



Bundesverband Lehrende
Gesundheits- und Sozialberufe

Mentoring-Konzept für den Berufseinstieg an Pflegeschulen



BLGS-Landesverband
Baden-Württemberg
Januar 2026

Mentoring-Konzept für den Berufseinstieg an Pflegeschulen in Baden-Württemberg

Herausgeber: Bundesverband Lehrende Gesundheits- und Sozialberufe BLGS e.V.
Landesverband Baden-Württemberg

Autor:innen: Prof. Dr. Marcus Mittenzwei, Prof.in Dr.in habil. Karin Reiber,
Tabea Ronellenfitsch, Dr.in Bettina Schiffer

Korrespondenz: Barbara Driescher, Vorsitzende BLGS Baden-Württemberg:
driescher@blgsev.de

Februar 2026

Mentoring-Konzept für den Berufseinstieg an Pflegeschulen in Baden-Württemberg

1 Einleitung.....	3
2 Theorien zum Berufseinstieg und Forschungsergebnisse	3
3 Ziele der Berufseinstiegsphase	4
4 Thematische Schwerpunkte des Mentorings	5
4.1 Unterricht.....	5
4.2 Ausbildungsplanung	6
4.3 Schulverwaltung	9
4.4 Zusammenarbeit im Team	11
5 Empfehlung an die Bildungseinrichtungen.....	12
5.1 Konzepte für die Praxisbegleitung.....	12
5.2 Umgang mit der Generalistik	12
5.3 Vielfalt von Versorgungsbereichen und -settings	13
5.4 Übernahme der Kursleitungsaufgaben.....	13
6 Fazit.....	13
Literatur	15
Autor:innenprofile:	16

1 Einleitung

Die vorliegende Handlungsempfehlung basiert auf vielfältigen Erfahrungen und Rückmeldungen von Schulleitungen, Lehrenden und Berufseinsteiger:innen in das pflegepädagogische Handlungsfeld. Diese vielfältigen Erfahrungen bündelt der Landesverband Baden-Württemberg des Bundesverbands Lehrende Gesundheits- und Sozialberufe (BLGS), um diese zu komprimieren und daraus Impulse im Sinne einer Handlungsempfehlung zu generieren. Dabei fokussieren die unterschiedlichen Impulse zentrale verantwortliche Personen (Leitung, Mentorin bzw. Mentor) und schwerpunkthafte Tätigkeitsfelder von Berufseinsteiger:innen. Die vorliegende Handlungsempfehlung richtet sich an pflegeberufliche Bildungseinrichtungen in gemeinnütziger oder privater Trägerschaft und gibt konzeptionelle Hinweise, die einen qualitativen Berufseinstieg unterstützen.

Für einen gelingenden Berufseinstieg erscheinen unterschiedliche Kompetenzen, aber auch die Arbeitsbedingungen wesentlich (Euler, 2023, S. 56). Vor diesem Hintergrund fokussiert die vorliegende Handlungsempfehlung nach einem Überblick über Theorien des Berufseinstiegs im zweiten Kapitel und spezifische Zielsetzungen der Berufseinstiegsphase in Kapitel drei, beispielhafte Themenfelder des Mentorings im vierten Kapitel, die durch unterschiedliche Empfehlungen an die Bildungseinrichtungen im fünften Kapitel konkretisiert werden.

2 Theorien zum Berufseinstieg und Forschungsergebnisse

Der Einstieg in die pflegepädagogische Berufstätigkeit markiert eine entscheidende Übergangsphase vom Studium in die eigenverantwortliche Tätigkeit als Lehrperson und Ausbildungsbegleiter:in in der Pflegeausbildung. Im Gegensatz zur zweiphasigen Lehrer:innenbildung mit einem strukturierten Referendariat an öffentlichen Schulen erfolgt der Berufseinstieg in die Pflegepädagogik häufig ohne formale Begleitstruktur (Reiber, 2018). Die Absolvent:innen übernehmen unmittelbar nach Studienabschluss eigenverantwortliche Aufgaben im Unterricht und in der Ausbildungsorganisation, was zu einer Vielzahl an Herausforderungen führt – insbesondere in Bezug auf Rollenfindung, Arbeitsbelastung und institutionelle Eingliederung (Reiber, Mosbacher-Strumpf & Winter, 2015; World Health Organization, 2016).

Qualitative Studien zeigen, dass Berufseinsteiger:innen in der Pflegepädagogik häufig unter hohem Druck stehen. Die Studie von Ivic (2024) identifiziert insbesondere hohe Arbeitsbelastung, begrenzte zeitliche Ressourcen, eine Informationsflut sowie fehlende Orientierungssysteme als zentrale Belastungsfaktoren. Auch Spreitz (2021) kommt in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass eine geringe institutionelle Unterstützung und das Fehlen systematischer Einarbeitungsprogramme zu Überforderung und emotionalem Stress führen können (Sodidi & Jardien-Baboo, 2019). Berufseinmündende Pflegepädagog:innen berichten zudem von Unsicherheiten bei der Bewältigung ihrer neuen Rolle und den komplexen Anforderungen in der Lehre (Reiber, 2018).

Ein wesentlicher theoretischer Bezugspunkt für die Analyse dieser Phase ist das Modell der Entwicklungsaufgaben von Keller-Schneider (2010), das vier zentrale Handlungsfelder beschreibt: Rollenfindung, Vermittlung von Lerninhalten, Anerkennung und institutionelle Kooperation. Der Berufseinstieg wird dabei als Lern- und Anpassungsprozess verstanden, in dem das in Ausbildung und Studium erworbene Wissen in die konkrete Berufspraxis überführt und situationsgerecht transformiert werden muss (Keller-Schneider, 2006, 2010).

Eine besondere Herausforderung ergibt sich durch die biografische Prägung vieler Pflegepädagog:innen: Sie verfügen in der Regel über eine abgeschlossene pflegerische Erstausbildung und meist auch über Berufserfahrung in der klinischen Praxis. Diese Identifikation mit dem Pflegeberuf kann den Übergang in die pädagogische Rolle erschweren, wenn keine unterstützenden Maßnahmen greifen, die diese berufliche „Habitus-Transformation“ begleiten (Kramer & Pallesen, 2019; Ivic, 2024).

Trotz dieser Schwierigkeiten zeigen die Studien auch potenzielle Ressourcen auf, die einen erfolgreichen Einstieg fördern. Informelle Netzwerke, kollegiale Unterstützung sowie eine offene Teamkultur stellen wichtige Schutzfaktoren dar. Mentoring – sowohl in formeller als auch informeller Form – spielt hierbei eine zentrale Rolle. Es bietet Orientierung, ermöglicht Feedbackprozesse und stärkt die Reflexionsfähigkeit der Berufseinsteiger:innen (Dammerer, Wurzer & Tschiggerl, 2020; Spreitz, 2021; Jeffers & Mariani, 2017). Besonders wirksam erscheinen Mentoring-Prozesse, wenn sie dialogisch gestaltet und auf Augenhöhe geführt werden (Gergen, 2023).

Die Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass der Berufseinstieg nicht nur eine organisatorische Herausforderung ist, sondern einen zentralen Baustein der Professionalisierung darstellt. Reiber (2018) betont, dass gerade diese Phase entscheidend für die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses ist. Gelingt der Übergang, so können Pflegepädagog:innen ihre Handlungskompetenz stärken, ein realistisches Rollenverständnis entwickeln und langfristig zur Qualität von Lehre und Ausbildung im Gesundheitswesen beitragen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Der Berufseinstieg in die Pflegepädagogik ist eine sensible und entwicklungsentscheidende Phase, die gezielte Unterstützung erfordert. Die Forschung zeigt deutlich, dass es nicht an der Motivation der Berufseinsteiger:innen mangelt, sondern häufig an den strukturellen Rahmenbedingungen. Eine systematisierte, professionsorientierte Gestaltung dieser Phase stellt einen wesentlichen Schritt auf dem Weg zur weiteren Professionalisierung der Pflegepädagogik dar.

3 Ziele der Berufseinstiegsphase

Das Zentrum der Berufseinstiegsphase stellt der **Rollenwechsel** von der Pflegeperson zur Pflegepädagogin bzw. zum Pflegepädagogen dar. Dieser ist durch zahlreiche Herausforderungen gekennzeichnet, die in den folgenden Hinweisen schwerpunktartig im Kontext der Unterrichtsgestaltung, Ausbildungscoordination, Schulorganisation und der Zusammenarbeit im Team vertiefend betrachtet werden. Dabei besteht die Zielstellung darin, Berufseinsteiger:innen eine erste Orientierung in unterschiedlichen pflegepädagogischen Handlungsfelder zu ermöglichen und dadurch Handlungssicherheit zu erhalten. Eine übergeordnete Zielstellung des vorliegenden Mentoring-Konzeptes ist in der Vertiefung der **professionellen kritisch-reflexiven Haltung** zu erkennen, die durch eine **individuelle Begleitung** nachhaltig angeeignet werden kann, um komplexe und teils widersprüchliche Handlungsanforderungen zu bewältigen (Matthes & Walther, 2024, S. 532-533).

Vor diesem Hintergrund wird eine besonders enge Begleitung der Berufseinsteiger:innen empfohlen, welche im Folgenden als Mentoring bezeichnet wird, und folgende zentrale Anforderungen berücksichtigen sollte:

- Im Fokus stehen die individuellen Erfahrungen der Berufseinsteiger:innen.
- Dadurch ist eine kontinuierliche Reflexion mit folgenden Schwerpunkten erforderlich:
 - berufliche/biografische Vorerfahrungen bzw. Erlebnisse,
 - Überzeugungen,
 - Denkprozesse,
 - aktuelle Anforderungssituationen.

Durch eine positiv erlebte Berufseinstiegsphase bzw. ein positiv erlebtes Mentoring kann die Bereitschaft zu kollegialem Feedback, kollegialer Hospitation oder gemeinsamen Austauschprozessen als bereichernd erlebt werden (Warwas, Schadt & Wilke, 2020, S. 5), was einen langfristigen Verbleib der Berufseinsteiger:innen in der Bildungseinrichtung sichert. In diesem Kontext scheint es besonders wichtig, Überlastungssituationen in der Berufseinstiegsphase zu vermeiden und **realistische** sowie **angemessene** Aufgaben bzw. Herausforderungen auszuwählen. Vor diesem Hintergrund stellt sich das Mentoring auch als organisationale Aufgabe dar, wobei die Bildungseinrichtungen Rahmenbedingungen sicherstellen müssen, die eine individuelle Kompetenzentwicklung von Berufseinsteiger:innen unterstützen.

4 Thematische Schwerpunkte des Mentorings

In diesem Kapitel werden die vier wesentlichen Schwerpunkte des Mentoringkonzepts detailliert vorgestellt. Sie umfassen im Einzelnen die **Unterrichtsgestaltung**, die **Ausbildungsplanung**, die **Schulverwaltung** sowie die **Zusammenarbeit im Team**.

4.1 Unterricht

Eine zentrale Herausforderung für Berufseinsteiger:innen stellt das Unterrichten dar. Mentoring kann dabei unterstützen, immer intensiver in dieses Aufgabenfeld hineinzuwachsen und sukzessive Sicherheit zu gewinnen. Dabei sollten folgende formale und inhaltliche Aspekte Berücksichtigung finden:

Rahmenbedingungen

- Materialien und deren Beschaffung,
- Medien und deren Nutzung,
- Räumlichkeiten und deren Nutzung (Absprachen/Raumbuchung),
- Pausenregelungen (flexibel/institutionell verbindlich),
- Lernplattform,
- Präsenzunterricht/Blended Learning/Dritter Lernort,
- Institutionsübliche didaktisch-methodische Handlungsweisen,
- Curriculare Rahmenbedingungen (Inhalte, Kompetenzen, Schnittmengen zu anderen Themengebieten und Lehrenden),
- Wege der inhaltlich-methodischen Absprachen im Kollegium,
- Verfahren der Stundenplanung,
- Monitoring der Anwesenheit.

Lernförderung/Lernbegleitung

- Möglichkeiten der Binnendifferenzierung (methodisch, zeitlich, inhaltlich, flexible Formen der Leistungsnachweise),
- Beratungsgespräche,
- Reflexionsgespräche,
- Vorherrschende Formen der Leistungsnachweise, deren Konzipierung und Durchführung,
- Externe Förderangebote.

Konfliktsituationen

- Handlungsstrategien zur Konfliktvermeidung (Klassenregeln, Schulordnung),
- Handlungsstrategien bei Konflikten im Unterricht (gängige Regelungen zum Classroom Management),
- Gesprächsregelungen (Lehrende, Kursleitung, Schulleitungen),
- Kriseninterventionen (Amok, Notfall).

Für ein gutes Ankommen in der Bildungseinrichtung empfiehlt es sich, den wöchentlichen Umfang an Lehre schrittweise aufzubauen und regelmäßige kollegiale Hospitationen, kollegiale Rückmeldungen sowie Reflexions- und Feedbackgespräche fest zu verankern. (s. Abschnitt 4.4).

Im folgenden Abschnitt werden die Aufgaben im Rahmen der Ausbildungsplanung vorgestellt.

4.2 Ausbildungsplanung

Der Einstieg in die Tätigkeit als Lehrperson an Pflegeschulen ist mit vielen neuen Aufgaben verbunden, besonders im Bereich der Ausbildungsplanung und -koordination. Berufseinsteiger:innen stehen vor der Herausforderung, sich schnell in die Erstellung von Jahresübersichten, die Abstimmung mit Trägern der praktischen Ausbildung, die Planung von Praxisbegleitungen sowie die Mitwirkung an Prüfungen einzuarbeiten. Dafür braucht es neben fachlichem Wissen auch organisatorische Fähigkeiten und ein gutes Verständnis der Ausbildungsstrukturen bzw. Ordnungsmittel.

Es ist sinnvoll, eine erfahrene Kollegin oder einen erfahrenen Kollegen als feste Ansprechperson zur Verfügung zu stellen, um folgende Inhalte gemeinsam zu bearbeiten:

- Einführung in das Curriculum und die Ausbildungsplanung, zum Beispiel Jahresplanung und Lernfeldverknüpfung,
- Planung und Reflexion erster Praxisbegleitungen,
- Bereitstellung praxiserprobter Vorlagen wie Besuchsprotokolle oder Feedbackbögen,
- Hospitation bei Prüfungen und Unterstützung bei der Korrektur,
- Begleitung bei der Zusammenarbeit mit den Praxiseinrichtungen.

Für Berufseinsteiger:innen stellt der Theorie-Praxis-Transfer eine besondere Herausforderung dar. Sie sind gefordert, komplexe pflegewissenschaftliche Inhalte lernwirk-

sam aufzubereiten und gleichzeitig deren Anwendbarkeit im Berufsalltag der Auszubildenden sicherzustellen. Um diese anspruchsvolle Aufgabe professionell zu meistern, benötigen sie gezielte Unterstützung.

Seminare und Fortbildungen, die sich an den Bedarfen von Berufseinsteiger:innen in der Anfangsphase orientieren und an praktischen Lernorten stattfinden oder diese explizit einbeziehen, bieten hier wertvolle Impulse. Lern- und Transferaufgaben innerhalb solcher Formate können dazu beitragen, theoretisches Wissen in konkrete didaktische Handlungsstrategien zu übersetzen. Dies unterstützt nicht nur die eigene Professionalisierung, sondern stärkt auch die Qualität der Lernortverknüpfung zwischen Schule und Praxis.

Institutionen wie das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) setzen sich in diesem Kontext für die Förderung innovativer Bildungsformate ein. Sie liefern praxisorientierte Handlungsempfehlungen oder fördern Modellprojekte. Gerade Berufseinsteiger:innen können von diesen Angeboten profitieren, um ihre Rolle im Spannungsfeld von Theorievermittlung, Praxisbezug und Kompetenzentwicklung zu finden und zu festigen.

Ein gelingender Theorie-Praxis-Transfer bedeutet für Berufseinsteiger:innen nicht nur, Auszubildende zu begleiten, sondern sich selbst als Lernende zu verstehen – eingebunden in ein System, das durch Kooperation, Reflexion und Weiterentwicklung lebt.

Ein wichtiger Bestandteil der Ausbildungsplanung ist die Praxisbegleitung: Lehrpersonen besuchen Auszubildende während ihrer Einsätze in der Praxis, um sie fachlich zu unterstützen und die Zusammenarbeit mit Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern zu fördern. Diese Begleitungen erfolgen mindestens einmal in folgenden Einsätzen gemäß § 6 PflAPrV:

- Orientierungseinsatz,
- Pflichteinsätze,
- Vertiefungseinsatz.

Die Planung der praktischen Einsätze von Auszubildenden kann je nach schulischem Konzept unterschiedlich organisiert sein. Entweder erfolgt die Einsatzplanung zentral durch die Pflegeschule, oder sie wird dezentral von Ausbildungskoodinator:innen in den jeweiligen Kooperationsbetrieben übernommen. Berufseinsteiger:innen sollten sich frühzeitig mit der gewählten Struktur vertraut machen, um die Einsatzplanung professionell begleiten zu können.

Bei einer zentralen Planung über die Schule liegt die Verantwortung darin, die Einsätze der Auszubildenden bei den verschiedenen Kooperationspartnern sinnvoll zu koordinieren. Dafür ist es notwendig, einen Überblick darüber zu haben, welche Einrichtungen wann und in welchem Umfang Kapazitäten anbieten. Ebenso muss bekannt sein, welches pflegerische Setting (z. B. Pädiatrie, Geriatrie, Erwachsenenpflege) auf den jeweiligen Stationen oder in den Bereichen abgebildet wird, um die gesetzlich geforderte Vielfalt der Praxiseinsätze sicherzustellen. Erfolgt die Einsatzplanung dezentral durch Ausbildungskoodinator:innen in den Kooperationsbetrieben, steht für die Schule vor allem der regelmäßige und strukturierte Austausch mit den Koordinator:innen im Vordergrund. Pflegepädagog:innen müssen in diesem Fall Abläufe abstimmen, Informationen transparent weitergeben und die Übersicht über den

Gesamtverlauf der Ausbildung behalten – auch wenn sie die Einsätze nicht selbst direkt planen.

Unabhängig vom gewählten Modell ist eine enge Abstimmung zwischen Schule und Praxis unerlässlich, um eine qualitativ hochwertige und lernförderliche Ausbildung zu gewährleisten.

Im Rahmen der Prüfungen sind ebenfalls mehrere Aufgabenbereiche zu beachten:

Zwischenprüfung (§ 7 PflAPrV):

Diese findet gegen Ende des zweiten Ausbildungsdrittels statt. Sie dient der Ermittlung des aktuellen Ausbildungsstandes. Es findet eine schriftliche, eine praktische und eine mündliche Prüfung statt.

Abschlussprüfungen (§§ 17–19 PflAPrV):

Die Abschlussprüfung besteht aus drei Teilen:

1. Schriftlicher Teil:

Dieser besteht aus drei Prüfungen mit unterschiedlichen Fallsituationen, die verschiedene Altersstufen, soziale und kulturelle Kontexte sowie Versorgungsbereiche abdecken. Jede Prüfung dauert 120 Minuten. Sie wird von mindestens zwei Fachprüfer:innen korrigiert. Der oder die Vorsitzende des Prüfungsausschusses stimmt sich mit den Fachprüfer:innen ab, trifft aber allein die endgültige Entscheidung über die Note.

2. Mündlicher Teil:

Die mündliche Prüfung bezieht sich auf die Kompetenzbereiche III bis V und prüft insbesondere die Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsrolle, dem beruflichen Selbstverständnis sowie mit einrichtungsbezogenen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Sie erfolgt als fallbezogenes Fachgespräch, in dem die Auszubildenden ihr pflegerisches Denken, ihr ethisches Urteilsvermögen und ihre Fähigkeit zur Reflexion zeigen sollen. Geprüft wird einzeln oder in Zweiergruppen. Die Prüfungszeit beträgt 30 bis 45 Minuten pro Person. Vor dem Gespräch erhalten die Auszubildenden eine Vorbereitungszeit unter Aufsicht. Mindestens zwei Fachprüfer:innen bewerten die Leistung. Die Note wird durch den Vorsitz des Prüfungsausschusses im Benehmen mit den Prüfenden festgelegt.

3. Praktischer Teil:

Die praktische Prüfung umfasst eine komplexe Pflegeaufgabe in realen Pflegesituationen mit mindestens zwei zu pflegenden Personen, davon eine mit erhöhtem Pflegebedarf. Sie besteht aus schriftlicher Vorbereitung, einer Fallvorstellung (maximal 20 Minuten), der Durchführung der Pflege sowie einem Reflexionsgespräch (maximal 20 Minuten). Die gesamte Prüfung darf ohne Vorbereitungszeit 240 Minuten nicht überschreiten. Zwei Fachprüfer:innen nehmen die Prüfung ab. Die Note wird im Einvernehmen mit dem Prüfungsausschuss gebildet. Bestanden ist die Prüfung mit mindestens der Note „ausreichend“. Die Gesamtnote ergibt sich aus den Prüfungsnoten und der Vornote.

Ein vertieftes Verständnis für die unterschiedlichen pflegerischen Settings, also die Pflege von Erwachsenen, älteren Menschen und Kindern, ist für Berufseinsteiger:innen essenziell. Diese Differenzierung spielt vor allem in den Abschlussprüfungen eine wichtige Rolle. Dabei ist zu beachten, dass in der praktischen Prüfung

ein bestimmtes Setting gewählt wird, das im mündlichen Teil durch ein anderes Setting ergänzt werden muss. Wird beispielsweise im praktischen Teil eine erwachsene Person gepflegt, muss im mündlichen Teil entweder ein Kind oder ein Mensch im hohen Alter thematisiert werden. Umgekehrt gilt, wenn die praktische Prüfung in der pädiatrischen Pflege stattfindet, muss das Fallbeispiel im mündlichen Teil einen erwachsenen Menschen oder einen alten Menschen thematisieren.

Dieses Vorgehen stellt sicher, dass Auszubildende die Fähigkeit entwickeln, pflegerisches Handeln auf unterschiedliche Altersgruppen zu übertragen. Für Berufseinsteiger:innen bedeutet das, die Lernenden gezielt auf diese inhaltlichen Wechsel vorzubereiten und sie dabei zu unterstützen, die jeweiligen Besonderheiten der Settings zu verstehen und differenziert zu reflektieren.

Die Vielfalt und Komplexität der Aufgaben in der Ausbildungsplanung und Prüfungsgestaltung macht deutlich, wie wichtig es ist, neuen Lehrpersonen frühzeitig einen strukturierten Einblick in diese Prozesse zu ermöglichen. Gerade weil viele dieser Tätigkeiten an gesetzliche Vorgaben geknüpft und mit hoher Verantwortung verbunden sind, sollte die Einarbeitung nicht dem Zufall überlassen werden. Ein systematisches Mentoring hilft dabei, Zusammenhänge zu verstehen, Sicherheit im Umgang mit schulorganisatorischen Abläufen zu gewinnen und die pädagogische Rolle gezielt zu entwickeln.

Im nächsten Abschnitt wird der dritte Schwerpunkt des Mentorings, die Schulverwaltung, beschrieben.

4.3 Schulverwaltung

Die Schulverwaltung umfasst eine Vielzahl an Themen, in die sich Berufseinsteiger:innen einarbeiten müssen bzw. die kennengelernt werden sollten. Der Übersichtlichkeit halber werden die Inhalte nachfolgend verschiedenen thematischen Schwerpunkten zugeordnet.

Die Organisation betreffend:

- Organisation, Organisationsaufbau, Zertifizierungen,
- Leitbild, Vision.

Gesetzliche und einrichtungsbezogene Regelungen:

- Pflegeberufegesetz, Pflegeberufebildungs- und Prüfungsverordnung, Verordnung über die Finanzierung der beruflichen Ausbildung nach dem Pflegeberufegesetz, Ausbildungsfonds BW,
- Rahmenlehrplan, Rahmenausbildungsplan der Fachkommission, Landeslehrplan Baden-Württemberg, hauseigenes Curriculum,
- Verordnungen auf Landesebene (bspw. Pflegeschulnotenbildungsverordnung, Lehrkräfteerlass),
- Durchführungsverordnungen oder Regelungen der Regierungspräsidien BW (z.B. zur Prüfungszulassung, staatliche Abschlussprüfung, Anrechnung gleichwertiger Ausbildungen, verkürzte Ausbildung),
- Unterrichtszeiten,
- Meldung von Fehlzeiten.

Das eigene Angestelltenverhältnis betreffend:

- Mitarbeiter:innenausweis/Schlüssel,
- Arbeitsplatz,
- Tätigkeitsprofil Lehrende, Kursleitung,
- Arbeitszeitregelung, Arbeitszeiterfassung,
- Regelung zur Planung und Genehmigung von Urlaub,
- Reisekosten/Fortbildungen/Pflichtschulungen,
- Mitarbeitendenjahresgespräche,
- Konferenzen, Regelkommunikationstermine,
- Regelkommunikationskonzept während der Einarbeitung/Probezeit,
- Terminliste der Schule (Planung von Veranstaltungen, Konferenzen etc.),
- Bibliothek / Mediathek,
- Arbeitsgruppen zur Schulentwicklung/Unterrichtsentwicklung/Marketing,
- Dienstkleidung für die Praxisbesuche.

Die Lehrtätigkeit betreffend:

- Schulverwaltungsprogramm,
- Wochenunterrichtsplanung für die Kurse, Raumplanung,
- Seminare (intern/extern),
- Beachtung und Umsetzung der Vorgaben bei zertifizierten Bildungsmaßnahmen (z.B. nach AZAV),
- Aufsichtspflicht (bei minderjährigen Auszubildenden),
- Ausarbeitung der durchzuführenden Unterrichtssequenzen,
- Lernmanagementsystem,
- Lernortkooperation,
- Planung, Durchführung und Nachbereitung von Praxisbegleitungen,
- Dokumentation der Unterrichte und Praxisbegleitungen (Klassenbuch),
- Übernahme von Sonderaufgaben, Mitarbeit in Projekt- bzw. Arbeitsgruppen,
- Datenschutz (Zuständige:r, Informationsmaterial, Regelungen z. B. bei Datenschutzproblem),
- Arbeitssicherheit (Zuständige:r, Informationsmaterial, Regelungen z.B. zu Begehungen, Problemen).

Aufgaben anderer organisatorischer Bereiche/Schnittstellen:

- Regierungspräsidium (Aufsicht über die Berufsfachschulen, Regelungen zur Umsetzung der Gesetze und Verordnungen des Bundes sowie der ministerialen Vorgaben auf Landesebene),
- Schulleitung (Zuständigkeit und Aufgaben der Leitung),
- Sekretariat (Zuständigkeit und Aufgaben des Sekretariats bspw. Bestellwesen für Unterrichtsmaterial, Wäsche, Verbrauchsmaterialien, Apothekenwaren etc., Reparaturmeldungen, Catering),

- Personalabteilung (Zuständigkeit und Aufgaben für Personal der Bildungseinrichtung und Auszubildende, Träger der praktischen Ausbildung),
- Ausbildungscoordination (Zuständigkeit im Verbund oder für den jeweiligen Träger der praktischen Ausbildung, Aufgaben, Prozesse),
- IT-Abteilung bzw. externer Dienstleister (Support),
- Interne Notfallnummern.

Der letzte Abschnitt des Kapitels thematisiert die Zusammenarbeit im Team.

4.4 Zusammenarbeit im Team

Hinsichtlich der Zusammenarbeit im Team werden nachfolgend zwei wesentliche Bereiche herausgearbeitet. Dabei geht es zum einen um das Erlangen von Sicherheit in der Lehrtätigkeit und zum anderen um die Kooperation mit den anderen Teammitgliedern.

Mit der Ausnahme von festgelegten Terminen für Unterricht, Praxisbegleitungen sowie Team- bzw. Arbeitsgruppentreffen müssen die Berufseinsteiger:innen ihre Arbeitszeit selbst strukturieren. Zu der zeitlichen Gestaltung der Arbeitswoche kommt eine inhaltliche Arbeit, mit der sie bisher nicht oder nur im geringen Umfang konfrontiert wurden. Die klassischen Aufgaben von Lehrenden wie Vorbereitung auf theoretisch-praktische Lehrinhalte (z.B. Gewichtung der Unterrichtsinhalte, didaktische Reduktion, Methodenauswahl, Gestaltung des Unterrichtsablaufs) sowie die Durchführung und Nachbereitung des Unterrichts sind im hohen Maß selbstständig umzusetzen. Diese Arbeitsweise ist für Berufseinsteiger:innen häufig ungewohnt. Es können Unsicherheiten entstehen, die die Einarbeitung behindern. Daher ist es essenziell, dass Berufseinsteiger:innen zu Beginn ihrer Tätigkeit vom Team Unterstützung bei der Einteilung ihrer Arbeitszeit und bei der Umsetzung ihrer Kernaufgaben erhalten.

Folgende Vorgehensweisen haben sich in diesem Zusammenhang bewährt:

Allgemein:

- Mentor:in und weitere Ansprechpartner:innen zur Klärung von Fragen und Anliegen sowie zum Austausch (die direkten Aufgaben betreffend bzw. im Weiteren zu übergeordneten Themenfeldern wie der Ausbildungsplanung oder Ausbildungscoordination).

Zur Anbahnung der selbstorganisierten und selbständigen Lehrtätigkeit:

- Hospitationen in Unterrichten, Team-Teaching,
- Besprechen von Unterrichtsentwürfen,
- Unterrichtshospitation durch Kolleg:innen und Schulleitung mit der Intention des Austausches, des Feedbacks und der Vereinbarung nächster Ziele.

Zur Anbahnung einer sicheren und fundierten Praxisbegleitung:

- Einführung der neuen Kolleg:innen in alle Praxisbereiche,
- Vorstellung der Ansprechpartner:innen in den Praxisbereichen.

Die Haltung des Teams gegenüber Berufseinsteiger:innen entscheidet über die Häufigkeit sowie die Art und Weise der Mitarbeit. Steht ein Team Vorschlägen von Berufseinsteiger:innen offen gegenüber, lädt es zu kritisch-konstruktiven Beiträgen

bzw. Rückmeldungen ein, so profitieren beide Seiten. Berufseinsteiger:innen setzen häufig Impulse, die im Team eine Reflexion von Routinen anregen. Das Team wiederum unterstützt die Berufseinsteiger:innen beim Theorie-Praxis-Transfer sowie bei der Lernortkooperation und lässt sie an seinen Erfahrungen partizipieren. Neben dem Austausch in Konferenzen bieten sich diesbezüglich insbesondere die Formate der Zusammenarbeit in interessengeleiteten Arbeitsgruppen oder in der Projektarbeit im Rahmen der Schulentwicklung bzw. der Curriculumentwicklung an.

Das folgende, letzte Kapitel der Handlungsempfehlung beinhaltet die Empfehlungen an die Berufsfachschulen für Pflege.

5 Empfehlung an die Bildungseinrichtungen

Im folgenden Kapitel werden zentrale Aspekte der berufspädagogischen Tätigkeit dargestellt, die für einen erfolgreichen Theorie-Praxis-Transfer, eine strukturierte Begleitung der Auszubildenden und die professionelle Entwicklung von Berufseinsteiger:innen wesentlich erscheinen.

5.1 Konzepte für die Praxisbegleitung

Die Pflegeschule sorgt dafür, dass Lehrende während der praktischen Ausbildung in ausreichendem Maß in den Praxiseinrichtungen präsent sind. Sie begleiten die Auszubildenden fachlich, beurteilen deren Lernstand und unterstützen die Praxisanleitungen. Dafür ist eine regelmäßige persönliche Anwesenheit der Lehrenden in den Einrichtungen notwendig. Lehrpersonen begleiten die Auszubildenden einmal pro Einsatz (gemäß § 5 PflAPrV). Diese Praxisbegleitungen sind obligat und müssen bei Ausfall in jedem Fall nachgeholt werden.

Ein durchdachtes Konzept zur Praxisbegleitung beinhaltet:

- eine klare Struktur für Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Begleitung,
- den Einsatz von standardisierten Vorlagen wie Beobachtungs- oder Feedbackbögen,
- eine enge Abstimmung mit den Praxisanleitungen,
- die gezielte Förderung von Reflexionsfähigkeit und Selbstständigkeit der Auszubildenden.

Ziel ist es, die Qualität der Lernprozesse in der Praxis zu sichern und eine enge Verbindung zwischen theoretischem Unterricht und praktischer Anwendung herzustellen.

5.2 Umgang mit der Generalistik

Die generalistische Pflegeausbildung stellt Lehrpersonen vor die Aufgabe, Lerninhalte so zu gestalten, dass sie die gesamte Bandbreite pflegerischer Versorgungsbereiche abbilden, von der Pädiatrie über die Erwachsenenpflege bis zur Altenpflege.

Für Berufseinsteiger:innen bedeutet dies:

- ein Verständnis der gesetzlichen Vorgaben nach dem Pflegeberufegesetz und der Pflegeberufe-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung zu entwickeln,
- Curricula so zu planen, dass sie den generalistischen Kompetenzaufbau fördern und

- den Theorie-Praxis-Transfer gezielt zu unterstützen, indem Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Versorgungssettings verdeutlicht werden.

Ein strukturierter Einstieg und Mentoring-Programme helfen dabei, die Komplexität der Generalistik zu erfassen und Unterrichtsinhalte praxisnah und integrativ zu gestalten.

5.3 Vielfalt von Versorgungsbereichen und -settings

Ein wesentliches Ziel der generalistischen Ausbildung ist es, Auszubildende in die Lage zu versetzen, pflegerisches Handeln auf verschiedene Altersgruppen und Versorgungssituationen zu übertragen.

Diese Vielfalt umfasst insbesondere diese drei Altersgruppen:

- die Pflege von Kindern (Pädiatrie),
- die Pflege von Erwachsenen,
- die Pflege älterer Menschen (Geriatric).

Lehrpersonen müssen dafür sorgen, dass die Auszubildenden die Besonderheiten jedes Settings verstehen und reflektieren können. Dies spielt vor allem in den Abschlussprüfungen eine große Rolle: Wird die praktische Prüfung in einem bestimmten Versorgungsbereich, einer bestimmten Altersgruppe sowie in einem spezifischen religiösen sozialen kulturellen Umfeld abgelegt, muss das mündliche Fallbeispiel ein anderes pflegerisches Umfeld thematisieren. So wird sichergestellt, dass Lernende die Übertragbarkeit pflegerischer Kompetenzen auf verschiedene Altersgruppen und Kontexte entwickeln.

5.4 Übernahme der Kursleitungsaufgaben

Aufgrund der vielfältigen Herausforderungen und Notwendigkeiten der persönlichen und fachlichen Entwicklung, denen Lehrende beim Einstieg in die berufspädagogische Tätigkeit begegnen, schließt sich die direkte Übernahme einer Kursleitung aus. In der Regel würde sie eine Überforderung bedeuten. Eine gelingende Kursleitung setzt voraus, dass eine umfassende Einarbeitung entsprechend der vorliegenden Handlungsempfehlung stattgefunden hat und sich die Berufseinsteiger:innen bei der Ausübung der Tätigkeit und bezogen auf das System sicher fühlen. Nach der Festlegung des Zeitpunkts zur Übernahme der Kursleitung ist erneut eine Begleitung zu planen, damit auch in diesem Feld das korrekte und sichere Vorgehen gewährleistet werden kann. Als Möglichkeiten des Einstiegs haben sich Formate wie die gemeinsame Kursleitung mit einer erfahrenen Lehrperson oder die dauerhafte Begleitung durch eine Mentorin bzw. einen Mentor mit der zusätzlichen Aufgabe der Kursleitungsververtretung als sinnvoll erwiesen.

Im letzten Kapitel werden die Empfehlungen zur Begleitung der Berufseinstiegsphase zusammengefasst.

6 Fazit

Eine Herausforderung bei der Anfertigung der Handlungsempfehlung - und in Folge bei seiner Nutzung - liegt darin, dass Berufseinsteiger:innen unterschiedlich ausgeprägte Kompetenzen in den relevanten Bereichen vorweisen. Das ist zum einen durch die individuelle persönliche Entwicklung zu erklären und zum anderen durch die unterschiedlichen Schwerpunkte in den vorbereitenden Studiengängen. Bei allen Berufseinsteiger:innen fehlt zudem eine umfassendere praktische Qualifizierung, wie

sie durch das verpflichtende Referendariat für alle beruflichen Lehrämter im öffentlichen Schuldienst stattfindet. Vor ihrer Anstellung in Pflegeschulen haben die Berufseinsteiger:innen im Rahmen ihres Studiums in der Regel zwei Praktika in einer Bildungseinrichtung absolviert. Beginnen die neuen Kolleg:innen ihre berufliche Tätigkeit als Lehrassistent:innen, fand vorher meist nur ein Praktikum statt

Aufgrund dieser differenten Ausgangslage ergibt sich zwingend die Notwendigkeit der Kompetenzentwicklung in der Berufseinstiegsphase. Der Umfang der Unterstützung ist individuell. Neben relevanten Informationen und Begleitungen bzw. Anleitungen in den Praxisfeldern sind innerhalb der Theorie die Unterrichtshospitation sowie regelmäßige Feedback- und Reflexionsgespräche essenziell. Die Anzahl der zu leistenden Unterrichtseinheiten sollte innerhalb der Berufseinstiegsphase bei einer Anstellung in Vollzeit acht Einheiten pro Arbeitswoche keinesfalls überschreiten. Zur Entwicklung der Rollenfindung und eines Methodenpools sind Unterrichtshospitationen der Berufseinsteiger:innen im Team unerlässlich. Wie in Abschnitt 4.4 beschrieben, stellt die Zusammenarbeit im Team einen wesentlichen Faktor für einen gelingenden Berufseinstieg dar.

Die Begleitung der neuen Kolleg:innen ist eine gemeinsame Aufgabe, die für Teams herausfordernd sein kann. Sie ist jedoch überaus gewinnbringend, wenn die Berufseinsteiger:innen nach dieser Phase als kompetente Mitglieder im Team agieren, ihre Aufgaben zur eigenen Zufriedenheit sowie zur Zufriedenheit aller bewältigen und keinen Arbeitsplatzwechsel oder eine berufliche Neuorientierung anstreben. Durch ein systematisiertes, professionsorientiertes Mentoring gelingt nicht nur ein fachlich fundierter Einstieg, sondern auch eine nachhaltige Integration in das Kollegium und die Sicherung der schulischen Ausbildungsqualität.

Literatur

- Dammerer, M., & Schwab, C. (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen*. Waxmann.
- Dammerer, M., Wurzer, C., & Tschiggerl, A. (2020). Kommunikation auf Augenhöhe – Mentoring für Pflegepädagog*innen. *Pflegewissenschaft* 28(2), 95–103.
- Euler, D. (2023). *Hilfreiche Ungenauigkeiten. Impulse für die Weiterentwicklung der Berufsbildung*. wbv.
- Gergen, B. (2023). *Mentoring im Gesundheitswesen: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Springer.
- Ivic, T. (2024). *Der Berufseinstieg von Pflegepädagog*innen: Eine qualitative Erhebung über die Herausforderungen des Berufseintritts* [Unveröffentlichte Masterarbeit, FH Campus Wien]. <https://files.chat.openai.com/file-QxzShx5wQ1cNPrPrLXDkHc> [16.12.2025].
- Jeffers, B. R., & Mariani, B. (2017). The effect of a formal mentoring program on career satisfaction for novice nursing faculty. *Journal of Nursing Education and Practice*, 7(9), 16–24.
- Keller-Schneider, M. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. VS.
- Keller-Schneider, M. (2010). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. *Unterrichtswissenschaft* 38(1), 36–54.
- Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (2019). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 73–100). Klinkhardt.
- Matthes, F. & Walther, C. (2024). Reflexivität im Studium entwickeln. Bedingung für eine gelungenen Transition in der Pflegepädagogik. In R. Brühe & W. von Gahlen-Hoops (Hrsg.), *Handbuch Pflegedidaktik I. Pflegedidaktisch handeln* (S. 523-544). transcript.
- Reiber, K. (2018). Herausforderungen beim Berufseinstieg in die Pflegepädagogik – und Wege ihrer Bewältigung. *PADUA* 13(3), 173–177.
- Reiber, K., Mosbacher-Strumpf, S., & Winter, M. H.-J. (2015). *Berufseinstieg in die Pflegepädagogik: Eine empirische Analyse von beruflichem Verbleib und Anforderungen*. Jacobs.
- Sodidi, M., & Jardien-Baboo, S. (2019). Exploring the experiences of novice nurse educators: A qualitative study. *Curationis*, 42(1), 1–7.
- Spreitz, A. (2021). *Der Berufseinstieg von Lehrenden der Gesundheits- und Krankenpflege im tertiären Ausbildungssektor: Eine qualitative Erhebung vom Erleben der Berufseinsteiger*innen* [Unveröffentlichte Masterarbeit, FH Campus Wien]. <https://files.chat.openai.com/file-ABim8NhCBwp5HeHcDw6VBM> [16.12.2025].
- Warwas, J., Schadt, C. & Wilke, C. (2020). Kommunikationsqualität in Professionellen Lerngemeinschaften und ihr Stellenwert für das professionelle Handeln der beteiligten Lehrkräfte – Eine systematische Literatursichtung. *bwp@ Profil* 6, 1-23.
- World Health Organization. (2016). *Nurse educator core competencies*. https://www.who.int/hrh/nursing_midwifery/nurse_educator050416.pdf [16.12.2025].

Autor:innenprofile

Prof. Dr. Marcus Mittenzwei

Nach einer Ausbildung zum Altenpfleger studierte der Autor Pflegepädagogik (B. A.) und Erwachsenenbildung (M. A.). Nach Tätigkeiten als Pflegepädagoge und Schulleitung promovierte Marcus Mittenzwei 2020 an der Leibniz Universität Hannover mit dem Thema: „Interkulturelle Kompetenz als Beitrag für die professionelle pflegepädagogische Kompetenz. Eine empirische Analyse zur pflegepädagogischen Kompetenzforschung“. Marcus Mittenzwei war von 2021-2025 Studiengangsleiter des Studiengangs Berufspädagogik für Gesundheitsfachberufe an der Hamburger Fern-Hochschule. Seit 10/25 ist Marcus Mittenzwei Professor für Pflegepädagogik an der Katholischen Stiftungshochschule München.

Prof.in Dr.in habil. Karin Reiber

Nach ihrer Ausbildung und mehrjähriger Berufstätigkeit in der Krankenpflege studierte Karin Reiber Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen und war danach als Organisationsberaterin und Dozentin in der Weiterbildung tätig. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen promovierte sie im Bereich der Erwachsenenbildung/Berufspädagogik. Nach einer Post-Doc-Phase in einem Projekt der Robert Bosch Stiftung wurde sie 2006 an die Hochschule Weingarten berufen. Die Berufung auf die Professur für Erziehungswissenschaft/Berufspädagogik an die Hochschule Esslingen erfolgte 2008, wo sie seither tätig ist. In dieser Zeit war sie mehrere Jahre Studiendekanin des Studiengangs Pflegepädagogik (B.A.) und wissenschaftliche Leiterin des hochschulweiten Didaktikzentrums. Im Jahr 2022 folgte die Habilitation und Verleihung der *venia legendi* für das Fach Bildungswissenschaft an der FernUniversität Hagen. Inzwischen hat Karin Reiber eine Forschungsprofessur mit der Denomination „Bildungs- und Versorgungsforschung in der Domäne Pflege“ inne. Sie leitet eine eigene Forschungsgruppe und verantwortet zahlreiche Drittmittelprojekte der Berufsbildungsforschung im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft, das Wissenschaftsministerium Baden-Württemberg und die Hans-Böckler-Stiftung. Sie ist Gründungsmitglied des Promotionsverbands Baden-Württemberg.

Tabea Ronellenfitsch

Die Autorin absolvierte die Ausbildung zur Gesundheits- und Krankenpflegerin, eine Weiterbildung zur Intensivpflegefachperson sowie die Qualifikation zur Wundexpertin ICW. Tabea Ronellenfitsch studierte Pflegepädagogik an der Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft in Ludwigshafen und war während ihres Studiums am Bildungszentrum für Gesundheit Rhein-Neckar GmbH in Wiesloch als Lehrassistentin tätig. Ab März 2025 arbeitet sie dort als Pflegepädagogin. Seit Januar 2026 absolviert sie ihren Masterstudiengang Berufspädagogik an der Hamburger Fern-Hochschule.

Dr.in Bettina Schiffer

Nach langjähriger Tätigkeit als Kinderkrankenschwester für Pädiatrische Intensivpflege und dem Abschluss ihres Studiums zur Diplom Pflegepädagogin (FH) im Jahr 2001 hat die Autorin leitende Positionen im pflegerischen Aus-, Fort- und Weiterbildungsbereich inne. Seit 01/2023 ist Bettina Schiffer Schulleiterin des Bildungszentrums Rhein-Neckar GmbH. Im Jahr 2015 promovierte sie an der Philosophisch-Theologischen Hochschule Vallendar mit dem Thema: „Ausbildungserfolg in der Pflege. Untersuchung eines multidimensionalen Konstrukts unter Anwendung der Anforderungsanalyse in einer Ausbildungsstätte“.