

Zweitveröffentlichung/ Secondary Publication



Staats- und
Universitätsbibliothek
Bremen

<https://media.suub.uni-bremen.de>

Einig, Claudia ; Partsch, Sebastian; Darmann-Finck, Ingrid

Entwicklungsaufgaben im ersten Jahr der pflegeberuflichen Ausbildungsgänge.
Teilergebnisse einer dreijährigen Panelstudie zu Herausforderungen und
Bearbeitungsstrategien von Pflegeauszubildenden

Journal Article as: published version (Version of Record)

DOI of this document* (secondary publication): <https://doi.org/10.26092/elib/3274>

Publication date of this document: 06/09/2024

* for better findability or for reliable citation

Recommended Citation (primary publication/Version of Record) incl. DOI:

Einig, Claudia / Partsch, Sebastian / Darmann-Finck, Ingrid. 2022. Entwicklungsaufgaben im ersten Jahr der pflegeberuflichen Ausbildungsgänge: Teilergebnisse einer dreijährigen Panelstudie zu Herausforderungen und Bearbeitungsstrategien von Pflegeauszubildenden. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 118 (Heft 2), S. 207-237. Franz Steiner Verlag. DOI: <https://doi.org/10.25162/zbw-2022-0009>.

Please note that the version of this document may differ from the final published version (Version of Record/primary publication) in terms of copy-editing, pagination, publication date and DOI. Please cite the version that you actually used. Before citing, you are also advised to check the publisher's website for any subsequent corrections or retractions (see also <https://retractionwatch.com/>).

This document is made available with all rights reserved.

Take down policy

If you believe that this document or any material on this site infringes copyright, please contact publizieren@suub.uni-bremen.de with full details and we will remove access to the material.

CLAUDIA EINIG / SEBASTIAN PARTSCH / INGRID DARMANN-FINCK

Entwicklungsaufgaben im ersten Jahr der pflegeberuflichen Ausbildungsgänge

Teilergebnisse einer dreijährigen Panelstudie zu Herausforderungen
und Bearbeitungsstrategien von Pflegeauszubildenden

Developmental Tasks in First Year Nursing Education

First Results from a 3-Year Panel Study on Challenges and Handling Strategies
of Nursing Students

KURZFASSUNG: Diese Studie befasst sich mit der Rekonstruktion subjektiver Bildungsgänge von Pflegeauszubildenden, um Hinweise auf informelle und formelle Lernmöglichkeiten und eine empirische Grundlage für die Curriculumentwicklung zu schaffen. Die Studie stützt sich auf die Bildungsgangtheorie. Anhand von 26 episodischen Interviews zum Ende des ersten Ausbildungsjahres, die mit der rekonstruktiv-hermeneutischen Analyse nach KRUSE (2015) ausgewertet wurden, konnten fünf Entwicklungsaufgaben (Pflegekompetenz, Beziehung, Grenzsituationen, Selbst, Rolle) sowie subjektive Deutungs- und Bearbeitungsmuster ermittelt werden. Die Ergebnisse ermöglichen Schlussfolgerungen hinsichtlich konkreter Anhaltspunkte für die Unterstützung des Kompetenzaufbaus der Pflegeauszubildenden durch gezielte Bildungsangebote.

Schlagworte: Entwicklungsaufgaben, Bildungsgangforschung, subjektiver Bildungsgang, Curriculumentwicklung, Lernanforderungen, Pflegeausbildung

ABSTRACT: This research creates an empirical basis for curriculum development and provides information on formal and informal learning opportunities based on the reconstruction of nursing students' subject career and individual needs. The study relates to the theory of learner development and educational experience (*Bildungsgangtheorie*). Based on 26 episodic interviews at the end in the first year of training and the reconstructive-hermeneutic analysis by KRUSE (2015), five developmental tasks (nursing competence, relationship, experience beyond the limit, self, role), subjective interpretation and handling strategies were determined. The results show concrete indications to support the development of competences of nursing students through targeted educational offers.

Keywords: developmental tasks, theory of learner development and educational experience, subjective career and individual needs, curriculum development, learning requirements, nursing education

1. Einleitung und Fragestellung

Der Eintritt in die Berufsausbildung stellt für junge Erwachsene einen zentralen Schritt in der Erwerbsbiografie dar, insbesondere durch die Übernahme einer neuen Berufsrolle (BURGER/SEIDENSPINNER, 1979). Dabei sind die Auszubildenden gefordert, sich aktiv mit den erlebten Arbeitsbedingungen und -anforderungen auseinanderzusetzen (HUISINGA, 2015, S. 492). Die Eingangsphase der beruflichen Ausbildung bedeutet für die Auszubildenden eine erhebliche Anpassungsleistung, da sie mit vielfältigen neuen Aufgaben konfrontiert werden (DOBISCHAT/DÜSSELDORFF, 2015, S. 477). Die Bewältigung der Herausforderungen der Eingangsphase der Berufsausbildung ist die Voraussetzung für die weitere berufliche Identitätsbildung und Kompetenzentwicklung (DOBISCHAT/DÜSSELDORFF, 2015; KUNZE et al., 2010), denn wenn die Bewältigung nicht gelingt, führt dies oftmals zu einer Gefährdung des Ausbildungserfolgs oder sogar zum Ausbildungsabbruch und Wechsel des Berufs (BEINKE, 2009, S. 19). Expert:innen (u. a. Vertreter:innen des Deutschen Pflegerats oder der Bundespflegekammer) (HOHE AB-BRECHERQUOTE BEI PFLEGEAZUBIS, 2021) gehen davon aus, dass gegenwärtig bis zu 30 % der Pflegeauszubildenden ihre Ausbildung vorzeitig beenden, davon schätzungsweise 15–20 % bereits im ersten Ausbildungsjahr (MILLICH, 2021). Die Ursachen liegen dabei laut Expert:innen u. a. in den „extrem herausfordernden Erfahrungen während der praktischen Einsätze“ (IMMER MEHR AUSZUBILDENDE BRECHEN PFLEGEAUSBILDUNG AB, 2021). Um den Verbleib im Pflegeberuf zu befördern, müssen Auszubildende gezielt bei der Bewältigung von Herausforderungen insbesondere in der Eingangsphase der Berufsausbildung unterstützt werden. Jedoch ist bislang empirisch nur wenig darüber bekannt, welche spezifischen Anforderungen aus der Perspektive der Pflegeauszubildenden in der ersten Ausbildungsphase im Vordergrund stehen. Im vorliegenden Beitrag werden diese subjektiv wahrgenommenen Anforderungen als Entwicklungsaufgaben definiert. Entwicklungsaufgaben stellen nach HERICKS (2006, S. 60) objektive Qualifikationsanforderungen dar, beispielsweise Erwartungen anderer an die Pflegeauszubildenden während der Praxiseinsätze, die aber individuell unterschiedlich wahrgenommen und bearbeitet werden.

Aufgrund des Mangels an empirischen Erkenntnissen zu Entwicklungsaufgaben in der Pflegeausbildung werden rechtliche Grundlagen oder Curricula gegenwärtig vor allem unter Bezug auf pflegefachliche Plausibilitäten und pädagogisch-didaktische Theorien konzipiert, darunter auch die Anlagen der PFLEGEBERUFE-AUSBILDUNGS- UND PRÜFUNGSVERORDNUNG (PflAPrV) (2018) mit den zu erwerbenden Kompetenzen, die empfehlenden Rahmenpläne der FACHKOMMISSION NACH § 53 PFLEGEBERUFEGESETZ (2020) sowie die meistens auf dieser Grundlage erlassenen Rahmenrichtlinien der Länder. Die Selektion der Inhalte und der Aufbau der Rahmenpläne werden beispielsweise mit dem angestrebten entwicklungslogischen Aufbau von Kompetenzen durch die Steigerung der Komplexität der beruflichen Aufgabenstellungen bzw. Pflegesituationen begründet (FACHKOMMISSION NACH § 53 PFLEGEBERUFEGESETZ, 2020, S. 15–16). Derzeit ist aber nicht empirisch geklärt, ob die in diesen rechtlichen und curricularen Grundlagen intendierten situations- und aufgabenbezogenen Kompeten-

zen überhaupt und wenn ja, wie, in welcher Logik und gegebenenfalls Reihenfolge sowie anhand welcher Teilaufgaben von den Pflegeauszubildenden erarbeitet werden. Ebenso wenig ist bekannt, ob die Pflegeauszubildenden vielleicht noch andere Anforderungen bearbeiten und ob die vorgenommenen Steigerungen im Anforderungsniveau tatsächlich den sukzessive von den Auszubildenden wahrgenommenen Schwierigkeiten und Lernanforderungen entsprechen.

Dadurch, dass zu den subjektiv wahrgenommenen Lernanforderungen von Pflegeauszubildenden zu verschiedenen Zeitpunkten der Ausbildung keine empirischen Erkenntnisse existieren, können diese bei der Entwicklung von Rahmenplänen und Curricula derzeit keine Berücksichtigung finden. Dies hat möglicherweise zur Folge, dass Auszubildende durch die formellen Bildungsangebote nicht immer die notwendige Unterstützung in ihren Aneignungsprozessen erfahren. Das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderte Vorhaben *Entwicklungsaufgaben in der beruflichen Pflegeausbildung* intendiert daher die Beantwortung folgender Fragen:

- Welche Teilentwicklungsaufgaben der Entwicklungsaufgabe *Wahl und Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit* stellen sich jungen Erwachsenen in der Ausbildung für einen Pflegeberuf und wie werden sie von ihnen gedeutet und bearbeitet?
- Welche Faktoren (z. B. Lernangebote, Merkmale der Auszubildenden) beeinflussen die Wahrnehmung und Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben in der Pflegeausbildung?
- Wie ist die Logik der Aufeinanderfolge der Entwicklungsaufgaben?

Übergreifendes Ziel der Studie ist es, die subjektiven Bildungsgänge Pflegeauszubildender zu rekonstruieren und damit eine empirische Grundlage für die Curriculumentwicklung zu schaffen. In diesem Beitrag sollen die im ersten Ausbildungsjahr wahrgenommenen Entwicklungsaufgaben sowie deren Deutung und Bearbeitung fokussiert und die Faktoren dargestellt werden, die die Wahrnehmung und Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben in dieser Zeit beeinflussen. Der Fokus auf das erste Ausbildungsjahr resultiert aus der besonderen Bedeutung dieses Ausbildungsabschnitts für die berufliche Kompetenzentwicklung und den Ausbildungsverbleib. Auf der Basis der Ergebnisse können Anhaltspunkte für formelle und informelle Lernangebote abgeleitet werden, mit denen die Bearbeitung der beruflichen Anforderungen durch die Auszubildenden gefördert werden kann.

Theoretisch bezieht sich die Studie auf die Bildungsgangtheorie (SCHENK, 2005a) und den Ansatz der Entwicklungsaufgaben (HERICKS, 2006), was in Kapitel 2 näher erläutert wird. Der Forschungsstand und die verwendeten Methoden sind Gegenstand der Kapitel 3 und 4. Das fünfte Kapitel enthält die zentralen Ergebnisse der Studie für das erste Ausbildungsjahr. Im sechsten Kapitel werden die Ergebnisse vor dem theoretischen und empirischen Hintergrund diskutiert, sowie relevante Schlussfolgerungen für die Pflegeausbildung gezogen. Zur Einschätzung der Belastbarkeit der Daten erfolgt zum Ende eine methodische Diskussion.

2. Theoretischer Rahmen

Diese Forschungsarbeit bezieht sich auf einen bildungsgangtheoretischen Ansatz und setzt sich zum Ziel, „die Entfaltung von Lerngeschichten in der Zeit als Abfolgen von Entwicklungsaufgaben zu beschreiben und zu rekonstruieren“ (HERICKS, 1998, S. 178). Dabei stehen zwei theoretische Konzepte im Mittelpunkt: das Konzept des Bildungsgangs und das der Entwicklungsaufgaben. Unter einem Bildungsgang versteht die Bildungsgangtheorie eine Aufeinanderfolge von verschiedenen objektiv gegebenen und subjektiv wahrgenommenen und bearbeiteten Entwicklungsaufgaben (GRADUIERTENKOLLEG BILDUNGSGANGFORSCHUNG, 2002). Dem *objektiven* Bildungsgang, der durch das Lehrangebot der Bildungsinstitution zustande kommt, wird der *subjektive* Bildungsgang als die individuellen Entwicklungsziele, -themen, -prozesse und -ergebnisse der jeweiligen Schüler:innen gegenübergestellt (BLANKERTZ, 1986, S. 657). Das Konzept der Entwicklungsaufgaben vereint beide Perspektiven und geht auf den Sozial- und Erziehungswissenschaftler Robert J. Havighurst (1900–1991) zurück, der Entwicklungsaufgaben wie folgt definiert: „A developmental task is midway between an individual need and a societal demand. It assumes an active learner interacting with an active social environment.“ (HAVIGHURST, 1972, S. VI). Entwicklungsaufgaben stellen nach Havighurst eine Verbindung zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Erwartungen dar. HAVIGHURST (1972) identifiziert in verschiedenen Lebensphasen (Säugling, Kind, Jugendliche, Erwachsene, Ältere) typische gesellschaftliche Erwartungen an das Individuum. Diese Erwartungen müssen bewältigt werden, um Zufriedenheit aufzubauen, sich in das soziale Umfeld erfolgreich zu integrieren und um zukünftigen Entwicklungsaufgaben gewachsen zu sein (HAVIGHURST, 1948).

Ein Grundgedanke der Bildungsgangtheorie besteht darin, dass alle Lernenden Gestalter:innen ihrer eigenen Bildungsgänge sind und objektive Anforderungen der Gesellschaft/Institution als Entwicklungsaufgaben subjektiv deuten und bearbeiten (HERICKS/SCHENK, 2001, S. 249; SCHENK, 2001):

Indem sie ‚objektive‘ Anforderungen ihrer sozialen Umwelt als Entwicklungsaufgaben deuten und bearbeiten und das schulische Lernangebot in diesem Zusammenhang als mehr oder weniger hilfreich und ‚passend‘ wahrnehmen, entwickeln die Schülerinnen und Schüler ihre fachlichen Kompetenzen weiter – oder tun eben genau dies nicht. (HERICKS et al., 2001, S. 9)

Entwicklungsaufgaben werden daher auch als *Motor von Kompetenzentwicklung* angesehen (SCHENK, 2005b, S. 275), der objektive Bildungsgang (wie z. B. Lehr-Lern-Programme, Curricula) kann dabei unterstützend oder behindernd wirken. Um also formelle Lehr-Lernangebote seitens der Bildungseinrichtungen für Schüler:innen oder Auszubildende gezielt so gestalten zu können, dass sie auf den individuellen Bildungsgang der Lernenden fördernd einwirken, muss die Erforschung der subjektiven Bildungsgänge vorangestellt werden (GRUSCHKA, 1985, S. 39; LECHTE/TRAUTMANN, 2004).

Die Bildungsgangforschung hat zum Ziel, anstelle einer Fülle an individuellen Lernbiographien verallgemeinerbare Entwicklungsaufgaben zu identifizieren (HERICKS/SPÖRLEIN, 2001). Dabei können die subjektiven Deutungen bzw. subjektiven Strate-

gien der Auszubildenden nur rekonstruiert werden, wenn bereits im Vorherein mögliche objektive Anforderungen berücksichtigt werden (HERICKS, 2006, S. 72). HERICKS und SPÖRLEIN (2001) befürworten das sogenannte Kanon-Modell, an dem sich auch diese Forschungsarbeit orientiert. Nach diesem Modell werden Entwicklungsaufgaben als ein begrenzter Kanon von Aufgaben definiert (objektive gesellschaftliche Anforderungen), der durch die subjektive Wahrnehmung und Bearbeitung biografische Relevanz erhält. Die objektiven gesellschaftlichen Anforderungen werden beispielsweise als konkretes Lehr-Lernprogramm an die Lernenden herangetragen, wobei die subjektiven Deutungen als „notwendige Voraussetzung und zugleich erster Schritt zur Bearbeitung und Lösung von Entwicklungsaufgaben“ (HERICKS/SPÖRLEIN, 2001, S. 36–37) betrachtet werden. Neben den objektiven Anforderungen ist auch die offene Lösungsmenge zur Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben weitestgehend gesellschaftlich vorgegeben, denn das Individuum orientiert sich daran, was gesellschaftlich als angemessen und richtig gilt und was nicht (HERICKS/SPÖRLEIN, 2001, S. 37). Es ist dennoch möglich, dass das Individuum selbst Lösungsmöglichkeiten für Entwicklungsaufgaben hervorbringt, die über die gesellschaftlich üblichen Möglichkeiten hinausgehen, was die subjektiven Gestaltungsoptionen und die Veränderbarkeit der Entwicklungsaufgaben unterstreicht (SCHENK, 2005b, S. 278–279). Entwicklungsaufgaben sind *unhintergebar* (HERICKS, 2006, S. 61), ihre Bearbeitung stellt eine unabdingbare Voraussetzung für die Kompetenzentwicklung und den Aufbau einer fachlich-beruflichen Identität dar (KUNZE et al., 2010). Gelingt es nicht, die Entwicklungsaufgaben erfolgreich zu bearbeiten, kann eine Stagnation der berufsbiografischen Entwicklung die Folge sein (HERICKS, 2006, S. 61).

Im vorliegenden Forschungsprojekt wird das Konzept der Entwicklungsaufgaben auf das berufliche Handlungsfeld Pflege übertragen. Dies setzt allerdings voraus, dass es für die Auszubildenden des Pflegeberufes spezifische Anforderungen gibt, die sich strukturieren und unter wenigen Kernkategorien ordnen lassen. Daher wurden zu Beginn der Studie basierend auf einer qualitativ-inhaltsanalytischen Sichtung von Rahmenplänen, Curricula, relevanten Forschungsergebnissen, Pflege-theorien und -modellen Vorannahmen hinsichtlich objektiver Anforderungsbereiche entwickelt, die implizit als Kern der Pflegeausbildung erkennbar sind: *Pflegefachliche Unterstützung leisten* (z. B. BENNER, 1994), *Für jemanden anderen stellvertretend handeln* (z. B. FRIESACHER, 2008; REMMERS 2000), *Unter Beachtung eigener Ansprüche und Grenzen handeln* (z. B. BÖHLE et al., 2015) und *In institutionellen Zusammenhängen handeln* (z. B. BALZER, 2009; FRIESACHER, 2008; MÜHLHAUSEN et al., 2013). Diese vorläufigen vier Anforderungsbereiche der Pflegeausbildung bildeten sensibilisierende Konzepte (KELLE/KLUGE, 2010, S. 28–30) der Studie und wurden auch für die Konstruktion methodischer Instrumente genutzt (siehe Kapitel 4).

3. Forschungsstand

Im Folgenden werden zunächst empirische Studien zu Teilentwicklungsaufgaben der Entwicklungsaufgabe *Beruf* aus unterschiedlichen Berufsfeldern präsentiert (3.1), bevor in 3.2 aus dem Berufsfeld Pflege stammende Studien rezipiert werden.

3.1 Forschungsstand in der beruflichen Bildung

Die nachfolgenden Studien stellen Meilensteine in der Erforschung von Entwicklungsaufgaben dar und waren wegweisend für die Gestaltung und Durchführung der vorliegenden Studie. Studien, die das theoretische Konzept der Entwicklungsaufgaben als Grundlage haben, gibt es bislang eher vereinzelt. Besonders die Arbeiten von GRUSCHKA (1985), der im Rahmen des Kollegversuchs NRW die subjektiven Bildungsgänge angehender Erzieher:innen erforscht und HERICKS (2006), der sich mit der Rekonstruktion der Berufseingangsphase von Lehrer:innen beschäftigt, sind hier zu nennen. Beide Autoren stützen sich auf die Bildungsgangtheorie und das Konzept der Entwicklungsaufgaben mit Fokus auf die Entwicklungsaufgabe *Beruf*. GRUSCHKA (1985, S. 47–48) differenziert diese Entwicklungsaufgabe in vier Teilentwicklungsaufgaben, welche aufeinander aufbauen: Erstens sich über die eigenen Erwartungen und Motive klar werden und ein Berufsrollenverständnis finden, zweitens eine stabile Vorstellung der pädagogischen Fremdheitswahrnehmung erarbeiten, drittens ein anleitendes Konzept pädagogisch-praktischen Handelns und viertens die Bewertung der erreichten Kompetenzen und eine Verhaltensstrategie für das Berufspraktikum entwickeln.

HERICKS (2006, S. 63) untersucht in seiner Studie die Entwicklungsaufgaben von Lehrenden in der Berufseingangsphase und ermittelt durch berufsbiografische Fortsetzungsinterviews zum Ende des Referendariats und in der Eingangsphase der Lehr-tätigkeit vier Entwicklungsaufgaben: Erstens die eigene personale und fachliche *Kompetenz* zur Bewältigung beruflicher Anforderungen aufbauen, zweitens die eigene Rolle als *Vermittler* von Fachinhalten und kulturellen Sachverhalten entwickeln, drittens die pädagogische Fremdwahrnehmung als der entwicklungsbedürftige Andere herausbilden (*Anerkennung*) und viertens Möglichkeiten und Grenzen der institutionellen Rahmenbedingungen erkennen und mitgestalten und ein Konzept der Kooperation mit Kollegen erarbeiten (*Institution*). Sowohl GRUSCHKA (1985) als auch HERICKS (2006, S. 446–448) stellen fest, dass die beruflichen Entwicklungsaufgaben in einer bestimmten Abfolge zu bewältigen sind. Beide Studien belegen zudem äußerst eindrücklich, dass die Proband:innen bei der Bewältigung der beruflichen Entwicklungsaufgaben nur wenig Unterstützung durch formelle Bildungsangebote erfahren. Zudem belegt HERICKS (2006, S. 234–292) in seiner Studie durch die ausführliche Analyse von drei Einzelfällen, dass die Art der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben unmittelbar mit der Kompetenzentwicklung zusammenhängt. So zeigt sich beispielsweise in einem Fall, dass sich der Lehrende nicht mit der Entwicklungsaufgabe Vermittlung auseinandersetzt, was zu

einer Stagnation der diesbezüglichen Kompetenzen führt und zur Folge hat, dass kein Konzept der Anerkennung entwickelt werden kann.

Im Unterschied zu den genannten Studien stellt OSTERMANN (2015, S. 152) keine chronologische Reihenfolge der sieben ermittelten Entwicklungsaufgaben im Lehramtsstudium fest, da einige Themen im Verlauf wiederholt auftreten. Inhaltlich gelangt sie zu ähnlichen Entwicklungsaufgaben wie HERICKS (2006), wie beispielsweise die Übernahme einer neuen Berufsrolle oder der Umgang mit zunehmender Verantwortungsübernahme für sich selbst und für Schüler:innen (OSTERMANN, 2015).

KELLER-SCHNEIDER (2009) erweitert durch ihre Untersuchungen das Modell der Entwicklungsaufgaben von Lehrer:innen in der Berufseingangsphase von HERICKS (2006) durch die Ermittlung des Einflusses von Persönlichkeitsmerkmalen auf die subjektive Deutung von Entwicklungsaufgaben. Dabei stellt sie fest, dass sich Persönlichkeitsmerkmale nicht nur auf den Studienerfolg auswirken, sondern auch auf die berufsphasenspezifische Beanspruchungswahrnehmung (KELLER-SCHNEIDER, 2009, S. 145). Des Weiteren werden in mehreren Teilprojekten an der Universität Innsbruck zu professionsspezifischen Entwicklungsaufgaben (in) der Lehrer:innenbildung Entwicklungsaufgaben im Lehramtsstudium vor dem Hintergrund sowohl z. B. curriculärer Vorgaben als auch individueller Interessen und Motive untersucht (KRALER, 2012; KÖFFLER, 2015).

Alle Studien kommen zu dem Schluss, dass die fortwährende Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben Voraussetzung dafür ist, um berufliche Kompetenzen aufzubauen und den Ausbildungserfolg nicht zu gefährden. Da zwischen den untersuchten Berufen und der Pflege deutliche Unterschiede in den formellen Bildungsangeboten (Inhalte der Ausbildung, Studium anstelle Berufsausbildung) bestehen, können sie zwar erste Hinweise liefern, aber nicht unmittelbar auf die Pflegeausbildung übertragen werden. Zudem bezieht sich die Studie von HERICKS (2006) auf Berufseinsteiger:innen.

3.2 Forschungsstand in der beruflichen Pflegeausbildung

Zurzeit gibt es keine Studien zu den berufsspezifischen Entwicklungsaufgaben von Pflegeauszubildenden in Deutschland und auch im internationalen Raum liegen keine Forschungsergebnisse mit dem Fokus auf das Konzept der Entwicklungsaufgaben (bei Studierenden)¹ vor. Es lassen sich lediglich Berührungspunkte mit Studien zu den Themen *professional identity*, *nursing identity*, *nursing student's socialisation* oder *emotional/ethical challenges* finden. Der Frage, wie Studierende den Eintritt in das Studium und in die Berufsrolle Pflege im ersten Jahr wahrnehmen, gehen PORTEOUS und MACHIN (2018) in ihrer Studie mit einem hermeneutisch-phänomenologischen Ansatz nach. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass der Eintritt in die Pflege mit erheblichen Unsicherheiten verbunden ist und eine große Unklarheit bezüglich der Erwartungen an Theorie und

1 International befindet sich die Pflegeausbildung in fast allen Ländern auf Hochschulniveau.

Praxis der Berufsausbildung besteht (PORTEOUS/MACHIN, 2018, S. 57–58). Die Studierenden sind im ersten Studienjahr gezwungen, eine Resilienz aufzubauen, um mit den neuen beruflichen Herausforderungen umgehen und „überleben“ zu können. Darüber hinaus streben die Studierenden danach, hilfreiche und fürsorgliche Unterstützung zu erfahren und nehmen zum Ende des ersten Ausbildungsjahres einen Zuwachs an Vertrauen und Zuversicht für das folgende Ausbildungsjahr wahr (PORTEOUS/MACHIN, 2018, S. 58–59).

In weiteren Studien werden vor allem Herausforderungen in den Bereichen Ethik und Emotionen ermittelt. So identifizieren WEURLANDER et al. (2018, S. 77) fünf emotionale Anforderungsbereiche: Konfrontation mit Krankheit und Tod, Zeuge unprofessionellen Verhaltens sein, Dilemmata in Bezug auf unterschiedliche Ansichten zur Versorgung von zu pflegenden Menschen, Erwerb einer patientenzentrierten Sichtweise mit dem Risiko einer zu starken emotionalen Involviertheit anstelle einer Fokussierung auf die Diagnose und die Betrachtung der zu pflegenden Menschen als Lerngegenstand. Im Umgang mit diesen emotionalen Herausforderungen zeigen sich zwei übergeordnete Bewältigungsmechanismen – einerseits die Inanspruchnahme von externer Unterstützung und andererseits die Habitualisierung (WEURLANDER et al., 2018, S.79). Im Bereich der ethischen Herausforderungen stehen vor allem die Wahrnehmung unethischen Verhaltens von Kolleg:innen und die Missachtung von Werten und Patientenrechten im Vordergrund (SOLUM et al., 2012, S. 131). Außerdem sind die Studierenden des Pflegestudiums damit konfrontiert, ein eigenes Wertesystem zu entwickeln und dies in Balance mit den Bedingungen ihrer Umgebung zu bringen (SOLUM et al., 2012, S. 131). Des Weiteren ergeben sich in den internationalen Publikationen auch berufliche Anforderungen in der Zusammenarbeit im interprofessionellen Team (MCCLOUGHEN/FOSTER, 2018). Ergänzend dazu gibt es in der Literatur auch erste Hinweise auf die Bedeutung von soziologischen und individuellen Merkmalen der Studierenden für die Wahrnehmung und Bewältigung von beruflichen Anforderungen. So untersuchen BUTHELEZI et al. (2015) mittels Fokusgruppen die Erfahrungen von männlichen Pflegestudierenden beim klinischen Lernen. Die Autoren:innen stellen dar, dass Männer mehr geschlechterspezifischem Rollenstress ausgesetzt sind als ihre weiblichen Kolleginnen und die gemachten Erfahrungen einen ungünstigen Einfluss auf die Entwicklung des Selbstwertgefühls haben. Vor allem der Mangel an Vorbildern und das Gefühl fehlender Zugehörigkeit in einem frauendominierten Beruf tragen dazu bei (BUTHELEZI et al., 2015, S. 3–4). In einer anderen Studie werden kulturelle und ethnische Einflussfaktoren auf die Wahrnehmung und Bewältigung von Anforderungen des Pflegeberufs herausgestellt (KORHONEN et al., 2019). Ein Indiz für die Konsequenzen nicht bewältigter Herausforderungen der Berufspraxis und die Wichtigkeit passender formeller Unterstützungsangebote lässt sich aus der Studie von BAKKER et al. (2019) zu Abbruchgründen von Pflegestudierenden im dritten Studienjahr erkennen. Zunehmend steigende Anforderungen, unpassende Bewältigungsstrategien und mangelnde externe Unterstützung können starke Selbstzweifel, Unsicherheiten und körperliche Belastungen hervorrufen, was schließlich in einen Berufsausstieg münden kann (BAKKER et al., 2019, S. 19–21).

Diese Studien können jedoch nur erste Anhaltspunkte für die subjektive Wahrnehmung, Interpretation und Bearbeitung von objektiven Qualifikationsanforderungen bieten. Zum einen unterscheiden sich die internationalen Bildungsgänge des Pflegeberufs deutlich von den in Deutschland etablierten Ausbildungen. Zum anderen haben einige Studien beruflich gemischte Teilnehmer:innen (z. B. Pharmazie- und Pflegestudierende) oder fokussieren nur einen Teilbereich der beruflichen Anforderungen (beispielsweise ethische oder emotionale Herausforderungen).

4. Methodik

Die vorliegende Forschungsarbeit folgt einem qualitativ-rekonstruktiven Forschungsdesign, um eine „umfassende, deskriptive Analyse stets sinnhafter sozialer Wirklichkeit“ (KRUSE, 2015, S. 25) vorzunehmen und aus den Darstellungen subjektive Deutungs- und Handlungsmuster zu ermitteln (FLICK et al., 2015). Mit dem Ziel, Entwicklungsverläufe zu rekonstruieren, wurde eine qualitative Panelstudie mit drei Erhebungszeitpunkten im Verlauf der Pflegeausbildung durchgeführt. Für die Datenerhebung nutzten die Forscher:innen leitfadengestützte, episodische Interviews. Die Auswertung erfolgte anhand des integrativen Basisverfahrens der rekonstruktiv-hermeneutischen Analyse nach KRUSE (2015). In der nachfolgenden Darstellung wird das Gesamtverfahren der Panelstudie über die drei Erhebungsjahre beschrieben. Im vorliegenden Beitrag werden zwar nur Ergebnisse aus der ersten Erhebungsphase (Ende des ersten Ausbildungsjahres) der Studie präsentiert, jedoch waren Ziele und Fragestellungen für alle drei Erhebungszeitpunkte gleich. Es wechselten sich Phasen der Leitfadententwicklung, Datenerhebung und Datenauswertung ab.

4.1 Feldzugang und Sample

An der Studie nahmen 26 Pflegeauszubildende teil, die zu drei Zeitpunkten ihrer Ausbildung interviewt wurden (nach dem 1., 2. und 3. Ausbildungsjahr). Alle drei zu dem Zeitpunkt bestehenden Ausbildungsrichtungen, Gesundheits- und Krankenpflege (GKP), Gesundheits- und Kinderkrankenpflege (GKKP) und Altenpflege (AP), wurden einbezogen. Auch drei Auszubildende einer generalistischen Pflegeausbildung (gGKP), die zum Zeitpunkt des Studienstarts noch nicht regelhaft etabliert war, wurden zur weiteren Kontrastierung des Samples interviewt. Die Teilnehmer:innen stammen aus unterschiedlichen Pflegeschulen in Deutschland. Ein theoretisches Sampling konnten die Forscher:innen aufgrund des begrenzten Studienzeitraums im Rahmen der Datenerhebung nicht konsequent durchführen, jedoch achteten die Forscher:innen bei der Fallauswahl bewusst auf eine kontrastierende Zusammenstellung des Samples. Daher wurde vorab ein qualitativer Stichprobenplan (SCHREIER, 2010) erstellt, um mögliche beeinflussende Variablen auf Basis theoretischer Vorüberlegungen zu berücksichtigen. Darunter fallen Aspekte wie Geschlecht, Alter, allgemeinbildender Schulabschluss und

Vorerfahrungen im Berufsfeld (mehr oder weniger als drei Wochen durch Praktika, FSJ oder pflegerische/medizinische Vorausbildungen) (siehe Tabelle 1). Ziel der Fallauswahl ist es, die Heterogenität und Vielfalt des Untersuchungsfeldes auch im Sampling abzubilden (KRUSE, 2015, S. 245), um so die von Auszubildenden wahrgenommenen Entwicklungsaufgaben möglichst vollständig erfassen zu können. Der Zugang zu den Proband:innen erfolgte zunächst über die Schulleitungen. Nach der Aufklärung über das Vorhaben und der Einwilligung der Leitungen stellten die Forscher:innen das Forschungsprojekt in Klassenverbänden vor. Im Anschluss daran konnten sich die Auszubildenden freiwillig melden und erhielten auf ihre Zielgruppe zugeschnittene Informationsunterlagen. Etwa die Hälfte aller Teilnehmer:innen konnten über Lehrende als Gatekeeper für die Studie gewonnen werden.

Tab. 1: Übersicht und Merkmalsausprägungen der Studienteilnehmer:innen

	Geschlecht (weiblich/ männlich/divers)	Alter im Durch- schnitt (Minimum/ Maximum)	Bildungsniveau (Hauptschule/ mittlere Reife/ Realschule/Abitur)	Vorerfahrungen (ja/nein)
GKP (N=12)	9 / 2 / 1	24,7 (20/47)	0 / 4 / 0 / 8	8 / 4
GKKP (N=5)	5 / 0 / 0	22,6 (18/34)	0 / 4 / 0 / 1	1 / 4
AP (N=6)	4 / 2 / 0	33 (18/41)	1 / 2 / 1 / 2	4 / 2
gGKP (N=3)	3 / 0 / 0	21,7 (20/23)	0 / 1 / 0 / 2	3 / 0
Total (N=26)	21 / 4 / 1	25,9 (18/47)	1 / 11 / 1 / 13	16 / 10

4.2 Datenerhebung

Zur Erhebung der subjektiven Erfahrungen und Deutungen der Pflegeauszubildenden eignen sich besonders qualitative Interviews mit möglichst offenen Fragen. Das episodische Interview vereint zwei methodische Zugänge, indem durch das Evozieren freier Erzählungen subjektive Erfahrungen und Entwicklungsverläufe rekonstruiert werden können, und zugleich durch die Steuerung anhand eines Interviewleitfadens mit Leitfragen zu den Forschungsfragen semantisches Wissen generiert wird (FLICK, 2011). Der Interviewleitfaden wurde auf Basis der Ziel- und Fragestellung des Forschungsvorhabens sowie anhand der zuvor erarbeiteten objektiven Anforderungsbereiche der pflegerischen Berufsausbildung (siehe Kapitel 2) strukturiert und beinhaltet drei Interviewblöcke: (1) subjektive Schwerpunkte, (2) objektive Anforderungsbereiche und (3) Abschluss. Diese Interviewblöcke stellen eine orientierende Struktur für den

Interviewablauf dar und wurden von den Forscher:innen frei und dem tatsächlichen Interviewverlauf entsprechend variiert. Im ersten Frageblock stehen die subjektiven Relevanzen der Pflegeauszubildenden im Zentrum, weshalb dieser Block aus thematisch offenen Fragen zu ihren Erfahrungen besteht, wie „Als erstes möchte ich Sie bitten, mir von den ersten Monaten Ihrer Pflegeausbildung bis zum heutigen Tag zu erzählen. Was ist Ihnen davon besonders in Erinnerung geblieben?“ oder „Erzählen Sie mir doch eine Situation, die für Sie besonders herausfordernd war.“. Der zweite Frageblock bezieht sich auf die in der Literatur bereits bekannten Anforderungsbereiche der Pflegeausbildung und beinhaltet Fragen wie „Bitte beschreiben Sie mir, was Ihnen in der Kommunikation mit zu pflegenden Menschen wichtig ist.“ oder „Bitte erzählen Sie mir, wie Sie die Zusammenarbeit mit Kolleg:innen innerhalb der eigenen Berufsgruppe und auch mit anderen Berufsgruppen erlebt haben.“ Im dritten Frageblock erhalten die Teilnehmer:innen die Möglichkeit, insbesondere von positiven Erlebnissen während der Pflegeausbildung zu sprechen. Jeder Frageblock beinhaltet zudem konkrete Nachfragen und Aufrechterhaltungsfragen. Der Leitfaden wurde in einer Pilotphase mit drei Interviews getestet und angepasst. Die Interviews der ersten Erhebung fanden zwischen April und August 2019 in den Pflegebetrieben statt, in denen die Pflegeauszubildenden zu dem Zeitpunkt eingesetzt waren und dauerten zwischen 60 und 120 Minuten. Vor Beginn des Interviews wurden die Proband:innen nochmals ausführlich über das Forschungsprojekt informiert und datenschutzrechtliche wie ethische Belange besprochen, bevor die Pflegeauszubildenden dann eine Einverständniserklärung unterzeichneten. Aufgenommen wurden die Interviews mit einem Aufnahmegerät (Typ Tascam DR-05X). Zusätzlich erfolgte die Erstellung eines Feldprotokolls. Ein autorisiertes Schreibbüro transkribierte und anonymisierte im Anschluss die Aufnahmen.

4.3 Datenauswertung

Die rekonstruktiv-hermeneutische Analyse von KRUSE (2015) beinhaltet im Wesentlichen drei Analysekonzepte: (1) mikrosprachliche Feinanalyse auf den Aufmerksamkeitsebenen Pragmatik, Syntaktik und (Wort-)Semantik, (2) gegenständliche Analyseheuristiken, (3) methodische Analyseheuristiken. KRUSE (2015) geht davon aus, dass Forscher:innen dem Analysetext nur dann mit größtmöglicher Offenheit begegnen können, wenn auch die Wahl der Auswertungsmethoden offen ist. Die mikrosprachliche Analysephase führte zu umfangreichen Deskriptionen der sprachlichen Gestaltung des Interviewtextes. Basierend auf diesen Deskriptionen wurden erste Lesarten und Interpretationen formuliert (siehe Tabelle 2).

Tab. 2: Exemplarische mikrosprachliche Feinanalyse und Interpretation (Interview 12)

Zitat	mikrosprachliche Feinanalyse	erste Lesarten und Interpretationen
Als	zur Einleitung der näheren Erläuterung eines Bezugswortes	<ul style="list-style-type: none"> – vorhandenes Gedankenkonstrukt / gesetzte Normen (selbst gesetzt oder von außen herangetragen) zur Rolle als Auszubildende:r – spricht distanziert von sich selbst in der Rolle als Auszubildende:r; distanziert zur eigenen Person; spricht für eine Gruppe – erklärend gegenüber der Interviewer:in, warum folgende Situation entstanden ist; Verdeutlichung des (eigenen) Anspruchs an eine Person in der Rolle als Auszubildende:r; Darstellung der von außen herangetragenen Erwartungen an eine Person in der Rolle als Auszubildende:r
Auszubildender	Person in einer Lehre/Ausbildung; Person in einem Bildungsweg befindend/Qualifikationsweg; jemand, der eine Berufsausbildung erfährt; männliche Variante; Bezug zur eigenen Person? oder allgemein gesprochen?	
man	jemand; irgendwer; eine bestimmte Gruppe von Personen; Leute; ich/wir (wenn der/die Sprecher:in in der Allgemeinheit aufgeht oder aufgehen möchte)	
denkt,	etwas im Gehirn/Gedächtnis/kognitiv bearbeiten; menschliche Fähigkeiten des Erkennens und Urteilens anwenden; eine bestimmte Gesinnung haben; annehmen/glauben/vermuten/meinen; eine bestimmte Meinung von etwas haben; eine bestimmte Absicht haben, etwas Bestimmtes vorhaben	

In einem integrativen Schritt nutzten die Forscher:innen dann zur Deutung der festgestellten textuellen Phänomene forschungsgegenständliche Analyseheuristiken, wie beispielsweise verschiedene theoretische Ansätze und Begriffssysteme. Diese bezogen sich unter anderem auf psychologische (z. B. Erleben von Grenzsituationen, Emotionsarbeit) oder soziologische (z. B. berufliche Sozialisation) Konzepte. Ein textuelles Phänomen war zum Beispiel die hohe Emotionalität und Betroffenheit der Interviewteilnehmer:innen in bestimmten, als dramatisch beschriebenen Situationen. Zum vertieften Verständnis dieses textuellen Phänomens wurden die theoretischen Konzepte der Emotionsarbeit (BÖHLE et al., 2015) und der Grenzsituationen (JASPERS, 1973) herangezogen. Diese Konzepte wurden aber nicht deduktiv angewendet, sondern bildeten lediglich eine sensibilisierende Hintergrundfolie. Generierte Codes wurden von den Forscher:innen fortlaufend diskutiert und überprüft. Anschließend nutzten die Forscher:innen gezielt methodische Analyseheuristiken für spezifische sprachlich-kommunikative Phänomene (u. a. Positioninganalyse, Argumentationsanalyse, Metaphernanalyse) (KRUSE, 2015, S. 491–508). Ziel der Analyse war es, in den Interviews benannte Themen, Theorien und lexikalische Felder (das Was) und die Art und Weise ihrer Darstellung (das Wie) zu identifizieren und in einem weiteren Interpretationsschritt beide Sinn-Arten aufeinander zu beziehen. Durch fallübergreifende systematische Vergleiche von (zentralen) Motiven und Thematisierungsregeln wurden dann umfangreiche Beschreibungen von Entwicklungsaufgaben erarbeitet. So führten beispielsweise die fallübergreifenden Themen Umgang mit Rollenerwartungen, Teamzusammenarbeit, Arbeitszufriedenheit, Rollen-

unklarheit oder auch Konflikte mit Kolleg:innen zum (zentralen) Motiv der Rollenfindung in Organisationen. Aufgrund der zeitlichen Begrenzung des Projektzeitraums kamen bei der Auswertung zusätzlich Abkürzungsstrategien zur Anwendung (u. a. Feinanalyse lediglich einer bestimmten Anzahl von Interviews und von auf der Basis von Inventarisierungen ermittelten *Kernstellen*) (KRUSE, 2015, S. 563–572). Für die Analyse wurde die MAXQDA-Software genutzt.

4.4 Ethik

Die Forschungsarbeit orientiert sich bei der gesamten Durchführung des Forschungsprozesses an den geltenden ethischen und datenschutzrechtlichen Bestimmungen für gute wissenschaftliche Praxis (DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT, 2019). Die Forscher:innen streben ein hohes Maß an Transparenz in allen Forschungsschritten an. Regelmäßig fand ein fachlicher Austausch über das Vorgehen mit der Projektleitung, Expert:innen und in Analysegruppen statt. Die Teilnehmer:innen wurden über ihre Rechte in Bezug auf Autonomie, Vertraulichkeit und Selbstbestimmung aufgeklärt und stimmten der Teilnahme in Form einer informierten Einwilligung zu. Das Forschungsvorhaben wurde zudem der Ethikkommission der Universität Bremen vorgestellt, die im Mai 2019 keine ethischen Bedenken gegenüber dem Vorhaben konstatierte.

5. Ergebnisse

Die Analyse subjektiver Bildungsgänge von Pflegeauszubildenden im ersten Ausbildungsjahr in Deutschland ergibt fünf fallübergreifende berufsspezifische Entwicklungsaufgaben: Pflegekompetenz entwickeln (5.1), Pflegebeziehungen gestalten (5.2), Persönlicher Umgang mit Grenzsituationen (5.3), Entwicklung eines Verständnisses von sich selbst und der Stellung (in der Welt) (5.4) und Rollenfindung in Organisationen (5.5). Alle 26 Pflegeauszubildenden haben diese Entwicklungsaufgaben als berufliche Anforderungen im ersten Ausbildungsjahr wahrgenommen, wenn auch mit deutlich unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und Ausprägungen. Neben zentralen Aspekten der einzelnen Entwicklungsaufgaben werden im Folgenden auch die jeweiligen Bewältigungsstrategien der Auszubildenden und mögliche Einflussfaktoren vorgestellt.

5.1 Pflegekompetenz entwickeln

Die Auszubildenden im ersten Ausbildungsjahr deuten die Entwicklungsaufgabe *Pflegekompetenz entwickeln* primär als Notwendigkeit, sich medizinisches Fachwissen aneignen zu müssen, welches stetig zu erweitern ist und zeitnah angewendet werden soll. Durch vorhandene Wissensdefizite fürchten die Auszubildenden Pflegefehler zu machen und den zu pflegenden Menschen zu schaden.

„Ich möchte gerne lernen, dass ich so eine gute Pflegekraft bin. [...] Die in jeder Situation handeln kann.“ (Interview 17)

Nehmen sie beispielsweise in Praxiseinsätzen in neuen und unbekanntem medizinischen Disziplinen einen Wissensmangel wahr, können sie ihrem Anspruch an professionelles Handeln (keine Fehler machen oder Zusammenhänge erklären können) nicht gerecht werden.

„Ich möchte in der inneren Medizin mit den Ärzten auf Augenhöhe das/ also okay, ich habe kein Medizinstudium, aber ich möchte wenigstens wissen, wovon die sprechen und warum sie welche Therapie vielleicht nutzen, um einfach auch zu verstehen, was bei den Patienten jetzt eigentlich gemacht wird und los ist.“ (Interview 14)

Die Unsicherheiten nehmen zu, wenn die Situation zu pflegender Menschen sich unerwartet verändert. Die Motivation der Auszubildenden, sich das Erlebte auf der Basis von Fachwissen zu erklären, liegt vor allem in der Bewältigung zukünftiger Arbeitsanforderungen, aber auch in der Minimierung eigener Unsicherheiten.

Um dem wahrgenommenen Wissensdefizit entgegenzuwirken, nutzen die Auszubildenden unterschiedlichste Informationsquellen, wie z. B. Kolleg:innen, zu pflegende Menschen oder Fachliteratur. Das Erleben von Unwissenheit bezüglich einer bestimmten Krankheit oder einer Therapie wird punktuell als Anlass gesehen, Wissen auch nach der Arbeit (und manchmal während der Arbeit) zu recherchieren und neue Lernstrategien zu entwickeln, wie beispielsweise die Erstellung eines begleitenden Buches über erlernte Begrifflichkeiten oder Abläufe. Auszubildende wünschen sich, dass sich der theoretische Unterricht thematisch an der medizinischen Disziplin des nächsten bevorstehenden Praxisortes orientiert, damit sich durch ein erweitertes Fachwissen für sie ein größerer Handlungsspielraum während des Praxiseinsatzes eröffnet.

Beeinflusst wird die Wahrnehmung von Wissensdefiziten der Auszubildenden durch die Fähigkeit, die eigenen Kompetenzen bzw. das Fachwissen in Bezug auf die gemachten Erfahrungen zu reflektieren.

„Ich bin beim Katheter legen auch noch nicht am Ende meiner Weisheit. Also vor allem nach diesem unschönen Ereignis von dem ich vorher schon erzählt hab, bin ich noch ein bisschen verunsichert wieder.“ (Interview 14)

Auch die Empfänglichkeit/Offenheit für Rückmeldungen von zu pflegenden Menschen und Pflegefachpersonen spielt in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle. Die eigene Reflexion, dass die Situation für die zu pflegenden Menschen negative Konsequenzen mit sich bringen kann, verstärkt bei einigen Auszubildenden die Sensibilität für die eigenen fachlichen Lücken. Bei anderen Auszubildenden führt ein fehlendes Bewusstsein von möglichen Risiken einer pflegerischen Handlung dazu, dass diese nicht unbedingt als herausfordernd wahrgenommen wird.

„Da kann ich nichts falsch machen, vor allem, wenn ich vorher das sogar von dem Kollegen auch noch gezeigt bekomme: ‚So und so musst du das machen.‘ Aber nein, das durfte ich dann nicht und dann wurde mir das auch entrissen quasi“ (Interview 7)

5.2 Pflegebeziehungen gestalten

Grundsätzlich haben die Auszubildenden den Anspruch, als Stellvertreter:in der zu pflegenden Menschen zu agieren und zu jeder Zeit die Bedeutung und Folgen von gesundheitlichen Beeinträchtigungen für die zu pflegenden Menschen zu verstehen und für das eigene pflegerische Handeln fruchtbar zu machen. Jedoch können die Auszubildenden diesem Anspruch aufgrund von fehlendem Wissen, mangelnden Fähigkeiten und ihres Status innerhalb der Pflegeeinrichtung nicht vollends gerecht werden.

„Herausfordernd sind auf jeden Fall psychiatrische Krankheitsbilder, weil ich damit noch nicht so viele Erfahrungen, glaub ich, habe und auch einfach oft unsicher bin, weil ich irgendwie das Gefühl hab, in super viele Fettnäpfchen treten zu können, den Leuten vor den Kopf stoßen zu können.“ (Interview 14)

Des Weiteren gelingt es den Auszubildenden noch nicht, das Wechselverhältnis zwischen der Übernahme einer spezifischen Rolle in der Pflegebeziehung und dem Handeln als ganze Person auszubalancieren, was insbesondere in der Aushandlung von Nähe und Distanz zu Disbalancen führt. Beispielsweise setzen Auszubildende in bestimmten Pflegebeziehungen bewusst Grenzen, die dann aufgrund äußerer Rollendefinitionen und -erwartungen teilweise nicht aufrechterhalten werden können. Außerdem ist den Auszubildenden noch unklar, wie sie sich als ganze Person in den Beziehungsprozess einbringen und die im Beziehungsprozess ausgelösten und wahrgenommenen eigenen Emotionen für das Fallverstehen nutzbar machen können. Besonders bei negativen Emotionen kann eine fehlende reflektierte Auseinandersetzung mit eigenen Emotionen zu einem nicht adäquaten, unprofessionellen und unfairen Verhalten seitens der Auszubildenden führen.

„Apropos, da bin ich auch an meine Grenzen geraten. Da habe ich mich echt beschissen verhalten auch in dem Moment, weil ich einfach nicht mehr konnte.“ (Interview 14)

Für die Entwicklung eines umfassenden Fallverstehens wünschen sich die Auszubildenden, dass die zu pflegenden Menschen möglichst offen ihre Empfindungen und Probleme kommunizieren. Es zeigt sich jedoch in den dargestellten Herausforderungen der Auszubildenden, dass sie mit den z. B. durch Nachfragen vorgebrachten Verhaltensweisen/Themen der zu pflegenden Menschen überfordert sind, was oftmals zu Konflikten, Gefühlen der Hilflosigkeit und persönlicher Betroffenheit der Auszubildenden führen kann, verstärkt durch negatives Feedback bzw. Distanzierung seitens der zu pflegenden Menschen.

Die Strategien der Auszubildenden zur Bearbeitung der Entwicklungsaufgabe variieren in Bezug auf Selbst- und Fremdwahrnehmung/-reflexion und stärker passiven oder

aktiven Formen der Bearbeitung. Das am häufigsten praktizierte Bearbeitungsmuster für problematische Situationen der Beziehungsgestaltung ist die Suche nach Gründen für das Verhalten der zu pflegenden Menschen (Fokus: Fremdwahrnehmung/-reflexion).

„Und es gibt natürlich Patienten, die das von vornherein ablehnen, vielleicht aufgrund von Erkrankungen oder vielleicht allgemein, weil sie es einfach nicht mögen.“ (Interview 4)

Einige Auszubildende betrachten herausfordernde Beziehungserfahrungen aber auch als Anlass zur Selbstreflexion bzw. als Lernimpuls und -anlass (Fokus: Selbstwahrnehmung/-reflexion).

Bei passiven Bearbeitungsstrategien werden nicht-zufriedenstellende Pflegebeziehungen akzeptiert, beispielsweise begründet durch den kognitiven Zustand des zu pflegenden Menschen, oder die Verantwortung für den weiteren Beziehungsaufbau wird innerlich an Dritte abgegeben (Pflegefachpersonen, Ärzt:innen), beispielsweise bei ablehnendem Verhalten der zu pflegenden Menschen.

Bei einer aktiven Bewältigung der Situation hingegen suchen die Pflegeauszubildenden den offenen Austausch über die entstandenen Probleme mit den zu pflegenden Menschen, reflektieren ihre Interaktion und Kommunikation und passen das eigene Handeln bewusst an. Zum Teil suchen sie Unterstützung, indem sie z. B. Kolleg:innen um Feedback für mögliche Handlungsalternativen bitten.

„Ja und ansonsten ich erfrag halt einfach auch vieles und dann ja. Zur Not hol ich mir halt immer lieber einfach nochmal einmal mehr Hilfe, anstatt, dass ich jetzt irgendwie sach, oh ich glaub, ich mach das jetzt einfach mal so, wie ich das denke.“ (Interview 4)

Beeinflussende Faktoren auf die Entwicklungsaufgabe der Beziehungsgestaltung liegen in der Dauer des Versorgungsverhältnisses (je länger, desto größer die Chance für den Aufbau einer „besonderen“ Pflegebeziehung), der Vertrautheit einer bestimmten Gruppe von zu pflegenden Menschen in der Erfahrungswelt der Auszubildenden (z. B. Menschen mit Behinderungen oder Eltern von kranken Kindern als ihnen zum Teil nicht bekannte Gruppe) oder dem Versorgungssetting (Krankenhaus vs. ambulante Bereiche). Auch die wahrgenommene Höhe einer Herausforderung und die Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel haben einen Einfluss auf den Umgang mit der Entwicklungsaufgabe.

5.3 Persönlicher Umgang mit Grenzsituationen

Erlebte Grenzsituationen² sind oftmals mit starken Emotionen verbunden und können auch nach ihrer Verarbeitung – abhängig von unterschiedlichen Faktoren – eine sehr

2 Unter Grenzsituationen werden Situationen verstanden, die die Bedingungen (Grenzen) des menschlichen Daseins überhaupt deutlich machen und geprägt sind von Haltlosigkeit, Ruhelosigkeit, Erschütterung, Desorientierung und Verlust derjenigen Überzeugungen, Einstellungen und Gewohnheiten, die bis dahin eine Orientierung gegeben haben (JASPERS, 1973).

nachhaltige emotionale Wirkung auf die Auszubildenden haben, – bis hin zu als unvergesslich beschriebenen Erfahrungen und persönlicher Erschütterung.

„Habe ich dann den Deckel draufgemacht und habe den zugedeckt. Und dann ich habe / Oh, dieses Gefühl, das werde ich nie wieder los.“ (Interview 17)

Die Anlässe solcher erlebten Grenzsituationen sind häufig das Erleben von Tod oder Sterben, aber auch existenzielle Ängste, starkes Leid, Gewalt und Aggressionen, vor allem, wenn die pflegerische Versorgung in diesen Situationen nicht dem Pflegeverständnis der Auszubildenden entspricht, beispielsweise durch patientenignorierendes Verhalten. In diesen Situationen erleben die Auszubildenden oftmals das Gefühl, handlungsunfähig zu sein, da bisherige erlernte Handlungsstrategien in Grenzsituationen nicht mehr greifen.

„Und ich war wirklich so wie vorm Kopf geschossen. Und ich so, ‚ähm, ja, wie?‘ Ich stand wirklich total neben mir, weil das also so von jetzt auf gleich kam.“ (Interview 8)

Die besondere Herausforderung nach Grenzsituationen sehen die Auszubildenden im Umgang mit ihren eigenen Gedanken und Gefühlen, wobei sich die wahrgenommenen Belastungen auf die physische, psychische und soziale Ebene beziehen und auch Auswirkungen auf das Privatleben haben können.

„Das ist ja mental, physisch und alles, das fordert ja viel [...] es fängt auch schon mit jungen Jahren an, irgendwann was kaputtzugehen.“ (Interview 23)

Auszubildende, die noch keine Erfahrungen mit existenziellen Situationen gemacht haben, befinden sich in einer ängstlichen Erwartungshaltung, in der sie teilweise froh sind, diese Erfahrung noch nicht gemacht zu haben, da sie befürchten, seelischen Schaden davonzutragen. Auf der anderen Seite werden existenzielle Erfahrungen herbeigesehnt, da diese Erfahrungen als für den Pflegeberuf typisch betrachtet werden, wodurch sich auch eine Art der Neugier entwickelt.

Eine zentrale Strategie zur Verarbeitung der Erfahrungen stellt für die Auszubildenden die Suche nach kollegialer Unterstützung dar, welche jedoch oft unterbleibt, auch weil viele Kolleg:innen diese Themen eher tabuisieren oder verdrängen.

„Und ich kann mit dem Thema allgemein nicht so gut und dann hätte man von den Schwestern halt ein bisschen einfühlsamer sein können. Sagen können: ‚Ja, wir machen das jetzt so und so und/‘ Ja.“ (Interview 22)

Wenn Unterstützungsangebote vonseiten der Kolleg:innen gemacht werden, nehmen die Auszubildenden diese meistens als sehr hilfreich wahr. Darüber hinaus werden zur Verarbeitung auch Gespräche mit engen Bezugspersonen, Freund:innen, Psycholog:innen und religiösen Personen gesucht. Einige Auszubildende entwickeln auch Vermeidungs- und Vermeidungsstrategien und begegnen Grenzerfahrungen mit beispielsweise übermäßigem Aktionismus oder Abwehr ähnlicher Erfahrungen. Körperliche Belastungen führen oftmals zu Veränderungen im privaten Leben. Eine Anpassung der Arbeits-

bedingungen, z. B. durch das Ablehnen von bestimmten Tätigkeiten, wird nur selten als Option gesehen oder aufgrund des aktuellen Ausbildungsstatus als unmöglich erachtet.

„Und dann / Leider hast du den Job gewählt, dann musst du auch damit leben so.“ (Interview 20)

Einige der Befragten sehen die Beanspruchungen durch den Beruf als unausweichlich an und ergreifen keine Strategien, um sich zu entlasten. Auszubildende, die in einem Praktikum, in einer/einem früheren Ausbildung/Beruf oder in ihrem Privatleben bereits Erfahrungen mit existenziellen Situationen gemacht haben, nehmen solche Grenzerfahrungen nicht mehr als für sie herausforderndes Geschehen wahr. Einschneidend ist vor allem die erste Erfahrung mit sterbenden Menschen, während nachfolgende Erfahrungen nicht mehr so deutlich herausstechen. Unterschiedliche Faktoren, wie z. B. die Beziehung zur betroffenen Person, das wahrgenommene Leid, die überraschende Schnelligkeit des Sterbens oder die schlechte Versorgung durch andere Pflegepersonen, können erlebte Belastungen noch verstärken.

5.4 Entwicklung eines Verständnisses von sich selbst und der Stellung (in der Welt)

Ausgehend von einem nahezu grundlegenden Interesse, ihre Persönlichkeit in der Ausbildung weiterzuentwickeln, überprüfen und reflektieren die Auszubildenden kontinuierlich kritisch ihr eigenes Verhalten und erleben dabei neben Phasen der Verunsicherung auch Phasen der Stabilisierung und Weiterentwicklung der eigenen Identität.

„Also natürlich soll ich nett und offen und freundlich zu den Patienten sein, aber eigentlich geht's nie um mich und es geht auch nicht darum, wie's mir geht mit Dingen und wer ich eigentlich bin, sondern ich bin eher / ich soll mich bis / also ich soll angepasst sein.“ (Interview 14)

Dabei sind die Auszubildenden noch auf der Suche nach dem Eigenen bzw. dem Ich, was an Überlegungen und Fragen etwa hinsichtlich ihrer Berufswahl, der Eignung für den Beruf oder der Wahl des Ausbildungszeitpunkts erkennbar ist. Manche Auszubildende können diese Fragen auch für sich klären und verbinden den Beruf mit einem persönlichen Sinn.

„Also erstmal der Schichtdienst, krieg ich das hin mit dem ganzen frühen Aufstehen und so? Dann natürlich werde ich da gut aufgenommen? Sind die Leute da nett? Haben die vielleicht zu hohe Erwartungen an mich, die ich nicht erfüllen kann? Macht die Arbeit mir überhaupt Spaß?“ (Interview 19)

Die Auszubildenden scheinen sich in einer kontinuierlichen Abwägung von Selbst- und Fremdwahrnehmung zu befinden. Die Entwicklung ihres Selbst(-bewusstseins) nehmen die Auszubildenden u. a. in der Beziehung mit den zu pflegenden Menschen sowie deren Bezugspersonen und auch in der Zusammenarbeit mit anderen Pflegepersonen und Ärzt:innen wahr, indem sie sich ihr Handeln bewusst machen und mit dem Handeln anderer vergleichen.

Als Bearbeitungsstrategie entwickeln die Auszubildenden für sich Ansätze, unterschiedliche Entscheidungen und Handlungen kritisch zu betrachten und in Bezug zu

bereits gemachten Erfahrungen zu setzen. Aufgrund der eigenen Unsicherheiten suchen die Auszubildenden nach Bestätigung und Rückmeldung durch andere Personen, z. B. Kolleg:innen, um durch den Vergleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung zu Bewertungen und Schlussfolgerungen hinsichtlich der eigenen Identitätsentwicklung zu gelangen.

„Ich habe für mich halt eben gutes Feedback da gekriegt. ‚Besonnen reagiert‘, hieß es, wirklich nur das gemacht, was ich wusste, nicht einfach irgendwas. Und habe nachher für mich gesagt, ‚Du hast schon doch da für die kurze Zeit wohl was gelernt.‘“ (Interview 8)

Demgegenüber hinaus zeigen manche Auszubildende aber auch ein übersteigertes Selbstbewusstsein.

„Aber ansonsten bin ich super klargekommen, konnte dementsprechend mich auch komplett ausleben und einfach alles tun, wonach mir war.“ (Interview 7)

Ein relevanter Einflussfaktor auf das Selbstkonzept ist das Vorhandensein von pflegerischen Vorerfahrungen. Auszubildende mit einer längeren pflegerischen Vorerfahrung scheinen Unsicherheiten in der Ausbildung allgemein, aber auch konkret im pflegerischen Handeln weniger wahrzunehmen als Auszubildende, die noch keine pflegerische Vorerfahrung aufweisen können. Zusätzlich kann das Alter der Auszubildenden das Selbstbewusstsein beeinflussen. Jüngere Auszubildende berichten von größeren Unsicherheiten im Kontakt mit zu pflegenden Menschen und mit Kolleg:innen als ältere. Abhängig vom Alter werden außerdem unterschiedliche Strategien angewendet, um Konfrontationen zu vermeiden. Eine geringe oder auch fehlende Reflexionsfähigkeit und/oder ein geringes oder ein fehlendes Bewusstsein für die Konsequenzen des eigenen Handelns können die Ursache für ein zum Teil nahezu unerschütterliches Selbstbewusstsein sein.

„Das fand ich sehr erstaunlich, dass wenn ich ALLEINE auf der Station bin und eigentlich alle Patienten quasi gleichzeitig versorge, mehr Zeit habe, als wenn ich mit anderen zusammen bin. Das fand ich sehr interessant.“ (Interview 7)

5.5 Rollenfindung in Organisationen

In der Entwicklungsaufgabe *Rollenfindung in Organisationen* setzen sich die Auszubildenden mit der eigenen Rolle in den hierarchisch geprägten Strukturen der Pflegeeinrichtungen und den vielfältigen Erwartungen an sie auseinander. Diese Erwartungshaltungen werden von den Auszubildenden aus drei Perspektiven dargestellt: (1) Erwartungen an sich selbst in der Rolle als Auszubildende:r, (2) Erwartungen der Auszubildenden an Andere und (3) wahrgenommene Erwartungen Anderer an die Auszubildenden:

„Als Auszubildender denkt man, dass man soll immer versuchen alleine zu arbeiten, man soll zeigen, dass man das machen will.“ (Interview 12)

„Irgendwie dass ich auch wahrgenommen werde mit Dingen, die ich gerne lernen möchte, dass mir dafür Raum gegeben wird.“ (Interview 14)

„Ne, das heißt, der Altenpflegehelfer, der denkt jetzt: ‚Okay, ich habe jetzt nen Azubi vor mir und, dem kann ich einmal sagen, was er zu machen hat.‘“ (Interview 26)

Eine zentrale Herausforderung bei diesen exemplarisch dargestellten Erwartungshaltungen besteht für die Auszubildenden darin, Handlungsmöglichkeiten für miteinander konfligierende Erwartungen zu finden, beispielsweise, wenn die Erwartungen an sich selbst mit Erwartungen Anderer an Auszubildende kollidieren.

„Die Situation war nicht ganz so cool, weil ne ältere Schwester dann dazugekommen ist, so vom robusten Stil und dann meinte: ‚Ja, mach mal dies, mach mal das.‘ Und ja, für mich war das nicht so einfühlend und ich komme mit solchen Situationen nicht klar. Also das war echt schwer.“ (Interview 22)

In diesen Situationen ist es für die Auszubildenden schwierig zu beurteilen, wie viel Anpassung der eigenen Erwartungen an die Erwartung der Anderen richtig ist. Dabei bemängeln sie, dass oftmals nicht genügend transparent ist, was von ihnen erwartet wird. Bei manchen Auszubildenden resultieren daraus unrealistische und mit Ängsten begleitete Annahmen, etwa dass von ihnen erwartet werde, den gesamten Stationsablauf sicherzustellen, was mit Unzufriedenheit bis hin zu Zweifeln an der Berufswahl einhergehen kann.

Auch wenn sich die Auszubildenden eine enge Anleitung und Betreuung wünschen, so favorisieren sie doch zugleich das selbstständige Arbeiten ohne Beisein einer Pflegefachperson, da sie eine zu enge Zusammenarbeit auch als eine Form der Kontrolle empfinden und negative Rückmeldungen befürchten.

Die gewählten Bewältigungsstrategien in der Bearbeitung von Erwartungskonflikten lassen sich in passive und aktive Herangehensweisen unterteilen. So stellen Auszubildende zum Teil die eigenen Interessen und Bedürfnisse zurück, ordnen sich den Erwartungen Anderer unter (passives Verhalten), fordern Lernbedürfnisse nicht ein und akzeptieren die mangelnde Unterstützung unter Berufung auf hierarchische Strukturen. Durch diese Zurückstellung der eigenen Erwartungen nehmen die Auszubildenden psychische und körperliche Beeinträchtigungen in Kauf.

„Und komme dann nach Hause und merk, wie anstrengend das ist, den ganzen Tag zu lächeln und Leuten ein gutes Gefühl zu geben und für Leute da zu sein und eigentlich nicht für mich da sein zu können, weil da keine Zeit ist.“ (Interview 14)

Einige Auszubildende gehen davon aus, dass diese Erwartungskonflikte erst nach Beendigung der Ausbildung gelöst werden können, weil sie erst dann als gleichberechtigte Kolleg:innen anerkannt werden.

Auf einer höheren Stufe der Problembewältigung versuchen die Auszubildenden die verschiedenen Erwartungen zu reflektieren und einen Kompromiss zu finden, beispiels-

weise in Bezug auf unterschiedliche pflegerische Ansprüche. Eine weitere, oft geäußerte Strategie im Zusammenhang mit Erwartungskonflikten ist die bewusste und/oder auch unbewusste Übertretung von Zuständigkeiten, indem sie z. B. Aufgaben übernehmen, die noch nicht für ihren Ausbildungsstand vorgesehen sind.

Es lassen sich zwei Dimensionen an beeinflussenden Faktoren auf die Entwicklungsaufgabe der Rollenfindung der Auszubildenden in hierarchischen Strukturen unterscheiden: persönliche und strukturelle Aspekte. Unter die persönlichen Aspekte fällt beispielsweise das Alter der Auszubildenden, was vorwiegend von älteren Auszubildenden als Faktor eingebracht wird, oder auch eine langjährige pflegerische Berufserfahrung.

„Also vom schulischen Teil her war das ziemlich langweilig, weil ich ja schon [Zahl] Jahre in der Pflege bin, [...] also als Pflegeassistentin gearbeitet habe. Und vom Praktischen war's, ja man durfte halt nicht so machen, wie man's eigentlich gewohnt war.“ (Interview 15)

Auf der strukturellen Ebene werden unter anderem Aspekte wie Personalmangel, hohes Arbeitsaufkommen oder Priorität von Stationsabläufen angegeben. Auch die jeweiligen praktischen Einsatzbereiche scheinen einen Einfluss auf die Bearbeitung der Aufgabe der Rollenfindung zu haben.

6. Diskussion und Schlussfolgerungen

6.1 Ergebnisdiskussion

Ziel der Pflegeausbildung ist es, den Auszubildenden die für eine selbstständige, umfassende und prozessorientierte Pflege nötigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen zu vermitteln (§ 5 ABSATZ 1 PFLBG, 2017). Anhand der Studie wurden fünf von den Auszubildenden subjektiv wahrgenommene Entwicklungsaufgaben im ersten Ausbildungsjahr identifiziert. Im Vergleich zu den Entwicklungsaufgaben von angehenden Erzieher:innen und Lehrer:innen wird deutlich, dass sich einzelne Herausforderungen ähneln, jedoch völlig unterschiedlich von den Auszubildenden/Studierenden/Schüler:innen der jeweiligen Berufszweige interpretiert werden. Gemeinsame Entwicklungsaufgaben liegen in der Rollenübernahme/-findung, dem Aufbau berufsspezifischer Kompetenzen oder der Entwicklung des eigenen Selbst (GRUSCHKA, 1985; HERICKS, 2006; OSTERMANN, 2015). Im Unterschied zu den anderen untersuchten Berufen werden die Pflegeauszubildenden durch die frühzeitigen Praxiseinsätze (teilweise nach wenigen Wochen theoretischen Unterrichts) möglicherweise unzureichend vorbereitet mit den Realitäten des Berufs konfrontiert. Außerdem sind die Entwicklungsaufgaben der Pflegeauszubildenden im Unterschied zu den anderen Berufen stark beeinflusst von emotional belastenden Situationen. Es wird bereits im ersten Jahr deutlich, welche hohe Verantwortung für sich selbst, die Kolleg:innen und besonders für die zu pflegenden Menschen mit dem Pflegeberuf verbunden ist. Pflegeauszubildende müssen zu pflegende Menschen in vielfältigen Bereichen, in allen Phasen des Lebens und auch

in existentiellen Situationen unterstützen, was für diesen Beruf charakteristisch ist. Entwicklungsaufgaben müssen daher berufsspezifisch betrachtet werden.

In den ermittelten Entwicklungsaufgaben lassen sich zwar die vier, als Vorannahmen formulierten Anforderungsbereiche als Kern der Pflegeausbildung erkennen, jedoch sind sie zum Teil anders akzentuiert oder gehen über diese Vorannahmen hinaus (z. B. die Entwicklungsaufgabe der Entwicklung eines Verständnisses von sich selbst). Im Vergleich der Studienergebnisse mit dem dargestellten Forschungsstand zu Herausforderungen der Pflegeausbildung (siehe Kapitel 3.2) decken sich einige Erkenntnisse (z. B. die Erfahrung emotionaler Belastung in der Berufsausbildung), andere ergänzen den vorhandenen Wissensstand.

In der Entwicklungsaufgabe *Pflegekompetenz entwickeln* ergibt sich, dass die Auszubildenden ein sehr enges Verständnis von Pflegekompetenz artikulieren, welches sich vor allem auf das Vorhandensein eines breiten medizinischen Fachwissens zurückführen lässt. Sie orientieren ihr pflegfachliches Handeln nahezu ausschließlich am Ziel der Kuration der zu pflegenden Menschen und vernachlässigen andere Ziele der beruflichen Pflege, wie die Förderung und den Erhalt der Lebensqualität oder die Rehabilitation. Die Verantwortung, die sie für die selbstständige Planung, Organisation, Durchführung und Evaluation der Pflege von Menschen aller Altersstufen in unterschiedlichen Pflege- und Lebenssituationen haben (§ 4 PFLBG, 2017), ist ihnen zu diesem Ausbildungszeitpunkt noch nicht bewusst. Auch in der Studie von PORTEOUS und MACHIN (2018) zeigten die Pflegestudierenden große Unsicherheiten in Bezug auf Pflegekonzepte, Werte und Überzeugungen, die mit dem Beruf einhergehen. Es scheint den Studierenden bzw. Auszubildenden unklar zu sein, welche Funktionen und Aufgaben Pflegende in der Praxis übernehmen. Dies wird auch daran deutlich, dass die von den Auszubildenden beschriebene Auffassung von Pflege einem modernen Pflegeverständnis widerspricht, bei dem der zu pflegende Mensch mit den von ihr oder ihm priorisierten Pflegebedarfen und Pflegezielen im Mittelpunkt steht. Die zu pflegenden Menschen werden hingegen von den Proband:innen im ersten Ausbildungsjahr primär als Fall mit einer Diagnose betrachtet. Die Ergebnisse der Studie legen den Schluss nahe, dass die vonseiten der Bildungsanbieter und der Träger der praktischen Ausbildung zur Verfügung gestellten, formellen Lernangebote und eher informellen Lernumgebungen möglicherweise nicht geeignet sind, dass Auszubildende ein modernes pflegeberufliches Selbstverständnis aufbauen können. Ebenso ist es denkbar, dass die Lernangebote die Auszubildenden nicht ausreichend erreichen, da auch die individuellen Fähigkeiten der Auszubildenden eine Rolle in der Kompetenzentwicklung spielen (HERICKS, 2006, S. 74–79). Aus diesem Ergebnis lässt sich ableiten, dass der Pflegeprozess als leitende Struktur für den Pflegeunterricht und die praktische Ausbildung stärker genutzt werden muss, um prozessorientiertes Handeln und subjektorientierte Pflege zu unterstützen. Im neuen Pflegeberufegesetz und in der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die generalistische Ausbildung wird die vorbehaltene Tätigkeit der Planung, Gestaltung, Steuerung und Evaluation von Pflegeprozessen als zentrales Ausbildungsziel definiert (PFLBG 2017, PFLAPRV, 2018).

Für die Entwicklungsaufgabe *Pflegebeziehungen gestalten* müssen Auszubildende lernen, sich in Pflegebeziehungen einerseits als ganze Person einzubringen, um mittels ihrer Wahrnehmungen und deren Deutung zu einem Fallverstehen zu gelangen, und andererseits gegenüber den zu pflegenden Menschen in ihrer professionellen Rolle zu agieren (BAUER, 2002; BENNER, 1994; OEVERMANN, 2002; ORLANDO, 1996). Auf diese Weise kann ein therapeutisches Arbeitsbündnis geschaffen werden, das Pflegefachpersonen dazu befähigt, Interventionen zu generieren, mit denen sie die zu pflegenden Menschen individuell darin unterstützen, die für sie relevanten Pflegeziele zu erreichen (OEVERMANN, 2002). Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass den Auszubildenden oftmals noch nicht klar ist, worin die Rolle einer professionellen Pflegefachperson im pflegerischen Beziehungsprozess überhaupt besteht. Dadurch können sie Erwartungen, die sie an sich hinsichtlich der Beziehungsgestaltung haben, nicht erfüllen. Gefühle der Hilflosigkeit und Unzufriedenheit sind die Folge. In der Studie von SOLUM et al. (2012) werden Schwierigkeiten in der Beziehungsgestaltung mit zu pflegenden Menschen auf einen Mangel an geeigneten Vorbildern in der Berufspraxis zurückgeführt. Die pflegedidaktische Unterrichtsgestaltung sollte darauf abzielen, dass die Auszubildenden zunehmend in die Lage versetzt werden, die Besonderheiten einer Pflegebeziehung zu erkennen (Gestaltungsverantwortung, Machtverhältnis, Gleichzeitigkeit von rollenförmigem Verhalten und Involviertheit als ganze Person) und die unterschiedlichen Anforderungen einer professionellen Beziehung ausbalancieren zu können (PARTSCH/EINIG, 2021, S. 60). Dies setzt voraus, dass sowohl Lehrende als auch Pflegenden in der Praxis ein professionelles Verständnis von pflegerischer Kommunikation und Beziehungsarbeit haben, um den Auszubildenden nicht nur theoretisches Wissen zu vermitteln, sondern auch als Vorbild agieren zu können.

Die größte Herausforderung im *Umgang mit Grenzsituationen* besteht in der Bearbeitung der eigenen Gefühle und existentiellen Gedanken, also in der sogenannten Emotionsarbeit (BÖHLE et al., 2015). Die befragten Auszubildenden betonen, wie wichtig eine zeitnahe Unterstützung bei der Verarbeitung von Grenzerfahrungen durch Gespräche mit Kolleg:innen für sie wäre, was auch internationale Erhebungen bestätigen (MCCLOUGHEN/FOSTER, 2018; PORTEOUS/MACHIN, 2018; WEURLANDER et al., 2018). Die existenziellen Erfahrungen sind für Auszubildende nur schwer zu ertragen, da dadurch vorhandene Orientierungen und Gewohnheiten wegbrechen können, was Gefühle der Haltlosigkeit, Ruhelosigkeit, Erschütterung und Desorientierung auslösen kann (JASPERS, 1973). Eine Nicht-Bewältigung dieser Herausforderung kann erhebliche Folgen, sowohl für den Erfolg der Ausbildung als auch für die Person selbst haben (GRUSCHKA, 1985; HERICKS, 2006). Auch wenn nicht alle für die Ausbildung relevanten Themen und Anforderungssituationen schon im ersten Ausbildungsjahr angesprochen werden können, so kann aus diesem Befund doch die Notwendigkeit abgeleitet werden, in der Ausbildung kontinuierlich strukturell verankerte Angebote einer kollegialen Unterstützung zu etablieren.

Nicht in den theoretischen Vorannahmen der Studie enthalten war die von den Auszubildenden wahrgenommene Anforderung der *Entwicklung eines Verständnisses von sich selbst und der Stellung (in der Welt)*. Im internationalen Forschungsstand deutete die

Arbeit von PORTEOUS und MACHIN (2018), in der Studierende im ersten Jahr die Entwicklung von Selbstvertrauen thematisieren, auf diese Entwicklungsaufgabe hin. Die Ergebnisse lassen eindrücklich erkennen, dass die Auszubildenden stärker als bisher als Menschen in einer bestimmten Lebensphase (HAVIGHURST, 1974) betrachtet werden müssen, die unter anderem durch die Ausbildung auf der Suche nach einem Verständnis von sich selbst und ihrer Stellung in der Welt sind. Dieser Prozess bezieht sich über den Beruf hinaus auch auf weitere Bereiche des Lebens (erste eigene Wohnung, Abschied von der Familie, etc.). Vor dem Hintergrund interaktionistischer Identitätstheorien lässt sich das Bemühen der Auszubildenden, eine Balance zwischen Selbstverwirklichung und Anpassung zu finden, als Ausdruck eines Prozesses der Identitätskonstruktion deuten (KEUPP et al., 2008). Um sie bei diesem Prozess zu unterstützen, bedarf es der sozialen Integration und der Anerkennung der Auszubildenden mit ihren Bedürfnissen, Rechten, Fähigkeiten und Eigenschaften (KEUPP et al., 2008, S. 278). Des Weiteren könnten Methoden zur Förderung der (Selbst-)Reflexionsfähigkeit angeboten werden, wie z. B. Lerntagebuch, Lernberatung oder gezielte Feedbackgespräche. Diese Methoden können ein Bewusstsein für das eigene Selbst, die individuellen Lernprozesse und die eigene Lernbiografie schaffen (PAI et al., 2017). Auch ein externes, freiwilliges Angebot eines persönlichkeitsfördernden Coachings ist denkbar, um die Auszubildenden von Beginn an – auf Wunsch – bei der Selbstfindung zu unterstützen.

Im Forschungsstand wurde bereits deutlich, dass die Übernahme einer neuen Berufsrolle in einer Organisation viele Herausforderungen für die Studierenden mit sich bringt (MCCLOUGHEN/FOSTER, 2018; PORTEOUS/MACHIN, 2018; SOLUM et al., 2012). Gegenwärtig sind die Möglichkeiten zur Aushandlung von Positionen und Entscheidungen aus unterschiedlichen Gründen, aber auch aufgrund institutioneller Rahmenbedingungen, beispielsweise erheblichen Personalmangels oder vorherrschender Pflegesysteme, deutlich eingeschränkt. Vor diesem Hintergrund legen Auszubildende im ersten Ausbildungsjahr Wert darauf, den Erwartungen anderer an sie zu entsprechen und stellen eigene Erwartungen eher zurück. Wie an diesem Ergebnis sichtbar wird, können fehlende Aushandlungsspielräume den Aufbau einer balancierenden Ich-Identität erschweren. BAKKER et al. (2019) stellen außerdem fest, dass anhaltende Abweichungen der Praktika von den eigenen Erwartungen der Studierenden zu zunehmenden Zweifeln am Beruf und auch zum Abbruch des Studiums führen können, so dass der Unterstützung der Auszubildenden bei der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe eine erhebliche Bedeutung für den Ausbildungsverbleib zukommt. Ausbildungsverantwortliche sollten sich daher das Spannungsfeld zwischen Individuation und Anpassung, in dem sich die Auszubildenden befinden, bewusst machen (vgl. auch 5.4) (ABRAHAM/BÜSCHGES, 2009), die Sichtweisen der Auszubildenden anerkennen und sie stärker an Entscheidungsprozessen im Pflegeteam teilhaben lassen. Die erfolgreiche Bewältigung bzw. das Erreichen einer Balance hängt auch von den bereits vorhandenen personalen und sozialen Kompetenzen der Auszubildenden ab (HURRELMANN/BAUER, 2015), etwa von den Fähigkeiten der Rollenübernahme, der Rollendistanz, der performativen Identitätsdarstellung sowie der Ambiguitätstoleranz oder der Fähigkeit, in unterschiedlichen Situationen Entscheidungen auszuhandeln (KRAPPMANN, 1969). Diese Fähig-

keiten sollten im Pflegeunterricht gezielt gefördert werden, um die Auszubildenden in die Lage zu versetzen, Aushandlungsprozesse mit Kolleg:innen zu führen. Des Weiteren stehen die Auszubildenden als Lernende auch in einem besonderen Beziehungs- und Abhängigkeitsverhältnis zu den Kolleg:innen als potenziell Lehrende (ALLMACHER/STÄHLING, 2019). Vielfach werden Auszubildende eher als Delegationsempfänger:innen betrachtet und erhalten keine Gelegenheit, sich in der beruflichen Gemeinschaft zu engagieren und damit ihre berufliche Identität zu entwickeln (ALLMACHER/STÄHLING, 2019). Anstelle dessen sollten die Auszubildenden auch schon zu Beginn der Ausbildung Partizipationsmöglichkeiten erhalten. Außerdem könnte beispielsweise die Position einer/eines Vertrauenskollegin/-en, die/der nicht in die Bewertung der Auszubildenden involviert ist, geschaffen werden, damit die Auszubildenden über möglicherweise problematische Arbeitsbeziehungen ohne Angst vor negativen Konsequenzen sprechen können. Schließlich sollten Auszubildende befähigt und ermutigt werden, potenzielle Lernsituationen für sich wahrzunehmen und diese auch gegenüber Kolleg:innen einzufordern.

Die ermittelten *Strategien* zur Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben können im Wesentlichen in passiv-vermeidende und aktiv-konstruktive Strategien differenziert werden. Der fallübergreifende Leitgedanke der Auszubildenden bei der Wahl der Strategie ist, das Richtige für sich oder andere zu tun (HERICKS/SPÖRLEIN, 2001). Dies kann bedeuten, vermeidende Strategien zum Selbstschutz oder Schutz der anderen vor beispielsweise Bloßstellung im Team einzusetzen. Den Auszubildenden ist die offene Menge an Lösungen noch nicht vollumfänglich zugänglich (HERICKS, 2006), wodurch die Möglichkeiten zur Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben noch eingeschränkt sind, was zu einem anhaltenden Belastungserleben und dem Gefühl der Hilflosigkeit führen kann. Die Studie kommt außerdem zu dem Ergebnis, dass Auszubildende die Verantwortung für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben nicht nur bei sich selbst sehen, sondern auch bei den Ausbildungsverantwortlichen, wodurch die Bedeutung der schulischen und betrieblichen Bildungsangebote sowie der Beziehungen zu Lehrer:innen, Praxisanleiter:innen und Kolleg:innen für die erfolgreiche Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben unterstrichen wird.

Auf die Wahrnehmung und Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben in der Pflegeausbildung werden in der Studie vielfältige *Einflussfaktoren* festgestellt, darunter nicht nur die vorhandenen Kompetenzen (KELLER-SCHNEIDER, 2009), wie Reflexionsfähigkeit, Offenheit oder Selbstbewusstsein, sondern auch soziale (Alter, Geschlecht) (BUTHELEZI et al., 2015) und strukturelle Faktoren (Personalmangel, Dauer der Versorgung). Hervorzuheben ist hierbei, dass auch der Einfluss dieser Faktoren von der subjektiven Deutung der Auszubildenden bestimmt wird. So kann beispielsweise die vorliegende Berufserfahrung bei der Entwicklungsaufgabe der Rollenfindung sowohl unterstützend als auch eher herausfordernd wirken, indem Selbstständigkeit auf der einen Seite positiv erlebt wird, aber auf der anderen Seite auch mit einer Nichtanerkennung der Rolle als Auszubildende mit entsprechenden Lernbedürfnissen einhergehen kann. Daraus lässt sich schließen, dass auch die Einflussfaktoren als individuelle Deu-

tungen innerhalb der Entwicklungsaufgaben verstanden werden müssen und nicht für alle Pflegeauszubildenden verallgemeinert werden können.

Resümierend lässt sich festhalten, dass aus den Studienergebnissen zahlreiche Konsequenzen für die Gestaltung der Pflegeausbildung gezogen werden können. So können Rahmenpläne und Curricula stärker als bisher durch die Erforschung von Entwicklungsaufgaben in der Pflegeausbildung empirisch fundiert und die Herausforderungen der Pflegeauszubildenden somit besser adressiert werden. Aus den Deutungen und Bearbeitungsweisen der Entwicklungsaufgaben durch die Auszubildenden könnten zudem an unterschiedlichen Lernorten gezielte Lehr-Lernangebote zur Unterstützung bei der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben abgeleitet werden. Dadurch könnten unter anderem die Ausbildungszufriedenheit gefördert und letztlich auch die Ausbildungsergebnisse in der Eingangsphase der Berufsbildung verbessert werden. Dabei muss der Prozess des Kompetenzerwerbs der Pflegeauszubildenden immer im engen Zusammenspiel von unterschiedlichen Ausbildungsbedingungen in der Bildungseinrichtung und in der Pflegepraxis sowie den jeweiligen Akteur:innen und den individuellen Voraussetzungen der Lernenden betrachtet werden.

6.2 Methodendiskussion

Die Rekrutierung der Auszubildenden für dieses Forschungsprojekt erfolgte, entgegen der Erwartungen der Forscher:innen, ohne größere Schwierigkeiten. Durch die persönliche Vorstellung des Projektes in den Klassenverbänden konnten viele Auszubildende für die Studie gewonnen und eine Vertrauensbasis zu den Forscher:innen geschaffen werden. Viele Auszubildende sahen für sich mit der Teilnahme die Möglichkeit, über ihre Erfahrungen zu sprechen und dadurch einen Beitrag zur Gestaltung der zukünftigen Pflegeausbildung zu leisten. Die Auszubildenden waren sehr motiviert, was sich positiv sowohl auf die Interviewplanung, beispielsweise durch schnelle Terminvereinbarung, als auch auf das Gesprächsverhalten im Interview, auswirkte. Dies trifft auch auf die Auszubildenden zu, die über Lehrende als Gatekeeper rekrutiert wurden, woraus der Schluss abgeleitet werden kann, dass diese Rekrutierungsstrategie keinen limitierenden Faktor für die Ergebnisse darstellt, z. B. aufgrund bestehender Abhängigkeitsverhältnisse. In den (Probe-)Interviews zeigte sich, dass der Interviewleitfaden geeignet war, möglichst freie und umfängliche Erzählpassagen zu initiieren und dennoch eine Fokussierung auf das Forschungsthema zu erreichen. Darüber hinaus ist es den Forscher:innen laut Rückmeldungen der Interviewteilnehmer:innen gelungen, eine angenehme und vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, sodass auch über schwierige Themen offen gesprochen werden konnte. Die rekonstruktiv-hermeneutische Analyse nach KRUSE (2015) war geeignet, um tiefere Sinnstrukturen des Textes zu entschlüsseln bzw. zu rekonstruieren. Die mikrosprachliche Feinanalyse führte unter anderem dazu, dass emotionale Bedeutungen des Erzählten rekonstruiert werden konnten. Die Forscher:innen tauschten sich in regelmäßig stattfindenden Analysegruppen über das Ma-

terial und die gefundenen Erkenntnisse aus, um die gewonnenen Ergebnisse zu überprüfen und ggf. zu erweitern.

Einschränkend ist festzuhalten, dass die Forschungsarbeit keinerlei biografische Aspekte der Teilnehmer:innen in der Erhebung und Analyse berücksichtigt, obwohl Entwicklungsaufgaben ja vor dem Hintergrund individueller Lernbiografien gedeutet und bearbeitet werden. Auch wenn keine vertieften Analysen von Lernbiografien durchgeführt wurden, sind doch subjektiv wahrgenommene und gedeutete Entwicklungsaufgaben identifiziert worden, für die geeignete formelle Lernangebote zur Unterstützung der individuellen Bildungsgänge abgeleitet werden können (HERICKS, 1998, S. 180).

Ein Risiko besteht bei qualitativen Studien darin, dass Datenerhebung und -durchführung durch theoretische Präkonzepte beeinflusst sein können und die Kategorien nicht konsequent datengestützt entwickelt werden. HERICKS (2006) hält eine theoretische Rahmung in Form von objektiven Anforderungen für notwendig, um Entwicklungsaufgaben überhaupt rekonstruieren zu können. KRUSE (2015, S. 111–112) sieht ebenfalls eine theoretische Sensibilität nicht als determinierenden Faktor, wenn die Forscher:innen reflexiv mit dem eigenen Erkenntnisprozess umgehen und genutzte Theorien als sensibilisierende Konzepte verstehen. Vor diesem Hintergrund führten die Forscher:innen der vorliegenden Studie fortwährend ein Forschungstagebuch und tauschten sich regelmäßig in Analysegruppen aus.

Der Studie lag ein Sample von insgesamt 26 Auszubildenden zugrunde. Die Auswahl der Teilnehmer:innen erfolgte aus zeitlich gesetzten Grenzen nicht durch ein Theoretical Sampling, sondern anhand eines Stichprobenplans mit theoretisch hergeleiteten Merkmalsausprägungen (Geschlecht, Berufserfahrung, usw.). Dieses Vorgehen ist mit dem Risiko verbunden, dass möglicherweise den ausgewählten Markern eine zu große Bedeutung für die gefundenen Entwicklungsaufgaben zugesprochen wird (KRUSE, 2015, S. 249), allerdings konnten im Verlauf der Studie keine weiteren relevanten Merkmale, die noch bei der Variation hätten berücksichtigt werden müssen, ermittelt werden. Durch die Variation der Teilnehmer:innen in Bezug auf den gewählten Pflegeberuf, die Ausbildungsschule und den Ausbildungsbetrieb, ist davon auszugehen, dass maximal unterschiedliche Perspektiven hinsichtlich der Wahrnehmung und Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben erfasst wurden. Mittels der fallübergreifenden Analyse auf der Basis eines solchen multiperspektivischen Samples ist es gelungen, verallgemeinerbare Entwicklungsaufgaben bei Pflegeauszubildenden aller Pflegeberufe im ersten Ausbildungsjahr zu identifizieren. Bei der Übertragung der Ergebnisse auf die generalistische Pflegeausbildung ist jedoch zu berücksichtigen, dass sich aufgrund der neuen rechtlichen Grundlagen die Wahrnehmung und Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben durch die Auszubildenden verändert haben könnten. Beispielsweise besteht die Möglichkeit, dass die Auszubildenden aufgrund der stärkeren Pflegeprozessorientierung in der schulischen Ausbildung in der Entwicklungsaufgabe *Pflegekompetenz entwickeln* eine stärker pflegerische Perspektive einnehmen. Trotz dieser Einschränkungen können die ermittelten Entwicklungsaufgaben als Anhaltspunkte für die Überprüfung bestehender Ausbildungsprogramme herangezogen und als Ausgangspunkt weiterer Forschungsarbeiten genutzt werden.

Diese Arbeit stellt einen ersten Schritt zur Etablierung einer pflegedidaktischen Grundlagenforschung dar, was für die wissenschaftliche Fundierung und Legitimation der Berufsbildungsforschung im Berufsfeld Pflege essentiell ist (DARMANN-FINCK, 2015). Vonseiten der Forschungsförderung sollte auch ein Ausbau dieses Forschungszweigs und nicht nur die anwendungsorientierte pflegepädagogische Forschung stärker unterstützt werden.

Quellen- und Literaturverzeichnis

- ABRAHAM, M. / BÜSCHGES G. (2009). *Einführung in die Organisationssoziologie* (4. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ALLMACHER, A. / STÄHLING, E. (2019). *Die Beziehung zwischen Auszubildenden und Pflegenden: Eine pflegepädagogische Studie zum Einfluss auf das Lernen* (1. Auflage). Springer.
- BAKKER, E. J. M. / VERHAEGH, K. J. / KOX, J. H. A. M. / VAN DER BEEK, A. J. / BOOT, C. R. L. / ROELOFS, P. D. D. M. / FRANCKE, A. L. (2019). Late dropout from nursing education: An interview study of nursing students' experiences and reasons. *Nurse education in practice*, 39, 17–25.
- BALZER, S. (2009). (Aus-)Bildung in der Gesundheits- und Krankenpflege – Reflexion auf der Grundlage des fachdidaktischen Strukturgitters von Greb. In S. Balzer, B. Kühme (Hrsg.), *Anpassung und Selbstbestimmung in der Pflege*. Mabuse, 39–149.
- BAUER, R. (2002). Kongruente Beziehungspflege – ein Modell zur Gestaltung professioneller Beziehung in der Pflege. *Psych Pflege*, 8, 18–24.
- BEINKE, L. (2009). *Berufsvorbereitung und Berufseinstieg. Schwierigkeiten Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung*. Peter Lang.
- BENNER, P. (1994). *From novice to Expert*. Huber.
- BLANKERTZ, H. (1986). *Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II* (2 Bände, Teil 1). Soester Verlagskontor.
- BÖHLE, F. / STÖGER, U. / WEIHRICH, M. (2015). *Interaktionsarbeit gestalten. Vorschläge und Perspektiven für humane Dienstleistungsarbeit*. edition sigma.
- BURGER, A. / SEIDENSPINNER, G. (1979). *Berufliche Ausbildung als Sozialisationsprozeß*. Juventa-Verlag.
- BUTHELEZI, S. F. / FAKUDE, L. P. / MARTIN, P. D. / DANIELS, F. M. (2015). Clinical learning experiences of male nursing students in a Bachelor of Nursing programme: Strategies to overcome challenges. *Curationis*, 38 (2), 1517, 1–7.
- DARMANN-FINCK, I. (2015). Berufsbildungsforschung in den Gesundheitsfachberufen – auf dem Weg zu einer Agenda. In U. Weyland, M. Kaufhold, A. Nauerth & E. Rosowski (Hrsg.), *Berufsbildungsforschung im Gesundheitsbereich*. Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. http://www.bwpat.de/spezialio/darmann-finck_gesundheitsbereich-2015.pdf.
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (DFG) (2019). *Guidelines for Safeguarding Good Research Practice. Code of Conduct*. https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/rechtliche_rahmenbedingungen/gute_wissenschaftliche_praxis/kodex_gwp_en.pdf.
- DOBISCHAT, R. / DÜSSELDORFF, K. (2015). Sozialisation in Berufsbildung und Hochschule. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8. Auflage). Beltz Juventa, 469–491.
- FACHKOMMISSION NACH § 53 PFLEGEBERUFEGESETZ (2020). *Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz* (2., überarbeitete Auflage). <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/16560>.
- FLICK, U. (2011). Das episodische Interview. In Oelerich, G. & Otto, H.-U. (Hrsg.), *Empirische Forschung und soziale Arbeit*. VS Verlag, 4–17.

- FLICK, U. / VON KARDORFF, E. / STEINKE, I. (Hrsg.). (2015). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (11. Auflage). Rowohlt.
- FRIESACHER, H. (2008). *Theorie und Praxis pflegerischen Handelns. Begründung und Entwurf einer kritischen Theorie der Pflegewissenschaft*. V&R unipress.
- GRADUIERTENKOLLEG BILDUNGSGANGFORSCHUNG (2002). *Antragstext des Graduiertenkollegs*. <https://gepris.dfg.de/gepris/projekt/273523?context=projekt&task=showDetail&id=273523&>
- GRUSCHKA, A. (1985). *Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegschulversuchs NW*. Büchse der Pandora.
- HAVIGHURST, R. J. (1948). *Developmental tasks and education*. University of Chicago Press.
- HAVIGHURST, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. Longman Inc.
- HAVIGHURST, R. J. (1974). *Developmental tasks and education*. McKay.
- HERICKS, U. (1998). Der Ansatz der Bildungsgangforschung und seine didaktischen Konsequenzen – Darlegungen zum Stand der Forschung. In M. A. Meyer & A. Reinartz (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis*. Springer Fachmedien, 173–188.
- HERICKS, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktion zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HERICKS, U. / KEUFFER, J. / KRÄFT, H. C. / KUNZE, I. (Hrsg.). (2001). *Bildungsgangdidaktik – Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung*. Leske + Budrich.
- HERICKS, U. / SCHENK, B. (2001). Unterricht gestalten, ohne zum Macher zu werden – Bildungsgangdidaktische Perspektiven für professionelles didaktisches Handeln. In U. Hericks, J. Keuffer, H. C. Kräfft & I. Kunze (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik – Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung*. Leske + Budrich, 249–261.
- HERICKS, U. / SPÖRLEIN, E. (2001). Entwicklungsaufgaben in Fachunterricht und Lehrerbildung. Eine Auseinandersetzung mit einem Zentralbegriff der Bildungsgangdidaktik. In U. Hericks, J. Keuffer, H. C. Kräfft & I. Kunze (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik – Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung*. Leske + Budrich, 33–50.
- HUISINGA, R. (2015). Sozialisation in Berufsbildung und Arbeit. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8. Auflage). Beltz Verlag, 492–517.
- HURRELMANN, K. / BAUER, U. (2015). *Einführung in die Sozialisationsforschung. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (11. Auflage). Beltz Verlag.
- IMMER MEHR AUSZUBILDENDE BRECHEN PFLEGEAUSBILDUNG AB. (2021). Ärzteblatt. <https://www.aerzteblatt.de/nachrichten/120683/Immer-mehr-Auszubildende-brechen-Pflegeausbildung-ab>.
- JASPERS, K. (1973). *Philosophie II. Existenzerhellung* (4., unveränderte Auflage). Springer.
- KELLE, U. / KLUGE, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarbeitete Auflage). VS Verlag..
- KELLER-SCHNEIDER, M. (2009). Was beansprucht wen? – Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. *Unterrichtswissenschaft*, 37(2), 145–163.
- KEUPP, H. / AHBE, T. / GMÜR, W. / HÖER, R. / MITZSCHERLICH, B. / KRAUS, W. / STRAUS, F. (2008). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Rowohlt.
- KÖFFLER, N. M. (2015). *Entwicklungsaufgaben im Lehramtsstudium*. Verlag Julius Klinkhardt.
- KORHONEN, H. / TUOMIKOSKI, A.-M. / OIKARAINEN, A. / KÄÄRIÄINEN, M. / ELO, S. / KYNGÄS, H. / LIIKANEN, E. / MIKKONEN, K. (2019). Culturally and linguistically diverse healthcare students' experiences of the clinical learning environment and mentoring: A qualitative study. *Nurse education in practice*, 41, 102637.

- KRALER, C. (2012). Lehramtsstudierende und ihre Entwicklungsaufgaben in der universitären Ausbildungsphase. In D. Bosse, L. Criblez & R. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil I: Analyse, Perspektiven und Forschung*. PROLOG, 277–298.
- KRAPPMANN, L. (1969). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen* (1. Auflage). Klett.
- KRUSE, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2. Auflage). Beltz Juventa.
- KUNZE, I. / TRAUTMANN, M. / MEYER, M. (2010). Zum Stand der Bildungsgangforschung und Bildungsgangdidaktik. *Rhino Didactics*, 34. <http://www.rhinodidactics.de/Ausgaben/ausgabe-34.pdf>.
- LECHTE, M.-A. / TRAUTMANN, M. (2004). Entwicklungsaufgaben in der Bildungsgangtheorie. In M. Trautmann (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 64–88.
- MCCLOUGHEN, A. / FOSTER, K. (2018). Nursing and pharmacy students' use of emotionally intelligent behaviours to manage challenging interpersonal situations with staff during clinical placement: A qualitative study. *Journal of clinical nursing*, 27(13–14), 2699–2709.
- MILLICH, N. (2021). *Hohe Abbrecherquote zu Ausbildungsbeginn*. <https://www.bibliomed-pflege.de/news/hohe-abbrecherquote-zu-ausbildungsbeginn>.
- MÜHLHAUSEN, M. / WÜLK, A. / BEHRENS, J. (2013). Von der Ausbildungsentscheidung zum Beruf. *Die Schwester/Der Pfleger*, 52(8), 820–823.
- OEVERMANN, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Scheppe (Hrsg.), *Biographie und Profession*. Verlag Julius Klinkhardt, 19–63.
- ORLANDO, I. J. (1996). *Die lebendige Beziehung zwischen Pflegenden und Patienten*. Huber.
- OSTERMANN, E. (2015). *LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen. Professionspezifische Entwicklungsaufgaben für Lehramtsstudierende*. Verlag Julius Klinkhardt.
- PAI, H. S. / KO, H. L. / YEN, W. J. (2017). The mediating effect of self-reflection and learning effectiveness on clinical nursing performance in nursing students: A follow-up study. *Journal of Professional Nursing*, 33, 287–292.
- PARTSCH, S. / EINIG, C. (2021). Nursing students' perspective of nurse-patient relationships as a developmental task: A reconstructive-hermeneutic study. *Journal of Nursing Education and Practice*, 11(10), 54–62.
- PFLGEBERUFE-AUSBILDUNGS- UND -PRÜFUNGSVERORDNUNG (PflAPrV). (2018). *Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe*. <https://www.gesetze-im-internet.de/pflaprv/PflAPrV.pdf>.
- PFLGEBERUFEGESETZ (PflBG). (2017). *Gesetz über die Pflegeberufe*. http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBI&jumpTo=bgbl117s2581.pdf.
- PORTEOUS, D. J. / MACHIN, A. (2018). The lived experience of first year undergraduate student nurses: A hermeneutic phenomenological study. *Nurse Education Today*, 60, 56–61.
- REMMERS, H. (2000). *Pflegerisches Handeln*. Verlag Hans Huber.
- SCHENK, B. (2001). Perspektiven für Bildungsgangdidaktik und Bildungsgangforschung. In U. Herricks, J. Keuffer, H. C. Kräft & I. Kunze (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik – Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung*. Leske + Budrich, 263–268.
- SCHENK, B. (Hrsg.). (2005a). *Bausteine einer Bildungsgangtheorie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- SCHENK, B. (2005b). Entwicklungsaufgaben und Schule. In B. Schenk (Hrsg.), *Bausteine einer Bildungsgangtheorie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 275–289.
- SCHREIER, M. (2010). Fallauswahl. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 238–251.

- SOLUM, E. M. / MALUWA, V. M. / SEVERINSSON, E. (2012). Ethical problems in practice as experienced by Malawian student nurses. *Nursing ethics*, 19(1), 128–138.
- HOHE ABBRECHERQUOTE BEI PFLEGEAZUBIS. (2021). SpringerPflege. <https://www.springerpflege.de/ausbildung/hohe-abbrecherquote-bei-pflegeazubis/18824086>.
- WEURLANDER, M. / LÖNN, A. / SEEBERGER, A. / BROBERGER, E. / HULT, H. / WERNERSON, A. (2018). How do medical and nursing students experience emotional challenges during clinical placements? *International journal of medical education*, 9, 74–82.

CLAUDIA EINIG, M. SC.

Universität Bremen, Institut für Public Health und Pflegeforschung, Abteilung für Qualifikations- und Curriculumforschung, Grazer Straße 4, 28359 Bremen, Deutschland, einig@uni-bremen.de

DIPL.-BERUFSPÄDAGOGE SEBASTIAN PARTSCH, MPH

Universität Bremen, Institut für Public Health und Pflegeforschung, Abteilung für Qualifikations- und Curriculumforschung, Grazer Straße 4, 28359 Bremen, Deutschland, partsch@uni-bremen.de

PROF. DR. INGRID DARMANN-FINCK

Universität Bremen, Institut für Public Health und Pflegeforschung, Abteilung für Qualifikations- und Curriculumforschung, Grazer Straße 4, 28359 Bremen, Deutschland, darmann@uni-bremen.de