



bwp@ Spezial HT2023 | Januar 2024

Hochschultage Berufliche Bildung 2023

20.-22. März 2023 an der Universität Bamberg

Hrsg. v. **Karl-Heinz Gerholz, Silvia Annen, Rita Braches-Chyrek,
Julia Hufnagl & Anne Wagner**

**Karin REIBER¹, Micha FLEINER², Sebastian
PARTSCH², Sabine DORN¹, Nicola HOFMANN¹ &
Anna WILLAREDT¹**

(¹Hochschule Esslingen & ²Uni Bremen Campus GmbH)

**Den Übergang in die Pflegeausbildung gestalten – Ein
Beitrag zur Fachkräftegewinnung**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ht2023/reiber_etal_ht2023.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2024

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Den Übergang in die Pflegeausbildung gestalten – Ein Beitrag zur Fachkräftegewinnung

Abstract

Aufgrund des hohen Bedarfs an Pflegefachkräften ist es wichtig, Interessierte gezielt für die Ausbildung zu gewinnen und darauf vorzubereiten. Der Berufsorientierung kommt die wichtige Funktion zu, zu einer belastbaren Berufswahlentscheidung beizutragen. Der Ausbildungseinstieg ist eine Statuspassage mit weitreichender Bedeutung für den erfolgreichen Verlauf der Ausbildung.

Das Projekt *Transitionen in die Pflege – individuelle und regionale Ressourcen stärken (TiP-regio)*, das im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) durchgeführt wird, analysiert die Übergangssituation aus unterschiedlichen Perspektiven und mit Blick auf multiple Herausforderungen. Der Beitrag stellt Projektergebnisse vor: Thematisiert werden Erwartungen und Erfahrungen im Kontext von Berufsorientierung und beim Ausbildungseinstieg sowie genutzte und zusätzlich erforderliche Unterstützungsangebote. Beim ersten Praxiskontakt werden emotionale Kompetenzen Auszubildender für die konstruktive Bewältigung belastender Situationen relevant; wie diese angebahnt werden können, wird im Rahmen des Projekts erforscht und in dem nachfolgenden Beitrag behandelt. Zudem wird thematisiert, wie integriertes Sprach- und Fachlernen zum Ausbau pflegebezogener sprachlicher Handlungskompetenz und zur Sicherung von Partizipation von Auszubildenden mit nichtdeutscher Erstsprache beitragen kann. Darüber hinaus und aufbauend auf den Ergebnissen stellt der Beitrag innovative Ansätze für berufsorientierende Praktika und einen gelingenden Start in die Pflegeausbildung vor.

Shaping the transition to nursing training – a contribution to recruiting skilled workers

Because of skilled labor shortages in nursing, the specific recruitment and apprenticeship preparation of interested individuals in nursing training tend to be crucial. Vocational orientation seems to contribute to a reliable career choice. Therefore, the commencement of nursing education appears to be a status passage with far-reaching significance for a successful nursing training.

The transition from formal education to nursing training is analyzed within the project „Transition to nursing - strengthening individual and regional resources (TiP-regio)“, which is being conducted on behalf of the Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB). Different perspectives with a focus on multiple challenges are ascertained. This paper seeks to investigate expectations and experiences in the context of vocational orientation and during the initial stages of nursing education in relation to the received and additionally required support.

During the first internship, emotional competencies of trainees seem to become relevant for coping constructively with stressful situations. This paper analyzes how these competencies can be initiated. Furthermore, the integration of language learning in subject learning is discussed. It might be suggested

that this aspect contributes to the development of nursing-related linguistic competence and enables trainees with a non-german first language to participate.

Based on the research results, this paper presents innovative approaches for internships regarding vocational orientation and a successful commencement of nursing education.

Schlüsselwörter: *Berufsorientierung, Ausbildungseinstieg, emotionale Kompetenz, sprachsensibler Fachunterricht*

1 Hintergrund & Ausgangslage

Der Pflegeberuf ist wie viele andere Berufe von einem bereits länger anhaltenden Fachkräftemangel betroffen, im Unterschied zu anderen Branchen wächst jedoch der Bedarf an pflegerischen Dienstleistungen im Kontext des demographischen Wandels fortlaufend an. Selbst steigende Auszubildendenzahlen reichen nicht aus, um mit dem prognostizierten Zuwachs an Menschen mit Pflegebedarf Schritt halten zu können (vgl. Rothgang 2021, 2f.).

Neben einer Vielzahl von verschiedenen Maßnahmen wie beispielsweise der Anwerbung von Fachpersonen aus dem Ausland stellt die Ausbildung eine der bedeutsamsten Strategien zur Fachkräftegewinnung dar (vgl. Reiber/Mohr 2022, 107). Für Pflegeeinrichtungen verbindet sich mit der Ausbildung die Erwartung, bei zukünftigen Pflegefachpersonen bereits über die Ausbildung eine Betriebsbindung anzubahnen. Für die Branche insgesamt ist gegenüber solchen betrieblichen Interessen bedeutsamer, dass es bereits in der Ausbildung gelingt, eine Berufsbindung aufzubauen und eine Basis dafür gelegt wird, sich auf wechselnde Anforderungen im Laufe eines Berufslebens einstellen zu können – verankert in einer personalen beruflichen Identität (vgl. Reiber/Küpper/Mohr 2021, 186). Dies ist dann wiederum die Voraussetzung für eine dauerhafte positive Berufsbildung (vgl. ebd., 192).

Vor diesem Hintergrund kommt dem gelungenen Übergang von schulischer in die berufliche Bildung und dem Einstieg in die Ausbildung eine bedeutende Rolle zu: Hier werden Weichen gestellt, die für die weitere Ausbildung hinsichtlich der Resilienz der Auszubildenden gegenüber den allfälligen Schwierigkeiten im Ausbildungsverlauf bedeutsam sind (vgl. Partsch/Einig/Darmann-Finck 2022, 48).

Der Übergang wird an dieser Stelle konzeptualisiert als Prozess, der sich von der Berufsorientierung über die Berufswahl und Entscheidung für eine Pflegeausbildung bis hin in das erste Ausbildungsjahr erstreckt. In dieser verlauforientierten Perspektive rückt die Stärkung der individuellen Ressourcen in den Blick, damit Herausforderungen im Kontext von Berufswahl und -einstieg gemeistert werden können (vgl. Savickas 2013, 157ff.) und somit das Vertrauen in die eigenen Problembewältigungsfähigkeiten im Berufskontext gestärkt wird (vgl. Haenggli/Hirschi 2020, 4). Komplementär dazu sind gleichermaßen Unterstützungsstrukturen und -maßnahmen im Kontext von Berufsorientierung und Ausbildungseinstieg bedeutsam, da

die gelingende Transition in die Ausbildung nicht allein eine individuelle Adaptionsleistung, sondern auch eine Aufgabe des Übergangsmagements ist.

Das vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) beauftragte Projekt *Transitionen in die Pflege – individuelle und regionale Ressourcen stärken (TiP-regio)* nimmt die Übergänge von der schulischen in die berufliche Bildung sowie den Ausbildungseinstieg in den Blick. In mehreren Teilprojekten werden an unterschiedlichen Standorten (Hochschule Esslingen, Uni Bremen Campus GmbH und Forschungsinstitut Betriebliche Bildung f-bb, Nürnberg) unterschiedliche Aspekte und Herausforderungen der Übergangsphase beleuchtet und darauf aufbauend Handlungsempfehlungen entwickelt. Im Rahmen des Projektes, dessen Laufzeit sich von Dezember 2021 bis November 2023 erstreckt, werden aufbauend auf empirischen Befunden Konzepte entwickelt und validiert, die abschließend in ein Gesamtkonzept für diesen bedeutsamen Übergang integriert werden. Alle entwickelten Materialien werden im Anschluss an das Projekt über die Abteilung 2.6 Pflegeberufe, Geschäftsstelle nach dem Pflegeberufegesetz des BIBB, zu beziehen sein.

Das Projekt TiP-regio untersucht unterschiedliche Phasen und damit verbundene Herausforderungen in verschiedenen Teilprojekten:¹

- **Berufsorientierung:** Im Kontext der Berufsorientierung werden im Projekt die verpflichtenden berufsorientierenden Praktika in den Blick genommen; zu fragen ist hier danach, wie sich der Pflegeberuf im Rahmen dieser Einsätze den Schüler:innen realistisch so vermitteln lässt, dass sie diesen Berufsweg mit ihren persönlichen Neigungen und Erwartungen abgleichen und eine gut informierte Entscheidung treffen können. (Leitung: Prof. Dr. Karin Reiber)
- **Emotionale Kompetenz – Emotionsregulation:** Im Rahmen des ersten Praxiseinsatzes der Pflegeausbildung sind Auszubildende mit vielen Eindrücken und Erfahrungen konfrontiert, die ggf. neu und überraschend für sie sind und unterschiedliche Emotionen auslösen können. Deshalb ist es sinnvoll, die Auszubildenden bereits zu einem frühen Zeitpunkt der Ausbildung auf potenzielle emotionale Belastungen vorzubereiten und ihnen Strategien zur Emotionsregulation zu vermitteln. Dieses Teilprojekt entwickelt einen Unterrichtsbaustein zur Emotionsregulation, der auch in Modellschulen implementiert und evaluiert wird. (Leitung: Prof. Dr. Ingrid Darmann-Finck)
- **Ausbildungseinstieg:** Hier wird der Fokus auf den ersten Orientierungseinsatz als meist erster längerer Praxiskontakt gelegt, der nicht selten von Auszubildenden als „Praxischock“ erlebt wird und mitunter mit Enttäuschungen einhergeht, weil die berufliche Alltagsrealität als inkongruent mit individuellen Berufswahlmotiven erlebt wird. Dieses Teilprojekt zielt darauf ab, Wissen über einen gut vorbereiteten und begleiteten Orientierungseinsatz zu generieren und bereitzustellen, wie diese Praxisphase als positiver Ausbildungsaufakt gestaltet werden kann. (Leitung: Prof. Dr. Karin Reiber)

¹ Ein weiteres Teilprojekt zum Regionalen Übergangsmangement ist nicht Gegenstand dieses Beitrags.

- Sprachsensibler Fachunterricht: Pflegeauszubildende sind zu Beginn ihrer Ausbildung neben der Aneignung fachlichen Wissens und Könnens mit sich daraus ergebenden sprachlichen Herausforderungen konfrontiert. Dies kann dazu führen, dass die Partizipation am Unterricht erschwert wird und Ausbildungen abgebrochen werden. Vor diesem Hintergrund thematisiert dieses Teilprojekt unter anderem die Frage, wie integriertes Sprach- und Fachlernen zum Ausbau pflegebezogener sprachlicher Handlungskompetenz und zur Sicherung von Partizipation von Auszubildenden mit nichtdeutscher Erstsprache beitragen kann. (Leitung: Prof. Dr. Andrea Daase)

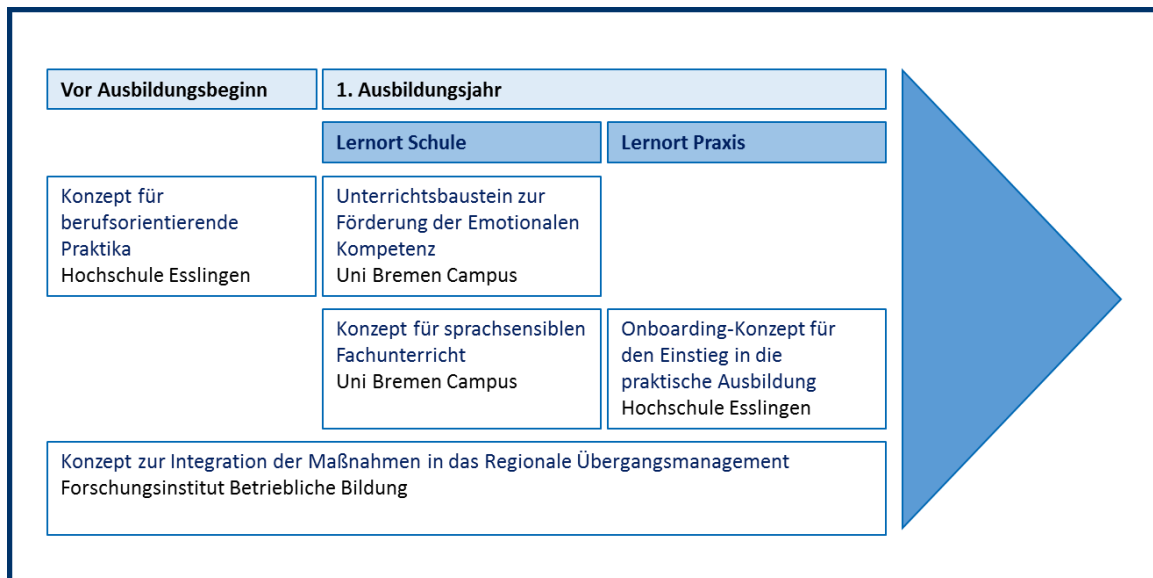


Abbildung 1: Teilprojekte TiP-regio (eigene Darstellung)

Der vorliegende Beitrag stellt zunächst Hintergrund und Ausgangssituation zu den vier Themen berufsorientierende Praktika, Emotionsregulation, Orientierungseinsatz und sprachsensibler Fachunterricht vor, dies mit besonderem Blick auf die damit verbundenen Herausforderungen für (zukünftige) Auszubildende (Kap. 2). Darauf aufbauend werden Ergebnisse der Teilprojekte und daraus resultierende Handlungsempfehlungen vorgestellt (Kap. 3). Im abschließenden Teil (Kap. 4) erfolgen ein Resümée und eine kritische Würdigung.

2 Transition in die Pflegeausbildung

2.1 Berufsorientierung und Berufswahl

Die Phase der Berufsorientierung und der Berufswahlprozess ist für die (jungen) Menschen eine Zeit grundlegender Orientierung, in der eine Bilanzierung bisher erworbener Kenntnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen erfolgt, Zukunftsszenarien und Lebenskonzepte entworfen (vgl. Altepost 2017, 93) sowie individuelle Erwartungen an einen Beruf geprüft werden (vgl. Jung 2008, 133). Dabei steht nicht nur ein Beruf zur Disposition, vielmehr werden unterschiedliche Optionen verglichen und abgewogen (vgl. Eberhard/Ulrich 2006, 37), sodass sich der Berufs-

wunsch präzisiert. Dabei spielen Zugangsvoraussetzungen wie der erforderliche Schulabschluss und ggf. Notenschnitt eine große Rolle. Im Kontext von Berufsorientierung und Berufswahl lassen sich zwei Dimensionen differenzieren: Der Prozess ist einerseits determiniert durch personale Voraussetzungen und subjektive Werte und Wünsche und andererseits stark beeinflusst von sozialen Faktoren wie dem soziokulturellen Kontext und Peer-Groups (vgl. Ebbinghaus 2022, 5). Weiterhin spielt die generationale Zugehörigkeit eine Rolle: Generationenkonzepte gehen davon aus, dass ähnliche gesellschaftlich-kulturelle Sozialisationsbedingungen eine Alterskohorte in einer Weise prägen, die die Identifikation von generationenspezifischen Charakteristika erlauben. Für die die Geburtsjahrgänge 1995 bis 2010 umfassende Generation Z wird mit Blick auf berufliche Aspirationen konstatiert, dass sie sich flexibler bezüglich der Bindung an einen Beruf bzw. Betrieb zeigt und der beruflichen Entwicklung und Selbstverwirklichung einen sehr hohen Stellenwert beimisst (vgl. Weichs/Kauke 2019, 210). Zugleich benötigen die Angehörigen dieser Generation mehr Feedback und Bestätigung (vgl. Walther 2018, 38).

Im Rahmen der Berufsorientierung und -wahl konkurrieren die individuellen und die sozialen Bedingungs- und Einflussfaktoren: Einerseits streben die jungen Menschen nach Unabhängigkeit und Selbstständigkeit von Eltern (vgl. Schöpp et al. 2021, 16) und Peer-Group (vgl. Ebbinghaus 2022, 5), gerade auch im Hinblick auf die Informationsgewinnung (vgl. Hurrelmann/Köcher/Sommer 2019, 86), andererseits ist ihnen die Anerkennung der eigenen Berufswahl durch Eltern und Freundeskreis wichtig (vgl. Ebbinghaus 2022, 5). Naheliegenderweise spielen Social Media eine große Rolle (vgl. Hurrelmann/Köcher/Sommer 2019, 85), insbesondere bezüglich konkreter Informationen über einen Ausbildungsbetrieb (vgl. Schöpp et al. 2021, 11).

Berufsorientierende Praktika werden genutzt, um die zuvor recherchierten Informationen zu validieren und einen Abgleich zwischen eigenen Vorstellungen und der beruflichen Realität vornehmen zu können (vgl. Ratschinski et al. 2017, 65). Mit Blick auf das Berufsfeld Pflege können Praktika gezielt genutzt werden, um Ausbildungsinteressierten einen differenzierten Einblick in das Berufsfeld mit seinen spezifischen Facetten zu geben. Dabei können die zentralen Berufswahlmotive – Wunsch nach einer sinnvollen Tätigkeit und Umgang mit Menschen – gezielt adressiert werden (vgl. Matthes 2019, 98), wobei zugleich auch die Entwicklung einer realistischen Vorstellung vom Pflegeberuf anzustreben ist (vgl. Reiber/Mohr 2022, 114). Voraussetzung dafür sind pädagogisch begleitete berufstypische Situationen (vgl. Kruse/Driesel-Lange 2017, 21).

2.2 Emotionale Herausforderungen in der Pflegeausbildung

Pflege als „Interaktionsarbeit“ erfordert nicht nur den Umgang mit den Gefühlen anderer Menschen („Gefühlsarbeit“), sondern ebenso den Umgang mit eigenen Emotionen („Emotionsarbeit“) (vgl. Böhle/Stöger/Wehrich 2015, 17ff.). Genauer wird unter Emotionsarbeit die Arbeit der Pflegenden verstanden, die sie aufwenden, um die eigenen Gefühle an die in einer beruflichen Situation bestehenden Erwartungen und Anforderungen („Gefühlsregeln“) anzupassen

(vgl. ebd.). Dabei stellt Emotionsarbeit zum einen eine Strategie dar, um angestrebte Pflegeziele zu erreichen, da sie eine wesentliche Voraussetzung für Empathie in der Fähigkeit zur Wahrnehmung und Regulation der eigenen Emotionen ist (vgl. Herpertz/Schütz 2016, 144f.; Klimasch 2022, 229ff.). Zum anderen hat Emotionsarbeit auch den Eigenschutz zum Ziel, da Pflegenden im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit mit zahlreichen objektiv belastenden Situationen konfrontiert sind (vgl. Dunkel 1988, 67, 72ff.). Nicht selten führen die damit verbundenen Belastungen zu psychischen Beeinträchtigungen, die sich unter anderem in durch psychische Störungen verursachten Arbeitsunfähigkeitszeiten niederschlagen können (Köllner 2015, 2f.).

Pflegeauszubildende werden bereits von Ausbildungsbeginn an mit meist unbekanntem existenziellen, leidvollen und herausfordernden Pflegesituationen, die auch als „Grenzsituationen“ (Jaspers 1960, 229) bezeichnet werden können, konfrontiert. Diese Grenzsituationen führen häufig zu schweren emotionalen Belastungen, da durch diese vorhandenen Orientierungen und Gewohnheiten wegbrechen können, was Gefühle der Haltlosigkeit, Ruhelosigkeit und Desorientierung auslösen kann (vgl. Einig/Partsch/Darmann-Finck 2022, 223). Die wahrgenommenen Belastungen können zu Beeinträchtigungen wie Erschöpfung, Müdigkeit und Antriebslosigkeit führen, starke Auswirkungen auf das Privatleben der Auszubildenden haben und schließlich auch zu Ausbildungsabbrüchen führen (vgl. ebd., 229). Dabei sind oftmals die ersten Erfahrungen der Pflegeauszubildenden für die Entwicklung von Umgangsstrategien für den weiteren Ausbildungsverlauf maßgeblich prägend (Partsch/Einig/Darmann-Finck 2022, 48). Allerdings werden die Auszubildenden in den Praxiseinsätzen von ihren Kolleg*innen oder Praxisanleitenden meist nur unzureichend oder gar nicht bei der Emotionsarbeit unterstützt und werden folglich mit den belastenden Gefühlen sich selbst überlassen (vgl. Klimasch 2022, 351, 353; Partsch/Einig/Darmann-Finck 2022, 48). Durch fehlende Unterstützung eignen sich die Auszubildenden häufig nicht zielführende Bearbeitungsstrategien an (z. B. Vermeidung, routiniertes Handeln), die sich im weiteren Verlauf der Ausbildung verfestigen können (vgl. Partsch/Einig/Darmann-Finck 2022, 48).

2.3 Der Ausbildungseinstieg und erste Praxiseinsatz

Der Start in die Ausbildung ist ein Umbruch und Neubeginn: Neu und ggf. ungewohnt für die Auszubildenden sind u. a. Themen und Inhalte der Pflegeausbildung sowie die Arbeitsformen und Methoden (vgl. Hösli-Leu/Wade-Bohleber/von Wyl 2018, 25f.). Für den Ausbildungseinstieg ist der erste Praxiseinsatz von großer Bedeutung: Hier werden erste Eindrücke, z. B. aus vorausgegangenen Praktika und/oder Berichten während des ersten Theorieblocks an der Schule, validiert und ausdifferenziert. Im Zusammenhang damit wird explizit oder implizit auch die Berufswahl im Realitätstest einer zweiten Prüfung unterzogen.

Forschungsbefunde zum Erleben der praktischen Pflegeausbildung im Allgemeinen sind auch auf den ersten Praxiseinsatz anwendbar: Kritische Eindrücke und Erfahrungen können hier wie in einem Brennglas kulminiert auf Auszubildende einwirken, die noch wenig Kompensationsmechanismen entwickelt haben. Der hohe Zeit- und Arbeitsdruck wird von Auszubildenden als sehr belastend erlebt (vgl. ver.di 2022, 11). Die Gestaltung des Theorie-Praxis-Transfers wird

von Auszubildenden kritisch bewertet, wobei insbesondere die Bedingungen des praktischen Lernens bemängelt werden (vgl. Olden et. al. 2023, 5). Dies hat gerade beim ersten Praxiseinsatz einen besonderen Stellenwert, um eine Orientierung zu erhalten und erste selbstständige Tätigkeiten ausführen zu können.

Bedürfnisse von Auszubildenden beim Ausbildungseinstieg lassen sich auch *ex negativo* aus den Gründen ableiten, die sich für Ausbildungsabbrüche identifizieren ließen: Hier haben die Arbeitsatmosphäre, die psychosoziale Unterstützung, Anleitung und Förderung des Kompetenzerwerbs insgesamt eine herausragende Bedeutung (vgl. Garcia González/Peters 2021, 16ff.).

Insgesamt erfordert der Ausbildungseinstieg eine hohe Anpassungsleistung der Auszubildenden: Sie müssen sich in einen hierarchisch strukturierten Betrieb und in ihre neue Rolle einfinden. Für die Validierung der Berufswahl im Kontext der Überprüfung eigener Laufbahnziele sind Ressourcen sowohl der Auszubildenden als auch der Ausbildungsbetriebe zu aktivieren (vgl. Nägele/Stalder 2017, 28f.).

2.4 Auszubildende mit heterogenen Sprachbiographien

Auch aus sprachlicher Perspektive stellt die Transition in die Pflegeausbildung eine zentrale Statuspassage dar. Dies in doppelter Hinsicht: „Die Jugendlichen sind zum einen Teil einer als Übergang konzipierten Maßnahme des Bildungssystems, zum anderen befinden sich ihre Subjektivitäten in einem Transitionsprozess, der nicht unabhängig von Sprachlichkeit betrachtet werden kann“ (vgl. Daase 2017, 128). Damit ein solcher Transitionsprozess gelingen kann, ist es notwendig, die sprachliche Partizipation der Auszubildenden von Beginn an zu sichern, vor allem jener, „denen aus diversen Gründen Benachteiligungen widerfahren sind, die mit stereotypen Zuschreibungen und daraus resultierenden Konsequenzen konfrontiert wurden und werden und die Selbstwirksamkeit nur selten oder gar nicht erlebt haben“ (ebd., 109).

Zentral in diesem Zusammenhang ist der systematische Auf- und Ausbau einer pflegebezogenen sprachlichen Handlungskompetenz, der idealerweise in integrierter – das heißt sprachliches und fachliches Lernen verbindender – Form erfolgt. Additive Formate erweisen sich hierbei in doppelter Hinsicht als nicht zielführend, denn zum einen „bedeutet die ausbildungsbegleitende Sprachförderung einen Zusatzaufwand neben dem regulären Fachunterricht und dem Praxiseinsatz, der [die Auszubildenden] stark belasten kann“ (vgl. Becker/Bleses/Busse 2022, 70), zum anderen ist zu bedenken, „dass externe Angebote der Sprachförderung oft nicht auf die Klientel zugeschnitten sind, also keine Fach- und Berufssprache adressieren“ (ebd.). Ein integriertes Sprach- und Fachlernen hingegen ist für angehende Pflegeauszubildende mit dem Vorteil verbunden, dass sprachliche Herausforderungen in authentischem Kontext und im unmittelbaren Zusammenspiel mit den jeweils Beteiligten – Mitauszubildende, Pflegelehrende, Praxisanleitende und zu pflegende Menschen – thematisiert werden können: „Sprachliche Probleme sind

in letzter Konsequenz auch fachliche Probleme und sollten daher möglichst nicht isoliert, sondern ‚vor Ort‘, d. h. im fachlichen Kontext und im Ausbildungskontext bearbeitet werden“ (vgl. Ohm/Kuhn/Funk 2007, 11).

Integriertes Sprach- und Fachlernen vermag vor allem dann einen nachhaltigen Beitrag zum Ausbau pflegebezogener sprachlicher Handlungskompetenz und zur Sicherung von Partizipation von Auszubildenden mit nichtdeutscher Erstsprache zu leisten, wenn neben kontextuellen Dimensionen „vor Ort“ auch kontextübergreifende Dimensionen Berücksichtigung finden, etwa in Bezug auf sprachliche, biographische und institutionelle Anschlussfähigkeiten und Vernetzungspotenziale. Aus diesem Grund soll im Folgenden – in gebotener Kürze und mit spezifischem Blick auf gelingende Transitionen in die Pflegeausbildung – auf das Konzept der *Durchgängigen Sprachbildung* eingegangen werden, das auf eine „[p]lanvolle Förderung sprachlicher Fähigkeiten als Grundlage für erfolgreiche Bildung“ (vgl. FörMig-Kompetenzzentrum 2023) zielt und dabei in drei Dimensionen realisiert wird: Die *bildungsbiographische Dimension* betont die hohe Relevanz einer kontinuierlichen Sprachbildung ohne Brüche bei Bildungsübergängen, die *thematische Dimension* verweist auf die Notwendigkeit eines systematisierten themen- und fachübergreifenden Wissenszugangs und die *Mehrsprachigkeitsdimension* schließlich fokussiert einen ressourcenorientierten Umgang mit sprachlicher Vielfalt, in dem innere ebenso wie äußere Formen von Mehrsprachigkeit Förderung und Anerkennung finden (vgl. ebd.).

Übertragen auf eine gelingende Transition in die Pflegeausbildung würde dies idealerweise bedeuten: Der Ausbau einer pflegebezogenen sprachlichen Handlungskompetenz orientiert sich konsequent an den individuellen Bildungsbiographien der Auszubildenden (z. B. durch explizite Bezugnahme auf sprachliche, fachliche oder pflegepraktische Vorerfahrungen), geht einher mit einer systematischen Vernetzung der in Theorie und Praxis anzueignenden Ausbildungsinhalte (z. B. durch curriculare Verzahnung fachlicher und sprachlicher Inhalte auf Ebene der Lernfelder, Pflegesituationen und Prüfungsgegenstände) und nutzt dabei – mit Blick auf die Sicherung der Partizipation von Auszubildenden mit nichtdeutscher Erstsprache kann dies nicht genug betont werden – Mehrsprachigkeit als pädagogische Chance und identitätsstärkende Ressource (z. B. durch bewusste Sichtbarmachung sprachlicher Repertoires, Kontrastierung sprachlicher Strukturen, Aktivierung eines metalinguistischen Bewusstseins u. a.).

In die generalistische Ausbildungspraxis haben die genannten Aspekte bislang jedoch nur in sehr geringem Maße Eingang gefunden: Ein integriertes Sprach- und Fachlernen zum Ausbau pflegebezogener sprachlicher Handlungskompetenz und zur Sicherung von Partizipation von Auszubildenden mit nichtdeutscher Erstsprache ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt kaum erkennbar, und insbesondere mit Blick auf die bestehende Übergangssituation sind angehende Pflegeauszubildende mit einem breiten Spektrum an sprachlich-kommunikativen Herausforderungen konfrontiert. Dies soll im Folgekapitel unter Rückgriff auf erste Ergebnisse des Teilprojekts *Sprachsensibler Fachunterricht zur Unterstützung von Auszubildenden mit Deutsch als Zweitsprache* exemplarisch dargestellt werden.

3 Einsteigen & Ankommen

3.1 Berufsorientierende Praktika berufspädagogisch gestalten

Um den eingangs (2) präsentierten Theorie- und Forschungsstand mit Blick auf das zu entwickelnde Konzept näher zu untersuchen, wurden unterschiedliche Akteursgruppen befragt. Zunächst fanden Experteninterviews (n=4) mit Vertreter:innen regionaler Institutionen der Berufsorientierung statt, um Erfolgskriterien und Gelingensbedingungen für eine produktive Zusammenarbeit der an der Berufsorientierung beteiligten Institutionen und Akteure identifizieren zu können. Es folgte eine Fokusgruppe (n=1) mit Lehrer*innen allgemeinbildender Schulen mit sozial-pflegerischem Profil, die für die Berufsorientierung verantwortlich sind. Hier wurden die Erfolgskriterien und Gelingensbedingungen hinsichtlich der Praktika diskutiert. Im Prä-Post-Design fanden Fokusgruppen (n=4) mit Schüler*innen *vor* und *nach* ihrem berufsorientierenden Praktikum statt, um Erwartungen an das Praktikum mit den tatsächlichen Erfahrungen abzugleichen. Der inhaltsanalytischen Auswertung aller Befragungen folgten eine Zusammenschau und wechselseitige Verschränkung der Ergebnisse.

Sowohl die Expert*innen aus Arbeits- und Berufsagenturen als auch die Lehrer*innen und Schüler*innen betonen, wie wichtig es ist, dass ein Praktikum eigenständiges Handeln und somit die Erfahrung von Selbstwirksamkeit ermöglicht. Damit ein berufsorientierendes Praktikum als erfolgreich gewertet wird, sollte es ermöglichen, einen vollständigen Eindruck des Berufs zu vermitteln. Schließlich bewerten alle drei Akteursgruppen – Expert*innen, Lehrer*innen und Schüler*innen – positiv erlebte soziale Kontakte mit Mitarbeiter*innen und Menschen mit Pflegebedarf als wichtiges Gelingensmerkmal. Für die Schüler*innen ist darüber hinaus bedeutsam, dass das Praktikum Spaß macht und sie den zeitlich-praktischen Anforderungen gewachsen sind.

Aufbauend auf den Befunden wird aktuell in einem iterativen Prozess ein Konzept entwickelt, das die unterschiedlichen Perspektiven integriert und in einem systemischen Zugang Handlungsdimensionen und Maßnahmenpakete entwickelt, die von unterschiedlichen Akteursgruppen im Praktikumsbetrieb im Rahmen einer gemeinsamen Strategie umzusetzen sind. Die Prämisse dieser Herangehensweise ist, dass berufsorientierende Praktika als Teil einer betrieblichen Bildungsstrategie von allen Beteiligten mitgestaltet wird (vgl. Reiber/Mohr subm.): In die Umsetzung des Konzepts sind die Leitungspersonen und das Team ebenso wie die Auszubildenden eingebunden, sodass sich daraus ein orchestriertes Zusammenspiel der einzelnen Maßnahmen ergibt. Auch überbetriebliche Schlüsselpersonen wie die verantwortlichen Lehrer*innen allgemeinbildender Schulen und Akteure der Berufsberatung werden integriert.

Die einzelnen Maßnahmen lassen sich in Anlehnung an die vorab referierten Befunde zu folgenden Handlungsdimensionen zusammenfassen: Für gelingende berufsorientierende Praktika bedeutsam ist, dass die Rahmenbedingungen für ein reibungsloses Praktikum gegeben sind, die Praktikant*innen einen umfassenden Einblick in das Arbeitsfeld und den Betrieb/die Organisationseinheit erhalten, die Praktikant*innen eigenständig Tätigkeiten übernehmen können und sich im Team wohl und willkommen fühlen.

Neben diesen Merkmalen, die für Praktika in allen Berufsfeldern gelten, ist es im Pflegebereich besonders wichtig, Praktikant*innen Begegnungen mit Bewohner*innen/Patient*innen zu ermöglichen, ohne sie dabei Verunsicherungen auszusetzen. Die eigenständige Übernahme von berufsspezifischen Tätigkeiten ist nur in sehr begrenztem Umfang möglich. Hier besteht die Gefahr, dass Praktikant*innen außen vor gelassen oder mit Aufgaben, die wenig mit dem Berufsprofil zu tun haben (z. B. Botengänge), betraut werden. Domänenspezifische Besonderheiten zeigen sich „in Situationen, in denen pflegerisches Handeln in der Interaktion mit Patient*innen und Pflegebedürftigen pädagogisch begleitet erfahren werden kann“ (Mohr & Reiber 2022, 114). Das Konzept zeigt auf, wie Praktikant*innen auch in einzelne berufsspezifische Tätigkeiten eingebunden werden können – immer in Kooperation mit einer Pflegefachperson –, ohne selbst überfordert zu werden und ohne Gefährdung für die zu pflegenden Menschen.

3.2 Unterrichtsbaustein Emotionale Kompetenz – Emotionsregulation

Mit dem Unterrichtsbaustein *Emotionale Kompetenz – Emotionsregulation* sollen Pflegeauszubildende zu Beginn der Ausbildung dabei unterstützt werden, konstruktive Strategien zur Emotionsregulation zu entwickeln, auf die sie in oder nach emotional herausfordernden Situationen zurückgreifen können. Dadurch sollen Fähigkeiten angebahnt werden, durch die Pflegeauszubildende das Erleben und den Ausdruck von Emotionen in ihrer Qualität, Intensität und Dauer gezielt beeinflussen können (vgl. Barnow/Reinelt/Sauer 2016, 6; Gross 2015, 7).

Die Entwicklung eines ersten Unterrichtsentwurfs orientierte sich an den von Kern (2009, 5-10) empfohlenen Konstruktionsschritten für die Entwicklung von Curricula bzw. curricularen Einheiten. Um zu den Zielen und Inhalten des Bausteins zu gelangen, wurden systematische Literaturrecherchen zu Theorien und Modelle der Emotionsregulation, Best-Practice-Konzepte zur Förderung der Fähigkeit von Pflegeauszubildenden zur Emotionsregulation bzw. emotionale Kompetenzen und Umgang mit belastenden Gefühlen in Situationen mit zu pflegenden Menschen durchgeführt. Die Ergebnisse unserer Recherchen bestätigten die vielfältigen emotionalen Herausforderungen, die Pflegelernende zu Beginn der Ausbildung erfahren, sowie die nicht ausreichende Vorbereitung auf und Unterstützung nach diesen Erfahrungen. Jedoch adressieren bereits bestehende Konzepte häufig Personen mit einem Emotionsregulationsdefizit und werden daher von Therapeut*innen oder Personen, die dafür besonders geschult sind, angewendet (bspw. Barnow/Reinelt/Sauer 2016, 27ff.; Berking 2010, 41ff.; Eckert/Tarnowski 2022, 69ff.; Glasenapp 2021, 128ff.). Keines der uns bekannten Konzepte zielt auf die Förderung der Emotionsregulation von Pflegeauszubildenden oder berücksichtigt die Kompetenzen von Pflegelehrer*innen. Um einerseits die Praxisrelevanz, aber auch die Nutzer*innenfreundlichkeit des zu entwickelnden Unterrichtsbausteins sicherzustellen, wurde mit dem Design-Based Research Ansatz ein methodisches Vorgehen gewählt, in dem Konzeption, Entwicklung und Erprobung von Anfang an in ein wissenschaftliches Vorgehen eingebettet sind und in dem Forschung und Entwicklung in einem engen Wechselverhältnis zueinander stehen (Burda-Zoyke 2017, 1ff.). Im Zuge des iterativen Vorgehens wurden Zwischenergebnisse wiederholt mit Vertreter*innen von Modellschulen und externen pflegedidaktischen Expertinnen disku-

tiert und Schlussfolgerungen für eine sukzessive Verbesserung des Unterrichtskonzepts abgeleitet. Somit orientiert sich die Entwicklung des vorliegenden Unterrichtsbausteins an bestehenden Konzepten, berücksichtigt jedoch die spezifischen Rahmenbedingungen der Pflegeausbildung, die Bedürfnisse der Pflegeauszubildenden sowie die Kompetenzen der Pflegelehrer*innen.

Um Pflegelehrer*innen in der Implementation und Durchführung des Unterrichtsbausteins zu unterstützen, wurde im Zuge der Entwicklung ein Manual entwickelt, in dem neben den Lernsequenzen in Form von Artikulationsschemata mit Angaben zu Phasen, Zielen, Inhalten, Sozialformen, Methoden und Materialien auch didaktische Kommentare zu den einzelnen Sequenzen verfasst wurden, die unter anderem Handlungsempfehlungen beinhalten, wenn Auszubildende sich zu stark emotional in Lernprozesse involvieren. Um zudem auf unterschiedliche Kursdynamiken flexibel reagieren zu können, werden in der Beschreibung methodische Alternativen unter Berücksichtigung der Zielstellung vorgeschlagen.

Insgesamt besteht der Unterrichtsbaustein aus sechs Lernsequenzen, von denen vier Lernsequenzen für den ersten und zwei Lernsequenzen für den zweiten Theorieblock geplant sind. Um ein zunehmendes Bewusstsein von Emotionen und von emotionalen Reaktionen zu entwickeln, wird in der ersten Lernsequenz mittels bereits erfahrener Gefühle ein Vokabular und Verständnis entwickelt, auf das in den folgenden Lernsequenzen zurückgegriffen werden kann. Die zweite Lernsequenz verfolgt das Ziel, dass Auszubildende ihre Emotionen zunächst nur wahrnehmen, ohne gleich zu reagieren. Daran anschließend lernen Auszubildende, Emotionen nicht unbedingt sofort zu kontrollieren, sondern die eigenen Reaktionen zu akzeptieren. Darauf aufbauend setzen sie sich in der vierten Lernsequenz mit der konstruktiven Untersuchung emotionaler Reaktionen auseinander, um in der fünften Lernsequenz die Analyse eigener emotionaler Reaktionen zu reflektieren. Die letzte Lernsequenz zielt darauf ab, ein Bewusstsein sowie ein Verständnis dafür zu entwickeln, welche Aspekte des emotionalen Prozesses und zu welchen Zeitpunkten sowie in welcher Form aktiv reguliert werden können.

3.3 Den Orientierungseinsatz als gelungenen Einstieg in die Ausbildung gestalten

Auch zum Orientierungseinsatz fanden aufbauend auf dem unter 2.3 referierten Forschungsstand eigene Erhebungen statt. Zunächst wurden explorative Experteninterviews (n=4) mit Verantwortlichen von Ausbildungsträgern geführt, die bereits ein spezifisches Konzept für den Orientierungseinsatz nutzen, mit dem Fokus auf Unterstützungserfordernisse und -maßnahmen beim Ausbildungseinstieg. In einem zweiten Schritt wurde der Orientierungseinsatz sowohl aus Sicht der Auszubildenden als auch aus der Perspektive der sie begleitenden Kursleiter*innen untersucht. Im Prä-Post-Design fanden Fokusgruppen (n=4) mit Auszubildenden vor und nach dem Orientierungseinsatz statt, um Erwartungen an und Erfahrungen im Orientierungseinsatz zu ermitteln. Des Weiteren war von Interesse, wie Auszubildende während des Einsatzes beim Einstieg in die praktische Ausbildung unterstützt wurden und welche Unterstützung sie sich zusätzlich gewünscht hätten. Komplementär dazu wurden im Rahmen von Fokusgruppen (n=2) mit Pflegepädagog*innen, die als Kursleiter*innen Auszubildende des ersten Ausbildungsdrittels betreuen, die aus ihrer Sicht erforderlichen Unterstützungsstrukturen und -maßnahmen für

die Auszubildenden im Rahmen des Orientierungseinsatzes erhoben. Auch hier erfolgte eine inhaltsanalytische Auswertung nach Mayring (2019) sowie eine wechselseitige Verschränkung der Ergebnisse, deren Interpretation und Aufbereitung zu einem Konzept.

Für die Auszubildenden ist es wichtig, dass ihr Status als Auszubildende in der Praxis respektiert wird und sie dort als Lernende wahrgenommen werden. Sie erwarten vom ersten Praxiseinsatz, dort ihr bisher erworbenes Wissen in die Praxis umsetzen und anwenden zu können. Deshalb hoffen sie, auf Pflegefachpersonen zu treffen, die ihnen typische Pflegehandlungen zeigen und erklären. Darüber hinaus wünschen sie sich, in das Team integriert zu werden und so ein Gefühl der Zugehörigkeit zu erleben. Die Berichte nach dem Orientierungseinsatz weichen allerdings von diesen Erwartungen ab: Auszubildende schildern, dass ihr Status als Lernende zu wenig berücksichtigt wurde und ihnen – jenseits der vorgeschriebenen Praxisanleitung – kaum etwas gezeigt wurde. Darüber hinaus haben sie das Arbeitsaufkommen und den Zeitdruck als belastend erlebt und hätten sich eine bessere Einbindung ins Team gewünscht. Auch haben die Auszubildenden bereits während des ersten Praxiseinsatzes emotionalen Stress und ethisch-moralische Unsicherheit in Notfall- und Grenzsituationen erlebt. Positiv gewürdigt wurde es, wenn der Einsatzbereich im Rahmen klarer Ausbildungsstrukturen gut auf den Orientierungseinsatz vorbereitet war. Wenn die Beziehungsgestaltung zu den Menschen mit Pflegebedarf gut gelungen ist, haben die Auszubildenden dies als Ressource wahrgenommen.

Aus Sicht von Pflegepädagog*innen, die Kurse im ersten Ausbildungsdrittel betreuen, werden an die Auszubildenden die Anforderung gestellt, sich möglichst unauffällig und geräuschlos in Strukturen und Abläufe zu integrieren und das Team zu unterstützen. Dass es in der Praxis mitunter zu wenige positive Rollenvorbilder für den Pflegeberuf gibt, kann einen sehr ernüchternden Effekt für Auszubildende im Orientierungseinsatz haben. Pointiert formuliert kommt es aus Sicht der Kursleiter*innen auf Vertrauen, Verständnis und Akzeptanz den Auszubildenden gegenüber an.

Die Aussagen der Expert*innen lassen sich zu drei Dimensionen verdichten. Im Kontext der strukturellen Dimension geht es um personelle und zeitliche Voraussetzungen und Bedingungen der praktischen Ausbildung. In fachdidaktischer Hinsicht kommt es darauf an, dass die gesamte praktische Ausbildung in ein Praxiscurriculum integriert ist, aus dem sich auch Ziele und Lernaufgaben für den Praxiseinsatz ableiten lassen. Schließlich sind mit Blick auf die soziale Bedingungsseite für den gelingenden Einstieg in die praktische Ausbildung Wertschätzung und der Aufbau einer kollegialen Beziehung bedeutsam.

Aufbauend auf dem Stand der Forschung (2.3) und den eigenen vorab referierten Befunden wird aktuell ein Konzept für den Orientierungseinsatz entwickelt, das demselben Prinzip folgt wie es bereits unter 3.1 formuliert wurde: Abgeleitet von der Prämisse, dass Ausbildung eine Aufgabe des gesamten Betriebs ist, sind auch hier unterschiedliche Akteursgruppen eingebunden, von den Leitungspersonen über Praxisanleiter*innen und weiteren Fachkräften bis hin zu anderen Auszubildenden.

Das Konzept adressiert die strukturell-arbeitsorganisatorische, soziale und fachliche Dimension. Dazu zählen Maßnahmen, die darauf abzielen, dass alle Rahmenbedingungen des Orientierungseinsatzes vorab geklärt sind und die Auszubildenden direkt zu Beginn des Einsatzes eine Orientierung durch Bereitstellung wichtiger Informationen erhalten. Weitere Maßnahmen haben zum Ziel, dass die Integration der Auszubildenden auf Zeit gelingt und sie ein lernförderliches Klima erleben. Klarheit im Hinblick auf die Ziele und Lernmöglichkeiten des Einsatzes sowie die darauf abgestimmten Praxisanleitungen und Lernaufgaben dienen dem fachlichen Lernfortschritt und -erfolg.

3.4 Sprachsensibler Fachunterricht

Erste Ergebnisse des Teilprojekts *Sprachsensibler Fachunterricht zur Unterstützung von Auszubildenden mit Deutsch als Zweitsprache* weisen darauf hin, dass Auszubildende beim Übergang in die generalistische Pflegeausbildung mit einem breiten Spektrum an sprachlich-kommunikativen Herausforderungen konfrontiert sind. So zeigte sich im Rahmen von Unterrichtsbeobachtungen, die im ersten Ausbildungsjahr an unterschiedlichen Untersuchungsstandorten in Deutschland durchgeführt wurden, dass sich die Unterrichtskommunikation und das Sprachverhalten der Lehrpersonen in zu geringem Maße an den sprach- und bildungsbiographischen Vorerfahrungen der Auszubildenden orientierten (z. B. in Gestalt einer fehlenden sprachlichen Sequenzierung, eines hohen Unterrichts- und Sprechtempos sowie eines fehlenden Einbezugs von individuellen Wissens- und Sprachrepertoires). Hierdurch wurde die Partizipation von Auszubildenden – insbesondere mit nichtdeutscher Erstsprache – erschwert. Im Sinne einer gelingenden Transition in die Pflegeausbildung sollte der – im vorigen Kapitel skizzierten – *bildungsbiographischen Dimension* der Durchgängigen Sprachbildung (vgl. FörMig-Kompetenzzentrum 2023) künftig größere Bedeutung zugemessen werden, etwa durch eine gezieltere Integration sprachlicher und fachlicher Vorerfahrungen und einer subjektorientierteren Gestaltung der Unterrichtskommunikation.

Im Rahmen von Gruppendiskussionen wiesen Pflegeauszubildende zudem darauf hin, dass ihnen der Wechsel unterschiedlicher sprachlicher Ebenen Schwierigkeiten bereite. So müssten sie in Unterrichts- und Prüfungskontexten, die eher fachsprachlich geprägt seien, andere sprachliche Anforderungen erfüllen als in der Pflegepraxis, wo sie neben allgemein- und umgangssprachlichen Situationen auch mit Dialekten und besonderen Kommunikationssituationen – beispielsweise im Umgang mit demenziell erkrankten Menschen – konfrontiert seien. In diesem Zusammenhang – und mit besonderem Blick auf die *thematische Dimension* der Durchgängigen Sprachbildung – wäre es empfehlenswert, sprachliche und fachliche Inhalte auf theoretischer (Unterricht, Klausuren, Curricula etc.) und pflegepraktischer (Orientierungseinsätze, Praxisanleitungen, Praxisaufträge etc.) Ebene systematischer miteinander zu verzahnen, sodass Pflegeauszubildende bereits zu Beginn ihrer Ausbildung für unterschiedliche sprachliche Register sensibilisiert und flexibilisiert werden.

Ein weiteres Ergebnis dieses Teilprojekts, das vor diesem Hintergrund Erwähnung finden soll, lässt sich wie folgt zusammenfassen: Ein bewusster Umgang mit Mehrsprachigkeit war im

Rahmen des beobachteten Pflegeunterrichts kaum erkennbar, weder in Bezug auf äußere noch auf innere Formen der Mehrsprachigkeit. Partizipation in einem nachhaltigen Sinne gelingt jedoch nur, wenn Auszubildende – unabhängig davon, ob mit deutscher oder nichtdeutscher Erstsprache – dazu befähigt werden, sämtliche sprachliche Ressourcen, die ihnen zur Verfügung stehen, zu aktivieren. Ein integriertes Sprach- und Fachlernen bietet hierfür potenzialreiche Bedingungen, da es nicht in isolierten Parallelsystemen, sondern im situativen Kontext der Pflegeausbildung unter Beteiligung aller Akteur*innen erfolgt. Aus diesem Grund – und unter Bezugnahme auf die im vorigen Kapitel dargestellte *Mehrsprachigkeitsdimension* der Durchgängigen Sprachbildung – sollten Lehrende des generalistischen Pflegeunterrichts in Zukunft noch stärker dafür sensibilisiert werden, die im Kurs vorhandene Mehrsprachigkeit zu thematisieren und zu fördern, z. B. durch das Vergleichen sprachlicher Phänomene und Strukturen, die Bezugnahme auf sprachliche Varietäten (z. B. in pflegerischen Fallsituationen) oder den Einsatz mehrsprachiger Unterrichtsmaterialien und Begleitmedien.

Um Auszubildende und Lehrende beim Überwinden der hier präsentierten Herausforderungen zu unterstützen, zielt das Teilprojekt *Sprachsensibler Fachunterricht zur Unterstützung von Auszubildenden mit Deutsch als Zweitsprache* auf die Entwicklung von Eckpunkten eines Konzepts des sprachsensiblen Fachunterrichts für die Pflegeausbildung. Auf diese Weise soll ein Beitrag zu sprachlich gelingenden Transitionen in die Pflegeausbildung und somit zur Fachkräftegewinnung geleistet werden.

4 Fazit und Ausblick

Ausgangspunkt dieses Beitrags und des darin vorgestellten Projekts ist die Bedeutung von Berufsorientierung und Ausbildung für die Fachkräftegewinnung. In einer verlaufsorientierten Perspektive wird dabei der Prozess von den berufsorientierenden Praktika bis hin zum Ausbildungseinstieg sowie dem ersten Unterrichtsblock und Orientierungseinsatz mit seinen Entwicklungsherausforderungen für die Auszubildenden betrachtet.

Das zentrale Ziel des Projektes TiP-regio besteht darin, die Herausforderungen beim Übergang von der schulischen in die berufliche Bildung zu identifizieren, zu analysieren und entsprechende Unterstützungsangebote zu entwickeln. Im Zuge dessen werden im Projekt unterschiedliche Phasen und Facetten des Übergangs analysiert und daraus Handlungsempfehlungen mit unterschiedlichen Anknüpfungspunkten abgeleitet, wobei auch Schnittstellen zwischen den Teilprojekten berücksichtigt werden.

Die Domänenspezifität kommt dabei in allen Projektteilen zum Tragen. Mit Blick auf die Berufsorientierung ist das Spannungsfeld zwischen Überforderung und Nicht-Beteiligtwerden auszubalancieren. Die potenziell irritierende Wirkung erster Eindrücke ist im Rahmen des Konzepts für den Orientierungseinsatz zu antizipieren und der Wunsch nach Partizipation zu berücksichtigen. Die Empfehlungen für einen sprachsensiblen Fachunterricht integrieren die domänenspezifischen kommunikativen Anforderungen zu Ausbildungsbeginn. Beim Unterrichtsbaustein zur Förderung der emotionalen Kompetenz wird der Tatsache Rechnung getragen, dass der Pflegeberuf eine gut ausgeprägte Emotionsregulation erfordert.

In vier Teilprojekte wurden für spezifische Phasen des Übergangs von der Schule in die Pflegeausbildung Konzepte entwickelt, die verschiedenste Akteure (Berufsberatende, Schulleitungen, Lehrer*innen, Stationsleitungen, Praxisanleitende und Pflegelehrende) adressieren, um Schüler*innen bzw. Pflegeauszubildende in der Orientierung bzw. beim Übergang und Eintritt in die Pflegeausbildung begleiten und unterstützen zu können.

Die damit verbundenen Fokussetzungen bringen jedoch auch Limitierungen mit sich, da jeweils immer nur Teilaspekte des Übergangskontinuums betrachtet werden. Zwar werden dabei sowohl Maßnahmen der Verhaltensprävention (Unterrichtsbaustein Emotionsregulation) als auch der Verhältnisprävention (berufspädagogisches Konzept für den Orientierungseinsatz) einbezogen. Gleichwohl ist daraus nicht der Anspruch an Vollständigkeit und Ausgewogenheit zwischen subjektbezogenen und systemischen Interventionen abzuleiten. Zudem ist – in kritischer Würdigung der forschungsmethodischen Umsetzung – zu konstatieren, dass Anzahl und Umfang der Erhebungen aufgrund der zur Verfügung stehenden Projektmittel von vornherein feststanden. Eine größere Anzahl von Befragungen hätte gewiss zu einem noch höheren Grad an Belastbarkeit der erzielten Ergebnisse geführt.

Im weiteren Projektverlauf werden die Ergebnisse, Konzepte und Handlungsempfehlungen adressatenorientiert aufbereitet und über die BIBB-Homepage zur Verfügung gestellt. Weiterhin findet zum Projektabschluss eine virtuelle Ringvorlesung mit dem Titel *Wege in die Pflege: Orientieren – Einsteigen – Ankommen* statt: Zu jedem Teilprojekt gibt es einen Online-Vortrag, gerahmt durch eine einleitende und abschließend-zusammenfassende Veranstaltung. Weitere Informationen sind über die Letztautorin dieses Beitrags erhältlich.

Literatur

Altepost, A. (2017): Risiken der Berufswahl. Wiesbaden.

Barnow, S./Reinelt, E./Sauer, C. (2016): Emotionsregulation: Manual und Materialien für Trainer und Therapeuten. Berlin/Heidelberg.

Becker, L./Bleses, P./Busse, B. (2022): Ausbildungsqualität im Fokus. In: Die Schwester/Der Pfleger. 8/22, 66-70.

Berking, M. (2010): Training emotionaler Kompetenzen. Berlin/Heidelberg.

Böhle, F./Stöger, U./Weihrich, M. (2015): Interaktionsarbeit gestalten. Vorschläge und Perspektiven für humane Dienstleistungsarbeit. Berlin.

Burda-Zoyke, A. (2017): Design-Based Research in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Rezeption und Umsetzungsvarianten. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 33, 1-27, Online:

http://www.bwpat.de/ausgabe33/burda-zoyke_bwpat33.pdf (28.07.2023).

Daase, A. (2017): Heteroglossische Subjektivitäten im Übergang – Sprachlichkeit aus der Subjektperspektive. In: Daase, A./Ohm, U./Mertens, M. (Hrsg.): Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf. Münster, 109-134.

Dunkel, W. (1988): Wenn Gefühle zum Arbeitsgegenstand werden – Gefühlsarbeit im Rahmen personenbezogener Dienstleistungstätigkeiten. In: Soziale Welt. 39, 1, 66-85.

Ebbinghaus, M. (2022): Pflege? Damit kann ich mich (nicht) sehen lassen. BIBB Report, 1. Online: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/17936> (28.07.2023).

Eberhard, V./Ulrich, J. (2006): Schulische Vorbereitung und Ausbildungsreife. In: Eberhard, V./Krewerth, A./Ulrich, J. (Hrsg.): Mangelware Lehrstelle. Zur aktuellen Lage der Ausbildungsplatzbewerber in Deutschland. Bielefeld, 35-56.

Eckert, M./Tarnowski, T. (2022): Stress- und Emotionsregulation: Trainingsmanual zum Programm Stark im Stress. Weinheim.

Einig, C./Partsch, S./Darmann-Finck, I. (2022): Entwicklungsaufgaben im ersten Jahr der pflegeberuflichen Ausbildungsgänge. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 118(2), 207-237.

FörMig-Kompetenzzentrum (Hrsg.) (2023): Konzeption Durchgängige Sprachbildung. Online: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/durchgaengige-sprachbildung.html> (05.07.2023).

Garcia González, D./Peters, M. (2021): Ausbildungs- und Studienabbrüche in der Pflege – ein integratives Review. Bonn.

Glaserapp, J. (2021): Emotionen als Ressourcen: Manual für Psychotherapie, Coaching und Beratung. Weinheim.

Greenberg, L.S. (2010): Visions of Psychotherapy. Vortrag in der APA-Tagung am 13.08.2010 in San Diego, USA.

Gross, J.J. (2015): Emotion regulation: Current status and future prospects. In: Psychological Inquiry 26(1), 1-26.

Haenggli, M./Hirschi, A. (2020): Career adaptability and career success in the context of a broader career resources framework. In: Journal of Vocational Behavior. 119(1), 103414.

Herpertz, S./Schütz, A. (2016): „EMO-TRAIN“: Ein Interventionsprogramm zur Förderung von Empathie, Emotionswahrnehmung und -regulation. In: Roth, M./Schönefeld, V./Altmann, T. (Hrsg.): Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie. Berlin/Heidelberg, 141-155.

Hösli-Leu, S./Wade-Bohleber, L./von Wyl, A. (2018): Stress und soziale Unterstützung im ersten Jahr einer Berufsausbildung. In: Sabatella, F./von Wyl, A. (Hrsg.): Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf. Berlin/Heidelberg, 24-38.

Hurrelmann, K./Köcher, R./Sommer, M. (2019): Die McDonald's Ausbildungsstudie 2019. Kinder der Einheit. Same same but (still) different! Online: <https://www.change-m.de/wp-content/uploads/2022/08/McDonalds-Ausbildungsstudie-2019.pdf> (28.07.2023).

Jaspers, K. (1960): Psychologie der Weltanschauungen. Berlin/Heidelberg.

Jung, E. (2008): Reife, Fähigkeit oder Kompetenz? Über die pädagogisch-didaktische Bedeutung von Leitbegriffen im Arbeits- und Berufsfindungsprozess. In: Schlemmer, E./Gerstberger, H. (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden, 131-157.

Kern, D.E. (2009): A six-step-approach to curriculum development. In: Kern, D.E./Thomas, P.A./Hughes, M.T. (Hrsg.): Curriculum Development for Medical Education: A Six-Step Approach. Baltimore, 5-10.

Klimasch, G. (2020): Pflegerische Empathie (lernen) – Sichtweisen von Pflegelegenden: Eine longitudinale qualitative Interviewstudie. Bremen.

Köllner, V. (2015): Psychisch krank in der Pflege – psychische Belastungen durch den Beruf, Möglichkeiten zu Prävention und Rehabilitation. In: WISO, Analysen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik. März, 1-4. Online: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/11244.pdf> (28.07.2023).

Kruse, A./Diesel-Lange, K. (2017): Berufsorientierung in den Pflegeberufen – ein vernachlässigter Bereich? In: Berufsbildung Wissenschaft und Praxis. 1, 20-21.

Matthes, S. (2019): Warum werden Berufe nicht gewählt? Die Relevanz von Attraktions- und Aversionsfaktoren in der Berufsfindung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Bildung. Online: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/9795> (28.07.2023).

Mayring, P./Fenzl, T. (2019): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur N./Blasius J.(Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, 633-648.

Nägele, C./Stalder, B.E. (2017): Übergänge in die Berufsbildung – Ein Arbeitsmodell. In: Neuenchwander, M.P./Nägele, C. (Hrsg.): Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt. DOI 10.1007/978-3-658-16981-7_2, 21-36.

Ohm, U./Kuhn, C./Funk, H. (2007): Einleitung. In: Ohm, U./Kuhn, C./Funk, H. (Hrsg.): Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. Münster, 11-16.

Olden, D. et al. (2023): Die generalistische Pflegeausbildung in Deutschland aus Sicht Auszubildender. In: Pflege (2023), 1-9, DOI: 10.1024/1012-5302/a000930.

Partsch, S./Einig, C./Darmann-Finck, I. (2022): „Und irgendwann spricht man es auch nicht mehr an“ – Entwicklungsaufgaben von Pflegeauszubildenden vom 1. in das 2. Ausbildungsjahr. In: Journal für Qualitative Forschung in Pflege- und Gesundheitswissenschaften, 9(1), 43-51.

Ratschinski, G./Sommer, J./Eckhardt, C./Struck, P. (2017): Evaluation des BMBF-Programms zur „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Bildungsstätten.“ Endbericht. Online: https://www.berufsorientierungsprogramm.de/bop/shareddocs/downloads/bop-abschlussbericht-evaluation-2017.pdf?_blob=publicationFile&v=3 (27.10.2023).

Reiber, K./Mohr, J. (subm.): Bildungsarchitekturen für Berufliche Bildung der Domäne Pflege – Strukturen, Prozesse und lernförderliches Klima. In: Brühe, R./von Gahlen-Hoops, W.

(Hrsg.): Handbuch Pflegedidaktik. Eine Systematik und disziplinäre Standortbestimmung. Berlin.

Reiber, K./Mohr, J. (2022): Auszubildendengewinnung und Ausbildungsgestaltung im Pflegeberuf. Eine laufbahnbezogene Perspektive auf den Lernort Praxis. In: Bellmann, L./Ertl, H./Gerhards, C./Sloane, P. (Hrsg.): Betriebliche Berufsbildungsforschung. ZBW-Beiheft 32. Stuttgart, 97-121.

Reiber, K./Küpper, A./Mohr, J. (2021): Wunsch und Wirklichkeit in der Pflegeausbildung - eine laufbahnbezogene Perspektive auf Berufsorientierung im Kontext von Fachkräftebedarf. In: Weyland, U./Ziegler, B./Diesel-Lange, K./Kruse, A. (Hrsg.): Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsorientierung. Bonn, 179-195.

Rothgang, H. (2021): Statement – zur Vorstellung des Pflegereports der BARMER am 01. Dezember 2021 in Berlin. Online:

https://www.socium.uni-bremen.de/uploads/News/2021/20211201_Statement_Rothgang_Pflegereport2021.pdf
(27.10.2023).

Savickas, M.L. (2013): Career construction theory and practice. In: Brown, S.D./Lent, R.W. (Hrsg.): Career Development and Counseling. Hoboken, New Jersey, 147-183.

Schöpp, M./Risius, P./Martin, A./Jansen, A. (2021): Neue (digitale) Wege in der Berufsorientierung. KOFA-Studie 2/2021. Online:

https://www.kofa.de/media/Publikationen/Studien/Digitale_Berufsorientierung_2_2021.pdf
(28.07.2023).

ver.di – Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (Hrsg.) (2022): Ausbildungsreport Pflegeberufe 2021. Online:

https://gesundheit-soziales-bildung.verdi.de/++file++63492153d04b586de48bfd09/download/V-FB3_010_Ausbildungsreport_2022_RZ_Impressum_korr_sis.pdf (28.07.2023).

Walther, P. (2018): Haltung ändern für die Generation Z. In: Personalwirtschaft. 45(7), 36-40.

Weichs V./Kauke, R. (2019): Generation Y: Herausforderung oder Chance für den Arbeitgeber? In: Busold, M. (Hrsg.): War for Talents. Berlin/Heidelberg, 205-217.

Zitieren dieses Beitrags

Reiber, K./Fleiner, M./Partsch, S./Dorn, S./Hofmann, N./Willaredt, A. (2024): Den Übergang in die Pflegeausbildung gestalten – Ein Beitrag zur Fachkräftegewinnung. In: *bwp@ Spezial HT2023: Hochschultage Berufliche Bildung 2023*, hrsg. v. Gerholz, K.-H./Annen, S./Braches-Chyrek, R./Hufnagl, J./Wagner, A., 1-20. Online:
http://www.bwpat.de/ht2023/reiber_etal_ht2023.pdf (22.01.2024).

Zitieren nach APA-Stil (7. Auflage, deutsche Version)

Reiber, K., Fleiner, M., Partsch, S., Dorn, S., Hofmann, N. & Willaredt, A. (2024). Den Übergang in die Pflegeausbildung gestalten – Ein Beitrag zur Fachkräftegewinnung. K.-H. Gerholz, S. Annen, R. Braches-Chyrek, J. Hufnagl & A. Wagner (Hrsg.), *bwp@ Spezial HT2023: Hochschultage Berufliche Bildung 2023*, 1–20.

http://www.bwpat.de/ht2023/reiber_etal_ht2023.pdf

Die Autor:innen



Prof. Dr. habil. KARIN REIBER

Hochschule Esslingen, Fakultät Soziale Arbeit, Bildung und Pflege
Flandernstraße 101, 73732 Esslingen

Karin.Reiber@hs-esslingen.de

<https://www.hs-esslingen.de/personen/karin-reiber/>



Dr. MICHA FLEINER

Universität Bremen, Fachbereich 10: Sprach- und Literaturwissenschaften, Germanistik – Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache

Universitäts-Boulevard 13, 28359 Bremen

fleiner@uni-bremen.de

www.uni-bremen.de



SEBASTIAN PARTSCH

Universität Bremen, Institut für Public Health und Pflegeforschung (IPP), Abteilung Qualifikations- und Curriculumforschung

Grazer Straße 4, 28359 Bremen

partsch@uni-bremen.de

www.uni-bremen.de



SABINE DORN

Hochschule Esslingen, Fakultät Soziale Arbeit, Bildung und Pflege
Flandernstraße 101, 73732 Esslingen

Sabine.dorn@hs-esslingen.de

www.hs-esslingen.de, www.educate4care.de



NICOLA HOFMANN

Hochschule Esslingen, Fakultät Soziale Arbeit, Bildung und Pflege

Flandernstraße 101, 73732 Esslingen

Nicola.hofmann@hs-esslingen.de

www.hs-esslingen.de



ANNA WILLAREDT

Hochschule Esslingen, Fakultät Soziale Arbeit, Bildung und Pflege

Flandernstraße 101, 73732 Esslingen

Anna.Willaredt@hs-esslingen.de

www.hs-esslingen.de