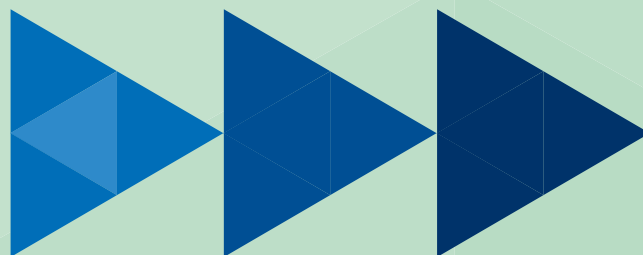


Christina Gold | Heike Blumenauer | Natalia Penner |
Dorothee Schnepf | Ina Wieben

Konzeptioneller Rahmen und Handlungsempfehlungen zur Umsetzung eines Vorbereitungskurses auf die Kenntnisprüfung nach § 45 PflAPrV



Christina Gold | Heike Blumenauer | Natalia Penner |
Dorothee Schnepf | Ina Wieben

Konzeptioneller Rahmen und Handlungsempfehlungen zur Umsetzung eines Vorbereitungskurses auf die Kenntnisprüfung nach § 45 PflAPrV

Impressum

Zitiervorschlag:

Gold, Christina; Blumenauer, Heike; Penner, Natalia; Schnepf, Dorothee; Wieben, Ina: Konzeptioneller Rahmen und Handlungsempfehlungen zur Umsetzung eines Vorbereitungskurses auf die Kenntnisprüfung nach § 45 PflAPrV. Bonn 2026. DOI: <https://doi.org/10.66390/VVCG4407>

1. Auflage 2026

Kapitel 8 unter Mitarbeit von:

Iris Beckmann-Schulz
Ute Köhler

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friedrich-Ebert-Allee 114–116
53113 Bonn
Internet: www.bibb.de

Publikationsmanagement:

Stabsstelle „Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste“
E-Mail: publikationsmanagement@bibb.de
www.bibb.de/veroeffentlichungen

Herstellung:

Verlag Barbara Budrich
Stauffenbergstraße 7
51379 Leverkusen
Internet: www.budrich.de
E-Mail: info@budrich.de

Vertrieb: vertrieb@bibb.de

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernimmt das BIBB keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Lizenzierung:

Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen – 4.0 International).

Weitere Informationen zu Creative Commons und Open Access finden Sie unter www.bibb.de/oa.

ISBN: 978-3-96208-590-2 (Open Access)

DOI: <https://doi.org/10.66390/VVCG4407>

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

VORWORT

Es ist nicht neu, dass seit Jahren ein Fachkräftemangel in der Pflege herrscht, dem u. a. mit internationalen Pflegefachpersonen abgeholfen werden soll. Ziel ist, mit gut ausgebildeten Pflegefachpersonen aus dem Ausland die Gesundheitsversorgung in Deutschland zu stabilisieren und dafür deren Berufsqualifikation zügig anerkennen zu lassen. Verschiedene Maßnahmen und Gesetzesänderungen vereinfachen die Einreise und sollen die berufliche Anerkennung voranbringen.

Die Zahlen sprechen für sich: Aktuell liegt der Anteil internationaler Pflegenden bei ca. 20 Prozent, und das Beschäftigungswachstum in der Pflege wird laut der Statistik der Bundesanstalt für Arbeit seit 2022 allein von dieser Personengruppe getragen. Die Anerkennungsstatistik zeigt, dass Jahr für Jahr die Antragszahlen auf berufliche Anerkennung in einem Pflegeberuf kontinuierlich angestiegen sind und 2024 bei einer Zahl von 22.000 lagen. Pflegeberufe bilden seit der ersten Veröffentlichung des Anerkennungsmonitorings im Jahr 2015 stets eine der größten bzw. die größte Gruppe von reglementierten Berufen, für die ein Antrag auf Anerkennung gestellt wird. Damit einher geht der Anstieg von behördlich auferlegten Ausgleichsmaßnahmen, was den größten Teil der Antragstellenden aus dem nicht-europäischen Ausland betrifft. Vor die Wahl gestellt, einen Anpassungslehrgang oder eine Kenntnisprüfung zu absolvieren, entscheidet sich die Mehrheit der Antragstellenden für die Kenntnisprüfung, auf die sie sich bei Bedarf mit einem Lehrgang vorbereiten können.

Während ein Anpassungslehrgang gesetzlichen und untergesetzlichen Regelungen unterliegt, gilt das nicht für Maßnahmen, die auf die Kenntnisprüfung vorbereiten. Zahlreiche Bildungsinstitutionen greifen den Bedarf an Prüfungsvorbereitung auf, was zu einem unübersichtlichen und qualitativ heterogenen Angebot an Vorbereitungskursen auf die Kenntnisprüfung geführt hat.

Dieser Problematik widmet sich das vom Bundesinstitut für Berufsbildung beauftragte Projekt *VKP Pflege – Struktur und Inhalte der Vorbereitungskurse für Kenntnisprüfungen nach § 45 PflAPrV*. Das Projekt verdeutlicht, dass für die Qualitätssicherung der angebotenen Vorbereitungskurse ein durchdachtes Konzept vonnöten ist, das die verschiedenen Aspekte zur Konzeption der Kurse aufgreift und miteinander zu einem Gesamtkonzept vereint. Mit der vorliegenden Handreichung wird genau dieses Ziel verfolgt: Es wird dargelegt, wie die Bausteine – ein modularisiertes Curriculum und ein Praxisplan für den theoretischen und praktischen Teil der Vorbereitungskurse, ein Methodenkoffer für Lehrpersonen und Anleitende sowie Empfehlungen zur Durchführung von Kenntnisprüfungen – miteinander verknüpft sind und welche Philosophie allem zugrunde liegt: die Wertschätzung der beruflichen Qualifikation und Erfahrungen der Teilnehmenden, die Berücksichtigung ihrer individuellen und mit der Einwanderung verbundenen Herausforderungen und eine konsequente und zielführende (didaktische) Interaktion auf Augenhöhe zwischen Lehrenden und Lernenden so-

wie den weiteren Akteuren im Rahmen von Vorbereitungskursen. Das bildet die Voraussetzungen für eine gelingende und auch langfristige Integration der internationalen Pflegefachpersonen.

Dem Projekt ist es gelungen, alles zu einem Gesamtkonzept zu verbinden, was in der Abschlussveranstaltung am 29. April 2026 auf eine breite Resonanz gestoßen ist. Dabei wurde auch ein großes Interesse an den noch folgenden Produkten des Projekts VKP Pflege bekundet.

In diesem Sinne wünsche ich allen interessierten Leserinnen und Lesern eine angenehme Lektüre und dass Ihnen diese Umsetzungshilfe dabei hilft, Ihre wertvolle Aufgabe wahrzunehmen, internationale Pflegefachpersonen in Deutschland willkommen zu heißen und zu integrieren.

Dr. Monika Hackel

Leiterin Abteilung „Struktur und Ordnung der Berufsbildung“
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	3
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	7
Abkürzungsverzeichnis	8
1 Einleitung und Hintergrund	9
2 Forschungsprozess	11
3 Aufbau des Konzepts	14
4 Konstruktionsprozess	17
5 Beschreibung der Lerngruppe	23
5.1 Lernvoraussetzungen der Zielgruppe	23
5.2 Lernanforderungen, Lernbedarfe und -wünsche der Zielgruppe	27
6 Theoretischer Begründungsrahmen des Konzepts VKP Pflege	33
6.1 Normative Vorgaben	33
6.2 Leitideen, Leitziele und übergeordnete Bildungsziele	35
6.3 Pflege- und Berufsverständnis	41
6.4 Berufs- und Handlungsfeldanalyse	43
6.5 Bildungstheoretische und fachdidaktische Fundierung und Bildungsverständnis	45
6.6 Pflegewissenschaftliche und didaktische Grundlagen	46
6.6.1 Constructive Alignment	46
6.6.2 Systemischer Ansatz von Pflege	47
6.6.3 Pflege- und bezugswissenschaftliche Grundlagen	49
6.7 Lerntheoretische Fundierung und Lehr- und Lernverständnis	49
6.7.1 Konstruktivistisches Lehr- und Lernverständnis	49
6.7.2 Lernen als lebensbegleitender Prozess	51
6.7.3 Lernen im Kontext von Transkulturalität und Diversität	51
6.7.4 Fach- und Sprachlernen	52
6.7.5 Lernen an unterschiedlichen Lernorten	53
6.8 Konstruktionsprinzipien	55
6.8.1 Kompetenzorientierung	56
6.8.2 Situationsorientierung und exemplarisches Lernen	57
6.8.3 Subjektorientierung und Persönlichkeitsprinzip	58
6.8.4 Pflegeprozessverantwortung	60
6.8.5 Wissenschaftsprinzip	60

6.8.6	Entwicklungslogische Strukturierung – Lernen in Übergängen	61
7	Empfehlungen zur Umsetzung	62
7.1	Empfehlungen zu begleitenden Unterstützungsmaßnahmen für international qualifizierte Pflegefachpersonen.	62
7.2	Verfahrensbezogene Empfehlungen	65
7.3	Empfehlungen zur Lernortkooperation.	66
7.4	Empfehlungen zur Ressourcenplanung	67
7.5	Empfehlungen zur Finanzierung.	70
8	Empfehlungen zu Rahmenbedingungen eines integrierten Fach- und Sprachlernens	72
8.1	Spracherwerb im Rahmen von Anerkennungsverfahren	72
8.2	Integriertes Fach- und Sprachlernen (IFSL)	75
8.3	Berufssprachkurse und Vorbereitungskurse auf die Kenntnisprüfung	78
8.4	Normative Vorgaben zum Sprachniveau im Rahmen der Anerkennung und Fachsprachenprüfungen	79
	Literaturverzeichnis	81
	Autorinnen und Projektbeteiligte	92

ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS

Abbildungen

Abbildung 1: Forschungs- und Entwicklungsprozess VKP Pflege	11
Abbildung 2: Konzept VKP Pflege	14
Abbildung 3: Curricularer Konstruktionsprozess	18
Abbildung 4: Lernorte Konzept VKP Pflege	53
Abbildung 5: Kompetenzen nach § 5 Abs. 1 PflBG.	56

Tabellen

Tabelle 1: Empirisch identifizierte Lernvoraussetzungen	24
Tabelle 2: Empirisch identifizierte Lernbedarfe und -wünsche	28
Tabelle 3: Lernbedarfe und -wünsche hinsichtlich spezifischer Querschnittsthemen.	30

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AufenthG	Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet
BA	Bundesagentur für Arbeit
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BSK Pflege	Berufssprachkurs für Gesundheitsfachberufe
CE	Curriculare Einheiten
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
EU	Europäische Union
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
GfG	Gutachtenstelle für Gesundheitsberufe
IFSL	Integriertes Fach- und Sprachlernen
PfIAPrV	Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe (Pflegeberufe-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung)
PfIBG	Pflegeberufegesetz

1 EINLEITUNG UND HINTERGRUND

Der Fachkräftemangel im Gesundheitswesen ist seit Jahren bekannt und stellt auf vielen Ebenen eine erhebliche gesellschaftspolitische Herausforderung dar. Nach Angaben der Bundesagentur für Arbeit (BA) bestand im Jahr 2024 ein deutlicher Fachkräfteengpass in den Pflegeberufen (vgl. BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2025, S. 13). Der Sachverständigenrat Gesundheit und Pflege prognostiziert in seinem Gutachten 2024, dass sich der bereits bestehende Engpass an Pflegefachpersonen in den kommenden Jahren noch weiter verschärfen wird (vgl. SACHVERSTÄNDIGENRAT ZUR BEGUTACHTUNG DER ENTWICKLUNG IM GESUNDHEITSWESEN UND IN DER PFLEGE 2024, S. 33). Zur Abmilderung des Fachkräftemangels kommt der Anwerbung und Integration international qualifizierter Pflegefachpersonen seit Jahren eine wachsende Bedeutung zu (vgl. ebd., S. 182). Diese Entwicklung spiegelt sich auch in den Zahlen der Berufsbildungs- und Anerkennungsstatistik wider. So gehörten auch 2024 – wie in den Jahren zuvor – die Berufe Gesundheits- und Krankenpflegerin/Gesundheits- und Krankenpfleger bzw. Pflegefachperson zu den antragstärksten Referenzberufen bei der Anerkennung internationaler Berufsqualifikationen (vgl. BÖSE/SCHMITZ/ZORNER 2025, S. 8).

Die Zahl der Anträge auf Anerkennung von Pflegefachpersonen mit einer Ausbildung oder einem Studium aus einem Drittstaat nimmt seit Jahren zu, während die Anträge von Personen mit einer Ausbildung aus der Europäischen Union (EU) tendenziell eher rückläufig sind (vgl. ATANASSOV u. a. 2022, S. 21). Mit der steigenden Zahl an Anerkennungsverfahren zu Qualifikationen aus Drittstaaten wächst auch der Bedarf an sogenannten Ausgleichsmaßnahmen. Da die Pflegefachberufe zu den reglementierten Berufen zählen, ist eine Berufsausübung nur möglich, wenn im Rahmen eines Anerkennungsverfahrens die Gleichwertigkeit der ausländischen mit der deutschen Qualifikation nachgewiesen wurde (§ 40 PflBG). Internationale Pflegequalifikationen aus Drittstaaten werden häufig nicht als gleichwertig zur deutschen Ausbildung anerkannt. In diesen Fällen müssen Antragstellende eine Ausgleichsmaßnahme – entweder in Form einer Kenntnisprüfung oder eines Anpassungslehrgangs – absolvieren, um die volle Gleichwertigkeit zu erreichen und als Pflegefachperson in Deutschland arbeiten zu können.

In der Kenntnisprüfung hat die zu prüfende Person nachzuweisen, dass sie über die Kompetenzen verfügt, die zur Ausübung eines Pflegefachberufs erforderlich sind (§ 45 PflAPrV). Die Kenntnisprüfung ist eine staatliche Prüfung, die vor einer Prüfungskommission abgelegt wird. Sie umfasst einen praktischen und einen mündlichen Teil.

Da die Vorbereitung auf die Kenntnisprüfung gesetzlich nicht geregelt ist, sind die entsprechenden Bildungsangebote sehr heterogen. Dies begründet sich u. a. darin, dass bundesweit verbindliche Standards oder Qualitätskriterien für die Konzeption und Gestaltung von Vorbereitungskursen auf die Kenntnisprüfung fehlen.

Vor diesem Hintergrund wurden im Projekt „VKP Pflege – Struktur und Inhalte der Vorbereitungskurse für Kenntnisprüfungen nach § 45 PflAPrV“ (02.2023 bis 04.2026), welches vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Auftrag gegeben wurde, entsprechende Bildungsangebote wissenschaftlich untersucht. Auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse wurde das Konzept „VKP Pflege“ für einen Vorbereitungskurs auf die Kenntnisprüfung nach § 45 PflAPrV entwickelt (vgl. BLUMENAUER u. a. 2026a). Es besteht aus den folgenden konzeptionellen Bausteinen:

- ▶ einem modularisierten Curriculum für den Lernort Schule,
- ▶ einem Praxisplan für den Lernort Betrieb,
- ▶ einem Methodenkoffer für Lehrpersonen und Anleitende,
- ▶ Empfehlungen zur Durchführung von Kenntnisprüfungen sowie
- ▶ Empfehlungen zu Rahmenbedingungen eines integrierten Fach- und Sprachlernens in Vorbereitungskursen auf die Kenntnisprüfung.

Das Konzept richtet sich an Bildungseinrichtungen sowie Gesundheits- und Pflegeeinrichtungen und kann bundesweit Anwendung finden. In der vorliegenden Publikation werden der theoretisch-konzeptionelle Rahmen sowie spezifische Handlungsempfehlungen zur Umsetzung von Vorbereitungskursen auf die Kenntnisprüfung beschrieben.

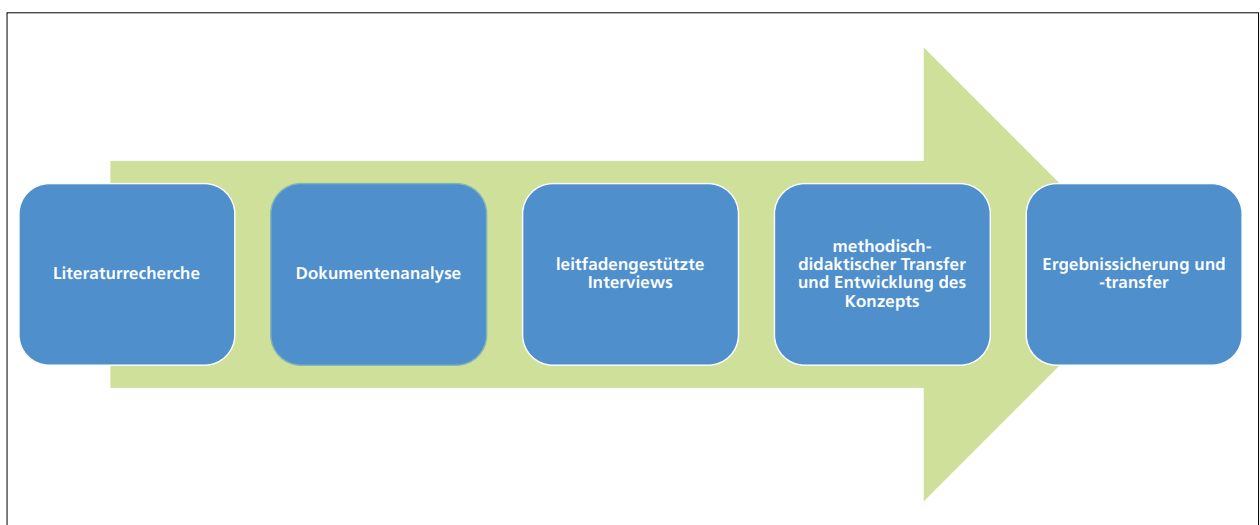
2 FORSCHUNGSPROZESS

Ziel des anwendungsorientierten Forschungsprozesses im Projekt VKP Pflege war es, empirische Erkenntnisse zur Vorbereitung international qualifizierter Pflegefachpersonen auf die Kenntnisprüfung zu gewinnen und bestehende Vorbereitungskurse hinsichtlich organisatorisch-struktureller, inhaltlicher sowie methodisch-didaktischer Aspekte zu untersuchen. Die folgenden übergeordneten Forschungsfragen waren dabei handlungsleitend:

1. Welche Aspekte sind bei der Konzeption, Umsetzung und Zielerreichung von Vorbereitungskursen auf die Kenntnisprüfung relevant?
2. Inwiefern müssen diese bei der Konzeption von Vorbereitungskursen auf die Kenntnisprüfung berücksichtigt werden?

Zur Untersuchung der Forschungsfragen wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, welches unterschiedliche Methoden der Datenerhebung und -analyse kombiniert und zugleich die Untersuchung des Forschungsgegenstandes aus unterschiedlichen Perspektiven ermöglichte (siehe Abbildung 1). Es wurde eine Triangulation auf Ebene der Methoden, der Perspektiven und der Erkenntnisse (vgl. FLICK 2011) angestrebt. Im Verlauf des Forschungs- und Entwicklungsprozesses wurden zudem Expertinnen und Experten, z.B. aus zuständigen Stellen, Pflegewissenschaft, Pflegebildung und Pflegepraxis, partizipativ eingebunden, um eine bedarfsgerechte und anwendungsorientierte Konzeptentwicklung zu ermöglichen. Eine detaillierte Beschreibung der Vorgehensweise im Projekt sowie der zentralen Ergebnisse findet sich im Abschlussbericht (vgl. BLUMENAUER u.a. 2026a).

Abbildung 1: Forschungs- und Entwicklungsprozess VKP Pflege



Quelle: eigene Darstellung

Systematische Literaturrecherche

Im ersten Schritt wurden eine systematische Literaturrecherche mit ergänzender Websuche durchgeführt (vgl. NORDHAUSEN/HIRT 2022). Ziel war es, den aktuellen Forschungsstand zum Thema abzubilden und daraus Analysekatgorien für den weiteren Forschungsprozess abzuleiten.

Dokumentenanalyse

Im nächsten Schritt wurden – neben den relevanten bundesgesetzlichen Vorgaben – die folgenden Dokumentenarten kriteriengeleitet analysiert:

- ▶ anonymisierte Feststellungsbescheide von international qualifizierten Pflegefachpersonen aus allen Bundesländern (n=66),
- ▶ Flyer, Informationsbroschüren und Webseiten von Bildungsangeboten zur Vorbereitung auf die Kenntnisprüfung (n=58),
- ▶ Curricula von Bildungsangeboten zur Vorbereitung auf die Kenntnisprüfung (n=9),
- ▶ Mustergutachten der Gutachtenstelle für Gesundheitsberufe (GfG) für die fünf häufigsten Herkunftsländer international qualifizierter Pflegefachpersonen (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2022) und für die Ukraine (n=22),
- ▶ Verordnungen, Mustercurricula und weitere Dokumente zu bundeslandspezifischen Vorgaben zur Umsetzung von Vorbereitungskursen auf die Kenntnisprüfung.

Ziel der Dokumentenanalyse war es, Rahmenbedingungen und normative Vorgaben zur Vorbereitung auf die Kenntnisprüfung zu ermitteln und Lernvoraussetzungen, Lernbedarfe und -anforderungen international qualifizierter Pflegefachpersonen zu identifizieren. Zudem diente die Dokumentenanalyse, insbesondere hinsichtlich der Bildungsangebote und Curricula, der Untersuchung inhaltlicher und methodisch-didaktischer Aspekte sowie der Ableitung von Implikationen für die Konzeptentwicklung.

Leitfadengestützte, qualitative Interviews

Im nächsten Schritt wurden 35 qualitative Interviews mit folgenden Zielgruppen geführt:

- ▶ Teilnehmenden und Absolventinnen/Absolventen von Vorbereitungskursen auf die Kenntnisprüfung – international qualifizierte Pflegefachpersonen (n=9),
- ▶ Lehrpersonen (n=6),
- ▶ Praxisanleitenden (n=7),
- ▶ Schulleitungen von Pflegeschulen (n=6),

- Pflegedienstleitungen/Pflegedirektorinnen/Pflegedirektoren/Integrationsbeauftragten (n=7).

Mithilfe der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. KUCKARTZ/RÄDIKER 2022) wurden Erfolgsfaktoren und Gelingensbedingungen sowie Herausforderungen und Hürden in Bezug auf die Teilnahme an Vorbereitungskursen sowie in Bezug auf die Konzeption, Umsetzung und Zielerreichung an allen Lernorten identifiziert. Außerdem wurden spezifische Erfolgsfaktoren und Herausforderungen hinsichtlich der mündlichen und praktischen Kenntnisprüfung untersucht. Zudem ging es um die Identifizierung von Lernvoraussetzungen, Lernbedarfen und -anforderungen sowie Lern-, Lebens- und Arbeitsbedingungen von Pflegefachpersonen in Anerkennung.

Methodisch-didaktischer Transfer und Entwicklung des Konzepts

An die Datenerhebung und -auswertung schloss sich der Konstruktionsprozess des Konzepts an, welcher in Kapitel 4 ausführlich beschrieben wird.

Ergebnissicherung und Transfer

Die entwickelten konzeptionellen Bausteine werden der Fachöffentlichkeit in Form von frei zugänglichen Publikationen zur Verfügung gestellt (siehe Kapitel 3). Es wurde zudem ein Projekt-Abschlussbericht erstellt und im BIBB-Fachrepository VET Repository veröffentlicht. Der Abschlussbericht ist abrufbar unter: <https://doi.org/10.66390/YBNQ4229>.

Weitere Publikationen, z. B. zu den empirisch gewonnenen Lernvoraussetzungen und Lernbedarfen international qualifizierter Pflegefachpersonen, erschienen auch außerhalb der BIBB-Reihen.

3 AUFBAU DES KONZEPTS

Das Konzept VKP Pflege integriert mehrere Bausteine und richtet sich an Bildungseinrichtungen bzw. Pflegeschulen und Gesundheits- und Pflegeeinrichtungen, die Kurse zur Vorbereitung international qualifizierter Pflegefachpersonen auf die Kenntnisprüfung konzipieren, umsetzen und begleiten.

Abbildung 2: Konzept VKP Pflege



Quelle: eigene Darstellung

Konzeptioneller Rahmen und Handlungsempfehlungen

Die vorliegende Publikation bildet den konzeptionellen Rahmen für das Gesamtkonzept „VKP Pflege“. Sie umfasst eine Beschreibung des Forschungs- und Entwicklungsprozesses, eine Darstellung der Lerngruppe, den theoretischen Begründungsrahmen sowie Empfehlungen zur Umsetzung von Vorbereitungskursen auf die Kenntnisprüfung nach § 45 PflAPrV. Weiterhin sind Empfehlungen zu notwendigen Rahmenbedingungen für ein integriertes Fach- und Sprachlernen enthalten. Alle konzeptionellen Bausteine werden in der BIBB-Reihe „Pflegeausbildung gestalten“ veröffentlicht und kostenfrei zum Download bereitgestellt.

Modularisiertes Curriculum für den Lernort Schule

Das modularisierte Curriculum richtet sich an Lehrpersonen, Schulleitungen und weitere Personen, die Vorbereitungskurse auf die Kenntnisprüfung am Lernort Schule konzipieren und umsetzen. Es enthält eine Konkretisierung der im theoretischen Begründungsrahmen (siehe Kapitel 6) beschriebenen pädagogisch-didaktischen Grundsätze und Konstruktionsprinzipien, eine Modulübersicht sowie Modulbeschreibungen, in denen exemplarische Handlungssituationen und didaktische Impulse, Lerngegenstände, Lernergebnisse und die (weiter) zu entwickelnden Kompetenzen sowie methodisch-didaktische Hinweise enthalten sind. Ergänzend sind Empfehlungen zur Konzeption und Umsetzung von Vorbereitungskursen sowie zur Begleitung der Pflegefachpersonen in Anerkennung am Lernort Schule enthalten.

Das Curriculum befindet sich in Vorbereitung und wird zu einem späteren Zeitpunkt im Fachpublikationen-Portal des BIBB veröffentlicht.

Praxisplan für den Lernort Betrieb

Der Praxisplan richtet sich an Praxisanleitende, Teamkolleginnen und -kollegen, Integrationsbeauftragte, Pflegedienstleitungen und Pflegedirektorinnen/Pflegedirektoren, die die Vorbereitung international qualifizierter Pflegefachpersonen auf die Kenntnisprüfung am Lernort Betrieb konzipieren, umsetzen und begleiten. Er enthält eine Zusammenfassung und Konkretisierung der im theoretischen Begründungsrahmen (siehe Kapitel 6) beschriebenen pädagogisch-didaktischen Grundsätze und Konstruktionsprinzipien sowie – abgestimmt auf das modularisierte Curriculum – Lerngegenstände, exemplarische Arbeits- und Lernaufgaben sowie methodisch-didaktische Hinweise. Zudem sind Empfehlungen zur Konzeption und Umsetzung der Vorbereitung auf die Kenntnisprüfung sowie zur Begleitung der Pflegefachpersonen in Anerkennung am Lernort Praxis beschrieben.

Der Praxisplan befindet sich in Vorbereitung und wird zu einem späteren Zeitpunkt im Fachpublikationen-Portal des BIBB veröffentlicht.

Empfehlungen zur Durchführung von Kenntnisprüfungen

Ein weiterer Bestandteil des Konzepts sind Empfehlungen zur Umsetzung von Kenntnisprüfungen. Neben den normativen Vorgaben zur Kenntnisprüfung wurden die wissenschaftlichen Erkenntnisse zu Rahmenbedingungen der Kenntnisprüfung verarbeitet. Weiterhin wurden Empfehlungen zur Vorbereitung und Gestaltung der praktischen und mündlichen Kenntnisprüfung formuliert sowie exemplarische Prüfungsszenarien für beide Prüfungsteile entwickelt.

Die Empfehlungen zur Kenntnisprüfung werden unter folgendem Link verfügbar sein: <https://doi.org/10.66390/DLAU7265>.

Methodenkoffer für Lehrende und Anleitende

Um Lehrende und Anleitende bei der Gestaltung von Unterricht und Anleitung sowie bei der Begleitung der Lerngruppe(n) zu unterstützen, wurde ein Me-

thodenkoffer konzipiert. Dieser enthält, neben ausgewählten methodisch-didaktischen Grundlagen, Empfehlungen, didaktische Hinweise sowie konkrete Maßnahmen und Methoden zur Gestaltung von Unterricht und Anleitung im Rahmen der Vorbereitung international qualifizierter Pflegefachpersonen auf die Kenntnisprüfung.

Der Methodenkoffer für Lehrende wird unter folgendem Link verfügbar sein:

<https://doi.org/10.66390/XZNT2732>

4 KONSTRUKTIONSPROZESS

Das Konzept VKP Pflege für einen Vorbereitungskurs auf die Kenntnisprüfung nach § 45 PflAPrV wurde mithilfe eines curricularen Konstruktionsprozesses entwickelt. Grundlagen waren:

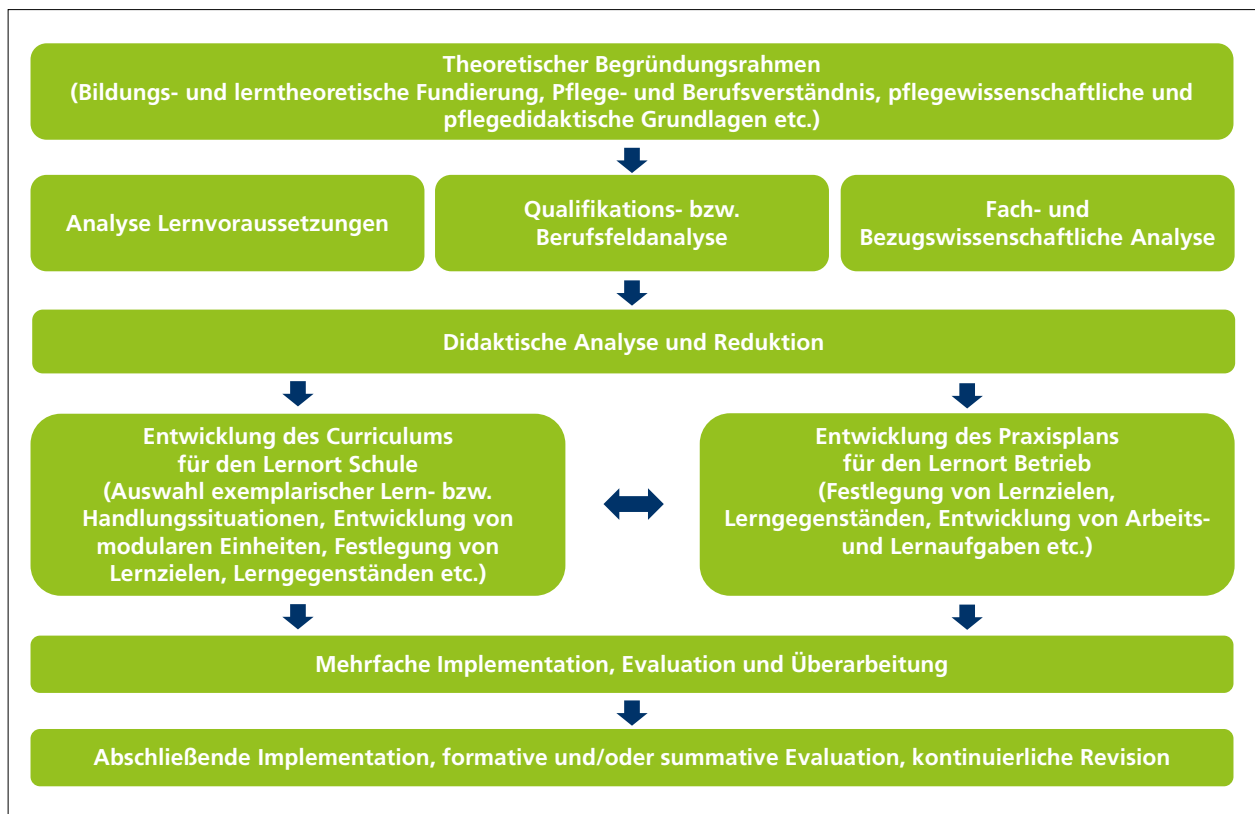
- ▶ die im Forschungsprozess gewonnenen empirischen Erkenntnisse,
- ▶ empirische Erkenntnisse und theoretisch-konzeptionelle Ansätze, die mithilfe der Literaturrecherche und -analyse identifiziert wurden,
- ▶ partizipative Workshops u. a. mit Leitungs- und Lehrpersonen von Pflegeschulen,
- ▶ Gruppeninterviews mit international qualifizierten Pflegefachpersonen,
- ▶ Austauschformate und kommunikative Validierungen, z. B. mit einem projektbegleitenden Gremium aus Expertinnen und Experten aus Pflegebildung und Pflegepraxis sowie anerkennenden Stellen,
- ▶ konzeptionelle Entscheidungen im Projektteam, welches sich aus Personen mit Qualifikationen im Bereich der beruflichen Pflege, Pflegewissenschaft, Pflege- und Berufspädagogik, Praxisanleitung und Psychologie zusammensetzte; die Projektmitarbeitenden konnten zudem auf umfassende und langjährige Erfahrungen im Bereich der beruflichen Anerkennung, fachlichen und betrieblichen Integration, Konzeption und Umsetzung von Anpassungsqualifizierungen an den Lernorten Schule und Betrieb sowie aus der Pflegebildung zurückgreifen.

Im Mittelpunkt des Konstruktionsprozesses stand die Entwicklung des modularisierten Curriculums für den Lernort Schule und des Praxisplans für den Lernort Betrieb, ergänzt um die weiteren konzeptionellen Bausteine, die der Umsetzung des Konzepts dienen. Zunächst wurde der Begriff „Curriculum“ näher bestimmt, da dieser unterschiedlich definiert und verstanden werden kann (vgl. ERTL-SCHMUCK/GREB 2013, S. 7). Dem Konzept wird eine Curriculum-Definition zugrunde gelegt, welche die Planung, Durchführung und Evaluation von Lehr- und Lernprozessen auf der Makro- und Mikroebene integriert (vgl. REETZ/SEYD 2006, S. 227). Das Konzept umfasst demzufolge konkrete Lerngegenstände und -ziele, Möglichkeiten zur methodischen Gestaltung sowie Ansätze zur Lernerfolgskontrolle und Reflexion. Außerdem werden Empfehlungen zur allgemeinen Organisation und Implementierung des Bildungsangebotes an allen Lernorten integriert (vgl. ebd., S. 227). Die Ausführungen im Rahmen des Konzepts sowie die erforderlichen Auswahlprozesse z. B. von Lerngegenständen und anzubahrenden Kompetenzen werden begründet und transparent gemacht.

Im Rahmen des Konstruktionsprozesses orientierte sich das Projektteam an den von DARMANN-FINCK (2023) vorgeschlagenen Entwicklungsphasen von Curricula (siehe Abbildung 3), welche sechs Schritte umfassen. Dieser Ansatz baut auf etablierten Modellen zur Entwicklung von Curricula (vgl. SIEBERT 1974; KNIGGE-

DEMAL 2001) auf und berücksichtigt Vorgaben zur generalistischen Pflegeausbildung. Darüber hinaus ermöglicht er die Übertragung auf andere Bildungsangebote in der Pflege wie z.B. Fort- und Weiterbildungen (vgl. DARMANN-FINCK 2023, S. 319). Weiterhin beinhaltet der Ansatz den Entwicklungsschritt der „didaktischen Analyse und Reduktion“ (ebd., S. 329). Dieser war für die Auswahl der Lerngegenstände und der zu erwerbenden Kompetenzen im Konzept VKP Pflege unerlässlich, da international qualifizierte Pflegefachpersonen – im Unterschied zu Auszubildenden in der Pflege – bereits eine akademische oder berufliche Pflegeausbildung in ihrem Herkunftsland absolviert haben, deren Inhalte zu berücksichtigen sind.

Abbildung 3: Curricularer Konstruktionsprozess



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an DARMANN-FINCK 2023, S. 329

Im Folgenden werden die einzelnen, nicht immer vollständig voneinander abgrenzbaren Phasen der Entwicklung des Konzepts VKP Pflege ausführlich beschrieben:

Entwicklung des theoretischen Begründungsrahmens

Zunächst wurde ein theoretischer Begründungsrahmen verfasst, welcher die Grundlage für konzeptionelle Entscheidungen darstellt und die strukturelle, organisatorische und inhaltliche Gestaltung des Konzepts rahmt. Der theoretische Begründungsrahmen wird in Kapitel 6 ausführlich beschrieben.

Analyse der Lernvoraussetzungen

Eine Analyse von Lernvoraussetzungen und -bedarfen international qualifizierter Pflegefachpersonen aus der Eigen- und Fremdperspektive – welche als Teil der Bedingungs- und Bedarfsanalyse einen zentralen Schritt in der Entwicklung von Curricula darstellt (vgl. DARMANN-FINCK 2023, S. 323) – erfolgte auf Basis der gewonnenen empirischen Erkenntnisse (siehe Kapitel 2) (vgl. KNIGGE-DEMAL 2001, S. 50). Dabei wurde u.a. analysiert, welches Wissen und welche Kompetenzen Pflegefachpersonen in Anerkennung für die Bewältigung von beruflichen Handlungssituationen bereits erworben haben könnten und welche noch angebahnt werden sollten (vgl. SAUL/JÜRGENSEN 2021, S. 62). Außerdem wurden Vorerfahrungen, Lernschwierigkeiten, Erwartungen und Interessen der Lernenden identifiziert (vgl. DARMANN-FINCK 2023, S. 323).

Die Zielgruppe der international qualifizierten Pflegefachpersonen ist äußerst heterogen und somit sind auch die Lernvoraussetzungen und -bedarfe individuell und vielschichtig. Die Ergebnisse der Analyse, welche in Kapitel 5 ausführlich beschrieben sind, können deshalb nicht pauschal auf alle Lerngruppen in Vorbereitungskursen auf die Kenntnisprüfung übertragen werden. Jedoch können sie exemplarisch bei der Konzeption eines Vorbereitungskurses auf die Kenntnisprüfung herangezogen werden und verdeutlichen gleichzeitig die Notwendigkeit einer bedarfsgerechten, diversitätssensiblen sowie individuellen Begleitung und Vorbereitung der Pflegefachpersonen. Dies kann z.B. mithilfe modularisierter Bildungsangebote, flankierender Unterstützungsmaßnahmen oder Maßnahmen der Binnendifferenzierung im Rahmen der Unterrichtsplanung und Praxisanleitung realisiert werden. Diese Aspekte wurden im Konstruktionsprozess entsprechend berücksichtigt.

Qualifikations- und Handlungsfeldanalyse

Eine Qualifikations- und Handlungsfeldanalyse – als Teil der Bedingungs- und Sachanalyse – fokussierte die Frage, welche Kompetenzen und Qualifikationen international qualifizierte Pflegefachpersonen benötigen, um berufsspezifische Situationen und Arbeitsaufgaben (erfolgreich) bewältigen zu können (vgl. DARMANN-FINCK 2023, S. 324). Ziel war es, die Anforderungen der Berufswirklichkeit konstruktiv in den Entwicklungsprozess aufzunehmen und diese als beruflich relevante Handlungssituationen, Bildungsziele und Lerngegenstände konzeptionell zu integrieren.

Die Qualifikations- und Handlungsfeldanalyse erfolgte auf Basis

- des Pflegeberufegesetzes (PflBG) sowie der Pflegeberufe-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung (PflAPrV),
- einer Analyse und didaktischen Reduktion der Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG,

- ▶ einer Literaturanalyse zu bereits durchgeführten Handlungsfeldanalysen (vgl. SCHNEIDER/KUCKELAND/HATZILIADIS 2019; WALTER/FRITZENWANKER 2024),
- ▶ einer Dokumentenanalyse zur Auseinandersetzung mit dem Pflegeberuf und dem Pflegebildungssystem in anderen Ländern,
- ▶ qualitativer Einzelinterviews mit Personen aus unterschiedlichen Zielgruppen (insbesondere international qualifizierte Pflegefachpersonen),
- ▶ der Erhebung und Analyse sogenannter „Critical incidents“ im Rahmen von Gruppeninterviews mit international qualifizierten Pflegefachpersonen.

Im Rahmen der Analyse wurden berufliche Handlungssituationen und charakteristische Arbeitsaufgaben identifiziert. Hierbei wurden auch widersprüchliche und konflikthafte berufliche Situationen berücksichtigt, die nicht ausschließlich mithilfe von Regelwissen bewältigt werden können (vgl. DARMANN-FINCK 2023, S. 325). Die Ergebnisse der Analysen sind u. a. im theoretischen Begründungsrahmen des Konzepts (siehe Kapitel 6) dargestellt.

Fach- und bezugswissenschaftliche Analyse

Für die Entwicklung des Konzepts VKP Pflege wurden aktuelle pflegewissenschaftliche und pflegetheoretische, bildungs- und lerntheoretische, pflegedidaktische sowie bezugswissenschaftliche Grundlagen und Ansätze recherchiert, analysiert und integriert. Dies diente dazu, das Konzept wissenschaftlich zu fundieren und zu legitimieren (vgl. LÖWENSTEIN 2022, S. 142; DARMANN-FINCK 2023, S. 325). Die Ergebnisse der Analyse werden u. a. im theoretischen Begründungsrahmen beschrieben.

Didaktische Analyse und Reduktion

Zur Auswahl der Bildungsziele und Lerngegenstände erfolgte, aufbauend auf den vorher beschriebenen Schritten, eine didaktische Analyse und Reduktion (vgl. DARMANN-FINCK 2023, S. 329) der curricularen Einheiten (CE) der Rahmenlehrpläne der FACHKOMMISSION NACH § 53 PflBG (2020). Es entstand ein reduzierter Rahmenlehrplan, welcher durch zielgruppenspezifische Lernbedarfe international qualifizierter Pflegefachpersonen sowie bedarfsspezifische Lerngegenstände ergänzt wurde. Zudem erfolgte eine Analyse der Rahmenausbildungspläne der FACHKOMMISSION NACH § 53 PflBG (2024). Der Fokus lag hierbei auf einer Konkretisierung und Übertragung der Lerngegenstände auf die Lerngruppe der international qualifizierten Pflegefachpersonen.

Eine weitergehende didaktische Analyse und Reduktion erfolgten daran anschließend bei der Entwicklung der Module für den Lernort Schule sowie des darauf abgestimmten Praxisplans. Hierbei wurden Handlungssituationen konkretisiert sowie Lerngegenstände und Lernziele ausgewählt, begründet und beschrieben. Die subjektorientierte Didaktik in den Gesundheitsfachberufen nach ERTL-SCHMUCK (2023) diente dabei als Orientierungs-, Begründungs- und Reflexionsrahmen (sie-

he Kapitel 6.6) sowie dem „Auffinden von exemplarischen, typischen und fundamentalen Lerninhalten“ (LÖWENSTEIN 2022, S. 144).

Entwicklung des modularisierten Curriculums und des Praxisplans

Im nächsten Schritt erfolgte die konkrete inhaltliche und didaktische Ausgestaltung des Curriculums und des Praxisplans. Eine Modularisierung wurde gewählt, um dem Anspruch nach einem gestaltungsoffenen und flexiblen Konzept, welches den umsetzenden Institutionen und Personen bedarfsspezifische Anpassungen und Erweiterungen ermöglicht, Rechnung zu tragen. Zunächst wurden auf Basis der reduzierten Rahmenpläne Lernfelder definiert. Diese wurden anschließend geclustert und hinsichtlich ihres Bildungsgehaltes, der Bildungs- und Lernziele, der konstitutiven Elemente einer Situation und der zu entwickelnden Kompetenzen ausdifferenziert. Weiterhin wurden aufeinander aufbauende Lernsequenzen, also eine erste Modulstruktur für das Curriculum, entwickelt und begründet. Inhaltlich gefüllt wurde diese Struktur mithilfe exemplarischer Handlungssituationen, die auf Basis der Situationsmerkmale ausgewählt bzw. aufbereitet oder auf Grundlage der im Projekt VKP Pflege erhobenen „Critical incidents“ neu entwickelt wurden (vgl. BLANK/STIEBERITZ 2024, S. 118). Darauf aufbauend wurden dann der Praxisplan sowie die darin enthaltenen exemplarischen Arbeits- und Lernaufgaben für den Lernort Betrieb konzipiert.

Für das modularisierte Curriculum und den Praxisplan wurde der Grad der Offenheit bzw. der „Verbindlichkeitsgrad“ (BLANK/STIEBERITZ 2024, S. 134) auf ein halb-offenes Curriculum festgelegt, um den Lehrpersonen am Lernort Schule sowie den Anleitenden am Lernort Betrieb Gestaltungsspielräume zur Anpassung von Unterricht bzw. Anleitung an regionale, lokale und institutionelle Bedingungen sowie an die Bedarfe der Lernenden zu ermöglichen. Zugleich aber wurde ein mittlerer Festlegungs- und Konkretisierungsgrad gewählt, um die Vergleichbarkeit der Bildungsprozesse und -ergebnisse bei der Vorbereitung international qualifizierter Pflegefachpersonen auf die Kenntnisprüfung zu erhöhen (vgl. DARMANN-FINCK 2023, S. 325).

Bei der didaktischen Strukturierung wurden, neben der Kompetenzorientierung, insbesondere das situations- und handlungsorientierte Prinzip sowie das Persönlichkeitsprinzip (vgl. REETZ/SEYD 2006, S. 233f.) in den Mittelpunkt gestellt. Die entwicklungslogische Strukturierung bezieht sich im Konzept VKP Pflege auf den Anforderungsgrad der notwendigen Transferleistungen, die international qualifizierte Pflegefachpersonen auf unterschiedlichen Ebenen im Rahmen der Vorbereitung auf die Kenntnisprüfung erbringen (müssen). Eine detaillierte Beschreibung aller Konstruktionsprinzipien erfolgt in Kapitel 6.8.

Implementation, Evaluation und kontinuierliche Revision

Die letzten beiden Phasen einer Curriculumentwicklung bezogen sich auf die „mehrfache Implementation, Evaluation und Überarbeitung“ sowie die „ab-

schließende Implementation, Evaluation und kontinuierliche Revision“ (DARMANN-FINCK 2023, S. 329).

Eine Pilotierung, Implementation und Evaluation des Konzepts wären im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsauftrags nicht möglich gewesen und sind daher nicht erfolgt. Das Konzept VKP Pflege wurde jedoch in verschiedenen Gremien vorgestellt, diskutiert und konsentiert. Darüber hinaus wurden die zugrunde liegenden Forschungsergebnisse kommunikativ validiert. Das Konzept ist als sogenanntes „living curriculum“ angelegt. Dem curricularen Konstruktionsprozess liegt demnach das Verständnis eines dynamischen Prozesses zugrunde, welcher mit der Veröffentlichung des Konzepts nicht als abgeschlossen betrachtet wird. Es kann als Musterkonzept verstanden werden und sollte von den umsetzenden Institutionen kontinuierlich an neue Erkenntnisse und Entwicklungen sowie an unterschiedliche Bedarfe und Bedürfnisse der Lernenden und Lernorte angepasst und erweitert werden.

5 BESCHREIBUNG DER LERNGRUPPE

International qualifizierte Pflegefachpersonen haben eine berufliche oder akademische Pflegeausbildung im Ausland abgeschlossen und wollen ihren Beruf in Deutschland ausüben. Charakteristisch für Lerngruppen in Anpassungsqualifizierungen – einem sehr spezifischen und bisher nur wenig untersuchten Bereich der pflegeberuflichen Bildung (vgl. Dieterich 2022) – ist eine ausgeprägte Diversität hinsichtlich der Altersstruktur und der Herkunft sowie der individuellen Bildungsbiografien, Erfahrungen und Handlungskompetenzen. Bei der Analyse der Lernvoraussetzungen, -bedarfe und -wünsche wurden im Projekt VKP Pflege nicht nur die Fremdperspektive wie z.B. Einschätzungen von Lehrpersonen und Anleitenden, sondern auch die Perspektive der Pflegefachpersonen in Anerkennung selbst (Eigenperspektive) berücksichtigt (vgl. DARMANN-FINCK 2023, S. 324). Beide Perspektiven wurden mithilfe einer umfassenden Dokumentenanalyse sowie mit qualitativen Interviews untersucht.

In diesem Kapitel erfolgt eine Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse dieser Analysen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Daten explorativ erhoben wurden. Auch wenn sich in den Analysen erste Sättigungen z.B. hinsichtlich der beschriebenen Lernbedarfe abzeichneten und die Ergebnisse auch mit verschiedenen Personengruppen kommunikativ validiert wurden, können diese nicht pauschal auf die Lerngruppen in Anpassungsqualifizierungen übertragen werden, denn die Analyse von Interviews und Dokumenten blendet empirisch beobachtbare Handlungsprobleme und Herausforderungen international qualifizierter Pflegefachpersonen bei der Bewältigung von beruflichen Handlungssituationen aus. Ergänzend können zwar die Ergebnisse u. a. von DIETERICH (2017) hinzugezogen werden, aber die gewonnenen Erkenntnisse weisen auf eine so große Vielfalt an individuell unterschiedlichen Lernbedarfen und -voraussetzungen international qualifizierter Pflegefachpersonen hin, dass sie nicht verallgemeinert werden können. Auch aus diversitätstheoretischer Perspektive widersteht eine solche Vielfalt mit potenziell unendlichen Ausprägungen der Generalisierung (vgl. FUCHS 2007, S. 17). Die folgenden Darstellungen können jedoch von Lehrenden und Anleitenden als Ausgangspunkt für eigene Analysen der Lernvoraussetzungen und -bedarfe im Rahmen der Vorbereitung von Unterricht und Anleitung genutzt werden.

5.1 Lernvoraussetzungen der Zielgruppe

Bei der Analyse und Strukturierung der identifizierten Lernvoraussetzungen international qualifizierter Pflegefachpersonen fand eine Orientierung an den Kriterien für Lernvoraussetzungen nach BECKER (2007) statt, die leicht modifiziert und auf die berufliche (Erwachsenen-)Bildung sowie den Gegenstandsbereich übertragen wurden. Allen Kriterien liegt dabei das Verständnis zugrunde, dass sich die zugeordneten (Lern-)Voraussetzungen sowohl förderlich als auch hinderlich auf den Lernprozess der Pflegefachpersonen in Anerkennung auswirken können.

In der Übersicht (Tabelle 1) ist eine Auswahl von Lernvoraussetzungen von Pflegefachpersonen im Anerkennungsprozess zusammengefasst, die von GOLD u. a. (2027c) ausführlich beschrieben wurden.

Tabelle 1: Empirisch identifizierte Lernvoraussetzungen

Kategorien von Lernvoraussetzungen (vgl. BECKER 2007)	Auswahl von Lernvoraussetzungen von Pflegefachpersonen im Anerkennungsprozess
Familiäre Voraussetzungen Familienkonstellation, in der sich die Lernenden befinden; Einschätzungen zum sozioökonomischen Status (inkl. der Wohnsituation); Sozialisationsbedingungen	▶ Trennung von der Familie durch die Migration nach Deutschland, ggf. soziale Isolation ▶ Familie als Ressource, Unterstützung und Motivation ▶ unterschiedlich geprägte Familien- und Rollenbilder ▶ zum Teil prekäre finanzielle Situation ▶ Existenzängste und hoher Druck ▶ regionaler Wohnraummangel ▶ Wohnen in Wohn- und ggf. unfreiwilligen Zweckgemeinschaften ▶ individuelle Sozialisationsbedingungen, die Einfluss auf Werte, Normen, Haltungen und Einstellungen der Teilnehmenden nehmen
Motivationale Voraussetzungen Leistungs- und Lernbereitschaft; das Anstreben von Lernzielen; Faktoren, die sich auf die Lernmotivation auswirken können	▶ in der Regel sehr hohe (intrinsische) Motivation und Wissbegierde der Teilnehmenden, besonders zu Beginn des Vorbereitungskurses ▶ klare, persönliche Ziele wie z. B. Bestehen der Kenntnisprüfung, „vollwertiges“ Teammitglied werden ▶ Hemmungen bezüglich der Einschätzung und Äußerung von Lernbedarfen und -wünschen ▶ Faktoren, die sich hemmend auf die (Lern-)Motivation auswirken können: – Sprachbarrieren und kommunikative Missverständnisse – Differenz- und Fremdheitserfahrungen, Diskriminierungserfahrungen – psychosoziale Belastungen – zeitliche und organisatorische Herausforderungen ▶ Faktoren, die sich förderlich auf die (Lern-) Motivation auswirken können: – Anerkennung und Wertschätzung der bereits ausgebildeten Kompetenzen und Erfahrungen, Selbstwirksamkeitserleben und Lob – fester Klassenverband und ein unterstützendes Umfeld – Mentorinnen/Mentoren und feste Ansprechpersonen – Struktur und Sicherheit ▶ gezielte Lernunterstützung wie z. B. Lernberatung, Lerncoaching
Kulturelle Voraussetzungen (Kulturelle) Prägungen hinsichtlich des Rollen- und Pflegeverständnisses; Norm- und Wertvorstellungen; Bedarfe und Wünsche hinsichtlich der Religionsausübung; Sitten, Gebräuche und Feste; Politikverständnis und (berufs-)politische Teilhabe/Engagement	▶ vielfältige Werte, verschiedene Verständnisse von Gesundheit und Krankheit ▶ kulturelle Prägungen als Bereicherung und/oder als Irritationen und Fremdheitserfahrungen ▶ Unterschiede hinsichtlich des beruflichen Selbstverständnisses und damit verbundenen Rollenverständnisses ▶ Konfrontation mit (zumeist einseitigem) Anpassungs- und Erwartungsdruck

Kategorien von Lernvoraussetzungen (vgl. BECKER 2007)	Auswahl von Lernvoraussetzungen von Pflegefachpersonen im Anerkennungsprozess
	▶ unterschiedliches Konfliktverhalten, Umgang mit Kritik ▶ Unterschiede im Hierarchieverständnis ▶ ethisch und kulturell geprägte Aspekte im Umgang mit Tabuthemen wie z. B. psychischen Erkrankungen, geschlechtsspezifischen Bedürfnissen in der Versorgung ▶ (kulturelle) Unterschiede hinsichtlich des Politik- und Demokratieverständnisses ▶ Unterschiede hinsichtlich der lernkulturellen Sozialisation
Kognitive Voraussetzungen Vorwissen und Vorerfahrungen; bereits ausgeprägte (Handlungs-) Kompetenzen; Intelligenz und Problemlösefähigkeit; Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit	▶ zumeist akademischer Abschluss z. B. auf Bachelor- oder Master-niveau, teilweise Zusatzqualifikationen und Weiterbildungen ▶ heterogene Handlungs-, Transfer-, Reflexions- und Lernkompetenzen ▶ vertiefte Kenntnisse in Anatomie, (Patho-)Physiologie und Pharmakologie ▶ Kenntnisse zur Pflegediagnostik, Pflegeplanung und Steuerung der Versorgung ▶ vertiefte Kenntnisse und Kompetenzen im Bereich der medizinischen Diagnostik und Therapie, in der sogenannten „Behandlungspflege“ und Notfallversorgung ▶ heterogene Kompetenzen hinsichtlich sogenannter „grundpflegerischer“ Tätigkeiten ▶ heterogene sozial-kommunikative Kompetenzen, Kompetenzen und Erfahrungen in der Beziehungsgestaltung
Emotionale Voraussetzungen Emotionale Verfasstheit; Fähigkeiten, Emotionen zu erkennen, zu verbalisieren, zu regulieren; Faktoren, die die emotionale Verfasstheit beeinflussen	Emotionale An- und Herausforderungen: ▶ persönliche und soziale Belastungen wie z. B. Heimweh, fehlende soziale Kontakte, hoher Druck ▶ berufsbezogene emotionale Konflikte und Entwertungserfahrungen ▶ Fremdheitserfahrungen z. B. hinsichtlich des Aufgaben- und Tätigkeitsprofils ▶ Erleben ethischer Konflikte und Herausforderungen ▶ hoher Prüfungs- und Leistungsdruck ▶ Abhängigkeit, fehlende Transparenz und Partizipation ▶ Diskriminierungserfahrungen Faktoren, die die emotionale Verfasstheit positiv beeinflussen: ▶ individuelle Ressourcen und Resilienz wie z. B. mentale Stärke, Optimismus, Achtsamkeit ▶ Selbstwirksamkeit, Lob und positives Feedback ▶ Selbstbewusstsein, Stolz, (berufliches) Identitätserleben ▶ positive Grundhaltung, Offenheit und Vertrauen ▶ soziale Vernetzung und Gruppenzusammenhalt
Psychomotorische Voraussetzungen (Fein-)Motorische Fähigkeiten; leiblich-sinnliche Kommunikation	▶ zum Teil Unsicherheiten in der Durchführung körpernaher Tätigkeiten (körperlich-leibliche Beziehung) ▶ Anforderungen: langes Sitzen und Aufrechterhalten der Konzentration über längeren Zeitraum (Unterricht)

Kategorien von Lernvoraussetzungen (vgl. BECKER 2007)	Auswahl von Lernvoraussetzungen von Pflegefachpersonen im Anerkennungsprozess
Sprachliche Voraussetzungen Sprachliche Kompetenzen; Faktoren, die Einfluss auf die Sprachentwicklung nehmen; Sprachbegabung; Sprachentwicklung und -förderung	▶ unterschiedliche Sprachniveaus (Zertifikate) (zumeist B1, manchmal B2) ▶ unterschiedliche, tatsächliche sprachliche Kompetenzen ▶ Registerwechsel als hohe Anforderung (Bildungs-, Fach- und Alltagssprache) ▶ unterschiedliche Geschwindigkeit in der Sprachentwicklung (z. B. vielfältige Sprachlernanlässe erkennen und nutzen), Nutzung verschiedener Sprachförderangebote ▶ zum Teil schwerer Zugang zu Sprachkursangeboten
Soziale Voraussetzungen Freizeitverhalten; Quantität und Qualität der Sozialkontakte; Umgebungsfaktoren wie z. B. das Einzugsgebiet (Sozialraum)	▶ zunächst meist eingeschränkte soziale Vernetzung, Zurücklassen des sozialen Netzwerks im Herkunftsland ▶ ggf. gemeinsame Migration mit bestehenden Kontakten oder bestehende Community in Deutschland ▶ Informationsbedarfe hinsichtlich möglicher (regionaler) Freizeitaktivitäten ▶ große Bedeutung Sozialer Medien und digitaler sozialer Netzwerke ▶ Mobilität z. B. mit Öffentlichem Personennahverkehr relevant ▶ Herausforderungen in der Alltagsbewältigung in Deutschland wie z. B. ungewohnte Sozial- und Versorgungsstruktur, bürokratische Hürden und Anforderungen
Ergonomische Voraussetzungen Lernkompetenzen und -erfahrungen; Einsatz von Lernstrategien und -techniken; Fähigkeiten zur Selbstorganisation und Strukturierung des Lern- und Arbeitsplatzes; Strukturierung und Organisation des Lernprozesses	▶ unterschiedliche Lernerfahrungen, Lehr-Lern-Sozialisation und Lehrstile ▶ häufig lehrendenzentrierten Unterricht (mit Vorlesungscharakter) gewohnt ▶ Rolle der Praxisanleitenden teilweise nicht bekannt ▶ unterschiedliche Erfahrungen in der Nutzung digitaler Informations- und Wissensquellen ▶ fallanalytische Auseinandersetzung mit Lerngegenständen zum Teil ungewohnt ▶ unterschiedliche Erfahrungen mit simulativen Lernumgebungen ▶ kontinuierlich gefordert, sich Frei- und Lernräume zu schaffen und die eigene Rolle als Lernende auszuhandeln
Gruppale Voraussetzungen Zusammensetzung der Lerngruppe und Kleingruppen; gruppendynamische Prozesse; Zugehörigkeitsgefühl und Zusammenhalt; mögliche Konfliktfelder; Ein- und Ausschlussmechanismen	▶ schnelle Vernetzung und Gemeinschaftsbildung ▶ Lerngruppe fungiert als Peergroup, Erleben einer „neuen Familie“, Sicherheits- und Zugehörigkeitsgefühl ▶ gegenseitige Unterstützung und Beratung ▶ gemeinsame Freizeitaktivitäten ▶ teilweise sozial, kulturell, religiös oder politisch begründete Konflikte ▶ ggf. Ausschluss einzelner Personen ▶ Hemmungen und Zurückhaltung in sehr großen Gruppen

Kategorien von Lernvoraussetzungen (vgl. BECKER 2007)	Auswahl von Lernvoraussetzungen von Pflegefachpersonen im Anerkennungsprozess
Schulische Voraussetzungen (Lernort Schule) Schulklima; ressourcielle Ausstattung	▶ (pädagogische) Haltung der Lehrpersonen und des schulischen Personals prägt das Schulklima maßgeblich ▶ oftmals knappe personelle und zeitliche Ressourcen ▶ unterschiedliche Qualifikationen der Lehrpersonen und des schulischen Personals ▶ sehr unterschiedliche Konzepte/Curricula zur Vorbereitung auf die Kenntnisprüfung ▶ heterogene materielle Ausstattung (z. B. Skills-Lab, technische Ausstattung)
Betriebliche Voraussetzungen (Lernort Betrieb/Praxis) Arbeits- und Lernklima; Teamdynamik und Teamkultur; ressourcielle Ausstattung	▶ (pädagogische) Haltung der Praxisanleitenden und der Teamkolleginnen/-kollegen prägt das Arbeits- und Lernklima maßgeblich ▶ starke (einseitige) Anpassungserwartung ▶ knappe personelle und zeitliche Ressourcen ▶ sehr unterschiedliche Qualifikationen und Erfahrungen des begleitenden Personals ▶ unterschiedliche, teilweise keine Konzepte zur Vorbereitung auf die Kenntnisprüfung
Sachstrukturelle Voraussetzungen Voraussetzungen im Hinblick auf ein konkretes Unterrichtsvorhaben und hinsichtlich konkreter Lerngegenstände	vielfältige sachstrukturelle Voraussetzungen, entsprechend vielfältige Lernbedarfe

5.2 Lernanforderungen, Lernbedarfe und -wünsche der Zielgruppe

Für die Analyse und Systematisierung der empirisch identifizierten Lernbedarfe und -wünsche international qualifizierter Pflegefachpersonen wurde der systemische Ansatz von Pflege (vgl. HUNDENBORN 2007) genutzt. Dieser ermöglichte es, die identifizierten Lernanforderungen, Lernbedarfe und -wünsche der Zielgruppe(n) den äußeren Systemebenen – also dem Wertesystem, der Gesellschaft und der Institution – sowie den konstitutiven Elementen einer (Handlungs-)Situation zuzuordnen, diese detailliert zu beschreiben und zu verdichten. Weiterhin ließen sich daraus Hinweise zur Priorisierung und Gewichtung der Lernbedarfe sowie der Lerngegenstände ableiten. So wurde z. B. deutlich, dass ein großer Teil der identifizierten Lernbedarfe und -wünsche sich den äußeren Systemebenen – mit Schwerpunkt auf den Ebenen „Gesellschaft“ und „Institution“ – zuordnen ließ, welche sich wiederum auf die Bewältigung von Pflege- und Berufssituationen auswirken. Dementsprechend sind die Lernbedarfe, die dem konstitutiven Element „Institution bzw. Kontextbedingungen“ zugeordnet werden können, stark ausgeprägt und vielfältig. Die folgende Übersicht stellt ausgewählte Ergebnisse zu den identifizierten Lernbedarfen und -wünschen international qualifizierter Pflegefachpersonen komprimiert dar (vgl. GOLD u. a. 2027c):

Tabelle 2: Empirisch identifizierte Lernbedarfe und -wünsche

Systemebenen	Lernbedarfe und -wünsche hinsichtlich folgender Themen
Wertesystem	▶ Reflexion und Bearbeitung von Irritationen und wahrgenommenen Unterschieden bezüglich ethischer Normen und Werte ▶ hoher Grad an Autonomie und Selbstbestimmung der zu pflegenden Menschen: Umgang mit Ablehnung von pflegerischen Maßnahmen ▶ Umgang mit und Reflexion von Tabuthemen ▶ Haltungen und Wahrnehmungen gegenüber psychisch erkrankten Menschen ▶ Auseinandersetzung und Reflexion demokratischer Werte wie z.B. Meinungs- und Religionsfreiheit; freiheitlich demokratische Grundordnung
Gesellschaft	▶ gesellschaftliche Anerkennung des Pflegeberufs ▶ politisches System in Deutschland, Möglichkeiten des (berufs-)politischen Engagements ▶ Organisationen und Institutionen des Pflege- und Gesundheitssystems/der Versorgungslandschaft und -strukturen in Deutschland ▶ Pflege- und Sozialversicherungssystem in Deutschland ▶ rechtliche Rahmenbedingungen und Grundlagen ▶ Finanzierung/Finanzierungssystem in der medizinischen und pflegerischen Versorgung ▶ Experten- und Qualitätsstandards ▶ Bild der Pflege in der Gesellschaft ▶ Pflegebildungssystem ▶ Pflege-, Berufs- und Rollenverständnisse ▶ Aufgaben- und Tätigkeitsprofil ▶ psychiatrische Versorgung in Deutschland ▶ ambulante und langzeitstationäre Versorgung in Deutschland
Institution	▶ Organisations- und Teamstrukturen ▶ einrichtungsspezifische hierarchische Strukturen ▶ einrichtungsspezifische Abläufe und Arbeitsorganisationen ▶ spezifische Dokumentationssysteme ▶ einrichtungsinterne Standards wie z.B. Hygienestandards ▶ interdisziplinäre Zusammenarbeit ▶ Umgang mit Ressourcen, Materialien und Hilfsmitteln
Konstitutive Elemente der Situation	Lernbedarfe und -wünsche hinsichtlich folgender Themen
Handlungs- und Pflegeanlässe	▶ schnelle, akute Verschlechterung des Gesundheitszustandes (Notfall, Krisen) ▶ verbal aggressives, herausforderndes Verhalten bei zu pflegenden Menschen und/oder ihren Bezugspersonen

Interaktionsstrukturen bzw. ausgewählte Akteure	▶ Kommunikation und Interaktion mit zu pflegenden Menschen und An- und Zugehörigen (Fokus: sprachliche Lernbedarfe), ▶ Zuständigkeiten und Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen ▶ Zusammenarbeit im Team, z. B. Kommunizieren von Unterstützungsbedarfen, Umgang mit Konflikten
Erleben, Deuten und Verarbeiten	▶ Irritationen und Fremdheitserfahrungen ▶ Umgang und Reflexion von Entwertungserfahrungen ▶ Umgang mit Gefühlen der Überforderung, Hilflosigkeit, Angst, Ohnmacht
Institution bzw. Kontextbedingungen	▶ siehe oben bei „Institution“ ▶ Pflegefachkräftemangel, der sich auf die Wahl von Handlungsstrategien auswirkt ▶ teaminterne hierarchische Strukturen ▶ Anforderungen, (System-)Logiken, (Rahmen-)Bedingungen, Konzepte etc. in den verschiedenen Versorgungsbereichen
Handlungsmuster/Handeln im Pflegeprozess	▶ praktische Umsetzung/Anwendung sogenannter „grundpflegerischer“ Tätigkeiten ▶ Mobilisation des Transfers ▶ prophylaktisches Handeln (Wiederholungsbedarf) ▶ Pflegeprozess und Pflegedokumentation (Transfer der erworbenen Wissensbestände und Kompetenzen) ▶ Gewinnung von Handlungssicherheit ▶ Verantwortungsübernahme in Deutschland

Wie der Übersicht zu entnehmen ist, ließen sich nur wenige Lernbedarfe konkreten Handlungsanlässen zuordnen. Dies erscheint insofern erklärbar, als dass die Handlungsanlässe in Deutschland international qualifizierten Pflegefachpersonen zumeist bekannt sind bzw. hier wenige Unterschiede wahrgenommen werden. Das Erleben, Deuten und Verarbeiten dieser und die damit verbundenen Handlungsmuster und Aufgaben/Tätigkeiten, die Pflegefachpersonen zur Bewältigung der Situation übernehmen, werden aber häufig unterschiedlich wahrgenommen. Dies könnte eine Erklärung dafür darstellen, dass diesen konstitutiven Elementen der Situation deutlich mehr Lernbedarfe zugeordnet werden konnten.

Es ließen sich weitere Lernbedarfe den folgenden, übergeordneten Themenkomplexen zuordnen, die als sogenannte Querschnittsthemen und -kompetenzen angesehen und im Konzept VKP Pflege integriert wurden:

Tabelle 3: Lernbedarfe und -wünsche hinsichtlich spezifischer Querschnittsthemen

Weiterentwicklung ihrer/ihres ...	Lernbedarfe und -wünsche hinsichtlich folgender Themen
Lernkompetenzen	▶ Auswahl von Lernstrategien und -methoden ▶ Arbeiten mit komplexen Fällen (fallanalytische Verfahren) ▶ kritische Auswahl von (Wissens-)Quellen und Literatur ▶ Organisation des eigenen Lernprozesses und der Aushandlung der Rolle als Lernende/-r
Reflexionskompetenzen	▶ reflexive Auseinandersetzung mit erlebten Differenzerfahrungen und Fremdheitserleben ▶ Bearbeitung von Irritationen in der Berufsidentität ▶ kritisches Hinterfragen und Begründen des eigenen Handelns ▶ Umgang mit Theorie-Praxis-Konflikten ▶ Umgang mit ethischen Dilemmata und Konfliktsituationen ▶ Moderation von Aushandlungsprozessen mit Lehrenden, Kolleginnen und Kollegen, zu pflegenden Menschen und ihren Bezugspersonen ▶ Einschätzung der eigenen Kompetenzen und Lernbedarfe ▶ Reflexion der Lernbiografie und des eigenen Lernprozesses
Transferkompetenzen	▶ Übertragung des theoretischen Wissens in die praktische Anwendung ▶ Transfer der im Herkunftsland erworbenen Kompetenzen auf die Gegebenheiten und Tätigkeiten in Deutschland ▶ Transfer der weiterentwickelten Kompetenzen auf unterschiedliche Versorgungsbereiche und -kontexte
beruflichen Identität/beruflichen Selbstverständnisses	▶ Auseinandersetzung mit wahrgenommenen Unterschieden im Pflege- und Berufsverständnis ▶ Reflexion von Systemunterschieden (Pflege- und Gesundheitssystem, Pflegebildungssystem, politisches System etc.) ▶ aktuelles und sich im Wandel befindliches Aufgaben- und Tätigkeitsprofil von Pflegefachpersonen in Deutschland ▶ Auseinandersetzung mit Irritationen, Entwertungserfahrungen, erlebter Konkurrenz, notwendigen Aushandlungen hinsichtlich des Pflegeberufs in Deutschland ▶ Rollenfindung im Team und im System ▶ Abgrenzung und Differenzierung von pflegerischen und medizinischen Aufgaben ▶ Bearbeitung von Statuskonflikten ▶ gesellschaftliche Stellung und Anerkennung des Pflegeberufs in Deutschland (Irritationen) ▶ unterschiedliche Ausprägungen von Berufsstolz ▶ berufspolitische Inhalte und Möglichkeiten des berufspolitischen Engagements

Weiterentwicklung ihrer/ihres ...	Lernbedarfe und -wünsche hinsichtlich folgender Themen
sprachlichen Kompetenzen	▶ deutsche medizinische und pflegerische Fachbegriffe ▶ Erwerb pflegespezifischen Vokabulars und der passenden Redemittel ▶ Bewältigung komplexer, anspruchsvoller Gesprächssituationen mit zu pflegenden Menschen und deren Bezugspersonen (inklusive notwendiger Registerwechsel) ▶ telefonische Kommunikation mit u. a. ärztlichem Personal ▶ Durchführung von Übergaben/Übergabegesprächen, Beratungsgesprächen ▶ schriftliche Kommunikation, z. B. über die Pflegedokumentation und Pflegeplanung ▶ Textverständnis z. B. beim Lesen und Verstehen von deutschsprachigen Lehrbüchern, Fachartikeln, Fallbeispielen ▶ Sensibilisierung für Dialekte und Redewendungen ▶ Überwindung von Hemmungen und Ängsten vor dem Sprechen und davor, Fehler zu begehen und nicht verstanden zu werden ▶ kritische Reflexion von Vermeidungsstrategien, z. B. Verständnis zu signalisieren, nicht nachzufragen
Diversitätskompetenzen/transkategorialen Kompetenzen	▶ Sensibilisierung für verschiedene Dimensionen und Ausprägungen von Diversität, für unterschiedliche Lebensentwürfe und -realitäten ▶ Reflexion und Auseinandersetzung mit den eigenen und als fremd erlebten kulturellen Prägungen ▶ Auseinandersetzung und Berücksichtigung individueller Bedarfe und Bedürfnisse, z. B. von zu pflegenden Menschen und ihren Bezugspersonen ▶ Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Bedürfnissen und Aspekten in der pflegerischen Versorgung ▶ kritische Auseinandersetzung mit (Ohn-)Macht und Herrschaftsverhältnissen ▶ Entwicklung von Handlungsstrategien für den Umgang mit (rassistischer) Diskriminierung ▶ reflexive Auseinandersetzung mit Irritationen, Tabuthemen, Fremdheitserfahrungen, wirksamen Stereotypen und Vorurteilen sowie Diskriminierungserfahrungen
Resilienz	▶ eigene Rechte und sich diese einzufordern und zu vertreten ▶ Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lern- und Anerkennungsprozess sowie für den eigenen (Miss-)Erfolg ▶ Stärkung des Selbstbewusstseins und der Selbstbehauptung ▶ (Weiter-)Entwicklung der Fähigkeit, sowohl Kritik anzunehmen als auch diese zu äußern ▶ Erkennen und Kommunizieren der eigenen Bedürfnisse, (Lern-)Bedarfe und Wünsche ▶ Entwicklung von Strategien zum Stress- und Zeitmanagement ▶ Bewältigung psychosozialer Herausforderungen ▶ eigene Gesundheit und Gesunderhaltung ▶ Umgang mit Entwertungserfahrungen ▶ Entwicklung von Achtsamkeit sich selbst und anderen gegenüber

Weiterentwicklung ihrer/ ihres ...	Lernbedarfe und -wünsche hinsichtlich folgender Themen
	▶ konstruktiver Umgang mit Fehlern ▶ Entwicklung von Empowerment-Strategien
Demokratieverständnisses/De- mokratiekompetenzen	▶ grundlegende demokratische Werte, Rechte von Frauen ▶ (Entwicklung von) Meinungsfreiheit, freie(r) Meinungsäußerung und Äußerung von Kritik ▶ Einstehen für die eigenen Rechte ▶ Entwicklung eines Verständnisses für die gesellschaftlichen und (berufs-) politischen Strukturen in Deutschland ▶ Möglichkeiten (berufs-)politischen Engagements und politischer Partizipation ▶ Reflexion des politischen Systems und aktueller politischer Entwicklungen

Wie oben bereits beschrieben, weisen die Erkenntnisse insgesamt auf eine ausgeprägte Diversität der Lerngruppe(n) in Vorbereitungskursen auf die Kenntnisprüfung hin. Dies erfordert, neben einer ausreichenden Lernzeit im Rahmen der Vorbereitung auf die Kenntnisprüfung, eine (binnen-)differenzierte und bedarfs-spezifische Gestaltung von Unterricht und Anleitung sowie eine diversitätssensi-ble Begleitung der international qualifizierten Pflegefachpersonen im Anerken-nungsprozess.

6 THEORETISCHER BEGRÜNDUNGSRAHMEN DES KONZEPTS VKP PFLEGE

In diesem Kapitel werden die übergeordneten normativen, (pflege-)wissenschaftlichen, pädagogischen sowie didaktischen Grundlagen und Prinzipien beschrieben, die dem Konzept VKP Pflege zugrunde liegen.

6.1 Normative Vorgaben

Damit international qualifizierte Pflegefachpersonen in Deutschland als Fachkräfte arbeiten können, benötigen sie die Erlaubnis zur Führung der Berufsbezeichnung „Pflegefachfrau“, „Pflegefachmann“ oder „Pflegefachperson“. Diese Erlaubnis wird bei der zuständigen Behörde eines Bundeslandes beantragt. Der Pflegefachberuf zählt zu den sogenannten reglementierten Berufen. In diesen ist für die Erlaubnis zur Berufsausübung eine Ausbildung zwingende Voraussetzung, woraus sich ergibt, dass Personen aus dem Ausland eine gleichwertige Qualifikation im Referenzberuf vorweisen müssen. Die Prüfung der Gleichwertigkeit erfolgt durch die zuständige Behörde.

Bei Qualifikationen in der Pflege aus Drittstaaten werden häufig wesentliche Unterschiede zur deutschen Ausbildung festgestellt (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2024). Ist dies der Fall, müssen die international qualifizierten Pflegefachpersonen nachweisen, dass sie über die erforderlichen Kompetenzen zur Ausübung des Berufs als Pflegefachperson in Deutschland verfügen. Dafür stehen zwei Optionen zur Wahl: entweder das erfolgreiche Absolvieren eines Anpassungslehrgangs oder das Ablegen einer Kenntnisprüfung nach § 45 PflAPrV. Die zuständige Behörde stellt einen rechtsmittelfähigen Bescheid aus, in dem u. a. Auflagen zur Durchführung der Kenntnisprüfung wie z. B. hinsichtlich der Inhalte und des Umfangs festgelegt werden.

Die Kenntnisprüfung besteht aus einem mündlichen und einem praktischen Teil. Beide Prüfungsteile müssen bestanden werden, damit die Kenntnisprüfung erfolgreich abgeschlossen ist.

Gegenstand der Prüfung sind die Kompetenzbereiche I bis V der Anlage 2 PflAPrV:

- I. Pflegeprozesse und Pflegediagnostik in akuten und dauerhaften Pflegesituationen verantwortlich planen, organisieren, gestalten, durchführen, steuern und evaluieren.
- II. Kommunikation und Beratung personen- und situationsorientiert gestalten.

- III. Intra- und interprofessionelles Handeln in unterschiedlichen systemischen Kontexten verantwortlich gestalten und mitgestalten.
- IV. Das eigene Handeln auf der Grundlage von Gesetzen, Verordnungen und ethischen Leitlinien reflektieren und begründen.
- V. Das eigene Handeln auf der Grundlage von wissenschaftlichen Erkenntnissen und berufsethischen Werthaltungen und Einstellungen reflektieren und begründen.

Im mündlichen Teil der Prüfung ist eine komplexe Fallsituation inklusive Aufgabenstellung zu bearbeiten, die Anforderungen aus mindestens drei der oben aufgeführten Kompetenzbereiche enthält. In der mündlichen Prüfung muss dabei ein anderer Versorgungskontext und eine andere Altersstufe der zu pflegenden Menschen abgebildet werden als in der praktischen Prüfung. Der Umfang des praktischen Teils der Kenntnisprüfung bemisst sich an der im Bescheid der Behörde festgelegten Anzahl an Pflegesituationen, die im Rahmen der Prüfung abgebildet werden müssen. In mindestens zwei und höchstens vier Pflegesituationen hat die zu prüfende Person nachzuweisen, dass sie die vorbehaltenen Tätigkeiten nach § 4 PflBG wahrnehmen und damit u. a. den individuellen Pflegebedarf erheben sowie die erforderlichen Pflegeprozesse verantwortlich planen, organisieren, gestalten, durchführen, steuern und evaluieren kann. Neben der Abbildung des Pflegeprozesses liegt der Fokus im Rahmen der praktischen Kenntnisprüfung auf einer situationsangemessenen Kommunikation mit den zu pflegenden Menschen, ihren Bezugspersonen und den beruflich in die Versorgung eingebundenen Personen.

Die zuständige Behörde legt den Einsatzbereich fest, in dem die praktische Kenntnisprüfung zu absolvieren ist. Hierfür kommen stationäre Einrichtungen der allgemeinen Akut- oder Langzeitpflege oder der allgemeinen ambulanten Akut- und Langzeitpflege infrage.

Die Wiederholung der Prüfung ist im mündlichen Teil sowie in jeder Pflegesituation des praktischen Teils, die nicht bestanden wurde, einmal möglich. Die Kenntnisprüfung kann nach § 45a PflAPrV auch als anwendungsorientierte Parcoursprüfung durchgeführt werden.

Damit die Gleichwertigkeit der Berufsqualifikation durch die zuständige Behörde bescheinigt werden kann, müssen neben dem oben beschriebenen Nachweis der Kompetenzen zur Ausübung des Berufs als Pflegefachperson zusätzlich noch folgende Nachweise erbracht werden:

- ein Nachweis über die persönliche Eignung zur Ausübung des Berufs durch Vorlage eines polizeilichen Führungszeugnisses,
- ein Nachweis über die gesundheitliche Eignung zur Ausübung des Berufs durch Vorlage eines ärztlichen Attests und

- ein Nachweis über die erforderlichen Deutschkenntnisse zur Ausübung des Berufs durch Vorlage eines Sprachzertifikats.

Die normativen Vorgaben zur Kenntnisprüfung beschränken sich auf die Prüfung selbst, die Vorbereitungskurse hingegen sind gesetzlich nicht geregelt. Die Vorgaben zur Prüfung wurden kontinuierlich in den Konstruktionsprozess einbezogen und den Bausteinen des Konzepts zugrunde gelegt.

6.2 Leitideen, Leitziele und übergeordnete Bildungsziele

Der Bildungsanspruch, der dem Konzept VKP Pflege zugrunde liegt, geht weit über die Sicherstellung der Beschäftigungsfähigkeit (Verwertungszusammenhang) international qualifizierter Pflegefachpersonen hinaus und stellt sowohl deren Kompetenzentwicklung als auch kritische Persönlichkeits- und Subjektentwicklung in den Mittelpunkt.

Die Pflegefachpersonen in Anerkennung sollen mithilfe des Konzepts dabei unterstützt werden, die zur Ausübung des Pflegefachberufs in Deutschland erforderlichen Kompetenzen zu erwerben oder die bereits vorhandenen Kompetenzen zu transformieren und weiterzuentwickeln, um berufliche Handlungssituationen und Herausforderungen bewältigen zu können. Darüber hinaus sollen sie darin unterstützt und gestärkt werden, (kritische) Übergänge bewältigen und ihre individuellen Bildungschancen – auch im Hinblick auf ihre gesellschaftliche und berufliche Integration – realisieren zu können (vgl. MOHR/REIBER 2024, S. 30). Dies stellt zugleich eine wichtige Voraussetzung für einen nachhaltigen Berufsverbleib dar (vgl. REIBER/KÜPPER/MOHR 2021, S. 185f.).

Im Folgenden werden die übergeordneten Leit- und Bildungsziele des Konzepts VKP Pflege beschrieben. Diese waren im Entwicklungsprozess ausschlaggebend für die Begründung des Lehr- und Lernverständnisses, die Festlegung der Konstruktionsprinzipien sowie für die Auswahl der Lerngegenstände.

1. Bestehen der Kenntnisprüfung und Nachweis der Gleichwertigkeit der im Ausland erworbenen Berufsqualifikation

Gemäß den oben genannten normativen Vorgaben besteht ein übergeordnetes Bildungsziel des Konzepts VKP Pflege darin, sicherzustellen, dass Pflegefachpersonen in Anerkennung nach Abschluss des Vorbereitungskurses über die Kompetenzen verfügen, welche für „die selbstständige, umfassende und prozessorientierte Pflege von Menschen aller Altersstufen in akut und dauerhaft stationären sowie ambulanten Pflegesituationen“ (§ 5 Abs. 1 PflBG) erforderlich sind. Hierfür werden Pflegefachpersonen in Anerkennung, unter Einbezug ihrer bereits erworbenen (Handlungs-)Kompetenzen und Erfahrungen, gezielt und exemplarisch bei der Übertragung (Transfer) und Erweiterung ihrer beruflichen Handlungskompetenzen in Theorie und Praxis unterstützt. Zentral sind dabei –

neben individuellen Lernbedarfen und -erfordernissen der Teilnehmenden – die Kompetenzen zur Ausübung der Vorbehaltsaufgaben (§ 4 Abs. 2 PflBG) sowie weitere, in der Kenntnisprüfung nachzuweisende Handlungskompetenzen. Das Bestehen der Kenntnisprüfung stellt dementsprechend ein zentrales Leitziel des Konzepts VKP Pflege dar.

2. Entwicklung beruflicher Handlungssicherheit in Deutschland und im jeweiligen Versorgungsbereich

Ein weiteres Bildungsziel im Konzept VKP Pflege ist die Unterstützung der Pflegefachpersonen in Anerkennung bei der Entwicklung beruflicher Handlungssicherheit in Deutschland und im jeweiligen Versorgungsbereich. Dies ist sowohl für die Pflegefachpersonen selbst als auch für die Gewährleistung der Qualität in der pflegerischen Versorgung und die Sicherheit der zu pflegenden Menschen sowie ihrer An- und Zugehörigen von zentraler Bedeutung.

International qualifizierte Pflegefachpersonen sind mit der Anforderung konfrontiert, ihre bereits ausgebildeten Kompetenzen und Erfahrungen zu transformieren, d.h., sie auf das Pflege- und Gesundheitssystem in Deutschland (Makroebene), die Arbeit in der Institution (Mesoebene) sowie die beruflichen Handlungssituationen (Mikroebene) zu übertragen, sie darin zu stabilisieren und ggf. zu erweitern oder zu ergänzen. Die Ergebnisse der Interviews im Projekt VKP Pflege verdeutlichen, dass international qualifizierte Pflegefachpersonen bei diesem Prozess insbesondere mit Unsicherheiten hinsichtlich ihrer beruflichen Rolle (inklusive Rollenerwartungen) und des damit verknüpften Aufgaben- und Tätigkeitsprofils konfrontiert sind. Darüber hinaus bestehen erwartungsgemäß Lernbedarfe in Bezug auf rechtliche Grundlagen der pflegerischen Versorgung in Deutschland (Rechtssicherheit). Die daraus resultierenden Unsicherheiten können zu Ängsten führen (z.B. Fehler zu begehen), welche wiederum durch eingeschränkte sprachliche Kompetenzen (sprachliche Sicherheit) noch verstärkt werden können. Auch die Zusammenarbeit im Team sowie die (fehlende) Unterstützung durch Kolleginnen/Kollegen kann sich auf die Entwicklung von Handlungssicherheit auswirken (psycho-emotionale Sicherheit).

„Handlungssicherheit“ wird im Konzept VKP Pflege als Fähigkeit verstanden, komplexe berufliche Aufgaben zielgerichtet, zuverlässig und situationsgerecht zu bewältigen, die eigenen Handlungen kritisch zu hinterfragen und zu begründen sowie konstruktiv mit Unsicherheiten und Ungewissheiten umzugehen (vgl. LEHNEN 2021, S. 46f.). Zugleich bedeutet Handlungssicherheit, durch systematische Reflexion, Überprüfung und flexible Anpassung des eigenen Handelns eine gewisse Stabilität und Treffsicherheit in der Problemlösung zu erreichen (vgl. TREP-TOW/FAAS 2015, S. 166).

Subjektiv empfundene Handlungssicherheit ist u.a. durch Rollenklarheit, Verständnis über die beruflichen Ziele und Aufgaben sowie das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten bestimmt und kann durch gezieltes Lernen und Üben – insbesondere in der pflegerischen Praxis, aber auch z. B. in geschützten, simulativen Umgebungen wie dem Skills-Lab – erworben und stabilisiert werden (vgl. LEHNEN 2021, S. 21).

Vor diesem Hintergrund unterstützt das Konzept VKP Pflege die Entwicklung beruflicher Handlungssicherheit in Deutschland und im jeweiligen Versorgungsbereich durch Um- und Anschlusslernen sowie durch den Erwerb von Lern-, Reflexions- und Transferkompetenzen (siehe unten). Außerdem sollen Pflegefachpersonen in Anerkennung darin gefördert werden, ihre eigenen Lernbedarfe und Unsicherheiten zu erkennen, zur Verfügung stehende Ressourcen zu deren Bewältigung zu nutzen und Entscheidungen auch bei unvollständiger Informationslage zu treffen (z.B. Hilfe suchen und einfordern). Mit dem Konzept VKP Pflege werden außerdem Lern- und Reflexionsgelegenheiten geschaffen, in denen sich die Pflegefachpersonen in Anerkennung mit Ängsten und Stressoren – die häufig mit fachlichen, rechtlichen, sprachlichen und psycho-emotionalen Unsicherheiten einhergehen – auseinandersetzen und Handlungsstrategien im Umgang mit diesen entwickeln können.

Die Teilnahme an einem Vorbereitungskurs auf die Kenntnisprüfung kann, aufgrund der heterogenen Kompetenzprofile und Erfahrungen international qualifizierter Pflegefachpersonen sowie weiterer Faktoren (z.B. des Erlebens von Selbstwirksamkeit und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten), nur einen Beitrag zur Entwicklung beruflicher Handlungssicherheit leisten. Der subjektive Prozess zur Ausbildung von Handlungssicherheit muss nicht mit der Absolvierung der Kenntnisprüfung abgeschlossen sein. Dies begründet sich u. a. auch in rechtlichen Vorgaben, wonach Pflegefachpersonen in Anerkennung ihre professionelle Rolle erst nach Absolvierung der Kenntnisprüfung eigenständig und ohne Anleitung oder Aufsicht erfüllen dürfen. Der weitere Aufbau und die Stabilisierung beruflicher Handlungssicherheit sollten also nach Abschluss der Kenntnisprüfung im Rahmen von strukturierter und begleiteter Einarbeitung weiter unterstützt werden.

Mit den beiden beschriebenen übergeordneten Leit- und Bildungszielen sind folgende – mittel- und langfristig zu erreichende – Unterziele verknüpft:

Gezielte Förderung von Lern-, Reflexions- und Transferkompetenzen

Zur Transformation und (Weiter-)Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenzen in Theorie und Praxis, zur Entwicklung beruflicher Handlungssicherheit in Deutschland und im jeweiligen Versorgungsbereich sowie zur kritischen Persönlichkeits- und Subjektentwicklung sind die gezielte Förderung und Erweiterung von (Selbst-)Lern-, Reflexions- und Transferkompetenzen in Vorbereitungskursen auf die Kenntnisprüfung unerlässlich.

„Lernkompetenz“ wird im Konzept VKP Pflege definiert als „Bereitschaft und Befähigung, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbstständig und gemeinsam mit anderen zu verstehen, auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen. Zur Lernkompetenz gehört insbesondere auch die Fähigkeit und Bereitschaft, im Beruf und über den Berufsbereich hinaus Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln und diese für lebenslanges Lernen zu nutzen“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ 2021, S. 16).

Nach LÖWENSTEIN (2016) sind hierbei auch methodische Kompetenzen wie z.B. Informationsbeschaffung und -bearbeitung sowie soziale Kompetenzen wie z.B. das Arbeiten in Lerngruppen gemeint (vgl. LÖWENSTEIN 2016, S. 11). Für selbstgesteuertes Lernen sind zudem Reflexionskompetenzen, Fähigkeiten zur Selbsteinschätzung sowie die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess eine Voraussetzung (vgl. LÖWENSTEIN 2016, S. 11).

International qualifizierte Pflegefachpersonen haben im Verlauf ihrer individuellen Lern- und Bildungsbiografien sowie ihrer beruflichen Sozialisation bereits Lern- und Reflexionskompetenzen ausgebildet, die im Rahmen der Vorbereitung auf die Kenntnisprüfung aufgegriffen und weiterentwickelt werden sollten. Insbesondere berufliche Vorerfahrungen und damit einhergehend die Fähigkeiten zum Transfer abstrakten Wissens in reale Pflegesituationen dienen dabei als wertvolle Ressource.

Die Lernenden sind im Rahmen des Anerkennungsverfahrens mit der Herausforderung konfrontiert, Transferleistungen auf unterschiedlichen Ebenen erbringen zu müssen. Die anzubahnenden Transferkompetenzen beziehen sich demnach:

- ▶ auf die Übertragung und Erweiterung der bereits erworbenen Wissensbestände und Kompetenzen auf das Lernen und die berufliche Tätigkeit in Deutschland,
- ▶ auf die Mitgestaltung eines Theorie-Praxis-Transfers im Sinne der Verbindung des Lernens an unterschiedlichen Lernorten,
- ▶ auf das Lernen anhand von exemplarischen Berufs- und Pflegesituationen und den Transfer der erweiterten Kompetenzen auf andere Berufs- und Pflegesituationen und/oder auf andere Versorgungsbereiche und Altersstufen.

Eine gezielte Weiterentwicklung ihrer Transferkompetenzen ist unbedingt erforderlich, damit international qualifizierte Pflegefachpersonen die oben beschriebenen Transferleistungen erbringen können.

„Transferkompetenz“ wird im Konzept VKP Pflege als Fähigkeit verstanden, „situativ erlerntes Wissen gelungen in ein neues Lernsetting übertragen zu können“ (BLANK/SBIEGAY 2023, S. 26). Dazu gehört die Übertragung des Gelernten in breite Anwendungskontexte, (alternative) Interventionen in der pflegerischen Versorgung „systematisch vorzuschlagen, daran teilzunehmen, durchzuführen und zu evaluieren“ (KRIESTEN 2021, S. 236) und weitere Transferleistungen wie z. B. ihr bereits erworbenes Wissen abzurufen, zu verbalisieren, zu reflektieren und verknüpfen zu können (vgl. BLANK/SBIEGAY 2023, S. 25).

Mit dem Konzept VKP Pflege sollen Pflegefachpersonen in Anerkennung dazu ermuntert und befähigt werden, sich ihrer Erfahrungen, ihres Vorwissens und ihrer Kompetenzen bewusst zu werden, diese zu verbalisieren und einzubringen. Sie werden dabei unterstützt, Lernanlässe und ihre Lernbedarfe zu erkennen, diese zu äußern und Strategien zu entwickeln, ihre bereits ausgebildeten Kompetenzen zu reflektieren, zu übertragen und zu erweitern.

(Weiter-)Entwicklung sprachlicher Kompetenzen

Die Notwendigkeit zur Förderung der Sprachentwicklung der Lernenden im Rahmen der Vorbereitung auf die Kenntnisprüfung begründet sich zum einen in den normativen Vorgaben des Anerkennungsverfahrens. Demnach müssen international qualifizierte Pflegefachpersonen für den Erhalt der Erlaubnis zur Führung der Berufsbezeichnung in einem Pflegeberuf ausreichende Kenntnisse der deutschen (Pflegeberufs-)Sprache (in der Regel auf dem Niveau B2 (GER)) nachweisen. Zum anderen weisen Forschungsergebnisse darauf hin, dass für die Entwicklung von Handlungssicherheit die Weiterentwicklung der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen der Pflegefachpersonen in Anerkennung in Deutsch von zentraler Bedeutung sind und Sprachbarrieren große Herausforderungen im Anerkennungsprozess darstellen (können). Nicht zuletzt sind Sprache, Kommunikation und Interaktion wesentliche Bestandteile von Lehr- und Lernprozessen (vgl. SIEBERT 2005, S. 56) sowie des Pflegefachberufs an sich (vgl. DARMANN-FINCK 2022, S. 233). Für das Konzept VKP Pflege stellt die Unterstützung der Pflegefachpersonen in Anerkennung bei der (Weiter-)Entwicklung ihrer sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen in Deutsch also ein weiteres, relevantes Ziel dar. Der Fokus wird mithilfe der Verzahnung von Fach- und Sprachlernen – und in Ergänzung zu allgemeinen und/oder berufsbezogenen Sprachkursen – auf die Förderung von alltags-, berufs- und fachsprachlichen Kompetenzen und auf die Bewältigung von sprachlich-kommunikativ herausfordernden Situationen gelegt.

Unterstützung des beruflichen Identitätsentwicklungsprozesses

Pflegefachpersonen in Anerkennung verfügen über unterschiedlich ausgeprägte Pflegeverständnisse und professionelle Selbstverständnisse als Teil ihrer beruflichen Identität. Im Rahmen des Anerkennungsverfahrens – insbesondere im Rahmen ihrer praktischen Tätigkeit in der professionellen Pflege in Deutschland – stehen sie vor der Herausforderung, ihre im Herkunftsland gemachten

Erfahrungen mit den neuen Erfahrungen in Deutschland abzugleichen, ihre Handlungskompetenzen zu übertragen und ihr berufliches Selbstverständnis zu erweitern. Häufig kommt es dabei zu Irritationen (vgl. LAUXEN/BLATTERT 2021). Die Forschungsergebnisse im Projekt VKP Pflege zeigen, dass sich solche Irritationen insbesondere in wahrgenommenen Unterschieden hinsichtlich des Gesundheits-, Pflege- und Bildungssystems, der Rolle (inklusive Rollenerwartungen) der Pflegefachpersonen im Gesamtgefüge der Versorgung und hinsichtlich des Aufgaben- und Tätigkeitsprofils begründen. Nicht selten können diese auch zu Missverständnissen und/oder Konflikten im (interprofessionellen) Team führen, welche jedoch im verdichteten Arbeitsalltag nur selten konstruktiv ausgehandelt werden können (vgl. GOLD u. a. 2020). Ziel des Konzepts VKP Pflege ist es demnach, die Teilnehmenden in ihrem beruflichen Identitätsentwicklungsprozess zu unterstützen. Dies wird u. a. mit der Schaffung von Räumen und damit Lerngelegenheiten an allen Lernorten ermöglicht, in denen die Teilnehmenden von ihren Erfahrungen, ihren Ängsten und Herausforderungen berichten sowie ihre eigene Rolle, die entstandenen Irritationen und entstehende (Rollen-)Konflikte reflektieren und aushandeln können. Darüber hinaus sind die Reflexion und der Wissenserwerb hinsichtlich gesetzlicher Rahmenbedingungen (inklusive Aufgaben- und Tätigkeitsprofile), pflege- und bezugswissenschaftlicher Grundlagen, historischer Bezüge sowie eine Auseinandersetzung mit ethischen Aspekten und Werten unerlässlich, um z. B. Wahrnehmungen und Erfahrungen in der pflegerischen Versorgung in Deutschland einordnen und mit den Erfahrungen aus anderen Ländern abgleichen zu können. Diese Aspekte werden im Konzept VKP Pflege als Lerngegenstände an beiden Lernorten integriert.

Förderung von Empowerment und Partizipation

Im Anerkennungsprozess international qualifizierter Pflegefachpersonen sind viele unterschiedliche Akteure wie Personalvermittlungsagenturen, Arbeitgebende, Pflegeschulen, Sprachschulen etc. mit jeweils verschiedenen Ansprechpersonen beteiligt. All diese Akteure haben unterschiedliche (berechtigte) Interessen und Bedarfe, die sich zum Teil widersprechen. Die Priorisierung und Berücksichtigung der Interessen, Bedarfe, Bedürfnisse und Wünsche der Pflegefachpersonen in Anerkennung – sofern sie denn geäußert werden (können) – sind dabei unterschiedlich ausgeprägt. Die Forschungsbefunde weisen darauf hin, dass Pflegefachpersonen in Anerkennung an unterschiedlichen Stellen des Anerkennungsverfahrens nur eingeschränkt oder gar nicht an Entscheidungsprozessen partizipieren (können) und der Umgang mit den Lern-, Lebens- und Arbeitsbedingungen im Anerkennungsprozess eine Herausforderung darstellt. Die Pflegefachpersonen in Anerkennung sind mit vielen Anforderungen, mit hohen Erwartungen und mit einem großen Druck – sowohl an sich selbst als auch von außen – hinsichtlich ihrer Arbeit, ihres Lernens, ihrer Sprachentwicklung, ihrer Integration etc. konfrontiert und müssen dies vor dem Hintergrund ihrer eigenen Bedürfnisse kontinuierlich aushandeln und bewältigen (siehe Kapitel 5). Die Teilnehmenden sind damit – zusätzlich zu weiteren Faktoren, die individuell hinzukommen können – Risiken der Fremdbestimmung, des Ausschlusses und der

Diskriminierung ausgesetzt (vgl. PÜTZ u. a. 2019; GOLD u. a. 2019; DEUTSCHER BERUFS-VERBAND FÜR PFLEGEBERUFE 2025).

Ein weiteres Ziel des Konzepts VKP Pflege besteht demnach darin, zum Empowerment der Pflegefachpersonen in Anerkennung beizutragen und ihre Partizipation am Anerkennungs- und Lernprozess und an den damit verbundenen Entscheidungen zu fördern. Schon die oben beschriebene Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenzen sowie der sprachlichen Kompetenzen kann zu einer Selbstermächtigung der Teilnehmenden beitragen. Zusätzlich wird im Konzept VKP Pflege ein Fokus auf die (Weiter-)Entwicklung von Selbstkompetenzen, Stärkung des Selbstvertrauens und der Selbstbestimmung der Pflegefachpersonen in Anerkennung und auf den Abbau von Abhängigkeiten gelegt. Die Teilnehmenden werden über ihre Rechte und Pflichten im Anerkennungsprozess selbst sowie hinsichtlich ihrer professionellen Tätigkeit in Deutschland informiert. Sie werden dabei unterstützt, sich in Entscheidungsprozesse einzubringen, ihren Lern- und Entwicklungsprozess aktiv zu gestalten und Verantwortung für dessen (Miss-)Erfolg zu übernehmen. Weiterhin werden sie darin gestärkt, ihre eigenen (Lern-)Bedarfe, Bedürfnisse und Wünsche zu verbalisieren, zu vertreten und in Aushandlungsprozesse mit anderen Personen(gruppen) zu treten.

Unterstützung der beruflichen, betrieblichen und sozialen Integration

Der Erhalt der beruflichen Anerkennung und die Entwicklung von Sicherheit im pflegeberuflichen Handeln stellen Voraussetzungen für eine nachhaltige berufliche Integration und langfristige Bindung international qualifizierter Pflegefachpersonen dar. In Ergänzung der bereits beschriebenen Zielsetzungen wird demnach auch die Unterstützung der beruflichen Integration mit dem vorliegenden Konzept angestrebt. Inzwischen weisen mehrere Studien (vgl. GOLD u. a. 2019; PÜTZ u. a. 2019; SŁOTALA u. a. 2022; BOSSLE/KUNHARDT 2022) auf die Notwendigkeit vieler verschiedener, komplexer Maßnahmen und Prozesse zur Gestaltung betrieblicher sowie zur Unterstützung der sozialen Integration hin. Das Konzept VKP Pflege kann diesbezüglich also nur einen Baustein von vielen darstellen, z. B. mit der Formulierung von (Handlungs-)Empfehlungen zu flankierenden Maßnahmen und der Berücksichtigung zielgruppenspezifischer Bedarfe.

6.3 Pflege- und Berufsverständnis

Dem Konzept VKP Pflege liegt das Verständnis zugrunde, dass sich die Verantwortung von Pflegefachpersonen für die Gestaltung, Organisation und Steuerung komplexer Pflegeprozesse in akuten und dauerhaften Pflegesituationen und verschiedenen Versorgungskontexten auf Menschen aller Altersstufen erstreckt (vgl. HUNDENBORN 2023, S. 150). Dabei umfasst professionelles Pflegehandeln gesundheitsfördernde und präventive, kurative, rehabilitative, palliative und sozial-pflegerische Dimensionen. Pflegehandeln ist zudem (pflege-)wissenschaftlich zu begründen und auf der Grundlage einer spezifischen Pflegeethik

zu rechtfertigen (vgl. § 5 PflBG; § 4 PflBG). Vor diesem Hintergrund stehen die vorbehaltenen Tätigkeiten im Mittelpunkt des dem Konzept VKP Pflege zugrundeliegenden Pflege- und Berufsverständnisses. Die Erhebung und Feststellung des individuellen Pflegebedarfs, die Organisation, Gestaltung, Steuerung und Planung des Pflegeprozesses sowie die Analyse, Evaluation, Sicherung und Entwicklung der Qualität der Pflege (§ 4 PflBG) stellen den Kern des selbstständigen Aufgabenbereichs von Pflegefachpersonen in Deutschland dar und waren damit auch handlungsleitend bei der Konzeptentwicklung.

Erweitert wird dieses Verständnis um eine subjektorientierte Perspektive (vgl. ERTL-SCHMUCK 2023): Pflegefachpersonen stehen vor der zentralen Aufgabe, eine professionelle Beziehung zu den zu pflegenden Menschen sowie ihren Bezugspersonen aufzubauen, die auf hermeneutischer (Fall-)Kompetenz, einem Bewusstsein für Leiblichkeit und einer kritischen Reflexion von Machtansprüchen beruht. Ihr Handeln zielt darauf ab, die Subjektanteile und Ressourcen der Betroffenen zu stärken und sie in ihrer Würde und Selbstbestimmung in einem hilfreichen Interaktionsprozess zu begleiten. Dies erfordert die Identifizierung von Pflegebedarfen und die Begründung von Entscheidungen auf Basis (pflege-)wissenschaftlicher Erkenntnisse. Die berufliche Praxis ist dabei von hoher Komplexität geprägt: Sie findet in einem Feld professioneller Unbestimmtheit statt, das von Interaktionsdichte, einem besonderen Körper- und Leibbezug und oft flüchtigen Begegnungen gekennzeichnet ist. Pflegefachpersonen müssen in diesen Situationen Ungewissheit aushalten können und ein erweitertes Handlungsverständnis entwickeln, das über rein zweckrationales, standardisiertes Handeln hinausgeht. Anstatt nur Routinen auszuführen, müssen sie fähig sein, gemeinsam mit den Betroffenen und anderen Professionen Entscheidungsprozesse auszuhandeln.

Eine wesentliche Anforderung im Pflegeberuf ist die kritische Reflexionsfähigkeit bezüglich der gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen wie Ökonomisierung, Personalmangel und tradierte Machtverhältnisse. Pflegefachpersonen sollen sich nicht nur reaktiv verhalten, sondern sich partizipativ und kreativ in die Gestaltung des Gesundheitswesens einbringen. Ebenso zentral ist eine ausgeprägte leibliche Sensibilisierung, um für das Erleben der zu pflegenden Menschen und für nonverbale Kommunikation empfänglich zu sein sowie ein Gespür für die Situation entwickeln zu können. Dies hilft, funktionale Körpermodelle zu überwinden und den Menschen in seiner Ganzheit wahrzunehmen. Schließlich sind ethische Verantwortung und Mitmenschlichkeit unabdingbar, wobei die Anerkennung des gegenseitigen Angewiesenseins als fundamentaler Wert verstanden wird (vgl. ERTL-SCHMUCK 2023).

Auch die doppelte Handlungslogik (vgl. REMMERS 2011) ist grundlegend für das im Konzept VKP Pflege hinterlegte Pflege- und Berufsverständnis. Sie beschreibt eine grundlegende Spannung im professionellen pflegerischen Handeln, die kennzeichnend für personenbezogene Dienstleistungsberufe ist. Pflegefachpersonen müssen demnach gleichzeitig zwei (manchmal gegensätzlichen) An-

sprüchen gerecht werden. Auf der einen Seite erfordert professionelle Pflege die Anwendung von allgemeingültigem, wissenschaftlich fundiertem Wissen. Dies umfasst standardisierbares, instrumentelles Regel- und Verfügungswissen. Die alleinige Beherrschung dieses Wissens ist für die pflegerische Praxis jedoch nicht ausreichend. Auf der anderen Seite ist die Fähigkeit zentral, sich auf die individuelle Situation des Gegenübers einzulassen.

Die Transformation und Weiterentwicklung des beruflichen Selbstverständnisses haben im Kontext von Vorbereitungskursen auf die Kenntnisprüfung eine besondere, spezifische Bedeutung. International qualifizierte Pflegefachpersonen haben bereits ein professionelles Selbstverständnis des Pflegeberufs in ihrem Herkunftsland entwickelt und in ihrer Berufserfahrung – die von individuell unterschiedlicher Dauer ist und im jeweiligen Pflege- und Gesundheitssystemen erworben wurde – stabilisiert. Im Rahmen des Anerkennungsverfahrens und mit Beginn ihrer Tätigkeit in Deutschland stehen sie vor der Herausforderung, ihr berufliches Selbstverständnis als Teil ihrer beruflichen Identität ggf. zu transformieren, mit den in Deutschland erlebten Verständnissen abzugleichen und auf die vorherrschenden Bedingungen zu übertragen. Das Konzept VKP Pflege trägt diesem Aspekt Rechnung, indem die Unterstützung des beruflichen Identitätsentwicklungsprozesses als übergeordnetes Bildungsziel und entsprechende Lerngelegenheiten, Lernsituationen und Lerngegenstände konzeptionell verankert wurden.

6.4 Berufs- und Handlungsfeldanalyse

Zur professions- und handlungstheoretischen Begründung des Konzepts war es zunächst erforderlich zu definieren, welche Kompetenzen und Qualifikationen notwendig sind, um berufsspezifische Situationen und Arbeitsaufgaben von Pflegefachpersonen (erfolgreich) bewältigen zu können. Zur Erfassung der Anforderungen der Berufswirklichkeit wurden das PflBG, die PflAPrV sowie die Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG hinsichtlich der erforderlichen und zu erwerbenden Kompetenzen zur Ausübung des Berufs der Pflegefachperson analysiert. Weitere Schritte waren:

Literaturrecherche und -analyse

Zur Identifizierung relevanter Berufsfeldanalysen in der Pflege wurde eine Literaturrecherche durchgeführt. In die Konzeptentwicklung flossen insbesondere die Analysen von SCHNEIDER, KUCKELAND und HATZILIADIS ein, die 40 berufliche Kernaufgaben in der Pflege beschreiben (vgl. SCHNEIDER/KUCKELAND/HATZILIADIS 2019, S. 26f.), sowie jene von WALTER und FRITZENWANKER (2024), die situative sowie prinzipielle Kernaufgaben von Pflegefachpersonen identifizierten. Die Analysen bilden die Grundlage für curriculare Entwicklungen in der Pflegeausbildung. Da international qualifizierte Pflegefachpersonen jedoch bereits über entwickelte und ggf. durch Berufserfahrung gefestigte Handlungskompetenzen verfügen, wurden ergänzend weitere Analysen vorgenommen.

Dokumentenanalyse

Auf Basis der Analyse von Feststellungsbescheiden (n=66) und Mustergutachten (n=21) der Gutachtenstelle für Gesundheitsberufe (GfG) der fünf häufigsten Herkunftsländer anerkennungssuchender Pflegefachpersonen im Jahr 2021 (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2022) sowie der Ukraine wurden Lernanforderungen und -bedarfe international qualifizierter Pflegefachpersonen identifiziert. Die Ergebnisse zeigten eine große Heterogenität an Lernvoraussetzungen und zu berücksichtigenden Lernanforderungen.

Qualitative Interviews

Im Rahmen der Interviews mit international qualifizierten Pflegefachpersonen wurden erlebte Irritationen, Unterschiede in Bezug auf die Handlungsfelder und das Aufgabenprofil und -spektrum sowie als schwierig erlebte Situationen (Eigenperspektive) ermittelt. Diese (narrativ) geschilderten Situationen und Handlungsanlässe wurden zur Ableitung von Lern- und Informationsbedarfen sowie zur Auswahl von Lernsituationen und Lern- und Entwicklungsaufgaben herangezogen.

Gruppeninterviews

Zusätzlich zu den Einzelinterviews mit international qualifizierten Pflegefachpersonen wurden im Konzeptentwicklungsprozess auch Gruppeninterviews mit dieser Zielgruppe durchgeführt (2 Gruppeninterviews; n=5 Teilnehmende), im Rahmen derer sogenannte „Critical incidents“ (FLANAGAN 1954) erhoben und anschließend ausgewertet wurden. Die Teilnehmenden wurden gebeten, Berufs- und Pflegesituationen zu beschreiben, die sie in ihrer pflegerischen Tätigkeit in Deutschland erlebt und die sie nachhaltig (negativ oder positiv) beeindruckt haben. Auch Kompetenzen, Strategien und Ressourcen zur Bewältigung von schwierigen und herausfordernden Situationen wurden erfasst.

Bei den insgesamt 22 geschilderten Berufs- und Pflegesituationen handelte es sich z.B. um Notfallsituationen, Kommunikationssituationen mit zu pflegenden Menschen oder deren An- und Zugehörigen oder um Situationen in der Zusammenarbeit im (interprofessionellen) Team, in denen die Teilnehmenden u. a. (kommunikative) Konflikte oder Diskriminierung erlebten.

Die geschilderten Handlungssituationen wurden im modularisierten Curriculum als den modularen Einheiten zugrunde liegende Handlungssituationen konzeptionell verankert. Zudem wurden daraus Arbeits- und Lernaufgaben zur Erarbeitung am Lernort Praxis abgeleitet.

6.5 Bildungstheoretische und fachdidaktische Fundierung und Bildungsverständnis

Dem Konzept VKP Pflege liegt das bildungstheoretisch fundierte Konzept der Subjektorientierten Pflegedidaktik (vgl. ERTL-SCHMUCK 2000; 2010; 2022; 2023) zugrunde (siehe Kapitel 6.6). Demnach wird Bildung als Subjektentwicklung verstanden, die mit einer „Stärkung der Ich-Kräfte“ sowie einer „Erweiterung von Selbst- und Weltentwürfen“ (ERTL-SCHMUCK 2023, S. 250) einhergeht. Bei der Gestaltung von Bildungsprozessen stehen also, neben der (Weiter-)Entwicklung von Handlungskompetenzen, die (kritische) Reflexionsfähigkeit, Mündigkeit, Mitmenschlichkeit, Emanzipation sowie Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit der (Lern-)Subjekte im Mittelpunkt. Bildungsprozesse zielen auf die Entwicklung beruflicher Identität, die Anbahnung – im Falle der international qualifizierten Pflegefachpersonen auf die Transformation und Weiterentwicklung – beruflichen Könnens sowie auf die Erweiterung von „Handlungsmöglichkeiten sowie gesellschaftliche[r] Teilhabe“ (ERTL-SCHMUCK 2023, S. 250). Dabei werden das „Spannungsverhältnis zwischen Selbst- und Fremdbestimmung, die Strukturen des Objekt-Seins und die Macht- und Herrschaftsverhältnisse“ (ebd., S. 254), die den Lernprozess international qualifizierter Pflegefachpersonen beeinflussen, kritisch reflektiert und im Lehr-Lern-Arrangement gemeinsam Handlungsmöglichkeiten ausgelotet (vgl. ERTL-SCHMUCK 2023, S. 254). Ergänzend zu konstruktivistischen Ansätzen, „in denen das autonome und starke Subjekt“ (ERTL-SCHMUCK 2023, S. 247) in den Mittelpunkt gerückt wird, werden im subjektorientierten Ansatz nämlich auch „Facetten eines vagen und schwachen Subjekts“ (ebd., S. 247) in den Blick genommen. In Bildungsprozessen werden also auch fremdbestimmte Anteile des Lernens und Widerstände, Irritationen sowie Widersprüche, die „in Lehr-Lern-Prozessen aufscheinen“ (ebd., S. 247), als Bildungsanlässe aufgenommen und bearbeitet. Lehr- und Lernarrangements sind dabei – im Sinne des dialogischen Prinzips – von Aushandlungsprozessen zwischen den Lehrpersonen oder Anleitenden und den Lernenden geprägt, die die ganze Lernsituation umfassen.

Begründet in dem Verständnis, dass pflegeberufliches Handeln „von den professionellen Akteuren und den zu pflegenden Menschen und ihren Bezugspersonen mitkonstituiert“ (ERTL-SCHMUCK 2023, S. 253) wird, verweist die Subjektorientierte Didaktik nach ERTL-SCHMUCK auf ein zweifaches Subjektkonzept: Zum einen geht es um die Lernsubjekte, zum anderen um die zu versorgenden Menschen und ihre Bezugspersonen. Leibphänomenologische Bezüge und die körperlich-leibliche Sensibilisierung als Gegenstand des Lehrens und Lernens integrierend (vgl. ERTL-SCHMUCK 2023; 2022), richtet sich die Aufmerksamkeit in Bildungs- und Lernprozessen also auf alle Beteiligten, die in diesen sowie in beruflichen Handlungsprozessen und -situationen handeln.

Den aus diesem Bildungsverständnis abgeleiteten Bildungszielen wird im Konzept VKP Pflege auf verschiedenen Ebenen Rechnung getragen, z.B. bei der Auswahl der übergeordneten Bildungsziele, der Begründung des Lehr- und Lernverständnisses sowie des Pflege- und Berufsverständnisses. Weiterhin wird die

Subjektorientierung als Konstruktionsprinzip verankert. Damit nahm der Ansatz als Orientierungs-, Reflexions- und Begründungsrahmen Einfluss sowohl auf die dem Entwicklungsprozess zugrunde liegende Haltung als auch konkret auf die Analyse und Auswahl der Lernsituationen, Lerngegenstände und Lernziele sowie auf die anzubahnenen Kompetenzen.

6.6 Pflegewissenschaftliche und didaktische Grundlagen

Im Folgenden werden die pflege- und bezugswissenschaftlichen sowie weiteren didaktischen Ansätze beschrieben, die Einfluss auf die Entwicklung des Konzepts VKP Pflege genommen haben.

6.6.1 Constructive Alignment

Für die Gestaltung kompetenzorientierter Lehr- und Lernprozesse bei der Vorbereitung international qualifizierter Pflegefachpersonen auf die Kenntnisprüfung ist auch der didaktische Ansatz des „Constructive Alignment“ (BIGGS 2003; GILLEN 2013) von Bedeutung, welcher bisher vor allem in der Hochschuldidaktik zur Anwendung kommt (vgl. LÖWENSTEIN 2022, S. 149).

Der Ansatz geht davon aus, dass bereits beim Treffen curricularer und didaktischer Entscheidungen zur Gestaltung von Lehr- und Lernarrangements eine Kohärenz zwischen den Kompetenzen (Outcome) und der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen sowie Prüfungsformaten (Output) anzustreben ist (vgl. WILDT/WILDT 2011, S. 9). Nur so könne sichergestellt werden, dass mit der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen die tatsächlich angestrebten Kompetenzen gefördert und die geförderten Kompetenzen schließlich geprüft werden. Nach KAUFHOLD und WEYLAND bestehe ohne diese logische Verknüpfung und Abstimmung die Gefahr, „dass Lernprozesse primär an den Prüfungen, nicht aber an den angestrebten Kompetenzen ausgerichtet werden“ (KAUFHOLD/WEYLAND 2024, S. 327).

„Constructive Alignment“ als Begriff verweist zum einen auf das dem Ansatz zugrunde liegende konstruktivistische Lehr- und Lernverständnis: Lernen wird als ein aktiver Prozess verstanden, der von den Lernenden selbstständig und selbsttätig kreiert wird. Zum anderen verweist der Begriff auf das didaktische Handeln der Lehrenden und Anleitenden. Diese sind dafür verantwortlich, „Lernumgebungen zu schaffen, die die gewünschten Lernaktivitäten ermöglichen, um das angestrebte Lernergebnis zu erzielen“ (GILLEN 2013, S. 9). Hierzu müssen die eingesetzten Lehr- und Anleitungsmethoden, die Lehr- und Lernprozesse, die Prüfungsformen und das angestrebte Lernergebnis miteinander korrespondieren (vgl. GILLEN 2013, S. 9).

Nach LÖWENSTEIN, die den Ansatz mit Bezug zur generalistischen Pflegeausbildung aufgreift, kann die berufliche Handlungsfähigkeit der Lernenden durch das Erreichen der formulierten Kompetenzziele der PflAPrV als Outcome der Lehr- und Lernprozesse angesehen werden (vgl. LÖWENSTEIN 2022, S. 149). Demnach sollten zur Überprüfung der Lehr- und Lernprozesse Prüfungsformate und -formen gewählt werden, die die Lernenden schrittweise auf die beruflichen und situativen Anforderungen und gleichzeitig auf die Abschlussprüfung (hier: Kenntnisprüfung) vorbereiten. Bei der Wahl kompetenzorientierter Prüfungsformen und -formate sind zudem sowohl eine subjektbezogene als auch eine funktionale Zielperspektive relevant (vgl. KAUFHOLD/WEYLAND 2024, S. 331). Erstere ist eher auf den individuellen Lern- und Entwicklungsprozess der Lernenden ausgerichtet und kann mit „formativen Prüfungsprozessen“ überprüft werden, „in denen vor allem (Zwischen-)Etappen des Lern- und Entwicklungsstandes der Lernenden mit dem Ziel betrachtet werden, diese durch konstruktives Feedback in ihrem Lern- und Kompetenzentwicklungsprozess zu unterstützen“ (KAUFHOLD/WEYLAND 2024, S. 331). Bei einer funktionalen Zielperspektive hingegen geht es darum, inwiefern die Lernenden über die erforderlichen und definierten Kompetenzen verfügen. Zur Überprüfung seien summative Prüfungen bedeutsam, „die eine abschließende Einschätzung der Kompetenzen zu den mit einer Ausbildung oder einem Ausbildungsabschnitt verbundenen Anforderungen zum Ziel haben“ (KAUFHOLD/WEYLAND 2024, S. 331f.).

Der Ansatz des „Constructive Alignment“ war für die Entwicklung des Konzepts VKP Pflege insofern relevant, als die Auswahl der Lernergebnisse mit den Anforderungen und Vorgaben der Kenntnisprüfung abgestimmt wurde. Weiterhin orientierten sich die methodisch-didaktischen Hinweise zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen an den festgelegten Lernzielen und Kompetenzen. Schließlich wurde auch die Auswahl möglicher Prüfungsformate im Kursverlauf auf Basis der angestrebten Lernziele und -ergebnisse sowie in Abstimmung mit den curricular abgebildeten Lehr- und Lernprozessen getroffen.

6.6.2 Systemischer Ansatz von Pflege

Für die Entwicklung des Konzepts VKP Pflege stellte auch der systemische Ansatz von Pflege nach HUNDEBORN und KREIENBAUM (1994, zit. nach HUNDENBORN 2007, S. 42) eine relevante Grundlage dar, die dazu dient, Strukturen pflegerischen Handelns zu verstehen und zu verdeutlichen. Zugleich bildet er die Grundlage für eine fallorientierte Didaktik in der Pflege und eine Orientierungshilfe beim Einsatz fallbezogener Lehr- und Lernmethoden (vgl. GOLD u. a. 2027).

Dem systemischen Ansatz liegt das Verständnis zugrunde, dass berufliche Handlungskompetenzen auf Situationen bezogen sind und deren (Weiter-)Entwicklung „an den Handlungsvollzug, an das Tätigwerden, sowie an die damit einhergehenden Erfahrungen im Sinne reflektierten Handelns“ (HUNDENBORN 2007, S. 10) gebunden sind. Pflegeberufliches Handeln vollzieht sich demnach in einmaligen, konkreten beruflichen Handlungssituationen, die als sogenannte „Orte“ verstanden werden können, „an denen menschliche Handlungsfähigkeit eingefordert

ist, an denen sie sich äußert, an denen sie sich bewährt oder scheitern kann“ (Kaiser 1985, zit. nach HUNDENBORN 2007, S. 43). Berufliche Handlungssituationen sind jedoch nicht isoliert zu betrachten, da sie in unterschiedliche Systemebenen – Wertesystem, Gesellschaft und Institution – eingebettet sind. So prägt zum einen die Ebene der Institution mit ihren spezifischen Zielsetzungen, Vorgaben, Standards, Ressourcen etc. das Handeln in Pflege- und Berufssituationen maßgeblich mit. Die Institution ist geprägt von den gesellschaftlich vermittelten Ansprüchen, gesamtgesellschaftlichen Prozessen und Ereignissen. Letztere werden wiederum basierend auf dem in der Gesellschaft geltenden Wertesystem und den zugrunde liegenden Wertauffassungen interpretiert. Alle Systemebenen (Makro-, Meso- und Mikroebene) nehmen Einfluss auf das Handeln in der Situation, indem sie z. B. die Handlungsalternativen der beteiligten Personen fördern oder begrenzen (vgl. HUNDENBORN/KNIGGE-DEMAL 1998, zit. nach HUNDENBORN 2007, S. 43).

Kerngedanke ist, dass Situationen zwar einmalig und einzigartig sind, es dennoch etwas Wiederkehrendes und Gemeinsames gibt – also sogenannte konstitutive Elemente der Situation –, anhand derer sich Situationen vergleichen lassen (vgl. HUNDENBORN 2007, S. 45). Diese Elemente, die in den Rahmenlehrplänen der Fachkommission nach § 53 PflBG modifiziert wurden (vgl. FACHKOMMISSION NACH § 53 PflBG 2020, S. 12ff.), sind:

- ▶ die Pflege- bzw. Handlungsanlässe,
- ▶ das Erleben und Verarbeiten durch die beteiligten Personen,
- ▶ die relevanten Akteure,
- ▶ die Kontextbedingungen (Meso- und Makroebene) und
- ▶ die Handlungsmuster.

Berufliches Handeln von Pflegefachperson bleibt jedoch nicht auf Pflegesituationen beschränkt, sie sind auch „auf anderen Systemebenen unmittelbar zum Handeln aufgefordert“ (HUNDENBORN 2007, S. 49), z. B. zur Bewältigung beruflicher Dilemma- und Problemsituationen oder zur Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses. Die Kompetenzentwicklung in der Pflege sollte also nicht nur auf die Bewältigung von Pflegesituationen, sondern auch auf andere berufsrelevante Situationen wie z. B. gesellschaftliche Konfliktsituationen ausgerichtet sein (vgl. ebd.).

Bei der Entwicklung des Konzepts VKP Pflege diene der systemische Ansatz zum einen als Orientierungs- und Strukturierungshilfe bei der Analyse der empirisch identifizierten Lernbedarfe international qualifizierter Pflegefachpersonen (siehe Kapitel 5). Zum anderen wurde die Situationsorientierung als leitendes Konstruktionsprinzip konzeptionell verankert. Der systemische Ansatz dient auch der Begründung einer fallorientierten Didaktik (vgl. HUNDENBORN 2007), welche für die Gestaltung von Lehr- und Lernarrangements im Kontext von Vorbereitungskursen auf die Kenntnisprüfung besonders geeignet erscheint (vgl. GOLD u. a. 2027).

6.6.3 Pflege- und bezugswissenschaftliche Grundlagen

Bei der Konzeptentwicklung wurden neben den in den Rahmenplänen der Fachkommission hinterlegten pflegetheoretischen Bezügen folgende weitere Grundlagen berücksichtigt:

- ▶ pflege- und bezugswissenschaftliche Erkenntnisse zur Migration und Integration international qualifizierter Pflegefachpersonen,
- ▶ pflege- und bezugswissenschaftliche Erkenntnisse zu Anerkennungsverfahren und prozessen im Pflege- und Gesundheitswesen in Deutschland,
- ▶ pflegewissenschaftliche und (pflege-)didaktische Ansätze und Erkenntnisse zur Gestaltung diversitätssensibler Lehr- und Lernarrangements in der Pflegebildung,
- ▶ sprachwissenschaftliche Ansätze und Erkenntnisse zur Sprachentwicklung in der Pflege, zum integrierten Fach- und Sprachlernen, zum sprachsensiblen Unterricht und zur sprachsensiblen Anleitung.

Die gewonnenen Erkenntnisse sind insbesondere bei der Ausdifferenzierung der Lernfelder, bei der Auswahl von Lernsituationen, Lernzielen und Lerngegenständen und bei der Formulierung von methodisch-didaktischen Hinweisen und Empfehlungen eingeflossen.

6.7 Lerntheoretische Fundierung und Lehr- und Lernverständnis

In diesem Kapitel erfolgt die Darstellung der lerntheoretischen Fundierung und des Lehr- und Lernverständnisses sowie der damit einhergehenden Prämissen des Lernens und Lehrens, welche dem Konzept VKP zugrunde liegen.

6.7.1 Konstruktivistisches Lehr- und Lernverständnis

Das Konzept VKP Pflege basiert auf einem konstruktivistischen Lehr- und Lernverständnis (vgl. ARNOLD 2012; REICH 2010; SIEBERT 2005; OLBRICH 2009).

Der **Konstruktivismus** als Erkenntnistheorie beruht auf der Annahme, dass die individuelle Wirklichkeit eines Menschen immer eine selbst konstruierte Wirklichkeit darstellt. Neues Wissen und neue Impulse von außen werden von Lernenden demnach nicht einfach passiv aufgenommen, sondern aktiv konstruiert. Lernende konstruieren sich somit eine subjektive und ausschnittshafte Wirklichkeit und zwar in Abhängigkeit von ihrem Vorwissen, ihren Wahrnehmungen, ihren individuellen biografisch erworbenen Denkmustern und in Abhängigkeit von den Handlungskontexten sowie der Affektlage, in denen sie sich befinden (vgl. REICH 2010; OLBRICH 2009).

Diesem Lehr- und Lernverständnis folgend, basiert das Konzept VKP Pflege auf den folgenden zentralen Annahmen:

- ▶ Lernen kann als ein aktiver, selbstgesteuerter, eigensinniger Prozess verstanden werden. Im Mittelpunkt steht ein offenes, problem- und situationsorientiertes Lernen (vgl. ARNOLD 2012, S. 46). Dabei werden nicht nur die selbstbestimmten Anteile, sondern auch die „fremdbestimmten Anteile des Lernens und Widerstände, Irritationen sowie Widersprüche“ (ERTL-SCHMUCK 2023, S. 247) als Lern- und Bildungsanlässe aufgenommen und bearbeitet.
- ▶ Lernen benötigt zwar Informationen, Anregungen, Rückmeldungen und Lernhilfen, lässt sich aber nicht „von außen“ festlegen und begrenzen. Wie oder was gelernt wird, hängt weniger von den Lerngegenständen und „Inputs“ von außen ab als vielmehr von den individuellen kognitiv-emotionalen Voraussetzungen (vgl. ARNOLD 2012, S. 46), der Befindlichkeit und Affektlage der Lernenden etc. Lernen ist demnach „biografieabhängig“ und „situiert“ – also kontextgebunden (vgl. SIEBERT 2005, S. 32). Lernstile und Lerninteressen werden zudem geprägt von biografischen Erfahrungen, von beruflichen Anforderungen, der familiären Situation etc. (vgl. SIEBERT 2017, S. 28).
- ▶ Es wird nur das nachhaltig gelernt, was individuell als „sinnvoll“ erlebt wird – was den Lernenden „momentan wichtig und nützlich (viabel) erscheint, aber auch das, was einen Neuigkeitswert hat“ (SIEBERT 2017, S. 29). Lerngegenstände werden erst dann zum subjektiv relevanten Lerninhalt, wenn sie anschlussfähig sind, lebenspraktische Bedeutsamkeit für die Identitätsentwicklung der Lernenden aufweisen und praxisrelevant sind. Nur das Wissen, mit dem sich die Lernenden identifizieren können, kann zu einer Erweiterung ihres Repertoires an Handlungen und Problemlösungen führen (vgl. SIEBERT 2005, S. 32).
- ▶ Lernen im Erwachsenenalter und in der Erwachsenenbildung ist in erster Linie Anschluss- und Ergänzungslernen. Die Lernenden verfügen über vielfältige Wissensbestände, Kompetenzen, Lebens- und Lernerfahrungen, die sich darauf auswirken, welche Informationen wie verarbeitet werden: „Wir hören, was wir verstehen können, was in unsere Schemata passt, was anschlussfähig ist, was brauchbar und ‚bemerkenswert‘ erscheint“ (SIEBERT 2005, S. 30f.). Anschluss- und Ergänzungslernen hat vor allem bestätigende und stabilisierende Wirkung (vgl. SIEBERT 2005, S. 26f.). Kritische (Lebens-)Ereignisse, biografische Übergänge (sogenannte Transitionsprozesse) etc. sind jedoch besonders lernsensibel und befördern auch transformatives Lernen – also das Aufdecken und Verändern bereits verfestigter Denk- und Deutungsmuster.
- ▶ Neben der persönlichen Motivation sind kognitive und emotionale Kompetenzen zum nachhaltigen Lernen (Selbstlernfähigkeiten) erforderlich, die z.B. mithilfe von Lernhilfen, Lernberatungen und Reflexionsprozessen geübt und weiterentwickelt werden können. Zudem sind Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von großer Bedeutung: „je größer das Selbstvertrauen, je realistischer die Selbstevaluation, desto größer die Lernleistung“ (SIEBERT 2017, S. 29).
- ▶ Für ein nachhaltiges Lernen sind auch eine angenehme Lernatmosphäre sowie die Gestaltung lernwirksamer Lernumgebungen (vgl. LÖWENSTEIN 2022, S. 14)

und Lernsettings von Bedeutung. So können z. B. angenehm und geschmackvoll eingerichtete Räume, Bilder und Gegenstände, aber auch freundliche Umgangsformen, Humor und ein „Klima der wechselseitigen Anerkennung“ (LÖWENSTEIN 2022, S. 36) die Lust am Lernen fördern.

6.7.2 Lernen als lebensbegleitender Prozess

„Lernen ist als sinnhafte Selbst- und Weltkonstruktion ein lebenslanger Prozess“ (SIEBERT 2005, S. 30). Lebenslanges oder auch lebensbegleitendes Lernen wird im PflBG definiert als „ein Prozess der eigenen beruflichen Biographie [...] und die fortlaufende persönliche und fachliche Weiterentwicklung“ (§ 5 Abs. 1 PflBG). Es umfasst „sämtliche Lernvorgänge und Lernarrangements [...], die dazu führen, dass sich Lernende ein Leben lang neues Wissen und neue Kompetenzen selbstständig aneignen können“ (HASELHORST 2014, S. 41). Dabei handelt es sich um bewusstes, zielorientiertes und systematisches Lernen von der Kindheit bis ins hohe Alter, das formales, nicht formales sowie informelles Lernen umfasst (vgl. DIETSCHKE/MEYER 2005, S. 13).

Im Konzept VKP Pflege wird zwar das formale Lernen fokussiert, zugleich aber auch die Reflexion informell erworbener Kompetenzen sowie des informell erworbenen Wissens ermöglicht. Das Lernen als lebensbegleitender Prozess wird angeregt und gefördert, u. a. indem die Handlungs-, Transfer- und Reflexionskompetenzen der Pflegefachpersonen in Anerkennung weiterentwickelt werden. Die (Weiter-)Entwicklung der Selbstlernkompetenzen der Teilnehmenden wird ebenfalls in Form von Empfehlungen berücksichtigt – der Umfang wird jedoch nicht festgelegt, sondern von den Lehrenden und Anleitenden selbst gewählt. Mit der Berücksichtigung und Initiierung von Selbstlernphasen kann so das selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lernen unterstützt werden.

6.7.3 Lernen im Kontext von Transkulturalität und Diversität

Lehren und Lernen im Rahmen von Vorbereitungskursen auf die Kenntnisprüfung finden, aufgrund der Heterogenität der Zielgruppe, immer im transkulturellen Kontext und unter Bedingungen von Diversität statt. Die Arbeit mit der Lerngruppe erfordert deshalb die Gestaltung transkultureller und diversitätssensibler Lehr- und Lernarrangements und die Gestaltung einer diversitätssensiblen Lernumgebung (vgl. GOLD u. a. 2020; LINDENFELSER/DOMMES-TRAUTMANN 2020). Ebenso sollten die mit der Diversität der Lerngruppe einhergehenden Chancen, Potenziale und Herausforderungen sowie (Diskriminierungs-)Risiken berücksichtigt werden.

Im Konzept VKP Pflege finden die mit der Diversität der Lerngruppe einhergehenden Anforderungen an die Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen systematisch Berücksichtigung, z. B. bei den Konstruktionsprinzipien, bei der Formulierung von Lernergebnissen und bei der Auswahl von Lerngegenständen und Lernsituationen. Anregungen für eine diversitätssensible Gestaltung von Unter-

richt und Anleitung sowie zur Gestaltung transkultureller Begegnungs- und Erfahrungsräume finden sich zudem im Methodenkoffer für Lehrpersonen und Anleitende (vgl. GOLD u. a. 2027).

6.7.4 Fach- und Sprachlernen

„Unsere Sprache ist das wichtigste Medium unserer Wirklichkeitserzeugung“ (SIEBERT 2005, S. 56). So ist eine umfassende Handlungskompetenz zentrale Voraussetzung für die Ausübung des Pflegeberufs. Sprachhandlungskompetenz wiederum, die Sprache stets in Verbindung mit pflegeberuflichem Handeln betrachtet, ist unverzichtbarer Teil dieser berufsbezogenen Handlungskompetenz. Sprachförderung für Pflegefachpersonen in Anerkennung sollte daher praxisnah und handlungsorientiert gestaltet sein und authentische Kommunikationsanforderungen im Berufsalltag abbilden (vgl. BECHMANN 2024, S. 397ff.).

Die sprachlich-kommunikativen Anforderungen an Pflegefachpersonen in Anerkennung ergeben sich aus typischen pflegeberuflichen Handlungen wie Informieren, Beraten, Motivieren, Anleiten, Aufklären oder Geben von emotionaler Unterstützung (vgl. MANTZ 2015). Diese beruflichen Handlungen erfordern ein breites Spektrum an sprachlichen Kompetenzen – von der mündlichen zur schriftlichen Kommunikation und vom Erklären komplexer Sachverhalte, von der inter- und intraprofessionellen Kommunikation über aktives Zuhören bis hin zur nonverbalen Kommunikation. Aber auch der situationsbedingte Wechsel zwischen Alltagssprache, Bildungssprache und Fachsprache mit der verständigungsorientierten Verwendung des dazugehörigen Wortschatzes wird, je nach Gesprächspartnerin und Gesprächspartner oder Kommunikationssetting, erwartet. Es werden also unterschiedliche und komplexe sprachliche Kompetenzen benötigt. Für die Gestaltung von Sprachförderangeboten ergeben sich daraus differenzierte Lernziele für den Erwerb berufssprachlicher Handlungskompetenz:

- ▶ im schriftlichen Bereich etwa das Dokumentieren, Planen, Lesen und Verfassen von Texten,
- ▶ im mündlichen Bereich beispielsweise das Beraten, Anleiten, Argumentieren, der Einsatz gezielter Gesprächstechniken, Fallbesprechungen oder Übergabegespräche
- ▶ sowie übergreifende Ziele wie der Aufbau eines fachbezogenen Wortschatzes und die Entwicklung von Lernstrategien (vgl. BECHMANN 2024, S. 397ff.).

Bewährte Ansätze zur Förderung berufssprachlicher Handlungskompetenzen sind der enge Bezug zu beruflichen Handlungssituationen und die Integration fachlicher Inhalte in den Sprachlernprozess und umgekehrt. Ziel ist der Aufbau einer kommunikativen Handlungskompetenz, die sowohl fachliche als auch sprachliche Anforderungen berücksichtigt (vgl. BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE 2021b, S. 5f.).

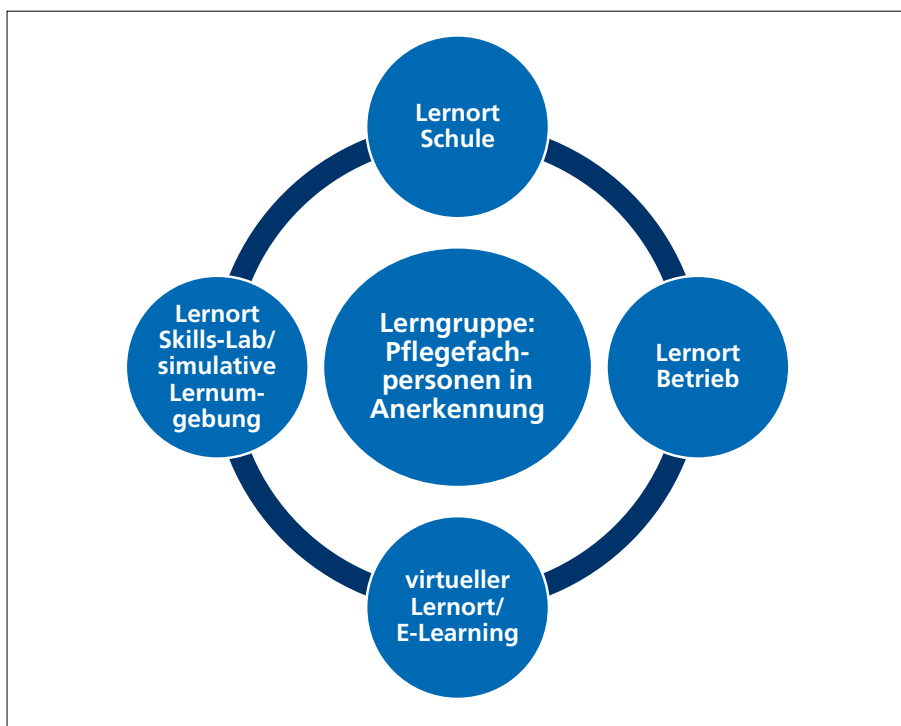
Insgesamt zeigt sich, dass die Förderung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen in der Pflege integriert, handlungsorientiert und praxisnah erfolgen muss. Nur so können internationale Pflegefachpersonen sowohl auf die komplexen Kommunikationsanforderungen des Berufsalltags als auch auf die Kenntnisprüfung gezielt vorbereitet werden.

Im Konzept VKP Pflege wird demnach – kontinuierlich und systematisch – eine Verknüpfung von Fach- und Sprachlernen an allen Lernorten verankert. Dies geschieht über die Festlegung weiterzuentwickelnder sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen (Zielebene), die Berücksichtigung von sprachlichen Lernbedarfen bei der Auseinandersetzung mit beruflichen Handlungssituationen (Inhaltsebene) und über die Verankerung von Hinweisen zur Gestaltung sprachsensiblen Unterrichts oder sprachsensibler Anleitung (methodisch-didaktische Ebene).

6.7.5 Lernen an unterschiedlichen Lernorten

Das Konzept VKP Pflege geht von der Prämisse aus, dass die angestrebte (Weiter-)Entwicklung von Handlungskompetenzen international qualifizierter Pflegefachpersonen nur durch das Zusammenwirken aller Lernorte erreicht werden kann (vgl. BLANK/STIEBERITZ 2024, S. 117). Für ein ganzheitliches und nachhaltiges Lernen ist es demnach erforderlich, alle Lernorte und deren spezifische Systemlogiken, Anforderungen und Rahmenbedingungen konzeptionell zu berücksichtigen und in der Umsetzung des Konzepts Maßnahmen der Lernortkooperation zu etablieren.

Abbildung 4: Lernorte Konzept VKP Pflege



Quelle: eigene Darstellung

Lernort Pflegeschule/Bildungseinrichtung

Das Lernen am Lernort Pflegeschule/Bildungseinrichtung ermöglicht den Lernenden eine intensive, arbeitsorientierte (vgl. DEHNBOSTEL 2022, S. 50) und damit praxisorientierte, reflexive Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen. Es ist geprägt vom Austausch und der Zusammenarbeit in der Gruppe und wird sowohl im theoretischen als auch im fachpraktischen Unterricht begleitet und unterstützt. Im Mittelpunkt des Lernens steht die (Weiter-)Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen anhand relevanter Pflege- und Berufssituationen mit exemplarischem Charakter. Im Konzept VKP Pflege stellt das modularisierte Curriculum (SCHNEPF u. a. 2027) den Rahmen für eine Vorbereitung international qualifizierter Pflegefachpersonen am Lernort Pflegeschule/Bildungseinrichtung dar.

Lernort Betrieb

Am Lernort Praxis lernen Pflegefachpersonen in Anerkennung durch Arbeitshandlungen im realen Arbeitsprozess sowie durch (Praxis-)Anleitungen und Begleitungen am Arbeitsplatz (vgl. DEHNBOSTEL 2022, S. 50f.). Sie lernen in authentischen Pflege- und Berufssituationen in Zusammenarbeit mit zu pflegenden Menschen, ihren Bezugspersonen sowie mit Kolleginnen und Kollegen und anderen Berufsgruppen. Dabei knüpfen sie an ihre bereits erworbenen Kompetenzen an und entwickeln ihr berufliches Selbstverständnis als Teil ihrer beruflichen Identität weiter. Zu bedenken ist aber, dass „das Lernen in der Arbeit auf den unmittelbaren betrieblichen Nutzen und auf ein rein zweckgerichtetes Handeln reduziert werden kann“ (DEHNBOSTEL/GIESSLER 2022, S. 136). Die empirischen Erkenntnisse aus den Interviews im Projekt VKP Pflege bestätigen dies. Sie weisen darauf hin, dass das Lernen im Rahmen der Vorbereitung auf die Kenntnisprüfung am Lernort Betrieb nicht selten dem Arbeiten nachsteht und Pflegefachpersonen in Anerkennung Schwierigkeiten haben, die Rolle der Lernenden einzunehmen bzw. einnehmen zu dürfen. Umso relevanter ist es, das Lernen am Lernort Betrieb bei der Vorbereitung auf die Kenntnisprüfung konzeptionell zu berücksichtigen. Dies geschieht im Konzept VKP Pflege mit dem entwickelten Praxisplan (vgl. GOLD u. a. 2027), mit dem das Lernen am Lernort Betrieb fokussiert wird. Er richtet sich insbesondere an Personen, die international qualifizierte Pflegefachpersonen in ihrer Vorbereitung auf die Kenntnisprüfung am Lernort Betrieb begleiten.

Skills-Lab und simulative Lernumgebungen

Das fachpraktische Lernen in simulativen Lernumgebungen wie z. B. dem Skills-Lab als sogenannten „Dritten Lernort“ bietet die Möglichkeit, „in einer der Berufswelt nachempfundenen Lernumgebung berufliche Handlungen zu trainieren“ (LEHNEN 2024, S. 347). Pflegefachpersonen in Anerkennung können dabei in einem druckentlasteten Setting und in geschützter Lernatmosphäre verschiedene Handlungsstrategien erproben und pflegerische Tätigkeiten und Kommunikationssituationen einüben. Konzeptionell wird das Lernen in simulativen Umgebungen im Rahmen des modularisierten Curriculums mit entsprechenden methodisch-didaktischen Hinweisen und Anregungen aufgegriffen.

Virtuelle/hybride Lernorte und E-Learning

Lernen im Rahmen von Vorbereitungskursen kann auch digital (unterstützt), virtuell oder hybrid erfolgen. Digitales Lernen bezieht sich dabei auf den Einsatz von digitalen Technologien und digitalen Medien im Lernprozess wie z. B. Lernvideos, Lernplattformen, Chatbots, Webinare (vgl. SIEPMANN 2020). Digitale Lehr-Lern-Umgebungen ermöglichen eine Unterstützung von Lern-, Interaktions- und Reflexionsprozessen, insbesondere im Hinblick auf die Gestaltung von Selbstlernphasen, selbstgesteuertem und selbstorganisiertem Lernen. Der Grad der Einbindung digitaler Lehr- und Lernmethoden und die konzeptionelle Berücksichtigung virtueller Lernorte ist dabei abhängig von Faktoren wie z. B. dem für die Umsetzung des Konzepts gewählten Format, der technischen Ausstattung der Teilnehmenden und den Präferenzen der Anbietenden von Vorbereitungskursen. Auch die Kompetenzen der Lehrpersonen und Anleitenden sowie der an der Umsetzung von Vorbereitungskursen beteiligten Personen zur Integration digitaler Technologien, Lehr- und Lernmethoden ist dabei von Bedeutung.

Im Konzept VKP Pflege wird, aufgrund der benannten Abhängigkeiten, kein Grad der Einbindung digitaler Lehr- und Lernmethoden vorgegeben oder vorausgesetzt. Es werden jedoch – auf den empirischen Erkenntnissen basierende – Empfehlungen und Hinweise zur Umsetzung von Vorbereitungskursen auf die Kenntnisprüfung an allen Lernorten integriert.

Lernortkooperation und Verzahnung von Theorie und Praxis

Um international qualifizierten Pflegefachpersonen in Vorbereitungskursen praxisnahe und kohärente Lernprozesse zu ermöglichen, bedarf es einer engen Verzahnung von Theorie und Praxis sowie einer Zusammenarbeit der verschiedenen Lernorte (vgl. DAUER 2023, S. 9). Die dem Konzept VKP Pflege zugrunde liegenden Erkenntnisse aus den Interviews verdeutlichen teilweise stark divergierende Haltungen, Erwartungen und Zielsetzungen der beteiligten Akteurinnen/Akteure hinsichtlich der Konzeption und Umsetzung von Vorbereitungskursen auf die Kenntnisprüfung an den unterschiedlichen Lernorten (vgl. BLUMENAUER u. a. 2026a). Weiterhin wurde von schnittstellenbezogenen Herausforderungen hinsichtlich der Verbindung von Theorie und Praxis im Kontext der Vorbereitung auf die Kenntnisprüfung berichtet. Dem aus diesen Erkenntnissen abzuleitenden Bedarf einer Verzahnung von Theorie und Praxis wird im Konzept VKP Pflege u. a. mithilfe von spezifischen Empfehlungen, einer engen Abstimmung der konzeptionellen Bausteine sowie entsprechenden methodisch-didaktischen Hinweisen Rechnung getragen.

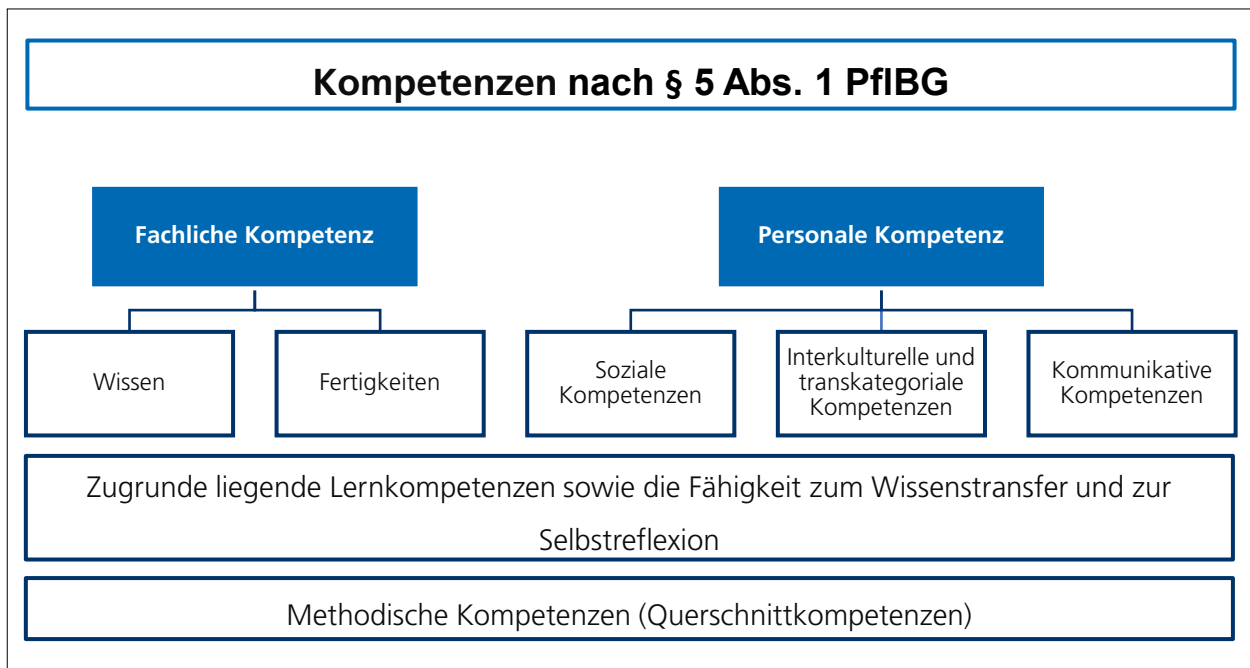
6.8 Konstruktionsprinzipien

In diesem Kapitel werden die zentralen didaktischen Prinzipien dargestellt, die handlungsleitend für die Konstruktion des Konzepts VKP Pflege waren.

6.8.1 Kompetenzorientierung

Das Kompetenzverständnis im Konzept VKP Pflege ist handlungsorientiert und wird mit den Ausbildungszielen nach § 5 Abs. 1 der Pflegeberufe-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung (PflAPrV), den Kompetenzbereichen I–V der Anlage 2 der PflAPrV sowie in Anlehnung an das Vier-Säulen-Modell des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) (vgl. ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN 2011) begründet. Handlungskompetenz wird demnach als Fähigkeit und Bereitschaft verstanden, „in komplexen Pflege- und Berufssituationen professionell zu handeln und sich für die persönliche und fachliche Weiterentwicklung einzusetzen“ (FACHKOMMISSION NACH § 53 PflBG 2020, S. 10). Hierbei werden die „erforderlichen fachlichen und personalen Kompetenzen einschließlich der zugrunde liegenden methodischen, sozialen, interkulturellen und kommunikativen Kompetenzen und der Lernkompetenzen sowie die Fähigkeit zum Wissenstransfer und zur Selbstreflexion“ unterschieden (§ 5 Abs. 1 PflBG). Berufliche und gesellschaftliche Veränderungen, etwa eine zunehmende Digitalisierung, erfordern dabei kontinuierliche Anpassungen und Veränderungen der individuellen Kompetenzen im Sinne eines lebenslangen Lernens (vgl. LÖWENSTEIN 2022, S. 27).

Abbildung 5: Kompetenzen nach § 5 Abs. 1 PflBG



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Saul/Jürgensen 2021, S. 19

Abbildung 5 veranschaulicht das dem Konzept VKP Pflege zugrunde liegende Kompetenzverständnis. Die damit einhergehenden Kompetenzdimensionen stehen im Prozess der Kompetenzentwicklung in Beziehung zueinander und können nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden (vgl. LÖWENSTEIN 2022, S. 29).

Die im PflBG beschriebenen „interkulturellen“ Kompetenzen werden im Konzept VKP Pflege um **„transkategoriale“ Kompetenzen** bzw. Diversitätskompetenzen erweitert. Dies begründet sich in den gewonnenen empirischen Erkenntnissen, welche auf die Notwendigkeit hinweisen, alle wirksamen Dimensionen von Diversität und nicht nur die kulturellen Prägungen zu berücksichtigen. Im Konzept wird demnach das – *über das Konstrukt „Kultur“* und kulturelle Prägungen hinausgehende – Konzept der Diversität in den Mittelpunkt gestellt. Transkategoriale Kompetenz

„beinhaltet die Fähigkeit, individuelle Lebenswelten in der besonderen Situation und in unterschiedlichen Kontexten zu erfassen, zu verstehen und entsprechend angepasste Handlungsweisen daraus abzuleiten. Transkategorial kompetente Fachpersonen reflektieren eigene lebensweltliche Prägungen und Vorurteile, haben die Fähigkeit, die Perspektive anderer zu erfassen und zu deuten und vermeiden Stereotypisierungen und Stigmatisierungen bestimmter Zielgruppen. Sie sind sich bewusst, dass in pluralen Gesellschaften komplexe Identitäten die Norm sind und deren Lebenswelten von unterschiedlichen Kategorien, wie Mobilität, sexuelle [sic] Orientierung, Geschlecht, Behinderung, Alter usw. geprägt sind, die jede für sich oder intersektional zu Diskriminierungserfahrungen und sozialen Ausgrenzungen führen können“ (DOMENIG 2021, S. 664).

Im Konzept VKP Pflege wird davon ausgegangen, dass die in der Kenntnisprüfung nachzuweisenden individuellen Kompetenzen der Pflegefachpersonen in Anerkennung von den Fachprüfenden nicht direkt beurteilt werden können. Stattdessen können die Handlungsfähigkeit, das konkrete Handeln und das Verhalten in komplexen, nicht standardisierbaren Situationen als Performanz beobachtet werden (vgl. DIETERICH/REIBER 2014, S. 11; OLBRICH 2023, S. 136; LÖWENSTEIN 2022, S. 23).

Das Konstruktionsprinzip der Kompetenzorientierung nimmt in allen konzeptionellen Bausteinen eine zentrale Rolle ein.

6.8.2 Situationsorientierung und exemplarisches Lernen

Um Pflegefachpersonen in Anerkennung eine handlungsorientierte Kompetenzentwicklung zu ermöglichen, wird die konsequente Orientierung an beruflich relevanten (Handlungs-)Situationen im Konzept VKP Pflege als Konstruktionsprinzip verankert (vgl. SAUL/JÜRGENSEN 2021, S. 49; BLANK/STIEBERITZ 2024, S. 118). Die (Weiter-)Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen sowie die mit dem Prinzip der Subjektorientierung angestrebte Unterstützung der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung vollzieht sich damit anhand exemplarisch ausgewählter Pflege- und Berufssituationen.

Mit einer konsequenten Situationsorientierung sowohl auf konzeptioneller als auch auf inhaltlich-didaktischer Ebene (z. B. mithilfe der fallorientierten Didaktik) wird ein exemplarisches Lernen und Lehren im Rahmen des Vorbereitungskurses auf die Kenntnisprüfung angestrebt (vgl. BLANK/STIEBERITZ 2024, S. 119). Mithilfe

des exemplarischen Lernens können anhand gezielt ausgewählter Situationen und Lerngegenstände allgemeine Gesetzmäßigkeiten herausgearbeitet werden, die auf andere Situationen und Gegenstände übertragbar sind (vgl. WAGENSCHN 1959, S. 393). Dies ist insofern erforderlich, als die Vorbereitung auf die Kenntnisprüfung – ebenso wie die generalistische Pflegeausbildung in Deutschland – auf die Pflege von Menschen aller Altersstufen und in allen Versorgungskontexten ausgerichtet ist und damit eine große Stofffülle aufweist. Die Lerninhalte und Lernanforderungen sowie die Menge des zu erlernenden pflegerischen Wissens sind hoch und die zeitlichen Ressourcen zur Umsetzung von Vorbereitungskursen für Kenntnisprüfungen begrenzt, weshalb sich die Umsetzung des exemplarischen Prinzips anbietet (vgl. HAMAR/HARTMANN 2022, S. 63). Mit diesem geht jedoch auch die Notwendigkeit der Entwicklung von Transferkompetenzen einher, die „im generalistischen Sinne eine Übertragung sowie das Einüben des Gelernten auf andere Pflegesituationen, Altersgruppen bzw. Pflege settings ermöglich[en]“ (HAMAR/HARTMANN 2022, S. 63). Pflegefachpersonen in Anerkennung sollten daher kontinuierlich dazu ermuntert werden, das anhand von exemplarischen Situationen Erlernte zu abstrahieren, kritisch zu reflektieren, zu prüfen und auf andere Situationen und Kontexte zu übertragen.

Das Konstruktionsprinzip der Situationsorientierung, verschränkt mit dem Prinzip der Kompetenzorientierung und weiteren Konstruktionsprinzipien (siehe unten), diene insbesondere als Grundlage für die Entwicklung des modularisierten Curriculums (vgl. SCHNEPF u. a. 2027) und des Praxisplans (vgl. GOLD u. a. 2027b). Auch in den Empfehlungen zur Kenntnisprüfung (BLUMENAUER u. a. 2026b) spielt die Situationsorientierung eine wichtige Rolle, da der mündliche Teil der Kenntnisprüfung fallbasiert und der praktische Teil der Kenntnisprüfung gemäß § 45 PflAPrV im Rahmen von Pflegesituationen durchgeführt wird.

6.8.3 Subjektorientierung und Persönlichkeitsprinzip

Die Persönlichkeitsorientierung – theoretisch fundiert durch die subjektorientierte Didaktik (vgl. ERTL-SCHMUCK 2023) – bildet ein zentrales Konstruktionsprinzip des Konzepts VKP Pflege. Damit wird gewährleistet, dass die zur Vorbereitung international qualifizierter Pflegefachpersonen auf die Kenntnisprüfung ausgewählten Lerngegenstände an den Bedarfen und Bedürfnissen der Lernenden sowie an Aspekten ihrer Sozialisation, Emanzipation und Persönlichkeitsentwicklung ausgerichtet sind (vgl. REETZ/SEYD 2006, S. 242). Im Rahmen der Bearbeitung ausgewählter beruflicher Handlungssituationen an allen Lernorten steht daher nicht nur die Transformation und (Weiter-)Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen im Fokus. Vielmehr wird auch die kritische Persönlichkeits- und Subjektentwicklung der Lernenden unter Berücksichtigung ihrer individuellen Lernvoraussetzungen, Lerninteressen und Entwicklungsmöglichkeiten in den Blick genommen. Konkret bedeutet dies, dass das Konzept VKP Pflege die Förderung individueller Potenziale wie Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität ebenso wie sogenannte „Metafähigkeiten“ – etwa Entscheidungsfähigkeit, Problemlösefähigkeit und Kreativität – systematisch integriert (vgl. REETZ/SEYD 2006, S. 242). Ziel ist dabei die (Weiter-)Entwicklung des eigenen Urteilsvermögens,

einschließlich der Fähigkeit zur Selbstkritik, sowie die „Einübung des sozialen Verhaltens und politischen Handelns. Sozial-politisches Handeln bedeutet nicht regelausführendes, sondern interpretierendes Handeln, derart, daß der Mensch Gegebenheiten, Ereignisse und Erfahrungen seiner Lebenswelt (anhand seiner Deutungsmuster und Wertmaßstäbe) interpretiert und danach reflexiv handelt“ (Ott 1999, S. 55). Der Lernprozess im Kontext der Vorbereitung auf die Kenntnisprüfung bezieht somit die Lebens- und Berufswelt der Lernenden ebenso wie deren Lern-, Lebens- und Arbeitsbedingungen ein (vgl. BLANK/SBIEGAY 2023, S. 24). Damit zielt das Konzept VKP Pflege darauf ab, dass sich die Lernenden in der Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit als selbstwirksam erleben, Anerkennung erfahren und individuelle berufliche sowie persönliche Entwicklungsziele erreichen (vgl. MOHR/REIBER 2024, S. 30). Darüber hinaus stellt das Prinzip der Subjektorientierung sicher, dass die subjektiven Theorien, die Erfahrungen und Deutungen der Lernenden einbezogen, (kritisch) reflektiert und schließlich als Lerngelegenheiten im Rahmen des Vorbereitungskurses auf die Kenntnisprüfung aufgegriffen werden.

Die Subjektorientierung, die sowohl die Lernenden als auch die zu pflegenden Menschen und deren Bezugspersonen einschließt, eröffnet darüber hinaus die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit Subjektivierungspraktiken, Abhängigkeiten sowie paradoxalen gesellschaftlichen sowie globalen Verstrickungen (vgl. ERTL-SCHMUCK 2023, S. 251). Unter Berücksichtigung der Individualität, Diversität und Lebenssituation aller Beteiligten – Lernende, Kolleginnen und Kollegen sowie zu pflegende Menschen und ihre Bezugspersonen – rückt die Subjektorientierung die (Weiter-)Entwicklung der beruflichen Identität der Lernenden in den Mittelpunkt. Ziel ist die Transformation und Erweiterung ihres beruflichen Könnens, ihrer Handlungsmöglichkeiten sowie ihrer gesellschaftlichen Teilhabe (vgl. ERTL-SCHMUCK 2023, S. 251; LÖWENSTEIN 2022, S. 14).

Das Persönlichkeitsprinzip und die Subjektorientierung wirken sich grundlegend auf die Entwicklung des Konzepts VKP Pflege aus. Sie sind sowohl im Bildungsverständnis als auch in den übergeordneten Bildungszielen verankert. Auch das zugrunde liegende Lehr- und Lernverständnis weist subjektorientierte Bezüge auf.

Auf Grundlage der systematischen Berücksichtigung der empirisch identifizierten Lernvoraussetzungen, Bedarfe, Interessen und Wünsche international qualifizierter Pflegefachpersonen adressiert das Konzept VKP Pflege Aspekte kritischer Persönlichkeits- und Subjektentwicklung insbesondere in folgenden Bereichen:

- ▶ Reflexion und Auseinandersetzung mit Widersprüchen, Differenzerfahrungen und Irritationen auf den unterschiedlichen Systemebenen sowie hinsichtlich erlebter Pflege- und Berufssituationen,
- ▶ Reflexion und Auseinandersetzung mit Diversität, (Anti-)Diskriminierung und Diskriminierungserfahrungen sowie die (Weiter-)Entwicklung von Diversitätskompetenzen,

- ▶ Transformation und Weiterentwicklung der beruflichen Identität, des beruflichen Selbstverständnisses und des Pflegeverständnisses,
- ▶ Förderung des Empowerments, der Selbstbestimmung und Selbstfürsorge international qualifizierter Pflegefachpersonen sowie zu pflegender Menschen und ihrer Bezugspersonen,
- ▶ Förderung von gesellschaftlicher und gesellschaftspolitischer Teilhabe und Partizipation aller beteiligten Personen(gruppen), einschließlich Aspekten (berufs-)politischer Bildung und Demokratiebildung.

6.8.4 Pflegeprozessverantwortung

Der Pflegeprozess als professioneller Problemlösungs- und Beziehungsprozess strukturiert berufliches Handeln in Pflegesituationen. Die Phasen des Pflegeprozesses wie die „Erhebung und Feststellung des individuellen Pflegebedarfs und die Planung der Pflege“ (§ 4 Abs. 2 Nr. 1 PflBG), die „Organisation, Gestaltung und Steuerung des Pflegeprozesses“ (§ 4 Abs. 2 Nr. 2 PflBG) sowie die „Analyse, Evaluation, Sicherung und Entwicklung der Qualität der Pflege“ (§ 4 Abs. 2 Nr. 3 PflBG) stellen zugleich vorbehaltene und besonders geschützte Tätigkeiten von Pflegefachpersonen dar. Der besonderen berufsethischen und rechtlichen Verantwortung für den Pflegeprozess (vgl. FACHKOMMISSION NACH § 53 PflBG 2020, S. 11) wird im Konzept VKP Pflege Rechnung getragen, indem die Pflegeprozessverantwortung als weiteres Konstruktionsprinzip verankert wurde. Die Pflegefachpersonen in Anerkennung sollen über den gesamten Verlauf des Vorbereitungskurses auf die Kenntnisprüfung an die Übernahme der Pflegeprozessverantwortung herangeführt und auf diese vorbereitet werden. Dies geschieht insbesondere über die Transformation und (Weiter-)Entwicklung pflegeprozessbezogener Kompetenzen, die in allen konzeptionell integrierten Pflege- und Berufssituationen und an allen Lernorten konsequent berücksichtigt sind.

6.8.5 Wissenschaftsprinzip

An Pflegefachpersonen in Deutschland wird der Anspruch gestellt, dass sie über wissenschaftlich fundiertes Regelwissen verfügen und dieses in ihr professionelles, pflegerisches Handeln integrieren. Gemäß dem Ausbildungsziel nach § 5 PflBG soll die Pflege „entsprechend dem allgemein anerkannten Stand pflegewissenschaftlicher, medizinischer und weiterer bezugswissenschaftlicher Kenntnisse“ erfolgen. Das Prinzip der Wissenschaftsorientierung, welches der Integration pflege- und bezugswissenschaftlicher Grundlagen und Erkenntnisse auf mikrostruktureller, also inhaltlicher Ebene Rechnung trägt, ist daher ebenfalls im Konzept VKP Pflege als Konstruktionsprinzip hinterlegt. So fand bei der Auswahl der Lernsituationen, Lernziele und -gegenstände eine Integration von Theorien, Konzepten und Forschungsbefunden der Pflegewissenschaft und anderer Bezugswissenschaften statt. Damit werden die Prinzipien der Wissenschaftsorientierung und Situationsorientierung im Konzept insofern verschränkt, als die zu erweiternden pflege- und bezugswissenschaftlichen Wissensbestände bei der Bearbeitung und Bewältigung der ausgewählten Lern- und Handlungssituationen genutzt und zugleich anhand dieser angeeignet werden (können).

Die ausgewählten Lernsituationen ermöglichen damit auch die Erweiterung des wissenschaftlich fundierten Regelwissens, was es den Teilnehmenden des Vorbereitungskurses ermöglicht, ihre vorhandenen Handlungskompetenzen sowie neue Lerngegenstände kritisch zu reflektieren und ihre pflegefachlichen Entscheidungen begründen zu können (vgl. HUNDENBORN 2007, S. 60). Analog zu den übergeordneten Leit- und Bildungszielen des Konzepts werden die Teilnehmenden darin unterstützt, ihre Urteils-, Kritik- und Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln, um Handlungssicherheit zu erlangen (vgl. KLAFFKI 1985, zit. nach OELKE/MEYER 2013, S. 19).

6.8.6 Entwicklungslogische Strukturierung – Lernen in Übergängen

Die entwicklungslogische Strukturierung im Konzept VKP Pflege ist insbesondere auf das Lernen in Übergängen international qualifizierter Pflegefachpersonen ausgerichtet. So werden über den Verlauf des Vorbereitungskurses hinweg die Anforderungen an das Lernen der Pflegefachpersonen in Anerkennung gesteigert. Insbesondere im Praxisplan wird eine kompetenzentwicklungslogische Strukturierung unterlegt, und die Anforderungen hinsichtlich der Komplexität von zu bewältigenden Pflege- und Berufssituationen werden sukzessive gesteigert. Auch im modularisierten Curriculum werden Pflege- und Berufssituationen mit unterschiedlichem Komplexitätsgrad integriert. Die über den Kursverlauf intendierte entwicklungslogische Strukturierung bezieht sich dabei vor allem auf die Transferleistungen, die Pflegefachpersonen in Anerkennung auf unterschiedlichen Ebenen erbringen müssen. So sind sie mit der Herausforderung konfrontiert, ihre bereits erworbenen Wissensbestände und Kompetenzen auf das Lernen und die berufliche Tätigkeit in Deutschland zu übertragen. Weiterhin sind sie gefordert, einen Theorie-Praxis-Transfer im Sinne der Verbindung des Lernens an unterschiedlichen Lernorten mitzugestalten. Sie lernen zudem anhand und mithilfe von exemplarischen Berufs- und Pflegesituationen und stehen vor der Herausforderung, ihre anhand dieser Situationen erweiterten Kompetenzen auf andere Berufs- und Pflegesituationen und/oder auf andere Versorgungsbereiche und Altersstufen zu übertragen.

Bei der Entwicklung des Konzepts VKP Pflege wurden diese vielfältigen Anforderungen an einen Transfer sowie an eine Reflexion von wahrgenommenen Unterschieden, Irritationen und Fremdheitserfahrungen, die bei der Transformation der bereits ausgebildeten Handlungskompetenzen und Erfahrungen auftreten können, berücksichtigt.

7 EMPFEHLUNGEN ZUR UMSETZUNG

In diesem Kapitel werden allgemeine, lernortübergreifende Empfehlungen beschrieben, die sich auf den Aufbau und die Umsetzung von Vorbereitungskursen für Kenntnisprüfungen beziehen. Empfehlungen, die sich spezifisch an den Lernort Schule bzw. den Lernort Betrieb richten, finden sich im modularisierten Curriculum (vgl. SCHNEPF u. a. 2027) bzw. im Praxisplan (vgl. GOLD u. a. 2027b). Darüber hinaus sind weitere Empfehlungen, die sich spezifisch an Lehrende und Anleitende im Hinblick auf die Gestaltung von Unterricht und Anleitung beziehen, im Methodenkoffer integriert (vgl. GOLD u. a. 2027a). Empfehlungen, die sich auf die Vorbereitung und Durchführung der mündlichen und praktischen Kenntnisprüfung beziehen, finden sich bei BLUMENAUER u. a. (2026b).

Alle Empfehlungen wurden aus den im Projekt VKP Pflege durchgeführten qualitativen Interviews mit verschiedenen an der Konzeption und Umsetzung von Vorbereitungskursen beteiligten Zielgruppen sowie mit Teilnehmenden und Absolventinnen/Absolventen von Vorbereitungskursen abgeleitet.

7.1 Empfehlungen zu begleitenden Unterstützungsmaßnahmen für international qualifizierte Pflegefachpersonen

Die Ergebnisse der Interviews im Projekt VKP Pflege verdeutlichen, dass es verschiedener begleitender Unterstützungsmaßnahmen und flankierender Angebote während der Vorbereitung auf die Kenntnisprüfung bedarf, um zum einen die Erfolgchancen der Pflegefachpersonen in Anerkennung in der Prüfung zu verbessern. Zum anderen können die beschriebenen Maßnahmen die Pflegefachpersonen in Anerkennung bei der Entwicklung von Handlungssicherheit und ihrer betrieblichen, beruflichen und sozialen Integration unterstützen.

Gestaltung einer Willkommenskultur

Ein zentraler Aspekt der Unterstützung ist die Gestaltung einer Willkommenskultur sowohl in den Bildungs- als auch in den Praxiseinrichtungen. Pflegefachpersonen in Anerkennung erleben vor allem die Phase des Ankommens in Deutschland häufig als belastend. Sie sind mit vielfältigen Anforderungen und Erwartungen sowie einem hohen Druck hinsichtlich ihres Anerkennungs- und Lernprozesses, ihrer Sprachentwicklung sowie ihrer beruflichen, betrieblichen und sozialen Integration konfrontiert. Eine wertschätzende und anerkennende Haltung ihrer Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner an allen Lernorten sowie der reflexive und empathische Umgang dieser mit allseitig entstehenden Irritationen, Differenz- und Fremdheitserfahrungen sind dabei von großer Bedeutung. Die Entwicklung eines Zugehörigkeits- und „Wir“-Gefühls ist von zentraler

Relevanz für die betriebliche und soziale Integration und die Bleibemotivation der Teilnehmenden, zugleich aber maßgeblich von einer diversitätsorientierten, transkulturellen Willkommens- und Anerkennungskultur an den Lernorten und insbesondere in den Pflegeteams abhängig (vgl. GOLD u. a. 2019). Eine offene und auf wechselseitiges Lernen ausgerichtete Willkommens-, Anerkennungs- und Teamkultur wirkt sich förderlich auf die Lernprozesse und die Integration der Pflegefachpersonen in Anerkennung aus. Auch eine transparente Kommunikation hinsichtlich der Anforderungen und Erwartungen in der Zusammenarbeit und klare Informationen über den Anerkennungsprozess und dessen Anforderungen sowie gezielte Maßnahmen zur Integration, individuellen Begleitung der Teilnehmenden sowie zur Vorbeugung und zum Umgang mit (rassistischer) Diskriminierung und Diskriminierungserfahrungen tragen dazu bei, Sicherheit und Vertrauen zu schaffen.

Anerkennung der Kompetenzen

Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner betonten, dass international qualifizierte Pflegefachpersonen nicht als Auszubildende, Pflegehilfskräfte oder „Anerkennungspraktikantinnen und Anerkennungspraktikanten“, sondern als bereits qualifizierte Fachkräfte mit umfangreichen Vorerfahrungen und Kompetenzen wahrgenommen werden sollten. Eng verbunden damit ist eine kompetenz- und ressourcenorientierte statt einer defizitorientierten Haltung der Lehrpersonen und Praxisanleitenden, aber auch der Kolleginnen und Kollegen im Team. Die Anerkennung und Wertschätzung sowie die Einbindung und das aktive Abrufen der bereits vorhandenen Kompetenzen der Pflegefachpersonen in Anerkennung wirken motivationssteigernd, fördern das Selbstwirksamkeitserleben der Teilnehmenden und tragen zu einer Stärkung ihrer professionellen Identität bei. Voraussetzung hierfür ist, dass Lehrende und Anleitende entstehende Irritationen und Differenzerfahrungen der Teilnehmenden im Unterricht und in der Anleitung aufnehmen und die wahrgenommenen Unterschiede hinsichtlich des Pflege- und Berufsverständnisses gemeinsam mit den Teilnehmenden kritisch reflektieren. Darüber hinaus benötigen die Teilnehmenden Unterstützung dabei, diese Unterschiede einordnen und ggf. mit Kolleginnen und Kollegen aushandeln zu können. Weiterhin sind Begegnungen auf Augenhöhe und eine wertschätzende Kommunikation von zentraler Bedeutung. Dies wiederum setzt Diversitätssensibilität sowie eine anerkennende Haltung aller beteiligten Personen(gruppen) voraus.

Betriebliche und soziale Integration

Erfolgreiche Vorbereitungskurse zeichnen sich dadurch aus, dass Teilnehmende nicht nur fachlich, sondern auch in das soziale Gefüge der Praxiseinrichtungen integriert werden. Unterstützende Teams mit engagierten Kolleginnen und Kollegen, eine transparente Erwartungskklärung und die Berücksichtigung individueller Voraussetzungen und Wünsche leisten hier einen entscheidenden Beitrag.

Die empirischen Ergebnisse zeigen zudem, dass Teilnehmende von umfassender Begleitung und festen Ansprechpersonen profitieren. Niedrigschwellige Unterstützungsangebote u. a. zu Fragen der sozialen Integration wie z. B. regelmäßige Sprechstunden, individuelle (Qualifizierungs-)Beratungen oder die Möglichkeit, jederzeit Fragen stellen zu können, schaffen Verlässlichkeit und Sicherheit. Feste Bezugspersonen in Schule und Praxiseinrichtung geben Orientierung, reduzieren Unsicherheit und fördern Selbstvertrauen im Integrations-, Lern- und Anerkennungsprozess.

Sozialpädagogische und psychologische Unterstützung

International qualifizierte Pflegefachpersonen sind in besonderer Weise mit (emotionalen) Herausforderungen und Belastungen konfrontiert (**siehe Kapitel 5**) – sei es durch existenzielle Ängste, Sprachbarrieren, Diskriminierungs- und Entwertungserfahrungen, Brüche in der Berufsidentität oder die Mehrfachbelastung aus Arbeit, Lernen und sozialen Herausforderungen. Professionelle sozialpädagogische und/oder psychologische Unterstützungsangebote, die Themen wie Stressbewältigung, Zeit- und Selbstmanagement, Bewältigung von Krisen oder Traumata und emotionale Entlastung aufgreifen, können helfen, Überforderungen vorzubeugen und mit den multiplen Herausforderungen umzugehen.

Empowerment und Resilienzförderung

Ein weiterer wichtiger Baustein ist die Förderung von Empowerment und Resilienz. Pflegefachpersonen in Anerkennung sollten darin bestärkt werden, ihre eigenen Rechte zu kennen und wahrzunehmen, Kritik zu äußern und Verantwortung für ihren Lern- und Anerkennungsprozess zu übernehmen. Empowerment bedeutet zudem, Selbstbewusstsein in der Kommunikation mit zu Pflegenden, Angehörigen und anderen Berufsgruppen aufzubauen und die Fähigkeit zu entwickeln, die eigene Rolle im deutschen Gesundheitssystem souverän auszufüllen.

Freistellung und ausreichende Lernzeiten

Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass Freistellungen und ausreichende Lernzeiten entscheidende Gelingensbedingungen darstellen. Die parallele Berufstätigkeit bei gleichzeitiger Prüfungsvorbereitung und ggf. noch zusätzlicher Sprachqualifizierung wird von den Befragten kritisch bewertet, da sie die Gefahr einer Überlastung birgt und den Lernerfolg gefährden kann. Es wird empfohlen, den Teilnehmenden genügend Zeitressourcen einzuräumen, damit diese sich gezielt und erfolgreich auf die Prüfung vorbereiten können. So habe sich z. B. eine Freistellung im Umfang von mindestens einer Woche zur Prüfungsvorbereitung vor der mündlichen sowie vor der praktischen Kenntnisprüfung bewährt.

Verlängerungsoption

Die Ergebnisse der Interviews weisen darauf hin, dass Verlängerungsoptionen für Vorbereitungskurse notwendig sind, um den sehr unterschiedlichen Voraus-

setzungen der Pflegefachpersonen in Anerkennung gerecht zu werden. Unterschiedliche Sprachentwicklungsstände, individuelle Lernbiografien und Belastungen im Alltag machen flexiblere Kursstrukturen erforderlich, die Verlängerungen oder Wiederholungen sowie themenspezifische Vertiefungen ermöglichen.

Lerncoaching und Lernberatung

Wichtig seien zudem regelmäßige Lernberatungsgespräche oder ein Lerncoaching. Sie bieten Orientierung, helfen beim Fokussieren auf den individuellen Lernprozess und vermitteln Struktur und Sicherheit über den gesamten Kursverlauf hinweg.

7.2 Verfahrensbezogene Empfehlungen

Die Interviews verdeutlichen, dass neben den inhaltlichen, pädagogisch-didaktischen und strukturell-organisatorischen Aspekten der Vorbereitungskurse selbst bürokratische Hürden Einfluss auf den Anerkennungsprozess der Teilnehmenden und auf die Umsetzung der Kurse nehmen.

Komplexe und teilweise intransparente Verwaltungsprozesse werden von den Interview-Teilnehmenden als Hürde beschrieben. Dazu zählen unterschiedliche Anforderungen der zuständigen Behörden, unklare Abläufe bei der Ausstellung von Bescheiden oder lange Wartezeiten. Solche Hürden stellen für die Pflegefachpersonen in Anerkennung selbst und alle Beteiligten an der Umsetzung von Vorbereitungskursen eine Belastung dar und führen nicht selten zu Verzögerungen im Anerkennungsverfahren. Empfohlen wird deshalb, Verfahren klarer zu strukturieren, die Kommunikation zwischen Behörden und Bildungsträgern zu verbessern und den Teilnehmenden von Beginn an Transparenz über die einzelnen Schritte im Anerkennungsprozess zu verschaffen.

Darüber hinaus wird die Einführung einheitlicher Standards und verbindlicher Vorgaben als notwendig beschrieben. Aus Sicht der Befragten bedarf es verbindlicher Standards, die sowohl die Dauer und Struktur der Vorbereitungskurse als auch deren inhaltliche Ausgestaltung regeln. Einheitliche Leitlinien könnten dazu beitragen, die Qualität der Bildungsangebote zu sichern, Vergleichbarkeit zu ermöglichen und allen Beteiligten – von den Schulen über die Praxiseinrichtungen bis hin zu den Prüfungsbehörden – Orientierung zu geben.

Ein weiterer zentraler Punkt betrifft den Abbau bundeslandspezifischer Unterschiede. In den Interviews wird deutlich, dass die Anforderungen, Abläufe und Zuständigkeiten von Bundesland zu Bundesland stark variieren. Dieser Flickenteppich an Regelungen erzeugt Unsicherheit, erschwert die Planung von Bildungsangeboten und führt zu zusätzlichen Belastungen – insbesondere dann, wenn Bundeslandgrenzen überschritten werden (müssen), z. B. aufgrund eines Umzugs der Pflegefachpersonen in Anerkennung oder wenn Angebote in meh-

rerer Bundesländern etabliert werden sollen. Empfohlen wird daher, diese Unterschiede zu reduzieren.

Die Ergebnisse zeigen zusammenfassend, dass erfolgreiche Vorbereitungskurse auf die Kenntnisprüfung nicht allein durch gute pädagogische Konzepte und eine gelingende Lernortkooperation getragen werden. Ebenso entscheidend sind klare und einheitliche Rahmenbedingungen. Der Abbau bürokratischer Hürden, die Entwicklung verbindlicher Standards und die Vereinheitlichung der Vorgaben stellen demnach grundlegende Voraussetzungen dar, damit international qualifizierte Pflegefachpersonen den Anerkennungsprozess erfolgreich bewältigen können.

7.3 Empfehlungen zur Lernortkooperation

Die Interviews verdeutlichen, dass eine enge Verknüpfung von Theorie und Praxis, u. a. hinsichtlich der Abstimmung der Lerngegenstände und des Kompetenzerwerbs, eine Grundvoraussetzung für das Gelingen von Vorbereitungskursen auf die Kenntnisprüfung darstellt. Im Sinne einer Wissenszirkulation sollten die in der Bildungseinrichtung erworbenen Kompetenzen in der Praxis aufgegriffen werden und z. B. durch konkrete Lern- und Arbeitsaufgaben vertieft zur Anwendung kommen. Zugleich sollten die am Lernort Betrieb gesammelten Erfahrungen, erlebten Irritationen etc. am Lernort Schule z. B. in Form von Reflexionseinheiten aufgegriffen und bearbeitet werden. Dadurch wird gewährleistet, dass die Lernenden nicht nur theoretisches Wissen reproduzieren, sondern dieses auch praktisch und in unterschiedlichen Pflegesituationen anwenden und darüber Handlungssicherheit gewinnen. Als besonders relevant hervorzuheben ist dabei die Notwendigkeit, dass Lern- und Unterrichtseinheiten, Lern- und Arbeitsaufgaben sowie Arbeits- und Lernaufgaben prüfungsrelevante Anforderungen berücksichtigen und zugleich komplexe Situationen einbeziehen, die über die Bewältigung und Umsetzung von routinierten Tätigkeiten hinausgehen und eine fachlich fundierte Reflexion erfordern.

Ein weiterer zentraler Aspekt ist der regelmäßige Austausch zwischen Lehrpersonen, Praxisanleitenden und weiteren am Anerkennungsprozess beteiligten Personen. Dieser kontinuierliche Dialog ermöglicht Absprachen über inhaltliche und methodisch-didaktische Schwerpunkte, erleichtert die Abstimmung zwischen den Lernorten und trägt dazu bei, Lernbedarfe frühzeitig zu erkennen und diese entsprechend aufzugreifen. Insbesondere der lernortübergreifende Austausch zum Lern- und Entwicklungsstand der Teilnehmenden kann dazu beitragen, die (individuelle) Unterstützung gezielt auszurichten und bedarfsgerecht zu gestalten. Hierbei sollten die Pflegefachpersonen in Anerkennung, z. B. in gemeinsamen Reflexionsräumen, partizipativ eingebunden werden. Ihre Rückmeldungen und Selbsteinschätzungen hinsichtlich ihrer Lern- und Entwicklungsfortschritte stellen eine wertvolle Grundlage und Ergänzung zu den Einschätzungen der Lehrenden und Anleitenden (Fremdeinschätzung) dar. Zugleich kann dies zu einer

Stärkung des Selbstbewusstseins sowie zum Empowerment beitragen und die Pflegefachpersonen in Anerkennung darin bestärken, Verantwortung für ihren Lern- und Entwicklungsprozess und für ihre (Miss-)Erfolge zu übernehmen.

Eine besondere Bedeutung nehmen zudem Praxisbegleitungen durch Lehrende ein, die ein verbindendes Element zwischen den Lernorten darstellen. Dadurch kann die Qualität von Lernprozessen unterstützt und die Verknüpfung zwischen schulischen Inhalten und praktischen Anforderungen gestärkt werden. Als weitere Maßnahmen zur Unterstützung der Verzahnung von Theorie und Praxis wurden zum einen das Teamteaching z. B. in einer gemeinsamen Unterrichtseinheit von Praxisanleitenden und Lehrenden im Skills-Lab beschrieben. Zum anderen wurde die Einbindung von Praxisanleitenden und weiteren Fachexpertinnen und -experten in den Unterricht, z. B. hinsichtlich spezifischer Themen wie Wundmanagement oder Intensivpflege, empfohlen.

Die Interviewergebnisse zeigen, dass die systematische und verbindliche Verzahnung von Theorie und Praxis, der kontinuierliche Austausch aller Beteiligten – nicht nur bei akuten Herausforderungen oder Krisen –, begleitende Praxisbesuche, gezielte Lern- und Arbeitsaufgaben, auf die Vorbereitung am Lernort Schule abgestimmte Arbeits- und Lernaufgaben sowie gemeinsame Reflexionsformate sinnvoll sind, um Pflegefachpersonen in Anerkennung wirksam auf die Kenntnisprüfung vorzubereiten.

7.4 Empfehlungen zur Ressourcenplanung

Die gewonnenen Erkenntnisse verdeutlichen, dass Vorbereitungskurse auf die Kenntnisprüfung nur dann gelingen (können), wenn ausreichende personelle, materielle und strukturelle Ressourcen an allen Lernorten bereitgestellt werden.

Personelle Ressourcen

Hinsichtlich der personellen Ressourcen werden verschiedene Anforderungen und Herausforderungen sowie Gelingensbedingungen u. a. in Bezug auf die Qualifikation von Lehrpersonen und Praxisanleitenden und deren Fort- und Weiterbildungsbedarfe formuliert.

Qualifizierte Lehrpersonen

Für den Lernort Schule wird hervorgehoben, dass genügend Lehrpersonen mit pflegepädagogischer, ggf. auch medizinpädagogischer, Qualifikation und Expertise für die erfolgreiche Umsetzung von Vorbereitungskursen auf die Kenntnisprüfung erforderlich sind. Zudem bedürfen die Lehrpersonen spezifischer Zusatzqualifikationen, die in Form von Fort- und Weiterbildungen erworben werden können (siehe unten). Gleichzeitig wird auf erhebliche Herausforderungen hingewiesen: Der Mangel an qualifizierten Pflegepädagoginnen/Pflegepädagogen führe demnach vielerorts zu Engpässen und erschwere eine kontinuierliche

Begleitung. Individuelle Lernberatungsgespräche und eine intensive, individualisierte Betreuung, z. B. durch feste Ansprechpersonen, seien daher häufig nur eingeschränkt oder unter erschwerten Bedingungen möglich.

Fort- und Weiterbildungen für Lehrpersonen

Die Interviewpartnerinnen und -partner betonten, dass Lehrpersonen in Vorbereitungskursen über zusätzliche, spezifische Qualifikationen verfügen sollten. Regelmäßige Fort- und Weiterbildungen werden demnach als notwendig angesehen, um entsprechende Kompetenzen auszubilden und Qualifikationen zu erlangen. Die aus den wissenschaftlichen Erkenntnissen abgeleiteten Fort- und Weiterbildungsbedarfe beziehen sich u. a. auf folgende Bereiche:

- ▶ diversitätssensible Gestaltung von Lehr- und Lernarrangements,
- ▶ sprachsensible Unterrichtsgestaltung,
- ▶ Ausbildung von Diversitätskompetenzen und Entwicklung einer diskriminierungs- und rassismuskritischen Haltung,
- ▶ transkulturelle Sensibilisierung und Gestaltung transkultureller Lern- und Erfahrungsräume,
- ▶ Entwicklung und Anbahnung von Lernkompetenzen bei den Teilnehmenden,
- ▶ Gestaltung von erfahrungsorientiertem Unterricht und Anschlusslernen,
- ▶ Sensibilisierung für die Lernbedarfe und Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden,
- ▶ Entwicklung lerndiagnostischer Kompetenzen,
- ▶ subjekt-, kompetenz- und situationsorientierte Gestaltung von Lehr- und Lernarrangements.

Die Interviewergebnisse machen deutlich, dass die erfolgreiche Vorbereitung auf die Kenntnisprüfung am Lernort Schule von einer Kombination aus strukturellen Rahmenbedingungen, inhaltlichen Schwerpunkten und methodischer Vielfalt abhängt. Nur wenn ausreichend Zeit, Ressourcen und fachlich-pädagogische Kompetenzen vorhanden sind, können international qualifizierte Pflegefachpersonen bestmöglich auf die Kenntnisprüfung vorbereitet werden.

Qualifizierte Praxisanleitende

Auch am Lernort Praxis zeigt sich ein hoher Bedarf an personellen Ressourcen. Besonders die Verfügbarkeit von qualifizierten Praxisanleitenden und Mentorinnen und Mentoren wird als unverzichtbar beschrieben. Diese benötigen feste Zeitkontingente, die speziell für die Begleitung und Anleitung der Pflegefachpersonen in Anerkennung vorgesehen sind. Mehrfach wird jedoch betont, dass Zeitmangel und Personalknappheit den Einsatz von qualifizierten Praxisanleitenden zur Vorbereitung der Pflegefachpersonen in Anerkennung auf die Kenntnisprüfung massiv einschränken. Unterbesetzte Teams führen nicht selten dazu,

dass Anleitungen nicht realisiert werden können. Zudem bestehe ein erheblicher Bedarf an Fort- und Weiterbildungen für Praxisanleitende (siehe unten), um diese gezielt auf die Begleitung der Pflegefachpersonen in Anerkennung vorzubereiten.

Fort- und Weiterbildung der Praxisanleitenden und Pflegeteams

Für die Begleitung der Pflegefachpersonen in Anerkennung am Lernort Praxis und die Gestaltung gelungener Praxisphasen werden die Schulung und Unterstützung der Pflegeteams als sehr bedeutsam beschrieben. Es bestehe ein großer Bedarf darin, die Teamkolleginnen und -kollegen auf die besonderen Bedarfe und Voraussetzungen international qualifizierter Pflegefachpersonen vorzubereiten. Zudem erfordere es eine transkulturelle Sensibilisierung aller Teammitglieder und eine Reflexion ihrer Rolle im Integrationsprozess. Die Teams tragen maßgeblich dazu bei, ob sich die neuen Kolleginnen und Kollegen willkommen fühlen und ob sie ihre Handlungskompetenzen tatsächlich entfalten können.

Schließlich wird auch die Fort- und Weiterbildung der Anleitenden als notwendige Voraussetzung hervorgehoben. Die aus den wissenschaftlichen Erkenntnissen abgeleiteten Fort- und Weiterbildungsbedarfe beziehen sich u. a. auf folgende Bereiche:

- ▶ diversitätssensible Gestaltung von Lern- und Anleitungssituationen,
- ▶ sprachsensible Anleitung,
- ▶ Ausbildung von Diversitätskompetenzen und Entwicklung einer diskriminierungs- und rassismuskritischen Haltung,
- ▶ Sensibilisierung für die Lernbedarfe und Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden,
- ▶ transkulturelle Sensibilisierung und Gestaltung transkultureller Lern- und Erfahrungsräume,
- ▶ Entwicklung lerndiagnostischer Kompetenzen,
- ▶ subjekt-, kompetenz- und situationsorientierte Praxisanleitung.

Die Interviewergebnisse machen deutlich, dass eine erfolgreiche Vorbereitung am Lernort Praxis nur dann gelingt, wenn die Praxisphasen gezielt und strukturiert begleitet sowie mit klaren Rahmenbedingungen versehen werden.

Materielle Ressourcen

Neben dem Personal spielen auch materielle Ressourcen eine entscheidende Rolle. Für den Lernort Schule werden hier insbesondere geeignete Räumlichkeiten, Skills-Labs und digitale Lernplattformen als bedeutsam hervorgehoben. Skills-Labs ermöglichen demnach eine praxisnahe Kompetenzentwicklung, während digitale Plattformen die Bereitstellung von Materialien und die eigenständige

Wiederholung erleichtern. Darüber hinaus wird eine ausreichende Ausstattung mit Lehrmaterialien und Fachliteratur als relevant beschrieben. Als Herausforderung wird jedoch benannt, dass die Ausstattung vieler Schulen unzureichend sei und Investitionen in moderne Skills-Labs oder digitale Infrastruktur nur schwer zu finanzieren seien. Zudem wird betont, dass entsprechende Hilfsmittel und Materialien in der Praxis für die pflegerische Versorgung verfügbar sein müssen, um Pflegefachpersonen in Anerkennung mit den in Deutschland üblichen Standards vertraut zu machen.

Strukturelle und organisatorische Ressourcen

Schließlich wird auf die Bedeutung struktureller und organisatorischer Ressourcen hingewiesen, die an beiden Lernorten gleichermaßen relevant sind. Dazu gehören finanzielle Mittel für die Freistellung von Lehrenden und Praxisanleitenden, feste Zeitfenster für Anleitung und Beratung sowie klare Kommunikationsstrukturen zwischen Schule und Betrieb. Als Herausforderungen werden fehlende langfristige Finanzierungsmöglichkeiten und projektbasierte Strukturen hervorgehoben, die eine nachhaltige Sicherung und Verstetigung dieser Ressourcen und etablierter Maßnahmen erschweren.

7.5 Empfehlungen zur Finanzierung

Die Ergebnisse der Interviews weisen darauf hin, dass die Finanzierung von Vorbereitungskursen auf die Kenntnisprüfung eine zentrale Herausforderung darstellt. Deutlich wird, dass bislang keine adäquate Förderstruktur gewährleistet ist. Unterschiedliche Modelle, regionale Unterschiede sowie bürokratische Hürden führen zu Unsicherheit bei Bildungsträgern, Praxiseinrichtungen sowie bei den Teilnehmenden von Vorbereitungskursen. Häufig fehlt es zudem an langfristiger Planungssicherheit, da Förderentscheidungen kurzfristig getroffen werden und Anerkennungssuchende selbst nur unzureichend über ihre Möglichkeiten und Rechte informiert sind. Empfohlen wird deshalb, klare und nachvollziehbare Finanzierungswege zu etablieren, die sowohl für Bildungseinrichtungen als auch für Pflegefachpersonen in Anerkennung transparent und einheitlich gestaltet sind. Einheitliche Regelungen auf Bundesebene könnten dabei helfen, Unsicherheiten abzubauen und Chancengerechtigkeit zu sichern.

AZAV-Zertifizierung

Als eine Möglichkeit der Finanzierung wird die AZAV-Zertifizierung (Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung) benannt. Sie ermöglicht eine Förderung über Bildungsgutscheine der Agentur für Arbeit oder des Jobcenters und eröffnet damit Zugang zu etablierten Fördermechanismen, sodass Teilnehmende in der Regel keine Eigenmittel aufbringen müssen. Gleichzeitig wird jedoch betont, dass mit der Zertifizierung erhebliche Anforderungen an Organisation und Dokumentation verbunden sind, die insbesondere kleinere Bildungsträger zeitlich und personell stark belasten. Zudem orientiere sich die Logik

der AZAV eher an kurzfristigen Maßnahmen und berücksichtige die spezifischen Bedarfe von Pflegefachpersonen in Anerkennung, z.B. längere und flexiblere Kurslaufzeiten oder integrierte Sprachförderung, nur unzureichend. Empfohlen wird daher, die AZAV-Zertifizierung zwar als wichtigen Baustein zu nutzen, sie aber durch spezifische Programme zu ergänzen, die mehr Flexibilität ermöglichen und die besonderen Anforderungen der Vorbereitung auf die Kenntnisprüfung berücksichtigen.

Finanzierung durch Arbeitgebende

Auch die Finanzierung des Vorbereitungskurses durch Arbeitgebende wird als Option beschrieben. Arbeitgebende können gezielt in die Qualifizierung der Pflegefachpersonen in Anerkennung investieren und damit deren Bindung ans Unternehmen unterstützen. Die Finanzierung durch Arbeitgebende entlastet die Pflegefachpersonen in Anerkennung, kann aber auch zu Abhängigkeiten führen, wenn die Finanzierung an Erwartungen oder Verpflichtungen geknüpft ist. Empfohlen wird daher, dass Pflegefachpersonen in Anerkennung über ihre Rechte als Arbeitnehmende aufgeklärt und ihnen bei Bedarf entsprechende Beratungsinstitutionen vermittelt werden, um Abhängigkeiten zu reduzieren und eine faire und ethische Beschäftigung zu gewährleisten.

Bundesweit einheitliche Förderprogramme

In den Interviews wird außerdem die Notwendigkeit einer stärkeren öffentlichen Förderung betont. Die aktuelle Förderlandschaft wird als fragmentiert beschrieben, mit erheblichen Unterschieden zwischen den Bundesländern. Bildungseinrichtungen und Teilnehmende müssen sich durch ein komplexes Geflecht an Programmen arbeiten, was Unsicherheit erzeugt. Empfohlen wird deshalb, bundesweit einheitliche Programme zur Finanzierung von Vorbereitungskursen auf die Kenntnisprüfung zu etablieren, die den besonderen Bedarfen der Pflegefachpersonen in Anerkennung gerecht werden. Diese sollten dementsprechend nicht nur die Kursfinanzierung umfassen, sondern auch flankierende Maßnahmen wie Sprachförderung, psychosoziale Unterstützung, Maßnahmen des betrieblichen Integrationsmanagements und Freistellung berücksichtigen.

8 EMPFEHLUNGEN ZU RAHMENBEDINGUNGEN EINES INTEGRIERTEN FACH- UND SPRACHLERNENS

Die Ergebnisse der Interviews im Projekt VKP Pflege weisen auf spezifische Bedarfe von Pflegefachpersonen in Anerkennung im Hinblick auf das Sprachenlernen hin. Zudem wurden auf struktureller und organisatorischer Ebene Bedingungen und Herausforderungen benannt, das Fach- und Sprachenlernen in Vorbereitungskursen auf die Kenntnisprüfung konzeptionell zu verbinden und integriert umzusetzen. Auf den empirischen Erkenntnissen aufbauend wurden die folgenden Empfehlungen entwickelt. Sie sind als fünfter Baustein des Konzepts VKP Pflege zu verstehen.

8.1 Spracherwerb im Rahmen von Anerkennungsverfahren

Fremdspracherwerb

Eine Zweitsprache wird in der Regel durch eine Kombination aus strukturierter Anleitung, eigenständigem Üben und dem Erproben des Erlernten im authentischen Kontext gelernt. Idealerweise greift Sprachunterricht die Lernbedarfe auf, die sich aus den Erfahrungen der Lernenden im Praxisfeld ableiten, und fördert den Lernprozess ganzheitlich. Sprachliche Aktivitäten werden nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) „in vier Modi von Kommunikation dargestellt: Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation“ (vgl. EUROPARAT 2020, S. 38ff.). Faktoren wie Alter, Mehrsprachigkeit, Offenheit für Neues, Geduld, Ausdauer und Motivation spielen beim Lernen einer Zweitsprache eine wichtige Rolle. RIEMER zeigte dies bereits 1997 anhand endogener (z.B. Alter, Affekte, Persönlichkeit, Lernstile) und exogener Faktoren (z.B. Unterrichtsmethoden, Lerngruppe, soziale Herkunft, Interaktion), die das Lernen beeinflussen (vgl. RIEMER 1997, S. 233).

Praxiserfahrungen im berufsbezogenen Deutsch zeigen, dass der direkte Einsatz der zweitsprachlichen Kompetenz, z.B. am Arbeitsplatz/Praxisort der Lernenden im Sinne soziokultureller Ansätze wie des „Community-of-Practice“-Rahmens (DAASE 2018, S. 121), den Lernprozess positiv beeinflussen kann. Lernende erleben im Idealfall Partizipation und Selbstwirksamkeit durch gelingendes sprachliches Handeln und steigern damit wiederum ihre Lernmotivation. Für die Anerkennung der Berufsqualifikation aus dem Ausland sind in der Regel sprachliche Kompetenzen auf dem Niveau B2 (GER) notwendig. Pflegefachpersonen in Anerkennung befinden sich zu Beginn des Anerkennungsverfahrens häufig

zunächst auf dem Niveau B1, welches eine fortgeschrittene Sprachverwendung ermöglicht.

Personen mit B1-Sprachniveau können

„die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. [Sie können] die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. [Sie können] sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. [Sie können] über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben“ (GEMEINSAMER EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN O. J.).

Für die Anerkennung der Berufsqualifikation müssen die sprachlichen Kompetenzen dann entsprechend einer selbstständigen Sprachverwendung auf B2-Niveau gesteigert werden.

Personen mit B2-Sprachniveau können

„die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; [sie verstehen] im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. [Sie können] sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. [Sie können] sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben“ (GEMEINSAMER EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN O. J.).

Um die sprachlichen Kompetenzen von Niveau B1 auf Niveau B2 zu steigern, ist – je nach individuellen Lernvoraussetzungen, Intensität des Lernens, Bedarfsorientierung und der Anwendungsmöglichkeiten des Gelernten – von 400 Unterrichtseinheiten (à 45 Minuten) auszugehen. Dies entspricht dem Stundenumfang, den das BAMF für einen Berufssprachkurs mit Ziel B2 ansetzt (vgl. BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE 2021a, S. 7).

Spracherwerb im Rahmen von Anerkennungsverfahren

Ziel des Deutschspracherwerbs im Anerkennungs- und Integrationsprozess von international qualifizierten Pflegefachpersonen sollte sein, diesen auf einer all-gemeinsprachlichen Basis möglichst frühzeitig mit berufsrelevanten Inhalten zu verknüpfen. Es geht dabei u. a. um die Ausbildung und Stärkung der „Mitspielfähigkeit“ (DAASE 2021, S. 671f.) durch Wertschätzung und Ermöglichung sprachlicher Partizipation (vgl. LUGERT-JOSE 2022). Bleiben die zur Erreichung dieser „Mitspielfähigkeit“ notwendigen Unterstützungsmaßnahmen (vgl. LAXCZKOWIAK/SNIPPE/BECKMANN-SCHULZ 2023, S. 19) für international qualifizierte Pflegefachpersonen aus, besteht die Gefahr des zweifachen „Deskilling“, welches sich durch Entwer-

tungserfahrungen infolge einer geänderten beruflichen Rolle in Deutschland sowie des anfänglich wahrgenommenen Kompetenzverlustes aufgrund des noch notwendigen Deutschspracherwerbs auszeichnet (vgl. RAND u. a. 2019, S. 181f.). Unterstützungsmaßnahmen zum Fach- und Sprachlernen für international qualifizierte Pflegefachpersonen sollten vor diesem Hintergrund idealerweise schon im Herkunftsland beginnen.

Vor dem Hintergrund der Mehrfachbelastung von Pflegefachpersonen in Anerkennung durch die Teilnahme an einer Anpassungsqualifizierung und die gleichzeitige Berufstätigkeit ist für die Teilnahme an einer Sprachbildungsmaßnahme eine Freistellung durch Arbeitgebende essenziell (vgl. LAXCZKOWIAK/SNIPPE/BECKMANN-SCHULZ 2023, S. 20). Die Praxis zeigt: Je besser und gezielter das fachliche und sprachliche Lernen von Anfang an miteinander verknüpft werden, desto zeiteffizienter können die Prozesse umgesetzt werden. Eine regelmäßige, passgenaue sprachliche Lernbegleitung der Pflegefachpersonen in Anerkennung ist hinsichtlich des Zeit- und Ressourceneinsatzes sowie des Lernerfolgs sehr zielführend (vgl. ebd., S. 19ff.). Hier sind Arbeitgebende und weitere Mittelgebende (z. B. das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) gefragt, entsprechende Rahmenbedingungen vorzuhalten.

Erforderliches Sprachniveau

Sprachhandlungen in der Pflege erfordern an allen Lernorten eine hohe Registerkompetenz, also die Fähigkeit und Bereitschaft, zwischen verschiedenen Registern wie Fach-, Alltags- und Bildungssprache zu wechseln (vgl. EFING/KALKAVAN-AYDIN 2024; EFING 2014). Im Fachunterricht stehen die Lernenden vor der Herausforderung, bildungssprachliche Anforderungen zu bewältigen, die ein solides Sprachniveau von mindestens B1-Niveau erfordern. Einige Anbietende von Vorbereitungskursen auf die Kenntnisprüfung legen allerdings als Zugangsvoraussetzung ein B2-Niveau fest, da komplexe fachsprachliche Satzstrukturen und der Einsatz von differenzierten Operatoren, besonders im Bereich der Schriftsprache, auf dem Sprachniveau B1 häufig noch eine große Hürde darstellen (vgl. LAXCZKOWIAK/SNIPPE/BECKMANN-SCHULZ 2023, S. 10ff.). Zudem stoßen Pflegefachpersonen in Anerkennung, selbst wenn sie mit Fachvokabular und der Fachsprache vertraut sind, oft in der Alltagssprache und in der Kommunikation mit zu pflegenden Menschen und deren Bezugspersonen an ihre Grenzen. Diese sind wenig vertraut mit der pflegerisch-medizinischen Fachsprache. Pflegefachpersonen in Anerkennung müssen deshalb in der Lage sein, Sachverhalte in Allgemeinsprache zu vermitteln und entsprechende Nachfragen von den zu pflegenden Menschen und ihren Bezugspersonen zu verstehen. Zwischen den unterschiedlichen Sprachregistern zu wechseln, zwischen ihnen zu vermitteln und sich dabei gleichzeitig deutlich, verständlich, beruhigend und höflich auszudrücken, stellt häufig ein Spagat dar, der eine hohe Sprachkompetenz auf mindestens Niveau B1 erfordert (vgl. BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE 2021b, S. 14f.). Spätestens bei Aufnahme einer Beschäftigung oder vor dem Start eines Vorbereitungskurses auf die Kenntnisprüfung sollte also mindestens eine solide allgemeinsprachliche Basis auf B1-Niveau vorliegen.

Häufig beschreiben Arbeitgebende oder Lehrpersonen und Anleitende, dass Pflegefachpersonen in Anerkennung zwar über Sprachzertifikate auf B1- oder B2-Niveau verfügen, die Verlässlichkeit dieser Zertifikate aber im Hinblick auf die tatsächlich vorhandenen Sprachkompetenzen infrage gestellt wird. Zur Einschätzung des tatsächlichen Sprachniveaus der Pflegefachpersonen in Anerkennung ist hier die Inanspruchnahme der Unterstützung eines vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) akkreditierten Sprachkursträgers zu empfehlen, da dort qualifiziertes Personal über ein geeignetes Instrumentarium verfügt, um eine solche Einschätzung vorzunehmen (vgl. BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE 2021a, S. 6ff.). Über eine Sprachstandsfeststellung kann nachgewiesen werden, wie belastbar das vorgelegte Zertifikat tatsächlich ist. Sollte sich dabei ein geringeres Sprachniveau bestätigen, ist eine schnellstmögliche Nachqualifizierung zu empfehlen. Dabei sollte ein Kursformat gewählt werden, das begleitend/integrierend die berufssprachlichen Bedarfe sowohl der fachlichen Qualifizierung im Vorbereitungskurs als auch des Praxisorts aufgreift. Um den fachlichen und sprachlichen Lernprozess international qualifizierter Pflegefachpersonen möglichst früh miteinander zu verzahnen, ihre berufliche Identität zu erweitern und sie „mitspielfähig“ zu machen, empfehlen sich insbesondere flexible Ansätze wie der des Integrierten Fach- und Sprachlernens (IFSL) (vgl. DAASE 2021; LAXCZKOWIAK/SCHEERER-PAPP 2018).

8.2 Integriertes Fach- und Sprachlernen (IFSL)

Unter IFSL versteht man ein fachbezogenes Lernen, das Sprachkompetenz implizit und explizit fördert. Im Kontext beruflicher Qualifizierung kann IFSL in allen berufsbezogenen Bildungsangeboten und dort auf allen Ebenen des Lernens stattfinden (vgl. LAXCZKOWIAK/SCHEERER-PAPP 2018, S. 9). Es bezieht sich auf berufsfachliches Lernen an Berufsschulen und bei Bildungsträgern sowie auf berufspraktisches Lernen in Betrieben (vgl. SCHAPPERT 2015, S. 228ff.). Um gleichzeitig fach- und sprachbezogene Kompetenzen aufzubauen, muss der Lernprozess auf besondere Art gestaltet werden. Zentral für das IFSL sind deshalb Lernformate, die nachhaltig die Entwicklung berufsbezogener sprachlich-kommunikativer Kompetenzen ermöglichen und damit berufliche Handlungskompetenz sichern. Das gelingt mit Lernformaten, die zum einen die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen als Teil der beruflichen Handlungskompetenz trainieren, zum anderen die fachbezogenen mit sprachlich-kommunikativen Lernzielen verzahnen und zudem einen selbstgesteuerten Lernprozess anregen, Selbstkompetenzen aufbauen und die entwickelten Kompetenzen so nachhaltig sichern (vgl. LAXCZKOWIAK/SCHEERER-PAPP 2018, S. 9).

Für die operative Ebene der Planung und Umsetzung eines Vorbereitungskurses auf die Kenntnisprüfung bedeutet dies insbesondere den Einsatz von inklusiven, sprachbezogenen Lernformaten und -instrumenten wie dem sprachsensiblen Fachunterricht und dem Team-Teaching von Fachlehrenden und Lehrenden für Deutsch als Zweitsprache (DaZ).

Im **sprachsensiblen Fachunterricht** als Ansatz schulischer Sprachförderung (vgl. LEISEN 2010) „geht es um das untrennbar miteinander verbundene, integrierte Fachlernen und Sprachlernen“ (LEISEN 2024, S. 216). Sprachsensiblen Fachunterricht „liegt die Auffassung zugrunde, dass das Sprachlernen im Fach an fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen stattfindet, sie zu fachlich relevanten Sprachhandlungen führen“ (ebd., S. 215). Sprachsensibler Fachunterricht bedeutet in der beruflichen Weiterbildung für Fachlehrende, ihre eigene Rolle und den Blick auf die Teilnehmenden neu zu justieren. Ein sprachsensibler Fachunterricht durch Fachlehrende ist vor allem auf die sprachlichen Anforderungen ausgerichtet, die sich beim Aufbau von Fachwissen im jeweiligen Berufsfeld stellen, z. B. Fachtexte lesen und schreiben, Aufgabenstellungen verstehen oder Wissen präsentieren. Dabei werden sowohl fachliche als auch sprachliche Lernziele identifiziert. Dies setzt eine Professionalisierung des Lehrpersonals voraus (vgl. LEISEN 2024, S. 217ff.).

Ideale Voraussetzung für die Entwicklung sprachsensibler Lernprozesse im Fachunterricht ist die Zusammenarbeit zwischen Fach- und DaZ-Lehrenden in interdisziplinären Teams, also im sogenannten **Team-Teaching** (vgl. LAXCZKOWIAK/SCHAEFER-PAPP 2018, S. 34).

„Team-Teaching im IFSL verbindet die Expertise einer DaZ-Lehrkraft und einer Fachlehrkraft im berufsbildenden Kontext. Beide Lehrkräfte teilen sich die Verantwortung für das Erreichen der Lernziele (fachlich und sprachlich) durch ihren jeweiligen Schwerpunkt [...] Die Lehr- und Lernarrangements im Team-Teaching können im IFSL bedarfsorientiert gestaltet werden. Unterschiedliche Aufgaben- und Rollenverteilungen führen zu verschiedenen Einsatzformen: Lehrkraft und Beobachterin/Beobachter, Lehrkraft und Assistenz, Parallelunterricht [oder] Stationenlernen.“ (LAXCZKOWIAK/SCHAEFER-PAPP 2018, S. 36)

Team-Teaching bietet den Lernenden zahlreiche Vorteile, da durch den Einsatz von zwei Lehrpersonen die Umsetzung handlungsorientierter und kooperativer Unterrichtsformen erleichtert, die sprachliche Aktivität gefördert und das selbstständige Lernen unterstützt werden (vgl. LAXCZKOWIAK/SCHAEFER-PAPP 2018, S. 36). Lehrkräfte profitieren gleichzeitig von der Erweiterung ihres fachlichen und methodischen Wissens. Der damit verbundene Professionalisierungsprozess fördert die Flexibilität im Personaleinsatz und ermöglicht die institutionelle Weitergabe bewährter Methoden und Materialien, was langfristig zur Optimierung der Arbeitsstrukturen beitragen kann (vgl. ebd., S. 36).

Neben diesen beiden inklusiven Ansätzen hat sich das **Sprachcoaching** als integratives Lerninstrument sehr gut bewährt. Sprachcoaching ist ein individuelles und zeitlich befristetes Unterstützungsangebot durch speziell qualifizierte Lehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache (DaZ), das Sprachlernende dabei begleitet, ihre berufsbezogenen Deutschkenntnisse für die berufliche Entwicklung gezielt auszubauen (vgl. LEINECKE 2018, S. 6f.). Dabei steht die Förderung der Selbstverantwortung im Vordergrund, um die Lernenden dazu zu befähigen, ihre Sprach-

lernprozesse und ihr Lernmanagement künftig eigenständig weiterzuentwickeln. Die Zusammenarbeit erfolgt in einer partnerschaftlichen Beziehung auf Augenhöhe, in der die Lernenden nicht als klassische Lerner/-innen, sondern als aktive Teampartnerinnen/-partner agieren. Methodisch gliedert sich das Coaching in die drei eng verzahnten Komponenten der kooperativen Bestandsaufnahme, der Sprachlernberatung sowie der Spracharbeit (vgl. LEINECKE 2018, S. 8f.; KAPLINSKA-ZAJONTZ/FERBER-BRULL/BEUNE 2015, S. 5f.). Erfahrungen zeigen, dass Sprachcoaching in die Lernprozesse unterschiedlicher Lernorte integrierbar ist: Es wird am Arbeitsplatz und in Bildungsinstitutionen eingesetzt oder als offenes, flankierendes Angebot genutzt.

Rahmenbedingungen IFSL – Professionalisierung des Lehrpersonals

Die Umsetzung der oben genannten Instrumente des IFSL erfordern bestimmte Rahmenbedingungen. Dazu gehört insbesondere die Professionalisierung des Lehrpersonals als eine bedeutsame Voraussetzung. Hier kann an die berufsbezogene DaZ-Lehrkräftequalifizierung im Rahmen der Verordnung über die berufsbezogene Deutschsprachförderung (DeuFöV) des BAMF¹ und an weitere Konzepte sowie Schulungsangebote für Fach- und DaZ-Lehrende im Berufsfeld Pflege angeknüpft werden. Für Fachlehrende bieten sich zudem regionale Schulungsangebote und berufsbegleitende Weiterbildungen an. Für die Fort- und Weiterbildung der Fachlehrenden im IFSL stehen vor allem folgende zentrale Themen im Vordergrund der Professionalisierung:

- ▶ Sprachanforderungen (im Fach Pflege) ermitteln,
- ▶ Unterrichtskommunikation sprachförderlich gestalten,
- ▶ Aufgabenstellungen sprachsensibel konzipieren und berufssprachliches Handeln anregen.

Rahmenbedingungen IFSL – Finanzierung

Sollen Vorbereitungskurse auf die Kenntnisprüfung nach §§ 81 und 82 SGB III AZAV gefördert werden, reicht der Anbietende Maßnahmenpläne und Kalkulationen bei der jeweiligen fachkundigen Stelle ein. Dabei ist es grundsätzlich möglich, einen erhöhten Finanzierungsbedarf oberhalb des Bundesdurchschnittskostensatzes, z. B. für Sprachbildung im Falle von Teilnehmenden nicht deutscher Muttersprache, geltend zu machen. Dabei darf der Anteil an Sprachbildungsinhalten nicht über 49 Prozent der Maßnahmeninhalte hinausgehen. Dies ermöglicht zumindest theoretisch die Finanzierung einer phasenweise zusätzlich eingesetzten Lehrkraft im Team-Teaching, flankierenden DaZ-Unterricht sowie zusätzliches Sprachcoaching oder ggf. auch die Fortbildung zum IFSL für die Fachlehrenden.

¹ Vgl. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraeften-bsk-pdf.html?nn=438874> (Stand: 23.04.2026).

8.3 Berufssprachkurse und Vorbereitungskurse auf die Kenntnisprüfung

Neben dem oben beschriebenen IFSL bieten sich außerdem Berufssprachkurse zur Erreichung eines B2-Sprachniveaus in Kombination mit einem Vorbereitungskurs auf die Kenntnisprüfung an. Hier ist insbesondere der vom Bund gemäß § 45a des Gesetzes über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet (AufenthG) geförderte Berufssprachkurs für Gesundheitsfachberufe (BSK Pflege) B2 des BAMF zu nennen (vgl. BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE 2021a, S. 12f.). Hier könnten die im Kurs vorgesehenen 300–400 Unterrichtseinheiten zur Sprachbildung mit einem Vorbereitungskurs auf die Kenntnisprüfung verzahnt werden. Der BSK Pflege ist so konzipiert, dass im Sinne des Konzepts der „Berufssprache“ nach EFING (2014, S. 415ff.) sowohl allgemeinsprachliche als auch fach- und bildungssprachliche Fertigkeiten im Berufsfeld Pflege trainiert werden (vgl. BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE 2021a; 2021b).

Als weiteres gefördertes Instrument kann der sogenannte „Job-BSK“ (BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE 2024) als flexibles Instrument zur Sprachbildung genutzt werden. Der Job-BSK umfasst zwischen 100 und 150 Unterrichtseinheiten und besteht aus den Komponenten „Berufsbezogenes Kommunikationstraining mit Arbeitsplatzbezug“, „Arbeitsplatz- und fachspezifische Vertiefung“ sowie „Individuelles Sprachcoaching inkl. Lernberatung“ (BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE 2024).

Bei einer Kombination dieser beiden Instrumente zur Sprachbildung mit einem Vorbereitungskurs auf die Kenntnisprüfung sollte eine enge Kooperation und Abstimmung zwischen den jeweiligen Kursleitungen, Fachlehrenden sowie Praxisanleitungen sichergestellt werden. Es empfiehlt sich darüber hinaus, dass sich die Pflegeschulen/Bildungseinrichtungen in ihren jeweiligen Regionen mit akkreditierten BAMF-Kursträgern vernetzen und frühzeitig Kooperationen planen, um oben beschriebene integrierte Sprachbildungsangebote vorzubereiten und in Absprache mit dem BAMF-Außendienst umzusetzen.

Die oben genannten Kurse können sowohl in Präsenz als auch online stattfinden. Bei rein digitalen Angeboten erfolgt der Unterricht eher flankierend, Präsenzangebote bieten die Möglichkeit einer stärkeren Verschränkung mit dem Fachunterricht wie z. B. durch Team-Teaching (vgl. BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE 2024). Praxiserfahrungen und Rückmeldungen von Teilnehmenden zeigen, dass Präsenzangebote durch eine größere Nachhaltigkeit der eingesetzten Methoden, wie z. B. Szenarien sowie direkte persönliche Ansprache, einen höheren Output erzielen.

Mit der Akkreditierung der BSK-Träger durch das BAMF und der Vorgabe, die Berufssprachkurse auf der Grundlage der BSK-Konzepte des BAMF umzusetzen, besteht für die Auswahl geeigneter Anbieter ein verlässlicher Qualitätsrahmen.

Dieser schließt sowohl die logistische Ausstattung der Träger als auch die Qualifikation und Fachexpertise der Kursleitungen sowie deren didaktisch-methodische Gestaltung der Kurse ein. So basiert das BSK-Konzept für Gesundheitsfachberufe B2, das 2017 von der Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch im Auftrag des BMAS erstellt wurde (vgl. BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE 2021b), auf den Qualitätskriterien zum Berufsbezogenen Deutsch, also der Teilnehmenden-, Handlungs- und Bedarfsorientierung (vgl. BECKMANN-SCHULZ/KLEINER 2011, S. 23ff.). Die Lernziele wurden auf der Basis von Sprachbedarfsermittlungen formuliert, mit dem Ziel der Vermittlung von Berufssprache als Zusammenschchnitt von Fach-, Allgemein- und Bildungssprache. Methodische Prinzipien wie das Scaffolding, der Einsatz von pflegetypischen Szenarien zum Trainieren von Gesprächen mit zu pflegenden Menschen und Übergabegesprächen, die Vermittlung von Strategien zum Umgang mit Fachtexten sowie der Einsatz von authentischen Materialien sind zentrale Bestandteile des Konzepts (vgl. BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE 2021b, S. 7).

8.4 Normative Vorgaben zum Sprachniveau im Rahmen der Anerkennung und Fachsprachenprüfungen

Im Zuge der Berufszulassung eingewanderter Fachpersonen rückten in den letzten Jahren vermehrt Fragen zur berufssprachlichen Kompetenz in den Fokus. Damit verbunden war die Frage, welche Verfahren sich dazu eignen, den berufsbezogenen Sprachstand von Anerkennungssuchenden zu messen. International qualifizierte Pflegefachpersonen stellen die größte Gruppe unter den Anerkennungssuchenden dar (vgl. BÖSE/SCHMITZ/ZORNER 2025, S. 8). Nicht zuletzt vor dem Hintergrund des Patientenschutzes beschloss die Gesundheitsministerkonferenz (GMK) u. a. für die Gesundheitsfachberufe Eckpunktepapiere. Mit diesen Positionierungen werden den Bundesländern, bezogen auf die jeweiligen Berufe, Empfehlungen zu den Niveaustufen nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) und zum Nachweis der deutschen Sprachkenntnisse sowie Hinweise zur Gestaltung und Durchführung von Fachsprachenprüfungen gegeben (vgl. GESUNDHEITSMINISTERKONFERENZ 2019; 2014). Für alle Gesundheitsfachberufe gilt hierbei die Niveaustufe B2 (vgl. GESUNDHEITSMINISTERKONFERENZ 2019, S. 4).

Fachsprachenprüfungen gehören zu sogenannten „High-Stakes Tests“ (GROTH/JAHN/KLEPPIN 2017, S. 14), weil u. a. vom Bestehen dieser Tests die Berufszulassung und damit der qualifikationsadäquate Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt abhängen.

Eine Prüfung zum Nachweis der deutschen Sprachkenntnisse im Kontext der Anerkennung von Gesundheitsfachberufen soll laut GMK-Papier von 2019 aus drei Prüfungsteilen bestehen:

- ▶ einem simulierten Gespräch zwischen dem/der Berufsangehörigen und einem zu pflegenden Menschen (20 Minuten),
- ▶ einem simulierten Gespräch zwischen dem/der Berufsangehörigen und einer Kollegin/einem Kollegen aus der eigenen oder einer anderen Berufsgruppe (20 Minuten),
- ▶ dem Anfertigen eines für den Beruf typischen Schriftstücks (z. B. Pflegeplanung, Pflegedokumentation) (20 Minuten) (vgl. GESUNDHEITSMINISTERKONFERENZ 2019, S. 13f.).

Die Fachsprachenprüfung dient vor allem „der Überprüfung des Hörverstehens sowie der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit. Das Fachwissen der Teilnehmenden darf in diesem Zusammenhang nicht überprüft werden“ (GESUNDHEITSMINISTERKONFERENZ 2019, S. 14). Darüber hinaus wurde festgelegt, dass Prüfende über eine Akkreditierung des BAMF als Lehrperson in Integrationskursen verfügen sollen. Auf diese Weise soll sprachwissenschaftlicher Sachverstand in die Prüfung einfließen (vgl. ebd., S. 14f.).

Die juristische Bewertung der Frage, ob das Eckpunktepapier (vgl. GESUNDHEITSMINISTERKONFERENZ 2019) Vorgaben zum Nachweis der deutschen Sprachkenntnisse macht oder lediglich Empfehlungen gibt, fällt in den einzelnen Ländern unterschiedlich aus. Daher sind aktuell in allen Bundesländern neben der Fachsprachenprüfung Pflege B2 auch alle übrigen zertifizierten B2-Prüfungsformate im Rahmen der Anerkennungsverfahren von zugewanderten Pflegefachpersonen gültig.

LITERATURVERZEICHNIS

- ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (Hrsg.): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen 2011. URL: https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/der_deutsche_qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_lernen.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Stand: 14.11.2025)
- ARNOLD, Rolf: Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreifung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 41 (2012) 2, S. 45–48
- ATANASSOV, Rebecca; BEST, Ulrich; BUSHANSKA, Vira; GILLJOHANN, Katharina: Wege zur Gleichwertigkeit: aner kennungsbezogene Qualifizierungen in Heilberufen und dualen Berufen. Ergebnisse des BIBB-Anerkennungsmonitorings. Bonn 2022. URL: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/17796> (Stand: 14.11.2025)
- BECHMANN, Sascha: Sprachliche Förderung im Bereich Pflege und Gesundheit. ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive. In: EFING, Christian; KALKAVAN-AYDIN, Zeynep (Hrsg.): Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis. Berlin, Boston 2024, S. 395–403
- BECKER, Georg E.: Unterricht planen. Handlungsorientierte Didaktik, Teil I. Weinheim 2007
- BECKMANN-SCHULZ, Iris; KLEINER, Bettina: Qualitätskriterien interaktiv. Leit faden zur Umsetzung von berufsbezogenem Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Hamburg 2011
- BIGGS, John: Teaching for Quality Learning at University. Buckingham, UK 2003
- BLANK, Andreas; SBIEGAY, Steffi: Lerncoaching in der Pflege. Auszubildende Begleiten und Beraten. 1. Auflage. Stuttgart 2023
- BLANK, Andreas; STIEBERITZ, Franz: Innovative Curriculumentwicklung für eine zeitgemäße Pflegeausbildung. Pflegedidaktisch handeln. In: BRÜHE, Roland; GAHLEN-HOOPS, Wolfgang von (Hrsg.): Handbuch Pflegedidaktik I. Stuttgart 2024, S. 115–139
- BLUMENAUER, Heike; GOLD, Christina; PENNER, Natalia; SCHNEPF, Dorothee; WIEBEN, Ina, BEST, Lukas: Struktur und Inhalte der Vorbereitungskurse für Kenntnisprüfungen nach § 45 PflAPrV. Projektabschlussbericht. Bonn 2026a. DOI: <https://doi.org/10.66390/YBNQ4229>

- BLUMENAUER, Heike; BEST, Lukas; GOLD, Christina; PENNER, Natalia; SCHNEPF, Dorothee; WIEBEN, Ina: Empfehlungen zur Durchführung von Kenntnisprüfungen nach dem Pflegeberufegesetz. Bonn 2026b. DOI: <https://doi.org/10.66390/DLAU7265>
- BÖSE, Carolin; SCHMITZ, Nadja; ZORNER, Jonathan: Auswertung der amtlichen Statistik zum Anerkennungsgesetz des Bundes für 2024: Ergebnisse des BIBB-Anerkennungsmonitorings 2025. URL: <https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-783880#description> (Stand: 14.11.2025)
- BOSSLE, Michael; KUNHARDT, Horst (Hrsg.): Integration ausländischer Mitarbeiter in die Pflege. Theorien, Konzepte sowie pädagogische Erfahrungen und Rahmenempfehlungen für die Praxis. 1. Auflage. Bern 2022
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (Hrsg.): Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt. Fachkräfteengpassanalyse 2024. Nürnberg 2025. URL: https://statistik.arbeitsagentur.de/SiteGlobals/Forms/Suche/Einzelheftsuche_Formular.html?nn=27096&topic_f=fachkraefte-engpassanalyse (Stand: 21.07.2026)
- BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (Hrsg.): Job-BSK: passgenauer Spracherwerb am Arbeitsplatz. 2024. URL: <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/JobBSK/job-bsk-node.html> (Stand: 14.11.2025)
- BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (Hrsg.): Konzept für einen Basiskurs B2 im Rahmen der bundesweiten berufsbezogenen Deutschsprachförderung nach § 45a Aufenthaltsgesetz. 2021a. URL: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Konzepte/kurskonzept-b2.html?nn=282656> (Stand: 21.07.2026)
- BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (Hrsg.): Konzept für einen Spezialkurs „Gesundheitsfachberufe“ zur berufssprachlichen Vorbereitung B2 im Kontext der Anerkennung von beruflichen Abschlüssen im Rahmen der bundesweiten berufsbezogenen Deutschsprachförderung nach § 45a Aufenthaltsgesetz. 2021b. URL: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Konzepte/konzept-nichtakademische-gesundheitsberufe.pdf?__blob=publicationFile&v=13 (Stand: 14.11.2025)
- DAASE, Andrea: Individuelle Handlungskompetenz vs. Partizipation an sozialen Praktiken – Zugang zu Mitspielfähigkeit als gesellschaftliche Verantwortung. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 48 (2021) 6, S. 671–682
- DAASE, Andrea: Zweitsprachsozialisation in den Beruf. Narrative Rekonstruktionen erwachsener Migrant*innen mit dem Ziel einer qualifizierten Arbeitsaufnahme. Dissertation 2018

- DARMANN-FINCK, Ingrid: Curriculumtheorie, Curriculumforschung und Curriculumentwicklung in den Gesundheitsfachberufen. In: DARMANN-FINCK, Ingrid; SAHMEL, Karl-Heinz (Hrsg.): Pädagogik im Gesundheitswesen. Berlin, Heidelberg 2023, S. 319–333
- DARMANN-FINCK, Ingrid: Eckpunkte einer Interaktionistischen Pflegedidaktik. Eine Einführung. In: ERTL-SCHMUCK, Roswitha; HÄNEL, Jonas (Hrsg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. 2. Auflage. Weinheim, Basel 2022, S. 202–253
- DAUER, Bettina: Lernortkooperation im Kontext der hochschulischen Pflegeausbildung. 1. Auflage. Bonn 2023
- DEHNBOSTEL, Peter: Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Berufs- und Weiterbildung in digitalen Zeiten. 1. Auflage. Bielefeld 2022
- DEHNBOSTEL, Peter; GIESSLER, Wolfram: Arbeitsintegrierte Berufsqualifizierung in der Pflege. Lernen im Prozess der Arbeit in neuen Lernformen und erweiterten Lernorten. Theoretische Ansätze, empirische Erkenntnisse und praktische Anwendungen. In: MARCHWACKA, Maria A. (Hrsg.): Handbuch Pflegebildung. 1. Auflage. Bern 2022, S. 127-138
- DEUTSCHER BERUFSVERBAND FÜR PFLEGEBERUFE (Hrsg.): Pflege, wie geht es dir? 2025. Internationale Kolleg:innen kommen – ob sie bleiben, entscheidet gelingende Integration. 2025. URL: https://www.dbfk.de/media/docs/newsroom/publikationen/DBfK-Umfrage_Pflege-wie-geht-es-dir_2025.pdf?sn=sn2f8b8ff08893018d8a7b039f459cfc:70ff31e60e6a0e64&wt_source=sn&wt_name=SPERRFRIST+12.+Mai+5.00+Uhr%21+DBfK-Umfrage+zum+Internationalen+Tag+der+Pflelegenden (Stand: 14.11.2025)
- DIETERICH, Juliane: Schlüsselfragen an die Konzeption von Anpassungsqualifizierungen für internationale Pflegekräfte. In: SLOTA, Lukas; NOLL, Nadja; KLEMM, Matthias; BOLLINGER, Heinrich (Hrsg.): Die Internationalisierung der beruflichen Pflege in Deutschland. Frankfurt am Main 2022, S. 141–160
- DIETERICH, Juliane: Qualifizierung ausländischer Pflegekräfte – ethnografische Perspektiven auf eine heterogene Weiterbildungssituation. In: WEYLAND, Ulrike; REIBER, Karin Eleonore (Hrsg.): Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen – aktuelle Handlungs- und Forschungsfelder. Bielefeld 2017, S. 93 Auflage. 111
- DIETERICH, Juliane; REIBER, Karin E.: Fallbasierte Unterrichtsgestaltung. Grundlagen und Konzepte. Didaktischer Leitfaden für Lehrende. 1. Auflage. Stuttgart 2014

DIETSCHKE, Barbara; MEYER, Heinz H.: Literaturlauswertung Lebenslanges Lernen und Literaturnachweis zur Literaturlauswertung Lebenslanges Lernen. Anhang 3 und Anhang 4 zur Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 2005. URL: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/dietsche04_02.pdf (Stand: 14.11.2025)

DOMENIG, Dagmar: Das Konzept der transkategorialen Kompetenz. In: DOMENIG, Dagmar (Hrsg.): Transkulturelle und transkategoriale Kompetenz. Lehrbuch zum Umgang mit Vielfalt, Verschiedenheit und Diversity für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe. 3. Auflage. Bern 2021, S. 661–699

EFING, Christian: Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 41 (2014) 4, S. 415–441

EFING, Christian; KALKAVAN-AYDIN, Zeynep (Hrsg.): Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis. Ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive. Berlin, Boston 2024

ERTL-SCHMUCK, Roswitha: Subjektorientierte Didaktik in den Gesundheitsberufen. In: DARMANN-FINCK, Ingrid; SAHMEL, Karl-Heinz (Hrsg.): Pädagogik im Gesundheitswesen. Berlin, Heidelberg 2023, S. 247–259

ERTL-SCHMUCK, Roswitha: Subjektorientierte Pflegedidaktik. In: ERTL-SCHMUCK, Roswitha; HÄNEL, Jonas (Hrsg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. 2. Auflage. Weinheim, Basel 2022, S. 155–201

ERTL-SCHMUCK, Roswitha: Subjektorientierte Pflegedidaktik. In: ERTL-SCHMUCK, Roswitha; FICHTMÜLLER, Franziska (Hrsg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. Weinheim, München 2010, S. 55–90

ERTL-SCHMUCK, Roswitha: Pflegedidaktik unter subjekttheoretischer Perspektive. Dissertation. 2. Auflage. Frankfurt am Main 2000

ERTL-SCHMUCK, Roswitha; GREB, Ulrike: Einführung. In: ERTL-SCHMUCK, Roswitha; GREB, Ulrike (Hrsg.): Pflegedidaktische Handlungsfelder. Weinheim 2013, S. 7–9

EUROPARAT (Hrsg.): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. 1. Auflage. Stuttgart 2020

FACHKOMMISSION NACH § 53 PflBG (Hrsg.): Rahmenausbildungspläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. 1. Aktualisierung. Bonn 2024. URL: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/20123> (Stand: 14.11.2025)

FACHKOMMISSION NACH § 53 PflBG (Hrsg.): Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. Rahmenlehrpläne für den theoretischen und praktischen Unterricht. Rahmenausbildungspläne für die praktische Ausbildung. 2. Auflage. Bonn 2020. URL: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/16560> (Stand: 14.11.2025)

FLANAGAN, John C.: THE CRITICAL INCIDENT TECHNIQUE. In: Psychological Bulletin 51 (1954) 4

FLICK, Uwe: Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden 2011

FUCHS, Martin: Diversity und Differenz – Konzeptionelle Überlegungen. In: KRELL, Gertraude; RIEDMÜLLER, Barbara; SIEBEN, Barbara; VINZ, Dagmar (Hrsg.): Diversity studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. 1. Auflage. Frankfurt am Main 2007, S. 17–34

GEMEINSAMER EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN (Hrsg.): Die Niveaustufen des GER o. J. URL: <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> (Stand: 29.01.2026)

GESUNDHEITSMINISTERKONFERENZ (Hrsg.): Eckpunkte zur Überprüfung der für die Berufsausübung erforderlichen Deutschkenntnisse in den Gesundheitsfachberufen. 2019. URL: https://www.gmkonline.de/documents/anlage-top86_92gmk--eckpunkte_1570622947.pdf (Stand: 14.11.2025)

GESUNDHEITSMINISTERKONFERENZ (Hrsg.): Eckpunktepapier zur Überprüfung der für die Berufsausübung erforderlichen Deutschkenntnisse in den akademischen Heilberufen. 2014. URL: <https://www.imed-komm.eu/sites/default/files/dateianlagen/Eckpunkte%20Gesundheitsministerkonferenz%20zu%20den%20sprachlichen%20Voraussetzungen%20in%20Heilberufen%202014.pdf> (Stand: 14.11.2025)

GILLEN, Julia: Kompetenzorientierung als didaktische Leitkategorie in der beruflichen Bildung – Ansatzpunkte für eine Systematik zur Verknüpfung curricularer und methodischer Aspekte. In: bwp@ Beruf- und Wirtschaftspädagogik – online (2013) 24, S. 1–14

GOLD, Christina; BLUMENAUER, Heike; PENNER, Natalia; SCHNEPF, Dorothee; WIEBEN, Ina: Unterricht und Anleitung in Vorbereitungskursen auf die Kenntnisprüfung nach § 45 PflAPrV. Ein Methodenkoffer für Lehrpersonen und Anleitende. Bonn 2027a. DOI: <https://doi.org/10.66390/XZNT2732> (in Vorbereitung)

GOLD, Christina; SCHNEPF, Dorothee; BLUMENAUER, Heike; PENNER, Natalia; WIEBEN, Ina. Praxisplan zur Vorbereitung auf die Kenntnisprüfung nach § 45 PflAPrV am Lernort Betrieb. Bonn 2027b. (in Vorbereitung)

- GOLD, Christina; BLUMENAUER, Heike; PENNER, Natalia; SCHNEPF, Dorothee; WIEBEN, Ina: Lernvoraussetzungen international qualifizierter Pflegefachpersonen. Wissenschaftliche Erkenntnisse und Implikationen zur methodisch-didaktischen Gestaltung von Vorbereitungskursen auf die Kenntnisprüfung nach § 45 PflAPrV. In: Pädagogik der Gesundheitsberufe (2027c) 1 (im Erscheinen)
- GOLD, Christina; KAETS, Viola; KRAUS, Katja; SCHULZE, Ulrike: Qualifizierungskonzept „TransCareKult“. Ein Materialband für Trainer*innen in Gesundheitsberufen. 2020. URL: https://www.hessen.netzwerk-iq.de/fileadmin/user_upload/iqn/Seiteninhalte/Angebote/Projekte_IKE/2020/IQ-Materialband-TransCareKult.pdf (Stand: 14.11.2025)
- GOLD, Christina; SMEATON, Susan; MALIKI, Shabana; TERSCH, Melanie; SCHULZE, Ulrike: Eine unterkühlte Willkommenskultur. Ergebnisse einer qualitativen Studie zur Situation neu zugewanderter Pflegenden in stationären Einrichtungen. In: Pflegewissenschaft (2019) 3, S. 130–141
- GROTJAHN, Rüdiger; KLEPPIN, Karin (Hrsg.): DLL 07: Prüfen, Testen, Evaluieren. Deutsch Lehren Lernen: Die Fort- und Weiterbildungsreihe des Goethe-Instituts. 1. Auflage. Stuttgart 2017
- HAMAR, Christoph; HARTMANN, Wiebke: Das exemplarische Prinzip in der generalistischen Pflegeausbildung. Kriterien für inhaltliche und didaktische Entscheidungen. In: PADUA 17 (2022) 2, S. 63–68
- HASELHORST, Alexander: Lebenslanges Lernen in der Pflege. Lehr-Lern-Arrangements zur Entwicklung von Selbstlernkompetenzen in der Pflegeaus- und Weiterbildung. In: PADUA 9 (2014) 1, S. 41–45
- HUNDENBORN, Gertrud: Ausbildung in der Pflege. In: KLAUBER, Jürgen; WASEM, Jürgen; BEIVERS, Andreas; MOSTERT, Carina (Hrsg.): Krankenhaus-Report 2023. Berlin, Heidelberg 2023, S. 149–163
- HUNDENBORN, Gertrud: Fallorientierte Didaktik in der Pflege. Grundlagen und Beispiele für Ausbildung und Prüfung. 1. Auflage. München, Jena 2007
- KAPLINSKA-ZAJONTZ, Marta; FERBER-BRULL, Rosa; BEUNE, Andreas: SPRUNQ. Sprachcoaching für berufliche Unterstützung und Qualifizierung. Bielefeld. 2015. URL: https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Broschüre_SPRUNQ__3_.pdf (Stand: 14.11.2025)
- KAUFHOLD, Marisa; WEYLAND, Ulrike: Prüfen und Bewerten im Kontext kompetenzorientierter Lehr-/Lernprozesse in der Pflegeausbildung. In: BRÜHE, Roland; GAHLEN-HOOPS, Wolfgang von (Hrsg.): Handbuch Pflegedidaktik I. Pflegedidaktisch handeln. Stuttgart 2024, S. 320–345
- KNIGGE-DEMAL, Barbara: Curricula und deren Bedeutung für die Ausbildung. In: SIEGER, Margot (Hrsg.): Pflegepädagogik. Handbuch zur pflegeberuflichen Bildung. 1. Auflage. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle 2001, S. 39–56

KRIESTEN, Ursula: Praxisanleitung – gesetzeskonform, methodenstark & innovativ. So setzen Sie das Pflegeberufegesetz praktisch um. 2. Auflage. Hannover 2021

KUCKARTZ, Udo; RÄDIKER, Stefan: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden. 5. Auflage. Weinheim, Basel 2022

KULTUSMINISTERKONFERENZ (Hrsg.): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kulturministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. 2021. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf (Stand: 21.04.2026)

LAUXEN, Oliver; BLATTERT, Barbara: Irritationen und Brüche in der beruflichen Identität internationaler Pflegefachpersonen. In: Pflegewissenschaft 23 (2021) 2, S. 75–82

LAXCZKOWIAK, Jana; SCHEERER-PAPP, Johanna: Qualitätsrahmen Integriertes Fach- und Sprachlernen. IFSL in der Praxis: Rahmenbedingungen. Lernformate. Strategien & Aktivitäten. Hamburg 2018. URL: https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/10_Fachstelle/WEB_IQ_Broschu%CC%88re_Qualita%CC%88tsrahmen_A4_doppel.pdf (Stand: 14.11.2025)

LAXCZKOWIAK, Jana; SNIPPE, Andrea; BECKMANN-SCHULZ, Iris: Deutschspracherwerb im Kontext transnationaler Skills Partnerships. Themendossier im Rahmen der „Denkfabrik für transnationale Skills Partnerships“. 2023. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.d/fileadmin/files/Projekte/Migration_fair_gestalten/Denkfabrik_TSP_Themendossier_Deutschspracherwerb_2023.pdf (Stand: 14.11.2025)

LEHNEN, Tanja: Simulationsbasierte Lehre. Wissenschaftsbasierte Gestaltungsmöglichkeiten, Risikoerkennung und systematische Anwendungsformen einer effektiven Lernmethode. In: BRÜHE, Roland; GAHLEN-HOOPS, Wolfgang von (Hrsg.): Handbuch Pflegedidaktik I. Pflegedidaktisch handeln. Stuttgart 2024, S. 347–367

LEHNEN, Tanja: Die subjektive Handlungssicherheit neuer Pflegekräfte auf der Intensivstation im Kontext von Motivation und Selbstwirksamkeit. Ein empirischer Vergleich zwischen traditioneller Einarbeitung in der Berufspraxis und einem ergänzenden simulationsbasierten Seminar. Osnabrück 2021

LEINECKE, Rita: Deutsch am Arbeitsplatz. Sprachcoaching. Bausteine zur sprachlichen Integration Zugewanderter in Betrieben für Beratende, Planende und Lehrkräfte. Hamburg 2018. URL: https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/10_Fachstelle/passageHH_Bros-Sprachcoaching_WEB-DS_b.pdf (Stand: 21.04.2026)

- LEISEN, Josef: Sprachsensibler Fachunterricht. In: EFING, Christian; KALKAVAN-AYDIN, Zeynep (Hrsg.): Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis. Ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive. Berlin, Boston 2024, S. 215–223
- LEISEN, Josef: Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis; Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach. Bonn 2010
- LINDENFELSER, Hanna; DOMMES-TRAUTMANN, Tina: Das Gemeinsame im Fremden entdecken. Gestaltung transkultureller Lernräume für den akutstationären Pflegebereich. In: PADUA 15 (2020) 5, S. 289–295
- LÖWENSTEIN, Mechthild: Wege in die generalistische Pflegeausbildung. Gestalten, entwickeln, vorangehen. 1. Auflage. Berlin, Heidelberg 2022
- LÖWENSTEIN, Mechthild: Förderung der Lernkompetenz in der Pflegeausbildung. Lehr-Lern-Kultur durch Lernportfolios verändern. Wiesbaden 2016
- LUGERT-JOSE, Grace: Zufriedenheit von philippinischen Pflegefachkräften in Deutschland 2022. URL: https://gracelugert.com/wordpress/wp-content/uploads/2024/07/Studie-GLJ-2022-Zufriedenheit_philippinischer_Pflegekraefte_DE_20240724.pdf (Stand: 14.11.2025)
- MANTZ, Sandra: Arbeitsbuch Kommunizieren in der Pflege. Mit heilsamen Worten pflegen. Stuttgart 2015
- MOHR, Jutta; REIBER, Karin: Pflegeberufliche Bildung im Kontext von Fachkräftesicherung und Versorgungsqualität – eine Einordnung. In: REIBER, Karin; MOHR, Jutta; EVANS-BORCHERS, Michaela; PETERS, Miriam (Hrsg.): Fachkräftesicherung, Versorgungsqualität und Karrieren in der Pflege. Forschung zur beruflichen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld 2024, S. 25–37
- NORDHAUSEN, Thomas; HIRT, Julian: 10 Schritte zur systematischen Literaturrecherche. 2022. URL: https://refhunter.org/research_support/recherche-schritte/ (Stand: 14.11.2025)
- OELKE, Uta; MEYER, Hilbert: Didaktik und Methodik für Lehrende in Pflege- und Gesundheitsberufen. Teach the Teacher. 1. Auflage. Berlin 2013
- OLBRICH, Christa: Pflegekompetenz. 4. Auflage. Bern 2023
- OLBRICH, Christa: Kompetenztheoretisches Modell der Pflegedidaktik. In: OLBRICH, Christa (Hrsg.): Modelle der Pflegedidaktik. München 2009, S. 63–85
- OTT, Bernd: Strukturmerkmale und Zielkategorien einer ganzheitlichen Berufsbildung. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung (1999) 17, S. 55–64

PÜTZ, Robert; KONTOS, Maria; LARSEN, Christa; RAND, Sigrid; RUOKONEN-ENGLER, Minna-Kristiina (Hrsg.): Betriebliche Integration von Pflegefachkräften aus dem Ausland. Innenansichten zu Herausforderungen globalisierter Arbeitsmärkte. Düsseldorf 2019

RAND, Sigrid; KONTOS, Maria; RUOKONEN-ENGLER, Minna-Kristiina; PÜTZ, Robert; LARSEN, Christa: Dimensionen und Spannungsfelder betrieblicher Integration auf globalisierten Pflegearbeitsmärkten. Das Beispiel Deutschland. In: PÜTZ, Robert; KONTOS, Maria; LARSEN, Christa; RAND, Sigrid; RUOKONEN-ENGLER, Minna-Kristiina (Hrsg.): Betriebliche Integration von Pflegefachkräften aus dem Ausland. Innenansichten zu Herausforderungen globalisierter Arbeitsmärkte. Düsseldorf 2019, S. 171–198

REETZ, Lothar; SEYD, Wolfgang: Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMIEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden 2006, S. 227–259

REIBER, Karin; KÜPPER, Andreas; MOHR, Jutta: Wunsch und Wirklichkeit in der Pflegeausbildung – eine laufbahnbezogene Perspektive auf Berufsorientierung im Kontext von Fachkräftebedarf. In: WEYLAND, Ulrike; ZIEGLER, Birgit; DRIESEL-LANGE, Katja; KRUSE, Annika (Hrsg.): Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsorientierung. Stand und Herausforderungen. Bonn 2021, S. 179–195

REICH, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 6. Auflage. Weinheim, Basel 2010

REMMERS, Hartmut: Pflegewissenschaft als transdisziplinäres Konstrukt. Wissenschaftssystematische Überlegungen – Eine Einleitung. In: REMMERS, Hartmut (Hrsg.): Pflegewissenschaft im interdisziplinären Dialog. Eine Forschungsbilanz. Göttingen 2011, S. 7–47

RIEMER, Claudia: Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren. Baltmannsweiler 1997

SACHVERSTÄNDIGENRAT ZUR BEGUTACHTUNG DER ENTWICKLUNG IM GESUNDHEITSWESEN UND IN DER PFLEGE (Hrsg.): Fachkräfte im Gesundheitswesen. Nachhaltiger Einsatz einer knappen Ressource. Gutachten 2024. URL: https://www.svr-gesundheit.de/fileadmin/Gutachten/Gutachten_2024/2.__durchgesehene_Auflage_Gutachten_2024_Gesamt_bf_2.pdf (Stand: 17.11.2025)

SAUL, Surya; JÜRGENSEN, Anke: Handreichung für die Pflegeausbildung am Lernort Pflegeschule. Erläuterungen des PflBG, der PflAPrV und Empfehlungen für die Erstellung schulinterner Curricula in Anlehnung an die Rahmenlehrpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. Bonn 2021

- SCHAPPERT, Petra: Zweitspracherwerb im VAB-O. Konzepte integrierten Sach- und Sprachenlernens. In: EFING, Christian (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung – Anforderungen – Förderung. Frankfurt am Main, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien 2015, S. 227–235
- SCHNEIDER, Kordula; KUCKELAND, Heidi; HATZILIADIS, Myrofora: Berufsfeldanalyse in der Pflege. Ausgangspunkt für die curriculare Entwicklung einer generalistisch ausgerichteten Pflegeausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 115 (2019) 1, S. 6–38
- SCHNEPF, Dorothee; GOLD, Christina; BLUMENAUER, Heike; WIEBEN, Ina; BEST, Lukas; PENNER, Natalia: Modularisiertes Curriculum für einen Vorbereitungskurs auf die Kenntnisprüfung nach § 45 PflAPrV am Lernort Bildungseinrichtung/Pflegeschule. Bonn 2027 (in Vorbereitung)
- SIEBERT, Horst: Lernen und Bildung Erwachsener. 3. Auflage. Bielefeld 2017
- SIEBERT, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. 3. Auflage. Weinheim, Basel 2005
- SIEBERT, Horst: Curricula für die Erwachsenenbildung. 1. Auflage. Braunschweig 1974
- SIEPMANN, Frank: eLearning BENCHMARKING Studie. Gesamtstudie: Betriebliche Bildung im digitalen Wandel. 2020. URL: <https://www.ifbb.network/bms2020/> (Stand: 17.11.2025)
- SLOTALA, Lukas; NOLL, Nadja; KLEMM, Matthias; BOLLINGER, Heinrich (Hrsg.): Die Internationalisierung der beruflichen Pflege in Deutschland. Frankfurt am Main 2022
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): Statistischer Bericht. Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen 2023. 2024. URL: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Berufliche-Bildung/Publicationen/Downloads-Berufliche-Bildung/statistischer-bericht-auslaendische-berufsqualifikation-5212301237005.xlsx?__blob=publicationFile&v=2 (Stand: 27.11.2025)
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): Pressemitteilung. Ausländische Berufsabschlüsse: 5 % mehr Anerkennungen im Jahr 2021. Wiesbaden 2022. URL: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/09/PD22_391_212.html (Stand: 17.11.2025)
- TREPTOW, Rainer; FAAS, Stefan: Methode und Kompetenz. Strategien der Unwissensreduktion und der Gewinnung von Handlungssicherheit. In: BOLAY, Eberhard; ISER, Angelika; WEINHARDT, Marc (Hrsg.): Methodisch Handeln – Beiträge zu Maja Heiners Impulsen zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit. Wiesbaden 2015, S. 163–175

WAGENSCHN, Martin: Zur Klärung des Unterrichtsprinzips des exemplarischen Lernens. Eine Auslese. In: Die Deutsche Schule 51 (1959) 9, S. 393–404

WALTER, Anja; FRITZENWANKER, Martin: Die Berufsfeldanalyse als Grundlage didaktischer Überlegungen für die Pflegeausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 53 (2024) 2, S. 44–47

WILDT, Johannes; WILDT, Beatrix: Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“. Ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems. In: BERENDT, Brigitte; VOSS, Hans-Peter; WILDT, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Teil H. Prüfungen und Leistungskontrollen. Weiterentwicklung des Prüfungssystems in der Konsequenz des Bologna-Prozesses. 2. Auflage. Berlin 2011, S. 1–46

AUTORINNEN UND PROJEKTBETEILIGTE

Projekt VKP Pflege

involas Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik
Herrnstraße 53

63065 Offenbach am Main

vk-pflege@involas.com

Christina Gold

Stv. Projektleitung, Projekt VKP Pflege

involas Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik

christina.gold@involas.com

Heike Blumenauer

Bereichsleitung, Projektleitung VKP Pflege

involas Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik

heike.blumenauer@involas.com

Natalia Penner

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Projekt VKP Pflege

involas Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik

natalia.penner@involas.com

Dorothee Schnepf

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Projekt VKP Pflege

involas Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik

Ina Wieben

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Projekt VKP Pflege

involas Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik

Kapitel 8 Empfehlungen zu Rahmenbedingungen eines integrierten Fach- und Sprachlernens in Vorbereitungskursen auf die Kenntnisprüfung unter Mitarbeit von

Iris Beckmann-Schulz

passage – Gemeinnützige Gesellschaft für Arbeit und Integration mbH, Hamburg

Ute Köhler

passage – Gemeinnützige Gesellschaft für Arbeit und Integration mbH, Hamburg

Weitere Projektbeteiligte

Das Projekt VKP Pflege wurde im Zeitraum 02.2023 bis 08.2025 in Kooperation mit dem Hessischen Institut für Pflegeforschung (HessIP) an der Frankfurt University of Applied Sciences (Prof. Dr. Ulrike Schulze) umgesetzt.



Immer mehr Pflegefachpersonen beantragen in Deutschland die Anerkennung ihrer Berufsqualifikation aus dem Ausland. Da diese häufig nicht als gleichwertig anerkannt wird, sind Vorbereitungskurse auf die Kenntnisprüfung im Rahmen von Anerkennungsverfahren von großer Bedeutung.

Im Projekt „Struktur und Inhalte der Vorbereitungskurse für Kenntnisprüfungen nach § 45 PflAPrV“ (VKP Pflege) wurden Vorbereitungskurse auf die Kenntnisprüfung untersucht. Darauf aufbauend wurde ein Konzept für einen Vorbereitungskurs auf die Kenntnisprüfung nach § 45 PflAPrV entwickelt. Es umfasst Empfehlungen für ein integriertes Fach- und Sprachlernen, ein modularisiertes Curriculum, einen Praxisplan, einen Methodenkoffer für Lehrende und Anleitende sowie Empfehlungen zur Durchführung der Kenntnisprüfung.

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friedrich-Ebert-Allee 114 – 116
53113 Bonn

Telefon +49 228 107-0

Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de