

---

**Förderung von Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigung  
bei Auszubildenden in der Pflege:  
Eine Interventionsstudie  
im Rahmen der schulischen Pflegeausbildung**

---

Dissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. rer. pol.)  
der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät  
der Georg-August-Universität Göttingen



UNIVERSITÄT  
GÖTTINGEN

vorgelegt von  
Wiebke Vorpahl  
aus Hameln

Göttingen, 2022

Erstgutachterin: Prof. Dr. Julia Warwas  
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Ulrike Weyland  
Drittprüferin: Prof. Dr. Susan Seeber

## Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die mich in meiner Promotionszeit begleitet und unterstützt haben.

Mein erster Dank gilt meiner Doktormutter Prof. Dr. Julia Warwas für die Betreuung meiner Dissertation und das immer offene Ohr bei größeren und kleinere Hürden: Herzlichen Dank für Ihre konstruktive und motivierende Unterstützung! Einen großen Dank möchte ich auch meiner Zweitbetreuerin Frau Prof. Dr. Ulrike Weyland aussprechen für die wertvollen Hinweise und die stets wertschätzenden Rückmeldungen. Gerne möchte ich mich auch bei meiner Drittbetreuerin Frau Prof. Dr. Susan Seeber bedanken, die mich seit meinem ersten Tag im Bachelorstudium der Wirtschaftspädagogik begleitet hat.

Für die hilfreichen Hinweise, Tipps, aufbauenden Worte, die gemeinsamen Mittagspausen und gemeinsam verbrachten Feierabende bedanke ich mich bei all meinen Kolleg\*innen an der Göttinger wie Hohenheimer Universität. Ein herzliches Dankeschön gebührt insbesondere Philine Krebs, Christian Michaelis, Robin Busse, Christian Schadt, Veronika Philipps, Christin Siegfried, Hanna Meiners, Nadine Müller und Carolin Geiser. Vielen Dank, dass ich Teil eines so tollen Teams sein durfte! Nicht zuletzt danke ich auch dem gesamten EKGe-Projektteam, das mir ermöglicht hat, meine Dissertation im Rahmen des Forschungsprojektes zu schreiben. Hier möchte ich mich auch bei meiner Projektkollegin Larissa Wilczek für die tolle Zusammenarbeit bedanken.

Ein riesiger Dank gilt meinen Freund\*innen und meiner Familie, allen voran meinen Eltern Claudia und Jörg Vorpahl, meinem Bruder und meinen Großeltern! Einen ganz besonderen Dank richte ich an Jonas Rudsinske, der mich stets unterstützt hat.

Göttingen, im April 2023

Wiebke Vorpahl

## **Zusammenfassung**

Der Pflegeberuf ist durch eine besonders hohe Belastung und Beanspruchung geprägt. Dies wiederum hat Auswirkungen auf die Pflegequalität und den Berufsverbleib von Pflegekräften. Vor dem Hintergrund einer alternden Gesellschaft und damit steigendem Pflegebedarf ist die Förderung von Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigung bei Auszubildenden in der Pflege für die Aufrechterhaltung eines funktionierenden Gesundheitssystems unerlässlich. Bislang bestehende Bewältigungstrainings sind allerdings überwiegend berufsübergreifend ausgestaltet und fokussieren i. d. R. Personen im fortgeschrittenen Erwerbsleben.

Die vorliegende Arbeit setzt an der Forschungslücke um evaluierte Bewältigungstrainings für Auszubildende in der Pflege an und entwirft auf Basis des aktuellen Forschungsstandes zur Bewältigung von psychischer Belastung und Beanspruchung unter besonderer Berücksichtigung der beruflichen Rahmenbedingungen in der Pflegepraxis und Pflegeausbildung eine theoretisch fundierte Lehr-Lern-Einheit zur Förderung von Fähigkeiten der Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigung, welche u. a. vor dem Hintergrund des Vier-Ebenen-Modells (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) evaluiert wird. Dabei liegt ein quasi-experimentelles Zwei-Gruppen-Design zugrunde.

Im Ergebnis zeigen sich im Rahmen quantitativer und qualitativer Erhebungen ganz überwiegend positive Reaktionen von Schüler\*innen und Lehrkräften auf die Lehr-Lern-Einheit. Es kann zudem ein Lernerfolg hinsichtlich des Wissens der Schüler\*innen über Belastung, Beanspruchung und Bewältigung festgestellt werden. Hinsichtlich eines flexiblen Bewältigungsverhalten und negativen Beanspruchungserlebens zeigen sich im Kontext der zugrundeliegenden Selbsteinschätzungsskalen keine signifikanten Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe. Dies wird auf eine gesteigerte Reflexionsfähigkeit und Sensibilisierung von Schüler\*innen der Experimentalgruppe mit Blick auf die tatsächliche Flexibilität des eigenen Bewältigungsverhalten und des Beanspruchungserlebens durch die Lehr-Lern-Einheit zurückgeführt. Weitere Erklärungsansätze sowie Verbesserungsmöglichkeiten werden diskutiert.

## **Abstract**

The nursing profession is characterized by a particularly high stress level. This in turn has an impact on the quality of care and the retention of nurses. Against the backdrop of an aging society and the resulting increasing need for nursing care, promoting coping skills among nursing trainees is essential for maintaining a functioning health care system. However, existing coping training programs are rarely specific to the field of nursing and usually provide for target groups in advanced working life.

The present study addresses the research gap around evaluated coping training for nursing trainees. Based on the current state of research on coping with psychological stress with special regard to the professional framework in nursing practice and nursing education, the study designs a theoretically based instructional unit for the promotion of coping skills, which is evaluated against the background of the four-level model (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). A quasi-experimental two-group design is used.

As a result, the quantitative and qualitative surveys show that the students' and teachers' reactions to the instructional unit are predominantly positive. In addition, a learning success can be determined with regard to the students' knowledge about stress, strain and coping. With regard to flexible coping behavior and negative stress experience, no significant differences between the experimental and control groups can be observed in the context of the underlying self-assessment scales. This is attributed to an increased reflectiveness and awareness of students in the experimental group with regard to the actual flexibility of their own coping behavior and stress experience as a result of the instructional unit. Further explanatory approaches as well as possibilities for improvement are discussed.

# Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis .....	V
Tabellenverzeichnis .....	VII
Abkürzungsverzeichnis.....	XI
<b>Abschnitt I: Theoretischer Rahmen .....</b>	<b>1</b>
<b>1 Einführung.....</b>	<b>1</b>
1.1 Ausgangssituation und Problemstellung .....	1
1.2 Erkenntnisinteresse und methodologischer Zugang .....	3
1.3 Aufbau der Arbeit.....	5
<b>2 Rechtlicher Rahmen der Pflegeausbildung und Einordnung des     Handlungsfeldes der beruflichen Pflege .....</b>	<b>6</b>
2.1 Zum rechtlichen Rahmen der Ausbildung zum/r Pflegefachmann/-frau .....	7
2.2 Spezifika und Aufgaben der Pflegearbeit– Eine Kurzübersicht.....	8
<b>3 Konzepte von Belastung, Beanspruchung und Stress .....</b>	<b>11</b>
3.1 Belastung und Beanspruchung in der Arbeitspsychologie .....	11
3.1.1 Typische berufliche Belastungsfaktoren .....	13
3.1.2 Beanspruchungsreaktionen und -folgen .....	16
3.2 Stresskonzepte und -modelle .....	18
3.3 Zusammenführung des Belastungsbegriffs/Beanspruchungsbegriffs und Stress..	22
<b>4 Aktuelle Problemfelder und Belastungsfaktoren im Pflegeberuf.....</b>	<b>22</b>
<b>5 Bewältigung beruflicher Belastung und Beanspruchung .....</b>	<b>26</b>
5.1 Kernkonzepte von Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigung.....	26
5.1.1 Definition und Klassifikation von Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigung..	27
5.1.2 Ressourcen von Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigung .....	31
5.2 Bewältigungskompetenz .....	36
5.3 Vergleichende Übersicht über ausgewählte Bewältigungstrainings .....	39
5.4 Effektivität von Bewältigungstrainings und -strategien .....	55
<b>Abschnitt II: Konzeption der Intervention zur Förderung von Belastungs-     Beanspruchungs-Bewältigung .....</b>	<b>64</b>
<b>6 Makro- und mikrodidaktische Ausgestaltung der Lehr-Lern-Einheit .....</b>	<b>64</b>
6.1 Makrodidaktische/-strukturelle Ausgestaltung.....	64
6.1.1 Curriculare Analyse/Normative Vorgaben.....	64
6.1.2 Didaktischer Hintergrund .....	67
6.1.2.1 Lehr-lern-theoretischer Hintergrund.....	67
6.1.2.2 Transferförderliche Merkmale von Unterricht/Interventionen .....	72

6.1.2.3	Merkmale von Unterrichtsqualität.....	73
6.1.3	Bedingungsanalyse.....	75
6.1.4	Fachwissenschaftlicher Hintergrund.....	76
6.2	Mikrodidaktische Ausgestaltung der Lehr-Lern-Einheit.....	77
6.2.1	Didaktische Reduktion.....	77
6.2.2	Situierung der Lehr-Lern-Einheit.....	79
6.2.2.1	Lernsituation im Handlungsfeld „Krankenhaus“.....	79
6.2.2.2	Verortung der Lernsituation im theoretischen Kontext.....	80
6.2.3	Zielsetzungen der Unterrichtsstunden.....	82
6.2.4	Unterrichtsverlaufsplanung und -begründung.....	84
6.2.4.1	Thematische Einheit „Einstieg“.....	85
6.2.4.2	Thematische Einheit „Mentale Bewältigung“.....	86
6.2.4.3	Thematische Einheit „Instrumentelle Bewältigung“.....	87
6.2.4.4	Thematische Einheit „Palliativ-regenerative Bewältigung“.....	89
6.2.4.5	Thematische Einheit „Zusammenführung“.....	90
<b>Abschnitt III: Anlage der Studie.....</b>		<b>91</b>
<b>7</b>	<b>Untersuchungsdesign und methodisches Vorgehen.....</b>	<b>91</b>
7.1	Interventionsstudiendesign.....	91
7.2	Theoretischer Hintergrund zu Evaluationsdesign.....	92
7.2.1	Standards der Evaluation nach der DeGEval (2016).....	93
7.2.2	CIPP-Modell der Evaluation nach Stufflebeam et al. (1972).....	94
7.2.3	Evaluationstheorie nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006).....	95
7.3	Leitende Fragestellungen der Untersuchung und Hypothesen.....	97
7.4	Zusammenführung.....	100
<b>8</b>	<b>Erhebungsinstrumente und Analyseplan.....</b>	<b>101</b>
8.1	Evaluationsvorgehen nach dem CIPP-Modell.....	102
8.2	Testinstrumente zur Evaluation nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006).....	103
8.2.1	Reaktion: Subjektive Einschätzungen der Schüler*innen.....	104
8.2.1.1	Evaluation einzelner thematischer Einheiten auf der Ebene „Reaktion“.....	104
8.2.1.2	Evaluation der gesamten Lehr-Lern-Einheit auf der Ebene „Reaktion“.....	104
8.2.2	Lernerfolg: Wissens-test zu Belastung, Beanspruchung, Bewältigung.....	108
8.2.3	Verhalten: Bewältigungsverhalten.....	109
8.2.4	Ergebnis: Beanspruchungserleben.....	110
8.3	Ergänzende Evaluation hinsichtlich Didaktik und Methodik: Interviews mit Lehrkräften.....	111
8.4	Datengrundlage und Charakterisierung der Stichprobe.....	112

8.5	Analyseplan zur Auswertung empirischer Daten .....	115
8.5.1	Reliabilitäts- und Faktorenanalysen der Skalen zur schülerseitigen Wahrnehmung der Lehr-Lern-Einheit.....	115
8.5.2	Scoring und Itemanalyse zum Wissenstest zu Belastung, Beanspruchung und Bewältigung .....	117
8.5.3	Reliabilitätsanalyse der Skalen zum Bewältigungsverhalten und Beanspruchungserleben.....	118
8.5.4	Quantitative und qualitative Analysen zur Evaluation der Lehr-Lern-Einheit	118
8.5.4.1	Qualitative Analysen zur Evaluation der Lehr-Lern-Einheit.....	118
8.5.4.2	Quantitative Analysen zur Evaluation der Lehr-Lern-Einheit.....	120
<b>Abschnitt IV: Quantitative und qualitative Analysen .....</b>		<b>123</b>
<b>9</b>	<b>Ergebnisse der Evaluation.....</b>	<b>123</b>
9.1	Prozessevaluation: Auswertung der Durchführungsprotokolle.....	123
9.2	Evaluation zur schülerseitigen Wahrnehmung der Lehr-Lern-Einheit und Wirksamkeit .....	125
9.2.1	Reaktion: Subjektive Einschätzungen der Schüler*innen.....	125
9.2.1.1	Unterrichtsstunde 1 & 2.....	125
9.2.1.2	Unterrichtsstunde 3 & 4.....	126
9.2.1.3	Unterrichtsstunde 5, 6 & 7.....	126
9.2.1.4	Unterrichtsstunde 8 & 9.....	126
9.2.1.5	Unterrichtsstunde 10 & 11.....	127
9.2.1.6	Unterrichtsstunden im Gesamtblick .....	127
9.2.2	Lernerfolg: Wissenstest zu Belastung, Beanspruchung, Bewältigung .....	133
9.2.2.1	Deskriptive Befunde zum Ergebnis im Wissenstest .....	133
9.2.2.2	Unterschiedsprüfung von Experimental- und Kontrollgruppe zum Ergebnis im Wissenstest .....	135
9.2.2.3	Erklärungsfaktoren des Ergebnisses im Wissenstest.....	136
9.2.3	Verhalten: Bewältigungsverhalten .....	138
9.2.3.1	Deskriptive Befunde zum (flexiblen) Bewältigungsverhalten .....	138
9.2.3.2	Unterschiedsprüfung von Experimental- und Kontrollgruppe zum (flexiblen) Bewältigungsverhalten .....	140
9.2.3.3	Erklärungsfaktoren des (flexiblen) Bewältigungsverhaltens.....	146
9.2.4	Ergebnis: Beanspruchungserleben .....	147
9.2.4.1	Deskriptive Befunde zum Beanspruchungserleben.....	147
9.2.4.2	Unterschiedsprüfung von Experimental- und Kontrollgruppe zum Beanspruchungserleben.....	150
9.2.4.3	Erklärungsfaktoren des Beanspruchungserlebens .....	154
9.3	Ergänzende Evaluation zur lehrkraftseitigen Wahrnehmung der Lehr-Lern-Einheit .....	156

9.3.1	Wahrgenommene Vorzüge der Lehr-Lern-Einheit .....	156
9.3.2	Wahrgenommene Verbesserungspunkte der Lehr-Lern-Einheit.....	159
<b>Abschnitt V: Schlussbetrachtung und Perspektiven.....</b>		<b>164</b>
<b>10</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>164</b>
10.1	Diskussion und Interpretation der Ergebnisse.....	164
10.1.1	Rückbindung der entwickelten Lehr-Lern-Einheit an bereits bestehende Bewältigungstrainings .....	164
10.1.2	Diskussion der entwickelten Lehr-Lern-Einheit vor dem Hintergrund transferförderlicher Merkmale .....	166
10.1.3	Diskussion der Wirksamkeit der entwickelten Lehr-Lern-Einheit und Ansätze der Verbesserung.....	168
10.1.3.1	Diskussion der Ergebnisse der Evaluationsebene „Reaktion“ sowie der Erkenntnisse aus der Prozessevaluation und ergänzenden lehrkraftseitigen Evaluation.....	168
10.1.3.2	Diskussion der Ergebnisse der Evaluationsebene „Lernerfolg“ .....	170
10.1.3.3	Diskussion der Ergebnisse der Evaluationsebenen „Verhalten“ und „Ergebnis“	172
10.1.4	Zusammenfassende Betrachtung: Rückbindung der Ergebnisse an die gestellten Forschungsfragen .....	174
10.2	Diskussion des methodischen Vorgehens .....	177
<b>11</b>	<b>Fazit und Forschungsdesiderate zur Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigung in der Pflege .....</b>	<b>181</b>
<b>Literaturverzeichnis.....</b>		<b>XII</b>
<b>Anhangsverzeichnis.....</b>		<b>XXVII</b>
<b>Verzeichnis über digitalen Anhang .....</b>		<b>CLXXVIII</b>



## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Belastungs-Beanspruchungs-Modell (eigene Darstellung in Anlehnung an Metz & Rothe, 2017, S. 7, Joiko et al., 2010, S. 11 und Reif et al., 2018, S. 16).....	13
Abbildung 2: Quellen von Belastungsfaktoren in Anlehnung an Reif et al. (2018, S. 16).....	15
Abbildung 3: Transaktionales Stressmodell in Anlehnung an Bartholdt und Schütz (2010, S. 28) .....	20
Abbildung 4: Kybernetisches Stressmodell (Reif et al., 2018, S. 48).....	21
Abbildung 5: Modell der Aktualgenese des Bewältigungsgeschehens (EKGe-Projekt) (Warwas et al., 2021, o. S.) .....	38
Abbildung 6: Kategorisierung der Themenbereiche allgemeiner Stressbewältigungstrainings .....	41
Abbildung 7: Merkmale einer Lernsituation (Buschfeld, 2003, S. 3).....	69
Abbildung 8: Modell der vollständigen Handlung in Anlehnung an Emmermann und Fastenrath (2016, S. 73) und BiBB (o. D.).....	70
Abbildung 9: Konstitutive Merkmale eine Pflegesituation (Hundenborn, 2007, S. 46).....	71
Abbildung 10: Übersicht über an der Lehr-Lern-Einheit planmäßig teilnehmende Schüler*innen .....	76
Abbildung 11: Ansatzpunkte der Bewältigung in Anlehnung an Beyer und Lohaus (2018, S. 41) .....	78
Abbildung 12: Theoretische Modellierung zu erklärenden Variablen und den Ebenen der Evaluation.....	99
Abbildung 13: Übersicht über schülerseitige Einschätzung der Unterrichtsstunden (aggregiert) .....	128
Abbildung 14: Histogramm zu den Ergebnissen im Wissenstest (links: Experimentalgruppe; rechts: Kontrollgruppe).....	134
Abbildung 15: Streudiagramme zum flexiblen Bewältigungsverhalten zu Messzeitpunkt 1 und 2 .....	139
Abbildung 16: Streudiagramme zum Beanspruchungserleben zu Messzeitpunkt 1 und 2 ....	148
Abbildung 17: Mittleres Beanspruchungserleben in Abhängigkeit von Messzeitpunkt und Ausbildungsgang .....	156
Abbildung 18: Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigungs-Modell in Anlehnung an Beyer und Lohaus (2018, S. 41).....	XLIV
Abbildung 19: Kippbilder: "Es sind mehrere Sichtweisen möglich" (Kaluza, 2011, S. 108).....	XLIX
Abbildung 20: Q-Q-Diagramm zur erreichten Punktzahl im Wissenstest der Experimentalgruppe .....	CXLIX
Abbildung 21: Q-Q-Diagramm zur erreichten Punktzahl im Wissenstest der Kontrollgruppe .....	CXLIX
Abbildung 22: Streudiagramm zur grafischen Inspektion von Homoskedastizität zu Regressionsmodell 1.3.....	CL

Abbildung 23: Prüfung auf Normalverteilung der Residuen zu Modell 1.3 .....	CLI
Abbildung 24: Streudiagramm zur grafischen Inspektion von Homoskedastizität zu Regressionsmodell 2.6.....	CLII
Abbildung 25: Prüfung auf Normalverteilung der Residuen zu Modell 2.6.....	CLIII
Abbildung 26: Q-Q-Diagramm zum flexiblen Bewältigungsverhalten der Kontrollgruppe zu Messzeitpunkt 2.....	CLV
Abbildung 27: Q-Q-Diagramm zur Veränderung des Situational Copings der Experimentalgruppe .....	CLVI
Abbildung 28: Q-Q-Diagramm zum Beanspruchungserleben der Experimentalgruppe zu Messzeitpunkt 2.....	CLVII
Abbildung 29: Q-Q-Diagramm der Veränderung der emotionalen Erschöpfung der Kontrollgruppe .....	CLVIII
Abbildung 30: Boxplots zur Kurzsкала "Verständnis" je Unterrichtsblock.....	CLXIX
Abbildung 31: Boxplots zur Kurzsкала "Anforderungsniveau" je Unterrichtsblock.....	CLXIX
Abbildung 32: Boxplots zur Kurzsкала "Interessantheit" je Unterrichtsblock.....	CLXX

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Klassifikation von Bewältigungsstrategien in Anlehnung an Schuster et al. (2011, S. 53) .....	29
Tabelle 2: Zuordnung von internen Ressourcen zu Bewältigungskategorien in Anlehnung an Schuster et al. (2011, S. 57) .....	34
Tabelle 3: Übersicht über Bewältigungsstrategien.....	47
Tabelle 4: Wirksamkeit von Interventionstypen nach Richardson und Rothstein (2008, S. 83 & 87) .....	60
Tabelle 5: Zielsetzungen der Lehr-Lern-Einheit .....	82
Tabelle 6: Übersicht über die 12 Unterrichtsstunden der Lehr-Lern-Einheit zur Förderung von Bewältigungskompetenz .....	84
Tabelle 7: Übersicht über das vorliegende Evaluationsdesign.....	102
Tabelle 8: Skala "Praxisrelevanz des Unterrichts" (Seeber & Squarra, 2003, S. 193) .....	105
Tabelle 9: Umformulierte Items der Skala "Praxisrelevanz des Unterrichts" in Anlehnung an Seeber und Squarra (2003, S. 193) .....	105
Tabelle 10: Skala „Formal-kognitive Strukturiertheit des Unterrichts" in Anlehnung an Ditton und Merz (2013) und Emmermann und Fastenrath (2017, S. 272) .....	106
Tabelle 11: Skala „Anforderung - Schwierigkeit" in Anlehnung an Ditton und Merz (2013) und Emmermann und Fastenrath (2017, S. 272 f.).....	107
Tabelle 12: Skala „Unterrichtszufriedenheit" in Anlehnung an Grohmann und Kauffeld (2013, S. 142) .....	107
Tabelle 13: Skala „Wahrgenommener Wissenszuwachs" in Anlehnung an Grohmann und Kauffeld (2013, S. 142).....	108
Tabelle 14: Skala „Bilanz zum Unterricht" (eigene Entwicklung, z. T. in Anlehnung an Grohmann und Kauffeld, 2013, S. 142) .....	108
Tabelle 15: Ausschnitt aus dem Wissenstest zu Belastung, Beanspruchung, Bewältigung... 109	
Tabelle 16: Items zur Evaluation auf der Verhaltensebene.....	110
Tabelle 17: Items zur Evaluation auf der Ergebnisebene.....	111
Tabelle 18: Realisierte Stichprobe zu den empirischen Analysen .....	113
Tabelle 19: Kreuztabelle zur Gruppenzugehörigkeit (Experimental- vs. Kontrollgruppe) und Ausbildungsgang zur Ebene „Lernerfolg“ .....	114
Tabelle 20: Deskriptive Statistiken zur schülerseitigen Wahrnehmung der Lehr-Lern-Einheit .....	129
Tabelle 21: Übersicht zum Schülerfeedback zur Frage „Was hat Ihnen an der Unterrichtseinheit besonders gut gefallen?“.....	131
Tabelle 22: Übersicht zum Schülerfeedback zur Frage „Wie kann die Unterrichtseinheit aus Ihrer Sicht verbessert werden?“ .....	132
Tabelle 23: T-Test zum Vergleich von Experimental- und Kontrollgruppe .....	135

Tabelle 24: Regressionsmodell (Rückwärtselimination) zur Erklärung der Gesamtpunktzahl im Wissenstest über strukturelle/unterrichtsunabhängige Variablen .....	136
Tabelle 25: Regressionsmodell (Rückwärtselimination) zur Erklärung der Gesamtpunktzahl im Wissenstest über unterrichtsabhängige Variablen .....	137
Tabelle 26: Deskriptive Statistik zum flexiblen Bewältigungsverhalten zu Messzeitpunkt 1 und 2.....	140
Tabelle 27: Gruppenstatistik zum Situational Coping, Multiple Coping, Coping Rigidity und flexiblem Bewältigungsverhalten zu Messzeitpunkt 2.....	141
Tabelle 28: T-Test zum Vergleich von Experimental- und Kontrollgruppe hinsichtlich Situational Coping, Multiple Coping, Coping Rigidity und flexiblem Bewältigungsverhalten .....	142
Tabelle 29: Gruppenstatistik zur Veränderung von Situational Coping, Multiple Coping, Coping Rigidity und flexiblem Bewältigungsverhalten .....	144
Tabelle 30: T-Test zum Vergleich der Entwicklung von Experimental- und Kontrollgruppe hinsichtlich Situational Coping, Multiple Coping, Coping Rigidity und flexiblem Bewältigungsverhalten.....	145
Tabelle 31: Fixed Effects-Modell zur Erklärung des flexiblen Bewältigungsverhaltens .....	146
Tabelle 32: Deskriptive Statistik zum negativen Beanspruchungserleben zu Messzeitpunkt 1 und 2.....	149
Tabelle 33: Gruppenstatistik zur intrinsischen Motivation, emotionalen Erschöpfung, Klientenaversion und zum Beanspruchungserleben.....	150
Tabelle 34: T-Test zum Vergleich von Experimental- und Kontrollgruppe hinsichtlich intrinsischer Motivation, emotionaler Erschöpfung, Klientenaversion und zum Beanspruchungserleben .....	151
Tabelle 35: Gruppenstatistik zur Veränderung der intrinsischen Motivation, emotionalen Erschöpfung, Klientenaversion und des Beanspruchungserlebens .....	152
Tabelle 36: T-Test zum Vergleich der Entwicklung von Experimental- und Kontrollgruppe hinsichtlich intrinsischer Motivation, emotionaler Erschöpfung, Klientenaversion und dem Beanspruchungserleben .....	153
Tabelle 37: Fixed Effects-Modell zur Erklärung des Beanspruchungserlebens .....	154
Tabelle 38: Positive, inhaltsbezogene Aspekte der Lehr-Lern-Einheit.....	157
Tabelle 39: Positive, methodenbezogene Aspekte der Lehr-Lern-Einheit .....	158
Tabelle 40: Inhaltsbezogene Kritik-/Verbesserungspunkte der Lehr-Lern-Einheit.....	159
Tabelle 41: Kritik-/Verbesserungspunkte zur Organisation der Lehr-Lern-Einheit .....	161
Tabelle 42: Übersicht über das Ergebnis der Hypothesenprüfung.....	176
Tabelle 43: Bestimmungsgrößen psychischer Belastung im Arbeitskontext und ihre kritische Ausprägung in Anlehnung an Metz und Rothe (2017, S. 8 f. & 25-27).....	XXVIII
Tabelle 44: Übersicht über Beanspruchungsreaktionen und -folgen nach Krause und Dormagen (2007) .....	XXXIII

Tabelle 45: Übersicht über pflegespezifische Belastungsfaktoren klassifiziert nach Höhmann et al. (2016) und Metz und Rothe (2017) .....	XXXIV
Tabelle 46: Einordnung der Zielsetzungen der Lehr-Lern-Einheit vor dem Hintergrund der Bloomschen Taxonomie (vgl. Kennedy et al., 2008).....	XXXVIII
Tabelle 47: Ausgewählte potenzielle Störfaktoren der internen Validität in Anlehnung an Rost (2013, S. 124-130), Schnell et al. (2013, S. 205-211) und Greiwe (2020, S. 114) .....	LXXVI
Tabelle 48: Reliabilitätsanalyse zu eingesetzten Skalen im Fragebogen zur Unterrichtswahrnehmung .....	XCI
Tabelle 49: Modellfit der Messmodelle gemäß konfirmatorischer Faktorenanalyse mit AMOS zum Fragebogen zur Unterrichtswahrnehmung.....	XCII
Tabelle 50: Faktorladungen auf die Praxisrelevanz gemäß konfirmatorischer Faktorenanalyse.....	XCII
Tabelle 51: Faktorladungen auf die Strukturiertheit gemäß konfirmatorischer Faktorenanalyse.....	XCIII
Tabelle 52: Faktorladungen auf das Anforderungsniveau gemäß konfirmatorischer Faktorenanalyse.....	XCIII
Tabelle 53: Modellfit des Gesamtmodells gemäß konfirmatorischer Faktorenanalyse mit AMOS zum Fragebogen zur Unterrichtswahrnehmung.....	XCIII
Tabelle 54: Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse (rotierte Komponentenmatrix)	XCIV
Tabelle 55: Modellfit des Messmodells "Anwendungsnutzen" gemäß konfirmatorischer Faktorenanalyse mit AMOS zum Fragebogen zur Unterrichtswahrnehmung	XCVI
Tabelle 56: Faktorladungen auf den Anwendungsnutzen gemäß konfirmatorischer Faktorenanalyse.....	XCVI
Tabelle 57: Modellfit des neu strukturierten Gesamtmodells gemäß konfirmatorischer Faktorenanalyse mit AMOS zum Fragebogen zur Unterrichtswahrnehmung	XCVI
Tabelle 58: Modellfit des einfaktoriellen Gesamtmodells gemäß konfirmatorischer Faktorenanalyse mit AMOS zum Fragebogen zur Unterrichtswahrnehmung	XCVII
Tabelle 59: Faktorladungen zum neu strukturierten Gesamtmodell gemäß konfirmatorischer Faktorenanalyse .....	XCVII
Tabelle 60: Reliabilitätsanalyse zu eingesetzten Skalen im Fragebogen zur Unterrichtswahrnehmung (neu strukturiert) .....	XCVIII
Tabelle 61: Itemanalyse zum Wissenstest.....	XCIX
Tabelle 62: Reliabilitätswerte der Subskalen zum Bewältigungsverhalten .....	C
Tabelle 63: Reliabilitätswert der Skala „Flexibles Bewältigungsverhalten" .....	CI
Tabelle 64: Reliabilitätswerte der Subskalen zum Beanspruchungserleben .....	CI
Tabelle 65: Reliabilitätswert der Skala „Beanspruchungserleben" .....	CI
Tabelle 66: Prüfung der Gesamtsumme der erreichten Punkte im Wissenstest auf Normalverteilung.....	CXLVIII
Tabelle 67: Breusch-Pagan-Test für Modell 1.3 .....	CL

Tabelle 68: VIF & Tolerance zu Modell 1.3 zur Erklärung der Gesamtpunktzahl im Wissenstest .....	CL I
Tabelle 69: Breusch-Pagan-Test für Modell 2.6 .....	CLII
Tabelle 70: Prüfung der Skalen zur Ebene „Verhalten“ zu Messzeitpunkt 2 auf Normalverteilung.....	CLIV
Tabelle 71: Deskriptive Statistik zum U-Test auf Evaluationsebene „Verhalten“.....	CLIX
Tabelle 72: Signifikanz zum U-Test auf Evaluationsebene „Verhalten“ .....	CLIX
Tabelle 73: Deskriptive Statistik zum U-Test auf Evaluationsebene „Ergebnis“ .....	CLX
Tabelle 74: Signifikanz zum U-Test auf Evaluationsebene „Ergebnis“ .....	CLXI
Tabelle 75: Übersicht über fehlende Werte auf den vier Evaluationsebenen .....	CLXII
Tabelle 76: Übersicht über erreichte Punktzahl pro Aufgabe (Wissenstest).....	CLXXV
Tabelle 77: Deskriptive Statistik zum flexiblen Bewältigungsverhalten zu Messzeitpunkt 1 und 2 nach Ausbildungsjahr .....	CLXXVI
Tabelle 78: Deskriptive Statistik zum Beanspruchungserleben zu Messzeitpunkt 1 und 2 nach Ausbildungsjahr .....	CLXXVII

## Abkürzungsverzeichnis

ANCOVA	Analysis of Covariance
AP	Altenpflegeausbildung
BGBI	Bundesgesetzblatt
BiBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
CFI	Comparative Fit Index
DeGEval	Gesellschaft für Evaluation e. V.
EG	Experimentalgruppe
EKGe	Erweiterte Kompetenzmessung im Gesundheitsbereich
GuK	Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung
KG	Kontrollgruppe
MZP	Messzeitpunkt
PfIBG	Pflegeberufegesetz
PFMF	Ausbildung zum/r Pflegefachmann/-frau
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation
SD	Standardabweichung
SFCS	Self-Perceived Flexible Coping with Stress
SuS	Schülerinnen und Schüler
TLI	Tucker-Lewis Index
VIF	Variance Inflation Factors

# **Abschnitt I: Theoretischer Rahmen**

## **1 Einführung**

### **1.1 Ausgangssituation und Problemstellung**

Berufsbedingte Belastung kann sich negativ auf die physische und psychische Gesundheit auswirken. Insbesondere der Pflegeberuf gilt mit hohen und komplizierten Anforderungen an die Beschäftigten als belastend (Sarafis et al., 2016, S. 1). So werden die psychischen Belastungen im Pflegebereich im Vergleich zu anderen Berufsgruppen als überdurchschnittlich hoch gewertet (Höhmann et al., 2016, S. 75). Dies hat sich im Zuge der Covid-19-Pandemie weiter verschärft. Pflegekräfte gelten als am stärksten belastete Personengruppe während der Pandemie (Schulze & Holmberg, 2021, S. 32 f.). Zahlreiche pflegespezifische Belastungsfaktoren werden in der Literatur identifiziert. Hierzu gehören bspw. die Konfrontation mit Tod und Sterben, die Durchführung pflegerischer Maßnahmen bei Widerstand durch den/die Patient\*in, Meinungsverschiedenheiten zwischen der Pflegekraft und Angehörigen und Konflikte in der Interaktion mit Kolleg\*innen oder anderen Berufsgruppen (Krell et al., 2015, S. 8-11; Breinbauer, 2020, S. 22). Zu besonderem Zeitdruck in der Pflege als weiterem Belastungsfaktor führen zudem eine unzureichende Personalbesetzung sowie ungeplante Zusatzaufgaben (Isfort et al., 2018, S. 46). So gaben bei einer Untersuchung des Instituts „DGB-Index Gute Arbeit“ 80% der befragten Beschäftigten in der Krankenpflege und 69% der befragten Beschäftigten in der Altenpflege an, sich sehr häufig oder oft bei der Arbeit gehetzt zu fühlen (DGB-Index Gute Arbeit, 2018, S. 7). Die Problematik mangelnder Stellenbesetzungen und zunehmenden Zeitdrucks wird durch den demografischen Wandel und der damit einhergehend veränderten Nachfrage- und Angebotsstruktur im Gesundheitssektor aufgrund einer alternden Gesellschaft verschärft (Sachverständigenrat zur Begutachtung der Entwicklung im Gesundheitswesen, 2018, S. 53). Dies führt zu einer zunehmenden Arbeitsverdichtung in allen drei Sektoren, der ambulanten Pflege, der stationären Pflege und der Pflege im Krankenhaus (Höhmann et al., 2016, S. 73-75).

Zunehmende Belastungen in der Pflege werden unter anderem an einer Steigerung der Anzahl der geleisteten Überstunden, der Krankheitstage sowie der Krankheitsschwere von Pflegefachkräften deutlich (Isfort et al., 2018, S. 3). In den Pflegeberufen gehen in einer Untersuchung des „DGB-Index Gute Arbeit“ nur 22% der Befragten davon aus, ihre derzeitige Tätigkeit bis zum Rentenalter ausüben zu können (DGB-Index Gute Arbeit, 2018, S. 22). Es wurde zudem eruiert, dass Arbeitnehmende im Bereich der Pflege Rehabilitationsleistungen früher in Anspruch nehmen als andere Berufsgruppen. Damit kommt der Belastung in der Pflege eine hohe



Bedeutung hinsichtlich Berufsverbleib und damit verbunden eine Verschärfung des Fachkräftemangels zu (Isfort et al., 2018, S. 38). Es konnte festgestellt werden, dass neben einem Risiko für Erkrankungen am Muskel- und Skelettsystem verstärkt psychische Erkrankungen bei Mitarbeiter\*innen im Gesundheitswesen im Vergleich zu anderen Wirtschaftszweigen auftreten (Isfort et al., 2018, S. 46). Während der Covid-19-Pandemie berichten Pflegekräfte neben Depressionen von Anpassungs- und Angststörungen (Schulze & Holmberg, 2021, S. 33). Berufliche Belastung mindert nicht nur die Lebensqualität der betroffenen Pflegekraft, sondern auch die Qualität der Pflege selbst. So haben berufliche Belastung und Beanspruchung die Minderung von Mitgefühl für Patient\*innen und eine höhere Rate von Fehlern in der Pflegepraxis zur Folge (Sarafis et al., 2016, S. 2). Eine Entlastung von Pflegekräften ist somit nicht nur im Sinne der persönlichen Gesundheit, sondern auch für das Aufrechterhalten eines funktionierenden Gesundheitssystems von großer Bedeutung (Schulze & Holmberg, 2021, S. 32). Fähigkeiten angemessener Bewältigung von Belastung und Beanspruchung sind somit sowohl für die Gesundheit einer Pflegekraft als auch für die Gesellschaft von hoher Bedeutung (Adriaenssens et al., 2014, S. 8; Oyama & Fukahori, 2013, S. 664). Dementsprechend ist dies auch in den Ordnungsgrundlagen der generalistischen Pflegeausbildung verankert (z. B. Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020a, S. 48).

Der aktuelle Forschungsstand macht einen Handlungsbedarf deutlich, um die Gesundheit von Pflegekräften und das Funktionieren des Gesundheitssystems zu unterstützen. Dabei bestehen verschiedene Ansatzpunkte von Interventionen, die oftmals in einer Unterscheidung in Verhaltens- versus Verhältnisprävention münden (Lehr, 2014, S. 896 f.). Während die Verhältnisprävention an der Verbesserung organisatorischer Rahmenbedingungen zur Vorbeugung von Belastung und Beanspruchung ansetzt, soll in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an die Anforderungen der generalistischen Pflegeausbildung (vgl. Fachkommission § 53 PflBG, 2020a) ein Ansatzpunkt auf individueller Ebene im Sinne einer Verhaltensprävention durch eine Förderung der Bewältigung von Belastung und Beanspruchung durch Pflegekräfte auf individueller Verhaltens- und Einstellungsebene fokussiert werden. Zwar existieren zahlreiche Trainings zur Bewältigung von Belastung und Beanspruchung, diese sind jedoch selten spezifisch auf den Bereich der Pflege zugeschnitten und sehen zudem im Regelfall Zielgruppen im fortgeschrittenen Erwerbsleben vor (z. B. Kaluza, 2011; Meichenbaum, 2003; Rusch, 2019). Eine Forschungslücke ergibt sich dementsprechend hinsichtlich der Verfügbarkeit evaluierter Interventionen im Gesundheitssektor (Kersten et al., 2019, S. 3). Hierbei bedürfen insbesondere Auszubildende einer Förderung hinsichtlich einer angemessenen Bewältigung. Sie haben oftmals im jungen Alter noch kaum positive Bewältigungsstrategien entwickeln können, um mit

schwierigen Erlebnissen umzugehen (Hofmann, 2010, S. 19). Eine Evaluation einer pflegespezifischen didaktischen Einheit zur Förderung der Bewältigung von Belastung und Beanspruchung ermöglicht u. a. die Beurteilung der tatsächlichen Wirksamkeit und ist somit für eine Optimierung der Intervention unabdingbar (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 987).

## **1.2 Erkenntnisinteresse und methodologischer Zugang**

Die vorliegende Arbeit setzt an der Forschungslücke um evaluierte Bewältigungstrainings für Auszubildende in der Pflege an und vollzieht sich vor dem Hintergrund des Forschungsprojektes „Erweiterte Kompetenzmessung im Gesundheitsbereich“ (EKGe)<sup>1</sup>. Sie entwirft auf Basis des aktuellen Forschungsstandes zur Bewältigung von psychischer Belastung und Beanspruchung unter besonderer Berücksichtigung der beruflichen Rahmenbedingungen in der Pflegepraxis und Pflegeausbildung eine theoretisch fundierte Lehr-Lern-Einheit zur Förderung von Fähigkeiten der Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigung, deren Wirksamkeit in Hinblick auf verschiedene Zielgrößen geprüft wird. Hierunter fällt zum einen das Wissen über Belastung, Beanspruchung und Bewältigung. Zum anderen werden als Zielgrößen der Intervention das arbeitsbezogene, flexible Bewältigungsverhalten sowie Indikatoren zum Beanspruchungserleben analysiert. Folgende Forschungsfragen sind für die vorliegende Arbeit leitend:

1. Wie kann eine berufsspezifische Lehr-Lern-Einheit zur Förderung von Bewältigungskompetenz im Rahmen der generalistischen Pflegeausbildung gestaltet werden?
2. Wie bewerten teilnehmende Schüler\*innen die konzipierte Lehr-Lern-Einheit zur Förderung der Bewältigungskompetenz?
3. Welche Effekte übt die Lehr-Lern-Einheit auf das
  - a. Wissen über Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigung,
  - b. auf das flexible Bewältigungsverhalten und
  - c. das subjektive Beanspruchungserleben aus?
4. Welche Stärken und Schwächen schreiben die beteiligten Lehrkräfte der Lehr-Lern-Einheit zu?

---

<sup>1</sup> Das EKGe-Projekt wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) als Teil der Förderinitiative ASCOT+ gefördert. Zielsetzungen sind u. a. die Modellierung der interprofessionellen Kooperationskompetenz und Bewältigungskompetenz im Pflegeberuf. Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu entwickelnde bzw. entwickelte Lehr-Lern-Einheit zur Förderung der Bewältigung beruflicher Belastung und Beanspruchung wird – aufgrund der Evaluationsergebnisse der vorliegenden Arbeit sowie weiterer Analysen im EKGe-Projekt in überarbeiteter Form – als digital gestützte Lehr-Lern-Einheit einen Beitrag zur Erreichung der Projektziele leisten (vgl. Wittmann, Weyland & Warwas, 2020, S. 38 f.).

Forschungsfrage 1 bezieht sich auf die Zielstellung der Konzeption einer schulischen, berufsspezifischen Lehr-Lern-Einheit zur Förderung der Bewältigung von Belastung und Beanspruchung bei Auszubildenden in der Pflege. Hierzu wird eine systematische Literaturanalyse vorgenommen. Dabei ergeben sich für die didaktische Gestaltung Bezugspunkte zur Forschung um Belastung, Beanspruchung und Bewältigung (in der Pflege) sowie zu (pflege-) didaktischer Literatur. Die Forschungsfragen 2 bis 4 gestalten sich vor dem Hintergrund der angestrebten Evaluation der zu entwickelnden Lehr-Lern-Einheit. Die Evaluation soll in einem quasi-experimentellen Zwei-Gruppen-Design erfolgen. Für die Forschungsfragen 3b und 3c wird ein Versuchsplan mit Pre- und Post-Messung zugrunde gelegt (vgl. Scheibe et al., 2014, S. 92). Hierzu wird die Lehr-Lern-Einheit in zehn Kursen an unterschiedlichen Pflegeschulen in Deutschland (konkret: Nordrhein-Westfalen) unterrichtet und die Ergebnisse bzw. Einschätzungen der Auszubildenden zu ausgewählten Fragebögen mit denen von Parallelkursen verglichen. Ein qualitativer Zugang über halbstrukturierte Interviews mit teilnehmenden Lehrkräften wird bei Forschungsfrage 4 verfolgt. Den Forschungsfragen entsprechend kann die vorliegende Arbeit in der Interventionsforschung verortet werden. Es wird eine pädagogische Intervention im Sinne einer direkten, insbesondere verhaltensbezogenen, primären Prävention entwickelt. Diese kann zudem als selektiv, da sie auf die spezielle Zielgruppe der angehenden Pflegefachkräfte ausgerichtet ist, klassifiziert werden (vgl. Lehr, 2014, S. 896 f.). Gemäß der Evaluationsforschung wird die Lehr-Lern-Einheit vor dem Hintergrund verschiedener Zielgrößen mit Blick auf deren Durchführung, Wirksamkeit und Optimierungspotenzial mithilfe quantitativer und qualitativer Verfahren evaluiert (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 987).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit erfolgt zunächst ein Erkenntnisgewinn über das Betrachten, die Zusammenführung und Analyse verschiedener Studien und Texte. Auf dieser Basis wird eine Lehr-Lern-Einheit zur Förderung der Bewältigungskompetenz entwickelt. Die vorliegende Arbeit orientiert sich an Gütekriterien einer kritisch-rationalen Erziehungswissenschaft um Popper (1996) (vgl. Horlebein, 2009, S. 67-73). Dies erlangt insbesondere im empirische Teil der Arbeit, der Evaluation der entwickelten Lehr-Lern-Einheit, Bedeutung. Obgleich die Evaluationsforschung einem „Sonderfall“ empirischer Forschung entspricht, wie Kromrey (2008) diskutiert, liegen der Datenerhebung und -auswertung im Rahmen vorliegender Arbeit der Anspruch nach Objektivität, Reliabilität und Validität zugrunde (Horlebein, 2009, S. 71). Dem erkenntnistheoretischen Ansatz gemäß entfaltet sich die vorliegende Arbeit in dem Bewusstsein, dass es keine endgültige, absolut sichere Erkenntnis geben kann (Horlebein, 2008, S. 67). Somit besteht die Möglichkeit des Scheiterns und es gilt der Grundsatz des Falsifikationismus (Horlebein, 2008, S. 68).

### **1.3 Aufbau der Arbeit**

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in fünf Hauptabschnitte. In Abschnitt I *Theoretischer Rahmen* soll zunächst der für die Fragestellung relevante theoretische Hintergrund aufgezeigt werden. Zu Beginn wird das Handlungsfeld der Alten- und Krankenpflege skizziert (Kapitel 2). Dabei wird Bezug auf den rechtlichen Rahmen der Ausbildung zum/r Pflegefachmann/-frau genommen. Des Weiteren werden ausgewählte Spezifika der Pflegearbeit betrachtet. Im Anschluss an die Darlegung von Charakteristika der Pflegeausbildung und -arbeit werden theoretische Konzepte von Belastung, Beanspruchung und Stress fokussiert (Kapitel 3). Typische berufliche Belastungsfaktoren werden von Beanspruchungsreaktionen und -folgen abgegrenzt. Im Anschluss werden ausgewählte Stresskonzepte und -modelle dargelegt, darunter auch das transaktionale Stressmodell nach Lazarus und Folkman (1984). Eine Gegenüberstellung der in der Arbeitspsychologie verwendeten Begriffe von Belastung und Beanspruchung und des Begriffes „Stress“ wird vorgenommen und das dieser Arbeit zugrundeliegende Verständnis dieser Begrifflichkeiten festgehalten. Aufbauend hierauf erfolgt eine Rückbindung von Belastung und Beanspruchung auf den Pflegekontext. Aktuelle Problemfelder und zentrale, typische in der Literatur diskutierte Belastungsfaktoren im Pflegeberuf werden zusammengefasst (Kapitel 4). Im Fokus von Kapitel 5 steht aufbauend auf bisherigen Erkenntnissen die Bewältigung beruflicher Belastung und Beanspruchung. Nach einer theoretischen Betrachtung des Begriffes der Bewältigung (engl. „coping“) werden Klassifikationsmöglichkeiten von Bewältigungsstrategien sowie Ressourcen der Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigung beleuchtet. Dabei wird zwischen externen Ressourcen, die außerhalb des betreffenden Individuums liegen, und internen Ressourcen, welche im Individuum selbst begründet sind, unterschieden. Darauf aufbauend wird im Anschluss das komplexe Konstrukt der Bewältigungskompetenz skizziert, wie es im Forschungsprojekt „EKGe“ entwickelt wurde und welches ein Fundament der zu entwickelnden Lehr-Lern-Einheit bildet. Eine systematische Analyse ausgewählter existierender Manuale von Bewältigungstrainings erfolgt anschließend. Die Trainings werden mit Hinblick auf den Aufbau, ihre Bestandteile, Zielsetzungen, theoretischen Hintergründe und Organisation analysiert. Des Weiteren werden Studien zur Effektivität von Bewältigungstrainings und -strategien hinzugezogen.

Abschnitt II *Konzeption der Intervention zur Förderung von Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigung* beinhaltet die Darstellung der Lehr-Lern-Einheit zur Förderung der Bewältigungskompetenz bei Auszubildenden in der Pflege (Kapitel 6). Hierbei werden sowohl eine theoretisch fundierte Makroplanung als auch die mikrodidaktische Ausgestaltung der Lehr-Lern-Einheit vorgestellt.

In Abschnitt III *Anlage der Studie* werden zunächst das Untersuchungsdesign und das methodische Vorgehen beleuchtet (Kapitel 7). Hierbei werden das Interventions- und Evaluationsdesign zuerst aus einer theoretischen Perspektive betrachtet. Dazu werden die Standards der Gesellschaft für Evaluation (DeGEval, 2016), das CIPP-Modell der Evaluation nach Stufflebeam et al. (1972) und die Evaluationstheorie nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) vorgestellt. Anschließend werden die leitenden Fragestellungen und die der Untersuchung zugrundeliegende theoretische Modellierung bündig dargelegt. Im letzten Abschnitt des siebten Kapitels werden die theoretischen Grundlagen zur Evaluation mit dieser Arbeit zugrundeliegenden Fragestellungen und Datengrundlage verknüpft und das konkrete methodische Vorgehen aufgezeigt. In Kapitel 8 werden die zur Evaluation der Lehr-Lern-Einheit herangezogenen Skalen aufgezeigt. Ein Analyseplan gibt einen Überblick über die Schritte zur Auswertung der empirischen Daten.

Im vierten Abschnitt, *Quantitative und qualitative Analysen*, werden die Ergebnisse der Evaluation vorgestellt. Kapitel 9 beinhaltet Ergebnisberichte zu den verschiedenen Facetten der Evaluation (Prozessevaluation, schülerseitige Produktevaluation, ergänzende Evaluation über vorgenommene Interviews mit Lehrkräften).

Die Ergebnisse werden im sich anschließenden Abschnitt V *Schlussbetrachtung und Perspektiven* unter Rückbezug auf den aktuellen Forschungsstand diskutiert. Dabei werden auch mögliche Optimierungen des entwickelten didaktischen Konzepts thematisiert. Es erfolgt ferner eine kritische Würdigung des methodischen Vorgehens (Kapitel 10). Die Arbeit schließt mit einer zusammenfassenden Schlussbetrachtung und einem Ausblick. Neben Implikationen für Forschung und Praxis werden Limitationen der vorliegenden Arbeit aufgezeigt (Kapitel 11).

## **2 Rechtlicher Rahmen der Pflegeausbildung und Einordnung des Handlungsfeldes der beruflichen Pflege**

Eine umfassende Aufbereitung des komplexen Handlungsfeldes der Pflege sowie der Pflegeausbildung würde über den Rahmen der vorliegenden Arbeit hinausgehen. Sich dieser Einschränkung bewusst, soll im Folgenden zunächst der rechtliche Rahmen der Ausbildung zum/r Pflegefachmann/-frau in aller Kürze skizziert werden (Kapitel 2.1). Die Möglichkeit eines Studiums zur Pflegearbeit (vgl. Reiber, 2017, S. 11) wird dabei aufgrund des Zuschnitts der vorliegenden Arbeit vernachlässigt. Kapitel 2.2 widmet sich ausgewählten Spezifika der Pflegearbeit und versucht auf diese Weise die Charakteristik der Pflegearbeit zu beleuchten.

## **2.1 Zum rechtlichen Rahmen der Ausbildung zum/r Pflegefachmann/-frau**

Der Pflegeberuf stellt die größte Berufsgruppe innerhalb der Gesundheitsberufe dar. Im Vergleich zu anderen Ausbildungsgängen nimmt die Pflegeausbildung eine Sonderstellung ein, da diese nicht durch das Berufsbildungsgesetz geregelt wird (Reiber et al., 2019, S. 46 f.). Am 01. Januar 2020 wurden das bisher separate Altenpflegegesetz und Krankenpflegegesetz durch das neu geschaffene Pflegeberufegesetz (Bundesgesetzblatt (BGBl), 2017) abgelöst und bildet die rechtliche Grundlage der generalistischen Pflegeausbildung (Bundesministerium für Gesundheit, 2021, o. S.). Gemäß dem Pflegeberufsgesetz umfasst Pflege „präventive, kurative, rehabilitative, palliative und sozialpflegerische Maßnahmen zur Erhaltung, Förderung, Wiedererlangung oder Verbesserung der physischen und psychischen Situation der zu pflegenden Menschen, ihre Beratung sowie ihre Begleitung in allen Lebensphasen und die Begleitung Sterbender“ (§ 5 Abs. 2 PflBG). Sie erfolgt vor dem Hintergrund (pflege-)wissenschaftlicher Erkenntnisse und „auf der Grundlage einer professionellen Ethik“ (§ 5 Abs. 2 PflBG). Des Weiteren sind im Rahmen der Pflege die Lebenssituation der zu pflegenden Person, deren zu unterstützende Selbstständigkeit sowie Recht auf Selbstbestimmung zu berücksichtigen (§ 5 Abs. 2 PflBG).

Die generalistische Pflegeausbildung führt die zuvor getrennten Abschlüsse (Altenpflege, Gesundheits- und Krankenpflege, Gesundheits- und Kinderkrankenpflege) zusammen (Walter, 2021, S. 136). Sie zielt nicht auf Kompetenzen zur Pflege spezieller Zielgruppen und Settings, sondern ist weit gefächert. So stehen Kompetenzen zur Pflege von Menschen aller Altersstufen in verschiedenen Pflege- und Lebenssituationen sowie in unterschiedlichen institutionellen Versorgungskontexten wie Krankenhäusern, Pflegeeinrichtungen und der ambulanten Pflege im Mittelpunkt (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020a, S. 7; Reiber, 2017, S. 11). Eine Spezialisierungsmöglichkeit im letzten Ausbildungsjahr bezüglich der Alten- oder Gesundheits- und Krankenpflege besteht dennoch weiterhin (Walter, 2021, S. 136).

Für die Ausbildung zum/r Pflegefachmann/-frau wird in der Regel ein mittlerer Bildungsabschluss oder ein Hauptschulabschluss gemeinsam mit einer erfolgreich absolvierten Berufsausbildung, wie z. B. der Gesundheits- und Kranken- oder Altenpflegehilfe, vorausgesetzt (Bundesagentur für Arbeit, 2021a, o. S.; § 11 Abs. 1 PflBG). Die Ausbildung kann an Berufsfachschulen für Pflege, Krankenhäusern und Pflegeeinrichtungen erfolgen, dauert drei Jahre und schließt mit einer staatlich anerkannten Abschlussprüfung (Bundesagentur für Arbeit, 2021b, o. S.). Mit dem Pflegeberufegesetz neu geregelt wurde auch die Ausbildungsfinanzierung (Walter, 2021, S. 136). Der Besuch von Berufsfachschulen für Pflege ist kostenfrei, es wird eine

Ausbildungsvergütung durch den Träger der praktischen Ausbildung gezahlt (Bundesagentur für Arbeit, 2021c, o. S.; § 19 Abs. 1 PflBG).

Eine deutschlandweite Grundlage für die Unterrichtsgestaltung des Ausbildungsganges bieten die Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG (2020a), welche in (nahezu) identische bundeslandspezifische Dokumente transferiert wurden (Walter, 2021, S. 137). Die neuen Ordnungsmittel, unterstützt durch die Rahmenpläne, kennzeichnen die generalistische Pflegeausbildung insbesondere durch eine handlungsorientierte Logik (Walter, 2021, S. 138). Demgemäß dringt das Situationsprinzip weiter in den Vordergrund und berufliche Situationen bilden den Mittelpunkt des Kompetenzerwerbs (Walter, 2021, S. 138). Neben der Situationsorientierung gestalten sich die Rahmenpläne vor dem Hintergrund einer Subjekt-, Kompetenz- und Wissenschaftsorientierung (vgl. Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020b, 2020b, S. 12-17). Eine tiefere curriculare Analyse wird in Kapitel 6.1.1 vorgenommen.

## **2.2 Spezifika und Aufgaben der Pflegearbeit– Eine Kurzübersicht**

Personenbezogene Dienstleistungen stellen eine Tätigkeit dar, „bei der ein unmittelbarer oder technisch vermittelter personeller Kontakt zwischen Dienstleistendem und Dienstleistungsempfänger besteht und die soziale Interaktion ihren Zweck nicht in sich selbst hat, sondern auf ein außerhalb ihr liegendes Ergebnis abzielt. Es handelt sich hier also um eine zweckgerichtete arbeitsbezogene Interaktion“ (Böhle, 2006, S. 327). Damit kann die Arbeit in der Pflege als eine Tätigkeit im Rahmen personenbezogener Dienstleistungen klassifiziert werden.

(Berufliche) Pflege kann daher auch als Beziehungsarbeit verstanden werden (Remmers, 2010, S. 43). Remmers (2010) definiert Pflege vor diesem Hintergrund als „Dienstleistung der Hilfe für Menschen, die bedingt durch Erkrankungen, Behinderungen, Leiden oder Gebrechen Einschränkungen erleben, die bis hin zum Verlust ihrer bio-psycho-sozialen Integrität reichen können“ (S. 43). Remmers (2010) führt aus: „Ihren originären Merkmalen nach versteht sich [...] Pflege als unterstützende Arbeit beim Erwerb, bei der Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung körperlich-seelischer Integrität“ (S. 43).

Zentral hierbei ist die Rolle der sozialen Interaktion (Böhle, 2006, S. 327). Diese kennzeichnet sich dadurch, dass die Verhaltensweisen, Handlungen und Reaktionen von Pflegekräften und zu Pflegenden auf ebendiese wirken und einander bedingen (Böhle, 2006, S. 327). Dementsprechend sind im Kontext der Pflegearbeit neben sachbezogenen Fähigkeiten insbesondere auch kommunikative, interaktive und subjektbezogene Fähigkeiten vonnöten (Reiber et al., 2019, S.49). Hierbei sind auch Gefühle und Emotionen sowohl des zu Pflegenden als auch der Pfl-

gekraft von besonderer Bedeutung, sodass Kompetenzen zum Umgang mit den eigenen Emotionen u. U. zur Beeinflussung von Emotionen des zu Pflegenden in der Pflegearbeit wichtig sind (Giesenbauer & Glaser, 2006, S. 60; Seeber & Wittmann, 2017, S. 1041). In diesem Kontext ist auch die Antizipation der körperlich-seelischen Integrität eines zu pflegenden Menschen durch die Pflegeperson ein besonderes Merkmal beruflicher Pflege und die damit verbundene Annahme über die Pflegebedürftigkeit einer Person (Krell, 2017, S. 16).

Eine weitere Spezifik der Pflegearbeit stellt die doppelte Handlungslogik pflegerischen Handelns dar (Walter, 2015, S. 7). Für ein professionelles pflegerisches Handeln ist nicht nur die Beherrschung wissenschaftlich fundierten Regelwissens notwendig, sondern auch die hermeneutische Kompetenz des Verstehens des Einzelfalls vonnöten. So müssen Pflegekräfte in der Lage sein, sich immer wieder auf unterschiedliche Individuen und Situationen einzulassen (Walter, 2015, S. 7).

In der Pflege dominiert gemäß Böhle (2006, S. 340 & 342) insbesondere eine „Bearbeitungsbeziehung“, welche durch „Arbeit am Menschen“ (Böhle, 2006, S. 336) gekennzeichnet sei. Die soziale Interaktion in der Bearbeitungsbeziehung erfolgt zum einen mit dem „Arbeitsgegenstand“, zum anderen mit dem Menschen, dem dieser Gegenstand gehört (Böhle, 2006, S. 338), wobei dieser „Arbeitsgegenstand“ in der Pflege der zu Pflegenden selbst ist (Giesenbauer & Glaser, 2006, S. 60). An dieser Stelle wird auch die Spezifik der Pflegearbeit im Sinne eines Körper-/Leibbezugs deutlich (Ertl-Schmuck, 2010, S. 71). So ist Pflege immer in eine „Face-to-Face bzw. Body-to-Body-Situation eingebettet“ (Darmann-Finck, 2015, S. 49).

Im Rahmen der Interaktionsarbeit werden z. T. hohe Anforderungen gestellt, die nicht immer erfüllt werden können (Brater & Rudolf, 2006, S. 261). Brater und Rudolf (2006, S. 261) führen zur Verdeutlichung dessen ein Alltagsbeispiel aus der Pflege an: So kommt es in Seniorenheimen vor, dass ein\*e Bewohner\*in an einem bestimmten Tag gegen seinen/ihren Willen duschen muss, weil die Person „heute an der Reihe ist“. Das Beispiel verdeutlicht, dass Interaktionsarbeit nicht immer auf eine idealtypische Weise geleistet werden kann, da institutionelle Rahmenbedingungen wie die Arbeitsorganisation (z. B. Zeitdruck) dies nicht zulassen (Brater & Rudolf, 2006, S. 262).

Vorangegangenes Beispiel verdeutlicht auch, dass in der Pflege oftmals mit widersprüchlichen Anforderungen umgegangen werden können muss (Darmann-Finck, 2018, S. 50). Hierunter fällt bspw. auch der Widerspruch „zwischen faktisch vorhandener Macht der Pflegenden und



der kontrafaktisch zu unterstellenden Autonomie der zu pflegenden Person“ (Darmann-Finck, 2018, S. 50).

Ferner ist die Pflegearbeit durch folgende unaufhebbare Antinomien geprägt (Walter, 2015, S. 8):

- „Entscheidungs- und Begründungsantinomie: Widerspruch zwischen dem Zwang zur Entscheidung und dem Gebot der Begründung, die jedoch oft nicht abgesichert ist,
- Praxisantinomie: theoretisches Wissen ist nicht einfach in die Praxis zu transformieren, professionelles Handeln muss aber theoriegeleitet sein,
- Subsumtionsantinomie: Einzelfälle müssen subsumtiv unter Kategorien geordnet werden, das Besondere darf jedoch nicht aus dem Blick geraten,
- Vertrauensantinomie: Vertrauen wird unterstellt, muss aber erst hergestellt werden,
- Autonomieantinomie: Aufforderung zur Autonomie im Rahmen heteronom organisatorischer Strukturen“ (Walter, 2015, S. 8).

Der anzustrebende Umgang mit Antinomien offenbart dabei insofern ein kritisches Bildungsverständnis, als dass Pflegekräfte in der Lage sein sollten, Antinomien kritisch zu reflektieren (Walter, 2015, S. 8). Ein weiteres Spezifikum besteht im Spannungsfeld von Nähe und Distanz. So ist die Pflegearbeit durch die ambivalenten Vorgänge der Suche nach Nähe bei gleichzeitiger Suche nach Distanz geprägt (Koppelin, 2013, S. 47).

Mit Blick auf ihre Aufgaben kommt Pflegefachmännern/-frauen in ihrer Arbeit eine hohe Verantwortung zu, die sich insbesondere in ihren selbstständigen Verantwortungs- und Aufgabenbereichen manifestiert (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020a, S. 9). So tragen sie neben einer Durchführungsverantwortung auch eine Steuerungsverantwortung (Darmann-Finck & Baumeister, 2017, S. 16). Pflegefachmänner/-frauen stellen Pflegebedarfe fest, führen Pflegearbeiten selbstständig durch, organisieren und steuern Pflegeprozesse. Zudem liegt auch die Analyse, Evaluation, Sicherung und Entwicklung der Qualität der Pflege in ihrem Aufgaben-/Verantwortungsbereich (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020a, S. 9; Darmann-Finck & Baumeister, 2017, S. 16). Ziel der Pflegearbeit ist es, (physische und psychische) Gesundheit zu fördern, Krankheiten bzw. Leiden entgegenzuwirken und Gesundheit wiederherzustellen (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020b, S. 6 f.). Die Beratung, Unterstützung und Anleitung von zu pflegenden Personen mit ihrer individuellen Gesundheit und Krankheit stellt dabei ebenfalls einen Aufgabenbereich von Pflegefachmännern/-frauen dar (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020b, S. 7). Zudem ist auch die Arbeit in intra- und interprofessionellen Teams notwendig, in das Pflegefachkräfte eine pflegerische Sichtweise einbringen, um gemeinsam die

Autonomie und Lebensqualität der/des zu Pflegenden zu steigern. Neben einer kontinuierlichen Fort- und Weiterbildung definiert die Fachkommission nach § 53 PflBG (2020b, S. 6) zudem auch die Verantwortung gegenüber der eigenen Gesundheit als Aufgabe von Pflegemännern/-frauen. Dementsprechend sollen sie in der Lage sein, Belastungen zu erkennen und vorzubeugen sowie Unterstützungsangebote für sich selbst wahrnehmen (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020b, S. 6). Vor diesem Hintergrund wird im nachfolgenden Kapitel 3 zunächst das Forschungsfeld um Belastung, Beanspruchung und Stress aufgearbeitet, bevor die gewonnenen Erkenntnisse in Kapitel 4 auf pflegespezifische Belastungsfaktoren übertragen werden.

### **3 Konzepte von Belastung, Beanspruchung und Stress**

Wie in Kapitel 2.2 herausgestellt, sollten Pflegefachmänner/-frauen zum Schutz der eigenen Gesundheit Belastungen erkennen und vorbeugen können (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020b, S. 6). Basierend auf diesem Anspruch gliedert sich nachfolgendes Kapitel in drei Abschnitte. Im ersten Abschnitt werden die Begrifflichkeiten „Belastung“ und „Beanspruchung“ näher beleuchtet. Hierzu werden zunächst Belastungs- und Beanspruchungskonzepte in der Arbeitspsychologie betrachtet, bevor typische berufliche Belastungsfaktoren sowie Beanspruchungsreaktionen und -folgen skizziert werden. Ergänzend werden in Kapitel 3.2 Theorien zum Stresskonzept und Stressmodellen betrachtet. Hierunter fallen in dieser Arbeit die Annäherung an das Konstrukt „Stress“ nach Selye (1953), die Darstellung des transaktionalen Stressmodells nach Lazarus und Folkman (1984) sowie ein Verweis auf das kybernetische Stressmodell (vgl. Reif et al, 2018). In Kapitel 3.3 werden die Begrifflichkeiten „Belastung“, „Beanspruchung“ und „Stress“ einander gegenübergestellt und das der vorliegenden Arbeit zugrundeliegende theoretische Konzept festgehalten.

#### **3.1 Belastung und Beanspruchung in der Arbeitspsychologie**

Gemäß der Norm des Deutschen Instituts für Normung (2000) ist psychische Belastung „die Gesamtheit aller erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und psychisch auf ihn einwirken“ (Metz & Rothe, 2017, S. 7). Psychische Beanspruchung ist im Vergleich nachgelagert. So beschreibt der Begriff der psychischen Beanspruchung die Konsequenz der psychischen Belastung. Sie stellt die individuelle Auswirkung der psychischen Belastung im Menschen in Abhängigkeit von seinen individuellen Voraussetzungen, inklusive der individuellen Bewältigungsstrategien, dar (Metz & Rothe, 2017, S. 11)

Damit werden die Begriffe „Belastung“ und „Beanspruchung“ zunächst neutral definiert (Metz & Rothe, 2017, S. 7 & S. 11). Der Begriff der Belastung umfasst sowohl Belastungen mit positiver Wirkung als auch Belastungen mit negativer Wirkung. Ebenso kann sowohl bei positiver

als auch negativer Konsequenz psychischer Belastung von psychischer Beanspruchung gesprochen werden (Metz & Rothe, 2017, S. 7). So kann Beanspruchung als Anregung oder auch als Beeinträchtigung empfunden werden (Joiko et al., 2010, S. 11). Bartholdt und Schütz (2010, S. 22) führen ein greifbares Beispiel für Beanspruchung und Belastung aus der Materialforschung an, aus der das Belastungs-Beanspruchungs-Konzept gemäß den Autorinnen stammt: Wird an einem Gummiband gezogen, stellt dies eine Belastung dar. Das Gummiband verändert sich und dehnt sich in Folge der Belastung. Die Dehnung stellt damit die Beanspruchung dar. Wie stark die Dehnung erfolgt, ist allerdings abhängig davon, wie dick das Gummiband ist, unter welchen Umgebungsbedingungen (z. B. Wärme) es gedehnt wird, und wie stark und wie häufig das Gummiband bereits in der Vergangenheit belastet wurde. Die Dehnung kann für das Gummiband eine positive Beanspruchung darstellen, so etwa, wenn dieses seine optimale Spannkraft erreicht, kann aber auch insofern eine negative Beanspruchung sein, als dass es seine Spannkraft verliert oder reißt. Das Beispiel gibt bei Übertragung auf den Kontext einer Arbeitskraft zu erkennen, dass Beanspruchung zum einen von der Belastung, zum anderen vom betroffenen Individuum, seinen Ressourcen und seiner Umgebung abhängig ist (Bartholdt & Schütz, 2010, S. 22). Dementsprechend kann eine objektiv gleiche Belastung bei verschiedenen Personen zu unterschiedlicher Beanspruchung führen. Zudem kann die Beanspruchung einer Person bei objektiv gleicher Belastung abhängig von den sich im Laufe der Zeit verändernden Bedingungen variieren (Bartholdt & Schütz, 2010, S. 23).

Belastung und Beanspruchung im Arbeitskontext werden von verschiedenen Größen geprägt (Metz & Rothe, 2017, S. 6; Joiko et al., 2010, S. 10 f.). Eine erste Übersicht stellt Abbildung 1 dar, auf welche in den nachfolgenden Kapiteln 3.1.1 und 3.1.2 näher eingegangen wird:

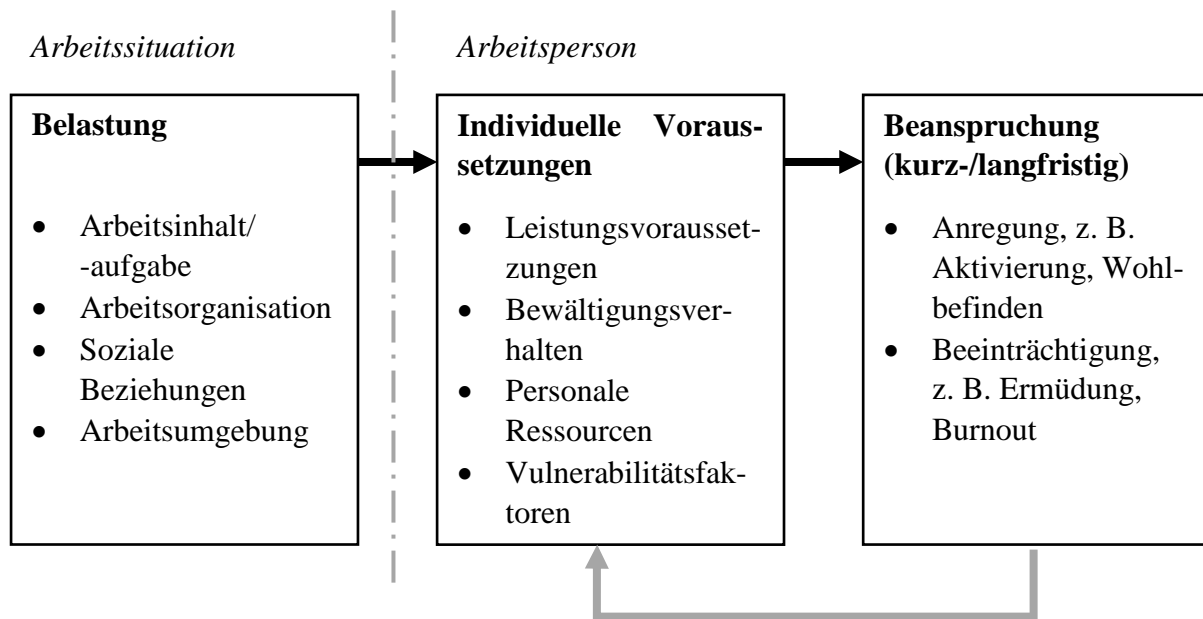


Abbildung 1: Belastungs-Beanspruchungs-Modell (eigene Darstellung in Anlehnung an Metz & Rothe, 2017, S. 7, Joiko et al., 2010, S. 11 und Reif et al., 2018, S. 16)

### 3.1.1 Typische berufliche Belastungsfaktoren

Die psychische Belastung<sup>2</sup> wird gemäß Metz und Rothe (2017, S. 7) durch den Arbeitsinhalt/die Arbeitsaufgabe und die Arbeitsbedingungen (Arbeitsorganisation, soziale Beziehungen, Arbeitsumgebung) geprägt.

Im Bereich des Arbeitsinhalts bzw. der Arbeitsaufgabe beeinflussen insbesondere die Merkmale Vollständigkeit, Handlungsspielraum, Variabilität, Information, Qualifikation, Verantwortung und Forderungen an die Emotionsregulation die psychische Belastung (Metz & Rothe, 2017, S. 8; vgl. Abbildung 1).<sup>3</sup> So kann bspw. davon ausgegangen werden, dass Arbeitsaufgaben, die hohe Forderungen an die Emotionsregulation darstellen, z. B. indem Gefühle gezeigt werden müssen, die dem eigenen Erleben nicht entsprechen, typischerweise zu einer hohen bzw. höheren psychischen Belastung führen (Metz & Rothe, 2017, S. 8 & 11).

Im Rahmen der Arbeitsbedingungen lassen sich die Bereiche Arbeitsorganisation, soziale Beziehungen und die Arbeitsumgebung festhalten. Betrachtet man die Arbeitsorganisation stellen sich hier Fragen zur Arbeitszeit, zum Arbeitsablauf (bspw. Häufigkeit von Unterbrechungen), zur Arbeitsintensität (bspw. Zeit-Mengen-Relation) sowie zur Kooperation/Kommunikation.

<sup>2</sup> Wie in Kapitel 1.2 dargelegt, wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit aufgrund der erhöhten psychischen Belastung im Pflegeberuf die psychische Belastung, in Abgrenzung zur physischen Belastung, fokussiert.

<sup>3</sup> Eine vollständige tabellarische Übersicht über die Bestimmungsgrößen psychischer Belastung und ihre kritischen Ausprägungen im Sinne einer negativen Belastung im Arbeitskontext nach Metz und Rothe (2017, S. 8 f. & 25-27) kann dem Anhang A entnommen werden.

Unter letzteres fällt der Aspekt, ob die Aufgabenerfüllung bspw. von anderen Beschäftigten abhängig ist oder eine regelmäßige Kommunikation z. B. mit Kund\*innen notwendig ist. Aus diesen Aspekten der Arbeitsorganisation können sich Belastungsfaktoren ergeben (Metz & Rothe, 2017, S. 7 f.). Bezüglich der sozialen Beziehungen sind sowohl die zu Kolleg\*innen, als auch die sozialen Beziehungen zu Vorgesetzten relevant. Des Weiteren ist die eigene soziale Rolle von Bedeutung. Ob diese definiert ist und Weisungsbefugnisse etc. deutlich sind, ist für psychische Belastung bedeutsam. Im Bereich Arbeitsumgebung lassen sich externe Faktoren wie physikalische Bedingungen und die Arbeit mit chemischen Gefahrstoffen zusammenfassen. Physikalische Bedingungen können bspw. Lärm oder Hitze sein (Bartholdt & Schütz, 2010, S. 63). Außerdem stellt sich auch bezüglich psychischer Belastung die Frage, ob schwere körperliche Arbeit gefordert ist, der Arbeitsplatz ergonomisch gestaltet ist und technisch vermittelte Informationen sicher und bspw. präzise wahrnehmbar sind. Ferner ist das (Nicht-)Vorhandensein notwendiger Arbeitsmittel für eine mögliche psychische Belastung relevant (Metz & Rothe, 2017, S. 8 f.).

Oftmals treten Belastungsfaktoren nicht isoliert voneinander auf, sondern beeinflussen sich und wirken gemeinsam auf eine Person (Bartholdt & Schütz, 2010, S. 62). So können unklar definierte soziale Rollen von Mitarbeiter\*innen und häufige Unterbrechungen bei der Arbeit (vgl. Arbeitsablauf; Metz & Rothe, 2017, S. 8) zu Gereiztheit und Spannungen zwischen Kolleg\*innen führen. Diese Spannungen selbst können wiederum einen Belastungsfaktor im Rahmen der sozialen Beziehungen darstellen (vgl. Bartholdt & Schütz, 2010, S. 62; Metz & Rothe, 2017, S. 8 f.).

Einer anderen Klassifizierung folgen Reif et al. (2018, S. 15). Sie führen neben externen Belastungsfaktoren<sup>4</sup> aus der Umwelt auch innere bzw. persönliche Belastungsfaktoren, welche wie folgt als Vulnerabilitätsfaktoren bezeichnet werden, an. Sie entspringen aus der betreffenden Person selbst. Beispiele für Vulnerabilitätsfaktoren sind Ängstlichkeit, Sorgen, Perfektionismus, Ungeduld, Streben nach Kontrolle und Minderwertigkeitsgefühle (Reif et al., 2018, S. 16).

---

<sup>4</sup> Die Autor\*innen sprechen anstelle von Belastungsfaktoren von Stressoren. Der Begriff „Stressor“ und der Begriff „Belastungsfaktor“ werden in dieser Arbeit gleichgesetzt und synonym verstanden. Eine Zusammenführung des Stress- und Belastungs-Beanspruchungs-Konzepts stellt Kapitel 3.3 dar.

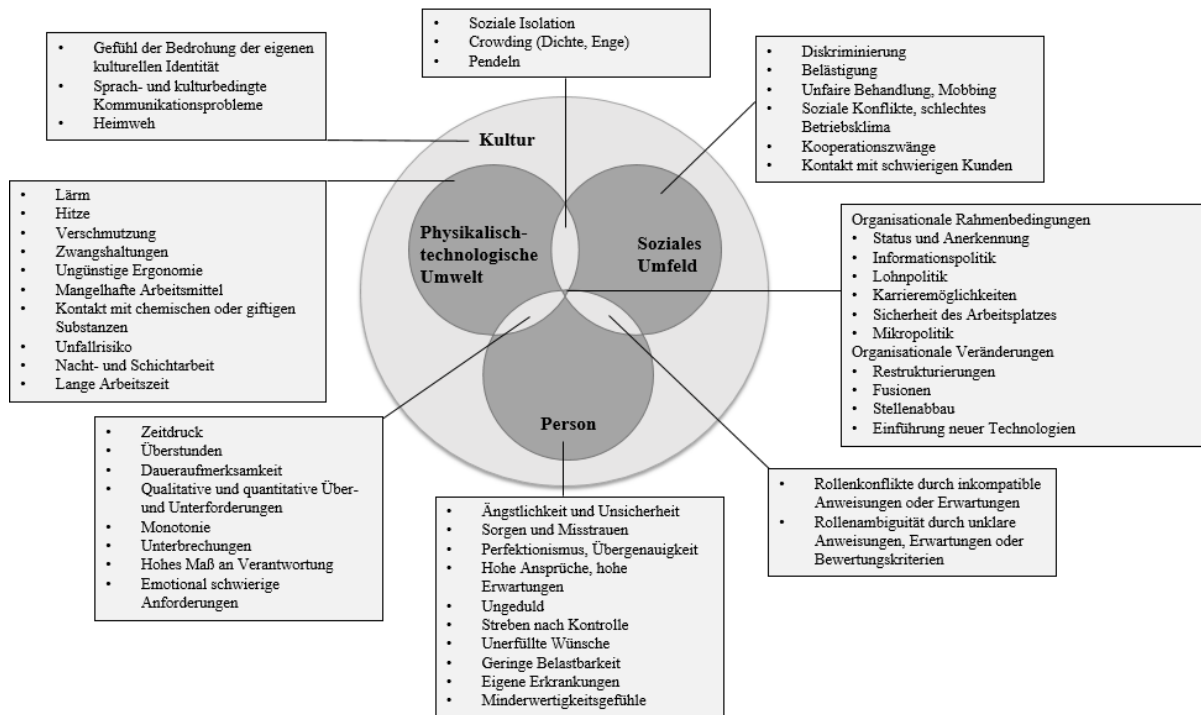


Abbildung 2: Quellen von Belastungsfaktoren in Anlehnung an Reif et al. (2018, S. 16)

Abbildung 2 zeigt vier Quellen von Belastungsfaktoren: (1) Belastungsfaktoren, die in der Kultur begründet liegen, (2) Belastungsfaktoren aus der physikalisch-technologischen Umwelt, (3) aus dem sozialen Umfeld sowie (4) individuelle Vulnerabilitätsfaktoren. Im Vergleich zur Klassifizierung nach Metz und Rothe (2017, S. 8 f.) wird hier durch die sich überlappenden Kreise dargestellt, dass Belastungsfaktoren auch durch verschiedene externe wie innere Gegebenheiten entstehen können. So wird der Belastungsfaktor „Zeitdruck“ (vgl. Arbeitsintensität nach Metz und Rothe (2017, S. 8)) sowohl durch die Person selbst als auch durch die physikalisch-technologische Umwelt beeinflusst (s. Abbildung 2). An der Schnittstelle von „Person“ und „Soziales Umfeld“ entstehen Belastungsfaktoren durch Rollenkonflikte und Rollenambiguität durch inkompatible Anweisungen oder Erwartungen. Belastungsfaktoren sind in diesem Modell folglich zum Teil extern gegeben (bspw. Lärm, Diskriminierung), zum Teil liegen sie in der Person (Vulnerabilitätsfaktoren) oder können durch die Person beeinflusst werden (s. Abbildung 2).

Psychische Belastung im Arbeitskontext wird demnach sowohl von der Arbeitsaufgabe/dem Arbeitsinhalt als auch den Arbeitsbedingungen (Arbeitsorganisation, soziale Beziehungen, Arbeitsumgebung) geprägt (Metz & Rothe, 2017, S. 7). Neben solchen externen Belastungsfaktoren wird die psychische Belastung auch durch individuelle Vulnerabilitätsfaktoren beeinflusst (Reif et al., 2018, S. 16). Dabei sollten Belastungsfaktoren nicht als isoliert betrachtet werden;

vielmehr beeinflussen sich diese gegenseitig und wirken zusammen auf ein Individuum (Bartholdt & Schütz, 2010, S. 62).

### **3.1.2 Beanspruchungsreaktionen und -folgen**

Beanspruchungen beschreiben die Konsequenz psychischer Belastung. Dabei kann Beanspruchung sowohl als positiv als auch als negativ gewertet werden (Metz & Rothe, 2017, S. 7). Je nach Fristigkeit der Auswirkungen können Beanspruchungen zu Beanspruchungsreaktionen bzw. Beanspruchungsfolgen spezifiziert werden. Dabei gelten Beanspruchungsreaktionen als kurzfristige, unmittelbare Auswirkungen von Belastung, wohingegen Beanspruchungsfolgen von längerfristiger Natur sind (Warwas, 2012, S. 118).

#### Beanspruchungsreaktionen:

Beanspruchungsreaktionen können nach vier Arten klassifiziert werden: (1) physiologisch-körperliche, (2) kognitive, (3) affektive und (4) verhaltensmäßige Beanspruchungsreaktionen (Krause & Dormagen, 2007, S. 67)<sup>5</sup>.

Eine physiologisch-körperliche Beanspruchungsreaktion stellt die Aktivierung verschiedener Organe und Freisetzung von Hormonen dar (Schuster et al., 2011, S. 35). Hierzu können bspw. die Herzschlagfrequenz oder der Cortisol-Spiegel betrachtet werden (Krause & Dormagen, 2007, S. 67).

Auf der kognitiven Ebene gilt die Beanspruchung von Gedanken als unmittelbare Reaktion auf den Belastungsfaktor. Im Rahmen negativer Beanspruchungsreaktionen treten typischerweise Gedanken auf wie „Pass auf!“, „Das geht schief“, etc. Durch die auf den negativen Belastungsfaktor und die negative Beanspruchungsreaktion gerichteten Gedanken kann es zu Wortfindungsstörungen, Konzentrationsstörungen oder Denkblockaden und somit zu einer eingeschränkten Informationsverarbeitung kommen (Schuster et al., 2011, S. 36 f.; Bartholdt & Schütz, 2010, S. 38). Ferner können zu den negativen Beanspruchungsreaktionen auf kognitiver Ebene das Erleben von Monotonie und psychische Ermüdung angeführt werden (Krause & Dormagen, 2007, S. 68). Positive Beanspruchungsreaktionen können sich in einer gesteigerten Ideenvielfalt sowie Planungs- und Entscheidungsvermögen ausdrücken (Warwas, 2012, S. 119).

Auf affektiver Ebene finden sich bei negativer Beanspruchung typischerweise Empfindungen wie bspw. Unzufriedenheit, Ärger, Unruhe, Unsicherheit, Angst, Schuldgefühle und Gefühle

---

<sup>5</sup> Die Klassifizierung von Beanspruchungsreaktionen nach Krause und Dormagen (2007) bezieht sich auf Belastungen bei Lehrkräften und lässt sich auch auf andere Berufsgruppen übertragen. So findet sich bspw. eine stark ähnliche Klassifizierung in Schuster et al. (2011, S. 35).

der Hilflosigkeit (Schuster et al., 2011, S. 39). Positive Beanspruchungsreaktionen auf affektiver Ebene sind Wohlbefinden in Form von Freude, Ruhe, Gelassenheit oder Flow-Erlebnisse (Krause & Dormagen, 2007, S. 68).

Auf der verhaltensmäßigen Ebene der Beanspruchungsreaktion steht das tatsächlich beobachtbare Verhalten eines Menschen als „Antwort“ auf eine Belastungssituation im Fokus. Hierbei kann es sich um ein hastiges und ungeduldiges Verhalten handeln, indem bspw. Pausen gekürzt oder gestrichen werden. Auch kann mit motorischer Unruhe (Trommeln mit Fingern, Nesteln an Kleidung etc.) reagiert werden (Bartholdt & Schütz, 2010, S. 39). Eine weitere auftretende Verhaltensweise stellt Betäubungsverhalten dar. Ein Beispiel hierfür ist Alkoholkonsum oder auch die Einnahme von Beruhigungs- oder Aufputschmedikamenten. Häufig gezeigt wird zudem ein unkoordiniertes Arbeitsverhalten. So werden mehrere Dinge gleichzeitig erledigt, es kann zu einer mangelnden Planung, Übersicht und Ordnung kommen (Schuster et al., 2011, S. 39).

#### Beanspruchungsfolgen:

Längerfristig wirkend sind Beanspruchungsfolgen, welche analog zu Beanspruchungsreaktionen sowohl in negativ bzw. positiv klassifiziert, als auch auf vier Ebenen betrachtet werden können.

Physiologische Folgen von Beanspruchung sind psychosomatische Störungen und körperliche Beschwerden (Krause & Dormagen, 2007, S. 70). Hierzu zählen z. B. Kopf- und Rückenschmerzen, Magen-Darm-Geschwüre sowie ein erhöhter Cholesterinspiegel (Schuster et al., 2011, S. 40).<sup>6</sup>

Beanspruchung kann sich langfristig auf mentale Denkstrukturen auswirken. Diese charakterisieren „die Art und Weise [...], wie ein Individuum in verschiedenen Situationen denkt“ (Krause & Dormagen, 2007, S. 72). Dementsprechend können sich kognitive Folgen von Beanspruchung bspw. im Selbstwertgefühl und Selbstkonzept einer Person ausdrücken (Krause & Dormagen, 2007, S. 72).

Affektive Beanspruchungsfolgen entsprechen längerfristigen emotionalen Zuständen. Im Rahmen negativer Beanspruchung kann es zu Burnout, (länger andauernden) Ängsten und Phobien kommen. Positive emotionale/affektive Beanspruchungsfolgen können emotionale Stabilität, Arbeitszufriedenheit und (affektives) Commitment prägen (Krause & Dormagen, 2007, S. 71).

---

<sup>6</sup> Die vorliegende Arbeit fokussiert sich auf psychische Belastung und Beanspruchung, sodass physiologische Folgen im Folgenden nicht näher thematisiert werden.



Auf der verhaltensmäßigen Ebene der Beanspruchungsfolgen lassen sich Auswirkungen auf das Gesundheitsverhalten, den Besuch von Fortbildungsaktivitäten etc. (positive Beanspruchungsfolgen) festhalten. Sucht- bzw. Risikoverhalten, Absentismus und Berufswechsel können als negative Beanspruchungsfolgen angeführt werden (Krause & Dormagen, 2007, S. 73). Ferner sind negative Beanspruchungsfolgen häufige Konflikte im Umgang mit anderen Menschen, wenn z. B. eine Person durch ein grundsätzlich gereiztes Verhalten charakterisiert ist (Schuster et al., 2011, S. 40).

Eine tabellarische Übersicht über die genannten Beispiele für Beanspruchungsreaktionen und -folgen befindet sich im Anhang B.

### **3.2 Stresskonzepte und -modelle**

Es gibt verschiedene Ansätze und Verständnisse von Stress. So kann Stress zum einen als ein Merkmal der äußeren Umgebung betrachtet werden, das auf ein Individuum einwirkt. Zum anderen kann Stress aber auch die individuelle Antwort auf Anforderungen, Bedrohungen bzw. Herausforderungen aus der Umwelt beschreiben. Andererseits lässt sich Stress auch als Interaktion zwischen Einflüssen aus der Umwelt und individueller Antwort definieren (Ganster & Rosen, 2013, S. 1088). Im Folgenden soll ein Einblick in zentrale Stresskonzepte und -modelle gegeben werden. Dazu wird Stress zunächst nach Selye (1953) definiert, anschließend werden das transaktionale und das kybernetische Stressmodell vorgestellt.

#### *Stress nach Selye (1953):*

Selye (1953) hielt den Begriff *Stress* erstmals fest und definierte diesen als „Zustand nicht spezifischer Spannung“ (S. 6). Als Stresserscheinungen wurden ursprünglich bspw. die Veränderungen einer Feder unter Druck oder eines Gummibandes, an welchem gezogen wird, beschrieben (Selye, 1953, S. 20). Damit entspricht Stress einem Zustand. Der Reiz, der für diesen sorgt (im Falle des Gummibandes das Ziehen), kann als Stressor bezeichnet werden (Selye, 1953, S. 22). Stressoren sind somit „alle inneren und äußeren Reizereignisse [...], die eine adaptive Reaktion (Anpassungsfähigkeit) erfordern“ (Schuster et al., 2011, S. 42). Selye (1953, S. 113) beschreibt drei Phasen der körperlichen Stress-Antwort bzw. Stressreaktion: 1. Alarm, 2. Resistenz, 3. Erschöpfung. In der Alarmphase im Rahmen des allgemeinen Adaptationssyndroms zeigt sich die unmittelbare Auswirkung eines Stressors. Nach kurzem Schockzustand erfolgen körperliche Bewältigungsaktivitäten, die sich bspw. in der Herztätigkeit ausdrücken (Bartholdt & Schütz, 2010, S. 33). In der zweiten Phase (Resistenz) kommt es zur Anpassungsreaktion, ausgeschüttete Stresshormone werden nicht abgebaut, der Körper bleibt in Alarmbereitschaft (Bartholdt & Schütz, 2010, S. 33). Die Phase der Erschöpfung wird erreicht, wenn bei längerem

Einwirken von Stressoren die Adaptionfähigkeit ausgeschöpft ist. Es kann schlimmstenfalls zum Zusammenbruch kommen (Bartholdt & Schütz, 2010, S. 33). Neben dem allgemeinen Adaptationssyndrom geht die Unterscheidung von Eu- und Distress auf Selye (1953) zurück (Bartholdt & Schütz, 2010, S. 25). Eustress wird eine positive Wirkung zugeschrieben. Ein Stressor wird als herausfordernd, jedoch nicht als bedrohlich, wahrgenommen und sorgt somit für (positiven) Ansporn. Distress dagegen wirkt negativ: Die Stressoren stellen eine Bedrohung dar (Reif, Spieß & Stadler, 2018, S. 10). Erst eine Bewertung von Stressoren ermöglicht die Einschätzung, ob es sich bei diesen um eine positiv wahrgenommene Herausforderung oder eine negativ wahrgenommene Bedrohung handelt. Somit ist Stress ein individuelles Phänomen (Bartholdt & Schütz, 2010, S. 26).

#### Das transaktionale Stressmodell:

Lazarus und Folkman (1984, S. 19) beschreiben im Rahmen des transaktionalen Stressmodells psychologischen Stress als Beziehung zwischen Person und Umwelt, welche durch das Individuum als die eigenen Ressourcen überfordernd und dementsprechend gefährdend für das eigene Wohlergehen bewertet wird. Als Mediatoren zwischen Person und Umwelt wirken die kognitive Bewertung der Situation sowie die dem Individuum zur Verfügung stehenden Bewältigungsmöglichkeiten (Lazarus & Folkman, 1984, S. 19). Im transaktionalen Stressmodell wird die Bewertung einer Situation in zwei Phasen unterteilt. Im Rahmen der primären Bewertung („primary appraisal“) werden Stressoren von der betreffenden Person dahingehend eingeschätzt, ob diese irrelevant, positiv oder stressend sind (Lazarus & Folkman, 1984, S. 32). Irrelevante oder positive Situationen machen kein Eingreifen in die Situation nötig, da sie keinen oder einen positiven Einfluss auf das Wohlbefinden haben (Bartholdt & Schütz, 2010, S. 27; Lazarus & Folkman, 1984, S. 32). Die Bewertung einer Situation als im negativen Sinne stressig liegt darin begründet, dass eine Situation als Schaden/Verlust, Bedrohung oder Herausforderung eingestuft wird (Lazarus & Folkman, 1984, S. 32). Die Einordnung einer Situation als Schaden bzw. Verlust erfolgt, wenn Schaden/Verlust bereits eingetreten ist. Bei einer Bewertung einer Situation als Bedrohung, kam es noch nicht zu Schaden bzw. Verlust, dieser wird allerdings antizipiert (Lazarus & Folkman, 1984, S. 32 f.). Verglichen mit den Kategorien „Schaden/Verlust“ und „Bedrohung“ macht die als herausfordernd bewertete Situation zwar auch die Einleitung von Bewältigungsprozessen nötig, im Gegensatz zu den zwei erst genannten Einschätzungen einer Situation wird die Herausforderung allerdings von positiven Emotionen begleitet (Lazarus & Folkman, 1984, S. 33). Solche positiven Emotionen können Eifer, (positive) Aufregung und ein Hochgefühl sein (Lazarus & Folkman, 1984, S. 33). Damit gleicht der Aspekt der Herausforderung dem von Selye (1956) beschriebenen Eustress (vgl. Reif, Spieß

& Stadler, 2018, S. 10). Die drei unterschiedlichen Einschätzungen sind allerdings nicht zwingend disjunkt. So kann eine Situation bspw. sowohl negative Gefühle im Sinne einer Situation als Bedrohung als auch positive Gefühle einer Herausforderung auslösen (Lazarus & Folkman, 1984, S. 33). Als sekundäre Bewertung („secondary appraisal“) wird die Evaluation der Möglichkeiten der Bewältigung bezeichnet (Lazarus & Folkman, 1984, S. 35). Hieraus folgt, ob Stress tatsächlich empfunden wird. Dies ist dann der Fall, wenn ein Individuum die Möglichkeiten der Bewältigung als geringer einschätzt als die Wirkungen der Stressoren. Diese reichen nach eigener Einschätzung nicht aus, um die Situation zu bewältigen (Bartholdt & Schütz, 2010, S. 29). Nach der Bewältigung bzw. dem Bewältigungsversuch erfolgt die Neubewertung der Situation (Lazarus & Folkman, 1984, S. 38; Bartholdt & Schütz, 2010, S. 30). Es entsteht somit ein rekursiver Prozess. Zur Übersicht über den Bewertungsprozess dient nachstehende Abbildung/Konzeptualisierung:

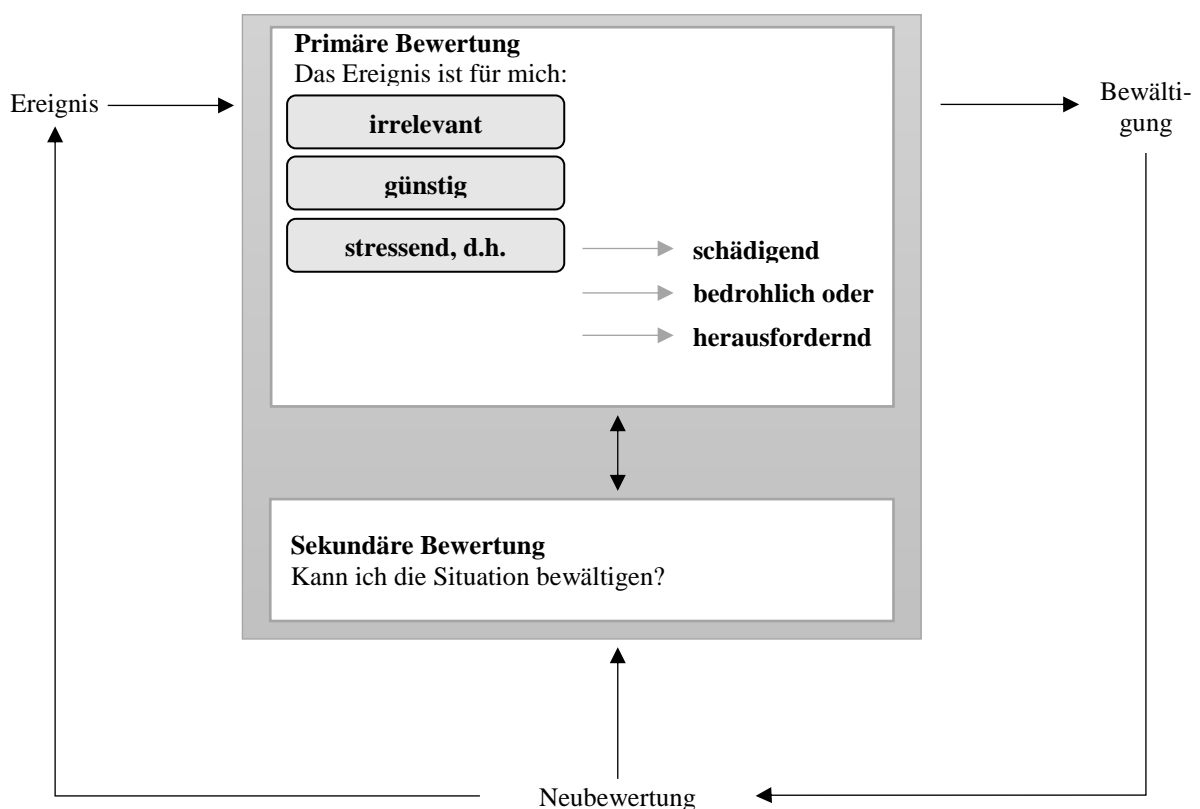


Abbildung 3: Transaktionales Stressmodell in Anlehnung an Bartholdt und Schütz (2010, S. 28)

### Das kybernetische Stressmodell:

Im kybernetischen Stressmodell vergleicht ein Individuum den aktuellen Zustand mit seinen/ihreren Wünschen, Werten oder Zielen (Reif et al., 2018, S. 47). Die Diskrepanz zwischen wahrgenommenem Zustand und Zielzustand stellt für das Individuum unter der Voraussetzung, dass diese Diskrepanz als bedeutsam erlebt wird, Stress dar (Reif et al., 2018, S. 47). Dementsprechend beeinflusst die wahrgenommene Diskrepanz das individuelle Wohlbefinden und kann zu Bewältigungsverhalten motivieren, das dem Näherkommen des Zielzustands dient (Reif et al., 2018, S. 47). Dabei dependiert die Wahrnehmung des aktuellen Zustands von der sozialen und physikalischen Umwelt, persönlichen Eigenschaften des Individuums, der individuellen kognitiven Konstruktion der Realität und sozialen Informationen, wie dem Verhalten, Annahmen und Meinungen anderer Personen im Umfeld (Reif et al., 2018, S. 48). Damit ergibt sich folgendes Modell:

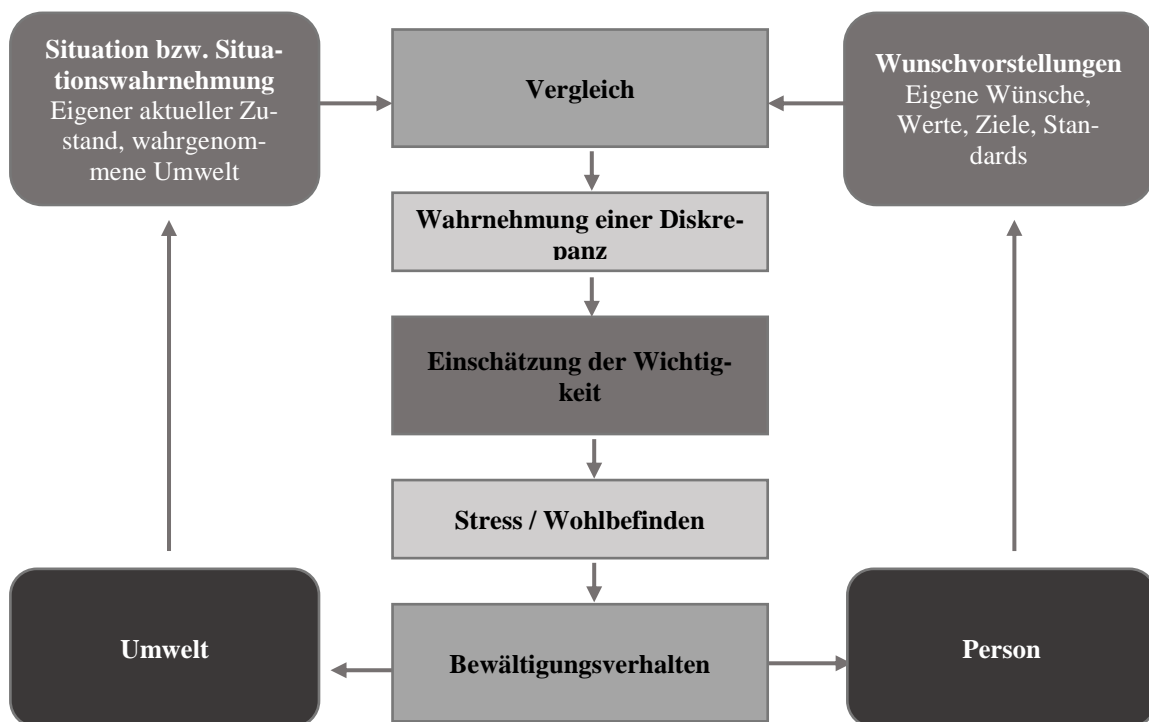


Abbildung 4: Kybernetisches Stressmodell (Reif et al., 2018, S. 48)

Bewältigungsverhalten kann im Rahmen des kybernetischen Stressmodells an der Umwelt bzw. der Situationswahrnehmung sowie an der eigenen Person ansetzen. Hieraus ergeben sich verschiedene Ansatzpunkte der Bewältigung, auf welche im Verlauf der Arbeit eingegangen wird (Reif et al., 2018, S. 48 f.; vgl. Kapitel 5.1). Die genannten zentralen Konzepte bzw. Modelle von Stress bilden die Grundlage für die zu konzipierende Lehr-Lern-Einheit sowie das Verständnis von und Möglichkeiten der Bewältigung, was Gegenstand von Kapitel 5.1 sein wird.

### **3.3 Zusammenführung des Belastungsbegriffs/Beanspruchungsbegriffs und Stress**

Die Ausführungen zu Belastung und Beanspruchung (Kapitel 3.1) weisen deutliche Übereinstimmungen mit den in Kapitel 3.2 beschriebenen Stresskonzepten und -modellen auf. So lässt sich zunächst festhalten, dass zwischen Eu- und Distress unterschieden werden kann (Bartholdt & Schütz, 2010, S. 25). An dieser Stelle wird deutlich, dass der Begriff „Stress“ ähnlich den Begriffen „Belastung“ und „Beanspruchung“ (vgl. Kapitel 2.1.1) zunächst als neutral zu werten ist. Dies wird auch durch die im transaktionalen Stressmodell dargelegte primäre Bewertung deutlich, die je nach Relation von Person und Umwelt unterschiedlich ausfallen kann (Lazarus & Folkman, 1984, S. 32). Allerdings kann der Begriff „Stress“ nicht explizit zwischen Stressreaktionen und Stressoren unterscheiden. So wird der Begriff „Stress“ in der Umgangssprache oft uneinheitlich verwendet (Elfering et al., 2016, S. 2). Die geläufigen Ausdrücke „gestresst sein“ und „Stress haben“ verdeutlichen die Doppelbesetzung des Wortes „Stress“. Wenn eine Person davon spricht, gestresst zu sein, liegt der Fokus auf dem Stress als Reaktion im Sinne eines Gefühls der Anspannung, Ruhelosigkeit o. Ä. Wird davon gesprochen, Stress zu haben, wird Stress als Reiz, also das Vorhandensein von Stressoren, fokussiert (Reif et al., 2018, S. 11). Während in einer Vielzahl an Literatur der auch in der Umgangssprache gebrauchte Begriff „Stress“ verwendet wird, soll in dieser Arbeit Gebrauch der aus der Arbeitswissenschaft stammenden Begriffe „Belastung“ und „Beanspruchung“ gemacht werden, da auf diese Weise eine präzise Unterscheidung jener Konzepte ermöglicht wird (Elfering et al., 2016, S. 2). Stressoren sind dabei Merkmale, die mit erhöhter Wahrscheinlichkeit subjektive unangenehme Spannungszustände, Stresszustände, bewirken (Elfering et al., 2016, S. 2). Damit können sie Belastungsfaktoren gleichgesetzt werden (vgl. Kapitel 3.1.1). Gleichbedeutend können außerdem die Stressreaktion und die Beanspruchungsreaktion verstanden werden, da sie beide die Konsequenz des Einwirkens von Stressoren bzw. Belastung beschreiben (vgl. Reif et al., 2018, S. 88; Krause & Dormagen, 2007, S. 67). Analog verhält es sich bei den Begriffen „Stressfolge“ und „Beanspruchungsfolge“.

Diesem Vergleich folgend werden in weiteren Teilen der Arbeit ausschließlich die Begriffe des Belastungs-Beanspruchungs-Konzepts verwendet, auch wenn zugrundeliegende Literatur dem Stresskonzept folgen mag.

## **4 Aktuelle Problemfelder und Belastungsfaktoren im Pflegeberuf**

Der Pflegeberuf bringt zahlreiche Belastungsfaktoren mit sich, zu deren Bewältigung neben fachlichen, organisatorischen und sozial-kommunikativen Fähigkeiten auch personale Kompe-

tenzen gefordert sind (Zimber et al., 2001, S. 402). Die Belastungsfaktoren sind sowohl physischer als auch psychischer Natur (vgl. Adriaenssens et al., 2014, S. 9 ff.). Hierbei sind die psychischen Belastungen im Pflegebereich im Vergleich zu anderen Berufsgruppen überdurchschnittlich hoch (Höhmman et al., 2016, S. 75). Die hohe Belastung mündet in Beanspruchung, wirkt sich negativ auf die Gesundheit der Pflegekräfte aus und steht in Zusammenhang mit einer hohen Fluktuationsrate (vgl. Kapitel 3.1.2; Zimber et al., 2001, S. 402). Im Folgenden soll ein Überblick über häufige Belastungsfaktoren in der beruflichen Pflege Tätigkeit gegeben werden. Diese werden in Anlehnung an Höhmman et al. (2016, S. 74) vor dem Hintergrund einer Makro-, Meso- und Mikroebene eingeordnet, wobei dies einer zusätzlichen Einordnung nach Metz und Rothe (2017) in Arbeitsaufgabe/-inhalt und Arbeitsbedingungen nicht widerspricht (vgl. Kapitel 3.1.).

#### Zentrale Belastungsfaktoren im Pflegeberuf auf der Makroebene:

Unter Makroebene ist im Kontext psychischer Belastungen im Pflegeberuf die sozio-kulturelle, politische und gesellschaftliche Ebene zu verstehen (Höhmman et al., 2016, S. 74). Hierunter fällt bspw. das Gefühl mangelnder gesellschaftlicher Anerkennung bei Pflegekräften (Höhmman et al., 2016, S. 76; Breinbauer, 2020, S. 21). Auch die zunehmende Bürokratisierung, die eine Zunahme patientenferner Aufgaben hin zu einer höheren Gewichtung von Verwaltungs- und Dokumentationstätigkeiten bewirkt, kann einen psychischen Belastungsfaktor darstellen. Ferner belastend ist die geringe Vergütung (Höhmman et al., 2016, S. 74). Verschärft wird die Belastung im Pflegeberuf durch einen Fachkräftemangel (Heger, 2021, S. 153). Glaser (2006) schreibt dazu:

„Zunehmende Multimorbidität der Bewohner mit steigendem Grad an Demenz, eine demographisch bedingte steigende Nachfrage nach professionellen Pflegeleistungen, Forderungen nach mehr Qualität und zugleich rechtlich stichhaltiger Dokumentation der Leistungen bestimmen neben weiteren widrigen Bedingungen (u. a. negatives Berufsimago, Schichtarbeit etc.) die Arbeitssituation in der Altenpflege“ (S. 43 f.).

#### Zentrale Belastungsfaktoren im Pflegeberuf auf der Mesoebene:

Die Mesoebene beschreibt eine organisationsbezogene und materiell-technische Ebene (Höhmman et al., 2016, S. 74). Auf der Mesoebene begünstigen eine Unterbesetzung mit Pflegefachkräften in der Einrichtung, mangelnde Angemessenheit von Arbeitseinsatzplänen/Arbeitszeitplanung, längere und/oder unregelmäßige Arbeitszeiten sowie die Arbeit in Schichten negative Belastung und Beanspruchung (Oyama & Fukahori, 2015, S. 664; Kohl et al., 2021, S. 17). So berichten angehende Pflegefachkräfte von fehlenden Pausen (ver.di, 2015, S. 46). Mehr als ein

Fünftel der im Rahmen des Ausbildungsreports 2015 befragten Auszubildenden in der Pflege der Vereinten Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di) berichten von Überstunden als einem besonderen Belastungsfaktor (ver.di, 2015, S. 46). Dementsprechend ist ein besonders hervorzuhebender Belastungsfaktor der Zeitdruck bei der Arbeit und das damit verbundene hohe Arbeitstempo (Büssing et al., 2002, S. 10 f.; Adriaenssens et al., 2014, S. 9 f.; Breinbauer, 2020, S. 21). Zu diesem kommt es aufgrund gleichzeitig zu erledigender Aufgaben, unerwarteter Zusatzaufgaben und einer Personalunterbesetzung (Isfort et al., 2018, S. 46). Gemäß einer Befragung der ver.di fühlten sich im Jahre 2015 fast zwei Drittel der befragten Auszubildenden in der Pflege bei der Arbeit unter Zeitdruck (ver.di, 2015, S. 46). Dies entspräche einem Anstieg des Anteils der Befragten mit wahrgenommenem Zeitdruck von fünf Prozentpunkten im Vergleich zum Jahre 2012 und damit dem der Befragung zufolge größten Belastungsfaktor für die angehenden Pflegefachkräfte (ver.di, 2015, S. 46).

Auch die Vereinbarkeit von Arbeit und Familie/Privatleben stellt einen möglichen Belastungsfaktor dar (Höhmann et al., 2016, S. 74). Mehr als ein Drittel der im Rahmen des Ausbildungsreports 2015 befragten Auszubildenden in der Pflege schätzte die (mangelnde) Vereinbarkeit von Freizeit und Beruf als besonders belastend ein (ver.di, 2015, S. 46). Ein auch damit verbundener Belastungsfaktor ist die Patient\*innen-Pflegekraft-Relation (Höhmann et al., 2016, S. 74). Diese ist in Deutschland im europäischen Vergleich als negativ zu bewerten und wirkt sich messbar auf das Belastungserleben von Pflegekräften aus (Höhmann et al., 2016, S. 73). Weitere Belastungsfaktoren können unzureichende Unterstützung bei Entwicklungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten sein (Höhmann et al., 2016, S. 74; Schulze & Holmberg, 2021, S. 35), ein belastender Führungsstil (Höhmann et al., 2016, S. 74) sowie Probleme bei der Informationsübermittlung (Büssing et al., 2002, S. 13; Breinbauer, 2020, S. 22). Ferner ist ein geringer Einfluss bei der Arbeit im Sinne eines geringen Handlungs- und Gestaltungsspielraums bezüglich Art, Inhalt und Abfolge von Arbeitsschritten belastend (Höhmann et al., 2016, S. 74).

Auf materiell-technischer Ebene gilt ein Mangel an materiellen Ressourcen, wie bspw. ein Mangel an Schutzausrüstung, in der Arbeitsumgebung als belastend (Adriaenssens et al. 2014, S. 10; Schulze & Holmberg, 2021, S. 35). Auch eine lärmhafte Arbeitsumgebung kann im Pflegeberuf belastend wirken (Höhmann et al., 2016, S. 74). Zudem besteht ein Belastungsfaktor in der Infektionsgefährdung der Pflegekräfte über den Kontakt mit Patient\*innen (Höhmann et al., 2016, S. 74).

### Zentrale Belastungsfaktoren im Pflegeberuf auf der Mikroebene:

Auf der Mikroebene können Belastungsfaktoren auf einer interpersonalen sowie personal-soziopsychischen Ebene angesiedelt werden (Höhmann et al., 2016, S. 75). Hierunter fallen bspw. zwischenmenschliche Konflikte sowie mangelnde soziale Unterstützung durch Kolleg\*innen und Vorgesetzte (Adriaenssens et al., 2015, S. 9 f.; Höhmann et al., 2016, S. 75; Breinbauer, 2020, S. 22). Im Ausbildungsreport 2015 werden Probleme im Team durch die befragten Auszubildenden als zweit häufigster Belastungsfaktor identifiziert (ver.di, 2015, S. 46). Auch die interdisziplinäre Kommunikation und Kooperation kann belastend sein (Höhmann, et al., 2016, S. 75; Büssing et al., 2002, S. 12; Breinbauer, 2020, S. 22). So wird als Belastungsfaktor auch von der durch Pflegefachkräfte erfahrenen Unsicherheit hinsichtlich der Behandlung eines/einer Patient\*in durch fehlende Informationen durch die behandelnden Ärzt\*innen berichtet (Sarafis et al., 2016, S. 2). Auch die Interaktion mit Klient\*innen, so z. B. die Konfrontation mit aggressiven/unfreundlichen Patient\*innen, oder Meinungsverschiedenheiten mit Angehörigen kann einen Belastungsfaktor darstellen (Höhmann et al., 2016, S. 75; Krell et al., 2015, S. 8-11; Büssing et al., 2002, S. 11). Neben Aggression kann es außerdem zu verbaler, körperlicher oder sexueller Gewalt durch eine zu pflegende Person kommen (Franz & Zeh, 2010, S. 244 f.). Belastend auf Pflegende wirkt außerdem, wenn zu Pflegende Widerstand gegen pflegerische Maßnahmen leisten (Krell et al., 2015, S. 8). Gleichsam stellen die Flucht eines/r Patient\*in aus der Einrichtung sowie akute, medizinische Notfälle Belastungsfaktoren dar (Krell et al., 2015, S. 8 f.).

Zu den psychischen Belastungsanforderungen zählen insbesondere die Konfrontation mit schweren Verletzungen, Krankheiten, Tod, Suizid und Leid (Adriaenssens et al., 2014, S. 9; Höhmann et al., 2016, S. 75; Koppelin, 2013, S. 47 f; Büssing et al., 2002, S. 11; Breinbauer, 2020, S. 22). Diesbezüglich werden Pflegekräfte nicht nur mit Ängsten der zu Pflegenden und ihrer Angehörigen, sondern auch mit eigenen Ängsten konfrontiert. Eigene Ängste können auch Angst vor Ansteckung, übergriffigen Patient\*innen, dem eigenen Altern oder das der Eltern sein (Hofmann, 2010, S. 35; Koppelin, 2013, S. 48). So stellt ein bedeutender Belastungsfaktor während der Covid-19-Pandemie die Sorge vor Eigen- und Fremdansteckung dar (Schulze & Holmberg, 2021, S. 33). Daneben können Unsicherheiten über die (durchzuführenden) pflegerischen Maßnahmen belasten (Kato, 2014, S. 31).

Die Pflegetätigkeit zeichnet sich auch über das Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz aus (Koppelin, 2013, S. 46 f.). Hofmann (2010, S. 28) beschreibt die Spannung zwischen Nähe und Distanz als belastenden Faktor. So besteht die Notwendigkeit einer körperlichen Nähe, die eine



im Vergleich zu üblichen gesellschaftlichen Konventionen eine in der Pflege notwendige Grenzüberschreitung darstellt. Problematisch kann auch eine Distanzlosigkeit vom/von der zu Pflegenden, aber auch von der Pflegekraft ausgehend, wirken. Bspw. könne dies auf der Patient\*innenseite durch falsche Gedanken wie „Wenn die Krankenpflegerin in meinen Intimbereich eingreift, dann muss ich das umgekehrt auch dürfen“ (Hofmann, 2010, S. 31) verursacht werden (Hofmann, 2010, S. 30 f.).

Neben der Spannung von Nähe und Distanz ist Ekel ein Belastung und Beanspruchung begünstigender Faktor in der Pflege, welcher mit Emotionsarbeit einhergeht. So sollten Ekelgefühle nicht vor dem/der Patient\*in gezeigt werden, selbst wenn sie empfunden werden (Hofmann, 2010, S. 34). Des Weiteren führt eine wahrgenommene Diskrepanz zwischen dem eigenen Anspruch an die Pflege und ihrer tatsächlichen Umsetzung, welche ggf. durch enge Rahmenbedingungen strenge Restriktionen unterläuft, zu einem Gefühl der Ohnmacht. Können persönliche Zielsetzungen nicht erreicht werden und wird eine Änderung der Situation nicht als im Rahmen der eigenen Möglichkeiten umsetzbar gewertet, kann dies zu Frustration bei der Pflegekraft führen (Hofmann, 2010, S. 40; Höhmann et al., 2016, S. 75; Büssing et al., 2002, S. 11).

Es existieren somit zahlreiche (potentielle) Belastungsfaktoren im Pflegeberuf, sowohl auf einer Makro-, Meso- als auch Mikroebene. Hierdurch wird die Bedeutung einer erfolgreichen Bewältigung von Belastung und daraus resultierender Beanspruchung unterstrichen. Eine Übersicht über die genannten Belastungsfaktoren vor dem Hintergrund der Klassifizierung nach Metz und Rothe (2017) befindet sich im Anhang C.

## **5 Bewältigung beruflicher Belastung und Beanspruchung**

Es werden zunächst Kernkonzepte der Bewältigung von Belastung und Beanspruchung betrachtet (Kapitel 5.1). Dazu wird der Begriff der Bewältigung zunächst definiert und es werden verschiedene Klassifikationsmöglichkeiten aufgezeigt. Anschließend wird auf Ressourcen der Bewältigung eingegangen, welche gewissermaßen ein Gegenstück der bereits in Kapitel 3.1.1 erläuterten Vulnerabilitätsfaktoren bilden. Der Bewältigungskompetenz ist Kapitel 5.2 gewidmet. Kapitel 5.3 hat eine vergleichende Übersicht ausgewählter Bewältigungstrainings zum Gegenstand. Diese werden mit Blick auf ihren Aufbau, ihre Zielsetzungen, organisatorische Aspekte sowie fokussierten Bewältigungsstrategien analysiert. Die Effektivität von Bewältigungstrainings und -strategien wird in Kapitel 5.4 thematisiert.

### **5.1 Kernkonzepte von Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigung**

Im Folgenden wird zuerst auf das Bewältigungsverständnis von Lazarus und Folkman (1984) gemäß dem transaktionalen Stressmodell eingegangen. Ergänzt wird das Verständnis von der

Bewältigung gemäß dem kybernetischen Stressmodell (vgl. Kapitel 3.2), bevor Ansatzpunkte der Bewältigung nach Heinrichs et al. (2015) fokussiert werden. Kapitel 5.1.2 ist den Ressourcen der Bewältigung gewidmet.

### **5.1.1 Definition und Klassifikation von Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigung**

Lazarus und Folkman (1984, S. 141) definieren Bewältigung als sich ständig verändernde kognitive und verhaltensbezogene Bemühungen zum Umgang mit spezifischen externen und/oder internen Anforderungen, die als die individuellen Ressourcen strapazierend oder überschreitend eingeschätzt werden. Aus ihrer Definition wird deutlich, dass Bewältigung keine automatisierte Anpassung darstellt. Vielmehr bedeutet Bewältigung ein sich konstant verändernder Prozess als eine eine Person beschreibende Eigenschaft (Lazarus & Folkman, 1984, S. 141). So könne eine Person sich mal stärker auf defensive Bewältigungsstrategien fokussieren und zu einem anderen Zeitpunkt Problemlösestrategien zur Anwendung bringen (Lazarus & Folkman, 1984, S. 142). Des Weiteren können sich Veränderungen in den Bewältigungsbemühungen dadurch ergeben, dass sich die im transaktionalen Stressmodell (vgl. Kapitel 3.2) beschriebene Beziehung zwischen Person und Umwelt ändert. Dies ist möglich, wenn Person und/oder Umwelt sich verändern. Im ersten Fall verändert sich bspw. die Bedeutung der Situation für das Individuum. Im zweiten Fall können die Umweltbedingungen selbst sich geändert haben oder sind im Zuge einer Bewältigungsstrategie verändert worden. Veränderungen in der Beziehung zwischen Person und Umwelt führen zu einer Neubewertung der Situation (vgl. Abbildung 3; Kapitel 3.2) und dadurch auch zu einer Veränderung der weiteren Bewältigung (Lazarus & Folkman, 1984, S. 142 f.). Der Bewältigungsprozess muss nicht zwingend insofern gelingen, als dass eine belastende Situation gemeistert wird. Stattdessen werden bereits jedwede Bemühungen bezüglich der belastenden Situation, unabhängig von ihrem Erfolg, als Bewältigung bezeichnet (Lazarus & Folkman, 1984, S. 142). Dementsprechend lassen sich auch ineffektive/unproduktive/maladaptive Bewältigungsstrategien (z. B. Selbstmedikation) von effektiven/produktiven/adaptiven Strategien der Bewältigung (z. B. positives Denken) unterscheiden (Heinrichs et al., 2015, S. 42 f. & 50; Hofmann, 2010, S. 173; vgl. Kapitel 5.4).

Lazarus und Folkman (1984, S. 150) unterscheiden zwei wesentliche Funktionen von Bewältigung: emotionsbezogene Formen der Bewältigung (engl. „emotions-focused forms of coping“) und problembezogene Formen der Bewältigung (engl. „problem-focused forms of coping“). Im Fokus der emotionsbezogenen Bewältigung steht das eigene emotionale Erleben und somit die Beanspruchungsreaktion (Schuster et al., 2011, S. 53). Problembezogene Bewältigung beziehen sich auf den Umgang mit einer Belastungssituation bzw. mit Belastungsfaktoren (Schuster

et al., 2011, S. 52). Die Bewältigung erfolgt mit einer höheren Wahrscheinlichkeit emotionsbezogen, wenn die belastende Situation als durch das Individuum unveränderbar bewertet wird. Wird sie jedoch als veränderbar bewertet, ist eine problembezogene Bewältigung wahrscheinlicher (Lazarus & Folkman, 1984, S. 150; Meichenbaum, 2003, S. 144).

Emotionsbezogene Bewältigung umfasst unter anderem kognitive Prozesse, die auf eine Reduzierung des (negativen) emotionalen Beanspruchungserlebens durch Emotionsregulation zielen. Hierunter fallen konkrete Strategien wie bspw. Vermeidung, Distanzierung, selektive Aufmerksamkeit, Fokussierung auf positive Aspekte im Rahmen negativer Erfahrungen (Lazarus & Folkman, 1984, S. 150). Allerdings kann eine weitere Form der emotionsbezogenen Bewältigung auch im Verschärfen der durch eine Belastungssituation ausgelösten Emotionen liegen. So müssen manche Individuen möglicherweise erst Selbstbeschuldigung oder eine Form der Selbstbestrafung zu Ende führen, ehe sie sich besser fühlen können. Ferner können Formen der emotionsbezogenen Bewältigung äquivalent zur Neubewertung fungieren, indem der belastenden Situation über eine solche Bewältigungsstrategie eine veränderte Bedeutung zugeschrieben wird. Neben solchen kognitiven Strategien kann die emotionsbezogene Bewältigung auch über verändertes Verhalten erfolgen. So kann zur Emotionsregulation bspw. Sport getrieben werden, um „den Kopf frei zu bekommen“, es kann meditiert, Wut herausgelassen und/oder emotionale Unterstützung gesucht oder auch Alkohol konsumiert werden (Lazarus & Folkman, 1984, S. 150 f.).

Problembezogene Bewältigung kann ähnlich einem Problemlöseprozess aus verschiedenen Phasen bestehen, die die Definition des Problems, das Kreieren von Handlungsmöglichkeiten, das Abwägen der Handlungsalternativen im Sinne eines Kosten-Nutzen-Vergleichs, die Wahl einer Option und ihre Umsetzung umfassen. Hierunter fallen dementsprechend Strategien wie das Abbauen von belastenden Faktoren sowie das Aufbauen von Ressourcen („learning new skills and procedures“) zur Belastungsbewältigung (Lazarus & Folkman, 1984, S. 152). Daneben umschließt problembezogene Bewältigung auch Bewältigungsstrategien, in deren Fokus motivationale und kognitive Veränderungen beim Individuum selbst stehen. Hierzu zählen z. B. Zielveränderungen oder die Entwicklung neuer Verhaltensstandards (Lazarus & Folkman, 1984, S. 152).

Dementsprechend können sowohl emotions- als auch problembezogene Bewältigung handlungsorientiert oder intrapsychisch erfolgen. Schuster et al. (2011, S. 53) zeigen verschiedene Bewältigungsstrategien vor dem Hintergrund dieser Unterscheidungsmerkmale auf:

Tabelle 1: Klassifikation von Bewältigungsstrategien in Anlehnung an Schuster et al. (2011, S. 53)

	<b>Problembezogen</b>	<b>Emotionsbezogen</b>
<b>Handlungsorientiert</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aktive Informationssuche</li> <li>- Aktive Problembewältigung</li> <li>- Aktive Hilfesuche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entspannung durch körperliche Aktivität</li> <li>- Entspannungsübungen</li> </ul>
<b>Intrapsychisch</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Umbewerten des Stressors</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Meditation</li> <li>- Autogenes Training</li> <li>- Selbstinstruktion („Ich muss Ruhe bewahren!“)</li> <li>- Sich ablenken</li> </ul>

Emotions- und problembezogene Bewältigung können sowohl gegenseitig unterstützend als auch hemmend wirken (Lazarus & Folkman, 1984, S. 153). So kann bspw. die Emotionsregulation ermöglichen, dass ein Individuum sich beruhigt und konzentriert ein Problem angehen kann. In einem anderen Beispiel entscheidet sich eine Person, die sich durch die schwierige Entscheidungssituation belastet fühlt, unüberlegt für eine Option, um der emotionalen Belastung der Entscheidungssituation zu entgehen. Allerdings bleibt aufgrund dessen keine Zeit mehr für eine problembezogene Bewältigung, die möglicherweise zu einer besseren Entscheidung geführt hätte (Lazarus & Folkman, 1984, S. 153 f.). Gleichzeitig kann eine konkrete Bewältigungshandlung sowohl emotionsbezogen als auch problembezogen sein. So z. B. wenn ein leitender Angestellter einen Wutausbruch hat, dadurch seine Emotionen reguliert und gleichzeitig der Problemlösung näherkommt, da er durch den Wutausbruch den Arbeitseinsatz seiner Mitarbeiter\*innen erhöht (Milek & Bodenmann, 2018, S. 561).

Neben der Unterscheidung von Bewältigungsprozessen nach ihrer Funktion in emotionsbezogene und problembezogene Bewältigung lassen sich zahlreiche weitere Dimensionen, nach denen Bewältigung klassifiziert werden kann, identifizieren (vgl. Milek & Bodenmann, 2018, S. 561). Während die emotionsbezogene und problembezogene Bewältigung insbesondere durch die das transaktionale Stressmodell vertretenden Wissenschaftler Lazarus und Folkman (1984) aufgezeigt werden, wird im kybernetischen Stressmodell (vgl. Kapitel 3.2) eine andere Differenzierung vorgenommen. Gemäß dem Modell kann ein Individuum im Sinne einer (Stress-)Bewältigung die Diskrepanz zwischen IST- und SOLL-Zustand, und damit Belastung und Beanspruchung, über vier Ansatzpunkte verringern:

1. Die *Situation* selbst sowie die *Wahrnehmung der Situation* können verändert werden. So können im Sinne einer problembezogenen Bewältigung bspw. Veränderungen der physika-

lischen und sozialen Umwelt vorgenommen werden. Auch können Belastung und Beanspruchung durch Verleugnen und Unterdrücken unerwünschter Aspekte der Situation reduziert werden (Reif et al., 2018, S. 48).

2. Anstelle einer Anpassung des IST-Zustandes kann auch der *SOLL-Zustand* zur Minimierung der Diskrepanz in Richtung der wahrgenommenen Situation verändert werden, indem Wunschvorstellungen angepasst werden (Reif et al., 2018, S. 49).
3. Zentral für eine tatsächlich wahrgenommene Belastung ist, dass der Diskrepanz zwischen IST- und SOLL-Zustand ausreichend Bedeutung beigemessen wird. Ändert sich dementsprechend die *Einschätzung der Wichtigkeit* kann das individuelle Wohlbefinden gesteigert werden. Dies kann auch als bewertungsbezogene Bewältigung bezeichnet werden (Reif et al., 2018, S. 49).
4. Unabhängig von der wahrgenommenen Diskrepanz selbst kann ein Individuum Einfluss auf das eigene Wohlbefinden nehmen. Dies kann bspw. in Form von Entspannungstechniken, aber auch Konsum von Alkohol oder Medikamenten geschehen. Diese Form der Bewältigung kann auch als emotionsbezogen beschrieben werden (Reif et al., 2018, S. 49).

Damit lassen sich deutliche Überschneidungen zur Klassifizierung von Bewältigung nach Lazarus und Folkman (1984, S. 150-152) feststellen, wobei bspw. die problembezogene Bewältigung nach Lazarus und Folkman (1984, S. 150) sowohl die Anpassung des SOLL-Zustands nach dem kybernetischen Stressmodell als auch die bewertungsbezogene Bewältigung umfasst (vgl. Reif et al., 2018, S. 49; vgl. Lazarus & Folkman, 1984, S. 152). Auch die emotionsbezogene Bewältigung lässt sich in beiden Modellen wiederfinden.

Heinrichs et al. (2015, S. 58) identifizieren drei Ansatzpunkte der Bewältigung. Sie unterscheiden die instrumentelle, kognitive und palliativ-regenerative Bewältigung voneinander. Ansatzpunkt der instrumentellen Bewältigung ist zum einen der Abbau von Belastungsfaktoren, zum anderen der Aufbau von Ressourcen. Im Fokus steht dementsprechend die belastende Situation selbst, wobei der Aufbau entsprechender Fertigkeiten bzw. Abbau von Belastungsfaktoren dazu führt, dass diese weniger belastend wird (Heinrichs et al., 2015, S. 58 f.). Als ein Beispiel nennen die Autoren das Problemlösetraining (Heinrichs et al., 2015, S. 58). Somit ähneln die instrumentelle und problembezogene Bewältigung nach Lazarus und Folkman (1984, S. 152 f.) einander.

Die kognitive bzw. mentale Bewältigung nach Heinrichs et al. (2015, S. 58) weist dagegen Anknüpfungspunkte mit der bewertungsbezogenen Bewältigung gemäß dem kybernetischen

Stressmodell (vgl. Reif et al., 2018, S. 49) auf. So steht der (intrapsychische) Umgang mit Belastungen im Fokus der mentalen Bewältigung (Heinrichs et al., 2015, S. 58). Situative Anforderungen sind zunächst neutrale Anforderungen, die erst über die individuelle Wahrnehmung und Bewertung als belastend eingeordnet werden (vgl. Lazarus & Folkman, 1984). Hieran setzt die mentale Bewältigung bspw. über den Aufbau positiver Selbstinstruktionen an (Heinrichs et al., 2015, S. 59).

Im Zentrum der palliativ-regenerativen Bewältigung steht ähnlich der emotionsbezogenen Bewältigung nach Lazarus und Folkman (1984, S. 150 f.) das Erleben, die Beanspruchungsreaktion. Ziel ist hierbei Beanspruchung über Entspannungsmethoden und Erholung zu reduzieren, wobei situative Belastungsfaktoren keine Berücksichtigung finden (Heinrichs et al., 2015, S. 58). Die vorliegende Arbeit orientiert sich insbesondere an den drei Ansatzpunkten der Bewältigung nach Heinrichs et al. (2015), die eine vergleichsweise trennscharfe Konzeptualisierung von Bewältigungsstrategien bieten.

### **5.1.2 Ressourcen von Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigung**

Ob und wie Belastung und Beanspruchung wahrgenommen werden und wie der Bewältigungsprozess gestaltet wird, hängt neben der primären Bewertung maßgeblich von der sekundären Bewertung (vgl. Abbildung 3; Kapitel 3.2) ab. Hier stellt sich die Frage „Kann ich die Situation bewältigen?“ bzw. „What can I do?“ (Lazarus & Folkman, 1984, S. 157). Beeinflusst wird die sekundäre Bewertung einer Situation insbesondere durch dem Individuum zur Verfügung stehende Ressourcen (Lazarus & Folkman, 1984, S. 158). Eine Person, die mit Ressourcen ausgestattet ist, verfügt über ebendiese und/oder ist in der Lage, solche für die Bewältigung einer Situation zu gebrauchen (Lazarus & Folkman, 1984, S. 158). In diesem Sinne verfügt eine Person bspw. über Geld, Werkzeuge, Unterstützung durch Bekannte oder relevante Fähigkeiten oder hat die Kompetenz, benötigte Ressourcen verfügbar zu machen (Lazarus & Folkman, 1984, S. 158).

Im beruflichen Kontext lassen sich zwei Arten von Ressourcen differenzieren. Externe Ressourcen bestehen in einer jeweiligen Situation und liegen außerhalb der Person. Interne Ressourcen liegen im Individuum selbst. Externe Ressourcen sind oftmals nicht direkt durch ein Individuum beeinflussbar (Schuster et al., 2011, S. 55). Sie lassen sich zudem weiter in aufgabenbezogene/organisationale Ressourcen und soziale Ressourcen untergliedern (Metz & Rothe, 2017, S. 10).

Eine wichtige externe Ressource, die in der Organisation begründet liegt, ist der Handlungsspielraum bei der Arbeit (Metz & Rothe, 2017, S. 10). Dieser kann das Wohlbefinden eines/einer Arbeitnehmer\*in insofern fördern, als dass Autonomie bzw. Kontrolle einem Grundbedürfnis entspricht, welchem durch erhöhten Handlungsspielraum entgegengekommen wird. Mit erhöhtem Handlungsspielraum können Personen aber auch Belastungsfaktoren reduzieren und eine größere Auswahl von Bewältigungsstrategien einsetzen, indem sie bspw. eine Pause einlegen können, wenn sie diese benötigen (Schuster et al., 2011, S. 55 f.). Weitere organisationale Ressourcen bestehen in der Aufgabenvielfalt, Lernmöglichkeiten, in der Mitsprache/Partizipation und Qualifikationsnutzung (Metz & Rothe, 2017, S. 10).

Eine soziale, externe Ressource stellt die soziale Unterstützung dar (Metz & Rothe, 2017, S. 10). Auch diese Ressource beeinflusst das Wohlbefinden auf mehreren Ebenen. So führt das Gefühl von Zugehörigkeit in Zusammenhang mit dem Grundbedürfnis nach Bindung zu gesteigertem Wohlbefinden (Schuster et al., 2011, S. 56). Dementsprechend kann auch ein positives Sozialklima selbst als Ressource wirken. Ferner bewertet eine Person, die sich sozialer Unterstützung sicher sein kann, potenzielle Belastungsfaktoren als weniger dramatisch. Des Weiteren erfährt eine Person durch soziale Unterstützung im Sinne einer emotionsbezogenen Bewältigung emotionale Unterstützung sowie im Sinne einer problembezogenen Bewältigung möglicherweise hilfreiche Ratschläge zur Bewältigung einer belastenden Situation (Schuster et al., 2011, S. 56). Soziale Unterstützung im beruflichen Kontext kann sowohl durch Kolleg\*innen als auch Vorgesetzte erfahren werden (Metz & Rothe, 2017, S. 10). Auch ein mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten von Vorgesetzten stellt eine externe, soziale Ressource dar (Metz & Rothe, 2017, S. 10).

Interne Ressourcen nach Lazarus und Folkman (1984, S. 159) sind Gesundheit und Energie, positives Denken, Problemlösefähigkeiten und soziale Fähigkeiten. Gesundheit und Energie sind zentrale Ressourcen in Belastungssituationen, da sie Bewältigungsprozesse erleichtern bzw. bei einem Mangel an Gesundheit und Energie erschweren. Auch Resilienz im Sinne einer (psychischen) Widerstandsfähigkeit (Litzcke et al., 2013, S. 14) kann als internale Ressource verstanden werden. Heinrichs et al. (2015, S. 34) bezeichnen körperliche Fitness als einen protektiven Faktor. So konnte gezeigt werden, dass körperliche Fitness eine physiologische Beanspruchungsreaktion auf akute belastende Situationen vermindert (Heinrichs et al., 2015, S. 34 f.).

Des Weiteren beeinflussen Persönlichkeitsdispositionen die sekundäre Bewertung (Heinrichs et al., 2015, S. 35). Positives Denken als ein allgemeiner und spezifischer Glaube an einen

positiven Ausgang stellt die Basis von Hoffnung dar und unterstützt Bewältigungsbemühungen (Lazarus & Folkman, 1984, S. 159). In diesem Sinne kann auch Optimismus als ein protektiver Faktor gewertet werden (Heinrichs et al., 2015, S. 36). Der Aspekt des positiven Denkens ähnelt in gewisser Weise dem der Selbstwirksamkeitserwartung. Hierunter ist im Rahmen der Bewältigung die allgemeine Erwartung zu verstehen, dass das eigene Bewältigungsverhalten umgesetzt werden kann (Heinrichs et al., 2015, S. 35). Dieser positive Grundgedanke, eine belastende Situation bewältigen zu können, erhöht die Handlungsmotivation (Heinrichs et al., 2015, S. 35). Auch das Vorhandensein eines starken Kohärenzgefühls stellt damit eine interne Ressource dar (Koppelin, 2013, S. 58).

Problemlösefähigkeiten umfassen die Fähigkeit der Informationssuche, die Situationsanalyse und damit einhergehende Problemidentifizierung und Aufstellung von Handlungsalternativen, das Abwägen von Optionen unter Berücksichtigung antizipierter Handlungsergebnisse und -folgen sowie die Auswahl einer Handlungsalternative und deren Umsetzung (Lazarus & Folkman, 1984, S. 162). Damit schneidet die Problemlösefähigkeit eine ganze Variation weiterer Fähigkeiten an, wie z. B. Wissen, kognitive/intellektuelle Fähigkeiten zur Wissensnutzung, Selbstkontrolle, etc. (Lazarus & Folkman, 1984, S. 163).

Soziale Fähigkeiten drücken sich in der Kommunikation und Fähigkeit im Umgang mit anderen aus (Lazarus & Folkman, 1984, S. 163). Dementsprechend fallen hierunter auch kommunikative Fähigkeiten. Fehlen diese, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit von Konflikten am Arbeitsplatz (Schuster et al., 2011, S. 75). Während soziale Situationen auch selbst als Belastung angesehen werden können, können sie auch belastungs- und beanspruchungsreduzierend, z. B. über soziale Unterstützung, wirken (Heinrichs et al., 2015, S. 79). Dementsprechend fördern soziale Fähigkeiten zum einen die individuelle Handlungsfähigkeit in belastenden sozialen Situationen, zum anderen sind sie für den Aufbau und die Aufrechterhaltung eines sozialen Netzwerkes von Bedeutung (Heinrichs et al., 2015, S. 80). Soziale Fähigkeiten erleichtern Problemlöseprozesse in Verbindung mit weiteren Personen, erhöhen die Wahrscheinlichkeit von Kooperation und Unterstützung sowie eine bessere Kontrolle über soziale Interaktionen im Allgemeinen (Lazarus & Folkman, 1984, S. 163).

Schuster et al. (2011, S. 57) ergänzen und spezifizieren die internen Ressourcen um Zeitmanagementkompetenz, Konfliktmanagementkompetenz, Proaktivität, Akzeptanz von Unveränderlichem, Bewertungskompetenz, Erholungskompetenz und Achtsamkeit. Diese ordnen sie den Bewältigungskategorien (problem- vs. emotionsorientiert; handlungsorientiert vs. intrapsychisch) zu:



Tabelle 2: Zuordnung von internen Ressourcen zu Bewältigungskategorien in Anlehnung an Schuster et al. (2011, S. 57)

	<b>Problembezogen</b>	<b>Emotionsbezogen</b>
<b>Handlungsorientiert</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problemlösekompetenz</li> <li>- Zeitmanagementkompetenz</li> <li>- Konfliktmanagementkompetenz</li> <li>- Kommunikative Kompetenz</li> <li>- Proaktivität</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erholungskompetenz</li> </ul>
<b>Intrapsychisch</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Akzeptanz von Unveränderlichem</li> <li>- Bewertungskompetenz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Achtsamkeit</li> </ul>

Zeitmanagementkompetenz zielt auf einen verbesserten Umgang mit Zeit sowie die verbesserte Zeitnutzung und dient der Förderung der Arbeitsleistung sowie Reduktion von beruflicher Belastung (Schuster et al., 2011, S. 71 f.). Gutes Zeitmanagement kennzeichnet sich über ein realistisches Einschätzen der Dauer von Arbeitsaufgaben, dem Setzen von (näherliegenden) Zielen, der Aufgabenplanung, dem Fassen konkreter Vorsätze sowie der Vermeidung von Unterbrechungen und Ablenkung (Schuster et al., 2011, S. 72-74).

Konfliktmanagement entspricht einer besonderen Form der kommunikativen Kompetenz im Rahmen der Klärung von Konflikten (Schuster et al., 2011, S. 83). Es gilt sowohl unterschwellige als auch eskalierende Konflikte zu vermeiden, indem interindividuelle Spannungen erkannt, das eigene Anliegen angemessen ausgedrückt, Standpunkte geklärt und Grenzen erkannt werden (Schuster et al., 2011, S. 83 f.).

Proaktivität umfasst die Identifizierung von Bedingungen, die in der Vergangenheit das Erreichen von Zielen unterstützt haben, um solche auch für die Zukunft verfügbar zu machen und einzusetzen (Schuster et al., 2011, S. 89 f.).

Die Bewertungskompetenz setzt daran an, dass Emotionen durch unbewusstes und bewusstes Denken und Einschätzen sowie durch verinnerlichte oder spontane Werturteile reguliert werden (Schuster et al., 2011, S. 69). Folglich werden auch belastende Emotionen wie Angst, Ärger oder Scham durch Kognitionen ausgelöst, indem bspw. ein Abgleich der wahrgenommenen Situation mit der persönlichen Werthaltung und Grundüberzeugungen erfolgt und auf Basis dessen darüber bewusst oder unbewusst entschieden wird, wie die Situation empfunden wird. Auf dieser Grundlage kann die Annahme getroffen werden, dass Emotionen durch bewusste Änderungen der Bewertung reguliert werden können (Schuster et al., 2011, S. 69 f.).

Die Akzeptanz von Unveränderlichem stellt eine hilfreiche Ressource dar in belastenden Situationen, die für ein Individuum unveränderbar ist und bei der auch keine Vermeidung oder Flucht möglich sind (Schuster et al., 2011, S. 85 f.).

Entspannungskompetenz bezeichnet die Fähigkeit zur Entspannung (Schuster et al., 2011, S. 64). Übende Verfahren hierzu sind bspw. Atemübungen, autogenes Training, meditative Verfahren und die progressive Muskelentspannung (Schuster et al., 2011, S. 64-66). Achtsamkeit beschreibt ein aufmerksames und bewusstes Beobachten seines gegenwärtigen Selbst. Dadurch sollen Beanspruchungsreaktionen frühzeitig erkannt werden (Schuster et al., 2011, S. 67). Eine verbesserte körperliche und emotionale Wahrnehmung sei grundlegend für eine Einstellungs- und Verhaltensänderung (Schuster et al., 2011, S. 68). Zudem gehe eine erhöhte Achtsamkeit oftmals mit einer gesteigerten Selbstwirksamkeit einher (Schuster et al., 2011, S. 68).

Erholungskompetenz beschreibt die effektive Erholung in der arbeitsfreien Zeit von Belastung und Beanspruchung. Im Rahmen des Erholungsprozesses werden Beanspruchung ab- und Ressourcen wiederaufgebaut. Erholungskompetenz dient damit der Aufrechterhaltung der Handlungsfähigkeit. Welche Freizeitaktivitäten und Situationen zur Erholung beitragen und wie diese ausgestaltet sein sollten, sind vom jeweiligen Individuum abhängig und können dementsprechend verschieden sein (Schuster et al., 2011, S. 87 f.). Erholung kann im Sinne eines mehrstufigen Prozesses in die Phasen Distanzierung, Regeneration und Orientierung unterteilt werden. In der ersten Phase ist es das Ziel, kognitiven und emotionalen Abstand zur Belastung herzustellen. Die Regeneration hat das Durchführen positiver Aktivitäten zum Ziel, während Orientierung die Vorbereitung auf anstehende Aufgaben beschreibt (Heinrichs et al., 2015, S. 76). Erholung hat dabei nicht nur einen regenerativen Charakter, sondern erfüllt auch eine präventive Funktion. So kann regelmäßige, erfolgreiche Erholung zu einem grundsätzlich geringeren Anspannungsniveau führen (Heinrichs et al., 2015, S. 76).

Schuster et al. (2011, S. 58) zeigen zudem auf, an welcher Stelle die Ressourcen im Belastungs-Beanspruchungs-Prozess idealtypischer Weise wirken. Auf den Belastungsfaktor selbst wirken die Problemlöse-, Zeitmanagement-, Konfliktmanagementkompetenz, kommunikative Kompetenz und Proaktivität ein. Da die belastende Situation selbst im Fokus des Bewältigungsverhaltens steht, können die Ressourcen auch der instrumentellen Bewältigung zugeordnet werden (vgl. Heinrichs et al., 2015, S. 58). Die Bewertung des Belastungsfaktors wird durch die Bewertungskompetenz, die Akzeptanz von Unveränderlichem sowie die Selbstwirksamkeit eines Individuums beeinflusst (Schuster et al., 2011, S. 58). Dementsprechend handelt es sich hierbei

um eine Bewältigung kognitiver bzw. mentaler Art (vgl. Heinrichs et al., 2015, S. 58). Die Beanspruchungsreaktion und -folgen betreffend werden die Ressourcen Achtsamkeit, Entspannung im Allgemeinen und Erholungskompetenz identifiziert (Schuster et al., 2011, S. 58). Sie dienen der palliativ-regenerativen Bewältigung (vgl. Heinrichs et al., 2015, S. 58).

Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigung beschreibt die im Laufe eines Prozesses zu spezifischen Anforderungen bzw. belastenden Faktoren variierenden Bemühungen eines Individuums mit ebendiesen und daraus resultierender Beanspruchung umzugehen. Es kann festgehalten werden, dass eine Vielzahl von Klassifikationsmöglichkeiten der Bewältigung besteht. Für diese Arbeit soll Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigung in die drei Kategorien *instrumentelle*, *mentale* und *palliativ-regenerative* Bewältigung (vgl. Kapitel 5.1.1) unterschieden werden, da sie dem Verständnis des transaktionalen und kybernetischen Stressmodells nicht widerspricht, gleichzeitig intuitiv zugänglich erscheint und Trainings, wie bspw. Kaluza (2012), sich bereits auf eine solche Einteilung beziehen. Unter der instrumentellen Belastungsbewältigung lassen sich solche Bewältigungsaktivitäten und -ressourcen zusammenfassen, die die belastende Situation selbst fokussieren. Dazu zählen die Inanspruchnahme sozialer Unterstützung, die Problemlösung, verbessertes Zeitmanagement. Die mentale Belastungsbewältigung setzt bei der individuellen Wahrnehmung und Bewertung von Belastungsfaktoren an. Hierunter fallen Ressourcen und Verhaltensweisen wie das kognitive Umstrukturieren sowie positives Denken. Im Zentrum der palliativ-regenerativen Belastungsbewältigung steht die Reduktion von Beanspruchungsreaktionen und -folgen bspw. über Entspannungsmethoden wie Achtsamkeitsübungen oder die progressive Muskelentspannung.

## **5.2 Bewältigungskompetenz**

Kompetenzen können definiert werden als „*kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen*, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Klieme et al., 2007, S. 7). Dementsprechend können Kompetenzen mittels Lernen und Sammeln von Erfahrungen in spezifischen Situationen aufgebaut werden. Dabei können Kompetenzen auch durch äußere Interventionen beeinflusst werden (Klieme et al., 2007, S. 7).

Im pflegerischen Kontext sind Kompetenzen, dem dispositionalen Kompetenzverständnis folgend, individuell und kontextabhängig. Sie sind individuelle Handlungsvoraussetzungen, „die in selbstorganisierten, subjektorientierten Bildungsprozessen erworben bzw. erweitert werden“ (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020b, S. 13). Während Kompetenz sich in den Möglichkeiten der Verhaltensweisen ausdrückt und damit eine Tiefenstruktur darstellt, wird erst die

Performanz, die Oberflächenstruktur, nach Außen sichtbar und operationalisierbar (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020b, S. 13). Die Kontextabhängigkeit von Kompetenz in der Pflege zeigt sich auch in folgender Definition: „Kompetenz wird verstanden als die Fähigkeit und Bereitschaft, in komplexen Pflege- und Berufssituationen professionell zu handeln [...]“ (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020a, S. 12).

In Kapitel 4 konnte sich bereits dem Bewältigungsbegriff genähert werden. Bewältigung ist durch variierende Bemühungen geprägt, mit spezifischen Anforderungen bzw. belastenden Faktoren und Beanspruchungsreaktionen umzugehen. Dabei zeichnet sich eine belastungsresistentere Person dadurch aus, dass sie in der Lage ist „in belastenden Situationen eine große Anzahl von Lösungsalternativen generieren zu können und die – im Hinblick auf die jeweilige Situation – jeweils optimale Alternative auszuwählen“ (Kaluza & Chevalier, 2016, S. 7).

Führt man nun den Begriff der Kompetenz und den der Bewältigung zusammen, ergibt sich das Konstrukt „Bewältigungskompetenz“. Bewältigungskompetenz bezieht sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit auf individuelle Dispositionen, belastende Situationen angemessen zu bewältigen. Die Situationsangemessenheit der Bewältigungsversuche ergibt sich aus der Notwendigkeit der Passung von Situation, Individuum und Bewältigungsstrategie. So kann nicht allgemeingültig gesagt werden, dass bspw. der Einsatz instrumenteller Strategien immer besser wäre und dementsprechend auch von einer höheren Bewältigungskompetenz des betreffenden Individuums zeugen würde. Vielmehr besteht Bewältigungskompetenz darin, eine Situation angemessen einzuschätzen und situationsadäquat, das Individuum unterstützende, Bewältigungsstrategien auszuwählen und auch erfolgreich umsetzen zu können. Dies betont zum einen die Bedeutung der Analyse einer Belastungssituation: Eine Person muss z. B. einschätzen können, ob eine Situation veränderbar oder unveränderbar ist und Strategien dementsprechend auswählen. Zum anderen darf die Auswahl der Bewältigungsstrategie nicht unabhängig von den eigenen Fähigkeiten erfolgen. Auch der Bewältigungsflexibilität kommt somit im Rahmen Bewältigungskompetenz eine besondere Rolle zu (vgl. Kaluza & Chevalier, 2016, S. 7). Diese bezieht sich auf die Fähigkeit einer Person, ihr Bewältigungsverhalten entsprechend der Art der jeweiligen Belastungssituation effektiv ändern zu können (Kato, 2012, S. 262). So lasse sich „effektive Bewältigung [...] durch ein möglichst breites Repertoire verfügbarere Strategien, durch eine ausgewogene Balance zwischen instrumentellen, kognitiven und regenerativen Copingstrategien sowie durch Flexibilität des Bewältigungshandelns [charakterisieren]“ (Kaluza & Chevalier, 2016, S. 6 f.). Mit einem solchen Verständnis lässt sich Bewältigungskompetenz als

eine personale Kompetenz einordnen. Sie hat das Individuum selbst zum Fokus (vgl. Zimmer et al., 2001, S. 402).

Im Rahmen des Forschungsprojektes EKGe wurde folgendes Modell zur Aktualgenese des Bewältigungsgeschehens aufgestellt:

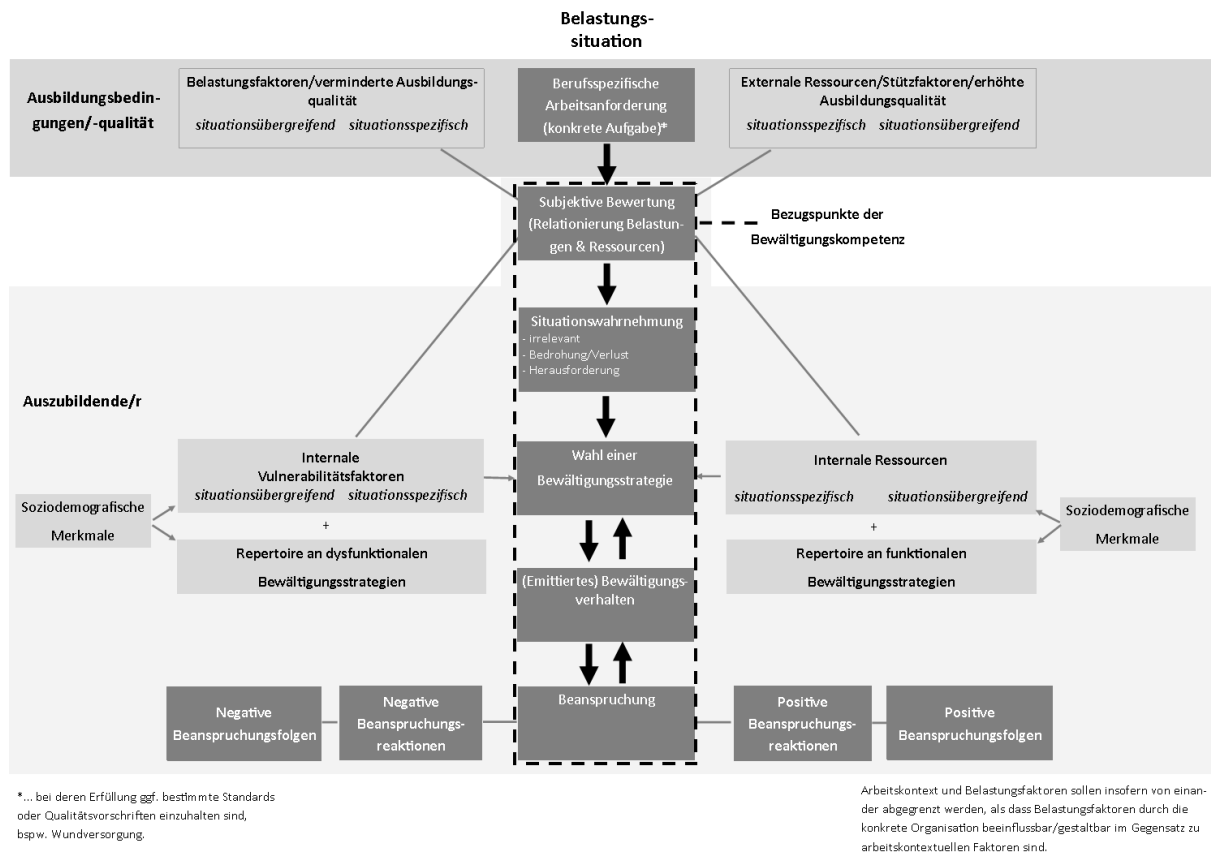


Abbildung 5: Modell der Aktualgenese des Bewältigungsgeschehens (EKGe-Projekt) (Warwas et al., 2021, o. S.)

Abbildung 5 zeigt das im Zuge des EKGe-Projektes konzipierte Modell der Aktualgenese des Bewältigungsgeschehens. Dunkelgrau eingefärbte Felder markieren die Belastungssituation, die durch berufsspezifische Arbeitsanforderungen geprägt ist. Im Rahmen der Bewältigungskompetenz werden diese vom/von der betreffenden Auszubildenden bewertet. Dabei werden Ressourcen und Vulnerabilitätsfaktoren (vgl. Kapitel 3.1.1) sowohl von Seiten des/der Auszubildenden als auch der Ausbildungsbedingungen/-qualität gegenübergestellt. Hieraus ergibt sich dem transaktionalen Stressmodell entsprechend (vgl. Kapitel 3.2; Abbildung 3) eine Wahrnehmung der Situation als irrelevant, Bedrohung/Verlust oder Herausforderung. Auf Basis dessen erfolgt die (situationsadäquate) Wahl von Bewältigungsstrategien. Bewältigungskompetenz zeichnet sich dementsprechend, durch eine angemessene Bewertung der Gegebenheiten, Einschätzung der Situation und darauf aufbauend adäquater Auswahl an Bewältigungsstrategien

aus, wobei sich die Bewältigungskompetenz in nachfolgenden Schritten im Rahmen der Performanz als emittiertes Bewältigungsverhalten und entstehender Beanspruchung ausdrückt. Somit kann Bewältigungskompetenz als „individuelle Kenntnisse und Fähigkeiten zur Bewältigung von berufstypischen psychischen Belastungsfaktoren und zur Regulation von psychischer Beanspruchung mit dem Ziel der Erhaltung der eigenen psychischen Gesundheit“ (Warwas et al., 2021, o. S.) definiert werden. Im Rahmen der Bewältigungskompetenz können – hervorgehend aus dem Bewältigungsgeschehen (vgl. Abbildung 5) – vier Kompetenzdimensionen identifiziert werden. Hierbei handelt es sich um:

- (1) das Erkennen von Belastungsfaktoren,
- (2) das Erkennen von Beanspruchungsreaktionen,
- (3) die Wahl einer oder mehrerer situationsadäquaten/r Bewältigungsstrategie/n,
- (4) die Begründung gewählter Bewältigungsstrategien/n (Warwas et al., 2021, o. S.)

### **5.3 Vergleichende Übersicht über ausgewählte Bewältigungstrainings**

Bewältigungstrainings haben zum Ziel individuelle belastungsbedingte Gesundheitsbeeinträchtigungen zu prävenieren und mögliche bereits eingetretene Beanspruchungen zu mildern. Sie zielen darauf „eine Person dazu zu befähigen die Intensität von Stressoren zu reduzieren, die Bewertung der stressauslösenden Situation zu verändern und/oder den Umgang mit der Belastung bzw. den Stressreaktionen zu verbessern“ (Lehr et al., 2013, S. 251). Dazu soll die Bewältigungskompetenz (vgl. Kapitel 5.2) im Rahmen einer individuumorientierten Intervention, dem Bewältigungstraining, gefördert werden (Kaluza & Chevalier, 2016, S. 2). Annahme hierbei ist häufig, dass objektiv gegebene Belastungsfaktoren individuell unterschiedlich belastend sind (Kaluza & Chevalier, 2016, S. 2 f.). Bewältigungstrainings können sowohl unspezifisch an der Bewältigung alltäglicher Belastungen ansetzen oder an einer zielgruppenspezifischen Bewältigung spezifischer Belastung durch/in Beruf, Familie oder Krankheit ausgerichtet sein (Kaluza & Chevalier, 2016, S. 7). Sie können auch sekundärpräventiv eingesetzt werden, so etwa bei Personen mit Spannungskopfschmerzen oder essentieller Hypertonie mit dem Ziel einer Chronifizierungsprophylaxe. Auch in der medizinischen Rehabilitation können Bewältigungstrainings eingesetzt werden, z. B. bei Diabetes, Krebserkrankungen, chronischen Schmerzen und/oder Burnout (Kaluza & Chevalier, 2016, S. 8). Typische Inhalte von Bewältigungstrainings sind gemäß Kaluza und Chevalier (2016, S. 8-18) die Psychoedukation, die systematische Selbstbeobachtung, Achtsamkeitstraining, Entspannungstraining, Erholung und Genussstraining, Mental-Training, Problemlösetraining, Zeitmanagement sowie soziale Unterstützung, auf welche im weiteren Verlauf des Kapitels eingegangen wird.

Im Folgenden sollen ausgewählte bestehende Bewältigungstrainings vergleichend hinsichtlich ihres Aufbaus, ihrer Bestandteile, ihrer Zielsetzungen und Organisation analysiert werden. Als Ausgangsbasis für den Vergleich von Bewältigungstrainings dient die Studie von Heinrichs et al. (2015), die ihrerseits bereits acht Bewältigungstrainings für Einzelpersonen und Gruppen analysiert und hierauf basierend selbst einen Vorschlag für ein Bewältigungstraining hervorgebracht haben. Im Rahmen weiterer Literaturrecherchen wurden insgesamt 13 Trainingsmanuale identifiziert, die als Grundlage für einen ersten Überblick über Aufbau und Inhalte von Bewältigungstrainings dienen sollen. Trainings, deren konkrete Manuale zur Trainingsdurchführung nicht einsehbar waren, konnten in der Analyse nicht berücksichtigt werden. Des Weiteren wurden Trainings, die sich einseitig auf nur einen Ansatzpunkt der Bewältigung beziehen, wie bspw. reine Entspannungstrainings, ausgeschlossen. Insgesamt konnten nur zwei anschlussfähige pflegespezifische Bewältigungstrainings eruiert werden. Es handelt sich um die sich direkt an die Pflegefachkraft richtende bzw. auf Supervision basierenden Trainings von Koppelin (2013) und Hofmann (2010). Daneben wurden elf nicht zielgruppenspezifische recherchiert. Es werden u. a. bekannte Trainingskonzepte von Kaluza (2011, ergänzend 2012) und Meichenbaum (2003) betrachtet. Das detailliert ausgearbeitete Stressbewältigungstrainings für Jugendliche von Beyer und Lohaus (2018) wurde ebenfalls neben den Trainingskonzepten von Drexler (2006), Eckert und Tarnowski (2017), Kessler (1989), Reschke und Schröder (2010), Rusch (2019), Schelp et al. (1990) und Wagner-Link (2010) einbezogen. Im Folgenden soll zunächst auf den Aufbau der verschiedenen Bewältigungstrainings eingegangen werden. Im Anschluss werden Zielsetzungen, die Organisation und enthaltene Bewältigungsstrategien betrachtet.

#### Aufbau der Bewältigungstrainings:

Zur Frage, wie Bewältigungstrainings aufgebaut sein sollten, gibt es bislang keine einheitliche Antwort (Lehr et al., 2013, S. 252). Aus diesem Grund soll an dieser Stelle der Aufbau der Trainings unter Berücksichtigung der verschiedenen Ansatzpunkte der Bewältigung und der damit verbundenen Unterscheidung von instrumenteller, mentaler und palliativ-regenerativer Bewältigung untersucht werden. Zwar beinhalten die zwei identifizierten pflegespezifischen Bewältigungstrainings auch instrumentelle, mentale und/oder palliativ-regenerative Bewältigungsstrategien (vgl. Hofmann, 2010, S. 128-133; Koppelin, 2013, S. 64), da diese allerdings nicht auf einem modularisierten Aufbau beruhen, werden diese aus der folgenden Analyse ausgeschlossen. Stattdessen werden die allgemeinen Bewältigungstrainings vorgestellten Themenbereiche hinsichtlich der drei soeben aufgeführten Ansatzpunkte der Bewältigung kategorisiert.

Die Kategorien „Mentale Bewältigung“, „Instrumentelle Bewältigung“ und „Palliativ-regenerative Bewältigung“ wurden induktiv ergänzt um die Kategorien „Informierung“ und „Stressreflexion/-analyse“. Es ergibt sich folgendes Bild (s. Abbildung 6):

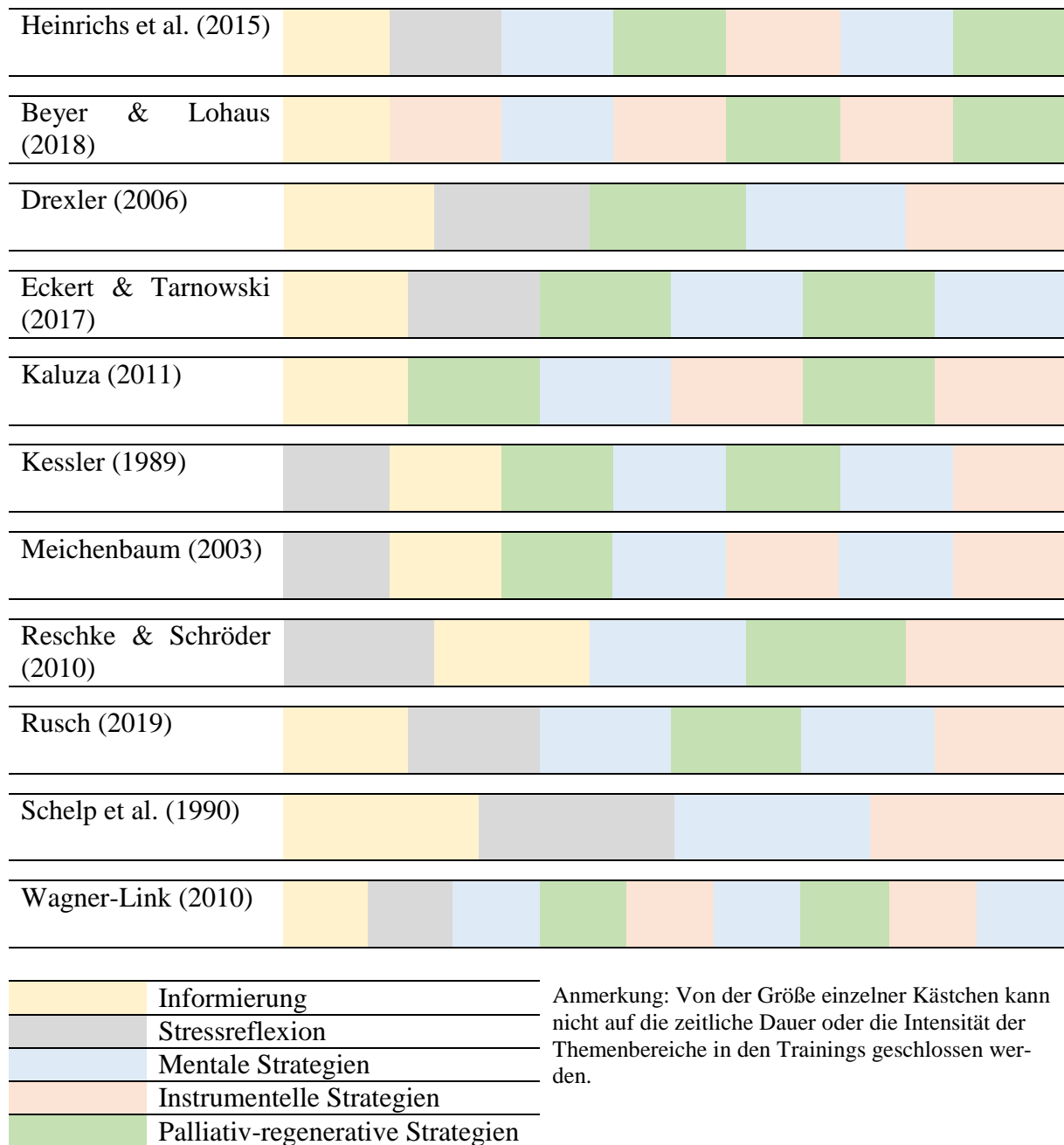


Abbildung 6: Kategorisierung der Themenbereiche allgemeiner Stressbewältigungstrainings

Abbildung 6 zeigt, dass acht von elf Stressbewältigungstrainings mit einer Informationsphase beginnen (gelb markiert). Hier erfolgt i. d. R. zunächst eine Begriffsklärung von Stress und Stressbewältigung bzw. Belastung, Beanspruchung und Bewältigung. Die Trainingsteilnehmer\*innen erfahren, dass Belastung und Beanspruchung individuell sind und sie selbst Einfluss hierauf haben. Wiederum sechs dieser acht Bewältigungstrainings kontinuierieren mit einer expli-



ziten Reflexion bzw. Analyse der wahrgenommenen persönlichen Belastung und Beanspruchung durch die Teilnehmenden. Die Trainings von Kaluza (2011) und Beyer und Lohaus (2018) beinhalten lediglich im Rahmen der Erlernung palliativ-regenerativer bzw. instrumenteller Bewältigungsstrategien eine Analyse und Reflexion von Belastung und Beanspruchung. Drei der elf Bewältigungstrainings beginnen mit letzterer Phase und informieren im zweiten Schritt über Stress- bzw. Belastungs-/Beanspruchungs-Konzepte. Dementsprechend lässt sich festhalten, dass Bewältigungstrainings im Allgemeinen mit der Informationsphase sowie mit einer Phase der Reflexion/Analyse persönlicher Belastung und Beanspruchung durch die Teilnehmenden beginnen. Im Anschluss ergibt sich ein vergleichsweise heterogenes Bild. Fünf von elf Stressbewältigungstrainings setzen auf eine Information und Analyse-/Reflexionsphase zuerst an der mentalen Bewältigung, sprich an den Bewertungen von Belastung durch die und Bewältigungsaktivitäten von Teilnehmer\*innen an. Vier von fünf Trainings sehen nach der Besprechung der mentalen Bewältigung die Behandlung instrumenteller Bewältigungsstrategien vor; im Rahmen der sechs weiteren Bewältigungstrainings wird nach der Information und Analyse-/Reflexionsphase mit Ausnahme des Trainings von Beyer und Lohaus (2018) mit der palliativ-regenerativen Bewältigung fortgefahren. Festzuhalten ist, dass die Mehrzahl der Bewältigungstrainings (7 von 11) mit einem Fokus auf instrumentellen Bewältigungsstrategien schließt.

Die geschilderte Beobachtung wird durch Lehr et al. (2013, S. 252-255) bestätigt, welche die Bausteine *Information, Psychoedukation und Motivierung der Teilnehmer\*innen, Entspannung, Kognitive Interventionen, Behaviorale Interventionen, Problemlösung und Kompetenztraining* als häufige Bestandteile von Bewältigungstrainings identifizieren. Während die genannten *kognitiven Interventionen* der in dieser Arbeit angeführten Bausteine zur mentalen Bewältigung gleichen (vgl. Lehr et al., 2013, S. 253), fallen unter die *behavioralen Interventionen* Trainings, die das Erlernen von Verhaltensweisen fokussieren, die dem Wohlbefinden zuträglich sind wie bspw. Genusstraining (Lehr et al., 2013, S. 253). Diese wurden im Rahmen dieser Arbeit den palliativ-regenerativen Strategien zugeordnet und bilden ebenfalls Bestandteil der Mehrheit der hier aufgezeigten Bewältigungstrainings. Das *Kompetenztraining* nach Lehr et al. (2013, S. 254), welches ein kompetenteres Arbeiten, z. B. über ein verbessertes Zeitmanagement, fördert, gleicht instrumentellen Strategien der Bewältigung. Kaluza und Chevalier (2016, S. 8-18) identifizieren ähnliche typische Bausteine von Bewältigungstrainings. So führen sie ebenfalls die *Psychoedukation, das Entspannungstraining, Erholung und Genusstraining, das Mental-Training* (vgl. *Kognitive Interventionen* nach Lehr et al., 2013, S. 253), das *Problemlösetraining* und *Zeitmanagement* an. Im Vergleich mit den von Lehr et al. (2013, S. 252-255)

explizit angeführten Bestandteilen von Bewältigungstrainings führen Kaluza und Chevalier (2016, S. 8-18) zudem auch explizit die *systematische Selbstbeobachtung*, das *Achtsamkeitstraining*, sowie den *Aufbau eines unterstützenden sozialen Netzwerkes* als typische Bausteine an.

Im Gesamtblick lassen sich dementsprechend die von Lehr et al. (2013, S. 252-255) und Kaluza und Chevalier (2016, S. 8-18) benannten Bausteine von Bewältigungstrainings auch in den in dieser Arbeit betrachteten Bewältigungstrainings wiederfinden.

#### Zielsetzung der Bewältigungstrainings:

Während sich Hofmann (2010, S. 7) direkt an Pflegefachkräfte sowie Personen in Ausbildungs-, Leitungs- und Trägerfunktion richtet und Koppelin (2013, S. 3) Bezug auf die Altenpflege nimmt, wurden hinsichtlich der weiteren hier vorgestellten Bewältigungstrainings zunächst keine Restriktionen bezüglich der von den Trainings anvisierten Zielgruppen vorgenommen. So sind die elf an dieser Stelle betrachteten Bewältigungstrainings zielgruppenunspecific gestaltet. Während Kaluza (2011, S. 61) von Personen mit beruflichen und privaten Alltagsbelastungen als Zielgruppe des Trainings spricht, sprechen Schelp et al. (1990, S. 30) von Personen mit Erleben von dauerhaftem Stress, deren Stress durch unangemessene Bewertungen verursacht oder aufrechterhalten wird. Kessler (1989) spezifiziert, dass Personen mit schwerwiegenden neurotischen oder psychotischen Störungen, Suizidgefährdung, Drogen-, Alkohol- oder Medikamentenabhängigkeit oder Menschen in einer laufenden psychotherapeutischen Behandlung *nicht* Zielgruppe des Bewältigungstrainings seien.

Die Bewältigungstrainings dienen der Prävention von und Intervention bei Belastung und Beanspruchung (z. B. Wagner-Link, 2010, S. 10; Koppelin, 2013, S. 69). Dementsprechend können den Bewältigungstrainings auch Zielstellungen entnommen werden. Während Kessler (1989) kein Gesamtziel des Trainings ausweist (wohl aber für einzelne Kursabschnitte), spricht Wagner-Link (2010, S. 9 f.) von einer Sensibilisierung bezüglich Belastung und Beanspruchung, der Verbesserung des aktiven Umgangs mit Belastungen, der Förderung des Wohlbefindens und Prävention von Beanspruchungsfolgen sowie einer Verbesserung der Leistungsfähigkeit und dem Erlernen von Bewältigungsstrategien als übergeordnete Ziele des Trainings. Heinrichs et al. (2015, S. 51) zielen mit ihrem Training sowohl auf die Ermutigung der Klient\*innen, als auch auf die Stärkung von Selbstakzeptanz und Verantwortlichkeit für die eigenen Verhaltensweisen. Die Förderung seelischer Gesundheit stellt das übergeordnete Ziel nach

Schelp et al. (1990, S. 14) dar. Auch Kaluza (2011, S. 60) orientiert sich in der von ihm benannten Zielstellung auf den Gesundheitsbegriff. So steht hier die Förderung der körperlichen Gesundheit und des seelischen Wohlbefindens der Klient\*innen durch eine Reduktion der Häufigkeit und Intensität alltäglicher Belastungserfahrung im Vordergrund (Kaluza, 2011, S. 60). Des Weiteren sollen vorhandene Kompetenzen der Klient\*innen gestärkt und neue aufgebaut werden. Hierzu sollen instrumentelle, mentale und palliativ-regenerative Strategien der Bewältigung vermittelt werden (Kaluza, 2011, S. 51 f.). Auch das „Integrierte Stressbewältigungsprogramm (ISP)“ nach Drexler (2006) zielt auf den Aufbau von Strategien der Stressbewältigung. Ziele sind hier *„die Bewusstmachung und Erweiterung individueller Stressbewältigungskompetenzen und ihre eigenständige Anwendung im privaten und beruflichen Alltag“* (Drexler, 2006, S. 28; kursiv im Original). Hierbei würde die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Bewältigung umso größer, je mehr Strategien dafür flexibel zur Verfügung stehen (Drexler, 2006, S. 28). Das Programm „Stark im Stress“ von Eckert und Tarnowski (2017) zielt auf einen „guten und gesunden Umgang mit Stress und Emotionen“ (Eckert & Tarnowski, 2017, S. 17).

Ausführlicher stellen Reschke und Schröder (2010) und Meichenbaum (2003) die Zielstellungen ihrer Bewältigungstrainings dar. Um nicht bereits zu viel von den eigentlichen Inhalten der Trainings vorwegzunehmen, sei an dieser Stelle eine verkürzte Zusammenfassung der beiden Trainings gegeben. Reschke und Schröder (2010, S. 21) stellen in ihrem Training sechs Ziele auf. Sie wollen die Klient\*innen dazu befähigen, Alltagsanforderungen und Lebenssituationen so zu genügen, dass insbesondere länger anhaltende stresshafte Lebenslagen vermieden werden und akuter Stress nur selten und weniger intensiv aufkommt. Mit diesem Ziel wird die Prävention von Stress fokussiert. Der Bewältigung und der Prävention von Stress dienen die Sensibilisierung für das Auftreten eigener Beanspruchungsreaktionen, welche ein frühes Einlenken in stresshaften Situationen ermöglicht. Im Sinne der Palliation sollen Methoden und Techniken zur Milderung bereits entstandener Stresszustände erlernt werden. Die Klient\*innen sollen zudem in ihrer Persönlichkeit gestärkt werden. Außerdem soll der Umgang mit kurz- und langfristig wirksamen Bewältigungsressourcen gefördert werden (Reschke & Schröder, 2010, S. 21). Meichenbaum (2003, S. 37 f.) formuliert im Rahmen des „Stressimpfungstrainings“ das Ziel der Informierung der Klient\*innen über das transaktionale Stressmodell und Stressbewältigung. Die Klient\*innen sollen dahingehend trainiert werden, dass sie dysfunktionale Gedanken, Bilder, Gefühle und Verhaltensweisen wahrnehmen, um den Stressor selbst umbewerten zu können. Des Weiteren sollen Problemlösestrategien trainiert werden. Als weiteres Ziel gilt die Einübung von aktiven, emotionsbezogenen und selbstkontrollbezogenen Bewältigungsstrategien. Ferner strebt das Training die Sensibilisierung, unadaptive Reaktionen als Hinweisreize

zu benutzen, um das individuelle Bewältigungsrepertoire zu aktivieren, an. Außerdem soll das Vertrauen des/der Klient\*in in seine/ihre Bewältigungskompetenz gestärkt, ausreichend Wissen über effektive Stressbewältigung aufgebaut und die Selbsterkenntnis und die Bewältigungsstrategien verbessert werden.

Im Gesamtblick verfolgen die verschiedenen Bewältigungstrainings vor allem verhaltensbezogene Ziele, aber ggf. auch verhältnisbezogene Ziele, z. B. wenn eine angestrebte Problemlösung sich auf die Arbeitsorganisation oder Arbeitsaufgabe bezieht (vgl. Bamberg & Busch, 2006, S. 216). Inhalte der Bewältigungstrainings sind verhaltensbezogene, sprich personenbezogene, Methoden (vgl. Bamberg & Busch, 2006, S. 216; vgl. Kapitel 7.1).

#### Organisation der Bewältigungstrainings:

Die Bewältigungstrainings – mit Ausnahme der pflegespezifischen Trainings von Hofmann (2010) und Koppelin (2013) – finden zumeist in der Gruppe statt (vgl. Drexler, 2006, S. 34; Eckert & Tarnowski, 2017, S. 45; Kaluza, 2011, S. 61; Kessler, 1989, S. 1; Meichenbaum, 2003, S. 38; Reschke & Schröder, 2010, S. 32; Schelp et al., 1990, S. 13; Wagner-Link, 2010, S. 11). Dabei beträgt die Gruppengröße minimal sechs (Wagner-Link, 2010, S. 12) bis maximal zwölf Personen bei einem/einer Trainer\*in (Wagner-Link, 2010, S. 12; Reschke & Schröder, 2010, S. 32; Drexler, 2006, S. 34). Im Rahmen der Gruppenzusammensetzung wird eine ausgewogene Heterogenität bezüglich von Merkmalen wie Alter, Geschlecht, Bildung und Arbeitsbelastung von Reschke und Schröder (2010, S. 32) empfohlen. Bezogen auf die Probleme der Kursteilnehmer\*innen sollte die Gruppenzusammensetzung dagegen eher homogen sein (Schelp et al., 1990, S. 26; vgl. Drexler, 2006, S. 34). Teilweise können Bewältigungstrainings allerdings auch individuell mit einem/einer Klient\*in stattfinden (Meichenbaum, 2003, S. 38). Die Bewältigungstrainings sind in verschiedene Module bzw. Kursabschnitte unterteilt und erstrecken sich zumeist flexibel über einen Zeitraum von 3-Tages-Seminaren bis zu zwölf Monaten (vgl. Wagner-Link, 2010, S. 16; Meichenbaum, 2003, S. 38). Dabei ergibt sich ein zeitlicher Rahmen bis zu 48 Zeitstunden (vgl. Kessler, 1989, S. 1). Werden die Module nicht zu „Intensivkursen“ verdichtet, finden sie zumeist wöchentlich neben den (beruflichen) Tätigkeiten im Alltag statt. Hier sind die Bewältigungstrainings insbesondere in ein- bis zweimal in der Woche stattfindende Sitzungen à 90-120 Minuten ausgestaltet, wobei je nach Häufigkeit und Stunden pro Woche die Gesamtdauer des Trainings variiert (vgl. Drexler, 2006, S. 34; Eckert & Tarnowski, 2017, S. 45; Kaluza, 2011, S. 61; Kessler, 1989, S. 1; Reschke & Schröder, 2010, S. 35; Schelp et al., 1990, S. 43; Wagner-Link, 2010, S. 16 & 235). Die hier betrachteten Trainings erstrecken sich durchschnittlich über 21 Zeitstunden (vgl. Drexler, 2006, S. 34; Eckert &

Tarnowski, 2017, S. 54; Kaluza, 2011, S. 61; Kessler, 1989, S. 1; Meichenbaum, 2003, S. 38; Reschke & Schröder, 2010, S. 35; Schelp et al., 1990, S. 43; Wagner-Link, 2010, S. 16 & 235).

Hofmann (2010, S. 7) richtet sich direkt an Pflegefachkräfte sowie Personen in Ausbildungs-, Leitungs- und Trägerfunktion, es wird aber auch das Konzept der Supervision vorgestellt. Dieses wird ebenso von Koppelin (2013) forciert. Hierbei handelt es sich um eine prozesshafte Beratungsmethode durch eine\*n Supervisor\*in, der/die Personen insbesondere zur Selbstreflexion anleitet und bei der Verbesserung des beruflichen Handelns begleitet (Hofmann, 2010, S. 117; Koppelin, 2013, S. 9 & 75).

#### *Fokussierte Bewältigungsstrategien im Rahmen der Bewältigungstrainings:*

Nachdem in Kapitel 5.1 die instrumentelle, mentale und palliativ-regenerative Belastungs-Belastungs-Bewältigung voneinander abgegrenzt und im Zuge dieser Abgrenzung bereits erste konkrete Bewältigungsstrategien genannt wurden, soll im Folgenden auf diese und weitere konkrete Bewältigungsstrategien, die aus den hier analysierten Bewältigungstrainings hervorgehen, eingegangen werden. Dazu wurden aus allen Bewältigungstrainings angeführte Bewältigungsstrategien extrahiert und der mentalen, instrumentellen oder palliativ-regenerativen Bewältigung zugeordnet. Folgende Tabelle 3 stellt eine Übersicht über die konkreten Bewältigungsstrategien dar. Sich stark ähnelnde Bewältigungsstrategien, die in mehreren Trainings genannt wurden, wurden hierbei unter einem Überbegriff zusammengefasst und in der Spalte „Erklärungen/Beispiele/genannte Schlagwörter“ näher erläutert.

Tabelle 3: Übersicht über Bewältigungsstrategien

	<b>Bewältigungsstrategie</b>	<b>Erklärungen/Beispiele/genannte Schlagwörter</b>	<b>Quelle</b>
<b>Mentale Bewältigung</b>	Einstellungsänderung	Bewertungen und selbsterfüllende Prophezeiungen, irrationale Einstellungen/Überzeugungen	Wagner-Link, 2010, S. 174 f.
		Förderliche Denkweisen und Einstellungen entwickeln, wie z. B. Blick auf das Positive/auf Chancen/auf Sinn, Orientieren auf eigene Stärken und Erfolge, Orientieren auf positive Konsequenzen, Relativieren und Distanzieren	Kaluza, 2011, S. 103-118
		Einstellungsänderung	Kessler, 1989, S. 43 ff.
		Selbstwirksamkeit, Persönliche Stressverschärfer entschärfen	Kaluza, 2012, S. 123
		Erhöhung der Selbst- und Fremdwertschätzung	Eckert & Tarnowski, 2017, S. 62 f.
		Stressverstärker relativieren	Eckert & Tarnowski, 2017, S. 282-284
		Irrationale Grundüberzeugungen	Reschke & Schröder, 2010, S. 143
		Persönlicher Anti-Stress-Satz	Reschke & Schröder, 2010, S. 137
		Anti-Stress-Gedanken	Beyer & Lohaus, 2018, S. 63
		Stressgedanken und Gegenpositionen, Perspektivenwechsel	Beyer & Lohaus, 2018, S. 134-145
	Identifizierung innerer Antreiber und Gegenpositionen	Hofmann, 2010, S. 130	
	Innere Antreiber und innere Erlauber	Drexler, 2006, 2. 156-159	
	Kognitive Umstrukturierung	Anforderungen neu bewerten bzw.	Kaluza, 2012, S. 123
		Positives Selbstgespräch zur Umstrukturierung	Wagner-Link, 2010, S. 94-96
		Herausarbeiten eines biografischen Sinnes („Wer-weiß-wozu-das-gut-ist-Haltung“)	Eckert & Tarnowski, 2017, S. 169-179
		Entkatastrophisieren	Rusch, 2019, S. 84 f.
		Hypothesen testen: eine negative Erwartungshaltung wie bspw. „das bekomme ich niemals hin“ kann als Hypothese betrachtet und überprüft werden	Rusch, 2019, S. 85
		Gedankenstopptechnik -Gedanken werden als irrational und wenig hilfreich erkannt, dann Stopp	Rusch, 2019, S. 85 – 88
		Kognitives Umstrukturieren, Bearbeitung irrationaler Bewertungen	Heinrichs et al., 2015, S. 83-85
Dysfunktionale Gedanken identifizieren und bearbeiten (Hinterfragen, Problem konkretisieren, Perspektive wechseln)		Eckert & Tarnowski, 2017, S. 250-252	

	<b>Bewältigungsstrategie</b>	<b>Erklärungen/Beispiele/genannte Schlagwörter</b>	<b>Quelle</b>
<b>Instrumentelle Bewältigung</b>		Disputationstechniken	Schelp et al., 1990, S. 172
		Kognitive Therapie (nach Aaron Beck) → Diagnostizieren von Gedanken und Gefühlen, Sensibilisieren für Stresssituationen, persönliche Experimente	Meichenbaum, 2003, S. 78 -87
	(Positive) Selbstinstruktion	Positives Selbstgespräch; Selbstinstruieren, Selbstermuntern	Wagner-Link, 2010, S. 94-96
		z. B. „Ruhig bleiben, entspannen! Ich werde die Sache jetzt anpacken und schon schaffen“	Kessler, 1989, S. 43 ff.
		Positive Selbstinstruktion	Rusch, 2019, S. 89 f. Drexler, 2006, S. 146 f.
		Selbstinstruktion/Selbstanleitung	Beyer & Lohaus, 2018, S. 69 Meichenbaum, 2003, S. 90 - 95
	Innere Wahrnehmungslenkung	Visualisieren positiver Bildern , Richten der Aufmerksamkeit auf neutrale oder positive Gedanken, Reize und Emotionen	Rusch, 2019, S. 89 f. Heinrichs et al., 2015, S. 73 Eckert & Tarnowski, 2017, S. 58 Wagner-Link, 2010, S. 93 f.
	Akzeptanz der Realität	Annehmen der Realität Annehmen von Stress und negativen Emotionen Akzeptanz des Stresses und der negativen Gedanken	Kaluza, 2012, S. 123 f. Eckert & Tarnowski, 2017, S. 161-169 Heinrichs et al., 2015, S. 72
	Verleugnung	Selbstschutz zur schrittweisen Annäherung an den Stressor	Meichenbaum, 2003, S. 95 f.
	Systematische Problemlösung	Systematische Problemlösung	Wagner-Link, 2010, S. 159-173 Kessler, 1989, S. 39 ff. Heinrichs et al., 2015, S. 82 f.
		Problemlösetraining	Kaluza, 2011, S. 119-137 Rusch, 2019, S. 100 Beyer & Lohaus, 2018, S. 47-54 Meichenbaum, 2003, S. 87 - 89
		Problem- und Lösungsanalyse	Drexler, 2006, S. 71-77

<b>Bewältigungsstrategie</b>	<b>Erklärungen/Beispiele/genannte Schlagwörter</b>	<b>Quelle</b>
	Problemanalyse/Problemlösetraining unter Berücksichtigung des ABC-Modells	Schelp et al., 1990, S. 53 ff.
Soziale Unterstützung	Soziale Unterstützung	Wagner-Link, 2010, S. 200-208 Drexler, 2006, S. 227-229 Heinrichs et al., 2015, S. 80 f.
	Soziales Netz	Koppelin, 2013, S. 64 Kaluza, 2011, S. 162-164 Beyer & Lohaus, 2018, S. 74 f.
	Soziale Unterstützung	Reschke & Schröder, 2010, S. 80 ff.
Zeitmanagement	Zeitmanagement	Drexler, 2006, S. 222 f. Heinrichs et al., 2015, S. 81 f.)
	Strategien gegen Zeitstress; Eisenhower-Prinzip	Kaluza, 2011, S. 168-170 Kaluza, 2012, S. 116
	ABC-Analyse ALPEN-Methode Pareto-Prinzip	Rusch, 2019, S. 115 ff.
	Tipps zum Zeitmanagement und Anfertigen von Tagesplänen & Wochenplänen	Beyer & Lohaus, 2018, S. 94-96, S. 99
	Identifizierung von Zeitdieben und Zeitmanagement	Hofmann, 2010, S. 128
Zielsetzungen	Zukunftserwartungen und Zielsetzungen	Reschke & Schröder, 2010, S. 215-217
	Setzen von Zielen	Drexler, 2006, S. 230-238
	SMART-Ziele	Rusch, 2019, S. 114 f.
Sozial kompetentes Verhalten	Sozial kompetentes Verhalten: Forderungen durchsetzen	Beyer & Lohaus, 2018, S. 85 f.



	<b>Bewältigungs- strategie</b>	<b>Erklärungen/Beispiele/genannte Schlagwörter</b>	<b>Quelle</b>
<b>Palliativ-regenerative Bewältigung</b>	Entspannungs- übungen	Allgemein Entspannungsübungen	Kessler, 1989, S. 17 Reschke & Schröder, 2010, S. 153
		Progressive Muskelrelaxation	Wagner-Link, 2010, S. 98 Kaluzza, 2011, S. 81-90 Reschke & Schröder, 2010, S. 145 Beyer & Lohaus, 2018, S. 88-91 Drexler, 2006, S. 95-103 Eckert & Tarnowski, 2017, S. 57 Meichenbaum, 2003, S. 76 f.
		Fantasiereise	Wagner-Link, 2010, S. 98 Reschke & Schröder, 2010, S. 163 Beyer & Lohaus, 2018, S. 92-94 Drexler, 2006, S. 113 f. Kaluzza, 2011, S. 99 f.
		Sport/Bewegung	Kaluzza, 2011, S. 156-161 Reschke & Schröder, 2010, S. 149 Drexler, 2006, S. 114 f. Hofmann, 2010, S. 132 Heinrichs et al., 2015, S. 73 Meichenbaum, 2003, S. 76
		Achtsamkeitstraining	Rusch, 2019, S. 98 Drexler, 2006, S. 166 Heinrichs et al., 2015, S. 77
		Autogenes Training	Wagner-Link, 2010, S. 98 Wagner-Link, 2010, S. 113 ff. Rusch, 2019, S. 96 f.
		Atemübungen	Wagner-Link, 2010, S. 98 Reschke & Schröder, 2010, S. 138

<b>Bewältigungsstrategie</b>	<b>Erklärungen/Beispiele/genannte Schlagwörter</b>	<b>Quelle</b>
		Drexler, 2006, S. 107
	Meditation/meditative Übungen	Reschke & Schröder, 2010, S. 138 Wagner-Link, 2010, S. 113 ff.
	Palmieren	Meichenbaum, 2003, S. 76 Wagner-Link, 2010, S. 98
	Musik	Drexler, 2006, S. 111 f. Beyer & Lohaus, 2018, S. 94 Hofmann, 2010, S. 132
	Ausgleichende Freizeitaktivitäten/Erholungsaktivitäten	Reschke & Schröder, 2010, S. 167 Beyer & Lohaus, 2018, S. 100 Eckert & Tarnowski, 2017, S. 59 Meichenbaum, 2003, S. 76
	Konzentrierte Methoden	Wagner-Link, 2010, S. 98
	Beckenschaukel	Wagner-Link, 2010, S. 98
	Muskelpumpe	Wagner-Link, 2010, S. 98
	Ruhepause	Wagner-Link, 2010, S. 98
	Powernapping	Wagner-Link, 2010, S. 98
	Natur wahrnehmen	Hofmann, 2010, S. 132
	Yoga	Wagner-Link, 2010, S. 98
	Lesen eines Buchs	Hofmann, 2010, S. 132 Heinrichs et al., 2015, S. 73
Genusstraining	Genusstraining	Rusch, 2019, S. 97 f. Heinrichs et al., 2015, S. 86
	Erholen und genießen; Gebote des Genießens	Kaluza, 2011, S. 146 f.
	Regeln für Genuss	Reschke & Schröder, 2010, S. 166
	Führen eines Glückstagebuchs	Hofmann, 2010, S. 132
	(gut) Essen und Trinken	Hofmann, 2010, S. 133
	Körperlich oder emotional	Wagner-Link, 2010, S. 97 f.

<b>Bewältigungsstrategie</b>	<b>Erklärungen/Beispiele/genannte Schlagwörter</b>	<b>Quelle</b>
Kontrollierte Abreaktion		Heinrichs et al., 2015, S. 73
Befriedigende Aktivität	Befriedigende Aktivität als Belastungsausgleich Euthyme Aktivitäten; ausgleichende Aktivitäten (Tätigkeiten in den Phasen Distanzierung (z. B. räumliche Distanzierung, Tätigkeitswechsel), Regeneration (z. B. Entspannungsübungen, Sport, Musik, Spielen, Heimwerken), Orientierung (Vorbereitung auf anstehende Aufgaben, z. B. Unterlagen sortieren, gedankliche Vorbereitung)) Belastungsausgleich (Zufriedenheitserlebnisse)	Drexler, 2006, S. 224 f. Heinrichs et al., 2015, S. 85-87 Heinrichs et al., 2015, S. 75 f. Wagner-Link, 2010, S. 195 f.
Soziales Netz	Erkennen und Stärken der Funktionen im sozialen Netz sich Zeit für die Pflege von Partnerschaft oder Freundschaften nehmen	Eckert & Tarnowski, 2017, S. 193 f. Hofmann, 2010, S. 132
Signalpunkte/Ruhegegenstände	Befestigung von Signalpunkten an Gegenständen der täglichen Umgebung	Reschke & Schröder, 2010, S. 183 Kaluza, 2011, S. 97
Förderung der Selbstkomplexität	Selbstkomplexität fördern durch (vermehrte) identitäts- und kraftstiftende Aktivitäten	Eckert & Tarnowski, 2017, S. 189-192
Körperhaltung	Verändern der Körperhaltung/-spannung zur Veränderung der Emotionen	Eckert & Tarnowski, 2017, S. 237-239

Tabelle 3 beinhaltet die mentalen Bewältigungsstrategien *Einstellungsänderung*, *Kognitive Umstrukturierung*, *(Positive) Selbstinstruktion*, *Innere Wahrnehmungslenkung*, *Akzeptanz der Realität* und *Verleugnung*. Zur Einstellungsänderung wird durch acht und zu dem oftmals damit verbundenen Werkzeug der kognitiven Umstrukturierung durch sieben von 13 Bewältigungstrainings Bezug genommen. Hierbei geht es zum einen um grundsätzliche (irrationale) Überzeugungen und Einstellungen, die belastungsverschärfend wirken (z. B. Wagner-Link, 2010, S. 174 f.), zum anderen um (irrationale) Bewertungen in einer konkreten Situation (z. B. Schelp et al., 1990, S. 172). So stellt ein förderliches Denkmuster gemäß Kaluza (2011, S. 211) bspw. der Blick auf das Positive dar; eine Umsetzungsmöglichkeit der kognitiven Umstrukturierung kann darin bestehen, sich selbst zu fragen, ob die aktuelle Situation *wirklich* eine Katastrophe darstellt (Rusch, 2019, S. 84). Die kognitive Umstrukturierung kann auch Teil eines positiven Selbstgesprächs als weitere mentale Bewältigungsstrategie sein (z. B. Wagner-Link, 2010, S. 94-96). Die positive Selbstinstruktion, welche ein Selbstinstruieren und/oder ein Selbstermuntern umfasst, wird von sechs von 13 Bewältigungstrainings thematisiert. Im Gesamtblick haben alle betrachteten Trainings mit Ausnahme des auf Supervision beruhenden Trainings nach Koppelin (2013) die Einstellungsänderung, die kognitive Umstrukturierung und/oder die (positive) Selbstinstruktion zum Thema. Die innere Wahrnehmungslenkung als Bewältigungsstrategie kennzeichnet sich durch das Visualisieren positiver Bilder bzw. Richten der Aufmerksamkeit auf neutrale oder positive Gedanken und Reize (Eckert & Tarnowski, 2017, S. 58; Heinrichs et al., 2015, S. 73; Rusch, 2019, S. 89 f.; Wagner-Link, 2010, S. 93 f.). Zur Akzeptanz der Realität als weitere Bewältigungsstrategie gehört zum einen das Annehmen der Realität selbst. So sei es „letztendlich immer unsere Entscheidung, wie sehr wir uns von einer äußeren Situation ärgern, aufregen oder niederdrücken lassen [...] Wir werden freier, weil wir unsere Energie nicht mehr im Hadern [...] verbrauchen“ (Kaluza, 2012, S. 124). Zum anderen fällt hierunter dementsprechend auch das Akzeptieren der eigenen Beanspruchung (Kaluza, 2012, S. 124). Gewissermaßen ein Gegenstück hierzu bildend lässt sich als weitere Bewältigungsstrategie zuletzt die Verleugnung nennen (Meichenbaum, 2003, S. 95 f.). Ein Verleugnen der Realität dient dem Selbstschutz und ermöglicht eine schrittweise Annäherung und Verarbeitung dieser (Meichenbaum, 2003, S. 95 f.). Diese Strategie wird jedoch auch kritisch diskutiert und sollte nicht langfristig Anwendung finden (Kaluza, 2012, S. 72).

Als instrumentelle Bewältigungsstrategien beinhalten die hiesigen Bewältigungstrainings folgende Strategien, wobei diese nach Häufigkeit der Nennung geordnet sind: *Systematische Problemlösung*, *Soziale Unterstützung*, *Zeitmanagement*, *Zielsetzungen*, *Sozial kompetentes Verhalten*. Der Prozess der systematischen Problemlösung gliedert sich in verschiedene Schritte; so

entspricht Schritt 1 typischerweise zunächst der Identifikation der problematischen Situation, wobei der letzte Schritt der Überprüfung zuvor eingeleiteter Maßnahmen entspricht (z. B. Heinrichs et al., 2015, S. 82). Die soziale Unterstützung beschreibt Hilfeleistungen, die eine Person durch ihre Umwelt erfährt. Diese kann verschiedener Art sein. So fällt hierunter bspw. die informelle Unterstützung (z. B. Unterstützung durch handlungsrelevante Informationen), aber auch die emotionale Unterstützung, welche aufgrund ihres Fokus auf das (Beanspruchungs-)Erleben in dieser Art auch als palliativ-regenerative Bewältigungsstrategie klassifiziert werden könnte (vgl. Reschke & Schröder, 2010, S. 85-87). Die Strategien zum Zeitmanagement werden u. a. konkretisiert in das Eisenhower-Prinzip (Kaluza, 2011, S. 168-170), die ABC-Analyse, die ALPEN-Methode und das Pareto-Prinzip (Rusch, 2019, S. 115-119). Im Vergleich weniger häufig genannt wird die Bewältigungsstrategie der Setzung von Zielen. Beyer und Lohaus (2018, S. 85 f.) führen als weitere instrumentelle Bewältigungsstrategie das sozial kompetente Verhalten an und zielen damit insbesondere auf die Fähigkeit eigene Forderungen zum Schutz der eigenen psychischen Gesundheit durchsetzen zu können.

Im Rahmen der palliativ-regenerativen Bewältigung werden in erster Linie *Entspannungsübungen* genannte. Hierunter fallen zahlreiche Aktivitäten, wobei neben Sport und Bewegung (z. B. Hofmann, 2010, S. 132), insbesondere die progressive Muskelrelaxation (z. B. Kaluza, 2011, S. 81-90) als eine Entspannungsmöglichkeit genannt wird. Das *Genusstraining* stellt eine weitere Strategie zur Förderung der palliativ-regenerativen Bewältigung dar. Hierbei liegt der Fokus auf dem bewussten Genuss (z. B. Rusch, 2019, S. 97 f.). Als Belastungsausgleich kann ferner *befriedigenden Aktivitäten* nachgegangen werden. Eine Person könnte z. B. einem Hobby nachgehen (Wagner-Link, 2010, S. 195). Hierunter kann auch das Pflegen *sozialer Kontakte* als weitere palliativ-regenerative Bewältigungsstrategie fallen (vgl. Wagner-Link, 2010, S. 196; Hofmann, 2010, S. 132; Eckert & Tarnowski, 2017, S. 193 f.). Dem Sinne einer befriedigenden Aktivität ähnlich sollten auch identitäts- und kraftstiftenden Aktivitäten nachgegangen werden (z. B. Teilnahme an/Zugehörigkeit zu einem Chor) zur *Förderung der Selbstkomplexität* (Eckert & Tarnowski, 2017, S. 189-192). Auch das bewusste Verändern der *Körperhaltung* kann zu einem Abbau negativer Beanspruchung erfolgen (Eckert & Tarnowski, 2017, S. 237-239). Eine weitere Strategie kann darin bestehen, an Gegenständen der täglichen Umgebung *Signalpunkte* anzubringen, die an die Durchführung von Entspannungsübungen erinnern sollen (Reschke & Schröder, 2010, S. 183).

Neben konkreten Bewältigungsstrategien zielen Inhalte der Trainings z. T. auch unmittelbar darauf, die eigene Selbstwirksamkeit, das eigene Selbstwertgefühl, das Erkennen und Äußern

eigener Gefühle oder die sozialen Kompetenzen zu verbessern (z. B. Beyer & Lohaus, 2018, S. 64 f., S. 82 f.; Drexler, 2006, S. 198-206; Heinrichs et al., 2015, S. 79 f.), um auf diese Weise eigene Ressourcen der Bewältigung zu stärken. Wie Lehr et al. (2013, S. 255) anführen, werde bspw. die Selbstwirksamkeitserwartung allerdings auch bereits durch das Problemlösetraining gefördert, sodass für die vorliegende Arbeit Bewältigungsstrategien, die konkret an Belastung und/oder Beanspruchung ansetzen, aber sich möglicherweise nur indirekt auf Ressourcen wie die Selbstwirksamkeitserwartung oder das Selbstwertgefühl auswirken, fokussiert werden.

Nachdem im vorliegenden Kapitel verschiedene Bewältigungstrainings hinsichtlich ihres Aufbaus, ihrer Zielsetzung und Organisation verglichen und enthaltene konkrete Bewältigungsstrategien identifiziert wurden, soll im folgenden Kapitel 5.4 die Effektivität von Bewältigungstrainings und -strategien beleuchtet werden.

#### **5.4 Effektivität von Bewältigungstrainings und -strategien**

Die Effektivität von Bewältigungsstrategien und -trainings bildet Gegenstand dieses Kapitels. Ebendies ist von großer Bedeutung bei der Konzipierung eines Bewältigungstrainings (Kaluza, 2011, S. 53). Die in Kapitel 5.3 betrachteten Bewältigungstrainings zeigen nur zum Teil Evaluationen zur Wirksamkeit hinsichtlich Bewältigungsverhalten und Wohlbefinden auf. Aus diesem Grund soll im Folgenden neben den Evaluationsergebnissen dieser Studien weitere Studien zur Wirksamkeit von Bewältigungstrainings herangezogen werden. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass jeweilige Evaluationen sich ganz überwiegend auf der subjektiven Selbsteinschätzung/-wahrnehmung der Kursteilnehmer\*innen berufen und z. T. verschiedene Zielgrößen fokussieren, sodass eine Vergleichbarkeit der verschiedenen Trainings eingeschränkt ist.

Die Wirksamkeit des in Kapitel 5.3 berücksichtigten Trainings „Gelassen und sicher im Stress“ (Kaluza, 2011 und 2012) auf Bewältigungsverhalten und Befinden zeigt sich auch längerfristig. So würden Trainingsteilnehmende sechs Monate nach dem Training verstärkt instrumentelle, mentale und palliativ-regenerative Bewältigungsstrategien einsetzen. Zudem seien „resignativ-vermeidende Tendenzen im Umgang mit Belastungssituationen“ (Kaluza & Chevalier, 2016, S. 21) geringer ausgeprägt. Eine auf diesem Trainingskonzept beruhende Intervention führten Kersten et al. (2009, S. 3 f.) mit 33 Dialyse-Pflegefachkräften in der Experimentalgruppe und 44 Dialyse-Pflegefachkräften in der Kontrollgruppe durch. In der Experimentalgruppe konnten im direkten Anschluss an die Intervention Verbesserungen hinsichtlich verschiedener Ergebnisvariablen festgestellt werden, wobei nur der Effekt auf einen höheren Gemeinschaftssinn und Reduktion von Burnout statistisch signifikant waren. Die Autor\*innen folgern, dass mit der Intervention ein erster Schritt der Verbesserung erreicht werden konnte, für eine langfristige

positive Entwicklung allerdings auch vermehrt eine Veränderung organisationaler Strukturen sowie Möglichkeiten und Zeit das Gelernte umzusetzen und zu üben notwendig seien. Weiterhin muss bei den Ergebnissen berücksichtigt werden, dass es sich um eine relativ kleine Stichprobe handelt (Kersten et al., 2019, S. 8).

Die Wirksamkeit des Trainings „Stark im Stress“ (Eckert & Tarnowski, 2017) wurde in drei Studien mit verschiedenen Zielgruppen anhand der anschließend berichteten depressiven Stimmungen und dem durch die Proband\*innen wahrgenommenen Stress evaluiert. Dabei lag ein Experimental-Kontrollgruppen-Design zugrunde. Die Erhebungen erfolgten über einen Onlinefragebogen vor dem Training, unmittelbar nach Beendigung des Trainings sowie acht Wochen nach Trainingsende. Die Zielgruppe einer der drei Evaluationsstudien stellten Pflegekräfte dar (N = 71). Depressive Stimmungen sowie der wahrgenommene Stress gingen bei den Pflegekräften in der Experimentalgruppe signifikant zurück. Allerdings konnte kein signifikanter Effekt hinsichtlich einer verbesserten Regulation von Emotionen festgestellt werden (Eckert & Tarnowski, 2017, S. 294 f.).

Das Stressimpfungstraining nach Meichenbaum (2003) wurde bereits in verschiedenen Kontexten angewendet und evaluiert. So wurde es im medizinischen Kontext bei Patient\*innen, bei Berufsgruppen wie Lehrkräften und Polizist\*innen, Sportler\*innen sowie bei der Bewältigung kritischer Lebensereignisse für effektiv befunden (Meichenbaum, 2003, S. 108-120). Auch bei Krankenpfleger\*innen wurde das Training in den 1980er Jahren angewendet. Hierbei wurden neben Merkmalen von Belastung und Beanspruchung und der Selbstbeobachtung Bewältigungsstrategien wie Entspannung, Selbstbehauptung, kognitive Umstrukturierung und Zeitmanagementverfahren fokussiert und von den Teilnehmer\*innen für effektiv befunden (Meichenbaum, 2003, S. 109).

Das Bewältigungstraining nach Wagner-Link (2010) wurde zum einen im Rahmen einer Studie mit Polizist\*innen, zum anderen mit Führungskräften der Finanzämter durchgeführt und evaluiert (Wagner-Link, 2010, S. 255 f.). In ersterer Studie kommt zur Evaluation u. a. das Instrument *Stress and Coping (SCOPE)* zum Einsatz (Wagner-Link, 2010, S. 251). Effekte zeigen sich im Bereich der sozialen Zurückhaltung, die reduziert werden konnte. Ebenso nahm die soziale Aktivität im Bereich der sozialen Hemmung und der sozialen Initiative zu (Wagner-Link, 2010, S. 253). Teilnehmer\*innen berichteten über bessere Fertigkeiten zur Entspannung und geringere Reizbarkeit. Zudem wurde positiver in die Zukunft geblickt und von einer gesteigerten Lebensqualität berichtet (Wagner-Link, 2010, S. 254). Im Rahmen der Studie mit

insgesamt 16 Führungskräften der Finanzämter kam zur Evaluation u. a. der Stressverarbeitungsfragebogen von Erdmann und Janke (2008) zum Einsatz. Auch im Rahmen dieser Studie konnte die Effektivität des Bewältigungstrainings nachgewiesen werden (Wagner-Link, 2010, S. 255). So wurden subjektiver Einschätzungen nach Belastung und Beanspruchung reduzierende Bewältigungsstrategien vermehrt eingesetzt. Dieses Ergebnis zeigte sich insbesondere hinsichtlich Strategien der Entspannung (Wagner-Link, 2010, S. 255). Gemäß den Teilnehmenden wurden im Anschluss an das Training insbesondere Entspannungs- und Atemübungen in den Alltag übernommen (Wagner-Link, 2010, S. 256). Kognitive Beanspruchungsreaktionen wie Leistungsstörungen nahmen in Folge des Trainings ab, während positive Selbstinstruktionen zunahmen. Somit wurden insbesondere emotionale Beanspruchungsreaktionen verändert, wohingegen die Einflussnahme auf muskuläre und vegetative Beanspruchungssymptome subjektiver Einschätzungen nach weniger von Bedeutung war (Wagner-Link, 2010, S. 255 f.). Im Rahmen der Evaluation wurde festgestellt, dass insbesondere Personen, die sich zuvor eines geringeren/einseitigeren Repertoires an Bewältigungsstrategien bedienten, von dem Training profitierten und dieses zu einem breiten Repertoire ausbauen konnten (Wagner-Link, 2010, S. 256).

Auch dem Bewältigungstraining nach Reschke und Schröder (2010) konnte im Rahmen der Effektevaluation unter Rückgriff auf den Trierer Persönlichkeitsfragebogen eine Reduzierung der Ängstlichkeit und Besorgtheit um die Zukunft nachgewiesen werden (Reschke & Schröder, 2010, S. 44). Des Weiteren wird nach dem Training auf gesundheitsförderlichere Weise mit Ärger umgegangen (Reschke & Schröder, 2010, S. 45). Hinsichtlich der Evaluation der Wirksamkeit des Trainings wurde der Veränderungsfragebogen zum Erleben und Verhalten herangezogen. Es wurde festgestellt, dass 40-50% der Trainingsteilnehmenden positive Veränderungen dahingehend zeigten, dass sie der eigenen Einschätzung nach die derzeitige Lebenssituation mithilfe der erlernten Bewältigungsstrategien besser meistern könnten (Reschke & Schröder, 2010, S. 46). Es wurde von einer Zunahme von Entspannung, Gelassenheit und Optimismus berichtet (Reschke & Schröder, 2010, S. 46). In einer Ein-Jahres-Follow-Up-Befragung schätzten 60% der Teilnehmenden die Anwendbarkeit und Nützlichkeit der Kursinhalte als sehr gut bzw. gut ein und ca. 50% der Teilnehmenden wendeten erlernte Strategien mehrmals wöchentlich an (Reschke & Schröder, 2010, S. 48).

Das Training von Beyer und Lohaus (2018) wurde mit 461 Acht- und Neuntklässlern an vier Schulen in Hessen und Nordrhein-Westfalen als Teil der Experimentalgruppe durchgeführt



(Beyer & Lohaus, 2018, S. 104). Teil der Kontrollgruppe waren 339 Schüler\*innen aus Parallelklassen (Beyer & Lohaus, 2018, S. 104). Insgesamt konnte das Bewältigungstraining einen Wissenszuwachs bezüglich Belastung, Beanspruchung und Bewältigung bewirken (Beyer & Lohaus, 2018, S. 109). Bezüglich des Bewältigungsverhaltens konnte eine Zunahme positiver Gedanken in Belastungssituationen sowie ein Trend zu einer Zunahme des aktiven Copings festgestellt werden. Allerdings ließen sich keine signifikanten Trainingseffekte in den Bereichen Entspannung, Kognition und sozialer Unterstützung feststellen (Beyer & Lohaus, 2018, S. 110). Hinsichtlich der Stresssymptomatik und wahrgenommenen Problembelastung ergeben sich nach dem Training kaum Veränderungen (Beyer & Lohaus, 2018, S. 111). Unterscheidet man bei der Evaluation zwischen den verschiedenen Modulen des Trainings ergibt sich, dass sich insbesondere eine Kombination des Wissens- und Problemlösemoduls mit einem Modul zu kognitiven Umstrukturierung als wirksam erweist. So nehmen positive Gedanken in Belastungssituationen zu. Dies ist auch noch zwei Monate nach Trainingsende der Fall (Beyer & Lohaus, 2018, S. 113 f.). Im Vergleich zur Kombination des Problemlösemoduls mit dem Modul zur kognitiven Umstrukturierung und mit dem Modul zur sozialen Unterstützung ungünstigere Evaluationsergebnisse gibt es dagegen beim Problemlösemodul in Kombination mit einem Entspannungsmodul (Beyer & Lohaus, 2018, S. 114 & 118).

Schelp et al. (1990, S. 123-127) sprechen sich deutlich für eine Wirksamkeit der rational-emotiven Therapie aus und berufen sich dabei auf zahlreiche Studien. Auch für das eigens konzipierte, auf der rational-emotiven Therapie beruhende Gruppentraining gegen Stress halten sie die Effektivität ebenjenes im Kontext verschiedener Zielgruppen fest (Schelp et al., 1990, S. 125-127). Bei einer Studie mit Krankenpfleger\*innen in der Onkologie konnte festgestellt werden, dass diese im Vergleich zu einer Kontrollgruppe nach dem Training weniger unangemessene Bewertungen vornahmen und ihr Erleben und Verhalten signifikant auf positive Weise veränderten (Schelp et al., 1990, S. 125). Insgesamt würden „zahlreiche empirische Untersuchungen belegen, dass durch den Einsatz kognitiver Verfahren positive Veränderungen in verschiedenen Bereichen des Erlebens und Verhaltens erzielt werden können“ (Schelp et al., 1990, S. 123).

Im Gesamtblick erweisen sich die in Kapitel 5.3 angeführten, evaluierten Bewältigungstrainings gemäß den herangeführten Evaluationsergebnissen als weitgehend wirksam. Dabei wurden jedoch unterschiedliche Ergebnisvariablen und Messinstrumente herangezogen, zudem wurden die Trainings im Kontext unterschiedlicher Zielgruppen untersucht. Lediglich Beyer und Lohaus (2018, S. 111) berichten von Einschränkungen hinsichtlich der Wirksamkeit und

stellen heraus, dass eine Kombination der Module zu Wissen, zum Problemlösen und zur kognitiven Umstrukturierung vorteilhafter ist als die Kombination des Wissens- und Problemlösemoduls mit einem Entspannungsmodul (Beyer & Lohaus, 2018, S. 114 & 118). Zu berücksichtigen ist hierbei allerdings, dass die Zielgruppe Schüler\*innen der achten und neunten Klassen waren.

Auch Lehr et al. (2013, S. 255) konstatieren die hohe Wirksamkeit von Bewältigungstrainings bei beruflicher Belastung. Sie halten vier Wirkprinzipien fest, die zu ebenjener beitragen. Diese liegen in der *Problembewältigung*, *Klärung*, *Problemaktualisierung* und *Ressourcenaktivierung* (Lehr et al., 2013, S. 255 f.). So sollte Teilnehmenden eines Bewältigungstrainings die Erfahrung ermöglicht werden, ein realitätsnahes Problem erfolgreich zu lösen. Den Teilnehmenden sollte die Möglichkeit gegeben werden, eigene Ressourcen zu entdecken, zu aktivieren und weiterzuentwickeln. Ferner sollte im Rahmen eines wirksamen Bewältigungstrainings auch das eigene Selbstverständnis hinsichtlich des Wohlbefindens und bspw. innerer Antreiber gefördert werden (Lehr et al., 2013, S. 255 f.).

Zahlreiche Studien und Meta-Analysen bestätigen die Wirksamkeit von Bewältigungstrainings (z. B. Kaluza & Chevalier, 2016, S. 22). Dabei unterscheiden sich diese Trainings allerdings zum Teil hinsichtlich ihrer Ansatzpunkte der Bewältigung, ihrem Kontext und Zielgruppen des Trainings (Kaluza & Chevalier, 2016, S. 18 & 22), wie auch an den bereits betrachteten Evaluationen der verschiedenen Trainings deutlich wurde.

Richardson und Rothstein (2008, S. 72 & 75) untersuchen im Rahmen einer Meta-Analyse 36 Studien bzw. 55 Interventionen zur Förderung der Bewältigung von Stress bzw. Belastung und Beanspruchung von Arbeitnehmenden und möchten damit die Studie von van der Klink et al. (2001) aktualisieren. Dabei unterscheiden sie u. a. zwischen kognitiv-behavioralen Interventionen, die an einer veränderten Bewertung von Gedanken und Emotionen in/bei Belastungssituationen ansetzen, multimodalen, auf Entspannungstechniken beruhenden, an der Organisation ansetzenden und alternativen Interventionen (Richardson & Rothstein, 2008, S. 70 & 83) Dabei fallen unter organisationale Interventionen solche, die am Arbeitsplatz, am Handlungsspielraum und/oder an der Unterstützung durch Kolleg\*innen ansetzen, um arbeitsplatzbedingte Belastung zu verändern (Richardson & Rothstein, 2008, S. 70). Multimodale Interventionen umfassen verschiedenartige Komponenten, also z. B. kognitiv-behaviorale Strategien sowie Entspannungstechniken (Richardson & Rothstein, 2008, S. 82). Alternative Interventionen ließen sich anderen Kategorien nicht zuordnen und beinhalten jeweils unterschiedliche Elemente (Richardson & Rothstein, 2008, S. 83). Während organisationale Interventionen keine Effekte

zeigen, gehen von multimodalen Interventionen und Entspannungstechniken kleine Effekte bzw. mittlere Effekte aus (Richardson & Rothstein, 2008, S. 83; vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 109). Alternative Interventionen erreichen den zweitgrößten Effekt, den größten Effekt erzielen kognitiv-behaviorale Interventionen ( $d$  („combined effect size“)= 1,164) (Richardson & Rothstein, 2008, S. 83). Zielgrößen wurden in den herangezogenen Studien unterschiedlich erfasst. So wird zum Teil auf physiologische Merkmale, auf Merkmale der Organisation, zum Großteil aber auf verschiedene Skalen zu psychologischen Merkmalen zurückgegriffen (Richardson & Rothstein, 2008, S. 84 f.). Es ergibt sich folgendes Bild der Wirksamkeit:

Tabelle 4: Wirksamkeit von Interventionstypen nach Richardson und Rothstein (2008, S. 83 & 87)

Interventionstypen	Interventionen mit Arbeitnehmenden aus verschiedenen Bereichen (inkl. Gesundheitswesen)			Interventionen im Gesundheitswesen	
	Zahl der Interventionen	N	Kombinierte Effektstärke (Cohen´s $d$ )	Zahl der Interventionen	Kombinierte Effektstärke (Cohen´s $d$ )
Kognitiv-behavioral	7	448	1,164**	1	0,988***
Entspannungstechniken	17	705	0,497***	4	0,462***
Organisational	5	221	0,144	2	0,208
Multimodal	19	862	0,239**	1	1,307*
Alternativ	9	455	0,909**	-	-

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

Im Gesundheitswesen konnten vermehrt Interventionen zu Entspannungsverfahren identifiziert werden, welche sich durch eine mittlere Effektstärke auszeichnen (vgl. Tabelle 4; Richardson & Rothstein, 2008, S. 86 & 87; vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 109). Auch in diesem Sektor ist die kognitiv-behaviorale Intervention die effektstärkste. Jedoch liegen der Meta-Analyse hierzu nur Daten einer Intervention zugrunde (Richardson & Rothstein, 2008, S. 87). Die Autorinnen begründen die höhere Wirksamkeit kognitiv-behavioraler Interventionen mit einer stärkeren Förderung eines proaktiven Umgangs mit Belastung (Richardson & Rothstein, 2008, S. 88). Kaluza und Chevalier (2016) folgern, dass „durch die Vermittlung mentaler und instrumenteller Bewältigungsstrategien eine stärkere Verringerung alltäglicher Belastungserfahrungen erreicht werden kann als durch ein ausschließliches, primär auf Palliation und Regeneration abzielendes Entspannungstraining“ (S. 19). Gleichzeitig kann auch achtsamkeitsbasierten Trainings eine Wirksamkeit hinsichtlich verschiedener Gesundheitsvariablen zugesprochen werden (Kaluza & Chevalier, 2016, S. 19 f.). Weitere Befunde der Meta-Analyse von Richardson und Rothstein

(2008) weisen darauf hin, dass je mehr anderweitige Komponenten einer Intervention zusätzlich zu ihrer kognitiv-behavioralen Komponente hinzugefügt werden, diese weniger effektiv wird (Richardson & Rothstein, 2008, S. 88 f.). Dagegen könnten Entspannungstechniken allerdings einen Teil einer mehrere Komponenten umfassenden Intervention sein (Richardson & Rothstein, 2008, S. 89). Des Weiteren können länger dauernde Interventionen nicht allgemein mit einer höheren Wirksamkeit assoziiert werden (Richardson & Rothstein, 2008, S. 89).

Der Studie von Richardson und Rothstein (2008, S. 75) liegen auch, aber nicht ausschließlich, sich auf das Gesundheitswesen beziehende Studien zugrunde. Aus diesem Grund soll im Folgenden die Meta-Analyse von Westermann et al. (2014) hinzugezogen werden. Die Autor\*innen setzen einen spezifischen Fokus auf die berufliche Pflege Tätigkeit hinsichtlich der Frage, wie effektiv sogenannte produktive Bewältigungsstrategien tatsächlich sind. Sie untersuchen in ihrem systematischen Literaturreview sechzehn Interventionsstudien zur Reduzierung von Burnout bei in der stationären Altenpflege tätigen Pflegefachkräften aus den Jahren 2000 bis Anfang 2012 (Westermann et al., 2014, S. 64 f.). Bei ihren Untersuchungen unterscheiden sie zwischen individuumorientierten, arbeitsbezogenen und kombinierten Interventionsprogrammen. Individuumorientierte Interventionen haben zum Ziel, Teilnehmer\*innen zu Bewältigungsfähigkeiten zu verhelfen. Sie können bspw. Entspannungstechniken oder kognitiv-behaviorale Fähigkeiten beinhalten (Westermann et al., 2014, S. 64 f.). Arbeitsbezogene Interventionen fokussieren die (Veränderung der) Arbeitsumgebung, Arbeitsaufgaben und/oder Arbeitsweisen und erinnern somit an die von Richardson und Rothstein (2008, S. 70 & 83) beschriebenen organisationalen Interventionen (Westermann et al., 2014, S. 64). Kombinierte Interventionen beinhalten Elemente sowohl individuumorientierter als auch arbeitsbezogener Interventionen (Westermann et al., 2014, S. 64 f.). Die Dauer der verschiedenen Interventionen variierte von vier Wochen bis hin zu achtzehn Monaten. Insgesamt werden 16 Studien betrachtet (Westermann et al., 2014, S. 65). Neun betrachtete Studien wurden als eine individuumorientierte Intervention eingeordnet, fünf Studien stellten einen kombinierten Ansatz dar, zwei Studien waren arbeitsbezogene Interventionen (Westermann et al., 2014, S. 65). Entgegen der Befunde von Richardson und Rothstein (2008, S. 83) werden insbesondere den arbeitsbezogenen Interventionen, aber auch den kombinierten Interventionen, längerfristige Effekte zur Reduzierung von Burnout bei Pflegefachkräften zugeschrieben (Westermann et al., 2014, S. 70). Dagegen konnten lediglich zwei Studien zu individuumorientierte Interventionen kurzfristige signifikante Effekte nachweisen (Westermann et al., 2014, S. 65). Vor dem Hintergrund der Ergebnisse anderer Studien (z. B. Marine et al., 2006) folgern die Autor\*innen allerdings, dass (noch) keine eindeutige Empfehlung für bestimmte Interventionen ausgesprochen werden

könne (Westermann et al., 2014, S. 65). So schreiben Marine et al. (2006, S. 9) sowohl individuumsorientierten als auch arbeitsbezogenen Interventionen eingeschränkt Effekte auf Stresssymptome, Burnout-Symptomen, Angstzuständen bei Arbeitnehmenden im Gesundheitswesen zu. Werden nur Studien berücksichtigt, welche Stresssymptome als Ergebnismaß haben, so zeigt sich sowohl bei individuumsorientierten als auch arbeitsbezogenen Interventionen ebenfalls ein heterogenes Bild (Marine et al., 2006, S. 22 f.).

Wie das Betrachten der Studien von Richardson und Rothstein (2008), Westermann et al. (2014) und Marine et al. (2006) zeigt, sind Befunde zur Wirksamkeit von Bewältigungsstrategien und -trainings heterogen. Was die Wirksamkeit einzelner Bewältigungsstrategien betrifft, so lassen sich hierzu kaum grundsätzlich verallgemeinerbare Erkenntnisse nennen (Kaluza, 2011, S. 55).

Kaluza (2011) benennt als ineffektive Strategien u. a. „eskapistische Strategien“ (S. 53). Hierunter fallen Strategien des Alkohol- und Medikamentenkonsums, mit dem eine Realitätsflucht bewirkt werden soll. Des Weiteren zählt zu den ineffektiven Bewältigungsstrategien, das aggressive Auslassen von empfundener Beanspruchung an anderen, da diese zumeist mit weiterer Belastung, nämlich Schuldgefühlen, einhergeht (Kaluza, 2011, S. 53). Ebenso wenig effektiv ist allerdings ein „Ärger in sich hineinfressen“ (Kaluza, 2011, S. 54). Hinsichtlich intrapsychischer Bewältigung sind Strategien wie Selbstabwertung, Selbstbeschuldigung und Selbstmitleid als ineffektiv zu nennen, da diese häufig mit Grübeln und Resignieren verbunden sind (Kaluza, 2011, S. 53; Heinrichs et al., 2015, S. 43).

Zu den effektiven Bewältigungsstrategien zählen u. a. positive Neubewertungen. Hierbei können sowohl ein Vergleich der gegenwärtigen Situation mit vergangenen Situationen als auch ein Vergleich mit anderen (sozialer Vergleich) hilfreich sein (Kaluza, 2011, S. 53). Daneben ist bei Situationen, in denen eine Möglichkeit der Kontrolle besteht, problemlösungszentriertes Handeln effektiv (Kaluza, 2011, S. 53). Sich in einem aktiven Sinne mit einer unveränderlichen Situation „abzufinden“, kann ebenfalls eine effektives Bewältigungsverhalten darstellen. Maßgeblich ist dabei die realistische Einschätzung eigener Kontrollmöglichkeiten (Kaluza, 2011, S. 53). Daneben kann auch das Inanspruchnehmen sozialer Unterstützung eine effektive Bewältigungsstrategie sein (Kaluza & Chevalier, 2016, S. 6). Ferner ist ein konstruktiver Umgang mit negativen Emotionen, z. B. über Umdeutung oder Humor, in der Regel wirksam (Kaluza & Chevalier, 2016, S. 6). Defensive Bewältigungsstrategien, wie Ausweichen, Vermeiden, Verleugnen sind differenziert zu betrachten. So kann es gravierende Situationen geben, wie bspw.

der Verlust des/der Lebenspartner\*in, in denen Vermeidung und Verleugnung kurzfristig effektiv sein können und vor einem Zusammenbruch bewahren, bis der Verlust schrittweise realisiert werden kann (Kaluza, 2011, S.53 f.). Zur Bewältigung von Ärger können wiederum Bewältigungsstrategien der Ablenkung, Umdeutung, Humor sowie ein klärendes Gespräch effektiv sein. Hierbei sind dementsprechend auch soziale Kompetenzen zentral (Kaluza, 2011, S. 54).

Im Gesamtblick ist die Effektivität einer konkreten Bewältigungsstrategie allerdings abhängig vom situativen Kontext, persönlichen Merkmalen und Bewältigungspräferenzen (s. Abbildung 5, Kapitel 5.2). Dementsprechend kann nicht eine allgemein effektive Bewältigungsstrategie genannt werden (Kaluza, 2011, S. 55). Vielmehr müssten im Rahmen eines effektiven Bewältigungstrainings, Teilnehmende dazu angeregt werden, Belastungssituationen neu zu bewerten und/oder mit Belastung und Beanspruchung auf neue Art und Weise umzugehen (Lazarus & Folkman, 1984, S. 375).

„es [gibt] keine Eins-zu-Eins-Beziehung zwischen irgendeiner Bewältigungsstrategie und einer effektiven Stressbewältigung. Unter gewissen Umständen können gewisse Bewältigungsstrategien zu einem Erfolg führen, diese unter anderen Umständen hingegen einen Misserfolg provozieren“ (Meichenbaum, 2003, S. 28).

In Übereinstimmung mit dem in Kapitel 5.2 aufgezeigten Verständnis von Bewältigungskompetenz zeichnet sich effektive Bewältigung dagegen durch ein breites Repertoire an Bewältigungsstrategien und Bewältigungsflexibilität aus, sodass Bewältigungstrainings das situationsadäquate, flexible Bewältigen forcieren sollten (Kaluza, 2011, S. 55). Auf diesem Verständnis fußt die im Rahmen dieser Arbeit zu konzipierende Lehr-Lern-Einheit.

## **Abschnitt II: Konzeption der Intervention zur Förderung von Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigung**

### **6 Makro- und mikrodidaktische Ausgestaltung der Lehr-Lern-Einheit**

Mit Blick auf Forschungsfrage 1 (vgl. Kapitel 1.2) soll im folgenden Kapitel die Konzeption einer Lehr-Lern-Einheit zur Förderung der Bewältigungskompetenz bei Auszubildenden in der Pflege dargelegt werden. Hierzu wird auf makrodidaktische Faktoren der Gestaltung (Kapitel 6.1) und mikrodidaktische Aspekte (Kapitel 6.2) eingegangen.

#### **6.1 Makrodidaktische/-strukturelle Ausgestaltung**

Nachfolgend werden zunächst normative Vorgaben basierend auf einer curricularen Analyse der Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG (2020) der generalistischen Pflegeausbildung betrachtet. Anschließend erfolgt eine Erläuterung des didaktischen Hintergrundes der Lehr-Lern-Einheit unter Rückbezug auf ausgewählte Lehr-Lern-Theorie, Merkmale eines (lern-)transferförderlichen Unterrichts und Merkmale von Unterrichtsqualität. Eine Bedingungsanalyse hinsichtlich der geplanten Zielgruppe sowie eine kurze Einordnung in den fachwissenschaftlichen Hintergrund erfolgen in Abschnitt 6.1.3 und 6.1.4.

##### **6.1.1 Curriculare Analyse/Normative Vorgaben**

Zielgruppen der Lehr-Lern-Einheit sind Auszubildende zum/zur Pflegefachmann/-fachfrau bzw. Auszubildende zum/r Gesundheits- und Krankenpfleger\*in und Auszubildende zum/r Altenpfleger\*in im 1. und 2. Ausbildungsjahr. Der im Rahmen dieser Arbeit zu konzipierenden Lehr-Lern-Einheit liegen die Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG (2020) der generalistischen Pflegeausbildung (vgl. Kapitel 2.1) zugrunde. Diese beinhalten die Rahmenlehrpläne für den theoretischen und praktischen Unterricht sowie die Rahmenausbildungspläne für die praktische Ausbildung, wobei erstere an dieser Stelle betrachtet werden sollen. Die Rahmenpläne gestalten sich vor dem Hintergrund einer Subjekt-, Kompetenz-, Situations- und Wissenschaftsorientierung (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020b, S. 12-17).

Subjektorientierung ist u. a. gekennzeichnet über die Berücksichtigung der Lebens- und Berufswelt der Lernenden und das Verhältnis dieser zu möglichen Lerngegenständen (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020b, S. 12). Dabei kommt Bildung eine initiierende, begleitende Rolle von Entwicklungsprozessen von Lernenden zu (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020b, S. 13).

Den Rahmenplänen liegt ein dispositionales Verständnis von Kompetenz zugrunde. Kompetenzen dienen der Bewältigung komplexer beruflicher Situationsanforderungen, sollen im Rahmen der generalistischen Pflegeausbildung gefördert werden und lassen sich in den curricularen Einheiten wiederfinden (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020b, S. 13).

Die Situationsorientierung drückt sich in den Rahmenlehrplänen u. a. über die Konzeption der curricularen Einheiten aus, die vor dem Hintergrund exemplarischer Pflegesituationen erfolgt (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020a, S. 13). An dieser Stelle rückt insbesondere das exemplarische Lernen in den Fokus (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020a, S. 15). Dabei sollen Fähigkeiten nicht anhand von speziellen Betrachtungsgegenständen aufgebaut werden, sondern ebensolche dienen vielmehr der Repräsentation des Ganzen (Wagenschein, 2010, S. 32 f.). Ein Gegenstand kann als exemplarisch bezeichnet werden,

- „wenn er das *Wesen der Sache* besonders deutlich zeigt;
- wenn er aufschließend im Hinblick auf Prinzipien, Kategorien und Einsichten ist;
- wenn er tiefgründig und mehrdimensional ist;
- wenn er vertretend für viele ähnliche Fälle steht;
- wenn er charakteristisch, typisch und repräsentativ für innewohnende Gesetzmäßigkeiten ist;
- wenn an ihm die Methoden und Arbeitsweisen eines Gebietes gut sichtbar und lernbar werden;
- wenn er bei Lernenden und Lehrenden Ergriffenheit auslöst;
- wenn er demnach die Erfahrung persönlicher und kollektiver Betroffenheit ermöglicht“ (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020b, S. 16).

Im Rahmen der Pflegeausbildung bedeutet das exemplarische Lernen insbesondere, dass anhand exemplarischer, beruflicher Situationen gelehrt und gelernt wird und stellt damit ein Merkmal der Situationsorientierung dar (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020b, S. 17). Dabei ist die Auswahl der Lernsituationen den Schulen überlassen (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020a, S. 26). Zudem offenbart sich an dieser Stelle eine Verschränkung von Subjekt- und Situationsorientierung. So müssen für den Unterricht ausgewählte Situationen für alle Subjekte bedeutsam sein oder zumindest für das Lernsubjekt bzw. den/die zu Pflegenden/n und Angehörige (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020b, S. 17). An die Situationsorientierung wiederum knüpft auch die Förderung von Lerntransfer an (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020a, S. 15).



Vor dem Hintergrund von beruflichen Pflegesituationen vollzieht sich die Wissenschaftsorientierung, indem (pflege-)wissenschaftliche Erkenntnisse der Ausdeutung von Situationen dienen (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020b, S. 17).

Neben den bislang genannten Aspekten ist für die zu konzipierende Lehr-Lern-Einheit die Herausstellung von Lernen als sozialer Prozess von Bedeutung. So sollen kooperative und kollaborative Lernangebote angestrebt werden (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020b, S. 15). Zudem sollten verstärkt digitale Medien für das Lernen eingesetzt werden (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020b, S. 15).

Mit Blick auf den durch die Lehr-Lern-Einheit zu fördernden Ausbau von Bewältigungskompetenz lässt sich herausstellen, dass bereits im Rahmen der Darlegung des Berufs- und Pflegeverständnis deutlich wird, dass Pflegefachkräfte vor dem Hintergrund ihrer Verantwortung gegenüber der eigenen Gesundheit Belastungsfaktoren erkennen, prävenieren sowie Unterstützungsangebote wahrnehmen und annehmen (sollen) (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020b, S. 6).

Als maßgeblich für die Lehr-Lern-Einheit stellt sich Kompetenzbereich V „Das eigene Handeln auf der Grundlage von wissenschaftlichen Erkenntnissen und berufsethischen Werthaltungen und Einstellungen reflektieren und begründen“ Absatz 2 „Verantwortung für die Entwicklung (lebenslanges Lernen) der eigenen Persönlichkeit sowie das berufliche Selbstverständnis übernehmen“ dar (Anlage 1 zu § 7 Satz 2 PflAPrV). Hier werden u. a. folgende anzustrebende Kompetenzen angesprochen:

„Die Absolventinnen und Absolventen [...]

- b) nehmen drohende Über- oder Unterforderungen frühzeitig wahr, erkennen die notwendigen Veränderungen am Arbeitsplatz und/oder des eigenen Kompetenzprofils und leiten daraus entsprechende Handlungsinitiativen ab,
- c) setzen Strategien zur Kompensation und Bewältigung unvermeidbarer beruflicher Belastungen gezielt ein und nehmen Unterstützungsangebote frühzeitig wahr oder fordern diese aktiv ein“ (Anlage 1 zu § 7 Satz 2 PflAPrV)

Die angesprochenen Kompetenzen werden insbesondere in der curricularen Einheit 4 „Gesundheit fördern und präventiv handeln“ aufgegriffen. Für die curriculare Einheit ist ein Zeitrichtwert von 80 Stunden im 1./2. Ausbildungsdrittel vorgesehen. Zur Intention und Relevanz heißt es u. a.:

„Drei Ebenen werden dabei angesprochen: [...] (3) die Mikroebene, die das persönliche gesundheitsbezogene und präventive Handeln bzw. die Gesundheitskompetenz der Auszubildenden, der zu pflegenden Menschen und ihrer Bezugspersonen in den Blick nimmt. [...] Pflegende gehören zu den gesundheitlich besonders gefährdeten Berufsgruppen [...] Im 1./2. Ausbildungsdrittel reflektieren die Auszubildenden ihr eigenes Verständnis von Gesundheit und gesundheitsförderlichem Handeln und entwerfen konkrete Möglichkeiten zur eigenen Gesunderhaltung“ (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020a, S. 48).

Situationsmerkmale bzw. Inhalte der curricularen Einheit sind im Rahmen des Erlebens/Deutens/Verarbeitens bspw. das Wohlbefinden/sich stark erleben und Sich-kompetent-Fühlen in Bezug auf die eigene Gesundheit (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020a, S. 52). Bezüglich des Handlungsmusters werden mit Fokus auf die Auszubildenden Aspekte wie die bewusste Arbeitszeit- und Freizeitgestaltung / Selbstsorge, individuelles Gesundheitscoaching sowie Methoden zum Schutz vor physischen und psychischen Belastungen/Stressbewältigung/-reduktion und Resilienzentwicklung, z. B. Entspannungsübungen, Supervision, Mediation etc., angeführt (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020a, S. 53). Die Rahmenpläne bieten zudem Anregungen für Lern- und Arbeitsaufgaben. Zur curricularen Einheit 4 werden hier u. a. die Recherche nach gesundheitsbezogenen Angeboten in der Einrichtung sowie die Identifikation und Integration von gesundheitsförderlichen, präventiven Aspekten im/in das pflegerische/n Handeln genannt (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020a, S. 55). Im didaktischen Kommentar wird ergänzt, dass eine Lernsituation, in der eine Pflegefachkraft (physische und) psychische Belastungen erlebt, im Unterricht behandelt werden könnte (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020a, S. 55).

### **6.1.2 Didaktischer Hintergrund**

Im Folgenden wird zunächst auf den lehr-lern-theoretischen Hintergrund der zu konzipierenden Lehr-Lern-Einheit eingegangen (Kapitel 6.1.2.1). Im Anschluss werden (lern-)transferförderliche Merkmale von Unterricht (Kapitel 6.1.2.2) und Merkmale von Unterrichtsqualität fokussiert (Kapitel 6.1.2.3).

#### *6.1.2.1 Lehr-lern-theoretischer Hintergrund*

Die Lehr-Lern-Einheit schließt sich insgesamt dem von der Fachkommission nach § 53 PflBG, (2020b, S. 14 f.) geschilderten (gemäßigt) konstruktivistischen Lehr-/Lernverständnis an. So kommt der Lehrkraft eine mal reaktive, mal aktive Rolle als Unterstützer\*in, Berater\*in bzw.

Anleiter\*in, Erklärer\*in zu (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020b, S. 14). Eine aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit den Lernangeboten wird angestrebt (vgl. Höpfer & Reichmuth-Sprenger, 2018, S. 89).

Wie in Kapitel 6.1.1 dargelegt, betonen die Rahmenausbildungspläne der generalistischen Pflegeausbildung neben der Subjekt-, Kompetenz- und Wissenschaftsorientierung auch die Situationsorientierung von Unterricht (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020b, S. 19 f.). Im Ansatz des Situierten Lernens wird davon ausgegangen, dass Lernen immer in einem sozialen Kontext stattfindet und Wissen eng an konkrete Situationen gebunden ist (Holoch, 2013, S. 245). Maßgeblich treten im Rahmen des Situierten Lernens Lernsituationen als didaktisches Prinzip in den Vordergrund (Buschfeld, 2003, S. 1 f.). Ziel situierten Lernens ist in Abgrenzung zu trägem Wissen das situierte Wissen. Annahme ist, dass über eine Situierung beim Lernen die Wahrscheinlichkeit der Übertragung des Wissens auf andere Situationen höher ist (Buschfeld, 2003, S. 2; Seidel & Reiss, 2014, S. 259 f.). Auch Walter (2015) spricht von einem Erwerb „*handlungswirksamen* Wissens“ (S. 6; kursiv im Original) über den Gebrauch authentischer Situationen. Entscheidend ist dabei eine „*Situation, in, an, durch und für die* gelernt wird“ (Buschfeld, 2003, S. 2; kursiv im Original). Situationen, die der Reflexion durch den/die Lernende\*n bedürfen, stehen im Mittelpunkt von Lernen (Walter, 2015, S. 8 f.).

Die Lernsituation selbst ist wiederum als eine Symbiose aus Lernhandlung und Lehrsituation zu verstehen (Buschfeld, 2003, S. 2). Daraus ergibt sich eine Betonung des handelnden Subjekts mit Blick auf die Schüler\*innen sowie einer Umgebung, welche durch die Lehrkraft organisiert wird und Lernhandlungen ermöglicht. Der Lehrkraft kommt somit eine verstärkt moderierende Funktion zu. Über die Handlung sollen Probleme und Reflexivität „über und in entsprechenden *Situationen* gelöst bzw. evoziert werden“ (Buschfeld, 2003, S.2; kursiv im Original). Eine Lernsituation ist dementsprechend über ein in der Lebens-/Arbeitswelt von Auszubildenden aufzufindendes Problem abzuleiten (Muths, 2013, S. 156). Buschfeld (2003, S. 2) nennt als Mindestbedingungen einer Lernsituation, dass im Rahmen einer solchen eine Problemsituation, eine Handlung bzw. Problemlösungen sowie Ergebnisse der Lernsubjekte beschreibbar sein müssen. Die Merkmale, anhand derer eine Lernsituation beschrieben werden kann, sind in folgender Abbildung grafisch dargestellt.

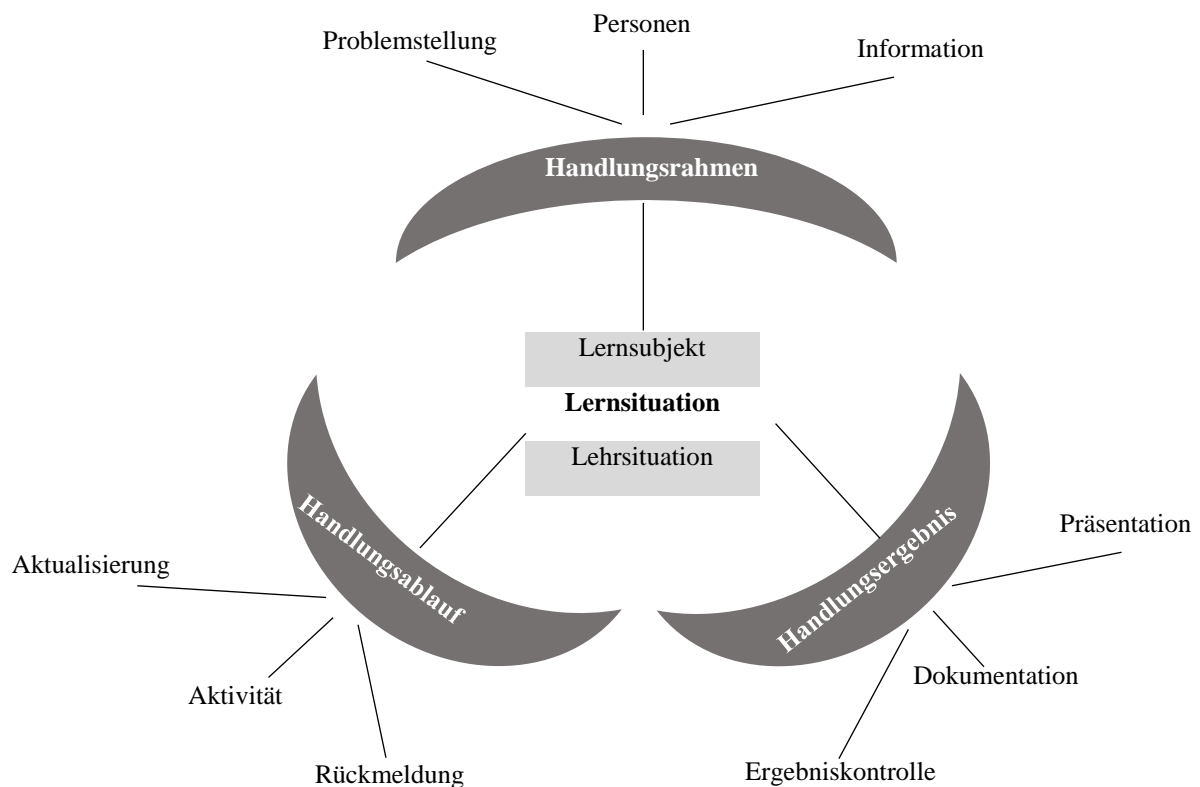


Abbildung 7: Merkmale einer Lernsituation (Buschfeld, 2003, S. 3)

Der Handlungsrahmen beinhaltet die Vermittlung der Handlungssituation. Diese umfasst eine Problemstellung, die besser oder schlechter strukturiert, mehr oder weniger komplex ist und hinsichtlich ihrer aktuellen und zukünftigen Authentizität beurteilt werden kann (Buschfeld, 2003, S. 3). Problemstellungen können hier den Lernanlass darstellen (Walter, 2015, S. 9). Zu beachtende Merkmale einer Lernsituation sind ferner die handelnden Personen bzw. die soziale Dimension einer Situation (Buschfeld, 2003, S. 3). Des Weiteren kann zwischen den Informationen variiert werden, die die Lernenden im Handlungsrahmen bekommen. Diese können vollständig/unvollständig, bedeutsam/überflüssig oder auch mit höherer oder geringerer Wahrscheinlichkeit zutreffend sein (Buschfeld, 2003, S.3).

Im Rahmen des Handlungsablaufs einer Lernsituation sind die Aktivität, die Aktualisierung sowie die Rückmeldung zu berücksichtigen. Die Aktivität spricht organisatorische Aspekte der Lernsituation wie die zeitliche Rahmung sowie die Beschaffenheit und Verfügbarkeit von Ressourcen an. Aktualisierung bezieht sich auf das Vorwissen der Schüler\*innen, welches berücksichtigt werden muss. Ferner sollten im Handlungsablauf Gelegenheiten zur eigenständigen

Reflexion bzw. reflexiven Selbstkontrolle gegeben werden. Rückmeldungen stellen bspw. Hilfestellungen, Beratungsangebote oder Feedback im Handlungsablauf dar (Buschfeld, 2003, S. 4).

Die Handlungsergebnisse untergliedern sich in Präsentation, Dokumentation und Ergebniskontrolle. So werden die Handlungsergebnisse, sprich Problemlösungen, im Unterricht präsentiert. Im Rahmen der Dokumentation rückt wiederum das Lernsubjekt stärker in den Fokus. So sollten die Handlungsergebnisse der eigenen Aktivität und die von Mitschüler\*innen systematisch dokumentiert werden, sodass bei künftigen Handlungsabläufen hierauf zurückgegriffen und diese ggf. aktualisiert werden können. Die Ergebniskontrolle dient einerseits der Übung und Vertiefung von Lerninhalten, andererseits können Ergebnisse in unterschiedlichen Prüfungsformaten bewertet werden (Buschfeld, 2003, S. 4).

Ziele der Arbeit mit authentischen Situationen bestehen u. a. darin, Wissen zu kontextualisieren und dieses in künftigen beruflichen Situationen angemessen zu gebrauchen, Handlungsprobleme zu analysieren, „lernend [zu] verarbeiten und den Blick auf zukünftige Handlungsentwürfe [zu] richten“ (Walter, 2015, S. 9). Aebli (1983, S. 197) spricht von einer Problemstellung, welche an die Erfahrungswelt der/des Schüler\*in anknüpft und die Schüler\*innen motiviert.

Eine Lernsituation kann vor dem Hintergrund des Modells der vollständigen Handlung didaktisiert werden. Diese umfasst sechs Schritte: *Informieren*, *Planen*, *Entscheiden*, *Ausführen*, *Kontrollieren*, *Bewerten* (Emmermann & Fastenrath, 2016, S. 72 f., Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), o. D.; vgl. Abbildung 8):

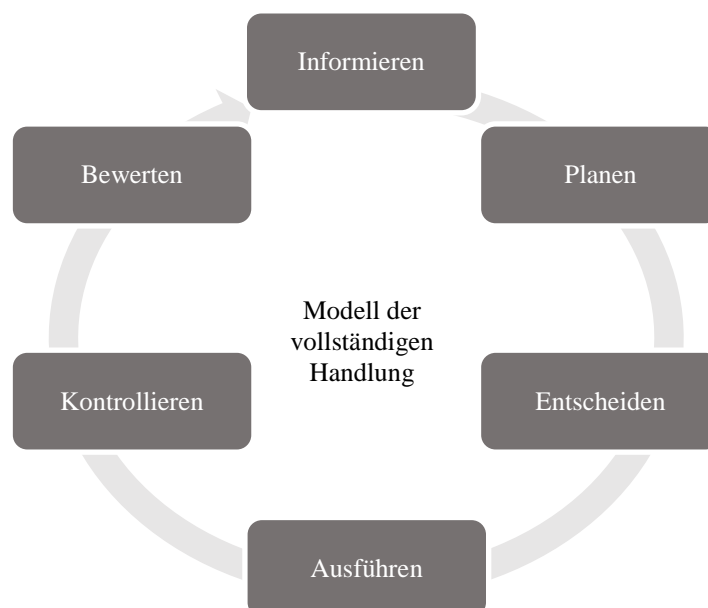


Abbildung 8: Modell der vollständigen Handlung in Anlehnung an Emmermann und Fastenrath (2016, S. 73) und BiBB (o. D.)

Die Unterrichtseinheit zu einer Lernsituation beginnt mit dem Schritt *Informieren*. Hier wird analysiert, welche Situation bzw. welches Problem vorliegt (Emmermann & Fastenrath, 2016, S. 73). Im Rahmen des *Planens* und *Entscheidens* wird zunächst erarbeitet, welche weiteren Informationen benötigt werden bzw. wie vorgegangen werden soll. Im Anschluss werden die zuvor geplanten Arbeitsschritte durchgeführt (*Ausführen*). Die Zielerreichung durch die vorgenommenen Arbeitsschritte wird im Rahmen des *Kontrollierens* überprüft. Im Zuge des *Bewertens* wird reflektiert, was gelernt wurde und was zukünftig verbessert werden könnte (Emmermann & Fastenrath, 2016, S. 61; BiBB, o. D.).

Neben den gezeigten didaktischen Ansätzen zur Modellierung einer Lernsituation ist für die zu entwickelnde Lehr-Lern-Einheit auch das pflegedidaktische Modell nach Hundeborn (2007) zur Charakterisierung einer Pflegesituation von Bedeutung. Es werden fünf konstitutive Elemente einer Pflegesituation identifiziert: der Pflegeanlass, das Erleben und Verarbeiten, die Interaktionsstrukturen, die Institution und der Pflegeprozess (Hundenborn, 2007, S. 45).

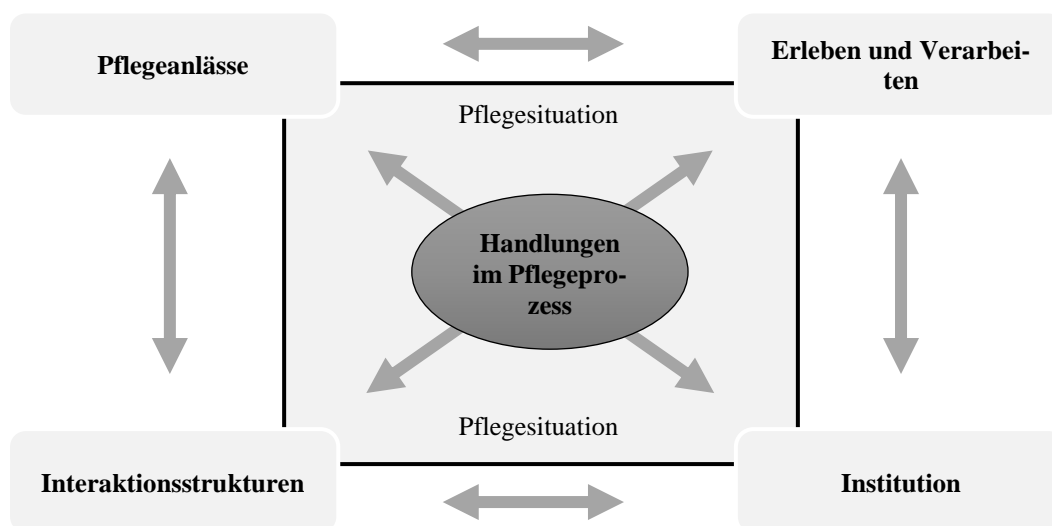


Abbildung 9: Konstitutive Merkmale einer Pflegesituation (Hundenborn, 2007, S. 46)

Abbildung 9 zeigt die genannten Merkmale auf. Der Pflegeanlass beschreibt aus einer objektiven Perspektive heraus die einzuleitenden Pflgetätigkeiten, die sich bspw. aus einer Krankheit heraus, aus einem Unfall, einer Behinderung etc. ergeben (Hundenborn, 2007, S. 46). Das Erleben und Verarbeiten stellt die subjektive Perspektive hierauf dar. Hierbei sind die Sichtweisen und Gefühle von Patient\*innen und Angehörigen sowie die von Pflegekräften gemeint. Unter diesen Gesichtspunkt fällt auch die Kompetenz von Pflegekräften, eigene Belastung wahrzunehmen und zu bewältigen (Hundenborn, 2007, S. 47). Interaktionsstrukturen in einer Pflegesituation können sich zwischen (individuellen) Pflegekräften, Patient\*innen, Angehörigen, Ärzt\*innen und anderen involvierten Berufsgruppen ergeben (Hundenborn, 2007, S. 47 f.).

Schließlich ist das Pflegehandeln der Pflegekraft konstitutives Element einer Pflegesituation (Hundenborn, 2007, S. 48). In Adaption an die Thematik der Belastung, Beanspruchung und Bewältigung soll in dieser Arbeit bezüglich der konstitutiven Merkmale des Pflegeanlasses und des Erlebens und Verarbeitens dahingehend von der ursprünglichen Definition abgewichen werden, als dass nicht Pflegeanlässe, sondern vorrangig Belastungsanlässe, und nicht das Erleben und Verarbeiten eines/r zu Pflegenden, sondern in erster Linie das Erleben und Verarbeiten der Pflegekraft, im Fokus zu stehen hat.

#### *6.1.2.2 Transferförderliche Merkmale von Unterricht/Interventionen*

Lerntransfer bedeutet, dass „Kenntnisse und Fähigkeiten, die in einer bestimmten Lernumgebung [...] erworben wurden, auf Anwendungskontexte [...] übertragen werden, deren Merkmale sich von denen der Lernumgebung mehr oder weniger stark unterscheiden“ (Solga, 2011, S. 342). Dementsprechend müssen Lerninhalte auf den Arbeitsalltag transferiert werden (Solga, 2011, S. 342). Einfluss auf den Lerntransfer können organisationale Faktoren im Anwendungsfeld (z. B. durch die soziale Unterstützung durch Vorgesetzte und Kolleg\*innen), individuelle Faktoren (z. B. die Motivation zum Lerntransfer) sowie maßnahmenspezifische Faktoren einer Lernumgebung nehmen (Tonhäuser, 2017, S. 10). Gegenstand des vorliegenden Kapitels soll die transferförderliche Gestaltung der Lernumgebung sein, wobei hier der Fokus auf Maßnahmen gelegt werden soll, die zeitlich während einer Lehr-Lern-Einheit ergriffen werden. Hierunter fallen dementsprechend nicht mögliche Follow-Up-Maßnahmen<sup>7</sup>.

Ein Aspekt der Förderung des Lerntransfers liegt in der Auseinandersetzung mit authentischen Arbeitsaufgaben, die idealerweise in der realen Arbeitspraxis selbst eingegliedert sind (Solga, 2011, S. 349). Kann das Lernen nicht in der Arbeitsumwelt selbst stattfinden, sollte im Sinne eines gemäßigt konstruktivistischen Lernverständnisses dem Prinzip der Situiertheit gefolgt werden. Hierbei sollte die Realität möglichst wirklichkeitsgetreu simuliert und Lerninhalte hierin eingebettet werden (Solga, 2011, S. 349; Rowold et al., 2008, S. 46; Tonhäuser, 2017, S. 3 & 5 f.). Lernaufgaben sollten in „anschauliche und realistische Erzählungen eingebettet werden, die für den Lernenden von großer subjektiver Bedeutung sind“ (Solga, 2011, S. 349; s. a. Berding et al., 2020, S. 103). So ist es förderlich Lernaufgaben mit Bezug zu den Wissens- und Erfahrungshintergründen der Lernenden zu gestalten (Tonhäuser, 2017, S. 7; Berding et al., 2020, S. 103). Allerdings kann es dennoch sinnvoll sein, Lerninhalte zu vereinfachen, um

---

<sup>7</sup> Follow-Up-Maßnahmen – i. d. R. kurze Trainingseinheiten – erfolgen einige Wochen oder Monate nach dem eigentlichen Training. Diese dienen dazu, Lerninhalte zu wiederholen oder auch Transferprobleme zu besprechen (Solga, 2011, S. 351). Eine andere Variante einer Follow-Up-Maßnahme besteht darin im Anschluss an den eigentlichen Lerngegenstand ein Training zu Selbstmanagementkompetenzen zu organisieren (Solga, 2011, S. 350 f.)

Lernprozesse und Behaltensleistungen zu fördern (Solga, 2011, S. 347). Zur weiteren Förderung des Lerntransfers sollten Lerninhalte bereits im Lehr-Lern-Arrangement auf viele, unterschiedliche Anwendungssituationen bezogen werden (Solga, 2011, S. 350). Es sollte den Lernenden also ausreichend Gelegenheit zum Einüben von zu Lernendem gegeben werden (Rowold et al., 2008, S. 46). Die Lernenden können in der Lehr-Lern-Einheit selbst besprochene Anwendungsbeispiele mit der Realität vergleichen und auch selbst Anwendungsbeispiele generieren (Hertel, 2010, S. 264). Während und nach solchen Übungen sollten Lernende ein Feedback bekommen (Rowold et al., 2008, S. 46). Es sollten zudem Zielsetzungen für die Lehr-Lern-Einheit formuliert und Instruktionen zum Fehlermanagement<sup>8</sup> gegeben werden (Tonhäuser & Büker, 2016, S. 140 & 148). Die Lerninhalte selbst sollten außerdem interessant und herausfordernd aufbereitet werden und eine intrinsische Motivation der Lerner\*innen forcieren. Bestenfalls können die Lernenden sich mit dem Lerninhalt identifizieren (Rowold et al., 2008, S. 46).

### 6.1.2.3 Merkmale von Unterrichtsqualität

Unterricht hat in erster Linie das Ermöglichen, Anstoßen und Aufrechterhalten schülerseitiger Lernprozesse zum Ziel (Helmke, 2021, S.18). Gemäß einem Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise von Unterricht nach Helmke (2005) stellt Unterrichtsqualität im engeren Sinne „diejenigen Prinzipien und Merkmale [dar], die für den Unterrichtserfolg ausschlaggebend sind“ (S. 43). Dementsprechend kann „guter“ Unterricht mit einem lernwirksamen Unterricht gleichgesetzt werden (Helmke, 2021, S. 18). Merkmale von Unterrichtsqualität bzw. Merkmale von lernwirksamem Unterricht, können unterschiedlich ausdifferenziert werden. So ist „jede Klassifikation von Merkmalen der Unterrichtsqualität [...] eine individuelle Konstruktion; Anzahl und Bezeichnung der Kategorien sind bis zu einem gewissen Grad willkürlich und beliebig“ (Helmke, 2021, S. 169; kursiv im Original). Neben dem Prinzip der Passung benennt Helmke (2005, S. 43) folgende Kriterien: Klarheit, schüler-, fach- und situationsangemessene Variation, didaktische Methoden, sensibler Umgang mit Heterogenität und Individualisierung sowie Motivierung. Einen zweiten Block der Unterrichtsqualität bildet die Effizienz der Klassenführung, die Unterrichtsquantität (Unterrichtszeit und Lerngelegenheiten) sowie die Qualität des Lehrmaterials (Helmke, 2005, S. 42 f.). In neueren Werken führt Helmke (2021, S. 168 f.) zehn Qualitätsbereiche von Unterricht an: (1) Klassenführung, (2) Klarheit und Strukturiertheit, (3) Konsolidierung und Sicherung, (4) Aktivierung, (5) Motivierung, (6) lernförder-

---

<sup>8</sup> Im Rahmen des Fehlermanagements werden u. a. mögliche Transferprobleme thematisiert und aufgezeigt, welche negativen Folgen auftreten können, wenn kein Lerntransfer erfolgt (Tonhäuser & Büker, 2016, S. 140).



liches Klima, (7) Schülerorientierung, (8) Kompetenzorientierung, (9) Passung und (10) Angebotsvariation. Zugleich sei guter Unterricht allerdings nicht mit einer Erfüllung und hohen Ausprägung in allen Merkmalsbereichen gleichzusetzen (Helmke, 2021, S. 170).

Andere Werke, insbesondere im deutschsprachigen Raum, betrachten das Konzept der Unterrichtsqualität vor dem Hintergrund des Modells der drei Basisdimensionen ebenjener (z. B. Praetorius et al., 2020, S. 304). Die drei Basisdimensionen der Unterrichtsqualität sind hierbei die effektive Klassenführung, die konstruktive Unterstützung sowie die kognitive Aktivierung. Ersteres zielt insbesondere auf eine Maximierung der Lernzeit z. B. durch etablierte Routinen zur Unterrichtsorganisation und dem angemessenen Umgang mit Unterrichtsstörungen (Praetorius et al., 2020, S. 306). Die konstruktive Unterstützung vollzieht sich vor dem Hintergrund der Grundannahmen der Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan (1993). Unterricht sollte das Erleben von Kompetenz, von Autonomie und sozialer Eingebundenheit ermöglichen. Die kognitive Aktivierung meint das Anregen der Schüler\*innen zum Nachdenken und zur vertieften Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand (Praetorius et al., 2020, S. 306). Praetorius et al. (2020, S. 311-313) erweitern das Modell der drei Basisdimensionen auf Basis eines von Praetorius und Charalambous (2018) entwickelten Syntheseframeworks zu Unterrichtsqualität (vgl. Praetorius & Charalambous, 2018, S. 546). Sieben Dimensionen von Unterrichtsqualität werden herausgearbeitet: (1) Auswahl und Thematisierung von Inhalten, (2) Kognitive Aktivierung, (3) Unterstützung des Übens, (4) Formatives Assessment, (5) Unterstützung des Lernens aller Schüler\*innen, (6) Sozio-emotionale Unterstützung, (7) Klassenführung (Praetorius et al., 2020, S. 308 f. & S. 311-313). Unter die (1) Auswahl und Thematisierung von Inhalten werden die Subdimensionen „Motivierung von Inhalten“ (schulbezogene und lebensweltliche Relevanz), „Strukturierung der thematisierten Inhalte“ (z. B. durch im Sinne einer logischen Sequenzierung von Unterrichtsinhalten), „Akkuratheit und Korrektheit der thematisierten Inhalte“ gefasst (Praetorius et al., 2020, S. 311). Die (2) kognitive Aktivierung umfasst die „Auswahl fachlich gehaltvoller und auf das kognitive Niveau der Schüler\*innen abgestimmte Aufgaben“, den „Einsatz fachlich gehaltvoller Aufgaben“, die „Unterstützung der kognitiven Aktivität der Schüler\*innen“ sowie die „Unterstützung des metakognitiven Lernens der Schüler\*innen anhand kognitiv aktivierender Aufgaben“ (Praetorius et al., 2020, S. 311 f.). Unter (3) werden Gelegenheiten zum Üben und der konstruktive Umgang mit Fehlern gefasst, während (4) insbesondere die regelmäßige Überprüfung des Verständnisses der und Feedback an die Schüler\*innen beinhaltet (Praetorius et al., 2020, S. 312). Die (5) Unterstützung des Lernens aller Schüler\*innen umfasst u. a. die „Förderung der aktiven Mitwirkung von allen Schü-

ler\*innen“ sowie „Differenzierung und Adaptivität“. Der Aspekt der (6) sozio-emotionalen Unterstützung zielt auf eine förderliche Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler\*innen sowie zwischen den Schüler\*innen untereinander. Subdimensionen der (7) Klassenführung stellen „Verhaltensmanagement“ und „Zeitmanagement“ dar (Praetorius et al., 2020, S. 313).

Merkmale wie z. B. die Motivierung (Helmke, 2005, S. 43; Helmke, 2021, S. 220-226), Strukturiertheit (Helmke, 2005, S. 60 f.; Helmke, 2021, S. 197-199) bzw. angemessene Auswahl und Thematisierung von Inhalten (Praetorius et al., 2020, S. 311) machen deutlich, dass diese nicht überschneidungsfrei sind und Gemeinsamkeiten in den definierten Merkmalen von Unterrichtsqualität zwischen den verschiedenen Konzepten bestehen. Betrachtet man Unterrichtsqualität aus einer (gemäßigten) konstruktivistischen Perspektive, so rückt insbesondere das Schaffen einer angemessenen Lernumgebung, in der Lernende Wissen konstruieren können, in den Vordergrund (Seeber & Squarra, 2003, S. 45). Grundannahme hierbei ist, dass Wissen nicht direkt von einer Person auf eine andere übertragen werden kann, sondern dieses individuell durch den/die Lernende\*n erschlossen bzw. konstruiert werden muss (Seeber & Squarra, 2003, S. 45). Optimal unterstützt werden kann die Wissenskonstruktion in Lernumgebungen, die sich u. a. durch Authentizität und Situiertheit kennzeichnen (Seeber & Squarra, 2003, S. 45). Vor dem Hintergrund einer konstruktivistischen Perspektive sollte Unterricht auf didaktischer Ebene schülerzentriert erfolgen und „befindet sich damit im Einklang mit dem zentralen Anspruch des *Konzepts der Handlungsorientierung* institutionalisierter Lehr-Lern-Prozesse“ (Seeber & Squarra, 2003, S. 46; kursiv im Original) (vgl. Kapitel 6.1.2.1).

Bei der Entwicklung des didaktischen Konzepts der Lehr-Lern-Einheit sind vor allem solche Qualitätskriterien von Bedeutung, die vom Unterrichtskonzept selbst und weniger durch eine unterrichtende Lehrkraft gesteuert werden. Dementsprechend gilt es bei der Konzeption insbesondere die Motivierung über den Bezug zur Lebenswelt (Helmke, 2005, S. 43; Helmke, 2021, S. 223) bzw. angemessene Auswahl und Thematisierung von Inhalten (Praetorius et al., 2020, S. 311) bzw. Authentizität und Situiertheit (Seeber & Squarra, 2003, S. 45), die Strukturiertheit des Konzepts (Helmke, 2005, S. 60 f.; Helmke, 2021, S. 197-199; vgl. Praetorius et al., 2020, S. 311) sowie die Passung der Anforderungen an die und der Voraussetzungen der Schüler\*innen (vgl. Helmke, 2005, S. 76 f; vgl. Praetorius et al., 2020, S. 311) zu berücksichtigen.

### **6.1.3 Bedingungsanalyse**

Gemäß Stichprobenplanung im Rahmen des EKGe-Projekts sind die Schüler\*innen Auszubildende in der Pflege (Alten-, Gesundheits- und Krankenpflege, Pflegefachmann/-frau) im ersten bis dritten Ausbildungsjahr von zehn Schulen in Nordrhein-Westfalen.

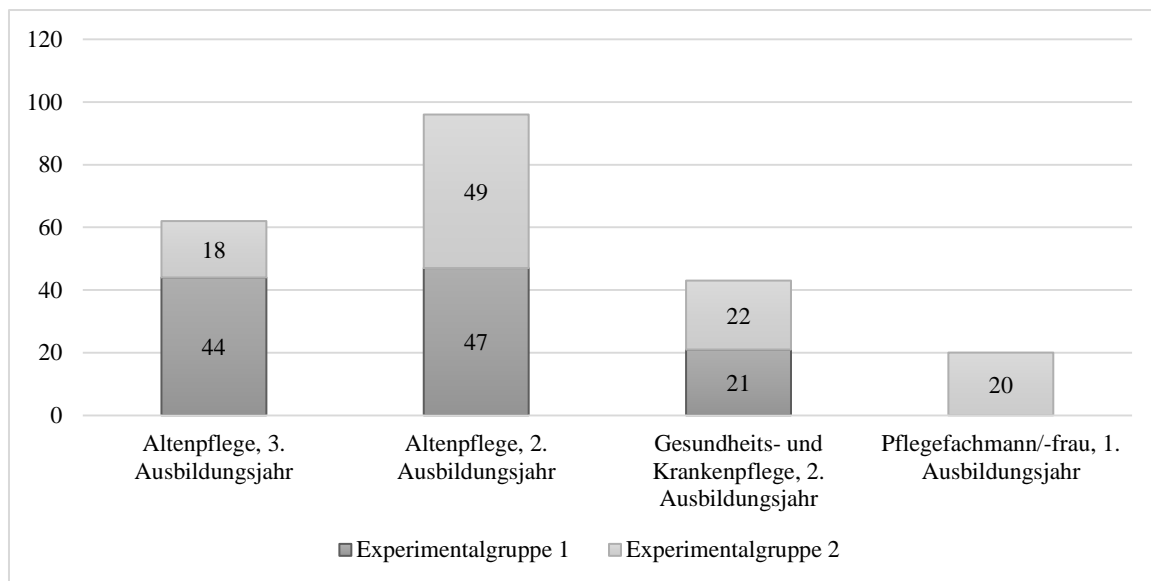


Abbildung 10: Übersicht über an der Lehr-Lern-Einheit planmäßig teilnehmende Schüler\*innen

Wie in Abbildung 10 zu sehen, ist gemäß Stichprobenplanung davon auszugehen, dass insgesamt 221 Schüler\*innen an der Lehr-Lern-Einheit zur Förderung der Bewältigungskompetenz teilnehmen werden. Davon befinden sich 158 Schüler\*innen in der Ausbildung zur Altenpflegefachkraft, wovon 62 Schüler\*innen dem dritten Ausbildungsjahr und 96 Schüler\*innen dem zweiten Ausbildungsjahr angehören. 43 Schüler\*innen absolvieren im zweiten Jahr eine Ausbildung im Bereich der Gesundheits- und Krankenpflege. 20 Schüler\*innen befinden sich in ihrem ersten Ausbildungsjahr in der generalistischen Pflegeausbildung. Mit 139 von 221 Schüler\*innen befindet sich die Mehrheit zum Zeitpunkt der Lehr-Lern-Einheit somit im zweiten Ausbildungsjahr (62,9%). 112 Auszubildende gehören der Experimentalgruppe 1 an und haben somit vor der Durchführung der Lehr-Lern-Einheit einen Bewältigungskompetenztest im Rahmen des EKGe-Projektes absolviert und wurden zudem hinsichtlich ihres flexiblen Bewältigungsverhalten und negativen Beanspruchungserlebens befragt. Eine Befragung der Experimentalgruppe 2 (N=109) vor der Lehr-Lern-Einheit hat dagegen nicht stattgefunden. Es handelt sich bei den genannten Zahlen um diejenigen, die vorab durch die Schulen gemeldet wurden. Aufgrund von Krankheitsfällen etc. kann die Zahl der Schüler\*innen bei den einzelnen Erhebungen variieren.

#### 6.1.4 Fachwissenschaftlicher Hintergrund

Die Ausgestaltung der Lehr-Lern-Einheit gestaltet sich in Einklang mit dem im Rahmen dieser Arbeit vorgestellten Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigungskonzept (vgl. Kapitel 3 & 5). Maßgeblich für die Inhalte der Lehr-Lern-Einheit aus einer fachwissenschaftlichen Sicht ist

hierfür insbesondere auch die Analyse bestehender Bewältigungstrainings, der Effektivität verschiedener Bewältigungsansätze sowie aktueller Problemstellungen im Rahmen der Arbeit in der Alten- und Krankenpflege (vgl. Kapitel 5.3, 5.4, 4).

## **6.2 Mikrodidaktische Ausgestaltung der Lehr-Lern-Einheit**

Auf Basis der Erkenntnisse – dargelegt in den vorangegangenen Kapiteln – soll im Folgenden auf die mikrodidaktische Ausgestaltung der Lehr-Lern-Einheit eingegangen werden. Hierzu wird zunächst die didaktische Reduktion betrachtet (Kapitel 6.2.1). Im Anschluss wird die Situierung der Lehr-Lern-Einheit konkretisiert (Kapitel 6.2.2). Gegenstand des nachfolgenden Teilkapitels sind die Zielsetzungen der Lehr-Lern-Einheit (Kapitel 6.2.3). In Kapitel 6.2.4 wird der Unterrichtsverlauf schließlich näher erläutert. Hierzu werden die zwölf Unterrichtsstunden der Lehr-Lern-Einheit in fünf thematische Einheiten untergliedert.

### **6.2.1 Didaktische Reduktion**

Die fachwissenschaftliche Perspektive auf das Thema „Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigung“, die bereits in Abschnitt I aufgearbeitet wurde, gilt es hinsichtlich ihres Umfangs und ihrer Komplexität so zu reduzieren, dass diese für die Schüler\*innen erfassbar ist (Lehner, 2012, S. 9; vgl. Kapitel 6.1.2.2). Erfolgt eine Umfangsbegrenzung, handelt es sich um eine vertikale didaktische Reduktion. Werden Inhalte konkretisiert oder veranschaulicht, spricht man von einer horizontalen Reduktion (Lehner, 2012, S. 59).

Eine vertikale Reduktion findet in den zu planenden Unterrichtsstunden insofern statt, als dass der Unterrichtsinhalt lediglich elementare Aspekte des fachwissenschaftlichen Hintergrundes erfasst. So sollen in den Unterrichtsstunden auf das Heranführen und Unterscheiden verschiedener Ansätze von Stress, Belastung, Beanspruchung und Bewältigung (z. B. problembezogen vs. emotionsfokussiert) verzichtet werden, um einen Fokus auf konkrete Bewältigungsmöglichkeiten zu gestatten. Des Weiteren erfolgt eine Auswahl zu behandelnder konkreter Bewältigungsstrategien, da nicht alle bestehenden berücksichtigt werden können. So werden bezüglich der mentalen Bewältigung die nicht trennscharfen Strategien der Einstellungsänderung, kognitiven Umstrukturierung und positiven Selbstinstruktion thematisiert (vgl. Kapitel 5.3). Konkrete Übungen zur Akzeptanz der Realität sowie zur inneren Wahrnehmungslenkung werden vernachlässigt. Typische instrumentelle Bewältigungsstrategien sind die systematische Problemlösung, die Inanspruchnahme sozialer Unterstützung sowie das Zeitmanagement. Letztere umfasst verschiedene Methoden, wobei in der Lehr-Lern-Einheit aufgrund ihrer Passung zur Pflegearbeit lediglich die ALPEN-Methode sowie die ABC-Analyse betrachtet werden. Dementsprechend werden das Setzen von Zielen sowie sozial kompetentes Verhalten im Sinne des

Durchsetzens von Forderungen hier nicht vertieft. Als Entspannungsübung – der im Rahmen der palliativ-regenerativen Bewältigung vordringlichen Strategie – soll die Progressive Muskelrelaxation thematisiert werden. Als optionale Vertiefung wird zudem ein Kennenlernen des autogenen Trainings angeboten. Daneben sollen befriedigende Aktivitäten als Belastungsausgleich behandelt werden.

Die horizontale Reduktion wird insofern vorgenommen, als dass Schüler\*innen einen Prozess der Bewältigung anhand einer Beispielsituation erfahren und durchlaufen. Im Rahmen eines praxisnahen Beispiels können verschiedenartige Bewältigungsstrategien konkretisiert und veranschaulicht werden. Insofern lässt sich auch die Exemplarität nach Wagenschein (2010; vgl. Kapitel 6.1.1) als Prinzip didaktischer Reduktion nennen (vgl. Lehner, 2012, S. 43).

Ausgangsmodell für die zwölfstündige Lehr-Lern-Einheit stellt folgende Abbildung 11 dar, die die Ansatzpunkte der Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigung didaktisch reduziert:

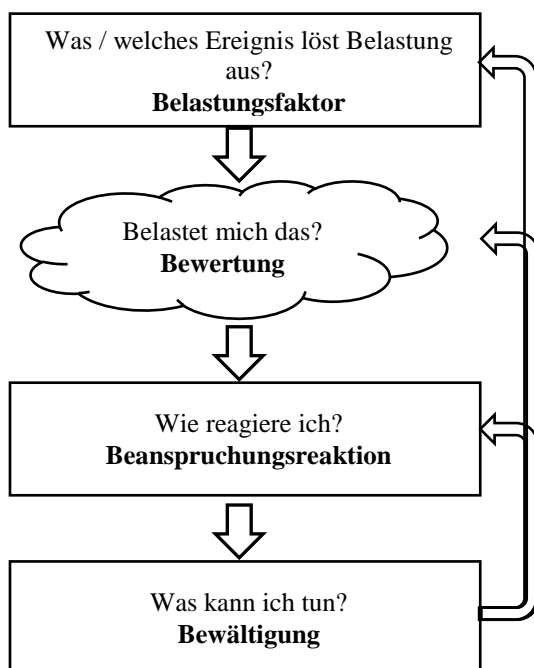


Abbildung 11: Ansatzpunkte der Bewältigung in Anlehnung an Beyer und Lohaus (2018, S. 41)

Auf die exemplarische Bedeutung als Prinzip der didaktischen Reduktion verweist auch Klafki (2007, S. 275). Somit sollte der Unterrichtsgegenstand nicht nur in dem einen speziellen behandelten Fall bedeutsam sein, sondern ermöglichen, allgemeingültige Aspekte zu erarbeiten (Klafki, 2007, S. 275). So soll in der hier dargestellten Unterrichtseinheit zwar ein Fallbeispiel herangezogen werden, die Unterrichtsinhalte lassen sich jedoch grundsätzlich auch auf andere Belastungssituationen übertragen. Gemäß Klafki (2007, S. 270) sollte sich die Lehrkraft bei der Unterrichtsplanung zudem zwei weitere Fragen bezüglich der Begründbarkeit des Unterrichts

stellen. So sollte der Unterricht für die gegenwärtige und zukünftige Situation der Schüler\*innen bedeutsam sein (Klafki, 2007, S. 273). Die Schüler\*innen befinden sich in der Ausbildung zum/r Pflegefachmann/-fachfrau, zum/r Gesundheits- und Krankenpfleger\*in bzw. zum/zur Altenpfleger\*in und sind mit großer Wahrscheinlichkeit in ihren Praxiseinsätzen belastungsträchtigen Situationen ausgesetzt (vgl. Kapitel 1 & 4). Gleiches gilt bezüglich der Zukunftsbedeutung der Unterrichtsinhalte für die Schüler\*innen (vgl. Kapitel 2.1).

Insofern ist das Unterrichtsthema der Belastung, Beanspruchung, Bewältigung für die Auszubildenden hochgradig relevant, wie auch die Befunde in Kapitel 4 zeigen.

## **6.2.2 Situierung der Lehr-Lern-Einheit**

Im Folgenden wird zuerst die Lernsituation im Handlungsfeld „Krankenhaus“ dargelegt. Die Lernsituation zum Handlungsfeld „Altenheim“ befindet sich im Anhang D. Im zweiten Abschnitt des Kapitels soll die entwickelte Lernsituation im theoretischen Kontext einer Pflegesituation nach dem Modell von Hundenborn (2007) sowie im Rahmen der Merkmale einer Lernsituation nach Buschfeld (2003) (vgl. Kapitel 6.1.2.1) verortet werden.

### *6.2.2.1 Lernsituation im Handlungsfeld „Krankenhaus“*

#### *Mit Belastung in der pflegerischen Praxis umgehen*

Lea hat kürzlich ihre Ausbildung zur Pflegefachfrau abgeschlossen. Sie ist eine fröhliche und kommunikative Person und arbeitet als examinierte Pflegefachkraft in einem Krankenhaus auf der neurologischen Station.

Schon seit mehreren Wochen gibt es personelle Engpässe auf der Station. Deshalb fällt zurzeit besonders viel Arbeit an und auch der Umgang und das Miteinander zwischen den Kolleginnen und Kollegen ist dadurch angespannt.

Im Frühdienst arbeiten heute nur eine Pflegehelferin, ein Schüler sowie Lea und ihre Kollegin Nofa. Die beiden sind heute die einzigen examinierten Pflegekräfte auf der Station, da sich ein weiterer Kollege krankgemeldet hat und kurzfristig kein Ersatz gefunden werden konnte. Beide haben daher sehr viel zu tun und Lea nimmt zudem im Laufe des Vormittags noch Herrn Rieder als neuen Patienten auf. Herr Rieder leidet nach einem Schlaganfall neben einer Hemiplegie rechts (Halbseitenlähmung) an einer Aphasie. Er bekommt kaum ein Wort heraus und hat starke Schwierigkeiten sich auszudrücken.

Im Rahmen der pflegerischen Anamnese erfährt Lea, dass Herr Rieder 65 Jahre alt ist und sich erst vor wenigen Wochen in den wohlverdienten Ruhestand verabschiedet hat. Seine Frau berichtet, dass die beiden eine lange Reise geplant hatten. Schon Jahre lang hatten sie auf die Reise gespart und sich darauf gefreut. Eigentlich hätte es in drei Tagen losgehen sollen, aber

nun... Frau Rieder bekommt Tränen in die Augen. Nun würden sie und ihr Mann sich diesen Traum wohl nie erfüllen können und sie hoffe nur, dass ihr Mann bald wieder er selbst sei. Jetzt, wo er doch endlich Zeit für sich und seine Familie hätte haben können. Lea bekommt einen Kloß im Hals. Sie ist sehr bedrückt, als sie das Zimmer nach der Anamnese verlässt.

Ihre Kollegin Nofa, die bereits seit zehn Jahren in diesem Krankenhaus beschäftigt ist, kommt ihr im Flur aufgebracht entgegen:

„Mensch, was machst du denn die ganze Zeit? Ich laufe hier schon alle Klingeln ab und die Visite findet auch gleich statt; ich kann auch nicht alles machen und mich auch noch um deine Patienten kümmern!“

Lea blickt auf die Uhr und stellt erschrocken fest, dass Frau Meier noch zum Essen mobilisiert werden muss. Frau Neuberger muss das Essen angereicht bekommen und Herr Fuchs muss gelagert werden. Ihre Pflege muss sie auch noch dokumentieren.

Lea muss schwer schlucken. Sie muss immer wieder an Herrn Rieder denken und hat noch so viel zu tun. Ihr raucht der Kopf.

#### *6.2.2.2 Verortung der Lernsituation im theoretischen Kontext*

Zunächst soll eine Einordnung der Lernsituation als Pflegesituation nach dem Modell von Hundeborn (2007) erfolgen (vgl. Kapitel 6.1.2.1). Pflegesituationen lassen sich in diesem Modell anhand von ausgewählten Merkmalen spezifizieren. Das Geschehen vollzieht sich im Krankenhaus auf der neurologischen Station (vgl. Kapitel 6.2.2.1) bzw. im Altenpflegeheim mit einem Schwerpunkt auf neurologischen Erkrankungen (vgl. Anhang D) (*Institution*). Bezüglich der *Interaktionsstrukturen* sind die Begegnungen Leas mit dem Ehepaar Rieder und ihrer Kollegin Nofa zu nennen. Weiterhin liegen *Pflegeanlässe* vor. Diese bestehen im Fall der im vorigen Kapitel dargelegten Lernsituation in der Aphasie und Hemiplegie von Herrn Rieder, der körperlichen Schwäche von Frau Meier und Frau Neuberger (welche die Mobilisation bzw. das Anreichen von Essen notwendig machen) sowie der körperlichen Schwäche von Herrn Fuchs, der bettlägerig ist. In Ergänzung zu diesen objektiven Pflegeanlässen beinhaltet die konzipierte Situation Belastungsanlässe. Diese bestehen darin, dass Lea von ihrer Kollegin unsanft „angegangen“ wird und ihre Kollegin impliziert, Lea würde zu wenig oder zu langsam arbeiten. Ferner wird im Rahmen der Pflegeanlässe deutlich, dass Lea mehrere Aufgaben auf einmal zu erledigen hat und diese daher priorisieren muss. Zudem befindet sich Lea im Spagat zwischen emotionaler Nähe und professioneller Distanz im Umgang mit dem Leid von Herrn (und Frau)

Rieder. Das potenzielle (subjektive) *Erleben und Verarbeiten* der Situation könnte daher Mitleid mit Herrn und Frau Rieder, Ärger über die Kollegin, das Gefühl von Überforderung etc. beinhalten. Im Rahmen der Verarbeitung wäre die Anwendung von Bewältigungsstrategien erstrebenswert. Die entwickelte Situation kann somit insgesamt als Pflegesituation eingeordnet werden. Die Darlegung, inwiefern es sich dabei auch um eine Lernsituation handelt, folgt nun.

Die entwickelte Situation „Mit Belastung in der pflegerischen Praxis umgehen“ lässt sich in die von Buschfeld (2003, S. 3-5) skizzierten Merkmale von Lernsituationen eingliedern. Der Titel der Lernsituation kann als situationsbezogene Bezeichnung eingeordnet werden und rahmt die in der Situation angesprochene Thematik der Belastung (vgl. Buschfeld, 2003, S. 6). Die Dauer der Lehr-Lern-Einheit, auf die sich die Lernsituation insgesamt bezieht, liegt bei zwölf Unterrichtsstunden und stellt damit nach Buschfeld (2003, S. 6) einen geeigneten Zeitraum dar. Betrachtet man zunächst den Handlungsrahmen, so ist festzuhalten, dass die konzipierte Pflegesituation eine Problemstellung beinhaltet (vgl. Buschfeld, 2003, S. 3). Hierbei handelt sich um eine komplexe, lösungsoffene Problemstellung, zu deren Lösung bzw. Bewältigung verschiedene Faktoren berücksichtigt werden müssen (vgl. Öllinger, 2017, S. 590 f.). Die handelnden Personen sind Lea, die kürzlich ihre Ausbildung zur Pflegefachfrau abgeschlossen hat, Kollegin Nofa sowie Patient\*innen bzw. Bewohner\*innen. Den Schüler\*innen sollten die verschiedenen Rollen somit vertraut sein (vgl. Buschfeld, 2003, S. 3). Die Lernsituation gibt Informationen darüber, wie es Lea ergeht, wie die personelle Situation auf der Station ist und welche Patient\*innen bzw. Bewohner\*innen zu versorgen sind. Offen bleibt allerdings, ob Lea tatsächlich zu viel Zeit mit dem Ehepaar Rieder verbracht hat bzw. bereits vorab „getrödelt“ hat. Mit Blick auf die Aktivitäten unter dem Aspekt des Handlungsablaufs kann gesagt werden, dass ein fester zeitlicher Rahmen zur Bearbeitung der Lernsituation besteht. Als Ressourcen zur Problemlösung können den Schüler\*innen im Unterrichtskontext beispielweise Arbeitsblätter oder Informationstexte zur Verfügung gestellt werden. Die Lernsituation knüpft an bestehendem Vorwissen/an Vorerfahrung an und ermöglicht im Handlungsablauf eine kritische Selbstreflexion bezüglich Belastung, Beanspruchung und Bewältigung. Rückmeldungen können insofern erfolgen, als dass Hilfestellungen und Feedback zu möglichen Problemlösungen durch die Lehrkraft sowie durch Mitschüler\*innen geboten werden (vgl. Buschfeld, 2003, S. 4). Im Falle der hiesigen Lernsituation besteht die Problemlösung in der Auswahl und Anwendung geeigneter Bewältigungsstrategien. Die Lehrkraft nimmt dabei im Gesamtblick eine eher unterstützende, moderierende Rolle ein (vgl. Buschfeld, 2003, S. 2). Handlungsergebnisse in Form von konkreten Bewältigungsmöglichkeiten können dokumentiert und präsentiert werden (vgl. Buschfeld, 2003, S. 4). Die Ergebniskontrolle kann über das Anführen variierender Problemsituationen im



Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigungskontext erfolgen (vgl. Buschfeld, 2003, S. 4 & 7). Die im Rahmen dieser Arbeit konzipierte Pflegesituation kann somit begründet als Lernsituation bezeichnet werden.

### 6.2.3 Zielsetzungen der Unterrichtsstunden

Die grundlegende und übergeordnete Zielsetzung der Lehr-Lern-Einheit besteht in der Förderung von Bewältigungskompetenz. Entsprechend des in dieser Arbeit aufgezeigten Verständnisses von ebendieser (vgl. Kapitel 5.2) soll im Rahmen der Lehr-Lern-Einheit auf verschiedene Ansatzpunkte der Bewältigung eingegangen werden. So beschreiben auch Kaluza und Chevalier (2016), dass das Ziel von Bewältigungstrainings

„nicht darin bestehen [kann], die Teilnehmenden in einer bestimmten Standardstrategie der Belastungsbewältigung zu trainieren. Das Ziel besteht vielmehr darin, sowohl instrumentelle als auch mentale und palliativ-regenerative Strategien der Stressbewältigung zu vermitteln und auf Basis einer möglichst breiten Palette verfügbarer Strategien Flexibilität im Umgang mit alltäglichen Belastungen zu ermöglichen“ (S. 7).

Auf dieser Basis können für die im Rahmen dieser Arbeit zu konzipierenden zwölfstündigen Lehr-Lern-Einheit folgende Zielsetzungen festgehalten werden. Die Zielformulierung erfolgt dabei kompetenzorientiert.

*Tabelle 5: Zielsetzungen der Lehr-Lern-Einheit*

<b>Unterrichtsstunden</b>	<b>Zielsetzung</b>
1&2: Einführung	Die SuS können Ansatzpunkte der Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigung nennen und Belastungsfaktoren in einer gegebenen Belastungssituation mithilfe eines Analyserasters identifizieren.  Die SuS können ... <ul style="list-style-type: none"> <li>• ... die drei Ebenen, an denen Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigung ansetzen, selbstständig ohne Hilfsmittel nennen.</li> <li>• ... Belastung und Beanspruchung unter Darbietung eines Beispiels unterscheiden.</li> <li>• ... eine Belastungssituation hinsichtlich ausgewählter Kriterien (insbesondere Belastungsfaktoren und deren Veränderbarkeit) analysieren.</li> </ul>
3&4: Mentale Bewältigungsstrategien	Die SuS können auf Basis erworbener Kenntnisse über mentale Bewältigung begründen, dass Belastung und Beanspruchung subjektive Phänomene sind. Die SuS können im Rückgriff auf erworbene Kenntnisse über förderliche Denkmuster mentale Bewältigungsstrategien der kognitiven Umstrukturierung situationsgerecht anwenden und Gegenpositionen zu belastungsverschärfenden Gedanken selbstständig entwickeln.  Die SuS können ...

Unterrichtsstunden	Zielsetzung
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... verschiedene Einschätzungen von Problemsituationen (irrelevant, negativ belastend, positiv) unterscheiden.</li> <li>• ... verschiedene Einschätzungen für eine Beispielsituation, die potenziell belastungsträchtig ist, formulieren.</li> <li>• ... belastungsverschärfende Gedanken mit Bezug zu verschiedenen Belastungsfaktoren reflektieren.</li> <li>• ... Gegenpositionen zu irrationalen Einstellungen bzw. Belastungsverschärfern entwerfen.</li> </ul>
5&6: Instrumentelle Bewältigungsstrategien	<p>Die SuS kennen Methoden zum Zeitmanagement und können diese anwenden. Die SuS können ihr persönliches soziales Netz grafisch erstellen.</p> <p>Die SuS können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Methoden zum Zeitmanagement (ABC-Analyse, ALPEN-Methode) präsentieren und anwenden.</li> <li>• ... ihr soziales Netz mit Ansprechpartner*innen in der Pflegeeinrichtung, der Schule und im Privatleben grafisch darstellen.</li> <li>• ... ihre Ansprechpartner*innen zu potentiellen Belastungssituationen zuordnen.</li> </ul>
7: Instrumentelle Bewältigungsstrategien	<p>Die SuS können eine Problemlösung unter Zuhilfenahme acht kennengelernter Schritte des systematischen Problemlöseprozesses entwerfen.</p> <p>Die SuS können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ... die Schritte der systematischen Problemlösung nennen.</li> <li>• ... einen Problemlöseprozess für eine beispielhafte Belastungssituation entwerfen.</li> </ul>
8: Palliativ-regenerative Bewältigungsstrategien	<p>Die SuS können die Progressive Muskelrelaxation anwenden und nehmen dazu Stellung.</p> <p>Die SuS können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ... die Entspannungsmethode PMR anwenden.</li> <li>• (... autogenes Trainings anwenden.)</li> <li>• ... Stellung zur PMR nehmen.</li> <li>• (... Stellung zum autogenen Training nehmen.)</li> </ul>
9: Palliativ-regenerative Bewältigungsstrategien	<p>Die SuS können verschiedene Entspannungsmethoden hinsichtlich ihrer Einsetzbarkeit während und nach der Arbeit gegeneinander abwägen.</p> <p>Die SuS können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ... verschiedene Entspannungsmethoden nennen und wissen, wann diese zum Einsatz kommen können.</li> <li>• ... Gegenstände in ihrem beruflichen Alltag identifizieren, die als Stoppsignal im Rahmen der Ampelübung dienen können.</li> <li>• ... individuelle befriedigende Tätigkeiten als Belastungsausgleich reflektieren.</li> </ul>

Unterrichtsstunden	Zielsetzung
	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Entspannung und ausgleichende Tätigkeiten für ihren Alltag planen.</li> </ul>
10 & 11: Zusammenführung	<p>Die SuS können begründet beurteilen, welche Verhaltensweisen in belastungsträchtigen Situationen konstruktiv sind.</p> <p>Die SuS können einen Handlungsplan zur Bewältigung von gegebenen Belastungsfaktoren unter Zuhilfenahme eines orientierenden Rasters entwickeln.</p> <p>Die SuS können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>... hilfreiche und nicht hilfreiche Bewältigungsstrategien unterscheiden.</li> <li>... Ansatzpunkte der Bewältigung für ausgewählte Belastungsfaktoren identifizieren.</li> <li>... den Einsatz von Bewältigungsstrategien zu ausgewählten Belastungsfaktoren planen.</li> </ul>
12: Zusammenführung	<p>Die SuS können ihren persönlichen Lernfortschritt zum Wissen über Belastung, Beanspruchung und Bewältigung überprüfen und das Gelernte vor dem Hintergrund ihres persönlichen Lernzuwachses und ihres (Arbeits-)Alltags reflektieren.</p>

Anmerkung: SuS = Schülerinnen und Schüler

Die in Tabelle 5 genannten Zielsetzungen dienen dem übergeordneten Ziel der Förderung der Bewältigungskompetenz. Eine Einordnung der Zielsetzungen gemäß Bloomscher Taxonomie (Kennedy et al., 2008) kann dem Anhang entnommen werden (s. Anhang E).

#### 6.2.4 Unterrichtsverlaufsplanung und -begründung

Die zwölf Unterrichtsstunden à 45 Minuten unterteilen sich in drei Unterrichtsblöcke mit je vier Unterrichtsstunden. Dabei werden fünf thematische Einheiten unterschieden, die möglichst innerhalb von zwei Wochen unterrichtet werden sollten (s. Tabelle 6).

Tabelle 6: Übersicht über die 12 Unterrichtsstunden der Lehr-Lern-Einheit zur Förderung von Bewältigungskompetenz

Block	Stunde	Inhalt	Thematische Einheit
1	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Einführung in die Lernsituation</li> </ul>	Einstieg
	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Brainstorming zu Belastung, Beanspruchung und Bewältigung</li> <li>Analyse der Lernsituation</li> </ul>	
	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Belastung und Beanspruchung als das Ergebnis persönlicher Einschätzungen</li> </ul>	Mentale Bewältigung
	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kognitives Umstrukturieren</li> <li>Belastungsverschärfende Gedanken und ihre Gegenpositionen</li> </ul>	
2	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zeitmanagement</li> </ul>	Instrumentelle Bewältigung
	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Soziale Unterstützung</li> </ul>	
	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>Systematische Problemlösung</li> </ul>	

Block	Stunde	Inhalt	Thematische Einheit
3	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>Progressive Muskelrelaxation, autogenes Training</li> <li>Weitere Wege der Entspannung – vor, während und nach der Arbeit</li> </ul>	Palliativ-regenerative Bewältigung
	9		
	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zusammenführung kennengelernter Bewältigungsstrategien</li> <li>Erarbeitung eines Handlungsplans vor dem Hintergrund der Lernsituation</li> <li>Unterscheidung von hilfreichen und weniger hilfreichen Verhaltensweisen</li> </ul>	Zusammenführung
	11		
12			

Im Folgenden soll der Unterrichtsverlauf der in der Tabelle 6 aufgezeigten Unterrichtsstunden zur Förderung der Bewältigungskompetenz von angehenden Pflegefachkräften näher beschrieben und begründet werden. Da aufgrund der Covid-19-Pandemie der Unterricht z. T. im Home Schooling stattfinden musste und nicht in Präsenz abgehalten werden konnte, wurden zwei mikrodidaktische Planungen konzipiert, die inhaltlich nahezu identisch sind. Lediglich Methoden/Medien mussten zur Umsetzung im Distanzunterricht z. T. angepasst werden. Eine tabellarische Darstellung der mikrodidaktischen Unterrichtsverlaufsplanung für den Präsenzunterricht befindet sich im Anhang F. Die mikrodidaktische Unterrichtsverlaufsplanung für den Unterricht im Home Schooling kann dem digitalen Anhang der Arbeit entnommen werden (vgl. S. CLXXVIII).

#### 6.2.4.1 Thematische Einheit „Einstieg“

Der Einstieg in die Lehr-Lern-Einheit erfolgt über ein Brainstorming zu Belastung und Bewältigung („Was ist für Sie Belastung und wie bewältigen Sie diese?“). Das Brainstorming stellt einen offenen Zugang zum Unterrichtsthema dar und fördert die Selbsttätigkeit der Schüler\*innen (vgl. Peterßen, 2001, S. 51 f.; Mattes, 2011, S. 102). Es folgt ein Erklärvideo<sup>9</sup> zu Belastung, Beanspruchung und Bewältigung. Die im Rahmen des Brainstormings gesammelten Stichwörter können zu dem im Video kennengelernten Modell zu Belastung, Beanspruchung und Bewältigung (vgl. Abbildung 11, Kapitel 6.2.1) geclustert werden. Auf diese Weise soll den Schüler\*innen bewusstwerden, dass das kennengelernte Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigungs-Modell unmittelbar an eigene Gedanken und Erfahrungen anknüpft. Somit beginnt die Lehr-Lern-Einheit in Anlehnung an andere Bewältigungstrainings mit einer Phase der Informierung

<sup>9</sup> Erklärvideos zeichnen sich durch Multimedialität aus. Sie sind „eigenproduzierte, kurze Filme, in denen Inhalte, Konzepte und Zusammenhänge erklärt werden“ (Findeisen et al., 2019, S. 18). Zahlreiche Studien deuten auf eine positive Wirkung von Erklärvideos hinsichtlich Lernerfolg und Motivation hin (Findeisen et al., 2019, S. 17).

(vgl. Kapitel 5.3). Im nächsten Schritt lernen die Schüler\*innen die Lernsituation kennen. Diese wurde auditiv aufbereitet, um die Authentizität der Lernsituation zu unterstreichen. Zudem wird die Lernsituation als Textblatt geboten, um diese festzuhalten und auch den visuellen Sinneskanal anzusprechen.<sup>10</sup> Die Lernsituation bietet im Sinne der Unterrichtsqualität und einer Lerntransferförderung eine möglichst authentische Umgebung ähnlich der der eigenen Arbeitsumwelt (vgl. Kapitel 6.1.2.2 & 6.1.2.3). Sie wird unter Rückgriff auf das Arbeitsblatt „Analyseraster – Die Belastungssituation analysieren“ hinsichtlich enthaltener Belastungsfaktoren analysiert. Zudem wird festgehalten, ob diese durch die Akteurin in der Lernsituation (Lea) beeinflusst werden können.

Im Sinne der Funktionen von Unterrichtseinstiegen nach Greving und Paradies (1996, S. 17 f.) soll über das Brainstorming und die authentische Lernsituation die Neugier und das Interesse der Schüler\*innen geweckt werden. Das Kennenlernen des Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigungs-Modells und die Analyse der Lernsituation dienen der Vorbereitung der sich anschließenden Unterrichtsstunden im Rahmen der Lehr-Lern-Einheit zur Förderung von Bewältigungskompetenz bei angehenden Pflegefachkräften und bieten somit einen Orientierungsrahmen (vgl. Greving & Paradies, 1996, S. 18). Des Weiteren wird den Schüler\*innen ein handlungsorientierter Umgang mit dem Thema *Belastung, Beanspruchung, Bewältigung* geboten (vgl. Greving & Paradies, 1996, S. 18).

Die beiden Unterrichtsstunden können gemäß dem Modell der vollständigen Handlung den Phasen *Informieren, Planen* und *Entscheiden* zugeordnet werden (vgl. Kapitel 6.1.2.1). So informieren die Schüler\*innen sich über die Problemstellung der Lernsituation, identifizieren Ansatzpunkte der Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigung im Sinne einer Problemlösung und halten fest, dass im Folgenden unterschiedliche Arten der Bewältigung berücksichtigt werden (sollten) (vgl. Emmermann & Fastenrath, 2016, S. 74).

#### 6.2.4.2 Thematische Einheit „Mentale Bewältigung“

Die Lehr-Lern-Einheit zur Förderung der Bewältigungskompetenz nimmt zunächst die mentale Bewältigung in den Blick. Grund dafür ist, dass diese an der Bewertung von Belastungsfaktoren ansetzt (Lazarus & Folkman, 1984, S. 32; Heinrichs et al., 2015, S. 59; vgl. Kapitel 5.1). Belastung muss zunächst als negativ eingeschätzt und erkannt werden, um weitere Bewältigungsstrategien, auch außerhalb der mentalen Bewältigung, notwendig zu machen.

---

<sup>10</sup> Gemäß der Cognitive Load Theorie können Lerninhalte besser verarbeitet werden, wenn sowohl der auditive als auch der visuelle Kanal im Arbeitsgedächtnis beansprucht werden (Hofmann, 2012, S. 48).

Der Unterrichtseinstieg in die Stunden zur mentalen Bewältigung erfolgt in Anlehnung an Kaluza (2011, S. 108) über das Zeigen von Kippbildern. Die Schüler\*innen werden kognitiv aktiviert (vgl. Kunter & Trautwein, 2013, S. 86-88). Die Kippbilder verdeutlichen, dass es unterschiedliche Perspektiven zu einem Gegenstand/einem Thema geben kann (Kaluza, 2011, S. 108 f.). Auf Basis dessen kann zum Arbeitsblatt „Belastung und Beanspruchung sind das Ergebnis von persönlichen Bewertungen – Beispiel ‚Leas Belastungssituation‘“ übergeleitet werden. Die Schüler\*innen formulieren verschiedene Einschätzungen der aus der Lernsituation in den Stunden 1 und 2 herausgearbeiteten Belastungsfaktoren. Diese können jeweils als irrelevant, negativ belastend oder positiv/günstig eingeschätzt werden (vgl. Kaluza, 2011, S. 210). Auf Grundlage der Erarbeitung wird im Lehrer\*in-Schüler\*in-Gespräch festgehalten, welche Fragen man sich selbst stellen kann, um die eigene Sichtweise zu ändern und eine Situation nicht nur negativ zu sehen (vgl. Bittner, 2006, S. 295-298). Die Schüler\*innen lernen belastungsverschärfende Gedanken und förderliche Denkmuster anhand der Arbeitsblätter „Belastungsverschärfende Gedanken“ und „Förderliche Denkmuster“ kennen. Sie versetzen sich in die Lage von Lea und überlegen, welche belastungsverschärfenden Gedanken Lea in der Situation haben und wie sie diesen mental entgegenwirken könnte (vgl. Kaluza, 2011, S. 104, S. 211-213). Die Doppelstunde zur mentalen Bewältigung enthält neben dem Lehrer\*in-Schüler\*in-Gespräch insbesondere Einzelarbeitsphasen, wobei sich wahlweise mit einem/einer Partner\*in besprochen werden darf (vgl. Becker, 2007, S. 172). Die Einzelarbeit wird hier gewählt, da das Formulieren von Gegenpositionen zu belastungsverschärfenden Gedanken sehr persönlich ist. So kann jede\*r seine/ihre eigenen Sätze zur mentalen Bewältigung formulieren.

Die Unterrichtsstunden können im Modell der vollständigen Handlung der Phase *Ausführen* zugeordnet werden.

#### 6.2.4.3 Thematische Einheit „Instrumentelle Bewältigung“

Die Unterrichtsstunden 5, 6 und 7 sind der instrumentellen Bewältigung gewidmet. Dazu wird zunächst unter Rückbezug auf das Arbeitsblatt „Analyseraster“ aus den Stunden 1/2 wiederholt, welche Belastungsfaktoren jetzt und/oder zukünftig durch Lea veränderbar sind. Auf diese Weise soll an den vorigen Stunden angeknüpft werden und die Lernsituation, darin enthaltene Belastungsfaktoren sowie Ansatzpunkten der Bewältigung wieder ins Gedächtnis gerufen werden. Insofern stellt der Einstieg eine Übung „zum stofflichen Aufwärmen“ (Greving & Paradies, 1996, S. 30) dar.

In Stunde 5 wird der Belastungsfaktor „Lea hat viele Aufgaben gleichzeitig zu erledigen“ in den Blick genommen. Dabei werden arbeitsteilig in Gruppenarbeit die ABC-Analyse bzw. die

ALPEN-Methode (vgl. Rusch, 2019, S. 115-119) als Zeitmanagementmethoden anhand von Informationstexten erarbeitet und im Rahmen des Arbeitsblattes „Übung zum Zeitmanagement“ angewendet. Die Gruppen sollen drei bis vier Schüler\*innen umfassen, um ein effektives Arbeiten zu ermöglichen (vgl. Becker, 2007, S. 174). Im Anschluss muss jede Gruppe in der Lage sein, dem Rest der Klasse die erarbeitete Zeitmanagementmethode vorzustellen und auch deren Anwendung auf die Lernsituation zu erläutern. Dadurch wird ein zusätzlicher Arbeitsanreiz geschaffen. Auch dient die jeweils andere Gruppe bzw. bei einer größeren Klasse dienen die jeweils anderen Gruppen mit demselben Arbeitsauftrag der präsentierenden Gruppe als „Kontrollinstanz“ bzw. kann eine gemeinsame Reflexion von Lerninhalten erfolgen (vgl. Straka & Macke, 2006, S. 128). Sie ergänzt/ergänzen und gibt/geben den Mitschüler\*innen Feedback, sodass die Lehrkraft eher in den Hintergrund des Geschehens treten kann.

Stunde 6 knüpft unmittelbar an Stunde 5 an. Es wird überlegt, was Lea tun kann, wenn sie ihre Aufgaben trotz eines guten Zeitmanagements nicht rechtzeitig erledigen kann. Auf diese Weise soll zu der Bewältigungsstrategie der sozialen Unterstützung geführt werden. Die Schüler\*innen skizzieren in Einzelarbeit ihr persönliches soziales Netz mit Ansprechpartner\*innen in der Pflegeeinrichtung, der Schule und im Privatleben (Arbeitsblatt „Mein soziales Netz“; vgl. Kaluza, 2012, S. 101 f.). Auf diese Weise wird ein Bezug zu der eigenen Lebenswelt, den eigenen Erfahrungen geschaffen (vgl. Kapitel 6.1.2.1 & 6.1.2.2). Da es sich hierbei um eine sehr persönliche Thematik handelt, soll das Ergebnis nicht im Plenum, sondern lediglich in Partnerarbeit, besprochen und ggf. ergänzt werden. Im Plenum soll vielmehr den Schüler\*innen, die von eigenen belastenden Erfahrungen und Ansprechpartner\*innen berichten möchten, Raum zu ebendiesem gegeben werden. Durch den Erfahrungsaustausch können neue Perspektiven gewonnen werden und eigene mögliche Ansprechpartner\*innen können durch die Mitschüler\*innen reflektiert werden. Als didaktische Reserve kann auf externe Beratungsstellen für Pflegekräfte eingegangen werden (vgl. Beyer & Lohaus, 2018, S. 31 f.; vgl. Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020a, S. 55).

Themenschwerpunkt der siebten Stunde ist die systematische Problemlösung. Diese wird über ein Erklärvideo kennengelernt und mit Bezug zum Belastungsfaktor „Kollegin Nofa begegnet Lea mit Vorwürfen“ auf die Lernsituation angewendet (Arbeitsblatt „Systematische Problemlösung“). Im Home Schooling erfolgt dies im Rahmen einer Selbstlernphase, um die Phasen von Videokonferenzen zu reduzieren, sodass die Erarbeitung auch im Präsenzunterricht in Einzelarbeit erfolgt.

Der Wechsel der Sozialformen in diesen drei Unterrichtsstunden, aber auch in der gesamten Lehr-Lern-Einheit, führt zu mehr Abwechslung, was wiederum eine Steigerung der Konzentrationsfähigkeit bewirkt (vgl. Becker, 2007, S. 167). Weitere Vorteile des Wechselns von Sozialformen liegen gemäß Becker (2007, S. 167-169) u. a. darin, dass der Unterricht „humaner“ wird, der Sprechanteil der Schüler\*innen steigt und sich positive Auswirkungen auf die Motivation, das Sozialverhalten, die Teamfähigkeit und kommunikative Kompetenzen ergeben.

Die Unterrichtsstunden können im Modell der vollständigen Handlung der Phase *Ausführen* zugeordnet werden.

#### 6.2.4.4 Thematische Einheit „Palliativ-regenerative Bewältigung“

Die letzte Stunde des zweiten Blocks stellt Stunde 8 dar (s. Tabelle 6). Damit werden die Stunden zur palliativ-regenerativen Bewältigung auf zwei Unterrichtsblöcke aufgeteilt. Dies liegt in der inhaltlichen Ausgestaltung begründet. Der Unterrichtseinstieg in Stunde 8 geschieht mit Bezug zum Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigungs-Modell (vgl. Abbildung 11, Kapitel 6.2.1). Anschließend erfolgt ein Brainstorming zu Möglichkeiten der Entspannung, welche durch die Lehrkraft schriftlich festgehalten werden. Schließlich wenden die Schüler\*innen im Rahmen der achten Stunde die Progressive Muskelrelaxation an. Diese ist häufig auch Bestandteil der in dieser Arbeit zur Vorbereitung der Lehr-Lern-Einheit analysierten Bewältigungstrainings (vgl. Kapitel 5.3). Die Anwendung soll im Rahmen eines Blitzlichts<sup>11</sup> reflektiert werden (vgl. Peterßen, 2001, S. 47 f.). Da es sich bei der Progressiven Muskelrelaxation um eine Entspannungsübung handelt, ist dafür eine Unterrichtsstunde zu einem späteren Zeitpunkt am Schultag geeigneter als bspw. die erste Unterrichtsstunde, sodass Stunde 8 den Abschluss des zweiten Unterrichtsblocks bildet. Optional kann neben der Progressiven Muskelrelaxation auch das Autogene Training kennengelernt werden.

Stunde 9 greift mit dem Unterrichtsstieg in Form einer Wiederholung zurück auf die in Stunde 8 gesammelten Stichworte zu Entspannung. Die Entspannungsmöglichkeiten werden hinsichtlich ihrer Einsatzmöglichkeiten (am Arbeitsplatz, auf dem Nachhauseweg, zuhause) systematisiert (Arbeitsblatt „Entspannungsmethoden“; vgl. Heinrichs et al., 2015, S. 79). In einem zweiten Schritt werden mögliche Ruhegegenstände bei der Arbeit und Rituale nach der Arbeit erarbeitet (vgl. Kaluza, 2011, S. 97). Die Schüler\*innen werden zudem im Sinne eines Lerntrans-

---

<sup>11</sup> Bei der Methode „Blitzlicht“ nehmen Schüler\*innen nacheinander Stellung zu einer vorher vereinbarten Fragestellung (hier zum vorangegangenen Lerninhalt), wobei jede\*r Schüler\*in zu Wort kommt und Äußerungen nicht durch andere kommentiert/bewertet werden (Peterßen, 2001, S. 47 f.).



fers (vgl. Kapitel 6.1.2.2) dazu angehalten, sich zu überlegen und zu markieren, welche Entspannungsmethoden sie zukünftig ausprobieren und anwenden möchten. Als didaktische Reserve dient das Arbeitsblatt „Beanspruchungssymptome und geeignete Entspannungsmöglichkeiten“ (vgl. Kaluza, 2012, S. 146), auf welchem geeignete Entspannungsmöglichkeiten zu verschiedenen Beanspruchungssymptomen zugeordnet werden sollen.

Die Unterrichtsstunden können im Modell der vollständigen Handlung der Phase *Ausführen* zugeordnet werden.

#### 6.2.4.5 Thematische Einheit „Zusammenführung“

Die Stunden 10, 11 und 12 dienen der Zusammenführung der kennengelernten Ansatzpunkte der Bewältigung. Zu Unterrichtsbeginn wird erneut anhand des Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigungs-Modells (vgl. Abbildung 11, Kapitel 6.2.1) aufgezeigt, was bereits kennengelernt wurde und dass Bewältigungsaktivitäten sich nicht auf einen Ansatzpunkt der Bewältigung beschränken müssen und sollten. Mithilfe des Arbeitsblatts „Ist die Verhaltensweise hilfreich oder nicht?“ werden produktive Bewältigungsstrategien von nicht produktiven unterschieden und diskutiert (vgl. Beyer & Lohaus, 2018, S. 55). Im Anschluss wird unter Rückbezug auf die Lernsituation ein Handlungsplan für Lea aufgestellt (AB „Leas Handlungsplan“). Der Handlungsplan greift zuvor gelernte Inhalte auf und macht deren Zusammenführung notwendig. Damit stellt der Handlungsplan das zentrale Handlungsprodukt der Lehr-Lern-Einheit im Sinne des Modells der vollständigen Handlung dar (vgl. Kapitel 6.1.2.1). Dieser löst bei Zielerreichung die im Rahmen der Lernsituation aufgeworfene Problemstellung (vgl. Emmermann & Fastenrath, 2016, S. 43; vgl. Schritt *Kontrollieren* im Modell der vollständigen Handlung). Die Unterrichtsstunde 12 wird insbesondere zur Evaluation der vorausgegangenen Stunden genutzt. Näher hierauf wird in den nachfolgenden Kapiteln der vorliegenden Arbeit eingegangen. Nichtsdestotrotz dient das durchzuführende Wissensquiz zu Belastung, Beanspruchung, Bewältigung nicht nur der Evaluation der Lehr-Lern-Einheit, sondern auch der Reflexion des eigenen Wissensstands durch die Schüler\*innen. Zudem werden in dem Wissensquiz wesentliche Inhalte der vorausgegangenen Unterrichtsstunden erneut aufgegriffen und es dient damit letztlich der Ergebnissicherung. Somit wird die Unterrichtsstunde dem Schritt *Bewerten* der vollständigen Handlung gerecht.

## **Abschnitt III: Anlage der Studie**

### **7 Untersuchungsdesign und methodisches Vorgehen**

Das Kapitel widmet sich einer kurzen theoretischen Abhandlung zum Interventionsstudiendesign (Kapitel 7.1) und dem theoretischen Hintergrund zum Evaluationsdesign (Kapitel 7.2). Die leitenden Fragestellungen der Untersuchung sowie zugehörig formulierte Hypothesen werden in Kapitel 7.3 präsentiert. Kapitel 7.4 stellt eine Zusammenführung der theoretischen Hintergründe zum Interventionsstudien- und Evaluationsdesign mit dem der vorliegenden Arbeit zugrundeliegendem Erkenntnisinteresse dar und bildet damit die Grundlage für nachfolgende Kapitel.

#### **7.1 Interventionsstudiendesign**

Interventionsforschung ist durch die Entwicklung von Interventionen/Maßnahmen gekennzeichnet (Döring & Bortz, 2016, S. 977). Konkret zielen Maßnahmen im Rahmen einer Interventionsstudie auf eine gezielte Veränderung abhängiger Variablen durch die Variation unabhängiger Variablen (Hascher & Schmitz, 2010, S. 8). Dementsprechend sollen im Rahmen von Interventionsstudien Rahmenbedingungen, Prozesse und Merkmale der jeweiligen Zielgruppe berücksichtigt werden (Hascher & Schmitz, 2010, S. 8). Hager und Hasselhorn (2000) definieren:

„Unter Interventionsmaßnahmen verstehen wir jede Art von außengesteuerter, zielorientierter und systematischer Beeinflussung von Personen- und/oder Systemmerkmalen. Jede Interventionsmaßnahme besteht mindestens aus einer Menge von zu bearbeitenden Aufgaben bzw.

Problemen und mindestens einer Methode der Instruktion“ (S. 41).

Interventionen können nach unterschiedlichen Funktionen und Zielvorstellungen differenziert werden. So lassen sich pädagogische Interventionen mit dem Ziel der allgemeinen Förderung von Schüler\*innen von pädagogischen Interventionen, die der Prävention dienen, unterscheiden. Letztere Intervention kennzeichnet sich im Vergleich zu ersterer durch eine spezifischere Ausrichtung. Eine weitere Funktion haben Rehabilitationsmaßnahmen inne. Hierbei steht die Vermeidung von Rückfällen in alte Störungs- und Defizitmuster und/oder die Wiederherstellung der Funktionsfähigkeit in einem bestimmten Bereich im Vordergrund (Mittag & Bieg, 2010, S. 33). Die in dieser Arbeit zu entwickelnde Maßnahme bezieht sich auf die Vorbeugung von Defiziten speziell im Bereich der Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigung in der Pflege,

weshalb hier von einer pädagogischen Intervention im Sinne einer primären Prävention<sup>12</sup> gesprochen werden kann (vgl. Mittag & Bieg, 2010, S. 33; vgl. Drexler, 2006, S. 33). Da die Förderung zur der Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigung direkt am Verhalten bzw. an der Einstellung des/der Auszubildenden in der Pflege ansetzt, handelt es sich um eine direkte, verhaltensbezogene<sup>13</sup> Intervention (vgl. Schmidt & Otto, 2010, S. 235; vgl. Lehr, 2014, S. 896 f).

Das Konzept von Interventionsstudien ist historisch gewachsen und bezieht sich in seiner theoretischen Grundlage seit den 1980er Jahren gemäß Souvignier und Dignath van Ewijk (2010, S. 26) auf konstruktivistische Ansätze und Konzepte des selbstregulierten Lernens sowie kontextbezogene Ansätze zur Förderung kognitiver und motivationaler Fähigkeiten. Abzugrenzen von der Interventionsforschung ist gemäß Döring und Bortz (2016, S. 977) die Evaluationsforschung. Während sich die Interventionsforschung mit der Entwicklung von Interventionen beschäftigt, wird in der Evaluationsforschung die Bewertung des Konzepts, die Durchführung sowie die Wirksamkeit solcher fokussiert (Mittag & Bieg, 2010, S. 35).

Bortz und Döring (2006) halten hierzu fest: „Idealerweise sollten [...] die Maßnahme und ihr Evaluationsplan parallel entwickelt werden, denn so lässt sich bereits im Vorfeld erkennen, welche konkreten Besonderheiten der Maßnahme untauglich bzw. nur schwer evaluierbar sind“ (S. 103). Dies soll in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt werden.

## **7.2 Theoretischer Hintergrund zu Evaluationsdesign**

„Evaluationsforschung beinhaltet die systematische Anwendung empirischer Forschungsmethoden zur Bewertung des Konzeptes, des Untersuchungsplanes, der Implementierung und der Wirksamkeit sozialer Interventionsprogramme“ (Bortz & Döring, 2006, S. 96).

Dementsprechend ist die Evaluation gekennzeichnet durch ein systematisches Vorgehen auf Basis empirisch gewonnener Daten, welches einer kriteriengeleiteten Bewertung unterschiedlicher Gegenstände dient. Diese Gegenstände können Interventionen in Form von Projekten und Maßnahmen oder Evaluationen selbst sein (DeGEval, 2016, S. 25).

Die Evaluation kann fünf zentrale Ziele/Zwecke bzw. Funktionen haben (Bortz & Döring, 2006, S. 97): (1) Erkenntnisfunktion, (2) Optimierungsfunktion, (3) Kontrollfunktion, (4) Entscheidungsfunktion, (5) Legitimationsfunktion.

---

<sup>12</sup> Präventionen mit dem Ziel der Vorbeugung berufsbedingter Belastung und Beanspruchung werden als primäre Präventionen bezeichnet. Dagegen zielen sekundäre Präventionen auf eine Früherkennung möglicher Erkrankungen. Tertiäre Präventionen haben bereits erkrankte Personen zur Zielgruppe (Lehr, 2014, S. 896).

<sup>13</sup> Gegenstück zur verhaltensbezogenen Intervention stellt die Verhältnisintervention dar. Diese setzt an der Veränderung organisatorischer Rahmenbedingungen an (Lehr 2014, S. 896 f.).

Zugleich lassen sich Evaluationen pädagogischer Interventionen in chronologischer Abfolge unterscheiden. Dementsprechend kann zuerst das Interventionsprogramm selbst evaluiert werden, dann die Durchführung der Intervention und schließlich deren Ergebnis (Mittag & Bieg, 2010, S. 35). Verschiedene Standards, Ansätze und Theorien sollen im Folgenden dargelegt werden. Dabei soll zuerst auf die Standards der Evaluation gemäß der Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) (2016) eingegangen werden (Kapitel 7.2.1). Im Anschluss werden das CIPP-Modell der Evaluation (Stufflebeam et al., 1972) (Kapitel 7.2.2) sowie die Evaluationstheorie nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2016) (Kapitel 7.2.3) vorgestellt.

### **7.2.1 Standards der Evaluation nach der DeGEval (2016)**

Die DeGEval (2016) formuliert vier Eigenschaften, die einer Evaluation zugrunde liegen müssen: Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit (DeGEval, 2016, S. 18).

Unter dem Aspekt der Nützlichkeit versteht sich, dass die Interessen und Informationsbedürfnisse der Beteiligten und Betroffenen der Evaluation bzw. des Evaluationsgegenstandes identifiziert werden. Zudem sollte der Zweck der Evaluation festgehalten und transparent gemacht werden. Der/die Evaluator\*in sollte Akzeptanz finden und die Auswahl und der Umfang der erfassten Informationen angemessen sein. Offengelegt und verständlich formuliert werden sollten Berichte über die Evaluation. Zeitlich sollte die Evaluation so angelegt sein, dass diese rechtzeitig begonnen und beendet wird, um Ergebnisse gewinnbringend bspw. in Verbesserungsvorhaben einbringen zu können. Alle Beteiligten und Betroffenen sollten vom Nutzen und zur Nutzung der Evaluation überzeugt sein (DeGEval, 2016, S. 18 f.).

Die Durchführbarkeit als weiterer zu berücksichtigender Standard der Evaluation formuliert die Forderung nach einem adäquaten, effizienten Evaluationsverfahren. Dabei müssen Aufwand und Nutzen in ein angemessenes Verhältnis zueinander gesetzt werden, zudem sollte so vorgegangen werden, dass eine möglichst hohe Akzeptanz bei Beteiligten und Betroffenen entsteht (DeGEval, 2016, S. 19).

Standardgemäß sollte bei einer Evaluation fair vorgegangen werden. Dazu sollten Rechte und Pflichten von Beteiligten schriftlich festgehalten werden, Beteiligte sollten in Recht, Sicherheit und Würde geschützt werden und Evaluationsergebnisse und -berichte sollten möglichst allen Beteiligten und Betroffenen zur Verfügung gestellt werden. Des Weiteren ist auf eine umfassende und faire Prüfung von Stärken und Schwächen des Evaluationsgegenstandes zu achten; Evaluationsergebnisse und -berichte sollten unparteiisch sein (DeGEval, 2016, S. 20).

Den letzten grundlegenden Standard der Evaluation stellt die Genauigkeit dar. So sollte das Konzept und die Durchführung des Evaluationsgegenstandes möglichst genau beschrieben werden. Der Kontext des Evaluationsgegenstandes sowie Zweck und Vorgehen der Evaluation sollten adäquat aufgezeigt und analysiert und bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden. Im Rahmen der Evaluation gesammelte Informationen sollten Gütekriterien empirischer Forschung berücksichtigen und systematisch auf Fehler untersucht werden. Schlussfolgerungen sollten auf Basis erhobener Daten transparent belegt werden. Für eine mögliche Meta-Evaluation sollte das gesamte Evaluationsvorhaben in zur Überprüfung geeigneter Weise dokumentiert und zugänglich gemacht werden (DeGEval, 2016, S. 20 f.).

### **7.2.2 CIPP-Modell der Evaluation nach Stufflebeam et al. (1972)**

Stufflebeam et al. (1972, S. 218) unterscheiden vier Arten der Evaluation: *Context Evaluation* (Kontextevaluation), *Input Evaluation* (Inputevaluation), *Process Evaluation* (Prozessevaluation) und *Product Evaluation* (Produktevaluation). Die Kontextevaluation bietet eine Grundlage, um Ziele einer Intervention festzulegen und aktuelle zugrundeliegende Problemstellungen aufzuzeigen (Stufflebeam et al., 1972, S. 219). Dazu können bspw. Interviews mit Expert\*innen geführt werden, um zu determinieren, wo eine Intervention ansetzen sollte (Stufflebeam, 2015, S. 20). Der Inputevaluation liegt die Frage zugrunde, wie Ressourcen eingesetzt werden können, um die zuvor festgehaltenen Ziele im Rahmen eines Trainingsprogramms zu erreichen (Stufflebeam et al., 1972, S. 222). Dementsprechend erfolgt hier die Entwicklung eines Trainingsprogrammes in Abhängigkeit vorliegender Ressourcen und eventueller zu berücksichtigender Einschränkungen. Hier wird auch untersucht, ob möglicherweise schon Strategien bestehen, um die definierten Ziele zu erreichen (Stufflebeam et al., 1972, S. 223 f.). Die Prozessevaluation fokussiert die Evaluation der Implementation eines Trainingsprogrammes (Stufflebeam et al., 1972, S. 229). Zu diesem Zwecke wird auch dokumentiert, was tatsächlich im Rahmen des Trainingsprogramms stattgefunden hat (Stufflebeam et al., 1972, S. 230). Dabei hängen Kontext-, Input- und Prozessevaluation maßgeblich zusammen. Je adäquater erstere Arten der Evaluation erfolgt sind, desto weniger kritisch wird auch das Ergebnis der Prozessevaluation sein (Stufflebeam et al., 1972, S. 231). Ebenso besteht eine Interdependenz zwischen der Prozess- und der Produktevaluation. So können Ergebnisse eines Trainingsprogramms nur angemessen interpretiert werden, wenn zuvor dessen Implementation im Rahmen der Prozessevaluation beleuchtet wurde (Stufflebeam et al., 1972, S. 231). Dementsprechend ist die Prozessevaluation sowohl für die Interpretation nachfolgender Ergebnisse als auch zur Weiterentwicklung und Verbesserung eines Trainingsprogramms relevant (Stufflebeam et al., 1972, S. 232). Aufgabe der Produktevaluation besteht darin, Trainingsziele zu operationalisieren und deren

Erreichung zu messen. Hierbei unterscheiden Stufflebeam et al. (1972, S. 232) instrumentelle und nachfolgende (*consequential*) Kriterien. So kann zwischen der Erreichung eines notwendigen Zwischenstandes und der Erreichung eines nachgelagerten Zieles differenziert werden (Stufflebeam et al., 1972, S. 232). Die Produktevaluation kann zudem in verschiedene Teilevaluationen untergliedert werden: *Impact Evaluation*, *Effectiveness Evaluation*, *Sustainability Evaluation* und *Transportability Evaluation* (Stufflebeam, 2015, S. 27-33). Hierbei zielt die *Impact Evaluation* auf das Überprüfen, inwiefern die angestrebte Zielgruppe erreicht wurde (Stufflebeam, 2015, S. 27; Beywl, 2014, S. 1). Bei der *Effectiveness Evaluation* wird kontrolliert, ob die Bedarfe der anvisierten Zielgruppe angesprochen wurden (Stufflebeam, 2015, S. 5; Beywl, 2014, S. 2). Die *Sustainability Evaluation* fragt nach der Nachhaltigkeit der durch ein Programm erzielten Verbesserungen für die Zielgruppe, während die *Transportability Evaluation* die Möglichkeit des Transfers von Vorteilen durch ein Programm in andere Settings fokussiert (Stufflebeam, 2015, S. 5; Beywl, 2014, S. 1 f.).

Zusammenfassend können die vier Kernbestandteile der Evaluation im CIPP-Modell (Kontextevaluation, Inputevaluation, Prozessevaluation, Produktevaluation) über folgende vier zu beantwortende Fragen festgehalten werden: Was muss getan werden? Wie soll dies erfolgen? Ist es so erfolgt? Führt es zum Erfolg? (Stufflebeam, 2015, S. 5; Beywl, 2014, S. 1).

### **7.2.3 Evaluationstheorie nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006)**

Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006, S. 21) unterscheiden vier Ebenen, auf denen eine Intervention evaluiert werden sollte, die sich nach Stufflebeam et al. (1972, S. 232) der Produktevaluation zuordnen lassen (vgl. Kapitel 7.2.2). Auf der ersten Ebene *Reaktion* (engl. „reaction“) sollte evaluiert werden, wie die Teilnehmenden des Trainingsprogrammes auf dieses reagieren (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, S. 21). Die Reaktion der Teilnehmenden sollte positiv sein, um das Fortbestehen eines Trainingsprogrammes zu ermöglichen. Zudem kann ein positiver Zusammenhang der Zufriedenheit mit einem Trainingsprogramm mit der Lernmotivation der Teilnehmenden vermutet werden (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, S. 21 f.). Neben der Zufriedenheit mit einem Trainingsprogramm wird oftmals auch nach der selbsteingeschätzten Nützlichkeit gefragt (Rowold et al., 2008, S. 36). Das Lernen selbst soll auf der zweiten Ebene *Lernerfolg* (engl. „learning“) betrachtet werden. Hierunter wird verstanden, dass die Teilnehmenden eine Haltung/Einstellung ändern, ihr Wissen und/oder Fähigkeiten in Folge des Trainingsprogrammes verbessern (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, S. 22). Im Rahmen der Evaluation auf dieser Ebene kann zum einen die Wirksamkeit des Trainingsprogrammes näher bestimmt wer-

den, zum anderen können Tests Aufschluss darüber geben, an welchen Stellen die Teilnehmenden ihr Wissen/ihre Fähigkeiten erweitern konnten bzw. wo dies nicht der Fall war. Informationen hierüber liefern Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung und Verbesserung des Trainingsprogrammes bei wiederholter Durchführung (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, S. 46). Ein Zusammenhang der Zufriedenheit (*Reaktion*) mit dem Lernerfolg konnte nicht nachgewiesen werden (Müller & Soland, 2009, S. 272). Lernerfolg stellt gemäß Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006, S. 22) allerdings die Voraussetzung für eine Änderung des Verhaltens der Teilnehmenden dar, welches auf der dritten Ebene der Evaluation *Verhalten* (engl. „behavior“) betrachtet wird. Diese kann auch als Ebene des Transfererfolgs bezeichnet werden (Kauffeld, 2010, S. 112). Veränderungen im Verhalten können sich erst zeigen, und somit auch dann erst gemessen werden, wenn die berufliche Praxis nach dem Absolvieren des Trainingsprogramms Situationen bietet, in denen das Erlernte angewendet werden könnte (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, S. 52 f.). Dementsprechend muss vor der Evaluation auf dieser Ebene so viel Zeit vergangen sein, dass ein\*e Teilnehmer\*in in der Praxis Gelegenheit hatte, Inhalte des Trainingsprogramms tatsächlich anzuwenden (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, S. 53). Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006, S. 59) fordern zudem eine mehrmalige Testung des Verhaltens über einen gewissen Zeitraum. Damit Veränderungen auf den Ebenen *Lernerfolg* und *Verhalten* auf eine Intervention zurückgeführt werden können, sollten Erhebungen im Rahmen eines Experimental- und Kontrollgruppen-Designs gemacht werden (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, S. 43 & 53). Zudem sollten Erhebungen, wenn dies praktikabel ist, sowohl vor als auch nach dem Trainingsprogramm durchgeführt werden (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, S. 43 & 53). Die vierte Ebene *Ergebnis* (engl. „results“) hat die Evaluation der finalen Ergebnisse eines Trainingsprogramms zum Zwecke. An dieser Stelle soll die eigentliche Zielstellung eines Trainingsprogramms/einer Intervention evaluiert werden. Diese kann bspw. in einer Kostenreduktion, einer geringeren Fluktuation oder in einer geringeren Anzahl von Arbeitsunfällen bestehen. Dementsprechend erfolgt die Evaluation hier anhand langfristiger Folgen einer Intervention (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, S. 25). Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006, S. 69) beschreiben, dass Ziele von Trainingsprogrammen im Endresultat in unternehmerischen Kennzahlen münden. So würde das Ziel eines Trainingsprogramms zur Förderung der Kommunikation die verbesserte Kommunikation von Führungskräften sein. Dies wiederum würde im Ergebnis dazu führen, dass sich ein Erfolg auch „in den Zahlen“, bspw. in einer geringeren Fehlerquote, ausdrücke.

### 7.3 Leitende Fragestellungen der Untersuchung und Hypothesen

Nachdem in Abschnitt I der konzeptionelle Rahmen der vorliegenden Arbeit aufgezeigt wurde, kann die Zielsetzung der Entwicklung und Evaluation einer Lehr-Lern-Einheit zur Förderung der Bewältigungskompetenz im Rahmen der schulischen Pflegeausbildung in verschiedene Forschungsfragen differenziert werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigung von Auszubildenden in der Pflege durch eine schulische Lehr-Lern-Einheit gefördert werden kann und sich diese Förderung in einer Steigerung des Wissens über Belastung, Beanspruchung und Bewältigung, einem flexiblen Bewältigungsverhalten sowie einem subjektiv verbesserten Beanspruchungserleben ausdrückt (vgl. Kapitel 5 & 7.2). In Kapitel 4 konnte die Relevanz einer solchen Untersuchung unterstrichen werden. So existieren in der Pflegearbeit zahlreiche potentielle Belastungsfaktoren, welche zu negativer Beanspruchung führen können, und eine Bewältigung dieser unabdingbar machen. Die erste Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit lautet somit:

1. Wie kann eine berufsspezifische Lehr-Lern-Einheit zur Förderung von Bewältigungskompetenz im Rahmen der generalistischen Pflegeausbildung gestaltet werden?

Ein didaktisches Konzept für eine zwölfstündige Lehr-Lern-Einheit wurde auf Basis umfassender Literaturliteratur entwickelt (vgl. Abschnitt II) und soll an Pflegeschulen in Deutschland (konkret: Nordrhein-Westfalen) umgesetzt werden. Ergänzend zur Entwicklung dieser Intervention soll der Empfehlung von Bortz und Döring (2006, S. 103) folgend eine Evaluation dieser erfolgen (vgl. Kapitel 7.1). Mit Bezug zum Vier-Ebenen-Modell der Evaluation nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) (vgl. Kapitel 7.2.3) werden folgende Forschungsfragen formuliert:

2. Wie bewerten die Schüler\*innen die konzipierte Lehr-Lern-Einheit zur Förderung der Bewältigungskompetenz?
3. Welche Effekte übt die Lehr-Lern-Einheit auf das
  - a. Wissen über Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigung,
  - b. auf das flexible Bewältigungsverhalten und
  - c. das subjektive Beanspruchungserleben aus?<sup>14</sup>

Hierbei bezieht sich Forschungsfrage 2 auf die Ebene der Reaktion nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006, S. 21). Die dritte Forschungsfrage bezieht sich auf die Ebenen des Lernerfolgs

---

<sup>14</sup> Die Frage, inwiefern die Lehr-Lern-Einheit Einfluss auf die individuelle Bewältigungskompetenz der angehenden Pflegekräfte ausübt, wird im Rahmen des Forschungsprojektes „EKGe“ anhand eines eigens entwickelten Kompetenztests untersucht.



(3a), die Ebene des Verhaltens (3b) und die Ebene des Ergebnisses (3c) (vgl. Kapitel 7.2.3). Hierzu sollen folgende Hypothesen empirisch geprüft werden:

*Hypothese a:* Schüler\*innen der Experimentalgruppe erzielen im Anschluss an die Lehr-Lern-Einheit höhere Werte hinsichtlich des deklarativen Wissens über Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigung als Schüler\*innen ohne Erhalt der entwickelten Lehr-Lern-Einheit.

*Hypothese b:* Schüler\*innen der Experimentalgruppe weisen nach Teilnahme an der entwickelten Lehr-Lern-Einheit ein flexibleres Bewältigungsverhalten auf als Schüler\*innen ohne Erhalt der Lehr-Lern-Einheit.

*Hypothese c:* Schüler\*innen der Experimentalgruppe haben ein geringeres negatives Beanspruchungserleben nach Teilnahme an der entwickelten Lehr-Lern-Einheit als Schüler\*innen ohne Erhalt der Lehr-Lern-Einheit.

Zusätzlich soll neben dieser schülerseitigen Produktevaluation (vgl. Stufflebeam et al., 1972, S. 232) eine Evaluation der Lehr-Lern-Einheit aus der Perspektive der Lehrkraft erfolgen:

4. Welche Stärken und Schwächen schreiben die beteiligten Lehrkräfte der Lehr-Lern-Einheit zu?

Letzte Forschungsfrage richtet sich nicht auf die durch die Lehr-Lern-Einheit hervorgerufenen Reaktionen und Effekte, sondern fokussiert die weitere didaktische und methodische Verbesserung des Konzepts zur verbesserten Umsetzung. Ausgehend von den formulierten Fragestellungen wurde zunächst ein didaktisches Konzept zur Förderung von Bewältigung von Belastung und Beanspruchung ausgearbeitet (vgl. Abschnitt II). Dieses soll im weiteren Verlauf der Arbeit bezugnehmend auf die Forschungsfragen 2 bis 4 empirisch untersucht bzw. evaluiert wird (vgl. Abschnitt IV). Dabei wird von folgender theoretischer Modellierung ausgegangen:

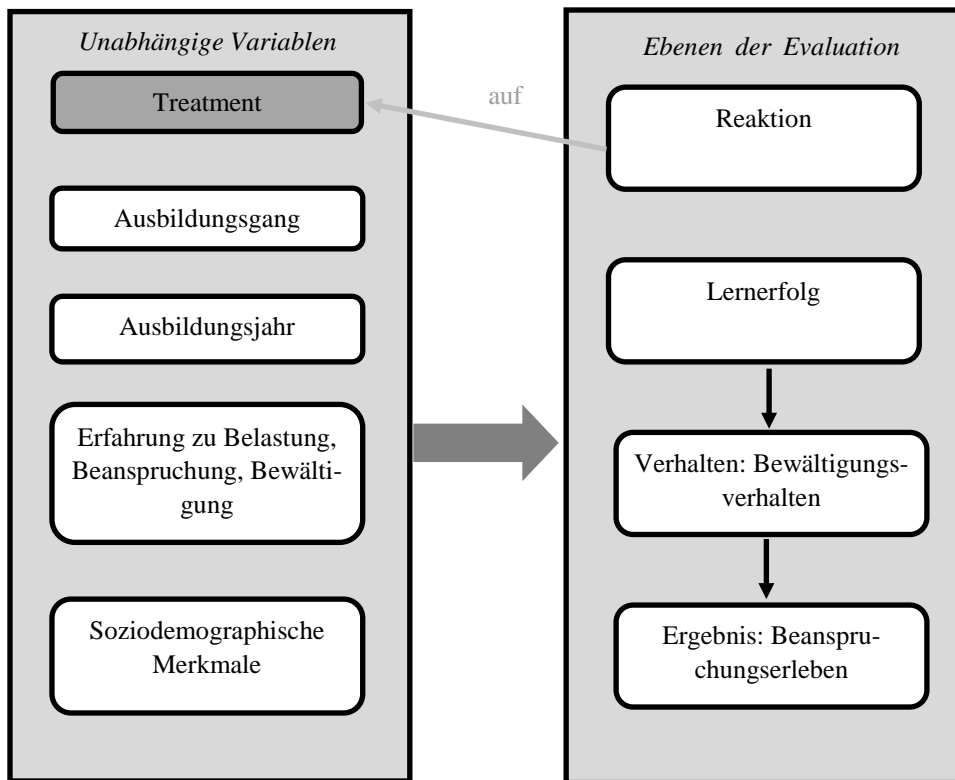


Abbildung 12: Theoretische Modellierung zu erklärenden Variablen und den Ebenen der Evaluation<sup>15</sup>

Abbildung 12 zeigt theoretisch angenommene erklärende Variablen für den Lernerfolg, das Verhalten und das Ergebnis, welche im Rahmen der vorliegenden Arbeit berücksichtigt werden. Fokus ist das Treatment, sprich die entwickelte Lehr-Lern-Einheit. Hierauf bezieht sich auch die Evaluation auf der Ebene der Reaktion. Es wird angenommen, dass Ausbildungsgang, Ausbildungsjahr sowie die bereits gesammelte Erfahrung zu Belastung, Beanspruchung und Bewältigung in Zusammenhang mit dem Lernerfolg, dem flexiblen Bewältigungsverhalten und dem Beanspruchungserleben stehen (können). Zusätzlich soll für individuelle, soziodemographische Merkmale wie das Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund kontrolliert werden. Ein Zusammenhang zwischen den Evaluationsebenen *Lernerfolg* und *Verhalten* sowie *Verhalten* und *Ergebnis* ist theoretisch anzunehmen, werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit allerdings nicht empirisch geprüft (vgl. Kapitel 7.2.3). So können die Evaluationsebenen 2 und 3 aufgrund einer getrennten Datenerhebung nicht miteinander verknüpft werden. Eine Aufnahme der Evaluationsebene 3 zur Erklärung des Beanspruchungserlebens zu Messzeitpunkt 2 (Evaluationsebene 4) in entsprechende Analysemodelle könnte wiederum mit dem Effekt der interessierenden Variable „Treatment“ konfundieren.

<sup>15</sup> Die unabhängige Variable „Erfahrung zu Belastung, Beanspruchung, Bewältigung“ kann nur auf der Evaluationsebene *Lernerfolg* berücksichtigt werden aufgrund des Rückgriffs auf Daten aus dem EKGe-Projekt für die Betrachtung der Evaluationsebenen 3 und 4.

## 7.4 Zusammenführung

Im Fokus der Evaluation der in dieser Arbeit zu gestaltenden und zu evaluierenden Intervention steht die Wirksamkeit der gesamten Maßnahme, weshalb hier von einer summativen Evaluation gesprochen werden kann (vgl. Mittag & Bieg, 2010, S. 35).

Bei der Evaluation der Wirksamkeit einer Intervention muss beachtet werden, dass grundsätzlich programmgebundene Wirkungen angestrebt werden (Hager & Hasselhorn, 2000, S. 45). Allerdings kann es auch zu interventionsgebundenen Wirkungen kommen. Diese beschreiben Wirkungen, die allein dadurch entstehen, dass eine Intervention durchgeführt wird, nicht aber auf dem Programm/Inhalt der Intervention selbst beruhen (Hager & Hasselhorn, 2000, S. 46). Des Weiteren sind interventionsunabhängige Wirkungen möglich (Hager & Hasselhorn, 2000, S. 47). Zur Erfassung der programmgebundenen Wirkungen muss der Vergleich mit einer Kontrollgruppe, wie es auch schon von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006, S. 43 & 53) beschrieben wurde, erfolgen (Hager & Hasselhorn, 2000, S. 48). Die zentrale Aufgabe der Evaluation der Programmwirksamkeit besteht darin, „denjenigen Anteil an den insgesamt beobachteten Veränderungen in den Zielindikatoren bzw. Kriteriumsmaßen zu ermitteln, der allein auf die durchgeführten Interventionsmaßnahmen zurückzuführen ist“ (Mittag & Bieg, 2010, S. 41). Da eine Veränderung grundsätzlich auch auf anderen Einflussfaktoren als der Interventionsmaßnahme basieren kann, sollte für eine höhere Aussagekraft hinsichtlich der Wirksamkeit der Intervention ein Untersuchungsdesign mit Kontrollgruppen gewählt werden (vgl. Mittag & Bieg, 2010, S. 42).<sup>16</sup>

Über ein Experimental-Kontrollgruppendesign können Kausalhypothesen geprüft werden (Renner et al., 2012, S. 30). Dabei erhält die Experimentalgruppe die Intervention, hier die Lehr-Lern-Einheit zur Förderung der Bewältigungskompetenz, die Kontrollgruppe erhält diese nicht (Scheibe et al., 2014, S. 92). Wichtig hierbei ist, dass die Personen der Experimental- und der Kontrollgruppe grundsätzlich vergleichbar sind (Renner et al., 2012, S. 30). Da eine Zuweisung von Proband\*innen zur Experimental- bzw. Kontrollgruppe im Rahmen dieser Arbeit nicht randomisiert erfolgen kann aufgrund natürlich bestehender Schulklassen, handelt es sich um eine quasi-experimentelle Untersuchung (vgl. Renner et al., 2012, S. 73). Die Zuordnung der Kurse einer teilnehmenden Schule zu den Experimental- bzw. Kontrollgruppen ist allerdings zufällig erfolgt. Dabei ist im Sinne eines „matched samples“ ein Kurs einer Schule Teil der Experimentalgruppe, während häufig ein paralleler Kurs im Rahmen der Kontrollgruppe

---

<sup>16</sup> Es bleiben trotz Zwei-Gruppen-Plans verschiedene potenzielle Störfaktoren, die die abhängigen Variablen neben dem Treatment beeinflussen könnten, bestehen (vgl. Schnell, Hill & Esser, 2013, S. 203 & 210 f.). Eine tabellarische Übersicht befindet sich im Anhang G.

partizipiert (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 9). Damit soll eine Erhöhung der internen Validität, welche bei quasi-experimentellen Studien im Vergleich zu experimentellen Studien geringer ist, bewirkt werden (Bortz & Schuster, 2010, S. 9). Das gewählte Design ermöglicht somit insbesondere die Untersuchung der Forschungsfrage 3a bis 3c (vgl. Kapitel 7.3).

Zur Überprüfung von Veränderungshypothesen bezüglich des (flexiblen) Bewältigungsverhaltens und Beanspruchungserlebens ist eine Untersuchung im Rahmen von Pre- und Posttests durchzuführen (Renner et al., 2012, S. 72).

Zusammenführend ergeben sich hieraus für die durchzuführende Evaluation im Rahmen dieser Arbeit verschiedene Ansatzpunkte. So sollen die Standards der DeGEval (2016) berücksichtigt werden. Zweck der hiesigen Evaluation ist die Überprüfung der Wirksamkeit der Lehr-Lern-Einheit sowie die Identifizierung von Verbesserungsmöglichkeiten. Bei der Auswahl der Evaluationsinstrumente wird darauf geachtet, eine Überlastung von Beteiligten zu vermeiden. Gemäß der geforderten Fairness und Genauigkeit soll bei der Evaluation objektiv und transparent vorgegangen werden. Zudem soll die Evaluation nach verschiedenen Arten (vgl. Stufflebeam et al., 1972) und Ebenen (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) erfolgen. Während den Definitionen von Kontext-, Input- und Prozessevaluation nach Stufflebeam et al. (1972) folge geleistet wird, erfolgt im Rahmen der Produktevaluation eine Orientierung an den Ebenen der Evaluation nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006). Bezüglich der Ebene des Lernerfolgs (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, S. 22) sollen zwei Gruppen – Experimental- und Kontrollgruppe – gebildet werden. Dies gilt ebenso in Zusammenhang mit den Evaluationsebenen 3 und 4 gemäß Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006, S. 22 & 25). Auf diesen Ebenen erfolgt zudem neben einer Post-Messung eine Pre-Messung. Da hier für die Analyse auf Daten aus dem EKGe-Forschungsprojekt zurückgegriffen wird, liegen aufgrund des im Forschungsprojekt gewählten Untersuchungsdesigns mehr Fälle zum zweiten Messzeitpunkt (Post-Messwerte) als Personen, die an beiden Messzeitpunkten teilgenommen haben (Pre-Messwerte und Post-Messwerte), vor (s. a. Abbildung 10, Kapitel 6.1.3).

## **8 Erhebungsinstrumente und Analyseplan**

Nachdem in Kapitel 7.2 Hintergründe zur Evaluation von Trainingsprogrammen beleuchtet wurden, soll das vorliegende Kapitel eine Übersicht über das Design zur Evaluierung der entwickelten Lehr-Lern-Einheit zur Förderung von Bewältigungskompetenz bieten.

Ziel/Zweck/Funktion der Evaluation sind hierbei neben der Erkenntnisfunktion insbesondere die Optimierungsfunktion, Kontrollfunktion und Legitimationsfunktion (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 97). So sollen Erkenntnisse über die Wirkung und Wirksamkeit der Intervention sowie

die Stärken und Schwächen (das Optimierungspotenzial) gesammelt werden. Auch soll die Entwicklung und Durchführung der Intervention legitimiert werden (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 97). Lediglich die Entscheidungsfunktion rückt in den Hintergrund, da in der vorliegenden Arbeit ausschließlich ein Interventionsprogramm evaluiert wird und damit keine Entscheidung zwischen verschiedenen Interventionen zu treffen ist (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 987).

Im Rahmen der Evaluation der Lehr-Lern-Einheit zur Förderung von Bewältigungskompetenz bei Auszubildenden in der Pflege werden insbesondere die verschiedenen Ebenen und Arten von Evaluation nach Stufflebeam et al. (1972) und Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) berücksichtigt. Nachfolgende Tabelle 7 stellt eine Zusammenfassung über das Evaluationsvorhaben dar, wobei fett gedruckte Evaluationsinstrumente Gegenstand der vorliegenden Arbeit bilden.

Tabelle 7: Übersicht über das vorliegende Evaluationsdesign

<b>Art der Evaluation nach Stufflebeam et al. (1972)</b>	<b>Ebene der Evaluation nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006)</b>	<b>Umsetzung zur Evaluierung der hiesigen Lehr-Lern-Einheit</b>
Kontextevaluation		Theoretische Aufarbeitung, curriculare Analyse, Expertenworkshop Münster (2019)
Inputevaluation		Workshop mit den Lehrkräften (Febr. 2021)
Prozessevaluation		<b>Durchführungsprotokoll</b>
Produktevaluation		<i>Wird gemäß Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) durchgeführt</i>
	Reaktion	<b>Kurzfragebogen Fragebogen zur Unterrichtswahrnehmung</b>
	Lernerfolg	<b>Wissenstest</b>
	Verhalten	<b>Self-Perceived Flexible Coping with Stress (SFCS)</b>
	Ergebnis	<b>Beanspruchungsscreening bei Humandienstleistungen</b>

Anmerkung: Ein Expertenworkshop (s. Kontextevaluation) und ein Workshop mit Lehrkräften (s. Inputevaluation) erfolgten im Rahmen des EKGe-Projekts.

Wie in Kapitel 7.4 beschrieben, soll die Wirksamkeit der Intervention über ein Forschungsdesign mit Kontrollgruppen untersucht werden. Dementsprechend werden die Erhebungen zum Lernerfolg, zum Verhalten sowie Ergebnis sowohl in Kursen, in denen die entwickelte Lehr-Lern-Einheit unterrichtet wurde, als auch in Kursen, in denen der Unterricht nicht stattfand, erfolgen.

## 8.1 Evaluationsvorgehen nach dem CIPP-Modell

Wie in Kapitel 7.2.2 aufgezeigt, werden im Rahmen des CIPP-Modells zur Evaluation von Programmen vier Kernbestandteile einer Evaluation angeführt: Kontextevaluation, Inputevaluation, Prozessevaluation sowie Produktevaluation. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann von

einer Kontextevaluation insofern gesprochen werden, als dass die Hintergründe von Belastung, Beanspruchung und Bewältigung im Pflegeberuf theoretisch aufgearbeitet wurden (vgl. Abschnitt I) und die Relevanz des Vorhabens auf diese Weise unterstrichen werden konnte. Des Weiteren wurde im Rahmen des EKGe-Forschungsprojektes ein Workshop mit Expert\*innen aus dem Pflege- und Gesundheitsbereich organisiert, um sich dem Themenfeld der Belastung und Belastungssituationen in der Pflege auch aus einer praxisbezogenen Perspektive zu nähern (vgl. Stufflebeam et al., 1972, S. 219 & Stufflebeam, 2015, S. 20). Bei der Inputevaluation im Rahmen dieser Arbeit standen weniger Kosten eines möglichen Programmes im Vordergrund, als die Frage, wie die Lehr-Lern-Einheit ausgestaltet werden sollte, um zur Förderung von Bewältigungskompetenz bei Auszubildenden in der Pflege beizutragen (vgl. Stufflebeam et al., 1972, S. 222-224). Dazu wurde im Rahmen des EKGe-Projekts im Februar 2021 ein Workshop mit den die Lehr-Lern-Einheit durchführenden Lehrkräften sowie Schulleiter\*innen veranstaltet. Hierbei standen die Betrachtung des didaktischen Konzepts hinsichtlich seiner Passung auf die Schüler\*innen sowie mögliche Verbesserungspotenziale und Anpassungsbedarfe im Zentrum der Veranstaltung.<sup>17</sup> Des Weiteren wurden zentrale existierende Bewältigungstrainings zur Erstellung des didaktischen Konzepts analysiert (vgl. Kapitel 5.3). Die Prozessevaluation erfolgt im Rahmen der Durchführung der Lehr-Lern-Einheit über ein Durchführungsprotokoll (vgl. Stufflebeam et al., 1972, S. 231). Hier markieren die unterrichtenden Lehrkräfte mögliche Abweichungen von der didaktischen Verlaufsplanung im Rahmen eines Fragebogens. Dadurch werden auch mögliche Verzerrungen der Untersuchung durch die Lehrperson dokumentiert (vgl. Anhang G). Das Durchführungsprotokoll befindet sich im Anhang I. Bezüglich der Produktevaluation, also der Erfassung des Programmerfolgs, wird aufgrund mangelnder Passung nicht auf die Ansätze von Stufflebeam et al. (1972) zurückgegriffen. Diese soll anhand des weit verbreiteten Evaluationskonzepts von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) erfolgen (s. Kapitel 8.2).

## **8.2 Testinstrumente zur Evaluation nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006)**

Nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006, S. 21) sollte ein Programm bzw. eine Intervention auf vier Ebenen evaluiert werden. Diese wurden im Kapitel 7.2.3 dargelegt. Die Berücksichtigung und Anwendung dieses Evaluationskonzepts in der vorliegenden Arbeit wird im Folgenden präsentiert.

---

<sup>17</sup> Eine Erläuterung zu den Veränderungen, die sich auf Basis des Feedbacks ergeben haben, befindet sich im Anhang H.

### **8.2.1 Reaktion: Subjektive Einschätzungen der Schüler\*innen**

Zunächst wird die Evaluationsebene *Reaktion* betrachtet. Dabei wird zwischen der subjektiven Einschätzung der Schüler\*innen zu einzelnen thematischen Einheiten (Kapitel 8.2.1.1) und einer ausführlicheren Rückmeldung der Schüler\*innen zur Lehr-Lern-Einheit im Gesamtblick (Kapitel 8.2.1.2) unterschieden.

#### *8.2.1.1 Evaluation einzelner thematischer Einheiten auf der Ebene „Reaktion“*

Um eine differenzierte Kurzurückmeldung zu den einzelnen thematischen Einheiten der Lehr-Lern-Einheit zu erhalten, sollen die Schüler\*innen am Ende der letzten Unterrichtsstunde der jeweiligen thematischen Einheit eine Einschätzung zu den folgenden drei Aussagen geben:

1. Was wir in den beiden/drei Stunden durchgenommen haben, habe ich... (Antwortoptionen: sehr gut verstanden, gut verstanden, einigermaßen verstanden, eher nicht verstanden, nicht verstanden)
2. Der Unterricht war für mich... (Antwortoptionen: viel zu leicht, etwas zu leicht, genau richtig, eher etwas zu schwer, viel zu schwer)
3. Was wir in den beiden/drei Stunden durchgenommen haben, fand ich... (Antwortoptionen: sehr interessant, ziemlich interessant, einigermaßen interessant, nicht so interessant, völlig uninteressant)

(in Anlehnung an Hosenfeld et al., 2002, S. 71).

Da das Ausfüllen des Kurzfragebogens nicht mehr als zwei Minuten der Unterrichtszeit in Anspruch nehmen sollte, erfolgte eine Auswahl von drei Items, die sich auf die wahrgenommene Verständlichkeit, die wahrgenommene Schwierigkeit und die wahrgenommene Interessantheit des Unterrichts beziehen. Damit wurden bewusst Items ausgeschlossen, die sich auf die Lehrfähigkeit bzw. das Tun der Lehrkraft als solche beziehen. Denn im Fokus der Evaluation dieser Ebene steht die unmittelbare Reaktion der Schüler\*innen auf das Unterrichtskonzept der zwei bzw. drei Unterrichtsstunden einer thematischen Einheit, nicht aber die Reaktion auf das Handeln der Lehrkraft.

#### *8.2.1.2 Evaluation der gesamten Lehr-Lern-Einheit auf der Ebene „Reaktion“*

In Kapitel 6.1.2.3 wurden verschiedene Merkmale von Unterrichtsqualität aufgezeigt. Im Zuge der Evaluation auf der Ebene der Reaktion sollen die Unterrichtswahrnehmung der Schüler\*innen sowie die allgemeine Unterrichtszufriedenheit untersucht werden. In Anlehnung an die Schlussfolgerung, dass „eine umfassende empirische Erfassung aller Aspekte von Unterrichtsqualität für viele Studien nicht zu bewältigen ist, für andere aufgrund spezifischer Zielsetzungen auch gar nicht Ziel sein kann“ (Praetorius et al., 2020, S. 315), erfolgt in dieser Arbeit lediglich

eine Betrachtung ausgewählter Qualitätsbereiche. Hierbei werden jene Qualitätsmerkmale, bei denen nicht die Lehrkraft, sondern das didaktische Konzept im Zentrum steht, fokussiert. Hierzu werden die wahrgenommene Praxisrelevanz, die wahrgenommene Strukturiertheit sowie das wahrgenommene Anforderungsniveau der im Rahmen dieser Arbeit konzipierten Lehr-Lern-Einheit betrachtet.

Der beruflichen Handlungskompetenz als ein zentrales Ziel beruflicher Bildung entsprechend sollte berufsbildender Unterricht einen Lebens- und Berufsbezug aufweisen (Seeber & Squarra, 2003, S. 69). Aus diesem Grund soll für die hiesige Lehr-Lern-Einheit das Qualitätskriterium der Praxisrelevanz des Unterrichts im Sinne der Motivierung (vgl. Helmke, 2005, S. 74) und angemessenen Auswahl und Thematisierung von Inhalten (vgl. Praetorius et al., 2020, S. 311) untersucht werden. Hierzu liegen aus Seeber und Squarra (2003, S. 193) folgende Items vor:

*Tabelle 8: Skala "Praxisrelevanz des Unterrichts" (Seeber & Squarra, 2003, S. 193)*

<b>Nr.</b>	<b>Itemlabel</b>
1	Wenn wir ein Thema bearbeiten, dann erklärt uns der Lehrer/die Lehrerin, welche praktische Bedeutung das Thema hat.
2	Der im Unterricht behandelte Lehrstoff weist einen Bezug zum Berufs- bzw. Alltagsleben auf.
3	Der Lehrer/die Lehrerin knüpft im Unterricht an unsere Erfahrungen an.
4	Der Lehrer/die Lehrerin bezieht den Stoff auf den Alltag und/oder die Berufspraxis.

Die Skala weist eine angemessene Reliabilität (Cronbachs Alpha = 0,74) auf (Seeber & Squarra, 2003, S. 193).

Da im Rahmen der Unterrichtsevaluation zur Lehr-Lern-Einheit zur Förderung von Bewältigungskompetenz nicht die Lehrkraft im Fokus der Evaluation stehen soll, sondern vielmehr die didaktische Konzeption – die didaktische Planung – selbst und sich die hiesige Evaluation auf mehrere Unterrichtsstunden bezieht, werden die Items wie folgt umformuliert:

*Tabelle 9: Umformulierte Items der Skala "Praxisrelevanz des Unterrichts" in Anlehnung an Seeber und Squarra (2003, S. 193)*

<b>Nr.</b>	<b>Itemlabel</b>
1	Im Unterricht ist mir klar geworden, welche praktische Bedeutung die verschiedenen behandelten Themen haben.
2	Der im Unterricht behandelte Lehrstoff weist einen Bezug zum Berufs- bzw. Alltagsleben auf.
3	Wir konnten im Unterricht an unsere Erfahrungen anknüpfen.
4	Es gab einen Bezug zwischen Unterrichtsstoff und Alltag und/oder Berufspraxis.

Unter den Aspekt der Klarheit (vgl. Kapitel 6.1.2.2) fällt neben einer primär sprachlichen Komponente ausgehend von der unterrichtenden Lehrkraft auch die Strukturiertheit des Unterrichts



(Helmke, 2005, S. 60 f.). Der Aspekt der Strukturiertheit bzw. Strukturierung findet sich ebenfalls in der von Praetorius et al. (2020, S. 311) aufgezeigten Qualitätsdimensionen der Auswahl und Thematisierung von Inhalten wieder (vgl. Kapitel 6.1.2.2). Hierzu kann auf eine Skala von Ditton und Merz (2013) zurückgegriffen werden, die im Rahmen der Studie „QuaSSU – QualitätsSicherung in Schule und Unterricht“ entwickelt und im Jahre 2000 angewendet wurde. Die Skala „Qualität – Formal-kognitive Strukturiertheit“ umfasst fünf Items, die im Folgenden für hiesige Evaluationszwecke umformuliert werden. Die Itemskala weist ein Cronbachs Alpha i. H. v. 0,72 auf (Ditton & Merz, 2013, o. S.).

*Tabelle 10: Skala „Formal-kognitive Strukturiertheit des Unterrichts“ in Anlehnung an Ditton und Merz (2013) und Emmermann und Fastenrath (2017, S. 272)*

<b>Nr.</b>	<b>Itemlabel (Ditton &amp; Merz, 2013)</b>	<b>Umformuliertes Item</b>
1	Unsere Lehrerin/ unser Lehrer verweist auf Zusammenhänge mit schon durchgenommenem Stoff.	- (keine Verwendung, da dies im didaktischen Konzept nicht berücksichtigt werden kann)
2	Unsere Lehrerin/ unser Lehrer geht im Unterricht nach einer logischen Reihenfolge vor.	Im Unterricht wurde nach einer logischen Reihenfolge vorgegangen.
3	Unsere Lehrerin/ unser Lehrer stellt die Beziehungen zwischen behandelten Themen heraus.	Im Unterricht wurden die Beziehungen zwischen behandelten Themen deutlich.
4	Unsere Lehrerin/ unser Lehrer zeigt bei Aufgaben die Vor- und Nachteile verschiedener Lösungswege auf.	- (keine Verwendung, da dies im didaktischen Konzept nicht berücksichtigt werden kann)
5	Unsere Lehrerin/ unser Lehrer macht Übergänge zu neuen Themenbereichen deutlich.	Übergänge zu neuen Themenbereichen wurden deutlich und waren stets nachvollziehbar.

Ergänzt werden kann die Skala der Strukturiertheit um folgendes Item nach Emmermann und Fastenrath (2017, S. 272):

6	Im Unterricht ist eine klare Struktur erkennbar.	Im Unterricht war eine klare Struktur erkennbar.
---	--	--

Im Sinne der Passung der Anforderungen an die Schüler\*innen und des Unterrichtsniveaus (vgl. Helmke, 2021, S. 248) soll dieser Aspekt ebenfalls als ein Qualitätskriterium in das vorliegende Evaluationsvorhaben inkludiert werden. Zur Messung kann ebenfalls auf Items von Ditton und Merz (2013) zurückgegriffen werden, welche sich im Original allerdings z. T. auf Hausaufgaben beziehen und eine Umformulierung erforderlich machen. Das Cronbachs Alpha der Skala „Angemessenheit – Schwierigkeit“ beträgt 0,78.

Tabelle 11: Skala „Anforderung - Schwierigkeit“ in Anlehnung an Ditton und Merz (2013) und Emmermann und Fastenrath (2017, S. 272 f.)

Nr.	Itemlabel (Ditton & Merz, 2013)	Umformuliertes Item
1	Die Hausaufgaben sind oft so schwer, dass ich sie nicht lösen kann.	Die Aufgaben im Unterricht waren oft so schwer, dass ich sie nicht lösen konnte.
2	Die Aufgaben, die uns die Lehrerin/der Lehrer stellt, sind ganz schön schwierig.	Die Aufgaben im Unterricht waren sehr schwierig.
3	Der Unterricht ist so schwer, dass ich nicht mitkomme.	Der Unterricht war oft so schwer, dass ich nicht mitgekommen bin.
4	Unsere Lehrerin/unsere Lehrer stellt sehr hohe Anforderungen im Unterricht.	Im Unterricht wurden sehr hohe Anforderungen gestellt.
5	Die Hausaufgaben sind so leicht, dass ich gar nicht wirklich nachdenken muss.	Die Aufgaben im Unterricht sind so leicht, dass ich gar nicht wirklich nachdenken muss.

Auch diese Skala kann um ein Item aus Emmermann und Fastenrath (2017, S. 272 f.) ergänzt werden:

6	Die Leistungsanforderungen sind angemessen.	Die Leistungsanforderungen waren angemessen.
---	---	--

Ergänzend zur Erfassung der durch die Schüler\*innen wahrgenommene Unterrichtsqualität soll die Unterrichtszufriedenheit berücksichtigt werden. (Un-)Zufriedenheit ergibt sich aus dem Gegenüberstellen eigener Erwartungen und der wahrgenommenen Realität. Sind Erwartungen gleich oder niedriger als die wahrgenommene (Unterrichts-)Realität kommt es zu (Unterrichts-)Zufriedenheit (Jungkunz, 1996, S. 406). Der Unterrichtszufriedenheit, aber auch einer bilanzierenden Selbsteinschätzung, soll über folgende Items nähergekommen werden, die der Trainingsliteratur (Grohmann & Kauffeld, 2013, S. 142) entlehnt sind. Die interne Konsistenz aller Skalen aus Grohmann und Kauffeld (2013, S. 146) liegt zwischen 0,79 und 0,96 (Cronbachs Alpha).

Tabelle 12: Skala „Unterrichtszufriedenheit“ in Anlehnung an Grohmann und Kauffeld (2013, S. 142)

Skala	Nr.	Itemlabel (Grohmann & Kauffeld, 2013, S. 142)	Umformuliertes Item
Reaction (Satisfaction)	1	Ich werde das Training in guter Erinnerung behalten.	Ich werde die Unterrichtseinheit in guter Erinnerung behalten.
	2	Das Training hat mir sehr viel Spaß gemacht.	Die Unterrichtseinheit hat mir sehr viel Spaß gemacht.
Reaction (Utility)	3	Das Training bringt mir für meine Arbeit sehr viel.	Die Unterrichtseinheit bringt mir für meine Arbeit sehr viel.
	4	Die Teilnahme am Training ist äußerst nützlich für mich.	Die Unterrichtseinheit ist äußerst nützlich für meine Arbeit.

Im Rahmen einer bilanzierenden Selbsteinschätzung kann zudem der wahrgenommene Wissenszuwachs durch die Unterrichtseinheit erfasst werden (vgl. Grohmann & Kauffeld, 2013, S. 142).

Tabelle 13: Skala „Wahrgenommener Wissenszuwachs“ in Anlehnung an Grohmann und Kauffeld (2013, S. 142)

Skala	Nr.	Itemlabel (Grohmann & Kauffeld, 2013, S. 142)	Umformuliertes Item
Learning (Knowledge)	6	Ich weiß jetzt viel mehr als vorher über die Trainingsinhalte.	Ich weiß jetzt viel mehr als vorher über Belastung, Beanspruchung und Bewältigung.
	7	In dem Training habe ich sehr viel Neues gelernt.	In der Unterrichtseinheit habe ich viel über Belastung, Beanspruchung und Bewältigung gelernt.

Um weitere Informationen zu generieren wurden zudem zusätzlich folgende Items eigenständig entwickelt:

Tabelle 14: Skala „Bilanz zum Unterricht“ (eigene Entwicklung, z. T. in Anlehnung an Grohmann und Kauffeld, 2013, S. 142)

Nr.	Itemlabel
8	Ich nehme mir vor, im Unterricht behandelte Bewältigungsstrategien in Zukunft in der pflegepraktischen Ausbildung zu berücksichtigen. (In Anlehnung an Grohmann und Kauffeld, 2013, S. 142: Die im Training erworbenen Kenntnisse nutze ich häufig in meiner täglichen Arbeit).
9	Ich halte es für wahrscheinlich, im Unterricht behandelte Bewältigungsstrategien in Zukunft in der pflegepraktischen Ausbildung zu berücksichtigen. (In Anlehnung an Grohmann und Kauffeld, 2013, S. 142: Es gelingt mir sehr gut, die erlernten Trainingsinhalte in meiner täglichen Arbeit anzuwenden).
10	Besonders gut gefallen hat mir an der Unterrichtseinheit...
11	Nicht gefallen hat mir an der Unterrichtseinheit...

Die ausgewählten Items sollen auf einer vierstufigen Likert-Skala beantwortet werden (trifft nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu, trifft voll zu). Auf diese Weise soll eine Tendenz zur Mitte vermieden werden (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 253).

Eine Übersicht über das Erhebungsinstrument befindet sich im Anhang J.

### 8.2.2 Lernerfolg: Wissenstest zu Belastung, Beanspruchung, Bewältigung

Auf dieser Ebene soll in der vorliegenden Arbeit untersucht werden, ob die Schüler\*innen ihr Wissen in Bezug auf Belastung, Beanspruchung und Bewältigung erweitern konnten (vgl. Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, S. 22). Hierzu wird ein Wissenstest<sup>18</sup> im Multiple-Choice-Format

<sup>18</sup> Im Rahmen der Unterrichtsverlaufsplanung (Abschnitt II) wurde der Wissenstest als Wissensquiz bezeichnet. Es handelt sich hierbei um dasselbe Testinstrument.

entwickelt, welcher explizit an den Zielsetzungen der Lehr-Lern-Einheit anknüpft (vgl. Kaufeld, 2010, S. 112). Tabelle 15 zeigt zwei Beispielitems aus dem Wissenstest:

Tabelle 15: Ausschnitt aus dem Wissenstest zu Belastung, Beanspruchung, Bewältigung

<b>1. Was sind Belastungsfaktoren?</b>	
a) Grundsätzlich negativ bewertete Reize	<input type="checkbox"/>
b) Grundsätzlich jeder Reiz	<input type="checkbox"/>
c) Nur vorübergehende belastende Vorkommnisse	<input type="checkbox"/>
<b>2. Belastungsfaktoren finden sich</b>	
a) nur im Arbeitsleben	<input type="checkbox"/>
b) in allen Lebensbereichen	<input type="checkbox"/>
c) ausschließlich beim Verlust von Lebensqualität	<input type="checkbox"/>

Der vollständige Wissenstest ist dem Anhang K zu entnehmen. Hierbei zielen drei Aufgaben auf ein grundlegendes Verständnis von Belastungsfaktoren (Aufgabe 1-3). Das grundlegende Verständnis des Begriffs der Beanspruchungsreaktion ist Fokus der Aufgaben 4 und 6. Aufgabe 5, 7 und 8 fokussieren mentale Bewältigungsstrategien. Zentrale instrumentelle Bewältigungsstrategien sind Gegenstand der Aufgaben 9 bis 12. Auf palliativ-regenerative Bewältigungsstrategien nehmen die Aufgaben 13 und 14 Bezug. Die letzte Aufgabe zielt nochmals übergreifend auf das Verständnis von Belastung, Beanspruchung und Bewältigung.

Der Wissenstest wird sowohl von Experimentalgruppe als auch Kontrollgruppe absolviert. Um mögliche Unterschiede in der Zusammensetzung der beiden Gruppen berücksichtigen zu können, wurden daher neben den Items zum Wissenstest weitere Aspekte, wie z. B. Ausbildungsgang und Ausbildungsjahr, erfasst (vgl. Renner et al., 2012, S. 30; s. Anhang L).

### 8.2.3 Verhalten: Bewältigungsverhalten

Im Fokus der Evaluation der Lehr-Lern-Einheit auf der Verhaltensebene nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006, S. 52 f.) steht in der vorliegenden Arbeit das Bewältigungsverhalten der Proband\*innen. In Anlehnung an das in der Arbeit aufgezeigte Verständnis von Bewältigungskompetenz (vgl. Kapitel 5.2) wird auf Items des Testinstruments *Self-Perceived Flexible Coping with Stress (SFCS)* (Zimmer-Gembeck et al., 2018) zurückgegriffen. So steht die Bewältigungsflexibilität im Fokus des Messinstruments (vgl. Kapitel 5.2; Zimmer-Gembeck et al., 2018, S. 3). Hierbei unterscheiden die Autor\*innen zwischen dem Einsatz vielfältiger Bewältigungsstrategien (*Multiple Coping Strategy Use*) (im Folgenden verkürzt als *Multiple Coping* bezeichnet), der Starrheit von Bewältigungsverhalten (*Coping Rigidity*) sowie dem situationsgemäßen Bewältigungsverhalten (*Situational Coping*) (Zimmer-Gembeck et al., 2018, S. 1).

Das Messinstrument umfasst in seiner Kurzversion 18 Items, wobei je ein Faktor durch sechs Items abgebildet wird (Zimmer-Gembeck et al., 2018, S. 7 f.).

Im Rahmen der Kompetenzmessungen im EKGe-Projekt wurde der Umfang des Fragebogens anhand der angegebenen Faktorladungen in der Kurzversion nach Zimmer-Gembeck et al. (2018, S. 7 f.) sowie auf Basis inhaltlicher Überlegungen aus testökonomischen Gründen nochmals reduziert. Folgende Items wurden in deutscher Übersetzung erfasst:

*Tabelle 16: Items zur Evaluation auf der Verhaltensebene*

<b>Faktoren</b>	<b>Itemlabel (Zimmer-Gembeck et al., 2018, S. 7 f.)</b>	<b>Übersetztes Item</b>
<i>Situational Coping</i>	The way I cope with stress usually depends on what is happening to me	Wie ich mit Belastung bei der Arbeit umgehe, hängt gewöhnlich davon ab, was mir konkret passiert ist.
	Some ways of coping work best for some stress, but other ways of coping work best for other stress.	Manche Belastungen kann man mit bestimmten Strategien optimal bewältigen, bei anderen Belastungen braucht man andere Strategien.
<i>Coping Rigidity</i>	I have only one good way to cope with stress.	Ich habe genau eine gute Strategie, um Belastungen bei der Arbeit zu bewältigen.
	My way of coping with stress hasn't really changed much over time.	Im Laufe meiner Ausbildung hat sich die Art, wie ich mit Belastungen umgehe, kaum verändert.
<i>Multiple Coping</i>	Even when the stress is new to me, I can come up with a way to deal with it	Auch wenn eine stressige Situation neu für mich ist, finde ich eine Lösung, um damit umzugehen.
	I can change how I cope with stress.	Ich kann meine Strategien im Umgang mit beruflichen Belastungen ändern.

Das Testinstrument kommt im Rahmen des EKGe-Projekts in zwei Kompetenzmessungen zum Einsatz, die einmal kurz vor und einmal ca. fünf bis sechs Monate nach der Lehr-Lern-Einheit stattfanden. Dadurch kann nachvollzogen werden, ob mögliche Unterschiede des Bewältigungsverhaltens vor und nach der Intervention bestehen. Die Antwortskala ist eine fünfstufige Likert-Skala (*trifft gar nicht zu bis trifft sehr zu*).

#### **8.2.4 Ergebnis: Beanspruchungserleben**

Zur Evaluierung der Lehr-Lern-Einheit auf der Ergebnisebene soll das wahrgenommene Empfinden von Beanspruchung in den Blick genommen werden. Somit werden in Abweichung zum typischen Vorgehen der Evaluation nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006, S. 25) keine betrieblichen Kennzahlen o. Ä. aus Unternehmensperspektive in den Blick genommen, sondern der Fokus der Evaluation bleibt gemäß der Zielstellung der vorliegenden Arbeit weiterhin auf dem Erleben des Individuums. Es soll daher das Beanspruchungserleben als Konsequenz von

Belastung und Zielgröße von Bewältigungsbestrebungen betrachtet werden (vgl. Kapitel 3.1.2 & 5.1). Hierbei wird auf Items aus Erhebungen im Rahmen des EKGe-Projekts zurückgegriffen. Folgende Items werden dabei unter Rückgriff auf das Beanspruchungsscreening bei Humandienstleistungen (BHD-System) von Hacker und Reinhold (1999) betrachtet:

*Tabelle 17: Items zur Evaluation auf der Ergebnisebene*

Nr.	Itemlabel (Hacker & Reinhold, 1999, S. 14 f.)
1	Es war leicht, mit Lust und Schwung zur Arbeit zu kommen.
2	Trotz aller Belastungen befriedigte mich meine Arbeit.
3	Meine Arbeit gab mir täglich neue Kraft, mich den zu pflegenden Menschen herzlich zuzuwenden.
4	Durch die Arbeit war ich oft gereizt.
5	Meine Stimmung schwankte häufig.
6	Ich fühlte mich manchmal wie ausgebrannt.
7	Gelegentlich kämpfte ich mit einer Wut auf eine von mir zu pflegende Person.
8	Es fiel mir oftmals schwer, gleichbleibend freundlich zu den von mir zu pflegenden Personen zu sein.
9	Hin und wieder verlor ich bei der Arbeit die Geduld und wurde ärgerlich.

Hacker und Reinhold (1999, S. 14 f.) ordnen die hier mit 1, 2 und 3 nummerierten Items dem Konstrukt der intrinsischen Motivation, Nummer 4-6 der emotionalen Erschöpfung und Items 7-9 der Klientenaversion zu.

Auch hinsichtlich dieser Ergebnisse ist ein Pre-Post-Vergleich möglich. Die Antwortskala ist eine fünfstufige Likert-Skala (*trifft gar nicht zu bis trifft sehr zu*).

### **8.3 Ergänzende Evaluation hinsichtlich Didaktik und Methodik: Interviews mit Lehrkräften**

Die bislang angeführten Evaluationsmethoden zielen auf die Evaluation der Erstellung und auf die Durchführung der Intervention (vgl. Kapitel 8.1) sowie insbesondere die Evaluation der Wirksamkeit der Lehr-Lern-Einheit (vgl. Kapitel 8.2). In Ergänzung hierzu sollen die die Lehr-Lern-Einheit durchführenden Lehrkräfte im Anschluss an den Unterricht bezüglich der Stärken und Schwächen des didaktischen Konzepts befragt werden. Dadurch sollen die gesammelten Erfahrungen der Lehrkräfte bei der Durchführung der Lehr-Lern-Einheit genutzt werden und konkrete Ansätze zur weiteren Verbesserung der Lehr-Lern-Einheit erschlossen werden. Die Befragung soll im Rahmen eines halbstrukturierten Interviews erfolgen (vgl. Mayring, 2002, S. 67). Als Grundlage des Gesprächs dienen folgende Leitfragen:

1. Was erschien Ihnen rückblickend an der Lehr-Lern-Einheit didaktisch besonders gelungen und sollte unbedingt beibehalten werden?

(z. B. bestimmte Stunde, Methode, Material, Reihenfolge, ...)

Warum?

2. Welche Verbesserungspunkte bei der Lehr-Lern-Einheit sehen Sie?

(Nachfassfrage: An welchen Stellen sollte man aus didaktischer/methodischer Sicht Ihrer Meinung nach noch einmal nachbessern?)

Warum?

3. Wenn Verbesserungspunkte genannt wurden:

Wie würden Sie diese Punkte verbessern? Haben Sie dazu erste Ideen/Vorschläge?

Der gesamte Interviewleitfaden befindet sich im Anhang M.

#### **8.4 Datengrundlage und Charakterisierung der Stichprobe**

Die Lehr-Lern-Einheit wird an zehn Partnerschulen des EKGe-Projekts im Raum Nordrhein-Westfalen in je einem Kurs durchgeführt. Entsprechend partizipieren zehn Lehrkräfte an der Interventionsstudie. Im Rahmen der lehrkraftseitigen Evaluation liegen Durchführungsprotokolle von allen Lehrkräften sowie Interviewtranskripte von neun Lehrkräften für qualitative Analysen vor. Ergänzend zu den Kursen in der Experimentalgruppe ist an jeder Schule ein zweiter, häufig paralleler Kurs im Rahmen der Kontrollgruppe im Sinne eines „matched samples“ am EKGe-Projekt beteiligt (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 9). Insgesamt nehmen sieben Kurse im Ausbildungsgang der Altenpflege, zwei Kurse mit angehenden Gesundheits- und Krankenpflegefachkräften sowie ein Kurs der generalistischen Ausbildung mit einer Klassenstärke von durchschnittlich 22 Schüler\*innen an der Intervention teil. Die Datenerhebung begann am 01.04.2021. Zu diesem Zeitpunkt befanden sich die Kurse überwiegend im zweiten Ausbildungsjahr (6 von 10). Drei Kurse starteten im April ins dritte Ausbildungsjahr, ein Kurs befand sich im ersten Ausbildungsjahr. Die Durchführung der Lehr-Lern-Einheit erfolgte von April bis Mitte Juli 2021. In diesem Zeitraum kamen die Instrumente zur Evaluation der Lehr-Lern-Einheit sowohl in der Experimental- als auch Kontrollgruppe zum Einsatz. Eine Follow-Up-Erhebung zu den Evaluationsebenen *Verhalten* und *Ergebnis* fand ca. fünf bis sechs Monate nach der erstmaligen Erhebung hierzu statt, da die gegebenen Items sich jeweils auf die letzte Praxisphase der Ausbildung, in welcher Zeit bestand Inhalte der Lehr-Lern-Einheit in der Praxis umzusetzen, beziehen. Die letzte Erhebung erfolgte am 09.12.2021.

Für die nachfolgenden Analysen liegen insgesamt folgende Daten vor (s. Tabelle 18), wobei es aufgrund von fehlenden Werten für einzelne Analysen zu einer verminderten Stichprobe kommt. Die Analysen erfolgen stets mit dem Maximum an verfügbaren Daten, um bestmöglich informierte Ergebnisse zu generieren. Aufgrund von Unterschieden in der Stichprobengröße



wird daher in Kapitel 9.2 jeweils eine kurze Stichprobenbeschreibung vorgenommen, wenn die Datengrundlage verändert zu vorigen Analysen ist.

Tabelle 18: Realisierte Stichprobe zu den empirischen Analysen

Evaluations- ebene	Reaktion (Langfrage- bogen)	Lernerfolg	Verhalten/ Ergebnis (nur Posttest)	Verhalten/ Ergebnis (Pre-/Posttest; Teilnahme zu beiden Mess- zeitpunkten)	Verhalten (balancierter Längs- schnittdaten- satz)	Ergebnis (balancierter Längs- schnittdaten- satz)
N insgesamt	119 (aus- schließlich EG)	215 (davon 117 EG und 98 KG)	380 (davon 202 EG, 178 KG)	115 (davon 65 EG, 50 KG)	196 (davon 112 EG, 84 KG)	206 (davon 120 EG, 86 KG)
Ausbildungs- gang	(nicht er- fasst)	Altenpflege: 141 (davon 68 EG, 63 KG)	Altenpflege: 275 (davon 142 EG, 133 KG)	Altenpflege: 84 (davon 47 EG, 37 KG)	Altenpflege: 136 (davon 78 EG, 58 KG)	Altenpflege: 144 (davon 84 EG, 60 KG)
		Gesundheits- und Kran- kenpflege: 50 (davon 35 EG, 15 KG)	Gesundheits- und Kran- kenpflege: 87 (da- von 42 EG, 45 KG)	Gesundheits- und Kran- kenpflege: 31 (da- von 18 EG, 13 KG)	Gesundheits- und Kran- kenpflege: 60 (davon 26 EG, 34 KG)	Gesundheits- und Kran- kenpflege: 62 (davon 36 EG, 26 KG)
		Pflegefach- mann/-frau: 24 (davon 14 EG, 10 KG)	Pflegefach- mann/-frau: 18 (davon 18 EG, 0 KG)	-	-	-
Ausbildungs- jahr	(nicht er- fasst)	1.: 23 (davon 14 EG, 9 KG)	1.: 10 (davon 10 EG, 0 KG)	2. (zu MZP 2): 63 (davon 39 EG, 24 KG)	-	-
		2.: 129 (da- von 69 EG, 60 KG)	2.: 213 (davon 108 EG, 105 KG)		104 (davon 70 EG, 34 KG)	110 (davon 74 EG, 36 KG)
		3.: 59 (davon 32 EG, 27 KG)	3.: 87 (davon 50 EG, 37 KG)	3. (zu MZP 2): 52 (davon 54 EG, 43 KG)	92 (davon 42 EG, 50 KG)	96 (davon 46 EG, 50 KG)

Anmerkung: EG = Experimentalgruppe; KG = Kontrollgruppe; der Anteil fehlender Angaben kann Anhang U entnommen werden.

Mit Blick auf die Äquivalenz der Experimental- und Kontrollgruppe der realisierten Stichprobe lässt sich für die verschiedenen Datensätze bzw. Analysen (vgl. Tabelle 18) Folgendes feststellen: Bezüglich der Teilnehmenden am Wissenstest wurde zur Überprüfung der Äquivalenz der Experimental- und Kontrollgruppe ein Mann-Whitney-U-Test (Bühner & Ziegler, 2017, S. 325-332) hinsichtlich der erhobenen Kontrollvariablen (Ausführlichkeit<sup>19</sup>, Ausbildungsgang und Ausbildungsjahr; vgl. Anhang L) durchgeführt. Unterschiede zwischen den beiden Gruppen liegen hinsichtlich der Ausführlichkeit, mit der die Unterrichtsthematik bereits behandelt worden ist, sowie hinsichtlich des Ausbildungsgangs vor. Die Experimentalgruppe gab an, sich bereits vor der Lehr-Lern-Einheit ausführlicher mit den Themen Belastung, Beanspruchung und

<sup>19</sup> Angabe, wie ausführlich die Themen „Belastung, Beanspruchung, Bewältigung“ bereits vor der Lehr-Lern-Einheit im Rahmen des EKGe-Projekts im Unterricht behandelt wurden



Bewältigung im Unterricht beschäftigt zu haben ( $Z=-2,214$ , signifikant auf dem Niveau 0,05). Die Effektstärke  $r^{20}$  ist mit einem Betrag von 0,167 als gering zu bewerten (vgl. Bühner & Ziegler, 2017, S. 320). Bezüglich des Ausbildungsgangs lässt sich feststellen, dass relativ mehr Teilnehmende aus der Kontrollgruppe aus dem Ausbildungsgang „Altenpflege“ stammen ( $Z=-2,115$ ,  $r = 0,146$ ). Dagegen befinden sich in der Experimentalgruppe relativ mehr Schüler\*innen in einer Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung (s. Tabelle 19).

Tabelle 19: Kreuztabelle zur Gruppenzugehörigkeit (Experimental- vs. Kontrollgruppe) und Ausbildungsgang zur Ebene „Lernerfolg“

	Ausbildungsgang			Gesamt
	Altenpflege	Gesundheits- & Krankenpflege	Pflegefachfrau/-mann	
<b>Kontrollgruppe</b>	68 (75,6%)	13 (14,4%)	9 (10,0%)	90 (100,0%)
<b>Experimentalgruppe</b>	64 (58,2%)	33 (30,0%)	13 (11,8%)	110 (100,0%)
<b>Gesamt</b>	132 (66,0%)	46 (23,0%)	22 (11,0%)	200 (100,0%)

Eine Überprüfung der Äquivalenz von Experimental- und Kontrollgruppe muss zudem für die Evaluation auf den Ebenen *Verhalten* und *Ergebnis* erfolgen, bei denen im Falle des Datensatzes zum Postvergleich aufgrund einer höheren Rücklaufquote mehr Schüler\*innen als an der Evaluation auf Ebene des Lernerfolgs partizipierten. Mit Blick auf den Postvergleich zu den Evaluationsebenen *Verhalten* und *Ergebnis* zeigen sich keine Unterschiede zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe hinsichtlich Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund und Ausbildungsjahr sowie intrinsischer Motivation, emotionaler Erschöpfung und Klientenaversion zu Messzeitpunkt 1, Multiple Coping und den beiden Items zur Coping Rigidity zu Messzeitpunkt 1. Gemäß Mann-Whitney-U-Test liegen allerdings signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen mit Blick auf den Ausbildungsgang (vgl. Tabelle 18), das flexible Bewältigungsverhalten zu Messzeitpunkt 1 (EG:  $\bar{X}$  3,85; KG:  $\bar{X}$  3,72), das wahrgenommene Beanspruchungserleben zu Messzeitpunkt 1 (EG:  $\bar{X}$  2,27; KG:  $\bar{X}$  2,09) sowie das Situational Coping zu Messzeitpunkt 1 (EG:  $\bar{X}$  3,81; KG:  $\bar{X}$  3,62) vor. In der gesamten Stichprobe befinden sich zudem überwiegend Frauen (77,96%). Die Mehrheit der Befragten ist zwischen 21 und 25 Jahre alt (40,47%; älter als 25 Jahre: 35,12%; jünger als 21 Jahre: 24,41%). Betrachtet man die

<sup>20</sup>  $r = 0,1$  ist ein kleiner Effekt,  $r = 0,3$  ist ein moderater Effekt,  $r = 0,5$  ist ein starker Effekt (Bühner & Ziegler, 2017, S. 320).

Proband\*innen, zu denen sowohl zu Messzeitpunkt 1 als auch Messzeitpunkt 2 Daten vorliegen, zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe. Hinsichtlich des auf Ebene *Verhalten* balancierten Längsschnittdatensatz treten keine signifikanten Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe bezüglich des Ausbildungsgangs, Geschlechts, Migrationshintergrunds und Alters auf. Dies gilt ebenso für das Situational Coping, die Items zur Coping Rigidity, das Multiple Coping und das flexible Bewältigungsverhalten zu Messzeitpunkt 1. Lediglich hinsichtlich des Ausbildungsjahres besteht ein signifikanter Unterschied (EG:  $\bar{M}$  2,38; KG  $\bar{M}$  2,59). Letzteres zeigt sich auch zum auf Ebene *Ergebnis* balancierten Längsschnittdatensatz (EG:  $\bar{M}$  2,38; KG  $\bar{M}$  2,58). Weitere signifikante Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe bestehen weder mit Blick auf Alter, Geschlecht und Migrationshintergrund, noch hinsichtlich der intrinsischen Motivation, emotionalen Erschöpfung, Klientenaversion und dem Beanspruchungserleben zum ersten Messzeitpunkt.

Die geschilderten Ergebnisse zeigen sich ebenfalls im Rahmen eines parametrischen Testverfahrens (t-Test), welches zur Absicherung der Befunde durchgeführt wurde. Im Gesamtblick stellen sich die beiden Gruppen über die verschiedenen Analysen hinweg mehrheitlich äquivalent dar und stützen damit weitgehend die interne Validität der vorliegenden Untersuchung.

## **8.5 Analyseplan zur Auswertung empirischer Daten**

Unterkapitel 8.5.1 beschreibt Reliabilitäts- und Faktorenanalysen der Skalen zur schülerseitigen Wahrnehmung der Lehr-Lern-Einheit auf der Evaluationsebene *Reaktion*. Der nachfolgende Abschnitt 8.5.2 bezieht sich auf die Evaluationsebene *Lernerfolg* und fokussiert dementsprechend den herangezogenen Wissenstest. Das Test-Scoring wird vorgestellt und es erfolgt eine Itemanalyse. Mit Blick auf die Evaluationsebenen 3 und 4 werden in Kapitel 8.5.3 die Ergebnisse der Reliabilitätsanalysen zu den Items zum Bewältigungsverhalten und Beanspruchungserlebnissen präsentiert. Schließlich werden in Kapitel 8.5.4 die im Rahmen der vorliegenden Arbeit angestrebten quantitativen und qualitativen Analyseschritte zur Evaluation der entwickelten Lehr-Lern-Einheit vorgestellt.

### **8.5.1 Reliabilitäts- und Faktorenanalysen der Skalen zur schülerseitigen Wahrnehmung der Lehr-Lern-Einheit**

Zur Analyse des Fragebogens zur Unterrichtswahrnehmung, welcher sich auf die gesamte Lehr-Lern-Einheit bezieht (vgl. Kapitel 8.2.1), wurden Reliabilitätsanalysen vorgenommen, um die Zuverlässigkeit der Ergebnisse zu dokumentieren. Hierzu wird die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha bzw. Spearman-Brown-Koeffizient) in SPSS analysiert. Ergänzend zu den Relia-

bilitätsanalysen wird mit Blick auf den im Rahmen der vorliegenden Arbeit konstruierten Fragebogen zur schülerseitigen Wahrnehmung der Lehr-Lern-Einheit eine konfirmatorische Faktorenanalyse mit SPSS Amos vorgenommen, um die theoretisch angenommene Struktur hinsichtlich ihrer empirischen Passung zu überprüfen und somit zu testen, inwiefern einzelne Items auf latente Variablen zurückgeführt werden können (Bühner, 2011, S. 380). Die konfirmatorische Faktorenanalyse kann bei Skalen mit vier oder mehr Items durchgeführt werden (Bühner, 2011, S. 432). Daher liegen keine Werte zu den Skalen „Wissenszuwachs“ und „Zufriedenheit“ vor. Dabei werden die Modell-Fit-Werte  $\chi^2/df$ , *RMSEA*, *CFI* und *TLI* für die einzelnen theoretisch angenommenen Skalen berücksichtigt.<sup>21</sup>

Eine ausführliche Dokumentation der Analysen und vorliegenden Modell-Fit-Werte befindet sich im Anhang N. Basierend hierauf wird in Abweichung zur bislang angenommenen Struktur die Skala „Praxisrelevanz“ unterteilt in die Skalen „Anwendungsnutzen“ und „Bezugspunkte zur Praxis“. Dabei bezieht sich die Skala „Anwendungsnutzen“ insbesondere auf die mögliche Verwertbarkeit der Unterrichtsinhalte. Dagegen beziehen sich Items der Skala „Bezugspunkte zur Praxis“ auf die wahrgenommene Verknüpfung von Theorie und Praxis, ohne bereits nach einer künftigen Anwendung der Lerninhalte zu fragen. Wenn es inhaltlich vertretbar war, wurden ferner einzelne Items, die die Reliabilität bzw. den Modellfit verschlechterten, ausgeschlossen. Im Ergebnis ergibt sich ein weitgehend zufriedenstellender Modellfit, wobei lediglich der Wert des  $\chi^2/df$ -Tests signifikant ist und somit auf eine Einschränkung der Modellgüte hinweist. Dieses Ergebnis wird jedoch von der vergleichsweise geringen Stichprobengröße beeinflusst (vgl. Kline, 2016, S. 270 f.), sodass am untersuchten Modell festgehalten wird. Die durchgeführte Reliabilitätsanalyse weist auf eine zuverlässige Messung der Skalen durch die gewählten Items hin.

### **8.5.2 Scoring und Itemanalyse zum Wissenstest zu Belastung, Beanspruchung und Bewältigung**

Der Wissenstest besteht aus fünfzehn Aufgaben mit insgesamt 60 Antwortoptionen. Pro Aufgabe bzw. Item können ein oder mehrere Antwortoptionen als korrekt markiert werden. Es handelt sich dementsprechend um Aufgaben im Multiple-Response-Format (vgl. Betts et al., 2022,

---

<sup>21</sup> Der  $\chi^2/df$ -Test testet die Nullhypothese, dass kein Unterschied zwischen den Kovarianzmatrizen zwischen der im Modell angenommenen und der empirischen besteht (Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 648). Wünschenswert ist somit ein hoher p-Wert, welcher darauf hindeutet, dass die Nullhypothese nicht verworfen werden kann (Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 648). Einer der mitunter am häufigsten angegebenen Fit-Werte stellt der *RMSEA* (*Root-Mean-Square-Error of Approximation*) dar. Dieser beschreibt die durchschnittliche Abweichung der Daten vom Modell pro Freiheitsgrad (Bühner, 2011, S. 425). Ein Vergleich vom untersuchten Modell mit dem Unabhängigkeitsmodell liegt den Fit-Indizes *CFI* (*Comparative Fit Index*) und *TLI* (*Tucker Lewis Index*) zugrunde. Dabei wird im Unabhängigkeitsmodell angenommen, dass alle Indikatorvariablen unabhängig voneinander sind und messfehlerfrei gemessen werden können (Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 649).

S. 153). Eine Variante des Scorings besteht in der Plus/Minus-Methode, welche durch Betts et al. (2022, S. 161 & 171) nach einer Untersuchung verschiedener Scoring-Methoden empfohlen wird.<sup>22</sup> Hierbei wird für jede ausgewählte Richtige Antwort ein Punkt vergeben. Wird eine Falschantwort als richtig markiert, wird ein Minuspunkt vergeben. Dies ist insofern vorteilhaft, als dass ein Wissenszuwachs sich neben dem Erkennen von richtigen Antworten auch in dem Erkennen von falschen Antworten ausdrückt. Die Punkte werden anschließend für eine Aufgabe aufaddiert. Eine negative Gesamtsumme für eine Aufgabe wird auf null Punkte gesetzt. Vorteil ist, dass im Gegensatz zu einem dichotomen Scoring die Auswahl einer Falschantwort nicht direkt zu null Punkten führt. Das Setzen einer möglichen negativen Gesamtsumme auf null vermeidet eine nicht erwünschte Differenzierung der Auswahl von Falschantworten (Betts et al., 2022, S. 161 f.). Aus genannten Gründen erfolgt das Scoring des vorliegenden Wissenstests nach der Plus/Minus-Methode. Datensätze von Personen, die den Test abgebrochen haben und/oder mindestens drei Aufgaben nicht bearbeitet haben, wurden aus den Analysen ausgeschlossen. Wurden zwischendurch einzelne Aufgaben (maximal zwei) nicht beantwortet, werden diese fehlenden Werte als nicht zufällig und damit als fehlendes Wissen interpretiert und mit null Punkten bewertet (vgl. Bergmann & Franzese, 2020, S. 169).

Zur empirischen Prüfung des Wissenstests wird nach erfolgter Codierung mit Blick auf die fünfzehn Aufgaben gemäß der Klassischen Testtheorie eine Itemanalyse durchgeführt, welche eine Schwierigkeits- sowie Reliabilitätsanalyse umfasst (Bühner, 2011, S. 216). Der Wissenstest in seiner ursprünglichen Form verfügt über 15 Items/Aufgaben mit einem Cronbachs Alpha von 0,545. Nach Durchführung einer Reliabilitätsanalyse auf Ebene der Antwortoptionen wurden einzelne Optionen ausgeschlossen, sodass sich auch das Scoring der Items verändert. Mit Ausschluss von Item 9 („Was gilt für die ABC-Analyse?“) beträgt Cronbachs Alpha 0,604 und ist damit als akzeptabel zu bewerten (vgl. Wirtz, 2021, S. 390). Hierauf beziehen sich nachfolgende Analysen. Der Schwierigkeitsindex (im Sinne einer Lösungsrate) liegt für die Items des Wissenstests zwischen 0,085 und 0,905. Er spiegelt den Anteil der Proband\*innen mit voller Punktzahl wider (vgl. Bühner, 2011, S. 222 f.). Einen Überblick über einbezogene Items und deren Schwierigkeit und Trennschärfe bietet Tabelle 61 (Anhang O).

---

<sup>22</sup> Betts et al. (2022) empfehlen neben der Plus/Minus-Methode als weitere Alternative das True-False-Scoring, bei dem für jede korrekterweise ausgewählte bzw. korrekterweise nicht ausgewählte Antwortoption jeweils ein Punkt, ansonsten null Punkte, vergeben werden. Die in der Arbeit nachfolgend beschriebenen Analysen beziehen sich auf das Plus/Minus-Scoring, sie wurden zur Überprüfung der Robustheit aber auch mit dem True-False-Scoring durchgeführt. Aufgrund starker Ähnlichkeiten in den Ergebnissen ist davon auszugehen, dass die nachfolgenden präsentierten Analyseergebnisse mit dem Plus/Minus-Scoring als robust anzusehen sind.

### **8.5.3 Reliabilitätsanalyse der Skalen zum Bewältigungsverhalten und Beanspruchungserleben**

Die Items auf den Evaluationsebenen *Verhalten* und *Ergebnis* (vgl. Kapitel 8.2.3 & 8.2.4) stammen aus empirisch überprüften Testinstrumenten, sollen jedoch aufgrund einer reduzierten einbezogenen Itemanzahl hinsichtlich ihrer Reliabilität geprüft werden. Die Reliabilität der Skalen *Situational Coping*, *Multiple Coping*, *intrinsische Motivation*, *emotionale Erschöpfung* und *Klientenaversion* ist akzeptabel bis zufriedenstellend. Allerdings sollten die Items 3 und 4 gemäß Reliabilitätsanalyse nicht wie erwartet zu der Skala *Coping Rigidity* zusammengefasst werden und werden daher in folgenden Analysen einzeln betrachtet. Zusammenfassend wurden zudem die Skalen *flexibles Bewältigungsverhalten* und *(negatives) Beanspruchungserleben* gebildet, welche eine zufriedenstellende Reliabilität aufweisen. Die konkreten Kennwerte der Reliabilitätsprüfung zu genannten Skalen können dem Anhang P entnommen werden.

### **8.5.4 Quantitative und qualitative Analysen zur Evaluation der Lehr-Lern-Einheit**

Nachfolgend werden die im Rahmen der vorliegenden Arbeit vorgenommenen Analyseschritte zur umfassenden Evaluation der entwickelten Lehr-Lern-Einheit vorgestellt. Hierbei wird zunächst auf erfolgte qualitative Analysen, im Anschluss auf die zur Evaluation der Lehr-Lern-Einheit vorgenommenen quantitativen Analysen eingegangen.

#### *8.5.4.1 Qualitative Analysen zur Evaluation der Lehr-Lern-Einheit*

Wie in Kapitel 8.1 ersichtlich erfolgen qualitative Analysen zur durchgeführten Lehr-Lern-Einheit hinsichtlich der Prozessevaluation sowie Produktevaluation. Im Rahmen der Prozessevaluation werden von den die Lehr-Lern-Einheit unterrichtenden Lehrkräften geführte Durchführungsprotokolle qualitativ analysiert. Die Analyse erfolgt mit Blick auf die planmäßige Durchführung der entwickelten Lehr-Lern-Einheit. Abweichungen, Verbesserungsvorschläge bzw. Kritikpunkte werden für jeweilige Unterrichtsstunden ausgewertet. Ergänzend zur quantitativen Analyse auf Ebene der Produktevaluation (Stufflebeam et al., 1972, S. 232) bzw. auf der Evaluationsebene *Reaktion* (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, S. 21) werden für vertiefende Einblicke in die Reaktion der Schüler\*innen auf die Lehr-Lern-Einheit die Freitextantworten zu „Was hat Ihnen an der Unterrichtseinheit besonders gut gefallen?“ und „Wie kann die Unterrichtseinheit aus Ihrer Sicht verbessert werden?“ (vgl. Anhang J) qualitativ ausgewertet. Dabei wurden die folgenden übergeordneten Analysekatoren gebildet, um das Feedback der Schüler\*innen strukturiert erfassen und anschließend diskutieren zu können: Inhalte, Organisation, Sonstiges. Die schriftlichen Rückmeldungen der Schüler\*innen wurden anschließend induktiv zu weiteren Subkategorien zusammengefasst. Zur weiteren Einbindung der Perspektive der

Lehrkraft auf die Lehr-Lern-Einheit wurden im Rahmen einer ergänzenden Evaluation Interviews mit ebendiesen geführt (vgl. Anhang M). Durch die Lehrkräfte wahrgenommene Vorzüge der Lehr-Lern-Einheit sowie Verbesserungspunkte wurden ebenfalls als inhaltsbezogen, organisationsbezogen sowie ergänzend methodenbezogen klassifiziert.

Die qualitativen Analysen orientieren sich maßgeblich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) und wurden z. T. unter Verwendung von MAXQDA 2018 durchgeführt. Die per Tonbandgerät aufgezeichneten Interviews wurden gemäß dem allgemeinen inhaltsanalytischen Ablauf nach Mayring (2015, S. 62) zunächst transkribiert und die Interviewtranskripte als zu analysierendes Datenmaterial festgehalten. Hierbei wurden folgende Transkriptionsregeln befolgt: Das Gesagte wurde vollständig und wortwörtlich transkribiert, um eine möglichst genaue inhaltliche Auswertung des Gesagten zu ermöglichen (Döring & Bortz, 2016, S. 367). Dem Zwecke der besseren Lesbarkeit dienend orientiert sich die Transkriptionsarbeit am üblichem Schriftdeutsch, sodass Gesprächspartikel wie „äh“ und „ähm“ nicht festgehalten werden. Zudem werden längere Sprechpausen für ein besseres Verständnis des Gesprächsablaufs über „...“ bzw. ein abruptes Unterbrechen eines Gedankens über „-“ gekennzeichnet, da für die Analyse des Inhalts das Gesagte im Vordergrund steht, weniger aber, *wie* etwas gesagt wird (vgl. Mayring, 2002, S. 91). Bestätigende Laute der Interviewerin wie „mhm“ werden nur transkribiert, wenn sie in einer Gesprächspause produziert werden, nicht aber, wenn dies, während die Lehrkraft spricht, der Fall ist (vgl. Kuckartz, 2018, S. 167). Unverständliche Worte werden durch „(unv.)“ gekennzeichnet (vgl. Kuckartz, 2018, S. 168). Die Interviewerin wird durch „I“ und die Lehrkraft durch „LK“ ergänzt um die Nummer des Interviews gekennzeichnet. Bei einem Wechsel der Sprecher\*innen erfolgt ein Absatz (Döring & Bortz, 2016, S. 368). Die transkribierten Interviews mit den teilnehmenden Lehrkräften befinden sich im Anhang Q. Im Kontext der zusammenfassenden Inhaltsanalyse erfolgte die Kategorienbildung induktiv (Mayring, 2015, S. 68). In der vorliegenden Arbeit werden die Interviews chronologisch beginnend mit der ersten Leitfrage ausgewertet. Der kleinste Materialbestandteil, der unter eine Kategorie subsumiert werden kann, sind (Halb-) Sätze (vgl. *Kodiereinheit* nach Mayring, 2015, S. 61). Im nächsten Schritt erfolgte die Paraphrasierung von Sinnabschnitten der Interviews. In einem weiteren Schritt wurde die Abstraktion weiter erhöht, sodass sich schließlich die genannten übergeordneten Kategorien ergaben (vgl. Mayring, 2015, S. 71).

#### 8.5.4.2 *Quantitative Analysen zur Evaluation der Lehr-Lern-Einheit*

Die Produktevaluation der Lehr-Lern-Einheit erfolgt gemäß Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006, S. 21) auf vier Ebenen: Reaktion, Lernerfolg, Verhalten, Ergebnis. Die quantitativen Analysen

wurden insbesondere mit SPSS Statistics 27 sowie Stata 14 durchgeführt. Für einzelne Analyseschritte auf den Evaluationsebenen *Verhalten* und *Ergebnis* wurde zusätzlich R verwendet.

Die Evaluationsebene *Reaktion* betreffend wurden deskriptive Analysen durchgeführt. Leere Datensätze wurden dabei gelöscht. Die deskriptiven Analysen beziehen sich zum einen auf die vorliegenden Daten zum Kurzfragebogen, welcher auf einzelne Unterrichtsblöcke rekurriert, zum anderen auf die aus dem ausführlicheren Fragebogen zur Unterrichtswahrnehmung verfügbaren Daten. Die Daten des Kurzfragebogens ermöglichen einen Vergleich der einzelnen thematischen Unterrichtsblöcke hinsichtlich ihrer durch die Schüler\*innen wahrgenommenen Verständlichkeit, Interessantheit sowie ihrer Schwierigkeit über einzelne Items. Die Daten zum Langfragebogen zur Unterrichtswahrnehmung erlauben eine Analyse der Wahrnehmung der Schüler\*innen der gesamten Lehr-Lern-Einheit über differenzierte Skalen wie „Praxisrelevanz“, „Bezugspunkte zur Praxis“, „Strukturiertheit“, „Anforderungsniveau“, „Wissenszuwachs“ und „Zufriedenheit“, welche über mehrere Items abgebildet sind (vgl. Kapitel 8.5.1).

Auf der Ebene *Lernerfolg* erfolgen neben deskriptiven Analysen, Unterschiedsprüfungen zwischen Experimental- und Kontrollgruppe sowie multivariate Analysen. Im Rahmen der deskriptiven Analysen wird die durchschnittlich erreichte Punktzahl der Experimental-/der Kontrollgruppe insgesamt sowie für einzelne Aufgaben untersucht. Zur Unterschiedsprüfung des Lernerfolgs von Experimental- und Kontrollgruppe wird ein t-Test für unabhängige Stichproben als parametrisches Testverfahren durchgeführt. Die statistischen Voraussetzungen des parametrischen Testverfahrens (Normalverteilungsannahme des untersuchten Merkmals, Homoskedastizität) wurden geprüft (vgl. Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2015, S. 335; s. Anhang R). Um einen möglichen Zusammenhang von unterrichtsunabhängigen Variablen und unterrichtsabhängigen Variablen mit dem Ergebnis im Wissenstest zu untersuchen werden anschließend zwei Regressionsmodelle geprüft. Die Regression erfolgt nach dem Kleinst-Quadrate-Schätzer und unter Verwendung der Methode „Rückwärts“ (Rückwärtselimination). Dies ermöglicht einen schrittweisen Ausschluss nicht-signifikanter Prädiktoren (Bühner & Ziegler, 2017, S. 739). Im Regressionsmodell unter Einbezug unterrichtsunabhängiger Variablen werden folgende erfasst: Gruppe/Treatment, Ausführlichkeit (mit der die Thematik „Belastung, Beanspruchung, Bewältigung“ im Falle der Experimentalgruppe bereits vor der Lehr-Lern-Einheit behandelt wurde), Ausbildungsgang und Ausbildungsjahr. Zur Erklärung des Lernerfolgs im Rahmen der Experimentalgruppe werden unter der Ebene *Reaktion* erfasste Variablen in das Regressionsmodell 2 aufgenommen. Die Prüfung der Voraussetzungen der Regressionsanalyse ist dem Anhang R zu entnehmen.

Der Dreischritt der Analysen (Deskriptive Analysen, Unterschiedsprüfung zwischen Experimental- und Kontrollgruppe, multivariate Analysen) wurde auch bezüglich der Evaluationsebenen *Verhalten* und *Ergebnis* befolgt. Mit Blick auf die Evaluationsebene *Verhalten* wird das Bewältigungsverhalten betrachtet. t-Tests werden hinsichtlich eines Unterschieds im Mittelwert zwischen Experimental- und Kontrollgruppe zu Messzeitpunkt 2 bezüglich des *Situational Copings*, *Multiple Copings*, der Items 3 und 4 zur Skala der *Coping Rigidity* sowie zum *flexiblen Bewältigungsverhalten* durchgeführt (vgl. Kapitel 8.5.3). Da zu Messzeitpunkt 2 mehr Auszubildende befragt wurden, kann hierzu im Vergleich zu nachfolgenden Analysen ein vergleichsweise größerer Datensatz herangezogen werden (N=380). Zudem erfolgen t-Tests zur Veränderung der genannten Skalen von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 wiederum vergleichend für Experimental- und Kontrollgruppe. Da hierfür die Voraussetzung der Normalverteilung zum Teil verletzt war (s. Anhang S), werden zusätzlich Mann-Whitney-U-Tests als non-parametrisches Testverfahren zur Überprüfung der Robustheit der Ergebnisse durchgeführt. Die Ergebnisse werden im Anhang T berichtet. Ein identisches Vorgehen wird für die Ebene *Ergebnis*, bei welcher das (negative) Beanspruchungserleben beleuchtet wird, hinsichtlich der Skalen *Intrinsische Motivation*, *Emotionale Erschöpfung*, *Klientenaversion* und *Beanspruchungserleben* zu Messzeitpunkt 2 gewählt. Im Anschluss wird ebenfalls analog zur vorigen Evaluationsebene die Veränderung von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 für die beschriebenen Skalen im Rahmen von t-Tests für Experimental- und Kontrollgruppe untersucht. Auch dazu wurden eine Voraussetzungsprüfung für das gewählte parametrische Testverfahren durchgeführt (s. Anhang S) und ergänzend U-Tests vorgenommen (s. Anhang T).

Die multivariate Analyse erfolgt über die Schätzung eines Fixed Effects-Modells<sup>23</sup>. Dabei wird jeweils mit einem balancierten Datensatz gearbeitet. Hierbei wurden jeweils nur Individuen berücksichtigt, die an Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2 teilgenommen haben und deren Angaben zum Bewältigungsverhalten bzw. zum Beanspruchungserleben vollständig waren (98 bzw. 103 Auszubildende). Das Fixed Effects-Modell bietet den Vorteil, dass hierbei sämtliche unbeobachtete personenbezogene Varianz eliminiert und ein Effekt der Lehr-Lern-Einheit auf das flexible Bewältigungsverhalten bzw. das Beanspruchungserleben somit robuster geschätzt werden kann (vgl. McNeish & Kelley, 2019, S. 24). Das Fixed Effects-Modell kann mit einer Kovarianzanalyse verglichen werden, bei der die Clusterzugehörigkeit ein kategorischer Faktor für die abhängige Variable ist (McNeish & Kelley, 2019, S. 23). Im Gegensatz zu anderen Modellen stellt eine Randomisierung der Stichprobe keine Voraussetzung für das Modell dar

---

<sup>23</sup> Eine Analyse im Mixed-Modell (Mehrebenenanalyse) wurde für den vorliegenden Datensatz aufgrund der geringen Stichprobengröße ausgeschlossen (vgl. McNeish & Kelley, 2019, S. 25; Hox, 1999, S. 151 f.).



(McNeish & Kelley, 2019, S. 24). Dies ist insbesondere relevant, da es sich bei den Teilnehmenden um eine nicht-randomisierte Stichprobe handelt.

Im Rahmen der Analyse im Fixed Effects-Modell ist zur Einschätzung des Treatment-Effekts vornehmlich der Interaktionseffekt von Messzeitpunkt bzw. Zeit und der Gruppenzugehörigkeit (Experimental-/Kontrollgruppe) im Längsschnittdatensatz von Bedeutung. Hilbert et al. (2019) erklären:

„The interaction effect is a simple multiplication term, which represents the difference between the experimental group in the posttest and the control group in the posttest when it becomes one (as it equals 0 in all other conditions)” (S. 109).

Somit drückt der Interaktionseffekt aus, inwiefern sich die Schüler\*innen der Experimentalgruppe besser entwickeln als die Schüler\*innen der Kontrollgruppe.

Fehlende Angaben zu Ausbildungsjahr und Ausbildungsgang wurden über die Zuordnung der Nutzer-ID zur Klasse nachgetragen. Eine Übersicht über den Anteil der fehlenden Werte für die Analysen auf den verschiedenen Evaluationsebenen befindet sich im Anhang U.

## **Abschnitt IV: Quantitative und qualitative Analysen**

### **9 Ergebnisse der Evaluation**

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Evaluation vorgestellt. Dabei ist Kapitel 9.1 den Ergebnissen der Prozessevaluation gewidmet. Kapitel 9.2 beinhaltet Ergebnisse der Produktevaluation und orientiert sich in seinem Aufbau an den vier Ebenen der Evaluation nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) (vgl. Kapitel 7.2.3). Die Ergebnisse der ergänzenden, lehrkräftseitigen Evaluation werden in Kapitel 9.3 präsentiert.

#### **9.1 Prozessevaluation: Auswertung der Durchführungsprotokolle**

Alle zehn Lehrkräfte, die die Lehr-Lern-Einheit in den Partnerschulen des EKGe-Projekts durchgeführt haben, haben Durchführungsprotokolle geführt und im Anschluss an die Unterrichtsstunden eingereicht. Im Gesamtblick ergibt sich ein positives Ergebnis: So konnte die Lehr-Lern-Einheit ganz überwiegend wie vom didaktischen Konzept vorgesehen umgesetzt werden. Eine Tabelle mit den Informationen aus den Durchführungsprotokollen befindet sich im Anhang V.

Die Stunden 1 und 2 konnten planmäßig durchgeführt werden, allerdings benötigten vier Lehrkräfte bzw. Kurse mehr Zeit (LK02, LK05, LK08, LK09). Dies lag zum einen an technischen Schwierigkeiten beim Abspielen des Erklärvideos (LK02, LK05, LK09), zum anderen benötigten drei der Lehrkräfte mehr Zeit für das Brainstorming und Clustern (LK03, LK05, LK09), weshalb LK03 die Vertiefungsphase kürzte. Eine Lehrkraft schilderte Probleme beim Abspielen des Hörspiels zur Lernsituation (LK07).

Die Stunden 3 und 4 konnten insgesamt ebenfalls gemäß didaktischer Planung umgesetzt werden. Lediglich zwei Lehrkräfte benötigten etwas mehr Zeit (LK09; LK08 berichtet von 15 Minuten). Eine andere Lehrkraft vergaß das Arbeitsblatt „Förderliche Denkmuster“ (LK04).

Ebenfalls zwei Lehrkräfte benötigten bei der Durchführung der Stunden 5 und 6 mehr Zeit (LK01, LK09). Hiervon schildert eine Lehrkraft, dass die Schüler\*innen Schwierigkeiten beim Verstehen der Aufgaben hatten und die Variation bzw. der Wechsel von Erklärungen, Aufgaben und Bezug zur Lernsituation als herausfordernd wahrgenommen wurde (LK09). Zwei Lehrkräfte berichteten die didaktische Reserve nicht genutzt zu haben (LK05, LK08).

Die Durchführung der Stunden 7 und 8 wurde durchweg planmäßig durchgeführt. Lediglich LK01 berichtet, dass etwas mehr Bearbeitungszeit für das Arbeitsblatt „Systematische Problemlösung“ benötigt wurde. LK09 erklärt, der Unterricht sei mit leichten zeitlichen Verzögerungen

rungen planmäßig verlaufen. Eine Lehrkraft berichtete zu Stunde 8, dass die progressive Muskelrelaxation bereits bekannt gewesen sei, sodass diese kürzer als vorgesehen behandelt wurde (LK06).

Unterrichtsstunde 9 konnte wie geplant umgesetzt werden, wobei zwei Lehrkräfte berichten, die didaktische Reserve nicht genutzt zu haben (LK01, LK08). Lehrkraft 01 ergänzt zudem, dass die Erarbeitung von Ruhegegenständen den Schüler\*innen schwergefallen sei und ihnen realitätsfern erschien.

Die Stunden 10 und 11 konnten planmäßig durchgeführt werden, wobei sich auch hier bei vier Lehrkräften/Kursen zeitliche Probleme ergaben (LK02, LK09, LK10) bzw. das Unterrichtstempo „ordentlich angezogen“ (LK01) werden musste. Drei Lehrkräfte (LK02, LK05, LK10) berichten von Schwierigkeiten bei der Erarbeitung von „Leas Handlungsplan“ (Std. 11), weshalb dieser in zwei Kursen im Plenum bzw. Lehrer\*in-Schüler\*in-Gespräch erarbeitet wurde (LK02, LK05).

Neun Lehrkräfte konnten die letzte Stunde der Lehr-Lern-Einheit gemäß der Unterrichtsplanung umsetzen. Eine Lehrkraft benötigte noch Zeit zur Besprechung von Leas Handlungsplan aus Stunde 11, sodass Inhalte aus Stunde 12 (schriftliches Festhalten einer Definition von Belastung, Beanspruchung, Bewältigung) gekürzt werden mussten (LK02). Außerdem sei von einigen Schüler\*innen mehr Zeit für das Wissensquiz benötigt worden. Zum Wissensquiz merkt eine Lehrkraft 01 an, dass die Schüler\*innen die Lösungen nach dem Quiz nicht angezeigt bekommen sollten im Sinne der Nachbesprechung im weiteren Unterricht. Lehrkraft 09 berichtet davon die geplante Stunde 12 aufgrund voriger Zeitverschiebungen in einer dreizehnten Stunde durchgeführt zu haben. Die Lehrkraft regt zudem an, eine Visualisierung von Belastung, Bewertung und Beanspruchung mit zugehörigen Bewältigungsstrategien in die didaktische Planung aufzunehmen.

Fünf Lehrkräfte hielten weitere Anmerkungen zum didaktischen Konzept im Durchführungsprotokoll fest (LK01, LK02, LK03, LK04, LK08). Die Schüler\*innen eines Kurses hätten zurückgemeldet, dass der Praxisalltag selten durchplanbar sei, sodass die ALPEN- und ABC-Methode nur bedingt anwendbar seien (LK02). Drei Lehrkräfte nehmen Bezug auf die Knappheit der Zeit (LK01, LK03, LK04). Eine Lehrkraft erklärt, dass es einerseits durch die digitale Durchführung des Unterrichts Hemmungen bei den Schüler\*innen gegeben hätte an Diskussionen teilzunehmen. Andererseits habe die digitale Durchführung zusätzliche Unterrichtszeit

eingenommen (LK01). Eine andere Lehrkraft erklärt, dass der unterrichtete Kurs „sehr diskussionsfreudig“ (LK03) sei, sodass zeitliche Probleme entstanden seien. Lehrkraft 04 wünscht sich eine ausführlichere Vorstellung von Bewältigungsstrategien, insbesondere der systematischen Problemlösung, von sozialen Netzwerken und von Entspannungsverfahren. Außerdem hätten die Schüler\*innen den Ruhegegenstand als nicht realitätsnah bewertet.

Insgesamt konnte das didaktische Konzept wie geplant umgesetzt werden. Allerdings wurde mehrfach von zeitlichen Schwierigkeiten berichtet.

## **9.2 Evaluation zur schülerseitigen Wahrnehmung der Lehr-Lern-Einheit und Wirksamkeit**

Das vorliegende Kapitel präsentiert die Ergebnisse der Evaluation gemäß dem Vier-Ebenen-Modell nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) (vgl. Kapitel 7.2.3) beginnend mit der Evaluationsebene *Reaktion* (Kapitel 9.2.1). Es folgen die Evaluationsebenen *Lernerfolg* (Kapitel 9.2.2), *Verhalten* (Kapitel 9.2.3) und *Ergebnis* (Kapitel 9.2.4).

### **9.2.1 Reaktion: Subjektive Einschätzungen der Schüler\*innen**

Es erfolgt zunächst eine deskriptive Analyse zu den Unterrichtsstunden im Einzelnen sowie zu den Unterrichtsstunden im Gesamtblick.

#### *9.2.1.1 Unterrichtsstunde 1 & 2*

Zur schülerseitigen Bewertung der ersten und zweiten Unterrichtsstunde lagen nach Löschung leerer Datensätze 139 Datensätze vor. 129 Schüler\*innen nahmen Stellung zum Format des Unterrichts. 114 Proband\*innen (88,4%) gaben an, dass der Unterricht im Home Schooling erfolgt war, bei 15 Schüler\*innen wurde in Präsenz unterrichtet (11,6%). Von 139 Schüler\*innen gaben 56,1% (N=78) an, den Unterrichtsinhalt der beiden Stunden gut verstanden zu haben. 36,7% der Schüler\*innen (N=51) gaben an, den Unterrichtsinhalt sehr gut, und 7,2% (N=10) den Unterrichtsinhalt einigermaßen verstanden zu haben. 41,7% der Auszubildenden (N=58) fanden die Unterrichtsstunden ziemlich interessant. 36,0% der Auszubildenden (N=50) bewerteten die Unterrichtsstunden als einigermaßen interessant, 17,3% der Auszubildenden (N=24) fanden die Unterrichtsstunden sehr interessant, sechs Personen stufte die Unterrichtsstunden als nicht so interessant ein (4,7%), eine Person als völlig uninteressant (0,7%). Mit Blick auf die wahrgenommene Schwierigkeit stufte die Mehrheit der Schüler\*innen diese als „genau richtig“ ein (72,8%, N=99 von 136). Etwas zu leicht bzw. viel zu leicht schätzten 14,0% (N=19) bzw. 8,8% (N=12) die Unterrichtsstunden ein. 4,4% (N=6) fanden diese dagegen eher etwas zu schwer.

#### 9.2.1.2 *Unterrichtsstunde 3 & 4*

An der Umfrage zu den Stunden 3 und 4 nahmen insgesamt 132 Auszubildenden teil. Wie in der Doppelstunde zuvor, erfolgte der Unterricht bei einer deutlichen Mehrheit (88,0%; N=110 von 125) im Home Schooling. Wieder gaben ca. 56% der Schüler\*innen (N=74 von 131), die beiden Stunden gut verstanden zu haben. 32,1% der Befragten (N=42) gaben an, diese sehr gut verstanden zu haben. 11,5% der Schüler\*innen (N=15) führten an, die Inhalte der beiden Stunden einigermaßen verstanden zu haben. Zur wahrgenommenen Interessantheit äußerten sich alle 132 Schüler\*innen. Je 34,9% der Auszubildenden (N=46) fanden die Unterrichtsstunden ziemlich bzw. einigermaßen interessant. 17,4% der Auszubildenden (N=23) beurteilten die beiden Stunden als sehr interessant. 10,6% (N=14) bzw. 2,3% (N=3) bewerteten die Stunden 3 und 4 als nicht so interessant bzw. völlig uninteressant. Weiterhin sprach sich wiederum der Großteil der Befragten dafür aus, dass das Anforderungsniveau bzw. die wahrgenommene Schwierigkeit „genau richtig“ gewesen sei (66,4% bzw. N=85 von 128). Die beiden Stunden als etwas zu leicht beurteilten 15,6% der Befragten (N=20). Die Stunden viel zu leicht fanden 10,2% der Schüler\*innen (N=13). Im Gegensatz dazu bewerteten 7,8% (N=10) die Stunden 3 und 4 als eher etwas zu schwer.

#### 9.2.1.3 *Unterrichtsstunde 5, 6 & 7*

Zu den Stunden 5,6 und 7 lagen 133 Datensätze vor. Wiederum wurden die Stunden ganz überwiegend via Home Schooling unterrichtet (88,8%; N=111 von 125). 50,0% der Schüler\*innen (N=66 von 132) gaben an, den Inhalt der Unterrichtsstunden gut verstanden zu haben. 34,8% der Schüler\*innen (N=46) haben ihr Verständnis als sehr gut eingeschätzt. 14,4% der Befragten (N=19) gaben an, die Unterrichtsinhalte einigermaßen verstanden zu haben. Eine Person hat die Unterrichtsstunden eher nicht verstanden (0,8%). Die Stunden 5, 6 und 7 wurden überwiegend als lediglich einigermaßen interessant bewertet (39,7%, N=52 von 131). Als ziemlich interessant wurden die drei Stunden von 28,2% der Schüler\*innen (N=37) bewertet. Während 13,7% der Schüler\*innen (N=18) die Unterrichtsstunden als sehr interessant beurteilten, fanden 16,0% (N=21) bzw. 2,3% (N=3) der Auszubildenden die Stunden 5, 6 und 7 nicht so bzw. völlig uninteressant. Die Schwierigkeit wurde wiederum größtenteils als genau richtig bewertet (62,3%, N=81 von 130). 16,2% (N=21) bzw. 13,1% (N=17) der Befragten fanden die Unterrichtsstunden etwas zu leicht bzw. viel zu leicht, wohingegen 8,5% der Befragten (N=11) diese als eher etwas zu schwer beurteilten.

#### 9.2.1.4 *Unterrichtsstunde 8 & 9*

Zu den Stunden 8 und 9 lagen ursprünglich 151 Datensätze vor. Hiervon wurden jedoch nur 134 Datensätze für folgende Analysen berücksichtigt, da ein Kurs den Fragebogen zweimal

ausgefüllt hatte und die Daten dementsprechend korrigiert werden mussten. Der Unterricht erfolgte größtenteils im Home Schooling (89,8%, N=115 von 128). Wiederum ungefähr die Hälfte der Befragten (51,5%, N=68 von 132) gab an, die Inhalte gut verstanden zu haben. 34,1% der Schüler\*innen (N=45) schätzten ihr Verständnis der Unterrichtsinhalte als sehr gut ein. 14,4% der Schüler\*innen (N=19) gaben an die Inhalte einigermaßen verstanden zu haben. Von 133 Angaben bescheinigten 37,6% (N=50) den Stunden 8 und 9 einigermaßen interessant zu sein. 9,8% der Auszubildenden (N=13) bzw. 3,0% der Auszubildenden (N=4) befanden die Unterrichtsstunden als nicht so interessant bzw. völlig uninteressant. Dagegen fand etwa die Hälfte der Schüler\*innen die Stunden 8 und 9 sehr interessant (24,1%, N=32) bzw. ziemlich interessant (25,6%, N=34). Die Mehrheit der angehenden Pflegefachkräfte schätzte die Stunden 8 und 9 hinsichtlich ihrer Schwierigkeit als genau richtig ein (66,4%, N=85 von 128). 20,31% der Schüler\*innen (N=26) bzw. 10,2% der Schüler\*innen (N=13) fanden die Unterrichtsstunden etwas zu leicht bzw. viel zu leicht. Nur 3,1% (N=4) fanden die Unterrichtsstunden eher etwas zu schwer.

#### *9.2.1.5 Unterrichtsstunde 10 & 11*

Zu den Stunden 10 und 11 der Lehr-Lern-Einheit lagen 124 Datensätze vor. 87,6% der Schüler\*innen (N=99 von 113) wurden im Home Schooling unterrichtet. 63,3% der angehenden Pflegefachkräfte (N=76 von 120) gaben an, die Unterrichtsinhalte gut verstanden zu haben. Die beiden Stunden sehr gut verstanden haben eigener Einschätzung nach 13,3% der Schüler\*innen (N=16). 23,3% der Schüler\*innen (N=28) gaben an, die Inhalte einigermaßen verstanden zu haben. Die Interessanztheit der beiden Unterrichtsstunden wurde überwiegend als ziemlich (37,7%, N=46 von 122) bzw. einigermaßen interessant (33,6%, N=41) eingeschätzt. Etwa ein Zehntel der Befragten (10,7%, N=13) fand die Unterrichtsstunden sehr interessant. Die Stunden als nicht so interessant bzw. völlig uninteressant beurteilten 12,3% der Schüler\*innen (N=15) bzw. 5,7% der Schüler\*innen (N=7). Der Großteil der Auszubildenden bewertete die Schwierigkeit der beiden Unterrichtsstunden als genau richtig (68,1%, N=81 von 119). 11,8% der Schüler\*innen (N=14) bzw. 7,6% der Schüler\*innen (N=9) gaben an, dass die Unterrichtsstunden etwas zu leicht bzw. viel zu leicht gewesen seien. 12,6% der Befragten (N=15) stuften die beiden Unterrichtsstunden als eher etwas zu schwer ein.

#### *9.2.1.6 Unterrichtsstunden im Gesamtblick*

Der vorliegende Abschnitt untergliedert sich in zwei Teile. Zuerst erfolgen quantitative Auswertungen mit Blick auf die Wahrnehmung der Lehr-Lern-Einheit im Ganzen. Hierbei wird sowohl auf die Kurzskalen zu den einzelnen Unterrichtsstunden als auch auf den Langfragebo-

gen zur Unterrichtswahrnehmung eingegangen. Ergänzt werden die quantitativen Auswertungen um qualitative Auswertungen mit Blick auf die im Fragebogen zur Unterrichtswahrnehmung enthaltenen Fragen „Was hat Ihnen an der Unterrichtseinheit besonders gut gefallen?“ und „Wie kann die Unterrichtseinheit aus Ihrer Sicht verbessert werden?“.

Quantitative Auswertungen:

Führt man zunächst die Bewertungen der einzelnen Unterrichtsstunden zusammen, so ergibt sich für die Lehr-Lern-Einheit im Ganzen folgendes Bild:

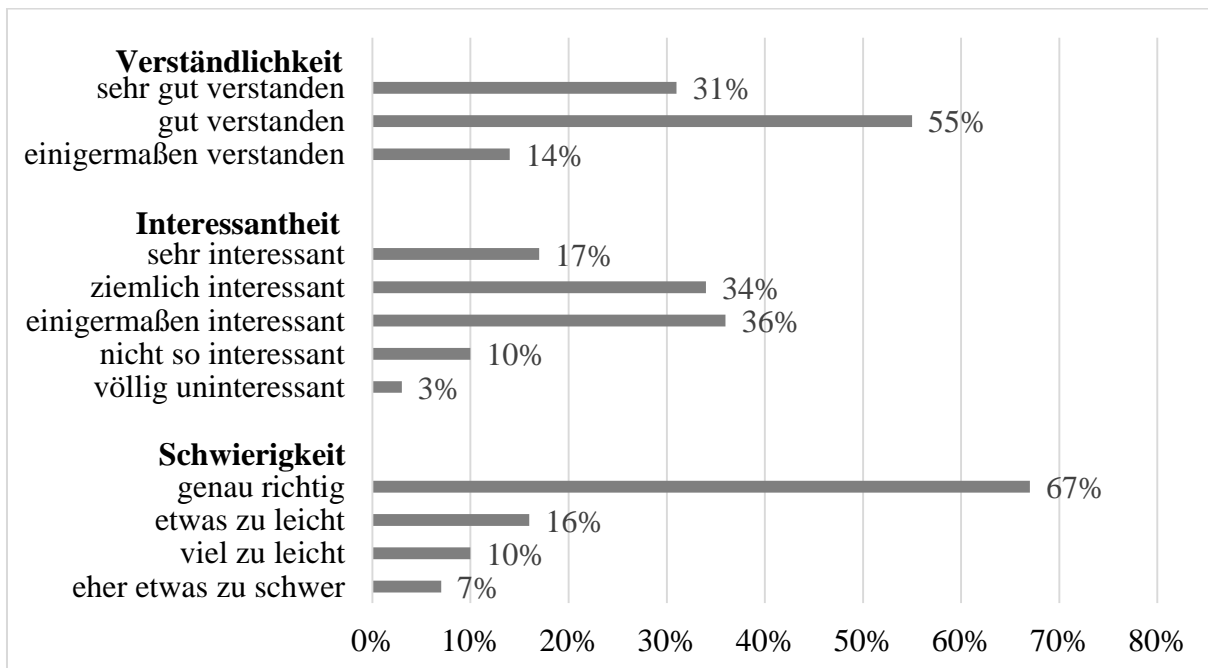


Abbildung 13: Übersicht über schülerseitige Einschätzung der Unterrichtsstunden (aggregiert)<sup>24</sup>

Wie in Abbildung 13 zu sehen, wurde die Lehr-Lern-Einheit den eigenen Einschätzungen nach sehr gut bzw. gut verstanden. Nur 13,9% der Angaben fielen auf die Antwort „einigermaßen verstanden“. Bezüglich der Interessantheit überwiegt die Beurteilung als einigermaßen interessant. Insgesamt sprechen deutlich mehr Schüler\*innen der Lehr-Lern-Einheit Interessantheit zu, lediglich 13,2% der gemachten Angaben beziehen sich auf die Antworten nicht so interessant bzw. völlig uninteressant. Die Schwierigkeit wird ganz überwiegend als genau richtig eingeordnet. Die übrigen Angaben zeigen, dass die Unterrichtsstunden Lehr-Lern-Einheit, wenn nicht als genau richtig, vermehrt als (etwas oder viel) zu leicht gesehen werden.

<sup>24</sup>Bezüglich der wahrgenommenen Schwierigkeit wurde einmal die Angabe „viel zu schwer“ gemacht (=0,16%). Diese ist in Abbildung 13 aufgrund des Rundens ohne Nachkommastelle nicht abgebildet.

Um die verschiedenen Bewertungen der Unterrichtsstunden besser vergleichen zu können, wurden zudem zu den Kurzskaleten *Wahrgenommene Verständlichkeit*, *Wahrgenommene Schwierigkeit* und *Wahrgenommene Interessantheit* Boxplots betrachtet, die einen vergleichenden Überblick ermöglichen. Die Boxplots befinden sich im Anhang W. Es lässt sich erkennen, dass die Stunden 10 und 11 zwar verständlich, aber im Vergleich weniger verständlich für die Schüler\*innen waren ( $\bar{x}=3,90$ ). Bezüglich der wahrgenommenen Schwierigkeit wurden die Unterrichtsstunden beinahe durchgehend als „genau richtig“ bewertet mit einer Tendenz dazu, dass die Unterrichtsstunden etwas zu leicht waren. Letzteres zeigt sich am deutlichsten für die Unterrichtsstunden 5 bis 7 ( $\bar{x}=-0,34$ ) und 8 und 9 ( $\bar{x}=-0,38$ ). Die empfundene Interessantheit der Lehr-Lern-Inhalte der Unterrichtsstunden bleibt relativ konstant, wobei der Medianwert in den Stunden 1 und 2 sowie 3 und 4 noch vier beträgt (ziemlich interessant) und in den darauffolgenden Stunden bei drei liegt (einigermaßen interessant). Mit einem Mittelwert von 3,71 wurden die Unterrichtsstunden 1 und 2 als am interessantesten bewertet, die Stunden 5, 6 und 7 wurden im Vergleich als am wenigsten interessant bewertet ( $\bar{x}=3,35$ ).

Ergänzend zu den Kurzskaleten soll im Folgenden der Langfragebogen zur schülerseitigen Wahrnehmung der Lehr-Lern-Einheit insgesamt betrachtet werden. Hierzu wird die deskriptive Statistik der Skalen *Anwendungsnutzen*, *Bezugspunkte zur Praxis*, *Strukturiertheit*, *Anforderungsniveau*, *Wissenszuwachs* und *Zufriedenheit* herangezogen.

Tabelle 20: Deskriptive Statistiken zur schülerseitigen Wahrnehmung der Lehr-Lern-Einheit

	<b>N</b>	<b>Mini- mum</b>	<b>Maxi- mum</b>	<b>Mittel- wert</b>	<b>Standard- abweichung</b>
<i>Anwendungsnutzen</i>	108	1,00	4,00	3,030	0,662
<i>Bezugspunkte zur Praxis</i>	111	1,67	4,00	3,405	0,573
<i>Strukturiertheit</i>	115	2,00	4,00	3,452	0,482
<i>Anforderungsniveau</i>	114	1,00	4,00	1,656	0,687
<i>Wissenszuwachs</i>	115	1,00	4,00	3,113	0,695
<i>Zufriedenheit</i>	111	1,00	4,00	2,838	0,720

Anmerkung: Skala: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu

Tabelle 20 zeigt, dass im Mittel ein Anwendungsnutzen der Lehr-Lern-Einheit gesehen wurde ( $\bar{x}=3,03$ ). Auch die Bezugspunkte zur Praxis wurden überwiegend erkannt ( $\bar{x}=3,41$ ). Die Lehr-Lern-Einheit wurde insgesamt als strukturiert wahrgenommen ( $\bar{x}=3,45$ ). Das Anforderungsniveau bzw. genauer die Schwierigkeit wurden gering, und damit als nicht zu schwierig, bewertet ( $\bar{x}=1,65$ ). Die Schüler\*innen nahmen im Mittel einen Wissenszuwachs bei sich wahr ( $\bar{x}=3,11$ ).



Bezüglich der Zufriedenheit lässt der Mittelwert von 2,84 nur eine Tendenz zugunsten der Lehr-Lern-Einheit erkennen.

#### Qualitative Auswertung der Freitextantworten:

Die Freitextantworten zu den Fragen „Was hat Ihnen an der Unterrichtseinheit besonders gut gefallen?“ und „Wie kann die Unterrichtseinheit aus Ihrer Sicht verbessert werden?“ wurden im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse deduktiv-induktiv analysiert. Die z. T. vorab entwickelten, z. T. im Zuge der Auswertungen identifizierten Analysekategorien wurden im Rahmen einer von der ersten Kodierung ansonsten unabhängigen Kodierung durch eine zweite Person genutzt und eine Intercoderreliabilität von 0,85 (prozentuale Übereinstimmung) ermittelt (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 567). Die kodierten Äußerungen in den Freitextfeldern befinden sich im Anhang X. Insgesamt gaben 75 Schüler\*innen ein Feedback.

Im Gesamtblick wurden mehr positive Äußerungen hinsichtlich der Lehr-Lern-Einheit formuliert als negative Aspekte bzw. Verbesserungspunkte genannt wurden. Besonders hervorgehoben wurde die Strukturiertheit (N=14) und Verständlichkeit der Lehr-Lern-Einheit (N=11). Dabei berichten zwei Schüler\*innen auch über die wahrgenommene Kohärenz der Lehr-Lern-Einheit: „Am meisten hat mir gefallen das die themen miteinander kooperieren, man bleibt bei dem thema [*sic*]“. Die angehenden Pflegekräfte lobten, dass „alles gut erklärt“ sei und man „gut den Inhalten Folgen [*sic*] [konnte]“. Mit Blick auf die Unterrichtsinhalte wurden insbesondere die kennengelernten Entspannungsmethoden als positiv bezeichnet (N=5). Auch die ABC-Methode wurde einmal lobend erwähnt. Das Arbeiten mit den (Fall-)Beispielen bzw. der Lernsituation nahmen drei Schüler\*innen bzw. zwei Schüler\*innen als besonders positiv wahr. Die gemeinsame Ergebnissicherung wurde ebenfalls als positiv gewertet (N=2). Ein\*e Schüler\*in hebt die „verschiedene[n] Aufgaben“ als positiv hervor, zwei weitere betonen die Balance von Erklärungen und Aufgaben. Der Wechsel von Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit wurde als angenehm wahrgenommen (N=8). Als positive Aspekte wurden zudem der soziale Austausch über Belastung, Beanspruchung und Bewältigung (N=6) sowie die Praxisrelevanz (N=5) genannt. Ein\*e Schüler\*in schreibt: „Das Wissen kann ich in meinem Berufs- und Privatleben gut gebrauchen“. Einen Überblick über die Freitextantworten zu den als positiv wahrgenommenen Aspekten der Lehr-Lern-Einheit bietet Tabelle 21:

Tabelle 21: Übersicht zum Schülerfeedback zur Frage „Was hat Ihnen an der Unterrichtseinheit besonders gut gefallen?“

	<b>Was hat Ihnen an der Unterrichtseinheit besonders gut gefallen?</b>	<b>Anzahl</b>
<i>Inhalte</i>	Allgemeine Zufriedenheit	9
	Verschiedene Bewältigungsmethoden	6
	Entspannungsübungen	5
	Beispiele	3
	Sicherung eines Gesamtergebnisses	2
	Lernsituation	2
	Aufgaben	1
	ABC-Methode	1
<i>Organisation</i>	Unterrichtsmethoden, insbes. Sozialformen	8
	Home Schooling	3
	Balance Erklärungen - Aufgaben	2
	Zeitplanung	1
<i>Sonstiges</i>	Strukturiertheit	14
	Verständlichkeit	11
	Sozialer Austausch	6
	Praxisrelevanz	5
	Kein Bezug zum didaktischen Konzept: Lehrkraft oder unzuord- enbar/unverständlich	6

Im Gegensatz zu anderen Mitschüler\*innen formulierten acht Schüler\*innen Kritik an der Lehr-Lern-Einheit, die zu praxisfern gewesen sei. Schüler\*innen, die ihre Einschätzung näher eruieren, gehen hierbei auf *Ruhegegenstände* ein, welche zu praxisfern seien (N=3), z. B. „Zudem finde ich gewisse Inhalte sehr praxisfern, wie den Ruhegegenstand“. Sechs Schüler\*innen fanden die Lehr-Lern-Einheit außerdem zu einfach bzw. zu wenig anspruchsvoll; demgegenüber steht das Feedback zweier Schüler\*innen, die rückmelden, dass die Lehr-Lern-Einheit einfacher gestaltet werden solle. Drei Auszubildende wünschen sich leichtere Erklärungen. So schreibt ein\*e Schüler\*in: „die letzte Aufgabe mit der Tabelle besser erklären“. Bezüglich der Organisation monieren drei Personen das Zeitmanagement, z. B. „Viel zu viel Stoff für die Stundenzahl“. Es solle außer „mehr Zeit zum besprechen [sic]“ gegeben werden. Sechsmal wird genannt, dass zu viele Wiederholungen gemacht worden seien. Sieben Schüler\*innen machen

Verbesserungsvorschläge zu den eingesetzten Unterrichtsmethoden. Drei Schüler\*innen äußern allgemein den Wunsch nach mehr Abwechslung und Kreativität, indem z. B. PowerPoint genutzt werden sollte. Eine Person wünscht sich mehr Selbstlernphasen, eine weitere spricht sich allgemein gegen Gruppenarbeiten aus. Zwei Befragte empfehlen, vermehrt Rollenspiele bzw. Simulationen von belastenden Situationen einzusetzen. Zwei Schüler\*innen schlagen vor, dass die zwölf Unterrichtsstunden sich nicht nur auf die vorliegende Lernsituation mit Lea als Protagonistin beziehen sollte. Außerdem fassen zwei Schüler\*innen zusammen, dass die Einheit „für Anfänger [...] gut angelegt“ sei.

Einen Überblick über die genannten negativen Aspekte bzw. Verbesserungsvorschläge bietet folgende Tabelle 22:

Tabelle 22: Übersicht zum Schülerfeedback zur Frage „Wie kann die Unterrichtseinheit aus Ihrer Sicht verbessert werden?“

	<b>Wie kann die Unterrichtseinheit aus Ihrer Sicht verbessert werden?</b>	<b>Anzahl</b>
	Allgemeine Unzufriedenheit	6
<i>Inhalte</i>	Praxisferne/mangelnde Praxisrelevanz	8
	Erklärungen	3
	Mehr Beispiele	2
	Interessanteres Thema/Themenzuschnitt	2
	Lernsituation nicht gut gewählt	1
	Zu Std. Bewertung (geeignete Fragen wählen)	1
	Aufgaben interessanter gestalten	1
	Mehr Raum für Besprechung eigener Erfahrung	1
	Unterrichtsmethoden	7
	zu viele Wiederholungen	6
<i>Organisation</i>	Format (Home Schooling)	2
	Zeitpunkt in der Ausbildung	2
	Videos (Ton)	2
	Mehr Freiraum für Lehrkraft, Unterricht an Gruppe anzupassen	1
	Kein Bezug zum didaktischen Konzept: Lehrkraft oder unzuordenbar/unverständlich	4

## 9.2.2 Lernerfolg: Wissenstest zu Belastung, Beanspruchung, Bewältigung

Um die Ergebnisse im Wissenstest der Experimental- und der Kontrollgruppe zu analysieren, wurde ein Plus/Minus-Scoring vorgenommen (vgl. Betts et al., 2022): Für jede korrekt angekreuzte Antwortoption wurde ein Punkt vergeben, für jede fälschlicherweise angekreuzte Option gab es einen Maluspunkt. Hieraus wurde ein Summenscore gebildet (im Folgenden Gesamtsumme genannt) (vgl. Kapitel 8.5.2). Ausgehend von dieser Erfolgsvariable werden zuerst deskriptive Analysen durchgeführt. Im Anschluss erfolgen eine parametrische Unterschiedsprüfung von Experimental- und Kontrollgruppe zum Ergebnis im Wissenstest und schließlich multivariate Analysen.

### 9.2.2.1 Deskriptive Befunde zum Ergebnis im Wissenstest

Zunächst erfolgt eine deskriptive Analyse der vorliegenden Daten zum Wissenstest. Es liegen hierzu insgesamt 200 Ergebnisse vor, wobei 110 Auszubildende Teil der Experimentalgruppe waren und dementsprechend 90 Auszubildende der Kontrollgruppe zugerechnet werden können. Im Wissenstest konnten maximal 22 Punkte erreicht werden. Im Mittel über beide Personengruppen hinweg wurden 10,23 Punkte erreicht (Minimum: 3 Pkt.; Maximum: 21 Pkt.). Dabei erlangten Schüler\*innen der Experimentalgruppe im Mittel 11 Punkte (Standardabweichung (SD) = 3,40). Schüler\*innen, die die entwickelte Lehr-Lern-Einheit nicht erhalten haben, erreichten durchschnittlich 9,29 Punkte (SD = 3,08). Die Experimentalgruppe hatte die Thematik „Belastung, Beanspruchung, Bewältigung“ eigenen Angaben nach bereits vor der Lehr-Lern-Einheit etwas ausführlicher im Unterricht behandelt als die Kontrollgruppe (Experimentalgruppe:  $\bar{X}$  2,53; Kontrollgruppe:  $\bar{X}$  2,18<sup>25</sup>; vgl. Kapitel 8.4). Folgende Histogramme geben einen Überblick über die Verteilung der erreichten Punkte nach Gruppenzugehörigkeit (Experimental-/Kontrollgruppe):

---

<sup>25</sup> Antwortskala: 0 = gar nicht 1=wenig 2=weniger ausführlich 3=ausführlich 4=sehr ausführlich

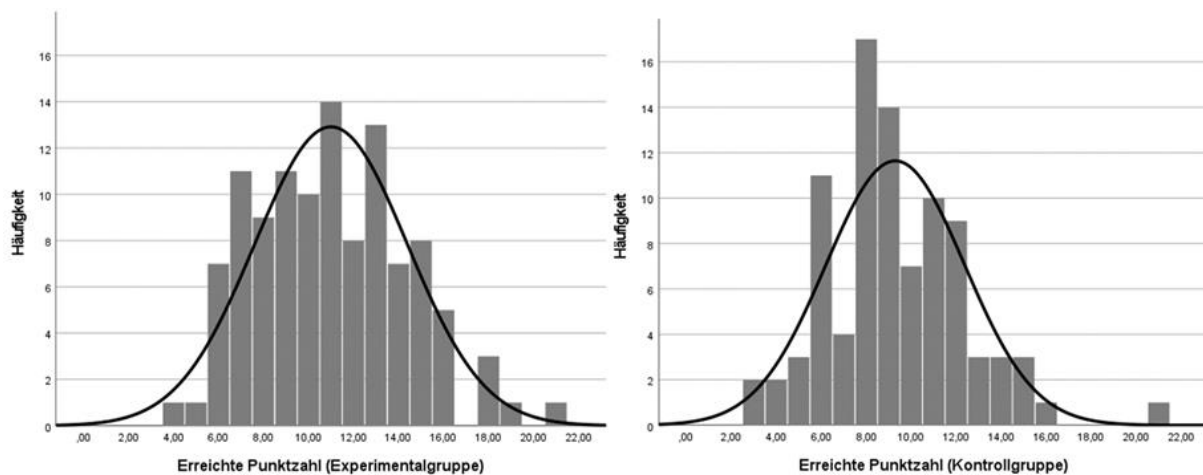


Abbildung 14: Histogramm zu den Ergebnissen im Wissenstest (links: Experimentalgruppe; rechts: Kontrollgruppe)

Für einen besseren Einblick darin, was besonders oder weniger gut von den Schüler\*innen beantwortet wurde, wird im Folgenden die erreichte Punktzahl pro Aufgabe gemäß Plus/Minus-Scoring betrachtet. Es zeigt sich, dass die Schüler\*innen der Experimental- und Kontrollgruppe in Aufgabe 6 („Bei welchen Beispielen handelt es sich um Beanspruchungsreaktionen (in Abgrenzung zu Belastungsfaktoren)?“) relativ am wenigsten Punkte erlangten (Experimentalgruppe:  $\bar{x}$  0,43 von 2 Pkt. bzw. 21,4%; Kontrollgruppe:  $\bar{x}$  0,32 von 2 Pkt. bzw. 16,1%). Die meisten Punkte im Mittel erlangten beide Schülergruppen bei Aufgabe 2 („Belastungsfaktoren finden sich...“) (Experimentalgruppe:  $\bar{x}$  0,91 von 1 Pkt. bzw. 90,9%; Kontrollgruppe:  $\bar{x}$  0,90 von 1 Pkt. bzw. 90,0%). Hier liegt auch die geringste Differenz zwischen den beiden Personengruppen vor. Wider Erwarten erreichen die Schüler\*innen der Kontrollgruppe bei Aufgabe 13 („Die progressive Muskelentspannung...“) im Mittel mehr Punkte als die Schüler\*innen der Experimentalgruppe. So erzielen die Schüler\*innen der Experimentalgruppe im Mittel 0,58 von einem Punkt, die Schüler\*innen der Kontrollgruppe erlangen im Durchschnitt 0,66 Punkte. In allen anderen Aufgaben erreichen die Auszubildenden in der Experimentalgruppe im Mittel mehr Punkte als die Kontrollgruppe. Die Differenz zwischen den beiden Gruppen ist mit 17,3% bei Aufgabe 1 („Was sind Belastungsfaktoren?“) am größten (Experimentalgruppe:  $\bar{x}$  0,37 von 1 Pkt. bzw. 37,3%; Kontrollgruppe:  $\bar{x}$  0,20 von 1 Pkt. bzw. 20,0%).

Zur Aufgabe 6 („Bei welchen Beispielen handelt es sich um Beanspruchungsreaktionen (in Abgrenzung zu Belastungsfaktoren)?“) hat die Experimentalgruppe zwar im Vergleich zur Kontrollgruppe häufiger Stolz (25,5% vs. 14,8%) als Beanspruchungsreaktion sowie Zeitdruck als keine Beanspruchungsreaktion (63,6% vs. 70,5%) erkannt, allerdings ergibt sich ein anderes Bild hinsichtlich der weiteren Antwortoptionen. Während 72,7% der Schüler\*innen der Kontrollgruppe die Beanspruchungsreaktion „Erschöpfung“ als solche klassifiziert haben, gaben

dies leicht weniger Schüler\*innen der Experimentalgruppe an (70,9%). Das schlechtere Abschneiden der Experimentalgruppe bei Aufgabe 6 verglichen mit der Kontrollgruppe scheint jedoch insbesondere getragen durch die vermehrte falsche Klassifikation der Antwortoption „Konfrontation mit Leid“ als Beanspruchungsreaktion (Experimentalgruppe 54,6%; Kontrollgruppe 34,1%).

Eine Übersicht über die erreichte Punktzahl pro Aufgabe befindet sich im Anhang Y.

### 9.2.2.2 *Unterschiedsprüfung von Experimental- und Kontrollgruppe zum Ergebnis im Wissenstest*

Zur Unterschiedsprüfung von Experimental- und Kontrollgruppe zum Ergebnis im Wissenstest wird ein t-Test bei unabhängigen Stichproben durchgeführt. Tabelle 23 beinhaltet Ergebnisse des t-Tests bei unabhängigen Stichproben zum Mittelwertvergleich der Ergebnisse der Experimentalgruppe und Kontrollgruppe sowie Ergebnisse eines Levene-Tests. Letzterer untersucht, ob die Varianz der jeweiligen Testvariablen in Experimental- und Kontrollgruppe gleich groß ist. Da das Signifikanzniveau bei 0,2 liegt, ist die Varianz in den beiden Fallgruppen mit einer Wahrscheinlichkeit von 20% identisch. Mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit gegen Null kann davon ausgegangen werden, dass Schüler\*innen der Experimentalgruppe im Mittel 1,71 Punkte mehr erzielen als Schüler\*innen der Kontrollgruppe. Es ergibt sich eine Effektstärke (Cohen's d) von 0,525. Damit kommt der Lehr-Lern-Einheit ein signifikanter moderater Effekt auf das Wissen über Belastung, Beanspruchung und Bewältigung zu und kann Hypothese 3a (vgl. Kapitel 7.3) bestätigen.

Tabelle 23: T-Test zum Vergleich von Experimental- und Kontrollgruppe

		<b>Levene-Test der Varianz- gleichheit</b>		<b>t-Test für die Mittelwertgleichheit</b>						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-sei- tig)	Mitt- lere Diffe- renz	Stan- dard- fehler- diffe- renz	95% Konfiden- zintervall der Differenz	
									Unte- rer Wert	Obe- rer Wert
Ge- samt- summe	Vari- anzen sind gleich	1,671	0,198	-3,693	198	0,000	-1,71	0,463	-2,625	-0,797

### 9.2.2.3 Erklärungsfaktoren des Ergebnisses im Wissenstest

Für die weitere Analyse des Lernerfolgs wurde eine Regressionsanalyse<sup>26</sup> durchgeführt. Hierbei werden zwei Regressionsmodelle untersucht, die die erreichte Punktzahl im Wissenstest zur abhängigen Variablen haben. Regressionsmodell 1 zieht zur Erklärung der abhängigen Variablen strukturelle bzw. von der konkreten Lehr-Lern-Einheit unabhängige Variablen heran (*Treatment* (Experimentalgruppe), *Ausbildungsjahr*, *Ausbildungsgang*, *Ausführlichkeit* (mit der Thematik „Belastung, Beanspruchung, Belastung“ zuvor im Unterricht behandelt wurde)). Regressionsmodell 2 bezieht sich auf die Experimentalgruppe und umfasst die Erklärvariablen, die von der Lehr-Lern-Einheit ausgehen (durch die Schüler\*innen wahrgenommene/r *Anwendungsnutzen*, *Bezugspunkte zur Praxis*, *Strukturiertheit*, (wahrgenommenes) *Anforderungsniveau*, *Wissenszuwachs*, *Zufriedenheit*). Für die Analyse wird die Methode der Rückwärtselimination (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 358) gewählt. Eine zusammenfassende Übersicht zur Prüfung der Voraussetzungen für die Regressionsanalyse befindet sich im Anhang R.

Tabelle 24 zeigt die Ergebnisse zum ersten Regressionsmodell. Im Rahmen der Rückwärtselimination bleibt Modell 1.3 mit der Zugehörigkeit zur Experimental- bzw. Kontrollgruppe, sprich Teilnahme an der entwickelten Lehr-Lern-Einheit, der Zugehörigkeit zum generalistischen Pflegeausbildungsgang und dem Ausbildungsjahr als erklärende Variablen bestehen.

Tabelle 24: Regressionsmodell (Rückwärtselimination) zur Erklärung der Gesamtpunktzahl im Wissenstest über strukturelle/unterrichtsunabhängige Variablen

	<b>Modell 1.1</b>	<b>Modell 1.2</b>	<b>Modell 1.3</b>
(Konstante)	6,452** (0,957)	6,456** (0,947)	6,713** (0,887)
Ausführlichkeit	0,021 (0,277)		
Gesundheits- und Krankenpflege (Referenz: Altenpflege)	0,339 (0,670)	0,323 (0,664)	
Pflegefachmann/-frau (Referenz: Altenpflege)	2,786** (0,802)	2,803** (0,809)	2,605** (0,752)
Ausbildungsjahr	1,123* (0,401)	1,141* (0,413)	1,048* (0,390)
Treatment (Referenz: Kontrollgruppe)	1,825** (0,487)	1,836** (0,405)	1,888** (0,366)
Korrigiertes R <sup>2</sup>	0,082	0,088	0,092

<sup>26</sup> Aufgrund der geringen Stichprobengröße wird die durch die Zuordnung von Schüler\*innen in einzelne Klassen gegebene Mehrebenenstruktur an dieser Stelle nicht durch Mehrebenenanalysen berücksichtigt (vgl. Hox, 1999, S. 151 f.).

	<b>Modell 1.1</b>	<b>Modell 1.2</b>	<b>Modell 1.3</b>
N	165 <sup>27</sup>	165	165

\*\* p < 0.01; \* p < 0,05. Standardfehler nach Klasse geclustert in Klammern.

Das Modell 1.3 zeigt, dass die Schüler\*innen der Experimentalgruppe ca. 1,89 Punkte mehr im Wissenstest erreichen als die Schüler\*innen der Kontrollgruppe unter Kontrolle von Ausbildungsjahr und dem generalistischen Ausbildungsgang. Des Weiteren erzielen Schüler\*innen im generalistischen Ausbildungsgang signifikant mehr Punkte als Schüler\*innen anderer Ausbildungsgänge. Mit steigendem Ausbildungsjahr nimmt zudem die erreichte Punktzahl im Wissenstest zu. Eine ergänzende Analyse unter Einbezug des Interaktionseffekts von Treatment und Klasse in Modell 1.3 zeigt, dass das Treatment die erreichte Punktzahl der Klassen der Experimentalgruppe im Wissenstest signifikant um 0,64 bis 3,36 Punkte (je nach Klassenzugehörigkeit) im Vergleich zu Kursen der Kontrollgruppe erhöht.

Tabelle 25 zeigt die Ergebnisse zum zweiten Regressionsmodell. Es bleibt nach erfolgter Rückwärtselimination die erklärende Variable *Anforderungsniveau* in Modell 2.6.

Tabelle 25: Regressionsmodell (Rückwärtselimination) zur Erklärung der Gesamtpunktzahl im Wissenstest über unterrichtsabhängige Variablen

	<b>Modell 2.1</b>	<b>Modell 2.2</b>	<b>Modell 2.3</b>	<b>Modell 2.4</b>	<b>Modell 2.5</b>	<b>Modell 2.6</b>
(Konstante)	12,178** (2,790)	12,371** (2,824)	13,683** (2,027)	14,285** (1,809)	14,190** (1,640)	14,203** (0,981)
Anwendungsnutzen	0,372 (0,477)					
Bezugspunkte zur Praxis	0,933 (1,125)	0,961 (1,111)				
Zufriedenheit	-1,022 (0,814)	-0,860 (0,775)	-0,592 (0,769)			
Wissenszuwachs	-1,240 (1,037)	-1,141 (0,974)	-1,000 (1,050)	-1,309 (0,897)		
Strukturiertheit	1,082 (1,010)	1,107 (1,014)	1,353 (0,869)	1,020 (0,671)	0,004 (0,357)	
Anforderungsniveau	-1,355* (0,362)	-1,368* (0,367)	-1,436** (0,357)	-1,540* (0,454)	-1,827* (0,645)	-1,828* (0,648)
Korrigiertes R <sup>2</sup>	0,152	0,159	0,149	0,152	0,105	0,114
N	98	98	98	98	98	98

\*\* p < 0.01; \* p < 0,05. Standardfehler nach Klasse geclustert in Klammern.

<sup>27</sup> 50 Proband\*innen mussten aufgrund fehlender Werte von der Analyse ausgeschlossen werden. Von 165 verbleibenden Schüler\*innen gehören 94 Schüler\*innen der Experimentalgruppe an. Dementsprechend sind 71 Auszubildende Teil der Kontrollgruppe.



Schätzten die Schüler\*innen das Anforderungsniveau bzw. die Schwierigkeit geringer ein, erzielten sie eine höhere Punktzahl im Wissenstest (Regressionskoeffizient: -1,828). In Bezug auf die nicht signifikanten Ergebnisse lässt sich mit Blick auf Modell 2.1 Folgendes feststellen: Je strukturierter die Schüler\*innen die Lehr-Lern-Einheit einschätzten, desto mehr Punkte erzielten sie im Wissenstest (Regressionskoeffizient: 1,082). Die Schüler\*innen erzielten eine geringere Punktzahl, wenn sie zufriedener mit der Lehr-Lern-Einheit waren (Regressionskoeffizient: -1,022). Je höher Schüler\*innen ihren eigenen Wissenszuwachs einschätzten, desto weniger Punkte erreichten sie tatsächlich (Regressionskoeffizient: -1,240). Ein positiver (nicht signifikanter) Zusammenhang ergibt sich zwischen dem Ergebnis im Wissenstest und den wahrgenommenen Bezugspunkten der Lehr-Lern-Einheit zur Ausbildungspraxis (Regressionskoeffizient: 0,933). Bei Aufnahme von Interaktionseffekten mit der Klasse in Modell 2.6 zeigt sich für alle Klassen ein signifikanter Einfluss des wahrgenommenen Anforderungsniveaus auf das Ergebnis im Wissenstest. Hierbei liegen die Regressionskoeffizienten zwischen -1,589 und -2,921 Punkten.

### **9.2.3 Verhalten: Bewältigungsverhalten**

Im Folgenden sollen zunächst deskriptive Befunde dargelegt werden. Im Anschluss werden Ergebnisse zum (flexiblen) Bewältigungsverhalten zum zweiten Messzeitpunkt sowie zur Entwicklung von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 der Experimental- und Kontrollgruppe im Vergleich unter statistischer Prüfung von Unterschieden vorgestellt. Anschließend werden weitere das Bewältigungsverhalten potentiell erklärende Variablen im Rahmen einer multivariaten Analyse aufgenommen.

#### *9.2.3.1 Deskriptive Befunde zum (flexiblen) Bewältigungsverhalten*

Zum flexiblen Bewältigungsverhalten zu Messzeitpunkt 2 liegen Daten von 288 Proband\*innen vor. Davon gehören 156 Schüler\*innen der Experimentalgruppe an, 132 Schüler\*innen sind Teil der Kontrollgruppe. Die Stichprobe besteht überwiegend aus Auszubildenden in der Altenpflege (N=208). 74 Schüler\*innen befinden sich in der Ausbildung zum/r Gesundheits- und Krankenpfleger\*in. Sechs Schüler\*innen absolvieren die generalistische Pflegeausbildung im ersten Ausbildungsjahr. 95 Schüler\*innen befinden sich im zweiten, 37 Schüler\*innen lernen im dritten Ausbildungsjahr.

Von 98 Proband\*innen liegen Daten zum flexiblen Bewältigungsverhalten zu Messzeitpunkt 1 und zu Messzeitpunkt 2 vor. Davon befinden sich 56 Schüler\*innen in der Experimentalgruppe und 42 Schüler\*innen in der Kontrollgruppe. 68 Proband\*innen befinden sich in der Ausbil-

derung zum/zur Altenpfleger\*in, während 30 Teilnehmende die Ausbildung zum/zur Gesundheits- und Krankenpfleger\*in verfolgen. 52 Teilnehmende befinden sich zu Messzeitpunkt 2 im zweiten Ausbildungsjahr, 46 Teilnehmende sind im dritten Ausbildungsjahr.

Für den soeben beschriebenen balancierten Datensatz liegt eine auf dem Niveau von 0,05 signifikante Korrelation vom flexiblen Bewältigungsverhalten zu Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2 vor (Pearson-Korrelation = 0,216) (vgl. Abbildung 15). Es zeigen sich keine weiteren signifikanten Korrelationen zum Bewältigungsverhalten mit Blick auf den Erhalt der Lehr-Lern-Einheit, Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund, Ausbildungsgang und -jahr zu Messzeitpunkt 2. Entgegen der im theoretischen Modell angenommenen Struktur (vgl. Kapitel 7.3) zeigt sich für den bezüglich des Bewältigungsverhaltens balancierten Datensatz keine signifikante Korrelation mit dem Beanspruchungserleben.<sup>28</sup>

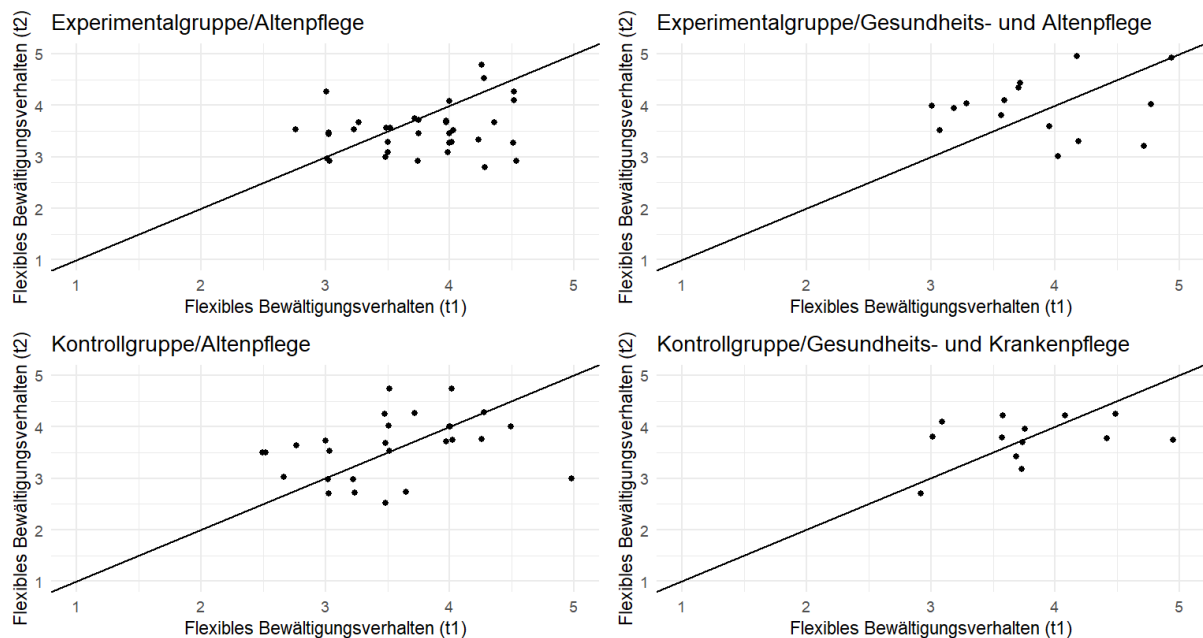


Abbildung 15: Streudiagramme zum flexiblen Bewältigungsverhalten zu Messzeitpunkt 1 und 2

Die obige Abbildung zeigt die intraindividuelle Entwicklung der Schüler\*innen hinsichtlich des flexiblen Bewältigungsverhaltens von Messzeitpunkt 1 (Abszisse) zu Messzeitpunkt 2 (Ordinate). Hierbei wird nach Experimental-/Kontrollgruppe und Ausbildungsgang differenziert. Einer erleichterten Interpretation dient die jeweils eingefügte Diagonale. So verbessern sich alle Schüler\*innen, deren Datenpunkte oberhalb der Diagonale liegen. Datenpunkte unterhalb der Diagonale weisen auf eine negative Entwicklung im flexiblen Bewältigungsverhalten hin. Für Schüler\*innen der Experimentalgruppe ergibt sich in beiden Ausbildungsgängen hinsichtlich

<sup>28</sup> Dieser Befund zeigt sich auch bei Betrachtung des umfassenderen Datensatzes zu Messzeitpunkt 2 (Sig. = 0,052; Pearson-Korrelation = -0,115; N = 289).

der Entwicklung im flexiblen Bewältigungsverhalten ein heterogenes Bild. Dies gilt analog für die Schüler\*innen der Kontrollgruppe. Auffällig ist aber, dass die Schüler\*innen überwiegend bereits zu Messzeitpunkt 1 auf einem recht hohen Niveau der Selbsteinschätzung zum flexiblen Bewältigungsverhalten auf einer fünfstufigen Likert-Skala starten. Das mittlere eingeschätzte Bewältigungsverhalten zu Messzeitpunkt 2 liegt sowohl in der Experimental- als auch Kontrollgruppe bei ca. 3,7. Dies verdeutlichen auch die deskriptiven Befunde in Tabelle 26<sup>29</sup>:

Tabelle 26: Deskriptive Statistik zum flexiblen Bewältigungsverhalten zu Messzeitpunkt 1 und 2

		t1 (Pretest)				t2 (Posttest)			
		M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
Gesamt	EG (N=56)	3,8	0,61	2,75	5,00	3,70	0,64	2,75	5,00
	KG (N=42)	3,64	0,63	2,50	5,00	3,72	0,62	2,5	5,00
AP	EG (N=39)	3,78	0,59	2,75	5,00	3,61	0,61	2,75	5,00
	KG (N=29)	3,59	0,65	2,50	5,00	3,70	0,69	2,50	5,00
GuK	EG (N=17)	3,96	0,66	3,00	5,00	3,94	0,66	3,00	5,00
	KG (N=13)	3,77	0,62	3,00	5,00	3,77	0,43	2,75	5,00

Anmerkung: EG = Experimentalgruppe; KG = Kontrollgruppe; GuK = Gesundheits- und Krankenpflege; AP = Altenpflege

Die Ergebnisse in Abbildung 15 und Tabelle 26 zeigen, dass die Schüler\*innen bereits auf einem hohen Niveau des selbsteingeschätzten flexiblen Bewältigungsverhaltens zu Messzeitpunkt 1 ansetzen, sodass die Gefahr der Wirkung von Deckeneffekten besteht (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 738). Dadurch ist von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 wenig Steigerung im selbst eingeschätzten Bewältigungsverhalten möglich. Dies gilt es bei der Ergebnisinterpretation weiterer Analysen zu berücksichtigen.

### 9.2.3.2 Unterschiedsprüfung von Experimental- und Kontrollgruppe zum (flexiblen) Bewältigungsverhalten

Zunächst werden die Angaben von Experimental- und Kontrollgruppe zu Subskalen *Situational Coping* und *Multiple Coping* mit Bezug auf Messzeitpunkt 2 separat untersucht. Die beiden Items zur Skala *Coping Rigidity* werden getrennt betrachtet (vgl. Kapitel 8.5.3). Anschließend erfolgt ein Vergleich des flexiblen Bewältigungsverhaltens unter Zusammenfassung der Subskalen *Situational Coping* und *Multiple Coping*. Um Vergleiche zwischen Experimental- und Kontrollgruppe zu untersuchen, werden t-Tests in SPSS durchgeführt. Die Gruppenstatistik zu den durchgeführten t-Tests befindet sich in nachfolgender Tabelle 27. Hier zeigt sich deskriptiv eine leichte Überlegenheit der Experimentalgruppe gegenüber der Kontrollgruppe. So weisen

<sup>29</sup> Eine Übersicht über deskriptive Kennwerte kategorisiert nach Ausbildungsjahren befindet sich im Anhang Z.

ein höherer Mittelwert zu den (Sub-)Skalen *Situational Coping*, *Multiple Coping* und *Flexibles Bewältigungsverhalten* und ein geringerer Mittelwert zu den Items zur *Coping Rigidity* zu Messzeitpunkt 2 auf ein flexibleres, weniger rigides Bewältigungsverhalten hin.

Tabelle 27: Gruppenstatistik zum *Situational Coping*, *Multiple Coping*, *Coping Rigidity* und *flexiblem Bewältigungsverhalten* zu Messzeitpunkt 2

	<b>Gruppe</b>	<b>N</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>Standardabweichung</b>	<b>Standardfehler des Mittelwertes</b>
Situational Coping (t2)	Kontrollgruppe	131	3,44	0,818	0,072
	Experimentalgruppe	155	3,52	0,915	0,074
Multiple Coping (t2)	Kontrollgruppe	129	3,70	0,818	0,072
	Experimentalgruppe	153	3,76	0,797	0,070
Item_3 (t2) (ursprünglich zu <i>Coping Rigidity</i> )	Kontrollgruppe	132	3,32	0,968	0,084
	Experimentalgruppe	156	3,29	1,096	0,088
Item_4 (t2) (ursprünglich zu <i>Coping Rigidity</i> )	Kontrollgruppe	131	3,03	0,976	0,085
	Experimentalgruppe	154	2,94	1,197	0,096
Flexibles Bewältigungsverhalten (t2)	Kontrollgruppe	132	3,57	0,682	0,059
	Experimentalgruppe	156	3,64	0,614	0,049

Tabelle 28: T-Test zum Vergleich von Experimental- und Kontrollgruppe hinsichtlich Situational Coping, Multiple Coping, Coping Rigidity und flexiblem Bewältigungsverhalten

		Levene-Test der Varianzgleichheit		t-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehlerdifferenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Unterer Wert	Oberer Wert
Situational Coping (t2)	Varianzen sind gleich	0,857	0,355	-0,777	284	0,438	-0,080	0,103	-0,284	0,123
Multiple Coping (t2)	Varianzen sind gleich	1,939	0,165	-0,706	280	0,481	-0,064	0,090	-0,241	0,114
Item_3 (t2) (ursprünglich zu Coping Rigidity)	Varianzen sind gleich	2,051	0,153	0,242	286	0,809	0,030	0,123	-0,212	0,272
Item_4 (t2) (ursprünglich zu Coping Rigidity)	Varianzen sind nicht gleich	8,648	0,004	0,741	282,511	0,459	0,095	0,129	-0,158	0,349
Flexibles Bewältigungsverhalten (t2)	Varianzen sind gleich	0,907	0,342	-0,895	286	0,372	-0,068	0,076	-0,219	0,082

Tabelle 28 zeigt, dass die in Tabelle 27 deskriptiv beobachteten Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe nicht signifikant sind, sodass die in Kapitel 7.3 formulierte Hypothese 3b sich lediglich deskriptiv bestätigen lässt.

Zum Vergleich der Entwicklung von Experimental- und Kontrollgruppe hinsichtlich des *Situational Copings*, *Multiple Copings* und des *flexiblen Bewältigungsverhaltens* sowie mit Blick auf die Items zur *Coping Rigidity* wurden Skalen/Items gebildet, die jeweils die intraindividuelle Differenz zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2 darstellen ( $t_2-t_1$ ). Hierbei liegt ein balancierter Datensatz zugrunde. Zum Vergleich der Entwicklungen von Experimental- und Kontrollgruppe werden nun jene Variablen herangezogen und im Rahmen eines t-Tests einander gegenübergestellt.

Aus Tabelle 29 kann entnommen werden, dass die Experimentalgruppe bezüglich des *flexiblen Bewältigungsverhaltens*, des *Situational Copings* und *Multiple Copings* eine leicht negative Entwicklung von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 vollzieht. Dies gilt auch im Vergleich zur Kontrollgruppe. Mit Blick auf die Items zur Skala *Coping Rigidity* lässt sich feststellen, dass bezüglich des Items 4 ( $t_2-t_1$ ) „Im Laufe meiner Ausbildung hat sich die Art, wie ich mit Belastungen umgehe, kaum verändert“ die Angaben der Experimentalgruppe zu Messzeitpunkt 2 auf ein starrereres Bewältigungsverhalten schließen lassen als zu Messzeitpunkt 1. Allerdings lässt sich eine leicht negative Entwicklung bezüglich des Items 3 ( $t_2-t_1$ ) „Ich habe genau eine gute Strategie, um Belastungen bei der Arbeit zu bewältigen“ feststellen. Dementsprechend geben die Schüler\*innen der Experimentalgruppe zu Messzeitpunkt 2 seltener an, nur genau eine Bewältigungsstrategie zu nutzen. Die Kontrollgruppe macht dagegen zu diesem Item Angaben, die einen leicht rigideren Einsatz von Bewältigungsstrategien implizieren. Allerdings sind die Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe zu keiner (Sub-)Skala signifikant (s. Tabelle 30).

Tabelle 29: Gruppenstatistik zur Veränderung von *Situational Coping*, *Multiple Coping*, *Coping Rigidity* und *flexiblem Bewältigungsverhalten*

	<b>Gruppe</b>	<b>N</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>Standardabweichung</b>	<b>Standardfehler des Mittelwertes</b>
Veränderung Situational Coping (t2-t1)	Kontrollgruppe	40	0,050	0,853	0,135
	Experimentalgruppe	56	-0,098	1,114	0,149
Veränderung Multiple Coping (t2-t1)	Kontrollgruppe	39	0,115	0,765	0,122
	Experimentalgruppe	54	-0,139	0,983	0,134
Veränderung Item_3 (t2-t1) ( <i>ursprünglich zu Coping Rigidity</i> )	Kontrollgruppe	40	0,150	1,001	0,158
	Experimentalgruppe	56	-0,036	1,388	0,185
Veränderung Item_4 (t2-t1) ( <i>ursprünglich zu Coping Rigidity</i> )	Kontrollgruppe	42	-0,119	1,435	0,221
	Experimentalgruppe	56	0,036	1,525	0,204
Veränderung Flexibles Bewältigungsverhalten (t2-t1)	Kontrollgruppe	42	0,075	0,691	0,107
	Experimentalgruppe	56	-0,122	0,840	0,112

Tabelle 30: T-Test zum Vergleich der Entwicklung von Experimental- und Kontrollgruppe hinsichtlich Situational Coping, Multiple Coping, Coping Rigidity und flexiblem Bewältigungsverhalten

			Levene-Test der Varianzgleichheit		t-Test für die Mittelwertgleichheit						
			F	Sig.	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehlerdifferenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
										Unterer Wert	Oberer Wert
Veränderung Situational Coping (t2-t1)	Varianzen sind nicht gleich	5,348	0,023	0,738	93,493	0,462	0,148	0,201	-0,251	0,547	
Veränderung Multiple Coping (t2-t1)	Varianzen sind gleich	1,977	0,163	1,347	91	0,181	0,254	0,189	-0,121	0,629	
Veränderung Item_3 (t2-t1) (ursprünglich zu Coping Rigidity)	Varianzen sind gleich	0,904	0,344	0,722	94	0,472	0,186	0,257	-0,325	0,696	
Veränderung Item_4 (t2-t1) (ursprünglich zu Coping Rigidity)	Varianzen sind gleich	0,067	0,796	-0,510	96	0,611	-0,155	0,304	-0,757	0,448	
Veränderung Flexibles Bewältigungsverhalten (t2-t1)	Varianzen sind gleich	1,381	0,243	1,240	96	0,218	0,197	0,159	-0,119	0,513	



### 9.2.3.3 Erklärungsfaktoren des (flexiblen) Bewältigungsverhaltens

Tabelle 31 zeigt die Ergebnisse der Regression zur Erklärung des (flexiblen) Bewältigungsverhaltens im Fixed Effects-Modell<sup>30</sup>. Während in Modell 1.1 lediglich der Treatmenteffekt bzw. der Interaktionseffekt von Zeit und Gruppe neben der Zeit als unabhängige Variable in das Modell aufgenommen wird, umfasst Modell 1.2 zur Untersuchung einer möglichen Heterogenität des Treatmenteffekts auch Merkmale der Ausbildung (Ausbildungsjahr; Ausbildungsgang). Modell 1.3 beinhaltet zudem Individuumsmerkmale wie Geschlecht, Migrationshintergrund und Alter. Da die Haupteffekte Teil der Fixed Effects sind, werden hierzu jeweils nur Interaktionseffekte geschätzt (vgl. McNeish & Kelley, 2019, S. 23).

Tabelle 31: Fixed Effects-Modell zur Erklärung des flexiblen Bewältigungsverhaltens

	<b>Modell 1.1</b>	<b>Modell 1.2</b>	<b>Modell 1.3</b>
Zeit	0,075 (0,073)	0,532 (0,396)	-0,075 (0,398)
Interaktion: Zeit & EG (Referenz: KG)	-0,197 (0,088)	-0,646 (0,440)	-0,879 (0,583)
Interaktion: Zeit & GuK (Referenz: AP)		-0,007 (0,193)	-0,096 (0,268)
Interaktion: Zeit, EG & GuK (Referenz: AP)		0,149 (0,195)	0,054 (0,343)
Interaktion: Zeit & Ausbil- dungsjahr		-0,175 (0,195)	-0,015 (0,173)
Interaktion: Zeit, EG & Ausbildungsjahr		0,154 (0,216)	0,204 (0,189)
Interaktion: Zeit & Ge- schlecht (Referenz: männlich)			0,227 (0,190)
Interaktion: Zeit, EG & Ge- schlecht (Referenz: männlich)			0,197 (0,294)
Interaktion: Zeit & Migrati- onshintergrund (Referenz: kein Migrationshintergrund)			0,227 (0,190)
Interaktion: Zeit, EG & Migrationshintergrund (Referenz: kein Migrati- onshintergrund)			-0,092 (0,293)

<sup>30</sup> Ein alternatives Analyseverfahren bestünde in einer Kovarianzanalyse (ANCOVA) (vgl. Kapitel 8.5.4.2), bei welcher das flexible Bewältigungsverhalten zu Messzeitpunkt 1 als Kovariate fungiert. Diese lässt ebenso nicht auf einen signifikanten Treatmenteffekt schließen.

	<b>Modell 1.1</b>	<b>Modell 1.2</b>	<b>Modell 1.3</b>
Interaktion: Zeit & Alter (21-25 Jahre; Referenz: älter als 25)			0,215 (0,306)
Interaktion: Zeit, EG & Al- ter (21-25 Jahre; Referenz: älter als 25)			-0,041 (0,486)
Interaktion: Zeit & Alter (jünger als 21 Jahre; Refe- renz: älter als 25)			0,194 (0,159)
Interaktion: Zeit, EG & Al- ter (jünger als 21 Jahre; Re- ferenz: älter als 25)			0,521 (0,454)
Within R <sup>2</sup>	0,018	0,028	0,150
Korrigiertes R <sup>2</sup>	0,217	0,192	0,226
N	196 (davon 112 in der Experimen- talgruppe)	196 (davon 112 in der Experimental- gruppe)	196 (davon 112 in der Experimental- gruppe)

\*\* p < 0.01; \* p < 0,05. Standardfehler nach Klasse geclustert in Klammern.

Anmerkung: EG = Experimentalgruppe; KG = Kontrollgruppe; GuK = Gesundheits- und Krankenpflege; AP = Altenpflege

Die gewählten Regressionsmodelle können zwischen 19,2% und 22,6% der gesamten Varianz des flexiblen Bewältigungsverhaltens erklären (s. Tabelle 31). Es konnten keine signifikanten Einflussfaktoren auf das flexible Bewältigungsverhalten festgestellt werden. Dementsprechend kann auch der Lehr-Lern-Einheit zur Förderung der Bewältigungskompetenz bei einem Vergleich des flexiblen Bewältigungsverhaltens zu Messzeitpunkt 2 von Experimental- und Kontrollgruppe kein signifikanter Einfluss zugesprochen werden (Modell 1.1). Dies gilt analog für Modell 1.2 und Modell 1.3.

#### **9.2.4 Ergebnis: Beanspruchungserleben**

Analog zu Kapitel 9.2.3 gliedert sich der nachfolgende Abschnitt in zuerst deskriptive Befunde, Befunde der Unterschiedsprüfung zwischen Experimental- und Kontrollgruppe und anschließend das Ergebnis der multivariaten Analyse. Der Fokus liegt nun auf dem Beanspruchungserleben zu Messzeitpunkt 2 sowie der Entwicklung des Beanspruchungserlebens von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 der Experimental- und Kontrollgruppe im Vergleich.

##### *9.2.4.1 Deskriptive Befunde zum Beanspruchungserleben*

Zur Untersuchung des Beanspruchungserlebens zu Messzeitpunkt 2 liegen Daten von 291 Proband\*innen vor. Unter den Teilnehmenden haben 159 die entwickelte Lehr-Lern-Einheit ken-

nengelernt, 132 Schüler\*innen sind Teil der Kontrollgruppe. Die Mehrheit der Befragten befindet sich in der Ausbildung zum/r Altenpfleger\*in (N=211). 74 Schüler\*innen absolvieren eine Ausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege. Sechs Schüler\*innen sind im ersten Jahr der Ausbildung zum/zur Pflegefachmann/-frau. 201 Schüler\*innen befinden sich zu Messzeitpunkt 2 im zweiten Ausbildungsjahr. 84 Auszubildende sind bereits in ihrem dritten Ausbildungsjahr.

Von 115 Proband\*innen, die an beiden Erhebungszeitpunkten partizipiert haben, liegen zu 103 Teilnehmenden Daten zum Beanspruchungserleben zu beiden Zeitpunkten vor. Davon sind 60 Schüler\*innen Teil der Experimentalgruppe und 43 Schüler\*innen Teil der Kontrollgruppe. 72 Auszubildende befinden sich in der Ausbildung zum/zur Altenpfleger\*in, 31 Auszubildende sind in der Gesundheits- und Krankenpflege beschäftigt. 55 Teilnehmende waren zu Messzeitpunkt 2 im zweiten Ausbildungsjahr, 48 Teilnehmende befanden sich im dritten Ausbildungsjahr.

Bezüglich des soeben dargelegten balancierten Datensatzes liegt eine auf dem Niveau von 0,01 signifikante Korrelation vom Beanspruchungserleben zu Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2 vor (Pearson-Korrelation = 0,447) (vgl. Abbildung 16). Wiederum zeigen sich keine weiteren signifikanten Korrelationen mit Blick auf den Erhalt der Lehr-Lern-Einheit, Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund, Ausbildungsgang und -jahr zu Messzeitpunkt 2.

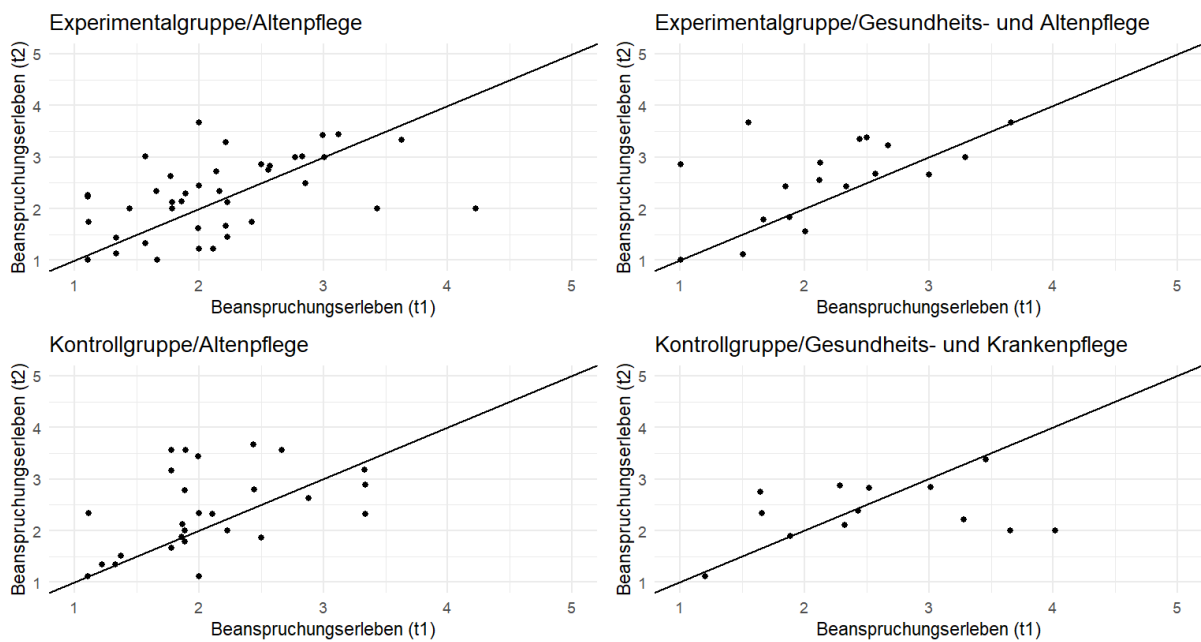


Abbildung 16: Streudiagramme zum Beanspruchungserleben zu Messzeitpunkt 1 und 2

Die Streudiagramme in Abbildung 16 zeigen die intraindividuelle Entwicklung der Schüler\*innen hinsichtlich ihres wahrgenommenen Beanspruchungserlebens von Messzeitpunkt 1 (Abszisse) zu Messzeitpunkt 2 (Ordinate). Hierbei wird zwischen den Schüler\*innen der Kontroll-/Experimentalgruppe und der Ausbildungsgänge „Altenpflege“ und „Gesundheits- und Krankenpflege“ unterschieden. Datenpunkte oberhalb der jeweils eingezeichneten Diagonale weisen auf eine Zunahme des Beanspruchungserlebens hin. Dagegen nimmt das negative Beanspruchungserleben bei Schüler\*innen, die unterhalb der Diagonale liegen, ab. Bei den Auszubildenden in der Altenpflege in der Experimentalgruppe zeigt sich eine recht heterogene Verteilung. Bezüglich der Schüler\*innen der Experimentalgruppe in der Ausbildung zur Gesundheits- und Krankenpflegefachkraft weisen die deskriptiven Befunde auf ein tendenziell höheres Beanspruchungserleben zu Messzeitpunkt 2 hin. Für Schüler\*innen der Kontrollgruppe in der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung gilt dies nicht, allerdings für Schüler\*innen der Kontrollgruppe in der Altenpflegeausbildung. Aus diesem Grund wird die untenstehende deskriptive Statistik (s. Tabelle 32) um ausbildungsgangspezifische Kennwerte ergänzt.<sup>31</sup>

Tabelle 32: Deskriptive Statistik zum negativen Beanspruchungserleben zu Messzeitpunkt 1 und 2

		t1 (Pretest)				t2 (Posttest)			
		M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
Gesamt	EG (N=60)	2,15	0,72	1,00	4,22	2,37	0,84	1,00	5,00
	KG (N=43)	2,16	0,77	1,00	4,00	2,31	0,76	1,00	3,67
AP	EG (N=42)	2,13	0,73	1,00	4,22	2,29	0,85	1,00	5,00
	KG (N=30)	1,98	0,67	1,00	3,33	2,29	0,84	1,00	3,67
GuK	EG (N=18)	2,18	0,72	1,00	3,67	2,56	0,81	1,00	3,67
	KG (N=13)	2,57	0,86	1,22	4,00	2,36	0,58	1,11	3,38

Anmerkung: EG = Experimentalgruppe; KG = Kontrollgruppe; GuK = Gesundheits- und Krankenpflege; AP = Altenpflege

Wie Tabelle 32 zeigt, liegt der Mittelwert des selbsteingeschätzten Beanspruchungserlebens zu Messzeitpunkt 1 für die Kontrollgruppe bei 2,16 (Altenpflege: Ø 1,98; Gesundheits- und Krankenpflege: Ø 2,57). Das mittlere Beanspruchungserleben erhöht sich für die Schüler\*innen der Kontrollgruppe zu Messzeitpunkt 2 auf 2,31 (Altenpflege: Ø 2,29; Gesundheits- und Krankenpflege: Ø 2,36). Das selbst eingeschätzte Beanspruchungserleben zu Messzeitpunkt 1 der Schüler\*innen der Experimentalgruppe ist dem der Kontrollgruppe mit einem Mittelwert von 2,15

<sup>31</sup> Anhang AA beinhaltet eine Übersicht über deskriptive Kennwerte kategorisiert nach Ausbildungsjahren.

sehr nahe (Altenpflege:  $\bar{X}$  2,13; Gesundheits- und Krankenpflege:  $\bar{X}$  2,18). Auch die Standardabweichung, der Minimal- und Maximalwert ähneln den Angaben der Kontrollgruppe. Für Messzeitpunkt 2 ergibt sich bezüglich der Schüler\*innen der Experimentalgruppe ein Mittelwert von 2,37 (Altenpflege:  $\bar{X}$  2,29; Gesundheits- und Krankenpflege:  $\bar{X}$  2,56). Hierbei ist die Streuung der Angaben der Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe zu Messzeitpunkt 2 größer (SD = 0,84). Dieser Unterschied in der Streuung scheint insbesondere getragen durch die Auszubildenden in der Gesundheits- und Krankenpflege. So beträgt die Standardabweichung für die Auszubildenden in der Gesundheits- und Krankenpflege in der Kontrollgruppe 0,58 und in der Experimentalgruppe 0,81. Inwiefern die beschriebenen Unterschiede zwischen den Schüler\*innengruppen statistisch signifikant vorliegen, wird in den nachfolgenden Kapiteln 9.2.4.2 und 9.2.4.3 untersucht.

#### 9.2.4.2 Unterschiedsprüfung von Experimental- und Kontrollgruppe zum Beanspruchungserleben

Nachfolgend werden Experimental- und Kontrollgruppe hinsichtlich ihrer *intrinsischen Motivation*, ihrer *emotionalen Erschöpfung* und *Klientenaversion* zu Messzeitpunkt 2 mittels t-Tests einander gegenübergestellt. Zudem werden die genannten Subskalen zu der Skala *Beanspruchungserleben* zusammengefasst, welche mit Blick auf einen potentiellen Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe geprüft wird.

Tabelle 33: Gruppenstatistik zur intrinsischen Motivation, emotionalen Erschöpfung, Klientenaversion und zum Beanspruchungserleben

	<b>Gruppe</b>	<b>N</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>Standardabweichung</b>	<b>Standardfehler des Mittelwertes</b>
Intrinsische Motivation (t2)	Kontrollgruppe	131	3,67	0,954	0,083
	Experimentalgruppe	157	3,61	0,982	0,078
Emotionale Erschöpfung (t2)	Kontrollgruppe	128	2,70	1,021	0,090
	Experimentalgruppe	155	2,83	1,065	0,086
Klientenaversion (t2)	Kontrollgruppe	129	2,01	1,027	0,090
	Experimentalgruppe	157	1,98	1,016	0,081
Beanspruchungserleben (t2)	Kontrollgruppe	132	2,29	0,802	0,070
	Experimentalgruppe	159	2,37	0,786	0,062

Tabelle 34: T-Test zum Vergleich von Experimental- und Kontrollgruppe hinsichtlich intrinsischer Motivation, emotionaler Erschöpfung, Klientenaversion und zum Beanspruchungserleben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		t-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehlerdifferenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Unterer Wert	Oberer Wert
Intrinsische Motivation (t2)	Varianzen sind gleich	0,112	0,738	0,492	286	0,623	0,056	0,115	-0,169	0,282
Emotionale Erschöpfung (t2)	Varianzen sind gleich	0,727	0,395	-1,038	281	0,300	-0,130	0,125	-0,375	0,116
Klientenaversion (t2)	Varianzen sind gleich	0,000	0,998	0,239	284	0,811	0,029	0,121	-0,210	0,268
Beanspruchungserleben (t2)	Varianzen sind gleich	0,065	0,799	-0,873	289	0,383	-0,082	0,093	-0,265	0,102

Tabelle 33 und Tabelle 34 zeigen, dass Experimental- und Kontrollgruppe sich bezüglich des Beanspruchungserlebens zu Messzeitpunkt 2 kaum unterscheiden. Während die Schüler\*innen der Experimentalgruppe einen leicht geringeren Wert bezüglich der Klientenaversion zu Messzeitpunkt 2 angeben, zeigen sich geringfügig höhere Werte bezüglich der emotionalen Erschöpfung und dem (negativen) Beanspruchungserleben als Gesamtskala. Die intrinsische Motivation ist bei den Proband\*innen der Experimentalgruppe geringfügig niedriger ausgeprägt. Es bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen (s. Tabelle 34). Die Befunde können somit nicht die in Kapitel 7.3 formulierte Hypothese 3c stützen.

Zum Vergleich der Entwicklung von Experimental- und Kontrollgruppe hinsichtlich der gebildeten (Sub-)Skalen wurde die intraindividuelle Differenz zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2 herangezogen ( $t_2-t_1$ ). Diese werden im Rahmen eines t-Tests zur Prüfung auf Unterschiede zwischen den beiden Personengruppen untersucht (s. Tabelle 35 und Tabelle 36).

*Tabelle 35: Gruppenstatistik zur Veränderung der intrinsischen Motivation, emotionalen Erschöpfung, Klientenaversion und des Beanspruchungserlebens*

	<b>Gruppe</b>	<b>N</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>Standardabweichung</b>	<b>Standardfehler des Mittelwertes</b>
Veränderung intrinsische Motivation (t2-t1)	Kontrollgruppe	42	-0,187	0,936	0,145
	Experimentalgruppe	58	-0,106	1,132	0,149
Veränderung emotionale Erschöpfung (t2-t1)	Kontrollgruppe	41	0,073	1,069	0,167
	Experimentalgruppe	58	0,178	1,126	0,148
Veränderung Klientenaversion (t2-t1)	Kontrollgruppe	42	0,198	1,239	0,191
	Experimentalgruppe	58	0,322	1,039	0,136
Veränderung Beanspruchungserleben (t2-t1)	Kontrollgruppe	43	0,157	0,832	0,127
	Experimentalgruppe	60	0,226	0,808	0,104

Tabelle 36: T-Test zum Vergleich der Entwicklung von Experimental- und Kontrollgruppe hinsichtlich intrinsischer Motivation, emotionaler Erschöpfung, Klientenaversion und dem Beanspruchungserleben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		t-Test für die Mittelwertgleichheit							
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehlerdifferenz	95% Konfidenzintervall der Differenz		
									Unterer Wert	Oberer Wert	
Veränderung intrinsische Motivation (t2-t1)	Varianzen sind gleich	2,229	0,139	-0,375	98	0,708	-0,080	0,214	-0,504	0,344	
Veränderung emotionale Erschöpfung (t2-t1)	Varianzen sind gleich	0,086	0,770	-0,467	97	0,642	-0,105	0,225	-0,552	0,342	
Veränderung Klientenaversion (t2-t1)	Varianzen sind gleich	0,331	0,566	-0,541	98	0,590	-0,123	0,228	-0,577	0,330	
Veränderung Beanspruchungserleben (t2-t1)	Varianzen sind gleich	0,140	0,709	-0,423	101	0,673	-0,069	0,163	-0,393	0,255	



Tabelle 35 zeigt, dass die intrinsische Motivation der Kontrollgruppe im Vergleich zur Experimentalgruppe zu Messzeitpunkt 2 geringfügig stärker abgenommen hat. Gleichzeitig ist für die Experimentalgruppe allerdings ein geringfügig höherer Zuwachs hinsichtlich der emotionalen Erschöpfung und der Klientenaversion zu verzeichnen. Im Gesamtblick lässt sich daher eine marginal höhere Zunahme des (negativen) Beanspruchungserlebens bei den Schüler\*innen der Experimentalgruppe verglichen mit der Kontrollgruppe beobachten. Die marginalen Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe sind, wie aus Tabelle 36 hervorgeht, statistisch nicht signifikant. Mögliche Gründe für das Ausbleiben signifikanter Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe werden in Kapitel 10.1.3.3 diskutiert.

#### 9.2.4.3 Erklärungsfaktoren des Beanspruchungserlebens

Die Ergebnisse der Regression zur Erklärung des (negativen) Beanspruchungserlebens zu Messzeitpunkt 2 im Fixed Effects-Modell können Tabelle 37 entnommen werden. Analog zum Aufbau der Analysen in Kapitel 9.2.3.3, umfasst Modell 1.1 den Treatmenteffekt (Interaktionseffekt von Zeit und Gruppe) und die Zeit als erklärende Variablen. Zur Untersuchung heterogener Treatmenteffekte werden in Modell 1.2 auch Ausbildungsmerkmale und in Modell 1.3 zudem Individuumsmerkmale im Rahmen von Interaktionseffekten berücksichtigt (vgl. McNeish & Kelley, 2019, S. 23).

Tabelle 37: Fixed Effects-Modell zur Erklärung des Beanspruchungserlebens

	<b>Modell 1.1</b>	<b>Modell 1.2</b>	<b>Modell 1.3</b>
Zeit (Messzeitpunkt)	0,149 (0,174)	-0,473 (0,811)	-0,674 (0,896)
Interaktion: Zeit & Experimentalgruppe (EG) (Referenz: Kontrollgruppe)	0,062 (0,226)	-0,494 (1,106)	-0,009 (1,167)
Interaktion: Zeit & GuK (Referenz: AP)		-0,701** (0,210)	-0,724** (0,186)
Interaktion: Zeit, EG & GuK (Referenz: AP)		1,150** (0,317)	1,373** (0,286)
Interaktion: Zeit & Ausbildungsjahr		0,329 (0,312)	0,403 (0,349)
Interaktion: Zeit, EG & Ausbildungsjahr		0,114 (0,411)	-0,029 (0,421)
Interaktion: Zeit & Geschlecht (Referenz: männlich)			0,104 (0,180)
Interaktion: Zeit, EG & Geschlecht (Referenz: männlich)			-0,088 (0,307)

	<b>Modell 1.1</b>	<b>Modell 1.2</b>	<b>Modell 1.3</b>
Interaktion: Zeit & Migrationshintergrund (Referenz: kein Migrationshintergrund)			-0,281 (0,340)
Interaktion: Zeit, EG & Migrationshintergrund (Referenz: kein Migrationshintergrund)			0,220 (0,434)
Interaktion: Zeit & Alter (21-25 Jahre; Referenz: älter als 25)			0,062 (0,257)
Interaktion: Zeit, EG & Alter (21-25 Jahre; Referenz: älter als 25)			-0,421 (0,275)
Interaktion: Zeit & Alter (jünger als 21 Jahre; Referenz: älter als 25)			0,014 (0,417)
Interaktion: Zeit, EG & Alter (jünger als 21 Jahre; Referenz: älter als 25)			-0,381 (0,594)
Interaktion: Zeit & Bewältigungsverhalten			
Interaktion: Zeit, EG & Bewältigungsverhalten			
Within R <sup>2</sup>	0,053	0,136	0,169
Korrigiertes R <sup>2</sup>	0,453	0,480	0,454
N	206 (davon 120 in der Experimentalgruppe)	206 (davon 120 in der Experimentalgruppe)	204 <sup>32</sup> (davon 118 in der Experimentalgruppe)

\*\*p < 0.01; \* p < 0,05. Standardfehler nach Klasse geclustert in Klammern.

Anmerkung: EG = Experimentalgruppe; KG = Kontrollgruppe; GuK = Gesundheits- und Krankenpflege; AP = Altenpflege

Die gewählten Regressionsmodelle können zwischen 45,3% und 48,0% der Gesamtvarianz des Beanspruchungserlebens erklären (s. Tabelle 37). Die entwickelte Lehr-Lern-Einheit kann das (negative) Beanspruchungserleben der Schüler\*innen der Experimentalgruppe zu Messzeitpunkt 2 nicht signifikant beeinflussen.<sup>33</sup> Dies gilt in allen drei untersuchten Modellen. Es zeigt sich, dass das Beanspruchungserleben der angehenden Gesundheits- und Krankenpfleger\*innen signifikant im Verlauf der Zeit weniger steigt als das der angehenden Altenpfleger\*innen (s.

<sup>32</sup> Ein\*e Proband\*in machte keine Angaben zum Geschlecht und musste daher für Modell 1.3 ausgeschlossen werden.

<sup>33</sup> Dieses Ergebnis zeigt sich auch im Rahmen einer ergänzend durchgeführten ANCOVA.

Modell 1.2 und 1.3). Gleichwohl ist das Beanspruchungserleben insgesamt für beide Gruppen zunehmend, wie Abbildung 17 verdeutlicht:

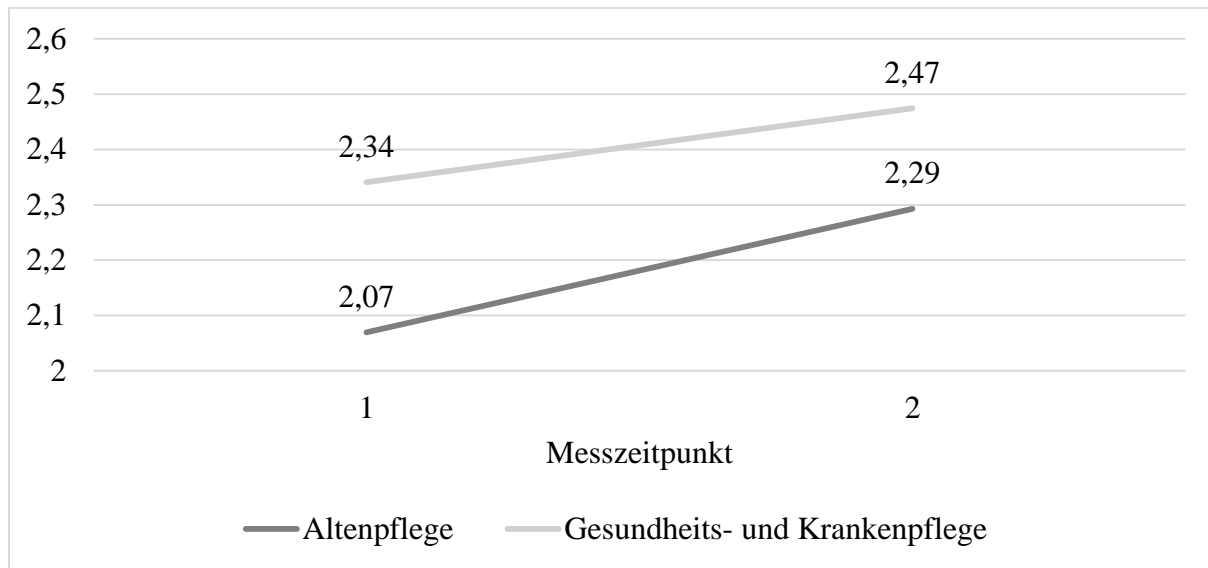


Abbildung 17: Mittleres Beanspruchungserleben in Abhängigkeit von Messzeitpunkt und Ausbildungsgang

Zugleich wirkt sich die Lehr-Lern-Einheit signifikant stärker auf das negative Beanspruchungserleben der Schüler\*innen in der Ausbildung zur Gesundheits- und Krankenpflege aus als für Schüler\*innen in der Altenpflegeausbildung.<sup>34</sup>

### 9.3 Ergänzende Evaluation zur lehrkraftseitigen Wahrnehmung der Lehr-Lern-Einheit

In Ergänzung zu den vorausgegangenen Erhebungen und Analysen wurden Interviews mit Lehrkräften, die die zwölfstündige Lehr-Lern-Einheit zur Förderung der Bewältigungskompetenz an ihren Schulen unterrichtet haben, durchgeführt. Dazu erklärten sich neun von zehn Lehrkräften bereit. Kapitel 9.3.1 ist den wahrgenommenen Vorzügen der Lehr-Lern-Einheit durch die befragten Lehrkräfte gewidmet. Wahrgenommene Verbesserungspunkte sind Gegenstand von Kapitel 9.3.2.

#### 9.3.1 Wahrgenommene Vorzüge der Lehr-Lern-Einheit

Beginnend mit Interviewfrage 1 (vgl. Kapitel 8.3) nach den durch die Lehrkräfte wahrgenommenen positiven Aspekten der Lehr-Lern-Einheit soll zunächst auf inhaltsbezogene Bestandteile der Lehr-Lern-Einheit eingegangen werden.

<sup>34</sup> Dieser Befund wird bei analoger Analyse eines Teildatensatzes, in dem ausschließlich die Daten der angehenden Gesundheits- und Krankenpflegefachkräfte einbezogen wurden, bestätigt.

Tabelle 38: Positive, inhaltsbezogene Aspekte der Lehr-Lern-Einheit

<b>Positiver, inhaltsbezogener Aspekt</b>	<b>Lehrkraft</b>	<b>Anzahl der Nennungen (N)</b>
Lernsituation	05, 06, 07, 09	4
Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigungs-Modell	03, 04, 09	3
Zeitmanagement-Methoden	01, 05, 06	3
Gewählte Bewältigungsstrategien	04	1
Belastungsverschärfende Gedanken	04	1
Deutlichkeit der Relevanz des Themas	01	1

Wie in Tabelle 38 ersichtlich, wurde am häufigsten die Lernsituation als positiv hervorgehoben (N = 4). Hierzu wird zum einen erklärt, dass sie gut gestaltet sei, da sie „auf ganz viele Situationen passend ist“ (LK07). So betont auch Lehrkraft 06 die Authentizität der Lernsituation, welche auch von den Schüler\*innen bestätigt worden sei:

„Was ich besonders gelungen fand, war auf jeden Fall [...] die Lernsituation, die geschrieben wurde, die war sehr authentisch. Und die Auszubildenden haben das auch so rückgemeldet, dass sie sich da total wiedergefunden haben. Das war super, weil dadurch hatte man direkt so einen super Einstieg. Die waren direkt im Thema drin, sie konnten sich damit identifizieren [...] Verschiedene Perspektiven konnte man dadurch auch gut abgreifen, jeder konnte die Perspektiven der ganzen Teilnehmenden einnehmen. Also der Einstieg war besonders gut für die Auszubildenden gerade und für mich dann ja auch sehr einfach als Dozentin“ (LK06).

Das ausgewählte Zitat zeigt auch, dass die Lernsituation einen gelungenen Einstieg in die Lehr-Lern-Einheit darstellte. Zum anderen wurde positiv aufgefasst, dass die Lernsituation den Rahmen der Lehr-Lern-Einheit bildete und durchgängig hierauf zurückgegriffen wurde (LK09).

Ebenfalls mehrmals als Vorzug der entwickelten Lehr-Lern-Einheit wurde das Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigungs-Modell genannt (N = 3) (vgl. Abbildung 11, Kapitel 6.2.1). Lehrkraft 09 erklärt hierzu:

„Ich glaube durch das Modell konnten die Schüler gut die Unterschiede verstehen: also wann wird eine Belastung eigentlich zur Beanspruchung, dass das nicht für jeden gleich ist; dass man über dieses Modell eben auch dahingekommen ist, die eigene Bewertung spielt eine ganz entscheidende Rolle dafür, ob Stress entsteht bzw. ob man sich durch einen bestimmten Faktor auch beansprucht fühlt, dass da ein Unterschied ist“ (LK09).

Mit Blick auf den Inhalt der Lehr-Lern-Einheit wird auch die Thematisierung von Zeitmanagementmethoden, insbesondere der ABC-Analyse, gelobt (N = 3):

„Also mir ist es unheimlich im Gedächtnis geblieben, dass mit den Zeitmanagementmethoden, da hatten die [Schüler\*innen] wirklich Spaß dran, da haben sie gesagt, ‘Wow, das hilft mir jetzt irgendwie’, auch das nochmal auf diesem Fall zu sehen und umzumünzen und zu sehen ‘das ist so mein täglich Brot irgendwie, total viele Aufgaben und ich weiß gar nicht was ich zuerst machen soll’“ (LK05).

Lehrkraft 01 berichtet insbesondere vom Nutzen der ABC-Analyse, was auch die Schüler\*innen zurückgemeldet hätten. Lehrkraft 06 erklärt, dass das Kennenlernen sowohl der ABC-Analyse, als auch der ALPEN-Methode gelungen sei.

Lehrkraft 04 bringt ganz allgemein an, dass die Bewältigungsstrategien „insgesamt ganz gut gewählt“ (LK04) worden seien. Dabei hebt die Lehrkraft insbesondere die Thematisierung belastungsverschärfender Gedanken hervor. Eine Lehrkraft berichtet, die „grundsätzliche Relevanz des Themas“ (LK01) sei deutlich geworden.

Mit Blick auf die genannten methodenbezogenen positiven Aspekte der Lehr-Lern-Einheit bietet nachfolgende Tabelle 39 einen Überblick:

*Tabelle 39: Positive, methodenbezogene Aspekte der Lehr-Lern-Einheit*

<b>Positiver, methodenbezogener Aspekt</b>	<b>Lehrkraft</b>	<b>Anzahl der Nennungen (N)</b>
Einsatz von Videos	02, 03, 05, 06, 09	5
Arbeitsblätter/-aufträge	01, 05, 07, 08	4
Lernsituation als Hörspiel	03	1
Methoden, wie z. B. Kippbilder	08	1
Abwechslungsreichtum	01	1

Am häufigsten wurden die in der Lehr-Lern-Einheit enthaltenen Videos gelobt (N = 5). Die darin enthaltenen Erklärungen waren „sehr gut“ (LK09) und auch das Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigungs-Modell sei durch das entsprechende Video „gut aufbereitet“ (LK06) worden. Auch die Arbeitsblätter bzw. -aufträge wurden als positiv wahrgenommen. Diese seien gut aufbereitet und zielführend (z. B. LK07). Lehrkraft 03 lobt die Präsentation der Lernsituation über mehrere Kanäle, sprich in schriftlicher Form sowie über das Hörspiel. Lehrkraft 08 sagt: „Was ich [...] als sehr gelungen empfunden habe, [sind] vor allem auch die Methoden, die eingesetzt wurden“ (LK08). Als Beispiel hierfür nennt sie den Unterrichtseinstieg der Stunde 3

über die dargebotenen Kippbilder. Lehrkraft 01 nennt den Abwechslungsreichtum „innerhalb der Materialien“ (LK01) insbesondere vor dem Hintergrund des digitalen Settings, in dem Lehrkraft 01 unterrichtete, als gelungen.

Der Kategorie der *Organisation* zugeordnet äußern sich vier Lehrkräfte positiv zum Artikulationsschema (LK03, LK04, LK05, LK08). Dieses sei verständlich und schnell umsetzbar gewesen (z. B. LK08). Auch der Aufbau, die *Struktur* bzw. der rote Faden der Lehr-Lern-Einheit wurde durch drei Lehrkräfte gelobt (LK02, LK03, LK06):

„Und der Aufbau war immer sehr sehr schlüssig, von einem Schritt zum nächsten war das wirklich sehr sehr schlüssig“ (LK06)

Es wurde zudem berichtet, dass das Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigungs-Modell insbesondere bei Unterrichten der Lehr-Lern-Einheit in zeitlich weiter auseinanderliegenden Blöcken als wiederkehrender Unterrichtseinstieg sinnvoll sei (LK03).

Eine Lehrkraft berichtet, dass sie „im Unterricht Beteiligungen von anderen Schülerinnen, Auszubildenden und Schülern, [...] die [sie] eigentlich nie so aktiv sonst im [...] Unterricht gehabt hat“ habe beobachten können. Lehrkraft 03 und 08 äußern abschließend eine allgemeine Zufriedenheit mit der Lehr-Lern-Einheit: „Ich fand es toll“ (LK03).

### 9.3.2 Wahrgenommene Verbesserungspunkte der Lehr-Lern-Einheit

Nachdem im vorangegangenen Kapitel durch die befragten Lehrkräfte wahrgenommene positive Aspekte der Lehr-Lern-Einheit zusammenfassend dargestellt wurden, folgt nun mit Bezug zu Leitfrage 2 und 3 (vgl. Kapitel 8.3) ein Überblick über durch die Lehrkräfte wahrgenommene Kritik- bzw. Verbesserungspunkte.

Bezüglich des *Inhaltes der Lehr-Lern-Einheit* wurden von den Lehrkräften mehrere Aspekte, die verbessert werden könnten, genannt, wobei ein Aspekt zumeist nur durch eine, maximal zwei Lehrkräfte erwähnt wurde. Tabelle 40 zeigt die genannten inhaltsbezogenen Kritikpunkte bzw. Verbesserungspunkte.

Tabelle 40: Inhaltsbezogene Kritik-/Verbesserungspunkte der Lehr-Lern-Einheit

Inhaltsbezogene Punkte	Kritik-/Verbesserungspunkte	Lehrkraft	Anzahl der Nennungen (N)
Lernsituation komplexer gestalten (allg.)		03, 04	2

<b>Inhaltsbezogene punkte</b>	<b>Kritik-/Verbesserungs-</b>	<b>Lehrkraft</b>	<b>Anzahl der Nennungen (N)</b>
Lernsituation für angehende Gesundheits- /Krankenpfleger ggf. durch Reanimation kom- plexer gestalten	07		1
Belastungen in fachliche, organisatorische und emotionale Belastung unterteilen	04		1
AB „Belastungsverschärfende Gedanken“ mit konkreteren Gedanken füllen	09		1
ALPEN-Methode weniger passend	01		1
Ruhegegenstand weniger passend	01		1
Auswahl des Videos zur Progressiven Muskel- relaxation	04		1
Ggf. Inhalte zu Teamarbeit, Supervision er- gänzen	06		1

Gemäß Lehrkraft 03 und 04 hätte die Lernsituation komplexer gestaltet werden können. Lehrkraft 03 erklärt hierzu:

„Ich glaube, es kollidiert jetzt natürlich auch - das war der Kurs, der [...] auf den Corona-Stationen, in [seinem] ersten Einsatz wirklich immense Erfahrungen im Praxisfeld [gemacht hat], [so]dass denen das vielleicht schon zu einfach war, [so]dass die Situation [...] noch etwas komplexer [hätte] sein können, um diesen Stressfaktor Zeitnot/Personalmangel noch mehr herauszustellen“ (LK03).

Die Schüler\*innen würden bereits relativ gut mit interpersonellen Konflikten umgehen können, sodass ein stärkerer Fokus auf den Umgang mit Herrn Rieder und den Umgang mit Zeit- und Personalmangel hätte gelegt werden können. Lehrkraft 04 sagt, dass die Schüler\*innen „anderes“ gewohnt seien, sich die Auszubildenden allerdings dennoch auf die Lernsituation eingelassen hätten. Lehrkraft 04 hätte die Lernsituation als komplexer empfunden, wenn in der Lernsituation ein Vergleich eines/r Patient\*in zu einer Person aus dem Bekanntenkreis erfolgt wäre:

„Also ich finde immer Ansatzpunkte sind diese emotionalen Vergleiche, damit meine ich, dass jeder, der in der Pflege arbeitet, früher oder später mit einem Fall konfrontiert wird, der

ihn auf eigentümliche Art und Weise dann doch plötzlich erinnert an eine Person aus dem Bekanntenkreis, die eigenen Eltern, den Bruder, sich selbst womöglich und plötzlich hat man das, was man eigentlich glaubte, dass es bewältigt wäre, also die Belastungen, mit denen man konfrontiert ist, dann plötzlich ganz akut, weil man dann plötzlich realisiert, die Person, die da liegt und die da so leidet, das könnte genauso gut ich sein, oder das könnte mein Bruder sein“ (LK04).

Lehrkraft 07 spricht sich im Gegensatz zu den Lehrkräften 03 und 04 nicht allgemein für eine stärkere Komplexität der Lernsituation aus, diese sei im Bereich der Altenpflegeausbildung „so gut gestrickt“ (LK07). Im Bereich der Gesundheits- und Krankenpflege habe die Lehrkraft allerdings beim Unterrichten der Lehr-Lern-Einheit in einem Kurs außerhalb der vorliegenden Arbeit zugrundeliegenden Stichprobe eine Adaption der Lernsituation vorgenommen und diese über die Hinzunahme einer Reanimation noch akuter gestaltet.

Bezüglich der *methodischen Gestaltung der Lehr-Lern-Einheit* nennen die Lehrkräfte kaum Kritik-/Verbesserungspunkte. Drei Lehrkräfte (03, 05, 07) berichten von vergleichsweise leisem Ton bei den Erklärvideos. Lehrkraft 09 wünscht sich zusätzlich zu den Erklärvideos mehr „papierbasiertes Material“ (LK09), sodass bspw. ein Informationsblatt mit einem Überblick über Bewältigungsstrategien und wo diese ansetzen (Belastungsfaktor, Bewertung der Belastung, Beanspruchungsreaktion) gestaltet werden könnte. Lehrkraft 03 schlägt vor, die ABC-Analyse auf dem AB „Zeitmanagement – Die ABC-Analyse“ ampelfarben zu markieren.

Zur *Struktur der Lehr-Lern-Einheit* im engeren Sinne wurden keine Kritik-/Verbesserungspunkte formuliert. Allerdings wurden mehrere Kritik-/Verbesserungspunkte zur *inneren Organisation der Lehr-Lern-Einheit* identifiziert (s. Tabelle 41).

Tabelle 41: Kritik-/Verbesserungspunkte zur Organisation der Lehr-Lern-Einheit

<b>Kritik-/Verbesserungspunkte zur (inneren) Organisation</b>	<b>Lehrkraft</b>	<b>Anzahl der Nennungen (N)</b>
Zeitliche Planung knapp	01, 02, 03, 05, 08, 09	6
Schwierigkeit der Stunde 11 zu hoch	02, 05	2
Mehr Zeit für Entspannungsmethoden aufwenden	04, 05	2
Mehr Zeit für Ruhegegenstand aufwenden	04	1



<b>Kritik-/Verbesserungspunkte zur (inneren) Organisation</b>	<b>Lehrkraft</b>	<b>Anzahl der Nennungen (N)</b>
Mehr Zeit für die systematische Problemlösung aufwenden	04	1
Unterricht z. T. zu langatmig/kleinschrittig	07	1

Der am häufigsten genannte Kritikpunkt war, dass die geplante Unterrichtszeit sehr knapp bzw. zu knapp bemessen gewesen sei (N = 6). Es sei etwas mehr Zeit bei Gruppenarbeiten (LK01), bei der systematischen Problemlösung (LK02) sowie für den Handlungsplan in Stunde 11 (AB „Leas Handlungsplan“) (LK02) gebraucht worden. Letzterer habe für die Schüler\*innen auch eine hohe Schwierigkeit aufgewiesen, sodass das Arbeitsblatt im Plenum behandelt wurde (LK02, LK05). LK03 hätte mehr Zeit für den Unterrichtseinstieg gebraucht, was eigener Aussage nach allerdings auch daran lag, dass die Lehr-Lern-Einheit nicht wie vorgesehen innerhalb von zwei Wochen unterrichtet wurde, sondern über eine Zeitspanne von sieben Wochen hinweg. Jedoch berichtet auch Lehrkraft 05, dass eine längere Phase für den Unterrichtseinstieg schön gewesen wäre, um die Inhalte der vorangegangenen Stunde zu reflektieren. Ferner hätten die Auszubildenden sich über ihre eigenen Erfahrungen austauschen wollen, sodass es zu Verzögerungen kam (LK05, LK08). Auch Lehrkraft 09 berichtet davon, dass Auszubildende, die weniger „fit“ (LK09) sind, mehr Zeit zur Bearbeitung einiger Arbeitsaufträge gebraucht hätten. Der Forderung nach mindestens jeweils einer Doppelstunde für die Thematik der Entspannungsmethoden (LK04, LK05), des Ruhegegenstands (LK04) und der systematischen Problemlösung (LK04) entgegen steht die Aussage, dass der Unterricht z. T. zu langatmig bzw. zu kleinschrittig (LK07) gewesen sei:

„Ich habe zwischendurch das Gefühl gehabt, dass die Einheiten [...] sehr langgezogen sind. Die sind zwar aufeinander logisch aufgebaut, also mir als Lehrendem erschließt sich das Konzept; die Schüler empfinden das manchmal, habe ich das Gefühl, als ein bisschen sehr langatmig, also es ist sehr kleinschrittig, immer wieder zurückführend auf dieses Modell und irgendwann fängt die das an zu nerven [...] Ich würde das Konzept in sich ein bisschen straffen. [...] weil die Arbeitsblätter ja teilweise auch sehr ausführlich sind, dass man das anstatt des Arbeitsblattes [...] als Präsentationsform macht, also mehr Input gibt an einigen Stellen, um so die Eigenarbeit ein bisschen zu reduzieren“ (LK07)

Bezüglich der *äußeren Organisation* schlussfolgert Lehrkraft 04, dass zwölf Unterrichtsstunden insgesamt zu kurz für die Lehr-Lern-Einheit gewesen seien. Lehrkraft 03 betont, dass das

zeitnahe Unterrichten der drei Blöcke (wie auch vorgesehen) sinnvoll sein. Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte ist sich einig, dass Lehr-Lern-Einheit eher zu Beginn der Ausbildung, z. B. nach dem ersten oder zweiten Praxiseinsatz oder nach der Hälfte der Ausbildungszeit, nicht aber erst im dritten Ausbildungsjahr, unterrichtet werden sollte (z. B. LK01, LK09).

## **Abschnitt V: Schlussbetrachtung und Perspektiven**

### **10 Diskussion**

Die in Kapitel 9 vorgestellten Evaluationsergebnisse werden im Folgenden unter verschiedenen Gesichtspunkten aufgegriffen und diskutiert (Kapitel 10.1). Im Rahmen von Kapitel 10.2 wird das in der vorliegenden Arbeit gewählte methodische Vorgehen kritisch reflektiert.

#### **10.1 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse**

In Kapitel 5 erfolgte eine Auseinandersetzung mit der Bewältigung beruflicher Belastung und Beanspruchung, wobei auch auf bestehende Bewältigungstrainings und Untersuchungen zur Effektivität von Bewältigungstrainings und -strategien eingegangen wurde. Die getroffene Auswahl von Bewältigungsstrategien für das in der vorliegenden Arbeit entwickelte didaktische Konzept soll zunächst vor diesem Hintergrund diskutiert werden (Kapitel 10.1.1). Die Unterrichtsverlaufsplanung der Lehr-Lern-Einheit zur Förderung von Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigung bei Auszubildenden in der Pflege wurde in Kapitel 6.2.4 vorgestellt und auf Basis vorangegangener makrodidaktischer Rahmenbedingungen (Kapitel 6.1) begründet. Die konzipierte Lehr-Lern-Einheit fußt maßgeblich auf dem Prinzip der Situiertheit und Handlungsorientierung und kann im Gesamtblick curricularen Anforderungen sowie Anforderungen zur Transferförderung und Unterrichtsqualität nachkommen. In einem zweiten und dritten Abschnitt soll die Lehr-Lern-Einheit mit Blick auf ebenjene Anforderungen sowie mit Bezug auf die Evaluationsergebnisse diskutiert werden (Kapitel 10.1.2 und 10.1.3). Es sollen Ansätze zur Verbesserung des didaktischen Konzepts abgeleitet werden. Dabei gilt zu beachten, dass zu Messzeitpunkt 1 vereinzelt Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe bestanden (vgl. Kapitel 8.4). Bilanzierend soll ein konkreter Bezug zu den formulierten Forschungsfragen hergestellt werden (Kapitel 10.1.4), bevor in Kapitel 10.2 das methodische Vorgehen kritisch reflektiert wird.

##### **10.1.1 Rückbindung der entwickelten Lehr-Lern-Einheit an bereits bestehende Bewältigungstrainings**

Wie in Kapitel 5.3 dargelegt, umfassen Bewältigungstrainings gemäß Kaluza und Chevalier (2016, S. 8-18) typischerweise die Inhalte *Psychoedukation, die systematische Selbstbeobachtung, Achtsamkeitstraining, Entspannungstraining, Erholung und Genusstraining, Mental-Training, Problemlösetraining, Zeitmanagement* sowie *soziale Unterstützung*. Dagegen identifizieren Lehr et al. (2013, S. 252-255) folgende Bausteine als häufige Bestandteile von Bewäl-

tigungstrainings: *Information, Psychoedukation und Motivierung der Teilnehmer\*innen, Entspannung, Kognitive Interventionen, Behaviorale Interventionen, Problemlösung und Kompetenztraining*.<sup>35</sup>

Dabei konnte für die zwölf Unterrichtsstunden umfassende Lehr-Lern-Einheit aufgrund des zeitlichen Rahmens lediglich eine Auswahl von Bewältigungsstrategien getroffen werden. Während die Bestandteile von Bewältigungstrainings nach Lehr et al. (2013, S. 252-255) durch die Lehr-Lern-Einheit weitgehend abgedeckt werden können, konnte nicht explizit auf das Genussstraining, ein Achtsamkeitstraining sowie auf die systematische Selbstbeobachtung eingegangen werden. Letzteres wurde auch dadurch bedingt, dass die Lehr-Lern-Einheit nicht während einer Praxisphase, in der das Beobachten der eigenen Belastung, Beanspruchung und Bewältigung möglich gewesen wäre, stattfand. Die starken zeitlichen Restriktionen der vorliegenden Lehr-Lern-Einheit werden auch im Vergleich zu den analysierten Bewältigungstrainings deutlich. Diese umfassen durchschnittlich 21 Zeitstunden (vgl. Drexler, 2006, S. 34; Eckert & Tarnowski, 2017, S. 54; Kaluza, 2011, S. 61; Kessler, 1989, S. 1; Meichenbaum, 2003, S. 38; Reschke & Schröder, 2010, S. 35; Schelp et al., 1990, S. 43; Wagner-Link, 2010, S. 16 & 235), wohingegen die im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Lehr-Lern-Einheit nur neun Zeitstunden beansprucht bei einer gleichzeitig größeren Gruppe. Die in den analysierten Bewältigungstrainings vorgegebene Gruppengröße beträgt sechs bis maximal zwölf Teilnehmer\*innen. Dagegen verfügen die an der Lehr-Lern-Einheit teilnehmenden Kurse durchschnittlich über eine Klassengröße von 22 Schüler\*innen. Dadurch können Verluste bezüglich der Wirksamkeit der Lehr-Lern-Einheit insbesondere mit Blick auf das Bewältigungsverhalten und das Beanspruchungserleben erwartet werden, da weniger Raum für individuelle Bedürfnisse der Schüler\*innen bleibt.

Für die konzipierte Lehr-Lern-Einheit wurden solche Bewältigungsstrategien gewählt, welche in einer Mehrzahl bestehender (evaluierter) Bewältigungstrainings vorkommen und/oder sich als besonders relevant im Kontext der Pflege darstellen. Häufig vertreten waren die positive Selbstinstruktion sowie das kognitive Umstrukturieren als mentale Bewältigungsstrategien (Beyer & Lohaus, 2018, S. 69; Drexler, 2006, S. 146 f.; Heinrichs et al, 2015, S. 83-85; Kaluza,

---

<sup>35</sup> Lehr et al. (2013, S. 255 f.) identifizieren ferner vier Wirkprinzipien von Bewältigungstrainings (vgl. Kapitel 5.4). Demgemäß wurde den Schüler\*innen auch in der vorliegend konzipierten Lehr-Lern-Einheit die Erfahrung ermöglicht, ein realitätsnahes Problem – gegeben durch die entwickelte Lernsituation (vgl. Kapitel 6.2.2) – zu lösen (*Problembewältigung*), sich dabei selbst besser zu verstehen (z. B. durch Identifizierung belastungsverstärkender Gedanken; vgl. Kapitel 6.2.4.2) (*Klärung*), durch die realitätsnahe Situierung emotional aktiviert zu bleiben (*Problemmaktualisierung*) sowie eigene Fähigkeiten der Bewältigung von Belastung und Beanspruchung weiterzuentwickeln (*Ressourcenaktivierung*).

2012, S. 123; Kessler, 1989, S. 43 ff.; Meichenbaum, 2003, S. 78-86; Rusch, 2019, S. 84-90; Schelp et al., 1990, S. 172; Wagner-Link, 2010, S. 94-96). Diesen wird in der sich auf das Gesundheitswesen beziehenden Studie von Richardson und Rothstein (2008, S. 87) eine vergleichsweise hohe Wirksamkeit zugesprochen, sodass sie auch in der vorliegend konzipierten Lehr-Lern-Einheit Berücksichtigung finden. Im Rahmen der instrumentellen Bewältigung wurde in den Bewältigungstrainings insbesondere Bezug auf die systematische Problemlösung, das Zeitmanagement und die soziale Unterstützung Bezug genommen (vgl. Kapitel 5.3). Vor allem das Zeitmanagement kann zur Reduzierung des zentralen Belastungsfaktors des Zeitdrucks (vgl. Kapitel 4) beitragen und ist somit in hohem Maße für die Pflegearbeit relevant. In den instrumentellen Bewältigungsstrategien besteht die Möglichkeit eines proaktiven Umgangs mit Belastung, welcher gemäß Kaluza und Chevalier (2016, S. 19) insbesondere zu einer Verringerung von Belastung beitragen kann. Dennoch wird auch den palliativ-regenerativen Strategien im Allgemeinen Wirksamkeit bei der Bewältigung von Belastung und Beanspruchung zugesprochen (vgl. Richardson & Rothstein, 2008, S. 87). So berichten Wagner-Link (2010, S. 256) aus ihrer Studie, dass insbesondere Entspannungs- und Atemübungen von den Teilnehmenden im Anschluss an das Training übernommen worden seien. Zudem bilden palliativ-regenerative Bewältigungsstrategien einen zentralen Bestandteil zahlreicher Bewältigungstrainings (vgl. Kapitel 5.3). Für die im Rahmen dieser Arbeit konzipierte Lehr-Lern-Einheit wurde die Progressive Muskelrelaxation als ein kennenzulernendes Entspannungsverfahren ausgewählt. Hierbei handelt es sich um eine verbreitete Möglichkeit der Entspannung (vgl. Beyer & Lohaus, 2018, S. 88-91; Drexler, 2006, S. 95-103; Kaluza, 2011, S. 81-90; Reschke & Schröder, 2010, S. 163; Wagner-Link, 2010, S. 98). Gleichzeitig kann das Verfahren – z. B. im Gegensatz zur Fantasiereise – auch in einer Kurzversion durchgeführt werden (Kaluza, 2011, S. 94 & 97) und bietet sich daher auch für eine kurze Entspannung während der Arbeit an. Wie bereits in Kapitel 5.4 argumentiert, ist im Gesamtblick ein Kennenlernen und Verwenden verschiedenartiger Bewältigungsstrategien vor dem Hintergrund der Förderung eines flexiblen Bewältigungsverhaltens anzustreben, was durch das vorliegende didaktische Konzept über das Einbeziehen wesentlicher, verschiedenartiger Bewältigungsstrategien erfüllt scheint.

### **10.1.2 Diskussion der entwickelten Lehr-Lern-Einheit vor dem Hintergrund transferförderlicher Merkmale**

Lerntransfer kann, wie in Kapitel 6.1.2.2 festgehalten, u. a. durch organisationale Faktoren im Anwendungsfeld beeinflusst werden. Auf dieses konnte im Rahmen der beschriebenen Untersuchung nicht durch die konzipierte Intervention gezielt werden, sodass ein maßgeblicher Baustein zur Förderung des Lerntransfers nicht erreicht werden konnte. So kann ein mangelnder

Lerntransfer bspw. auch durch mangelnde soziale Unterstützung am Arbeitsplatz bedingt sein (Tonhäuser, 2017, S. 10). Allerdings kann die entwickelte Lehr-Lern-Einheit durch maßnahmenspezifische Merkmale der Transferförderung beurteilt werden.

So ist zur Förderung des Lerntransfers auf Situiertheit und Authentizität bei der Entwicklung einer Lehr-Lern-Einheit zu achten (Solga, 2011, S. 349). Bei der im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelten Lehr-Lern-Einheit wurde dies insofern beachtet, als dass sich die konzipierte Lehr-Lern-Einheit im Sinne einer vollständigen Handlung (vgl. Kapitel 6.1.2.1) ganz überwiegend auf die eigens entwickelte Lernsituation (vgl. Kapitel 6.2.2) bezieht. Lernaufgaben wurden in eine authentische Situation eingebettet und weisen einen Bezug zu den Wissens- und Erfahrungshintergründen der Lernenden auf, bspw., wenn diese aufgefordert werden, ihr persönliches, soziales Netzwerk zu reflektieren (vgl. Tonhäuser, 2017, S. 7). Aufgrund zeitlicher Restriktionen wurde auf das Einführen weiterer Fallbeispiele verzichtet, sodass die Lehr-Lern-Einheit dem Merkmal zur Transferförderung eines Bezugs zu möglichst vielen, unterschiedlichen Anwendungssituationen nicht entsprechen kann (vgl. Solga, 2011, S. 350). Zum Einüben von Lerninhalten wurden jeweils Erarbeitungs- und Vertiefungsphasen in die Verlaufsplanung der Lehr-Lern-Einheit integriert sowie Phasen der Ergebnissicherung, die insbesondere dem Geben von Feedback dienen (vgl. Rowold et al., 2008, S. 46).

Zur Förderung des Lerntransfers können – neben einer situierten, authentischen Lernumgebung – Zielsetzungen formuliert und kommuniziert werden. So wurden für das vorliegende didaktische Konzept zwar im Sinne einer verbesserten Strukturiertheit Zielsetzungen für jeweilige Unterrichtsstunden festgehalten, diese allerdings nicht im Rahmen eines Zielbogens, bei dem die Schüler\*innen die Erreichung eines Ziels markieren können, dargelegt. Ein solches Tool könnte daher bei erneuter Durchführung der entwickelten Lehr-Lern-Einheit ergänzt werden. Ebenso könnte angeregt werden, dass die Schüler\*innen gegen Ende der Lehr-Lern-Einheit eigene Zielsetzungen zur Umsetzung des Gelernten für die nächste Praxisphase formulieren (vgl. Johnson et al., 2012, S. 564 f.).

Follow-Up-Maßnahmen konnten aufgrund zeitlicher Restriktionen nicht eingeplant werden. Zur Förderung des Lerntransfers sollten Lehrkräfte die Inhalte der Lehr-Lern-Einheit allerdings möglichst bspw. nach einigen Wochen erneut im Unterricht aufgreifen (vgl. Solga, 2011, S. 351).

### **10.1.3 Diskussion der Wirksamkeit der entwickelten Lehr-Lern-Einheit und Ansätze der Verbesserung**

Der nachfolgende Abschnitt orientiert sich in seinem Aufbau am Evaluationsmodell nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006). In Kapitel 10.1.3.1 werden die Ergebnisse zur Evaluationsebene *Reaktion* diskutiert. Gleichsam werden hiermit Erkenntnisse aus der Prozessevaluation sowie den mit Blick auf Forschungsfrage 4 geführten Interviews mit Lehrkräften zu Stärken und Schwächen der Lehr-Lern-Einheit verknüpft. Die Ergebnisse zur Evaluationsebene *Lernerfolg* werden in Kapitel 10.1.3.2 behandelt. Analyseergebnisse zu den Evaluationsebenen *Verhalten* und *Ergebnis* werden in Kapitel 10.1.3.3 diskutiert.

#### *10.1.3.1 Diskussion der Ergebnisse der Evaluationsebene „Reaktion“ sowie der Erkenntnisse aus der Prozessevaluation und ergänzenden lehrkraftseitigen Evaluation*

Vergleicht man das wahrgenommene Verständnis der Schüler\*innen der verschiedenen Unterrichtsinhalte, so zeigt sich, wie bereits in Kapitel 9.2.1 geschildert, dass die Inhalte der schülerseitigen Wahrnehmung nach überwiegend „gut verstanden“, in den Stunden 1-9 sogar von über einem Drittel der Schüler\*innen „sehr gut verstanden“ wurden. Für die Stunden 10 und 11 zeigt sich ein geringerer Prozentsatz bei „sehr gut verstanden“ (13,3% der Angaben). Dementsprechend steigen die anteiligen Angaben von „gut verstanden“ von zuvor im Mittel 53,7% (Stunde 1 bis 9) zu 63,3% (Stunde 10 und 11) und „einigermaßen verstanden“ von zuvor im Mittel 11,9% (Stunde 1 bis 9) zu 23,3% (Stunde 10 und 11). In Übereinstimmung zu dieser Beobachtung wird auch die Schwierigkeit der Stunden 10 und 11 vergleichsweise höher eingeschätzt. So sagen im Vergleich zu vorigen Unterrichtsstunden weniger Schüler\*innen, dass die Unterrichtsstunden 10 und 11 etwas zu leicht oder viel zu leicht seien (Stunde 10 und 11: 19,3% vs. Stunde 1-9: 27,1%). Während vorherige Unterrichtsstunden im Mittel von 6,0% der Auszubildenden als eher etwas zu schwer eingeschätzt werden, stimmen dieser Aussage bei den Stunden 10 und 11 12,6% der angehenden Pflegefachkräfte zu. Die höhere wahrgenommene Schwierigkeit könnte auf die Erarbeitung von „Leas Handlungsplan“ zurückzuführen sein. So berichteten mehrere Lehrkräfte im Rahmen der Durchführungsprotokolle und/oder der anschließenden Interviews, dass es hierbei Verständnisschwierigkeiten gab. Auch das Schülerfeedback lässt auf Schwierigkeiten mit der Erarbeitung des Handlungsplans schließen. So heißt es bei einem/r Schüler\*in auf die Frage, wie die Lehr-Lern-Einheit verbessert werden sollte: „die letzte Aufgabe mit der Tabelle besser erklären“ (s. Anhang X). Bezüglich der durch die Schüler\*innen eingeschätzten Interessantheit der Unterrichtsstunden werden insbesondere die Stunden 8 und 9 zum Umgang mit Beanspruchungsreaktionen als positiv bewertet. Hierbei werden besonders die Entspannungsübungen als positiv wahrgenommen, wie das schriftliche Schülerfeedback offenbart. Allerdings hätten die Schüler\*innen, wie eine Lehrkraft im Durchführungsprotokoll

bemerkt, den Ruhegegenstand aus Unterrichtsstunde 9 als nicht realitätsnah bewertet. Dies wird auch durch drei Schüler\*innen konkretisiert (s. Anhang X). Als am wenigsten interessant werden die Stunden 5, 6 und 7 beurteilt. Hierbei bewerten 18,3% der Schüler\*innen diese als nicht so interessant oder völlig uninteressant. Im Rahmen der Freitextantworten auf die Frage „Welche Verbesserungspunkte an der Lehr-Lern-Einheit?“ monieren zwar zwei Schüler\*innen explizit die Interessantheit der Lehr-Lern-Einheit, begründen die wahrgenommene mangelnde Interessantheit jedoch nicht, sodass hieraus keine konkreten Verbesserungsansätze für die Lehr-Lern-Einheit geschlossen werden können. Ggf. könnte die wahrgenommene Interessantheit über den Einsatz von Rollenspielen, größeren Abwechslungsreichtum in den Unterrichtsmethoden sowie über das Heranziehen weiterer Fallbeispiele gesteigert werden (vgl. Kapitel 9.2.1.6). Eine Möglichkeit der Verbesserung könnte zudem darin bestehen, mehr Raum für das Besprechen eigener Erfahrungen der Schüler\*innen zu geben (vgl. Kapitel 9.2.1.6). Dies ist auch vor dem Hintergrund einer Transferförderung empfehlenswert (vgl. Kapitel 6.1.2.2; vgl. Hertel, 2010, S. 264), konnte in der vorliegenden Studie aus Gründen der Vergleichbarkeit des Unterrichts zwischen den verschiedenen Klassen, jedoch weniger berücksichtigt werden.

Ergänzende Hinweise zur Verbesserung der Lehr-Lern-Einheit lassen sich über die durch die Lehrkräfte ausgefüllten Durchführungsprotokolle sowie die ergänzenden Interviews identifizieren. So wurde in den Durchführungsprotokollen vermerkt, dass die eingeplante Zeit zu knapp sei. Anpassungen oder ein Überziehen des Unterrichts sind bzw. ist zu den Stunden 1 und 2 (N=5), den Stunden 3 und 4 (N=2), den Stunden 5 und 6 (N=2), der Stunde 7 (N=2), den Stunden 10 und 11 (N=2) und der Stunde 12 (N=1) notiert worden. Auch wenn die Schüler\*innen die Unterrichtsstunden im Gesamtblick nicht zu schwierig fanden, sollte insbesondere für die Stunden 1 und 2 mehr Zeit eingeplant werden. In den ergänzenden Interviews mit den Lehrkräften teilten außerdem mehrere Lehrkräfte mit, dass die Lernsituation noch komplexer gestaltet werden könnte. Dies spiegelt sich z. T. auch im Schülerfeedback wider. Möglichkeiten, die Lernsituation komplexer zu gestalten, könnten bspw. in einer Einführung einer Reanimation in die Lernsituation (LK07) umgesetzt werden, oder darin bestehen, einen Bezug zur eigenen Familie zu schaffen (LK04), sodass der Patient/Bewohner, Herr Rieder, aus der Lernsituation bspw. dem eigenen (Groß-)Vater ähnelt. Eine Lehrkraft wünscht sich papierbasiertes Material zusätzlich zu den gezeigten Erklärvideos (LK09).

Auf Basis des ausführlicheren Fragebogens zur Unterrichtswahrnehmung mit Blick auf die gesamte Lehr-Lern-Einheit konnten die Ergebnisse zeigen, dass im Mittel sowohl ein Anwendungsnutzen der Lehr-Lern-Einheit als auch Bezugspunkte zur Praxis gesehen wurden. Dies



weist auf eine allgemeine Authentizität der Lehr-Lern-Einheit hin. Im Gesamtblick wurde die Lehr-Lern-Einheit als nicht zu schwierig gewertet. Ggf. hätte die Komplexität der Lehr-Lern-Einheit also noch, bspw. über eine Verschärfung der Belastung in der zugrundeliegenden Lernsituation, erhöht werden können. So deuten im Mittel 26% der gemachten Angaben zum Anforderungsniveau darauf hin, dass die Unterrichtsstunden etwas zu leicht oder viel zu leicht gewesen seien. Auch wenn die Schüler\*innen im Mittel einen Wissenszuwachs bei sich wahrnahmen, werden sie die Lehr-Lern-Einheit nicht unbedingt in guter Erinnerung behalten bzw. hat ihnen der Unterricht nicht sehr viel Spaß gemacht. Hier lässt der Mittelwert von 2,84 nur eine Tendenz zugunsten der Lehr-Lern-Einheit erkennen. Dies mag an der relativ scharfen Itemformulierung liegen. Auf eine allgemeine Unzufriedenheit wird durch die Ergebnisse nicht hingewiesen. Im Gegenteil deuten zahlreiche Rückmeldungen der Schüler\*innen auf eine allgemeine Zufriedenheit mit der Lehr-Lern-Einheit hin (vgl. Kapitel 9.2.1.6), z. B. „Es ist so super, wie es ist“ (s. Anhang X).

#### *10.1.3.2 Diskussion der Ergebnisse der Evaluationsebene „Lernerfolg“*

In Kapitel 9.2.2 konnte gezeigt werden, inwiefern die Schüler\*innen von der Teilnahme an der konzipierten Lehr-Lern-Einheit hinsichtlich ihres Wissens über Belastung, Beanspruchung und Bewältigung profitierten. Es wurde im Rahmen der deskriptiven Analyse untersucht (vgl. Kapitel 9.2.2.1), bei welchen Aufgaben die Schüler\*innen der Experimentalgruppe wider Erwarten im Mittel wenig Punkte und/oder weniger Punkte erzielten als die Schüler\*innen der Kontrollgruppe. Auf dieser Basis soll im Folgenden diskutiert werden, zu welchen Inhalten die Lehr-Lern-Einheit ggf. ausgebaut bzw. verändert werden kann. Die Experimentalgruppe erzielte in den Aufgaben 2, 3, 5, 6 und 13 weniger Punkte als die Kontrollgruppe (vgl. Kapitel 9.2.2.1). Dabei beziehen sich Aufgabe 2 und 3 auf das grundlegende Verständnis von Belastungsfaktoren. Insbesondere wurde nicht erkannt, dass Belastungsfaktoren individuell sind. Dies gaben lediglich 73,3% der Schüler\*innen der Experimentalgruppe an. Häufig (43,1% der Experimentalgruppe) wurde fälschlicherweise angegeben, dass Belastungsfaktoren unabhängig von persönlichen Fähigkeiten und dem Situationskontext seien. Dementsprechend sollte diese Thematik möglicherweise noch stärker in der Lehr-Lern-Einheit betont werden. Ggf. wirkt das gemeinsame Herausarbeiten von Belastungsfaktoren der Protagonistin in der Lernsituation irritierend und verleitet dazu, anzunehmen, dass diese eben nicht individuell sind. Zudem sollte mit Bezug zu Aufgabe 2 betont werden, dass Belastungsfaktoren sich in allen Lebensbereichen finden können. Hierzu diene das Erklärvideo „Belastung, Beanspruchung und Bewältigung“, wozu den Schüler\*innen – wie von einer Lehrkraft angeregt (vgl. Kapitel 9.3.2) – zusätzlich

ein Informationsblatt ausgeteilt werden könnte. Das Ergebnis zu Aufgabe 5 („Welche der folgenden Bewältigungsstrategien setzen bei der Bewertung einer Belastungssituation an“) weist darauf hin, dass die Differenzierung von Bewältigungsstrategien nach Ansatzpunkt einer jeweiligen Strategie noch nicht durchgehend verstanden wurde. So wurden hier von den Schüler\*innen der Experimentalgruppe auch Entspannungsübungen sowie das Betrachten eines Ruhegegenstandes als Strategien zur Änderung der Bewertung einer Belastungssituation angegeben. Die Idee einer verstärkten Vertiefung von Belastung, Beanspruchung und Bewältigung im Allgemeinen wird durch das Ergebnis der Experimentalgruppe zu Aufgabe 6 („Bei welchen Beispielen handelt es sich um Beanspruchungsreaktionen (in Abgrenzung zu Belastungsfaktoren)?“) unterstrichen. Den Schüler\*innen der Experimentalgruppe fällt eine Unterscheidung von Beanspruchungsreaktionen und Belastungsfaktoren schwer. Sie markierten häufiger als die Schüler\*innen der Kontrollgruppe die Konfrontation mit Leid und Zeitdruck als eine Beanspruchungsreaktion. Zwar erkannten mehr Schüler\*innen der Experimentalgruppe als Schüler\*innen der Kontrollgruppe die positive Beanspruchungsreaktion „Stolz“ als solche, dennoch waren es nur 25,0% der Befragten, die an der konzipierten Lehr-Lern-Einheit teilgenommen hatten. Es sollte künftig also noch stärker zwischen Belastung und Beanspruchung differenziert werden. Ein erster Ansatz könnte die Ausarbeitung des bereits genannten Informationsblattes zum Erklärvideo sein. Schließlich sollte verstärkt auf die Progressive Muskelentspannung als Entspannungsübung eingegangen werden. Es sollte verdeutlicht werden, dass Elemente des Verfahrens auch außerhalb von Ruhephasen angewendet werden können und dieses auch weniger als fünfzehn Minuten umfassen kann.

Im Gesamtblick erreichten Schüler\*innen der Experimentalgruppe im Mittel 11 von 22 Punkten und unterscheiden sich im Rahmen eines durchgeführten t-Tests dahingehend signifikant von den Schüler\*innen der Kontrollgruppe (Mittelwertdifferenz = 1,71 Punkte) (vgl. Kapitel 9.2.2.2). Die durchgeführten multivariaten Analysen (vgl. Kapitel 9.2.2.3) zeigen, dass neben der Lehr-Lern-Einheit auch Ausbildungsgang und Ausbildungsjahr das Ergebnis im Wissenstest signifikant beeinflussen. Es ist davon auszugehen, dass Personen in einem höheren Ausbildungsjahr bereits mehr (implizites) Wissen (auch abseits der entwickelten Lehr-Lern-Einheit und des schulischen Unterrichts) erworben haben, sodass diese mehr Punkte im Wissenstest zu Belastung, Beanspruchung und Bewältigung erzielen. Ein besseres Abschneiden der angehenden Pflegefachmänner und -frauen im Vergleich zu den Ausbildungsgängen der Altenpflege sowie Gesundheits- und Krankenpflege könnte ggf. auf das explizite Ansprechen der Thematik „Belastung, Beanspruchung, Bewältigung“ im Rahmenlehrplan zurückgeführt wer-

den (vgl. Tabelle 24; Kapitel 9.2.2.3). Im Rahmen des Regressionsmodells unter Berücksichtigung unterrichtsabhängiger Variablen (vgl. Tabelle 25; Kapitel 9.2.2.3) wurde deutlich, dass lediglich das wahrgenommene Anforderungsniveau einen signifikanten Einfluss auf die Gesamtpunktzahl im Wissenstest hat. Ein signifikanter, positiver Einfluss der Zufriedenheit mit der Lehr-Lern-Einheit mit dem Ergebnis im Wissenstest liegt nicht vor. Dies ist allerdings vor dem Hintergrund bestehender Studien zum Zusammenhang der Evaluationsebenen *Reaktion* und *Lernerfolg* nicht erwartungswidrig (vgl. z. B. Müller & Soland, 2009, S. 272).

Zusätzliche Analysen, die eine Betrachtung des Ergebnisses im Wissenstest in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit erlauben, zeigen, dass ebendiese den Effekt der Lehr-Lern-Einheit bzw. den Effekt des wahrgenommenen Anforderungsniveaus auf das Ergebnis im Wissenstest beeinflusst (vgl. Kapitel 9.2.2.3). Dies deutet darauf hin, dass der Lernerfolg der Schüler\*innen auch durch weitere Merkmale einer Klasse – neben bspw. Ausbildungsgang und Ausbildungsjahr – bedingt wird.

#### *10.1.3.3 Diskussion der Ergebnisse der Evaluationsebenen „Verhalten“ und „Ergebnis“*

Zwar konnte für die Experimentalgruppe ein Lernerfolg hinsichtlich des Wissens über Belastung, Beanspruchung und Bewältigung nachgewiesen werden; dies stellt für die Anwendung des Gelernten im Arbeitsalltag – wenn auch eine notwendige – jedoch keine hinreichende Bedingung dar (vgl. Solga, 2011, S. 339). Bspw. muss zum Umsetzen einer ABC-Analyse diese nicht nur verstanden worden sein, sondern ein Ausbildungsbetrieb muss auch insbesondere zu Beginn der Anwendung der Methode ein gewisses Zeitfenster zu ebendieser eingeräumt werden. So konnten im Rahmen der bivariaten Analysen zum flexiblen Bewältigungsverhalten und Beanspruchungserleben keine signifikanten Unterschiede zwischen der Kontroll- und der Experimentalgruppe zu Messzeitpunkt 2 festgestellt werden. Während sich deskriptiv bezüglich des Bewältigungsverhaltens noch eine leichte Überlegenheit der Schüler\*innen der Experimentalgruppe zeigt, lässt sich dies mit Blick auf das Beanspruchungserleben nicht wiederfinden. Dass sich kaum Unterschiede zeigen, könnte zum einen auf den gewählten Messzeitpunkt zurückzuführen sein. So liegen ca. fünf bis sechs Monate zwischen der Lehr-Lern-Einheit und der Erhebung zu Messzeitpunkt 2. Dies liegt daran, dass die Pflegeausbildung zumeist als Blockunterricht stattfindet und eine Praxisphase erfolgen musste, in der die Schüler\*innen überhaupt die Gelegenheit hatten, das Gelernte anzuwenden und umzusetzen. Diese Praxisphase konnte jedoch nicht im Rahmen von Follow-Up-Maßnahmen (vgl. Kapitel 6.1.2.2) begleitet werden. Zum anderen wäre es denkbar, dass die Lehr-Lern-Einheit hinsichtlich des eigenen Beanspruchungserlebens die persönliche Wahrnehmung und Reflexion geschärft hat, die Erkenntnisse

hierüber jedoch (noch) nicht in ein flexibleres Bewältigungsverhalten überführt werden konnten und so das negative Beanspruchungserleben verringern konnten. So zeigen sich auch im Rahmen der t-Tests zur Untersuchung der Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe in der Veränderung negativer Beanspruchung keine signifikanten Unterschiede und deskriptiv eine geringfügig besser zu bewertende Entwicklung bei den Schüler\*innen der Kontrollgruppe. Es handelt sich bei den betrachteten Skalen allerdings um Selbsteinschätzungen, die durch eine geringere oder höhere Aufmerksamkeit und Reflexionsfähigkeit bezüglich der eigenen Beanspruchung gefärbt sein können. Keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen lassen sich auch in der Veränderung bzw. Entwicklung des Bewältigungsverhaltens entdecken. Hier ist denkbar, dass die Schüler\*innen nach Erhalt der Lehr-Lern-Einheit ihre Selbstwahrnehmung ihres Bewältigungsverhaltens „korrigiert“ haben. Während sie sich zu Messzeitpunkt 1 bereits als flexibel in ihrem Bewältigungsverhalten angesehen haben, entspricht die Selbsteinschätzung zu Messzeitpunkt 2 potentiell einem realistischeren Bild. Von Bedeutung ist, dass die Ergebnisse der Unterschiedsprüfung der Entwicklungen von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 der Experimental- und Kontrollgruppe nicht signifikant sind und sich lediglich auf die Personen beziehen, deren Angaben zu den betreffenden Variablen sowohl zu Messzeitpunkt 1 als auch zu Messzeitpunkt 2 vollständig waren. Betrachtet man eine Veränderung der Mittelwerte, in denen auch Personen einbezogen sind, die nur an Messzeitpunkt 1 oder Messzeitpunkt 2 Angaben gemacht haben, zeigen sich z. T. bereits andere Ergebnisse.<sup>36</sup> Insofern dürfen die angeführten Befunde nicht überinterpretiert werden.

Im Rahmen der multivariaten Analyse im Fixed-Effects Modell lassen sich wiederum keine signifikanten Effekte der Lehr-Lern-Einheit auf Bewältigungsverhalten und Beanspruchungserleben feststellen. Mögliche Gründe dafür wurden bereits diskutiert. Ergänzend muss auch berücksichtigt werden, dass die Schüler\*innen der Kontrollgruppe in ihrer Ausbildung bereits weiter fortgeschritten waren als die Schüler\*innen der Experimentalgruppe und somit bei ihnen potenziell mehr (implizite) Erfahrung im Umgang mit Belastung und Beanspruchung vorlag (vgl. Kapitel 8.4). Im Modell zur Erklärung des Bewältigungsverhaltens zeigen sich keine signifikanten Einflüsse einbezogener Variablen. Bezüglich des Fixed-Effects Modells zur Erklärung des Beanspruchungserlebens stellt sich neben einem signifikanten Interaktionseffekt von

---

<sup>36</sup> Während im balancierten Datensatz eine positive Entwicklung der Schüler\*innen der Kontrollgruppe hinsichtlich des Situational Copings festgestellt werden konnte (vgl. Kapitel 9.2.3.1), kehrt sich diese Tendenz bei einem Vergleich der Mittelwerte zu Messzeitpunkt 1 und 2 der Kontrollgruppe im nicht-balancierten Datensatz um. Eine umgekehrte Entwicklung im nicht-balancierten Datensatz zeigt sich auch bei der Experimentalgruppe bezüglich Item 3 zu Coping Rigidity.

Zeit und Ausbildungsgang (Gesundheits- und Krankenpflege) ein signifikanter Effekt bezüglich der Interaktion von Zeit, Gruppenzugehörigkeit und Ausbildungsgang heraus. Es zeigt sich, dass der Treatmenteffekt für die Schüler\*innen in der Ausbildung zur Gesundheits- und Krankenpflegekraft signifikant höher als für Schüler\*innen in der Altenpflegeausbildung ist. Die Beanspruchung der angehenden Gesundheits- und Krankenpfleger\*innen in der Experimentalgruppe steigt von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2. Dies kann an einer bereits diskutierten Erhöhung der Reflexionsfähigkeit der Schüler\*innen in der Experimentalgruppe in Kombination mit einer im Vergleich zum Altenpflegeheim potentiell höheren Belastung in Krankenhäusern durch gestiegene Covid-19-Fallzahlen und/oder durch Einsatz auf Covid-19-Intensivstationen liegen (vgl. Robert Koch Institut, 2021, o. S). Zu berücksichtigen ist außerdem, dass es sich bei der betreffenden Stichprobe lediglich um 18 angehende Auszubildende in der Gesundheits- und Krankenpflege, die an der Lehr-Lern-Einheit teilgenommen haben, handelt (vgl. Kapitel 8.4). Aufgrund der geringen Stichprobengröße können zufällige Effekte auf das Beanspruchungserleben bspw. durch den Einsatz auf Intensivstationen nicht ausgeschlossen werden. Für die Auszubildenden in der Altenpflege zeigte sich kein signifikanter Effekt der Lehr-Lern-Einheit. Auch ist kein signifikanter allgemeiner Zeittrend im Fixed-Effects Modell erkennbar. Es zeigt sich keine Heterogenität im Treatmenteffekt zwischen Schüler\*innen in unterschiedlichen Ausbildungsjahren. Obgleich ein signifikanter (negativer) Zusammenhang vom flexiblen Bewältigungsverhalten und dem negativen Beanspruchungserleben aus theoretischer Perspektive zu erwarten gewesen wäre (vgl. Kapitel 7.2.3 & 7.4), zeigt sich dies nicht in den vorliegenden Daten. Dies könnte wiederum auf bereits angeführte Diskussionspunkte zurückzuführen sein wie bspw. die organisatorischen Rahmenbedingungen im Ausbildungsbetrieb. Ergänzend seien Beyer und Lohaus (2018, S. 118) zu nennen, die argumentieren, dass es bei einer vordergründig präventiven Intervention grundsätzlich schwierig sei, Effekte hinsichtlich einer psychischen Symptomatik zu erzielen im Gegensatz zu Interventionen, die auf eine spezifische Symptomatik gerichtet sind.

#### **10.1.4 Zusammenfassende Betrachtung: Rückbindung der Ergebnisse an die gestellten Forschungsfragen**

Hinsichtlich Forschungsfrage 1 „*Wie kann eine Lehr-Lern-Einheit/ein didaktisches Konzept zur Förderung von Bewältigungskompetenz im Rahmen der generalistischen Pflegeausbildung gestaltet werden?*“ konnte im Rahmen der curricularen Vorgaben sowie vor dem Hintergrund gemäßigt konstruktivistischer Lehr-Lern-Theorien, transferförderlicher Merkmale von Unterricht und ausgewählter Merkmale von Unterrichtsqualität eine zwölfstündige Lehr-Lern-Einheit für den Einsatz in der schulischen Pflegeausbildung konzipiert werden. Die entwickelte

Lehr-Lern-Einheit bezieht sich insbesondere auf den Kompetenzbereich V (Anlage 1 zu § 7 Satz 2 PflAPrV) und lässt sich in der curricularen Einheit 4 verorten (Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020a, S. 48). Hauptzielgruppe sind somit Auszubildende in der generalistischen Ausbildung zum/zur Pflegefachmann/-fachfrau, wobei dieser Ausbildungsgang die Ausbildung zum/r Gesundheits- und Krankenpfleger\*in sowie die Ausbildung zum/r Altenpfleger\*in ablöst (Walter, 2021, S. 136). Fokussiert werden Auszubildende im ersten und zweiten Ausbildungsjahr. Die entwickelte Lehr-Lern-Einheit fußt auf einer umfassenden Recherche bestehender Bewältigungstrainings, theoretischer Belastungs-Beanspruchungs- bzw. Stresskonzepte/-modelle sowie pflegespezifischer Belastung (vgl. Kapitel 3 bis 5). Sie gliedert sich in fünf thematische Einheiten à zwei bis drei Unterrichtsstunden (*Einstieg, Mentale Bewältigung, Instrumentelle Bewältigung, Palliativ-regenerative Bewältigung, Zusammenführung*), stützt sich auf digitale Medien (bspw. Erklärvideos) (vgl. Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020b, S. 15) und kann in Präsenz oder im Home Schooling durchgeführt werden (vgl. Kapitel 6), wobei in der gegebenen Experimentalgruppe nur ein Kurs (Altenpflege, 2. Ausbildungsjahr) gänzlich in Präsenz unterrichtet werden konnte. In zwei weiteren Altenpflegekursen im zweiten Ausbildungsjahr konnte die Lehr-Lern-Einheit zumindest zum Teil (zu ca. 70 - 80% der Unterrichtsstunden gemäß den geführten Interviews) in Präsenz erfolgen. Aufgrund der zum Zeitpunkt der Durchführung anhaltenden Covid-19-Pandemie mussten gewisse Einschränkungen in der didaktischen Gestaltung der Lehr-Lern-Einheit im Sinne der Hygiene- und Abstandsregelungen vorgenommen werden. So konnten Methoden wie bspw. das Gruppenpuzzle (z. B. Mattes, 2011, S. 80 f.) und Rollenspiele (z. B. Peterßen, 2001, S. 255-259; Oelke et al., 2013) nicht für die Unterrichtsgestaltung gewählt werden und Unterrichtsphasen erfolgen insbesondere (je nach Möglichkeit) in Einzel-/Partnerarbeit sowie im Lehrer\*in-Schüler\*in-Gespräch (vgl. Kapitel 6.2.4).

Nachfolgende Forschungsfragen beziehen sich auf die Evaluation der entwickelten Lehr-Lern-Einheit. Zu Forschungsfrage 2 „*Wie bewerten die Schüler\*innen die Lehr-Lern-Einheit zur Förderung von Bewältigungskompetenz?*“ kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die befragten Auszubildenden die Lehr-Lern-Einheit positiv, d. h. konkret als strukturiert, lehrreich und nicht zu schwierig, bewerten. Zudem wurden im Sinne einer Authentizität der entwickelten Lehr-Lern-Einheit Bezugspunkte zur Praxis und ein persönlicher Anwendungsnutzen erkannt. Auch gemäß den Kurzskalen zu den thematischen Einheiten wurde die Lehr-Lern-Einheit von den teilnehmenden Schüler\*innen als verständlich, weitgehend interessant sowie auf einem angemessenen Anforderungsniveau wahrgenommen. Im Rahmen der qualitativen Analyse der Freitextantworten zur Frage „Was hat Ihnen an der Unterrichtseinheit besonders

gut gefallen?“ wurden neben einer allgemeinen Zufriedenheitsbekundung, insbesondere die Vielfältigkeit der Bewältigungsmethoden, die gewählten Unterrichtsmethoden (insbesondere Sozialformen) sowie die Strukturiertheit positiv hervorgehoben. Verbesserungsvorschläge beziehen sich bspw. auf eine weitere Erhöhung der Praxisnähe (moniert wurde hier bspw. der Ruhegegenstand (vgl. Kapitel 9.2.1.6)) sowie auf die gewählten Unterrichtsmethoden. So wünschen sich zwei Schüler\*innen mehr Rollenspiele. Diese wären auch aus einer didaktischen Perspektive wünschenswert gewesen, hierauf musste allerdings aufgrund der Distanzwahrung während der Covid-19-Pandemie verzichtet werden.

Forschungsfrage 3 bezieht sich auf die Effekte der Lehr-Lern-Einheit, auf das Wissen über Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigung, auf das flexible Bewältigungsverhalten und auf das subjektive Beanspruchungserleben. Hierzu wurden die in Tabelle 42 angeführten Hypothesen empirisch geprüft und zum Teil bestätigt:

Tabelle 42: Übersicht über das Ergebnis der Hypothesenprüfung

Hypothese	Beschreibung	Ergebnis
a	Schüler*innen der Experimentalgruppe erzielen im Anschluss an die Lehr-Lern-Einheit höhere Werte hinsichtlich des deklarativen Wissens über Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigung als Schüler*innen ohne Erhalt der entwickelten Lehr-Lern-Einheit.	☑
b	Schüler*innen der Experimentalgruppe weisen nach Teilnahme an der entwickelten Lehr-Lern-Einheit ein flexibleres Bewältigungsverhalten auf als Schüler*innen ohne Erhalt der Lehr-Lern-Einheit.	(X)
c	Schüler*innen der Experimentalgruppe haben ein geringeres negatives Beanspruchungserleben nach Teilnahme an der entwickelten Lehr-Lern-Einheit als Schüler*innen ohne Erhalt der Lehr-Lern-Einheit.	X

Anmerkung: ☑ = Bestätigung der Hypothese; x = Ablehnung

Hypothese a bezieht sich auf die Evaluationsebene *Lernerfolg* und konnte bestätigt werden. Gemäß t-Test erzielten die Schüler\*innen der Experimentalgruppe im Mittel 11 von 22 möglichen Punkten im zugrundeliegenden Wissenstest, die Schüler\*innen der Kontrollgruppe erzielten im Mittel 9,29 Punkte. Es besteht eine signifikante Mittelwertdifferenz in Höhe von 1,71 Punkten. Es kann von einer signifikanten, moderaten Effektstärke ausgegangen werden (Cohen's  $d = 0,525$ ). Auch die erfolgten multivariaten Analysen bestätigen einen positiven Effekt der entwickelten Lehr-Lern-Einheit auf das Wissen über Belastung, Beanspruchung und Bewältigung (Regressionskoeffizient = 1,89) (vgl. Kapitel 9.2.2).

Die mit Bezug zur Evaluationsebene *Verhalten* formulierte Hypothese b kann im Rahmen einer bivariaten Analyse deskriptiv bestätigt werden. Der Unterschied zwischen Experimental- und

Kontrollgruppe zu Messzeitpunkt 2 bezüglich eines flexibleren Bewältigungsverhaltens ist statistisch nicht signifikant. Ein nicht signifikantes Ergebnis zeigt sich auch mit Blick auf die Veränderung des flexiblen Bewältigungsverhaltens, welches im Falle der Experimentalgruppe abnimmt. Im Rahmen der multivariaten Analyse lässt sich ebenfalls kein signifikanter Treatmenteffekt auf das flexible Bewältigungsverhalten feststellen.

Mit Blick auf das Beanspruchungserleben, hier im Sinne der Evaluationsebene *Ergebnis*, wurde Hypothese c formuliert. Diese ließ sich nicht im Rahmen der bivariaten und multivariaten Analysen bestätigen. Mögliche Gründe, wie z. B. eine höhere Reflexionsfähigkeit der Schüler\*innen der Experimentalgruppe, wurden bereits in Kapitel 10.1.3.3 diskutiert.

Im Sinne einer ergänzenden Evaluation der Lehr-Lern-Einheit aus Perspektive der Lehrkräfte wurde Forschungsfrage 4 „*Welche Stärken und Schwächen schreiben die beteiligten Lehrkräfte der Lehr-Lern-Einheit zu?*“ formuliert. Hierzu konnten neun der beteiligten zehn Lehrkräfte interviewt werden. Positiv hervorgehoben wurde u. a. die Authentizität der entwickelten Lernsituation, der Einsatz der Videos sowie das gewählte, als verständlich bezeichnete, Artikulationsschema. Von einzelnen Lehrkräften genannte Verbesserungspunkte waren u. a. eine Steigerung der Komplexität der Lernsituation sowie eine bessere Tonqualität bei den selbst erstellten Videos. Es zeichneten sich keine deutlichen Kritik- bzw. Verbesserungspunkte an der Lehr-Lern-Einheit ab, welche von einer Mehrheit der Lehrkräfte genannt wurden. Lediglich ein mehrheitlich genannter Aspekt (N=6) war, dass die zeitliche Planung knapp gewesen sei. Zudem wurde festgehalten, dass die Lehr-Lern-Einheit tatsächlich eher zu Beginn der Ausbildung, z. B. nach dem ersten oder zweiten Praxiseinsatz oder nach der Hälfte der Ausbildungszeit, eingesetzt werden sollte.

## **10.2 Diskussion des methodischen Vorgehens**

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit konnte eine berufsspezifische Lehr-Lern-Einheit zur Förderung der Bewältigungskompetenz bei Auszubildenden in der Pflege entwickelt werden. Diese grenzt sich somit von meist allgemeinen Bewältigungstrainings ab. Auf diese Weise dient die Lehr-Lern-Einheit der gezielten Unterstützung von Schüler\*innen in der schulischen Pflegeausbildung und kann Lehrkräften langfristig bereitgestellt werden. Zur Evaluation im Sinne des Modells nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) wurde ein quasi-experimentelles Zwei-Gruppen-Untersuchungsdesign mit „matched samples“ gewählt (vgl. Kapitel 8.4). Der multimethodische Zugang zur Evaluation der konzipierten Lehr-Lern-Einheit erlaubt zudem eine Beurteilung des Unterrichts, die über eine reine Betrachtung der Reaktionen der Teilnehmenden, wie man sie häufig in Evaluationen von Trainings findet (Kauffeld, 2010, S. 113), hinausgeht. So



können neben Reaktion auf die Lehr-Lern-Einheit, Lernerfolg, Bewältigungsverhalten und Beanspruchungserleben auch Verbesserungsvorschläge zur Lehr-Lern-Einheit gemacht werden, um die Effektivität ebendieser zu fördern. Dementsprechend können Ergebnisse quantitativer Analysen auf Basis qualitativer Erkenntnisse aus Freitextantworten und Interviews tiefergehend betrachtet und ergründet werden. Gleichwohl gehen mit dem gewählten forschungsmethodischen Vorgehen auch Einschränkungen einher, aus denen sich Verbesserungspotenziale für künftige Forschung ergeben.

Bezüglich der Konzeption der Lehr-Lern-Einheit ist kritisch anzumerken, dass diese zwar – neben weiterer theoretischer Fundierung – auf einer umfassenden, gesättigten Recherche und Analyse bestehender Bewältigungstrainings beruht, hierbei allerdings kein systematisches Literaturreview erfolgt ist. Ferner ist anzumerken, dass die Konzeption der Lehr-Lern-Einheit noch vor der Covid-19-Pandemie erfolgte und der zusätzlichen Belastung und Beanspruchung durch die Pandemie nicht angepasst werden konnte. Kritisch zu würdigen ist außerdem, dass die Lehr-Lern-Einheit an den an der Studie teilnehmenden Schulen durch verschiedene Lehrkräfte unterrichtet wurde. Dies schränkt die Aussagekraft der Evaluation der Lehr-Lern-Einheit ein, da Ergebnisse der Klassen durch die jeweiligen Lehrkräfte gefärbt sein können. Um solchen potentiellen Effekt entgegenzuwirken, wurde eine intensive Schulung der Lehrkräfte zur Vorbereitung auf die Unterrichtsdurchführung arrangiert und das Unterrichtsmaterial wurde sehr detailliert ausgearbeitet. Gleichzeitig muss auch bedacht werden, dass die Lehr-Lern-Einheit nach der Studie in der schulischen Praxis ohnehin durch verschiedene Lehrkräfte unterrichtet werden wird und die Effektivität der entwickelten Lehr-Lern-Einheit nicht von einer einzelnen Lehrkraft abhängig sein darf. So ist die Einheitlichkeit in der Unterrichtsdurchführung in den verschiedenen Klassen möglicherweise eingeschränkt, allerdings konnte im Rahmen der vorliegenden Studie auch sichergestellt werden, über die Schulung und im Nachhinein über die Interviews, ob und inwiefern verschiedene Lehrkräfte mit unterschiedlichen Hintergründen (Lehrerfahrung, Alter, Geschlecht) mit dem entwickelten Unterrichtsmaterial zur Lehr-Lern-Einheit zurechtkommen. Dies führt bereits zur kritischen Würdigung der Evaluation der Lehr-Lern-Einheit.

Die Evaluation der Lehr-Lern-Einheit orientiert sich neben den Standards der Evaluation nach der DeGEEval (2016) sowohl an Stufflebeam et al. (1972) als auch an Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006), beleuchtet verschiedene Perspektiven und ist somit vergleichsweise vielseitig. Dennoch hätten qualitative Analysen auch Interviews mit Schüler\*innen oder Verfahren wie

Gruppendiskussionen (vgl. Mayring, 2002, S. 76-80) umfassen können. Hinsichtlich der quantitativ erfassten Daten hätten die oben geschilderten Merkmale der Lehrpersonen, wie bspw. Lehrerfahrung, erfasst werden und in die weiteren Analysen miteinbezogen werden können. Eine unterschiedliche Größe des Treatmenteffekts in Abhängigkeit der Klassenzugehörigkeit auf Ebene des Lernerfolgs (vgl. Kapitel 9.2.2.3) legt außerdem die Erfassung weiterer klassenbezogener Variablen, wie z. B. das Unterrichtsklima in der Klasse (Helmke, 2021, S. 226), in künftiger Forschung nahe. Des Weiteren zielt die konzipierte Lehr-Lern-Einheit insbesondere auf die generalistische Pflegeausbildung zu Beginn der Ausbildung, eine Vielzahl der Proband\*innen befand sich jedoch in den hierdurch abgelösten Ausbildungsgängen zum/r Altenpfleger\*in oder zum/r Gesundheits- und Krankenpfleger\*in im zweiten oder teilweise dritten Ausbildungsjahr. Auch ein Vergleich der Schüler\*innen in der Experimentalgruppe nach Ausbildungsgang kann nur eingeschränkt erfolgen, da lediglich ein Kurs die generalistische Pflegeausbildung absolvierte und nur zwei Kurse auf die Ausbildung zum/zur Gesundheits- und Krankenpfleger\*in zielen. Dagegen befand sich der Großteil der Experimentalgruppe (sieben Kurse) in der Altenpflegeausbildung. Bezüglich der in der Studie vorliegenden Ebenen (Schule, Klasse, Schüler\*in) wurden bei den multivariaten Analysen der Daten die Standardfehler nach Klasse geclustert. Allerdings erfolgte keine Mehrebenenanalyse. Hierfür wäre eine größere Stichprobe vonnöten (vgl. Hox, 1999, S. 151 f.). Zur Stichprobenziehung ist zu vermerken, dass diese aufgrund bereits bestehender Klassen nicht randomisiert erfolgen konnte. Dies stellt eine Einschränkung der internen Validität dar, welche wiederum über die Zuteilung von Parallelkursen an den einzelnen Schulen zu Experimental- und Kontrollgruppe im Sinne von „matched samples“ erhöht werden soll (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 9). Zudem konnte im Rahmen der Erhebung nicht ausgeschlossen werden, dass Schüler\*innen der Kontrollgruppe nicht ebenfalls vor Messzeitpunkt 2 eine Lehr-Lern-Einheit zu Belastung, Beanspruchung und Bewältigung abseits der hier entwickelten durch die Lehrkraft erfahren haben (vgl. Anhang G).

Im Folgenden sollen ausgewählte Evaluationsschritte ebenfalls kritisch gewürdigt werden. Bezüglich des untersuchten Lernerfolgs wurde ein Wissenstest beruhend auf den formulierten Lehr-Lern-Zielen erstellt und der Lernerfolg anhand dieses Tests gemessen. Zwar wies der genutzte Wissenstest eine akzeptable bis zufriedenstellende Reliabilität auf, in einer weiteren Untersuchung sollte jedoch ein psychometrisch fundierter Test entwickelt bzw. herangezogen werden. Des Weiteren musste im Rahmen der vorliegenden Arbeit, um die Teilnehmenden nicht zu überlasten, auf eine Pre-Messung verzichtet werden. Um auch die Veränderung im Wissensstand zu Belastung, Beanspruchung und Bewältigung vor und nach der Lehr-Lern-Einheit ver-

gleichend untersuchen zu können, sollten künftig Pre- und Posttests auch bezüglich des Lernerfolgs erfolgen. Vor dem Hintergrund der angestrebten Bewältigungsflexibilität hätten die Schüler\*innen in Anlehnung an Beyer und Lohaus (2018, S. 106) auch danach gefragt werden können, so viele Bewältigungsstrategien wie möglich in einem gewissen Zeitraum aufzuzählen, um abzufragen, wie viele unmittelbar gekannt werden als Voraussetzung für flexibles Bewältigungsverhalten. Dann hätte auch ein Vergleich der Breite des Repertoires an Bewältigungsstrategien vor und nach der Lehr-Lern-Einheit erfolgen können. So stellten Wagner-Link (2010, S. 256) im Rahmen der Evaluation ihres Trainings fest, dass insbesondere Personen, die sich zuvor eines geringeren/einseitigeren Repertoires an Bewältigungsstrategien bedienten, von dem Training profitierten und dieses zu einem breiten Repertoire ausbauen konnten. Hierzu können für die in der vorliegenden Arbeit untersuchte Lehr-Lern-Einheit keine Aussagen gemacht werden. Ferner war aus organisatorischen Gründen keine Erhebung der Daten zu den Ebenen *Reaktion* und *Lernerfolg*, die eine Verknüpfung mit den Daten zu den Ebenen *Verhalten* und *Reaktion* ermöglicht hätte, umsetzbar.

Zur Beurteilung des flexiblen Bewältigungsverhaltens wurden Skalen aus dem SFCS (Zimmer-Gembeck et al., 2018, S. 7 f.) herangezogen. Hierbei fiel mit Blick auf Cronbachs Alpha zur Skala *Coping Rigidity* auf, dass die Reliabilität nicht zufriedenstellend ist. In der vorliegenden Studie mussten Fragebögen aufgrund ökonomischer Überlegungen stark gekürzt werden, um eine Überlastung der Proband\*innen zu vermeiden. In künftigen Studien wäre das Heranziehen einer nicht gekürzten Fassung des SFCS wünschenswert. Die deskriptiven Befunde zum flexiblen Bewältigungsverhalten weisen auf mögliche Deckeneffekte hin (vgl. Kapitel 9.2.3.1), sodass auch eine Wahl eines anderen Instruments begründet wäre. Um Verzerrungen durch Selbsteinschätzungen zu vermeiden, könnten in weiteren Forschungsbestrebungen auch Beobachtungen als alternative Informationsquelle durchgeführt werden, wenngleich dies andere Herausforderungen, wie bspw. Verzerrungen im Feld durch die teilnehmende Beobachtung, mit sich bringt (Mayring, 2002, S. 80-85).

Auf der Evaluationsebene *Ergebnis* wurde in Abweichung zum typischen Vorgehen der Evaluation nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006, S. 25) das individuelle (negative) Beanspruchungserleben über Skalen aus dem Beanspruchungsscreening bei Humandienstleistungen (Hacker & Reinhold, 1999, S. 14 f.) gemessen. Künftige Forschung könnte hier auch betriebliche Kennzahlen aus einer Unternehmensperspektive, wie bspw. Krankheitstage der Mitarbeiter\*innen, in den Blick nehmen. Ebenso nicht betrachtet werden konnten physiologische Aspekte des

Beanspruchungserlebens in Praxisphasen in der Pflegeausbildung, wie bspw. die Herzfrequenzrate. So sind Angaben zu gewählten Skalen vom individuellen Verständnis ebendieser abhängig und die Betrachtung physiologischer Beanspruchungsreaktionen und -folgen hätten objektivere Indikatoren dargestellt. Dies führt zu einer weiteren Limitation im gewählten Evaluationsdesign: Erhebungen konnten nur in der schulischen Ausbildungsphase stattfinden. Dies hat auch den relativ großen zeitlichen Abstand von fünf bis sechs Monaten zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2 zur Folge. Eine engere Begleitung der Praxisphase und Untersuchung der konkreten Bedingungen in der Praxiseinrichtung hätten weitere Rückschlüsse auf Verbesserungsmöglichkeiten sowie mögliche Erkenntnisse zur Erklärung einer geringen Effektivität erlaubt, zumal Lerntransfer stark von den organisationalen Strukturen und Möglichkeiten, das Gelernte umzusetzen, abhängig ist (vgl. Kersten et al., 2019, S. 8). So konnten weder externe noch interne Ressourcen der Bewältigung berücksichtigt werden (vgl. Kapitel 5.1.2). Zudem konnte nicht dafür kontrolliert werden, ob vor Messzeitpunkt 2 eine andere Praxiseinrichtung besucht wurde als vor dem ersten Messzeitpunkt. Auch die Zahl der Kontakte zu Covid-19-Erkrankten und ob Arbeitseinsätze auf der Covid-19-Intensivstation erfolgten, konnte als wichtige, die Belastung und Beanspruchung beeinflussende Variable nicht erfasst werden. Ferner hätte das Einführen weiterer Messzeitpunkte die Aussagekraft der Untersuchung erhöhen können. So weisen bspw. Döring und Bortz (2016, S. 738) darauf hin, dass Untersuchungen mit drei oder mehr Messzeitpunkten vorteilhafter seien.

Die konzipierte Lehr-Lern-Einheit sowie die Befunde der Evaluation sind vor dem Hintergrund der genannten Limitationen zu reflektieren. Zudem zeigen sich Anschlussmöglichkeiten für weitere Forschungsvorhaben.

## **11 Fazit und Forschungsdesiderate zur Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigung in der Pflege**

Der Pflegeberuf ist durch eine besonders hohe Belastung und Beanspruchung geprägt. Dies wiederum hat Auswirkungen auf die Pflegequalität und den Berufsverbleib von Pflegekräften (z. B. Höhmann et al., 2016, S. 75; Sarafis et al., 2016, S. 2). Vor dem Hintergrund einer alternierenden Gesellschaft und damit steigendem Pflegebedarf ist die Förderung von Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigung bei Auszubildenden in der Pflege für die Aufrechterhaltung eines funktionierenden Gesundheitssystems unerlässlich (z. B. Schulze & Holmberg, 2021, S. 32; Adriaenssens et al., 2014, S. 8). Bislang bestehende Bewältigungstrainings sind allerdings überwiegend berufsübergreifend ausgestaltet und fokussieren i. d. R. Personen im fortgeschrittenen Erwerbsleben (vgl. Kapitel 5.3).

In der vorliegenden Arbeit konnte nun eine berufsspezifische Lehr-Lern-Einheit zur Förderung der Bewältigungskompetenz bei Auszubildenden in der Pflege konzipiert werden. Die zwölfstündige Einheit folgt einem situativen, handlungsorientierten Ansatz und beinhaltet Strategien der mentalen, instrumentellen und palliativ-regenerativen Bewältigung. Das übergeordnete Handlungsprodukt der Lehr-Lern-Einheit stellt einen Handlungsplan für die betreffende Auszubildende in der entwickelten Lernsituation dar. Hierzu ist es erforderlich, das in den vorangegangenen Unterrichtsstunden Erlernte zu reflektieren und zusammenzuführen. Die entwickelte Lehr-Lern-Einheit kann in der curricularen Einheit 4 verortet und dem Kompetenzbereich V in der generalistischen Pflegeausbildung zugeordnet werden (Anlage 1 zu § 7 Satz 2 PflAPrV; Fachkommission nach § 53 PflBG, 2020a, S. 48). Sie fokussiert insbesondere Schüler\*innen zu Ausbildungsbeginn.

Die Evaluation der entwickelten Lehr-Lern-Einheit zur Förderung der Bewältigungskompetenz bei Auszubildenden in der Pflege zeigt ganz überwiegend positive Reaktionen von Schüler\*innen und Lehrkräften auf ebendiese. So wird die Lehr-Lern-Einheit u. a. als praxisnah, verständlich und nützlich wahrgenommen. Auch das Unterrichtsmaterial wird von den Lehrkräften als sehr verständlich bezeichnet. Ergänzt werden könnte die Lehr-Lern-Einheit künftig um weitere Beispielsituationen und/oder Merkmale, die die Komplexität der Lernsituation steigern würden. Diese ließen sich den Lehrkräften bei ihrer Unterrichtsplanung zur Wahl stellen. Auch könnte in einem künftigen Projekt eine Lehr-Lern-Einheit entwickelt werden, die sich über einen längeren Zeitraum – sowohl in der schulischen Ausbildung als auch über (eine) Praxisphase(n) – erstreckt. Denkbar wären auch Selbstlerneinheiten für Schüler\*innen, auf welche außerhalb des Unterrichts zugegriffen werden kann und welche über eine Lernplattform oder als App für Smartphones zur Verfügung gestellt werden könnte.

Mit Blick auf die konzipierte Lehr-Lern-Einheit konnte ein Lernerfolg hinsichtlich des Wissens über Belastung, Beanspruchung und Bewältigung festgestellt werden. Die Nutzung eines psychometrisch fundierten Testinstruments könnte bei nachfolgenden Studien die im Rahmen dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse untermauern. Weitere Verbesserungsmöglichkeiten wurden in vorangegangenen Kapiteln diskutiert.

Kritisch scheint, dass im Posttest keine (signifikante) Überlegenheit der Experimentalgruppe mit Blick auf das flexible Bewältigungsverhalten sowie das Beanspruchungserleben festgestellt werden konnte. Dies könnte, neben potentiellen Deckeneffekten, u. a. auf den relativ großen Zeitraum zwischen Pre- und Post-Messung zurückzuführen sein, in welchem sich organisationale Umstände in der Praxiseinrichtung zudem verändert oder verschlechtert haben könnten im

Vergleich zu der Praxisphase, auf die sich die Pre-Messung bezieht. Ein weiterer Faktor könnte auch die anhaltende Covid-19-Pandemie gewesen sein, die die Belastung zu Messzeitpunkt 2 verstärkt haben könnte. So stiegen die Fälle der Covid-19-Infektionen zwischen der Pre-Messung (April/Mai 2021) und der Post-Messung (Oktober bis Dezember 2021) erheblich (Robert Koch Institut, 2021, o. S.). Zusätzlich könnte eine mangelnde Effektivität der Lehr-Lern-Einheit hinsichtlich Bewältigungsverhalten und Beanspruchungserleben in den sich durch die Pandemie veränderten Rahmenbedingungen, die bei der Konzeption der Lehr-Lern-Einheit noch nicht vorlagen, begründet liegen. Denkbar ist auch, dass Schüler\*innen der Experimentalgruppe das eigene Bewältigungsverhalten und Beanspruchungserleben nunmehr realistischer einschätzen als zu Messzeitpunkt 1. Möglicherweise überschätzten die Schüler\*innen vor Erhalt der Lehr-Lern-Einheit bspw. ihr Repertoire an Bewältigungsstrategien und konnten diese Überschätzung zu Messzeitpunkt 2 korrigieren, sodass kein signifikanter Effekt der Lehr-Lern-Einheit auf das flexible Bewältigungsverhalten festzustellen ist. Künftige Forschungsprojekte könnten daher auch mit Beobachtungen arbeiten, um eine Verzerrung der Ergebnisse durch Selbsteinschätzung der Proband\*innen zu vermeiden. Dass die Schüler\*innen der Experimentalgruppe im Rahmen der bivariaten Analyse ein (nicht signifikant) leicht höheres Beanspruchungserleben im Vergleich zur Kontrollgruppe berichten, kann auch auf eine Sensibilisierung der Schüler\*innen gegenüber der Belastung und Beanspruchung zurückzuführen sein. Dies mag auch die höhere Beanspruchung von Auszubildenden in der Gesundheits- und Krankenpflege in der Experimentalgruppe zum Teil begründen, wobei hier einschränkend anzumerken ist, dass lediglich zwei Kurse der Gesundheits- und Krankenpflege (im Vergleich zu sieben Kursen zur Altenpflege) Teil der Experimentalgruppe waren. Gleichwohl stellt die Reflexion der eigenen Belastung und Beanspruchung den ersten Schritt dar, ein angemessenes Bewältigungsverhalten zu etablieren. Die Evaluationsergebnisse zum Bewältigungsverhalten und Beanspruchungserleben sind somit nicht per se als negativ zu werten, sondern sollten Wissenschaftler\*innen darin bestärken, (schulische) Lehr-Lern-Einheiten und Trainings zur Förderung der Bewältigung von Belastung und Beanspruchung in der Pflege weiterhin zu entwickeln, zu evaluieren, zu optimieren und den sich verändernden Rahmenbedingungen stetig anzupassen. In diesem Sinne versteht sich die vorliegende Arbeit als Ausgangspunkt weiterer Forschung, um (angehende) Pflegekräfte bei der Bewältigung ihrer anspruchsvollen und gesellschaftlich unverzichtbaren beruflichen Arbeit bestmöglich zu unterstützen.

## Literaturverzeichnis

- Adriaenssens, J., De Gucht, V. & Maes, S. (2014). Determinants and prevalence of burnout in emergency nurses: A systematic review of 25 years of research. *International Journal of Nursing Studies*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2014.11.004>.
- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Ernst Klett.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*. New York u. a.: Addison Wesley Longman.
- Arzheimer, K. (2016). *Strukturgleichungsmodelle: Eine anwendungsorientierte Einführung*. Springer VS.
- Bamberg, E. & Busch, C. (2006). Stressbezogene Interventionen in der Arbeitswelt. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 50 (4), 215-226. <https://doi.org/10.1026/0932-4089.50.4.215>
- Bartholdt, L. & Schütz, A. (2010). *Stress im Arbeitskontext: Ursachen, Bewältigung und Prävention*. Beltz.
- Becker, G. E. (2007). *Unterricht planen: Handlungsorientierte Didaktik Teil I*. Beltz.
- Berding, F., Jahncke, H. & Rebmann, K. (2020). Einfluss von Lehrerüberzeugungen auf die Gestaltung von Lernaufgaben. In K. Beck & F. Oser (Hrsg.), *Resultate und Probleme der Berufsbildungsforschung* (S. 101-120). wbv.
- Bergmann, M. & Franzese, F. (2020). Fehlende Werte. In M. Tausendpfund (Hrsg.). *Fortgeschrittene Analyseverfahren in den Sozialwissenschaften* (S. 165-203). Springer VS.
- Betts, J., Muntean, W., Kim, D. & Kao, S. (2022). Evaluating Different Scoring Methods for Multiple Response Items Providing Partial Credit. *Educational and Psychological Measurement*, 82 (1), 151-176. <https://doi.org/10.1177/0013164421994636>
- Beyer, A. & Lohaus, A. (2018). *Stressbewältigung im Jugendalter: Ein Trainingsprogramm*. (2. Aufl.). Hogrefe Verlag.
- Beywl, W. (2014). *Checkliste für das CIPP-Evaluationsmodell: Ein Instrument, um die Fünfte Version des CIPP-Modells auf langfristige Vorhaben anzuwenden (Daniel L. Stufflebeam)*. [https://www.univation.org/download/01checkliste\\_cipp.pdf](https://www.univation.org/download/01checkliste_cipp.pdf)

- Bittner, S. (2006). Unterrichtsgespräch und Diskussion. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 295-299). Julius Klinkhardt.
- Böhle, F. (2006). Typologie und strukturelle Probleme von Interaktionsarbeit. In F. Böhle & J. Glaser (Hrsg.), *Arbeit in der Interaktion – Interaktion als Arbeit. Arbeitsorganisation und Interaktionsarbeit in der Dienstleistung* (S. 325-348). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. (4. Aufl.). Springer-Verlag.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. (7. Aufl.). Springer-Verlag.
- Brater, M. & Rudolf, P. (2006). *Qualifizierung für die Interaktionsarbeit – ein Literaturbericht*. In F. Böhle & J. Glaser (Hrsg.), *Arbeit in der Interaktion – Interaktion als Arbeit. Arbeitsorganisation und Interaktionsarbeit in der Dienstleistung* (S. 261-308). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breinbauer, M. (2020). *Arbeitsbedingungen und Arbeitsbelastungen in der Pflege: Eine empirische Untersuchung in Rheinland-Pfalz*. Springer VS.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2017). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. (2. Aufl.). Pearson Deutschland.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. (3. Aufl.). Pearson.
- Bundesagentur für Arbeit (2021a). *Pflegfachmann/-frau Ausbildung Berufsfachschule: Zugang zur Ausbildung*. <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/kurzbeschreibung/zugangzurausbildung&dkz=132173>
- Bundesagentur für Arbeit (2021b). *Pflegfachmann/-frau Ausbildung Berufsfachschule: Kurzbeschreibung*. <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/kurzbeschreibung&dkz=132173>
- Bundesagentur für Arbeit (2021c). *Pflegfachmann/-frau Ausbildung Berufsfachschule: Finanzielle Aspekte*. <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/kurzbeschreibung/finanzielleaspekte&dkz=132173>
- Bundesgesetzblatt (2017). *Gesetz über die Pflegeberufe 1*. <https://www.gesetze-im-internet.de/pflbg/>



- Bundesinstitut für Berufsbildung (o. D.). *Didaktische Prinzipien der Ausbildung*.  
<https://www.bibb.de/de/141447.php>
- Bundesministerium für Gesundheit (2021). *Pflegeberufegesetz*. <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/pflegeberufegesetz.html>
- Buschfeld, D. (2003). Draußen vom Lernfeld komm´ ich her...? Plädoyer für einen alltäglichen Umgang mit Lernsituationen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 4. [https://www.bwpat.de/ausgabe4/buschfeld\\_bwpat4.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe4/buschfeld_bwpat4.pdf)
- Büssing, A., Glaser, J. & Höge, T. (2002). *Screening psychischer Belastungen in der stationären Krankenpflege (Belastungsscreening TAA-KH-S): Handbuch zur Erfassung und Bewertung psychischer Belastungen bei Beschäftigten im stationären Pflegebereich*. Wirtschaftsverlag NW.
- Danner, H. (1998). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik: Eine Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*. (4. Aufl.). Ernst Reinhardt.
- Darmann-Finck, I. & Baumeister, A. (2017). Qualifikationsmix in der stationären Pflege. *Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung*, 1, 16-19.
- Darmann-Finck, I. (2018). Hochschulische Erstausbildung. Voraussetzungen für eine nachhaltige Professionalisierung der Pflegepraxis. In Marianne Friese (Hrsg.), *Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung* (Band 50) (S. 47-62). wbv.
- Deci, E. & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>
- DGB-Index Gute Arbeit (2018). *Report 2019: Arbeiten am Limit*. <https://index-gute-arbeit.dgb.de/++co++caa19028-1511-11ea-81ba-52540088cada>
- Ditton, H. & Merz, D. (2013). *QualitätsSicherung in Schule und Unterricht: Fragebogenerhebung Erhebungszeitpunkt 1 (QuaSSU)*. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. <https://www.fdz-bildung.de/erhebung.php?id=30>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. (5. Aufl.). Springer-Verlag.

- Drexler, D. (2008). *Das integrierte Stressbewältigungsprogramm ISP: Manual und Materialien für Therapie und Beratung*. (2. Aufl.). Klett-Cotta.
- Eckert, M. & Tarnowski, T. (2017). *Stress- und Emotionsregulation: Trainingsmanual zum Programm „Stark im Stress“*. Beltz.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2015). *Statistik und Forschungsmethoden*. (4. Aufl.). Beltz.
- Eisinga, R., Grotenhuis, M. & Pelzer, B. (2013). The reliability of a two-item scale: Pearson, Cronbach, or Spearman-Brown? *International Journal of Public Health*, 58 (4), 637-642. <https://doi.org/10.1007/s00038-012-0416-3>
- Elfering, A., Brunner, B., Igic, I., Keller, A. & Weber, L. (2016). Gesellschaftliche Bedeutung und Kosten von Stress. In R. Fuchs & M. Gerber (Hrsg.), *Handbuch Stressregulation und Sport*. (S. 123-141). Springer-Verlag.
- Emmermann, R. & Fastenrath, S. (2016). *Kompetenzorientierter Unterricht*. Verlag Europa-Lehrmittel Nourney, Vollmer GmbH & Co.
- Erdmann, G. & Janke, W. (2008). *Stressverarbeitungsfragebogen (SVF 120)*. (4. Aufl.). Hogrefe.
- Ertl-Schmuck, R. (2010). Subjektorientierte Pflegedidaktik. In R. Ertl-Schmuck und F. Fichtmüller (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Pflegedidaktik: Eine Einführung*. (S. 55-90). Juventa.
- Fachkommission nach § 53 PflBG (2020a). *Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. Rahmenlehrpläne für den theoretischen und praktischen Unterricht. Rahmenausbildungspläne für die praktische Ausbildung*. <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/16560>
- Fachkommission nach § 53 PflBG (2020b). *Begleitmaterialien zu den Rahmenplänen der Fachkommission nach § 53 PflBG*. <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/16613>
- Findeisen, S., Horn, S. & Seifried, J. (2019). Lernen durch Videos: Empirische Befunde zur Gestaltung von Erklärvideos. *MedienPädagogik*, 16-36. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2019.10.01.X>

- Franz, S. & Zeh, A. (2010). Aggression und Gewalt gegenüber Beschäftigten im Gesundheitswesen. In A. Nienhaus (Hrsg.), *Gefährdungsprofile: Unfälle und arbeitsbedingte Erkrankungen in Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege*. (S. 243-257). (2. Aufl.). ecomed Medizin.
- Ganster, D. C., & Rosen, C. C. (2013). Work stress and employee health: A multidisciplinary review. *Journal of Management*, 39 (5), 1085-1122. <https://doi.org/10.1177/0149206313475815>
- Gesellschaft für Evaluation e. V. (DeGEval) (2016). *Standards für Evaluation*. [https://www.degeval.org/fileadmin/Publikationen/DeGEval-Standards\\_fuer\\_Evaluation.pdf](https://www.degeval.org/fileadmin/Publikationen/DeGEval-Standards_fuer_Evaluation.pdf)
- Giesenbauer, B. & Glaser, J. (2006). Emotionsarbeit und Gefühlsarbeit in der Pflege – Beeinflussung fremder und eigener Gefühle. In F. Böhle & J. Glaser (Hrsg.), *Arbeit in der Interaktion – Interaktion als Arbeit. Arbeitsorganisation und Interaktionsarbeit in der Dienstleistung* (S. 59-83). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glaser, J. (2006). Arbeitsteilung, Pflegeorganisation und ganzheitliche Pflege – arbeitsorganisatorische Rahmenbedingungen für Interaktionsarbeit in der Pflege. In F. Böhle & J. Glaser (Hrsg.), *Arbeit in der Interaktion – Interaktion als Arbeit. Arbeitsorganisation und Interaktionsarbeit in der Dienstleistung* (S. 43-57). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Greiwe, C. (2020). *Kompetenzen im Nachhaltigkeitsmanagement: Eine Interventionsstudie mit angehenden kaufmännischen Lehrkräften*. wbv.
- Greving, J. & Paradies, L. (1996). *Unterrichts-Einstiege: Ein Studien- und Praxisbuch*. Cornelsen Verlag.
- Grohmann, A. & Kauffeld, S. (2013). Evaluating training programs: development and correlates of the Questionnaire for Professional Training Evaluation. *International Journal of Training and Development*, 17 (2), 135-155. <http://dx.doi.org/10.1111/ijtd.12005>
- Hacker, W. & Reinhold, S. (1999). *Beanspruchungsscreening bei Humandienstleistungen (BHD-System)*. Swets Test Services.
- Hager, W. & Hasselhorn, M. (2000). Psychologische Interventionsmaßnahmen: Was sollen sie bewirken können?. In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen*. (S. 41-85). Verlag Hans Huber.

- Hascher, T. & Schmitz, B. (2010). *Pädagogische Interventionsforschung: Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*. Juventa Verlag.
- Heger, D. (2021). Wachstumsmarkt Pflege. In K. Jacobs, A. Kuhlmeier, S. Greß, J. Klauber & A. Schwinger (Hrsg.), *Pflege-Report 2021. Sicherstellung der Pflege: Bedarfslagen und Angebotsstrukturen* (S. 145-156). Springer.
- Heinrichs, M., Stächele, T. & Dormes, G. (2015). Stress und Stressbewältigung. In K. Hahlweg, M. Hautzinger, J. Margraf & W. Rief: *Fortschritte der Psychotherapie* (Band 58). Hogrefe Verlag.
- Helmke, A. (2005). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. (4. Aufl.). Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helmke, A. (2021). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. (8. Aufl.). Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Hertel, S. (2010). Transfereffekte von Interventionen. In T. Hascher und B. Schmitz (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung: Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*. (S. 260-268). Juventa Verlag.
- Hilbert, S., Stadler, M., Lindl, A., Naumann, F., Bühner, M. (2019). Analyzing longitudinal intervention studies with linear mixed models. *TPM*, 26 (1), 101-119. DOI: 10.4473/TPM26.1.6
- Hofmann T. (2012). *eFATHOM: Entwicklung und Evaluation einer multimedialen Lernumgebung für einen selbstständigen Einstieg in die Werkzeugsoftware FATHOM*. Vieweg+Teubner Verlag.
- Hofmann, I. (2010). *Stress- und Burnoutprävention in der Pflege für die Aus-, Fort- und Weiterbildung*. Cornelsen Verlag.
- Höhm, U., Lautenschläger, M. & Schwarz, L. (2016). Belastungen im Pflegeberuf: Bedingungsfaktoren, Folgen und Desiderate. In K. Jacobs, A. Kuhlmeier, S. Greß, J. Klauber & A. Schwinger (Hrsg.), *Pflege-Report 2016. Schwerpunkt: Die Pflegenden im Fokus* (S. 73-89). Schattauer Verlag.
- Holoch, E. (2013). Situiertes Lernen. In R. Ertl-Schmuck & U. Greb (Hrsg.), *Pflegedidaktische Handlungsfelder* (S. 241-259). Beltz Juventa.

- Höpfer, E. & Reichmuth-Sprenger, A. (2018). Unterricht – ein Zusammenspiel von vier Basisdimensionen (Teilprojekt 2). In D. Holtsch und F. Eberle (Hrsg.), *Untersuchungen zu Lehr-Lernprozessen im kaufmännischen Bereich: Ergebnisse aus dem Leading House LINCA und Schlussfolgerungen für die Praxis*. (S. 89-127). Waxmann.
- Horlebein, M. (2009). *Wissenschaftstheorie: Grundlagen und Paradigmen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Schneider.
- Hosenfeld, I., Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2002). Diagnostische Kompetenz: Unterrichts- und lernrelevante Schülermerkmale und deren Einschätzung durch Lehrkräfte in der Unterrichtsstudie SALVE. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45. Beiheft, 65-82. <https://doi.org/10.25656/01:3939>
- Hox, J. (1999). Multilevel Modeling: When and Why. In I. Balderjahn, R. Mathar & M. Schrader (Hrsg.), *Classification, data analysis, and data highways*. (S. 147-154). Springer Verlag.
- Hundenborn, G. (2007). *Fallorientierte Didaktik in der Pflege: Grundlagen und Beispiele für Ausbildung und Prüfung*. Urban & Fischer.
- Isfort, M., Rottländer, R., Weidner, F., Gehlen, D., Hylla, J. & Tucman, D. (2018). *Pflege-Thermometer 2018: Eine bundesweite Befragung von Führungskräften zur Situation der Pflege und Patientenversorgung in der stationären Langzeitpflege in Deutschland*. bfw. <https://projekt-gravita.de/pflege-thermometer-2018/>
- Johnson, S. K., Garrison, L. L., Hernez-Broome, G., Fleenor, J. W. & Steed, J. L. (2012). Go For the Goal(s): Setting and Transfer of Training Following Leadership Development. *Academy of Management Learning & Education*, 11 (4), 555-569. <https://psycnet.apa.org/doi/10.5465/amle.2010.0149>
- Joiko, K., Schmauder, M., Wolff, G. (2010). *Psychische Belastung und Beanspruchung im Berufsleben: Erkennen – Gestalten*. Hrsg.: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. [https://www.baua.de/DE/Angebote/Publicationen/Praxis/A45.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.baua.de/DE/Angebote/Publicationen/Praxis/A45.pdf?__blob=publicationFile)
- Jungkunz, D. (1996). Zufriedenheit von Auszubildenden mit ihrer Berufsausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 92 (4), 400-415.
- Kaluza, G. & Chevalier, A. (2016). Stressbewältigungstrainings für Erwachsene. In: R. Fuchs & M. Gerber (Hrsg.), *Handbuch Stressregulation und Sport*. Springer-Verlag.

- Kaluza, G. (2011). *Stressbewältigung: Trainingsmaterial zur psychologischen Gesundheitsförderung*. (2. Aufl.). Springer-Verlag.
- Kaluza, G. (2012). *Gelassen und sicher im Stress*. (4. Aufl.). Springer-Verlag.
- Kato, T. (2012). Development of the Coping Flexibility Scale: Evidence for the Coping Flexibility Hypothesis. *Journal of Counseling Psychology*, 59 (2), 262-273. <https://doi.org/10.1037/a0027770>
- Kato, T. (2014). Coping with interpersonal stress and psychological distress at work: comparison of hospital nursing staff and salespeople. *Psychology Research and Behavior Management*, 7, 31-36. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S57030>
- Kauffeld, S. (2010). *Nachhaltige Weiterbildung: Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern*. Springer-Verlag.
- Kennedy, D. Mitchell, T. (Übers.), Gehmlich, V (Übers). & Steinmann, M. (Übers) (2008). *Lernergebnisse (Learning Outcomes) in der Praxis: Ein Leitfaden*. DAAD.
- Kersten, M., Vincent-Höper, S., Krampitz, H. & Nienhaus, A. (2019). Development and evaluation of a training program for dialysis nurses: an intervention study. *Journal of Occupational Medicine and Toxicology*, 14 (3). <https://doi.org/10.1186/s12995-019-0223-3>
- Kessler, A. & Gallen, M. (1989). *Der erfolgreiche Umgang mit täglichen Belastungen: Ein Programm zur Stressbewältigung Teilnehmer-Unterlagen für den Gruppenkurs*. Röttger.
- Kessler, A. (1989). *Der erfolgreiche Umgang mit täglichen Belastungen: Stressbewältigungsprogramm A Materialien für den Kursleiter*. (2. Aufl.). Röttger.
- Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating Training Programs*. (3. Aufl.). Berrett-Koehler Publishers.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. (6. Aufl.). Beltz.
- Klieme, E., Maag-Merki, K. & Hartig, J. (2007). Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik*. (S. 5-15). BMBF. <http://docplayer.org/docview/31/15241122/#file=/storage/31/15241122/15241122.pdf>

- Kohl, R., Jürchott, K., Hering, C., Gangnus, A., Kuhlmei, A., & Schwinger, A. (2021). COVID-19-Betroffenheit in der vollzeitstationären Langzeitpflege. In K. Jacobs, A. Kuhlmei, S. Greß, J. Klauber & A. Schwinger (Hrsg.), *Pflege-Report 2021. Sicherstellung der Pflege: Bedarfslagen und Angebotsstrukturen* (S. 3-21). Springer.
- Koppelin, F. (2013). *Stress in der Altenpflege: Supervision und Salutogenese als Mittel der Psychohygiene für Altenpflegekräfte*. Diplomica Verlag.
- Krause, A. & Dorsemagen, C. (2007). *Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung: Orientierung im Forschungsdschungel*. [https://www.researchgate.net/profile/Andreas\\_Krause4/publication/226933557\\_Ergebnisse\\_der\\_Lehrerbelastungsforschung\\_Orientierung\\_im\\_Forschungsdschungel/links/54c9ebca0cf2f0b56c24f7c4/Ergebnisse-der-Lehrerbelastungsforschung-Orientierung-im-Forschungsdschungel.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Andreas_Krause4/publication/226933557_Ergebnisse_der_Lehrerbelastungsforschung_Orientierung_im_Forschungsdschungel/links/54c9ebca0cf2f0b56c24f7c4/Ergebnisse-der-Lehrerbelastungsforschung-Orientierung-im-Forschungsdschungel.pdf)
- Krell, J. (2017). *Die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz durch das Lösen von Problemen in der stationären Krankenpflege: Ansatzpunkte für Praxisanleiter/innen und anderes betriebliches Bildungspersonal* [Dissertation]. TUM, Fakultät für Lehrerbildung und Bildungsforschung.
- Krell, J., Worofka, I., Simon, J., Wittmann, E. & Purwins, C. (2015). Herausfordernde Situationen un unterschiedlichen Settings der Pflege älterer Menschen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 28. [http://www.bwpat.de/ausgabe28/krell\\_et\\_al\\_bwpat28.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe28/krell_et_al_bwpat28.pdf)
- Kromrey, H. (2008). Wissenschaftstheoretische Anforderungen an empirische Forschung und die Problematik ihrer Beachtung in der Evaluation: oder: Wie sich die Evaluationsforschung um das Evaluieren drückt. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2* (S. 1923-1932). Campus Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-152303>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Ferdinand Schönigh.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company.

- Lehner, M. (2012). *Didaktische Reduktion*. Haupt Verlag.
- Lehr, D. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Präventions- und Interventionsansätze in der personenbezogenen Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 898-914). Waxmann.
- Lehr, D., Koch, S. & Hillert, A. (2013). Stress-Bewältigungs-Trainings: Das Präventionsprogramm AGIL „Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf“ als Beispiel eines Stress-Bewältigungs-Trainings für Lehrerinnen und Lehrer. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 251-271). Springer VS.
- Litzcke, S., Schuh, H. & Pletke, M. (2013). *Stress, Mobbing, Burn-out am Arbeitsplatz: Umgang mit Leistungsdruck: Belastungen im Beruf meistern. Mit Fragebögen, Checklisten und Übungen* (6. Aufl.). Springer.
- Lumley, T., Diehr, P., Emerson, S. & Chen, L. (2002). The Importance of the Normality Assumption in Large Public Health Data Sets. *Annual Reviews Public Health*, 23, 151-169. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.23.100901.140546>
- Marine, A., Ruotsalainen, J., Serra, C., Verbeek, J. (2006). Preventing occupational stress in healthcare workers. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 4. <https://doi.org/10.1002/14651858.cd002892.pub2>
- Mattes, W. (2011). *Methoden für den Unterricht*. Schöningh.
- Mayring, P. (2002). *Qualitative Sozialforschung*. (5. Aufl.). Beltz.
- Mayring, P. (2015). *Die Qualitative Inhaltsanalyse*. (12. Aufl.). Beltz.
- McNeish, D. & Kelley, K. (2019). Fixed Effects Models Versus Mixed Effects Models for Clustered Data: Reviewing the Approaches, Disentangling the Differences, and Making Recommendations. *Psychological Methods*, 24 (1), 20-35. <https://doi.org/10.1037/met0000182>
- Meichenbaum, D. (2003). *Intervention bei Stress: Anwendung und Wirkung des Stressimpfungstrainings*. (2. Aufl.). Verlag Hans Huber.
- Metz, A.-M. & Rothe, H.-J. (2017). *Screening psychischer Arbeitsbelastung: Ein Verfahren zur Gefährdungsbeurteilung*. Springer.



- Milek, A. & Bodenmann, G. (2018). Stressbewältigung. In J. Margraf, S. Schneider (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie, Band 2: Psychologische Therapie bei Indikationen im Erwachsenenalter* (S. 557-568). Springer-Verlag.
- Mittag, W. & Bieg, S. (2010). Die Bedeutung und Funktion pädagogischer Interventionsforschung und deren grundlegende Qualitätskriterien. In T. Hascher und B. Schmitz (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung: Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (S. 31-47). Juventa Verlag.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2020). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. (3. Aufl.). Springer-Verlag.
- Müller, U. & Soland, M. (2009). Transfermanagement und Evaluation. In M. Gessler (Hrsg.), *Handlungsfelder des Bildungsmanagements: Ein Handbuch*. (S. 249-277). Waxmann Verlag.
- Muths, S. (2013). Lerninseln. In R. Ertl-Schmuck & U. Greb (Hrsg.), *Pflegedidaktische Handlungsfelder* (S. 152-185). Beltz Juventa.
- Oelke, U., Wedekin, A., Haas, S. (2013). Szenisches Lernen. In R. Ertl-Schmuck & U. Greb (Hrsg.), *Pflegedidaktische Handlungsfelder* (S. 186-213). Beltz Juventa.
- Öllinger, M. (2017). Problemlösen. In J. Müsseler & M. Rieger: *Pädagogische Psychologie*, (S. 587-618). Springer.
- Oyama, Y. & Fukahori, H. (2013). A literature review of factors related to hospital nurses' health-related quality of life. *Journal of Nursing Management*, 23 (5), 661-673. <https://doi.org/10.1111/jonm.12194>
- Peterßen, W. H. (2001). *Kleines Methoden-Lexikon*. (2. Aufl.). Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Popper, K. R. (1996). *Alles Leben ist Problemlösen: Über Erkenntnis, Geschichte und Politik*. R. Piper.
- Praetorius, A.-K. & Charalambous, C. (2018). Classroom observation frameworks for studying instructional quality: looking back and looking forward. *ZDM*, 50, 535-553. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0946-0>

- Praetorius, A.-K., Rogh, W. & Kleickmann, T. (2020). Blinde Flecken des Modells der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität? Das Modell im Spiegel einer internationalen Synthese von Merkmalen der Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 48 (3), 303-318. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00072-w>
- Reiber, K. (2017). Die neuen Formen der pflegeberuflichen Bildung im Spiegel zukünftiger Herausforderungen. *Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung*, 1, 11-15. urn:nbn:de:0035-bwp-17111-9
- Reif, J., Spieß, E. & Stadler, P. (2018). *Effektiver Umgang mit Stress: Gesundheitsmanagement im Beruf*. Springer Verlag.
- Remmers, H. (2010). Transformationen pflegerischen Handelns: Entwurf einer theoretischen Erklärungsskizze. In S. Kreutzer (Hrsg.), *Transformationen pflegerischen Handelns: Institutionelle Kontexte und soziale Praxis vom 19. bis 21. Jahrhundert*. (S. 33-64). V&R unipress.
- Renner, K.-H., Heydasch, T. & Ströhlein, G. (2012). *Forschungsmethoden der Psychologie: Von der Fragestellung zur Präsentation*. Springer VS.
- Reschke, K. & Schröder, H. (2010). *Optimistisch den Stress meistern: Ein Programm für Gesundheitsförderung, Therapie und Rehabilitation*. Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Robert Koch Institut (2021). *Archiv der täglichen Situationsberichte des RKI zu COVID-19*. [https://www.rki.de/DE/Content/InfAZ/N/Neuartiges\\_Coronavirus/Situationsberichte/Archiv\\_tab.html;jsessionid=291B978A63CDFDB23A4129EF7F17DB82.internet052?nn=13490888](https://www.rki.de/DE/Content/InfAZ/N/Neuartiges_Coronavirus/Situationsberichte/Archiv_tab.html;jsessionid=291B978A63CDFDB23A4129EF7F17DB82.internet052?nn=13490888)
- Rost, D. H. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien: Eine Einführung*. (3. Aufl.). Verlag Julius Klinkhardt.
- Rowold, J., Hochholdinger, S. & Schaper, N. (2008). *Evaluation und Transfersicherung betrieblicher Trainings: Modelle, Methoden und Befunde*. Hogrefe Verlag.
- Rusch, S. (2019). *Stressmanagement: Ein Arbeitsbuch für Aus-, Fort- und Weiterbildung*. (2. Aufl.). Springer-Verlag.

- Sarafis, P., Rousaki, E., Tsounis, A., Malliarou, M., Lahna, L., Bamidis, P., Niaklas, D. & Papastavrou, E. (2016). The impact of occupational stress on nurses' caring behaviors and their health related quality of life. *BMC Nursing*, 15 (56). <https://doi.org/10.1186/s12912-016-0178-y>
- Scheibe, A.-K., Trittel, M., Klug, J. & Schmitz, B. (2014). Forschungsmethoden. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (6. Aufl.) (S. 83-111). Beltz.
- Schelp, T., Maluck, D., Gravemeier, R. & Meusling, U. (1990). *Rational-Emotive Therapie als Gruppentraining gegen Streß: Seminarkonzepte und Materialien*. Verlag Hans Huber.
- Schmidt, M. & Otto, B. (2010). Direkte und indirekte Interventionen. In T. Hascher und B. Schmitz (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung: Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*. (S. 235-240). Juventa Verlag.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2013). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. (10. Aufl.). Oldenbourg Verlag.
- Schulze, S. & Holmberg, C. (2021). Bedeutung und Belastung von Pflegekräften während der Corona-Krise. *Public Health Forum*, 29 (1). <https://doi.org/10.1515/pubhef-2020-0114>
- Schuster, N., Haun, S. & Hiller, W. (2011). *Psychische Belastungen im Arbeitsalltag: Trainingsmanual zur Stärkung persönlicher Ressourcen*. Beltz.
- Seeber, S. & Squarra, D. (2003). *Lehren und lernen in beruflichen Schulen: Schülerurteile zur Unterrichtsqualität*. Peter Lang.
- Seeber, S. & Wittmann, E. (2017). Social Competence Research: A Review. In M. Mulder (Hrsg.), *Competence-based Vocational and Professional Education: Bridging the Worlds of Work and Education* (S. 1029-1049). Springer.
- Seidel, T. & Reiss, K. (2014). Lerngelegenheiten im Unterricht. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (6. Aufl.) (S. 253-275). Beltz.
- Seiwert, L. (2012). *30 Minuten Zeitmanagement*. (18. Aufl.). GABAL Verlag.
- Selye, H. (1953). *Einführung in die Lehre vom Adaptionssyndrom*. Georg Thieme Verlag.
- Solga, M. (2011). Förderung von Lernstransfer. In J. Ryschka, M. Solga & A. Mattenklott (Hrsg.), *Praxishandbuch Personalentwicklung: Instrumente, Konzepte, Beispiele*. (3. Aufl.) (S. 339-368). Gabler Verlag.

- Souvignier, E. & Dignath van Ewijk, C. (2010). Pädagogische Interventionsforschung – ein historischer Rückblick. In T. Hascher und B. Schmitz (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung: Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*. (S. 12-30). Juventa Verlag.
- Straka, G. A. & Macke, G. (2006). *Lern-lehr-theoretische Didaktik*. (4. Aufl.). Waxmann.
- Stufflebeam, D. (2015). *CIPP Evaluation Model Checklist: A Tool for Applying the CIPP Model to Assess Projects and Programs*. <http://rszarf.ips.uw.edu.pl/ewalps/dzienne/cipp-model-stufflebeam2015.pdf>
- Stufflebeam, D., Foley, W., Gephart, W., Guba, E., Hammond, R., Merriman, H. & Provus, M. (1972). *Educational Evaluation and Decision Making*. (3. Aufl.). Itasca (Illinois): F. E, Peacock Publishers.
- Tönhäuser, C. & Büker, L. (2016). Determinants of Transfer of Training: A Comprehensive Literature Review. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 3 (2), 127-165. <http://dx.doi.org/10.13152/IJRVET.3.2.4>
- Tönhäuser, C. (2017). Wirksamkeit und Einflussfaktoren auf den Lerntransfer in der formalisierten betrieblich-beruflichen Weiterbildung: Eine qualitative Studie. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 32. [http://www.bwpat.de/ausgabe32/tonhaeuser\\_bwpat32.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe32/tonhaeuser_bwpat32.pdf)
- Ver.di (2015). *Ausbildungsreport Pflegeberufe 2015*. [https://gesundheit-soziales-bildung.verdi.de/++file++586e63e0f1b4cd1221c4bdd0/download/Ausbildungsreport\\_2015.pdf](https://gesundheit-soziales-bildung.verdi.de/++file++586e63e0f1b4cd1221c4bdd0/download/Ausbildungsreport_2015.pdf)
- Wagenschein, M. (2010). *Verstehen lehren: Genetisch-Sokratisch-Exemplarisch*. (5. Aufl.). Beltz.
- Wagner-Link, A. (2010). *Verhaltenstraining zur Stressbewältigung: Arbeitsbuch für Therapeuten und Trainer*. Klett-Cotta.
- Walter, A. (2015). Der phänomenologische Zugang zu authentischen Handlungssituationen – ein Beitrag zur empirischen Fundierung von Curriculumentwicklungen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 10. [http://www.bwpat.de/spezial10/walter\\_gesundheitsbereich-2015.pdf](http://www.bwpat.de/spezial10/walter_gesundheitsbereich-2015.pdf)

- Walter, A. (2021). Digitale Netzwerkarbeit zur Begleitung der Reform der Pflegeausbildung: ein Erfahrungsbericht. In M. Friese (Hrsg.), *Care Work 4.0: Digitalisierung in der beruflichen und akademischen Bildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe* (S. 135-151). wbv.
- Warwas, J. (2012). *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. Springer VS.
- Warwas, J., Weyland, U., Vorpahl, W., Wilczek, L. & Wittmann, E. (2021). *Förderung der Bewältigungskompetenz in den Pflegeberufen: Konzeption einer Interventionsstudie im Rahmen des Forschungsprojekts EKGe (Erweiterte Kompetenzmessung im Gesundheitsbereich)*. Vortrag auf der Sektionstagung Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2021 vom 15. bis 17. September 2021 an der Universität Bamberg (online).
- Westermann, C., Kozak, A., Harling, M. & Nienhaus, A. (2014). Burnout intervention studies for inpatient elderly care nursing staff: Systematic literature review. *International Journal of Nursing Studies*, 51, 63-71. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2012.12.001>
- Wirtz, M. A. (2021). *Dorsch: Lexikon der Psychologie*. (20. Aufl.). Hogrefe Verlag.
- Zimber, A., Rudolf, A., Teufel, S. (2001). Arbeitsbelastungen in der Altenpflege reduzieren: Ein Trainingsprogramm für Mitarbeiter und Führungskräfte. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 34 (5), 401-407. <https://doi.org/10.1007/s003910170042>
- Zimmer-Gembeck, M. J., Skinner, E. A., Modekci, K. L., Webb, H. J., Gardner, A. A., Hawes, T. & Rapee, R. M. (2018). The self-perception of flexible coping with stress: A new measure and relations with emotional adjustment. *Cogent Psychology*, 5 (1). <https://doi.org/10.1080/23311908.2018.1537908>

## Anhangsverzeichnis

A.	Bestimmungsgrößen psychischer Belastung im Arbeitskontext.....	XXVIII
B.	Übersicht über Beanspruchungsreaktionen und -folgen .....	XXXIII
C.	Übersicht über Belastungsfaktoren im Pflegeberuf.....	XXXIV
D.	Lernsituation im Handlungsfeld „Altenheim“ .....	XXXVI
E.	Zielsetzungen vor dem Hintergrund der Bloomschen Taxonomie .....	XXXVIII
F.	Mikrodidaktische Unterrichtsverlaufsplanung in tabellarischer Darstellung (Präsenzunterricht) .....	XLII
G.	Potenzielle Störfaktoren bei der Erklärung abhängiger Variablen.....	LXXVI
H.	Inputevaluation: Feedback und Änderungen auf Basis des Workshops mit Lehrkräften und Schulleiter*innen zur Lehr-Lern-Einheit .....	LXXVII
I.	Prozessevaluation: Durchführungsprotokoll zur Lehr-Lern-Einheit.....	LXXIX
J.	Fragebogen zur Unterrichtswahrnehmung .....	LXXXI
K.	Wissenstest .....	LXXXV
L.	Ergänzende Kontrollfragen zum Wissenstest .....	LXXXVIII
M.	Interviewleitfaden mit Lehrkräften zur ergänzenden Evaluation der Lehr-Lern- Einheit .....	XC
N.	Reliabilitätsanalyse und konfirmatorische Faktorenanalyse zu Skalen der Unterrichtswahrnehmung .....	XCI
O.	Übersicht zu Wissenstest - Itemanalyse .....	XCIX
P.	Reliabilitätsanalyse zum Bewältigungsverhalten und Beanspruchungserleben.....	C
Q.	Interviewtranskripte .....	CII
R.	Prüfung der Voraussetzungen parametrischer Testverfahren – Ebene „Lernerfolg“ .....	CXLVIII
S.	Prüfung der Voraussetzungen des t-Tests – Ebene „Verhalten“ und „Ergebnis“ .....	CLIV
T.	U-Tests zur Evaluationsebene „Verhalten“ und „Ergebnis“ .....	CLIX
U.	Übersicht über fehlende Werte.....	CLXII
V.	Übersicht über Durchführungsprotokolle zur Lehr-Lern-Einheit .....	CLXIII
W.	Boxplots zu den Kurzskalen „Verständnis“, „Anforderungsniveau/Schwierigkeit“ und „Interessantheit“ .....	CLXIX
X.	Freitextantworten der Schüler*innen zu positiven und verbesserungswürdigen Aspekten der Lehr-Lern-Einheit .....	CLXXI
Y.	Übersicht über erreichte Punktzahl pro Aufgabe (Wissenstest).....	CLXXV
Z.	Deskriptive Statistik zum flexiblen Bewältigungsverhalten zu Messzeitpunkt 1 und 2 nach Ausbildungsjahr .....	CLXXVI
AA.	Deskriptive Statistik zum Beanspruchungserleben zu Messzeitpunkt 1 und 2 nach Ausbildungsjahr.....	CLXXVII

## A. Bestimmungsgrößen psychischer Belastung im Arbeitskontext

*Tabelle 43: Bestimmungsgrößen psychischer Belastung im Arbeitskontext und ihre kritische Ausprägung in Anlehnung an Metz und Rothe (2017, S. 8 f. & 25-27)*

<b>Merkmalsbereich Arbeitsinhalt/ -aufgabe</b>	<b>Leitfragen</b>	<b>Kritische Ausprägung</b>
<b>Belastungsfaktor <i>Arbeitsinhalt</i>:</b>		
Vollständigkeit	Fordert die Aufgabe planende, organisierende, ausführende und kontrollierende Tätigkeiten?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nur einfachste Arbeitsvollzüge</li> <li>• lang andauernde Daueraufmerksamkeitsanforderung</li> <li>• nur hohe kognitive Anforderungen ohne Pause</li> </ul>
Handlungsspielraum	Enthält die Aufgabe Freiheitsgrade? Können Pensum, Arbeitsweise, Reihenfolge der Bearbeitung, Wahl von Arbeitsmitteln (mit)entschieden werden?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exakte Zeitvorgaben für Arbeitsverrichtungen</li> <li>• keine Möglichkeiten für kurzzeitige Arbeitsunterbrechungen</li> <li>• Arbeitsinhalt ist exakt vorgegeben, keine Freiheitsgrade hinsichtlich Art und Nutzung von Methoden, Arbeitsmitteln sowie Arbeitsablauf</li> </ul>
Variabilität	Fordert die Aufgabe Wahrnehmungs-, Denkleistungen und motorische Aktivitäten?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hohe Repetitivität einfachster Arbeitsvollzüge</li> <li>• kein Wechsel zwischen Wahrnehmungs-, Denk- und Entscheidungsprozessen sowie motorischen Aktivitäten</li> </ul>
Information	Sind die Informationen vollständig und zeitgerecht vorhanden, die zur Aufgabenerfüllung notwendig sind?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informationsdefizite bez. der Lösung der Arbeitsaufgabe notwendige Informationen</li> <li>• Informationsüberflutung, insbesondere mit für die Lösung der Arbeitsaufgabe irrelevanten Informationen</li> </ul>
Qualifikation	Setzt die Aufgabenerfüllung eine formale Qualifikation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zu geringe Qualifikationsanforderungen</li> </ul>

Merkmalsbereich inhalt/ -aufgabe	Arbeits- Leitfragen	Kritische Ausprägung
	voraus? Erfordert sie, eigene Kompetenzen zu erweitern, zu verfeinern?	<p>in Relation zu den Kompetenzen der Arbeitsperson</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zu hohe Qualifikationsanforderungen in Relation zu den Kompetenzen der Arbeitsperson</li> <li>• fehlende Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten</li> </ul>
Verantwortung	Fordert die Aufgabe, persönliche Verantwortung zu übernehmen für das Arbeitsergebnis, für Sicherheit und Gesundheit anderer, für hohe Sachwerte?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• unklare, nicht transparente Verantwortlichkeiten</li> <li>• zu hohe Verantwortung in Relation zu den Kompetenzen der Arbeitsperson</li> <li>• zu niedrige Verantwortung in Relation zu den Kompetenzen der Arbeitsperson</li> </ul>
Forderungen an die Emotionsregulation	Gehören zur Aufgabe, eigene Emotionen z. B. im Kundenkontakt zu regulieren? Verlangt die Aufgabe, Emotionen anderer Menschen zu beeinflussen? Müssen Gefühle geäußert/gezeigt werden, die nicht dem eigenen Erleben entsprechen (sog. emotionale Dissonanz)?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hohe Anforderungen an die Emotionsregulation</li> <li>• emotionale Dissonanz zwischen geforderten Emotionen und Gefühlen der Arbeitsperson</li> <li>• Bedrohung durch verbale oder körperliche Gewalt am Arbeitsplatz</li> </ul>
<b>Belastungsfaktor <i>Arbeitsorganisation</i>:</b>		
Arbeitszeit	Entsprechen die Arbeitszeitregelungen den allgemeinen arbeitswissenschaftlichen Erkenntnissen, z. B. bezüglich der Gestaltung von Schichtplänen, des Arbeitszeit- und Pausenregimes? Werden die gesetzlichen und tariflich vereinbarten Arbeitszeiten eingehalten?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Überschreiten der gesetzlich zugelassenen Tages- oder Wochenarbeitszeit</li> <li>• unzureichende Ruhe- und Erholungszeiten, z. B. wegen Überstunden, Bereitschaftsdiensten, Arbeit auf Abruf</li> <li>• nicht entsprechend arbeitswissenschaftlichen Erkenntnissen</li> </ul>



Merkmalsbereich inhalt/ -aufgabe	Arbeits- Leitfragen	Kritische Ausprägung
Arbeitsablauf	Kann die Tätigkeit kontinuierlich ausgeführt werden? Treten häufig unerwartete Störungen und Unterbrechungen auf?	gestaltete Schichtpläne <ul style="list-style-type: none"> <li>• hohe Anzahl von Störungen durch andere Personen (Vorgesetzte, Kollegen, Kunden usw.)</li> <li>• Ausfall von Technik, Software oder fehlendes Arbeitsmaterial</li> <li>• Unterbrechungen, die Neubeginn von Aufgabenbearbeitungen bedingen</li> </ul>
Arbeitsintensität	Ist das Arbeitsvolumen der zur Verfügung stehenden Zeit angemessen? Sind die Terminvorgaben realistisch?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• erhöhtes Arbeitspensum und Terminüberschneidungen</li> <li>• häufig zusätzliche Arbeitsaufgaben</li> <li>• zu hohe Komplexität der Arbeitsaufgaben</li> </ul>
Kooperation/Kommunikation	Erfordert die Aufgabe direkte Zusammenarbeit mit anderen Beschäftigten? In welchem Maße ist die Erfüllung der Arbeitsaufgabe abhängig von der Arbeit anderer Beschäftigter? Gehört regelmäßige Kommunikation mit Kunden zur Aufgabe?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• geringe oder fehlende Kommunikations- /Kooperationsmöglichkeiten</li> <li>• überwiegend indirekte Kommunikation (nur schriftlich oder über elektronische Medien)</li> </ul>
<b>Belastungsfaktor <i>Soziale Beziehungen</i>:</b>		
Soziale Beziehungen zu Kollegen	Werden die Beschäftigten von den Kollegen unterstützt, wenn sie ihre Arbeitsaufgaben in der vorgesehenen Zeit nicht erledigen können? Werden sie unterstützt, wenn sie die Aufgaben nicht ordnungsgemäß erledigen können, weil notwendige Kompetenzen (noch) nicht ausreichen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fehlende oder geringe soziale Unterstützung</li> <li>• Konflikte und Streitigkeiten im Team/in der Abteilung</li> <li>• geringes Vertrauen untereinander</li> <li>• Mobbing</li> </ul>
Soziale Beziehungen zu Vorgesetzten	Kann der Vorgesetzte um Rat und Hilfe gefragt werden, wenn die Aufgabe nicht oder nicht vollständig erfüllt wer-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fehlende oder geringe soziale Unterstützung</li> <li>• Konflikte und Streitigkeiten</li> </ul>

<b>Merkmalsbereich Arbeits- inhalt/ -aufgabe</b>	<b>Leitfragen</b>	<b>Kritische Ausprägung</b>
	den kann? Werden Leistungen und Verhalten anerkannt und wertgeschätzt? Erfahren Beschäftigte Unterstützung in schwierigen persönlichen Lebenslagen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fehlende oder geringe Anerkennung von Leistungen</li> <li>• Mobbing</li> </ul>
Soziale Rolle	Ist der Arbeitsplatz/die Tätigkeit eindeutig in die betriebliche Struktur eingeordnet? Sind Weisungsbefugnisse klar definiert? Bestehen eindeutige Forderungen an die Arbeitsrolle?	
<b>Belastungsfaktor <i>Arbeitsumgebung</i>:</b>		
Physikalische Bedingungen wie Schall, Klima, Beleuchtung	Sind sie so gestaltet, dass sie Arbeitshandlungen nicht behindern, nicht stören? Beeinflussen sie das Wohlbefinden der Beschäftigten?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• extreme Hitze oder Kälte</li> <li>• unzureichende Allgemein- und Arbeitsplatzbeleuchtung oder zu hohe Lichtstärken, die zu Blendung führen</li> <li>• zu hoher Geräuschpegel (Lärm), unregelmäßige Störgeräusche</li> </ul>
Chemische Gefahrstoffe	Schützen die technischen Einrichtungen zur Gefahrenabwehr wirksam die Gesundheit? Ist das Tragen persönlicher Schutzausrüstung erforderlich? Sind besondere Verhaltensvorschriften einzuhalten?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mangelhafter Schutz vor Stäuben, Dämpfen, Säuren, Basen sowie weiteren gasförmigen oder flüssigen Schadstoffen</li> </ul>
Körperliche Arbeit	Ist schwere körperliche Arbeit erforderlich? Sind ungünstige Körperhaltungen vermieden? Sind wechselnde Körperhaltungen möglich?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• schwere körperliche Arbeit</li> <li>• Über-Kopf-Arbeit</li> <li>• keine Möglichkeiten zum Wechsel der Körperhaltung</li> <li>• Zwangshaltungen</li> </ul>
Arbeitsplatz	Ist der Arbeitsplatz ergonomisch gut gestaltet? Unterstützt die Gestaltung des Arbeitsplatzes die Aufgabenerfüllung?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ungünstige ergonomische Arbeitsplatzgestaltung</li> <li>• eingeschränkte Bein- und Fußfreiheit</li> </ul>
Informationsgestaltung	Sind technisch vermittelte Informationen sicher und in der	<ul style="list-style-type: none"> <li>• eingeschränkte Sichtbarkeit von Anzeigen</li> </ul>

Merkmalsbereich inhalt/ -aufgabe	Arbeits-	Leitfragen	Kritische Ausprägung
		erforderlichen wahrnehmbar? Präzision ihre Anordnung dem Arbeits- ablauf und der Wichtigkeit der Information? Entspricht	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inkompatibilität von Anzeige- und Bedienelementen</li> </ul>
Arbeitsmittel		Sind notwendige Arbeitsmittel und Werkzeuge uneingeschränkt verfügbar? Sind sie der Aufgabe angemessen? Sind sie technisch einwandfrei? Sind Bedien- und Steuerungselemente eindeutig zu unterscheiden?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fehlendes oder ungeeignetes Werkzeug</li> <li>• defekte Maschinen und Anlagen</li> <li>• nicht ergonomische Gestaltung von Maschinen</li> <li>• mangelhafte Software-Ergonomie</li> </ul>

## B. Übersicht über Beanspruchungsreaktionen und -folgen

Tabelle 44: Übersicht über Beanspruchungsreaktionen und -folgen nach Krause und Dormagen (2007)

	<b>Beanspruchungsreaktionen</b>	<b>Beanspruchungsfolgen</b>
<b>physiologisch-körperlich</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Herzschlagfrequenz</li> <li>▪ Cortisol-Spiegel</li> </ul>	psychosomatische und körperliche Störungen wie <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kopf- und Rückenschmerzen</li> <li>▪ Magen-Darm-Geschwüre</li> <li>▪ erhöhter Cholesterinspiegel</li> </ul>
<b>kognitiv</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gedanken wie „Pass auf!“, „Das geht schief“ und damit verbunden               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wortfindungsstörungen</li> <li>- Konzentrationsstörungen</li> <li>- Denkblockaden</li> <li>- eingeschränkte Informationsverarbeitung</li> </ul> </li> <li>▪ Monotonie</li> <li>▪ psychische Ermüdung</li> <li>▪ gesteigerte Ideenvielfalt</li> <li>▪ Planungsvermögen</li> <li>▪ Entscheidungsvermögen</li> </ul>	Auswirkungen auf <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Selbstwertgefühl</li> <li>▪ Selbstkonzept</li> </ul>
<b>affektiv</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Unzufriedenheit</li> <li>▪ Ärger</li> <li>▪ Unruhe</li> <li>▪ Unsicherheit</li> <li>▪ Angst</li> <li>▪ Schuldgefühle</li> <li>▪ Hilflosigkeit</li> <li>▪ Wohlbefinden in Form von               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Freude</li> <li>- Ruhe</li> <li>- Gelassenheit</li> </ul> </li> <li>▪ Flow-Erlebnisse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Burnout</li> <li>▪ (länger andauernde) Ängste</li> <li>▪ Phobien</li> <li>▪ emotionale Stabilität</li> <li>▪ Arbeitszufriedenheit</li> <li>▪ (affektives) Commitment</li> </ul>
<b>verhaltensmäßig</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hastiges und ungeduldiges Verhalten</li> <li>▪ Pausen werden gekürzt oder gestrichen</li> <li>▪ Betäubungsverhalten</li> <li>▪ Alkoholkonsum               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Einnahme von Beruhigungs- oder Aufputschmedikamenten</li> </ul> </li> <li>▪ Unkoordiniertes Arbeitsverhalten               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinge werden gleichzeitig erledigt</li> <li>- mangelnde Planung, Übersicht und Ordnung</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sucht- bzw. Risikoverhalten</li> <li>▪ Absentismus</li> <li>▪ Berufswechsel</li> <li>▪ Konflikte im Umgang mit Menschen, z. B. aufgrund gereizten Verhaltens einer Person</li> <li>▪ Auswirkungen auf Gesundheitsverhalten</li> <li>▪ Besuch von Fortbildungsaktivitäten</li> </ul>

## C. Übersicht über Belastungsfaktoren im Pflegeberuf

Tabelle 45: Übersicht über pflegespezifische Belastungsfaktoren klassifiziert nach Höhmann et al. (2016) und Metz und Rothe (2017)

Belastungsfaktor		Klassifizierung nach Metz und Rothe (2017) <sup>37</sup>
<b>Makroebene</b>		
Sozio-kulturelle Ebene	Mangelnde gesellschaftliche Anerkennung	Soziale Beziehungen Arbeitsumgebung
Politische Ebene	Zunehmende Bürokratisierung (zunehmende patientenferne Aufgaben)	Arbeitsinhalt / Arbeitsaufgabe
	Geringe Vergütung	Arbeitsorganisation Arbeitsumgebung
Gesellschaftliche Ebene	Fachkräftemangel	Arbeitsorganisation -
<b>Mesoebene</b>		
Organisationsbezogene Ebene	Personalunterbesetzung/Unterbesetzung mit Fachkräften	Arbeitsorganisation
	Mangelnde Angemessenheit von Arbeitseinsatzplänen/Arbeitszeitplanung	Arbeitsorganisation
	Unregelmäßige Arbeitszeiten	Arbeitsorganisation
	Schichtarbeit	Arbeitsorganisation
	Fehlende Pausen	Arbeitsorganisation
	Überstunden	Arbeitsorganisation
	Zeitdruck und hohes Arbeitstempo	Arbeitsorganisation
	Parallel zu erledigende Aufgaben	Arbeitsorganisation
	Unerwartete Zusatzaufgaben	Arbeitsorganisation
	(Mangelnde) Vereinbarkeit von Familie und Beruf	Arbeitsorganisation
	Patient*innen-Pflegefachkraft-Relation	Arbeitsorganisation
	Unzureichende Unterstützung bei Entwicklungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten	Arbeitsinhalt / Arbeitsaufgabe (Bezug zur mangelnden Qualifikation) oder Soziale Beziehungen (wenn es um mangelnde Unterstützung vom Vorgesetzten aus geht)
	Belastender Führungsstil	Soziale Beziehungen
	Geringer Einfluss im Sinne eines geringen Handlungs- und Gestaltungsspielraums	Arbeitsinhalt / Arbeitsaufgabe

<sup>37</sup> Eine eindeutige Zuordnung der angeführten Belastungsfaktoren zu den Bereichen „Arbeitsinhalt/-aufgabe“, „Arbeitsorganisation“, „Arbeitsumgebung“ und „Soziale Beziehungen“ ist nicht immer möglich, da die Kategorien nicht gänzlich trennscharf voneinander sind. So ist bspw. eine Zuordnung des Belastungsfaktors „Mangelnde gesellschaftliche Anerkennung“ auf der Ebene „Soziale Beziehungen“ in Form einer Beziehung zwischen Pflegekräften und der Gesellschaft sowie auf der Ebene „Arbeitsumgebung“ im Sinne einer Arbeit, die in den gesellschaftlichen Kontext eingebettet ist, denkbar.

<b>Belastungsfaktor</b>	<b>Klassifizierung nach Metz und Rothe (2017)<sup>37</sup></b>		
Materiell-technische Ebene	Mangel an materiellen Ressourcen	Arbeitsumgebung	
	Lärmhafte Arbeitsumgebung	Arbeitsumgebung	
	Infektionsgefährdung der Pflegekraft über Kontakt mit Patient*innen	Arbeitsinhalt / Arbeitsaufgabe	
<b>Mikroebene</b>			
Interpersonale Ebene	Zwischenmenschliche Konflikte	Soziale Beziehungen	
	Mangelnde soziale Unterstützung durch Kolleg*innen und Vorgesetzte	Soziale Beziehungen	
	Interdisziplinäre Kommunikation und Kooperation	Arbeitsorganisation	
	Interaktion mit Klient*innen (Konfrontation mit aggressiven/unfreundlichen Patient*innen oder Meinungsverschiedenheiten mit Angehörigen)	Arbeitsorganisation	
	Verbale, körperliche oder sexuelle Gewalt durch eine zu pflegende Person	Arbeitsinhalt / Arbeitsaufgabe	
	Widerstand gegen pflegerische Maßnahmen	Arbeitsinhalt / Arbeitsaufgabe	
	Flucht eines/r Patient*in aus der Einrichtung	Arbeitsinhalt / Arbeitsaufgabe	
	Medizinische Notfälle	Arbeitsinhalt / Arbeitsaufgabe	
	Personal-soziopsychische Ebene	Konfrontation mit schweren Verletzungen, Krankheiten, Tod, Suizid und Leid	Arbeitsinhalt / Arbeitsaufgabe
		Angst vor Ansteckung	Arbeitsinhalt / Arbeitsaufgabe
Angst vor übergriffigen Patienten*innen		Arbeitsinhalt / Arbeitsaufgabe	
Angst vor dem eigenen Altern und das der Eltern		Arbeitsinhalt / Arbeitsaufgabe	
Unsicherheiten über die (durchzuführenden) pflegerischen Maßnahmen		Arbeitsinhalt / Arbeitsaufgabe	
Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz		Arbeitsinhalt / Arbeitsaufgabe	
Ekel		Arbeitsinhalt / Arbeitsaufgabe	
Wahrgenommene Diskrepanz zwischen dem eigenen Anspruch an die Pflege und die tatsächliche Umsetzung		Arbeitsinhalt / Arbeitsaufgabe	

## **D. Lernsituation im Handlungsfeld „Altenheim“**

*Mit Belastung in der pflegerischen Praxis umgehen*

Lea hat kürzlich ihre Ausbildung zur Pflegefachfrau abgeschlossen. Sie ist eine fröhliche und kommunikative Person und arbeitet als examinierte Pflegefachkraft in einem Altenpflegeheim, welches schwerpunktmäßig Platz für Pflegebedürftige mit neurologischen Erkrankungen bietet.

Schon seit mehreren Wochen gibt es personelle Engpässe auf der Station. Deshalb fällt zurzeit besonders viel Arbeit an und auch der Umgang und das Miteinander zwischen den Kolleginnen und Kollegen ist dadurch angespannt.

Im Frühdienst arbeiten heute nur eine Pflegehelferin, ein Schüler sowie Lea und ihre Kollegin Nofa. Die beiden sind heute die einzigen examinierten Pflegekräfte auf der Station, da sich ein weiterer Kollege krankgemeldet hat und kurzfristig kein Ersatz gefunden werden konnte. Beide haben daher sehr viel zu tun und Lea nimmt zudem im Laufe des Vormittags noch Herrn Rieder als neuen Bewohner auf. Herr Rieder leidet nach einem Schlaganfall neben einer Hemiplegie rechts (Halbseitenlähmung) an einer Aphasie. Er bekommt kaum ein Wort heraus und hat starke Schwierigkeiten sich auszudrücken.

Im Rahmen der pflegerischen Anamnese erfährt Lea, dass Herr Rieder 65 Jahre alt ist und sich erst vor wenigen Wochen in den wohlverdienten Ruhestand verabschiedet hat. Seine Frau berichtet, dass die beiden eine lange Reise geplant hatten. Schon Jahre lang hatten sie auf die Reise gespart und sich darauf gefreut. Eigentlich hätte es in drei Tagen losgehen sollen, aber nun... Frau Rieder bekommt Tränen in die Augen. Nun würden sie und ihr Mann sich diesen Traum wohl nie erfüllen können und sie hoffe nur, dass ihr Mann bald wieder er selbst sei. Jetzt, wo er doch endlich Zeit für sich und seine Familie hätte haben können. Lea bekommt einen Kloß im Hals. Sie ist sehr bedrückt, als sie das Zimmer nach der Anamnese verlässt.

Ihre Kollegin Nofa, die bereits seit zehn Jahren in dem Altenpflegeheim beschäftigt ist, kommt ihr im Flur aufgebracht entgegen:

„Mensch, was machst du denn die ganze Zeit? Ich laufe hier schon alle Klingeln ab und der Hausarzt kommt auch gleich; ich kann auch nicht alles machen und mich auch noch um deine Bewohner kümmern!“

Lea blickt auf die Uhr und stellt erschrocken fest, dass Frau Meier noch zum Essen mobilisiert werden muss. Frau Neuberger muss das Essen angereicht bekommen und Herr Fuchs muss gelagert werden. Ihre Pflege muss sie auch noch dokumentieren.

Lea muss schwer schlucken. Sie muss immer wieder an Herrn Rieder denken und hat noch so viel zu tun. Ihr raucht der Kopf.



## E. Zielsetzungen vor dem Hintergrund der Bloomschen Taxonomie

Tabelle 46 zeigt die Zielsetzungen der Lehr-Lern-Einheit eingeordnet in die Bloomsche Taxonomie und bietet somit eine Übersicht über die im Gesamtblick zunehmende Komplexität der zwölfstündigen Lehr-Lern-Einheit. Die Taxonomie umfasst sechs aufeinanderfolgende Stufen bezüglich verschiedener Denkprozesse (Kennedy et al., 2008, S. 36):

1. Wissen
2. Verstehen
3. Anwenden
4. Analysieren
5. Synthetisieren
6. Evaluieren

Die Stufe des Wissens bezieht sich insbesondere auf das Erinnern und Wiederholen von Fakten. Ein tatsächliches Verständnis ist hierfür nicht zwingend notwendig (Kennedy et al., 2008, S. 38). Hierauf bezieht sich erst die Stufe „Verstehen“ (Kennedy et al., 2008, S. 39). Die Stufe des Anwendens stellt höhere Anforderungen an eine\*n Lerner\*in. So soll Erlerntes z. B. in neuen Situationen angewendet werden (Kennedy et al., 2008, S. 40). Analysieren beschreibt die Fähigkeiten, Informationen in ihre Bestandteile zu gliedern und bspw. Zwischenbeziehungen herauszustellen (Kennedy et al., 2008, S. 41 f.). Auf das Zusammenfügen verschiedener Teile bezieht sich die Stufe „Synthetisieren“ (Kennedy et al., 2008, S. 43). Die anspruchsvollste Stufe gemäß der Taxonomie ist die Stufe „Evaluieren“. Hierbei kann der Wert eines Lerngegenstands beurteilt werden (Kennedy et al., 2008, S. 44 f.). Kennedy et al. (2008, S. 38-44) bieten eine Übersicht, welche Verben typischerweise eine Stufe markieren. Hierbei wird allerdings deutlich, dass eine Zuordnung von Verben zur jeweiligen Stufe nicht endgültig ist. So kann z. B. das Verb „identifizieren“ in Abhängigkeit seines Kontextes sowohl der Stufe „Verstehen“ als auch „Analysieren“ zugeordnet werden (vgl. Kennedy et al., 2008, S. 39 & 42). Da die vorliegende Taxonomie zusammenhängende Kategorien unterscheidet (Anderson & Krathwohl, 2001, S. 4), kann für nachfolgende Einordnung der Zielsetzungen in die Taxonomie kein Anspruch auf Endgültigkeit erhoben werden.

*Tabelle 46: Einordnung der Zielsetzungen der Lehr-Lern-Einheit vor dem Hintergrund der Bloomschen Taxonomie (vgl. Kennedy et al., 2008)*

<b>Unter-richtsstunden</b>	<b>Zielsetzung</b>	<b>Einordnung gemäß Bloomscher Taxonomie</b>
1&2: Einführung	Die SuS können Ansatzpunkte der Belastungs-Bearbeitungs-Bewältigung nennen und Belastungsfaktoren in einer gegebenen Belastungssituation mithilfe eines Analyserasters identifizieren.	<b>Wissen</b> <b>Verstehen</b>

<b>Unter- richtsstun- den</b>	<b>Zielsetzung</b>	<b>Einordnung ge- mäß Bloomster Taxonomie</b>
	Die SuS können ... <ul style="list-style-type: none"> <li>• ... die drei Ebenen, an denen Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigung ansetzen, selbstständig ohne Hilfsmittel nennen.</li> <li>• ... Belastung und Beanspruchung unter Darstellung eines Beispiels unterscheiden.</li> <li>• ... eine Belastungssituation hinsichtlich ausgewählter Kriterien (insbesondere Belastungsfaktoren und deren Veränderbarkeit) analysieren.</li> </ul>	<i>Wissen</i> <i>Verstehen</i> <i>Analysieren</i>
3&4: Mentale Bewältigungsstrategien	Die SuS können auf Basis erworbener Kenntnisse über mentale Bewältigung begründen, dass Belastung und Beanspruchung subjektive Phänomene sind. Die SuS können im Rückgriff auf erworbene Kenntnisse über förderliche Denkmuster mentale Bewältigungsstrategien der kognitiven Umstrukturierung situationsgerecht anwenden und Gegenpositionen zu belastungsverschärfenden Gedanken selbstständig entwickeln.	<b>Verstehen</b> <b>Anwenden</b> <b>Synthetisieren</b>
	Die SuS können ... <ul style="list-style-type: none"> <li>• ... verschiedene Einschätzungen von Problemsituationen (irrelevant, negativ belastend, positiv) unterscheiden.</li> <li>• ... verschiedene Einschätzungen für eine Beispielsituation, die potenziell belastungsträchtig ist, formulieren.</li> <li>• ... belastungsverschärfende Gedanken mit Bezug zu verschiedenen Belastungsfaktoren reflektieren.</li> <li>• ... Gegenpositionen zu irrationalen Einstellungen bzw. Belastungsverschärfern entwerfen.</li> </ul>	<i>Verstehen</i> <i>Anwenden</i> <i>Analysieren</i> <i>Synthetisieren</i>
5&6: Instrumentelle Bewältigungsstrategien	Die SuS kennen Methoden zum Zeitmanagement und können diese anwenden. Die SuS können ihr persönliches soziales Netz grafisch erstellen. Die SuS können ... <ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Methoden zum Zeitmanagement (ABC-Analyse, ALPEN-Methode) präsentieren und anwenden.</li> <li>• ... ihr soziales Netz mit Ansprechpartner*innen in der Pflegeeinrichtung, der Schule und im Privatleben grafisch darstellen.</li> <li>• ... ihre Ansprechpartner*innen zu potentiellen Belastungssituationen zuordnen.</li> </ul>	<b>Anwenden</b> <i>Wissen</i> <i>Anwenden</i> <i>Anwenden</i> <i>Analysieren</i>

<b>Unter-richtsstunden</b>	<b>Zielsetzung</b>	<b>Einordnung gemäß Bloomscher Taxonomie</b>
7: Instrumen- telle Bewälti- gungsstrate- gien	Die SuS können eine Problemlösung unter Zuhilfenahme acht kennengelernter Schritte des systematischen Problemlöseprozesses entwerfen.  Die SuS können ... <ul style="list-style-type: none"> <li>• ... die Schritte der systematischen Problemlösung nennen.</li> <li>• ... einen Problemlöseprozess für eine beispielhafte Belastungssituation entwerfen.</li> </ul>	<b>Anwenden</b>  <i>Wissen</i>  <i>Anwenden</i>
8: Palliativ-re- generative Bewälti- gungsstrate- gien	Die SuS können die Progressive Muskelrelaxation anwenden und nehmen dazu Stellung.  Die SuS können ... <ul style="list-style-type: none"> <li>• ... die Entspannungsmethode PMR anwenden.</li> <li>• (... autogenes Training anwenden.)</li> <li>• ... Stellung zur PMR nehmen.</li> <li>• (... Stellung zum autogenen Training nehmen.)</li> </ul>	<b>Anwenden</b> <i>Evaluieren</i>  <i>Anwenden</i>  <i>Evaluieren</i>
9: Palliativ-re- generative Bewälti- gungsstrate- gien	Die SuS können verschiedene Entspannungsmethoden hinsichtlich ihrer Einsetzbarkeit während und nach der Arbeit gegeneinander abwägen.  Die SuS können ... <ul style="list-style-type: none"> <li>• ... verschiedene Entspannungsmethoden nennen und wissen, wann diese zum Einsatz kommen können.</li> <li>• ... Gegenstände in ihrem beruflichen Alltag identifizieren, die als Stoppsignal im Rahmen der Ampelübung dienen können.</li> <li>• ... individuelle befriedigende Tätigkeiten als Belastungsausgleich reflektieren.</li> <li>• ... Entspannung und ausgleichende Tätigkeiten für ihren Alltag planen.</li> </ul>	<b>Analysieren</b>  <i>Wissen</i>  <i>Verstehen</i>  <i>Synthetisieren</i>  <i>Synthetisieren</i>
10 & 11: Zusammen- führung	Die SuS können begründet beurteilen, welche Verhaltensweisen in belastungsträchtigen Situationen konstruktiv sind.  Die SuS können einen Handlungsplan zur Bewältigung von gegebenen Belastungsfaktoren unter Zuhilfenahme eines orientierenden Rasters entwickeln.  Die SuS können ... <ul style="list-style-type: none"> <li>• ... hilfreiche und nicht hilfreiche Bewältigungsstrategien unterscheiden.</li> <li>• ... Ansatzpunkte der Bewältigung für ausgewählte Belastungsfaktoren identifizieren.</li> <li>• ... den Einsatz von Bewältigungsstrategien zu ausgewählten Belastungsfaktoren planen.</li> </ul>	<b>Analysieren</b>  <b>Synthetisieren</b>  <i>Analysieren</i>  <i>Analysieren</i>  <i>Synthetisieren</i>

<b>Unter- richtsstun- den</b>	<b>Zielsetzung</b>	<b>Einordnung ge- mäß Bloomscher Taxonomie</b>
12: Zusammen- führung	Die SuS können ihren persönlichen Lernfortschritt zum Wissen über Belastung, Beanspruchung und Bewältigung überprüfen und das Gelernte vor dem Hintergrund ihres persönlichen Lernzuwachses und ihres (Arbeits-)Alltags reflektieren.	<b>Evaluieren</b>

Anmerkung: Fett markierte Einordnungen von Zielsetzungen entsprechen einer Einordnung der Stundenzielsetzung gemäß Bloomscher Taxonomie.

## F. Mikrodidaktische Unterrichtsverlaufsplanung in tabellarischer Darstellung (Präsenzunterricht)

### F.1 Einstieg in die Unterrichtseinheit

Unterrichtsstunden 1 & 2: Die SuS können Ansatzpunkte der Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigung nennen und Belastungsfaktoren in einer gegebenen Belastungssituation mithilfe eines Analyserasters erarbeiten.					
Zeit in Minuten <sup>38</sup>	Unterrichtsphasen	Inhalte	Zielsetzungen Die SuS können...	Methodische Umsetzungen	Medien
		<ul style="list-style-type: none"> <li>kurze Vorstellung der Kooperation mit projektbeteiligten Universitäten</li> </ul>		Darstellende Aktionsform; Lehrervortrag	
10-13	Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> <li>Brainstorming: Was ist für Sie Belastung und wie bewältigen Sie diese? (Bezug zu eigenen Erfahrungen der SuS)</li> </ul>		Erarbeitende Aktionsform; L-S-G	Metaplankarten/Tafel o. Ä.
„In den kommenden Stunden beschäftigen wir uns mit der Bewältigung von Belastung und Beanspruchung. Überlegen Sie: Was ist für Sie Belastung und wie bewältigen Sie diese?“ (Notieren von Schlagwörtern auf Metaplankarten durch LK)					
15	Erarbeitung	<ul style="list-style-type: none"> <li>Erklärvideo zu Belastung, Beanspruchung, Bewältigung</li> </ul>	...die drei Ebenen, an denen Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigung ansetzen kann, selbstständig ohne Hilfsmittel nennen.		PC/Beamer (Erklärvideo zu Belastung, Beanspruchung, Bewältigung)
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Clustern der gesammelten Stichworte zum Modell zu Belastung, Beanspruchung, Bewältigung (S. 16)</li> </ul>	...Belastung und Beanspruchung unter Darbietung eines Beispiels unterscheiden.	L-S-G	Metaplankarten
„Wie lassen sich die bisher gesammelten Stichworte in das Modell einordnen?“					

<sup>38</sup> Bei den Zeitangaben handelt es sich lediglich um ungefähre Zeitrichtwerte, die vielmehr der Orientierung dienen sollen, anstelle einer strikten Einhaltung bedürfen.

40	Vertiefung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kennenlernen der Lernsituation</li> <li>• Analyse der Lernsituation</li> <li>• Identifizierung veränderbarer und unveränderbarer Belastungsfaktoren</li> </ul>	... eine Belastungssituation hinsichtlich ausgewählter Kriterien (insbesondere Belastungsfaktoren und deren Veränderbarkeit) in Einzel- oder Partnerarbeit analysieren.	Erarbeitende Aktionsform; EA/PA	Hörspiel „Lernsituation“ & AB „Lernsituation“  AB „Analyseraster“
		Anhören der Lernsituation, auffordern der SuS auf dem AB „Lernsituation“ (für Belastung) relevante Aspekte zu unterstreichen; „Wir haben jetzt viele Bewältigungsstrategien gesammelt – Wie können wir entscheiden, welche Strategien in einer bestimmten Situation am besten eingesetzt werden? Dafür müssen wir die Situation, die uns belastet, zunächst analysieren.“			
15	Ergebnissicherung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gemeinsames Besprechen des Analyserasters</li> </ul>		L-S-G	Dokumentenkamera
2 Min.	Kurzfragebogen zur Unterrichtswahrnehmung (Std. 1 & 2)				

Anmerkung: AB = Arbeitsblatt; EA = Einzelarbeit; GA = Gruppenarbeit; LK = Lehrkraft; L-S-G = Lehrer\*in-Schüler\*in-Gespräch; PA = Partnerarbeit; SuS = Schülerinnen und Schüler

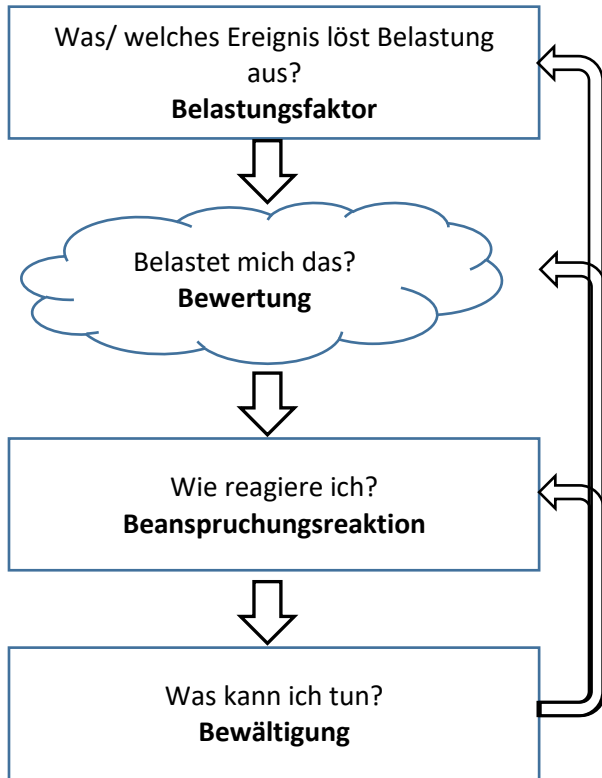
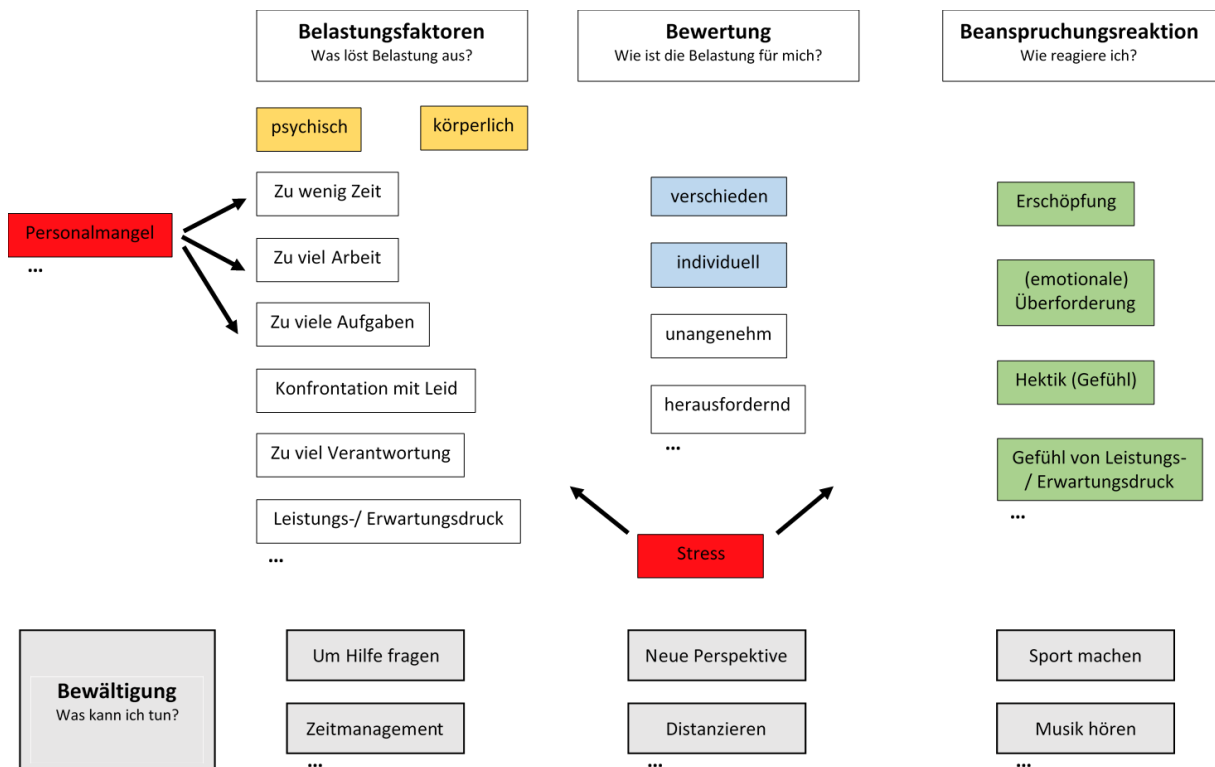


Abbildung 18: Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigungs-Modell in Anlehnung an Beyer und Lohaus (2018, S. 41)

**Beispiel eines Clusters:**



## Analyseraster – Die Belastungssituation analysieren

<b>Analysekategorien</b>			
<b>Wo?</b>	<b>Ort:</b> Wo ereignet sich die Situation?		
<b>Wer?</b>	<b>Beteiligte:</b> Wer ist in der Situation beteiligt? Welche Akteure gibt es?		
<b>Was?</b>	<b>Pflegeanlass:</b> Welchen pflegerischen Tätigkeiten muss nachgegangen werden? Was muss gemacht werden?  <b>Belastungsanlass/-faktor:</b>	Was wirkt belastend auf Lea? Was belastet sie?	<b>Einfluss auf den Belastungsfaktor:</b> Hat Lea Einfluss auf den Belastungsfaktor? Kann sie etwas konkret an der belastenden Situation ändern?
<b>Wie?</b>	<b>Potenzielles Erleben:</b> Wie fühlt Lea sich in der Situation vermutlich? Welche Gefühle treten auf?		



## F. 2 Unterschiedliche Sichtweisen in einer Belastungssituation und förderliche Denkmuster (mentale Bewältigungsstrategien)

<b>Unterrichtsstunden 3 &amp; 4: Die SuS können auf Basis erworbener Kenntnisse über mentale Bewältigung begründen, dass Belastung und Beanspruchung subjektive Phänomene sind.                      Die SuS können im Rückgriff auf erworbene Kenntnisse über förderliche Denkmuster mentale Bewältigungsstrategien der kognitiven Umstrukturierung situationsgerecht anwenden und Gegenpositionen zu belastungsverschärfenden Gedanken selbstständig entwickeln.</b>					
Zeit in Minuten	Unterrichtsphasen	Inhalte	Zielsetzungen Die SuS können...	Methodische Umsetzungen	Medien
5-10	Einstieg	Zeigen von Kippbildern		Impulsgebende Aktionsform, Plenum	Dokumentenkamera / Beamer  Kippbilder
		Unterrichtseinstieg über Zeigen der Kippbilder „Es sind mehrere Sichtweisen möglich“. „Was sehen Sie?“			
		Hinführung mentale Bewältigung (ggf. Rückbezug auf Brainstorming zu Bewältigungsstrategien)			Ggf. Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigungs-Modell (s. S. 16)
„Es gibt unterschiedliche Perspektiven. Wir haben kennengelernt, dass –damit Belastung und Beanspruchung entstehen- eine Situation als belastend gewertet werden muss. Diese Bewertungsphase wollen wir uns jetzt nochmal genauer anschauen. Sie kennen es vielleicht, wenn manche Personen vor einer Prüfung überhaupt nicht belastet sind, andere dagegen fühlen sich extrem belastet und beansprucht. Und das, obwohl alle dieselbe Prüfung absolvieren. Diese individuelle Belastung beginnt also im Kopf und darum wollen wir auch hier einsteigen.“					
15-20	Erarbeitung	Vorstellung „Belastung und Beanspruchung als Ergebnis von persönlichen Bewertungen“	... verschiedene Einschätzungen von Belastungssituationen (irrelevant, negativ belastend, positiv) unterscheiden.	L-S-G	Beamer / Dokumentenkamera AB „Belastung und Beanspruchung sind das Ergebnis von persönlichen Bewertungen“
		Formulieren verschiedener Einschätzungen der gegebenen Anlässe:	... verschiedene Einschätzungen für eine Beispielsi-	Erarbeitende Aktionsform; EA/PA	AB „Belastung und Beanspruchung sind das

		<p>- Lea bekommt von ihrer Kollegin Vorwürfe, die implizieren, sie würde zu wenig und/oder zu langsam arbeiten.</p> <p>-Lea hat viele Aufgaben gleichzeitig zu erledigen.</p> <p>- Leas Umgang mit Leid.</p>	<p>situation, die potenziell belastungsträchtig ist, formulieren.</p>		<p>Ergebnis von persönlichen Bewertungen“</p>
		<p>„Wir haben bereits Lea in ihrer Belastungssituation kennengelernt und drei Belastungsfaktoren herausgearbeitet. Welche Gedanken hat Lea, wenn die Situation sie belastet, welche hätte sie, wenn sie sie als positiv oder neutral bewertet?“</p> <p>Hier auch aufzeigen, dass die Einschätzung der Situation abhängig von der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten ist.</p>			
10	Ergebnis-sicherung I	Besprechung der Einschätzungen		L-S-G	
		→ Umstrukturieren als Bewältigungsstrategie → Dinge aus einer anderen Perspektive betrachten			
20	Erarbeitung II	Denkweisen hinterfragen		L-S-G	
		<p>→ Welche Fragen kann man sich stellen, um die eigene Sichtweise zu ändern und eine Situation nicht nur negativ zu sehen?</p> <p>Erwartete Schülerantwort:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Was würde xy dazu sagen/tun?</li> <li>• Ist es wirklich so?</li> <li>• Was ist das Gute an dieser Situation?</li> <li>• Wie werde ich später, in einem Monat/einem Jahr darüber denken?</li> <li>• Was denkt jemand, den die Situation weniger belastet?</li> <li>• Wie wird es sein, wenn ich die Anforderung erfolgreich bewältigt habe?</li> </ul> <p>... (Kaluza, 2011, S. 212)</p>			
		Zuordnung von Belastungsver-schärfen zu Belastungsanlass	... die Bedeutung belas-tungsverschärfender Ge-danken zu gegebenen Be-lastungsfaktoren zuordnen.	Erarbeitende Akti-onsform, EA/PA	AB „Belastungs-ver-schärfende Gedanken“ AB „Förderliche Denk-muster“
		„Wir wissen aus der Lernsituation, dass Lea sich schlecht fühlt und haben auch überlegt, wie sie die Situation erlebt, welche Gefühle sie in der Situation hat. Wie schlecht oder gut sie sich fühlt, ist auch davon abhängig, was			

		für Gedanken und welche Ansprüche sie hat. Ich gebe Ihnen ein AB mit förderlichen Denkmustern. Lesen Sie sich das durch. Bearbeiten Sie danach auf Basis dessen das Arbeitsblatt mit typischen belastungsverschärfenden Gedanken, die Lea in der Situation haben könnte. Ihre Aufgabe ist nun die Zuordnung der Gedanken zum Belastungsfaktor (Aufgabe 1 & 2)“			
5	Ergebnis-sicherung II	Vergleich der Zuordnung		Plenum, L-S-G	
15	Vertiefung	Formulierung von Gegenpositionen (Disputationstechniken)	... Gegenpositionen zu irrationalen Einstellungen bzw. Belastungsverschärfen entwerfen.	Erarbeitende Aktionsform, EA/PA	AB „Belastungsverschärfende Gedanken“
		Aufgabe 3			
10	Ergebnis-sicherung III	Besprechung der Gegenpositionen		L-S-G	
2 Min.	Kurzfragebogen zur Unterrichtswahrnehmung (Std. 3 & 4)				

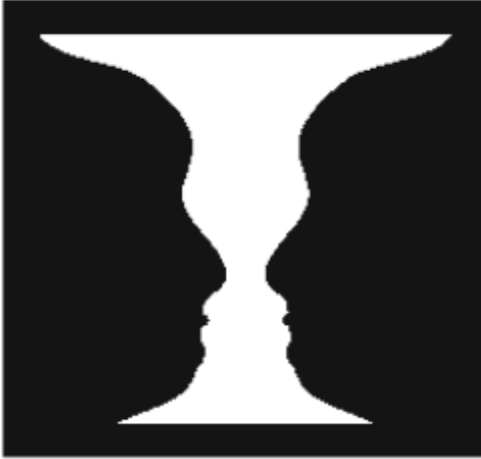


Abbildung 19: Kippbilder: "Es sind mehrere Sichtweisen möglich" (Kaluza, 2011, S. 108)

## Belastung und Beanspruchung sind das Ergebnis von persönlichen Bewertungen – Beispiel „Leas Belastungssituation“

### Aufgabenstellung:

1. Welche Gedanken könnte Lea haben, wenn sie den Belastungsfaktor als negativ/positiv einschätzt? Formulieren Sie mögliche Gedanken.

### Belastungsfaktor:

1. Kollegin Nofa begegnet Lea mit Vorwürfen
2. Lea hat viele Aufgaben gleichzeitig zu erledigen.
3. Lea wird mit Herrn und Frau Rieders Leid konfrontiert.

### Einschätzen des Belastungsfaktors

irrelevant	negativ belastend	positiv/günstig
<p><b>Zu 1:</b> Was soll's! Mir ist egal, was Nofa von mir hält.</p> <p><b>Zu 2:</b> Das ist für mich gar kein Problem.</p> <p><b>Zu 3:</b> Mich interessiert Herrn Rieders Leid nicht weiter, ich mache einfach meinen Job.</p>	<p><b>Zu 1:</b> Oh nein, jetzt hat Nofa ein schlechtes Bild von mir! Was soll ich jetzt nur machen?</p> <p><b>Zu 2:</b></p> <p><b>Zu 3:</b></p>	<p><b>Zu 1:</b> Mist - jetzt ist Nofa sauer auf mich. Aber gut, dass sie das Problem offen und direkt anspricht. Wir können das bestimmt klären.</p> <p><b>Zu 2:</b></p> <p><b>Zu 3:</b></p>
<p><b>Einschätzen eigener Kompetenzen</b>                      Abgeschlossene Ausbildung zur Pflegefachkraft, gute Kommunikationsfähigkeit, ...</p>		

### Beanspruchungsreaktion

## Belastungsverschärfende Gedanken

Belastungsverschärfende Gedanken treten vor allem im Zuge der Bewertung von Belastungssituationen auf. Sie sind häufig gekennzeichnet durch:

- eine selektive Wahrnehmung von negativen Aspekten in einer Situation. Das heißt, eine Person sieht nur noch die schlechten Dinge und verallgemeinert diese häufig.
- eine selektive Wahrnehmung und Überbewertung von möglichen negativen Folgen. Diese stellen für die betroffene Person bei belastungsverschärfenden Gedanken ganze Katastrophen dar, weshalb auch vom „Katastrophisieren“ gesprochen wird.
- eine einseitig personalisierende Wahrnehmung und Interpretation von Situationen. Dies bedeutet, dass die Dinge zu persönlich genommen werden.

Häufig stellen belastungsverschärfende Gedanken auch ein „Muss“-Denken dar. Dabei setzt sich eine Person selbst unter Druck, da sie sehr hohe Ansprüche an sich hat.

Bei der mentalen Bewältigung geht es nun darum, solchen belastungsverschärfenden Gedanken entgegenzuwirken und förderliche Denkmuster zu entwickeln.

### **Aufgabenstellung:**

- 1. Lesen Sie den kurzen Textabschnitt zur Erklärung belastungsverschärfender Gedanken.**
- 2. Markieren Sie, welche belastungsverschärfenden Gedanken welchen Belastungsfaktor betreffen könnten, indem Sie die jeweilige Nummer (1, 2, 3) in die Kästchen einfügen:**
  - (1) Lea hat viele Aufgaben gleichzeitig zu erledigen.
  - (2) Kollegin Nofa begegnet Lea mit Vorwürfen.
  - (3) Lea wird mit Herrn Rieders Leid konfrontiert.
- 3. Formulieren Sie eine Gegenposition zu den belastungsverschärfenden Gedanken. Ziehen Sie dazu ggf. die Übersicht zu förderlichen Denkmustern heran.**

Es ist schlimm, wenn andere mich andere kritisieren.

---

Es ist wichtig, dass mich alle mögen.

---

Ich halte das nicht durch.

---

Starke Menschen brauchen keine Hilfe.

---

Das schaffe ich nie.

---

Es ist entsetzlich, wenn es nicht so läuft, wie ich will oder geplant habe.

---

Es ist nicht akzeptabel, wenn ich eine Arbeit nicht schaffe oder einen Termin nicht einhalte.

---

Es ist schrecklich, wenn andere mir böse sind.

---

Ich werde versagen.

---

Ich will mit allen Leuten gut auskommen.

---

In Anlehnung an Kaluza. (2011, S. 104 & 213). *Stressbewältigung: Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung.*



## Förderliche Denkmuster

Förderliche Denkmuster können belastungsverschärfenden Gedanken entgegenwirken. Folgende förderliche Denkmuster können die negative Belastung durch eine Situation vorbeugen und/oder reduzieren:

- **Annehmen der Realität**
  - Belastungsfaktoren und eigene Beanspruchungsreaktionen als Realität akzeptieren („Es ist, wie es ist.“)
  
- **„Blick auf das Positive“**
  - Sich auf positive Aspekte der Situation, auf Chancen und Sinn konzentrieren
  - Realitätsüberprüfung → „Ist es wirklich so?“, „Was ist das Gute in der Situation?“
  - Konkretisieren
  
- **Kompetenz-Denken**
  - Sich auf eigene Stärken, Erfolge und Ressourcen (externe Hilfen) konzentrieren
  - Auf die eigenen Kompetenzen vertrauen
  
- **Positives Konsequenzen-Denken**
  - Sich auf mögliche Erfolge und positive Konsequenzen konzentrieren
  - Ent-Katastrophisieren (Was könnte schlimmstenfalls geschehen?)
  
- **Relativieren und Distanzieren**
  - Die Sache aus einem anderen Blickwinkel, mit den Augen eines anderen sehen
  - Innere Distanz bewahren

In Anlehnung an Kaluza. (2011, S. 211). *Stressbewältigung: Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung.*



### F.3 Zeitmanagement, soziale Unterstützung und systematische Problemlösung (instrumentelle Bewältigungsstrategien)

Unterrichtsstunden 5 & 6: Die SuS kennen Methoden zum Zeitmanagement und können diese anwenden. Die SuS können ihr persönliches soziales Netz grafisch erstellen.					
Zeit in Minuten	Unterrichtsphasen	Inhalte	Zielsetzungen Die SuS können...	Methodische Umsetzungen	Medien
5	Einstieg	Wiederholung des Belastungs-Beanspruchungs-Modells (ggf. Rückbezug auf Brainstorming zu Bewältigungsstrategien)		Impulssetzende Aktionsform, L-S-G	Dokumentenkamera/ Beamer  Rückbezug zu AB „Analyseraster“
		„Wir wollen uns heute die Belastungsfaktoren selbst nochmal genauer ansehen und überlegen, inwiefern wir die Belastung verringern können, wenn wir bei diesen selbst bzw. bei der Situation selbst ansetzen. Voraussetzung dafür ist, dass der Belastungsfaktor überhaupt jetzt und/oder zukünftig veränderbar ist – Wo ist dies bei Lea der Fall?“ Erwartete Antwort (Belastungsfaktoren): Lea hat Vieles gleichzeitig zu tun; Zukünftig veränderbar: Beziehung zur Kollegin.			
25	Erarbeitung / Vertiefung	Arbeitsteilige Erarbeitung von Zeitmanagementmethoden (ABC-Analyse, ALPEN-Methode) und Anwendung auf die Lernsituation	... Methoden zum Zeitmanagement (ABC-Analyse, ALPEN-Methode) darstellen und anwenden.	Erarbeitende Aktionsform GA (3-4 SuS pro Gruppe; pro Gruppe eine Zeitmanagement-methode)	AB „Übung zum Zeitmanagement“ AB „Zeitmanagement – Die ABC-Analyse“ und AB „Zeitmanagement – Die ALPEN-Methode“
		„Aufgabe 1: Lesen Sie den Informationstext zur Zeitmanagementmethode ABC-Analyse oder ALPEN-Methode durch und markieren Sie die wichtigsten Schlagworte, sodass Sie in der Lage sind Ihren Mitschüler*innen die wichtigsten Inhalte vorzustellen.“ „Aufgabe 2: Wenden Sie die Methode auf Leas Fall an. Überlegen Sie, was Lea zuerst tun sollte und welche Aufgaben in welcher Reihenfolge folgen sollten.“			
15	Ergebnissicherung	Besprechung und Diskussion der Zeitmanagementmethoden (Vorstellung und möglicher Bezug zu Leas Situation)		L-S-G, Plenum	AB „Übung zum Zeitmanagement“, AB „Zeitmanagement – Die ABC-Ana-

					lyse“ und AB „Zeitmanagement – Die ALPEN-Methode“ AB „Lernsituation“ & „Analyseraster“
5	Didaktische Reserve	Diskussion der Anwendbarkeit und Nützlichkeit der vorgestellten Methoden		L-S-G	
5	Einstieg	Hinführung zur sozialen Unterstützung (ggf. Rückbezug auf Brainstorming zu Bewältigungsstrategien)		Impulssetzende Aktionsform L-S-G	
		<p>„Angenommen, Lea hat so viele Aufgaben zu erledigen, dass sie diese trotz eines guten Zeitmanagements nicht erledigen kann. Welche Möglichkeit hat sie dann noch?“          Erwartete Schülerantwort:          Jemanden um Hilfe fragen, Hilfe einfordern          „Wir betrachten zunächst die soziale Unterstützung“          „Soziale Unterstützung kann in der Situation direkt helfen. Manchmal kann ein Gespräch aber auch <u>nach</u> einer als belastend wahrgenommenen Situation helfen, um Belastung (und Beanspruchung) zu reduzieren.“</p>			
15-20	Erarbeitung	Erstellung des sozialen Netzes	... ihr soziales Netz mit Ansprechpartner*innen in der Pflegeeinrichtung, der Schule und im Privatleben grafisch darstellen.	Erarbeitenden Aktionsform, EA	AB „Mein soziales Netz“
		Soziales Netz		PA	
		Die Schüler stellen ihr soziales Netz gegenseitig vor und ergänzen ggf.			
15-20	Vertiefung & Ergebnissicherung	Soziales Netz: eigene Erfahrungen	... ihre Ansprechpartner*innen zu potentiellen Belastungssituationen zuordnen.	Impulssetzende Aktionsform L-S-G	

		Mit welchen Konfliktsituationen oder belastenden Situationen wurden Sie in Ihrem Arbeitsalltag konfrontiert? An wen haben Sie sich gewandt, um von Ihrem Problem zu berichten? Welche sozialen Kontakte haben Sie genutzt, um von ihren Belastungen zu berichten?			
5	Didaktische Reserve	Exkurs: Vorstellung von Beratungsstellen für Pflegekräfte ( <a href="http://www.psych4nurses.de">www.psych4nurses.de</a> )		Lehrervortrag	Computer/Beamer

<b>Unterrichtsstunde 7: Die SuS können eine Problemlösung unter Zuhilfenahme acht kennengelernter Schritte des systematischen Problemlöseprozesses entwerfen.</b>					
Zeit in Minuten	Unterrichtsphasen	Inhalte	Zielsetzungen Die SuS können...	Methodische Umsetzungen	Medien
3	Einstieg	Hinführung zur systematischen Problemlösung		L-S-G	
10	Erarbeitung	Kennenlernen der systematischen Problemlösung (Erklärvideo)	... die Schritte der systematischen Problemlösung nennen.	Plenum	Erklärvideo „Systematische Problemlösung“ PC und Beamer o. Ä.
20	Vertiefung	Anwendung der kennengelernten Schritte des systematischen Problemlösung auf die Lernsituation (Konflikt mit Kollegin)	... einen Problemlöseprozess für eine beispielhafte Belastungssituation entwerfen.	EA	AB „Systematische Problemlösung“
10	Ergebnissicherung	Anwendung des Problemlösetrainings auf die Lernsituation (Konflikt mit Kollegin)		L-S-G, Plenum	Dokumentenkamera / Beamer AB „Lernsituation“
2 Min.	Kurzfragebogen zur Unterrichtswahrnehmung (Std. 5, 6 & 7)				

## Übung zum Zeitmanagement

**Aufgabenstellung:**

- 1. Lesen Sie den Ihnen zugeteilten Informationstext zur ABC-Analyse *oder* ALPEN-Methode durch und markieren Sie die wichtigsten Schlagworte, sodass Sie in der Lage sind Ihren Mitschüler\*innen die wichtigsten Inhalte vorzustellen.**
- 2. Welche Aufgaben hat Lea aktuell noch zu erledigen?**
- 3. Wie sollte Lea bei der Aufgabenerledigung vorgehen? Wenden Sie die Methode (ABC-Analyse oder ALPEN-Methode) auf Leas Fall an.**

**Belastungsfaktor „Lea hat viele Aufgaben gleichzeitig zu erledigen“:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

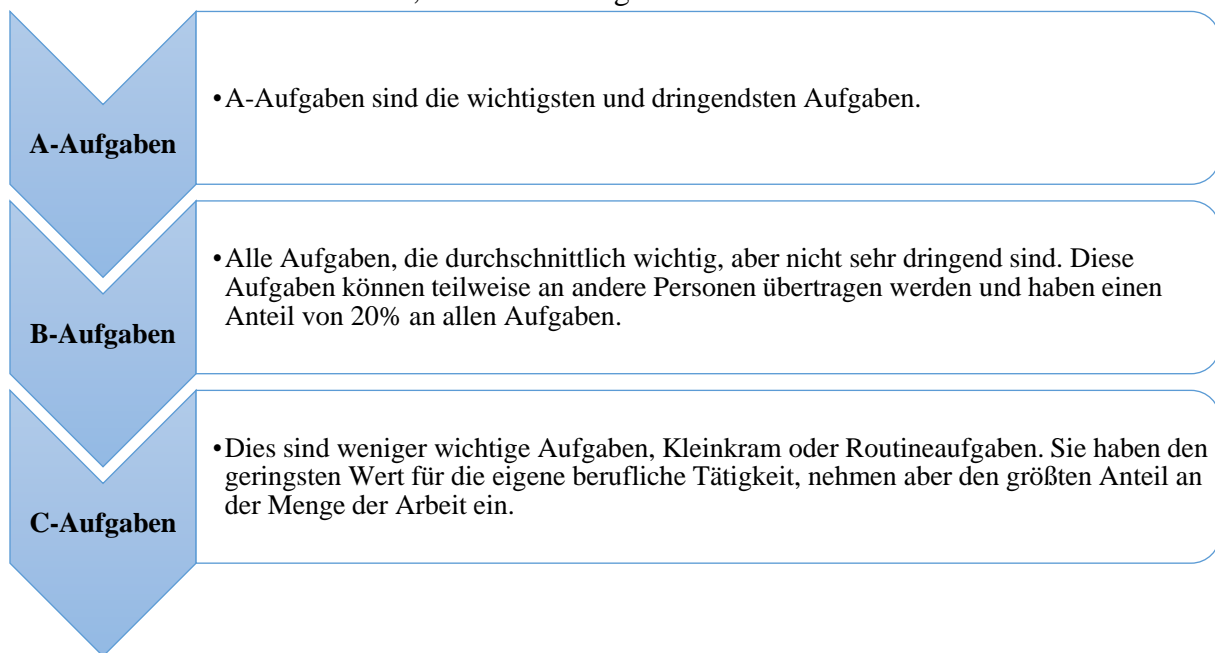
---

---

## Zeitmanagement – Die ABC-Analyse

Eine der wichtigsten Aufgaben beim Zeitmanagement besteht darin, sich über die Ist-Situation ein klares Bild zu verschaffen. Dabei hilft es, die verschiedenen Aktivitäten nach ihrer Wichtigkeit bzw. Dringlichkeit zu bewerten. Das Setzen von Prioritäten kann man mit der sogenannten **ABC-Analyse** vornehmen. Die Vorteile der ABC-Analyse liegen in ihrer schnellen und unkomplizierten Anwendbarkeit.

Bei der ABC-Analyse werden alle geplanten Aktivitäten nach ihrer Priorität geordnet. Dazu unterscheidet man zwischen A-, B- und C- Aufgaben:



Die Unterscheidung zwischen A-, B- und C-Aufgaben hilft dabei, Prioritäten bei der Aufgabenerledigung zu setzen. Diese sollten wie folgt aussehen:

- Zuerst alle A-Aufgaben, dann die B-Aufgaben erledigen.
- Wenn möglich, sollten B-Aufgaben an andere Personen übertragen werden. Andernfalls sollte man sich überlegen, nach welchem System man solche Alltagsaufgaben effizient und schnell erledigen kann.
- C-Aufgaben möglichst schnell und effizient ausführen.

Da sich die Wichtigkeit bzw. Dringlichkeit von Aktivitäten und Aufgaben verändern kann, muss die Priorisierung immer wieder, am besten täglich, überprüft werden. Denn Aufgaben, die zu einem bestimmten Zeitpunkt der Dringlichkeitsstufe B zugeordnet worden sind, können durch Veränderung der zeitlichen Rahmenbedingungen oder im Laufe der Zeit zu einer A-Aufgabe werden. Diese werden dann also in ihrer Priorität **heraufgestuft**. Im Gegensatz dazu sollten Aufgaben **herabgestuft** werden, wenn zu viele Aufgaben der Dringlichkeitsstufe A zugewiesen wurden. In diesem empfiehlt es sich, die Aufgaben nach ihrer Wichtigkeit und Dringlichkeit durchzugehen und die eine oder andere Aufgabe herunterzustufen.

## Zeitmanagement – Die ALPEN-Methode

Eine Methode des Zeitmanagements stellt die ALPEN-Methode dar. Diese soll dabei helfen, einen realistischen Tagesplan zu erstellen und den Tagesablauf gut zu strukturieren.

Die Aufstellung eines Tagesplanes sollte am Vorabend des nächsten Arbeitstages erstellt werden. Dies ermöglicht, dass die vorgenommenen Aufgaben über den Feierabend im Unterbewussten „reifen“ können. Darüber hinaus wird der nächste Tag plan- und greifbar. Dabei sollte die Aufstellung des Tagesplanes höchstens fünf bis zehn Minuten in Anspruch nehmen.



Der Tagesplan ist schriftlich zu erstellen, und zwar aus mehreren Gründen:

- Wer sich nur ca. fünf Minuten Zeit nimmt, um seinen Arbeitstag vorzubereiten, kann täglich eine Stunde Zeit für das Wesentliche gewinnen!
- Im Laufe eines ereignisreichen Tages verliert man schnell den Überblick über seine ursprünglich gefassten Entschlüsse. Ein schriftlicher Tagesplan wirkt dagegen an und entlastet das Gedächtnis.
- Schriftlich fixierte und somit greifbare Ziele haben einen motivierenden Effekt. Sie helfen, die Konzentration auf das Wesentliche aufrechtzuerhalten und sich weniger von Störungen ablenken zu lassen.
- Mithilfe schriftlicher Tagespläne kann kontrolliert werden, was bereits erreicht wurde und noch nicht erledigte Aufgaben können auf den nächsten Tag übertragen werden.

Ein realistischer Tagesplan sollte grundsätzlich nur das enthalten, was an einem Tag erledigt werden soll. Je erreichbarer die selbst gesetzten Ziele erscheinen, desto besser.

Nach der ALPEN-Methode erstellt man einen Tagesplan in **fünf Arbeitsschritten**. Sie umfassen im Einzelnen:

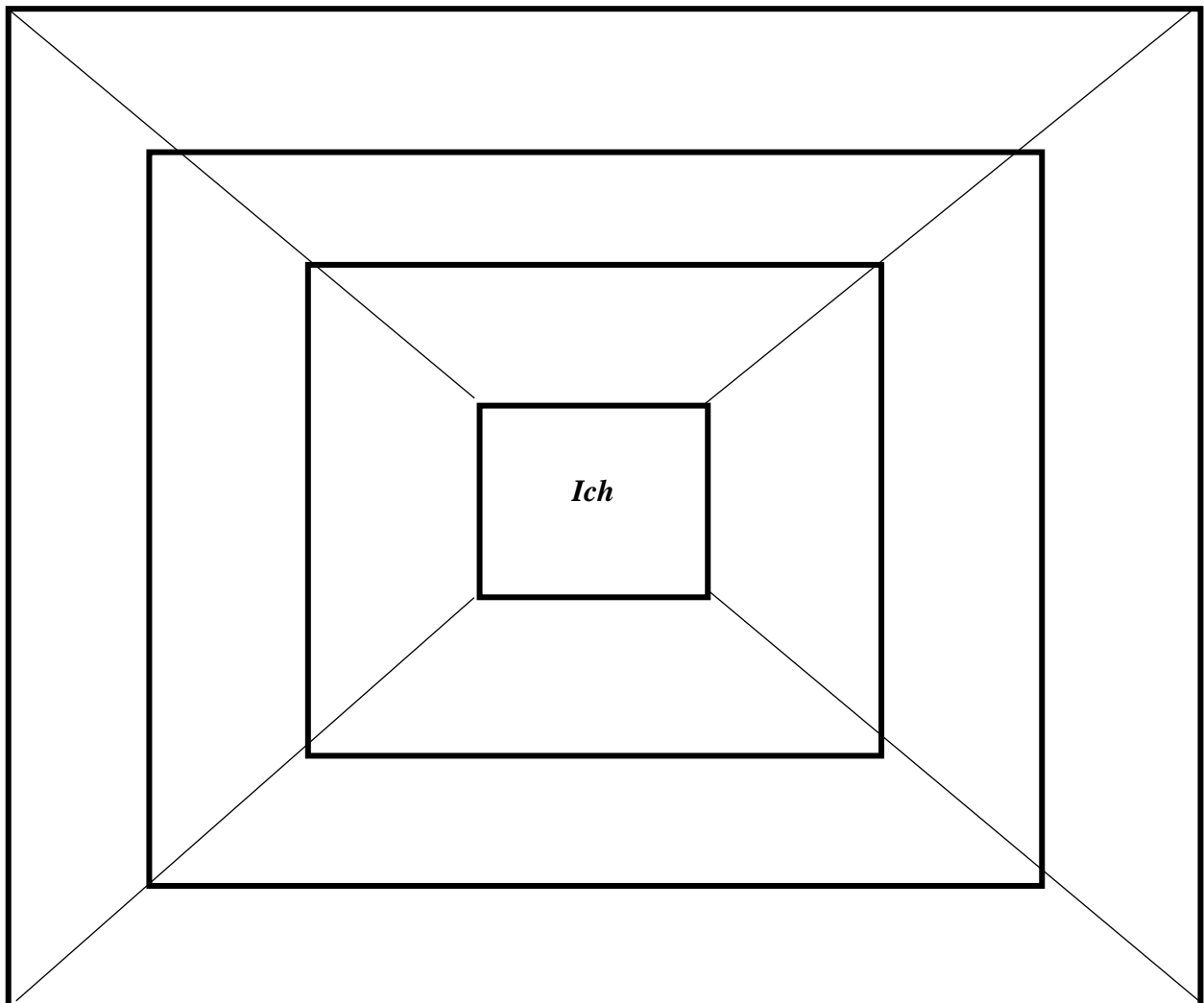
1. **Aufgaben und Termine zusammenstellen:**  
Zum Zusammenstellen von Aufgaben und Terminen für einen Tag sollte man sich Aufgaben der Woche oder des Monats sowie Unerledigtes vom Vortag, neu hinzugekommene Tagesarbeiten, Termine vor Augen führen.
2. **Länge der Tätigkeiten schätzen und aufsummieren:**  
Jeder Aktivität wird eine realistisch angesetzte Zeitdauer zugeordnet. Da man gerne die verfügbare Zeit überschätzt, sollte lieber zu viel Zeit eingeplant werden.
3. **Pufferzeit für Unvorhergesehenes festlegen:**  
Normalerweise stehen nur 50 bis 60 Prozent der Arbeitszeit für eine Planung zur Verfügung, der Rest sind unerwartete Aktivitäten sowie spontane und soziale Aktivitäten. Somit sollten nur 50% der Arbeitszeit verplant und der Rest als Pufferzeit reserviert werden.
4. **Entscheidungen über Prioritäten, Kürzungen und das Abgeben von Aufgaben treffen:**  
Falls nicht alle Aufgaben an einem Tag erledigt werden können, sollten Kernaktivitäten ausgewählt werden. Dazu müssen Priorisierungen und / oder Kürzungen vorgenommen werden. Außerdem kann überlegt werden, ob eine Aufgabe abgegeben werden kann.
5. **Nachkontrolle, Unerledigtes übertragen:**  
Wenn Aktivitäten mehrfach von einem Tagesplan auf den nächsten übertragen wurden, sollte man sich fragen, ob die Sache endlich erledigt werden soll oder aus der Liste gestrichen wird.

## Mein soziales Netz

Zum sozialen Netz gehören alle Personen, zu denen man irgendeine Art von Beziehung unterhält (z. B. Verwandte, Freund\*innen, Nachbar\*innen, Arbeitskolleg\*innen). Die Personen können unterschiedliche Funktionen erfüllen. Während Freund\*innen beispielsweise emotionale Unterstützung bieten können, können Arbeitskolleg\*innen in Belastungssituationen mit praktischen Ratschlägen weiterhelfen.

### Aufgabenstellung:

1. Ergänzen Sie das Schaubild um die verschiedenen Gruppen (z. B. Schule, privates Umfeld, Arbeitsumfeld, ...) möglicher Ansprechpartner\*innen.
2. Führen Sie für jede Gruppe Ihre persönlichen Ansprechpartner\*innen (Namen) an. Tragen Sie dabei Ihnen nahestehende Personen näher zur Mitte ein, als Personen, die Ihnen nicht so nahe stehen.





## Systematische Problemlösung

### Aufgabenstellung:

1. Wenden Sie die Methode der systematischen Problemlösung auf die Lernsituation an. Nehmen Sie dazu Leas Perspektive ein.

#### 1. Wahl eines Belastungsfaktors: Was belastet dich konkret?

--

#### 2. Beschreibung des Problems:

Wie hat sich das Problem entwickelt?

Wie hast du auf das Problem reagiert?

Welche Konsequenzen haben sich daraus ergeben?

--

#### 3. Zieldefinition: Was willst du erreichen? Wie willst du dich fühlen?

--

#### 4. Sammeln von Lösungsmöglichkeiten: Ohne Wertung, ganz frei – was kannst du tun?

--

#### 5. Bewertung und Auswahl: Wie entscheide ich mich?

- Streiche ungeeignete Lösungen.
- Prüfe, ob die Lösungsmöglichkeiten realisierbar sind.
- Überlege, welche Konsequenzen aus den verschiedenen Lösungsmöglichkeiten hervorgehen könnten.
- Erstelle eine Rangliste, in der du die verschiedenen Lösungsmöglichkeiten in eine Reihenfolge bringst.
- Wähle eine oder mehrere Lösungsmöglichkeiten aus.

--

<b>6. Handlungsplan:</b> Für welche Lösungsalternative entscheidest du dich? Wie gehst du vor? Was machst du wann, wo, wie? Wer ist daran beteiligt?
<b>7. Umsetzung der Handlung</b>
<b>8. Erfolgsprüfung:</b> Woran erkennst du, dass du erfolgreich warst?

In Anlehnung an Wagner-Link (2010, S. 162 ff.). *Verhaltenstraining zur Stressbewältigung: Arbeitsbuch für Therapeuten und Trainer.*

#### F.4 Entspannungsmethoden (palliativ-regenerative Bewältigungsstrategien)

Unterrichtsstunde 8: Die SuS können die Progressive Muskelrelaxation anwenden und nehmen dazu Stellung.					
Zeit in Minuten	Unterrichtsphasen	Inhalte	Zielsetzungen Die SuS können...	Methodische Umsetzungen	Medien
5	Einstieg	Hinführung zur palliativ-regenerativen Bewältigung		L-S-G	Ggf. Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigungs-Modell (s. S. 16)
„Wir haben uns in den letzten Stunden mit der Bewältigung mit Bezug auf die Bewertung eines Belastungsfaktors und mit Bezug auf den Belastungsfaktor selbst beschäftigt. Wir wollen uns in den nächsten Stunden damit beschäftigen, wie wir uns entspannen können. Wir setzen jetzt also bei der Beanspruchungsreaktion an. Entspannungsmethoden können kurzfristig, in einer akuten Belastungssituation eingesetzt werden, aber auch erst im Nachhinein bspw. zuhause.“					
10	Erarbeitung	Brainstorming  Sammlung im Klassenraum – Nach Erfahrungen fragen		Erarbeitende Aktionsform L-S-G, Plenum	Tafel
„Wir machen jetzt ein kurzes Brainstorming dazu, welche Entspannungsmethoden Sie kennen. Wie entspannen Sie sich?“ Festhalten von Stichworten durch LK					
10	Vertiefung I	Vorstellung Progressive Muskelrelaxation	... die Entspannungsmethode PMR anwenden.	Entdeckendlassende Aktionsform	Video Progressive Muskelrelaxation: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=_UNIT2dRax8">https://www.youtube.com/watch?v=_UNIT2dRax8</a>
„Eine Entspannungsmethode, die nur wenige genannt haben, ist die PMR (Progressive Muskelrelaxation). Die probieren wir jetzt aus.“					
5	Ergebnissicherung I	Resümee	... Stellung zur PMR nehmen.	Blitzlicht	
„Wie haben Sie sich gefühlt? Wie ist Ihre Meinung?“ „Wann können Sie diese Übung anwenden? Sowohl kurz- als auch langfristig anwendbar“					

10	Optional: Vertiefung II	Vorstellung Autogenes Training (Video kann angesehen/angewendet werden oder autogenes Training wird nur durch LK angesprochen)	... autogenes Training anwenden.	Entdeckendlassende Aktionsform	Video Autogenes Training <a href="https://www.youtube.com/watch?v=9VD-9z-yZXo">https://www.youtube.com/watch?v=9VD-9z-yZXo</a>
5	Ergebnissicherung II	Resümee	... Stellung zum autogenen Training nehmen.	Blitzlicht	„Wie haben Sie sich gefühlt? Wie ist Ihre Meinung?“ „Wann können Sie diese Übung anwenden? Sowohl kurz- als auch langfristig anwendbar“

Unterrichtsstunde 9: Die SuS können verschiedene Entspannungsmethoden hinsichtlich ihrer Einsetzbarkeit während und nach der Arbeit gegeneinander abwägen.					
Zeit in Minuten	Unterrichtsphasen	Inhalte	Zielsetzungen Die SuS können...	Methodische Umsetzungen	Medien
3	Einstieg	Kurze Wiederholung; Rückbezug zu in Std. 8 gesammelten Stichpunkten  „Was haben wir in der letzten Stunde gemacht?“ „In dieser Stunde gehen wir nochmal systematisch darauf ein, was wir wann machen können, um uns zu entspannen“ Erst auf der Arbeit, dann auf dem Nachhauseweg, dann zuhause		L-S-G	
10	Erarbeitung	Verschiedene Entspannungsmethoden (Aufgabe 1)	... verschiedene Entspannungsmethoden nennen und wissen, wann diese zum Einsatz kommen können.	Erarbeitende Aktionsform EA/PA	AB „Entspannungsmethoden“ (Aufgabe 1)
		„Auf dem Arbeitsblatt sollen Sie eintragen, welche Entspannungsmethode wann zum Einsatz kommen kann. Ergänzen Sie einige der Ihnen bekannten Methoden und Möglichkeiten (Aufgabe 1)“			
5	Ergebnissicherung	Entspannungsmethoden, bei und nach der Arbeit  Besprechung der Zuordnung		L-S-G	
10-15	Vertiefung	Ruhegegenstand bei der Arbeit und Rituale nach der Arbeit (Aufgabe 2 & 3)	... Gegenstände in ihrem beruflichen Alltag identifizieren, die als Stoppsignal im Rahmen der Ampelübung dienen können. ... individuelle befriedigende Tätigkeiten als Belastungsausgleich reflektieren.	Erarbeitende Aktionsform EA/PA	AB „Entspannungsmethoden“ (Aufgabe 2 & 3)

			... Entspannung und ausgleichende Tätigkeiten für ihren Alltag planen.		
		<p>„Sie sehen es bei Aufgabe 2. Ein Ruhegegenstand, ist ein Gegenstand bei der Arbeit, mit dem man nicht ständig, aber ab und zu in Berührung kommt und sich dann erinnern soll, einen Moment innezuhalten, einen Moment zur Ruhe zu kommen, mal durchzuatmen. Außerdem kann man bestimmte Rituale einführen, um von Arbeit auf Freizeit umzuschalten. Was könnte das sein?“ (Aufgabe 2 &amp; 3)</p> <p>Im Anschluss Aufgabe 4</p>			
10	Ergebnissicherung (Aufgabe 2-4)	Besprechung der Rituale, Ruhegegenstände und individuellen Vorsätze (vgl. Aufgabe 4)		L-S-G	AB „Entspannungsmethoden“ (Aufgabe 2 & 3)
10	Didaktische Reserve	Individuelle Entspannung, je nach Gefühlslage		Erarbeitende Aktionsform EA/PA	AB „Beanspruchungssymptome und geeignete Entspannungsmöglichkeiten“
		„Was bei der Entspannung hilft, ist subjektiv. Dies können je nach dem, wie man sich nach einem anstrengenden Arbeitstag fühlt, unterschiedliche Dinge sein.“			
2 Min.	Kurzfragebogen zur Unterrichtswahrnehmung (Std. 8 & 9)				

## Entspannungsmethoden

### Aufgabenstellung:

1. Ergänzen Sie Methoden, die Ihnen während der Arbeit, auf dem Nachhauseweg oder nach der Arbeit helfen können, sich zu entspannen, sich zu beruhigen oder abzuschalten.

<i>Bei der Arbeit</i>	<i>Auf dem Nachhauseweg</i>	<i>Zuhause/in der Freizeit</i>
- Progressive Muskelentspannung - Durchatmen		- Progressive Muskelentspannung

Ein *Ruhegegenstand* ist ein Gegenstand bei der Arbeit, mit dem man nicht ständig, aber ab und zu in Berührung kommt und sich dann erinnern soll, einen Moment innezuhalten, einen Moment zur Ruhe zu kommen, die Muskelspannung zu überprüfen oder durchzuatmen.

2. Was könnte ein „Ruhegegenstand“ in Ihrem Arbeitsalltag sein? Ergänzen Sie diesen in der Tabelle in der jeweiligen Spalten.
3. Wie könnte Ihr Ritual aussehen, um nach der Arbeit abzuschalten? Ergänzen Sie diese in der Tabelle in den jeweiligen Spalten.
4. Markieren Sie, welche Entspannungsmethoden Sie zukünftig ausprobieren und anwenden möchten.

In Anlehnung an Heinrichs, Stächele & Domes (2015, S. 79). *Stress und Stressbewältigung* und Kaluza (2011, S. 97). *Stressbewältigung: Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung*.

## Beanspruchungssymptome und geeignete Entspannungsmöglichkeiten

### Aufgabenstellung:

1. Lesen Sie die Ausschnitte aus einem Ratgeber zum Umgang mit Beanspruchung.
2. Verbinden Sie die verschiedenen Beanspruchungssymptome (links) mit einer Entspannungsmöglichkeit (rechts).
3. Überlegen Sie für sich, wie Sie sich nach einem anstrengenden Arbeitstag oder nach einer anstrengenden Arbeitswoche fühlen und nehmen Sie ggf. Ergänzungen auf dem Arbeitsblatt „Entspannungsmethoden“ vor, sofern Sie eine der genannten Methoden für Ihre Zukunft berücksichtigen möchten.

**Sie fühlen sich vor allem innerlich unruhig, aufgekratzt, nervös und überreizt?**

**Ausgleich: Nichtstun!** Es geht in der Freizeit vor allem darum, sich auszuruhen und neue Energie zu tanken. Gönnen Sie sich eine Auszeit, in der Sie sich selbst verwöhnen, z. B. durch ein Vollbad, ein Sonnenbad, ein Saunabad, ... Erlauben Sie sich, einfach einmal „nichts zu tun“, zu dösen und Körper und Seele baumeln zu lassen.

**Sie fühlen sich vor allem missgelaunt, frustriert und haben einfach die Nase gestrichen voll?**

**Kopf und Hand ins Gleichgewicht bringen.** Wahrscheinlich werden Sie in Ihrem Alltag zu einseitig beansprucht. Finden Sie solche Aktivitäten, die geeignet sind, Ihre brachliegenden Interessen und Fähigkeiten zu stimulieren und einseitige Beanspruchungen auszugleichen. Wer den ganzen Tag körperlich stark gefordert ist, sollte in seiner/ihrer Freizeit eine Beschäftigung wählen, die den Geist anregt.

**Sie fühlen sich vor allem unausgefüllt, gelangweilt oder unterfordert?**

**Ruhe suchen.** Entspannende Aktivitäten, durch die die körperliche und seelische Aktivierung reduziert wird, sind hier der optimale Weg zur Erholung. Beispiele dafür sind systematische Entspannungsübungen, Spaziergänge in der Natur, sportliche Aktivitäten, die mit einem gleichmäßigen Rhythmus und ohne falschen Ehrgeiz und Leistungswillen ausgeübt werden.

**Sie fühlen sich vor allem erschöpft, ausgelaugt, einfach nur fix und fertig?**

**Herausforderungen suchen.** Es ist ratsam, in der Freizeit vor allem etwas Sinnvolles zu tun, sich neue Herausforderungen zu suchen und neue Erfahrungsfelder zu erschließen. Zum Beispiel, indem Sie beginnen, etwas Neues zu lernen (eine Sprache, ein Musikinstrument, eine Sportart, ...).



## F.5 Zusammenführung verschiedener Bewältigungsansätze und Wiederholung

<b>Unterrichtsstunden 10 &amp; 11: Die SuS können begründet beurteilen, welche Verhaltensweisen in belastungsträchtigen Situationen konstruktiv sind.                      Die SuS können einen Handlungsplan zur Bewältigung von gegebenen Belastungsfaktoren unter Zuhilfenahme eines orientierenden Rasters entwickeln.</b>					
Zeit in Minuten	Unterrichtsphasen	Inhalte	Zielsetzungen Die SuS können...	Methodische Umsetzungen	Medien
10	Einstieg	<p>Hinführung zum Unterrichtsthema; SuS stellen Modell (s. S. 16) wiederholend vor (LK ergänzt ggf., leitet mit Fragen an)</p> <p>„Wir haben zu Beginn der Unterrichtseinheit dieses Belastungsmodell kennengelernt. Es verdeutlicht, dass wir Belastung auf verschiedenen Ebenen bewältigen können. Zuerst muss eine Situation negativ gewertet werden, um sie als negative Belastung zu empfinden. Wir haben hier belastungsverschärfende Gedanken kennengelernt, Gegenpositionen formuliert und andere Perspektiven eingenommen. Ist eine Situation trotz des Hinterfragens der Bewertung immer noch belastend für einen selbst, kann man versuchen, die Situation selbst anzugehen. Wenn es möglich ist, an dem Belastungsfaktor etwas zu ändern, kann man sich bspw. Hilfe suchen oder sich systematisch Problemlösungen überlegen, umsetzen und evaluieren. Entspannungsmethoden können uns während des gesamten Bewältigungsprozesses unterstützen. Sie helfen, einen klaren Kopf zu bekommen, um Bewertungen zu hinterfragen oder Lösungen zu überlegen. Aber sie sind auch einsetzbar, wenn wir uns in einer unveränderbaren belastenden Situation befinden. Über Freizeitausgleich usw. können wir Abstand zur Arbeit gewinnen und wieder neue Energie finden“</p>		L-S-G	Dokumentenkamera / Beamer
20	Erarbeitung & Vertiefung	<p>Hilfreiche und nicht hilfreiche Bewältigungsstrategien</p> <p>„Wir haben bereits festgestellt (Problemlösetraining), dass nicht alle Lösungsmöglichkeiten bzw. Bewältigungsstrategien geeignet bzw. produktiv sein müssen.“ Aufgabe 1 &amp; 2</p>	... hilfreiche und nicht hilfreiche Bewältigungsstrategien unterscheiden.	Erarbeitende Aktionsform EA/PA	AB „Ist die Verhaltensweise hilfreich oder nicht?“
15	Ergebnissicherung	Besprechung des ABs und Diskussion		L-S-G	AB „Ist die Verhaltensweise hilfreich oder nicht?“

5	Einstieg	Rückbezug zur Lernsituation (Lea)			Hörspiel „Lernsituation“
Lernsituation nochmal anhören					
30	Erarbeitung & Vertiefung	Handlungsplan Lea	... Ansatzpunkte der Bewältigung für ausgewählte Belastungsfaktoren identifizieren.  ... den Einsatz von Bewältigungsstrategien zu ausgewählten Belastungsfaktoren planen.	Erarbeitende Aktionsform L-S-G PA	AB „Leas Handlungsplan“ (Rückbezug zu Analyseraster)
LK geht das AB anhand eines Belastungsfaktors beispielhaft im Plenum durch, bevor die PA erfolgt.					
10	Ergebnissicherung	Besprechung des Handlungsplans		L-S-G	

**Unterrichtsstunde 12: Die SuS können ihren persönlichen Lernfortschritt zum Wissen über Belastung, Beanspruchung und Bewältigung überprüfen und das Gelernte vor dem Hintergrund ihres persönlichen Lernzuwachses und ihres (Arbeits-)Alltags reflektieren.**

Zeit in Minuten	Unterrichtsphasen	Inhalte	Zielsetzungen Die SuS können...	Methodische Umsetzung	Medien
5	Einstieg	Hinführung; Rückbezug zu den vergangenen 11 Unterrichtsstunden und zum Forschungsprojekt EKGe		L-S-G	
25	Erarbeitung & Vertiefung	Fragebogen zur Unterrichtswahrnehmung und Wissensquiz (Multiple-Choice)  Gemeinsames schriftliches Festhalten einer Definition zu Belastung, Beanspruchung, Bewältigung	...ihren persönlichen Lernfortschritt zum Wissen über Belastung, Beanspruchung und Bewältigung überprüfen	EA  L-S-G	Kurzfragebogen zur Unterrichtswahrnehmung zur letzten thematischen Einheit (Std. 10 & 11) sowie

					Fragebogen zur Unterrichtswahrnehmung und Wissensquiz
15	Ergebnissicherung	Besprechung Wissensquiz Feedback / Rückmeldungen	... das Gelernte zu Belastung, Beanspruchung und Bewältigung vor dem Hintergrund ihres persönlichen Lernzuwachses und ihres (Arbeits-)Alltags reflektieren	L-S-G	Fragebogen zur Unterrichtswahrnehmung und Wissensquiz
Subjektiv: „Was haben Sie gelernt? Was nehmen Sie für sich mit?“					

## Ist die Verhaltensweise hilfreich oder nicht?

### Aufgabenstellung:

1. Kreuzen Sie an, welche Verhaltensweisen hilfreich sind.
2. Begründen Sie für drei Fallbeispiele, warum es sich bei der markierten Verhaltensweise um eine produktive Bewältigungsstrategie handelt und bei den nicht markierten um unproduktive Strategien.

Stellen Sie sich vor,

... Sie kommen total gestresst/kaputt von der Arbeit.

- Ich gönne mir eine Schokolade.
- Ich höre Musik.
- Ich gehe laufen.
- Ich gehe shoppen.
- Ich trinke Energy-Drinks.

... der Ehemann einer Patientin beschwert sich bei Ihnen über Ihre Arbeitsweise.

- Ich versuche, mich körperlich zu entspannen.
- Ich antworte dem Angehörigen, dass er seine Frau doch selbst pflegen soll.
- Ich sage mir, dass der Angehörige gerade in einer schwierigen, emotionalen Lage ist.
- Ich nehme mir vor, mir für die Patientin in Zukunft besonders wenig Zeit zu nehmen.
- Ich sage ihm, er solle sich doch bei meiner Vorgesetzten beschweren.

... die Pflegedienstleitung überträgt Ihnen weitere Patienten, obwohl Sie bereits am meisten zu versorgen haben.

- Ich suche das Gespräch mit der Pflegedienstleitung, um ruhig nachzufragen, warum ich die weiteren Patienten übernehmen soll und verweise auf mein bisheriges Arbeitspensum.
- Ich nehme die zusätzlichen Aufgaben hin, obwohl ich mich innerlich darüber ärgere.

- Ich werte die zusätzlichen Aufgaben als Anerkennung meiner Arbeitsleistung.
- Ich gehe erstmal eine rauchen.
- Ich verlasse den Raum, ohne nochmal mit der Pflegedienstleitung zu sprechen.

... Sie haben einem Patienten aus Versehen ein falsches Medikament verabreicht.

- Ich mache mir starke Vorwürfe.
- Ich überlege, wie der Fehler zustande kommen konnte, und versuche daraus zu lernen.
- Ich grüble stundenlang, was alles hätte passieren können.
- Ich spreche mit einer guten Kollegin/einem guten Kollegen über das, was vorgefallen ist.

... Sie beginnen eine Arbeitsschicht, aber haben keine aktuellen Informationen, weil Ihre Kollegin schnell weg musste.

- Ich ärgere mich über meine Kollegin.
- Ich versuche ruhig einen Überblick über die aktuelle Lage zu gewinnen.
- Ich erkundige mich bei anderen Kolleg\*innen, ob sie weitere Informationen haben.
- Ich nehme mir vor ihr nächstes Mal auch keine Informationen zu geben.

... ein Patient hat starke Schmerzen, aber Sie können ihm nicht helfen.

- Ich versuche den Patienten nicht als Menschen zu sehen, sondern als einen „Arbeitsgegenstand“.
- Ich konzentriere mich auf das Positive: Ich kann dem Patienten die Schmerzen zwar nicht wegnehmen, aber ihm dennoch mit meiner Arbeit helfen.
- Ich stürze mich in die Arbeit und gehe anderen Tätigkeiten nach.
- Ich lenke mich ab, bis ich merke, dass ich bereit bin, mich nochmal mit dem Leid des Patienten auseinanderzusetzen.

In Anlehnung an Beyer & Lohaus (2018, S. 55). *Stressbewältigung im Jugendalter: Ein Trainingsprogramm.*

## „Leas Handlungsplan“

### Aufgabenstellung:

1. Halten Sie fest, welche Möglichkeiten Lea in und nach der Situation hat, die Belastung/Beanspruchung zu bewältigen. Gehen Sie dazu auf die verschiedenen Ebenen, an denen Bewältigung ansetzen kann, ein.

Bewältigungsstrategie mit Fokus auf...		Belastungsfaktor		
		Konflikt mit Kollegin	Viele Aufgaben gleichzeitig erledigen	Konfrontation mit Leid
<i>In der Situation (kurzfristige Strategien)</i>	... die Bewertung des Belastungsfaktors.			
	... den konkreten Belastungsfaktor.			
	... die Beanspruchungsreaktion.			
<i>Nach der Situation (langfristige Strategie)</i>	... die Bewertung des Belastungsfaktors.			
	... den konkreten Belastungsfaktor.			
	... die Beanspruchungsreaktion.			

## G. Potenzielle Störfaktoren bei der Erklärung abhängiger Variablen

*Tabelle 47: Ausgewählte potenzielle Störfaktoren der internen Validität in Anlehnung an Rost (2013, S. 124-130), Schnell et al. (2013, S. 205-211) und Greiwe (2020, S. 114)*

<b>Störfaktor</b>	<b>Untersuchungsbezogene Erläuterung</b>
Zwischenzeitliches Geschehen	Ereignisse außerhalb der Untersuchung beeinflussen das Ergebnis
Reifungsprozess	Veränderung innerhalb der teilnehmenden Schüler*innen
Verzerrte Auswahlen	Merkmalsunterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe, die bereits zu Messzeitpunkt 1 bestehen
Mortalität	Systematisches Ausscheiden von Schüler*innen in der Versuchszeit
Regression zur Mitte	Zufällige Messfehler zu Messzeitpunkt 1 können den Eindruck tatsächlicher Veränderung hervorrufen zu Messzeitpunkt 2 hervorrufen aufgrund der Annäherung extrem hoher oder geringer Werte an den Schüler*innenmittelwert bei Testwiederholung
Soziale Erwünschtheit	Schüler*innen versuchen einen guten Eindruck zu hinterlassen
Interaktionseffekte von Treatment und Test	Sensitivierung durch die Befragung zum 1. Messzeitpunkt
Kompensation des Treatments	Kontrollgruppe hat Zugang zu einem äquivalenten Training, wenn bspw. die curriculare Einheit 4 durch die Lehrkraft mit eigenen Unterrichtsmaterialien behandelt wird
Verzerrung durch Versuchsleiter	Lehr-Lern-Einheit wird in verschiedenen Klassen durch unterschiedliche Lehrkräfte unterrichtet

## **H. Inputevaluation: Feedback und Änderungen auf Basis des Workshops mit Lehrkräften und Schulleiter\*innen zur Lehr-Lern-Einheit**

Der Workshop am 04. und 10. Februar 2021 mit Lehrkräften und Schulleiter\*innen diente insbesondere dem gemeinsamen Austausch zur Optimierung des didaktischen Konzepts. Zudem sollte die Adaptivität des entwickelten Konzepts zu Schul- und Schülerbedürfnissen kontrolliert werden. Dazu setzten sich die die Lehr-Lern-Einheit durchführenden Lehrkräfte und Schulleiter\*innen tiefergehend mit dem didaktischen Konzept in Gruppenarbeit auseinander. Leitfragen der Gruppenarbeit waren: Wo sehen Sie Verbesserungsmöglichkeiten? Was ist bislang gut gelungen (bspw. bezüglich der Struktur, der Medien, der methodischen Umsetzung, ...). Kritikpunkte, Optimierungsvorschläge und positives Feedback durch die Lehrkräfte wurden protokolliert. Im Folgenden sollen Aspekte aus dem Workshop genannt werden, die zu einer Veränderung des dem Workshop zugrundeliegenden didaktischen Konzepts hin zu der in dieser Arbeit vorgestellten mikrodidaktischen Planung (vgl. Kapitel 6.2.3) führten:

Der Einstieg in die Lehr-Lern-Einheit (Stunde 1/2) war ursprünglich über das unmittelbare Kennenlernen der Lernsituation und der anschließenden Frage ins Plenum „Was hat die gezeigte Situation mit Belastung zu tun?“ geplant. Erst im Anschluss sollte das Brainstorming „Was ist Belastung und wie kann man diese bewältigen?“ erfolgen. Nach dem Kennenlernen der Lernsituation sollten die Begriffe „Belastung“, „Beanspruchung“ und „Bewältigung“ aufgearbeitet werden, bevor die Lernsituation nach erneutem Hören analysiert werden sollte. Obgleich ein direkter Einstieg über die Lernsituation grundsätzlich als positiv gewertet wurde, wurde im Workshop argumentiert, dass dies zu viel Unterrichtszeit einnehmen würde. Auf Basis des Feedbacks erfolgte daher eine Anpassung insbesondere des Unterrichtseinstiegs (vgl. Kapitel 6.2.4.1).

Die Stunden 3 und 4, welche die mentale Bewältigung forcieren, wurden hinsichtlich des eingesetzten Arbeitsblattes „Belastung und Beanspruchung sind das Ergebnis von persönlichen Bewertungen – Beispiel 'Leas Lernsituation'“ angepasst. Insbesondere die Einschätzung von Belastungsfaktoren als irrelevant seien sehr anspruchsvoll und könnten viel Unterrichtszeit in Anspruch nehmen. Auf Basis dessen wurden mögliche Lösungen zur Einschätzung der Belastungsfaktoren als irrelevant in der finalen mikrodidaktischen Planung vorgegeben (vgl. Anhang F).

Im Rahmen der Unterrichtsstunden zur instrumentellen Bewältigung war in Stunde 5 eine Internetrecherche zu Zeitmanagementmethoden vorgesehen. Hierfür erschien die geplante Zeit



zu gering. Aufgrund dessen wurde angeregt verschiedene Zeitmanagementmethoden vorzugeben und diese einzelnen Gruppen zuzuordnen. Dies wurde in der mikrodidaktischen Planung über Informationsblätter zur ALPEN-Methode und ABC-Methode umgesetzt (vgl. Kapitel 6.2.4.3). Die siebte Stunde, die sich der systematischen Problemlösung widmet, sollte ursprünglich mit einem Rollenspiel aufwarten. Hierbei sollte ein\*e Schüler\*in das Problem schildern, während ein\*e andere\*r Schüler\*in die Rolle eines/r Berater\*in einnimmt und den/die zu Beratende\*n über die verschiedenen Schritte der systematischen Problemlösung zu ebendieser führt. Bezüglich dessen wurde von den Lehrkräften zu bedenken gegeben, dass dies im Home Schooling digital schwer umsetzbar ist. Ferner sei unklar, was der Gegenstand des Rollenspiels ist (Beratung oder Problemlösung); es müsse zudem ggf. ein Input zu Beratung im Vorfeld erfolgen. Auf Basis des Feedbacks wurde in der finalen mikrodidaktischen Planung von einer Partnerarbeit abgesehen sowie ein Erklärvideo zur systematischen Problemlösung produziert. Aus Gründen von Hygiene- und Distanzregelungen im Präsenzunterricht und schwierigen Umsetzbarkeit von Partnerarbeit im Home Schooling musste auf eine Einzelarbeit ausgewichen werden.

Bezüglich der anzuwendenden Entspannungsmethoden (Stunde 8) sollte in dem im Workshop diskutierten didaktischen Entwurf lediglich die Progressive Muskelentspannung kennengelernt werden. Auf Wunsch der Lehrkräfte aus dem Workshop wurde die Option des Kennenlernens des Autogenen Trainings als Entspannungsmethode hinzugefügt (vgl. Kapitel 6.2.4.4).

Zu den Stunden 10, 11 und 12 wurden keine Verbesserungsvorschläge und Kritikpunkte im Workshop hervorgebracht. Es wurde lediglich allgemein darauf hingewiesen, dass es sich um ein sensibles Thema handelt. Außerdem könne sich die Durchführung im Home Schooling als schwieriger erweisen, da die Auszubildenden sich möglicherweise im Vergleich zum Präsenzunterricht nicht so sehr „öffnen“.

# I. Prozessevaluation: Durchführungsprotokoll zur Lehr-Lern-Einheit

## Std. 1 & 2

Ich konnte den Unterricht planmäßig durchführen. Ja   
Nein

Wenn nein, zu welchen Abweichungen ist es gekommen und warum?

## Std. 3 & 4

Ich konnte den Unterricht planmäßig durchführen. Ja   
Nein

Wenn nein, zu welchen Abweichungen ist es gekommen und warum?

## Std. 5 & 6

Ich konnte den Unterricht planmäßig durchführen. Ja   
Nein

Wenn nein, zu welchen Abweichungen ist es gekommen und warum?

## Std. 7

Ich konnte den Unterricht planmäßig durchführen. Ja   
Nein

Wenn nein, zu welchen Abweichungen ist es gekommen und warum?

## Std. 8

Ich konnte den Unterricht planmäßig durchführen. Ja   
Nein

Wenn nein, zu welchen Abweichungen ist es gekommen und warum?

## Std. 9

Ich konnte den Unterricht planmäßig durchführen. Ja   
Nein

Wenn nein, zu welchen Abweichungen ist es gekommen und warum?

## Std. 10 & 11

Ich konnte den Unterricht planmäßig durchführen. Ja   
Nein

Wenn nein, zu welchen Abweichungen ist es gekommen und warum?

## Std. 12

Ich konnte den Unterricht planmäßig durchführen. Ja   
Nein

---

Wenn nein, zu welchen Abweichungen ist es gekommen und warum?

---

Erläuterungen/Anmerkungen:

## J. Fragebogen zur Unterrichtswahrnehmung

Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.

### 1. Wie beurteilen Sie die Praxisrelevanz der Unterrichtseinheit?

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft voll zu
1. Im Unterricht ist mir klar geworden, welche praktische Bedeutung die verschiedenen behandelten Themen haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Der im Unterricht behandelte Lehrstoff weist einen Bezug zum Berufs- bzw. Alltagsleben auf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Wir konnten im Unterricht an unsere Erfahrungen anknüpfen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Es gab einen Bezug zwischen Unterrichtsstoff und Alltag und/oder Berufspraxis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Die Unterrichtseinheit bringt mir für meine Arbeit sehr viel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Die Unterrichtseinheit ist äußerst nützlich für meine Arbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ich nehme mir vor, im Unterricht behandelte Bewältigungsstrategien in Zukunft in der pflegepraktischen Ausbildung zu berücksichtigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ich halte es für wahrscheinlich, im Unterricht behandelte Bewältigungsstrategien in Zukunft in der pflegepraktischen Ausbildung zu berücksichtigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 2. Wie beurteilen Sie die Strukturiertheit der Unterrichtseinheit?

Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft voll zu
---------------------	----------------------	----------------	----------------

- |  |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. In der Unterrichtseinheit wurde nach einer logischen Reihenfolge vorgegangen          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. In der Unterrichtseinheit wurden die Beziehungen zwischen behandelten Themen deutlich | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Übergänge zu neuen Themenbereichen wurden deutlich und waren stets nachvollziehbar    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. In der Unterrichtseinheit war eine klare Struktur erkennbar                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### 3. Wie beurteilen Sie die Leistungsanforderung in der Unterrichtseinheit/die Schwierigkeit der Unterrichtseinheit?

- |  | Trifft gar nicht zu      | Trifft eher nicht zu     | Trifft eher zu           | Trifft voll zu           |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Die Aufgaben in der Unterrichtseinheit waren oft so schwer, dass ich sie nicht lösen konnte           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Die Aufgaben in der Unterrichtseinheit waren sehr schwierig   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Der Unterricht war oft so schwer, dass ich nicht mitgekommen bin                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Es wurden sehr hohe Anforderungen in der Unterrichtseinheit gestellt                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Die Aufgaben in der Unterrichtseinheit waren so leicht, dass ich gar nicht wirklich nachdenken musste | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Die Leistungsanforderungen waren angemessen   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### 4. Wie beurteilen Sie Ihren Wissenszuwachs?

- |  | Trifft gar nicht zu | Trifft eher nicht zu | Trifft eher zu | Trifft voll zu |
|--|---------------------|----------------------|----------------|----------------|
|--|---------------------|----------------------|----------------|----------------|

- |  |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Ich weiß jetzt viel mehr als vorher über Belastung, Beanspruchung und Bewältigung             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. In der Unterrichtseinheit habe ich viel über Belastung, Beanspruchung und Bewältigung gelernt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**5. Wie beurteilen Sie die Unterrichtseinheit im Allgemeinen?**

- |  | Trifft gar nicht zu      | Trifft eher nicht zu     | Trifft eher zu           | Trifft voll zu           |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Ich werde die Unterrichtseinheit in guter Erinnerung behalten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Die Unterrichtseinheit hat mir sehr viel Spaß gemacht         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**6. Was hat Ihnen an der Unterrichtseinheit besonders gut gefallen?**

**7. Wie kann die Unterrichtseinheit aus Ihrer Sicht verbessert werden?**

## K. Wissenstest

Kreuzen Sie richtige Antwortoptionen an. Es können eine oder mehrere Optionen ausgewählt werden.

<b>1. Was sind Belastungsfaktoren?</b>	
a) Grundsätzlich negativ bewertete Reize	<input type="checkbox"/>
b) Grundsätzlich jeder Reiz	<input type="checkbox"/>
c) Nur vorübergehende belastende Vorkommnisse	<input type="checkbox"/>
<b>2. Belastungsfaktoren finden sich</b>	
a) nur im Arbeitsleben	<input type="checkbox"/>
b) in allen Lebensbereichen	<input type="checkbox"/>
c) ausschließlich beim Verlust von Lebensqualität	<input type="checkbox"/>
<b>3. Belastungsfaktoren sind</b>	
a) grundsätzlich negativ	<input type="checkbox"/>
b) individuell	<input type="checkbox"/>
c) unabhängig von persönlichen Fähigkeiten und dem Situationskontext	<input type="checkbox"/>
d) unveränderbar	<input type="checkbox"/>
<b>4. Die Beanspruchungsreaktion ist</b>	
a) ausschließlich von Hormonen gesteuert	<input type="checkbox"/>
b) ein Abwehrmechanismus, der sich nur im Gehirn abspielt	<input type="checkbox"/>
c) die persönliche und ganz individuelle Antwort des Körpers auf einen Belastungsfaktor	<input type="checkbox"/>
<b>5. Welche der folgenden Bewältigungsstrategien setzen bei der Bewertung einer Belastungssituation an?</b>	
a) Entspannungsübung	<input type="checkbox"/>
b) Andere Perspektiven übernehmen	<input type="checkbox"/>
c) Methoden zum Priorisieren von Aufgaben	<input type="checkbox"/>
d) Einen Ruhegegenstand betrachten	<input type="checkbox"/>
<b>6. Bei welchen Beispielen handelt es sich um Beanspruchungsreaktionen (in Abgrenzung zu Belastungsfaktoren)?</b>	
a) Zeitdruck	<input type="checkbox"/>
b) Erschöpfung	<input type="checkbox"/>
c) Stolz	<input type="checkbox"/>
d) Konfrontation mit Leid	<input type="checkbox"/>



<b>7. Belastungsverschärfende Gedanken sind häufig gekennzeichnet durch</b>	
a) eine distanzierte Haltung	<input type="checkbox"/>
b) eine selektive Wahrnehmung von negativen Aspekten in einer Situation	<input type="checkbox"/>
c) ein Sich-selbst-Belügen sowie das Verleugnen von Gegebenheiten	<input type="checkbox"/>
d) eine selektive Wahrnehmung von möglichen negativen Folgen	<input type="checkbox"/>
<b>8. Was ist eine förderliche Gegenposition zu „Das schaffe ich nie“?</b>	
a) Es ist okay, wenn ich nicht alles schaffe	<input type="checkbox"/>
b) Ich mache keine Fehler	<input type="checkbox"/>
c) Ich schaffe das	<input type="checkbox"/>
d) Ich werde versagen	<input type="checkbox"/>
<b>9. Was gilt für die ABC-Analyse?</b>	
a) A-Aufgaben sind nicht zu priorisieren	<input type="checkbox"/>
b) Die Wichtigkeit von Aufgaben verändert sich nicht	<input type="checkbox"/>
c) Die meisten Aufgaben sind B-Aufgaben	<input type="checkbox"/>
d) Aufgaben werden nach Wichtigkeit und Dringlichkeit unterschieden	<input type="checkbox"/>
<b>10. Die ALPEN-Methode umfasst fünf Arbeitsschritte</b>	
a) Aufgaben und Termine zusammenstellen,	<input type="checkbox"/>
b) Länge der Tätigkeiten schätzen und aufsummieren,	<input type="checkbox"/>
c) Pufferzeit für Unvorhergesehenes festlegen (30:70-Regel)	<input type="checkbox"/>
d) Entscheidungen über Prioritäten, Kürzungen und Delegation treffen,	<input type="checkbox"/>
e) Nachkontrolle – Unerledigtes sofort erledigen	<input type="checkbox"/>
<b>11. Das soziale Netz</b>	
a) umfasst ausschließlich einem nahestehende Personen	<input type="checkbox"/>
b) umfasst genau eine Personengruppe	<input type="checkbox"/>
c) erfüllt immer nur eine soziale Funktion.	<input type="checkbox"/>
d) kann emotionale Unterstützung bieten	<input type="checkbox"/>
<b>12. Die systematische Problemlösung</b>	
a) beinhaltet auch das Sammeln ungeeigneter Lösungsmöglichkeiten	<input type="checkbox"/>
b) endet mit der Umsetzung einer Handlung	<input type="checkbox"/>
c) umfasst eine Problembeschreibung	<input type="checkbox"/>
d) beginnt mit der Zieldefinition	<input type="checkbox"/>
<b>13. Die Progressive Muskelentspannung</b>	
a) kann ausschließlich in Ruhephasen angewendet werden	<input type="checkbox"/>
b) beinhaltet das An- und Entspannen von Muskeln	<input type="checkbox"/>
c) kann bei der Arbeit nicht angewendet werden	<input type="checkbox"/>
d) dauert mindestens 15 Minuten	<input type="checkbox"/>

---

**14. Ein Ruhegegenstand**

- a) ist etwas, mit dem man ab und zu in Berührung kommt
  - b) ist ein Gegenstand für die Entspannung zuhause
  - c) erinnert einen daran, einen Moment innezuhalten
  - d) ist etwas, mit dem man bei der Arbeit ständig in Berührung kommt
- 

**15. Welche Aussagen sind korrekt? Kreuzen Sie Zutreffendes an.**

- a) Bestimmte Belastungsfaktoren erfordern immer bestimmte Bewältigungsstrategien
  - b) Die Wahl der Bewältigungsstrategien hängt von der eigenen Person und der Situation ab
  - c) Bewältigungsstrategien, die an verschiedenen Aspekten (Belastungsfaktoren, Bewertung, Beanspruchungsreaktion) ansetzen, können nicht kombiniert werden
  - d) Belastungsfaktoren sind immer veränderbar
  - e) Beanspruchungsreaktionen sind immer negativ
  - f) Manche Bewältigungsstrategien können kurzfristig helfen, aber langfristig schaden
-

## L. Ergänzende Kontrollfragen zum Wissenstest

Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.

Mein Kurs ist im EKGe-Projekt Teil der

- Experimentalgruppe (12 Unterrichtsstunden zu Belastung, Beanspruchung, Bewältigung)
- Kontrollgruppe

Wenn Sie Teil der Experimentalgruppe sind, dann nehmen Sie bitte Stellung:

In meiner Ausbildung haben wir bereits **vor der 12-stündigen Unterrichtseinheit im Rahmen des EKGe-Projekts** die Themen Belastung, Beanspruchung und Bewältigung behandelt.

Anmerkung: 1 Unterrichtsstunde entspricht 45 Minuten.

- Sehr ausführlich (mehr als 12 Unterrichtsstunden)
- Ausführlich (10 bis 12 Unterrichtsstunden)
- Weniger ausführlich (5 bis 9 Unterrichtsstunden)
- Wenig (1 bis 4 Unterrichtsstunden)
- Gar nicht (0 Unterrichtsstunden)
- Keine Antwort

Wenn Sie Teil der Kontrollgruppe sind, dann nehmen Sie bitte Stellung:

In meiner Ausbildung haben wir bereits die Themen Belastung, Beanspruchung und Bewältigung behandelt.

Anmerkung: 1 Unterrichtsstunde entspricht 45 Minuten.

- Sehr ausführlich (mehr als 12 Unterrichtsstunden)
- Ausführlich (10 bis 12 Unterrichtsstunden)
- Weniger ausführlich (5 bis 9 Unterrichtsstunden)
- Wenig (1 bis 4 Unterrichtsstunden)
- Gar nicht (0 Unterrichtsstunden)
- Keine Antwort

Ich habe im Rahmen des EKGe-Projekts bereits an einer Kompetenztestung teilgenommen

- Ja
- Nein

Der Unterricht zu Belastung, Beanspruchung, Bewältigung fand hauptsächlich ... statt.

- in Präsenz
- im Home Schooling/Online

---

Ich befinde mich in der Ausbildung zum/zur

- Altenpfleger\*in
  - Gesundheits- und Krankenpfleger\*in
  - Pflegefachfrau/-mann
- 

---

Ich befinde mich im

- 1.
- 2.
- 3.

Ausbildungsjahr.

---

## **M. Interviewleitfaden mit Lehrkräften zur ergänzenden Evaluation der Lehr-Lern-Einheit**

Vorab: Sind Sie damit einverstanden, dass das Interview aufgezeichnet wird?

Beginn: Ein wichtiges Ziel im EKGe-Projekt besteht darin, das didaktische Konzept der Lehr-Lern-Einheit für die langfristige Nutzung aufzubereiten und in möglichst guter, vorteilhafter Form einer breiten Nutzung zugänglich zu machen. Daher würden wir nun gerne eine Art Stärken-/Schwächenanalyse machen.

*Zunächst noch eine Nachfrage zur Durchführung der Lehr-Lern-Einheit:* Ist diese in Präsenz erfolgt oder in der Home Schooling Variante?

1. Was erschien Ihnen rückblickend an der Lehr-Lern-Einheit didaktisch besonders gelungen und sollte unbedingt beibehalten werden?  
(z. B. bestimmte Stunde, Methode, Material, Reihenfolge, ...)  
Warum?
2. Welche Verbesserungspunkte bei der Lehr-Lern-Einheit sehen Sie?  
(Nachfassfrage: An welchen Stellen sollte man aus didaktischer/methodischer Sicht Ihrer Meinung nach noch einmal nachbessern?)  
Warum?
3. Wenn Verbesserungspunkte genannt wurden:  
Wie würden Sie diese Punkte verbessern? Haben Sie dazu erste Ideen/Vorschläge?

## N. Reliabilitätsanalyse und konfirmatorische Faktorenanalyse zu Skalen der Unterrichtswahrnehmung

Zur Untersuchung der internen Konsistenz der angenommenen Skalen wurde zunächst das Item „Die Aufgaben im Unterricht sind so leicht, dass ich gar nicht wirklich nachdenken muss“ der Skala „Anforderungsniveau“ umgepolt. Tabelle 48 zeigt die Ergebnisse der Untersuchung:

Tabelle 48: Reliabilitätsanalyse zu eingesetzten Skalen im Fragebogen zur Unterrichtswahrnehmung

Skala	Zahl der Items	Cronbachs Alpha
Praxisrelevanz	8	0,896
Strukturiertheit	4	0,857
Anforderungsniveau	6	0,747
		<b>Spearman-Brown-Koeffizient<sup>39</sup></b>
Eingeschätzter Wissenszuwachs	2	0,808
Zufriedenheit	2	0,807

Skalen mit einem Reliabilitätswert von mindestens 0,80 können als gut bezeichnet werden. Dennoch gelten auch Reliabilitätswerte ab 0,7 als zufriedenstellend (Bortz & Döring, 2006, S. 199; Wirtz, 2020, S. 390). Somit verfügen alle Skalen außer der Skala „Anforderungsniveau“ über gute Werte der Reliabilität.

Über die Analyse der Reliabilität bei Ausschluss einzelner Items konnte festgestellt werden, dass sich die Reliabilität der Skala „Anforderungsniveau“ bei Ausschluss der Items „Die Aufgaben in der Unterrichtseinheit waren so leicht, dass ich gar nicht wirklich nachdenken musste“ und „Die Leistungsanforderungen waren angemessen“ auf .917 bei vier verbleibenden Items erhöht und damit einen hohen Reliabilitätswert aufweist (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 199).

Im Rahmen der konfirmatorischen Faktorenanalyse werden zunächst die enthaltenen Messmodelle separat geprüft. Dabei kann eine Prüfung nur für Skalen, die mindestens vier Items umfassen, erfolgen (Bühner, 2011, S. 432).

<sup>39</sup> Gemäß Eisinga, te Grotenhuis und Pelzer (2013, S. 641) wird bei Skalen mit nur zwei Items der Spearman-Brown-Koeffizient als Maß der Reliabilität herangezogen.

Tabelle 49: Modellfit der Messmodelle gemäß konfirmatorischer Faktorenanalyse mit AMOS zum Fragebogen zur Unterrichtswahrnehmung

	$\chi^2/df$		RMSEA	CFI	TLI
<i>Grenzwerte nach Moosbrugger &amp; Kelava (2020, S. 649) und Arzheimer (2016, S. 64)</i>	<i>Akzeptabel: <math>\leq 3</math></i>	<i>P-Wert <math>&gt; 0,05</math></i>	<i>Akzeptabel: <math>\leq 0,1</math></i>	<i>Akzeptabel: <math>\geq 0,95</math> (homogene Items)</i>	<i>Akzeptabel: <math>\geq 0,95</math> (homogene Items)</i>
	<i>Gut: <math>\leq 2</math></i>		<i>Gut: <math>\leq 0,08</math></i>		
			<i>Sehr gut: <math>\leq 0,05</math></i>	<i>Akzeptabel: <math>\geq 0,90</math> (heterogene Items)</i>	<i>Akzeptabel: <math>\geq 0,90</math> (heterogene Items)</i>
				<i>Gut: <math>\geq 0,97</math></i>	<i>Gut: <math>\geq 0,97</math></i>
				<i>Gut: <math>\geq 0,95</math></i>	<i>Gut: <math>\geq 0,95</math></i>
Praxisrelevanz	5,67	0,00	0,147	0,822	0,679
Strukturiertheit	<b>1,887</b>	<b>0,152</b>	<b>0,064</b>	<b>0,991</b>	<b>0,956</b>
Anforderungsniveau (6 Items)	<b>2,741</b>	0,003	<b>0,09</b>	<b>0,954</b>	0,892
Anforderungsniveau (4 Items)	3,473	0,031	0,107	<b>0,985</b>	0,925

Die nachfolgenden Tabellen enthalten Angaben zu den jeweiligen Faktorladungen der Items in den Messmodellen.

Tabelle 50: Faktorladungen auf die Praxisrelevanz gemäß konfirmatorischer Faktorenanalyse

<b>Konstrukt</b>	<b>Item</b>	<b>Faktorladung</b>
Praxisrelevanz	P01	0,76
	P02	0,61
	P03	0,53
	P04	0,57
	P05	0,81
	P06	0,70
	P07	0,82
	P08	0,83

Tabelle 51: Faktorladungen auf die Strukturiertheit gemäß konfirmatorischer Faktorenanalyse

<b>Konstrukt</b>	<b>Item</b>	<b>Faktorladung</b>
Strukturiertheit	S01	0,74
	S02	0,75
	S03	0,82
	S04	0,79

Tabelle 52: Faktorladungen auf das Anforderungsniveau gemäß konfirmatorischer Faktorenanalyse

<b>Konstrukt</b>	<b>Item</b>	<b>Faktorladung</b>
Anforderungsniveau	A01	0,84
	A02	0,87
	A03	0,89
	A04	0,83
	A05_umc	0,75 (nicht signifikant)
	A06	0,14 (nicht signifikant)

Anmerkung: Sofern nicht anders vermerkt, sind die Werte zu den Faktorladungen auf die Faktoren „Praxisrelevanz“, „Strukturiertheit“ und „Anforderungsniveau“ signifikant.

Die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse bestätigen den Ausschluss der Items „Die Aufgaben in der Unterrichtseinheit waren so leicht, dass ich gar nicht wirklich nachdenken musste“ und „Die Leistungsanforderungen waren angemessen“, sodass für die weiteren Auswertungen die Skala „Anforderungsniveau“ bestehend aus vier Items (A01-A04) herangezogen wird.

Für das Gesamtmodell bestehend aus den Faktoren bzw. Skalen „Praxisrelevanz“, „Strukturiertheit“, „Anforderungsniveau\_4Items“, „eingeschätzter Wissenszuwachs“ und „Insgesamt Zufriedenheit“ ergibt sich folgender Modell-Fit:

Tabelle 53: Modellfit des Gesamtmodells gemäß konfirmatorischer Faktorenanalyse mit AMOS zum Fragebogen zur Unterrichtswahrnehmung

	$\chi^2/df$	RMSEA	CFI	TLI	
Gesamtmodell	<b>2,038</b>	0,00	<b>0,069</b>	0,890	0,855



Sowohl die Modell-Fit-Werte der einzelnen Messmodelle als auch des Gesamtmodells sind z. T. nicht zufriedenstellend (vgl. Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 649). Aus diesem Grund wurde anschließend eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt:

Tabelle 54: Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse (rotierte Komponentenmatrix)

		<b>Komponente</b>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
P01	Wie beurteilen Sie die Praxisrelevanz der Unterrichtseinheit? [Im Unterricht ist mir klar geworden, welche praktische Bedeutung die verschiedenen behandelten Themen haben]	<b>0,636</b>	0,315	-0,101	0,303
P02	Wie beurteilen Sie die Praxisrelevanz der Unterrichtseinheit? [Der im Unterricht behandelte Lehrstoff weist einen Bezug zum Berufs- bzw. Alltagsleben auf]	0,319	0,321	0,056	<b>0,695</b>
P03	Wie beurteilen Sie die Praxisrelevanz der Unterrichtseinheit? [Wir konnten im Unterricht an unsere Erfahrungen anknüpfen]	0,292	0,079	-0,054	<b>0,850</b>
P04	Wie beurteilen Sie die Praxisrelevanz der Unterrichtseinheit? [Es gab einen Bezug zwischen Unterrichtsstoff und Alltag und/oder Berufspraxis]	0,213	0,435	-0,042	<b>0,714</b>
P05	Wie beurteilen Sie die Praxisrelevanz der Unterrichtseinheit? [Die Unterrichtseinheit bringt mir für meine Arbeit sehr viel]	<b>0,852</b>	0,011	0,035	0,229
P06	Wie beurteilen Sie die Praxisrelevanz der Unterrichtseinheit? [Die Unterrichtseinheit ist äußerst nützlich für meine Arbeit]	<b>0,800</b>	0,091	0,005	0,175
P07	Wie beurteilen Sie die Praxisrelevanz der Unterrichtseinheit? [Ich nehme mir vor, im Unterricht behandelte Bewältigungsstrategien in Zukunft in der pflegepraktischen Ausbildung zu berücksichtigen ]	<b>0,819</b>	0,291	0,046	0,087
P08	Wie beurteilen Sie die Praxisrelevanz der Unterrichtseinheit? [Ich halte es für wahrscheinlich, im Unterricht behandelte Bewältigungsstrategien in Zukunft in der pflegepraktischen Ausbildung zu berücksichtigen]	<b>0,826</b>	0,273	-0,005	0,025
S01	Wie beurteilen Sie die Strukturiertheit der Unterrichtseinheit? [In der Unterrichtseinheit wurde nach einer logischen Reihenfolge vorgegangen]	0,175	<b>0,806</b>	0,006	0,200
S02	Wie beurteilen Sie die Strukturiertheit der Unterrichtseinheit? [In der Unterrichtseinheit wurden die Beziehungen zwischen behandelten Themen deutlich]	0,202	<b>0,704</b>	-0,184	0,311
S03	Wie beurteilen Sie die Strukturiertheit der Unterrichtseinheit? [Übergänge zu neuen Themenbereichen wurden deutlich und waren stets nachvollziehbar]	0,336	<b>0,731</b>	-0,150	0,163
S04	Wie beurteilen Sie die Strukturiertheit der Unterrichtseinheit? [In der Unterrichtseinheit war eine klare Struktur erkennbar]	0,290	<b>0,800</b>	-0,083	0,104
A01	Wie beurteilen Sie die Leistungsanforderung in der Unterrichtseinheit/die Schwierigkeit der Unterrichtseinheit? [Die Aufgaben	0,103	-0,175	<b>0,848</b>	-0,038

	in der Unterrichtseinheit waren oft so schwer, dass ich sie nicht lösen konnte]				
A02	Wie beurteilen Sie die Leistungsanforderung in der Unterrichtseinheit/die Schwierigkeit der Unterrichtseinheit? [Die Aufgaben in der Unterrichtseinheit waren sehr schwierig]	0,055	0,004	<b>0,892</b>	-0,008
A03	Wie beurteilen Sie die Leistungsanforderung in der Unterrichtseinheit/die Schwierigkeit der Unterrichtseinheit? [Der Unterricht war oft so schwer, dass ich nicht mitgekommen bin]	-0,006	-0,095	<b>0,901</b>	-0,010
A04	Wie beurteilen Sie die Leistungsanforderung in der Unterrichtseinheit/die Schwierigkeit der Unterrichtseinheit? [Es wurden sehr hohe Anforderungen in der Unterrichtseinheit gestellt]	0,062	-0,001	<b>0,875</b>	0,054
W01	Wie beurteilen Sie Ihren Wissenszuwachs? [Ich weiß jetzt viel mehr als vorher über Belastung, Beanspruchung und Bewältigung]	<b>0,600</b>	0,213	0,169	0,301
W02	Wie beurteilen Sie Ihren Wissenszuwachs? [In der Unterrichtseinheit habe ich viel über Belastung, Beanspruchung und Bewältigung gelernt]	<b>0,546</b>	0,289	0,115	0,427
Z01	[Ich werde die Unterrichtseinheit in guter Erinnerung behalten]	<b>0,623</b>	0,398	0,103	0,391
Z02	[Die Unterrichtseinheit hat mir sehr viel Spaß gemacht]	<b>0,620</b>	0,378	0,227	0,251

Anmerkung: Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse; Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung; Die Rotation ist in 5 Iterationen konvergiert.

In Tabelle 54 werden vier Komponenten bzw. Faktoren identifiziert. Fett markiert wurden hierbei in den einzelnen Zeilen die jeweils höchste Faktorladung eines Items. Die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse legen nahe, die Skala „Praxisrelevanz“ in zwei Skalen zu unterteilen. Auch aus inhaltlicher Sicht scheint die Unterteilung sinnvoll. So beziehen sich die Items P01, P05 bis P08 insbesondere auf die mögliche Verwertbarkeit der Unterrichtsinhalte bzw. auf den Anwendungsnutzen. Dagegen beziehen sich die Items P02 bis P04 auf die wahrgenommenen Bezugspunkte zwischen Unterricht und Praxis. Aus diesem Grund soll im Folgenden eine Teilung der Skala „Praxisrelevanz“ in die Skalen „Anwendungsnutzen“ und „Bezugspunkte zur Praxis“ untersucht werden. Die Skalen „wahrgenommener Wissenszuwachs“ und „Zufriedenheit“, die ebenfalls auf die Komponente 1 laden, sollen dagegen (vorerst) erhalten bleiben, da die inhaltlichen Aussagen stark verschieden scheinen.

Da die Skala „Bezugspunkte zur Praxis“ nur drei Items umfasst und es sich daher um ein identifiziertes Messmodell handelt (Urban & Mayerl, 2014, S. 119), wird im Folgenden lediglich das Messmodell der Skala/des Faktors „Anwendungsnutzen“ geprüft, bevor das Gesamtmodell, welches alle Messmodelle umfasst, betrachtet wird.

Tabelle 55: Modellfit des Messmodells "Anwendungsnutzen" gemäß konfirmatorischer Faktorenanalyse mit AMOS zum Fragebogen zur Unterrichtswahrnehmung

	$\chi^2/df$	RMSEA	CFI	TLI	
Anwendungsnutzen <sup>40</sup>	<b>1,439</b>	<b>0,229</b>	<b>0,045</b>	<b>0,996</b>	<b>0,982</b>

Der in Tabelle 55 aufgezeigte Modell-Fit ist positiv zu bewerten. Die einzelnen Faktorladungen auf „Anwendungsnutzen“ sind ebenfalls zufriedenstellend (s. Tabelle 56).

Tabelle 56: Faktorladungen auf den Anwendungsnutzen gemäß konfirmatorischer Faktorenanalyse

<b>Konstrukt</b>	<b>Item</b>	<b>Faktorladung</b>
<b>Anwendungsnutzen</b>	P01	0,70
	P05	0,84
	P06	0,73
	P07	0,84
	P08	0,93

Für das auf Basis der explorativen Faktorenanalyse neu strukturierte Gesamtmodell bestehend aus den Faktoren bzw. Skalen „Anwendungsnutzen“, „Bezugspunkte zur Praxis“, „Strukturiertheit“, „Anforderungsniveau\_4Items“, „eingeschätzter Wissenszuwachs“ und „Zufriedenheit“ ergibt sich folgender Modell-Fit:

Tabelle 57: Modellfit des neu strukturierten Gesamtmodells gemäß konfirmatorischer Faktorenanalyse mit AMOS zum Fragebogen zur Unterrichtswahrnehmung

	$\chi^2/df$	RMSEA	CFI	TLI	
Gesamtmodell (neu strukturiert)	<b>1,588</b>	0,00	<b>0,052</b>	<b>0,939</b>	<b>0,918</b>

Der Modell-Fit ist weitgehend zufriedenstellend. Allerdings ist der  $\chi^2/df$ -Wert signifikant, wobei ein nicht signifikanter Wert für die Passung des Modells zu den Daten spricht (Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 289). Der  $\chi^2$ -Test wird allerdings auch durch die Stichprobengröße beeinflusst (Kline, 2016, S. 270 f.). Gemäß Bühner (2011, S. 432) wäre eine Stichprobengröße von

<sup>40</sup> Auf Basis der Funktion „Modification indices“ in SPSS AMOS wurden Kovarianzen zwischen den Fehlertermen u5 und u6 sowie u5 und u8 abgebildet.

mindestens 200 Proband\*innen anzustreben, wobei für die vorliegende Analyse eine geringere Stichprobe gegeben war (N=120). Es soll daher an dem (neu strukturierten) Gesamtmodell festgehalten werden. Ein einfaktorielles Modell liefert deutlich schlechtere Modell-Fit-Werte:

*Tabelle 58: Modellfit des einfaktoriellen Gesamtmodells gemäß konfirmatorischer Faktorenanalyse mit AMOS zum Fragebogen zur Unterrichtswahrnehmung*

	$\chi^2/df$	RMSEA	CFI	TLI	
Einfaktorielles Gesamtmodell	4,773	0,00	0,132	0,574	0,474

Nachfolgende Tabelle zeigt die jeweiligen Faktorladungen im Gesamtmodell:

*Tabelle 59: Faktorladungen zum neu strukturierten Gesamtmodell gemäß konfirmatorischer Faktorenanalyse*

<b>Konstrukt</b>	<b>Item</b>	<b>Faktorladung</b>
Anwendungsnutzen	P01	0,745
	P05	0,828
	P06	0,773
	P07	0,851
	P08	0,848
Bezugspunkte zur Praxis	P02	0,789
	P03	0,735
	P04	0,826
Strukturiiertheit	S01	0,740
	S02	0,763
	S03	0,814
	S04	0,790
Anforderungsniveau (4 Items)	A01	0,842
	A02	0,872
	A03	0,886
	A04	0,828
Wahrgenommener Wissenszuwachs	W01	0,785
	W02	0,864
Insgesamt Zufriedenheit	Z01	0,874
	Z02	0,775

Die Neustrukturierung der Skala „Praxisrelevanz“ macht auch eine erneute Reliabilitätsanalyse notwendig. Tabelle 60 gibt einen Überblick über die Reliabilitätswerte der Skalen:

*Tabelle 60: Reliabilitätsanalyse zu eingesetzten Skalen im Fragebogen zur Unterrichtswahrnehmung (neu strukturiert)*

<b>Skala</b>	<b>Zahl der Items</b>	<b>Cronbachs Alpha</b>
Anwendungsnutzen	5	0,895
Bezugspunkte zur Praxis	3	0,797
Strukturiertheit	4	0,857
Anforderungsniveau	4	0,917
<b>Spearman-Brown-Koeffizient</b>		
Eingeschätzter Wissenszuwachs	2	0,808
Zufriedenheit	2	0,807

## O. Übersicht zu Wissenstest - Itemanalyse

Tabelle 61: Itemanalyse zum Wissenstest

Item	Maximal erreichbare Punktzahl	Schwierigkeitsindex (Anteil der Schüler*innen mit maximaler Punktzahl; N=200)	Trennschärfe
1	1	29,5%	0,150
2	1	90,5%	0,108
3 (ohne c)	1	63,5%	0,248
4	1	82,5%	0,210
5 (ohne c & d)	1	25,0%	0,151
6	2	10,0% (18,0% erreichen 1 von 2 Punkten)	0,302
7 (ohne c)	2	21,5% (45,5% erreichen 1 von 2 Punkten)	0,192
8	2	42,5% (53,1% erreichen 1 von 2 Punkten)	0,260
9 (aus Analysen ausgeschlossen)	1	84,0%	-
10 (ohne c & e)	3	21,0% (25,5% erreichen 2 von 3 Punkten; 39,5% erreichen 1 von 3 Punkten)	0,263
11	1	52,5%	0,286
12 (ohne b)	2	11,5% (43,0% erreichen 1 von 2 Punkten)	0,304
13 (ohne d)	1	61,5%	0,136
14	2	19,0% (46,0% erreichen 1 von 2 Punkten)	0,398
15	2	8,5% (32,5% erreichen 1 von 2 Punkten)	0,359

Anmerkung: Cronbachs Alpha beträgt für die 14 inkludierten Items 0,604.

## P. Reliabilitätsanalyse zum Bewältigungsverhalten und Beanspruchungserleben

### Reliabilitätsanalyse zum Bewältigungsverhalten:

Die Subskalen *Situational Coping*, *Coping Rigidity* und *Multiple Coping* aus dem SFCS werden zunächst separat hinsichtlich ihrer Reliabilität betrachtet. Es ergibt sich folgendes Ergebnis für Messzeitpunkt (t1) und Messzeitpunkt 2 (t2)<sup>41</sup>:

Tabelle 62: Reliabilitätswerte der Subskalen zum Bewältigungsverhalten

	Spearman-Brown-Koeffizient	
	t1	t2
Situational Coping	0,562	0,732
Coping Rigidity Scale	0,536	0,353
Multiple Coping Scale	0,704	0,773

Der Reliabilitätswert der Skala *Coping Rigidity* insbesondere zu Messzeitpunkt 2 ist nicht zufriedenstellend. Fasst man die Subskalen zu einem Konstrukt des flexiblen Bewältigungsverhaltens zu einer gemeinsamen Skala zusammen und codiert die Items zur Skala *Coping Rigidity* dementsprechend um, ergibt sich für beide Messzeitpunkte ein schlechter Reliabilitätswert (Cronbachs Alpha zu t1: 0,080; Cronbachs Alpha zu t2: 0,141). Die Item-Skala-Statistiken weisen darauf hin, dass die Reliabilität der Skala sich bei Ausschluss von Item 3 „Ich habe genau eine gute Strategie, um Belastungen bei der Arbeit zu bewältigen“ sowohl zu Messzeitpunkt 1 als auch Messzeitpunkt 2 erhöht. Cronbachs Alpha verbessert sich, wenn zudem auch Item 4 „Im Laufe meiner Ausbildung hat sich die Art, wie ich mit Belastungen umgehe, kaum verändert“ ausgeschlossen wird. Somit werden zur Erfassung des flexiblen Bewältigungsverhaltens im weiteren Verlauf lediglich die Items der Subskalen *Situational Coping* und *Multiple Coping* herangezogen.

<sup>41</sup> Für die Analysen der Reliabilität zum Bewältigungsverhalten und Beanspruchungserleben wurde der Datensatz „Ebene3\_4\_MZP2“ herangezogen (s. S. CLXII).

Tabelle 63: Reliabilitätswert der Skala „Flexibles Bewältigungsverhalten“

	Cronbachs Alpha	
	t1	t2
Flexibles Bewältigungsverhalten	0,559	0,671

Bei der Betrachtung der Reliabilitätswerte der Skalen getrennt nach Experimental- und Kontrollgruppe ergeben sich über alle Skalen hinweg ähnliche Ergebnisse zu den hier berichteten.

Reliabilitätsanalyse zum Beanspruchungserleben:

Für Messzeitpunkt 1 und 2 ergeben sich für die Subskalen *intrinsische Motivation*, *emotionale Erschöpfung* und *Klientenaversion* folgende Reliabilitätswerte:

Tabelle 64: Reliabilitätswerte der Subskalen zum Beanspruchungserleben

	Cronbachs Alpha	
	t1	t2
Intrinsische Motivation	0,845	0,902
Emotionale Erschöpfung	0,862	0,886
Klientenaversion	0,846	0,888

Tabelle 64 zeigt die insgesamt zufriedenstellenden Reliabilitätswerte der genannten Subskalen zum Beanspruchungserleben. Unter Umcodierung der Items zur intrinsischen Motivation wird die Skala des (negativen) Beanspruchungserlebens gebildet. Die Reliabilität der Skala ist zufriedenstellend (s. Tabelle 65):

Tabelle 65: Reliabilitätswert der Skala „Beanspruchungserleben“

	Cronbachs Alpha	
	t1	t2
(Negatives) Beanspruchungserleben	0,870	0,878

Es zeigen sich wiederum ähnliche Ergebnisse bei separater Betrachtung der Reliabilitätswerte nach Gruppenzugehörigkeit (Kontroll-/Experimentalgruppe).



## Q. Interviewtranskripte

---

### Interview 1

I: Sind Sie damit einverstanden, dass das Interview mit dem Tonbandgerät aufgezeichnet wird?

LK01: Ja, ich bin einverstanden.

I: Sehr gut, dann vielen Dank. Genau, (E)ein wichtiges Ziel in dem EKGe Projekt besteht darin, das didaktische Konzept der Lehr-Lern-Einheit für die langfristige Nutzung aufzubereiten und eben in möglichst guter und vorteilhafter Form dann einer breiten Nutzung zugänglich zu machen. Deswegen würden wir jetzt gerne so eine Art Stärken-Schwächen-Analyse machen. Und dazu zunächst noch eine Nachfrage, ich weiß es zwar eigentlich, aber wurde die Lehr-Lern-Einheit in Präsenz oder im Homeschooling durchgeführt?

LK01: Komplette im Homeschooling, also alles digital.

I: Okay. Was erschien Ihnen rückblickend an der Lehr-Lern-Einheit didaktisch besonders gelungen und sollte unbedingt beibehalten werden?

LK01: Ich persönlich fand vor allem diese Kurzvideos und die Erläuterungen sehr sehr gut. Gerade jetzt auch im digitalen Setting war das glaube ich für die Azubis immer mal eine gute Abwechslung, nicht immer nur mich zu hören und zu sehen als Lehrkraft oder etwas lesen zu müssen, weil sie das, glaube ich, im digitalen Setting sehr sehr viel machen mussten, sondern, wie sagt man, der Abwechslungsreichtum der Materialien fand ich sehr gelungen.

I: Mhm, also dass es Videos gab und die Lernsituation, die war ja nur als Audio?

LK01: hm (bejahend), aber es - (I: Ja?) also man hatte ja Videos, eher wie so ein ganz kurzes Hörbuch oder eine Audiodatei und eben Arbeitsblätter und den Mix fand ich sehr gut.

I: Okay. (LK01: Ja.) Noch weitere Punkte, die Sie sehr gut fanden?

LK01: Hm, ich glaube die grundsätzliche Relevanz des Themas sehr sehr wichtig ist, also

---

---

das haben die Schüler auch gespiegelt am Ende, also wir haben am Ende so eine kleine Feedbackrunde gemacht, dass die Thematiken sehr sehr sehr wichtig sind. Das Einzige, aber da kann jetzt das didaktische Konzept gar nichts zu - Ich hab das in einem Oberkurs gegeben und die haben mir auch zurückgemeldet, dass sie das schon an der ein oder anderen Stelle natürlich hatten und auch das eine oder andere sich so intuitiv in der Praxis schon selber irgendwie angeeignet haben, das lag aber einfach am Zeitpunkt des Unterrichts und hatte jetzt mit dem didaktischen Konzept nichts zu tun.

I: hm (bejahend), also würden Sie sagen eher am Anfang der Ausbildung einordnen?

LK01: Definitiv, ja, da war der Kurs sich auch fast zu 100 Prozent einig, dass es gerade in dem ersten oder zweiten Block, vielleicht auch, wenn man die erste Praxisphase hinter sich hat, damit man eben auch mit den Dingen, die sich auf die Praxis beziehen, ein bisschen mehr anfangen kann, aber jetzt so im dritten Jahr war es arg spät.

I: hm (bejahend), Okay. Dann sind wir ja schon ein bisschen bei den Verbesserungspunkten. Also welche Verbesserungspunkte bei der Lehr-Lern-Einheit sehen Sie?

LK01: Da fallen mir direkt zwei Sachen ein. Es gab ja die Zeitmanagementmethoden, die ABC-Methode und die Alpenmethode. Und auch da waren sich die Azubis alle sehr einig, dass die ABC-Methode, also einfach Priorisieren nach Prioritäten oder nach Kategorien total umsetzbar ist. Sie sagen, das lernt man auch so, das macht man auch irgendwann intuitiv. Man kann sich das gut anschauen und dann hat man einfach den theoretischen Background dazu. Die Alpenmethode fanden sie, gerade wenn man akut in eine Stresssituation gerät und das ist ja im Krankenhaus klassisch oder auch im Pflegeheim, das irgendwas passiert, was man irgendwie nicht vorhergesehen hat, das ist ja eigentlich täglich Brot der Schüler auch schon, dass die Alpenmethode nicht ganz so realistisch umzusetzen ist, weil man da irgendwie Ruhe braucht, man soll sich zumindest ein paar Notizen machen, einen kleinen Plan schreiben und so. Und da sagten die Azubis und das würde ich auch aus meiner Praxis so spiegeln, ich habe auch irgendwie elf Jahre im Krankenhaus gearbeitet, dass das nicht umsetzbar ist. Zumindest in der Form, wie es theoretisch dargestellt wurde. Ich glaube man macht es irgendwann auch intuitiv im Kopf. Wenn man eine gewisse Berufserfahrung hat, macht man das wahrscheinlich nur im Kopf, ohne sich da groß vorher etwas zu notieren oder so. Das war ein Punkt, der ist mir persönlich auch aufgefallen, als ich mich damit in der

---

---

Vorbereitung auseinandergesetzt habe, nochmal explizit. Und, ich weiß um ehrlich zu sein gerade nicht mehr wie das genau hieß, aber der Gegenstand, den die Azubis (I: Der Ruhegegenstand) - ja, genau. Da haben die auch gesagt, das ist unrealistisch.

I: hm (bejahend)

LK01: Das Einzige was vielleicht irgendwie - wir haben so auch ein bisschen gemeinsam so überlegt - Wasserspender auf Stationen, wenn man dran vorbeiläuft dass man dann denkt "oh ich sollte vielleicht noch einen halben Liter trinken" oder so, aber sie sagen das ist momentan - ich meine jetzt sind die auch gerade mitten durch die COVID Pandemie gegangen - einfach etwas, was sie sich nicht vorstellen können und da fühlten sich ein bisschen so - es ist eine nette Idee, aber das können sie mit ihrer Arbeit nicht gut kombinieren oder in Einklang bringen.

I: Okay (..) ja, interessant. Bei der - ich würde nochmal kurz auf das Zeitmanagement zurückkommen. Also die Übung zur ABC-Analyse war dann ja scheinbar in Ordnung und bei der Alpenmethode, hätten Sie da noch eine andere Methode, die Sie da vielleicht eher gesehen hätten oder sollte man sich nur auf die ABC-Analyse beschränken?

LK01: Ich glaube, wenn man es jetzt wirklich auf die Arbeit direkt beziehen möchte, dann ist, glaube ich, die ABC-Methode das A und O. Weil das auch das ist, ohne es beim Namen zu nennen, was die Schüler lernen, was sich die Schüler sich abgucken können und was man ja auch immer als Lehrkraft versucht zu vermitteln, also dass es für die Azubis irgendwann so sein wird, dass sie nicht alles das tun können, was sie gerne möchten, aber dass sie später in der Lage sind, Prioritäten zu setzen. Und genau das greift ja die ABC-Methode auf. Ich glaube das würde ausreichen - dann hat man keine Vielfalt oder Auswahl - aber ich glaube man trifft einfach dann das auf den Punkt, was die Azubis in der Praxis erwartet oder womit sie in der Praxis am besten parat kommen.

I: Sollte man das denn noch irgendwie intensiver behandeln oder - Sie haben es ja vielleicht noch im Kopf?

LK01: ich glaube, dadurch, dass die Azubis im dritten Jahr waren, war das für die relativ gut

---

---

so, wie es dargestellt wurde. Wenn ich mir jetzt überlege, dass man das am Anfang der Ausbildung macht, würde ich das glaube ich vielleicht einfach ein bisschen – die Übung vielleicht noch etwas intensivieren, vielleicht auch noch mit einem kurzen Annahmen Beispiel, also das man einmal - wie hieß sie denn jetzt nochmal (I: Lea) - Ja genau, dass man einmal so Leas Situation durchgeht und dann vielleicht noch eine Kurzsequenz, dass man das dann nochmal kurz auf einen anderen Fall - also wirklich klein - anwendet, aber für den Kurs war das völlig ausreichend. Die wussten auch sofort, worauf man hinauswill. Da gabs ja auch nicht so richtig so 100 Prozent richtig, also nur die eine Lösung, das ist ja auch immer wichtig zu sehen. Das haben die aber gut gemacht, aber weil sie es halt auch schon so kennen.

I: Mhm, okay. Aber das ist sehr interessant für die weitere Bearbeitung also der Lehr-Lern-Einheit. Okay, also das wäre dann einmal das Zeitmanagement gewesen, dann der Ruhegegenstand. Okay, das fiel irgendwie schwer. Noch weitere Verbesserungspunkte oder einfach Ideen, was man vielleicht noch aufnehmen könnte oder sollte?

LK01: Hm, der Rest war gut, also mit dem Rest sind die auch gut klargekommen, also die beiden Sachen, sagten sie, damit konnten sie sich nicht so identifizieren. Ich meine der Kurs war jetzt auch - ich hatte genau die Stunden kurz vor einer Klausur und kurz vor dem Urlaub - also es war so (beide lachen) (unv.). Aber sonst fanden sie das tatsächlich gut. Ich fand auch die Arbeitsaufträge gut. An der einen oder anderen Stelle [benötigte ich] ein bisschen mehr Zeit, also auch gerade wenn auch Dinge in Gruppen besprochen werden sollten, da musste ich das ein oder andere Mal die Gruppenphase auslassen also überspringen, das habe ich auch auf dem Bogen eingetragen. Da ging es dann vielleicht um 10 Minuten, also wirklich so kleine Nuancen. Ich bin jetzt ja auch noch nicht so lange im Beruf, vielleicht hätte das ein Kollege auch etwas geschickter gelenkt, aber an der einen oder anderen Stelle haben mir einfach 10 Minuten/Viertelstunde gefehlt, um da wirklich eine adäquate Gruppenarbeit noch laufen zu lassen. Lag aber vielleicht auch am digitalen Setting, bis ich die Break-Out-Rooms irgendwie installiert habe (unv.) - also vielleicht wäre es in der Schule ein bisschen leichter gewesen.

I: Ja, okay. Ich wäre dann eigentlich schon am Ende. Fällt Ihnen noch irgendetwas ein, was Sie jetzt noch ergänzen möchten?

LK01: Hm, nein, das waren jetzt so die Sachen, die die Schüler direkt gespiegelt haben, die

---

---

ich mir auch direkt notiert habe. Und sonst fand ich das sehr angenehm. Wie gesagt, ich fand die Materialien und die Abwechslung gut (I: Okay, sehr schön) Es hat mir sehr viel Spaß gemacht.

I: Dann vielen Dank! Dann stoppe ich jetzt das Aufnahmegerät.

---

## **Interview 2**

*[Instruktion (s. Interview 1)]*

I: Ich weiß es zwar eigentlich, aber zunächst noch eine Nachfrage zur Durchführung der Lehr-Lern-Einheit: Ist es in Präsenz oder im Homeschooling erfolgt?

LK02: Es ist im Homeschooling erfolgt, was natürlich auch gleichzeitig ein paar Schwierigkeiten mit sich gebracht hat.

I: Genau, also ich lese jetzt die Fragen so vor, damit es immer einheitlich bei allen ist. Was erschien Ihnen rückblickend an der Lehr-Lern-Einheit didaktisch besonders gelungen und sollte unbedingt beibehalten werden?

LK02: Was ich sehr gut fand und das war auch die Rückmeldung der Schüler, das waren die Erklärvideos, die waren wirklich gut gestaltet und sehr verständlich dargestellt.

I: Hm (bejahend).

LK02: Genau, ansonsten die ganze Struktur und der rote Faden war ersichtlich, das finde ich auch gut. Jetzt so zum Positiven, richtig?

I: Ja genau, aber wir können auch sonst auch direkt schon mit dem Negativen weitermachen. Welche Verbesserungspunkte sehen Sie?

LK02: Also teilweise – ich glaube das Feedback haben Sie auch schon häufig bekommen, zumindest mal bekommen – Man braucht mehr Zeiten für einige Arbeitsaufträge oder für einige Abschnitte. Wenn ich hier an ein Arbeitsblatt denke von Leas Handlungsplan, das war für die Schüler bei mir sehr kompliziert, das haben sie nicht wirklich verstanden, da musste ich das dann wirklich im Plenum eins zu eins mit denen durchgehen, weil sie das in Einzel-

---

oder Partnerarbeit – sie wären nicht weitergekommen.

I: Okay, also es war nicht nur zu wenig Zeit, sondern auch zu schwierig?

LK02: Auch, genau.

I: Und wie - haben Sie noch einen anderen Arbeitsauftrag vor Augen?

LK02: Bei Stunde sieben – wie heißt es denn – ich weiß jetzt gerade nicht wie das Arbeitsblatt heißt, aber gleich weiß ich es (kramt) - da ist es auf jeden Fall [so gewesen] - da brauchten sie auch mehr Zeit für... Ich habe es gleich. (I: Ich muss gerade auch selber gucken). Die systematische Problemlösung. Da haben meine Schüler auch ein bisschen mehr Zeit gebraucht. Das war jetzt nicht komplizierter, sie brauchten einfach nur ein bisschen mehr Zeit. Und letztendlich war auch Feedback der Schüler mit der ABC- und der Alpenmethode - weil es eben ein fortgeschrittener Kurs auch war bzw. auch ist, das war für die eher, naja - wofür brauche ich das? Das mach ich in der Realität ja nicht, am Vorabend planen so nach dem Motto. Das war schon ein Feedback von den Schülern in dem Moment.

I: Ja, und wie ist Ihre Einschätzung dazu?

LK02: Also die ABC- und die Alpenmethode, die finde ich eigentlich ganz gut aber ja, für die Einsteiger ist es sehr gut zum Planen, wenn sie noch nicht wissen wie sie irgendetwas regeln. Im weiteren Verlauf zum Ende da bringt es nichts mehr so großartig. Ich habe den Schülern nachher auch die Verbindung gezeigt, dass sie das zum Beispiel in praktischen Prüfungen gerne anwenden können und nutzen können, das haben sie dann auch eingesehen nachher.

I: Also die ABC-Methode und auch die Alpenmethode?

LK02: Beides.

I: Ja, okay.

LK02: Sie konnten das auch gut kombinieren, das fanden die Schüler auch sehr toll mit dem

---

---

Kombinieren von der ABC- und der Alpenmethode. Aber beides fanden die jetzt für die Realität - weil man ja nicht planen kann. Man guckt auf sich zukommt und dann (unv.) die Alpenmethode.

I: hm (bejahend) ja, das ist ganz interessant, weil ich jetzt schon ein Gespräch geführt hatte, und da wurde gesagt, die ABC-Methode, da konnten die Schüler von der Klasse sich auch wiederfinden aber bei der Alpenmethode halt nicht, weil man eben nicht vorab so planen kann. Also Ich habe das jetzt so verstanden, dass auch die Alpenmethode vielleicht eher im ersten Ausbildungsjahr auch schon sinnvoll sein kann?

LK02: Also ganz zum Anfang finde ich schon, wenn sie noch nicht wissen, was auf sie zukommt, wenn sie irgendwas planen möchten und noch keine Ahnung haben wie. Dass sie sich dann vorher hinsetzen und das machen, dafür finde ich die Alpenmethode auch gut. Und das war auch das Feedback von den Schülern, ganz zu Anfang, okay, aber jetzt später - die haben schon ihre eigene Regelung, wie sie es machen, das schmeißen sie dann nicht mehr um.

I: hm (bejahend), okay, alles klar. Noch weitere Verbesserungspunkte?

LK02: Hmm.

I: Oder vielleicht nicht nur Verbesserungspunkte, sondern noch weiter - was für Ideen hätten Sie noch, die man jetzt vielleicht einbringen könnte oder sollte?

LK02: Also zu dem Video bzw. den – ich weiß nicht welches das war – zum Runterkommen, da gab es ja die Auswahl zwischen zwei verschiedenen Videos, das ist jetzt aber auch Homeschooling bedingt, war das nicht ganz so schön, weil ich letztlich, während sich die Schüler das angehört haben, und dann irgendwas anderes gemacht haben, das war schon relativ ersichtlich in dem Moment, aber das ist jetzt [dem] Homeschooling geschuldet. Ich glaube in Präsenz würde das gut hinhauen.

I: hm (bejahend), okay, das ist ja schonmal gut. Haben Sie noch weitere Punkte, sowohl positiv als auch negativ?

---

LK02: Hmm, ja, so im Großen und Ganzen finde ich es wie gesagt sehr gut.

I: hm (bejahend) okay, alles klar, wir müssen es auch nicht künstlich in die Länge ziehen, dann ist das schonmal sehr gut. Ich stoppe jetzt das Aufnahmegerät.

---

### **Interview 3**

*[Instruktion (s. Interview 1)]*

I: Zunächst noch eine Nachfrage zur Durchführung der Lehr-Lern-Einheit, ich weiß es zwar eigentlich, aber ist diese in Präsenz erfolgt oder in der Homeschooling-Variante?

LK03: Die ist in der Homeschooling-Variante erfolgt.

I: hm (bejahend). Okay, dann würde ich jetzt anfangen. Wir fangen mit den positiven Aspekten an. Was erschien Ihnen rückblickend an der Lehr-Lern-Einheit didaktisch besonders gelungen und sollte unbedingt beibehalten werden?

LK03: Also ich fand es für mich einmal gut in der Anwendung, dass es tatsächlich mit Artikulationsschemata hinterlegt war, dass ich strukturell damit arbeiten konnte, die Situationsanwendungen fand ich gut, auch dass das nochmal über verschiedene Kanäle mitgeteilt werden konnte, also zum einen das schriftliche Format der Situation aber dann auch das Audioformat der Situation. Ich fand es gut, dass tatsächlich dann auch wissenschaftliche Konzepte aus der Theorie hinterlegt waren, mit dem Bewältigungsmodell und dass sich dieses Modell auch durch alle Stunden durchgezogen hat, sodass man sich das jedes Mal wieder abrufen konnte und ich hab das als eigene Datei dann auch nochmal erstellt und immer zum Unterrichtseinstieg nochmal genutzt, um mich darauf letztendlich zu beziehen und dass auch mit Videofrequenzen gearbeitet wurde, das fand ich für die Onlineversion auch sehr gut.

I: Eine kurze Rückfrage zu dem Modell, also von Belastung, Beanspruchung und Bewältigung: Das haben Sie dann immer zu Beginn noch gezeigt?

LK03: Ja genau, ich hatte das nämlich ganz in der ersten Stunde, hatte ich mir dazu - als es auch um das Brainstorming ging und die Vorstellung mit dem Erklärvideo, habe ich das als Abbildung noch genutzt und quasi [mit] denen eine DIN A4 Seite ganz in der ersten Stunde

---



---

gemeinsam erarbeitet, wo das Modell drüberstand und das haben wir dann immer wieder aufgerufen, weil wir das Problem hatten, dass wir immer drei bis vier Wochen Zeitverzug zwischen den einzelnen Stundenblöcken gehabt hatten.

I: Okay, und vielleicht kann ich gleich direkt darauf eingehen. Fanden Sie das gut, würden Sie das wieder so machen oder würden Sie eher sagen, es sollte doch eher zeitlich näher beieinander sein?

LK03: Also ich würde es zeitlich näher beieinander legen, von der Stunde - dieser Break von vier zu fünf, das war gar nicht so ein großes Thema, weil das thematisch recht abgeschlossen war. Dann war aber hinterher die Stunde, ich meine sieben und acht waren das dann, die so geteilt waren (I: Acht und neun müssten das...) - Oder acht oder neun, das fand ich dann an der Stelle nicht mehr so glücklich, weil sie dann Schwierigkeiten hatten, sich dann anzuschließen. In der Stunde acht ging es dann ja noch um die Beispiele, progressive Muskelrelaxation und dann war die Stunde neun ja noch der Rückbezug auf die in Stunde acht gesammelten Stichpunkte. Das war natürlich schwierig, weil da jetzt wirklich ein langer Break dazwischen war, das hätte ich gerne - das war jetzt leider nicht möglich - wenn ich es selbst unterrichten würde, würde ich es dann nochmal kompakter legen.

I: hm (bejahend), okay. Dann haben Sie gesagt, die Erklärvideos, die waren gut. Weil das einfach ein bisschen Abwechslung reingebracht hat oder aus welcher Perspektive heraus?

LK03: Für die Sequenzierung der Unterrichtsphasen war das ganz gut, weil wir dadurch einen guten Wechsel gewährleisten konnten zwischen dem Input, was ich erzähle und das war ja an vielen Stellen relativ kurzgefasst, in kurzen Zeitfenstern und dann konnte das als Ergänzung mit dem Video nochmal gut genutzt werden, auch um wieder den Anschluss zu finden an die nächste Stunde, wenn dann so viel Pause auch dazwischen war.

I: Okay, ja wir sind auch schon in die Verbesserungspunkte gerutscht. Welche Verbesserungspunkte bei der Lehr-Lern-Einheit sehen Sie und warum?

LK03: Ja, also die Videos, das wurde mir einheitlich von den Auszubildenden zurückgemeldet, waren zu leise eingesprochen, also da hat irgendwas mit der Tonspur nicht so ganz gestimmt, selbst wenn es auf maximal war, war es relativ leise abzurufen, das war das, was die

---

---

Auszubildenden mir zurückgemeldet hatten, gerade wenn ich dann tatsächlich auch nochmal über das Format Zoom in der Bildschirmteilung hatte, da ging ja auch nochmal so ein bisschen Qualität verloren dann letztendlich - das war es aus Auszubildendensicht. Ein Kritikpunkt war, was ich gar nicht als so schlimm wahrgenommen habe, war, dass wir nur mit einer Situation gearbeitet haben. Das haben die Auszubildenden kritisch angemerkt, denn sie hätten gerne mehr Flexibilität in der Situation gehabt, sie hätten gerne mehr davon berichtet, was ihre eigenen Erlebnisse und ihre eigenen Situationen sind. Ich habe dann erklärt im Unterricht, dass das natürlich immer schwierig ist, weil wir ja von einer gemeinsamen Lernsituation in dem Moment dann ausgehen müssen, weil ja jeder ganz andere Erfahrungsbezugspunkte hat und daraufhin sagten sie dann, dass die Situationen hätte noch klassischer für das Praxisfeld sein können. Ich habe das nicht so empfunden, aber das war eben die Rückmeldung der Auszubildenden.

I: Da wäre natürlich meine Frage jetzt, was wäre denn noch klassischer?

LK03: Ja, das war dann auch meine Frage. Ich glaube, das Gefühl, was wir haben, gerade dieser Belastungsfaktor Zeit und Personalmangel, dass da schon so eine Frustration eingetreten ist. Immer wieder kommt, da können wir ja nichts dran verändern, selbst wenn die Politik sagt, es gibt das Pflegestärkungsgesetz, sie empfinden das einfach als sehr frustrierend in der praktischen Ausbildung, diesen kontinuierlichen Personalmangel, den Stress dadurch und sind da glaube ich, wenn man das so mit den Cool Out Studien von Kerstin, finde ich, das kann man da auch schön drüberlegen, das sind eben so Ansatzpunkte, dass man wirklich so die ergebene Frustration irgendwie merkt, dass sie gar nicht mehr sagen "hey, da gucke ich jetzt mal auf mich und schaue, was kann ich in der Situation tun, dass es für mich persönlich in dem Moment vielleicht leichter wird", das fällt ihnen sehr schwer, weil sie sehr auf die Rahmenbedingungen fokussiert sind, habe ich das Gefühl und dass es auch ein Kraftakt ist, sie auf ihre eigene Perspektive hinzubewegen.

I: Und hatten Sie das Gefühl, das kam ein bisschen durch die Lehr-Lern-Einheit? Eigentlich ging es ja auch darum.

LK03: Ja, Ich hoffe - also hinterher, gerade in den Beispielen, in den letzten Stunden, wo sie nochmal so eigene Techniken nennen sollten, auch das soziale Umfeld, ergaben ganz viele kreative Ideen, wie sie für sich Ausgleich schaffen können. Der eine setzt sich im Dunklen

---

---

ins Auto und fährt mit ruhiger Musik durch die Gegend, das sind so Sachen, wo ich denke super, sonst nicht so das Klassische, dann über Schaumbäder und Wellnessanwendungen, die hatten da wirklich tolle Ideen. Was so die Entspannungsmethoden betrifft, progressive Muskelentspannung und autogenes Training, ich hatte denen auch beide zur Verfügung gestellt, da gingen sie jetzt nicht so sehr drauf ein. Also ich glaube das hier jetzt eher der Fokus auf dem Individuellen liegt, auch auf dem sozialen Umfeld und nicht so sehr auf bekannte Entspannungstechniken und Entspannungsmethoden. Ich glaube das ist eher so, die die es vorher schon gemacht haben, die hatten da eine Affinität zu, aber die, die das sowieso noch gar nicht in ihrem Lebenslauf genutzt haben, haben auch glaube ich jetzt nicht eine Affinität dazu finden können.

I: hm (bejahend), und das soziale Umfeld, also im Sinne von Freunde treffen zum Entspannen oder auch im Sinne einer instrumentellen Bewältigung also "ich frage um Rat", also beides?

LK03: Genau, beides, genau. Also es war häufig so dieses Gespräch nach der Arbeit, welches genutzt wird, mit den Eltern, mit der Bezugsperson, dass man von dem Tag, von dem Erlebnis berichtet, wurde sehr häufig genannt, sogar mehr als diese Ablenkung dadurch erfahren, durch das soziale Umfeld, sondern es war eher so auf der Kommunikationsebene als Möglichkeit angesprochen worden.

I: Interessant. Ich würde noch einmal auf die Lernsituation zurückkommen wollen. Denn eigentlich - die ist ja schon so gestaltet, dass da ja auch an dem Tag zumindest Personalmangel herrscht und es deswegen stressiger ist und trotzdem ist der Kritikpunkte der Schülerinnen und Schüler scheinbar gewesen, dass es noch nicht ganz klassisch wäre, dieses Fallbeispiel. Hätten Sie da noch Ideen wie man das aufwerten könnte oder sollte?

LK03: Ich schlage es mir jetzt gerade nochmal auf. Wie gesagt, ich persönlich habe das auch nicht so gesehen. Also ich habe es mir dann mit dieser Frustration erklärt (...).

I: Also gut, Sie können das ja sonst auch nicht wissen, ich wollte da nur nochmal nachhaken. Hätte ja sein können, dass die Auszubildenden dazu nochmal etwas gesagt haben.

LK03: Hm (verneinend). Ich glaube es kollidiert jetzt natürlich auch - das war der Kurs, der ganz am Anfang, dann ja auch zur Hochzeit in der Praxis war, in ihrem ersten Einsatz, auf

---

---

den Corona-Stationen, in ihrem ersten Einsatz wirklich immense Erfahrungen im Praxisfeld, dass denen das vielleicht schon zu einfach war, dass die Situation hätte noch etwas komplexer sein können, um diesen Stressfaktor Zeitnot/Personalmangel noch mehr herauszustellen und vielleicht die Gewichtung zwischen dem Herrn Rieder, der Kollegin, dem Konflikt und dem Faktor Zeitnot/Personalmangel, war glaube ich ein bisschen die Gewichtung raus. Die hatten eher das Gefühl, es geht jetzt eher um den Konflikt mit Nofa, es geht vielleicht um Herrn Rieder und vielleicht das mehr akzentuieren zu können, dass das gerade die Hauptbaustelle der Auszubildenden ist. Ich habe das Gefühl mit interpersonellen Konflikten, das händeln die relativ gut, auch in der Generation Z, die sind da selbstbewusst, die sagen hier bin ich, die gehen da schon offen in solche Konfliktsituationen, aber das was die prägt ist gerade die Bedingung in der Praxis und vielleicht kann man das noch etwas mehr in den Vordergrund stellen.

I: hm (bejahend), ist auf jeden Fall ein guter Hinweis. Wir hatten es ja jetzt erstmal mit Absicht so gestrikt bzw. konzeptuiert, dass die Belastungsfaktoren erstmal gleich gewichtig sind, dass jeder sich da irgendwie wiederfinden kann, verschiedene Bewältigungsstrategien, aber das ist dann natürlich ein guter Hinweis, wenn man das nochmal überarbeiten möchte. Okay, jetzt ging es sehr viel um die Auszubildenden, aber welche Verbesserungspunkte sehen Sie denn?

LK03: Ich fand es toll (I: Das ist natürlich schön) Also ich hab [es] wirklich gerne unterrichtet, manchmal fiel mir eben das schwer - ich hätte am Anfang mehr Zeit zur Wiederholung gebraucht, im Einstieg, aber das ist natürlich dem geschuldet, dass es bei uns stundenplantechnisch so geplant war, darum kam ich manchmal so ein bisschen Zeitverzug, dass ich manchmal minimal Stellen wirklich fünf Minuten von Erarbeitungszeiten in Partnerarbeit zum Beispiel abgezogen habe, um dann die Zeit des wiederholenden Einstiegs wieder reinzukriegen, das konnte ich für mich auch gut händeln. Ich fand es wirklich gut nutzbar über Zoom aufgebaut, dass wir sowohl in das Gesamtplenum gehen konnten als auch in Partnerarbeit, ich die Partnerarbeit betreuen konnte, wir die Videosequenzen hatten, also ich habe es gerne unterrichtet und bin damit gut zurechtgekommen

I: Das freut mich natürlich. Vielleicht fällt Ihnen ja auch noch was ein - irgendwelche Ideen, was man vielleicht noch mit einbringen könnte. Ich meine, wenn nicht, dann freue ich mich eigentlich auch, natürlich. Eine Nachfrage habe ich aber auf jeden Fall noch. Und zwar hatte

---

---

ich jetzt schon mit anderen Lehrkräften gesprochen, die eben nicht im ersten Ausbildungsjahr unterrichtet haben, sondern schon im Zweiten. Und von denen war die Rückmeldung "ja das sollte eher im ersten Ausbildungsjahr angesiedelt sein" und deswegen ist natürlich besonders interessant nochmal Sie zu fragen, wie es denn da geklappt hat ob sie meinen, dass es gut war an der zeitlichen Stelle.

LK03: Ja so haben wir das ja auch in unserem schulinternen Curriculum auch aufgebaut, dass es relativ früh kommt, dass wir auch in der CE04 arbeiten mit einer Lernsituation, die heißt irgendwie Herausforderungen und Belastungen des Lernort Praxis eben wahrnehmen, damit umgehen können, da sind ja genau solche Inhalte drunter verordnet und damit starten wir dann in der Tat schon im ersten Theorieblock und gehen damit dann in den zweiten Theorieblock rein. Dass sie zum einen vor ihrem ersten Praxiseinsatz darauf vorbereitet werden, dass es Belastung gibt im Berufsfeld Pflege und dann nach dem ersten Einsatz schauen, wo können wir konkret ansetzen und was können Sie mit ihren eigenen Strategien auch tun, um darauf einzuwirken. (I: hm (bejahend)) Ich finde, das gehört definitiv ins erste Ausbildungsjahr

I: Und das war dann jetzt, wenn ich das richtig verstanden nach dem ersten Praxiseinsatz?

LK03: Genau, das war jetzt nach dem ersten Praxiseinsatz und die letzte Stunde war jetzt kurz vor dem zweiten Praxiseinsatz

I: hm (bejahend) und das war auch gut so?

LK03: Ja, also ich würde es auf keinen Fall später setzen. Was wir spiralförmig eingebaut haben, ist dann natürlich später nochmal tatsächlich auch aus der berufspolitischen Perspektive in das Praxisfeld zu schauen und da kommen dann natürlich solche Themen auch nochmal zum Tragen. Aber gerade so auch diese individuelle Bewältigung und auch die Prioritätensetzung finde ich ganz wichtig. Da hatte ich das auch noch ein bisschen ausgeführt mit der Methode fällt mir gerade ein, mit der Ampelkennzeichnung, dass die dann auf ihrem Stationszettel die Prioritäten auch farblich kennzeichnen können. Mit rot, das muss einen ganz dringend heute, jetzt wirklich erledigt werden, gelb, wäre schön, wenn ich es schaffe und grün, das kann ich auch mit in den nächsten Tag nehmen, zum Beispiel. Das hatte ich denen dann noch ergänzt, weil da in der Tat dann so die nachfragen kamen, wie mache ich

---

---

das denn jetzt, wie priorisiere ich in der Praxis, wie kann ich mir da eine Struktur anlegen.

I: Also zu der ABC-Methode?

LK03: Ja genau.

I: Okay. Und das dann, dass man sich das nochmal farbig dann kennzeichnet. (LK03: Ja genau.) Das ist auch gut zu wissen. (...) Wie war das mit der Alpenmethode? Denn dazu habe ich jetzt auch schon eine Rückmeldung bekommen oder verschiedene Rückmeldungen habe ich dazu bekommen aber fanden Sie das auch angebracht, sage ich mal, dass man das noch - dass man diese beiden Methoden kennengelernt hat?

LK03: Ja, wobei ich sagen muss, da war wirklich der Fokus auch eben auf dem Schritt 4, der Prioritätensetzung. Die Zeitangaben, damit hatten die noch etwas Schwierigkeiten, weil sie natürlich als Auszubildende auch in der besonderen Situation sind, dass sie für vieles länger brauchen, für vieles länger brauchen dürfen und dann war es manchmal für schwer für sie noch im Arbeitsalltag auch so zeitliche Faktoren einzusetzen, weil es ja auch ganz häufig heißt "jetzt machst du das, jetzt machst du das, jetzt machst du das", dass die gar nicht so sehr zu diesem Ausbildungszeitpunkt die Möglichkeit haben, sich das zeitlich so sehr zu terminieren, sondern dass wir da eher über die Priorisierung gegangen sind, auch was mache ich wenn ihr jetzt fünf (unv) Aufgaben sagen und wie gehe ich dann eben ins Gespräch, wie melde ich das zurück und wie kann ich mich für mich herausfinden, was muss ich jetzt als erstes tun, das war eben dann nochmal der Fokus bei der Alpenmethode, also die haben alle fünf Arbeitsschritte vorgestellt, am meisten zugänglich war denen aber glaube ich tatsächlich dieses Priorisierung, die ja auch darin liegt.

I: Okay, aber trotzdem war das so sinnvoll?

LK03: Ja, genau, ich kannte die Alpenmethode auch nicht, ich finde es dann auch immer mal spannend mit Methoden zu arbeiten und die so einzuführen und eben die Idee dahinter, dass sich dann ja jeder für sich eben nochmal aussuchen kann, was liegt mir mehr.

I: Ja okay. Haben Sie noch Ergänzungen?

---

LK03: Ich gucke mal eben ob ich mich mir - ich habe hier parallel noch was - auf dem Durchführungsprotokoll hatte ich das auch nur vermerkt, dass es eben zeitlich schon alles eben relativ eng war, didaktische Reserven konnte ich gar nicht nutzen. Das liegt vielleicht auch daran, ich habe jetzt nicht - ich habe inhaltlich die Sätze gesagt, die hier stehen, aber natürlich - ich neige manchmal dazu, das dann nochmal mit eigenen Worten ausführen zu wollen und das waren dann glaube ich die zeitlichen Verzögerungen, die durch die Individualität der Lehrperson zustande gekommen sind und von daher war es dann schon recht eng gestrickt, wenn man die Individualität - natürlich, der wird man im Unterricht immer gerecht. Ich wäre nicht authentisch und den Satz einfach auswendig gelernt vorsage, natürlich spielt man so ein bisschen mit seiner eigenen Sprache

I: Genau, das waren auch nur so Beispielsätze als Orientierung. Ich hatte vielleicht noch -

LK03: - (unv) kurz immer etwas knapper, aber das ist vielleicht auch ein bisschen mir dann anzukreiden, vielleicht dass ich dann jetzt nicht eine Stoppuhr daneben hatte und so jetzt muss ich aufhören zu sprechen. Das fällt dann mit festgelegten Arbeitszeiten, wenn ich die in Partnerarbeit habe, leichter, dann kann ich sagen, so Breakoutroom ist beendet und dann habe ich den Zeitfaktor halt wieder drin.

I: Eine kurze Nachfrage hätte ich noch. Und zwar war das jetzt ein generalistischer Kurs (LK03: hm (bejahend), genau) und deswegen wollte ich Sie nochmal fragen, mit welcher Lernsituation Sie gearbeitet haben, also mit der Krankenhaus- oder der Alten-/Pflegeheim-Situation?

LK03: Ich habe mit der Krankenhaussituation gearbeitet, weil das unsere stärksten Kooperationspartner sind, wir haben in der Tat ganz wenige Kooperationsverträge mit der Altenhilfe im Moment und haben den Fokus auf der Krankenhaussituation und daher habe ich die auch gewählt, ohne das auch zu diskutieren (I: hm (bejahend) okay) also die wissen auch nicht, dass es eine andere gab, ich habe komplett mit der Pflegesituation gearbeitet.

I: Weil die meisten ja wahrscheinlich in Krankenhäusern beschäftigt sind?

LK03: Ja genau.

---

I: Okay, ja das wäre es dann von meiner Seite, dann schalte ich das Aufnahmegerät jetzt aus.

---

#### **Interview 4**

*[Instruktion (s. Interview 1)]*

I: Zunächst noch eine Frage zur Durchführung, ich habe Sie gerade schon gefragt. Ist die Lehr-Lern-Einheit in Präsenz erfolgt oder in der Homeschooling-Variante?

LK04: Also 80 Prozent Präsenz und 20 Prozent Homeschooling

I: Also die ersten Stunden waren dann im Homeschooling und die Letzten in Präsenz oder war das durcheinander?

LK04: Ich müsste mal kurz gucken .... Ich habe die ersten vier Stunden Präsenz, dann zwei Stunden Online, dann sechs Stunden Präsenz und zwei Stunden Online.

I: Okay, alles klar.

LK04: Irgendwie so ein Teil (unv.) fahren zurzeit noch immer.

I: hm (bejahend), okay. Dann fangen wir erst mit den positiven Aspekten an. Was erschien Ihnen rückblickend an der Lehr-Lern-Einheit didaktisch besonders gelungen und sollte unbedingt beibehalten werden?

LK04: Also dieses Belastungs-, Bewertungs-, Beanspruchungsmodell ist glaube ich gut gewählt für die Auszubildenden, die konnten damit etwas anfangen und hatten da Profit von, sich also diese drei Schritte zu vergegenwärtigen. Im Prinzip auch die Bewältigungsstrategien, die ja dann Inhalt der folgenden Stunden waren sind eigentlich insgesamt ganz gut gewählt worden, einiges kam nicht so gut an, aber da sprechen wir gleich drüber sicherlich (I: Ja.). Das Ganze in zwölf Stunden ist auch von der Länge her (...) eigentlich zu kurz wenn man ehrlich ist, das ist aber auch eher schon so eine Idee, wie man das noch größer machen kann. Und auch jetzt die Artikulationsschemata, die Sie zur Verfügung gestellt haben, da haben Sie sich sehr viel Mühe gemacht, das merkte man natürlich und die haben im Großen

---



---

und Ganzen ganz gut funktioniert also von der zeitlichen Planung her und den Handlungsschritten und so weiter.

I: Okay. Ja also wir können dann auch direkt schon in die Verbesserungspunkte übergehen. Welche sehen Sie da? Und warum oder wie könnte man das dann auch nachbessern?

LK04: Also, ein großer Aspekt, der sich herausgestellt hat, ist, dass die einzelnen Bewältigungsstrategien relativ oberflächlich nur behandelt werden konnten. Also ich möchte das Beispiel mit Entspannungsverfahren nennen, da hatten wir die progressive Muskelrelaxation und das autogene Training, das wurde im Prinzip dann nur in Anführungsstrichelchen vorgestellt durch diesen kleinen Lehrfilm, also durch diesen Youtube-Link, das war ja im Prinzip die gesamte Einführung in die Methode und dann haben wir das praktisch gemacht. Ich fand zum Beispiel das war ein Punkt, wo das viel zu kurz gekommen ist, also da sollte man tatsächlich - und eben ich glaube dann war diese Stunde sogar noch kombiniert mit einem anderen Inhalt, ich weiß das jetzt gar nicht mehr genau. Da könnte man ruhig mehr Zeit verwenden und die Methode etwas mit den Hintergründen auch vorstellen. Genauso war die Geschichte, was eigentlich gar nicht gut angekommen ist, ist diese Sache gewesen mit diesen Gegenstände, also alle Ruhegegenstände, dieser ganze Aspekt, obwohl ich den sehr wichtig finde und das bei uns ausführlich thematisiert in einem ganz anderen Zusammenhang, nämlich mit Sterben und Tod, da geht es ja auch im Rituale und solche Geschichten, das ist dann in der kurzen Zeit, das war dann noch so hinten drangehängt, so nach dem Motto ich übertreibe jetzt etwas, jetzt gibt es auch noch Ruhegegenstände, das wurde als nicht realitätsnah bewertet, mit wenig Ausnahmen von den Azubis. Und ich glaube man müsste da, wenn man die Bedeutung von Ritualen und solchen Dingen verdeutlichen möchte, doch etwas mehr Zeit darauf verwenden und etwas intensiver vorgehen. Das konnte ich auch nicht leisten dann im Unterricht, das gehört nicht unbedingt zu meinen unterrichtlichen Expertisen. Das fand ich dann ein bisschen zu kurz und generell - also man könnte wirklich mehr Stunden daraus machen, genau.

I: Okay, haben Sie noch andere Punkte jetzt, wenn Sie sich an den Unterricht erinnern?

LK04: hm (bejahend), also die Bewältigungsstrategien, das ist ja (...) wie soll ich sagen, man kann ja darüber streiten (..) welche man dann auswählt. Also nur wenn man jetzt mal auf die

---

---

Belastungsfaktoren guckt, man kann ja zum Beispiel, also wenn man mal nicht in der Persönlichkeitsstruktur oder so in der Bewertung schaut, sondern in den organisatorischen Bedingungen, dann könnte man ja zum Beispiel wirklich etwas detaillierter vorgehen. Man könnte ja zum Beispiel fachliche Anforderungen unterscheiden von emotionalen Belastungen und organisatorische Bedingungen. Also fachlichen Anforderungen, damit meine ich, die Zunahme von auch geriatrischen und gerontopsychiatrischen Kenntnissen, psychologischen Kenntnissen, Stichwort Demenz, dann der ständige Ruf nach Fort- und Weiterbildung und so weiter und sofort. Gibt natürlich die emotionalen Belastungen, also emotionale Vergleiche, die ich ziehe, Konfrontationen mit Leidsichtungen, Sterben und Tod. Und die organisatorischen Bedingungen, Personalmangel, architektonische Bedingungen und so weiter und sofort, die klassischen Dinge. Also da könnte man etwas differenzierter vorgehen. Also ich persönlich hätte andere Bewältigungsstrategien gewählt, in der Persönlichkeitsstruktur, wo ich das gut fand, also diese belastungsverschärfenden Gedanken, die ja definiert waren als die Priorisierung oder in den Vordergrund rücken von negativen Bewertungen und das Umformulieren fand ich ganz gut. Man könnte vielleicht auch dann in dem Zusammenhang so Glaubenssätze mal überprüfen also "sei perfekt, mach es den anderen Recht", solche Geschichten, "sei vorsichtig". Das ist ja häufig auch ein Ansatzpunkt in der Persönlichkeitsstruktur der Menschen und zu den Belastungsfaktoren selbst finde ich auch die Kontrollierbarkeit, ich glaube das hatten Sie ja ein bisschen mit der Veränderbarkeit und der Unveränderbarkeit damit hineingenommen also die Kontrollierbarkeit und auch die Dichte, also die zeitliche Anhäufung von solchen Belastungen fände ich dann auch ganz wichtig. Das sind alles Sachen, die ich auch im Unterricht thematisiere, nur an ganz unterschiedlichen Stellen und das war das Gute an dieser Einheit fand ich, um jetzt mal wieder zu dem Positiven zurückzukehren, dass das hier alles mit diesem Belastungs-, Bewertungs-, Beanspruchungsmodell zusammengefasst worden ist und ja, ich habe zu wenig Ahnung davon, ob dieses Modell das Modernste oder ob man andere Resilienzmodelle heranziehen soll, aber das ist ja schon eine grundlegende Sache. Also ich fand gut, dass das hier zusammengeführt ist, nur ein Beispiel: Rituale machen wir im Zusammenhang mit Sterben und Tod und auch Gegenstände. Die Belastungen, organisatorisch und persönlich machen wir im Zusammenhang mit dem Burnout-Syndrom, wo wir sowas relativ ausführlich besprechen und organisatorische Bedingungen gibt es in unterschiedlichen Zusammenhängen, auch mit Aggressionen und Gewalt hat das zu tun, sogar auch mit Ekel in der Pflege, es kommt an verschiedenen Punkten, aber hier war es eigentlich ganz schön zusammengefasst, sodass die Schüler dann auch gesagt

---

---

haben nach dem Test, ich weiß ja nicht wie sie abgeschnitten haben, aber zumindest die Interventionsgruppe oder Experimentalgruppe, wie Sie das hier nennen, sie sagen sie wären eigentlich ganz gut vorbereitet gewesen auf die Kompetenzmessung.

I: Okay, das ist ja schonmal ein positives Zeichen. (LK04: Ja.) Mal sehen, was die Auswertungen ergeben.

LK04: Und so hatten wir von den Schülern Rückmeldungen, ich habe natürlich auch nochmal gefragt, da waren wirklich einige, die eher so anspruchsvolle Schüler sind, die sagten, das wäre zu oberflächlich gewesen und zu schnell und dann das und dann das und dann das. Teilweise sogar ja in einer Stunde wurde - gab es mehrere. Andererseits hatte ich im Unterricht Beteiligungen von anderen Schülerinnen, Auszubildenden und Schülern, wo ich mich sehr darüber gefreut habe, die ich eigentlich nie so aktiv sonst im - ich sag mal in meinem Unterricht gehabt habe. Da habe ich dann gemerkt, ah das spricht die doch an, da können die etwas mit anfangen.

I: Ja, das ist ja schön.

LK04: Ja, das ist mir wirklich aufgefallen, positiv.

I: Sie haben jetzt ja gesagt, sie haben diese drei, organisatorische [und] fachliche Anforderungen und die Persönlichkeitsstruktur unterschieden und gesagt, dass man da noch mehr differenzieren sollte. Haben sie denn so eine konkrete Vorstellung, wie das erfolgen sollte oder könnte?

LK04: Also ich weiß nicht, zum Beispiel was die jetzt in der App, also ich weiß es ja doch, das sind ja diese zwölf Fragen, die haben Sie ja geschickt. Also ich - also ist jetzt nur eine erste Idee, ohne dass zu durchdenken. Ich würde irgendwie das kategorisieren, emotionale Belastung - ich hab gar nicht ehrlich gesagt so genau in die Fragen reingeguckt - also welche emotionalen Belastungen gibt es, welche organisatorischen Belastungen, also Personal, Wochenendeinspringen, alleine ohne examinierte Kraft und so weiter und sofort und welche sonstigen fachlichen Anforderungen die bis - die sind ja in der Ausbildung und müssen natürlich von der Seite Lernaufgaben bearbeiten, haben es zu tun mit demenziell veränderten Menschen. Das wäre jetzt so eine Idee, wie man diese Seite abfragen kann.

---

I: Also das wäre dann ja quasi direkt zu Beginn der Lehr-Lern-Einheit. Zu Beginn wurde die Lernsituation ja auch analysiert aber das man da nochmal diese Unterscheidungen trifft.

LK04: Ja genau, oder vielleicht eben jetzt auch für die App - ich weiß nicht, wie Sie das nennen - ich glaube Prozess - (I: Prozessstudie) Prozessbegleitung (I: Ja, genau). Diese Geschichte, aber das ist jetzt nur eine Idee, weil ich das eben so unterrichtete, jetzt zufällig im Zusammenhang mit dem Burnout-Syndrom, da geht es ja auch um Risikofaktoren und diese Geschichten. Und da wird das so unterschieden, dieser multifaktorielle Zusammenhang.

I: Ja da sind ja auch starke Überschneidungen, also Burnout und wenn wir die Bewältigungskompetenz fördern wollen, das geht ja auch in dieselbe Richtung.

LK04: Genau, und wir haben eben dann eine Einheit über kritische Lebensereignisse, da ist es aber aus der Perspektive der Senioren. Beim Einzug, (unv.), Verlust des Ehepartners, chronische Krankheit und Pflegebedürftigkeit und letztendlich Sterben und Tod, das sind ja die normativen, typischen normativen Ereignisse, die dann ja in dieser Phase Alter auftreten. Da betrachten wir es aus der Seite und jetzt ging es um die Schüler, das war sehr gut fand ich.

I: Okay, ja haben sie noch weitere Verbesserungspunkte oder Aspekte, die sie gut fanden?

LK04: Nein, ich möchte das gar nicht als Verbesserung oder so nehmen. Systematisches Problemlösen, das muss man auch länger machen, denke ich, dass die das - also erstmal kennen die das letztendlich von der Pflegeplanung, das sind alles letztendlich Problemlöseprozesse, ich weiß nicht ob Dörner das das erste Mal beschrieben hat oder so da habe ich es im Studium damals kennengelernt. Diese Problemlösephasen, die sind ja bei ganz vielen Sachen hinterlegt und auch das war eine Stunde, wo es glaube ich halb/halb war, ich glaube es ging - ich weiß nicht, ich kann mich nicht mehr erinnern - um systematische Problemlösungen, Belastungsfaktoren und dann Zeitmanagement oder irgendwie so eine Kombi, da [kann man] ruhig eine ganze Stunde draus machen.

I: Also eine ganze Stunde im Sinne einer Doppelstunde?

LK04: Ja, also mindestens, dass man das also wirklich etwas vertiefend darstellt, so war es

---

---

eine Kombination, so nenne ich das mal, also so eine Zusammenstellung, so eine Kurvorbereitung von diesen Dingen, zugeordnet zu Belastung, Bewertung, Beanspruchung.

I: Okay, diese Rückmeldung, mit der Zeit, mit der mangelnden haben wir jetzt auch schon öfter bekommen (LK04: Ach tatsächlich), das verstehe ich auch. Wir hatten ja diese Abwägung, wollen wir einen Fokus auf eine bestimmte Bewältigungsform setzen, aber das wollten wir ja eigentlich nicht, oder können wir alles dafür dann aber nur kurz anschneiden, um eher so Denkanstöße zu geben.

LK04: Noch eine Anmerkung fällt mir gerade ein, also wenn ich das darf (I: Klar), ich fand das schon ganz prima. Diese progressive Muskelrelaxation, dieses Instruktionsvideo, mir hat das nicht so gut gefallen, weil ich konnte mich doch erinnern, damals, man muss doch diese Muskelanspannung und -entspannung mehrmals machen? So habe ich mir das mal gemerkt, wenn man mit den Händen oder so beginnt, dass man das dann zehn sogar macht. In dem Video war das dann so einmal. Man würde sich ja wünschen, wenn die das am Ende praktisch durchführen, dass sie tatsächlich etwas bemerken, eine muskuläre Entspannung, keine Ahnung wie man das nennt oder so. Das war jetzt in dieser Kürze der Zeit und mit der Instruktion eigentlich nicht gegeben. Auch das autogene Training, das war ja eine Phantasiereise (..) das ist ja autogenes - ich weiß gar nicht, ist eine Phantasiereise autogenes Training? Ich bin mir gar nicht so ganz sicher - und also ich finde, lange Rede kurzer Sinn, man könnte so eine ganze Stunde, 90 Minuten damit verbringen, dass die mal wirklich so in Tiefenentspannung versetzt werden, dass die wirklich merken, nach so einer Stunde "boah, kurz vorm Einschlafen sozusagen", aber ich finde wirklich, das war mal etwas anderes, als diese normalen akademischen Stunden oder so.

I: hm (bejahend), okay. Ich hätte -

LK04: - Aber da bin ich kein Experte für.

I: aber es geht ja um Ihre Einschätzung jetzt, also Sie können das ja auch am besten einschätzen, wie man den Unterricht dann nochmal durchführen könnte (LK04: Ja.) Ich hätte noch eine Rückfrage, ich habe jetzt schon mehrere Gespräche geführt und mir wurde gesagt, dass die Lehr-Lern-Einheit besser im ersten Ausbildungsjahr angesiedelt wäre und Sie haben ja jetzt auch im zweiten Ausbildungsjahr unterrichtet, wie ist da Ihre Wahrnehmung?

---

---

LK04: Also generell finde ich das alle diese Lernfelder, die mit den persönlichen Belastungen zu tun haben, Burnout, Ekel, Aggression und Gewalt, die eigene Gesundheit erhalten und fördern, eigentlich ausbildungsbegleitend angeboten werden sollten, auch die Möglichkeit der kollegialen Fallberatung, also mit dem Ziel einer Praxisreflexion, sollte möglichst frühzeitig etabliert werden und dann als Instrument ausbildungsbegleitend genutzt werden, so dass ich das auch unterstreichen würde, dass man das schon recht früh macht.

I: hm (bejahend) okay.

LK04: Im Laufe der Ausbildung, da legen die Leute sich so etwas zurecht, da ist die ganze Spanne dabei, vom Cool Out bis zum gar nicht realisieren, was da eigentlich vor sich geht, oder verdrängen bis hin natürlich zu - ja es gibt alles, was man sich vorstellen kann, je nach Persönlichkeit.

I: hm (bejahend), okay. Dann wären wir von meiner Seite auch aus am Ende. Haben Sie noch eine Ergänzung?

LK04: Ja also die Belastung, das ist jetzt wirklich das Letzte, die Situation mit der Lea, das ist gar nicht so belastend gewesen. Die Konfrontation, dass der Urlaub da nicht funktioniert, da sind die andere Klamotten gewohnt, sage ich mal. Und auch - aber sie haben sich darauf eingelassen, das muss man also wirklich sagen, um das mal positiv abzuschließen, das ist gut angekommen insgesamt und die Anmerkung habe ich gemacht. Was haben Sie denn von den anderen so für Rückmeldungen bekommen, ging das denn in dieselbe Richtung?

I: Ja, also ich kann gleich noch was dazu sagen, ich würde jetzt gerne doch nochmal einhaken, wie könnte man die Lernsituation denn verschärfen? Oder sollte man verschärfen?

LK04: Also ich finde immer Ansatzpunkte sind diese emotionalen Vergleiche, damit meine ich, dass jeder, der in der Pflege arbeitet, früher oder später mit einem Fall konfrontiert wird, der ihnen auf eigentümliche Art und Weise dann doch plötzlich erinnert an eine Person aus dem Bekanntenkreis, die eigenen Eltern, den Bruder, sich selbst womöglich und plötzlich hat man das, was man eigentlich glaubte, dass es bewältigt wäre, also die Belastungen mit denen man konfrontiert ist, dann plötzlich ganz akut, weil man dann plötzlich realisiert, die Person,

---

---

die da liegt und die da so leidet, dass könnte genau so gut ich sein, oder das könnte mein Bruder sein, das kann ja sein, dass das Hobby gleich ist, dass der Beruf gleich ist oder so etwas und das wird als belastende emotionale Vergleiche, unter diesem Stichwort kenne ich das in der Literatur, dass man so etwas dann nimmt.

I: hm (bejahend), ja tatsächlich, in dem ersten Entwurf war das sogar mal so angedacht über die verschiedenen Entwicklungsschritte wurde es dann doch anders, aber das ist auch nochmal ein wichtiger Hinweis von Ihnen.

LK04: Also man kann es ruhig nochmal ein bisschen anziehen.

I: hm (bejahend) ja, okay, ja die anderen haben auch das zurzeit einmal genannt und wie gesagt schon zum ersten Ausbildungsjahr. Fanden es insgesamt gut strukturiert, um auch noch was Positives zu sagen. (LK04: Doch, auf jeden Fall.) Und zu den Stunden, zum Zeitmanagement, da gab es die beiden Methoden, die ABC-Analyse und die Alpenmethode. Da haben sich die Geister so ein bisschen geschieden. Also einmal gab es die Rückmeldung, dass die Alpenmethode auch gut wäre, auch wenn sie nicht so direkt anwendbar ist in der Praxis oder wäre. Eine andere Lehrkraft, gerade deswegen wäre die Alpenmethode auch nicht so gut gewesen im Unterricht, sondern nur die ABC-Analyse, darauf hätte man sich konzentrieren können. (LK04: hm (bejahend)) Wie ist Ihre Meinung?

LK04: Also meine Meinung ist erstmal vom methodischen her, die Schüler konnten ja - hoffentlich habe ich das richtig gemacht - die Schüler konnten ja wählen (I: hm (bejahend)), welche Methode sie bearbeiten, das war übrigens eine Onlinestunde, soweit ich mich erinnern kann. Dann haben sie das vorgestellt, was also die Grundgedanken sind von den beiden Methoden. Ich bin mir nicht sicher, ob diejenige - das ist ja das klassische Problem der arbeitsteiligen Gruppenarbeit, dass die jeweils anderen auch die Inhalte dann entsprechend gut und vernünftig verinnerlicht haben - jetzt helfen sie mir mal kurz auf die Sprünge. Die Alpenmethode ist ja die Methode, die zuerst die kurzen Arbeiten wegarbeitet, ist das richtig?

I: Ich schlage gerade selber auch nochmal die Seite auf.

LK04: Genau, damals, also im Unterricht wusste ich es.

---

I: Ja, bei der Alpenmethode, die ist so ein bisschen - da geht es ja eigentlich darum, sich einen Tagesplan zu erstellen (LK04: Ja, genau) und -

LK04: Und ich meine, dass man dann die kleinen Arbeiten zuerst wegerledigt.

I: Ja, genau.

LK04: Ja, das ist es im Prinzip. Wir haben das jetzt nicht rausgefunden, dass das unbedingt nicht taugt für die Pflege. Natürlich haben die gesagt, dass unv. sich ganz kurzfristig Bedarfe entwickeln, auf die ich reagieren muss, die dann so einen Plan eben immer wieder über Board schmeißen, aber so generell haben wir das eigentlich nicht gehört von denen.

I: Okay, ja das ist ja gut. Also das waren so die verschiedenen Rückmeldungen bisher, ich habe aber auch bisher erst drei Gespräche geführt.

LK04: Ah okay. Und Sie selbst schreiben Ihre Promotion über dieses Thema, habe ich das richtig verstanden?

I: Genau, also ich möchte die Lehr-Lern-Einheit eben noch evaluieren aus Lehrerperspektive und aus Schülerperspektive.

LK04: Ja, haben sie die mal selbst durchgeführt, die Lehr-Lern-Einheit, wenn ich da jetzt mal so -?

I: Ja, also nicht mit einer Klasse, sondern mit den Hilfskräften das nochmal alles nachgespielt sozusagen

LK04: Also ich habe festgestellt, ich bin schon sehr viele Jahre Dozent und hab so meine Stunden fast im Kopf, das war total schwer für mich - ich habe mich damit beschäftigt vorher, das ist klar, aber das ist dann nochmal was anderes. Ich glaube, wenn ich die Sachen jetzt nochmal durchführen würde, dann würde das Ganze noch etwas besser funktionieren, eleganter die Übergänge und so weiter, aber das liegt an dem Neuen und eben an fremden Unterrichtsentwürfen. Was ich sagen will, es gibt viele Sachen, die man theoretisch nicht vorhersehen kann, da hilft es dann, wenn man das praktisch einmal durchführt.



---

I: Ja, das stimmt und letztendlich muss ja auch jeder seinen eigenen Unterricht dann doch daraus machen, um authentisch unterrichten zu können.

LK04: Genau, absolut.

I: Ich schalte das Aufnahmegerät jetzt aus.

---

## **Interview 5**

*[Instruktion (s. Interview 1)]*

I: Zunächst noch eine Frage zur Durchführung der Lehr-Lern-Einheit. Ist diese in Präsenz erfolgt oder in der Homeschooling-Variante?

LK05: Genau, in der Homeschooling-Variante im Onlineunterricht über MS-Teams wurde da ganze durchgeführt.

I: Okay, ja wir beginnen mit dem Positiven. Was erschien Ihnen rückblickend an der Lehr-Lern-Einheit didaktisch besonders gelungen und sollte unbedingt beibehalten werden?

LK05: Also didaktisch aber auch methodisch wirklich gut vorbereitet und auch durchdacht. Man musste sich nicht groß einarbeiten irgendwie in die Thematik. Man konnte auch vollkommen unberührt von der Thematik sein oder sich nicht eingearbeitet haben und man konnte es trotzdem sehr gut unterrichten und auch den Schülern vermitteln. Das meine ich sowohl mit dem Unterrichtsentwurf als auch Aufbereitung von Arbeitsblättern, den kleinen Filmen und was sonst noch so dazugehörte. Also es war wirklich sehr sehr gut vorbereitet und auch für die Schüler nachvollziehbar, auch die Fallbeispiele, die darin waren, die Schüler konnten sich damit identifizieren, weil sie es so in ein bisschen in der Realität erlebt haben, das war wirklich gut.

I: Okay, sehr schön. Welche Verbesserungspunkte bei der Lehr-Lern-Einheit sehen Sie und warum?

LK05: Hm genau, so ein ganz kleines Manko war, ich weiß aber auch nicht ob es am Online-

---

---

Unterricht gelegen hat, die Tonqualität von den Videos, das war sehr leise, da hatten die Schüler echt Probleme das zu hören und ich konnte es auch wirklich nicht lauter stellen, das ging einfach leider nicht, das war so ein ganz kleines Manko und - es war immer ein Zeitproblem, also wir haben ein bisschen hinter der Zeit gehangen, wir haben etwas mehr Zeit gebraucht um alles durchzubekommen. Das liegt insbesondere daran, dass die Schüler natürlich auch in den Austausch gehen wollen über die Dinge, die sie so erfahren haben oder die sie auch mitbringen in den Unterricht zu den einzelnen Themen und da muss man glaube ich auch ein bisschen drauf eingehen, das war ein bisschen schade, das hat uns immer ein bisschen nach hinten geworfen. Diesen Austausch müsste man ein bisschen mehr einbeziehen und ich würde am Anfang den Einstieg immer ein bisschen länger machen, sodass man die letzte Stunde nochmal reflektieren kann, zu gucken, wo haben wir dagestanden, was haben wir überhaupt gemacht, sind noch Fragen aufgetaucht und dann wieder in das neue Themengebiet einzutauchen. Also das waren die Punkte, die uns nach hinten geworfen haben. Ich weiß jetzt gar nicht wie viele Stunden wir mehr gebraucht haben, war jetzt nicht erheblich mehr, aber ein bisschen haben wir gebraucht.

I: Hm, das haben Sie ja auch im Durchführungsprotokoll meine ich aufgeschrieben (LK05: Ja, genau). Okay, aber so ansonsten keine Verbesserungspunkte oder Dinge, die Sie nochmal positiv hervorheben möchten?

LK05: Ich habe es ja vorhin schonmal gesagt, dass es wirklich gut durchdacht war, also es stimmte auch, ich sag mal von vorne bis hinten, als abgeschlossene Lehr-Lern-Einheit. Das kann man so wirklich nochmal sagen, auch die Arbeitsblätter waren gut nachvollziehbar. Ich glaube ein Arbeitsblatt war dabei – jetzt weiß ich nicht mehr ganz genau - diese Tabelle, diese letzte Tabelle, also die war nicht selbsterklärend, das muss man leider sagen, da haben die Schüler sich echt die Zähne ausgebissen, sodass wir da auch wirklich selber unterstützend tätig werden mussten. Ansonsten hat das wirklich gut geklappt. Wir haben für uns beschlossen, dass wir das irgendwie mit aufnehmen möchten, dass wir das jetzt nicht untergehen lassen wollen, sondern in irgendeiner Art und Weise dann auch wieder in die Ausbildung mit einbringen.

I: Okay, das ist ja schön. Dann hätte ich noch eine Nachfrage, weil ich jetzt schon mehrere Gespräche geführt habe. Sie haben ja im zweiten Ausbildungsjahr unterrichtet, ob der Zeitpunkt in Ordnung war oder - andere haben gesagt, es war schon zu spät im Zweiten, das

---

---

müsste ins Erste kommen.

LK05: Hm, also sie brauchen auf jeden Fall praktische Vorerfahrung. Wenn man in den ersten Theorieblock gehen würde, dann wäre es so, ich sage mal da ist noch Friede, Freude, Eierkuchen, die Welt ist noch rosarot und da können die glaube ich wenig damit anfangen, also man könnte präventiv tätig sein, das ganz sicher, aber ich glaube dieses Erfahrungswissen, was die mit reinbringen, wovon ich vorhin gesprochen habe, wo man auch ein bisschen in den Austausch gehen muss, ist schon unheimlich wichtig. Ich könnte mir auch vorstellen, dass man das früher implementiert und mit einbringt, dass die Schüler einen Nutzen draus ziehen, also mir ist es unheimlich im Gedächtnis geblieben, dass mit den Zeitmanagementmethoden, da hatten die wirklich Spaß dran, da haben sie gesagt, „Wow, das hilft mir jetzt irgendwie“, auch das nochmal auf diesem Fall zu sehen und umzumünzen und zu sehen „das ist so mein täglich Brot irgendwie, total viele Aufgaben und ich weiß gar nicht was ich zuerst machen soll“. Also ich könnte mir vorstellen, also es darf nicht zu früh sein, es darf aber auch nicht zu spät sein, also noch später würde ich es definitiv nicht machen aber ein Tacken früher dürfte es ruhig sein, ja.

I: Okay, aber so war es scheinbar erstmal in Ordnung (LK05: Ja.) und zu den Zeitmanagementmethoden, die wurden beide als hilfreich empfunden? Also es gab ja die ABC-Analyse und die Alpenmethode.

LK05: Genau, haben beide - also es waren die einen, die haben gesagt, ne ich komme mit der Alpenmethode die andere die ABC-Analyse, also es war wirklich bunt gemischt muss man einfach sagen. Da sie sich das auch gegenseitig nachher vorgestellt haben über die Gruppen war das gut. Ich wüsste jetzt nicht - ich könnte mir vorstellen, eine Methode war ein bisschen favorisiert, aber nicht erheblich, also die konnten mit beiden gut was anfangen.

I: Okay, ja das ist ja schön. Dann habe ich auch schon gar keine Fragen mehr. Möchten Sie noch etwas ergänzen?

LK05: Nö, also hat Spaß gemacht. Das Einzige, was ist, es war ein ungünstiger Zeitpunkt, ich glaube, alles ist gerade ungünstig, mit der Generalistik, mit Corona und wir kriegen ja noch die neue einjährige Ausbildung. Also wir hatten eine kurze Phase, da stand es leider echt kurz vorm Kippen bei uns (I: Okay.), weil die zeitlichen Ressourcen oder die personellen

---

---

Ressourcen so knapp geworden sind. Deswegen habe ich es auch selbst unterrichtet, da war ja noch eine zweite Kollegin eigentlich mit bei, die hatte dann leider auch gekündigt oder ist zu einem anderen Schulträger gewechselt, also es war wirklich knapp. Aber im Nachgang bin ich froh, dass wir es dann wirklich noch gemacht haben, ich glaube, weil es den Schülern auch (unv.) -

I: Ja okay

LK05: Wir wollen es ja auch implementieren oder Anteile davon reinbringen. Ich glaube - fällt mir jetzt gerade im Nachgang ein - diese Entspannungsmethoden, die würden wir noch mehr ausbauen, also das liegt auch wahrscheinlich nicht an dem geplanten Unterricht, aber Entspannungsmethoden online zu unterrichten, das ist ein bisschen schräg, aber sowas würden wir ausbauen ein bisschen mehr Zeit und Raum, aber wir wollen es nicht unter den Tisch fallen lassen, ich glaube das ist erstmal ein gutes Zeichen.

I: Okay ja sehr schön, dann schalte ich das Aufnahmegerät jetzt aus.

---

## **Interview 6**

*[Instruktion (s. Interview 1)]*

I: Zunächst noch eine Frage zur Durchführung der Lehr-Lern-Einheit. Ist es in Präsenz erfolgt oder im Homeschooling?

LK06: Tatsächlich geteilt. Also die ersten - ich gucke mal kurz in meine Aufzeichnungen - die ersten vier Unterrichtsstunden/Unterrichtseinheiten liefen digital und danach lief es in Präsenz.

I: Hm (bejahend), okay. Ja wir fangen mit den Vorteilen an. Was erschien Ihnen rückblickend an der Lehr-Lern-Einheit didaktisch besonders gelungen und sollte unbedingt beibehalten werden und warum?

LK06: Was ich besonders gelungen fand, war auf jeden der Fall oder die Lernsituation, die geschrieben wurde, die war sehr authentisch. Und die Auszubildenden haben das auch so rückgemeldet, dass sie sich da total wiedergefunden haben. Das war super, weil dadurch hatte

---

---

man direkt so einen super Einstieg. Die waren direkt im Thema drin, sie konnten sich damit identifizieren und sind direkt ganz ganz viele Situationen aus der Praxis auch wiedergekommen und die sie dann auch nochmal aus eigener Sicht erzählt haben. Dinge, die ähnlich waren oder auch unterschiedlich waren zu der Lernsituation. Verschiedene Perspektiven konnte man dadurch auch gut abgreifen, jeder konnte die Perspektiven der ganzen Teilnehmenden einnehmen. Also der Einstieg war besonders gut für die Auszubildenden gerade und für mich dann ja auch sehr einfach als Dozentin. Und den Aufbau war immer sehr sehr schlüssig, von einem Schritt zum nächsten war das wirklich sehr sehr schlüssig. Das Modell wurde auch relativ schnell verstanden, also das war gut aufbereitet in dieser PowerPoint, in der eingesprochenen PowerPoint und - wobei einmal - ach ne, da kommen wir wahrscheinlich gleich zu -

I: - Wir können auch sonst direkt übergehen zu den Verbesserungspunkten.

LK06: Okay, genau das hatte ich mir auch glaube ich mitgeschrieben. Und zwar war das beim Zeitmanagement denke ich. Da gab es irgendwie so einen Bruch, also sie sind ja bei der Erarbeitung der Unterrichtsstunden davon ausgegangen, dass die Auszubildenden ja, wenn sie sich die Belastungsfaktoren nochmal anschauen und schauen was kann man verändern und was nicht. Auch was könnte Lea verändern, dann würden sie auf jeden Fall wahrscheinlich darauf kommen, dass es irgendwas mit dem Zeitmanagement zu tun hat. Das ist bei mir zum Beispiel nicht passiert. Vielleicht lag es auch an mir, wobei ich mich sehr auf [an] den Unterrichtsverlaufsplan gehalten habe, da sind sie nicht draufgekommen. Die sind dann eher direkt auf die Beziehungsschiene zu der Kollegin Nofa gekommen, dass man das ja verändern kann im Team, also die - ich glaube die Auszubildenden hätten eher daran lieber weitergearbeitet als am Zeitmanagement, die wollten eher so „ja man kann ja im Team das und das und alles Mögliche machen und Supervisionen“, die Schiene kam dann auf jeden Fall. Die dann zurück zum Zeitmanagement zu führen war jetzt kein Problem, aber sie hätten sich gewünscht auch nochmal intensiver an der Teamarbeit zu arbeiten.

I: Okay, also das man sowas noch weiter mit aufnimmt?

LK06: Ja, ich glaube das wäre gut. ich glaube das ist auch generell ein großes Thema für die Auszubildenden, die Teamarbeit und Integration im Team.

---

I: hm (bejahend), haben Sie da konkrete Ideen oder Vorschläge, wie man sowas jetzt einbauen könnte?

LK06: Ja vielleicht könnte man ja wirklich in die Thematik Supervision einsteigen, oder in Teamgespräche. Vielleicht auch irgendwie eine Einheit zu Reflexionen, wie reflektieren wir uns gegenseitig im Team, wir gehen miteinander um im Team, sowas könnte man vielleicht noch irgendwie mit einbauen, aber Konkretes habe ich jetzt auch nicht vor Augen.

I: Ja, ist ja jetzt auch sehr spontan die Nachfrage, aber das waren ja schonmal gute Anregungen. Haben Sie noch weitere Verbesserungspunkte?

LK06: Sonst tatsächlich nicht, sonst war es immer schlüssig, es gab keine Brüche irgendwie zwischen den einzelnen Unterrichtseinheiten, für die Auszubildenden war es auch immer sehr schlüssig, das haben die auch so rückgemeldet, dass eigentlich alles total gut aufeinander aufgebaut war, eben bis auf diesen eine Part.

I: Okay, und das mit den Zeitmanagementmethoden war dann aber auch in Ordnung, nachdem man dahingekommen ist?

LK06: Ja völlig, total. Dann konnten die da auch gut mitgehen und haben auch gesagt oder haben sich dann am Ende entschieden, welches Zeitmanagementmodell sie so präferieren würden, da waren irgendwie alle sich auch total einig, das war ganz witzig.

I: Und wofür haben sie gestimmt, die Schüler?

LK06: Tatsächlich für die Alpenmethode.

I: Aah okay, damit habe ich jetzt nicht gerechnet.

LK06: Ja, hätte ich auch nicht, hat mich auch sehr erstaunt, tatsächlich. Ich habe gedacht, dass ist eigentlich zu viel für die Pflege, also so rein - aber nö, die fanden das gut.

I: Ja, das ist sehr schön und interessant, denn in einem anderen Gespräch, da hat mir die

---

---

Lehrkraft das genau andersrum erzählt und dann dachte ich schon "na okay, ob die Alpenmethode jetzt so gut war, das noch einzubringen", aber jetzt sagen Sie mir das Gegenteil, von daher ist es dann vielleicht eine gute Mischung gewesen.

LK06: Ich denke auch.

I: Okay, ich hab -

LK06: - Ach vielleicht kann ich das ja auch noch - vielleicht ist das für Sie ja auch noch interessant. Zur ABC-Methode haben die Auszubildenden nämlich auch gesagt, das machen die sowieso schon. Also die ABC-Methode ist quasi sowieso schon im Kopf, dafür müssten die jetzt nicht aktiv sich das überlegen, oder sich einen Plan machen, deswegen haben - stimmt, jetzt erinnere ich mich auch wieder - ja, deswegen haben die für die Alpenmethode gestimmt am Ende.

I: Ah okay, ja wahrscheinlich - ich habe jetzt leider gerade nicht noch geguckt - Sie haben wahrscheinlich auch schon im zweiten Ausbildungsjahr unterrichtet, oder?

LK06: Genau, ja.

I: Vielleicht wäre das auch noch einen Punkt, es wäre vielleicht was anderes, wenn man im ersten Ausbildungsjahr unterrichtet. (LK06: Bestimmt, ja.) Ich habe nämlich auch die Rückmeldung bekommen, im zweiten Ausbildungsjahr, das wäre jetzt schon zu spät gewesen. (LK06: Aah, okay) Von anderen Lehrkräften oder von einer Lehrkraft habe ich diese Rückmeldung bekommen aber bei Ihnen im Kurs war das in Ordnung, auch mit dem Zeitpunkt?

LK06: Ja, doch das auf jeden Fall. Zu spät nicht, aber es lief auch schon ein bisschen was an Unterricht in dem Bereich, tatsächlich zuvor. Ein paar Unterrichtsstunden hatte eine Kollegin schon gemacht zum Thema Belastung und Belastungsfaktoren. Weiß ich nicht, könnte man auch eher machen, aber ich find das zweite Ausbildungsjahr auch okay, dann haben die Auszubildenden einen Einblick und eigene Erfahrungen gesammelt und dann können sie das nochmal abgleichen mit der Theorie sozusagen.

---

I: Ja, okay. Also das ist ja gut, das ist ja positiv für mich. Haben Sie noch weitere Ergänzungen, entweder was Ihnen gut gefallen hat oder was man noch verbessern kann?

LK06: Ich schaue mal kurz nochmal durch (... ca. 15 Sekunden Pause). Ich wüsste jetzt nichts, also es war eigentlich so geplant, wie ich es erwartet habe also Beanspruchungs-Belastungs-Modell, das ist ja sehr gängig und auch die Entspannungsmethoden, die Sie ausgewählt hatten, waren auch sehr gängig. Die eine Entspannungsmethode kannte der Kurs tatsächlich schon aus einem anderen Unterricht, aber das war jetzt auch nicht schlimm, dann konnten die sich für die anderen Entspannungsmethoden entscheiden und sich da nochmal intensiver mit auseinandersetzen. Eigentlich habe ich da wirklich keine Verbesserungsvorschläge sonst.

I: Schön, ja also die progressive Muskelentspannung kannten die Schüler wahrscheinlich schon?

LK06: Hm (bejahend) genau.

I: Ja gut, alles klar, dann müssen wir es auch gar nicht in die Länge ziehen, dann kann ich jetzt das Aufnahmegerät schon stoppen.

---

## **Interview 7**

*[Instruktion (s. Interview 1)]*

I: Zunächst noch eine Nachfrage zur Durchführung der Lehr-Lern-Einheit. Ist diese in Präsenz erfolgt oder in der Homeschooling-Variante?

LK07: In diesem Kurs war es im Homeschooling.

I: Komplette auch?

LK07: Ja.

I: Okay. Was erschien Ihnen rückblickend - also wir fangen mit dem Positiven an - was erschien Ihnen rückblickend an der Lehr-Lern-Einheit didaktisch besonders gelungen und sollte unbedingt beibehalten werden und warum?

---



---

LK07: Also das Fallbeispiel beispielsweise ist so gut gewählt, dass es auf ganz viele Situationen passend ist. Die Arbeitsblätter waren gut aufbereitet. Durch den Fernunterricht kann ich relativ wenig dazu sagen, wie es bei den Schülern angekommen ist, weil auch die Auswertungen habe ich ja nicht mitbekommen, die Zwischenauswertungen, hätte mich interessiert, dass auch ein bisschen zu verfolgen. Ich habe das gleiche Projekt quasi jetzt nochmal gemacht, bin ich gerade bei, ich schließe es heute ab, in einem Pflegefachfraukurs. In der CE6, da geht es darum, dass die in Notfallsituationen handlungsfähig sind und auch entsprechende Gefühle bewältigen können und da passt das natürlich unheimlich gut hin. In dem Kurs habe ich gemerkt, dass das Thema die unheimlich interessiert, also da besteht auch ganz viel Redebedarf, auch von Erlebnissen, die die gehabt haben auf der einen Seite, sie finden sinnvoll zu gucken, wie ich aus den Stressnummern herauskommen kann, hab zwischendurch das Gefühl gehabt, dass die Einheiten aber sehr langgezogen sind.

I: Okay, inwiefern langgezogen?

LK07: Die sind zwar aufeinander logisch aufgebaut, also mir als Lehrenden erschließt sich das Konzept, die Schüler empfinden das manchmal, habe ich das Gefühl, als ein bisschen sehr langatmig, also es ist sehr kleinschrittig, immer wieder zurückführend auf dieses Modell und irgendwann fängt die das an zu nerven.

I: hm (bejahend), okay.

LK07: Ich habe heute die letzte Stunde bei denen, auch im Block und möchte mit denen auch mal eine Zwischenauswertung machen, a) zu meinem Unterricht b) auch zu dieser Arbeitsform des Projektes und bin sehr gespannt, was der Kurs heute zurückmeldet.

I: Ja, wenn sie dann nochmal eine Rückmeldung an mich haben, würde mich das natürlich auch interessieren. Da haben Sie also wirklich auch diese Lehr-Lern-Einheit, wie wir das für den anderen Kurs auch gemacht haben, unterrichtet?

LK07: Ich habe im Prinzip das Fallbeispiel ein klein bisschen adaptiert, dass noch eine Reanimation dazukommt, aber ansonsten habe ich das.

---

I: Okay, die Reanimation, um das Ganze noch ein bisschen akuter zu machen, noch belastender oder warum haben Sie das -?

LK07: - Ja genau (I: Okay.), es sollte auf die Notfallsituationen auch passen, denn mein Ziel war natürlich auch, dass sie in solchen Notfallsituationen reflektieren können und dass die mit solchen Erlebnissen, dass jemand verstorben ist zum Beispiel nach einer Reanimation nicht alleine stehen.

I: hm (bejahend), okay, wir gehen schon eigentlich in Richtung Verbesserungspunkte. Welche sehen Sie da, welche Verbesserungspunkte bei der Lehr-Lern-Einheit und warum?

LK07: Ich würde das Konzept in sich ein bisschen straffen. Ich weiß noch nicht an welcher Stelle, ich bin sehr gespannt heute auf die Rückmeldung der Schüler, ob man vielleicht so einen Schritt überspringen kann, weil die Arbeitsblätter ja teilweise auch sehr ausführlich sind, dass man das anstatt des Arbeitsblattes das als Präsentationsform macht, also mehr Input gibt an einigen Stellen, um so die Eigenarbeit ein bisschen zu reduzieren.

I: hm (bejahend), und wie war das zeitlich bei Ihnen, weil sie sagen, man sollte das straffen. Andere Lehrkräfte hatten zurückgemeldet, dass sie eigentlich noch mehr Zeit benötigt hätten, deshalb frage ich da nach.

LK07: Das ist glaube ich abhängig davon, welche Lerngruppe ich habe, wie auch die Erlebnisse sind, ob man da vielleicht im Unterricht noch Erlebnisse aufarbeiten muss oder wie auch immer. Ich habe jetzt einen Kurs, der befindet sich im ersten Ausbildungsjahr, der geht jetzt in den zweiten Praxisblock, das heißt, die haben nur relativ wenig Erlebnisse gehabt.

I: hm (bejahend) okay, und dann ging das mit der Zeit und dann ging das mit der Zeit und Sie würden das eher kürzen, dass die Schüler das nicht so viel selber immer erarbeiten müssen sondern man mehr noch von außen rein gibt.

LK07: Ja genau.

I: Okay und jetzt im Rahmen des EKGe Projekts, wo wir diese Stichprobenplanung gemacht haben, da war ja der Kurs 32 war es meine ich vorgesehen, und der war ja jetzt schon im

---

---

zweiten Ausbildungsjahr. Hatten Sie da irgendwie eine andere Wahrnehmung, wie es gepasst hat mit dem Unterrichten dort, im Vergleich auch zum Ersten jetzt?

LK07: ich finde es sehr bedauerlich, also man kann die beiden Sachen überhaupt nicht vergleichen, insofern, dass das eine im Onlineunterricht war, wobei die mündliche Beteiligung da sehr sehr zurückhaltend war. Und ich habe auch manchmal so Gruppenarbeitsphasen genutzt, um die in willkürlich eingeteilte Arbeitsgruppen zu geben, hab dann die Arbeitsgruppen besucht, um zu fragen „haben Sie andere Fragestellungen noch, kann ich Ihnen helfen?“, und ich habe zehn Gruppenarbeitsräume aufgemacht á zwei Personen von denen waren sechs leer. Die vier, die da waren, fanden das sehr gut und haben gut mitgearbeitet. Mir sind die Leute da teilweise abhandengekommen, ich kann nicht beurteilen, woran es gelegen hat, am Thema oder schlich ergreifend an der Tatsache, dass die Kontrollmöglichkeit im Onlineunterricht reduziert ist.

I: hm (bejahend), okay. Welche weiteren Verbesserungspunkte sehen Sie denn, also an der Lehr-Lern-Einheit? Sie haben ja schon gesagt, dass Sie die Lernsituationen für den anderen Kurs im ersten Ausbildungsjahr nochmal angepasst haben. Hätten Sie das auch schon für den anderen Kurs machen wollen?

LK07: Im Bereich Altenpflegeausbildung war das Beispiel so gut gestrickt, dass man das wirklich nehmen kann. Im Bereich der Pflegefachkraftausbildung haben wir etwas andere Zusammensetzungen der Lerninhalte, da könnte man das Beispiel vielleicht etwas komplexer gestalten.

I: hm (bejahend) okay, und noch weitere Verbesserungsvorschläge oder Ideen was man noch einbringen sollte?

LK07: Was hilfreich wäre, wäre die Videos respektive das Hörbeispiel nochmal zu überarbeiten, insofern, dass die Stimme relativ leise ist. Also ich musste wirklich die Laustärke sehr hochdrehen, damit der Letzte in der hintersten Bank das verstehen konnte.

I: Okay. Ja tatsächlich, die Videos, die wollen wir alle auch nochmal aufnehmen. Das wurde auch schon öfter jetzt berichtet mit der Laustärke. Ja, noch weitere Vorschläge [oder] Anmerkungen?

---

---

LK07: Ad hoc fällt mir jetzt erstmal so nichts ein, ich bin gespannt auf die Rückmeldung heute Mittag und dann kann ich vielleicht noch etwas zurückmelden.

I: Ja, also das würde mich freuen, das ist ja jetzt auch sehr interessant. Ja, also dann wären wir schon am Ende, Verbesserungsvorschläge haben wir schon gesammelt und was Sie gut fanden, haben Sie auch gesagt, deswegen - ich muss es auch gar nicht weiter in die Länge ziehen - dann würde ich das Aufnahmegerät jetzt ausschalten.

---

## **Interview 8**

*[Instruktion (s. Interview 1)]*

I: Zunächst, ich weiß es zwar eigentlich, noch eine Frage zur Durchführung der Lehr-Lern-Einheit, ist diese in Präsenz erfolgt oder im Homeschooling?

LK08: Die ist im Homeschooling erfolgt.

I: hm (bejahend). Ja, wir fangen mit den positiven Aspekten an. Was erschien Ihnen rückblickend an der Lehr-Lern-Einheit didaktisch besonders gelungen und sollte unbedingt beibehalten werden und warum?

LK08: Was ich positiv als sehr gelungen empfunden habe, ist vor allem auch die Methoden, die eingesetzt wurden, also wenn ich jetzt direkt sogar am Anfang starte, also das heißt, die Schüler zum Denken angeregt zu haben durch diese Kippbilder zum Beispiel, also das heißt, dass die Schüler direkt am Anfang selbstständig über die Thematik nachdenken, jetzt kommt noch hinzu, das ist auch ein sehr diskussionsfreudiger oder ich würde auch sagen, viel mitdenkender Kurs, also das heißt, da haben Sie direkt meinen Kurs gut mitgenommen, mit diesen Kippbildern zum Beispiel aber das zog durchgehend so durch, das heißt auch die Arbeitsblätter, die Sie erstellt haben, waren sehr zielführend, also für mich zielführend im Sinne von, dass die Schüler viel eigenständig nachdenken mussten, auch analysieren mussten, zum Beispiel diese Fallsituation dann hinterher analysieren mussten und auch in verschiedenen Bereiche dann selbstständig nachdenken mussten "wie könnte ich meine Gedanken und Emotionen und auch andere Bereiche ausrichten um später handeln und auch denken zu können, sodass es mir persönlich besser geht und eine geringere Belastung vorhanden ist", das hat mir

---

von der Didaktik her sehr gut gefallen würde ich jetzt behaupten. Meine Schüler hat das auch sehr gut mitgenommen, die Schüler haben zwar gesagt oder die Auszubildenden haben auch geäußert, ich nenne es jetzt mal positiv, auch wenn man vorerst denken könnte, es wäre negativ: Es wäre zu sehr ins Detail gegangen, haben die Schüler benannt, also das heißt, sie haben es glaube ich ausgedrückt in "ein oder zwei Aufgabenblätter weniger hätten es auch getan.", so haben sie es ausgedrückt, aber ich persönlich habe an den Ergebnissen, die sie erbracht haben gemerkt, dass ich eher glaube, dass es genau der richtige Grad war, auch wenn das für die Schüler so vorkam, als wenn es zu viel war, aber es hatte doch stark zum Denken angeregt und auch die eigenen Gedanken- und Belastungssituationen dann vielleicht auch nochmal anders denken zu können. Ich habe tatsächlich hinterher in der Reflexion auch nochmal gehabt, jetzt als die in der Praxis waren, dass sogar ein oder zwei Schüler daran nochmal angeknüpft haben und darüber gesprochen haben, also das heißt, das hat auch da was bewegt.

I: Ah, okay, das ist ja schön.

LK08: Ja, tatsächlich, also das heißt, den letzten Tag hatte ich einen Reflexionstag und da kam das tatsächlich sogar auch nochmal zum Sprechen, das heißt, dass das angewendet wurde oder zumindest versucht wurde, in der Praxis anzuwenden.

I: War da ein bestimmter Bezug zu einer Methode oder allgemein diese Äußerung?

LK08: Ich kann mich noch dran erinnern, dass es zum Thema wurde, das heißt, dass jemand erklärt hat, dass er versucht hat, es in der Praxis umzusetzen, ich meine es war zu einer Situation genannt, aber das könnte ich jetzt nicht mehr valide oder nicht mehr hundertprozentig zuverlässig sagen, ich meine es war zu einer belastenden Situation genannt - (I: Ja, okay) - die reflektiert wurde, könnte ich jetzt aber nicht hundertprozentig -

I: Ja, das war jetzt einfach nur so eine Nachfrage aus Interesse, es ist ja schön zu hören, dass das in der Praxis zumindest versucht zu wird umzusetzen. Also Sie haben jetzt die Arbeitsblätter genannt, auch Methoden, wie diese Kippbilder. Haben Sie noch weitere positive Aspekte?

LK08: Mir ist noch positiv aufgefallen in der Lehr-Lern-Einheit, ich hab eigentlich immer relativ schnell verstanden, also ich fand das war sehr gut geplant im Sinne von, dass ich

---

---

verstanden habe, was jetzt gewünscht ist, was ich mit den Schülern - also organisatorisch auch vom Artikulationsschema, dass ich da eigentlich sehr schnell - also ich hab nicht viel Zeit aufwenden müssen, um mich dort reinarbeiten zu können, vor allem weil natürlich auch alle Methoden dabei waren, das war für mich auch nochmal vereinfachend würde ich behaupten, also ich war da relativ schnell drin und würde auch behaupten, dass man dadurch eine gute Vergleichbarkeit kriegt, denn ich würde jetzt behaupten, andere haben das genauso gut und schnell verstehen können, sodass man dann auch in die richtige Richtung oder in dieselbe Richtungen, darauf kommt es ja wahrscheinlich an, dass da eine Vergleichbarkeit sein kann (I: hm (bejahend)). Genau, das ist mir noch positiv aufgefallen, finde ich. Hilfreich war für mich auch nochmal - ich hatte eben benannt, dass mein Kurs sehr diskussionsfreudig ist, das heißt, dass auch Themen so weit ausgeschweift werden, dass man mehr Zeit braucht - für mich war auch hilfreich, dass auch didaktische Reserven vorhanden, also im Sinne von, die habe ich dann einfach weggelassen, sodass wir dann mit der Zeit ausgekommen sind, das war auch sehr hilfreich, würde ich jetzt mal benennen. Generell fand ich, dass - ich glaube, dass die Schüler einen Mehrwert dafür haben, für ihre Arbeit, also im Sinne von für das berufliche weitere Leben, denn es ist ja auch eine wichtige Thematik, würde ich behaupten, aber ich glaube, das war es auch an meinen Punkten. Ich gucke nochmal durch, ich hatte mich ein bisschen vorbereitet. (...) Ja, ich glaube das wäre es von mir - doch, noch eine kleine Kleinigkeit, ich hatte gerade schon was von Vergleichbarkeit gesagt, da wollte ich nochmal hinzufügen, aber ich hatte es schon leicht angesprochen, man kam schnell in die Thematik rein und wusste, wie der Unterricht gestaltet wurde und das war häufig auch nochmal mit so kleinen Anekdoten vorweg, also dass da wirklich auch beschrieben wurde, mit welchen Gedanken man die Schüler jetzt zum Beispiel in die Methode Brainstorming bekommt, dann war da zum Beispiel ein Satz benannt, wie man die Schüler in diese Thematik kriegt und das fand ich sehr hilfreich und ich glaube auch das kann Ihnen für die Vergleichbarkeit hinterher für die Studie helfen, im Sinne von, dass die Schüler alle in dieselbe - was heißt in dieselbe Richtung - auf dieselbe Art und Weise in die Thematik eingeführt werden.

I: Ja, also den didaktischen Kommentar meinen Sie wahrscheinlich?

LK08: Genau, der da immer unten drunter - (I: Ja, genau.) zum Beispiel in der ersten und zweiten Unterrichtsstunde direkt am Anfang im Einstieg, also ich weiß jetzt nicht, ob mir genau der besonders positiv aufgefallen ist, aber viele sind mir wirklich positiv aufgefallen,

---

---

also dass die Schüler mit dem Genannten gut in den Einstieg bei dem Brainstorming hereinkamen.

I: Meine Mappe ist hier gerade auseinandergefallen, Entschuldigung.

LK08: Alles gut.

I: Das ist sehr schön. Dann können wir auch zu den Verbesserungspunkte kommen. Also welche Verbesserungspunkte bei der Lehr-Lern-Einheit sehen Sie und warum?

LK08: Welche Verbesserungspunkte? Also mir ist nur aufgefallen, gerade weil der Kurs sehr ausschweifend, dass ich zweimal 15 Minuten überzogen habe, das habe ich jetzt einfach mal getan und bin davon ausgegangen, besser wir führen es wirklich zu Ende durch. Das heißt, minimal wahrscheinlich eine didaktische Reserve wäre für meinen Kurs hilfreich gewesen, aber ich bin überzeugt, dass mein Kurs da auch sehr ausschweifend ist, also ich glaube für den normalen Kurs hat das auf jeden Fall ausgereicht, für mich [wäre] es minimal vielleicht noch notwendig gewesen. Ich weiß aber nicht, ob ich das wirklich als Kritikpunkt sehen würde, denn sie waren ja da. Jetzt gucke ich nochmal nach - Ein Kritikpunkt gesamt, also nicht an der Lehr-Lern-Einheit, vielleicht an der Organisation, meine Schüler äußerten, dass sie zum Teil ein bisschen gelangweilt waren, aber eher aus dem Grund, weil sie den Unterricht in den ersten zwei Ausbildungsjahren schon hatten, also nicht wirklich die Lehr-Lern-Einheit, sondern einfach, dass viele Dinge dann nochmal wiederholt wurden. Das kann ich verstehen, dass die Schüler dann sagen, es ist eine Dopplung, war jetzt organisatorisch aber meine ich gar nicht anders möglich.

I: Ja genau, Sie haben ja schon im dritten Ausbildungsjahr unterrichtet, richtig?

LK08: Ja genau, und zwar Anfang des dritten Ausbildungsjahres.

I: Ja tatsächlich, diese Rückmeldung habe ich jetzt auch von anderen Lehrkräften schon bekommen, dass sie gesagt haben, lieber am Anfang der Ausbildung, nach der ersten Praxisphase und dann wäre das vielleicht besser am Anfang.

LK08: Also ich denke, dass da ja dann diese Rückmeldung bewusst, dass sie sagten, das war

---

---

sehr in die Tiefe gehend. Ich denke, hätten wir es nicht vorher besprochen, dann wäre es wahrscheinlich genau richtig gewesen. (...). Ich glaube das war tatsächlich meine Kritik- und Verbesserungspunkte. Ich glaube Ihnen hatten die Schüler irgendwie nochmal selber was zu fragen, aber das waren wirklich so banale Kleinigkeiten, dass ich mir das gar nicht mehr weiter aufgeschrieben hatte. Ich persönlich wüsste jetzt eigentlich nicht, ich war insgesamt eigentlich mit der Lerneinheit sehr zufrieden und ich fand, es war sehr gut umsetzbar.

I: Das ist schön.

LK08: Ja, tatsächlich.

I: Wollten Sie gerade noch was sagen?

LK08: Nee.

I: Haben Sie noch darüberhinausgehend vielleicht Ideen oder Vorschläge, wo Sie denken, dass könnte man vielleicht noch mit einbringen?

LK08: Da muss ich jetzt eine Sekunde drüber nachdenken (...).

I: Also, wenn nicht, dann ist das natürlich auch in Ordnung.

LK08: Also, wenn ich jetzt überlege, zur Belastung, dazu gehört natürlich so ein Riesenthema, wenn man jetzt unbedingt will, kann man auf jeden Fall was finden, wie Resilienz-faktoren oder sonstiges. Die Frage ist nur, was man will, ich glaube, dass die Schüler schon so gut vorbereitet sind, wenn man unbedingt wollte, könnten natürlich noch so Resilienz-faktoren noch mit rein, dass die Schüler vielleicht da noch die Verbindung haben. Ich weiß, dass es im Kleinen auch drin war, nur, dass es nicht als Resilienz angesprochen wurde. Das wäre noch so etwas, was eventuell drin sein könnte, aber wäre jetzt für mich kein Muss, es kommt natürlich auch drauf an, was ist jetzt gewünscht. Auch, wie umfangreich, vor allem wenn man jetzt überlegt, ich denke es ist ja jetzt auch mit Absicht nur über 12 Stunden geplant, wenn man jetzt überlegt, wenn man die Schüler das schon einmal durchgenommen haben, hätte man es jetzt noch mehr ausgeweitet, dann hätten sie jetzt sogar aus den organisatori-schen Themen noch mehr doppelt gehabt, würde ich jetzt behaupten. Von daher würde ich

---



---

jetzt schon sagen, das war ausreichend und mir hätte jetzt nichts gefehlt.

I: Schön, dann wären wir von meiner Seite aus auch schon am Ende. Haben Sie noch weitere Ergänzungen, was Ihnen positiv, negativ, wie auch immer, noch eingefallen ist?

LK08: Sonst noch positiv, ich glaube, dass es wenig Abweichungen vom Geplanten gab, ich finde, ich weiß, dass am Anfang, als Sie das Ganze vorgestellt haben, dass ja noch in den Raum geworfen wurde: "Kann es denn dann vergleichbar sein?" Aber das würde ich schon behaupten, also ich fand es war gut strukturiert, sodass man es vergleichbar ungefähr hat, das heißt, wenig Abweichungen vom Geplanten, höchstens, dass die didaktische Reserve einfach nicht mit aufgenommen wurde. Sonst würde ich behaupten, wenn viele das so sehen wie ich, dass dann da doch eine hohe Vergleichbarkeit hinter ist.

I: hm (bejahend), okay.

LK08: Dann hätte ich zwar noch Fragen, das ist jetzt wahrscheinlich nicht zu Ihrem Interview, sondern -

I: Genau, da schalte ich einmal das Aufnahmegerät aus.

---

## **Interview 9**

*[Instruktion (s. Interview 1)]*

I: Zunächst noch eine Nachfrage zur Durchführung, ich weiß es glaube ich, aber ist diese in Präsenz erfolgt, also die Lehr-Lern-Einheit, oder im Homeschooling?

LK09: Die Lehreinheit wurde in Präsenz gehalten.

I: hm (bejahend) okay. Wir beginnen mit den positiven Aspekten. Was erschien Ihnen rückblickend an der Lehr-Lern-Einheit didaktisch besonders gelungen und sollte unbedingt beibehalten werden und warum?

LK09: Also was ich positiv fand, ist, dass wir ein Fallbeispiel hatten und dieses Fallbeispiel sich auf alle Inhalte, die im Rahmen der Einheit eben besprochen wurden, auch bezogen hat.

---

---

Also es war immer das gleiche Fallbeispiel, die Auszubildenden hatten also eine Orientierung und man konnte immer wieder auf dieses Fallbeispiel zurückgreifen und die unterschiedlichen Aspekte durch das Fallbeispiel praxisnäher erläutern.

I: hm (bejahend), noch weitere Punkte oder war es das erstmal?

LK09: Also, das war halt das, was ich besonders gut fand. Ansonsten eben auch das Modell, mit dem wir gearbeitet haben, das war das Belastungs-, Beanspruchungs- und Bewältigungsmodell. Ich glaube durch das Modell konnten die Schüler gut die Unterschiede verstehen, also wann wird eine Belastung eigentlich zur Beanspruchung, dass das nicht für jeden gleich ist, dass man über dieses Modell eben auch dahingekommen ist, die eigene Bewertung spielt eine ganz entscheidende Rolle dafür, ob Stress entsteht bzw. ob man sich durch einen bestimmten Faktor auch beansprucht fühlt, dass da ein Unterschied ist.

I: hm (bejahend) okay. Welche Verbesserungspunkte bei der Lehr-Lern-Einheit sehen Sie und warum?

LK09: Also ich glaube einmal das Material. Die Schüler hätten sich glaube ich gewünscht etwas mehr, ich sag mal, in Papierform notiert zu haben, theoretisch sage ich jetzt mal. Also die Erklärungen in den Videos – Achso, das ist vielleicht auch noch ein Punkt, der sehr gut war. Die Videoerklärungen, die waren sehr gut, aber ich glaube die Schüler hätten sich da auch gewünscht, dass sie die Informationen aus den Videos nochmal als Papierform gehabt hätten, also dass sie das nochmal nachlesen können. Die Videos haben sie nicht bekommen, das haben sie einmal gesehen.

I: hm (bejahend), okay.

LK09: Also das war so ein Punkt, dass die dann auch nochmal nachgefragt haben.

I: Also, dass man bei den Materialien noch mehr auch eben die Erklärungen aufnimmt und die Inhalte aus dem Video, einfach so Informationsblätter noch hat, die die Schüler dann abheften können, wo sie nochmal nachlesen können, sowas in der Art?

LK09: Genau. (I: hm (bejahend)) Genau, das wäre für die nochmal wichtig gewesen und es

---

---

war so ein bisschen die Vernetzung, die am Ende nicht so ganz gelungen war. Also gerade, wenn es um die Bewältigungsstrategien ging, also wir hatten ja unterschiedliche Bereiche, das instrumentelle Stressmanagement, mentales und Palliativ-regeneratives. Was ja toll war, dass ganz viele Methoden in den unterschiedlichen Bereichen auch den Schülern zur Verfügung gestellt wurden, dass sie damit üben konnten, das war glaube ich sehr gut. Die hatten aber zum Schluss nicht mehr so den Überblick, was gehört jetzt eigentlich wozu, wo setzt welche Strategie an, also zum Beispiel, wenn man jetzt die Alpenmethode oder die ABC-Analyse nimmt, da war denen nicht mehr so ganz klar, "okay, diese Methode benutze ich, wenn ich einen Belastungsfaktor - also um einen Belastungsfaktor zu reduzieren, [oder] zu eliminieren. Zum Beispiel, wenn ich Zeitdruck habe, dass man sich besser organisiert, Prioritäten setzt oder sowas. Dieser Zusammenhang, das war für die - also zwischen instrumentellen Stressmanagement, dass es dabei um die Belastung geht und welche Methoden dann dafür eingesetzt werden können. Das war denen nicht mehr - da haben die den Überblick verloren.

I: Also auch da bräuchte man quasi noch eine Übersicht am Ende - ich glaube Sie hatten das auch im Durchführungsprotokoll geschrieben, kann das sein? Wo man dann eben nochmal gezeigt, diese Strategien haben wir jetzt zu dem kennengelernt und je nachdem wo es eben ansetzt.

LK09: Genau, dann - ich habe dann mit den Schülern am Ende der Lehrinheit einfach nochmal so eine Übersicht selber gestaltet, weil ich gemerkt habe, das ist für die gerade nicht so zu durchschauen, wo das hingehört.

I: hm (bejahend) okay, weitere Verbesserungsvorschläge? Oder Dinge, wo sie erstmal sagen, okay das müsste noch verbessert werden.

LK09: Ich muss mal kurz überlegen...

I: Also, wenn Ihnen nichts einfällt, freue ich mich natürlich auch, aber -

LK09: Bei der einen Lernaufgabe war glaube ich noch - da ging es darum, ich glaube, das war die Lernaufgabe zu den mentalen Gegenpositionen. Also Gegenpositionen, förderliche

---

---

Denkmuster, dass einmal zu formulieren. Das war dann auch an das Beispiel von Lea geknüpft. Die waren teilweise so sehr allgemein formuliert, wenn ich das jetzt richtig in Erinnerung habe.

I: Meinen Sie jetzt das Belastung/Beanspruchung - ich habe es hier gerade in meiner Mappe - sehen Sie das? Meinen Sie dieses Arbeitsblatt?

LK09: Moment (I: das darauffolgende?) Ich schaue mal gerade nach, welches das war. (I: Belastungsverschärfende Gedanken gäbe es da noch) Kleinen Moment. (...) Genau, das war das Arbeitsblatt "Belastungsverschärfende Gedanken" und auf der zweiten Seite waren ja dann die negativen Gedanken formuliert, wo sie dann Gegenpositionen finden sollten, genau. Und da sind dann halt, also ich sag mal, ich mach mal ein Beispiel: Eine ist hier halt: „Ich halte das nicht durch“ oder „das schaffe ich nie“. Da habe ich halt gemerkt, das ist für die Auszubildenden so ein bisschen allgemein formuliert, dass sie dann auch einfach als Gegenposition für sich formulierten „ich schaffe das“. Das ist ja nicht falsch, aber das ist halt sehr unkonkret und da habe ich mich gefragt inwiefern das jetzt wirklich eine Unterstützung für sie ist, zukünftig. Oder ob das eher so, ich sag mal, das sagt man ja schnell so daher „ja ich schaff das schon“, die Gedanken kreisen dann aber trotzdem noch darum, „das klappt nicht, ich kann das nicht“.

I: Hätten Sie denn auch schon eine Idee, wie man das verbessern könnte?

LK09: Vielleicht konkretere Formulierungen, die sich auf das Fallbeispiel beziehen, wählen.

I: hm (bejahend), okay. Ja, das ist interessant und das leuchtet auch total ein, was Sie jetzt sagen. Das sind halt so typische negative belastungsverschärfende Gedanken aus der Literatur, aber vielleicht macht das wirklich Sinn, um das zu üben, das eben darauf zu beziehen, also auf Leas Situation in dem Fall, ja.

LK09: Ja, genau, also spontan jetzt. Ich kann mich da - also das kann ich dazu sagen, also das man dann ganz konkrete Formulierungen aus dem Fall wählt, um das zu trainieren, sage ich auch mal, förderliche Gedanken entgegensetzen.

I: hm (bejahend), okay. Haben Sie noch weitere solche Verbesserungspunkte?

---

---

LK09: Ne.

I: Okay. Sie haben ja glaube ich im dritten Ausbildungsjahr unterrichtet, also die Schüler waren im dritten Ausbildungsjahr, richtig?

LK09: Hmm, sind die schon im Dritten?

I: Oder sie sind nicht im ersten, sagen wir so.

LK09: Nee nee, genau.

I: Ich wollte dann noch einmal nachhaken, weil ich habe jetzt schon mit mehreren Lehrkräften gesprochen, die gesagt haben, die Anfang des dritten oder Ende [des] zweiten Ausbildungsjahres unterrichtet, dass das eigentlich schon zu spät wäre. Deswegen wollte ich da jetzt nochmal bei Ihnen nachfragen, wie das Ihrer Meinung nach war, ob das so gepasst hat in dem Kurs oder ob sie das auch unterstützen würden?

LK09: Also der Ausbildungskurs, bei dem ich das durchgeführt habe, der ist jetzt gerade - die hatten gerade Zwischenprüfung, mündliche Zwischenprüfung. Die sind jetzt so andert-halb Jahre, ein bisschen länger dabei. Ich glaube diese Zeit, auf der Hälfte der Ausbildung, das ist schon ganz gut so, weil so können die auch einige persönliche Erfahrungen mit in die Stunde reinbringen, also berufsbezogene Erfahrung, was Stress, Belastung, Bewältigung angeht und also ich würde es vielleicht jetzt nicht ganz an den Anfang der Ausbildung setzen, weil dann einfach noch zu wenig eigene Erfahrungen eingebracht werden können.

I: hm (bejahend), okay.

LK09: So aber der Hälfte der Ausbildung ist es schon ganz gut.

I: Okay, dann habe ich mich vorhin vielleicht verlesen als ich nachgeguckt habe oder wir hatten es da falsch aufgeschrieben. Okay, alles klar. Also ich wäre eigentlich auch schon am Ende. Ist Ihnen jetzt noch irgendwas eingefallen, positives oder negatives? Irgendwas, was sie noch ergänzen möchten?

---

---

LK09: Nee, ich glaube ich habe alles gesagt.

I: Okay, super. Dann schalte -

LK09: - Ja doch eine Sache vielleicht noch. Die Zeit, ich weiß wir haben ja auch gesagt, das ist variabel, man kann auch für die Aufgaben mehr Zeit einplanen letzten Endes, aber ich sag mal mit den 12 Stunden, also man hat halt gemerkt für einige Aufgaben, da brauchten die Schüler deutlich länger um das zu bearbeiten, dann verzögert sich natürlich auch der Rest, also ich würde den Auszubildenden mehr Zeit geben, damit sie halt nicht so den Druck haben "ja ich muss jetzt in den nächsten fünf Minuten eine Antwort gefunden haben".

I: Ja, okay, das habe ich auch schon öfter gehört. Wir haben es vorweg ja auch schon fast so ein bisschen geahnt, es wurde ja auch schon im Workshop mal gesagt. [Es] ist halt schwierig, dass man noch alles abdeckt, aber im Rahmen dieser 12 Stunden, die wir ja jetzt im Projekt vorgesehen hatten, zu bleiben. Aber wenn wir das dann aufbereiten für die längerfristige Bereitstellung, werden wir da auch nochmal dran drehen.

LK09: Man hat halt gemerkt, die Auszubildenden, die sehr fit sind, für die war das kein Problem, das Zeitliche. Aber gerade, immer dann, wenn doch noch Erklärungsbedarf da war oder für das Lesen alleine länger gebraucht wurde, dann hat es halt nicht so gut gepasst und die Leute verliert man dann halt.

I: Okay, ja noch weitere Ergänzungen?

LK09: Nein, das war es.

I: Okay, dann vielen Dank, ich schalte das Gerät aus.

---

## R. Prüfung der Voraussetzungen parametrischer Testverfahren – Ebene „Lernerfolg“

Als Voraussetzung eines t-Tests für unabhängige Stichproben gilt die Varianzhomogenität in den beiden Grundgesamtheiten sowie eine Normalverteilung der abhängigen Variablen (Bühner & Ziegler, 2017, S. 301). Die Varianzhomogenität kann über den Levene-Test festgestellt werden. Dabei impliziert ein nicht-signifikantes Ergebnis die Homogenität der Varianzen (Bühner & Ziegler, 2017, S. 303). Dies ist für den erfolgten t-Test zur im Wissenstest erreichten Punktzahl der Fall (vgl. Tabelle 23, Kapitel 9.2.2.2). Das Vorliegen von Normalverteilung fällt für Untersuchungen bei größeren Stichproben zwar weniger stark ins Gewicht (vgl. Bühner & Ziegler, 2017, S. 301) und wird in der Literatur allgemein diskutiert (z. B. Lumley, Diehr, Emerson & Chen, 2002). Dennoch soll dies hier ergänzend über den Kolmogorov-Smirnov-Test (s. Bühner & Ziegler, 2017, S. 123) überprüft werden.

*Tabelle 66: Prüfung der Gesamtsumme der erreichten Punkte im Wissenstest auf Normalverteilung*

		Gruppe	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
			Statistik	df	Signifikanz
Summe – erreichte Punktzahl	Kontrollgruppe	0,126	90	0,001	
	Experimentalgruppe	0,086	110	0,046	

Gemäß Kolmogorov-Smirnov-Test kann die Hypothese, es handele sich um eine Normalverteilung, verworfen werden (vgl. Bühner & Ziegler, 2017, S. 124). Betrachtet man allerdings die Histogramme (Abbildung 14, Kapitel 9.2.2.1) sowie die Q-Q-Diagramme (Abbildung 20 & Abbildung 21) zeigen sich nur relativ wenige Abweichungen zur Normalverteilung.

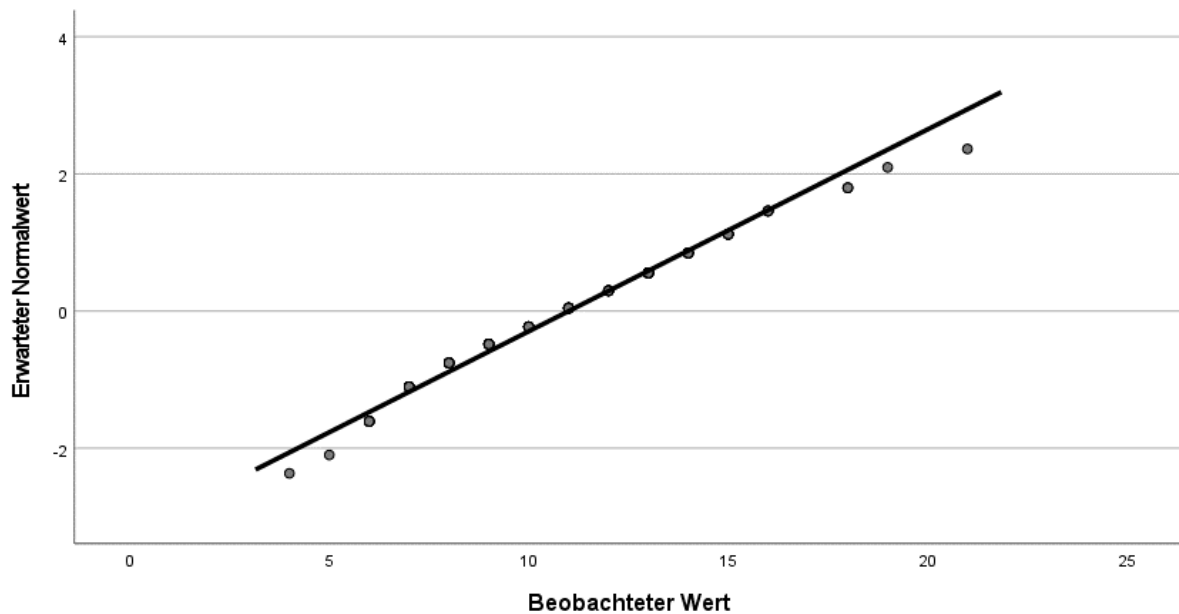


Abbildung 20: Q-Q-Diagramm zur erreichten Punktzahl im Wissenstest der Experimentalgruppe

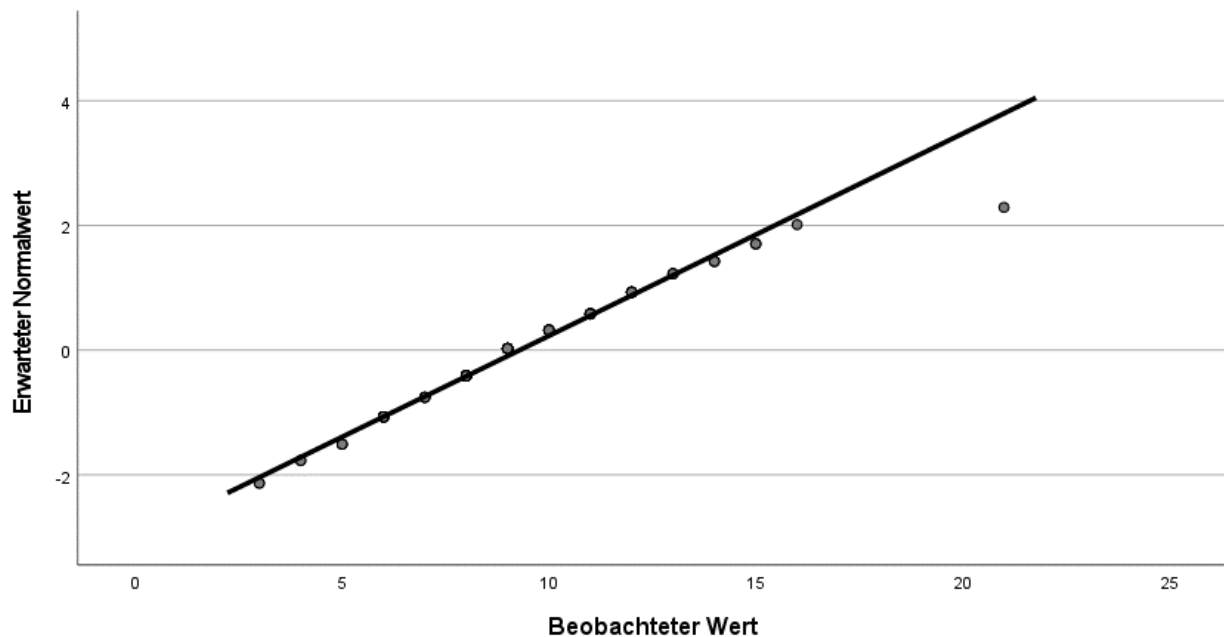


Abbildung 21: Q-Q-Diagramm zur erreichten Punktzahl im Wissenstest der Kontrollgruppe

Bühner und Ziegler (2017, S. 302) formulieren, dass t-Tests üblicherweise auch dann non-parametrischen Verfahren vorzuziehen sind, wenn die Annahme der Normalverteilung nicht erfüllt ist. Zudem kann bei der vorliegenden Stichprobengröße trotz Verletzung der Normalverteilungsannahme von robusten Ergebnissen ausgegangen werden (vgl. Eid et al., 2015, S. 336). Da die Abweichungen hier ohnehin relativ gering sind, kann dementsprechend dennoch das parametrische Testverfahren gewählt werden.



Als Voraussetzungen für die Durchführung einer Regressionsanalyse werden die Modelle 1.3 und 2.6 hinsichtlich der Homoskedastizität (konstante Varianz der Fehler), Normalverteilung der Residuen sowie Vorliegen von Multikollinearität geprüft (Bühner & Ziegler, 2017, S. 725-736). Im Folgenden wird zunächst auf das Modell 1.3 und im Anschluss auf das Modell 2.6 eingegangen.

**Prüfung für Regressionsmodell (Rückwärtselimination) zur Erklärung der Gesamtpunktzahl im Wissenstest über strukturelle/unterrichtsunabhängige Variablen:**

*Modell 1.3 (abhängige Variable: Gesamtpunktzahl im Wissenstest; unabhängige Variable: Treatment, Pflegefachmann/-frau, Ausbildungsjahr)*

Zur Prüfung auf Homoskedastizität wird zunächst ein Streudiagramm zur grafischen Inspektion mit SPSS erstellt (Bühner & Ziegler, 2017, S. 725-727):

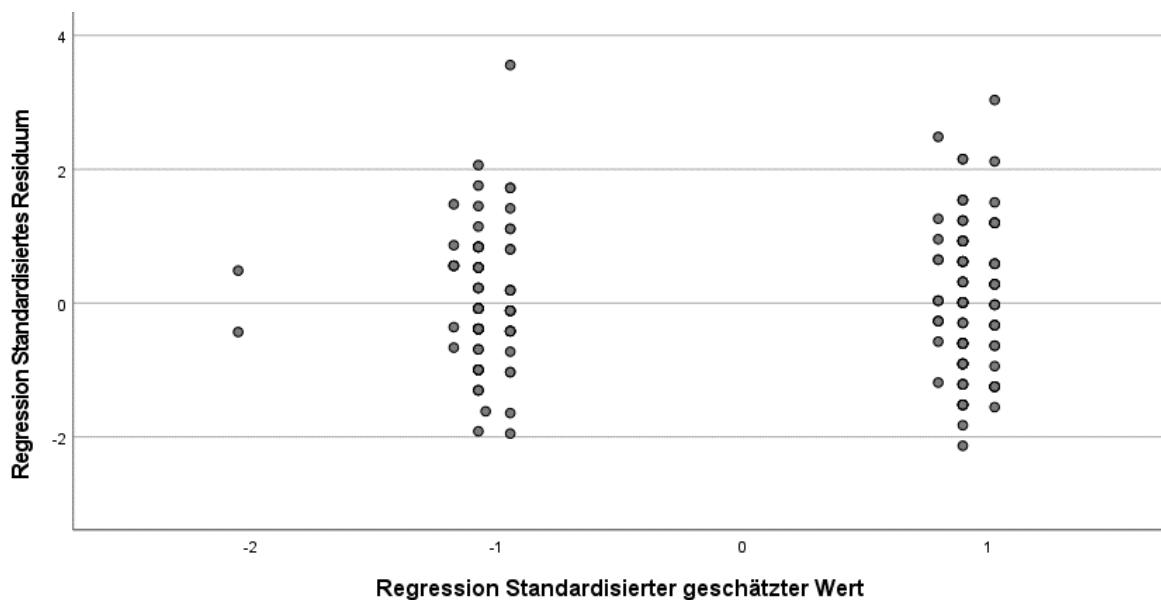


Abbildung 22: Streudiagramm zur grafischen Inspektion von Homoskedastizität zu Regressionsmodell 1.3

Ergänzend hierzu wird der Breusch-Pagan-Test in R mit folgendem Ergebnis durchgeführt (Bühner & Ziegler, 2017, S. 727 f.):

Tabelle 67: Breusch-Pagan-Test für Modell 1.3

<b>BP</b>	<b>df</b>	<b>p-value</b>
4,0013	3	0,2613

Sowohl Abbildung 22 als auch der durchgeführte Breusch-Pagan-Test weisen darauf hin, dass nicht von Heteroskedastizität ausgegangen werden kann. Die Annahme der Homoskedastizität als Nullhypothese im Breusch-Pagan-Test kann nicht verworfen werden. Dies gilt ebenfalls für

das gesamte Regressionsmodell 1.1 vor Ausschließung von Variablen durch Rückwärtselimination (BP = 4,8468; df = 5; p-value = 0,4349).

Die Prüfung auf Normalverteilung der Residuen erfolgt wiederum auf Basis einer grafischen Inspektion (Bühner & Ziegler, 2017, S. 732):

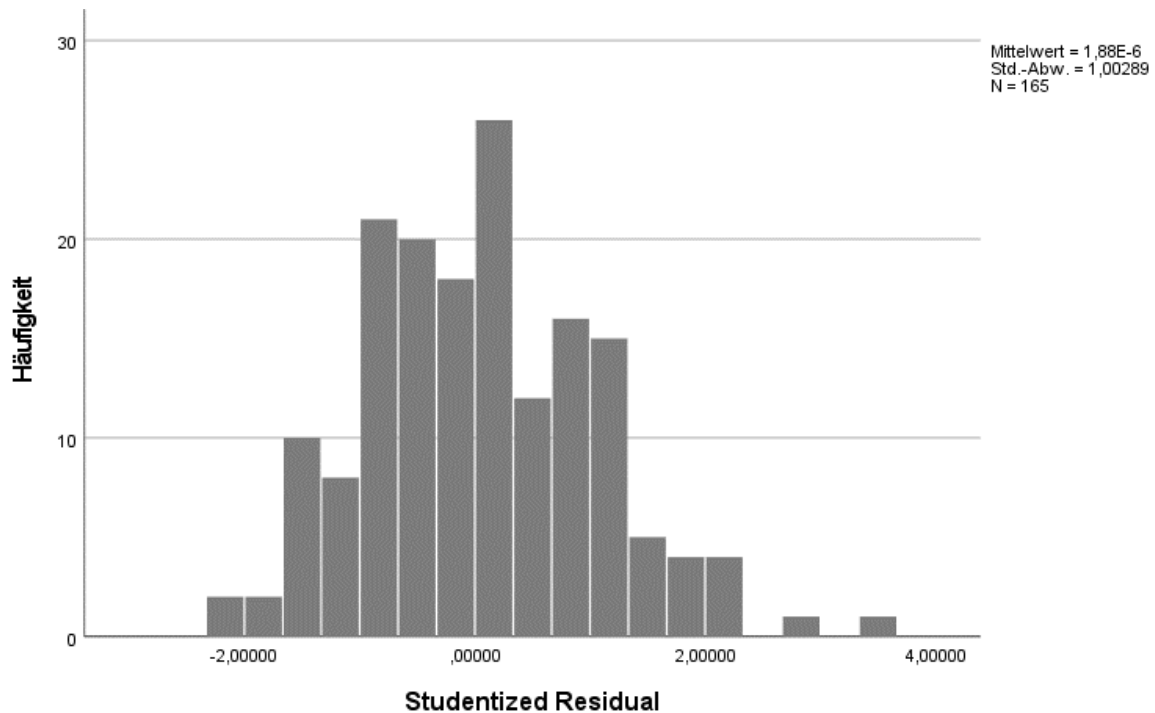


Abbildung 23: Prüfung auf Normalverteilung der Residuen zu Modell 1.3

Abbildung 23 zeigt, dass die Residuen grob normalverteilt sind mit Ausnahme von zwei extrem positiven Residuen. Auch dieser Befund ist auf das Gesamtmodell 1.1 übertragbar.

Die Ergebnisse der Prüfung auf Multikollinearität (Bühner & Ziegler, 2017, S. 734) für das Modell 1.3 werden in Tabelle 68 aufgezeigt:

Tabelle 68: VIF & Tolerance zu Modell 1.3 zur Erklärung der Gesamtpunktzahl im Wissenstest

	VIF	Tolerance
Treatment (Referenz: Kontrollgruppe)	1,0103	0,9898
Pflegefachmann/-frau (Referenz: Altenpflege)	1,0083	0,9917
Ausbildungsjahr	1,0021	0,9979

Es ergeben sich keine auffälligen *Tolerance*- und *VIF*-Werte<sup>42</sup>.

<sup>42</sup> Der VIF sollte einen Grenzwert von 10 bzw. strenger über 4 nicht überschreiten. Der Tolerance-Wert sollte nicht kleiner als 0,10 sein (vgl. Bühner & Ziegler, 2017, S. 736).

**Prüfung für Regressionsmodell (Rückwärtselimination) zur Erklärung der Gesamtpunktzahl im Wissenstest über unterrichtsabhängige Variablen:**

Modell 2.6 (abhängige Variable: Gesamtpunktzahl im Wissenstest; unabhängige Variable: Anforderungsniveau)

Die Prüfung auf Homoskedastizität erfolgt erneut zuerst über eine grafische Inspektion mittels SPSS (Bühner & Ziegler, 2017, S. 725-727):

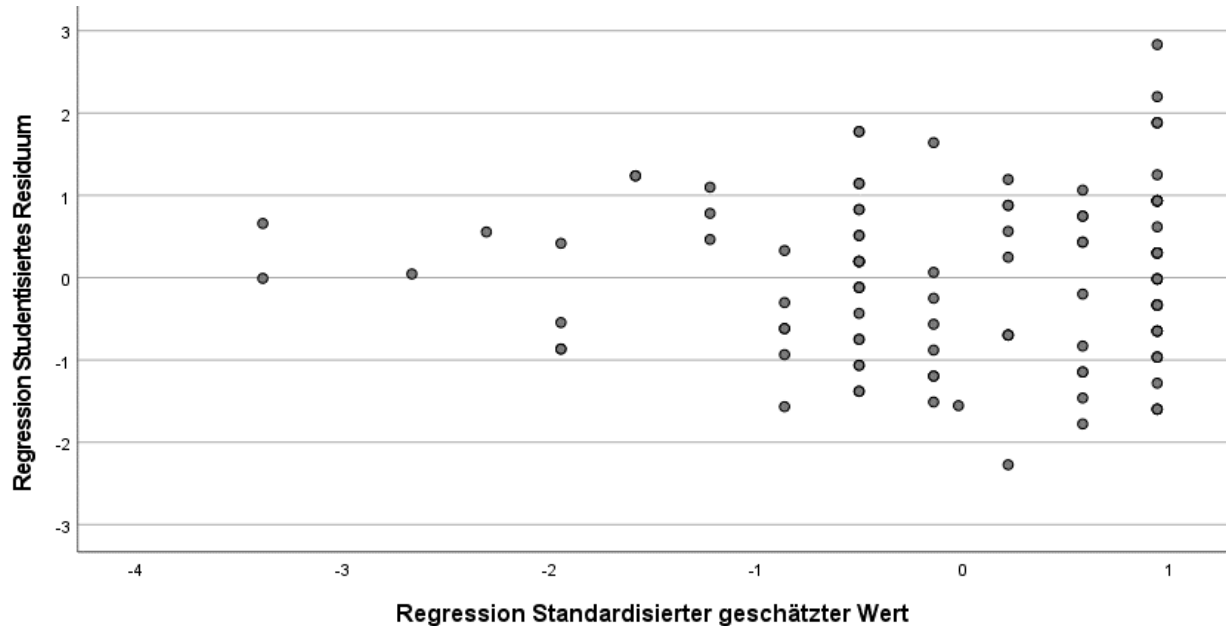


Abbildung 24: Streudiagramm zur grafischen Inspektion von Homoskedastizität zu Regressionsmodell 2.6

Der ergänzende Breusch-Pagan-Test in R liefert folgende Ergebnisse (Bühner & Ziegler, 2017, S. 217 f.):

Tabelle 69: Breusch-Pagan-Test für Modell 2.6

BP	df	p-value
3,4009	1	0,0652

Über die Abbildung 24 sowie die Ergebnisse in Tabelle 68 wird wiederum deutlich, dass nicht von Heteroskedastizität ausgegangen werden kann. Der Breusch-Pagan-Test mit Bezug auf das gesamte Regressionsmodell 2.1 (vor Ausschließung von Variablen durch Rückwärtselimination) weist ebenso daraufhin, dass die Homoskedastizität annehmende Nullhypothese nicht verworfen werden kann (BP = 11,253; df = 6; p-value = 0,0809).

Abbildung 25 ermöglicht die Prüfung auf Normalverteilung der Residuen für das Modell 2.6 (Bühner & Ziegler, 2017, S. 732):

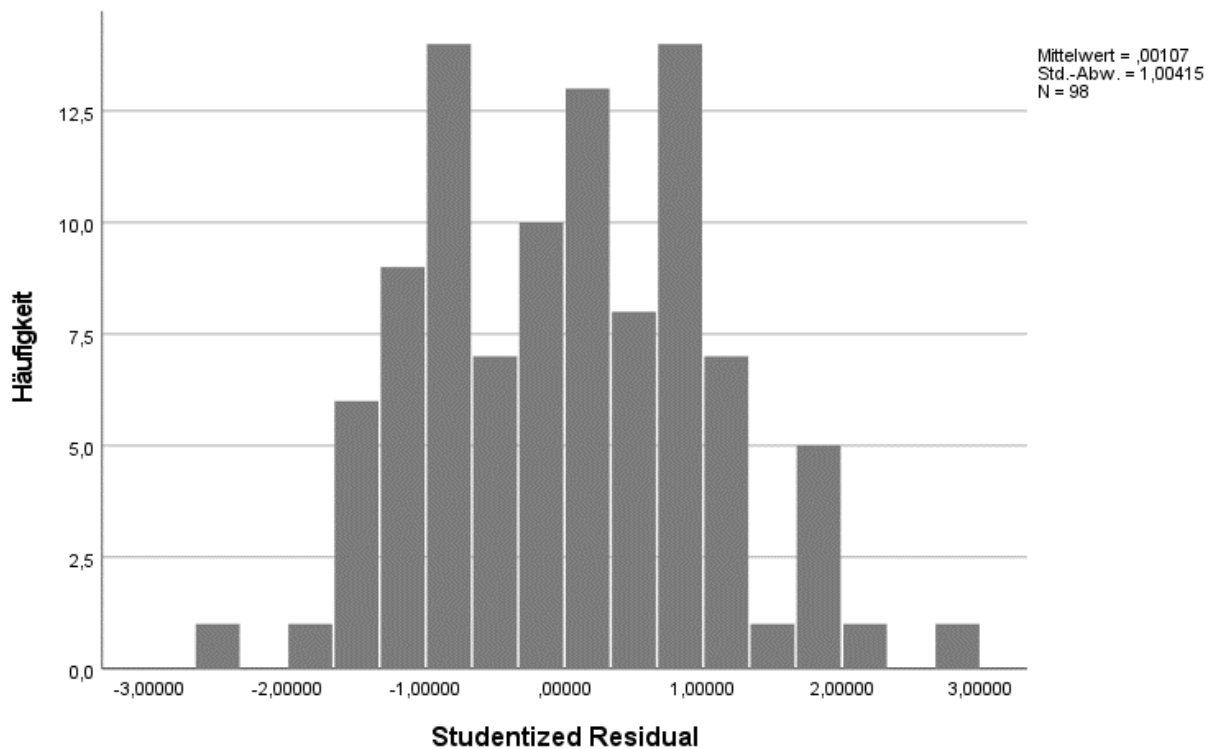


Abbildung 25: Prüfung auf Normalverteilung der Residuen zu Modell 2.6

Die Residuen sind grob normalverteilt. Dies gilt auch für das Gesamtmodell 2.1.

Eine *Prüfung auf Multikollinearität* (Bühner & Ziegler, 2017, S. 734) ist für das Modell 2.6 nicht relevant, da es nur eine unabhängige Variable enthält. Wird das gesamte Regressionsmodell 2.1 betrachtet, ergeben sich keine auffälligen *Tolerance*- und *VIF*-Werte.

Im Gesamtblick kann festgehalten werden, dass für beide Regressionsmodelle 1.3 und 2.6 bzw. Gesamtmodell 2.1 die Voraussetzungen zur Durchführung einer Regressionsanalyse nach Bühner und Ziegler (2017, S. 725-736) erfüllt sind.

## S. Prüfung der Voraussetzungen des t-Tests – Ebene „Verhalten“ und „Ergebnis“

Tabelle 28 (Kapitel 9.2.3.2) zeigt, dass die Varianzhomogenität für die Variablen *Situational Coping (t2)*, *Multiple Coping (t2)*, *Item\_3 (t2)* und *Flexibles Bewältigungsverhalten (t2)* gegeben ist. Lediglich bei *Item\_4 (t2)* ist von einer Heterogenität auszugehen, weshalb hierfür korrigierte Werte heranzuziehen sind (vgl. Bühner & Ziegler, 2017, S. 303). Gemäß Kolmogorov-Smirnov-Test kann für die genannten Variablen in Experimental- und Kontrollgruppe nicht von einer Normalverteilung ausgegangen werden (s. Tabelle 73):

Tabelle 70: Prüfung der Skalen zur Ebene „Verhalten“ zu Messzeitpunkt 2 auf Normalverteilung

		Gruppe	Kolmogorov-Smirnov		
			Statistik	df	Signifikanz
Flexibles Bewältigungsverhalten (t2)		Kontrollgruppe	0,097	127	0,005
		Experimentalgruppe	0,134	150	0,000
Situational Coping (t2)		Kontrollgruppe	0,159	127	0,000
		Experimentalgruppe	0,138	150	0,000
Item_3 (ursprünglich Coping Rigidity) (t2)		Kontrollgruppe	0,218	127	0,000
		Experimentalgruppe	0,196	150	0,000
Item_4 (ursprünglich Coping Rigidity) (t2)		Kontrollgruppe	0,190	127	0,000
		Experimentalgruppe	0,179	150	0,000
Multiple Coping (t2)		Kontrollgruppe	0,165	127	0,000
		Experimentalgruppe	0,170	150	0,000

Allerdings ist die Annahme von Normalverteilung als Voraussetzung für parametrische Testverfahren, wie bereits geschildert, bei größeren Stichproben umstritten (vgl. Bühner & Ziegler, 2017, S. 302; Eid et al., 2015, S. 336; Lumley et al., 2002). Bei Betrachtung der jeweiligen Q-Q-Diagramme lassen sich keine starken Abweichungen von der Normalverteilung erkennen, sodass an parametrischen Testverfahren festgehalten werden kann. Beispielhaft zeigt Abbildung 26 das Q-Q-Diagramm für das flexible Bewältigungsverhalten der Kontrollgruppe zu Messzeitpunkt 2:

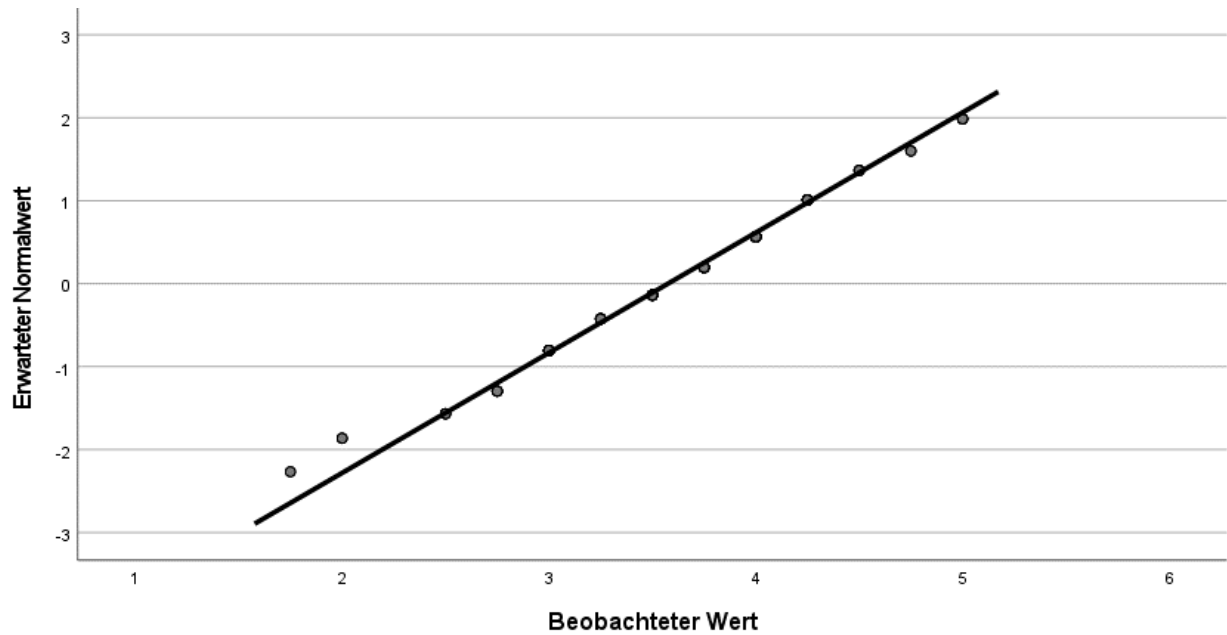


Abbildung 26: Q-Q-Diagramm zum flexiblen Bewältigungsverhalten der Kontrollgruppe zu Messzeitpunkt 2

Hinsichtlich der Variablen *Veränderung Multiple Coping (t2)*, *Veränderung Item\_3* und *Veränderung Item\_4* ist von Varianzhomogenität auszugehen (vgl. Tabelle 30, Kapitel 9.2.3.2). Lediglich bei *Veränderung Situational Coping (t2)* muss von einer Heterogenität ausgegangen werden, sodass die korrigierten Werte heranzuziehen sind. Eine Normalverteilung liegt gemäß Kolmogorov-Smirnov-Test sowohl für Experimental- als auch Kontrollgruppe bei der Variable *Veränderung Flexibles Bewältigungsverhalten (t2)* vor (die untere Signifikanzgrenze der echten Signifikanz entspricht 0,200), jedoch nicht für die weiteren Variablen. Die Q-Q-Diagramme zeigen allerdings keine starken Abweichungen von der Normalverteilung (s. z. B. Abbildung 27).

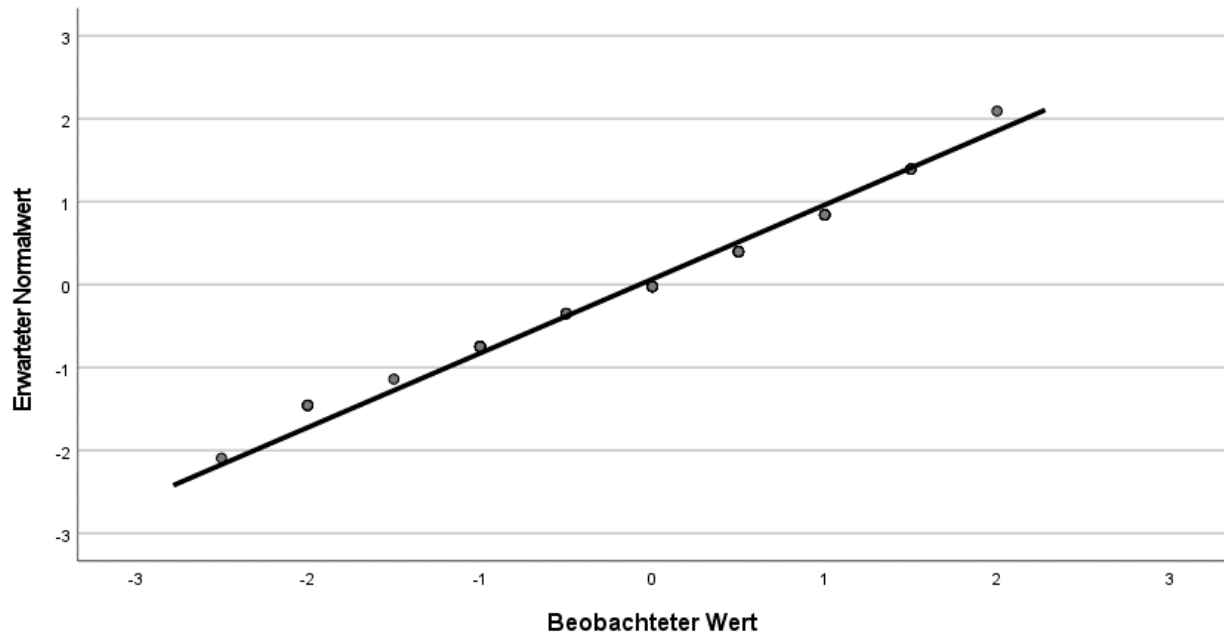


Abbildung 27: Q-Q-Diagramm zur Veränderung des Situational Copings der Experimentalgruppe

Da die Stichprobengröße hier allerdings vergleichsweise gering ist, werden zur Absicherung der Robustheit der Befunde zusätzlich U-Tests als non-parametrische Testalternative durchgeführt (vgl. Anhang T).

Mit Blick auf die Evaluationsebene *Ergebnis* kann festgestellt werden, dass für die Variablen *intrinsische Motivation (t2)*, *emotionale Erschöpfung (t2)*, *Klientenaversion (t2)* und *Beanspruchungserleben (t2)* von Varianzhomogenität ausgegangen werden kann (vgl. Tabelle 34, Kapitel 9.2.4.2).

Das Vorliegen von Normalverteilung wird durch den Kolmogorov-Smirnov-Test lediglich für das Beanspruchungserleben der Kontrollgruppe zu Messzeitpunkt 2 bestätigt (die untere Signifikanzgrenze der echten Signifikanz entspricht 0,200). Die jeweiligen Q-Q-Diagramme lassen jedoch wiederum nicht auf eine starke Abweichung von der Normalverteilung schließen. Exemplarisch wird dieses für das Beanspruchungserleben der Experimentalgruppe zu Messzeitpunkt 2 in Abbildung 28 gezeigt:

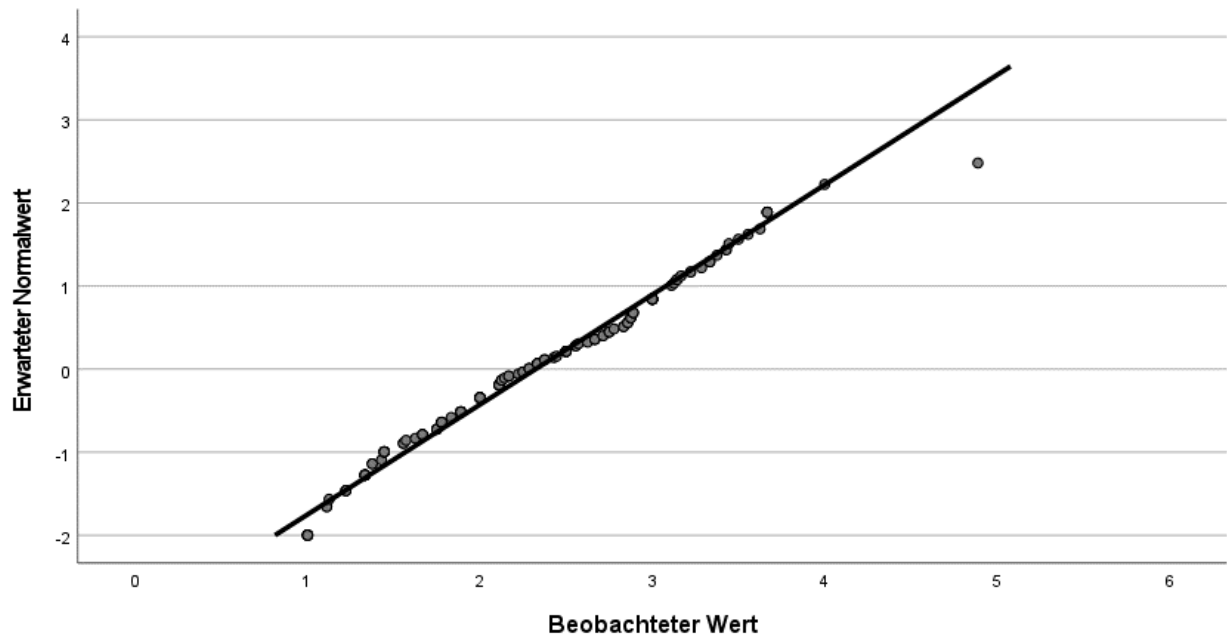


Abbildung 28: Q-Q-Diagramm zum Beanspruchungserleben der Experimentalgruppe zu Messzeitpunkt 2

Eine Varianzhomogenität liegt bei den Variablen *Veränderung intrinsische Motivation (t2)*, *Veränderung emotionale Erschöpfung (t2)*, *Veränderung Klientenaversion (t2)* und *Veränderung Beanspruchungserleben (t2)* vor (vgl. Tabelle 36, Kapitel 9.2.4.2).

Das Vorliegen von Normalverteilung wird durch den Kolmogorov-Smirnov-Test lediglich für die Veränderung des Beanspruchungserlebens und die Veränderung der intrinsischen Motivation der Experimentalgruppe bestätigt (die untere Signifikanzgrenze der echten Signifikanz entspricht 0,200). Die Q-Q-Diagramme der weiteren obigen Variablen lassen jedoch keine starke Abweichung von der Normalverteilung erkennen. Dies wird beispielhaft am Q-Q-Diagramm für die Veränderung der emotionalen Erschöpfung der Kontrollgruppe deutlich (s. Abbildung 29).



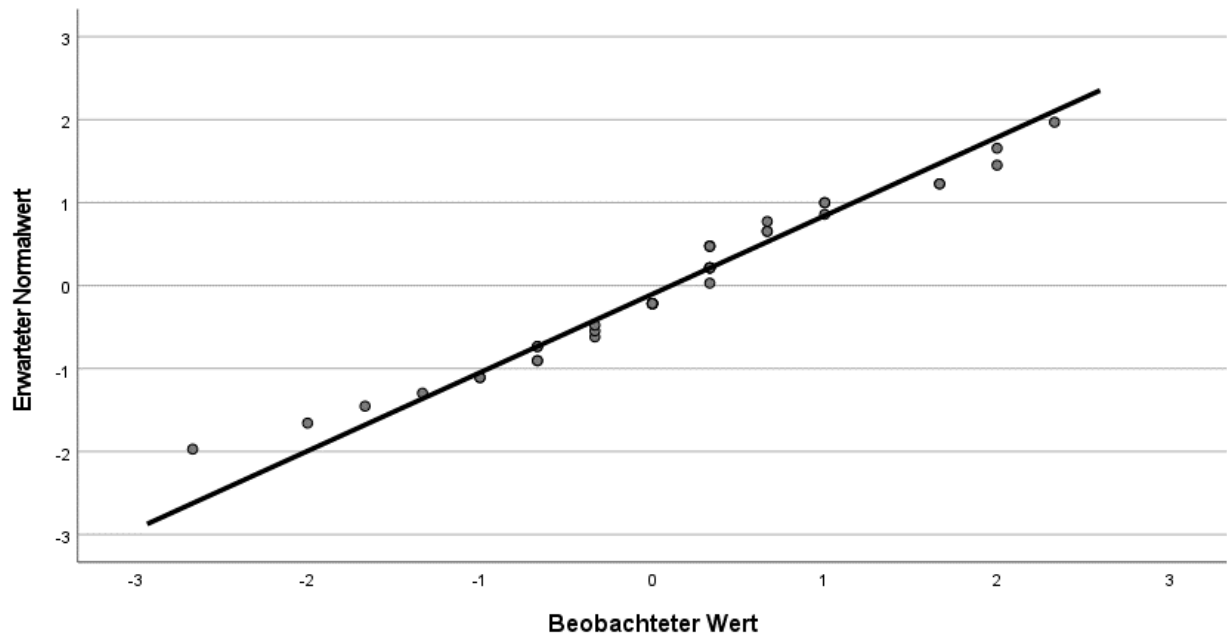


Abbildung 29: Q,Q-Diagramm der Veränderung der emotionalen Erschöpfung der Kontrollgruppe

Da auch hier wiederum die Stichprobe vergleichsweise gering ist, wird zusätzlich zum t-Test für unabhängige Stichproben ein U-Test zur Robustheitsüberprüfung eingesetzt (vgl. Anhang T).

## T. U-Tests zur Evaluationsebene „Verhalten“ und „Ergebnis“

Wie im Rahmen von Kapitel 8.5.4 und Anhang S geschildert, sollen zur Sicherstellung der Robustheit der Ergebnisse der t-Tests für ausgewählte Variablen, bei denen gemäß Kolmogorov-Smirnov-Test keine Normalverteilung vorlagen, U-Tests als non-parametrische Testalternative durchgeführt werden. Beginnend mit der Evaluation auf Ebene des Verhaltens werden zunächst folgende Variablen im Rahmen von U-Tests untersucht: *Veränderung Situational Coping*, *Veränderung Multiple Coping*, *Veränderung Item\_3 (ehemals zu Coping Rigidity)*, *Veränderung Item\_4 (ehemals zu Coping Rigidity)*.

Tabelle 71: Deskriptive Statistik zum U-Test auf Evaluationsebene „Verhalten“

	Gruppe	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
<i>Veränderung Situational Coping</i>	Kontrollgruppe	40	50,54	2021,50
	Experimentalgruppe	56	47,04	2634,50
	Gesamt	96		
<i>Veränderung Multiple Coping</i>	Kontrollgruppe	39	52,90	2063,00
	Experimentalgruppe	54	42,74	2308,00
	Gesamt	93		
<i>Veränderung Item_3 (ehemals Coping Rigidity)</i>	Kontrollgruppe	40	51,99	2079,50
	Experimentalgruppe	56	46,01	2576,50
	Gesamt	96		
<i>Veränderung Item_4 (ehemals Coping Rigidity)</i>	Kontrollgruppe	42	48,49	2036,50
	Experimentalgruppe	56	50,26	2814,50
	Gesamt	98		

Tabelle 72: Signifikanz zum U-Test auf Evaluationsebene „Verhalten“

	Teststatistiken <sup>a</sup>			
	<i>Veränderung Situational Coping</i>	<i>Veränderung Multiple Coping</i>	<i>Veränderung Item_3 (ehemals Coping Rigidity)</i>	<i>Veränderung Item_4 (ehemals Coping Rigidity)</i>
Mann-Whitney-U-Test	1038,500	823,000	980,500	1133,500
Wilcoxon-W	2634,500	2308,000	2576,500	2036,500
Z	-0,614	-1,848	-1,087	-0,312
Asymp. Sig. (2-seitig)	0,539	0,065	0,277	0,755
Exakte Sig. (2-seitig)	0,542	0,065	0,279	0,757

	<i>Veränderung Situational Coping</i>	<i>Veränderung Multiple Coping</i>	<i>Veränderung Item_3 (ehemals Coping Rigidity)</i>	<i>Veränderung Item_4 (ehemals Coping Rigidity)</i>
Exakte Sig. (1-seitig)	0,271	0,032	0,140	0,379
Punkt-Wahrscheinlichkeit	0,001	0,000	0,000	0,001

a. Gruppenvariable: Gruppe (Experimental- vs. Kontrollgruppe)

Die Ergebnisse in Tabelle 69 und Tabelle 70 zeigen, dass die Kontrollgruppe im Vergleich zur Experimentalgruppe einen signifikant höheren Rang hinsichtlich der *Veränderung Multiple Coping* erreicht haben. In der Interpretation bedeutet dies, dass die Schüler\*innen der Kontrollgruppe zu Messzeitpunkt 2 von einem sich stärker erhöhtem *Multiple Coping* berichten als die Schüler\*innen der Experimentalgruppe. Im Gesamtblick weisen die Ergebnisse des U-Tests daher auf ähnliche Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe hin, wie auch die durchgeführten t-Tests. Ein Unterschied besteht darin, dass im t-Test der Mittelwertunterschied hinsichtlich der *Veränderung Multiple Coping* nicht signifikant war (vgl. Kapitel 9.2.3.2).

Auf Evaluationsebene *Ergebnis* werden aufgrund einer geringeren Stichprobengröße für folgende Variablen ergänzend zu den durchgeführten t-Tests U-Tests zur Absicherung der Befunde aus dem parametrischen Testverfahren durchgeführt: *Veränderung intrinsische Motivation*, *Veränderung emotionale Erschöpfung*, *Veränderung Klientenaversion*, *Veränderung Beanspruchungserleben*.

Tabelle 73: Deskriptive Statistik zum U-Test auf Evaluationsebene „Ergebnis“

	<b>Gruppe</b>	<b>N</b>	<b>Mittlerer Rang</b>	<b>Rangsumme</b>
<i>Veränderung intrinsische Motivation</i>	Kontrollgruppe	42	49,95	2098,00
	Experimentalgruppe	58	50,90	2952,00
	Gesamt	100		
<i>Veränderung emotionale Erschöpfung</i>	Kontrollgruppe	41	48,66	1995,00
	Experimentalgruppe	58	50,95	2955,00
	Gesamt	99		
<i>Veränderung Klientenaversion</i>	Kontrollgruppe	42	49,20	2066,50
	Experimentalgruppe	58	51,44	2983,50
	Gesamt	100		
	Kontrollgruppe	43	50,29	2162,50

	<b>Gruppe</b>	<b>N</b>	<b>Mittlerer Rang</b>	<b>Rangsumme</b>
<i>Veränderung Beanspruchung</i>	Experimental- gruppe	60	53,23	3193,50
	Gesamt	103		

Tabelle 74: Signifikanz zum U-Test auf Evaluationsebene „Ergebnis“

	<b>Teststatistiken<sup>a</sup></b>			
	<i>Veränderung intrinsische Motivation</i>	<i>Veränderung emotionale Erschöpfung</i>	<i>Veränderung Klientenaversion</i>	<i>Veränderung Beanspruchung</i>
Mann-Whitney-U-Test	1195,000	1134,000	1163,500	1216,500
Wilcoxon-W	2098,000	1995,000	2066,500	2162,500
Z	-0,162	-0,394	-0,389	-0,492
Asymp. Sig. (2-seitig)	0,871	0,694	0,697	0,623
Exakte Sig. (2-seitig)	0,882	0,712	0,700	0,626
Exakte Sig. (1-seitig)	0,441	0,356	0,350	0,313
Punkt-Wahrscheinlichkeit	0,001	0,001	0,001	0,001

a. Gruppenvariable: Gruppe (Experimental- vs. Kontrollgruppe)

Tabelle 71 und Tabelle 72 zeigen die Ergebnisse zum U-Test hinsichtlich der Evaluationsebene *Ergebnis*. Es ist ersichtlich, dass kein signifikanter Unterschied bezüglich der untersuchten Variablen zwischen Experimental- und Kontrollgruppe besteht. Damit decken sich die Ergebnisse von U- und t-Tests. Dies gilt auch mit Blick auf die Ausprägungen der Ränge bzw. der Mittelwerte, wobei die Kontrollgruppe bei den untersuchten Variablen einen geringeren Rang im U-Test erzielte als die Experimentalgruppe und analog dazu ein geringerer Mittelwert im t-Test für die Kontrollgruppe im Vergleich zur Experimentalgruppe ermittelt wurde (vgl. Kapitel 9.2.4.2).

## U. Übersicht über fehlende Werte

Tabelle 75: Übersicht über fehlende Werte auf den vier Evaluationsebenen

<i>Item/Skala</i>	<i>Vorliegende Werte (absolut)</i>	<i>Missings (prozentual)</i>
<b>Ebene Reaktion (N=119)</b>		
Praxisrelevanz	118	0,84%
Strukturiertheit	119	0,00%
Anforderungsniveau	117	1,68%
Wissenszuwachs	118	0,84%
Zufriedenheit	116	2,52%
Anwendungsnutzen	111	6,72%
Bezugspunkte zur Praxis	114	4,20%
<b>Ebene Lernerfolg (N=215)</b>		
Erreichte Punktzahl im Wissenstest	200	6,98%
Ausbildungsjahr	211	1,86%
Ausbildungsgang	210	2,33%
Ausführlichkeit	176	18,14%
<b>Ebene Verhalten &amp; Ergebnis (Post-Datensatz N=380)</b>		
Situational Coping (t2)	286	24,74%
Stress_3 (t2)	288	24,21%
Stress_4 (t2)	285	25,00%
Multiple Coping (t2)	282	25,79%
Intrinsische Motivation (t2)	288	24,21%
Emotionale Erschöpfung (t2)	283	25,53%
Klientenaversion (t2)	286	24,74%
Flexibles Bewältigungsverhalten (t2)	288	24,21%
Beanspruchungserleben (t2)	291	23,42%
<b>Ebene Verhalten &amp; Ergebnis (balancierter Panel-Datensatz N=115)</b>		
Ausbildungsjahr	115	0,00%
Ausbildungsgang	115	0,00%
Flexibles Bewältigungsverhalten (t2)	108	6,09%
Beanspruchungserleben (t2)	109	5,22%
Flexibles Bewältigungsverhalten (t1)	104	9,57%
Beanspruchungserleben (t1)	108	6,09%

## V. Übersicht über Durchführungsprotokolle zur Lehr-Lern-Einheit

	<i>LK01</i>	<i>LK02</i>	<i>LK03</i>	<i>LK04</i>	<i>LK05</i>	<i>LK06</i>	<i>LK07</i>	<i>LK08</i>	<i>LK09</i>	<i>LK10</i>
<i>Std. 1 &amp; 2</i>	Planmäßig	Anfangs noch einige Fragen zum Projekt die geklärt werden mussten Später hat diese Zeit gefehlt Weitere Zeitliche Verzögerung, da SuS das Erklärvideo teils nicht hören/nicht abspielen konnten. (Technische Probleme)	Planmäßig; Zeit für Brainstorming und Clustern etwas länger, daher Vertiefung auf 25 Minuten gekürzt. 20 Minuten Ergebnissicherung.	Planmäßig	Technische Schwierigkeiten haben zu einer Verzögerung im Unterrichtsablauf geführt. Ton vom Video zu leise, viele Nachfragen diesbezüglich. Video & Clustern hat mehr Zeit benötigt!	Planmäßig	Hörspiel wurde von den Teilnehmer*innen nicht gehört, wurde dann vorgelesen.	Planmäßig, jedoch 15 Minuten länger	Zunächst Technische Schwierigkeiten bei der Tonwiedergabe des Erklärvideos ~ dadurch entstanden zeitliche Verzögerungen. Auch das Brainstorming bzw. Clustern hat mehr Zeit in Anspruch genommen als geplant war	Planmäßig
<i>Std. 3 &amp; 4</i>	Planmäßig	Das AB „Analyseraster“ von Stunde 1+2 musste noch besprochen werden.	Planmäßig	Planmäßig; AB „Förderliche Denkmuster“ vergessen	Planmäßig	Planmäßig	Planmäßig	Planmäßig, jedoch 15 Minuten länger	Die Auszubildenden haben mehr Zeit als vorgesehen für das Verständnis und die anschließende Bearbeitung der negativen, positiven und irrelevanten Bewertungen benötigt. Ferner war das Formulieren von Fragestellungen zum Perspektivwechsel zeitintensiv. Dennoch bleiben die zeitlichen Abweichungen insgesamt gering. Das Formulieren förderlicher Denkmuster steht noch aus.	Planmäßig

	<i>LK01</i>	<i>LK02</i>	<i>LK03</i>	<i>LK04</i>	<i>LK05</i>	<i>LK06</i>	<i>LK07</i>	<i>LK08</i>	<i>LK09</i>	<i>LK10</i>
<i>Std. 5 &amp; 6</i>	Die Zeit hat nicht ganz ausgereicht, sodass auf die Vorstellung des sozialen Netzes in PA verzichtet wurde und die Besprechung im Plenum in die 7. Stunde geschoben werden musste.	Planmäßig	Planmäßig	Planmäßig	Planmäßig; Didaktische Reserve nicht genutzt	Planmäßig	Planmäßig	Planmäßig; Didaktische Reserve nicht genutzt	Einige Schüler hatten Schwierigkeiten beim Verständnis der Aufgaben. Häufiges Springen zwischen Belastung, Bewertung und Beanspruchung sowie zwischen nur kurzen Erklärungen und dem Fall bzw. der Aufgabe wird als Herausforderung wahrgenommen. Die zwischenzeitigen Erklärungsbedarfe haben dementsprechend viel Zeit in Anspruch genommen.	Planmäßig
<i>Std. 7</i>	Planmäßig	Bearbeitungszeit für das AB „Systematische Problemlösung“ länger als geplant	Planmäßig	Planmäßig	Planmäßig	Planmäßig	Planmäßig	Planmäßig	Planmäßig bis auf geringe zeitliche Verzögerungen und die Verschiebung der Besprechung der Lernaufgabe zur systematischen Problemlösung konnte die LLE planmäßig umgesetzt werden.	Planmäßig
<i>Std. 8</i>	Planmäßig	Planmäßig	Planmäßig	Planmäßig	Planmäßig	Die Auszubildenden kannten die PMR bereits aus anderen	Planmäßig	Planmäßig	Planmäßig	Planmäßig

	LK01	LK02	LK03	LK04	LK05	LK06	LK07	LK08	LK09	LK10
						Unter- richtszu- sammen- hängen, entspre- chend kür- zer geplant.				
Std. 9	Planmäßig; allerdings war für die Aufgabe zur didaktischen Re- serve keine Zeit mehr; und die Aufgabe zum Ruhegegen- stand bei der Ar- beit ist den Auszu- bildenden sehr schwergefallen; es scheint eine sehr abstrakte und rea- litätsferne Vor- stellung zu sein (die meisten Aus- zubildenden nen- nen nur ganz prak- tische Dinge: wie die parat gestellte Wasserflasche, um an ausreichend Flüssigkeitszufuhr zu denken)	Planmäßig	Planmäßig	Planmäßig	Planmäßig	Planmäßig	Planmä- ßig	Planmä- ßig; Didakti- sche Re- serve nicht ge- nutzt	Planmäßig	Plan- mäßig
Std. 10 & 11	Planmäßig, aller- dings musste das Tempo ordentlich angezogen wer- den, um mit dem vorgesehenen	AB „Leas Hand- lungsplan“ wurde im Plenum erarbei- tet (keine PA erfolgt), da zeitli- cher Rahmen knapp,	Planmäßig	Planmäßig	AB „Leas Hand- lungs- plan“ war für die Schü- ler*innen we-	Planmäßig	Planmä- ßig	Planmä- ßig	Insgesamt kam es zu Zeitverzögerungen, da weitere Bespre- chungs- oder Erklä- rungsbedarfe vorla- gen.	Zeitli- che Prob- leme- Schü-



	<i>LK01</i>	<i>LK02</i>	<i>LK03</i>	<i>LK04</i>	<i>LK05</i>	<i>LK06</i>	<i>LK07</i>	<i>LK08</i>	<i>LK09</i>	<i>LK10</i>
	Stoff in der Zeit durchzukommen.	und Inhalte für SuS „sehr theoretisch“ (daher schwierige Bearbeitung			nig nachvollziehbar. Erarbeitung im Lehrer-Schüler-Gespräch.					ler*innen tauschen sich schwer, das Gelernte konkret auf das Fallbeispiel zu beziehen. Insgesamt 20 Minuten überzogen.
<i>Std. 12</i>	Planmäßig (Die Nachbesprechung des Wissensquiz wäre wahrscheinlich etwas effizienter, wenn den Auszubildenden die richtige Lösungen nicht während des Ausfüllens schon angezeigt werden würden.)	- Zeit (ca. 10 Minuten) noch für die Besprechung des AB „Leas Handlungsplan“ genutzt. - Einige SuS benötigten mehr Zeit für das Wissensquiz □ Daher kein schriftliches Festhalten einer Definition von Belastung,	Planmäßig	Planmäßig	Planmäßig	Planmäßig	Planmäßig	Planmäßig	Aufgrund der Zeitverschiebungen wurde hierfür Stunde 13 extra durchgeführt.	Planmäßig
									Es wären eigentlich deutlich mehr Erklärung nötig gewesen. Eine Visualisierung der Verbindungen zwischen Belastung, Bewertung und Beanspruchung mit ihren jeweiligen	

	<i>LK01</i>	<i>LK02</i>	<i>LK03</i>	<i>LK04</i>	<i>LK05</i>	<i>LK06</i>	<i>LK07</i>	<i>LK08</i>	<i>LK09</i>	<i>LK10</i>
		Beanspruchung, Bewältigung mehr erfolgt, dieser wurde nur kurz mündlich besprochen							Strategien wäre hilfreich gewesen. Es wurde zusätzlich zu den Arbeitspapieren kurzfristig ein Schaubild erstellt, um zu erklären wie Belastungen mit instrumentellem Stressmanagement zusammenhängen und welche Strategien zum instrumentellen Stressmanagement gehören. !Übersicht!	
<i>Anmerkungen zur LLE:</i>	Durch die digitale Durchführung des Unterrichtes gab es mit Sicherheit auch etwas höhere Hemmungen der Auszubildenden, sich rege an der Diskussion zu beteiligen. Ich könnte mir vorstellen, dass dies im Präsenzunterricht anders gewesen wäre. Auch die zeitliche Komponente wäre eventuell dadurch etwas weniger ins Gewicht geraten.	Der Kurs hatte schon einige Unterrichtseinheiten zum Thema, daher konnten sie viel zu dem Thema beisteuern.  Feedback von SuS zur L-L-Einheit: - haben Alpen- und ABC- Methode neu kennengelernt o Anmerkung der SuS: der Praxisalltag ist selten durchplanbar, daher sind diese Methoden im Alltag nur bedingt anwendbar	Allgemein war es zeitlich recht eng, didaktische Reserven wurden nicht genutzt.	Die Bewältigungsstrategien (insbesondere systematisches Problemlösen, Soziale Netzwerke, Entspannungsverfahren) ausführlicher vorstellen;  Quiz: Soziale Netzwerke haben nicht nur emotionale Funktionen (auch instrumentelle, kognitive,...)?	-	-	-	Der unterrichtete Kurs ist ein sehr diskussionsfreudiger Kurs. Aufgrund dessen entstanden die Überziehungen und das Auslassen der Reserven.	-	-

<i>LK01</i>	<i>LK02</i>	<i>LK03</i>	<i>LK04</i>	<i>LK05</i>	<i>LK06</i>	<i>LK07</i>	<i>LK08</i>	<i>LK09</i>	<i>LK10</i>
	- teils sehr theoretischer Inhalt - SuS fanden die L-L-Einheit im Großen und Ganzen gut		Ruhegegenstand wurde mit „nicht realitätsnah“ bewertet.						

## W. Boxplots zu den Kurzskalen „Verständnis“, „Anforderungsniveau/Schwierigkeit“ und „Interessantheit“

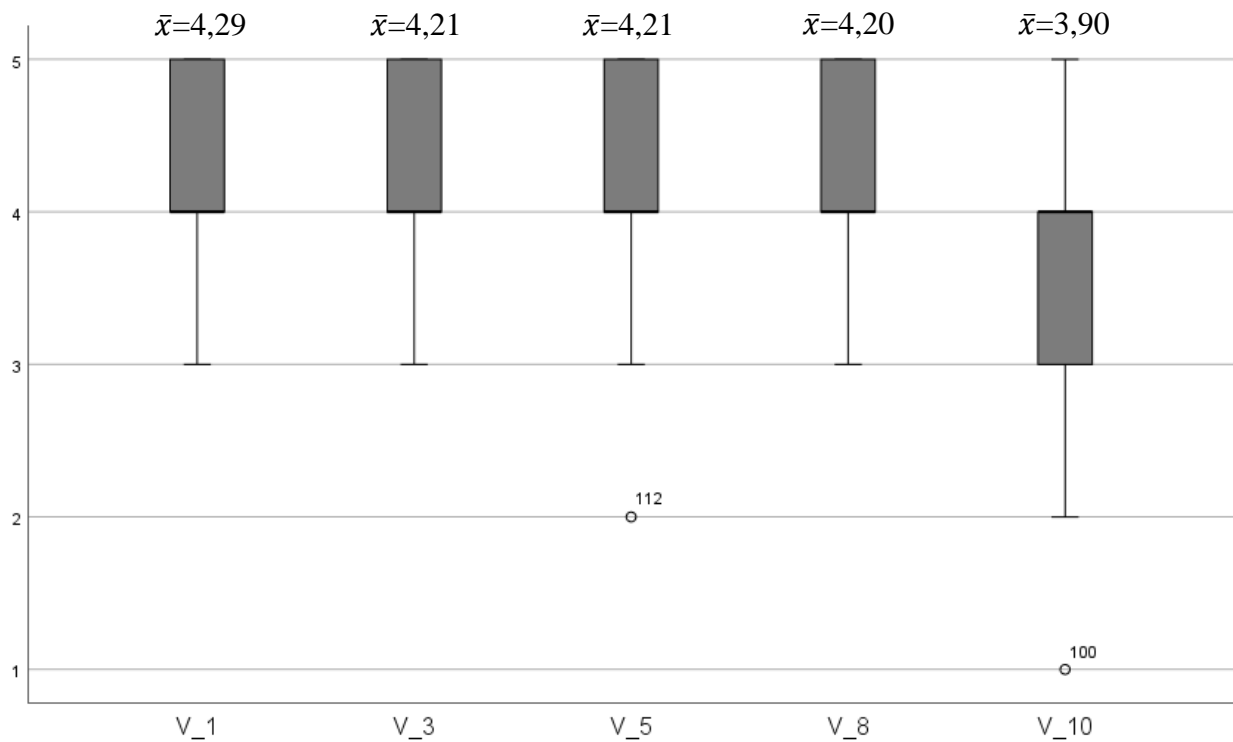


Abbildung 30: Boxplots zur Kurzskala "Verständnis" je Unterrichtsblock

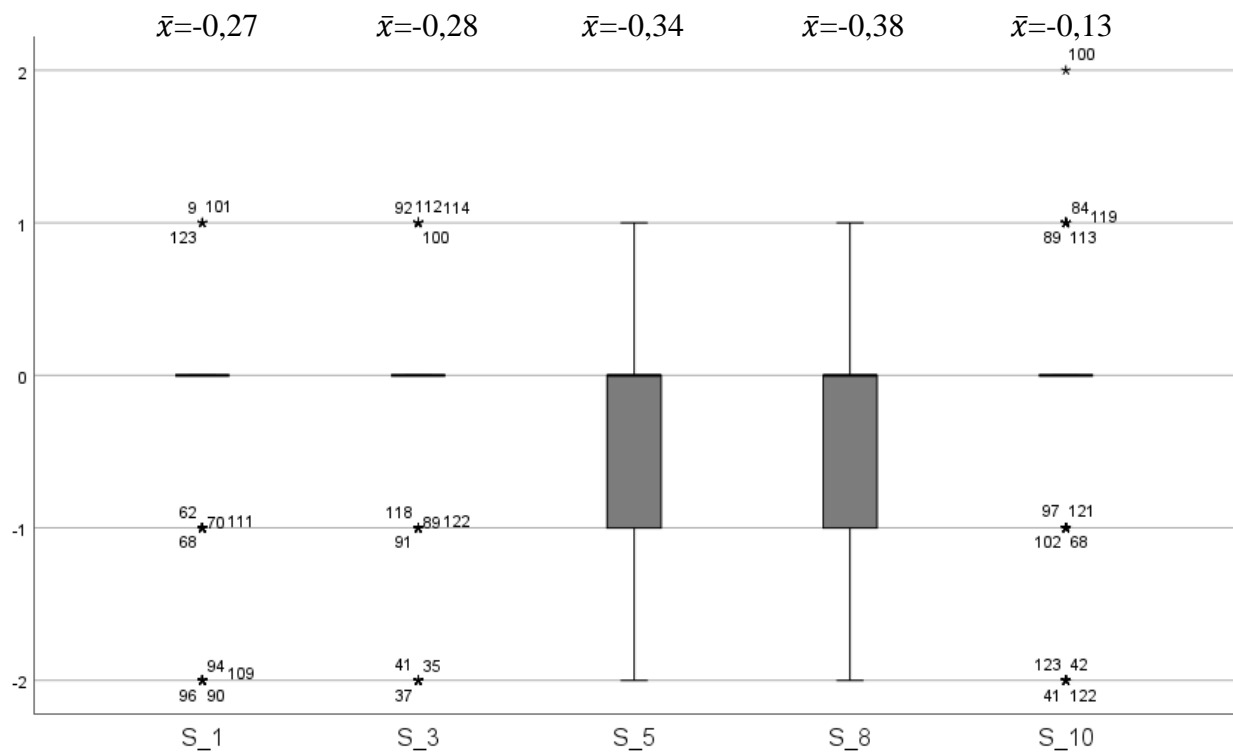


Abbildung 31: Boxplots zur Kurzskala "Anforderungsniveau" je Unterrichtsblock

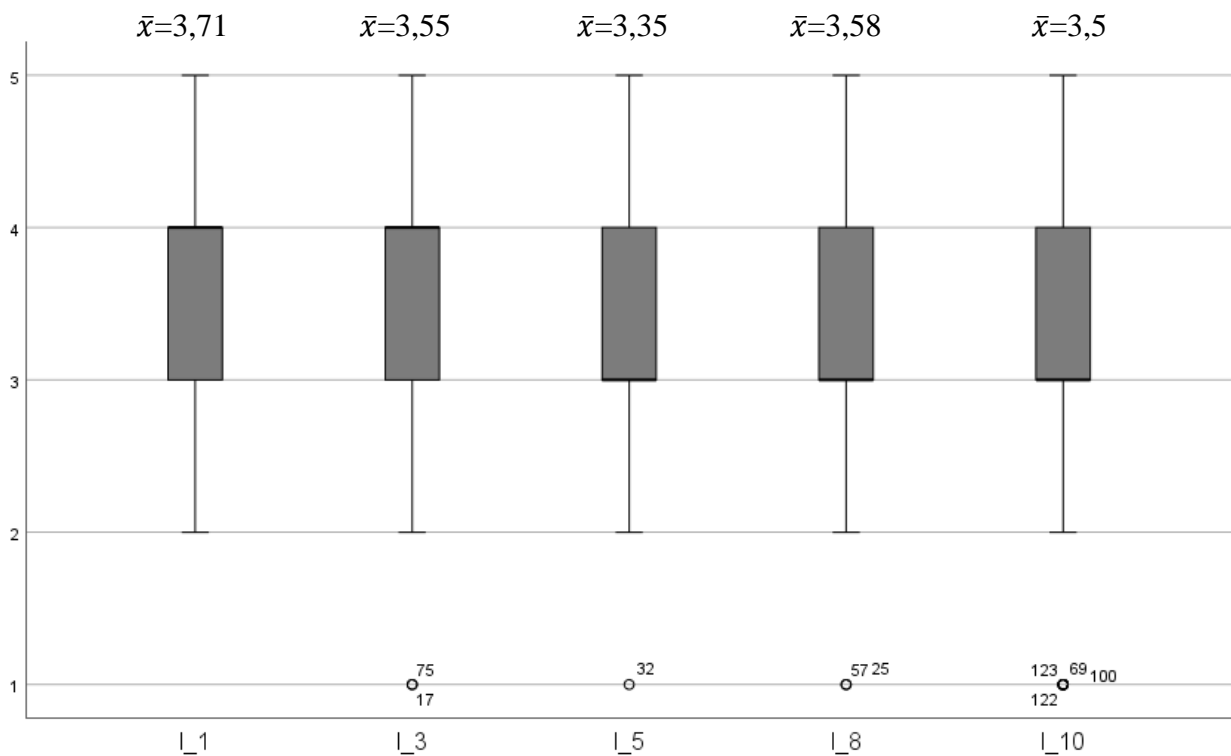


Abbildung 32: Boxplots zur Kurzskala "Interessantheit" je Unterrichtsblock

Anmerkung: Die Nummerierung von V, S bzw. I auf der x-Achse markiert die erste Stunde des jeweils betrachteten Unterrichtsblocks. Bei V\_1/S\_1/I\_1 beziehen sich die Angaben dementsprechend auf die Unterrichtsstunden 1 und 2. V\_3/S\_3/I\_3 bezieht sich auf die Unterrichtsstunden 3 und 4; V\_5/S\_5/I\_5 stellt die Daten zu den Unterrichtsstunden 5, 6 und 7 dar; V\_8/S\_8/I\_8 bezieht sich auf die Unterrichtsstunden 8 und 9, V\_10/S\_10/I\_10 auf die Unterrichtsstunden 10 und 11.

## X. Freitextantworten der Schüler\*innen zu positiven und verbesserungswürdigen Aspekten der Lehr-Lern-Einheit

Was hat Ihnen an der Unterrichtseinheit besonders gut gefallen?	Wie kann die Unterrichtseinheit aus Ihrer Sicht verbessert werden?
die Geduld von Frau [XXX]. Wir sind nicht einfach:-) Sie geht sehr korrekt und mit viel Verständnis mit unseren Fragen, Wünschen und Anregungen um.	Online ist sehr anstrengend. Aber da kann ja keiner was für. Sonst war alles super. Obwohl ich ehrlich gesagt in der aktuellen Lage , lieber die Zeit für prüfungsrelevante Themen genutzt hätte. Aber das soll keine Kritik an Frau [XXX] sein. Sondern an die Schule...
Die Schauspieler der Videos ????	.
Gut strukturiert.	Abfragen ob das Thema vorher schon durchgenommen wurde. Ist in diesem Fall der Fall gewesen. Es war 90% nur Wiederholung und das hat natürlich einen negativen nachgeschmack.
Die zeitlichen Vorgaben, so wurde kontinuierlich der Unterricht fortgeführt, ohne das zu viel diskutiert wurde. Der Unterricht war gut strukturiert und verständlich.	
Den roten Faden durch die ganze Unterrichtseinheit. Das Wissen kann ich in meinem Berufs- und Privatleben gut gebrauchen.	Noch etwas "einfacher" gestalten, da nicht jeder aus meinem Kurs gut folgen konnte.
die Videos waren echt schön gemacht und sehr praxisbezogen die Videos waren sehr kurz was schade war. das auf ein Video mehr fragen kommen das wäre noch toll..	ich finde man hätte von noch andere fall Beispiele nehmen können und nicht nur das von Lea
	etwas anspruchsvoller gestalten ich habe so schnell die Lust daran verloren da ich die fragen ohne Beantworten oder zu verschriftlichen so lösen konnte
Das man ausführlich darüber geredet hat und nicht nur so abgehackt.. Es wurden oft Beispiele aufgezählt weshalb man vieles noch deutlicher verstanden hat.	
der Austausch mit den Mitschülern und der Dozentin. Ich fand es gut, dass die Ergebnisse in der Gruppe zusammengetragen wurden.	Ich fand soweit alles ganz gut.
Ich finde diese Thema sehr wichtig in der Altenpflege. Leider war es für mich persönlich sehr oft eine Wiederholung aus anderen Studien die ich gemacht habe. Die Themen wurden gut erklärt und waren gut strukturiert.	Man kann die Unterrichtseinheit vielleicht mit Rollenspielen erweitern, dann wird es einfacher in dem Praxis umzusetzen.
Z viel Wiederholung, am Ende wurde es schon langweilig	nicht so viele Wiederholungen, fast alle antworten auf die Fragestellungen, waren die selben
Entspannung übungen	ist okay
Die Art und Weise, wie die Dozentin den Stoff übermittelt hat.	Vielleicht könnte man nicht so lang nur an einem Fallbeispiel arbeiten. Ich hab das jetzt sooft gehört und konnt schon mitsprechen. An sich ja gut, aber doch irgendwie ziemlich ermüdend irgendwann.
Verschiedene Methoden zur Stressbewältigung kennenzulernen.	
	Wir sind alle in einem anderen Alter und jeder hat eine andere Ansammlung im Laufe seiner Lebenszeit. Für mich sind diese Dinge nur Wiederholung und Austausch untereinander.
Der Aufbau und Struktur des Projekts.	Mehr Zeit zum besprechen geben.
gute Bearbeitung und eine gute Erklärung auf anfallende fragen	garnicht , alles so in Ordnung wie sie ist

<b>Was hat Ihnen an der Unterrichtseinheit besonders gut gefallen?</b>	<b>Wie kann die Unterrichtseinheit aus Ihrer Sicht verbessert werden?</b>
War informativ	
Ich fand es gut das mit Fallbeispielen vieles verdeutlicht wurde.	Ich fand das einige Dinge sich zu sehr geähnel haben, das könnte man noch abwechslungsreicher gestalten.
war informativ	
Gruppenarbeiten.	Ein interessanteres Thema wählen, ich persönlich fand die Inhalte selbstverständlich und uninteressant.
Unterricht von zu Hause mit Struktur über Meetingprogramme	Aufträge mehr selbsterarbeiten lassen (bspw. gesammelt für 1 Tag) dann besprechen
Verschiedene Aufgaben zwischendurch	Kreativer gestalten (evtl. PowerPoint)
Der Unterricht war strukturiert und leicht verständlich	Es wiederholt sich leider sehr viel und die Umsetzung in der Praxis ist selbstverständlich eine andere
Sie war sehr sturkturiert man konnte gut den Inhalten Folgen	Manche Annahmen sind ziemlich realitätsfern z. B. einen Gegenstand der einen Beruhigt, in der Pflege benötigt man zur beruhigung praktischen Maßnahmen die sofortige Abhilfe verschafen. Manche Antwortmöglichkeiten sind etwas überspitzt dargestellt. Insgesamt kann die Einheit etwas anspruchsvoller sein. Zumindest für Personen die bereits Erfahrungen sammeln konnten. Für Anfänger denke ich ist diese Einheit gut angelegt.
Es war sinnvoll, dass alles an dem Beispiel von Lea angewandt werden konnte.	Überwiegend habe ich die meisten Inhalte der Unterrichtsreihe, wie etwa Bewältigungsstrategien, schon automatisch und intuitiv angewandt, sodass mir der Unterricht kaum Mehrwert gegeben hat, außer jetzt die Terminologie der Strategien etc. zu kennen. Ich denke, dass der Unterricht am Beginn der Ausbildung mehr Sinn macht. Außerdem hat sich einiges (z. B. der Umgang mit Belastungen) immer wieder wiederholt, sodass ich den Unterricht auf Dauer relativ langweilig fand. Zudem finde ich gewisse Inhalte sehr praxisfern, wie den Ruhegegenstand.
Die Abwechslung. Also dass wir mal ein Zoom-Meeting hatten, aber auch selber Aufgaben bearbeiten konnten.	Die Aufgaben interessanter gestalten.
Der Wechsel zwischen Aufgaben und Zoom war gut abgestimmt	Ich frage mich was ein Ruhegegenstand in der Praxis sein soll. Also die Thematik habe ich verstanden, aber ich kenne keine Station und kein Personal, dass dies umsetzt und meiner Meinung nach ist das Quatsch Viel zu viel Stoff für die Stundenanzahl. Unsere Lehrerin hat es zu langweilig präsentiert.
Angemessenes Tempo der Präsentationen, ausreichend Zeit für die Bearbeitung der einzelnen Aufgaben	
Das Anwenden an Fallbeispielen.	Die Erklärungen könnten ausgebaut werden und dem Lehrer*in könnten mehr Freiräume gegeben werden, um den Unterricht der Arbeitsgruppe anzupassen. Das Fallbeispiel war meiner Meinung nach nicht sinnvoll gewählt, da es keine Lösungsoptionen in der akuten Situation gab. Außerdem hat man sich häufig wiederholt.
Mir gefiel der Ausgleich zwischen Konferenz und Arbeitsaufträge. Man musste auch selbst was erarbeiten und musste nicht nur die ganze Zeit zuhören.	Ich fand viele Dinge haben sich immer wieder wiederholt. Was wir am Anfang besprochen haben, haben wir immer wieder besprochen, obwohl es schon klar war.
Allgemein information hat mir sehr gut gefallen und es wird mir definitiv in meiner Arbeit helfen.	Da ist nichts zu ändern.
Austausch zwischen den Mitschülern Erfahrungen	Keine Verbesserung nötig
Die Darstellung der zusammen getragenen Ergebnisse und die damit verbundene Kontrolle der Richtigkeit	Besser Tonqualität haha

<b>Was hat Ihnen an der Unterrichtseinheit besonders gut gefallen?</b>	<b>Wie kann die Unterrichtseinheit aus Ihrer Sicht verbessert werden?</b>
Es war alles gut erklärt und einfach zu verstehen.	
die balance zwischen erklärung und aufgaben war sehr gut und ich fande den unterich dadurch viel angenehmer als bei anderen	
Am meisten hat mir gefallen das die themen miteinander kooperieren, man bleibt bei dem thema. Sehr interessant.	Es ist so super , wie es ist.
mir hat gefallen das über eine wichtige Thematik gesprochen wurde	Tabellen leichter erklären
aufeinander aufbauendes erklären der Dozent, so das man alles verstanden hat .	War alles ok
Das es gut und ausführlich erklärt worden ist und das wenn fragen Aufgetaucht sind sie immer gut beantwortet wurden.	ja ich denke in präseints form wäre es besser gewesen aber durch corona geht dies ja leider nicht.
Das es nicht zu schwierig war man hat alles super verstanden.	
Alles war ganz okay	Nichts war alles gut
Es war gut verständlich und man kam gut mit	Es war gut so wie es war
Die Struktur und der Austausch von Erfahrungen	Etwas abwechslungsreicher
Gute Nachvollziehbar und es waren strukturiert.	Die Videos waren sehr leise.
Es wurde sehr gut erklärt.	Es gibt nicht zu beanstanden.
Das wir nicht nur aus unserer Sicht sagen konnten was wir für gut und schlecht empfunden haben sondern auch mal aus anderen Sichten .	Nettere Gestaltung damit man etwas mehr Spaß daran hat
es war ein interessantes tehma . die mischung zwischen einzel-gruppen - und zusammenarbeit	die letzte Aufgabe mit der Tabelle besser erklären. ansonsten war alles Top-
Zwischen durch auch mal in Partnearbeit und alleine zu arbeiten d konnte man mal nachdenke.	Ist alles so gut wie sie ist
Techniken lernen	Ist ein sehr träges Thema, eventuell besser gestalten. Die Aufgaben waren teilweise sehr schwer und die Themen nicht auseinanderzuhalten.
verschiedene Techniken	nicht so in die länge ziehen Unterricht nicht täglich überziehen
Das man vieles in Einzel- oder Gruppenarbeit bearbeiten konnte und nicht nur zuhören musste.	Etwas interessanter gestalten, es hat sich nämlich sehr gezogen.
	Sehr Theorie lästig und langweilig. Mehr Schwung rein bringen mehr auf die Praxis beziehen und die Schüler vom Arbeitsalltag mit einbeziehen
Die verschiedenen Möglichkeiten der Bewältigung von Belastungssituationen zu lernen.	Man sollte es interessanter gestalten. Nicht andauernd irgendwelche Aufgaben mit einbringen. Man sollte mehr Bezug zur Praxis (Realitätsnah!!) machen!!!
Die Einzelarbeit. Sich selber damit zu beschäftigen. nicht so viel	Keine Gruppenarbeiten es war ziemlich langweilig
	Die Umfragen zuverallgemeinern die Umfrage war für mich nicht ansprechend, da sie auf die Altenpflege bezogen war/ist. Schade leider.
das man gelernt hat, wie man besser mit Belastungen im Berufsalltag um gehen kann	
Alles hat mir gut gefallen	
Alles	Nichts
Abwechslung-manchmal Gruppenarbeit und manchmal Einzelarbeit	das ganze spannender machen durch Videos und Anschaulichen Materialien



Was hat Ihnen an der Unterrichtseinheit besonders gut gefallen?	Wie kann die Unterrichtseinheit aus Ihrer Sicht verbessert werden?
	Insgesamt, war in meinen Augen zu wenig Platz für eigene Belastungen. Das Beispiel mit Nofa war zwar in Ordnung, aber alleine schon unsere Krankenhauseinsätze zeigen sehr viel komplexere und stärker überfordernde Situation (Covid 19 Station , Sterbefälle , Gewalt ... ). Es ist sicherlich nicht falsch ein Beispiel vorzugeben jedoch hätte mir persönlich ein Austausch der mich oder uns betrifft sehr viel mehr geholfen. Wie verarbeite ich es wenn Eltern, Großeltern auf der Covid Station hinter Plastikwände gesperrt werden und dort alleine sterben? Eine positive Bewertung oder Bewertung des Belastungsfaktors scheint mir sehr weit her geholt .. Wie soll ich das Realitätsgetreu umsetzen ? In anderen Unterrichtseinheiten hatten wir Zeit um über unsere persönlichen Erfahrungen zu sprechen eine Einschätzung von anderen Schülern und einer Dozentin zu hören ... Es ist sicherlich gut Strategien zu wissen und zu haben aber es war am Ende alles schon sehr theoretisch
Gute Strukturierung und viel Austausch	Mehr Herausforderung, da es sonst schnell langweilig wird
Gute Struktur des Unterrichtes Gruppenarbeit / Einzelarbeit	Verdeutliche wieso dieser Inhalt relevant für unsern Praxisalltag ist
Die Vielfalt und die Erarbeitung anhand eines Fallbeispiels	etwas anspruchsvoller gestalten, komplexere Aufgaben
das strukturierte arbeiten um zum Schluss ein gesamt Ergebnis zu sichern	
Die Einheit zu verschiedenen Entspannungsmethoden. Die gute Strukturierung. Gruppen- und Einzelarbeiten. Gemeinsame Ergebnis Sicherungen.	Die Thematik war sehr leicht und nicht anspruchsvoll. Komplexere Belastungssituationen einbeziehen. Bei den genutzten Beispielen war es einfach diese zu Bewerten und Bewältigungsstrategien anzuwenden.
Praxisbezug war stets gegeben; erlernte Strategien sind leicht verständlich und gut umzusetzen	/
Das dass Thema besprochen wurde und einen sensibilisiert hat	Mehr praktische Übungen nutzen z.B simulation von Stress Situationen
Das Themenfeld ansich hat mir sehr gut gefallen	Bin zufrieden
Die Entspannungsmethoden	
Belastungsfaktoren zu erkennen bzw damit umgehen und mit den Bewertungsstrategien zu verbinden..	Es ist soweit alles in Ordnung.
Es war die Bewältigungsstrategie und Methode A B C,ich hab gut gefallen.	Es wäre sehr schön, wenn die wichtigen Inhalte fragen, dann bekommen wir klar antworten, danach kann ich noch zu Hause nachschauen.
rein gar nichts	Der grundsätzliche Aufbau, die Themenschwerpunkte... alles zu wissenschaftlich uninteressant, praxisfern, kindergarten niveau
Mit dem Präsentation mir gut gefallen	Viel Lernen und bei der Praxis versuchen, wiederholen...
Beanspruchssymptome und geeignete Entspannungsmöglichkeiten	Geeignete Fragen zur Veränderung der negativen Sichtweise auf eine Situation
Ich kenne mehrere Entspannungsmethoden.	

## Y. Übersicht über erreichte Punktzahl pro Aufgabe (Wissenstest)

Tabelle 76: Übersicht über erreichte Punktzahl pro Aufgabe (Wissenstest)

	<b>Erreichbare Punktzahl</b>	<b>Mittelwert (insgesamt)</b>	<b>Mittelwert (EG)</b>	<b>Mittelwert (KG)</b>
<i>Aufgabe 1</i>	1	0,30	0,37	0,20
<i>Aufgabe 2</i>	1	0,91	0,91	0,90
<i>Aufgabe 3</i>	1	0,64	0,65	0,62
<i>Aufgabe 4</i>	1	0,83	0,88	0,76
<i>Aufgabe 5</i>	1	0,25	0,27	0,22
<i>Aufgabe 6</i>	2	0,38	0,43	0,32
<i>Aufgabe 7</i>	2	0,89	1,00	0,74
<i>Aufgabe 8</i>	2	1,39	1,42	1,34
<i>Aufgabe 10</i>	3	1,54	1,72	1,31
<i>Aufgabe 11</i>	1	0,53	0,55	0,50
<i>Aufgabe 12</i>	2	0,66	0,74	0,57
<i>Aufgabe 13</i>	1	0,62	0,58	0,66
<i>Aufgabe 14</i>	2	0,84	0,98	0,67
<i>Aufgabe 15</i>	1	0,50	0,51	0,48

Anmerkung: EG = Experimentalgruppe (N=110); KG = Kontrollgruppe (N=90)

## Z. Deskriptive Statistik zum flexiblen Bewältigungsverhalten zu Messzeitpunkt 1 und 2 nach Ausbildungsjahr

Tabelle 77: Deskriptive Statistik zum flexiblen Bewältigungsverhalten zu Messzeitpunkt 1 und 2 nach Ausbildungsjahr

			t1 (Pretest)				t2 (Posttest)			
			M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
2.	Aus-	EG (N=35)	3,93	0,66	3,00	5,00	3,84	0,71	2,75	5,00
		KG (N=17)	3,60	0,59	2,50	4,75	3,78	0,66	2,50	5,00
bildungsjahr										
3.	Aus-	EG (N=21)	3,68	0,50	2,75	4,50	3,50	0,41	3,00	4,75
		KG (N=25)	3,67	0,67	2,50	5,00	3,68	0,59	2,75	5,00
bildungsjahr										

## AA. Deskriptive Statistik zum Beanspruchungserleben zu Messzeitpunkt 1 und 2 nach Ausbildungsjahr

Tabelle 78: Deskriptive Statistik zum Beanspruchungserleben zu Messzeitpunkt 1 und 2 nach Ausbildungsjahr

			t1 (Pretest)				t2 (Posttest)			
			M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
2.	Aus-	EG (N=37)	2,18	0,79	1,00	4,22	2,34	0,84	1,00	3,67
		KG (N=18)	2,07	0,64	1,11	3,33	2,26	0,87	1,00	3,57
		bildungs-								
		jahr								
3.	Aus-	EG (N=23)	2,09	0,61	1,11	3,63	2,42	0,87	1,00	5,00
		KG (N=25)	2,22	0,86	1,00	4,00	2,35	0,70	1,00	3,67
		bildungs-								
		jahr								

## Verzeichnis über digitalen Anhang

---

### Datei

---

- Unterrichtsmaterialien für den Unterricht im Home Schooling
-