

ZUR BEDEUTUNG VON BIOGRAFIE, ERFAHRUNG UND NARRATION FÜR DIE FALLARBEIT IN DER SPORTLEHRER/INNENAUSBILDUNG

von Ilka Lüsebrink, Roland Messmer und Vera Volkmann

ZUSAMMENFASSUNG | Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, auf welche Art und Weise Fallarbeit im Rahmen der (Sport-)Lehrer/innenausbildung über die Steigerung von Reflexionskompetenz hinaus auch auf der Ebene des pädagogischen und didaktischen Handelns wirken kann. Dabei erweisen sich zum Ersten biografische Anknüpfungen als relevant, von denen bekannt ist, dass sie eine hohe Bedeutung für das (Sport-)Lehrer/innenhandeln haben. Zum Zweiten sind die Denkstile von Lehrer/innen zu berücksichtigen, die für Narrationen und den Gang von Geschichte zu Geschichte im Rahmen der Ausbildung sprechen. Dies korrespondiert mit der Relativierung der Möglichkeiten distanzierter Reflexion für handlungsrelevante Einstellungsänderungen und verweist auf den Modus einführender, dem Phänomen nahe bleibender ästhetischer Erkenntnis.

Schlüsselwörter: (Sport)Lehrer/innenausbildung, Fallarbeit, Biografie, Erfahrung, Narration.

ON THE IMPORTANCE OF BIOGRAPHY, EXPERIENCE AND NARRATION FOR CASEWORK IN THE EDUCATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

ABSTRACT | This paper examines the question as to how far casework in the context of teacher education may not “only” increase critical thinking, but also have an effect on behaviour at the educational and didactic level. Firstly, biographical factors prove to be relevant as it is known fact that they are important in educational and pedagogical behaviour. Secondly, the teachers’ modes of thought have to be considered as these refer to narratives and the transition from story to story in the context of teacher education. This illustrates the limited opportunities which exist for distant reflection with a view to changing attitudes related to our actions and points to the mode of aesthetic insight which remains close to the phenomenon.

Keywords: teacher education, casework, biography, experience, narration.

ZUR BEDEUTUNG VON BIOGRAFIE, ERFAHRUNG UND NARRATION FÜR DIE FALLARBEIT IN DER SPORTLEHRER/INNENAUSBILDUNG

1 | EINLEITUNG

Fallarbeit gilt seit geraumer Zeit als Erfolg versprechende Möglichkeit der Theorie-Praxis-Verknüpfung in der Ausbildung von Lehrer/innen (vgl. z. B. Ohlhaber & Wernet, 1999). Gerade die Sportdidaktik blickt hier auf eine längere Tradition grundlegender Studien zurück (vgl. Scherler, 1992; Scherler & Schierz, 1995; Lüsebrink, Krieger & Wolters, 2009). Ein zentraler Fokus liegt dabei auf der Entwicklung von *Reflexionskompetenz* aufseiten der Studierenden (vgl. z. B. Schierz & Thiele, 2002; Lüsebrink, 2006). Diese Zielsetzung entspricht aktuellen Leitbildern der Lehrer/innenausbildung, wie der Blick auf Schöns allseits präsenten, reflektierenden Praktiker (Schön, 1983), aber auch Rehs Überlegungen zur wissenschaftlichen Reflexivität zeigt (vgl. Reh, 2005). Allerdings ist nach wie vor fraglich, ob und wie die reflektierende Auseinandersetzung mit der Praxis auch anschließend auf die *Handlungsebene* überführt wird. Bisher ist empirisch nicht belegt, dass die reflektierende Praktikerin auch tatsächlich die bessere Lehrerin ist. Auch wenn sicher Konsens dahingehend besteht, dass der nicht reflektierende Praktiker als Leitbild der akademischen Lehrer/innenausbildung völlig ungeeignet ist, bleibt die Frage offen, wie die Professionalisierung von (angehenden) Lehrer/innen auch schon in der ersten Ausbildungsphase in Hinblick auf die Handlungsebene besser unterstützt werden kann. Neben dem Ausbau der Wissensbasis und der Entwicklung von Reflexionskompetenz müssten dafür auch Einstellungen, deren Änderungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten, Berücksichtigung finden.

Dafür lohnt ein Blick auf weitere Ansatzpunkte, die ebenfalls in der Pädagogik etabliert sind, deren *methodische Verknüpfung mit Fallarbeit* aber noch aussteht. Gemeint ist der Rückgriff auf lebensgeschichtliche Erfahrungen und biografische Perspektiven sowie grundsätzlich Narrationen. Baacke und Schulze stellen bereits 1993 fest, dass sich dieser Fokus – angestoßen durch eine Tagung im Jahr 1978 – „zum Programm einer hermeneutisch und biographisch orientierten, narrativen Pädagogik“ verdichtet habe (S. 6). Der Kristallisationspunkt jener Perspektive manifestiert sich in dem Ansinnen, „(a)us Geschichten (zu) lernen“, um so pädagogisches Verstehen einzuüben (ebd.). Dabei nimmt für Baacke und Schulze die lebensgeschichtliche Dimension eine zentrale Position ein.

Die Erkenntnisse von Messmer (2011) sprechen dafür, Baackes und Schulzes Verweis auf Narrationen und damit auf bestimmte Textformen aufzugreifen, denn Messmer konnte aufzeigen, dass Lehrkräfte ihre Erfahrungen in Form von Narrationen ordnen. Damit ermöglicht erst eine narrative Grammatik in der Fallarbeit die Wirksamkeit für Unterrichtshandlungen. Von Bedeutung können sowohl eigene (biografische) oder fremde (reflektierte) Fälle sein. Wirkungen auf die Handlungsweise von Lehrpersonen sind dementsprechend weniger durch ein (einzel-)fallrekonstruktives Vorgehen als vielmehr im Gang von Geschichte zu Geschichte zu erwarten.

Dass das biografische Wissen von Lehrer/innen für ihr berufliches Deuten und Handeln von großer Bedeutung und meist handlungsleitender als theoretisch-kognitive Wissensbestände ist, gilt mittlerweile als unstrittig. Für Sportlehrkräfte scheint es in besonderem Maße relevant, da zumeist umfangreiche biografische Erfahrungen im und mit Sport gesammelt wurden, die darüber hinaus auch körperlich gebunden sind (vgl. Klinge, 2007; Volkmann, 2008). Diese „sportlichen Habitus“ zu irritieren, stellt nach Volkmann eine wesentliche Zielsetzung der universitären Sportlehrer/innenausbildung dar. Es erscheint also nahe liegend, die Reflexion unterrichtlicher Situationen, die im Kontext fachdidaktisch orientierter Fallarbeit im Fokus stehen, als immer auch vor dem Hintergrund der biografischen Vor-Erfahrungen interpretierte Geschichten zu verstehen und diese Vor-Erfahrungen durch entsprechende Reflexionsangebote sichtbar zu machen. Gleichzeitig werden die Möglichkeiten „reiner“ Reflexion hinterfragt.

Die folgenden Überlegungen knüpfen also ausdrücklich an die Idee an, aus Geschichten zu lernen, und legen den Schwerpunkt auf eine *methodische Verknüpfung von Biografie, Erfahrung und Narration im Kontext von Fallarbeit*¹.

2 | BIOGRAFIE: ERFAHRUNG UND REFLEXION

Unter Biografien versteht man alltagssprachlich die meist schriftlichen Nacherzählungen von Lebensgeschichten – der eigenen oder aber auch der einer anderen Person. Sie haben als Textsorte unter Prominenten – nicht nur im Sport – seit einigen Jahren Hochkonjunktur. Begründen lässt sich diese Beobachtung mit der empirisch gut belegten Feststellung, dass in postmodernen Gesellschaften die Organisation des sozialen Lebens immer stärker dem Einzelnen zugemutet wird. „Das Individuum wird zur Agentur eines zwangsläufig selbstorganisierten Lernprozesses, dessen Ergebnis eine (...) fragile Biographie darstellt“ (Alheit, 2010, S. 220). Die Biografie ist aus diesem Grund in der erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Forschung ein anerkanntes und theoretisch fundiertes Konzept, das gerade in der Erforschung von Bildungsprozessen höchst relevant ist (vgl. Fuchs, 2011). Diese Perspektive unterscheidet sich in ihrer theoretischen Grundlegung von der Lebensverlaufsforschung, da sie auf dem interpretativen Paradigma beruht und einen qualitativ-empirischen Zugang zu den Phänomenen der Sozialwelt wählt.

2.1 | BIOGRAFIE UND BIOGRAFISCHES WISSEN

Die Biografie als wissenschaftliches Konzept verfügt über eine bestimmte Beschaffenheit, die es u. a. für die Analyse von Bildungsprozessen besonders attraktiv macht. Biografien beinhalten auf der Ebene der Sozialwelt immer schon beide Aspekte: Struktur und Handeln, Subjekt- und Objektperspektive, Gesellschaft und Individuum. Sie müssen nicht durch nachträgliche Theoretisierungen zusammengebracht werden. Biografien als konkret gelebtes Leben beinhalten Emergenz und Struktur (vgl. Alheit, 2010, S. 226).

¹ Wir verwenden den *Fallbegriff* im Folgenden sehr weit und unspezifisch, indem wir alles als *Fall* bezeichnen, was im Kontext von Fallarbeit als Bearbeitungsmaterial genutzt wird bzw. genutzt werden kann.

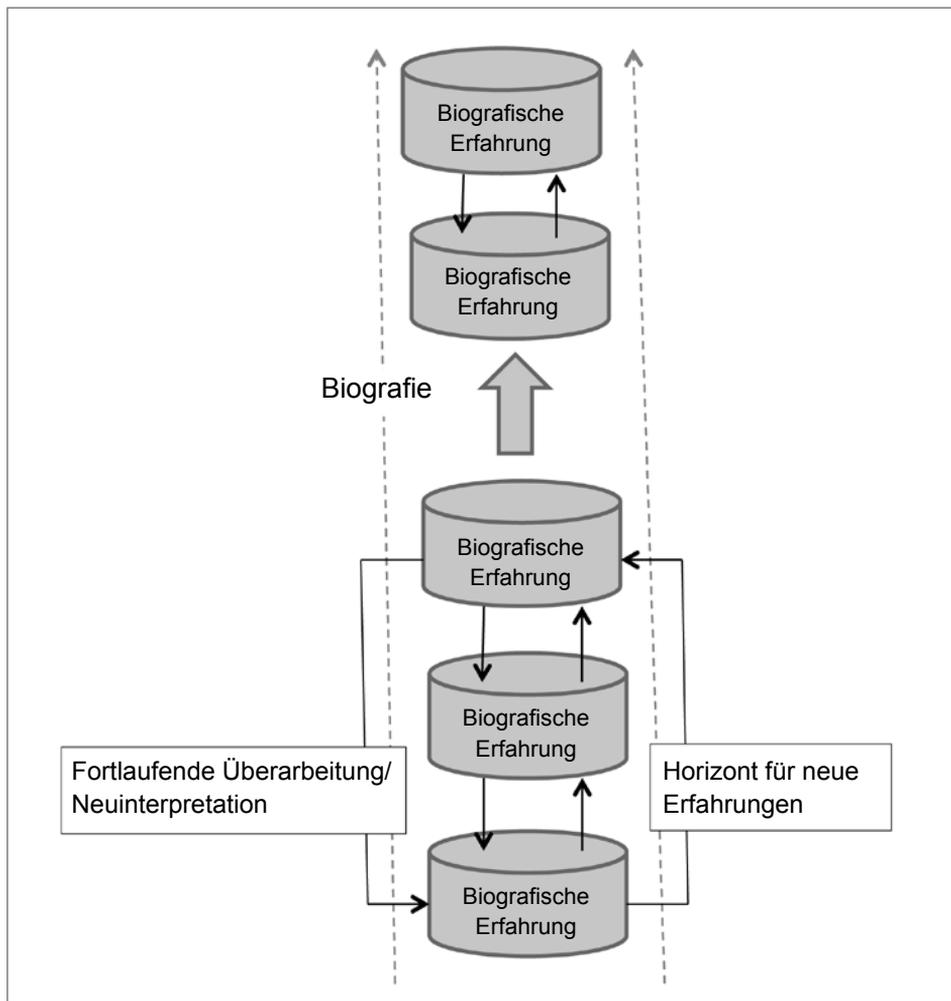


Abb. 1: Aufschichtung biografischer Erfahrungen in Form von Geschichten

Dabei wird die Biografie als wissenschaftliches Konzept als Konstruktionsleistung des Individuums verstanden, in dem sozusagen der „Lebenslauf zum Thema“ (Hahn, 2000, S. 101) wird. Erfahrungen werden im Verlauf des Lebens gesammelt, aufgeschichtet und durch die Biografieträgerin oder den Biografieträger interpretiert. Dies ist jedoch nicht als additiver chronologischer Prozess zu verstehen; vielmehr sind die einzelnen Erfahrungsschichten miteinander verwoben und unterliegen Umstrukturierungs- und Umdeutungsprozessen (vgl. Abb. 1), die oftmals unbewusst oder zumindest unreflektiert ablaufen. Die Biografie enthält – unabhängig davon, ob sie auch expliziert wird – immer Konzepte der Selbst- und Weltdeutung, die wiederum das Alltagshandeln der Biografieträger/innen orientieren.

Im Bereich der rekonstruktiven Sozialforschung, zu der die Biografieforschung zu rechnen ist, wird jede soziale Ordnung als auf der Interpretations- und Deutungsleistung der Handelnden basierend verstanden. Die *biografische* Fallrekonstruktion zählt hier zu den etablierten Verfahren (vgl. z. B. Fabel-Lamla & Tiefel, 2003) und ermöglicht über die methodisch angeleitete Versprachlichung von Lebensgeschichten den Zugang zu den Erfahrungen der Interviewpartner/innen.

Die Lebensgeschichte wird dafür – und dies ist zentral für die hier zu entfaltende Perspektive – überwiegend im Modus der Narration generiert. Sie enthält darüber hinaus zudem subjektive Theorien, die jedoch auch meist auf die Erzählungen bezogen sind. Schulz (1996) bemerkt hierzu: „Im erinnernden Erzählen verdichten sich die individuellen Erfahrungen zu Lebensgeschichten“ und verweist somit auf die Korrespondenz zwischen Erzählstruktur und Erfahrungsstruktur. Jene lebensgeschichtlichen Erfahrungen haben großen Einfluss auf das berufliche Handeln von Lehrer/innen, was Howard Altman (1983, S. 24) pointiert formuliert hat: „Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach.“ Die Lehrer/innenbildung beginnt also spätestens mit Beginn der eigenen Schulzeit (z. B. Dirks, 2000). Lebensgeschichtliche Erfahrungen im, mit und durch den Sport sind zumeist besonders biografisch verankert und darüber hinaus leiblich gebunden. Sportstudierende verfügen in den meisten Fällen über differenzierte Vorerfahrungen und haben daher Habitualisierungsprozesse im Kontext Sport erfahren. Diese Erfahrungen finden in Form biografischen Wissens bei Sportlehrkräften in besonderem Maße Eingang in das berufliche Feld und werden oftmals zur Lösung aktueller unterrichtlicher, aber auch pädagogischer Problemlagen herangezogen.

Unter *biografischem Wissen* lassen sich all jene lebensgeschichtlichen Erfahrungen verstehen, welche einen „doppelten Zeithorizont tragen, nämlich den der Vergangenheit und den der Zukunft“ (Fischer, 1987, S. 467). Das biografische Wissen verfügt also über eine doppelte „Wirksamkeit“, da es sowohl vergangenheits- als auch zukunftsweisend ist. Die Vergangenheit wird durch das biografische Wissen strukturiert und geordnet. In Bezug auf die Zukunft dient es zur Planung des weiteren biografischen Projekts und hat großen Einfluss darauf, welche Erfahrungsräume überhaupt aufgesucht werden. Es handelt sich also um ein prozesshaftes, dynamisches Wissen, das auf lebensgeschichtlichen Erfahrungen basiert und exemplarisch erworben wird. Im Laufe des Lebens wird dieses Wissen aktualisiert, überformt und neu geordnet. Es bildet die Grundlage zur Orientierung im sozialen Raum.

Dieser Ressourcencharakter der biografischen Wissensbestände ist für den Einzelnen zunächst einmal entlastend; aus einer Professionalisierungsperspektive ist er jedoch höchst ambivalent, da das biografische Wissen im Vergleich zu anderen Wissensformen, wie z. B. expliziten wissenschaftlichen Wissensformen, dominant ist. Biografisches Wissen als Erfahrungswissen ist daher kritisch zu hinterfragen. Es kann aus der Perspektive der Wissensverwendungsforschung ebenso notwendige Lern- und Bildungsprozesse von Sportlehrer/innen beim Erwerb eines forschenden Habitus behindern (vgl. Volkmann, 2008, S. 41-42). Hinzu kommt, dass das biografische Wissen oftmals eher dem Bereich des impliziten Wissens zugeordnet werden kann. Es kann „nicht-symbolisch, non-verbal, prozedural und unbewusst in dem Sinne, dass es nicht bewusst reflektiert wird“ sein (Stern, 2005, S. 123).

Sportlehrer/innen stellen quasi eine berufsbioGRAFISCHE Passung zwischen ihrem biogRAFISCHEN Wissen und den Anforderungen des beruflichen Feldes her, indem sie es auf verschiedene Weise anschlussfähig machen. Auf der Basis empirischer Daten² konnten verschiedene Typen von Anschlussverhältnissen rekonstruiert werden (Volkmann, 2008). Es konnte empirisch belegt werden, dass und auf welche Weise die biogRAFISCHEN Wissensbestände deutlich stärker handlungs- und deutungsrelevant sind als z. B. andere Wissensformen, was wiederum die These untermauert, dass die Reflexion der eigenen Sportbiografie als Professionalisierungsaufgabe zu betrachten ist. Hierzu gibt es ausgearbeitete Konzepte der Biografiearbeit (vgl. exemplarisch Gudjons et al., 2008; Rogal, 2009), die in der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen bereits etabliert sind, jedoch nicht mit kasuistischen Verfahren in Verbindung gebracht werden. Der hier vorgestellte Ansatz knüpft daran einerseits in der Hinsicht an, dass Fallgeschichten und damit verbundene, geleitete Erinnerungen als Anlass zur Selbstaufklärung dienen können. Ein weiterer Aspekt ist jedoch auch die Arbeit mit *stellvertretenden Erfahrungen*, also Erfahrungen, die nicht der eigenen Lebensgeschichte entstammen (s. u.). Zunächst scheint es jedoch angeraten, sich auf grundsätzliche Weise mit dem Prozess der *Reflexion* von Erfahrungen im Sinne eines Zugangs zu biogRAFISCHEN Erfahrungen und Wissensbeständen zu befassen.

2.2 | ZUR REFLEXION BIOGRAFISCHER ERFAHRUNGEN

Fasst man Biografie also als Aufschichtung einzelner biogRAFISCHER Erfahrungen, die nicht additiv zu verstehen ist (s. o.), dann führen neue biogRAFISCHER Erfahrungen zu Umdeutungen vorhergehender. Damit stellt sich die Frage, *ob* und *wie* im Rahmen der Lehrer/innenausbildung Reflexionen initiiert werden können, die in diese Umdeutungsprozesse eingreifen. Zur Beantwortung muss der Zusammenhang von *Erfahrung* und *Reflexion* genauer untersucht werden³.

Jede neue Erfahrung kann zur Umdeutung vorangegangener führen, aber auch jede neue Erfahrung findet vor dem Hintergrund bereits vorhandener Erfahrungen statt. Diese spielen u. a. eine zentrale Rolle hinsichtlich der Erwartungen, mit denen neuen Situationen begegnet wird. Bei der Entstehung von Erfahrung scheint die Enttäuschung von Erwartungen von besonderer Relevanz. So betont Gadamer: „Jede Erfahrung, die diesen Namen verdient, durchkreuzt eine Erwartung“ (Gadamer, 1960, S. 338). Dementsprechend sind sie nach Bollnow meist schmerzhaft und negativ besetzt (2013/1968, S. 23). Das muss aber nicht so sein, denn auch die Erwartung von etwas Unangenehmen kann durch eine unverhoffte, erfreuliche Wendung durchkreuzt werden.

BiogRAFISCHE Erfahrungen und Erwartungen bestimmen in entscheidender Weise den Erfahrungshorizont, dessen Struktur ebenfalls Veränderungen unterliegt. Es geht also nicht nur um die Umdeutung einzelner Erfahrungen, sondern – zunächst auf einer allgemeinen Ebene – auch darum, Erfahrungsfähigkeit im Sinne einer Erfahrungsoffenheit zu fördern (vgl. Dieckmann, 1994, S. 276-286), denn: „Die Offenheit für das Neue ist keine natürliche Gabe, sondern eine mühsam zu erwerbende

2 Zur wissenschaftlichen Rekonstruktion impliziten Wissens vgl. Volkmann, 2008, S. 74-75.

3 Vgl. auch Lüsebrink, 2013.

Tugend“ (Bollnow, 2013/1968, S. 30). Damit ist eine Akzentverschiebung von der Substantialität des Erfahrenen auf die Modalität des Erfahrens angesprochen (vgl. Dieckmann, 1994, S. 276). Neben dem Einfügen neuer Erfahrungen in existierende Erfahrungshorizonte spielt also auch die Umstrukturierung der Erfahrungshorizonte selbst eine entscheidende Rolle (vgl. Thiele, 1996, S. 246).

Unter der Voraussetzung, dass unterrichtliches Handeln stark durch die Biografie beeinflusst ist (s. o.), ist damit ein Ansatzpunkt aufgezeigt, der über die „traditionelle“, primär an der Entwicklung von Reflexionskompetenz orientierte Fallarbeit hinausgeht, da über die Bearbeitung biografischer Erfahrungen auch die Ebene des Handelns tangiert wird. Dieser Ansatzpunkt verschiebt zudem den Fokus von Biografiearbeit insofern, als an konkreten, sportunterrichtlich relevanten Situationen gearbeitet werden kann. Allerdings scheint der Zusammenhang von biografischer Erfahrung und Reflexion noch weiter klärungsbedürftig, um vorschnelle Schlussfolgerungen und überhöhte Erwartungen zu vermeiden.

Zunächst ist festzuhalten, dass *Reflexion* ein konstitutives Element von Erfahrungsprozessen darstellt, wenn auch u. a. Dewey von einer Ebene der Präreflexivität ausgeht, auf der Deutungsprozesse noch nicht eingesetzt haben und die für Dewey eine besondere Erfahrungsqualität aufweist. Dabei geht es nach Thiele um so etwas wie eine „atmosphärische Vorbestimmtheit“, die Ausgangspunkt für erste Relevanz- und Horizontstrukturen ist (vgl. Thiele, 1996, S. 214). Diese für Dewey „unmittelbare“ Qualität ist reflexiv jedoch nicht einholbar, sondern kann lediglich phänomenal konstatiert werden (ebd., S. 215).

Darüber hinaus lassen sich Grade oder Stufen von Reflektiertheit unterscheiden: Demnach macht es einen Unterschied, ob jemand eine Erfahrung nur gemacht hat oder ob er auch noch darum weiß, dass er sie gemacht hat (Schürmann, 2008, S. 127). Bei Schürmann folgt als nächste Stufe ein Wissen darüber, welche Art von Erfahrung resp. welche Form der Negation der Erfahrung zugrunde liegt: „Erfahrungen zu machen heißt sicher zunächst und in erster Linie, diesen oder jenen materialen Gehalt zu erfahren. Dadurch wird die Erfahrung reichhaltiger, und das ist sicher wichtig und nicht nichts. Jede einzelne dieser Erfahrungen ist die Erfahrung eines Kontrasts und insofern an eine begleitende Reflexion gebunden. Aber alleine die Reichhaltigkeit macht daraus noch keine gebildete Reflexion. Reflexivität bildet sich dann und dadurch, dass der Kontrast auch als Kontrast erfahren wird, genauer: als bestimmte Struktur von Kontrast. Der tragische Konflikt mag eine wichtige Erfahrung sein, aber es ist etwas ganz anderes, ihn auch als tragischen zu erfahren“ (ebd., S. 141)⁴.

Schürmanns Überlegungen machen deutlich, dass Erfahrungen in unterschiedlich intensiver Weise mit Reflexivität verknüpft sein können. Dies ist entscheidend hinsichtlich der Frage, welches Bewusstsein Studierende im Kontext ihrer Ausbildung für die Bedeutung biografischer

4 Der tragische Konflikt ist dabei eine spezifische Variante der antinomischen Negation, die von Schürmann als besonders geeignet für reflexive Bildungsprozesse angesehen wird. Als weitere Formen von Negationen unterscheidet er Andersheit, konträre Gegensätzlichkeit und kontradiktorische Gegensätzlichkeit (Schürmann, 2008, S. 131).

Erfahrungen entwickeln können und sollten. Stellt man die Umdeutung einzelner biografischer Erfahrungen ins Zentrum, dann finden sich z. B. bei Dewey Anschlüsse (vgl. 1993/1916, S. 186-202). Er expliziert verschiedene Stufen im Prozess der Erfahrungsbildung und unterscheidet dabei zwischen einfacher und reflektierter Erfahrung. Ausgangspunkt ist bei beiden Formen eine Irritation, verstanden als Spannungszustand zwischen Nicht-Können und Können bzw. Nicht-Wissen und Wissen. Die einfache Erfahrung bewegt sich im Modus von Trial and Error bzw. „Handeln auf gut Glück“, d. h., dass der Handelnde über die Registrierung gelungener oder fehlgeschlagener Versuche hinaus nicht nach den Ursachen fragt und sich mit der erfolgreichen Bewältigung zufriedengibt.

Damit deutet sich bereits an, dass nur die reflektierte Erfahrung zu einer neuen Sicht der Dinge führen kann. Bei dieser ist im Anschluss an die gefühlte Schwierigkeit entscheidend, ob die betroffene Person bereit ist, sich auf diese Irritation überhaupt einzulassen. Die Anerkennung der Irritation als Problem setzt nachfolgend eine reflektierte Suche nach Art und Bestimmung des Problems in Gang. Die weitere Aufschlüsselung des Erfahrungsprozesses erinnert dann stark an methodisierte Forschungsprozesse mit der Entwicklung von Fragen und Hypothesen, dem Einsetzen und Prüfen von Annahmen sowie einer Schlussfolgerung bzw. einer über den gegebenen Wissensstand hinausführenden Idee. Hierbei werden die vorausgehenden Aktivitäten verknüpft. Den Abschluss bilden dann Handlungsversuche auf der Basis der Reflexionen.

Selbst wenn man berücksichtigt, dass der Handlungsakt nach Dewey auch im Bereich der Vorstellung oder Fantasie erfolgen kann – da Dewey die Fantasietätigkeit als bedeutsame Form menschlichen Handelns betrachtet –, ist doch offensichtlich, dass hier nicht von der *Reflexion* von Erfahrung die Rede ist, sondern von reflektierter *Erfahrung*. Der von Dewey beschriebene Prozess ist primär ein Erfahrungs- und kein Reflexionsprozess. Auch in Bezug auf Umstrukturierungsprozesse des Erfahrungshorizonts verweist Thiele darauf, dass es darum geht, „*Erfahrungen über die Erfahrung*“ zu machen (Thiele, 1996, S. 229), um Kompetenzen im Umgang mit dem Prozess des Erfahrens zu entwickeln (ebd., S. 246). Damit ist eine entscheidende Frage in Bezug auf die bisherigen Überlegungen angesprochen. Können Umdeutungen einzelner Erfahrungen und Umstrukturierungen des Erfahrungshorizonts tatsächlich durch Reflexion erfolgen?

Zur Beantwortung dieser Frage ist es notwendig, sich die Differenz von Erfahrung und Reflexion zu vergegenwärtigen. Erfahrungen sind mehrschichtige Prozesse, was u. a. in der Verbindung von emotionalen, kognitiven und volitiven Anteilen zum Ausdruck kommt (vgl. z. B. Dieckmann, 1994, S. 21). Nach Dewey resultiert gelungene Erfahrung gerade aus einer Vermittlung von Sinnlichkeit und Rationalität (vgl. Thiele, 1996, S. 213). Das genuine Produkt von Erfahrungen sind Einstellungen, und nicht Erkenntnisse (Seel, 1997, S. 89). Eine Erfahrung zu machen, bedeutet, dass sich die mitgebrachte Einstellung ändert (ebd., S. 77), wobei Einstellungen wiederum volitive, emotive und kognitive Komponenten aufweisen (ebd., S. 93-99). „Nur der Zusammenhang dieser *drei* Komponenten, so meine ich, macht den Holismus eines praktischen Wissens verständlich, von dem wir nichts wissen müssen, weil es oft und gerade stillschweigend seine unaufwendigen Orientierungs-

dienste tut“ (ebd., S. 98). Seel versteht Einstellungen demnach als generalisierte Situationseinschätzungen, die unmittelbar praktischer Natur sind (ebd., S. 91). Sie stellen damit das Kondensat biografischen Wissens dar.

Auf einer grundlegenden Ebene lassen sich verschiedene Einstellungsarten unterscheiden, wie z. B. die theoretische und die praktische Einstellung⁵. Die Initiierung von Reflexionsprozessen im Rahmen von Fallarbeit verlangt von den Studierenden eine theoretische Einstellung: Es geht darum, Erkenntnisse über den vorliegenden Fall zu erlangen, indem Distanz eingenommen wird, die pragmatischen Motive des Alltags zunächst suspendiert und die eigene Interessenslage ausgeschaltet wird. Im Alltag vorherrschende Relevanzen und Selbstverständlichkeiten gilt es infrage zu stellen (vgl. Schütz & Luckmann, 1994, S. 176-177). Übertragen auf das Schrittmodell des didaktischen Theoretisierens (vgl. Scherler & Schierz, 1995), erfolgt die Rekonstruktion von Problemen, verstanden als Differenz von Normen und Fakten, genau in der theoretischen Einstellung.

Für die Studierenden ist jedoch die Frage nach den Handlungsalternativen häufig die entscheidende: Was ist zu tun? Damit wechseln sie bereits in eine – für ihren späteren Beruf relevante – praktische Einstellung (Seel, 1997, S. 122-123). Diese lässt sich dreifach unterteilen, zunächst in eine instrumentelle Einstellung, die an der Wirksamkeit der Mittelwahl und Mittelverwendung in Hinblick auf ein Ziel orientiert ist. Innerhalb der moralischen oder sozial normativen Einstellung ist das Interesse an Gerechtigkeitsfragen zur Regelung interpersonaler Beziehungen leitend. Um „Visionen und Passionen des individuell erstrebten und erhofften *Glücks*“ geht es in der präferenziellen Einstellung (ebd., S. 123).

Die theoretische Einstellung wird von Seel zwar als „Einstellung der Einstellungsgefährdung“ (ebd., S. 125) bezeichnet, allerdings betont er auch: „Mit der Kritik einzelner Absichten, Meinungen und Gefühlseinbildungen, die für eine Einstellung tragend sind, mag die betreffende Einstellung gefährdet sein; gefallen ist sie damit noch nicht. Denn die Einstellung ist ein Verhältnis, das wir in letzter Instanz nur erfahrend in der so undurchsichtigen wie unausweichlichen Gegenwart problematischer Situationen auflösen können“ (ebd., S. 116).

Damit wird deutlich, dass „reine“ Reflexionen hinsichtlich der Umdeutung biografischer Erfahrungen und Umstrukturierung von Erfahrungshorizonten an ihre Grenzen stoßen. Allerdings bieten Seels Ausführungen trotzdem einen Ansatzpunkt, der sich im ersten Teil unserer Überlegungen bereits angedeutet hat. Seel unterscheidet nämlich noch eine dritte Form von grundlegenden Einstellungsarten: Neben der theoretischen und praktischen Einstellung ist dies die ästhetische. In der ästhetischen Einstellung machen wir „Erfahrungen *mit* Erfahrungen“ (ebd., S. 171). Die ästhetische Erfahrung ist durch die Vergegenwärtigung von Erfahrungsgehalten gekennzeichnet. Initiiert

5 Diese Differenzierung besagt nicht, dass innerhalb der praktischen Einstellung keine Überlegungen stattfinden bzw. dass Reflexivität allein auf die theoretische Einstellung beschränkt wäre. Es geht vielmehr um den primären Fokus, der die einzelnen Einstellungsarten dominiert (vgl. Seel, 1997, S. 119-120; S. 125-126).

wird diese durch ein ästhetisches Objekt. Prädestiniert hierfür sind Kunstwerke, aber prinzipiell kann jeder Gegenstand als ästhetisches Objekt dienen, wenn er denn zur Vergegenwärtigung von Erfahrungsgehalten führt (vgl. ebd., S. 181). Damit wird die Möglichkeit eröffnet, sich erfahrend zu den eigenen Erfahrungen zu verhalten. In Anlehnung an Jauß spricht Seel daher davon, dass „die ästhetische Erfahrung nicht nur eine Freisetzung *von* (den Bindungen der lebensweltlichen Praxis), sondern ebenso und zugleich eine Freisetzung *für* (ein verändertes Verhalten in und zu dieser Praxis)“ darstellt (ebd., S. 281).

Die spezifischen Qualitäten ästhetischer Erfahrung sieht Otto in verschiedenen „ästhetische(n) Fermente(n)“ wie: sich etwas vorstellen, sich erinnern, (tag-)träumen, stutzen und staunen, irritiert und berührt sein sowie fantasieren und imaginieren (1998, S. 6). Die ästhetische Erkenntnisweise bzw. der ästhetische Weltzugang erfolgt über die Sinne und bleibt einführend und mitleidend dem Phänomen nahe (ebd., S. 34). Der analytischen Distanz innerhalb des theoretischen Weltzugangs, der die Dinge auf den Begriff bringen, systematisieren und die Welt nach Maß und Zahl erfassen will (ebd., S. 6), steht demnach die emotionale Anteilnahme gegenüber (ebd., S. 71).

Allerdings stößt auch die ästhetische Erfahrung an Grenzen. Selbst wenn es gelingen sollte, bei den Studierenden eine ästhetische Einstellung zu initiieren und ästhetische Erfahrungen auf den Weg zu bringen, ist damit bestenfalls ein erster – oder ein weiterer – Anstoß gegeben für eine Einstellungsänderung. Irritationen stellen lediglich den ersten Schritt für eine Einstellungsänderung dar, die sich – und das gilt grundsätzlich und nicht nur in Bezug auf die ästhetische Erfahrung – nicht auf der Basis einer einzelnen Erfahrung vollzieht. Es bedarf der wiederholten Anstöße. Demnach hat Erfahrung nicht nur etwas mit Negation, Widerfahrnissen, Diskontinuitäten und Brüchen zu tun. Kauppert (2010) verweist darauf, dass sich das Wissen innerhalb des Erfahrungsraums⁶ durch Wiederholungen konstituiert. „Wenn zwischen einzelnen Wahrnehmungen etwas Gleichartiges bemerkt wird, werden sie *uno acto* von anderen Wahrnehmungen unterschieden. Entsprechendes gilt für die praktische Einstellung: Indem sich Handlungen wiederholen, können sie einerseits schematisiert, andererseits von anderen Handlungen unterschieden werden. [...] Damit die Lebenswelt so werden kann, wie sie die Lebenswelttheorie immer beschrieben hat – als fraglos gewiss, selbstverständlich gegeben, evident für jedermann – kann daher im subjektiven Erfahrungsraum nur solches Wissen vorhanden sein, das durch Repetition und Iteration von Wahrnehmungen und Handlungen zustande gekommen ist und sich auf eben dieselbe Weise bewährt. Man weiß aus Wiederholung, und wiederholt, um zu wissen“ (ebd., S. 209-210).

Ästhetische Erfahrungen sind also anderes und mehr als Reflexionen, sie verändern als Erfahrungen sowohl die Sicht auf die Dinge als auch die Wahrnehmenden selbst (vgl. Seel, 1997, S. 279), allerdings ist die Einstellungsänderung nur projektiv: Sie muss sich in nachfolgenden Situationen bewähren (ebd., S. 282).

6 Kauppert versteht den Erfahrungsraum als kognitives System, das von subjektiven Erinnerungen und Erwartungen ermöglicht und begrenzt wird.

2.3 | GETEILTE ERFAHRUNG

Erfahrungen kann man nur selbst machen. „Man kann von seinen Erfahrungen zwar einem anderen berichten, aber man kann sie ihm nicht übertragen. Sein Wissen von meiner Erfahrung wird nie zu seiner eigenen Erfahrung. Darum lernen Menschen auch nicht (oder nur wenig) aus den Erfahrungen eines anderen. Jeder muß sie selbst wiederholen“ (Bollnow, 2013/1968, S. 22). Dieser Auffassung Bollnows ist zwar grundsätzlich zuzustimmen, sie lässt sich aber durchaus relativieren und *muss* im Kontext von Ausbildung auch relativiert werden. Auch wenn die aus eigener Erfahrung resultierenden „biographischen Gewissheiten“ (vgl. Lüsebrink, 2006) „unverrückbar fest(zustehen)“ (Bollnow, 2013/1968, S. 22) scheinen, die Bedeutung von Erfahrungen, die nicht der eigenen Lebensgeschichte entstammen, sollte nicht unterschätzt und muss für Lehr-Lern-Prozesse genutzt werden. Dies gilt besonders unter der Perspektive der narrativen Darbietung. Gerade sie ermöglicht auch den *Zugang zu* und *Austausch von* Erfahrungen, die jenseits des eigenen Erfahrungshorizonts liegen. Bruner (1986; 1990) spricht in diesem Zusammenhang von „stellvertretenden Erfahrungen“. Geschichten, in denen andere Menschen Handlungen und Ereignisse darbieten, sprechen die Zuhörer auch auf der emotionalen Ebene an; „wir identifizieren uns mit der Repräsentation von Interaktionen auf ganz ähnliche Weise, wie wir auf Interaktionen reagieren, die wir unmittelbar beobachten oder wahrnehmen“ (Horsdal, 2012, S. 33).

Ein möglicher Zugang kann über Ausschnitte aus narrativen Interviews oder über Fallgeschichten hergestellt werden. Aber auch die Arbeit mit den erinnerten Erfahrungen anderer Studierender kann als Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit stellvertretenden Erfahrungen genutzt werden.

Gerade in einer pluralisierten Welt, die sich auch im schulischen Kontext durch heterogene Lerngruppen auszeichnet, kann die Arbeit mit stellvertretenden Erfahrungen einen Zugang zum Fallverstehen im pädagogischen Handeln fördern. Die exemplarischen Erfahrungen, als Kind mit Migrationshintergrund den Weg durch das deutsche Bildungssystem suchen zu müssen und Einblicke in die dafür möglicherweise bedeutsamen Erfahrungen im Sport zu gewinnen, lassen sich nach wie vor für den Großteil der Sportstudierenden nur über stellvertretende Erfahrungen herstellen, ebenso wie die Erfahrungen, Sport nicht grundsätzlich als gewinnbringend, sondern als Feld des Misserfolgs, der Angst und/oder der Bloßstellung zu erleben. Auch in Bezug auf andere Differenzkategorien, wie z. B. Geschlecht oder soziale Herkunft, trifft dies zu.

Über die Auseinandersetzung mit kleinen Geschichten aus „fremden“ Erfahrungshorizonten im Gang von der eigenen Geschichte zu jenen anderer lässt sich der eigene Erfahrungshorizont erweitern. Horsdal (2012, S. 39) verweist unter Rückbezug auf Nair (2002) auf den enormen evolutionären Vorteil des Menschen, der in der Fähigkeit zu erzählen liegt. Erzählungen machen es möglich, anhand stellvertretender Erfahrungen zu lernen und eben nicht nur auf den eigenen Erfahrungsschatz angewiesen zu sein, denn „(a)uf diese Weise erwerben wir gefahrlos ein großes narratives Repertoire aus gelebter Erfahrung, das weit über das hinausgeht, was wir in unserem eigenen Leben jemals sammeln können“ (Horsdal, 2012, S. 39).

3 | NARRATION: VON GESCHICHTE ZU GESCHICHTE

Damit ist die Frage des Darstellungsmodus von Erfahrung angesprochen und soll nachfolgend weiter vertieft werden. Üblicherweise werden in der Fallarbeit Erfahrungen als Text dargestellt, die je nach Autor und Verwendung als Transkript, Geschichte oder gemeinhin als „Fall“ bezeichnet wird. Gemeinsam ist ihnen allen eine mehr oder weniger offensichtliche narrative Struktur, weshalb in diesem Kontext in Anlehnung an Bruner (2002, S. 33) von *narrativer Grammatik* gesprochen wird. Grundsätzlich kann man der Fallarbeit unterstellen, dass der Gebrauch von Geschichten lediglich der Genese weiterführender Fragen dient. So wie radikale Empiristen dem Medium der Erzählung lediglich die Funktion zugestehen, Thesen zu entwickeln, die in einem späteren Verfahren überprüft werden müssen. Geschichten kann aber eine weit größere Wirkung eingeräumt werden, als lediglich Fragen zu entwickeln. Die Performanz der Textform „Geschichte“ entwickelt sich dabei durch die Vergleichbarkeit der narrativen Textstrukturen mit den Denkformen im Alltagshandeln (Messmer, 2011, S. 167).

In Anlehnung an Bruner (1985) muss *paradigmatisches* von *narrativem Denken* unterschieden werden. Bruner will mit dieser Unterscheidung von Denkformen explizit Alltagshandlungen – wie z. B. von Lehrpersonen – besser verstehen und gestalten können. Das *narrative Denken* folgt dabei einer Struktur, die sich – analog zu den narrativen Textsorten – an narrativen Konstitutiven orientiert. Dazu zählen u. a. eine Dramaturgie mit einem Höhepunkt, eine explizite Handlung (resp. Plot) oder explizit aufgeführte Personen (Messmer, 2011b, S. 84). Eine empirische Bestätigung liegt zumindest für Sportlehrpersonen vor und bestärkt das Modell von Bruner (Messmer, 2011a). Im Gegensatz zum narrativen Denkmodus bezieht sich der *paradigmatische Denkmodus* auf Kategorien und Hierarchien und bildet sich im üblichen akademischen Diskurs ab, weshalb ihn Bruner auch als „logico-scientific mode“ bezeichnet (Bruner, 1985, S. 98). Bruners Modell weist damit deutliche Parallelen zu der oben dargestellten Differenzierung unterschiedlicher Einstellungsarten auf.

Die entscheidende Wirkung des narrativen Modus äußert sich in der Möglichkeit *literarischer Erkenntnis*. Texthermeneutisch lassen sich dabei unterschiedliche Interpretationsansätze unterscheiden (vgl. Rittelmeyer und Parmentier, 2001, S. 51-52), wobei die mimetische Interpretation auf „Einfühlung“ abzielt und damit wiederum Nähe zur ästhetischen Erfahrung deutlich wird. Interessant für die Entwicklung unserer Figur ist jedoch auch der Vergleich unterschiedlicher Texte zum gleichen Thema, den Rittelmeyer und Parmentier als *komparative Interpretation* bezeichnen. „Was ist das Besondere an diesem Text, wodurch hebt er sich von anderen ab, was hat er mit anderen Texten gemeinsam [...]“ (Rittelmeyer & Parmentier, 2001, S. 52). Dieser Vergleich kann systematisch erfolgen (vgl. Schierz, 1986, S. 35), aber auch unbewusst. Einzelne Komponenten der Geschichte werden beibehalten, andere ausgewechselt. Die narrative Struktur der Geschichte bleibt erhalten, was den Vergleich überhaupt erst ermöglicht. „In Wirklichkeit wendet man die komparative Interpretation – in der Regel ohne es zu wissen – auf jeden Text an: Wenn man beispielsweise in den Unterhaltungen spielender Kinder bestimmte rhetorische Muster zu entdecken meint, dann erfolgen solche Feststellungen vor dem Hintergrund eines an Texten bereits gewonnenen Vorwissens über ‚rhetorische Muster‘. Wird die komparative Interpretation indessen

methodisch in den Blickpunkt gerückt, dann geht es tatsächlich um den Vergleich verschiedener Texte, die sich wechselseitig kommentieren und in ihrem Sinngehalt aufhellen“ (Rittelmeyer & Parmentier, 2001, S. 57). Die Performanz einzelner Geschichten im Vergleich zu anderen liegt deshalb nicht in der Aneinanderreihung von ähnlichen Episoden, sondern im Vergleich von *ungleichem* Gleichen. Der Gehalt, resp. die didaktische Aussagekraft, wird nicht nur additiv vergrößert, sondern erst durch den wechselseitigen Kommentar erzeugt. Übertragen auf pädagogische Denkprozesse könnte man hinzufügen, dass die komparative Interpretation die Fabel⁷ sichtbar werden lässt. Abgesehen von einem methodisch bewusst eingesetzten Vergleich von Texten, erfolgt die Komparation immer auch in der Interpretation von Texten. Damit drängen sich Vergleiche von Geschichten auf, die in der biografischen Vergangenheit – wie oben beschrieben – zu finden sind, oder auch in der Unmittelbarkeit einer Erfahrung, die nur wenige Zeit zurückliegt. Ein Vergleich von ungleichem Gleichen drängt sich damit sowohl zwischen eigenen (biografischen) Geschichten oder auch zwischen eigenen und fremden Geschichten, die durch die Fallarbeit auch zu eigenen Geschichten werden, auf.

Nach Dewey ist nicht jede (ästhetische) Erfahrung gleichsam auch ein Erkenntnisgewinn. „Jede einzelne Erfahrung mag für sich lebendig, kraftvoll und interessant sein und doch kann ihre Zusammenhangslosigkeit desintegrierte, zerstreute Verhaltensformen entstehen lassen. Aus solchen Verhaltensformen folgt dann die Unfähigkeit, künftige Erfahrungen zu beherrschen“ (Dewey, 1974, S. 253). Um diese Unfähigkeit zu verhindern und gleichsam eine professionelle Performanz zu entwickeln, bedarf es der Verdichtung der ästhetischen Erfahrung in einem narrativen Text. Erst in dieser Denk- und Textform ist ein Vergleich möglich und wird gleichsam die Disposition geschaffen, Analogien handlungswirksam werden zu lassen.

Für Buck liegt eine Schwierigkeit solcher Analogien darin, dass man sie nicht genau bezeichnen kann. „Es gibt Ähnlichkeiten, die sich relativ präzise angeben lassen, und andere, die, wie etwa die ‚Familienähnlichkeiten‘, eher wie Vexierspiele wirken: Sie existieren, aber man kann nicht sagen, worin sie liegen“ (Buck, 1989, S. 226). Der Vergleich mit Vexierspielen ist in zweifacher Hinsicht passend. Einerseits besteht bei solchen Bildern immer das Risiko, dass man das Bild nicht sehen kann, andererseits handelt es sich dabei um ein Bild, das man vielleicht erkennen kann, aber gerade nicht den Begriff. Übertragen auf narrative Texte, bedeutet dies, dass sie eine Erkenntnis zum Ausdruck bringen können, die sich begrifflich nicht fassen lässt (vgl. Buck, 1989, S. 189). Die Aussage der Geschichte liegt in ihrer Fabel und weniger ihrem Topic.

Dadurch, dass das Thema (Topic) gegeben ist, aber durch den Gang von Geschichte zu Geschichte allmählich eine Fabel entwickelt wird, wird aus einem Beispiel eine Mustergeschichte. Der Begriff Mustergeschichte wird hier in Anlehnung an das Musterbeispiel, wie es Scheuerl definiert hat, verwendet. „Man spricht von Muster als Folge regelmäßig wiederkehrender Figuren im Ornament; man spricht von Schnittmuster als Vorlage beim Zuschneiden von Kleidern; man spricht

7 Vgl. Messmer, 2011b, S. 96.

von Muster als Warenprobe in Handel und Industrie, vom sogenannten ‚Gebrauchsmuster‘; und man spricht von Musterbetrieben, Musterhöfen, Musterlektionen“ (1964, S. 63). Allerdings liegt im Begriff Muster auch eine normative Starrheit. Das Individuelle des Einzelnen kann in Musterbeispielen verloren gehen, weil man sich der Norm des Musters unterordnet. Im Gegensatz zu den Musterbeispielen, die eher dem paradigmatischen Denken zugeordnet werden, stehen Mustergeschichten für narrative Aussagen. Das wiederkehrende Muster – vergleichbar mit den Figuren im Ornament – äußert sich in einer narrativen textuellen und mentalen Struktur.

Wenn hier vom Gang von Geschichte zu Geschichte die Rede ist, ist damit nicht ausschließlich die Reihung von Texten gemeint. Eine willkürliche Reihung führt noch nicht zu einem Erkenntnisgewinn, nur wenn durch die Reihung ein Muster oder eben eine Fabel ersichtlich wird, kann auch ein Erkenntnisgewinn erwartet werden. „Wir lesen Texte stets vermittelt durch andere Texte, Menschen, Obsessionen, Informationen etc. und lassen uns überraschen. [...] Manchmal ist es sogar derart anregend und überzeugend, dass man die Illusion hat, jetzt erst zu erkennen, worum es in bestimmten Texten eigentlich geht“ (Rorty, 1996, S. 116). Dies mag der Grund sein, weshalb zwischen narrativen Texten (oder Erzählungen) und Geschichten unterschieden werden sollte. In einem engeren Sinne wird unter „Geschichte“ lediglich die mentale Repräsentation beim Leser verstanden (vgl. Eco, 2000, S. 147), während die Erzählung der narrativen Struktur des Textes entspricht.

Wenn also mit Geschichten das mentale Experiment des Lesers bezeichnet wird, so kann die Reihung auch mental erfolgen. Ein Leser vergleicht den vorliegenden Text aufgrund der narrativ-textuellen Strukturen mit bereits bekannten Geschichten in ihren narrativ-mentalenen Strukturen, wie dies Bruner (1986) als „stellvertretende Erfahrung“ beschreibt (s. o.). Wenn solche Vergleiche fruchtbar werden, kann aus einem einzelnen Text eine Mustergeschichte entstehen. Kluge & Philipp (2003, o. S.) verwenden den Begriff in Bezug auf Inselgeschichten, wie sie z. B. von Robinson oder Odysseus erlebt wurden. Kluge und Philipp orientieren sich in ihrem Text am Muster der Inselgeschichten, wobei sie aber eine ganz andere Geschichte schreiben. Die narrativ-textuelle Struktur bleibt aber die Gleiche, obwohl die unterschiedlichen Konstitutiven, wie Personen, Kontext, Handlung und Folgen, verändert werden. Vergleichbar bleibt hingegen die Aussage des Textes, die *intentio operis* oder, wenn man so will, die *Fabel*. Mit Mustergeschichten wird die Reihung von Texten überflüssig, weil sich der Leser an anderen mentalen „Texten“ orientiert. Vielleicht kann man deshalb auch nicht mehr von einer Reihung sprechen, sondern eher von einer Angleichung der narrativen Strukturen oder dem Übereinanderlegen von narrativen Folien.

Der Gang von der Erfahrung zum Begriff, vom Besonderen zum Allgemeinen, vom Bekannten zum Unbekannten wird ersetzt durch den Gang von Geschichte zu Geschichte. Nach wie vor werden Texte als Medium verwendet oder als Beispiele dargestellt, aber in der mentalen Reihung verändert dieses Medium seine Repräsentationsform. Die Darstellung des – mentalen – Gangs von Geschichte zu Geschichte sollte die Konturen einer narrativen Theorie – oder einer narrative grammar, wie es Bruner nennt (2002, S. 33), damit verdeutlich haben.

4 | HOCHSCHULDIDAKTISCHE UMSETZUNG: EIN BEISPIEL

In einer Studie zur reflexiven Lehrerbildung, die Stein (2007) im Kontext schulpraktischer Studien durchgeführt hat, konnte Folgendes beobachtet werden:

„Die Studierenden unternehmen immer wieder biographische Exkurse unterschiedlichster Art, um aktuelle Situationsbeschreibungen zu veranschaulichen oder argumentativ zu sättigen. Indem sie [...] Vergleiche anstellen oder Kontraste aufzeigen, werden ihre biographischen Erfahrungen zu gültigen Orientierungsrahmen“ (Stein, 2007, S. 127). Die Untersuchungen von Lüsebrink (2006) zeigen, dass Studierende auch im Rahmen von Fallarbeit immer wieder auf biografische Erfahrungen zurückgreifen. Ebenso verweisen die innerhalb des Schrittmodells didaktischen Theoretisierens zu explizierenden Normen auf dahinter liegende biografische Erfahrungen, die aber innerhalb des Konzepts von Scherler und Schierz keine weitergehende Berücksichtigung finden. Hochschuldidaktisch stellt sich damit die Frage nach einer *systematischen* Einbeziehung dieser Erfahrungen in die Fallarbeit. Ein erster Schritt besteht sicher in der Nutzung *studentischer Fallgeschichten* zur Fallarbeit, so wie das folgende Beispiel, das aus der Grundschulzeit einer Studentin stammt:

„So schlimm?“

Ich war in der 1. Klasse. Einmal in der Woche hatte unsere Klasse Schwimmunterricht. Das Durchschwimmen einer 25 m Bahn bereitete mir Schwierigkeiten. Nach mehrmaligen, vergeblichen Versuchen an unterschiedlichen Tagen schickte meine Lehrerin am Ende der Unterrichtseinheit alle anderen Schüler in die Umkleidekabine, nur ich sollte noch bleiben. Sie sagte mir, sie wolle mit mir diese Bahn schwimmen. Sie würde direkt vor mir schwimmen und wenn ich es nicht mehr aushielte, könne ich mich an ihrer Schulter festhalten. Ich erklärte mich einverstanden.

Wir gingen in der Mitte des Beckens ins Wasser, d. h. zu beiden Beckenseiten war der Abstand gleich. Ungefähr nach der Hälfte der Strecke gingen mir die Kräfte aus. Ich versuchte mich an der Schulter meiner Lehrerin festzuhalten, aber sie schwamm seitlich unter mir weg, so dass ich weiter schwimmen musste. Den Rest der Strecke konzentrierte ich mich nur noch darauf, ihre Schulter zu erreichen, aber sie entzog sich mir immer wieder auf die gleiche Weise. Am Beckenrand angekommen kletterte ich mit gummiartigen Beinen aus dem Wasser. Meine Lehrerin fragte mich mit einem Lächeln: „Na, war das jetzt so schlimm?“ (Lüsebrink, 2006, S. 105).

Solche Erfahrungen können selbstverständlich von allen Studierenden eingebracht und bearbeitet werden. Allerdings erfordert der Gang von Geschichte zu Geschichte zum einen eine Verbindung zwischen den biografischen Erfahrungen im Sinne von Familienähnlichkeiten, zum anderen müsste der Bearbeitungsvorgang, wie oben erörtert, von einer „reinen“ Reflexion in Richtung auf ästhetische Erfahrung erweitert werden. Dementsprechend erhielten die Studierenden im Rahmen eines Seminars zunächst den Auftrag, einerseits ihre spontanen Assoziationen zu „So schlimm?“ aufzuschreiben und zweitens eine Situation aus der eigenen Schulzeit zu schildern, an die sie sich durch die kleine Geschichte erinnert fühlen. In diesem Sinne könnte die kleine Geschichte „So schlimm?“ also als ästhetisches Objekt aufgefasst werden, das der Vergegenwärtigung von Erfah-

rungsgehalten dient. Dominant wäre dann zunächst die ästhetische Einstellung – die Studierenden vergegenwärtigen sich biografische Erfahrungen, an die sie diese Geschichte erinnert – und erst danach die theoretische und praktische. Der Impuls wurde bewusst so offen formuliert, um den Studierenden eigene Relevanzsetzungen in Bezug auf die Geschichte einerseits, aber auch in der Rückschau auf ihre eigenen Erfahrungen zu ermöglichen und in eigene Erzählungen zu überführen. Andererseits eröffnet das gewählte ästhetische Objekt zwar unterschiedliche (s. u.), aber keinesfalls beliebige Anschlüsse.

Dieses Vorgehen schließt auf eine biografisch orientierte Weise an die Arbeiten insbesondere von Schierz (1997) an, der den sportunterrichtlichen Alltag in Form von Erzählungen und Geschichten zu fassen versucht hat. Die dahinter stehende These lautet, dass die Ausgangsgeschichte „So schlimm?“ den Studierenden etwas zu verstehen gibt; dass die Studierenden in der Rückschau auf ihre eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungen sozusagen eine Art komparative Interpretation durchführen, weil diese kleine Geschichte „uns eine Handlung vergegenwärtigt, in der das, was in Frage steht, schon in bestimmter Weise vorverstanden ist, so daß wir nun die Sache ausdrücklich begreifen, in dem wir uns ganz einfach an dasjenige erinnern, was wir in irgendeiner Praxis des Lebens oder der Erkenntnis begriffen, zuvor schon immer irgendwie verstanden haben“ (Buck, 1989, S. 189).

Bezogen auf die Seminarsituation, stellt sich die folgende Frage: Was lesen die Studierenden auf der Grundlage ihrer eigenen Biografie in der kleinen Geschichte „So schlimm?“ und welche Anknüpfungspunkte finden sie?

Da im Rahmen eines Seminars explizit nach einer Situation aus der eigenen Schulzeit gefragt wurde, war die „Praxis des Lebens“ durch den schulischen Kontext bereits festgelegt. Die Situationen, die erinnert wurden, waren jedoch durchaus disparat und eben nicht – wie man vermuten könnte – in erster Linie aus dem Sportunterricht. Das Thema „Schwimmunterricht“ schien hier nicht primär relevant zu sein; vielmehr liegt etwas hinter der Geschichte, eine Art Muster oder eben eine Fabel, die je nach biografischem Kontext sehr verschiedene Anschlüsse hervorruft. Die erinnerten Situationen der Studierenden ließen sich wie folgt kategorisieren:

- *Bloßstellung an der Tafel* (häufig im Mathematikunterricht). Die Studierenden unterstellen z. T. gute Absichten.
- *Sportunterricht als Arena der Erniedrigung* (insbesondere leistungsschwächere Schüler/innen durch die Lehrkraft).
- *Fragwürdige „Motivierungsmaßnahmen“* (Schwimmunterricht, insbesondere zum Tauchen, eine positive Intention wird unterstellt).
- *Zusätzliche individuelle Förderung nach dem eigentlichen Unterricht*.

Was anhand dieser Ausführungen veranschaulicht werden soll, ist, dass die Anschlüsse je nach Erfahrungshorizont und daraus resultierender Relevanzsetzung der interpretierenden Person eine völlig andere Ausrichtung haben. Das, was die Geschichte „So schlimm?“ ihnen vor Augen führt, ist vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen als Reflexionsfolie sehr verschieden.

Bereits in den unterschiedlichen biografischen Anschlüssen der Studierenden, die zunächst vorwiegend auf ersten, impliziten Deutungen beruhen, scheint sich abzuzeichnen, dass auch unterschiedliche explizite Auslegungen zu erwarten sind. Der Fall rekurriert zunächst implizit auf biografisches Wissen – zumindest aber Erfahrungen, die bereits im Prozess des Lesens unwillkürlich (re-)aktiviert werden.

Damit wird im Sinne ästhetischer Erfahrung zunächst *Nähe* zur vorliegenden Fallgeschichte erzeugt, und nicht die für die theoretische Einstellung charakteristische *Distanz*. Otto sieht als ein zentrales Moment ästhetischer Erfahrung die Affekte, die in der Erinnerung der oben aufgeführten eigenen Erfahrungen u. a. als Erniedrigung und Bloßstellung zum Ausdruck kommen (vgl. 1998, S. 6).

Darüber hinaus liegt nun eine ganze Reihe von Fallgeschichten vor, die eine Arbeit mit *stellvertretenden Erfahrungen* ermöglichen. Gerade im Austausch mit den Erfahrungen anderer ist mit weiteren „Fermenten“ ästhetischer Erfahrung, wie „stutzen und staunen, irritiert und berührt sein“ (ebd., S. 6), zu rechnen. Die Arbeit mit biografischen Fallgeschichten scheint demnach besonders prädestiniert, um die theoretische und praktische Erkenntnisweise durch die ästhetische zu erweitern und damit handlungsrelevante Einstellungsänderungen zu ermöglichen. Durch den Gang von Geschichte zu – auch fremder – Geschichte wird zudem eine literarische Erkenntnis aufgebaut, die das bereits vorhandene Wissen entscheidend ergänzt. Im Beispiel „So schlimm?“ kann über das dargestellte Konzept von Fallarbeit die biografische Erfahrung (z. B. Sportunterricht als Arena der Erniedrigung) produktiv genutzt und in eine professionelle Handlungsdisposition überführt werden. Der mentale Anker oder die in der narrativen Grammatik als Fabel bezeichnete Verbindung von Sein und Sollen ist dabei entscheidend, damit das in der Reflexion aufgebaute Wissen zu einem Können entwickelt werden kann. Sein narratives Potenzial entwickelt der vorgestellte Ansatz gerade in der Verknüpfung von ästhetischer Erfahrung, biografischer Vergegenwärtigung und dem Vergleich mit anderen Geschichten.

5 | FAZIT

Aus einer biografiethoretischen Perspektive konnte aufgezeigt werden, welche hohe Relevanz die eigene Biografie im Professionalisierungsprozess besonders von Sportlehrer/innen hat. Die an unterrichtliche Fälle anknüpfende Auseinandersetzung mit lebensgeschichtlichen Erfahrungen – sowohl der eigenen, aber auch stellvertretender –, die in Form von Narrationen dargeboten werden, stellt eine methodische Möglichkeit dar, Fallarbeit um die biografische Perspektive zu erweitern. Allerdings wurde auch deutlich, dass der reflexiven Auseinandersetzung in Bezug auf handlungswirksame Umdeutungen biografischer Erfahrungen Grenzen gesetzt sind. Dies gilt auch hinsichtlich der Umstrukturierung des Erfahrungshorizonts. Die methodische Verknüpfung von Fallarbeit mit biografischen Elementen erfordert demnach eine Ergänzung distanzierter Reflexion durch Prozesse der (ästhetischen) Erfahrung. Nur so sind Anstöße zu Einstellungsänderungen überhaupt denkbar, wenn auch hier zu beachten ist, dass diese auf Wiederholungen angewiesen sind und nicht auf der Basis einer einzelnen Erfahrung vollzogen werden.

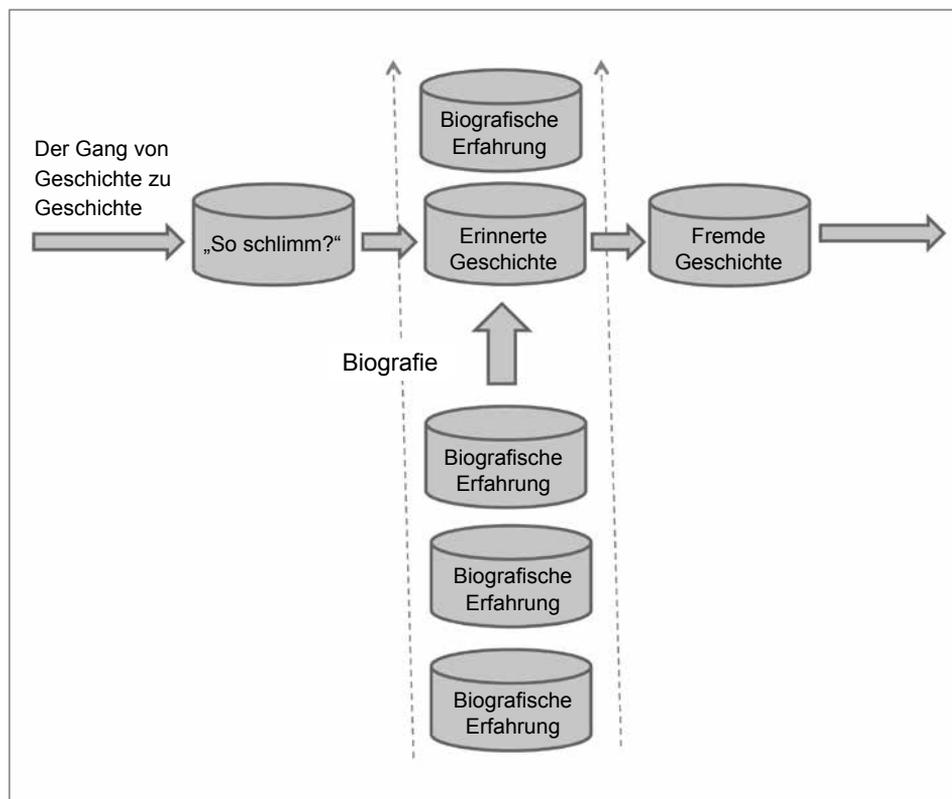


Abb. 2: Methodische Verknüpfung von Fallarbeit mit Biografie, Erfahrung und Narration

Diese Überlegungen werden gestützt durch solche, die die Denkstile von (Sport)Lehrer/innen fokussieren. Die Bedeutung des Narrativen lässt sich aus allen herangezogenen Perspektiven unterstreichen und erweitert die Figur der Aufschichtung biografischer Erfahrungen um den Gang von Geschichte zu Geschichte (vgl. Abb. 2).

Die methodische Verknüpfung von Fallarbeit mit Biografie, Erfahrung und Narration kann damit mehr leisten, als „lediglich“ ein Bewusstsein hinsichtlich der Bedeutung der eigenen Biografie für das unterrichtliche Handeln zu schaffen. Allerdings können innerhalb der Ausbildung immer nur Anstöße gegeben werden, die Überführung auf die Handlungsebene bleibt in letzter Konsequenz in der Hand des Individuums. Den in der Ausbildung tätigen Didaktiker/innen fällt demnach die anspruchsvolle Aufgabe zu, die Studierenden mit passenden Geschichten zu konfrontieren, damit diese ihre eigenen Geschichten hinterfragen und im narrativen Vergleich die gewünschte Professionalität entwickeln.

LITERATUR

- Alheit, P. (2010). Identität oder „Biographizität“? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung. In B. Grieser (Hrsg.), *Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung* (S. 219-249). Wiesbaden: VS Verlag.
- Altman, H. (1983). Training foreign language teachers for learner-centered instruction. Deep structures, surface structures and transformations. In J. Alantis (Ed.), *GURT '83, Applied linguistics and the preparation of second language teachers. Towards a rational* (pp. 19-26). Washington D. C.: Georgetown University Press.
- Baacke, D. & Schulze, T. (1993). *Aus Geschichten lernen: zur Einübung pädagogischen Verstehens*. Weinheim & München: Juventa.
- Bollnow, O. F. (2013/1968). Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In J. Bielstein & H. Peskoller (Hrsg.), *Erfahrung – Erfahrungen* (S. 17-49). Wiesbaden: Springer Fachmedien. Erstmals abgedruckt in *Zeitschrift für Pädagogik* (14) 3, 221-252.
- Bruner, J. S. (1985). Narrative and paradigmatic modes of thought. In E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing* (pp. 97-115). Chicago: University of Chicago Press.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: University Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Buck, G. (1989). *Lernen und Erfahrung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dewey, J. (1974). *Psychologische Grundfragen der Erziehung*. Hrsg. von Werner Correl mit der Übersetzung von Experience and Education. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Dewey, J. (1993/1916). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Dieckmann, B. (1994). *Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dirks, U. (2000). *Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung in den neuen Bundesländern*. Münster: Waxmann.
- Eco, U. (2000). *Kant und das Schnabeltier*. München: Hanser.
- Fabel-Lamla, M. & Tiefel, S., (Hrsg.). (2003). Fallrekonstruktionen in Forschung und Praxis [Themenheft]. *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 4 (2)
- Fischer, W. (1987). Affirmative und transformative Erfahrungsverarbeitung. In J. Friedrichs (Hrsg.), *23. Deutscher Soziologentag 1986: Technik und sozialer Wandel. Beiträge der Sektions- und Ad-hoc-Gruppen* (S. 465-469). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fuchs, T. (2011). *Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung*. Bielefeld: transcript.
- Gadamer, H.-G. (1960). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- Gudjons, H., Wagener-Gudjons, B. & Pieper, M. (2008). *Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hahn, A. (2000). *Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kulturosoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Horsdal, M. (2012). *Leben erzählen – Leben verstehen. Dimensionen der Biografieforschung und Narrativer Interviews für die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Kauppert, M. (2010). *Erfahrung und Erzählung. Zur Topologie des Wissens* (2. korrigierte Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kluge, A. & Philipp, C. (2003). «Erzählungen haben den Vorteil, dass sie blind sein dürfen». Alexander Kluge im Gespräch mit Claus Philipp. Auf: http://www.volltext.net/publish/artikel_4070. Zugriff am 12.12.2003.
- Klinge, A. (2007). Entscheidungen am Körper. Zur Grundlegung von Kompetenzen in der Sportlehrerausbildung. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in* (S. 25-38). Hohengehren: Schneider.
- Kuhn, T. S. (1997). *Die Entstehung des Neuen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Lüsebrink, I. (2006). *Pädagogische Professionalität und stellvertretende Problembearbeitung. Ausgelegt durch Beispiele aus Sportunterricht und Sportstudium*. Köln: Strauß.
- Lüsebrink, I. (2013). Erfahrung und Reflexion – Überlegungen zu einer biographisch orientierten Fallarbeit in der Sportlehrer/innenausbildung. *Spectrum der Sportwissenschaften* 25 (2), 31-48.
- Lüsebrink, I., Krieger, C. & Wolters, P. (2009). *Sportunterricht reflektieren. Ein Arbeitsbuch zur theoriegeleiteten Unterrichtsauswertung*. Köln: Strauß.
- Messmer, R. (2010). Erzählen statt Argumentieren. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 22 (1), 56-66.
- Messmer, R. (2011a). *Ordnungen der Alltagserfahrung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Messmer, R. (2011b). *Didaktik in Stücken*. Magglingen: Baspo.
- Nair, R. (2002). *Narrative gravity*. New Delhi: Oxford University Press.
- Ohlhaber, F. & Wernet, A. (1999). (Hrsg.). *Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Otto, G. (1998). *Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik. Bd. 2. Schule und Museum*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Radtke, O. (2000). Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. *sowi-online*, letzter Zugriff 18.07.2013 unter: http://www.sowi-online.de/journal/2000_0/radtke_professionalisierung_lehrerbildung.html
- Reh, S. (2005). Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2), 260-266.
- Rittelmeyer, C., & Parmentier, M. (2001). *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*. Darmstadt: WBG.
- Rorty, R. (1996). Der Fortschritt des Pragmatisten. In U. Eco (Hrsg.), *Zwischen Autor und Text* (S. 99-119). München: dtv.
- Rogal, S. (2009). *Schul-Spuren. Möglichkeiten Biographischen Lernens*. Hamburg: Diplomica.
- Scherler, K. (1992). *Elementare Didaktik* (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Scherler, K. & Schierz, M. (1995). Forschend lernen – lehrend forschen. In R. Heim & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Sportwissenschaft studieren* (S. 39-50). Wiesbaden: Limpert.
- Scheuerl, H. (1964). *Die exemplarische Lehre*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Schierz, M. (1986). *Bewegungsspiele unterrichten*. Frankfurt/M.: Deutsch-Verlag.
- Schierz, M. (1997). *Narrative Didaktik. Von den großen Entwürfen zu den kleinen Geschichten im Sportunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2002). Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit. Überlegungen zum Stellenwert kasuistischer Forschung und Lehre an Beispielen antinomischen Handelns in sportpädagogischen Berufsfeldern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 30-47.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.
- Schulz, W. (1996). (Hrsg.). *Lebensgeschichten und Lernwege. Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen*. Hohengehren: Schneider.
- Schürmann, V. (2008). Reflexive Bildung, Antinomien und die Offenheit für Erfahrung. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 125-144). Hohengehren: Schneider.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (1994). *Strukturen der Lebenswelt. Bd. 2* (3. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Seel, M. (1997). *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stein, S. (2007). *Professionalisierung zwischen Schule und Hochschule. Eine empirische Studie über reflexive Lehrerbildung*. Freiburg/Breisgau: Dissertation. Letzter Zugriff 18.07.2013 unter: <http://opus.bsz-bw.de/phfr/volltexte/2007/3/pdf/Stein.pdf>
- Stern, D.N. (2005). *Der Gegenwartsmoment. Veränderungsprozesse in Psychoanalyse, Psychotherapie und Alltag*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Thiele, J. (1996). *Körpererfahrung – Bewegungserfahrung – Leibliche Erfahrung*. St. Augustin: Academia.
- Volkmann, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten*. Wiesbaden: VS Verlag.