



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Auch wir hatten Schule!“

Zu Bildungserfahrungen in der Ausbildung zur Pflegefachassis-
tenz im Kontext der Corona-Krise

verfasst von / submitted by

Alexandra Gössl, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 905

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Soziologie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Anna Pospech Durnova

Danksagung

Zunächst möchte ich mich herzlich bei meiner Betreuerin Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Anna Durnová bedanken, die mich stets äußerst wertschätzend und sehr inspirierend durch diese Zeit begleitet hat.

Ebenso will ich meiner Familie – meinen Eltern, meiner Schwester Hannah und meiner Cousine Sarah für jegliche Unterstützung danken, die mir in vielerlei Hinsicht und zu jeder erdenklichen Uhrzeit als Hilfe beiseite gestanden sind.

Ein weiteres Dankeschön richte ich an all meine Freunde – insbesondere Ralph, Cornelia, Kathrin, Anna und Anastasia – die mir mit guttuenden Ablenkungen und einem offenen Ohr auch Pausen ermöglicht haben.

Zuletzt gilt mein Dank dem österreichischen Gewerkschaftsbund (ÖGB), der diese Arbeit mit einer Förderung durch das Johann-Böhm-Stipendium finanziell ermöglicht hat.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
1.1	Problemstellung und Forschungsfrage	1
1.2	Zielsetzung und Übersicht	2
2.	Forschungsgegenstand	4
2.1	Die Pflegefachassistenz innerhalb der GuKP	4
2.2	Corona in der Bildung	6
2.2.1	Relevante Begriffsdefinitionen	6
2.2.2	Studienergebnisse Meta-Review	9
2.3	Pflegeausbildung während Corona – Aktuelle Forschung	12
2.3.1	Österreichische Erkenntnisse	12
2.3.2	Internationale Erkenntnisse	14
3.	Theoretische Konzeption	17
3.1	Emotionssoziologischer Zugang	17
3.1.1	Arlie Hochschilds Emotionsarbeit	18
3.1.2	Emotionen in der Pflege	21
3.1.3	Operationalisierung Emotionsarbeit	23
3.2	Ungleichheitstheoretischer Zugang	25
3.2.1	Verortung von Kapital in Bourdieus Praxeologie	25
3.2.2	Bourdies Konzept der Kapitalakkumulation	26
3.2.3	Bildungsungleichheit und Operationalisierung	30
4.	Methodische Vorgehensweise	31
4.1	Qualitative Sozialforschung	31
4.1.1	Validität	31
4.1.2	Reliabilität	32
4.1.3	Objektivität	32
4.2	Das Feld	32
4.2.1	Feldbeschreibung	33
4.2.2	Feldzugang	34
4.2.3	Reflexion der eigenen Position im Feld	34
4.3	Erhebungs- und Auswertungsmethoden	35

4.3.1	Leitfadengestütztes problemzentriertes Interview.....	35
4.3.2	Sozialstatistik und Transkription	38
4.3.3	Qualitative Inhaltsanalyse	38
4.3.4	Feinstrukturanalyse.....	42
5.	Ergebnisse	44
5.1	Schüler:innen.....	45
5.1.1	Praktika.....	45
5.1.2	Selbstorganisation.....	49
5.1.3	Sozioökonomischer Hintergrund	58
5.2	Lehrer:innen.....	62
5.2.1	Schulische Organisation.....	62
5.2.2	Distance-Learning Lehrkräfte	66
6.	Diskussion.....	72
6.1	Ausblick	77
7.	Quellen- und Abbildungsverzeichnis.....	79
7.1	Literaturverzeichnis.....	79
7.2	Internetquellen	82
7.3	Abbildungsverzeichnis	83
7.4	Anhang	84
7.4.1	Transkriptionsregeln.....	84
7.4.2	Interview-Leitfaden.....	85
7.4.3	Sozialstatistik-Fragebogen	93
7.4.4	Einverständniserklärung und Datenschutz	94
8.	Zusammenfassung	96
9.	Abstract.....	97

1. Einleitung

*“Let us never consider
ourselves finished nurses...
we must be learning all of our lives.”*
~ Florence Nightingale

1.1 Problemstellung und Forschungsfrage

Die Corona-Krise galt im Jahr 2020 als die Ursache der größten internationalen Bildungsunterbrechung (vgl. UN-Policy Brief, 2020) und betraf damit nicht mehr nur die wirtschaftlichen und gesundheitlichen Bereiche der Gesellschaft. Mit den Schulschließungen als Maßnahme zur Eindämmung des neuartigen Corona-Virus gingen auch zahlreiche Medienberichterstattungen über Schüler:innen, Studierende und zum Teil auch Lehrlinge einher, die sich als Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in einer besonders vulnerablen Gruppe wiederfanden (vgl. DGPs, o.J.). Jedoch sahen sich auch Auszubildende in der Erwachsenenbildung mit der mit Corona einhergehenden Bildungskrise konfrontiert, wobei vor allem Ausbildungen im Bereich des Gesundheitswesens in einer solchen Gesundheitskrise von besonderer Bedeutung waren und sind. In der Gesundheits- und Krankenpflege gilt jedoch nicht nur die Corona-Krise, sondern auch eine Ausbildungsumstellung im Rahmen der letzten Pflegereform (2016) als eine neue Herausforderung. Die Pflegefachassistenz entstand durch die genannte Reform als gänzlich neuer, zwei-jährig auszubildender Pflegeassistentenberuf und soll auch den Mittelpunkt in diesem Vorhaben darstellen.

Das Erleben des Bildungsalltages und der damit einhergehenden Probleme für Schüler:innen und Lehrer:innen in der Pflegefachassistenz, und wie diese damit umgehen, bildet die zentrale Problemstellung dieser Arbeit und wird durch die nachfolgende Forschungsfrage und deren Unterfragen genauer formuliert:

Forschungsfrage:

„Wie gingen Auszubildende und Lehrende in der Pflegefachassistenz mit dem Bildungsalltag während der Corona-Krise um?“

- *Inwiefern wurden Formen der Emotionsarbeit angewandt?*
- *Welche Rolle spielten Faktoren der Ungleichheit?*

Nachfolgend wird die Zielsetzung dieser Arbeit näher erläutert sowie eine knappe Kapitelübersicht geben.

1.2 Zielsetzung und Übersicht

Das Ziel dieser Arbeit stellt die Identifikation verschiedener Formen der Emotionsarbeit nach Arlie Hochschild (2012) innerhalb der Ausbildung zur Pflegefachassistenz dar, wie auch die Einflüsse spezifischer Ungleichheitsfaktoren (Bourdieu, 1983) auf diese. Dazu werden verschiedene Handlungsstrategien im Umgang mit unterschiedlichen Herausforderungen bzw. als Reaktion auf bestimmte Phänomene identifiziert und nachfolgend innerhalb der Emotionsarbeit verortet. Außerdem werden ungleichheitsrelevante Parameter, wie z.B. der sozio-ökonomische Status in die Analyse miteinbezogen.

Nach diesem ersten Kapitel der *Einleitung* folgt eine ausführliche Beschreibung des *Forschungsstandes* im zweiten Abschnitt. Dabei wird eingangs die Rolle der Pflegefachassistenz innerhalb der Gesundheits- und Krankenpflege näher erläutert, die 2016 einer Pflegereform unterzogen wurde. Darauffolgend wird die Bildung während Corona näher beleuchtet, indem zunächst relevante Begriffsdefinitionen in Bezug auf neue Lernformen während der Schulschließungen expliziert werden, bevor die Ergebnisse eines Meta-Reviews betrachtet werden, der 97 Online-Befragungen zu Schüler:innen beinhaltet (vgl. Helm et al., 2021). Danach werden eine österreichische sowie eine Vielzahl internationaler Studien zu bisherigen Erfahrungen in der Pflegeausbildung während Corona zusammengefasst, um den derzeitigen Forschungsstand möglichst treffgenau abbilden zu können.

Das dritte Kapitel befasst sich mit der theoretischen Konzeption dieses Vorhabens und stellt sowohl den emotionssociologischen wie auch den ungleichheitstheoretischen Zugang in den Mittelpunkt. Nach einem tiefen Einblick in Arlie

Hochschild's Emotionssoziologie (2012), deren bedeutende Begriffe der „*emotion work*“, „*feeling rules*“, „*deep acting*“ sowie „*surface acting*“ und den Aspekten dieser, nach Zapf et al. (2000), wird das Konzept der Emotionsarbeit in der Pflege aufgegriffen und näher erläutert. Auf Grundlage dieser theoretischen Zugänge und der Forschungsfrage wird dann ein für diese Arbeit operationalisiertes Modell der Emotionsarbeit für Schüler:innen und Lehrkräfte in der Pflegeausbildung präsentiert, bevor sich der Ungleichheitstheorie von Bourdieu gewidmet wird (1983). Hierbei wird Bourdieus Praxeologie wie auch seine Kapitalakkumulationstheorie des *ökonomischen*, *kulturellen* und *sozialen* Kapitals näher ausgeführt, bevor es auch hier zu einer Operationalisierung für diese Arbeit kommt.

Das Kapitel 4 widmet sich den verwendeten *Methoden* dieser Arbeit, wobei diese in der Reihenfolge deren Anwendung beschrieben werden. Nach einer kurzen Darstellung der Gütekriterien, die in diesem Vorhaben beachtet wurden, folgt eine Beschreibung des Feldes, des Feldzugangs sowie eine Reflexion der eigenen Position im Feld. Danach wird die Vorgangsweise bei dem Erstellen des problemzentrierten Interviews mit der nachfolgenden Transkription beleuchtet, bevor die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2008; 2015) sowie die Feinstrukturanalyse nach Froschauer und Lueger (2020) näher dargelegt wird.

Im fünften Kapitel werden die Ergebnisse der zuvor beschriebenen Methoden Anwendung innerhalb der Gruppe der Schüler:innen sowie der Gruppe der Lehrkräfte präsentiert. Für die Auszubildenden konnten dabei die Kategorien „*Praktika*“, „*Selbstorganisation*“ und „*Sozio-ökonomischer Hintergrund*“ unterschieden werden, wogegen bei den Lehrenden die beiden Kategorien „*Schulische Organisation*“ und „*Distance-Learning Lehrkräfte*“ erkennbar waren. Innerhalb dieser Kategorien wurden spezifische Handlungsstrategien identifiziert, grafisch dargestellt und näher erläutert.

Nach einer ausführlichen Diskussion, welche die Ergebnisse noch einmal abschließend zusammenfasst, interpretiert und mit anderer Forschung in Beziehung setzt, werden die Limitationen und der weitere Ausblick dieser Arbeit thematisiert.

2. Forschungsgegenstand

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit dem für diese Arbeit relevanten Forschungsgegenstand, weshalb zunächst eine Einführung in den Beruf der Pflegefachassistenz innerhalb der Gesundheits- und Krankenpflege erfolgt. Da sowohl der Bildungsbereich als auch die Corona-Krise eine zentrale Rolle in diesem Vorhaben tragen, wird im weiteren Verlauf auf diese beiden Bereiche eingegangen, indem relevante Begriffsdefinitionen vorgenommen und wichtige Studienergebnisse erläutert werden.

2.1 Die Pflegefachassistenz innerhalb der GuKP¹

Im Jahr 2016 fand im Rahmen einer Novelle des Gesundheits- und Krankenpflegegesetzes (GuKG) eine Reform der Pflegeausbildung statt. Damit wurde auch die Berufsausbildung zur Pflegefachassistentin bzw. zum Pflegefachassistenten an den Gesundheits- und Krankenpflegeschulen ins Leben gerufen. Diese Ausbildung soll dem hier beschriebenen Masterarbeitsvorhaben als Mittelpunkt des Interesses dienen, da sie starke Einschnitte durch die derzeit vorherrschende CoVid-19-Pandemie verzeichnen musste. Im soziologischen Interesse steht dabei der Bildungsalltag von Schüler:innen, die diese Ausbildung absolvierten sowie von deren Lehrer:innen. Zu einem besseren Verständnis soll nachfolgend eine Beschreibung der Ausbildung nach dem Gesundheits- und Krankenpflegegesetz, wie auch eine Abgrenzung zu den anderen Pflegeberufen vorgenommen werden.

In der internationalen Listung stehen Pflegeassistentenberufe zwischen den ISCED-Stufen 3 und 4, das bedeutet zwischen Sekundarbildung II/ Oberstufe bzw. Postsekundärer Bildung (vgl. BMBWF Österreichisches Bildungssystem 2018). Jedoch ist an diesem Punkt klarzustellen, dass sich die Pflegeausbildung nicht

¹ Gesundheits- und Krankenpflege

dem Bildungsministerium, sondern dem Gesundheitsministerium unterstellt sieht und somit nicht in das Regular-Schulsystem fällt.

Die obig bereits erwähnte Novelle des GuKG im Jahr 2016 brachte auch einige größere Veränderungen im Ausbildungssystem der Pflege mit sich, welche in folgender Tabelle besser sichtbar gemacht werden sollen. So etwa wurde der Beruf der „Pflegehilfe“ durch den adäquateren Ausdruck der „Pflegeassistentz (PA)“ ersetzt, die „Pflegefachassistentz (PFA)“ als neue Ausbildung mit zweijähriger Dauer ins Leben gerufen und die „Ausbildung der diplomierten Gesundheits- und Krankenpflege (DGKP)“ mit einem Bachelorabschluss auf tertiäre Ebene gehoben.

Pflegeberufe <u>vor</u> der Novelle 2016	Pflegeberufe <u>nach</u> der Novelle 2016	Ausbildungsdauer
Pflegehilfe	Pflegeassistentz (PA)	1 Jahr 1600 Stunden
-	Pflegefachassistentz (PFA)	2 Jahre 3200 Stunden
Diplomierte Gesundheits- und Krankenpflege (DGKP)	Bachelor of Science in Health Studies (BSc)	3 Jahre 4600 Stunden

Abbildung 1: Übersicht Pflegeberufe vor und nach Reform 2016 (GuKG §41 §92)

In der Novelle wird die hier relevante PFA wie folgt vorgestellt: „Einführung der Pflegefachassistentz als weiteren Pflegeassistentzberuf, der mit einer aufbauenden vertiefenden und erweiternden Qualifikation eine weitergehende Delegationsmöglichkeit ohne verpflichtende Aufsicht eröffnet.“ (Schwamberger et al., 2018, S.10ff). Die Ausbildung umfasst dabei einen theoretischen, wie auch einen praktischen Teil, wobei mindestens die Hälfte auf die Theorie und mindestens ein Drittel auf die Praxis entfallen muss (Schwamberger et al., 2018, §92(2)). In der geplanten Arbeit sollen beide Teile der Ausbildung im Mittelpunkt stehen, da zum einen der Ablauf von Schulschließungen und die Alternativlösungen während des Distance-Learnings von Interesse ist. Zum anderen soll auch der Ablauf der

Praktika in Krankenhäusern und Pflegeeinrichtungen unter der verschärften Pandemiesituation thematisiert werden. Wie in der Tabelle ersichtlich, muss die Ausbildung der PFA innerhalb von zwei Jahren beendet werden – das bedeutet, dass es bereits Jahrgänge gibt, die während der Corona-Pandemie deren Ausbildung begonnen und auch beendet haben.

2.2 Corona in der Bildung

Die globale, durch den Corona-Virus ausgelöste, Gesundheitskrise wird in einem UN Policy-Brief aus dem Jahr 2020 als die Ursache der größten Bildungsunterbrechung in Bildungssystemen weltweit beschrieben, da etwa 1,6 Milliarden Lernende in 190 Ländern über alle Kontinente hinweg davon betroffen waren (vgl. UN-Policy Brief, 2020). Im Folgenden wird nach einer Explikation relevanter Begriffe der digitalen Lehre Studienergebnisse eines Meta-Reviews der DACH-Länder beschrieben. Dies dient der Verortung der Auswirkungen durch die einschränkenden Maßnahmen zur Eindämmung des Corona-Virus im Bildungsbe- reich. Aufgrund der mageren Studienlage zu Pflegeausbildungen während der Corona-Krise und der zudem äußerst heterogenen Ausbildungsformate der Gesundheits- und Krankenpflege über Staatsgrenzen hinweg, erschien es sinnvoll, auch Erfahrungen aus dem Regularschulsystem miteinzubeziehen.

2.2.1 Relevante Begriffsdefinitionen

Die Corona-Krise beschleunigte die bereits mit hoher Geschwindigkeit fortschreitende Digitalisierung noch weiter und führte auch digitale Tools in die größtenteils offline gebliebene Bildungswelt ein. Dabei traten Begriffe wie „E-Learning“, „Distance-Learning“, „Online-Learning“ und „Homeschooling“ in den Vordergrund des Bildungskontextes. Jedoch sind diese Begriffe, obwohl alltagssprachlich oft so verwendet, nicht bedeutungsgleich. Dies machte es auch für Meta-Analysen zu Bildung während Corona schwierig, Ergebnisse zu vergleichen (so auch im Review von Helm et al. s. Kap. 2.2.2). Aus diesem Grund sollen nachfolgend die oben erwähnten Begriffe kurz definiert werden, um auch die später folgende Literatur entsprechend deuten zu können.

2.2.1.1 *Distance Learning*

Distance Education ist der am meisten verwendete Begriff in Bezug auf das Distance Learning und wird üblicherweise dafür verwendet, die geographische Distanz zwischen Lernenden und dem Bildungszugang zu betonen. Mit der Einführung von Computern in den Bildungsbereich wurde eine Definition vorgeschlagen, die eine Bereitstellung von Lehrmaterial wie auch gedruckte und elektronische Medien vorsah. Dabei wurde der Unterricht von einem Lehrenden erteilt, der sich physisch an einem anderen Ort als der Lernende befand und dies auch möglicherweise zu einer anderen Zeit. Im weiteren Verlauf wurde der Begriff der Distance Education in der Literatur als „Oberbegriff“ bezeichnet. Einige Autor:innen sahen jedoch von einem synonymen Gebrauch von Distance Learning und Distance Education ab, da sie befanden, die Begriffe würden differieren. Diese Annahme kommt von der Ansicht, dass Distance Learning eine Fähigkeit darstellt, wogegen Distance Education eher eine Aktivität innerhalb dieser bezeichnet. Mit der Zeit geriet der Begriff der Distance Education jedoch in den Hintergrund und das Distance Learning schien mehr in den Fokus zu geraten. Er entwickelte sich weiter und beschrieb schnell auch andere Lernformen, wie etwa „Online learning“, „E-learning“, „Technology Mediated learning“ und andere. Allerdings scheint der gemeinsame Nenner in den verschiedensten Studien jener des differierenden Ortes/ der differierenden Zeit und der variierenden Formen von Lehrmaterial zu sein (vgl. Moore et al., 2011).

2.2.1.2 *E-Learning*

Der Begriff des E-Learning entstand in der Mitte der 1990er Jahre, als das Internet populär wurde, und inkludiert Computer-basiertes wie auch Web-basiertes Lernen. Es geht dabei darum die Lerninhalte über Internet, Intranet, Video/Audio-Aufzeichnungen, CD, DVD oder TV zu übermitteln. In Basak et al. (2018) wird eine Studie von Harriman (2010) zitiert, die Distance Learning als einen Typ von E-Learning beschreibt und dieses wie auch oben erwähnt, stark über den Faktor Distanz definiert. Zwei weitere erwähnte Autoren (Rosenberg 2001, Wentling et al 2000) definieren E-Learning als die Verwendung von Internet-Technologien,

die ein breites Spektrum an Lösungen zur Verbesserung von Wissen und Leistung bereitstellen können. E-Learning kann als personalisierter Ansatz betrachtet werden, bei dem die Lernenden im Mittelpunkt stehen und umfasst Selbststudium, virtuelle Veranstaltungen, Mentoring, Simulation, Zusammenarbeit etc. (vgl. Kumar Basak et al., 2018).

2.2.1.3 *Online Learning*

Online Learning ist sehr schwierig zu definieren, da es hier viele verschiedene Meinungen gibt. Einige beschreiben es als „reines“ Online-Lernen, während sich andere vorwiegend auf das technologische Medium bzw. den Kontext beziehen, in dem es genutzt wird. Andere hingegen verweisen auf direkte Beziehungen zu den bereits beschriebenen Modi und dem Online Learning, indem sie die Technologien zueinander in Beziehung setzen. Die meisten Autoren beschreiben das Online Learning jedoch als den Zugang zu Lernerfahrungen durch die Verwendung von bestimmten Technologien. Ebenso wird das Online Learning oftmals als eine neuere Version des Distance Learnings angesehen (vgl. Moore et al., 2011).

2.2.1.4 *Homeschooling*

Homeschooling, oder zu Deutsch „Hausunterricht“, wird durch das Nicht-Besuchen der Schule in einem dafür vorgesehenen Gebäude definiert. Dabei wird der Lernprozess zuhause aktiv gestaltet, oder zumindest begleitet (vgl. Jenke, 2020). Jolly et al. sehen zwei zentrale Elemente in der Definition von Homeschooling: elterliche Kontrolle und Unterricht zuhause. Allerdings sei hier anzumerken, dass diese nicht notwendigerweise zeitgenössisches Homeschooling widerspiegeln, da die elterliche zentrale Rolle im Homeschooling nicht mehr angenommen werden kann. Ebenso kann nicht angenommen werden, dass das Zuhause jenen Ort darstellt an dem Inhalte vermittelt werden, oder wo gelernt wird (vgl. Jennifer L. Jolly, 2020).

2.2.1.5 *Begriffsverwendung in dieser Arbeit*

Für die vorliegende Arbeit wird der Begriff „Distance Learning“ verwendet, da sich dieser hauptsächlich auf die Distanz bezieht, jedoch auch Technologien und das Internet miteinbezieht. Da in diesem hier vorliegenden Fall in der ersten Zeit ohne einem Videokonferenz-Tool, sondern vorwiegend mit Arbeitsaufträgen aus der Distanz gearbeitet wurde, erscheint die Bezeichnung des Distance Learnings für diese Arbeit am passendsten.

2.2.2 *Studienergebnisse Meta-Review*

In diesem Kapitel wird aufgrund der besseren Repräsentativität, der Zusammenfassung wesentlicher Inhalte und des Umfangs der berücksichtigten Befragungen lediglich ein großer Meta-Review beleuchtet. Außerdem wurden für den Bericht ausschließlich Befragungen des DACH-Raumes herangezogen, welcher für diese Arbeit aufgrund des homogenen Bildungssystems der betrachteten Länder besonders von Bedeutung ist.

Sowohl in Österreich, wie auch in Deutschland und der Schweiz waren die Schulen ab Mitte März geschlossen. Bezüglich der Schulwiedereröffnungen verfolgten die verschiedenen Bundesländer und Kantone jedoch differierende Strategien. Der 2021 veröffentlichte zentrale Meta-Review von Helm et al. widmet sich den schulischen Lehr-Lern-Prozessen im Distanzunterricht dieser Länder während der Corona-Pandemie. Dieser Bericht umfasst 97 Online-Befragungen im Zeitraum vom 24. März 2020 bis zum 11. November desselben Jahres und beinhaltet 255.955 Fälle, wobei hier Schüler:innen, Lehrpersonal, Eltern und andere miteinbezogen wurden. Entlang von zwei verschiedenen Beschreibungen – entlang des Forschungsprozessen bzw. entlang des integrativen Rahmenmodells zum Fernunterricht – verdeutlicht dieser Review zentrale Aspekte des Lehrens und Lernens und synthetisiert ebenso zentrale Erkenntnisse. Für die vorliegende Arbeit werden die Ergebnisse entlang des integrativen Rahmenmodells genauer erläutert (vgl. Helm et al., 2021).

Dieses Modell beansprucht spezifische Lernprozessmerkmale für sich, von denen drei in den 97 behandelten Befragungen direkt und indirekt thematisiert wurden und zwei davon hier näher beleuchtet werden. Zum einen wurde der Lernerfolg in den meisten Erhebungen mittels Fremd- und Selbsteinschätzung erfasst, wobei die Angaben der Schüler:innen stark variierten und die Einschätzungen ebenso stark vom Schulfach abhingen. Etwas weniger als die Hälfte (45%) machte sich (sehr) große Sorgen über negative Auswirkungen auf ihre Schulleistung, etwa 40% fanden es schwieriger dem Curriculum zu folgen, 38% berichteten nur sehr wenig zu lernen und 35% machten sich oft Gedanken über ihr Abschlusszeugnis bzw. ihre Noten. Ebenso befürchtete ein Drittel der Lehrkräfte negative Auswirkungen des Distance-Learning auf den Lernerfolg der Schüler:innen. In Bezug auf Unterschiede nach sozio-ökonomischen Hintergrund konnten stärkere Nachteile hinsichtlich des Distance-Learnings (bzgl. Lernerfolg) für Schüler:innen aus sozial- und bildungsbenachteiligten Familien gegenüber anderen Schüler:innen festgestellt werden. Bei der Betrachtung der Schultypen gab es keine wesentlichen Unterschiede (vgl. Helm et al., 2021).

Ein weiteres bedeutendes Merkmal stellt die Lernmotivation dar, welche aus Sicht der Schüler:innen ein breites Intervall umfasst. So etwa gaben zwischen 37-70% der Schüler:innen je nach Befragung an, gerne oder sehr gerne im Distance-Learning zu lernen. Demgegenüber waren Lehrkräfte jedoch pessimistischer, denn bei drei Studien sahen 60-70% der Lehrer:innen fehlende Lernmotivation bei ihren Schüler:innen als Herausforderung für den Fernunterricht. Bei zwei weiteren Studien gaben dies jedoch nur etwa 40% der Lehrkräfte an. Auch bei diesem Lernprozessmerkmal konnten Hinweise auf ein weniger positives Erleben des Distance-Learnings von Schüler:innen aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien gefunden werden (vgl. Helm et al., 2021).

Die Schüler:innen-Merkmale betreffend wurde die Selbständigkeit aus Schüler:innen-Sicht sowie aus Sicht der Eltern und der Lehrkräfte untersucht, wobei hier auf die Perspektive der Eltern nicht weiter eingegangen wird. Für einen kleineren Teil der Schüler:innen stellte sich die Organisation des Tagesablaufs problematisch dar. So gaben etwa (lediglich) 19% der Schüler:innen einer Befragung

an, die eigenständige Tagesplanung als Herausforderung zu empfinden. 37% der Schüler:innen bestätigte, dass es ihnen nicht leicht fällt früh aufzustehen bzw. einem geregelten Tagesablauf zu folgen. Die Strukturierung des Tages fiel in einer anderen Studie etwa 16% der Schüler:innen schwer. In einer weiteren Befragung wurde die Rolle der Unterrichtsroutine thematisiert, wobei 50% der Schüler:innen angaben, diese zu vermissen und weitere 22%, dies teilweise zu tun (vgl. Helm et al., 2021).

Hinsichtlich der Ergebnisse der Lehrerbefragungen konnten drei Bereiche identifiziert werden. Das selbstständige Arbeiten der Schüler:innen (1) befanden zwischen 63-97% der Lehrkräfte je nach Kanton einer Schweizer Studie als zuverlässig. Bei einer weiteren Studie gaben 80% der Lehrer:innen an, dass es den Schüler:innen gut gelungen sei, sich auf neue Lernmethoden einzulassen. Es wurden bezüglich dieses Merkmals jedoch auch Unterschiede nach Schultypen festgestellt. Einen zweiten Bereich stellen die Herausforderungen für erfolgreichen Fernunterricht (2) dar, wobei zwischen 50-90% der Lehrkräfte in den Befragungen die Tagesstruktur und Selbstorganisation als solche anführten. Bei einer weiteren Studie betrachteten 71% der Lehrer:innen die Ablenkung beim Lernen zuhause als Herausforderung und 55% der Lehrkräfte zweier weiterer Befragungen das Zeitmanagement. Auch die Überforderung allgemein (33%) und mit dem E-Learning (55%) stellten laut Lehrer:innen eine Herausforderung dar. Zuletzt wurden auch das fehlende Know-how mit Lernangeboten (53%), die Selbstständigkeit (42%) und Konzentrationsprobleme (8%) in einzelnen Studien von Lehrkräften als solche befunden. Hinsichtlich der Medienkompetenz (3) wird ein eher kritisches Bild gezeichnet. Auch hier konnte ein positiver Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischem Hintergrund von Schüler:innen und der Fähigkeit im Distance Learning selbstständig zu Lernen, festgestellt werden (vgl. Helm et al., 2021).

Da dieser Meta-Review Studien zusammenfasst, die sich mit einer noch nie da gewesenen Situation beschäftigen, gingen die Autor:innen ausführlich auf die dahinterliegenden Limitationen ein. Zunächst stellt der Fokus auf deutschsprachige Länder eine solche dar, wobei darauf hingewiesen wird, dass aus Gründen der

Fülle an existierenden Befragungen sowie fehlender englischer Übersetzungen ein international breiter gefasster Review nicht möglich gewesen wäre. Außerdem bietet der DACH-Raum einen ähnlichen Kulturkreis durch die gemeinsame Sprache, wie auch ausreichend homogener Bildungssysteme. Weiters ist die Interpretation der Befunde aufgrund mangelnder repräsentativer Vergleichsdaten schwer zu beurteilen, und der inhaltliche Fokus des Reviews vernachlässigt auch bestimmte, nicht den Modellen zuordenbare, Aspekte. Zuletzt wirkt die Betrachtung ausschließlich quantitativer Befragungen als limitierend (vgl. Helm et al., 2021). Aus diesem Grund stellen die beschriebenen Ergebnisse für die vorliegende Arbeit nur eine ungefähre Orientierung hinsichtlich der Einschätzung von Lehr-Lernprozessen während der Corona-Krise dar.

2.3 Pflegeausbildung während Corona – Aktuelle Forschung

Im Folgenden werden Erkenntnisse der aktuellen Forschung zu Pflegeausbildungen während der Corona-Krise näher beleuchtet. Zuerst wird eine österreichische Querschnitt-Studie beschrieben, die sich mit den Herausforderungen von Auszubildenden der Gesundheits- und Krankenpflege beschäftigt und die zu diesem Thema eine Befragung durchgeführt hat. Im weiteren Verlauf werden einige internationale Forschungsergebnisse zu der Ausbildung während Corona näher ausgeführt. Hierbei ist anzumerken, dass die Pflegeausbildungen in den verschiedenen Staaten äußerst different aufgebaut sind und daher direkte Vergleiche nicht möglich sind. Die beschriebenen Erkenntnisse dienen der Nachvollziehbarkeit der Situation, während Corona eine Pflegeausbildung absolvieren zu müssen, sowie eventuell auftretenden Ähnlichkeiten an Problemfeldern für Schüler:innen.

2.3.1 Österreichische Erkenntnisse

Der Pflegeberuf rückte mit anderen Gesundheitsberufen aufgrund der Corona-Krise ins Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit, und Medienberichterstattungen gaben tiefe Einblicke in den Berufsalltag dieser Berufsgruppe. Die Pandemie überlastete Krankenhäuser, und der Pflegenotstand wurde weiter verschärft. Bis

zum Jahr 2030 wird der Bedarf an Pflegepersonen drastisch steigen, da demographische Entwicklungen und eine gesteigerte Lebenserwartung die Pflegebedürftigkeit stark erhöhen. Eine qualitativ hohe und für junge Menschen attraktive Ausbildung ist hierbei ein erster wichtiger Schritt, um dem Notstand entgegenwirken zu können. Jedoch beeinflusste die Corona-Krise möglicherweise nicht nur Arbeitende in Gesundheitsberufen, sondern auch Auszubildende. Eine österreichische Studie der ARGE Junge Pflege und des ÖGKV Landesverbandes Steiermark haben zur Erhebung der Herausforderungen von Pflegeschüler:innen während der Corona-Krise eine Querschnittstudie durchgeführt, die elektronisch verbreitet wurde und effektiv 558 vollständig ausgefüllte Fragebögen quantitativ untersuchte (vgl. Hinterbuchner et al., 2021).

Etwa 11,5% der Befragten zählten hierbei zur Gruppe der Pflegefachassistenz in Ausbildung. Von der Grundgesamtheit hat etwas mehr als die Hälfte der Personen die Pflege als ersten Ausbildungsweg gewählt. Die Qualität der praktischen Ausbildung wurde dabei vorwiegend positiv bewertet (66,8% „gut“ oder „sehr gut“) und nur 11,6% gaben deutlich negative Bewertungen ab („schlecht“ oder „sehr schlecht“). Jedoch fiel die allgemeine Sichtweise auf den Pflegeberuf in Zeiten der Pandemie um einiges negativer aus (39,6%), wobei fast die Hälfte der Befragten ihre Sicht als weder positiv noch negativ bewerteten. In der Studie wurden außerdem das Ausmaß an Schutzausrüstung im Praktikum, wie auch das psychische und körperliche Empfinden abgefragt. Bezüglich der Schutzausrüstung gab ein Großteil der Befragten (85,3%) an, ausreichend Ausrüstung erhalten zu haben. Die Häufigkeit von Belastungen (körperlich/psychisch) im Praktikum wurden von 37,5% der Teilnehmer:innen mit „immer“ oder „oft“ und von 39,1% mit „manchmal“ beschrieben. Lediglich 23,5% gaben an, selten oder nie unter Belastungen zu leiden (vgl. Hinterbuchner et al., 2021).

Die Auswertung des qualitativen Teils des Fragebogens ergab zusätzlich, dass die theoretische Ausbildung und die Umstellung auf Distance-Learning eine große Herausforderung für Schüler:innen darstellte. Ebenso wurde von einer verminderten Qualität der praktischen Ausbildung berichtet, wobei auch von großen Bemühungen seitens der Mitarbeiter:innen und einem starken Zusammenhalt

trotz der schwierigen Situation erzählt wurde. Als Gründe für die verminderte Qualität der praktischen Ausbildung wurden dabei vor allem fehlende Anerkennung, erschwerte Arbeitsverhältnisse, Schwierigkeiten in der Organisation der Praktikumsstellen, Patient:innen-Kontakt und psychische/physische Belastungen genannt (vgl. Hinterbuchner et al., 2021). Zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Arbeit ist die eben beschriebene Befragung die Einzige, die sich mit der Situation von Auszubildenden in der Pflege in Österreich während der Corona-Krise beschäftigt. Aus diesem Grund werden im Folgenden internationale Studien zu diesem Thema besprochen, um weitere Herausforderungen und Entwicklungen durch die Corona-Pandemie verorten zu können.

2.3.2 *Internationale Erkenntnisse*

Eine amerikanische Studie aus dem Jahr 2020 untersuchte die Lage an Pflege-Fakultäten, die mit Veränderungen in Prüfungsverfahren und Benotungspraktiken sowie der gleichzeitigen Umsetzung von Strategien zur Förderung des studentischen Engagements konfrontiert waren. Die Autor:innen weisen dabei nachdrücklich auf eine notwendige Unterscheidung zwischen einem „Notfalls-Distance-Learning“ und robuster Online Lehre hin. Ebenso wurden Ungleichheitseffekte (z.B. durch fehlende Ressourcen) durch das Distance-Learning festgestellt, welche die Lernfähigkeit und Erfolgschancen der Schüler:innen beeinflussen. Eine weitere Herausforderungen sahen die Autor:innen in der zeitlichen Reduzierung von klinischen Praktika und den damit verbundenen Phasen klinischen Lernens (vgl. Morin, 2020). Eine weitere Untersuchung aus Italien kam ebenso zu dem Schluss, dass vor allem die klinische Praxis in der Pflegeausbildung gelitten habe (vgl. Tomietto et al., 2020). Mit eben diesen klinischen Praktikumserfahrungen beschäftigte sich eine weitere Studie aus den USA (2021), da die Corona-Krise dort zu einer abrupten Unterbrechung klinischer Rotationen geführt hatte. Sowohl klinische Koordinatoren, wie auch die Fakultäten mussten aus diesem Grund alternative Modalitäten finden, um Schüler:innen klinische Erfahrungen ermöglichen zu können. Aufgrund fehlender Möglichkeiten, Praktikumsstunden zu erfüllen, kam es bei etwa 69% der Befragten in dieser Studie zu Ausbildungsverzögerungen (vgl. Callender et al., 2021).

Einige Studien konzentrierten sich nicht nur auf allgemeine Abläufe und organisatorische, wie auch didaktische Probleme durch die Corona-Krise, sondern nahmen die Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) in den Fokus. Ein reflexives Paper aus Brasilien blickte dabei auf die Effekte der Pandemie im pflegebezogenen Bildungsfeld und schrieb nahezu eine Ode an die Verwendung von IKTs in der Zukunft. Die Autor:innen sehen den Zwang zur Verwendung von Distance-Learning Instrumenten in der Pandemie als Möglichkeit der Re-Evaluierung traditioneller Lehrpraktiken (vgl. Bezerra, 2020). Ein Beispiel für die weitreichende Implementierung von digitalen Lernplattformen (z.B. Moodle) in Pflegeschulen ist das Bildungszentrum für Pflege und Gesundheit im deutschen Bundesstaat Nordrhein-Westfalen (vgl. Heeser, 2021). Ein indischer web-basierter Survey konzentrierte sich vorrangig auf die Umsetzung und das Funktionieren von Distance-Learning in der Pflegeausbildung. Dabei wurden 1370 Lehrer:innen der Krankenpflege befragt. Ein Großteil dieser wies darauf hin, dass es besonders wichtig wäre, die Schüler:innen während des Distance-Learnings so mit Theorie und Praxis auszustatten, dass diese jede Situation im klinischen Bereich meistern können. Jedoch sahen sich viele Bildungseinrichtungen für Pflege mit Herausforderungen bei der Bereitstellung von für das Distance-Learning relevanten Ressourcen konfrontiert. Diese betrafen beispielsweise Internet-Zugang, Online-Bibliotheken und technischen Support für Lehrpersonen, um mit digitalen Tools umgehen zu können. Außerdem wurde von limitierten Lehr-Lern-Erfahrungen beim Distance-Learning, die durch fehlende face-to-face Interaktionen verursacht wurden, berichtet (vgl. Mahendra et al., 2021).

Eine weitere Studie aus Deutschland untersuchte Prüfungssituationen und -modalitäten während Corona. Dabei wurde festgestellt, dass digitale Prüfungen und Tests in Pflegeausbildungen kaum zum Einsatz kamen. Endgeräte wurden nicht flächendeckend bereitgestellt, jedoch am häufigsten punktuell, wenn Lernende keine geeigneten Geräte besaßen. Für digital unterstützte mündliche Abschlussprüfungen wurden am häufigsten Videokonferenzsysteme verwendet. Die Möglichkeit, schriftliche Prüfungen mithilfe von Lernplattformen zu absolvieren, reichte von einfachen Tests bis hin zu offenen Fragen. Wurden keine digitalen

Medien verwendet, so wurden vor Ort Maßnahmen ergriffen, um den Infektionsschutz entsprechend zu gewährleisten. Ebenso wurde die Umgebung und die Schulgröße in Bezug auf die Verwendung von digitalen Tools untersucht, jedoch gab es hierbei keine signifikanten Unterschiede (vgl. Peters & Jürgensen, 2022).

3. Theoretische Konzeption

„Doch Daten allein sprechen nicht, sie müssen zum Sprechen gebracht werden.“ (Przyborski et al., 2013, S.35)

Besonders in der qualitativen empirischen Sozialforschung ist es Voraussetzung ein bestimmtes Verhältnis zwischen Empirie und Theorie zu schaffen, um die soziale Weltordnung adäquat erforschen zu können. Die meist axiomatische Theorie spielt dabei für die Erkenntnismöglichkeiten sowie die Geltungsansprüche der empirischen Sozialforschung eine entscheidende Rolle. Es führt daher kein Weg daran vorbei, neben den praktischen Verfahren auch den mit ihnen in Verbindung stehenden theoretischen Konzepten Aufmerksamkeit zu schenken. Im Vorfeld sollte sich über das Realitätsverständnis klar geworden werden, da sich dessen Bestimmung grundlegend auf die Empirie auswirkt. In der interpretativen Forschung wird das theoretisch-empirische Verhältnis also nicht als ein Dualismus verstanden, sondern vielmehr als ein reziproker Zusammenhang von Verweisen. Die theoretische Rahmung empirischer Methoden, wie auch die Anregung theoretischer Konzepte durch methodische Beobachtungen sind für die Welterkenntnis zentral (vgl. Przyborski et al., 2013). Diesen Rahmenbedingungen folgt auch diese Arbeit, weshalb im Folgenden Kapitel tiefgehend auf die zugrundeliegenden theoretischen Modelle eingegangen wird, bevor im Kapitel 4 der Empirie Aufmerksamkeit zukommt.

3.1 Emotionssoziologischer Zugang

Das folgende Kapitel beschäftigt sich eingehend mit der relativ jungen Emotionssoziologie und beginnt mit einer ausführlichen Einführung in Arlie Hochschilds bedeutende Emotionsarbeit innerhalb des von ihr entworfenen Emotionssystems. Auf dieser Grundlage wird nachfolgend die Rolle von Emotionen in der Pflege mit Rückbezug auf Emotionsarbeit beschrieben, bevor das Kapitel mit einem Vorschlag der Operationalisierung von Hochschilds Emotionsarbeit für die vorliegende Arbeit fortgeführt.

3.1.1 Arlie Hochschilds Emotionsarbeit

Die emotionssociologische Grundlage dieser Forschungsarbeit bilden die Beschreibungen von Arlie Hochschild in „*The Managed Heart*“ (erstmalig veröffentlicht 1983). Darin beschreibt sie ein von ihr entworfenes *Emotional System*, welches sich aus drei wichtigen Diskursen ergibt: (1) Arbeit, (2) „Vorführung“ und (3) Emotion. Punkt eins bezieht sich auf die wirtschaftliche Seite des Emotionssystems, bei dem Hochschild das bereits 1973 von Daniel Bell geäußerte Argument heranzieht, Kommunikation und Begegnungen im Service Sektor würden an Bedeutung gewinnen und stellt die Frage welche Arbeit dabei wirklich verlangt wird. Der zweite Punkt bezieht sich auf die von Erving Goffman (1953) beschriebenen Interaktionen als Theaterstück/ Vorführung. Er postuliert, dass Gefühle zur Gänze handhabbar bzw. manipulierbar sind, wobei Hochschild an diesem Punkt einwendet, dass Emotionsarbeit rein damit schwierig zu erklären wäre. Der letzte und dritte Punkt wird in einem eigenen Appendix als Emotion von Darwin bis Goffman erklärt, wobei Hochschilds Annahmen zu Emotionen wohl zwischen Freud² und Goffman³ Platz finden (vgl. Hochschild, 2012).

Emotionen kommunizieren nach dieser Theorie Informationen und besitzen eine Signalfunktion. Das bedeutet, dass wir von Gefühlen ausgehend unsere eigene Sichtweise auf die Welt entwickeln. Hochschild definiert Gefühle wie folgt:

„I would define feeling, like emotion, as a sense, like the sense of hearing or sight. In a general way, we experience it when bodily sensations are joined with what we see or imagine“ (Hochschild, 2012, S.26)

Damit beschreibt sie Gefühle als Anhaltspunkte, welche Beweise über die Selbstrelevanz dessen herausfiltern, was wir sehen, an was wir uns erinnern bzw. was wir fantasieren. Ebenso ist anzumerken, dass Emotion die Position des Beobachters zu lokalisieren vermag und oftmals unbewusste Perspektiven in vergleichender Art und Weise aufdeckt. So etwa muss wohl jemand, der behauptet „Du siehst groß aus“, kleiner sein als derjenige, zu dem es gesagt wird (vgl. Hochschild, 2012).

² Emotionen als libidinöse Entladung bzw. triebgesteuert

³ Emotionen sind gänzlich selbst steuerbar

Hochschild geht davon aus, dass jede:r zu einem gewissen Grad schauspielert und unterscheidet dabei zwei maßgebliche Arten des „*actings*“. Zum einen versuchen wir unser Auftreten zu verändern, wie in einem Theaterstück (vgl. Goffman, 2011). Dies wird als „*surface acting*“ bezeichnet und meint eine Veränderung unserer Gefühle nach außen hin. Bei der zweiten Form des „*actings*“ versucht man nicht nur anders aufzutreten, sondern selbst-induziert ein echtes Gefühl in sich selbst hervorzurufen. Diese Form ist das „*deep acting*“ und spaltet sich in ein Erzwingen eines Gefühls und den indirekten Gebrauch geschulter Vorstellungskraft auf (vgl. Hochschild, 2012).

Die beschriebene Emotionsarbeit wird von Gefühlsregeln bzw. „*feeling rules*“ geleitet, indem diese ein Gefühl der Berechtigung bzw. Verpflichtung schaffen, das den emotionalen Austausch bestimmt und in das Emotionssystem eingebettet ist. (vgl. Hochschild, 2012). Die Gefühlsnormen können auch als soziale Voraussetzungen beschrieben werden, die der persönliche Umgang mit dem eigenen Gefühlsleben hat. Sie wirken als informelle Regeln auf die Intensität, Richtung und Dauer von Gefühlen, wodurch sich Individuen ihnen nicht einfach entziehen können. Das bedeutet, dass diese aus Sorge um deren soziale Akzeptanz versuchen, die eigenen Emotionen entsprechend zu manipulieren (vgl. Neckel, 2013).

Eine wichtige Rolle in diesem von Hochschild beschriebenen Gefühlsmanagement spielt die von ihr konstatierte Ökonomisierung von Gefühlen. Dabei geht es um die Manipulation der eigenen Gefühle als Beruf, wodurch sie Emotionen in der Servicearbeit als wirtschaftlich verwertbar identifiziert. Sie spricht dabei von einer Nötigung der Beschäftigten, die deren eigene Emotionen entsprechend der Vorgaben durch das Unternehmen manipulieren müssen, um einen wirtschaftlichen Gewinn erzielen zu können. Hierbei befürchtet Hochschild den Verlust der Fähigkeit, durch Gefühle über reale Befindlichkeiten informiert zu werden, da diese im Berufsleben stets an emotionale Rollenerwartungen angepasst werden müssen. Des Weiteren spricht Hochschild vom eigenen Begreifen von Gefühlen als „*emotionales Kapital*“, das als solches gezielt auf dem Arbeitsmarkt

einsetzbar ist und wodurch die Manipulation von Gefühlen zum eigenen wirtschaftlichen Erfolg beiträgt (vgl. Neckel, 2013).

Einige Jahre nach Erscheinen von „*the managed heart*“ nimmt Sighard Neckel in einem Journalartikel darauf Bezug und weist auf Studien hin, dass Emotionsmanagement auch aus subjektiven Steuerungsleistungen gegenüber anderen im Arbeitskontext besteht, um interaktive Machtgewinne zu ermöglichen. Diese könnten als Bestätigung der eigenen Wirkung gegenüber anderen erlebt werden und demnach das Selbstbewusstsein stärken (vgl. Neckel, 2005).

Zapf et al. (2000) kritisierten die Eindimensionalität des ursprünglichen Konzeptes der Emotionsarbeit nach Hochschild, da dieses davon ausgeht, dass die Folgen von Emotionsarbeit mit steigender Ausprägung immer negativer werden. In von ihnen angelegten empirischen Untersuchungen konnten sie diese Annahme Hochschilds nicht belegen, sondern stellten positive wie negative Auswirkungen von Emotionsarbeit fest. Auf dieser Grundlage und in Anlehnung an vorhergehende Konzepte (Adelmann (1995), Hochschild (1990), Morris und Feldman (1996), Riggio (1986)) erstellten Zapf et al. (2000) eine Differenzierung der Aspekte von Emotionsarbeit, welche sie wie folgt formulieren (vgl. Zapf et al., 2000):

- ❖ Ausdruck positiver Gefühle
- ❖ Ausdruck negativer Gefühle, Umgang mit negativen Gefühlen
- ❖ Wahrnehmung von Gefühlen anderer (Sensitivitätsanforderungen)
- ❖ Interaktionsspielraum: Einfluss [sic!] auf die Interaktion mit Kund:innen/ Klient:innen [sic!]
- ❖ Emotionale Dissonanz: man drückt (positive) Gefühle aus, obwohl man gar nichts oder etwas anderes empfindet (Zapf et al., 2000, S.3)

Ebenso verweisen die Autor:innen darauf, dass die Häufigkeit des Ausdrucks an Emotionen einen wichtigen Aspekt darstellt, wobei dies auch abhängig von dem Beruf ist, der ausgeübt wird.

3.1.2 Emotionen in der Pflege

„In der Pflegearbeit ist anzumerken, dass psychologische, emotionale und soziale Faktoren den Heilungsprozess, die Rehabilitationserfolge und die Steigerung des Wohlbefindens beeinflussen und somit die Emotionsarbeit ein zentraler Bereich von Pflege darstellt“ (Schmedes, 2020, S.64)

Wie im obigen Zitat beschrieben, stellt die Pflege einen äußerst vielfältiges Berufsfeld dar, bei dem der Umgang mit Emotionen eine zentrales Element darstellt. Die pflegerische Arbeit ist dabei als Dienstleistungsarbeit zu verstehen, weshalb die Pflege ebenso in Hochschilds Konzept der Emotionsarbeit fällt. Die von Mitarbeitenden erbrachte Pflegeleistung ist anspruchsvoll, wird in Interaktionen produziert und stellt psychische Anforderungen in Form von Emotionsarbeit. Jedoch unterscheidet sich die Emotionsarbeit von Flugbegleiter:innen, an welchen Hochschild ihr Modell postuliert, und anderen Dienstleistungsberufen von jener in der Pflege nicht unwesentlich. Diese entzieht sich aufgrund der emotionalen wie auch körperlichen Pflegebedürftigkeit ihrer „Kund:innen“ der sonst eher kühlen wirtschaftlichen Betrachtung fast zur Gänze (vgl. Schmedes, 2020). Die folgende von Cornelia Schmedes entworfene Tabelle, gibt über diese Unterschiede Aufschluss:

Emotionsarbeit/Kontext	Dienstleisterinnen (alg. Bsp. Flugbegleiterinnen)	Pflegekräfte (Arbeitskontext stationäre Altenhilfe)
Emotionsregulation/Selbstkontrolle	Überwiegend eigene Emotionen die aus der Interaktion mit Kundinnen entstehen	Eigene Emotionen kontrollieren und auch die Emotionen, die über die Bewohnerinnen und ihr Schicksal transportiert werden
Emotionsregulation	Im Umgang mit Kundinnen kaum Emotionen, die in die Tiefe gehen	Regulation von starken Emotionen in Gegenwart von Leid oder Tod der Bewohnerinnen
Beziehung	Meist kurze Kontakte, Kundin und Dienstleisterin lernen sich selten intensiv kennen	Beziehungen entstehen, z. T. auch über Jahre. Durch körperliche Pflegearbeit auch sehr intime Beziehungen; Beziehungen sind durch hohe Sensitivitätsanforderungen gekennzeichnet
Ende der Beziehung	Oft sind nur wenige Kontakt vorgesehen, Beziehungen müssen nicht aktiv beendet werden	Meist durch Kündigung, Berufsaufgabe oder Tod. Abschiede werden gestaltet und begleitet
Ziel der Beziehung	Meist nur wirtschaftliche Interessen	Neben wirtschaftlichen Interessen auch Pflegeziele (präventive-, kurative, rehabilitative oder palliative Pflegeziele); Vertrauensbasis schaffen, um handlungsfähig zu sein
Zweck von Emotionsarbeit	Oft Luxus und nur zur Kundenbindung	Steht im Fokus, auch zur Erreichung von Therapieerfolgen

Abbildung 2: Diversitäten der Emotionsarbeit zwischen Pflegerinnen und Flugbegleiterinnen (Schmedes, 2020, S.63)

Diese Abbildung (Abb.2) zeigt auf, dass Pflegekräfte eine weitaus tiefergehender und umfassendere Form von Emotionsarbeit zu leisten haben, als andere Dienstleistungsberufe, bzw. deren Tätigkeitsbereiche zum Teil auch stark voneinander abweichen.

Allgemein definiert Hochschild drei Merkmale für Berufe, die Emotionsarbeit erfordern, welche nachfolgend im Kontext der Pflege näher erläutert werden. Zunächst definiert Hochschild (1) Kundenkontakte als ein Merkmal, welches in Form der Interaktion ein Kernelement pflegerischer Tätigkeiten darstellt und sich in zwei Dimensionen gliedern lässt. Zum einen stellt die Interaktion und Beziehung zu den Pflegebedürftigen, wie auch das dazu benötigte gegenseitige Vertrauen,

eine wichtige Komponente dar. Die zweite Dimension ist die für den Pflegeberuf wichtige Angehörigenarbeit. Das zweite Merkmal Hochschilds ist es, einen (2) Gefühlszustand bei Kund:innen hervorzurufen, wobei dies in der Pflege bedeutet, die Fähigkeit der Empathie bei gleichzeitiger Abgrenzung zur Identifikation mit Leid zu besitzen. Zuletzt sieht Hochschild noch im Bestehen eines bestimmten Maßes an Kontrolle über das Gefühlsverhalten der Mitarbeitenden seitens des Unternehmens ein Merkmal. So etwa könnte in der Pflege das Image des Unternehmens Schaden nehmen, wenn Fehlleistungen gegenüber Angehörigen und Patient:innen auftreten, welche in diesem Kontext als Kund:innen betrachtet werden können (vgl. Schmedes, 2020).

Schmedes führt in Bezug auf Hochschilds Merkmal, Gefühlszustände durch Kundenkontakte herbeizuführen, fünf Möglichkeiten aus, wie Pflegekräfte Emotionsarbeit leisten können. Den Anfang bilden *vertrauensbildende* Arbeiten, welche zu Behandlungserfolgen, weniger Therapieabbrüchen und höherer Kundenbindung führen. Ebenso gilt *haltungserhaltende* Arbeit als Emotionsarbeit und bezieht sich auf den Erhalt von Selbstrespekt und Selbstkontrolle von Patient:innen. Auch die *biographische* Arbeit zur Sammlung von Informationen über Patient:innen spielt eine wichtige Rolle, da diese zur Krisenbewältigung benutzt wird. Zu einer Vermeidung von Identitäts- und Selbstwertverlust wird *Identitätsarbeit* geleistet. Zuletzt ist auch die *Wiedergutmachungsarbeit* ein Teil der Emotionsarbeit von Pflegepersonal und dient der Kompensation emotionaler Verletzungen von Patient:innen (vgl. Schmedes, 2020).

3.1.3 Operationalisierung Emotionsarbeit

Der oben beschriebene Begriff Emotionsarbeit in der Pflege und dessen Abgrenzungen zur Emotionsarbeit anderer Dienstleistungsberufe soll in dieser Arbeit für Handlungssituationen der Schüler:innen während des Kontaktes mit Patient:innen sowie Angehörigen in den verpflichtenden Praktika angewandt werden. Diese Situationen weisen Ähnlichkeiten zur Pflegearbeit fertig ausgebildeter Gesundheits- und Krankenpfleger:innen auf, was zur Legitimierung dieses theoretischen Konzeptes beiträgt.

Eine weitere Operationalisierung für dieses Forschungsvorhaben soll von der allgemeinen Emotionsarbeit nach Arlie Hochschild stattfinden. Dabei wird hier angenommen, dass auch Schüler:innen in deren Rolle als solche ebenso Emotionsarbeit leisten. Diese wird in der Auswertung in Form von „*Handlungsstrategien*“ (siehe Kap.5) beschrieben und stellt Strategien der Schüler:innen dar, mit spezifischen Situationen in einer gesundheitsbezogenen Ausbildung während der Corona-Krise umzugehen. Die von Hochschild beschriebene ökonomische Komponente stellt hierbei der Erwerb eines Bildungsabschlusses (institutionelles Kulturkapital, s. Kap.3.2.2.2) und dem damit einhergehenden Wunsch, gut in der Ausbildung abzuschneiden, dar.

Zur besseren Verständlichkeit des beschriebenen Ansatzes, ein an Hochschild angelehntes Beispiel:

Ähnlich wie ein:e Arbeitgeber:in im Dienstleistungsbereich ein bestimmtes *Verhalten* von Arbeitnehmer:innen verlangt, so erfordert auch der Erwerb eines Bildungsabschlusses ein spezifisches *Verhalten* von Schüler:innen. Dieses *Verhalten* stellt nun bei Arbeitnehmer:innen die Manipulation eigener Emotionen zur Befriedigung von Kund:innen dar, wogegen es im Falle der Schüler:innen zur Befriedigung von Ausbildungsanforderungen dient. Dies wird ebenso in folgender Grafik anschaulich dargestellt:

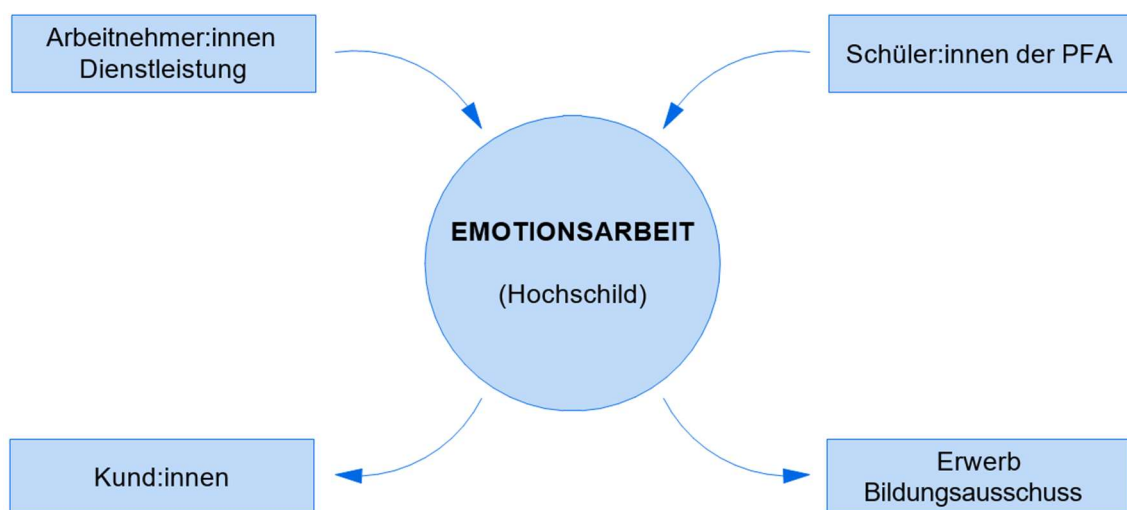


Abbildung 3: Eigene Darstellung: Operationalisierung Emotionsarbeit Schüler:innen PFA

Im Falle der Lehrenden wird für diese Arbeit ein ähnliches Motiv wie jenes der Schüler:innen angenommen, da deren Ziel als Arbeitnehmer:innen es ist, die Schüler:innen zu dem Erwerb eines Bildungsabschlusses zu führen bzw. sie dorthin zu begleiten. Aufgrund der Herausforderungen während der Corona-Krise mussten diese Formen der Emotionsarbeit anwenden, um den Schulbetrieb aufrechterhalten und damit den Abschluss der Auszubildenden gewährleisten zu können.

3.2 Ungleichheitstheoretischer Zugang

3.2.1 Verortung von Kapital in Bourdieus Praxeologie

Im Jahr 1972 prägte Pierre Bourdieu den Begriff „*Theorie der Praxis*“ und wollte damit eine Vermittlung zwischen subjektivistischen und objektivistischen Theorien schaffen. Hier sollen wichtige Konzepte Bourdieus aufgegriffen werden und auf seine, für diese Arbeit besonders bedeutenden, Kapitalsorten hinführen. Eines seiner bekanntesten Konzepte stellt jenes des Habitus dar, in welchem sozial angeeignete Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata gleich strukturiert sind und sich kollektiv herausbilden. Aus diesem Grund können diese mit anderen geteilt werden und vereinheitlichen so das Handeln sozialer Gruppen, ohne dieses vollständig festzulegen. Damit geht Bourdieu von einer regelmäßigen Sozialordnung aus, in welcher Akteur:innen unbewusst Regeln folgen (vgl. Schäfer, 2016). Eine weitere Eigenheit der Theorie Bourdieus ist sein Verständnis des sozialen Raums, welchen er in mehrere soziale Felder aufgeteilt sieht. Diese Felder können sich auch in Subfelder gliedern, die wiederum ihren eigenen Regeln gehorchen. Innerhalb dieser sozialen Felder finden Kämpfe⁴ statt, wobei für diese das verfügbare Kapital bedeutend ist, das sowohl sozial, kulturell, ökonomisch, wie auch feldspezifisch sein kann (vgl. Gromala, 2018). Nach dieser kurzen Verortung wird im Folgenden auf diese Kapitalsorten näher eingegangen.

⁴ Etwa um Feldergrenzen, Vorherrschaft und Deutungsmacht

3.2.2 Bourdieus Konzept der Kapitalakkumulation

„Auf das Kapital ist es zurückzuführen, daß [sic!] die Wechselspiele des gesellschaftlichen Lebens, insbesondere des Wirtschaftslebens nicht wie einfache Glücksspiele verlaufen, in denen jederzeit eine Überraschung möglich ist (...)“ (Bourdieu, 1983, S.183)

Mit diesem Zitat weist Bourdieu daraufhin, dass in einem Glücksspiel – er erwähnt beispielhaft Roulette – vollkommene Konkurrenz, wie auch Chancengleichheit herrschen würde. Dies sei jedoch in der Realität des Lebens aufgrund von Trägheit, Akkumulation und Vererbung undenkbar. Kapital versteht er als eine Kraft, die alles gleich möglich bzw. unmöglich macht und deren Verteilungsstruktur der immanenten Struktur der gesellschaftlichen Welt entspricht. Bourdieu sieht in seinem Konzept der Kapitalakkumulation Kapital als akkumulierte Arbeit, die in Form von Materie oder inkorporiert auftreten kann. Dabei unterscheidet er das Kapital als *lex insita*, womit er das grundlegende Prinzip innerer Regelmäßigkeiten der sozialen Welt meint. Wie auch Kapital als *vis insita*, worunter er die den objektiven und subjektiven Strukturen innewohnende Kraft versteht (vgl. Bourdieu, 1983).

Nachfolgend wird zunächst mit der Definition des ökonomischen Kapitals zugleich die Kritik der absolutistischen Begriffsdefinition von Kapital der Wirtschaftswissenschaften erläutert und somit auf die notwendige Beleuchtung des kulturellen und sozialen Kapitals übergeleitet.

3.2.2.1 Ökonomisches Kapital

Bourdieu kritisiert an der Wirtschaftstheorie, dass diese den Kapitalbegriff nur in einer seiner Erscheinungsformen beleuchtet und dies der Struktur und Funktionsweise der gesellschaftlichen Welt nicht gerecht werde. Den Grund dafür sieht er in der wirtschaftswissenschaftlichen Reduzierung des Kapitalbegriffes auf den reinen Warentausch, welche es verfehlt, die gesamten Austauschverhältnisse in der Gesellschaft zu beleuchten. Einen weiteren Kritikpunkt stellt die Fixierung des ökonomischen Kapitalbegriffs in Richtung Profitmaximierung im Sinne des

Eigennutzes und die fehlende Behandlung der Uneigennützigkeit, die damit einhergehen müsste, dar. Es gilt laut Bourdieu, sich nicht nur auf jene Güter zu fokussieren, die direkt in Geld umsetzbar und somit quantifizierbar sind, sondern auch Dinge, die der wirtschaftlichen *Verneinung des Ökonomischen* unterliegen miteinzubeziehen (vgl. Bourdieu, 1983). So schreibt Bourdieu:

„(...) eine allgemeine Wissenschaft von der ökonomischen Praxis muß [sic!] in der Lage sein, auch alle die Praxisformen miteinzubeziehen, die zwar objektiv ökonomischen Charakter tragen, aber als solche im gesellschaftlichen Leben nicht erkannt werden und auch nicht erkennbar sind.“ (Bourdieu, 1983, S.185)

Damit meint Bourdieu, dass Kapital in drei grundlegenden Arten auftreten kann, deren Gestalt vom jeweiligen Anwendungsbereich sowie den Transformationskosten abhängen kann. Neben dem ökonomischen Kapital lassen sich die nachfolgend erläuterten Formen des kulturellen und des sozialen Kapitals differenzieren (vgl. Bourdieu, 1983).

3.2.2.2 *Kulturelles Kapital*

Das kulturelle Kapital differenziert Bourdieu in drei verschiedene Kapitalzustände: (1) inkorporiertes Kulturkapital in Form dauerhafter Dispositionen, (2) objektiviertes Kulturkapital in Form kultureller Güter und (3) institutionalisiertes Kulturkapital in Form von Objektivation. Diese Form des Kapitals eröffnete sich ihm während einer Arbeit über die Ungleichheit schulischer Leistungen von Kindern in differenten sozialen Klassen, wobei Schulerfolg⁵ auf die Verteilung von Kulturkapital zwischen Klassen und Klassenfraktionen bezogen wurde. Dies widerspricht der gängigen Annahme, dass schulische Leistung rein auf natürliche Fähigkeiten zurückzuführen ist. Bourdieu äußert hierbei ebenso eine Kritik an der Humankapital-Theorie, der er ein Vergessen der Transmission kulturellen Kapitals in der Familie vorwirft. Demzufolge können Attribute wie Fähigkeiten und

⁵ = spezifischer Profit, der auf schulischem Markt von Kindern erlangt werden kann

Begabung ein Produkt investierter Zeit und investierten Kulturkapitals sein (vgl. Bourdieu, 1983).

Inkorporiertes Kulturkapital (1) – Da kulturelles Kapital grundsätzlich körpergebunden ist, ist eine Inkorporierung dessen Voraussetzung. Die Akkumulation von Kultur in diesen Zustand (= Bildung) setzt die Verinnerlichung des Kulturkapitals voraus. Dieser Prozess kostet jedoch Zeit, die nur von dem:r jeweilige:n Investor:in persönlich investiert werden kann und ist somit vom Prinzip der Delegation ausgenommen. Auch die Primärerziehung der Eltern muss beachtet werden, da diese zeitlich einen Vorsprung schaffen kann, oder aber auch einen Zeitverlust bedeutet. Im letzteren Fall würde dies jedoch einen doppelten Verlust darstellen, da zunächst eine Korrekturzeit aufgewendet werden muss. Inkorporiertes Kulturkapital ist ein zum Habitus gewordenenes Besitztum und kann dementsprechend auch unbewusst verinnerlicht werden. Da diese Form des Kulturkapitals äußerst unscheinbar ist, wird es oft als symbolisches Kapital aufgefasst und im Zuge dessen als legitime Fähigkeit bzw. Autorität angesehen. Ein wichtiger zu beachtender Faktor ist, dass es sich nicht jede Familie leisten kann – sowohl ökonomisch als auch kulturell – ihren Kindern über ein Minimum hinaus Bildung zu ermöglichen, welche für die Reproduktion als Arbeitskraft später notwendig ist (vgl. Bourdieu, 1983).

Objektiviertes Kulturkapital (2) – Diese Form des kulturellen Kapitals ist aufgrund seiner materiellen Träger⁶ übertragbar und weist Eigenschaften auf, die sich in Beziehung zum inkorporierten Kulturkapital identifizieren lassen. Hierbei sind zwei Aneignungsformen objektivierten Kulturkapitals zu unterscheiden. Erstere ist die materielle Aneignung durch ökonomisches Kapital, wie etwa beim Kauf eines Gemäldes. Die zweite Form stellt eine symbolische Aneignung mittels inkorporiertem Kapital dar, welches die Interpretation des Gemäldes erlaubt. Bourdieu weist darauf hin, dass das objektivierte Kulturkapital als handelndes Kapital nur dann fortbesteht, wenn es auch angeeignet wird (vgl. Bourdieu, 1983).

⁶ z.B.: Gemälde, Instrumente, Denkmäler, etc.

Institutionalisiertes Kulturkapital (3) – Diese Art der Objektivierung von inkorporiertem Kulturkapital in Form von Titeln stellt ein Zeugnis für kulturelle Kompetenz dar und dient dem Ausgleich bei Kulturkapital von Autodidakten, die ständig unter Beweiszwang stehen. Damit einher geht die institutionelle Macht der Anerkennung. Durch diese spezielle Form des Kulturkapitals ist eine Konvertibilität zwischen kulturellem und ökonomischem Kapital gegeben. Eine Rückumwandlungsstrategie sieht Bourdieu in den veränderlichen Faktoren, welche die Explosion der Bildung und den Anstieg der Titel in der Gesellschaft beeinflusst haben (vgl. Bourdieu, 1983).

3.2.2.3 *Soziales Kapital*

Als Sozialkapital versteht Bourdieu Ressourcen, die auf Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen, wobei das Gesamtkapital aller Gruppenmitglieder dem Einzelnen Kreditwürdigkeit verleiht. Sozialkapitalbeziehungen können dabei zum einen nur in der Praxis existieren und zum anderen gesellschaftlich durch eine Vielzahl an Institutionalierungsakten institutionalisiert werden. Dabei ist anzumerken, dass in den, dem Sozialkapital zugrundeliegenden, Austauschbeziehungen materielle und symbolische Aspekte untrennbar verbunden sind. Der Umfang des Sozialkapitals ist von der Ausdehnung des Netzes von Beziehungen und vom Umfang des Kapitals jener, mit denen man in Beziehung steht, ab. Dieses Beziehungsnetz resultiert aus Institutionalisierungsarbeit bzw. stellt das Produkt individueller und kollektiver Investitionsstrategien dar. Um die Reproduktion von Sozialkapital sicherzustellen, ist unaufhörliche Beziehungsarbeit in Form von ständigen Austauschakten notwendig. Soziales Kapital kann auch durch institutionalisierte Delegation konzentriert auftreten, wodurch Folgen individueller Verfehlungen eingeschränkt werden (vgl. Bourdieu, 1983).

Auf Grundlage des Besitzes bzw. Nicht-Besitzes der beschriebenen Kapitalsorten, kann – wie in 3.2.2.2 bereits angedeutet – Chancenungleichheit in der Bildung entstehen, da auch Faktoren der Vererbung und Weitergabe gewisser Kapitalsorten Einfluss auf Bildungsverläufe nimmt. Im Folgenden soll auf eben diese Bildungsungleichheit Bezug genommen werden.

3.2.3 Bildungsungleichheit und Operationalisierung

„(...), indem das Schulsystem alle Schüler, wie ungleich sie auch in Wirklichkeit sein mögen, in ihren Rechten wie Pflichten gleich behandelt, sanktioniert es faktisch die ursprüngliche Ungleichheit gegenüber der Kultur.“ (Bourdieu, 2018 zit. nach Flecker & Zartler, 2020, S.15)

In einem Bericht zur Reproduktion von Ungleichheit von Flecker & Zartler (2020) wird mithilfe von Bourdieu auf die Diskriminierung im Bildungssystem aufmerksam gemacht. Dabei ziehen die Autor:innen eine Arbeit von Gomolla & Radtke (2009) heran, die eine „*Ungleichbehandlung Gleicher*“ und eine „*Gleichbehandlung Ungleicher*“ diagnostizieren. Ebenso wird „*direkte Diskriminierung*“ von jener der „*indirekten Diskriminierung*“ unterschieden, wobei erstere sich auf formelle Beschlüsse sowie explizite Regeln, welche gezielte Differenzierungen bzw. Ungleichheiten erlauben, bezieht. Zweitere meint hingegen Handlungsmuster (formell wie informell) und explizite bzw. implizite Regeln der Gleichbehandlung, die bei schulischen Ausleseverfahren und Promotionen auf alle gleich angewandt werden, was zu einer Diskriminierung bestimmter Gruppen führen kann.

Flecker & Froschauer konstatieren zudem, dass das Schulsystem zur Legitimierung von Ungleichheit beiträgt, da es gesellschaftlich herbeigeführte Differenzierungen als individuelle Talente darstellt und damit Chancengleichheit mit Ungleichheits-Reproduktion in Verbindung bringt (vgl. Flecker & Zartler, 2020).

Obwohl sich die beschriebenen Ausführungen auf das Regelschulsystem, das dem Bildungsministerium untersteht, beziehen, soll für diese Arbeit angenommen werden, dass die genannten Ungleichheitsfaktoren auch auf die Ausbildung im Bereich der Gesundheits- und Krankenpflege anwendbar sind, welche dem Gesundheitsministerium untersteht. Grund für diese Annahme ist, dass für das vorliegende Forschungsvorhaben davon ausgegangen wird, dass sich in Ausbildung befindliche Individuen vor dem Hintergrund der Inkorporierung von Kulturkapital ähnlichen habituellen Gegebenheiten gegenübergestellt sehen.

4. Methodische Vorgehensweise

Das folgende Kapitel ist der methodischen Vorgehensweise dieser Arbeit gewidmet, die sich der theoriegeleiteten interpretativen Sozialforschung zuordnen lässt. Von einer Beschreibung der allgemeinen Kriterien qualitativer Sozialforschung wird zu einer Beschreibung des Feldes, des Zugangs zu diesem und eine Reflexion der eigenen Position im Feld übergegangen, bevor die Erhebungs- und Auswertungsmethoden näher erläutert werden. Da die Corona-Krise noch immer besteht und sich auch die Ausbildung der Pflegefachassistenz erst in einer Eingangsphase befindet, wurde eine explorative Vorgehensweise für die Bearbeitung der Forschungsfrage als sinnvoll erachtet.

4.1 Qualitative Sozialforschung

In dieser Arbeit wird mit jenen drei Gütekriterien gearbeitet, die in der Sozialforschung üblich sind und in Abgrenzung zur quantitativen Sozialforschung von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021) beschrieben wurden. Es ist anzumerken, dass die Verständigung gemeinsamer Standards seit jeher eine Herausforderung in den Sozialwissenschaften darstellt.

4.1.1 Validität

Validität bezeichnet die Gültigkeit eines empirischen Verfahrens und wird per Definition wie folgt beschrieben:

„Sie kennzeichnet, ob und inwieweit die wissenschaftliche, begrifflich-theoretische Konstruktion dem empirischen Sachverhalt, dem Phänomen, auf welches sich die Forschungsbemühungen richten, angemessen ist.“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S.26)

In rekonstruktiven Verfahren geht es dabei um die Rekonstruktion des Sinns von sinnstrukturiert Handelnden, die den Gegenstand der Forschung darstellen. Dabei wird das Verstehen des Rekonstruierten durch das Verstehen der Grundlagen von Verständigung im Alltag ermöglicht. Es geht dabei um die Erarbeitung

impliziter Regeln, die ermöglichen, sich im Alltag zu verständigen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021).

4.1.2 Reliabilität

Reliabilität stellt die Zuverlässigkeit einer Methode dar und wird in der quantitativen Forschung durch Standardisierung und Operationalisierung sichergestellt. In einem rekonstruktiven Verfahren, wie in dieser Arbeit, wird dabei auf die Rekonstruktion alltäglicher Standards der Verständigung und Interaktion zurückgegriffen. Außerdem stellt der Nachweis der Reproduktionsgesetzlichkeit der Fallstruktur einen wichtigen Punkt dar. Für die Interpretation bedeutet das die Suche nach Homologien in einem Fall und weiters über Fälle hinweg, wobei dieselbe Struktur zum Ausdruck kommen sollte (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021).

4.1.3 Objektivität

Objektive Messinstrumente bzw. empirische Verfahren erzielen Ergebnisse unabhängig von jener Person, die diese verwendet. Dabei gehen alle methodologischen Überlegungen hypothesengenerierender Verfahren davon aus, dass sich der Untersuchende an einem Standort innerhalb eines sozialen Gefüges befindet. Im Vergleich zu standardisierten Verfahren wird dabei der umgekehrte Weg gegangen, um Unschärfen der Kommunikation zu umgehen und die Annahme von Alltagsstrukturen als Standardisierung angesehen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021).

Die eben beschriebenen Gütekriterien wurden in der vorliegenden Arbeit als in-diskutable Richtlinien herangezogen.

4.2 Das Feld

„Der Feldforscher begreift, dass sein Feld – welcher Beschaffenheit auch immer es ist – an andere Felder anschließt und auf vielfältige Weise mit ihnen verknüpft ist (...)“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S.57)

4.2.1 Felddbeschreibung

Zur Bearbeitung dieses Forschungsvorhabens war es notwendig, eine österreichische Gesundheits- und Krankenpflegeschule ausfindig zu machen, die eine Ausbildung in der Pflegefachassistenz anbietet und deren Jahrgang dieser Ausbildungsform einen Großteil der Ausbildung während der Corona-Pandemie absolvierte. Diese Kriterien erfüllte eine niederösterreichische Schule im Weinviertel, in welcher der zweite Jahrgang der Pflegefachassistenz seit Einführung des Berufsstandes im September 2019 startete. Diese Klasse wurde als Gegenstand der vorliegenden Case-Study herangezogen, um daraus über das interpretative Instrument der Verallgemeinerung auf Bildungserfahrungen von Auszubildenden der Pflegefachassistenz schließen zu können. Dabei ist zu erwähnen, dass das erste Schuljahr die Klasse sowohl aus Pflegeassistent:innen wie auch Pflegefachassistent:innen in Ausbildung bestand, wobei erstere bereits nach einem Jahr die Ausbildung abgeschlossen haben. Im ersten Jahr traten acht Personen die Ausbildung der PFA und elf Personen die Ausbildung der PA an, wobei vier Personen in der PFA und fünf Personen in der PA die Ausbildung abgebrochen haben. Im zweiten Ausbildungsjahr gab es insgesamt 12 Auszubildende, wobei – wie erwähnt – vier die Ausbildung frühzeitig verlassen haben. All jene Schüler:innen, die vom ersten Jahr in das zweite Jahr gestartet sind, haben die Ausbildung dabei erfolgreich abgeschlossen.

Jene Personen, die diesen Jahrgang der PFA-Ausbildung erfolgreich abgeschlossen haben, waren alle weiblich – wobei an dieser Stelle anzumerken ist, dass damit das biologische Geschlecht gemeint ist und hier keine Form von Gender angenommen wird. Dieser Aspekt ist unter dem Gesichtspunkt der Stereotypisierung der Pflege als „*Frauenberuf*“ zu betrachten, wobei damit nicht nur die empirisch höhere Häufigkeit an Frauen in der Pflege gemeint, sondern auch eine Geschlechterkonstruktion verbunden ist (vgl. Weber, 2005). Statistisch liegt der Anteil an Frauen für das Jahr 2020 in der stationären Pflege bei etwa 84% und auch insgesamt war der Frauenanteil in der Pflege in Österreich höher als der Männeranteil (vgl. Statista, 2022).

Die Gesundheits- und Krankenpflegeschule Hollabrunn untersteht in der Verwaltung der niederösterreichischen Landesgesundheitsagentur und in weiterer Folge dem Gesundheitsministerium. Dies führte auch zu Schwierigkeiten in der Corona-Krise, da diese Schulen aufgrund der strengeren Maßnahmen-Regelungen des Gesundheitsministeriums länger im Lockdown bleiben mussten. Ebenso war die Wartezeit auf ein Videokonferenzprogramm länger als im Regelschulsystem, das dem Bildungsministerium untergeordnet ist.

4.2.2 Feldzugang

Der Zugang zum Feld erfolgte über einen Kontakt zur stellvertretenden Direktorin der Gesundheits- und Krankenpflegeschule Hollabrunn, die in weitere Folge einen direkten Kontakt zu der Klassensprecherin des PFA-Jahrgangs 2019 und drei Personen des Lehrer:innen-Teams herstellte. Nach der Kontaktherstellung zur Klassensprecherin wurden weitere Personen der Klasse gefunden, die einer Interview-Teilnahme zusagten und möglichst heterogene Eigenschaften aufwiesen. Danach folgte eine Vereinbarung von Interviewterminen mit Auszubildenden und Lehrpersonal.

4.2.3 Reflexion der eigenen Position im Feld

Da die forschende Person im Feld eine bestimmte Rolle einnimmt, oder diese zugewiesen bekommt – also nicht neutral als Erkenntnisinstrument arbeitet – wird auch in dieser Arbeit die Position im Feld reflektiert (vgl. Flick, 1995). Ebenso bringt die forschende Person soziale Merkmale und Eigenschaften (z.B.: Geschlecht, soziale Bindungen, etc.) in den Kommunikationsprozess mit, die – falls notwendig – in die Reflexion mit eingebunden werden sollten (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021).

In diesem Forschungsvorhaben wird meine Position der Forschenden im Feld durch die Rolle der Fachreferentin in der ausgewählten Gesundheits- und Krankenpflegeschule bereits vordefiniert. Da ich die untersuchte Klasse, oder eine andere Klasse der PFA allerdings nie unterrichtet habe, kommt meiner Rolle auch

eine gewisse Distanz zu. Dennoch will ich hier anmerken, dass mein Vorwissen über die Gesundheits- und Krankenpflegeschule Hollabrunn und auch meine persönliche Bekanntschaft mit den interviewten Lehrer:innen aktiv in Form eines Forschungstagebuches reflektiert wurde. So wurden zu Beginn der Forschungsarbeit und vor bzw. nach dem Führen von Interviews Einträge formuliert.

4.3 Erhebungs- und Auswertungsmethoden

Im folgenden Kapitel werden die in dieser Arbeit verwendeten Erhebungs- und Auswertungsmethoden näher erläutert. Dabei wird zunächst der Entwurf der leitfadengestützten Interviews besprochen, deren Leitfaden sich im Anhang befindet. Danach wird das Vorgehen bei der qualitativen Inhaltsanalyse mit der nachfolgenden Feinstrukturanalyse näher beschrieben.

4.3.1 Leitfadengestütztes problemzentriertes Interview

Das problemzentrierte Interview nach Witzel (2000) hat die möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen, subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen der gesellschaftlichen Realität zum Ziel. Dieses Verfahren ist dabei als induktiv-deduktives Wechselspiel konzipiert, wobei Vorwissen als „*heuristisch-analyrischer Rahmen*“ für Frageideen dient und dem Offenheitsprinzip durch Narrationen der interviewten Subjekte Rechnung trägt. Witzel hebt drei Grundpositionen des problemzentrierten Interviews hervor, die im Folgenden beschrieben werden (vgl. Witzel, 2000).

4.3.1.1 Problemzentrierung

Hierbei wird sich an gesellschaftlich relevanten Problemstellungen orientiert und eine Vorinterpretation angestellt, mit deren Hilfe die Erzählungen der Interviewten verstehend nachvollziehbar werden und problemorientiert nachgefragt werden können (vgl. Witzel, 2000).

4.3.1.2 *Gegenstandsorientierung*

Je nach untersuchtem Gegenstand lässt sich die Methode auf eine bestimmte Interviewform anwenden – in diesem Fall ein narratives Interview (s. unten). Ebenso sind verschiedene Gesprächstechniken flexibel den Erfordernissen entsprechend einsetzbar (vgl. Witzel, 2000).

4.3.1.3 *Prozessorientierung*

Die Prozessorientierung bezieht sich hauptsächlich auf die Vorinterpretation, da durch das entgegenkommende Verständnis der Explikationen des Subjekts ein die Erinnerungsfähigkeit förderndes Vertrauensverhältnis zwischen interviewender Person und befragter Person entsteht, welches ebenso die Selbstreflexion anregt. Eventuell auftretende individuelle Ambivalenzen sollten dabei auch thematisiert werden. Aufgrund dieser Form der anfänglichen Reflexion wird die Künstlichkeit der Forschungssituation abgebaut (vgl. Witzel, 2000).

Bei der Erstellung des dem problemzentrierten Interviews zugrundeliegenden Leitfadens wurde auf die Beschreibung des Aufbaus und Ablaufs nach Witzels Methode Bezug genommen. So orientierte sich auch der in dieser Arbeit verwendete Leitfaden an den nachfolgend beschriebenen Teilen, wobei diese als „*Einstiegsfrage*“, „*Immanente Nachfrage*“ und „*Exmanente Nachfrage*“ betitelt wurden. Die anschließend beschriebenen Teile folgen der Betitelung nach Witzel (2000) und sollen Aufschluss über die Anlehnung des Leitfadens dieser Arbeit geben (vgl. Mey, 2000).

Gesprächseröffnung: Zu Beginn des Gesprächs wurde eine materialgenerierende Einstiegsfrage gestellt, um eine Narration hervorzurufen, bei der als interviewende Person keine Zwischenfragen gestellt wurden. Dies galt der sehr allgemeinen Gesprächseröffnung durch die befragte Person (vgl. Mey, 2000). Die Einstiegsfrage war in dieser Forschungsarbeit für die Gruppe der Schüler:innen wie folgt gewählt:

„Du hast deine beiden Jahre der Pflegefachassistentenausbildung während der Corona-Pandemie verbracht. Wenn du an diese Zeit zurückdenkst: Kannst du mir bitte erzählen, was in dieser Zeit bei dir alles war?“ (s. Anhang)

Nachfolgend wurde die interviewte Person darauf hingewiesen, dass sie sich so viel Zeit nehmen könne, wie sie will und im Erzählfluss nicht unterbrochen werden wird.

Allgemeine Sondierungen: In diesem Abschnitt erfolgen sogenannte detailfördernde Nachfragen, die im Leitfaden dieser Arbeit als *„immanente Nachfrage“* betitelt sind. Diese dienen dazu, detailfördernde Sondierungen entlang eines roten problemzentrierten Fadens vorzunehmen, um mehr Informationen aus der Erzählung heraus zu generieren. Die Nachfragen gelten als Unterstützung der Befragten bei der Erinnerung und Strukturierung (vgl. Mey, 2000). Zur Gedächtnisstütze der Interviewperson in der immanenten Nachfrage wurden im Leitfaden einzelne Themen als Stichworte vermerkt, die von besonders großer Bedeutung für das Forschungsinteresse waren.

Spezifische Sondierungen: Hierbei wird das bereits Gesagte diskursiv aufeinander bezogen, um ein größeres Verständnis erlangen zu können. Dabei werden drei Formen der spezifischen Sondierung unterschieden. Die Zurückspiegelung (1) stellt eine Zusammenfassung des Erzählten dar, um dieses bestätigen bzw. korrigieren lassen zu können. Des Weiteren sollen Verständnisfragen (2) dazu dienen, unklare Antworten oder Stereotypen ausfindig zu machen. Zuletzt handelt es sich bei der Konfrontation (3) um die schärfste Form der Nachfrage, bei der Interviewpartner:innen direkt auf Widersprüchlichkeiten angesprochen und gebeten werden, diese zu korrigieren. Wichtig ist jedoch trotzdem eine gute Atmosphäre im Gespräch zu wahren (vgl. Mey, 2000).

Ad-hoc-Fragen: Dieser Fragentyp wird gegen Ende des Interviews gestellt, bzw. wenn das Gespräch ins Stocken geraten sollte und beinhaltet alle Fragen, die für die Problemstellung relevant erscheinen und die nachgelegt werden müssen, um den davor stattfindenden Kommunikationsfluss nicht zu stören (vgl. Mey,

2000). Diese Fragen wurden im Leitfaden als „*Exmanente Nachfragen*“ bezeichnet und beinhalteten vorformulierte Fragen zu bestimmten Themenblöcken, die von Relevanz waren.

4.3.2 Sozialstatistik und Transkription

Zusätzlich zum leitfadengestützten Interview wurde ein Sozialstatistikbogen zur Erhebung des sozioökonomischen Hintergrundes der Interviewpartner:innen angefertigt und von den Befragten selbstständig ausgefüllt. Die Bögen umfassten Fragen zu Geschlecht, Alter, Geburtsland, Staatsangehörigkeit, Anzahl der Personen im Haushalt, vorhandene Räume im Wohnbereich, Größe des Wohnbereiches sowie finanzielle Situation. Der Fragebogen wurde mit dem Hinweis auf Freiwilligkeit ausgegeben und von allen Interviewten vollständig ausgefüllt.

Die Transkription wurde an der wörtlichen Transkription von Mayring (2002) orientiert, wobei die literarische Umschrift verwendet wurde, um den von den Interviewten gesprochenen Dialekt im gebräuchlichen Alphabet wiedergeben zu können (vgl. Mayring, 2002). Auf Empfehlung von Froschauer und Lueger (2020) wurde das Transkript zudem sehr genau und mit Beschreibungen nonverbaler Signale versehen, um eine möglichst genaue Auswertung, angelehnt an die Feinstrukturanalyse, ermöglichen zu können. Die Tabelle der Transkriptionsregeln sind im Anhang vorzufinden (s. Kap. 7.4.1).

4.3.3 Qualitative Inhaltsanalyse

Als erste Auswertungsmethode wurde in dieser Arbeit die von Philipp Mayring 1983 ins Leben gerufene Qualitative Inhaltsanalyse gewählt, mit der er einen Grundstein für die Methoden der qualitativen Sozialforschung setzte, indem er eine quantitative Idee in einem qualitativen Ansatz umsetzte. Die qualitative Inhaltsanalyse stellt nicht nur in der Soziologie, sondern interdisziplinär in allen Sozialwissenschaften eine grundlegende qualitative Methode dar. Mayring selbst erwähnte 2008, dass der verstärkte Einsatz von Computerprogrammen eine der

wichtigsten Entwicklungen für seine Methode sei – für dieses Forschungsvorhaben wurde das Programm MAXQDA verwendet (vgl. Mayring, 2008).

Mayring schreibt in einem Beitrag, dass er mit der qualitativen Inhaltsanalyse die Systematik kontrollierter Textauswertung beibehalten und dabei nicht zu schnell in Quantifizierungen verfallen will. Die Basis der Methode besteht dabei aus folgenden Komponenten: (1) Einordnung in ein Kommunikationsmodell, (2) Regelgeleitetheit, (3) Arbeiten mit Kategorien, (4) Gütekriterien. Hierbei werden Textstellen nicht nur quantitativ analysiert, sondern auch in Richtung Kategorien interpretiert. Diese Interpretation soll dabei sowohl explizit als auch regelgeleitet sein. Die Kategorienbildung erfolgt, im Gegensatz zu vielen anderen Textanalysen, induktiv aus dem Material heraus. Induktiv meint in diesem Zusammenhang, dass das Textmaterial den Ausgangspunkt darstellt und nachfolgend die Kategorien möglichst eng an den Textpassagen formuliert werden. Hinsichtlich der qualitativen Inhaltsanalyse greift Mayring in mehreren seiner Schriften auf die drei Grundformen des Interpretierens zurück. Diese stellen die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung dar (vgl. Mayring, 2008).

Mayring sieht eine Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse in der speziellen Analysetechnik, die diese ausmacht. Dabei wird die Analyse in einzelne Interpretationsschritte zerlegt, die allerdings schon im Vorfeld festgelegt sein müssen. Das hat zum Vorteil, dass sie dadurch für Außenstehende nachvollziehbar und auch intersubjektiv überprüfbar, aber auch anwendbar wird – das macht sie zu einer wissenschaftlichen Methode. Mayring legt zur Erhöhung der Präzision der Inhaltsanalyse sogenannte Analyseeinheiten fest, die er wie folgt beschreibt:

- **Kodiereinheit** : Sie legt den kleinsten Materialbestandteil fest, der zur Auswertung verwendet werden darf und stellt somit den kleinsten Textteil unter einer Kategorie dar.
- **Kontexteinheit**: Diese beschreibt den größten Textbestandteil innerhalb einer Kategorie.
- **Auswertungseinheit**: Sie legt die Reihenfolge der Auswertung der Textteile fest.

Die Definition der Einheiten ist vor allem für quantitative Analyseschritte von Bedeutung, wogegen die speziellen Techniken in einzelne Analyseschritte untergliedert werden. Der Hauptfokus soll jedoch immer bei der Entwicklung eines Kategoriensystems bleiben, wobei die Kategorien ständig überarbeitet und rücküberprüft werden (vgl. Mayring, 2015).

Mayring unterscheidet drei Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse, die jeweils differenten Ablaufmodellen folgen und die er als „*Grundformen des Interpretierens*“ anführt. Die drei Formen sind unabhängig voneinander zu verstehen, können jedoch auch in Kombination miteinander verwendet werden (vgl. Mayring, 2015):

Zusammenfassung: Ziel ist die Reduktion des Materials, um die wesentlichen Inhalte herausfiltern zu können und durch Abstraktion ein Abbild des Grundmaterials zu schaffen (vgl. Mayring, 2015).

Explikation: Ziel ist zusätzliches Material an fragliche Textteile heranzutragen, um das Verständnis zu erweitern (vgl. Mayring, 2015).

Strukturierung: Ziel ist das Herausfiltern bestimmter Aspekte aus dem Material, wobei bestimmte im Vorhinein festgelegte Ordnungskriterien zur Anwendung kommen, um das Material einzuschätzen (vgl. Mayring, 2015).

Für dieses Forschungsvorhaben wurde eine Kombination der Strukturierung und Zusammenfassung als Vorgehensweise gewählt, um ein deduktiv-induktives Wechselspiel zu ermöglichen. Somit fand die Kategorienbildung zunächst theoriegeleitet und deduktiv im Vorfeld des Materialdurchlaufes statt und bildete ein vorläufiges Kategoriensystem. Dieses wurde während des Materialdurchlaufes durch induktiv gebildete Kategorien aus nicht zuordenbaren Textstellen laufend ergänzt, um eine volle Ausschöpfung des Materials zu ermöglichen (vgl. Mayring, 2015). Dieser Vorgang findet sich in folgendem Ablaufplan wieder, an dem sich die Analyse orientierte:

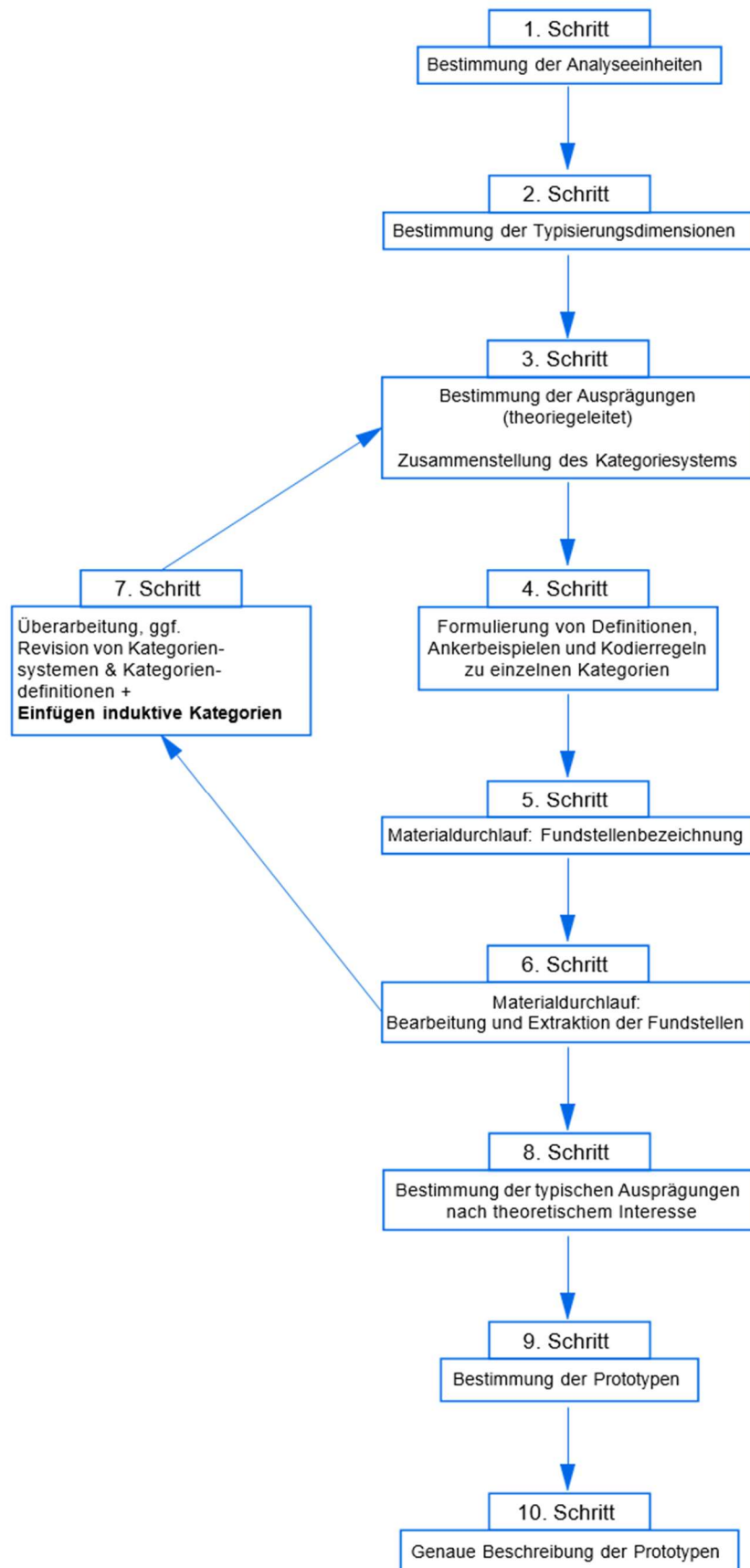


Abbildung 4: Ablaufmodell Strukturierende Inhaltsanalyse (typisierend) (Mayring, 2015, S. 105)

4.3.4 Feinstrukturanalyse

Da die Interviewpartner:innen aus Niederösterreich stammen und einen starken Dialekt im Gespräch verwendeten, wurden die Interviews äußerst genau und ausführlich transkribiert, um danach die latenten Sinngehalte hinter dem Gesagten identifizieren zu können. Diese Art zu transkribieren wird bei Fuß und Karbach (2019) als „*wissenschaftlich*“ bezeichnet und grenzt sich so von zusammenfassenden oder journalistischen Transkripten ab (vgl. Fuß & Karbach, 2019). Um die latenten Sinngehalte adäquat erfassen zu können, wurde für dieses Forschungsvorhaben eine Anlehnung an die Feinstrukturanalyse nach Froschauer und Lueger ausgewählt, die eine derart genaue Transkription auch erfordert (vgl. Froschauer & Lueger, 2020).

Die auf der Sequenzanalyse von Oevermann (1979) basierende Methode der Feinstrukturanalyse hat die Erfassung eben dieser Sinngehalte und die Befassung mit kommunikativen Mikrostrukturen zum Ziel. Die Ausgangsannahme wird dabei wie folgt formuliert (vgl. Froschauer & Lueger, 2020):

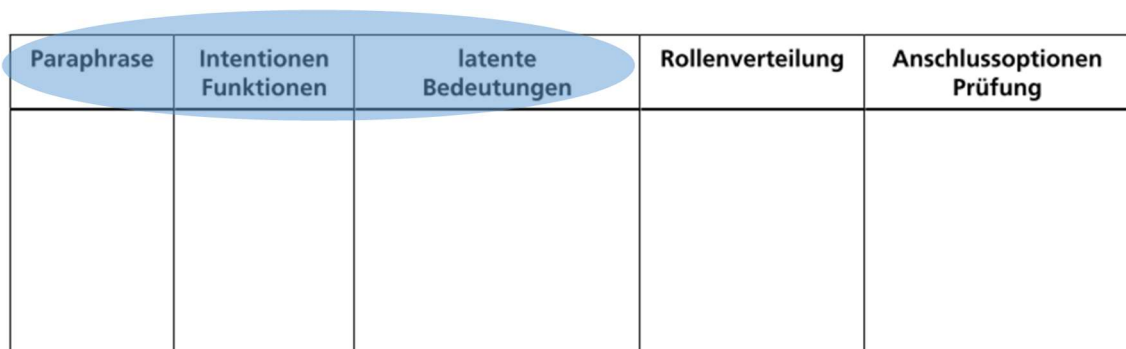
„Ausgangsannahme der Feinstrukturanalyse ist, dass sich die objektive Struktur eines latenten Sinnzusammenhangs relativ unabhängig von den Motiven, Intentionen oder Dispositionen der befragten Personen konstituiert.“ (Froschauer & Lueger, 2020, S.115)

Diese Vorgangsweise fördert die Sensibilität für andere Interpretationsverfahren und kultiviert ebenso die Wahrnehmungsfähigkeit für abweichende Bedeutungsmöglichkeiten. Einige bedeutende Voraussetzungen charakterisieren diese Methode. Zunächst ist der Umfang des zu analysierenden Gesprächsausschnittes wichtig, der nicht mehr als zehn Zeilen umfassen sollte. Außerdem sollte die Sequenzialität stets aufrechterhalten werden, falls mehrere Textsequenzen aus einem Gespräch interpretiert werden. Die Auswahl der Textstellen kann jedoch auch zufällig geschehen, solange diese den vorher beschriebenen Regeln folgt. So können Sequenzen am Beginn oder Ende des Interviews ausgewählt werden, wie auch Textstellen, die wichtig für den zu untersuchenden Themenkomplex sein könnten. Ebenso sind vermeintlich unwichtige Stellen als Gegenpol zu

interpretieren, um scheinbar wichtige Stellen kritisch zu überprüfen (vgl. Froschauer & Lueger, 2020).

Für die Qualitätssicherung der Interpretation ist die Eröffnung unterschiedlicher und weitreichender Optionen bedeutend, für die Bedingungen formuliert werden müssen, welche als Prüfkriterien fungieren. Das bedeutet, dass sich bewährende Annahmen auf eine *„kritische Reflexion der in der Praxis laufend auftretenden Irrwege“* (Froschauer & Lueger, 2020, S.117) notwendig ist. Ebenso dürfen nachfolgende Textstellen der zu analysierenden Einheit niemals in die Interpretation miteinbezogen werden, da dies zu Vorauslesen führt (Froschauer & Lueger, 2020).

Hinsichtlich der Interpretation der Sinneinheiten wird die ausgewählte Sequenz in Analyseeinheiten bzw. Sinneinheiten eingeteilt, wobei nach einer syntaktischen Regel oder Pause geteilt wird. Hierbei ist es außerordentlich wichtig, sich strikt an die vorgegebene Abfolge dieser Einheiten zu halten. Zur Auswertung der Textstellen wird in der Feinstrukturanalyse ein Schema angeboten, an dem sich auch in dieser Arbeit orientiert wurde, jedoch nur die ersten drei Schritte (markiert) der Empfehlung berücksichtigt wurden (vgl. Froschauer & Lueger, 2020):



Paraphrase	Intentionen Funktionen	latente Bedeutungen	Rollenverteilung	Anschlussoptionen Prüfung

Abbildung 5: Auswertungsschema für die Feinstrukturanalyse ((Froschauer & Lueger, 2020, S.118)

Aufgrund einiger geringfügiger Abweichungen der angewendeten Auswertungsmethode zu jener von Froschauer und Lueger (2020), aber einer weitgehenden Orientierung daran, kann von einer Anlehnung an die Feinstrukturanalyse für diese Forschungsarbeit gesprochen werden.

5. Ergebnisse

Dieses Kapitel widmet sich den Ergebnissen dieses Forschungsvorhabens, welche mit den oben bereits beschriebenen Methoden ermittelt wurden. Zu einer besseren Darstellung wurden die Ergebnisse in Grafiken anschaulich gemacht und zudem ausführlich erklärt. Zuerst werden die Erkenntnisse der Gruppe der Schüler:innen beleuchtet, bevor auf jene in der Gruppe der Lehrer:innen näher eingegangen wird. Exemplarisch sind einige Zitate aus den Interviews angeführt, welche direkt vom Transkript, im Original-Dialekt, den der/diejenige gesprochen hat, übernommen wurden. Zur besseren Verständlichkeit werden jene Zitate, die sehr stark im Dialekt gesprochen wurden, zusätzlich als Fußnote in hochdeutscher Sprache wiedergegeben, wobei diese keine Bereinigung von grammatikalischen Fehlern beinhalten, sondern lediglich das Gesagte widerspiegeln.

Die Analyse der Interviews fand zunächst mit dem reduzierenden Verfahren der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2008; 2015) statt, bei der Kategorien gebildet wurden, um eine erste Orientierung über identifizierbare Themenfelder gewinnen zu können. Dabei wurde mit einem deduktiv-induktiven Wechselspiel gearbeitet, um möglichst viele Informationen aus dem Material herauszufiltern. Die deduktiven Kategorien konnten einerseits aus der Reflexion an Erfahrung im Feld, wie auch aus der Literatur gewonnen werden. Im weiteren Verlauf wurden dann nicht zu den vorgefertigten Kategorien zuordenbare Textstellen aus dem Material heraus als neue Kategorie erzeugt, die nachfolgend in das Kategoriensystem aufgenommen wurde. Auf Grundlage dieser Kategorien wurden nachfolgend Textpassagen in Anlehnung an die Feinstrukturanalyse nach Froschauer und Lueger (2020) genauer diskursiv analysiert, um latente Sinngehalte hinter dem Gesagten erkennen zu können. Die Ergebnisse dieser letzten Analyse werden im Folgenden unter jeder Kategorie als Grafik vereinfacht dargestellt und nachfolgend beschrieben.

5.1 Schüler:innen

Zuerst soll sich in diesem Ergebniskapitel den Ergebnissen der Befragung der Schüler:innen gewidmet werden, welche die Herausforderungen in einem Schulbetrieb in der Ausbildung zu einem Gesundheitsberuf widerspiegeln. Die folgenden Unterkapitel sind nach den jeweiligen Kategorien benannt, in welche die Textpassagen der Interviews eingeteilt wurden und widmen sich den darunter stehenden Codes. Zunächst wird auf die Praktika und damit auch die Situation der Praxisanleitungen in Gesundheitseinrichtungen näher eingegangen, bevor die Selbstorganisation der Schüler:innen sowohl bei den anfänglichen Arbeitsaufträgen als auch beim Unterricht mit einer Videokonferenzplattform (MS Teams) beleuchtet wird. Zuletzt wird noch näher auf sozio-ökonomische Unterschiede und Rolle technischer Ausstattung und (Lern-)Raum für die Auszubildenden eingegangen.

5.1.1 Praktika

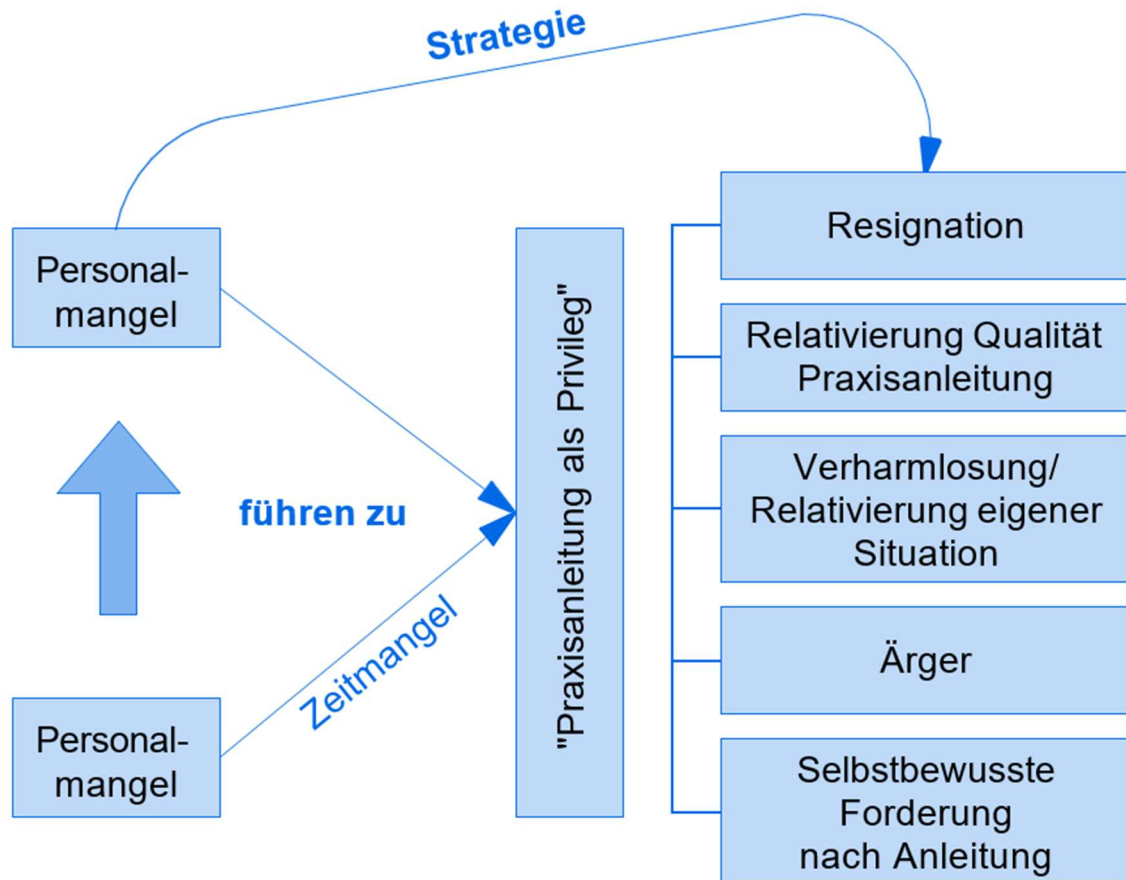


Abbildung 6: Eigene Darstellung: „Praxisanleitung als Privileg“

Unter der Kategorie „*Praktika*“ wurden einerseits Textpassagen gesammelt, die dieser Kategorie direkt zuordenbar waren und andererseits Stellen, die sich den Codes „*Arbeitsumstände*“, „*Praktisches Lernen Corona*“ und „*Praxisanleitung*“ zuordnen ließen. Dabei zählten zu „*Arbeitsumständen*“ Aussagen zu Bedingungen während der Praktika in den jeweiligen Gesundheitseinrichtungen, zu denen hygienisch-protective Ausstattung (Masken, Schürzen, etc.), Mehrstunden, Überlastungen von Stationen, Personalmangel und ähnliche Parameter zählten. Mit dem Code „*Praktisches Lernen Corona*“ wurden Situationen gekennzeichnet, in denen das praktische Lernen während des Praktikums von Corona beeinflusst wurde. Zuletzt wurden unter „*Praxisanleitung*“ explizite Aussagen zu Praxisanleiter:innen und Praxisanleitung gesammelt.

Nach der Feinstrukturanalyse der Aussagen zu dieser Kategorie stellte sich eine (adäquate) Praxisanleitung für die befragten Schüler:innen als nicht selbstverständlich und eher selten heraus. Aus diesem Grund wurde als Bezeichnung der Situation, mit der die Auszubildenden umgehen mussten, „*Praxisanleitung als Privileg*“ gewählt, die sowohl von Personalmangel als auch von Überforderung des Personals beeinflusst wird. Zum einen konnte aus den Erzählungen interpretiert werden, dass der durch Corona verstärkte Personalmangel sowohl zu einer häufigeren Überforderung von Personal, wie auch aufgrund von Zeitmangel zu einer schlechteren Qualität der Praxisanleitung führte. Andererseits konnte die Überforderung des Personals auch in direkten Zusammenhang mit einer unzureichenden Praxisanleitung gebracht werden.

Im Zusammenhang mit der identifizierten Problematik der unzureichenden Praxisanleitung bzw. der „*Praxisanleitung als Privileg*“ traten fünf Handlungsstrategien der Auszubildenden in den Vordergrund, die im Umgang mit dieser erkennbar waren. An dieser Stelle ist anzumerken, dass die ersten drei der unten angeführten Handlungsstrategien am häufigsten auftraten.

HS1: Resignation – Dieser Begriff meint innerhalb der Handlungsstrategie eine Akzeptanz des Gewohnten bzw. ein Abfinden mit der Situation wie sie ist, obwohl diese nicht als positiv gesehen wird.

„Durchn Personalmangel is teilweise hoid ned so vü Zeit in die Praktikanten (...) ahm gnumma woan (mhm) ma hot hoid daunn afoch mitrenna miaßn sog i jetzt amoi (mhm)“⁷ (F_S_04: Zeile 415ff)

Auch in Erzählungen über überfordertem Personal wird diese Strategie in den Formulierungen der Schüler:innen sichtbar. Dies kann eventuell auf die Unveränderbarkeit der Situation zurückzuführen sein, da ebenso oft über Ungewissheit, Unbeholfenheit und Verwirrung des Personals in Gesundheitseinrichtungen am Anfang der Corona-Krise erzählt wird, welche Überforderung begünstigen könnten.

HS2: Relativierung der Qualität der Praxisanleitung – Hierbei handelt es sich um eine Handlungsstrategie, bei der die niedrige Qualität der Praxisanleitung gerechtfertigt wird. Die Abwesenheit von Praxisanleiter:innen, fehlende Einschulungen und überfordertes Personal wurden von Schüler:innen mithilfe von generalisierenden Formulierungen und Ausdrücken des Mitgefühls relativiert und gerechtfertigt. Hierbei war eine Solidarisierung mit dem Gesundheitspersonal als Systemerhalter:innen erkennbar.

HS3: Verharmlosung/ Relativierung der eigenen Situation – Eine weitere Handlungsstrategie stellt die Verharmlosung bzw. Relativierung der eigenen Situation dar, wenn es sich dabei um eine negative Praktikumserfahrung handelt.

„Es woa hoid auf maunche Stationen scho a Trubel (mhm) (...) (unverständlich) haums söba ned gwusst wias jetzt weitergeht mit eana und

⁷ Hochdeutsche Re-Formulierung: *„Durch den Personalmangel ist teilweise halt nicht so viel Zeit in die Praktikanten (...) ahm genommen worden (mhm) man hat halt dann einfach mitrennen müssen sag ich jetzt einmal (mhm)“*

*ois oba (.....) na sunst (mhm) [lange Pause 5 Sek.] ansunstn hob i's
guad überstaundn [lautes Lachen]⁸ (F_S_05: Zeile 28ff)*

Eine Relativierung der eigenen Situation war wie in dem obigen Zitat oftmals von einem Lachen seitens der Auszubildenden begleitet, welches zur Annahme einer entsprechenden Verharmlosung/ Relativierung beitrug.

HS4: Ärger – Auch Ärger war eine der identifizierten Handlungsstrategien, wobei hier Arlie Hochschilds (2012) Betrachtung von Emotionen als steuerbar und beeinflussbar (im Gegensatz zu Freud) erwähnt werden muss, da Ärger oft als „Grundemotion“ betrachtet wird. Ärger war bei den Schüler:innen in Kombination mit Fassungslosigkeit über rücksichtsloses Verhalten zu erkennen. Ein Beispiel dafür wäre das Alleine bzw. „im Stich“ lassen der Auszubildenden während des Praktikums.

HS5: Selbstbewusste Forderung nach Anleitung – Zuletzt wurde die selbstbewusste Forderung nach Anleitung bei Fehlen dieser als Handlungsstrategie identifiziert. Hierbei ist allerdings anzumerken, dass diese eher eine Ausnahme in der Auswertung darstellte und gemeinsam mit der HS4 die Gruppe der am seltensten verwendeten Handlungsstrategien ausmacht.

Abgesehen von den negativen Erzählungen über die Praxisanleitung gab es auch Berichte von guten Erfahrungen im Praktikum, die jedoch seltener stattfanden. Dabei wurde ein Entgegenkommen des Gesundheitspersonals positiv betont und das Bestehen von Problemen im Praktikum verneint. Vereinzelt stark positiv formulierte Erfahrungen („wirklich“, „sehr“, „unglaublich“) der Anleitung im Praktikum könnten darauf hindeuten, dass eine positive Praktikumserfahrung nicht selbstverständlich ist.

⁸ Hochdeutsche Re-Formulierung: „Es war halt auf manchen Stationen schon ein Trubel (mhm) (...) (unverständlich) haben sie selbst nicht gewusst wie es jetzt weitergeht mit ihnen und alles aber (...) na sonst (mhm) [lange Pause 5 Sek.] ansonst habe ich es gut überstanden [lautes Lachen]“

Die Resignation und beide auftretende Arten der Relativierung (**HS1-3**) stellen dabei Formen der Emotionsarbeit dar, welche die Auszubildenden an sich selbst anwenden, um die Tragweite der für sie belastenden Situation abzuschwächen und in weiterer Folge das erfolgreiche Abschließen der Ausbildung gewährleisten zu können. Dieses „*deep acting*“ könnte als der Aspekt des Ausdrucks positiver Gefühle nach Zapf et al. (2000) eingeordnet werden. **HS4-5** fällt eher in eine habituelle Form des „*surface actings*“ bzw. unter den Aspekt des Ausdrucks negativer Gefühle bzw. den Umgang mit diesen.

Neben den identifizierten Handlungsstrategien der Auszubildenden im Praktikum konnten eben solche auch für den Umgang mit dem Distance-Learning in Phasen der Schulschließungen festgestellt werden. Dabei waren jedoch Differenzierungen zwischen der ersten Phase des Distance-Learnings in Form von Arbeitsaufträgen und der zweiten Phase unter Gebrauch des Videokonferenzprogramms MS Teams erkennbar. Ganz allgemein lassen sich die folgenden Handlungsstrategien als jene der Selbstorganisation bezeichnen.

5.1.2 Selbstorganisation

Die Kategorie „*Selbstorganisation*“ umfasste die Codes „*Konzentrations- und Aufmerksamkeitsprobleme*“, „*Lernerfolg*“, „*Selbstständiges Lernen*“ und „*Zeitmanagement*“. In der Auswertung wurden Aussagen zur Phase ohne Videokonferenzsystem, in der mit Arbeitsaufträgen gearbeitet wurde, und der Phase unter der Verwendung des Videokonferenzprogramms MS Teams unterschieden. Dies ist in differierenden Problemfeldern und – in Reaktion darauf entwickelten – Handlungsstrategien begründet. Nachfolgend wird zunächst auf die Situation mit Arbeitsaufträgen eingegangen, bevor die Zeit mit MS Teams näher betrachtet wird.

5.1.2.1 Arbeitsaufträge

Während des ersten Lockdowns zu Beginn der Corona-Krise wurden alle Schüler:innen mit einer E-Mail von der Schulleitung gebeten, am darauffolgenden

Montag nicht in die Schule zu kommen und darüber informiert, dass von nun an Distance-Learning herrschen würde. Während der Wartezeit auf ein Videokonferenzprogramm (MS Teams) wurde der Unterricht durch Arbeitsaufträge ersetzt, welche die Auszubildenden per E-Mail zugesandt bekommen haben und in weiterer Folge allein bearbeiteten. Dazugehörige Skripten wurden von der Schule ausgedruckt zur Abholung zur Verfügung gestellt. Im Folgenden wird der Umgang der Schüler:innen mit dieser Zeit und diesen Arbeitsaufträgen näher beleuchtet.

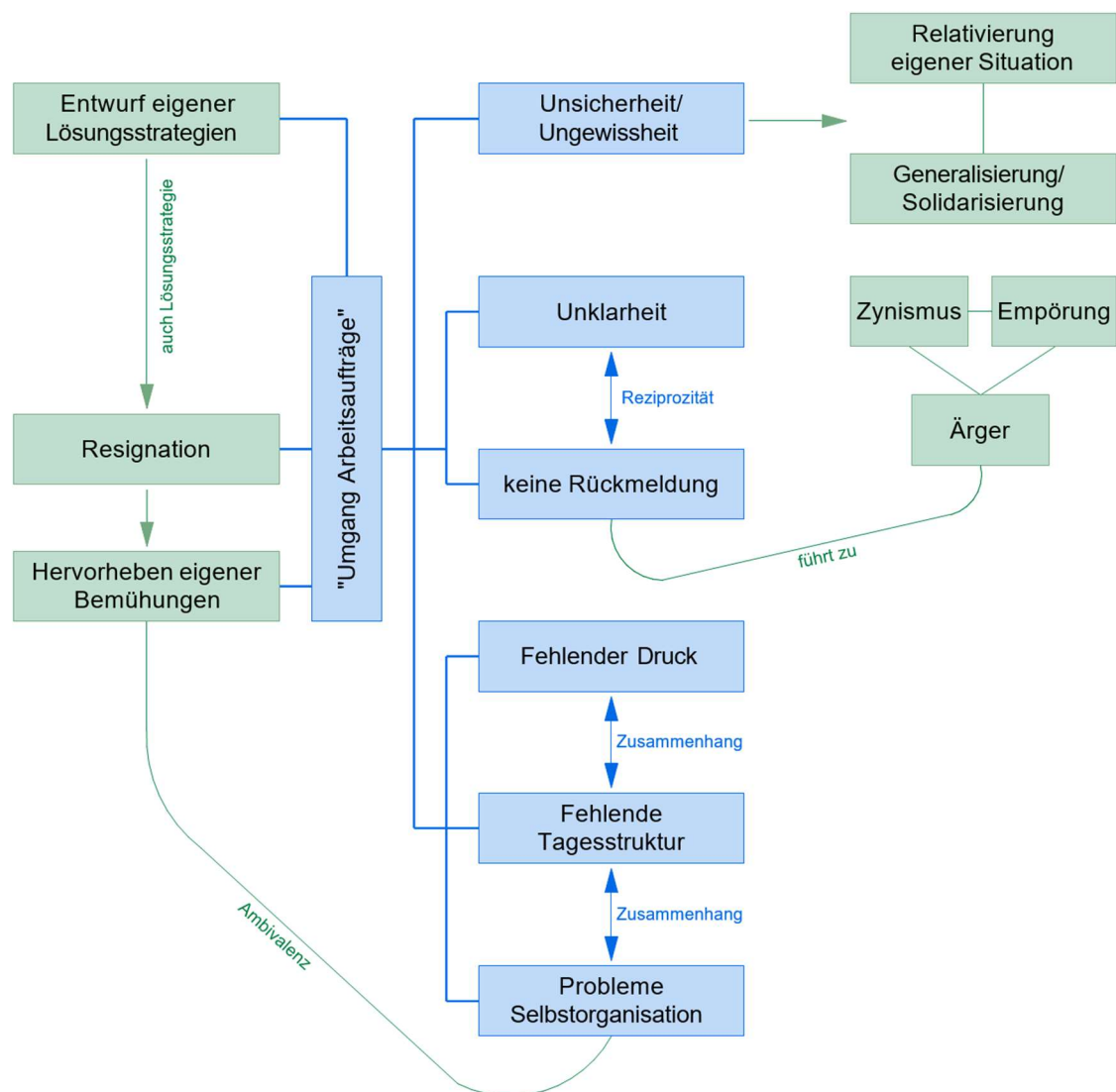


Abbildung 7: Eigene Darstellung: „Umgang Arbeitsaufträge“

Der Umgang mit Arbeitsaufträgen stellte in der Auswertung zur Selbstorganisation einen großen Teil dar, denn die Phase ohne Videokonferenzsystem wurde

von den Auszubildenden sehr oft thematisiert. Einerseits gab es direkte Handlungsstrategien als Umgang mit Arbeitsaufträgen, andererseits entstanden hierbei auch einige Problemfelder, auf die wiederum mit anderen Handlungsstrategien reagiert wurde. Bevor näher auf die sich ergebenden Problemfelder eingegangen wird, werden die allgemeinen Handlungsstrategien besprochen, die mit **A-HS** gekennzeichnet werden. Die weiteren Handlungsstrategien werden in Zusammenhang mit den Problemfeldern, auf die sie sich beziehen, thematisiert und mit **P-HS** ausgewiesen.

A-HS1: Entwurf eigener Lösungsstrategien – Einige Schüler:innen reagierten auf die Situation, selbstständig mit der Bearbeitung von Arbeitsaufträgen konfrontiert zu sein, mit Entwürfen eigener Lösungsstrategien, die Formen der Selbstorganisation und des Zeitmanagements betrafen. Dabei waren vor allem Schüler:innen ohne Kinder und mit niedrigerem sozio-ökonomischen Status kreativ und schnell im Finden von Lösungsstrategien hinsichtlich des Umganges mit Arbeitsaufträgen. Eine weitere Lösungsstrategie stellte die Resignation im Sinne von Akzeptanz bzw. Abfinden mit der Situation dar, dass es nun keine andere Möglichkeit gibt, als diese Arbeitsaufträge zu erledigen.

A-HS2: Resignation – Abgesehen von der Resignation als Lösungsstrategie war auch Resignation in Form von Gleichgültigkeit und Akzeptanz zu erkennen. Die Gleichgültigkeit bezog sich dabei auf die gesamte Situation betreffend die Arbeitsaufträge und ging mit Unterforderung einher. Folgendes Zitat kann beispielhaft für diese Handlungsstrategie gelten:

„ahm wir haum daunn immer wieder nur so Aufgabestellungen quasi von verschiedensten Lehrern kriagt (mhm) was ma hoid für zwa drei Wochn, je nachdem haum ma Zeit ghobt, und haum des hoid quasi mochn miaßn (...) des woa a bissl so wie Urlaub“⁹ (F_S_04: Zeile 9ff)

⁹ Hochdeutsche Re-Formulierung: „ahm wir haben dann immer wieder nur so Aufgabenstellungen quasi von verschiedensten Lehrern bekommen (mhm) was wir halt für zwei drei Wochen, je nachdem haben wir Zeit gehabt und haben das halt quasi machen müssen (...) das war ein bisschen so wie Urlaub.“

Die Resignation in Form von Akzeptanz bezog sich hingegen auf das Abfinden mit einer zu großen Arbeitslast. Dies macht die unterschiedlichen Reaktionen und Umgangsweisen mit der Situation Arbeitsaufträge selbstständig erarbeiten zu müssen, deutlich.

A-HS3: Hervorheben eigener Bemühungen – Mit dieser Handlungsstrategie ist die verbale Betonung eigener Kompetenzen hinsichtlich Selbstorganisation, Selbstständigkeit und Selbstdisziplin gemeint. Diese Hervorhebungen stehen in Ambivalenz zu vorher formulierten Problemen bei eben diesen Kompetenzen und werden meist am Schluss des Interviews angeführt.

„Aber prinzipiell bin ich ein sehr strukturierter Mensch (ja) (...) also dass ich mich da auf neue Strukturen oder so einstell (...) das (...) ich(/) ich sag immer ich kenn so die Lage und dann zack zack zack das mach ma so so so so (mhm) (...) das, da bin ich flexibel“ (F_S_03: Zeile 779ff)

Diese, spät im Interview formulierte Betonung der eigenen Selbstorganisationskompetenzen steht in starker Ambivalenz zu zeitlich früher erwähnten Problemen:

„in da ersten Zeit weil da haben wir ja auch nur so Arbeitsaufträge bekommen (mhm) und ich bin dann oft wirklich gessn bis um Mitternacht, bis um zwei in da Früh (.....) (mhm) tagtäglich (...) und am Wochenende auch (.....) um das so hinzubekommen wies is (mhm) (...)“ (F_S_03: Zeile 36ff)

Die anfänglichen Probleme wurden jedoch zum Teil von Schüler:innen durch den Entwurf eigener Lösungsstrategien (s. A-HS1) gelöst. Die intensive und häufige Hervorhebung der eigenen Kompetenzen gegen Ende des Interviews könnte als gesichtswahrende Methode interpretiert werden.

An dieser Stelle ist ebenso zu erwähnen, dass die Probleme mit Selbstorganisation meist im Zusammenhang mit einer fehlenden Tagesstruktur stehen, welche wiederum im Zusammenhang mit fehlendem Druck steht. Einige Schüler:innen gerieten aufgrund des fehlenden Drucks und der ungewohnten freien Zeiteinteilung in eine Prokrastination, welche mit Selbstorganisationsproblemen einher geht.

P-HS1: Relativierung der eigenen Situation + Generalisierung/ Solidarisierung – Aufgrund der Corona-Situation und der daraus resultierenden Situation des Wartens auf Arbeitsaufträge seitens der Schule waren Unsicherheit und Ungewissheit ein großes Problem der Schüler:innen. Diese beschrieben einerseits das Gefühl allein gelassen zu werden und andererseits eine Unsicherheit ihres Ausbildungsstandes während des Wartens auf Rückmeldungen des Lehrpersonals. Als Reaktion darauf konnten zum einen Relativierungen der eigenen Situation als Handlungsstrategie festgestellt werden, die sich in Formulierungen mit relativierenden Adverbien äußerten. Zum anderen wurden oftmals generalisierende Sprachmuster (z.B.: „wir“, „man“) verwendet, die als Solidarisierung mit Mitschüler:innen interpretiert wurden.

P-HS2: Zynismus/ Empörung/ Ärger – Diese drei Reaktionen traten bei Thematisierungen der fehlenden Rückmeldungen von Lehrenden auf, welche bei den Schüler:innen oftmals zu Unklarheit führten. Jedoch ist die Beziehung zwischen Unklarheit und fehlenden Rückmeldungen reziprok, da auch Lehrer:innen oftmals aufgrund von Unklarheiten ihrerseits nicht antworten konnten. Für die Auszubildenden waren vorrangig mangelnde Erklärungen bzw. Instruktionen ein Grund für Unklarheiten. Hinsichtlich der fehlenden Rückmeldungen wurde von fehlendem Feedback, fehlender Beratung sowie fehlenden Hilfestellungen berichtet.

Die beschriebenen Handlungsstrategien im Umgang mit Arbeitsaufträgen während des Distance-Learnings stellen sich sehr heterogen und teilweise äußerst problemspezifisch dar. Ebenso lassen sich innerhalb der Strategien Zusammenhänge, wie auch eine Ambivalenz zwischen einer Strategie und einem Problemfeld erkennen. Innerhalb der allgemeinen Handlungsstrategien können die

Resignation sowie das Hervorheben der eigenen Bemühungen (**A-HS2+3**) als Form des „*deep acting*“ interpretiert werden. Einerseits wird versucht, die Situation – obwohl diese schwierig ist – zu akzeptieren und andererseits dient das wiederholte Hervorheben eigener Bemühungen der Bestätigung dieser. Ebenso in das „*deep acting*“ fallen die problemzentrierten Strategien der Relativierung und Generalisierung (**P-HS1**). Die dritte allgemeine Handlungsstrategie (**A-HS1**) kann als Reaktion auf die Wahrnehmung der Gefühle anderer aufgefasst werden. **P-HS2** hingegen könnte als „*surface acting*“ interpretiert werden, da die Handelnden eine Reaktion auf das Zeigen negativer Emotionen erwarten.

Wie oben bereits erwähnt, gab es jedoch grundlegende Unterschiede zwischen den Handlungsstrategien im Umgang mit Arbeitsaufträgen im Vergleich zu jenen in Reaktion auf die Videoplattform MS Teams. Nachfolgend wird darauf näher Bezug genommen.

5.1.2.2 Videokonferenzprogramm (MS Teams)

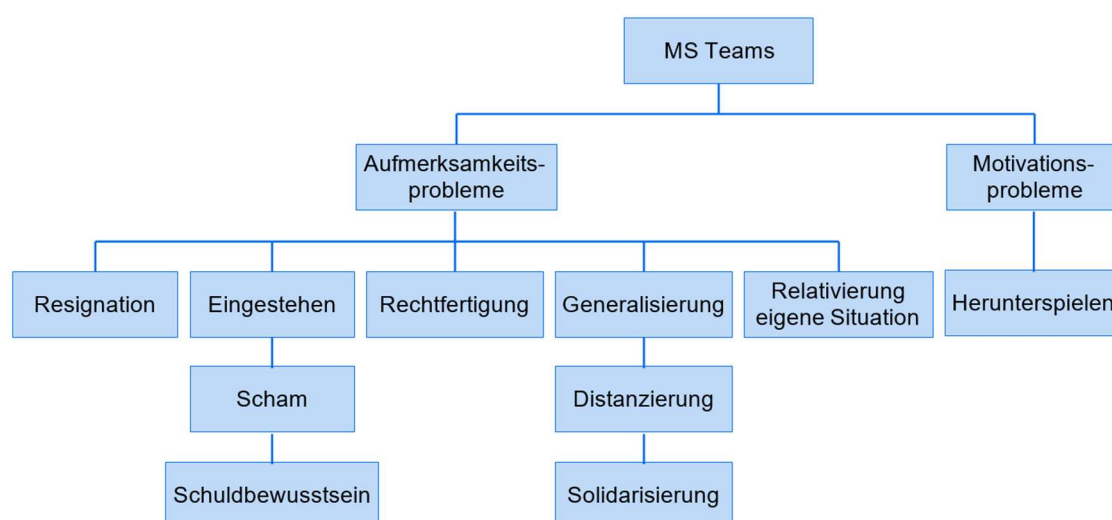


Abbildung 8: Eigene Darstellung „Videokonferenzprogramm (MS Teams)“

Etwa ein Jahr nach Beginn der Ausbildung (September 2019) und etwa 7 Monate nach Beginn des ersten Lockdowns als Maßnahme zur Eindämmung des Corona-Virus in Österreich erhielt die Gesundheits- und Krankenpflegeschule Hollabrunn das Videokonferenzprogramm MS Teams (Version „e-Education“) zur weiteren Ermöglichung des Distance-Learnings. Für das Regelschulsystem

besteht seit dem Jahr 2003 eine vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung erwirkte Generallizenz für alle Softwareprodukte von Microsoft, die im Juni 2021 um drei weitere Jahre verlängert wurde (vgl. BMBWF, o.J.). Im Umgang mit der Plattform MS Teams entwickelten sich verschiedene Probleme, die im Zusammenhang mit Distance-Learning standen. So beschrieben die Schüler:innen, Aufmerksamkeits- und Motivationsprobleme während des Distance-Learning gehabt zu haben, wobei für erstere eine große Vielfalt an Handlungsstrategien zu identifizieren war. In Hinsicht auf die Motivationsprobleme gab es lediglich eine erkennbare Strategie. Im Folgenden werden die einzelnen Handlungsstrategien näher erläutert, wobei jene, die sich auf die Aufmerksamkeitsprobleme beziehen, mit **AP-HS** gekennzeichnet sind, und die Strategie zu den Motivationsproblemen mit **MP-HS** ausgewiesen ist.

AP-HS1: Resignation – Auch in Bezug auf das Distance-Learning machte sich Resignation als Strategie erkennbar, wobei hiermit das Abfinden mit dem Unveränderlichen gemeint ist, bei der die Auszubildenden die neue Unterrichtsform auf Distanz und die damit einhergehenden Aufmerksamkeitsprobleme hinnahmen. Folgendes Zitat einer Schüler:in soll die Art der Resignation in Bezug auf Probleme, aufmerksam zu bleiben, widerspiegeln:

„i steh hoid zehn vor ochte auf, um ochte woa die Konferenz (.....) hob mi hoid kurzfristig einglogg und bin daunn im Bett afoch liegen blieb (mhm) weu i ma docht hob okay i muaß jetzt eh ned aufsteh i(/) und zuahean kaunn i im liegen a (...) is ned nur a moi vorkumma dass i daunn eigschlofn bin [lachen]“¹⁰ (F_S_01: Zeile 571ff.)

Die häufige Benutzung des Begriffes „hoid“ (=halt) kann dabei die beschriebene Resignation signalisieren, wobei das „afoch“ (=einfach) sowie das Lachen der interviewten Person am Ende der Aussage auf eine gewisse Gleichgültigkeit wie auch auf das Abfinden mit der Situation hindeuten könnten.

¹⁰ Hochdeutsche Re-Formulierung: „ich stehe halt zehn vor acht auf, um acht war die Konferenz (...) hab mich halt kurzfristig eingeloggt und bin dann im Bett einfach liegen geblieben (mhm) weil ich mir gedacht habe okay ich muss jetzt aufstehen ich(/) und zuhören kann ich im liegen auch (...) ist nicht nur einmal vorgekommen dass ich dann eingeschlafen bin [lachen]“

AP-HS2: Eingestehen – Ein Teil der Auszubildenden sprach im Verlauf des Interviews auch direkt von eigenen Aufmerksamkeitsproblemen, wobei diese Eingeständnisse meist mit Anzeichen von Schuldbewusstsein und Scham einhergingen. Oftmals waren die Probleme, aufmerksam zu bleiben, mit Ablenkungen aus dem Privatleben (Freunde, Freizeitaktivitäten, etc.) verbunden, welche wiederum von Beschreibungen der Reue begleitet waren, da viel Wissen dadurch verloren gegangen ist. Eine interessante Auffälligkeit hierbei war, dass die Schüler:innen meist ihrem eigenen Fehlen an Selbstdisziplin die Schuld für das unaufmerksame Verhalten gaben, nicht aber dem Distance-Learning. Dies könnte auf Unwissenheit der Interviewten über Symptome der Ermüdung bzw. Erschöpfung durch Videokonferenzen hindeuten (= "Zoom Fatigue"; vgl. Hopf & Berger, 2022).

AP-HS3: Rechtfertigung – Im Gegensatz zum Eingestehen der Aufmerksamkeitsprobleme fanden manche Schüler:innen auch verschiedene Formen der Rechtfertigung für diese. Hierbei waren die Strategien sehr heterogen und betrafen entweder eine geringe Anzahl an Momenten der Unaufmerksamkeit als Rechtfertigung (z.B.: „nur einmal“), technische Probleme als Rechtfertigung (z.B.: „dann hört man wieder nichts“) und eigene Schwächen als Rechtfertigung (z.B.: „ich bin ein fauler Mensch“). Auch hier gelten ähnliche Strategien für das Rechtfertigen von gänzlicher Abwesenheit während des Unterrichts.

AP-HS4: Generalisierung – Bei dieser Handlungsstrategie geht es, im Gegensatz zu jener in Bezug auf Arbeitsaufträge, um eine Generalisierung als Distanzierung. Dabei war ein häufiger Formulierungswechsel von der ersten Person in die zweite Person bzw. in Verwendung des Indefinitpronomens beim Sprechen über Aufmerksamkeitsprobleme auffällig. Folgendes Zitat soll vermitteln, was diese beschriebene Distanzierung meint:

„i muaß v(/) oiso vo mir söba sogn dass i a beim Unterricht sicher zwa drei moi eigeschlofn bin, afoch weu des ned do woa des aufsteh, fertig mochn, in die Schui foahn (mhm) sondern ma is daham im Bett liegn

bliebn wenn ma grad woillt oder hot si auf die Couch chüd oder vielleicht auf die Terrassn (...) [atmet laut ein]“¹¹ (F_S_01: Zeile 62ff.)

Hier könnte die anfängliche Beschreibung der schwierigen Situation in der ersten Person mit einem nachfolgenden Wechsel zu einer Formulierung unter Verwendung des Indefinitpronomens „man“, wenn es um Akte der Unaufmerksamkeit geht, als Distanzschaffung zu diesem Verhalten interpretieren.

AP-HS5: Relativierung der eigenen Situation – Die Relativierungen der eigenen Situation stellten sich hinsichtlich der Aufmerksamkeitsprobleme ähnlich dar, wie bei der Unsicherheit in Bezug auf Arbeitsaufträge. Durch die Verwendung bestimmter Adverbien wurden dabei Probleme mit der eigenen Aufmerksamkeit relativiert.

MP-HS: Herunterspielen – Das Herunterspielen stellte für die Schüler:innen eine Strategie dar, um mit der Tatsache umzugehen, dass sie Motivationsprobleme hatten.

Bei diesen Handlungsstrategien in Bezug auf die Videokonferenzplattform MS Teams ist auffällig, dass diese lediglich in Verbindung mit einem Problem auftraten. Jegliche restlichen Erzählungen in diesem Kontext können eher als Beurteilungen der Distance-Learning-Situation mithilfe dieser Software in Abgrenzung zu jener mit Arbeitsaufträgen charakterisiert werden. So gab es etwa Berichte über eine Entgrenzung von Privat und Schule durch das Distance-Learning zuhause, da der Unterricht oftmals vom Bett oder der Couch mitverfolgt wurde. Ebenso gab es Erzählungen über fehlenden Druck bzw. zu viel Freiheiten durch das Distance-Learning, da ein hohes Maß an Selbstdisziplin erfordert wurde, dem zum Teil nicht nachgekommen werden konnte. Andere Auszubildende empfanden das Distance-Learning mit MS Teams gegenüber jenem mit

¹¹ Hochdeutsche Re-Formulierung: „ich muss v(/) also von mir selbst sagen dass ich auch beim Unterricht sicher zwei drei Mal eingeschlafen bin, einfach weil das nicht da war das aufstehen, fertig machen, in die Schule fahren (mhm) sondern man ist daheim im Bett liegen geblieben wenn man gerade wollte oder hat sich auf die Couch gechillt oder vielleicht auf die Terrasse (...) [atmet laut ein]“

Arbeitsaufträgen jedoch als Vorteil, da es durch ähnliche Unterrichtszeiten wie in der Schule mehr Beständigkeit gewährleisten konnte.

Ein interessanter Faktor bei diesen Handlungsstrategien ist, dass sie alle in das „*deep acting*“ nach Hochschild fallen, da bei jeder der Strategien versucht wird, das eigentliche Gefühl, dass eine herausfordernde bzw. schwierige Situation durch Aufmerksamkeits- und Motivationsprobleme bestand, in unterschiedlichen Formen zu unterdrücken bzw. mit anderen Gefühlen zu überschreiben, oder rechtfertigen.

Die Lernmotivation wird auch im Kapitel 2.2.2 beschriebenen Meta-Review als Lernprozessmerkmal aufgegriffen, wobei sich die Ergebnisse der befragten Schüler:innen von jenen der befragten Lehrer:innen in dieser Studie unterscheiden, da vor allem die Lehrkräfte eine fehlende Lernmotivation (40-70%) bei ihren Schüler:innen erkannten, wogegen die Schüler:innen eher angaben, (sehr) gerne im Distance-Learning zu lernen (vgl. Helm et al., 2021). In diesem Vorhaben beschreiben die Auszubildenden vorwiegend selbst deren Motivationsprobleme, wobei diese gesteigerte Selbstreflexion damit zusammenhängen könnte, dass es sich hier um Erwachsenenbildung handelt. Allerdings sei auch die Handlungsstrategie des Herunterspielens hier einzubringen, die womöglich auch bei den Schüler:innen in den Online-Befragungen ein Grund der positiven Angaben war. Eine Übereinstimmung kann hinsichtlich des Zusammenhangs mit dem sozioökonomischen Status festgestellt werden, da auch hier vorwiegend Personen aus Haushalten mit niedrigerem sozioökonomischen Status von Motivationsproblemen berichten. Die spezifischen Handlungsstrategien in Verbindung mit dem sozioökonomischen Hintergrund der Auszubildenden wird nachfolgend genauer bearbeitet.

5.1.3 Sozioökonomischer Hintergrund

Wie bereits oben näher erläutert (Kap. 3.2) spielt der Besitz von unterschiedlichen Kapitalsorten eine zentrale Rolle in der Bildungsungleichheit nach Bourdieu. Demnach ist nicht nur ökonomische Kapital entscheidend, auf das in Abb.8

Bezug genommen wird, sondern auch Kultur- und Sozialkapital. Im Folgenden wird näher darauf eingegangen, welche Handlungsstrategien die Schüler:innen in Reaktion auf unzureichende Ausstattung bzw. fehlenden Raum angewandt haben. Da die Schüler:innen ab März 2020 unerwartet in den Lockdown geschickt wurden, gab es für diese keine Zeit, sich im Vorfeld auf die Situation des Distance-Learnings vorzubereiten. Der sozioökonomische Hintergrund der Auszubildenden wurde mithilfe eines Sozialstatistik-Fragebogens erhoben, der im Anhang zu finden ist (s. Kap. 7.4.3).

Innerhalb der Kategorie „Sozio-ökonomischer Hintergrund“ wurden Aussagen zu den Codes „Lernumgebung“, „technische Ausstattung“ sowie „Familiale/ Freundschaftliche Einflüsse“ gesammelt, um zusätzlich zu den Erhebungen durch den Sozialstatistik-Fragebogen weitere Elemente zu dieser Kategorie aus Gesprächselementen zu erhalten. Dabei waren drei Handlungsstrategien als Reaktion auf unzureichende Ausstattung bzw. nicht ausreichenden (Lern-)Raum identifizierbar, wie auch in folgender Grafik anschaulich dargestellt ist:

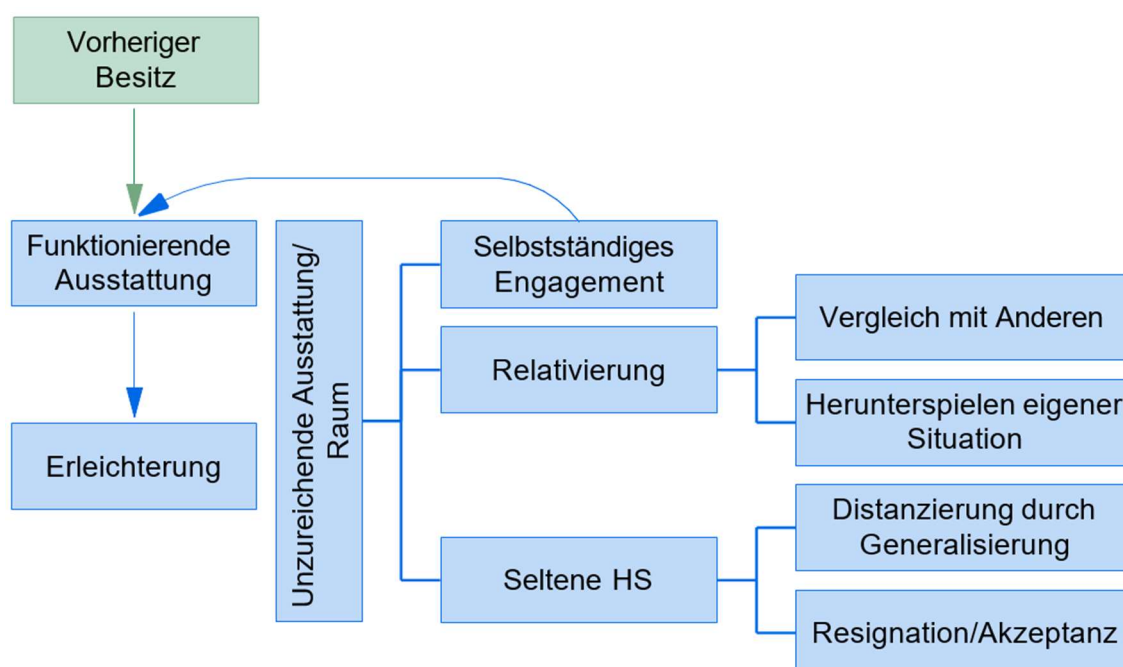


Abbildung 9: Eigene Darstellung „Unzureichende Ausstattung/ Raum“

Im Folgenden werden die drei festgestellten Handlungsstrategien im Zusammenhang mit unzureichender Ausstattung bzw. Raum näher expliziert und Verknüpfungen mit diesen im Hinblick auf den sozio-ökonomischen Hintergrund beleuchtet.

HS1: Selbstständiges Engagement – Diese Handlungsstrategie meint das selbstständige Engagement einerseits im Organisieren von fehlender Ausstattung, die sowohl technisch (z.B. Laptop) als auch in Form von Möbeln (z.B. Schreibtisch) geschehen ist. Diese Form des Engagements wurde zum Teil als selbstverständlich betrachtet und auch sehr zeitnah als Reaktion auf den Lock-down deutlich. Im Falle des Nachrüstens an Technologie wurde ebenso wie bei bereits vorhandener adäquater technischer Ausrüstung von fast allen Auszubildenden mit Erleichterung reagiert, da eine reibungslose Teilnahme am Distance Learning gewährleistet war. Dasselbe trifft auch auf die Verfügbarkeit von Raum und finanzielle Unterstützung zu. Auffällig ist jedoch, dass lediglich Schüler:innen mit sozio-ökonomisch vorteilhafteren Hintergründen ein hohes Maß an selbstständigem Engagement beschrieben.

HS2: Relativierung im Vergleich – Eine weitere Strategie zeichnete sich in Form von Relativierungen ab, indem sich Auszubildende entweder mit anderen Schüler:innen, oder mit Menschen, die ihnen allgemein benachteiligt sind, verglichen. Insbesondere der Vergleich zu Schüler:innen mit Betreuungspflichten trat hierbei in den Vordergrund, wie in diesem Zitat sichtbar wird:

„i bin ned verheiratet i hob kane Kinder, i bin söbstst(/) oiso i kaunn ma mei Leben söba eiteun i hob kane massiven Verpflichtungen oder irgendwos (mhm)“¹² (F_S_02: Zeile 10ff)

Hierbei wird die eigene Situation relativiert, indem ein Vergleich mit Personen anderer Lebenssituationen angestellt wird. Ebenso ist auffällig, dass die

¹² Hochdeutsche Re-Formulierung: „Ich bin nicht verheiratet ich habe keine Kinder, ich bin selbst(/) also ich kann mir mein Leben selbst einteilen ich habe keine massiven Verpflichtungen oder irgendwas (mhm)“

„massiven Verpflichtungen“ auf hochdeutsch formuliert wurden. Dies könnte auf eine angestrebte Betonung des Gesagten hindeuten. Jedoch kamen Relativierungen, wie auch unter der bereits erläuterten Kategorie der „Selbstorganisation“ in Form von sprachlicher Relativierung der eigenen Situation ohne Erwähnung anderer vor.

HS3: Seltene Handlungsstrategien – Zwei Handlungsstrategien, die im gleichen Maße selten vorkamen, jedoch auch einer Erwähnung wert sind, stellen die Generalisierung als Distanzierung sowie die Resignation als Akzeptanz dar. Auch diese beiden Strategien wurden in oberen Kategorien als Reaktion ebenso angewendet. Hinsichtlich unzureichender Ausstattung bzw. Raumes sind sprachliche Verallgemeinerungen meist in Verbindung mit der Erwähnung von Angst vor technischen Störungen des eigenen Equipments aufgetreten. Eine weitere Verwendung von Generalisierungen als Distanzierung kamen bei Schüler:innen vor, denen es unangenehm war, keine angemessene Ausstattung zu besitzen.

Aufgrund der unzureichenden Ausstattung waren einige Schüler:innen auf Unterstützung von außen angewiesen, die entweder Hilfe bei technischen Problemen bzw. Beratung beim Kauf von Equipment, das Finanzieren von Endgeräten oder allgemeine finanzielle Unterstützung bereitstellte. Letztere wurde von manchen Auszubildenden als selbstverständlich angesehen, wenn diese von der Familie kam. Ein sozio-ökonomischer Unterschied konnte daran ausgemacht werden, dass sozio-ökonomisch benachteiligte Schüler:innen eher Unterstützung von Freunden bekamen, wogegen jene mit einem vorteilhafteren sozio-ökonomischen Status meist Hilfe von der eigenen Familie bekamen.

Ein eigener Raum als fixer Lernort bzw. eine ruhige Lernumgebung wurden von allen Auszubildenden als sehr wichtig, oder gar als Luxus bezeichnet. Einige nannten diese auch als positive Aspekte ihres Zuhauses. Eine befragte Schülerin mit Betreuungspflichten bezeichnete dies als einen äußerst großen Vorteil.

Auch in dieser Kategorie stellen den Großteil der Handlungsstrategien Formen des „deep acting“ dar (**HS2-3**), wobei die erste Strategie, des selbstständigen

Engagements durch das Resultieren in Erleichterung, auch als Ausdruck positiver Gefühle in die Aspekte der Emotionsarbeit eingeordnet werden kann.

Nach dieser ausführlichen Beschreibung der Ergebnisse aus den Gesprächen mit Schüler:innen soll nun die Seite der Lehrenden näher beleuchtet werden, der ebenso eine große Rolle im schulischen Kontext während der Corona-Krise zukam.

5.2 Lehrer:innen

Der zweite Teil dieses Ergebnis-Kapitels konzentriert sich auf die Lehrenden und deren Umgang mit Herausforderungen im Schulbetrieb während der Corona-Krise. Die Vorgehensweise der Explikationen entspricht dabei jener, die bei der Ergebnisdarstellung der Schüler:innen angewandt wurde. Das bedeutet, dass die jeweiligen Kategorien mit den ihnen inhärenten Codes erläutert werden. Zunächst wird näher auf die Faktoren innerhalb der schulischen Organisation eingegangen, bevor die Handhabung des Distance Learnings ins Licht gerückt wird.

5.2.1 Schulische Organisation

Innerhalb der Kategorie der „*Schulischen Organisation*“ wurden einige Codes zusammengefasst, die mit der Organisation von innerschulischen Abläufen während der Corona-Krise – sowohl in Phasen von Lockdowns – wie auch außerhalb dieser – im Zusammenhang standen. Dazu zählten „*Prüfungen*“, „*Präsenzunterricht*“ (inkl. „*Praktisches Üben*“), „*Umplanungen*“ und „*Arbeitsaufträge*“. Die Prüfungen beziehen sich dabei sowohl auf Online-Prüfungen als auch auf vor-Ort-Prüfungen mit online geladenen Kommissionsmitgliedern. Mit dem Begriff Umplanungen sind jegliche Formen von Änderungen des regulären Unterrichts- bzw. Praktikumsablaufes gemeint. Die Arbeitsaufträge beziehen sich hier, wie auch bei den Schüler:innen, auf den Unterrichtersatz ab dem ersten Lockdown bis zur Einführung von MS Teams.

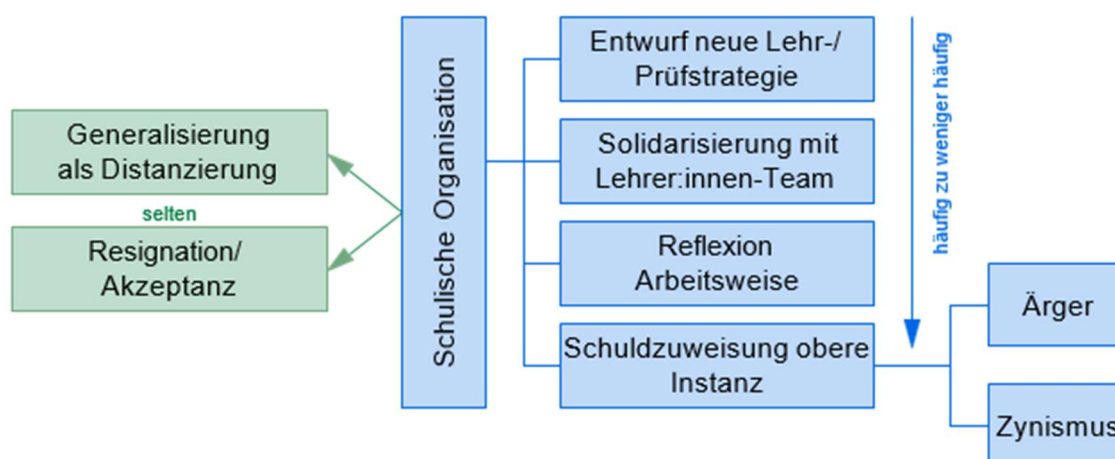


Abbildung 10: Eigene Darstellung „Schulische Organisation“

Hinsichtlich der schulischen Organisation gab es über einen langen Zeitraum im Verlauf der Corona-Krise hinweg eine Vielzahl an Herausforderungen für die Lehrkräfte. Dabei wurden auch von den Lehrer:innen unterschiedliche Handlungsstrategien angewandt, um diese Situation bestmöglich bewältigen zu können (s. Abb. 10). Auf diese Strategien und spezifischen Auffälligkeiten unter diesen wird im Folgenden näher eingegangen, wobei darauf hinzuweisen ist, dass diese mit absteigend auftretender Häufigkeit von **HS1** bis **HS4** in den Erzählungen der Lehrer:innen beschrieben werden.

HS1: Entwurf neue Lehr-/ Prüfstrategie – Der abrupt in Kraft getretene Lock-down im März 2020 ging mit Schulschließungen in ganz Österreich einher und stellte Lehrpersonen vor die Herausforderung, schnellstmöglich einen Ersatz für regulären Unterricht in Schulen zu finden. Davon waren auch die Lehrkräfte der Gesundheits- und Krankenpflegesschulen betroffen. Die befragten Lehrer:innen reagierten dabei mit verschiedenen Entwürfen neuer Lehr- und Prüfstrategien, um den Verlust von Wissen und einer damit einhergehenden Ausbildungsverzögerung entgegenhalten zu können. Zur Zeitgewinnung wurde etwa der Theorie- teil, bei Ankündigung der Absage der verpflichtenden Praktika, vorgezogen. Dabei wurde aufgrund dieser Streichungen der Praktika in Gesundheitseinrichtungen ein Ersatz von Praxiserfahrungen durch praktisches Üben in Kleingruppen unter Corona-Schutzmaßnahmen ermöglicht. Weiters wurde versucht, durch Kommunikationsstrategien eine Verbesserung der Koordination des Lehrerteams bei der Verteilung von Arbeitsaufträgen an die Schüler:innen zu erzielen, um

entstandene Kumulationen und eine damit einhergehende Überforderung der Lernenden zu verhindern.

Eine weitere Strategie, die sich jedoch weniger auf Lehre bzw. Prüfungen bezieht, konnte in der eigenständigen Interpretation der von den Bundesministerien veröffentlichten Verordnungen identifiziert werden. Aufgrund langer Wartezeiten hinsichtlich Informationen seitens der oberen Instanz sowie der unklaren Rolle einer Gesundheits- und Krankenpflegeschule – die dem Gesundheitsministerium untersteht, jedoch eine Bildungsanstalt darstellt – wurde dies als Übergangslösung betrachtet, um Schüler:innen Regeln vorgeben zu können.

HS2: Solidarisierung mit Lehrer:innen-Team – Eine weitere sehr häufig vorkommende Handlungsstrategie stellt die Solidarisierung dar, welche vor allem in Formulierungen mit dem Pronomen „wir“ erkennbar ist. Die Lehrkräfte sprechen auffallend oft von einem gemeinsamen Tun, Umsetzen, etc., wogegen selten die erste Person in Bezug auf das Lösen von Problemsituationen verwendet wird. Ein Beispiel hierfür ist folgendes Zitat:

„alle Praktika wurden storniert (mhm) (...) und gleichzeitig haum wir dann versucht hier im Schulbetrieb ah die Zeit zu nützen um theoretische Inhalte vorzuziehen (...)“ (F_L_01: Zeile 16ff)

Dieses Zitat weist darauf hin, dass die Lehrer:innen sich als ein Team bzw. sich mit ihrer „Arbeit“, also der Schule, identifizieren und als Einheit sehen, anstatt als Einzelkämpfer. Diese Annahme rührt vor allem auch daher, dass die Verwendung des „wir“ meist in Zusammenhang mit Problemlösungen auftritt und nicht in Verbindung mit der Entstehung von diesen.

HS3: Reflexion Arbeitsweise – Des Weiteren wurden öfter auftretende Beschreibungen der eigenen Arbeitsweise bzw. der Arbeitsweise im Team festgestellt, die als Reflexion gedeutet werden können. Ein Beispiel dafür ist etwa das Eingestehen der anfänglichen Fehl-Koordination von Arbeitsaufträgen und der damit einhergehenden unbewussten und kurzfristigen Überforderung der Schüler:innen. Hierbei wurden auch Anzeichen von Schuldbewusstsein innerhalb des Lehrer:innen-Teams identifiziert.

HS4: Schuldzuweisung obere Instanz – Diese letzte und am wenigsten häufig vorkommende Handlungsstrategie ging mit dem Ärger und Zynismus einher und war vor allem in Bezug auf verlorenen Arbeitsaufwand, fehlende Ressourcen und unklare Regelungen erkennbar. Folgendes Zitat soll helfen, diese Handlungsstrategie zu verdeutlichen:

„des woa für uns (...) schwierig (...) für de de operativ duatn san, wir haum uns do sehr vü(/) oiso sehr geärgert über die Zentrale (mhm) wie ma afoch so schwammige Regeln mochn kaunn(...)“¹³ (F_L_03: Zeile 433ff)

Weitere Handlungsstrategien, die jedoch deutlich seltener auftraten, kamen in Zusammenhang mit schwierigen (Planungs-) Situationen vor. Dabei wurde entweder mit Generalisierungen, die als Distanzierung fungierten, reagiert, oder mit Formen der Resignation, welche meist Aussagen wie *„das war halt schwierig“* oder *„wir haben's halt so gemacht“* darstellten. Letztere könnte als eine Form der Akzeptanz der schwierigen Situation interpretiert werden, wobei diese auch oft einen wehrhaften Anschein machte.

Hinsichtlich **HS1** und **HS3** handelt es sich um Strategien in Reaktion auf die Wahrnehmung von Gefühlen der Schüler:innen. Bei **HS4** hingegen steht der Ausdruck negativer Gefühle bzw. der Umgang mit diesen im Zentrum. Ähnlich wie bei den Schüler:innen kann dies aber auch eine Form des *„surface actings“* darstellen, da wieder eine bestimmte Reaktion erwartet und auch teamorientiert agiert wird. Die Solidarisierung mit dem Lehrer:innen-Team (**HS2**) könnte einerseits auch als Wahrnehmung von Gefühlen anderer, jedoch in Abgrenzung dazu auch als *„deep acting“* interpretiert werden, da auch hier durch die Solidarisierung eine gewisse Distanz zur zugrundeliegenden problembehafteten Situation vorliegt.

¹³ Hochdeutsche Re-Formulierung: *„das war für uns (...) schwierig (...) für die die operativ dort sind, wir haben uns da sehr viel(/) also sehr geärgert über die Zentrale (mhm) wie man einfach so schwammige Regeln machen kann (...)“*

Das Distance Learning, vor allem unter Verwendung der Videokonferenzplattform MS Teams, ging mit Herausforderungen einher, die in ähnlichen Handlungsstrategien wie jene in der allgemeinen schulischen Organisation einher. Jedoch konnten trotzdem einige Abweichungen festgestellt werden, die ausschlaggebend für den Umgang mit dem Distance Learning sind. Im Folgenden werden diese genauer erläutert.

5.2.2 Distance-Learning Lehrkräfte

Zunächst fand das Distance-Learning rein über Arbeitsaufträge statt, die meist per E-Mail kommuniziert wurden und die zum Teil auch als Prüfungsersatz galten. Erst etwa sieben Monate nach dem ersten Lockdown wurde dann die Videokonferenz-Plattform MS Teams („*E-Education*“) eingeführt. Im Umgang mit dieser Software wurden einige Handlungsstrategien identifiziert, die jenen der schulischen Organisation ähnlich, jedoch konnten durchaus auch neue Strategien identifiziert werden.

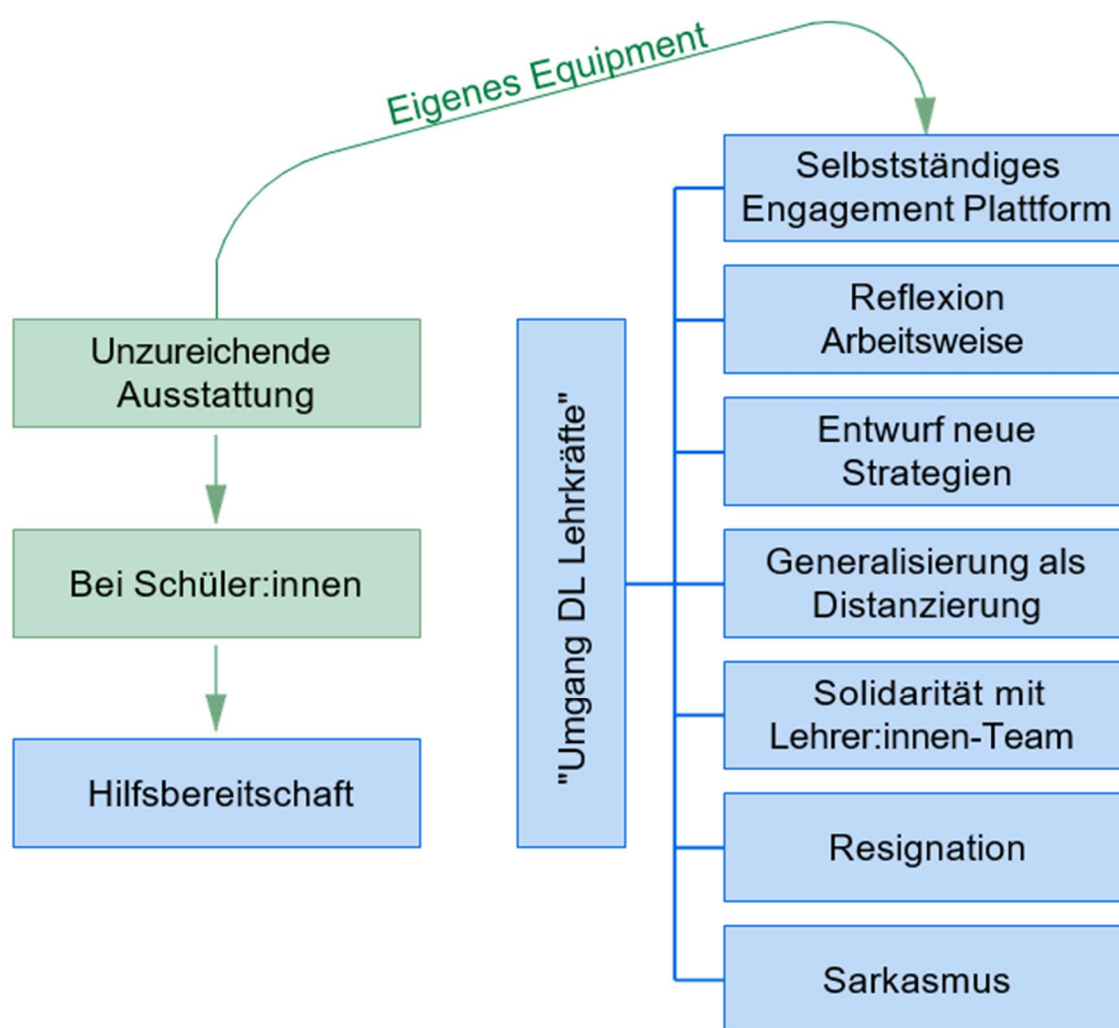


Abbildung 11: Eigene Darstellung: „Umgang Distance-Learning Lehrkräfte“

In dieser Darstellung werden auf der rechten Seite die Handlungsstrategien der Lehrer:innen im Umgang mit Distance Learning dargestellt, wobei links ein damit verbundenes Problemfeld mit dessen zugehöriger Strategie Platz findet. Nachfolgend wird auf diese spezifisch eingegangen.

HS1: Selbstständiges Engagement Plattform – Mit dem selbstständigen Engagement hinsichtlich der Videokonferenzplattform MS Teams, ist das eigenständige Lernen der Bedienung der Plattform durch das Ansehen von Erklärvideos des Herstellers, wie auch das Lesen von Handbüchern zu der Plattform gemeint. Da es weder für Lehrer:innen noch für Schüler:innen eine gesonderte Schulung zu MS Teams gab, mussten sich die Lehrkräfte den Umgang mit dieser Software selbst aneignen. Dies geschah durch Eigeninitiative von technologieaffinen Lehrer:innen, welche ihr Wissen schnellstmöglich auch an das restliche

Lehrer:innen-Team und weiters auch an Schüler:innen vermittelt. Zu der Strategie des selbstständigen Engagements in Bezug auf MS Teams wird außerdem auch das Verwenden außerordentlicher Tools (z.B. Mentimeter) und das Bereitstellen von Aufzeichnungen des Unterrichts, für den Fall des Auftretens technischer Probleme bei Schüler:innen, gezählt.

Da es in der Schule das große Problem unzureichender technischer Ausstattung – vor allem in Form von Internetproblemen (zu wenig Bandbreite) – gab, nahmen einige der Lehrenden ihr privates Equipment von zuhause mit, um einen reibungslosen Unterricht ermöglichen zu können. Dies zählt ebenso zur Handlungsstrategie des selbstständigen Engagements, ist jedoch direkt auf das Problem unzureichender Ausstattung bezogen.

Hinsichtlich der unzureichenden Ausstattung wurde an einer früheren Stelle (s. Kap. 5.1.3) in dieser Arbeit bereits erwähnt, dass auch Schüler:innen damit konfrontiert waren. Auf diese Problemstellung reagierte das Lehrerteam mit Formen der Hilfsbereitschaft als Handlungsstrategie.

HS2: Reflexion eigene Arbeitsweise – Wie auch schon bei der schulischen Organisation wurde die Reflexion der eigenen Arbeitsweise als eine sehr oft verwendete Handlungsstrategie angewandt, da sich die Lehr- und Lernformen im Distance-Learning via Videokonferenzplattform grundlegend vom herkömmlichen Unterricht in der Schulklasse unterscheiden. Als direkt nachfolgende Strategie nach der genannten Reflexion gewohnter Unterrichtsmethoden wurde der Entwurf neuer Strategien eingesetzt. Das folgende Zitat enthält diese beiden Strategien:

„Najo es is eine neue Lernform, ned, eine neue Lehrform ah ma muss sich anders drauf vorbereiten [Kindergeschrei von draußen im Hintergrund] ma muss überlegen wie gestalte ich Dinge (...)“ (F_L_01: Zeile 655ff)

Diese Überlegungen der Neugestaltung in der Vorbereitung auf den Unterricht über MS Teams zählt zur Handlungsstrategie des Entwurfes neuer Strategien, die nachfolgend näher expliziert wird.

HS3: Entwurf neuer Strategien – Zu dem Entwurf neuer Strategien des Unterrichtens im Distance Learning, zählen hierbei vor allem jene, die unter Verwendung von MS Teams entworfen wurden. Ein Beispiel dafür wäre etwa das Vorzeigen verschiedener Instrumente (z.B. zum Setzen einer Infusion), welche im Unterricht vor Ort einfach durch die Klasse gegeben werden können. Diese Vorgehensweise kann jedoch nicht ohne Adaption in den Online-Raum übernommen werden, weshalb eine extra Kamera zur Präsentation dieser Instrumente installiert werden muss.

HS4: Generalisierung als Distanzierung – Auch diese Strategie wurde bereits einige Male sowohl bei Schüler:innen als auch bei Lehrer:innen identifiziert. Im Zusammenhang mit Distance-Learning über MS Teams sind dabei vor allem Aussagen, die mit „*man muss*“ bzw. „*man darf nicht*“ beginnen, gemeint. Diese beziehen sich meist auf den Umgang mit der Videokonferenzplattform, wie auch die Unterrichtsweise in dieser. Ebenso wird dabei oftmals die Lehrverantwortung erwähnt, die aufgrund der großen Verantwortung, die der Beruf mit sich bringt, ebenso groß ist. Damit ist gemeint, dass eine unzureichende Ausbildung in diesem Fall zu gefährlicher Pflege führen und somit Menschenleben in Gefahr bringen könnte.

HS5: Solidarität mit Lehrer:innen-Team – Die Solidarität mit dem Lehrer:innen-Team als Handlungsstrategie lässt sich in beiden, den Lehrkräften zuordenbaren, Kategorien feststellen und tritt auch in jedem der Fälle in sehr ähnlicher Art und Weise auf. Nachfolgend zwei Zitate, um dies zu veranschaulichen:

„wir ois Lehrer san verauntwortlich dass de an sicheren Patientenumgaung haum (mhm)“¹⁴ (F_L_03: Zeile 64ff)

¹⁴ Hochdeutsche Re-Formulierung: „Wir als Lehrer sind verantwortlich dass die einen sicheren Patientenumgang haben“

„am Anfang waren wir (...) elektronisch jo überhaupt ned (...) darauf eingestellt Distance Learning und solche Gschichtn (.....)“ (F_S02: Zeile 14ff)

„jo und daunn hom ma hoid begonnen (...) ah Videomöglichkeiten zu suchen (...)“¹⁵ (F_S_01: Zeile 453)

Die Solidarität wird, wie auch in der Kategorie der schulischen Organisation mit der Verwendung des Begriffes „wir“ ausgedrückt.

HS6: Resignation – Bei der Handlungsstrategie der Resignation handelt es sich ebenso um eine der oft vorkommenden Strategien unter Schüler:innen und Lehrenden. In Bezug auf das Distance-Learning mit MS-Teams ist dabei die Akzeptanz der negativ empfundenen Situation gemeint.

HS7: Sarkasmus – Zuletzt konnte Sarkasmus als Handlungsstrategie identifiziert werden, welcher hauptsächlich in Reaktion auf schwierige Situationen bemerkbar wurde. Dies wurde einerseits an Abschwächungen vor Begriffen, die schwierige Situationen signalisieren, deutlich und andererseits durch die Stimmungsbeschreibungen, die im Transkript in eckigen Klammern verwendet wurden. Ein Beispiel dafür:

„Okay (...) oiso für mi woas ahm etwas stressig [sarkastisch betont]“¹⁶

Diese Aussage wurde im Kontext der Einführung des Videokonferenzsystems und die damit einhergehenden Herausforderungen formuliert.

¹⁵ Hochdeutsche Re-Formulierung: *„ja und dann haben wir halt begonnen (...) auch Videomöglichkeiten zu suchen (...)“*

¹⁶ Hochdeutsche Re-Formulierung: *„Okay (...) also für mich war es ahm etwas stressig [sarkastisch betont]“*

HS1-3 ähneln den Strategien eins und drei der Kategorie schulischer Organisation sehr und lassen sich daher auch als eine Reaktion auf die Wahrnehmung von Gefühlen anderer einordnen. Bei den **HS4-6** handelt es sich wiederum um Formen des „*deep actings*“, die ebenso weiter oben bereits beschrieben wurden. Zuletzt könnte die Strategie des Sarkasmus (**HS7**) als „*surface acting*“ bzw. als Emotionale Dissonanz bezeichnet werden, da dieser oft als impliziter Ausdruck für Gefühle des Ärgers oder der Enttäuschung eingesetzt wird.

Mit dieser ausführlichen Beschreibung der Ergebnisse soll nun auf eine diesbezügliche Diskussion übergeleitet werden, welche die theoretische Einbettung jener Befunde verdeutlichen und diese direkt miteinander in Beziehung setzen wird. Im Anschluss wird ein weiterer Ausblick relevante Außenfaktoren beachten und noch zu beforschende Aspekte innerhalb der hier behandelten Thematik beleuchten.

6. Diskussion

Die zentralen Ergebnisse dieses Forschungsvorhabens, das dem Ziel nachging, den Umgang des Bildungsalltags der Pflegefachassistenz während Corona mithilfe der Emotionsarbeit zu eruieren, sollen im Folgenden noch einmal zusammengefasst dargestellt werden.

Die Ergebnisse wurden in jene der Schüler:innen und jene der Lehrer:innen aufgeteilt, da diese auch nach unterschiedlichen Leitfäden befragt wurden und sich demnach verschiedene Kategorien in der Auswertung der Transkripte ergeben haben. Dies könnte jedoch auch der induktiven Komponente des deduktiv-induktiven Vorgehens in der Auswertung geschuldet sein, da die Kategorienbildung hierbei aus dem Gesagten heraus erfolgt. Bei den Auszubildenden wurden drei Kategorien zur näheren Betrachtung herangezogen, wobei sich die Kategorie der „*Selbstorganisation*“ in zwei Unterkategorien differenzieren lässt. In der Gruppe der Lehrenden wurden zwei Kategorien zur näheren Auswertung herangezogen.

Zunächst wurde die Kategorie der „*Praktika*“ näher untersucht, in welcher sich herausstellte, dass eine adäquate Praxisanleitung überwiegend als ein Privileg angesehen wurde. Darauf angewendete Handlungsstrategien waren zum einen Resignation, die Relativierung der Qualität der Praxisanleitung und die Relativierung der eignen Situation. Diese Strategien können als auf sich selbst angewandte Formen des „*deep acting*“ nach Hochschild (2012) angesehen werden, da es sich um die Manipulation der eigenen Gefühle, mit dem Ziel das imaginierte Gefühl zu verinnerlichen, geht. Andererseits wurden auch Strategien des Ärgers und der Selbstbewussten Forderung nach Anleitung identifiziert, welche sich eher als Ausdruck negativer Gefühle (bzw. Umgang mit diesen) dem von Zapf et al. (2000) entworfenem Konzept der Aspekte der Emotionsarbeit zuordnen lassen.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Problematik der „*Praxisanleitung als Privileg*“ aus einem länger bestehenden Problems des Personalmangels in der Pflege resultiert, das sich durch die Corona-Krise verschärft hat. Aufgrund des

fehlenden Personals durch einerseits Mangel und andererseits Ausfälle durch die Corona-Krise entstand ein Zeitmangel, der in der fehlenden Praxisanleitung von Auszubildenden resultierte (vgl. Hinterbuchner et al., 2021). Außerdem kamen mehrere internationale Befragungen auch zu dem Ergebnis, dass die vorgesehenen Praktika unter der Corona-Krise litten (vgl. Morin, 2020; Tomietto et al., 2020). In einer amerikanischen Studie kam es ebenso wie in dem vorliegenden Fall zu abrupten Abbrüchen der Praktika und einem Suchen nach Ersatz-Modalitäten (vgl. Callender et al., 2021).

Die zweite Kategorie innerhalb der Gruppe der Auszubildenden bildete jene der „*Selbstorganisation*“. Da während der Auswertung eine starke Abweichung der Ergebnisse hinsichtlich der Arbeitsaufträge im Distance-Learning zu der Verwendung der Videokonferenzplattform MS Teams auffiel, wurden diese Bereiche gesondert ausgewertet. In Bezug auf die Arbeitsaufträge ließen sich drei allgemeine und zwei problemzentrierte Handlungsstrategien ausmachen, wobei der Entwurf eigener Lösungsstrategien (allgemeine HS) nach Zapft et al. (2000) als Reaktion auf die Wahrnehmung von Gefühlen anderer zu interpretieren ist. Dagegen können Strategien der Resignation und des Hervorhebens eigener Bemühungen (allgemein), wie auch Relation der eignen Situation und die Generalisierung in Form von Solidarisierung (problemzentriert) als Emotionsarbeit im Sinne des „*depp acting*“ verstanden werden. Als habituelle Form des „*surface acting*“ wird die Anwendung negativer Gefühle wie Zynismus, Empörung oder Ärger angesehen, die in Kombination mit der Rolle als Schüler:in auftreten und eventuell in Abstimmung mit Gruppendynamiken nach außen kommuniziert werden, um eine bestimmte Reaktion hervorzurufen.

Abgesehen von den Arbeitsaufträgen wurde die „*Selbstorganisation*“ auch Bezug auf die Videokonferenzplattform MS Teams untersucht. Hier konnten zwei beschriebene Probleme der Schüler:innen hinsichtlich deren Aufmerksamkeit und Motivation als zentral identifiziert werden. Als Reaktion auf Aufmerksamkeitsprobleme nutzten die Auszubildenden Resignation (Akzeptanz des Unvermeidbaren), ein sich selbst Eingestehen der Aufmerksamkeitsprobleme, Rechtfertigungen für diese, generalisierende Formulierungen (zur Distanzgewinnung) wie

auch die Relativierung der eignen Situation als Handlungsstrategien. Auf Motivationsprobleme wurde meist mit Formen des Herunterspielens besagter Probleme reagiert. Bei diesen Strategien in Verbindung mit dem Distance-Learning über eine Videokonferenzplattform ist auffällig, dass sich davon jede dem „*deep acting*“ nach Hochschild (2012) zuordnen lässt. Mithilfe der Resignation und dem Eingestehen wird sich Akzeptanz erhofft, mit Generalisierungen wird versucht sich von der schwierigen Situation zu distanzieren und die Relativierungen sowie das Herunterspielen zielen auf eine verbesserte Sichtweise der tatsächlichen Situation ab.

Die Lernmotivation ist ebenso eines der beschriebenen Lernprozessmerkmale im Meta-Review von 97 Online-Befragungen (Helm et al., 2021), dessen umfangreiche Ergebnisse zu Schüler:innen im Kapitel 2.2.2 näher erläutert werden. Dabei stimmten die Ergebnisse einerseits mit der Beobachtung fehlender Motivation bei Schüler:innen seitens der Lehrkräfte (40-70%) überein, da die Auszubildenden in dem vorliegenden Vorhaben selbst von Motivationsproblemen berichteten. Andererseits könnte auch die positivere Stimmung der Schüler:innen im Meta-Review durch eine ähnliche Handlungsstrategie des Herunterspielens verursacht werden, wie diese hier zu erkennen war. Außerdem wurde im Review von Helm et al. (2021) ein Zusammenhang des sozio-ökonomischen Status mit der fehlenden Lernmotivation festgestellt, wobei bei sozio-ökonomischer Benachteiligung auch die Lernmotivation der Schüler:innen sinkt. Dies ist auch für die hier vorliegenden Ergebnisse zu bestätigen.

Die letzte Kategorie der Schüler:innen-Gruppe stellt jene des „*Sozio-ökonomischen Kapitals*“ dar. Diese bezieht sich vorwiegend auf Faktoren unzureichender Ausstattung bzw. zu wenig (Lern-)Raum. Hierzu konnten drei Handlungsstrategien festgestellt werden, die selbstständiges Engagement, Relativierungen im Vergleich mit anderen sowie zwei seltene Handlungsstrategien (Resignation, Generalisierung als Distanzierung) umfassten. Das selbstständige Engagement in Bezug auf unzureichende Ausstattung bzw. (Lern-)Raum resultierte meist in Erleichterung, welche als Ausdruck positiver Gefühle nach Zapf et al. (2000) zu interpretieren ist.

Zu den Lehrer:innen wurden in der Phase des Kodierens unter anderem zwei relevante Kategorien für die weitere Analyse festgestellt, die einerseits die schulische Organisation und andererseits den Umgang mit dem Distance-Learning über die Plattform MS Teams durch die Lehrkräfte darstellen.

Für die erste Kategorie der „*schulischen Organisation*“ wurden vier Handlungsstrategien unterschieden. Der Entwurf neuer Lehr- und Lernstrategien sowie die Reflexion der eigenen Arbeitsweise können dabei als Reaktion auf die Wahrnehmung von Gefühlen anderer nach Zapf et al. (2000) gesehen werden. Die in Ärger und Zynismus resultierende Schuldzuweisung oberer Instanzen stellen den Ausdruck negativer Gefühle dar, wobei dies auch dem „*surface acting*“ nach Hochschild (2012) zuordenbar sein könnte, da abermals eine Reaktion auf die gezeigten Gefühle erwartet wird. Die Solidarisierung mit dem Lehrer:innen-Team stellt, wie auch die ersten beiden Handlungsstrategien, eine Reaktion auf die Wahrnehmung der Gefühle anderer dar, ließe sich jedoch auch als eine Form des „*deep acting*“ interpretieren, da die Solidarisierung auch Distanz schafft, welche die Personen verinnerlichen könnten wollen. Dasselbe gilt auch für die selten auftretenden Strategien der Generalisierung (als Distanzgewinnung) und der Resignation (Akzeptanz des Unvermeidbaren).

Hinsichtlich des Entwurfes neuer Lehr- und Lernstrategien verwies auch eine indische Studie auf die Wichtigkeit die Schüler:innen während des Distance-Learning mit Theorie und Praxis in dem Maße auszustatten, dass diese mit jeder Situation im Berufsalltag umgehen können (vgl. Mahendra et al., 2021). Auch die hier interviewten Lehrkräfte verwiesen auf die große Relevanz der Lehrverantwortung, da es sich um einen Gesundheitsberuf und damit auch dem Umgang mit Menschenleben handelt. Eine weitere Studie behandelte auch die Re-Evaluierung von Lehrpraktiken, die sich in beiden Kategorien der Lehrer:innen wiederfindet, wie im Folgenden auch abermals an der Reflexion der eigenen Arbeitsweise sichtbar wird (vgl. Bezerra, 2020).

Die zweite und damit letzte Kategorie beschreibt den „*Umgang mit Distance-Learning der Lehrkräfte*“ und bezieht sich, wie bereits erwähnt, auf den Umgang mit MS Teams. Hier konnten besonders viele Handlungsstrategien erkannt werden, weshalb diese auch im Zusammenhang mit deren Einstufung als Emotionsarbeit beschrieben werden. Das selbstständige Engagement der Lehrenden sowie deren Reflexion ihrer Arbeitsweise mit dem damit einhergehenden Entwurf neuer Strategien ist, wie bereits einige andere Strategien, als eine Reaktion auf die Wahrnehmung von Gefühlen anderer nach Zapf et al. (2000) einzuordnen. Die Generalisierung (als Distanzgewinnung), die Solidarität mit dem Lehrer:innen-Team, wie auch die Resignation (Akzeptanz des Unvermeidbaren) hingegen stellen wiederum Formen des „*deep acting*“ nach Hochschild (2012) dar. Eine weitere Handlungsstrategie war Sarkasmus, welcher als „*surface acting*“ bzw. emotionale Dissonanz zu einzuschätzen ist, da diesem meist implizite Gefühle von Enttäuschung, Ärger oder Ähnlichem zugrunde liegen.

Innerhalb der Strategie des selbstständigen Engagements wurde auch das Nutzen von privatem Equipment aufgrund fehlender bzw. unzureichender Ressourcen bei Lehrkräften und die Hilfsbereitschaft gegenüber Schüler:innen, denen Ausstattung fehlte, erwähnt. Diese fehlenden Ressourcen und zudem der fehlende Support für Lehrer:innen wurden auch in einer indischen Studie als Problemfelder angeführt (vgl. Mahendra et al., 2021).

Eine amerikanische Studie (2020) konnte Ungleichheitseffekte auf Schüler:innen durch das Distance-Learning feststellen, da deren Lernfähigkeit und damit auch Erfolgchancen dadurch limitiert wurden (vgl. Morin, 2020). Laut Bourdieu stellen diese Ressourcen jedoch nicht nur ökonomische, sondern auch kulturelle und soziale Ressourcen dar, deren Einfluss sich auch in diesem Forschungsvorhaben abzeichnete (vgl. Bourdieu, 1983). So fiel es Schüler:innen mit einem vorteilhafteren sozio-ökonomischen Status offenbar leichter selbstständiges Engagement in Reaktion auf das Fehlen von Ressourcen aufzubringen. Ebenso erhielten die Befragten mit niedrigerem sozio-ökonomischen Status eher von Freund:innen Unterstützung (finanziell, Know-How, andere Ressourcen), während jene mit

vorteilhafteren sozio-ökonomischen Hintergrund in dieser Hinsicht von der Familie unterstützt wurden.

Eine Limitation der vorliegenden Arbeit stellt der Mangel an aktueller und relevanter Literatur zu der gefragten Thematik dar, da der Ausbildungszweig der Pflegefachassistenz zum einen noch sehr jung ist und die Corona-Krise zum anderen immer noch ein neuartiges Phänomen darstellt. Dabei ist auch anzumerken, dass es noch zu früh ist um Studien im Längsschnitt durchzuführen, welche eine adäquate Erhebung des Lernerfolges bzw. von Bildungsverlusten und auch einer allgemeinen Ausbildungsevaluierung ermöglichen können. Da die vorliegende Arbeit von nur einer Person verfasst wurde kommen ebenso methodische Limitationen hinzu, da Kategoriensysteme und Interpretationen qualitativer Verfahren im besten Fall auch von Personen derselben Disziplin rücküberprüft bzw. das Material gänzlich im Team ausgewertet werden sollen.

Nach dieser Zusammenfassung der Ergebnisse und deren Interpretation sowie der Reflexion der Limitationen dieser Arbeit, soll nachfolgend ein Ausblick auf weiteren Forschungsbedarf gegeben werden.

6.1 Ausblick

Wie bereits in den Limitationen erwähnt, stellt die fehlende Zeit momentan noch eine große Hürde in der Forschung um die Corona-Krise wie auch die Pflegefachassistentenausbildung dar. Jedoch wäre es durchaus sinnvoll und zudem äußerst spannend, bestimmte Querschnittsanalysen auch im Längsschnitt fortzuführen, um Entwicklungen über eine längere Zeitspanne beobachten zu können. So könnten etwa Effekte von Bildungsverlusten bzw. Leistungseinbußen in Pflegeausbildungen näher untersucht werden, oder auch Jahrgänge ohne Lockdowns mit jenen, die in der Anfangsphase von Corona mit Lockdowns ihre Ausbildung absolvieren mussten, miteinander vergleichen.

In dieser Arbeit konnte das Fehlen von technischen Ressourcen als ein bedeutendes Problemfeld identifiziert werden, jedoch wurden auch Bemühungen deutlich, dieses bestmöglich zu minimieren. Auch in diesem Fall wären

Längsschnittstudien über die Entwicklung der technischen Ausstattungssituation und deren Einfluss auf den Lernerfolg sehr interessant.

Einen weitere Vorschlag zur weiterführenden Forschung ist die Zusammenführung des sowohl in dieser Studie, als auch bei Hinterbuchner (2021) festgestellten Personalmangels und der daraus resultierenden Einbußen in der Praxisanleitung mit den Erfahrungen des ersten Jahres im Beruf. Damit könnten eventuelle Einbußen in der praktischen Ausbildung und deren Auswirkungen auf den Berufseinstieg identifiziert werden.

Abschließend wäre die Operationalisierung von Hochschilds Emotionsarbeit (2012) in weiteren Bereichen der Bildung ein äußerst interessanter Blickwinkel, um die latenten Bedeutungen menschlichen Handelns in Situationen des Lernens und Lehrens tiefgreifender verstehen zu können.

7. Quellen- und Abbildungsverzeichnis

7.1 Literaturverzeichnis

- Bezerra, I. M. P. (2020). State of the art of nursing education and the challenges to use remote technologies in the time of corona virus pandemic. *Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano*, 30, 147. <https://doi.org/10.7322/JHGD.V30.10087>
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Ed.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband 2* (pp. 183-198). Verlag Otto Schwartz & Co.
- Callender, L. F., LuValle Johnson, A., Clark, J. N., & Terrero De La Osa, A. (2021). Coordinating Clinical Rotations During the Novel Corona Virus 2 Pandemic. *The Journal of nursing education*, 60, 396. <https://doi.org/10.3928/01484834-20210616-06>
- Flecker, J., & Zartler, U. (2020). Reproduktion von Ungleichheit und Handlungsfähigkeit im Lebensverlauf Jugendlicher: Thematische und theoretische Rahmung der Untersuchung »Wege in die Zukunft. In V. Wöhrer, J. Flecker, & I. Rieder (Eds.), *Wege in die Zukunft. Lebenssituationen Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule*. (1 edition 1. Auflage ed., pp. 32). <https://doi.org/10.14220/9783737011457.13>
- Flick, U. (1995). *Handbuch qualitative Sozialforschung : Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl.. ed.). Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- Froschauer, U., & Lueger, M. (2020). *Das qualitative Interview : zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. ed.). facultasUTB.
- Fuß, S., & Karbach, U. (2019). *Grundlagen der Transkription : eine praktische Einführung* (2. Auflage. ed.). Verlag Barbara BudrichUTB.
- Goffman, E. (2011). *Wir alle spielen Theater : die Selbstdarstellung im Alltag* (10. Aufl.. ed.). Piper. <https://ubdata.univie.ac.at/AC08964986>
- Gromala, L. (2018). Die Educational Governance-Perspektive und die Feldtheorie nach Pierre Bourdieu: Ein Vergleich. In *Handbuch Educational Governance Theorien* (pp. 291-307). Springer Fachmedien https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6_14
- Heeser, A. (2021). Pflegeschule digital: Digitale Kompetenzen auch in der Pflegeausbildung. *kma Klinik Management aktuell*, 26(9), 78-79. https://www.wiso-net.de/document/KMAG__kma-2021-09-Pflege-Alex

- Helm, C., Huber, S., & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie?: Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 24:22<237–311. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- Hinterbuchner, K., Zuschnegg, J., Lirussi, R., Windhaber, T., Archan, T., & Kadric, I. (2021). Geringe Attraktivität des Pflegeberufs bei Auszubildenden. *ProCare*, 26(8), 50-55. <https://doi.org/10.1007/s00735-021-1396-4>
- Hochschild, A. R. (2012). *The managed heart: commercialization of human feeling* Hochschild, Arlie Russell (13 ed.). <https://doi.org/10.1525/j.ctt1pn9bk>
- Hopf, N., & Berger, E. (2022). Zoom-Fatigue – Ein Phänomen im Distance-Learning. *R&E-SOURCE*. <https://doi.org/10.53349/resource.2022.is22.a1058>
- Jenke, A. (2020). „Zum Lernen braucht’s die Schule nicht “–Rekonstruktion von Deutungsmustern zu Hausunterricht. *Dynamiken des Pädagogischen: Perspektiven auf Studium, Theorie und Praxis*, 159.
- Jennifer L. Jolly, M. S. M. (2020). Homeschooling and Gifted Education. In *Critical Issues and Practices in Gifted Education* (3rd ed., pp. 11). Routledge.
- Kumar Basak, S., Wotto, M., & Bélanger, P. (2018). E-learning, M-learning and D-learning: Conceptual definition and comparative analysis. *E-Learning and Digital Media*, 15(4), 191-216. <https://doi.org/10.1177/2042753018785180>
- Mahendra, K., Shelly, Binal, J., & Ankita, S. (2021). COVID Pandemic and Connecting Nursing Students with E-Learning: Challenges for Nursing Educators – A Way Forward? *Annals of the Romanian society for cell biology*, 25, 355.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.. ed.). Beltz Verlagsgruppe.
- Mayring, P. (2008). *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse* (2., neu ausgestattete Aufl.. ed.). Beltz.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse : Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage. ed.). BeltzPreselect.media GmbH.
- Mey, G. (2000). Erzählungen in qualitativen Interviews: Konzepte, Probleme, soziale Konstruktionen. *Sozialer Sinn*, 1 (2000) 1, S. 135-151.
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The*

- Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>
- Morin, K. H. (2020). Nursing education after COVID-19: Same or different? *Journal of Clinical Nursing*, 29, 3119. <https://doi.org/10.1111/jocn.15322>
- Neckel, S. (2005). Emotion by design. The self-management of emotions as a cultural program. *Berliner journal für Soziologie*, 15, 430.
- Neckel, S. (2013). Arlie Russell Hochschild: Das gekaufte Herz. Zur Kommerzialisierung der Gefühle. In *Hauptwerke der Emotionssoziologie* (pp. 168-175). Springer Fachmedien
- Peters, M., & Jürgensen, A. (2022). Prüfen in Zeiten von Corona. *Pflege*, 35(3), 189-197. <https://doi.org/10.1024/1012-5302/a000868>
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung : ein Arbeitsbuch* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage. ed.). De Gruyter Oldenbourg.
- Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M., & Mohr, A. (2013). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. Walter de Gruyter GmbH.
- Schäfer, H. (2016). *Praxistheorie*. <https://doi.org/10.14361/9783839424049>
- Schmedes, C. (2020). *Emotionsarbeit in der Pflege: Beitrag Zur Diskussion über Die Psychische Gesundheit Pflegenden in der Stationären Altenpflege*. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31914-4>
- Schwamberger, H., Biechl, R., & Habel, N. (2018). *GuKG: Gesundheits- und Krankenpflegegesetz*. Verlag Österreich GmbH.
- Tomietto, M., Comparcini, D., Simonetti, V., & Cicolini, G. (2020). Nursing Education: challenges and perspectives in a COVID-19 age. *PROFESSIONI INFERMIERISTICHE*, 73(3). <http://www.profinf.net/pro3/index.php/IN/article/view/796>
- Weber, D. (2005). Geschlechterkonstruktion und -dekonstruktion in weiblich konnotierter Praxis: Das Beispiel Pflegeberufe. In D. Weber (Ed.), *Geschlechterkonstruktion und Sozialpsychologie: Theoretisches Modell und Analyse in Studien zum Pflegeberuf* (pp. 153-223). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80679-6_4
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum, qualitative social research*, 1, 1:1<26 Ab.
- Zapf, D., Seifert, C., Mertini, H., Voigt, C., Holz, M., Vondran, E., Isic, A., & Schmutte, B. (2000). Emotionsarbeit in Organisationen und psychische Gesundheit. *Psychologie der Arbeitssicherheit. Beiträge zur Förderung von Sicherheit und Gesundheit in Arbeitssystemen*, 1, 99-106. *Methoden und Anwendungen*, Weinheim, Beltz, Psychologie-Verl.-Union.

7.2 Internetquellen

BMBWF. 2018. Österreichisches Bildungssystem.

https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:0dd16032-093d-4c86-aad8-d678cda7ebf9/bildungssystemgrafik_2018.pdf (letzter Zugriff: 14.09.2022; 11:10 Uhr)

BMBWF. o.J. Microsoft Austrian College and Highschool Agreement.

https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/itinfi/it_angebote/ms-ach.html (letzter Zugriff: 20.09.2022; 18:30 Uhr)

DGPs. o.J. Zur Situation der Kinder und Jugendlichen während der Corona-

Krise. https://psychologische-coronahilfe.de/beitrag/zur-situation-der-kinder-und-jugendlichen-waehrend-der-coronakrise/ (letzter Zugriff: 19.09.2022; 20:00 Uhr)

Policy Brief. 2020. Education during COVID-19 and beyond.

https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf (letzter Zugriff: 14.09.2022; 11:10 Uhr)

Statista. 2022. Verteilung des Pflegepersonals in Österreich nach Geschlecht

2020. https://de.statista.com/statistik/daten/studie/961076/umfrage/verteilung-des-pflegepersonals-in-oesterreich-nach-dienstleistungsbereich/ (letzter Zugriff: 21.09.2022; 11:20 Uhr)

7.3 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Übersicht Pflegeberufe vor und nach Reform 2016 (GuKG §41 §92)	5
Abbildung 2: Diversitäten der Emotionsarbeit zwischen Pflegerinnen und Flugbeleiterinnen (Schmedes, 2020, S.63)	22
Abbildung 3: Eigene Darstellung: Operationalisierung Emotionsarbeit Schüler:innen PFA	24
Abbildung 4: Ablaufmodell Strukturierende Inhaltsanalyse (typisierend) (Mayring, 2015, S. 105)	41
Abbildung 5: Auswertungsschema für die Feinstrukturanalyse ((Froschauer & Lueger, 2020, S.118)	43
Abbildung 6: Eigene Darstellung: „Praxisanleitung als Privileg“	46
Abbildung 7: Eigene Darstellung: „Umgang Arbeitsaufträge“	50
Abbildung 8: Eigene Darstellung „Videokonferenzprogramm (MS Teams)“	54
Abbildung 9: Eigene Darstellung „Unzureichende Ausstattung/ Raum“	59
Abbildung 10: Eigene Darstellung „Schulische Organisation“	63
Abbildung 11: Eigene Darstellung: „Umgang Distance-Learning Lehrkräfte“	67

7.4 Anhang

7.4.1 Transkriptionsregeln

Symbol	Bedeutung
(...)	Kurze Pause
(.....)	Lange Pause
(unverständlich)	Gesagtes kann in Audiodatei nicht verstanden werden
(mhm)	Füllendes/ zustimmendes Geräusch des Gegenübers
(/)	Abbruch des Redeflusses
@	Signalisierung anonymisierter Name
(ja)	„ja“ als Bestätigung des Gegenübers
(okay)	„okay“ als Bestätigung des Gegenübers
[fragend] [lachen]	Betonungen und nonverbale Signale des:r Interviewten; Geräusche
Betont fett	Betonte Wörter als fett geschrieben
,	Kurze Unterbrechung des Redeflusses

7.4.2 Interview-Leitfaden

7.4.2.1 Interview-Leitfaden Schüler:innen

Interviewleitfaden Masterarbeit

Gesprächsbeginn/ Setting:

Smalltalk

Erklären wer ich bin und wichtigste Informationen, worum es in meiner Arbeit geht

→ Möglichkeit geben Fragen zu stellen.

- Um was geht es, was will ich herausfinden?
- Was passiert mit der Aufnahme/ dem Transkript?
- Wie werden die Daten geschützt? (Anonymisierung)
- Wie werden die Daten verwendet? (Auswertung für MA)

Zeitlicher Rahmen

- Du kannst alles erzählen was du möchtest und dir Zeit nehmen, solange du willst.
- Ich werde Fragen stellen und dich nicht unterbrechen und mir Fragen für später notieren, also lass dich nicht davon irritieren, dass ich Notizen mache.
- Alles was dir einfällt ist wichtig, es gibt keine falschen Antworten.

Ich werde das Gespräche aufzeichnen, bist du damit einverstanden?

[AUFNAHME STARTEN]

Einstiegsfrage:

Du hast deine beiden Jahre der Pflegefachassistentenausbildung während der Corona-Pandemie verbracht. Wenn du an diese Zeit zurückdenkst: Kannst du mir bitte erzählen was in dieser Zeit bei dir alles war?

Du kannst dir so viel Zeit nehmen, wie du willst und ich werde dich nicht unterbrechen.

Immanente Nachfragen:

Wichtige Themen, die in der Initiationserzählung vorkommen aufgreifen und nachfragen. (Du hast ... erwähnt, kannst du mir dazu noch mehr erzählen?)

Hauptthemen, die nachgefragt werden sollen:

- Bildungsverluste
- Lernerfahrungen
- Lernprobleme

- Lernerfolge
- E-Learning/ Distance Learning
- Gruppendynamiken
- Lehrer-Schüler-Verhältnisse
- Ausstattung für E-Learning
- Familiales Setting (Haushalt)
- Praktika
- Erfahrungen Arbeit in Gesundheitseinrichtungen
- Schwierigkeiten

Exmanente Nachfragen:

Wenn immanenter Teil abgeschlossen ist → Fragen stellen, die nicht von selbst zur Sprache gekommen sind:

Schule/ Schulabläufe Organisation/ Selbstorganisation Kommunikation	Kannst du mir erzählen welche Abläufe es in deiner Schule gab? - Wie war das für dich? Kannst du mir erzählen, wie die Organisationsabläufe in der Schule gestaltet waren? Kannst du mir erzählen, wie du dich selbst organisieren konntest? - Wie hast du diese Abläufe empfunden? - Welche Probleme gab es dabei? Kannst du mir erzählen, wie die Kommunikation in und durch die Schule stattfand? - Wie war das für dich? - Welche Probleme gab es dabei?
E-Learning Arbeitsaufträge Verwendete Software & Tools	Kannst du mir erzählen, wie du das E-Learning erlebt hast? Kannst du mir erzählen, welche Arbeitsaufträge ihr bekommen habt? - Wie bist du damit umgegangen?

Ausstattung	Kannst du mir erzählen, welche Programme ihr für das E-Learning verwendet habt? - Wie bist du damit zurechtgekommen? - Welche Tools habt ihr dabei verwendet? Kannst du mir erzählen, welche technische Ausstattung du für das E-Learning hattest? - Wie konntest du adäquate Ausstattung organisieren? - Wie konntest du damit arbeiten? - Welche Unterstützungen gab es dabei von der Schule?
Bildungsverluste Selbstunterricht/ Selbstständiges Lernen	Kannst du mir erzählen, wie du Qualität der Ausbildung empfunden hast? - Wie hat das E-Learning die Qualität verändert? - Wie war das für dich? Kannst du mir erzählen, wie du dich beim Lernen organisiert hast? - Wie bist du damit zurechtgekommen? - Wie war das für dich?
Praxis-Erfahrungen in der Schule Praktikumserfahrungen	Kannst du mir erzählen, wie die deine Erfahrungen bei praktischen Übungen und im Praktikum waren? - Wie war es in der Schule praktisch zu üben? - Welche Probleme gab es dabei? - Wie war das für dich? Kannst du mir erzählen, wie die Praktika für dich waren? - Wie waren die Bedingungen in der Gesundheitseinrichtung? - Wie waren deine Erfahrungen dort zu lernen? - Was waren deine Erfahrungen mit Ausbilder:innen?

Corona	Kannst du mir erzählen, wie Corona deine Ausbildung beeinflusst hat? - Wie war das für dich?
Veränderungen Schule	Kannst du mir erzählen, welche Veränderungen es durch Corona in der Schule gab? - Wie bist du damit zurechtgekommen?
Veränderungen Praktikum	Kannst du mir erzählen, welche Veränderungen es durch Corona in deinen Praktika gab? - Wie war das für dich?
Veränderungen Zuhause	Kannst du mir erzählen, welche Veränderungen es durch Corona bei dir zuhause gab? - Wie hat das deine Lernumgebung beeinflusst? - Wie konntest du damit umgehen?
Zukunftsvorstellungen	Welche Auswirkungen denkst du hat es für deine berufliche Zukunft, dass du deine Ausbildung während Corona absolvieren musstest? - Wie ist das für dich?

Ich bin am Ende meiner Fragen angelangt. Möchtest du mir zum Abschluss noch erzählen, was für dich schöne Erlebnisse während der Ausbildung waren?

Sozialstatistikfragebogen durchgehen

Gesprächsende

Wie war das Gespräch für dich?

Habe ich etwas vergessen? Möchtest du mir noch etwas erzählen?

[AUFNAHME BEENDEN]

Einverständniserklärung

7.4.2.2 Interview-Leitfaden Lehrer:innen

Interviewleitfaden Masterarbeit

Gesprächsbeginn/ Setting:

Smalltalk

Erklären wer ich bin und wichtigste Informationen, worum es in meiner Arbeit geht

→ Möglichkeit geben Fragen zu stellen.

- Um was geht es, was will ich herausfinden?
- Was passiert mit der Aufnahme/ dem Transkript?
- Wie werden die Daten geschützt? (Anonymisierung)
- Wie werden die Daten verwendet? (Auswertung für MA)

Zeitlicher Rahmen

- Du kannst alles erzählen was du möchtest und dir Zeit nehmen, solange du willst.
- Ich werde Fragen stellen und dich nicht unterbrechen und mir Fragen für später notieren, also lass dich nicht davon irritieren, dass ich Notizen mache.
- Alles was dir einfällt ist wichtig, es gibt keine falschen Antworten.

Ich werde das Gespräch aufzeichnen, bist du damit einverstanden?

[AUFNAHME STARTEN]

Einstiegsfrage:

Zwischen 2019 und 2020 hast du als Lehrer*in/ Direktor die Ausbildung des letzten Pflegefachassistenten-Jahrgangs betreut. Wenn du an diese Zeit zurückdenkst: Kannst du mir erzählen was in dieser Zeit alles passiert ist?

Du kannst beginnen wo du willst und dir so viel Zeit nehmen, wie du willst. Ich werde dich nicht unterbrechen.

Immanente Nachfragen:

Wichtige Themen, die in der Initiationserzählung vorkommen aufgreifen und nachfragen. (Du hast ... erwähnt, kannst du mir dazu noch mehr erzählen?)

Hauptthemen, die nachgefragt werden sollen:

- Bildungsverluste
- Lehrerfahrungen
- Beziehung/ Kontakt zur Klasse
- E-Learning/ Distance Learning
- Wahrnehmung Gruppendynamiken in der Klasse

- Ausstattung für E-Learning
- Familiales Setting (Haushalt)
- Organisation Praktika
- Corona-Maßnahmen-Kommunikation
- LGA/ Bund/ Minister/ Politik
- Schwierigkeiten

Exmanente Nachfragen:

Wenn immanenter Teil abgeschlossen ist → Fragen stellen, die nicht von selbst zur Sprache gekommen sind:

Schule/ Schulabläufe	Kannst du mir erzählen welche Abläufe es in deiner Schule gab? - Wie war das für dich?
Organisation/ Selbstorganisation	Kannst du mir erzählen, wie die Organisationsabläufe in der Schule gestaltet waren? - Wie hast du diese Abläufe empfunden? - Welche Probleme gab es dabei?
Kommunikation	Kannst du mir erzählen, wie die Kommunikation in der Schule stattfand? - Wie war das für dich? - Welche Probleme gab es dabei? Kannst du mir erzählen, wie die Kommunikation mit den Schüler*innen stattfand? - Welche Hindernisse gab es dabei?
E-Learning	Kannst du mir erzählen, wie du das E-Learning erlebt hast?
Arbeitsaufträge	Kannst du mir erzählen, wie du Arbeitsaufträge gestaltet hast? - Wie sind die Schüler*innen damit umgegangen?

Verwendete Software & Tools Ausstattung	- Welche Schwierigkeiten gab es dabei? Kannst du mir erzählen, wie Prüfungen gestaltet waren bzw. wie du Prüfungen gestaltet hast? - Wie hat das funktioniert? - Welche Probleme gab es dabei? Kannst du mir erzählen, welche Programme ihr für das E-Learning verwendet habt? - Wie bist du damit zurechtgekommen? - Wie fand die Einschulung zum Programm statt? - Welche Tools hast du dabei verwendet? Kannst du mir erzählen, welche technische Ausstattung du für das E-Learning hattest (Schule & Zuhause)? - Wie konntest du damit arbeiten? - Wo hast du am liebsten im Distance Learning gearbeitet und warum? Kannst du mir erzählen, welchen Eindruck du von der Qualität der technischen Ausstattung der Schüler*innen du hattest? - Welche Probleme gab es dabei?
Bildungsverluste	Kannst du mir erzählen, wie du Qualität dieser Ausbildung im Vergleich zu einem Jahrgang außerhalb von Corona empfunden hast? - Wie hat das E-Learning die Qualität verändert? - Wie war das für dich als Lehrperson?
Praktische Übungen in der Schule	Kannst du mir erzählen, wie die deine Erfahrungen beim Abhalten praktischer Übungen waren? - Wie war es in der Schule praktisch zu üben?

Sozialstatistikfragebogen durchgehen

Gesprächsende

Habe ich etwas vergessen? Möchtest du mir noch etwas erzählen?

[AUFNAHME BEENDEN]

Einverständniserklärung

7.4.3 Sozialstatistik-Fragebogen

Sozialstatistik Fragebogen

1. Geschlecht

☐ weiblich ☐ männ- ☐ divers

2. Wie alt bist du?

3. In welchem Land bist du geboren?

4. Hast du die österreichische Staatsangehörigkeit?

☐ ja ☐ nein

5. Wie viele Personen leben, inklusive dir, in deinem Haushalt?

6. Welche Räume gibt es bei dir zuhause?

- ☐ Wohnzimmer
- ☐ Schlafzimmer
- ☐ Küche

- ☐ Badezimmer/WC
- ☐ Arbeitszimmer
- ☐ Keller
- ☐ Garten/Terrasse

Andere Räume: _____

7. Findest du dein Zuhause groß genug?

☐ ja ☐ nein

8. Wie steht es in deinem Haushalt mit dem Geld?

Es gibt zu we-
nig Geld,
manchmal geht
es sich nicht

Geld spielt
keine Rolle, da
mehr als genug
davon zur Ver-

7.4.4 Einverständniserklärung und Datenschutz

EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG INTERVIEW

Ich gebe hiermit meine freiwillige Zustimmung zu einem Forschungsinterview, das von Alexandra Gössl, Studierende der Universität Wien (Institut für Soziologie) durchgeführt. Dieses Forschungsinterview ist Teil einer Masterarbeit und beschäftigt sich mit dem Ausbildungsverlauf der Pflegefachassistenz-Ausbildung im Kontext der Corona-Krise.

Ich wurde über Art, Inhalt und Umfang der Studie informiert und hatte die Möglichkeit, Fragen zu stellen. Mir wurde versichert, dass meine Teilnahme an dem Interview völlig freiwillig ist und ich das Gespräch jederzeit ohne Angabe von Gründen beenden kann. Mir ist klar, dass es mir freisteht, meine Daten während oder nach dem Interview zurückzuziehen, dass ich sie aber nach Abschluss der

Analyse oder aus Berichten oder Veröffentlichungen nicht mehr zurückziehen kann.

Ich bin damit einverstanden, dass mein Interview aufgezeichnet, transkribiert (mit einem Aufnahmegerät bzw. einer derartigen Anwendung auf einem Smartphone) und für weitere Analysen verwendet wird. Einzelne anonymisierte Aussagen aus meinem Interview können direkt in eine Veröffentlichung einfließen.

Mir wurde zugesichert, dass weder die Audio- noch die Textform des Gesprächs in irgendeiner Weise weitergegeben werden, dass die Aufzeichnungen vertraulich sind und dass die Forschungsergebnisse keine personenbezogenen Daten enthalten. Die Aufbewahrung dieser Daten erfolgt in Übereinstimmung mit der DSGVO.

Ich will über die Ergebnisse dieses Forschungsprojekts informiert werden:

JA NEIN

E-Mail:

Name:

Unterschrift:

...

Kontaktdaten:

Alexandra Gössl, BA

alexandra.goessler@gmail.com

Ich habe nach dem Interview entschieden, dass ich bestimmte Passagen des Interviews nicht in Form eines direkten Zitats, sondern nur im Kontext verwenden möchte; diese Passagen sind:

.....

.....

8. Zusammenfassung

Diese Arbeit beschäftigt sich mit Bildungserfahrungen von Schüler:innen sowie Lehrer:innen der Pflegefachassistenz im Kontext der Corona-Krise und beleuchtet deren Umgang mit verschiedenen Herausforderungen und anderen Phänomenen. Dieser Umgang wird mithilfe der Konzepte der Emotionsarbeit von Arlie Hochschild (2012) verortet und mithilfe von Bourdieu (1983) in einem Ungleichheitstheoretischen Licht näher betrachtet.

Zielsetzung dieser Masterarbeit war es, den Umgang mit Bildungserfahrungen in der Pflegefachassistenz emotionssoziologisch zu verorten und ungleichheitstheoretisch zu betrachten. Dies gelang mit der Identifizierung der Anwendung von Formen des „*deep acting*“, wie auch des „*surface acting*“ (Hochschild, 2012) bei Auszubildenden und Lehrenden in der Ausbildung zur Pflegefachassistenz an, um in der Ausbildungssituation während der Corona-Krise dennoch einen Bildungsabschluss zu ermöglichen. Ebenso konnte gezeigt werden, dass sich einige der festgestellten Handlungsstrategien in das auf Hochschild basierende Konzept der Aspekte der Emotionsarbeit nach Zapf et al. (2000) einordnen lassen.

Weitere Ergebnisse dieser Forschung lassen sich an jene von Morin (2020) und Mahendra (2021) anknüpfen, da dort ebenso von fehlenden Ressourcen berichtet wird. Jedoch kann in der vorliegenden Arbeit nicht auf spezifische Ungleichheitsaspekte geschlossen werden. Ebenso konnte, wie auch bei Morin (2020), Tomietto (2020) und Callender (2021) das Leiden der Praktika unter Distance-Learning bzw. allgemein unter der Corona-Krise, bestätigt werden.

Zukünftige Forschung könnte sowohl emotionssoziologisch, wie ungleichheitstheoretisch an diesen Untersuchungen anknüpfen und die Entwicklungen der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildungen während der Corona-Krise im Längsschnitt weiter untersuchen.

9. Abstract

This thesis deals with the educational experiences of students and teachers of nursing assistants in the context of the Corona crisis and thus sheds light on how they deal with various challenges and other phenomena. This handling is located with the help of Arlie Hochschild's (2012) concepts of emotion work and is examined more closely in an inequality-theoretical light with the help of Bourdieu (1983).

The objective of this master's thesis was to situate the handling of educational experiences in the nursing assistance in terms of the sociology of emotions and to consider it in terms of inequality theory. This was achieved by identifying the application of forms of "deep acting" as well as "surface acting" (Hochschild, 2012) among trainees and teachers in the training of nursing assistance, in order to nevertheless enable an educational degree in the educational situation during the Corona crisis. Likewise, it could be shown that some of the identified action strategies can be classified into the concept of aspects of emotion work based on Hochschild according to Zapf et al. (2000).

Further results of this research can be linked to those of Morin (2020) and Mahendra (2021), since also missing resources are reported. However, specific inequality aspects cannot be concluded in the present work. Likewise, as with Morin (2020), Tomietto (2020), and Callender (2021), the suffering of practical training under distance learning, or Corona crisis in general, could be confirmed.

Future research could follow up on these studies, both in terms of sociology of emotion and inequality theory, and further examine the development of health and nursing education during the Corona crisis in longitudinal terms.