

Stanik, Tim

Mikrodidaktische Planungen von Trainerinnen und Trainern in der betrieblichen Weiterbildung

Wittmann, Evelyn [Hrsg.]; Frommberger, Dietmar [Hrsg.]; Weyland, Ulrike [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2019*. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2019, S. 109-124. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Quellenangabe/ Reference:

Stanik, Tim: Mikrodidaktische Planungen von Trainerinnen und Trainern in der betrieblichen Weiterbildung - In: Wittmann, Eveline [Hrsg.]; Frommberger, Dietmar [Hrsg.]; Weyland, Ulrike [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2019*. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2019, S. 109-124 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-184393 - DOI: 10.25656/01:18439

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-184393>

<https://doi.org/10.25656/01:18439>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

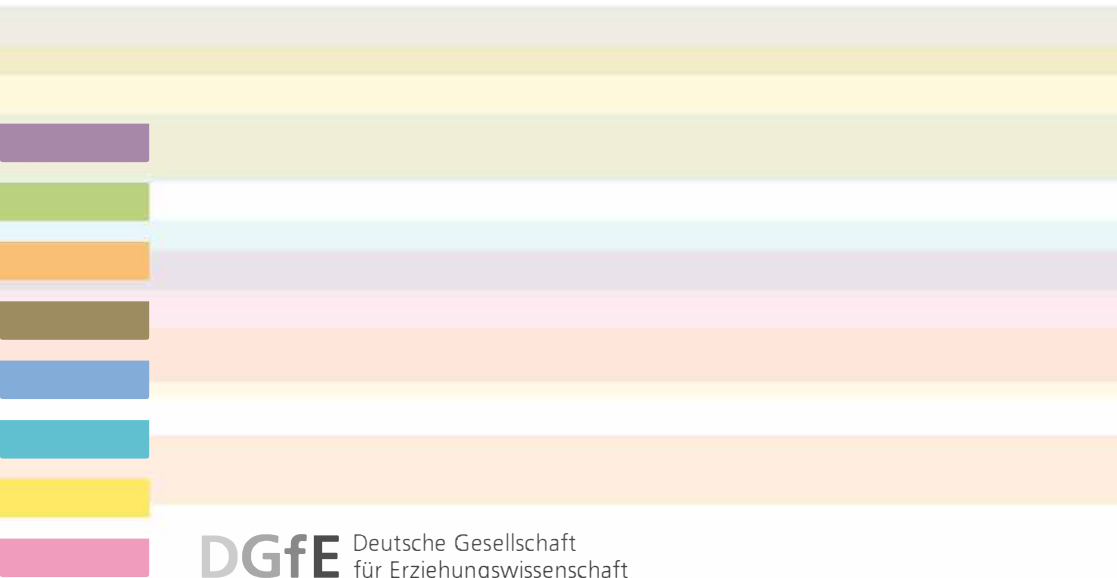
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2019

Eveline Wittmann, Dietmar Frommberger,
Ulrike Weyland (Hrsg.)



Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2019

Schriftenreihe der Sektion
Berufs- und Wirtschaftspädagogik
der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Eveline Wittmann
Dietmar Frommberger
Ulrike Weyland (Hrsg.)

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2019

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2019

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

©2019 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742330>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2330-0 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1351-6 (eBook)
DOI 10.3224/84742330

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt
Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

Aktuelle theoretische und empirische Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik	7
--	---

Teil I: Berufsbildungs-, organisations- und professionstheoretische Perspektive

Franz Kaiser und Thilo J. Ketschau

Die Perspektive kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungstheorie als Widerspruchsbestimmung von Emanzipation und Herrschaft	13
---	----

Marc Egloffstein, Tobias Heilig und Dirk Ifenthaler

Entwicklung eines Reifegradmodells der Digitalisierung für Bildungsorganisationen	31
---	----

Karin Reiber, Ulrike Weyland und Eveline Wittmann

Professionalisierung des schulischen Bildungspersonals in den Gesundheits- und Pflegeberufen – Zwischenfazit eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Sonderweges	45
---	----

Teil II: Berufsdidaktische Perspektive

Tobias Kärner, Hannes Reinke, Anja Frim und Karin Heinrichs

Innere Differenzierung im Unterricht mit jugendlichen Asylsuchenden und Geflüchteten aus der Sicht von Lehrpersonen	59
---	----

Bärbel Wesselborg, Ulrike Weyland und Marc Kleinknecht

Entwicklung eines fachdidaktischen Kategoriensystems zur Analyse des kognitiv-aktivierenden Potenzials von Aufgaben – ein Beitrag zur Unterrichtsqualitätsforschung in der beruflichen Fachrichtung Pflege	75
--	----

Julia Schultheis und Carmela Aprea

Entwicklung und Validierung eines Schemas zur Evaluation von Serious Games im Kontext von Financial Literacy	93
--	----

Tim Stanik

Mikrodidaktische Planungen von Trainerinnen und Trainern in der betrieblichen Weiterbildung	109
---	-----

Herausgeberschaft	125
Autorinnen und Autoren	125

Mikrodidaktische Planungen von Trainerinnen und Trainern in der betrieblichen Weiterbildung

Tim Stanik

1. Einleitung

Die betriebliche Weiterbildung ist nach wie vor ein eher vernachlässigtes Forschungsfeld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. Meyer & Elsholz 2009). Der Fokus richtet sich vornehmlich auf die berufliche Erstausbildung und insbesondere auf die berufsschulischen Unterrichtspraxen (z. B. Minnemaier, Hermkes & Mach 2015) sowie auf die Professionalitätsentwicklung der Lehrkräfte (vgl. z. B. Kalisch & Kaiser 2019).

In Anschluss an Elsholz (2012) wird mit der vorliegenden Studie insofern eine berufs- und wirtschaftspädagogische Perspektive auf betriebliche Weiterbildungen gerichtet, als Unterrichtsvorbereitungen bzw. mikro-didaktische Planungen von Trainerinnen und Trainern (TuT) zum Gegenstand einer explorativen Analyse gemacht werden. Dass nicht die Trainings selbst, sondern die vorbereitenden Planungen untersucht werden, lässt sich u. a. damit begründen, dass diese die Voraussetzung für jede professionelle Lehr- bzw. Unterrichtstätigkeit sind (Peterßen 2000). Aufgrund fehlender Curricula und verbindlicher Lehrbücher in der betrieblichen Weiterbildung scheinen Trainingsplanungen außerdem besonders relevant. Des Weiteren sind sie ein potentieller Ort, an dem pädagogische und betriebliche Handlungslogiken (vgl. Harney 1998) zu verhandeln sind. Zudem kann hierüber ein Zugang zu den pädagogischen Idealen und Auffassungen der Lehrenden eröffnet werden (vgl. Clark & Yinger 1980).

Mit TuT wird eine Lehrendengruppe untersucht, die häufig als Betriebs-externe auf Basis von Werks- und Honorarverträgen mit der Durchführung der Weiterbildungsmaßnahmen betraut und somit als ein Schlüsselfaktor der betrieblichen Weiterbildungsqualität zu betrachten ist (vgl. Krekel & Beicht 1995). Es liegen bislang nur wenige empirische Befunde über das Personal der betrieblichen Weiterbildung und der dort tätigen Lehrenden vor (vgl. Käßplinger & Lichte 2012). Der WB-Monitor zeigte, dass fast zwei Drittel der Lehrenden, die im Weiterbildungssegment „privater Markt“ tätig werden, einen akademischen Abschluss haben, von denen knapp 15% einen pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen Studienabschluss vorweisen können (vgl. Koscheck 2018). Eine nicht repräsentative Studie kommt zu dem Ergebnis,

dass 18% der dort befragten TuT über eine pädagogische Qualifikation verfügen, wobei der Großteil (über 80%) eine Trainerausbildung absolviert hat (vgl. Fuchs 2011). Ein Aspekt dieser Ausbildungen ist die Trainingsplanung (vgl. Wißhak & Holdingner 2015). Neben den Trainerausbildungen wird in der Studie von Bonnes und Hochholdingner (2016) auch informellen Lernprozessen eine zentrale Bedeutung zugemessen, um die notwendigen Trainingskompetenzen zu erwerben. Vor der Prämisse, dass es für die Planungen von Trainings professionellen Wissens sowohl in Form von Fachwissen, fachdidaktischen, pädagogisch-psychologischen (vgl. Baumert & Kunter 2006) als auch technologischen, pädagogischen Wissens (vgl. Koehler & Mishra 2008) bedarf, stellt sich die Frage, wie Lehrende in diesem formal wenig professionalisierten Feld den didaktischen Anforderungen begegnen und auf welche Konzepte oder Strategien sie dabei zurückgreifen. So eröffnet die empirische Analyse von Trainingsplanungen Zugänge zur Dimension der „Teachers’ thought processes“ (Clark & Peterson 1986), in der professionelles Wissen und subjektive Theorien (vgl. Groeben, Wahl, Schlee & Schlee 1988) ihren Ausdruck finden.

Zunächst wird das untersuchte Phänomen der mikrodidaktischen Planung definiert (2.), und es werden ausgewählte Befunde zur schulischen Unterrichts- bzw. zur außerschulischen Kursvorbereitung skizziert. Hieraus werden die forschungsleitenden Fragestellungen abgeleitet und das qualitative Forschungsdesign begründet (3.). Nach der Darlegung zentraler Ergebnisse (4.), bei der Planungsmotive und -phänomene rekonstruiert werden, schließt der Beitrag mit einem Fazit, in dem drei Ebenen der Trainingsplanung unterschieden sowie Anschlussmöglichkeiten für weitere Forschungen aufgezeigt werden (5.).

2. Mikrodidaktisches Planungshandeln

In Anlehnung an das Mehrebenenmodell der betrieblichen Weiterbildungsentscheidungen wird mit den Trainingsplanungen eine spezifische Form mikrodidaktischen Handelns untersucht (vgl. Käßlinger 2016). Gegenstandstheoretisch lassen sich unter Unterrichtsvorbereitungen bzw. unter mikrodidaktischen Planungen alle vorausgehenden Maßnahmen verstehen, die institutionell gerahmte Vermittlungsprozesse im Vorfeld strukturieren (vgl. Gassmann 2013). Präskriptive didaktische Modelle sowohl der schulischen Unterrichtsplanung (vgl. Übersicht bei Jank & Meyer 2002) als auch erwachsenenpädagogische Konzepte der Kursplanung (vgl. z. B. Schlutz 2006) entwerfen diese mit Hilfe komplexer Strukturmodelle, in denen didaktische Entscheidungsfelder (Lernziele, Lerninhalte, Methoden, Medien, Lernräume), gesellschaftliche und institutionelle Kontextfaktoren sowie Selbstverständnisse der Akteure benannt und deren Interdependenzen aufgezeigt werden. Wenngleich Unterrichtsvorbereitung fester Bestandteil, insbesondere der zweiten Phase der

Lehrramtsausbildung, ist und eine Vielzahl an didaktischen Handreichungen sowohl für die Schule als auch für die Weiterbildung existieren, liegen hierzu vergleichsweise wenig empirische Erkenntnisse vor, sodass die „Bedeutung des Planens unverhältnismäßig reduziert“ (Wernke & Zierer 2017, 8) werde.

2.1 Befunde zu Unterrichtsvorbereitungen in der Schule

Studien der US-amerikanischen Unterrichtsforschung zeigen, dass die Planung der Lerninhalte, Unterrichtsmethoden und die Vorbereitung der Unterrichtsmaterialien zentral sind, wohingegen die Planung von Lernzielen eine untergeordnete Rolle zu spielen scheint (vgl. Shavelson & Stern 1981). Didaktische Modelle der Unterrichtsplanung werden dabei kaum hinzugezogen (vgl. John 1991; Tebrügge 2001; Seifried 2009), wenngleich auch gezeigt werden konnte, dass die Nutzung von eklektischen Planungsmodellen bei Lehramtsstudierenden dazu führt, sich intensiver mit Lernzielen und der zu unterrichtenden Lernendengruppe auseinanderzusetzen (vgl. Werner, Wernke & Zierer 2017).

Auch Lehrpläne haben lediglich eine orientierende Funktion. So konnte am Beispiel einer Unterrichtsreihe zur ökonomischen Bildung gezeigt werden, dass ein Drittel der Lehrpersonen den Lehrplan gar nicht bei ihren Unterrichtsplanungen berücksichtigt und die übrigen zwar die hinterlegten Lerninhalte aufgreifen, aber von den dort festgelegten Lernzielen abweichen (vgl. Brinkmann-Herz 1984). Keine eindeutigen Befunde liegen darüber vor, inwiefern Unterrichtsplanungen an den Schüler*innen orientiert sind. In den Studien von Yinger (1980), Bromme (1981) und Haas (1998) spielen sie beispielsweise keine Rolle, wohingegen Sardo-Brown (1990) zeigen konnte, dass erfahrene Lehrer*innen die Interessen und Fähigkeiten der Schüler*innen bei ihren Unterrichtsplanungen berücksichtigen.

Insbesondere die Bedeutung der Lehrerfahrungen konnte in einer Reihe von Vergleichsstudien belegt werden. So planen Novizen z. B. eher einzelne Unterrichtsstunden als Unterrichtseinheiten und entwerfen häufiger schriftliche, detaillierte Unterrichtsentwürfe als ihre erfahrenen Kolleg*innen (vgl. Borko & Livingston 1989). Seifried (2009) kann für (angehende) Lehrkräfte an kaufmännischen Schulen nachweisen, dass die Planung der Lernziele zugunsten der Lerninhalte mit fortschreitender Lehrerfahrung an Bedeutung gewinnt. Berger und Aprea (2014) unterscheiden in ihrer Studie zwei Typen der Unterrichtsvorbereitung, die zielorientierte und handlungsorientierte Planung, und setzten diese in Bezug zu den planungsüberzogenen Überzeugungen von angehenden Lehrpersonen der beruflichen Bildung. Es konnte sowohl ein positiver Zusammenhang zwischen pädagogisch-didaktischen Motiven mit zielorientierten Planungen als auch zwischen den Nutzenerwartungen von Unterrichtsvorbereitung und einer handlungsorientierten Planung nachweisen werden.

Dass Unterschiede in Unterrichtsplanungen sich tatsächlich auf Lehrerfahrungen zurückführen lassen, zeigt eine Längsschnittstudie, in der Lehramtsanwärter*innen aus unterschiedlichen Fächern zwei Jahre begleitet worden sind. Die Planungen wurden zunehmend gröber, sodass die Vorbereitung von Unterrichtseinheiten und nicht mehr von einzelnen -stunden im Vordergrund stand (vgl. Mutton, Hagger & Burn 2011). Daneben haben die Unterrichtsfächer einen Einfluss auf die Unterrichtsvorbereitungen. So bevorzugen z. B. angehende Mathematiklehrer*innen eher instruktive Lehrmethoden als Lehramtsstudierende des Fachs Erdkunde (vgl. John 1991). Ein zentraler Aspekt der Planung von Mathematiklehrer*innen ist außerdem die Auswahl von Übungsaufgaben aus den Lehrbüchern (vgl. Bromme 1981), wohingegen für Lehrpersonen im Fach Physik die Vorbereitung der Experimente eine zentrale Rolle einnimmt (vgl. Stender 2014). Die Relationierung von Schülervoraussetzungen bei der Planung von Unterrichtsaufgaben („didaktische Adaptivität“) konnte als Teilfacette der Planungskompetenz von Lehrenden modelliert und anhand von schriftlichen Unterrichtsplanungen gemessen werden. So ließ sich ein positiver Zusammenhang zwischen dieser Facette von Planungskompetenz und einer konstruktivistischen Orientierung der Lehrenden nachweisen (König, Buchholtz & Dohnen 2015).

2.2 Befunde zu Kursplanungen in der Erwachsenen-/Weiterbildung

Mikrodidaktisches Planungshandeln von Lehrenden der betrieblichen Weiterbildung ist zwar nicht explizit untersucht worden, es haben sich aber zwei Studien der Erwachsenenbildungsforschung mit den Kursvorbereitungen der Lehrenden auseinandergesetzt. Außerdem kommt eine weitere Studie zu dem Befund, dass TuT den Trainingsvorbereitungen einen hohen Stellwert beimessen, um den Lerntransfer ihrer Trainings zu sichern.

Haberzeth (2010) rekonstruiert, dass Lehrende in der Erwachsenenbildung Inhalte zum Thema ‚Lernen‘ u. a. mit Hilfe von sach- und erfahrungsbezogenen Strategien aufbereiten, indem sie Lerninhalte danach auswählen, ob diese methodisch gut vermittelbar und anschlussfähig an die Erfahrungen der potenziellen Teilnehmenden sind.

Ein zentrales Ergebnis einer Studie über die subjektiven Wissenskonzeptionen von Lehrenden der Erwachsenenbildung ist die Unterscheidung zwischen „Fachexperten“ und „Methodenexperten“. Während erstere es als ihre Aufgabe betrachten, Sachwissen mit Hilfe lehrzentrierter Unterrichtsmethoden zu vermitteln, wollen die „Methodenexperten“ einen Rahmen schaffen, damit bei den Teilnehmenden Lern- und Bildungsprozesse initiiert werden (vgl. Hof 2001). Dass die didaktischen Planungen auch von den auftraggebenden Organisationen beeinflusst werden, legen weitere Befunde der beiden Studien nahe. So nehmen die Veranstaltungsformen, die Bezahlung der Lehrenden und die

organisationalen Selbstverständnisse der Weiterbildungseinrichtungen Einfluss auf die jeweiligen Unterrichtskonzeptionen (vgl. Hof 2001). Außerdem erwarten die Auftraggeber in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung Nachweise über zielgerichtete Trainings (vgl. Haberzeth 2010). Neben den Lernvoraussetzungen und den Arbeitsumgebungen der Teilnehmenden sichern insbesondere die Gestaltungen der Trainings einen erfolgreichen Lerntransfer (vgl. zur Übersicht Hutchins 2009). Eine qualitative Interviewstudie mit TuT der beruflich-betrieblichen Weiterbildung zeigt, dass diese neben den Gestaltungen der Trainings auch den Aktivitäten vor den Veranstaltungen (z. B. Auftragsklärung mit den Unternehmen, eine an den Betrieb und Teilnehmenden angepasste Trainingskonzeption) eine zentrale Bedeutung für den erfolgreichen Lerntransfer beimessen (vgl. Barth & Holdingner 2018).

2.3 Zwischenfazit

Unter Berücksichtigung der didaktischen Modelle und der empirischen Befunde, sollten im Rahmen von Unterrichtsvorbereitungen bzw. von mikrodidaktischen Trainingsplanungen Entscheidungen über Inhalte, Methoden/Medien, Lernziele, Sozialformen, zeitliche Abfolgen getroffen werden. Diese werden durch Lehrerfahrung, das Selbstverständnis der Lehrenden und durch Unterrichtsfächer bzw. durch Trainingsinhalte beeinflusst. Wenngleich die empirischen Befunde erste Hypothesen bezüglich des mikrodidaktischen Planens von Trainings in der betrieblichen Weiterbildung erlauben, bedarf es zunächst explorativer qualitativer Untersuchungen, um sich folgenden Fragestellungen zu nähern: Wie planen Trainerinnen und Trainer in der betrieblichen Weiterbildung ihre Trainings? Welche didaktischen Entscheidungen werden getroffen? Inwiefern werden diese Entscheidungen miteinander relationiert?

Während die ersten beiden Fragen eine deklarative Ebene der Trainingsvorbereitung fokussieren, zielt die dritte drauf ab, die wechselseitigen Beziehungen zwischen einzelnen didaktischen Planungsaspekten in den Blick zu nehmen und aufzuzeigen, wie diese sich gegenseitig bedingen und zueinander in Bezug gesetzt werden.

3. Untersuchungsdesign

An den Continuing Vocational Training Survey anschließend wurden ausschließlich mikrodidaktische Planungen von organisierten Lehr-/Lernprozessen betrachtet, die sich an Mitarbeitende von Betrieben richten, die außerhalb des Arbeitsvollzuges durchgeführt und von den Unternehmen voll- oder teilfi-

nanziert werden. Mit Trainings wird ein spezieller Typ von Lehrveranstaltungen untersucht, der nicht vornehmlich die Vermittlung von Sachwissen (z. B. Führungstheorien), sondern Änderungen im Verhalten oder der Einstellungen der Teilnehmenden (z. B. Führungsverhalten) zum Ziel hat. Trainings operieren unter den Prämissen, dass sowohl richtige Handlungsweisen existieren als auch dass diese kursförmig zu vermitteln sind (vgl. Hof 2001).

3.1 Sample der Studie

Für die Zusammenstellung eines Untersuchungssamples sollten mit Blick auf die empirischen Befunde TuT mit unterschiedlichen Lehrerfahrungen berücksichtigt werden, die aber vergleichbare Trainingsinhalte anbieten. Aufgrund der nicht standardisierten Zugangswege zur Trainingstätigkeit sind außerdem TuT mit unterschiedlichen Qualifikationen einzubeziehen.

Tab. 1: Untersuchungssample

	m/w	Alter	Status	Qualifikation	Lehrerfahrung (in Jahren)
T1	m	55	freiberuflich	Dipl. Psychologie	25
T2	m	53	freiberuflich	Dipl. Soziale Arbeit (FH)	21
T3	w	33	festangestellt	Kommunikationswissen (BA, MA)	2
T4	w	54	freiberuflich	Lehramt (Anglistik, Sport)	27
T5	w	48	freiberuflich	Einzelhandelskauffrau (IHK)	19
T6	w	48	festangestellt	Rhetorik, Kulturwissenschaft, Romanistik (M.A.)	11
T7	w	59	freiberuflich	Dipl. Pädagogik	37
K1	w	27	freiberuflich	Lehramt (Wirtschaft, Mathematik, DaF)	0,5
K2	m	63	freiberuflich	Philosophie (M.A.)	35

Quelle: eigene Darstellung

Das Sample der Studie setzt sich aus 5 selbständigen Lehrenden und 2 festangestellten betrieblichen Weiterbildnerinnen zusammen. Die befragten TuT bieten Trainings zu vergleichbaren Themen (z. B. Führung, Team-, Persönlichkeitsentwicklung) an. Die vier selbstständigen TuT (T1, T2, T5, T7) werden als Freiberufler*innen für unterschiedliche Unternehmen und T4 wird als so-

genannte ‚Feste Freie‘ ausschließlich im Auftrag eines Weiterbildungs-anbieters tätig. Die festangestellte Interviewpartnerin T6 arbeitet als Personalentwicklerin in einem Großunternehmen, und T3 ist als Referentin einer Weiterbildungsakademie eines Wirtschaftsverbandes tätig. Beide führen auch Trainings durch, haben aber mit zwei bzw. elf Jahren deutlich weniger Lehrerfahrungen (Ø 23 Jahre) und weniger Trainingstage pro Jahr als die selbstständigen TuT des Samples. Alle TuT des Samples haben Trainerfortbildungen und bis auf T5 haben alle ein Studium absolviert, davon drei ein pädagogisches/erziehungswissenschaftliches Studium (T2, T4, T7).

Außerdem wurde eine nebenberuflich Lehrende (K1), die Deutsch als Fremdsprache an einer Volkshochschule unterrichtet, und ein weiterer Freiberufler (K2), der Kurse zu philosophischen Themen für konfessionelle Weiterbildungsanbieter anbietet, ins Sample aufgenommen. Hierbei handelt es sich insofern um eine minimale Kontrastierung, als diese Lehrenden andere Themen – kursförmig im Auftrag von Anbietern der allgemeinen Erwachsenenbildung – planen bzw. durchführen.

3.2 Datenerhebung und -auswertung

Planungen von Unterricht sind insofern kognitive Entscheidungsprozesse, als Voraussetzungen bei den Lernenden antizipiert, Lerninhalte, -ziele und räumliche Kontextbedingungen berücksichtigt werden und durch das pädagogische Wissen, Erfahrungen und Überzeugungen der Lehrenden beeinflusst werden. Diese bewussten Entscheidungen werden mit zunehmender Lehrerfahrung in mentale Skripte überführt (vgl. Borko, Roberts & Shavelson 2008). Mikrodidaktische Planungen sind aus diesen Gründen auch nicht mit Hilfe von Beobachtungen zu erfassen und schulische Unterrichtsplanungen werden häufig mit der Methode des lauten Denkens erhoben. Hierbei ist jedoch strittig, inwiefern hinreichende Artikulationsmöglichkeiten bei den Befragten zur Verfügung stehen, um solche komplexen, kognitiven Prozesse während ihres Handelns zu versprachlichen (vgl. Konrad 2010). So merken Shavelson und Stern (1981) an, dass, nur weil Lehrer*innen in den Darstellungen ihrer Unterrichtsplanungen nicht explizit über Lernziele sprechen, dies nicht bedeute, dass diese nicht doch ihre Planungen beeinflussen. Aufgrund dieser methodologischen Probleme wurden die Daten der vorliegenden Studie mit Hilfe problemzentrierter Interviews erhoben (vgl. Witzel 2000). Um dennoch möglichst unvoreingenommene Beschreibungen der Trainingsplanungen zu erhalten, sind die Interviewten zunächst gebeten worden zu beschreiben, wie sie ihre Trainingsplanen bzw. wie sie ihr letztes Training geplant haben. Erst im Anschluss sind Rückfragen zu didaktischen Entscheidungsfeldern (Inhalte, Methoden, Lernziele, Medien etc.) gestellt worden. Weitere Nachfragen bezogen sich u. a. auf die Gründe für die Planungen. Mit diesem Vorgehen wurden streng genommen

nicht die Trainingsplanungen, sondern Selbstbeschreibungen über die Trainingsvorbereitungen erfasst.

Die transkribierten Interviews wurden mit Hilfe der Kodierstrategien der Grounded Theory analysiert. Der Prozess des offenen Kodierens wurde durch die Fragestellungen geleitet, welche Handlungs- und Entscheidungsprobleme im Rahmen der Trainingsplanungen angesprochen und wie diese gelöst werden. Anschließend sind die hieraus induktiv entwickelten Codes zu Konzepten „höherer Ordnung“ bzw. zu Phänomenen verdichtet und in ihren Eigenschaften im Prozess des axialen Kodierens mit Hilfe des sogenannten Kodierparadigma dimensionalisiert worden. Dabei wurde zwischen Kontextfaktoren, Strategien, ursächlichen, intervenierenden Bedingungen und Konsequenzen der einzelnen Planungsphänomene differenziert (vgl. Strauss & Corbin 1996).

4. Motive und Phänomene der Trainingsplanung

4.1 Motive der Trainingsplanung

Alle Befragten geben an, ihre Trainings zu planen und auch schriftliche Trainingskonzepte zu erstellen. Es lassen sich dabei feldbezogene von persönlichen und didaktischen Motiven unterscheiden. So erwarten die auftraggebenden Unternehmen in der Regel die Vorlage einer schriftlichen Trainingsplanung. In zwei Fällen fungieren die Planungen auch als eigenständiges Produkt, um es an Unternehmen oder an andere Lehrende zu verkaufen (T1, T5). Die drei Freiberufler T1, T2, T3 geben an, dass sie die Planungen auch als Marketinginstrument nutzen, in dem sie diese auf ihre Homepages einstellten, um darüber Trainingsanfragen zu generieren. Die festangestellte Personalentwicklerin T6 und der Freiberufler T1 planen ihre Trainings auch, um mit deren Umsetzungen andere TuT zu beauftragen. Unter die als persönlich kategorisierten Motive lassen sich der Abbau von Unsicherheiten (T3, T6) oder Verweise darauf, dass man ein „strukturierter Typ sei“ (T1, T2), subsumieren. Wenn die Planungen didaktisch begründet werden, steht neben der Relationierung von didaktischen Entscheidungsfeldern (z. B. die Erreichung von Trainingszielen mit bestimmten Methoden), insbesondere die Einhaltung der zeitlichen Vorgaben, die Gewährleistung eines abwechslungsreichen Trainingsablaufs und der Lerntransfer im Vordergrund.

4.2 Mikrodidaktische Phänomene der Trainingsplanung

Insgesamt konnten übergreifend drei Phänomene der Trainingsplanung mit Hilfe der Interviews rekonstruiert werden: die Klärung des Trainingsauftrages, die Auswahl/Planung der Trainingsinhalte und die Planung der Vermittlungsmethoden.

Bis auf die festangestellte Personalentwicklerin (T6) geben alle TuT an, dass ihre Trainingsplanungen mit einem Vorgespräch mit den auftraggebenden Unternehmen beginnen. Dieser Aspekt wird von den beiden Kontrastfällen (K1 und K2) nicht erwähnt. Sie hatten nur einmal Kontakt mit den Vertreter*innen der Weiterbildungseinrichtungen, um dort lehrend tätig zu werden. Im Zentrum der Vorgespräche mit den Betrieben steht die *Klärung des Trainingsauftrages*. Diese erfolgt im Rahmen von nicht vergüteten Meetings mit den Personal- und/oder Weiterbildungsverantwortlichen der Unternehmen. Ursächliche Bedingungen sind zum einen die Erwartungen der Betriebe an möglichst individualisierte Trainings. Zum anderen habe man die Erfahrung gemacht, dass die angefragten Trainingsthemen zu unspezifisch seien (T1, T3, T7), dass man häufig andere Trainingsinhalte unter die Themen subsumiere (T1, T2, T3) oder dass sich Bedarfe der Teilnehmer*innen von denen der Unternehmen unterscheiden (T1, T3). Ein weiterer zentraler Gesprächspunkt ist die Sicherung des Lerntransfers, der häufig von den Betrieben nicht bedacht werde. Die verfolgten Strategien sind aushandelnd, da hier Trainingsthemen, Ziele der Trainings vor dem Hintergrund der Zielgruppen, der zeitlichen Rahmenbedingungen und der eigenen Trainerexpertise geklärt werden. Zuweilen werden die Gespräche auch auf die potenziellen Teilnehmer*innen ausgeweitet, um deren Bedarfe zu erfassen (T1, T3, T4). Intervenierende Bedingungen sind, ob es sich um einen Erst- oder Folgeauftrag für den Betrieb handelt, ob Verantwortlichkeiten für Weiterbildungen in den Betrieben geklärt sind und inwiefern hier bereits makrodidaktische Entscheidungen getroffen worden sind. Wird der Trainingsauftrag erteilt, werden die hier ausgehandelten Trainingsthemen und -ziele zu ursächlichen Bedingungen, und die Rahmenbedingungen (Zielgruppe, zeitlicher Umfang) fungieren als intervenierende Bedingungen für die weiteren Planungsprozesse.

Danach erfolgt die *Auswahl/Planung der Trainingsinhalte* durch die TuT. In diesem Zusammenhang werden auch Lernziele angesprochen, wenngleich diese häufig mit den Lerninhalten gleichgesetzt oder sehr allgemein als Vermittlung von Handlungswissen oder mit dem Anstoßen von Reflexionsprozessen beschrieben werden: „is ja das Ziel nen Prozess anzuregen ne gewisse Selbstreflektion“ (T4). Lediglich T1 unterscheidet in seinen Darstellungen zwischen kognitiven, affektiven und psychomotorischen Lernzielen. Die Strategien der Ermittlung der Trainingsinhalte sind nicht systematisch, sondern lassen sich als assoziativ charakterisieren. Lerninhalte werden vornehmlich im Internet recherchiert. Weitere Quellen zur Ermittlung der Lerninhalte sind

Konsultationen von Fachliteratur, eigene Seminarbesuche oder der Austausch mit Kolleg*innen. Die erfahrenen TuT (T1, T2, T5, T7) bedienen sich zudem Copy und Paste Strategien, indem Inhalte aus zurückliegenden Trainings übertragen werden. Intervenierende Bedingung ist sowohl das eigene Fachwissen als auch der Anspruch, nur jene Inhalte zu vermitteln, die für Teilnehmer*innen relevant sind bzw. unmittelbare Bezüge zu ihren beruflichen Aufgaben haben. So werden auch Fragen oder Fallbeispiele überlegt, um Lerninhalte mit den Tätigkeitsfeldern der Teilnehmenden in Beziehung setzen zu können (T2, T5, T6, T7). Daneben nehmen Vorgaben der Unternehmen (z. B. bereits etablierte Kompetenzmodelle) oder antizipiertes Vorwissen der Zielgruppen (z. B. erfahrene Führungskräfte kennen bereits Führungstheorien (T4)) Einfluss auf die Auswahl der Lerninhalte. Die Reduktion der Lerninhalte ist weniger didaktisch orientiert (vgl. Lehner 2013), sondern erfolgt primär strukturell über die zur Verfügung stehenden Trainingszeiten. Im Vergleich zu den beiden Kontrastfällen, werden die Kursinhalte von der DaF Lehrenden (K1) dem Lehrbuch entnommen, und der Kursleiter im Bereich Philosophie (K2) plant lediglich Themen (z. B. „Was ist Gerechtigkeit?“ oder „Was heißt ein erfülltes Leben?“), um hierüber mit seinen Teilnehmenden ins Gespräch zu kommen. Die Konsequenz der Planung bzw. der Auswahl der Lerninhalte ist die Verschriftlichung eines thematischen Strukturplans. Außerdem werden die Lerninhalte zu den ursächlichen Bedingungen für die Planungen der Vermittlungsmethoden.

Die *Planung der Vermittlungsmethoden* wird von allen Befragten als zentraler Aspekt der Trainingsplanung beschrieben. Die ursächlichen Bedingungen sind die zuvor getroffenen Entscheidungen, da Methoden z. B. dazu dienen sollen, Lerninhalte gemäß der Trainingsziele zu vermitteln („Hilft die Methode zur reinen Erkenntnis oder zur Erweiterung von Handlungskompetenz?“ (T2)). Zudem werden sie dazu genutzt, um einzelne Lerninhalte zu Trainingsblöcken zusammenzufassen. Mit der Planung der Vermittlungsmethoden soll außerdem der Lerntransfer der Trainings ermöglicht bzw. gesichert werden. So werden Transferübungen mit hohem Anwendungsbezug in Form von Plan-, Rollen- und Fallbeispielen geplant, oder es werden Reflexionsaufgaben vorbereitet, die in Partnerarbeiten zu bearbeiten sind (T2, T4, T5, T6, T7). Neben diesen didaktisch relationierenden Strategien orientiert man sich auch an eigenen Lehrprinzipien (z. B. nicht länger als 20 Minuten am Stück referieren (T3); nach jedem Input folgt ein kurzes Anwendungsbeispiel (T1)). In der Regel können die TuT aus einem Pool an Methoden schöpfen, die sich bereits in anderen Trainings bewährt haben, so dass auch hier Copy und Paste Strategien zum Einsatz kommen. Wichtig ist allen zudem eine abwechslungsreiche Gestaltung der Trainings mit Hilfe der Methoden. Intervenierende Bedingungen sind auf der einen Seite persönliche Vorlieben der TuT und die zeitlichen Rahmenbedingungen der Trainings. Auf der anderen Seite orientiert sich die Methodenplanung an den Zielgruppen bzw. an den potentiellen Teilnehmer*innen. So

seien beispielsweise aktivierende Methoden bei Vertrieblern besonders wichtig (T2), Gruppenübungen bei Juristen*innen nicht zielgruppenorientiert (T3) oder Projektmanager*innen würden eher selbstgesteuerte Lehr-/Lernmethoden bevorzugen (T1): „Bestimmte Zielgruppen lechzen gerade nach bestimmten Methoden“ (T1). Während die Trainingsthemen, -inhalte und -ziele nicht mit den Teilnehmenden verhandelbar sind, werden alternative Vermittlungsmethoden geplant, um in den Trainings auch auf Wünsche der Lernenden eingehen zu können. Die Konsequenzen der Methodenplanung sind die Vorbereitungen der Trainingsmaterialien (z. B. Präsentationsfolien, Arbeitsblätter, Lerntagebücher) und schließlich die Erstellung von schriftlichen Trainingsentwürfen – häufig „Trainerdrehbuch“ genannt – die den auftraggebenden Betrieben vor den Trainings auch vorzulegen sind.

5. Fazit und Ausblick

Die rekonstruierten mikrodidaktischen Trainingsvorbereitungen bewegen sich an Carle (1995) anschließend und erweiternd auf drei Planungsebenen. Die erste Ebene lässt sich als *soziale Prozessebene* bezeichnen, da zunächst im persönlichen Austausch mit den Personal- oder Weiterbildungsverantwortlichen die Trainingsaufträge ausgehandelt und konkretisiert werden. Es werden Trainingsthemen, die mit den Lehrveranstaltungen verfolgten Zielsetzungen, die zeitlichen Rahmenbedingungen und die adressierten Zielgruppen festgelegt. Während schulische Unterrichtsplanungen eine Verbindung zwischen Lehrplan und dem Unterricht herzustellen haben (vgl. Kron 2008), werden hier Erwartungen oder bereits gefällte makrodidaktische Weiterbildungsentscheidungen der Betriebe zu den Ausgangspunkten für die weiteren Planungsaktivitäten. Unternehmen im Zuge der Auftragsklärung hinsichtlich des Lerntransfers zu beraten (vgl. Barth & Holdingner 2018), wird von den hier befragten TuT nicht genannt. Auf einer zweiten, der *kognitiven Strategieebene*, werden die konkreten Lerninhalte und die Vermittlungsmethoden geplant und zueinander in Beziehung gesetzt. Während die Planung und Aufbereitung der Lerninhalte unsystematisch erfolgen und Lernziele auf einer abstrakten Ebene die Vorbereitungen leiten, können die methodischen Planungen dezidiert beschrieben werden. Die Methodenplanungen dienen zur abwechslungsreichen, zielgruppenorientierten Vermittlung der Lerninhalte und zur Sicherung des Lerntransfers im vorgegebenen zeitlichen Rahmen. Im Rückgriff auf die Studie von Hof (2001) verstehen sich die TuT des Samples vornehmlich als Methodenexperten bzw. sehen sie hier ihre zentrale Expertise. Die dritte Ebene ist eine *materiale Planungsebene*, auf der die Trainingskonzepte verschriftlicht und Trainingsunterlagen erstellt werden. Sowohl die Auftragsklärungen als auch die schrift-

lichen Trainingskonzeptionen dienen offensichtlich dazu, im Sinne einer betrieblichen Handlungslogik, die Qualität des Produkts Training und dessen Outcome zu sichern (vgl. Harney 1998). Die Planung der Trainingsmethoden lässt sich dagegen als primär didaktisch charakterisieren, da hierüber Relationierungen der Lerninhalte mit den Zielgruppen und den organisatorischen Rahmenbedingungen der Trainings erfolgen. Außerdem werden sie als zentraler Aspekt dargestellt, um den Lerntransfer zu sichern.

Es fällt insgesamt auf, dass die qualifikatorischen Hintergründe der TuT des Samples keinen Einfluss auf die Planungen zu haben scheinen. So greifen weder die Befragten ohne (T1, T3, T5, T6) noch die mit einem pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen Studium (T2, T4, T7) explizit auf didaktische Modelle oder Erkenntnisse der Lehr-/Lernforschung bei ihren Darstellungen zurück. Dass die Darstellungen und Begründungen der Trainingsplanungen vornehmlich auf Erfahrungswissen basieren, könnte die Bedeutung der informellen Kompetenzentwicklung in diesem Feld bestätigen (vgl. Bonnes & Hochholding 2016). Auch könnte dies erklären, warum die Beschreibungen der Trainingsplanungen vornehmlich aus der Perspektive der Lehre und nicht aus der Perspektive des Lernens erfolgen (vgl. Oser, Baeriswyl & Franz 2001).

Auch wenn die vorliegende qualitative Studie aufgrund der geringen Fallzahl und der Einschränkung auf bestimmte Trainingsinhalte weitreichende Limitationen aufweist, zeigen die explorativen Forschungsergebnisse *Anschlussmöglichkeiten für weitere Studien* auf: Zunächst könnten die Befunde dazu genutzt werden, um sie im Rahmen von repräsentativen Erhebungen zu verifizieren. Sollte sich dabei beispielsweise bestätigen, dass Planungen von TuT mit und ohne einem pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen Studienabschluss sich nicht unterscheiden, wären weitere potentielle Einflussfaktoren zu untersuchen. Erste Befunde zeigen beispielsweise, dass Lehrende der beruflich-betrieblichen Weiterbildung über mehr pädagogisch-psychologisches Wissen verfügen als Lehrende der allgemeinen Erwachsenenbildung (vgl. Marx, Goeze, Kelava & Schrader 2018). So wäre zu prüfen, inwiefern pädagogisch-psychologisches Wissen (vgl. Shulmann 1986) und/oder planungsbezogene Überzeugungen (vgl. Berger & Aprea 2014) die Trainingsplanungen (nicht) beeinflussen.

Eine weitere noch unbeantwortete Frage ist, wie die Planungen umgesetzt werden. Zu analysieren ist, inwiefern sie die Durchführungen der Trainings präformieren und inwiefern diese durch situative Entscheidungen modifiziert werden (müssen). In Anlehnung an bzw. in Erweiterung der Figur des „Reflective Practitioner“ (Schön 1983) ist diese Forschungsfrage durch die Parameter ‚reflection-before-action‘ (didaktisches Planungshandeln) und ‚reflection-in-action‘ (Ableich zwischen Planungs- und Lehr-Lernhandlungen) professions-theoretisch zurückzubinden.

Da die TuT den Klärungen der Trainingsaufträge mit Vertreter*innen der Betriebe einen zentralen Stellenwert für ihre weiteren Planungen beimessen,

wäre es schließlich notwendig, diese Auftragsklärungen mit Hilfe von konversationsanalytischen Methoden zu untersuchen, um Gesprächsstrategien der Betriebe und der TuT als einen spezifischen Typus institutioneller Interaktion zu analysieren (Drew & Heritage 1993).

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Barth, D. & Hochholdinger, S. (2018). Wie unterstützen Lehrende den Trainingstransfer von Führungstrainings? Eine qualitative Interviewstudie. *Bildungsforschung.org*, Ausgabe 1. Online: <https://open-journals4.uni-tuebingen.de/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/236/pdf> (04.02.2019).
- Berger, P. L. & Aprea, C. (2014). Unterrichtsplanung und planungsbezogene Überzeugungen angehender Lehrpersonen. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 4(14), 35–40.
- Bonnes, C. & Hochholdinger, S. (2016). Die berufliche Entwicklung und die Wege des Qualifikations- und Kompetenzerwerbs von Lehrenden in der berufsbezogenen Weiterbildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 29, 1–18. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe29/bonnes_hochholdinger_bwpat29.pdf (04.02.2019).
- Borko H., Roberts, S. A. & Shavelson, R. (2008). Teachers' Decision Making. Alan J. Bishop to Today. In P. Clarkson & N. Presmeg (eds.), *Critical Issues in Mathematics Education*, (S. 37–67) Boston: VS Springer.
- Borko, H. & Livingston, C. (1989). Cognition and Improvisation: Differences in Mathematics Instruction by Expert and Novice Teachers. *American Educational Research Journal*, 26(4), 473–498.
- Brinkmann-Herz, D. (Hrsg.). (1984). Der Einfluss innovativer Lehrpläne auf die Unterrichtsplanung der Lehrer. Eine entscheidungstheoretische Untersuchung am Beispiel eines Lehrplanes zur ökonomischen Bildung in der Hauptschule. Frankfurt: Lang.
- Bromme, R. (Hrsg.). (1981). Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung: Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern. Weinheim: Beltz.
- Carle, U. (Hrsg.). (1995). "Mein Lehrplan sind die Kinder" - Eine Analyse der Planungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an Förderschulen. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*, (S. 255–296). New York: Macmillan.
- Clark, C. M. & Yinger, R. J. (1980). The hidden world of teaching: implications of research on teacher planning. Research Series No. 77, East Lansing: Michigan State University.
- Drew, P. & Heritage, J. (eds.). (1993). Talk at work: interaction in institutional settings. Cambridge: University Press.

- Elsholz, U. (2012). Betriebliche Weiterbildung als interdisziplinäres Forschungsfeld – Annäherung an eine berufs- und wirtschaftspädagogische Perspektive. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen – aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung*, (S. 25–34). Opladen: Budrich.
- Fuchs, S. (Hrsg.). (2011). Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Tätigkeiten, Kompetenzen und Fortbildung von Trainern in der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung. Hamburg: Kovac.
- Gassmann, C. (Hrsg.). (2013). Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung. Eine qualitativ-inhaltsanalytische Studie zu den Praktikumsphasen der universitären Lehrerbildung. Wiesbaden: VS Springer.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (Hrsg.). (1988). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Tübingen: Francke.
- Haas, A. (Hrsg.). (1998). Unterrichtsplanung im Alltag: Eine empirische Untersuchung zum Planungshandeln von Hauptschul-, Realschul- und Gymnasiallehrern. Regensburg: Roderer.
- Haberzeth, E. (Hrsg.). (2010). Thematisierungsstrategien im Vermittlungsprozess. Empirische Analysen zum Umgang mit Wissen im Planungsprozess von Weiterbildungsangeboten. Baltmannsweiler: Schneider.
- Harney, K. (Hrsg.). (1998). Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart: Hirzel.
- Hof, C. (Hrsg.). (2001). Konzepte des Wissens: eine empirische Studie zu den wissenschaftstheoretischen Grundlagen des Unterrichts. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Hutchins, H. M. (2009). In the trainer's voice: A study of training transfer practices. *Performance Improvement Quarterly*, 22(1), 69–93.
- Jank, W. & Meyer, H. (Hrsg.). (2002). Didaktische Modelle: Berlin: Cornelsen.
- John, P. D. (1991). A qualitative study of British student teachers' lesson planning perspectives. *Journal of Education for Teaching*, 17(3), 301–320.
- Kalisch, C. & Kaiser, F. (Hrsg.). (2019). Bildung beruflicher Lehrkräfte – Wege in die pädagogische Königsklasse. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Käpplinger, B. (Hrsg.). (2016). Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Käpplinger B. & Lichte, N. (2012). Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung durch professionelles Weiterbildungspersonal. *WSI-Mitteilungen*, (5), 374–381.
- König, J., Buchholtz, C. & Dohnen, D. (2015). Analyse von schriftlichen Unterrichtsplanungen: Empirische Befunde zur didaktischen Adaptivität als Aspekt der Planungskompetenz angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 375–404.
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2008). Introducing TPACK. In AACTE Committee on Innovation & Technology (ed.), *Handbook of technological pedagogical content knowledge for educators*, (pp. 3–29). New York, NY: Routledge.
- Konrad, K. (2010). Lautes Denken. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, (S. 476–490). Wiesbaden: VS Springer.
- Koscheck, S. (2018). Pädagogische Professionalität in Teilsegmenten der Weiterbildung. In Dobischat, R., Elias, A. & Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität*, (S. 161–181). Wiesbaden: VS Springer.

- Krekel, E. M. & Beicht, U. (1995). Lehrkräfte als Schlüsselfaktor der Weiterbildungsqualität. In R. von Bardeleben, D. Gnahn, E. Krekel & B. Seusing (Hrsg.), *Weiterbildungsqualität - Konzepte, Instrumente und Kriterien*, (S. 137–149). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kron, F. W. (Hrsg.). (2008). Grundwissen Didaktik. München: Reinhard.
- Lehner, M. (Hrsg.). (2006). Viel Stoff - wenig Zeit: Wege aus der Vollständigkeitsfalle. Bern u. a.: Haupt Verlag.
- Marx, C., Goeze, A., Kelava, A. & Schrader, J. (2018). Lehrkräfte in der Erwachsenen- und Weiterbildung: Zusammenhänge zwischen Vorbildung und Erfahrung mit dem Wissen über Lehr-Lernmethoden. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 41(1), 57–77. Online: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs40955-018-0108-6.pdf>.
- Meyer, R. & Elsholz, U. (2009). Berufliche und betriebliche Weiterbildung als Gegenstand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Desiderata und neue Perspektiven für Theorie und Forschung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 16, 1–15. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/meyer_elsholz_bwpat16.pdf (04.02.2019).
- Mutton, T., Hagger, H. & Burn, K. (2011). Learning to plan, planning to learn: the developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 17(4), 399–416.
- Minnamaier, G., Hermkes, R. & Mach, H. (2015). Kognitive Aktivierung und Konstruktive Unterstützung als Prozessqualitäten des Lehrens und Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(6), 837–856.
- Oser, F., Baeriswyl, K. & Franz, J. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In V. Richardson (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, (pp. 1031–1065). Washington: American Educational Research Association.
- Peterßen, W. H. (Hrsg.). (2000). Handbuch der Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modell, Stufen, Dimensionen. München: Ehrenwirth.
- Sardo-Brown, D. (1990). Experienced teachers' planning practices: A US survey. *Journal of Education for Teaching*, 16(1), 57–71.
- Schlutz, E. (Hrsg.). (2006). Bildungsdienstleistung und Angebotsentwicklung. Münster, New York, München: Waxmann.
- Schön, D. (ed.). (1983). The Reflective Practitioner: How professionals think in action. London: Basic Books.
- Shavelson, R. J. & Stern, P. (1981). Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455–498.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Seifried, J. (2009). Unterrichtsplanung von (angehenden) Lehrkräften an kaufmännischen Schulen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 105(2), 179–197.
- Stender, A. (Hrsg.). (2014). Unterrichtsplanung: Vom Wissen zum Handeln – Theoretische Entwicklung und empirische Überprüfung des Transformationsmodells der Unterrichtsplanung. Berlin: Logos.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (Hrsg.). (1996). Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

- Tebrügge, A. (Hrsg.). (2001). Unterrichtsplanung zwischen didaktischen Ansprüchen und alltäglicher Berufsanforderung: Eine empirische Studie zum Planungshandeln von Lehrerinnen und Lehrern in den Fächern Deutsch, Mathematik und Chemie. Frankfurt: Peter Lang.
- Werner, J., Wernke, S. & Zierer, K. (2017). Der Einfluss didaktischer Modelle auf die allgemeindidaktische Unterrichtskompetenz von Lehramtsstudierenden. In S. Wernke & K. Zierer (Hrsg.), *Die Unterrichtsplanung – Ein in Vergessenheit geratender Kompetenzbereich?! (S. 104–120)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wernke, S. & Zierer, K. (2017). Die Unterrichtsplanung – Ein in Vergessenheit geratender Kompetenzbereich?! In S. Wernke & K. Zierer (Hrsg.), *Die Unterrichtsplanung – Ein in Vergessenheit geratender Kompetenzbereich?! (7–16)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wißhak, S. & Hochholdinger, S. (2015). „Zaubern“ lernen – Welche pädagogischen Inhalte umfassen sogenannte Trainerausbildungen? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung -Report 38*, 113–127. Online: <https://www.die-bonn.de/doks/zfw/2015-professionalitaet-01.pdf>. (21.03.2019).
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum qualitative Social Research*, 1(1). Online: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.pdf>. (04.02.2019).
- Yinger, R. J. (1980). A study of teacher planning. *The Elementary School*, 80(3), 107–127.