

**Ilka Lüsebrink**

## **Erfahrung und Reflexion – Überlegungen zu einer biografisch orientierten Fallarbeit in der (Sport-)Lehrer(innen)ausbildung**

EXPERIENCE AND REFLECTION – CONSIDERATIONS ON A BIOGRAPHICALLY-ORIENTED CASEWORK IN TEACHER EDUCATION

### Zusammenfassung

Innerhalb der professionalitätstheoretischen Diskussion gelten sowohl Fall- als auch Biografiearbeit als zentrale Verfahren der Lehrer(innen)ausbildung. Kombinationen der beiden Ansätze finden sich gelegentlich, allerdings steht eine systematische Verknüpfung noch aus. Der vorliegende Beitrag nimmt diese unter Rückgriff auf das Phänomen Erfahrung vor. Dabei geraten vor allem die Möglichkeiten und Grenzen erfahrungsbezogener Reflexionen in den Fokus. Diese erscheinen zwar notwendig, bedürfen aber einer Ergänzung durch „Erfahrungen über die Erfahrung“, womit auf spezifische, vielschichtige Erkenntnisprozesse verwiesen ist.

Schlagworte: Sportlehrerausbildung – Fallstudie – Biografie

### Abstract

Both, casework and biographical work are considered as central methods of teacher education. Occasionally, combinations of these two approaches can be found, but their systematic interlinking is still missing. This paper connects case- and biographical work in recourse to the phenomenon of experience. Especially the possibilities and limitations of reflecting experience are thereby focused on. Although reflection appears to be essential, it seems to be crucial to complete it with “experiences on experience”, which refers to specific, complex cognitive processes.

Key words: physical education teacher training – case study – biography

## 1 Einleitung

Verfolgt man die professionstheoretischen Überlegungen zur Lehrer(innen)ausbildung der vergangenen Jahre, dann nehmen sowohl Fall- als auch Biografiearbeit dort fest etablierte Plätze ein<sup>1</sup>. Die große Bedeutung *biografischer Erfahrungen* für das Wahrnehmen, Denken und Handeln von Lehrer(inne)n ist vielfach belegt und besonders pointiert von Altman formuliert worden: „Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach“ (Altman, 1983, S. 24). Für die meisten angehenden Sportlehrer(innen) sind jedoch nicht nur langjährige schulische Erfah-

<sup>1</sup> Allerdings bedeutet das keineswegs, dass sie einen vergleichbaren Niederschlag in der tatsächlichen Ausbildungspraxis finden. Hier scheinen doch häufig noch klassische Vorlesungs- und Seminarformate wie z. B. die Aneinanderreihung von Referaten zu überwiegen.

rungen bedeutsam, eine hohe Relevanz kommt darüber hinaus den außerschulischen Sport- und Bewegungserfahrungen zu. Die (häufig vereinsgebundene) Sportsozialisation beginnt oft sehr frühzeitig – z. T. bereits im Vorschulalter – und setzt dabei primär auf körperlich-leiblicher Ebene an, mit dem Resultat weitgehend impliziter Habitualisierungs- und Inkorporierungsprozesse (vgl. Klinge, 2007; Volkmann, 2008). Dementsprechend ist ein bewusster, (selbst)reflexiver Zugang hier mindestens ebenso unwahrscheinlich wie in Bezug auf die schulischen Vorerfahrungen.

Genau dies stellt folglich eine zentrale Zielsetzung von Biografiearbeit im Rahmen der (Sport)Lehrer(innen)ausbildung dar. Biografische Kompetenz bedeutet demnach, „einen (selbst)reflexiven Zugang zur eigenen Lebensgeschichte und den eigenen Praxen“ herstellen und auf dieser Basis „zu sich selbst und dem eigenen Tun in eine *kritisch-reflexive Distanz* treten zu können“ (Volkmann, 2008, S. 239-240).

Die Bedeutung von *Fallarbeit* für die Professionalisierung von Lehrer(inne)n liegt primär darin begründet, dass unterrichtliches Handeln immer Handeln in Situationen ist. Das verweist auf die Grenzen allgemeiner Regeln und Gesetzmäßigkeiten und untermauert die Bedeutung des reflexiven Umgangs mit Wissen (vgl. Reh, 2005). In den von Reh formulierten Standards für die universitäre Ausbildung konkretisiert sich dieser reflexive Umgang unter anderem im „Bezug von Theorien auf den Fall“ und der „kategoriale(n) Infragestellung dieser in der Ausbuchstabierung des Falles“ (S. 264), was die Nähe zur Fallarbeit unmittelbar ersichtlich macht. Folgerichtig gilt die Entwicklung von Reflexionskompetenz als eine zentrale Zielsetzung von Fallarbeit (vgl. z. B. Helsper, 2001; für die Sportpädagogik: Schierz & Thiele, 2002; Lüsebrink, 2006).

Betrachtet man das ausgesprochen breite Spektrum unterschiedlicher Fallarbeitskonzeptionen, dann findet sich der Schnittpunkt zur Biografiearbeit dort, wo bedeutungsvolle Geschehnisse aus der eigenen Schulzeit, aber auch eigene Unterrichtserfahrungen, etwa aus dem Praktikum, erinnert und bearbeitet werden (vgl. z. B. Schratz & Thonhauser, 1996). Dann sollen Fallgeschichten neben zentralen Funktionen der Fallarbeit auch solche der Biografiearbeit erfüllen: den Wert eigener Erfahrungen entdecken, zur Rekonstruktion der eigenen Lerngeschichte veranlassen etc. (vgl. Thonhauser, 1996, S. 61).

Biografieorientierte Fallarbeit ist demnach keine Neuentdeckung in der hochschul- und seminarpädagogischen Landschaft der Lehrer(innen)ausbildung. Allerdings erscheinen weder die theoretischen Grundlagen der Verknüpfung ausreichend geklärt noch deren Potenziale bereits ausgeschöpft. Dies betrifft primär die Frage danach, inwiefern die Bearbeitung biografischer Fälle über die kognitiv-reflexive Ebene hinaus Wirkungen entfalten kann. Sowohl das primäre Ziel von Fallarbeit – Steigerung von Reflexionskompetenz – als auch der zentrale Fokus von Biografiearbeit – Bewusstseinsentwicklung für die Bedeutsamkeit der eigenen Biografie<sup>2</sup> – verbleiben

---

<sup>2</sup> Natürlich existieren entsprechend der Vielfältigkeit vorliegender Fall- und Biografiearbeitskonzepte auch weitere Zielsetzungen. Sie reichen vor allem im Bereich der Biografiearbeit bis hin zu therapeutischen Ansinnen. Da dies nicht Aufgabe der Lehrer(innen)ausbildung sein kann, liegt der Fokus hier auf dem genannten Moment der (Selbst-)Reflexivität.

auf der kognitiven Ebene und damit fraglich in Bezug auf ihre Handlungswirksamkeit. Zu prüfen wäre demnach, ob und auf welche Art und Weise weitergehende Wirkungen, nämlich solche, die auf der *Handlungsebene* liegen, zu erwarten sind. Auf der Basis der angesprochenen zentralen Bedeutung von biografischen Erfahrungen für das Wahrnehmen, Denken und Handeln erscheinen *biografiebezogene Umdeutungsprozesse* hier als bedenkenswerte Option.

Die gängige Auffassung, daß die Vergangenheit im Gegensatz zum ewig strömenden Fluß der Gegenwart fest stehe, starr und unveränderlich sei, ist ... falsch. Ganz im Gegenteil, sie ist geschmeidig, biegsam und dauernd im Fluß für unser Bewußtsein, je nachdem wie die Erinnerung sie umdeutet und neu auslegt, was sich ereignet hat. (Berger, 1977, S. 67 zitiert nach Hoerning, 2000, S. 6)

Versteht man Biografie als nicht additive Aufschichtung biografischer Erfahrungen, dann hat jede neue Erfahrung Einfluss auf die Deutung vorangegangener Erfahrungen. Auf der anderen Seite findet auch jede neue Erfahrung vor dem Hintergrund bereits vorhandener Erfahrungen statt, die unter anderem eine zentrale Rolle spielen hinsichtlich der Erwartungen, mit denen neuen Situationen begegnet wird.

Vorerfahrungen 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 um Erfahrungsfähigkeit im Sinne einer Erfahrungsoffenheit (vgl. Dieckmann, 1994, S. 276 ff.), denn: „Die Offenheit für das Neue ist keine natürliche Gabe, sondern eine mühsam zu erwerbende 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). Das Einfügen neuer Erfahrungen in existierende Erfahrungshorizonte wird also ergänzt durch die Umstrukturierung der Erfahrungshorizonte selbst (vgl. Thiele, 1996, S. 246). Das führt zu der Frage, wie diese Umdeutungs- und Umstrukturierungsprozesse initiiert werden können.

Naheliegender erscheint hier der Blick auf die Reflexion von Erfahrungen. Deren Verhältnisbestimmung (Kap. 2) verweist jedoch auf die Notwendigkeit, das Phänomen Erfahrung genauer zu untersuchen (Kap. 3). Damit wird offensichtlich, dass der reflexive Zugang hinsichtlich der angezielten Umdeutungs- und Umstrukturierungsprozesse an Grenzen stößt. Als weiterführende Option wird der Modus der ästhetischen Erfahrung vorgestellt, verstanden als Erfahrung mit oder über Erfahrungen (Kap. 4). Ein Beispiel aus der Hochschullehre dient abschließend der Konkretisierung und Verdeutlichung der Potenziale ästhetischer Erfahrung in Form einer biografisch orientierten Fallarbeit in der Sportlehrer(innen)ausbildung<sup>3</sup> (Kap. 5).

## 2 Zum Zusammenhang von Erfahrung und Reflexion

Zunächst lässt sich festhalten, dass *Reflexion ein konstitutives Element von Erfahrungsprozessen* darstellt, wenn auch u. a. Dewey von einer Ebene der Präreflexivität

<sup>3</sup> Eine intensivere Auseinandersetzung hinsichtlich der Bedeutung von Biografie und Narration im Rahmen von Fallarbeit findet sich bei Lüsebrink, Messmer und Volkmann, 2014.

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, um welche Art von Erfahrung es sich handelt respektive 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)

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 (ebd., S. 131).

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

Stellt man die Umdeutung einzelner biografischer Erfahrungen ins Zentrum, dann finden sich auch bei Dewey Anchlüsse (vgl. 1993/1916, S. 186-202). Er expliziert verschiedene *Stufen im Prozess der Erfahrungsbildung* und unterscheidet dabei zwischen einfacher und denkender/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“, das heißt, dass der Handelnde über die Registrierung gelungener oder fehlgeschlagener Versuche hinaus nicht nach den Ursachen fragt und sich mit der erfolgreichen Bewältigung zufrieden gibt.

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 die 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 Handlungsversuche auf der Basis der durchgeführten Reflexionen.

Erfahrung und Reflexion erscheinen hier als eng miteinander verwobene Prozesse. Gleichwohl verweist Thiele im Anschluss an Dieckmann darauf, dass für Umstrukturierungsprozesse des Erfahrungshorizontes „*Erfahrungen* über die Erfahrung“ (Thiele, 1996, S. 229; Herv. i. L.) – und nicht *Reflexionen* über die Erfahrung – von Bedeutung sind. Damit ist eine entscheidende Frage in Bezug auf die bisherigen Überlegungen angesprochen. Können Umdeutungen einzelner Erfahrungen und Umstrukturierungen des Erfahrungshorizontes tatsächlich allein durch Reflexion erfolgen? Zur Beantwortung dieser Fragen ist es notwendig, das Phänomen Erfahrung genauer zu untersuchen.

### 3 Das Phänomen Erfahrung

Erfahrung, darin scheinen sich alle einig zu sein, die sich intensiver mit ihr auseinandersetzen, ist ein ausgesprochen komplexes und vielschichtiges Phänomen, dessen vollständiger Erfassung daher auch Grenzen gesetzt sind (vgl. z. B. Bollnow, 2013/1968, S. 20; Dieckmann, 1994, S. 8).

Erfahrungen besitzen aufgrund unserer spezifischen Involviertheit eine besonders starke Evidenz (vgl. Thiele, 1996, S. 175), allerdings erlauben auch sie *keinen direkten, unvermittelten Zugang zur Welt*. Ein Grund dafür sind die unterschiedlichen Interpretationen dessen, was unter Unmittelbarkeit zu verstehen ist. Darüber hinaus können wir „den möglichen unmittelbaren ‚Anteil‘ (?) der Erfahrung nicht angemessen erfassen, selbst wenn er vorhanden sein sollte“ (Thiele, 1996, S. 176). Aufweisbar und thematisierbar ist Erfahrung damit „prinzipiell nur als ‚gebrochene‘, weil irgendwie vermittelte“ und nie als „reine, unmittelbare“ (ebd., S. 177).

Die *Mehrschichtigkeit* des Erfahrungsprozesses zeigt sich unter anderem in ihrer leiblich-sinnlichen Verwurzelung, die Thiele als Grund dafür ansieht, dass sich in der lebensweltlichen Erfahrung so Gegensätzliches wie einerseits Gewissheit und andererseits bloß subjektive Gültigkeit verbinden (vgl. Thiele, 1996, S. 188). Mehrschichtigkeit kommt nach Dieckmann auch in der Verbindung von emotionalen, kognitiven und volitiven Anteilen zum Ausdruck (vgl. ebd., 1994, S. 21; Seel, 1997), Erfahrung ist sowohl subjektives Tun als auch Kunst des Denkens, gleichzeitig einzigartig und universell (vgl. Dieckmann, 1994, S. 241). Laut Dewey resultiert gelungene Erfahrung gerade aus einer Vermittlung von Sinnlichkeit und Rationalität (vgl. Thiele, 1996, S. 213).

Damit wird auch deutlich, dass Erfahrung sich nicht in emotionsgeladenen *Erlebnissen* erschöpft, sondern dass die für den vorliegenden Kontext relevanten Aspekte der Reflexion sowie der Bedeutungszuschreibung substanzielle Momente sind. Während Erlebnisse weitgehend im Emotionalen verbleiben und relativ isoliert

vorliegen, sind Erfahrungen veränderte, umstrukturierte Erlebnisniederschläge (vgl. ebd., S. 173). Erlebnisse sind demnach Voraussetzungen für Erfahrungen:

Von singulären Betroffenheitsereignissen, kurz: Erlebnissen dieser Art ist die Motorik einer Erfahrung gezündet. Das erste Verstehen eines sich nicht mehr Verstehenden macht die Emotionalität von Erlebnissen aus; der Sinn von Erlebnissen liegt im Bedeutsamen, weil – noch unartikuliert – antizipativen Ausbleiben von Sinn. Weder enthält ein solches Erlebnis schon die Bedeutung einer gemachten Erfahrung, noch schreibt es deren Gehalt im ganzen vorgehend fest: Es stellt die Frage, die im Zuge der ausgelösten Erfahrung zu beantworten ist. (Seel, 1997, S. 81)

Erfahrungen werden *in Situationen* gemacht. Damit sind sie Ergebnis eines Deutungsprozesses. Gleichzeitig folgt aus dem situativen Bezug, dass Erfahrung zu haben einerseits bedeutet, sich in Situationen auszukennen (vgl. Seel, 1997, S. 73). Andererseits eröffnet es die Möglichkeit, reflexiv auf *einzelne* Erfahrungen zuzugreifen, die jedoch eingebunden sind in Erfahrungszusammenhänge, in Vorerfahrungen sowie Antizipationen des Zukünftigen und damit keinesfalls isoliert vorliegen (vgl. Thiele, 1996, S. 178-180).

Damit wird erneut die fundamentale Bedeutung der *biografischen Dimension* unterstrichen: „‘Hergestellt’ wird Erfahrung vom Individuum auf der Folie seiner biografischen Gravuren; dabei darf angenommen werden, daß dem Individuum selbst dieser Prozeß nur in den seltensten Fällen durchsichtig ist“ (ebd., S. 188).

Eine zentrale Rolle bei der Entstehung von Erfahrung scheint die *Enttäuschung von Erwartungen* zu spielen. So betont Gadamer: „Jede Erfahrung, die diesen Namen verdient, durchkreuzt eine Erwartung“ (Gadamer, 1960, S. 338). Dementsprechend sind Erfahrungen nach Bollnow meist schmerzhaft und negativ besetzt (2013/1968, S. 23). Das muss aber nicht so sein, denn natürlich kann auch die Erwartung von etwas Unangenehmem durch eine unverhoffte erfreuliche Wendung durchkreuzt werden.

Erfahrung hat zudem sowohl etwas mit *Aktivität* als auch mit *Passivität* zu tun. Das lässt sich zunächst begrifflich festmachen, wenn man auf der Seite der Aktivität das *Machen* ggf. sogar das *Sammeln* oder *Suchen* von Erfahrungen hervorhebt (vgl. Kauppert, 2010, S. 107-114), auf der Seite der Passivität das, was einem als *Widerfahrnis* geschieht (vgl. Schürmann, 2008, S. 129). Dewey betont jedoch auch, dass bloße „Betätigung [...] noch keine Erfahrung“ darstellt (1993/1916, S. 186).

Bollnow (2013/1968) hebt besonders den passiven Part, das Erleiden, hervor: Denn obwohl Erfahrungen „gemacht“ werden, ist es „kein eigentliches Tun, vielmehr ein Machenmüssen, ein Erleiden, ein Ausgeliefertsein an die Widerwärtigkeiten des Lebens“ (Bollnow, 2013/1968, S. 23).

Aktivität und Passivität können mit Blick auf die für eine Erfahrung relevante *Widerfahrnis* aber auch noch anders verortet werden. Kauppert unterscheidet hinsichtlich Umfang und Intensität der *Widerfahrnis* drei Stufen: Werden Erwartungen im Rahmen des alltäglichen Erlebens durchkreuzt, dann spricht er in Anlehnung an Husserl von Durchstreichungen, die über eine kurzzeitige Irritation nicht hinausgehen (vgl. 2010, S. 99-107). Gravierender sind *Widerfahrnisse*, die Relevanz für bestimmte

Passagen im Lebenslauf haben und daher zur „Entfremdung“ führen. Die intensivste Form ist diejenige, bei der das Eingebettetsein in die soziale Welt grundsätzlich in Frage gestellt wird und die daher zu Angst führt.

Eine Widerfahrnis hat demzufolge eine doppelte Funktion:

Einesteils führt sie die basale Selbstbezüglichkeit des menschlichen Erlebens vor, indem sie dieses unterbricht, andernteils versetzt sie einen Menschen aber gerade dadurch in ein reflektiertes Selbstverhältnis. Denn um wieder alltagstauglich zu werden, damit das Leben wieder seinen Lauf nimmt und die soziale Welt im Ganzen zum Gegenstand fortwährender Sorge wird, sieht sich ein Mensch zur Umdeutung einer Widerfahrnis genötigt. Gewohnheiten müssen wieder hergestellt, Verlässlichkeiten garantiert und Zugehörigkeiten restabilisiert werden. Kurz, es müssen Erwartungssicherheiten entwickelt werden, ohne die die menschliche Lebenspraxis kollabieren würde. (ebd., S. 122-123)

Der Umschlag vom eher passiven Erleiden der Widerfahrnis zum aktiven Part erfolgt nach Kauppert durch die sprachliche Aufarbeitung der Widerfahrnis. Durchstreichungen werden z. B. durch den *Erlebnisbericht* umgearbeitet und umgedeutet zu einem aktiven Erfahrungsprozess (ebd., S. 123). Das Alltagssubjekt kann dabei die Erschütterung von Vertrautheit mit der Welt durch seinen Erlebnisbericht vergleichsweise unauffällig reparieren. „Der Erlebnisbericht stellt demnach die Korrektur von enttäuschten Erwartungen dar, die nur vorläufig, nämlich bis zu ihrer erneuten Enttäuschung, in Kraft gesetzt sind“ (ebd., S. 123). Kauppert spricht hier auch von der „*narrativen Rückeroberung von Subjektivität*“ (S. 123). Die Bearbeitung der Krise ist dabei gerade darauf angewiesen, dass sich der Ich-Erzähler *narrativ* in die erlebte Enttäuschung zurückholt und sie mit sprachlichen Mitteln kuriert. Daher nimmt der Ich-Erzähler kein distanzierendes Verhältnis zu sich ein, sondern ein *mimetisches*. Nur so können die Erlebnisse und Erlebniskorrekturen zu Erfahrungen werden, die der Erzähler *aktiv gesammelt* hat und die ihm nicht passiv widerfahren sind (ebd., S. 123-124).

Ein für den vorliegenden Kontext zentrales Merkmal von Erfahrung betrifft ihr „Produkt“. Das genuine Produkt von Erfahrungen sind laut Seel *Einstellungen* – im Gegensatz zu Erkenntnissen als Ergebnis von Reflexionen (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. 93-103). „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 Orientierungsdienste tut“ (ebd., S. 98). Seel versteht Einstellung demnach als generalisierte Situationseinschätzung, als nicht-explizites und nicht-reflexives Verständigtsein (ebd., S. 91).

Die Reflexion von Erfahrungen ist somit *nicht gleichzusetzen* mit Erfahrungen über Erfahrung. Allerdings gilt es noch genauer zu klären, was unter „Erfahrungen über Erfahrung“ zu verstehen ist. Diese werden auch als *ästhetische Erfahrungen* bezeichnet und erfolgen auf der Basis einer spezifischen Einstellung. Dementsprechend werden nachfolgend zunächst unterschiedliche Einstellungsarten ausdifferen-

ziert, um daran anschließend die Besonderheit ästhetischer Erfahrung<sup>4</sup> herauszuarbeiten.

#### 4 Ästhetische Erfahrung: Erfahrungen mit/über Erfahrung

Seel differenziert in theoretische Einstellung, verschiedene Formen praktischer Einstellung und ästhetische Einstellung. Die Differenzierung besagt jedoch nicht, dass innerhalb der praktischen und ästhetischen 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).

Die *praktische Einstellung* lässt sich nach Seel dreifach unterteilen (1997, S. 122-123), 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* zielt auf Erkenntnisgewinn, indem die pragmatischen Motive des Alltags zunächst suspendiert werden, Distanz eingenommen sowie die eigene Interessenslage ausgeschaltet wird. Im Alltag vorherrschende Relevanzen und Selbstverständlichkeiten gilt es in Frage zu stellen (vgl. Schütz & Luckmann, 1994, S. 176-177).

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; Hervorhebung l. L.).

Damit wird deutlich, dass „reine“ Reflexionen hinsichtlich der Umdeutung biografischer Erfahrungen und Umstrukturierung von Erfahrungshorizonten an ihre Grenzen stoßen. Allerdings unterscheidet Seel noch eine dritte Form von grundlegenden Einstellungsarten: die *ästhetische* Einstellung. In der ästhetischen Einstellung machen wir „Erfahrungen *mit* Erfahrungen“ (Seel, 1997, S. 171), also ästhetische Erfah-

---

<sup>4</sup> Die umfangreichen Überlegungen Frankes (vgl. z. B. 2008a, 2008b) zur ästhetischen Erfahrung bleiben im Folgenden unberücksichtigt, da sich die jeweiligen Bezugspunkte unterscheiden. Frankes Ansatzpunkt sind der *Körper* bzw. *körperliche Bewegungen*. Es geht um die besondere Erfahrungsqualität (2008a) und Erkenntnisfunktion des Körpers (2008b, S. 16), also die Frage, „welche Erfahrungen man macht, wenn man körperliche Erfahrungen macht“ (2008a, S. 199). Im vorliegenden Beitrag sind der Bezugspunkt hingegen (erzählte) *Erinnerungen* an sport- und bewegungsbezogene Situationen. Die Beziehung zwischen diesen unterschiedlichen Ansatzpunkten bedürfte meines Erachtens zunächst einer ausführlichen Klärung, bevor die Überlegungen ggf. zusammengeführt werden könnten.



rungen. Die ästhetische Erfahrung ist durch die *Vergegenwärtigung von Erfahrungsgehalten* gekennzeichnet. Initiiert wird sie durch ein ästhetisches Objekt, wie z. B. ein Kunstwerk. Grundsätzlich kann aber 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 oder, wie Jauß es ausdrückt: einer „Selbstbegegnung der Erfahrenden in der Fremdbegegnung“ (1982 zitiert nach Otto, 1998a, S. 90). 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 (1997, S. 281).

Die spezifischen Qualitäten ästhetischer Erfahrung sieht Otto in verschiedenen *ästhetischen Fermenten* wie: sich etwas vorstellen, sich erinnern, (tag)träumen, stutzen und staunen, irritiert und berührt sein sowie fantasieren und imaginieren (1998a, S. 6). Für Duncker ist vor allem der Prozess des *Stauens* elementar für ästhetische Erfahrungen und fundamentale Voraussetzung für Erkenntnis und Bildung (2012).

Jedes Staunen ist auch ein Innehalten, weil man herausgerissen wird aus der Kontinuität alltäglicher Wahrnehmungen. Im Staunen widerfährt mir etwas Widerständiges: Es ist nicht so, wie ich vermutet habe, oder meine Erwartungen werden in der realen Begegnung mit einem Objekt oder einer Situation bei weitem übertroffen. (2012, S. 72)

Die ästhetische Erkenntnisweise bzw. der ästhetische Weltzugang erfolgt über die Sinne und bleibt einführend und mitleidend dem Phänomen nahe (Otto, 1998b, S. 34). Jauß spricht von einer „Ebene primärer Identifikationen“, die sich in „Bewunderung, Erschütterung, Rührung, Mitweinen, Mitlachen vollzieht“ (1972, S. 38). Der analytischen Distanz innerhalb des theoretischen Weltzugangs steht demnach die emotionale Anteilnahme gegenüber (Otto, 1998b, S. 71).

Dabei geht es nicht um „gefühlige Praxis“, sondern um das Ernstnehmen und Anerkennen von Gefühlsbezügen und der Affektivität der Lernenden (Otto & Otto, 1986, S. 17).

Es wird nicht zu viel gedacht, sondern zu verengt, zu linear, mit zu wenig Phantasie, zu wenig Alternativen, zu einseitig, zu unsinnlich – wir denken insofern zu wenig, weil wir den Modus des Denkens zu stark auf das sogenannte wissenschaftliche, auf das begriffliche Denken einschränken. (ebd., S. 13)

Otto und Otto geht es also darum, das Ästhetische als bislang vernachlässigten Modus des Erkenntnisgewinns stark zu machen (vgl. ebd., S. 14). Das Ästhetische zeichnet sich dabei dadurch aus, dass die Sachen erst intensiv wahrgenommen werden, bevor man versucht, sie auf den Begriff zu bringen, dass der Systematisierung der handelnde Umgang vorausgeht (vgl. Otto, 1998c, S. 30). Ästhetische Erfahrung stellt einen Balanceakt zwischen Anschauung und Begriff, Wahrnehmung und Reflexion, Detailwahrnehmung und Totalitätscharakter, analytischer Präzision und Metaphorischem dar (vgl. Otto, 1998a, S. 96, S. 105) oder, wie Otto im Rückgriff auf Fontane verdeutlicht: zwischen scharfem und genauem Festhalten und im zauberischen, im Helldunkel sich bewegenden „Schwankezustand“ lassen (ebd., S. 106).

Allerdings stößt auch die ästhetische Erfahrung an Grenzen. Selbst wenn es gelingen sollte, im Rahmen von Lehr-Lern-Prozessen 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 sind zentrale, aber in aller Regel noch nicht hinreichende Ausgangspunkte. „Erfahrungen vollziehen sich selten mit der Augenblicklichkeit, in der häufig ein altes Verständnis fragwürdig und das Fehlen einer Orientierung offenkundig wird“ (Seel, 1997, S. 83). Einstellungsänderungen erfolgen – und das gilt grundsätzlich und nicht nur in Bezug auf die ästhetische Erfahrung – zudem nicht auf der Basis einer einzelnen Irritation. „Bis die Grenze zur Erfahrung einmal fällt, kann die Regelung der Einstellung viele Variationen, Abirrungen und sogar Ausnahmen dulden“ (ebd., S. 109). Es bedarf also der wiederholten Anstöße. Demnach hat Erfahrung nicht nur etwas mit Negation, Widerfahrnissen, Diskontinuitäten und Brüchen zu tun, sondern auch mit Wiederholungen.

Damit die Erlebenswelt so werden kann, wie sie die Lebenswelttheorie immer beschrieben hat – als fraglos gewiss, selbstverständlich gegeben, evident für jedermann – kann daher im subjektiven Erfahrungsraum<sup>5</sup> 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. (Kauppert, 2010, S. 209-210)

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die Reflexion von Erfahrung zwar notwendig, aber nicht hinreichend ist für biografiebezogene Umdeutungs- und Umstrukturierungsprozesse. In theoretischer Einstellung hervorgerufene Irritationen gilt es zu ergänzen durch ästhetische Erfahrungen. Diese ziehen nicht primär Erkenntnisgewinn nach sich, sondern *Einstellungsänderungen*: Erfahrungen verändern sowohl die Sicht auf die Dinge als auch die Wahrnehmenden selbst (vgl. Seel, 1997, S. 279).

Mit den bis hierher erfolgten Überlegungen ist nun ein theoretisches Fundament für eine biografisch orientierte Fallarbeit gelegt. Das abschließende Beispiel aus der Hochschullehre dient zur Veranschaulichung und Konkretisierung.

## **5 Hochschuldidaktische Konkretisierung: Biografisch orientierte Fallarbeit**

Die angezielten Umdeutungs- und Umstrukturierungsprozesse setzen zunächst die Aktualisierung biografischer Erfahrungen voraus. Interessanterweise haben Fallgeschichten selbst offenbar genau diesen Effekt: Im Rahmen von Fallbearbeitungsprozessen greifen Studierende immer wieder auf biografische Erfahrungen zurück und nutzen sie in der Auseinandersetzung mit dem Fall (vgl. Lüsebrink, 2006, S. 125-129). Das eröffnet die Möglichkeit, Fallgeschichten als *ästhetische Objekte* zur Vergewärtigung von Erfahrungsgehalten zu nutzen. Im Rahmen einer sportpädagogisch ausgerichteten Lehrveranstaltung diene nachfolgende Geschichte dementsprechend zunächst dazu, gezielt Erinnerungen an ähnliche Situationen hervorzulocken.

---

<sup>5</sup> Kauppert versteht den Erfahrungsraum als kognitives System, das von subjektiven Erinnerungen und Erwartungen ermöglicht und begrenzt wird.

## 5.1 „So schlimm?“

Ich war in der 1. Klasse. Ein Mal 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, das heißt, 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, sodass ich weiterschwimmen 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. 105-106)<sup>6</sup>

Die Studierenden wurden nach Begebenheiten aus ihrer eigenen Sport- und Bewegungsbiografie gefragt, die ihnen beim Lesen der Fallgeschichte in den Sinn kamen. Wenig überraschend resultierten ausgesprochen unterschiedliche Geschichten entsprechend der vielfältigen biografischen Erfahrungen der Studierenden. Interessant ist allerdings, dass die Unterschiedlichkeit sich auch auf verschiedene Anknüpfungspunkte innerhalb der vorgegebenen Geschichte bezieht, dass für die Studierenden also offenbar je nach biografischer Vorerfahrung je bestimmte Ankerpunkte bedeutsam werden. Folgende Anknüpfungen lassen sich unterscheiden:

- Angst und Schwimmunterricht
- Angst und ausgeübter Druck
- Angst und Vertrauensbruch/Täuschung
- Vertrauensbruch/Täuschung (ohne Angst)
- Angst und Scham
- Überforderung angesichts als zu anstrengend/schwierig erlebter Anforderungen
- Gegenseitiges Motivieren und Unterstützen beim Sport
- Gefühl des Allein-gelassen-Werdens

Der Versuch, die gewählten Ankerpunkte zu ordnen, macht deutlich, dass trennscharfe Kategorisierungen kaum möglich sind, sondern eher das Prinzip der Fami-

---

<sup>6</sup> In Lüsebrink (2006) wird ebenfalls eine studentische Fallbearbeitung von „So schlimm?“ ausgewertet, allerdings unter der Perspektive der *Verwendung* biografischer Wissensbestände. Biografische Erfahrungen dienen dabei primär als „biografische Gewissheiten“ und nicht zur „biografischen Vergewisserung“, was aus professionalitätstheoretischer Perspektive erstens als unzulässige Verallgemeinerung und zweitens als mangelnde Balancierung der Rekonstruktion des konkreten Falls mit der Subsumtion unter verallgemeinerte Wissensbestände gelesen werden kann.

lienähnlichkeiten (Wittgenstein) greift, was didaktisch auf den Gang von Beispiel zu Beispiel verweist (vgl. Buck, 1969; Lüsebrink, 2010; Messmer, 2011). Die unterschiedlichen biografischen Vergegenwärtigungen der Studierenden ermöglichen nachfolgend einen *kommunikativen Austausch* über je individuelle Erfahrungen und bieten damit die zweifache Möglichkeit, zum einen der Auseinandersetzung mit den vielfältigen Facetten des Themas sowie zum anderen der Erweiterung und gegebenenfalls auch Relativierung eigener Erfahrungen durch die Erfahrungen der Kommiliton(inn)en: „(A)ndere nehmen anders wahr und verändern damit meine Wahrnehmung“ (Otto, 1998a, S. 54). Der Vorteil einer thematisch zugespitzten Initiierung von biografischen Erfahrungen liegt im Kontext von Lehrveranstaltungen sicher auch darin, dass gezielt bestimmte, als relevant erachtete Inhalte fokussiert werden können, ohne dass – wie zu sehen ist – eine zu starke Einengung vorliegt.

Auch wenn der vorliegende Fall möglicherweise bereits einen Grenzfall darstellt, geht es bei den Erfahrungen der Studierenden in aller Regel um alltägliche, deren *Durchstreichung* nur zu mehr oder weniger geringfügigen Irritationen führt, die relativ unproblematisch „repariert“ werden können. Damit sollte auch deutlich werden, dass keine therapeutischen Absichten verfolgt werden, sondern wir uns weiterhin im Kontext von (Aus-)Bildung bewegen.

Angesichts der Tatsache, dass die geschilderten Erfahrungen der Studierenden häufig bereits länger zurückliegen, muss zudem davon ausgegangen werden, dass sie – im Sinne Deweys – möglicherweise nicht mehr irritieren, sondern bereits auf die eine oder andere Weise geklärt sind. Die Erzählung dient also in aller Regel nicht mehr der aktiven Bearbeitung der Widerfahrnis im Sinne Kaupperts. Das hängt auch damit zusammen, dass der Erlebnisbericht nicht quasi „spontan“ erfolgt, sondern auf Anfrage bzw. als Arbeitsauftrag.

Um die biografischen Vergegenwärtigungen einer ersten oder erneuten Bearbeitung zugänglich zu machen, müssen sie entweder noch irritieren oder wieder irritiert werden. Demnach eignen sich zum einen besonders solche Erfahrungen, deren Bedeutung noch nicht endgültig geklärt ist. So beendet beispielsweise eine Studentin ihren Erlebnisbericht, bei dem es vergleichbar der Ausgangsgeschichte um einen Vertrauensbruch ging, folgendermaßen: „Einerseits war ich sauer auf den Skilehrer, weil er mich so ins kalte Wasser geworfen hatte, andererseits war ich sehr stolz auf mich. Ich hatte es geschafft und war ‚allein‘ die Piste heruntergefahren“ (J. S.).

Schwieriger wird es sicher, wenn es darum geht, Irritationen neu herbeizuführen, wo keine bzw. keine mehr vorhanden sind. Hier schlägt ja gerade die besondere *Evidenz und Gewissheit* durch, die Erfahrungen anhaftet. Oder mit den Worten von Rogge: „Durch Erfahrung wird man dumm“ (zitiert nach Bollnow, 2013/1968, S. 26). „Er meinte damit, daß durch die Erfahrungen sich feste Gewohnheiten ausbilden, die das Leben automatisieren. Der Mensch wird abgestumpft durch seine Erfahrungen und wagt nichts Neues mehr zu beginnen, er wagt überhaupt nicht mehr, über neue Möglichkeiten nachzudenken“ (Bollnow, 2013/1968, S. 26). Damit wird auch deutlich, dass der biografische Hintergrund im Verlauf des Lebens zunehmend einflussreicher wird (vgl. Thiele, 1996, S. 213).

Folgende Erinnerung wurde durch die Fallgeschichte „So schlimm?“ bei einer anderen Studentin des Seminars ausgelöst:

## 5.2 „Kreative Kinder“

Schwimmunterricht einer 3./4. Klasse an einer Grundschule. Ich war in meinem ersten Blockpraktikum. Meine Mentorin war keine Sportlehrerin, unterrichtete also fachfremd.

Mittwochs morgens war immer der zweistündige Schwimmunterricht. Die Kinder fuhren mit dem Bus zum Schwimmbad und später wieder zurück. Ich war schon hoch gespannt auf den Unterricht und das Thema.

Im Schwimmbad angekommen wussten alle Kinder bestens Bescheid. Mit leichtem Gedrängel und Gerangel fanden sich schließlich alle fertig umgezogen an den Treppen vor dem Beckenrand wieder. Die Lehrerin stand vor ihnen. Ich dachte mir, jetzt kann es ja losgehen und freute mich schon, Neues zu lernen und meine Zweifel und Ängste bezüglich des Schwimmunterrichts zu verlieren, da ich null Erfahrungswert hatte.

Die Lehrerin sagte: „Ihr wisst ja Bescheid, wie der Ablauf hier ist. Ich schließe euch jetzt den Geräteschrank noch auf und wünsche euch viel Spaß.“

Urpötzlich sah man nur noch ein Knäuel von Armen und Beinen. Die Kinder drängelten sich auf dem rutschigen Boden entlang des Beckens zum Geräteschrank. Dieser war innerhalb kürzester Zeit leer und die Geräte im ganzen Bad verteilt. Einige der Kinder waren schlauer und taten sich das Gerangel gar nicht erst an. Sie waren gleich schon ins Wasser gesprungen, mit Köpfer, aber auch ohne, und tobten ohne Rücksicht auf Verluste. Und vor allem ohne Aufsicht. Ein paar chillten sich auch auf die Liegestühle und taten nichts.

Nachdem die Kinder sich „eingespielt“ hatten und ich die Sache eine Weile beobachtet hatte, kam die Lehrerin zu mir und meinte: „Schau mal, wie toll die Kinder kreativ sein können“. Auf der für die Lehrerin nicht sichtbaren Seite tunkten einige Kinder gerade ein Mädchen, das nach Luft japste. Direkt neben dran sprang ein Junge nach hinten gelehnt und mit den Füßen voraus direkt am Beckenrand ins Wasser. Ich konnte den Aufprall „Kopf – Beckenrand“ förmlich fühlen ... (K. B.).

Auch diese Geschichte ist natürlich eingebunden in die Biografie der Verfasserin, als eine unter vielen anderen Geschichten und lässt sich nur vor diesem Hintergrund sinnvoll einordnen. In der Darstellung der Studentin kommt die zentrale Rolle der *Enttäuschung von Erwartungen* bei der Entstehung von Erfahrung deutlich zum Ausdruck. Sie formuliert ihre Erwartungen explizit: Ich „freute mich schon, Neues zu lernen und meine Zweifel und Ängste bezüglich des Schwimmunterrichts zu verlieren“. Die Erwartungen werden aber keineswegs erfüllt: Gefragt nach der persönlichen Bedeutung der Erfahrung, äußert sie: „Die Lehrerin hat mich [...] eher in meinen Ängsten bestätigt als sie mir genommen“ (K. B.).

In der Erzählung der Praktikantin überwiegt das Moment der *Passivität*. Sie ist einer Situation ausgesetzt, die sie „über sich ergehen lassen muss“, der sie nur schwer-

lich oder überhaupt nicht entrinnen kann. Die Praktikantin findet den beobachteten Schwimmunterricht riskant, gefährlich, beängstigend, da sie sich aber in einer spezifischen Position befindet – sie ist die Praktikantin, die im Sportunterricht der Lehrerin hospitiert – und sie zudem selbst über keine Vorerfahrungen verfügt („null Erfahrungswert“), sind ihre Eingriffsmöglichkeiten beschränkt. Dementsprechend scheint sie auch in keiner Weise aktiv geworden zu sein.

Nach der Bedeutung der Erfahrung gefragt, schreibt die Studentin unter anderem: „Für mich wurde an diesem Tag klar, dass es gefährlich ist, ohne Gefühl für irgendwelche Risiken zu unterrichten. Auch das Thema fachfremd unterrichten halte ich im Sportunterricht für grob fahrlässig. [...] Es zeigte mir, dass ungeplantes Unterrichten im Sport nicht gut ist und Kinder Grenzen brauchen“ (K. B.).

Schon beim ersten Lesen der Geschichte wird die *Vielschichtigkeit ästhetischer Erfahrung* offensichtlich. Die biografische Vergegenwärtigung eröffnet vor allem der emotionalen Seite Raum, was sich in der Erzählung über Hochspannung, Freude, Zweifel und Ängste zeigt (s. o.). Den Aufprall „Kopf – Beckenrand“ scheint die Studentin auch im Erinnern noch nachfühlen zu können. Die – ebenfalls im Kontext des Seminars eingeforderten – expliziten Bedeutungszuschreibungen verweisen zudem auf Verunsicherung, Ängste (die durch den Unterricht primär bestätigt wurden), Hoffnungen (dass jemand sie „an die Hand nimmt“), „Bedenken und Sorge um die Kinder“ und Erleichterung: Ich „bin froh gewesen, als der Unterricht vorbei war“ (K. B.). Die volitive Seite zielt auf die Negation des Erlebten, indem die Studentin betont: „Denn genau so soll es bei mir später nicht ablaufen“ (K. B.).

Hinsichtlich der *Reflexivität* der Studentin lässt sich im Anschluss an Schürmann zeigen, dass sie nicht dabei stehen bleibt, eine Erfahrung gemacht zu haben, also zu ihren *fehlenden* Vorerfahrungen im Bereich des Schwimmens jetzt noch eine *negative* hinzufügt, die sie in ihrer Unsicherheit und Angst lediglich bestätigt. Sie *weiß auch darum*, dass sie diese Erfahrung gemacht hat, und in Ansätzen vielleicht sogar, um was für eine Form von Negation es sich handelt, was sich unter anderem darin zeigt, dass sie mitreflektiert, dass Schwimmunterricht selbstverständlich auch anders möglich ist.

Im Rahmen des Seminars erfolgte eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Ausgangsgeschichte „So schlimm?“ sowie den erinnerten Geschichten der Studierenden in theoretischer, praktischer und ästhetischer Einstellung. Im Anschluss daran wurden die Studierenden erneut nach der persönlichen Bedeutung ihrer eigenen Geschichte gefragt. Für die Studentin K. B. bleibt auch nach intensiver Auseinandersetzung die *Substantialität* der Erfahrung relativ konstant: „Die Bedeutung der Geschichte hat sich insofern für mich verändert, dass ich nun denke, dass die Lehrerin die Kinder vielleicht ja besser einschätzen konnte und so gut gekannt hat, dass sie genügend Vertrauen darin hatte, dass nichts passiert. Allerdings ändert das nichts daran, dass sie meiner Meinung nach die Kinder unbeaufsichtigt gelassen hat. Das finde ich grob fahrlässig“ (K. B.).

Als Fortschritt angesehen werden kann die Tatsache, dass es der Studentin nun darüber hinaus gelingt, ihren *Erfahrungshorizont* und sich selbst darin zu thematisieren: So wird ihr klar, dass ihre Erwartungshaltung stark durch ihre (fehlenden) Vorer-

fahrungen bestimmt ist: „Ich habe überlegt, ob ich schlechte Erfahrungen früher im Schwimmen gesammelt habe, das ist aber eigentlich nicht so. Ich hatte kaum Schwimmen, auch nicht in der Schule. Wahrscheinlich bin ich deshalb so verunsichert und habe gehofft, jemanden zu finden, der mich ‚an die Hand nimmt‘ und mir zeigt, dass der Schwimmunterricht produktiv und förderlich sein kann, auch ohne die allerbesten Vorerfahrungen“ (K. B.).

Und sie kommt zu der Schlussfolgerung: „Mir hat die Geschichte gezeigt, dass ich mehr Mut und Vertrauen in mich haben muss und meine Ängste sich nicht so sehr auf die Schüler und Schülerinnen übertragen dürfen“ (K. B.).

Interpretiert man diese Schlussfolgerung nicht als Relativierung der oben getroffenen Einschätzung des Unterrichts als grob fahrlässig, sondern auf grundsätzlicher Ebene, dann kann das Wissen um den Einfluss der eigenen Ängste auf ihr unterrichtliches Handeln und ihre Schülerinnen und Schüler als wichtige Voraussetzung für die Umstrukturierung des Erfahrungshorizontes gesehen werden. Ebenfalls bedeutsam ist das Wissen darum, dass es auch anders geht, als sie im Praktikum erfahren hat.

Das dargestellte Beispiel verdeutlicht, dass der biografisch orientierte Fallbearbeitungsprozess auf verschiedenen Ebenen Anstöße für Umdeutungs- und Umstrukturierungsprozesse geben kann. Damit ist hoffentlich auch dem möglichen Missverständnis entgegengewirkt, dass der reflexive Zugang zu Fallgeschichten durch einen ästhetischen ersetzt werden soll. Das ist selbstverständlich nicht angezielt, sondern es geht um eine sinnvolle Ergänzung bzw. Erweiterung. Dies kann durch Verknüpfung der oben dargestellten Einstellungsarten mit dem in der Sportdidaktik etablierten Schrittmodell didaktischen Theoretisierens (vgl. Scherler & Schierz, 1995) verdeutlicht werden. Die dort gestellte Frage nach den Problemen innerhalb einer Begebenheit („Was stimmt hier nicht?“), verstanden als Differenz von Fakten und Normen, zielt zunächst auf eine theoretische Einstellung. Es geht darum, Erkenntnisse über den vorliegenden Fall zu erlangen, indem Distanz eingenommen wird, unterschiedliche Perspektiven angelegt und verschiedene Lesarten diskutiert werden. Allerdings sind – wie oben bereits durch die verschiedenen Ankerpunkte angedeutet – die Lesarten durchaus biografisch beeinflusst sowie die normativen Überzeugungen Resultat biografischer Erfahrungen. Gerade in der Auseinandersetzung um differierende (ggf. konkurrierende) Normen wird die Möglichkeit eröffnet, dies sehr *konkret* an die unterschiedlichen biografischen Vergegenwärtigungen anzubinden und damit auf *allgemeiner* Ebene die Bedeutung biografischer Erfahrungen zu veranschaulichen.

Die *praktische* Einstellung wird innerhalb des Schrittmodells vor allem mit der Frage nach den Handlungsalternativen („Was ist zu tun?“) initiiert. Diese Perspektive ist für die Studierenden in aller Regel von besonderer Relevanz und verweist auf die praktischen Anforderungen ihres späteren Berufs, führt aber auch immer wieder zum Rückgriff auf selbst erlebten Sportunterricht und die eigenen Sportlehrer(innen).

Das Schrittmodell didaktischen Theoretisierens eröffnet in seiner Grundstruktur damit durchaus biografische Bezüge, die im Rahmen der hier vorgestellten biogra-

fisch orientierten Fallarbeit jedoch explizit aufgegriffen und in ästhetischer Einstellung bearbeitet werden.

## **6 Schluss: Dimensionen von Erfahrung im Rahmen biografisch orientierter Fallarbeit**

Erfahrung taucht in den vorangegangenen Überlegungen in vielfältigen Formen auf, sodass eine abschließende Systematisierung sinnvoll erscheint. Für eine biografisch orientierte Fallarbeit sind folgende Dimensionen von Erfahrung besonders relevant:

- **Biografische Erfahrung als Fallgeschichte „So schlimm?“**  
Ausgangspunkt der biografisch orientierten Fallarbeit ist in den vorliegenden Überlegungen die biografische Erfahrung einer Studentin mit schulischem Schwimmunterricht. Sie liegt in verschrifteter Form als Fallgeschichte vor und dient zunächst als ästhetisches Objekt, das heißt zur Vergegenwärtigung von Erfahrungsgehalten, bevor eine Auseinandersetzung in theoretischer und praktischer Einstellung folgt.
- **Biografische Vergegenwärtigung der Studierenden, z. B. „Kreative Kinder“**  
Die Fallgeschichte „So schlimm?“ dient zur Vergegenwärtigung von Erfahrungen der Studierenden, wobei die Ankerpunkte im vorliegenden Beispiel differieren und damit auf unterschiedliche biografische Bedeutsamkeiten verweisen. Die Fallgeschichte „Kreative Kinder“ knüpft an die Kopplung von „Angst“ und „Schwimmunterricht“ an, verschiebt den Fokus jedoch auf die Seite der angehenden Lehrerin. Die Vergegenwärtigung biografischer Erfahrungen ist notwendige Voraussetzung für handlungsrelevante Umdeutungs- und Umstrukturierungsprozesse.
- **Ästhetische Erfahrung**  
Das ästhetische Objekt „So schlimm?“ führt zur Vergegenwärtigung biografischer Erfahrungen und initiiert damit einen Prozess der ästhetischen Erfahrung. Reflexionen in primär theoretischer und praktischer Einstellung werden ergänzt durch Erfahrungen über Erfahrung, bei denen – unter anderem im erzählenden Austausch mit den Erfahrungen der Kommiliton(inn)en – insbesondere auch affektive Momente zum Tragen kommen.  
Absicht des vorliegenden Beitrags war es, die spezifischen Möglichkeiten einer biografisch orientierten Fallarbeit aufzuzeigen, theoretisch zu fundieren und an Hand eines Beispiels zu konkretisieren und zu veranschaulichen. Die – über eine „rein“ reflexionsbezogene Fallarbeit hinausgehende – Besonderheit liegt darin, dass der Fokus nicht allein auf Erkenntnisgewinn, sondern auf Einstellungsänderungen liegt. Diese setzen ästhetische Erfahrungen voraus, die die Basis für biografiebezogene Umdeutungs- und Umstrukturierungsprozesse darstellen und damit Wirkungen auf der Handlungsebene entfalten könnten. Sowohl die theoretische Grundlegung als auch das Beispiel verdeutlichen jedoch ebenso die Grenzen, die grundlegend mit der Absicht von Einstellungsänderungen verknüpft sind.



**Literatur**

- Altman, H. (1983). Training foreign language teachers for learner-centered instruction. Deep structures, surface structures and transformations. In J. Alantis (Hrsg.), *GURT '83, Applied linguistics and the preparation of second language teachers. Towards a rational* (pp. 19-26). Washington D.C.: Georgetown University Press.
- 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.
- Buck, G. (1969). *Lernen und Erfahrung* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dewey, J. (1993/1916). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Dieckmann, B. (1994). *Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Duncker, L. (2012). Sammeln, Staunen und Fragen. Über den Zusammenhang von Erkenntnis und ästhetischer Erfahrung. In L. Duncker, H.-J. Müller & B. Uhlig (Hrsg.), *Betrachten – Staunen – Denken. Philosophieren mit Kindern zwischen Kunst und Sprache* (S. 59-78). München: kopaed.
- Franke, E. (2008a). Erfahrungsbasierte Voraussetzungen ästhetisch-expressiver Bildung – zur Entwicklung einer domänenspezifischen „Sprache“ physischer Expression. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 195-216). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Franke, E. (2008b). Raum, Bewegung, Rhythmus. Zu den Grundlagen einer Erkenntnis durch den Körper. In F. Bockrath, F. Boschert & E. Franke (Hrsg.), *Körperliche Erkenntnis. Formen reflexiver Erfahrung* (S. 15-39). Bielefeld: transcript.
- Gadamer, H.-G. (1960). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, (3), 7-15.
- Hoerning, E.M. (2000). Biographische Sozialisation. Theoretische und forschungspraktische Verankerung. In E.M. Hoerning (Hrsg.), *Biographische Sozialisation* (S. 1-20). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Jauß, H.R. (1972). *Kleine Apologie der ästhetischen Erfahrung*. Konstanz: Universitätsverlag.
- Kaupert, M. (2010). *Erfahrung und Erzählung. Zur Topologie des Wissens* (2. korr. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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.
- Lüsebrink, I. (2006). *Pädagogische Professionalität und stellvertretende Problembearbeitung – ausgelegt durch Beispiele aus Schulsport und Sportstudium*. Köln: Strauß.
- Lüsebrink, I. (2010). Sportlehrer/innenausbildung im Gang von Beispiel zu Beispiel. In *Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung*, Nr. 2, Juni 2010. Online verfügbar unter: [http://www.uni-hildesheim.de/media/fff/Luesebrink\\_02-2010.pdf](http://www.uni-hildesheim.de/media/fff/Luesebrink_02-2010.pdf).
- Lüsebrink, I., Messmer, R. & Volkmann, V. (2014; angenommen). Zur Bedeutung von Biographie, Erfahrung und Narration für die Fallarbeit in der Sportlehrer/innenausbildung. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2 (1).
- Messmer, R. (2011). *Ordnungen der Alltagserfahrung*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Otto, G. (1998a). *Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik. Bd. 1. Ästhetische Erfahrung und Lernen*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Otto, G. (1998b). *Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik. Bd. 2. Schule und Museum*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Otto, G. (1998c). *Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik. Bd. 3. Didaktik und Ästhetik*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Otto, G. & Otto, M. (1986). Ästhetisches Verhalten. Ein Plädoyer für eine vernachlässigte Erkenntnisweise. *Kunst + Unterricht*, 107, 13-19.
- Reh, S. (2005). Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2), 260-266.
- Scherler, K. & Schierz, M. (1995). Forschend lernen – lehrend forschen. In R. Heim & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Sportwissenschaft studieren* (S. 39-50). Wiesbaden: Limpert.
- 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.
- Schratz, M. & Thonhauser, J. (1996). (Hrsg.), *Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten*. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag.
- 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 Entzweigung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Thiele, J. (1996). *Körpererfahrung – Bewegungserfahrung – Leibliche Erfahrung*. St. Augustin: Academia.
- Thonhauser, J. (1996). Fallgeschichten als didaktisches Instrument. Erfahrungen heben, Wissen vermitteln, Lehren und Lernen evaluieren. In M. Schratz & J. Thonhauser (Hrsg.), *Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten* (S. 61-90). Innsbruck, Wien: Studien-Verlag.
- Volkman, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.