bwp@ Spezial HT2025 | Juli 2026

Hochschultage Berufliche Bildung 2025: Nachhaltig – Digital – Chancengerecht. Zukunftsszenarien von Arbeit, Bildung und Beruf

17.-19. März 2025 an der Universität Paderborn

Hrsg. v. **Katharina Hartwich, Dietmar Heisler, Petra Lippegaus, Michelle Schmökel, Jana Schwede & Christian Sommer**

Elena TSAROUHA[1], Antje KRAUSE-ZENß[2], Daniel GROßMANN[3], Jan BRAUN[1], Marlene BENKERT[3], Markus WOCHNIK[2], Bernd REUSCHENBACH[3] & Karin REIBER[1]

([1] Hochschule Esslingen, [2] Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) & [3] Katholische Stiftungshochschule München)

Generalistische Pflegeausbildung: Verständnis, Akzeptanz und Zufriedenheit

Online unter:

https://www.bwpat.de/ht2025/tsarouha_etal_ht2025.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2026

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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

bwp@

www.bwpat.de

CC BY SA

ELENA TSAROUHA[1], ANTJE KRAUSE-ZENß[2], DANIEL GROßMANN[3], JAN BRAUN[1], MARLENE BENKERT[3], MARKUS WOCHNIK[2], BERND REUSCHENBACH[3] & KARIN REIBER[1]

([1] Hochschule Esslingen, [2] Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) Magdeburg, Berlin & [3] Katholische Stiftungshochschule München)

Generalistische Pflegeausbildung: Verständnis, Akzeptanz und Zufriedenheit

Abstract

Berufsbildung gilt als zentrales Instrument für die Fachkräftesicherung und -bindung. In der Domäne Pflege wird dafür seit 2020 auf eine generalistische Pflegeausbildung gesetzt. Vier Jahre nach der Einführung soll beleuchtet werden, welche Bestandteile der Ausbildung gut umgesetzt sind, ob die Generalistik in der Pflege akzeptiert ist und wie zufrieden Auszubildende mit der Ausbildung sind. Vorgestellt werden Ergebnisse aus der deutschlandweiten Begleitforschung zur Einführung der neuen Pflegeausbildungen (BENP und BENP II, Laufzeit 2021-2028), die vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) beauftragt ist. Die Erfahrungen mit und Einschätzungen zur Einführung und Gestaltung der generalistischen Pflegeausbildung von ausbildungsrelevanten Akteuren wurde in BENP II mittels zweier Fokusgruppen (jeweils n = 9) erfasst und inhaltanalytisch ausgewertet. Die Zufriedenheit von Auszubildenden mit der generalistischen Pflegeausbildung wurde im Rahmen einer Panel-Befragung in BENP mit drei Erhebungswellen (2021, 2022 und 2023) erhoben und deskriptiv analysiert. An der Panelstudie haben 1.377 Auszubildende teilgenommen. Viele ausbildende Akteure befürworten die generalistische Pflegeausbildung, wobei vor allem in der Pflegepraxis noch Vorbehalte bestehen. Die Umsetzung der generalistischen Ausbildung zeigt aus Sicht der Auszubildenden noch deutliche Schwächen. Der Transformationsprozess im Zuge der generalistischen Pflegeausbildung ist noch nicht abgeschlossen.

General nursing training: understanding, acceptance, and satisfaction

Vocational training is considered a key instrument for securing and retaining skilled workers. To this end, the focus in the nursing sector has been on general nursing training since 2020. Four years after the start of general nursing training, we examine which components of the vocational training have been successfully implemented. In addition, the study examines whether general nursing is accepted and how satisfied students are with their training. Findings of a Germany-wide accompanying research on the implementation of the general nursing training (BENP and BENP II, running from 2021 to 2028) commissioned by the Federal Institute for Vocational Education (BIBB) will be presented. Two focus groups (n = 9 each) were conducted to examine the experiences and perceptions of stakeholders in BENP II regarding the implementation and design of general nursing training. The results were analyzed using content analysis. Student satisfaction with general nursing training was assessed in a panel survey conducted in BENP in three waves (2021, 2022, and 2023). The data were analyzed descriptively. A total of 1.377 students participated in the panel study. Many training stakeholders support general nursing training. However, there are still concerns, particularly in the field of nursing practice. Students still see considerable weaknesses in the implementation of generalist training. The transformation process resulting from the implementation of general nursing training is not yet completed.

***Schlüsselwörter**: Pflegeberufereform, Generalistik, Pflegefachpersonen, Berufsbildung, Transformationsprozess*

1 Einführung der generalistischen Pflegeausbildung

Die Pflegeberufereform soll dem Fachkräftemangel in der Pflege entgegenwirken und die Fachkräftesicherung und Fachkräftebindung stärken (BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2019, S. 19). Dafür wird u. a. auf die Berufsbildung als zentrales Instrument für die Fachkräftesicherung und -bindung gesetzt (Tsarouha et al., 2022, S. 48). Seit Januar 2020 wird die generalistische Pflegeausbildung umgesetzt, mit dem Ziel, Pflegefachpersonen für die Versorgung aller Altersstufen und Versorgungsbereiche zu qualifizieren (PflBG, § 5 Abs. 1). An die Stelle der bisherigen Unterteilung in Pflege von Kindern und Jugendlichen, Erwachsenen und alten Menschen tritt eine versorgungsbereichs- und altersübergreifende generalistische Ausbildung (Benedix & Kathmann, 2019, S. 65–67). Außerdem ermöglicht die neue Pflegeausbildung vielfältige Einblicke in unterschiedliche Tätigkeitsbereiche von Pflegefachpersonen durch Praxiseinsätze in allen Versorgungsbereichen, was die Ausbildung als solche attraktiver machen und die Anzahl der Auszubildenden steigern soll (BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2019, S. 12). Generalistisch ausgebildeten Pflegefachpersonen eröffnen sich vielfältige berufliche Optionen und ihre Mobilität innerhalb der Pflegebranche wird erleichtert (Bundesregierung, 2017, S. 53). Die Möglichkeit, Versorgungsbereiche im Verlauf der Berufstätigkeit leichter wechseln zu können, soll zum Verbleib von Pflegefachpersonen in einer Pflegetätigkeit beitragen (Pflegekammer NRW, 2024, S. 6).

Damit die erwartete Attraktivitätssteigerung der Pflegeausbildung eintritt, ist jedoch die Umsetzung und Ausgestaltung der Ausbildungsreform durch die ausbildenden Akteure an Pflegeschulen und an den verschiedenen Einsatzorten der praktischen Ausbildung bedeutsam. Eine hochwertige Ausbildung setzt voraus, dass sich ausbildungsrelevante Akteure gemeinsam der Aufgabe stellen, attraktive Ausbildungsbedingungen zu schaffen (BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2019, S. 5). Grundlegend dafür ist, dass ausbildende Akteure die durch den Gesetzgeber angestoßenen und im Vorfeld kontrovers diskutierten Veränderungen im Rahmen der Pflegeausbildungen nachvollziehen können, für sinnvoll und zielführend erachten und in der Lage sind, die Veränderungen im Rahmen der Ausbildung umzusetzen. Im Beitrag wird mittels ausgewählter Befunde der Begleitforschung des Veränderungsprozesses zur Einführung der neuen Pflegeausbildung (BENP und BENP II) der Status quo des Transformationsprozesses der Einführung und Implementierung der generalistischen Pflegeausbildung überprüft und diskutiert. Es wird nachgezeichnet, wie sich der Transformationsprozess der Pflegeberufereform mit Blick auf die Pflegeausbildung im Feld gestaltet und wie angestoßene Veränderungen von ausbildungsrelevanten Personen eingeschätzt, akzeptiert und umgesetzt werden. Anhand von Befunden aus zwei Fokusgruppen zum Thema Verständnis und Akzeptanz der generalistischen Pflegeausbildung sollen die Umsetzung der Kompetenzorientierung als leitendes Ausbildungsprinzip und die Pflegeprozesssteuerung als berufsspezifische Arbeitsmethode betrachtet werden; zusätzlich wird die Rolle der Leitungspersonen im Transformationsprozess in den Blick genommen. Die Befunde der Panel-Befragung von

Auszubildenden legen die Zufriedenheit der Auszubildenden mit der neuen Ausbildung offen. Im Vordergrund steht die erlebte Theorie-Praxis-Verzahnung, vor allem im Rahmen von Praxisbegleitungen und Praxisanleitungen. Zusätzlich wird die wahrgenommene Vorbereitung auf den Berufseintritt in verschiedenen Versorgungsbereichen dargelegt und eine Gesamtbewertung der neuen Ausbildung präsentiert.

2 Charakteristika der generalistischen Pflegeausbildung

Die Pflegeberufereform hat neben der Steigerung der Attraktivität des Pflegeberufs und der Pflegeausbildung auch das Ziel, Pflegepersonen besser auf die veränderten Anforderungen in der Versorgung vorzubereiten (Reiber, 2024, S. 68) und den „Schutz der zu behandelnden oder zu pflegenden Personen“ zu gewährleisten (Büscher, 2024, S. 9). Im Zuge dessen wurden erstmals vorbehaltene Tätigkeiten definiert. Darunter fällt u. a. die Pflegeprozesssteuerung von der Erhebung und Feststellung des individuellen Pflegebedarfs über die Organisation, Gestaltung und Steuerung des Pflegeprozesses sowie die Analyse, Evaluation, Sicherung und Entwicklung der Qualität der Pflege (PflBG, § 4). Als originäre Pflegeaufgabe gewinnt die Pflegeprozesssteuerung an Bedeutung (Genz & Gahlen-Hoops, 2024, S. 22). Entsprechend gilt es, die Pflegeprozesssteuerung als leitendes Ausbildungsparadigma in der Ausbildung aufzugreifen und Auszubildenden in Lerngelegenheiten zu vermitteln (Brühe, 2024, S. 101). Der damit verbundene Transformationsprozess betrifft das Pflege- und Berufsverständnis sowie das Bildungs- und Lernverständnis, um Veränderungen in der Pflegepraxis und -ausbildung zu erreichen (Reiber et al., 2023, S. 3, 5–6). Das neue Berufsprofil ist an der zunehmenden Komplexität von Pflegeanlässen ausgerichtet, dies erfordert die Fähigkeit „wissenschaftlich fundiertes Fachwissen in der Pflegepraxis flexibel handhabbar einzusetzen“ (Löwenstein, 2022, S. 2) und sich dabei am Pflegeprozess als vollständige Handlungen zu orientieren. Um Auszubildende auf die sich verändernden und komplexen Anforderungen in der pflegerischen Versorgung vorzubereiten bedarf es eines umfassenden Bildungsverständnisses (Genz & Gahlen-Hoops, 2024, S. 23) in dessen Zentrum die konsequente Kompetenzorientierung der Ausbildung steht. Darunter fällt neben der Fähigkeit theoretische Lerninhalte in die Praxis zu transferieren (Wissenstransfer), auch Erlerntes von einer (Pflege-)Situation in eine andere zu übertragen und anwenden zu können (Transferwissen; Grønning et al., 2022, S. 2). Die Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe (PflAPrV) definiert die in der Ausbildung zu erwerbenden Kompetenzen in fünf Kompetenzbereichen, die wiederum in zahlreiche Unterkompetenzen ausdifferenziert sind (PflAPrV, Anlage 2). Die Anbahnung der erforderlichen Kompetenzen erfolgt mittels kompetenzorientierter Lehr-/Lernkonzepte im Rahmen spiralförmiger Curricula, mit fächerübergreifenden Lehreinheiten und exemplarischen Lerngelegenheiten, die an Fallbeispielen orientiert sind (Saul & Jürgensen, 2021, S. 59). Dabei rückt die Theorie-Praxis-Verzahnung stärker in den Vordergrund: Die Übertragung von theoretischem Wissen in die praktische Anwendung im Rahmen spezifischer Pflegesituationen erfordert eine höhere Transferleitung der Auszubildenden, die durch ausbildende Akteure unterstützt werden muss (Krause-Zenß et al., 2024, S. 219–220). Der veränderte Anspruch der Ausbildung gegenüber Auszubildenden und Ausbildenden zeigt sich u. a. in der qualitativen und quantitativen Aufwertung der Praxisanleitung (Tsarouha et al., 2023) und der verbindlichen Vorgaben zur Häufigkeit der Praxisbegleitung durch Lehrende (Klaus, 2025, z. B. S. 116).

Durch das Pflegeberufegesetz als rechtliche Weisungsinstanz ist die Reform mit ihren berufspolitischen Zielen auf der Makroebene verordnet und unterliegt somit politischen Entscheidungen und Regulierungen (Hower et al., 2020, S. 632). Im Rahmen der Begleitforschung wird geprüft, wie Anforderungen aus dem Pflegeberufegesetz auf der Mesoebene der Ausbildungsverbünde und Einrichtungen umgesetzt werden. Für tragfähige Transformationsprozesse ist es förderlich, wenn auf der Meso- und Mikroebene ausbildungsrelevante Akteure nicht nur ein Bewusstsein für die Notwendigkeit von Veränderungen haben, sondern auch die Bereitschaft und das Wissen mitbringen, um Veränderungen zu unterstützen (Hiatt, 2006; Stumpf-Parketny, 2025). Zusätzlich benötigen ausbildende Akteure Fertigkeiten zur Umsetzung der leitenden Ausbildungsprinzipien, die es ggf. mit Blick auf die generalistische Pflegeausbildung noch (weiter) auszubilden gilt (Stumpf-Parketny, 2025, S. 15).

3 Methodische Zugänge

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hat im Anschluss an die Begleitforschung des Veränderungsprozesses zur Einführung der neuen Pflegeausbildungen (BENP, Laufzeit 02/2021-01/2024) eine zweite Phase (BENP II, Laufzeit 03/2024-02/2028) in Auftrag gegeben. Das Konsortium der Begleitforschung setzt sich zusammen aus dem Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb), der Hochschule Esslingen und der Katholischen Stiftungshochschule München. In der ersten Phase (BENP) wurden Interviews zu verschiedenen Schwerpunktthemen mit ausbildenden Akteuren geführt und Erfahrungen und Einschätzungen von Auszubildenden und Studierenden mit der generalistischen Pflegeausbildung im Rahmen einer standardisierten Online-Panelbefragung erhoben. Im Rahmen von BENP II werden ausbildungsrelevante Akteure aus Pflegeschulen, Hochschulen und Praxisbetrieben sowie Auszubildende, Studierende und Absolventinnen und Absolventen zu verschiedenen Themen in Einzelinterviews und Fokusgruppen befragt. Im Rahmen einer Delphi-Befragung werden Inhalte aus den Ergebnissen aus vorausgegangenen Fokusgruppen und Einzelinterviews aufgearbeitet. Die standardisierte Online-Panelbefragung von Auszubildenden und Studierenden wird fortgesetzt und um Erfahrungen im Zuge des Berufseinstiegs erweitert. Ergänzend werden mittels der Experience Sampling Methode Erkenntnisse über das Lernen und Erleben von Auszubildenden in der Praxis gewonnen. Zudem erfolgt ein Scoping Review zu den Themen Berufseinstieg und -verbleib.

Der vorliegende Beitrag nimmt Bezug auf Erhebungen der Begleitforschung und stützt sich dabei auf Befunde aus zwei Fokusgruppen mit ausbildungsrelevanten Akteuren zum Thema Verständnis und Akzeptanz der generalistischen Pflegeausbildung (BENP II) und auf Befunde aus der Panelbefragung von Auszubildenden (BENP).

3.1 Methodik und Stichproben der Fokusgruppen mit ausbildungsrelevanten Akteuren (BENP II)

In zwei leitfadengestützten Fokusgruppen mit ausbildungsrelevanten Akteuren zu Verständnis und Akzeptanz der Generalistik wurden verschiedene Aspekte der Generalistik, Ausprägungen von Akzeptanz und Vorbehalte gegenüber der Generalistik diskutiert. Die Fokusgruppen wurden im Oktober und November 2024 digital durchgeführt. Über verschiedene Kanäle, wie z. B.

Aufrufe über Verbände und Fachgesellschaften, wurden die Zielgruppen deutschlandweit auf die Befragung hingewiesen und um Teilnahme gebeten. Ziel war eine möglichst heterogene Zusammensetzung der Fokusgruppen hinsichtlich verschiedener ausbildungsrelevanter Funktionen, um vielfältige Perspektiven zu berücksichtigen und verschiedene Erfahrungen und Einschätzungen abzubilden (s. Tabelle 1). Die Fokusgruppen dauerten 115 bzw. 133 Minuten.

Tabelle 1: Zusammensetzung der Fokusgruppen

Fokusgruppe	**Anzahl TN**	**Funktion (Häufigkeit)**	**Berufserfahrung in Funktion** (Durchschnitt, Min und Max)	**Alter** (Durchschnitt, Min und Max)	**Geschlecht**
Verständnis und Akzeptanz 1	9	Schulleitung (3) Koordination/Praxistransfer (2) Praxisanleitung (3) Lehrkraft (1)	$\bar{x}$ = 8,8 Jahre [1; >31] Jahre	$\bar{x}$ = 46,7 Jahre [26; 57] Jahre	w = 8 m = 1
Verständnis und Akzeptanz 2	9	(stellv.) Schulleitung (2) Koordination (1) Praxisanleitung (3) Lehrkraft/Dozentin (3)	$\bar{x}$ = 12 Jahre [1; 40] Jahre	$\bar{x}$ = 48 Jahre [33; 62] Jahre	w = 7 m = 2

Die Fokusgruppen wurden inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz & Rädiker, 2022; Mayring, 2015). Die anonymisierten Transkripte wurden anhand eines Kategoriensystems von jeweils zwei Personen codiert. Das Kategoriensystem wurde vorwiegend deduktiv anhand des thematisch strukturierten Leitfadens entwickelt und im Zuge der ersten Analyseschritte induktiv überarbeitet. Anschließend wurden ausgewählte Kategorien innerhalb eines Analyseteams mit n = 5 Personen vertiefend analysiert. Der Beitrag basiert auf Befunden aus den Kategorien: Stolpersteine und hemmende Faktoren, Akzeptanz der Generalistik, Berufsbild und berufliches Selbstverständnis, Chancen der Generalistik. Für eine bessere Lesbarkeit wurden die im Beitrag ausgewiesenen Zitate geglättet.

3.2 Methodik und Stichproben der Panelbefragung von Auszubildenden (BENP)

Die Befragung der Auszubildenden war als Panelstudie mit drei Erhebungswellen konzipiert, die in den Jahren 2021, 2022 und 2023 erfolgten (Olden et al., 2023). Zielgruppe waren Auszubildende, die nach dem Pflegeberufegesetz (PflBG) mit Ausbildungsstart im Jahr 2020 ihre Ausbildung absolvierten. Die Befragungen fanden am Ende des ersten, zweiten und dritten Ausbildungsdrittels statt und bezogen sich auf das jeweils zurückliegende Ausbildungsdrittel. Die Rekrutierung der Studienteilnehmenden erfolgte per E-Mail bundesweit an 1.266 Pflegeschulen. Als Anreiz zur Teilnahme an der Erhebung wurden pro Befragungswelle 200 Gutscheine im Wert von jeweils zehn Euro unter den Teilnehmenden verlost. An staatlichen

Pflegeschulen erfolgte aufgrund von Genehmigungsauflagen keine Incentivierung. Außerdem durften dort nur volljährige Auszubildende befragt werden.

Sämtliche Befragungen wurden als Online-Erhebungen realisiert. Für die Datenerhebung kamen standardisierte, ausbildungsphasenspezifische Fragebögen (Erhebungswelle T1, T2, T3) zum Einsatz, die überwiegend geschlossene Fragestellungen enthielten. Die Verknüpfung der Daten über die verschiedenen Messzeitpunkte erfolgte mittels randomisiert erzeugter Identifikatoren (Pseudonyme), um die Anonymität der Teilnehmenden zu gewährleisten.

Die Datenauswertung erfolgte mittels deskriptiver und bivariater Analyseverfahren. Vor der Analyse erfolgte eine Fallbereinigung. Kriterien für die Identifikation und Bereinigung ungültiger Fälle bildeten die Bearbeitung von weniger als 50 % der zu bearbeitenden Seiten im Fragebogen unter Berücksichtigung von Filterführungen, mehr als 50 % fehlende Angaben in den bearbeiteten Fragestellungen sowie eine im Vergleich zum Durchschnitt aller Befragten sehr hohe Beantwortungsgeschwindigkeit (Relative Speed Index > 2). Im Folgenden werden ausschließlich Ergebnisse der gültigen Fälle berichtet.

Das Befragungspanel umfasst insgesamt 1.532 registrierte Auszubildende (Großmann et al., 2024), was rund 2,4 % der Zielpopulation widerspiegelt (DESTATIS, 2021). Der Anteil weiblicher Auszubildender liegt mit 81,7 Prozent geringfügig über dem in der amtlichen Pflegeausbildungsstatistik (DESTATIS, 2021). Das Panel repräsentiert bundesweit 332 Pflegeschulen, von denen sich jede zehnte in staatlicher Trägerschaft nach Schulrecht befand. Die Verteilung auf Bundesländer weicht geringfügig von der amtlichen Pflegeausbildungsstatistik ab (DESTATIS, 2021). Die östlichen Bundesländer, mit Ausnahme von Berlin und Sachsen-Anhalt, sind dabei unterrepräsentiert. Weitere Merkmale des Panels zeigt Tabelle 2.

Tabelle 2: Befragungspanel Auszubildende (BENP)

Registrierte	*n* = 1.532
Anteil weiblich	81,7 %
Bundesländer (Schulstandort)	16
Anzahl Pflegeschulen	332
Anteil Pflegeschulen staatlich	10,1 %
Anteil mit Migrationserfahrung	15,8 %
Hauptschule	8,4 %
Mittlere Reife	45,4 %
FH-Reife	11,5 %
Abitur	27,5 %

Von den registrieren Teilnehmenden nahmen 1.377 Auszubildende an mindestens einer der drei Erhebungswellen teil. 537 Auszubildende beteiligten sich an allen Erhebungswellen. Den Umfang und die Zusammensetzung der Stichproben pro Erhebungswelle zeigt Tabelle 3.

Tabelle 3: Stichprobenübersicht Erhebungswellen T1 bis T3 Auszubildende (BENP)

	Stichprobe T1-2021 1. Ausbildungsjahr	Stichprobe T2-2022 2. Ausbildungsjahr	Stichprobe T3-2023 3. Ausbildungsjahr
Anzahl gültige Fälle	n = 1.266	n = 851	n = 712
Anzahl Bundesländer	15 (MV fehl.)	16	15 (MV fehl.)
Anzahl Pflegeschulen	328	281	263
Anteil Pflegeschulen staatlich	9,6 %	8,5 %	9,3 %
Soziodemogr. Merkmale:			
Anteil weiblich | männlich	81,8 % | 18,2 %	83 % | 16,8 %	81,8 % | 18,2 %
Anteil m. Migrationserfahrung	15,5 %	13,3 %	14,5 %
Anteil mit Kind/Kindern	nicht erhoben	17,3 %	16,5 %
Anteil Abschluss Hauptschule | Abitur	7,8 % | 30,1 %	6,8 % | 33,2 %	6,9 % | 34,5 %

3.3 Validierungsworkshop

Ausgewählte Befunde wurden in einem Workshop mit (n = 6) Expertinnen im Rahmen der 23. Hochschultage Berufliche Bildung 2025 validiert. Nachdem Befunde im Workshop präsentiert wurden, wurden sechs zentrale Fragen zur Diskussion gestellt. Dabei wurde die Schwerpunktsetzung der Diskussion am Interesse der Teilnehmenden ausgerichtet. Für den vorliegenden Beitrag sind die Diskussionsinhalte zu folgenden Fragen relevant:

- Welchen Stellenwert haben die vorbehaltenen Tätigkeiten, insbesondere die Pflegeprozesssteuerung, innerhalb der generalistischen Pflegeausbildung bei Ihnen und in Ihrem Umfeld?
- Welches Verständnis von Kompetenzorientierung als leitendes Ausbildungsprinzip nehmen Sie in Ihrem Umfeld wahr?
- Mit welchen innovativen Ansätzen/Konzepten lässt sich die Praxisanleitung quantitativ und qualitativ verbessern?
- Besteht Bedarf, die Rolle der Praxisbegleitung genauer und einheitlich zu bestimmen? Welche Aufgaben kann man der Praxisbegleitung zuschreiben?
- Welche Erfahrungen haben Sie mit der Einflussnahme (betrieblicher) Leitungspersonen auf die Umsetzung und Gestaltung der generalistischen Pflegeausbildung gemacht?

Die Diskussionsinhalte aus dem Validierungsworkshop bereichern die Diskussion dieses Beitrags im Anschluss an die Ergebnispräsentation.

4 Ergebnisse

Zunächst werden die Befunde aus den Fokusgruppen und somit die Perspektive von ausbildenden Akteuren präsentiert. Ergänzt werden diese um Befunde aus der Perspektive von Auszubildenden aus der Panelbefragung.

4.1 Ergebnisse aus den Fokusgruppen mit ausbildungsrelevanten Akteuren

Für die Akzeptanz der generalistischen Pflegeausbildung haben sich in den Analysen zwei Aspekte als besonders relevant herausgestellt: die Kompetenzorientierung als leitendes Ausbildungsprinzip und die Pflegeprozesssteuerung als berufsspezifische Arbeitsmethode. Bei der Gestaltung der an den beiden Aspekten ausgerichteten Ausbildung werden im Datenmaterial Herausforderungen benannt, die nachfolgend beschrieben werden. Abschließend werden bestehende Vorbehalte gegenüber der generalistischen Pflegeausbildung in der Domäne Pflege und die Rolle der Leitungsebenen im Umsetzungsprozess der generalistischen Pflegeausbildung aus der Perspektive ausbildungsrelevanter Akteure dargelegt.

4.1.1 Pflegeprozesssteuerung

Die Definition der vorbehaltenen Tätigkeiten wird für die weitere Professionalisierung des Pflegeberufes von den befragten Akteuren für wichtig befunden. Innerhalb der Fokusgruppen wird nicht ausführlich thematisiert, wie die vorbehaltenen Tätigkeiten und die Pflegeprozesssteuerung in der generalistischen Ausbildung an Auszubildende vermittelt werden. Es wird eingeräumt, dass der Pflegeprozess als berufsspezifische Arbeitsmethode für Auszubildende in der Praxis mitunter wenig sichtbar ist, z. B. wenn Pflegefachpersonen das ihrem Pflegehandeln zugrundeliegende Pflegeziel nicht kommunizieren. Aus einer Praxiseinrichtung wird berichtet, dass Arbeitsprozesse angepasst wurden, um den Pflegeprozess in der Pflegepraxis für die Auszubildenden sichtbar zu machen. Dies erfolgt, indem Fachkräfte vor der Pflegehandlung gegenüber den Auszubildenden formulieren, mit welchem Ziel die Pflegehandlung erfolgt (z. B. die Formulierung des Ziels einer Positionierung eines zu pflegenden Menschen).

> *„Wenn eine Fachkraft loszieht, dann hat die ihr Ziel, also ihr Pflegeziel, unter Umständen im Kopf, verbalisiert es aber nicht, und somit bleibt es für die Auszubildenden häufig eine Blackbox. Und wir haben jetzt konkret angefangen, dass sie eben sofort immer wieder bei jeder einzelnen Pflegebehandlung, und wenn es eine Positionierung ist, eben vorher formulieren sollen, mit welchem Ziel soll der Mensch jetzt umpositioniert werden, was möchtest du erreichen, eine bessere Atmung, eine Tonussenkung oder ähnliches. Und wir fahren damit ganz gut, weil wir dann eben in ganz kleinen Teilen den Pflegeprozess als Arbeitsmethode immer wieder aufgreifen und damit dann eben auch klar wird, wo sich Arbeiten einfach verschränken und gegenseitig beeinflussen.“ (FG2_VA, Pos. 88, B3 − Praxis)*

Trotz der teilweise geringen Sichtbarkeit des Pflegeprozesses in der täglichen Arbeit wird den Auszubildenden der generalistischen Pflegeausbildung im Gegensatz zu Auszubildenden vorangegangener Pflegeausbildungen attestiert, dass sie die Pflegeprozesssteuerung als ein wesentliches Element ihrer Pflegetätigkeit verstehen.

„Hm (bejahend). da haben wir tatsächlich sehr positive Erfahrungen gemacht, mit unseren Absolventen, die sehr konkret definieren, dass die Pflegeprozesssteuerung wesentliches Element ist, ihrer Tätigkeit, und dafür einstehen. Und das kenne ich so nicht. Ich bin 1985 / habe ich gestartet. Ich war die (lachend) Erste mit Pflegeprozess in der Ausbildung. Es hat sich ja nie wirklich irgendwie gut durchgesetzt. Und unsere Absolventen gehen da mit einem anderen Selbstbewusstsein und einem anderen Verständnis ran. Und das ist mit Generalistik und Pflegeberufegesetz gekommen." (FG2_VA, Pos. 184 – B4: Schule)

4.1.2 Kompetenzorientierung als leitendes Ausbildungsprinzip

Wenngleich das PflBG sowohl fachliche als auch überfachliche/personale Kompetenzen einschließt, fällt in den Fokusgruppen besonders auf, dass es noch kein geteiltes Kompetenzverständnis zu geben scheint. Dieses konzentriert sich tendenziell entweder auf fachliche Kompetenzen und (Fakten-)Wissen oder fokussiert auf überfachliche/personale (Schlüssel-) Kompetenzen. Wiederholt betonten ausbildende Akteure sehr positiv den Erwerb überfachlicher/personaler Kompetenzen (z. B. vernetztes Denken, Reflexionsvermögen, Anpassungsfähigkeit) bei den Auszubildenden (z. B. FG1_VA, Pos. 57, P8 − Betrieb; FG2_VA, Pos. 152, B9 − Schule).

Das Verständnis von Kompetenz in Abgrenzung zu Fachwissen der Befragten zeigt sich beispielsweise in Aussagen zum Vergleich zwischen den Prüfungen in den alten Ausbildungen und in der generalistischen Pflegeausbildung. Der Aufbau der Prüfungen in der vorangegangenen Ausbildung wird als komplexer eingeschätzt. Die aktuellen Prüfungsleistungen in der Theorie werden als umfangreich wahrgenommen, wobei es aus der Perspektive einer befragten Person widersprüchlich zu sein scheint, dass Auszubildende auf Prüfungen im Rahmen der kompetenzorientierten generalistischen Ausbildung *„ironischerweise"* (FG1_VA, Pos. 91, P6 − Schule) mit Faktenwissen vorbereitet werden. Diese Person unterscheidet also zwischen Faktenwissen und Kompetenzen und grenzt beides gegeneinander ab.

„Wenn man die Prüfung sich anschaut in der Gesundheits- und Krankenpflege, in der ich vorher auch tätig war, dann fand ich diese Prüfung durchaus vom Aufbau KOMPLEXER, als es die jetzigen Prüfungsleistungen sind. Die sind sehr umfangreich, die jetzigen Prüfungsleistungen in der Theorie. Sind aber in ihrer Draufsicht doch auch sehr ähnlich und man kann Auszubildende, glaube ich doch, auch darauf ganz gut vorbereiten. Ironischerweise dann wieder mit Faktenwissen. Also das ist dann etwas, was ein bisschen seltsam ist. Also diese Kompetenzorientierung in der Prüfung fand ich, war mehr noch in den alten Prüfungsformaten auch gegeben." (FG1_VA, Pos. 91, P6 − Schule)

Ein weiteres Kompetenzverständnis zeigt sich vor dem Hintergrund des exemplarischen und situationsbezogenen Lernens und führt zu anderen Schlussfolgerungen. Es gebe nun keinen starren Erwartungshorizont mehr, Auszubildende müssten *„in der Situation lesen"* (FG1_VA, Pos. 93, P5 − Schule) und eine fachliche Begründung ihrer Fokussetzung liefern. Die vorherrschenden Kompetenzverständnisse beschreiben demnach zum einen ein Verständnis der Kompetenzen in der generalistischen Pflegeausbildung als „Faktenwissen" und zum anderen als

„Anwendungswissen“. Insgesamt entsteht der Eindruck einer Kompetenzverschiebung aus Sicht ausbildender Akteure, die mit einer Stärkung und einem größeren Fokus auf überfachliche Kompetenzen einhergeht. Dies kann als positiver und intendierter Effekt der Generalistik interpretiert werden. Über das exemplarische Lernen, die Handlungsorientierung und den Situationsbezug lernen die Ausbildenden bspw. ihre Kompetenzen auf unbekannte Situationen zu übertragen und sich neues Wissen selbst zu erschließen.

Weiterhin gibt es auch kein einheitliches Vorgehen, was die Operationalisierung der Kompetenzbereiche und Unterkompetenzen der PflAPrV betrifft. Dies resultiert z. B. aus der Forderung von Aufsichtsbehörden, für einzelne Kompetenzbereiche eine Vielzahl an Leistungsnachweise zu erbringen. Dies deutet auf die Vorstellung bzw. das Verständnis hin, dass einzelne Kompetenzbereiche voneinander getrennt, ausdifferenziert und kleinschrittig abgebildet werden müssen:

> *„Ja die Kompetenzen sind ja allein schon, ich sage mal, durch das Pflegeberufegesetz ja vorgegeben und also auch Prüfungen und all das, was da hinten dranhängt. Von daher muss das natürlich die große Struktur sein. Finde ich auch völlig okay, wenngleich man merkt, ich sage mal, jede Pflegesituation umfasst ja nicht nur eine Kompetenz oder so. Wir haben in [Bundesland1] eine Aufsichtsbehörde, [Organisation12], die uns dann vorgeschrieben haben, für jedes Ausbildungsjahr Kompetenzbereich eins, vier Leistungsnachweise schriftlich, zwei mündlich, Kompetenzbereich zwei und so weiter. Also wir haben allein im ersten Ausbildungsjahr annähernd 20 Leistungsnachweise, was natürlich bei den Auszubildenden dazu führt, dass die dann so dieses: So, ich sehe dann den KB eins, und da muss ich drei Klausuren schreiben. Und das widerspricht natürlich eigentlich dem Grundgedanken dessen.“ (FG2_VA, Pos. 64, B2 − Schule)*

Mancherorts befindet sich das Praxiscurriculum noch in der Entwicklung. Dabei wird es mitunter als schwierig wahrgenommen, die Kompetenzbereiche und Unterkompetenzen in den Ausbildungsnachweisen der Auszubildenden sichtbar zu machen und gleichzeitig überschaubar zu halten. Einzelne Pflegehandlungen sind so komplex, dass bei der Festlegung von relevanten Kompetenzen teilweise bis zu 50 Unterkompetenzen in den Blick genommen werden (können). Diese Fragmentierung wird als nicht zielführend wahrgenommen (FG2_VA, Pos. 64, B2 − Schule).

4.1.3 Vorbehalte gegenüber der generalistischen Pflegeausbildung

Die Ausbildung wird von Befragten als zeitgemäß (FG2_VA, Pos. 152, B9 – Schule; FG1_VA, Pos. 43, P6 − Schule) und international anschlussfähig empfunden, da generalistisch ausgebildete Pflegefachpersonen europaweit wettbewerbsfähig sind (FG2_VA, Pos. 38, B7 − Schule). Berufsbildungsakteure aus Schulen stellt die Abkehr von der Fächerorientierung hin zum exemplarischen Lernen teilweise vor Herausforderungen, in manchen Fällen sogar zu Auseinandersetzungen mit der eigenen beruflichen Identität und dem beruflichen Selbstverständnis.

> *„Es hat schon in dieser Umstellung dazu geführt, dass äh Tränen geflossen sind, bei Lehrenden, die gesagt haben: "Bin ich jetzt hier überhaupt nicht mehr wichtig mit dem, was ich vorher gemacht habe?" Weil eben auch Inhalte auf den Prüfstand gekommen*

sind. Und wie gesagt, wir haben ein komplett neues Curriculum entwickelt. und da hat insbesondere eine Ärztin, die bei uns tätig ist, sehr gelitten, weil die Medizin nicht mehr so im Fokus steht, sondern die Situationen, die eben in der Praxis relevant sind." (FG2_VA, Pos. 104, B4 − Schule)

Pflegeteams in Praxiseinrichtungen haben ihre Erwartungen an die Auszubildenden noch nicht an die Veränderungen im Zuge der neuen Pflegeausbildung angepasst (FG1_VA, Pos. 117, P1 − Praxis). Beim Pflegefachpersonal in der Praxis bestehen noch große Vorbehalte gegenüber der Generalistik, die sich insbesondere auf fehlendes Fachwissen der Auszubildenden beziehen. Berichtet wird von einer Früher-war-alles-Besser-Mentalität (FG2_VA, Pos. 146, B4 – Schule) auf Seiten des Pflegefachpersonals, die Auszubildenden der generalistischen Pflegeausbildung würden überhaupt nichts können (FG2_VA, Pos. 146, B4 – Schule). Diese Ansicht würde auch den Auszubildenden transportiert werden.

„Also gerade in unserem ersten Kurs, die haben da schon ein dickes Fell haben müssen, was die sich so anhören haben müssen, dass sie ja Generalisten sind, und dass sie deshalb überhaupt nichts können. Und (lachend) das ist auch einfach ungerecht den Leuten gegenüber." (FG2_VA, Pos.146; B4 – Schule)

Die Befragten reflektieren, dass Akteure aus der Praxis weitreichender aufgeklärt werden sollen, um bestehende Vorbehalte abzubauen und ein adäquates Verständnis über die generalistische Pflegeausbildung entwickeln zu können (FG2_VA, Pos. 146, B4 – Schule). Ferner wird auf einen positiven Effekt für das Berufsbild durch einen vermehrten Berufseintritt generalistisch ausgebildeter Absolvent:innen gehofft.

„[…] Also gesellschaftlich sehe ich tatsächlich noch keine positive Änderung, was das Berufsbild betrifft. Die Auszubildenden selbst, und das ist meine große Hoffnung, ändern sich dahingehend. Und ich hoffe, dass, umso mehr Auszubildende das dann im Jahre austragen, dass sich dann auch das gesellschaftliche Bild vielleicht mal ändert." (FG2_VA, Pos. 188, B9 − Schule)

4.1.4 Rolle der Leitungsebene

Im Zuge der Generalistik nimmt das lebenslange Lernen eine zentrale Rolle ein. Die Befragten halten ein Umdenken auf allen (Leitungs-)Ebenen und bei allen pflegenden Akteuren für notwendig, verbunden mit dem Erfordernis der aktiven Mitgestaltung der Ausbildungsbedingungen, um den Anforderungen der generalistischen Pflegeausbildung in der Umsetzung und Gestaltung entsprechen zu können (FG2_VA, Pos. 134, B2 – Schule). Die Rolle der Leitungsebenen wird insgesamt in den beiden Fokusgruppen wenig explizit thematisiert. Wie bereits in BENP (Reiber et al., 2023, S. 9) wird jedoch von Herausforderungen an manchen Standorten berichtet, den vorgeschriebenen Umfang an strukturierter und geplanter Praxisanleitung tatsächlich umzusetzen, *„[w]enn die [Praxisanleitungen] nicht durchgeführt werden können, weil zum Beispiel die Praxisanleitung jetzt gerade nicht da ist oder eine Einrichtung Praxisanleitung nicht sicherstellen kann"* (FG2_VA, Pos. 124, B4 − Schule). Die Sicherstellung der Praxisanleitung innerhalb eines Praxisorts wird als Verantwortung der Leitungsebenen für die Gestaltung von Ausbildungsbedingungen thematisiert.

„Sondern, dass die Anleitungen eben auch im laufenden Tagesgeschäft machen. Wir haben das so für uns gelöst, dass die immer einen Teil haben, wo die ausschließlich quasi rausgeplant sind, für vier Stunden zum Beispiel, und dann ausschließlich mit den Auszubildenden arbeiten können, und die restlichen vier Stunden, weil dann im Grunde auch die Aufmerksamkeit der Auszubildenden nicht mehr so stark vorhanden ist, dann in den laufenden Dienst mit übergeleitet ist, für die Praxisanleitenden. Sodass die die Möglichkeit eben haben, also so sich wirklich Zeit für die Auszubildenden nehmen zu können. Problem ist dahinter, dass es eben wirklich eine, wie ich es vorhin schon gesagt wurde, dass die Betriebsleitungen dahinterstehen müssen und das mittragen müssen. Und das beobachten wir hier auch mit Kooperationspartnern viel, dass das nicht der Fall ist und dementsprechend leidet einfach die Ausbildungsqualität." (FG2_VA, Pos. 164, B3 − Betrieb)

4.2 Ergebnisse Panelbefragung Auszubildende (BENP)

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in zusammengefasster Form ausgehend von den Befunden bis zur dritten Erhebungswelle (T3, 2023). Die Ergebnisse können im Detail einer graphischen Ergebnisübersicht entnommen werden, die auf der BENP-Projektwebseite abrufbar ist (Großmann et al., 2024).

4.2.1 Theorie-Praxis-Verzahnung

Die Abstimmung der schulischen Inhalte auf die Praxiseinsätze war aus der Sicht der Auszubildenden unzureichend. Es wurde ein Bedarf nach einem stärkeren Theorie-Praxis-Dialog sichtbar. Die Praxisstellen werden nicht ausreichend über den Wissensstand der Auszubildenden informiert und die Kommunikation zwischen den Lernorten über Schwerpunkte und Anforderungen der jeweiligen Praxiseinsätze erfolgte meist nur unzureichend.

4.2.2 Praxislernen

In der Praxis erlebten sich die Auszubildenden hauptsächlich als Arbeitskräfte, weniger als Lernende. Die **Praxisanleitung** wurde sowohl in der Quantität als auch in der Qualität als unzureichend bewertet. Basierend auf der Anzahl und der durchschnittlichen Dauer der Praxisanleitungen erreichte nur etwa ein Fünftel der Befragten das gesetzlich vorgeschriebene Ziel von 10 % Praxisanleitung während der praktischen Ausbildungszeit, wie es in der PflAPrV (§ 4, Abs. 1) festgelegt ist. Oft entsprach die Anleitung nicht dem in der Schule Gelernten. Etwa jede vierte Praxisanleitung dauerte im letzten Ausbildungsdrittel nur eine Stunde oder weniger. Es fehlte außerdem die Zeit, um Rückmeldungen zu den in den Praxisanleitungen bearbeiteten Aufgaben zu geben. Fehlende oder unzureichende Praxisanleitung war im letzten Ausbildungsdrittel nach allgemein schlechten Ausbildungs- und Lernbedingungen der am zweithäufigsten angegebene Wechselgrund bei Befragten, die einen Wechsel des Ausbildungsbetriebs angaben (Freitextabfrage).

4.2.3 Schulisches Lernen

Das schulische Curriculum wurde von den Auszubildenden tendenziell als inkonsistent und lückenhaft wahrgenommen. Es fehle an Abstimmung der schulischen Lehr- und Lerninhalte untereinander, vor allem aber an Abstimmung mit den Praxiseinsätzen. Thematische Lücken wurden vor allem im Bereich der Pädiatrie angegeben. Aus Sicht der Auszubildenden fehlte es stellenweise an geeigneten Lernmaterialien und an Ausstattungen für das digitale Lehren und Lernen an den Pflegeschulen. Die Auszubildenden äußerten zudem Bedarf an mehr Unterstützung durch Lern-/Nachhilfen und Sprachförderung sowie eine bessere Prüfungsvorbereitung.

Die **Praxisbegleitung** als Bindeglied zwischen Schule und Praxis erfolgte nur unregelmäßig und wird von rund einem Drittel ohne größeren Nutzen erlebt. Lediglich die Hälfte der Befragten bewertet die Praxisbegleitung als hilfreich. In der Erhebung wurde eine große Bandbreite an Funktion der Praxisbegleitung angegeben. Dabei besteht in der Analyse der Eindruck, dass die Abgrenzung zwischen Praxis*anleitung* und Praxis*begleitung* nicht für alle trennscharf ist. Nicht in allen Pflichteinsätzen erfolgte eine Praxisbegleitung, besonders in den pädiatrischen und psychiatrischen Pflichteinsätzen zeigen sich Lücken. An etwa jeder dritten Praxisbegleitung waren sowohl Lehrende als auch Praxisanleitende beteiligt.

4.2.4 Generalistik

Die Umsetzung der generalistischen Ausbildung zeigt aus Sicht der Auszubildenden noch deutliche Schwächen. Am Ende der Ausbildung fühlten sich 66,8 % der Befragten gut oder sehr gut auf eine Tätigkeit in der stationären Akutpflege vorbereitet, 75,5 % in der stationären Langzeitpflege, 65,6 % in der ambulanten Pflege, jedoch nur 10,8 % in der pädiatrischen Pflege. 98,3 % der Befragten wählten den generalistischen Berufsabschluss Pflegefachmann/Pflegefachfrau. Den Abschluss Gesundheits- und Kinderkrankenpflege wählten 1,3 % der Befragten. Von den Befragten mit einer Vertiefung in der pädiatrischen Pflege (n = 63) wählten lediglich 14,3 % den zugehörigen gesonderten Abschluss. Den Abschluss Altenpflege wählten lediglich 0,4 % der Befragten mit Vertiefung in einem zugehörigen Pflegebereich.

4.2.5 Gesamtbewertung

Die Gesamtbewertungen der Pflegeausbildung haben sich vor allem vom ersten zum zweiten Ausbildungsdrittel verschlechtert. Die Durchschnittsnote sank von 2,4 auf 3,0. Zum Ausbildungsende gaben die Befragten im Schnitt eine Schulnote von 2,9, wobei die Ausbildung in der Praxis geringfügig besser bewertet wurde (2,7) als die an der Pflegeschule (2,9). Lediglich knapp zwei Drittel (62,5 %) der Befragten würden den Pflegeberuf mit den Erfahrungen der Ausbildung nochmals wählen.

5 Diskussion

Im Validierungsworkshop wurden die dort präsentierten Befunde von den Expertinnen als nachvollziehbar und konform mit eigenen Erfahrungen und Einschätzungen bestätigt. Die Rückmeldungen zur Pflegeprozesssteuerung durch die Expertinnen des Validierungsworkshops legen nahe, dass bei ausbildungsrelevanten Akteuren und bei Auszubildenden ein Bewusstsein dafür vorliegt, dass der Pflegeprozess als Grundlage von Pflegehandlungen für die

Qualität der Versorgung wichtig ist. Jedoch scheint es, dass im Rahmen der praktischen Ausbildung noch nicht ausreichend Wissen darüber existiert, wie der Pflegeprozess den Auszubildenden vermittelt werden kann. Damit Auszubildende Aspekte des Pflegeprozesses in ihr berufliches Selbstverständnis und ihre Herangehensweise an berufliche Handlungen integrieren können, ist eine diskursive und reflexive Auseinandersetzung mit den vorbehaltenen Tätigkeiten notwendig (Brühe, 2024, S. 99). Eine Reflexion des Pflegeprozesses auf einer Metaebene, wie z. B. im Rahmen von Dienstübergaben, bietet eine Lerngelegenheit für Auszubildende. Das Potential von Dienstübergaben als Lerngelegenheiten scheint in der Praxis noch nicht ausgeschöpft, wenn Auszubildende die darin geteilten Informationen nicht nachvollziehen und verstehen können (Blank & Potthoff-Zittlau, 2023, S. 35–36, 68–69). Ferner könnte eine derart gerahmte Reflexion des Pflegeprozesses dazu beitragen, dass das Ziel des Pflegeprozesses innerhalb eines Pflegeteams personenübergreifend übereinstimmt und dadurch konsistenter an Auszubildende vermittelt werden kann. Den Befunden zufolge könnte sich der Aspekt der Pflegeprozessorientierung personengruppenspezifisch unterscheiden: Während schulische Akteure laut Expertinnen den Pflegeprozess bereits in ihren Lehr-/Lernkonzepten integriert haben, scheinen die ausbildenden Akteure in der Praxis im Umsetzungsprozess noch weniger weit fortgeschritten zu sein. Diese Ergebnisse knüpfen an die Feststellung von Klie und Weiß (2023, S. 811) an, dass die Bedeutung der vorbehaltenen Tätigkeiten für die Pflege in der Praxis der Gesundheitsversorgung bisher nicht ausreichend erkannt wurde. Dies könnte auch damit zusammenhängen, dass der Diskurs um die vorbehaltenen Tätigkeiten bisher vor allem von Jurist:innen und nicht von Pflegepersonen geführt und geprägt wurde (Greve & Thomas, 2020, S. 157). Die vorgestellten Befunde zur Kompetenzorientierung als leitendem Ausbildungsprinzip verweisen darauf, dass noch kein geteiltes Kompetenzverständnis bei den ausbildungsrelevanten Akteuren besteht. Durch verschiedene Perspektiven auf das anspruchsvolle und voraussetzungsreiche Ausbildungsprinzip der Kompetenzorientierung treten unterschiedliche Aspekte und sich teilweise entgegenstehende Verständnisse auf, wie z. B. bei der ausdifferenzierten und kleinschrittigen Darstellung von Teilkompetenzen in Leistungsnachweisen von Auszubildenden und dem Grundverständnis im Rahmen der Generalistik, der miteinander verwobenen bzw. sich überlagernden Kompetenzbereiche in konkreten Pflegesituationen (Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz, 2020, S. 8). Wichtig für die Kompetenzvermittlung sollte, den Vorgaben und Empfehlungen folgend, ein umfassendes Kompetenzverständnis sein, das sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen einschließt.

Das Pflegefachpersonal in der Praxis hat noch kein umfassendes Wissen über die Neuerungen im Rahmen der generalistischen Pflegeausbildung und hat seine Erwartungen an die Auszubildenden noch nicht angepasst. Dabei sind Akteure der praktischen Ausbildung entscheidend für das Lernen im betrieblichen Alltag und für ein lernförderliches Klima. Im Validierungsworkshop sprachen sich die Expertinnen dafür aus, dass innerhalb von Einrichtungen, welche die theoretische oder praktische Ausbildung anbieten, Räume geschaffen werden müssen, um die Frage zu beantworten: „Was ist Pflege?“. Das Pflegeverständnis, so die Expertinnen, beeinflusst das Kompetenzverständnis. Dies kann bei ausbildungsrelevanten Akteuren zu einem Bewusstsein darüber führen, was an Auszubildende vermittelt wird oder werden sollte.

Die Befunde der Panelstudie zeigen, dass Auszubildende mit der Theorie-Praxis-Verzahnung aufgrund unzureichender Abstimmungen zwischen den Lernorten Schule und Praxis nicht

zufrieden sind. Potential für eine bessere Verflechtung der theoretischen und praktischen Ausbildung sehen Expertinnen aus dem Validierungsworkshop in Praxisanleiter:innen-Treffen, die gemeinsam mit Akteuren der Pflegeschulen stattfinden. Auszubildende sind sowohl mit Blick auf die Quantität als auch auf die Qualität der Praxisanleitung unzufrieden. Diese Befunde stimmen mit Befunden des Ausbildungsreports Pflegeberufe 2021 (ver.di, 2022, S. 30–31) überein. Mögliche Stellschrauben bei der Sicherstellung des gesetzlich geforderten Umfangs an Praxisanleitung können, laut Expertinnen, bspw. Skills-Labs in Praxiseinrichtungen sein, im Rahmen derer Praxisanleitungen durchgeführt werden. Im Validierungsworkshop wurde berichtet, dass Skills-Labs von Auszubildenden erfahrungsgemäß positiv aufgenommen werden. Darüber hinaus ist die Leitungsebene zu adressieren, um den „Wert" der Praxisanleitung in der Einrichtung zu stärken sowie den Stellenwert der Bildungsarbeit insgesamt. Führungskräfte sind für die Etablierung von organisationalen Lernkulturen für Pflegefachpersonen und Auszubildenden verantwortlich (Aigner et al., 2025). Im Validierungsworkshop wurde statuiert, dass Leitungspersonen auch für die Qualität und Quantität der Praxisanleitung entscheidend sind. Sie bestimmen über den zur Verfügung stehenden finanziellen Freiraum, Fortbildungsmöglichkeiten und den zeitlichen Rahmen, der innerhalb der Organisation zur Verfügung gestellt wird. Dazu gehört auch eine verbindliche Planung von Praxisanleitung im Dienstplan. Ferner, so die Expertinnen, sind Konzepte zur Wissensweitergabe unter den Praxisanleitenden innerhalb der Einrichtungen, z. B. über Themen der Praxisanleitung oder zum individuellen Lernstand einzelner Auszubildenden notwendig, um die Praxisanleitung effektiv zu gestalten.

Die Befunde zeigen ferner, dass die Umsetzung des fächerübergreifenden Unterrichts und das exemplarische Lernen von ausbildungsrelevanten Personen teilweise als herausfordernd wahrgenommen werden. Dazu ist anzumerken, dass die Einteilung des Unterrichts in Fächer prinzipiell auch in den vorangegangenen Pflegeausbildungen bereits durch die Strukturierung der theoretischen Ausbildung anhand von Themenbereichen und Lernfeldern abgelöst wurde, wenngleich diese teilweise enge Bezüge zur vorherigen Fächersystematik aufwiesen oder einzelne Bundesländer weiterhin die Ausweisung von Fächern forderten (Darmann-Finck, 2023, S. 321–322). Die konsequent fachübergreifende Gestaltung der Ausbildung stellt somit in der Realität an vielen Schulen tatsächlich ein Novum dar.

Die Praxisbegleitung wird von Auszubildenden häufig als wenig hilfreich für ihre Ausbildung erlebt. Expertinnen im Validierungsworkshop sehen in der Praxisbegleitung jedoch einen potentiellen Erfolgsindikator für die Ausbildung. Studien belegen, dass auch Auszubildende der Praxisbegleitung eine wichtige Rolle als ein zentrales Instrument der Verbindung von Theorie und Praxis zusprechen (ver.di, 2022, S. 42). Im Validierungsworkshop wurde ferner diskutiert, dass das Potential der Praxisbegleitung einrichtungsspezifisch unterschiedlich stark genutzt wird, abhängig davon, wie Praxisbegleitung umgesetzt wird. (Schulinterne) Konzepte zur Praxisbegleitung und Vorgehensweisen sollten allen Beteiligten (Lehrkräften, Auszubildenden, Praxisanleitenden) transparent gemacht werden. Es wurde der Bedarf formuliert, die Rolle der Praxisbegleitung zu schärfen (ver.di, 2022, S. 53).

Limitationen

Bei der Zusammensetzung der Teilnehmenden in den Fokusgruppen wurde darauf geachtet, dass unterschiedliche Perspektiven auf die Umsetzung und Gestaltung der generalistischen Pflegeausbildung vertreten sind. Bei der Akquise wurden Zugänge gewählt, die auch Personen mit eher kritischeren Haltungen gegenüber der Generalistik erreichen können. Nichtsdestotrotz ist davon auszugehen, dass sich insbesondere engagierte und der Generalistik zugewandte Personen für eine freiwillige Teilnahme an den Fokusgruppen bereiterklären, so dass von tendenziell positiv gefärbten Ergebnissen auszugehen ist. Ferner wurden Einschränkungen bei der digitalen Umsetzung der Fokusgruppen wahrgenommen: Aufgrund der technisch notwendigen Wortmeldung für die spätere Zuordnung der Sprecher:innen im Rahmen der Transkription wurde die Gesprächsdynamik beeinflusst. Für kommende digitale Fokusgruppen erfolgen methodische Anpassungen, die die Gesprächsdynamik stärker fördern sollen.

Die Panelerhebung erreichte knapp 2,4 % aller Auszubildenden an rund jeder vierten Pflegeschule bundesweit. Die Stichprobe ist in Bezug zu Geschlecht und Alter den Ausbildungsstatistiken weitgehend entsprechend. Jedoch führten die Unterschiede in den bundeslandspezifischen Genehmigungsprozessen zu Verzerrungen was die Verteilung der Bundesländer und den Anteil an staatlichen Schulen angeht. Im Vergleich zur Gesamtpopulation sind Auszubildende von staatlichen Schulen (9,6 % vs. 32,3 %) (DESTATIS, 2021) und Minderjährige (5,2 % vs. 13,9 %; DESTATIS, 2021) unterrepräsentiert. Die Befragung Minderjähriger wurde für alle staatlichen Schulen mit Genehmigungspflicht untersagt, sodass diese Auszubildendengruppe unterrepräsentiert ist. Berücksichtigt werden muss zudem der Dropout von rund 44 % der Teilnehmenden von der ersten bis zur dritten Erhebungswelle. Die Einschätzung von Teilnehmenden, die an der dritten Erhebungswelle nicht mehr teilnahmen, fehlen in den hier berichteten Ergebnissen. So ist z. B. anzunehmen, dass ein Großteil des Teilnehmenden-Dropouts auf Auszubildende zurückgeht, die ihre Ausbildung vorzeitig ohne Abschluss beendet haben und dass sich die Ergebnislage mit deren weiteren Befragungsteilnahmen in Teilen punktuell anders darstellen würde.

6 Fazit

Die Ergebnisse aus den Interviews in BENP zeigen, dass Praxisanleitende eine große Verantwortung bei der Umsetzung einer qualitativ hochwertigen, generalistischen Ausbildung in der Praxis übernehmen (Tsarouha et al., 2023, S. 111). Schulen bzw. schulische Akteure übernehmen im Rahmen der generalistischen Ausbildung neue Aufgaben und Verantwortlichkeiten für die gesamte Ausbildung (PflBG, § 10; Wochnik et al., 2024, S. 16–17). Häufig beraten und unterstützen Schulen die Träger der praktischen Ausbildung z. B. bei der Erstellung des Praxis-Curriculums oder bei der Bearbeitung des Ausbildungsplans (Wochnik et al., 2024, S. 17). Die Rolle von Leitungsebenen ist im angestoßenen Transformationsprozess bisher wenig diskutiert, obwohl Führungskräfte für eine tragfähige Umsetzung von zentraler Bedeutung sind (Hower et al., 2020, S. 640–641). Sie haben die Aufgabe ihre Teams im Umsetzungs- und Gestaltungsprozess zu beraten, zu begleiten und zu fördern. Die vorgestellten Ergebnisse zeigen, dass sich der Transformationsprozess in der Entwicklung befindet. Der Grad der Umsetzung unterschiedlicher Aspekte der generalistischen Pflegeausbildung kann je nach Einrichtung erheblich

voneinander abweichen. Sicher scheint, dass es noch passendere Informations- und Diskussionsformate, insbesondere für Pflegefachpersonen ohne Ausbildungsfunktion benötigt, um das Verständnis und damit die Akzeptanz der Generalistik zu stärken. Derartige Unterstützungsleistungen sind notwendig und tragen dazu bei, den Transformationsprozess zu konsolidieren.

Jedoch sollte die Tragweite der Reform nicht außer Acht gelassen werden. Der Faktor „Zeit", der solchen Veränderungen immanent ist, spielt in doppelter Hinsicht eine Rolle: Einerseits erfordert die Umstellung und Umsetzung der Reform hohe zeitliche Ressourcen und andererseits wird es noch eine ganze Zeit lang dauern, bis die Veränderungen die Ausbildungs- und Versorgungspraxis durchdrungen haben und als selbstverständliche neue Realität breit akzeptiert sind. Es gilt, dem Pflegefachkräftenachwuchs eine Basis zu schaffen, auf der es möglich ist, eigene Entscheidungen zu treffen, sich aktiv einzubringen und Innovationen voranzutreiben. Inwiefern Akteursgruppen oder Versorgungsbereichsspezifika Einfluss auf den Grad der Umsetzung der generalistischen Pflegeausbildung nehmen, wird in einer Delphi-Befragung im Rahmen von BENP II anknüpfend an die Befunde der Fokusgruppen untersucht (Reiber et al., 2025). Das Thema Theorie-Praxis-Verzahnung in der Generalistik wird zum Jahreswechsel 2025/2026 mittels weiterer Fokusgruppen und einer daran anknüpfenden zweiten Welle der Delphi-Befragung (BENP II) vertiefend beforscht.

Literatur

Aigner, J., Schulz, H., Wittorf, A. M., & Fischer, F. (2025). Wenn Entscheidungen Wege bahnen. *Pflegez, 78*(8), 44–47. https://doi.org/10.1007/s41906-025-2887-x

Benedix, U. & Kathmann, T. (2019). *Neue Wege der Pflegeausbildung: Anspruch und Leistungen der Pflegeberufereform für die Attraktivität der Pflegearbeit* (Arbeit und Wirtschaft in Bremen, 29). Institut Arbeit und Wirtschaft (IAW), Universität Bremen und Arbeitnehmerkammer Bremen. https://hdl.handle.net/10419/200979

Blank, A. & Potthoff-Zittlau, N. (2023). D*ienstübergabe in der Pflege. Einführung und Umsetzung im Team* (2. Aufl.). Springer. https://link.springer.com/978-3-662-67531-1

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2019). *Ausbildungsoffensive Pflege (2019–2023), Vereinbarungstext. Ergebnis der Konzertierten Aktion Pflege.* https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/3_Downloads/K/Konzertierte_Aktion_Pflege/Vereinbarungstext_KAP.pdf

Brühe, R. (2024). Vorbehaltsaufgaben und Pflegebildung. In Think Tank Vorbehaltsaufgaben (TT VA) & Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft e. V. (DGP) (Hrsg.), *Vorbehaltsaufgaben der Pflege. Pflegewissenschaftliche und pflegerechtliche Grundlegung und Einordnung* (S. 94–103). https://dg-pflegewissenschaft.de/wp-content/uploads/2024/03/Vorbehaltsaufgaben-_Broschuere-DGP-1.pdf

Bundesregierung (2017). *Entwurf eines Gesetzes zur Reform der Pflegeberufe (Pflegeberufereformgesetz – PflBRefG)*. https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/77270/a53f5a0dc4ef96b88a1acb8930538079/entwurf-pflegeberufsgesetz-data.pdf

Büscher, A. (2024). Vorbehaltsaufgaben: Verantwortung für den Pflegeprozess. *Pflegez, 77*(1-2), 8–11. https://doi.org/10.1007/s41906-023-2220-5

Darmann-Finck, I. (2023). Curriculumtheorie, Curriculumforschung und Curriculumentwicklung in den Gesundheitsfachberufen. In I. Darmann-Finck & K.-H. Sahmel (Hrsg.), *Pädagogik im Gesundheitswesen* (Springer Reference Pflege – Therapie – Gesundheit) (S. 319–333). Springer.

DESTATIS (2021). *Statistik nach der Pflegeberufe-Ausbildungsfinanzierungsverordnung – 2020*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Berufliche-Bildung/Publikationen/Downloads-Berufliche-Bildung/pflegeberufe-ausbildungsfinanzierung-vo-5212401217005.html

Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz (2020). *Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG*. Bundesinstitut für Berufsbildung.

Genz, K. & Gahlen-Hoops, W. (2024). *Bildungsarchitektur der Pflege in Deutschland (BAPID). Bestandsaufnahme und Empfehlungen für die Pflegebildung von morgen* (Pflege - Bildung - Wissen, Band 4). transcript.

Greve, B. M. & Thomas, D. M. (2020). *Die Genese der Pflegebedarfsanalyse als vorbehaltene Tätigkeit der Pflege*. https://kidoks.bsz-bw.de/files/2088/Greve_Thomas_2020.pdf

Grønning, M., Hänni, M. & Trede, I. (2022). *Mobilität innerhalb eines Berufsfeldes: Welche Herausforderungen stellen sich der Berufsentwicklung und Fachkräftesicherung?* https://www.ehb.swiss/sites/default/files/2022-08/Mobilit%C3%A4t%20innerhalb%20eines%20Berufsfelds%20-%20Welche%20Herausforderungen%20stellen%20sich%20der%20Berufsentwicklung%20und%20Fachkr%C3%A4ftesicherung.pdf

Großmann, D., Olden, D. & Reuschenbach, B. (2024). *Begleitforschung zur Einführung der neuen Pflegeausbildungen. 3. Befragungswelle Auszubildende 2023. Graphische Ergebnisübersicht*. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/AB26_BENP_EBericht_Ausbildung_T3.pdf

Hiatt, J. M. (2006). A*DKAR. A model for change in business, goverment and our community* (1. Aufl.). Prosci Learning Center Publications.

Hower, K., Pförtner, T.-K., Pfaff, H., Wensing, M. & Ansmann, L. (2020): Innovationen im Gesundheitswesen. In B. Blättel-Mink, I. Schulz-Schaeffer & Arnold Windeler (Hrsg.), *Handbuch Innovationsforschung* (Springer Reference) (S. 629–648.). Springer VS.

Klaus, I. (2025). Praxisbegleitung als Schlüssel zur Kompetenzentwicklung. *PADUA, 20*(3), 115–120. https://doi.org/10.1024/1861-6186/a000862

Klie, T. & Weiß, T. (2023). Vorbehaltsaufgaben für Pflegefachpersonen gem. §4 Pflegeberufegesetz. *MedR, 41*(10), 811–817. https://10.1007/s00350-023-6581-y

Krause-Zenß, A., Tsarouha, E., Wochnik, M. & Greißl, K. (2024). Fachliche Perspektiven auf die Praxisanleitung in der generalistischen Pflegeausbildung: Eine Verortung impliziten Wissens. In K. Reiber, J. Mohr, M. Evans-Borchers & M. Peters (Hrsg.), *Fachkräftesicherung, Versorgungsqualität und Karrieren in der Pflege. Forschung zur beruflichen Bildung im Lebenslauf* (S. 213–226). wbv.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.

Löwenstein, M. (2022). *Wege in die generalistische Pflegeausbildung. Gestalten, entwickeln, vorangehen*. Springer.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Beltz.

Olden, D., Großmann, D., Dorin, L., Meng, M., Peters, M. & Reuschenbach, B. (2023). Die generalistische Pflegeausbildung in Deutschland aus Sicht Auszubildender. *Pflege, 36*(5), 249–257. https://doi.org/10.1024/1012-5302/a000930

Pflegekammer NRW (2024). *Positionspapier Generalistik und Ausbildungsreform*. https://www.pflegekammer-nrw.de/wp-content/uploads/2024/11/2024-11-21_Positionspapier-Generalistik_web.pdf

Reiber, K., Tsarouha, E. & Braun, J. (2025). Umsetzungsgrad der durch die generalistische Pflegeausbildung angestoßenen Innovationen: Verständnis, Akzeptanz und Verstetigung – Ergebnisse einer Befragung von Akteuren und Stakeholdern. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, *49*, 1–21. https://www.bwpat.de/ausgabe49/reiber_etal_bwpat49.pdf

Reiber, K., Reuschenbach, B., Wochnik, M., Großmann, D., Olden, D., Tsarouha, E., Krause-Zenß, A., Greißl, K. & Schatt, V. (2023). Veränderungen in Pflegeberuf und Pflegeausbildung – Intentionen und Effekte der Reform aus Sicht der Begleitforschung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 45*, 1–19. https://www.bwpat.de/ausgabe45/reiber_etal_bwpat45.pdf

Reiber, K. (2024). Berufsbildung in den Care-Berufen im Kontext von Professionalisierung. In J. Schütz & U. Elsholz (Hrsg.), *Perspektiven auf Professionalisierung in Beruflicher Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung* (S. 65–77). wbv.

Saul, S. & Jürgensen, A. (2021). *Handreichung für die Pflegeausbildung am Lernort Pflegeschule*. Bundesinstitut für Berufsbildung.

Stumpf-Parketny, T. (2025). Haltung von Weiterbildner:innen zu Transformationen. Eine qualitative Interviewstudie am Beispiel der Weiterbildung zum/zur Praxisanleiter:in in der generalistischen Pflegeausbildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, *48*, 1–29. https://www.bwpat.de/ausgabe48/stumpf-parketny_bwpat48.pdf

Tsarouha, E., Krause-Zenß, A., Greißl, K. & Reiber, K. (2023). Ambivalenzen und Herausforderungen für die Praxisanleitung in der generalistischen Pflegeausbildung. In K. Kögler, H.-H. Kremer & V. Herkner (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2023* (S. 104–119). Verlag Barbara Budrich.

Tsarouha, E., Mohr, J. & Reiber, K. (2022). Die neue Pflegeausbildung als Strategie zur Fachkräftesicherung? Ziele, Chancen und Risiken. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 53*(2), 46–56.

ver.di (2022). *Ausbildungsreport Pflegeberufe 2021*.

https://jugend.dgb.de/ausbildung/ausbildungsreport/++co++db959b50-544b-11ed-b7cb-001a4a16011a/file/ver.di-Ausbildungsreport%20Pflege%20%E2%80%93%20Sonderauswertung%202021.pdf

Wochnik, M., Reiber, K., Krause-Zenß, A., Schwarzer, G., Greißl, K. & Tsarouha, E. (2024). Lernortkooperation und die Pflegeschule als System Leader für die Ausgestaltung der generalistischen Pflegeausbildung. In R. Brühe & W. von Gahlen-Hoops (Hrsg.), *Handbuch Pflegedidaktik II* (S. 11–25). transcript Verlag.

Zitieren dieses Beitrags (23.07.2026)

Tsarouha, E., Krause-Zenß, A., Großmann, D., Braun, J., Benkert, M., Wochnik, M., Reuschenbach, B. & Reiber, K. (2026). Generalistische Pflegeausbildung: Verständnis, Akzeptanz und Zufriedenheit. In K. Hartwich, D. Heisler, P. Lippegaus, M. Schmökel, J. Schwede & C. Sommer (Hrsg.), *bwp@ Spezial HT2025: Nachhaltig – Digital – Chancengerecht. Zukunftsszenarien von Arbeit, Bildung und Beruf* (S. 1–21).
https://www.bwpat.de/ht2025/tsarouha_etal_ht2025.pdf

Die Autor:innen

Dr. ELENA TSAROUHA

Hochschule Esslingen/Fakultät Soziale Arbeit, Bildung und Pflege

Flandernstraße 101, 73732 Esslingen

Elena.Tsarouha@hs-esslingen.de

https://www.hs-esslingen.de

Dr. ANTJE KRAUSE-ZENß

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH

Haeckelstr. 10, 39104 Magdeburg

antje.krause-zenss@f-bb.de

https://www.f-bb.de

Mag. art. DANIEL GROßMANN

Katholische Stiftungshochschule München/Fakultät Gesundheit und Pflege

Preysingstr. 95, 81667 München

daniel.grossmann@ksh-m.de

https://orcid.org/0000-0002-9756-2936 - http://www.ksh-m.de

JAN BRAUN

Hochschule Esslingen/Fakultät Soziale Arbeit, Bildung und Pflege

Flandernstraße 101, 73732 Esslingen

Jan.Braun@hs-esslingen.de

https://www.hs-esslingen.de

M. Sc. MARLENE BENKERT

Katholische Stiftungshochschule München/Fakultät Gesundheit und Pflege

Preysingstr. 95, 81667 München

marlene.benkert@ksh-m.de

https://orcid.org/0009-0006-9533-0169 - http://www.ksh-m.de

Dr. MARKUS WOCHNIK

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH

Stresemannstr. 121, 10963 Berlin

Markus.wochnik@f-bb.de

https://www.f-bb.de

Prof. Dr. BERND REUSCHENBACH

Katholische Stiftungshochschule München/Fakultät Gesundheit und Pflege

Preysingstr. 95, 81667 München

bernd.reuschenbach@ksh-m.de

https://orcid.org/0000-0002-9503-7230 - http://www.ksh-m.de

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/
https://www.educate4care.de