

Elsholz, Uwe; Klusemann, Stefan; Breunig, Sonja

Verändertes Arbeiten und Lernen des Bildungspersonals in der beruflichen Bildung - Folgen für die Professionalisierung

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 43 (2025) 1, S. 106-120



Quellenangabe/ Reference:

Elsholz, Uwe; Klusemann, Stefan; Breunig, Sonja: Verändertes Arbeiten und Lernen des Bildungspersonals in der beruflichen Bildung - Folgen für die Professionalisierung - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 43 (2025) 1, S. 106-120 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-335727 - DOI: 10.25656/01:33572; 10.36950/bzl.43.1.2025.10391

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-335727>

<https://doi.org/10.25656/01:33572>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Berufliche Bildung

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Erscheint dreimal jährlich.

Herausgebende und Redaktion

Dorothee Brovelli, Pädagogische Hochschule Luzern, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Sentimatt 1, 6003 Luzern, Tel. 041 203 01 52, dorothee.brovelli@phlu.ch

Christian Brühwiler, Pädagogische Hochschule St.Gallen, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Notkerstrasse 27, 9000 St.Gallen, Tel. 071 243 94 86, christian.bruehwiler@phsg.ch

Doreen Flick-Holtsch, Universität Zürich, Lehrstuhl für Gymnasial- und Wirtschaftspädagogik unter besonderer Berücksichtigung des digitalen Lernens, Kantonsschulstrasse 3, 8001 Zürich, Tel. 044 634 66 31, doreen.flick-holtsch@ife.uzh.ch

Bruno Leutwyler, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 65 85, bruno.leutwyler@phzh.ch

Sandra Moroni, Pädagogisches Hochschulinstitut NMS Bern, Forschung und Entwicklung, Waisenhausplatz 29, 3011 Bern, Tel. 031 310 85 04, sandra.moroni@phnmsbern.ch

Afra Sturm, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Zentrum Lesen, Medien, Schrift, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, Tel. 056 202 80 23, afra.sturm@fhnw.ch

Markus Weil, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Weiterbildung und Dienstleistungen, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 63 84, markus.weil@phzh.ch

Redaktionsassistentz

Amina Kadic, Pädagogisches Hochschulinstitut NMS Bern, Forschung und Entwicklung, Waisenhausplatz 29, 3011 Bern, Tel. 031 310 85 10, amina.kadic@phnmsbern.ch

Manuskripte

In der Regel fragt die Redaktion potenzielle Autorinnen und Autoren für Beiträge in einem Themenheft an. Es besteht aber auch die Möglichkeit, in Absprache mit den für das Themenheft zuständigen Redaktionsmitgliedern ergänzende Beiträge einzureichen. Richtlinien für die Gestaltung von Manuskripten sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe «Beitragseinreichung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten strikt eingehalten werden.

Externe Mitarbeitende

Buchbesprechungen

Matthias Baer, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 031 302 55 86, matthias.baer@phzh.ch

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Peter Vetter, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 87, peter.vetter@unifr.ch

Impressum

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

www.bzl-online.ch

Abonnementanfragen, Versand und Bestellungen

Brunau-Stiftung, Giesshübel-Office, Kaufmännische Dienstleistungen, Ausbildung – Arbeit – Integration,
Edenstrasse 20, 8027 Zürich, Tel. 044 285 10 70, bzl@goffice.ch

Inserate und Prospektbeilagen

Nicole Berger, nic.berger@bluewin.ch

Lektorat

Jonna Truniger, bzl-lektorat@bluewin.ch

Layout

Nicole Berger, St.Gallen und Sabrina Niederer, Winterthur

Druck

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

Abonnementspreise

Das Abonnement ist in der SGL-Mitgliedschaft enthalten.

Das Jahresabonnement ohne Mitgliedschaft dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei gedruckte Ausgaben. Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

- Jahresabonnement Einzelpersonen: CHF 80.–
- Jahresabonnement Institutionen: CHF 100.–
- Institutionen ausserhalb der Schweiz: zzgl. CHF 15.– Versandkostenanteil
- Einzelnummern: CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten; solange Vorrat)

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

www.sgl-online.ch

Die SGL, die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, ist die gesamtschweizerische Organisation der Dozierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden an Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen, Universitäten, Institute). Seit ihrer Gründung 1992 hat sie sich zu einer anerkannten Partnerin in der schweizerischen Bildungslandschaft und zu einer Austauschplattform über die einzelnen Hochschulen hinaus entwickelt. Die SGL vertritt die fachbezogenen Anliegen der Mitarbeitenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen in der schweizerischen Hochschulpolitik.

Editorial

Markus Weil, Doreen Flick-Holtsch, Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni und Afra Sturm	3
Gutachterinnen und Gutachter des 42. BzL-Jahrgangs (2024)	8

Schwerpunkt

Berufliche Bildung

Christof Nägele und Barbara E. Stalder Berufsbildung – Terra incognita? Eine integrative Übersicht über die Ausbildung von Lehrpersonen und Auszubildenden in der Schweiz	9
Nicole Ackermann und Jeannette Wick Zur professionellen Reflexionskompetenz angehender Berufsschullehrer:innen im Praktikum: «Ich bin in einen Lehrvortrag verfallen und habe den Lernenden zu wenig Zeit zum Überlegen gegeben»	25
Anja Gebhardt, Stephanie Appius, Ellen Laupper, Barbara Fontanellaz, Fabio Käslin und Silke Fischer Die Stärkung des Kompetenzprofils von Dozierenden in der Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen: Erfahrungen aus einem Förderprogramm	41
Anna Keller und Antje Barabasch Handlungsperspektiven für die Aus- und Weiterbildung von betrieblichem Bildungspersonal	58
Markus Maurer und Karin Hauser Die Rolle der Auszubildenden am dritten Lernort: Zwischen pädagogischem Professionalisierungsbedarf und dem Anspruch auf Nähe zum Berufsfeld	73
Sabine Seufert, Bernd Gössling, Dirk Ifenthaler und Annette Ostendorf Berufsbildung: Lernortkooperation im digitalen Wandel – Welche Kompetenzen benötigen Lehrpersonen?	89
Uwe Elsholz, Stefan Klusemann und Sonja Breunig Verändertes Arbeiten und Lernen des Bildungspersonals in der beruflichen Bildung – Folgen für die Professionalisierung	106
Pia Schäfer und Leo van Waveren Online- und Präsenzfortbildungen für Lehrpersonen – ein Modell zum gelingenden Transfer	120

Forum

- Ricarda Rübben und Matthias Trautmann** Förderung der moralischen Sensibilität und Urteilsfähigkeit in der universitären Lehrkräftebildung 136

Rubriken

Buchbesprechungen

- Gerick, J., Sommer, A. & Zimmermann, G. (Hrsg.). (2022). Kompetent Prüfungen gestalten. 60 Prüfungsformate für die Hochschullehre (2., überarbeitete und ergänzte Auflage). Münster: Waxmann UTB (Sabrina Gallner) 151
- Gut, C. & Tardent, J. (Hrsg.). (2023). Naturwissenschaftlich-Technisches Handeln. Kompetenzmodell und praktische Lernaufgaben für die Sekundarstufe I. Bern: hep (Peter Labudde) 153
- Alberts, W., Junginger, H., Neef, K. & Wöstemeyer, C. (Hrsg.). (2023). Handbuch Religionskunde in Deutschland. Berlin: De Gruyter (Philipp Hetmanczyk) 155
- Berner, N. (2022). Kernfragen der Kunstdidaktik. Bern: Haupt UTB (Sarah Lindenberg) 157
- El-Maawi, R., Owzar, M. & Bur, T. (2022). No to Racism. Grundlagen für eine rassismuskritische Schulkultur. Bern: hep (Christian Mathis) 159
- Rudow, B. & Fischer, B. (2023). Gesundheit, Belastung und Arbeitszufriedenheit von frühpädagogischen Fachkräften. Theorie – Diagnostik – Prävention – Gesundheitsförderung. Münster: Waxmann (Esther Kirchhoff) 161
- Neuerscheinungen** 163
- Zeitschriftenspiegel** 165

Editorial

Lehrer:innenbildung ist ein weites Feld, in dem sich ein Fokus auf die berufliche Bildung aus verschiedenen Gründen lohnt: Dank der grossen gesellschaftlichen Bedeutung wird berufliche Bildung in der Strategie 2021 bis 2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities eingeschlossen (strategisches Ziel «Professionen im Bildungsbereich»). Zudem bieten zahlreiche Hochschulen Studiengänge und Weiterbildungen für die Zielstufen der Berufsbildung an oder es lassen sich konzeptionelle Anknüpfungspunkte in Forschung und Lehre ausmachen. In diesem Heft möchten wir die berufliche Bildung entlang ihrer spezifischen Strukturen betrachten – mit dem Ziel, sowohl ihre Eigenheiten sichtbar zu machen als auch Gemeinsamkeiten und Berührungspunkte innerhalb der Lehrer:innenbildung herauszuarbeiten. Damit verbunden ist das Anliegen, die Kontexte der beruflichen Grundbildung und Weiterbildung innerhalb der Lehrer:innenbildung zu verorten und Diskursimpulse zu setzen. Eine Herausforderung liegt dabei auch in den zum Teil abweichenden Bezeichnungen für «Lehrpersonen» in der beruflichen Bildung: Sie werden etwa als Bildungsverantwortliche, Berufsbildner:innen, Ausbilder:innen, Lehrmeister:innen oder Dozent:innen benannt. Des Weiteren zeigen sich im Vergleich mit der Volksschule unterschiedliche Konnotationen: Schüler:innen sind in der beruflichen Grundbildung Lernende; Schule ist nur ein Lernort unter mehreren und der Unterricht findet nicht an jedem Wochentag statt. Ausserdem arbeiten die «Lehrpersonen» an verschiedenen Lernorten mit den Lernenden.

Das Feld der beruflichen Bildung umfasst die berufliche Grundbildung, die neben den Berufsfachschulen auch Lernorte in Betrieben sowie überbetriebliche Kurse der Organisationen der Arbeitswelt einschliesst. An allen drei Lernorten sind Bildungsfachpersonen tätig. Zur beruflichen Bildung zählen darüber hinaus die berufliche Weiterbildung sowie die höhere Berufsbildung an Höheren Fachschulen und Berufsprüfungen bzw. höhere Fachprüfungen (die höhere Berufsbildung wird in dieser Ausgabe der BzL nicht thematisiert). Trotz dieser Nuancierungen lassen sich viele Parallelen zur gesamten Lehrer:innenbildung ziehen, beispielsweise mit Blick auf Kompetenzorientierung, Digitalisierung oder Individualisierung.

In der gesamten beruflichen Bildung existieren unterschiedlich ausgeprägte Formen der Lehrer:innenbildung – teils als Bachelor- und Masterstudiengänge an Hochschulen, teils als vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation anerkannte Diplomstudiengänge. Auch Berufsprüfungen mit eidgenössischem Fachausweis oder Qualifikationen in modularen Weiterbildungssystemen sind je nach Tätigkeitsgebiet möglich. Forschung zur Lehrer:innenbildung mit Bezug zur beruflichen Bildung findet in allen Bereichen der beruflichen Bildung statt.

In der Regel fokussieren die BzL-Beiträge vorwiegend auf die Lehrer:innenbildung für die obligatorische Schule, teilweise auch für Gymnasien. Die berufliche Bildung bzw. Ausbildung und Weiterbildung der dort tätigen «Lehrpersonen» oder Forschung

dazu waren in den BzL in den vergangenen Jahren hingegen kein prominentes Thema. Im Beitrag von Peter Tresp in BzL 2/2024 wird Berufsbildung im Kontext der Flexibilisierung von Studienstrukturen im Hochschulstudium kurz erwähnt. Christian Brühwiler, Lena Hollenstein, Wassilis Kassis und Christine Pauli verweisen in BzL 3/2024 auf die Berufsbildung, um zu betonen, dass es im Bildungsbereich, inklusive der Berufsbildung, viele Veränderungen gegeben habe. In einem Beitrag von Brigitte Kürsteiner und Nathalie Hermann in BzL 3/2022 wird auf die Internationalisierungsstrategie des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation und die Berufsbildung verwiesen.

In den älteren Jahrgängen der BzL kam das Thema «Berufliche Bildung» sporadisch vor. Die Stichwortsuche liefert vor allem Beiträge zu beruflichen Aspekten der Lehrer:innenbildung bzw. für Heilpädagog:innen. Das einzige Heft explizit zur beruflichen Bildung, BzL 2/1997, erschien anlässlich des 25-jährigen Bestehens des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik (SIBP), einer Vorgängerinstitution der Eidgenössischen Hochschule für Berufsbildung, mit dem Titel «Lehrer und Lehrerinnen für die Berufsschule – 25 Jahre SIBP/ISPFP». Darin ging es um die Themen «Aus- und Weiterbildung» bzw. «Studium», um Lernorte, Standards, Subjektorientierung, Portfolio und Individualisierung – das heisst um Themen, die für die Lehrer:innenbildung insgesamt relevant sind. Seither fanden sich immer wieder einzelne Beiträge explizit zur beruflichen Bildung mit Bezug zum jeweiligen Themenheft:

- BzL 3/2000: «Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik auf dem Weg zu einem nationalen Kompetenzzentrum der Berufsbildung. Fort-Schritte einer lernenden Weiterbildungs-Institution» (Peter Füglistner und Hans Kuster).
- BzL 3/2001: «Eine gendergerechte LehrerInnenausbildung für die Sekundarstufe 2. Bericht über ein Genderprojekt in der Berufsbildung» (Elisabeth Grünewald-Huber).
- BzL 1/2002: «Modularisierung in der Berufsbildung» (Johannes Flury).
- BzL 3/2003: «Standards als Möglichkeit zur Professionalisierung» (Michael Fuchs und Michael Zutavern).
- BzL 2/2015: «Kompetenzorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf eine solide Grundlage stellen. – Praxisbericht über ein Projekt der PH Zürich für die Ausbildung von Lehrpersonen in der Berufsbildung» (Irene Schumacher, Christoph Gassmann und Lukas Rosenberger).
- BzL 3/2020: «Doppeltes Kompetenzprofil von PH-Dozierenden im Bereich der Berufsbildung» (Jürg Arpagaus).

In Heft 1/2025 sollen nun Forschungsergebnisse und konzeptionelle Überlegungen zur beruflichen Bildung, die für die gesamte Lehrer:innenbildung anschlussfähig sind, thematisiert werden. Dies sind zum Beispiel Überlegungen zur Handlungskompetenzorientierung, zur pädagogisch-didaktischen Professionalisierung, zu ausserschulischen Lernorten (Stichwort «Lernortkooperation»), zu Lern- und Arbeitskulturen oder zu Digitalisierung. Die Beiträge greifen einzelne Aspekte innerhalb der Struktur der beruflichen Bildung auf:

- Berufliche Bildung im Verhältnis zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung;
- berufliche Grundbildung an den drei Lernorten: Lehrer:innenbildung für Berufsfachschulen, Berufsbildner:innen in Lehrbetrieben und Bildungsverantwortliche in überbetrieblichen Kursen;
- Lernortkooperation;
- berufliche Weiterbildung: Ausbildung der Auszubildenden, «Train the Trainer».

Der einleitende Beitrag «Berufsbildung – Terra incognita?» dient zur Übersicht. **Christof Nägele und Barbara E. Stalder** bieten eine integrative Übersicht über die Ausbildung von Lehrpersonen und Auszubildenden in der Schweiz. Der Beitrag vergleicht die Lehrpersonenausbildung in der Berufs- und Allgemeinbildung der Schweiz mit Fokus auf den Sekundarstufen I und II. Unterschiedliche Steuerungslogiken – kantonale in der Allgemeinbildung, nationale in der Berufsbildung – prägen Kompetenzverständnisse, Curricula und Bildungsstrukturen. In der Allgemeinbildung dominiert ein fachsystematisches, in der Berufsbildung ein situationsorientiertes Verständnis. Daraus ergeben sich unterschiedliche Logiken der Curriculumsentwicklung, die ihrerseits die Lehrpersonenausbildung beeinflussen. Der Beitrag plädiert für stärkere Zusammenarbeit, um Lehrpersonenbildung als gemeinsames Gestaltungsfeld weiterzuentwickeln.

Nicole Ackermann und Jeannette Wick beschäftigen sich mit der professionellen Reflexionskompetenz angehender Berufsschullehrer:innen im Praktikum. Reflexion über das Wissen und Handeln in der Unterrichtspraxis gilt in der Lehrer:innenbildung als Schlüssel zur Professionalität. Der Beitrag untersucht die professionelle Reflexionskompetenz angehender Lehrer:innen für berufliche Schulen basierend auf reflektierten «irritierenden» Unterrichtssituationen im Praktikum und mittels eines neu entwickelten Analyseinstruments. In den Situationen dominieren die unteren Stufen der Reflexionskomplexität. Bei den Studierenden lassen sich drei Profile der Reflexionskomplexität charakterisieren, die positiv mit der Unterrichtserfahrung zusammenhängen. Vor diesem Hintergrund skizzieren die Autorinnen Implikationen für die Professionsforschung und die Lehrer:innenbildung.

Erfahrungen aus einem Förderprogramm zur Stärkung des Kompetenzprofils von Dozierenden in der Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen finden im Beitrag von **Anja Gebhardt, Stephanie Appius, Ellen Laupper, Barbara Fontanellaz, Fabio Käslin und Silke Fischer** Eingang. Die Anforderungen an das Kompetenzprofil von Dozierenden, die in der Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen tätig sind, sind facettenreich. Vorgestellt wird ein Förderprogramm zur Stärkung dieses Kompetenzprofils, das aus Job-Shadowings sowie einer gemeinsamen und einer individuellen Reflexion besteht. Der Beitrag berichtet auf der Basis einer Evaluation zweier Pilotdurchläufe Erfahrungen in Bezug auf die Stärkung des Kompetenzprofils. Die Ergebnisse zeigen, dass zum Beispiel die Begleitung der Dozierenden durch eine Person mit Expertise und Netzwerk sowie eine gute Balance zwischen Vorgaben und Freiheiten bei der Programmgestaltung vorteilhaft zu sein scheinen.

Anna Keller und Antje Barabasch befassen sich mit Handlungsperspektiven für die Aus- und Weiterbildung von betrieblichem Bildungspersonal. Neue Lernkulturen in der beruflichen Grundbildung in Schweizer Betrieben zeichnen sich dadurch aus, dass Eigenverantwortung, Teamarbeit, individualisierte Lernlaufbahnen, frühe Führungskompetenzförderung und generell der Aufbau transversaler Kompetenzen stärker gefördert werden. Damit einher gehen neue Anforderungen an die Berufsbildenden, die Ausbildung in Lehrbetrieben neu zu gestalten und Lernende vermehrt im Lernprozess zu begleiten, anstatt diese direkt anzuleiten. Mit Ergebnissen aus neun Fallstudien zu neuen Lernkulturen in der berufspraktischen Ausbildung zeigt der Beitrag auf, welche Job- und Kompetenzprofile sich für das betriebliche Bildungspersonal differenzieren lassen und welche Aus- und Weiterbildungsbedarfe aufgrund der Gestaltung neuer Lernkulturen bestehen.

Die Rolle der Ausbildenden am dritten Lernort (überbetriebliche Kurse) steht im Beitrag von **Markus Maurer und Karin Hauser** im Vordergrund, die den Bereich zwischen pädagogischem Professionalisierungsbedarf und dem Anspruch auf Nähe zum Berufsfeld ausloten. Der Beitrag untersucht die Qualifizierung von Kursleitenden überbetrieblicher Kurse in der Schweiz. Aus historisch-institutionalistischer Perspektive werden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse von rechtlichen Bestimmungen sowie 44 Interviews die Entwicklung der Anforderungen und deren Auswirkungen auf Beschäftigungsmodelle analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Qualifizierungsanforderungen über die Zeit gestiegen sind und je nach beruflicher Grundbildung unterschiedlich umgesetzt werden, was auf institutionelle Pfadabhängigkeiten hinweist.

Sabine Seufert, Bernd Gössling, Dirk Ifenthaler und Annette Ostendorf stellen die Frage «Welche Kompetenzen benötigen Lehrpersonen für die Lernortkooperation im digitalen Wandel?». Die digitale Transformation stellt neue Anforderungen an die Lernortkooperation in der beruflichen Bildung. Dies schlägt sich in bestehenden Modellen zur Lehrpersonenbildung wie dem TPACK-Modell jedoch nicht nieder. Hier steht die Verbindung technologischer, pädagogischer und fachlicher Wissensbereiche im Fokus, um Lehrpersonen zu befähigen, digitale Lehr- und Lernszenarien zu entwickeln. Die Nutzung der digitalen Transformation für die Verbesserung der in der Berufsbildung wichtigen Lernortkooperation wird hingegen zu wenig beachtet. Daher wurde an drei Universitätsstandorten der Wirtschaftspädagogik aus Deutschland, Österreich und der Schweiz gemeinsam mit 15 Lehrpersonen ein praxisorientiertes Curriculum für einen Massive Open Online Course (MOOC) entwickelt, das Lehrpersonen dabei unterstützt, digitale und zunehmend KI-basierte Technologien gezielt für die Vernetzung von schulischen und betrieblichen Lernorten einzusetzen. Die Ergebnisse zeigen, dass Ansätze zur digitalen Lernortkooperation die Zusammenarbeit zwischen den Lernorten aus der Perspektive der Lehrpersonen erheblich verbessern können.

Uwe Elsholz, Stefan Klusemann und Sonja Breunig beschäftigen sich mit verändertem Arbeiten und Lernen des Bildungspersonals in der beruflichen Bildung und

den Folgen für die Professionalisierung. Der Beitrag berichtet über Veränderungen des Arbeitens und Lernens des Bildungspersonals in der beruflichen (Weiter-)Bildung. Dabei wird gezeigt, in welcher Form sich Phänomene, die unter den Stichworten «New Work» und «New Learning» prominent auch populärwissenschaftlich verhandelt werden, für das Bildungspersonal in der beruflichen Bildung darstellen. Grundlage hierfür sind ein Literaturreview sowie darauf aufbauend Interviews mit Expert:innen und Gruppendiskussionen. Die Befunde werden schliesslich im Hinblick auf die Frage diskutiert, welche Folgen sich für die Professionalisierung des lehrenden Personals in der beruflichen Bildung ergeben.

Im Beitrag von **Pia Schäfer und Leo van Waveren** geht es um das Thema «Online- und Präsenzfortbildungen für Lehrpersonen». Die berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen in Form formeller Fortbildungen stellt ein Angebot dar, dessen tatsächliche Wahrnehmung und Nutzung von verschiedenen Einflussfaktoren abhängt. Im Beitrag wird ein auf dem erweiterten Angebots- und Nutzungsmodell basierendes Modell vorgestellt, in dem die Einflussfaktoren entlang von externen (veranstaltungsbezogenen), individuellen (die Lehrpersonen betreffenden) und internen (die Schule betreffenden) Faktoren strukturiert werden. Darüber hinaus werden ergänzende Einflussfaktoren für Online- und Präsenzfortbildungen in das Modell aufgenommen, die sich in der Literatur als bedeutsam erweisen.

Ricarda Rübben und Matthias Trautmann stellen in ihrem Forumsbeitrag eine Untersuchung zur Förderung der moralischen Sensibilität und Urteilsfähigkeit von Lehramtsstudierenden im Rahmen eines universitären Seminars zu moralischen Konflikten im Lehrberuf vor, das auf dem Ansatz der praxisreflexiven Fallarbeit basiert. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Studierenden hinsichtlich ihrer moralischen Sensibilität teilweise verbesserten, während sich beim kognitiven Niveau der Urteile nach Kohlberg keine Veränderungen nachweisen liessen. Diese Ergebnisse werden vor dem Hintergrund des Forschungsstands und der Aufgabe der Entwicklung des Berufsethos im Studium diskutiert.

Neben den Beiträgen findet sich in diesem Heft die Auflistung der Gutachtenden, die die Manuskripte für den 42. Jahrgang der BzL (2024) beurteilt hatten. An dieser Stelle danken wir herzlich für diese wertvolle Arbeit im und für den wissenschaftlichen Publikationsbetrieb.

Markus Weil, Doreen Flick-Holtsch, Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni und Afra Sturm

Verändertes Arbeiten und Lernen des Bildungspersonals in der beruflichen Bildung – Folgen für die Professionalisierung

Uwe Elsholz, Stefan Klusemann und Sonja Breunig

Zusammenfassung Der Beitrag berichtet über Veränderungen des Arbeitens und Lernens des Bildungspersonals in der beruflichen (Weiter-)Bildung. Dabei wird gezeigt, in welcher Form sich Phänomene, die unter den Stichworten «New Work» und «New Learning» prominent auch populärwissenschaftlich verhandelt werden, für das Bildungspersonal in der beruflichen Bildung darstellen. Grundlage hierfür sind ein Literaturreview sowie darauf aufbauend eigene empirische Erhebungen in Form von Interviews mit Expertinnen und Experten und Gruppendiskussionen. Die Befunde werden schliesslich im Hinblick auf die Frage diskutiert, welche Folgen sich für die Professionalisierung des lehrenden Personals in der beruflichen Bildung ergeben.

Schlagwörter New Work – New Learning – Professionalisierung – Bildungspersonal

Changes in the work and learning routines of teaching staff in vocational education and training – Consequences for professionalisation

Abstract This article reports on changes in the work and learning routines of teaching staff in vocational education and training. It shows how aspects of the discourse on new work and new learning are relevant to teaching staff in vocational education and training. This is based on a literature review on the one hand and on empirical data in the form of expert interviews and group discussions on the other hand. In the final section, the findings are discussed with regard to consequences for the professionalisation of teaching staff in vocational education and training.

Keywords New Work – New Learning – professionalisation – teaching staff

1 Einleitung

Der Wandel der Arbeitswelt wirkt sich in vielfacher Hinsicht auf die berufliche Bildung aus. Gegenstand und Zielsystem der Berufsbildung befinden sich in einem Wandel, der schneller und wechselhafter ist, als dies etwa für allgemeinbildende Schulen oder Hochschulen der Fall ist. Entsprechend treffen die Veränderungen der sogenannten VUCA-Welt (Akronym aus «volatility», «uncertainty», «complexity» und «ambiguity») auch die Arbeit der Lehrenden und ihre Organisationen (vgl. Deutscher, 2024). In diesem Kontext unter dem Label «New Work» verhandelte Konzepte bringen es mit sich, dass sich neben der Arbeit auch das berufliche Lernen verändert. Mit «New Work braucht New Learning» haben Foelsing und Schmitz (2021) diesen Zusammenhang treffend auf den Punkt gebracht. Doch galt der Blick dabei der Privatwirtschaft und nicht dem Bildungssektor selbst. Lehrende in der beruflichen Bildung treffen die Veränderungen der Arbeitswelt in doppelter Weise, da sich nicht nur das Zielsystem, sondern auch das eigene Arbeiten und Lernen transformiert.

Nachfolgend berichten wir aus einem Forschungsprojekt zu den Veränderungen des Lernens und Arbeitens des Bildungspersonals in der beruflichen Bildung. Im Rahmen des Vorhabens wurden die drei Bildungsbereiche der Erwachsenenbildung, Hochschulbildung und Berufsbildung untersucht, die allesamt das lebenslange Lernen adressieren. In diesem Beitrag konzentrieren wir uns auf die berufliche (Weiter-)Bildung, deren Nähe zur Arbeitswelt dieses Feld noch einmal besonders exponiert. Wir haben danach gefragt, wie sich Strukturen und Inhalte des Arbeitens und Lernens für Beschäftigte in den drei Bildungsbereichen angesichts der digitalen Transformation verändern und welche neuen Kompetenzanforderungen mit den Veränderungen verbunden sind. Davon ausgehend wird erörtert, inwiefern sich dabei Tendenzen abzeichnen, die mit den Konzepten «New Work» und «New Learning» in Verbindung stehen. Zudem wird ausgelotet, inwiefern New Work und New Learning Professionalität stärken oder herausfordern (können) und welche Veränderungen sich in professionellen Rollen ergeben.

Der Begriff und der Diskurs zu New Work haben ihre Ursprünge bereits im letzten Jahrhundert. Der Begriff ist eng mit dem Namen Frithjof Bergmann verknüpft, der den Ansatz in den 1980er-Jahren unter dem Eindruck von Automatisierungstendenzen in der Automobilindustrie in den USA massgeblich entwickelt hat (Bergmann, 2004). New Work erlebt seit einigen Jahren als Konzept eine Renaissance und ist mit organisationalen Aspekten wie flacheren Hierarchien sowie mit arbeitspsychologischen Ansätzen grundiert. Die breite Rezeption hat ein sehr heterogenes Feld zwischen Beratungsbranche, Podcast-Reihen, eigenen Zeitschriften und wissenschaftlichen Publikationen hervorgebracht.

«New Learning» ist im Gegensatz zu «New Work» tatsächlich ein neuer Begriff. In einer Art parallelen Entwicklung zum Begriff «New Work» erlebt allerdings auch das Nachdenken über verändertes Lernen unter dem Begriff «New Learning» seit einigen

Jahren stärkere Aufmerksamkeit (vgl. FernUniversität in Hagen, 2020; Schmitz & Graf, 2020). Bei New Learning ist der gegenwärtige Fokus vermehrt auf Fragen gerichtet, die sich mit der Digitalisierung des Lernens stellen, und es wird auf stärkere Selbststeuerung der Lernenden und eine höhere Kompetenzorientierung fokussiert. Ähnlich wie bei New Work sind auch hier diverse Podcast-Formate ein nicht unwesentlicher Teil des Diskurses.

Ob und wie sich diese Phänomene und Diskurse um New Work und New Learning auch im Bereich der Bildung zeigen, ist Gegenstand des zuvor angeführten Projekts. Wir berichten nachfolgend zunächst über ein Literaturreview, das deutschsprachige Literatur der Jahre 2019 bis 2024 umfasst. Die in der Literatur zur beruflichen Bildung vorgefundenen Themen und Trends spiegeln wir anschliessend vor dem Hintergrund empirischer Erhebungen aus dem Projekt. Das Literaturreview umfasst innerhalb der beruflichen Bildung den Bereich beruflicher Schulen, betrieblicher Ausbildung und beruflicher Weiterbildung; im empirischen Teil konzentrieren wir uns auf den letztgenannten Bereich. Abschliessend reflektieren wir die Ergebnisse beider Zugriffe im Hinblick darauf, was diese für die Professionalisierung der Tätigkeiten des Bildungspersonals in der beruflichen Bildung bedeuten (können).

2 Literaturreview – New Work und New Learning in Bildungseinrichtungen?

Das nachfolgende Literaturreview befragt aktuelle deutschsprachige Publikationen nach Befunden zu Veränderungen der Arbeit und des Lernens von Bildungspersonal in der beruflichen Bildung. Da sich im Rahmen des Projekts, aus dem im vorliegenden Beitrag berichtet wird, noch eine empirische Untersuchung anschloss (vgl. Abschnitt 3), wurde ein sogenanntes Critical Review durchgeführt (Grant & Booth, 2009). Dieses Verfahren hat im Vergleich zu einem umfänglicheren Systematic Review den Vorteil, recht zügig auf dynamische Entwicklungen reagieren zu können. Das Ziel des Reviews bestand daher nicht in der vollumfänglichen Aufarbeitung und Berücksichtigung bestehender Literatur, sondern vielmehr darin, eine Strukturierung und konzeptuelle Ordnung des Forschungsfeldes vorzunehmen.

Das Review bedient sich der Literaturdatenbank des Fachinformationssystems Bildung (FIS Bildung) und ergänzend der Datenbanken des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Hochschulforums Digitalisierung. Die Analyse der einschlägigen Literatur erfolgte auf der Basis der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Zugrunde gelegt wurden unter anderem die folgenden deduktiven Kategorien: 1) Verwendung der Begriffe «New Work» oder «New Learning» oder entsprechender Konzepte, 2) Veränderungen der Arbeit des Bildungspersonals und 3) Veränderungen des Lernens des Bildungsperso-

nals und veränderte Kompetenzanforderungen (detailliert in Elsholz, Klusemann & Schütz, 2025).

Bei der Auswertung liess sich zunächst feststellen, dass die Begriffe «New Work» und «New Learning» nur selten explizit mit Blick auf das Bildungspersonal verwendet werden. Gleichwohl beschreiben viele Autorinnen und Autoren, die sich mit dem Bildungspersonal in der beruflichen Bildung auseinandersetzen, diverse Phänomene und Trends, die mit den beiden Konzepten verbunden sind. Nachfolgend werden ausgewählte Ergebnisse dieser Beobachtungen vorgestellt: zunächst zu Veränderungen des Arbeitens und anschliessend zum Lernen und zu Kompetenzanforderungen.

2.1 New Work und verändertes Arbeiten des Bildungspersonals

Die Arbeit des Bildungspersonals ist, so lässt sich die Literatur zusammenfassen, weitreichenden Veränderungen unterworfen. Diese werden durchweg als Folge externer Anforderungen gedeutet. Digitalisierungsprozesse und sich dadurch veränderte Kompetenzanforderungen der Arbeitswelt, so das Narrativ, ziehen Anpassungen im Bildungsbereich nach sich. An beruflichen Schulen bedeutet dies etwa die Weiterentwicklung von Unterrichtsinhalten, Bildungszielen und Curricula (Wilbers, 2019; Zinke, 2021), die Entwicklung von Zusatz- und Wahlqualifikationen für Auszubildende bis hin zur Erweiterung von Berufsschularbeit um Weiterbildungsangebote (Flake, Meinhard & Werner, 2019), Veränderungen des Leit- und Selbstbildes von Einrichtungen, den Ausbau von regionalen und digitalen Vernetzungen zwischen Bildungseinrichtungen (Hähn & Ratermann-Busse, 2020, S. 141) oder die einrichtungübergreifende Etablierung von Lernfabriken. Damit, so der Tenor in der Literatur, verändern sich auch Arbeitsformen des Bildungspersonals. Dazu gehört in der beruflichen Bildung ein Bedeutungsgewinn «agiler» Arbeits- und Organisationsstrukturen. Sie werden als Voraussetzung für die Veränderungsfähigkeit von Einrichtungen im Kontext von Digitalisierung (und anderen gesellschaftlichen Entwicklungen) betrachtet. Beschreibungen von ergebnisoffenem Gestalten und Experimentieren ebenso wie von team- und reflexionsbasiertem Innovieren als Reaktion auf externe Veränderungen zeigen in der Literatur den Bedeutungsgewinn agiler Arbeitsformen des Bildungspersonals an.

Es wird zudem beschrieben, dass sich Bildungsarbeit entgrenze – sowohl mit Blick auf die Lernenden als auch im organisationalen Kontext. Die Zusammenarbeit mit Auszubildenden habe sich stärker individualisiert (vgl. etwa Brünner, 2022; Härtel & Ziller, 2021), was besondere personale und soziale Kompetenzen des Bildungspersonals erfordere. In der betrieblichen Bildung führe «Skill-Management» zudem zu einer potenziell auf Dauer gestellten individualisierten Bildungsarbeit – mit individuellen Weiterbildungspfaden, der kontinuierlichen Beratung und Begleitung der Mitarbeitenden sowie dem Bedeutungsgewinn von Ansätzen wie Coaching, Mentoring und Supervision (Binder & Hofmann, 2021; Dietrich, Faßhauer & Kohl, 2021). Dabei ergeben sich für die Arbeit des Bildungspersonals Zielkonflikte bzw. Spannungsfelder: Während etwa Bildungspersonal an beruflichen Schulen im Kontext der Digitalisierung einerseits mit

der Forderung konfrontiert ist, schulische Angebote stärker an betrieblichen Bedarfen der regionalen Wirtschaft zu orientieren (Zinke, 2021), erlebt es andererseits den Anspruch, das Lernen von partikularen Zwecken zu lösen und die Förderung reflexiver Handlungsfähigkeit (einschliesslich selbstorganisierten Lernens und Arbeitens und des Umgangs mit unbekannten Situationen) ins Zentrum beruflicher Bildung zu rücken (Gohlke & Jarosch, 2019).

Zugleich ist in der Literatur zu erkennen, dass sich Bildungsarbeit im Zuge von Digitalisierung auch im Binnenverhältnis von Einrichtungen entgrenzt und diversifiziert. Für die beruflichen Schulen wird etwa von einer Zunahme an Bildungsmanagementaufgaben des Bildungspersonals gesprochen, die beispielsweise die Planung, Entwicklung und Evaluierung von Vernetzungen oder auch von neuen Angeboten wie Zusatzqualifikationen umfassen. Dem entspricht der Befund, dass es infolge von Digitalisierung eine gestiegene Bedeutung von Schulentwicklung gebe und dem Bildungspersonal dabei eine wichtige Rolle als «Innovatorinnen» und «Innovatoren» zukomme (vgl. etwa Gössling, Hagemeyer & Sloane, 2019).

Zusammengefasst finden sich auffallende Überschneidungen zwischen den beschriebenen (oder geforderten) Veränderungen der Arbeit des Bildungspersonals und Prinzipien, die dem Konzept von New Work zugerechnet werden und wie sie etwa auch im «Agilen Manifest» (Beck et al., 2001) formuliert wurden: Das Bildungspersonal sieht sich mit der Anforderung konfrontiert, individuelle Lernbegleitung ebenso in den Mittelpunkt zu rücken wie eine aktive (Mit-)Gestaltung digitaler Transformation (einschliesslich damit einhergehender Organisationsentwicklung). Damit einher gehen zugleich neue experimentierende Arbeitsweisen.

2.2 Neue Kompetenzanforderungen und New Learning des Bildungspersonals

Welche Veränderungen des Lernens und der Kompetenzanforderungen aufseiten des Bildungspersonals werden in der Literatur beschrieben? Deutlich wird zunächst auf einer allgemeinen Ebene, dass die Transformation der Arbeitswelt die berufliche Bildung intensiver trifft als die im Rahmen des Projekts ebenfalls untersuchten Bereiche der Erwachsenenbildung und Hochschulbildung. Vor diesem Hintergrund werden in der Literatur weitreichende Kompetenzanforderungen an das Bildungspersonal formuliert.

Schall und Howe (2024) greifen die im Kontext der Digitalisierung notwendige Anpassung der beruflichen Handlungskompetenz auf und entwickeln ein auf das betriebliche Ausbildungspersonal bezogenes Kompetenzmodell. In ähnlicher Weise legt Wolff (2023) ein Kompetenzmodell für Ausbilderinnen und Ausbilder in Industriebetrieben vor. Banek, Steuber und Gillen (2023) fragen in ihrem Herausgeberinnenband im Kontext «veränderte[r] Lern- und Arbeitswelten» danach, über welche Kompetenzen Bildungspersonal in Schulen und Betrieben verfügen sollte, um der pädagogischen Komplexität der Zukunft gewachsen zu sein. Anhand des auf die UNESCO zurückgehenden

Begriffs und Konzepts der Futures Literacy werden theoretische wie auch praktische Ansatzpunkte thematisiert. Steuber (2023) macht den Begriff der Futures Literacy dabei als Leitkategorie zukünftiger Lehrkräftebildung stark. Wende (2023, S. 131) betont in diesem Kontext die Bedeutung (berufsbiografischer) Reflexionskompetenz als eine Voraussetzung zum Erwerb weiterer zukunftsorientierter Kompetenzen. Zu deren Entwicklung brauche es eine Verankerung in Institutionen und Curricula, einen professionellen, begleitenden Rahmen und damit einen systematischen Einsatz berufsbiografischer Reflexion in der beruflichen Lehrkräftebildung.

In der beruflichen Bildung wird (ebenso wie in der Erwachsenenbildung und der Hochschulbildung) ein Bedeutungsgewinn selbstorganisierten, informellen und arbeitsprozessintegrierten Lernens des Bildungspersonals konstatiert (vgl. etwa Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Bei Ausbilderinnen und Ausbildern, Lehrkräften und dem beruflichen Weiterbildungspersonal sei zu beobachten, dass das Lernen zunehmend über individuelle Initiative und über einrichtungsinternen wie auch einrichtungsübergreifenden informellen Austausch erfolge (Blank, Nicklich & Pfeiffer, 2022; Harm, 2021; Risius, Seyda & Meinhard, 2021).

Parallel dazu finden wir die Beschreibung und/oder die Forderung, dass es übergeordneter Netzwerke bedürfe, um das selbstorganisierte Lernen des Bildungspersonals zu unterstützen. Derartige Forderungen nach Organisationsformen einer «neuen Lernkultur» werden verschiedentlich auch bereits identifiziert – wie in Deutschland etwa die übergeordnete Infrastruktur des Netzwerks Q 4.0, über das Fortbildungsangebote digital zur Verfügung gestellt werden. Das bundesweite Netzwerk soll sich des Weiterbildungsbedarfs von Ausbilderinnen und Ausbildern im Zuge der Digitalisierung annehmen. Über eine Online-Lernplattform und «bedarfsorientierte Qualifizierungsangebote» soll die Aneignung neuer Lerninhalte wie auch Kommunikations- und Lernmedien erfolgen (König, 2023, S. 114). Die Etablierung dieser Infrastrukturen und die dort entwickelten Angebote können als Elemente einer neuen Lernkultur des Bildungspersonals gedeutet werden. Über sie werden «on demand» kurzfristige und individualisierte Weiterbildungsangebote und Unterstützungsleistungen zur Verfügung gestellt, die digital und selbstorganisiert genutzt werden können. Zudem enthalten sie Räume informellen Lernens wie etwa sogenannte Communities of Practice, in denen Erfahrungswissen ausgetauscht wird.

Lehrkräfte an beruflichen Schulen erleben die Zunahme selbstorganisierten Lernens jedoch nicht nur als positive Veränderungen. Es werden auch hiermit verbundene Belastungen beschrieben, da nicht ausreichend zeitliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden (Sloane et al., 2018, S. 98–99). Zudem ist neues Lernen immer unabgeschlossen und inhaltlich entgrenzt; Beschäftigte in der betrieblichen Bildung äussern vor diesem Hintergrund das Gefühl, «nicht mehr hinterherzukommen» (Blank et al., 2022, S. 13).

In der Zusammenschau zeigt sich, dass die Transformationen der Arbeitswelt das Lernen des Bildungspersonals verändern und zu einer Vielzahl neuer Kompetenzanforderungen führen (können). Diese auch unter dem Begriff der Future Skills diskutierten Anforderungen werden stark normativ formuliert und vor allem im Kontext von Kompetenzmodellen diskutiert. Welche Veränderungen des Arbeitens und Lernens und welche Kompetenzanforderungen aus der Binnenperspektive des Bildungspersonals besondere Relevanz besitzen und wie sich das Bildungspersonal Veränderungsanforderungen aneignet und damit die eigene Praxis gestaltet, war unsere Frage für die eigenen empirischen Erhebungen im Rahmen des Projekts.

3 Ergebnisse aus der qualitativen empirischen Studie: Veränderungen von Arbeiten und Lernen aus der Sicht des Bildungspersonals

Für diese weitere Substantiierung der in der Literatur beschriebenen Veränderungstendenzen wurden sechs Gruppendiskussionen mit Bildungspersonal und sechs Interviews mit als Expertinnen und Experten fungierenden Führungskräften geführt (je Bildungssegment damit jeweils zwei). Eine zentrale Frage lautete, welche Entwicklungen oder Veränderungen die interviewten Personen in den letzten Jahren im Hinblick auf ihre eigene Tätigkeit (und ihr eigenes Lernen) wie auch in Bezug auf die Tätigkeit der anderen in der Einrichtung Beschäftigten beobachtet hatten. Im Falle berichteter Veränderungen war von Interesse, welche Erklärungen sie hierfür hatten. Dabei wurde auch beleuchtet, welche Fähigkeiten aus der Sicht der Interviewten derzeit und in Zukunft besonders gefragt sind bzw. sein werden. Während das in Abschnitt 2 vorgestellte Literaturreview noch etwas breiter auf die berufliche Bildung ausgerichtet war, um eine relevante Anzahl entsprechender Publikationen zu erhalten, fokussieren wir in der empirischen Untersuchung Beschäftigte in der beruflichen Weiterbildung. Im Folgenden werden zunächst Veränderungen der Arbeit und anschliessend Veränderungen des Lernens beschrieben. Die Trennung ist eine analytische Differenzierung. Lernprozesse sind stark in den Arbeitsalltag integriert und veränderte Arbeitsformen gehen mit sich verändernden Lernformen einher.

3.1 Veränderungen des Arbeitens aus der Sicht des Bildungspersonals

Wie bereits im Literaturreview zeigt sich auch in den Befragungen, dass sich in der Arbeit des Bildungspersonals eine Vervielfältigung von Kommunikationswegen und ein Bedeutungsgewinn von kollaborativem Arbeiten (einrichtungsintern wie einrichtungsextern) abzeichnen. Die Leiterin einer Einrichtung berichtet, im Zuge der Etablierung digitaler Kommunikationsplattformen hätten sie sich *«auf eine ganz andere Ebene sozusagen entwickelt, was dieses kollaborative Arbeiten angeht»* (I_BB2_00:05:29). Und eine weitere Führungskraft ergänzt, Digitalisierung habe in ihrer Einrichtung befördert, *«ganz anders zu arbeiten: vernetzt zu arbeiten»* (I_BB1_00:10:11). Teil dieser Entwicklung ist der Bedeutungsgewinn abteilungs- und hierarchieübergreifender Kommu-

nikations- und Zusammenarbeitsformen. Arbeit, so könnte man paraphrasieren, wird netzwerkförmiger.

Führungskräfte bewegen sich durch die Veränderungen in einem Spannungsfeld: Der Bedeutungsgewinn von (digitalen) Vernetzungen ebenso wie von hierarchieübergreifenden Arbeitsstrukturen erfordert organisationsintern und organisationsextern ein Mehr an Kommunikation. Dieses gilt es für Führungskräfte in einem Kontext zu organisieren, in dem sie zunehmend mit Erwartungen von (angehenden) Mitarbeitenden an eine Flexibilisierung von Arbeitszeitmodellen konfrontiert sind. Hinzu tritt, dass Interaktionen in Präsenz als entscheidend für die Reflexion einrichtungsinterner Veränderungsprozesse und für organisationale Innovationsprozesse betrachtet werden, denn *«für das, was wir machen, ... muss man sich auch begegnen, um gemeinsam Ideen zu entwickeln»* (I_BB2_00:07:27).

Im Kontext digitalisierungsbedingter Transformationen gewinnt nicht nur die Gestaltung digital gestützter Bildungsangebote an Bedeutung. Das Bildungspersonal erlebt vor allem die Anforderung, überfachliche Kompetenzen stärker zu fokussieren und damit Lernsettings zu gestalten, in denen ebensolche Fähigkeiten praktisch erprobt, angewendet und erworben werden können:

Es ist eben gerade das Überfachliche, die Schlüsselqualifikationen, die sich so stark verändern. ... Ich muss lernen, Probleme zu lösen, die sich vielleicht in dieser vernetzten Produktion ergeben. Ich muss anders kommunizieren mit Leuten aus anderen Abteilungen. Und ... ich lerne es am besten, indem ich es tue ... Es geht eigentlich darum, so bestimmte Settings zu schaffen, wo das erlernt werden kann. (I_BB1_00:25:03)

Unternehmen als Kundinnen und Kunden der Bildungsanbietenden wünschen sich zudem zunehmend Inhouse-Schulungen, die auf die lokalen Arbeitsbedingungen abgestimmt sind. Darüber verändert sich die Arbeit des Bildungspersonals: Es wird notwendig, unternehmensspezifische Bedarfe und Kontextbedingungen zu analysieren und darauf aufbauend spezifische Weiterbildungslösungen zu entwickeln. Mitarbeitende

müsse[n] eigentlich ganz andere Fragen stellen, wenn sie gehen. Also eben nicht so nach dem Motto, wir haben hier ein Produkt ... wollt ihr das Produkt haben, wir können euch 15 Teilnehmer schulen. Das ist aber nicht das, was der Betrieb braucht, sondern der Betrieb sagt, ich will, dass die ... mit diesen Produktionsgegebenheiten arbeiten können. Also das heißt, andere Fragestellung und andere Lösung erwartet. (I_BB1_00:28:15)

Hier kann in Erweiterung bestehender Literatur aufgezeigt werden, dass sich dadurch die Rolle des Bildungspersonals und die Organisationskultur ändern: Anstatt Standardangebote zu entwickeln und diese an verschiedene Unternehmen zu verkaufen, liegt der

Fokus nun auf Analyse und Beratung, um spezifische Lösungen für jedes Unternehmen zu entwickeln – auch weil Bildungspersonal in der *«Beratung fast täglich [die] Erfahrung [mache], dass selbst im größten Unternehmen»* es zwar *«RIESIGE Kataloge von Bildungsangeboten»* gebe, *«aber keine eigentliche wirkliche Bildungsbedarfsanalyse»* (GD_BB2_01:10:55).

An dieser Stelle sind die Ebenen des Arbeitens und Lernens eng miteinander verknüpft: Das Bildungspersonal muss sich mit offenen Fragen rund um die Ausgestaltung der Beratungs- und Analysearbeit auseinandersetzen und sich neue Fähigkeiten und Wissen aneignen. Tatsächlich zeichnen sich im Datenmaterial vielfältige Suchbewegungen ab, mit denen die Befragten auf digitalisierungsbedingte Veränderungen (oder antizipierte Veränderungsbedarfe) wie hier im Bereich der Angebotsgestaltung reagieren.

3.2 Verändertes Lernen und veränderte Kompetenzanforderungen aus der Sicht des Bildungspersonals

Das Lernen des Bildungspersonals ist, so zeigen unsere Daten, ebenfalls weitreichenden Veränderungen unterworfen. Hauptaugenmerk findet in den Beschreibungen der Bedeutungsanstieg individueller Lernformen: Das Bildungspersonal übernimmt die Verantwortung für die eigenen Lernziele, Lerninhalte, Lernmethoden und Lernzeiten weitgehend selbst und muss eigenständig entscheiden, welche Kenntnisse und Fähigkeiten wie angeeignet werden. Die Auswertungen zeigen, dass dieses selbstgesteuerte Lernen verstärkt arbeitsprozessintegriert stattfindet und sich auf konkrete Probleme und Anforderungen konzentriert. Die Teilnehmenden berichten, dass ihr Lernen vermehrt ad hoc erfolge und wenig planbar sei; im Arbeitsalltag ergebe sich kurzfristig, *«was ich plötzlich lernen muss»* (GD_BB2_00:57:15). Mitarbeitende suchen dabei punktuell nach Lösungen, anstatt formale Schulungen zu besuchen. Lernen erfolge *«in der Regel ganz selbstverständlich on-the-job ... Also jeder ist ständig online und hat alle Möglichkeiten, online auf alles zuzugreifen, was er braucht»* (I_BB2_00:25:14). Häufig erfolgt dieses Lernen auch im Austausch: Mitarbeitende bauen ihre Kompetenzen in Netzwerken aus und profitieren von den Erfahrungen anderer.

Dieses kurzfristige, problemorientierte Lernen hilft dem Bildungspersonal, sich rasch in ein Thema einzuarbeiten, ohne es jedoch tief zu beherrschen: *«Also das ist dann natürlich häufig so ein oberflächliches Mal-Reingehen in das Thema»* (I_BB2_00:23:57). Fokus ist häufig nicht der substanzielle, nachhaltige Wissenserwerb. Ergänzend zur Literatur kommt in unseren Daten zum Ausdruck, dass die neue Lernkultur die Notwendigkeit eines *fortlaufenden* Lernens impliziert. Wissen und Kompetenzen in der digitalen Welt werden als etwas Flüchtiges wahrgenommen. Die Führungskraft einer Einrichtung hält hierzu Folgendes fest: *«Ich sage immer: <Leute, wir sind nie fertig> (lacht), ne? ... So ist die VUCA-Welt, von der wir alle reden. Und die wird auch so bleiben»* (GD_BB1_00:35:01). Besondere Relevanz wird dabei der Reflexionsfähigkeit und einer offenen Haltung gegenüber neuen Entwicklungen zugeschrieben.

Dabei zeichnen sich in den Daten spezifische Herausforderungen ab, die mit den Entwicklungen zu einer auf Selbstorganisation beruhenden Lernkultur verbunden sind. Eine Führungskraft erläutert: *«[Das] führt dadurch also auch hin und wieder zu einer Überforderung, weil man sich mit vielen Themen gleichzeitig beschäftigen kann»* (I_BB2_00:36:16). Selbstorganisiertes Lernen, so könnte man paraphrasieren, erfolgt im Kontext breit gefächerter (und dynamischer) Veränderungen und einer geradezu unübersichtlichen Vervielfältigung von Lernangeboten. Damit ist die Notwendigkeit verbunden, Schwerpunkte zu setzen und auszuwählen, was im Kontext einer Vielzahl verfügbarer Bildungsangebote relevant ist und was nicht. Selbstorganisiertes Lernen nimmt dabei die Form eines Durchprobierens an. Die Führungskraft beobachtet bei sich, *«dass das [Lernen] selbstgesteuert dann eher so dieses Explorative, Kindische hat, ne?»* (GD_BB2_01:08:33).

Zugleich zeigen sich weitere, bisher nicht näher betrachtete Herausforderungen selbstorganisierten und erfahrungsbasierten Lernens. Eine Befragte etwa nimmt wahr, dass es neue bzw. zusätzliche institutionalisierte Orte und Zeiten für die gemeinsame Reflexion erfahrungsbasierten Lernens brauche:

Wir machen irgendwelche Erfahrungen. Aber wir machen sie einfach nur, und dann machen wir die Nächste. Aber wir haben so wenig Zeit, uns zu überlegen, was haben wir denn da jetzt gerade für eine Erfahrung gemacht? Und was war daran gut und was war daran schlecht? Und welches von dem Guten möchten wir gerne langfristig implementieren? Und was von dem Schlechten können wir wie ausmerzen? (GD_BB1_01:32:25)

Eigenverantwortliches, experimentelles und arbeitsprozessintegriertes Lernen, so könnte man das Zitat zusammenfassen (und zugleich weiterführen), muss ergänzt werden durch ein Mehr an systematischer Reflexion, um Professionalität zu sichern. Diesem Lernen müsse eine adäquate organisationale Struktur zur Seite gestellt werden, die sicherstelle, dass situative Erfahrungen ausreichend reflektiert werden könnten (und darüber auch organisationales Lernen gesichert werden könne). Um es in den Worten einer Fachkraft zu formulieren: *«da irgendwie zusammenzukommen und das Wissen zu teilen, aber auch gleichzeitig autonom und eigeninitiativ auf die dynamischen Herausforderungen zu reagieren»* (GD_BB2_00:57:15).

In einer der betrachteten Einrichtungen wird dieses Spannungsfeld – und Herausforderungen digitalisierungsbedingter Transformationen insgesamt – durch den Aufbau agiler Strukturen bearbeitet:

Das sind so wie so agile Teams, die so neben der Linie sind, und man dann eben an bestimmten Innovationsthemen zusammenarbeitet. Zum Beispiel hatten wir ... ein Thema <Weiterbildung für Beschäftigte>, dass man mal sich darauf verständigt, was brauchen eigentlich Beschäftigte heute im Betrieb. (I_BB1_00:09:47)

Lernen (und Arbeiten), so könnte man zusammenfassen, findet hier stärker in temporären, themenspezifischen und bereichs- wie auch hierarchieübergreifenden Netzwerken statt. Die Organisation betrachtet agile Teams als zentral, in denen – losgelöst vom Tagesgeschäft – Wissensaustausch und Wissenstransfer (und damit Lernprozesse) stattfinden und Veränderungsprozesse angestoßen, ausgehandelt und gestaltet werden können.

4 Schlussfolgerungen für die Professionalisierung des Bildungspersonals

Sowohl das Literaturreview als auch die Projektempirie deuten darauf hin, dass die Konzepte von New Work oder New Learning in der Arbeitspraxis des Bildungspersonals der beruflichen (Weiter-)Bildung eine andere Rolle spielen, als dies in manchen Narrativen von Management- und Ratgeberliteratur der Fall ist. Eine Einrichtungsleiterin beschreibt den Wandel entsprechend so: *«Es ist nicht Hochglanz-New-Work, aber eine Entwicklung, die sich ganz selbstverständlich ergeben»* (I_BB2_00:15:32) habe. Diskurse um New Work und die Konzepte selbst sind für die Bildungseinrichtungen nicht handlungsleitend; die mit ihnen beschriebenen Phänomene sind in ihrem Alltag allerdings hochrelevant. Dies zeigt sich für das Bildungspersonal in Phänomenen wie der Bedeutungszunahme agilen und projektförmigen Arbeitens und Lernens – insbesondere infolge von Veränderungen aufseiten des Weiterbildungsmarktes und der Lernenden (und ihrer Kompetenzanforderungen). Arbeiten und Lernen verändern sich in bzw. über die Auseinandersetzung mit veränderten Lernanforderungen der Zielgruppe.

Mithilfe der empirischen Studie können die dabei an Bedeutung gewinnenden Kompetenzanforderungen, die in der Literatur noch recht allgemein und oft normativ mit dem Begriff der Future Skills beschrieben werden, näher substantiiert werden. Es wird deutlich, welche spezifischen Kompetenzen für das Bildungspersonal relevant sind: Dazu gehört zunächst, dass Wissensvermittlung im engeren Sinne in der Arbeit des Bildungspersonals an Relevanz verliert. Vielmehr besteht die Rolle zunehmend darin, Lernarrangements zu gestalten, die eigenständiges Lernen ermöglichen. Des Weiteren gehört es zu den Future Skills, individuelle Bedarfsanalysen und Beratungen entwickeln zu können und dabei auch Tendenzen zu antizipieren und zu entscheiden, was wie und in welcher Form relevant sein oder werden könnte. Damit einher geht die gestiegene Anforderung an das Bildungspersonal, mit Ambiguitäten und Unsicherheiten in diesem Zusammenhang umgehen zu können und dabei immer wieder neue Wege auszuprobieren. Man könnte dies unter dem Begriff der transformativen Kompetenzen zusammenfassen. Dieser bezieht sich auf die Fähigkeit, Veränderungen in die eigene Arbeit einzubinden und diese zugleich auch mitzugestalten. Transformativa Kompetenzen scheinen von besonderer Relevanz zu sein, gerade um auch Lernende auf eine Welt vorzubereiten, in der kontinuierliche Veränderung zur Normalität geworden ist.

Diese Art der Veränderungen birgt jedoch eine doppelte Herausforderung für das Bildungspersonal: Während von ihm erwartet wird, vermehrt individualisierte und On-Demand-Angebote für Lernende zu gestalten, wird das Lernen des Bildungspersonals selbst auch transformiert. Selbstorganisiertes und erfahrungsbasiertes Lernen gewinnt an Bedeutung – wobei Lernen als aktiver Prozess im Vordergrund steht, bei dem das Bildungspersonal durch konkrete Probleme oder Situationen lernt.

Während eigenverantwortliches Lernen einerseits zwar Handlungsautonomie stärkt, betonen die Befragten andererseits zugleich, dass die Professionalität des Bildungspersonals davon lebe, dass parallel *neue* Strukturen aufgebaut würden, über die Wissen geteilt werden könne und Erfahrungen und Entscheidungen reflektiert werden könnten. Mit anderen Worten: Es brauche dafür organisationale Grundstrukturen (ähnlich Elven & Schwarz, 2023). Bildungseinrichtungen versuchen dies unter anderem mit der Etablierung von Netzwerken und dem Aufbau agiler Organisationsstrukturen sowie durch die Etablierung neuer Rollen wie Coaches innerhalb ihrer Einrichtung zu bedienen. Auf der Basis der empirischen Studie lässt sich zeigen, dass sich Bildungseinrichtungen derartige Strukturen vor allem schaffen, um das Lernen des Bildungspersonals zu unterstützen und Reflexion zu sichern – oder allgemeiner: um den Aufbau transformativer Kompetenzen ebenso zu unterstützen wie das Erproben neuer Rollenanforderungen (wie etwa im Rahmen veränderter Angebotsgestaltungen) und die Bearbeitung von Unsicherheiten im Kontext sich verändernder Arbeits- und Lernweisen.

Ein eindrückliches Beispiel dafür liefert ein Bericht von Stausberg und Schmidt (2024) zu den an ihrer beruflichen Schule durchgeführten Veränderungen, die sich bewusst an Leitideen von New Work und New Learning orientieren. Bei den durchgeführten Massnahmen von Unterrichtsentwicklung hin zu offenen und agilen Lernräumen stellten sie fest, dass es für die damit einhergehenden veränderten Lern- und Arbeitsprozesse des Bildungspersonals spezifische organisatorische Rahmenbedingungen brauche. Für Lehrende sei «es eine Herausforderung, in einer von New Learning und New Work geprägten Schulkultur, neue Handlungsmuster, Routinen, Sicherheit und Selbstwirksamkeit zu entwickeln» (Stausberg & Schmidt, 2024, S. 26). Dafür seien neue Rollen und Qualifikationen innerhalb der Schule zu schaffen. Zudem brauche es «eine positive Fehlerkultur» (Stausberg & Schmidt, 2024, S. 26) sowie «partizipative Prozesse, in denen die Betroffenen auch diejenigen sind, die die Lösung für ihre Herausforderung entwickeln» (Stausberg & Schmidt, 2024, S. 10). Dabei verändere sich auch die Aufgabe von Schulleitung und Steuergruppen: Diese seien «in Moderationstechniken, agilen Projektmethoden und Methoden der Teambegleitung fortgebildet und agieren als Projektbegleiter:innen» (Stausberg & Schmidt, 2024, S. 10) von Lehrendenteams, die eigenständig spezifische Entwicklungsvorhaben initiieren und vorantreiben.

Diese Beobachtungen sind insofern interessant, als sie nahelegen, dass von New Work und New Learning Impulse für die Professionalisierung des Bildungspersonals ausgehen (können), da ihnen reflexives Erkunden und experimentelles Ausprobieren (das

heisst Kernbereiche von Professionalisierung) ebenso eingeschrieben sind wie die Entwicklung adäquater organisationaler Strukturen, die dies unterstützen sollen. Zugleich werden die Sicherung der dafür notwendigen Organisationsentwicklungsprozesse und die dauerhafte agile Teambegleitung zu einer zentralen Führungsaufgabe.

Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung.** (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. Bielefeld: wbv.
- Banek, N., Steuber, A. & Gillen, J.** (Hrsg.). (2023). *Futures Literacy. Zukunftsgestaltungskompetenzen für die berufliche Lehrkräftebildung*. Baden-Baden: Academia.
- Beck, K., Beedle, M., van Bennekum, A., Cockburn, A., Cunningham, W., Fowler, M., Grenning, J., Highsmith, J., Hunt, A., Jeffries, R., Kern, J., Marick, B., Martin, R. C., Mellor, S., Schwaber, K., Sutherland, J. & Thomas, D.** (2001). *Manifest für Agile Softwareentwicklung*. <https://agilemanifesto.org/iso/de/manifesto.html>
- Bergmann, F.** (2004). *Neue Arbeit, Neue Kultur*. Freiburg im Breisgau: Arbor.
- Binder, M. & Hofmann, J.** (2021). Neue Arbeitsformen – neue Weiterbildungsformen. In S. Baron, D. Peer-Michael & R. Zitzelsberger (Hrsg.), *weiterbilden#weiterdenken. Strukturwandel in der Metall- und Elektroindustrie durch berufliche Weiterbildung gestalten* (S. 97–118). Bielefeld: wbv.
- Blank, M., Nicklich, M. & Pfeiffer, S.** (2022). Steigende Anforderungen und Weiterbildung aus Sicht des betrieblichen Ausbildungspersonals. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 51 (4), 11–15.
- Brünner, K.** (2022). Professionalisierungsanforderungen durch Digitalisierung: Veränderte Arbeitsorganisation in kaufmännisch-verwaltenden Berufen und ihre Folgen für betriebliches Ausbilderhandeln. In M. Kohl, A. Diettrich & U. Faßhauer (Hrsg.), *«Neue Normalität» betrieblichen Lernens gestalten. Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal* (S. 179–198). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Deutscher, V.** (2024). New Work und New Learning in der beruflichen Bildung: Chancen und Herausforderungen. *Berufsbildung*, 78 (4), 7–10.
- Diettrich, A., Faßhauer, U. & Kohl, M.** (2021). Betriebliches Lernen gestalten – Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das betriebliche Bildungspersonal. In M. Kohl, A. Diettrich & U. Faßhauer (Hrsg.), *«Neue Normalität» betrieblichen Lernens gestalten. Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal* (S. 17–33). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Elsholz, U., Klusemann, S. & Schütz, J.** (2025). *Auf der Suche!? New Work und New Learning in der Beruflichen Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung*. Bielefeld: wbv.
- Elven, J. & Schwarz, J.** (2023). Organisationales Lernen unter den Bedingungen von Dezentralität und Asynchronität. Eine Betrachtung klassischer Theorien organisationalen Lernens aus praxeologischer Perspektive. In Forum pädagogische Organisationsforschung (Hrsg.), *Aktuelle Herausforderungen der Organisationspädagogik* (S. 101–118). Wiesbaden: Springer VS.
- FernUniversität in Hagen.** (2020). *Lernen neu denken. Das Hagener Manifest zu New Learning*. Hagen: FernUniversität in Hagen.
- Flake, R., Meinhard, D. & Werner, D.** (2019). Digitalisierung in der dualen Berufsausbildung. *IW-Trends* 46 (2), 3–21.
- Foelsing, J. & Schmitz, A.** (2021). *New Work braucht New Learning. Eine Perspektivreise durch die Transformation unserer Organisations- und Lernwelten*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Gohlke, P. & Jarosch, J.** (2019). Digitale Lernräume in der überbetrieblichen Ausbildung gestalten. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 48 (3), 30–33.
- Gössling, B., Hagemeier, D. & Sloane, P.** (2019). Berufsbildung 4.0 als didaktische Herausforderung. Zum Umgang von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen mit digitalisierten Arbeitswelten. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 115 (4), 546–566.

- Grant, M. & Booth, A.** (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Library Journal*, 26 (2), 91–108.
- Hähn, K. & Ratermann-Busse, M.** (2020). Digitale Medien in der Berufsbildung – Eine Herausforderung für Lehrkräfte und Ausbildungspersonal? In A. Wilmers, C. Anda, C. Keller & M. Rittberger (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung* (S. 129–158). Münster: Waxmann.
- Harm, S.** (2021). Professionalisierungsverständnisse und -bedarfe des Berufsbildungspersonals bei Bildungsdienstleistern im Kontext der einwirkenden Arbeitsbedingungen und der wahrgenommenen Aufgabenfelder. In M. Kohl, A. Diettrich & U. Faßhauer (Hrsg.), *«Neue Normalität» betrieblichen Lernens gestalten. Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal* (S. 53–68). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Härtel, M. & Ziller, M.** (2021). *Projekt 2.2.355. Kurzstudie zur Prüfung des Evaluierungsbedarfs der AEVO. Abschlussbericht*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- König, W.** (2023). Netzwerk Q 4.0 – ein Netzwerk zur digitalen Professionalisierung von Ausbilder:innen in Deutschland. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 17 (48), 114–119.
- Kuckartz, U.** (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Risius, P., Seyda, S. & Meinhard, D.** (2021). *Zusammenfassung der Kernergebnisse der Q 4.0-Studienreihe. Digitale Ausbildung für die Arbeitswelt 4.0*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Schall, M. & Howe, F.** (2024). *Berufliche Handlungskompetenz von betrieblichem Ausbildungspersonal. Ein Kompetenzmodell für die Erstellung von Kompetenzprofilen und die Entwicklung von Bildungsangeboten*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Schmitz, A. P. & Graf, N.** (2020). Agiles Lernen, New Learning, Lernen 4.0. *Personalmagazin*, 22 (1), 76–80.
- Sloane, P., Emmeler, T., Gössling, B., Hagemeyer, D., Hegemann, A. & Janssen, E.** (2018). *Berufsbildung 4.0: Qualifizierung des pädagogischen Personals als Erfolgsfaktor beruflicher Bildung in der digitalisierten Arbeitswelt*. Detmold: Eusl.
- Stausberg, M. & Schmidt, H.** (2024). «New Learning» trifft «New Work» – Gestaltung einer motivationsförderlichen nachhaltigen Arbeit an Schule. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 21 (47), 1–30.
- Steuber, A.** (2023). Futures Literacy – pädagogische Kernideen und zentrale Kompetenzdimensionen. In N. Banek, A. Steuber & J. Gillen (Hrsg.), *Futures Literacy. Zukunftsgestaltungskompetenzen für die berufliche Lehrkräftebildung* (S. 63–86). Baden-Baden: Academia.
- Wende, J.** (2023). Der Blick zurück für die Gestaltung der Zukunft: Potentiale, Herausforderungen und Förderung berufsbiographischer Reflexion in der beruflichen Lehrkräftebildung. In N. Banek, A. Steuber & J. Gillen (Hrsg.), *Futures Literacy. Zukunftsgestaltungskompetenzen für die berufliche Lehrkräftebildung* (S. 131–153). Baden-Baden: Academia.
- Wilbers, K.** (Hrsg.). (2019). *Digitale Transformation kaufmännischer Bildung. Ausbildung in Industrie und Handel hinterfragt*. Berlin: epubli.
- Wolff, F.** (2023). *Kompetenzanforderungen an das betriebliche Ausbildungspersonal. Am Beispiel des digitalen Wandels zu Industrie 4.0*. Bielefeld: wbv.
- Zinke, G.** (2021). Gesellschaftlicher Wandel, Digitalisierung und die Ausgestaltung von Ausbildungsordnungen. In P. Dehnhostel, G. Richter, T. Schröder & A. Tisch (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der digitalen Arbeitswelt* (S. 175–189). Stuttgart: Schäffer-Pöschel.

Autoren und Autorin

Uwe Elsholz, Prof. Dr., FernUniversität in Hagen, uwe.elsholz@fernuni-hagen.de
Stefan Klusemann, Dr., FernUniversität in Hagen, stefan.klusemann@fernuni-hagen.de
Sonja Breunig, B.A., FernUniversität in Hagen, sonja.breunig@fernuni-hagen.de