

**Marion POHL, Madita ROGE, Kathrin PETZOLD-
RUDOLPH & Dina KUHLEE**

(Universität Magdeburg)

Professionalisierungsbedarfe des beruflichen Bildungspersonals bei höherqualifizierenden beruflichen Bildungsformaten: ausgewählte Befunde im Kontext der InnoVET-Programminitiative am Beispiel der personenbezogenpfllegenden beruflichen Domäne

bwp@-Format: **Forschungsbeiträge**

seit 21.05.2026

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe49/pohl_etal_bwpat49.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 49 | Dezember 2025

Innovation und Transfer in der beruflichen Bildung

Hrsg. v. **Nicole Naeve-Stoß, H.-Hugo Kremer, Karl Wilbers & Petra Frehe-Halliwell**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | ***bwp@*** 2001–2026



www.bwpat.de



Herausgeber von ***bwp@*** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Professionalisierungsbedarfe des beruflichen Bildungspersonals bei höherqualifizierenden beruflichen Bildungsformaten: ausgewählte Befunde im Kontext der InnoVET-Programminitiative am Beispiel der personenbezogen-pflegenden beruflichen Domäne

Abstract

Im Zuge aktueller Reformbemühungen zur Attraktivitätssteigerung der beruflichen Bildung, wie im Rahmen des Innovationswettbewerbs InnoVET, kommt es zunehmend zur Gestaltung von höherqualifizierenden Bildungsformaten im Schnittbereich der beruflichen und akademischen Bildung. Diese können auf der Grundlage des ihnen inhärenten Ausmaßes an Verzahnung der Lernorte in reziproke, hybride und konvergente Bildungsformate unterschieden werden. Damit einhergehend stellt sich die Frage, ob aus Sicht des beruflichen Bildungspersonals mit solchen Bildungsformaten veränderte Professionalisierungsanforderungen einhergehen.

Basierend auf ersten empirischen Befunden einer qualitativen Teil-Erhebung des Begleitforschungsprojektes GInnoVET, diskutiert dieser Beitrag mögliche Anforderungsveränderungen für das berufliche Bildungspersonal im Zuge der praktischen Ausgestaltung derartig gestalteter Bildungsformate. Die Einschätzung der neu gestalteten Bildungsformate sowie die daraus resultierenden Qualifizierungs- und Unterstützungsbedarfe variieren zwischen dem berufspraktischen Ausbildungspersonal und dem berufsschulischen Lehrpersonal. Generell kann auch die Zunahme an Äußerungen hinsichtlich bestimmter Qualifizierungsbedarfe konstatiert werden, je stärker sich die Bildungssektoren annähern. Im Beitrag wird die erste Befundlage in den einschlägigen wissenschaftlichen Diskurs eingeordnet und kritisch reflektiert.

Professionalisation needs of vocational staff in higher-level vocational education: selected findings in the context of InnoVET using the example of the personal care sektor

As part of current reform efforts to make vocational education and training more attractive, there is an increasing trend towards the development of higher educational offerings at the intersection of vocational and academic education. These can be distinguished on the basis of their inherent degree of integration of the various learning locations into reciprocal, hybrid, and convergent educational formats. This raises the question of whether, from the perspective of vocational training staff, such educational formats are accompanied by changed professionalization requirements.

Based on initial empirical findings from a qualitative partial survey conducted as part of the GInnoVET accompanying research project, this article discusses possible changes in requirements for vocational training staff in the course of the practical design of such educational formats. The findings illustrate that the various newly designed educational formats are evaluated differently by company training staff and vocational school teaching staff, and as a result, present educational staff with numerous challenges.

The resulting qualification and support needs vary. In general, however, there is a perceived increase in such qualification and support needs the closer the education sectors become to each other. The article classifies the initial findings in the relevant scientific discourse and reflects on them critically.

Schlüsselwörter: *InnoVET, Ausbildungspersonal, berufsschulisches Lehrpersonal, Professionalisierung, berufliche und akademische Bildung*

bwp@-Format: **FORSCHUNGSBEITRÄGE**

1 Relevanz der Thematik

Im bildungspolitischen Diskurs um moderne und attraktive (Berufs-)Bildungsangebote im Zuge der gesellschaftlichen und technischen Transformation wird seit geraumer Zeit eine zunehmende Orientierung der Bildungsanbieter und Unternehmen an durchlässigeren Bildungsstrukturen und Qualifizierungsverläufen sowie der damit verbundenen Gleichwertigkeit erworbener Abschlüsse und Kompetenzen deutlich und dementsprechend diskutiert (BIBB, 2017; Kuhlee et al., 2022). Stakeholder aus Politik, Wissenschaft, Bildung und Wirtschaft verweisen hier auf die hohe Bedeutung der Gestaltungsmöglichkeiten von Fort- und Weiterbildungsangeboten im Schnittbereich von beruflicher und akademischer Bildung. Derartig gestaltete Ansätze schließen Fragen des jeweiligen (Selbst-)Verständnisses bezüglich notwendiger Vernetzungen und Kooperationen zwischen den Bildungssektoren bzw. der darin tätigen (Berufs-)Bildungsakteur*innen ein (Bischoff, 2017).

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen wurden in den letzten Jahren u. a. vielfältige innovative höherqualifizierende Bildungsformate im Schnittbereich von beruflicher und akademischer Bildung gestaltet. Auf dem deutschen Bildungsmarkt steigt ihre Anzahl seit geraumer Zeit (Wilbers, 2023; Petzold-Rudolph et al., 2025). Parallel dazu wird häufig über die in diesem Kontext benötigten professionellen Handlungskompetenzen des beruflichen Bildungspersonals diskutiert. In diesem Zusammenhang ist zunehmend von hybriden Professionalisierungsmustern die Rede (z. B. Schübler, 2019; Elsholz & Thomas, 2022). Zeitgleich wird in der Forschung wiederholt darauf hingewiesen, dass bislang nur wenig empirisch gesichertes Wissen über die potenziellen Veränderungen der benötigten professionellen Handlungskompetenzen des beruflichen Bildungspersonals vorliegt, die mit derartig gestalteten Bildungsformaten einhergehen. Dies spiegelt auch die aktuelle Marktlage von weiterbildenden Qualifizierungsangeboten wider. Derzeit ist festzustellen, dass für diese Personengruppe bislang lediglich eine begrenzte Anzahl überwiegend regionaler sowie träger- bzw. branchenspezifischer Qualifizierungsangebote und nur wenig differenzierte bundeseinheitliche Angebote zur Verfügung stehen (Harm et al., 2022).

Es stellt sich daher zunehmend die Frage, wie das berufliche Bildungspersonal diesen veränderten Anforderungen gerecht werden kann und wie eine damit einhergehende Qualifizierung bzw. Professionalisierung ausgestaltet werden sollte. Das Ziel der folgenden Ausführungen ist

es, erste Einblicke in die Befundlage einer qualitativen Interviewstudie mit dem berufspraktischen Ausbildungspersonal und dem berufsschulischen Lehrpersonal zu dieser Thematik zu geben. Es werden insbesondere diejenigen Anforderungsbereiche herausgearbeitet, die perspektivisch im Zuge einer möglichen Neuausrichtung der Angebote der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung im Schnittbereich von beruflicher und akademischer Bildung eine Veränderung erfahren könnten.

2 Höherqualifizierende Bildungsformate im Kontext von InnoVET

Auf dem deutschen Bildungsmarkt ist seit einiger Zeit eine zunehmende Institutionalisierung höherqualifizierender beruflicher Bildungsformate im Schnittbereich von beruflicher und akademischer Bildung zu beobachten. Derartige bildungssektorübergreifende Angebotsentwicklungen finden sich bspw. im Kontext eines bundesweiten Innovationswettbewerbs des damaligen Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Um die Zukunftsfähigkeit der beruflichen Bildung mit attraktiven, durchlässigen sowie exzellenten Angeboten zu sichern, entwickelte das Bundesministerium zwei Förderrichtlinien: InnoVET und InnoVET PLUS. Sie sollen modellhaft neue Konzepte, Strukturen und Kooperationen in der beruflichen Bildung befördern und stellen eine bildungspolitische Reaktion auf die immer kürzeren Veränderungszyklen der Arbeitswelt im Zuge der gesellschaftlichen und technologischen Transformation und der damit einhergehenden Diskussion um die Gleichwertigkeit beruflicher Bildungswege dar (Acker & Thiele, 2024). Mit der ersten Förderrichtlinie (InnoVET) sollten bewusst strukturelle Veränderungen in der Berufsbildung vorangetrieben sowie erfolgreich erprobte Innovationskonzepte nachhaltig im System der beruflichen Bildung verankert werden (Acker & Thiele, 2024). Im Jahr 2021 starteten insgesamt 17 Projektverbünde mit insgesamt 88 Verbundpartnern ihre 4-jährige Projektlaufzeit (BMBF, 2021).

InnoVET wird von einer übergeordneten Begleitforschung flankiert, welche durch das Bundesinstitut für Berufsbildung sowie die Universitäten Paderborn und Magdeburg umgesetzt wird. Im Rahmen dieser wissenschaftlichen Begleitforschung werden am Standort Magdeburg mit dem Projekt GInnoVET die Gestaltungsmerkmale der neu entwickelten höherqualifizierenden Bildungsformate von jenen 13 InnoVET-Projekten untersucht, die insbesondere im Schnittbereich beruflicher und akademischer Bildung angesiedelt sind und Fragen der Gleichwertigkeit aufnehmen. Die damit verbundene Erforschung veränderter Professionalisierungsanforderungen ist hierfür unerlässlich.

Die in den untersuchten Projekten entwickelten Bildungsformate im Schnittbereich von beruflicher und akademischer Bildung weisen entlang ihrer konzeptionellen Ausgestaltung verschiedene Gestaltungsstrategien auf (Kuhlee et al., 2022):

- a) *Reziproke Strategien*: mit einer punktuellen Etablierung von Anschlussstellen für Übergänge zwischen den beiden Bildungssektoren. Sie können als Formen wechselseitiger Anerkennungsarchitekturen verstanden werden.

- b) *Hybride Strategien*: erzeugen in einem darüberhinausgehenden Schritt organisationale Mischformen, ohne jedoch die zugrunde liegenden Strukturprinzipien vollständig zu harmonisieren oder miteinander verschmelzen zu lassen.
- c) *Konvergente Strategien*: zielen dagegen auf eine (partielle) Neubildung von Bildungsformaten, welche die traditionellen Zuordnungen der Bildungsbereiche überschreiten und damit eine institutionelle Neusortierung von beruflichem und akademischem Bildungssektor ermöglichen.

Je nachdem, welche dieser grundlegenden Strategien verfolgt wird, ergeben sich innerhalb der entwickelten Bildungsformate unterschiedliche Konstellationen von Bildungsakteur*innen sowie veränderte Aufgaben- und Verantwortungsbereiche der kooperierenden Lernorte und dem hier tätigen beruflichen Bildungspersonal.

3 Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals: wissenschaftlicher Diskurs und Forschungsstand

Vor dem Hintergrund aktueller Veränderungen auf dem Bildungsmarkt wird in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verstärkt diskutiert, wie das berufliche Bildungspersonal diesen Anforderungen gerecht werden kann (Elsholz & Schütz, 2024; Kresse et al., 2024), wobei insbesondere Kompetenzmodelle, berufsspezifische Aufgaben und Tätigkeitsfelder sowie erweiterte Professionalisierungsanforderungen thematisiert werden. Die Forschungsbestrebungen umfassen das gesamte Spektrum des beruflichen Bildungspersonals an den unterschiedlichen Lernorten (z. B. Schübler, 2019; Beiträge in Kögler et al., 2022). Unter dem Begriff der Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals wird in diesem Zusammenhang ein Zusammenspiel aus spezifischen Wissensbereichen, daran anknüpfenden berufsspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kompetenzen), motivationalen Orientierungen, Überzeugungen und institutionellen Rahmenbedingungen verstanden.

Auffällig ist hier die jeweils separate Betrachtung der Teilbereiche - berufliche Bildung, akademische Bildung sowie Fort- und Weiterbildung -, welche nach wie vor den traditionellen Ansatz in der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung darstellt (Elsholz & Schütz, 2024). Die Gründe dafür sind einerseits disziplinär-historisch verankert und liegen andererseits in der vorhandenen Komplexität der einzelnen Bildungssektoren sowie der jeweiligen Berufsgruppen, die bislang kaum systematisch miteinander in Bezug gesetzt werden (Elsholz & Schütz, 2024). Mit Blick auf einschlägige Studien ist zudem eine stärkere Fokussierung auf die Kompetenzentwicklung von berufsbildenden Lehrkräften zu erkennen; konzeptionelle und empirische Arbeiten zum betrieblichen Bildungspersonal bzw. zum berufspraktischen Ausbildungspersonal finden sich hingegen eher selten (Janke et al., 2017; Schall & Howe, 2024).

Im Gegensatz dazu wird in der pädagogischen Berufsgruppenforschung laut Elsholz und Schütz (2024) konsequent eine vergleichende Forschungsperspektive eingenommen, in der professionstheoretische und -praktische Problemstellungen und Konzepte fokussiert werden. Letztere begründen sich häufig durch die zu realisierende Berufsrolle mit entsprechenden beruflichen Handlungsweisen in organisationalen Strukturen. Mit diesem Ansatz könne stärker berücksich-

tigt werden, so die Autor*innen, dass zahlreiche sowohl gesamtgesellschaftliche als auch bildungssektorspezifische und -übergreifende Entwicklungen unmittelbare Auswirkungen auf die Prozesse der (berufs-)pädagogischen Professionalisierung des Bildungspersonals haben (Elsholz & Schütz, 2024).

Zu beachten sind hier beispielsweise die traditionellen Qualifizierungswege für das angehende berufliche Bildungspersonal, die sich in heterogenen Funktionsbildern sowie verschiedenen Professionalisierungen niederschlagen (Diettrich, 2009; Meyer & Baumhauer, 2018) und in Deutschland streng formalisiert den Berufszugang ermöglichen. Während das Lehrpersonal an berufsbildenden Schulen gemäß den landesrechtlichen Regelungen über einen lehramtsbezogenen Hochschulabschluss verfügt und ein Referendariat absolviert hat, hat das haupt- und nebenamtliche Ausbildungspersonal in den Betrieben gemäß BBiG eine Ausbildereignungsprüfung nach AEVO bei der zuständigen Stelle (i.d.R. die Kammer) abgelegt. Berufsschullehrkräfte gelten somit in funktionaler Hinsicht in einem hohen Maß als professionalisiert, während die Qualifizierungswege für das haupt- und nebenamtliche berufspraktische Ausbildungspersonal unter formalen Aspekten als weniger professionalisiert angesehen werden (Pätzold, 2017; Büchter & Meyer, 2024).

Darüber hinaus gewinnen Lernortkooperationen mit Hochschulen im Zuge der Durchlässigkeitsbestrebungen zunehmend an Bedeutung, da insbesondere Bildungsdienstleister kooperative Bildungsformate im Schnittbereich von beruflicher und akademischer Bildung anbieten. Die damit einhergehenden neuen Tätigkeitsfelder des Bildungspersonals beziehen sich deshalb häufig auf Querschnittsaufgaben bzw. -themen (Elsholz & Schütz, 2024). Handlungskontexte und Tätigkeitsprofile in den beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildungsprozessen und die sich daraus ergebenden Herausforderungen sind folglich für das berufliche Bildungspersonal hinsichtlich der eigenen (berufs-)pädagogischen Profession komplex wie nie zuvor (Bischoff, 2017).

3.1 Hybride Professionalisierungsmuster

Werden gemeinsame Bildungsformate im Rahmen einer bildungssektorübergreifenden Lernortkooperation entwickelt, erfordert dies je nach dem inhaltlichen Verhältnis bzw. Grad der curricularen Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung sogenannte „hybrid professionals“ (Noordergraaf, 2015; Schüßler, 2019; Elsholz & Thomas, 2022), die in der Lage sind, die verschiedenen inhärenten Logiken der Bildungssektoren zu überbrücken. Die traditionell unterschiedlichen Ausbildungsstrukturen des Bildungspersonals in den jeweiligen Bildungssektoren sowie der anhaltende Fachkräftemangel an dieser Stelle (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; 2022) lassen jedoch die Zahl der derzeit am Markt verfügbaren „hybrid professionals“ für die gerade neu entwickelten Bildungsangebote auf regionaler, landesweiter und bundesweiter Ebene gering erscheinen. Die Analysen zu den InnoVET-Projekten zeigen zudem, dass solchen Qualifizierungsnotwendigkeiten innerhalb der Projekte kaum systematisch begegnet wird (Kuhlee et al., 2022, Pohl et al., 2026).

3.2 Professionswissen des beruflichen Bildungspersonals

Damit das berufliche Bildungspersonal derartigen Veränderungen gerecht werden kann, werden seit geraumer Zeit Professionalisierungsfragen hinsichtlich des beruflichen Bildungspersonals auf theoretisch-normativer Ebene unter Rückgriff auf diverse Kompetenzmodelle diskutiert (z. B. Baumert & Kunter, 2006; Strauch et al., 2019; Bonnes et al., 2022; Wolff, 2023). Diese Kompetenzmodelle können grundsätzlich nach ihren Dimensionen, beruflichen Domänen oder adressierten Berufsgruppen unterschieden werden (Schall & Howe, 2024). So existieren bspw. Kompetenzmodelle für das (berufs-)schulische Lehrpersonal sowie Kompetenzmodelle für das berufspraktische Ausbildungspersonal gleichwertig nebeneinander. Modelle, die das (berufs-)schulische und berufspraktische Ausbildungspersonal bündeln und übergreifend betrachten, finden sich derzeit nicht.

Für das schulische Lehrpersonal existieren derzeit vier zentrale Kompetenzmodelle (Wolff, 2023) inklusive des weit verbreiteten Rahmenmodells der professionellen Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006). Daneben finden sich drei weitere Kompetenzmodelle für das berufspraktische Ausbildungspersonal (Schall & Howe, 2024; Wolff, 2023), wobei das Kompetenzmodell für das hauptberufliche Ausbildungspersonal von Wolff zahlreiche Anknüpfungspunkte zum Rahmenmodell professioneller Handlungskompetenz bietet (Schall & Howe, 2024; Wolff, 2023). Beide Modelle sollen im weiteren Verlauf kurz vorgestellt und miteinander in Beziehung gesetzt werden, da auf diese Weise ein ganzheitlicher Blick auf das berufliche Bildungspersonal entsteht, der darüber hinaus eine analytische Grundlage für die in GInnoVET angestrebte Untersuchung ermöglicht.

Baumert und Kunter (2006) entwickelten das Rahmenmodell professioneller Handlungskompetenz für das schulische Lehrpersonal, welches neben Kompetenzdimensionen wie Überzeugungen/Werthaltungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten als einen zentralen Bestandteil das Professionswissen ausweist. Das Professionswissen ist bislang empirisch gut erforscht und operationalisierbar, sodass insbesondere diejenigen Anforderungsbereiche, die mit den neu entwickelten Bildungsformaten in InnoVET einhergehen könnten, spezifischer identifiziert werden können. Es wirkt im Modell als vermittelnde Größe zwischen den individuellen Dispositionen des Lehrpersonals und ihren institutionell verorteten beruflichen Aufgaben und Verantwortungsbereichen. Baumert und Kunter untergliedern das Professionswissen in Anlehnung an Shulman (1986; 1987) in fünf Wissensbereiche: Pädagogisches Wissen, Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen (siehe Abbildung 1). Jeder dieser fünf Wissensbereiche kann in weitere Wissensfacetten ausdifferenziert werden (Baumert & Kunter, 2006).

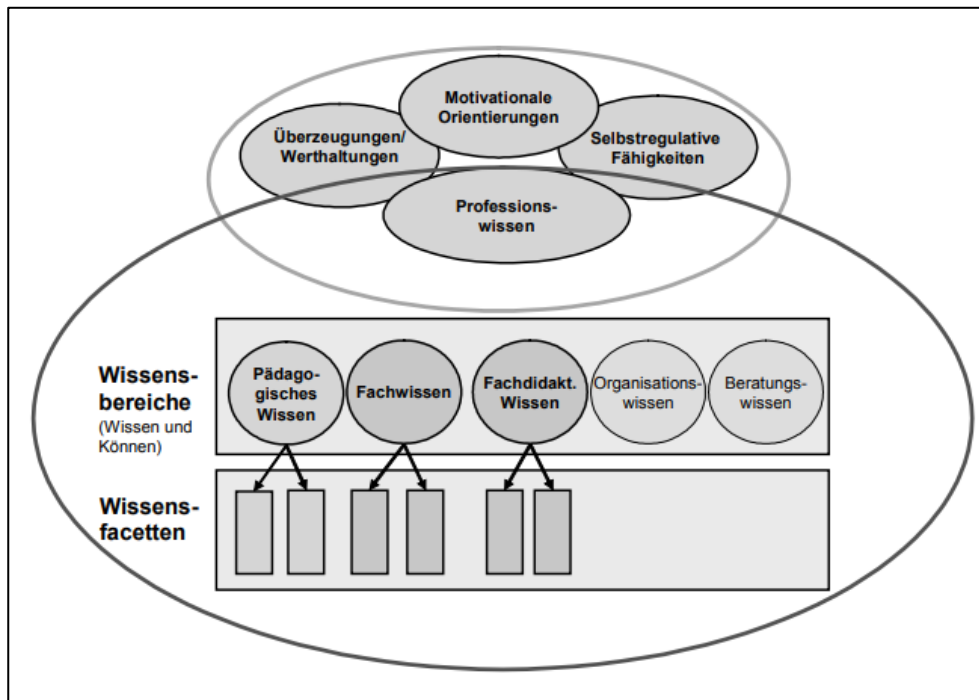


Abbildung 1: Rahmenmodell professioneller Handlungskompetenz für das schulische Lehrpersonal nach Baumert und Kunter (2006)

Unter *Pädagogischem Wissen* ist insbesondere das konzeptionelle bildungswissenschaftliche Grundlagenwissen, das allgemeindidaktische Konzeptions- und Planungswissen, das Wissen über Unterrichtsführung und Orchestrierung von Lerngelegenheiten sowie das Wissen über fächerübergreifende Prinzipien des Diagnostizierens, Prüfens und Bewertens zu verstehen (Baumert & Kunter, 2006). Der Wissensbereich *Fachwissen* beinhaltet das Verständnis der unterrichtlichen Sachverhalte, das Schulwissen, das fachbezogene Alltagswissen, das Wissen der akademischen Referenzdisziplin sowie das Forschungswissen. Baumert und Kunter verweisen dabei darauf, dass das Begriffsverständnis mit Blick auf die enthaltenen Wissensfacetten durchaus weiterer wissenschaftlicher Diskussion und Ausdifferenzierung unterliegt (Baumert & Kunter, 2006). Bei dem *fachdidaktischen Wissen* handelt es sich wiederum um das fachspezifische Handlungsrepertoire von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006). Gemeint sind damit die fachbezogenen Erklärungs- und Repräsentationsmöglichkeiten, die sich Lehrkräfte im Zuge ihrer Professionalisierung aneignen. Über die individuelle Perspektive hinaus gehen laut Baumert und Kunter die beiden Wissensbereiche Organisationswissen und Beratungswissen (Baumert & Kunter, 2006). Das *Organisationswissen* umfasst u.a. Kenntnisse über die Verwaltung und Finanzierung von Schulbezirken sowie Kenntnisse über (Fach-)Kulturen und soziale Gruppen (Shulman, 1987). Daneben ist unter *Beratungswissen* das Wissen für eine professionelle Kommunikation mit Laien zu verstehen (Baumert & Kunter, 2006).

Eine ähnliche Strukturierung findet sich auch im Kompetenzmodell für das hauptberufliche Ausbildungspersonal nach Wolff (2023) wieder. Wie die folgende Abbildung 2 zeigt, gliedert Wolff (2023) die berufliche Handlungskompetenz in vier originäre Kompetenzbereiche sowie zwei Querschnittskompetenzbereiche. Zu den vier originären Kompetenzbereichen zählen (1) die Facharbeit, (2) die Pädagogik, (3) die Unternehmen und (4) das Ausbildungssystem. Die

Querschnittskompetenzbereiche stellen zum einen die Beratungskompetenz und zum anderen die Medienkompetenz dar.

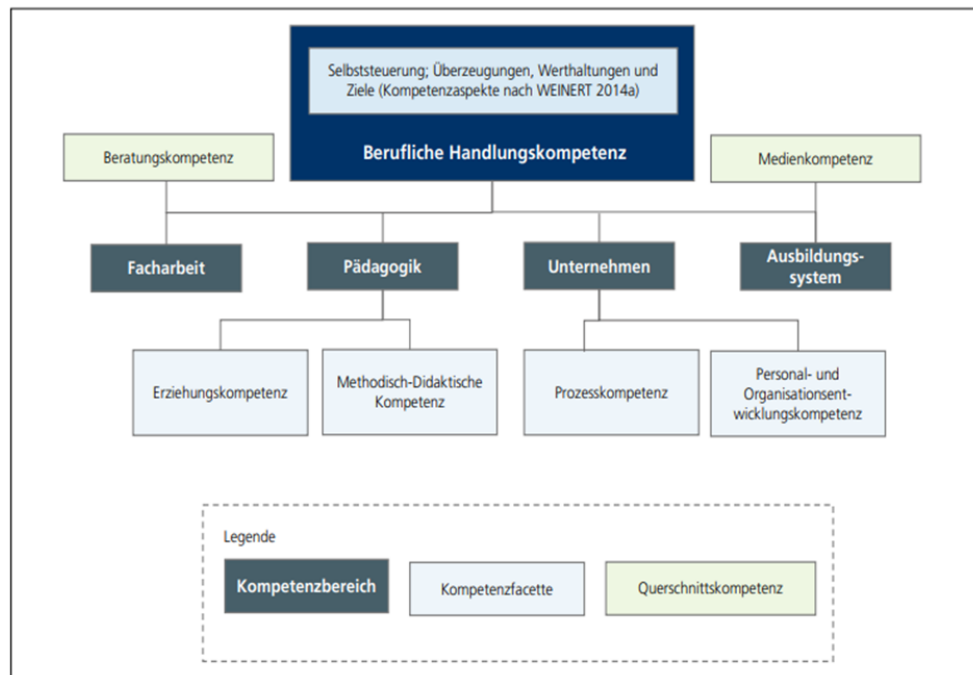


Abbildung 2: Kompetenzmodell für das hauptberufliche Ausbildungspersonal nach Wolff (2023)

Der Kompetenzbereich *Facharbeit* beinhaltet auf der Sachebene das Fachwissen, welches im Rahmenmodell nach Baumert und Kunter (2006) beim schulischen Lehrpersonal als fachwissenschaftliches Wissen subsumiert wird. Daneben untergliedert Wolff (2023) den *pädagogischen* Kompetenzbereich in eine erzieherische sowie methodisch-didaktische Kompetenzfacette. Mit Blick auf das Rahmenkompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006) ist diese Facette inhaltlich in den Wissensbereichen Pädagogisches Wissen sowie Fachdidaktisches Wissen verankert. Wolff (2023) lehnt dabei seine Dreiteilung in „Fach“, „Pädagogik“ und „Organisation“ explizit an Baumert und Kunter (2006) an (Wolff, 2023, S. 336). Den Kompetenzbereich *Organisation* untergliedert Wolff wiederum in die zwei Elemente *Unternehmen* und *Ausbildungssystem*, womit das Spannungsfeld zwischen Organisation und Gesellschaft besser zum Ausdruck kommen soll (Wolff, 2023). Zudem enthält das Modell die *Beratungskompetenz* als Querschnittskompetenz.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass zwar für jede Berufsgruppe eigene Kompetenzmodelle existieren, diese jedoch trotz der eigens zugeschnittenen Aufgaben im jeweiligen Berufsfeld auch deutliche Überschneidungsbereiche aufweisen. Die vorausgegangene Darlegung der Bezüge der hier fokussierten Modelle nach Baumert & Kunter (2006) sowie Wolff (2023) zueinander bietet somit einen analytischen Rahmen, der ein gemeinsames Verständnis der Professionalisierungsanforderungen über Lernorte hinweg aufbauen und gleichzeitig die berufsgruppenspezifische Komplexität reduzieren kann. Insbesondere in einem bisher wenig erforschten Bereich lassen sich auf diese Weise modellbasiert vor allem diejenigen Anforderungsbereiche für das berufliche Bildungspersonal systematischer herausarbeiten, die perspektiv-

tivisch im Zuge einer stärkeren Ausrichtung der beruflichen Bildungsformate hin zum akademischen Bildungssektor eine Veränderung erfahren könnten.

4 Forschungsmethodische Herangehensweise

4.1 Fragestellungen

Aufbauend auf den vorherigen Überlegungen werden im Begleitforschungsprojekt GInnoVET die potenziellen Professionalisierungsanforderungen des beruflichen Bildungspersonals durch Bildungsformate im Schnittbereich von beruflicher und akademischer Bildung in den Blick genommen. Im Besonderen wird den folgenden zwei Fragestellungen nachgegangen:

- (1) Wie werden höherqualifizierende Bildungsformate im Schnittbereich von beruflicher und akademischer Bildung, wie sie in InnoVET entwickelt wurden, durch das berufliche Bildungspersonal hinsichtlich ihrer grundlegenden Gestaltungsstrategie sowie ihrer Gestaltungsmerkmale eingeschätzt?
- (2) Welche potenziellen Effekte bezüglich der Professionalisierungsanforderungen sind aus Sicht des beruflichen Bildungspersonals mit der Einführung bzw. Umsetzung solcher Bildungsformate verbunden?

4.2 Forschungsmethodik

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt und im Zeitraum von April 2025 bis Januar 2026 leitfadengestützte Experteninterviews durchgeführt. Zielgruppe ist das berufliche Bildungspersonal, insbesondere das berufspraktische Ausbildungspersonal sowie das berufsschulische Lehrpersonal aus drei beruflichen Domänen: gewerblich-technisch, kaufmännisch-verwaltend sowie personenbezogen-pflegend. Die gesamte Stichprobe umfasst 40 Experteninterviews (siehe Pohl et al., 2026).

Der teilstrukturierte Interviewleitfaden für die Experteninterviews wurde auf der Grundlage einer projektinternen Vor-Studie sowie unter besonderer Berücksichtigung der Kompetenzmodelle von Baumert und Kunter (2006) und Wolff (2023) entwickelt. Er gliederte sich insgesamt in drei Abschnitte. In Abschnitt 1 wurden soziodemographische Daten, Werthaltungen, motivationale Orientierungen sowie die persönliche Perspektive auf das akademische und das berufliche Bildungssystem erhoben. Abschnitt 2 bildete den inhaltlichen Schwerpunkt des Interviewleitfadens und enthielt Fragen zu den einzelnen Wissensbereichen des Professionswissens in Anlehnung an die benannten Modellansätze (Pohl et al., 2026), differenziert nach den thematisierten drei Bildungsformaten (reziprok, hybrid und konvergent). Die Bildungsformate wurden den Befragten dabei losgelöst von den InnoVET-Projekten in einem neutralen Schaubild dargestellt, um Lenkungseffekte zu vermeiden. Abschnitt 3 fokussierte schlussendlich auf die persönliche Präferenz der vorgestellten Bildungsformate inklusive der damit einhergehenden urteilsbildenden Aspekte. Um limitierende Auswirkungen auf die Validität der Befunde möglichst gering zu halten, wurde bereits bei der Entwicklung des Interviewleitfadens sowie der Schaubilder der Bildungsformate auf eine merkmalsbasierte Fragestellung und auf

einen neutralen Kommunikationsstil mit Blick auf die Interviewführung geachtet sowie ein Pre-test mit mehreren Personen durchgeführt.

Das erhobene Datenmaterial wurde mit Hilfe der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Die Kategorienbildung erfolgte überwiegend deduktiv entlang der Kategorien aus vorherigen projektinternen Substudien (Verhältnis beruflich-akademisch) und der theoretischen Dimensionen der Kompetenzmodelle von Baumert und Kunter (2006) sowie Wolff (2023). Im Analyseprozess wurden 16 Hauptkategorien gebildet und anschließend sowohl modellbasiert deduktiv als auch materialgeleitet induktiv durch 54 Subkategorien ergänzt sowie iterativ präzisiert. Tabelle 1 gibt einen exemplarischen Einblick in eine Hauptkategorie.

Tabelle 1: Auszug aus dem Kodierleitfaden der Experteninterviews (eigene Darstellung)

<i>Fragestellung im Interviewleitfaden:</i> Wie bewerten Sie diese eben vorgestellten Bildungsformate?		
Hauptkategorie 16: abschließende Positionierung zu den Bildungsformaten		
Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel
reziproke Bildungsformate	Äußerungen, bei denen das reziproke Bildungsformat nummerisch benannt, namentlich benannt oder merkmalsbasiert beschrieben wird.	„Tja das wird ja quasi immer anspruchsvoller im Bereich Kooperation und Austausch, Zusammenarbeit und wahrscheinlich ist natürlich das erste Format viel Umsetzbarer als das Letzte.“ (MA-A_LK-1, S. 24)
hybride Bildungsformate	Äußerungen, bei denen das hybride Bildungsformat nummerisch benannt, namentlich benannt oder merkmalsbasiert beschrieben wird.	„Das finde ich machbar für mich gerade, dass man einen Schnittbereich hat, dass man sagt: „Okay, man hat so ein, zwei Module, wo man vielleicht auch noch mal gewisse Absprachen treffen könnte.“ Aber alles so zu verzahnen ist nicht umsetzbar.“ (I-B_LK-3, S. 25)
konvergente Bildungsformate	Äußerungen, bei denen das konvergente Bildungsformat nummerisch benannt, namentlich benannt oder merkmalsbasiert beschrieben wird.	„Ich denke aber, dass das dritte schon das Attraktivste ist irgendwie.“ (I-A_P-3, S. 28)

Die Kodierung erfolgte in mehreren Materialdurchgängen unter kontinuierlicher Überprüfung des Kategoriensystems in Abstimmung mit dem Forschungsteam. Hierzu wurde das Datenmaterial kommunikativ validiert und sich während der Analysearbeit sowie der Befunddarstellung innerhalb der Forschungsgruppe auf stringente Interpretationsregeln verständigt.

4.3 Stichprobe

Zur Beantwortung der oben benannten Forschungsfragen speziell mit Blick auf die berufliche Domäne „personenbezogen-pflegend“ wird im Folgenden auf 10 der insgesamt 40 leitfadenge-

stützten Experteninterviews (Teilerhebung) Bezug genommen. Die Datenanalyse der Experten-Teilerhebungen in den beruflichen Domänen „gewerblich-technisch“ und „kaufmännisch-verwaltend“ ist zum aktuellen Zeitpunkt noch in Bearbeitung.

Die 10 Expert*innen aus der beruflichen Domäne „personenbezogen-pflegend“ setzen sich aus fünf Praxisanleiter*innen und fünf Lehrer*innen an berufsbildenden Schulen zusammen. Ihre Wissensbasis für den Expertenstatus stellt ihre Ausbildung sowie ihre Berufserfahrung in ihrem jeweiligen Berufsfeld dar. Im Kontext von InnoVET kam es im Rahmen der analysierten Projekte zu keiner Entwicklung eines Bildungsformats in der personenbezogen-pflegenden Domäne, sodass davon auszugehen war, dass kein Vorwissen zu den InnoVET-Bildungsformaten bestand. Die Interviewdauer variiert zwischen 80 und 115 Minuten. Alle Interviews wurden aufgezeichnet, im Nachgang transkribiert und in die qualitative Inhaltsanalyse einbezogen.

Das befragte Bildungspersonal war zum Zeitpunkt der Befragung im Durchschnitt 47,2 Jahre alt und besaß eine durchschnittliche Berufserfahrung von 16,7 Jahren. Von den zehn Befragten besitzen sechs Personen als Zugangsvoraussetzung für den Bildungsbereich ein abgeschlossenes Hochschulstudium, vier Personen besitzen einen Ausbildungsabschluss sowie eine Ausbil- dereignungsprüfung nach AEVO. Die folgende Tabelle verdeutlicht die eben genannten Perso- nenmerkmale noch einmal im Detail je Bildungspersonal-Gruppe.

Tabelle 2: Charakteristik des Teil-Samples der personenbezogen-pflegenden Domäne

Bildungspersonal- gruppe	Anzahl N	Geschlecht	Ø Alter	Ø Berufserfahrung	höchster Bildungsabschluss
berufspraktische Ausbildungs- personal	5	weiblich: 3 männlich: 2	42,2 Jahre	10,4 Jahre	berufliche Aufstiegsfortbildung: Hochschulabschluss: 2
berufsschulisches Lehrpersonal	5	weiblich: 4 männlich: 1	52,6 Jahre	23 Jahre	berufliche Aufstiegsfortbildung: 1 Hochschulabschluss: 4

In der Gesamtschau lässt sich konstatieren, dass die interviewten Personen vorwiegend weiblichen Geschlechts sind, was mit Blick auf den durchschnittlichen Frauenanteil innerhalb der untersuchten beruflichen Domäne (iwd, 2024) erwartungskonform ist. Daneben wird ersichtlich, dass die Bildungspersonalgruppe „berufspraktisches Ausbildungspersonal“ im Vergleich zur Bildungspersonalgruppe „berufsschulisches Lehrpersonal“ deutlich jünger ist und im Zuge dessen auch weniger Berufserfahrung (gemessen in Jahren) aufweist. Des Weiteren ist die Gruppe der berufspraktischen Ausbilder*innen zum Zeitpunkt der Befragung entweder an Einrichtungen mit der Bezeichnung „Kindertageseinrichtung“ oder „Hort“ beschäftigt. Drei berufspraktische Ausbilder*innen sind als Praxisanleiter*innen angestellt, zwei interviewte Personen haben eine Leitungsfunktion. Im Vergleich dazu waren alle Mitglieder der Gruppe berufsschulisches Lehrpersonal als Lehrer*innen an einer Fachschule im Bereich Sozialwesen tätig.

5 Ausgewählte Befunde

Im Folgenden werden die subjektiven Einschätzungen der zwei untersuchten Bildungspersonalgruppen der beruflichen Domäne „personenbezogen-pflegend“ hinsichtlich der grundlegenden Gestaltungsstrategie (reziprok, hybrid, konvergent) sowie der damit einhergehenden Gestaltungsmerkmale der höherqualifizierenden Bildungsformate vorgestellt. Die Vorstellung orientiert sich - analog zu den geführten teilstrukturierten Experteninterviews - an den drei nacheinander thematisierten Bildungsformaten sowie den Äußerungen des Bildungspersonals zu dem dafür notwendigen Wissen entlang der Shulman'schen Wissensbereiche (1986, 1987) im Rahmenmodell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006) sowie Wolff (2023): Pädagogisches Wissen, Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen. Es werden schwerpunkthaft diejenigen Wissensbereiche näher ausgeführt, die in der Gesamtschau der Analyse am meisten kodiert wurden. Im Anschluss daran werden die Antwortstrukturen der Befragten eingeordnet und Professionalisierungsanforderungen für die jeweilige Bildungspersonalgruppe abgeleitet.

5.1 Einschätzung der reziproken Bildungsformate

Das befragte Bildungspersonal in der Domäne „personenbezogen-pflegend“ schätzt reziproke Bildungsformate auf der organisatorischen Ebene als relativ zügig umsetzbar ein und betrachtet es als einen guten ersten Schritt für den Aufbau einer längerfristigen Lernortkooperation. Einige Befragte beurteilen reziproke Bildungsformate auch als den aktuellen Status quo in der höherqualifizierenden Berufsbildung und sehen keine Unterschiede zu bereits bestehenden Angeboten an ihren Bildungseinrichtungen. Hinsichtlich der Frage nach Professionalisierungsbedarfen in den jeweiligen Wissensbereichen liegt laut den Befragten der höchste Bedarf im Wissensbereich Organisationswissen, gefolgt von erweiterten Qualifizierungsnotwendigkeiten in den Bereichen Fachwissen sowie Beratungswissen. Mit Blick auf das Pädagogische Wissen und das Fachdidaktische Wissen sehen beide Bildungspersonalgruppen kaum Qualifizierungserfordernisse.

Organisationswissen

Im Rahmen der reziproken Bildungsformate sehen beide Bildungspersonalgruppen den Erwerb und die Weiterentwicklung ihres Organisationswissens im Zuge einer engeren Kooperation zwischen den beteiligten Bildungseinrichtungen als notwendig an. Das Bildungspersonal legt dabei einen besonderen Fokus auf den bildungssektorübergreifenden Austausch. Ziel dieses Austauschs soll nach Auffassung der Befragten sein, die relevanten Ansprechpartner*innen kennenzulernen, ein gegenseitiges Verständnis für die institutionellen Arbeitsweisen zu entwickeln und Fragen zur Anrechnung bereits erbrachter Leistungen der Teilnehmenden zu klären. Auf dieser Grundlage könne eine fundierte und angemessene Beratung potenzieller Teilnehmender für derartig gestaltete Bildungsformate sowie der systematische Aufbau eines sektorübergreifenden Netzwerkes aus verschiedenen Bildungsakteur*innen (u. a. berufsschulisches Lehrpersonal, Praxisanleitende, Mentor*innen, Schulaufsicht, Dozierende an Hochschulen) gelingen.

Fachwissen

Daneben besitzt für beide Bildungspersonalgruppen das Wissen der akademischen Referenzdisziplin eine zentrale Bedeutung. Wie das folgende Zitat verdeutlicht, stellt beispielsweise für das berufspraktische Ausbildungspersonal das fachwissenschaftliche Wissen nicht nur den Zugang zu aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen, sondern auch eine Bereicherung für die eigene berufliche Praxis dar.

„Es gab früher, das hat aber nichts mit der Hochschule an sich zu tun, das hat nur dort in der Uni stattgefunden. Gab es regelmäßig einmal im Jahr ein Treffen. [...] Und das war so mega spannend für uns [...], wo man dann einfach auch mal mit Leuten, die das forschen, was wir hier täglich arbeiten/ und die Forschen daran und präsentieren uns an der Basis die neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse. Das war so toll und das ist weg. [...] Und das finde ich ganz furchtbar.“ (I-A_P-2, S. 9)

Das berufsschulische Lehrpersonal assoziiert im Vergleich dazu mit dem fachwissenschaftlichen Wissen eine intensivere inhaltliche Auseinandersetzung mit spezifischen, berufsfeldrelevanten Themen. In der Folge können seiner Ansicht nach neueste wissenschaftliche Erkenntnisse in den berufsschulischen Unterricht integriert sowie ein vertieftes Verständnis fachlicher Zusammenhänge bei den Teilnehmenden gefördert werden. Daneben wird das fachwissenschaftliche Wissen in reziproken Bildungsformaten aufgrund der damit einhergehenden Anerkennungs- und Anrechnungsthematiken als notwendig angesehen, wie folgendes Zitat verdeutlicht.

„Also, ich müsste mich vertiefend noch einmal mit den Inhalten der Hochschule auseinandersetzen, um dann auch tatsächlich sagen zu können: „Okay, hier setze ich zum Beispiel dann auch mit/ mit meinen Lehrinhalten an.“ Und dann/ dann müssten ja die Ausbildungsformate der Hochschule verglichen werden mit den Rahmenrichtlinien (.) und den einen Teil kenne ich, den Anderen NICHT und da müsste ich mich vertiefend eben noch in Zukunft auseinandersetzen.“ (I-A_LK-4, S. 10)

Beratungswissen

Beide Bildungspersonalgruppen nehmen bei ihren Einschätzungen von notwendigem Beratungswissen durchweg die Perspektive der potentiellen Teilnehmenden reziproker Bildungsformate ein. Vor diesem Hintergrund reflektieren sie mögliche Erwartungen, Motive und Herausforderungen in Bezug auf die umzusetzenden Beratungsleistungen. Beispielsweise sieht das berufsschulische Lehrpersonal in reziproken Bildungsformaten einen vermehrten Bedarf an Kenntnissen zu institutionellen Rahmenbedingungen und Anerkennungsverfahren, die notwendig werden, insbesondere wenn die Teilnehmerschaft heterogener wird und eine zielgruppenorientierte Beratung gewährleistet werden soll.

Weitere Wissensbereiche

Hinsichtlich der Wissensbereiche *Pädagogisches Wissen* und *Fachdidaktisches Wissen* in reziproken Bildungsformaten signalisiert nahezu die Hälfte der Befragten keine weiteren Qua-

lifizierungserfordernisse. Mit Blick auf das Pädagogische Wissen werden vereinzelt Bedarfe im Bereich Diagnostik benannt. Im Wissensbereich Fachdidaktisches Wissen werden von einzelnen Befragten Qualifizierungsnotwendigkeiten bezüglich des Aspektes der Binnendifferenzierung erwartet, auch sprachen sich die Befragten vereinzelt im Zuge einer engeren Zusammenarbeit der unterschiedlichen Bildungspersonalgruppen an den jeweiligen kooperierenden Lernorten für die notwendig werdende Entwicklung eines einheitlichen Begriffsverständnis aus.

5.2 Einschätzung der hybriden Bildungsformate

Bei den hybriden Bildungsformaten äußerte sich das befragte Bildungspersonal in der Domäne „personenbezogen-pflegend“ sowohl befürwortend als auch kritisch. Positive Äußerungen beziehen sich auf den Zeitgewinn sowie das Kennenlernen des anderen Bildungssektors im Rahmen der Zusammenarbeit in einem solchen Schnittbereichsangebot. Kritisch gesehen werden hingegen der organisatorische Aufwand im Zuge der Schnittstellentätigkeiten, auch werden zu wenig Synergieeffekte erwartet. Die befragten Bildungspersonalgruppen reflektieren bei diesem Bildungsformat hinsichtlich der einzelnen Wissensbereiche am wenigsten zusätzliche Qualifizierungserfordernisse beim Pädagogischen Wissen, Fachdidaktischen Wissen sowie Beratungswissen. Mehr Qualifizierungsnotwendigkeiten werden im Bereich Fachwissen erwartet. Der höchste Professionalisierungsbedarf besteht erneut im Wissensbereich Organisationswissen.

Organisationswissen

Von zentraler Bedeutung sind für dieses Bildungsformat aus Sicht der Befragten die Kenntnisse über Steuerung, Kooperationen und die Gestaltung lernortübergreifender Austauschformate. Zudem wurde auch bei diesem Bildungsformat der sektorübergreifende Austausch zwischen den Bildungsakteur*innen als eine Gelingensbedingung für die Implementierung eines solchen Angebots am Bildungsmarkt verstanden.

Das berufspraktische Ausbildungspersonal betont in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit regelmäßiger Austauschformate im Zuge einer engeren Zusammenarbeit zwischen den Lernorten, um die Verzahnung von Theorie und Praxis nachhaltig zu fördern. Auch werden Hospitationen als ein weiteres geeignetes Instrument angeführt, um sich gegenseitige Einblicke in die jeweiligen Arbeits- und Lernprozesse zu ermöglichen und ein Verständnis für die Strukturen der anderen Lernorte aufzubauen.

„Und da wäre natürlich jetzt die Frage, inwiefern sich in diesem Schnittbereich praxisrelevante Themen gerade treffen. Inwiefern das vielleicht auch die Anforderungen verändert, die Teilnehmende in der Praxis erbringen müssen. Also ich glaube, da braucht es dann auf jeden Fall mehr Wissen, wie es/ wie dieses System funktioniert oder auch mal Hospitation, was das dann für Module sind, die das auch betrifft.“ (I-A_P-3, S. 15)

Gleichzeitig bestehen für solche Bildungsformate bei dem berufspraktischen Ausbildungspersonal Unsicherheiten bezüglich der Aufgabenstellungen für die Teilnehmenden während der Praxisphase, da sie neben der berufsschulischen jetzt zusätzlich noch die hochschulische Passfähigkeit sicherstellen wollen und müssen.

Auch das berufsschulische Lehrpersonal betont die Notwendigkeit sektorübergreifender Austauschformate, insbesondere zur Feinabstimmung der Lehrinhalte und zur Förderung des Erfahrungsaustauschs zwischen allen Beteiligten. Darüber hinaus werden gegenseitige Qualifizierungsmaßnahmen als förderlich für die Zusammenarbeit angesehen und die Hochschule als wichtige Unterstützungsinstanz betrachtet, um Fragen der strukturellen und curricularen Verzahnung der Lernorte zu klären. Dabei sei eine betreuende Schnittstellenperson hilfreich, um den unterschiedlichen rechtlichen Rahmenbedingungen im Kontext Schule sowie den strukturellen Anforderungen dieses Bildungsformats gerecht zu werden.

Zudem gehen beide Bildungspersonalgruppen davon aus, dass bei dem umsetzenden Bildungspersonal solcher hybriden Bildungsformate in einem erhöhten Maß Kenntnisse über regionale Bildungsanbieter notwendig werden. Damit wird deutlich, dass Organisationswissen im Kontext hybrider Formate nicht nur die Steuerung und Abstimmung der beteiligten Institutionen umfasst, sondern auch die Fähigkeit, neue Kooperationsstrukturen aufzubauen und zu gestalten.

Fachwissen

Auch mit Blick auf hybride Bildungsformate besitzt für beide Bildungspersonalgruppen das Fachwissen der akademischen Referenzdisziplin eine zentrale Bedeutung. Während das berufsschulische Lehrpersonal übereinstimmend davon spricht, nicht (mehr) das fachwissenschaftliche Niveau zu haben, wünscht sich das berufspraktische Ausbildungspersonal akademische Fortbildungen, um ihrer Betreuungsaufgabe überhaupt gerecht werden zu können. Zugespitzt formuliert ein Befragter.

„Ich muss dann selber noch mal studieren oder einen gleichwertigen Abschluss machen, um dann auch die ausbilden zu können, die sich dann für Hochschule, also dieses Modul an der Hochschule, quasi entscheiden. Weil sonst [...] ich habe dann nicht mehr die Voraussetzungen oder wir müssten dann im Träger wieder gucken, wer kann das übernehmen für diesen Bereich.“ (I-A_P-1, S. 29)

Aussagen wie diese, deuten auf eine möglicherweise auftretende berufliche Rollenambiguität seitens des berufspraktischen Ausbildungspersonals. Diese ist typisch in pluralistischen Kontexten, in denen institutionsübergreifend zusammengearbeitet wird (Fischer & Wiswede, 2009, S. 553). Insbesondere dann, wenn noch Unklarheiten über die Erwartungen an das Bildungsangebot (Ziele, Inhalte, Kompetenzen, Kooperationspartner, etc.) sowie die damit einhergehende Rolle des Personals bestehen.

Weitere Wissensbereiche

Hinsichtlich des *Pädagogischen Wissens*, *Fachdidaktischen Wissens* und *Beratungswissens* artikuliert nahezu die Hälfte der Befragten keine erweiterten Professionalisierungsnotwendigkeiten. Im Wissensbereich Pädagogisches Wissen werden vereinzelt Unterstützungsbedarfe bezüglich der Lehrkonzeption und -planung aufgrund der zunehmenden Anreicherung fachwissenschaftlicher Themen gesehen. Für das Fachdidaktische Wissen erscheint einigen Befragten eine zunehmende Anzahl an schülerzentrierten, praxisrelevanten Aufgabenstellungen notwendig. Mit Blick auf das Beratungswissen wird vereinzelt auf ausbildungsformatbezogene Kennt-

nisse abgestellt, wie Anmeldefristen, organisatorische Abläufe, Nachfragen hinsichtlich der Ziele der Ausbildung, den Unterschieden zwischen den Veranstaltungsangeboten sowie weiteren Anschlussmöglichkeiten nach einem erfolgreichen Abschluss.

5.3 Einschätzung der konvergenten Bildungsformate

Auch bei diesem Bildungsformat äußern die Befragten Stärken und Schwächen. Für derartig gestaltete Bildungsformate erwartet die Mehrheit der Befragten eine lange Anlaufzeit bis zur gelingenden Umsetzung. Es scheint aus ihrer Sicht aufgrund des hohen Organisationsaufwandes am schwersten umsetzbar. Zeitgleich macht das verfolgte Ziel (ein gleichwertiger Abschluss) das Bildungsformat für potenzielle Teilnehmende sehr attraktiv und verspricht „das Beste aus zwei Welten“. Auch wird in den Qualifizierungs- und Anschlussmöglichkeiten ein motivationaler Faktor für die Teilnehmenden gesehen. Wie bei den anderen beiden Bildungsformaten erwarten die beiden Bildungspersonalgruppen einen sehr hohen Professionalisierungsbedarf mit Blick auf das Organisationswissen, gefolgt vom Fachwissen und Beratungswissen. Auch für dieses Format gehen die Befragten erneut von wenig zusätzlichen Erfordernissen im Bereich Pädagogisches Wissen und Fachdidaktisches Wissen aus.

Organisationswissen

Hier wird von den Befragten primär auf notwendig werdende Kenntnisse über institutionelle Steuerungsprozesse, Zuständigkeiten und Kooperationsstrukturen zwischen den beteiligten Lernorten abgestellt. Von besonderer Bedeutung sind Kenntnisse über die strukturelle sowie prozessuale Ausgestaltung von lernortübergreifenden Austauschformaten (mit berufsbildenden Schulen, Fachpraktiker*innen, Fachschulen, Hochschulen und Mittelgebern), die eine enge Kommunikation und koordinierte Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Bildungsakteur*innen ermöglichen und eine nachhaltige Umsetzung sichern.

Zudem rücken bei den Äußerungen der Befragten auch Kenntnisse bezüglich personeller Zuständigkeiten und Aufgabenverteilungen innerhalb der eigenen sowie der kooperierenden Bildungsinstitution in den Vordergrund. Insbesondere das berufsschulische Lehrpersonal betont, dass eine Weiterqualifizierung zu diesen Themen ggf. nicht ausreicht, sondern es viel mehr einer dauerhaft angestellten Person bedarf, die mit derartigen Tätigkeiten und Themenfeldern zur Umsetzung der Kooperation vertraut ist.

„Also entweder, wenn es dann gewollt ist, müsste man sich eben Weiterbilden und sich da reindenken in diese Materie oder es gibt eben jemanden, der einen da immer begleitet. Und man als Lehrkraft dann nicht so viel mit zu tun hat und sich mehr auf die Inhalte und den Unterricht konzentrieren kann.“ (I-A_LK-3, S. 21)

Darüber hinaus betont das berufspraktische Ausbildungspersonal, dass in derartigen Formaten vor allem die berufspraktischen Inhalte weiterhin eine hohe Relevanz haben sollte.

Des Weiteren sehen beide Bildungspersonalgruppen fundiertes Wissen hinsichtlich der inhaltlichen sowie zeitlich-räumlichen Aufteilung der Modulbestandteile zwischen den kooperierenden Bildungsakteur*innen als Gelingensbedingung an, um die inhaltliche Kohärenz und Ver-

gleichbarkeit sicherzustellen. Auch werden Kenntnisse hinsichtlich der Erstellung und Abnahme der Abschlussprüfung(en) als zentral angesehen.

Fachwissen

Sowohl das berufspraktische Ausbildungspersonal als auch das berufsschulische Lehrpersonal äußerte eine zunehmende Relevanz der fachwissenschaftlichen Inhalte bei der zukünftigen Ausgestaltung der Lehr- und Lernprozesse in konvergenten Bildungsformaten und erhofft sich über eine Ausweitung von entsprechenden Professionalisierungsangeboten für das Bildungspersonal eine inhaltliche Qualitätssteigerung.

Beratungswissen

Hinsichtlich des Beratungswissens antizipieren beide Bildungspersonalgruppen erneut Fragen von (potenziellen) Teilnehmenden und leiten daraus Anforderungen für ihre eigenen Rolle in einem solchen Bildungsformat ab. Das berufspraktische Ausbildungspersonal sieht Herausforderungen in den möglicherweise bestehenden Leistungsniveau-Unterschieden der Lerngruppe innerhalb des Formats. Dementsprechend äußert es die Notwendigkeit weitergehender Qualifizierung zu Beratungsformaten, wie Coaching, sowie zu personenbezogenen, spezifischen Themenfeldern, wie Lernmethodenberatung, Fachberatung sowie Prüfungsberatung.

Des Weiteren teilen beide Bildungspersonalgruppen die Sorge, dass die Teilnehmenden möglicherweise überlastet werden. Im Zuge dessen äußerten sie Bedarfe hinsichtlich sich daraus ergebender Beratungsthemen, wie Stressbewältigung und Krisenintervention.

Weitere Wissensbereiche

Erneut artikuliert die Hälfte der Befragten im Rahmen des Experteninterviews zu konvergenten Bildungsformaten keine erweiterten Professionalisierungserfordernisse mit Blick auf das *Pädagogische Wissen* sowie das *Fachdidaktische Wissen*. Jene, die hier Qualifizierungsbedarfe benennen, sehen diese in Bereichen wie der Unterrichtsführung und dem Classroom-Management sowie der Umsetzung von Tandem-Unterricht, beispielsweise mit dem hochschulischen Lehrpersonal.

5.4 Einordnung und Ableitungen von Professionalisierungsbedarfen

Wie in den oberen Abschnitten bereits ersichtlich wurde, schätzen die Befragten die thematisierten Bildungsformate (reziprok, hybrid, konvergent) durchaus unterschiedlich ein. Während bei reziproken Bildungsformaten kaum Herausforderungen benannt werden, wird bei hybriden und konvergenten Bildungsformaten vorwiegend der organisatorische Aufwand thematisiert. Dieser sei mit Blick auf konvergente Bildungsformate am höchsten, wenngleich die Gleichwertigkeit des Abschlusses sowie die damit einhergehenden Anschlussmöglichkeiten die höherqualifizierende Berufsbildung attraktiv machen und motivationale Effekte für die Teilnehmenden erwartbar sind.

Hinsichtlich des Qualifizierungsbedarfs für das Bildungspersonal zeigt sich anhand der Äußerungen der Befragten, dass dieser hinsichtlich der drei nacheinander thematisierten Bildungsformate sukzessive zunimmt.

Über alle drei Bildungsformate hinweg ist für die beiden befragten Bildungspersonalgruppen eine erweiterte Professionalisierung im Bereich *Organisationswissen* besonders zentral. Hierzu äußern sich die Befragten doppelt bis dreifach so häufig, wie zu den übrigen Wissensbereichen. Dabei betonen sie insbesondere die Notwendigkeit von Kenntnissen über:

- Steuerungsinstrumente,
- bildungsformatbezogene Gestaltungsmerkmale,
- Verwaltungsstrukturen sowie -abläufe,
- rechtliche Rahmenbedingungen sowie
- finanzielle Rahmenbedingungen.

Die Äußerungen bestätigen im Wesentlichen die im Bereich des Organisationswissens vorzufindenden Shulman'schen Wissenskategorien (Kenntnisse über Verwaltung, Finanzierung und Kultur von institutionellen Einrichtungen), erweitern diese aber auch um Kenntnisse über Steuerungsinstrumente, bildungsformatbezogene Gestaltungsmerkmale sowie rechtliche Rahmenbedingungen. Das von beiden Bildungspersonalgruppen benannte Spektrum der Kenntnisse verdeutlicht, dass bei einer zunehmenden bildungssektoralen Annäherung innerhalb höherqualifizierender Bildungsformate eine Anforderungsveränderung an das berufliche Bildungspersonal hin zur Ausbildung strategischer Fähigkeiten im Sinne eines Schnittstellenmanagements zu erwarten ist. Begründet wird diese Anforderungsveränderung hauptsächlich mit der zunehmenden Notwendigkeit der Identifikation institutioneller aber auch persönlicher Handlungsoptionen, um die bestehenden inhärenten Logiken der beiden relevanten Bildungssektoren zu überbrücken. Insbesondere bei konvergenten Bildungsformaten sieht das befragte Bildungspersonal ein effektives Schnittstellenmanagement als Gelingensbedingung für die Umsetzung an, welches koordinierende aber auch beratende Thematiken abfedert und neben Zeit- sowie Befugniszuschreibungen entsprechend personell auszustatten ist.

Zudem decken sich die Befunde dieser Untersuchung mit Befunden aus anderen qualitativen Analysen, wie bei Euler (1999). Auch hier werden typische organisatorische Kenntnisse in den Mittelpunkt gerückt, die bei lernortkooperierenden Modellprojekten in besonderer Weise an Relevanz gewinnen. Beispielsweise seien dies Kenntnisse hinsichtlich der Ansprechpartner*innen, Arbeitskreise, Kooperationsverträge, Unterrichtszeitmodelle, Weiterbildungsveranstaltungen, Prüfungsformen und Aufgabenstellungen (Euler, 1999, S. 260f.). Folglich können die oben ausgewiesenen Befunde hinsichtlich struktureller und organisatorischer Kenntnisse und Fähigkeiten des beruflichen Bildungspersonals im Wissensbereich Organisationswissen auch als konstruktvalide angesehen werden.

Des Weiteren ist den Antwortstrukturen beider Bildungspersonalgruppen ein erhöhter Qualifizierungsbedarf hinsichtlich des *Fachwissens* zu entnehmen, der sich aus der erwarteten, zu vermittelnden Tiefe der Bildungsinhalte in den jeweiligen Bildungsformaten ergibt. Je verzahnter das sektorübergreifende Curriculum innerhalb der Bildungsformate, desto notwendiger werden aus Sicht des beruflichen Bildungspersonals fachwissenschaftliche Weiterbildungen der akade-

mischen Referenzdisziplin. Beim berufspraktischen Ausbildungspersonal könnten vor diesem Hintergrund im Zuge einer Einführung und Umsetzung von konvergenten Bildungsformaten Rollenambiguitäten in Erscheinung treten.

Darüber hinaus sehen die Befragten das *Beratungswissen* als relevant an. Beispielsweise werden formatbezogene Kenntnisse hinsichtlich der Zugangsvoraussetzungen, dem organisatorischen Ablauf, dem Anmeldeverfahren, der Leistungserwartung, den Anschlussmöglichkeiten sowie späteren Beschäftigungsmöglichkeiten als notwendig angesehen. Insbesondere bei konvergenten Bildungsformaten werden zudem Kenntnisse über personenbezogene Beratungsthemen, wie Lernmethoden oder Methoden zur Stressbewältigung, als erforderlich erachtet. Folglich weichen die Befunde von den Wissensfacetten nach Baumert und Kunter (2006) ab und bestätigen für beide Bildungspersonalgruppen die Wissensfacetten nach Wolff (2023, S. 344). Zentral scheint für die Befragten die Kommunikation mit (potenziellen) Teilnehmenden sowie die Kommunikation mit weiteren formatgebundenen Bildungsakteur*innen (Kolleg*innen sowie Expert*innen aus kooperierenden Einrichtungen).

Von allen drei thematisierten Bildungsformaten wird von den Befragten das konvergente Bildungsformat am stärksten präferiert (Antwort von fünf Befragten), gefolgt von hybriden Bildungsformaten (Antwort von drei Befragten) sowie reziproken Bildungsformaten (ein Befragter). Die Begründungen variierten. Das berufsschulische Lehrpersonal bewertet die Bildungsformate vorwiegend mit Blick auf die eigenen Ressourcen und setzte dies in ein Verhältnis zu den angenommenen Outcomes für die Teilnehmenden. Wohingegen sich das berufspraktische Ausbildungspersonal vorwiegend auf die berufliche Handlungskompetenz bezieht und sich von einer stärkeren Durchmischung der Bildungsinhalte ein ganzheitlicheres Verständnis der Teilnehmenden sowie eine gleichwertige Relevanz des Abschlusses für die Praxis erhofft. Im Ergebnis dieser Überlegungen präferiert das berufsschulische Lehrpersonal häufiger konvergente Bildungsformate, während das berufspraktische Ausbildungspersonal zwischen hybriden und konvergenten Bildungsformaten schwankt.

6 Diskussion und Ausblick

Mit Blick auf die zuvor dargestellten Befunde ist auch auf die Limitationen der Untersuchungen hinzuweisen. Dies betrifft zum einen die hier betrachtete Fallzahl, zum anderen das Querschnittsdesign. Auch zeigte sich während der Analyse des Datenmaterials ein gewisser Selbstauswahl-Bias, d. h. es nahmen vorwiegend Personen an der Befragung teil, die per se eine gewisse Offenheit für Veränderungen in sich tragen und dem akademischen Bildungssektor gegenüber grundsätzlich eher positiv eingestellt sind. Letztlich geben die Befunde dennoch aufschlussreiche Einblicke in die Programminitiative und Hinweise für die weitere Diskussion um Innovationsansätze in der beruflichen Bildung an der Schnittstelle zur akademischen Bildung. Mit Blick auf die forschungsleitenden Fragestellungen dieser Teilerhebung lässt sich zusammenfassend Folgendes konstatieren.

Wie werden die grundlegenden Strategien sowie die Gestaltungsmerkmale der höherqualifizierenden Bildungsformate der InnoVET-Projekte seitens des beruflichen Bildungspersonals in der beruflichen Domäne gesundheitsbezogen-pflegend eingeschätzt?

Die Analysebefunde des Teil-Samples der personenbezogen-pflegenden Domäne verweisen bereits auf erste Tendenzen. Das befragte berufspraktische Ausbildungspersonal und das berufsschulische Lehrpersonal schätzen die verknüpfenden bzw. vernetzenden Gestaltungsstrategien höherqualifizierender Bildungsformate (reziprok, hybrid, konvergent) im Rahmen der Interviewerhebungen anhand verschiedener Bezugspunkte (u. a. Umsetzbarkeit und Outcomes) durchaus unterschiedlich ein. Die Befragten heben insbesondere bei konvergenten Bildungsformaten ein gemeinsames Ziel, die Zeitersparnis für Teilnehmende, die Qualitätssteigerung seitens der beruflichen Bildung, die Gleichwertigkeit der Abschlüsse, die Erweiterung der Anschlussmöglichkeiten sowie die Steigerung des gesellschaftlichen Ansehens hervor. Im Zuge dessen werden konvergente Bildungsformate als besonders geeignet angesehen.

Welche potenziellen Effekte bezüglich der Professionalisierungsanforderungen sind aus Sicht des beruflichen Bildungspersonals mit der Einführung bzw. Umsetzung solcher Bildungsformate verbunden?

Die Interviews mit dem Bildungspersonal machen ferner deutlich, dass die Implementierung der in InnoVET entwickelten höherqualifizierenden Bildungsformate unmittelbar neue professionelle Anforderungen mit sich bringen würden. Neben dem Fachwissen gewinnen v. a. drei Kompetenzbereiche aus Sicht des befragten Bildungspersonals an Bedeutung: a) Organisationswissen im Sinne von Verständnis für Strukturen, Regelwerke und (Fach-)Kulturen des jeweils anderen Bildungssektors, b) kooperative, kommunikative sowie Management-Fähigkeiten zur Gestaltung lernortübergreifender Abstimmungsprozesse und c) Beratungswissen für die Begleitung komplexer, nicht-linearer Bildungsbiografien. Demgegenüber scheint ein Bedarf der Erweiterung von didaktisch-methodischer und pädagogischen Kompetenzen in diesem Kontext aus Sicht des Bildungspersonals nur bedingt ausgeprägt zu sein. Die veränderten Anforderungen an das Bildungspersonal lassen sich dabei mit Professionalisierungsansätzen erklären, die pädagogisches Handeln als Kombination aus Fachwissen, fachdidaktischem Wissen, pädagogischem Wissen sowie organisations- und beratungsbezogenen Kompetenzen modellieren (Baumert & Kunter, 2006; Wolff, 2023). Die ersten Befunde der Interviewanalysen deuten zudem darauf hin, dass sich das professionelle Selbstverständnis von einer primär lehr- oder unterrichtsbezogenen Tätigkeit hin zu einer Scharnier-Rolle verschiebt. Professionalisierung inkludiert in diesem Kontext insbesondere die Fähigkeit zur Navigation zwischen den bisher nebeneinander bestehenden institutionellen Logiken. Im Kontext von InnoVET hielt diese Thematik kaum Einzug in die Gestaltungsarbeit der untersuchten Verbundprojekte (Pohl et al., 2026). An dieser Stelle bleibt daher zu fragen, inwiefern diese neuen Professionalisierungsbedarfe in die bestehenden Aus-, Fort- und Weiterbildungsprozesse (weiter) integriert werden können, um das Ausprobieren von alternativen Wegen und Modellen noch stärker zu unterstützen.

Literatur

Acker, C. & Thiele, P. (2024). Innovationen für eine exzellente berufliche Bildung – 5 Jahre InnoVET – ein Rück- und Ausblick. *berufsbildung*, 78(2), 3–4.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2022). *Bildung in Deutschland 2020*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. wbv.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020). *Bildung in Deutschland 2020*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. wbv.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11618-006-0165-2.pdf>

Bischoff, W. (2017). Vorwort. Durchlässige Professionalisierung von Berufsbildungspersonal als bildungspolitische Zielstellung. In M. French & A. Diettrich (Hrsg.), *Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben. Qualifizierungskonzepte und Professionalisierungsstrategien* (S. 9–12). Universität Rostock.

Bonnes, C., Binkert, J. & Goller, M. (2022). Kompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals. Eine literaturbasierte Systematisierung. *BWP 51* (2022), 4, 26–29.

Büchter, K. & Meyer, R. (2024). Geschichte und aktuelle Entwicklungen von Professionalisierung im Handlungsfeld beruflicher Bildung. In J. Schütz & U. Elsholz (Hrsg.), *Perspektiven auf Professionalisierung in Beruflicher Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung* (S. 25–45). wbv.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2021). *Exzellenz fördern. Berufsbildung stärken. Wie die InnoVET-Projekte die berufliche Bildung in Deutschland voranbringen*. Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Diettrich, A. (2009). Bildungspersonal in Schule und Betrieb zwischen Polyvalenzanforderungen und Professionalisierung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, Profil 2*.
www.bwpat.de/profil2

Elsholz, U. & Schütz, J. (2024). Professionalisierung und pädagogisches Handeln in Berufsbildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung. Eine Annäherung. In J. Schütz & U. Elsholz (Hrsg.), *Perspektiven auf Professionalisierung in Beruflicher Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung* (S. 5–21). wbv.

Elsholz, U. & Thomas, M. (2022) New Kids on the Block: Zu den Potenzialen von betrieblichen Weiterbildungsmentor:innen. *DENK-doch-MAL.de. Das online-Magazin*. <https://denk-doch-mal.de/uwe-elsholz-martina-thomas-zu-den-potenzialen-von-betrieblichen-weiterbildungsmentorinnen/>

Euler, D. (1999). Lernortkooperation in der beruflichen Bildung. Stand und Perspektiven aus Sicht wirtschaftspädagogischer Forschung. In K. Harney, K. & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten* (S. 249–272). Beltz Verlag.

Fischer, L. & Wiswede, G. (2009). *Grundlagen der Sozialpsychologie*. (3. Aufl.). De Gruyter.

Harm, S., Anselmann, S. & Faßhauer, U. (2022). Karrierewege für das berufliche Bildungspersonal – Problemanalyse aus Sicht der Akteure mit Fokus auf Durchlässigkeit und Anerkennung. In K. Kögler, U. Weyland & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022* (S. 149–164). Verlag Barbara Budrich.

Hemkes, B. & Wilbers, K. (2019). Herausforderung Durchlässigkeit – Versuch einer Näherung. In B. Hemkes, K. Wilbers & M. Heister (Hrsg.), *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung* (S. 11–33). Verlag Barbara Budrich.

Institut der deutschen Wirtschaft (2024). *Typische Männer- und Frauenberufe*. <https://www.iwd.de/artikel/berufswahl-typisch-mann-typisch-frau-380726/>

Janke, T., French, M. & Weber, M. (2017). Maßnahmen und Instrumente zur Steigerung der pädagogischen Professionalität von betrieblichem Bildungspersonal. In M. French & A. Diettrich (Hrsg.), *Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben. Qualifizierungskonzepte und Professionalisierungsstrategien* (S. 21–36). Universität Rostock.

Kögler, K., Weyland, U. & Kremer, H.-H. (Hrsg.). *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022*. Verlag Barbara Budrich.

Kresse, L., Krause, I., Bohlinger, S., Dienel, J. & Niethammer, M. (2024). Bildungspersonal im Fokus – Qualifizierungsangebote im Wandel: Etabliertes, Neues, Zukünftiges. In S. Bohlinger, I. Krause, J. Dienel, L. Kresse & M. Niethammer (Hrsg.), *Betriebliches Aus- und Weiterbildungspersonal im Fokus der Berufsbildungsforschung* (S. 305–328). wbv.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Verlag.

Kuhlee, D., Bünning, F., Pohl, M. & Stobbe, L. (2022). Systematisch innovieren. InnoVET-Innovationsansätze als Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 118*, 2022/4, 670–683.

Noordegraaf, M. (2015). Hybrid Professionalism and Beyond: (New) Forms of Public Professionalism in Changing Organizational and Societal Contexts. *Journal of Professions and Organization* (0), 1–20.

Pätzold, G. (2017). *Betriebliches Bildungspersonal. Stärkung seines professionellen pädagogischen Handelns*. Hohengehren.

Petzold-Rudolph, K., Pohl, M. & Kuhlee, D. (2025). Attraktivität beruflicher Aus-, Fort- und Weiterbildung aus der Perspektive von jungen Menschen mit und ohne Hochschulzugangsberechtigung: Befunde im Kontext der Programminitiative InnoVET. In A. Neu (Hrsg.), *Höherqualifizierende Berufsbildung – Strukturen, Perspektiven, Debatten und aktuelle Entwicklungen* (S. 223–239). wbv.

Pohl, M., Roge, M., Petzold-Rudolph, K. & Kuhlee, D. (2026). Effekte der InnoVET-Innovationsansätze auf die Professionalisierungsanforderungen des beruflichen Bildungspersonals. In: *BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung* (im Erscheinen). Verlag Barbara Budrich.

Schall, M. & Howe, F. (2024). *Berufliche Handlungskompetenz von betrieblichem Ausbildungspersonal. Ein Kompetenzmodell für die Erstellung von Kompetenzprofilen und die Entwicklung von Bildungsangeboten*. Verlag Barbara Budrich.

Schüßler, I. (2019). Professionalisierungsstrukturen in der beruflichen Weiterbildung. Beitrag 10. In M. Rohs, I. Schüßler, H. Müller u. a. (Hrsg.), *Pädagogische Perspektiven auf Transformationsprozesse* (S. 107–123). wbv.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. Vol. 57. No. 1., 1–22.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*. Vol. 15. No. 2, 4–14.

Strauch, A., Lencer, S., Bosche, B., Gladkova, V., Schneider, M. & Trevino-Eberhard, Diana: *GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar. Das GRETA-Kompetenzmodell*. Bonn 2019. <http://www.die-bonn.de/id/37005>

Wilbers, K. (2023). Das DQR-Niveau 5 in Deutschland bzw. die erste Fortbildungsstufe der höherqualifizierenden Berufsbildung „Berufsspezialist/in“: Konturen, aber noch viele lose Ende. In K. Wilbers (Hrsg.), *Die erste Fortbildungsstufe "Geprüfte/r Berufsspezialist/in" der höherqualifizierenden Berufsbildung. Die Gestaltung von Fortbildungen auf dem DQR-Niveau 5 im Innovationswettbewerb InnoVET* (S. 11–46). epubli GmbH.

Wolff, F. (2023). *Kompetenzanforderungen an das betriebliche Ausbildungspersonal. Am Beispiel des digitalen Wandels zu Industrie 4.0*. wbv.

Zitieren des Beitrags (21.05.2026)

Pohl, M., Roge, M., Petzold-Rudolph, K. & Kuhlee, D. (2026). Professionalisierungsbedarfe des beruflichen Bildungspersonals bei höherqualifizierenden beruflichen Bildungsformaten: ausgewählte Befunde im Kontext der InnoVET-Programminitiative am Beispiel der personenbezogen-pflegenden beruflichen Domäne. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 49, 1–24. https://www.bwpat.de/ausgabe49/pohl_etal_bwpat49.pdf

Die Autorinnen



Dr. MARION POHL

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg,

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik

Anschrift: Universitätsplatz 2, 39106 Magdeburg

marion.pohl@ovgu.de

<https://www.wp.ovgu.de/Unser+Team/Wissenschaftliche+MitarbeiterInnen/Dr.+Marion+Pohl-p-1426.html>



MADITA ROGE, M.A.

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg,
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Universitätsplatz 2, 39106 Magdeburg

madita.roge@ovgu.de

[Homepage](#)



Dr. KATHRIN PETZOLD-RUDOLPH

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg,
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Universitätsplatz 2, 39106 Magdeburg

kathrin.petzold-rudolph@ovgu.de

[Homepage](#)



Prof. Dr. DINA KUHLEE

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg,
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Universitätsplatz 2, 39106 Magdeburg

dina.kuhlee@ovgu.de

<https://www.wp.ovgu.de/Unser+Team.html>