Anspruch sichern, Überlastung vermeiden – Weiterbildung in Zeiten des Pflegenotstands

FELIX D. SCHÖNENBERGER UND CHRISTIAN CONRAD

Berufsbegleitende Pflegeweiterbildung ist in der Versorgungskrise unverzichtbar, kann für belastete Pflegefachpersonen jedoch selbst zur zusätzlichen Beanspruchung werden. Am Praxisbeispiel der Careum Hochschule Gesundheit wird veranschaulicht, wie Planbarkeit, die Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen, selbstständiges Lernen, gezielte Unterstützung, formative Rückmeldung und Praxisbezug zu einer tragfähigen Lernarchitektur verbunden werden können. Zugleich wird deutlich: Weiterbildung kann strukturelle Herausforderungen in der Versorgung nicht allein lösen. Ihre Wirkung hängt wesentlich davon ab, ob Betriebe Rollen, Lernzeit und Handlungsspielräume für die Anwendung erworbener Kompetenzen schaffen.

Lernen, wenn keine Zeit bleibt

SVEB (Hrsg.): Education Permanente EP 2026-2, Schweizerische Fachzeitschrift für Weiterbildung, www.ep-web.ch

Um 21.40 Uhr öffnet eine Pflegefachperson nach dem Spätdienst ihr digitales Lernmodul. Für diese Woche sind noch zwei Stunden Selbststudium vorgesehen. Am nächsten Morgen beginnt ihr Frühdienst. Sie könnte das Modul auf das Wochenende verschieben. Doch dort warten bereits eine schriftliche Fallanalyse und private Verpflichtungen. Also beginnt sie zu lesen. Der Text behandelt genau jene komplexen Versorgungssituationen, mit denen sie täglich konfrontiert ist: klinische Entscheidungen unter Unsicherheit, interprofessionelle Zusammenarbeit und der Umgang mit wissenschaftlicher Evidenz. Nach wenigen Seiten merkt sie, dass sie denselben Absatz zum dritten Mal liest. Die Weiterbildung ist sinnvoll. Sie will sicherer entscheiden, Patient*innen besser begleiten und Veränderungen in ihrer Organisation anstossen. Doch die Zeit dafür ist nicht geschützt. Sie muss der Erholung und dem Privatleben abgerungen werden. Was im Curriculum als flexible Selbstlernphase erscheint, wird in der individuellen Realität zur zusätzlichen Schicht – nur ohne Lohn und ohne Zeiterfassung. Und selbst nach einem erfolgreichen Abschluss bleibt offen, ob ihre neu erworbenen Kompetenzen im Betrieb tatsächlich Platz finden. Wird sie sich mehr einbringen können? Oder verändert sich nur ihr Abschluss, nicht aber ihr Arbeitsalltag?

Die geschilderte Situation ist typisiert, aber keineswegs ungewöhnlich. Sie verweist auf einen Widerspruch, der sich weit über die Pflege hinaus zeigt: Gerade in Zeiten tiefgreifender Veränderungen wächst der Bedarf an Weiterbildung. Für Bildungsorganisationen im Gesundheitsbereich, aber auch darüber hinaus, stellt sich deshalb die Frage, wie Lernwege gestaltet werden können, damit Kompetenzaufbau trotz knapper Zeit und hoher Belastung möglich bleibt, unterschiedliche Voraussetzungen berücksichtigt werden und der Anschluss an die berufliche Praxis gelingt.

Pflegenotstand als Versorgungskrise

Der Pflegenotstand wird häufig als Zahlenproblem beschrieben: zu wenige Fachpersonen, zu viele offene Stellen, zu viele Austritte (Stempfel & Merçay, 2025, S. 8). Das ist richtig und dennoch zu kurz gedacht. Eine Versorgungskrise liegt nicht erst dann vor, wenn Personal vollständig fehlt. Sie zeigt sich auch, wenn vorhandene personelle, organisationale und fachliche Ressourcen nicht ausreichen, um eine bedarfsgerechte und verlässlich hochwertige Versorgung sicherzustellen. Eine hohe Arbeitsdichte, unklare Zuständigkeiten, begrenzte Handlungsspielräume und komplexe Versorgungssituationen verstärken einander. Aktuelle Einschätzungen von Pflegeführungspersonen in der Schweiz weisen entsprechend darauf hin, dass Fachkräftemangel,

Kostendruck, Effizienzfragen, Digitalisierung und Prozessgestaltung zunehmend als miteinander verknüpfte Herausforderungen wahrgenommen werden (PwC Schweiz & Swiss Nurse Leaders, 2025, S. 5–7).

Pflegefachpersonen steuern heute anspruchsvolle Versorgungsprozesse. Sie erkennen Risiken, koordinieren Behandlungsverläufe, begleiten chronisch und mehrfach erkrankte Menschen, beziehen Angehörige ein, arbeiten interprofessionell und treffen unter Zeitdruck Entscheidungen mit unmittelbaren Folgen. Digitalisierung, Ambulantisierung und die Zunahme chronischer Erkrankungen verändern zugleich Ort, Organisation und fachlichen Anspruch der Versorgung. Koordination, Priorisierung und klinische Beurteilung gewinnen dadurch weiter an Bedeutung. Der Mangel ist deshalb doppelt: Es fehlen Menschen und es fehlen Strukturen, in denen Menschen professionell handeln können.

Die Umsetzung der Pflegeinitiative zeigt, dass die politische Antwort auf den Fachkräftebedarf nicht allein bei den Arbeitsbedingungen ansetzt, sondern auch bei Ausbildung und Qualifizierung (SBFI, 2024, o.S.). Damit gewinnt zugleich die Frage an Bedeutung, wie Kompetenzen nach dem Berufs- oder Studienabschluss weiterentwickelt und an veränderte Anforderungen der Versorgung angepasst werden können. Aus der Versorgungskrise entsteht damit nicht nur ein Personal-, sondern auch ein Bildungsbedarf: Pflegefachpersonen müssen ihre Kompetenzen weiterentwickeln können, um komplexeren Versorgungsanforderungen, neuen Technologien und veränderten Rollen weiterhin angemessen begegnen zu können.

Weiterbildung ist Teil der Lösung, aber nicht die Lösung selbst

Der Pflegenotstand lässt sich folglich nicht einfach wegqualifizieren. Dennoch ist Weiterbildung unverzichtbar. Der in der Versorgungskrise entstehende Bildungsbedarf betrifft dabei unterschiedliche Kompetenzbereiche. Komplexere Versorgungssituationen, neue Technologien, wissenschaftliche Erkenntnisse und zusätzliche Koordinationsaufgaben verlangen klinische, wissenschaftliche, digitale und gestalterische Kompetenzen. Weiterbildung kann dazu beitragen, solche Kompetenzen aufzubauen, veränderte Rollen zu übernehmen und Versorgungsprozesse mitzugestalten (Vázquez-Calatayud et al., 2021). Ihre Reichweite bleibt jedoch begrenzt, denn ineffiziente Prozesse, unklare Verantwortlichkeiten, hohe Arbeitsbelastung oder fehlende Handlungsspielräume lassen sich nicht allein durch zusätzliche Qualifizierung beheben. Selbstmanagement-, Kommunikations- oder Resilienzangebote können im Einzelfall hilfreich sein. Sie verändern jedoch nicht automatisch die Bedingungen, unter denen Pflegefachpersonen arbeiten. Entscheidend ist deshalb, zwischen Kompetenzbedarf und Strukturproblem zu unterscheiden.

Eine sorgfältige Bedarfsermittlung muss zunächst klären, welches Problem überhaupt durch Lernen und Kompetenzentwicklung bearbeitet werden kann. Fehlt Fachwissen? Müssen neue Technologien sicher angewendet werden? Braucht es zusätzliche klinische, wissenschaftliche oder koordinative Kompetenzen? Oder verhindern Arbeitsorganisation, Führung, unklare Rollen und fehlende Handlungsspielräume, dass vorhandenes Wissen überhaupt wirksam werden kann?

Für Bildungsorganisationen ergibt sich daraus eine anspruchsvolle Aufgabe. Sie müssen fachliche, technologische und gesellschaftliche Entwicklungen aufnehmen, Bedarfe aus der Versorgungspraxis einordnen und daraus passende Lernziele und Angebote entwickeln. Gleichzeitig müssen sie die Grenzen dessen sichtbar machen, was Weiterbildung leisten kann. Nicht jedes Problem der Versorgung verlangt ein neues Modul, und nicht jede organisatorische Schwierigkeit lässt sich durch zusätzliche Kompetenzentwicklung beheben.

Weiterbildungsbedarfe entstehen zudem nicht isoliert. Sie bilden sich im Zusammenspiel von Versorgungspraxis, beruflichen Entwicklungen, gesetzlichen Anforderungen, Arbeitgebern und Teilnehmenden. Bildungsorganisationen müssen diese unterschiedlichen Erwartungen einordnen und in tragfähige Angebote übersetzen.

Eine fachlich passende Weiterbildung entfaltet ihre Wirkung erst dann vollständig, wenn die erworbenen Kompetenzen im Arbeitsalltag eingesetzt werden können. Bildungsorganisationen können diese Bedingungen nicht selbst herstellen. Sie können den Transfer jedoch vorbereiten, indem sie Lernziele an realen Versorgungssituationen ausrichten, berufliche Fragestellungen in die Weiterbildung aufnehmen und aktiv den Austausch zwischen Lernen und Praxis fördern. Weiterbildung ist deshalb weder Allheilmittel noch blosse Begleitmassnahme. Sie ist ein wichtiger Teil einer umfassenderen Antwort auf die Versorgungskrise. Ihre Wirkung hängt davon ab, ob sie einen tatsächlichen Kompetenzbedarf bearbeitet, an die berufliche Praxis anschliesst und durch passende betriebliche Bedingungen ergänzt wird. Doch selbst ein sinnvoll konzipiertes Bildungsangebot kann seine Wirkung verfehlen, wenn die Bedingungen des Lernens die vorhandenen Ressourcen der Teilnehmenden überfordern.

Das Belastungsparadox berufsbegleitender Pflegeweiterbildung

Die eingangs geschilderte Situation verweist auf ein strukturelles Paradox: Pflegefachpersonen brauchen Weiterbildung, weil ihre Arbeit anspruchsvoller wird. Gerade diese steigenden Anforderungen in ihrer Berufspraxis erschweren es ihnen jedoch, die für eine Weiterbildung notwendigen Res-

sourcen aufzubringen. Berufsbegleitende Pflegeweiterbildung findet häufig neben Schichtarbeit, Zusatzdiensten, Erholung und privaten Verpflichtungen statt. Was formal als Selbststudium ausgewiesen wird, beansprucht deshalb oft Zeit und Energie, die ohnehin knapp sind. Hohe Arbeitsbelastung, fehlende Lernzeit und Schwierigkeiten bei der Vereinbarkeit von Weiterbildung und Privatleben werden auch in der Forschung zu Weiterbildung in der Pflege als relevante Teilnahmebarrieren beschrieben (Mlambo et al., 2021; Hanft et al., 2016, S. 10).

Viele Pflegefachpersonen bilden sich weiter, weil sie fachlich sicherer entscheiden, Patient*innen besser begleiten, Verantwortung übernehmen oder Veränderungen in der Versorgung anstossen wollen. Diese Sinnorientierung trägt dazu bei, dass anspruchsvolle Lernprozesse gelingen. Zugleich kann sie jedoch Belastungen verdecken. Fehlt geschützte Lernzeit, kann dies dazu führen, dass Teilnehmende zusätzliche Zeit investieren, selbstständig nach Unterstützung suchen und Lernleistungen auf Abende und Wochenenden verlagern. Damit besteht die Gefahr, dass ein Angebot, das aufgrund von Teilnahme, Leistungsnachweisen und erfolgreichen Abschlüssen tragfähig erscheint, teilweise auf erheblicher privater Mehrleistung beruht. In der Folge droht eine verzerrte Wahrnehmung. Sichtbar sind vor allem diejenigen, die teilnehmen und das Angebot bewältigen. Weniger sichtbar bleiben jene, die aufgrund beruflicher oder privater Belastung gar nicht erst beginnen, ihre Weiterbildung unterbrechen, abbrechen oder nur durch ausserordentliche persönliche Anstrengung erfolgreich abschliessen. Der Erfolg der Verbleibenden sagt deshalb nur begrenzt etwas darüber aus, wie tragfähig ein Angebot für die gesamte Zielgruppe ist.

Problematisch ist nicht, dass Weiterbildung fordert. Anspruchsvolle Kompetenzentwicklung darf anstrengend sein. Entscheidend ist vielmehr, welche Belastungen fachlich notwendig sind und welche durch die curriculare Gestaltung des Angebots entstehen oder verstärkt werden. Unklare Arbeitsaufträge, schwer einschätzbare Selbststudienzeiten oder fehlende Einführungen in wissenschaftliches Arbeiten, digitale Lernumgebungen und Prüfungsanforderungen können die Beanspruchung zusätzlich erhöhen. Werden solche Schwierigkeiten ausschliesslich als individuelles Organisationsproblem verstanden, bleibt unsichtbar, welchen Anteil die Gestaltung des Angebots an diesen Schwierigkeiten hat.

Bildungsorganisationen können die beruflichen und privaten Rahmenbedingungen ihrer Teilnehmenden nur begrenzt beeinflussen. Sie können jedoch prüfen, wie Lernangebote tatsächlich genutzt werden, wo unerwarteter Zusatzaufwand entsteht und welche Hürden sich durch klarere Strukturen und Kommunikation, realistischere Planungen oder gezielte Unterstützung reduzieren lassen. Dafür reicht es nicht, allein Abschlussquoten und Prüfungsergebnisse zu betrachten. Ebenso relevant sind Unterbrüche,

Abbrüche, tatsächlicher Zeitaufwand sowie Erfahrungen der Teilnehmenden mit Selbststudium, Betreuung und Unterstützungsangeboten. Weiterbildung sollte so gestaltet sein, dass ihr Erfolg nicht dauerhaft von ausserordentlicher persönlicher Mehrleistung abhängt. Als bildungsorganisatorische Antwort wird darum häufig auf mehr Flexibilität für die individuelle Gestaltung gesetzt. Doch Flexibilität entlastet nicht automatisch. Je nach Konzeption eröffnet sie Handlungsspielräume oder verlagert zusätzliche Planungs- und Organisationsarbeit auf die Teilnehmenden.

Flexibilität braucht eine tragfähige Lernarchitektur

Flexibilität gilt häufig als zentrale Antwort auf die Belastungen berufsbegleitender Weiterbildung. Digitale Lernangebote, modular aufgebaute Programme und zeitlich variable Selbstlernphasen können es Teilnehmenden erleichtern, Lernen mit Beruf und Privatleben zu verbinden. Doch Flexibilität entlastet nicht automatisch. Wenn Termine spät kommuniziert werden, Arbeitsaufträge unklar bleiben oder der tatsächliche Zeitaufwand schwer einzuschätzen ist, wird aus zeitlicher Freiheit zusätzliche Organisationsarbeit. Flexibilität braucht deshalb ein verlässliches Gerüst: frühzeitig kommunizierte Termine, transparente Leistungsanforderungen, realistisch ausgewiesene Arbeitsaufwände und eine nachvollziehbare Abfolge der Lernschritte. Planbarkeit schränkt Selbststeuerung nicht ein. Sie schafft vielmehr die Voraussetzung dafür, berufliche, private und bildungsbezogene Verpflichtungen aufeinander abzustimmen. Belastungssensible Gestaltung bedeutet dabei nicht, fachliche Anforderungen zu senken. Sie zielt darauf, vermeidbare Unsicherheit und unnötige Reibungsverluste zu reduzieren, denn ein anspruchsvolles Lernziel rechtfertigt weder einen unklaren Arbeitsauftrag noch einen unrealistisch kalkulierten Zeitbedarf.

Eine weitere Herausforderung liegt in den unterschiedlichen Voraussetzungen der Teilnehmenden. Berufsbegleitende Weiterbildung muss mit heterogenen fachlichen Erfahrungen, individuellen Bildungsbiografien und unterschiedlichen Lernbedürfnissen umgehen, ohne daraus zusätzliche Hürden entstehen zu lassen. Für berufsbegleitende Hochschulbildung gilt die Anpassung an unterschiedliche Lernbedürfnisse und Lebenssituationen entsprechend als zentrale Gestaltungsaufgabe (Dollhausen, 2015, S. 334–335). Eine mögliche Antwort darauf ist eine gestufte Lernarchitektur, in der Voraussetzungen geklärt, notwendige Grundlagen aufgebaut, anschliessend angewendet, durch Rückmeldung gefestigt und bei Bedarf vertieft werden. Am Beispiel der Careum Hochschule Gesundheit (CHG) lässt sich zeigen, wie ein solcher Ansatz konkret ausgestaltet werden kann. So wird etwa beim wissenschaftlichen Arbeiten zunächst geprüft, ob die für das Studium erforderlichen Grundlagen vorhanden sind. Reichen diese Vorkenntnisse nicht aus, ist

ein entsprechendes Zulassungsmodul obligatorisch. Dieses kann vor Ort oder online absolviert werden und vermittelt Grundlagen zu wissenschaftlichen Paradigmen und Methoden, zur Zitation und zum Quellenmanagement sowie zur Suche und Beurteilung wissenschaftlicher Literatur. Die vermittelten Grundlagen werden anschliessend unmittelbar angewendet. Die Studierenden erhalten unter anderem einen bewusst fehlerhaft gestalteten Text und müssen Mängel bei Zitation, Quellenangaben, wissenschaftlichen Formulierungen und dem Umgang mit Literatur selbstständig erkennen. Sie wenden die erarbeiteten Kriterien damit auf einen konkreten Text an.

Auch in eigenen Arbeiten setzen die Studierenden die erworbenen Kompetenzen ein. Zu diesen Arbeiten erhalten sie Rückmeldungen, sodass Unsicherheiten früh sichtbar und gezielt bearbeitet werden können. Rückmeldung dient dabei nicht allein der Bewertung, sondern ist Bestandteil des Lernprozesses. Auf der digitalen Lernplattform stehen zudem Lernvideos, Learning Nuggets und weitere Materialien zur Verfügung, mit denen Inhalte bei Bedarf selbstständig vertieft werden können. Die Module ermöglichen ausserdem eine individuelle Bearbeitung von Praxisanliegen und Beispielen, welche die Studierenden aus ihrem beruflichen Umfeld mitbringen. Am Beispiel der CHG zeigt sich damit, wie unterschiedliche Voraussetzungen, selbstständiges Lernen, Anwendung und Rückmeldung miteinander verbunden werden können. Flexibilität bedeutet dabei nicht, Studierende mit Materialien allein zu lassen, sondern ihnen verlässliche Unterstützung für eigenständige Lernprozesse zu bieten.

Ein weiterer Ansatzpunkt ist die Verbindung von Weiterbildung und Versorgungspraxis. Gerade Fall-, Projekt- und Abschlussarbeiten können reale Fragestellungen aus dem beruflichen Umfeld aufnehmen. Die Teilnehmenden verbinden praktische Erfahrung mit wissenschaftlicher Evidenz und entwickeln daraus begründete Handlungsvorschläge. Die Verzahnung von theoretischem Wissen und beruflicher Praxis gilt insbesondere in berufsbegleitenden Studienformaten als zentrales Gestaltungsprinzip (Köster et al., 2016, S. 87). Eine diplomierte Pflegefachperson könnte beispielsweise untersuchen, weshalb beim Übergang zwischen stationärer und ambulanter Versorgung relevante Informationen verloren gehen. Sie analysiert den bestehenden Prozess, wertet wissenschaftliche Erkenntnisse aus und entwickelt ein Instrument für eine strukturiertere Übergabe. So wird eine konkrete Versorgungsfrage bearbeitet und zugleich wissenschaftliches, analytisches und gestalterisches Arbeiten eingeübt. Dieser Praxisbezug allein garantiert jedoch noch keinen Transfer. Die Fragestellung muss fachlich geeignet, im verfügbaren Zeitraum bearbeitbar und mit den Lernzielen vereinbar sein. Zudem benötigt die teilnehmende Person im Betrieb Zugang zu den notwendigen Informationen und Möglichkeiten, das entwickelte Ergebnis zu diskutieren oder zu erproben.

Hier zeigt sich die Bedeutung passender Betreuung: Bei praxisbezogenen Arbeiten sollten fachliches Thema, methodische Anforderungen und Betreuung möglichst zusammenpassen. Praxisbeispiele des Work-based Learning zeigen entsprechend, dass Hochschulbetreuung sowohl methodische und fachliche Orientierung als auch die gemeinsame Eingrenzung und Planung praxisbezogener Projekte umfasst (Köster et al., 2016, S. 93). Betreuung übernimmt den Lernprozess nicht, sondern bietet Unterstützung und macht frühzeitig sichtbar, wenn Fragestellung, Methode oder geplanter Aufwand nicht zusammenpassen. In dieser Kombination können Planbarkeit, transparente Anforderungen, realistisch bemessener Arbeitsaufwand, früh vermittelte Grundlagen, Anwendung, Rückmeldung, Betreuung und Praxisbezug dazu beitragen, berufsbegleitendes Lernen tragfähiger zu gestalten.

Die Reichweite bildungsorganisatorischer Gestaltung bleibt allerdings begrenzt. Eine Bildungsorganisation kann Lernwege gestalten, Unterstützung anbieten und den Praxistransfer vorbereiten. Sie kann weder geschützte Lernzeit im Betrieb garantieren noch sicherstellen, dass erworbene Kompetenzen später in geeigneten Funktionen eingesetzt werden. Der Blick richtet sich damit auch auf die Arbeitgeber: Was muss im Betrieb geschehen, damit Weiterbildung nicht beim individuellen Abschluss endet, sondern auch im Arbeitsalltag Wirkung entfaltet?

Vom Abschluss in die Praxis – Transfer braucht betriebliche Anschlussfähigkeit

Weiterbildung kann mit einem Leistungsnachweis, einem Zertifikat oder einem Abschluss enden. Ob daraus eine Veränderung der Versorgung entsteht, entscheidet sich jedoch erst im Arbeitsalltag. Pflegefachpersonen können in einer Weiterbildung neue klinische, wissenschaftliche und gestalterische Kompetenzen erwerben und in Fall-, Projekt- oder Abschlussarbeiten reale Versorgungsprobleme bearbeiten. So ist der Transfer vorbereitet, aber noch nicht vollzogen, denn damit er gelingt, braucht es betriebliche Anschlussfähigkeit. Neu erworbene Kompetenzen müssen auf Aufgaben, Rollen und Entscheidungsspielräume treffen, in denen sie eingesetzt werden können. Wer sich weiterqualifiziert, im Arbeitsalltag aber weiterhin ausschliesslich dieselben Tätigkeiten unter denselben Bedingungen ausführt, erlebt möglicherweise eine wachsende Distanz zwischen erworbenem Können und tatsächlicher Arbeit. Diese Distanz schwächt nicht nur die Wirkung der Weiterbildung. Sie kann auch Entwicklungserwartungen enttäuschen: Wissen bleibt ungenutzt, Verbesserungsvorschläge versanden und zusätzliche Kompetenz führt nicht zu erweiterten Handlungsmöglichkeiten. Betriebe sollten deshalb möglichst früh gemeinsam mit den Mitarbeitenden klären, was sich nach einer Weiterbildung konkret verändern soll: Was ist das übergeordnete

Ziel? Welche zusätzlichen Aufgaben kann eine Person übernehmen? Wo erhält sie mehr Verantwortung? Welche bisherigen Tätigkeiten entfallen, falls neue hinzukommen? Und welche zeitlichen Ressourcen stehen für Umsetzung und Wissenstransfer zur Verfügung?

Auch die Frage nach wegfallenden Aufgaben ist zentral. Neue Verantwortung entfaltet ihre Wirkung nicht, wenn sie lediglich auf ein bereits volles Aufgabenpaket gelegt wird. Kompetenzentwicklung braucht demnach nicht nur Anerkennung, sondern auch Priorisierung. Für die praktische Umsetzung reicht es deshalb nicht, zusätzliche Verantwortung zu definieren. Es braucht auch Zeit und konkrete betriebliche Unterstützung. Erfahrungen aus Work-based-Learning-Programmen zeigen, dass gerade fehlende zeitliche Ressourcen und unverbindliche Unterstützungsleistungen auf betrieblicher Seite den Theorie-Praxis-Transfer erschweren können (Köster et al., 2016, S. 101). Auch Vorgesetzte und Teams spielen eine wichtige Rolle. Neue Handlungsmöglichkeiten und gegebenenfalls neue Funktionen müssen akzeptiert, abgestimmt und in bestehende Prozesse eingebunden werden. Fehlt diese Einbettung, bleibt der Transfer weitgehend von der Eigeninitiative der weitergebildeten Person abhängig.

Bildungsorganisationen können diese Bedingungen nicht garantieren. Sie können den Übergang in die Praxis jedoch unterstützen, indem sie berufliche Fragestellungen bereits während der Weiterbildung aufnehmen und Voraussetzungen für eine spätere Nutzung mitdenken. Studien zu Academic-Practice-Partnerships in der Pflege unterstreichen dabei insbesondere die Bedeutung verfügbarer Zeit und Ressourcen, abgestimmter Ziele sowie kontinuierlicher Kommunikation für die Verbindung von wissenschaftlichem Wissen und klinischer Praxis (Halili et al., 2024, S. 11–15). Formal vereinbarte Kooperationen zwischen Hochschulen und Praxisbetrieben, etwa Academic-Practice-Partnerships, können solche Rahmenbedingungen verbindlicher ausgestalten, indem Zuständigkeiten, Ressourcen und Formen der Zusammenarbeit geklärt werden.

Die Verantwortung bleibt geteilt: Die Bildungsorganisation gestaltet Lern- und Reflexionsprozesse und bereitet den Transfer vor. Der Betrieb schafft Zeit, Rollen und Handlungsmöglichkeiten für die Anwendung. Diese Grenze ist wichtig. Wer im Rahmen einer Abschlussarbeit einen begründeten Verbesserungsvorschlag entwickelt, verfügt dadurch noch nicht automatisch über die Zuständigkeit, die Ressourcen oder die Entscheidungsmacht, ihn einzuführen. Transfer ist deshalb kein abschliessender Schritt, den eine einzelne Person nach der Weiterbildung umsetzt, sondern ein gemeinsamer Prozess.

Betriebliche Anschlussfähigkeit ist aber nicht nur für den Transfer relevant, sondern kann zugleich zur Personalbindung beitragen. Weiterbildung signalisiert häufig den Wunsch nach fachlicher Entwicklung und erweiterten Handlungsmöglichkeiten. Werden diese Erwartungen dauerhaft enttäuscht,

kann der Abschluss eher einen beruflichen Wechsel erleichtern, als die Bindung an den Betrieb zu stärken. Dass berufliche Entwicklungsmöglichkeiten und organisationale Rahmenbedingungen für die Bindung von Pflegefachpersonen relevant sind, zeigt auch die Forschung zur «intention to stay» (Pressley & Garside, 2023). Weiterbildung wird damit nicht automatisch zur Personalbindungsstrategie. Sie kann dazu beitragen, wenn die Ziele vorher gemeinsam abgesprochen, erworbene Kompetenzen anerkannt, in glaubwürdige Entwicklungsmöglichkeiten übersetzt und im Arbeitsalltag tatsächlich genutzt werden. Erst wenn Lernarchitektur und betriebliche Anschlussfähigkeit zusammenwirken, wird aus einem Abschluss eine Veränderung der Praxis.

Was sich auf andere Bildungsorganisationen übertragen lässt

Das Beispiel der CHG bietet keine allgemeingültige Lösung für berufsbegleitende Weiterbildung in Gesundheitsberufen, denn Programme, Zielgruppen und institutionelle Rahmenbedingungen unterscheiden sich. Übertragbar sind jedoch Prüffragen, anhand derer Bildungsorganisationen die Tragfähigkeit ihrer eigenen Angebote reflektieren können. Dazu gehören insbesondere folgende Fragen: Sind Lernwege frühzeitig überblickbar? Entspricht der ausgewiesene Arbeitsaufwand der tatsächlichen Beanspruchung? Welche Voraussetzungen werden stillschweigend erwartet? Ist Unterstützung erreichbar, bevor Unsicherheiten zu Prüfungsproblemen werden? Wie werden unterschiedliche Lernvoraussetzungen berücksichtigt? Und wie werden reale Praxisfragen in Lern- und Abschlussleistungen aufgenommen?

Bei der Beurteilung der Tragfähigkeit eines Angebots sollten nicht allein Abschlussquoten, Prüfungsergebnisse und die Lernerfahrung der Teilnehmenden berücksichtigt werden. Ebenso relevant sind Unterbrüche, Abbrüche, tatsächlicher Zeitaufwand und die Frage, welche zusätzliche private Mehrleistung erforderlich ist, damit Teilnehmende das Angebot bewältigen können. Solche Überlegungen sind nicht auf Weiterbildungen im Gesundheitsbereich beschränkt. Sie können auch für Bildungsorganisationen in anderen Bereichen relevant sein, in denen Teilnehmende unter hoher beruflicher Belastung, knappen zeitlichen Ressourcen oder starkem Veränderungsdruck lernen. Dabei geht es weniger darum, einzelne Instrumente zu übernehmen, als die eigene Angebotsgestaltung unter den jeweiligen Rahmenbedingungen kritisch zu prüfen.

Fazit: Anspruch sichern, Überlastung vermeiden

Pflegeweiterbildung kann den Pflegenotstand nicht allein lösen. Sie ersetzt weder fehlendes Personal noch tragfähige Arbeits-, Führungs- und Organisationsbedingungen. Sie bleibt dennoch unverzichtbar, weil eine komplexer

werdende Versorgung Pflegefachpersonen braucht, die wissenschaftliche Erkenntnisse beurteilen, klinische Entscheidungen treffen, neue Rollen übernehmen und Veränderungen in der Praxis mitgestalten können.

Entscheidend ist deshalb nicht nur, ob Weiterbildung angeboten wird, sondern wie sie organisiert und gestaltet ist. Findet sie zusätzlich zu einer unverändert hohen Arbeitsbelastung statt und wird sie weitgehend in die Freizeit verlagert, kann sie jene Überlastung verschärfen, auf die sie eigentlich reagieren soll. Gute Weiterbildung senkt nicht den fachlichen Anspruch. Sie reduziert vermeidbare Reibung.

Für Bildungsorganisationen bedeutet das, Lernwege planbar, transparent, unterstützend und praxisnah zu gestalten. Sie können notwendige Grundlagen frühzeitig vermitteln, Anwendung und Rückmeldung miteinander verbinden und den Transfer in die berufliche Praxis vorbereiten. Das Praxisbeispiel der Careum Hochschule Gesundheit zeigt, wie solche Prinzipien konkret ausgestaltet werden können.

Ob erworbene Kompetenzen im Arbeitsalltag tatsächlich wirksam werden, hängt jedoch auch von den betrieblichen Bedingungen ab. Betriebe müssen Lernzeit, geeignete Rollen und Handlungsspielräume schaffen. Erst wenn Lernarchitektur und betriebliche Anschlussfähigkeit zusammenwirken, kann Weiterbildung fachliche Entwicklung, Praxisveränderung und Personalbindung unterstützen.

So verstandene Weiterbildung ist weder Reparaturbetrieb noch Allheilmittel. Sie ist ein anspruchsvoller Teil einer umfassenderen Antwort auf die Versorgungskrise: fachlich präzise, belastungssensibel und an der Praxis orientiert.

FELIX D. SCHÖNENBERGER ist Modulverantwortlicher an der Careum Hochschule Gesundheit und Projektleiter Bildung.
Kontakt: felixschoenenberger@hotmail.com

CHRISTIAN CONRAD ist Studiengangsleiter an der Careum Hochschule Gesundheit. Kontakt: christian.conrad@careum-hochschule.ch

Literatur

Dollhausen, K. (2015): Hochschule als «offener» Bildungskontext für lebenslanges Lernen? Befunde und Perspektiven für die empirische (Weiter-)Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 38(3), S. 333–346. https://doi.org/10.1007/s40955-015-0041-x

Halili, X., Xia, Y., Li, Z., Tang, S., Wang, H., & Chen, Q. (2024): Academic–practice partnerships in evidence-based nursing practice: A theory-guided scoping review. In: International Nursing Review, 71(4). https://doi.org/10.1111/inr.12965

Hanft, A., Pellert, A., Cendon, E., & Wolter, A. (2016): Executive Summary der wissenschaftlichen Begleitung. In: E. Cendon, A. Mörth & A. Pellert (Hrsg.): Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann, S. 7–18.

Köster, K., Schiedhelm, M., Schöne, S., & Stettner, J. (2016): Work-based Learning im Heilbronner Modell. Ein Bericht aus der Praxis. In: E. Cendon, A. Mörth & A. Pellert (Hrsg.): Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann, S. 87–102.

Mlambo, M., Silén, C., & McGrath, C. (2021): Lifelong learning and nurses' continuing professional development, a metasynthesis of the literature. In: BMC Nursing, 20, 62. https://doi.org/10.1186/s12912-021-00579-2

Pressley, C., & Garside, J. (2023): Safeguarding the retention of nurses: A systematic review on determinants of nurse's intentions to stay. In: Nursing Open, 10(5), S. 2842–2858. https://doi.org/10.1002/nop2.1588

PwC Schweiz & Swiss Nurse Leaders (2025): CNO-Barometer 2025. Einschätzungen von Chief Nurse Officers (CNOs) in der Schweiz zu aktuellen Schwerpunktthemen der Pflege. PwC Schweiz / Swiss Nurse Leaders.

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI (2024): Pflegeinitiative: Massnahmen zur Stärkung der Pflege in der Schweiz. SBFI.

Stempfel, F., & Merçay, C. (2025): Ausgeschriebene Stellen für das Pflegefachpersonal (Obsan Bulletin 01/2025). Neuchâtel: Schweizerisches Gesundheitsobservatorium.

Vázquez-Calatayud, M., Errasti-Ibarrondo, B., & Choperena, A. (2021): Nurses' continuing professional development: A systematic literature review. In: Nurse Education in Practice, 50, 102963. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102963