

Überlegungen zur Vermittlung und zum Erwerb biographischer Kompetenz in der Sportlehrerausbildung

Dirk Blotzheim

In dem Beitrag werden Überlegungen zur Vermittlung und zum Erwerb biographischer Kompetenz in der Sportlehrerausbildung angestellt. In diesem Zusammenhang wurde die berufsbiographische Erzählung als Methode erprobt. Deren Grundidee besteht darin, Sportstudierende anzuleiten, zu ihrer Biographie in Distanz zu treten, sich ihr reflexiv zuzuwenden und sie selbstkritisch zu bewerten. Auf diese Weise soll im Hinblick auf die Gestaltung des späteren Berufs als Sportlehrer gelernt werden, die eigene Biographie als entwickelbare Ressource einzusetzen.

1. Sportlehrerausbildung und biographische Selbstreflexion

In der Diskussion zur pädagogischen Professionalität (vergleiche Combe & Helsper 1996; Combe & Kolbe 2004) und der für Lehrer erforderlichen Kompetenzen wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, der Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie einen signifikanten Stellenwert beizumessen (vergleiche Bastian & Helsper 2000; Kraul, Marotzki & Schweppe 2002; Reh & Schelle 2000). Eine systematische inhaltliche Argumentation für die Notwendigkeit einer Beschäftigung mit der eigenen Biographie ist allerdings sowohl auf der Ebene der erziehungswissenschaftlichen Diskussion als auch für die in der Sportwissenschaft dargelegten Überlegungen erst in Ansätzen vorhanden. So erfolgt in der Erziehungswissenschaft der Hinweis von Helsper (2000, 2002), dass Lehrer die Verstrickung in strukturell bedingte Antinomien des professionellen Handelns hinsichtlich der eigenen Biographie reflektieren müssen, um Fehlerpotenziale zu minimieren. In der Sportwissenschaft macht Klinge (2000) die Notwendigkeit biographischer Selbstreflexion in der Sportlehrerausbildung daran fest, dass angehende Sportlehrer das eigene, vermeintlich enge Sportverständnis aufbrechen müssen. Wenn man dies als bedeutsam unterstellt, dann kann es eine Disziplin, deren Gegenstand das Aufgabenfeld von Sportlehrern ist, bei der Proklamation dieser Forderung nicht belassen. Folgt man diesen und weiteren Forderungen nach einer Beschäftigung mit der eigenen Biographie in der Lehrerausbildung (vergleiche Klingen 2002, Lüsebrink 2003), dann muss sich die Sportdidaktik als Berufswissenschaft für Sportlehrer (vergleiche Bräutigam 2003a) der Frage stellen, inwiefern dies die Professionalität von Sportlehrern fördern kann. Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf die erste Phase der Ausbildung von Sportlehrern, auf das Lehramtstudium Sport. Es gibt gute Gründe zu der Annahme, dass in dieser Phase die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie in besonderem Maße angezeigt ist, weil Sportstudierende bestimmte Vorerfahrungen mit in ihr Studium bringen und eine besondere Spezies unter den Lehramtstudierenden sind. Sie sind nicht nur Experten in Sachen Schule und (Sport-)Unterricht, da sie zahllose Stunden als Schüler erlebt haben, sondern sie

haben auch mit dem Gegenstand ihrer späteren Berufstätigkeit, mit Sport, Spiel und Bewegung (im Folgenden: Sport) vielfältige, in aller Regel wohl positive Erfahrungen am eigenen Leib gemacht. Diese „Doppelung“ biographischer Vorerfahrungen in Bezug auf die spätere berufliche Tätigkeit dürfte in ähnlicher Weise nur bei Kunst- und Musikstudierenden anzutreffen sein. Sportstudierende nehmen deshalb zumeist motiviert ihr Studium zum Sport auf. Diese in motivationaler Hinsicht guten Voraussetzungen können jedoch zum Problem werden, wenn sich die angedeuteten biographischen Vorerfahrungen als hinderlich für die Entwicklung pädagogischer Professionalität erweisen, und zwar in dreierlei Hinsicht:

- Die Erfahrungen mit Sporttreiben, Schule und Schulsport sind derart festgefügt, dass sie im Modus der Selbstverständlichkeit verbleiben und so zu einem ständigen unhinterfragten Einfluss werden.
- Es ist eine wenig anspruchsvolle Erwartungshaltung zu beobachten, die aus der Hoffnung herrührt, dass sich der mit dem eigenen Sporttreiben verbundene „Spaß“ im Studium und bei der späteren Berufstätigkeit ungebrochen fortsetzt und das Spaßmotiv als Entwurf für eine leichte Praxis im Studium und im Beruf dient.
- Die positiven praktischen Sporterfahrungen führen dazu, der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der späteren Berufspraxis geringe Bedeutung beizumessen.

Kurzum: Es ist zu befürchten, dass unter den konstatierten Voraussetzungen Sportstudierende nicht vorurteilsfrei und erfahrungsoffen studieren und Ausbildungsbemühungen in Teilen an ihnen vorbeigehen. Dies wiederum wäre kontraproduktiv für die Anforderungen und Ansprüche, die an professionell arbeitende Sportlehrer zu stellen sind. [2]

2. Biographische Kompetenz als Teil der Selbstkompetenz

Aus den Grundüberlegungen zum Zusammenhang von Sportlehrerausbildung und biographischer Selbstreflexion kann die Konsequenz gezogen werden, dass biographische Selbstreflexion schon im frühen Stadium der Sportlehrerausbildung als Erfordernis angesehen werden kann. Das Sportstudium ist daher so anzulegen, dass Studierende durch theoretische Überlegungen und praktische Maßnahmen zur biographischen Selbstreflexion unterstützt werden. Damit stellt sich nicht nur die Frage nach der hochschuldidaktischen Fundierung, sondern auch nach einer angemessenen und erfolgversprechenden methodischen Vermittlung.

Um diese Frage einer Antwort näher zu bringen und empirisch begründete Aussagen zu diesen Vorannahmen machen zu können, wird die konkrete Praxis des Ausbildungsgeschehens im Sportstudium zum Gegenstand der Forschung gemacht. Hierzu wird ein Projekt zur Vermittlung und zum Erwerb von Sach- und Selbstkompetenz durchgeführt, dem ein Kompetenzmodell zu Grunde liegt (vergleiche Bräutigam 2003b). Darin werden Überlegungen aus der Erziehungswissenschaft (vergleiche Nieke 2002) und aus der Sportwissenschaft (vergleiche DSB 1977, Scherler 1996) aufgenommen und konstruktiv weiterentwickelt. Das Kompetenzmodell hat folgenden Zuschnitt (vergleiche Bräutigam, Blotzheim & Swoboda 2005): Im Mittelpunkt steht die Fachkompetenz. Sie ist die Befähigung dazu, das Fach Sport in Unterricht und Schule professionell vertreten zu können. Die Fachkompetenz setzt verschiedene Teilkompetenzen

voraus, die Sozial-, Sach-, Schul- und Selbstkompetenz. Insgesamt ergibt sich die Fachkompetenz nicht aus der Addition der Teilkompetenzen, sondern aus ihrem integrativen Zusammenspiel. Die Fachkompetenz baut sich also einerseits über Teilkompetenzen auf, ist aber zugleich auch eine eigenständige, von anderen abgrenzbare Kompetenz.

Das Konstrukt Selbstkompetenz bildet den Schlüssel für das Verständnis des Vorhabens. Es liegt eine Auffassung zugrunde, wonach sich die Selbstkompetenz durch eigene, für sie kennzeichnende Wissensbestände auszeichnet und zudem typische Reflexionsformen aufweist, weil diese an je eigene Wissensbestände geknüpft sind. Das Grundverständnis lautet: Die Selbstkompetenz ist die Fähigkeit, mittels ausgewiesenen Wissens die eigene Realität zum Gegenstand kognitiver Aktivitäten zu machen. Dabei geht es

„im Kern um die Fähigkeit, Informationen über das eigene Selbst zu generieren, bei der Ermittlung eigener Wissens- und Könnensstände systematisch vorzugehen und die Ergebnisse der Selbsterkenntnis angemessen zu deuten. Auf der Basis selbstgewonnenen Wissens über sich selbst geht es um die Betrachtung dieser Erkenntnisse aus der Distanz (Selbstdistanz), die perspektivenreiche gedankliche Auseinandersetzung mit diesen Einsichten (Selbstreflexion) und deren bewertende Stellungnahme (Selbstkritik). Letztlich besteht die Aufgabe darin, sich selbst zum Untersuchungs- und Erkenntnisgegenstand zu machen, sich gleichsam wie ein Wissenschaftler selbst zu untersuchen und zu beforschen.“ (Bräutigam 2003b, 48)

Die Selbstkompetenz näher zu bestimmen und auszuweisen, kann gelingen, wenn Anknüpfungspunkte bei Professionalisierungstheorien und in der Biographieforschung aufgesucht und in das Kompetenzkonzept eingebunden werden.

Professionalisierungstheorien stellen Ansprüche und Merkmale pädagogischer Professionalität heraus. Sie gehen der Frage nach, welche Befähigung Lehrer benötigen, wenn sie den Anforderungen ihres Berufs gerecht werden wollen. Dabei wird auf ein beträchtliches Maß an Unsteuerbarkeit, Ungewissheit und Fehleranfälligkeit des beruflichen Handelns von Lehrern aufmerksam gemacht (vergleiche Oevermann 1996 & 2002), begleitet von unaufhebbaren Antinomien, Widersprüchen und Spannungen, die das Berufsfeld von Lehrern auf unterschiedlichen Ebenen durchziehen (vergleiche Helsper 2000 & 2002). Damit einhergehend wird darauf hingewiesen, dass für das professionell angelegte Lehrerhandeln eine Legitimations- und Begründungsbasis in Form von wissenschaftlichem Wissen obligatorisch ist (vergleiche Dewe, Ferchhoff & Radtke 1992). Für das wissenschaftliche Wissen gilt: Rezepturen und direkte praktische Handlungsanleitungen lassen sich daraus nicht entnehmen. Was der Lehrer tut und tun muss, geschieht unter Berufung auf diesen theoretisch geordneten Wissens- und Begründungsbestand. Erst wenn er über dieses Wissen verfügt, kann er sich darauf berufen. Dies erfordert die Fähigkeit, berufswissenschaftliches Wissen zu aktivieren und in reflexiven Prozessen zur Begründung des berufspraktischen Handelns verwenden zu können. Diese Fähigkeit ist gemeint, wenn im Rahmen der Selbstkompetenz eine besondere Dimension, nämlich die der metakognitiven Kompetenz, ausgewiesen wird.

Neben den Professionalisierungstheorien lassen sich Hinweise für eine Ausdifferenzierung der Selbstkompetenz aus den Befunden der Biographieforschung gewinnen. Dabei wird deutlich, dass sich in das berufliche Handeln von Professionellen biographisch erworbenes Wissen maßgeblich einspielt (vergleiche

Schütze 2002). Daraus kann geschlussfolgert werden, dass sich Lehrer eben dieses Wissens bewusst werden müssen, wie sie ebenso über die Wirkungsweisen und Mechanismen aufgeklärt sein müssen, nach denen biographische Erfahrungen ihr berufliches Handeln prägen. Gerade hierin liegt die Chance, Biographie als Ressource einzusetzen (vergleiche Hoerning 1989): Wenn angehende Sportlehrer lernen, ihre Biographie als eine Ressource zu verstehen, erschließt sich für sie ein erhebliches Potenzial für die Bewältigung ihrer späteren beruflichen Aufgaben. Professionell gelingt das, wenn Lehrer in der Lage sind, diese Ressource nicht unkritisch, sondern reflektiert in ihr berufliches Handeln einzubringen, außerdem erkennen, dass diese Ressource entwickel- und modifizierbar ist und schließlich imstande sind, diese Entwicklungsmöglichkeiten aktiv zu nutzen. Diese Fähigkeit, die eigenen Ressourcen auf die professionelle Bewältigung beruflicher Anforderungen hin auszulegen und im Beruf weiter zu entwickeln, ist im Kompetenzmodell als biographische Kompetenz aufgenommen.

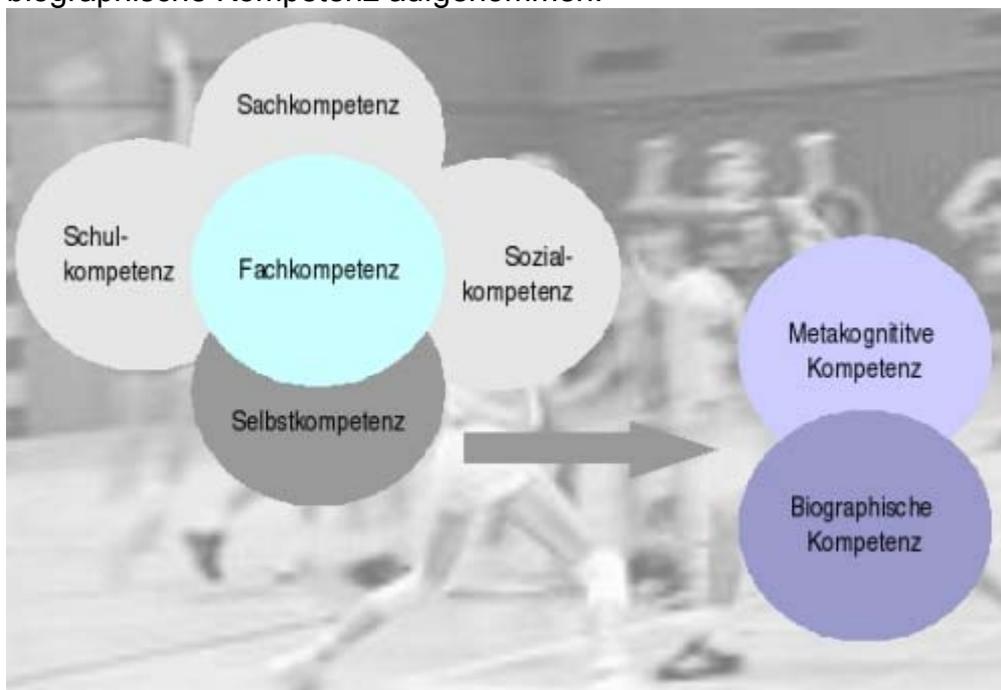


Abbildung: Kompetenzmodell

3. Die berufsbiographische Erzählung: Grundidee und Chancen

Im Folgenden steht die Ebene der Vermittlungs- und Aneignungsmethoden zur biographischen Kompetenz im Mittelpunkt. Dieses Thema ist in der Diskussion in verschiedenartiger Weise bereits aufgegriffen worden. Eine Methode in der Erwachsenenbildung, mit der sich in systematischer Form der eigenen Biographie zugewendet wird, ist die von Birren entwickelte *Guided autobiography* (vergleiche Mader 1989). In Abgrenzung zu therapeutisch orientierten Selbsterfahrungsgruppen erfolgt eine angeleitete Rekonstruktion der Biographie anhand von Themen wie Familie, Tod, Körper, Geld usw., die in einer Kleingruppe über einen bestimmten Zeitraum erinnert, ausgetauscht und schriftlich aufgearbeitet werden. Bei einer weiteren Methode, dem „Interview zur Anregung von Selbstaufklärung“ von Christof (2004), ist es das Ziel, bei den Befragten „neue Sichtweisen alltäglicher Wirklichkeiten“ zu entdecken „oder die bisher unterstellte Selbstverständlichkeit der

Deutungen der eigenen Selbst- und Weltbezüge ein wenig aufzuheben bzw. zu hinterfragen“ (ebenda, 209), um „Handlungsoptionen lernend zu verändern“ (ebenda, 218f.).

Die in den vorgestellten und weiteren Verfahren (zum Beispiel Bauer 1997; Gudjons, Pieper & Wagener 1996; Theile 2004) erkennbar werdende Grundidee kann dahingehend präzisiert werden, Sportstudierende anzuleiten, zu ihrer Biographie in Distanz zu treten, sich ihr reflexiv zuzuwenden und sie selbstkritisch zu bewerten, um daraus im Hinblick auf die Gestaltung des späteren Berufs als Sportlehrer zu lernen, die eigene Biographie als entwickelbare Ressource einzusetzen. Gelingt dies, dann wird das vermittelt und erworben, was als biographische Kompetenz bezeichnet worden ist (vergleiche auch Schulze 1999).

In praktischer Hinsicht bedeutet dies, für die Sportlehrerausbildung geeignete Methoden zur Umsetzung der Grundidee zu entwickeln und zu erproben. Einer unserer Wege [3] bezieht sich auf die vermutlich am häufigsten angewendete Methode in der Biographieforschung, das narrative Interview, wie es von Schütze (1981, 1983, 1984, 1987) im Zusammenhang einer erzähl- und biographietheoretischen Konzeption entwickelt worden ist. Die Besonderheit des eingeschlagenen Weges besteht nun weniger darin, dass eine Biographie als erzählte Lebensgeschichte durch das narrative Interview hervorgebracht wird, sondern darin, dass nicht der Interviewer die Daten auswertet, sondern der Interviewte selbst dies leistet. Die Sportstudierenden, die gerade noch die Erzähler ihres Lebens waren, werden bei der Auswertung zu Forschern in eigener Sache, die sich ihrer erzählten Lebensgeschichte reflexiv zuwenden. Dieses Vorgehen – Datenerhebung durch einen geschulten Interviewer und angeleitete Datenauswertung durch den Interviewten selbst – bezeichnen wir als berufsbiographische Erzählung.

Die sich aus der berufsbiographischen Erzählung ergebenden Chancen bestehen darin, sie als Erkenntnisquelle für die Studierenden zu nutzen, indem sie „aus Geschichten lernen“ (Baacke & Schulze 1979) – und zwar aus ihrer eigenen. Dies ist mit der Hoffnung verbunden, zwei Fliegen mit einer Klappe zu schlagen: Erstens sollen durch den Weg des „Sich-selbst-zum-Fall-machens“ Kenntnisse über wissenschaftliche Arbeitsweisen gewonnen werden, indem eine wissenschaftliche Methode des Erkenntnisgewinns auf die eigene Biographie angewendet wird. Es wird also nicht „irgendwie“, sondern systematisch und angeleitet daran gearbeitet. Zweitens sollen auf diese Weise mehr oder weniger tiefgreifende Einsichten über die eigene Biographie gewonnen werden, die von Relevanz für die spätere berufliche Tätigkeit sind. Ziel ist es also zunächst, durch das Erzählen analytische Distanz zu den in der Erzählung zum Ausdruck kommenden Erfahrungen herzustellen, um die eigene Biographie zu verstehen: Woher komme ich? Wer bin ich? Wohin gehe ich? (vergleiche auch Gudjons, Pieper & Wagener 1996, 34). Da beim Erzählen der Ereignis- und Handlungsbezug biographischen Erlebens weitgehend erhalten bleibt (vergleiche Alheit 1996, 286) und mehr dargestellt wird, als der Erzähler in den Theorien über sich aufgenommen hat (vergleiche Hermanns, 1995), könnte es bei der Eigenauswertung möglich werden, bestimmte „biographische Gravuren“ (Theile 1996, 188) bei sich zu entdecken, die einen nachhaltigen Einfluss ausüben. Durch die damit verbundene Sensibilisierung für den Umgang mit biographischen Erfahrungen können biographische Gewissheiten in Frage gestellt und eine Haltung gefördert werden, die die biographische Gewissheit als eine Form der Gewissheit anerkennt. Dies ist die Voraussetzung dafür, Handlungsalternativen antizipativ entwerfen zu können und die Potenziale des ungelebten Lebens in Bezug auf die spätere berufliche Tätigkeit zu erweitern.

4. Vorgehensweise und praktische Umsetzung

Die berufsbiographische Erzählung wurde im Rahmen der Seminare „Trainieren im Sportunterricht“ (SS 2003 und SS 2004) und „(Selbst-)Kompetenzerwerb im Sportstudium“ (WS 2004/2005) erprobt. Sie wurde als Möglichkeit angeboten, einen Leistungsnachweis zu erwerben. In den Seminaren wurde neben den Titelthematiken auf das Berufsfeld von Sportlehrern und die sich daraus ergebenden Aufgaben eingegangen.

4.1 Vorgehensweise bei der Datenerhebung

Das wesentliche Strukturierungsmoment zu Beginn eines narrativen Interviews ist der offen gehaltene Erzählimpuls, der dem Informanten die Möglichkeit gibt, „entlang eines selbstgewählten roten Fadens seine Lebensgeschichte zu erzählen“ (Marotzki 1999, 113). Die gesamte Lebensgeschichte wird deshalb angefragt, weil gerade die Einbettung der Berufsbiographie in den biographischen Gesamtzusammenhang von Interesse ist. Wenn die Anfangserzählung zur Lebensgeschichte abgeschlossen ist, stellt der Interviewer weitere erzählgenerierende Fragen, um Plausibilitätslücken zu schließen und um neue Erzählungen zu bestimmten Themen in Gang zu setzen. Für angehende Sportlehrer dürften die beim außerschulischen Sporttreiben und in Schule, Schulsport und Studium gemachten Erfahrungen in hohem Maße relevant sein. Sollte der Erzähler in der Anfangserzählung nicht auf diese Themen eingegangen sein, wird mit vorbereiteten Erzählimpulsen hierzu nachgefragt. Erst wenn die Aufforderung zum ausgiebigen Erzählen keine weiteren Erzählungen zu den angesprochenen Themen mehr hervorgebracht hat, finden im Bilanzierungsteil Warum-Fragen Anwendung, die eine argumentative Bewertung erfordern. Dies sind zunächst Nachfragen, die sich auf solche Aspekte beziehen, die im Interview bereits angesprochen worden sind. Für die weiteren Nachfragen findet ein Leitfaden mit vorbereitenden Fragen Anwendung, wobei die Fragen auf normative Erwartungen hinsichtlich der Professionalität von Sportlehrern zielen. Im Ganzen schafft eine solche Strukturierung des Interviews einen anfangs sehr weiten, später enger werdenden Rahmen, in dem der Informant so ungehindert wie möglich seine Sichtweise entfalten kann. Gleichzeitig ist gewährleistet, den Bezug zum Berufsfeld zu wahren.

4.2 Vorgehensweise bei der Eigenauswertung

Im Austausch mit den Studierenden wurde ein pragmatisches Auswertungsverfahren entwickelt. Schützes (1983) oder andere Vorschläge (zum Beispiel Lucius-Hoene & Deppermann 2002; Rosenthal 1995) zur Auswertung narrativer Interviews sind für Studierende zu voraussetzungsreich und überschreiten eine zumutbare Arbeitsbelastung. Folgende, immer noch mit einem hohen Arbeitsaufwand verbundenen Hinweise zur Eigenauswertung wurden gegeben:

1. Transkribiere die Aufnahme des Interviews. Notiere, was dir auffällt, welche spontanen Empfindungen du hast, welche Irritationen das Hören der eigenen Lebensgeschichte bei dir auslöst!
2. Segmentiere den Text!
3. Paraphrasiere den Text auf der Grundlage der Segmentierung (Was wird wie gesagt?)!

4. Verfasse eine „dichte Beschreibung“ des Textes (Was wird wie wozu gesagt?)! Beantworte dabei folgende Fragen: Was ist typisch für meine Biographie? Welche Handlungsmuster sind erkennbar? Welche Deutungsmuster sind erkennbar?
5. Für eine selbstgesteuerte Rückmeldung beantworte bitte folgenden Fragenkatalog: Welche Sichtweise auf Sport habe ich in meiner Biographie entwickelt? Sind meine im Sport gemachten Erfahrungen einseitig? Wie habe ich meine Sportlehrer erlebt? Wie ist es dazu gekommen, dass ich Lehramt Sport studiere? Was sind meine Motive, Lehramt Sport zu studieren? Was bedeutet es für mich, Sportstudent/-in zu sein? Was will ich durch mein Sportstudium erreichen? Möchte ich das eigene Sporttreiben in der Ausbildung und im Beruf fortsetzen? Muss ich meine Erwartungen korrigieren? Welcher Lehrer möchte ich werden, was ist mir wichtig? Gehe ich davon aus, dass der Beruf des Sportlehrers Spaß machen wird wie das Sporttreiben? Wie ist das theoretische Interesse am Fach bei mir ausgeprägt und bin ich am Erwerb wissenschaftlichen Wissens über das zukünftige Berufsfeld interessiert? Ist in meinen Ausführungen ein pädagogisches Leitbild erkennbar? Formuliere ich Ansprüche an mich selber? Wenn ja: Welche? Welche Aspekte davon könnten sich negativ auf den weiteren Verlauf meiner beruflichen Karriere auswirken? Habe ich den Perspektivenwechsel vom Sportler zum Sportlehrer vollzogen? Inwiefern werde ich den Ansprüchen und Aufgaben für Sportlehrer noch nicht gerecht?

Als begleitende Literatur zur theoretischen Auseinandersetzung mit der Thematik narratives Interview und der Auswertung biographischer Dokumente wurden Texte empfohlen, deren Lektüre die Studierenden bei der Aneignung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Arbeitsweisen unterstützen sollte. So bieten die Ausführungen von Hermanns (1995) einen knappen, aber pointierten Einblick in das narrative Interview. Brüsemeisters (2000) Ausführungen sind ausführlicher, aber ähnlich gut für eine Einführung in das narrative Interview geeignet. Lucius-Hoene und Deppermann (2002) geben in ihrem Lehrbuch u.a. eine umfassende Darstellung zum Stand der Forschung zu den erzähltheoretischen Grundlagen des narrativen Interviews. Richartz (1999) schließlich zeigt grundsätzliche Probleme und Chancen der Auswertung biographischer Dokumente auf und verdeutlicht am Beispiel einer Falldarstellung eines Sportlers, wie eine dichte Beschreibung aussehen kann. Zusammen mit dem Studium der Literatur und den mündlich gegebenen Hilfen zur Auswertung unterstützte diese Vorgehensweise die Studierenden dabei, „einen fremden Blick auf sich selbst“ (Riemann 2005) werfen zu können.

5. Grenzen und Dilemmata

Der Versuch, sich reflexiv der eigenen Biographie zuzuwenden, stößt paradoxerweise an eine Grenze, die von der eigenen Biographie vorgegeben wird. Um dieses Grunddilemma abzumildern, ist versucht worden, die wissenschaftliche Herangehensweise als „Türöffner“ für eine systematische Hinwendung zur eigenen Biographie zu verwenden. Dennoch bleiben grundsätzliche Grenzen der Methode:

Die begrenzt gegebene Freiwilligkeit der Ausarbeitung: Zwischen Zwang und Freiwilligkeit

Die Bereitschaft, sich der eigenen Biographie reflexiv zuzuwenden, kann nicht verordnet werden. Diese Bereitschaft muss von den Studierenden ausgehen. Sie können aber durch Schaffung eines äußeren Anreizes – sprich: durch Scheinvergabe – hierzu motiviert werden. Dadurch ergibt sich aber ein Zwangscharakter, dessen

Folgen hinlänglich bekannt sind. Die Hinwendung zur eigenen Biographie erfolgt möglicherweise ähnlich wie bei Sachthemen nicht aus intrinsischer Motivation, sondern weil der Scheinerwerb im Vordergrund steht.

Die begrenzt gegebene Fähigkeit zur methodisch anspruchsvollen Auswertung: Zwischen Novizentum und Expertentum

Bei der Auswertung der eigenen Interviews stehen die Studierenden vor dem Problem, dass sie als Novizen der Forschung mit den Auswertungsverfahren der qualitativen Sozialforschung wenig vertraut sind. Diese elaborierten Verfahren sind aber die Voraussetzung dafür, um zu wissenschaftlich begründeten Einsichten über die als Text vorliegende Biographie zu gelangen.

Die begrenzt gegebene Fähigkeit zur Selbstkritik: Zwischen Selbstschutz und Selbstkritik

Ein Bestandteil der Professionalität von Lehrern ist die Fähigkeit, das eigene Handeln selbstkritisch zu betrachten. Dies ist von Bedeutsamkeit, da sie sich in einer starken Machtposition gegenüber Schülern befinden und dadurch fortwährend der Gefahr ausgesetzt sind, diese Macht zum Nachteil von Schülern auszuüben. Da sanktionierende Rückmeldungen von außen kaum zu fürchten sind, müssen Lehrer die schärfsten Kritiker ihrer selbst sein. Allerdings: Anders als beim Lesen der Lebensgeschichte eines anderen ist das Lesen des zur Textform geronnenen eigenen Lebens immer mit Gefühlen, Empfindungen und Assoziationen verbunden, die mit der Forderung nach kritischer Distanz kollidieren können. Das eigene biographische Gewordensein und die dabei zu Stande gekommenen Einstellungen und Werthaltungen auf den Prüfstand zu stellen, kann insbesondere bei schmerzhaften Verstrickungen einen unhintergehbaren Selbstschutz erforderlich machen und eine selbstkritische Auseinandersetzung verhindern.

Die begrenzt gegebene gehaltvolle Selbstrückmeldung: Zwischen Fremdrückmeldung und Selbstrückmeldung

Die gleichzeitig erfolgte Auswertung der Interviews in einer Interpretationsgruppe hat deutlich gemacht, dass Unterschiede zwischen dem bestehen, was die Studierenden selbst herausfinden und was in der Interpretationsgruppe herausgefunden wurde. Der Grad der Übereinstimmung der unabhängig voneinander erfolgten Auswertungen stellt eine Möglichkeit dar, die „Qualität“ der studentischen Eigenauswertungen zu beurteilen.[4] Eigentlich wäre es erforderlich, diese Differenz mitzuteilen. Dies ist in der theoretischen Grundkonzeption jedoch nicht vorgesehen und aus Gründen, auf die im folgenden Ausblick einzugehen sein wird, nicht unproblematisch.

6. Fazit und Ausblick

Die Ausführungen waren von der Absicht geleitet, Überlegungen zur Vermittlung und zum Erwerb biographischer Kompetenz im Sportlehrerstudium vorzustellen. In diesem Zusammenhang müssen Sportstudierende frühzeitig prüfen, welche Ansprüche an den Beruf des Sportlehrers gestellt werden. Sie müssen eine Umorientierung vom Schüler und Sportler hin zum Sportlehrer vornehmen und fortwährend selbst evaluieren, wie ausgewiesene Ansprüche von ihnen erfüllt werden können. In der ersten Phase der Ausbildung werden die Grundlagen hierfür gelegt. Wenn Sportstudierende lernen, ihre Biographie als eine Ressource zu verstehen, diese aufzuarbeiten und weiter zu entwickeln, ergibt sich ein erhebliches Potenzial für die Bewältigung ihrer späteren beruflichen Aufgaben. Diese Aufgabe, sie zur berufsbiographischen Selbstkonstruktion und -steuerung zu befähigen, zielt die berufsbiographische Erzählung an. Programmatisch gesprochen sollen

Sportstudierende mit der Methode forschend über sich selbst lernen. Leitende biographische Dispositionen können so bewusst gemacht und es können gedankenexperimentell Alternativen zum künftigen Handeln durchgespielt werden. Die Rückmeldung der Studentinnen und Studenten, die die Methode erprobten, war weitgehend positiv. Dennoch ist die berufsbiographische Erzählung nur bedingt in der Sportlehrerausbildung anwendbar. Einmal, weil sie sehr aufwendig und an vorhandene Interviewerkompetenzen gebunden ist; zum anderen, weil sich die grundsätzliche Frage stellt, wie weit man in der Sportlehrerausbildung bei einem durch Methoden angeleiteten Erwerb von biographischer Kompetenz gehen kann und darf. An dieser Stelle zeigt sich eine zentrale offene Frage in der Lehrerbildung. Da jede professionelle Arbeit in ihren Stärken und Schwächen von der jeweiligen Biographie des Professionellen mitgeprägt ist, ergibt sich das Dilemma, einerseits von der Bedeutsamkeit des reflexiven Zugangs zur eigenen Biographie für die spätere Berufstätigkeit überzeugt zu sein, andererseits aber Gefahr zu laufen, durch eine Intervention von außen zu respektierende Grenzen des Privaten zu verletzen. Deshalb wurden auch nur dann, wenn es ausdrücklich erwünscht war, vorsichtige inhaltliche Rückmeldungen zu den Eigenauswertungen gegeben, die auf die positive Entwicklung von Potenzialen schließen ließen, die Scheinvergabe wurde an formalen Kriterien festgemacht.

Fußnoten

[1]Dieser Werkstattbericht ist aus der gemeinsamen Arbeit in einer Projektgruppe mit Prof. Dr. Michael Bräutigam, Robert Gromotka und Jürgen Swoboda sowie aus dem von Prof. Dr. Jörg Thiele organisierten Forschungskolloquium am Dortmunder Sportinstitut hervorgegangen.

[2]In der Sportdidaktik ist seit einigen Jahren eine Neuausrichtung des Schulsports zu beobachten, wie sie z.B. in den Richtlinien und Lehrplänen Nordrhein-Westfalens Niederschlag gefunden hat (vgl. Kurz, 1998; MWSSF, 1999). Im Sport ereignet sich danach das pädagogisch Bedeutsame zunächst in und durch Bewegung, es werden aber auch soziale Bezüge, Emotionen, Motive usw. aktualisiert. Als Aufgabe für Sportlehrer ergibt sich daraus, bei Schülern eine Erziehung zum und durch Sport anzubahnen. Erziehung zum Sport bedeutet, dass Schüler in die Lage versetzt werden, das gesellschaftliche Phänomen Sport neben und nach der Schule betreiben zu können. Bei einer Erziehung durch Sport werden die außersportlichen Gehalte des Sports zu Erziehungszielen. Hier erscheint Sport in besonderem Maße geeignet, Schülern bestimmte Sinnperspektiven zu eröffnen, die sie in ihrer Entwicklung fördern können.

[3]Die biographische Kompetenz wird in einer weiteren Methode zu vermitteln versucht. So werden bei der Lern- und Studiendokumentation anhand schriftlicher Leitfragen die Schnittstellen von Sachkompetenz und metakognitiver und biographischer Kompetenz angezielt.

[4]Die Arbeit in einer Interpretationsgruppe hat weniger den Charakter einer „Qualitätskontrolle“, sondern liefert vor allem Ergebnisse zu den subjektiven Wirkungen des Sportstudiums im biographischen Gesamtkontext. Die auf diese Weise entstehenden Daten machen es möglich, ein dezidiertes Bild davon zu erhalten, welche Einstellungen und Orientierungen die Studierenden bei der Wahl und Ausrichtung ihres Sportstudiums leiten und in welcher Weise sich biographische Erfahrungen in konkretes Lern-, Arbeits- und Studienverhalten einspielen.

Autor

Dirk Blotzheim

Universität Dortmund

Institut für Sport und Sportwissenschaft

E-Mail: blotzheim@sport.uni-dortmund.de

Homepage: <http://www.sport.uni-dortmund.de/pewimblotz.htm>

Literatur

- Alheit, P. (1996). „Biographizität“ als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2. durchgesehene Auflage). (S. 276-307). (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, 6). Opladen: Leske & Budrich.
- Baacke, D. & Schulze, T. (Hrsg.). (1979). *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. München: Juventa.
- Bastian, J. & Helsper, W. (2000). Professionalisierung im Lehrerberuf. In J. Bastian et al. (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf* (S. 167-192). (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 12). Opladen: Leske & Budrich.
- Bauer, K.-O. (1997). *Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern. Ein Übungsbuch für Pädagogen, Andragogen und Bildungsmanager. (Pädagogisches Training)*. Weinheim und München: Juventa.
- Bräutigam, M. (2003a). *Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen. (Sportwissenschaft studieren, 3)*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Bräutigam, M. (2003b). *Sach- und Selbstkompetenz in der Sportlehrerbildung. Fragmente zum Entwurf einer begrifflich-konzeptionellen Fundierung und Orientierung*. Dortmund: Manuskript. Abrufbar unter <http://www.sport.uni-dortmund.de/peprobrae/Kompetenzmodell.pdf>
- Bräutigam, M., Blotzheim, D. & Swoboda, J. (2005). *Kompetenzerwerb im Sportstudium – Vermittlung von Sach- und Selbstkompetenz*. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 10.-12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 148)*. Hamburg: Czwalina.
- Bräutigam, M. (2003b). *Sach- und Selbstkompetenz in der Sportlehrerbildung (SaSeKo) – Entwurf einer begrifflich-konzeptionellen Fundierung und Orientierung*. Dortmund: Unv. Manuskript.
- Brüsemeister, T. (2000). *Qualitative Forschung. Ein Überblick. (Hagener Studentexte zur Soziologie, 6)*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Christof, E. (2004). *Das Interview zur Anregung von Selbstaufklärung. Pädagogischer Blick, 12 (4), 207-219*.
- Combe, A. & Helsper W. (Hrsg.). (1996). *Pädagogische Professionalität. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 1230)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2004). *Lehrerprofessionalität: Wissen, Können und Handeln*. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 833-851). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutscher Sportbund [DSB] (Hrsg.). (1977). *Sportlehrerbildung. Analyse und Reform*. Frankfurt: Haßmüller.

- Dewe, B. & Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern (S. 70-91). Opladen: Leske & Budrich.
- Gudjons, H., Pieper, M. & Wagener, B. (1996). Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. Vorschläge für pädagogische Arbeit und Selbsterfahrung (4. Auflage). Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Helsper, W. (2000). Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.), Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung (S. 142-177). Weinheim: Juventa.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), Biographie und Profession (S. 64-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hermanns, H. (1995). Narratives Interview. In U. Flick (Hrsg.), Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen (2. korrigierte Auflage). (S. 182-185). Weinheim: Beltz.
- Hoerning, E. M. (1989). Lebenswelt und biographische Erfahrungen. In E. M. Hoerning & H. Tiedgens (Hrsg.), Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. In memoriam Enno Schmitz (S. 155-161). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klingen, P. (2002). Die biographische Selbstreflexion als hilfreiches Lernprinzip innerhalb der 2. Phase der Lehrerbildung im Fach Sport. In F. Brauweiler & P. Klingen (Hrsg.), Berufsschulsport (S. 103-116). Bielefeld: Bertelsmann.
- Klinge, A. (2000). Zur Notwendigkeit biografischer Selbstreflexion in der Sportlehrer(aus)bildung. Sportwissenschaft, 30 (4), 443-453.
- Kraul, M., Marotzki, W. & Schweppe, C. (2002). Biographie und Profession. Eine Einleitung. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), Biographie und Profession (S. 7-16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kurz, D. (1998). Schulsport in Nordrhein-Westfalen. Das pädagogische Konzept der Richtlinien- und Lehrplanrevision. sportunterricht, 47 (4), 141-147.
- Lucius-Hoene, G. & Deppermann, A. (2002). Narrative Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Opladen: Leske & Budrich.
- Lüsebrink, I. (2003). Unterrichtliche (Vor-)Fälle, studentische Alltagstheorien und wissenschaftliches Wissen: Zentrale Elemente universitärer SportlehrerInnenausbildung. In Lüsebrink, I. (Hrsg.), Theorie und Praxis im Sportstudium. Brennpunkte der Sportwissenschaft (S. 99-120). St. Augustin: Academia.
- Mader, W. (1989). Autobiographie und Bildung – Zur Theorie und Praxis der „Guided Autobiography“. In E. M. Hoerning & H. Tiedgens (Hrsg.), Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. In memoriam Enno Schmitz (S. 145-154). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Marotzki, W. (1999). Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung (S. 109-133). Opladen: Leske & Budrich.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSWWF] (Hrsg.). (1999). Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. (Schriftenreihe Schule in NRW, 4734). Frechen: Ritterbach.

- Nieke, W. (2002). Kompetenz. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz (S. 13-27). Opladen: Leske & Budrich.
- Oevermann, U. (1996). Skizze einer revidierten Professionalisierungstheorie. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität (S. 70-182). (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 1230). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), Biographie und Profession (S. 19-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, S. & Schelle, C. (2000). Biographie und Professionalität. In J. Bastian et al. (Hrsg.), Professionalisierung im Lehrerberuf (S. 107-124). (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 12). Opladen: Leske & Budrich.
- Richartz, A. (1999). Leistungssport und Lebensgeschichte – Über das Verstehen biographischer Zusammenhänge. In B. Strauß, H. Haag & M. Kolb (Hrsg.), Datenanalyse in der Sportwissenschaft. Hermeneutische Verfahren und statistische Verfahren (S. 77-98). (Grundlagen zum Studium der Sportwissenschaft, 3). Schorndorf: Hofmann.
- Riemann, G. (2005). Zur Bedeutung ethnographischer und erzählanalytischer Arbeitsweisen für die (Selbst-)Reflexion professioneller Arbeit. Ein Erfahrungsbericht. In B. Völter et al. (Hrsg.), Biographieforschung im Diskurs (S. 248-270). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rosenthal, G. (1995). Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Scherler, K. (1996). Sportlehrer/-innen heute: Selbstbezüge des Unterrichtens. Körpererziehung, 46 (5), 165-172.
- Schulze, T. (1999). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge – Fortschritte – Ausblicke. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung (S. 33-55). Opladen: Leske & Budrich.
- Schütze, F. (1981). Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In J. Matthes, A. Pfeifenberger und M. Stosber (Hrsg.), Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am SFZ der Universität Erlangen (S. 67-156). Nürnberg: Nürnberger Forschungsvereinigung.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. Neue Praxis, 13 (3), 283-293.
- Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In M. Kohli, M. & G. Robert (Hrsg.), Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven (S. 78-117). Stuttgart: Metzler.
- Schütze, F. (1987). Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Erzähltheoretische Grundlagen. Teil 1. Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Hagen: Studienbrief der Fernuniversität Hagen.
- Schütze, F. (2002). Supervision als ethischer Diskurs. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), Biographie und Profession (S. 135-164). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Theile, E. (2004). Die „Schreibwerkstatt“ als Möglichkeit des biographischen Lernens. Pädagogischer Blick, 12 (4), 195-206.
- Thiele, J. (1996). Körpererfahrung – Bewegungserfahrung – Leibliche Erfahrung. Sportpädagogische Leitideen der Zukunft? (Schriften der Deutschen Sporthochschule Köln, 35). Sankt Augustin: Academia.

Zitation

Empfohlene Zitation:

Blotzheim, Dirk (2005). Überlegungen zur Vermittlung und zum Erwerb biographischer Kompetenz in der Sportlehrerausbildung. In: bildungsforschung, Jahrgang 2, Ausgabe 2, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/sportlehrer/>

[Bitte setzen Sie das Datum des Aufrufs der Seite in runden Klammern und verwenden Sie die Kapitelnummern zum Zitieren einzelner Passagen]

© Dirk Blotzheim