

**Evangelische Hochschule Nürnberg
Angewandte Bildungswissenschaften**

**Master-Thesis
zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Art**

**Gestärkt für die Pflegepraxis
Modell und Bogen zur Selbstreflexion basierend auf Resilienz,
für die Ausbildung zur Pflegefachfrau/zum Pflegefachmann**

Agnes Eberlein Pflegepädagogin B.A.

Erstgutachterin: Dr. Claudia Winter, Dipl.-Pflege Pädagogin, M.A.

Zweitgutachterin: Prof. Dr. phil. Christine Brendebach

Abgabetermin: 25.05.2020

agnes.eberlein@stud.evhn.de

A decorative graphic consisting of several parallel blue lines that start from the bottom left and extend diagonally towards the top right, crossing the right side of the page.

Abstrakt

Pflege ist eine Dienstleistung an unterstützungsbedürftigen Menschen aller Altersgruppen sowie in verschiedenen Lebenssituationen. In diesem komplexen Tätigkeitsfeld stoßen die Auszubildenden an verschiedene psychische Belastungsfelder. Die beruflichen Herausforderungen können bei anhaltender Überforderung zum Abbruch der Ausbildung oder einer beruflichen Neuorientierung führen. Um dem entgegenzuwirken muss Förderung professionellen Handelns in Krisensituationen sowie die Ausbildung der persönlichen und beruflichen Identität ein wichtiger Bestand der Pflegeausbildung sein. In dieser Arbeit werden ein Reflexionsmodell und ein Reflexionsbogen entwickelt, deren Grundlage die Forschungserkenntnisse zur Resilienz sind. Diese positive Herangehensweise an die Verarbeitung von belastenden Situationen in Verbindung mit einem Reflexionsprozess, der ebenfalls der positiven Psychologie zugeordnet wird, ermöglicht ein effektives Arbeiten an der persönlichen Kompetenz. Die Implementierung und regelmäßige Anwendung dieser Reflexionstechnik fördert die Lern- und Entwicklungsprozesse nachhaltig. Diese Reflexionsart bietet eine Option für den Umgang mit Krisen, die auch nach der Ausbildung angewendet werden kann und die Professionalisierung einer Pflegekraft unterstützt.

Abstract

Nursing is a service provided to people in need of support in all age groups and in various life situations. In this complex field of activity, the trainees will realize various psychological stress fields. These professional challenges can lead to the discontinuation of the training or a professional reorientation on the job itself if the demands are too high. In order to counteract this, an important part of nursing training must be the promotion of professional action in crises and the development of personal and professional identity. In this thesis, a reflection model and a reflection sheet will be developed based on research findings on resilience. This positive approach to the processing of stressful situations, in connection with a reflection process, which is also assigned to positive psychology, enables an effective work on personal competence. The implementation and regular application of this reflection technique promotes learning and development processes in a sustainable way. This kind of reflection offers an option for dealing with crises, which can also be applied after the training and supports the professionalization of a nurse.

Inhalt

1. Einleitung.....	1
2. Generalistische Ausbildung	2
2.1. Zugangsvoraussetzungen zur Ausbildung.....	2
2.2. Erweiterungen der Ausbildungsziele durch das neue Gesetz zur Reform der Pflegeberufe (PflBRefG)	3
2.3. Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Pflegeberufe (PflAPrV) und Empfehlung des Bundesrahmenlehrplans zur Gestaltung der theoretischen und praktischen Ausbildung zur Pflegefachfrau/ zum Pflegefachmann	4
2.4. Verortung des didaktisch-pädagogischen Grundsatzes.....	5
2.5. Personale Kompetenz in der generalistischen Ausbildung	7
2.6. Reflexion in der generalistischen Ausbildung	8
2.6.1. Theoretischer Rahmen	9
2.6.2. Praktischer Rahmen	10
3. Der Pflegeberuf und die Herausforderungen in der Ausbildung	11
3.1. Handlungsfeld der Pflege	12
3.2. Die Ausbildungssituation	12
3.2.1. Neues Gesetz, neue Ziele, alte Dauer	13
3.2.2. Herausforderungen des theoretischen Rahmens.....	13
3.2.2.1. Reflexion in der theoretischen Ausbildung.....	15
3.2.2.2. Resilienz in der theoretischen Ausbildung.....	15
3.2.3. Herausforderungen der Praxis.....	16
3.3. Herausforderungen durch Transition	18
3.4. Resultierendes Spannungsfeld.....	19
3.5. Konzeptziel	20
4. Resilienz.....	21
4.1. Eigenschaften der Resilienz	22
4.2. Resilienz Faktoren	23
4.2.1. Risikofaktoren.....	23
4.2.2. Schutzfaktoren.....	27
4.2.3. Wechselwirkung von Risiko- und Schutzfaktoren.....	33
4.3. Modelle der Resilienz	34
4.4. Resilienz und Persönlichkeitskompetenz.....	38
5. Unterstützung der Resilienzentwicklung durch Selbstreflexion.....	38
5.1. Reflexion	38
5.1.1. „Reflective Thinking“ – Reflexives Denken:.....	39
5.1.2. „reflective practice / reflective practitioner“ – Reflexives Handeln.....	39
5.1.3. „Offene Reflexion“.....	40
5.1.4. „Geschlossene Reflexion“.....	40

5.1.1.	Selbstreflexion	41
5.1.2.	„critical reflection/ core reflection“ – Kritische Reflexion / Kernreflexion.....	43
5.2.	„core reflection coaching“	45
6.	Reflexionsmodell und Leitfaden	48
7.	Fazit.....	54
8.	Literaturverzeichnis.....	58

Abkürzungsverzeichnis:

Abs.	Absatz
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMFSFJ	Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMfG	Bundesministerium für Gesundheit
Bzw.	Beziehungsweise
CE	curriculare Einheit
d.h.	das heißt
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
KrPflG	Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege (Krankenpflegegesetz)
o.J.	ohne Jahr
PfIAPrV	Pflegeberufe- Ausbildungs- und Prüfungsverordnung
PfIBRefG	Gesetz zur Reform der Pflegeberufe (Pflegeberufereformgesetz)
vgl.	vergleiche
usw.	und so weiter

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1	Resilienz Modell von Sigrist &Luitjens 2013: Entnommen aus: Luitjens M. (2018): Resilienzmodell von Ulrich Siegrist und Martin Luitjens (2013).: http://www.martin-luitjens.de/images/pdf/Resilienzmodell-2013.pdf ; (letzter Download 25.05.2020)
Abb. 2	ALACT Modell von Korthagen: Entnommen aus: Korthagen F. A. J. (2016): The core reflection Approach. in: Boos M., Krämer A., Kricke M. (Hrsg.)(2016), Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung, Band 8. Münster, New York: Waxmann Verlag : 69 – 79, S. 72
Abb. 3	Zwiebel Modell nach Korthagen 2004: Entnommen aus: Korthagen F. A. J. (2016): The Core Reflection Approach. in: Boos M., Krämer A., Kricke M. (Hrsg.)(2016), Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung, Band 8. Münster, New York: Waxmann Verlag : 69 – 79, S. 74
Abb. 4	Das „core reflection Modell“ nach Korthagen: in Anlehnung an: Korthagen F. A. J. (2018): Core Reflection. Ein Coachingansatz,: https://korthagen.nl/en/wp-content/uploads/2018/07/Core-Reflection-Ein-Coachingansatz.pdf ; S. 3 (letzter Download 25.05.2020) und Korthagen F. A. J. (2016): The Core Reflection Approach. in: Boos M., Krämer A., Kricke M. (Hrsg.)(2016), Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung, Band 8. Münster, New York: Waxmann Verlag : 69 – 79, S. 74
Abb. 5	Reflexionsmodell zur Förderung der Resilienz: eigene Entwicklung in Anlehnung an: Luitjens M. (2018): Resilienzmodell von Ulrich Siegrist und Martin Luitjens (2013).: http://www.martin-luitjens.de/images/pdf/Resilienzmodell-2013.pdf ; (letzter Download 25.05.2020) und Korthagen F. A. J. (2016): The Core Reflection Approach. in: Boos M., Krämer A., Kricke M. (Hrsg.)(2016), Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung, Band 8. Münster, New York: Waxmann Verlag : 69 – 79, S. 74

Tabellenverzeichnis:

Tabelle 1	Kompetenzdimensionen und Deskription des Qualifikationsniveaus 4 in Anlehnung an: Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR) (2013): Deutscher EQR-Referenzierungsbericht, https://www.dqr.de/media/content/Deutscher_EQR_Referenzierungsbericht.pdf ; S. 57 (letzter Download 25.05.2020)
Tabelle 2	Emotionale Herausforderungen der Auszubildenden in der Praxis, Hauptkategorie A nach Winter in Anlehnung an: Winter C. (2019), Emotionale Herausforderungen Auszubildender während der praktischen Pflegeausbildung, Empirische Grundlegung eines persönlichkeitsstärkenden Praxisbegleitungskonzepts, https://www.repo.uni-hannover.de/bitstream/handle/123456789/9221/Dissertation%20Fassung%20TIB.pdf?sequence=1&isAllowed=y ; S. 39 – 40 (letzter Download 25.05.2020)
Tabelle 3	Emotionale Herausforderungen der Auszubildenden in der Praxis, Hauptkategorie B nach Winter in Anlehnung an: Winter C. (2019), Emotionale Herausforderungen Auszubildender während der praktischen Pflegeausbildung, Empirische Grundlegung eines persönlichkeitsstärkenden Praxisbegleitungskonzepts, https://www.repo.uni-hannover.de/bitstream/handle/123456789/9221/Dissertation%20Fassung%20TIB.pdf?sequence=1&isAllowed=y ; S. 41 (letzter Download 25.05.2020)
Tabelle 4	Risikofaktoren nach Wustmann 2004 in Anlehnung an: Wustmann C. (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Weinheim und Basel: Beltz Verlag; S. 38 f
Tabelle 5	Belastungen im Pflegeberuf in Anlehnung an: Richter D., Heckemann B. (2014): Resilienz bei Mitarbeitenden im Gesundheitswesen. Bedarfsermittlung und Schulung im Umgang mit psychosozialen Belastungen am Arbeitsplatz, file:///C:/Users/Agnes/Documents/Master/Pr%C3%BCfungsverordnung/2014%20Resilienz-Schlussbericht-Februar-2014.pdf ; S. 5 f (letzter Download 25.05.2020)
Tabelle 6	Schutzfaktoren im Kindes und Jugendalter in Anlehnung an: Bengel J., Meinders- Lücking F., Rottmann N. (2009): Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit, Band 35; https://www.gutdrauf.net/fileadmin/user_upload/Startseite/Materialien/Ki-undJugendgesundheit/Schutzfaktoren_bei_Kindern_und_Jugendlichen_2009.pdf ; (letzter Download 25.05.2020) und Wustmann C. (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Weinheim und Basel: Beltz Verlag; S. 46 f

1. Einleitung

Die Pflege ist eine facettenreiche Tätigkeit. Der aktuelle Pflegebedarf sorgt nach der Ausbildung für einen sicheren Verbleib in einem Beschäftigungsverhältnis. Beide Tatsachen bieten mögliche Anreize sich für den Beruf der Pflege zu entscheiden.

Die hohe Sinnhaftigkeit und der gesellschaftliche Nutzen dieser Tätigkeit stellen weitere Beweggründe dar. Sie bilden eine intrinsische Motivation, welche als eine positive Ressource beim Kompensieren von belastenden Erfahrungen in der Arbeit dient (vgl. DGB-Index Gute Arbeit 2018, S. 4). Im praktischen Einsatz wird ein Auszubildender mit den positiven wie auch negativen Seiten des Pflegeberufes konfrontiert. Inwieweit die Herausforderungen zu Belastungen oder einer Überforderung führen, hängt von der eigenen Persönlichkeit und dem erlernten Umgang mit negativen Erfahrungen ab (vgl. Winter 2019, S. 6). Das Unterstützungsangebot, welches ein Lernender im Rahmen der Ausbildung zum Umgang mit Krisensituationen erfährt, kann ausschlaggebend für den Verbleib im Pflegeberuf sein. Deswegen gehört es zu den Aufgaben der beruflichen Pflegeschulen den Lernenden Möglichkeiten sowie Methoden an die Hand zu geben, über diese sie lernen können, schwierige Situationen professionell und für sich selbst erfolgreich zu überwinden.

Wenn sich ein junger Mensch für den Beruf der Pflegefachfrau / des Pflegefachmannes entscheidet, begibt er sich in eine dreijährige, generalistische Ausbildung. Diese ist seit dem Jahr 2020 neu ausgerichtet. Aus dem neuen Gesetz zur Reform der Pflegeberufe (PflBRefG) und der darauf aufbauenden Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Pflegeberufe (PflAPrV) ergeben sich Neuerungen in der theoretischen und praktischen Gestaltung der Ausbildung. Eine curriculare Neugestaltung bietet die Chance neue Instrumente in den Lehrplan zu verankern sowie ihre Anwendung in dem Ausbildungsablauf einzubauen. In dieser Arbeit wird über folgende Fragestellung:

„Wie kann eine Berufsfachschule für Pflegeberufe Auszubildende in der Ausbildung zum Pflegefachpersonal im Umgang mit psychisch belastenden Situationen unterstützen?“

eine Maßnahme erarbeitet und vorgestellt, über die die Lernenden eine Möglichkeit erhalten, sich mit den praktisch erlebten Herausforderungen auseinander zu setzen. Favorisiert wird dabei ein Zugang zur Bewältigungsarbeit über positive, persönliche Eigenschaften. Darüber sollen die individuellen Ressourcen aufgebaut und gestärkt werden.

Aufgrund der Neuausrichtung der Ausbildung zur Pflegefachfrau/ zum Pflegefachmann werden die Neuerungen in den Zugangsvoraussetzungen und Ausbildungszielen betrachtet. Auch Rahmenbedingungen wie Ausbildungsdauer und -struktur sowie der didaktisch- pädagogische Grundsatz werden in der Arbeit kurz erläutert. Eine Maßnahme,

die Auszubildende im Umgang mit Belastungen unterstützt sowie zur positiven Weiterentwicklung beiträgt, fördert die personale Kompetenz. Deshalb wird erörtert, inwieweit dies in den neuen Richtlinien berücksichtigt wurde. Die Basis für das in dieser Arbeit entstehende Reflexionsinstrument ist die Resilienz. Sie und ein Reflexionsverfahren aus der positiven Psychologie ermöglichen eine positive Herangehensweise an Belastungen sowie die Arbeit über persönliche Ressourcen und Stärken. Um sowohl den Handlungsbedarf als auch die Dringlichkeit zu Umsetzung eines Verfahrens dieser Art deutlich werden zu lassen, werden zwei Aspekte betrachtet. Zum einen werden die Inhalte der theoretischen Ausbildung im Hinblick auf das geplante Instrument überprüft. Zum anderen wird der Blick auf die praktische Gestaltung der Ausbildung sowie die hier bereits erforschten Belastungsfelder für die Lernenden gerichtet. Im Weiteren werden Resilienz und die notwendigen Begriffe aus dem Bereich Reflexion, ebenso die Auffassung von Reflexionsprozessen, auf denen das Instrument aufbaut, genauer beschrieben. Diese Erläuterungen sind erforderlich, um das entwickelte Reflexionsmodell in Gesamtheit nachzuvollziehen und richtig interpretieren zu können. Abschließend findet eine Erläuterung des Reflexionsprozesses statt. Der Reflexionsbogen, der für die praktische Durchführung benötigt wird, ist in der Anlage beigefügt.

In der vorliegenden Arbeit ist stets die männliche Form verwendet. Sie soll zur Vereinfachung stellvertretend für alle Gender Formen gelten und nicht als Diskriminierung andersgeschlechtlicher Personengruppen verstanden werden.

2. Generalistische Ausbildung

Das neue Gesetz zur Reform der Pflegeberufe (PflBRefG) von Juli 2017 verpflichtet über den § 65 „Weitergeltung staatlicher Anerkennungen von Schulen; Bestandsschutz“ die Pflegeschulen, die Ausbildung nach der neuen Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (PflAPrV) auszurichten (vgl. PflBRefG 2017, § 65). Die gesamten gesetzlichen Änderungen aufzuführen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Deshalb werden nachfolgend lediglich einige Inhalte aus den Pflegeberufereformgesetz, der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung sowie der Empfehlung des Bundesrahmenlehrplans vorgestellt, deren Inhalte eine Relevanz für das Konzept dieser Masterarbeit haben.

2.1. Zugangsvoraussetzungen zur Ausbildung

Die Zugangsvoraussetzungen für die Ausbildung zur Pflegefachfrau oder zum Pflegefachmann sind im § 11 des PflBRefG klar definiert (vgl. PflBRefG 2017; § 11). Während das KrPflG aus dem Jahr 1985 im § 6 unter den Zugangsvoraussetzungen noch ein

Mindestalter von 17 Jahren sowie eine gesundheitliche Eignung in Hinsicht auf das Ausüben des Pflegeberufes vorgesehen hat (vgl. KrPflIG 1985, § 6), ist die Altersgrenze bereits im KrPflIG im Jahr 2003 aufgehoben worden (vgl. KrPflIG 2003, § 5). Im neuen PflB-RefG fällt die Vorgabe zur Vorlage einer gesundheitlichen Eignung zum Ausüben des Pflegeberufes weg. Der Zugang zur Pflegeausbildung wurde für Interessenten mit einem erfolgreichen Abschluss in einer sonstigen zehnjährigen, allgemeinen Schulbildung ermöglicht (vgl. PflBRefG 2017; § 11).

2.2. Erweiterungen der Ausbildungsziele durch das neue Gesetz zur Reform der Pflegeberufe (PflBRefG)

Eine kompetenzorientierte Ausrichtung der Ausbildung ist im § 5 „Ausbildungsziel“ des PflBRefG vorgeschrieben. Laut diesem Paragraphen im Abs. 1 soll, ausgehend von den Lernenden, der Entwicklungsprozess des lebenslangen Lernens gefördert werden. Es bedarf einer Befähigung zur eigenständigen, umfangreichen sowie prozessorientierten, pflegerischen Versorgung von Menschen im akuten, dauerhaften, stationären wie auch ambulanten Bereich. In der Ausbildung soll neben dem Wissenstransfer die Fähigkeit zur Selbstreflexion ausgebaut werden. Ebenfalls dient die Lehrzeit zur Ausprägung verschiedener Kompetenzen. Im Einzelnen ist der Erwerb der fachlichen, personalen, methodischen, sozialen, interkulturellen und kommunikativen Kompetenzen genannt. Der Prozess des lebenslangen Lernens bezieht sich auf die Weiterentwicklung der persönlichen und fachlichen Kompetenzen im beruflichen Werdegang (vgl. PflBRefG 2017, § 5). Die Selbstreflexion bekommt im neuen PflBRefG einen wichtigen Stellenwert. Sie ist zum Ausbau der notwendigen Kompetenzen für den Beruf der Pflege unentbehrlich.

Im Vergleich zu dem bisher gültigen Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege (KrPflIG) aus dem Jahr 2003 werden die im § 3 verankerten Ausbildungsziele (vgl. KrPflIG 2003, § 3) um den Erwerb der interkulturellen und kommunikativen Kompetenzen, die Fähigkeit zur Selbstreflexion ebenso die persönliche Weiterentwicklung über das lebenslange Lernen erweitert. Pflegerische Aufgaben werden neu als umfassend sowie prozessorientiert definiert. Sozialpflegerische Maßnahmen erweitern das Handlungsspektrum am pflegebedürftigen Menschen aller Altersstufen. In die Ausbildungsziele werden neu aufgenommen, dass das pflegerische Handeln auf Basis der professionellen Ethik und am allgemeinen, anerkannten Stand der Pflegewissenschaft, Medizin sowie weiteren Bezugswissenschaften auszurichten ist. Die Unterstützung zur Selbstständigkeit und Autonomie der zu Pflegenden soll neben der Lebenssituation zusätzlich die soziale, kulturelle, religiöse wie auch sexuelle Orientierung berücksichtigen. Das Aufgabenfeld wird

um die Gestaltung und Steuerung der Pflegeprozesse sowie die Analyse der Pflegequalität erweitert. Ebenfalls wird Bedarfserhebung und Durchführung von präventiven wie gesundheitsfördernden Maßnahmen aufgenommen. Die Beratung, Anleitung und Unterstützung eines zu Pflegendem beziehen sich zusätzlich auf die Erhaltung und Stärkung einer autonomen Lebensart, aber auch auf die Bewältigung des Alltags unter Einbeziehung der sozialen Bezugspersonen. Weitere sehr große Aufgabenbereiche, die im Tätigkeitskatalog einer Pflegefachkraft gelistet werden, sind die Anleitung, Beratung und Unterstützung von ehrenamtlichen Personen, welche im pflegerischen Kontext stehen. Auch die Befähigung zu einer praktischen Ausbildung der Angehörigen, um den zu Pflegenden unterstützen zu können, gehört zu den Ausbildungszielen des Pflegeberufereformgesetzes. Während der Ausbildung wird laut des neuen Gesetzes ein professionelles, ethisches, fundiertes Pflegeverständnis sowie ein berufliches Selbstverständnis entwickelt aber auch gestärkt (vgl. PflBRefG 2017, § 5).

Inwieweit die Ergänzungen der Ausbildungsziele im neuen Pflegeberufereformgesetz das heutige Tätigkeitsfeld und die tatsächlich notwendigen Kompetenzen zur Ausübung der Pflegetätigkeiten erfassen oder ob die aufgelisteten Kompetenzen – und Maßnahmen Erweiterungen die künftige Ausrichtung der Pflegeprofession beschreiben, müsste untersucht werden. Für die geplante Konzepterstellung dieser Arbeit ist relevant inwieweit die Empfehlung des Bundesrahmenlehrplans die Förderung der personellen Kompetenz über Reflexionsprozesse berücksichtigt. Ebenfalls interessant ist der Gestaltungsspielraum, der den Ausbildungsstätten zur Sicherung der Ausbildungsziele eingeräumt wird. Auf Basis dieser Erkenntnisse können Maßnahmen zur Unterstützung der Auszubildenden im Umgang mit psychisch belastenden Situationen in der Pflegepraxis für Pflegeschulen entwickelt werden.

2.3. Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Pflegeberufe (PflAPrV) und Empfehlung des Bundesrahmenlehrplans zur Gestaltung der theoretischen und praktischen Ausbildung zur Pflegefachfrau/ zum Pflegefachmann

Die PflAPrV ist eine Verordnung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und des Bundesministeriums für Gesundheit (BMFG). Sie ist als Ergänzung zum PflBRefG zu betrachten. Für die Pflegeschulen regelt sie den theoretischen und praktischen Ausbildungsrahmen (vgl. BMFSFJ 2018, S. 1 f). Trotz der umfassenden Expansion der Ausbildungsziele, wie im vorhergehenden Kapitel 2.2 „Erweiterungen der Ausbildungsziele durch das neue Gesetz zur Reform der Pflegeberufe (PflBRefG)“ erläutert, bleibt die Dauer der Ausbildung sowie die Aufteilung der Stunden in Theorie und Praxis unverändert. Im § 1 „Inhalt und Gliederung der Ausbildung“ ist der

Rahmen für den theoretischen und praktischen Unterrichtsteil mit 2100 Stunden vorgeschrieben. Der praktische Stundenumfang enthält 2500 Stunden. Die Fehlzeit von 25 Prozent der Gesamtstunden darf nicht überschritten werden sowie das Erreichen der Ausbildungsziele nicht gefährden. Eine Anrechnung von Fehlzeiten nach § 13 des PflB-RefG wird empfohlen (vgl. PflAPrV 2018, § 1). Im Detail bedeutet dies, dass der Urlaub ausschließlich in der unterrichtsfreien Zeit genommen werden muss und in die Fehlzeiten eingeschlossen wird. Die restliche Fehlzeit wird in jeweils theoretische sowie praktische Fehlstunden unterteilt. In beiden Fällen darf sie 10 Prozent der gesamten vorgeschriebenen Ausbildungsstunden nicht überschreiten (vgl. PflBRefG 2017; § 13). Die Ausbildungsdauer beträgt in Vollzeit drei Jahre und in Teilzeit höchstens fünf Jahre (vgl. PflBRefG 2017; § 6).

Die PflAPrV dient als Grundlage für die Fachkommission, die den Rahmenlehrplan nach § 53 des PflBRefG erarbeitet. Nachdem die Ausrichtung von Schulbildung auf der Landesebene entschieden wird, hat der Bundesrahmenlehrplan eine empfehlende Wirkung für alle Bundesländer (vgl. PflAPrV 2018, § 51). In der Neufassung vom August 2019 wird die Umsetzung des arbeitsorganisierten Lernens über das Durchführen von simulierten Pflegesituationen angeregt. Die Reflexionsfähigkeit des Auszubildenden soll über Lernaufgaben, deren Bearbeitung während der Praxisphase erfolgt sowie ihre Auswertung in den theoretischen Unterricht einbezogen wird, erlernt und gefördert werden (vgl. BIBB 2019, S. 17). Welcher zeitliche Rahmen für die Reflexionen in der Ausbildung tatsächlich vorgesehen wird stellt Kapitel „2.6.1 Theoretischer Rahmen“ genauer vor.

2.4. Verortung des didaktisch-pädagogischen Grundsatzes

Die Lernziele im Bundesrahmenlehrplan werden kompetenzorientiert gefasst. Im Fokus stehen der Lernende sowie seine persönliche und fachliche Weiterentwicklung. Der Prozess des lebenslangen Lernens ist eingeschlossen. Diese pädagogisch-didaktische Ausrichtung wird mit einer Orientierung an modernen berufspädagogischen Konzepten begründet. Persönliche und fachliche Weiterentwicklung werden zusammen mit dem lebenslangen Lernen für eine handlungsfähige und professionelle Pflege als essenziell erachtet (vgl. BIBB 2019, S. 8).

Die gesellschaftliche Entwicklung sowie der Wandel in der Berufswelt haben zum Umdenken geführt. In der Erwachsenen-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat die Orientierung an Kompetenzen die früheren sprachgeläufigen Qualifikationen abgelöst. Heute stehen sich beide Begriffe teils konträr gegenüber. Qualifikation nimmt einen unterneh-

mentororientierten Standpunkt ein. Mit ihr wird eine Fähigkeit beschrieben, die eine Person besitzen muss, um die Anforderungen einer Tätigkeit in einem Unternehmen erfüllen zu können. Kompetenz hingegen wird subjektorientiert gewertet. Aus dieser Sicht handelt es sich um Voraussetzungen und Fähigkeiten, die über persönliches Engagement zum Erlangen einer bestimmten, notwendigen Qualifikation führen. Diese Art, beide Begriffe neu in eine Beziehung zu setzen, ist deskriptiv für eine persönliche Weiterentwicklung. Es beschreibt den Prozess des lebenslangen Lernens (vgl. Arnold, Gonon, Müller 2016, S. 101 f). Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) hat einen „Ordnungsrahmen“ erarbeitet der acht mögliche Qualifikationsniveaus abbildet, welche über einen Bildungsweg erreicht werden können. Daraus kann ein mögliches Lernergebnis bzw. ein Kompetenzerwerb im Bildungsweg für alle bundesweit angebotenen Bildungsgänge sowie Abschlüsse entnommen werden. Eine dreijährige Ausbildung im dualen System wird im Ordnungsrahmen der DQR dem Qualifikationsniveau vier zugeordnet. Über den Bildungsweg zur Pflegefachfrau/ zum Pflegefachmann erlangt eine Person Kompetenzen, die sie zur selbstständigen Planung sowie zur Durchführung fachbezogener Aufgaben in komplexen, variierenden Arbeitsbereichen befähigen. Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten in dieser Ausbildungsart entwickelt werden, zeigt der erstellte Kompetenzrahmen. Die Kernkategorien bilden die Fachkompetenz und die personale Kompetenz. Sie werden in der Tabelle ausdifferenziert (vgl. DQR 2013, S. 53 - 57).

Niveau 4			
Über Kompetenzen zur selbstständigen Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen in einem umfassenden, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Über vertieftes Allgemeinwissen oder über fachtheoretisches Wissen in einem Lebensbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.	Über ein breites Spektrum kognitiver und praktischer Fertigkeiten verfügen, die selbstständige Aufgabenbearbeitung und Problemlösung sowie die Beurteilung von Arbeitsergebnissen und Arbeitsprozessen unter Einbeziehung von Handlungsalternativen und Wechselwirkungen mit benachbarten Bereichen ermöglichen. Transferleistungen erbringen.	Die Arbeit in einer Gruppe und deren Lern- oder Arbeitsumgebung mitgestalten und kontinuierlich Unterstützung anbieten. Abläufe und Ergebnisse begründen. Über Sachverhalte umfassend kommunizieren.	Sich Lern- und Arbeitsziele setzen, sie reflektieren, realisieren und verantworten.

Tabelle 1: Kompetenzdimensionen und Deskription des Qualifikationsniveaus 4

Kompetenzorientierung im Rahmenlehrplan sowie eine Zuordnung der Generalistik im Qualifikationsniveau vier des Ordnungsrahmens der DQR ermöglicht einen europaweiten Vergleich der Ausbildung. Ebenfalls macht der Ordnungsrahmen, über die Hierarchisierung der Kompetenzen, den hohen Stellenwert der persönlichen Kompetenz deutlich. Die Fachkommission verweist im Bundesrahmenlehrplan unter Kapitel 3 „Didaktisch-pädagogische Grundsätze“ darauf, dass die für das Berufsbild der Pflege notwendigen Fach- und personalen Kompetenzen durch ein umfassendes Bildungsverständnis abzusichern sind. Eine Reduktion der Ausbildung auf den formalen Kompetenzerwerb soll durch eine Verbindung der Kompetenzen mit subjektorientierten Bildungsbegriff vermieden werden (vgl. BIBB 2019, S. 8). Das bedeutet, dass das Bildungsbedürfnis aus der sozialen Lebenssituation und der individuellen Motivation eines Lernenden entsteht (vgl. Schlutz 2006, S. 44). Die erworbenen fachlichen und persönlichen Kompetenzen bilden die Handlungskompetenz einer Pflegefachkraft. Sie ist eine wichtige Voraussetzung, um die komplexen Pflege- und Berufssituationen professionell bewältigen zu können. Um das zu sichern, wurde das Curriculum nach dem Situationsprinzip strukturiert. Die Titel der einzelnen curricularen Einheiten basieren auf typischen sowie wiederkehrenden Pflegesituationen. Die Struktur des Situationsprinzips ordnet den Ausbildungsverlauf. Sie ist ebenfalls richtungsweisend für die Gestaltung von Lernaufgaben, Arbeitsaufträgen, ebenso für Anregungen zum Lernen in situativen Lernumgebungen. Lernsituationen sollen exemplarisch unterschiedliche Lebensphasen von zu Pflegenden und ihren Angehörigen in verschiedenen Altersgruppen bearbeiten. Die Orientierung an aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen ist in den einzelnen curricularen Einheiten eingeschlossen (vgl. BIBB 2019, S. 10 – 15).

2.5. Personale Kompetenz in der generalistischen Ausbildung

In § 2 „Theoretischer und praktischer Unterricht“ der PflAPrV ist festgeschrieben, dass die Ausbildungsziele aus dem § 5 des PflBRefG sowohl über die theoretische als auch über die praktische Ausrichtung der Ausbildung gesichert werden müssen (vgl. PflAPrV 2018, § 2). Beide Gesetzestexte, § 5 des PflBRefG und § 2 des PflAPrV, formulieren in Ausbildungszielen den notwendigen Kompetenzerwerb, der für die Professionalität einer Pflegefachkraft im Berufsalltag notwendig ist. Die Ausbildung und die Förderung der personalen Kompetenz werden in beiden Dokumenten explizit erwähnt. Ihre Entwicklung soll durch die theoretische Ausbildung unterstützt, ebenso in der Praxis umgesetzt wie auch weiterentwickelt werden. Der Erwerb der persönlichen Kompetenz soll über reflexive Prozesse gefördert werden (vgl. PflBRefG 2017, § 5 & PflAPrV 2018, § 2). Der § 53 „Fachkommission; Erarbeitung von Rahmenplänen“ des PflBRefG bildet die Grundlage

für die Fachkommission zur Erstellung des Bundesrahmenlehrplans mit empfehlender Wirkung (vgl. PfIBRefG 2017, § 53). Die neue Empfehlung des Rahmenlehrplans sieht die „situations- und persönlichkeitsorientierte“ Ausrichtung der Lehrpläne als wesentlich, um die notwendigen Kompetenzbereiche einer Pflegefachfrau/ eines Pflegefachmannes zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang wird ebenfalls Bezug zur erforderlichen Unterstützung bei der Entwicklung der kritischen Persönlichkeit sowie Identität genommen. Die Empfehlung des Bundesrahmenlehrplans sichert das Erlangen der personalen Kompetenz über die curriculare Verortung von Reflexionseinheiten und macht es zum festen Bestand der Ausbildung (vgl. BIBB 2019, S. 19).

2.6. Reflexion in der generalistischen Ausbildung

Reflexion hat eine wichtige Rolle in der generalistischen Ausbildung erhalten. Durch den Erwerb der Reflexionsfähigkeiten wird, über die Handlungskompetenz hinaus, die kritische Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung eines Auszubildenden gefördert. Grundkenntnisse zur Reflexion sind in der curricularen Einheit (CE) 03 – „Erste Erfahrungen reflektieren, verständigungsorientiert kommunizieren“ verortet. Zudem soll Reflexion in den anderen curricularen Einheiten und deren Inhalten praktiziert werden (vgl. BIBB 2019, S. 13 f). Eine Verbindung von aktiven Lernsituationen mit anschließender Reflexion bietet den Lernenden die Möglichkeit, ein kritisches Bewusstsein zu entwickeln. Ebenso kann der Auszubildende seine kritische Wahrnehmung schärfen. Der Lehrende generiert lediglich eine Lernsituation. Den daraus resultierenden Erkenntnisgewinn bestimmt nicht der Lehrende, sondern der Auszubildende selbst (vgl. Freire 1972, 82 – 86). Das regelmäßige Einbetten von individuellen Reflexionsprozessen in eine berufliche Bildung fördert die persönliche Weiterentwicklung des Auszubildenden (vgl. Arnold, Müller 2010, S. 144 f). Selbstreflexion und reflexive Prozesse in der Ausbildung sind also notwendig, um die Entwicklung der persönlichen Kompetenz zu fördern. Über sie werden persönliche Ressourcen, wie die kognitiven Fähigkeiten, ausgebildet. Hier geht es weniger um die Intelligenz, sondern um ein bewusstes Steuern der eigenen Gedanken, ebenso das Erkennen von Zusammenhängen mit anschließender Bewertung. In der Ausbildung zur Pflegefachfrau/ zum Pflegefachmann bilden stressbehaftete Erlebnisse im beruflichen Alltag mögliche Lernsituationen für Reflexionsprozesse. Der Lernende kann im Rahmen der vorgesehenen Reflexionsstunde die eigenen Erfahrungen neu bewerten. Es besteht die Möglichkeit einen angemessenen Umgang mit Gefühlen, welche mit dem Erlebnis zusammenhängen, zu finden. Der Lernende kann die Emotionen selbst steuern und dadurch zu einer emotionalen Stabilität gelangen. Kognitive Fähigkeiten,

emotionale Stabilität mit Kontaktfreudigkeit und Humor ergeben wichtige personelle Ressourcen für die Entwicklung der Resilienz (vgl. Siegrist, Luitjens 2011, S. 29 f).

2.6.1. Theoretischer Rahmen

Um den § 51 „Erarbeitung und Inhalte der Rahmenpläne“ der PflAPrV nachzukommen, werden im Bundesrahmenlehrplan elf curriculare Einheiten (CE) für den theoretischen und praktischen Unterricht fächerübergreifend und kompetenzorientiert gestaltet. Die Empfehlung des Bundesrahmenlehrplans aus dem Jahr 2019 berücksichtigt alle neu aufgenommenen Ausbildungsziele. Die meisten davon lassen sich in verschiedensten curricularen Einheiten unter den zugeteilten Kompetenzen, welche jeweils erworben werden sollen, finden (vgl. BIBB 2019). Der Zeitpunkt für das Stattfinden der jeweiligen CE wird an der praktischen Ausbildung sowie dem Entwicklungsstand der Auszubildenden ausgerichtet. Für die thematische Ausrichtung dieser Masterarbeit ist Folgendes aus dem curricularen Aufbau relevant. Die CE 01 – 03 sind dem ersten Ausbildungsjahr, hier in der Phase des Orientierungseinsatzes, vorgesehen (vgl. BIBB 2019, S. 20 – 22). In der CE 03 „Erste Pflegeerfahrungen reflektieren – verständigungsorientiert kommunizieren“ steht die Reflexion der gesammelten Pflegeerfahrungen im Mittelpunkt. Kollegiale Beratung oder Supervision sind Instrumente, über die Auszubildende an eine strukturierte Reflexion herangeführt werden sollen. Das Ziel ist, dass Auszubildende in der Lage sind zu erkennen, wann diese Methoden notwendig werden und diese zudem aktiv einfordern. Die Reflexionen im Unterricht bieten den Auszubildenden einen geschützten Rahmen, in dem er einen Weg finden kann, die wahrgenommenen Grenzüberschreitungen, ebenso erlebten Ekel, Scham, Abwehr und weitere Emotionen im praktischen Einsatz zu verarbeiten. Ebenfalls kann die Reflexion der eigenen Persönlichkeitsentwicklung vorgenommen werden (vgl. BIBB 2019, S. 51 – 54).

In der CE 04 „Gesundheit fördern und präventiv handeln“ sollen Auszubildende das eigene Handeln in Bezug auf gesundheitsförderndes Verhalten reflektieren. Die Nutzung moderner Informations- und Kommunikationswege und die Orientierung an wissenschaftlichen Theorien befähigt Lernende zur Übernahme von Fürsorge und Verantwortung für sich selbst. Die Reflexion soll Erkenntnis liefern über die persönliche Entwicklung in der Profession. Das lebenslange Lernen wird im Kompetenzerwerb der CE 04 als notwendig für die personelle und berufliche Weiterentwicklung beschrieben. Diese CE gibt ebenfalls Raum für die Förderung der persönlichen Selbstfürsorge über das Konzept der Resilienz. Der Schutz und die Bewältigung von psychischen und physischen Stressoren soll über Methoden wie Supervision, Mediation oder Entspannungsübungen vermittelt werden (vgl. BIBB 2019; S. 56 – 62).

Die dimensionale Ausrichtung der Lerninhalte berücksichtigt den Ausbildungsstand der Lernenden sowie den Zeitpunkt des Stattfindens im Ausbildungsverlauf. Auch die Dimension der situativen Anforderungen, die an die Auszubildende gestellt werden, wird mit jedem Ausbildungsdrittel gesteigert. Im ersten Ausbildungsdrittel werden die Lerninhalte auf Pflegebedürftige mit geringem Unterstützungsgrad ausgerichtet. Im zweiten Ausbildungsjahr steht die Pflege von einzelnen Personen oder Gruppen mit geringem bis mittelschwerem Pflegebedürftigkeitsgrad, gesundheitlich leichter oder mittlerer Stabilität im Fokus. Erst die Lerneinheiten im dritten Ausbildungsabschnitt beziehen Menschen oder Gruppen mit hoher Pflegebedürftigkeit sowie einer gesundheitlichen Instabilität und Gefahr von Komplikationen mit ein. In jeder curricularen Einheit werden Bildungsziele ausformuliert. Sie umfassen die Kompetenzentwicklung der Lernenden (vgl. BIBB 2019; S. 15 – 17). Der spiralförmige curriculare Aufbau erinnert an das Prinzip der pädagogischen Hermeneutik nach Wilhelm Dilthey, bei der es sich um das Erfassen und die Entwicklung eines Verständnisses von Sinnzusammenhängen handelt (vgl. Klafki 2020, S. 76- 78). Die Lernziele in den zu planenden Lerneinheiten berücksichtigen den bisherigen Wissensstand des Auszubildenden und bauen darauf auf. Die Vorkenntnisse sind ein wichtiges Element im Aufbau und in der Gestaltung der neuen Lernprozesse.

2.6.2. Praktischer Rahmen

Der neue Bundesrahmenlehrplan hat die praktische Gestaltung der generalistischen Ausbildung in drei Hauptphasen gegliedert. Zu Beginn der Ausbildung findet ein Orientierungseinsatz statt. Er besteht aus 400 bis 460 Stunden. Die genaue Länge steht in Abhängigkeit zur geplanten Dauer des pädiatrischen Pflichteinsatzes. Für die Auszubildenden ist es die Möglichkeit, einen ersten Einblick in das Praxisfeld der Pflegenden in der Pädiatrie, stationären Langzeitpflege oder im allgemeinen Versorgungsbereich zu bekommen. Sukzessive werden die Pflegeschüler in die Pflegeprozesse involviert. Dabei sollen sie eine Basis für den künftigen Kompetenzaufbau schaffen. Ziel des Einsatzes ist eine eigenständige Grundversorgung von Personen mit einer geringen Pflegebedürftigkeit (vgl. BIBB 2019, S. 247). Im Anschluss folgen Pflichteinsätze im allgemeinen Versorgungsbereich. Es wird in den stationären und ambulanten Akut- sowie Langzeitpflegebereich unterschieden. Ein Auszubildender muss im Laufe der gesamten dreijährigen Ausbildung alle Bereiche durchlaufen. Wie bereits im theoretischen Rahmen erwähnt, stehen auch in der praktischen Ausbildung die Anforderungen an den Kompetenzerwerb in Abhängigkeit von dem Einsatzort und Stand der Ausbildung. Ziel des zweiten Ausbildungsabschnittes ist die Befähigung zur Versorgung von einzelnen Personen, aber auch Gruppen mit geringer oder mittlerer Pflegebedürftigkeit, zudem mit geringer

oder mittlerer Gefahr von Komplikationen. Im letzten Ausbildungsdrittel für die Auszubildenden zur Pflegefachfrau/ zum Pflegefachmann ist ein Einsatz in der psychiatrischen Versorgung vorgeschrieben. Auszubildende mit einem Orientierungseinsatz im pädiatrischen Bereich müssen diesen Einsatz in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie leisten. Ebenso müssen Auszubildende mit einem Orientierungseinsatz in der stationären Langzeitversorgung diesen Einsatz im gerontopsychiatrischen Bereich absolvieren. Der Einsatz hat eine Dauer von 120 Stunden. Die im theoretischen und praktischen Unterricht der CE 11 vermittelnden Inhalte sind je nach Ausrichtung spezifisch und dienen als Basiskennnisse. Der Einsatz ermöglicht ebenso eine gezielte Vertiefung der bereits erworbenen und hierfür notwendigen Kompetenzen (vgl. BIBB 2019, S. 252). Im letzten praktischen Ausbildungsdrittel folgt der Vertiefungseinsatz. Dieser Einsatz findet beim Träger der Ausbildung statt. Seine disziplinäre Ausrichtung steht in Abhängigkeit von dem in Ausbildungsvertrag festgelegten Versorgungsbereich. Die Kompetenzziele werden dem Ausbildungsstand entsprechend gesteigert. Am Ende soll der Auszubildende im Stande sein eine Person oder Personengruppen mit hoher Pflegebedürftigkeit und gesundheitlicher Instabilität zu versorgen (vgl. BIBB 2019, S. 291). Wie im theoretischen, curricularen Aufbau der Ausbildung ist auch in der praktischen Ausrichtung eine starke Orientierung am Auszubildenden und seinem bisherigen Wissensstand erkennbar. Auch in der Praxis werden die Ziele für den jeweiligen Ausbildungsabschnitt in Kompetenzen formuliert.

Eine weitere Neuerung für den praktischen Rahmen betrifft die Befähigung des Pflegepersonals zur Praxisanleitung. Aus der PflAPrV, § 4 „Praxisanleitung“ geht hervor, dass Pflegefachkräfte, die ab Dezember 2019 die Zusatzqualifikation zum Praxisanleiter erwerben wollen eine Weiterbildung von 300 Stunden benötigen. Zusätzlich sind sie verpflichtet sich mindestens 24 Stunden im Jahr fortzubilden (vgl. PflAPrV 2017; § 4). Im Vergleich zu den bisherigen Gegebenheiten bedeutet dies eine Steigerung der pädagogischen Zusatzqualifikation um 100 Stunden in der Weiterbildung. Auch der Nachweis über kontinuierliche jährliche Fortbildungsmaßnahmen von 24 Stunden ist neu.

3. Der Pflegeberuf und die Herausforderungen in der Ausbildung

Im nachfolgenden Kapitel wird erläutert, welche Problematik sich aus dem praktischen Wirkungsfeld der Pflegeauszubildenden, den gesetzlichen Neuerungen sowie der curricularen Umsetzung der generalistischen Ausbildung für die Auszubildenden ergibt.

3.1. Handlungsfeld der Pflege

Der Pflegeberuf ist sehr vielseitig. Das Praxisfeld der Pflege ist breit gefächert. Neben Funktionsbereichen wie Operationstrakt, Endoskopien, Ambulanzen verschiedener Fachausrichtungen oder der Notaufnahme gibt es die intensivmedizinische, stationäre, ebenso ambulante Kurz- oder Langzeitversorgung in verschiedensten Fachdisziplinen. Pflege erstreckt sich von der perinatalen Versorgung bis hin zur pflegerischen Begleitung im Hospiz. Die Lernenden in einer Pflegeausbildung begegnen Menschen mit positiven Lebenswendungen, beispielsweise der Geburt eines gesunden Babys, physiologischen oder ästhetischen Korrekturen, dem kurativen Verlauf bei somatischen, ebenso psychischen Erkrankungen. Sie betreuen aber auch Menschen, die Schicksalsschläge erleben, beispielsweise Traumata, Erkrankungen mit irreversiblen Schädigungen oder palliativem Verlauf. Die Begegnung mit Scham, Ekel oder Sterbenden gehört ebenfalls zum Pflegealltag dazu. Dabei werden die Pflegeauszubildenden mit vielseitigen Bedürfnissen der zu Pflegenden konfrontiert.

Der Pflegeberuf ist eine Dienstleistung an Menschen. Dieser Umstand bringt emotionale sowie interkulturelle, herausfordernde Aspekte in den Berufsalltag mit. Die Konfrontation mit Schwerkranken, traumatisierten zu Pflegenden, die Auszubildenden gegenüber aggressiv handeln oder deren Hilfe ablehnen, kann belastend empfunden werden. Hinzu kommt die Auseinandersetzung mit Kollegen und möglichen Konflikten im Team. Bei der interdisziplinären Arbeit können Mangel an gegenseitiger Anerkennung sowie fehlende Wertschätzung die psychische Belastung erhöhen. Die Pflegetätigkeit selbst zählt zur schweren körperlichen Arbeit. Neben dem Heben, Tragen, Verrichtungen in einer ungünstigen Körperhaltung, beispielsweise Arbeiten über den Kopf, in der Hocke, im Knien oder Stehen, kommen Lärm und ungünstige Umgebungsfaktoren, wie Kälte, Wärme, Nässe oder Zugluft im Arbeitsalltag der Pflegeauszubildenden vor. Schichtdienst und der vorhandene Personalmangel stellen weitere Herausforderungen in der Pflegepraxis dar. Es führt zu einem hohen Zeitdruck bei der Versorgung der Patienten (vgl. DGB-Index Gute Arbeit 2018, S. 7 – 15). Die Zeit für adäquate Praxisanleitung leidet ebenfalls unter den alltäglichen, herausfordernden Bedingungen in der Pflegepraxis.

3.2. Die Ausbildungssituation

Aus einer unveröffentlichten Studie von Strobel und Seeliger aus dem Jahr 2009 geht hervor, dass ein Abbruch der Pflegeausbildung sich nur bei 40 Prozent auf die theoretischen Gegebenheiten zurückführen lässt und in 60 Prozent der Fälle die Lage in der Praxis ausschlaggebend ist (vgl. Holoch 2013, S. 242 f). Für eine adäquate Ausbildungssituation im dualen Bildungsweg sowie zur Prävention eines vorzeitigen Beendens der

Ausbildung aufgrund einer Überforderung ist die Auseinandersetzung mit beiden Seiten, Theorie und Praxis, unerlässlich. Die curriculare Umsetzung der theoretisch- praktischen Inhalte muss eine umfassende Entwicklung der notwendigen Kompetenzen eines Auszubildenden für die Herausforderungen in der Praxis sichern. Die Förderung der fachlichen und methodischen Kompetenzen reicht nicht aus. Die Unterstützung der persönlichen Kompetenzentwicklung muss in der theoretischen Ausbildung ebenfalls eine hohe Relevanz haben. Ihr Ausbau ist ein wichtiger Baustein, um Auszubildende umfassend auf die Situation in der Praxis vorzubereiten. Die Schulung der Lernenden im Umgang mit Überforderungen kann die Anzahl der vorzeitigen Ausbildungsabbrüche reduzieren.

3.2.1. Neues Gesetz, neue Ziele, alte Dauer

In der Neuausrichtung der generalistischen Ausbildung zur Pflegefachfrau / zum Pflegefachmann wurden im § 5 des PfIBRefG die zu erreichenden Ausbildungsziele um eine Vielzahl komplettiert (vgl. PfIBRefG 2017, § 5). Eine Erhöhung der theoretischen oder praktischen Stunden und damit Verlängerung der Ausbildungsdauer ist nicht vorgesehen. Schlussfolgernd muss die Ausbildungsstätte mehr Anforderungen an den Auszubildenden und ihre Entwicklung während der Ausbildung stellen. Diese Tatsache stellt die Pflegeschulen vor eine didaktische Herausforderung. Die Theorie muss die Auszubildenden ideal auf die Anforderungen des komplexen Tätigkeitsfeldes der Pflege vorbereiten, ebenso das Erreichen der Ausbildungsziele sichern. Gleichzeitig sollten jedoch keine zusätzlichen neuen Belastungsfelder entstehen, die einen Abbruch der Ausbildung begünstigen würden.

3.2.2. Herausforderungen des theoretischen Rahmens

Für die theoretische Ausrichtung der generalistischen Ausbildung zur Pflegefachfrau / zum Pflegefachmann wurde ein spiralförmiges Curriculum strukturiert sowie nach dem Situationsprinzip erarbeitet. Es sieht vor, Leistungsanforderungen kontinuierlich zu steigern und die Auszubildenden an den „Prozess des lebenslangen Lernens“ heranzuführen. Das Situationsprinzip soll unterstützend für die Ausbildung der Reflexionsfähigkeit der Lernenden dienen. Darüber hinaus ist die Förderung der persönlichen und beruflichen Identitätsentwicklung der Auszubildenden vorgesehen (vgl. BIBB 2019, S. 13 f).

Die persönliche und berufliche Identität sind interdependent, weshalb beide im Fokus bleiben müssen (vgl. Raeder 2018, S. 445). Die „Ich – Identität“ setzt sich aus der Selbstwahrnehmung der subjektiven Bedürfnisse einer Person und der Wahrnehmung der Erwartungen aus der Umwelt zusammen (vgl. Erikson 1970, S. 17 f). Sie unterliegt der

menschlichen Entwicklungsstufen und damit der Persönlichkeitsreife. Das Ende der Adoleszenz ist eine wichtige Phase in der Entwicklung der persönlichen Identität. In diesem Lebensabschnitt wird eine Balance zwischen Zugehörigkeit und Abgrenzung gesucht. Bekannte Rollenbilder sowie Ideale, vorhandene Standpunkte oder Meinungen werden überprüft. Die eigene Selbstwirksamkeit wird untersucht (vgl. Erikson 1995, S. 150 – 154). Die Entwicklung in dieser Phase ist entscheidend für die künftige Herangehensweise sowie die Bewältigung der herausfordernden Aufgaben (vgl. Erikson 1970, S. 123). Da sich die Mehrheit der Auszubildenden in dieser Lebensphase befindet, ist die Entwicklung der persönlichen Identität wichtig. Ein Angebot an Unterstützungsmaßnahmen zum Umgang mit belastenden Situationen beeinflusst ihre Entwicklung positiv. Des Weiteren sorgt das Stärken der persönlichen und beruflichen Identität für einen gesunden Verbleib in der Pflegeausbildung, ebenso im Anschluss im Pflegeberuf.

In Bezug auf die Entwicklung der beruflichen Identität ist die Zufriedenheit des Auszubildenden mit dem Praxisfeld eine wichtige Grundvoraussetzung. Herausforderung, doch nicht Überforderung in der Praxis, Möglichkeiten zum selbstständigen Arbeiten, Verantwortungsübernahme, Sozialisation ins Team sind einige von wichtigen Kriterien welche, neben der Vielfalt und Komplexität der beruflichen Aufgaben, eine entscheidende Rolle bei der subjektiven Zufriedenheit im beruflichen Kontext spielen. Eine anhaltende Frustration kann Lernende zum vorzeitigen Abbruch der Ausbildung oder schlimmstenfalls in einen Burnout bewegen (vgl. Haußer 1995, S. 167). Die persönliche und berufliche Identität hat eine enge Verknüpfung zu der eigenen Biographie. Das Erleben und der Umgang mit kritischen Lebensereignissen beeinflusst ihre Entwicklung. Das daraus resultierende Selbstbild ist einem kontinuierlichen Wandel unterzogen. Durch eine reflexive Auseinandersetzung mit Erfahrungen entsteht ein Lernprozess, der Einfluss auf die persönliche Biographie und damit das eigene Selbstbild nimmt (vgl. Siebert 2011, S. 38).

Die Relevanz von regelmäßigen Reflexionen der Ereignisse aus der Praxis in den theoretischen Phasen ist für die Identität und Lernprozesse hoch. Zudem ermöglicht es ein rechtzeitiges Erkennen von Missständen sowie eine Reaktion auf diese. Die Sorgen oder psychische Belastungen der Auszubildenden müssen ernst genommen werden. Ebenfalls benötigen die Lernenden ein Angebot an Interventionsmöglichkeiten. Das Kennenlernen von Supervision oder das Konzept der kollegialen Beratung sind mögliche Bewältigungsstrategien, die curricular verortet sind. Sie sind jedoch komplexe Methoden, die viel Übung bedürfen. Ebenfalls können sie bei Bedarf nicht allein durchgeführt werden. Es werden weitere Personen benötigt. Ein Reflexionsbogen, der die Belastungen über persönliche Ressourcen bearbeiten lässt, trägt zu der Widerstandskraft eines Lernenden bei. Durch den Blick über die eigenen Stärken wird eine positive Herangehensweise an Herausforderungen ermöglicht.

3.2.2.1. Reflexion in der theoretischen Ausbildung

Durch die Verortung von den Grundkenntnissen zur Reflexion in CE 01 – 03 sowie ihrer Anwendung auf die Inhalte der anderen CE´s über die Ausbildungsdauer wird die kritische Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung gefördert (vgl. BIBB 2019, S. 17 – 20). Für CE 03, in der die Auszubildenden ihre ersten Erfahrungen aus der Praxis reflektieren dürfen, sind 80 Unterrichtsstunden in der gesamten Ausbildungsdauer vorgegeben. Sie sind in den ersten zwei Ausbildungsjahren zu verorten. Im Rahmen dieser Lerneinheiten ist eine Auseinandersetzung in der beruflichen Konfrontation mit „Ekel, Scham, Ungeduld, Abwehr, Grenzüberschreitung sowie Hilfslosigkeit“ vorgesehen. Dabei soll der Blick nicht nur auf die eigene Person selbst, sondern auch auf die institutionellen Rahmenbedingungen gerichtet werden. Während der 80 Unterrichtsstunden wird zudem das Konzept der kollegialen Beratung vorgestellt (vgl. BIBB 2019, S. 51 – 52). Die Herausforderung hier liegt in der geringen Stundenzahl. Den Auszubildenden bleibt für die Auseinandersetzung mit den aufgezählten Themen wenig Zeit. Konzepte wie kollegiale Beratung benötigen viel Übung, um eine ausreichende Sicherheit in der Anwendung zu erwerben. Auch die Entwicklung der persönlichen und beruflichen Identität benötigt nicht nur eine Reflexion der persönlichen Beziehung zu den einzelnen Themen. Der Blick auf die institutionellen Rahmenbedingungen, aber auch das Berücksichtigen der gestellten Erwartungen sind ebenfalls relevant. Die Bearbeitung von Lernaufgaben in der Praxisphase und die Auswertung dieser während eines theoretischen Blocks können höchstens als thematische Grundlage dienen. Es bedarf einer methodischen Herangehensweise, die einen Dialog zwischen den Lernenden und Lehrenden über resultierende Problematik zulässt. Das ermöglicht den Auszubildenden individuelle Lösungsansätze zu formulieren. Für die Entwicklung von präventiven oder gesundheitsfördernden Lösungsstrategien ist in der Reflexion einer Problemsituation der Blick auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen notwendig.

3.2.2.2. Resilienz in der theoretischen Ausbildung

Resilienz ist im Rahmenlehrplan in der CE 04 „Gesundheit fördern und präventiv Handeln“ verortet. Die CE besteht aus 160 Lerneinheiten. Im ersten und zweiten Ausbildungsjahr stehen 80 Lerneinheiten zur Verfügung. Die Liste der Inhalte dieser CE ist lang. Neben verschiedenen Themenbereichen, wie beispielsweise dem nationalen Aktionsplan zur Gesundheitskompetenz, gesundheitsfördernde Gesamtpolitik und der daraus resultierende Einfluss auf das Gesundheitssystem, Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Grundbegriffen, wie Epidemiologie oder Sozialepidemiologie, gerechten

Ressourcenverteilung, Gesundheitsberichterstattung, gesetzlichen Grundlagen zu Kinderschutz und Jugendhilfe, Gesundheitsförderung sowie Prävention bekommt Resilienz ihren Platz. Auf der Wissensgrundlage zu Gesundheit, Krankheit, Kohärenz und Resilienz auf individueller und familiärer Ebene soll zum einen die eigene Gesundheit gefördert werden, zum anderen wird Resilienz in Bezug auf die präventiven Unterstützungsmaßnahmen der Pflegebedürftigen angewandt. Im dritten Ausbildungsjahr erfolgt eine analytisch-reflexive Sozialanamnese, welche auf Basis von präventiven Maßnahmen zur Förderung und Unterstützung der Kinder und Jugendlichen aufbaut (vgl. BIBB 2019, S. 55 – 73). Bei genauer Betrachtung der CE 04 und dem Umfang der verschiedenen Themen bleibt für eine gezielte Vertiefung der Resilienz kaum Zeit. Im Rahmen dieser curricularen Einheit, könnte der Einsatz des in dieser Arbeit entworfenen Reflexionsleitfadens vorgestellt sowie eingeübt werden. Das Verwenden des auf Basis der Resilienz aufgebauten Instruments in Reflexionseinheiten aus der CE 03 würde das Verständnis und den ressourcenorientierten Zugang zu Lösungsstrategien bei Belastungen routinieren.

3.2.3. Herausforderungen der Praxis

Claudia Winter erforscht in ihrer Dissertation die emotionalen Herausforderungen der Auszubildenden im Praxisfeld der Pflege.

Hauptkategorie A: Direkter Kontakt mit zu pflegenden Menschen und Angehörigen			
In Pflegesituationen an Grenzen kommen	Schwierige Gespräche führen	In ethische und moralische Konflikte und Dilemmata geraten	Sterben und Tod aushalten
Körperliche Nähe aushalten	Gespräche mit zu pflegenden Menschen und Angehörigen	Fertig werden mit kritischen Entscheidungen	Mit der Endlichkeit des Lebens konfrontiert werden
Konfrontation mit Aggression und Gewalt	Gespräche mit Sterbenden und Angehörigen	Suizidversuch und Suizid von zu pflegenden Menschen	Sterben von Kindern aushalten und die Trauer der Eltern mitempfinden
			Verstorbene versorgen

Tabelle 2: Emotionale Herausforderungen der Auszubildenden in der Praxis, Hauptkategorie A nach Winter

Hauptkategorie B: Lernen und Arbeiten in der Pflegepraxis	
Im Pflegealltag zurecht kommen	Mit Pflegenden im Team zusammenarbeiten
In ökologischen Zwängen stecken	Feindseligen Pflegenden ausgesetzt sein
Beim Lernen demotiviert werden	Ausgeschlossen werden
Verantwortung in Pflegesituationen übernehmen	

Tabelle 3: Emotionale Herausforderungen der Auszubildenden in der Praxis, Hauptkategorie B nach Winter

Wie in den Tabellen dargestellt bildet Winter zwei Hauptkategorien: den „Direkten Kontakt mit zu pflegenden Menschen und Angehörigen“ sowie „Lernen und Arbeiten in der Pflegepraxis“, in welche sich die Belastungen aus der Praxis zuordnen lassen. Diesen beiden Bereichen sind insgesamt sechs Oberkategorien zugewiesen. Die Oberkategorien werden mit weiteren Unterkategorien detaillierter definiert und über konkrete Situationen stichpunktartig erläutert. Im Anschluss erstellte sie ein Konzept zur Praxisbegleitung, das die Auszubildenden in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützen soll (vgl. Winter 2019 S. 39 – 41).

Die berufliche Pflegeschule kann einen Einfluss auf den Umgang der Auszubildenden mit den vorherrschenden Rahmenbedingungen in der Praxis nehmen. Das Konzept von Winter zur „persönlichkeitsstärkenden Praxisbegleitung“ setzt genau hier an. Es erläutert, wie Auszubildende in der generalistischen Ausbildung im Umgang mit emotionalen Herausforderungen unterstützt werden können. Es bietet eine „Gesamtorientierung im didaktisch-methodischen Handeln“. Ihre Arbeit basiert auf dem kritisch-konstruktiven Bildungskonzept nach Klafki in Verbindung mit dem „Zielkonzept zur Kompetenzförderung in Pflege- und Gesundheitsberufen“ von Oelke. Das hier zu Grunde liegende Pflegeverständnis beschreibt die professionell handelnde Pflege nicht nur an der Fachkompetenz orientiert, sondern umfassend an den Gegebenheiten des Pflegealltags ausgerichtet. Winter konzipiert sechs Lerneinheiten, die thematisch aus den zuvor erforschten Haupt- und Oberkategorien resultieren. Sie beschreibt mögliche Lernziele, erwähnt passendes methodisches Vorgehen und gibt Hinweise für die Umsetzung einer Praxisbegleitung. Sie selbst empfiehlt die verschiedenen Lerneinheiten den Bedürfnissen der Auszubildenden angepasst sowie über die Ausbildung verteilt, wenn möglich als ein- bis zweitägige Praxiseinsätze während der Praxisphase, einzuplanen (vgl. Winter 2019, S. 176 – 229).

Das Konzept von Winter ermöglicht ein bedarfsorientiertes, bewusstes Auseinandersetzen mit den belastenden Herausforderungen der praktischen Ausbildung. Über das Ausbilden der Reflexionsfähigkeit wird die persönliche Kompetenz der Lernenden gefördert. Ein Instrument, welches eine Systematik in die anschließende Reflexion bringt, ergänzt dieses Konzept. Der Zugang zur Bewältigung aufkommender Stressfaktoren über die Resilienz ermöglicht den Auszubildenden sich auf die eigenen Stärken zu konzentrieren. Die Entwicklung der persönlichen Kompetenz wird dadurch über positive Aspekte ange-regt.

3.3. Herausforderungen durch Transition

Der Beginn einer Ausbildung stellt im Sinne des Verständnisses von Transition einen Übergang von einen Lebensabschnitt in einen anderen dar. Eine solche Übergangsphase in die neue Lebenssituation kann psychische Beeinträchtigungen mit sich bringen, wenn die Neuorientierung und Anpassung, beispielsweise durch zu starke Belastung aus der Praxis, nur schwer oder gar nicht bewältigt werden können (vgl. Bachmann u.a. 1998, S. 13). Inwieweit ein Auszubildender die Herausforderungen der Pflegepraxis als belastend empfindet hängt von verschiedenen Faktoren ab. In Anlehnung an das Transitionskonzept nach Griebel spielt für eine gelungene Transition die „individuelle Ebene“ (das eigene emotionale Erleben), die „intraaktionale Ebene“ (das soziale Netzwerk) und die „kontextuelle Ebene“ (die Zusammenführung der verschiedenen Lebensbereiche, hier Ausbildung und Privatleben) eine Rolle (vgl. Griebel 2015, S. 82 f). Wenn der Auszubildende für die Ausbildung einen Wohnortswechsel vollzieht, dadurch ein neues so-ziales Netzwerk ausbauen muss und selbst einen hohen Anspruch an die eigenen Lei-stungen stellt, können unter Umständen die in der Pflegepraxis erlebten schwierigen Si-tuationen belastender wirken als wenn die gleiche Person für die Ausbildung im gewohn-ten Umfeld sowie ihrem sozialen Netzwerk bleibt. Die Belastungen aus dem praktischen Einsatz können einen negativen Einfluss auf den Verlauf der Transition nehmen und möglicherweise zum Abbruch der Ausbildung führen.

Wie bereits unter den Herausforderungen des theoretischen Rahmens erläutert, befindet sich eine große Zahl der Auszubildenden zu Beginn der Ausbildung in der Adoleszenz. Für die persönliche Identitätsentwicklung ist dies, nach der „Phasenlehre der psychoso-zialen Entwicklung“ nach Erikson, ein konflikträchtiger und damit krisenanfälliger Le-benszeitpunkt (vgl. Erikson 1970, S. 149 – 152). Ab der Pubertät bis zur Adoleszenz steht die Bildung der persönlichen Identität im Vordergrund. Sie wird aus den bisherigen sowie gegenwärtigen Erfahrungen mit eigenen Fähigkeiten und den bisher eigenomme-

nen Rollen gebildet. Die Entscheidung für einen Beruf kann nach dem Beginn der Ausbildung zu einer Überforderung und damit Identitätsverwirrung führen, denn der junge Erwachsene kann zum Zeitpunkt der Entscheidungsfindung die Tragweite dieser mit allen Folgen noch nicht erfassen (vgl. Haußer 1995, S. 77). Für eine Weiterentwicklung der persönlichen Identität sowie Bewältigung der entstandenen Krise ist die Auseinandersetzung mit den belastenden Umständen, den eigenen Erwartungen, Wünschen oder Bedürfnissen in Form einer Reflexion gewinnbringend (vgl. Haußer 1995, S. 102 f).

3.4. Resultierendes Spannungsfeld

Die Praxis und die hier erlebten Belastungen scheinen der häufigere Faktor für ein Ausscheiden aus der Ausbildung zu sein. Der vorhandene Personalmangel gibt kaum Ressourcen für zusätzliche unterstützende Maßnahmen über die Praxisanleiter. Die gesteigerten Anforderungen an die pädagogische Qualifikation einer Pflegekraft, die als Praxisanleiter tätig sein will und ihre Pflicht zu regelmäßigen Fortbildungen verstärken möglicherweise den bereits vorhandenen Leistungsdruck bei den Praxisanleitern. Das neue Pflegeberufereformgesetz erhöht durch die zu erreichenden Ausbildungsziele die Anforderungen an die Auszubildenden und damit an die Ausbildungsstätten. Der neue Rahmenlehrplan baut die gesetzlichen Forderungen ein und setzt an der persönlichen und beruflichen Identitätsentwicklung der Lernenden an. Reflexion bekommt einen wichtigen Stellenwert und wird vor allem in den ersten Ausbildungsjahren curricular verortet. Auch das Kennenlernen von Methoden, welche eine Auseinandersetzung mit entstandenen Belastungen ermöglichen, beispielsweise Supervision oder kollegiale Beratung, soll der Auszubildende in den drei Jahren kennenlernen. Die Pflegeschulen sind in der Umsetzung dieser Vorgaben frei. Eine konkretisierende Handlungsempfehlung, wie die Auszubildenden für die Herausforderungen in der Praxis gestärkt werden können stellt Winters Konzept vor. In den ausgearbeiteten Lerneinheiten spielt die Reflexion der praktischen Erfahrungen eine große Rolle. Das Erlernen von Selbstreflexion und ihre Verortung in vorgefertigten Einheiten zur Aufarbeitung der praktischen Herausforderungen sind wichtige Bausteine, um Auszubildende vor einer Überforderung in der Praxis zu schützen. Für Auszubildende bedarf es Methoden zur Auseinandersetzung mit Belastungen, die weniger komplex sind als Supervision oder kollegiale Beratung. Zudem wäre es sinnvoll den Lernenden ein konkretes Werkzeug an die Hand zu geben, das sie bei Bedarf allein oder mit einer vertrauten Person anwenden können. Für eine routinierte und sichere Nutzung dieses Werkzeuges müssen Zeiträume geschaffen werden, in denen das Instrument kennengelernt wird sowie ein regelmäßigeres Anwenden während der Ausbildung erfolgen kann.

Wenn man die Lernenden in der Ausbildung und später auch im Beruf behalten möchte, muss der Auszubildende ganzheitlich betrachtet werden. Zum einen bringt die aktuelle Lebensentwicklungsphase unter Umständen einige innere Krisen mit sich, welche die Entwicklung der persönlichen und damit auch beruflichen Identität beeinträchtigen. Zum anderen ist der Beginn einer Ausbildung eine Transition. Gerade zum Ausbildungsanfang werden die Lernenden mit vielen neuen, manchmal auch unangenehmen Situationen konfrontiert. Begegnungen mit Tabuthemen im praktischen Einsatz, wie beispielsweise Ekel oder Scham, können zu einer Überforderung führen. Ein Gespräch mit einer Vertrauensperson ist in diesem Fall unterstützend bei der Verarbeitung dieser Erfahrung. Für Lernende, die in der Transition ein neues soziales Netzwerk aufbauen, ergibt sich hier möglicherweise eine größere Schwierigkeit in der Überwindung oder Verarbeitung der aufgetretenen Überforderung. Deshalb spielt die Pflegeschule und das hier vorhandene Hilfsangebot bei der Entwicklung von Widerstandskraft eine wichtige Rolle.

3.5. Konzeptziel

Die Selbstfürsorge über Resilienz, wie Pflegekräfte achtsam im Umgang mit sich selbst sein können, sie ihre persönliche Widerstandskraft im Pflegealltag stärken können, ist populär. Konzepte, die sich mit diesen Themen beschäftigen, haben einen bedeutenden Stellenwert im Kampf gegenüber den psychosozialen Belastungen im Pflegealltag (vgl. Richter, Heckemann 2014, S. 10). In der Fachzeitschrift „CNE. Fortbildung“ veröffentlicht Thieme dieses Jahr (2020) zwei Lerneinheiten mit Grundlagen zu Resilienz. Sie enthalten Bögen, über die eine Pflegeperson ihre individuelle Gefährdung einschätzen lassen kann. Des Weiteren werden Übungen bzw. Methoden vorgestellt, über die emotionale Resilienz im Arbeitsalltag gestärkt werden kann (vgl. Brinkmann, Steffanowski, Lindenblatt u.a. 2020, S. 1 – 16). Es sind Werkzeuge und Empfehlungen für examinierte Pflegekräfte, für Begegnungen mit Stresssituationen und ihrer Bewältigung im Arbeitsalltag.

Ziel dieser Masterthesis ist die Entwicklung eines Instruments, das bereits ab Beginn der Ausbildung einen bewussten Umgang zur Stärkung der persönlichen Resilienz ermöglicht. Auszubildende sollen in den Reflexionseinheiten mit den entworfenen Reflexionsbögen arbeiten können.

Reflexionsprozesse in der Ausbildung sind wichtig für die Förderung der Persönlichkeitskompetenz. Besonders die Selbstreflexion unterstützt die Entwicklung der beruflichen sowie persönlichen Identität. Das in dieser Arbeit entwickelte Instrument ermöglicht ein standardisiertes Vorgehen bei den curricular festgelegten Reflexionseinheiten und darüber hinaus. Bei aufkommenden Problemfeldern richtet es den Blick auf die Förderung

der persönlichen Resilienz. Die Teilnehmer konzentrieren sich auf die Stärken und beschäftigen sich mit ihren Stärken und Ressourcen, auf die sie sowohl bei sich selbst, aber auch aus der Umwelt zurückgreifen können. Diese Herangehensweise an Belastungen soll die Achtsamkeit mit der eigenen Person fördern und die Selbstfürsorge stärken. Auf diese Weise trägt es positiv zur Entwicklung der persönlichen Kompetenz bei.

Dieses Instrument soll keineswegs die Auszubildenden in einem neoliberalistischen Gedanken fördert. Die Lernenden sollen die Eigenverantwortung für sich erkennen, jedoch nicht im Sinne der Kosten-Nutzen-Kalkulation bei der ihr persönlicher Marktwert im Fokus steht (vgl. Lemke, o.J., S. 14).

Da es sich um ein Instrument auf Basis von Resilienz handelt, muss zunächst das Verständnis zu diesem Thema geschaffen und beschrieben werden.

4. Resilienz

Der Begriff Resilienz wird aus dem englischen Wort „resilience“ abgeleitet und bedeutet Spannkraft, Widerstandsfähigkeit, Elastizität. In Bezug auf eine Person ist es die psychische Widerstandskraft im Umgang mit Stressoren aus dem biologischen, psychologischen und psychosozialen Bereich. Sie beschreibt die Fähigkeit, schwierige Lebensumstände erfolgreich zu bewältigen (vgl. Wustmann 2004, S. 17). Jedes Individuum entwickelt seine Widerstandsfähigkeit in der Auseinandersetzung mit der Umwelt. Dabei nimmt die Person selbst aktiv Einfluss auf den eigenen Lebensraum. Im Laufe des Lebens verändert sich die persönliche Resilienz. Sie ist nicht auf alle Lebensbereiche übertragbar, sondern abhängig von durchlebten Erfahrungen (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Rönnauböse 2019, S. 10 f). Eine berufliche Ausbildung beginnt meist zu einer Lebenszeit, die aus dem entwicklungspsychologischen Blickwinkel in der persönlichen Identitätsentwicklung die krisenanfälligste ist. In der Pubertät und Adoleszenz erfolgt eine Auseinandersetzung mit den meisten Themen, die Bezug auf die Beziehung zwischen sich selbst und der Gesellschaft nehmen (vgl. Haußer 1995, S. 75 – 79). Zu diesem sensiblen Zeitpunkt ist eine Pflegeschule als ein soziales System zu sehen, das auf die Resilienzentwicklung eines Individuums einen positiven Einfluss nehmen kann (vgl. Masten 2016, S. 148 f). Die Interventionen einer Ausbildungsstätte in Hinblick auf die Förderung der Resilienz ihrer Auszubildenden sind relevant für die individuelle Entwicklung der persönlichen Kompetenz. Darüber hinaus haben sie die Möglichkeit, auf die persönliche und berufliche Identität positiven Einfluss zu nehmen.

Der Gegensatz zu Resilienz ist die Vulnerabilität. Das Wort kommt aus dem Lateinischen „vulnus“ bzw. Neulateinischen „vulnerabilis“, was eine Wunde am lebendigen Wesen

beschreibt (vgl. Ströh, Lohwasser u.a. 2019, S 4 f). Hinter dem Begriff Vulnerabilität versteckt sich die Verwundbarkeit oder Verletzbarkeit eines Menschen aufgrund der auftretenden äußeren Einflüsse. Es entsteht eine erhöhte Bereitschaft, eine psychische Erkrankung zu entwickeln (vgl. Fingerle 2016, S. 422).

Der Beginn einer Ausbildung bedeutet für Lernende eine Transition (siehe Seite 18). Diese bringt individuelle positive und negative Einflussfaktoren für die persönliche Widerstandskraft mit. Transitionen sind Lebensabschnitte, in denen eine Person empfindlicher auf Risikofaktoren reagiert. Deshalb zählen sie zu den Lebensphasen mit einer erhöhten Vulnerabilität (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse 2019, S. 25).

4.1. Eigenschaften der Resilienz

Resilienz resultiert aus einer Vielzahl von verschiedenen Einflussfaktoren, die miteinander auf eine Person einwirken. Daraus ergeben sich in Bezug auf die persönliche Widerstandskraft „zentrale Charakteristika“, die es zu beachten gilt (vgl. Bengel, Lyssenko 2012, S. 27). Ein Merkmal ist die „Dynamische Anpassung“ der Resilienz. Die Fähigkeit, belastende Situationen zu bewerkstelligen ist nicht angeboren. Ein Mensch entwickelt sie aus den Erfahrungen, die er im Laufe des Lebens in der Interaktion mit seiner Umwelt macht. Dies verdeutlicht, dass Resilienz erlernbar und ganz individuell ist (vgl. Bengel, Lyssenko 2012, S. 27). Die subjektive Wahrnehmung und Bewertung der Situation sowie die aktive Auseinandersetzung einer Person mit dem aktuellen Problem ist entscheidend (vgl. Degenkolb- Weyers 2016, S. 6). Resilienz besitzt eine „Variabilität“. Das heißt, Resilienz bedeutet keine Stabilität in der Begegnung mit Belastungen. Zudem ist die Widerstandskraft eines Menschen „situationsspezifisch“. Sie steht in Abhängigkeit von der aktuellen Lebensphase sowie dem Lebensbereich in der/dem das Problem gerade auftritt. Die in diesem Bereich zur Verfügung stehenden Schutzfaktoren oder Ressourcen, auf die eine Person aus sich selbst oder aus ihrer Umwelt zurückgreifen kann, sind entscheidend. Des Weiteren beeinflussen die situationsrelevanten Risikofaktoren die Bewältigung der Stressbelastung (vgl. Wustmann 2005, S. 194). Obwohl ein Mensch die Fähigkeit besitzt, bestimmten Stress zu überwinden, können diese Risikofaktoren eine kurzzeitige psychische Beeinträchtigung hervorrufen. In diesem Fall ist eine zeitnahe Unterstützung bei der Suche nach Ressourcen entscheidend (vgl. Degenkolb- Weyers 2016, S. 6). Je bedrohlicher die Wahrnehmung und Bewertung der Situation erlebt wird, umso beschwerlicher wirkt der hier entstehende Stressfaktor auf die Person. Ein Auszubildender ist beispielsweise im Umgang mit depressiven, suizidgefährdeten Patienten sehr professionell. Wenn diese Diagnose plötzlich einen nahen Angehörigen betrifft, benötigt er Unterstützung von außen, um die Belastung dieser Situation zu kompensieren (vgl.

Bengel, Lyssenko 2012, S. 27). Resilienz ist „multidimensional“. Das heißt, die Fähigkeit zur Anpassung wie auch zur Überwindung aufkommender Schwierigkeiten kann in unterschiedlichen Lebensbereichen bereits unterschiedlich ausgebildet sein. Ein Lerner, der einen komplexen Sachverhalt kognitiv schnell erfasst und in Notfallsituationen sachlich, fachlich korrekt reagiert, kann unter Umständen in schwierigen Patientengesprächen Anpassungsschwierigkeiten aufweisen (vgl. Bengel, Lyssenko 2012, S. 27). Resilienz ist in Abhängigkeit vom belastenden Kontext, den individuellen Merkmalen einer Person, aber auch den Gegebenheiten in ihrer Umwelt zu betrachten.

4.2. Resilienz Faktoren

Wie aus den Eigenschaften der Resilienz entnommen werden kann, ist die Ausprägung der persönlichen Widerstandskraft an eine Vielzahl von verschiedenen Einflüssen gekoppelt. Diese werden in Risikofaktoren, das bedeutet Bedingungen, die eine Vulnerabilität begünstigen sowie Schutzfaktoren, das heißt Eigenschaften, die Resilienz fördern, unterschieden. Da die Wechselwirkung aus Risiko- und Schutzfaktoren bei Resilienz eine Rolle spielt, müssen beide Bereiche genauer betrachtet werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse 2019, S. 20).

4.2.1. Risikofaktoren

Risikofaktoren werden in primäre oder sekundäre, kindesbezogene Vulnerabilitätsfaktoren und psychosoziale Einflüsse unterschieden. Bei den kindesbezogenen, primären Vulnerabilitätsfaktoren handelt es sich um Merkmale, die eine Person seit Anbeginn besitzt. Sie sind genetisch erworben (beispielsweise Chromosomenanomalien) oder Folge von Geburtskomplikationen (beispielsweise Frühgeburt). Der Einfluss dieser Eigenschaften auf die Resilienzentwicklung ist geringer als die Wirkung der psychosozialen Risikofaktoren. Diese negativen Reize werden aus der Interaktion mit der eigenen Familie als auch Umwelt erworben. Sie können die kognitive sowie sozial-emotionale Entwicklung beeinträchtigen und die Ausbildung von Resilienz stören (vgl. Petermann 2013, S. 65). In Anlehnung an Wustmann (2004) gibt die folgende Tabelle eine Übersicht zu den verschiedenen Kategorien der Risikofaktoren. Auch wenn die aufgeführten Merkmale nicht allein den Lebenszeitpunkt eines Lernenden während der Ausbildung beschreiben, helfen sie zu verstehen, weshalb eine herausfordernde Situation in der Praxis bei einzelnen Auszubildenden möglicherweise zu einer größeren Belastung führen kann. Denn für die Fähigkeit zur Resilienz muss der Lernende im gesamten Kontext seiner Person sowie seiner bisher gesammelten Erfahrungen betrachtet werden.

Primäre Vulnerabilitätsfaktoren	Sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren
Prä- und perinatale Faktoren	Postnatale Faktoren
Genetische Disposition	Neuropsychologische Defizite
schwierige Temperamenteigenschaften	Psychologische Faktoren
Geringe, angeborene kognitive Leistungsfähigkeit	Chronische Erkrankungen
	Unsichere Bindungsorganisation
	Geringe Fähigkeit zur Selbstregulation von Anspannung und Entspannung
Psychosoziale Risikofaktoren	
Niedriger sozioökonomischer Status, chronische Armut	
Alkohol-/ Drogenmissbrauch im engen Familienkreis	
Aversives Wohnumfeld	
Mobbing / Ablehnung im engen Umfeld	
Verlust von Eltern, Geschwister, Freunden oder Vertrauenspersonen	
Psychische Störungen / Erkrankungen von nahen Angehörigen	
Behinderung, Lern- oder Verhaltensstörung von Geschwistern	
Erziehungsdefizite	
Sehr junge Elternschaft	
Unerwünschte Schwangerschaft	
Niedriges Bildungsniveau der Eltern	
Häufige Schulwechsel, häufige Umzüge	
Migrationshintergrund	
Soziale Isolation der Familie	
Mehr als vier Geschwister	
Kriminalität der Eltern	
Chronische familiäre Disharmonie, elterliche Scheidung	
Adoption/ Pflegefamilie, außerfamiliäre Unterbringung	
Arbeitslosigkeit	
Obdachlosigkeit	
Abwesenheit eines Elternteils	

Tabelle 4: Risikofaktoren nach Wustmann 2004

Weitere schwerwiegende Risikofaktoren stellen Traumata dar. Unter Trauma (griechisch = Wunde) versteht man ein Ereignis, welches als eine außergewöhnliche Bedrohung für Körper und / oder Psyche erlebt wird. Durch Situationen, wie schweren Unfällen, Erkrankungen, Naturkatastrophen, Missbrauch sowie Gewalt kommt es zur Überforderung der persönlichen Bewältigungsmethoden. Emotionen, wie Angst, Hilflosigkeit oder Grauen

werden ausgelöst. Die Person ist nicht in der Lage, das Erlebnis zu verarbeiten, ebenso sich davon zu distanzieren. Es ist möglich, dass ein Trauma und die erlebte Überforderung in der Stressverarbeitung psychische und physische Folgeerscheinungen hinterlassen. Wenn die Stressbelastung im beruflichen oder privaten Alltag ansteigt, können diese zum Vorschein kommen (vgl. DeGPT o.J., Trauma). Die posttraumatischen Beschwerden aufgrund einer akuten Überforderung sind ganz individuell. Sie reichen von Konzentrationsstörungen, Desorientiertheit bis hin zu vegetativen Reaktionen, beispielsweise Schweißausbruch oder Übelkeit (vgl. DeGPT o.J., Belastungsstörung).

In der Ausbildung zur Pflegefachfrau / zum Pflegefachmann befinden sich Lernende, die als Geflüchtete nach Deutschland gekommen sind. Selbstverständlich bedeutet dies nicht, dass ausschließlich diese Auszubildenden traumatisierende Erfahrungen mitbringen oder tatsächlich welche erlebt haben. In Hinblick auf die Erläuterung von Trauma ist die Wahrscheinlichkeit, unter diesen Auszubildenden auf die Art von Erlebnissen zu stoßen, höher. Deshalb muss das Bewusstsein für diese schwerwiegenden Risikofaktoren und ihre Wirkung auf die Entwicklung von Resilienz vorhanden sein. Möglicherweise benötigen die betroffenen Lernenden zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen aufkommender Belastungssituationen.

Die Existenz von einen oder mehreren Risikofaktoren ist nicht synonym mit einer Entwicklungsgefährdung oder Beeinträchtigung in der Resilienzentwicklung zu verstehen. Ein Risikomerkmak kann, muss aber nicht zu einer Störung führen. Die Anzahl der negativen Reize ist entscheidend und dennoch nur ein Faktor, der bei Entstehung von Widerstandskraft eine Rolle spielt. Das Alter und der Entwicklungsstand sowie bisherige Erfahrungen des Lernenden beeinflussen den Umgang mit neuen Stressoren. Im Zusammenhang mit Alter gibt es einen geschlechterbedingten Umgang mit Belastungen. Ab der Pubertät sowie in der Adoleszenz sind weibliche Auszubildende sensibler und damit gefährdeter für Vulnerabilität. Dies wird mit größeren, körperlichen sowie hormonellen Veränderungen in dieser Entwicklungszeit begründet. Im Erwachsenenalter sind männliche Lernende anfälliger. Des Weiteren ist die Dauer und die Intensität, ebenso der Verlauf einer belastenden Situation, neben der subjektiven Wahrnehmung und Bewertung der Ereignisse ausschlaggebend für Resilienz (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse 2019, S. 25 – 27). Die subjektive Wahrnehmung und Bewertung von Belastungen oder kritischen Lebensereignissen unterliegen weiteren Merkmalen der einzelnen Risikofaktoren. Hierzu zählen die Vorhersehbarkeit, Kontrollierbarkeit, Ambiguität und die zu Grunde liegenden Ursachen für entstandene Stresssituationen (vgl. Bengel, Lyssenko 2012, S. 30). Demnach wird vermutlich das Betreuen und Begleiten eines sterbenden Pflegebedürftigen sowie die anschließende Versorgung seines Leichnams auf einer Palliativstation einen Auszubildenden weniger belasten als die Pflege, ebenso das Erleben

eines unerwarteten präfinalen Zustands und dem darauf folgenden plötzlichen Tod eines Patienten auf einer chirurgischen Akutstation.

Neben möglichen Stressoren, die ein Lernender aus der eigenen Person und der eigenen Umwelt mitbringt, wirken auf die Auszubildenden neue Risikofaktoren. Sie ergeben sich aus dem Berufsbild der Pflege. Im Auftrag der Unfallkasse Nordrhein- Westfalen wurde im Jahr 2014 eine Untersuchung durchgeführt mit dem Ziel, ein Resilienz förderndes Programm für Mitarbeiter im Gesundheitswesen zu entwickeln. Die in diesem Rahmen durchgeführte Analyse der Belastungsfelder eines Pflegeberufes ergab eine Vielzahl von möglichen Stressoren. Sie wurden drei Kategorien, den „organisatorisch/administrativen“, den „patientenbezogenen“ sowie der „Betriebskultur“ zugeordnet. In der folgenden Tabelle werden sie dargestellt (vgl. Richter, Heckemann 2014, S. 5 f).

Organisatorisch/ administrative Faktoren	Patientenbezogene Faktoren	Betriebskultur
Dienstplangestaltung / Dreischichtsystem	Emotionale Betroffenheit bei kritischen Behandlungsverläufen	Zielscheibe für Unmut
Überlastung der jungen Mitarbeiter durch viele ältere, nicht mehr leistungsstarke Teammitglieder		Zielscheibe für Aggressionen
schlechte Koordination der Aufgaben	Erhöhte Anspruchshaltung der Pflegebedürftigen	Unzufriedenheit der Pflegebedürftigen oder ihrer Angehörigen
	Mangelnder Respekt der Pflegebedürftigen	
Großer Patientenwechsel	Aggressives Verhalten der Pflegebedürftigen	Souveränes, professionelles Begegnen auf Anfeindungen
Lärm	Körperliche Angriffe von psychisch Erkrankten	Wenig Rückendeckung durch Vorgesetzte
Fehlende Ruheräume		
	Suizidgefährdung der Pflegebedürftigen	Geringe Rückendeckung durch andere Berufsgruppen
		Fehlende Wertschätzung

Tabelle 5: Belastungen im Pflegeberuf

Wenn Pflegende kurzfristig diesen Stressoren ausgesetzt sind, äußert sich die verstärkte Belastung in emotionalen Reaktionen, wie Wut, Ärger, Angespannt sein. Das Team rückt zunächst mehr zusammen, eine angespannte Stimmung unter den Kollegen ist jedoch ebenfalls möglich. Eine länger anhaltende Überlastung führt zu psychischen oder körperlichen bzw. psychosomatischen Symptomen. Frustration, Rückzug aus dem sozialen Leben, Antriebslosigkeit, Müdigkeit, Rückenschmerzen, Sodbrennen oder Schlafstörun-

gen sind Beispiele für mögliche Folgen. Die Auswirkungen von langanhaltenden Belastungen lassen sich auch im Team wahrnehmen. Neben erhöhten Krankmeldungen ist eine Ausbreitung von Frustration oder Resignation eine mögliche Reaktion. Die Pflegequalität kann sich ebenso verschlechtern (vgl. Richter, Heckemann 2014, S. 6). Risikofaktoren stehen im Zusammenhang mit dem Erwerb bestimmter Volkskrankheiten, wie beispielsweise Diabetes, Rheuma oder Erkrankungen des Herz-Kreislaufsystems (vgl. Franzkowiak 2018).

Mögliche negative Reize des beruflichen Pflegealltags, die zum Entstehen einer dieser Krankheiten führen können, lassen sich aus der Tabelle 5 „Belastungen im Pflegeberuf“ entnehmen. Das Bewusstsein über negative Einflüsse aus dem Praxisfeld und ihre Auswirkung auf die persönliche Gesundheit lässt die Situation der Lernenden ganzheitlich erfassen. Zu Beginn der Ausbildung bringt jeder Auszubildende eine ganz individuelle Ausgangssituation mit. In Abhängigkeit von Alter, Geschlecht, dem Entwicklungsstand der persönlichen Identität, dem mitschwingenden Transaktionsprozess sowie den bisher gesammelten Erfahrungen stehen den Lernenden unterschiedliche Ressourcen zur Bewältigung der Belastungen aus der Pflegepraxis zur Verfügung. Dieser individuelle Zustand spielt eine Rolle in der Konfrontation mit Risikofaktoren. Er beeinflusst ihre Wahrnehmung sowie Bewertung. Es macht bewusst, dass die Lösungsstrategie zur Bewältigung von Missständen eine ganz persönliche sein muss. Deshalb ist hier ein aktives Mitwirken der Lernenden erforderlich.

4.2.2. Schutzfaktoren

In der Literatur lassen sich verschiedene Begriffsdefinitionen von Schutzfaktoren finden. Allgemein werden darunter positive Merkmale, die die Resilienzentwicklung fördern, verstanden (vgl. Bengel, Lyssenko 2012, S. 27). Differenzierter betrachtet wird in „förderliche Bedingungen“ und „Schutzfaktoren“ unterschieden. Von „förderlichen Bedingungen“ ist die Rede, wenn es sich um Eigenschaften oder Umstände handelt, die eine vorbeugende, schützende, Wirkung auf die Entwicklung einer Person, auch außerhalb einer Belastungssituation, besitzen (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Rönna-Böse 2019, S. 28). Diese protektiven Faktoren können nicht nur förderlich, sondern auch kompensatorisch wirken (vgl. Zander 2009, S. 71). Übertragen auf den Ausbildungsbeginn kann ein Lernender den fehlenden Erfahrungsaustausch mit Klassenkameraden über wichtige Erlebnisse in der Ausbildungspraxis über Gespräche mit vertrauten Personen aus dem privaten, sozialen oder familiären Netzwerk ausgleichen.

Schutzfaktoren entstehen über Interaktion eines Individuums mit seiner Umwelt und tragen zur Entwicklung von Ressourcen bei. Im engeren Sinn bestehen diese Eigenschaften bereits vor einer gefährdenden Situation. Ihre Wirksamkeit kommt erst unter einer Belastung zum Vorschein und mildert oder wehrt den Risikoeffekt ab. Schutzfaktoren dürfen nicht als Gegenpole von Risikofaktoren verstanden werden. Sie sind unabhängig voneinander messbar oder beobachtbar (vgl. Bengel, Meinders- Lücking, Rottmann 2009, S. 23 f). Durch Schutzfaktoren entstehen schützende Bedingungen, die nicht nur während einer Belastung, sondern insgesamt einen positiven Einfluss auf die Entwicklung einer Person nehmen (vgl. Bengel, Lyssenko 2012, S. 27). Ihre protektive Wirkung ist in Abhängigkeit mit der zu bewältigenden Situation sowie den mitschwingenden Risikofaktoren zu betrachten (vgl. Zander 2009, S. 71). Die verschiedenen Studien, die zu Schutzfaktoren und ihrer Wirkung bei Kindern und Jugendlichen durchgeführt wurden, kamen in Forschungsergebnissen zu ähnlichen, kulturübergreifend geltenden, positiven Eigenschaften. Je nach Literatur werden diese in personale, familiäre und soziale oder Umfeld bezogenen Ressourcen eingeteilt. Des Weiteren stellte sich heraus, dass besonders Kinder und Jugendliche aus risikoreichem Milieu von der Wirkung der Schutzfaktoren profitieren (vgl. Bengel, Meinders- Lücking, Rottmann 2009, S. 44 – 46). Eine Übersicht der ermittelten Schutzfaktoren zeigt die nachfolgende Tabelle dar.

Personale Ressourcen	Umfeld bezogene Ressourcen
Erstgeborenes Kind	Klare Regeln und Strukturen
Intelligenz	Einfühlsame, fürsorgliche Eltern
Positives Temperament	Höheres Bildungsniveau der Eltern
Selbstwirksamkeit	Psychische Gesundheit der Eltern
Intellektuelle Fähigkeiten	Positive Eltern-Kind-Beziehung
Selbststeuerung	Intakte, harmonische Elternbeziehung
Kontrollüberzeugung	Emotionale Stabilität zu den Eltern
Selbstwertgefühl	Positive Vorbildfunktion der Eltern
Aktive Bewältigungsstrategien	Erziehungsstil (autoritativ/ demokratisch)
Soziale Kompetenz	enge Bindung zu mind. einem Erwachsenen außerhalb der Familie
Besondere Begabung	
Kreativität	Enge Geschwisterbindung
Weiblich	Kontakt zu Gleichaltrigen
Interessenvielfalt	Soziale Unterstützung
Problemlösungsfähigkeit	Kommunale Angebote beispielsweise
Religiosität/ Spiritualität	Frühförderung, Beratungsstellen
Optimismus	Qualität der Bildungsinstitution

Leistungsmotivation	Konstruktive Kommunikation
Kohärenzsinn	Vorhandensein von Normen und Werten in der Gesellschaft
Realistische Einschätzungsfähigkeit	Altersentsprechendes Einbinden in den Haushalt
Akzeptanz institutioneller Bedingungen	
Positives Selbstkonzept	Gute Beschäftigungsmöglichkeiten
	Erleben von Zusammenhalt
	Soziales und / oder familiäres Netzwerk

Tabelle 6: Schutzfaktoren im Kindes und Jugendalter

Die identifizierten Schutzfaktoren sind Beispiele für positive Eigenschaften, die bei Bewältigung von Belastungen zu Widerstandskraft verhelfen. Ein Kind oder Jugendlicher muss sie nicht alle oder beide Kategorien deckend vorweisen, um Resilienz ausbilden zu können. Entscheidend ist, dass der Mensch in seiner Entwicklung positive Erfahrungen bei der Bewältigung der aufkommenden Herausforderungen macht sowie dabei seine persönliche Selbstwirksamkeit erfährt (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Rönna-Böse 2019, S. 31). Auch das Vorhandensein von Schutzfaktoren aus der oberen Tabelle bedeutet nicht grundsätzlich einen positiven Effekt oder eine automatische Widerstandsfähigkeit gegenüber aufkommenden Stressoren. Beispielsweise kann ein Auszubildender zum Ausbildungsbeginn aufgrund seiner hohen Intelligenz hohe Lernleistungsanforderungen positiv bewerkstelligen, jedoch eine räumliche Distanz zu engen Vertrauenspersonen als sehr stark belastend empfinden (vgl. Bengel, Lyssenko 2012, S. 27). In der Entwicklungspsychologie lässt sich eine Hierarchisierung der Schutzfaktoren finden. Besonders der sicheren Bindung im frühkindlichen Alter wird eine sehr starke positive Bedeutung für schützende Wirkung in Risikosituationen zugewiesen (vgl. Zander 2008, S. 44). Demnach bedarf es für den protektiven Effekt einer sicheren Bindung eine beständige Beziehung, in der sich ein Kind akzeptiert und verstanden fühlt. Die warme, mit positiven Emotionen belegte Bindung kann außerhalb der Eltern-Kind-Beziehung, zu einer in Pflege und Erziehung des Kindes eingebundenen Person bestehen (vgl. Pianta, Stuhlman, Hamre 2008, S. 200 f).

Die Resilienzforschung zum Erwachsenenalter kategorisiert die Schutzfaktoren in personalen (beispielsweise kognitive Fertigkeiten, effektive Kontrolle über emotionale Erregung), sozialen und soziokulturellen (beispielsweise soziale Netzwerke, soziale Unterstützung, Einbindung in prosoziale Gruppen) Bereich (vgl. Bengel, Lyssenko 2012, S. 27). Empirische Studien, die sich mit Personengruppen im Alter zwischen 18 – 65 Jahren beschäftigten bringen hervor, dass bestimmte Schutzfaktoren die Resilienz in dieser Le-

bensphase positiv beeinflussen können (vgl. Bengel, Lyssenko 2012, S. 44 f). Dies betrifft das Alter und die Entwicklungsphase der Auszubildenden in der generalistischen Pflegeausbildung. Deshalb werden sie genauer und in Bezug auf die Lernenden erläutert.

Positive Emotionen: Gefühle wie Freude, Neugier, Zufriedenheit, Lust, Zuversicht oder Stolz haben in unserer Gesellschaft einen hohen Stellenwert. Sie werden in Verbindung mit Glück und Erfolg auf der privaten wie beruflichen Ebene gebracht. Ihr Empfinden steht ebenfalls im Zusammenhang mit hohem Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen sowie physischer und psychischer Gesundheit. Das regelmäßige, ebenso das häufigere Empfinden dieser Emotionen im Vergleich zu negativen Gefühlen gilt als protektiver Faktor bei Herausforderungen. Positive Emotionen bewirken bei Lernenden einen schnelleren Rückgang der physischen Erregung in Stresssituationen. Die Auszubildenden können dadurch ihre Ressourcen schneller freisetzen. Laut Forschungsergebnissen begünstigen positive Emotionen die Immunabwehr sowie Genesungsprozesse (vgl. Bengel, Lyssenko 2012, S. 45 – 47).

Optimismus: Der positive Einfluss von Optimismus auf die physische, ebenso psychische Gesundheit wie auch Genesungsprozesse gilt in der gesundheitspsychologischen Forschung als bestätigt. Die Erwartung eines Auszubildenden an einen positiven Ausgang in einer problematischen Situation erhöht seine aktive Handlungsbereitschaft sowie das Durchhaltevermögen. In Kombination mit anderen personellen Faktoren, beispielsweise Selbstvertrauen, Religiosität / Spiritualität oder Kontrollüberzeugung stärkt es die Resilienzentwicklung (vgl. Bengel, Lyssenko 2012, S. 49 f).

Hoffnung: Ähnlich wie Optimismus bringt Hoffnung die Erwartung und den Wunsch nach einem positiven oder zufriedenstellenden Endergebnis mit sich. Durch Hoffnung entwickelt der Auszubildende Lösungsstrategien, die das Erreichen seines gewünschten Ziels ermöglichen sollen. Dabei wird Motivation freigesetzt. Ebenfalls wird zielorientiertes Handeln aktiviert. Hoffnungsvolle Auszubildende erleben eine höhere Lebensqualität und fühlen sich durch eine Stresssituation weniger eingeschränkt. Empirisch nachgewiesen sind diese Lernenden beruflich aber auch sportlich erfolgreicher. Ihr Auftreten wirkt sozial kompetenter, was zu mehr sozialer Unterstützung führt. Hoffnung gilt als ein protektiver Faktor vor Angst, Depression oder Suizidgefährdung (vgl. Bengel, Lyssenko 2012, S. 51 – 53).

Selbstwirksamkeitserwartung: Es ist die subjektive Erwartung des Auszubildenden, eine Belastungssituation aus eigener Kraft bewältigen zu können. Diese Eigenschaft wird gestärkt durch das eigene Vertrauen, ebenso optimistische Einstellung des Lernenden zu seinen eigenen Bewältigungsfähigkeiten in allen Lebensbereichen. Positive Erfahrungen

oder Feedback wirken hier unterstützend. Auszubildende mit einer hohen Selbstwirksamkeit sehen Schwierigkeiten als Herausforderung. Sie wählen aktive, ebenso problemorientierte Bewältigungsstrategien und besitzen ein größeres Durchhaltevermögen bei Rückschlägen (vgl. Bengel, Lyssenko 2012, S.54).

Selbstwertgefühl: Eine möglichst hohe Akzeptanz der eigenen Persönlichkeitsmerkmale, ebenso eine positive Einstellung zu der eigenen Person erhöhen die Lebenszufriedenheit. Aus verschiedenen Studien geht hervor, dass das Selbstwertgefühl vor allem bei Frauen ein protektiver Faktor vor depressiven Erkrankungen und psychischen Störungen ist. Auszubildende mit ausgeprägtem Selbstwertgefühl nehmen Stresssituationen weniger bedrohlich wahr. Sie haben ein höheres Vertrauen in die persönlichen Bewältigungsstrategien. In der Persönlichkeitspsychologie wird ein zu hohes Selbstwertgefühl kritisch betrachtet. Diese Lernenden können ebenfalls narzisstische Tendenzen, persönliche und soziale Schwierigkeiten aufweisen (vgl. Bengel, Lyssenko 2012, S. 58 – 60).

Kontrollüberzeugung: Die subjektive Wahrnehmung und Überzeugung eines Lernenden, den Ausgang einer Situation persönlich beeinflussen sowie steuern zu können wird als ein protektiver Faktor in der Resilienzforschung betrachtet. Studien belegen, dass Kontrollüberzeugung in Verbindung mit sozialer Unterstützung zu einer inneren Zufriedenheit führen kann. Dieser Zusammenhang ist präventiv gegen psychische Belastungen oder Depressionen (vgl. Bengel, Lyssenko 2012, S. 61 – 64).

Kohärenzgefühl: Nach Aaron Antonovsky setzt sich das Kohärenzgefühl aus Verstehbarkeit, Bewältigbarkeit und Sinnhaftigkeit einer Situation zusammen. Das Vertrauen eines Auszubildenden, dass jede Herausforderung eine gewisse Struktur sowie Vorhersehbarkeit mitbringt, er hierfür über ausreichende persönliche Ressourcen zur Bewältigung der Situation verfügt, zudem der Lernende eine Sinnhaftigkeit des Ereignisses erkennen kann, setzt bei ihm Energie und Motivation zur Überwindung der Stresssituation frei. In Verbindung mit Optimismus, Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeitserwartung oder Kontrollüberzeugung wirkt Kohärenz positiv auf das psychische Wohlbefinden, ebenso die empfundene Lebensqualität. Diese Zusammenhänge ermöglichen ein flexibles Handeln in Belastungssituationen. Sie ermöglichen das Aktivieren von spezifischen, persönlichen Ressourcen zur Bewältigung von Belastungssituationen. Ein Zusammenhang zwischen höherem Kohärenzempfinden und einem höherem Bildungsniveau sowie höherem Einkommen wurde nachgewiesen (vgl. Bengel, Lyssenko 2012, S. 65 – 69).

Hardiness: Dieser Begriff kann auch durch Widerstandsfähigkeit ersetzt werden. Hardiness setzt sich aus dem Engagement, der Kontrolle und der Herausforderung selbst zusammen. Das Engagement beschreibt die Eigeninitiative, mit der ein Lernender seinen gesellschaftlichen und privaten Lebensbereich gestaltet. Die Kontrolle bezieht sich

auf die Selbstverantwortung sowie das aktive Beeinflussen einer Situation durch sein eigenes Handeln. Die Herausforderung liegt in der Grundhaltung zu der entstandenen Problemsituation. Der Belastung wird als Veränderung, Wachstums- oder Weiterentwicklungsmöglichkeit begegnet. Das Zusammenspiel der drei Elemente wirkt als Schutzfaktor in Risikosituationen. Studien belegen einen präventiven Einfluss von Hardiness auf psychosomatische Erkrankungen (vgl. Bengel, Lyssenko 2012, S. 69 – 71).

Religiosität und Spiritualität: Für Resilienz kann Religiosität eines Lernenden durch die Übernahme von Ritualen und Traditionen hilfreich sein. Gekoppelt an andere protektive Faktoren wie soziale Unterstützung, welche in der Glaubensgemeinde erlebt wird, hat sie eher positiven Einfluss auf Resilienzentwicklung. Die Spiritualität eines Auszubildenden stellt eine Möglichkeit dar, in herausfordernden Situationen sinnstiftende Antworten zu finden (vgl. Bengel, Lyssenko 2012, S. 73 – 77).

Coping: Problembewältigung kann über eine Vermeidungs- oder Annäherungsstrategie erfolgen. Bei der Vermeidung weicht der Auszubildende der Auseinandersetzung mit der Belastung über Ablenkung mittels verschiedener Aktivitäten aus. Im Extremfall wird hier der Konsum von Alkohol bis hin zu Drogen zum vorübergehenden Ausschalten seiner Stressfaktoren verwendet. Zu den Annäherungsstrategien zählt ein problem- oder emotionsorientiertes Vorgehen. Eine aktive, problemorientierte Herangehensweise eines Lernenden wirkt als besonders konstruktiv. Auch ein bewusstes Ausdrücken von Emotionen hat eine positive Wirkung auf seine Resilienz. Ob ein Auszubildender problemorientiert oder emotionsorientiert handelt, hängt von der Situation selbst, seiner subjektiven Wahrnehmung des Risikos und der individuellen Entscheidung, welches Vorgehen er am sinnvollsten erachtet, ab (vgl. Bengel, Lyssenko 2012, S. 78 – 81).

Soziale Unterstützung: Empirisch nachgewiesen ist soziale Isolation ähnlich wie Rauchen, Bewegungsmangel oder Adipositas ein Faktor, welcher das Krankheits- und Sterberisiko erhöht. Ein gut funktionierendes soziales Netzwerk fördert die Gesundheit und das psychische sowie physische Wohlbefinden. Während einer Risikosituation kann soziale Unterstützung wie eine Art „Schutzschild“ für den Lernenden wirken. Die Hilfe und Entlastung, welche er durch die sozialen Netzwerke erfährt, mindern die psychische Belastung seiner Risikosituation. Positive Emotionen, soziale Kontakte, gutes Selbstwertgefühl, hohe Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung verstärken den positiven Effekt der sozialen Unterstützung in der Resilienzentwicklung. Soziale Unterstützung kann unter Umständen auch einen Risikofaktor darstellen. Ein Auszubildender, der sich zu Beginn der Ausbildung einen neuen Freundeskreis aufbaut, in dem er nach einer Weile viel Alkohol konsumiert und eine gleichgültige Einstellung zum Lernen entwickelt, kann die

Gesundheit und ein erfolgreiches Ausbildungsende des Lernenden gefährden (vgl. Bengel, Lyssenko 2012, S. 82 - 91).

Förderung der Resilienz bedeutet Stärkung von persönlichen Ressourcen und Schutzfaktoren zur Bewältigung von schwierigen Situationen. Dabei sind Schutzfaktoren als persönliche Attribute zu sehen, welche die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entwicklung erhöhen und eine psychische Störung oder negativen Ausgang verhindern (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse 2019, S. 28). Die erforderlichen kognitiven sowie emotionalen Fähigkeiten für die Entwicklung von Resilienz können mittels Selbstreflexion geübt und gestärkt werden (vgl. Siegrist, Luitjens 2011, S. 36). Durch die regelmäßige Durchführung von Reflexionsprozessen während der Ausbildung wird die Ausbildung der Schutzfaktoren unterstützt.

4.2.3. Wechselwirkung von Risiko- und Schutzfaktoren

Schutzfaktoren haben keine allgemeine Gültigkeit und lassen sich nicht mit Risikofaktoren gegenrechnen. Sie sind situationsspezifisch. Das bedeutet, dass eine Eigenschaft in einer bestimmten Situation einen positiven Effekt hat und in einer anderen eher ein Risikofaktor darstellt (vgl. Bengel, Meinders-Lücking, Rottmann 2009, S. 48 – 50). Wie bereits im vorhergehenden Kapitel „4.2.2 Schutzfaktoren“ unter „soziale Unterstützung“ das geschilderte Beispiel zeigt, sind situationsspezifische Faktoren entscheidend. Eine soziale Vernetzung sowie Erfahrungsaustausch können unter Lernenden im gleichen Ausbildungsstand und Alter eine positive Ressource darstellen. Es ist aber auch möglich, dass genau diese Vernetzung unter Auszubildenden mit pessimistischen, resignierenden Einstellungen oder möglichem Hang zu Depression eine negative, entkräftende Stimmung verstärkt.

Die Protektivität sowie Wirksamkeit der Schutzfaktoren hängt von Alter, Entwicklungsstand, Geschlecht, Kultur und zeitgeschichtlichem Hintergrund der Person ab. Sie steht ebenso im Zusammenhang mit dem gesamten Bündel der belastungsbedingt greifenden, positiven Kriterien. Auch Umweltveränderungen und der individuelle Einsatz von Bewältigungsstrategien spielen neben der Ursachenzuschreibung für die entstandene Belastungssituation eine Rolle (vgl. Zander 2009, S. 44). Resilienz wie auch Vulnerabilität sind das Resultat aus dem Zusammenspiel der verschiedenen Faktoren. Dadurch stellen sie keine feststehende persönliche Kompetenz dar. Ihre Veränderung hängt von der Herausforderung in Verbindung mit bestehenden Risikofaktoren und zur Verfügung stehenden Ressourcen ab (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse 2019, S. 34).

Zur Darstellung der Dynamik der Resilienz und zum Ableiten von Maßnahmen zur Förderung der persönlichen Kompetenz der Auszubildenden ist die Auseinandersetzung mit Eigenschaften der Resilienz notwendig.

4.3. Modelle der Resilienz

Im Laufe der Resilienzforschung sind viele verschiedene Modelle entstanden. Je nach Modell wird ein bestimmter Zugang zur Resilienzentwicklung in Krisensituationen gewählt. Fröhlich-Gilchoff und Rönna-Böse fassen die verschiedenen Herangehensweisen in drei Kategorien, den entwicklungspfadbezogenen, den personenzentrierten und den variablenbezogenen Ansatz zusammen. Sie stellen klar, dass sich die drei Forschungsansätze gegenseitig ergänzen können. Der entwicklungspfadbezogene Ansatz beschäftigt sich mit resilienten Entwicklungsverläufen unter Einbeziehen der zeitlichen Perspektive. Im personenbezogenen Ansatz werden die verschiedenen Entwicklungsebenen einer Person in Bezug auf die verschiedenen Risiko- und Schutzfaktoren betrachtet. Im variablenbezogenen Ansatz steht das Zusammenwirken der Risiko- und Schutzfaktoren im Vordergrund. Hier wird die Frage gestellt, was diese Wechselwirkung schlussendlich für die Person und ihre Weiterentwicklung bedeutet. In diese Kategorie fallen vier verschiedene Wirkungsmodelle. Das erste ist das Kompensationsmodell. Hier wird angenommen, dass Schutzfaktoren eine neutralisierende Wirkung auf Risikofaktoren nehmen. Sie beeinflussen zum einen direkt die Entwicklung der vorhandenen Kompetenzen. Zum anderen nehmen sie über Konzepte, welche Umfeld bezogene Faktoren der Person verändern, indirekt Einfluss auf die Weiterentwicklung eines Menschen. Das zweite ist das Herausforderungsmodell. Hier liegt der Fokus auf dem Bewältigungsprozess. In der Begegnung mit Herausforderungen werden Bewältigungsstrategien entwickelt. Wenn diese erfolgreich sind bieten sie eine Handlungsmöglichkeit für künftige Stresssituationen, deren Belastungsausmaß als machbar wahrgenommen wird. Durch das Lernen aus Erfahrung werden die Kompetenzen der Person gesteigert. Das dritte ist das Interaktionsmodell. Im Mittelpunkt steht hier die interaktive Beziehung zwischen protektiven und risikoerhöhenden Faktoren. In diesem Modell wirken Schutzfaktoren ausschließlich als Puffer in Belastungssituationen. Sie mildern das Stressaufkommen indirekt ab. Das letzte Modell ist das Kumulationsmodell. Laut diesem Modell ist die Anzahl der protektiven Faktoren ausschlaggebend für einen positiven Entwicklungsverlauf eines Menschen (vgl. Fröhlich-Gilchoff, Rönna-Böse 2019, S. 37 – 38).

Für das Instrument zu einer strukturierten Reflexion in der Pflegeausbildung auf der Basis von Resilienz eignet sich ein Herausforderungsmodell mit variablenbezogenem Ansatz. Es bietet dem Auszubildenden eine Möglichkeit, sich mit den Belastungssituationen aus der Pflegepraxis auseinanderzusetzen. Dabei können sie den Blick auf die eigenen

Stärken oder Ressourcen richten. Wenn hier entwickelte Lösungsstrategien erfolgreich sind, geben sie Handlungsempfehlungen für zukünftige Begegnungen mit Belastungen in der Praxis. Eine Orientierung am Herausforderungsmodell zu Resilienz von Siegrist und Luitjens aus dem Jahr 2013 empfiehlt sich für dieses Vorgehen. Im Folgenden wird es vorgestellt.

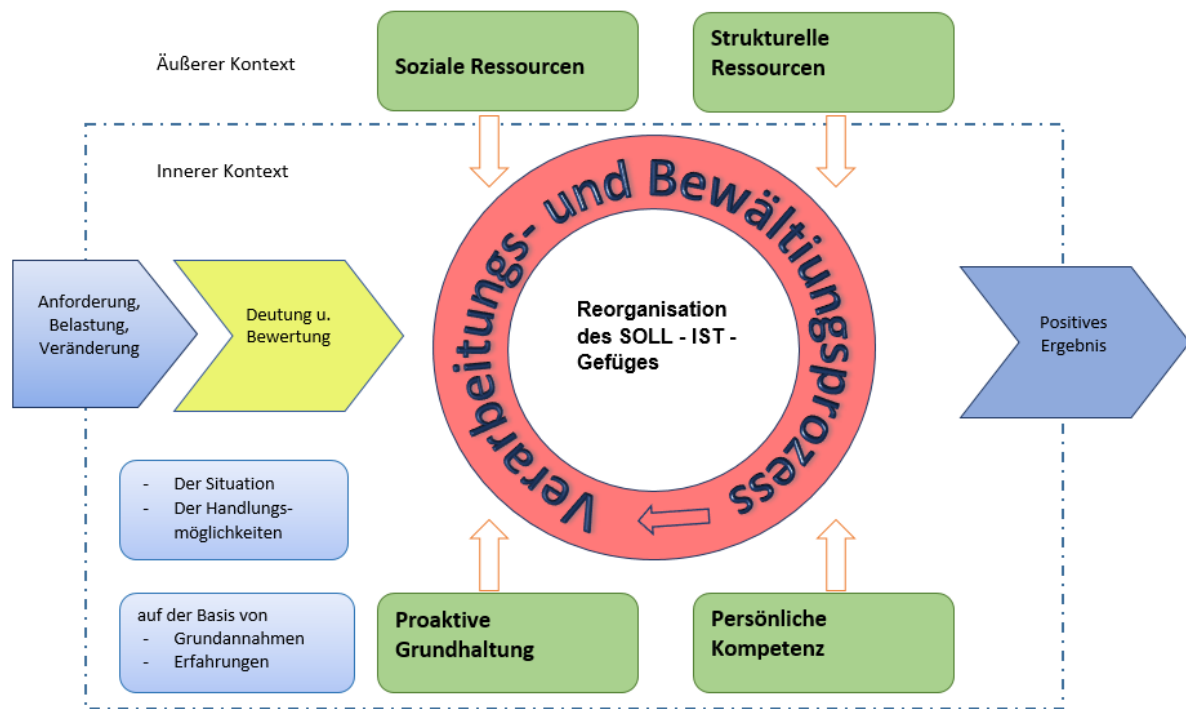


Abb. 1: Resilienz Modell von Sigrist & Luitjens 2013

Krisen werden als zeitlich begrenzte Ereignisse, die positiv überwunden werden können gesehen. Die notwendigen Fähigkeiten und Schutzfaktoren, welche die Widerstandskraft stärken, können gefördert sowie bei Bedarf abgerufen werden. Sie werden als Ressourcen bezeichnet und in vier Kategorien, die „proaktive Grundhaltung“, die „persönliche Kompetenz“, die „sozialen Ressourcen“ sowie die „strukturellen Ressourcen“ eingeteilt. Dabei wird es in einen „inneren“ und „äußeren Kontext“ unterschieden. Der innere Kontext wird aus den persönlichen Schutzfaktoren gebildet. Es ist der Blick des Auszubildenden auf sich selbst. Bei der persönlichen Kompetenz handelt es sich um ein gesundes Selbstbewusstsein des Auszubildenden sowie seine realistische Einschätzung der persönlichen Fähigkeiten. Ebenfalls gehört seine Selbststeuerung dazu. Sie bezieht sich auf die Fähigkeit des Auszubildenden, seine Gefühle in emotional herausfordernden Situationen kontrollieren zu können. Weitere wichtige Merkmale, die eine Rolle bei den persönlichen Ressourcen eines Lernenden spielen, sind die Selbstwirksamkeit und die Problemlösungsfähigkeit des Auszubildenden. Positiv für die Entwicklung von Widerstandskraft ist, wenn der Lernende in der Lage ist, die Belastung aus verschiedenen

Perspektiven zu beleuchten. Das Lernen aus bereits gesammelten Erfahrungen gehört neben Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit sowie Humor ebenfalls dazu. Unter der proaktiven Grundhaltung ist die Art des aktiven Wirkens bei der Bewältigung von aufkommenden Belastungen zu verstehen. Geht der Auszubildende davon aus, dass er seine berufliche, theoretische wie praktische Ausbildung selbst mitbestimmt oder sieht er sie als bereits vorgegeben an. Wenn ein Lernender bei einer bestehenden Stresssituation sich der Verantwortung für seine Person bewusst ist und Selbstfürsorge übernimmt, ist er eher bemüht zielorientierte Entscheidungen zu treffen. Dieser Auszubildende wird sich auf die ihm zur Verfügung stehenden Handlungsspielräume konzentrieren sowie lösungsorientierte Ansätze bevorzugen (vgl. Siegrist, Luitjens 2011, S. 29 – 30, Luitjens 2018, Resilienzfaktoren). Je nach der subjektiven Deutung und Bewertung kann ein Erlebnis als belastend empfunden werden. Der aufgekommene Stress bringt das innere Gleichgewicht kurzfristig ins Wanken. Der Lernende bildet seine Handlungsstrategie in Abhängigkeit von den ihm zur Verfügung stehenden Möglichkeiten und auf der Basis von bereits gemachten Erfahrungen sowie seinen persönlichen Grundannahmen. Die Ressourcen im inneren Kontext sind nicht leicht beeinflussbar. In Krisensituationen bilden sie eine stabile Konstante, die für eine Widerstandskraft sorgen kann. Veränderung eines persönlichen Merkmals oder eines Ansatzes in der Grundhaltung, das dem Auszubildenden selbst nicht gefällt, ist unter einer größeren Anstrengung möglich (vgl. Siegrist, Luitjens 2011, S. 40 f).

Im „äußeren Kontext“, den umweltbezogenen Faktoren, werden die sozialen Ressourcen, ebenso die strukturellen Ressourcen betrachtet. Bei den sozialen Ressourcen handelt es sich um Familienmitglieder, beispielsweise den Partner oder die Eltern, Freunde aber auch Kollegen, Vorbilder oder Personen, die eine beratende Funktion für den Auszubildenden haben. Für die Resilienzentwicklung ist entscheidend, wie diese Personen den Lernenden durch seine Krise begleiten. Einen positiven Einfluss bringt eine Zurückhaltung der Vertrauensperson mit Urteilen und Vorschlägen für Entscheidungen bzw. Tendenzen, wie der Lernende handeln soll. Eine optimistische Zukunftseinstellung ist ebenfalls förderlich. Auch wenn der Auszubildende Erfahrungen mit Zusammenhalt gemacht hat, wirken diese auf seine Widerstandskraft unterstützend. Die strukturellen Ressourcen beziehen sich im Fall von belastenden Erlebnissen in der Pflegeausbildung auf die Schutzfaktoren aus der Arbeitswelt. Autonomie, materielle Absicherung sowie Befriedigung des Sicherheitsbedürfnisses sind nur ein paar positive Elemente, in dieser Kategorie. Durch die Arbeit wird der Tagesablauf strukturiert. Die Beschäftigung ist mit Kontakten zu Menschen außerhalb der Familie oder Freunden verbunden und nimmt Einfluss auf die Entwicklung der sozialen Identität. Sie trägt damit zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung bei. Für die Resilienzentwicklung ist es wichtig, dass die

beruflichen Aufgaben mit den bereits vorhandenen Kompetenzen übereinstimmen. Dabei darf die geforderte Tätigkeit den Auszubildenden fordern, aber nicht überfordern. Die Praxisbegleitung muss deshalb individuell gestaltet werden. Sie muss den Lernenden mit seinen Lernbedürfnissen berücksichtigen. Die Vor-, Zwischen- und Endgespräche während der praktischen Einsätze spielen deshalb nicht nur für die Förderung der Fachkompetenz eine wichtige Rolle. Sie tragen zur Entwicklung der persönlichen Kompetenz und damit zu personellen Ressourcen der Resilienz bei (vgl. Siegrist, Luitjens 2011, S. 30 – 32, Luitjens 2018, Resilienzfaktoren).

Für die Reorganisation des SOLL-IST-Gefüges sowie der Entwicklung von Resilienz sind wichtig, dass der Lernende in belastenden Situationen auf die bereits erworbene Erfahrung, bewährte Handlungsstrategien und Ressourcen aus dem sozialen Umfeld zurückgreift. Er sollte Selbstfürsorge für die persönliche Stabilität übernehmen. Eine bewusste und aktive Vorgehensweise, bei der die vorhandenen Spielräume ausgenutzt werden, tragen zu einer zufriedenstellenden Lösung bei (vgl. Siegrist, Luitjens 2011, S. 69).

Im Prozess der Resilienz entwickeln sich nicht alle Bereiche linear. Das Entwickeln von Widerstandskraft stellt ein erwünschtes positives Ergebnis dar. Während der Krisenbewältigung darf ein Auszubildender Niederlagen erfahren, Gefühle, wie Enttäuschung, Hilflosigkeit oder Depression empfinden sowie kontraproduktives Verhalten vorweisen. All das ist als Teilbestand im Bewältigungsprozess legitim. In der Dialektik zwischen verschiedenen emotionalen Polaritäten, beispielsweise Enttäuschung und Optimismus oder Rückzug und zwischenmenschlichem Kontakt gehört es zum kognitiven Verarbeitungsprozess der Resilienz dazu. Über diese Auseinandersetzungen in der Herausforderung sollte es den Lernenden gelingen, seinen Horizont zu erweitern, ebenso neue Lösungswege zu erkennen. Dieser kognitive Verarbeitungsprozess steht in Wechselwirkung mit den zuvor beschriebenen personellen und Umfeld bezogenen Ressourcen. Dabei sind Schutzfaktoren beider Kategorien gleichwertig. Der Verarbeitungs- und Bewältigungsprozess ermöglicht dem Auszubildenden zu einer neuen, inneren Balance zu gelangen und Resilienz zu entwickeln (vgl. Siegrist, Luitjens 2011, S.32 – 36).

Das Lernen aus Erfahrung geht konform mit lebenslangem Lernen, das curricular berücksichtigt werden soll. Es ist ein positiver Zugewinn, wenn ein Auszubildender im Rahmen der Reflexionsprozesse individuelle Strategien entwickelt, die ihn zu einem späteren Zeitpunkt bei Begegnungen mit Herausforderungen hilfreich sind. Eine Steigerung der persönlichen Kompetenz im künftigen Umgang in Problemsituationen die hier entsteht, ist ein gewünschter Effekt und unterstützt das Erlangen der formulierten Ausbildungsziele im § 5 „Ausbildungsziel“ des PfIBRefG.

4.4. Resilienz und Persönlichkeitskompetenz

Resilienz ist ein Teil der personellen Kompetenz und kann als eine Schlüsselqualifikation angesehen werden. Für die Bewältigung der immer komplexer werdenden Herausforderungen in der Praxis bekommen Schlüsselqualifikationen, wie Problemlösungsfähigkeit, das Aufgeschlossen Sein für Veränderungen sowie Kommunikationsfähigkeit eine wichtige Bedeutung. Die Fähigkeit in Problemsituationen auf persönliche und soziale Ressourcen zurückzugreifen, dabei die eigene Integrität zu erhalten, stellt ein persönliches Entwicklungspotenzial dar. Resilienz ist damit eine Schlüsselqualifikation. Die Reflexion des persönlichen Handelns gehört zur Entwicklung der persönlichen Resilienz. Die Selbstreflexion ermöglicht die eigene Handlungskompetenz für den beruflichen Alltag zu erweitern sowie auf Herausforderungen flexibler zu reagieren. Ein Problem zu reflektieren, dabei sich selbst und die persönlichen Ressourcen zu erkennen, des Weiteren die eigenen Fähigkeiten wahrzunehmen, setzt Offenheit für Veränderungen voraus. Es sind wichtige Schritte für die Entwicklung von Lösungsstrategien. Damit ist Förderung der Resilienz ein Aspekt in der Entwicklung der persönlichen Kompetenz (vgl. Degenkolb-Weyers 2016, S. 25 – 28)

5. Unterstützung der Resilienzentwicklung durch Selbstreflexion

Wie bereits erwähnt ist Selbstreflexion eine Methode, mit der die Handlungskompetenz eines Auszubildenden gefördert und erweitert werden kann. Sie leistet einen wichtigen Beitrag zur Kompetenzentwicklung und damit zur Professionalisierung. In diesem Kapitel wird erläutert, was unter Reflexionsverfahren verstanden wird. Damit wird deutlich, weshalb Selbstreflexion ein Instrument ist, das die persönliche Resilienzentwicklung fördert.

5.1. Reflexion

Das Wort Reflexion hat seinen Ursprung im lateinischen Wort „reflectere“ was „widerspiegeln“ bedeutet. Es lässt sich im Fachjargon in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen finden, was die große Spannweite der Bedeutung zeigt. Allein in der Pädagogik wird es in unterschiedlichem Kontext verwendet. Zudem sind hier verschiedene Begriffe entstanden, welche im Zusammenhang mit Reflexion genutzt werden (vgl. Wyss 2013, S. 38).

Das Erläutern von einigen geläufigen Begriffen zum Thema Reflexion ist notwendig, um nachvollziehbar zu machen, auf welchem Verständnis von Reflexion das Instrument in dieser Arbeit aufgebaut wurde.

5.1.1. „Reflective Thinking“ – Reflexives Denken:

Nach dem Philosophen John Dewey wird unter diesem Begriff ein bewusstes Nachdenken verstanden. Mit dem reflexiven Denkprozess wird ein bestimmtes Ziel verfolgt. Ein Auszubildender nimmt ein Problem wahr und überlegt was eine gute Lösung sein könnte. Die Lösungsstrategie wird in mehreren Schritten entwickelt. Zuerst wird das Problem identifiziert. Nach der Darstellung des Problems wird ein Lösungsziel definiert. Es wird über mögliche Wege nachgedacht, welche zum gewünschten Ergebnis führen könnten. Des Weiteren werden Vorannahmen darüber getroffen, welche Handlung zu welchem Resultat führt. Am Ende findet Lernen über die Rückschau statt. In diesem Sinn ist Reflexion ein wichtiger Teil im Prozess der Problemlösung. Sie ermöglicht die Suche nach alternativen Denk- und Handlungsmustern. Ein Ziel für reflexives Denken muss nicht zwangsläufig das Lösen eines Problems sein. Wenn ein Lernender eine von ihm zuerst als unüberwindbar wahrgenommene Herausforderung positiv bewältigt, kann er über den Rückblick auf das Erlebnis gute Lösungsstrategien erkennen. Zum einen ermöglicht es ihm, ähnliche Schwierigkeiten aus der Vergangenheit sowie das Scheitern an diesen neu zu bewerten. Zum anderen werden aus dem Erkenntnisgewinn neue Lösungsansätze für künftige Aufgaben gebildet (vgl. Wyss 2013, 38 f).

5.1.2. „reflective practice / reflective practitioner“ – Reflexives Handeln

Dieser Begriff geht auf den Philosophen Donald B. Schön zurück. Er stellt damit klar, dass Reflexion eine Grundvoraussetzung für das professionelle Handeln ist. Erfahrung und Fachwissen sind nicht immer ausreichend, um ein aktuell aufkommendes Problem zu lösen. Für eine professionelle Bewältigung von komplexen Anforderungen ist daher eine reflexive Grundhaltung notwendig. Die Person soll bereits während der Handlung selbst und danach in Reflexion gehen. Dazu werden zwei weitere Begriffe konstruiert: „reflection in action“ und „reflection on action“. Das professionelle Handeln entsteht in diesem Sinne durch in Dialog treten mit der Situation. Während des Geschehens findet ein Reflexionsprozess über die Handlung statt (reflection in action). In den Informationsgewinn aus der Situation wird das bereits vorhandene Wissen sowie der Erfahrungsschatz impliziert (reflection on action). Es wird in die aktuellen Überlegungen und das Handeln einbezogen. Dieser Zustand beschreibt das Vorgehen einer „erfahrenen Pflegeperson“, welche gegenwärtige Herausforderungen intuitiv erfasst und ohne lange Vorüberlegungen auf der Basis vorhandenen Wissens, Theorien, Emotionen und Erfahrungen handelt (vgl. Hilzensauer 2017, S. 31). Professionalität beschreibt damit eine Handlungskompetenz, die Verschiedenes im Lernprozess erfordert. Neben Wissenserwerb,

Praxiserfahrung ist hierfür eine Übung im Umgang mit Selbstreflexion notwendig. Regelmäßige Reflexionseinheiten unterstützen den Auszubildenden bei der Bewältigung von beruflichen Herausforderungen. Durch ein häufiges Praktizieren kann der Reflexionsvorgang während einer praktischen Herausforderung routinierter verlaufen. Der Erkenntnisgewinn kann dann unmittelbar das situative Handeln beeinflussen.

5.1.3. „Offene Reflexion“

Was genau in der Reflexion betrachtet werden soll ist vor dem Beginn des Reflexionsprozesses ganz offen. Persönliche Zielsetzungen, beispielsweise Wissen, Interessen und Erfahrungen bestimmen die Beobachtungsfelder für die Reflexion. Die Kriterien können vor dem aktiven Handeln festgelegt werden. Sie können aber auch erst nach dem situativen Erleben von der reflektierenden Person gewählt werden. Diese Art der Reflexion ist in der Ausrichtung sehr flexibel. Deshalb findet sie ohne vorgefertigte Instrumente statt. Das ist ebenfalls auch der Nachteil dieser Methode. Es kann zu einer Überforderung im Prozess durch beispielsweise zu viele oder ungeeignete Kriterien führen (vgl. Wyss 2013, S. 47). Offene Reflexion eignet sich für eine nicht benotete praktische Begleitung. Der Auszubildende kann mit dem Praxisanleiter vor dem Versorgen eines Pflegebedürftigen vereinbaren, welche Kriterien während der Verrichtung genau beobachtet und im Anschluss reflektiert werden. Beispielsweise kann das Einhalten der Hygienerichtlinien oder die kommunikative Interaktion mit dem Patienten in Mittelpunkt stehen. Wenn die Beobachtungsfelder im Vorfeld vereinbart werden, bedingt es mit Sicherheit die praktische Durchführung. Denn der Auszubildende wird ebenfalls seinen Fokus im Handeln synonym zu der besprochenen Schwerpunktsetzung legen. Allein im Sinne des reflexiven Handelns wird ein Lerneffekt dennoch erreicht. Möglicherweise werden in der nachstehenden Reflexion wichtige Aspekte aus den vereinbarten Kriterien für den Auszubildenden ersichtlich, die ihm bis dorthin unbewusst waren.

5.1.4. „Geschlossene Reflexion“

Bei dieser Reflexionsart wird vor Beginn der Reflexion bestimmt, was genau in der praktischen Durchführung oder bei der Erzählung einer erlebten Situation untersucht werden soll. Ein Reflexionsbogen oder Leitfaden bietet für diese Art der Analyse eine hilfreiche Stütze. Es strukturiert das Vorgehen und ermöglicht ein zielgerichtetes Nachdenken. Zu beachten ist, dass ein vorgefertigter Reflexionsbogen von Anwendern möglicherweise wie eine schematische Standardprozedur wahrgenommen wird. Die individuellen Bedürfnisse oder Ideen der reflektierenden Person werden nicht berücksichtigt. Ebenfalls

besteht die Gefahr, dass die Fragen wie eine Art „Pflichtübung“ betrachtet werden. Damit geht die Effektivität einer Reflexion verloren (vgl. Wyss 2013, S. 46 f). Diese Erfahrung kann nach einer praktischen Lernzielkontrolle bei Auszubildenden gemacht werden. Durch den Bewertungsbogen sind den Lernenden die Kriterien, die im Anschluss Bestand der Leistungsreflexion sein werden, bekannt. Sie sind aber ohne Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse oder Interessen eines Auszubildenden in Bezug auf seinen individuellen Lernprozess vorgefertigt und festgelegt. Der Lernende weiß, dass am Ende der praktischen Lernzielkontrolle eine Selbstreflexion der erbrachten Pflegeverrichtungen stattfindet. Fragen wie „Was war besonders gut?“ oder „Was ist weniger gelungen?“ leiten häufig durch die Phase der Selbstreflexion. Dieses Vorgehen bzw. die hier stattfindende Selbstreflexion wird von Auszubildenden wie eine Pflichtmaßnahme gewertet, welche ein Teilbestand der erbrachten Lernleistung in der Bewertung ist. Die anschließende Benotung ist ein weiterer Aspekt, der die Effektivität der Selbstreflexion in der Lernzielkontrolle in Frage stellt.

5.1.1. Selbstreflexion

Jede Person besitzt die Fähigkeit ihr eigenes Handeln zu beobachten und im Anschluss darüber nachzudenken. Die Möglichkeit zu Selbstreflexion entsteht durch das Versprachlichen dieser Gedanken. Persönliche Stärken oder Schwächen können erkannt sowie benannt werden. Auch gegenwertige Wünsche, Bedürfnisse oder Merkmale, die zu einer Person gehören, werden in der Selbstreflexion mit den individuellen Vorbildern oder Idealen verglichen. Es entsteht die Möglichkeit, Strategien zu entwickeln, die erkannte Potenziale unterstützen, stärken oder unerwünschtes Verhalten verändern lassen. Ebenfalls kann nach Wegen und Handlungsoptionen gesucht werden, um sich den persönlichen Idealen zu nähern. Selbstreflexion bedeutet nicht, dass die Person allein beim Nachdenken über sich selbst sein muss. Sie kann mit einer weiteren Person, beispielsweise mit einem Freund, Verwandten, Arbeitskollegen oder in einer Gruppe stattfinden. Oft bestimmt der Kontext, in dem die Reflexion erfolgt, den Partner (vgl. Greif 2008, S.19 – 24).

Für die Durchführung einer Selbstreflexion gibt es verschiedene Modelle. Der Aufbau des Reflexionsbogens dieser Arbeit lehnt sich an ein Konzept von Fred A. J. Korthagen an. Deswegen werden die Phasen im Reflexionsprozess über das von ihm im Jahr 1985 veröffentlichte „ALACT Modell“ sowie eine Weiterentwicklung vorgestellt.

Die fünf Buchstaben im „ALACT Modell“ stehen für den Anfangsbuchstaben der jeweiligen Reflexionsphase, die im Englischen **A**ction – **L**ooking back on the action – **A**wareness of essential aspects – **C**reating alternative methods of action – **T**rial lauten. Ins Deutsche übersetzt heißen die Phasen wie folgt:

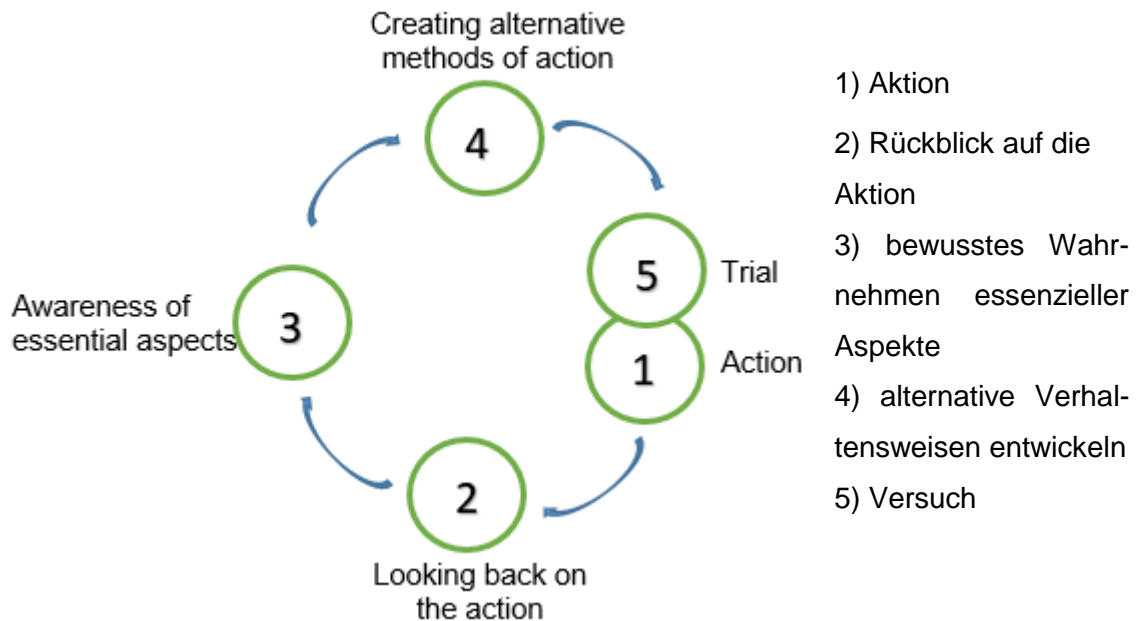


Abb. 2: ALACT Modell

Der letzte Punkt stellt das Realisieren der neuen Lösungsstrategie und gleichzeitig eine erneute Aktion im anschließenden Reflexionsprozess dar. Ursprünglich wurde das Modell in der Ausbildung von Lehrkräften in den Niederlanden eingesetzt. Es fungierte als ein Verbindungsglied zwischen dem theoretischen und dem praktischen Teil der Ausbildung (vgl. Korthagen 2016, S. 71 f). In der ersten Reflexionsphase (Aktion) findet ein Rückblick auf die Handlung, welche Ziele verfolgt, was beachtet sowie was ausprobiert wurde statt. Die zweite Phase (Rückblick auf die Aktion) hat eine entscheidende Bedeutung für die Selbstreflexion. Der Fokus liegt hier auf den konkreten Ereignissen, was tatsächlich getan wurde, welche Gedanken und Gefühle die Handlung begleiteten. Ebenfalls spielen Vorannahmen über beispielsweise externe Erwartungen eine Rolle. In der dritten Phase (bewusstes Wahrnehmen essenzieller Aspekte) schaut der Lernende, welche Gemeinsamkeiten er in den Antworten der vorangegangenen Phasen findet. Es erfolgt ein Blick auf den Zusammenhang zwischen den verschiedenen Einflussfaktoren und der eigenen Handlung. In Phase drei finden die persönliche Bedeutung der Erfahrung sowie ihre Bewertung statt. Die vierte Phase (alternative Verhaltensweisen entwickeln) dient der Entwicklung von Handlungsalternativen. Der Auszubildende schaut nochmal, ob er Alternativen erkennen kann sowie welche Vor- oder Nachteile diese mit sich bringen. Im Anschluss entscheidet er, wie er sich beim nächsten Mal verhalten

möchte oder handeln wird. In der fünften Phase (Versuch) wird die neue Handlungsstrategie ausprobiert. Wie in der ersten Phase stehen auch hier Fragen zu Zielen, was zu beachten gilt und was ausprobiert werden soll, im Raum. Damit schließt sich der Kreis der Selbstreflexion und ein neuer Zyklus beginnt (vgl. Korthagen 2014, S. 1 f).

In die Reflexionsprozesse der jungen Lehrkräfte, für die das Modell entwickelt wurde, sollten Gedanken, Gefühle sowie Bedürfnisse stärker einbezogen werden. Anfangs wurden sie von erfahrenen Kollegen in der Reflexion mit dem ALACT Modell begleitet und zur selbstständigen Anwendung herangeführt. Über das eigenständige Bewegen durch die verschiedenen Modellphasen konnten die angehenden Pädagogen ihre Kompetenzen weiterentwickeln. Jedoch, das ALACT Modell bietet keine Entscheidungshilfe. Dies führte oft zu einer oberflächlichen Durchführung. Ein tiefgründiges Vorgehen in den einzelnen Phasen ist allerdings notwendig für die Förderung der Kompetenzen. Eine Tatsache weshalb das ALACT Modell oft als wenig hilfreich kritisiert wurde. Um die oberflächliche Anwendung zu unterbinden ist dieses Modell über die „core reflection“ (Kernreflexion) erweitert worden (vgl. Korthagen 2016, S. 72 f).

5.1.2. „critical reflection/ core reflection“ – Kritische Reflexion / Kernreflexion

Reflexion bedeutet nicht automatisch, dass sich die Person kritisch mit einer Situation auseinandersetzt. Wenn ein Auszubildender darüber nachdenkt, ob er nach dem Frühdienst erst eine längere Pause macht, in der er sich sportlich aktiv betätigt bevor er für die anstehende Klausur lernt oder ob er lieber eine längere Pause mit Bewegung an der frischen Luft in das Lernen einbaut, wird Reflexion ein Bestand von Planung eines Tagesablaufes. Selbstverständlich macht es Sinn, im Hinblick auf die Konzentration sowie Aufnahmefähigkeit und damit auf den Lernerfolg, sich über die Tagesstruktur Gedanken zu machen. Mit einer kritischen Reflexion wird jedoch das Ziel verfolgt, etwas ändern zu wollen. Hierfür ist eine tiefgründige kritische Auseinandersetzung mit der Situation, dem eigenen Handeln, dessen Auswirkungen, aber auch den längerfristigen persönlichen Zielen notwendig. Von „core reflection“ wird nur dann gesprochen, wenn die Person durch den Reflexionsprozess ihren Fokus nach innen, in sich selbst richtet. Damit wird der innere Kern, das heißt ihre Selbstüberzeugungen, persönliche Identität oder Berufung angesprochen. Nach Korthagen und Vasalos ist das die Voraussetzung für nachhaltige Lern- und Entwicklungsprozesse (vgl. Wyss 2013, S. 40 f). Um die „core reflection“ in der Selbstreflexion zu erreichen, wurde von Korthagen im Jahr 2004, der Reflexionsprozess im „ALACT Modell“ um das unter dem Namen „Zwiebel Modell“ geläufige Vorgehen erweitert. Es beschreibt die Reflexion in Schichten.

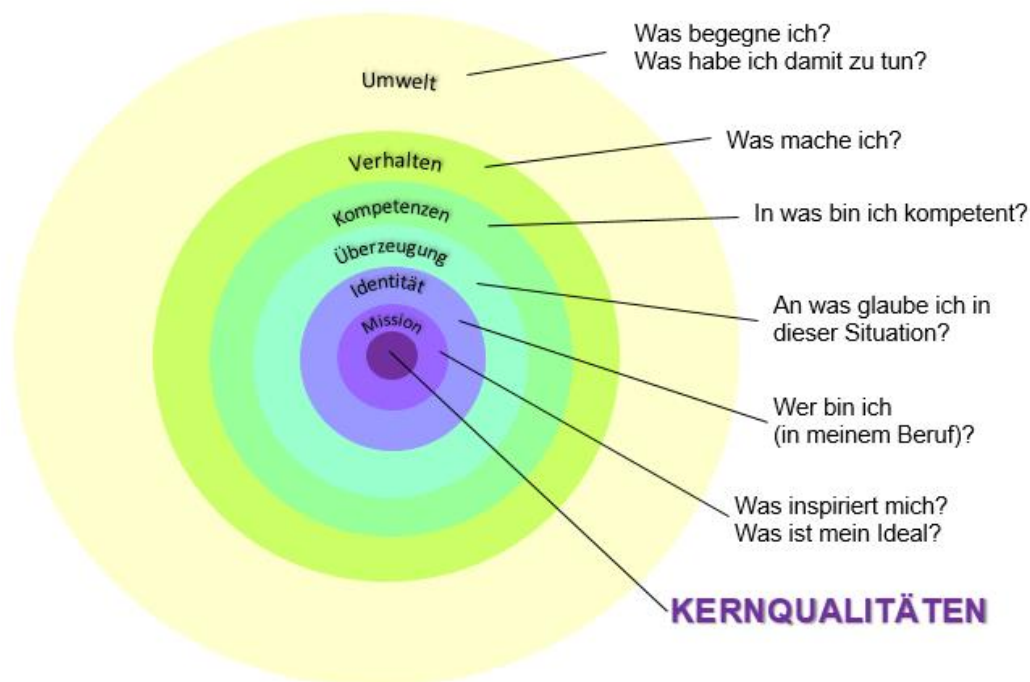


Abb. 3: Zwiebel Modell nach Korthagen 2004

Von außen nach innen geht es in der ersten Schicht um die Reflexion der „Umwelt“. Bei einem Auszubildenden, der eine Pflegesituation reflektieren möchte, wäre es das Krankenzimmer oder die Station, die in der Reflexion betrachtet wird. In der zweiten Schicht ist das „Verhalten“ des Lernenden ein Bestand des Rückblicks. In der dritten Schicht beleuchtet der Auszubildende seine „Kompetenzen“. In der vierten Schicht setzt sich der Lernende mit seinen „Überzeugungen“ (beispielsweise Religion), die ihn in der belastenden Situation beeinflussen haben, auseinander. In der fünften Schicht steht die persönliche sowie berufliche „Identität“ im Mittelpunkt. Der Lernende blickt auf seine berufliche Rolle und wie er sich selbst sieht. In der sechsten und letzten Schicht, der „Mission“, beschäftigt sich der Auszubildende mit seinen Idealen, Vorbildern oder dem Sinn, der sein Handeln beeinflusst. Im Zentrum dieser Schichten liegen die Kernqualitäten des Lernenden. Es sind seine Charakterstärken, wie beispielsweise Mut, Flexibilität oder Neugier. Sie bilden das „psychologische Kapital“ einer Person. Bei „core reflection“ geht es um das Bewusstmachen dieser Eigenschaften, ebenso um das Zusammenspiel und den Einfluss der einzelnen Schichten auf das Handeln und Verhalten. Der Lernende soll die Wirkung der Schichten auf seine Kernqualitäten erkennen. Durch das Richten des Blickes auf die persönlichen Eigenschaften kann ein Auszubildender lernen, neue Verhaltensmuster sowie neue Lösungsstrategien zu entwickeln (vgl. Korthagen 2016, S. 73 – 75).

Aus dem zuvor beschriebenen „ALACT Modell“ und den „Zwiebel Modell“ ergibt sich für die Kernreflexion das folgende Phasenmodell:

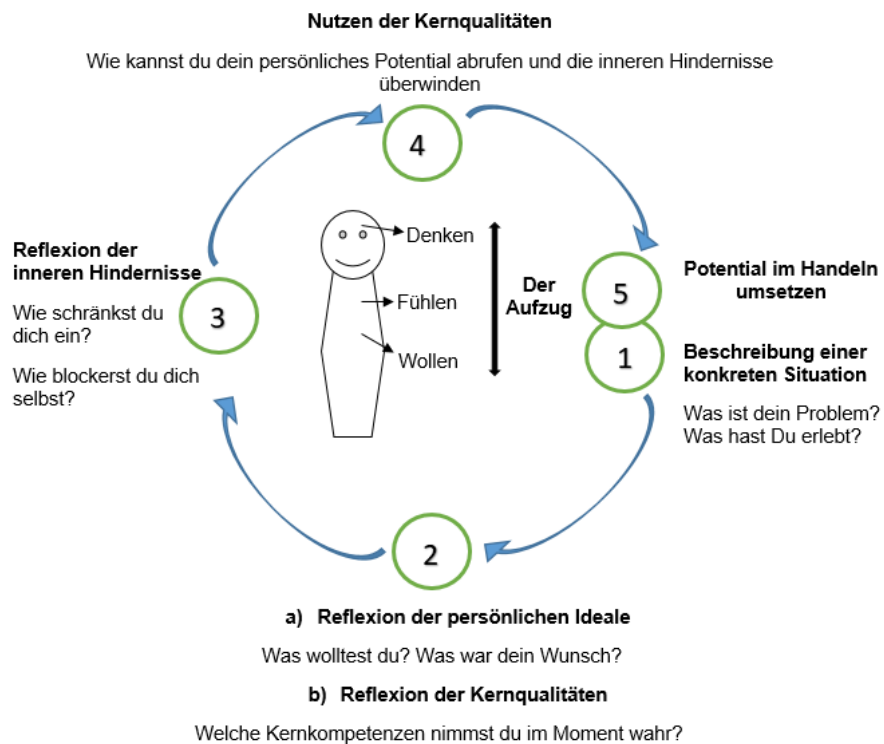


Abb. 4: Das „core reflection Modell“ nach Korthagen

Eine Variante der prozesshaften Umsetzung stellt Korthagen in „core reflection coaching“ vor. Die Herangehensweise und Schwerpunktsetzung passen zum Konzeptziel dieser Arbeit, bei dem durch Reflexion die Resilienzentwicklung eines Auszubildenden in der Pflegeausbildung begünstigt werden soll. Von „Core reflection coaching“ lässt sich ein Vorgehen für die Reflexionsprozesse im Unterricht ableiten.

5.2. „core reflection coaching“

In der Reflexionsarbeit an stark belastenden Situationen oder Traumata, lag in der Vergangenheit der Fokus auf der Problemanalyse sowie der Suche nach Lösungsstrategien. Der Zugang zu Krisensituationen über die positiven Aspekte, wie das in „core reflection coaching“ der Fall ist, basiert auf einer neueren Vorgehensweise. In dieser Art der Reflexion wird über die Stärken einer Person an der Überwindung der inneren Hindernisse gearbeitet (Korthagen 2018, S. 1).

„Core reflection coaching“ besitzt drei Perspektiven, die im Reflexionsprozess berücksichtigt werden das „Fokussieren auf Qualitäten und Stärken“, das „Über die kognitive

Dimension hinaus: Die Benutzung des Aufzuges“ sowie die „Beachtung der inneren Hindernisse“. Unter dem „Fokussieren auf Qualitäten und Stärken“ wird verstanden, dass im Coaching Prozess nicht wie üblich das Problem definiert wird sowie mögliche Lösungsstrategien im Mittelpunkt stehen. Die Vorgehensweise für diesen Reflexionsprozess basiert auf den Forschungsergebnissen, die belegen, dass positive Erfahrungen eine Person stärken. Sie setzen Kreativität und Motivation frei, weshalb die Arbeit über Erfolge effektiver ist (vgl. Korthagen 2018, S. 1).

Unter dem „Fokussieren der Qualitäten und Stärken“ ist zu verstehen, dass der Coach die Aufmerksamkeit auf die gelungenen Aspekte, persönliche Qualitäten, beispielsweise Flexibilität, Genauigkeit, Mut usw. legt. Da das „core reflection Modell“ auf dem zuvor beschriebenen „Zwiebel Modell“ basiert, werden diese Merkmale auch in „core reflection coaching“ als Kernqualitäten bezeichnet. Positive Erfahrungen sind mit positiven Emotionen verknüpft. Deshalb ist die Aufgabe der Coaches in der Reflexion den Misserfolgen in der Handlung wenig Aufmerksamkeit zu schenken. Stattdessen werden die in der Erzählung genannten Erfolge sowie sichtbar gewordenen Kernqualitäten benannt und über ein positives Feedback zurückgemeldet (vgl. Korthagen 2018, S. 1). Für die Reflexion im Unterricht bedeutet dies, dass die Lehrkraft oder der Zuhörer aufmerksam verfolgt, welche Aspekte der belastenden Situation bereits Stärken des Auszubildenden vorweisen. Sie können aus dem Wissen über persönliche oder soziale bzw. Umfeld bezogene Schutzfaktoren abgeleitet werden. Zusammen mit den verzeichneten Erfolgen werden diese an den Lernenden im positiven Feedback zurückgemeldet.

Bei „Über die kognitive Dimension hinaus: Die Benutzung des Aufzuges“ geht es im „core reflection coaching“ um die Anerkennung der Emotionen und Wünsche der reflektierenden Person. Unter der „Benutzung des Aufzuges“ wird ein Wechsel zwischen Denken, Empfinden und Wollen verstanden. Durch dieses Wechselspiel werden positive Emotionen erzeugt. Die Person setzt sich mehr mit ihren Stärken auseinander, als in einem problemorientierten Reflexionsprozess. Die Aufgabe der Coaches ist die Nutzung des Aufzuges, das bedeutet den Fokus zwischen Denken, Fühlen und Wollen im Reflexionsprozess zu wechseln. Ebenfalls nehmen Vorbilder, Emotionen und Bedürfnisse einen großen Einfluss auf das menschliche Handeln. Durch ihre Beachtung wird eine tiefergehende Ebene der Reflexion erreicht. Sie ermöglicht eine Einflussnahme auf das Verhalten über den Reflexionsprozess hinaus. Zudem ist es eine Grundvoraussetzung für die Entwicklung eines wirksamen, professionellen Verhaltens (vgl. Korthagen 2018, S. 2). Dieser Bereich im Reflexionsprozess bedarf viel Feingefühl. Der Coach darf das Arbeiten an Emotionen nicht scheuen. Er sorgt dafür, dass der Fokus nicht zu lange auf eine Ebene gelegt wird. Zudem beachtet er, dass die dritte Perspektive, die „Beachtung innerer Hindernisse“, ebenfalls berücksichtigt bleibt.

Die „Beachtung innerer Hindernisse“ ist charakteristisch wie auch einzigartig für den „core reflection“- Ansatz. Nachdem den persönlichen Qualitäten oder Stärken eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt wurde, entwickeln sich positive Emotionen, die eine inspirierende Wirkung besitzen. Damit diese nicht als ein kurzfristiger Effekt der Reflexion verpuffen, müssen auch die „inneren Hindernisse“ zur Sprache kommen. Darunter sind Umstände zu verstehen, welche die Stärken der Person begrenzen oder sie hindern, ihre Kernqualitäten sowie Ideale im Handeln vorzuweisen. Es ist vor allem wichtig den Hindernissen Aufmerksamkeit zu schenken, durch die die reflektierende Person ihre persönlichen Stärken und Kernqualitäten selbst untergräbt. Über sie soll nicht nur nachgedacht werden, sondern auch untersucht werden, auf welche Art und Weise dies die Entwicklung der Stärken und Kernqualitäten beeinflusst. Die Auswirkungen der Hindernisse müssen ebenfalls an Emotionen gekoppelt werden, damit der Wunsch entsteht, diese Verhaltensmuster zu durchbrechen. Dies ist Voraussetzung für eine Verhaltensänderung (vgl. Korthagen 2018, S. 3).

Basierend auf den drei beschriebenen Prinzipien entsteht im „core reflection coaching“ eine Reflexion, die „core reflection“ genannt werden kann. Durch den positiv ausgerichteten Blick der Person wird über ihre persönlichen Stärken an der Überwindung von belastenden Situationen gearbeitet. Das ermöglicht einen nachhaltigen Lern- und Entwicklungsprozess in der persönlichen und beruflichen Identität. Ebenfalls wird professionelles Handeln gefördert (vgl. Korthagen 2018, S. 3).

Zusammenfassend lässt sich der Reflexionsprozess in fünf Phasen unterteilen. In der ersten Phase wird die Stresssituation beschrieben. Auch wenn es kein problemlösungsorientiertes Vorgehen ist, beschreibt der Erzähler das entstandene Problem und das Erlebnis selbst. In der zweiten Phase stehen die Bedürfnisse und Interessen wie auch die persönlichen Kernkompetenzen im Vordergrund. In der dritten Phase werden die inneren Hindernisse betrachtet, also das, was den Betroffenen an dem Vorbringen der eigenen Stärken, dem Durchsetzen der Interessen sowie Ideale einschränkt, oder sein Handeln blockiert. In der vierten Phase wird überlegt, wie die persönlichen Kernqualitäten entfaltet werden können und was notwendig ist, um mit ihnen das Hindernis zu überwinden. In der fünften Phase erfolgt das Handeln. Hier werden die erarbeiteten Strategien umgesetzt. Diese Phase ist gleichzeitig die erste Phase für einen anschließenden Reflexionsprozess (vgl. Korthagen 2018, S. 3).

Die Herausforderung, die Reflexion auf diese Art zu führen, ergibt sich nicht aus den drei Prinzipien, die oben beschrieben wurden. Sie entsteht aus dem Gewohnheitsmuster, mit dem man bisher Reflexionsprozesse erlebt oder gestaltet hat. Vier typische Anwendungsfehler können hier aufgezählt werden. Erstens, der Fokus wird mehr auf Denken

statt Emotionen gelegt. Zweitens, das Problem sowie Problemlösung stehen statt der reflektierenden Person selbst im Mittelpunkt. Drittens, es findet ein indirektes Coaching statt, das bedeutet der Person werden intelligente Fragen gestellt, die sie unterstützen sollen, allein eine Lösung zu finden. Der vierte und letzte typische Fehler ist, dass die Körpersprache während der Reflexion eine geringe Beachtung bekommt. Die Konzentration wird auf den Inhalt des Gespräches gelegt (vgl. Korthagen 2018, S. 4).

Kritiker behaupten, dass das Konzept der „core reflection“ durch das tiefe, prozesshafte Arbeiten an der Persönlichkeit therapeutische Aspekte aufweist. Korthagen weist diesen Vorwurf zurück. Auch wenn „core reflection“ im Privaten angewendet werden kann, beschäftigt es sich laut Korthagen mit dem professionellen Umfeld und dem Wirken einer Person in diesem Bereich. Persönliche Probleme, ihre Gründe, ebenso die persönliche Biographie spielen bei „core reflection“ keine Rolle. Sie beschäftigt sich mit den persönlichen Potentialen, und Warum - Fragen, wie „Warum jemand so handelt wie er es geschildert hat?“ oder „Woher sein Verhalten kommt?“ keine Relevanz haben (vgl. Korthagen 2018, S. 5 f). Die von Korthagen benannten typischen Fehler im Prozess der Reflexion verdeutlichen, dass diese Art der Selbstreflexion viel Übung erfordert. Den Lehrenden muss die Kritik um das Konzept und dessen schmale Abgrenzung zu therapeutischen Konzepten bewusst sein. Durch die Nutzung des „inneren Aufzugs“ während einer Reflexionseinheit werden persönliche Aspekte wie Wünsche, bereits bestehende Meinungen oder Ideale einbezogen. Damit lässt sich der private Kontext des Lernenden nicht komplett ausschließen. Es obliegt den Schüler inwieweit er hier einen Einblick in seinen Kern/Intimität bieten möchte. Reflexion die auf „core reflection“ basiert ist kein Konzept, dessen Vorstellung in ein paar einzelnen Lerneinheiten genügt. Es muss von den Lernenden während der Ausbildung regelmäßig praktiziert werden.

6. Reflexionsmodell und Leitfaden

Das in dieser Masterarbeit entwickelte Reflexionsvorgehen basiert auf dem Resilienz Modell von Sigrist & Luitjens 2013 und dem „core reflection“ Modell von Korthagen.

Das Resilienz Modell von Sigrist & Luitjens 2013 stellt schematisch den Verarbeitungs- und Bewältigungsprozess dar. Über das ins Bewusstsein holen der eigenen und sozialen Ressourcen wird die Entwicklung der persönlichen Widerstandskraft und damit der Resilienz erklärt. Das „core reflection“ Modell von Korthagen konzentriert sich auf das Reflexionsverfahren sowie das Erreichen einer tieferen Ebene. Über die Betrachtung des eigenen Inneren, in Verbindung mit einem Wechsel aus Denken, Fühlen und Wollen beim

Rückblick, wird ein tieferer und intensiverer Lernprozess angeregt. Dieser kann nachhaltig zur Verhaltensänderung führen. Beide Modelle richten den Blick auf sich selbst und arbeiten über die positiven Eigenschaften einer Person an der Bewältigung einer Krise oder eines Hindernisses. In beiden Konzepten werden Schwächen zugelassen. Sie sind für den Lerneffekt ein wichtiger Teilbestand im Prozess der Entwicklung von neuen Lösungswegen oder Korrektur der Verhaltensmuster. Beide Ansätze sehen im Berater oder Begleiter der reflektierenden Person einen wichtigen, beeinflussenden Faktor. Sie sollen den Betroffenen mit einer hoffungsvollen, zuversichtlichen Haltung unterstützen. Ebenfalls ist es relevant, dass sie die Akzeptanz von Misserfolgen fördern. Das Resilienz Modell ergänzt das Beachten der positiven Aspekte über die Einflussfaktoren aus dem äußeren Kontext einer Person.

Das Vereinen von beiden Modellen und ihrem Phasenablauf ermöglicht ein bewusstes Einbinden der Resilienzentwicklung in die Selbstreflexion. Durch das tiefgründige Reflektieren kann die Handlungskompetenz verändert sowie professionalisiert werden. Das nachfolgende daraus entstandene Modell zeigt graphisch einen Reflexionsprozess, in dem Resilienzfaktoren eingebunden werden.

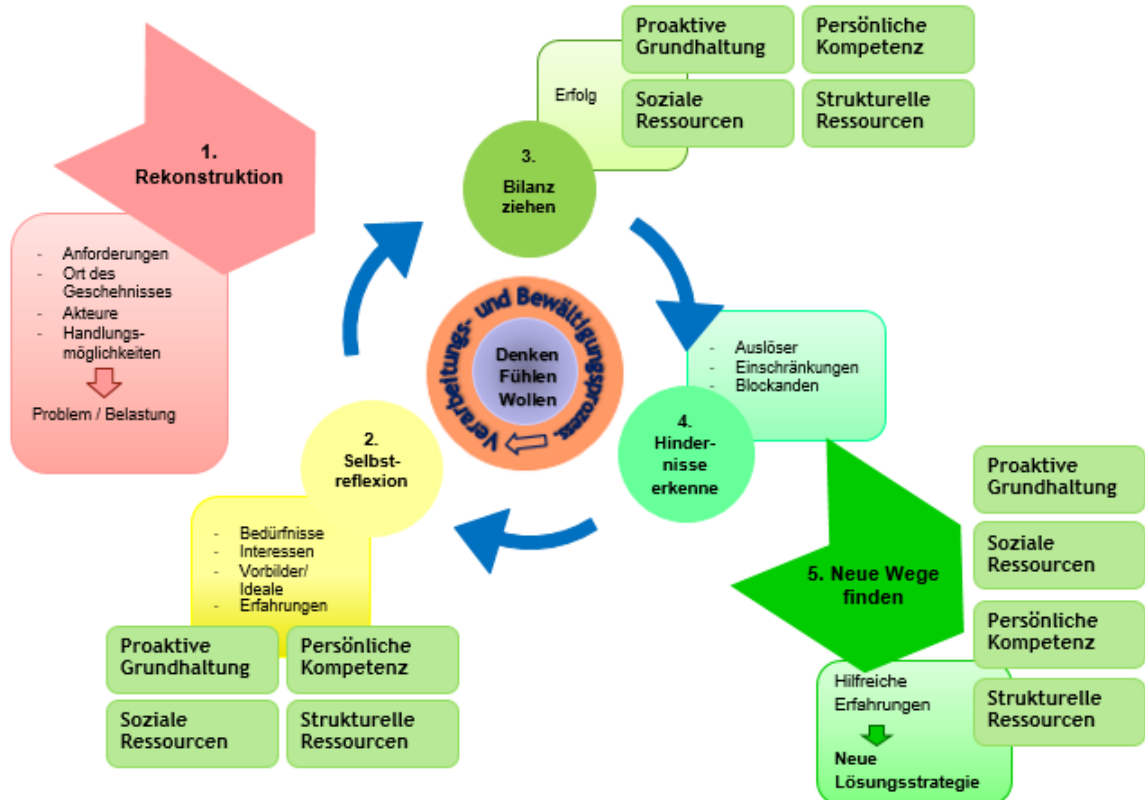


Abb. 5: Reflexionsmodell zur Förderung der Resilienz

Das Reflexionsmodell besteht aus fünf Reflexionsphasen. In der Durchführung bekommen die Auszubildenden einen Reflexionsbogen als Leitfaden. Der Lernende wird mit fünf Hauptfragen durch die Reflexionsphasen geführt. Zusätzlich stehen ihm weitere Hilfsfragen zur Verfügung, die die reflektierende Person bei einem umfassenden Durchlaufen der jeweiligen Phase unterstützen. Die farbliche Darstellung und kurze Prozessbeschreibung geben eine weitere Orientierung. Bei routinierter Anwendung können die Hauptfragen ausreichend sein um die jeweilige Reflexionsphase anzuregen und zu bearbeiten.

In der ersten Phase „Rekonstruktion: Was genau ist passiert?“ erfolgt die Beschreibung der vorangegangenen Situation, die der Auszubildende reflektieren möchte. Wichtig für die Tiefe des nachfolgenden Reflexionsprozesses ist die Darstellung des emotionalen Erlebens, welches in der Situation stattgefunden hat. Das Beantworten der Hilfsfragen ermöglicht, dass alle relevanten Inhalte bei der Erzählung berücksichtigt werden.



Hilfsfragen:

- Welche Anforderungen wurden an dich gestellt?
- Wo hat es sich ereignet?
- Wer war anwesend / beteiligt?
- Welche Handlungsoptionen standen dir zur Verfügung?
- Zu welchem Problem führt/-e die Situation?

Der Reflexionspartner konzentriert sich bei der Beschreibung auf die für ihn sichtbar werdenden Erfolge, positiven Emotionen, positiven Ressourcen, auf welche der Erzähler in der Situation zurückgegriffen hat. Zum Schluss der Beschreibung werden Verständnisfragen gestellt. Am Ende dieser Phase wird beiden deutlich, welches Problem aus oder in dieser Situation entstanden ist. Auch die Emotionen, die das Erlebnis während der und im Anschluss bei der reflektierenden Person ausgelöst hat, wurden deutlich.

Die nachfolgenden drei Phasen sind das Herzstück im Reflexionsprozess. Eine tiefgründige Auseinandersetzung in diesen Phasen trägt zum Verarbeitungs- und Bewältigungsprozess bei. Entscheidend für ein nachhaltiges Ergebnis in der letzten Phase ist das abwechselnde Fokussieren der Gedanken, der Gefühle und des Wollens. Die Aufgabe des Reflexionspartners



ist der feinfühlig Wechsel in dem Augenmerk. Ein wichtiger Hinweisgeber ist die Körpersprache der reflektierenden Person.

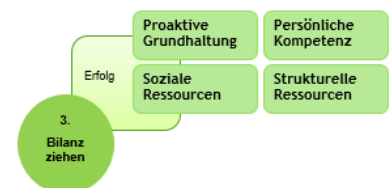
Mit der zweiten Phase „Selbstreflexion: Welche Beweggründe beeinflussten dein Handeln in dieser Situation?“ beginnt der Blick in das innere Selbst. Über folgende Hilfsfragen werden die sichtbar werdenden Stärken und Ressourcen gesammelt:



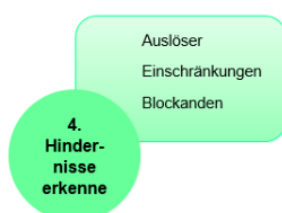
- Was waren deine Bedürfnisse?
- Welches Interesse hast du verfolgt?
- Welche Ideale/ Vorbilder haben dich geleitet?
- Mit welcher Grundhaltung bist du der Situation begegnet?
- Welche Erfahrungen beeinflussten dein Handeln?
- Auf welche Ressourcen konntest du zurückgreifen?

Der Reflektierende schaut, was in der schwierigen Situation besonders gut gelungen ist. Ebenfalls darf er seinen Blick aus dem inneren Kontext nach außen richten, um zu erkennen, welche strukturellen oder sozialen Ressourcen / Schutzfaktoren ihm zur Verfügung stehen und in dieser Situation hilfreich waren. Die reflexionsbegleitende Person sorgt dafür, dass nicht nur das Denken, sondern auch die Emotionen der Situation, wie auch das, was die Person sich gewünscht hätte reflektiert werden. Das Wissen über Kernqualitäten einer Person sowie Schutzfaktoren der Resilienz erleichtert das Sammeln der erkennbaren Stärken, persönlichen und sozialen Ressourcen. Es vereinfacht ebenfalls in der dritten Phase das „Bilanz ziehen: Was ist in dieser Situation gut gelaufen?“. Folgende Hilfsfragen helfen dem Auszubildenden bei der Reflexion seines Handelns:

- Welche persönlichen Stärken nimmst du im Moment wahr?
- Welche Ressourcen stehen dir zur Verfügung?
- Welche Erfolge kannst du verzeichnen?



Die begleitende Person unterstützt die Erkenntnisse mit eigenen Beobachtungen. Sie meldet es in Form eines positiven Feedbacks zurück. Auch in dieser Phase bemüht sie sich, dass nicht nur die kognitive Leistung erkannt bleibt. Mit Feingefühl sorgt Sie für einen Wechsel des Fokus zwischen Denken, Fühlen und Wollen. Wenn der Lernende über den Rückblick positive Energie getankt hat, folgt die vierte Phase: „Hindernisse erkennen: An welcher Stelle hast du dein Potenzial/ nicht gezeigt?“.



- Die Hilfsfragen:
- Was war dabei der Auslöser?
 - Wo hast du dich selbst eingeschränkt?
 - Welche persönlichen Blockaden nimmst du wahr?

Lassen den Reflektierenden seinen Blick auf die persönlichen Blockaden und Hindernisse richten. Dabei ist auch möglich, dass die Hindernisse oder Blockaden von Personen aus dem sozialen Umfeld ausgelöst werden. Die begleitende Person darf ihre Beobachtungen sowie Erkenntnisse ebenfalls zurückmelden. Weiterhin sorgt sie dafür, dass auch bei der Betrachtung der Hindernisse und Blockaden Emotionalität und das Wollen berücksichtigt werden.

In der letzten Reflexionsphase werden auf der Basis der gewonnenen Erkenntnisse mögliche Lösungsstrategien oder neue Handlungsvarianten entwickelt. Bei diesem Schritt ist der Blick nicht nur nach innen und auf die persönlichen Ressourcen sowie die proaktive Grundhaltung zu richten. Gerade für die Entwicklung der persönlichen Widerstandskraft sollten Schutzfaktoren, strukturelle und soziale Ressourcen in die Überlegungen mit einbezogen werden. Für den Zukunftsplan und eine positive Wendung stehen dem Lernenden folgende Hilfsfragen zur Verfügung:

Welche Lösungsstrategien aus früheren Erfahrungen könnten hier hilfreich sein?

Wie kannst du deine persönlichen Stärken nutzen?

Auf welche Ressourcen aus dem sozialen Umfeld kannst du zurückgreifen?

Die begleitende Person oder Personen sollen aktiv über neue Handlungsalternativen oder Lösungswege diskutieren. Welche Strategie am Ende bei der nächsten Gelegenheit umgesetzt wird, entscheidet die reflektierende Person selbst.

Die Formulierungen der Fragen im zur Verfügung stehenden Reflexionsbogen (im Anhang beigelegt) finden in der Anredeform „Du“ statt. Dies ist eine ganz bewusste Entscheidung. Das „Du“ schafft Nähe (vgl. Molcho 2009, S. 22). Es steht den Auszubildenden nicht nur in den Reflexionseinheiten im Unterricht, sondern auch außerhalb, beispielsweise im praktischen Einsatz, als eine Hilfestellung für das Beleuchteten von schwierigen Erlebnissen sowie zur Bewältigung von Krisensituationen zur Verfügung.

Der Reflexionsbogen ist für die Lernenden ein Instrument, das sie in den Phasen der Reflexion unterstützt. Es basiert auf dem Thema Resilienz. Damit es tatsächlich als eine hilfreiche Methode bei belastenden Situationen zur Förderung der Resilienzentwicklung erlebt und verwendet wird, muss ein Bewusstsein für Resilienz und Reflexion entwickelt werden. Daher empfiehlt es sich die Grundkenntnisse zum Thema Resilienz im Rahmen der Lerneinheiten der CE 4 und Reflexion im Rahmen der Lerneinheiten der CE 3 bereits im Einführungsblock zu vermitteln. Eine regelmäßige Anwendung sorgt für einen sicheren Umgang mit dem Reflexionsprozess. Empfehlenswert ist jeden neuen theoretischen



Block mit Reflexionseinheiten zu beginnen. Die Kontinuität ist nicht nur für einen routinierten Umgang wichtig. Durch regelmäßige Reflexionsprozesse bekommt der Auszubildende die Möglichkeit, seine Lernerfolge selbst zu verzeichnen. Außerdem gibt es den Lernenden in jeder theoretischen Blockeinheit die Chance, sich mit aufgetretenen Belastungen in der Praxis auseinanderzusetzen. Damit die Reflexionseinheiten effektiv sind und nicht als Pflichtübung erlebt werden, müssen in der Anwendung einige Aspekte berücksichtigt werden. Ein langsames, professionelles Heranführen und Begleiten durch die ersten Reflexionsprozesse entscheiden nicht nur über den Lernerfolg, sondern auch über die Akzeptanz dieser Methode. Für eine einheitliche Nutzung sollten das Instrument und die Methode zuvor im Kollegium vorgestellt werden. Es ist ratsam, dass die Durchführung der Reflexion von der Klassenleitung übernommen wird. Zum einen ermöglicht es ihr einen regelmäßigen Austausch mit der Klasse über aktuelle Schwierigkeiten, zum anderen kann dies die Vertrauensbeziehung zwischen den Lernenden und den Lehrenden fördern.

Bei der Einführung in den Reflexionsprozess gibt es die Möglichkeit, mit einem fiktiven Fall zu arbeiten. Auch eine reale Fallsituation von einem Auszubildenden kann verwendet werden. Hier ist die Freiwilligkeit eine Grundvoraussetzung. In der Reflexion beim Blick nach innen auf sich selbst gibt der Fallgeber intime Informationen über sich preis. Deswegen muss neben der Freiwilligkeit auch das Abkommen in der Klasse getroffen werden, dass der Inhalt der Reflexion den Raum nicht verlässt. Zu Beginn und zum Erlernen des methodischen Umgangs werden Reflexionseinheiten, an der die gesamte Klasse beteiligt ist, notwendig sein. In einer Doppelstunde bietet es sich an, in den ersten 45 Minuten eine plakative Reflexion durchzuführen. Im Anschluss dürfen die Auszubildenden in Gruppen aus zwei bis drei Personen selbst arbeiten. Aufgrund der Intimität sollte die Gruppenfindung von den Lernenden selbst vorgenommen werden und klein gehalten werden. Die Klassenleitung unterstützt die Kleingruppen im Reflexionsprozess bei Rückfragen, ansonsten hält sie sich zurück. Dieses Vorgehen soll Bedingungen schaffen, die eine offene und effektive Reflexion fördern. Wünschenswert für ein ausführliches Üben und die nachfolgende Reflexionsarbeit der Auszubildenden wäre es 180 Minuten, zwei Doppelstunden am Stück, am ersten Tag eines jeden theoretischen Blocks zu planen. Das Beginnen der Reflexionseinheiten mit einer „plakativen Übung“ ermöglicht den Auszubildenden zu überprüfen, ob die einzelnen Reflexionsschritte verstanden wurden. Deshalb sollte es bei den ersten drei Reflexionsstunden und beim weiteren Bedarf beibehalten werden. Das Instrument ist ein Leitfaden und führt die Auszubildenden durch die Selbstreflexion. Gerade bei fortgeschrittener Anwendung ist es für die Effektivität der Reflexionsprozesse wichtig, dass die Auszubildenden im Verfahren

individuell entstehende Ideen, Bedürfnisse oder Fragen außerhalb des Fragebogens berücksichtigen dürfen.

Für eine Weiterentwicklung des professionellen Handelns sowie die Förderung von Resilienz ist es nicht entscheidend, dass am Ende der Selbstreflexion ein positives Erfolgserlebnis in der beschriebenen Situation zu verzeichnen ist. Auch Misserfolge und daraus resultierende Verhaltensänderungen oder neue Lösungsstrategien tragen zum Lernprozess und einer persönlichen wie auch beruflichen Identitätsentwicklung bei.

7. Fazit

Der im Auftrag der AOK erstellte Pflege - Report 2019 befasste sich mit dem aktuellen und künftigen Personalbedarf in der Langzeitpflege unter der Berücksichtigung des demographischen Wandels. Allein in diesem Bereich der Pflege wird auf einen deutlichen Anstieg des Personalbedarfs in den kommenden 10 bis 40 Jahren hingewiesen (vgl. Schwinger, Klauber, Tsiasioti 2020, S.10 – 20). Daraus resultiert ein großes Interesse, Pflegefachpersonal über die Ausbildung für das berufliche Tätigkeitsfeld zu stärken (vgl. Holoch 2013, S 242 f) und im Anschluss zu halten.

Die Ausbildungsziele und die Ausbildungsinhalte haben in der neuen Ausrichtung der generalistischen Ausbildung zur Pflegefachfrau / zum Pflegefachmann an Summe und Komplexität dazu gewonnen. Deshalb müssen die Erleichterungen in den Zugangsvoraussetzungen zur generalistischen Pflegeausbildung kritisch hinterfragt werden. Denn Pflege ist ein komplexes Tätigkeitsfeld. Sie stellt die Pflegenden täglich neu vor fachliche, physische, aber auch psychische Herausforderungen.

Zahlreiche Ausbildungsziele, komplexe Praxisfelder mit vielen Herausforderungen, benötigen praktikable Reflexionsverfahren, die sich bei den engen curricularen Zeitvorgaben einführen und umsetzen lassen. Damit diese als eine wirksame Lernmethode wahrgenommen werden können, sollten die Lernenden bereits zu Beginn der Ausbildung an das Thema Resilienz sowie Selbstreflexion herangeführt und im Umgang mit beiden Bereichen sensibilisiert werden.

Die Resilienzentwicklung der Auszubildenden zu unterstützen bedeutet, sie für die belastenden Situationen in der Praxis stark zu machen. Über das Einbinden der regelmäßigen Reflexionsprozesse in dieser Form wird das Bewusstsein der Auszubildenden für vorhandene Schutz- und Risikofaktoren geschärft. Der Blick auf persönliche Eigenschaften sowie Gegebenheiten aus dem familiären oder sozialen Umfeld ermöglicht das Zurückgreifen und das Einbinden der zur Verfügung stehenden Ressourcen in die Lösungsstrategien. Das vergrößert das Repertoire der Handlungsmöglichkeiten in krisenhaften

Situationen. Arbeiten an der eigenen Persönlichkeit über Resilienz Modelle lehrt, Wissen und Erkenntnisse aus vergangenen Erlebnissen in Entscheidungen und Handlungsalternativen einzubeziehen. Misserfolge sind hier als wertvolle Erfahrung zu betrachten. Die Akzeptanz von Fehlschlägen oder Niederlagen erleichtert deren Verarbeitung und macht deutlich, dass sie zu einer persönlichen wie auch beruflichen Weiterentwicklung dazugehören. Der gewinnbringende Zugang zur Bewältigungsarbeit bei aufkommenden Belastungen über Resilienz bedarf nicht nur einer kurzen Abhandlung, neben weiteren gesundheitsfördernden Thematiken, in der CE 04 des Rahmenlehrplans in der generalistischen Pflegeausbildung. Damit Resilienz zur positiven Entwicklung der personellen Kompetenz beitragen und die persönliche sowie berufliche Identitätsentwicklung fördern kann, sollte sie ab Beginn der Ausbildung ein regelmäßiger Bestandteil der Lerninhalte sein. Das ermöglicht ein selbstverständliches Einbeziehen sowie Rückgriff auf die persönlichen und sozialen Ressourcen bei aufkommenden Belastungen in der Ausbildungspraxis. Ebenfalls fördert es die Widerstandskraft der Lernenden.

Selbstreflexion bietet den Lernenden eine Gelegenheit, auf die belastenden Situationen selbstkritisch zurückzuschauen. Wie bei Resilienz können ebenfalls durch den retrospektiven Blick auf das Erlebte, bereits erworbene Erfahrungen oder Erkenntnisse aus der Vergangenheit in die Analyse der aktuellen Gegebenheiten einbezogen werden (vgl. Hilzensauer 2017, S. 31). Dabei kann das Erlebnis auf typische persönliche Verhaltensmuster, vorgebrachte Reaktionen, ausgelöste Emotionen sowie professionelles Handeln überprüft werden. Die Auszubildenden bekommen die Möglichkeit, die in der Stresssituation erworbenen Impulse aus der zwischenmenschlichen Kommunikation bewusst zu beurteilen, das erhaltene Feedback anzunehmen oder zu verwerfen. Selbstreflexionsprozesse sind für das Ausbilden der persönlichen und beruflichen Identität unentbehrlich. Ein selbstbewusster Umgang mit Erfahrungen trägt zur Professionalität bei. Reflexion gehört zum Verarbeitungsprozess dazu, ist aber nicht nur ein Teil der Vergangenheit. Durch die Schlussfolgerungen werden die Gegenwart und das künftige Handeln beeinflusst (vgl. li.Hamburg 2018, S. 6). Deshalb ist auch das kontinuierliche Einbinden von Reflexionsprozessen in die Ausbildung wichtig.

Die in dieser Arbeit vorgestellte Art von Selbstreflexion, basierend auf den Erkenntnissen zu Resilienz, betrachtet die im äußeren Kontext zur Verfügung stehenden Ressourcen sowie die im inneren Kontext vorhandenen Potenziale. Durch das Hervorheben der positiven Aspekte und vor allem das Einbinden der Emotionen in die Selbstreflexion entsteht Nachhaltigkeit in den Lernprozessen. Ebenso unterstützt sie die berufliche und persönliche Identitätsentwicklung. Damit trägt sie zur Professionalisierung bei. Der positive Zugewinn spricht für die Einführung dieser Form der Reflexion in die Pflegeausbildung. Mit diesem Reflexionsinstrument lernen die Auszubildenden eine Methode des

Rückblickes kennen, über die sie belastenden Situationen positiv begegnen. Auch wenn die Lösungsstrategie zu einem Misserfolg führt, entsteht ein gewinnbringender Erkenntnisgewinn, der zur Professionalität und Steigerung der persönlichen Kompetenzen führen kann. Eine kontinuierliche Übung ist notwendig, um durch die Bewältigung von Belastungen aus der Praxis über reflexive Prozesse eine Unterstützung zu erfahren. Ebenfalls sinnvoll ist, wenn eine Ausbildungsstätte von Beginn der Ausbildung zur Reflexionsarbeit nicht problemorientierte Konzepte verwendet. Es ist empfehlenswert, Instrumente, die auf der positiven Psychologie basieren, wie das erarbeitete Reflexionsmodell und der Reflexionsbogen in dieser Arbeit ermöglichen, einzuführen und zu nutzen. Die Auszubildenden lernen von Anfang an einen lösungsorientierten Umgang mit Hindernissen und können schneller von dem positiven Effekt im Lern- und Entwicklungsprozess profitieren.

Das Einbinden und die kontinuierliche Gestaltung von Reflexionsprozessen während der Pflegeausbildung über das vorgestellte Modell ist eine Maßnahme, die die Auszubildenden bei der Bewältigung von belastenden Situationen unterstützen kann. Das Konzept von Winter stellt eine weitere Möglichkeit vor.

Für eine umfassende Betreuung der Lernenden empfiehlt es sich, weitere ergänzende Alternativen zum Umgang mit Belastungsfeldern der Pflege zu erforschen und zu schauen, inwieweit eine berufliche Schule sie in die Ausbildung integrieren kann. Ein Aspekt, der einer genaueren Untersuchung bedarf, bietet das Konzept der „community resilience“. Je nach Autor wird dieses System unterschiedlich interpretiert. In den meisten Publikationen wird darunter die Fähigkeit oder der Prozess in einer Gemeinde verstanden, welches die entstandene Krise positiv bewerkstelligen lässt. In diesem Bereich existiert ein Ansatz, der bisher in der in der deutschen Resilienzforschung wenig verfolgt wird, jedoch einen positiven Einfluss auf die Resilienz Entwicklung nimmt. Es ist das gemeinsame Herangehen an Belastungssituationen (vgl. Rönna-Böse, Fröhlich-Gildhoff 2015, S. 156 – 158). Wie bereits im Kapitel 4. „Resilienz“ erwähnt, ist die Ausbildungsstätte ein Teil des sozialen Systems für Auszubildende. Gerade für Lernende, welche für die Ausbildung einen Standortwechsel vollziehen, ändern sich die Bedingungen im sozialen Umfeld und damit die zur Verfügung stehenden Ressourcen. Sie müssen sich in einer komplett neuen Umgebung zurechtfinden sowie neue soziale Kontakte außerhalb der Arbeit knüpfen. Dabei sind Möglichkeiten zur sozialen Interaktion relevant. Eine Pflegeschule übernimmt in „community resilience“ eine wichtige Funktion in der Unterstützung der Lernenden im Umgang mit Belastungen aus dem praktischen Berufsfeld. Deshalb wäre in einer weiteren Forschungsarbeit zu prüfen, inwieweit es sinnvoll sein kann, eine Erweiterung der Hilfsangebote zur Förderung von Resilienz mittels Reflexion über weitere Treffpunktmöglichkeiten außerhalb des regulären Unterrichts an der

Pflegeschule anzubieten. Möglicherweise schafft ein solches Treffen durch die ungewohnte Umgebung und Freiwilligkeit besonders förderliche Bedingungen für Reflexionsprozesse. Gerade die Lernenden, die für die Ausbildung ihr gewohntes Umfeld verlassen, könnten durch diese Maßnahme Gelegenheit bekommen, mit Gleichgesinnten in Interaktion zu treten. Doch welche Rahmenbedingungen diese Treffen benötigen, damit sie von den Auszubildenden tatsächlich angenommen werden, müsste genauer untersucht werden. In diesem Zusammenhang müsste ebenfalls geklärt werden, welche Unterstützung diese Treffen unter Auszubildenden mit ähnlichen Zielen, Interessen und möglicherweise Belastungssituationen brauchen, damit überhaupt eine gewinnbringende persönliche Weiterentwicklung stattfinden kann.

In dieser Arbeit wurde nur kurz Bezug auf den Zusammenhang zwischen Reflexion, persönlicher und beruflicher Identitätsentwicklung sowie dem biographischen Lernen genommen. Die Entwicklung von Maßnahmen oder Konzepten, die die Auszubildenden mittels Biographiearbeit in der Entwicklung der persönlichen, aber auch beruflichen Identität unterstützen, weist ein weiteres interessantes Forschungsfeld auf.

Ähnlich wie Identitätsphasen sind Transitionen Lebensabschnitte, die krisenbehaftet sein können. Auch dieses Thema ist in dieser Arbeit nur kurz erwähnt. Das Bearbeiten der Ausbildung unter dem Aspekt Transition und Entwicklung von Unterstützungsmaßnahmen stellt eine weitere Perspektive zur Förderung der Auszubildenden während der Pflegeausbildung dar.

Abschließend sollte festgehalten werden, dass die Qualität der Arbeit einer Pflegeschule in Bezug auf Unterstützung der Lernenden im Umgang mit Belastungen an der Vielzahl der Unterstützungsmaßnahmen und nicht an den Zahlen der Abbruchquote gemessen werden muss. Jeder Auszubildende bringt eine ganz individuelle Geschichte und Persönlichkeit mit sich in die Ausbildung. Daher ist verständlich, dass auch die Wege, welche ein Lernender in einer Krisensituation als hilfreich empfindet unterschiedlich sind. Verschiedene Alternativen zur Förderung der Resilienz, aber auch zur Bewältigung von Belastungen über die Pflegeschule anzubieten erhöht die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entfaltung der persönlichen und beruflichen Identität. Es sind wichtige Maßnahmen, die künftigen Pflegekräften über die Ausbildung hinaus ermöglichen, den vielen komplexen Anforderungen professionell zu begegnen.

8. Literaturverzeichnis

Arnold R., Gonon. P., Müller H.-J. (2016): Einführung in die Berufspädagogik. 2. Auflage. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich

Arnold R., Müller H.-J. (2010): Handlungsorientierte Didaktik .in: Arnold R., Nolda S., Nuissl E.,(Hg.)(2010): Wörterbuch der Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Klinkhardt, Bad Heilbrunn: Verlag Julius : 143 – 145

Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Pflegeberufe (Pflegeberufe- Ausbildungs- und Prüfungsverordnung - PflAPrV)(2018): in Bundesgesetzesblatt Jahrgang 2018 Teil I Nr. 34, ausgegeben zu Bonn am 10. Oktober 2018

Bachmann N., Berta D., Eggli P., Hornung R. (1998): „Macht Studieren krank?“. Die Bedeutung von Belastung und Ressourcen für die Gesundheit der Studierenden, Bern: Verlag Hans Huber

Bengel J., Lyssenko L. (2012): Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter. Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren von Gesundheit im Erwachsenenalter, in: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA); file:///F:/Dokumente/2.MA%20BW%20Studium/3.%20Semester/3.1%20Projekt/Literatur/2012_Resilienz%20und%20psychologische%20Schutzfaktoren%20im%20Erwachsenenalter.pdf; (letzter Download 25.05.2020)

Bengel J., Meinders- Lücking F., Rottmann N. (2009): Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychozozialen Schutzfaktoren für Gesundheit, Band 35; https://www.gutdrauf.net/fileadmin/user_upload/Startseite/Materialien/Ki-undJugendgesundheit/Schutzfaktoren_bei_Kindern_und_Jugendlichen_2009.pdf; (letzter Download 25.05.2020)

Brinkmann R., Steffanowski A., Lindenblatt L., Brinkmann A.E. (2020): Resilienz und Selbstfürsorge. Achtsam mit sich selbst sein (Teil 1), Resilienz und Selbstfürsorge. Stark im Arbeitsleben (Teil 2), in CNE.fortbildung 2/2020, : 45 – 88

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)(2019): Rahmenlehrplan der Fachkommission nach § 53 PflBG. Rahmenlehrpläne für den theoretischen und praktischen Unterricht, Rahmenausbildungspläne für die praktische Ausbildung 1. August 2019; https://www.bibb.de/dokumente/pdf/geschst_pflgb_rahmenplaene-der-fachkommission.pdf; (letzter Download 25.05.2020)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)(2018): Verordnung, Ausbildungs- und Prüfungsverordnung - (PflAPrV). https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/3_Downloads/Gesetze_und_Verordnungen/GuV/A/Ausbildungs- und Pruefungs_Verordnung_Pflegeberufe_final.pdf; (letzter Download 25.05.2020)

Degenkolb- Weyers S. (2016): Resilienz in therapeutischen Gesundheitsfachberufen. Entwicklung eines Konzeptes zur Resilienz Förderung, Wiesbaden: Springer Verlag

Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR) (2013): Deutscher EQR-Referenzierungsbericht. https://www.dqr.de/media/content/Deutscher_EQR_Referenzierungsbericht.pdf; (letzter Download 25.05.2020)

Deutschsprachige Gesellschaft für Psychotraumatologie (DeGPT)(o.J.): Was ist ein Trauma und wie entstehen Traumafolgestörungen?. <https://www.degpt.de/informationen/fuer-betroffene/trauma-und-traumafolgen/>; (letzter Download 25.05.2020)

Deutschsprachige Gesellschaft für Psychotraumatologie (DeGPT)(o.J.): Akute Belastungsreaktion. <https://www.degpt.de/informationen/fuer-betroffene/trauma-und-traumafolgen/posttraumatische-beschwerden/akute-belastungsreaktion/>; (letzter Download 25.05.2020)

DGB-Index Gute Arbeit (2018): Arbeitsbedingungen in der Alten- und Krankenpflege. so beurteilen die Beschäftigten die Lage, file:///C:/Users/Agnes/Downloads/DGB-Index-Gute-Arbeit_Arbeitsbedingungen-Pflegeberufe_2018_ver.pdf; (letzter Download 25.05.2020)

Erikson E.H. (1970): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Erikson E.H. (1995): Identität und Lebenszyklus. 15. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Fingerle M. (2016): Vulnerabilität. In: Hedderich I., Hollenweger J., Biewer G., Markowetz R. (Hrsg.)(2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Heilbrunn: Julius Klinkhardt KG

Franzkowiak P. (2018): Risikofaktoren und Risikofaktorenmodell. in Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung: <https://www.leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/risikofaktoren-und-risikofaktorenmodell/>; (letzter Download 25.05.2020)

Freire P. (1972): Pädagogik der Unterdrückten. 2. Auflage. Stuttgart; Berlin: Kreuz - Verlag

Fröhlich- Gildhoff K., Rönnau- Böse M. (2019): Resilienz. 5. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag

Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege (Krankenpflegegesetz - KrPflG)(1985): in Bundesgesetzesblatt Jahrgang 1985 Teil I Nr. 26, ausgegeben zu Bonn am 11. Juni 1985

Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege (Krankenpflegegesetz - KrPflG)(2003): in Bundesgesetzesblatt Jahrgang 2003 Teil I Nr. 36, ausgegeben zu Bonn am 21. Juli 2003

Gesetz zur Reform der Pflegeberufe (Pflegeberufereformgesetz - PflB-RefG)(2017): in Bundesgesetzesblatt Jahrgang 2017 Teil I Nr. 49, ausgegeben zu Bonn am 24. Juli 2017

Greif S. (2008): Coaching und Ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings, Göttingen, Bern, Wien, Paris, Oxford, Prag, Toronto, Cambridge, Amsterdam, Kopenhagen: Hogrefe Verlag

Griebel W. (2015): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern,3. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag

Haußer K. (1995): Identitätspsychologie. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag

Hilzensauer W. (2017): Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf?. Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden, Münster: Waxmann Verlag

Holoch E. (2013): Situiertes Lernen. in: Ertl –Schmuck R., Greb U. (Hrsg.)(2013), Pflagedidaktische Handlungsfelder. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag : 241 – 259

Klafki W., Grunert C., Ludwig K. (Hrsg.)(2020): Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Fünf Studienbriefe für die FernUniversität Hagen, Wiesbaden: Springer VS

Korthagen F. A. J. (2018): Core Reflection. Ein Coachingansatz,: <https://korthagen.nl/en/wp-content/uploads/2018/07/Core-Reflection-Ein-Coachingsansatz.pdf>; (letzter Download 25.05.2020)

Korthagen F. A. J. (2016): The Core Reflection Approach. in: Boos M., Krämer A., Krickle M. (Hrsg.)(2016), Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung, Band 8. Münster, New York: Waxmann Verlag : 69 – 79

Korthagen F.A.J. (2014): Reflexionskreislauf nach Fred Korthagen.: <http://wirtrainieren.de/werkzeugkoffer/media/Handout-zum-Reflexionskreislauf.pdf>; (letzter Download 25.05.2020)

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (li.Hamburg): Reflexionskompetenz fördern. Reflexion und Reflexionskompetenz in der Lehrerbildung,: <https://li.hamburg.de/content/blob/11197900/1bf80fc602cf381341fab255703d8d87/data/handreichung-reflexionskompetenz.pdf>; (letzter Download 25.05.2020)

Lemke T. (o.J.): „Die Ungleichheit ist für alle gleich“- Michael Foucaults Analyse der neoliberalen Gouvernementalität.: <http://www.thomaslemkeweb.de/publikationen/Die%20Ungleichheit%20ist%20f%FCr%20alle%20gleich.pdf>; (letzter Download 25.05.2020)

Luitjens M. (2018): Resilienzfaktoren.: <http://www.martin-luitjens.de/images/pdf/Resilienzfaktoren.pdf>; (letzter Download 25.05.2020)

Luitjens M. (2018): Resilienzmodell von Ulrich Siegrist und Martin Luitjens (2013).: <http://www.martin-luitjens.de/images/pdf/Resilienzmodell-2013.pdf>; (letzter Download 25.05.2020)

Masten A.S. (2016): Resilienz: Modell, Fakten & Neurobiologie. Das ganz normale Wunder entschlüsselt, Paderborn: Junfermann Verlag

Molcho S. (2009): Umarme mich, aber rühr mich nicht an. Körpersprache der Beziehungen, von Nähe und Distanz, München: Ariston Verlag

Petermann F. (2013): Entwicklungspsychopathologie. in: Petermann F. (2013)(Hrsg.): Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie.7.Auflage. 2013: Hogrefe Verlag : 57 – 76

Pianta R.C., Stuhlman M.W., Hamre B.K. (2008): Der Einfluss von Erwachsenen – Kind- Beziehung auf Resilienzprozesse im Vorschulalter und in der Grundschule. in: Opp G. (2008): Was Kinder Stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz, 3. Auflage. München: Reinhardt Verlag : 192 – 211

Raeder S. (2018): Beschäftigungsbeziehung und berufliche Identität.in: Rauner F., Grollmann P. (Hg.)(2018): Handbuch Berufsbildungsforschung. 3. Auflage. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co .KG : 445 – 452

Richter D., Heckemann B. (2014): Resilienz bei Mitarbeitenden im Gesundheitswesen. Bedarfsermittlung und Schulung im Umgang mit psychosozialen Belastungen am Arbeitsplatz, <file:///C:/Users/Agnes/Documents/Master/Pr%C3%BCfungsverordnung/2014%20Resilienz-Schlussbericht-Februar-2014.pdf>; (letzter Download 25.05.2020)

Rönnau – Böse M., Fröhlich – Gildhoff K. (2015): Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne. Stuttgart: Kohlhammer Verlag

Schlutz E. (2006): Bildungsbedarf. in: Arnold R., Nolda S., Nuisl E.,(Hg.)(2010): Wörterbuch der Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Klinkhardt, Bad Heilbrunn: Verlag Julius : 44 – 45

Schwinger A., Klauber J., Tsiasiont Ch. (2020): Pflegepersonal heute und morgen. in: Jacobs K., Kuhlmei S., Greß S. u. a. (Hrsg.)(2020), Pflege-Report 2019, Mehr Personal in der Langzeitpflege – aber woher?, : 3 – 22, <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-662-58935-9.pdf>; (letzter Download 25.05.2020)

Siebert H. (2011): Theorie für die Praxis. 3. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann Verlag

Siegrist U., Luitjens M. (2011): 30 Minuten Resilienz. Offenbach: Gabel Verlag

Ströh R., Lohwasser D., Noak Napoles J., Burghardt D., Dederich M., Dziabel N., Krebs M., Zirfas J. (Hrsg.)(2019): Schlüsselwerke der Vulnerabilitätsforschung. Wiesbaden: Springer Verlag

Winter C. (2019): Emotionale Herausforderungen Auszubildender während der praktischen Pflegeausbildung. Empirische Grundlegung eines persönlichkeitsstärkenden Praxisbegleitungskonzepts, <https://www.repo.uni-hannover.de/bitstream/handle/123456789/9221/Dissertation%20Fassung%20TIB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>; (letzter Download 25.05.2020)

Wustmann C. (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Wustmann C. (2005): Die Blickrichtung der neueren Resilienz Forschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen, Zeitschrift für Pädagogik, H2, Beltz Verlag : 192 – 206 https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4748/pdf/ZfPaed_2005_2_Wustmann_Blickrichtung_Resilienzforschung_D_A.pdf; (letzter Download 25.05.2020)

Wyss Corinne (2013): Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag

Zander M. (2009): Armes Kind – starkes Kind?. Die Chancen der Resilienz, 2. Auflage. Wiesbaden: Vs Verlag für Sozialwissenschaften

Anlage 1:

Reflexionsbogen

Reflexionsbogen

1. Rekonstruktion: Was genau ist passiert?

Beschreibe die Situation. Versuche dabei auch das emotionale Erleben mit zu vermitteln.

Hilfsfragen:

- Welche Anforderungen wurden an dich gestellt?
- Wo hat es sich ereignet?
- Wer war anwesend / beteiligt?
- Welche Handlungsoptionen standen dir zur Verfügung?
- Zu welchem Problem führt/e die Situation?

2. Selbstreflexion: Welche Beweggründe beeinflussten dein Handeln in dieser Situation?

Hilfsfragen:

- Was waren deine Bedürfnisse?
- Welches Interesse hast du verfolgt?
- Welche Ideale/ Vorbilder haben dich geleitet?
- Mit welcher Grundhaltung bist du der Situation begegnet?
- Welche Erfahrungen beeinflussten dein Handeln?
- Auf welche Ressourcen konntest du zurückgreifen?

3. Bilanz ziehen: Was ist in dieser Situation gut gelaufen?

Hilfsfragen:

- Welche persönlichen Stärken nimmst du im Moment wahr?
- Welche Ressourcen stehen dir zur Verfügung?
- Welche Erfolge kannst du verzeichnen?

4. Hindernisse erkennen: An welcher Stelle hast du dein Potenzial / persönliche Stärke nicht gezeigt?

Hilfsfragen:

- Was war dabei der Auslöser?
- Wo hast du dich selbst eingeschränkt?
- Welche persönlichen Blockaden nimmst du wahr?

5. Neue Wege finden: Welchen Beitrag kannst du zum positiven Bewältigen dieser Situation leisten?

Hilfsfragen:

- Welche Lösungsstrategien aus früheren Erfahrungen könnten hier hilfreich sein?
- Wie kannst du deine persönlichen Stärken nutzen?
- Auf welche Ressourcen aus dem sozialen Umfeld kannst du zurückgreifen?

Phase 1 :

Situationsbeschreibung und des emotionalen Erlebens

Phase 2:

Sammeln der erkennbaren Stärken, persönlichen und sozialen Ressourcen

Phase 3:

Positives Feedback der verzeichneten Erfolge, Stärken und Ressourcen

Phase 4:

Blick auf persönliche Blockaden und Hindernisse

Phase 5:

Zukunftsplan
Positive Wendung

Eidesstattliche Erklärung

1. Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst habe.
2. Ich versichere, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die Standards guten wissenschaftlichen Arbeitens eingehalten zu haben.
3. Die gesetzlichen Vorschriften zum Datenschutz und zum Schutz der Urheberrechte wurden von mir beachtet.
4. Ich bin damit einverstanden / nicht einverstanden*, dass meine Abschlussarbeit in die Bibliothek der Evangelischen Hochschule aufgenommen wird.
5. Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in digitaler Form öffentlich zugänglich gemacht wird.

Nürnberg, den 25.05.2020

