

Uwe Elsholz | Stefan Klusemann | Pia Rutkowski | Julia Schütz

Doing KI: Zur Veränderung von Rollen und Aufgaben des betrieblichen Bildungspersonals



Impressum

Diese Publikation ist ein Beitrag aus:

Ertl, Hubert; Baum, Myriam; Padur, Torben; Schlieker, Mortimer;
Rödel, Bodo (Hrsg.): KI in der beruflichen Bildung – wie können
wir die Zukunft gestalten? Bonn 2026. URL: [https://www.bibb.de/
dienst/publikationen/de/20993](https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/20993). DOI: [https://doi.org/10.66390/
LDIA3146](https://doi.org/10.66390/LDIA3146)

Herausgeber:

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

Publikationsmanagement:

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

Herstellung und Vertrieb:

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

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

Lizenzierung:

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

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



Doing KI: Zur Veränderung von Rollen und Aufgaben des betrieblichen Bildungspersonals

1 Hintergrund und Fragestellung

Die digitale Transformation stellt für die Arbeitswelt eine gewichtige Herausforderung dar, die sich durch den Einsatz generativer Künstlicher Intelligenz (KI), insbesondere in Form von Large Language Models (LLMs), weiter dynamisiert hat.¹ Vor diesem Hintergrund finden sich auf der einen Seite Szenarien für eine Arbeitswelt mit deutlich weniger Beschäftigten (vgl. BRYNJOLFSSON/CHANDAR/CHEN 2024). Auf der anderen Seite gibt es auch Warnungen vor einer Überschätzung der produktivitätssteigernden Wirkungen des Einsatzes von KI (beispielsweise von Wirtschaftsnobelpreisträger ACEMOĞLU 2024). Im Unterschied zu vorherigen Modernisierungswellen im Zuge der Automatisierung besteht die Annahme, dass durch die Verbreitung von KI nicht vorrangig Tätigkeiten auf geringerem oder mittlerem Qualifikationsniveaus bedroht scheinen, sondern vor allem Expertentätigkeiten weniger werden (vgl. ZIKA u. a. 2025, S. 34). Betriebliches Bildungspersonal verfügt in der Regel über einen solchen ausgeprägten Expertenstatus, der auf spezialisiertem Fach- und Erfahrungswissen basiert. Es stellt sich somit aus berufspädagogischer Sicht auch die Frage nach der Zukunft des betrieblichen Bildungspersonals, die einen Ausgangspunkt dieses Beitrags bildet.

Argumentativ wird dabei an das Projekt „Lernen und Arbeiten in der digitalen Transformation im Bildungssektor. New Work und New Learning von Beschäftigten in Beruflicher Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung (LAdiB)“ angeschlossen. Die Zielsetzung des LAdiB-Projekts bestand darin, Veränderungen des Arbeitens und Lernens des Bildungspersonals in den genannten Bildungsbereichen vor dem Hintergrund der Digitalisierung zu untersuchen und in einer professionstheoretischen Auseinandersetzung reflexiv auszuleuchten (vgl. ELSHOLZ/KLUSEMANN/SCHÜTZ 2025). Dieser Beitrag geht über die Projektergebnisse hinaus, indem er sich zum einen spezifisch dem **betrieblichen Bildungspersonal** widmet und zum anderen die **Folgen der Nutzung von KI** fokussiert. Unter betrieblichem Bildungspersonal werden dabei Beschäftigte verstanden, „die mit Prozessen der betrieblichen Aus- und Weiterbildung sowie mit der Kompetenzentwicklung von Beschäftigten in Unternehmen betraut sind bzw. dazu einen organisatorischen Beitrag leisten“ (MEYER 2008, S. 1). Im Mittelpunkt steht die Frage, wie sich durch KI die Aufgaben, die Rollen und die Professionalität der Beschäftigten in der betrieblichen Bildung verändern. Hierfür wurden in Anlehnung an das im genannten LAdiB-Projekt erprobte Vorgehen drei Gruppendiskussionen geführt, deren erste Ergebnisse hier berichtet werden und deren Auswertung noch nicht vollständig abgeschlossen ist (Abschnitt 2). Die bisherigen Befunde und deren Interpretation stellen den Kern dieses Beitrags dar (Abschnitt 3), bevor abschließend eine Verortung der Ergebnisse und ein

1 Im Folgenden wird der Begriff KI vereinfachend für diese Form generativer Künstlicher Intelligenz verwendet.

Ausblick erfolgen (Abschnitt 4). Dabei lassen sich Hinweise darauf erkennen, welche Verschiebungen sich in den Aufgaben und der Rolle des betrieblichen Bildungspersonals durch den Einsatz von KI abzeichnen. Wie im Titel „Doing KI“ angedeutet, sind diese Verschiebungen und die Relevanz von KI in der beruflichen Praxis sozial konstituiert; sie sind das Ergebnis sozialer Prozesse, in denen KI – vielfach im Modus des Ausprobierens – als bedeutsam angesehen und in die Arbeitspraxis integriert wird.

2 Empirische Basis

Um der Frage nachzugehen, wie sich Aufgaben, Rollen und Professionalität mit und durch KI verändern, wurden im Herbst 2025 drei Gruppendiskussionen (Aufnahmedauer: 70 bis 90 Minuten) mit jeweils drei Personen durchgeführt. Auszüge werden im Ergebnisteil mit GD01, GD02 bzw. GD03 (GD = Gruppendiskussion) und Zeitmarkern gekennzeichnet. Die Befragten sind mehrheitlich im industriellen Sektor in mittelständischen Unternehmen, einige aber auch im Dienstleistungsbereich tätig. Sie sind in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern aktiv, die die Planung, Gestaltung und Realisierung betrieblicher Aus- und Weiterbildung umfassen. Die berichteten Erfahrungen basieren auf unterschiedlichen professionellen Rollen sowie operativen Ebenen, was durchaus typisch für diese Gruppe ist (vgl. KRAUSE u. a. 2024, S. 11). So lassen sich zwar universelle Aufgaben und Handlungsformen betrieblicher Bildungsarbeit beschreiben, doch unterliegen diese betriebspezifischen Aushandlungsprozessen und sind insofern immer organisationsspezifisch geformt (vgl. SCHWARZ 2025).

Bei den Gruppendiskussionen handelt es sich um Ad-hoc-Gruppen, die nicht auf bestehenden Teamstrukturen basieren (vgl. LAMNEK 2005). Diese Konstellation ermöglicht es, unterschiedliche organisationale Kontexte und Praxiserfahrungen zusammenzubringen und damit ein breiteres Spektrum an Perspektiven zu erfassen. Die geteilte Erfahrungsbasis ermöglicht selbstläufige Diskurse über professionelle Herausforderungen und Rollenverschiebungen.

Der Eingangsstimulus der Gruppendiskussion forderte die Teilnehmenden bewusst offen und ohne nähere Eingrenzungen auf, eigene Erlebnisse mit KI in der beruflichen Praxis zu schildern. Dabei wurde auf eine Definition von KI verzichtet, um Darstellungen zur Nutzung von KI im beruflichen Handeln zu evozieren, die durch die Relevanzstrukturen der Diskutantinnen und Diskutanten geprägt sind. Daran anschließend wurden Veränderungen in den beruflichen Aufgaben, der Rolle und der eigenen Professionalität fokussiert. Mithilfe verschiedener Impulse wurden die Teilnehmenden beispielsweise aufgefordert zu reflektieren, was ihre professionelle Rolle ausmacht und inwiefern sich diese mit oder durch KI verändert. Im Kontext der Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle wurde zudem adressiert, inwiefern KI das Verhältnis zu Lernenden, Kolleginnen bzw. Kollegen und externen Partnerinnen bzw. Partnern verändert. Abschließend wurde nach erforderlichen Kompetenzen gefragt, insbesondere jenseits technischer oder medialer Fähigkeiten. Eine offene Formulierung der Impulse sollte Raum für selbstläufige Diskurse schaffen und es den Teilnehmenden ermöglichen, eigene Relevanzsetzungen vorzunehmen.

Die Auswertung des Datenmaterials erfolgt in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ, ist aber noch nicht abgeschlossen. Für den vorliegenden Beitrag wird

auf die „initiiierende Textarbeit“ (KUCKARTZ 2018, S. 56) zurückgegriffen, deren Ziel darin besteht, „zunächst ein erstes Gesamtverständnis“ für die Daten „auf Basis der Forschungsfrage(n)“ zu gewinnen und zentrale Begriffe, Abschnitte und darin enthaltene Argumentationslinien zu markieren und in einem ersten hermeneutischen Zugang zu analysieren (vgl. KUCKARTZ 2018, S. 56–57). Die den Leitfaden strukturierenden Themen (Nutzung von KI im beruflichen Handeln; Veränderungen der Aufgaben, Rolle und Professionalität) wurden dabei als orientierende Kategorien für diese erste Analyse der Gruppendiskussionen genutzt.

3 Ergebnisse

Im ersten Schritt wird aufgezeigt, in welchem Maße sich die Relevanz der KI-Nutzung im beruflichen Handeln widerspiegelt (Abschnitt 3.1). Die Befunde beziehen sich durchgängig auf generative KI in Form von LLMs, da die Teilnehmenden in den Gruppendiskussionen ausschließlich auf diese rekurrierten. Im zweiten Schritt wird eruiert, wie sich Rolle, Aufgaben und Professionalität mit und durch KI verändern (Abschnitt 3.2). Die Verhältnisbestimmung von Expertise und KI wird dabei ebenfalls aufgegriffen sowie die Frage, welche Hoffnungen und Zuschreibungen an KI artikuliert werden.

3.1 KI-Nutzung im beruflichen Handeln

Die ersten Auswertungsschritte zeigen, dass KI durch das Bildungspersonal auf unterschiedliche Weise im Arbeitsalltag eingesetzt wird. Besonders hervorgehoben wird in den Gruppendiskussionen, dass KI für die eigene Arbeitserleichterung genutzt wird. Sie wird dabei als Instrument wahrgenommen, das die Planung und Gestaltung von Bildungsangeboten unterstützen kann – wobei KI sowohl als Mittel zur Zeitersparnis als auch als Inspirationsquelle fungiert. Berichtet werden die Verwendung etwa in der Vorbereitung von Workshops, bei der Ausgestaltung von Schulungsunterlagen und Materialien oder zur Inspiration für didaktische Formate. Der KI-Einsatz, so die Teilnehmenden, ermögliche es, „wirklich schnell auf eine gute Lösung zu kommen“ und zugleich „die eigene Perspektive zu verändern“ (GD03_00:08:28). Illustrierend wird darauf verwiesen, dass KI dabei unterstützen kann, Materialien unter Berücksichtigung heterogener Lernvoraussetzungen adressatengerecht zu konzipieren und sprachlich zu differenzieren. Dazu gehöre es auch, Inhalte an das spezifische „Wording“ unterschiedlicher Zielgruppen anzupassen (GD01_00:19:07).

Zudem beschreiben die Teilnehmenden KI als Unterstützungsinstrument in der Vorbereitung von Beratungs- und Entwicklungsgesprächen. KI wird genutzt, um Gesprächssituationen vorab zu strukturieren, mögliche Gesprächsverläufe zu erproben und die eigene Beratungspraxis reflexiv zu unterstützen. Eine Befragte schildert, dass sie beeindruckt gewesen sei, als ihr gezeigt wurde, „wie man zum Beispiel ein Mitarbeitergespräch damit trainieren kann“, indem Fragen gestellt und Gesprächssituationen realitätsnah simuliert wurden (GD03_00:14:37).

Die hier beschriebene pragmatische Nutzung von KI durch die Teilnehmenden erweist sich als weitgehend selbstorganisiert und erfolgt überwiegend im Modus des „Learning by Doing“. Von formalisierten Schulungen oder institutionalisierten Qualifizierungsangeboten zur KI-Nutzung wird nicht berichtet; der KI-Einsatz wird vielmehr als experimentelles Aus-

probieren im beruflichen Alltag charakterisiert. Die Diskussionsteilnehmenden betonen eine bislang unzureichende organisationale Rahmung der KI-Nutzung: Unternehmensinterne Regelungen, Unterstützungsstrukturen und Orientierungsangebote werden vielfach erst etabliert, während die Technologie bereits im Einsatz ist.

Die bis hierhin beschriebenen Handlungs- und Nutzungsweisen von KI sowie die damit verbundenen Erwartungen verweisen nicht nur auf Veränderungen im beruflichen Arbeitshandeln, sondern wirken sich auch auf Aufgaben(verständnis), Rolle und Professionalität des Bildungspersonals aus.

3.2 Veränderte Aufgaben, Rolle und Professionalität im Kontext von KI

Die Verfügbarkeit von KI-Anwendungen im beruflichen Alltag verändert neben den Arbeitsprozessen auch die Anforderungen und damit die Aufgaben sowie die eigene Rolle und Professionalität. Die folgenden Ausführungen analysieren zunächst neu entstehende Erwartungen und Dynamiken, um anschließend darzustellen, dass sich die professionellen Kernaufgaben mit und durch KI nicht verändern, wohl aber deren inhaltliche Schwerpunkte ebenso wie die Rolle und Professionalität im Arbeitsbündnis mit Auszubildenden und Mitarbeitenden. Abschließend wird skizziert, welche Hoffnungen und Ambivalenzen das Bildungspersonal diesbezüglich beschreibt.

Tendenzen zur verpflichtenden Nutzung

Zunächst ist festzuhalten, dass die Verfügbarkeit von KI nicht nur positiv im Sinne eines Instruments zur Arbeitserleichterung, sondern auch als Auslöser eines spezifischen Optimierungsdrucks erlebt wird. Dies kommt im folgenden Zitat zum Ausdruck:

„[D]as ist schon fast auch ein sozialer Druck, der irgendwie vom Unternehmen, ein Druck, der auf einen zukommt, der eigene Druck, den man da spürt. Also ich habe den eigenen Anspruch. Jetzt haben wir die KI, die muss ich doch optimal nutzen. Also dieser Optimierungszwang, der kommt hier auch, den hat man, spürt man selber.“ (GD02_00:17:18)

Die Teilnehmende berichtet von einem Erwartungs- und Effizienzdruck, der mit der Nutzung von KI verbunden ist und der zunächst als „sozialer Druck, der irgendwie vom Unternehmen“ kommt, beschrieben wird. Zugleich wird ein Optimierungsdruck aber auch als „eigener Druck“ gespürt. Sie formuliert: „Jetzt haben wir die KI, die muss ich doch optimal nutzen“. Die Person benennt einen „Optimierungszwang“, wobei die Grenze zwischen Anforderungen seitens des Unternehmens und selbstauferlegten Ansprüchen verschwimmt. Eine andere Befragte formuliert in diesem Zusammenhang, man werde „wahrscheinlich keine andere Wahl haben, als auch die KI maximal zu nutzen“, da „dieser Effizienzdruck auf uns einfach lastet“ und erwartet wird, „dass wir schnell sind und dass wir uns jetzt nicht aufhalten“ (GD02_01:10:34).

Darüber hinaus entsteht aus Sicht der Diskussionsteilnehmenden eine weitere Form von Druck aus dem veränderten Nutzungsverhalten von Auszubildenden und Mitarbeitenden. Dieser resultiert aus der Nutzungspraxis der Mitarbeitenden selbst, die KI-generierte Inhalte in Beratungs- und Klärungssituationen einbringen. Eine Teilnehmende schildert, sie werde

„konfrontiert mit einer Meinung, die man in der KI gelesen hat“ und mit der Mitarbeitende „voller Überzeugung“ ins Gespräch gingen, sodass zunächst erläutert werden müsse, „dass diese Informationen [...] nicht stimmen“ (GD02_00:57:47). Dadurch entstehen für das betriebliche Bildungspersonal zusätzliche Anforderungen an die Einordnung, Bewertung und reflexive Vermittlung KI-generierter Aussagen.

Veränderungen von Rolle und Professionalität

Bemerkenswert ist, dass innerhalb der Gruppendiskussionen keine Sorge geäußert wird, dass das eigene Expertenwissen und -können und damit auch die eigene Position im Unternehmen gefährdet sei. Vielmehr wird geschildert, dass die Aufgabe, Auszubildende und Mitarbeitende zu begleiten, auch in Zukunft zentral bleibe – und dass diese Begleitung Empathie, situative Urteilsfähigkeit und die Fähigkeit zu inspirieren erfordere. Zudem werden Vertrauen und die Förderung von Zugehörigkeitsgefühl und sozialer Kompetenzen als zentrale Aufgaben beschrieben, die nicht von einer KI übernommen werden könnten. Eine Teilnehmende betont die besondere Bedeutung von Vertrauen im personalbezogenen Handeln, da hier häufig sensible und persönliche Themen verhandelt werden: „Ich glaube, gerade auch Vertrauen, gerade im Personalwesen ist die Vertrauensebene [...] super wichtig“, und hebt hervor, dass diese Dimension auch künftig den zentralen Beitrag ihrer eigenen professionellen Tätigkeit ausmache, da es „gerade in diesen Funktionen [...] immer noch auch enorm wichtig“ sei (GD03_00:24:29).

Auch Überzeugungsarbeit – Mitarbeitende und Auszubildende dazu zu bringen, neue Wege mitzugehen, Veränderungen zu akzeptieren und aktiv mitzutragen – wird als bleibende und genuin menschliche Aufgabe markiert, die nicht delegierbar sei. Dies wird durch die Aussage einer Teilnehmenden deutlich, die darauf verweist, dass sie immer an einen Punkt kommt, an welchem „man dann doch noch den Menschen braucht, auch mit seiner Empathie, der dann hilft, die richtigen Schritte zu gehen“ (GD02_00:52:15).

Als ebenso bedeutsam wird die Fähigkeit beschrieben, individuelle Anliegen und Probleme situativ zu erfassen und fachliches Wissen kontextbezogen auszugestalten. Eine Diskutantin verdeutlicht dies anhand der Verbindung von individueller Anfrage, fachlicher Expertise und situativer Anpassung:

„[A]lso der individuelle Service [...] also mir formuliert jemand etwas, was er möchte, dann kommt meine Fachexpertise dazu und dann baue ich das konkret auf die individuelle Situation. Und dieses Aushandeln, dieses Verhandeln, das ist das tatsächlich, wo ich mich noch sehr vor einer KI zurzeit sehe“ (GD02_00:45:40).

Damit wird deutlich, dass insbesondere die individuelle Ausgestaltung von Bildungsangeboten und das dafür notwendige Aushandeln von Erwartungen und Vorgehensweisen weiterhin als zentraler Bestandteil professionellen Handelns des Bildungspersonals gesehen wird. Gleiches gilt für die grundlegende Anforderung, Prozesse zu erfassen sowie Probleme und neue Beratungsbedarfe zu identifizieren.

Inhaltlich verschieben sich die Beratungsthemen in Richtung Arbeitsbewältigung und mentaler Gesundheit: Zeitmanagement, Selbstorganisation und Stressbewältigung gewin-

nen an Relevanz, da – so die Beobachtung der DiskutantIn – Mitarbeitende zunehmend „gestresst“ und „ausgebrannt“ sind (GD01_01:12:52). Neue Formate wie „Ersthelfer für mentale Gesundheit“ (GD03_00:50:46) reagieren auf diese Entwicklung. Das Bildungspersonal wird damit zum Akteur in der Bearbeitung der sozialen Folgen digitaler Transformation – New Work wird zum pädagogischen Thema.

Im Ausbildungsbereich zeigen sich Begleitprozesse unter veränderten Bedingungen. Hier nehmen die Teilnehmenden sowohl die Erweiterung der inhaltlichen Verantwortlichkeiten als auch die relationale Ausgestaltung der Ausbildungsbegleitung – mithin die Rolle des Bildungspersonals – in den Blick.

KI ermögliche es Auszubildenden, eigenständiger zu lernen und sich Wissen anzueignen. Daraus ergebe sich für das Bildungspersonal die An- und Herausforderung, Auszubildende „bei ihrem Bildungsprozess mit KI“ zu begleiten (GD01_00:48:56), Lernprozesse mit KI zu moderieren und den reflektierten Umgang mit KI-generierten Inhalten anzuleiten. Diese inhaltliche Aufgabenerweiterung lässt sich professionstheoretisch als Ausweitung des Mandats interpretieren: Das gesellschaftlich zugeschriebene und selbst beanspruchte Aufgabenspektrum (vgl. NITTEL 2000) erweitert sich um die Dimension der KI-bezogenen Lernbegleitung. Einzelne Befragte beschreiben eine verstärkte pädagogische Verantwortung gegenüber Auszubildenden und das Bedürfnis, „noch ein bisschen mehr mitgeben“ zu wollen (GD03_00:30:01). Insgesamt deutet dies auf ein erweitertes professionelles Selbstverständnis hin, in dem Bildungspersonal neben der fachlichen Vermittlung verstärkt prozessuale, reflexive und metakognitive Aspekte des Lernens mit KI verantwortet.

Neben diesen erweiterten Inhalten verändern sich mit KI auch die Anforderungen an das situative professionelle Handeln (vgl. HELSPER 2021). Die Teilnehmenden schildern Situationen, in denen Auszubildende KI-generiertes Wissen einbringen, das auch das Bildungspersonal inhaltlich überfordern kann – weil es neue Perspektiven aufwirft oder weil es erst gemeinsam geprüft werden muss. Diese Konstellation fordert aus Sicht des Bildungspersonals eine spezifische Form des pädagogischen Handelns: Das Bildungspersonal kann nicht allein in einer Rolle agieren, die gesichertes Wissen vermittelt. Vielmehr beschreiben die Teilnehmenden die Notwendigkeit, in pädagogischen Interaktionen Unsicherheiten offen zu thematisieren und eigene Wissensgrenzen transparent zu machen. Dies verweist auf ein Rollenverständnis, in dem Unsicherheit nicht als Defizit, sondern als legitimer Ausgangspunkt gemeinsamer Reflexion und Einordnung KI-generierter Inhalte verstanden wird. Professionstheoretisch zeigt sich: Das Bildungspersonal ist situativ gefordert, mit eigenen Unsicherheiten umzugehen und sich auf gemeinsame Suchprozesse mit Auszubildenden einzulassen. Die professionelle Herausforderung besteht darin, situativ und dialogisch zu reagieren.

Hoffnungen und Ambivalenzen mit Blick auf KI

Zentrales Thema in den Gruppendiskussionen ist die geäußerte Hoffnung, dass KI Entlastung in Routineaufgaben und im Wissensmanagement schaffe, etwa bei der Beantwortung einfacher Fragen oder bei administrativen Tätigkeiten. Dazu gehöre, „dass ganz viele Fragen, die wir jetzt tagtäglich noch am Telefon bekommen“, mit einer internen KI-Lösung zukünftig selbstständig beantwortet werden können. Aktuell koste die Bearbeitung dieser Aufgaben „sehr viel Zeit“; die Hoffnung sei, dass es mit KI erreichbar werde, dass Mitarbeiten-

de sich so „einfach mal selbst helfen können und selbst mal eine Frage eingeben können“ (GD03_00:16:38). Diese Entlastung würde, so die Erwartung, mehr Zeit für den professionellen Kern schaffen: konzeptionelle Arbeit, individuelle Beratung, pädagogische Gestaltung. KI wird in dieser Perspektive als Werkzeug gesehen, das spezifische Aufgaben übernimmt und damit die eigene Professionalität stärkt. Besonders prägnant kommt diese Hoffnung im folgenden Zitat zum Ausdruck:

„Das heißt, ich habe viel mehr Zeit für konzeptionelle Tätigkeiten, da wo die KI halt noch nicht so gut ist, weil das einfach dann auch mit Expertise, Erfahrung und Geschmack natürlich auch zu tun hat. Aber überwiegend Effizienzgewinne [...] ich kann mehr für Konzeption dann reinpacken und mich mehr inhaltlich mit den Sachen beschäftigen, weil ich dann für andere Dinge nicht ganz so viel Zeit brauche“ (GD01_00:20:27).

Beachtenswert ist die in dem Zitat enthaltene Hierarchisierung innerhalb des eigenen Arbeitsfeldes: „[K]onzeptionelle Tätigkeiten“ werden gegenüber anderen, nicht näher benannten Aufgaben als höherwertig positioniert. Die Formulierung „da wo die KI halt noch nicht so gut ist“ markiert konzeptionelle Arbeit als Expertentätigkeit bzw. Bereich, der sich einer technologischen Substituierung entzieht. Diese Grenzziehung erfolgt nicht defensiv, die Person beansprucht vielmehr für sich einen Kompetenzbereich, der durch „Expertise, Erfahrung und Geschmack“ gekennzeichnet ist. Die Verwendung der ersten Person Singular („ich habe“, „ich kann“) verweist auf eine aktive Gestaltungsperspektive. Der Datenauszug dokumentiert dabei die Wahrnehmung, dass professionelles Handeln und Autonomie durch den KI-Einsatz nicht gefährdet, sondern potenziell sogar gestärkt werden.

Allerdings finden sich auch skeptische Auseinandersetzungen mit diesem Szenario: Es bleibt offen, ob KI tatsächlich Entlastung bringt oder ob sie vielmehr neue Aufgaben generiert – etwa durch die notwendige Begleitung im Umgang mit KI, durch eine notwendige Qualitätssicherung KI-generierter Inhalte oder durch die reflexive Auseinandersetzung mit den Implikationen von KI. Eine Diskussionsteilnehmende bringt diese Spannung pointiert zum Ausdruck, indem sie betont, dass die durch KI eingesparte Zeit bei der zielgruppenspezifischen Materialerstellung „in der Vermittlung, wie nutze ich KI eigentlich vernünftig“, wieder kompensiert werde, sodass „die Zeitersparnis von den Arbeitsblättern hinfällig“ sei, und sie mache „auf jeden Fall mehr, als man früher gemacht hat“, da das Themenfeld insgesamt größer geworden sei und sich die mit KI verbundenen Anforderungen im pädagogischen Alltag inhaltlich sowie in der Vermittlung deutlich ausgeweitet haben (GD01_00:31:28). Hier spiegelt sich die erwähnte Skepsis bezüglich großer Produktivitätsgewinne durch den Einsatz von KI.

4 Diskussion

Die Teilnehmenden sehen sich im Gegensatz zu einigen Szenarien über den Einsatz von KI nicht durch das Aufkommen oder den Einsatz von KI in ihren Positionen bedroht. Deutlich werden aber Erweiterungen und Verschiebungen der Aufgaben und zum Teil auch der Rollen. Dazu gehören neben der KI-bezogenen Lernbegleitung von Auszubildenden u. a. die Beratung und ggf. Weiterbildung von Mitarbeitenden hinsichtlich einer reflexiven Auseinandersetzung mit Bias sowie Grenzen und Risiken des Einsatzes von KI-Tools. Daneben scheinen Themen

wie Zeitmanagement und mentale Gesundheit weiter an Gewicht zu gewinnen. Dies markiert eine Herausforderung: Das Bildungspersonal übernimmt erweiterte Verantwortung, ohne dass entsprechende Ressourcen oder Zeitkontingente bereitgestellt werden.

Während sich die Aufgaben – so schildern es die Teilnehmenden – verändern, bleibt der Kern der eigenen professionellen Tätigkeit bislang unberührt. Die von SCHWARZ (2025) herausgearbeiteten Kernaufgaben des Bildungspersonals in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, die insbesondere im Beraten und Begleiten sowie dem Konzeptionieren und Kuratieren gesehen werden, stehen damit nicht grundsätzlich infrage.

KI wird bislang von den Befragten überwiegend experimentell oder „spielerisch“ genutzt. Die Teilnehmenden eignen sich Kompetenzen „selbstorganisiert“, „im beruflichen Alltag“ und durch „praktische Nutzung“ an. Kollektive Austauschprozesse werden nicht berichtet – vielmehr dokumentiert sich gerade in der Teilnahme an den Gruppendiskussionen die Suche nach Austausch. Auffallend ist, dass der in anderen Studien für den Digitalisierungskontext hervorgehobene Bedeutungsgewinn kollektiven Lernens und des Erfahrungsaustauschs als tragendes Element individueller Professionalisierung (vgl. ELSHOLZ/KLUSEMANN/SCHÜTZ 2025, S. 75ff.) für den Bereich KI nicht betont wird. In den Daten dokumentiert sich vielmehr eine Form der pragmatischen Professionalisierung (vgl. SCHÜTZ 2024), die durch situative Anpassungsfähigkeit, experimentelles Lernen und bedarfsorientierte Wissensaneignung gekennzeichnet ist.

Deutlich wird mit Bezug auf den Titel damit: Es ist ein „Doing KI“ im doppelten Sinne. Die Nutzung erfolgt arbeitsintegriert, im Modus individuellen Ausprobierens. Und zugleich: Die Herstellung der Relevanz von KI für Aufgaben, Rolle und Professionalität ist sozial konstituiert. Die Praktikerinnen und Praktiker erscheinen im Sinne des Symbolischen Interaktionismus als Gestaltende (vgl. STRÜBING 1997, S. 369), die Druck ausgesetzt sind – wie organisationalen Erwartungen und Optimierungszwang – und zugleich aktiv verhandeln, wie sie KI für ihre Arbeit nutzen können oder sollten.

Als Fazit können wir festhalten: An „**Doing KI**“ führt kein Weg vorbei! Die Professionalität betrieblichen Bildungspersonals muss sich in aktiver Auseinandersetzung mit der Nutzung von KI weiterentwickeln – und zwar sowohl mit der eigenen Verwendung von KI als auch mit ihrer Nutzung durch Auszubildende und andere Beschäftigte. Offen bleibt, ob und inwiefern hier die Orientierung an einem bestimmten Kompetenzmodell (beispielsweise UNESCO 2024) hilfreich sein kann. Ebenso ist zu prüfen, inwiefern Weiterbildungsangebote zur Förderung der „Medien- und IT-Kompetenz für Ausbildungspersonal“ (HÄRTEL/DEININGER/BERG 2025) zielführend adaptiert werden können oder ob eher Austauschräume geschaffen werden sollten, um die individuelle Professionalisierung stärker zu unterstützen.

Die skizzierten Überlegungen können Ausgangspunkt für weitergehende Untersuchungen sein. Das empirische Vorgehen dieser Studie war explorativ angelegt und basiert auf einem kleinen, branchenübergreifenden Sample von Akteurinnen und Akteuren, die sich noch am Beginn der Auseinandersetzung mit LLMs befinden. Im Fokus standen ihre subjektiven Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsstrukturen im Kontext generativer KI. Dies ermöglichte erste Einblicke und eröffnet weiterführende Forschungsfragen zu zukünftigen Professionalisierungsprozessen sowie zu strukturellen Veränderungen betrieblicher Bildung. Ob und inwiefern sich die Veränderungen durch KI in größeren Unternehmen stärker auch

quantitativ auf das Bildungspersonal auswirken oder Entwicklungen wie Agentic AI zu noch tiefgreifenderen Veränderungen führen, bleibt ebenso reflexiv zu begleiten.

Literatur

- ACEMOĞLU, Daron: The Simple Macroeconomics of AI. NBER Working Paper No. 32487. Cambridge, MA 2024. URL: <https://www.nber.org/papers/w32487> (Stand: 15.01.2026)
- BRYNJOLFSSON, Erik; CHANDAR, Bharat; CHEN, Ruyu: Canaries in the Coal Mine? Six Facts about the Recent Employment Effects of AI. Stanford 2025. URL: <https://digitaleconomy.stanford.edu/publications/canaries-in-the-coal-mine> (Stand: 15.01.2026)
- ELSHOLZ, Uwe; KLUSEMAN, Stefan; SCHÜTZ, Julia: Auf der Suche!? New Work und New Learning im Bildungsbereich. Bielefeld 2025
- MEYER, Rita: Professionalisierung als Konzept zur Qualitätssicherung – Perspektiven für das Berufsbildungspersonal und -forschung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 4 (Hochschultage Berufliche Bildung 2008) (2008). URL: https://www.bwpat.de/ht2008/ws25/meyer_ws25-ht2008_spezial4.pdf (Stand: 20.04.2026)
- NITTEL, Dieter: Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2000
- HÄRTEL, Michael; DEININGER, Natalie; BERG, Maria: Und täglich grüßt das Murmeltier – Förderung von Medien- und IT-Kompetenz im Spannungsfeld von Forschung und Praxis. In: RÖDEL, Bodo; ERTL, Hubert; LIEBSCHER, Sandra (Hrsg.): Berufsbildungsforschung: Rezeption – Translation – Transfer. Bonn 2025, S. 297–310. URL: <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0035-1138-3> (Stand: 24.02.2026)
- HELSPER, Werner: Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen 2021
- KRAUSE, Ina; BOHLINGER, Sandra; DIENEL, Juliana; KRESSE, Luisa; NIETHAMMER, Manuela: Editorial: Betriebliches Aus- und Weiterbildungspersonal im Fokus der Berufsbildungsforschung. Eine thematische Einführung. In: BOHLINGER, Sandra; KRAUSE, Ina; DIENEL, Juliana; KRESSE, Luisa; NIETHAMMER, Manuela (Hrsg.): Betriebliches Aus- und Weiterbildungspersonal im Fokus der Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2024, S. 11–18. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pe-docs-329393> (Stand: 26.02.2026)
- KUCKARTZ, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl. Weinheim, Basel 2018
- LAMNEK, Siegfried: Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. 2. Aufl. Weinheim 2005
- SCHWARZ, Martin: Betriebliches Weiterbildungspersonal aus der Perspektive pädagogischer Berufsgruppenforschung. Eine empirische Analyse der Aufgabenspezifika. In: Education Permanente EP: Schweizerische Fachzeitschrift für Weiterbildung (2025) 1, S. 57–71. URL: https://www.ep-web.ch/fileadmin/user_upload/05d_Schwarz_D.pdf (Stand: 15.01.2026)
- SCHÜTZ, Julia: Zur Professionalisierung und dem pädagogischen Handeln in der Erwachsenenbildung. In: SCHÜTZ, Julia; ELSHOLZ, Uwe (Hrsg.): Perspektiven auf Professionalisierung in Beruflicher Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung. Bielefeld 2024, S. 81–100
- STRÜBING, Jörg: Symbolischer Interaktionismus Revisited: Konzepte für die Wissenschafts- und Technikforschung. In: Zeitschrift für Soziologie 26 (1997) 5, S. 368–386

UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (Hrsg.): AI competency framework for teachers. Paris 2024. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104> (Stand: 15.01.2026)

ZIKA, Gerd; HASSEMER, Theresa-Marie; HUMMEL, Markus; KREBS, Bennet; MAIER, Tobias; MÖNNIG, Anke; SCHNEEMANN, Christian; Weber, ENZO; ZENK, Johanna: Künstliche Intelligenz: Potenzielle Effekte für den deutschen Arbeitsmarkt. IAB-Forschungsbericht 23/2025. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nürnberg 2025. URL: <https://doku.iab.de/forschungsbericht/2025/fb2325.pdf> (Stand: 15.01.2026)

Die Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Uwe Elsholz

FernUniversität in Hagen; Lehrgebiet Lebenslanges Lernen

uwe.elsholz@fernuni-hagen.de

 <https://orcid.org/0000-0003-0732-5847>

Uwe Elsholz leitet das Lehrgebiet Lebenslanges Lernen an der FernUniversität in Hagen. Er forscht u. a. zum Wandel der Arbeitswelt, dem Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung sowie dem Einsatz digitaler Medien in der beruflich-betrieblichen Bildung.

Dr. Stefan Klusemann

FernUniversität in Hagen; Lehrgebiet Empirische Bildungsforschung

stefan.klusemann@fernuni-hagen.de

Stefan Klusemann ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Lehrgebiet Empirische Bildungsforschung. Er forscht u. a. zu Professionalität und Professionalisierung pädagogisch Tätiger und zu Organisations- und Qualitätsentwicklung.

Pia Rutkowski

FernUniversität in Hagen; Lehrgebiet Lebenslanges Lernen

pia.rutkowski@fernuni-hagen.de

Pia Rutkowski ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Lehrgebiet Lebenslanges Lernen. Sie arbeitet zu Themen wie dem Einsatz sowie der partizipativen Ausgestaltung Künstlicher Intelligenz in der betrieblichen Bildung.

Prof. Dr. Julia Schütz

FernUniversität in Hagen; Lehrgebiet Empirische Bildungsforschung

julia.schuetz@fernuni-hagen.de

 <https://orcid.org/0009-0007-6186-3669>

Julia Schütz leitet das Lehrgebiet Empirische Bildungsforschung und ist Sprecherin des Zentrums für pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung (ZeBO) an der FernUniversität in Hagen. Sie forscht u. a. zur Professionalität und Professionalisierung pädagogisch Tätiger.