

Budde, Jürgen; Offen, Susanne; Schmidt, Jens

## **Das Verhältnis von Praxis, Theorie und persönlicher Haltung in der Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern zum Umgang mit Kategorien sozialer Ungleichheit**

*Lehrerbildung auf dem Prüfstand 6 (2013) 1, S. 32-49*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Budde, Jürgen; Offen, Susanne; Schmidt, Jens: Das Verhältnis von Praxis, Theorie und persönlicher Haltung in der Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern zum Umgang mit Kategorien sozialer Ungleichheit - In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 6 (2013) 1, S. 32-49 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-147389

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-147389>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# V E P

[www.vep-landau.de](http://www.vep-landau.de)

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



**Herausgeber**

Rainer Bodensohn, Andreas Frey und Reinhold S. Jäger  
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz  
Telefon: +49 6341 280 32165, Telefax: +49 6341 280 32166

**Verlag**

Empirische Pädagogik e. V.  
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz  
Telefon: +49 6341 280 32180, Telefax: +49 6341 280 32166  
E-Mail: [info@vep-landau.de](mailto:info@vep-landau.de)  
Homepage: <http://www.vep-landau.de>

**Umschlaggestaltung**

© Harald Baron

**Druck**

DIFO Bamberg

*Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, werden vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verbreitet werden.*

ISSN 1867-2779

© Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2013

---

---

## Inhalt

---

---

<b>Editorial</b> .....	1
<b>Originalarbeiten</b>	
Gawlitza, G. & Perels, F.: Überzeugungen, Berufsethos und Professionswissen von Studienreferendaren .....	7
Budde, J., Schmidt, J. & Offen, S.: Das Verhältnis von Praxis, Theorie und persönlicher Haltung in der Weiterbildung von Lehrern zum Umgang mit Kategorien sozialer Ungleichheit .....	32
Engelage, S.: Die Bedeutung von Lebens- und Berufserfahrung für den Lehrerberuf – Quereinsteigende und Regelstudierende im Vergleich .....	50
Rothland, M.: Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale als Eignungskriterien für den Lehrerberuf? Eine Folgestudie .....	70
Schumacher, C. & Boller, S.: Zeigen und Entdecken im offenen Unterricht. Evaluation eines Pilotseminars zur Einführung Lehramtsstudierender in den Projektunterricht .....	92
<b>Impressum</b> .....	111

---

---

## Contents

---

---

### Articles

Gawlitza, G. & Perels, F.: Beliefs, professional ethics and professional knowledge of teacher trainees .....	7
Budde, J., Schmidt, J. & Offen, S.: Theory, practice and attitude: How do they interrelate in teachers' further education dealing with intersectionality and categories of social disparity? .....	32
Engelage, S.: The relevance of life experience and professional experience for the teacher profession – career changers and regular students compared .....	50
Rothland, M.: General personality traits as selection criteria for the teaching profession? A follow-up study .....	70
Schumacher, C. & Boller, S.: Presenting and discovering in open learning scenarios. An evaluation of a model seminar introducing student teachers to project-based learning .....	92

---



---

## Originalarbeiten

---



---

**Jürgen Budde, Susanne Offen und Jens Schmidt**

### Das Verhältnis von Praxis, Theorie und persönlicher Haltung in der Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern zum Umgang mit Kategorien sozialer Ungleichheit

**Zusammenfassung:** Basierend auf einer qualitativen, leitfadengestützten Interviewstudie mit TrainerInnen und Teilnehmenden eines Weiterbildungsangebots für Lehrpersonen zu geschlechterreflektierten Perspektiven in der Präventionsarbeit zu rechtsextremen Einstellungen diskutiert der Beitrag die Dimensionierung des Verhältnisses von Theorie und Praxis in der dritten Phase der LehrerInnenbildung. Dabei zeigt der Beitrag zum einen, dass in diesem Themenfeld der persönlichen Haltung und dem pädagogischen Arbeitsbündnis zentrale Bedeutung bei der Aneignung und Verarbeitung der Seminarinhalte zukommen. Zum anderen deuten die Daten darauf hin, dass die Thematisierung komplexer Theorie ohne direkten Unterrichtsbezug besondere Vermittlungsprobleme im Sinne einer Tiefe-Breite-Problematik evoziert.

**Schlagwörter:** Intersektionalität – Lehrerinnen und Lehrer – qualitative Daten – Theorie-Praxis-Verhältnis – Weiterbildungsforschung

Theory, practice and attitude: How do they interrelate in teachers' further education dealing with intersectionality and categories of social disparity?

**Summary:** Drawing on qualitative data (semi-structured interviews with participants and trainers working together in series of workshops dealing with prevention of political right attitudes and actions while applying a gender reflexive perspective), the article discusses interrelations between theory and practice in further education for teachers along two lines: First, the data suggests a special importance of personal attitudes, especially in terms of relationship-orientation among the participants in their perception and processing of the workshops' content. Second, the communication of theoretically complex topics for educational purposes tends to be challenging in order to determine the appropriate measure of in-depth vs. broader approaches. This tends to be especially difficult if the workshops' content doesn't allow for an immediately tangible form of relevance for teaching practice.

**Key words:** intersectionality – qualitative data – research on further education – teachers – theory-practice-interrelations

#### 1. Theoretische Perspektiven

Auf der Basis der wissenschaftlichen Begleitung des in acht Bundesländern durchgeführten modularisierten Weiterbildungsangebots „Geschlechterreflektierte Perspektiven zur Prävention rechtsextremer Einstellungen von Jungen“<sup>1</sup> wird in diesem Beitrag die Dimensionierung des Verhältnisses von Theorie und Praxis

---

<sup>1</sup> Der Name des Weiterbildungsangebots wurde, ebenso wie der Name des Bildungsträgers und sämtliche Personennamen, anonymisiert.

sowie persönlicher Haltung in der Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern diskutiert. Dazu werden zuerst theoretisch Perspektivierungen skizziert und das methodische Design dargestellt, anschließend werden die Perspektiven der Trainerinnen und Trainer und der Teilnehmenden analysiert und in einem letzten Schritt aus der Kontrastierung dieser Perspektiven übergreifende Fragen zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Weiterbildung von Lehrpersonen zum Umgang mit Kategorien sozialer Ungleichheit formuliert.

### 1.1 Theorie-Praxis-Problem in der Lehrendenbildung

Das Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis gilt als konstitutiv sowohl für die LehrerInnenbildung in der ersten und zweiten Phase als auch in berufsbegleitenden Weiterbildungen ‚on the job‘ während der dritten Phase (Kunter, 2011). Dies liegt u. a. darin begründet, dass das theoretische Wissen der Schulpädagogik wie auch der Fachwissenschaften und Fachdidaktiken von Studierenden wie Lehrenden auf seine Tauglichkeit als unterrichtliches Handlungswissen geprüft wird. Zwar wird immer wieder eine fruchtbare Verbindung von theoretischem Wissen und praktischem Handlungswissen für die unterschiedlichen Phasen der Lehrendenbildung gefordert. So ist die „Relationierung von differenten Wissensbereichen [i. d. S. theoretisches Wissen und Handlungswissen, d. A.] als professionsorientiertes Ausbildungsparadigma“ (Berkemeyer & Schneider, 2005, S. 42) gekennzeichnet und diese Relationierung als professionelle Kompetenz bzw. professioneller Habitus zu beschreiben. Die Praxis jedoch ist für die Weiterbildungszielgruppe Lehrpersonen zentraler Referenzpunkt, an dem sich das theoretische Wissen zu bewähren hat, denn „zentral im Theorie-Praxis-Problem sind die Praxiserfahrungen“ (Terhart, 2001, S. 70).

In die Ausbuchstabierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses fließt zudem ein, dass sich auch in der Weiterbildung eine Wende von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung vollzieht (Arnold & Schiersmann, 2004), wobei dazu Aspekte wie intelligentes Wissen, Anwendungswissen, Lernkompetenz, methodisch-instrumentelle Schlüsselkompetenzen, soziale Kompetenzen sowie Werteorientierung zu zählen sind (Arbeitsstab Forum Bildung, o. J.). In der Weiterbildung geht es also zunehmend weniger um die Vermittlung von (z. B. fach-, erziehungs- oder bildungswissenschaftlichen) Wissen, sondern um unterrichtliche Handlungskompetenzen (Martens & Asbrand, 2011). Gerade die eigene Unterrichtserfahrung von Lehrenden stiftet besondere Bedarfe, diese in berufsbegleitenden Weiterbildungen aufzuarbeiten und die Professionalität kontinuierlich weiter zu entwickeln (Arnold et al., 2011).

Die berufsbiographische Perspektive hat entsprechend auch Auswirkungen auf die von den Lehrenden an Weiterbildungen gestellten Anforderungen: Nach Lipowsky (2010) werden Weiterbildungen von Lehrenden dann besonders gün-

stig beurteilt werden, wenn sie ‚close to the job‘ sind. Weitere Faktoren zur günstigen Beurteilung sind Gelegenheit zum Austausch mit anderen Teilnehmenden, Partizipation sowie Feedback. Auch die Wahrnehmung von Praxisrelevanz der Weiterbildung wirkt sich positiv auf die Beurteilung von Weiterbildungsangeboten durch die Teilnehmenden aus. Dies verweist darauf, dass Lehrende als Teilnehmende im Spannungsfeld von Theorie und Praxis den Schwerpunkt auf praktisches Handlungswissen legen und besonders zufrieden mit einer Weiterbildung sind, wenn sie diese handlungspraktische Anwendbarkeit eingelöst sehen.

In der Konzeption von Weiterbildung kann die Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems unbefriedigend bleiben, wenn das Spannungsfeld durch eine Konzentration auf einen der beiden Pole zu lösen versucht wird (etwa im Sinne einer Konzentration auf Methodeneinübung im Stile Klippert (1994) oder Beschränkung auf die Vermittlung theoretischen Wissens). Diskrepanzen zwischen wissenschaftlicher Theorie und berufspraktischem Handlungswissen werden verkürzt erfasst, wenn nicht (und darum ist das in diesem Beitrag untersuchte Weiterbildungsangebot bemüht) die *Haltung* der Lehrenden gezielt mit in den Blick genommen wird. Aus diesem Grund sollte Weiterbildungsforschung die Bedeutung der Reflexion von biographisch erworbenen, persönlichen und professionellen *Haltungen* für eine Professionalisierung der Handlungskompetenz stärker in den Blick nehmen. Zwar wird bereits vereinzelt darauf hingewiesen, dass professionelle Kompetenz auch die persönliche und professionelle Haltung umfasst (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter, 2011) und mindestens verbal wird eine Orientierung am Modell der reflexiven PraktikerInnen nicht bestritten (Schön, 1983, 1987). Auch in dem ‚Kompetenz-Dreiklang‘ aus Wissens-, Könnens- und Wollensdimension von Kompetenz (vgl. Rothland & Terhart, 2007, S. 18/19) ist die Frage nach der Haltung im dritten Punkt implizit mit angelegt. Das *Verhältnis* von Wissen, Fähigkeiten und Haltung bleibt jedoch bislang weitgehend ungeklärt.

## 1.2 Umgang mit Kategorien sozialer Ungleichheit als Thema in der Lehrendenweiterbildung

Inhaltlich steht das mit der wissenschaftlichen Begleitung evaluierte Weiterbildungsangebot „Geschlechterreflektierte Perspektiven zur Prävention rechtsextremer Einstellungen von Jungen“ vor einer besonderen Herausforderung, da es weniger um unmittelbar (unterrichts-)fachwissenschaftliche oder um erziehungs- oder bildungswissenschaftliche Fragen geht, sondern die Auseinandersetzung mit Kategorien sozialer Ungleichheit (wie Geschlecht, Nationalität, Milieuzugehörigkeit etc.; vgl. Becker & Lauterbach, 2004; Geißler, 2005) in ihren Auswirkungen auf bildungs- und erziehungsrelevante Problemstellungen im Vordergrund steht. In diesem Themenfeld werden aktuell zunehmend die Verschränkung unter-



schiedlicher Kategorien sozialer Ungleichheit unter dem Stichwort Intersektionalität diskutiert (Budde, 2012; Walgenbach, 2012). Aufgrund der damit noch gesteigerten theoretischen Komplexität stellen sich hohe Anforderungen an die im Rahmen des Weiterbildungsangebots vermittelte Theorie (Smykalla, 2011), die in eine Tiefe-Breite-Problematik münden. Sollen einzelne Theorieelemente isoliert und intensiv behandelt werden oder die Breite der Theorie zu Lasten einer punktuell intensiven Auseinandersetzung dargestellt werden?

Das angesprochene Theorie-Praxis-Problem erhält durch diesen spezifischen Themenzuschnitt eine besondere Zuspitzung, da gerade hier weder ein unmittelbarer allgemeindidaktischer noch ein fachdidaktischer Bezug gegeben ist und auch der fachwissenschaftliche Bezug des Themas (Umgang mit Kategorien sozialer Ungleichheit) nicht unmittelbar Eingang in den Schulunterricht findet. Zudem ist in der bildungswissenschaftlichen Debatte weitgehend ungeklärt, wie ein professioneller Umgang mit Kategorien sozialer Ungleichheit in der Institution Schule zu gestalten ist (vgl. Müller, Eichenberger, Lüders & Mayr, 2010). So wird beispielsweise unter dem Stichwort Genderkompetenz darüber diskutiert, dass neben Theorie und Praxis der Reflexion der persönlichen Haltung eine besondere Bedeutung zukommt, da es „... nicht nur darum geht, objektive Strukturen oder pädagogische Prozesse zu analysieren, sondern auch und vor allem darum, das eigene Handeln kritisch zu befragen“ (Budde & Venh, 2009, S. 24). Mit dieser Orientierung auf die Reflexion des eigenen Handelns beim Umgang mit Kategorien sozialer Ungleichheit wird ebenfalls die *Haltung* der Teilnehmer als Thema von LehrerInnenweiterbildung virulent.

## 2. Methodisches Design der Studie

Das Weiterbildungsangebot „Geschlechterreflektierte Perspektiven zur Prävention rechtsextremer Einstellungen von Jungen“ wurde konzeptionell entwickelt, beantragt und durchgeführt vom freien Bildungsträger „Netzwerke e. V.“ Es umfasst jeweils vier zweitägige Module, die sich über einen mehrmonatigen Zeitraum erstrecken. Der Bildungsträger „Netzwerke e. V.“ formuliert im Finanzierungsantrag als inhaltliche Begründung für das Weiterbildungsangebot, dass Pädagogen mit vielfältigen Herausforderungen in Bezug auf offene und verdeckte, z. T. rassistisch, sexistisch und rechtsextrem motivierte Diskriminierungen konfrontiert sind, wobei vor allem Jungen und männliche Jugendliche als besondere ‚Problemgruppe‘ gelten, die in Bezug auf Gewalt nicht nur den größten Anteil der Täter, sondern ebenso auch der Opfer von körperlicher Gewalt darstellen. Diese spezifische Konstellation wird als Ausgangspunkt des Weiterbildungsangebots gewählt.

Zielgruppe der Weiterbildungen sind Lehrende, weitere pädagogisch Tätige sowie Fachseminarleitende an Schulen der Sekundarstufe I und II, inklusive wei-

terführender und berufsbildender Schulen. Neben der Präsenz bei den Modulen sollten die Teilnehmenden ein Praxisprojekt entwickeln und durchführen, in dem sie Teilaspekte der Weiterbildung exemplarisch in ihrem pädagogischen Alltag erproben und welches die Grundlage der Zertifikatsvergabe für die Weiterbildung darstellt. Es wurden 16 Weiterbildungsreihen in acht Bundesländern mit jeweils zwölf bis 15 Teilnehmenden durchgeführt. 40 % der Teilnehmenden waren männlich, durchschnittlich war etwa die Hälfte als Lehrpersonen und 1/4 in der LehrerInnenweiterbildung tätig sowie 1/4 SchulsozialpädagogInnen.

Insgesamt wurden drei unterschiedliche Zugänge gewählt: Erstens wurde zu Beginn der Studie mit den vier konzeptionell verantwortlichen *Trainerinnen* und *Trainern* eine *Gruppendiskussion* geführt. Die Trainerinnen und Trainer besitzen zum Zeitpunkt des Interviews bereits breite Erfahrung in geschlechtsbezogener Erwachsenenbildung, sie sind ebenfalls die Hauptdurchführenden der Weiterbildungsmodule, in manchen Fällen übernehmen aber auch freie HonorarmitarbeiterInnen die Weiterbildung. Die insgesamt zweieinhalbstündige Gruppendiskussion wurde als nichtstandardisiertes, leitfadengestütztes Interview in den Räumen des Bildungsträgers „Netzwerke e. V.“ durchgeführt. Dabei standen offen formulierte Fragen (wie: Welche Themenstränge sind in den Modulen zentral? Was sind basale Theorien, die vermittelt werden sollen? Wie sollen die jeweiligen Themen und deren Zusammenhänge vermittelt werden? In welchem Verhältnis werden Theorie und Praxis verstanden?) im Vordergrund. Durch die im Leitfaden notierten Fragen sollte eine kommunikative Explikation der Bildungsziele sowie der zentralen theoretischen und methodischen Referenzpunkte des Weiterbildungsangebots ermöglicht werden. Auf jeden erzählgenerierenden Impuls folgten längere Erzählungen und gegenseitige kommunikative Validierungen durch die Trainerinnen und Trainer (Steinke, 2003).

Zweitens wurde mit insgesamt zehn ausgewählten *Teilnehmenden* jeweils ein ausführliches, ebenfalls nichtstandardisiertes, leitfadengestütztes *Interview* über ihre Sicht geführt. Dabei wurden aus fünf Reihen jeweils zwei Teilnehmende befragt, so dass verschiedene der 16 Reihen im Sample vertreten waren. Die Reihen wurden kontrastierend ausgesucht, eine Befragung wurde in einer ländlichen Region Norddeutschlands durchgeführt, je eine in einer süd- bzw. westdeutschen Großstadt und eine in einer ländlichen Region Ostdeutschlands, die fünfte erhobene Reihe fand als bundesweites Train-the-Trainer-Seminar statt. Die Auswahl der InterviewpartnerInnen erfolgte auf der Basis von Freiwilligkeit, alle Teilnehmenden der ausgewählten fünf Weiterbildungsreihen erhielten ein Anschreiben mit Informationen zum Forschungsprojekt und der Bitte um Kooperation. Es wurden jeweils diejenigen Personen interviewt, mit denen der Kontakt zuerst zustande kam. Das Interview wurde jeweils einige Wochen nach Abschluss der

Weiterbildung geführt, da davon auszugehen ist, dass in einer zeitlichen Distanz zum Abschluss der Reihe für die Teilnehmenden relevante Aspekte stärker in Erinnerung und artikulierbar bleiben, während weniger bedeutsame Elemente in den Hintergrund treten. Die Interviews mit den Teilnehmenden geben also Einblick in ihre retrospektive Perspektive auf die Weiterbildung. In den Interviews ging es um zentrale Inhalte und Arbeitsweisen sowie um die Einschätzung der Weiterbildung in Bezug auf persönliche Zufriedenheit, berufliche Relevanz und Wirkung und auf Wissens- und Kompetenzzuwächse. Grundlage bildeten sogenannte fokussierte Interviews (vgl. Friebertshäuser, 2003; Hopf, 2003). Diese telefonisch geführten Interviews umfassen einen narrativen und einen teilstrukturierten Teil. Um Reifizierungseffekte zu vermeiden (Maxim, 2009) wurde im ersten Teil des Leitfadens auf die Thematisierung von Kategorien sozialer Ungleichheit verzichtet. Erst im weiteren Verlauf des Gesprächs wurden dann Themen wie Geschlecht, Nationalität oder Milieu durch die Interviewer aufgegriffen.

Zusätzlich wurden drittens die Materialien zu den entwickelten *Praxisvorhaben* der Teilnehmenden mithilfe einer *Dokumentenanalyse* analysiert (Lamnek, 1995) und in ihrem theoretischen Gehalt mit den Angaben aus den Gruppendiskussionen und Interviews verglichen.

Die Auswertung der Gruppendiskussion und der Interviews erfolgt mit dem 5-Phasen-Modell nach Schmidt (2003) sowie mit Elementen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000, 2003). Durch das Design ist es möglich, die Sichtweisen und Orientierungen der Beteiligten zu analysieren. Die Daten wurden insbesondere im Hinblick auf besondere Herausforderungen für die LehrerInnenweiterbildung im Themenfeld Umgang mit Kategorien sozialer Ungleichheit ausgewertet. Im Rahmen dieses Beitrags bezieht sich die Darstellung der Ergebnisse auf die Dimensionierung des Verhältnisses von Theorie und Praxis der Trainerinnen und Trainer in der Gruppendiskussion sowie die der Teilnehmenden, wie es in den Interviews und Praxisprojekten deutlich wird.

### 3. Sichtweisen und Ansprüche der Trainerinnen und Trainer

Aus der Gruppendiskussion mit den konzeptionell verantwortlichen Trainerinnen und Trainern zu Beginn der Untersuchung lassen sich deren Sichtweisen und Ansprüche rekonstruieren. Mit dieser Perspektive schließt die Studie an das Desiderat an, dass „die Professionalität der Trainer zwar von den teilnehmenden Lehrern häufig als eine entscheidende Determinante für die Wirksamkeit von Weiterbildung genannt [wird], aber vergleichsweise selten Gegenstand systematischer Forschung“ (Lipowsky, 2010, S. 64) werden.

Das Team formuliert in diesen Gesprächen einen ausdifferenzierten anspruchsvollen theoretischen Rahmen, der Geschlechterverhältnisse als Achsen sozialer Ungleichheit und symbolischer Repräsentationen im Kontext einer intersektio-

nellen Gesellschaftsanalyse verortet und diese Analyse als Handwerkszeug für eine geschlechterreflektierende Praxis vorschlägt. So äußert eine Teamerin: „Rechtsextremismus und Männlichkeit wird für mich immer mehr so zu einem, [...] immer mehr zu einer intersektionalen Klassikerfigur, an der man das fabelhaft sozusagen bearbeiten kann, also eben Männlichkeit, Rassismus, Geschlechterverhältnis, Nationalismus, Antisemitismus.“

In dem Zitat deutet sich die Komplexität in den theoretischen Ansprüchen der Trainerinnen und Trainer an. Zusätzlich wollen sie die an den Weiterbildungsreihen Teilnehmenden befähigen, mit dieser komplexen theoretischen Rahmung die Lebensrealitäten der Zielgruppe SchülerInnen differenzierter zu deuten und ihren Fachunterricht geschlechterreflexiv gestalten zu können, ohne dabei geschlechterstereotype Zuschreibungen wirksam werden zu lassen. Das Themenfeld Rechtsextremismus wollen sie ebenfalls intersektionell erschließen, auf seine Verbindung zu tradierten Männlichkeitsentwürfen hin befragen und bis in bürgerlich anerkannte rechte Ideologien hin ausleuchten. Mit diesem Zugang soll gleichzeitig zu einer fachlichen Weiterentwicklung geschlechterreflektierender Pädagogik in der Begegnung außerschulischer Ansätze mit schulbezogenen Zugängen beigetragen sowie eine fachliche Intervention in das bestehende Spektrum der Rechtsextremismusprävention geleistet werden. Die inhaltsanalytisch generierte Priorisierung (Mayring, 2003) der Kategorien anhand der Verwendungshäufigkeit in der Gruppendiskussion ist in Tabelle 1 abgebildet.

Tabelle 1: Nennungen Kategorien sozialer Ungleichheit: Trainer und Trainerinnen

Kategorie/Begriff	Verwendungshäufigkeit
Jungen	70
Geschlecht	67
Rechtsextremismus/-radikalismus	43
Männlichkeit	37
Intersektionalität	27
Weiblichkeit	11
Mädchen	10
Migration; Ethnizität	9
Gender	7
Klasse, Schicht, Milieu	5

Das Verhältnis von Praxis und Theorie beschreiben die Trainerinnen und Trainer überwiegend als methodische Herausforderung für die Durchführung der Weiterbildungsreihe und suchen handlungspraktische Lösungen dafür, den Teilnehmenden

den mit aktivierenden Arbeitsweisen Zugänge zu komplexen theoretischen Ansätzen zu ermöglichen. In der Weiterbildungspraxis bemühen sich die befragten Trainerinnen und Trainer um methodische Vielfalt, um Lerneffekte auf verschiedenen Ebenen zu begünstigen, können jedoch die Wirksamkeit methodenpluralen Lernens kaum beurteilen. Somit soll das Theorie-Praxis-Problem zugunsten der handlungspraktischen methodischen Ebene aufgelöst werden. Gleichzeitig verwenden sie Vorträge und Präsentationen, mitgebrachte Literatur und einen materiellen sowie elektronischen Büchertisch als Vermittlungsebene, räumen aber bereits im Gespräch ein, dass die Literaturangebote von den Teilnehmenden eher als ‚fürsorgliches Beziehungsangebot‘, bzw. als ein Ausdruck des Engagements der TrainerInnen wahr-, aber wenig in Anspruch genommen würden.

Das pädagogische Arbeitsbündnis hat für das Team einen hohen Stellenwert; sie formulieren dies als Beziehungsangebot an die Teilnehmenden, das über die methodisch-didaktische Ebene hinaus der Zugangsweise des Trainers zur Bildungsarbeit Rechnung trägt, die in der Arbeit zum Umgang mit Kategorien sozialer Ungleichheit von einer wertschätzenden, an den Potentialen der Teilnehmenden ansetzenden zugewandten pädagogischen Haltung und dem Anspruch einer positiven Seminaratmosphäre als Voraussetzung für Lern- und Reflexionsprozesse bei den Teilnehmenden getragen wird. Damit wird das Thema Haltung durch die Trainerinnen und Trainer in Form von Vorbildhandeln eingesetzt und persönlich verbürgt.

Unklar bleibt in der Gruppendiskussion, ob die Trainerinnen und Trainer ihre Aufgabe eher darin sehen, den teilnehmenden Lehrenden Wissenszuwachs, handlungspraktische Anleitung oder Handlungsveränderungen zu ermöglichen bzw. wie diese Bereiche aus ihrer Sicht miteinander verschränkt sind.

#### 4. Sichtweisen der Teilnehmenden

Interessant ist, wie die Teilnehmenden das Theorie-Praxis-Verhältnis thematisieren, wie das im Arbeitsbündnis eingelassene emotionale Beziehungsangebot aufgenommen wird und wie sich die theoretisch formulierten Ziele der TrainerInnen in den Schilderungen der Teilnehmenden und den Praxisprojekten abbilden.

##### 4.1 Teilnehmende zwischen persönlicher Haltung, Theorie und Praxis

Auf den offenen Eingangsimpuls der Interviews, „Worum ging es in der Weiterbildung?“ dominieren theorieferne Äußerungen. So meint Frau Linde: „Einfach auch, jetzt fällt mit der Name nicht ein, wissenschaftlich einfach diese Grundlagen, aber ich bin nicht gut in diesen wissenschaftlichen Sachen, ich such mir eher so oder behalte emotional eher so die Richtungen.“ In diesem Kontext wird der fehlende Praxisbezug der Theorie beklagt, wenngleich dies nicht über Theoriedis-

tanz an sich zu erklären ist, die Haltung mündet eher in wohlwollender Distanz. Frau Birke meint: „Es war schon mal interessant, sich das alles anzuhören, aber da weiß ich eigentlich schon kaum noch irgendwelche Forscher, die sich damit so beschäftigt haben, also die Namen, leider ist das alles weg.“ Auch der Praxisbezug bleibt relativ unkonkret, allerdings in einer anders gelagerten Konnotation. Frau Birke ist der Ansicht, es bleibe „bis zum Schluss trotz aller Bemühungen immer noch so ein bisschen die Frage nach ‚Wie machen wir das jetzt konkret?‘“

Diese knappen Ausschnitte verdeutlichen, dass die Teilnehmenden in den Interviews entgegen der Vorstellung, dass Theorie und Praxis aufeinander verweisen sollen, keine systematische Verknüpfung beschreiben (können). Gelegentlich wird allerdings der Verweis auf die Anforderungen der Praxis als Referenzpunkt für eine kritische Beurteilung der Weiterbildung herangezogen. So äußert Herr Pappel: „Also es gab keine Progression von der Theorie zum Praktischen.“ Dieses wird von gleich drei Interviewpartnern nicht zuletzt mit einer ambivalenten professionellen Verortung der TrainerInnen erklärt, da man „an den Übungen natürlich auch merkte, dass die aus einem Kontext der außerschulischen Jugendarbeit kamen“ (Herr Pappel). Vor allem die Logiken der unterschiedlichen pädagogischen Felder werden als Begründung dafür herangezogen. Herr Pappel präzisiert dies als professionelle Diskrepanz mit folgenden Worten: „Wir sind Leute aus der Schule, da muss man dann immer wieder schauen, wie weit kann ich mit der Klasse gehen. Kann ich mit einer Klasse, die zweigeschlechtlich solche Übungen machen, die dann in Jungengruppen durchgeführt worden sind, wir haben diese koedukativen Klassen“.

Kritisiert wird ein schulisches Praxisdefizit der dargestellten Theorien, die sich in dem Wunsch nach unterrichtsorientierten Praxisprojekten manifestiert, wie Frau Birke artikuliert. „Dass wir das vielleicht noch mal vorgestellt bekommen hätten an Praxisbeispielen. Also nicht jetzt nur konkret die Arbeit, die da in der Großstadt [der Sitz von ‚Netzwerke e. V., d. A.‘] abläuft, aber eben auf echte Schulmodelle übertragen.“ Sie beklagt sich in dieser Interviewpassage, dass ihr Praxisbeispiele gefehlt haben, die sich auch auf „echte“ Schulmodelle übertragen lassen. Damit klassifiziert sie die Praxismodelle der TrainerInnen im Gegenzug implizit als ‚unecht‘ und nicht tauglich für die Anwendung in der Schule. Allerdings ist die Kritik an dem fehlenden Praxisbezug der theoretischen Modelle nicht durchgängig. Frau Buche bemängelt im Gegenteil die Praxisorientierung der anderen Teilnehmenden: „Deswegen konnte ich nicht so viel damit anfangen, wenn dann von Seiten von Kollegen immer so dieser Wunsch nach konkreten Handlungsmustern und Handlungsschritten gekommen ist, der wurde dann sogar

noch bedient, in der Form, dass uns viel Praxismaterial auch zur Verfügung gestellt wurde und auch mit uns ein Teil erprobt wurde.“

Die Vermittlungsschwierigkeiten zwischen Theorie und schulischer Praxis werden also von allen Teilnehmenden, wenn auch mit unterschiedlicher Beurteilung, genannt, führen allerdings in keinem Fall dazu, dass die Weiterbildung insgesamt kritisch gesehen wird. Vielmehr wird der Abstand zwischen Theorie und Praxis hingenommen und die Arbeit an der persönlichen *Haltung* in den Vordergrund gestellt. Denn die Teilnehmenden können die Einflüsse der Weiterbildung auf ihre persönliche Haltung deutlicher benennen. Hier sind die Aussagen konkreter, die Interviewpassagen länger und selbstläufiger. Frau Buche identifiziert diesen Punkt als zentralen Aspekt der Weiterbildung: „Also, in erster Linie ging es um Haltungsarbeit, [...] weil natürlich die Haltung was ist, was ich immer wieder auch überarbeiten und überdenken muss und da muss ich auch einfach selber mit auf dem Weg bleiben.“ Auch für Frau Birke ist dieser Aspekt hoch bedeutsam: „Also das hat mich sehr berührt.“ Ihre Wortwahl („berührt“) deutet auf eine besonders intensive nicht-kognitive Auseinandersetzung mit den Seminarinhalten hin, für sie erweisen sich emotionale Aspekte als zentrale Verarbeitungsvariable ihrer Begegnung mit Theorie.

Zu fragen wäre, ob der Weg über die Haltung und damit über die eigene Person zu einem professionellen Habitus führen kann, der eine Integration von Theorie und Praxis zu leisten vermag. Wie anhand der Darstellung der Befragten analysiert, zeichnet sich ab, dass eine Beschränkung der Weiterbildungsforschung auf die Polarisierung zwischen Theorie und Praxis den Blick auf das Geschehen verengt, weil jeweils die Vermittlung der beiden Perspektiven in unserer Studie über die persönliche Haltung verläuft, in der die Bedeutung von Theorie und Praxis gewichtet wird und auf die unterschiedlichen Zugangswege der Befragten zum Gegenstand der Weiterbildung verweist.

An dieser Stelle hilft ein Verweis auf einen beliebten Topos allgemeindidaktischer Diskussionen, nämlich das sogenannte „didaktische Dreieck“ aus Sache, Lehrer und Schüler (Jank & Meyer, 2005; kritisch Gruschka, 2005), in dem Gegenstand, Lehrende und Lernende miteinander in wechselseitiger Beziehung stehen. Dieses Bild sich gegenseitig beeinflussender Ecken ermöglicht die Modellierung der Relation von Theorie, Praxis und Haltung in der hier untersuchten Weiterbildung mit Lehrenden und erlaubt, die Verarbeitungsprozesse der Weiterbildungsinhalte durch die Befragten zu systematisieren. Dieses Dreieck lässt sich heuristisch als „Verarbeitungs-dreieck der LehrerInnenweiterbildung“ bezeichnen (vgl. Abb. 1).

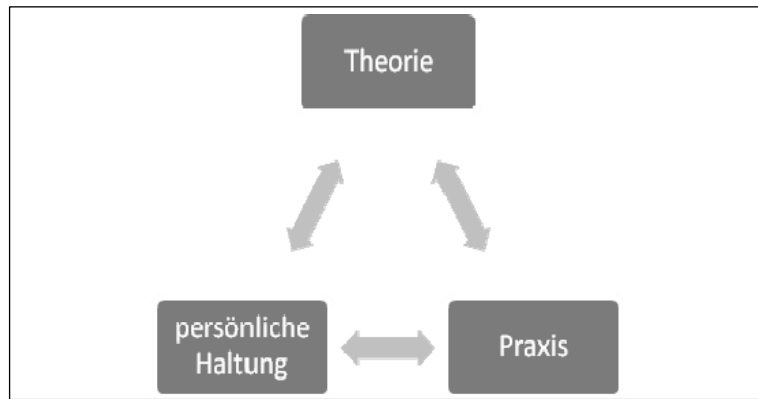


Abbildung 1: „Verarbeitungs-dreieck“ der Zugänge der Teilnehmenden

Die Dimensionierung des Verhältnisses von Theorie, Praxis und Haltung durch die Teilnehmenden lässt sich in zwei Varianten klassifizieren, die beide auf dem Hintergrund eines positiv emotionalen Arbeitsbündnisses entfaltet werden. Variante I lässt sich als *Beziehungsorientierung* bezeichnen, in der die Teilnehmenden über die Auseinandersetzung mit und Bindung an die Trainerinnen und Trainer die Entwicklung ihrer persönlichen Haltung in den Vordergrund stellen. Teilweise wird dies in Bezug auf die eigene Handlungspraxis reflektiert, dies allerdings zumeist eher auf den privaten denn auf den professionellen Kontext bezogen. Theoretische Zugänge werden über die Beziehungsebene zu den TrainerInnen erschlossen und kaum jenseits davon direkt auf die eigene schulische Praxis übertragen. Variante II, die als *instrumentelle Kompetenzorientierung* bezeichnet werden kann, funktioniert ebenfalls über den Bezug zur persönlichen Haltung. Hier werden Theorie und Praxis stärker als in Variante I gewichtet und jeweils über die Bedeutung für die persönliche Haltung vermittelt, die eigene Person steht im Vordergrund, nicht die Beziehung zu den TrainerInnen. Auch hier sticht der fehlende direkte Bezug zwischen Theorie und Praxis ins Auge, die persönliche Haltung wird zur Verarbeitungsvariablen, anhand der die Nützlichkeit von Theorie oder Praxis beurteilt wird.

#### 4.2 Bezugnahme auf Kategorien sozialer Ungleichheit

Anhand der Antworten zu Fragen wie „Bitte erläutern Sie aus Ihrer Perspektive die zentralen Themen der Reihe“ sowie „Gab es Begriffe, die besonders spannend oder irritierend waren, oder Widerspruch herausgefordert haben“ lassen sich diejenigen theoretischen Begrifflichkeiten und die darin eingelassenen Konzepte rekonstruieren, welche die Teilnehmenden retrospektiv erinnern und die damit als



subjektiv bedeutsam angenommen werden können. Die inhaltsanalytische Auswertung (Mayring, 2003) ergibt für die Anzahl der Nennungen eine Häufigkeitsverteilung (vgl. Tab. 2), die sich von der Priorisierung der Trainerinnen und Trainer zum Teil unterscheidet (vgl. Tab. 1). Interessant ist dabei erstens, welche Begriffe im Interview häufig genannt werden, zweitens aber ebenfalls, in welchen Kontexten die Begrifflichkeiten genannt und eingestellt werden.

Am häufigsten (und damit scheinbar am unproblematischsten) ist der Begriff Jungen. Hier finden sich quantitativ die meisten eigeninduzierten Bezugnahmen, viele geben an, dass die Bildungssituation von Jungen für sie die zentrale Motivation für die Teilnahme an der Weiterbildung gewesen ist. Gleichzeitig wurden diese Nennungen häufig mit problemorientierten Diskursen verknüpft (traditionelle Orientierung, fehlende Vorbilder, verhaltensauffällige Jungen). Als Pendant zur Nennung des Begriffes Jungen fällt 31-mal der Begriff Mädchen, fast immer im Zusammenhang mit Jungen genannt. Auch Geschlecht wurde (analog zu der Sprachregelung der TrainerInnen) häufig verwendet, auch hier fällt der englische Begriff Gender sehr viel seltener. Relativ selten taucht der Begriff Männlichkeit auf, Weiblichkeit wird in den Interviews lediglich an einer Stelle als Begriff genannt. Mit Blick auf andere Kategorien sozialer Ungleichheit fällt die größte quantitative Differenz auf. Während den TrainerInnen die Verknüpfung mit anderen Kategorien sozialer Ungleichheit unter der Klammer Intersektionalität ebenfalls ein relativ wichtiges Anliegen ist, werden Begriffe wie Migration, Ethnizität oder Klasse, Schicht bzw. Milieu von den Teilnehmenden nur selten oder gar nicht genannt.

Tabelle 2: Nennung Kategorien sozialer Ungleichheit: Teilnehmende

Kategorie/Begriff	Verwendungshäufigkeit
Jungen	63
Geschlecht	40
Mädchen	29
Gender	17
Rechtsextremismus/-radikalismus	13
Intersektionalität	11
Männlichkeit	7
Migration; Ethnizität	3
Weiblichkeit	1
Klasse, Schicht, Milieu	0

Die inhaltliche Einordnung der Statements im Kontext des Begriffes Jungen schwankt dabei zwischen dekonstruktivistisch inspirierten Beiträgen und Naturalisierungen. Die Erzählungen zu geschlechtsbezogenen Begriffen (Geschlecht, Gender, Männlichkeit, Weiblichkeit) tendieren inhaltlich zu einer verbalen Betonung von Entdramatisierung (vgl. Budde, Scholand & Faulstich-Wieland, 2008) bei gleichzeitig geschlechterdifferenzbetonenden Beispielen. So äußert eine interviewte Lehrerin, dass es ihr um „menschliche Eigenschaften [geht], genau, also nicht geschlechtsbezogen, sondern persönlichkeitsbezogen“ (Frau Weide) und rückt damit die individuelle Perspektive unter Absehung von Geschlecht in den Mittelpunkt. Andererseits finden sich zahlreiche Beispielerklärungen, in denen dichotome Geschlechterkonzepte in stereotyper Weise unkritisch reproduziert werden, sei es beispielsweise in der simplen Forderung nach männlichen Lehrkräften oder Erlebnispädagogik für Jungen oder differenter Französischlektüre für Jungen und Mädchen.

Die qualitative Rekonstruktion der Bezugnahmen auf soziale Kategorien (also das, was im Kontext der jeweiligen Begriffsverwendung gesagt wird) zeigt, dass eine Theoriebegegnung bei allen Teilnehmenden gelungen ist, es dominieren positive Bezugnahmen („spannend“ etc.), während keine Distanzierung gegenüber theoretischen Zugängen geäußert wurde. Gleichzeitig sind die Erinnerungen bei 80 % der Interviewpartnerinnen und -partner wenige Wochen nach der Weiterbildung bereits äußerst lückenhaft. Dies gilt vor allem für den hochkomplexen Begriff Intersektionalität. Dieser Begriff, welchen die TrainerInnen in der Gruppendiskussion als zentrale Theorie genannt haben, wurde elfmal lediglich auf Nachfrage genannt. Als inhaltliche Klammer wurde er zwar positiv eingeschätzt, eine inhaltliche Bestimmung des Intersektionalitätskonzeptes kann jedoch von keinem Interviewpartner gegeben werden. Frau Birke meint: „Was ich nicht mehr so richtig rekapitulieren kann, muss ich ganz ehrlich sagen, da ging’s um Intersektionalität, also da bin ich so ein bisschen abgehängt gewesen.“

Die Kontrastierung der Priorisierung von Kategorien sozialer Ungleichheit durch TrainerInnen und Teilnehmende ergibt Differenzen bei gleichzeitig wohlwollender Aufnahme des hohen Theorievolumens durch die Teilnehmenden in den Antworten auf die qualifizierenden Nachfragen. Ein Zuwachs auf der Ebene des theoretischen, deklarativen Wissens liegt damit nur eingeschränkt vor, allerdings beschreiben die Teilnehmenden erhebliche Zuwächse auf der Ebene der persönlichen Haltung zum Themenfeld, die auch in ihre private Handlungspraxis einfließen.

### 4.3 Praxisprojekte als Element der Qualifizierung

Der Blick in die von den Teilnehmenden konzipierten Praxisprojekte zeigt, dass die grundsätzliche Idee dieser Arbeitsweise als Brücke zwischen Theorie und

Praxis von den Teilnehmenden verstanden und aufgenommen wurde, dass die inhaltliche Ausgestaltung jedoch erheblich vom differenzierten Niveau der theoretischen Reflexion abweicht. So beinhalten die Praxisprojekte mehrheitlich Ansätze, Fragestellungen und Arbeitsweisen, die im Widerspruch zu den Zielen und Theorieimpulsen der Qualifizierung stehen. Möglicherweise führt die Verarbeitung theoretischer Zugänge über die eigene persönliche Haltung häufiger zu einer (nur im Empfinden stattfindender und deswegen) reduzierten Aufnahme theoretisch komplexer Ansätze. Entsprechend zeigen sich in den Praxisvorhaben mehrheitlich Dramatisierungselemente von Geschlechterdichotomie und -stereotypen, insbesondere intersektionelle Perspektiven werden kaum aufgenommen. Beispielhaft wird dies etwa in dem Projekt von Frau Ahorn für den Biologieunterricht deutlich, in dem das Phänomen „Ratten in der Stadt“ durch unterschiedliche Lektüre für Jungen und Mädchen aufbereitet wird:

„Da hab ich zum Beispiel den Mädchen jetzt mehr Texte gegeben, zum Beispiel zum Thema Rattenpopulationsschwankungen, von Camus „Die Pest“ und den Jungs, [...] einen Bericht dann vom Kammerjäger. Und die Jungs haben dann mehr diese nackten Zahlen, wie viele Tonnen Pestizide wurden versprüht und welche Populationen waren da und dann Wanderratte contra normale Hausratte und so weiter, das haben dann die Jungs gekriegt. Das hätte ich vorher nie gemacht“ (Frau Ahorn).

Die Lehrerin berichtet über das von ihr realisierte Praxisprojekt, welches theoretisch auf die Dramatisierung von Geschlechterdifferenzen und -stereotypen abzielt: Die Jungen lesen, da sie eher an sachlichen Zugängen interessiert seien, Artikel aus der Tagespresse, während sich die Mädchen, denen ein literarisches Interesse zugewiesen wird, mit belletristischen Darstellungen befassen. Auch die Dokumentenanalyse der von Frau Ahorn zu dem Thema „Ratten in der Stadt“ formulierten Unterrichtsüberlegungen festigt diese Einschätzung. Es wäre zu fragen, ob eine Einbindung der Praxisentwürfe und die Aufarbeitung auch kritischer Kommentierungen des konzeptionellen Arbeitens in der Weiterbildung diese Elemente stärker an die Inhalte der Qualifizierung binden und so das praktische Arbeiten mit Theorie enger verknüpfen könnte.

## 5. Fazit

Die Verarbeitung der im Rahmen der Weiterbildung angebotenen Inhalte und Reflexionsmöglichkeiten über die persönliche Haltung ermöglicht den Teilnehmenden einerseits die positive Aufnahme komplexer und herausfordernder theoretischer Zugänge und eine Akzeptanz der im Rahmen der Weiterbildung nicht unmittelbar geleisteten Praxisübersetzung durch die Teilnehmenden. Andererseits

begünstigt diese Verarbeitung möglicherweise einen unterkomplexen Transfer in die schulische Praxis der Teilnehmenden. Dies wirft zwei zentrale Fragen auf.

- 1) In Bezug auf die Thematisierung komplexer inhaltlicher Aspekte, wie dies im Bereich des Umgangs mit Kategorien sozialer Ungleichheit in ihrer Verschränkung anzunehmen ist, bleibt erstens eine *Tiefe-Breite-Problematik* festzuhalten. Es muss auf der Basis der vorliegenden Daten ungelöst bleiben, ob eine intensivere Thematisierung einzelner Kategorien zu einem vertiefenden Verständnis ihrer Verschränkung mit anderen Kategorien geführt hätte oder ob der Versuch, über die begriffliche Klammer Intersektionalität an der Verschränkung in die Breite anzusetzen, angemessen war. Eine präzisere Klärung der Bildungsziele in Bezug auf Breite und/oder Tiefe der inhaltlichen Auseinandersetzung ist für zukünftige LehrerInnenweiterbildung zu fordern.
- 2) Die Möglichkeit einer reduzierten Aufnahme theoretischer Zugänge auf der Haltungsebene verweist zweitens auf die Notwendigkeit, das *Verhältnis der Trainerinnen und Trainer zur Dimensionierung von Theorie, Praxis und persönlicher Haltung* deutlicher zu bestimmen. Dies gilt insbesondere für Weiterbildungen zu sozialen Kategorien. Zwar deckt sich das von den TrainerInnen in der Gruppendiskussion vermittelte Interesse an gelingender Beziehungsarbeit mit der persönlichen Aufnahme der Weiterbildung durch die Teilnehmenden. Allerdings ist kritisch zu reflektieren, dass der Zugang über positive emotionale Arbeitsbündnisse in eine ‚Feel-Good-Vermittlung‘ münden kann, die zwar die Zugangsschwelle zu komplexen Theorien senkt. Die Verarbeitung wird in Vermittlungsvariante I (Beziehungsorientierung) zugunsten des Arbeitsbündnisses jedoch weder einer Reflexion in Bezug auf theoretische Aspekte noch auf den Praxistransfer unterzogen. So wird das Thema der Weiterbildung letztendlich zu einer Frage der persönlichen Haltung bzw. des privaten Engagements und damit de-professionalisiert. Auch für Teilnehmende der Variante II (instrumentelle Kompetenzorientierung) ergeben sich kritische Aspekte, da diese Inhalte der Weiterbildung nur selektiv aufnehmen und herausfordernde Situationen (wie z. B. Reflexionen) eher vermeiden.

Ist diese Arbeitsweise also überhaupt bildungswirksam? Offenbar ja, da gerade so die sonst in Weiterbildungen vernachlässigte Haltung besonders gut erreicht werden kann. Aber auch über die emotionale Wirksamkeit hinweg lässt sich vermuten, dass dabei gerade der in der untersuchten Weiterbildung offenbar gelingende Bezug auf die persönliche Haltung der Teilnehmenden einen Ansatzpunkt dafür

böte, auch die eigene Handlungspraxis und ihre konzeptionellen Rahmungen einer gezielten Theoretisierung zu unterziehen.

Für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sollte entsprechend die kontinuierliche Reflexion der Verschränkung von Haltung, Wissen und Handeln in Forschung und Konzeption systematisch unterstützt werden und insbesondere den im Kontext dieses Dreiecks individuell unterschiedlichen Bearbeitungsweisen von Bildungsangeboten Rechnung getragen werden. Beziehungsorientierte Arbeitsbündnisse bieten dafür dann einen geeigneten Rahmen, wenn sie die innerhalb dieses Dreiecks ablaufenden Transferleistungen zum Gegenstand kritischer Reflexion zu erschließen vermögen. Damit ist auch die Frage nach der Professionalisierung der Trainerinnen und Trainer für diese Arbeit aufgeworfen. Auf der Grundlage unserer Interviewstudie lässt sich die Vermutung plausibilisieren, dass verbindliche Qualifizierungen mit entsprechender institutioneller Verankerung für die WeiterbildnerInnen bislang fehlen und dringend konzeptioniert werden müssten.

Auf diese Weise kann es gelingen, auch komplexe gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen von Bildung und Erziehung für die Aus- und Weiterbildung fassbar zu machen.

### Literatur

- Arbeitsstab Forum Bildung (o. J.). Neue Lern- und Lehrkultur. Vorläufige Empfehlungen des Forum Bildung. Verfügbar unter: <http://www.pedocs.de/volltexte/2008/237/pdf/band10.pdf> [10.09.2012].
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). Empowerment durch Schulpraktika. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, R. & Schiersmann, C. (2004). Entwicklungstrends im Weiterbildungsbe- reich. In BMBF 2004 (Hrsg.), Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen (S. 33-66). Berlin: BMBF.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.). (2004). Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berkemeyer, N. & Schneider, R. (2005). Begegnung mit wild-t-em Denken oder die Suche nach didaktischer Vernunft. In U. Welbers, O. Gaus & B. Wagner (Hrsg.), The shift from teaching to learning (S. 42-49). Bielefeld: Bertelsmann.
- Budde, J. & Venth, A. (2009). Genderkompetenz für lebenslanges Lernen. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Budde, J. (2012). Intersektionalität als Herausforderung für eine erziehungswissenschaftliche soziale Ungleichheitsforschung. In S. Siebholz, E. Schneider, S. Busse, S. Sandring & A. Schippling (Hrsg.), *Prozesse sozialer Ungleichheit* (S. 245-258). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Budde, J., Scholand, B. & Faulstich-Wieland, H. (2008). *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule*. Weinheim: Juventa.
- Friebertshäuser, B. (2003). Interviewtechniken – ein Überblick. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 371-395). Weinheim: Juventa.
- Geißler, R. (2005). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfung. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten* (S. 71-102). Weinheim: Juventa.
- Gruschka, A. (2005). Das Kreuz mit der Vermittlung. In P. Stadtfeld & B. Dieckmann (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik im Wandel* (S. 13-37). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hopf, C. (2003). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (2. Aufl.) (S. 349-359). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Jank, W. & Meyer, H. (2005). *Didaktische Modelle* (7. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Klippert, H. (1994). *Übungsbausteine für den Unterricht* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kunter, M. (2011). Theorie meets Praxis in der Lehrerbildung – Kommentar. *Erziehungswissenschaft*, 22, 107-112.
- Lamnek, S. (1995). *Methoden und Techniken* (3. Aufl.). München: Psychologie-Verlag Union.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. In F. Florian, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51-73). Münster: Waxmann.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2011). Rekonstruktion von Handlungswissen und Handlungskompetenz. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 11, 201-217.
- Maxim, S. (2009). *Wissen und Geschlecht*. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse [28 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung [Online Journal]*, 1. Verfügbar unter: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-d/2-00inhalt-d.htm> [03.07.2012].
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8. Aufl.). Weinheim: UTB.

- Müller, F., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. (2010). Prolog: Die Entdeckung der dritten Phase der Lehrerbildung. In F. Florian, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 9-15). Münster: Waxmann.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Verfügbar unter: [www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF\\_Expertise\\_Nentwig-Gesemann.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nentwig-Gesemann.pdf) [11.09.2012].
- Rothland, M. & Terhart, E. (2007). Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz Schule. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 11-31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt, C. (2003). Analyse von Leitfadeninterviews. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (2. Aufl.) (S. 447-455). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smykalla, S. (2011). Gender und Diversity im Diskurs von Weiterbildung und Beratung. In S. Smykalla (Hrsg.), *Intersektionalität zwischen Gender und Diversity* (S. 231-245). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Steinke, I. (2003). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (2. Aufl.) (S. 319-331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerausbildung*. Weinheim: Beltz.
- Walgenbach, K. (2012). Intersektionalität – eine Einführung. Verfügbar unter: [www.portal-intersektionalitaet.de](http://www.portal-intersektionalitaet.de) [06.07.2012].

*Anschrift der Autoren:*

Prof. Dr. Jürgen Budde, Universität Flensburg, Professur für Theorie der Bildung des Lehrens und Lernens, Auf dem Campus 1A, 24943 Flensburg, E-Mail: [Juergen.Budde@uni-flensburg.de](mailto:Juergen.Budde@uni-flensburg.de)

Dr. Susanne Offen, Leuphana Universität Lüneburg, Institut für integrative Studien, Scharnhorststraße 1, 21335 Lüneburg, E-Mail: [susanne.offen@uni-leuphana.de](mailto:susanne.offen@uni-leuphana.de)

Jens Schmidt, Arbeit und Leben Hamburg e. V., Besenbinderhof 60, 20097 Hamburg, E-Mail: [Jens.Schmidt@hamburg.arbeitundleben.de](mailto:Jens.Schmidt@hamburg.arbeitundleben.de)