

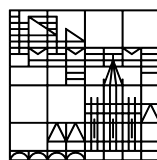
Qualifizierung und professionelles Wissen von Lehrpersonen in der berufsbezogenen Weiterbildung

**Dissertation zur Erlangung des
akademischen Grades eines
Doktors der Wirtschaftswissenschaften
(Dr. rer. Pol.)**

**vorgelegt von
Wißhak, Susanne**

an der

Universität
Konstanz



**Sektion Politik – Recht – Wirtschaft
Fachbereich Wirtschaftswissenschaften**

Tag der mündlichen Prüfung: 01.06.2017
1. Referentin: Prof. Dr. Sabine Hochholdinger
2. Referent: Prof. Dr. Stephan Schumann

Danksagung

In meiner Zeit als Doktorandin haben mich zahlreiche Personen unterstützt, denen ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen möchte.

Zunächst gilt mein besonderer Dank Frau Prof. Dr. Sabine Hochholdinger für die Betreuung, die wertvollen Anregungen und das entgegengebrachte Vertrauen. Des Weiteren danke ich Herrn Prof. Dr. Stephan Schumann für die Zweitbegutachtung der Arbeit und dafür, dass auch er immer ein offenes Ohr für mich hatte. Außerdem danke ich Herrn Prof. Dr. Florian Kunze für seine Bereitschaft, mich im Rahmen des Rigorosums zu prüfen.

Ein ganz besonderer Dank gilt auch Frau Sabine Richter, die mich in allen organisatorischen Dingen immer sehr unterstützt hat. Vielen Dank auch an meine Kolleginnen am Lehrstuhl Betriebspädagogik, Dorothee Barth und Caroline Bonnes, für das herzliche und sehr kollegiale Arbeitsklima. Dazu kommen alle Mitstreiterinnen und Mitstreiter des Arbeitsbereichs Wirtschafts- und Betriebspädagogik: Danke, Kathrin Breuing, Mariska Ott, Roland Wern, Matthias Conrad, Andreas Jüttler, Michael Jüttler, Vera Braun, Daniela Gremm, Oksana Melnyk, Liane Platz, Elisabeth Maué und Stefanie Kern, für eure Hilfsbereitschaft und die schönen gemeinsamen Mittags- und Kaffeepausen.

Dank gebührt auch allen wissenschaftlichen Hilfskräften und MasterandInnen, die zur Entstehung dieser Arbeit beigetragen haben.

Nicht zuletzt möchte ich allen Personen aus meinem privaten Umfeld von ganzem Herzen für ihre Unterstützung danken: Meinen Freundinnen, meinem Partner, meinen Eltern und Maui.

Vorveröffentlichungen der Dissertation

Teilergebnisse dieser Dissertation wurden bereits in folgenden Beiträgen vorgestellt:

Publikationen

Wißhak, S. & Hochholdinger, S. (2015). „Zaubern“ lernen – Welche pädagogischen Inhalte umfassen sogenannte Trainerausbildungen? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung - Report*, 38, 113-127.

Wißhak, S. & Hochholdinger, S. (2016). Analyse der Inhalte erziehungswissenschaftlicher Studiengänge im Hinblick auf eine spätere Tätigkeit in der berufsbezogenen Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung - Report*, 39, 97-115.

Wißhak, S. & Hochholdinger, S. (2017). *Trainers' knowledge and skills from the perspective of trainers, trainees, and human resource development practitioners*. Manuscript submitted for publication.

Konferenzbeiträge

Wißhak, S., Hochholdinger, S. (2012). *Welche Lernziele enthalten sogenannte Trainerausbildungen?* Präsentation auf der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Magdeburg.

Wißhak, S., Hochholdinger, S. (2014). „Zaubern lernen“ – Eine Analyse der Lerninhalte von Trainerausbildungen. Präsentation auf dem 49. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPS), Bochum.

Wißhak, S., Hochholdinger, S. (2015). *Pädagogische Inhalte von Trainerausbildungen*. Poster Präsentation auf der Nachwuchstagung der dritten Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Bochum.

Wißhak, S., Hochholdinger, S. (2015). *Welches pädagogische Wissen benötigen TrainerInnen in der betrieblichen/beruflichen Weiterbildung?* Präsentation auf der Nachwuchstagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Zürich.

Wißhak, S., Hochholdinger, S. (2017). *Professionelles Handlungswissen von Lehrenden in der berufsbezogenen Weiterbildung*. Präsentation auf der fünften Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Heidelberg.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Allgemeine Einführung	3
2.1.	Einordnung von Trainings in den Kontext Weiterbildung	3
2.2.	Merkmale des Trainerberufs und Abgrenzung zu ähnlichen Tätigkeitsfeldern.....	4
2.3.	Aufgaben von TrainerInnen.....	6
2.4.	Aus- und Weiterbildung von TrainerInnen.....	10
2.5.	Professionalisierung und professionelle Handlungskompetenz.....	12
2.6.	Professionelles Wissen von TrainerInnen.....	14
2.7.	Zielsetzung und Fragestellungen der Arbeit.....	28
3	„Zaubern“ lernen – welche pädagogischen Inhalte umfassen sogenannte Trainerausbildungen?	31
3.1.	Einleitung.....	33
3.2.	Qualifikationen betrieblichen Weiterbildungspersonals.....	33
3.3.	Methode.....	36
3.4.	Ergebnisse.....	40
3.5.	Diskussion	44
4	Analyse der Inhalte erziehungswissenschaftlicher Studiengänge im Hinblick auf eine spätere Tätigkeit in der berufsbezogenen Weiterbildung	48
4.1.	Lehrende in der berufsbezogenen Weiterbildung	51
4.2.	Forschungslage und Fragestellungen.....	52
4.3.	Untersuchungsgegenstand	57
4.4.	Erste Teilstudie: Curriculumanalyse von 32 Modulhandbüchern	58
4.5.	Zweite Teilstudie: Leitfadengestützte Experteninterviews.....	62
4.6.	Diskussion	66
5	Trainers’ knowledge and skills from the perspective of trainers, trainees, and human resource development practitioners	70
5.1.	Introduction	72
5.2.	Theoretical framework.....	73
5.3.	The present research	81
5.4.	Results	83
5.5.	Discussion.....	90
6	Gesamtdiskussion.....	93
6.1.	Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen.....	93
6.2.	Implikationen für den Wissenserwerb und die Professionalisierung von TrainerInnen	96
6.3.	Limitationen und zukünftige Forschung.....	100

Zusammenfassung

Durch die Weiterbildung ihrer Mitarbeitenden versuchen Unternehmen, ihre Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit zu sichern bzw. zu steigern (Martin & Hrivnak, 2009). Trainings stellen dabei eine der häufigsten Formen der berufsbezogenen Weiterbildung dar. Da meist unternehmensinterne oder externe TrainerInnen diese Lehrveranstaltungen planen und durchführen, nehmen diese erheblichen Einfluss auf die Reaktionen und Lernergebnisse der Teilnehmenden und schließlich auch auf den Transfer des Gelernten in den Arbeitsalltag (Burke & Hutchins, 2008). Nur wenn dieser Transfer stattfindet, zeigen die Mitarbeitenden die erwünschten Verhaltensweisen auch an ihrem Arbeitsplatz, und die Investitionen des Unternehmens in die Weiterbildung zahlen sich aus.

Da TrainerInnen eine wichtige Rolle für erfolgreiche berufsbezogene Weiterbildungsmaßnahmen spielen, werden in dieser publikationsbasierten Dissertation zunächst mögliche Qualifizierungswege für diese Berufsgruppe beleuchtet (Kapitel 3 und 4), um dann der Frage nachzugehen, welches Wissen TrainerInnen aus der Sicht verschiedener Stakeholder besitzen sollten (Kapitel 5).

Da sich in Deutschland mangels eines bundesweit geregelten Qualifizierungssystems für Lehrende in der berufsbezogenen Weiterbildung sogenannte Trainerausbildungen als Qualifikationsnachweis etabliert haben, wird in Kapitel 3 dieser Arbeit die Frage gestellt, welche pädagogischen Inhalte in solchen Ausbildungen vorgesehen sind. Die qualitative Inhaltsanalyse von 47 Programmbeschreibungen zeigt, dass der Umgang mit Gruppen ein wiederkehrendes Thema darstellt. Außerdem stehen Kommunikationsmodelle im Fokus der Ausbildungen, sowie verschiedene Methoden, um Inhalte zielgruppengerecht vermitteln zu können. Die Ausbildungen scheinen sehr praxisorientiert zu sein und kaum theoretische oder evidenzbasierte Anteile zu enthalten.

Da klassischerweise auch AbsolventInnen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge, insbesondere der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung als TrainerInnen arbeiten, beschäftigt sich Kapitel 4 mit den Inhalten dieser Studiengänge und mit der Frage, inwiefern sie auf eine Trainertätigkeit vorbereiten können. Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse zeigen, dass in den Studiengängen große Anteile theoretischen Grundlagenwissens vorgesehen sind. Neben Geschichte, Grundbegriffen und Theorien der Erziehungswissenschaft, die vor allem in den Bachelorstudiengängen gelehrt werden, liegt in den Masterstudiengängen ein größerer Fokus auf Aspekten des Personal- und Weiterbildungsmanagements. Dies legt nahe, dass die

Studierenden eher auf leitende Tätigkeiten in der Weiterbildung vorbereitet werden sollen, als auf lehrende.

Schließlich erfragt die dritte Studie (Kapitel 5) anhand eines Fragebogens, wie TrainerInnen, Teilnehmende und Personalverantwortliche verschiedene Aspekte professionellen Trainerwissens bewerten. Neben dem Fachwissen wurden vor allem Aspekte des Gruppenmanagements und der methodischen Umsetzung als bedeutsam eingeschätzt. Theoretische Grundlagen und Methoden der Diagnostik bzw. Evaluation wurden als weniger notwendig eingestuft. Die Teilnehmenden von Trainings fanden außerdem das Fachwissen wichtiger als Lehrende und Personalverantwortliche.

Die vorgelegte Arbeit ist explorativer Natur und stellt eine Basis für weitere Forschung dar, insbesondere zur Untersuchung der Strukturen und Wirkungen einzelner Wissensfacetten. Außerdem können die Befunde für Professionalisierungsbestrebungen des Trainerberufs interessant sein. So weisen die Befunde der ersten beiden Studien darauf hin, dass Trainerausbildungen und erziehungswissenschaftliche Studiengänge recht unterschiedliche Inhalte vorsehen, sodass die beiden Qualifizierungen sich ggf. gut ergänzen könnten. Die Befunde können weiterhin bei der Entwicklung von Zertifikaten und bei der Rekrutierung von Lehrenden in der berufsbezogenen Weiterbildung nützlich sein. Es muss dabei jedoch beachtet werden, dass die Ergebnisse rein deskriptiv interpretierbar sind und keine kausalen Schlüsse zulassen.

Abstract

By providing their employees with continuing professional education and development, organizations attempt to secure or rather improve their performance and competitiveness (Martin & Hrivnak, 2009). Trainings are one of the most common forms of these Human Resource Development programs. As mostly in-house or external trainers design and implement these courses, they substantially influence the reactions and learning outcomes of training participants and eventually also the transfer of newly acquired skills to the workplace (Burke & Hutchins, 2008). Only if this transfer is successful, employees will show the desired behaviours in their everyday working environment and the organization's investment in the program will pay off.

Since trainers play a prominent role for the success of Human Resource Development programs, this publication-based dissertation firstly examines possible qualification paths for this occupational group (chapters 3 and 4). Secondly, it investigates the perceptions of different stakeholders about the knowledge and skills trainers should possess (chapter 5).

As Germany is lacking a standardized national qualification system for trainers, so called train-the-trainer programs established themselves as a proof of qualification. Hence, chapter 3 examines the pedagogical curricula of these programs. The qualitative content analysis of 47 program manuals reveals that the handling of groups is a reoccurring topic. Also, there seems to be a focus on communication models as well as on different teaching methods that are suitable for varying audiences. These programs appear to be very practice-oriented and to hardly contain theoretical or evidence-based aspects.

Typically, also graduates of the educational sciences, in particular in the field of adult-/continuing education, work in the training field. Therefore, chapter 4 deals with the curricula of these courses of study and addresses the question how they are able to prepare for the tasks of a trainer. The results of the content analysis indicate that in these courses of study great parts of theoretical basic knowledge are scheduled. Whilst the history, basic concepts and theories of the educational sciences are especially addressed by the undergraduate study programs, master's programs seem to emphasise aspects of the management of human resources and adult education. Findings suggest that students are being rather prepared for leading functions in continuing education than for teaching functions.

Lastly the third study (chapter 5) examines by means of a questionnaire, how trainers, trainees and Human Resource Development practitioners assess different aspects of trainers' professional knowledge and skills. Besides content knowledge they mainly assessed aspects

of group management and instructional methods as important factors. Theoretical foundations as well as diagnostic or evaluation methods were classified as less required. Trainees assessed content knowledge as more important than the trainers and Human Resource Development practitioners.

This explorative dissertation represents a basis for future research, mainly for the examination of the structures and effects of particular relevant facets of knowledge and skills. Furthermore, the results can be interesting for professionalization attempts for the training profession. Findings from the first and second study suggest that train-the-trainer programs and programs in educational science include rather different topics and could be well combinable. Moreover, the results could be useful for the development of trainer certificates or for the recruitment of trainers. One has to keep in mind however, that the results are solely descriptive and that they do not allow any causal conclusions

1 Einleitung

Deutsche Firmen investieren jährlich etwa 33,5 Milliarden Euro in die Weiterbildung ihrer Beschäftigten (Seyda & Werner, 2014). Sie erhoffen sich davon, die Kompetenzen ihrer Mitarbeitenden auf dem neuesten Stand zu halten, ihnen Entwicklungsperspektiven zu bieten und nicht zuletzt, einen Wettbewerbsvorteil auf dem Markt zu erlangen (Brose, 2014). Dabei ist der Transfer des Gelernten in den Arbeitsalltag die Voraussetzung dafür, dass Weiterbildungsmaßnahmen als erfolgreich bewertet werden können (Saks & Burke-Smalley, 2014). Während in der deutschsprachigen Erwachsenenbildungsforschung die Kompetenzen der Lehrpersonen bereits länger als Voraussetzung für Qualität in der Weiterbildung diskutiert werden (Harteis & Prenzel, 1998), wurde diesen in der internationalen Trainingstransferforschung lange Zeit nur wenig Beachtung geschenkt. Ausgehend von dem Trainingstransfermodell von Baldwin & Ford (1988) wurden primär die Transferfaktoren Lernendenmerkmale, Trainingsdesign und organisationale Rahmenbedingungen erforscht. Da die Lehrpersonen jedoch das Trainingsdesign maßgeblich bestimmen und die Veranstaltungen durchführen, werden sie in neueren Transfermodellen berücksichtigt (Burke & Hutchins, 2008). Mittlerweile weisen auch einige Studien darauf hin, dass Lehrende die Trainingsqualität und den Transfererfolg durch ihre professionelle Handlungskompetenz beeinflussen (z.B. Donovan & Darcy, 2011; Haque & Haque, 2008; Rangel et al., 2015; Rasli, Tat, Chin & Khalaf, 2012; Russ-Eft, Dickison & Levine, 2005, 2010).

Trotz ihrer Bedeutung für das Gelingen berufsbezogener und betrieblicher Weiterbildung, gibt es in Deutschland und vielen anderen Ländern keine einheitlich geregelte Qualifizierung von TrainerInnen (Kraft, 2011). Der Berufstitel ist nicht geschützt und ein übergreifendes und verbindliches Zertifizierungssystem wurde zwar immer wieder gefordert, bisher jedoch nicht umgesetzt (von Hippel, 2011; Kraft, Seitter & Kollwe, 2009; Kraft, 2013). In der Praxis haben sich sogenannte Trainerausbildungen als Qualifikationsnachweis etabliert (Fuchs, 2011). Es ist jedoch unklar, welche Inhalte in diesen sehr heterogenen Train-the-Trainer Kursen vermittelt werden. Eine weitere Zugangsmöglichkeit zu Weiterbildungsberufen ist klassischerweise ein erziehungswissenschaftliches Studium, insbesondere mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Kleifgen & Züchner, 2003; Schütz & Nittel, 2012). Ob jedoch diese Studiengänge auf eine Tätigkeit speziell als TrainerIn vorbereiten sollen und können, ist ebenfalls unklar. Um die Nützlichkeit der verschiedenen

Qualifizierungsmöglichkeiten für TrainerInnen beurteilen zu können, muss einerseits geklärt werden, welche Inhalte dort vorgesehen sind und andererseits, welches Wissen und Können überhaupt benötigt wird. Es fehlen jedoch bisher eine umfassende Anforderungsanalyse sowie ein theoretisch und empirisch fundiertes Konzept professionellen Handlungswissens für TrainerInnen. Die vorliegende Arbeit verfolgt daher die Fragestellungen, welche Inhalte in gängigen Qualifikationsangeboten für TrainerInnen vorgesehen sind, und welches professionelle Handlungswissen TrainerInnen aus Sicht verschiedener Stakeholder benötigen. Die Ergebnisse der explorativen Studien werden in der Diskussion miteinander verglichen.

2 Allgemeine Einführung

Diese Arbeit beschäftigt sich mit Lehrenden in der berufsbezogenen Weiterbildung. Sie werden häufig als *TrainerInnen* bezeichnet, so wie die von ihnen geleiteten Veranstaltungen meist *Trainings* genannt werden (Fuchs, 2011). Im Folgenden wird zunächst erklärt, um was es sich bei betrieblicher und berufsbezogener Weiterbildung handelt. Im Anschluss wird der Trainerberuf erläutert und der Stand seiner Professionalisierung skizziert.

2.1. Einordnung von Trainings in den Kontext Weiterbildung

Laut einer Befragung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF, 2015) zum Weiterbildungsverhalten der Deutschen im Erwerbsalter (n = 2.986) waren im Jahr 2014 70 % der Weiterbildungsaktivitäten betrieblicher Art, 13 % waren individuelle berufsbezogene Weiterbildungsaktivitäten und 17 % waren nicht-berufsbezogen. Als betriebliche Weiterbildung wurden Aktivitäten bewertet, die während der Arbeitszeit stattfanden und vom Arbeitgeber finanziert wurden (BMBF, 2015). Ähnlich definiert Brose (2014, S. 153) betriebliche Weiterbildung als „diejenigen formellen und informellen Lernformen [...], die von Arbeitgebern initiiert und gefördert werden – sei es durch betriebsinterne Veranstaltungsangebote, finanzielle und zeitliche Unterstützung oder durch eine lernförderliche Arbeitsplatzgestaltung“. Individuelle berufsbezogene Weiterbildung hingegen soll zwar dem eigenen beruflichen Fortkommen dienen, wird aber nicht von einem Arbeitgeber initiiert oder unterstützt. Beispiele hierfür sind von der Bundesagentur für Arbeit finanzierte Bewerbungstrainings oder beruflich motivierte, aber selbst finanzierte Sprachkurse (Alfänger, Cywinski, Elias & Dobischat, 2017; Blickle, 2014; Brose, 2014). Davon abzugrenzen ist die nicht berufsbezogene, allgemeine oder politische Weiterbildung, welche klassischerweise an Volkshochschulen oder auch von kirchlichen und parteilichen Trägern angeboten wird und meist öffentlich bezuschusst wird (Alfänger et al., 2017; WSF, 2005).

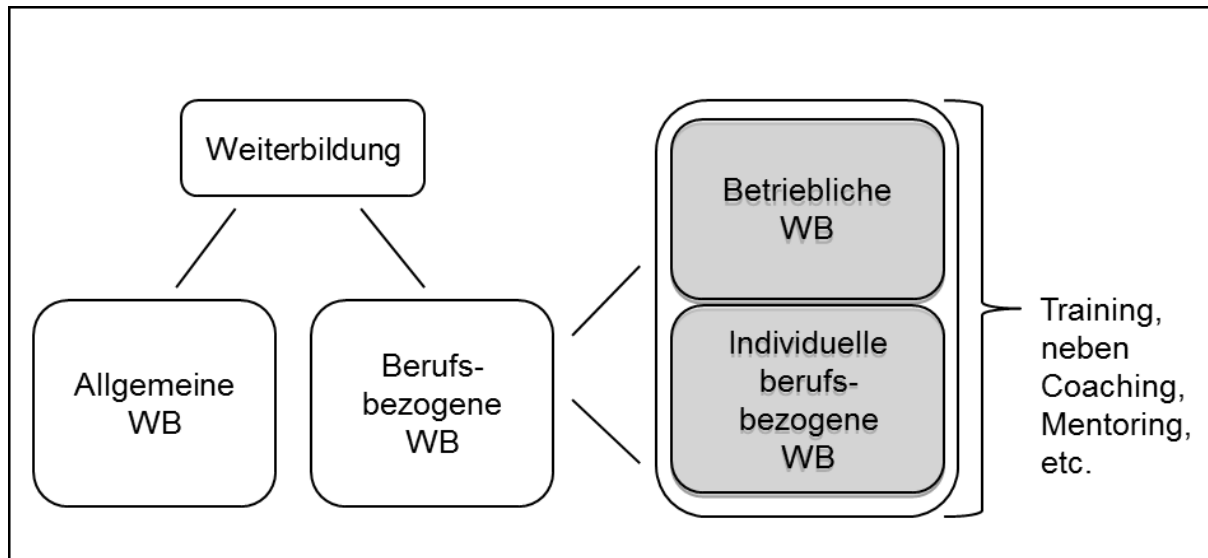


Abbildung 2.1. Einordnung von Trainings als Maßnahme der berufsbezogenen Weiterbildung.

Abbildung 2.1 zeigt die Aufteilung der Weiterbildung in den allgemeinen und den berufsbezogenen Bereich. Berufsbezogene Weiterbildung gliedert sich wiederum in die betriebliche und die individuelle berufsbezogene Weiterbildung. Da unter Trainings „alle geplanten Maßnahmen zur Wiederherstellung, Erhaltung oder Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz“ zu verstehen sind, kommen Trainingsmaßnahmen für beide Formen berufsbezogener Weiterbildung infrage (Blickle, 2014, S. 293). Training ist damit, zusammen mit anderen Verfahren wie Coaching oder Mentoring, ein wichtiges Instrument der berufsbezogenen Weiterbildung (Blickle, 2014). Im Unterschied zu letzteren stehen bei einem Training jedoch die Vermittlung von konkretem Wissen, Verhaltensweisen oder Einstellungen im Vordergrund (Salas, Tannenbaum, Kraiger & Smith-Jentsch, 2012). Daher werden TrainerInnen auch als Lehrende, Kursleitende, DozentInnen oder ReferentInnen bezeichnet (Kraft, 2011). Trainings besitzen meist die Form ein- oder mehrtägiger Kurse bzw. Seminare mit einem oder zwei Lehrenden und einer Gruppe von Teilnehmenden. Sie können im Unternehmen oder in externen Räumlichkeiten stattfinden.

2.2. Merkmale des Trainerberufs und Abgrenzung zu ähnlichen Tätigkeitsfeldern

Im vorigen Kapitel wurde bereits deutlich, dass sich TrainerInnen bezüglich ihres Tätigkeitsfeldes von Lehrenden in der allgemeinen Weiterbildung unterscheiden. Bedingt durch die unterschiedliche Finanzierung der Weiterbildungssektoren, divergieren sie auch

bezüglich ihres sozialökonomischen Status. Während sich KursleiterInnen in der allgemeinen Weiterbildung häufig in prekären Einkommens- und Arbeitsverhältnissen befinden, weisen die Einkommen in der berufsbezogenen Weiterbildung eine große Spannweite auf, und TrainerInnen scheinen im Mittel nicht gefährdet zu sein (Alfänger, Cywinski & Elias, 2014; Dobischat, Fischell & Rosendahl, 2010). Eine nicht repräsentative Gehaltsstudie aus dem Jahr 2016 ermittelte für TrainerInnen bspw. ein durchschnittliches Tageshonorar von 1.333 Euro (Graf, 2016). Damit wird auch bereits deutlich, dass TrainerInnen meist freiberuflich bzw. selbständig tätig sind, wobei sie oft für verschiedene Auftraggeber arbeiten (Koscheck, 2015; WSF, 2005). Dies unterscheidet sie vom hauptberuflichen, festangestellten Weiterbildungspersonal in Weiterbildungseinrichtungen oder Unternehmen, welches zwar häufig auch lehrend tätig ist, aber überwiegend leitende, organisatorische und koordinierende Aufgaben wahrnimmt (Alfänger et al., 2014; Alfänger et al., 2017; Moraal, 2015; Sorg-Barth, 2000).

TrainerInnen im engeren Sinne unterscheiden sich außerdem von den AusbilderInnen, welche in Betrieben die Auszubildenden betreuen. Für diese existiert eine bundesweit geltende formale Qualifizierung, die in der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) geregelt ist (Baumgartner, 2015). An dieser Stelle muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass Aus- und Weiterbildung in Organisationen nicht immer klar getrennt sind. Vor allem im internationalen Kontext verschwimmen beide Tätigkeitsbereiche häufig, da oft kein formales Berufsbildungssystem existiert.

Schließlich muss Training auch von Coaching abgegrenzt werden. Obwohl viele TrainerInnen auch Coachings anbieten, handelt es sich hierbei um ein grundlegend verschiedenes Konzept der Personalentwicklung (Lenk, 2010). Im Rahmen von Coaching wird klassischerweise eine Führungskraft oder eine andere Person im Laufe mehrmaliger Treffen bei wichtigen Entscheidungen oder Problemlösungsprozessen begleitet (Rauen, 2005). Der Coach bietet dabei keine fertigen Lösungsvorschläge, sondern zielt mit bestimmten Methoden auf eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten des Coachees ab. Beide Interaktionspartner bauen dazu eine vertrauensvolle und von Diskretion bestimmte Beziehung zueinander auf (Rauen & Eversmann, 2014). TrainerInnen hingegen haben den Auftrag, meist mehreren Personen konkretes Wissen, Verhalten oder Einstellungen zu vermitteln (Salas et al., 2012).

2.3. Aufgaben von TrainerInnen

Verschiedene Forschungsbefunde weisen darauf hin, dass TrainerInnen den Trainingserfolg mitbeeinflussen. So fühlen sich bspw. angehende Rettungssanitäter besser auf ihre beruflichen Handlungsanforderungen vorbereitet und benötigen weniger Anläufe, ihre Abschlussprüfung zu bestehen, wenn sie auch ihre/n TrainerIn als gut bewerten (Russ-Eft et al., 2005; Russ-Eft et al., 2010). Personalverantwortliche in einer irischen Studie stuften außerdem die Trainereffektivität als wichtigsten Transferfaktor ein (Donovan & Darcy, 2011), und im Rahmen einer Befragung von Universitätsangestellten in Malaysia wurde die Trainerkompetenz neben dem organisationalen Management und den Teilnehmermerkmalen ebenfalls als sehr bedeutend für den Trainingstransfer bewertet (Rasli et al., 2012).

Trotz seiner Relevanz für den Trainingserfolg existiert für den Trainerberuf bisher keine umfassende Anforderungsanalyse bzw. Tätigkeitsbeschreibung. Es liegen jedoch aus der deutschsprachigen Weiterbildungsforschung einige Befragungen vor, die Hinweise darauf liefern, wie sich die Aufgaben von WeiterbildnerInnen und z.T. auch von TrainerInnen in etwa zusammensetzen (z.B. Fuchs, 2011; Hippel & Fuchs, 2009; Lenk, 2010). Gleichzeitig stehen aus der internationalen Trainingsforschung, welche die Wirksamkeits- und Transferfaktoren von Trainings untersucht, ebenfalls einige Studien zur Verfügung, die die Aufgaben von und Anforderungen an TrainerInnen mitberücksichtigen (z.B. Burke & Hutchins, 2008). Ohne explizit auf TrainerInnen einzugehen, liefert die Trainingstransferforschung außerdem in Form von Metaanalysen und Überblicksartikeln fundierte Erkenntnisse darüber, wie Trainings generell gestaltet werden müssen, um transferförderlich zu sein (z.B. Arthur, Bennett, Edens und Bell, 2003; Blume, Ford, Baldwin & Huang, 2010; Grossman & Salas, 2011; Salas et al., 2012). Auch aus diesen Gestaltungsprinzipien lassen sich Aufgaben von TrainerInnen ableiten, da diese die Trainings hauptverantwortlich planen und durchführen. Im Folgenden wird versucht, die wichtigsten Befunde aus Weiterbildungsforschung und Trainingswirksamkeitsforschung zusammenzufassen und ein Anforderungsprofil zu skizzieren. Dabei wird zwischen der Konzeption und der Durchführung von Trainings, der Diagnose und Evaluation, Beratungsaufgaben und dem Management der eigenen Freiberuflichkeit unterschieden.

Konzeption von Trainings

Die Hauptaufgabe von TrainerInnen besteht in der Lehrtätigkeit (Lenk, 2010). Dazu gehört zunächst die Planung von Kursen bzw. Seminaren, also die Festlegung der Lernziele, die didaktische Konzeption der Veranstaltungen sowie die konkrete Vorbereitung wie bspw.

inhaltliche Recherchen und die Erstellung von Unterlagen und Materialien (Fuchs, 2011; Gauld & Miller, 2004; Hippel & Fuchs, 2009; Kraft, 2011; Ricks, Williams & Weeks, 2008). Dabei hängt es von der Zielgruppe und den Lernzielen ab, wie ein Training designt werden sollte (Salas et al., 2012). Es ist wenig überraschend, dass die gute Vorbereitung eines Trainings in verschiedenen Studien als wichtiger Erfolgsfaktor identifiziert wurde (Donovan & Darcy, 2011; Khamarko, Koester, Bie, Baron & Myers, 2012).

Durchführung von Trainings

Die eigentliche Durchführung der Seminare wird in Befragungen meist als wichtigste Aufgabe von TrainerInnen genannt, die auch am meisten Zeit in Anspruch nimmt (Alfänger et al., 2014; Fuchs, 2011; Hippel & Tippelt, 2009). Die Lehrtätigkeit stellt eine Vielzahl von Anforderungen an TrainerInnen. Da sie meist mit Gruppen zu tun haben, müssen sie gut kommunizieren können und flexibel mit gruppendynamischen Prozessen und ggf. mit Störungen oder Konflikten umgehen (Berens, 2009; Khamarko et al., 2012; Kraft, 2011). Sie schaffen anregende Lernumgebungen und versuchen, möglichst früh im Trainingsprozess eine positive Beziehung zu den Teilnehmenden aufzubauen (Ghosh, Satyawadi, Joshi, Ranjan & Singh, 2012). Towler und KollegInnen konnten außerdem in verschiedenen Untersuchungen zeigen, dass die Art der Kommunikation die Lernergebnisse und z.T. auch den Transfer beeinflussen kann. Je charismatischer sich TrainerInnen verhalten und je expressiver sie ihre Vorträge gestalten, desto besser scheinen die Lernergebnisse zu sein (Towler, 2009; Towler, Arman, Quesnell & Hoffman, 2014; Towler & Dipboye, 2001).

Zudem ist es erforderlich, dass TrainerInnen ein breites Portfolio an Methoden beherrschen und diese zielgruppengerecht einsetzen und klar anleiten können (Arghode & Wang, 2016; Ricks et al., 2008). Die zunehmende Nachfrage nach E-Learning bzw. Blended Learning Konzepten bewirkt außerdem, dass TrainerInnen den Umgang mit und den gezielten Einsatz von verschiedenen modernen Medien beherrschen müssen (Kraft, 2011). Laut einer explorativen Interviewstudie zu den Herausforderungen des betrieblichen Aus- und Weiterbildungspersonals, müssen sie außerdem vermehrt arbeitsnahe und arbeitsintegrierte Lernformen und firmenspezifische, maßgeschneiderte Weiterbildungen anbieten (Wagner, 2012). Neben der Wissensvermittlung sollten TrainerInnen den Lernenden die Möglichkeit geben, sich aktiv einzubringen und das Gelernte im Training auch zu üben (Burke & Hutchins, 2008; Khamarko et al., 2012). Diese Übungen und die kognitiven Prozesse, die dabei erforderlich sind, sollten denen im Anwendungskontext möglichst ähnlich sein (Salas et al., 2012). Auch das Anregen von Reflexionsprozessen und das Geben und Nehmen von

Feedback gehören zu den Aufgaben von TrainerInnen (Arghode & Wang, 2016; Donovan & Darcy, 2011; Salas et al., 2012). *On-the-job* TrainerInnen, die basierend auf der Einschätzung ihrer selbst und ihrer Vorgesetzten als exzellent eingestuft wurden, regten Lernende häufiger dazu an, über ihre Arbeitsergebnisse nachzudenken als nicht-exzellente TrainerInnen (Matsuo, 2014). Außerdem überwachten sie häufiger den Arbeitsprozess, gaben häufiger positives Feedback und gaben anspruchsvolle Lernziele vor bzw. regten die Lernenden dazu an, dies selbst zu tun. Erfahrene TrainerInnen in einer qualitativen Fallstudie berichteten außerdem, dass sie, um die Lernenden in das Training einzubinden, versuchen, unterhaltsame und interessante Vorträge zu halten, dabei auf die Lernenden einzugehen und sich an verschiedene Lernstile anzupassen (Arghode & Wang, 2016).

Des Weiteren müssen Trainings auf die konkreten Arbeitsanforderungen der Teilnehmenden abgestimmt sein. Dies ist laut Brotherton & Evans (2010) ein wichtiger Faktor bei der Bindung von Kunden an Trainingsanbieter. Und auch TrainerInnen sowie Personalverantwortliche geben in Befragungen an, dass es wichtig für den Transfererfolg ist, die Trainingsinhalte und das Design auf die Bedürfnisse und beruflichen Anforderungen der Teilnehmenden zuzuschneiden (Burke & Hutchins, 2008; Donovan & Darcy, 2011; Khamarko et al., 2012). TrainerInnen sollten außerdem die Inhalte gut erklären können und die Teilnehmenden zum Lernen motivieren, indem sie auf die Praktikabilität und Nützlichkeit der Inhalte für die Bewältigung ihrer Arbeitsanforderungen hinweisen (Blume et al., 2010; Salas et al., 2012).

Diagnose und Evaluation

Befunde aus der arbeits- und organisationspsychologischen Trainingsforschung zeigen außerdem, dass für ein effektives Training eine vorangehende Bedarfsanalyse und eine abschließende Evaluation vonnöten sind (z.B. Aguinis & Kraiger, 2009; Burke & Hutchins, 2008; Salas et al., 2012). Laut Kraft (2011) fallen diese vor- und nachbereitenden Schritte ebenfalls in den Aufgabenbereich von KursleiterInnen. Ob jedoch die gesamte Bedarfsanalyse, die üblicherweise die drei Schritte Organisationsanalyse, Aufgabenanalyse und Personenanalyse beinhaltet, in der Verantwortung des Trainingspersonals liegt, oder ob dies nicht auch Pflicht der Personalverantwortlichen im Unternehmen ist, bleibt unklar und wird vermutlich von Organisation zu Organisation unterschiedlich gehandhabt (Arthur et al., 2003). In einer Interviewstudie von Khamarko und KollegInnen (2012) berichteten die befragten ExpertInnen, dass TrainerInnen zumindest die beruflichen Anforderungen ihrer Teilnehmenden bereits vor dem Training identifizieren müssen, indem sie am besten alle

Stakeholder miteinbeziehen. Mithilfe der Bedarfsanalyse werden nicht nur die Lernziele und erforderlichen Inhalte des Trainings festgelegt, sondern auch bereits die Zielkriterien für die Evaluation (Arthur et al., 2003; Goldstein & Ford, 2002).

Gemäß dem Trainingsevaluationsmodell von Kirkpatrick (1994) wird häufig zwischen vier Evaluationsebenen unterschieden: Der Reaktionsebene (affektive Reaktionen und wahrgenommene Nützlichkeit), der Lernebene, der Verhaltens- und der Resultatebene. Während affektive Reaktionen weder den Lernerfolg noch den Transfer voraussagen, sind die wahrgenommene Nützlichkeit und das im Training gezeigte Verhalten bessere Prädiktoren für einen Transfer auf den Arbeitsplatz (Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver & Shotland, 1997). Auf der Resultatebene werden schließlich objektive Leistungskriterien und Kennzahlen der Organisation gemessen. Dementsprechend sollte die Evaluation - entgegen der gängigen Praxis - über das reine Erfragen der Teilnehmerreaktionen hinausgehen und neben der Verhaltensänderung im Training auch den Transfererfolg und ggf. den betriebswirtschaftlichen Mehrwert für das Unternehmen erfassen.

Beratung

Neben der Vorbereitung, Durchführung und Evaluation von Lehrveranstaltungen haben TrainerInnen außerdem auch Beratungsaufgaben inne, die u.U. auch über die eigentliche Veranstaltung hinausgehen können (Hippel & Fuchs, 2009; Khamarko et al., 2012). In einer Befragung von Fuchs (2011) gaben die TrainerInnen an, dass sie etwa 21 % ihrer Zeit für Beratung und Coaching aufwenden. Lenk (2010) weist zwar darauf hin, dass viele Freiberufler in der Weiterbildung auch als Coaches tätig sind und daher der Beratungsaspekt in Befragungen tendenziell überschätzt wird, es ist jedoch davon auszugehen, dass von Weiterbildungspersonal neben der Lehre auch Beratungstätigkeiten erwartet werden. Meist werden dabei die Teilnehmenden beraten (Kraft, 2011). Aus der Trainingstransferforschung lässt sich aber ableiten, dass TrainerInnen u.U. auch die Unternehmen dahingehend beraten sollten, wie ein transferförderliches Klima am Arbeitsplatz geschaffen werden kann (Blume et al., 2010; Salas et al., 2012).

Freiberuflichkeit

Da TrainerInnen meist freiberuflich tätig sind, müssen sie nicht zuletzt auch alle betriebswirtschaftlichen Aufgaben wahrnehmen, die damit verbunden sind, wie Akquise, Marketing, Administration, Controlling und Qualitätskontrolle (Berens, 2009; Fuchs, 2011).

2.4. Aus- und Weiterbildung von TrainerInnen

Es wurde bereits erwähnt, dass die Aus- und Weiterbildung von TrainerInnen in Deutschland nicht formal geregelt sind. Bisherige Vorstöße zur einheitlichen Zertifizierung von Qualifikationen des Weiterbildungspersonals konnten aufgrund diverser Hürden nicht umgesetzt werden (z.B. Kraft et al., 2009). Die Bildungsbiografien von Lehrpersonal in der allgemeinen und berufsbezogenen Weiterbildung werden deshalb als sehr heterogen beschrieben (Schrader, 2010). Dennoch gelang es Bonnes und Hochholdinger (2016), auf der Basis einer qualitativen Interviewstudie drei typische berufliche Verläufe von TrainerInnen zu ermitteln. Beim ersten handelte es sich um Absolventinnen und Absolventen meist pädagogischer oder psychologischer Studiengänge, die direkt nach dem Studium in eine lehrende Tätigkeit einstiegen. Bei der zweiten Variante waren die Befragten zunächst in einem anderen Berufsfeld tätig und fingen später an, ihre fachliche Expertise in Form von Trainings weiterzugeben. Der dritte Verlaufsweg besteht in einer Nebentätigkeit zum eigentlichen Hauptberuf. Lerngelegenheiten bieten sich in jedem Fall innerhalb der Ausbildung bzw. des Studiums, innerhalb von Fortbildungen und Zusatzqualifikationen und im Rahmen informeller Lernaktivitäten.

Ausbildung

Der individuelle Professionalisierungsprozess von TrainerInnen beginnt bereits in der Ausbildung (Reichert, 2008). Die meisten TrainerInnen, wie auch Lehrende in der allgemeinen Weiterbildung, besitzen einen Hochschulabschluss (Wißhak & Hochholdinger, in Begutachtung; WSF, 2005), wobei diesem oft bereits eine Berufsausbildung vorangeht (Lenk, 2010). Die Fachrichtungen der Hochschulabschlüsse sind heterogen. Neben betriebswirtschaftlichen, psychologischen und – im technischen Bereich – Ingenieursstudiengängen, sind vor allem pädagogische Abschlüsse vertreten (Fuchs, 2011). Bachelor- und Masterstudiengänge der Erziehungswissenschaft (z.T. mit dem Schwerpunkt Erwachsenen-/Weiterbildung), die aus dem in den 70er Jahren gegründeten Diplom-Pädagogik Studiengang hervorgingen, sollen auf eine Tätigkeit in der Weiterbildung vorbereiten (Faulstich & Graeßner, 2003). Studien legen nahe, dass etwa knapp ein Drittel der in der Erwachsenenbildung Tätigen einen pädagogischen Studienabschluss besitzt (Kraft, 2006; Schütz & Nittel, 2012; WSF, 2005). Dabei wird ein Studium der Erwachsenen-/Weiterbildung von TrainerInnen selbst als nützliche, wenn auch nicht allein ausreichende Voraussetzung angesehen (Fuchs, 2011). Berens (2009) beschreibt die Tätigkeit von Kursleiterinnen und -leitern sogar als von der Bezugswissenschaft der Erwachsenenbildung „weitestgehend

entkoppelt“ und weist darauf hin, dass das Studium der Erziehungswissenschaft kein Kriterium bei der Rekrutierung von Lehrenden sei (S. 143).

Weiterbildung

Aiga von Hippel (2011) betont, dass Fortbildungen zusätzlich zu einer wissenschaftlichen Erstausbildung notwendig sind, um pädagogische Professionalität voll entwickeln zu können. Schrader (2010) beschreibt das Angebot der Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten für ErwachsenenbildnerInnen allerdings als „weder systematisch noch institutionell-organisatorisch aufeinander abgestimmt“ (S. 54). Neben ihrer beruflichen und akademischen Ausbildung besitzen die meisten TrainerInnen Zusatzqualifikationen wie Trainerausbildungen, Coaching- und Beratungsausbildungen, den AEVO-Schein, therapeutische und (sozial-)psychologische Fortbildungen oder ähnliche Zertifikate (Bonnes & Hochholdinger, 2016; Lenk, 2010; Schrader, 2010). Neben zahlreichen unabhängigen, kommerziellen Fortbildungsanbietern existieren Angebote der IHK, von Berufsverbänden, Bildungswerken der Wirtschaft sowie Gewerkschaften (Egetenmayer & Schüßler, 2011; Schrader, 2010). Vor allem große Unternehmen besitzen teilweise auch firmeninterne Akademien, die als Teil der Personalentwicklung die eigenen Aus- und Weiterbildungskräfte schulen (Kraft, 2011). Kursleiterinnen und -leiter in der allgemeinen Weiterbildung werden außerdem von Fortbildungsmöglichkeiten des Deutschen Volkshochschulverbandes und von kirchlichen Trägern adressiert (Egetenmayer & Schüßler, 2011; Kraft et al., 2009).

Speziell auf TrainerInnen zugeschnitten sind die sogenannten Trainerausbildungen oder Train-the-Trainer-Zertifikate. In der Studie von Bonnes und Hochholdinger (2016) fand die Mehrheit der Befragten eine Trainerausbildung wichtig oder zumindest vorteilhaft. Auch die von Fuchs (2011) befragten TrainerInnen bewerteten Trainerausbildungen als gute Ergänzung zur akademischen Erstausbildung. Vor allem für Quereinsteiger aus nicht-pädagogischen Fachdisziplinen seien sie unabdingbar. Jedoch bemängelten die befragten PraktikerInnen das Fehlen von Qualitätsstandards und eines deutschlandweit einheitlichen Zertifikats. Auch von wissenschaftlicher Seite werden Programmanalysen zur Erfassung der vermittelten Themen sowie einheitliche Bewertungsmaßstäbe für die verschiedenen Zertifikate gefordert (Hippel, 2011). Die Implementierung eines umfassenden Qualifizierungskonzeptes, welches die sehr heterogenen Fortbildungsmöglichkeiten in ein Gesamtsystem einbetten könnte, wurde immer wieder angeregt, bisher jedoch noch nicht umgesetzt (Kraft, 2011; Kraft, 2013; Kraft et al., 2009).

Informelles Lernen

Neben ihrer beruflichen Erstausbildung und diversen Fortbildungen erwerben TrainerInnen ihre Kompetenzen außerdem über informelle Wege. Dazu gehört zum einen das Erfahrungslernen (Berens, 2009; Bonnes & Hochholdinger, 2016; Fuchs, 2011). Damit meinen befragte TrainerInnen Erfahrung im Trainerberuf selbst, aber auch Erfahrung, die sie in ihrem jeweiligen Fachgebiet sammeln, wie bspw. im Vertrieb (Bonnes & Hochholdinger, 2016; Reichert, 2008). Schrader (2010) geht davon aus, dass das Handeln von Lehrpersonal in der Weiterbildung oft mehr erfahrungs- als theorie- oder wissensbasiert ist, da der Beruf häufig nicht vor dem Einstieg in die Praxis erlernt wird, sondern viele „ins kalte Wasser geworfen werden oder selbst hineinspringen“ (S. 56). Auch bei der Rekrutierung von TrainerInnen wird vor allem auf ihre Berufserfahrung Wert gelegt (Reichert, 2008). Unklar ist jedoch, welche Aspekte von Berufserfahrung im Auswahlprozess ausschlaggebend sind. Aus der Arbeits- und Organisationspsychologie ist bekannt, dass die Anzahl unterschiedlicher Aufgaben und Tätigkeiten die berufliche Leistungsfähigkeit deutlich besser voraussagt, als die reine Verweildauer in einem Beruf (Kanning, 2012; Quinones, Ford & Teachout, 1995).

Neben dem Erfahrungslernen tauschen sich TrainerInnen mit Kolleginnen und Kollegen aus und nutzen außerdem Printmedien und das Internet, um sich weiterzubilden (Bonnes & Hochholdinger, 2016; Hutchins, Burke & Berthelsen, 2010). Dabei scheinen sie die große Auswahl an Ratgeberliteratur wissenschaftlichen Fachartikeln vorzuziehen (Fuchs, 2011; Schrader, 2010). In diesen Ratgebern werden vor allem Methoden vorgestellt, die bei der Strukturierung von Lernprozessen und dem Umgang mit Gruppendynamik helfen sollen (Schrader, 2010).

2.5. Professionalisierung und professionelle Handlungskompetenz

Die Professionalisierung des Weiterbildungspersonals wird in der Erwachsenenbildungsforschung seit langem gefordert (z.B. Kraft, 2013). Wie der Beruf der Weiterbildungnerin bzw. des Weiterbildungners generell, kann auch der Trainerberuf nicht als Profession bezeichnet werden. Professionen besitzen bspw. ein Mandat bzw. eine Lizenz zur Lösung eines gesellschaftlich relevanten Problems (z.B. das Heilen von Krankheiten), ein eindeutiges Berufsbild, Exklusivität durch begrenzte Zugangsvoraussetzungen, einen einheitlich geregelten, wissenschaftlichen Ausbildungsweg, evidenzbasierte Weiterbildung, Qualitätsstandards, ein Berufsethos und spezialisiertes Expertenwissen sowie einen Berufsverband (Kraft, 2006; Miege, 2006; Reichert, 2008). In den vorangegangenen Kapiteln wurde jedoch deutlich, dass

der Trainerberuf schwierig von anderen Betätigungsfeldern abzugrenzen ist und es vielfältige Berufsbezeichnungen gibt. Außerdem existiert keine einheitlich geregelte Ausbildung und der Berufstitel *TrainerIn* ist nicht geschützt (Kraft, 2006; Reichert, 2008). Der Weg einer Professionalisierung des Trainerberufs ist also noch lang, wenn überhaupt gewollt (siehe dazu Schütz & Nittel, 2012). Dennoch müssen TrainerInnen befähigt werden, in ihrer Berufspraxis professionell zu handeln. Dabei ist mit Professionalität eine gewisse Reife im individuellen Prozess der Kompetenzentwicklung gemeint (Nittel, 2010). Kompetenzen werden nach Weinert (2002) verstanden als die „kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (S. 27f). Die professionelle Handlungskompetenz gilt in der empirischen Bildungsforschung als die „zentrale Voraussetzung für die Performanz, also das beobachtbare berufliche Verhalten oder Können“ (Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015). Lehrende in der berufsbezogenen Weiterbildung haben also ihre individuelle Professionalität erreicht, wenn sie in der Lage sind, in ihrem beruflichen Alltag in unterschiedlichen Situationen kompetent zu handeln und „auf hohem wissenschaftlichen und theoretischem Niveau komplexe Probleme zu lösen“ (Gieseke, 2011, S. 385). Wie jedoch die professionelle Handlungskompetenz von TrainerInnen genau aussehen sollte, ist bisher unklar. Bestehende Kompetenzmodelle für Weiterbildende sind eher normativ und kaum empirisch überprüft (Schrader, 2010). Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) arbeitet aktuell, in Kooperation mit Träger- und Berufsverbänden der Erwachsenen- und Weiterbildung, im Rahmen des GRETA-Projekts an einem Kompetenzmodell, das der Zertifizierung von erwachsenenbildnerischen Kompetenzen und Qualifikationen dienen soll (Lencer & Strauch, 2016).

Da die Forschung zu professionellen Kompetenzen von schulischem Lehrpersonal theoretisch sowie empirisch bereits deutlich weiter fortgeschritten ist, greifen aktuelle Arbeiten zu Kompetenzen von WeiterbildnerInnen immer häufiger auf das Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften von Baumert und Kunter (2006) zurück, welches auf Shulman (1886) beruht (z.B. Hochholdinger & Leidig, 2012; Lencer & Strauch, 2016; Marx, Goeze & Schrader, 2014; Schrader, 2010). Dies ist plausibel, da die zentrale Aufgabe beider Berufe in der Lehrtätigkeit besteht.

Im folgenden Kapitel, welches sich mit dem professionellen Handlungswissen von TrainerInnen befasst, wird ebenfalls auf das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006) zurückgegriffen.

2.6. Professionelles Wissen von TrainerInnen

Aus der Arbeits- und Organisationspsychologie ist bereits seit Jahrzehnten bekannt, dass das professionelle Wissen den Berufserfolg voraussagt (Hunter, 1986). Wie bereits angedeutet, fehlt jedoch bisher ein theoretisch und empirisch fundiertes Modell professioneller Handlungskompetenz, welches das Professionswissen von TrainerInnen abbildet und strukturiert und als Grundlage für die weitere Operationalisierung und Erforschung desselben dienen könnte. Während die erwachsenenpädagogische Weiterbildungsforschung einige hilfreiche Befunde zu den Aufgaben von Trainingspersonal liefert, bietet sie bis auf wenige Ausnahmen (z.B. Lenk, 2010; Reichert, 2008) kaum Antworten auf die Frage, welches professionelle Wissen TrainerInnen konkret benötigen, um diesen Aufgaben gerecht zu werden. Deshalb wird in dieser Arbeit auf das Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften von Baumert und Kunter (2006) zurückgegriffen. Das heuristische Modell unterscheidet zwischen Professionswissen und anderen Kompetenzfacetten. Zu letzteren gehören Werthaltungen und Überzeugen sowie motivationale Orientierungen und Selbstregulation. Da diese Arbeit das professionelle Wissen von TrainerInnen zum Gegenstand hat, wird an dieser Stelle auch nur auf den wissensbezogenen Teil des Kompetenzmodells eingegangen, ohne den volitionalen und motivationalen Aspekten ihre Relevanz absprechen zu wollen. Das Professionswissen von Lehrkräften besteht dem Modell zufolge aus generischem pädagogisch-psychologischem Wissen, Fachwissen, fachdidaktischem Wissen sowie Organisations- und Beratungswissen. Es umfasst dabei sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen, also Wissen und Können, welches für die erfolgreiche Ausübung des Lehrerberufs benötigt wird (z.B. König et al., 2014). Das prozedurale Wissen ist jedoch nicht gleichzusetzen mit dem gezeigten Verhalten, es stellt vielmehr die Voraussetzung dafür dar (Voss et al., 2015). In der Forschungsliteratur werden Kompetenz und Performanz nicht immer unterschieden, was zu Fehlinterpretationen führen kann.

In der empirischen Bildungsforschung beschäftigen sich bereits zahlreiche deutsche und internationale Projekte mit dem Wissen von schulischem Lehrpersonal, dem Wissenserwerb während der verschiedenen Ausbildungsphasen und den Auswirkungen des Wissens auf

Unterrichtshandeln sowie auf die Reaktionen und Lernerfolge der SchülerInnen. In Studien wie *TEDS-M* (Blömeke, Hsieh, Kaiser & Schmid, 2014) oder *COACTIV* (Kunter et al., 2013) wurden bspw. Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisch-psychologisches Wissen von (angehenden) MathematiklehrerInnen untersucht. Im *ProwiN*-Projekt wurden die gleichen Wissensdimensionen für die Naturwissenschaften operationalisiert und erhoben (Borowski et al., 2010). Generisches bildungswissenschaftliches Wissen von Lehrkräften wurde schließlich im Projekt *BilWiss* konzeptualisiert und erfasst (Kunina-Habenicht et al., 2012).

Neben der Erwachsenenbildungsforschung und der Unterrichtsforschung liefert drittens die internationale Trainingswirksamkeitsforschung Erkenntnisse darüber, was TrainerInnen wissen und können sollten. Zu den Studien, die sich mit Traineraufgaben als einem unter mehreren Wirkungsfaktoren beschäftigen und in Kap. 2.3 vorgestellt wurden, kommt eine Handvoll empirischer Arbeiten, die sich, oft mithilfe der Delphi-Methode, gezielt mit Trainerkompetenzen auseinandersetzt (z.B. Gauld & Miller, 2004).

Im Folgenden wird versucht, aufbauend auf den in Kap. 2.3 geschilderten Aufgaben von TrainerInnen und den Befunden der drei genannten Forschungsdisziplinen, eine Übersicht über das von TrainerInnen möglicherweise benötigte Wissen und Können zu geben. Dabei dient die Aufteilung von Baumert und Kunter (2006) in pädagogisch-psychologisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und Organisations- und Beratungswissen als strukturelles Rahmenmodell. Es wird jeweils zunächst erläutert, was in der empirischen Lehr-Lernforschung unter dem jeweiligen Wissensbereich verstanden wird. Falls vorhanden, werden Befunde zu den Auswirkungen auf die Lehrqualität und die Lernerfolge berichtet. Zuletzt wird jeweils versucht, die Konzepte aus der Unterrichtsforschung mit Befunden aus der Weiterbildungs- und Trainingsforschung zu ergänzen bzw. die Relevanz für TrainerInnen zu ermitteln.

Pädagogisches Wissen

Es wird angenommen, dass das generische pädagogische Wissen (auch pädagogisch-psychologisches Wissen) als Teil des Professionswissens von Lehrkräften die Unterrichtsqualität beeinflusst und dadurch die Reaktionen und Lernerfolge der SchülerInnen (Baumert & Kunter, 2006; Lenske et al., 2016). Es umfasst „Kenntnisse über das Lernen und Lehren, die sich auf die Gestaltung von Unterrichtssituationen beziehen und die fachunabhängig, das heißt auf verschiedene Fächer und Bildungsbereiche anzuwenden sind“ (Voss et al., 2015, S. 194). Das pädagogische Wissen ist ein facettenreiches Konstrukt und

wird in verschiedenen Studien unterschiedlich operationalisiert. Meistens werden verschiedene Aspekte der allgemeinen Didaktik und der pädagogischen Psychologie unter dem Begriff subsummiert. Tabelle 2.1 bietet einen Überblick über Operationalisierungen von pädagogischem Wissen und ähnlichen Konstrukten. Im Folgenden wird zunächst auf das pädagogische Wissen von Lehrkräften eingegangen, um dann eine Studie vorzustellen, die versucht, pädagogisch-psychologisches Wissen bildungsbereichsübergreifend auch für WeiterbildnerInnen zu operationalisieren. Schließlich wird auf Befunde aus der Trainingsforschung zu pädagogischen Kompetenzen von TrainerInnen eingegangen.

Voss und Kolleginnen (2015) fassen in ihrem Überblicksartikel verschiedene Studien aus der empirischen Bildungsforschung zusammen, die sich mit pädagogischem Wissen befassen, und unterteilen es selbst in die vier Bereiche

1. Lernen und Lernende
2. Umgang mit der Klasse
3. methodisches Repertoire
4. Gestaltung von Lernumgebungen.

Ein mit dem pädagogischen Wissen verwandtes, aber dennoch davon zu unterscheidendes Konstrukt, ist das bildungswissenschaftliche Wissen. Hierbei handelt es sich um „konzeptuell-analytisches Wissen“, das im Lehramtsstudium erworben wird und die theoretischen Grundlagen für professionelles Handeln nicht nur im Unterricht, sondern auch im Kontext der Schule und des Bildungssystems umfasst (Kunina-Habenicht et al., 2013, S. 9; Kunter et al., 2017). Im Rahmen des BilWiss-Projektes wurde das für Lehrkräfte relevante bildungswissenschaftliche Wissen anhand der Analyse von Lehrbüchern und Modulhandbüchern gesammelt und mithilfe einer dreistufigen Delphi-Studie nach seiner Relevanz bewertet (Kunina-Habenicht et al., 2012). Auf Basis der als relevant identifizierten Wissensbereiche wurde dann ein Test entwickelt, der folgende sechs Dimensionen unterscheidet (Kunter et al., 2017):

1. Unterrichtsgestaltung
2. Schulorganisation
3. Bildungstheorie
4. Lernen und Entwicklung
5. Diagnostik und Evaluation
6. Lehrerberuf als Profession.

Dieser Test wurde bereits pilotiert und validiert und in der Hauptstudie des BilWiss-Projekts sowie einer Längsschnittstudie eingesetzt.

Tabelle 2.1

Konzeptualisierungen des pädagogischen Wissens in der Unterrichtsforschung und der Trainingsforschung

Autoren	Zielgruppe	Bezeichnung des Konstrukts	Operationalisierung
Voss et al., 2015, S. 194	Lehrkräfte	Pädagogisches Wissen	<p><i>Lernen und Lernende</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lernprozesse (lern-, motivations- und emotionspsychologisches Wissen) - Unterschiede in den Voraussetzungen der Lernenden (Heterogenität) - Altersstufen und Lernbiographien (entwicklungspsychologisches Wissen) <p><i>Umgang mit der Klasse als komplexem sozialem Gefüge</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Klassenführung/Strukturierung der Klassenprozesse - Interaktion/Kommunikation und soziale Konflikte <p><i>Methodisches Repertoire</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lehr-Lern-Methoden und -Konzepte und deren lernzieladäquate Orchestrierung - Generelle Prinzipien der Individual- und Lernprozessdiagnostik und Evaluation <p><i>Gestaltung von Lernumgebungen (räumliche, materiale und mediale Gestaltung)</i></p>
Kunter et al., 2017, S. 43ff	Lehrkräfte	Bildungswissenschaftliches Wissen	<ul style="list-style-type: none"> - Unterrichtsgestaltung - Schulorganisation - Bildungstheorie - Lernen und Entwicklung - Diagnostik und Evaluation - Lehrerberuf als Profession

Marx, Goeze, & Schrader, 2014, S. 246f	Weiterbildner- Innen und Lehrkräfte	Pädagogisch- psychologisches Wissen	<ul style="list-style-type: none">- Wissen über Lernprozesse von Lernenden- Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte- Wissen über Lernziele und deren Erreichung/Umsetzung in Lehr-/ Lernprozessen- Wissen über generelle Prinzipien der Individual- und Lernprozessdiagnostik- Wissen über effiziente Führung von Lerngruppen (classroom/ courseroom management)- Wissen über die Heterogenität von Lernern und den Umgang damit- Wissen über die Interaktion und die Kommunikation mit den Lernenden- Wissen über die zielführende Gestaltung von Lernumgebungen
Gauld & Miller, 2004, S. 18	TrainerInnen	Trainer- kompetenz (hier sind auch die nicht pädagogischen Aspekte dargestellt)	<ul style="list-style-type: none">- Lernziele formulieren- Über die Arbeit reflektieren- Effekte und Auswirkungen des Trainings evaluieren- Richtiges Verhalten positiv verstärken- Gruppenaktivitäten anleiten- Leistungen fair bewerten- Aktiv zuhören- Eine Bedarfsanalyse durchführen- Die Teilnehmenden beraten- Die Teilnehmenden durch Fragen einbeziehen- Visionen aufzeigen- Effektiv schreiben- Beziehungen aufbauen- Mit individuellen Unterschieden der Teilnehmenden umgehen- Die Bedürfnisse der Organisation kennen- Auf dem neuesten Stand bleiben- Forschung betreiben können- Trainingseinheiten entwickeln- Verschiedene Trainingsmethoden abwechseln- Exzellentes Fachwissen

Boendermaker et al., 2003, S. 114	TrainerInnen im medizinischen Bereich	Merkmale kompetenter TrainerInnen (hier sind nur die pädagogischen Aspekte dargestellt)	<i>Pädagogisches Wissen</i> <ul style="list-style-type: none">- Wissen über Lehrmethoden <i>Pädagogische Fähigkeiten</i> <ul style="list-style-type: none">- Feedback geben können- Gute Kommunikation mit den Teilnehmenden- Reflexion bei den Teilnehmenden anregen- Fähigkeit beherrschen, die Teilnehmenden zu beobachten- Mit Konflikten umgehen können (innerhalb der Trainingssituation)- (Professionelle) Fähigkeiten lehren können- Analysieren können- Strukturieren können- Wissen über Trainingsmethoden anwenden können- Den Teilnehmenden lehren, Verantwortung zu übertragen
Mamaqi, Miguel, & Olave, 2011, S. 187	TrainerInnen	Professionelle Kompetenz (hier sind nur die pädagogischen Aspekte dargestellt)	<ul style="list-style-type: none">- Bedarfs- und Zielgruppenanalysen durchführen können- Trainings planen und evaluieren können- Medien und Materialien auswählen können- Management und Implementierung von Trainings- Verschiedene (interaktive) Methoden anwenden können- Herausforderungen von Erwachsenenbildung verstehen- Sichere und kreative Trainingsatmosphäre schaffen können- Sich mit Teambuilding auskennen
Burke & Hutchins, 2008, S. 115	TrainerInnen	Professionelles Trainerwissen	<ul style="list-style-type: none">- Wissen über Lehrprinzipien (wie Lernstrategien für Erwachsene)

Ricks et al., 2008, S. 602	TrainerInnen von Vertriebstrainern	Kompetenzen und Fähigkeiten	<i>Geschäftssinn und Kommunikation</i> <ul style="list-style-type: none">- U. a. die strategischen Pläne der Geschäftsbereiche analysieren können <i>Planung des Trainings</i> <ul style="list-style-type: none">- Trainingsziele festlegen- Bedarfsanalyse durchführen- Trainingsmaterial und Trainingsprogramm evaluieren <i>Lehren</i> <ul style="list-style-type: none">- Präsentationsfähigkeiten- Verschiedene Medien beherrschen- Zuhören können- Geschickt Fragen stellen können
-------------------------------	--	--------------------------------	---

Aus den vorgestellten Forschungsprojekten stehen bereits Ergebnisse über die Wirkungen des pädagogischen Wissens zur Verfügung. Im Rahmen von *TEDS-FU*, dem deutschen Nachfolgeprojekt von *TEDS-M*, sagte das pädagogische Wissen am Ende der Ausbildung und innerhalb der ersten Berufsjahre die Fähigkeit voraus, Klassensituationen in der Form von Videovignetten zu interpretieren (König et al., 2014). In *COACTIV-R*, das sich mit der Kompetenzentwicklung während des Referendariats befasst, sagte das pädagogisch-psychologische Wissen von ReferendarInnen statistisch signifikant die spätere Unterrichtsqualität voraus. Die SchülerInnen von Lehrkräften mit mehr Wissen berichteten weniger Unterrichtstörungen, ein besseres Monitoring und mehr konstruktive Unterstützung (Voss, Kunter, Seiz, Hoehne & Baumert, 2014). Im *BilWiss*-Projekt wurde die eigene Unterrichtsqualität von den ReferendarInnen signifikant besser eingeschätzt, wenn ihr Wissen über Lernen am Ende des Studiums höher war (Lohse-Bossenz, Kunina-Habenicht, Dicke, Leutner & Kunter, 2015). Für Wissen über Entwicklung und Wissen über Diagnostik wurde dieser Zusammenhang jedoch nicht gefunden. Lenske und KollegInnen (2016) erhoben im Rahmen von *ProwiN* das pädagogisch-psychologische Wissen von Physiklehrkräften mithilfe eines Tests. Außerdem wurde die Qualität des Klassenmanagements über die Analyse von Unterrichtsvideos festgestellt und der Lernzuwachs der SchülerInnen über einen Prä-Post-Test. Es konnte ein signifikanter Einfluss des Wissens der Lehrkräfte auf den Lernerfolg der SchülerInnen festgestellt werden, der durch die Qualität des Klassenmanagements mediiert wurde (Lenske et al., 2016).

Neben den positiven Zusammenhängen mit der Unterrichtsqualität weist das pädagogisch-psychologische Wissen außerdem negative Zusammenhänge mit der emotionalen Erschöpfung und dem Burnout von (angehenden) Lehrkräften auf (Dicke et al., 2015; Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012; Lauer mann & König, 2016).

Obwohl bereits beachtliche Studien zum pädagogischen Wissen von Lehrkräften existieren, fordern Voss und KollegInnen (2015) weiterführende Erhebungen mit querschnittlichen oder experimentellen Designs und verschiedenen Datenquellen, um verlässliche Aussagen über die Wirkmechanismen bezüglich der Unterrichtsqualität und vor allem bezüglich des Lernerfolgs von SchülerInnen treffen zu können. Außerdem weisen sie darauf hin, dass die Beziehung des pädagogischen Wissens zum Fach- und fachdidaktischen Wissen noch weitestgehend ungeklärt ist.

Während sich die bisher vorgestellten Operationalisierungen von pädagogischem Wissen nur auf schulische Lehrkräfte beziehen, wurde im Rahmen des *ThinK*-Projekts der Versuch

unternommen, pädagogisch-psychologisches Wissen bildungsbereichsübergreifend für Lehrende in der Erwachsenenbildung und in der Schule zu konzeptualisieren (Marx et al., 2014). Auf Basis einer Literaturrecherche wurde ein Kategoriensystem pädagogisch-psychologischen Wissens erstellt, welches dann durch ExpertInnen aus Wissenschaft und Praxis validiert wurde. Es unterscheidet folgende acht Bereiche, denen insgesamt 30 Subfacetten zugeordnet sind:

1. Wissen über Lernprozesse von Lernenden
2. Wissen über Heterogenität der Lernenden
3. Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte
4. Wissen über Lehr- und Lernziele
5. Wissen über Führung von Lerngruppen
6. Wissen über Kommunikation und Interaktion mit Lernenden
7. Wissen über Gestaltung von Lernumgebungen
8. Wissen über Individual- und Lernprozessdiagnostik.

Hierauf beruht ein Test, der allerdings aktuell noch erprobt wird, weshalb noch keine Befunde vorliegen.

Ob sich alle Aspekte des pädagogischen und bildungswissenschaftlichen Wissens auf Lehrpersonen in der Weiterbildung und speziell auf TrainerInnen übertragen lassen, ist noch unklar. Betrachtet man jedoch die Aufgaben von TrainerInnen aus Kapitel 2.3 dieser Arbeit, erscheint es plausibel, dass sie, genau wie schulische Lehrkräfte, pädagogisch-psychologisches Wissen benötigen: TrainerInnen müssen im Rahmen ihrer Arbeit ebenfalls Lehrveranstaltungen planen und konzipieren, mit Gruppen umgehen, geeignete, kognitiv aktivierende Methoden einsetzen und dabei auf die individuellen Unterschiede der Lernenden eingehen.

Es existieren auch mittlerweile einige Studien, die sich mit Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie weiteren Merkmalen von TrainerInnen befassen. An dieser Stelle werden zentrale Befunde berichtet, wobei Ähnlichkeiten und Unterschiede zum Wissen von Lehrkräften deutlich werden.

Ähnlich wie Kunina-Habenicht und Kolleginnen (2012) führten Gauld & Miller (2004) zunächst ein Literaturreview und eine Delphi-Studie zur Ermittlung potenziell wichtiger Trainerkompetenzen durch. Diese wurden dann im Rahmen einer Fragebogenerhebung von TrainerInnen bewertet, die eine formale Qualifikation und mindestens zehn Jahre Berufserfahrung besaßen. Dreizehn der 20 Kompetenzen lassen sich dem pädagogisch-

psychologischen Wissen zuordnen. Demnach benötigen TrainerInnen das Wissen und Können um:

1. Lernziele zu formulieren
2. Trainings zu evaluieren
3. Richtiges Verhalten positiv zu verstärken
4. Gruppenaktivitäten anzuleiten
5. Leistungen fair zu bewerten
6. Aktiv zuzuhören
7. Eine Bedarfsanalyse durchzuführen
8. Die Teilnehmenden durch Fragen einzubeziehen
9. Beziehungen zu den Teilnehmenden aufzubauen
10. Mit individuellen Unterschieden umzugehen
11. Forschung betreiben zu können
12. Trainingseinheiten zu entwickeln
13. Verschiedene Trainingsmethoden abzuwechseln.

Eine jüngere spanische Delphi-Studie mit allerdings recht kleiner Stichprobe ($n = 20$) kam zu ganz ähnlichen Ergebnissen (Mamaqi, Miguel & Olave, 2011). Laut den befragten ExpertInnen benötigen TrainerInnen die Kompetenzen, um Bedarfs- und Zielgruppenanalysen durchzuführen, Trainings zu planen und zu evaluieren, Medien und Materialien auszuwählen und Aktivitäten anzuleiten. Sie sollen interaktive Methoden kennen, die Herausforderungen von Erwachsenenbildung verstehen, eine sichere und kreative Trainingsatmosphäre schaffen können und sich mit Teambuilding auskennen. Das Wissen über sowie die Anwendung von Lehrprinzipien, z.B. in Bezug auf Lernstrategien für Erwachsene, wurden auch in der Studie von Burke & Hutchins (2008) als wichtiger Transferfaktor genannt.

Boendermaker und KollegInnen (2003) führten ebenfalls ein Delphi-Verfahren durch und identifizierten 37 wichtige Trainercharakteristiken, die Einstellungen, Wissen über Lehre, Fähigkeiten für die Lehre und persönliche Eigenschaften umfassen. Die Aspekte, die sich auf die Lehre beziehen, entsprechen in etwa dem, was hier unter pädagogischem Wissen verstanden wird (siehe Tabelle 1). Kommunikation und das Geben von Feedback wurden als besonders wichtig beurteilt.

In einer qualitativen Interviewstudie von Ricks und KollegInnen (2008) wurden zwölf ExpertInnen zu den von VerkaufstrainerInnen benötigten Fähigkeiten befragt. Demnach benötigen TrainerInnen die Fähigkeit, Trainings in Abhängigkeit der betrieblichen

Anforderungen zu planen und entsprechend Lernziele zu formulieren. Für die Gestaltung der Trainings sollten sie außerdem verschiedene Methoden und Medien beherrschen und auf erwachsene Lernende abstimmen können sowie kompetent kommunizieren. Die ExpertInnen fanden außerdem, dass TrainerInnen für die Evaluation des Trainings wissen müssen, wie sie den Return On Investment berechnen können. Es wurde betont, wie wichtig die Anforderungsanalyse und die Evaluation eines Trainings sind. Um ein Training evaluieren zu können, müssen TrainerInnen die relevanten Kriteriumsvariablen und ihre Aussagekraft kennen und wissen, wie diese valide gemessen werden können (Alliger et al., 1997; Kuper & Schrader, 2013; Salas et al., 2012).

Es wird deutlich, dass das pädagogische Wissen und Können, das durch die Trainingswirksamkeitsforschung als wichtig identifiziert wurde, viele Überschneidungen mit dem Wissen von Lehrkräften aufweist. Dafür spricht auch die bildungsbereichsübergreifende Operationalisierung pädagogisch-psychologischen Wissens im Rahmen des ThinK-Projekts (Marx et al., 2014; Marx et al., 2017). Es scheint aber auch trainerspezifische Themen zu geben, wie den Transfer des Gelernten in den Arbeitsalltag. Auf der Basis des bisherigen Forschungsstandes lässt sich letztlich noch nicht klären, inwiefern sich das Konzept pädagogischen Wissens von Lehrkräften, wie es bspw. bei Voss und KollegInnen (2015) konzeptualisiert wird, auf TrainerInnen übertragen lässt.

Fachwissen

In der empirischen Lehr-/Lernforschung wird das tiefe und umfassende Verständnis fachlicher Inhalte durch die Lehrkraft als notwendig, wenn auch nicht als hinreichend, für den Lernerfolg von SchülerInnen angesehen (Baumert & Kunter, 2011; Riese & Reinhold, 2012). Dies wird durch die Empirie bestätigt. So sagte bspw. in einer amerikanischen Studie von Hill, Rowan und Ball (2005) das Mathematikwissen von LehrerInnen den Lernzuwachs ihrer SchülerInnen statistisch signifikant voraus.

Auch in Befragungen zu Trainerkompetenzen und zur Trainingswirksamkeit wird das Fachwissen immer wieder als wichtig herausgestellt. Reichert (2008) befragte in einer Delphi-Studie ExpertInnen aus dem Trainingsbereich zu professionellen Trainerkompetenzen. Neben dem Wissen über Lernprozesse nannten diese die Praxiserfahrung im Trainerberuf und im zu lehrenden Thema sowie das Fachwissen als wichtige Aspekte der Trainerkompetenz. In der Befragung von TrainingsexpertInnen von Burke und Hutchins (2008) wurden auf die Frage nach Einflussfaktoren auf den Trainingstransfer ebenfalls das Fachwissen und die

professionelle Erfahrung mit dem Trainingsthema genannt. In einer Studie von Rasli und KollegInnen (2012) wurden 554 UniversitätsmitarbeiterInnen nach den Transferfaktoren bei IT-Trainings befragt. Das Fachwissen wurde hierbei als besonders wichtig erachtet. Und auch für VerkaufstrainerInnen scheint das Verkaufswissen besonders relevant zu sein (Ricks et al., 2008). Neben Studien, in denen generell nach wichtigen Wissensfacetten gefragt wurde, gibt es auch einige wenige, die Zusammenhänge mit den Reaktionen und Lernerfolgen der Teilnehmenden aufzeigen können. So korrelierte in einer Teilnehmerbefragung von Ghosh und KollegInnen (2012) das von den Teilnehmenden eingeschätzte Fachwissen der TrainerInnen statistisch signifikant mit ihrer Zufriedenheit. Russ-Eft, Dickison und Levine (2010) ließen angehende RettungssanitäterInnen ihre TrainerInnen beurteilen und betrachteten zusätzlich, wie viele Versuche die SanitäterInnen zum Bestehen ihrer Abschlussprüfung benötigten. Sie fanden eine signifikant negative Korrelation zwischen dem praxisbezogenen Wissen der TrainerInnen und der Anzahl der Prüfungsversuche. Zwischen dem praxisbezogenen und technischen Wissen und den Abschlussnoten wurden teilweise positive Zusammenhänge gefunden.

Während diese Befunde für die Relevanz des Fachwissens sprechen, wurde in der Erhebung von Gauld und Miller (2004) exzellentes Fachwissen als die unwichtigste Trainerkompetenz von insgesamt 30 Kompetenzen eingestuft (Gauld & Miller, 2004). Die hier befragten erfahrenen und formal ausgebildeten TrainerInnen bewerteten Aspekte des pädagogisch-psychologischen sowie des Beratungs- und Organisationswissens als wichtiger.

Fachdidaktisches Wissen

Während die Fachdidaktiken im ursprünglichen Sinn ein altes, aus Deutschland stammendes Konzept darstellen, geht das fachdidaktische Wissen von Lehrkräften, von dem hier die Rede ist, auf Shulman (1986) zurück. Bei Shulman und generell in der englischsprachigen Literatur wird es als *pedagogical content knowledge (PCK)* bezeichnet, da der Begriff *didactics* im Angloamerikanischen eher negativ im Sinne eines Belehrens konnotiert ist (Kansanen, 2009). Die Fachdidaktik, um die es hier geht, beschäftigt sich damit, wie ein spezifisches Fach vor dem Hintergrund von (Fehl-)Konzepten der Lernenden optimal aufbereitet und vermittelt werden kann (Blömeke & Delaney, 2012; Park & Oliver, 2008).

Obwohl das fachdidaktische Wissen von Lehrkräften gemeinhin mit ihrem Fachwissen korreliert, ist es theoretisch und empirisch davon unterscheidbar (Kleickmann et al., 2015; Krauss et al., 2008). So scheint mathematisches Fachwissen eine notwendige, aber nicht

hinreichende Voraussetzung für fachdidaktisches Wissen zu sein (Baumert et al., 2010; Krauss et al., 2008).

Bei Shulman (1986) umfasst das PCK erstens das Wissen um die Konzepte, Fehlkonzepte und Schwierigkeiten von SchülerInnen bezüglich eines bestimmten Faches sowie zweitens Strategien und Repräsentationen, um den SchülerInnen den Stoff zugänglich zu machen. In empirischen Studien wurde das Konzept unterschiedlich operationalisiert, wobei diese beiden basalen Aspekte meist berücksichtigt wurden (siehe für einen Überblick Depaepe, Verschaffel & Kelchtermans, 2013). In der Studie COACTIV wurde das fachdidaktische Wissen in die drei Dimensionen Erklärungswissen, Wissen über das mathematische Denken von SchülerInnen und Wissen über mathematische Aufgaben unterteilt (Baumert & Kunter, 2006; Baumert & Kunter, 2011). Die Befunde der repräsentativen Studie mit Mathematiklehrkräften und ZehntklässlerInnen, die im Rahmen von COACTIV durchgeführt wurde, zeigen einen positiven Zusammenhang zwischen dem fachdidaktischen Wissen der Lehrkräfte und den Lernergebnissen der SchülerInnen (Baumert et al., 2010). Als Mediatoren in Form des Unterrichtshandelns der Lehrkräfte wurden kognitive Aktivierung und individuelle Unterstützung identifiziert. Auch im Sachunterricht an Grundschulen erwies sich das fachdidaktische Wissen der Lehrkräfte als signifikanter Prädiktor für die Lernergebnisse der SchülerInnen. Unter Kontrolle der Individualmerkmale klärte es 13 % der zwischen den Klassen liegenden Varianz auf (Lange, Kleickmann, Tröbst & Möller, 2012).

Ob sich das Konzept der Fachdidaktik auch auf TrainerInnen übertragen lässt, ist eine interessante Frage. Laut Shulman (1986) unterscheidet es den Pädagogen vom reinen Fachexperten. Nun sind aber gerade viele TrainerInnen Personen, die über das Expertentum zum Trainerberuf gelangt sind und keine pädagogische Ausbildung besitzen (Fuchs, 2011). Auch wird der Begriff der Fachdidaktik in der Trainingsliteratur nicht explizit thematisiert, wobei hier meist die Rede von *subject matter knowledge* ist (z.B. Burke & Hutchins, 2008; Ghosh et al., 2012; Ricks et al., 2008), was neben dem Fachwissen auch fachdidaktisches Wissen einbeziehen kann (Kleickmann et al., 2015). Außerdem gibt es zumindest für die Weiterbildnerinnen, die Sprachen unterrichten, auch fachdidaktische Weiterbildungsangebote (Schrader, 2010). Und auch wenn nicht ausdrücklich die Rede von Fachdidaktik ist, scheinen TrainerInnen auch Wissensbestandteile zu benötigen, die sich dem Konzept zuordnen lassen. So gehen auch Ghosh et al. (2012) davon aus, dass TrainerInnen die Fähigkeit benötigen, Konzepte gut zu erklären. Sie fanden hierfür einen positiven, wenn auch nicht statistisch signifikanten Zusammenhang mit der Teilnehmerzufriedenheit. Es kann weiterhin davon ausgegangen werden, dass TrainerInnen die Denkweisen und Konzepte ihrer Teilnehmenden

kennen und auf diese eingehen sollten (z.B. Arnold & Schüßler, 2010; Arnold & Siebert, 1995). Auch dass TrainerInnen auf die Trainingsinhalte zugeschnittene Methoden und Übungen beherrschen müssen, ist plausibel und wird von der Trainingsliteratur bestätigt (z.B. Grossman & Salas, 2011; Burke & Hutchins, 2008; Salas et al., 2012). Die Metaanalyse von Arthur und KollegInnen (2003) bspw. belegt, dass Trainings in Evaluationen mittlere bis starke Effekte erzielen, sofern sie methodisch auf die zu vermittelnden Inhalte abgestimmt sind. Bspw. werden in einem Kommunikationstraining vermutlich andere didaktische Elemente verwendet als in einer Softwareschulung.

Es gibt also einige Gründe, die dafür sprechen, dass das Konzept des fachdidaktischen Wissens auch für TrainerInnen relevant sein könnte. Dies bedarf jedoch der weiteren empirischen Überprüfung.

Organisations- und Beratungswissen

Das Organisations- und Beratungswissen ist zwar Teil des heuristischen Modells professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006), es wird jedoch in ihrem Grundlagenartikel aus dem Jahr 2006 nicht weiter erläutert. Und auch in den Untersuchungen, die auf dem Modell beruhen, werden diese Wissensbereiche meist ausgeblendet.

Zum Organisationswissen von Lehrkräften gibt es deshalb kaum Hinweise auf eine mögliche Operationalisierung oder auf Wirkzusammenhänge. Lediglich im Konzept des bildungswissenschaftlichen Wissens von Kunina-Habenicht und KollegInnen (2012) existiert die Dimension Schulorganisation, in welcher Aspekte wie die Effektivität der Schule, die Schulkultur, rechtliche Fragen und Schultheorien zusammengefasst sind. Was TrainerInnen in der betrieblichen und berufsbezogenen Weiterbildung betrifft, so ist es naheliegend, dass sie auch den organisationalen Rahmen im Blick haben sollten, in welchem die Trainings stattfinden (Ricks et al, 2008). Häufig werden Wandlungsprozesse in Unternehmen von Weiterbildungsmaßnahmen begleitet und Trainings sind oft in Personalentwicklungsstrategien eingebettet. Da Trainingsmaßnahmen auf die Bedarfe der jeweiligen Unternehmen zugeschnitten sein sollen, ist davon auszugehen, dass TrainerInnen ein gewisses Verständnis solcher Prozesse und generell der Unternehmensziele mitbringen sollten (Gauld & Miller, 2004; Ricks et al, 2008).

Etwas mehr Informationen bestehen zum Beratungswissen. In der Unterrichtsforschung wird davon ausgegangen, dass Lehrpersonen im Umgang mit SchülerInnen und Eltern, also mit pädagogischen Laien, solches Wissen benötigen (Baumert & Kunter, 2006; Bruder, Klug,

Hertel & Schmitz, 2010). Anlässe für Beratungssituationen sind beispielsweise individuelle Lern- oder Erziehungsprobleme, Versetzungsgefährdung oder die Empfehlung einer geeigneten weiterführenden Schule.

Bei Kunina-Habenicht und KollegInnen (2012) taucht Beratungswissen als eine Facette des bildungswissenschaftlichen Wissens, innerhalb der Dimension Wissen über den Lehrerberuf, auf. Bruder und KollegInnen (2010, S. 276) modellierten Beratungskompetenz unabhängig davon – recht umfassend – als Zusammenspiel aus „Berater-Skills“, worunter sie Aspekte der Gesprächsführung verstehen, Ressourcen- und Lösungsorientierung, pädagogisches Wissen und Diagnostik, Kooperation und Bewältigung von schwierigen Beratungssituationen. Einstellungen und Überzeugungen zum Thema Beratung werden ebenfalls dazu gezählt. Neben dem Modell von Bruder existiert das *Münchner Modell der Gesprächsführungskompetenz in Lehrer-Elterngesprächen (MMG-E)*. Es geht davon aus, dass LehrerInnen das Wissen und Können benötigen, um Beziehungen zu gestalten, Probleme kooperativ zu lösen und den Gesprächsverlauf angemessen zu strukturieren (Gartmeier, Bauer, Fischer, Karsten und Prenzel, 2011). Es umfasst wie das Modell von Bruder und KollegInnen auch entsprechende Einstellungen (Gartmeier et al., 2015).

Auch in der Weiterbildungsforschung wird davon ausgegangen, dass Lehrende Beratungswissen benötigen (Kraft, 2011). In Kapitel 2.3 wurde deutlich, dass TrainerInnen auch über die eigentlichen Weiterbildungsveranstaltungen hinaus beratend tätig sind (z.B. Fuchs, 2011). Entsprechend wurde in der Befragung von Gauld und Miller (2004) auch die Beratungskompetenz durch erfahrene und formal qualifizierte TrainerInnen als eine der wichtigsten Kompetenzen eingeschätzt.

2.7. Zielsetzung und Fragestellungen der Arbeit

„Auf die Lehrenden kommt es an!“ – darüber ist man sich mittlerweile in der Weiterbildungsforschung, der empirischen Lehr-Lernforschung und der arbeits- und organisationspsychologischen Trainingsforschung einig (Burke & Hutchins, 2008; Hattie, 2009; Schrader, 2013, S. 7). Befunde aus der Unterrichtsforschung deuten darauf hin, dass das konkrete Wissen und Können von Lehrkräften die Unterrichtsqualität und damit die Reaktionen und Lernerfolge der SchülerInnen sowie das eigene berufliche Wohlbefinden beeinflusst. In der empirischen Lehr-Lernforschung wird davon ausgegangen, dass für die Entwicklung professionellen Handlungswissens entsprechende Lernmöglichkeiten vorhanden sein müssen, die auch genutzt werden (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011). Im Fall der

LehrerInnen bestehen solche Lerngelegenheiten zu großen Teilen während des Studiums, in Praktika und während des Referendariats (Kunter et al., 2011).

Für Lehrende in der Weiterbildung, einschließlich TrainerInnen, ist hingegen nicht hinreichend geklärt, welches professionelle Handlungswissen sie benötigen und welche Lerngelegenheiten ihnen zu dessen Erwerb zur Verfügung stehen (Schrader, 2010; Schrader, 2013). Die vorliegende Arbeit hat deshalb zum Ziel, Qualifizierungsmöglichkeiten für TrainerInnen zu untersuchen und außerdem zu ermitteln, wie Aspekte professioneller Handlungskompetenz von wichtigen Stakeholdern bewertet werden.

In den vorangehenden Kapiteln wurde gezeigt, dass keine einheitliche Qualifizierung für TrainerInnen existiert. Vielmehr stehen ihnen verschiedene Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs zur Verfügung und es scheint von ihrem persönlichen Engagement abzuhängen, wie sie selbst ihre Lerngelegenheiten in Form von Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten zusammenstellen (Schrader, 2013). Trainerausbildungen kommt dabei eine prominente Funktion zu (z.B. Fuchs, 2011). Von ihnen wird erwartet, dass sie bspw. Quereinsteiger, die über ihre Fachexpertise in einem bestimmten Bereich zum Trainerberuf gelangen, auf die Lehrtätigkeit vorbereiten. Welche Inhalte in Trainerausbildungen und anderen Fortbildungen jedoch vermittelt werden, wurde bisher nicht systematisch erfasst, weshalb Programmanalysen gefordert werden (von Hippel, 2011). Der erste Artikel der kumulativen Dissertation befasst sich deshalb mit den Inhalten von Trainerausbildungen.

Neben einer Trainerausbildung stellt das erziehungswissenschaftliche Studium einen gängigen Qualifizierungsweg für TrainerInnen dar (z.B. Fuchs, 2011). Der ursprüngliche Diplom-Pädagogik Studiengang mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung wurde genuin für in der Weiterbildung Tätige konzipiert. Die aktuelle Angebotsvielfalt an Bachelor- und Masterstudiengängen ist jedoch recht unübersichtlich. Außerdem ist unklar, ob das Studium der Erziehungswissenschaft speziell auf eine lehrende Tätigkeit in der Weiterbildung vorbereiten soll und kann, oder ob vielmehr das festangestellte, leitende und disponierende Weiterbildungspersonal im Fokus steht. Vor diesem Hintergrund befasst sich der zweite empirische Beitrag der Dissertation mit den Inhalten erziehungswissenschaftlicher Studiengänge.

Drittens stellt sich die Frage, welches professionelle Handlungswissen TrainerInnen überhaupt benötigen. In Ermangelung eines Kompetenzmodells für TrainerInnen wurde in Kapitel 2.6 auf das Kompetenzmodell für Lehrkräfte von Baumert und Kunter (2006) zurückgegriffen. Aus der empirischen Unterrichtsforschung, der Trainingswirksamkeits- und

der Erwachsenenbildungsforschung wurden Hinweise darüber zusammengetragen, welche Aspekte professionellen Handlungswissens für TrainerInnen potenziell wichtig sein könnten. In der dritten Teilstudie, die hier vorgestellt wird, wurden TrainerInnen, Teilnehmende und Personalverantwortliche mit verschiedenen Wissensfacetten konfrontiert und gefragt, inwiefern sie diese als relevant für die Trainertätigkeit bewerten.

Folgende Forschungsfragen liegen der Dissertation zugrunde:

1. Welche pädagogischen Inhalte umfassen sogenannte Trainerausbildungen? (Artikel 1)
2. Welche Inhalte umfassen erziehungswissenschaftliche Studiengänge? (Artikel 2)
3. Wie schätzen TrainerInnen, Teilnehmende und Personalverantwortliche verschiedene Aspekte professionellen Trainerwissens ein? (Artikel 3)

Diese drei Fragestellungen werden in dieser Reihenfolge in den drei folgenden empirischen Kapiteln bearbeitet. Abschließend wird in der Diskussion besprochen, inwiefern die von den Stakeholdern als wichtig beurteilten Aspekte von Trainerwissen durch Trainerausbildungen und erziehungswissenschaftliche Studiengänge abgedeckt werden.

3 „Zaubern“ lernen – welche pädagogischen Inhalte umfassen sogenannte Trainerausbildungen?

Dieser Beitrag wurde in leicht abgeänderter Form in der Zeitschrift für Weiterbildungsforschung publiziert:

Wißhak, S. & Hochholdinger, S. (2015). „Zaubern“ lernen – Welche pädagogischen Inhalte umfassen sogenannte Trainerausbildungen? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung - Report*, 38, 113-127.

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 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

3.1. 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 & Kraiger, 2009). Sie ergänzt die Erstausbildung und findet unabhängig davon statt (Schaper & 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 & Darcy, 2011). Diese werden im Folgenden TrainerInnen genannt (Fuchs, 2011). Anders als in unseren Nachbarländern Österreich und Schweiz gibt es in Deutschland keine einheitliche Berufsqualifikation für TrainerInnen (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 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 dargestellt, anschließend werden Methode und Ergebnisse der Studie erläutert und am Ende diskutiert.

3.2. Qualifikationen betrieblichen Weiterbildungspersonals

TrainerInnen

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 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 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 & Darcy, 2011; Fuchs, 2011).

Bedeutung von TrainerInnen 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 Lernendenmerkmale (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 jedoch sehr wichtig. Irische Personalpraktiker schätzten in einer Delphi-Studie die Trainereffektivität als wichtigsten Erfolgsfaktor für Transfer ein (Donovan & 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 & 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 & Kunters Kompetenzmodell (2006) werden die Lehrerausbildung und das Lehrerwissen immer mehr erforscht (König & Blömeke, 2009).

Vor diesem Hintergrund ist es plausibel, dass auch TrainerInnen 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 Aktivitäten und Anforderungen von und an TrainerInnen (Fuchs, 2011), Weiterbildenden (Reichert 2008) und betriebsinternen Weiterbildenden (Sorg-Barth, 2000) oder versuchen, Rahmenanforderungen für eine Qualifizierung zu bestimmen (z.B. Kraft & Schmidt-Lauff, 2007). Die lückenhafte Forschungslage und die Tatsache, dass keine allgemeinverbindlichen professionellen Standards für TrainerInnen existieren, bedingen sich wohl gegenseitig (Gieseke, 2010; Kraft, 2013). Somit stellt sich zunächst die Frage, welche Kenntnisse und Fertigkeiten TrainerInnen de facto mitbringen, und damit insbesondere nach ihren Qualifikationen.

Qualifikationen von TrainerInnen

Die Bildungsbiografien von TrainerInnen 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 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 einen hohen persönlichen Weiterbildungsbedarf sehen (Fischell & 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 die benötigten pädagogischen Kompetenzen vermitteln. Manche beinhalten außerdem spezifisches Fachwissen, wie bspw. zum Vertriebswesen. Jedoch ist bisher kaum bekannt, was genau angehende TrainerInnen 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?

3.3. Methode

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 Stunden 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 & 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 Stunden und lag im Durchschnitt bei 181 Stunden. 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.

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, 84f.):

- 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 & Tippelt, 2007, S. 546). Dazu gehören neben Wissen und Fertigkeiten auch trainingsrelevante persönliche Merkmale (Helmke, 2012). Ausgeschlossen sind Themen, die auf die spätere Selbständigkeit der TrainerInnen 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 zwischen den Kategorien durch eine hierarchische Struktur dargestellt. Das so erzeugte Kategoriensystem besteht aus drei Kategorienebenen mit sechs Hauptkategorien, fünf Zwischenkategorien und 45 Unterkategorien (siehe Tabelle 3.2).

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 Tabelle 3.1 sind Definition, Ankerbeispiele und Codierregeln beispielhaft für die Unterkategorie *Methoden zur Lernprozessbegleitung* dargestellt.

Tabelle 3.1

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 <i>Coaching</i> : Hier geht es um eine kurzfristige Beratung im Rahmen des Trainings, nicht um eine mittelfristige Prozessbegleitung.

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 Intercoderreliabilität 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 .68 kann aufgrund des umfangreichen und differenzierten Kategoriensystems als ausreichend gelten. Bei einer Berechnung der Intercoderübereinstimmung nach Hauptkategorien stellte sich einzig die Kategorie *Andere Funktionen in Organisationen* mit .55 als problematisch heraus. Die Codierregeln und Ankerbeispiele wurden daraufhin nochmals überarbeitet. Die anderen Kategorien liegen mit .65–.76 im akzeptablen Bereich.

Es folgten der Hauptmaterialdurchlauf und die deskriptive Auswertung der Codierhäufigkeiten.

3.4. Ergebnisse

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 (siehe Tabelle 3.2). 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.

Tabelle 3.2

Übersicht aller Kategorien mit Codierhäufigkeiten für 47 Programmbeschreibungen

Kategorientyp	Bezeichnung der Kategorie		Anzahl Codierungen
	Gesamt		2593
HK A		Wissen über die Gestaltung von Lernsettings	20
	UK 1	Grundlagen des Lernens	81
	UK 2	didaktische Ansätze	34
HK B		Fertigkeiten zur Gestaltung von Lernsettings	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
HK C		persönliche Fertigkeiten	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
HK D		sonstige persönliche Voraussetzungen	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
HK E		Gruppenmanagement	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
HK F		andere Funktionen in Organisationen	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

Anmerkung. HK = Hauptkategorie; ZK = Zwischenkategorie; UK = Unterkategorie

Häufigkeiten

Ergebnisse zu den Häufigkeiten der Inhalte von Trainerausbildungen liefert die Frequenzanalyse der mit MAXQDA vergebenen Codes. Bei der Auswertung der 47 Programmbeschreibungen wurden 2.593 Codierungen vorgenommen. Abbildung 3.1 veranschaulicht die nach Hauptkategorien zusammengefassten, absoluten Häufigkeiten der Codierungen, die die Häufigkeiten der Zwischen- und Unterkategorien einschließen.

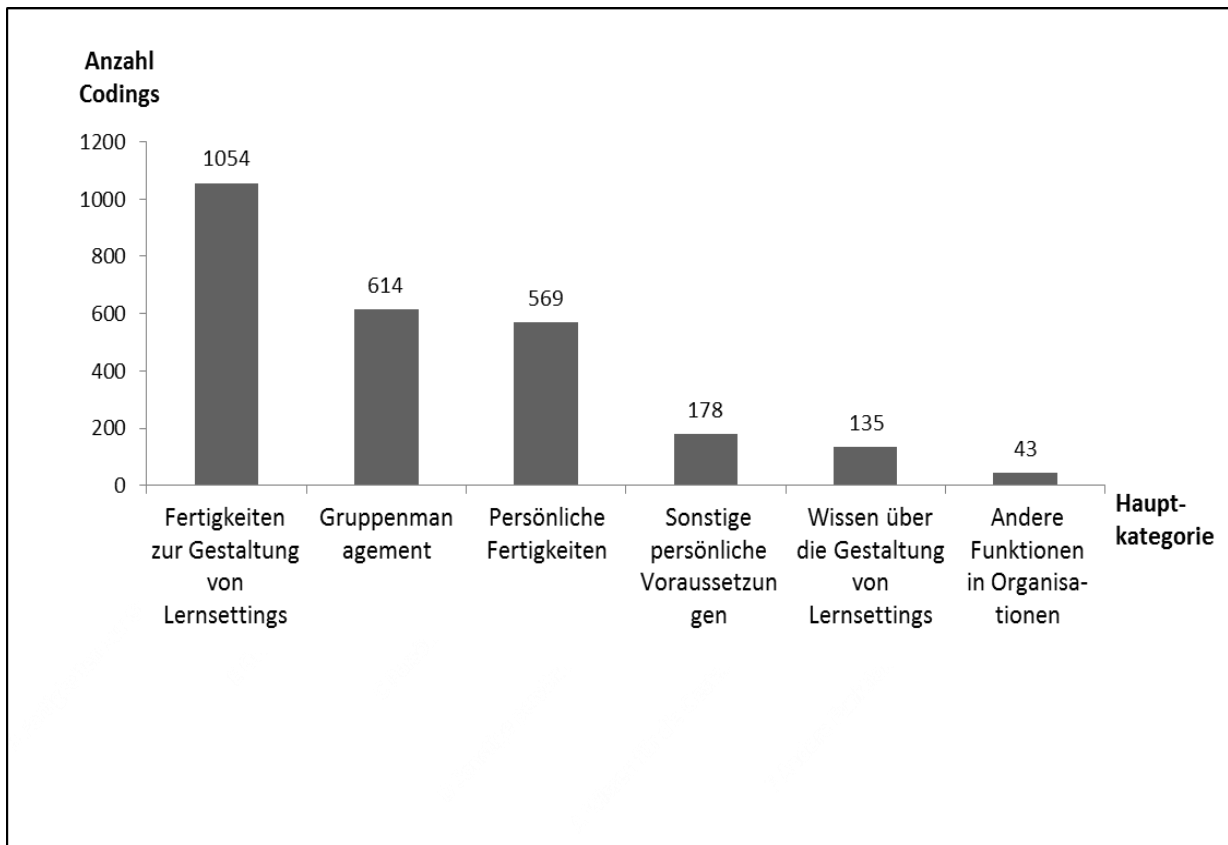


Abbildung 3.1. Zusammengefasste Codierhäufigkeiten für die Hauptkategorien inklusive Unterkategorien in 47 Programmbeschreibungen für Trainerausbildungen.

Auf die Hauptkategorie Fertigkeiten zur Gestaltung von Lernsettings entfallen mit 1.054 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 Tabelle 3.2 die Codierhäufigkeiten aller Kategorien auf. Hier zeigen sich verschiedene Auffälligkeiten.

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.

3.5. 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 & Kunter, 2006) einordnen, so handelt es sich größtenteils um Facetten des pädagogischen Wissens, wobei das Organisations- und Beratungswissen bei den TrainerInnen ebenfalls eine Rolle zu spielen scheinen (Hauptkategorie F: Andere Funktionen in Organisationen). Während TrainerInnen 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 & 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. 236ff.) entspricht unserer Kategorie *Teilnehmerorientierung*, und auch das Schaffen eines lernförderlichen Klimas stellt eine Parallele dar (Helmke, 2012, S. 226ff.). Der Umgang mit Konflikten bzw. die Prävention scheint sowohl in Trainings als auch im Klassenzimmer wichtig zu sein (König & Blömeke, 2009, S. 506). Ein bedeutender Bereich pädagogischer Kompetenz von Lehrenden 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 & Prenzel (1998) wurden „Kommunikationskompetenz“ und „Sozialkompetenz“ ebenfalls als wichtigste Anforderungen an betrieblich Weiterbildende identifiziert (S. 592). Feistel (2013) berichtet ähnlich in ihrer Analyse der DIE-Datenbank QUALIDAT, dass sich die meisten Fortbildungsangebote dem Thema „Kommunikation/Konflikt“ widmen (S. 17).

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) berichteten Studie, die Lehrtätigkeit 40 % der Arbeitszeit der Befragten (S. 18). Hier zeigte sich auch, dass TrainerInnen 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 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 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.

4 Analyse der Inhalte erziehungswissenschaftlicher Studiengänge im Hinblick auf eine spätere Tätigkeit in der berufsbezogenen Weiterbildung

Dieser Beitrag wurde in leicht abgeänderter Form in der Zeitschrift für
Weiterbildungsforschung publiziert:

Wißhak, S. & Hochholdinger, S. (2016). Analyse der Inhalte erziehungswissenschaftlicher
Studiengänge im Hinblick auf eine spätere Tätigkeit in der berufsbezogenen
Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung - Report*, 39, 97-115.

Zusammenfassung Über die Qualifikationen von Lehrenden in der berufsbezogenen Weiterbildung ist bisher wenig bekannt. Ein bedeutsamer Anteil besitzt einen erziehungswissenschaftlichen Studienabschluss, außerdem scheinen zukünftige Weiterbildungsverantwortliche zur Zielgruppe erziehungswissenschaftlicher Studiengänge mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung / Weiterbildung zu gehören.

Die Studie befasst sich mit der Frage, welche Inhalte in Modulhandbüchern dieser Studiengänge vorgesehen sind, und ob diese für eine lehrende Tätigkeit in der berufsbezogenen Weiterbildung qualifizieren. Dazu wurden die Modulhandbücher von 32 Studiengängen inhaltsanalytisch ausgewertet und 10 Studiengangsverantwortliche mittels halbstrukturierter Interviews befragt. Während sich die Inhalte in den Modulhandbüchern größtenteils auf Personal- und Weiterbildungsmanagement, das deutsche Bildungswesen sowie Geschichte, Grundbegriffe und Theorien der Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung beziehen, scheint mikrodidaktisches Handlungswissen, welches sich auf die Durchführung von Lehrveranstaltungen bezieht, eher nachrangig zu sein. Die Studiengangsverantwortlichen bestätigten die Aussagekraft der Modulhandbücher in Bezug auf die Studieninhalte. Eine Vorbereitung auf eine lehrende Tätigkeit durch das Studium sahen sie nur bedingt.

Schlüsselwörter Trainer, berufliche Weiterbildung, erziehungswissenschaftliche Studiengänge, Curriculumanalyse, Inhaltsanalyse, Experteninterviews

Abstract Little is known about the qualifications of trainers in further vocational education. Some hold a degree in educational sciences. At the same time prospective trainers seem to be part of the target group of programs that specialize in adult education.

The study focuses on which contents are intended in these programs and whether they could qualify for a later occupational activity as a training professional. For this purpose the course descriptions of 32 programs were analyzed and 10 responsible program managers were interviewed. While topics of the programs mainly cover human resource- and further education management, the German education system, history, basic concepts and theories of educational sciences and adult education, micro-didactic practical knowledge, which relates to the implementation of courses, seems to be subordinate. The responsables of the programs confirmed the informative value of the course descriptions concerning the contents of the programs. They only saw a limited preparation for the trainer-job through the programs.

Analyse der Inhalte erziehungswissenschaftlicher Studiengänge im Hinblick auf eine spätere Tätigkeit in der berufsbezogenen Weiterbildung

Keywords Trainers, further vocational education, educational sciences, curriculum analysis, content analysis, expert interviews

4.1. Lehrende in der berufsbezogenen Weiterbildung

Durch berufsbezogene Weiterbildung wollen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer ihre beruflichen Chancen verbessern und Betriebe wettbewerbsfähig bleiben. Deutsche Unternehmen gaben Schätzungen zufolge im Jahr 2013 33,5 Milliarden Euro für die Weiterbildung ihrer Beschäftigten aus (Seyda & Werner, 2014). Empirische Studien belegen daneben den individuellen, organisationalen und gesellschaftlichen Ertrag berufsbezogener Weiterbildung (Aiguinis & Kraiger, 2009).

Berufsbezogene Weiterbildungsveranstaltungen werden in der internationalen Forschung meist als Trainings bezeichnet. Darunter sind „alle geplanten Maßnahmen zur Wiederherstellung, Erhaltung oder Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz“ zu verstehen (Blickle, 2014, S. 293). Auch deutschsprachige Lehrende in diesem Bereich bezeichnen sich selbst vornehmlich als „Trainer“ (Fuchs, 2011, S. 169). Sie sind überwiegend freiberuflich tätig und werden von Unternehmen für die Planung und Durchführung von Fort- und Weiterbildungen (z. B. Führungstrainings, Verkaufstrainings, Schulungen in Projektmanagement) engagiert (Fuchs, 2011). Damit sind sie nicht zu verwechseln mit betrieblichen Ausbildern.

Durch ihr professionelles Handlungswissen beeinflussen TrainerInnen die Reaktionen und Lernergebnisse der Teilnehmenden (Sitzmann, Brown, Casper, Ely, & Zimmerman, 2008; Harris et al., 2014a, 2014b) ebenso wie den Transfererfolg (Burke & Hutchins, 2008; Donovan & Darcy, 2011; Harris et al., 2014a). Bedenkt man, dass es somit von diesen Personen abhängt, ob sich die Investitionen in Weiterbildung auszahlen, so verwundert es, dass über die Qualifikationen dieser Berufsgruppe bisher kaum etwas bekannt ist. Die Qualifizierung für den berufsbezogenen wie auch für den allgemeinen Weiterbildungsbereich ist in Deutschland nicht einheitlich geregelt. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) bemüht sich zwar seit Jahren um die Etablierung einheitlicher Standards, der von Kraft und Kollegen vorgeschlagene „Qualifikationsrahmen für die Weiterbildung“ wurde jedoch bisher nicht umgesetzt (Kraft et al., 2009, S. 61ff; Kraft, 2013). Auch die Forschung liefert bisher nur wenige Erkenntnisse. Vereinzelt Befunde deuten darauf hin, dass sowohl in der allgemeinen wie auch in der berufsbezogenen Weiterbildung Tätige häufig einen pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Studienabschluss, insbesondere mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) besitzen (Kraft, 2006; Lenk, 2010; Bonnes & Hochholdinger, 2016). Wir stellen uns daher die Frage, welche Inhalte dort vorgesehen sind, und inwiefern diese zur Qualifikation von Lehrenden in der berufsbezogenen Weiterbildung beitragen können.

4.2. Forschungslage und Fragestellungen

Tätigkeitscharakteristika in der berufsbezogenen Weiterbildung

Bisher gibt es weder ein umfassendes Anforderungsprofil für Lehrende in der berufsbezogenen Weiterbildung, noch existiert ein eigenes Kompetenzmodell für diese Personengruppe. Jedoch lassen sich aus Befunden der Erwachsenenbildungsforschung, der internationalen Trainingsforschung und der empirischen Unterrichtsforschung teilweise deskriptiv, teilweise normativ, wesentliche Kernpunkte der Trainertätigkeit ableiten. Hierzu wurden Befragungen von Lehrenden und Teilnehmenden durchgeführt und insbesondere in der arbeitspsychologischen Wirksamkeitsforschung zahlreiche Studien zu Erfolgsfaktoren von Trainings durchgeführt. Demzufolge stellt zunächst die Lehrtätigkeit den Hauptbestandteil der berufsbezogenen Weiterbildung dar. TrainerInnen planen und gestalten eigenständig ihre Veranstaltungen und führen sie selbst durch (Hippel & Fuchs, 2009; Fuchs, 2011; Kraft, 2011; Schrader, 2013; Alfänger et al., 2014; Marx et al., 2014). Für diese Lehrtätigkeit sind der Literatur zufolge verschiedene Aktivitäten und Kompetenzfacetten relevant:

- Planung und Strukturierung von Lehrveranstaltungen, von der Bedarfsanalyse (Gauld & Miller, 2004; Khamarko et al., 2012; Salas et al., 2012) bis zur Konzeption (Hippel & Fuchs, 2009; Fuchs, 2011).
- Einsatz und Variation verschiedener Lehr-/Lernmethoden (Gauld & Miller, 2004; Burke & Hutchins, 2008; Salas et al., 2012; Marx et al., 2014).
- (Lern-) Psychologische Kenntnisse (z. B. zu Konzepten von Lernen und Transfer, Motivation und Emotionen sowie Befunde der Arbeitspsychologie) (Hutchins & Burke, 2007; Salas et al., 2012; Marx et al., 2014).
- Teilnehmerorientierung der didaktischen Gestaltung (Boendermaker et al., 2000, 2003; Hutchins, 2009; Brotherton & Evans, 2010; Khamarko et al., 2012).
- Umgang mit Gruppen, Kommunikation, Gestalten von Beziehungen und Konfliktmanagement (Boendermaker, 2000, 2003; Towler & Dipboye, 2001; Gauld & Miller, 2004; Terry, 2010; Ghosh et al., 2012; Khamarko et al., 2012; Rasli et al., 2012; Marx et al., 2014). In der Erwachsenenbildungsforschung bisher eher unüblich, in der empirischen Unterrichtsforschung jedoch sehr prominent ist in diesem Zusammenhang der Begriff des classroom management bzw. der „Klassenführung“ (Voss, 2015, S. 194).
- Trainingsevaluation wird teilweise genannt (Gauld & Miller, 2004; Fuchs, 2011), allerdings aus subjektiver Sicht mit geringerer Priorität als die objektiven Befunde der

arbeits- und organisationspsychologischen Wirksamkeitsforschung nahelegen (z. B. Salas et al., 2012).

- Fachwissen über die Trainingsinhalte; auch eigene Praxiserfahrung wird häufig als wünschenswert angegeben (Russ-Eft et al., 2005; Hutchins, 2009; Ghosh et al., 2012; Rasli et al., 2012).

Neben der Lehrtätigkeit werden insbesondere bei freiberuflichen Trainerinnen und Trainern unternehmerische und marketingbezogene Aktivitäten und Kenntnisse hervorgehoben (Fuchs, 2011). Außerdem wird teilweise erwartet, dass Lehrende die Teilnehmenden über die Veranstaltungen hinaus beraten und begleiten (Russ-Eft et al., 2005; Fuchs, 2011; Khamarko et al., 2012).

Nachdem versucht wurde, ein grobes Anforderungsraster für berufsbezogenes Weiterbildungspersonal zu skizzieren, wird im Folgenden auf ihre Qualifizierung eingegangen.

Erziehungswissenschaftliche Studienabschlüsse bei Lehrenden in der Weiterbildung

Empirisch ist über die Bildungsbiografien von TrainerInnen wenig bekannt. Die in Tabelle 4.1 zusammengefassten Studien enthalten jedoch Hinweise darauf, dass Lehrende in der Weiterbildung häufig einen pädagogischen Studienabschluss besitzen, bzw. dass erziehungswissenschaftliche Studiengänge auf eine derartige Tätigkeit abzielen.

Tabelle 4.1

Übersicht aktueller Studien zur Qualifizierung von Weiterbildungspersonal

Autorinnen und Autoren	Methode und Stichprobe	Fragestellungen/Themen	Zentrale Ergebnisse
Bonnes & Hochholdinger (2016)	Halboffene Interviews mit 23 beruflich Weiterbildenden, 12 Teilnehmenden und 10 Personalverantwortlichen	<ul style="list-style-type: none"> - Berufliche Verläufe - Wege des Qualifikations- und Kompetenzerwerbs von Weiterbildenden 	<ul style="list-style-type: none"> - Unterscheidung dreier typischer beruflicher Verläufe - Ein Drittel besitzen pädagogischen oder psychologischen Studienabschluss - Die Wege des Qualifikations- und Kompetenzerwerbs sind sehr heterogen - Trainerausbildung wird als wichtig eingestuft
Schütz und Nittel (2012); Nittel et al. (2014)	Schriftliche Befragung von n = 1.601 pädagogisch Tätigen, davon 144 in der Erwachsenenbildung	<ul style="list-style-type: none"> - Soziodemografische Struktur - Berufliche Situation - Inwiefern weisen die verschiedenen pädagogischen Berufsgruppen gemeinsame Merkmale auf? 	<ul style="list-style-type: none"> - Es gibt gemeinsame Merkmale im „System des Lebenslangen Lernens“ (Nittel et al., 2014, S. 256) - 73 % der in der Erwachsenenbildung Tätigen besitzen einen akademischen Abschluss - 31 % absolvierten Studiengang mit pädagogischem Inhalt
Schüßler (2012)	Schriftliche Befragung von 2008: n = 193; 2011: n = 122 Studierenden der Fachrichtung EB/WB der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg;	<ul style="list-style-type: none"> - Welches Professionswissen und welche fachbezogenen Kompetenzen entwickeln sich im Laufe des Studiums? 	<ul style="list-style-type: none"> - Das Studium trägt zur Professionalitätsentwicklung bei - Zu jeweils 40 % wurden „betriebliche Aus- und Weiterbildung“ und „Personal- und Organisationsentwicklung“ als

Lenk (2010)	Befragung von: n = 88 Absolventinnen und Absolventen Schriftliche Befragung von n = 501 freiberuflich in der Weiterbildung Tätigen (vornehmlich, aber nicht ausschließlich in Hessen)	<ul style="list-style-type: none"> - Trägerübergreifende Informationen zu Soziodemografie, beruflichen Rahmenbedingungen, Freiberuflichkeit und beruflichem Selbstverständnis 	<p>präferierte Berufsfelder angegeben (S. 135)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Akademikeranteil insgesamt beträgt 70 % - 14 % besitzen einen pädagogischen Studienabschluss - Besonders wichtig sind Kenntnisse in den Bereichen „Moderation/Präsentation“ und „Pädagogik“ (S. 93)
Gruber et al. (2005) Quelle: Kraft (2006)	Befragung von n = 115 Mitarbeitenden in Volkshochschulen und kirchlichen Erwachsenenbildungswerken	<ul style="list-style-type: none"> - Stellenwert erziehungswissenschaftlichen Wissens für das Handeln - Erwartete Veränderungen und individueller Weiterbildungsbedarf 	<ul style="list-style-type: none"> - 90 % besitzen einen akademischen Abschluss - 29 % besitzen ein Pädagogikstudium - „Lehren“ wird als Haupttätigkeit genannt - Höchster Weiterbildungsbedarf wird in den Bereichen „Arbeitstechniken“ und „Lehrmethoden“ gesehen (Kraft 2006, S. 20)
WSF Wirtschafts- und Sozialforschung (2005) im Auftrag des BMBF	Schriftliche Befragung von n = 5.109 Weiterbildungsträgern und n = 4.847 Lehrenden	<ul style="list-style-type: none"> - Anzahl und Größe der Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland - Soziale und berufliche Lage der Lehrenden 	<ul style="list-style-type: none"> - Zahl der Weiterbildungseinrichtungen: 18.800 - Zahl der Beschäftigungsverhältnisse von Lehrenden: 1.350.000, wobei Lehrende durchschnittlich 2,1 Stellen innehaben - 67 % der Träger sind in der beruflichen Weiterbildung aktiv - 73 % der Lehrenden besitzen

Faulstich und Graeßner (2003)	Schriftliche Befragung von n = 43 Hochschulen und Auswertung der zugänglichen Informationen zu 6 weiteren Hochschulen	<ul style="list-style-type: none">- grundständige Studiengänge in EB/WB und weiterführende Angebote	<ul style="list-style-type: none">- einen akademischen Abschluss- 19 % haben Pädagogik studiert- 41 grundständige Studiengänge- 25 Weiterbildungsangebote- ¼ der Studierenden in Erziehungswissenschaften haben den Schwerpunkt EB/WB- weiterführende Studienangebote zielen zu 47,8 % auf Mitarbeitende in der EB/WB ab
Krüger et al. (2003)	Repräsentative Befragung von n = 3.233 Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs Diplom-Pädagogik aller 42 Universitätsstandorte in Deutschland	<ul style="list-style-type: none">- Berufseinmündung, Beschäftigungssituation- Professionelles Handeln und berufliches Selbstverständnis- Zusammenhänge zwischen Studien- und Beschäftigungsmerkmalen	<ul style="list-style-type: none">- geringe Arbeitslosenquote- Wenig Probleme beim Berufseinstieg- Wenig Einmündung in Selbständigkeit und in privatwirtschaftliche Unternehmen- 32 % mit der Studienrichtung EB/WB sind auch im Arbeitsfeld EB/WB tätig- Befragte mit der Studienrichtung EB/WB werden überwiegend den Tätigkeitstypen „Manager“ und „Lehrer“ zugeordnet (S. 195)- Im Arbeitsfeld Erwachsenenbildung dominierten neben der Tätigkeit des Beratens das Unterrichten, sowie Planen, Konzipieren und Verwalten- 12,3 % der Befragten sahen sich selbst als „Trainer“ (S. 206)

Schütz und Nittel (2012) konstatieren eine „Dominanz pädagogischer Studiengänge in den Ausbildungsbiographien von Erwachsenenbildner/innen/n“ mit 31 % (S. 234). Andere Untersuchungen berichten einen Anteil pädagogischer Studienabschlüsse bei Weiterbildungspersonal zwischen 19 % (WSF, 2005; Lehramt ausgenommen) und 29 % (Kraft, 2006). Lenk (2010) untersuchte freiberufliches Weiterbildungspersonal und fand 14 % mit einem erziehungswissenschaftlichen Studienabschluss, während in einer Interviewstudie von Bonnes und Hochholdinger (2016) ein Drittel der betrieblich Weiterbildenden angab, einen pädagogischen oder psychologischen Studienschwerpunkt gehabt zu haben. Speziell weiterführende Studiengänge zu EB/WB zielen zu 47,8 % auf zukünftige Mitarbeitende in der Erwachsenen- und Weiterbildung ab (Faulstich & Graeßner, 2003), und Ludwigsburger Studierende der Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung geben zu jeweils 40 % den Berufswunsch „betriebliche Aus- und Weiterbildung“ und „Personal- und Organisationsentwicklung“ an (Schübler, 2012, S. 135). Dem Diplom-Pädagogen-Survey von Krüger und KollegInnen (2003) zufolge arbeiteten im Jahr 2001 32 % der AbsolventInnen der Studienrichtung Erwachsenen- und Weiterbildung in einem entsprechenden Tätigkeitsfeld.

Obwohl die Forschung zum Weiterbildungspersonal einige Hinweise darauf gibt, dass Personen, welche in der allgemeinen und tlw. auch in der berufsbezogenen Weiterbildung tätig sind, einen erziehungswissenschaftlichen Studienabschluss besitzen, ist nicht klar, ob diese Studiengänge überhaupt darauf abzielen, zukünftige TrainerInnen auszubilden.

Dieser Beitrag widmet sich daher erziehungswissenschaftlichen Studiengängen als einem potenziellen Qualifizierungsweg für TrainerInnen. Es wurde untersucht, welche Studieninhalte durch die Modulhandbücher mit welcher Häufigkeit vorgegeben werden. Außerdem wurden Studiengangverantwortliche gefragt, ob die Studiengänge aus ihrer Sicht auf eine spätere Trainertätigkeit vorbereiten, oder ob weitere Qualifikationen, wie etwa eine sogenannte Trainerausbildung, vonnöten sind.

Die Ergebnisse sollen mit den Tätigkeitscharakteristika berufsbezogenen Weiterbildungspersonals verglichen werden, um die Eignung erziehungswissenschaftlicher Studien als Vorbereitung für eine Trainertätigkeit zu diskutieren.

4.3. Untersuchungsgegenstand

Die Profile erziehungswissenschaftlicher Studiengänge zeichnen sich durch eine große Vielfalt aus. Anhand des Datenreport Erziehungswissenschaft (Thole, Faulstich-Wieland, Horn, Weishaupt & Züchner, 2012), des online-Studienführers des DIE und weiterer

Internetportale wurden im Wintersemester 2013/14 insgesamt 111 Studiengänge an deutschen Hochschulen identifiziert, welche den Namen Erziehungswissenschaft, Pädagogik, Bildungswissenschaft, Erwachsenenbildung, Weiterbildung oder vergleichbare Titel trugen. Es wurden sowohl grundständige als auch weiterbildende Angebote erfasst. Studiengänge der Sozialpädagogik, der Wirtschaftspädagogik oder Lehramtsstudiengänge wurden nicht berücksichtigt. Von den 111 Studiengängen zielen 58 nach eigenen Angaben auf eine Tätigkeit

- in der beruflichen/betrieblichen Fort-/Weiterbildung und/oder
- in der Organisations- und/oder Personalentwicklung und/oder
- als TrainerIn ab.

Diese fanden Berücksichtigung in den folgenden beiden Teilstudien, da die genannten Bereiche für eine spätere Trainertätigkeit einschlägig sind (Fuchs, 2011). Es handelt sich um 26 Bachelor- und 32 Masterstudiengänge.

4.4. Erste Teilstudie: Curriculumanalyse von 32 Modulhandbüchern

Methode

Aus den 58 Studiengängen wurde eine nach Bachelor- und Masterstudiengängen geschichtete Stichprobe von 32 Studiengängen (55 %) gezogen und deren Modulhandbücher mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Die Stichprobe enthielt 15 Bachelor- und 17 Masterstudiengänge und ist vom Umfang her mit anderen Curriculumanalysen vergleichbar (Krattenmacher, Brühwiler, Oser & Biedermann, 2010; Lohmann, Seidel & Terhart, 2011; Bauer, Diercks, Rösler, Möller & Prenzel, 2012; Hohenstein, Zimmermann, Kleickmann, Köller & Möller, 2014). Waren die jeweiligen Modulhandbücher nicht zugänglich, wurde auf Studien- oder Prüfungsordnungen zurückgegriffen. Die analysierten Dokumente umfassen insgesamt 1056 Seiten.

Da es sich um eine explorative Studie handelt, wurde das Kategoriensystem für die Inhaltsanalyse vornehmlich induktiv entwickelt, wobei jedoch die bestehende Literatur über Tätigkeitscharakteristika von Weiterbildungspersonal (vgl. Abschnitt 4.2) und zu pädagogischem Wissen von Lehrkräften (für einen Überblick siehe Voss et al., 2015) berücksichtigt wurde. Von der Nutzung eines bereits existierenden Kategoriensystems, etwa dem Kerncurriculum für konsekutive Bachelor/Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung EB/WB der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Vorstand der DGfE, 2010) wurde abgesehen, da dieses lediglich

grobe Kategorien und ein Minimum an unverzichtbarem Grundlagenwissen enthält. Die sehr heterogene erziehungswissenschaftliche Studienlandschaft (Mania & Strauch, 2010; Stisser, Horn, Züchner, Ruberg, & Wigger, 2012) legt nahe, dass die Curricula der Universitäten davon abweichen, und dass durch ein ausschließlich deduktives Kategoriensystem nicht alle Inhalte erfasst werden können (Krattenmacher et al., 2010).

Das Selektionskriterium für die Codiereinheiten umfasst alle (Lern-)Inhalte, Kompetenzen, Lernergebnisse und Qualifikationsziele der Studiengänge, die in den Modulhandbüchern aufgeführt sind. Die Kategorien wurden mit Definitionen und Ankerbeispielen versehen, und es wurde ein Codierleitfaden erstellt. Die Codierung wurde von drei Personen mit der Software MAXQDA vorgenommen, wobei zunächst eine Codiererschulung erfolgte. Die geschichtete Zufallsstichprobe zur Ermittlung der Intercoderreliabilität umfasste vier Texte, was 13 % des Materials entspricht. Der Intercoderreliabilitätskoeffizient nach Holsti (1969) beträgt .63. Kategorien, bei welchen systematische Fehler auftraten, wurden überarbeitet.

Ergebnisse der Curriculumanalyse

Das Kategoriensystem ist in acht Hauptkategorien gegliedert, welche 28 Unterkategorien umfassen (siehe Tabelle 4.2). Insgesamt wurden 4572 Codierungen vorgenommen. Abbildung 4.1 zeigt, dass 1493 Inhalte der Hauptkategorie *A Erziehungswissenschaftliche Grundlagen* zugeordnet wurden. Ebenfalls sehr häufig vergeben wurde außerdem die Hauptkategorie *B Pädagogische Berufsfelder* mit 1406 Nennungen. Am dritthäufigsten fanden wir Codiereinheiten, die der Hauptkategorie *D Forschung* zugeordnet werden konnten (580 Codierungen). Inhalte, welche sich explizit auf *Lernen und Lernende* beziehen, wurden 370-mal gefunden. Nach der *Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen* mit 330 Nennungen folgen die *Nachbardisziplinen* der Erziehungswissenschaft (176 Codierungen) und der *Umgang mit Gruppen* (147 Codierungen). Am wenigsten Inhalte wurden zur *Lernerfolgsmessung, Reflexion und Evaluation* gefunden (70 Codierungen). Häufigste Unterkategorie ist das *Personal- und Weiterbildungsmanagement* mit 792 Nennungen. Der Unterkategorie *Geschichte, Grundbegriffe und Theorien der Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung* wurden 582 Codiereinheiten zugeordnet. Wie die Kategorie *Deutsches Bildungswesen* mit 466 Codierungen gehört sie den Erziehungswissenschaftlichen Grundlagen an. Außerdem ist die Unterkategorie *Forschungsprojekte durchführen* mit 456 Codierungen stark vertreten. Diese Kategorie beinhaltet bspw. Erhebungsmethoden und Analyseverfahren.

Analyse der Inhalte erziehungswissenschaftlicher Studiengänge im Hinblick auf eine spätere Tätigkeit in der berufsbezogenen Weiterbildung

Tabelle 4.2

Kategoriensystem mit Codierhäufigkeiten für Modulhandbücher von 32 Studiengängen.

Haupt- kate- gorie	Unter- kate- gorie	Bezeichnung der Kategorie	Anzahl Codierun- gen
		Gesamt	4572
A		Erziehungswissenschaftliche Grundlagen	0
	1	Geschichte, Grundbegriffe & Theorien der Erziehungswissenschaft & Erwachsenenbildung	582
	2	Deutsches Bildungswesen	466
	3	Gesellschaftliche Rahmenbedingungen	156
	4	Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen	256
	5	Theorie-Praxis-Bezug	33
B		Pädagogische Berufsfelder	0
	6	Personal- & Weiterbildungsmanagement	792
	7	Organisationsentwicklung	210
	8	Beratung	111
	9	Soziale Arbeit & Jugendarbeit	224
	10	Schulorganisation	46
	11	Frühpädagogik	23
C		Nachbardisziplinen	8
	12	Psychologie	90
	13	Soziologie/Sozialwissenschaften	66
	14	Politikwissenschaft	7
	15	Philosophie	5
D		Forschung	0
	16	Wissenschaftstheorie	124
	17	Forschungsprojekte durchführen (Methoden, Analyse)	456
E		Lernen & Lernende	0
	18	Grundlagen des Lernens	224
	19	Didaktische Modelle	115
	20	Umgang mit Heterogenität	31
F		Planung & Gestaltung von Lehrveranstaltungen	40
	21	Bedarfsanalyse & Lernziele	69
	22	Lernumgebung & Ablauf planen	101
	23	Lehr-/Lernmethoden, Medien & Lernmaterial	115
	24	Transferorientierung	5
G		Umgang mit Gruppen	0
	25	Gruppenprozesse verstehen und begleiten	49
	26	Kommunikationsfähigkeit	44
	27	Führung	29
	28	Konfliktmanagement	25
H		Lernerfolgsmessung, Reflexion & Evaluation	70

Analyse der Inhalte erziehungswissenschaftlicher Studiengänge im Hinblick auf eine spätere Tätigkeit in der berufsbezogenen Weiterbildung

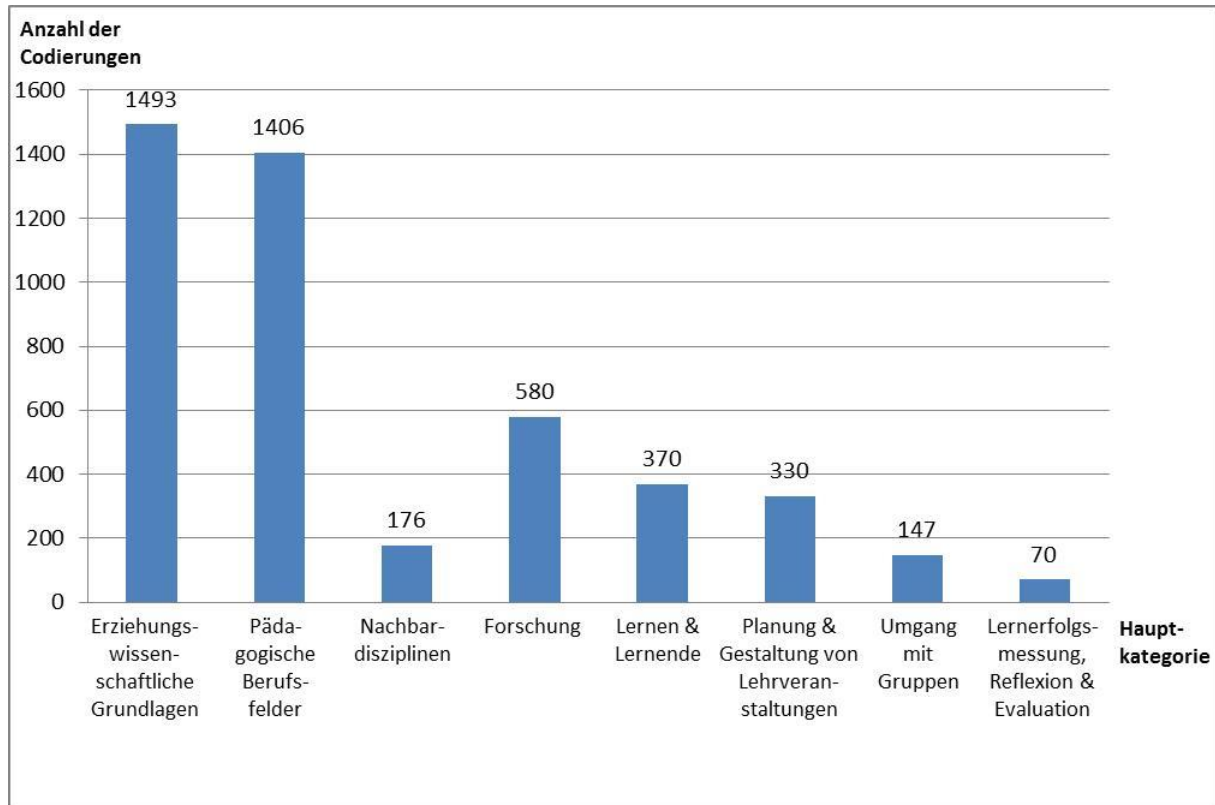


Abbildung 4.1. Verteilung der Codierungen in 32 Modulhandbüchern auf die Hauptkategorien.

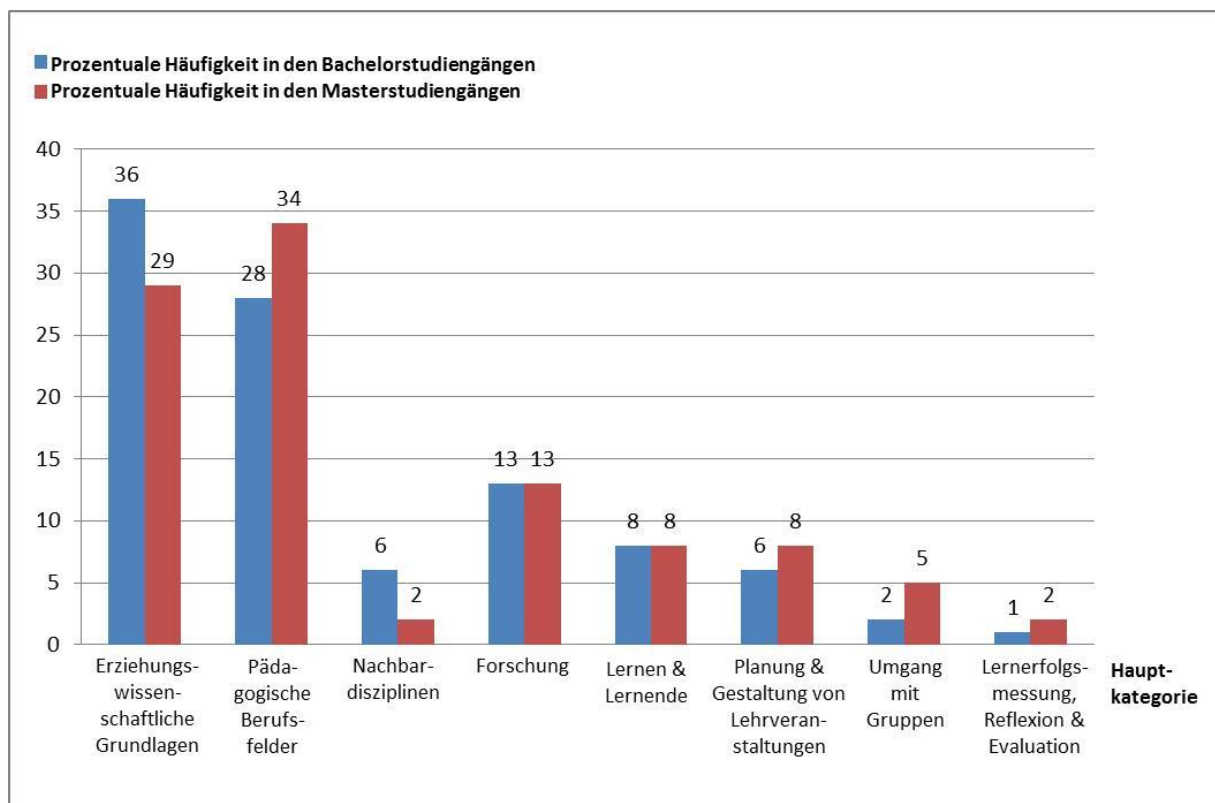


Abbildung 4.2. Prozentuale Verteilung der Codierungen auf die Hauptkategorien getrennt nach Bachelor- und Masterstudiengängen (Prozentwerte gerundet).

Abbildung 4.2 zeigt die Codierhäufigkeiten der Hauptkategorien nach Bachelor- und Masterstudiengängen getrennt. Der Vergleich macht deutlich, dass in den Bachelorstudiengängen mehr erziehungswissenschaftliche Grundlagen vorgesehen sind und mehr Lernangebote in den Nachbardisziplinen bestehen. In den Masterstudiengängen sind mehr Inhalte zu pädagogischen Berufsfeldern vorgesehen, vor allem zum Personal- und Weiterbildungsmanagement. Außerdem gibt es bei den Themen Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen, Umgang mit Gruppen und Lernerfolgsmessung, Reflexion und Evaluation einen deutlichen Unterschied zugunsten der Masterstudiengänge.

4.5. Zweite Teilstudie: Leitfadengestützte Experteninterviews

Methode

In einem weiteren Schritt befragten wir zwei Professorinnen und vier Professoren sowie vier Mitarbeitende (2 weiblich, 2 männlich) an erziehungswissenschaftlichen Lehrstühlen mittels leitfadengestützter Interviews. Die Befragten stellen eine Gelegenheitsstichprobe von Studiengangsverantwortlichen aus der Gruppe der 58 einschlägigen Studiengänge dar. Der Interviewleitfaden wurde zunächst in drei Interviews getestet und optimiert. Die Haupterhebung in Form zehn telefonischer Interviews fand im Juni bis August 2014 statt.

Die Befragten waren durchschnittlich seit 3 Jahren und 9 Monaten für den betreffenden Studiengang zuständig, und sieben der zehn Expertinnen und Experten waren an Aufbau oder Weiterentwicklung der Studiengänge beteiligt. Vier der Befragten konnten über jeweils zwei Studiengänge Auskunft geben, sodass Informationen über 14 Studiengänge (5 Bachelor, 9 Master) vorliegen. Der Interviewleitfaden enthielt folgende Leitfragen:

1. Wie weit bereitet der Studiengang auf eine spätere Trainertätigkeit vor?
2. Beinhaltet das Modulhandbuch die tatsächlichen Inhalte des Studiengangs?
3. Sind Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs als Trainerin oder Trainer tätig, und besitzen diese eine zusätzliche Trainerausbildung?
4. Halten Sie eine verpflichtende Trainerausbildung als Praxisphase nach dem Pädagogikstudium für angehende Trainerinnen und Trainer für realisierbar?

Für die Auswertung der Interviews wurde abermals die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) herangezogen. Anhand der Fragestellungen wurden zunächst deduktive Kategorien gebildet und eine skalierende Strukturierung vorgenommen. Tabelle 4.3 stellt beispielhaft die Kategorie *Vorbereitung des Studiengangs auf die Trainertätigkeit* dar.

Analyse der Inhalte erziehungswissenschaftlicher Studiengänge im Hinblick auf eine spätere Tätigkeit in der berufsbezogenen Weiterbildung

Außerdem wurden in einem weiteren Schritt induktive Kategorien gebildet, welche gemeinsam mit den Ergebnissen der skalierenden Analyse im nächsten Abschnitt vorgestellt werden.

Tabelle 4.3

Ausprägungen der Kategorie Vorbereitung des Studiengangs auf die Trainertätigkeit

Ausprägung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel	Codierregeln
Vorbereitung findet statt	Studierende werden durch das Studium ausreichend auf eine Trainertätigkeit in der berufsbezogenen Weiterbildung vorbereitet.	"Einmal zu den Tätigkeiten Konzeption, Durchführung, Evaluation haben wir einmal theoretische Studieninhalte [...], die sich mit Didaktik, Makro- sowie auch Mikrodidaktik von Kursplanung beschäftigen. Zur Durchführung methodisch und Medieneinsatz auch thematisieren... Evaluation ist auch ein Modul unseres Studiengangs, sodass das auch abgedeckt ist von der inhaltlichen Art" (GP 5, Z. 72,76).	Inhalte des Studiums befähigen ausreichend zu einer Trainertätigkeit im Anschluss an das Studium. Nennung zahlreicher relevanter Inhalte. Die Antwort lautet <i>Ja</i> ohne Einschränkungen.
Vorbereitung findet teilweise statt	Studierende werden durch das Studium teilweise auf eine Trainertätigkeit in der berufsbezogenen Weiterbildung vorbereitet.	„[...] dass da dann natürlich schon Grundlagen gelegt werden für eine Trainertätigkeit [...]“ (GP 7, Z. 80f).	Studium bereitet teilweise auf spätere Trainertätigkeit vor. Es werden Grundlagen geschaffen. Es fehlen aber auch Inhalte. Studierende müssen sich noch zusätzlich Wissen oder Fertigkeiten aneignen.
Vorbereitung findet kaum bis gar nicht statt	Studierende werden nur in geringem Umfang bis gar nicht auf eine Trainertätigkeit vorbereitet.	„Der Bachelorabschluss bei uns taugt für Ihre Idee nicht“ (GP 3, Z. 141f).	Die wesentlichen Inhalte fehlen. Es wird eher auf andere Berufe oder Anschlussstudiengänge vorbereitet.

Ergebnisse der Experteninterviews

Lediglich vier der vierzehn Studiengänge bereiten nach Angabe der Befragten ausreichend auf eine Tätigkeit als berufsbezogenes Weiterbildungspersonal vor. Drei davon befassen sich dem Titel nach explizit mit Erwachsenenbildung. Am häufigsten lassen sich die Antworten der Kategorie *Vorbereitung findet teilweise statt* zuordnen. Oft werden „Grundlagen“ für eine Trainertätigkeit geschaffen (GP 1, Z. 78; GP 7, Z. 74, 81). Die Studierenden erlernen zwar u. a. Fertigkeiten, welche für den Trainerberuf nützlich sein können, dies ist häufig jedoch kein vorrangiges Ziel des Studiengangs: „Das heißt nicht, dass das nicht durchaus auch sein kann und dass sie das auch durchaus werden. Aber ich würde sagen, das ist nicht die grundlegende Zielrichtung [...]“ (GP 10, Z. 89ff). Vier der Befragten merkten an, die Studiengänge zielten eher auf planende bzw. leitende Tätigkeiten ab, als auf eine direkte Lehrtätigkeit.

Wenn Sie sagen, dass Sie gerade auf der Interaktionsebene das verorten [...]. Dann würde ich [...] sagen, das ist nicht der Schwerpunkt des Studiengangs. Also wir haben nicht die Ausbildungsperspektive für Personen, die jetzt in Lehr-Lerngeschehen, direkt in die Interaktion quasi gehen, [...] sondern eher in der Perspektive disponierend, planerisch tätig, organisierende Tätigkeiten [...] (GP 10, Z. 72ff).

Fünf Studiengänge wurden als nicht zielführend für die Trainertätigkeit eingestuft. Die Inhalte, welche nach Meinung der Befragten in den Studiengängen fehlten, um auf eine Trainertätigkeit vorzubereiten, wurden gesammelt und zu Kategorien zusammengefasst. Diese decken sich teils mit unserem Kategoriensystem, es ergaben sich jedoch auch neue Themen.

Analyse der Inhalte erziehungswissenschaftlicher Studiengänge im Hinblick auf eine spätere Tätigkeit in der berufsbezogenen Weiterbildung

Tabelle 4.4

Induktive Kategorien zur Frage, welche Inhalte in den Studiengängen fehlen, die für eine Trainertätigkeit wichtig wären

Bezeichnung der Kategorie	Anzahl Codierungen
Gesamt	43
Umgang mit Gruppen	12
Lehrperson (z.B. Selbstmanagement)	10
Anwendungsorientierung/Praxisbezug	8
Planung & Gestaltung von Lehrveranstaltungen	8
Unternehmerisches Wissen (Akquise, Abrechnung)	2
Erwachsenenbildung	1
Beratung	1
Teilnehmerorientierung	1

Eine Problematik, auf welche drei der Befragten hinwiesen, war, dass die betreffenden Studiengänge hohe Wahlanteile aufweisen und deshalb die besuchten Veranstaltungen stark von individuellen Schwerpunktsetzungen der Studierenden abhängen. Die Interviewten sprachen damit ein Problem an, von welchem bereits Lohmann et al. (2011) berichten.

Bezüglich der Aussagefähigkeit der Modulhandbücher gaben sieben der zehn Befragten an, dass die Modulhandbücher den Inhalten der Studiengänge entsprechen. Einschränkend wurde genannt, dass die Texte bei Änderungen nicht rechtzeitig aktualisiert werden, oder dass es Inhalte gibt, die nicht explizit in den Dokumenten ausformuliert sind. Lediglich eine Person stellte die Aussagekraft der Modulhandbücher grundsätzlich infrage.

Des Weiteren wollten wir wissen, ob die AbsolventInnen der betreffenden Studiengänge später im Trainerberuf tätig sind. In einem der Masterstudiengänge stellt eine vorausgehende Tätigkeit in der Weiterbildung eine Zulassungsvoraussetzung dar, dementsprechend arbeiten auch viele AbsolventInnen wieder in dem Bereich. Zwei Befragte konnten sagen, dass viele ihrer Alumni später im Trainerberuf arbeiten. Vier gaben an, die ehemaligen Studierenden fänden teilweise in den Trainerberuf, zwei schlossen dies aus.

Fünf der Befragten gaben an, dass ihre Studierenden vor, während oder nach dem Studium Zusatzqualifikationen erwerben. Genannt wurden der Ausbilderschein der IHK (AEVO), Coachingausbildungen oder „Lernbegleiter-Kurs[e]“ (GP 8, Z. 252 ff). An einer Universität wird ein eigener Train-the-Trainer Kurs angeboten.

Zuletzt fragten wir nach einer obligatorischen Praxisausbildung mit einheitlichen Qualitätsstandards, vergleichbar mit dem Vorbereitungsdienst für Lehrkräfte oder der Psychotherapieausbildung. Lediglich eine Person hielt dies für realisierbar. Es wurden vor

allen die Dauer, Kosten und mangelnde Flexibilität sowie die Organisation und Zuständigkeiten als Schwierigkeiten gesehen. Sechs Personen sprachen sich jedoch für eine stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis innerhalb des Studiums aus, bspw. durch Praktika, Praxissemester oder Mentoringprogramme.

4.6. Diskussion

Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Studie erfasste mittels einer Analyse von Modulhandbüchern, welche Inhalte in pädagogischen Studiengängen mit der Studienrichtung EB/WB vorgesehen sind, und erhob mittels einer mündlichen Befragung von 10 ExpertInnen, inwiefern diese auf eine spätere Trainertätigkeit vorbereiten.

In den Modulhandbüchern liegt ein Schwerpunkt auf der Geschichte, den Grundbegriffen und Theorien der Erziehungswissenschaft. Sie sehen vor, dass die Studierenden sich mit unserem und anderen Bildungssystemen auseinandersetzen und sich Wissen über Organisationsentwicklung und Weiterbildungsmanagement aneignen. Die interviewten Studiengangverantwortlichen wiesen darauf hin, dass die Studierenden auf leitende bzw. planende Tätigkeiten in Bildungsorganisationen vorbereitet werden. Dabei geht es bspw. um strategische und konzeptionelle Tätigkeiten wie die Angebotsplanung. Laut Schütz und Nittel (2012) verfügen dementsprechend insbesondere leitende Angestellte in Bildungseinrichtungen über ein Pädagogikstudium. Auch der Bereich Forschung ist in den Modulhandbüchern stark vertreten. In der Praxis zeigt sich jedoch eine Diskrepanz zwischen der ausführlichen Beschäftigung mit Forschungsmethoden im Studium und der geringen Anwendung im Beruf (Schüßler, 2012).

Eine verbindliche Praxisphase nach dem Schema des Vorbereitungsdienstes von Lehrkräften sahen die in unserer Studie befragten Studiengangverantwortlichen kritisch und bezweifelten vor allem die Umsetzbarkeit. Sie schlugen stattdessen eine stärkere Verknüpfung von Theorie und Praxis bereits während des Studiums vor, was auch in der Literatur empfohlen wird (Schüssler, 2012). Eine Trainerausbildung nach dem Pädagogikstudium halten sie jedoch grundsätzlich für sinnvoll.

Eingeschränkte Vorbereitung auf die Trainertätigkeit

Gemäß dem Tätigkeitsprofil des Trainerberufs (Kapitel 4.2) stellt die Lehrtätigkeit den Kern des Trainerhandelns dar. Dazu gehört zunächst pädagogisches Planungs- und

Handlungswissen. Die Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen betrifft jedoch lediglich 7,2 % der untersuchten Studieninhalte, wovon 2,5 % auf die Lehr-/Lernmethoden entfallen. Grundlagenwissen über Lernen und Lernende scheint etwas häufiger vorgesehen zu sein: die entsprechende Kategorie enthält 8,1 % aller Codiereinheiten, und in den Nachbardisziplinen Psychologie und Soziologie beschäftigen sich die Studierenden außerdem mit Entwicklungs-, Motivations- und Emotionstheorien sowie mit Sozialisationsprozessen. Aspekte der Teilnehmerorientierung sind hingegen in den Modulhandbüchern kaum explizit zu finden, wobei Inhalte zur Erwachsenenbildung und zum Weiterbildungsmanagement diese wahrscheinlich implizit enthalten. Der Umgang mit Heterogenität scheint sehr vereinzelt thematisiert zu werden (0,7 %), was eine gewisse Sensibilisierung für verschiedene Teilnehmerbedürfnisse nahelegt. Auch Inhalte zum Umgang mit Gruppen (3,2 %) sind in den Modulhandbüchern kaum vertreten. Auf Erfolgsmessung und Evaluation wird, verglichen mit den anderen Hauptkategorien, am wenigsten Wert gelegt (1,5 %), wobei davon ausgegangen werden kann, dass die Studierenden die methodischen Kompetenzen dafür dennoch erwerben, da die Modulhandbücher eine ausführliche Beschäftigung mit Forschungsmethoden und statistischen Analyseverfahren vorsehen. Ein Aspekt, den die Studiengänge nicht abdecken können, ist das Fachwissen. Dieser Teil professioneller Handlungskompetenz muss auf anderem Wege erlangt werden. Unternehmerische Fähigkeiten erlangen die Studierenden ggf. in geringem Maße im Bereich Personal- und Weiterbildungsmanagement, zu welchem bspw. auch Bildungsmarketing und -controlling zählen. Auf beratende Tätigkeiten außerhalb der Lehrveranstaltungen werden die Studierenden vermutlich ebenfalls in geringem Maße vorbereitet, da Beratung als potenzielles Berufsfeld von Pädagogikstudierenden teilweise adressiert wird (2,4 %).

Auf Basis der Ergebnisse lässt sich vermuten, dass erziehungswissenschaftliche Studiengänge nur bedingt auf eine Trainertätigkeit vorbereiten. Das gilt selbst für solche Studienprofile, welche nach eigenen Angaben auf Weiterbildung abzielen. Die Studierenden scheinen kaum auf mikrodidaktische Lehr-Lerngestaltung vorbereitet zu werden. Dies spiegelt auch die Absolventenbefragung von Schüßler (2012) wider. In Bezug auf Kompetenzen zur Administration und Durchführung von Kursen, Bedarfsanalyse, Umgang mit unterschiedlichen Adressaten und Umgang mit Gruppendynamik, gaben die von Schüßler Befragten an, dass sie in höherem Maße in der Erwerbstätigkeit gefordert werden als sie im Studium erlernt wurden. Schüßler geht außerdem davon aus, dass die Ausbildung einer erwachsenenbildnerischen Professionalität überhaupt erst im Masterstudium stattfindet. Dies können unsere Daten insofern bestätigen, als in den Modulhandbüchern der

Masterstudiengänge mehr handlungs- und berufsbezogene Inhalte gefunden wurden als in denen der Bachelorstudiengänge.

Die Ergebnisse der Curriculumanalyse sind konsistent mit den Antworten der befragten ExpertInnen. Das Studium scheint Grundlagen zu liefern bzw. - im Fall von weiterbildenden Masterstudiengängen - eine theoretische Verankerung der bereits vorhandenen Fähigkeiten darzustellen. Es enthält aber wenig prozedurales Wissen für eine lehrende Tätigkeit. Aus den Aussagen der Studiengangsverantwortlichen geht außerdem hervor, dass es auch kein vorrangiges Ziel der Studiengänge ist, zukünftige TrainerInnen auszubilden. Dementsprechend machen viele Studierende zusätzlich eine Trainer- oder Coachingausbildung. Dies entspricht den Befunden von Fuchs (2011), denen zufolge TrainerInnen ein erziehungswissenschaftliches Studium zwar als gute Grundlage einschätzten, gleichzeitig aber angaben, dass eine akademische Ausbildung keine hinreichende Qualifikation für erfolgreiches Trainerhandeln darstellt. Auch in der Studie von Bonnes und Hochholdinger (2016) wurde der Nutzen von Trainerausbildungen als hoch eingeschätzt, und die Analyse von Wißhak und Hochholdinger (2015) legt nahe, dass die Themen, welche in Trainerausbildungen behandelt werden, ein erziehungswissenschaftliches Studium gut ergänzen können.

Limitationen und Perspektiven

Die Curriculumanalyse wird in der empirischen Bildungsforschung häufig zur Erfassung von Studieninhalten eingesetzt. Gleichzeitig wird auf Schwierigkeiten hingewiesen, die entstehen, wenn sich die Texte in ihrem Abstraktionsniveau stark unterscheiden, was bei Modulhandbüchern häufig der Fall ist (Hohenstein et al., 2014). Außerdem ist zu bedenken, dass letztere lediglich die intendierten Inhalte von Studiengängen preisgeben (Lohmann et al., 2011). Wie weit Lehrveranstaltungen diese abdecken, und wie weit sie von den Studierenden erlernt und später umgesetzt werden, lässt sich aus der Inhaltsanalyse nicht schließen. Die befragten Studiengangsverantwortlichen konnten jedoch bestätigen, dass die jeweiligen Modulhandbücher die Inhalte ihrer Studiengänge abbilden.

Aus forschungsökonomischen Gründen wurde die Stichprobe auf 32 Studiengänge beschränkt. Sie ist dennoch umfangreicher als die meisten vergleichbaren Curriculumanalysen (Krattenmacher et al., 2010; Lohmann et al., 2011; Bauer et al., 2012; Hohenstein et al., 2014). Die überwiegend induktive Entwicklung des Kategoriensystems ist ein aufwändiges Verfahren, welches die Objektivität einer Untersuchung verringern kann. Ihr wurde angesichts des explorativen Charakters der Untersuchung der Vorzug gegeben.

Analyse der Inhalte erziehungswissenschaftlicher Studiengänge im Hinblick auf eine spätere Tätigkeit in der berufsbezogenen Weiterbildung

Die Frage, welches Wissen TrainerInnen brauchen, um ihren Beruf erfolgreich ausüben zu können, ist bisher nicht ausreichend geklärt. Trotz einzelner Tätigkeitsprofile und den Ergebnissen aus der arbeits- und organisationspsychologischen Wirksamkeitsforschung ist bislang nicht empirisch erfasst worden, welches Wissen tatsächlich relevant für Trainerhandeln ist. Deshalb ist weitere Forschung auf diesem Gebiet nötig.

Die Studie beleuchtet Inhalte erziehungswissenschaftlicher Studiengänge im Hinblick auf eine spätere Trainertätigkeit. Die Erforschung der Qualifizierungswege und des benötigten Wissens soll es ermöglichen, ihre Ausbildung langfristig zu optimieren. Die Untersuchung liefert Hinweise darauf, dass ein erziehungswissenschaftliches Studium zwar eine gute Basis, jedoch keine hinreichende Qualifizierung für eine lehrende Tätigkeit in der berufsbezogenen Weiterbildung darstellt.

5 Trainers' knowledge and skills from the perspective of trainers, trainees, and human resource development practitioners

Dieser Beitrag wurde in leicht abgeänderter Form in einer internationalen Zeitschrift eingereicht:

Wißhak, S. & Hochholdinger, S. (2017). Trainers' knowledge and skills from the perspective of trainers, trainees, and human resource development practitioners. Manuscript submitted for publication.

Abstract This study focused on trainers' professional knowledge and skills. Forty-one aspects of trainer knowledge were identified from the literature and presented to 202 trainers, 253 trainees and 93 Human Resource Development (HRD) practitioners. The respondents rated the extent to which they considered each knowledge aspect relevant for trainers. The results indicated that knowledge of the subject matter and communication techniques are vital for trainers. Furthermore, content-specific instructional knowledge such as specific training methods seemed crucial. Additionally, trainers are expected to provide clarity and structure, to build relationships with trainees and to create a constructive learning climate. Content knowledge was rated higher by trainees, whereas trainers and HRD practitioners placed greater emphasis on pedagogical and psychological aspects of learning.

5.1. Introduction

Employee training and development are important to a company's continued success (Aguinis & Kraiger, 2009). By ensuring that their staff has the necessary knowledge, skills and attitudes, organizations can expect to increase their performance and gain a competitive advantage (Blume et al., 2010; Saks & Burke-Smalley, 2014; Salas et al., 2012). For a training to be successful, trainees have to transfer the training content to their workplace (Baldwin & Ford, 1988; Burke & Hutchins, 2008). When examining the conditions for successful transfer, researchers usually focus on learners' characteristics, the working environment and the training design (Aguinis & Kraiger, 2009; Alvarez, Salas & Garofano, 2004; Baldwin & Ford, 1988; Salas et al., 2012). As the training design is primarily planned and delivered by trainers, it is plausible that trainers affect transfer as well. This assumption has been supported by the increasing number of related studies in the past ten years (Donovan & Darcy, 2011; Rasli et al., 2012; Russ-Eft, Dickison & Levine, 2005, 2010; Towler, 2009). This increase in interest led Burke and Hutchins (2008) to incorporate trainer characteristics into their model of transfer.

Despite the importance of trainers in ensuring successful transfer, there is surprisingly little research on the professional knowledge and skills that trainers should have (Arghode & Wang, 2016). Therefore, the present study aimed to assess relevant stakeholders' perceptions of trainers' knowledge and skills. We developed a literature-based list of 41 potentially relevant components and asked trainers, trainees, and human resource development (HRD) practitioners to assess the extent to which a trainer needs to possess these components.

This exploratory study was designed to provide a foundation for future research to examine the specific effects of particular components of trainers' professional knowledge and skills on training results. Additionally, HRD practitioners recruit trainers for their firm's training and development programmes and could thus benefit from an evidence-based understanding of the required trainer knowledge and skills.

This article is organized as follows. After defining the research subjects, we provide an overview of the literature on trainer knowledge and skills. After specifying the research questions, the methods and findings are presented. Finally, we compare our findings to the literature and discuss how this study can help narrow the research gap and the resulting implications for HRD practice.

5.2. Theoretical framework

Trainers

Training can be defined as implementing planned and systematic activities designed to promote the acquisition of knowledge, skills and attitudes that are expected to improve trainees' performance in a specific environment (Salas et al., 2012). Trainings are usually organized as courses that last between one and several days and can be on or off the job (e.g., Matsuo, 2014). Persons delivering these courses are referred to as trainers. No widespread mandatory qualification standards or uniform certificates exist for trainers. Accordingly, the professional knowledge and skills that trainers are expected to have are unclear. We define professional knowledge and skills as the declarative and procedural knowledge that a trainer needs to act appropriately and successfully within his or her occupation (Weinert, 2001). An increasing number of studies have investigated trainers' required professional knowledge and skills since trainers were first identified as an important transfer factor in training and development research.

Literature review on trainers' required knowledge and skills

Different types of studies have improved our understanding of trainers' required knowledge and skills. First, there is abundant literature on training effectiveness and transfer factors including meta-analyses (e.g., Blume et al., 2010) and overviews, such as an article by Salas and colleagues (2012). Although these papers do not directly relate to trainers' knowledge and skills, they contain relevant findings about what measures all stakeholders, including trainers, should consider to improve the transfer process. Some studies have also assessed transfer factors in general and found trainer effectiveness to be an important factor (e.g., Burke & Hutchins, 2008; Donovan & Darcy, 2011). For example, Burke and Hutchins (2008) conducted a qualitative content analysis of the responses to an open-ended question about best practices in supporting training transfer. In their study, trainers reported that trainer characteristics are an important transfer factor. The emerging category consisted of several sub-categories including knowledge of the subject matter, professional experience and knowledge of teaching principles (such as adult learning strategies).

Studies that explicitly focus on trainers' required knowledge and skills often include Delphi procedures or qualitative interviews. Khamarko et al. (2012) conducted 16 interviews with clinical trainers and identified the following strategies for enhancing transfers: in addition to assessing training needs, trainers reported that they involve important stakeholders such as

supervisors and colleagues and select appropriate training environments. They try to be flexible, to tailor the design and content to the trainees' needs and to create dynamic activities. Clinical trainers further stated that they need good communication skills and that they provide post-training support such as coaching. In studies using the Delphi procedure, the potential aspects related to trainer knowledge and skills are usually first collected from the literature or from other sources and are then presented to experts who are asked to reach a consensus about their relevance (e.g., Boendermaker et al., 2003; Mamaqi, Miguel & Olave, 2011). Boendermaker and colleagues (2003), for example, investigated the core characteristics of trainers within the health care sector. In their Delphi study, they differentiated between teaching attitudes, teaching knowledge, teaching skills and personality traits. Teaching knowledge was defined as the mastering of teaching methods. Teaching skills consisted of aspects such as providing feedback, communicating well, inspiring reflection, managing conflict and providing structure.

Additionally, Gauld and Miller conducted a study combining a Delphi procedure with a quantitative survey (2004). Specifically, they developed a list of trainers' competencies by reviewing the literature and validated the list via a Delphi study. They then presented the list to trainers with different levels of experience and qualification and asked whether trainers needed those competencies. Trainers with at least ten years of experience and a formal qualification assessed defining goals and objectives, reflecting on work and evaluating training were most important. The authors also found that positive reinforcement, facilitation of group activities, assessment and active listening were necessary for trainers (see Gauld and Miller, 2004 for the entire list).

Only a few quantitative studies documenting trainers' knowledge and skills have been conducted (e.g., Ghosh et al., 2012; Matsuo, 2014). Ghosh and colleagues (2012) assessed the correlation between trainer attributes and trainee satisfaction in lecture-based trainings. Of the 7 tested attributes, only 2, namely, comfort level with the subject matter and rapport with trainees, were significantly correlated with trainee satisfaction.

Finally, a few experimental studies have focused on the effects of specific trainer characteristics on training outcomes, including trainer's instructional style and charisma (e.g., Towler, 2009).

Synthesis of the literature on trainers' knowledge and skills

In this chapter, we aim to provide a synthesis of the literature on trainers' knowledge and skills. This synthesis can also be thought of as a foundation for the list that will be presented

in Table 5.1. Most of the knowledge and skills that emerged from the literature referred to the planning, implementation and evaluation of trainings. These factors are summarized first prior to the presentation of less obvious requirements, such as general knowledge of HRD and coaching.

Before conducting a training, trainers have to carefully consider its planning and design. They should define the learning objectives based on a needs analysis (Gauld & Miller, 2004) and should have sufficient knowledge of instructional concepts and principles to draft a training design that meets the trainees' needs (Salas et al., 2012).

When conducting a training, trainers usually have to manage a group of learners with a complex social structure. Despite possible conflicts or disturbances, trainers are expected to ensure a high rate of active learning time for all trainees (Boendermaker et al., 2003; Goldstein & Ford, 2002), and this implies the need to create a constructive and supportive learning climate and to build relationships with trainees (Arghode & Wang, 2016). Trainers need to know how to communicate appropriately and how to react with flexibility to changes or disturbances while still providing clarity and structure (Boendermaker et al., 2003; Ghosh et al., 2012; Khamarko et al., 2012; Towler & Dipboye, 2001).

Trainers should be familiar with the empirical findings related to their field and should know both what variables affect the transfer of training and how to apply this knowledge in practice (Grossman & Salas, 2011; Hutchins & Burke, 2007; Salas et al., 2012). This means appropriately using different training methods, media and learning material, motivating and activating trainees, and giving and receiving feedback (Arghode & Wang, 2016; Boendermaker et al., 2003; Burke & Hutchins, 2008; Burke & Hutchins, 2007; Gauld & Miller, 2004; Salas et al., 2012). Finally, trainers are expected to be transparent about the learning objectives and to ensure that the acquired knowledge is consolidated before trainees return to their jobs (Burke & Hutchins, 2007; Matsuo, 2014; Salas et al., 2012).

In addition to these instructional and methodological aspects, trainers should be knowledgeable about diagnostics and assessment. A needs analysis before and an evaluation after is necessary to provide effective training (Gauld & Miller, 2004; Saks & Burke, 2012; Salas et al., 2012).

Furthermore, it is plausible that trainers need to have fundamental pedagogical and psychological knowledge of learning in general and adult learning in particular (Aguinis & Kraiger, 2009; Burke & Hutchins, 2008; Jarvis, 2004).

Research also suggests that trainers need to know how to manage individual differences between trainees, to address heterogeneity with sensitivity and to tailor trainings to trainees' needs (Arghode & Wang, 2016; Donovan & Darcy, 2011).

Most studies also refer to knowledge of the subject matter and practical experience in the respective field of training as well as content-specific instructional knowledge, such as how to explain the subject in question or which methods to use, as fundament for trainers (e.g., Arghode & Wang, 2016; Burke & Hutchins, 2008; Ghosh et al., 2012; Goldstein & Ford, 2002; Rasli et al., 2012; Russ-Eft et al., 2005, 2010; Salas et al., 2012).

To understand the processes and needs of the respective organization, some authors also stress the importance of having knowledge regarding organizational and HR development (Gauld & Miller, 2004; Goldstein & Ford, 2000).

Finally, to facilitate transfer, some trainers offer post-training coaching for trainees and counselling for supervisors regarding how to create the best transfer conditions for their staff (Burke & Hutchins, 2008; Gauld & Miller, 2004; Salas et al., 2012).

The findings presented in this review are clearly gathered from a conglomeration of studies with diverging research questions, methods and participants. To gain a comprehensive overview of the most important aspects of trainer knowledge and skills, we asked the three stakeholder groups closest to the training process, namely, trainers, trainees and HRD practitioners, to assess the aspects that we identified in the literature.

Table 5.1

Category Scheme with the 41 Aspects of Trainer Knowledge and their Corresponding Studies

#	Aspects of trainers' professional knowledge and skills	Source
A Knowledge of planning and designing trainings		
1	Definition of targeted learning objectives	Burke & Hutchins, 2007; Gauld & Miller, 2004; Matsuo, 2014; Nisar & Scott, 2011; Ricks et al., 2008; Salas et al., 2012
2	Training design	Choi, Lee & Jacobs, 2015; Mamaqi et al., 2011; Terry, 2010
3	Instructional concepts of conducting a training	Gauld & Miller, 2004; Jarvis, 2004; Salas et al., 2012
4	Instructional principles of conducting a training	Aguinis & Kraiger, 2009; Burke & Hutchins, 2008; Grossman & Salas, 2011; Salas et al., 2012
B Knowledge of group management		
5	Managing conflicts	Boendermaker et al., 2003; Farrant, Cohen & Burge, 2008; Goldstein & Ford, 2002
6	Securing active learning time	Boendermaker et al., 2003; Goldstein & Ford, 2002
7	Creating a constructive and supportive learning climate	Arghode & Wang, 2016; Boendermaker et al., 2003; Jarvis, 2004; Khamarko et al., 2012; Mamaqi et al., 2011
8	Being flexible	Boendermaker et al., 2003; Burke & Hutchins, 2008; Khamarko et al., 2012
9	Leading groups	Harris et al., 2014; Terry, 2010
10	Knowing communication techniques	Boendermaker et al., 2003; Ghosh et al., 2012; Khamarko et al., 2012; Rasli et al., 2012; Towler, 2009; Towler & Dipboye, 2001
11	Building a relationship with trainees	Arghode & Wang, 2016; Gauld & Miller,

2004; Ghosh et al., 2012; Jarvis, 2004;
Khamarko et al., 2012

C Knowledge of the methodological implementation of training

12	Being transparent about learning objectives	Burke & Hutchins, 2007; Matsuo, 2014; Salas et al., 2012
13	Providing clarity and structure	Boendermaker et al., 2003; Goldstein & Ford, 2002; Towler & Dipboye, 2001
14	Knowing instructional methods and their variations	Arghode & Wang, 2016; Boendermaker et al., 2003; Burke & Hutchins, 2007; Gauld & Miller, 2004; Grohmann, Beller & Kauffeld, 2014; Fawad Latif, 2012; Khamarko et al., 2012; Lim, 2000; Mamaqi et al., 2011; Ricks et al., 2008
15	Knowing how to use media and learning material	Burke & Hutchins, 2007; Gauld & Miller, 2004; Mamaqi et al., 2011; Nisar & Scott, 2011; Ricks et al., 2008
16	Activating trainees' cognitive functions	Burke & Hutchins, 2008; Burke & Hutchins, 2007; Khamarko et al., 2012; Salas et al., 2012; Schmidt & Ford, 2003; Towler et al., 2014
17	Motivating trainees	Fawad Latif, 2012; Grohmann et al., 2014; Grossman & Salas, 2011; Mamaqi et al., 2011; Salas et al., 2012
18	Knowing how to facilitate training transfer	Arghode & Wang, 2016; Grohmann et al., 2014; Grossman & Salas, 2011; Hutchins & Burke, 2007; Salas et al., 2012
19	Providing and receiving feedback	Boendermaker et al., 2003; Burke & Hutchins, 2007; Donovan & Darcy, 2011; Farrant et al., 2008; Matsuo, 2014; Nisar & Scott, 2011; Salas et al., 2012
20	Consolidating acquired knowledge	Burke & Hutchins, 2007; Salas et al., 2012

D Knowledge of diagnostics and assessment

21	Knowledge of needs analysis	Gauld & Miller, 2004; Khamarko et al., 2012; Mamaqi et al., 2011; Ricks et al., 2008; Salas et al., 2012
22	Diagnostics	Kalargyrou & Woods, 2011; Mamaqi et al., 2011; Salas et al., 2012
23	Knowledge of research methods	Gauld & Miller, 2004; Salas et al., 2012
24	Assessment of learning results	Burke & Hutchins, 2008; Burke & Hutchins, 2007; Farrant et al., 2008; Gauld & Miller, 2004; Kalargyrou & Woods, 2011; Salas et al., 2012
25	Training evaluation	Aguinis & Kraiger, 2009; Gauld & Miller, 2004; Kalargyrou & Woods, 2011; Mamaqi et al., 2011; Ricks et al., 2008; Saks & Burke, 2012; Salas et al., 2012

E Knowledge of educational sciences

26	Theoretical foundations of education and pedagogics	Jarvis, 2004; Mamaqi et al., 2011
27	Knowledge of the national education system	Jarvis, 2004
28	Knowledge of learning	Aguinis & Kraiger, 2009; Burke and Hutchins, 2008; Jarvis, 2004; Mamaqi et al., 2011
29	Knowledge of empirical research on training	Grossman & Salas, 2011; Hutchins & Burke, 2007

F Knowledge of individual differences between trainees and their instructional needs

30	Tailoring training to meet trainees' needs	Arghode & Wang, 2016; Boendermaker et al., 2003; Brotherton & Evans, 2010; Donovan & Darcy, 2011; Khamarko et al.,
----	--	--

2012; Salas et al., 2012

31 Managing heterogeneity Arghode & Wang, 2016; Gauld & Miller, 2004; Lim, 2000

G Content knowledge

32 Knowledge of the subject matter Arghode & Wang, 2016; Arvind & Haque, 2008; Brotherton & Evans, 2010; Burke & Hutchins, 2008; Gauld & Miller, 2004; Ghosh et al., 2012; Rasli et al., 2012; Ricks et al., 2008

33 Practical experience with the training subject Burke and Hutchins, 2008; Russ-Eft et al., 2005, 2010

H Content-specific instructional knowledge

34 Explanation knowledge Ghosh et al., 2012; Goldstein & Ford, 2002

35 Knowledge of trainees' ideas about the training subject Jarvis, 2004; Salas et al., 2012

36 Subject-specific training methods Arthur et al., 2003; Goldstein & Ford, 2002; Grossman & Salas, 2011; Salas et al., 2012

I Organizational and HR knowledge

37 Entrepreneurial knowledge Jarvis, 2004; Ricks et al., 2008

38 Knowledge of organizational development and change management Goldstein & Ford, 2002; Salas et al., 2012

39 Knowledge of HR management and HR development Gauld & Miller, 2004; Goldstein & Ford, 2002; Salas et al., 2012

J Counselling knowledge

40 Knowledge of counselling Gauld & Miller, 2004; Salas et al., 2012

41 Knowledge of coaching Burke & Hutchins, 2008; Grohmann et al., 2014; Grossman & Salas, 2011

5.3. The present research

Compilation of the list of trainers' knowledge and skills

The survey used in the study was based on a list of 41 aspects of trainers' knowledge and skills that were derived from the literature. Empirical studies investigating trainers' professional knowledge, skills, competencies and tasks were identified through a comprehensive literature search. Additionally, meta-analyses and other articles that summarized the prerequisites of effective training (e.g., Aguinis & Kraiger, 2009; Arthur et al., 2003; Grossman & Salas, 2011; Salas et al., 2012) were integrated in the review, as were comprehensive books about training (Goldstein & Ford, 2002) and adult education (Jarvis, 2004). Forty-one aspects of trainers' professional knowledge and skills were collected and grouped into categories. Table 5.1 shows the categories and aspects of the extracted knowledge and skills and the studies addressing them.

Research questions

Our exploratory research questions were as follows:

1. How important are the 41 aspects of trainers' professional knowledge and skills according to trainers, trainees and HRD practitioners?
2. Are there differences in the ratings of the trainers, trainees and HRD practitioners?

Research design

We conducted an online field study with trainers, trainees and HRD practitioners primarily from Germany as well as from Switzerland and Austria from June 2015 through June 2016. To recruit participants, we used internet platforms on HR topics (e.g., *trainer.de*) and business-related social networks (e.g., *linkedin.com*). We also asked providers of train-the-trainer certificates and training providers to distribute the questionnaire. The participants received an e-mail with the survey link. Nine coupons for an online bookstore, worth 50 euros each, were used as incentives. Ethical and privacy standards were met during all stages of the study.

Participants

We received 548 usable questionnaires. In total, 202 trainers participated in the study (102 female, 100 male). Their average age was 48 years, 79% held an academic degree, and 54% had a trainer certificate. The majority of the trainers worked as freelancers (78%), and training

Trainers' knowledge and skills from the perspective of trainers, trainees, and human resource development practitioners

was their main occupation (62% main job, 29% side job, 7% other). They had been involved in their profession for an average of 15 years. In addition to the trainers, 253 trainees completed the questionnaire (125 female, 128 male). Trainees were 38.1 years old on average, and 45% had an academic degree. To obtain a third perspective on trainer knowledge, we asked HRD practitioners to provide their opinion. Ninety-three participated in the study (49 female, 44 male). Their average age was 42 years, and 85% had a university degree. Most of them (69%) worked in companies with 250 or more employees. They had been organizing trainings for 9.6 years on average, and 73% also conducted trainings.

Survey instrument

The online questionnaire was implemented with *SoSci Survey* freeware and separately administered to trainers, trainees and HRD practitioners. Before data collection, pre-tests were conducted with 5 scholarly experts, 8 trainers, 6 trainees and 1 HRD practitioner. The think-aloud method was used to ensure that the terms and explanations used in the questionnaire were consistently interpreted by the different parties.

After answering some sociodemographic questions, the participants were asked to assess the 41 aspects of knowledge and skills according to their opinion of whether a trainer had to possess the respective knowledge or skill on a six-point Likert scale. In addition, each aspect was explained briefly to provide a good understanding of potentially abstract concepts. For example, learning objectives were evaluated as follows:

“To do my job as a trainer, I need to know how to define the learning objectives demanded. (Learning objectives are determined before the training and describe the knowledge, skills or behavioural changes that participants are expected to show after the training)”.

Participants rated each item from 1 = *strongly disagree* to 6 = *strongly agree*; they also had the option of responding *I cannot assess*.

Data analysis

Descriptive statistics were calculated separately for each aspect of trainer knowledge and for each category. To detect group effects, multivariate analysis of variance (MANOVA) was performed and showed statistically significant variance between groups; therefore, ANOVAs were conducted for all 10 categories of trainers' professional knowledge and skills. We performed post hoc tests with the 7 categories that showed statistically significant differences and calculated the corresponding effect sizes.

5.4. Results

Relative importance of the 41 aspects of trainers' professional knowledge and skills

All 41 aspects of trainer knowledge as rated by the trainers, trainees and HRD practitioners are listed in Table 5.2. Having knowledge of the training subject showed the strongest agreement among respondents as necessary to work as a trainer, followed by providing clarity and structure, engaging in appropriate communication, knowing subject-specific training methods and building relationships with trainees. At the category level, knowledge of content, group management, the methodological implementation of training and content-specific instructions were the categories that received the most approval (see Table 5.3). The lowest approval ratings were for knowledge of educational sciences and organizational knowledge.

Trainers' knowledge and skills from the perspective of trainers, trainees, and human resource development practitioners

Table 5.2

Mean Scores of the 41 Facets of Trainer Knowledge

Ranking	Facet of trainer knowledge	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1	Knowledge of the subject matter	532	1	6	5.52	0.92
2	Providing clarity and structure	548	1	6	5.49	0.88
3	Communication techniques	545	1	6	5.48	0.87
4	Subject-specific training methods	545	1	6	5.42	0.92
5	Building a relationship with trainees	547	1	6	5.40	0.96
6	Creating a constructive and supportive learning climate	541	1	6	5.38	0.91
7	Being transparent about learning objectives	546	1	6	5.36	0.89
8	Explanation knowledge	541	1	6	5.35	0.29
9	Knowledge of training transfer	546	1	6	5.33	0.96
10	Providing and receiving feedback	542	1	6	5.32	0.96
11	Motivating trainees	545	1	6	5.29	0.93
12	Being flexible	544	1	6	5.27	0.96
13	Designing a training	538	1	6	5.27	1.02
14	Instructional principles of conducting a training	542	1	6	5.24	0.98
15	Tailoring training to trainees' needs	535	1	6	5.22	0.99
16	Securing active learning time	547	1	6	5.20	0.99
17	Cognitive activation of trainees	545	1	6	5.19	0.93
18	Knowledge of the use of media and learning material	548	1	6	5.16	0.98
19	Conflict management	546	1	6	5.16	1.09
20	Consolidation of acquired knowledge	540	1	6	5.08	1.05
21	Practical experience with the training subject	546	1	6	5.03	1.21

Trainers' knowledge and skills from the perspective of trainers, trainees, and human resource development practitioners

Ranking	Facet of trainer knowledge	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
22	Leading groups	533	1	6	4.98	1.13
23	Knowledge of instructional methods and their variations	533	1	6	4.95	1.16
24	Managing heterogeneity	529	1	6	4.95	1.13
25	Definition of targeted learning objectives	536	1	6	4.92	1.09
26	Knowledge of needs analysis	520	1	6	4.92	1.31
27	Knowledge of learning	545	1	6	4.87	1.17
28	Knowledge of trainees' ideas about the training subject	534	1	6	4.82	1.14
29	Knowledge of counselling	527	1	6	4.58	1.24
30	Assessment of learning results	534	1	6	4.37	1.25
31	Coaching	516	1	6	4.28	1.56
32	Instructional concepts of conducting a training	517	1	6	4.28	1.36
33	Entrepreneurial knowledge	519	1	6	4.27	1.52
34	Training evaluation	533	1	6	4.22	1.27
35	Knowledge of organizational development and change management	511	1	6	3.92	1.38
36	Knowledge of HR management and HR development	522	1	6	3.60	1.40
37	Knowing empirical research on training	513	1	6	3.53	1.45
38	Diagnostics	523	1	6	3.48	1.38
39	Knowledge of research methods	517	1	6	3.35	1.35
40	Theoretical foundations of education and pedagogics	530	1	6	3.35	1.39
41	Knowledge of the national education system	536	1	6	2.98	1.47

Trainers' knowledge and skills from the perspective of trainers, trainees, and human resource development practitioners

Table 5.3

Mean Rating Scores of Categories

Category	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
A Knowledge of planning and designing trainings	548	1.00	6.00	4.95	0.86
B Knowledge of group management	548	1.00	6.00	5.26	0.76
C Knowledge of the methodological implementation of a training	548	1.11	6.00	5.24	0.68
D Knowledge of diagnostics and assessment	548	1.40	6.00	4.08	0.94
E Knowledge of educational sciences	546	1.00	6.00	3.70	1.02
F Knowledge of individual differences	542	1.50	6.00	5.08	0.94
G Content knowledge	548	1.00	6.00	5.27	0.90
H Content-specific instructional knowledge	548	1.33	6.00	5.20	0.76
I Organizational knowledge	543	1.00	6.00	3.94	1.17
J Counselling knowledge	541	1.00	6.00	4.43	1.21

Differences in the ratings of the trainers, trainees and HRD practitioners

Table 5.4 shows the means and standard deviations of the assessments of the 10 categories by stakeholder group. When the data were divided into assessments by trainers, trainees and HRD practitioners, MANOVA showed a significant effect of group ($p < 0.05$, $\eta^2 = 0.15$), which justified the use of ANOVAs to evaluate each category of trainers' professional knowledge and skills. The ANOVAs revealed statistically significant group effects ($p < 0.05$) for all categories but 3: knowledge of diagnostics and assessment, knowledge of educational sciences and counselling knowledge. The mean differences and effect sizes of the other 7 categories are shown in Table 5.5. Statistically significant mean differences were found between trainers and trainees as well as between trainees and HRD professionals ($p < 0.05$). The means of trainers and HRD professionals did not show any significant differences. Most effect sizes were small to medium, and trainers and HRD practitioners usually had higher ratings for categories than the trainees. The only category that was rated higher by the trainees was content knowledge.

Trainers' knowledge and skills from the perspective of trainers, trainees, and human resource development practitioners

Table 5.4

Mean Rating Scores of Trainers, Trainees and HRD Practitioners (HRD P)

Category	Trainers		Trainees		HRD P	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
A Knowledge of planning and designing trainings	5.01	0.86	4.80	0.87	5.20	0.75
B Knowledge of group management	5.48	0.66	4.98	0.82	5.56	0.43
C Knowledge of the methodological implementation of a training	5.36	0.66	5.08	0.73	5.45	0.41
D Knowledge of diagnostics and assessment	4.02	0.94	4.08	0.96	4.19	0.90
E Fundamental knowledge of education	3.59	1.00	3.77	1.06	3.76	0.95
F Knowledge of individual differences	5.33	0.86	4.79	.99	5.33	0.73
G Content knowledge	5.17	0.97	5.40	0.87	5.17	0.80
H Content-specific instructional knowledge	5.32	0.70	5.05	0.83	5.36	0.60
I Organizational knowledge	4.12	1.21	3.80	1.18	3.95	1.02
J Counselling knowledge	4.30	1.27	4.55	1.18	4.34	1.13

Trainers' knowledge and skills from the perspective of trainers, trainees, and human resource development practitioners

Table 5.5

Multiple Comparisons of Assessments of Knowledge Categories by Trainers, Trainees and HRD Practitioners (HRD P)

Category	Compared Groups		Mean Difference		Effect size (Cohen's <i>d</i>)
	(I)	(J)	(I-J)	Sig.	
A Knowledge of planning and designing trainings	Trainers	Trainees	0.23*	.005	-0.27
	Trainers	HRD P	-0.17	.113	
	Trainees	HRD P	-0.40*	.000	0.48
B Knowledge of group management	Trainers	Trainees	0.51*	.000	-0.67
	Trainers	HRD P	-0.07	.432	
	Trainees	HRD P	-0.58*	.000	0.78
C Knowledge of the methodological implementation of a training	Trainers	Trainees	0.29*	.000	-0.41
	Trainers	HRD P	-0.08	.367	
	Trainees	HRD P	-0.37*	.000	0.54
F Knowledge of individual differences	Trainers	Trainees	0.56*	.000	-0.60
	Trainers	HRD P	0.00	.992	
	Trainees	HRD P	-0.56*	.000	0.61
G Content knowledge	Trainers	Trainees	-0.23*	.009	0.25
	Trainers	HRD P	-0.01	.936	
	Trainees	HRD P	0.22*	.050	-0.25
H Content-specific instructional knowledge	Trainers	Trainees	0.29*	.000	-0.37
	Trainers	HRD P	-0.03	.790	
	Trainees	HRD P	-0.31*	.001	0.40
I Organizational knowledge	Trainers	Trainees	0.33*	.004	-0.27
	Trainers	HRD P	0.23	.125	
	Trainees	HRD P	-0.10	.483	

Note. Trainers $n = 198$; Trainees $n = 241$; HRD P $n = 91$.
Effect sizes were only calculated for significant differences.

* $p < .05$.

5.5. Discussion

Summary and consistency with other findings

In the present study, we asked trainers, trainees and HRD practitioners to assess whether 41 literature-derived aspects of professional knowledge and skills were necessary for trainers to perform their job. The overall results showed that knowledge of the subject matter was considered vital. This finding is in line with the results of many other studies in the training field (e.g., Burke & Hutchins, 2008; Ghosh et al., 2012; Rasli et al., 2012; Ricks, Williams & Weeks, 2008).

Since trainings are often delivered to groups of employees, trainers also need the knowledge and skills to manage these groups and thus need to communicate and build relationships with trainees. To help learners commit to the training, it is the trainer's responsibility to create a constructive and supportive learning climate. The importance of interpersonal skills has also been stressed in studies such as the one by Boendermaker and colleagues (2003).

In addition to group-related knowledge, trainers need the instructional and methodological knowledge and skills necessary to conduct an effective training. The respondents agreed that trainers should provide a golden thread throughout the training by communicating the learning objectives in the beginning, pursuing them throughout the intervention and giving trainees feedback on their progress. Again, these findings support previous research (e.g., Burke & Hutchins, 2008; Ricks et al., 2008). The respondents also seemed to agree that trainers need content-specific instructional knowledge, such as content-specific training methods or explanations.

Aspects of trainers' professional knowledge and skills that were considered less important but still received moderate ratings included organizational ($M = 3.94$, $SD = 1.17$) and counselling knowledge ($M = 4.43$, $SD = 1.21$). This might be because although trainers have to consider organizational dispositions and counselling tasks, instruction remains their primary responsibility.

The lowest approval rates were found for knowledge of educational sciences and knowledge of diagnostics and assessment. Topics that were considered within the adult education literature and those that are commonly taught in university courses on adult education, such as the theoretical foundations of education and pedagogics and the national education system, received the lowest approval rates. The respondents also rated knowledge of empirical research on training relatively low ($M = 3.53$, $SD = 1.45$), although they agreed that knowledge of transfer was important ($M = 5.33$, $SD = 0.96$). These findings suggest that

although transfer is considered a relevant topic, scientific literature is not perceived as a viable source of information. The HRD practitioners rated knowledge of training science slightly but not significantly higher ($M = 3.64$, $SD = 1.43$) than the trainers ($M = 3.32$, $SD = 1.51$). Hutchins, Burke and Berthelsen (2010) previously examined the gap between the extensive research findings on successful transfer and trainers' knowledge of transfer. They reported that trainers learn about transfer primarily through experience and discussions with colleagues or through internet searches. The preferred literature sources were found to be practitioners' journals, not research articles.

Another interesting finding was the lower rating of evaluation, diagnostics and research. Compared with other aspects, the respondents showed slightly less agreement that needs analyses, diagnoses of trainees' learning dispositions, assessments of trainees' learning outcomes and evaluations of trainings were mandatory methodological techniques for trainers. This might be due to the lack of clarity in organizations about who is responsible for assessing transfer outcomes (Burke & Saks, 2009). Another potential explanation is that assessment and evaluation are generally neglected within the training sector, despite the fact that research suggests that they are vital. Practice surveys show that if trainings are evaluated at all, the evaluation often occurs only at the reaction level, which is the lowest level of Kirkpatrick's (1994) evaluation model (CIPD, 2015, 25). This low level of evaluation may be because reactions are easiest to assess (Alliger et al., 1997). However, meta-analyses suggest that satisfaction alone is not sufficient for predicting transfer success (Alliger et al., 1997; Arthur et al., 2003; Tannenbaum & Yukl, 1992). Therefore, training personnel should also know how to assess behavioural changes within the working environment as well as the organizational impact of training. According to Kennedy et al. (2014), professionals involved in training need more resources, stronger managerial support and enhanced evaluative expertise to assess levels 3 and 4 of Kirkpatrick's model.

Regarding the comparisons between trainers, trainees and HRD practitioners, trainers and HRD practitioners seemed to agree on the knowledge and skills that trainers needed to possess. Both groups strongly emphasised the planning and design of trainings and the ability to manage learning groups and the individual differences between group members. While these pedagogical and psychological aspects were rated lower by trainees, they seemed to consider actual subject matter knowledge to be more important. This trend is understandable since their main motivation to attend training is gaining new knowledge or skills, whereas trainers and HRD practitioners might place a stronger emphasis on instructional considerations.

Implications for research and practice

Given the increased clarity regarding which aspects of trainers' professional knowledge and skills are considered important by major stakeholders, future research could assess this knowledge using more objective measures and investigate the effects on training results. The first steps in this direction were made by Hutchins and Burke (2007), who assessed trainers' beliefs regarding transfer. Additionally, a comprehensive test assessing the pedagogical and psychological knowledge of adult education personnel is currently being developed by Marx, Goeze and Schrader (2014).

In addition to further analyses of the types of knowledge that trainers should have, the training research community could reflect on why practitioners still tend to neglect relevant research findings, despite the necessity for evidence-based practices in all disciplines (Burke & Hutchins, 2008; Holton, 2004). Practitioners in our study as well as in others seemed to perceive the scientific literature as being of little use to their daily practice (Hutchins et al., 2010; Keefer & Stone, 2009). This "research-to-practice gap" has been addressed in several papers but remains prevalent (e.g., Hutchins & Burke, 2007, p. 236; Short, Keefer and Stone, 2009). Accordingly, researchers should consider alternative approaches to increasing the accessibility of their findings to practitioners. Additionally, companies should insist that their HRD personnel and their internal or external trainers consistently remain up to date on the delivery of evidence-based interventions. Companies could also raise their standards by evaluating their training and development interventions and ensuring that all stakeholders, including trainers, feel accountable for the success of transfer (Burke & Saks, 2009; Kopp, 2006).

Limitations and strengths of the study

The present study has some limitations. First, the analysis relies on subjective ratings of literature-based aspects of professional knowledge and skills. Further studies with multiple data sources or with objective measures and a more reliable design including experimental designs should validate these results (Podsakoff, MacKenzie & Podsakoff, 2012). Although the aspects of professional knowledge included in the questionnaire were augmented by short explanations, the potential bias due to the ambiguity of single concepts could have affected the results. Additionally, the findings could be strengthened by surveying additional samples. Despite its limitations, this paper contributes to the research on training and development by providing a comprehensive overview of the knowledge trainers should possess, according to the opinions of major stakeholders.

6 Gesamtdiskussion

In diesem Kapitel werden die eingangs gestellten Forschungsfragen beantwortet und die Befunde der drei empirischen Artikel zusammenfassend diskutiert. Neben den Implikationen für die Praxis werden Limitationen der Studien aufgezeigt und darauf aufbauend Desiderata für weiterführende Forschung formuliert.

6.1. Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen

An dieser Stelle sollen zunächst die Fragestellungen, die dieser Arbeit zugrunde liegen, beantwortet werden. Tabelle 6.1 gibt einen Überblick über die drei Fragestellungen und die jeweiligen Befunde aus den empirischen Studien. Anschließend werden die Antworten auf die Fragestellungen ausführlicher dargestellt und diskutiert.

Tabelle 6.1

Zusammenfassung der Fragestellungen und der zentralen Befunde der drei Studien

	Fragestellung	Zentrale Erkenntnisse
Studie 1 Kapitel 3	Welche pädagogischen Inhalte umfassen sogenannte Trainerausbildungen?	Schwerpunkte der untersuchten Programme liegen auf der Planung und methodischen Umsetzung von Trainings. Außerdem sollen die angehenden TrainerInnen ihre Kommunikationsfähigkeit verbessern und die Leitung von Gruppen sowie den Umgang mit Störungen und Konflikten erlernen.
Studie 2 Kapitel 4	Welche Inhalte umfassen erziehungswissenschaftliche Studiengänge?	Die untersuchten Modulhandbücher sehen schwerpunktmäßig Inhalte zu Geschichte, Grundbegriffen sowie Theorien der Erziehungswissenschaft und der Erwachsenenbildung vor. Weitere Inhalte beziehen sich auf das deutsche Bildungswesen, Personal- und Weiterbildungsmanagement sowie Forschungsmethoden. In den Masterstudiengängen scheinen die Themen eine höhere Anwendungsorientierung zu besitzen als in den Bachelorstudiengängen.
Studie 3 Kapitel 5	Wie schätzen TrainerInnen, Teilnehmende und Personalverantwortliche verschiedene Aspekte professionellen Trainerwissens ein?	Die deduktiv konzeptualisierten Wissensbereiche und –Facetten stießen überwiegend auf Zustimmung. Insbesondere das Wissen zum Umgang mit Gruppen, das Wissen zur methodischen Umsetzung von Trainings, das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen wurden als relevant eingeschätzt. Die Lehrenden und Personalverantwortlichen stimmten der Relevanz pädagogischer Wissensbereiche stärker zu, während Teilnehmende der Bedeutsamkeit des Fachwissens stärker zustimmten.

Fragestellung 1: Welche pädagogischen Inhalte umfassen sogenannte Trainerausbildungen?

Da es für TrainerInnen keine einheitliche Qualifizierung gibt, etablierten sich die sogenannten Trainerausbildungen als Qualifikationsnachweis auf dem Trainingsmarkt (Fuchs, 2011). Diese sind sehr heterogen was Dauer, Kosten, Inhalte und wohl auch Qualität betrifft. Dennoch ließen sich generelle Themenschwerpunkte ermitteln. Diese beziehen sich auf die konkrete mikrodidaktische Planung und Gestaltung von Lehr-Lerneinheiten. Großer Wert wird dabei auf Kommunikations- und gruppendynamische Prozesse gelegt. Die TrainerInnen lernen eine Vielzahl an vor allem teilnehmerzentrierten Methoden kennen und können teilweise auch den Umgang mit diesen üben. Das Verständnis von TrainerInnen als Katalysatoren und BegleiterInnen von Lernprozessen, die durch ein großes Repertoire an geeigneten Methoden und Medien unterstützend auf das überwiegend selbstgesteuerte Lernen von Erwachsenen einwirken, deckt sich mit den Befunden von Schrader (2010), der Fortbildungsangebote für Lehrende in der allgemeinen Weiterbildung untersuchte. Schrader berichtet von einer vielfältigen Ratgeberliteratur, die vor allem den Einsatz von Methoden und Medien sowie sozialpsychologische Prozesse thematisiert und dabei kaum Bezug zu empirischer Lehr-Lernforschung aufweist. Auch in unserer Programmanalyse wurden kaum explizite Bezüge zu Befunden der empirischen Bildungsforschung oder zu Wirkungsstudien der Trainingsliteratur sichtbar.

Fragestellung 2: Welche Inhalte umfassen erziehungswissenschaftliche Studiengänge?

Da erziehungswissenschaftliche Studiengänge, insbesondere mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf eine Tätigkeit im Weiterbildungssektor abzielen, wurden die Modulhandbücher solcher Studiengänge inhaltsanalytisch untersucht. Inhalte, die auf eine Lehrtätigkeit vorbereiten, wurden jedoch kaum gefunden. Die mikrodidaktische Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen betrifft lediglich 7,2 % der untersuchten Studieninhalte. Dem Grundlagenwissen über Lernen und Lernende konnten 8,1 % aller Codiereinheiten zugeordnet werden. In der Kategorie Umgang mit Gruppen befanden sich nur 3,2 % aller Inhalte. Die Studiengänge scheinen eher auf leitende, disponierende Tätigkeiten vorzubereiten. Sehr viele Codiereinheiten konnten dem Personalentwicklungs- und Weiterbildungsmanagement zugeordnet werden. Dies gilt in höherem Maße für die Masterstudiengänge, während die Bachelorstudiengänge offenbar zunächst das Grundlagenwissen vermitteln sollen. Dass die Studiengänge eher auf leitende Tätigkeiten in der Weiterbildung vorbereiten sollen, bestätigten auch die befragten ExpertInnen. Eine Vorbereitung auf die Trainertätigkeit sahen sie eher weniger.

Fragestellung 3: Wie schätzen TrainerInnen, Teilnehmende und Personalverantwortliche verschiedene Aspekte professionellen Trainerwissens ein?

Um einen Einblick zu bekommen, welche Wissensbereiche aus der Sicht wichtiger Stakeholder als relevant beurteilt werden, wurden TrainerInnen, Teilnehmenden und Personalverantwortlichen Wissensbereiche und -Facetten zur Bewertung vorgelegt. Die deduktiv aus drei Forschungsdisziplinen abgeleiteten Wissensfacetten stießen überwiegend auf die Zustimmung der Befragten. Sie bestätigten die Relevanz des Fachwissens, die auch bereits aus der Unterrichtsforschung bekannt ist (z.B. Hill et al., 2005). Außerdem legten sie großen Wert auf den Umgang mit Gruppen und die methodische Umsetzung von Trainings. Die große Zustimmung zu fachdidaktischen Wissensfacetten weist darauf hin, dass diese aus der Unterrichtsforschung (Baumert & Kunter, 2011) entlehnten Facetten auch in der berufsbezogenen Weiterbildung benötigt werden. Bildungswissenschaftliches Grundlagenwissen sowie Wissen über Diagnostik und Evaluation erfuhren weniger Zustimmung durch die Befragten. Dass Praktiker den Fokus eher auf mikrodidaktische Aspekte legen, ist auch aus anderen Studien bekannt. Hutchins und Burke (2007) entwickelten einen forschungsbasierten Test zum Wissen über Trainingstransfer und legten diesen einer Gruppe von Praktikern vor. Die Testergebnisse weisen darauf hin, dass die Befragten ein fundiertes Wissen besaßen, was transferrelevante Aspekte innerhalb von Trainings betraf. Bei Fragen zu individuellen Unterschieden der Teilnehmenden und zu Aspekten der Trainingsevaluation waren die Ergebnisse jedoch weniger gut. So wussten lediglich 33 % der Befragten, dass die Intelligenz eine wichtige Rolle für den Trainings- und Berufserfolg spielt und nur 50 % wussten, dass die wahrgenommene Nützlichkeit eine größere Rolle für den Trainingstransfer spielt, als die affektiven Reaktionen der Teilnehmenden. Nur 5 % waren der Meinung, dass affektive Reaktionen nur einen minimalen Effekt auf den Trainingstransfer haben, was jedoch dem Stand der Forschung entspricht (Alliger et al., 1997). Bei der Interpretation der Ergebnisse aus Studie 3 muss also bedacht werden, dass es sich um die subjektiven Einschätzungen der verschiedenen Stakeholder handelt, welche wiederum heterogenes Vorwissen besitzen.

6.2. Implikationen für den Wissenserwerb und die Professionalisierung von TrainerInnen

Die Trainingswirksamkeitsforschung hat TrainerInnen als wichtigen Transferfaktor identifiziert (z.B. Burke & Hutchins, 2008). Um diese Rolle kompetent ausfüllen zu können,

benötigen TrainerInnen das geeignete professionelle Handlungswissen. Die Dimensionen dieses Professionswissens und die Möglichkeiten und Wege des Wissenserwerbs sind jedoch bisher kaum erforscht. Im Rahmen dieser Dissertation wurden daher die Curricula zweier Qualifizierungsmöglichkeiten für TrainerInnen untersucht und die Relevanz verschiedener Wissensfacetten durch Praktiker und Teilnehmende bewertet. Die Befunde der einzelnen Studien wurden bereits in den vorangegangenen Kapiteln diskutiert. Im Folgenden werden die Befunde zueinander in Beziehung gesetzt und im Hinblick auf die Trainerqualifizierung beurteilt. Es werden Perspektiven einer stärker evidenzbasierten Trainerausbildung diskutiert und aufgezeigt, wie auch die Organisationen, die als Auftraggeber mit TrainerInnen interagieren, zu deren Professionalisierung beitragen können.

Bewertung der Trainerausbildungen und erziehungswissenschaftlichen Studiengänge im Hinblick auf die Qualifizierung von TrainerInnen

Der Nutzen von Trainerausbildungen wird vor allem für FachexpertInnen ohne pädagogische Vorbildung als hoch eingeschätzt (Fuchs, 2011). In der Tat wurden in der Programmanalyse aus Studie 1 viele pädagogische und psychologische Inhalte gefunden, die auch in Studie 3 von den befragten Stakeholdern als bedeutsam für den Trainerberuf eingeschätzt wurden. Die Trainerausbildungen scheinen ein Bedürfnis nach praxisorientierten Lerngelegenheiten zur konkreten Trainingsgestaltung zu befriedigen, das von den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen eher weniger adressiert wird (Fuchs, 2011; Hutchins et al., 2010). So wurden von den befragten Stakeholdern Fertigkeiten wie Kommunikation, Beziehungsaufbau und Trainingsdesign als wichtig bewertet. Diese Aspekte scheinen von den Trainerausbildungen bedient zu werden, deren Schwerpunkte auf Kommunikationsmodellen, sozialpsychologischen Inhalten und konkreten Trainingsmethoden liegen. Um Aussagen über fachdidaktisches Wissen treffen zu können, das in der Befragung ebenfalls als wichtig bewertet wurde, müssten fachspezifische Trainerausbildungen untersucht werden, die in Studie 1 jedoch außen vor gelassen wurden. Die Existenz spezifischer Ausbildungen für z.B. VerkaufstrainerInnen, interkulturelle TrainerInnen etc. lässt aber zumindest vermuten, dass in solchen Angeboten fachdidaktisches Wissen vermittelt wird.

Insgesamt scheinen die Programme der Trainerausbildungen die in der Befragung als wichtig bewerteten Wissensbereiche besser abzudecken als die untersuchten Studiengänge, die eher auf leitende Tätigkeiten in Bildungsorganisationen vorbereiten sollen und kaum Inhalte zur Gestaltung von Lehr-Lernprozessen enthalten. Doch auch wenn Erziehungswissenschaftliche Studiengänge nicht explizit darauf abzielen, zukünftige TrainerInnen auszubilden, werden

dort lehr-lerntheoretische Grundlagen und forschungsmethodische Kenntnisse vermittelt, die für TrainerInnen, bspw. zur Messung von Lern- und Transfererfolgen nützlich sein können. Eine Kombination beider Optionen wurde von den ExpertInnen in Studie 2 als sinnvoll erachtet und scheint auch in der Praxis üblich zu sein (Fuchs, 2011).

Evidenzbasierte Praxis?

Die Curriculumanalyse aus Studie 1 legt nahe, dass Modelle und empirische Befunde aus Lehr-Lernforschung und Trainingswirkungsforschung in den Trainerausbildungen eine untergeordnete Rolle spielen. Schrader (2010) vermutet angesichts der vielfältigen Ratgeberliteratur für Lehrende in der Weiterbildung, dass wissenschaftliche Theorien und Modelle als wenig hilfreich zur Bewältigung der Berufspraxis angesehen werden. In Studie 3 dieser Arbeit wurde das Wissen über empirische Trainingsforschung mit .35 relativ niedrig bewertet, was ebenfalls darauf hinweist, dass Praktiker und Teilnehmende Forschungsbefunde als weniger wichtig einschätzen. Aus Befragungen zur Nutzung von Informationsquellen durch TrainerInnen ist außerdem bekannt, dass sie wissenschaftliche Fachzeitschriften eher meiden (Hutchins et al., 2010). Diese sind für sie schwer zugänglich und sie empfinden die Artikel als schwer verständlich (Short, Keefer & Stone, 2009). Häufig sind sie bei ihren Recherchen auf der Suche nach einer zügigen Lösung für ein ganz konkretes Problem und bevorzugen daher Quellen, die für sie im Berufsalltag schnell abrufbar und einfach zu verstehen sind.

Um die größtmögliche Trainingseffektivität gewährleisten zu können, benötigen TrainerInnen jedoch aktuelles, empirisch gesichertes Wissen über den gesamten Trainings- und Transferprozess, von der Bedarfserhebung über die Unterstützung des Transfers vor, im und nach dem Training bis hin zur Evaluation des langfristigen Trainingserfolgs (z.B. Hutchins & Burke, 2007; Salas et al., 2012). Die hohe Bewertung des Transferwissens in unserer Untersuchung weist darauf hin, dass dies den beteiligten Stakeholdern durchaus auch bewusst ist. Auch Hutchins und Kolleginnen (2010) gehen davon aus, dass das Interesse von TrainerInnen an Wissen über Trainingstransfer und evidenzbasierten Praktiken durchaus vorhanden ist und sie auch an Austausch mit AkademikerInnen interessiert sind.

Trainerausbildungen könnte an dieser Stelle eine wichtige Vermittlungsfunktion zwischen Wissenschaft und Praxis zukommen. Die Anbieter könnten dafür Sorge tragen, dass fundierte Modelle und aktuelle empirische Befunde, entsprechend aufbereitet, in die Curricula aufgenommen werden. Eine Akkreditierung von Trainerausbildungen nach einheitlichen, wissenschaftlich fundierten Standards könnte den Rahmen dafür vorgeben.

Da sich TrainerInnen ihr Wissen außerdem gerne über verständlich geschriebene Bücher, Konferenzen, Seminare, Webinare und generell persönlichen Kontakt aneignen, sollten diese Kanäle vermehrt genutzt werden, um die wahrgenommene Kluft zwischen Wissenschaft und Praxis zu überwinden (Hutchins et al., 2010; Keefer & Stone, 2009). Außerdem sollten wissenschaftliche Fachzeitschriften, etwa über *Open Access* einer breiten Leserschaft zugänglich gemacht werden.

Einflussmöglichkeiten der Betriebe bzw. Auftraggeber

Den Organisationen, die interne oder auch externe TrainerInnen beschäftigen, fällt ebenfalls eine bedeutsame Rolle bezüglich deren Professionalisierung zu. Häufig wird bei der Vergabe von Aufträgen mehr Wert auf praktische Erfahrung gelegt als bspw. auf eine akademische Ausbildung. Wenn sich ein Trainer oder eine Trainerin auf dem Markt durchgesetzt hat, wird davon ausgegangen, dass er oder sie auch kompetent sei (Fuchs, 2011). Die Studie von Hutchins und Burke (2007) liefert jedoch Befunde dafür, dass TrainerInnen mit höherer Bildung auch mehr Transferwissen besitzen. Außerdem ist aus der arbeits- und organisationspsychologischen Forschung bekannt, dass längere Berufserfahrung nicht zwangsläufig mit mehr Berufserfolg einhergeht (Quinones et al., 1995). Bei der Rekrutierung von TrainerInnen sollte vielmehr darauf geachtet werden, dass professionelles Handlungswissen, etwa über Trainingstransfer, vorhanden ist. Dies lässt sich bspw. über einen Wissenstest feststellen.

Organisationen können außerdem auf der regelmäßigen Fortbildung ihrer TrainerInnen bestehen und ggf. solche Weiterbildungsangebote oder Informationsmaterialien selbst erstellen und anbieten.

Außerdem sollten TrainerInnen bezüglich des Nutzens ihrer Veranstaltungen in die Verantwortung genommen werden (Hutchins et al., 2010). Dafür sollte der langfristige Trainingserfolg in Form von Verhaltensänderungen am Arbeitsplatz und/oder der betriebswirtschaftliche Nutzen für die Organisation evaluiert werden (Burke & Saks, 2009).

Die Professionalisierung von Lehrpersonen in der berufsbezogenen Weiterbildung wird wohl auch weiterhin für Forschung und Praxis ein wichtiges Ziel bleiben. Die Etablierung von Qualitätsstandards und einer einheitlichen Zertifizierung könnte dabei ein wichtiger Schritt sein. Letztlich trägt aber auch jedes Individuum Verantwortung für den eigenen Kompetenzerwerb und das eigene professionelle Handeln.

6.3. Limitationen und zukünftige Forschung

Die Forschung zu Lehrenden in der berufsbezogenen Weiterbildung befindet sich noch in den Anfängen. So existiert bisher kein theoretisch und empirisch fundiertes Modell zu professionellen Handlungskompetenzen und professionellem Wissen dieser Berufsgruppe. Die vorliegende Dissertation hatte zum Ziel, zwei Qualifizierungswege für TrainerInnen zu untersuchen und in einem weiteren Schritt zu erfragen, welches Wissen aus der Sicht verschiedener Stakeholder bedeutsam für die Trainertätigkeit ist. Bei den drei vorgestellten Studien handelt es sich um explorative Herangehensweisen. In den beiden Curriculumanalysen wurden induktive Kategoriensysteme entwickelt, um dann zu erfassen, wie häufig die einzelnen Themen in den Curricula vorgesehen waren. In der dritten Studie wurden potenziell relevante Wissensbereiche und –Facetten deduktiv aus drei verschiedenen Forschungsdisziplinen abgeleitet: Der empirischen Unterrichtsforschung, der arbeits- und organisationspsychologischen Trainingsforschung und der Erwachsenenbildungsforschung. Der darauf basierende Fragebogen darf nicht als psychometrisches Messinstrument verstanden werden, sondern erfragt lediglich persönliche Einschätzungen bezüglich der einzelnen Wissensfacetten, die jeweils durch lediglich ein Item repräsentiert sind. Somit können die Ergebnisse dieser Arbeit nicht mehr als den Status Quo der Curricula der beiden Ausbildungsmöglichkeiten sowie die persönlichen Einschätzungen der befragten Stakeholder beschreiben. Eine Herstellung von Wirkungszusammenhängen ist nicht möglich. Die Befunde ermöglichen noch keine Aussagen über den Wissenserwerb durch verschiedene Lerngelegenheiten oder die Auswirkungen des Wissens auf die Trainingsqualität oder den Trainingsoutput. Dies wären daher die nächsten Schritte, die getan werden müssten:

Nach dem Vorbild der empirischen Unterrichtsforschung sollten psychometrische Messinstrumente zur Erfassung von Trainerwissen konstruiert werden. An der Entwicklung und Validierung eines solchen Tests für das bildungsbereichsübergreifende, generische pädagogisch-psychologische Wissen von Lehrenden arbeiten aktuell Marx und KollegInnen (Marx et al., 2014; Marx et al., 2017). Solche Tests könnten eingesetzt werden, um den Wissenserwerb von TrainerInnen anhand verschiedener Lerngelegenheiten, wie etwa Trainerausbildungen, zu untersuchen. Schrader forderte bereits 2010 wissenschaftlich fundierte Fortbildungsmaßnahmen für Weiterbildende. Ein solches evidenzbasiertes Treatment könnte gezielt konzipiert und bspw. mithilfe eines experimentellen Designs evaluiert werden.

Außerdem wären Querschnittsuntersuchungen wünschenswert, die den Wissens- bzw. Kompetenzerwerb von TrainerInnen im Laufe ihrer Ausbildungsbiografien nachvollziehbar machen.

Schließlich sollten auch die Zusammenhänge des professionellen Wissens von TrainerInnen mit ihrer tatsächlichen Performanz in Lehr-Lernsituationen und mit den Reaktionen, Lernerfolgen und Transferleistungen der Teilnehmenden untersucht werden.

Nachweis der Eigenleistungen

Die vorliegende Arbeit ist Teil meiner (SW) Arbeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin in dem Forschungsprojekt *Trainerwissen* an der Professur Betriebspädagogik von Frau Prof. Dr. Sabine Hochholdinger. Frau Hochholdinger (SH) initiierte und leitet das Projekt und steuerte maßgebliche Ideen und Vorschläge zu dieser Dissertation bei. Im Folgenden werden die einzelnen Beiträge genauer erläutert.

SW entwickelte die Ideen für die erste und zweite Studie. SH beteiligte sich in Studie 1 an der Entscheidung für die methodische Herangehensweise und an der Optimierung des Kategoriensystems. Die Codierung erfolgte durch SW mit der Unterstützung von MasterandInnen und studentischen Hilfskräften. Im ersten Artikel übernahm SH das Verfassen des Theorieteils und der Diskussion, SW verfasste den Methoden- und Ergebnisteil. In der zweiten Studie codierte SW die Modulhandbücher abermals mit der Unterstützung durch MasterandInnen und studentische Hilfskräfte. SH unterstützte wiederum die Optimierung des Kategoriensystems. Der Artikel wurde größtenteils von SW verfasst, mit kleinen Änderungen durch SH.

Die Idee für die dritte Studie stammt von SH und sie war maßgeblich an der theoretischen Fundierung und der Entwicklung des Fragebogens beteiligt. Die Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Daten erfolgte durch SW, mit methodischer Unterstützung durch SH. SW verfasste den Artikel dazu, mit kleinen Änderungen durch SH.

Literaturverzeichnis

- Aguinis, H. & Kraiger, K. (2009). Benefits of Training and Development for Individuals and Teams, Organizations, and Society. *Annual Review of Psychology*, 60, 451-474.
- Alfänger, J., Cywinski, R., & Elias, A. (2014). Einkommensverhältnisse, Tätigkeiten und Selbstwahrnehmungen des Weiterbildungspersonals im Wandel - Ergebnisse einer Online-Befragung. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *DIE spezial. Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014* (S. 69–79). Bielefeld: Bertelsmann.
- Alfänger, J., Cywinski, R., Elias, A. & Dobischat, R. (2017). Beschäftigungslagen auf dem segregierten Arbeitsmarkt der Weiterbildung. In D. Münk & M. Walter (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel* (S. 251-272). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett, W., Traver, H. & Shotland, A. (1997). A Meta-Analysis of the Relations among Training Criteria. *Personnel Psychology*, 50, 341-358.
- Alvarez, K., Salas, E. & Garofano, C. M. (2004). An Integrated Model of Training Evaluation and Effectiveness. *Human Resource Development Review*, 3, 385-416.
- Arghode, V. & Wang, J. (2016). Exploring trainers' engaging instructional practices. A collective case study. *European Journal of Training and Development*, 40, 111-127.
- Arnold, R. & Schüßler, I. (Hrsg.) (2010). *Ermöglichungsdidaktik: Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, R., & Siebert, H. (1995). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung: Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arthur, W., Bennett, W., Edens, P. S. & Bell, S. T. (2003). Effectiveness of training in organizations. A meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology*, 88, 234-245.
- Baldwin, T. T., & Ford, K. J. (1988). Transfer of Training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63–105. doi:10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x

- Bauer, J., Diercks, U., Rösler, L., Möller, J. & Prenzel, M. (2012). Lehramtsstudium in Deutschland: Wie groß ist die strukturelle Vielfalt? *Unterrichtswissenschaft*, 40, 101-120.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster, München [u.a.]: Waxmann.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A. et al. (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal*, 47, 133-180. Verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/40645421>
- Baumgartner, A. (2015). *Professionelles Handeln von Ausbildungspersonen in Fehlersituationen. Eine empirische Untersuchung im Hotel- und Gastgewerbe*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Berens, S. (2009). Zwischen Unterricht, Akquisition und Organisation: Zum Tätigkeitsprofil freiberuflicher Kursleiter. In W. Seitter (Hrsg.), *Schriftenreihe Tell. Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung* (1. Aufl., S. 135–145). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-531-91765-8_8
- Blickle, G. (2014). Personalentwicklung. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (3., vollst. überarb. Aufl.) (S. 291-318). Springer-Lehrbuch. Berlin: Springer.
- Blömeke, S. & Delaney, S. (2014). Assessment of Teacher Knowledge Across Countries: A Review of the State of Research. In S. Blömeke, F.-J. Hsieh, G. Kaiser & W. H. Schmidt (Hrsg.), *International Perspectives on Teacher Knowledge, Beliefs and Opportunities to Learn. TEDS-M Results* (Advances in mathematics education, 1. Aufl., S. 541-586). Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.
- Blömeke, S., Hsieh, F.-J., Kaiser, G. & Schmidt William H. (2014). *International perspectives on teacher knowledge, beliefs and opportunities to learn. TEDS-M results*

- (Advances in mathematics education, 1. Aufl.). Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T. & Huang, J. L. (2010). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36, 1065-1105.
- Boendermaker, P. M., Conradi, M. H., Schuling, J., Meyboom-de Jong, B., Zwierstra, R. P. & Metz, J. C. (2003). Core Characteristics of the Competent General Practice Trainer, a Delphi Study. *Advances in Health Sciences Education*, 8, 111-116.
- Boendermaker, P. M., Schuling, J., Meyboom-de Jong, B., Zwierstra, R. P. & Metz, J. C. (2000). What are the characteristics of the competent general practitioner trainer? *Family Practice*, 17, 547-553.
- Bonnes, C., & Hochholdinger, S. (2016). Beruf TrainerIn? - Die berufliche Entwicklung und die Wege des Qualifikations- und Kompetenzerwerbs des Weiterbildungspersonals in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. *bwp@*. (29 Update). Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe29/bonnes_hochholdinger_bwpat29.pdf
- Borowski, A., Neuhaus, B. J., Tepner, O., Wirth, J., Fischer, H. E., Leutner, D. et al. (2010). Professionswissen von Lehrkräften in den Naturwissenschaften (ProwiN) - Kurzdarstellung des BMBF-Projekts. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 341-349.
- Brose, N. (2014). Betriebliche Weiterbildung. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *DIE spezial. Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014* (S. 153–165). Bielefeld: Bertelsmann.
- Brotherton, J. & Evans, C. (2010). The importance of the trainer: factors affecting the retention of clients in the training services sector. *Industrial and commercial training*, 42 (1), 23-31.
- Bruder, S., Klug, J., Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften. Projekt Beratungskompetenz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56. Beiheft, 274-285.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2015). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014: Ergebnisse des Adult Education Survey - AES Trendbericht*. Bonn. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2014.pdf

- Burke, L. A. & Hutchins, H. M. (2007). Training Transfer: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 6, 263-296.
- Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2008). A study of best practices in training transfer and proposed model of transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 19, 107–128. doi:10.1002/hrdq.1230
- Burke, L. A. & Saks, A. M. (2009). Accountability in Training Transfer. Adapting Schlenker's Model of Responsibility to a Persistent but Solvable Problem. *Human Resource Development Review*, 8, 382-402.
- Chartered Institute of Personnel and Development. (2015). *Learning and Development 2015. Annual survey report 2015*.
- Choi, Y. J., Lee, C., & Jacobs, R. L. (2015). The hierarchical linear relationship among structured on-the-job training activities, trainee characteristics, trainer characteristics, training environment characteristics, and organizational characteristics of workers in small and medium-sized enterprises. *Human Resource Development International*, 18, 499–520. doi:10.1080/13678868.2015.1080046
- Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M. & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion. Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 62-72.
- Dobischat, R., Fischell, M. & Rosendahl, A. (2010) Expertise: Beschäftigung in der Weiterbildung - Prekäre Beschäftigung als Ergebnis einer Polarisierung in der Weiterbildungsbranche. In S. Odenwald & U. Rödde (Hrsg.), *Schwarzbuch Beschäftigung in der Weiterbildung* (S. 44-80). Frankfurt: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Donovan, P., & Darcy, D. P. (2011). Learning transfer: the views of practitioners in Ireland. *International Journal of Training and Development*, 15, 121–139. doi:10.1111/j.1468-2419.2011.00374.x
- Depaepe, F., Verschaffel, L. & Kelchtermans, G. (2013). Pedagogical content knowledge. A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. *Teaching and Teacher Education*, 34, 12-25.

- 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: Bertelsmann.
- Egetenmayer, R., & Schüßler, I. (2012). Aktuelle Professionalisierungsansätze in der Erwachsenenbildung - bildungspolitische Einordnung und professionalitätsbezogene Systematik. In I. Sgier & S. Lattke (Hrsg.), *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten* (S. 17–34). Bielefeld: Bertelsmann.
- Farrant, P., Cohen, S. N. & Burge, S. M. (2008). Attributes of an effective trainer: implications of the views of UK dermatology trainees. *The British journal of dermatology*, 158, 544-548.
- Faulstich, P. & Graeßner, G. (2003). *Studiengänge Weiterbildung in Deutschland*, Arbeitskreis universitäre Erwachsenenbildung (AUE) und Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Sonderbeilage zum REPORT. Verfügbar unter http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/faulstich03_03.pdf
- Fawad Latif, K. (2012). An integrated model of training effectiveness and satisfaction with employee development interventions. *Industrial and Commercial Training*, 44, 211-222.
- Feistel, K. (2013). Zum Stellenwert didaktischer Kompetenzen und didaktischer Weiterbildungen für betriebliche Weiterbildner. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 24. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe24/feistel_bwpat24.pdf
- 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 GmbH.
- Fuchs, S. (2011). *Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals: Tätigkeiten, Kompetenzen und Fortbildung von Trainern in der beruflichen / betrieblichen Weiterbildung*. Hamburg: Dr. Kovac.

- Gauld, D. & Miller, P. (2004). The qualifications and competencies held by effective workplace trainers. *Journal of European Industrial Training*, 28, 8-22.
- Gartmeier, M., Bauer, J., Fischer, M. R., Hoppe-Seyler, T., Karsten, G., Kiessling, C. et al. (2015). Fostering professional communication skills of future physicians and teachers. Effects of e-learning with video cases and role-play. *Instructional Science*, 43, 443-462.
- Gartmeier, M., Bauer, J., Fischer, M. R., Karsten, G. & Prenzel, M. (2011). Modellierung und Assessment professioneller Gesprächsführungskompetenz von Lehrpersonen im Lehrer-Elterngespräch. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven ; [Klaus Beck zum 70. Geburtstag gewidmet]* (1. Aufl., S. 412-424). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Ghosh, P., Satyawadi, R., Joshi, J. P., Rnjan, R. & Singh, P. (2012). Towards more effective training programmes: a study of trainer attributes. *Industrial and commercial training*, 44, 194-202.
- 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.
- Gieseke, W. (2011). Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 285-403). 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.
- Goldstein, I. L. & Ford, J. K. (2002). *Training in organizations. Needs assessment, development, and evaluation* (4. Aufl.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Grohmann, A., Beller, J. & Kauffeld, S. (2014). Exploring the critical role of motivation to transfer in the training transfer process. *International Journal of Training and Development*, 18, 84–103.
- Grossman, R. & Salas, E. (2011). The transfer of training. What really matters. *International Journal of Training and Development*, 15, 103-120.
- Gruber, H., Harteis, C., Kraft, S. (2004). Aufgaben- und Tätigkeitsfelder von Weiterbildner/inne/n. Vortrag auf der DIE-Veranstaltung ‚Situation des

- Weiterbildungspersonals‘ in Bonn am 19. November 2004. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Haque, A. & Haque, M. I. (2008). Impact of Locus of Control, Trainer's Effectiveness & Training Design on Learning. *Indian Journal of Industrial Relations*, 44, 89-98. Verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/27768174>
- Harris, T. B., Chung, W., Hutchins, H.M., & Chiaburu, D.S. (2014a). Do trainer style and learner orientation predict training outcomes? *Journal of Workplace Learning*, 26, 331–344.
- Harris, T. B., Chung, W., Frye, C.L., & Chiaburu, D.S. (2014b). Satisfaction guaranteed? Enhanced impact of trainer competence for autonomous trainees. *Industrial and commercial training*, 46, 270–277.
- 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. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Educational research, 1. Aufl.). Abingdon and New York: Routledge.
- 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.
- Hill, H. C., Rowan, B. & Ball, D. L. (2005). Effects of Teachers' Mathematical Knowledge for Teaching on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 42, 371-406.
- Hippel, A. von. (2011). Fortbildung in pädagogischen Berufen - zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In W. Helsper (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft: Vol. 57. Pädagogische Professionalität* (S. 248–267). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Hippel, A. von. (2009). Aktuelle und zukünftige Herausforderungen aus Sicht der Weiterbildner/innen. In A. von Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), *Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven* (S. 89–113). Weinheim und Basel: Beltz.

- Hippel, A. von, & Fuchs, S. (2009). Aufgaben- und Tätigkeitsprofile von Weiterbildner/innn. In A. von Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), *Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven* (S. 63–88). Weinheim und Basel: Beltz.
- Hippel, A. von, & Tippelt, R. (Hrsg.). (2009). *Fortbildung der Weiterbildner/innen: Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hochholdinger, S. & Leidig, I. (2012). Wie lässt sich die professionelle Handlungskompetenz von Trainern/Trainerinnen ermitteln? In G. Niedermair (Hrsg.), *Evaluation als Herausforderung der Berufsbildung und Personalentwicklung* (Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik, Bd. 7, S. 351-368). Linz: Trauner.
- Hohenstein, F., Zimmermann, F., Kleickmann, T., Köller, O. & Möller, J. (2014). Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 497-507.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading: Addison-Wesley.
- Holton III, E. F. (2004). Implementing Evidence-Based Practices: Time for a National Movement? *Human Resource Development Review*, 3, 187-188.
- Hunter, J. E. (1986). Cognitive ability, cognitive aptitudes, job knowledge, and job performance. *Journal of Vocational Behavior*, 29, 340-362.
- Hutchins, H. M. (2009). In the trainer's voice: A study of training transfer practices. *Performance Improvement Quarterly*, 22, 69-93.
- Hutchins, H. M. & Burke, L. A. (2007). Identifying trainers' knowledge of training transfer research findings - closing the gap between research and practice. *International Journal of Training and Development*, 11, 236-264.
- Hutchins, H. M., Burke, L. A. & Berthelsen, A. M. (2010). A missing link in the transfer problem? Examining how trainers learn about training transfer. *Human Resource Management*, 49, 599-618.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning. Theory and practice* (3. Aufl.). London: Routledge/Falmer.

- Kalargyrou, V. & Woods, R. H. (2011). Wanted. Training competencies for the twenty-first century. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 23, 361-376.
- Kanning, U. P. (2012). Personalauswahl - Mythen, fakten, Perspektiven. In M. T. Thielsch & T. Brandenburg (Hrsg.), *Praxis der Wirtschaftspsychologie II. Themen und Fallbeispiele für Studium und Anwendung* (S. 9-26). Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat OHG.
- Kansanen, P. (2009). Subject-matter didactics as a central knowledge base for teachers, or should it be called pedagogical content knowledge? *Pedagogy, Culture & Society*, 17, 29-39.
- Keefer, J. M. & Stone, S. J. (2009). Practitioner Perspectives on the Gap Between Research and Practice: What Gap? *Advances in Developing Human Resources*, 11, 454-471.
- Kennedy, P. E., Chyung, S. Y., Winiecki, D. J. & Brinkerhoff, R. O. (2014). Training professionals' usage and understanding of Kirkpatrick's Level 3 and Level 4 evaluations. *International Journal of Training and Development*, 18, 1-21.
- Khamarko, K., Koester, K. A., Bie, J., Baron, R. B. & Myers, J. J. (2012). Developing Effective Clinical Trainers. Strategies to Enhance Knowledge Translation. *SAGE Open*, 2.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating training programs. The four levels* (1. Aufl.). San Francisco: Berrett-Koehler; Publishers Group West.
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S. et al. (2015). Content knowledge and pedagogical content knowledge in Taiwanese and German mathematics teachers. *Teaching and Teacher Education*, 46, 115-126.
- Kleifgen, B. & Züchner, I. (2003). Das Ende der Bescheidenheit? Zur aktuellen Arbeitsmarktsituation der Diplom-PädagogInnen. In H.-H. Krüger, T. Rauschenbach, K. Fuchs, C. Grunerst, A. Huber, B. Kleifgen et al. (Hrsg.), *Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001* (S. 71-89). Weinheim: Juventa.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte. Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 275-290.

- König, J. & Blömeke, S. (2009). Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 499-527.
- König, J., Blömeke, S., Klein, P., Suhl, U., Busse, A. & Kaiser, G. (2014). Is teachers' general pedagogical knowledge a premise for noticing and interpreting classroom situations? A video-based assessment approach. *Teaching and Teacher Education*, 38, 76-88.
- Kopp, D. M. (2006). Trainer self-loathing? *Human Resource Development Quarterly*, 17, 351-357.
- Koscheck, S. (2015). Soft Skills wichtiger als formale pädagogische Qualifikationen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP*, 44, 14–18.
- Kraft, S. (2006). *Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung*. Verfügbar unter http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf
- Kraft, S. (2011). Berufsfeld Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 405–426). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kraft, S. (2013). Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung - Quo vadis? In T. C. Feld, S. Kraft, S. May, & W. Seitter (Hrsg.), *Engagierte Beweglichkeit. Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung. Festschrift für Klaus Meisel* (S. 245–256). Wiesbaden: Springer VS.
- Kraft, S. & Schmidt-Lauff, S. (2007). *Standbeine der Professionalisierung. Der "Qualifikationsrahmen für Lehrende" und das "Kerncurriculum EB/WB"*. Verfügbar unter <http://www.diezeitschrift.de/32007/kraft0701.pdf>
- Kraft, S., Seitter, W., & Kollwe, L. M. (2009). *Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Krattenmacher, S., Brühwiler, C., Oser, F. & Biedermann, H. (2010). Was angehende Lehrpersonen in den Erziehungswissenschaften lernen sollen. Curriculumanalyse der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung an den Deutschschweizer Lehrerbildungsinstitutionen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 32, 59-86.

- Krauss, S., Brunner, M., Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M. et al. (2008). Pedagogical content knowledge and content knowledge of secondary mathematics teachers. *Journal of Educational Psychology*, 100, 716-725.
- 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*, 36, 35-44. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/report/2013-erwachsenenbildungsforschung-03.pdf>
- Krüger, H.-H., Rauschenbach, T., Fuchs, K., Grunerst, C., Huber, A., Kleifgen, B. et al. (Hrsg.). (2003). *Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001*. Weinheim: Juventa.
- Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., Kunter, M., Dicke, T., Förster, D., Gößling, J. et al. (2012). Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, 649-682.
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D. et al. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, 1-23.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2013). *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers. Results from the COACTIV Project* (Mathematics Teacher Education, Bd. 8). New York, Heidelberg, Dordrecht, London: Springer.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55-68). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Kunina-Habenicht, O., Baumert, J., Dicke, T., Holzberger, D., Lohse-Bossenz, H. et al. (2017). Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 37-54). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Kuper, H. & Schrader, J. (2013). Stichwort Weiterbildung im Spiegel empirischer Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 7-28.
- Lange, K., Kleickmann, T., Tröbst, S. & Möller, K. (2012). Fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften und multiple Ziele im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, 55-75.
- Lencer, S. & Strauch, A. (2016). *Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung*, DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf>
- Lenk, C. (2010). *Freiberufler in der Weiterbildung. Empirische Studie am Beispiel Hessen* (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, Bd. 16). Bielefeld: Bertelsmann.
- Lenke, G., Wagner, W., Wirth, J., Thillmann, H., Cauet, E., Liepertz, S. et al. (2016). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens für die Qualität der Klassenführung und den Lernzuwachs der Schüler/innen im Physikunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, 211-233.
- Lim, D. H. (2000). Training design factors influencing transfer of training to the workplace within an international context. *Journal of Vocational Education & Training*, 52, 243-258.
- Lipowsky, F. (2007). Was wissen wir über guten Unterricht? *Friedrich-Jahresheft*, 25, 26–29.
- Lohmann, V., Seidel, V. & Terhart, E. (2011). Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung: Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4, 271-302.
- Mamaqi, X., Miguel, J. & Olave, P. (2011). Evaluation of the importance of professional competences. The case of Spanish trainers. *On the Horizon*, 19, 174-187.
- Mania, E. & Strauch, A. (2010). Personal in der Weiterbildung. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010* (DIE spezial, S. 75-92). Bielefeld: Bertelsmann.
- Martin, H. J., & Hrivnak, M. W. (2009). Creating disciples: The transformation of employees into trainers. *Business Horizons*, 52, 605–616. Verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1016/j.bushor.2009.07.006>

- Moraal, D. (2015). Institutionalisierung der betrieblichen Weiterbildung und Professionalität des Weiterbildungspersonals. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP*, 44, 19–22.
- Marx, C., Goeze, A. & Schrader, J. (2014). Pädagogisch-psychologisches Wissen zur Gestaltung von Lehr-Lernsituationen: (Wie) unterscheidet es sich in Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Schule? *Hessische Blätter für Volksbildung*, 3, 238-251.
- Marx, C., Goeze, A., Voss, T., Hoehne, V., Klotz, V. K. & Schrader, J. (2017). Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften aus Schule und Erwachsenenbildung. Entwicklung und Erprobung eines Testinstruments. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 165-200.
- Matsuo, M. (2014). Instructional skills for on-the-job training and experiential learning. An empirical study of Japanese firms. *International Journal of Training and Development*, 18, 225-240.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. Verfügbar unter <http://www.springerlink.com/content/q47737165886r5p8/fulltext.pdf>
- Mieg, H. A. (2006). Professionalisierung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (2., aktualisierte Aufl., S. 342-349). Bielefeld: Bertelsmann.
- Nisar, P. J. & Scott, H. J. (2011). Key attributes of a modern surgical trainer: perspectives from consultants and trainees in the United Kingdom. *Journal of surgical education*, 68, 202-208.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession?: Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nittel, D., Schütz, J. & Tippelt, R. (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Nolda, S. (2011). Programmanalyse - Methoden und Forschungen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 293-307). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Park, S. & Oliver, J. S. (2008). Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK). PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. *Research in Science Education*, 38, 261-284.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B. & Podsakoff, N. P. (2012). Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual review of psychology*, 63, 539-569.
- Quiñones, M. A., Ford, K. J. & Teachout, M. S. (1995). The relationship between work experience and job performance. A conceptual and meta-analytic review. *Personnel Psychology*, 48, 887-910.
- Rangel, B., Chung, W., Harris, T. B., Carpenter, N. C., Chiaburu, D. S., & Moore, J. L. (2015). Rules of engagement: The joint influence of trainer expressiveness and trainee experiential learning style on engagement and training transfer. *International Journal of Training and Development*, 19, 18–31. doi:10.1111/ijtd.12045
- Rasli, A., Tat, H. H., Chin, T. A., & Khalaf, B. (2012). Identification of factors and attributes for effective transfer of IT training to the workplace. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 40, 174–181.
- Rauen, C. & Eversmann, J. (2014). Coaching. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (Psychlehrbuchplus, 3., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 563-606). Göttingen u. a.: Hogrefe Verlag.
- Reichert, A. (2008). *Trainerkompetenzen in der Wissensgesellschaft. Eine empirische Untersuchung zur Professionalisierung von Trainern im quartären Bildungssektor*. Frankfurt am Main u. a.: Lang.
- Ricks, J. M., Williams, J. A. & Weeks, W. A. (2008). Sales trainer roles, competencies, skills, and behaviors. A case study. *Industrial Marketing Management*, 37, 593-609.
- Riese, J. & Reinhold, P. (2012). Die professionelle Kompetenz angehender Physiklehrkräfte in verschiedenen Ausbildungsformen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, 111-143.

- Russ-Eft, D. F., Dickison, P. D. & Levine, R. (2005). Instructor quality affecting emergency medical technician (EMT) preparedness. A LEADS project. *International Journal of Training and Development*, 9, 256-270.
- Russ-Eft, D. F., Dickison, P., & Levine, R. (2010). Taking the pulse of training transfer: Instructor quality and EMT certification examination results. *Human Resource Development Quarterly*, 21, 291–306. doi:10.1002/hrdq.20052
- Rustemeyer, R. (1992). *Praktisch-methodische Schritte der Inhaltsanalyse. Eine Einführung am Beispiel der Analyse von Interviewtexten*. Münster: Aschendorff.
- Saks, A. M. & Burke, L. A. (2012). An investigation into the relationship between training evaluation and the transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 16, 118-127.
- Saks, A. M., & Burke-Smalley, L. A. (2014). Is transfer of training related to firm performance? *International Journal of Training and Development*, 18, 104–115. doi:10.1111/ijtd.12029
- 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*, 13, 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*, 22, 28-37.
- Schmidt, A. M. & Ford, J. K. (2003). Learning within a learner control training environment. The interactive effects of goal orientation and metacognitive instruction on learning outcomes. *Personnel Psychology*, 56, 405-429.
- Schrader, J. (2010). Fortbildung von Lehrenden der Erwachsenenbildung: Notwendig? Sinnvoll? Möglich? In J. Schrader, R. Hohmann, & S. Hartz (Hrsg.), *Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern* (S. 25–68). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schrader, J. (2013). Förderung der Kompetenzen von Lehrkräften, Trainern und Beratern durch die Arbeit mit Videofällen: Grundlagen und Strategien eines längerfristig

- angelegten Forschungs- und Entwicklungsprogramms. In S. Digel & J. Schrader (Hrsg.), *Diagnostizieren und Handeln von Lehrkräften. Lernen aus Videofällen in Hochschule und Erwachsenenbildung* (S. 7-23). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schüßler, I. (2012). Studierenden- und Absolvent/inn/enbefragungen unter professionstheoretischer Perspektive. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 109-147). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schütz, J. & Nittel, D. (2012). Von der Heterogenität zur Vielfalt. Akademische Professionalisierung im Blick einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung. In R. Egetenmeyer & D. Nittel (Hrsg.), *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung: Vol. 70. Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 229–244). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Short, D. C., Keefer, J. & Stone, S. J. (2009). The Link Between research and Practice: Experiences of HRD and Other Professions. *Advances in Developing Human Resources*, 11, 420-437.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Seyda, S., & Werner, D. (2014). IW-Weiterbildungserhebung 2014 – Höheres Engagement und mehr Investitionen in betriebliche Weiterbildung. *IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung*, 41, 1–15.
- Sitzmann, T., Brown, K.G., Casper, W. J., Ely, K. & Zimmerman, R.D. (2008). A review and meta-analysis of the nomological network of trainee reactions. *Journal of Applied Psychology*, 93, 280–295.
- Sorg-Barth. (2000). *Professionalität betrieblicher Weiterbildungler: Eine Analyse der erforderlichen Kompetenzen. Schriftenreihe Studien zur Erwachsenenbildung: Vol. 11.* Hamburg: Dr. Kovac.
- Stisser, A., Horn, K.-P., Züchner, I., Ruberg, C. & Wigger, L. (2012). Studiengänge und Standorte. In W. Thole, H. Faulstich-Wieland, K.-P. Horn, H. Weishaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012* (S. 17-59). Schriften der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich.

- Tannenbaum, Scott, I. & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual review of psychology*, 43, 399-441.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (2007). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Terry, J. (2010). Experiences of instructors delivering the Mental Health First Aid training programme: a descriptive qualitative study. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 17, 594-602.
- Thole, W., Faulstich-Wieland, H., Horn, K.-P., Weishaupt, H. & Züchner, I. (Hrsg.). (2012). *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012*. Schriften der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich.
- Towler, A. J. (2009). Effects of Trainer Expressiveness, Seductive Details, and Trainee Orientation on Training Outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 20, 65–84.
- Towler, A., Arman, G., Quesnell, T. & Hoffman, L. (2014). How charismatic trainers inspire others to learn through positive affectivity. *Computers in Human Behavior*, 32, 221-228.
- Towler, A. J. & Dipboye, R. L. (2001). Effects of Trainer Expressiveness, Organization, and Trainee Goal Orientation on Training Outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 86, 664-673.
- Voss, T., Kunter, M., Seiz, J., Hoehne, V. & Baumert, J. (2014). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60, 184-201.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 187-223.
- Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2010). Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). *Erziehungswissenschaft*, 21 (Sonderband).
- Wagner, J. (2012). Herausforderungen und Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals - Ergebnisse einer explorativen Studie. In P. Ulmer (Hrsg.), *Berufliches Bildungspersonal - Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*

(Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn, Bd. 11, S. 45-57).

Bielefeld: Bertelsmann.

Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45-66). Kirkland, WA: Hogrefe & Huber.

Weinert, F. E. (Hrsg.). (2002). *Leistungsmessungen in Schulen* (Beltz Pädagogik, 2., unveränd. Aufl., Dr. nach Typoskript). Weinheim: Beltz.

Wißhak, S. & Hochholdinger, S. (2015). „Zaubern“ lernen – Welche pädagogischen Inhalte umfassen sogenannte Trainerausbildungen? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung - Report*, 38, 113-127.

WSF Wirtschafts- und Sozialforschung. (2005). *Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht*. Kerpen: WSF.