

Digitalisierung von Lernformaten – Unterschiede zwischen Live-Online-Training und Präsenz-Training

Masterarbeit

am

Studiengang „Betriebswirtschaft & Wirtschaftspsychologie“

an der Ferdinand Porsche FERNFH

Denise Fasching, BA

11742692

Begutachterin: FH-Hon.Prof. Mag.a (FH) Mag.a Astrid Russ

Zwölfaxing, Mai, 2023

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß übernommen wurden, habe ich als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt oder veröffentlicht. Die vorliegende Fassung entspricht der eingereichten elektronischen Version.

21.05.2023

Denise Fasching

Zusammenfassung

Die Digitalisierung veränderte bereits in den letzten Jahren den Arbeitsalltag von Erwachsenenbilder*innen. Die Corona Pandemie beschleunigte den Prozess jedoch enorm und Trainer*innen mussten Präsenz-Trainings schlagartig auf Live-Online-Training umstellen. Im Zuge dieses Formatwechsels stellt sich die Frage welche Herausforderungen dies im Bereich der Erwachsenenbildung für Trainer*innen bringt und wie sich Lernen dadurch verändert. Mittels Literaturrecherche soll in einem ersten Teil der theoretische Hintergrund beleuchtet und sich mit dem Lernen allgemein befasst werden. Zusätzlich sollen Vor- und Nachteile und Unterschiede beider Formate erfasst werden. Um die Literatur mit empirischen Befunden zu belegen beziehungsweise um neue Aspekte beleuchten zu können, wurde anschließend eine qualitative Forschung durchgeführt. Der zweite Teil der Arbeit befasst sich daher mit der Methodik und den Ergebnissen der Forschung. Anschließend folgt die Diskussion, der Ausblick und Implikationen für die Praxis.

Schlagnworte: Live-Online-Training, Präsenz-Training, Erwachsenenbildung, Lerntheorien, Digitalisierung, Blended Learning, Online-Didaktik

Abstract

Digitalization has already changed the everyday work of adult educators in recent years. The Corona pandemic, however, accelerated the process enormously, and trainers had to switch abruptly from face-to-face training to live online training. In the course of this format change, the question arises which challenges this brings for trainers in the field of adult education and how learning changes as a result. By means of literature research, the theoretical background will be illuminated in a first part and learning in general will be dealt with. In addition, advantages, disadvantages and differences of both formats will be identified. In order to substantiate the literature with empirical findings or to be able to illuminate new aspects, qualitative research was then conducted. The second part of the thesis therefore deals with the methodology and the results of the research. This is followed by a discussion, an outlook and implications for practice.

Keywords: live online training, face-to-face training, adult education, learning theories, digitalization, blended learning, online didactics

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Problemstellung und Relevanz.....	2
1.2	Formulierung der Forschungsfragen und Zielsetzungen.....	4
1.3	Erläuterung des Aufbaus der Masterarbeit.....	5
2	Theoretischer Hintergrund	5
2.1	Lernbegriff.....	6
2.2	Die Revolution von Lernen.....	7
2.3	Theoretische Grundlagen des Lernens.....	8
2.4	Lerntheorien.....	10
2.4.1	Behaviorismus.....	10
2.4.2	Kognitivismus.....	12
2.4.3	Konstruktivismus.....	14
2.4.4	Konnektivismus.....	15
2.5	Lerntypen.....	16
2.5.1	Lerntypen nach Vester.....	16
2.5.2	Lernstile nach Kolb.....	17
2.5.3	Lerntypen nach Honey und Mumford.....	18
2.5.4	Lerntypen nach Schrader.....	18
2.6	Einflussfaktoren für erfolgreiches Lernen.....	19
2.7	Didaktik der Erwachsenenbildung.....	21
2.8	Erstellung des Lernkonzepts.....	24
2.8.1	Der Enterprise Transformation Cycle.....	24
2.8.2	Wahl des Mediums.....	26
2.9	Medien.....	28
2.9.1	Mediendidaktik.....	28
2.9.2	Digitale Technologien.....	28
2.9.3	Welche Voraussetzungen brauchen Erwachsenebilder*innen.....	31

3	Methodik	32
3.1	Wahl der Forschungsmethode.....	32
3.2	Erhebungsmethode	33
3.3	Untersuchungsteilnehmer*innen und Sample.....	34
3.4	Auswertungsmethode.....	35
4	Ergebnisse	37
4.1	Trainer*in.....	37
4.1.1	Ausbildung, Werdegang und aktuelle Tätigkeit.....	38
4.1.2	Intention/Motivation	42
4.1.3	Einstellungen zu Live-Online-Training	44
4.1.4	Rolle	46
4.1.5	Fähigkeiten und Eigenschaften	49
4.2	Veränderungen im Berufsbild	51
4.2.1	Vorbereitung der Trainings.....	56
4.2.2	Durchführung von Trainings	58
4.2.3	Voraussetzungen für Live-Online-Training	59
4.2.4	Unterschiede Online/Präsenz.....	61
4.2.5	Methoden und Tools	62
4.2.6	Vorteile Live-Online-Training.....	63
4.2.7	Faktoren für erfolgreiches Lernen	65
4.3	Herausforderungen	68
4.3.1	Herausforderungen Live-Online-Training	68
4.3.2	Herausforderungen Präsenztraining Neu	72
4.3.3	Flexibilität als allgemeine Herausforderungf.....	73
4.4	Blended Learning und Hybrides Training.....	73
5	Diskussion und Ausblick	74
5.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	74
5.2	Beantwortung der Forschungsfrage.....	78

5.3	Implikationen für die Praxis	80
5.4	Stärken und Schwächen der Studie.....	82
5.5	Empfehlungen zur weiteren Forschung	82
	Literaturverzeichnis	84
	Online Quellen.....	87
	Abbildungsverzeichnis	87
	Tabellenverzeichnis	87
	Anhang	

1 Einleitung

„Die einzige Konstante im Universum ist die Veränderung“

Heraklit von Ephesos

Die letzten Jahre scheinen geprägt von strukturellen Veränderungen in der Arbeits- und Berufswelt. Digitalisierung, Globalisierung, Informations- und Kommunikationstechnologien, demografische Entwicklungen und der Wertewandel jüngerer Generationen nehmen Einfluss auf die Arbeit und den Arbeitsmarkt (Hasebrook, Zinn & Schletz, 2018, S. V). Herausforderungen wie die Covid-19 Pandemie haben die Veränderungen beschleunigt und nehmen Einfluss darauf wie Menschen über Arbeit denken und wie diese zusammenarbeiten (Kreuzer, Lanzl, Römmelt, Schoch & Wenninger, 2022, S. 1032). Die Pandemie hat das Bedürfnis nach zeit- und ortsunabhängigem Arbeiten erhöht und selbstbestimmte und flexible Arbeit zur Voraussetzung für Arbeitgeber*innenattraktivität gemacht (Kreuzer et al., 2022, S. 1034). Die Daten der Flexible Working Studie 2022 zeigen, dass Homeoffice nachhaltig zum wesentlichen Bestandteil der Arbeitswelt geworden ist, in 89% der befragten Unternehmen wird Homeoffice breitflächig angeboten und auch genutzt und in 80% der Fälle auch in mehr Jobs und Funktionsbereichen angewandt (Wolfsberger, Kellner, Korunka & Kubicek, 2022, S. 4ff.). Ein weiterer Effekt von ausgeprägten Homeoffice-Möglichkeiten ist die Ausdehnung des Bewerber*innenpools. Es haben sich sowohl die Anzahl der Bewerber*innen aus dem Ausland, als auch jener mit über 100km Distanz zwischen Wohn,- und Arbeitsort erhöht. Die Arbeit verlagert sich daher immer mehr vom Arbeitsort zum Wohnort und Beschäftigte begegnen sich vermehrt virtuell (Wolfsberger et al., 2022, S. 12). Das hat auch Auswirkungen auf die Arbeit von Trainer*innen in der Erwachsenenbildung. Denn die Veränderungen der Arbeitsbedingungen und die damit verbundenen Herausforderungen wirken sich unmittelbar auf das Lernen im Unternehmen aus. Beschäftigte finden sich nicht alle an einem Standort zusammen, um Weiterbildung in Anspruch zu nehmen. Vielmehr rücken neue Lernstrategien und Lernmedien in den Mittelpunkt und werden unter dem Begriff „E-Learning“ zusammengefasst (Luber & Geisler, 2016, S. 14). Lernen verlagert sich in den virtuellen Raum und Trainer*innen müssen auf diese Veränderung reagieren. Während der Pandemie war daher vor allem Live-Online-Training ein wesentlicher Bestandteil der Mitarbeiter*innenqualifizierung, nicht zuletzt, weil der Austausch zwischen den Teilnehmer*innen als wesentlicher Erfolgsfaktor beim Lernen gilt (Luber & Geisler, 2016, S. 15). Live-Online-Training kommt dem Präsenztraining am nächsten, weil die Kommunikation, ähnlich wie im Präsenztraining, in Echtzeit erfolgt. Doch der Einsatz von interaktiven und

kollaborativen Werkzeugen im virtuellen Raum, stellt Trainer*innen vor zahlreiche Herausforderungen. Das Berufsfeld verändert sich.

1.1 Problemstellung und Relevanz

Prinzipiell sind Veränderungen in der Arbeitswelt kein Phänomen des 21. Jahrhunderts, doch die Geschwindigkeit in der die Veränderungen aktuell stattfinden ist enorm (Wolfsberger et al., 2022, S. 6). Menschen erhoffen sich durch Veränderungen eine bessere, sicherere und gerechtere Zukunft und die Digitalisierung ist Ausdruck einer strukturellen Veränderung unseres Zusammenlebens (Gloerfeld, 2020, S. V). Die Digitalisierung hat durch Covid-19 einen enormen Aufschwung erfahren, es gibt kaum Bereiche, die nicht von der Digitalisierung beeinflusst wurden und während sich Arbeitsweisen normalerweise langsam verändern, hat Covid-19 diese innerhalb kürzester Zeit auf den Kopf gestellt (Wolfsberger et al., 2022, S. 6).

Wie jede Veränderung bringt auch die digitale Revolution zahlreiche Chancen und Risiken, mit denen sich befasst werden muss (Andelfinger & Hänisch, 2017, S. V). Die Befürchtung die Arbeit ginge aus, wird jedoch nicht bestätigt. Im Gegenteil, zahlreiche Studien bestätigen das Wachstum an neu geschaffenen Jobs durch die digitale Transformation. Schätzungen des WIFO ergaben ein zusätzliches Beschäftigungswachstum von 0,4% pro Jahr durch eine Vertiefung der Digitalisierung in Österreich. Das entspricht in etwa 20.000 zusätzlichen Arbeitsplätzen (Zettel, Josef & Krabb, 2020, S. 5). Gleichzeitig geht man davon aus, dass in Österreich rund 23% aller aktuellen Arbeitsplätze automatisierbar wären, was bedeutet, dass die Kompetenzen der Bevölkerung durch gezielte Qualifikationsmaßnahmen an die Anforderungen der digitalen Wirtschaft angepasst werden müssen (Zettel et al., 2020, S. 5). Die wenigsten Berufe werden verschwinden, aber sie werden sich deutlich wandeln, vor allem Routinetätigkeiten, Hilfsarbeiten und fachliche Tätigkeiten werden zurückgehen und durch hoch komplexe Tätigkeiten ersetzt werden (Weber, 2017, S. 372).

Das bedeutet vor allem die Aus- und Weiterbildung muss in den betrieblichen Fokus rücken. Die Ausbildung muss über die Inhalte eines eng abgegrenzten Berufsbildes und einem konkreten Arbeitsumfeld hinausreichen. Die Anpassungs- und Entwicklungsfähigkeiten der Arbeitnehmer*innen müssen in den Fokus gerückt werden und neben digitalen Inhalten müssen Kompetenzen wie konzeptionelles und kreatives Denken, Kommunikationsfähigkeiten sowie Prozessverständnis und Abstraktionsfähigkeiten vermittelt werden. Nach der Ausbildung muss die Weiterbildung ein wichtiger Bestandteil des Berufslebens sein, um Kompetenzen laufend weiterzuentwickeln (Weber, 2017, S. 372).

Lebenslanges Lernen wird zur Voraussetzung für erfolgreiche Lebens- und Organisationsgestaltung (Keller, 2020, S. 2). Doch auch das traditionelle Lernverständnis, die angewandten Methoden und Konzepte müssen aufgrund digitaler Entwicklungen angepasst oder sogar neu gedacht werden, denn auch die Aus- und Weiterbildung sind von der Digitalisierung betroffen und erfolgen mit anderen Methoden und Inhalten als noch vor wenigen Jahren (Keller, 2020, S. 2).

Die Digitalisierung wirkt sich nicht nur auf die Arbeitswelt, sondern auch auf soziale Beziehungen, die Kultur und die Art und Weise wie wir lernen und kommunizieren aus (Gloerfeld, 2020, S. V). Lernen rückt immer mehr in den Fokus, gewinnt an Bedeutung und muss in den Arbeitsalltag, der sich stetig verändert, integriert werden.

Doch auch der Arbeitsalltag und das Berufsbild von Lehrenden hat sich verändert. Aufgrund der Corona-Pandemie mussten Lehrende ihre Lehr- und Lernkonzepte innerhalb kürzester Zeit überarbeiten und an die Veränderung anpassen. Obwohl Online-Lehrveranstaltungen eine sorgfältige Vorbereitung bedürfen, blieb aufgrund der Kontaktbeschränkungen im Rahmen der Pandemie kaum Zeit für die Planung und Gestaltung des Live-Online-Trainings. Zusätzlich mussten alle Lehrenden, unabhängig ihres Interesses und ihrer Kompetenzen auf Online-Formate umsteigen. Dies führte dazu dass weder die Herausforderungen noch die Chancen und Risiken abgewogen werden konnten, sämtliche Lehrveranstaltungen mussten sofort auf Online-Lehre umgestellt werden (Malewski, Engelmann & Peppel, 2021, S. 99).

Diese Entwicklung im Bereich der Erwachsenenbildung wurde durch die Pandemie zusätzlich verstärkt. Plötzlich waren Unternehmen gezwungen ihre Beschäftigten in Kurzarbeit, oder zumindest ins Homeoffice zu schicken. Einige Unternehmen nutzen die Zeit und investierten in die Weiterbildung ihrer Beschäftigten, aber auch jene Arbeitgeber*innen die zuwarteten, merkten schnell, dass sich die betriebliche Weiterbildung ebenso an die gegebenen Bedingungen anpassen musste, wie das restliche Berufsleben.

Mit Beginn der Pandemie wurden viele Präsenztrainer*innen aus der Erwachsenenbildung mit Anfragen rund um Live-Online-Trainings konfrontiert. Weiterbildung musste aufgrund von Covid-19, der damit verbundenen Ansteckungsgefahr und dem daraus resultierenden Homeoffice von Präsenz-Trainings auf Live-Online-Trainings umgestellt werden. Lernen im organisationalen Kontext hat sich daher nicht nur für die Beschäftigten, sondern auch für die Erwachsenenbilder*innen selbst verändert und stellt diese Berufsgruppe vor völlig neue Herausforderungen.

1.2 Formulierung der Forschungsfragen und Zielsetzungen

Nun stellt sich die Frage wie sich die Digitalisierung auf das Lernen und den Arbeitsalltag von Erwachsenenbilder*innen auswirkt. Zum einen soll die Arbeit verdeutlichen, wie Lernen in der Theorie erfolgt und wie diese theoretischen Konzepte in der digitalen Weiterbildung angewandt werden können und zum anderen soll Live-Online-Training und die durch den Wechsel entstehende Herausforderungen für Erwachsenenbilder*innen in den Fokus gerückt werden.

Teil dieser Arbeit ist es daher zu analysieren, ob sich das theoretische Konzept von Lernen durch den Umstieg von Präsenz- zu Live-Online-Seminaren verändert hat und ob Lernen im virtuellen Raum anders funktioniert als Lernen im Klassenzimmer. Welche Veränderungen ergeben sich hinsichtlich Methodik und Didaktik, welche Rolle spielen Lerntheorien und welche Voraussetzungen braucht erfolgreiches Lernen überhaupt?

Welche Vor- und Nachteile bringt digitales Lernen gegenüber analogem Lernen. Was sind die Unterschiede und ist rein analoges Lernen in einer digitalen Welt überhaupt noch möglich und wenn ja, ist es sinnvoll (Keller, 2020, S. 6)?

Wesentlich ist, dass der Mensch und nicht die Technologie im Fokus stehen. Das bedeutet, dass sowohl Methoden und Tools, aber auch die Erstellung der Inhalte ein menschenzentriertes Denken erfordern (Gast, Seifert & Werth, 2021, S. 1449).

Unter Berücksichtigung der genannten Veränderungen am Arbeitsmarkt, dem Einzug der Digitalisierung in die Arbeitswelt, der Anwendung neuer Lernmethoden und der Kultur des lebenslangen Lernens, lässt sich folgende Forschungsfrage definieren (Malewski et al., 2021, S. 99).

Welche Herausforderungen ergeben sich aufgrund von Live-Online-Training im beruflichen Kontext im Vergleich zu analogen Schulungssettings aus Sicht der Lehrenden?

Diese Forschungsarbeit soll Aufschluss darüber geben wo die Unterschiede zwischen analogem und digitalem Lernen und Lehren liegen und welche Vor- und Nachteile beide Varianten im beruflichen Kontext bringen. Außerdem sollen die Herausforderungen für Erwachsenenbilder*innen besonders in den Fokus gerückt werden, denn während die klassischen Lernmethoden gut erforscht sind, gibt es noch wenige Informationen darüber, ob diese auch ins digitale Lernen übersetzt werden können. Weiters soll analysiert werden, ob Live-Online-Training kurz nach der Pandemie als Konzept bestehen bleibt, oder Präsenztraining bevorzugt wird.

1.3 Erläuterung des Aufbaus der Masterarbeit

Der Aufbau der Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im ersten Teil soll der theoretische Hintergrund und die Grundlagen des Themas erarbeitet werden. Lernen und Lehren soll aus einer Metaebene betrachtet werden um anschließend überprüfen zu können, ob sich die theoretischen Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte rund um das Thema Lernen auch auf das neue Format Live-Online-Training übertragen lassen. Anschließend soll im empirischen Teil die Forschungsfrage mittels qualitativer Forschung beantwortet werden. Der empirische Teil umfasst daher die Wahl und Begründung der Forschungs- und Erhebungsmethode, das Sample, die Auswertungsmethode, sowie die Ergebnisse. Abschließend folgt die Interpretation, die Beantwortung der Forschungsfrage sowie die Implikationen für die Praxis.

2 Theoretischer Hintergrund

Die Fähigkeit von Organisationen zu lernen ist maßgeblich, um auf gesellschaftliche, wirtschaftliche und technologische Veränderungen reagieren zu können. Veränderungen gibt es seit Anbeginn der Zeit, jedoch hat sich die Komplexität der Aufgaben und die Geschwindigkeit mit der sich Wirtschaft und Gesellschaft verändern, deutlich erhöht (Liebsch, 2011, S. 14). Auf Basis dieser Erkenntnisse ist auch die Bedeutung organisationalen Lernens immer mehr in den Fokus gerückt. Organisationen sind bestrebt sich weiterzuentwickeln und sich zu verbessern, um nachhaltig bestehen zu können. Organisationales Lernen basiert auf dem Zusammenspiel der Akteurs-Ebenen des Individuums, der Gruppe und der Organisation, weshalb sowohl individuelle, gruppenbasierte und organisationale Faktoren Einfluss auf das Lernen haben (Mynarek, Steckel, Grandpierre & Häring, 2021, S. 438).

Doch die genannten Veränderungen betreffen nicht nur die Organisation, sondern auch die Arbeitnehmer*innen, weswegen neben dem organisationalen Lernen, auch das individuelle Lernen einen besonders hohen Stellenwert erlangt. Individuen müssen sich weiterbilden um am Arbeitsmarkt bestehen zu können, sie entwickeln persönliche Lern- und Bildungsziele und fordern, im Rahmen des Konzepts „lebenslanges Lernen“, Weiterbildungsmöglichkeiten im Unternehmen (Pfannstiel & Steinhoff, 2022, S. 143, 499). Gleichzeitig erkennen auch die Arbeitgeber*innen die Bedeutung der Qualifizierung von bestehenden Mitarbeiter*innen durch interne und externe Aus- und Weiterbildungen. In der Weiterbildungsstudie aus dem Jahr 2022 gaben 65% der befragten Unternehmen an, dass sie unternehmensinterne Ressourcen für die Qualifizierung bestehender Mitarbeiter*innen zur Verfügung stellen wollen und 45% sind sogar bereit externe Aus- und

Weiterbildungseinrichtungen in Anspruch zu nehmen (Aschemann & Kulmer, 2022, S. 7). Die Relevanz von Weiterbildung ist sogar so weit in den Köpfen der Arbeitgeber*innen verankert, dass 74% der Überzeugung sind, dass Weiterbildung wichtig ist für die Mitarbeiter*innenbindung, was mit hoher Wahrscheinlichkeit auch mit der Erkenntnis einhergeht, dass Weiterbildung wesentlich zur Sicherung des künftigen Unternehmenserfolgs, ist, aber auch ein Treiber der Transformation hin zum digitalen Arbeiten war. (Aschemann & Kulmer, 2022, S. 8).

Bevor man sich mit den Veränderungen des Lernens aufgrund der Digitalisierung und die damit einhergehenden Veränderungen für Trainer*innen und Lehrenden im beruflichen Kontext befasst, muss man sich zuerst mit dem individuellen und organisationalen Lernen selbst auseinandersetzen.

2.1 Lernbegriff

Die Tatsache, dass es eine Vielzahl von Lernbegriffen gibt, verdeutlicht, dass es unterschiedliche Vorstellungen über menschliche Lernprozesse gibt (Liebsch, 2011, S. 18).

Franken und Franken (2022, S. 162) beschreiben Lernen als einen psychischen Prozess, der zu relativ stabilen Veränderungen im Verhalten oder im Verhaltenspotenzial führt und auf Erfahrung oder Selbstveränderung basiert. Neben dem Verhalten können auch Wissen, Emotionen, Einstellungen und Werte von Individuen, Gruppen und auch der Organisation verändert werden (Franken & Franken, 2020, S. 162). Dieses Verständnis entspricht dem lernpsychologischen Kontext bzw. der traditionellen Sicht und versteht Lernen als ein Auf- oder Abbauen von Verhaltensdispositionen durch Erfahrungen (Liebsch, 2011, S. 18f.).

Unter Verhaltensdispositionen versteht man die Bereitschaft eines Organismus, sich unter spezifischen Bedingungen auf eine bestimmte Weise zu verhalten. Lernen beginnt bereits vor der Geburt, ist ein natürlicher Vorgang und erstreckt sich über das gesamte Leben (Franken & Franken, 2020, S. 161). Jedoch ist es wichtig biologische, genetische Verhaltensdispositionen, welche vererbt werden, von erfahrungsbasierten Verhaltensdispositionen, welche erlernt werden können, zu unterscheiden (Liebsch, 2011, S. 19f.).

Generell werden Veränderungen des menschlichen Verhaltens und Denkens, sofern sie nicht auf angeborene Reaktionen zurückzuführen sind, mittels Lerntheorien untersucht und erklärt (Liebsch, 2011, S. 18). In der Literatur werden die drei klassischen Lerntheorien herangezogen um den Prozess des Lernens genauer zu beschreiben und um konkrete Lernelemente daraus abzuleiten (Kergel & Heidkamp-Kergel, 2020, S. 5). Zu den

klassischen Lernmethoden zählen der Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus auf welche unter Kapitel 2.4 genauer eingegangen wird (Kerres, 2018, S. 146).

2.2 Die Revolution von Lernen

Die Globalisierung schreitet voran und stellt Lernen und Lehren vor neue Herausforderungen. Hoher Kosten- und Zeitdruck, nachhaltiges Wissensmanagement, standortübergreifendes Zusammenarbeiten und der Einsatz digitaler Kommunikationskanäle und -technologien wirken sich unmittelbar auf das Lernen in Unternehmen aus (Luber & Geisler, 2016, S. 14). Teilnehmer*innen werden, um zu Lernen nicht mehr zwangsläufig an einen Standort geholt, sie erhalten Zugang zu digitalen Lernmedien, die unter dem Begriff E-Learning zusammengefasst werden. E-Learning bietet eine breite Palette an Möglichkeiten Wissen zu vermitteln, zu erwerben und im Unternehmen zu verankern. Mit dem Einzug der Digitalisierung hat sich nicht nur das Lehren und Lernen verändert, sondern auch der Umgang mit Wissen (Luber & Geisler, 2016, S. 14). Wissen ist immer und überall für die Menschen zugänglich, über Online-Quellen kann jede Art von Wissen abgerufen werden, wodurch informelles Lernen wesentlich mehr in den Fokus rückt. Unter informellen Lernen versteht man das Lernen über den Austausch mit anderen, oder über diverse Lernmedien (Luber & Geisler, 2016, S. 15).

Training ist allein aus diesem Grund das optimale Format, um sich selbst und die Organisation weiterzubilden. Denn Lernen ist dann sinnvoll, wenn das Gelernte auch tatsächlich angewandt und umgesetzt werden kann. Leider kommt es häufig vor, dass Schulungen in Unternehmen nach dem Gießkannenprinzip organisiert werden, das bedeutet Mitarbeiter*innen werden unabhängig davon, was sie für die Praxis brauchen in Schulungen geschickt. Es soll möglichst viel Wissen in kurzer Zeit vermittelt werden, was aber negative Konsequenzen für den Lerntransfer birgt (Sammet, 2019, S. 5). Betriebliches Lernen unterliegt daher einem Performance-Problem (Sammet, 2019, S. 6). Das stellt Trainer*innen häufig vor große Herausforderungen, denn unter den aktuellen Bedingungen am Arbeitsmarkt und den gehobenen Ansprüchen an betriebliches Lernen steht der Nutzen für das Unternehmen stark im Fokus. Die grundlegenden Anforderungen an das Lernen lassen sich wie folgt skizzieren. Lernen muss arbeitsplatznah sein und zum Arbeitsalltag und den täglichen Herausforderungen der Teilnehmer*innen passen. Lernen ist nachhaltig, wenn es direkt angewandt werden kann, weswegen Lernen und anwenden, statt Lernen auf Vorrat als Grundprinzipien definiert werden können. Zusätzlich braucht es unterschiedliche Formate, um alle Zielgruppen, inklusive Herausforderungen im Arbeitsalltag bedienen zu können. Diese müssen zeitnah und ortsunabhängig sein

und individuelles und kollaboratives Lernen ermöglichen. Reine Präsenztrainings können diese Anforderungen nicht mehr befriedigen (Sammet, 2019, S. 6).

Spätestens seit der Corona-Pandemie ist Live-Online-Training ein etabliertes Konzept im Bereich der Erwachsenenbildung. Dieses Format gibt es für zahlreichen Themen und sehr unterschiedliche Zielgruppen. Der große Vorteil von Live-Online-Trainings ist die Kommunikation in Echtzeit. Der wesentliche Vorteil dieses Formats im Vergleich zu anderen E-Learning-Angeboten ist die Verbindung von interaktiven und kollaborativen Werkzeugen mit den Vorteilen virtuellen Lernens wie beispielsweise das ortonabhängige Lernen. Der Austausch von Erfahrungen und die Kommunikation innerhalb einer Gruppe trägt wesentlich zum Lernerfolg bei und kann mit keinem anderen digitalen Medium so gut bedient werden wie mit Live-Online-Training (Luber & Geisler, 2016, S. 15).

2.3 Theoretische Grundlagen des Lernens

Um die Vorgänge beim Lernen verstehen zu können, muss man sich zuerst mit dem individuellen Lernprozess befassen (Franken & Franken, 2020, S. 163). Ganz grundlegend ist die Lernfähigkeit eines jeden Individuums im menschlichen Gehirn verankert. Der Hirnstamm (Aktivierungssystem), das limbische System (Bewertungssystem) und das Großhirn (Speichersystem) sind im Wesentlichen für die Aufnahme, Verarbeitung und das Speichern von Lerninhalten zuständig und zählen daher zu den wichtigsten Gehirnstrukturen für Lernprozesse (Maderthaler, 2021, S. 176).

Die linke Großhirnhälfte kontrolliert dabei vor allem die Speicherung, Verarbeitung und Produktion von Sprachverständnis, Sprachproduktion und sprachgebundenen logischem Denken und die rechte Gehirnhälfte fokussiert sich auf Vorstellungsleistungen, musikalisches Verständnis und vorstellungsgebundenes logisches Denken. Am Lernprozess sind aber jedenfalls beide Hirnhälften beteiligt (Maderthaler, 2021, S. 179).

Neben dem Gehirn ist aber auch der restliche Körper wesentlich für den Prozess des Lernens. Im Gehirn geschehen neue Vernetzungen, aber auch die restlichen Sinnesorgane werden beim Lernen beansprucht. Das bedeutet, Lernen ist ein Zusammenspiel zwischen Körper und Geist und kann von innen motiviert oder durch externe Reize beeinflusst werden (Pfanstiel & Steinhoff, 2022, S. 578).

Wesentlich für das Lernen ist jedenfalls eine entsprechende Aktivierung im Hirnstamm. Diese Aktivierung kann sowohl durch Veränderungen in der Umwelt, aber auch durch Veränderungen des Organismus, in Form einer veränderten Bedürfnislage, ausgelöst werden. Diese Veränderung steigert die Aktivierungslage im Zentralnervensystem (Maderthaler, 2021, S. 171). Um Lernformate besser gestalten zu können, ist es wichtig zu

verstehen, was die beste Voraussetzung für geistige Leistung sind. Das Yerkes-Dodson Gesetz besagt, dass weder ein zu hohes noch ein zu niedriges Aktivierungsniveau die optimale Voraussetzung für geistige Leistung ist. Das bedeutet, sowohl wenn wir gelangweilt sind, aber auch wenn wir aufgrund von Angst oder Überforderung überaktiviert sind, erbringen wir schlechtere Leistung. Ein mittleres Aktivierungsniveau bietet daher optimale Grundvoraussetzungen für erfolgreiches Lernen, sobald wir uns in Richtung der beiden Extreme bewegen, sinkt die Leistungsfähigkeit. Zusätzlich verschiebt sich der Hochpunkt je nach Aufgabenschwierigkeit. Für die Gestaltung von Methoden und den Einsatz von Tools in Lernsettings ist mitzunehmen, dass leichte Aufgaben durchaus stärkere Reize, und bei schwierigen Aufgaben, niedrigere Reize zu besseren Leistungen führen (Maderthaner, 2021, S. 171).

Individuelle Lernprozesse fangen bereits vor der Geburt an und intensivieren sich bis in die frühe Kindheit. Bis etwa zum fünften, sechsten Lebensjahr bildet das Gehirn zahlreiche neue Synapsen, welche im Laufe des Lebens wieder entfernt, umgelernt oder anders gewichtet werden. Kinder eignen sich beschreibendes, prozessuales und emotionales (wertendes) Wissen an, welches sich im Laufe des Lebens verändert bzw. dauernd weiterentwickelt. Lebenslanges Lernen ist somit prinzipiell nicht ausgeschlossen, sofern die Lernfähigkeit fortlaufend trainiert wird (Franken & Franken, 2020, S. 164).

Individuelle Lernprozesse bedürfen alle drei Gedächtnisarten, dazu gehören sensorisches, Kurz- und Langzeitgedächtnis. Der individuelle Lernprozess beginnt im Langzeitgedächtnis, wo auf unser Vorwissen zurückgegriffen wird. Wenn etwas unser Interesse weckt, erregt dies einen Zustand der Aufmerksamkeit im Kurzzeitgedächtnis, welcher wiederum unseren sensorischen Speicher aktiviert. Durch selektive Wahrnehmung kommt sensorische Information ins Kurzzeitgedächtnis, wo Verknüpfungen zum Langzeitgedächtnis geschaffen werden. Alte und neue Informationen werden verglichen, wenn die neuen Informationen als relevant erscheinen, werden im Kurzzeitgedächtnis vorläufige Konstruktionen gebildet, die mit Hilfe der sensorischen Erfahrungen ein weiteres Mal überprüft werden. Wenn die Prüfung erfolgreich war, erfolgt das bedeutungshaltige Verstehen und das Erlernte wird in die bestehenden Strukturen des Langzeitgedächtnisses eingeordnet (Franken & Franken, 2020, S. 165).

Nun bedürfen individuelle Lernprozesse Veränderungen des menschlichen Verhaltens und Denkens. Diese werden mittels Lerntheorien untersucht und erklärt (Liebsch, 2011, S. 18). Folglich soll nun auf die drei klassischen Lerntheorien eingegangen werden, um im Laufe der Arbeit konkrete Lernelemente daraus ableiten zu können (Kergel & Heidkamp-Kergel, 2020, S. 5). Lerntheorien sollen Auskunft darüber geben, wie man lernt und nach welchen Prinzipien Lernen abläuft. Jedoch ist es wichtig zu verstehen, dass

keine der folgenden Lerntheorien eine Erklärung für alle Lernformen und/oder die Wahrheit über das Lernen, bieten kann. Lerntheorien sollen das Erkennen von Einflüssen ermöglichen, die Rolle des Lehrenden konkretisieren und aufzeigen welche Theorie zu welchen Formen und Resultaten des Lernens passt (Reinmann, 2013, S. 5).

2.4 Lerntheorien

Das folgende Kapitel soll die bestehenden Lerntheorien darstellen und aufzeigen welche Bedeutung diese im Rahmen digitaler Lernformate haben. Obwohl der Behaviorismus, der Kognitivismus und der Konstruktivismus bereits vor dem digitalen Zeitalter geprägt wurden, finden sich die Lerntheorien auch in aktueller Literatur rund um digitales Lernen wieder.

2.4.1 Behaviorismus

Behavioristische Ansätze fokussieren sich ausschließlich auf objektiv beobachtbares Verhalten und lehnen das Beschreiben von Wahrnehmungen, Empfindungen und Bewusstseinsinhalten durch Selbstbeobachtung ab (Liebsch, 2011, S. 39). Das bedeutet, dass mentale Prozesse ausgeklammert werden, da sie nicht wissenschaftlich angemessen aufgearbeitet werden können und nur Input und Output als wesentliche Variablen in den Mittelpunkt gestellt werden (Liebsch, 2011, S. 39). Behavioristische Ansätze beschreiben Lernprozesse als Verhaltensänderung aufgrund äußerer Einflüsse. Man betrachtet daher vor allem die Reaktionen des Menschen auf Reize aus einer objektiven Umwelt.

Die klassische Konditionierung beschäftigt sich vorrangig mit dem Input und geht davon aus, dass Lernen durch eine Kopplung von vorhergehenden Bedingungen mit nachfolgenden Reizen entsteht. Angeborene Verhaltensweisen sind dieser Theorie nach die Basis für diese Art des Lernens (Liebsch, 2011, S. 40ff).

Die operante Konditionierung betrachtet den Zusammenhang von Verhalten und seinen Konsequenzen und rückt daher den Output in den Fokus der Betrachtung. Das bedeutet, dass auf eine bestimmte Reaktion Konsequenzen folgen. Individuen führen Verhaltensweisen daher häufiger oder seltener aus, wenn sie dafür belohnt oder bestraft werden (Liebsch, 2011, S. 42f.). Vor allem die operante Konditionierung, auch „Lernen am Erfolg“ genannt, spielt eine Rolle im Arbeitsleben und für Lernende (Franken & Franken, 2020, S. 167f.). Bei dieser Lerntheorie werden Lernende nicht selbst aktiv, sondern zeigen lediglich Reaktionen auf äußere Reize (Kergel & Heidkamp-Kergel, 2020, S. 6f.).

Da Strafen in Folge von Fehlern oder schlechter Leistung nicht dazu führen, dass Lernaktivitäten erfolgreich aufgebaut werden können, erweist sich diese Strategie nicht als

erfolgreich. Um tatsächlich Verhaltensänderungen herbei zu führen, ist es daher wichtig erwünschtes Verhalten zu belohnen und unerwünschtes Verhalten zu löschen (Kerres, 2018, S. 148).

Auf Basis der operanten Konditionierung entwickelte Skinner das programmierende Lernen. Übersetzt auf digitale Medien bedeutet das, dass der Lehrstoff in kleine, aufeinander aufbauende Einheiten unterteilt werden muss. Zu den einzelnen Informationen werden Fragen formuliert, die von den Lernenden beantwortet werden sollen. Bei einer richtigen Antwort gibt es eine Belohnung, nämlich die nächste Frage bzw. Informationseinheit, bei einer falschen Antwort wird man darauf hingewiesen und die gleiche Frage wird erneut gestellt (Batinic & Appel, 2008, S. 482).

Die Mechanismen der positiven Verstärkung sind nur erfolgreich, wenn die Konsequenzen unmittelbar auf das gesetzte Verhalten folgen, weswegen die Anwendung mittels digitalen Lernmedien effektiver erscheint. Interaktive Lehr- und Lernmedien ermöglichen eine systematische, stetige und zeitnahe Belohnung (oder Bestrafung), welche durch den Einsatz von Algorithmen garantiert wird. Diese direkte Konsequenz ist für Lehrende in analogen Lernsettings häufig nicht nachahmbar, da sie das Verhalten der einzelnen Teilnehmer*innen nicht individuell und schon gar nicht permanent bewerten bzw. nicht konsequent darauf reagieren können (Kerres, 2018, S. 149).

Wie bereits erwähnt, arbeiten behavioristische Ansätze mit tendenziell kleinen Lerneinheiten von nur wenigen Minuten, beschränken sich auf beobachtbares Verhalten und sind daher lediglich für Faktenwissen und das Training von einfachen Fertigkeiten geeignet. Komplexere Lerninhalte sind auf diesem Weg nicht vermittelbar (Kerres, 2018, S. 153). Weil der menschliche Intellekt auf das bloße Verhalten reduziert wird und Wahrnehmungen und Handlungen keine Berücksichtigung finden, werden behavioristische Ansätze als Grundlage für die Gestaltung von computergestützten Lernumgebungen kritisiert. Außerdem werden Lehrinhalte stark automatisiert, weshalb diese oft einfach auswendig gelernt und anschließend wieder vergessen werden, es erfolgt kein Lerntransfer. Trotzdem eignet sich das programmierte Lernen für das Erlernen von Faktenwissen, welches häufig die Grundlage für weiteres Lernen wie Konzeptlernen und selbstständiges Problemlösen bildet (Batinic & Appel, 2008, S. 482). Diese Art des Lernens wird häufig in Kombination mit Blended Learning angewandt. Inhalte können als Vorbereitung auf das Training gelernt werden, so dass im Gruppensetting vorrangig auf das Üben und Ausprobieren fokussiert werden kann.

Auch im Rahmen von Microlearning kommen behavioristische Ansätze zum Einsatz, denn beim mobilen Lernen geht es häufig darum kurze Zeitfenster zu nutzen um sich mit

konkreten Inhalten zu beschäftigen (Kerres, 2018, S. 153). Auch neue Lernsettings wie Computersimulationen können teilweise mit Prinzipien des Behaviorismus erklärt werden, denn mittels „Trial & Error“ können Herausforderungen bewältigt und Verhalten erlernt werden. Zusätzlich ist auch die emotionale Wirkung von Rückmeldungen beim Lernenden zu betrachten, weswegen die Grundannahmen des Behaviorismus generell Berücksichtigung bei Lerntheorien finden sollten (Kerres, 2018, S. 152f.)

2.4.1.1 Rolle der Lehrenden

Die Lehrenden nehmen eine autoritäre Rolle ein, in welcher sie Verhalten steuern und verändern, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Der/die Lehrende hat eine starke Machtposition und entscheidet, wie was zu lernen ist. Das Kommunikationsverhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden ist unidirektional und die Aktivitäten der Lernenden sind nur im Sinne der Lernergebnisse relevant für den/die Lehrende*n (Pfanstiel & Steinhoff, 2022, S. 526). Der Lehrer/die Lehrerin ist Vermittler*in von Faktenwissen und verfolgt das Ziel richtige Antworten zu erhalten, die Vorgehensweise basiert auf belehren und kontrollieren (Franken & Franken, 2020, S. 174).

2.4.2 Kognitivismus

Der Kognitivismus ist eine Lerntheorie bei der die individuelle Informationsverarbeitung des/der Lernenden in den Fokus rückt. Während sich der Behaviorismus vor allem mit Input und Output befasst, fokussiert sich der Kognitivismus auf den Zwischenschritt, die Informationsverarbeitung.

Die Lerntheorie befasst sich mit allen Vorgängen, die mit der Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von Informationen aus der Umwelt zusammenhängen und fokussiert daher auf komplexere Lernphänomene wie Wahrnehmung, Problemlösung und Entscheidungsverhalten. Lernenden werden mehr Handlungsfreiheiten zugestanden, als dies im Behaviorismus der Fall ist (Kergel & Heidkamp-Kergel, 2020, S. 7), jedoch steht das Individuum auch hier einer objektiven Wirklichkeit gegenüber (Liebsch, 2011, S. 55).

Der Mensch nimmt aktiv und selbstständig Reize auf und verarbeitet sie, das kognitive Grundverständnis bezieht daher mentale Prozesse in die Erklärung der Informationsverarbeitung mit ein. Anschließend können diese Informationen mittels Reaktionen und Verhalten angewendet werden (Liebsch, 2011, S. 49). Lernen im Kognitivismus erfordert das aktive Auseinandersetzen mit Lerninhalten, folglich haben sich Modelle entwickelt, die das Lernen von Individuen beschreiben. Hierzu zählen Lernen am Modell, Lernen durch Einsicht und elementares kognitives Lernen (Franken, 2019, S. 70f.).

Der Behaviorismus und der Kognitivismus sind sich einig in der Annahme, dass Reize und Wechselwirkungen aus einer objektiven Umwelt stammen. Im Unterschied zum Behaviorismus wird im Kognitivismus jedoch anerkannt, dass verschiedene Individuen vollkommen unterschiedlich auf ein und denselben Reiz reagieren. Aus diesem Grund stehen auch die individuelle Informationsverarbeitung, inklusive Interpretation und Bewertung des aufgenommenen Wissens im Mittelpunkt der Theorie. Es geht daher weniger um das sture Auswendiglernen von Informationen, sondern um die Auseinandersetzung mit einem konkreten Thema (Kerres, 2018, S. 153f.). Lernen erfolgt daher durch Interaktion mit den Lernenden. Befunde der empirischen Lehr- und Lernforschung zeigen, dass es wichtig ist, das Lernangebot an die Lernenden anzupassen und Vorwissen und den aktuellen Wissensstand in das Lernangebot miteinzubeziehen. Lehrende haben, im Gegensatz zu digitalen Medien, den entscheidenden Vorteil, dass sie sich bei ihrem Vorgehen spontan und flexibel an den Lernstand der Gruppe anpassen können. Selbstverständlich gibt es auch hier Herausforderungen und Hürden, vor allem wenn man an Konstellationen des Gruppenunterrichts an Schulen denkt. Jedoch ist es einfacher einen interaktiver Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden zu gestalten als zwischen digitalen Medien und Lernenden (Kerres, 2018, S. 156). Trotz fortschreitender technischer Möglichkeiten und künstlich-intelligenter Systeme gibt es Grenzen, denn die Bewertung von Kompetenzdefiziten aufgrund von Verhaltensweisen und Fehlern und die daraus resultierende Entwicklung von spezifischen Lernangeboten, erweist sich als schwierig, zeit- und kostenintensiv (Kerres, 2018, S. 158).

Für die Konzeption computergestützten Lernens, wurden, angelehnt an den Kognitivismus, adaptive Softwaresysteme entwickelt. Diese bieten Inhalte, welche an die Fähigkeiten des/der Lernenden angepasst werden. Lernen und Denken werden als aktiver Prozess der Informationsverarbeitung gesehen (Batinic & Appel, 2008, S. 483). Außerdem wird im Kognitivismus auch das Prinzip des entdeckenden Lernens beschrieben. Lernende suchen eigenständig Informationen zur Lösung von Problemen. Digitale Medien können den Lernprozess unterstützen, indem sie eine Lernumgebung mit umfangreichen Informationsangebot zur Verfügung stellen (Batinic & Appel, 2008, S. 483).

Zusammengefasst geschieht Lernen im Kognitivismus durch Aufbau kognitiver Strukturen, resultiert in möglichst generalisierbarem Wissen und erfordert eine Anpassung des Lernmaterials an Lernvoraussetzungen und -fortschritt. Als Didaktische Methoden eignen sich Exposition und Exploration und die Rolle des Mediums bezieht sich auf die Präsentation von Wissen, Interaktivität und Adaptivität (Kerres, 2018, S. 164).

2.4.2.1 Rolle der Lehrenden

Im Kognitivismus nehmen Lernende eine aktive Rolle ein, Ziel ist es sich richtige Methoden zur Antwortfindung anzueignen (Batinic & Appel, 2008, S. 483). Die Inhalte und Probleme werden aber weiterhin von den Lehrenden didaktisch aufbereitet, um den Informationsverarbeitungsprozess zu erleichtern. Auch im Kognitivismus haben Lehrende und Lernende keine gleichberechtigten Rollen, Lehrende bestimmen, was wie gelernt wird. Jedoch steuert der/die Lehrende die Generierung von Lernergebnissen primär durch tutorielle Unterstützung und das Kommunikationsverhältnis ist bidirektional (Pfanstiel & Steinhoff, 2022, S. 527). Ziel ist es die Lernenden auf selbstständige Problemlösungen vorzubereiten, dazu beobachtet, hilft und führt der/die Lehrende vor (Franken & Franken, 2020, S. 174).

2.4.3 Konstruktivismus

Im Konstruktivismus ist das Lernen eine komplexe, selbstorganisierte und auf erfolgreiches Handeln bezogene Tätigkeit. Lernende entwickeln eigene Perspektiven, die auf Vorwissen und Einstellungen beruhen (Franken & Franken, 2020, S. 173). Das bedeutet jedes Individuum erschafft sich eine subjektive Wirklichkeit mittels persönlicher Erfahrung und Wissen und steht keiner objektiven Wirklichkeit gegenüber. Im Umkehrschluss würde das bedeuten, dass Menschen niemals mit der Wirklichkeit zu tun haben, sondern nur mit jener Wirklichkeit, die sie selbst über Sinnesorgane erfahren und als Realität konstruieren (Franken, 2019, S. 13). Lernen wird daher als aktiver individueller und kreativer Konstruktionsprozess beschrieben (Liebsch, 2011, S. 56f.). Im Konstruktivismus wird der menschlichen Kommunikation ein besonders hoher Stellenwert zugeschrieben, da sie als einzige Verbindung zur Welt und zu den Menschen gilt (Franken, 2019, S. 13).

Die konstruktivistische Lerntheorie kennt keine optimale Lernstrategie, als wichtigste Grundlage zum Lernen wird die Bereitstellung einer herausfordernden, möglichst authentischen Lernumgebung genannt. Der/Die Lernende soll Lösungswege selbstständig erarbeiten und möglichst frei sein bei der Erschließung dieser Wege (Liebsch, 2011, S. 57). Dazu zählt auch die Entscheidung, ob Personen Lernangebote wahrnehmen und nutzen wollen. Aus diesem Grund sollten computergestützte Lernumgebungen im Rahmen des Konstruktivismus möglichst authentisch sein und komplexe Ausgangssituationen bieten. Die Problemstellungen sollten möglichst realistisch und authentisch sein. Die Lernumgebung benötigt multiple Perspektiven und Kontexte und soziale Kontexte. Nur so haben Lernende die Möglichkeit sich zu artikulieren und das Geschehen zu reflektieren, was zu einem optimalen Lernerfolg führen soll (Batinic & Appel, 2008, S. 484).

Der Konstruktivismus geht davon aus, dass Wissen in jeder Situation neu konstruiert wird und nicht aus dem Gedächtnis abgerufen wird. Wichtig hierbei ist auch die Tatsache, dass Wissen immer mit bestimmten Handlungsmustern verbunden ist und Handeln abhängig vom sozialen Kontext ist und kein Resultat von Entscheidungs- und Verarbeitungsprozessen eines isolierten Individuums (Kerres, 2018, S. 158). Das bedeutet Lernende sollten mit möglichst realistischen Aufgaben arbeiten und mit echten Problemstellungen konfrontiert werden, der Praxisbezug ist von hoher Bedeutung. Lernangebote sollten außerdem verschiedene Anwendungssituationen aufzeigen, unterschiedliche Perspektiven hervorheben und die Interaktion mit Anderen forcieren. Zusätzlich sollten unterschiedliche Ressourcen das Lernen unterstützen, dazu zählen die Lernumgebung, Lernmaterialien und auch Lehrpersonen (Kerres, 2018, S. 161ff.).

2.4.3.1 Rolle der Lehrenden

Lehrpersonen nehmen laut dieser Theorie jedoch vorwiegend eine unterstützende, beratende und leitende Rolle ein (Kerres, 2018, S. 161ff). Das liegt vor allem daran, dass der aktive Part beim Lernenden selbst liegt. Lernaktivitäten werden von Lehrenden durch soziale Interaktion oder durch die Gestaltung von Kontexten angestoßen, das Kommunikationsverhältnis ist ausgewogen und die Zusammenarbeit wird als gleichberechtigt betrachtet. Der Lehrende nimmt die Rolle als Coach ein und hat lediglich einen Erfahrungsvorsprung der die Lernenden bei ihrer Entwicklung unterstützen soll (Pfanstiel & Steinhoff, 2022, S. 527). Ziel ist die Unterstützung der Lernenden bei der Bewältigung von komplexen Situationen (Franken & Franken, 2020, S. 174).

2.4.4 Konnektivismus

Nun wurden die klassischen Lerntheorien allesamt vor dem digitalen Zeitalter geprägt und an vorwiegend analogen Schulungssettings erforscht. Während einige Forscher*innen bereits Überlegungen anstellten wie man die genannten Theorien auf digitale Medien und Schulungssettings anwenden kann, gehen andere Forscher*innen, wie beispielsweise der Mediendidaktiker Georg Siemens davon aus, dass die prä-digitalen Lernmethoden eben nicht das Lernen im digitalen Zeitalter abbilden können und liefert eine weitere, neue Lerntheorie, den Konnektivismus (Kergel & Heidkamp-Kergel, 2020, S. 10).

Der Konnektivismus ist eine relativ neue Lerntheorie, die sich auf das Lernen im digitalen Zeitalter bezieht und Interaktionsprozesse beschreiben soll, die durch das Internet möglich werden. Im Konnektivismus ist Lernen ein selbstgesteuerter Prozess, der auf der Freiheit des/der Lernenden beruht, das bedeutet, er/sie hat die Möglichkeit sich Inhalte über eigene Lernpfade anzueignen. Lernen basiert auf dem aktiven Herstellen von

Verknüpfungen zwischen inhaltlichen, technischen und sozialen Ressourcen (Kergel & Heidkamp-Kergel, 2020, S. 10f). Dies ist darauf zurückzuführen, dass Menschen im digitalen Zeitalter vermehrt neue Zusammenhänge herstellen und weniger völlig Neues konstruieren. Im Konstruktivismus wird der Mensch als Erschaffer und Gestalter seiner eigenen Realität betrachtet, im Konnektivismus versteht man den Menschen als Teil eines Netzwerks, der lediglich Gestaltungsmacht auf Form und Ausprägung neuer Verbindungen hat (Pfannstiel & Steinhoff, 2022, S. 527).

2.4.4.1 Rolle der Lehrenden

Der aktive Part liegt bei den Lernenden selbst, diese unterstützen sich gegenseitig und lernen von sie umgebenden Informationsquellen. Ein*e Lehrende*r wird laut dieser Theorie überflüssig, ihr/ihm könnte allenfalls die Aufgabe zukommen, Netzwerke ohne Hierarchien zu ermöglichen (Pfannstiel & Steinhoff, 2022, S. 528).

2.5 Lerntypen

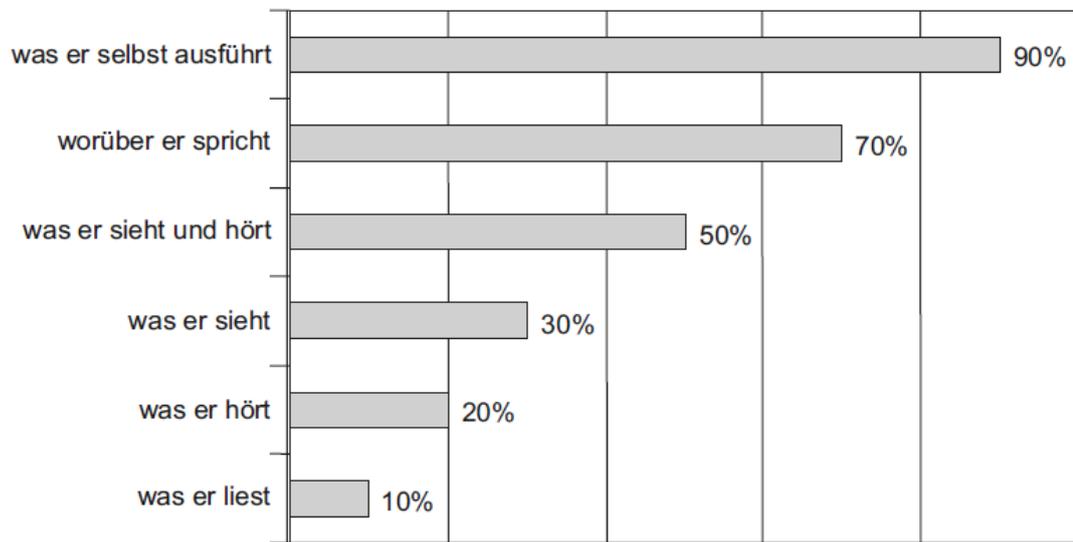
Neben den eben genannten Lerntheorien gibt es auch unterschiedliche Arten wie Menschen lernen. Um hier eine Klassifikation vorzunehmen, unterscheidet man verschiedene Lerntypen bzw. verschiedene Lernstile, die im folgenden Kapitel kurz vorgestellt werden sollen.

2.5.1 Lerntypen nach Vester

Individuen haben unterschiedliche Zugänge wie sie Wissen am besten aufnehmen und am effektivsten lernen. Die bekannteste Theorie bezieht sich auf die vier Lerntypen nach Vester, welcher zwischen auditiven, optisch/visuellen, haptischen und kommunikativen/intelligenten Lerntypen unterschieden (Franken & Franken, 2020, S. 179). Jedoch wird diese Differenzierung mittlerweile eher kritisch betrachtet und reicht aus Sicht der Neurobiologie nicht mehr aus um das Lernverhalten von Menschen zu beschreiben (Pfannstiel & Steinhoff, 2022, S. 727). Das liegt vor allem daran, dass es selten nur rein visuelle, auditive, haptische oder kommunikative Lerntypen gibt und noch viel unwahrscheinlicher ist die Annahme, dass die Präferenzen zeitlich überdauernd wären (Kerres, 2018, S. 187). Außerdem wird kritisiert, dass bei dieser Kategorisierung nach Lerntypen lediglich die Informationsaufnahme berücksichtigt wird, Vorwissen, Motivation, Reflexion und Konzentration bleiben weitestgehend unberücksichtigt, Faktoren, die aber jedenfalls relevant sind für den Lernprozess. Die Wahl der optimalen Darstellungsvariante kann je nach Situation variieren und ganz allgemein zeichnen sich die meisten Menschen durch eine Kombination aus verschiedenen Lerntypen aus (Franken & Franken, 2020, S. 179).

Dieses Wissen gilt es zu nutzen, wenn man sich mit der Vorbereitung von Lernsettings befasst. Die folgende Abbildung soll veranschaulichen wann Lernende den größten Lernerfolg erzielen.

Abbildung 1: So viel behält ein Mensch davon, was er liest, hört oder selbst macht.



Quelle: Franken & Franken (2020, S. 180)

Anhand der Grafik lässt sich erkennen, dass der größte Lernerfolg entsteht, wenn Individuen selbst Dinge ausprobieren, anwenden oder darüber sprechen können. Sobald mehrere Sinne gleichzeitig angesprochen werden, können neue mit bereits vorhandenen Wissensinhalten besser verknüpft und damit besser gespeichert werden (Pfanstiel & Steinhoff, 2022, S. 727).

2.5.2 Lernstile nach Kolb

Neben den vier Lerntypen nach Vester gibt es auch die Lernstile nach Kolb, welcher Lernen als einen Prozess, bestehend aus dem Sammeln von Erfahrungen, reflektieren und beobachten, Theorie-/Begriffsbildung und ausprobieren/experimentieren beschreibt. Aus diesem Lernkreislauf ergeben sich vier Lernstiltypen, welche sich aus jeweils zwei Lernphasen ableiten lassen (Schrader, 2008, S. 21):

- Entdecker: Lernen aus der Reflexion und aus Erfahrungen
- Denker: bilden aus Beobachtungen Begriffe und Theorien
- Entscheider: probieren aktiv aus
- Macher: Sammeln aus Experimenten Erfahrungen

Wesentlich ist, dass der Lernstil einer Person sich im Laufe der Zeit verändern kann (Schrader, 2008, S. 21).

2.5.3 Lerntypen nach Honey und Mumford

Ein ähnliches Modell wird auch von Honey & Mumford entwickelt. Auch hier werden vier Lerntypenbeschreibungen vorgenommen die als Lernprozess gesehen werden. Obwohl sich die Lerntypen namentlich von jenen nach Kolb unterscheiden, ist der Prozess weitestgehend derselbe. Der/die Lernende startet mit der Sammlung von Daten, denkt anschließend über seine/ihre Erfahrungen nach, zieht Schlüsse und testet zum Schluss, ob das Gelernte angewandt werden kann (Pfannstiel & Steinhoff, 2022, S. 728). Obwohl Menschen aller Voraussicht nach bestimmte Phasen des Zyklus bevorzugen und bestimmte Präferenzen aufweisen, geht man davon aus, dass diese Präferenz unbewusst ist und sich im Laufe des Lebens verändern kann (Pfannstiel & Steinhoff, 2022, S. 728).

2.5.4 Lerntypen nach Schrader

Josef Schrader (2008) liefert eine Lerntypendefinition in der Erwachsenenbildung und beschreibt die fünf Lerntypen wie folgt (Pfannstiel & Steinhoff, 2022, S. 729):

- **Der Theoretiker**
Hat Freude am Lernen und muss nicht besonders motiviert werden. Ist an der praktischen Anwendung und an theoretischen Grundlagen interessiert. Lernt gerne aus Texten und lernen fällt ihm generell einfach. Der Theoretiker lernt gerne allein, als auch in der Gruppe
- **Der Anwendungsorientierte**
Lernt am besten, wenn er versteht, warum er lernt – sucht Sinn. Nur theoretische Inhalte sind nicht ausreichend. Inhalt muss so vorhanden sein, dass dieser sofort angewendet werden kann, ohne lange nachzudenken.
- **Der Musterschüler**
Ist extrinsisch zu motivieren, Zeugnisse, Zertifikate und Noten dienen dabei als Anreiz. Muss Schritt-für-Schritt angeleitet werden und lernt gerne in Gruppen. Der Musterschüler ist fleißig und ehrgeizig und benötigt als Abschluss eine Prüfung.
- **Der Gleichgültige**
Macht nur das Mindeste, weil ihn das Thema nicht interessiert. Könnte jedoch wesentlich mehr leisten, wenn sein Ehrgeiz bzw. seine Motivation geweckt wird. Da dies jedoch sehr schwer ist, muss Druck ausgeübt werden, dass die Person überhaupt bereit ist etwas zu lernen. Muss zwar ebenfalls Schritt-für-Schritt angeleitet werden, meidet aber Prüfungen.

- **Der Unsichere**

Geht immer vom schlimmsten aus und wird von seiner Angst beeinflusst. Lernt gerne in Gruppen und braucht eine klare Anleitung, um sich sicher zu fühlen. Druck wirkt kontraproduktiv.

Die Annahme, dass man sich bei der Konzeption von (E)-Trainings auf einen bestimmten Lerntyp fokussieren kann, ist unrealistisch. Die Lerntypen stehen in keinem Zusammenhang mit Schultyp, Altersgruppe oder sonstigen Gruppen, weshalb davon auszugehen ist, dass sich unter den Teilnehmenden immer alle fünf Lerntypen befinden (Schrader, 2008, S. 134f).

Die relevante Erkenntnis aus den teils mit Kritik behafteten Theorien, ist, dass Menschen auf vielfältige Art und Weise lernen und es sich daher dringend empfiehlt auf unterschiedliche Methoden, Hilfestellungen und Konzepte zurückzugreifen, um so viele Sinne wie möglich anzusprechen (Pfannstiel & Steinhoff, 2018, S. 243). Auch ist es erfolgserhöhend möglichst individuell auf die Bedürfnisse der unterschiedlichen Lerntypen bzw. Zielgruppen einzugehen und eine Weiterentwicklung der Lernenden und ihrer Selbstlernkompetenz anzustoßen. Hierzu können die Inhalte praktischer, medienreicher, anschaulicher und zielgruppenorientierter gestaltet werden. Dies ist sowohl für das digitale als auch für das analoge Lernen von Relevanz. Daher ist es wesentlich die Methodik und die eingesetzten Tools passend einzusetzen und aufeinander abzustimmen (Pfannstiel & Steinhoff, 2022, S. 730).

2.6 Einflussfaktoren für erfolgreiches Lernen

Erfolgreiches Lernen hängt von zahlreichen Faktoren und Einflussgrößen ab. Jedoch unterscheidet man auch hier zwischen äußeren und inneren Einflussfaktoren und jenen die aus biologischer Sicht förderlich wirken.

Jede Lernerfahrung bedingt eine Vernetzung von Neuronen, diese Vernetzung ist Voraussetzung, um zu lernen. Um die Bildung von Strukturen, also das Netzwerk von Neuronen zu erhöhen, definiert Daniel Siegel folgende acht Faktoren (Siegel, 2015 zitiert in Pfannstiel und Steinhoff, 2022, S. 573):

- Ausdauerübungen
- Ausreichender Schlaf
- Gute Ernährung
- Soziale Beziehungen
- Neue Erfahrungen

- Konzentrierte Aufmerksamkeit
- Einkehrzeit durch Selbstbeobachtung und Selbstreflexion
- Humor

Außerdem spielen auch emotionale Faktoren der Lernsituation in Hinsicht auf Lehrende, Lernende und Lernumgebung eine entscheidende Rolle für den Lernerfolg. Dazu zählen die individuellen, kognitiven Voraussetzungen, die Motiviertheit und Lernbereitschaft der Lernenden, das Interesse an einem bestimmten Thema, das jeweilige Vorwissen, der spezifische Lehr- und Lernkontext und der aktuelle emotionale Zustand (Franken & Franken, 2020, S. 178). Auch ist die Bedeutung von positiven Emotionen auf den Lernerfolg allgemein anerkannt und haben einen wesentlichen Einfluss auf Lernprozesse. Positive Emotionen fördern das Lernen, während Angst oder Stress Lernen sogar verhindern kann (Pfannstiel & Steinhoff, 2022, S. 661f.). Dies geht zurück auf die Theorie der operanten Konditionierung, welche Teil der Behavioristischen Lerntheorie ist

Weitere Einflussfaktoren sind Selbstwirksamkeit und die Aktivierung von Lernenden (Kerres, 2018, S. 33, 172). Das 70-20-10 Bildungsmodell geht hingegen davon aus, dass erfolgreiches Lernen zu 70 Prozent durch herausfordernde Aufgabenstellungen, zu 20 Prozent durch den Austausch mit Anderen und nur zu 10 Prozent durch formale Schulungen entsteht (Harwardt, Niermann, Schmutte & Steuernagel, 2023, S. 79).

Des Weiteren ist die Aufmerksamkeit ein wesentliches Erfolgskriterium. Das aufmerksame und konzentrierte Zuwenden auf den Lernstoff ist Grundvoraussetzung für den Lernprozess. Je aufmerksamer man ist, desto besser können neue Inhalte gemerkt werden. Das bedeutet durch selektive Aufmerksamkeit, also durch den Fokus auf einen bestimmten Lernstoff, werden jene Gehirnareale aktiviert, die die ausgewählten Informationen verarbeiten (Pfannstiel & Steinhoff, 2022, S. 661). Das bedeutet für Lehrende, dass die Aufmerksamkeit der Lernenden auf den ausgewählten Stoff gelenkt werden muss. Hierzu eignen sich unterschiedliche didaktische Möglichkeiten. Der Lernstoff muss klar und stringent aufbereitet werden. Zusätzlich braucht es einen roten Faden, welcher den Lernenden Transparenz über die einzelnen Lernschritte ermöglichen soll. Ein noch höherer Lernerfolg wird durch eine Verbindung zwischen Lernstoff und der persönlichen Arbeitsumgebung der Lernenden, also einem Praxistransfer, erreicht (Pfannstiel & Steinhoff, 2022, S. 661).

Die Rolle des Lehrenden, in Zusammenhang mit den einzelnen Lerntheorien wurde bereits beleuchtet, ebenso wie die Relevanz des Wissens über Lernstile und Lerntypen. Diese ergibt sich aus der Erkenntnis, dass Informationen am effektivsten über verschiedene Sinneskanäle gesendet werden sollten. Umso mehr Sinne angesprochen werden,

umso nachhaltiger ist auch der Lerneffekt, da mehr Areale und Kapazitäten im Gehirn genutzt werden (Pfannstiel & Steinhoff, 2022, S. 568). Das bedeutet die lehrende Person ist jedenfalls ein Kriterium für erfolgreiches Lernen. Zum einen weil die Motiviertheit und Glaubwürdigkeit der Lehrenden eine entscheidende Rolle für die Motiviertheit und Lernbereitschaft der Teilnehmenden hat und zum anderen weil die Lehrende Person die methodische und didaktische Umsetzung in der Hand hat und somit Verantwortlich für die optimale Gestaltung des Lernens ist (Franken & Franken, 2020, S. 178)

2.7 Didaktik der Erwachsenenbildung

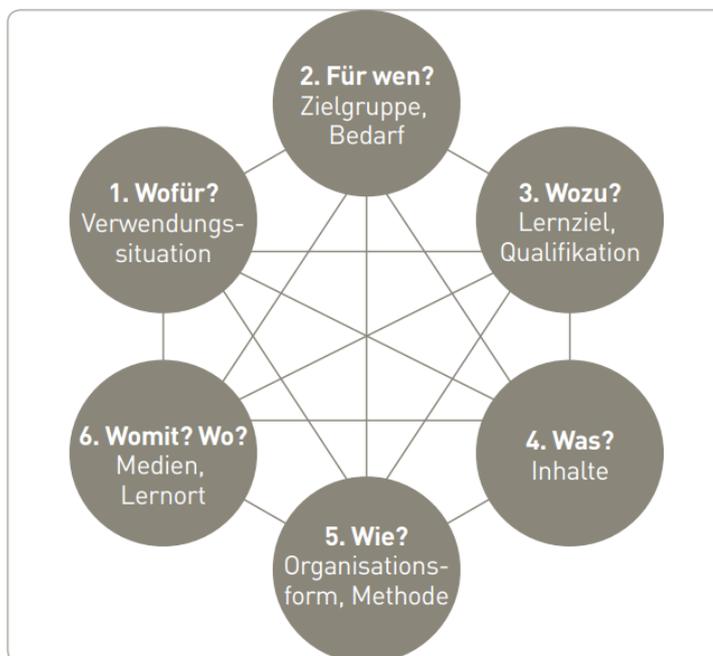
Wie bereits erwähnt lernen Menschen bereits vor der Geburt, denn Lernen ist ein natürlicher Vorgang und wird als Akt der Rezeption und Konstruktion verstanden. Aus diesem Grund kann vieles von ganz allein erlernt werden. Trotzdem haben sich Formen des organisierten Lernens als sinnvoll erwiesen. In Kindergärten, an Schulen, in der Weiterbildung, an Hochschulen und überall dort wo von Unterricht die Rede ist, wird nicht nur gelernt, sondern auch gelehrt (Reinmann, 2013, S. 6). Doch Lehren heißt nicht automatisch auch, dass auch gelernt wird, denn Lernen ist ein Erfahrungsprozess und erfolgt, auf persönlicher bzw. individueller Ebene. Das bedeutet, es braucht das Involvement des einzelnen Lernenden. Jedoch kann die Art des Unterrichts auf das Lernen und bestimmte Lernprozesse einwirken und diese fördern. Lehren ist ein sozialer Prozess, der selbst gestaltet und auch gestaltet werden muss. Das bedeutet, um erfolgreich zu Lehren bedarf es Vorbereitung und Planung, wenn dies auch nur bis zu einem bestimmten Grad sinnvoll ist. Die Planung des Unterrichts wird im allgemeinen als Didaktisches Design bezeichnet und soll nachfolgend konkretisiert werden (Reinmann, 2013, S. 6).

Eine der häufigsten Begriffsdefinitionen beschreibt die Didaktik als die Wissenschaft vom Lehren und Lernen. Während es zahlreiche weitere Bestimmungen, mit unterschiedlichem, inhaltlichem Begriffsumfang gibt, beschreibt die eben genannte Definition Didaktik im weitesten Sinn.

Die Allgemeine Didaktik betrifft alle Bereiche und umfasst auch alle Formen in und mit denen gelehrt und gelernt wird (Kron, Jürgens & Standop, 2014, S. 36). Es geht also darum, allgemeine Strukturen von Unterricht und den Zusammenhang seiner Strukturelemente zu analysieren, um herauszuarbeiten, was alle Unterrichtsprozesse gemein haben. Zusätzlich sollen Überlegungen über Bildungsziele, -inhalte und -methoden im Kontext ihrer Voraussetzungen und Bedingungen analysiert werden (Lehner, 2019, S. 14). Neben Josef Dolch, welcher diese Auffassung von Didaktik ursprünglich definiert hat, kommt auch Peterßen zu der gleichen Grundauffassung (Kron et al., 2014, S. 37).

Die allgemeine Didaktik bezieht sich also grundsätzlich auf keine Zielgruppe und legt den Fokus auf jene Aktivitäten die unabhängig vom Bildungsbereich gesetzt werden müssen (Lehner, 2019, S. 15). Vor allem im schulischen Kontext entwickelten sich eine Vielzahl spezieller Didaktiken, die sich auf das jeweilige Fach, unterschiedliche Zielgruppen und Institutionen fokussieren. In der Erwachsenenbildung werden Fachdidaktiken als weniger sinnvoll erachtet, da Lernangebote sich einer Standardisierung, wie sie an Schulen häufig üblich ist, widersetzen. Die Erwachsenenbildung orientiert sich stark an den Teilnehmer*innen, weshalb es ein didaktisch differenziertes, und kein fachdidaktisches Vorgehen braucht (Lehner, 2019, S. 16). Um hier, jeweils zielgruppenspezifische Lösungen zu finden, kann man folgende sechs Elemente als Leitfragen heranziehen (Quilling, 2015, S. 2):

Abbildung 2: Die sechs Faktoren der Didaktik



Quelle: Quilling (2015, S. 2)

Didaktische Modelle sollen dabei helfen die Zusammenhänge zwischen einzelnen Elementen zuerkennen. Jedoch ist die Entwicklung didaktischer Modelle und daher auch die Gestaltung von Lernszenarien, abhängig von gesellschaftlichen Veränderungen und den Anforderungen an den Unterricht. Die didaktischen Theorien unterscheiden sich vorrangig in der jeweiligen Schwerpunktsetzung. Folglich soll ein kurzer Überblick über die noch bestehenden und als noch aktuell geltenden didaktischen Theorien gegeben werden.

- **Bildungstheoretische Didaktik**
 Bildungs- bzw. Unterrichtsinhalte stehen im Fokus. Lehrenden haben die Aufgabe mittels didaktischer Analyse zu klären, welcher Bildungsgehalt in den

Unterrichtsinhalten stecken könnte. Die Weiterentwicklung der Theorie zur kritisch-konstruktiven Didaktik befasst sich auch mit Fragen der Unterrichtsplanung und sieht einen Mehrwert darin die Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeiten der Schüler*innen zu fördern (Lehner, 2019, S. 43).

- Lehr/Lerntheoretische Didaktik

Die lehrtheoretische Didaktik ist eine Weiterentwicklung der lerntheoretischen Didaktik und ergänzt den ursprünglichen Ansatz um normative Orientierungen wie Solidarität, Autonomie und ein Handlungsmodell, in welchem Lehrende und Lernende als Partner*innen im Lehr- und Lernprozess sehen. Ursprünglich war diese Theorie empirisch orientiert und entwickelte Strukturhilfen zur Planung und Analyse von Unterricht (Lehner, 2019, S. 43).

- Konstruktivistische Didaktik

In diesem Zusammenhang wird lernen als individuelle Zuschreibung verstanden, die aktiv, situativ und sozial eingebunden geschieht (Lehner, 2019, S. 43).

Diese drei Didaktiken gelten heutzutage als die klassischen Theorien. Auch in der Erwachsenenbildung finden sich bildungstheoretische, vor allem aber konstruktivistische Ansätze wieder. Diese haben Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit schuldidaktischen Positionen, sind aber durch starke subjektivitäts- und teilnehmenden-Orientierung gekennzeichnet. Der Fokus liegt auf dem Alltagswissen der Lernenden, sowie deren individuelle Besonderheiten (Lehner, 2019, S. 47).

Gerade in der Erwachsenenbildung, spielen auch Lernzusammenhänge eine Rolle, die nicht in organisierten Unterrichtsprozessen verortet, sondern inhaltlich begründet und intentional sind (Zeuner, 2013, S. 13). Des Weiteren sind auch Aspekte des Handelns von hoher Relevanz. Letztendlich geht es bei didaktischem Handeln darum individuelle, kollektive und institutionelle Prozesse und Strukturen so zu nutzen, dass Lernen, Lehren, Wissensüberlieferung und Wissensaneignung beeinflusst werden können (Zeuner, 2013, S. 13).

Die Didaktik ist sowohl eine wissenschaftliche als auch eine praxisorientierte Disziplin. Der wissenschaftliche Aspekt bezieht sich auf die Bedingungen, Prozesse und Wirkungen von Lernprozessen und die praxisorientierte Disziplin versucht diese Lernprozesse mittels Leitlinien und Hinweise effektiv zu gestalten (Petko, 2020, S. 21)

Zur Konzeption von Lernsituationen werden auch unterschiedliche Modelle eingesetzt. Beispielsweise das Berliner Modell, welches die Unterrichtsplanung anhand folgender vier Kernaspekten vornimmt: Lernziele, Lerninhalte, Unterrichtsmethoden und Unterrichtsmedien. Diese Aspekte müssen zum einen aufeinander abgestimmt werden um gut

zusammenspielen zu können und zum anderen müssen sie auf die Lernvoraussetzungen und den soziokulturellen Kontext der Lernenden angepasst werden (Petko, 2020, S. 22). Das Hamburger Modell erweitert das Bedingungsgefüge noch um den Aspekt der Lernerfolgskontrolle, rückt partnerschaftliches Handeln zwischen Lehrenden und Lernenden in den Fokus und verdeutlicht die Bedeutung von gemeinsame Entscheidungen hinsichtlich Zielen, Inhalten, Methoden und Medien (Lehner, 2019, S. 59).

2.8 Erstellung des Lernkonzepts

Lernen muss in ein sinnvolles, interessantes und einfach zu verstehendes Format gebracht werden. Hierzu wird auch das Instructional Design angewandt. Der Begriff „Instruktion“ wird deutlich weitergefasst als die Begriffe „Unterricht“ oder „Lehre“ und bezieht sich auf außerschulische Weiterbildung oder betriebliche Bildung, außerdem umfasst es die Schaffung von technologiebasierten Lernumgebungen und schafft somit einen großen Bezug zur Technik (Klante, 2023).

2.8.1 Der Enterprise Transformation Cycle

Der Enterprise Transformation Cycle definiert sieben Schritte zur Erstellung eines Trainingskonzepts und integriert das Instructional Design in seine Überlegungen (Pfanstiel & Steinhoff, 2018, S. 242ff.):

1. Zielgruppenanalyse

Durch die Zielgruppenanalyse soll festgestellt werden, welcher Personenkreis mit dem Training angesprochen werden soll. Um die Zielgruppe beschreiben zu können müssen demografische Daten, Altersklassen, Vorbildung/Vorwissen, Besonderheiten und die Motivation der Zielgruppe erfasst werden. Besonders das Wissen um die Vorkenntnisse und Erfahrungen die Teilnehmer*innen hinsichtlich des geplanten Themas haben, ist relevant um die Zielgruppe konkret ansprechen zu können. Außerdem sind die technischen Fähigkeiten und das Wissen um die Gruppengröße wesentlich für die Planung. Dies kann man im Vorhinein mit einem Fragebogen erheben. Durch diesen kann man erkennen, ob es sich um eine homogene oder heterogene Gruppe handelt und kann erste Überlegungen anstellen wie man das Training gestalten möchte (Luber & Geisler, 2016, S. 81).

2. Lernzieldefinition

Anschließend erfolgen die Auftragsklärung und Bedarfsanalyse mit den Auftraggeber*innen. Hier müssen die Lern- und Bildungsziele, die mit dem Training erreicht werden sollen, definiert werden. Diese Ziele beinhalten die Fähigkeiten und

Fertigkeiten die die Teilnehmer*innen vertiefen, erweitern oder aufbauen sollen. Ziele und Inhalte müssen auf die Zielgruppe abgestimmt werden, am Ende muss klar erkenntlich sein was die Teilnehmer*innen mit Abschluss des Trainings beherrschen sollen (Luber & Geisler, 2016, S. 80). Die definierten Ziele dienen als Maßstab dafür, ob das Training erfolgreich war.

3. Konzeptentwicklung

Dieser Schritt nimmt nun Bezug auf das Instructional Design. Das Instructional Design kann als Planungswissenschaft verstanden werden. Lernbedürfnisse, Lehr-/Lerninfrastruktur sowie Ressourcen werden analysiert, um eine optimale Lehr- und Lernumgebung zu schaffen. Dabei lassen sich die Phasen Analyse (analysis Phase), Planung (Design Phase), Entwicklung (Development Phase) und Implementierung (Implementation Phase) und Evaluation (Evaluation Phase) definieren – kurz ADDIE-Modell (Kergel & Heidkamp-Kergel, 2020, S. 16).

Folglich sollen die einzelnen Phasen kurz umrissen werden (Kergel & Heidkamp-Kergel, 2020, S. 16):

- Analysis Phase
Lehrherausforderungen werden definiert, Lehrziele festgelegt und vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten von Lernenden identifiziert
- Design Phase
Planung des Lehr-/Lerndesigns und didaktischer Lernwege, die zur Erreichung der Lernziele führen sollen
- Development Phase
Lehr-/Lerndesign und Lernwege werden anhand der Ergebnisse der Designphase gestaltet
- Implementation Phase
Prüft Praxistauglichkeit und bereitet Lehrende auf die Situation bzw. den Durchlauf des Designs vor. Diese Phase schließt die Schulung im Umgang mit digitalen Tools ein und es wird geprüft, ob die technisch-didaktische Infrastruktur einsatzbereit ist
- Evaluation Phase
Läuft quer zu anderen Phasen – dient zur Evaluation.

4. Lernunterlagen

Die Entwicklung der Lernunterlagen muss ebenfalls an die Zielgruppe angepasst werden und ist selbstverständlich auch vom Thema abhängig. Außerdem müssen im

Rahmen der methodisch-didaktischen Vorbereitungen auch unterschiedliche Dinge beachtet werden. Wie bereits erwähnt bietet die Definition der Lerntypen eine besondere Unterstützung bei der Konzeption von Lernunterlagen (Pfannstiel & Steinhoff, 2018, S. 243). Bereits die Visualisierung von Inhalten in Kombination mit der Stimme erhöht die Erinnerungsfähigkeit der Teilnehmer*innen. Wenn zusätzlich auch auf die Prinzipien zur Erstellung von Multimediaerlebnissen geachtet wird, kann allein mit der Gestaltung von Folien ein hoher Lernerfolg erzielt werden (Luber & Geisler, 2016, S. 84f.).

Im Rahmen von E-Learning gibt es zahlreiche Möglichkeiten wie Inhalte gestaltet werden können. Welches Medium für welches Thema und für welche Zielgruppe eingesetzt werden soll, ist sehr individuell und muss daher von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich entschieden werden (Pfannstiel & Steinhoff, 2018, S. 245).

5. Testphase

In der Testphase soll das Training getestet werden und Feedback gegeben werden.

6. Durchführung und Erfolgskontrolle

Nun kann das Training durchgeführt werden. Wichtig ist die einzelnen Schritte immer wieder anzupassen und diese zu modifizieren (Pfannstiel & Steinhoff, 2018, S. 245).

2.8.2 Wahl des Mediums

Obwohl die Diskussion darüber noch nicht abgeflacht ist, ist längst klar, dass sich fast alle Themen über den virtuellen Raum abbilden lassen. Die Sinnhaftigkeit dessen ist jedoch davon abhängig, welche technischen Voraussetzungen gelten und welche Medien zur Verfügung stehen. Grundsätzlich sind alle Themen mit kognitivem Lerninhalt online vermittelbar, jedoch wird die Entscheidung für oder gegen Online-Formate durch die technischen Möglichkeiten beeinflusst. Vor allem Soft-Skills bedürfen häufig zumindest einen Webcam-Einsatz. Sollte das nicht möglich sein, muss sich der/die Trainer*in überlegen, ob Live-Online-Training überhaupt sinnvoll ist. Sobald die Inhalte definiert wurden, kann es an die Grobplanung gehen. Wichtig hierbei ist jedenfalls zu bedenken, dass die Inhalte gehirngerecht, das bedeutet, so dargeboten werden, dass diese auch verarbeitet werden können. Gerade im Zusammenhang mit virtuellen Medien, verkürzt sich die Aufnahmefähigkeit der Teilnehmer*innen. Nach spätestens 90 Minuten sollte eine mindestens 15-minütige Pause eingelegt werden, so dass die Aufmerksamkeit wieder fokussiert werden kann (Luber & Geisler, 2016, S. 83). Sobald also erste Inhaltsideen bestehen, folgt der Schritt der didaktischen Reduktion. Es gilt zu überlegen welche

Inhalte in den Lernprozess aufgenommen werden müssen und welche aufgenommen werden können. Muss-Inhalte sind jene, die zur Erreichung der Ziele unbedingt erforderlich sind und daher jedenfalls integriert werden müssen. Die Herausforderung die Inhalte so auszuwählen, dass sie zur Zielerreichung führen, erfordert einen Perspektivenwechsel auf Seiten der Trainer*innen. Weg von der Expert*innen-/Trainer*innen-Zentrierung hin zu einer Lerner-Orientierung. Anschließend müssen die Inhalte in eine logische Reihenfolge gebracht werden (Sammet, 2019, S. 32f.).

Sammet (2019) definiert drei verschiedene Formen von Wissen und ordnet diesen Ziele und Lernformate zu. Die folgende Tabelle soll Aufschluss darüber geben, welches Wissen mit welchen Lernformaten abgedeckt werden kann:

Abbildung 3: Wissensformen und Lernformate

Wissensform	Ziele	Lernformate (in der Reihenfolge der Präferenz)
Faktenwissen	Kennen / Verstehen	1. E-Learning 2. Online-Training 3. Präsenztraining
Erfahrungswissen	Verstehen / Anwenden	1. Informelles Lernen 2. Online-Training 3. Präsenztraining
Handlungswissen (Kompetenzen)	Anwenden	1. Präsenztraining 2. Online-Training 3. Informelles Lernen

Quelle: Sammet (2019, S. 34)

Faktenwissen bezieht sich primär auf Zahlen, Daten und Fakten, aber auch auf Modelle, Strukturen und Prozesse aus dem Themengebiet. Erfahrungswissen hingegen ermöglicht das Reflektieren von eigenen Erfahrungen und das Lernen von Anderen. Es geht um das Verstehen und Anwenden. Handlungswissen verlangt den Aufbau von Kompetenzen, die notwendig sind, um Inhalte in der Praxis umzusetzen. Für jede Wissenskategorie eignen sich unterschiedliche Lernformate. Anhand der Abbildung lässt sich jedoch erkennen, dass Blended-Learning-Formate, also jene die unterschiedliche Lernformate kombinieren am effektivsten für die ganzheitliche Wissensvermittlung sind (Sammet, 2019, S. 34f.).

2.9 Medien

Über viele Jahre hinweg wurde der Begriff Medien vor allem mit Massenmedien wie Zeitungen, Radio oder dem Fernsehen assoziiert. Medien sind Träger von Informationen und vermitteln zwischen Quelle und Empfänger*in. Seit einigen Jahren ist immer wieder vom Begriff „neue Medien“ die Rede, hierbei handelt es sich vorrangig um neue Methoden der Vervielfältigung, des Transports und der Verteilung von Bild, Ton und Schrift mit dem Entscheidenden Unterschied der Interaktivität (Batinic & Appel, 2008, S. 479). Diese Interaktivität bezieht sich zum einen auf den Austausch zwischen den Menschen selbst und zum anderen auf jenen zwischen Mensch und Maschine. Diese Veränderung brachte zahlreiche Entwicklungen im Bereich des Lehrens und Lernens. Neben didaktischen Veränderungen, müssen methodische Anpassungen vorgenommen werden, Lehrende benötigen neue Kompetenzen, die sich sowohl auf die Mediennutzung, als auch auf die Medienproduktion beziehen und es braucht allgemein gültige Regeln und Merkmale, um Standards für die berufliche Weiterbildung zu schaffen (Batinic & Appel, 2008, S. 479).

2.9.1 Mediendidaktik

Wie bereits beschrieben, versucht die Allgemeine Didaktik heterogene Befunde aus unterschiedlichen Disziplinen zu sammeln und eine möglichst allumfassende Orientierung zu geben (Petko, 2020, S. 21f.). Ähnliche Ansprüche verfolgt auch die Mediendidaktik, diese gilt als Teildisziplin der Didaktik und der Medienpädagogik, zielt aber ebenfalls darauf ab generelle Prinzipien zu formulieren. Der Einsatz von Medien ist zwar auch bereits Bestandteil allgemeindidaktischer Modelle, die Mediendidaktik befasst sich jedoch explizit mit dem sinnvollen Medieneinsatz (Petko, 2020, S. 22). Weiters untersucht die Mediendidaktik die Funktionen und Wirkungen von Medien in Lehr- und Lernprozessen (Kron & Sofos, 2003, S. 48). Begriffe wie „Instructional Design“, „E-Learning“ und „Educational Technology“ stammen aus dem englischen Raum und können synonym zur Mediendidaktik verstanden werden (Petko, 2020, S. 23).

2.9.2 Digitale Technologien

Während digitale Technologien bis zur Pandemie vorrangig für Produktschulungen genutzt wurden, werden diese seit der Pandemie immer öfter als Lernformate herangezogen. Jedoch gibt es immer noch zahlreiche Stimmen, die behaupten, dass der Großteil der Weiterbildungen nur in Präsenz einen Sinn ergeben. Kritisch betrachtet wird vor allem der Einsatz digitaler Technologien bei Themen wie soziale Kompetenzen, Führungskräfteverständnis oder Gruppendynamik. Auch der informelle Austausch abseits des

Seminars soll bei der digitalen Weiterbildung auf der Strecke bleiben (Assinger & Webersink, 2022, S. 18f.).

Die Herausforderung für Trainer*innen besteht darin, diese Vorurteile aufzubrechen und digitale Bildungsangebote so zu gestalten, dass die Bedenken der Teilnehmenden verschwinden und Arbeitgeber*innen von der Sinnhaftigkeit und Effektivität digitaler Schulungsangeboten überzeugt werden.

Jedoch ist dies nur möglich, wenn die Trainer*innen selbst von dem Einsatz digitaler Tools überzeugt sind. Die Beschleunigung der Digitalisierung durch Covid-19 hat auch die Berufsanforderungen von Trainer*innen im erwachsenenpädagogischen Feld enorm verändert, weswegen es auch hier unterschiedliche Zugänge zum digitalen Arbeiten bestehen. Jedoch ist die Erwachsenenbildung zweierlei von der Digitalisierung betroffen. Zum einen muss die Branche selbst auf die Veränderungen und den Wandel, der durch die Digitalisierung entstand reagieren, andererseits ist die Erwachsenenbildung Teil des Transformationsprozesses und soll die Menschen bei dem Wandel unterstützen (Wienberg, Beißner & Redmer, 2022, S. 25).

Das DFG-Forschungsprojekt untersuchte wie Trainer*innen aus dem Feld der Erwachsenenbildung mit Aspekten der Beschleunigung und Digitalisierung in ihrem Berufsfeld, im Rahmen einer resonanztheoretischen Perspektive, umgingen. Die Resonanztheorie betrachtet den Subjekt-Umwelt-Beziehungsmodi und befasst sich daher mit den Beziehungen zu den jeweiligen Umwelten. Unter Resonanz wird in diesem Kontext kein emotionaler Zustand, sondern ein Beziehungsmodus verstanden. Es geht um eine gebildete Form der Weltbeziehung, in der sich Subjekt und Welt gegenseitig berühren, aber auch transformieren. Der Beziehungsmodus resultiert aus intrinsischem Interesse, Selbstwirksamkeit, Emotionen und Affizierung. Die Entfremdung dient als ergänzendes Gegenstück zur Resonanz und äußert sich als eine spezifische Weltbeziehung, in welcher sich Subjekt und Welt indifferent oder sogar feindlich gegenüberstehen. Die Übernahme des Neuen misslingt und Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugungen und handlungsorientierte, positive Bindungen zur Welt fehlen (Wienberg et al., 2022, S. 26). Die Ergebnisse des DFG-Forschungsprojekts ergaben vier Resonanzstrategien im Umgang mit Beschleunigung und Digitalisierung, welche folgend vorgestellt werden sollen.

- Relationale Resonanzstrategie „Vorlaufen“

Die Digitalisierung ist in der Arbeitswelt der Trainier*innen präsent. Es werden flexible Handlungsweisen im Umgang mit Lehrsituationen entwickelt, die Flexibilität bezieht sich vor allem auf Didaktik und Lehre, aber auch die Interaktionen mit Kolleg*innen und Teilnehmenden wurden angepasst. Trainer*innen eignen sich über

verschiedene Wege zusätzliches Wissen an, passten technische Voraussetzungen an, um Interaktionen zu ermöglichen und erlebten einen Optimierungsdrang. Diese Gruppe handelt nicht reaktiv, sie agiert vorausschauend, effizienzsteigernd, ökonomisch und wettbewerbsorientiert. Webinare und Videokonferenzen wurden als Erleichterung empfunden (Wienberg et al., 2022, S. 27f.).

- Relationale Resonanzstrategie „Mitlaufen“

Trainier*innen lassen sich von den gegebenen Umständen mitreißen. Sie verhalten sich reaktiv und passen sich an, betonen aber, dass die Digitalisierung die Möglichkeit einschränkt, methodisch zu variieren. Trainier*innen empfanden Fremdbestimmung und betonten, dass die eigene Arbeit nicht digitalisierbar sei. Der Austausch mit den Kolleg*innen entspricht der Logik der Resonanzstrategie „Mitlaufen“ und stellt die kollegiale Unterstützung in den Fokus (Wienberg et al., 2022, S. 28).

- Relationale Resonanzstrategie „Innehalten“

Hier steht die Achtsamkeit im Fokus der Betrachtung, Trainier*innen geben an sich auf das Wesentliche zu reduzieren. Zeiten werden bewusst geplant und genutzt und auch Auszeiten wird eine hohe Relevanz eingeräumt. Trainer*innen haben das Bedürfnis ihre Angebote auf die Zukunft auszurichten und entschieden sich für das Weiterführen digitaler Angebote, oder die Rückkehr zu Präsenzformaten. In Online-Settings ergab sich eine verstärkte Aufmerksamkeit für das eigene Erleben von Innen- und Außenwelt. Das bedeutet, dass die situative Aufmerksamkeitssteuerung des Wahrnehmungs- und Bewusstseinszustandes in den Fokus rückte. Trainer*innen nutzen Routinen für Didaktik und Lehre, um Sicherheit zu vermitteln. Routinen würden ihnen helfen, um auch in neuen Handlungsspielräumen flexibler reagieren zu können. Auch Verhaltensregeln in Online-Trainings helfen beim Ablauf des Kursgeschehens (Wienberg et al., 2022, S. 28).

- Relationale Resonanzstrategie „Gegenlaufen“

Hier stehen Handlungsweisen die als der Digitalisierung eher abweisend gegenüberstehend beschreiben werden können, im Vordergrund. Trainer*innen bevorzugen das Beibehalten analoger Verhaltensweisen und betonen die Bedeutsamkeit menschlicher Beziehungen und den Wunsch nach persönlichem Kontakt. Man geht davon aus, dass das zwischenmenschliche Miteinander nicht durch digitale Tools ersetzt werden kann. Es wird von eingeschränkten Möglichkeiten des gegenseitigen Feedbacks, der Entgrenzung von Arbeit und Privatleben und das fehlende Erleben von Stimmungen und Gesten gesprochen (Wienberg et al., 2022, S. 28f.).

2.9.3 Welche Voraussetzungen brauchen Erwachsenebilder*innen

Die Erwachsenenbildung ist, wie bereits erwähnt, auf mehreren Ebenen von der Digitalisierung betroffen und bedarf daher unterschiedliche Kompetenzen zur Bewältigung der damit verbundenen Herausforderungen. Mit Beginn der Pandemie waren Erwachsenebilder*innen gezwungen ihre Angebote vollends in den virtuellen Raum zu verlagern. Jedoch war es nicht zielführend die Abläufe aus den Präsenzlehren 1:1 auf digitale Settings zu übertragen, vielmehr ging es darum neue didaktische Ansätze zu finden und diese mit digitalen Medien, Tools und Methoden anzureichern und in Einklang zu bringen (Steiner, 2022, S. 58). Es liegt daher nahe, dass die Bewältigung der digitalen Transformation in der Erwachsenenbildung auch digitale Kompetenzen voraussetzt. Diese sind jedoch noch lange nicht ausreichend, um den neuen Arbeitsalltag zu bewältigen (Steiner, 2022, S. 57). Zahlreiche Herausforderungen, wie das Vorurteil richtige Begegnung könne im virtuellen Raum nicht stattfinden stehen auf der Tagesordnung. Auch ist eine wachsende Erschöpfung und Verstimmung der Teilnehmer*innen zu erkennen. Das Erleben der Abhängigkeit von einem stabilen Netz, Übertragungsverzögerungen und das ständige Wechseln der Kacheln auf den Bildschirmen lösen zusätzlich eine neue Dimension von Stress aus (Susman, 2022, S. 35). Teilnehmer*innen können sich viel einfacher der Interaktion entziehen, indem sie selbst entscheiden, was sie von sich zeigen und wann. Nicht selten erlebten Trainer*innen einen eckelosen Raum, bedingt durch deaktivierte Kameras und Mikrofone (Susman, 2022, S. 37). Doch selbst wenn die Videokameras aktiviert werden, kann Blickkontakt online nur indirekt erfolgen, die Konsequenz sind fehlende Sicherheit, Bindung und mangelndes Gefühl von „Angesprochen-Sein“ (04-06). Dies führt dazu, dass sich Teilnehmer*innen in eine Zuschauerrolle begeben, das Meeting wird bedeutungslos und die eigene Wirksamkeit geht verloren (Susman, 2022, S. 37). Mit diesen Herausforderungen umzugehen, ist jedoch weniger eine Frage technologischer Kompetenzen, sondern vielmehr persönlicher und sozialer Kompetenzen (Steiner, 2022, S. 58). Um virtuell eine Beziehung herstellen zu können, bedarf es außerdem der Fähigkeit der Telepräsenz. Das bedeutet in einen virtuellen Raum eintauchen zu können, als wäre man tatsächlich an einem gemeinsamen Ort. Hierzu benötigt man Vorstellungskraft, den Wunsch nach Verbindung und ständige Aufmerksamkeit auf den Bildschirm (Susman, 2022, S. 37). Um den Teilnehmenden Telepräsenz und einen intersubjektiven Raum zu ermöglichen, bedarf es unterschiedlicher Voraussetzungen (Susman, 2022, S. 36). Zum einen braucht es Authentizität des/der Vortragenden, Mimik und Gestik kann maximal im Rahmen der Videokachel erfolgen, weshalb die Körpersprache an den digitalen Raum angepasst werden muss (Susman, 2022, S. 38). Gleichzeitig ist es jedoch wichtig den gesamten Körper zu aktivieren, um sich ganzheitlich

wahrnehmen zu können, hier ist die gezielte Abwendung vom Bildschirm eine geeignete Maßnahme. Zur Auflockerung können Atemübungen, die Einladung aufzustehen und gemeinsame Bewegungsimpulse eingesetzt werden. Da die Möglichkeit von informellem Austausch fehlt, können auch die Bedürfnisse der Teilnehmenden schwerer interpretiert werden. Hier gilt es Räume zu schaffen in denen genau diese Bedürfnisse nach Pausen oder Bewegung geäußert werden können (Susman, 2022, S. 38). Außerdem ist es sinnvoll den Lernenden individuelle Kommunikation zu gewähren, private Direkt-Nachrichten sind eine Möglichkeit Seitengespräche und persönlichen Austausch zu ermöglichen und Beziehungsgestaltung zu fördern (Susman, 2022, S. 39). Virtuelle Lernsettings brauchen Regeln, Regeln darüber wie das Ankommen und Verlassen der Gruppe zu erfolgen hat, wie die Kommunikation abläuft, wie man sich einbringen kann, wie man wertschätzend miteinander umgeht und der genaue Ablauf aussieht. Virtuelle Kommunikation muss viel klarer und expliziter sein (Susman, 2022, S. 41).

Erkennbar ist auch, dass es aufseiten der Arbeitgeber*innen, also der beauftragenden Personen, unterschiedliche Vorgaben und technische Ressourcen haben. Flexibilität und verstärkte Eigeninitiative gehören daher ebenso zu den Fähigkeiten wie generelles Wissen über Abläufe im Betrieb, Hintergrundwissen über den Betrieb und unmittelbares Anwendungswissen (Steiner, 2022, S. 57).

3 Methodik

Im dritten Kapitel werden die wissenschaftliche Herangehensweise, die angewandte Methodik und der Ablauf der empirischen Forschung erläutert. Zu Beginn wird die Wahl der Forschungs-, und Erhebungsmethode begründet und das Sampling beschrieben. Anschließend wird die Durchführung der empirischen Untersuchung abgebildet und auf die Auswertungsmethode und einzelnen Arbeitsschritte eingegangen.

3.1 Wahl der Forschungsmethode

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde ein qualitativer Ansatz gewählt. Mittels qualitativer Verfahren sollen Meinungen, Einstellungen, Motive, Denkweisen und Erfahrungen erfasst und neue Erkenntnisse und Theorien daraus gewonnen werden. Quantitative Verfahren zielen hingegen darauf ab bestehende Theorien zu prüfen und Zusammenhänge zu beschreiben. Die vorliegende Arbeit soll jedoch die Grundlage für neue Theorien bieten. Das Ziel ist es tief in das Thema einzutauchen und durch persönliche Interaktion die individuellen Zugänge und Meinungen der Befragten zu erfahren (Röbken & Wetzel, 2019, S. 12ff.) Durch qualitative Forschung sollen daher subjektive

Sichtweisen rekonstruiert und Lebenswelten aus Sicht der handelnden Personen beschrieben werden , Helfferich, 2011, S. 21).

Flick definiert folgende vier Grundannahmen der qualitativen Forschung (Flick & von Kardorff, 2008, S. 22)

1. Soziale Interaktionen im qualitativen Forschungsprozess sollen dazu beitragen, dass man durch die Herstellung von Zusammenhängen und Bedeutungsmustern soziale Wirklichkeiten verstehen lernt.
2. Der Prozesscharakter, die Reflexivität und Rekursivität sozialer Wirklichkeit resultierten aus der Annahme über die beständige alltägliche Herstellung einer gemeinsamen Welt.
3. Durch objektive Lebensbedingungen werden subjektive Bedeutungen für die Lebenswelt relevant
4. Die Rekonstruktion und Konstruktion sozialer Wirklichkeit werden durch den kommunikativen Charakter sozialer Wirklichkeit zum Ansatz der Forschung

Die Methode der qualitativen Forschung in dieser Arbeit soll daher dazu beitragen die soziale Wirklichkeit von Trainer*innen in Zeiten der Digitalisierung zu verstehen. Aus der Beschreibung derer persönlichen, inneren Perspektiven und subjektiven Bedeutungen resultiert ein Verständnis über Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale (Flick & von Kardorff, 2008, S. 14).

3.2 Erhebungsmethode

Im Rahmen der qualitativen Forschung soll zur Beantwortung der Forschungsfrage die Methode der qualitativen Befragung angewandt werden. Mit dieser Methode soll den Interviewpartner*innen die Möglichkeit gegeben werden möglichst detailliert über ihre Erfahrungen, persönlichen Empfindungen, Meinungen und Herausforderungen zu sprechen (Bortz & Döring, 2006, S. 299). Um für eine thematische Rahmung zu sorgen und alle relevanten Themenbereiche abdecken zu können, wurden zu Beginn jene Fragen gesammelt, die die Beantwortung der Forschungsfrage ermöglichen (Misoch, 2015, S. 66). Um jedoch auch flexibel auf neue, im Gespräch entstehende Themen und Aspekte eingehen zu können, wurde das teilstrukturierte Leitfaden-Interview herangezogen. Diese Interviewform ermöglicht die Beantwortung von vorab definierten Fragestellungen gleichermaßen wie freie Erzählungen und praxisnahe Beispiele (Zepke, 2016, S. 34). Als bald alle Fragen definiert wurden, wurden diese in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht, jedoch dient der Leitfaden als reine Orientierungshilfe und zur Sicherstellung, dass alle wesentlichen Frage abgedeckt werden. Abweichungen und Änderungen im Ablauf wurden nicht als Störvariabel verstanden, sondern aktiv in den Prozess

einbezogen (Zepke, 2016, S. 21) Um sicherzustellen, dass die Forschungsfrage und alle zugrunde liegenden Ziele abgedeckt werden, wurden die Fragen vorab eben diesen Zielen und der Forschungsfrage zugeordnet. Eine möglichst unvoreingenommene Herangehensweise soll sozial erwünschten Antworten vorbeugen und eine offene Gesprächskultur ermöglichen (Zepke, 2016, S. 8). Zusätzlich wurde den Interviewpartner*innen die anonyme Verarbeitung ihrer Daten zugesagt und Namen, die Rückschlüsse auf die Person machen ließen, wurden ausgetauscht.

3.3 Untersuchungsteilnehmer*innen und Sample

Um die zu befragende Personengruppe zu definieren, muss ein Sampling durchgeführt werden. Die potenziellen Interviewpartner*innen unterliegen bestimmten Merkmalsausprägungen, welche die Zielgruppe zwar einschränkt, eine Vollerhebung aber dennoch ausschließt. Die Personen, die ausgewählt werden, müssen in der Lage sein Input für die zugrundeliegende Forschungsfrage zu liefern, hierzu wird der Fokus auf bestimmte Merkmale einer Person gelegt, die mit hoher Wahrscheinlichkeit für die Beantwortung der Forschungsfrage ausschlaggebend sind (Misoch, 2015, S. 199f.).

Im Zuge dieser qualitativen Forschung erfolgte die Auswahl und Sampling-Strategie nach der Methode des „gezielten Samplings“, dieses soll zum einen besonders typische Fälle, zum anderen aber die Auswahl einer maximalen Variation berücksichtigen. Konkret bedeutet das, dass Personen, die besonders typisch für den Gegenstand, in sich aber möglichst unterschiedlich sind, für die Interviews herangezogen werden sollen (Zepke, 2016, S. 48). Die wesentlichen, zugrundeliegenden Gemeinsamkeiten bestehen in der Tätigkeit als Trainer*in in der Erwachsenenbildung und in der Erfahrung mit Live-Online-Trainings. Unterschiede ergeben sich aufgrund des Alters, der konkreten Themenfelder, der Art der Beschäftigung, der Erfahrung und der Einstellung zur Digitalisierung. Die Einstellung zur Digitalisierung konnte zwar erst im Zuge der Interviews konkretisiert werden, die Beschreibung der eigenen Tätigkeiten auf der Website, persönliche Erfahrungen und Empfehlungen ließen aber eine erste Einschätzung zu.

Aufgrund zeitlicher Ressourcen und Wunsch der Interview-Partner*innen erfolgte die Befragung ausschließlich per Videokonferenz. Alle Interviews wurden in deutscher Sprache durchgeführt und nach ausdrücklicher Zustimmung per Tonbandmitschnitt aufgezeichnet. Zur Transkription der Interviews wurde die literarische Umschrift herangezogen (Zepke, 2016, S. 48f.). Die Interviewpartner*innen wurden vorrangig aufgrund Empfehlungen der unternehmensinternen Personalentwicklung angefragt. Im Zuge der ersten Interviews konnten dann weitere Kontakte hergestellt werden. Für die Terminvereinbarung wurde per E-Mail Kontakt aufgenommen.

Wie bereits erwähnt, sind alle befragten Personen als Trainer*innen in der Erwachsenenbildung tätig und haben bereits Erfahrungen mit Live-Online Training. Neun von zehn Interviewpartner*innen leben und arbeiten in Österreich, lediglich eine Befragte ist in Deutschland berufstätig. Sie ist auch die Einzige deren offizielle Berufsbezeichnung „Live-Online-Trainerin“ lautet und daher ausschließlich online arbeitet. Alle anderen Befragten bieten vorwiegend Präsenztrainings an, haben aber in unterschiedlichem Ausmaß Erfahrungen mit Live-Online-Training gemacht. Die einzelnen Interviewpartner*innen werden im Ergebnisteil, Kapitel 4.1, genauer vorgestellt und beschrieben.

3.4 Auswertungsmethode

Im Anschluss an die Interviews wurden die Audiodateien mit Hilfe einer Sprache-zu-Text-Software in einen Text umgewandelt. Aufgrund der Fehleranfälligkeit der künstlichen Intelligenz aufgrund von Dialekten, oder undeutlicher Sprache wurden alle Textdateien überprüft und vorliegende Fehler korrigiert, um anschließend die Daten auswerten zu können. Als Auswertungsmethode wird die Themenanalyse nach Froschauer und Lueger herangezogen. Da sich diese Methode auf die Inhalte konzentriert können besondere Kennzeichnungen von Lautstärke, Betonungen oder Lückenfüller wie „ähm“, oder „äh“ ignoriert werden (Froschauer & Lueger, 2020, S. 183). Die Transkripte wurden mit Zeitstempel und Zeilennummern versehen, die Interviewerin wird mit der Abkürzung „I“ gekennzeichnet, während die Interviewpartner*innen mit „P-A“ bis „P-J“ versehen wurden.

Im Zentrum der Forschung steht explizites Wissen über ein spezifisches System und dessen Kontext. Aus diesem Grund wurde zur Auswertung der Daten die Themenanalyse nach Froschauer und Lueger herangezogen (Froschauer & Lueger, 2020, S. 99). Diese Auswertungsmethode ermöglicht einen Überblick über die angesprochenen Themen in dem diese in ihren Kernaussagen zusammengefasst werden und der Kontext des Auftretens erkundet wird (Froschauer & Lueger, 2020, S. 182). Die Themenanalyse eignet sich für die Aufbereitung und Systematisierung mehrerer Interviews und darin entstandenen Themen. Durch die Analyse sollen Vorstellungen, Meinungen und Unterschiede der befragten Personen zu einem Thema herausgearbeitet werden und ein Überblick über größere Textmengen gegeben werden (Froschauer & Lueger, 2020, S. 182f.). Wesentlich ist, dass das Verfahren zu einer reflektierten Zusammenfassung der Texte dient. Die Methode richtet ihre Aufmerksamkeit auf den manifesten Textgehalt und schränkt Interpretationsleistungen daher weitestgehend ein. Aus diesem Grund bedarf es, wie bereits erwähnt, keiner besonders detaillierten Transkription. Die Ergebnisse werden zusammengefasst um einen Überblick über die im Gespräch generierten

Themen und die zugrundeliegenden Sichtweisen zu erhalten (Froschauer & Lueger, 2020, S. 183). Hierzu reicht es jedoch nicht lediglich die einzelnen Themen herauszuarbeiten, viel mehr müssen die Unterschiede in der Darstellung eines Themas in den einzelnen Interviews sichtbar gemacht werden (Froschauer & Lueger, 2020, S. 183).

Bei der Themenanalyse wird anhand folgender Schritte vorgegangen:

Um eine erste inhaltliche Abgrenzung vorzunehmen, werden in einem ersten Schritt einzelne Textpassagen zu unterschiedlichen Themen zugeordnet und somit zusammengehörige Textstellen zu einem Thema identifiziert (Froschauer & Lueger, 2020, S. 184). Hierzu wurde vorab definiert, welche zentralen Elemente eine Textstelle benötigt, um einem Thema zugeordnet werden zu können. Welche Themen relevant sind, hängt von den Zielen der Arbeit und der zugrundeliegenden Forschungsfrage ab. Es ist wesentlich zu kennzeichnen von wem und in welchem Zusammenhang das Thema angesprochen wurde (Froschauer & Lueger, 2020, S. 184).

Folgend werden die Themen auf die wichtigsten Charakteristika untersucht und Zusammenhänge herausgearbeitet.

In einem dritten Schritt werden die Gespräche auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Themen untersucht. Hier soll sowohl das Kernverständnis, aber auch die unterschiedlichen Facetten eines Themas aufgezeigt werden. Bei diesem Schritt ist auf die Häufigkeit der Nennung des Themas und den Argumentationszusammenhang zu achten (Froschauer & Lueger, 2020, S. 185).

Der vierte Schritt, die Analyse der Abfolge, in welcher die Themen zur Sprache gebracht werden, entfällt aufgrund der Anwendung des teilstrukturierten Leitfadenterviews. Dieser Schritt ergibt nur Sinn, wenn die Reihenfolge der Fragen nicht weitestgehend vorgegeben wird und die Themenabfolge Aufschluss über die Verknüpfungslogik der Teilnehmer*innen geben kann (Froschauer & Lueger, 2020, S. 185).

Der fünfte Schritt beschäftigt sich nun mit der Frage wie sich die Themencharakteristika in den Kontext der Forschungsfrage und der Ziele der Arbeit integrieren lassen (Froschauer & Lueger, 2020, S. 185).

Die folgende Forschung richtet sich nach dem Vorgehen nach Froschauer und Lueger und die Schritte wurden, bis auf Schritt vier, dementsprechend abgehandelt.

Folgende Themen und Subkategorien haben sich aufgrund der Zielsetzung der Arbeit und der definierten Forschungsfrage ergeben:

Tabelle 1: Themen und Kategorien

Thema	Subkategorie
Trainer	Ausbildung/Werdegang und aktuelle Tätigkeit
	Art der Trainings
	Intention und Motivation
	Einstellungen zu Live-Online-Training
	Rolle
	Fähigkeiten und Eigenschaften
Veränderungen im Berufsbild	
Training	Vorbereitung der Trainings
	Durchführung von Trainings
	Voraussetzungen für Live-Online-Training
	Unterschiede Online/Präsenz
	Methoden und Tools
	Vorteile Live-Online-Training
	Faktoren für erfolgreiches Lernen
Herausforderungen	Herausforderungen Live-Online-Training
	Herausforderungen Präsenztraining neu
	Herausforderungen Allgemein
Blended Learning und hybrides Training	

Quelle: Eigene Darstellung

4 Ergebnisse

4.1 Trainer*in

Die erste Kategorie befasst sich mit der Person des Trainers bzw. der Trainerin selbst. Neben der beruflichen Laufbahn sollen Aspekte wie die Intention und Motivation den Beruf auszuüben, beleuchtet werden. Zusätzlich wird die Rolle eines/einer Trainer*in in den Fokus gerückt und analysiert welche Eigenschaften und Fähigkeiten für diesen Beruf notwendig sind.

Eine Gemeinsamkeit lässt sich gleich zu Beginn feststellen, alle Interviewpartner*innen verstehen unter Training das Arbeiten mit Gruppen. Während die Tätigkeitsfelder sehr vielfältig sind und durchaus in unterschiedliche Richtungen gehen, werden die Trainings immer in Gruppensettings abgehalten und sehr interaktiv gestaltet. Die

Voraussetzungen der Befragten sind daher grundsätzlich dieselben. Auf Basis dessen soll in dieser Kategorie auch die Einstellung zum Live-Online-Training untersucht werden und die unterschiedlichen Hintergründe betrachtet werden.

4.1.1 Ausbildung, Werdegang und aktuelle Tätigkeit

4.1.1.1 Interviewpartnerin P-A

Alter: 55 Jahre

Person A kommt ursprünglich aus dem Projektmanagement und hat im Zuge ihrer Rolle als Projektkoordinatorin ein einzelnes Modul für Meetingleitung/Moderieren absolviert. Im Anschluss hat sie den Train the Trainer Lehrgang abgeschlossen. Zehn Jahre lang war Person A, mit rund 200 Trainingstagen im Jahr, fast ausschließlich als Trainerin tätig. Aktuell liegt ihr Schwerpunkt jedoch im Consulting bzw. auf der Prozessbegleitung. Person A ist seit 20 Jahren selbstständig, aktuell nehmen Trainings lediglich 30% der gesamten Auslastung ein, der Rest entfällt auf Coaching und Beratungsprozesse.

4.1.1.2 Interviewpartnerin P-B

Alter: 56 Jahre

Der Ursprungsberuf von Person B war Musicaldarstellerin und Schauspielerin. Nach 20 Jahren orientierte sie sich um, absolvierte eine Mediationsausbildung, eine Ausbildung für systemisches Coaching und die Ausbildung zur Lebens- und Sozialberaterin. Eine Trainerausbildung hat Person B nicht, mittlerweile ist sie aber seit 14 Jahren selbstständige Trainerin und Coach. Interviewpartnerin B leitet Inhouse Seminare für Unternehmen und ist nebenbei im öffentlichen Seminarbusiness tätig.

4.1.1.3 Interviewpartnerin P-C

Alter: 28 Jahre

Person C hat internationale Unternehmensführung mit dem Fokus interne Kommunikation studiert und nebenbei in einem Pharmakonzern in der Event- und Kommunikationsabteilung gearbeitet. Anschließend hat sie die Ausbildung zur Jugend- und Erwachsenenbildungstrainerin gemacht und sich in diesem Bereich selbstständig gemacht. Um die Ausbildung zur Psychotherapeutin zu absolvieren, hat Person C die Selbstständigkeit ad acta gelegt und in einer Unternehmensberatung angefangen. Dort war sie für Active Sourcing zuständig. Anschließend stand ein weiterer Jobwechsel als Business Partnerin in einem Unternehmen an. Aktuell ist die Interviewpartnerin in einem Logistikunternehmen als Personalentwicklerin, Trainerin und Coach tätig. Hier kann sie alle ihre Ausbildungen kombinieren. Das Unternehmen hat ca. 500 Mitarbeiter*innen in

Österreich und ca. 3000 Mitarbeiter*innen weltweit. Nebenbei leitet sie eine Train the Trainer Ausbildung für Jugendliche zwischen 18 und 22. Die meisten Trainings passieren aber im Zuge ihrer hauptberuflichen Tätigkeit.

4.1.1.4 Interviewpartnerin P-D

Alter: 58 Jahre

Person D studiert ursprünglich Psychologie an der Universität Wien. Anschließend absolviert sie eine Ausbildung in Gestaltpsychologie und die Ausbildung zur Gruppendynamik-Trainerin. Am Institut Heidelberg schließt sie zusätzlich eine systemische Beratungsausbildung ab. Über die Jahre machte Person D zahlreiche Zusatzausbildungen im Bereich Potenzialanalyse, Führungskräfteentwicklung, Großgruppengestaltung, Online Training und Onlinelehre, Changemanagement, NLP und vieles mehr. Interviewpartnerin D ist seit 14 Jahren selbstständig, mit dieser Firma arbeitet sie in den Bereichen Führungskräfte-Training, Beratung und Coaching.

4.1.1.5 Interviewpartner P-E

Alter: 46 Jahre

Person E hat Politikwissenschaften und Philosophie an der Universität Wien studiert und war dann einige Jahre im Bundeskanzleramt im Bundespressedienst tätig. Anschließend wechselte er in eine Organisationsentwicklungs- und Unternehmensberatungsfirma, bevor er sich 2021 selbstständig macht. Person E ist Gruppendynamiker im österreichischen Arbeitskreis für Gruppendynamik und Gruppentherapie und seit 2018 in einer mehrjährigen Ausbildung zum Gruppendynamik-Trainer. Seine Arbeitsfelder gliedern sich in Prozessbegleitung, Moderation und Beratung bei Klausuren und Workshop und der dritte Bereich sind Führungskräfte- und fachspezifische Trainings bzw. gruppendynamische Trainings.

4.1.1.6 Interviewpartner P-F

Alter: 74 Jahre

Person F ist im Ursprungsberuf Volksschullehrer, hat den Beruf aber nach einem Dienstjahr aufgegeben und bei einer großen Computerfirma, Firma I, angefangen. Aufgrund seiner pädagogischen Ausbildung wurde er regelmäßig für Schulungen im Unternehmen eingesetzt, bis er in den 70er Jahren das Angebot bekam mit zwei Kolleg*innen die Führungsakademie der Firma I in Österreich zu starten. Hierzu absolvierte er eine Trainerausbildung im europäischen Schulungszentrum des Unternehmens in Brüssel und die Ausbildung zum Erwachsenenbildner an der Universität Wien. Nach 21 Jahren kündigte er seine Festanstellung, machte sich selbstständig und

arbeitete weitere 15 Jahre als Externer für das Unternehmen I. Zusätzlich ist er Teil einer Trainervereinigung und arbeitet dort auf Honorarbasis.

4.1.1.7 Interviewpartner P-G

Geschätztes Alter: 55 Jahre

Person G hat das Studium der Sozialpädagogik abgeschlossen und anschließend einen zweiten Beruf, nämlich den der Masken-, Kostüm und Bühnenbildnerin erlernt. Sie hat dann auch einige Jahre im Theater gearbeitet, was sie zum Thema Persönlichkeit gebracht hat und zur Ausbildung für Coaching und Training bei Trigon motiviert hat. Später hat sie noch eine weitere große Coachinausbildung bei der Train-Consulting absolviert und eine siebenjährige Organisationsaufstellungsentwicklung gemacht. Person G hat bereits zahlreiche Ausbildungen abgeschlossen, die letzte war zum Thema Mindfull-Leadership, ebenfalls bei Trigon. Die Interviewpartnerin ist selbstständige Trainerin und ist ebenfalls Teil einer Trainervereinigung. Dort ist sie nicht angestellt, sondern als Kooperationspartnerin Teil einer Gruppe.

4.1.1.8 Interviewpartnerin P-H

Alter: 53 Jahre

Person H ist seit 23 Jahren ausgebildete Trainerin. Ihre damalige Berufsbezeichnung war EDV-Trainerin bzw. IT-Trainerin. Bis sie 2003 zum Thema E-Learning kam, schule sie in der Erwachsenenbildung, in Präsenzseminaren das Office Paket von Microsoft. 2005 entschied sie sich den Schwerpunkt auf Live-Online-Training zu legen und Menschen dabei zu unterstützen, virtuelle Räume zu nutzen. Person H konzipiert Veranstaltungen, auch Großveranstaltungen, moderiert diese, aber der Schwerpunkt ist die Train the Trainer Ausbildung. Seit kurzem ist auch das hybride Training zu ihren Themen hinzugekommen. Des Weiteren schreibt Interviewpartnerin H Bücher und Fachartikel rund um das Thema Online-Training und hat den Berufsverband Online Bildung mitgegründet. Langezeit war Person H als Einzelunternehmerin tätig, seit 2021 ist sie Geschäftsführerin in einer GmbH.

4.1.1.9 Interviewpartner P-I

Alter: 45 Jahre

Person I hat Politikwissenschaften und Wirtschaftsgeschichte studiert und war dann sechs Jahre an einer Universität als wissenschaftlicher Mitarbeiter tätig. Im Zuge dessen hat er das Angebot bekommen ein Bildungsinstitut in Salzburg zu leiten. Bevor er Vollzeit bei seinem jetzigen Arbeitgeber tätig war, wechselte er noch einmal den Job. Insgesamt ist er nun 20 Jahre als Erwachsenenbildner, also Trainer, in diversen Einrichtungen tätig. Aktuell arbeitet Person I im Unternehmen G. 20 Stunden davon ist er

in der Bildungsabteilung als Sekretär und Trainer tätig, die andere Hälfte der Zeit arbeitet er in der Abteilung Interessensvertretung und betreut gemeinsam mit einer Kollegin die Interessensgemeinschaften seiner Arbeit. Nebenberuflich ist er, wenn auch nicht mehr ganz so intensiv, Erwachsenenbilder in seinem Heimatbundesland Salzburg. Interviewpartner I hat keine klassische Trainerausbildung, aber zahlreiche unterschiedliche, anderweitige Ausbildungen absolviert. Darunter Moderationslehrgänge, Rhetorik-Schulungen, Präsentationstechniken und vieles mehr.

4.1.1.10 Interviewpartner P-J

Alter: 53 Jahre

Person I ist gemeinsam mit seinem Bruder Geschäftsführer eines Beratungsunternehmens mit den Schwerpunkten Change Management, Personal-, Organisations- und Führungskräfteentwicklung. Person I hat Psychologie studiert, ist Psychotherapeut und ist nun zum einen in der Unternehmensentwicklung, aber auch in der klinischen Psychologie tätig. Zuerst war Person I in der Forschung tätig, leitete anschließend eine Sozialeinrichtung und war Berater und Organisationsentwickler in einem Versicherungskonzern. Seit 15 Jahren ist er nun Geschäftsführer des Beratungsunternehmens in zweiter Generation. In Rahmen des Unternehmens haben sie einen Pool von knapp 30 Trainerinnen und Trainern bzw. Beraterinnen und Berater. Mit ihnen arbeiten sie in den Schwerpunktfeldern Führungskräfteentwicklung, Leadership Development, Unternehmensentwicklung, neues Arbeiten, Personalentwicklung etc. zusammen.

Tabelle 2: Art der Trainings, Themenfelder

P-A	Softskills Social Skills wie positive Gesprächsführung und Leadership Skills. Speziell für Führungskräfte in technischen Berufen und Branchen
P-B	Softskills Persönlichkeitsentwicklung und Kommunikation, Verhandlungstraining, Telefonkommunikation, Resilienz, psychologisches Know-How im Office, Status Kompetenzen
P-C	Softskills Leadership, Kommunikation, Zeitmanagement, Projektmanagement
P-D	Softskills & Hardskills Führung, Organisationsgestaltung, Potenzialanalyse und Entwicklung, Führungskräftetrainings, Hochschullehre

P-E	Softskills Selbstwahrnehmung, Kommunikation, Beziehungsgestaltung, Konfliktfähigkeit
P-F	Softskills Führungskräftetrainings
P-G	Softskills Mindfull-Leadership, Resilienz, wertschätzende Konfliktlösung, Selbstwirksamkeit, Kommunikation, Self-Leadership
P-H	Hardskills & Softskills Train the Trainer, neue Technologien, Globalisierung, Digital Leadership, Resilienz
P-I	Hardskills & Softskills Webex Crashkurse, Betriebsratsarbeit, politische Themen
P-J	Hardskills & Softskills Führungskräfteentwicklung, Leadership Development, Unternehmensentwicklung, Personalentwicklung, Digitalisierung

4.1.2 Intention/Motivation

Diese Kategorie befasst dich mit den Intentionen bzw. der Motivation der Teilnehmer*innen Trainer*in zu werden. So facettenreich das Tätigkeitsfeld ist, so divers sind auch die Gründe für die Berufswahl. Während Person E (Z. 74-81) aufgrund persönlicher Frustration über die mangelnde Entscheidungskraft seiner Freunde und Freundinnen im Jugendzentrum beschlossen hat, Gruppen bei Entscheidungsprozessen unterstützen zu wollen, hat Person A durch ihren Job im Projektmanagement bzw. als Projektkoordinatorin den Spaß am Erklären und Vermitteln gefunden (Z. 73-82). Sie ist der Überzeugung, dass Dinge, die sich schwer erklären lassen, gut gezeigt werden können und genau dieser Praxisanteil aus erklären, vermitteln und zeigen hat ihr besonders gefallen. Weiters erwähnt sie die Bestätigung der Teilnehmer*innen. Das Erfolgserlebnis, dass diese etwas für sich Mitnehmen konnten, hat sie in ihrer Berufswahl bestärkt (P-A, Z. 73-82). Ähnliches beschreibt Interviewpartnerin B, obwohl die Hauptintention den Job zu wechseln daher resultierte, dass sie weniger fremd bestimmt sein wollte (Z. 20-22), hat sie am Ende das gute Feedback bestärkt, dass es den Teilnehmenden Spaß gemacht hat, nachhaltig war und sie im Alltag etwas davon umsetzen konnten. Der Beruf der Trainerin war ursprünglich gar nicht auf ihrer Agenda, über unterschiedliche Wege ist sie rein zufällig zu ihrer ersten Trainertätigkeit gekommen und hat Spaß daran gefunden (P-

B, Z. 128-141). Auch Person C hat vor allem Freude daran Menschen dabei zu begleiten ihre Potenziale zu entfalten und sieht sich in ihrer Rolle als Trainer*in als Multiplikationsfaktor. Wenn sie andere Trainer*innen ausbildet, können diese anderen Menschen bei ihrer Weiterentwicklung unterstützen, im Führungskräfte-Training wird der Multiplikationsfaktor wirksam, weil sie dabei hilft einen besseren Arbeitsalltag zu gestalten und die Rahmenbedingungen für Beschäftigte zu verbessern (P-C, Z. 75-85). Für Interviewpartner*in G war eine Dokumentation über gewaltfreie Kommunikation bei Jugendlichen in Extremsituationen die Initialzündung für die Ausbildung in gewaltfreier Kommunikation. Ihre Grundmotivation war der Gedanke Frieden zu kreieren und was man auf einer Metaebene dazu beitragen kann. Die gewaltfreie Kommunikation dient ihr heute noch als Basis für die wertschätzende Kommunikation (P-G, Z. 107-124). Eine weitere Motivation entstand durch ihren Job im Theater, durch welchen sie sich verstärkt mit dem Thema Persönlichkeit befasste, wie sind Menschen unabhängig von der Bühne, nämlich im Alltag und in beruflichen Situationen (P-G, Z. 20-29). Person H hat durch ihre Schulungstätigkeiten in ihrem Ursprungsberuf Spaß daran gefunden anderen etwas beizubringen, gleichzeitig steht sie gerne im Mittelpunkt und bezeichnet sich selbst als „Rampensau“ (P-H, Z. 95-103). Person D und I geben beide an in den Beruf hineingestoßen worden bzw. hineingewachsen zu sein, da gab es keine bewusste Entscheidung „ich möchte Trainer*in werden“. Beide Interviewpartner*innen arbeiteten Teilzeit in einer Bildungseinrichtung, Person D am BFI für Bewerbungstrainings für Arbeitslose und Arbeitnehmer*innen (P-D, Z. 62-75) und Person I kam durch seine Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter an einer Universität das erste Mal mit der Lehre in Berührung (P-I, Z. 78-94). Anschließend haben beide Weiterbildungen im Bereich Training gemacht und sind so zu ihrer aktuellen Tätigkeit gekommen, richtige Karrierepläne gab es bei beiden nicht (P-D, Z. 62-75).

Zusammengefasst kann man sagen, dass die Intentionen und die Motivation für die Berufswahl naturgemäß sehr individuell ausfallen. Jedoch lässt sich eine Gemeinsamkeit in dem Bedürfnis anderen Leuten zu helfen, ihnen etwas beizubringen, einen Mehrwert zu bieten und etwas bewegen bzw. verändern zu können, erkennen. Auch der Spaß an der Arbeit bzw. an den ersten Erfahrungen mit der Trainer*innentätigkeit wurde häufig als Beweggrund erwähnt. Grundsätzlich sind die genannten Intentionen unabhängig von den Rahmenbedingungen und der Tatsache, ob das Training in Präsenz oder Online stattfindet. Alle genannten Intentionen sind unabhängig vom Ort der Begegnung und lassen sich theoretisch sowohl in Präsenz als auch virtuell umsetzen. Folgend soll nun analysiert werden wie die Einstellungen zu Live-Online-Training sind und ob sich in der Praxis andere Realitäten zeigen.

4.1.3 Einstellungen zu Live-Online-Training

Die Herausforderung Training online, also in Form von Live-Online-Training, anzubieten, wird unterschiedlich bewertet. Allgemein scheinen alle Befragten der Meinung zu sein, dass Online-Training grundsätzlich möglich ist, folgend die zentralen Aussagen, die diese Annahme belegen:

- „Ich unterstelle, dass es sehr stark mit meinen Themen zu tun hat, weil ich mitkriege, dass es in anderen Bereichen schon üblicher ist“ (P-A, Z. 153- 155).
Hier beschreibt Interviewpartnerin A warum sie denkt, dass Live-Online-Training bei ihr nicht so gut angenommen wird.
- „Es gibt sicher sehr gute Themen, die man online machen kann“ (P-B, Z. 177).
- „Online Trainings sind für mich dann okay, wenn es darum geht, zum Beispiel Softskills aufzufrischen“. (P-C, Z. 132-133) „...mehrere kleine Learning Nuggets, die auch halt so zweieinhalb bis drei Stunden gehen, dann dann geht es auch Online“ (P-C, Z. 137-139).
- „Ja, und das war aber auch nicht so geplant, sondern da habe ich dann gemerkt, das taugt mir, das ist interessant, das ist didaktisch interessant. Ja, die Kundenrückmeldungen waren gut, und so hat sich das dann immer mehr weiterentwickelt auch ja“ (P-D, Z. 304-307).
- „Ich hab eine Kollegin (...) und die hat da alle möglichen Onlinetools wo sie die Leute einbindet und die hat mir ein paar Sachen gezeigt, also die schafft das, ich bin da nicht so gut.“ (P-F, Z.161-165).
- „Also, ich habe schon wirklich tolle Erfahrungen mit Online gehabt. Online-Coaching und Online-Training, wo ich Menschen wirklich nur online gekannt habe und es trotzdem sehr, zumindest habens sie mir gesagt, wertvoll war für sie.“ (P-G, Z. 305-208).
- „Ich glaube, jeder Trainer oder jede Trainerin, die im Seminarraum sitzt, kann wahrscheinlich didaktisch, pädagogisch auch sehr schnell dann Webinare gestalten, auch wenn sie unterschiedlich sind.“ (P-I, Z. 289-291).
- „Also die Annahme, dass manche Dinge auch nicht so virtuell gehen, das man nicht mit den Teilnehmern in einen Raum kann, das haben wir relativ schnell widerlegen können dass das nicht stimmt, aber aber jetzt ist es wieder so das Pendel in die andere Richtung, dass das jetzt wieder zurückkommt.“ (P-J, Z. 172-175).

Obwohl die einzelnen Aussagen zeigen, dass alle Befragte von der generellen Umsetzbarkeit von Live-Online-Trainings überzeugt sind, fühlt sich der Großteil dieser wohler in Präsenzsettings. Person B ist der Überzeugung, dass Live-Online-Training nicht zu ihr, zu ihrem Leben, ihrer Person und ihren Themen passt (P-B, Z. 199.102). Sie will ihr

Leben nicht vor dem Computer verbringen (P-B, Z. 188-189) und ist zusätzlich der Überzeugung, dass gerade ihre Themen, welche viel mit Körpersprache zu tun haben, nicht online funktionieren. Auch interaktive Gruppenübungen und lebendige Schulungssettings passen ihrer Ansicht nach besser in Präsenzsettings (P-B, Z. 189-193). Aufgrund ihres Alters, 56 Jahre, und ihrer wenigen verbleibenden Berufsjahre, kann sie sich erlauben, Live-Online-Trainings wegzulassen (P-B, Z. 194-195, 319-323). Trotzdem ist sie davon überzeugt, dass Live-Online-Training ein Teil der Zukunft sein wird, denn auch sie ist der Meinung, dass vor allem „die Jungen“ alle Facetten von Training anbieten müssen (P-B, Z. 199-202).

Auch Person C sieht unterschiedliche Anforderungen und Möglichkeiten zwischen Online und Präsenztraining und findet Live-Online-Training nur für kleine Lerneinheiten sinnvoll. Ganztägige Trainings machen ihrer Meinung nach nur präsent Sinn (P-C, Z. 129-142). Gewisse Sachen sind laut Person C online gar nicht möglich, hier nennt sie Krisenintervention als Beispiel, durch die fehlenden Übungsmöglichkeiten sinkt die Transferwirksamkeit des Inhalts (P-C, Z. 172-178).

Person F bevorzugt Präsenztrainings, weil er diese, seiner Einschätzung nach, besser beherrscht (P-F, Z. 241-258). Ihm gelingt es nicht so gut die Gruppendynamik im virtuellen Raum herzustellen, außerdem fehlt ihm der persönliche Kontakt zu Menschen. Er hat die Teilnehmenden gerne live vor sich, weil er Menschen mag und die persönliche Interaktion der virtuellen vorzieht (P-F, Z. 278-290).

Nach anfänglicher Skepsis und monatelanger Blockade, hat sich Person G doch entschieden ein neues Konzept für Live-Online-Seminare zu entwerfen. Sie ist überzeugt, dass Online-Training funktioniert und wertvoll ist, jedoch ist auch sie der Meinung, dass die beiden Formate nie dasselbe sein werden. Das macht sie vor allem an ihrer Art der Trainings fest, wenn man zwei Tage lang an ihren Themen arbeitet, dann ist Präsenztraining in ihren Augen einfach nochmal mehr wert (P-F, Z. 300-309; 563-596).

Interviewpartnerin H ist seit vielen Jahren Live-Online Trainerin und daher überzeugt von deren Wirksamkeit. Jedoch nimmt sie sehr wohl wahr, dass für viele Trainer*innen Training in die Präsenz gehört. Zum einen fühlen sich Trainer*innen im gewohnten Rahmen wohler, zum anderen haben sie Probleme damit, dass sie die Teilnehmenden nicht mehr ganz sehen bzw. wahrnehmen können und nicht mehr wie gewohnt mit ihnen interagieren können. Ihrer Wahrnehmung nach sind die größten Herausforderungen die technischen Komponenten und die fehlende Verbindung zu den Teilnehmenden (P-H, Z. 130.142, 148-154).

Person J ist zwar grundsätzlich der Meinung, dass Live-Online-Training gut funktioniert, schätzt die Bewertung der Situation jedoch für zu früh ein. Wir befänden uns in einem Übergangsstadium, in welchem wir die Situation noch nicht sachlich genug bewerten können, erstmal seien alle froh, ihre Gruppe wieder vor Ort zu haben (P-J, Z. 170-175).

Person A nimmt ebenso an, dass die Nachfrage nach Live-Online-Training aufgrund ihrer Themengebiete zurückgeht und ist der Meinung, dass Social Skills, Leadership Themen und Konflikt- und Gesprächsführung besser in das Präsenztraining passen. Das liegt vor allem daran, dass Gruppendynamik und Rollenspiele besser funktionieren als im virtuellen Raum (P-A, Z. 149-155).

Im direkten Vergleich kann man erkennen, dass Live-Online-Training zwar durchaus aus Möglichkeit anerkannt wird, die Tendenz geht aber weitestgehend in Richtung Präsenztraining. Der überwiegende Teil der Befragten, hat Probleme damit das eigene Training in den virtuellen Raum zu verlagern. Dies hat unterschiedliche Gründe, welche sich aktuell noch sehr schwer verallgemeinern lassen. Ganz grob lässt sich aber die Aussage treffen, dass die Interviewten der Meinung sind, dass Social Skills bzw. Softskills besser im analogen Setting vermittelt werden können, der persönliche Kontakt wertvoller ist, als jener im virtuellen Raum und Online-Trainings nicht dieselbe Qualität wie Präsenztrainings haben. Zu einem späteren Zeitpunkt soll nochmal auf die konkreten Herausforderungen der einzelnen Interviewpartner*innen eingegangen werden.

4.1.4 Rolle

Es gibt zwei Arten von Trainer*innen, die Showmen und Performer und die Moderatoren*innen und Sparringpartner*innen. Bei der ersten Gruppe kommen die Teilnehmer*innen selber relativ wenig zum Üben, die Trainer*innen verstehen sich als Alpha, sind sehr stark auf der Bühne und beanspruchen diese gerne für sich. Auf Feedback sind sie wenig angewiesen. Die andere Gruppe versteht sich eher als Coach, und Sparringpartner*in beim Lernen, auch ihnen ist wichtig Inhalte gut zu vermitteln, jedoch hat das meistens keine große Showqualität. Die wichtigsten Kriterien sind, dass der Input kurzweilig, verständlich und nicht redundant ist (P-A, Z. 414-425). Person A versteht sich selbst als Lernbegleiter*in, möchte unterstützen, beim Üben einen Rahmen geben, differenziertes Feedback geben, wertschätzend rückmelden was gut funktioniert hat und wo es noch Verbesserungsbedarf gibt. Sie selbst sieht ihre Aufgabe darin eine Lernwerkstatt zu moderieren (PA, Z. 426-430). Dieselben Ansprüche hat sie sowohl für ihre Präsenz-, als auch für ihre Live-Online-Trainings, für sie hat sich die Rolle eines/einer Trainer*in daher nicht verändert. Ihr Ansatz war es die Classroom-Settings eins zu eins auf digitale Settings umzulegen, dieselben Inputs, dieselben Übungen. Die einzige Veränderung, sie

erlebt sich nach langer Zeit erstmalig wieder in der Rolle der Ungeübteren. Bis die neue Art von Training völlig in Fleisch und Blut übergegangen ist, muss man sich viel mehr darauf konzentrieren, dass nicht ständig Pausen und Leerläufe entstehen (PA, Z. 527-537). Die Rolle hat sich nicht verändert, jedoch hat sich ihr eigenes Erleben in der Rolle verändert (PA, Z. 549-550).

Auch Person C ist der Meinung, dass sich die Rolle eines/einer Trainer*in nicht verändert hat, es geht immer noch darum den Teilnehmer*innen etwas beizubringen, so dass diese sich danach in bestimmten Situationen anders verhalten (P-C, Z. 527-533). Was ihrer Meinung nach verstärkt wurde ist, die Verantwortung mit den Auftraggeber*innen darüber zu diskutieren welche Methoden und Settings es braucht, damit das Lernziel erreicht werden kann. Als Trainer bzw. als Trainerin muss man viel mehr Know-How einbringen, dass der Auftrag erfolgreich sein kann (P-C, Z. 622-635).

Interviewpartnerin D ist der Meinung, dass sich durch Live-Online-Training ein neuer Beruf entwickelt hat, „es ist ein eigener Beruf“, ist ihre bewusst polarisierende Meinung. Jedenfalls hat sich aber ein eigenes Berufsfeld entwickelt und den Übergang haben nur jene geschafft, die sich bewusst damit beschäftigt, sich fortgebildet, neues ausprobiert und trainiert haben (P-D, Z. 242-251).

Person E versteht sich in seiner Rolle als Trainer als eine Person die einen Rahmen bietet, wo Teilnehmer*innen ihre Erwartungen formulieren und sich untereinander, wechselseitig unterstützen können. Der Trainer/die Trainerin hat die Verantwortung diesen Rahmen von der Struktur, vom Ablauf und von der theoretischen Einordnung so zu gestalten, dass sich die Teilnehmer*innen darin wiederfinden können (P-E, Z. 62-68). Er selbst sieht seine Aufgabe nicht darin, dass Entscheidungen vorbereitet oder sogar getroffen werden, die Teilnehmer*innen sollen ins Gespräch kommen und durch seine Unterstützung befähigt werden, selbst Entscheidungen zu treffen (P-E, Z. 548-561). Er findet, dass die Rolle eines/einer Trainers/Trainerin mehr ins versorgende, fürsorgliche und verständnisvolle geht, macht diese Veränderung jedoch nicht an der Digitalisierung per se fest, sondern an seiner persönlichen Entwicklung, an gesellschaftlichen Dynamiken und auch an Corona. E sieht sich als Begleiter, jemand der Handlungsspielräume eröffnet und durch die Begleitung unterschiedliche Optionen anbietet (P-E, Z. 568-579).

Person F ist der Meinung, dass die Trainer*innen in den 70er, 80er Jahren eine Art Guru-Status hatten, das lag daran, dass es noch nicht so viele Trainer*innen gab. Mit dem großen Sprung, welcher in etwa in den 90er Jahren stattgefunden hat, waren Trainer und Trainerinnen dann die Bespaßer, da war es wichtig, dass man unterhaltsam ist. Das ist heute auch noch wichtig, jedoch hatte das früher einen höheren Stellenwert, es gab

viele Spiele, die Aufwärmübungen waren spielerisch, es gab viele Bewegungsübungen mit Seil oder Ball und es wurde viel gebastelt (P-F, Z. 359-373). Heute wird, vermutlich aufgrund der wirtschaftlichen Situation, vor allem auf die Wirksamkeit der Trainings geachtet (P-F, Z. 373-379).

Ähnliches berichtet auch Person G, früher hatten Trainer*innen einen Autoritätsstatus, sie wurden bewundert und man ist davon ausgegangen, dass sie alles wissen, obwohl das zumindest bei Person G nicht der Fall war (P-G, Z. 141-152). Heute ist es ein Miteinander, ihre Rolle ist es als Moderatorin da zu sein, mitzuwirken und auch Inputs zu geben. Doch viel wichtiger ist die Selbstwirksamkeit, die Eigenverantwortung der Teilnehmer*innen und das Mitwirken aller Beteiligten (P-G, Z. 223-227). Auch Interviewpartnerin H ist der Meinung, dass früher der Input des Trainers/der Trainerin viel mehr im Mittelpunkt gestanden ist, heute setzen Trainer*innen Impulse, sie setzen Lernstrecken auf und die Lernenden durchlaufen diese Lernstrecken, sie erarbeiten sich die Dinge selbst und präsentieren sie anschließend. Die Methoden sind sehr vielfältig, vor allem aber sind sie nicht mehr trainer*innenzentriert, sondern teilnehmer*innenzentriert und handlungsorientiert (P-H, Z. 281-288). Interviewpartner*in H sieht sich selber als Lernbegleiterin und die Trainer*innenrolle ist Teil davon. Es geht nicht mehr nur um die Wissensvermittlung, viel wichtiger ist es, dass die Menschen in die Kompetenzentwicklung kommen, das ist ein Prozess und dieser muss gestaltet werden (P-H, Z. 180-289).

Person I ist der Meinung, dass man nicht mehr nur Trainer*in, sondern auch Techniker*in ist und sieht das als die größte Veränderung der Rolle (P-I, Z. 662-672).

Interviewpartner J sieht ebenfalls eine Veränderung in der Rolle, diese bezieht sich auf den Wissensvorsprung gegenüber den Teilnehmer*innen. Dieser ist marginal, weil man alles nachschauen, oder googeln kann. Der reine Wissensvorsprung ist nicht mehr die Besonderheit eines Trainers/einer Trainerin (P-J, Z. 100-107). Viel mehr geht es darum wie man die Teilnehmer*innen dazu bewegt zu lernen, es geht darum sie zu begleiten und ihnen Wege aufzuzeigen (P-J, Z. 112-122). Daher versteht er sich selbst auch als Berater, oder Lernbegleiter (P-J, Z. 85-100).

Zusammengefasst lässt sich erkennen, dass die Rolle eines Trainers/einer Trainerin sehr stark in Richtung begleiten, unterstützen, moderieren, Rahmen geben und Möglichkeiten schaffen geht. Trainer*innen verstehen sich als Lernbegleiter*innen und setzen Impulse, um die Teilnehmenden in Richtung Kompetenzentwicklung zu bekommen. Der Wissensvorsprung eines Trainers/einer Trainerin ist marginal und nicht mehr Teil des Konzepts. Es geht vielmehr darum Wissen gemeinsam zu generieren, das Wissen anwenden zu lernen und in der Praxis umsetzen zu können. Dafür soll der Trainer/die

Trainerin Lernstrecken gestalten und die nötigen Voraussetzungen schaffen. Allgemein sind die Meinungen darüber, ob sich die Rolle eines/einer Trainer*in durch Live-Online-Trainings bzw. durch die Digitalisierung verändert hat, gespalten. In Kombination zwischen Einstellung und Rollenverständnis lässt sich jedoch sehr wohl erkennen, dass jene Befragten, die Live-Online-Training gut beherrschen und dem positiv gegenüberstehen, eine große Rollenveränderung wahrnehmen und jene die Live-Online-Training weniger befürworten, geringere bis keine Veränderungen erkennen. Hier könnte man nun den Schluss ziehen, dass der Grund für die Skepsis darin liegt, dass sie ihre Rolle noch nicht genügend angepasst haben und Live-Online-Training aus diesem Grund noch nicht so gut beherrschen, dass sie und auch die Teilnehmer*innen sich wohl fühlen.

4.1.5 Fähigkeiten und Eigenschaften

Im Wahrnehmen von Interviewpartner*in A brauchen Trainer*innen die Fähigkeit ihre Trainings in verschiedene Onlinetools zu übersetzen. Das fängt damit an sich zu überlegen, wie man gute bestehende Rollenspiele, Case Studies und Übungen online so umsetzen kann, dass sie möglichst ident sind wie im Präsenzsetting (P-A, Z. 378-381). Mural Moderation, statt Flipchart-Moderation, Breakout-Room-Rollenspiele statt Classroom-Rollenspiele, die Herausforderung dabei ist das Training lebendig, unterhaltsam und kurzweilig zu halten. Die didaktische Fähigkeit ist zwar immer noch dieselbe, trotzdem muss man online andere Dinge beachten und beherrschen, um es wirklich kurzweilig zu halten (P-A, Z. 387-396). Hierzu benötigt es vor allem fachliche und menschliche Kompetenzen. Fachlich bedeutet sich inhaltlich auszukennen, die didaktischen Fähigkeiten zu beherrschen und rhetorisch so gut zu sein, dass einem gerne zugehört wird. Die menschlichen Kompetenzen umfassen das Beziehung herstellen, eine wertschätzende Lernkultur zu schaffen und dem ganzen einen Rahmen zu geben (P-A, Z. 398-406).

Interviewpartnerin C ist der Meinung, dass die Eigenschaften die ein Trainer/eine Trainerin braucht von der Zielgruppe und dem Thema abhängen, mit der/dem man arbeitet. Aus diesen Bedingungen ergeben sich die idealen Eigenschaften der Trainer*innen (P-A, Z. 274-277). In dem Kontext in dem sie sich konkret bewegt, würde sie jedoch Sozialkompetenzen, Fachkompetenzen und methodische Kompetenzen als ideale Eigenschaften definieren. Die sozialen Kompetenzen braucht es, um ein Gespür für die Gruppe zu bekommen, Rang- und Gruppendynamiken zu erkennen und um Interventionen setzen zu können. Außerdem sollte der/die Trainer*in eine Diversität in den eigenen Alpha-Ausprägungen haben um unterschiedliche Personen gut abholen zu können. Die Methodenkompetenz soll Vielfalt und abwechslungsreiches Lernen ermöglichen. Es

sollen kompetente Learner Journeys gebaut werden und auf Methodenvielfalt geachtet werden. Hierzu ist es wichtig auf Lernwissenschaftliche Erkenntnisse zurückzugreifen, um Inhalte so zu vermitteln, dass sie wirksam sind. Auch das nennt sie als die wichtigsten Eigenschaften eines/einer Trainer*in (P-C, Z. 277-291). Der letzte Punkt sind die Fachkompetenzen, darunter versteht sie die Eigenschaft der lehrenden Person das Fachwissen didaktisch und methodisch so aufzubereiten, dass es gut vermittelt werden kann. Expert*innen eines Bereichs sind daher nicht auch zwangsläufig gute Trainer*innen (P-C, Z. 291-294). Als Trainer*in ist es wichtig seine Alpha-Rolle einzunehmen, man muss das Alpha in der Gruppen- und Rangdynamik sein und in dieser Rolle muss man sich wohlfühlen (P-C, Z. 304-314). Zusätzlich braucht man ein extrovertiertes Standing und Neugierde (P-C, Z. 314-318).

Person D definiert als Hauptkompetenz die Fähigkeit digital zu unterrichten, das Präsenztraining einfach in digitaler Form durchzuführen, also online zu übersetzen, ist für sie kein digitaler Unterricht (P-D, Z. 500-504). Als Trainer*in muss man in der Lage sein herauszufinden was die Menschen verunsichert und dann muss man Lernangebote gestalten, die möglichst angstreduzierend, spielerisch und humorvoll sind (P-D, Z. 605-608). Das erfordert eine eigene Didaktik und wenn Trainer*innen behaupten, dass Live-Online-Training nicht funktioniert, dann liegt es an der Person selbst und es fehlt die entsprechende Qualifizierung (P-D, Z. 748-750).

Für Interviewpartner F sind es rein technische Kompetenzen die zusätzlich beherrscht werden müssen (P-F, Z. 252-253) und auch Person I sieht das Wissen über Anwendungsprogramme und über die Hardware als neue relevante Fähigkeit im Trainer*innendasein. Um Live-Online-Training oder gar hybrides Training gut zu machen, muss man ein/e Profianwender*in in Sachen Technik sein (P-I, Z. 662-672). Eine/r erfahrene/n Trainer*in wird es relativ schnell gelingen sich die didaktischen und pädagogischen Herausforderungen online zurechtzulegen, die technischen Fähigkeiten werden aber die Spreu vom Weizen trennen (P-I, Z. 503-508). Zusätzlich definiert er die Fähigkeit aktiv und gut zuhören zu können als wesentliche Voraussetzung für eine/n gute/n Trainer*in. Die starke Persönlichkeit mancher Trainer*innen sorgt häufig dafür, dass den Teilnehmenden selbst nicht der Platz gegeben wird, den sie eigentlich haben sollten. Man sollte also durchaus in der Lage sein, sich selbst zurück zu nehmen, aktiv zuzuhören und die eigene Bühne mit den Teilnehmenden zu teilen (P-I, Z. 537-553). Des Weiteren sollte man, sofern es thematisch passt, die Teilnehmer*innen einbeziehen, sie mit ihrer eigenen Biografie abholen und Bezugspunkte schaffen (P-I, Z. 553-576).

H definiert Methodenkompetenz, digitale Kompetenzen und Kommunikationskompetenzen als wichtigste Eigenschaften einer Trainerin/eines Trainers. Vor allem die

Kommunikationskompetenz muss erweitert werden, weil die Kommunikation online anders ist als in Präsenz, das bedeutet es braucht digitale Kommunikationskompetenz, um die fehlende Mimik und Gestik zu kompensieren und andere Möglichkeiten zu finden (P-H, Z. 302-308).

Des Weiteren werden noch Mut, die Bereitschaft Fehler zu machen und die Kompetenz so viel Präsenz zu zeigen wie nötig und so zurückhaltend zu sein wie möglich, genannt (P-G, Z. 631-640, P-H, Z. 95-103).

In Summe konnten folgende Kompetenzen zusammengefasst werden

- Fachliche Kompetenzen (inhaltliche und didaktische Fähigkeiten)
- Soziale Kompetenzen, beinhaltet kommunikative Fähigkeiten
- Methodenkompetenzen
- Digitale Kompetenzen/ Technische Kompetenzen

4.2 Veränderungen im Berufsbild

Früher waren mehrtägige Classroom-Trainings üblich, die Teilnehmer*innen sind dazu in ein Hotel gefahren und der/die Auftraggeber*in war bereit zeitliche und finanzielle Ressourcen zur Verfügung zu stellen (P-A, Z. 87-102). Mittlerweile werden Trainingseinheiten immer kürzer, was dazu führt, dass die zeitlichen Ressourcen so gering sind, dass man zwar Impulse setzen kann, jedoch keine Zeit hat um wirklich was zu durchdringen und zu verändern. Der Kosten- und Zeitdruck der Firmen hat sich jedenfalls negativ auf Trainings ausgewirkt, positiv sind lediglich die Errungenschaften in Form von neuen Formaten wie Blended Learning und hybrides Lernen (P-A, Z. 93-100). Außerdem waren digitale Tools bisher kein Bestandteil von Präsenztrainings (P-A, Z. 100-102).

Live-Online-Training entwickelte sich jedoch nicht erst mit der Pandemie, bereits fünf bis zehn Jahre vorher hat es bereits erste Ideen und Angebote in die Richtung gegeben, jedoch waren diese sehr schwer verkäuflich. Corona hat die Nachfrage auf Abnehmer*innenseite daher jedenfalls erhöht, Kund*innen mussten unter Zwang auf digitale Lernangebote zurückgreifen (P-A, Z.120-132). Während Corona ist das Thema zwangsläufig auf der Tagesordnung gestanden, mittlerweile ist das Verhältnis zwischen Online und Präsenztraining bei Interviewpartnerin A wieder bei 80% Präsenz und 20% Online und Blended Learning. Die Nachfrage nach Live-Online-Training kommt jedoch vor allem dann, wenn Leute auf verschiedene Standorte verteilt sind und sonst nicht zusammenkommen, sonst werden digitale Formate immer noch sehr wenig angenommen (P-A, Z. 136-145).

Die besondere Herausforderung liegt in der Tatsache, dass man beide Formate beherrschen muss. Man muss sowohl in Präsenz, also auch virtuell Methoden beherrschen und variieren, denn auch online muss ein Training animierend sein, das bedeutet man muss sich gut überlegen wie man bestimmte Übungen durchführt, wie man diese anleitet und wie der Austausch anschließend erfolgen soll. Die Anforderungen an eine/n Trainer*in haben sich also verdoppelt (P-A, Z. 196-209).

Früher waren Trainings vor allem Flipchart und PowerPoint lastig. Die eingesetzten Methoden waren alle kinästhetisch, es wurden viele Materialien wie z.B. Karten eingesetzt und Flipcharts und Pinnwände beschrieben, digitale Tools oder gar Videokonferenzen wurden überhaupt nicht genutzt (P-B, Z. 157-161). Interviewpartner*in B hat sich dazu entschieden nur Präsenzseminare anzubieten, Live-Online-Trainings gehören nicht zu ihrem Leistungsportfolio (P-B, Z. 163-165). In ihren Präsenztrainings nutzt sie mittlerweile PowerPoint, oder die Möglichkeit Filme abzuspielen (P-B, Z. 165-167). Ansonsten ist ihre Arbeit weiterhin analog, Anfragen für Live-Online-Trainings leitet sie an Kolleg*innen weiter. Ihrer Wahrnehmung nach steigt die Nachfrage nach Präsenztrainings aktuell wieder an, während die Anfragen für Live-Online-Trainings rückläufig sind (P-B, Z. 331).

Als Person C 2016 mit ihrer Trainerinnentätigkeit begann, gab es so gut wie gar keine Online-Trainings. Trainings waren immer in Präsenz, ganztägig, oder sogar mehrtägig. Ab und an wurde das Präsenztraining durch digitale Tools unterstützt, ein reines Live-Online-Training gab es damals, zumindest in ihrem Umfeld, noch nicht (P-C, Z. 110-125). Während Corona gab es ausschließlich Live-Online-Trainings und obwohl sich der Anteil derer sichtlich erhöht hat, geht der Trend, nun mit Ende der Pandemie, wieder in Richtung Präsenztrainings. Sowohl die Auftraggeber*innen, als auch die Teilnehmer*innen fühlen sich ihrer Wahrnehmung nach wohler vor Ort und haben genug davon vor dem Laptop zu sitzen. Der Wunsch nach Flexibilität ist aber stark gewachsen und Kund*innen erwarten sich, dass man flexibel ist und alles anbieten kann, dazu gehören hybrides Training, Online und Präsenztraining und Trainer*innen müssen für sich selbst überlegen wie viel und was genau sie anbieten möchten (P-C, Z. 110-125). Diese gewünschte Flexibilität zeigt sich auch in sehr kurzfristigen Anfragen und Vorlaufzeiten von nur vier Wochen (P-E, Z. 366-378, P-C, Z. 390-395).

Person D hat bereits zwei Jahre vor der Pandemie mit Online-Training begonnen, davor machte sie ein paar vereinzelnde Erfahrungen im internationalen Kontext (P-D, Z. 108-118). Mit der Pandemie hat sie dann eine Zeit lang ausschließlich online gearbeitet, aber auch jetzt sind 2/3 ihrer Trainings Live-Online-Trainings. Das mag vor allem an ihrem guten Ruf in diesem Bereich liegen. Aufgrund ihrer zahlreichen Anfragen für Onlinetrainings geht Person D davon aus, dass viele Unternehmen ihre Ausbildungen auf

Onlinetrainings umstellen (P-D, Z. 131-141). Ihrer Ansicht nach geht der Trend verstärkt in Richtung Online Führungskräfte Ausbildung und Blended Learning. Vor allem in jenen Bereichen wo standortübergreifend gearbeitet wird (P-D, Z. 146-151).

Trotz allem ist Person D nicht der Meinung, dass man nur mehr online arbeiten muss, auch Präsenztrainings haben durchaus ihre Qualität. Mit Elementen des digitalen Lernens kann man typische Classroom-Settings aufwerten, weil es zahlreiche Methoden gibt, die digital besser umzusetzen sind. So wird es üblich sein, dass Teilnehmer*innen auch beim Präsenztraining ihre Laptops mit haben und auf Miro statt auf Flipcharts arbeiten (P-D, Z. 442-451).

Für Person D ist Live-Online-Training bzw. Online-Training ein eigenes Geschäftsfeld und es bedarf einer strategischen Entscheidung, wenn man sich in diesem Bereich bewegen möchte. Man muss bereit sein zu lernen, zu experimentieren, sich auszutauschen und sich selbst zu organisieren (P-D, Z. 754-765).

Neben Interviewpartner*in D ist auch Person H speziell zu erwähnen. Sie macht ausschließlich Online-Trainings und erkennt als größte Veränderung im Berufsbild, dass es früher sehr stark wissensorientiert und trainerbasiert war (P-H, Z.109-114). Heute stellt man die Lernenden viel mehr in den Fokus, man sucht keine Beispiele aus einem Buch, sondern zieht reale Beispiele aus dem persönlichen Arbeitsalltag der Teilnehmenden heran, was viel effektiver und zielführender ist (P-H, Z. 288-292). Das Training soll handlungsbasiert sein, zu 75% sollen die Teilnehmenden wirksam werden und nur zu 25% der/die Trainer*in. Früher war das andersherum, doch mittlerweile ist das die richtige Herangehensweise (P-H, Z. 436-440).

Für Person H ist die größte Errungenschaft der Digitalisierung Blended Learning, dass bedeutet die Möglichkeit, dass man die Teilnehmer*innen länger begleiten kann. Lernen ist ein Prozess und während Präsenzseminare meistens ein bis zwei Tage vor Ort stattfinden und dann abgeschlossen waren, können die Teilnehmer*innen durch Onlineformate begleitet werden (P-H, Z.229-241). Das bedeutet die Trainer*innen können die Erfolge sehen, können nachfragen, wo es noch Themen gibt und Unterstützung gebraucht wird (P-H, Z. 335 – 345). Auch Interviewpartner*in C und I nehmen einen Trend in Richtung längerfristige Begleitung der Teilnehmenden wahr. Sie verweist aber auf die Erkenntnisse der Lernwissenschaft, welche zeigen, dass sich ein Lernprozess über eine gewisse Zeit herauszieht und die Entwicklung einer Learner Journey unumgänglich ist, wenn man einen langfristigen Erfolg und Lerntransfer sicherstellen möchte (P-C, Z. 547-558, P-I, 729-741). Auch Interviewpartnerin D und Interviewpartner J arbeiten mit asynchronen digitalen Lernphasen zwischen den eigentlichen Trainingseinheiten. Die

Teilnehmenden werden also ebenfalls über eine längere Zeit begleitet (P-D, Z. 157-174, P-J, Z. 528-554).

Alle anderen Befragten schildern ähnliche Erfahrungen. Bis zum Beginn der Corona-Krise gab es kaum Online-Lern-Angebote (P-E, Z.114-122). Wenn es welche gab, dann maximal in Form von Coachingeinheiten, also 1:1 Settings, oder generell Online-Meetings bzw. Seminare, Live-Online-Training ist mit der Pandemie völlig neu hinzugekommen (P-J, Z.161-166). Wenn es Online-Angebote gab, dann wurden diese auf Kund*innenseite kaum angenommen (P-G, Z. 300-309). Während Corona mussten alle sehr plötzlich vollständig auf Live-Online-Training umsteigen und während sich einige der Befragten online gut zurecht gefunden haben und erkannt haben, dass es eigentlich kein Thema gibt, das nicht für Online-Settings geeignet ist, ist die Nachfrage mittlerweile sehr rückläufig (P-J, Z.186-196). In der folgenden Tabelle soll das Verhältnis zwischen Live-Online-Trainings und Präsenz-Trainings dargestellt werden:

Tabelle 3: Verhältnis Live-Online-Training vs. Präsenztraining

Person und Zeile	Verhältnis
P-A, Z.136-145	80% Präsenz, 20% Online
P-B, Z.161-163	100% Präsenz
P-D, Z.131-137	2/3 Online, 1/3 Präsenz
P-E, Z.366-378	70% Präsenz, 30% Online
P-F, Z.116	90% Präsenz, 10% Online
P-G, Z.322-323	80% Präsenz, 20% Online
P-H, Live-Online-Trainerin	100% Online
P-I, Z. 157-159	60% Präsenz, 40% Online
P-J, Z. 285-286	90% Präsenz, 10% Online

Quelle: eigene Darstellung

Bei acht von zehn Interviewpartner*innen überwiegt ganz klar das Präsenztraining. Person C ist in der Tabelle nicht enthalten, da sie keine konkrete Schätzung abgegeben hat, sie beschreibt aber ebenfalls, dass der Wunsch nach Präsenztraining wieder stark ansteigt und die Anfragen nach Live-Online-Trainings zurückgehen (P-C, Z. 110-125). Die Tabelle zeigt daher deutlich, dass Präsenztraining gegenüber Live-Online-Training die bevorzugte Variante ist und die Mehrheit der Befragten ihren Fokus auf klassische Formate legen.

Als Grund dafür nennen die Befragten vor allem das Bedürfnis der Auftraggeber*innen und der Teilnehmenden nach Präsenztrainings (P-C, Z. 110-125). Die Diskussion was online vielleicht sogar sinnvoller wäre, ist häufig nicht führbar (P-J, Z. 186-196). Online-Lernen ist zweitrangig, Lernen zweiter Ordnung, weil der persönliche Austausch so stark im Mittelpunkt steht (P-J, Z. 200-208).

Bereits vor Corona haben digitale Tools Einzug in das Präsenztraining genommen. Laptops, Powerpoints, einzelne Live-Onlineumfragen waren bereits Usus (P-E, Z.140-145, 151-158). Was aber bleiben wird, ist der Einsatz Digitaler Tools im Präsenzsetting (P-D, Z. 493-495).

Eine weitere Veränderung ist die zur Verfügungstellung von zeitlichen Ressourcen, während zweitägige Klausuren gang und gäbe waren, wird die zur Verfügung stehende Zeit immer knapper (P-E, Z. 122-133). Auch hat sich im Vergleich zu früher, die Dauer von Trainingseinheiten gekürzt. Vor allem bei Onlinesettings geht es vielmehr in Richtung kleine Pakete und Halbtagsmodulen (P-G, Z- 258-296).

Es ist auch ein Wandel der Zielgruppe zu erkennen, die Teilnehmer*innen wollen selber befähigt werden zu lernen, sie haben einen anderen Blick darauf was sie von einem Trainer/einer Trainerin erwarten. Sie wollen auf Augenhöhe kommunizieren, sich ansehen wie kommt man miteinander voran, jeder ist gefragt und jeder kann sich beteiligen und gemeinsam Handlungsspielräume erarbeiten (P-G, Z. 168-175, 185-193). Das ist notwendig, denn die Teilnehmenden sind aufgrund der Digitalisierung in der Lage, rund um die Uhr auf jede Art von Wissen zuzugreifen. Die Halbwertszeit von Wissen ist geringer, weswegen viele Dinge die früher passend waren fürs Training, heute nicht mehr wirksam sind (P-J, Z. 129-142). Doch Wissen allein hilft nicht, wenn man nicht lernt wie man unter Stress, Angst und Unsicherheit damit umgeht. Deswegen ist die Kunst im Training, die Leute dort abzuholen, wo sie stehen, mit ihren unterschiedlichen Wahrnehmungen und Plätzen in der Gesellschaft. Es geht also vielmehr darum das bestehende Wissen zu verknüpfen, es anzuwenden und umzusetzen und uns bewusst zu machen, dass es nicht um Wissen geht, sondern Menschen miteinander umgehen und wie man Schritt für Schritt zur Lösung kommt (P-G, Z. 231-247). Heutzutage ist es also wesentlich den Teilnehmer*innen beizubringen wie sie lernen, wie sie nachhaltig lernen und wie sie ihr Wissen im Alltag einsetzen können (P-J, Z. 112-122).

Die wesentlichen Veränderungen beziehen sich daher auf die zur Verfügungstellung von zeitlichen Ressourcen. Einzelne Trainingseinheiten haben sich deutlich verkürzt, während die Begleitung der Teilnehmenden auf Dauer gesehen zugenommen hat. Blended Learning als neues Lernformat wirkt lerntransferfördernd und ist eine notwendige

Ergänzung zu kurzen Live-(Online)-Trainingseinheiten, welche inhaltlich verändert werden mussten, um weiterhin einen Lerntransfer zu gewährleisten zu können. Wesentlich ist auch, dass man beide Formate beherrschen muss, Auftraggeber*innen verlangen zunehmend Flexibilität und fordern sowohl Kenntnisse im Bereich Präsenz-, aber auch Live-Online-Training. Jedenfalls ist es notwendig zahlreiche Online-Tools gut zu beherrschen, eine große Veränderung im Berufsbild bringt nämlich der Einsatz von Online-Tools im Präsenz-Training.

4.2.1 Vorbereitung der Trainings

Bei den Vorbereitungen der Trainings gibt es keine einheitliche bzw. verallgemeinerbare Meinung. Selbst die Interviewten sind sich unsicher darüber, ob es tatsächlich Unterschiede bei der Vorbereitung von Online und Präsenztrainings gibt und welche Form die aufwändigere bzw. zeitintensivere ist. Wesentlich ist, dass die Inhalte und die Vorbereitung sich verändert haben.

„Das heißt, es gibt eine Präsentation, die ist speziell für Online und es gibt eine, die ist stärker wirtschaftslastig, die ist für Classroom Setting. Wenn's mal steht, ist der Aufwand für mich derselbe.“ (P-A, Z. 169-171).

Dieses Zitat zeigt, dass die Aufbereitung der Inhalte eine andere ist. Dasselbe Thema verlangt im virtuellen Raum eine andere Präsentation als im Classroom Setting. Sobald das Grundkonzept steht, gibt es kaum mehr Unterschiede im Aufwand. Sehr zeitintensiv in der Vorbereitung sind jedenfalls Blended Learning Formate, wo man kleine Lerneinheiten anbietet und diese stärker auf die Bedürfnisse des Unternehmens abstellt (P-A, Z. 166-174).

Person C findet vor allem, dass die Auftragsklärung mit dem/der Auftraggeber*in intensiver geworden ist. Es muss viel genauer herausgefiltert werden, was das Ziel des Trainings ist, was die Teilnehmenden danach beherrschen sollen, um zu definieren, welches Medium hier tatsächlich Sinn macht und ob das Training online, oder in Präsenz stattfinden soll. Hinsichtlich Vorbereitung würde sie, aufgrund ihrer Erfahrungen und des größeren Repertoires im Präsenztraining, das Online-Training als intensiver und aufwendiger bewerten. Jedenfalls für die erstmalige Vorbereitung, sobald das Konzept steht, kann man es für weitere Trainings ebenfalls heranziehen, dann erweist sich, das Präsenztraining als zeitintensiver (P-C, Z. 182-200).

Bei virtuellen Trainings muss vor Beginn häufig noch abgesteckt werden, auf welchem technischen Stand die Teilnehmer*innen sind. Hier ist es notwendig herauszufinden, mit welchen Tools die Personen bereits vertraut sind und welche Videokonferenzsysteme

im Unternehmen im Einsatz sind (P-C, Z. 257-261). Interviewpartnerin H bietet den Teilnehmenden häufig an, dass sie zwei Tage vorher bereits in den Raum einsteigen können, dort erklärt die Trainerin dann die Tools und die Kommunikationsregeln und man kann sich vorab schon mal kennenlernen (P-H, Z.519-523). Bei einem etwas komplizierten Tool, wie Miro, bittet Person P jene Leute, die noch keine Erfahrung damit haben, an, zu einer vorgelagerten Session zu kommen. Dort werden die Basics erklärt, so dass in etwa alle auf demselben Wissensstand sind (P-H, Z.524-530).

Interviewpartner*in D empfindet die Vorbereitung für digitale Trainings zeitintensiver, da sie sich genauer mit der Didaktik befasst. Es sind wesentlich mehr Schritte zwischengelagert und man muss sich viel genauer festlegen als bei Präsenzseminaren, wo man aufgrund der Präsenz mehr Spielräume hat (P-D, Z. 203-210). Auch Person E plant Onlinetrainings im Vorhinein genauer und findet die Vorbereitungszeit für dieses Setting daher intensiver. Der Ablauf ist deutlich maliziöser getaktet, man überlegt sich wo ist der Zeitpunkt für eine Interaktion, für einen Dialog und welches Tool setze ich wann und wie ein und welche Folie brauche ich dafür. Außerdem fallen die kurzfristigen Absprachen bzw. spontanen Änderungen, welche sich im Präsenztraining häufig ergeben, weg. Onlinetraining ist etwas weniger flexibel und strenger getaktet (P-E, Z- 325-337).

Person F schreibt Drehbücher, die Spalten heißen Methode und Medien und hier achtet er sehr genau auf Abwechslung und Vielfalt. Die Abwechslung macht es in seinen Augen aus. (P-F, Z. 338-344). Bei Themen, die er inhaltlich schon häufig gemacht hat, ist die Vorbereitung auf Präsenz-Trainings relativ kurz. Bei neuen Themen, die ihn besonders interessieren, nimmt er sich sehr viel Zeit für die Vorbereitung. Da Person F bereits in Altersteilzeit ist, kann es passieren, dass er für einen Präsenztag zehn Tage Vorbereitung hat, vorrangig aus persönlichem Interesse. Das ist ein Privileg, dass er sich mittlerweile herausnimmt und nur möglich ist, wenn man nicht mehr 125-130 Trainingstage im Jahr hat (P-F, Z. 443-451). Online ist es ähnlich, wenn er bereits ein ähnliches Thema online trainiert hat, ist die Vorbereitungszeit nicht so groß wie für ein gänzlich neues Thema wo er noch keine Medien vorbereitet hat. Allgemein kann er nicht festmachen, wo der Aufwand größer ist, das hängt vom Thema ab und davon was er an Materialien bereits fertig hat (P-F, Z. 451-462).

Person G hat vor allem für ihre ersten Online-Trainings intensiv an einem neuen Konzept zusammengestellt und ein gänzlich anderes Seminar für den virtuellen Raum erstellt

Person I ist der Überzeugung, dass die Vorbereitungszeit für Online-Trainings mehr Vorbereitungszeit bedürfen. Zumindest, wenn man Online-Training ernst nimmt und nicht nur aus Power-Point und dem Vortrag selbst bestehen (P-I, Z. 164-169). Der Richtwert

für Online-Trainings ist ein Methodenwechsel alle 15-Minuten. Alle 15 Minuten sollte daher die Didaktik gewechselt werden, was eine sehr intensive Vorbereitungszeit darstellt. Mit einem Methodenwechsel geht meistens ein technischer Wechsel einher, weshalb die Vorbereitungszeit doppelt intensiv ist (P-I, Z. 169-177).

Bei der Analyse der einzelnen Aussagen, kann man eine leichte Tendenz in Richtung intensivere Vorbereitung für Online-Trainings erkennen. Dies kann aber durchaus auch mit der fehlenden Erfahrung und der Tatsache, dass die Inhalte völlig neu aufbereitet werden müssen, in Zusammenhang stehen.

4.2.2 Durchführung von Trainings

Person A beschreibt ihre Trainings als sehr werkstattartig. Erst wird etwas angeboten, demonstriert und dann dürfen die Teilnehmenden selbst ausprobieren und einander Feedback geben. Das Verhältnis ist in etwa 1/3 oder 1/4 Input und der Rest besteht aus Übungen und Transfer (P-A, Z. 65-68, P-F, Z. 96-100). Wichtig bei Online-Trainings ist auch, dass alle Teilnehmenden die Links zu verschiedenen Online-Tools zur Verfügung haben. Das heißt man muss im Training darauf achten, dass sie den Link im Chat, am Handy und vorab per E-Mail erhalten, so dass sie auf unterschiedliche Wege darauf zugreifen können. Hier ist es von besonderer Wichtigkeit mehrere Backups zur Verfügung zu haben und dies in der Zeitplanung miteinzubeziehen (P-A, Z.316-328). Im virtuellen Raum ist auch mehr Struktur notwendig. Die Teilnehmer*innen sollen transparent sehen, wie der Zeitplan aussieht, wann es Pausen gibt und was als nächstes ansteht. Das ist notwendig um die Leute immer wieder zurückzuholen, denn es ist fast nicht möglich, dass keiner nebenbei etwas anderes tut (P-A, Z. 564-569). Auch Person B und C halten es für wesentlich den Ablauf zu besprechen und das Setting vorzustellen. Jedoch ist dies sowohl im Präsenz-, als auch im Online-Setting wesentlich (P-B, Z.118-121, P-C, Z.261-268).

Bei Interviewpartnerin D sind Führungskräfte trainings immer eine Mischung aus Input, erfahrungsorientiertem Lernen und transferorientiertem Lernen. Die Trainings sind sehr interaktiv und beinhalten viele Instrumente und Tools (P-D, Z-40-51). Der Einsatz digitaler Tools erfordert aber auch, dass die Teilnehmer*innen geschult werden, wie man diese Tools nutzt, wie man kommuniziert, wenn man digital zusammenarbeitet und worauf man achten muss. Der gesamte digitale Lernprozess muss im Training vermittelt werden (P-D, Z. 505-512). Die Regeln müssen im virtuellen Raum einfach viel klarer definiert werden. Vor Ort muss man den Leuten nicht mehr erklären, dass man einander zuhört, virtuell muss man darauf hinweisen, warum es wichtig ist und was es bewirkt, wenn man bewusst zuhört. Virtuelle Kommunikation ist anders und die Spielregeln

müssen viel deutlicher kommuniziert werden um effektiv zusammenarbeiten zu können (P-D, Z.569-571).

Trainer*innen mussten ihre Konzepte für den virtuellen Raum abändern und auf Tools zurückgreifen die digital angeboten werden. Die Inhalte müssen lebendig sein, die Inputs kurz und die Optionen vielfältig sein. Eine Kombination aus Einzelaufgaben, Break-Out-Sessions, diskutieren und analysieren (P-F, Z. 266-274; P-G, Z.435-449).

Für Person G ist der rote Faden sehr wichtig, dieser ermöglicht ihr Spielraum und Raum um auf die Teilnehmer*innen einzugehen und flexibel zu sein (P-G, Z. 468-481).

Auch Interviewpartner*in H betont die Wichtigkeit der Interaktivität und dem gemeinsamen Austausch. Ihre Trainings bestehen aus drei Teilen, dem technischen Teil, welche Technik kann wie angewandt werden, dem methodisch, didaktischen Teil, also wie vermittele ich die Inhalte über einen virtuellen Raum und der dritte Teil bezieht sich auf das Üben und Selbermachen (P-H, Z.65-83). Ein weiterer Aspekt ist das Durchmischen von Teilnehmer*innen mit unterschiedlichen Erfahrungen um in den Austausch zu kommen und voneinander zu lernen, gleichzeitig muss man aber auch den Fortgeschrittenen die Möglichkeit geben sich untereinander auszutauschen. Hier gilt es eine gute Mischung zu finden, so dass alle Beteiligten profitieren (P-H, Z. 530-544).

Für Person I ist der regelmäßige Methodenwechsel der Schlüssel zum Erfolg, spätestens nach 15 Minuten kommt was anderes, etwas neues und damit gelingt es, dass die Leute dran bleiben, es kurzweilig und spannend wird (P-I, Z. 349-360).

Beim Training geht es tatsächlich um das Trainieren per se, es beinhaltet zwar Aspekte der Wissensvermittlung, lange Monologe versteht Person J aber als didaktischen Fehler, der wesentliche Aspekt liegt beim Üben, Ausprobieren und Trainieren (P-J, Z. 48-60).

Die wichtigste Erkenntnis ist, dass Trainings immer sehr interaktiv ablaufen müssen, das ist der Kern eines Trainings. Es gibt einen kurzen Input und dann viel Raum selbst auszuprobieren, zu üben und sich auszutauschen. Es geht um das Lernen voneinander und miteinander, um Erfahrungsaustausch und Lerntransfer. Außerdem muss im virtuellen Raum viel besser kommuniziert und angeleitet werden, es braucht klare Abläufe und Regeln, welche erklärt werden müssen. Es braucht Verständnis dafür, wie Kommunikation im virtuellen Raum funktioniert und Dinge die in Präsenz als selbstverständlich gelten, müssen online bewusst angesprochen, angeleitet und erklärt werden.

4.2.3 Voraussetzungen für Live-Online-Training

Um erfolgreich Live-Online-Trainings abhalten zu können, müssen die eingesetzten Tools beherrscht werden. Man muss den Teilnehmer*innen das Gefühl vermitteln, dass

sie sich nicht im virtuellen Raum befinden und Redundanz und technische Fehler möglichst vermeiden (P-A, Z. 209-221). Dazu bedarf es sehr gutes technisches Equipment und man braucht auch die entsprechende Persönlichkeit und viel Wissen, vor allem darüber, wie virtuelle Kommunikation funktioniert (P-B, Z. 275-288, P-D, Z. 587-594). Es braucht klare Spielregeln wie mit Mailprogrammen, Whatsapp und Co umzugehen ist, generell braucht es im virtuellen Raum viel mehr Regeln, um so präsent wie möglich sein zu können (P-G, Z. 328-335). Um die Aufmerksamkeit beizubehalten, braucht es im virtuellen Raum wesentlich kürzere Einheiten als im Präsenztraining (P-B, Z. 275-288). Dazu muss man in der Lage sein inhaltlich reduzieren zu können, erst dann wird das Training wirksam. Online kann man nicht dieselbe Fülle an Informationen verwendet, didaktische Reduktion ist eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches Live-Online-Training (P-C, Z. 362-369). Das Verständnis dafür, dass man Präsenztrainings nicht eins zu eins online übersetzen kann, ist eine weitere Grundvoraussetzung (P-C, Z. 465-473). Man muss sich daher überlegen welche methodisch, didaktische Vorgehensweise setzt man ein und welche Lernformate kommen online in Frage (P-H, Z. 189-202).

Für das Gelingen von Live-Online-Trainings ist es ebenso wichtig sich am Beginn Zeit für ein Warm-up zu nehmen. Es reicht nicht kurz zu begrüßen und mit dem Thema zu starten. Dinge, die in der Präsenz automatisch passieren, zum Beispiel die Sozialisierung, müssen im virtuellen Raum initiiert werden. Sonst besteht die Gefahr, dass sich keine Interaktion einstellt, weil die Gruppe nicht zu einer Gruppe zusammengebracht wurde, im virtuellen Raum, ist das die Aufgabe des Trainers/der Trainerin (P-H, Z. 411-423). Neben einem großen Methodenrepertoire, muss man aber auch bereit sein den Teilnehmer*innen zu Vertrauen und ihnen selbst die Verantwortung für ihr Lernen zu übertragen. Er/sie muss sich neben all den Vorbereitungen des/der Trainier*in auch selbst dafür verantwortlich fühlen etwas zu lernen und etwas für den Lernprozess tun. Online geht die Verantwortung viel stärker auf die Teilnehmenden über und der Trainer/die Trainerin muss diese Verantwortung auch abgeben (P-H, Z. 440-452).

Um die Teilnehmenden zu beteiligen muss man online viel proaktiver fragen, man muss eine Reaktion einfordern und Fragen mit Anweisungen kombinieren. Diese Art der Kommunikation ist im weitesten Sinne ein Teil von Führen aus Distanz, man muss sich überlegen, wie man Fragen richtig stellt, um jedenfalls eine Antwort zu erhalten (P-H, Z.488-499).

Ein weiterer Aspekt ist die Gruppengröße, auch wenn es der virtuelle Raum theoretisch zulassen würde, sollte man die Gruppen nicht größer fassen als in Präsenz, das bedeutet maximal zehn, zwölf Leute. Das ist wichtig, dass man tatsächlich jede/n Teilnehmer*in

wahrnehmen kann und damit sich jeder auch wahrgenommen und in die Gruppe integriert fühlt (P-H, 562-568, 577-578).

4.2.4 Unterschiede Online/Präsenz

Ähnlich wie Person H (Z. 488-499) beim Punkt Voraussetzungen für Live-Online-Training, beschreibt auch Interviewpartnerin A, dass die Kommunikation bzw. die Beteiligung der Gruppe online anders ist als in Präsenz. Ihrer Wahrnehmung nach ist es in Präsenz häufig schwieriger Regeln aufzustellen, da kommt es durchaus vor, dass die Leute gleichzeitig reden, die Hand nicht heben für eine Wortmeldung und schwerer zu kontrollieren sind. In Präsenz kann man die Kommunikation mehr der Dynamik überlassen, Online muss man die Teilnehmenden viel aktiver zur Beteiligung animieren. Das bedeutet, man muss die Leute sehr direkt ansprechen, auch erklären, warum man das so macht. Man muss sie öfter mit dem Namen ansprechen, sie stärker adressieren und weniger passiv, also von sich aus das Wort ergreifen lassen (P-A, Z-348-360). Um den Teilnehmer*innen diese Hemmung, also das Reden vor gegebenenfalls völlig fremden Menschen, zu nehmen, ist es besonders wichtig am Anfang Trustbildung und Kennenlernübungen einzubauen. Das muss man zwar auch im analogen, im digitalen ist es aber noch viel wichtiger, weil die Leute nicht die Möglichkeit haben von allein miteinander in Kontakt zu kommen (P-A, Z.338, 346). Trotzdem sind einige der Befragten der Überzeugung, dass es nur darauf ankommt wie die Trainings angeleitet werden, es ist eine Kompetenz, die man sich als Trainer*in aneignen muss, dann ist digital alles einwandfrei möglich (P-D, Z-397-401).

Ein wesentlicher und auch am häufigsten genannte Unterschied ist das Lerndesign. Das bedeutet wie lange Einheiten dauern können, welche Inhalte man vermittelt und auch auf welche Art und Weise man die Inhalte aufbereitet (P-C, Z. 321-330). In der Online-Lehre ist die Didaktik eine ganz andere als in der Präsenzlehre, das bedeutet die Didaktik muss umgebaut werden (P-D, Z. 228, 230, P-F, Z. 127-132). Man muss sich überlegen wie man Input aufbereitet, wie die Folien aussehen müssen, auch hier gibt es gravierende Unterschiede. In der Präsenzlehre braucht es nicht so besondere Folien, in der Online-Lehre hingegen müssen diese emotional ansprechend sein, es müssen möglichst alle Sinne angesprochen werden und man muss viel erlebnisorientierter vorgehen. In der Online-Lehre braucht man eine sehr starke emotionale Präsenz, was viel mehr Vor- und Nachbereitung benötigt (P-D, 255-262). Person H findet, dass sich die Ansätze nicht verändert haben, die Methoden und die Formate haben sich aber verändert (P-H, Z. 429-431). Hinzukommt, dass die Online-Didaktik sehr stark auch mit technischen

Dingen in Zusammenhang steht, das bedeutet, wenn man die Technik nicht beherrscht, wird auch die Didaktik schwieriger (P-I, 651-658).

Auch Interviewpartner I erkennt große didaktische Unterschied, ein wesentlicher Faktor dabei ist für ihn die Zeit. Online lassen sich Inhalte wesentlich langsamer vermitteln als im klassischen Seminarraum, man müsste daher mehr Zeit einplanen, hat aber viel weniger zeitliche Ressourcen. Webinare müssen viel kürzer Zeit sein und brauchen mehr Pausen, das heißt man muss Überlegungen anstellen, wie man das Online richtig umsetzt (P-I, Z. 273-277, P-D, 255-262, P-J, Z. 394-401). Hinzu kommt die verkürzte Aufmerksamkeitsspanne online, vor dem Bildschirm können Menschen nicht so lange präsent sein. Auch aus diesem Grund ist eine andere Pausenplanung notwendig (P-C, Z. 167-172, P-I, Z. 317-338). Person E fasst digitales Lernen mit den Begriffen verdichteter, beschleunigter, komprimierter und anstrengender zusammen (P-E, Z. 450-451).

Auch hinsichtlich Gruppendynamik gibt es einige Unterschiede. In Präsenz können die Gruppen viel einfacher in den Austausch kommen und miteinander in Interaktion treten. Gruppendynamik entsteht online selten von ganz allein, man muss einen Rahmen setzen, aber selbst dann ist es jedenfalls herausfordernder (P-C, Z. 160-167). Vor allem weil auch technische Fähigkeiten von Nöten sind, man muss Wissen wie man Break-Out-Sessions technisch betreut, aber auch Wissen wie man die Teilnehmer*innen persönlich betreut (P-I, Z. 678-690, P-C, Z. 209-211).

4.2.5 Methoden und Tools

Mittlerweile gibt es zahlreiche Online-Tools die es ermöglichen Methoden aus den Präsenzsettings in den virtuellen Raum zu verlagern. Es besteht also durchaus die Möglichkeit beispielsweise Rollenspiele online durchzuführen, die technischen Gegebenheiten wären vorhanden, jedoch verändert sich die Art und Weise wie es durchgeführt wird. Person A beschreibt das Erarbeiten der Methoden für den Onlineraum als Challenge und besondere Herausforderung (P-A, Z. 374, 381).

Um diese Tools effektiv einsetzen zu können, braucht es nicht nur technische Fähigkeiten. Man muss den Inhalt in technische Tools übersetzen können und es möglichst lebendig, unterhaltsam und kurzweilig gestalten (P-A, Z. 387-396).

Die meisten Aussagen beziehen sich darauf, dass online theoretisch alles möglich ist, die Umsetzung ist jedoch eine andere. Man muss auch viel genauer planen wann welche Methode sinnvoll ist, muss kürzere Einheiten, mehr Interaktionen und mehr Übungen einplanen (P-C, Z. 482-487, P-I, Z.677-678).

Die Methoden müssen abwechslungsreich sein, auch Gamifications helfen. Zwischen- durch macht es auch Sinn Einzelaufgaben einzubauen, bei denen sich die Teilnehmer*innen vom Bildschirm entfernen können, danach können mittels Breakout-Sessions und digitalem Whiteboard die Ergebnisse zusammengetragen werden und das alles muss gut moderiert werden (P-C, Z. 487-494).

Die Methoden müssen variieren, es kommen immer neue Methoden und Tools dazu. Laut Person D schränkt ein Methodenkoffer ein, für sie ist das altmodisch, denn genauso wie sich Inhalte ändern, ändern sich Methoden, weswegen man sich jedes Mal aufs Neue Gedanken über die geeignete Methode machen sollte (P-D, Z. 428-432).

Neu ist auch, dass digitale Tools verstärkt in Präsenzsettings eingesetzt werden, Teilnehmer*innen werden häufiger ihre Laptops dabei haben und statt auf Flipcharts und Pinnwänden im analogen Raum, auf Miro, digitalen Whiteboards oder anderen Tools ihre Beiträge sammeln (P-D, Z. 442-451). Das bringt sowohl virtuell als auch analog viele neue Möglichkeiten einer schnelleren und interaktiveren Zusammenarbeit. Diese Tools sind sehr flexibel und ermöglichen auch in Präsenzsettings noch mehr methodische Vielfalt (P-E, Z. 591, 604). Aber auch umgekehrt werden, wenn möglich, analoge Methoden für Online-Trainings herangezogen (P-H, Z. 458-464). Beispielsweise indem sich Personen in Einzelreflexionen mit sich selbst auseinandersetzen, bevor sie sich später mit der Gruppe dazu austauschen (P-C, Z. 487-494), oder die Teilnehmer*innen gehen raus an die frische Luft und tauschen sich per Telefon mit einer weiteren Person aus. Man braucht Abwechslung für den Körper, den Geist und auch für die Emotionen (P-G, Z. 449-458).

Man muss sich jedenfalls überlegen, was man mit welchem Tool erreichen möchte. Welche Tools stehen überhaupt zur Verfügung, was lassen die Unternehmen zu und wie setzt man die Tools ein um das gesetzte Ziel zu erreichen (P-H, Z. 504-512). Je nach Zielgruppe ist es manchmal nämlich gar nicht sinnvoll zu viele Tools einzusetzen. Oft ist Vielfalt in Kombination mit Reduzierung von Komplexität am zielführendsten. Das heißt man sollte die Teilnehmer*innen nicht überfordern, oder eine technische Leistungsschau anbieten. Der Einsatz von digitalen Tools sollte gut geplant und überlegt sein (P-I, Z-189-206). Am häufigsten wurden die Tools Miro, Mentimeter, Slido, Online Whiteboards und Break-Out-Sessions.

4.2.6 Vorteile Live-Online-Training

Der Kostenfaktor ist für viele Unternehmen ein Vorteil von Live-Online-Trainings. Früher sind aufgrund von Präsenztrainings häufig Übernachtungskosten,- Fahrtgelder, Seminarraumkosten und Verpflegungskosten angefallen. Sobald Trainings in den Online-

Bereich verlagert werden, reduzieren sich die Kosten für die Auftraggeber*innen enorm (P-B, 369-372).

Generell fallen für Teilnehmer*innen und Trainer*innen natürlich die Anfahrtszeiten weg. Obwohl das jedenfalls ein Vorteil wäre, wird dieser nicht sehr groß bewertet, denn wie bereits erwähnt, haben Präsenztrainings wieder eine erhöhte Nachfrage. Für kürzere Lerneinheiten, die auch im Zusammenhang mit Learner Journeys stehen, erweist sich Online-Training wiederum als sehr vorteilhaft. Die Teilnehmer*innen können von überall aus dabei sein und sind nicht gezwungen für eine zwei bis drei Stundensession eine weite Anreise auf sich zu nehmen, somit erhöht sich auch die Teilnehmer*innenanzahl. Der Vorteil von Live-Online-Trainings wird daher häufig auch im Zusammenhang mit kürzeren Einheiten genannt (P-C, Z-129-142, P-F, 100-109).

Ein weiterer Vorteil ist die, bereits mehrfach erwähnte, Möglichkeit Gruppen länger zu begleiten. Dies ist nicht speziell auf Live-Online-Training zurückzuführen, sondern vielmehr auf die technischen Tools und Möglichkeiten die mit Beginn der Pandemie verstärkt zum Einsatz kamen. Jedoch ermöglicht Live-Online-Training auch kürzere Trainingseinheiten, welche aufgrund unterschiedlich langer Anreisen in Präsenz nicht möglich wären. Nun hat man die Möglichkeit Trainingseinheiten über mehrere Monate zu verteilen, dadurch erhöht man den Transfer in die Praxis, weil sich die Teilnehmer*innen über einen längeren Zeitraum mit dem Thema befassen. Sie können schauen wie ihnen die praktische Anwendung gelingt und ihre Erfahrungen mit der Gruppe teilen, so entstehen Synergien und nachhaltiges Lernen (P-D, Z. 176-186).

Mit Online-Tools kann sehr kreativ gearbeitet werden, es verbessert den Unterricht, weil jeder einzelne aktiv teilnehmen kann. Mit Miro beispielsweise kann man Videos hochladen, Bilder zeichnen, viel erleben und kreativer sein (P-D, Z. 471-478). Generell kann man mittels Online-Tools auch in Großgruppen sehr gut zusammenarbeiten. Durch Slido wird die Zusammenarbeit interaktiver und man kann Dinge in einer Geschwindigkeit erarbeiten, die in Präsenz nicht möglich ist (P-E, Z.591-604).

Person G nimmt an, dass die Distanz ein konkreter Vorteil von Live-Online-Training für Teilnehmer*innen ist. Er geht davon aus, dass Anfänger*innen sich online wohler fühlen, weil sie sich weniger darauf einlassen müssen (P-G, Z. 542-546, 550-553).

Unsicher, ob es sich hierbei um einen Vor- oder Nachteil handelt, beschreibt Person J die Situation, dass sich der CEO, oder ein anderer Gast, mittels Grußbotschaft live dazuschalten kann. In Unternehmen in denen der CEO zuvor immer persönlich bei den Präsenzseminaren war, ist es tendenziell ein Nachteil, weil der persönliche Kontakt hier verloren geht. In anderen Fällen kann es ein Vorteil sein, weil sich der CEO aufgrund der

Möglichkeit online dabei sein zu können, überhaupt erst die Zeit nimmt und es eine gewisse Art der Wertschätzung ausdrückt (P-J, Z.425-435, 439-449).

4.2.7 Faktoren für erfolgreiches Lernen

4.2.7.1 Reflexion

Für Person A entstehen die optimalen Lernvoraussetzungen bei einer Kombination aus 10% Input, 20% Anwenden, Ausprobieren und Verständnis vertiefen und aus 70% Peer-Coaching. Das bedeutet den Austausch darüber was gut funktioniert hat, woran man gescheitert ist und warum und wie man es nochmal versuchen kann. Für sie ist Lernen ein „Fail, fail better Prozess“ und dazu gehört die Möglichkeit sich mit jemanden darüber auszutauschen und das Erlebte zu reflektieren. Hierzu braucht man jedoch vor allem das Verständnis und die Unterstützung auf Auftraggeberseite, da diese den Rahmen und die Zeit dafür zur Verfügung stellen müssen. Ein wesentlicher Faktor für erfolgreiches Lernen sind daher auch zeitliche Ressourcen (P-A, Z. 489-506). Auch Person J erwähnt explizit die Wichtigkeit der Kombination aus Auseinandersetzung mit einer Tätigkeit, Anwendung und Reflexion (P-J, Z. 634-654, P- F, Z. 325-334).

4.2.7.2 Praktische Anwendung und Interaktion

Wesentlich für den Lernerfolg ist das Training in Gruppen. Kompetenzen kann man am besten im „Wir“ entwickeln, weil man gemeinsam üben und Dinge ausprobieren kann P-B, Z. 246-254. Damit Lernen nachhaltig wirksam ist, braucht es Interaktion, so kann der Lerntransfer gesteigert werden (P-C, Z. 69-71, P-G, Z. 593-607). Auch Person J ist der Meinung, dass Kompetenzentwicklung nur durch die praktische Anwendung zustande kommt (P-J, Z. 634-654).

4.2.7.3 Teilnehmer*innen

Die Teilnehmer*innen selbst sind wesentlicher Bestandteil von erfolgreichem Lernen. Zum einen brauchen Teilnehmer*innen Motivation und Selbstwirksamkeitsüberzeugung, das bedeutet, dass sie überzeugt sein müssen, dass sie das Gelernte danach anwenden können, das werden sie jedoch nur tun, wenn sie allgemein motiviert sind etwas zu lernen und nicht gezwungen wurden ins Training zu gehen. Freiwilligkeit ist daher ein wesentlicher Erfolgsfaktor (P-C, Z. 435-437). Auch Person E fasst dies als die Bereitschaft zu Lernen zusammen, ergänzt aber um die Fähigkeit zur Selbstreflexion und versteht darunter seine eigenen Anteile am Lernen erkennen zu können und Fehler nicht nur im Außen zu suchen. Dazu braucht es auch Kommunikationsfähigkeiten, Teilnehmer*innen müssen ihre eigenen Anliegen formulieren, anderen zuhören, etwas aufnehmen und integrieren können. Auch ein bestimmtes Maß an Konfliktfähigkeit unterstützt den

Lernerfolg, man muss bereit sein in einem Lernfeld auch unangenehmen Dingen zu begegnen, Dinge die irritieren, bestehende Vorstellungen über die Welt aufrütteln und ein unangenehmes Gefühl erzeugen (P-E, Z. 509-519). Des weiteren braucht es Leidenschaft, die Geduld, dass Veränderungen Zeit brauchen (P-E, Z. 523-526). Ganz bedeutsam ist die Selbstdisziplin, Lernende müssen selber entscheiden aufmerksam zu sein und nicht gleichzeitig am Handy zu surfen, oder E-Mails zu beantworten (P-E, Z. 532-537). Hier kommt auch die Freiwilligkeit der Teilnehmer*innen ins Spiel, im besten Fall sind diese intrinsisch motiviert und im schlechtesten Fall ist es ein Leidensdruck, der die Motivation auslöst (P-F, Z. 301-304). Eine andere Art der Motivation kann persönliches Interesse sein, wenn dieses Interesse fehlt, weil man verpflichtet wurde bei einem Training dabei zu sein, liegt der Ball bei der Trainerin/beim Trainer, dann müssen diese vermitteln was der Purpose, also der Sinn des Trainings ist. Der Sinn muss spürbar sein, dann kann Interesse und vielleicht sogar eine Motivation hergestellt werden (P-G, Z. 579-593, P-H, Z. 366-370, 252-262). Zu guter Letzt brauchen Teilnehmer*innen heutzutage auch technische Kompetenzen um erfolgreich Lernen zu können (P-H, Z. 252-262). Ein hervorragender Erfolgsfaktor ist Spaß und Freude am Lernen (P-B, Z. 254-255). Doch trotzdem sollte der Kontext berücksichtigt werden. Lernen ist nachhaltig und erfolgreich, wenn das Geübte auch angewandt und umgesetzt werden kann, deswegen ist es durchaus empfehlenswert Trainings für unterschiedliche Zielgruppen anzubieten. Ein konkretes Beispiel wäre, dass man keine Person in ein Führungskräfte-Training schickt, die in den nächsten Jahren weder eine Projektleitung noch eine Teamleitung übernimmt (P-C, Z. 435-437).

4.2.7.4 Lernumfeld

Um nachhaltig Lernen zu können, braucht es auch ein geeignetes Lernumfeld. In Präsenz sind alle Teilnehmer*innen im Saal und der/die Trainer*in hat die Möglichkeit das Lernumfeld zu gestalten. Bei Live-Online-Training sind die Lernende für ihr Lernumfeld verantwortlich. Sitzen die Teilnehmenden im Großraumbüro, im Café, im Einzelbüro oder zu Hause? Wenn die Teilnehmer*innen zu Hause sind, haben sie Raum, Platz und die nötige Ruhe zum Lernen? Außerdem muss Zeit zum Lernen zur Verfügung stehen, bewusste Zeit, in der das Lernen im Fokus steht (P-C, Z. 149-159, P-H, Z. 370 – 378). Hierfür braucht es auch tatsächliche Weiterbildungszeit vom Arbeitgeber. Weiterbildung muss in den Arbeitsalltag integriert werden und nicht in die Freizeit verlagert werden (P-H, Z. 378-389).

4.2.7.5 Lerntypen

Auch wenn einige der Interviewpartner*innen erwähnen, dass es eigentlich keine Lerntypen mehr gibt, nennen einige von ihnen diese als Faktoren für erfolgreiches Lernen. Person H umschreibt die Lerntypen mit dem Begriff Lernvorzügen und ist der Meinung, dass man jedem Typ Menschen etwas anbieten muss. Menschen funktionieren unterschiedlich und haben daher auch unterschiedliche Präferenzen dabei, wie sie lernen (P-H, Z. 378-389). Person B spricht von visuellen, auditiven und kinästhetischen Wahrnehmungstypen, welche alle anders abgeholt werden sollten. Ein guter Mix ist die Voraussetzung für erfolgreiches Lernen (P-B, Z. 255-257). Interviewpartner*in F sieht es auch als gute Voraussetzung möglichst viele Sinne anzusprechen, sie sollen etwas hören, sehen und am besten auch etwas dabei tun. Lernen sollte Lerntypen gerecht aufgebaut sein, so, dass für alle etwas dabei ist und möglichst viele Lerntypen angesprochen werden können (P-F, Z. 313-321, P-C, Z. 453-463).

4.2.7.6 Didaktik, Methodik, Trainingsdesign

Es braucht viel Abwechslung in der Methodik und wenig Langeweile. Die Abwechslung aus Konzentration, Gruppenarbeit, Reflexion, kurzer Input, zweier Gruppen oder einem Test macht ein gutes, erfolgreiches Training aus (P-B, Z. 264-268). Auch in diesem Fall gibt es unterschiedliche Arten von Menschen, jene die gerne Partnerarbeiten machen, andere arbeiten gerne in Kleingruppen, wieder andere sitzen am liebsten im Plenum und die nächste Gruppe arbeitet am liebsten alleine. Auch an dieser Stelle hat man die Möglichkeit Abwechslung in das Training zu bringen um so viele Typen wie möglich zu erreichen (P-F, Z. 325-334). Der/die Einzelne möchte auch gesehen werden, deswegen muss im digitalen Raum noch mehr darauf geachtet werden viele unterschiedliche didaktische Elemente einzubauen, die emotionale Bindung und Gruppendynamik ermöglichen. Diese Elemente, auch Kennenlernspiele zu Beginn müssen online nochmal viel bewusster gestaltet werden als in Präsenz (P-D, Z. 537-541, P-H, Z. 411-423). Zusätzlich muss im Lerndesign-Bereich aktives Üben möglich gemacht werden. Es muss Transfer eingeplant werden, so, dass Teilnehmenden mit ihren unterschiedlichen Lernstilen was für sich mitnehmen können (P-C, Z. 453-463). Man braucht Abwechslung für den Körper, den Geist und die Emotionen, dass erfolgreiches Lernen geschehen kann (P-G, Z. 449-458).

4.2.7.7 Trainer*in

Selbstverständlich spielt auch die/der Trainer*in eine Rolle bei erfolgreichem Lernen. Besonders die Persönlichkeit des/der Trainer*in ist wesentlich für ein gutes, nachhaltiges Training. Wenn die Person die lehrt, nicht selbst lebt was sie sagt, ihre Tipps nicht selber

beherzigt, übt und trainiert, wie sollen die Teilnehmer*innen das Wissen dann aufnehmen und umsetzen können (P-B, Z. 257-260). Auch die Präsenz des/der Trainer*in, der Vertrauens- und Beziehungsaufbau zu den Teilnehmer*innen und die Verbindung untereinander gehören zu den Faktoren erfolgreichen Lernens (P-D, 537-541). Person H fasst es wie folgt zusammen. Der Lernerfolg ist abhängig von den inhaltlichen, didaktischen und pädagogischen Kompetenzen der Trainer*innen (P-H, Z. 637-639).

4.3 Herausforderungen

4.3.1 Herausforderungen Live-Online-Training

4.3.1.1 Digitale Tools

Der Anspruch an ein Online-Training ist, dass es kurzweilig ist. Dazu müssen die eingesetzten Übungen und Methoden neu geplant und mit Hilfe digitaler Tools optimal gestaltet werden. Dass die Übungen online genauso wirkungsvoll sind wie in Präsenz, müssen die einzelnen Tools gut beherrscht werden. Nur wenn das Training nicht durch Redundanz oder durch technische Fehler gestört wird, kann sich bei den Teilnehmer*innen das Gefühl einstellen, dass sie tatsächlich alle miteinander in einem Raum sind, das ist zumindest der Anspruch den Person A an ihre Live-Online-Trainings hat (P-A, Z. 209-221). Die Herausforderung bestehende Übungen aus dem Präsenztraining in online Formate zu übersetzen, ist besonders hoch, da man viele Methoden didaktisch völlig anders angehen muss. Beispielsweise muss man sich bei Rollenspielen überlegen wie man den Teilnehmer*innen ihre Rollen zukommen lässt, ohne dass die anderen bereits Wissen was das Gegenüber für eine Rolle einnimmt. Man muss sich viel genauer überlegen wer was zu welchem Zeitpunkt bekommt (P-A, Z. 244-261). Eine weitere Herausforderung ist, dass man die Teilnehmer*innen zwar in Break-Out-Sessions schicken kann, man sieht die Gruppen aber nicht und weiß nicht, welche Gruppe gerade ein Thema hat oder sogar Hilfe braucht (P-C, Z. 212-218). Person F ist technisch nicht sehr versiert und hat daher generell Schwierigkeiten bei der Anwendung von Online-Tools, dies stellt für ihn mit die größte Herausforderung dar (P-F, Z. 122-127, P-F, Z. 351-353). Person G berichtet, dass ihr bestimmte Methoden aus ihren Präsenztrainings online nicht gelingen, ähnlich wie die anderen Befragten sieht sie die Umstellung auf Online-Tools bzw. die Generierung neuer Methoden als sehr anspruchsvoll (P-G, Z. 423-435). Hier gilt es auch ein Gefühl dafür zu entwickeln, wie viele verschiedene Tools für ein Training sinnvoll sind um die Teilnehmer*innen nicht zu überfordern (P-I, Z. 185-189).

4.3.1.2 Online Didaktik

Im virtuellen Raum muss stärker strukturiert werden, es braucht mehr Orientierung und Überblick über den Tagesablauf. Das ist notwendig, um die Leute einzufangen, sie wieder zurückzuholen, sie wieder auf das Training zu fokussieren, wenn sie eine Ablenkung erfahren. Es braucht wesentlich mehr strukturierte Durchsagen (P-A, Z.569-575). Generell müssen die Inputs wesentlich kürzer sein, weil die Aufmerksamkeitsspanne online geringer ist (P-D, Z. 216-224, P-I, Z. 317-338). Dadurch ist auch die Art wie man Inhalte aufbereitet anders, die Menschen müssen selbst aktiv werden und Inhalte erarbeiten (P-D, Z. 216-224). Es müssen möglichst alle Sinne angesprochen werden, man muss erlebnisorientiert vorgehen und die Teilnehmer*innen müssen emotional angesprochen werden (P-D, Z. 255-262). Hier gilt es sich zu überlegen, wie man die Emotionalität in die Onlinetrainings (P-G, Z. 423-435, P-I, Z. 407-424). Online braucht es eine andere Didaktik, weil man die Teilnehmer*innen anders anleiten und Übungen anders abwickeln muss (P-F, Z. 127-132). Person I erhöht die Aufmerksamkeitsspanne, indem er alle 15 Minuten einen didaktischen Wechsel einplant. Das bezieht sich nicht allein auf den Wechsel der digitalen Tools, sondern auch um inhaltliche Blöcke, die nicht länger als eine Viertelstunde in Anspruch nehmen sollte (P-I, Z. 317-338).

4.3.1.3 Lernumgebung

Bei Live-Online-Trainings haben die einzelnen Personen mitunter völlig unterschiedliche Lernumgebungen. Die Herausforderung dabei ist, die Aufmerksamkeit der Teilnehmer*innen trotz allem beim Training zu halten. Es kommt viel häufiger vor, dass Leute ihr Handy herausholen, das kann man als Trainer*in nicht wirklich kontrollieren. Man kann aber sehr wohl am Beginn kurz auf die Lernumgebung eingehen und in der Vorstellungsrunde miteinbeziehen wo man sich befindet und welche Störfaktoren auftreten könnten. Es hilft zum einen sich besser kennenzulernen und zum anderen erhöht es das Verständnis füreinander (P-A, Z. 583-595). Als Trainer*in kann man diese potenziellen Störungen und Ablenkungen dann einfach aufnehmen und überbrücken, bis die Person wieder mit der Aufmerksamkeit dabei ist (P-A, Z. 600-608). Außerdem muss man online das Commitment finden, dass alle so präsent wie möglich sind, Störfaktoren die in der eigenen Verantwortung liegen, wie beispielsweise Whatsapp, oder E-Mail-Programme sollten beiseitegelegt werden (P-G, Z. 328-335).

4.3.1.4 Die Technik

Gutes Live-Online-Training bedarf auch gute technische Fähigkeiten. Die Technik ist daher für viele eine große Hürde (P-B, Z. 214-216, P-C, Z. 233-239, P-G, Z. 511-521, P-H, Z. 148-154). Hinzukommen, neben den technischen Skills der Trainer*innen auch jene

der Teilnehmer*innen. Die technischen Fähigkeiten der Einzelnen sind häufig sehr unterschiedlich und man muss besonders darauf achten, dass alle mithalten und folgen können und niemand überfordert wird (P-C, Z. 233-239, P-D, Z. 516-523, P-H, Z. 551-556). Um das zu erreichen, muss man viel konkreter Kommunizieren und Anweisungen geben, man muss erklären wie das Tool funktioniert, so, dass jene die weniger Erfahrung haben, keinen Gesichtsverlust erleben (P-D, Z. 516-523). Außerdem besteht online immer die Gefahr, dass die Technik ausfällt, wenn Videokonferenzsysteme, oder Online-Tools ausfallen, braucht man einen Backup-Plan und muss auch hier in der Lage sein, möglichst flexibel zu agieren (P-D, Z. 521-532).

4.3.1.5 Gruppendynamik und Beziehungsaufbau

Häufig stellt die fehlende Gruppendynamik die Trainer*innen vor Herausforderungen. Viele haben Schwierigkeiten, Rang- und Gruppendynamiken online herzustellen bzw. diese zu fördern (P-C, Z. 160-167, P-I, Z. 407-424). Sofern sich keine Gruppendynamik einstellt, können gewisse Inhalte zwar vermittelt, nicht aber geübt werden, wodurch die Transferwirksamkeit sinkt (P-C, Z. 172-178). Auch die Interaktion mit und zwischen den Teilnehmenden und der Rapport, den man als Trainer*in zu ihnen aufbauen kann, dauert online länger (P-C, Z. 212-218, P-E, Z. 451-458, P-G, 423-435). Interaktionen in unterschiedlichen Konstellationen sind online daher schwieriger umzusetzen (P-C, Z. 231-233, P-E, Z. 280-286). Auch Person E sieht konkrete Herausforderungen beim Beziehungsaufbau zwischen Trainer*innen und Teilnehmer*innen, wie kann man eingreifen, wenn jemand vor der Kamera abschaltet, wie unterstützt man jemanden dem es gesundheitlich gerade gut geht. Die Aufmerksamkeit einem Einzelnen zu widmen ist online wesentlich schwieriger (P-E, Z. 190-195). Auch ist es schwieriger jemandem, der schwer belastet ist oder schwierige Themen hat emotional zu unterstützen, man kann nicht eingreifen, der Person ein Taschentuch reichen und sich der Gruppe kurz entziehen. Die Unterstützung die der/die Trainer*in, oder auch die Teilnehmer*innen dem Betroffenen zukommen lassen können, hat online nicht die gleiche Qualität wie in Präsenz (P-E, Z. 216-228, P-G, 348-353). Online-Training ist jedenfalls distanzierter (P-G, Z. 557-558).

4.3.1.6 Kamera

Im digitalen Setting macht es einen enormen Unterschied, ob die Teilnehmer*innen die Kamera eingeschaltet haben oder nicht. Ein Training, bei dem alle die Kamera aushaben, ist für Person C kein Training, sondern ein Vortrag, weil man keine Interaktionen einbauen kann. Der Lernerfolg und die Transferwirksamkeit gehen in einem solchen Szenario, ihrer Meinung nach, gegen null (P-C, Z. 504-509). Generell kommt es mittlerweile aber seltener vor, dass Teilnehmer*innen ihre Kamera nicht einschalten, die

Menschen haben sich daran gewöhnt und haben viel Übung und Routine (P-D, Z. 383-385, 390-393). Jedoch nimmt Person E wahr, dass die Kamera durchaus auch Ausdruck von Widerständen sein kann. Teilnehmer*innen die keine Lust haben am Training teilzunehmen, können sich auf eine schlechte Internetverbindung, fehlende Kamera oder sogar den Ton ausreden und sich so der Beteiligung entziehen (P-E, Z. 199-204, P-I, Z. 407-424). Sobald die Kamera abgeschaltet ist, kann man als Trainer*in auch nicht mehr erkennen, ob die Teilnehmenden müde sind und ob die Aufmerksamkeit nachlässt, es ist daher wesentlich schwieriger auf die Teilnehmer*innen einzugehen (P-I, Z. 317-338). Person I empfindet es auch als besonders schwer alle Teilnehmer*innen dazu zu bewegen ihre Kameras zu aktivieren, dabei ist dies eine wesentliche Voraussetzung dafür, ob das Training erfolgreich wird oder nicht (P-I, Z. 343-349). Auch Person J empfindet Live-Online-Trainings mit deaktivierter Kamera als passiver, Online-Training ladet noch mehr zum Zuschauen ein (P-J, Z. 214-227).

4.3.1.7 Körpersprache

Manche Inhalte sind online kaum zu vermitteln, vor allem wenn es um das Training von Softskills geht. Die Bewertung der Teilnehmer*innen bzw. das Feedback ist online nicht in der gleichen Qualität möglich wie in Präsenz (P-C, Z. 653-661, P-E, Z. 235-243, P-G, Z. 423-435). Über die Videokamera sind Körpersprache, Mimik und Gestik sehr schwer wahrzunehmen und dementsprechend auch schwer zu bewerten (P-C, Z. 653-661). Auch umgekehrt können die Teilnehmer*innen die Körpersprache der Trainer*innen schwerer lesen, Person E hat daher die Befürchtung, dass die Betroffenheit bei schwierigen Themen nicht gut vermittelt werden kann (P-E, Z. 247-257). Umso weniger Leute man in einer Trainingseinheit betreut umso mehr kann man die anderen Teilnehmer*innen, und auch diese sich untereinander, wahrnehmen. Deswegen erhöht es die Qualität der Kommunikation enorm, wenn alle ihre Videokameras eingeschaltet haben und man alle Gesichter auf einem Blick hat (P-G, Z. 435-449).

4.3.1.8 Vorbereitung

Online-Trainings müssen wesentlich sorgsamer vorbereitet werden, sie müssen strukturierter und detaillierter sein (P-E, Z. 469-481).

4.3.1.9 Sonstiges

Person E empfindet Online-Training körperlich anstrengender, das vor dem Laptop sitzen und in den Laptop starren findet er persönlich unangenehmer (P-E, Z. 469-481). Auch die Situation, wenn man mit einer zweiten Person gemeinsam das Training leitet, ist online wesentlich herausfordernder, vor allem wenn man sich persönlich gar nicht kennt. Man muss einen Weg finden sich abzustimmen, sich auszutauschen, kann sich

aber keine Blicke zuwerfen und muss sich nebenbei über den Chat verständigen (P-E, Z. 312-325). Person H definiert als größte Herausforderung das eigene Mindset zu verändern, online ist einiges möglich, wenn man bereit ist seine eigene Struktur zu überdenken und Teile davon an die Teilnehmer*innen abzugeben, kommt man auch online ans Ziel (P-H, Z. 171, 174). Viele Trainer*innen haben das Gefühl, dass sie viel mehr strukturieren müssen, dass der Monitor zwischen ihnen und den Teilnehmenden steht und sie haben das Gefühl, dass sie immer Input und Impulse geben müssen, dabei müssen sie lernen, Anlässe zu schaffen, wo die Teilnehmenden selber Impulse geben und Dinge selber erarbeiten können (P-H, Z. 210-217). Person J empfindet es als Herausforderung, dass die Kund*innen bzw. die Auftraggeber*innen die Möglichkeiten für Live-Online-Trainings kaum in Anspruch nehmen (P-J, Z. 179-186). Trainer*innen haben sich die Fähigkeiten für Live-Online-Training erarbeitet und angeeignet und es wird nicht so in den Arbeitsalltag integriert, wie es theoretisch Sinn machen würde (P-J, Z. 244-254).

4.3.2 Herausforderungen Präsenztraining Neu

4.3.2.1 Zeitliche Ressourcen im Präsenztraining

Mittlerweile ist die größte Herausforderung für Person A mit den wesentlich kürzeren zeitlichen Ressourcen im Präsenztraining umzugehen. In dieser kurzen Zeit lassen sich Inhalt, Transfer- Anwendungs- und Praxisbezug nicht gleichermaßen herstellen. Man muss sich auf zwei dieser Aspekte beschränken und hier gilt die Herausforderung bereits der Tatsache allein, aber auch der Auftragsklärung mit dem/der Auftraggeber*in. Transferwirksamkeit bedarf Zeit, Übung und die Möglichkeit das Gelernte zu reflektieren (P-A, Z. 276-290). Die Anforderung von Stoffmenge und Zeit mit dem/der Auftraggeber*in abzuklären, ist somit aktuell ihre größte Herausforderung (P-A, Z. 285-290).

Generell ist bei Präsenztrainings die Disziplin ein wenig schlechter. Pausen werden häufiger überzogen, Raumwechsel brauchen mehr Zeit, Kolleg*innen unterhalten sich zwischendurch und kommen deswegen verspätet (P-E, Z. 485-495). Dies ist tendenziell ein Nachteil von Präsenztrainings, was jedoch neu hinzugekommen ist, dass Teilnehmer*innen das Präsenztraining verlassen um eine andere Videokonferenz einzuschieben. Das hat sich mit Einzug von virtuellen Meetings jedenfalls erhöht (P-E, Z. 537-543).

4.3.2.2 Online-Tools

Online-Tools ersetzen auch Methoden aus dem Präsenztraining. Auch hier besteht grundsätzlich die Herausforderung diese technisch zu beherrschen. Wenn das der Fall ist, ist die Möglichkeit auf Online-Tools zurückzugreifen, eine Bereicherung für das Präsenztraining (P-A, Z. 467-482). Viele definieren den Einsatz von Online-Tools im

Präsenztraining als Voraussetzung für ein gutes Training, das bedeutet man muss sich mit den Tools auseinandersetzen und sie in beiden Settings einsetzen (P-H, Z. 189-202, P-D, Z. 478-481, P-I, Z. 465-479). Jedoch gibt es auch die andere Seite, viele Trainer*innen wollen Online-Tools einsetzen und die Teilnehmer*innen haben keinen Laptop dabei, dann muss man wieder auf Alternativen zurückgreifen was das die Dynamik des Trainings verlangsamt (P-D, Z. 455-462).

4.3.2.3 Soziale Erschöpfung

Person C nimmt eine soziale Erschöpfung bei den Teilnehmenden wahr. Das Energielevel in Wochenende Seminaren sinkt viel schneller, das bedeutet die Herausforderung besteht auch in Präsenz viel darin es didaktisch so zu gestalten, dass die Aufmerksamkeit hoch bleibt (P-C, Z. 239-248).

4.3.3 Flexibilität als allgemeine Herausforderung

Der Wunsch nach Flexibilität ist gestiegen und damit ist die Planbarkeit gesunken. Teilnehmer*innen melden sich sehr kurzfristig vom Training ab und Auftraggeber*innen fragen zwei Wochen vorher überhaupt erst ein Training an, die Vorlaufzeiten werden immer geringer und man muss lernen mit dieser Kurzfristigkeit umzugehen (P-C, Z. 381-389, P-E, Z. 366-378).

4.4 Blended Learning und Hybrides Training

Blended Learning und hybrides Training sind neben Live-Online-Training weitere Formate mit denen sich Trainer*innen auseinandersetzen müssen. Während Blended Learning ein Konzept ist, in welchem viele Trainer*innen zahlreiche Vorteile erkennen, werden hybride Trainings aktuell noch weitgehendsten gemieden.

Interviewpartnerin C versucht bereits bei der Auftragsklärung die Sinnhaftigkeit von Blended Learning zu vermitteln. Sie kombiniert Präsenztrainings, mit virtuellen Treffen und Learning Nuggets. Hierzu baut sie zielgruppengerechte Learner Journeys in denen die Teilnehmer*innen über mehrere Wochen begleitet werden (P-C, Z. 572-580).

Auch Person D nutzt asynchrone digitale Lernphasen als Prework. Die Teilnehmer*innen bekommen vor dem Training Aufgaben, sie erhalten Input, arbeiten anschließend selbstständig etwas aus präsentieren die Ergebnisse anschließend in der Präsenzphase vor Ort. Im Anschluss an das Training gibt es wieder eine Phase, wo sie Aufgaben im digitalen Raum erledigen müssen, das können Einzel-, aber auch Partnerübungen sein. Nach einem gewissen Zeitraum findet dann das nächste Präsenzmodul statt, wo erneut die Ergebnisse der letzten, asynchronen Phasen präsentiert werden und neue Inputs

ergänzt werden (P-D, Z. 157-174). Durch Blended Learning hat man die Möglichkeit Gruppen viel länger und intensiver zu begleiten. Das ermöglicht den Teilnehmer*innen letztendlich mehr zu lernen, weil sie sich über einen längeren Zeitraum mit dem Thema befassen und der Lerntransfer in die Praxis viel besser funktioniert. Blended Learning hat ungleich viele Vorteile (P-D, Z. 176-186).

Interviewpartner E hat im Bereich des Blended-Learning erst wenig Erfahrung, nutzt aber bereits die Kombination aus Präsenz- und Onlinetreffen (P-E, 388-394). Unterstützende Lernplattformen und Übungen zwischen den Einheiten nutzt er aktuell zwar noch nicht, befindet sich aber in einer Lerngruppe, wo konkret an diesem Thema gearbeitet wird (P-E, Z. 423-439). Person F hingegen hat bereits an Konzepten mit Lernplattformen mitgearbeitet. Diese Unternehmen kombinieren E-Learning in Form von Videoeinheiten mit Präsenztrainings und setzen verstärkt auf Konzepte des individuellen Lernens. Die Beschäftigten können unabhängig von Ort und Zeit lernen und gut vorbereitet in das Präsenztraining kommen (P-F, Z. 188-196).

Interviewpartnerin G schließt hybrides Lernen aktuell noch aus, Blended Learning ist aber durchaus ein Konzept, welches ihr vorteilhaft erscheint. Sie verbindet Präsenz- mit Online-Modulen, um die Menschen länger begleiten zu können und eine bessere Transferwirksamkeit zu erzielen (P-G, Z. 363.368, 392-398).

Auch Interviewpartnerin H und J haben bereits Erfahrungen mit Blended Learning gemacht und sind von der Wirksamkeit weitestgehend überzeugt (P-H, Z. 120-124, P-J, Z. 296-299).

5 Diskussion und Ausblick

Nachdem in Kapitel 4 die Ergebnisse aus den Interviews strukturiert aufbereitet wurden folgt nun die Interpretation der Ergebnisse in Hinblick auf die Zielsetzung der Arbeit. Anschließend soll die Forschungsfrage interpretativ beantwortet und eine Reflexion des Forschungsthemas vorgenommen werden. Abschließend soll ein Ausblick über weitere Ansätze für die Forschung gegeben werden.

5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Training hat sich in den letzten Jahrzehnten enorm verändert. Angefangen bei den Voraussetzungen und Gegebenheiten, über die Rolle der Trainer*innen, bis hin zu Art und Ablauf des Trainings und den Erwartungen der Teilnehmer*innen. Grund dafür ist der Einzug der Digitalisierung in die Erwachsenenbildung. Diese hat jedoch bereits vor einigen Jahren eingesetzt, ausschlaggebend für den rasanten Wandel war die Corona-

Pandemie 2020 und das damit einhergehende Kontaktverbot bzw. diverse Einschränkungen. Diese zwangen Trainer*innen ihre Präsenz-Trainings auf Live-Online-Trainings umzustellen.

Während sich gleich zu Beginn eine Gemeinsamkeit hinsichtlich allgemeinen Verständnisses von Training feststellen ließ, waren die Einstellungen zu Live-Online-Training von unterschiedlichen, durchaus diffusen Meinungen geprägt. Alle Befragten erkennen die Berechtigung und Sinnhaftigkeit von Live-Online-Training grundsätzlich an. Der überwiegende Teil ist aber dennoch der Überzeugung, dass Präsenztraining wertvoller ist und hat Probleme damit das eigene Training in den virtuellen Raum zu verlagern. Lediglich zwei von den zehn Personen empfinden die beiden Formate als gleichwertig und haben Live-Online-Training vollständig in ihre Tätigkeit als Erwachsenenbilder*in integriert.

Darüber ob sich die Rolle eines Trainers bzw. einer Trainerin verändert hat, lässt sich keine klare Aussage treffen. Im Fokus steht jedenfalls das Begleiten, Unterstützen, Moderieren, einen Rahmen geben und Möglichkeiten schaffen. Das deckt sich auch weitestgehend mit den Vorstellungen über den Beruf und die Intention für die Berufswahl. Früher war Training vorrangig trainer*innenzentriert, heutzutage stehen vor allem die Teilnehmer*innen im Mittelpunkt. Der Trainer/die Trainerin versteht sich als Lernbegleiter*in und setzt Impulse, um bei der Kompetenzentwicklung zu unterstützen. Das steht insofern mit der Digitalisierung im Zusammenhang, weil die reine Wissensvermittlung in den Hintergrund gerückt ist, der Wissensvorsprung der Trainer*innen gegenüber den Teilnehmer*innen ist marginal. Wissen ist immer und überall für jeden verfügbar, es muss aber gelernt werden, wie man sich das Wissen aneignet und wie man es im Alltag anwendet und umsetzt. Training besteht daher aus Input, Übungen und Transfer. Die Interaktivität wird besonders häufig als wesentliches Merkmal eines guten Trainings genannt. Um diese auch im virtuellen Raum gewährleisten zu können muss auf digitale Tools zurückgegriffen werden, das bedeutet die Trainer*innen müssen technisch versiert sein und benötigen digitale Kompetenzen um die technischen Voraussetzungen für einen Ort zum Üben, Anwenden, Ausprobieren und Austauschen zu schaffen. Neben der Technik bedarf es auch Wissen über digitale Kommunikation. Im virtuellen Raum muss viel besser kommuniziert und angeleitet werden, es braucht klare Abläufe und Regeln, welche gut erklärt werden müssen. Trainer*innen benötigen daher fachliche, digitale und soziale Kompetenzen. Außerdem müssen sie sich ein breites Methodenwissen aneignen und ihre Einheiten kurzweilig, lebendig und vielfältig zu gestalten. Das Lerndesign hat sich verändert, man braucht ein klares Konzept welche Inhalte man vermittelt und auf welche Art und Weise man diese aufbereitet. Die Online-Didaktik unterscheidet sich wesentlich von jener in der Präsenzlehre und muss daher umgebaut und angepasst

werden. Ein wesentlicher Aspekt ist der Faktor Zeit. Inhalte lassen sich im virtuellen Raum wesentlich langsamer vermitteln als im klassischen Seminarraum, da die Aufmerksamkeitsspanne der Lernenden wesentlich kürzer ist. Da man online daher nicht dieselbe Fülle an Informationen verwenden kann, muss man in der Lage sein inhaltlich zu reduzieren, didaktische Reduktion ist daher eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches Lernen.

Aber auch andere Faktoren für erfolgreiches Lernen konnten definiert und sollen folgend nochmal kurz zusammengefasst werden.

- Reflexion
Teilnehmer*innen brauchen Raum und Zeit zum Üben, Ausprobieren und Austauschen. Das neu angeeignete Wissen muss angewandt und die Erfahrung damit anschließend reflektiert werden. Es braucht eine Kombination aus Auseinandersetzung mit der Tätigkeit, Anwendung und Reflexion. Das optimale Verhältnis ist eine Kombination aus 10% Input, 20% üben und 70% Peer-Coaching.
- Praktische Anwendung und Interaktion
Das Training in Gruppen ist aufgrund der Möglichkeit Dinge gleich ausprobieren zu können wesentlich für den Lernerfolg. Lernen und der Transfer in die Praxis brauchen Interaktion und praktische Anwendung.
- Teilnehmer*innen
Die Teilnehmer*innen selbst sind wesentlicher Bestandteil und Voraussetzung für erfolgreiches Lernen. Motivation und Selbstwirksamkeitsüberzeugung sind genauso relevant wie Freiwilligkeit und die Bereitschaft zu Lernen und die Fähigkeit zur Selbstreflexion.
- Lernumfeld
Es braucht eine ruhige Umgebung und genügend Zeit fokussiert zu Lernen.
- Lerntypen
Man muss alle Lerntypen und damit alle Sinne ansprechen. Es gibt unterschiedliche Wahrnehmungstypen, wessen alle bedient werden müssen. Lernen sollte Lerntypen gerecht aufgebaut werden.
- Didaktik, Methodik und Trainingsdesign
Es braucht viel Abwechslung und wenig lange Weile. Daher muss man möglichst unterschiedliche didaktische Elemente einbauen, in den Methoden variieren und das Design so gestalten das möglichst viel Abwechslung für den Körper, den Geist und die Emotionen dabei ist. Ein klarer roter Faden ermöglicht zusätzlich Spielraum und Klarheit für die Teilnehmer*innen.

- Trainer*in

Die Persönlichkeit des Trainers/der Trainerin spielt eine Rolle bei erfolgreichem Lernen. Lernerfolg ist abhängig von den inhaltlichen, didaktischen und pädagogischen Kompetenzen der Trainer*innen. Als Trainer*in muss man in der Lage sein herauszufinden was die Menschen verunsichert und dann muss man Lernangebote gestalten, die möglichst angstreduzierend, spielerisch und humorvoll sind.

Die Ergebnisse aus der Empirie decken sich weitestgehend mit jenen Faktoren für erfolgreiches Lernen im theoretischen Teil. Auch hier werden Reflexion, Lernsituation und Lernumgebung, positive Emotionen, Teilnehmer*innen und Trainer*innen als Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen genannt. Auch die Lerntypen, Didaktik und Methodik werden beidseitig als Einflussgröße genannt. Wichtig zu erwähnen ist, dass die Befragten, trotz gezielter Nachfrage, kaum Unterschiede zwischen Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen online oder präsent finden konnten. Lediglich das Anwenden-können von virtuellen Tools und technische Kompetenzen wurde im Zusammenhang mit Live-Online-Trainings ergänzt. Diese werden aber zunehmend auch in Präsenz-Trainings zur Voraussetzung. Auch dort werden verstärkt digitale Tools eingesetzt, was schnellere und dynamischere Gruppenarbeiten möglich macht. Rein analoges Lernen in einer digitalen Welt ist also kaum noch möglich und auch die Sinnhaftigkeit wird in Frage gestellt. Denn online Tools sind auch der Ursprung von Blended Learning und mit die größte Errungenschaft der Digitalisierung der Erwachsenenbildung. Blended Learning als Kombination aller bestehenden Lernformate ermöglicht das Begleiten von Gruppen über einen längeren Zeitraum hinweg. Dies ermöglicht wiederum die soeben erwähnte Reflexionsphase und das Aufarbeiten von Erfahrungen und bestimmter Inhalte. Außerdem können Blended Learning Formate die Zeit, um die Live-Online-Training verkürzt werden musste, wieder aufholen. Wie bereits erwähnt, muss Live-Online-Training aufgrund kürzerer Aufmerksamkeitsspannen kürzer anberaumt werden, auch für Präsenzseminare wird vom Auftraggeber mittlerweile häufig weniger Zeit zur Verfügung gestellt. Die inhaltliche Reduktion kann mittels kürzeren individuellen Lernphasen aufgeholt werden. Wie bereits theoretisch belegt, erhöht lernen über einen längeren Zeitraum hinweg, den Lerntransfer und Nachhaltigkeit was als Befund dafür gilt, dass digitales Lernen effektiv und sinnvoll ist. Ein weiterer Vorteil ist der Wegfall von Anfahrtszeiten und die ortsunabhängige Teilnahme an Trainings. Generell werden noch ein paar wenige Vorteile wie der Kostenfaktor für Unternehmen, die Möglichkeit Gäste per Video dazuzuschalten, oder mehr Kreativität aufgrund von Online Tools genannt. Auffällig ist aber die Unverhältnismäßigkeit zwischen wahrgenommenen Vorteilen und Nachteilen von Live-Online-Training. Auf die

Nachteile bzw. Herausforderungen wird konkret bei der Beantwortung der Forschungsfrage eingegangen.

Eindeutig ist, dass die Digitalisierung den Arbeitsalltag von Erwachsenenbildner*innen beeinflusst hat. Training hat sich verändert und bei konkreter Nachfrage ließen sich auch einige Auffälligkeiten feststellen, die Raum für Interpretationen schaffen:

Jene beiden Interviewpartner*innen die Live-Online-Training als festen Bestandteil ihres Arbeitsalltages definieren, stellen kaum qualitative Unterschiede fest. Methodisch, didaktisch und hinsichtlich Kommunikation können sie aber sehr wohl konkrete Unterschiede festmachen. Der virtuelle Raum erfordert eine eigene Didaktik, es muss stärker strukturiert werden, es braucht mehr Orientierung und Überblick. Die Kommunikation muss viel deutlicher sein. Teilnehmer*innen müssen aktiv angesprochen und persönlich adressiert werden und die Methoden müssen so eingesetzt werden, dass die Lernenden selbst aktiv werden und Inhalte erarbeiten können. Es müssen möglichst alle Sinne und die Emotionen angesprochen werden, dazu muss erlebnisorientiert gearbeitet werden. Teilnehmer*innen müssen auch anders angeleitet werden, weil die Kommunikation online sich von jener in Präsenz unterscheidet. Es kann nun also daraus geschlossen werden, dass all jene die der Meinung sind, das Online-Trainings qualitativ schlechter sind, sich noch nicht die notwendigen Kompetenzen angeeignet haben, um die Unterschiede ausgleichen zu können. Grundsätzlich konnte eingangs festgestellt werden, dass die Grundmotivation für die Berufswahl war, Leuten zu helfen, ihnen etwas beizubringen einen Mehrwert zu bieten und etwas bewegen bzw. verändern zu können. All das kann auch online erreicht werden, wenn man sich die Zeit nimmt sich selbst und sein Training zu reflektieren, zu verändern und weiterzuentwickeln. Lernen hat sich verändert und funktioniert im virtuellen Raum anders. Vor allem der Umstand wie, was und mit welchen Methoden gelernt wird hat sich verändert und geht mit vielfältigen Herausforderungen einher.

5.2 Beantwortung der Forschungsfrage

Welche Herausforderungen ergeben sich aufgrund von Live-Online-Training im beruflichen Kontext im Vergleich zu analogen Schulungssettings aus Sicht der Lehrenden.

Im Zuge des empirischen Teils konnten zahlreiche Herausforderungen von Live-Online Training definiert werden. Folglich werden die einzelnen Aspekte zur Beantwortung der Forschungsfrage nochmal zusammengefasst dargestellt:

Herausforderungen von Live-Online-Training

- **Digitale Tools**
Online-Training sollte möglichst kurzweilig sein, dazu müssen Übungen und Methoden neu geplant und mit Hilfe digitaler Tools optimal gestaltet werden. Um dies zu erreichen, müssen die einzelnen Tools technisch gut beherrscht werden. Zusätzlich muss dafür gesorgt werden, dass die Teilnehmer*innen diese anwenden können und nicht überfordert sind. Neben technischen Kompetenzen bedarf es daher auch gute kommunikative Fähigkeiten und konkrete Anweisungen.
- **Online-Didaktik**
Auch die Online-Didaktik stellt für die meisten Befragten eine besondere Herausforderung dar. Diese unterscheidet sich in vielen Aspekten wesentlich von der Didaktik in einem Präsenz-Training. Mehr Struktur, mehr Orientierung, klare Durchsagen, kürzere Inputs, geringere Aufmerksamkeitsspannen sind nur einige der Begründungen, warum es didaktische Unterschiede geben muss. Die Teilnehmer*innen müssen anders angeleitet, Übungen anders abgewickelt werden und das Trainingskonzept anders geplant werden.
- **Lernumgebung**
Herausfordernd ist auch, dass die Lernumgebung im Live-Online-Training nicht vom Trainer/von der Trainerin gestaltet werden kann. Die Herausforderung dabei ist, die Aufmerksamkeit der Teilnehmer*innen trotz allem beim Training zu halten.
- **Die Technik**
Die Technik wird als die größte Herausforderung erlebt. Dies betrifft sowohl die eigenen technischen Fähigkeiten, aber auch jene der Teilnehmer*innen. Neben den fachlichen Inhalten müssen nun auch technische Fähigkeiten vermittelt werden, so dass alle mithalten und folgen können.
- **Gruppendynamik und Beziehungsaufbau**
Auch die fehlende Gruppendynamik wird von fast allen als wesentlichste Herausforderung genannt. Der Großteil der Befragten hat Schwierigkeiten Gruppendynamiken online herzustellen bzw. diese zu fördern. Wenn sich keine Gruppendynamik einstellt, können gewisse Inhalte nicht geübt werden. Dies ist aber das Kernstück des Trainings und Voraussetzung für langfristiges Lernen. Generell werden Interaktionen als schwieriger empfunden was den Beziehungsaufbau zwischen den Teilnehmer*innen aber auch zwischen Teilnehmer*innen und Trainer*innen einschränkt.

- Kamera
Die Herausforderung alle Teilnehmer*innen dazu zu bewegen, dass sie die Kamera einschalten wird auch sehr häufig genannt. Wenn man die Menschen nicht sehen kann, ist auch keine Interaktion möglich. In diesem Moment wird es vom Training zum Vortrag und die Transferwirksamkeit geht verloren
- Ähnliche Herausforderungen ergeben sich im Zuge aufgrund der eingeschränkten Körpersprache. Mimik und Gestik sind online sehr schwer wahrzunehmen was dazu führt, dass den Trainer*innen die Bewertung und der Zugang zu den Teilnehmer*innen schwerer fällt und Themen nicht mehr optimal vermittelt werden können.
- Vorbereitung
- Online-Trainings müssen wesentlich sorgsamer vorbereitet werden, sie müssen strukturierter und detaillierter sein.
- Flexibilität
Der Wunsch nach Flexibilität ist gestiegen und damit ist die Planbarkeit gesunken. Teilnehmer*innen melden sich sehr kurzfristig vom Training ab und Auftraggeber*innen fragen zwei Wochen vorher überhaupt erst ein Training an, die Vorlaufzeiten werden immer geringer und man muss lernen mit dieser Kurzfristigkeit umzugehen

Des Weiteren gibt es noch zahlreiche kleinere Herausforderungen wie die körperliche Anstrengung, die eingeschränkte Abstimmungsmöglichkeit, wenn es zwei Trainer*innen gibt, oder die mangelnde Bereitschaft bestehende Strukturen zu verändern.

Die Herausforderungen sind vielfältig, jedoch gibt es laut theoretischer Befunde zahlreiche Ansätze wie diesen entgegengewirkt bzw. vorgebeugt werden kann. Auch die beiden Befragten die vorwiegend bzw. ausschließlich online arbeiten, konnten diese Herausforderungen meistern und empfinden beide Formate als qualitativ gleichwertig, was ebenfalls darauf schießen lässt, dass entsprechende Weiterbildung und eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Live-Online-Training erfolgsversprechend sind.

5.3 Implikationen für die Praxis

Die Ergebnisse dieser Arbeit sollen aufzeigen wo die Herausforderungen und Problemfelder von Live-Online-Training liegen und welche Veränderungen sich im Vergleich zu Präsenz-Training eingestellt haben. Lehren hat sich verändert, vor allem deswegen, weil sich die Methodik und Didaktik verändert haben. Zahlreiche digitale Tools ergänzen sowohl die Präsenz-, als auch die Live-Online-Trainings was erhöhte technische Kompetenzen der Trainer*innen und Teilnehmer*innen erfordert. Lehren bezieht sich also

mindestens auf zwei Aspekte, dem Vermitteln von Schulungsinhalten, aber auch auf die Vermittlung von technischen Fähigkeiten an die Teilnehmer*innen. Es zeigt sich auch, dass bei den Befragten die Nachteile und Herausforderungen gegenüber den Vorteilen stark überwiegen. Das zeigt sich auch daran, dass der Trend von Live-Online-Training wieder zurückgeht und Trainer*innen den analogen Weg bevorzugen.

Eine mögliche Handlungsempfehlung wäre, mehr Weiterbildungen im Bereich Live-Online-Training für Trainer*innen anzubieten. Trainer*innen müssen bereits sein die Digitalisierung und damit in Verbindung stehende Lernformate in ihre Arbeit zu integrieren und daher auch selbst bereit sein sich weiterzubilden. Lernen ist ein wesentlicher Bestandteil der Arbeitswelt und muss in diese integriert werden können. Knappe zeitliche Ressourcen, standortübergreifendes Arbeiten, Home-Office und weitere Phänomene der Arbeitswelt werden den Bedarf von Live-Online-Training langfristig erhöhen und Trainer*innen sollten die anfängliche Skepsis auf beiden Seiten nutzen, um sich auf bevorstehende Zeiten vorzubereiten.

Des Weiteren bietet es sich an, sich genau anzuschauen welche Formate, für welche Themen Sinn machen. Eine klare Übersicht welche Konsequenzen mit der Wahl des Formates einhergehen, kann helfen Struktur hineinzubringen. Alle Beteiligten müssen verstehen was die Stärken und Schwächen beider Formate sind und die Wahl des Formates sollte genau auf die Zielsetzung des Auftraggebers/der Auftraggeberin abgestimmt werden.

Die Erkenntnis, dass Live-Online-Training funktioniert und sogar erfolgsversprechend sein kann, ist wesentlich für zukünftige berufliche Entscheidungen. Neue Train-the-Trainer-Programme sollten digitales Training und damit Verbundene Fähigkeiten viel stärker in den Lehrplan aufnehmen. Dazu gehören Online-Didaktik und digitale Kommunikation gleichermaßen wie technische Fähigkeiten und das Beherrschen digitaler Tools.

Die gewonnenen Möglichkeiten von Live-Online-Training sollten nicht außen vorgelassen werden, nur weil Trainer*innen selbst noch nicht so weit sind ihre Trainings in den virtuellen Raum zu verlagern. Es bedarf ein gemeinsames Lernen, Ausprobieren, Reflektieren und Anpassen. Es ist ein Lernprozess für alle Beteiligten der, wenn es gelingt, viele Vorteile für die Teilnehmenden bringen kann. Das Lernen an sich und der Lernerfolg der Teilnehmer*innen ist in allen Fällen das übergeordnete Ziel eines Trainings und sollte, sofern sinnvoll und möglich, in allen Formaten zur Verfügung gestellt werden, um möglichst alle Arbeitnehmer*innen in ihrer beruflichen Weiterentwicklung zu unterstützen.

5.4 Stärken und Schwächen der Studie

Die Stärken der Arbeit liegen vor allem in den Erkenntnissen, die hinsichtlich Live-Online-Training gewonnen werden konnten. Während sich das theoretische Konzept von Lernen nicht verändert hat, haben sich die Rahmenbedingungen und die Umsetzung enorm verändert. Weiters konnten auch zahlreiche Herausforderungen identifiziert werden, denen sich Trainer*innen in der Praxis stellen müssen. Diese kann man als Grundlage für die Ausbildung im Bereich Live-Online-Training heranziehen. Die Studie konnte einen Beitrag dazu leisten, wie Live-Online-Training im Vergleich zu Präsenz-Training wahrgenommen wird und wo die Schwierigkeiten in der Umsetzung liegen.

Das Sample zeigt deutlich, dass die Herausforderungen nicht vom Alter abhängig sind. Eine Schwäche der Arbeit liegt in der Tatsache, dass die meisten Teilnehmer*innen bereits über 50 sind, lediglich eine Befragte ist unter 40. Gleichzeitig ermöglicht die Auswahl des Samples, den Rückschluss, dass das Alter nicht der Grund für die wahrgenommenen Herausforderungen ist, denn auch innerhalb dieser Altersgruppe gibt es unterschiedliche Wahrnehmungen und Stärken.

Eine weitere Stärke ergibt sich durch die Auswertungsmethode nach Froschauer und Lueger, durch diese konnte eine thematische Strukturierung vorgenommen und die Forschungsfrage nachvollziehbar beantwortet werden.

Die Limitationen beziehen sich auf die Größe der Stichprobe, die aufgrund zeitlicher Ressourcen lediglich auf zehn Interviews begrenzt war und die Aussagekraft der Arbeit einschränkt.

Weiters konnten die zahlreichen Meinungen und persönlichen Ansichten kaum vollständig wiedergegeben werden und vollumfänglich in die Arbeit einfließen, gleichzeitig gibt diese Tatsache aber Aufschluss über die unterschiedlichen Einschätzungen und brachten wesentliche Erkenntnisse für diese Forschung.

Eine weitere Limitation birgt die Rolle der Interviewerin im Rahmen der teilstrukturierten Befragung. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Art der Fragestellung oder der Interviewaufbau die Antworten der Befragten beeinflusst haben.

5.5 Empfehlungen zur weiteren Forschung

Die Erkenntnisse dieser Arbeit bieten einen ersten Einblick in die Unterschiedlichkeiten und Herausforderungen von Live-Online-Training und Präsenz-Training. In einem weiteren Schritt könnte diese qualitative Studie durch eine quantitative Studie ergänzt werden

um zu überprüfen, ob die generierten Meinungen repräsentativ sind und sich auf die Grundgesamtheit umlegen lassen.

Die vorliegende Arbeit kann Ausbilder*innen von Live-Online-Trainer*innen helfen die Lehrpläne anzupassen, um an konkreten Herausforderungen zu arbeiten.

Literaturverzeichnis

- Aschemann, Birgit/Kulmer, Karin (2022). Weiterbildungsstudie 2021 | erwachsenenbildung.at. Online: <https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/16263-weiterbildungsstudie-2021.php> [Abruf am 04.12.2022].
- Assinger, Philipp/Webersink, Philip (2022). Digitalisierung und betriebliche Bildung Verflechtung sozio-technischer Prozesse als Referenz für erwachsenenpädagogisches Handeln In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. , (44–45), 14–22.
- Batinic, Bernad/Appel, Markus (2008). Medienpsychologie. Heidelberg: Springer.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicole (2006). Forschungsmethoden und Evaluation. für Human- und Sozialwissenschaftler. (4. Auflage). Heidelberg: Springer.
- Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst (2008). Qualitative Forschung. Ein Handbuch (6. Auflage) Ines Steinke (Hrsg.). Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Franken, Rolf/Franken, Swetlana (2020). Wissen, Lernen und Innovation im digitalen Unternehmen: Mit Fallstudien und Praxisbeispielen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Online: <http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-30178-1> [Abruf am 10.10.2022].
- Franken, Swetlana (2019). Verhaltensorientierte Führung: Handeln, Lernen und Diversity in Unternehmen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Online: <http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-25270-0> [Abruf am 10.10.2022].
- Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred (2020). Das qualitative Interview: zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Wien: facultas.
- Gast, Oliver/Seifert, Jan/Werth, Dirk (2021). Der Mensch im Fokus der digitalen Transformation des Lernens: Erfolgreiche Aus- und Weiterbildung im Unternehmen. HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik, 58(6), 1444–1455.
- Gloerfeld, Christina (2020). Auswirkungen von Digitalisierung auf Lehr- und Lernprozesse: didaktische Veränderungen am Beispiel der FernUniversität in Hagen. Wiesbaden: Springer VS, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Harwardt, Mark/Niermann, Peter F.J./Schmutte, Andre M./Steuernagel, Axel (Hrsg.) (2023). Lernen im Zeitalter der Digitalisierung: Einblicke und Handlungsempfehlungen für die neue Arbeitswelt. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Online: <https://link.springer.com/10.1007/978-3-658-37901-8> [Abruf am 03.03.2023].
- Hasebrook, Joachim/Zinn, Bernd/Schletz, Alexander (Hrsg.) (2018). Lebensphasen und Kompetenzmanagement: ein Berufsleben lang Kompetenzen erhalten und entwickeln. Berlin, Germany [Heidelberg]: Springer.
- Helfferrich, Cornelia (2011). Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews (4. Aufl). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

- Keller, Katrin (Hrsg.) (2020). Arbeitsintegriertes Lernen in der Personal- und Organisationsentwicklung: Verschiedene Perspektiven aus Praxis und Theorie. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. Online: <http://link.springer.com/10.1007/978-3-662-60926-2> [Abruf am 14.09.2022].
- Kergel, David/Heidkamp-Kergel, Birte (2020). E-Learning, E-Didaktik und digitales Lernen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Online: <http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-28277-6> [Abruf am 10.10.2022].
- Kerres, Michael (2018). Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote. unveröffentlicht: De Gruyter. Online: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110456837/html> [Abruf am 03.03.2023].
- Klante, Sonja (2023). Was ist Instructional Design? Ein Projekt des DIE. Online: <https://wb-web.de/material/methoden/was-ist-instructional-design.html#:~:text=Vereinfacht%20gesagt%20ist%20Instructional%20Design,und%20einfach%20zu%20verstehen%20ist>.
- Kreuzer, Thomas/Lanzl, Julia/Römmelt, Jörg/Schoch, Manfred/Wenninger, Simon (2022). Ein integriertes Konzept für nachhaltige hybride Arbeit – Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen aus einem Transformationsprojekt. HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik. Online: <https://link.springer.com/10.1365/s40702-022-00882-9> [Abruf am 01.09.2022].
- Kron, Friedrich W./Jürgens, Eiko/Standop, Jutta (2014). Grundwissen Didaktik: mit 36 Abbildungen und 17 Tabellen (6., überarb. Aufl). München Basel: Reinhardt.
- Kron, Friedrich W./Sofos, Alivisos (2003). Mediendidaktik: neue Medien in Lehr- und Lernprozessen: mit 21 Abbildungen und 6 Tabellen. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Lehner, Martin (2019). Didaktik (1. Auflage). Bern: Haupt Verlag.
- Liebsch, Beate (2011). Phänomen Organisationales Lernen: Kompendium der Theorien individuellen, sozialen und organisationalen Lernens sowie interorganisationalen Lernens in Netzwerken (1. Aufl). München Mering: Hampp.
- Luber, Silvia/Geisler, Inga (2016). Online-Trainings und Webinare: von der Vermarktung bis zur Nachbereitung. Weinheim Basel: Beltz.
- Maderthaner, Rainer (2021). Psychologie (3. Auflage). Wien: facultas.
- Malewski, Sarah/Engelmann, Sabrina/Peppel, Lars (2021). Erleben, Herausforderungen und zukünftige Lehrszenarien in der Online-Lehre: Eine Mixed-Method-Studie zum Covid-19 Sommersemester 2020 aus Sicht von Lehrenden. MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 40, 97–117.
- Misoch, Sabina (2015). Qualitative Interviews. Berlin/München/Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Mynarek, Felix/Steckel, Jennifer/Grandpierre, Axel/Häring, Karin (2021). Das Zusammenspiel individuellen und organisationalen Lernens – Ein Review der neueren Literatur. Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 75(4), 438–454.
- Petko, Dominik (2020). Einführung in die Mediendidaktik: Lehren und Lernen mit digitalen Medien (2. Auflage). Weinheim Basel: Beltz.

- Pfannstiel, Mario A./Steinhoff, Peter (Hrsg.) (2018). Der Enterprise Transformation Cycle: Theorie, Anwendung, Praxis. Wiesbaden [Heidelberg]: Springer Gabler.
- Pfannstiel, Mario A./Steinhoff, Peter (Hrsg.) (2022). E-Learning im digitalen Zeitalter: Lösungen, Systeme, Anwendungen. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Quilling, Kathrin (2015). Didaktik der Erwachsenenbildung. Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis. Ein Projekt des DIE. Online: www.die-bonn.de/wb/2015-didaktik-01.pdf [Abruf am 18.03.2023].
- Reinmann, Gabi (2013). Didaktisches Handeln. Die Beziehung zwischen Lerntheorien und Didaktischem Design. Martin, Ebner/ Sandra, Schön (Hrsg.). (2013). L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. 2. Auflage. Online: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=8338 [Abruf am 12.03.2023].
- Röbken, Heinke/Wetzels, Kathrin (2019). Qualitative und quantitative Forschungsmethoden. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: Center für lebenslanges Lernen C3L.
- Sammet (2019). Vom Trainer zum agilen Lernbegleiter. unveröffentlicht: Springer Berlin Heidelberg.
- Schrader, Josef (2008). Lerntypen bei Erwachsenen: empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung (2., erg. Aufl). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steiner, Petra H. (2022). Digitalisierungsprozesse in der Profession Erwachsenen- und Weiterbildung Überlegungen zu einer selbstbestimmten Gestaltung in Eigenregie. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. , (44–45), 55–63.
- Susman, Krista (2022). Die Psychologie des virtuellen Raums. Begegnungsförderung und horizontale Kommunikation. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. , (44–45), 33–43.
- Weber, Enzo (2017). Digitalisierung als Herausforderung für eine Weiterbildungspolitik. Wirtschaftsdienst, 97(5), 372–374.
- Wienberg, Jana/Beißner, Jeska/Redmer, Alina (2022). Resonanzerleben aus TrainerInnen-sicht in digitalisierten Lehrsituationen zu Zeiten von COVID-19. In Elke, Gruber/ Julie, Schindler (Hrsg.) Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. , (44–45), 23–32.
- Wolfsberger, Juliana/Kellner, Barbara/Korunka, Christian/Kubicek, Bettina (2022). Arbeit im Wandel: Hybrid Work, Workation und das Büro der Zukunft Flexible Working Studie 2022. Wien: Deloitte Services Wirtschaftsprüfungs GmbH.
- Zepke, Georg (2016). Qualitative Forschungsmethoden. Wiener Neustadt: FFH Gesellschaft zur Erhaltung und Durchführung von Fachhochschulstudiengängen m. b. H. zulässig.
- Zettel, Michael/Josef, El-Rayes/Krabb, Philipp (2020). Digitalisierung - Konjunktur Motor in der Krise. Online: <https://www.accenture.com/at-de/insights/consulting/coronavirus-digitalisierung-konjunktur-krise>.

Zeuner, Christine (2013). Entwicklung und Umsetzung eines didaktisch-methodischen Konzepts zur politischen Bildung. Oskar Negts „Gesellschaftliche Kompetenzen“. In Elke, Gruber/ Wilfried, Hackl (Hrsg.). Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 20, 2013. Wien. , (20), 12–25.

Online Quellen

Statistik Austria (2022). Altersstruktur in Österreich von 2012 bis 2022. Online: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/217431/umfrage/altersstruktur-in-oesterreich/> [Abruf am 15.02.2023].

<https://www.greatplacetowork.at/blog/warum-arbeitgeberattraktivitaet-wichtig-ist-und-was-sie-dafuer-tun-koennen/>? [Abruf am 29.03.2023].

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: So viel behält ein Mensch davon, was er liest, hört oder selbst macht. ...	17
Abbildung 2: Die sechs Faktoren der Didaktik	22
Abbildung 3: Wissensformen und Lernformate	27

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Themen und Kategorien	37
Tabelle 2: Art der Trainings, Themenfelder	41
Tabelle 3: Verhältnis Live-Online-Training vs. Präsenztraining	54

Anhang

Kategorien und Subkategorien

Thema	Subkategorie
Trainer	Ausbildung/Werdegang und aktuelle Tätigkeit
	Art der Trainings
	Intention und Motivation
	Einstellungen zu Live-Online-Training
	Rolle
	Fähigkeiten und Eigenschaften
Veränderungen im Berufsbild	
Training	Vorbereitung der Trainings
	Durchführung von Trainings
	Voraussetzungen für Live-Online-Training
	Unterschiede Online/Präsenz
	Methoden und Tools
	Vorteile Live-Online-Training
	Faktoren für erfolgreiches Lernen
Herausforderungen	Herausforderungen Live-Online-Training
	Herausforderungen Präsenztraining neu
	Herausforderungen Allgemein
Blended Learning und hybrides Training	

Quelle: Eigene Darstellung

Interviewleitfaden

Einleitung

Begrüßung und Vorstellung, Anlass des Interviews, Einwilligung zur Aufnahme des Gesprächs einholen und über Datenschutz sowie Ton bzw. Videoaufzeichnung aufklären.
Kurze Einleitung ins Thema

Werdegang

1. Erzählen sie mir etwas über Ihren Werdegang? Fangen Sie bei ihrer Ausbildung an?
2. Was machen Sie gerade beruflich?
 - Sind Sie in einem Unternehmen oder als selbstständige Trainer*in tätig?
 - Wenn in einem Unternehmen – wie groß ist das Unternehmen, wie viele Mitarbeiter*innen gibt es?
 - Wie lange sind Sie schon als Trainer*in tätig?

3. Welche Art von Trainings machen Sie? (Einzeltrainings/Gruppentrainings, Hardskills/Softskills, eher interaktiv oder Frontalvorträge etc.)
4. Was hat Sie motiviert als Trainer*in tätig zu sein?

Berufsbild damals

5. Wenn Sie sich an den Start ihres Trainer*Innen Daseins erinnern, wie sah das Berufsbild einer/einer Trainer*in aus?
 - Wie liefen die Trainings ab?
 - Waren die Trainings online oder in Präsenz?
 - Wie war das Verhältnis zwischen Online und Präsenztrainings?
 - Gab es bereits hybride Veranstaltungen?
 - Wie konnten Lerninhalte am sinnvollsten vermittelt werden?

Berufsbild heute

6. Wie hat sich das Berufsbild über die Jahre verändert?
 - Hat sich der Anteil an online Trainings erhöht?
 - Wie ist das Verhältnis zwischen Online und Präsenztrainings?
 - Wie viel Zeit investieren Sie in die Vorbereitung von Online Trainings und wie viel Zeit in die Vorbereitung von Präsenztrainings? Gibt es da Unterschiede?
 - Wie laufen die Trainings heute ab?
 - Machen Sie auch hybride Trainings?
 - Welche Art von Online-Trainings machen Sie?
 - Was verstehen Sie unter Online-Trainings?

Veränderungen

7. Was sind daher zusammengefasst die 3 größten Veränderungen im Berufsbild?

Herausforderungen

8. Welche Unterschiede gibt es zwischen analogem und digitalem Lernen?
9. Wo liegen in Ihren Augen die größten Herausforderungen bei Präsenztrainings und analogem Lernen?
10. Wo liegen in Ihren Augen die größten Herausforderungen bei Online-Trainings und digitalen Lernen?
11. Haben sich bei der Umstellung von analogem zu digitalem Lernen Herausforderungen ergeben und wenn ja welche?
12. Wo liegen die 3 größten Unterschiede zwischen analogem und digitalem Lernen?
 - Wie sieht es mit der Beteiligung der Teilnehmer*innen aus?
 - Wie sieht es mit den technischen Herausforderungen aus?

- Muss man auf andere Methoden zurückgreifen?
- Kommen durch das Ankaufen von Online-Tools und Programmen viele Mehrkosten hinzu?
- Sind gängige Lernmethoden in ihren Augen auch auf digitale Settings anzuwenden?

13. Haben sich das Design und Durchführen von Trainings stark verändert? Wenn ja, wie?

14. Brauchen Trainer*innen neue Fähigkeiten für ihre Tätigkeiten?

15. Während Corona haben die meisten Trainings ja ausschließlich Online stattgefunden, nun geht es wieder vermehrt in Richtung Präsenz. Nehmen Sie hier auch Herausforderungen wahr?

- Wenn ja welche?

Lernen

16. Welche Einflussfaktoren für erfolgreiches Lernen würden Sie definieren?

17. Sind diese genauso gut digital wie analog anzuwenden?

- Wenn nein – wie gehen Sie mit dieser Veränderung um?

18. Wie hat sich die Rolle eines/einer Trainer*in durch digitale Lernsettings verändert?

19. Haben sich die Trainings-Methoden geändert? Wenn ja, wie?

20. Haben sich die Tools verändert?

21. Gibt es einen Unterschied zwischen Didaktik für Online- vs. Präsenztrainings?