

**Caroline BONNES & Sabine HOCHHOLDINGER**

(Universität Konstanz)

**Die berufliche Entwicklung und die Wege des Qualifikations-  
und Kompetenzerwerbs von Lehrenden in der  
berufsbezogenen Weiterbildung**

Online unter:

[http://www.bwpat.de/ausgabe29/bonnes\\_hochholdinger\\_bwpat29.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe29/bonnes_hochholdinger_bwpat29.pdf)

**seit 16.3.2016**

in

**bwp@** Ausgabe Nr. 29 | Dezember 2015 / Update März 2016

**Beruf**

Hrsg. v. **Martin Fischer, Karin Büchter & Tim Unger**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2016

**bwp@**

**www.bwpat.de**

Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe29/bonnes\\_hochholdinger\\_bwpat29.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe29/bonnes_hochholdinger_bwpat29.pdf)

Obwohl im betrieblichen Kontext Weiterbildung eine wichtige Rolle spielt, ist bisher nur wenig über die Personen bekannt, die als WeiterbildnerInnen bzw. TrainerInnen dort beruflich tätig sind. Dies hängt zum einen mit der großen Heterogenität des Berufsfeldes zusammen und zum anderen mit der daraus resultierenden Schwierigkeit, den Trainerberuf mit seinen verschiedenen Merkmalen und Ausprägungen zu beschreiben. Es gibt weder eine berufliche Ausbildung noch ein Studium, das explizit für den Trainerberuf qualifiziert, auch gibt es keine verbindlichen Standards für den Erwerb der notwendigen Qualifikationen.

Um den Trainerberuf multiperspektivisch zu untersuchen, wurden 45 Interviews (23 TrainerInnen, 10 PersonalentwicklerInnen, 12 TrainingsteilnehmerInnen) inhaltsanalytisch ausgewertet. Die beruflichen Verläufe der 23 TrainerInnen wurden rekonstruiert und drei Verlaufswegen zugeordnet. Die formalen, non-formalen und informellen Wege des Qualifikations- und Kompetenzerwerbs wurden aus Sicht aller Befragten analysiert.

Die beruflichen Verläufe der TrainerInnen zeigen unterschiedliche Wege und Zugänge zum Trainerberuf: a) Ausübung des Trainerberufes direkt nach dem Studium, b) Einstieg in die Tätigkeit in Form eines Berufswechsels oder c) Ausübung als Nebentätigkeit zusätzlich zu einem anderen Hauptberuf. Weiterhin unterstreichen die Ergebnisse die große Heterogenität der Wege des Qualifikations- und Kompetenzerwerbs und betonen insbesondere die Bedeutung der non-formalen und informellen Wege. Diese Befunde werden abschließend aus Sicht der Professionalisierung des Weiterbildungsbereiches diskutiert.

---

## **The professional development and the ways of qualification and skills acquirement of trainers in further vocational education**

---

Although further vocational education plays an important role within companies, little is known about the persons that work there as trainers or as adult educators, respectively. This is due to the high heterogeneity of this specific vocational field and to the challenge of being able to adequately describe the different characteristics and dimensions of this profession, which is also connected to the heterogeneity of the field. There is no vocational training, nor a university degree that qualifies explicitly for working as a trainer. Moreover, there are no obligatory standards regarding the acquirement of the necessary qualifications to work as a trainer.

To allow for an analysis of the trainer profession from multiple perspectives, 45 Interviews (23 trainers, 10 human resource developers, 12 participants of trainings) were analyzed by content analysis. The professional development of the 23 trainers was reconstructed from the data and three different career paths were identified. The formal, non-formal and informal ways of qualification and skills acquirement of trainers were analyzed from the perspective of all participants.

The career paths of the trainers showed different possibilities of accessing the trainer profession: a) starting a career as a trainer directly after university, b) starting a career as a trainer in form of a major job change or c) working as a trainer as a side job additionally to the main occupation. Furthermore, the results emphasize the great heterogeneity of the ways of qualification and skills acquirement, especially the importance of non-formal and informal acquirement. These results are discussed from the perspective of the professionalization of the further education sector.

## **Die berufliche Entwicklung und die Wege des Qualifikations- und Kompetenzerwerbs von Lehrenden in der berufsbezogenen Weiterbildung**

---

### **1 Einleitung**

Der Erfolg des Konzeptes des lebenslangen Lernens (vgl. Hof 2009), das seit den 1960er Jahren zunehmend in Bildungsdiskursen zu finden ist, unterstreicht die zunehmende Bedeutung von Weiterbildung für den Einzelnen, aber auch für die gesamte Gesellschaft. Den WeiterbildungnerInnen und ihrer professionellen Handlungskompetenz kommt eine wichtige Rolle bei der erfolgreichen Umsetzung und Durchführung dieser Maßnahmen zu (Donovan/Darcy 2011). Bereits seit den 1970er Jahren ist die Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Deutschland ein zentrales Thema (Kraft 2006, 4). Insbesondere im Zusammenhang mit verschiedenen Überlegungen zur Qualitätsentwicklung lassen sich vor allem in den letzten Jahren vermehrt Beiträge im Professionalisierungsdiskurs finden (vgl. z. B. Nittel 2000, Nittel/Schütz 2013; Gieseke 2011; Helsper/Tippelt 2011; Egetenmeyer/Schüler 2012; Kraft 2013, Schrader 2010).

Der Weiterbildungssektor in Deutschland ist jedoch gekennzeichnet von einer großen Heterogenität in Bezug auf seine Strukturen und die dort Beschäftigten (Kraft 2006, 2010). Die Wege zur Tätigkeit als WeiterbildungnerIn sind vielfältig und nicht standardisiert. Alle bisherigen Versuche, diese Standardisierung voranzutreiben, sind jedoch bisher gescheitert (vgl. Kraft 2013). Und das, obwohl eine Professionalisierung im Sinne einer Qualitätsentwicklung den Lehrenden, den Weiterbildungseinrichtungen und der Weiterentwicklung des Weiterbildungssystems nutzen würde (Kraft 2013, 247). Durch eine Standardisierung und Professionalisierung bestünde Zugang zu einem systematischen Qualifizierungs- und Ausbildungskonzept (ebd.). Kompetenzen könnten übergreifend anerkannt werden, wodurch Einrichtungen die Qualität von Lehrenden besser einschätzen könnten und der Weiterbildungsbereich insgesamt aufgewertet würde (ebd.).

Kraft (2006, 25f.) konstatiert als eines der zentralen Problemfelder der Professionalisierung des Weiterbildungspersonals die heterogenen Beschäftigungsgruppen in der Weiterbildung, die sich durch unterschiedliche Beschäftigungsverhältnisse, Funktionen und Aufgaben auszeichnen. Darüber hinaus nennt Kraft (2006, 26ff.) als weitere Problemfelder die Vielfalt der Berufsbezeichnungen (wie z. B. WeiterbildungnerInnen, DozentInnen, TrainerInnen etc.), die Vielfalt der Qualifizierungswege und disparate Abschlüsse, eine fehlende Systematik und Beschreibung der Aufgaben- und Tätigkeitsfelder sowie fehlende Kompetenzprofile von WeiterbildungnerInnen. Nittel und Schütz (2013, 126) fügen dieser Liste noch die mangelnde öffentliche Sichtbarkeit der Gruppe der WeiterbildungnerInnen hinzu.

Doch um wen handelt es sich eigentlich bei der Zielgruppe der WeiterbildnerInnen? Bastian und Kollegen (2004, 23f.) unterscheiden zwischen den folgenden Beschäftigungsverhältnissen in der Weiterbildung: hauptberuflich, nebenberuflich, freiberuflich und ehrenamtlich Tätige. Diese breite Perspektive auf die Beschäftigten in der Weiterbildung wird häufig im Professionalisierungsdiskurs mit aufgenommen, wodurch eine differenzierte Betrachtung erschwert werden kann. Im vorliegenden Beitrag stehen im Fokus nur diejenigen, die die Lehrtätigkeit als Kernaufgabe haben, d. h. die hauptberuflichen, freiberuflichen und nebenberuflichen Weiterbildner, und die im Bereich der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung tätig sind. Kennzeichnend für die Heterogenität der Beschäftigten in der Weiterbildung ist auch die Vielfalt der Berufsbezeichnungen (z. B. DozentIn, WeiterbildnerIn, TrainerIn, KursleiterIn, ErwachsenenpädagogIn etc.) (Kraft 2006, 6). Da wir uns im Rahmen unserer Studie mit WeiterbildnerInnen beschäftigen, die im Kontext betrieblicher und beruflicher Weiterbildung arbeiten, verwenden wir den in diesem Kontext häufig genutzten Begriff „TrainerIn“ als Oberbegriff für die in diesem Weiterbildungsbereich arbeitenden. Einer Erhebung von Fuchs zufolge (N=255) (2011, 169f.) halten Lehrende in diesem Feld für sich die Bezeichnung „Trainer“ in hohem Ausmaß für zutreffend und bevorzugen diesen Begriff gegenüber anderen Bezeichnungen, wie z. B. „Erwachsenenbildner“ oder „Dozent“. Auch die von uns kontaktierten Lehrenden bezeichnen sich schriftlich oder mündlich überwiegend mit diesem Begriff. Die Inhalte von Weiterbildungsangeboten lassen sich zusätzlich in Softskill und Hardskill (Laker/Powell 2011, 112) bzw. wissensorientiert und verhaltensorientiert unterscheiden (Schaper/Sonntag 2007; Sonntag/Stegmaier 2007). Bei wissensorientierten Trainings geht es vorwiegend um die Vermittlung von Wissen, wie z. B. bei EDV-Trainings oder Kursen zu Arbeitsrecht. Bei verhaltensorientierten Trainings steht die Veränderung des Verhaltens der TeilnehmerInnen im Vordergrund, wie z. B. bei Präsentations- oder Kommunikationstrainings.

Für eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Berufsbild von TrainerInnen ist es notwendig, über valide Daten zur aktuellen beruflichen Situation zu verfügen. Mit einer der größten Herausforderungen für eine Bestandsaufnahme des „Berufes TrainerIn“ liegt jedoch gerade in der unzureichenden Datenlage zum Weiterbildungspersonal in Deutschland. Dies liegt zum einen daran, dass im öffentlichen Sektor von Weiterbildungsträgern nur begrenzt oder uneinheitliche Statistiken erhoben werden und ggf. vorhandene Daten im privaten Sektor nur schwer zugänglich sind (Gieseke 2011, 392). Zum anderen erschwert die hohe Heterogenität des Berufsfeldes und dessen uneinheitliche Beschreibung die Erfassung valider Daten (Kraft et al. 2009, 16).

Studien zur beruflichen Situation von WeiterbildnerInnen haben zudem meist einen sehr breiten Fokus bezüglich der Zielgruppe. Konkrete statistische Daten liegen vorwiegend für die öffentlich finanzierten Träger vor. Belastbare und repräsentative Zahlen zur beruflichen Lage der WeiterbildnerInnen im betrieblichen Kontext sind nicht zu finden, so dass fraglich ist, inwieweit die Statistiken auf die Gruppe der TrainerInnen übertragbar ist. Dennoch sollen im Folgenden für einen allgemeinen Überblick einige Daten aus einer repräsentativen Befragung des WSF (2005, 63) dargestellt werden, die zum Ziel hatte, die deutsche Weiterbildungslandschaft vor allem in öffentlichen Trägern abzubilden. Daraus geht hervor, dass die

Beschäftigungsverhältnisse der Lehrenden sehr unterschiedlich sind, der Großteil (64 %) jedoch auf Basis eines Honorar- oder Werkvertrages arbeitet. Lediglich 14 % waren sozialversicherungspflichtig angestellt. Die restlichen Befragten gaben an, dass es keine formale Regelung bei ihnen gäbe (11 %), sie ehrenamtlich tätig seien (4 %) oder machten keine Angaben (7 %). Diese Zahlen beziehen sich auf den gesamten Weiterbildungsbereich. Da innerhalb der Beschäftigungsstrukturen in der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung ehrenamtlich Tätige oder informelle Regelungen vermutlich eher selten anzutreffen sind, kann davon ausgegangen werden, dass der Anteil derjenigen, die auf Basis eines Honorar- oder Werkvertrages arbeiten, entsprechend höher ist.

Von den Befragten verfügten ca. 73 % der Lehrenden über einen akademischen Abschluss (WSF 2005, 5). Bezüglich der pädagogischen Qualifizierung ergab die WSF-Studie (2005, 49) ein heterogenes Bild: Rund 38 % verfügen über ein Lehramtsstudium oder einen anderen pädagogischen Studienabschluss, 21 % absolvierten trügereigene Fortbildungen und 28 % hatten andere pädagogische Ausbildungen, wobei diese nicht näher spezifiziert werden. Ein Drittel der Befragten (34 %) verfügte über keinerlei pädagogische Qualifizierung. Tendenziell ähnliche Zahlen finden sich auch in einer Analyse von Mikrozensusdaten von Martin und Langemeyer (2014). Inwiefern diese Zahlen sich auf den betrieblichen Weiterbildungsbereich übertragen lassen, bleibt jedoch offen.

Eine mögliche Ergänzung dieser Zahlen stellt die Arbeit von Fuchs (2011, 162f.) dar, einige der wenigen Studien zu TrainerInnen, die im Bereich der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung arbeiten. Sie befragte 323 TrainerInnen u. a. zu ihrer beruflichen Situation. Hinsichtlich der Qualifikation hatten 46 % der TrainerInnen einen akademischen Abschluss. Ein Großteil der Befragten (89 % von n=180) gab an, hauptberuflich und selbständig tätig zu sein. Lediglich 11 % waren festangestellt. Lediglich 18 % (von n=211) gaben an, eine grundsätzliche pädagogische Qualifikation zu haben (z. B. im Rahmen eines Pädagogikstudiums oder einer Ausbildung zur/zum ErzieherIn). Allerdings gab ein Großteil der Befragten (81 % von n=237) eine Trainerausbildung als weitere Qualifikation an. Es bleibt auch hier offen, inwiefern die Zahlen repräsentativ für die Gesamtpopulation von TrainerInnen sind.

Neben den formalen und non-formalen Qualifikationswegen gibt es jedoch auch Hinweise auf die Bedeutung des informellen Lernens. Im Rahmen der Studie von Fuchs wurden ebenfalls Interviews durchgeführt, in denen Erfahrungswissen und die praktische Erfahrung des Trainers/der Trainerin im jeweiligen Fachbereich als bedeutsam beschrieben wird (Fuchs, 2011, 181). Darüber hinaus befragte Reichert (2008, 185f.) in einer Delphi-Studie 41 Experten (PersonalentwicklerInnen, TrainerInnen und LeiterInnen von Bildungsinstitutionen) zu möglichen Maßnahmen der Aktualisierung der fachlichen Kompetenz. Aus einer vorgegebenen Liste wurde neben der Teilnahme an Seminaren und Workshops als non-formale Weiterqualifizierung insbesondere informelle Wege des Kompetenzerwerbs als wichtig eingestuft, wie z. B. der kollegiale Austausch, das Lesen von Fachbüchern und Fachzeitschriften sowie die Zugehörigkeit zu Netzwerken oder Verbänden. Bei der Frage nach Maßnahmen zur Optimierung der pädagogischen Kompetenz wurden ebenfalls über die bereits genannten Maßnahmen hinaus noch Erfahrung, Feedback und Selbstreflexion sowie die Arbeit als Co-Trai-

nerIn als wichtig bewertet. Als weitere wichtige non-formale Maßnahme wurde die Teilnahme an Beratung, Coaching oder Supervision bewertet. Ähnliche Befunde zeigten sich in einer Studie von Hutchins und Kollegen (2010, 605f.), die in ihrer Studie untersuchten, wie TrainerInnen ihr Wissen zum Thema Trainingstransfer erweitern. Besonders häufig genannt wurde das Lernen durch Berufserfahrung, der Austausch mit anderen TrainerInnen, die Recherche im Internet, das Beobachten anderer TrainerInnen und das Lesen von Fachliteratur.

Die hier vorgestellten Studien zeigen, dass es zwar Daten zu verschiedenen Beschäftigungsverhältnissen gibt, jedoch nicht dazu, wie diese eigentlich innerhalb der beruflichen Entwicklung zustande kommen. Die beruflichen Verläufe von TrainerInnen zu untersuchen und dabei die verschiedenen Zugänge zur Trainertätigkeit zu betrachten, könnte wichtige Erkenntnisse liefern, um den Trainerberuf in seiner Heterogenität nachzuvollziehen und Professionalisierungsprozesse einzuordnen.

In den Studien werden weiterhin Angaben zu formalen und non-formalen Qualifikationen von WeiterbildnerInnen gemacht. Zur Bedeutung des informellen Qualifikations- und Kompetenzerwerbs liegen ebenfalls erste Hinweise vor. Daher besteht ein weiteres Ziel unserer Studie darin, formale, non-formale und informelle Wege des Qualifikations- und Kompetenzerwerbs von TrainerInnen aufzuzeigen und diese in den beruflichen Entwicklungsprozess einzuordnen. Die Untersuchung dieser beiden Aspekte kann einen Beitrag dazu leisten, die berufliche Entwicklung und den Qualifikations- und Kompetenzerwerb von TrainerInnen in Verbindung zu möglichen Professionalisierungsansätzen zu setzen. Denn nur, wenn wir die Tätigkeit, ihre Umstände, die Qualifikationen der Zielgruppe und ihre Entwicklungen verstehen, können passgenaue Qualitätssicherungsmodelle entwickelt und umgesetzt werden

## 2 Methode

Das Ziel unserer Studie ist somit zum einen, die beruflichen Verläufe von TrainerInnen nachzuzeichnen und zum anderen, die verschiedenen Wege des Qualifikations- und Kompetenzerwerbs zu identifizieren. Die biographische Betrachtung der beruflichen Verläufe legt einen qualitativen Zugang nahe. Durch den qualitativen biographischen Ansatz ist es möglich, Verlaufswege zu rekonstruieren und insbesondere Übergänge genauer zu betrachten, als dies anhand quantitativer Befragungen möglich wäre. Die Identifikation der verschiedenen Wege des Qualifikations- und Kompetenzerwerbs erfordert ebenfalls ein exploratives, qualitatives Vorgehen, um die verschiedenen Wege möglichst offen zu erheben und dabei dem Relevanzsystem der Befragten möglichst viel Raum zu geben.

Da es uns wichtig war, nicht nur die Perspektive der TrainerInnen einzufangen, sondern auch die Perspektive derer, die ebenfalls Expertenwissen bzw. Ansichten darüber haben, über welche Qualifikationen und Kompetenzen TrainerInnen verfügen sollten, haben wir zusätzlich TeilnehmerInnen von Trainings interviewt sowie PersonalentwicklerInnen, deren Aufgabe u. a. die Auswahl von TrainerInnen ist.

## 2.1 Erhebungsinstrument und Durchführung der Erhebung

Für die Erhebung wurde ein halbstrukturierter Leitfaden verwendet. Die hier vorgestellten Ergebnisse sind Teil einer größeren Fragestellung, die neben der Analyse der beruflichen Entwicklung von TrainerInnen und ihren Wegen des Qualifikations- und Kompetenzerwerbs auch die professionelle Handlungskompetenz betrachtet. Hierdurch ergibt sich ein etwas breiter angelegter Leitfaden für die Interviews, wobei auch bei den Fragen, die sich nicht spezifisch auf den beruflichen Verlauf oder den Qualifikations- und Kompetenzerwerb beziehen, wichtige Aspekte für die oben beschriebene Fragestellung genannt wurden.

Die Fragen für die TrainerInneninterviews hatten zum einen einen biographischen Fokus (Wie kam es dazu, dass Sie TrainerIn geworden sind? Wie haben Sie Ihre jetzigen Fähigkeiten als TrainerIn erworben?). Zum anderen wurden möglichst offene Fragen dazu gestellt, was für den/die InterviewteilnehmerIn ein guter/schlechter Trainer bzw. ein gutes/schlechtes Training ausmacht. Weiterhin wurde gefragt, welche Empfehlungen sie einer Person geben würden, die gerne TrainerIn werden möchte und wie sie über so genannte Trainerausbildungen denken.

Der Leitfaden für die PersonalentwicklerInnen enthielt ebenfalls die Frage nach einem/einer guten/schlechten TrainerIn bzw. gutem/schlechten Training und der Frage nach der Bewertung von Trainerausbildungen. Zusätzlich wurden die PersonalentwicklerInnen noch nach den Auswahlkriterien bei der TrainerInnenauswahl gefragt. Der Leitfaden für die TeilnehmerInnen von Trainings konzentrierte sich vorwiegend darauf, die Vorstellungen zu einem guten/schlechten Trainer bzw. guten/schlechten Training zu erfassen.

Für jede Gruppe wurden soziodemographische Angaben mittels eines Fragebogens erhoben. Für die TrainerInnen gab es einen weiteren Erhebungsbogen, um genauere zeitliche und inhaltliche Informationen zum beruflichen Verlauf zu erhalten, da allein durch das Interview einzelne Abschnitte und deren chronologische Abfolge nicht immer rekonstruiert werden können. Die TrainerInnen konnten zu den folgenden Bereichen Angaben machen: Studium/Ausbildung, berufliche Tätigkeiten, Praktika, Zusatzqualifikationen als TrainerIn und Unterbrechungen im Erwerbsleben.

Die Interviews wurden zum Teil persönlich, vorwiegend jedoch telefonisch durchgeführt. Die Kontaktaufnahme erfolgte über bereits bestehende Kontakte, über mündliche Weiterempfehlung und über eine Bildungsinstitution, die die Anfrage an TrainerInnen über ihren E-Mailverteiler sendete. Insgesamt wurden 45 Interviews geführt: 23 mit TrainerInnen, 12 mit TeilnehmerInnen von Trainings und 10 mit PersonalentwicklerInnen.

Tabelle 1: **Alter, Berufs- und Trainingserfahrung**

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Alter				
TrainerInnen	45,7	7,9	28	56
PersonalentwicklerInnen	38,7	9,3	28	56
TeilnehmerInnen	34,7	10,3	24	54
Berufserfahrung				
TrainerInnen	16,2	8,4	1	28
PersonalentwicklerInnen	11,2	8,2	3	27
Anzahl Trainings TeilnehmerInnen	18,3	10,6	5	45

Von den 23 TrainerInnen bieten 13 verhaltensorientierte Trainings an, 4 bieten wissensorientierte Trainings an und 6 bieten verhaltens- und wissensorientierte Trainings an. Das Alter der TrainerInnen lag durchschnittlich bei 45,7 Jahren und die Berufserfahrung im Trainingsbereich durchschnittlich bei 16,2 Jahren (Tabelle 1). Das Alter der TeilnehmerInnen lag durchschnittlich bei 34,7 Jahren. In ihrer bisherigen beruflichen Laufbahn haben sie im Schnitt bereits an 18,3 Trainings bzw. Weiterbildungen teilgenommen. Das mittlere Alter der PersonalentwicklerInnen lag bei 38,7 Jahren und sie verfügten über eine Berufserfahrung als PersonalentwicklerIn von ca. 11,2 Jahren. Das Geschlechtsverhältnis ist bei allen drei Gruppen ausgeglichen (Tabelle 2). Insgesamt ließ sich so eine große Spannbreite an Varianz einfangen, um möglichst verschiedene Perspektiven auf die berufliche Entwicklung und den Kompetenzerwerb zu erhalten.

Tabelle 2: **Geschlechterverteilung**

	<i>m</i>		<i>w</i>	
	N	%	n	%
TrainerInnen	13	56,5	10	43,5
PersonalentwicklerInnen	6	60,0	4	40,0
TeilnehmerInnen	6	50,0	6	50,0
Gesamt	25	55,6	20	44,4

## 2.2 Beschreibung des analytischen Vorgehens

### 2.2.1 Analyse der verschiedenen Wege des Qualifikations- und Kompetenzerwerbs

Für die Analyse wurden die Informationen aus den Zusatzfragebögen und die Ergebnisse der Interviews herangezogen. Hierbei wurden die *formalen* und die *non-formalen Wege des Qualifikations- und Kompetenzerwerbs* anhand der Fragebögen analysiert. Die non-formalen Zusatzqualifikationen wurden im Team mit den Kategorien „Trainerausbildung“, „Fortbildung, die Teilkompetenzen für die Trainertätigkeit vermittelt“ und „sonstige Fortbildungen“ klassifiziert (Cohens Kappa=.77). Da nicht in jedem Fall eine komplette Aufzählung aller



Fort- und Weiterbildungen von den TrainerInnen gegeben oder zum Teil zusammengefasste Angaben gemacht wurden, ist eine Auszählung der einzelnen Zusatzqualifikationen nicht möglich. Es kann lediglich die Angabe gemacht werden, ob ein/e TrainerIn eine der vorliegenden Zusatzqualifikationskategorien vorweisen kann und nicht, wie viele Zusatzqualifikationen in einem bestimmten Bereich absolviert wurden.

Die einschlägigste unter den formalen und non-formalen Aus- und Weiterbildungen in Bezug auf die Trainertätigkeit ist sicherlich die Trainerausbildung (Fuchs 2011, 163; von Hippel 2011, 256). Um herauszufinden, welchen Stellenwert Trainerausbildungen in der Praxis haben, haben wir die TrainerInnen und PersonalentwicklerInnen in den Interviews explizit gefragt, wie sie über so genannte Trainerausbildungen denken. Die vollständig transkribierten Interviews wurden mithilfe der Analysesoftware MAXQDA inhaltsanalytisch nach Mayring (2010) ausgewertet. Die Inhaltsanalyse nach Mayring ermöglicht es, gezielt Inhalte aus einem größeren qualitativen Datenkorpus strukturiert zu sammeln und zusammenzufassen. Da es sich um eine explorative Untersuchung handelte, erfolgte die Kategorienbildung induktiv am Material. In einem iterativen Prozess wurden im Forschungsteam nach und nach Kategorien entwickelt und begrifflich geschärft, die im Bezug zur Fragestellung standen. Für die Analyse der Bewertung von Trainerausbildungen wurden die folgenden Kategorien gebildet:

- Trainerausbildung ist wichtig/notwendig
- Trainerausbildung ist vorteilhaft/positiv
- Trainerausbildung wird neutral bewertet
- Trainerausbildung ist nicht wichtig oder notwendig

Die *informellen Wege des Kompetenzerwerbs* wurden ebenfalls über die Aussagen in den Interviews erfasst. Im Rahmen des Analyseprozesses entstanden die folgenden Kategorien:

- Lernen durch Erfahrung
- Berufserfahrung (außerhalb/vor der Trainertätigkeit)
- autodidaktisches Lernen
- Hospitation/Arbeit als Co-Trainerin
- Austausch mit anderen TrainerInnen
- sonstige informelle Wege des Kompetenzerwerbs

Im Rahmen der Bestimmung der Intercoder-Reliabilität wurden 60 % des Materials (15 TrainerInnen, 7 TeilnehmerInnen, 5 PersonalentwicklerInnen) von zwei weiteren Kodierern analysiert. Es wurden die Interviews ausgewählt, die eine Mindestanzahl an Kodierungen aufweisen konnten (TrainerInnen > 10, Personalentwickler > 5, TeilnehmerInnen > 0). Insgesamt liegt Cohens Kappa bei .61, was in Anbetracht des komplexen Interviewmaterials als akzeptabel eingestuft werden kann.

### 2.2.2 *Analyse der beruflichen Verläufe*

Anhand der Erzählungen im Interview und der Informationen aus den Zusatzfragebögen wurde für jede/n TrainerIn eine tabellarische Übersicht des beruflichen Verlaufs erstellt. Die Tabelle enthält für jeden Fall stichpunktartige Informationen zum Studium bzw. zur Ausbildung, zum Verlauf der Zeit zwischen dem Studium/der Ausbildung und dem Beginn der

Trainertätigkeit sowie zum Beginn der Trainertätigkeit und deren weiteren Entwicklung. Neben dem beruflichen Verlauf wurden auch die formalen, non-formalen und informellen Wege des Qualifikations- und Kompetenzerwerbs – soweit anhand des Datenmaterials möglich – den einzelnen Abschnitten zugeordnet. Anschließend wurden im Forschungsteam die einzelnen Fälle miteinander verglichen und dabei drei verschiedene Verlaufswege identifiziert:

- Verlaufsweg I: Ausübung der Trainertätigkeit direkt nach der Ausbildung bzw. dem Studium
- Verlaufsweg II: Einstieg in die Trainertätigkeit in Form eines Berufswechsels
- Verlaufsweg III: Trainertätigkeit als Nebentätigkeitserwerb zusätzlich zum eigentlichen Hauptberuf

### **3 Ergebnisse**

#### **3.1 Berufliche Verläufe von betrieblichen Trainern**

##### *3.1.1 Verlaufsweg I: Ausübung der Trainertätigkeit direkt nach dem Studium*

Neun der befragten TrainerInnen begannen mit der Trainertätigkeit direkt nach dem Studium. In 6 von 9 Fällen (66,7 %) hatte das Studium fachliche Bezüge zur Pädagogik bzw. zur Psychologie und in 7 von 9 Fällen (77,8 %) gab es bereits Berührung mit einer erwachsenenbildnerischen Tätigkeit zur Studienzeit, z. B. durch Praktika oder durch das Halten erster Kurse an öffentlichen Bildungseinrichtungen mit fachlichem Bezug zum Studium. Auffallend bei diesem Verlaufsweg ist, dass die später gehaltenen Seminare in 8 von 9 Fällen (88,9 %) im verhaltensorientierten Bereich sind, wie z. B. Seminare zu Kommunikation, Persönlichkeitsentwicklung, Führungskräfteentwicklung etc.

##### *3.1.2 Verlaufsweg II: Einstieg in die Trainertätigkeit in Form eines Berufswechsels*

Der berufliche Verlaufsweg II ist dadurch charakterisiert, dass nach der Ausbildung bzw. dem Studium zunächst eine andere berufliche Tätigkeit erfolgte und dann – zumeist erst nach einigen Jahren – ein Berufswechsel stattfand und die Trainertätigkeit als neue Haupttätigkeit ausgeübt wurde. In diesen beruflichen Verlauf ließen sich ebenfalls neun Fälle einordnen.

Bis auf einen Fall haben alle TrainerInnen ein Studium bzw. eine Ausbildung ohne pädagogisch-psychologischen Bezug absolviert. Die Zugänge zur Trainertätigkeit ergaben sich auf unterschiedliche Weise. In allen Fällen gab es jedoch bereits während der vorherigen beruflichen Tätigkeit Berührungspunkte mit einer Ausbildungs- oder Trainertätigkeit. Eine Person wurde beispielsweise von einer Bildungseinrichtung angefragt, zu einem speziellen Fachthema zu dozieren, bevor sie ihre ursprüngliche Tätigkeit aufgab und Vollzeit als TrainerIn in einem anderen Betrieb arbeitete. Eine andere Person wechselte intern in den Aus- und Weiterbildungsbereich und kam dort in den Kontakt mit der Trainertätigkeit. Eine weitere Person erhielt durch entsprechende fachliche Bezüge die Möglichkeit, intern Mitarbeiter zu schulen.

Der Übergang zur Vollzeittätigkeit als TrainerIn verlief in einigen Fällen fließend, insbesondere, wenn die zukünftige Trainertätigkeit im Rahmen einer Selbständigkeit ausgeübt werden sollte. Die Trainertätigkeit wurde immer weiter ausgebaut, bis der letztendliche Wechsel dann vollzogen wurde. In anderen Fällen wurde der Berufswechsel durch eine neue Festanstellung oder einen internen Stellenwechsel realisiert.

### *3.1.3 Verlaufsweg III: Trainertätigkeit als Nebentätigkeitserwerb zusätzlich zum eigentlichen Hauptberuf*

Die fünf TrainerInnen, die sich dem beruflichen Verlaufsweg III zuordnen lassen, nahmen im Laufe ihrer Berufslaufbahn eine Nebentätigkeit als TrainerIn auf und behielten ihre bisherige berufliche Tätigkeit als Haupttätigkeit bei.

Vier der fünf TrainerInnen dieses Verlaufswegs haben ein Studium oder eine Ausbildung ohne pädagogische oder psychologische Bezüge. Die angebotenen Trainingsthemen haben zum Teil einen inhaltlichen Bezug zum Hauptberuf, ähnlich wie bei Verlaufsweg II. Beispielsweise gibt eine Person, die im Produktionsbereich arbeitet, u. a. Trainings im Bereich Qualitätsmanagement. Ebenso werden aber auch Themen angeboten, bei denen kein direkter inhaltlicher Bezug zur eigentlichen Tätigkeit besteht, wie z. B. bei Trainings zu Führung und Zusammenarbeit.

Im Verlaufsweg III zeigen sich ebenso wie bei Verlaufsweg II unterschiedliche Zugänge zur Trainertätigkeit. Eine Person wurde von einem Kollegen angesprochen, ob sie ihn als Dozent vertreten könnte. Eine andere Person bemerkte im beruflichen Alltag, dass ihr das Lösen von Konfliktsituationen zwischen mehreren Parteien Freude bereitet, woraufhin sie sich in diesem Bereich spezialisierte und zusätzlich noch eine Coachingausbildung absolvierte.

## **3.2 Wege des Qualifikations- und Kompetenzerwerbs**

Die im Datenmaterial identifizierten Wege des Qualifikations- und Kompetenzerwerbs lassen sich in formale, non-formale und informelle Wege (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, 9f.) unterscheiden.

### *3.2.1 Formale Wege*

Zu den formalen Wegen des Qualifikations- und Kompetenzerwerbs zählen in unserer Studie all diejenigen Abschlüsse, die in Institutionen des formalen Bildungssystems erworben werden können, die ein festes Curriculum haben und zu einem staatlich anerkannten Abschluss führen, wie z. B. Berufsausbildung oder Studium.

Die von uns befragten TrainerInnen hatten zu einem großen Anteil (87,0 %) das Abitur. Zwei TrainerInnen gaben die Mittlere Reife und ein/eine TrainerIn gaben den Hauptschulabschluss als höchsten Schulabschluss an. Entsprechend groß zeigt sich auch der Anteil der TrainerInnen (78,3 %), die ein Studium absolviert haben, während der Anteil der TrainerInnen mit beruflicher Ausbildung nur bei 21,7 % lag. Ein Drittel der TrainerInnen (34,8 %) gaben einen pädagogischen oder psychologischen Studienschwerpunkt an. Die Mehrheit der Befragten (65,2 %) hatte jedoch einen anderen fachlichen Hintergrund, wobei bei den Universitäts- und FH-Abschlüssen geisteswissenschaftliche als auch naturwissenschaftliche Schwerpunkte ver-

treten waren. Die beruflichen Ausbildungen waren alle im nicht pädagogisch-psychologischen Bereich.

### 3.2.2 Non-formale Wege

Non-formale Wege des Qualifikations- und Kompetenzerwerbs sind Weiterbildungen, die grundsätzlich in einem organisierten Setting stattfinden, von unterschiedlichem zeitlichen Umfang sein können und bestimmte Lernziele verfolgen, jedoch nicht zu einem formalen Abschluss führen.

Die Analyse der Nennungen der Zusatzqualifikationen zeigt, dass von den 23 TrainerInnen 9 (39,1 %) eine Trainerausbildung absolviert haben. Es konnte jedoch nicht genau bestimmt werden, wie die Trainerausbildung sich im einzelnen Fall genau gestaltete. Zwölf der TrainerInnen (52,2 %) haben eine Zusatzqualifikation, die einen möglichen thematischen Teilaspekt einer Trainerausbildung aufgreift, wie z. B. Didaktik, Methoden oder Kommunikation. Zu dieser Kategorie zählen auch ganzheitliche Fortbildungen, wie z. B. das Hochschuldidaktische Zertifikat oder der Ausbildereignungsschein, die ebenfalls Teilaspekte einer Trainerausbildung enthalten, jedoch formal einer Trainerausbildung nicht gleichzusetzen sind. Der Großteil der TrainerInnen gab weitere sonstige Zusatzqualifikationen an (87,0 %), die nur einen indirekten inhaltlichen Bezug zur Trainertätigkeit haben. Hierzu gehören Fortbildungen im Bereich Therapie, Beratung, Supervision und Coaching sowie Fortbildungen, die der Arbeits- und Organisationspsychologie zuzuordnen sind, wie z. B. Organisationsentwicklung oder Personalentwicklung. Ein Drittel der TrainerInnen (30,4 %) gab ausschließlich nur Zusatzqualifikationen in dieser Kategorie an. Lediglich ein/e TrainerIn gab überhaupt keine weiteren Zusatzqualifikationen an.

Bei der Einschätzung der Bedeutung von Trainerausbildungen zeigte sich, dass sich 82,3 % aller bewertenden Kodierungen inhaltlich den Kategorien „Trainerausbildung ist wichtig/notwendig“ oder „Trainerausbildung ist vorteilhaft/positiv“ zuordnen ließen (Tabelle 3). Lediglich 17,6 % bezogen sich inhaltlich auf die Kategorien „Trainerausbildung wird neutral bewertet“ und „Trainerausbildung ist nicht wichtig oder notwendig“.

Tabelle 3: **Bewertung Trainerausbildung allgemein**

	Gesamt		T		PE	
	n	%	n	%	n	%
Trainerausbildung ist wichtig	27	39,7	15	34,1	12	50,0
Trainerausbildung ist vorteilhaft/positiv	29	42,6	19	43,2	10	41,7
Trainerausbildung wird neutral bewertet	6	8,8	5	11,4	1	4,2
Trainerausbildung ist nicht wichtig oder notwendig	6	8,8	5	11,4	1	4,2
Summe	68	100,0	44	100,0	24	100,0

\*T = TrainerInnen, PE = PersonalentwicklerInnen

### 3.2.3 Informelle Wege

Alle TrainerInnen und PersonalentwicklerInnen sowie 7 TeilnehmerInnen benannten in den Interviews informelle Wege des Wissens- und Kompetenzerwerbs. Mit informellen Wegen ist in diesem Kontext Lernen gemeint, dass im Alltag bzw. Arbeitsalltag stattfindet und nicht institutionell strukturiert oder organisiert ist. Es kann vom Lernenden intendiert sein, kann aber auch impliziten Charakter haben.

Der am häufigsten genannte informelle Weg des Kompetenzerwerbs ist das Lernen durch Erfahrung (36, %) (Tabelle 4). Hierzu gehört insbesondere das Lernen durch die Trainertätigkeit an sich, aber auch durch Erfahrung allgemein. Die am zweithäufigsten genannte Kategorie ist die Berufserfahrung außerhalb bzw. vor der Trainertätigkeit (20,8 %). Diese Art der Berufserfahrung wird zum einen allgemein als vorteilhaft beschrieben und zum Teil aber auch spezifiziert, indem z. B. TrainerInnen, die Trainings im Bereich Vertrieb durchführen, auch bereits in diesem Bereich gearbeitet haben sollten. Darauf folgen autodidaktisches Lernen (11,0 %), z. B. durch Fachzeitschriften, Bücher oder Newsletter, und der Austausch mit anderen TrainerInnen (9,4 %) im Rahmen eines informellen kollegialen Austausches, innerhalb von Trainernetzwerken oder in Supervisionsgruppen. In der Kategorie „Sonstige informelle Wege des Kompetenzerwerbs“ (15,9 %) finden sich weitere Bereiche, die jedoch nur vereinzelt genannt wurden. Hierzu gehören der Kompetenzerwerb durch Tätigkeiten im ehrenamtlichen Bereich (z. B. Jugendarbeit, Sportverein), die Arbeit im Theaterbereich, das Feedback der eigenen TeilnehmerInnen, das Beobachten anderer TrainerInnen sowie sich selbst in die Rolle als TeilnehmerIn eines Trainings zu begeben.

Tabelle 4: **Informelle Wege des Kompetenzerwerbs**

	Gesamt		T		PE		TN	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Lernen durch Erfahrung	89	36,3	75	37,9	14	36,8	0	0,0
Berufserfahrung (außerhalb/vor der Trainertätigkeit)	51	20,8	26	13,1	16	42,1	9	100,0
Autodidaktisches Lernen	27	11,0	24	12,1	3	7,9	0	0,0
Austausch mit anderen TrainerInnen	23	9,4	21	10,6	2	5,3	0	0,0
Hospitation/Arbeit als Co-TrainerIn	16	6,5	14	7,1	2	5,3	0	0,0
Sonstige informelle Wege des Kompetenzerwerbs	39	15,9	38	19,2	1	2,6	0	0,0
Summe	245	100,0	198	100,0	38	100,0	9	100,0

\*T = TrainerInnen, PE = PersonalentwicklerInnen, TN = TeilnehmerInnen von Trainings

### 3.3 Wege des Qualifikation- und Kompetenzerwerbs im beruflichen Verlauf

Bei dem Nachgehen der Frage, ob sich innerhalb der beruflichen Verlaufswege auch unterschiedliche Muster in der Art und Weise des Qualifikations- und Kompetenzerwerb zeigen, konnten keine spezifischen Zusammenhänge identifiziert werden. Nur bei den *formalen Qualifikationen* lässt sich innerhalb unserer Stichprobe ein eindeutiger Trend ablesen. TrainerInnen, die ihre Tätigkeit direkt nach dem Studium aufnahmen (Verlaufsweg I), haben in 6 von 9 Fällen (66,7 %) bereits ein Fach studiert, das einen pädagogischen oder psychologischen Bezug aufweist, während innerhalb des Verlaufswegs II und III jeweils nur eine Person einen solchen Hintergrund hatte.

Im Hinblick auf die *non-formalen* und *informellen Wege des Qualifikations- und Kompetenzerwerbs* zeigt sich kein eindeutiges Bild. In der Art der absolvierten Weiterbildungen und in Bezug auf den Zeitpunkt der Durchführung zeigt sich eine große Heterogenität über die gesamte Stichprobe hinweg. In Bezug auf die genannten non-formalen Weiterbildungen lassen sich keine verlaufsspezifischen Charakteristika erkennen. Über den Zeitpunkt der meisten informellen Arten des Wissens- und Kompetenzerwerbs lassen sich aus dem Material heraus keine genauen Aussagen treffen.

## 4 Diskussion

Das Ziel unserer Studie bestand in der Analyse beruflicher Verläufe von TrainerInnen, die in der beruflichen bzw. betrieblichen Weiterbildung arbeiten und die Identifikation der genutzten Wege des Qualifikations- und Kompetenzerwerbs. Hierzu wurden Interviews mit TrainerInnen, PersonalentwicklerInnen und TeilnehmerInnen von Trainings zu den verschiedenen Aspekten ausgewertet, um einen multiperspektivischen Blick zu erhalten.

Die Analyse der beruflichen Verläufe zeigt drei verschiedene Verlaufswege: die Ausübung der Trainertätigkeit direkt nach dem Studium (Verlaufsweg I), den Einstieg in die Trainertätigkeit in Form eines Berufswechsels (Verlaufsweg II) und die Ausübung der Trainertätigkeit als Nebentätigkeit zusätzlich zum Hauptberuf (Verlaufsweg III). Verlaufsweg III könnte in manchen Fällen auch einen Vorläufer von Verlaufsweg II darstellen, wenn sich aus der Nebentätigkeit im weiteren Verlauf eine Haupttätigkeit als TrainerIn entwickelt. Dennoch ist Verlaufsweg III als ein eigenständiger beruflicher Verlauf zu sehen.

Die Identifikation der drei Verlaufswege macht deutlich, dass es keinen prototypischen Weg zur Trainertätigkeit gibt. Dieses Ergebnis ergänzt die bisherigen Erkenntnisse zur beruflichen Situation von Weiterbildenden (vgl. Kraft 2006; Fuchs 2011; Martin/Langemeyer 2014). In diesen Studien wurden die unterschiedlichen Wege zur Trainertätigkeit zwar nicht direkt untersucht, jedoch verweisen sie in der großen Differenzierung der verschiedenen Beschäftigungsverhältnisse indirekt darauf – als mögliches Ergebnis der unterschiedlichen Zugänge zur Tätigkeit.

Aus den näheren Betrachtungen des beruflichen Verlaufsweg I lässt sich zusammenfassen, dass durch ein Studium mit pädagogisch-psychologischem Bezug die Wahrscheinlichkeit erhöht wird, direkt im Anschluss eine Trainertätigkeit aufzunehmen, im Vergleich zu denje-

nigen, die ein Studium bzw. eine Ausbildung mit einem anderen fachlichen Schwerpunkt absolvieren. Die Fokussierung auf verhaltensorientierte Themen kann bereits durch den Studienschwerpunkt geprägt sein. Ein weiterer möglicher Grund dafür könnte sein, dass wissensorientierte Themen bei einigen TrainerInnen einen Bezug zur eigenen Berufserfahrung haben. Diese Erfahrung steht zur Zeit des Berufseinstiegs nach dem Studium noch nicht als Ressource für mögliche Seminarthemen zur Verfügung.

Bei denjenigen, die erst im Laufe ihrer beruflichen Entwicklung zur Trainertätigkeit wechseln (Verlaufsweg II), ist besonders interessant festzustellen, dass der Berufswechsel durch einen vorherigen Kontakt zur Trainertätigkeit während oder im Rahmen der ursprünglichen Tätigkeit initiiert wurde. Die TrainerInnen, die die Trainertätigkeit in Form einer Nebentätigkeit ausüben (Verlaufsweg III) ähneln, bis auf den Umstand, dass sie ihren ursprünglichen Beruf beibehalten haben, dem Verlaufsweg II. Auch bei ihnen ergab sich der Kontakt zumeist durch zufällige Gelegenheiten im Arbeitskontext.

Die Ergebnisse zu den Wegen des Qualifikations- und Kompetenzerwerbs zeigen die große Vielfalt im formalen, aber insbesondere im non-formalen und informellen Bereich. Darüber hinaus wird die große Heterogenität der Qualifikationsportfolios deutlich, die unabhängig vom beruflichen Verlaufsweg sind.

In Bezug auf die formalen Qualifikationen entspricht der Anteil der TrainerInnen mit einem akademischen pädagogisch-psychologischem Hintergrund in unserer Stichprobe (34,8 %) den Zahlen der WSF-Studie (2005, 49) (ca. 38 %) und den Analysen des Mikrozensus (Martin/Langemeyer 2014, 55) (ca. 27 %). Alle Ergebnisse zusammen unterstreichen, dass ein Großteil der in der Weiterbildung Tätigen keine akademische pädagogisch-psychologische Grundausbildung hat.

Besonders interessant sind die Ergebnisse zu den non-formalen Bereichen, da sie zum einen eine bessere Vorstellung davon vermitteln, wie vielfältig das Spektrum an non-formalen Weiterbildungen ist, die TrainerInnen vorzuweisen haben. Zum anderen verdeutlichen sie, dass die meisten Weiterbildungen der befragten TrainerInnen keine Grundbasis für die Trainertätigkeit im Sinne einer ganzheitlichen Train-the-Trainer Fortbildung vermitteln. Zumeist handelt es sich um Weiterbildungen, die nur einen sehr spezifischen Kompetenz- und/oder Wissensbereich abdecken oder thematisch nur indirekt Wissen und Kompetenzen vermitteln, die im Zusammenhang mit der Trainertätigkeit stehen. Dennoch zeigen die Ergebnisse die hohe Bedeutung weiterer Zusatzqualifikationen für die Trainertätigkeit und verweisen dabei auf die bereits in anderen Studien gezeigte Wahrnehmung eines hohen persönlichen Weiterbildungsbedarfs (Wagner 2012, 54f.) bzw. die hohe Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenenbildnern im Vergleich zu anderen Tätigkeitsbereichen (Martin/Langemeyer 2014, 61). Diese Gesamteinschätzung deckt sich auch mit den Ergebnissen der qualitativen Befragung von Fuchs (2011, 178), in der die TrainerInnen u. a. angaben, dass sie einen Studienabschluss als nicht ausreichende Qualifikation für die Trainertätigkeit bewerteten und spezifische Trainerweiterbildungen als notwendig erachteten, um Professionalität nachzuweisen.

Eine Schlüsselrolle bei der Qualitätsentwicklung, im Sinne einer Professionalisierung, ist den Trainerausbildungen zuzuordnen. Die Ergebnisse zur Bewertung von Trainerausbildungen zeigen bei TrainerInnen als auch bei PersonalentwicklerInnen eine insgesamt positive Einschätzung in Bezug auf den Nutzen für die Trainertätigkeit. Jedoch stellt sich die Frage, welchen Beitrag die derzeit auf dem Markt angebotenen und sehr heterogenen Trainerausbildungen zu einer Professionalisierung leisten können. Wißhak und Hochholdinger (2015) konnten anhand einer Analyse von Programmbeschreibungen von Trainerausbildungen zeigen, dass diese vorwiegend auf die praktische Befähigung fokussieren und die Einbettung wissenschaftlicher pädagogisch-didaktischer Theorien bzw. von Ergebnissen der Lehr-/Lernforschung eher eine untergeordnete Rolle spielt. Ein Bezug des praktischen Handelns zur Theorie und zur Forschung stellt jedoch ein wichtiges Qualitätsmerkmal professionellen Handelns dar (ebd.; Combe/Helsper 2002, 30; Gieseke 2011, 385).

In Bezug auf die zahlreichen non-formalen Weiterbildungen, die einige TrainerInnen in unserer Stichprobe angeben, lässt sich ein Spannungsfeld zwischen Beschäftigungslage und Professionalisierung vermuten, wie es Fischell und Rosendahl (2012) ebenfalls beschreiben. Denn Professionalisierung in Form von Weiterbildung benötigt Ressourcen wie Zeit und Geld. Insbesondere mit Blick auf Verlaufsweg III stellt sich daher die Frage, wie man auch für TrainerInnen, die diese Tätigkeit als Nebentätigkeit ausüben, eine professionelle Qualifizierung ermöglicht, die dennoch zeitlich und finanziell in Relation zum Tätigkeitsumfang steht.

Die fast durchgängige Nennung von informellen Wegen des Wissens- und Kompetenzerwerbs betont die Bedeutung des informellen Lernens für die Trainertätigkeit. Neben dem Lernen durch Erfahrung scheint speziell die Berufserfahrung vor bzw. außerhalb der Trainertätigkeit aus Sicht der Befragten in unserer Studie eine wichtige Komponente zu sein.

In Bezug auf den Professionalisierungsdiskurs stellt sich die Frage, inwiefern die genannten informellen Bereiche, wie z. B. Berufserfahrung oder der Austausch mit TrainerkollegInnen im Rahmen eines Netzwerkes, anerkannt werden könnten. Weiterhin wäre zu überlegen, inwieweit die Bedeutung des informellen Lernens sich verändern würde, bestünden standardisierte Strukturen für eine Grundausbildung, in der die Kompetenzen, die zum jetzigen Zeitpunkt noch informell angeeignet werden, strukturiert vermittelt werden würden.

Mögliche Orientierung könnten bereits bestehende modularisierte Ansätze geben, wie sie in Österreich oder der Schweiz existieren (Egetenmeyer/Schübler 2012, 26). In der Schweiz wurde beispielsweise ein mehrstufiges Modell entwickelt, das mit einem Basiszertifikat auf Stufe 1 beginnt und auf Stufe 3 zum/zur Ausbildungsleiter/in mit eidgenössischem Diplom führt. Bereits erworbene non-formale und informelle Kompetenzen können in diesen Modellen zum Teil angerechnet werden.

Die Ergebnisse der Studie sind unter den folgenden Limitationen zu betrachten. Der Anteil der Akademiker in unserem Sample ist sehr hoch (78,3 %). Auch wenn die repräsentative WSF Studie (2005, 48) für WeiterbildnerInnen allgemein und die Analyse der Mikrozensusdaten (Martin/Langemeyer 2014, 55) einen ähnlich hohen Anteil anzeigt (73 % bzw. 72 %),



weist die Studie zu betrieblichen TrainerInnen (vgl. Fuchs 2011) mit 46 % einen niedrigeren Anteil auf. Da es keine belastbaren repräsentativen Daten zu TrainerInnen in der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung gibt, bleibt die Frage nach der allgemeinen Repräsentativität unseres Samples offen. In Bezug auf die qualitative Repräsentativität besteht die Möglichkeit, dass durch unser Sample und den eher kleinen Anteil von TrainerInnen mit Berufsausbildung (21,7 %) nicht die gesamte Bandbreite an berufsbiographischer Varianz eingefangen werden konnte. So befanden sich in unserem Sample innerhalb des Typ I nur Fälle, die vor der Trainertätigkeit ein Studium bzw. zuerst eine Ausbildung und dann noch ein Studium absolviert haben. Dennoch ist es sehr gut möglich, dass es innerhalb dieses Typs auch Fälle geben kann, die nach einer beruflichen Ausbildung direkt in die Trainertätigkeit einsteigen.

Für weitere Erkenntnisse zu TrainerInnen im beruflichen und betrieblichen Kontext wäre eine repräsentative Erhebung wünschenswert, um einen besseren Überblick über beruflichen Status und Qualifikationshintergründe zu bekommen. Denn nur auf Basis belastbarer Daten lassen sich Qualifikationsmodelle und Professionalisierungsansätze sinnvoll einschätzen und ihre Umsetzung ggf. realisieren. In diesem Zusammenhang wäre ebenfalls eine weitere Erforschung der Bedeutung der einzelnen Wege des Wissens- und Kompetenzerwerbs für die Trainertätigkeit, im Sinne einer Bewertung und Gewichtung, von Interesse. Unsere Studie kann hierfür nur erste Tendenzen aufzeigen.

Aus den Vorarbeiten des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) der letzten Jahre (vgl. u. a. Kraft et al. 2009), ist das auf drei Jahre angelegte Projekt GRETA (Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung) entstanden (DIE o. J.). Ziel des Projektes ist u. a. die Entwicklung eines Referenzmodells für die Kompetenzen Lehrender und die Identifikation geeigneter Verfahren und Instrumente, die die Kompetenzen von Lehrenden sichtbar und validierbar machen. Durch die ausschließliche Fokussierung auf die Lehrenden (bei früheren Ansätzen wurde auch die Gruppe der Weiterbildungsmanager und -organisatoren mit einbezogen) und die gute Einbettung in die Weiterbildungslandschaft durch Kooperationen mit zahlreichen Bildungsträgern, sind wichtige Grundlagen für eine tatsächliche Umsetzung gelegt. Die Ergebnisse sind mit Spannung zu erwarten.

## **Literatur**

Bastian, H. et al. (2004): Kursleitung an Volkshochschulen. Bielefeld.

Combe, A./Helsper, W. (2002): Professionalität. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Professionalität und Kompetenz. Wiesbaden, 29-47.

DIE (o. J.): GRETA. Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Online: <http://www.die-bonn.de/Weiterbildung/Forschungslandkarte/projekt.aspx?id=712> (15.08.2015).

Donovan, P./Darcy, D. P. (2011): Learning transfer: the views of practitioners in Ireland. *International Journal of Training and Development*, 2, 121-139.

Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (2012): Aktuelle Professionalisierungsansätze in der Erwachsenenbildung. Bildungspolitische Einordnung und professionalitätsbezogene Systematik. In: Sgier, I./Lattke, S. (Hrsg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Bielefeld, 17-34.

Fischell, M./Rosendahl, A. (2012): Das Spannungsverhältnis zwischen Beschäftigungslage und Professionalisierung in der Weiterbildung. In: Ulmer, P./Weiß, R./Zöllner, A. (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal. Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bielefeld, 59-76.

Fuchs, S. (2011): Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Tätigkeiten, Kompetenzen und Fortbildung von Trainern in der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung. Hamburg.

Gieseke, W. (2011): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, 385-403.

Helsper, W./Tippelt, R. (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In: Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim, 268-288.

Hippel, A. von (2011): Fortbildung in pädagogischen Berufen. Zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In: Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim, 248-267.

Hof, C. (2009): Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart.

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.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen, SEK (2000) 1832, Brüssel.

Online: [http://www.hrk.de/uploads/tx\\_szconvention/memode.pdf](http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf) (15.08.2015).

Kraft, S. (2006): Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. DIE-Reports zur Weiterbildung. Online: [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06\\_02.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf) (15.08.2015)

Kraft, S. (2010): Berufsfeld Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, 405-426.

Kraft, S. (2013): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung – Quo vadis? In: Feld, T. et al. (Hrsg.): Engagierte Beweglichkeit. Wiesbaden, 245-256.

Kraft, S./Seitter, W./Kollewe, L. M. (2009): Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld.

Laker, D. R./Powell, J. L. (2011): The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. Human Resource Development Quarterly, 22, 111-122.

Martin, A./Langemeyer, I. (2014): Demografie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung – das Personal in der Weiterbildung im Vergleich. In: DIE (Hrsg.): Trends in der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld, 43-67.

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.

Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.

Nittel, D./Schütz, J. (2013): Zwischen Verberuflichung und Professionalität\* Professionalisierungsdynamiken und Anerkennungskämpfe in der sozialen Welt der Erzieherinnen und Weiterbildner. In: Käßlinger, B./Robak, S./Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethnische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung. Wiesbaden, 111-129.

Reichert, A. (2008): Trainerkompetenzen in der Wissensgesellschaft. Frankfurt a.M.

Schaper, N./Sonntag, K. (2007): Wissensorientierte Verfahren der Personalentwicklung. In: Schuler, H./Sonntag, K. (Hrsg.): Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie. Göttingen, 602-612.

Schrader, J. (2010): Fortbildung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Notwendig? Sinnvoll? Möglich? Bedarf und Angebote im Überblick. In: J. Schrader/R. Hohmann/S. Hartz (Hrsg.): Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld, 25-68.

Sonntag, K./Stegmaier, R. (2007): Verhaltensorientierte Verfahren der Personalentwicklung. In: Schuler, H./Sonntag, K. (Hrsg.): Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie. Göttingen, 613-624.

Wagner, J. (2012): Herausforderungen und Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals. In: Ulmer, P. /Weiß, R./Zöller, A. (Hrsg.), Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte, Bielefeld, 45-57.

Wißhak, S./Hochholdinger, S. (2015): „Zaubern“ lernen. Welche pädagogischen Inhalte umfassen sogenannte Trainerausbildungen? In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report, H.1. Online: <http://www.die-bonn.de/doks/zfw/2015-professionalitaet-01.pdf> (15.08.2015).

(WSF) Wirtschafts- und Sozialforschung (2005): Zur beruflichen und sozialen Lage der Lehrenden in der Weiterbildung.

Online: [http://www.bmbf.de/pubRD/berufliche\\_und\\_soziale\\_lage\\_von\\_lehrenden\\_in\\_weiterbildungseinrichtungen.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf) (15.08.2015).

---

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@***-Format:  **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

## Zitieren dieses Beitrages

Bonnes, C./Hochholdinger, S. (2016): Die berufliche Entwicklung und die Wege des Qualifikations- und Kompetenzerwerbs von Lehrenden in der berufsbezogenen Weiterbildung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 29, 1-18. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe29/bonnes\\_hochholdinger\\_bwpat29.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe29/bonnes_hochholdinger_bwpat29.pdf) (16-03-2016).

## Die Autorinnen

---



### **CAROLINE BONNES**

Universität Konstanz/Lehrstuhl für Betriebspädagogik

Universitätsstraße 10, 78464 Konstanz

[Caroline.Bonnes@uni-konstanz.de](mailto:Caroline.Bonnes@uni-konstanz.de)

<http://www.wiwi.uni-konstanz.de/wipaed/sh/mitarbeiter/caroline-bonnes/>



### **Prof. Dr. SABINE HOCHHOLDINGER**

Universität Konstanz/Lehrstuhl für Betriebspädagogik

Universitätsstraße 10, 78464 Konstanz

[Sabine.Hochholdinger@uni-konstanz.de](mailto:Sabine.Hochholdinger@uni-konstanz.de)

<http://www.wiwi.uni-konstanz.de/wipaed/sh/mitarbeiter/sabine-hochholdinger/>