

## „Zaubern“ lernen – Welche pädagogischen Inhalte umfassen sogenannte Trainerausbildungen?

Susanne Wißhak · Sabine Hochholdinger

Online publiziert: 10. März 2015

© The Author(s) 2015. Dieser Artikel ist auf Springerlink.com mit Open Access verfügbar.

**Zusammenfassung** Obwohl davon auszugehen ist, dass Lehrende in der betrieblichen Weiterbildung wichtig für den Trainingserfolg sind, ist die Qualifizierung von Trainerinnen und Trainern in Deutschland nicht geregelt. Häufig dient eine sogenannte Trainerausbildung als pädagogischer Professionalitätsnachweis. Die Studie erfasst die Inhalte dieser Ausbildungen und deren Häufigkeiten. Hierfür wurden Programmbeschreibungen von 47 Anbietern mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Das induktiv entwickelte Kategoriensystem umfasst 56 Kategorien auf drei Hierarchieebenen. Die Ausbildungen zielen vor allem auf die praktische Befähigung zur Gestaltung von Seminaren ab. Häufig sind außerdem Inhalte, die sich auf Gruppendynamik und Kommunikationsprozesse beziehen. Theoretisches und empirisches Wissen spielen hingegen eine untergeordnete Rolle.

**Schlüsselwörter** Trainer/innen in der betrieblichen/beruflichen Weiterbildung · Trainerqualifizierung · Professionalisierung betrieblichen Weiterbildungspersonals · Qualitative Inhaltsanalyse

**Abstract** Although trainers can be expected to be important for the success of further vocational education, there is no regulation of the qualification of trainers in Germany. A so-called train-the-trainer certificate often serves as proof of professionalism. The study describes the topics of those certificates and their frequencies. Therefore we looked at the programs of 47 providers in terms of a qualitative content analysis. The inductively generated category system contains 56 categories

---

Dipl.-Päd. S. Wißhak (✉) · Prof. Dr. S. Hochholdinger  
Lehrstuhl Betriebspädagogik,  
Universität Konstanz,  
Konstanz, Deutschland  
E-Mail: susanne.wisshak@uni-konstanz.de

Prof. Dr. S. Hochholdinger  
E-Mail: sabine.hochholdinger@uni-konstanz.de

on three hierarchy levels. The courses' main purpose seems to be on the hands-on empowerment for designing workshops. Many topics refer to group dynamics and communication processes. Theoretical and empirical knowledge seem to be less important.

**Keywords** Trainers in further vocational education · Trainer qualification · Professionalization of trainers · Qualitative content analysis

## 1 Einleitung

Die berufsbegleitende und berufsbezogene Weiterbildung gilt als essenziell dafür, dass Individuen, Unternehmen und Gesellschaften auf Veränderungen reagieren, diese gestalten und wettbewerbsfähig bleiben können (Aguinis und Kraiger 2009). Sie ergänzt die Erstausbildung und findet unabhängig davon statt (Schaper und Sonntag 2007).

Das Gelingen solcher Weiterbildungen hängt unter anderem von den Personen ab, welche die betrieblichen oder beruflichen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen entwickeln und durchführen (Donovan und Darcy 2011). Diese werden im Folgenden Trainerinnen bzw. Trainer genannt (Fuchs 2011). Anders als in unseren Nachbarländern Österreich und Schweiz gibt es in Deutschland keine einheitliche Berufsqualifikation für Trainerinnen und Trainer (Kraft 2013). Betrachtet man die heterogenen und unregelmäßigen Zugangswege zur Trainertätigkeit, kristallisiert sich eine oft sogenannte „Trainerausbildung“ als häufige Qualifizierung heraus, die in der Praxis de facto als typischer Qualifikationsnachweis gilt (Fuchs 2011; Schrader 2010; von Hippel 2011). Hier sollen die auf verschiedenen Wegen zum Trainerberuf gelangten Personen das pädagogische Rüstzeug für ihre Tätigkeit erwerben. Über die pädagogischen Inhalte dieser meist privatwirtschaftlich angebotenen Train-the-Trainer-Kurse ist jedoch wenig bekannt, was vermutlich auf die große Vielfalt und mangelnde Standardisierung zurückzuführen ist (Kraft et al. 2009). Deshalb stellt sich für diesen Beitrag die Frage, welche pädagogischen Inhalte in den Programmen dieser Trainerausbildungen vorgesehen sind. Übergeordnetes Ziel ist es dabei, zunächst den Status quo der Qualifikation von Trainerinnen und Trainern zu ermitteln, um darauf aufbauend mittelfristig evidenzbasierte Qualitäts- und Ausbildungsstandards formulieren zu können und damit eine Grundlage für eine Professionalisierung des Trainerberufs zu schaffen.

Im Folgenden wird zunächst der aktuelle Forschungsstand zu Rolle und Qualifikationen von Trainerinnen und Trainern dargestellt, anschließend werden Methode und Ergebnisse der Studie erläutert und am Ende diskutiert.

## 2 Qualifikation betrieblichen Weiterbildungspersonals

### 2.1 Trainerinnen und Trainer

In unserem Beitrag stehen Lehrende in der betrieblichen bzw. beruflichen Weiterbildung im Vordergrund. Sie werden z. T. auch als Dozentin bzw. Dozent oder

Kursleitende bezeichnet, wobei wir den Begriff „Trainer“ verwenden (Fuchs 2011). Der Schwerpunkt ihrer Tätigkeit liegt auf der mikrodidaktischen Konzeption und Durchführung seminarähnlicher Veranstaltungen bzw. Trainings für mehrere Teilnehmende. Trainerinnen und Trainer üben ihre Tätigkeit üblicherweise hauptberuflich aus. Sie sind meist freiberuflich tätig und werden oft von verschiedenen Unternehmen für Seminare gebucht. Ein weiteres Tätigkeitsfeld sind wirtschaftsnahe Institutionen wie bspw. die Industrie- und Handelskammer (IHK).

Damit sind sie von Lehrenden in der allgemeinen Weiterbildung mit den häufig prekären Beschäftigungsverhältnissen zu unterscheiden (Dobischat et al. 2009), sowie von dem meist festangestellten pädagogischen Personal in Weiterbildungseinrichtungen, welches sich größtenteils mit der Planung und dem Management von Bildungsprozessen beschäftigt. Das lehrende Handlungsfeld ist abzugrenzen von Beratung und Coaching, welches häufig in Dyaden stattfindet und andere Zielsetzungen verfolgt.

Obwohl Trainerinnen und Trainer aufgrund ihrer Freiberuflichkeit auch „ökonomische und administrative Funktionen“ übernehmen (Berens 2009, S. 136), überwiegen bei ihnen pädagogische Aufgaben, womit das pädagogische Handeln für den Trainingserfolg besonders relevant ist (Donovan und Darcy 2011; Fuchs 2011).

## 2.2 Bedeutung von Trainerinnen und Trainern für den Trainingserfolg

Betriebliche bzw. berufliche Weiterbildung wird seit über 40 Jahren von verschiedenen Disziplinen erforscht. Die arbeitspsychologische „Science of Training“ etwa systematisiert und operationalisiert in Form einer (quasi-)experimentellen, empirischen Wirkungsforschung die Erfolgskriterien betrieblicher Weiterbildungsangebote und untersucht deren Zusammenhänge mit den Einflussfaktoren Trainingsgestaltung, Arbeitskontext und Lernermerkmale (Salas et al. 2012). Im Vergleich zu diesen gut erforschten Faktoren des Trainingserfolgs wurde die Rolle der Lehrenden in der Weiterbildung bisher vernachlässigt, auch wurden mikrodidaktische Aspekte der Trainingsgestaltung weitgehend ausgeblendet. Aus Sicht von Weiterbildungsverantwortlichen und -teilnehmenden sind die Trainerinnen und Trainer jedoch sehr wichtig. Irische Personalpraktiker schätzten in einer Delphi-Studie die Trainereffektivität als wichtigsten Erfolgsfaktor für Transfer ein (Donovan und Darcy 2011). Dazu gehören die gute Vorbereitung des Trainings, Enthusiasmus und Commitment sowie die Fähigkeit der Lehrenden, die Trainingsinhalte auf die Arbeitsanforderungen der Lernenden abzustimmen und kompetent Feedback zu geben. Auch Burke und Hutchins (2008) identifizierten Trainereigenschaften, die den Transfer beeinflussen (Fachwissen, professionelle Erfahrung und Wissen um Lehrprinzipien) und ergänzen deshalb die arbeitspsychologischen Wirkungsmodelle für Trainings- und Transfererfolg um diese Komponente.

Weitere Hinweise auf den Einfluss von Trainingspersonal auf die Qualität der Veranstaltungen liefert die Unterrichtsforschung. Lehrkräfte gelten dort als wichtiger Faktor guten Unterrichts (Hattie 2013), und ausgehend von Baumerts und Kunters Kompetenzmodell (2006) werden Lehrerausbildung und Lehrerwissen immer besser erforscht (König und Blömeke 2009).

Vor diesem Hintergrund ist es plausibel, dass auch Trainerinnen und Trainer für den Lern- und Transfererfolg bedeutsam sind. Jedoch gibt es für sie und allgemein

Weiterbildende bisher weder wissenschaftlich etablierte Kompetenzstrukturmodelle noch darauf beruhende Wirkungsstudien (Kraft 2010). Vereinzelt Studien erfragen Aufgaben und Kompetenzen von Trainerinnen und Trainern (Fuchs 2011), Weiterbildenden (Reichert 2008) und betriebsinternen Weiterbildenden (Sorg-Barth 2000) oder versuchen, Rahmenanforderungen für eine Qualifizierung zu bestimmen (z. B. Kraft und Schmidt-Lauff 2007). Die lückenhafte Forschungslage und die Tatsache, dass keine allgemeinverbindlichen professionellen Standards für Trainerinnen und Trainer existieren, bedingen sich wohl gegenseitig (Gieseke 2010; Kraft 2013). Somit stellt sich zunächst die Frage, welche Kenntnisse und Fertigkeiten Trainerinnen und Trainer de facto mitbringen, und damit insbesondere nach ihren Qualifikationen.

### 2.3 Qualifikationen von Trainerinnen und Trainern

Die Bildungsbiografien von Trainerinnen und Trainern sind sehr heterogen, da es keinen standardisierten Zugang zu dem Beruf gibt. Der Titel „Trainer“ ist nicht geschützt, auch einheitliche Qualitätsanforderungen fehlen. Über ihre konkreten Qualifikationen in Deutschland ist nur wenig bekannt. Entsprechende Studien erfassen zumeist überwiegend Weiterbildungspersonal an öffentlichen Trägern und Volkshochschulen, aber keine betrieblich Weiterbildenden (Kraft 2010). Fuchs befragte speziell Trainerinnen und Trainer in der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung und berichtet, dass 63 % eine Trainerausbildung absolvierten (Fuchs 2011, S. 178). Die Befragten sahen einen Studienabschluss nicht als hinreichende Qualifikation für ihre Tätigkeit an, sondern nannten vielmehr pädagogische Weiterbildungen, insbesondere privatwirtschaftliche Train-the-Trainer-Angebote, als notwendigen Professionalitätsnachweis. Dies sei vor allem für Personen wichtig, die über ihre fachliche Expertise zur Trainertätigkeit kommen. Daneben kritisierten sie die Unübersichtlichkeit des Fortbildungsangebots und forderten verbindliche Standards, was auch mit einer Aufwertung ihres Berufsstandes einherginge. Weitere Studien dokumentieren, dass betriebliche wie außerbetriebliche Trainerinnen und Trainer einen hohen persönlichen Weiterbildungsbedarf sehen (Fischell und Rosendahl 2012; Wagner 2012). Vor diesem Hintergrund haben sich spezialisierte Angebote für verschiedene Gruppen von Lehrenden etabliert (von Hippel 2011; Schrader 2010). Für den betrieblichen Kontext sind das sogenannte Train-the-Trainer-Programme, die häufig auch als Trainerzertifikat oder als Trainerausbildungen bezeichnet werden. Diese Programme können zwischen wenigen Tagen und mehreren Jahren dauern. Sie sind meist modular aufgebaut, können oft berufsbegleitend besucht werden und sollen angehenden Trainerinnen und Trainern die benötigten pädagogischen Kompetenzen vermitteln. Manche beinhalten außerdem spezifisches Fachwissen, wie bspw. zum Vertriebswesen. Jedoch ist bisher kaum bekannt, was genau angehende Trainerinnen und Trainer in diesen Ausbildungen lernen. Dieses Wissen wäre jedoch essenziell, um die Qualifizierung von Trainingspersonal in Deutschland bewerten zu können und auf einheitliche Qualitätsstandards – ggf. in Form eines Qualifikationsrahmens (Kraft et al. 2009) – hinzuwirken. Dies könnte die Qualität in der kostenintensiven betrieblichen Weiterbildung verbessern und zur Professionalisierung des Weiterbildungspersonals in Deutschland beitragen.

An dieser Forschungslücke soll unsere Studie ansetzen und die Inhalte von Trainerausbildungen genauer betrachten. Dafür bietet sich eine Analyse der angebotenen Programme an (Nolda 2009). Für die Programmanalyse war folgende Frage forschungsleitend: Welche pädagogischen Inhalte umfassen sogenannte Trainerausbildungen?

### 3 Methode

#### 3.1 Analysematerial

Anbieter von Trainerausbildungen pflegen häufig einen Internetauftritt, in welchem sie Dauer, Kosten und andere Rahmenbedingungen sowie ihre Trainingsphilosophie beschreiben. Meist stellen sie dort auch die Ausbildungsinhalte in Form von Programmbroschüren vor. Diese Auflistungen von Ausbildungsinhalten zogen wir zu einer qualitativen Inhaltsanalyse heran. Die Studie beschränkt sich somit auf Trainerausbildungen, welche im November 2012 einen Internetauftritt besaßen. Recherchiert wurde in einschlägigen Datenbanken wie „QUALIDAT“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) sowie mithilfe gängiger Suchmaschinen.

Um eine annähernd homogene und für den Trainingsbereich repräsentative Materialsammlung zu erhalten, wurden mehrere Selektionskriterien herangezogen.

- Allgemeine Trainerausbildungen: Angebote mit spezifischen inhaltlichen Ausrichtungen wie z. B. für Verkaufstrainings oder interkulturelle Trainings wurden ausgeschlossen. Auch reine Coachingausbildungen und Angebote, die sich auf eine bestimmte „Schule“ (bspw. NLP, TZI) beschränken, wurden nicht berücksichtigt.
- Seriosität der Anbieter: In Anlehnung an Kraft et al. (2009, S. 40) wurde eine minimale Kursdauer von 100 h festgelegt, um die Ernsthaftigkeit der Ausbildungen zu gewährleisten.
- Beschränkung auf Deutschland: Es wurden lediglich deutsche Anbieter berücksichtigt. In Österreich und der Schweiz gibt es bereits erfolgreich etablierte, standardisierte Verfahren zum Qualifikationsnachweis von Lehrenden in der Weiterbildung (Eckhardt-Steffen 2012; Kraft et al. 2009; Kraus und Schmid 2013).

Diesen Kriterien genügten 47 Anbieter, deren Programmbeschreibungen im November 2012 im Internet abgerufen wurden und somit eine Momentaufnahme der Ausbildungslandschaft zu diesem Zeitpunkt darstellen. Der zeitliche Umfang der Ausbildungen variierte zwischen 100 und 460 h und lag im Durchschnitt bei 181 h. Neben wenigen Informationsbroschüren von Instituten, die solche Ausbildungen zertifizieren, bezogen wir Programme von sowohl zertifizierten als auch nicht-zertifizierten Ausbildungsanbietern in die Analyse ein:

- selbst zertifizierende Institute: 2 (BDVT, dvct)
- zertifizierte Ausbildungen: 34 (z. B. durch Hochschulen, AZAV, BDVT, dvct, DVWO, IHK)
- nicht-zertifizierte Ausbildungen: 11

Die Länge der Dokumente variierte zwischen einer und 50 Seiten mit durchschnittlich 793 Worten pro Programmbeschreibung.

Die Texte erwiesen sich ebenfalls als heterogen. Es handelte sich um teils ausformulierte, teils stichpunktartige Aufzählungen von Kursinhalten. Der Modultitel „Zaubern – lebendige Methoden stimmig einsetzen“ aus einer der Programmbeschreibungen ist typisch für die Gestaltung der Texte, die den Kursanbietern auch als Marketinginstrument dienen (Nolda 2009). Kompetenzbegriffe, Wissensinhalte, Fähigkeiten und Lernziele waren oft vermischt und nicht nach Abstraktionsebenen geordnet, auch fehlten explizite Bezüge zu wissenschaftlichen Konzepten oder Befunden. So stehen Oberbegriffe wie „Methodenvielfalt“ gleichberechtigt neben konkreten Fertigkeiten wie „Kreative Flipchartgestaltung“. Um alle pädagogischen Inhalte der Trainerausbildungen möglichst unmittelbar in der Analyse abzubilden, unterschieden wir nicht a priori zwischen Kompetenzen, Lernzielen, Wissensinhalten etc., sondern gingen davon aus, dass im Sinne der Anbieter die Teilnehmenden sich alle angeführten Themen aneignen sollen.

### 3.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Um einen systematischen Zugang zu den pädagogisch-didaktischen Inhalten der Trainerausbildungen zu erhalten, wurden die online recherchierten Programmbeschreibungen mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Wegen der Offenheit der Fragestellung und um die Inhalte möglichst materialgetreu abbilden zu können, wurden die Kategorien induktiv gebildet, wobei bei der Benennung der Kategorien auch auf gängige Begriffe aus Pädagogik und Psychologie zurückgegriffen wurde.

Für ein regelgeleitetes Vorgehen legten wir die Analyseeinheiten folgendermaßen fest (Mayring 2010, S. 59, 84 f.):

- Selektionskriterium: in den Programmbroschüren aufgeführte Inhalte der Ausbildungen, welche auf die Ausbildung pädagogischer Handlungskompetenz, als „Fähigkeit und Fertigkeit, eine pädagogische Situation zu meistern“, abzielen (Tenorth und Tippelt 2007, S. 546). Dazu gehören neben Wissen und Fertigkeiten auch trainingsrelevante persönliche Merkmale (Helmke 2012). Ausgeschlossen sind Themen, die auf die spätere Selbstständigkeit der Trainerinnen und Trainer vorbereiten sollen, wie bspw. Marketing, Buchhaltung etc., da diese für den Trainingserfolg nicht relevant sind.
- Codiereinheit: semantisch eigenständiger Textbestandteil. Da die Module der Trainerausbildungen meist stichpunktartige Aufzählungen enthalten, besteht eine Codiereinheit meist aus einem Substantiv, ggf. ergänzt durch ein Verb, bspw. „Lernziele festlegen“. Sonstige Attribute wie Adjektive oder Adverbien wurden nicht berücksichtigt.
- Kontexteinheit: die Programmbeschreibung/der Fall
- Auswertungseinheit: Gesamtheit der 47 Programmbeschreibungen/Fälle
- Abstraktionsniveau: konkrete Tätigkeiten, Fertigkeiten oder Wissensinhalte

Zur Kategoriengenerierung wurden zunächst 23 Broschüren durchgearbeitet, was 49% der Texte entspricht. Als eine Sättigung auftrat, wurde der Zusammenhang zwi-

**Tab. 1** Beispielhafte Darstellung der Definition, Ankerbeispiele und Codierregeln für die Unterkategorie „Methoden zur Lernprozessbegleitung“

Hierarchieebene	Unterkategorie
Bezeichnung der Kategorie	UK 11: Methoden zur Lernprozessbegleitung
Definition	Verfahren zur Reflexion der Lern- und Entwicklungsprozesse und gezielter Förderung der Teilnehmenden durch den Trainer bzw. die Trainerin
Ankerbeispiele	Coaching einzelner Teilnehmender innerhalb des Trainings, Mentoring, Antistresstechniken, Reflexion, Supervision von Teilnehmenden im Training durch den Trainer bzw. die Trainerin, Feedback
Codierregeln	Unterschied zu Unterkategorie 44 „Coaching“: Hier geht es um eine kurzfristige Beratung im Rahmen des Trainings, nicht um eine mittelfristige Prozessbegleitung

schen den Kategorien durch eine hierarchische Struktur dargestellt. Das so erzeugte Kategoriensystem besteht aus drei Kategorienebenen mit sechs Hauptkategorien, fünf Zwischenkategorien und 45 Unterkategorien (s. Tab. 2).

Für die Anwendung des Kategoriensystems auf das gesamte Material wurden die Kategorien mit erklärenden Definitionen und Ankerbeispielen versehen (Früh 2011). Außerdem wurden bei komplexen Kategorien zusätzliche Codierregeln formuliert, die bspw. die Trennschärfe zu ähnlichen Kategorien gewährleisten. In Tab. 1 sind Definition, Ankerbeispiele und Codierregeln beispielhaft für die Unterkategorie „Methoden zur Lernprozessbegleitung“ dargestellt.

Für die Handhabung des Kategoriensystems wurde weiterhin ein Codierleitfaden erstellt, der das Vorgehen Schritt für Schritt vorschreibt. Kategoriensystem und Codierleitfaden wurden zunächst in einer ersten Pilotphase an sechs Programmbeschreibungen erprobt und nochmals modifiziert.

Die Analyse wurde mit der Software MAXQDA durchgeführt. Dabei wurden die Codiereinheiten, sofern möglich, auf der Ebene der Unterkategorien codiert, andernfalls auf einer übergeordneten Ebene. Bei exakten Dubletten innerhalb eines Textes wurde die Kategorie nur einmal vergeben. Fielen jedoch unterschiedliche Codiereinheiten unter eine Kategorie, so wurde diese mehrmals verwendet, um später Aussagen über Häufigkeiten treffen zu können.

Das Codieren erfolgte, wie von Rustemeyer (1992) empfohlen, durch drei Personen. Im Laufe der Codierschulung wurden Kategoriensystem und Codierleitfaden ein zweites Mal validiert und optimiert (Früh 2011; Schilling 2006). Zur Ermittlung der Interdecoderreliabilität wurde eine heterogene Stichprobe von fünf Programmbeschreibungen (11 % des Gesamtmaterials) herangezogen: von den selbst zertifizierenden, zertifizierten und nicht-zertifizierten Instituten wurde jeweils zufällig eine Broschüre ausgewählt. Dazu kamen der insgesamt längste und der insgesamt kürzeste Text. Angesichts der geringen Wahrscheinlichkeit einer Zufallsübereinstimmung, und weil die Codierung lediglich auf Nominalskalenniveau stattfand, wurde der Übereinstimmungskoeffizient nach Holsti (1969) bestimmt, wobei nicht nur die Codierhäufigkeiten übereinstimmen mussten, sondern auch die entsprechenden Codiereinheiten (Früh 2011). Das Ergebnis von 0,68 kann aufgrund des umfangreichen und differenzierten Kategoriensystems als ausreichend gelten. Bei einer Berechnung der Interdecoderübereinstimmung nach Hauptkategorien stellte sich einzig die Kategorie „Andere Funktionen in Organisationen“ mit 0,55 als problematisch heraus. Die Codierregeln

**Tab. 2** Übersicht aller Kategorien mit Codierhäufigkeiten für 47 Programmbeschreibungen

Kategorientyp	Bezeichnung der Kategorie		Anzahl Codierungen
	Gesamt		2593
<i>HK A</i>		<i>Wissen über die Gestaltung von Lernsettings</i>	20
	UK 1	Grundlagen des Lernens	81
	UK 2	Didaktische Ansätze	34
<i>HK B</i>		<i>Fertigkeiten zur Gestaltung von Lernsettings</i>	64
	ZK	Didaktisches Rahmenkonzept	4
	UK 3	Diagnose und Zieldefinition	122
	UK 4	Veranstaltungsformat wählen	46
	UK 5	Programmaufbau planen	111
	UK 6	Lerninhalte aufbereiten	18
	UK 7	Sozialform auswählen	17
	UK 8	Transferorientierung	50
	ZK	Lehr- und Lernmethoden	52
	UK 9	Lerntechniken zur Organisation der kognitiven Prozesse	51
	UK 10	Trainerzentrierte Methoden	60
	UK 11	Methoden zur Lernprozessbegleitung	54
	UK 12	Lernerzentrierte Methoden	146
	ZK	Medien und Lernmaterial	37
	UK 13	Teilnehmerunterlagen	18
	UK 14	Visualisierungsmedien	63
	UK 15	Andere	5
	ZK	Veranstaltungsleitung	0
	UK 16	Flexibilität	5
	UK 17	Übungen anleiten	4
	UK 18	Lernklima schaffen	10
	UK 19	Motivieren/Aktivieren	29
	UK 20	Teilnehmerorientierung	16
	UK 21	Lernziele verfolgen	14
	ZK	Qualitätssicherung	3
	UK 22	Evaluation	50
	UK 23	Supervision	5
<i>HK C</i>		<i>Persönliche Fertigkeiten</i>	1
	UK 24	Kommunikationsfähigkeit	170
	UK 25	Pädagogische Überzeugungen leben	63
	UK 26	Eigenes Profil repräsentieren	38
	UK 27	Selbstmanagement	58
	UK 28	Selbstreflexion	99
	UK 29	Beziehungen gestalten	49
	UK 30	Auftreten und Wirkung in der Trainerrolle	91
<i>HK D</i>		<i>Sonstige persönliche Voraussetzungen</i>	3
	UK 31	Motiviertheit/Einsatzbereitschaft	9
	UK 32	Positive Grundhaltung gegenüber Menschen	26
	UK 33	Selbstsicherheit	24
	UK 34	Authentizität	27
	UK 35	Werteorientierung	34
	UK 36	Rollenbewusstsein	55



**Tab. 2** (Fortsetzung)

Kategorientyp	Bezeichnung der Kategorie	Anzahl Codierungen
	Gesamt	2593
<i>HK E</i>	<i>Gruppenmanagement</i>	0
	UK 37 Gruppenphänomene verstehen und nutzen	204
	UK 38 Persönlichkeit und Rollen	74
	UK 39 Kommunikationskultur und Führung	133
	UK 40 Mediation und Konfliktlösung	203
<i>HK F</i>	<i>Andere Funktionen in Organisationen</i>	4
	UK 41 Organisationsentwicklung/Change Management	13
	UK 42 Leadership	4
	UK 43 Moderation von Workshops	13
	UK 44 Coaching	6
	UK 45 Konfliktmanagement in Organisationen	3

*HK* Hauptkategorie; *ZK* Zwischenkategorie; *UK* Unterkategorie

und Ankerbeispiele wurden daraufhin nochmals überarbeitet. Die anderen Kategorien liegen mit 0,65–0,76 im akzeptablen Bereich.

Es folgten der Hauptmaterialdurchlauf und die deskriptive Auswertung der Codierhäufigkeiten.

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Kategoriensystem

Ziel der Studie war es, die in den Programmen aufgeführten Ziele und Inhalte der Trainerausbildungen zu erfassen und zu systematisieren, wie auch die Häufigkeiten der Nennungen zu ermitteln.

Das induktiv aus dem Material generierte Kategoriensystem stellt daher bereits ein erstes wichtiges Ergebnis dar (s. Tab. 2). Es umfasst insgesamt 56 Kategorien, was die Vielfalt der Inhalte widerspiegelt. Diese lassen sich zunächst in folgende Hauptkategorien gliedern:

- A Wissen über die Gestaltung von Lernsettings
- B Fertigkeiten zur Gestaltung von Lernsettings
- C persönliche Fertigkeiten
- D sonstige persönliche Voraussetzungen
- E Gruppenmanagement
- F andere Funktionen in Organisationen

Insbesondere Lerninhalte, welche sich auf die praktische Planung und Gestaltung von Seminaren beziehen, tauchten im Material in sehr facettenreicher Weise auf. Am stärksten ausdifferenziert ist darum die Hauptkategorie B „Fertigkeiten zur Gestaltung von Lernsettings“. Es wurde eine zusätzliche Ebene in Form von Zwischenkategorien benötigt, um die Komplexität dieser Fertigkeiten zu erfassen:

- didaktisches Rahmenkonzept
- Lehr- und Lernmethoden
- Medien und Lernmaterial
- Veranstaltungsleitung
- Qualitätssicherung

Während es beim „didaktischen Rahmenkonzept“ etwa um das „Veranstaltungsformat“ und den „Programmaufbau“ geht, fallen unter die „Veranstaltungsleitung“ Fertigkeiten, die für die unmittelbare situative Leitung von Seminaren benötigt werden (z. B. „Übungen anleiten“).

Angesichts der strukturellen Tiefe der Fertigkeiten bleibt die Hauptkategorie A, das dazugehörige „Wissen über die Gestaltung von Lernsettings“, also der theoretische Hintergrund, mit lediglich zwei Unterkategorien relativ flach.

Neben der Gestaltung von Lernsettings scheinen „persönliche Fertigkeiten“ sowie „sonstige persönliche Voraussetzungen“ der Trainerperson wichtige Bestandteile der Ausbildungen zu sein. Zu den persönlichen Voraussetzungen gehören bspw. „Selbstsicherheit“ und „Authentizität“. In Unterscheidung dazu münden die persönlichen Fertigkeiten wie bspw. „Kommunikationsfähigkeit“ oder „Selbstmanagement“ in konkrete Aktivität.

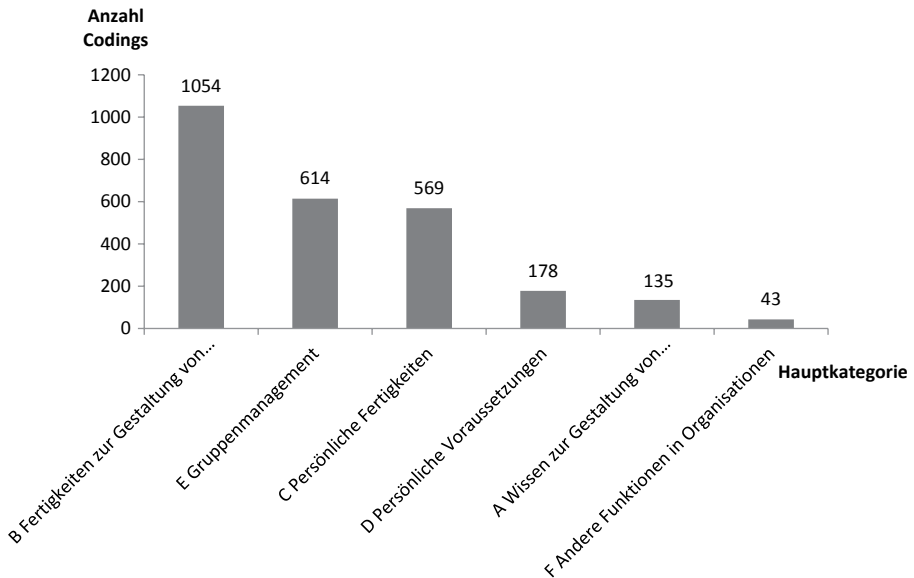
Den Umgang mit Gruppen als Element von Trainerausbildungen bezeichnet die Hauptkategorie „Gruppenmanagement“. Dazu gehören Aspekte wie „Gruppenphänomene verstehen und nutzen“ oder „Mediation und Konfliktlösung“.

Auch wenn nur Programmbeschreibungen von klassischen Trainerausbildungen für die Weiterbildung ausgewertet wurden, bezogen sie Aktivitäten mit ein, die über die Trainertätigkeit im engeren Sinne hinausgehen. Solche Lerninhalte, wie etwa „Coaching“ oder „Organisationsentwicklung“ werden durch die letzte Hauptkategorie „andere Funktionen in Organisationen“ abgedeckt.

## 4.2 Häufigkeiten

Ergebnisse zu den Häufigkeiten der Inhalte von Trainerausbildungen liefert die Frequenzanalyse der mit MAXQDA vergebenen Codes. Bei der Auswertung der 47 Programmbeschreibungen wurden 2593 Codierungen vorgenommen. Abbildung 1 veranschaulicht die nach Hauptkategorien zusammengefassten, absoluten Häufigkeiten der Codierungen, die die Häufigkeiten der Zwischen- und Unterkategorien einschließen.

Auf die Hauptkategorie „Fertigkeiten zur Gestaltung von Lernsettings“ entfallen mit 1054 Nennungen die meisten Codierungen, während das „Wissen über die Gestaltung von Lernsettings“ mit 135 Codierungen weniger zentral zu sein scheint. Mit 614 Codierungen sind Aspekte des „Gruppenmanagements“ am zweithäufigsten Gegenstand von Trainerausbildungen. „Persönliche Fertigkeiten“ wurden ähnlich oft (569 mal) genannt, „sonstige persönliche Voraussetzungen“ kamen dagegen nur 178 mal vor. „Andere Funktionen in der Organisation“ ist mit 43 Codierungen die seltenste Hauptkategorie. Die unterschiedlichen Häufigkeiten der Hauptkategorien hängen mit der Menge und dem Umfang der zugehörigen Unterkategorien zusammen. Deshalb schlüsselt Tab. 2 die Codierhäufigkeiten aller Kategorien auf. Hier zeigen sich verschiedene Auffälligkeiten.



**Abb. 1** Zusammengefasste Codierhäufigkeiten für die Hauptkategorien inklusive Unterkategorien in 47 Programmbeschreibungen für Trainerausbildungen

In der Hauptkategorie „Fertigkeiten zur Gestaltung von Lernsettings“ heben sich vor allem die beiden Zwischenkategorien „didaktisches Rahmenkonzept“ (368) und „Lehr- und Lernmethoden“ (363) mit den häufigsten Codierungen ab. Innerhalb dieser Zwischenkategorien wurden wiederum den Unterkategorien „Diagnose und Zieldefinition“ (122), „Programmaufbau planen“ (111) sowie den „lernerzentrierten Methoden“ (146) die meisten Codierungen zugeordnet.

Die beiden am häufigsten codierten Unterkategorien „Gruppenphänomene verstehen und nutzen“ (204) und „Mediation und Konfliktlösung“ (203) gehören zur Hauptkategorie „Gruppenmanagement“, genauso wie die ebenfalls bedeutsame Unterkategorie „Kommunikationskultur und Führung“. Mit der dadurch angedeuteten Relevanz der interpersonellen Prozesse korrespondiert die insgesamt dritthäufigste Unterkategorie „Kommunikationsfähigkeit“ (170), welche der Hauptkategorie „persönliche Fertigkeiten“ angehört.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass ein Großteil der Inhalte der von uns untersuchten Trainerausbildungen auf die konkrete Vorbereitung und Gestaltung von Seminaren abzielt. Hierbei sind vor allem didaktische und methodische Fertigkeiten sowie der Umgang mit Gruppen- und Kommunikationsprozessen bedeutsam. Eine Fundierung in einschlägigen Theorien und Forschungsbefunden scheint dabei kaum – bzw. zumindest nicht explizit – stattzufinden. Ebenfalls wichtig ist die Trainerperson selbst. Ihre persönlichen Voraussetzungen und Fertigkeiten werden in den Kursen gezielt thematisiert und geschult. Tätigkeiten, welche außerhalb der eigentlichen Lehrtätigkeit stattfinden, wie etwa Coaching oder Organisationsentwicklung, scheinen ebenfalls eine – wenn auch untergeordnete – Rolle zu spielen.

## 5 Diskussion

Sogenannte „Trainerausbildungen“ spielen in der Praxis eine wichtige Rolle für die Qualifizierung betrieblichen Weiterbildungspersonals. Möglicherweise kompensieren oder ergänzen sie die recht heterogenen und unregelmäßigen Zugangswege zu dieser Tätigkeit, haben aber bisher keine allgemeinverbindlichen Standards. Deshalb wurden 47 Programmbeschreibungen solcher Trainerausbildungen inhaltsanalytisch ausgewertet, um die wichtigsten pädagogischen Lerninhalte systematisch abbilden zu können.

Zu diesem Zweck wurde eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt, bei der die Kategorien induktiv gebildet wurden. Demzufolge richten sich Trainerausbildungen auf eine große Bandbreite verschiedener pädagogisch-didaktischer Fertigkeiten, dagegen weniger auf wissenschaftlich fundiertes pädagogisches Wissen. Der Umgang mit Gruppenprozessen nimmt ebenfalls einen hohen Stellenwert ein.

Möchte man die Inhalte von Trainerausbildungen in das Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert und Kunter 2006) einordnen, so handelt es sich größtenteils um Facetten des pädagogischen Wissens, wobei das Organisations- und Beratungswissen bei den Trainerinnen und Trainern ebenfalls eine Rolle zu spielen scheinen (Hauptkategorie F „andere Funktionen in Organisationen“). Während Trainerinnen und Trainer gewiss auch Fachwissen benötigen, das sie vermitteln können, müsste man in weiteren Studien untersuchen, ob es im Trainerbereich spezifisches fachdidaktisches Wissen gibt.

Auch mit den pädagogischen Wissensfacetten von König und Blömeke (2009) und den Aspekten von Unterrichtsqualität von Helmke (2012) weist unser Kategoriensystem Überschneidungen auf. Trainings werden durch das „didaktische Rahmenkonzept“ strukturiert, auch die Kategorie „Motivieren/Aktivieren“ ist sowohl in den genannten Modellen als auch in unserem Kategoriensystem zu finden. Die „Schülerorientierung“ bei Helmke (2012, S. 236 ff.) entspricht unserer Kategorie „Teilnehmerorientierung“, und auch das Schaffen eines lernförderlichen Klimas stellt eine Parallele dar (Helmke 2012, S. 226 ff.). Der Umgang mit Konflikten bzw. die Prävention scheint sowohl in Trainings als auch im Klassenzimmer wichtig zu sein (König und Blömeke 2009, S. 506). Ein bedeutender Bereich pädagogischer Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern ist jedoch die Leistungsbeurteilung, welche im Trainingsgeschehen keine Rolle spielt. Somit lässt sich sagen, dass unsere Kategorien sich teilweise in Kompetenzmodelle für Lehrkräfte einordnen lassen. Jedoch fehlt im Trainingsbereich der Aspekt der Leistungsbeurteilung.

Auch wenn sich das Kategoriensystem letztlich gut mit einschlägigen didaktischen und pädagogischen Konzepten sowie Befunden verbinden lässt, werden die Programme und Lerninhalte selbst nur selten explizit in wissenschaftlichen pädagogisch-didaktischen Theorien oder in der empirischen Lehr-/Lernforschung verankert. Das verwundert angesichts der weit entwickelten empirischen Trainingswirkungsforschung. In vielen anderen Bereichen stellt ein Forschungsbezug des praktischen Handelns ein Professionalitäts- und Qualitätsmerkmal dar. Für die Weiterbildung kritisiert auch Schrader (2010) die mangelnde Verankerung der häufig verwendeten Ratgeberliteratur und Fortbildungsangebote für betriebliches Bildungspersonal in der Didaktik wie in der empirischen Lehr-/Lernforschung. Vielmehr greifen die Angebote auf

ein breites Spektrum vage fundierter, psychologischer und therapeutischer Konzepte zurück und enthalten in pädagogischer Hinsicht ein „gemäßigt konstruktivistische[s] Leitbild“ (Schrader 2010, S. 55), wonach Lernende bei der Aneignung von Inhalten begleitet werden. Diese moderierende Rolle des Trainingspersonals zeigt sich ebenfalls in unseren Ergebnissen, bei denen in der Zwischenkategorie „Lehr- und Lernmethoden“ die „lernerzentrierten Methoden“ wesentlich häufiger als die „trainerzentrierten Methoden“ genannt wurden. Der sozialpsychologische Schwerpunkt rund um Gruppen- und Kommunikationsprozesse bei Schrader deckt sich mit unseren Ergebnissen, wonach in die Unterkategorie „Gruppenphänomene verstehen und nutzen“ die meisten Nennungen fielen. In einer Delphi-Studie von Harteis und Prenzel (1998) wurden „Kommunikationskompetenz“ und „Sozialkompetenz“ ebenfalls als wichtigste Anforderungen an betrieblich Weiterbildende identifiziert (S. 592). Feistel (2013, S. 17) berichtet ähnlich in ihrer Analyse der DIE-Datenbank QUALIDAT, dass sich die meisten Fortbildungsangebote dem Thema „Kommunikation/Konflikt“ widmen.

Die Breite unseres Kategoriensystems im Bereich „Fertigkeiten zur Gestaltung von Lernsettings“ und die häufige Nennung von Inhalten, die auf die konkrete Umsetzung von Seminaren und den Umgang mit Gruppen abzielen, weisen darauf hin, dass die Trainerausbildungen in erster Linie auf die praktische Lehrtätigkeit vorbereiten sollen. Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen von Fuchs (2011, S. 195), wonach die Vorbereitung und Durchführung von Lehrangeboten den aufwendigsten Teil der Trainertätigkeit darstellen. Ähnlich beansprucht, nach einer von Kraft (2006, S. 18) berichteten Studie, die Lehrtätigkeit 40% der Arbeitszeit der Befragten. Hier zeigte sich auch, dass Trainerinnen und Trainer ihren eigenen Weiterbildungsbedarf vor allem bezüglich „Arbeitsmethoden“ und „Didaktik/Lehrmethoden“ artikulieren (Kraft 2006, S. 20). Deklaratives, theoretisches pädagogisches Wissen nimmt dagegen einen geringeren Stellenwert ein. Schrader (2010) konstatiert ebenfalls, dass praktisch-methodische Expertise in den Fortbildungsangeboten überwiegt. Allgemein-didaktisches Wissen biete dagegen – sofern vorhanden – den Akteuren aus deren Sicht zu wenig handlungspraktische Orientierung und werde deshalb selten umgesetzt.

Die Programmanalyse erfolgte sehr detailliert, allerdings rein deskriptiv. Dies legt weiterführende Forschungsaktivitäten nahe: So wäre zunächst konzeptionell und empirisch zu klären, welche Kompetenzen empirisch relevant sind für betriebliches Weiterbildungspersonal. Daraus abgeleitete Standards ermöglichen, die Professionalität von Trainerinnen und Trainern durch Bildungsverantwortliche zu bewerten und können zukünftigen – ggf. einheitlich zertifizierbaren – Fortbildungsangeboten zugrunde gelegt werden. Schrader (2010) plädiert für wissenschaftlich fundierte Fortbildungsmaßnahmen, die transferförderlich gestaltet sind und systematisch das Einüben praxisrelevanter Fertigkeiten unterstützen. Diese Angebote müssten selbst einer Wirkungsforschung unterzogen werden, wie es etwa von Hippel (2011) vorschlägt. Eine solche Wirkungsforschung sollte sich an den Aktivitäten in der Lehrerbildung orientieren, wo es bereits etliche wissenschaftlich fundierte Fortbildungskonzepte und Wirksamkeitsstudien gibt (vgl. z. B. Lipowsky 2007). Auch zur Weiterbildung erscheinen zunehmend mehr Interventionsstudien dieser Art (z. B. Goeze et al. 2013).

Eine stärkere Standardisierung der Ausbildung könnte ein höheres professionelles Niveau und einen entsprechenden Status der Trainerinnen und Trainer sicherstellen. Kraft (2013) bilanziert, dass bisher sämtliche Professionalisierungsbemühungen für Weiterbildende im Sande verlaufen seien. Aktuell gibt es jedoch neue Bestrebungen des DIE, und auch wir hoffen, mit dieser Studie einen Beitrag zur Professionalisierung von Trainingspersonal leisten zu können.

**Open Access** Dieser Artikel unterliegt den Bedingungen der Creative Commons Attribution License. Dadurch sind die Nutzung, Verteilung und Reproduktion erlaubt, sofern der/die Originalautor/en und die Quelle angegeben sind.

## Literatur

- Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual Review of Psychology*, *1*, 451–474.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *4*, 469–520.
- Berens, S. (2009). Zwischen Unterricht, Akquisition und Organisation: Zum Tätigkeitsprofil freiberuflicher Kursleiter. In W. Seitter (Hrsg.), *ProfessionalitätSENTWICKLUNG in der Weiterbildung* (S. 135–145). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2008). A study of best practices in training transfer and proposed model of transfer. *Human Resource Development Quarterly*, *2*, 107–128.
- Dobischat, R., Fischell, M., & Rosendahl, A. (2009). *Beschäftigung in der Weiterbildung – Prekäre Beschäftigung als Ergebnis einer Polarisierung in der Weiterbildungsbranche*. Essen. <https://www.gew.de/Binaries/Binary58732/Gutachten%20Rolf%20Dobischat.pdf>. Zugegriffen: 4. Feb. 2015.
- Donovan, P., & Darcy, D. P. (2011). Learning transfer: the views of practitioners in Ireland. *International Journal of Training and Development*, *2*, 121–139.
- Eckhardt-Steffen, R. (2012). Aus der Praxis – für die Praxis: Kompetenzprofile in der höheren Berufsbildung der Schweiz. In I. Sgier & S. Lattke (Hrsg.), *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten* (S. 47–63). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Feistel, K. (2013). Zum Stellenwert didaktischer Kompetenzen und didaktischer Weiterbildungen für betriebliche Weiterbildner. *Bwpat* 24. [http://www.bwpat.de/ausgabe24/feistel\\_bwpat24.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe24/feistel_bwpat24.pdf). Zugegriffen: 4. Feb. 2015.
- Fischell, M., & Rosendahl, A. (2012). Das Spannungsverhältnis zwischen Beschäftigungslage und Professionalisierung in der Weiterbildung. In P. Ulmer, R. Weiß, & A. Zöllner (Hrsg.), *Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte* (S. 59–75). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Früh, W. (2011). *Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis* (7. Aufl.). Stuttgart: UTB Verlag.
- Fuchs, S. (2011). *ProfessionalitätSENTWICKLUNG des Weiterbildungspersonals: Tätigkeiten, Kompetenzen und Fortbildung von Trainern in der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Gieseke, W. (2010). Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 385–403). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goeze, A., Hetfleisch, P., & Schrader, J. (2013). Wirkungen des Lernens mit Videofällen bei Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *16*, 79–113.
- Harteis, C., & Prenzel, M. (1998). Welche Kompetenzen brauchen betriebliche Weiterbildner in Zukunft? Ergebnisse einer Delphi-Studie in einem Industrieunternehmen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *4*, 583–601.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag.

- von Hippel, A. (2011). Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, (Beiheft 57), 248–267.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading: Addison-Wesley.
- König, J., & Blömeke, S. (2009). Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 499–527.
- Kraft, S. (2006). *Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung*. [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06\\_02.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf). Zugegriffen: 4. Feb. 2015.
- Kraft, S. (2010). Berufsfeld Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 405–426). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kraft, S. (2013). Professionalitätentwicklung in der Weiterbildung – Quo vadis? In T. C. Feld, S. Kraft, S. May, & W. Seitter (Hrsg.), *Engagierte Beweglichkeit* (S. 245–256). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kraft, S., & Schmidt-Lauff, S. (2007). Standbeine der Professionalisierung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 3, 38–41.
- Kraft, S., Seitter, W., & Kollewe, L. M. (2009). *Professionalitätentwicklung des Weiterbildungspersonals*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kraus, K., & Schmid, M. (2013). Argumente für Kompetenzen. Eine Analyse von Selbstbeurteilungen im Rahmen eines Validierungsverfahrens für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner in der Schweiz. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 1, 35–44.
- Lipowsky, F. (2007). Was wissen wir über guten Unterricht? *Friedrich-Jahresheft*, 25, 26–29.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Nolda, S. (2009). Programmanalyse – Methoden und Forschungen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 293–307). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reichert, A. (2008). *Trainerkompetenzen in der Wissensgesellschaft*. Frankfurt a. M.: Verlag Peter Lang.
- Rustemeyer, R. (1992). *Praktisch-methodische Schritte der Inhaltsanalyse: Eine Einführung am Beispiel der Analyse von Interviewtexten*. Münster: Aschendorff Verlag.
- Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K., & Smith-Jentsch, K. A. (2012). The science of training and development in organizations: What matters in practice. *Psychological Science in the Public Interest*, 2, 74–101.
- Schaper, N., & Sonntag, K. (2007). Weiterbildungsverhalten. In D. Frey & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Wirtschaftspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie D/III/6* (S. 573–648). Göttingen: Hogrefe.
- Schilling, J. (2006). On the pragmatics of qualitative assessment. *European Journal of Psychological Assessment*, 1, 28–37.
- Schrader, J. (2010). Fortbildung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung: Notwendig? Sinnvoll? Möglich? Bedarf und Angebote im Überblick. In J. Schrader, R. Hohmann, & S. Hartz (Hrsg.), *Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern* (S. 25–68). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Sorg-Barth, C. (2000). *Professionalität betrieblicher Weiterbildner: Eine Analyse der erforderlichen Kompetenzen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Tenorth, H.-E., & Tippelt, R. (2007). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Wagner, J. (2012). Herausforderungen und Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals. In P. Ulmer, R. Weiß, & A. Zöllner (Hrsg.), *Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte* (S. 45–57). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.