

Vera Volkmann

Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern

**VS** RESEARCH

Vera Volkmann

# Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern

Der Einfluss lebensgeschichtlicher  
Erfahrungen auf berufliches Handeln  
und Deuten im Fach Sport

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Dissertation Universität Oldenburg, 2007

1. Auflage 2008

Alle Rechte vorbehalten

© Deutscher Universitäts-Verlag und VS Verlag für Sozialwissenschaften |  
GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2008

Lektorat: Christina M. Brian / Ingrid Walther

Der Deutsche Universitäts-Verlag und der VS Verlag für Sozialwissenschaften sind Unternehmen  
von Springer Science+Business Media.

[www.duv.de](http://www.duv.de)

[www.vs-verlag.de](http://www.vs-verlag.de)



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede  
Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist  
ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere  
für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspei-  
cherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem  
Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche  
Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten  
wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Satz und Layout: D.A.S.-Büro Schulz, Zülpich

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN 978-3-8350-7031-8

“The end-point of your journey emerges from where you start, where you go, and with whom you interact, what you see and hear, and how you learn and think.

In short, the finished work is a construction-yours.”  
(Charmaz, 2006)

# Inhaltsverzeichnis

## **Inhaltsverzeichnis..... 7**

<b>1</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>11</b>
1.1	Problemaufriss.....	11
1.2	Warum eine biographische Forschungsperspektive anlegen? .....	13
1.3	Zentrale Fragestellungen und Anlage der Studie.....	17
<b>2</b>	<b>Biographische Perspektiven auf (Sport)Lehrer/innen: Zum Stand der Forschung.....</b>	<b>21</b>
2.1	Pädagogische Professionalität als berufsbiographisches Entwicklungsproblem – Genese, Bedeutung und Kritik des Konzepts ...	22
2.1.1	Berufsbiographische Forschung .....	27
2.1.2	Fachspezifische Perspektiven .....	31
2.2	Fachspezifische Anschlüsse der Sportpädagogik .....	34
2.2.1	Forschung mit sozialisationstheoretischem Interesse .....	34
2.2.2	Forschung mit belastungstheoretischem Interesse.....	37
2.2.3	Forschung zum beruflichen Selbstkonzept.....	38
2.2.4	Forschung mit Vermittlungsinteresse .....	40
2.3	Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang von Lehrer/innen als konzeptioneller Anschluss für die eigene Untersuchung.....	42
2.3.1	Bildungsgangforschung .....	43
2.3.2	Konzeptionelle Anschlüsse und Perspektivierung der eigenen Untersuchung.....	46
<b>3</b>	<b>Theoretische und method(olog)ische Klärungen..... 51</b>	
3.1	Zur forschungsparadigmatischen Einordnung .....	52
3.1.1	Lebenslauf und Biographie – Reflexionen zur Systematik.....	54
3.1.1.1	Entwicklung einer Forschungslandschaft .....	55
3.1.1.2	Zum Verhältnis von Lebenslauf und Biographie.....	61
3.1.2	Einordnung der Arbeit.....	65
3.2	,Biographisches Wissen’ – Ein konzeptioneller Begriff .....	68

3.2.1	Lebensgeschichtliche Erfahrungen und biographisches Wissen – Überlegungen zu Konstruktionsprinzipien .....	70
3.2.2	Funktion für die empirische Analyse und Einordnung in die Arbeit.....	73
3.3	Grounded Theory als methodologischer Rahmen .....	76
3.3.1	Erhebung der ersten Daten: theoretical sensitivity als Schlüssel zum Feld.....	78
3.3.2	Zirkularität im Forschungsprozess und permanenter Vergleich .....	84
3.3.3	Wege zur theoretischen Sättigung: Kernkategorie und Bildung von Prototypen .....	89
3.4	Das biographisch-narrative Interview.....	93
3.4.1	Ablauf und erzähltheoretische Implikationen.....	94
3.4.2	Erzählung, Text und Leben – Ein Zusammenhang?.....	99
3.5	Reflexionen zum eigenen Forschungsprozess .....	104
3.5.1	Interviewsituationen und Sample .....	105
3.5.2	Auswertung .....	107
3.5.3	Forschungslogik versus Darstellungslogik – eine kurze Anmerkung....	110
<b>4</b>	<b>Empirischer Teil: Biographische Fallstudien .....</b>	<b>113</b>
4.1	Biographisches Wissen als Produkt selbstreflexiver Auseinandersetzung mit Fremdheitsgefühlen und Differenzerfahrungen (Rudolf Hinze) .....	115
4.1.1	Kindheit und Jugend als ‚Die enge Welt‘: „Damals war es irgendwie klein“ .....	116
4.1.2	Wehrdienst und Berufswahl: Fremdbestimmte Entscheidungen .....	129
4.1.3	Studium als Ausgang aus der Fremdbestimmtheit: ‚Die andere Welt‘..	134
4.1.4	Referendariat: Politisierung und Distanzierung.....	142
4.1.5	„Freie“ Berufsausübung und beruflicher Alltag als Kollision biographischer Wissensbestände mit schulischer ‚Realität‘ .....	145
4.1.6	Analytische Abstraktion .....	154
4.2	Biographisches Wissen um gelungenen Sport als ‚Sozialisationsagent‘ (Marlene Auerbach) .....	157
4.2.1	Kindheit: Bewegungsfreude und Sportverein als sportliche Heimat....	158
4.2.2	Berufswahl: Vereinserfahrungen als Ressource für die Lösung des aktuellen biographischen Problems .....	160
4.2.3	Studium: Konfrontation mit dem Leistungsmotiv und ungelebtes Leben als Absicherung der ursprünglichen Orientierung .....	163
4.2.4	Referendariat: Lernen am biographisch anschlussfähigen Vorbild und Transformation biographischer Wissensbestände.....	167
4.2.5	Ausgestaltung des Profils als Sportlehrerin und ‚freie‘ Berufsausübung als Rückkehr zu den eigenen Wurzeln.....	171

4.2.6	Analytische Abstraktion .....	175
4.3	Biographisches Wissen als Kontinuitätsmarkierung im Kontext eines lebensgeschichtlichen Phasenmodells (Corinna Landwehr).....	178
4.3.1	Kindheit und Jugend als Findungsphase für die adäquate Rahmung von Sport – „Ich war schon gewöhnt, dass man etwas beigebracht kriegt“ .....	179
4.3.2	Berufswahl und Studium: Einmündung in das Sportstudium als Folge ‚signifikanter Zufälle‘ .....	192
4.3.3	Referendariat als Phase des Transfers von Qualitätsmaßstäben für sportpädagogische Anleitungspraxis .....	197
4.3.4	Den eigenen Standpunkt entfalten: Ausgestaltung sportpädagogischer Konzepte und Reflexion beruflichen Alltags zur Sicherung von Qualität .....	202
4.3.5	Analytische Abstraktion .....	211

## **5 Biographisches Wissen und Professionalisierung im Bildungsgang von Sportlehrerinnen und Sportlehrern ..... 215**

5.1	Biographisches Wissen und die Typisierung seiner Anschlussverhältnisse.....	216
5.1.1	Der integrative Typus .....	220
5.1.1.1	Berufsrolle und Einstellung zum Beruf .....	221
5.1.1.2	Lehrer/in-Schüler/innen-Verhältnis .....	222
5.1.1.3	Sach- und Fachverständnis .....	223
5.1.2	Der kontrastive Typus .....	224
5.1.2.1	Berufsrolle und Einstellung zum Beruf .....	225
5.1.2.2	Lehrer/in-Schüler/innen-Verhältnis .....	226
5.1.2.3	Sach- und Fachverständnis .....	227
5.1.3	Der komplementäre Typus .....	228
5.1.3.1	Berufsrolle und Einstellung zum Beruf .....	229
5.1.3.2	Lehrer/in-Schüler/innen-Verhältnis .....	230
5.1.3.3	Sach- und Fachverständnis .....	230
5.2	Konsequenzen für die Sportlehrer/innen(aus)bildung? .....	232
5.2.1	Leitbild: Der „reflective practitioner“ .....	233
5.2.2	Erste Phase: Perspektivenwechsel und biographische Arbeit zur Irritation sportlicher Habitus .....	238
5.2.3	Konzeptionelle Überlegungen für eine begleitete Berufseingangsphase .....	243
5.2.4	Etablierung eines berufsbegleitenden Stützsystems .....	245

---

<b>Nachwort.....</b>	<b>247</b>
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>251</b>
<b>Anhang: Transkriptionsnotation.....</b>	<b>269</b>

# 1 Einleitung

„14. Dezember 2004. Und ganz plötzlich wird der Schulsport zu einem öffentlichen Thema. Die Landesvertretung von Rheinland-Pfalz in Berlin platze aus allen Nähten, als die ersten Ergebnisse der sogenannten Sprint-Studie präsentiert wurden. Kamerateams gaben sich die Klinke in die Hand. Politiker waren da, darunter die Vorsitzende der Kultusministerkonferenz – ausgerechnet jenes Bildungsolympos, der eine breit angelegte Schulsportstudie bislang verhindert hat. Und wer immer noch Zweifel daran hatte, daß ein jahrelang ignoriertes Thema nun doch den Weg auf die öffentliche Bühne fand, mußte am Abend nur seinen Fernseher einschalten. Selbst in den "Tagesthemen" wurde über die Mißstände im Sportunterricht an deutschen Schulen berichtet. (FAZ, 15.12.2004)“

Im Sog der PISA-Nachwirkungen rückt auch der Schulsport in den Fokus der Debatte um die Qualität von Schule und Unterricht in Deutschland und weckt öffentliches Interesse. In der Sportpädagogik hat eine entsprechende Auseinandersetzung jedoch bereits vor dieser Verschiebung des öffentlichen Interesses stattgefunden. Materielle und personelle Bedingungen für das Ge- und Misslingen von Sportunterricht, die adäquate pädagogisch/didaktische Grundlegung von Sport in der Schule sowie die Gestaltung einer *angemessenen Ausbildung* und *Professionalisierung* von Sportlehrkräften sind bereits seit Jahren Reflexionsinhalte sportpädagogisch/didaktischer Konzepte und Forschung. Die Bedeutung der *lebensgeschichtlichen Vorerfahrungen* für den Professionalisierungsprozess von Sportlehrer/innen bildet jedoch einen bisher eher vernachlässigten Forschungsbereich, obwohl das biographische Wissen der Sportlehrer/innen maßgeblichen Einfluss auf die *grundsätzliche Perspektivierung* ihres Professionalisierungsprozesses ausübt.

## 1.1 Problemaufriss

In einschlägigen Veröffentlichungen zur Qualität des Schulsports (vgl. z. B. Landesinstitut für Schule NRW, 2002; Gogoll & Menze-Sonneck, 2005) setzt sich die Sportpädagogik im Hinblick auf die adäquate Gestaltung von Sportunterricht sowie von universitärer Sportlehrer/innenausbildung auf verschiedene Weise auseinander. So gibt es anspruchsvolle didaktische Konzepte, wie z. B.

das Konzept der Mehrperspektivität,<sup>1</sup> aber auch Forschungsarbeiten, die sich mit der Qualität des Sportunterrichts befassen (vgl. zum Überblick Hummel & Schierz, 2006). Dabei gilt zu berücksichtigen, dass Sport als Schulfach innerhalb der institutionellen Logik von Schule und Unterricht sowie dem Fächerkanon einen prekären Status innehat. Diskussionen um die Abschaffung des Sportunterrichts oder aber seine ‚Herabsetzung‘ als sogenanntes ‚weiches‘ Fach im Vergleich zu anderen<sup>2</sup>, sind nur einige Beispiele für diese Situation, zu der auch der massive Stundenausfall im Fach Sport zu zählen ist, den die bereits eingangs angeführte SPRINT-Studie konstatiert hat.

Die Qualität von Schule und (Sport)Unterricht hängt dabei, neben den Rahmenbedingungen, auch maßgeblich von den Handlungen und diese wiederum von den Kompetenzen der in der Schule agierenden Personen – nämlich den Sportlehrerinnen und Sportlehrern – ab (vgl. Terhart, 1999). Diese Qualitätsproblematik ist in der Sportpädagogik einbrisantes Thema. Denn es genügt nicht, nur über anspruchsvolle didaktische Konzepte zu verfügen. Gemeint sind insbesondere die schon in den 1970er Jahren entwickelten Konzepte von Kurz (1977) und Ehni (1977), deren Fokus der Mehrperspektivität auch in anderen Fächern Aktualität gewinnt.<sup>3</sup> Vielmehr gilt es auch, Sportlehrer/innen so auszubilden, dass sie diese Konzepte für die Gestaltung ihres Sportunterrichts zu nutzen vermögen. Die Diskrepanz zwischen den Anforderungen der Konzepte und den Kompetenzen der Lehrer/innen ist in der Sportpädagogik bereits aufgegriffen worden.

So ist 1981 in einer umfassenden Studie „(z)ur beruflichen Sozialisation von Sportlehrern“ (Baur, 1981) empirisch belegt worden, dass Sport auf besondere Weise biographisch eingebettet ist:

„Die überwiegende Mehrzahl derjenigen, die das Studienfach Sport/Sportwissenschaft wählen, engagierte sich schon vorher im Sport. Der schulische Sportunterricht galt ihnen (wie vielen anderen Schülern allerdings auch) als Lieblingsfach. Sie machten die Erfahrung, daß sie im Schulsport gut mithalten oder sich durch überdurchschnittliche Leistungen hervortun konnten. Was ihnen nicht zuletzt durch gute Schulnoten in diesem Fach bestätigt wurde. Schon während ihrer Schulzeit waren die meisten von ihnen Mitglieder in Sportvereinen. Nicht wenige gehörten einer Wettkampfmannschaft an und betrieben (wahrscheinlich nicht ohne Erfolg) Leistungssport“ (Baur, 1995, S. 26f.).

1 Vgl. grundlegend dazu Ehni (1977) und Kurz (1977).

2 Vgl hierzu auch die Bewertung des Sportunterrichts im Rahmen der aktuellen Entwicklung zu ‚Lehrerarbeitszeitkonten‘ (Hamburg und aktuell NRW).

3 Vgl. exemplarisch für den Chemieunterricht Born (1999) und für den Geschichtsunterricht Bergmann (1996).

Dass dieser Sachverhalt reflexionsbedürftig ist, um das Gelingen des Professionalisierungsprozesses zu befördern, ist in der Sportpädagogik ein ausführlich behandeltes Thema. So formulieren Balz & Kurz (1995) „Elf Regeln für das Studium der Sportwissenschaft“ (S. 7ff.), in denen sie unter anderem folgendes raten:

„1. Reflektieren Sie Ihre bisherigen Erfahrungen im Sport mit Blick auf das gewählte Studienfach! (...) Denn ‚Sport studieren‘ ist etwas anderes als ‚Sport treiben‘ (...) Die Nützlichkeit sportlicher Erfahrungen hat dort ihre Grenzen, wo Sie nun im Rahmen Ihres Studienfachs umdenken müssen“ (Balz & Kurz, 1995).

Balz & Kurz verweisen damit auf einen wesentlichen Aspekt, der die Besonderheit der biographischen Einbettung sportlicher (Vor)Erfahrungen aufgreift: nämlich die Ambivalenz dieser (Vor)Erfahrungen hinsichtlich des Professionalisierungsprozesses durch ihre vermeintliche Anschlussfähigkeit an den sportpraktischen Anteil der universitären Sportlehrer/innenausbildung (vgl. hierzu auch Klinge, 2002).

Es stellen sich die Fragen, wie unterschiedlich Professionalisierungsprozesse verlaufen können und ob und wie sie im Bildungsgang der Sportlehrer/innen gefördert werden. Welche Chancen eine biographische Perspektive für die Erhellung solcher Themenkomplexe bieten kann und warum eine solche Perspektive in dieser Arbeit als besonders relevant im Kontext der Professionalisierungsdebatte angesehen wird, soll nun erläutert werden.

## 1.2 Warum eine biographische Forschungsperspektive anlegen?

„Teachers teach as they were taught,  
not as they were taught to teach.“

So lautet die provokante These Howard Altmanns (1983), mit der er auf die große Bedeutung verweist, die dem Zusammenhang von *lebensgeschichtlichen Erfahrungen* und dem beruflichen Handeln von Lehrer/innen zukommt. Durch die Erkenntnisse verschiedener Lehrer/innenforschungsprojekte ließ sich diese These dahingehend erhärten, dass der Beginn der Lehrerbildung spätestens in der eigenen Schulzeit gesehen werden kann (vgl. Dick, 1994; Dirks, 2000; Hansmann, 2001). Denn mit dem Eintritt in das Berufsleben als Sportlehrer/in wird zwar ein neues Kapitel in der eigenen Biographie aufgeschlagen; dieses geschieht jedoch – und im Wesentlichen ja auch gewollt – vor dem Hintergrund der bereits gesammelten Erfahrungen, sprich der eigenen Lebensgeschichte: Studium und zweite Ausbildungsphase sollen auf das neue Tätigkeitsfeld vorbereiten und

entsprechende Kenntnisse sowie Kompetenzen vermitteln, um die berufliche Praxis dann entsprechend gestalten zu können. Aber auch zu Beginn der Ausbildung ist die Person schon alles andere als ein ‚unbeschriebenes Blatt‘. Vielmehr bilden die eigenen Kindheits- und Jugenderfahrungen bereits eine Art Hintergrundfolie für die (sport)pädagogischen Reflexionen. Gerade den lebensgeschichtlichen Erfahrungen mit und im Sport kommen daher im vorliegenden Kontext ein besonderer Stellenwert zu, denn bereits Sportstudierende verfügen schon zu Beginn ihres Studiums über ein „biographisch akkumuliertes Wissen“ (Alheit & Hoerning, 1989, S. 9) darüber, was den Gegenstand Sport und möglicherweise auch seine Vermittlung ausmacht.

„Für viele Sportstudierende entwickelte sich der Sport (bereits vor Aufnahme des Studiums Anm. der Verf.) zu einem Lebensbereich, in dem sich die eigenen Erlebnisse und Erfahrungen ausgesprochen positiv bilanzieren lassen: Dort kennen sie sich aus, haben Kompetenzen erworben und können Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen. Sie nehmen sich selbst als (meist gute) Sportler wahr und werden von anderen so gesehen. ... Im Sport also können sie ihre Rolle als Sportler souverän spielen, in ihn bringen sie ein hohes Engagement ein, auf ihn konzentrieren sich ihre Interessen, ihm fühlen sie sich verbunden. Zugleich ist der Sport ein Lebensbereich, der auch insofern ‚positiv besetzt‘ ist, als er mit Freizeit, Ausgleich und Abwechslung, mit Erlebnis, Spannung und Spaß assoziiert werden kann“ (Baur, 1995, S. 27).

Dieser subjektive Erfahrungshorizont wird nun bereits in das Studium ‚mitgebracht‘ und dient als Interpretationsfolie für das Studium. Bedeutsam sind aber solche lebensgeschichtlichen Erfahrungen nicht nur im Sport, sondern auch generell als Erfahrungen mit Schule und Unterricht. Im Kontext der lebensgeschichtlichen Erfahrungen finden *Habitualisierungsprozesse* statt, die gleich einer Voreinstellung des Fokus‘ den Blick auf das Studium, sowie auch später die eigene berufliche Praxis im Sinne einer Grundhaltung, beeinflussen. Für den Professionalisierungsprozess ist dieser ein wesentlicher Gesichtspunkt, da die Entwicklung einer professionellen Haltung durch diese Voreinstellungen behindert werden kann (vgl. auch Hericks, 2006, S. 415ff.).

Anhand eines Ausschnittes aus Peter Bichsels Essay „Die Erinnerung an sich selbst“ soll illustriert werden, wie vielschichtig die Verknüpfung zwischen den sportlichen Vorerfahrungen und dem Professionalisierungsprozess ist. Bichel schildert seine traumatischen Erlebnisse im Sportunterricht, insbesondere beim Weitsprung und Turnen. Schiere Verzweiflung treibt ihn schließlich dazu, sogar einen Tauschhandel mit Gott anzustreben: eine Note schlechter im Aufsatz und dafür zehn Zentimeter mehr im Weitsprung... Später selbst Primarstufenlehrer geworden, sieht er sich in der Situation, selbst Sport zu unterrichten und

meint, auf Grund seiner eigenen Erfahrungen, mehr Verständnis für die nicht so Versierten zu haben. Aber irgendwann beschleichen ihn Zweifel:

„Stimmt das? Haben Leidende Verständnis für Leidende? Ich hoffe, dass ich das hatte, aber ich erinnere mich, dass ich meine ganze Vernunft dafür einsetzen musste und dass meine Gefühle und meine Erfahrungen dafür nicht ausreichten. Im Gegenteil: Ich erinnere mich, wie langsam eine große Wut in mir aufkam, wenn ich einen so plump am Reck hängen sah, wenn es einer im Weitsprung überhaupt nicht schaffte. Ich habe ihn zwar nicht angebrüllt, aber vielleicht den nächsten oder übernächsten aus irgendeinem zufälligen Grund. Ich wollte nicht an mein eigenes Elend erinnert werden. Denn ich hatte es ja inzwischen geschafft, das Schülerelend hinter mich zu bringen. Ich hätte ja nun doch auch ein Recht darauf gehabt, es vergessen zu dürfen – nun wurde ich wöchentlich daran erinnert“ (Bichsel, 1981).

Auf eindrucksvolle Weise zeigt sich hier, wie lebensgeschichtliche Erfahrungen mit und im Sport Eingang in das berufliche Handeln und Deuten von Sportlehrer/innen finden. Obwohl dieser Zusammenhang dem Sportlehrer in dieser Situation bewusst ist und ihm auch die Auswirkungen durchaus reflexiv zugänglich sind, ist er nicht in der Lage, in eine emotionale Distanz zu seiner Vergangenheit zu gehen und eine professionelle Umgangsweise zu entwickeln, was jedoch im Sinne gelingender Professionalisierung wünschenswert wäre.

Was dieses, der schulischen Alltagswirklichkeit entliehene Beispiel illustriert, ist der Zusammenhang zwischen Lebensgeschichte und Beruf bei Sportlehrer/innen, oder genauer gesagt, zwischen lebensgeschichtlichen Erfahrungen und ihrem Eingang in die berufliche Praxis. Die Biographie einer Sportlehrkraft scheint mithin nicht ‚spurlos‘ neben dem Berufsleben herzulaufen. Es entfaltet sich hier vielmehr das Bild einer Verwobenheit zwischen den verschiedenen Erfahrungsbereichen. Diesem Zusammenhang nun wissenschaftlich nachzugehen, ist das Interesse dieser Arbeit.

Darüber hinaus ist es längst kein Geheimnis mehr, dass universitäre Ausbildung und in ihrem Rahmen vermitteltes zumeist theoretisches Wissen weder systematisch in die Praxis transferiert noch ohne weiteres in praktisches Wissen oder gar Können transformiert werden kann (vgl. Bommes et al. 1996, S.213ff.; Radtke, 1996). Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass Lehramtstudierende, aber auch aktive Lehrer/innen, diese Synthese zwischen den Wissensformen und Anforderungen zweier autonomer Systeme selbst herstellen müssen. Im Rahmen des Professionalisierungsprozesses muss zusätzlich ein permanenter Abgleich zwischen biographischen Wissensbeständen und situationsspezifischen Anforderungen des Lehrberufs geleistet werden, um eine „berufsbiographische Passung“ (Dirks, 2002, S. 67) herzustellen.

Für diesen Aspekt hat Terhart (2001) im Rahmen der Professionalisierungsdebatte um den Lehrberuf das Konzept „Pädagogische(r) Professionalität als berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ geprägt.

Damit ist eine ‚biographische Wende‘ in der Professionalisierungsdebatte ausgelöst worden, die erstmals deutlich die Bedingungen für das Gelingen bzw. Misssingen von Professionalisierung auf der Ebene der aktiven Auseinandersetzung der Lehrer/innen mit ihrem Beruf ansiedelt. Vielmehr gilt es, den Professionalisierungsprozess als prinzipiell unabsließbar zu betrachten und ihn angemessen und über die Ausbildungsphasen hinaus adäquat institutionell zu rahmen, um auf diese Weise Bedingungen zu schaffen, die den Lehrerinnen und Lehrern die professionelle Auseinandersetzung mit den Anforderungen ihres Berufes überhaupt erst ermöglichen.

Der Frage nachzugehen, wie Sportlehrer/innen ihre lebensgeschichtlichen Erfahrungen an das berufliche Feld anschließen, scheint eine Frage zu sein, der in der sportpädagogischen Lehrer/innenforschung bisher keine Beachtung geschenkt worden ist. Auch in der erziehungswissenschaftlichen Lehrer/innenforschung mit biographischem Fokus ist die Perspektive, Lehrer/innen als Fachlehrer/innen mit einer spezifischen fachkulturellen Einbindung zu begreifen und im Spannungsfeld zwischen ‚Privatem‘ und ‚Beruflichem‘ zu betrachten, eine vernachlässigte.

Interessant ist aus der hier gewählten Perspektive auch der Sachverhalt, dass sich eine Unterscheidung zwischen ‚Biographie‘ und ‚Berufsbiographie‘ ausgeprägt hat. Häufig werden in den Untersuchungen (z. B. auch bei Terhart) daher ‚lediglich‘ Daten zur Phase der Berufsausübung bzw. zur Phase des Berufseinstiegs erhoben. Nimmt man jedoch die unter anderem von Dirks formulierte These ernst, dass die Lehrerbildung spätestens mit der eigenen Schulzeit beginne (vgl. Dick, 1994; Dirks, 2000; Hansmann, 2001)<sup>4</sup>, so scheint es erstaunlich, dass eine gesamtbiographische Perspektive bisher vernachlässigt worden ist. Es entsteht der Eindruck, dass es tatsächlich so etwas wie eine ‚private‘ und eine ‚berufliche Biographie‘ gäbe. Die Verwobenheit des Privaten mit dem Beruflichen und eine uneindeutige Zuordnung bestimmter Erfahrungs(re)-konstruktionen zu einem dieser beiden Konstrukte, wie sie besonders im Lehrberuf zu finden sind, verweisen auf eine gewisse Widersprüchlichkeit im Terminus Berufsbiographie und machen eine biographische Perspektive geradezu erforderlich. Speziell für die vorliegende Fragestellung ist diese Perspektive notwendig, geht es doch darum, die Anschlussfähigkeit lebensgeschichtlicher Erfahrungen oder besser gesagt, die Art(en) und Weise(n) zu betrachten, auf die Sportlehrer/innen ihre lebensgeschichtlichen Erfahrungen an das berufliche Feld auf der Ebene ihrer

---

4 Bereits Lortie (1975) betont die große Bedeutung und Nachhaltigkeit schulischer Erfahrungen aus der eigenen Schülerzeit der Lehrkräfte.

biographischen Selbstpräsentationen anschlussfähig machen. Genau hier lassen sich Bezüge zur Bildungsgangforschung herstellen, denn auch hier steht mittlerweile die Bedeutung des ‚subjektiven Bildungsgangs‘ im Vordergrund der Forschungsarbeiten. Biographieforschung mit ihrem method(ologischen) ‚Know-how‘ kann einen wesentlichen Beitrag zur Erforschung solcher subjektiver Bildungsgänge von Sportlehrerinnen und Sportlehrern leisten. Dieser würde unter einer biographischen Perspektive und in Kenntnis der Ergebnisse der oben angeführten Forschungsarbeiten von Dirks u. a. dann die ‚gesamte‘ Lebensgeschichte der Sportlehrer/innen im Sinne ihres Bildungsganges fokussieren.

Pädagogische Professionalität als Entwicklungsproblem wird so zur Entwicklungsaufgabe der Sportlehrer/innen im Professionalisierungsprozess, denn Professionalisierung kann nur als aktive und reflexive Auseinandersetzung mit Schule, Unterricht und den dazu gehörenden Wissensbeständen, also sowohl *theoretischer* und *durch Forschung generierter* aber auch *erfahrungsbasierter* Art, gelingen.

### 1.3 Zentrale Fragestellungen und Anlage der Studie

Was mit den voran gegangenen Ausführungen zur biographischen Eingebundenheit sportlicher aber auch pädagogischer (Vor)Erfahrungen und ihrer Bedeutung für berufliches Handeln und Deuten als Sportlehrer/in hervorgehoben werden sollte, ist, dass sich für das Interesse der vorliegenden Arbeit eine gesamtbiographische Perspektive anbietet, die sich also neben der Zeit *im Beruf* auch mit dem *Davor* und dem *Währenddessen* befasst. Diese gesamtbiographische Perspektive einzunehmen bedeutet, dass nicht wie in anderen Untersuchungen (vgl. Kap. 2.1.1) zwischen einer ‚Biographie‘ und einer ‚Berufsbiographie‘ unterschieden wird und so der Eindruck entsteht, dass es so etwas wie eine ‚private‘ und eine ‚berufliche Biographie‘ gäbe, die quasi-autonom nebeneinander existieren.

Mit der Programmatik der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung bieten sich interessante (methodische und theoretische) Ansatzpunkte, um eine weitere Perspektive auf ‚(sport)pädagogische Professionalität<sup>5</sup>‘ anzulegen. Denn folgt man dieser Perspektive, so wird die Lebensgeschichte mit ihren individuellen Erfahrungen zu einer Art Hintergrundfolie, vor der auch das berufliche Handeln ausgerichtet, eingeordnet und gedeutet wird. Einzelne Aspekte des

5 So gibt es bereits umfangreiche Forschungen hinsichtlich der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern mit anderen Unterrichtsfächern (vgl. z. B. Dirks, 2000; Hansmann, 2001). Diese Ergebnisse machen bereits deutlich, dass in professionelles Lehrerhandeln immer die ‚ganze‘ Person einbezogen und somit eine gesamtbiographische Perspektive auf den jeweiligen Professionalisierungsprozess angeraten ist.

Professionalisierungsprozesses, wie z. B. das oft thematisierte Referendariat, werden so nicht isoliert, sondern immer in ihrer Einbettung in die gesamte Lebensgeschichte der jeweiligen Person betrachtet. Für die hier angestrebte Untersuchung ist gerade die Verwobenheit des ‚Privaten‘ mit dem ‚Beruflischen‘ von Interesse. Die Schwierigkeit einer eindeutigen Zuordnung bestimmter Erfahrungs-(re)konstruktionen zu *einem* Lebensbereich gerade im Lehrberuf verweist z. B. auf diese Problematik. Denn auch in dezidierte berufsbiographische Studien fließen biographische Appendices ein, „die, systematisch ausgebaut und berücksichtigt, den Differenzierungsgrad der Ergebnisse steigern können“ (Kunze & Stelmaszyk, 2004, S. 807).

Die Bedeutung lebensgeschichtlicher Erfahrungen für den Erwerb einer (sport)pädagogischen Grundhaltung ist besonders auch für *hochschuldidaktische* Überlegungen zur Sportlehrer/innenausbildung von Interesse. Einblicke in diesen Zusammenhang zu gewinnen, um auf dieser Basis entsprechende Konsequenzen für die Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements zu ziehen, ist eine Forderung, die immer wieder Aktualität besitzt, die jedoch in der Sportpädagogik bisher nicht auf ‚empirische Füße‘ gestellt worden ist. „Biographische Arbeit“, „Biographische Selbstreflexion“ oder „Reflexive Lehrerbildung“ (vgl. exemplarisch Dirks & Hansmann, 1999) sind dabei nur einige Schlagwörter, die diese Diskussion auf theoretischer Ebene bereits seit Jahren prägen. Unklar bleibt auch hier häufig, in welchem Verhältnis lebensgeschichtliche Erfahrungen und berufliches Handeln bzw. Deuten zueinander stehen und in welcher Weise in der Lehrer/innenausbildung damit umgegangen werden kann und/oder sollte<sup>6</sup>.

Das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis von ‚pädagogischer Professionalität‘ orientiert sich einerseits an Terharts Konzept des berufsbiographischen Entwicklungsproblems und andererseits an der aktuellen Bildungsgangforschung und -didaktik, die die Professionalisierung von Lehrer/innen als Bewältigung von Entwicklungsaufgaben auffasst. Vor diesem Hintergrund sind folgende Fragestellungen leitend für die Arbeit:

- Wie machen Sportlehrerinnen und Sportlehrer ihre lebensgeschichtlichen Erfahrungen anschlussfähig an das beruflche Feld?
- Wie bearbeiten Sportlehrerinnen und Sportlehrer beruflche Entwicklungsaufgaben und welche Bedeutung haben biographische Wissensbestände für diese Bearbeitung?
- Wie und wo im Professionalisierungsprozess entwickeln Sportlehrerinnen und Sportlehrer ihre Einstellung zum Fach und zu seinen Inhalten, zur Institution Schule und zu den Schülerinnen und Schülern?

---

6 Hier wären dann weitere Überlegungen zur Normativitätsproblematik erforderlich.

- Gibt es förderliche und/oder hinderliche biographische Bedingungen für den Professionalisierungsprozess?

Und schließlich:

- Welche Konsequenzen und Perspektiven lassen sich aus den Ergebnissen für die Professionalisierung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern ableiten?

Die Arbeit gliedert sich in drei Teile. Im ersten Teil, dem Kapitel 2, geht es darum, das Forschungsinteresse der Arbeit zu entfalten und theoretische Klärungen und Einordnungen vorzunehmen. Dieses geschieht vor dem Hintergrund der Forschungslage zu Lehrer/innenbiographien und insbesondere von Sportlehrer/innenbiographien, die Anschlussmöglichkeiten für die eigene Arbeit, aber auch Forschungsdesiderate und method(olog)ische ‚Leerstellen‘ der bisherigen Forschung aufzeigt. Eingebettet bzw. ausgelöst ist die berufsbiographische Forschung zu Lehrerinnen und Lehrern in eine umfassende Professionalisierungsdebatte zu diesem Berufsfeld, die beispielsweise die Definition von pädagogischer Professionalität als „berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ (Terhart, 2001, S. 56) hervorgebracht hat. Hier bieten sich wiederum Anschlüsse an die Bildungsgangforschung, die sich aktuell verstärkt mit Fragen des „subjektiven Bildungsgangs“ (vgl. Hahn, 2004, S. 168f.) befasst. Biographie als wissenschaftliches Konzept und method(olog)ische Forschungsrichtung wird daher theoretisch erläutert und für die Fragestellung dieser Arbeit fruchtbar gemacht.

Diese Überlegungen münden in eine umfassende methodologische Auseinandersetzung mit den forschungstheoretischen und –praktischen Implikationen, die sich aus den theoretischen Bezügen sowie dem Forschungsinteresse ergeben (Kapitel 3). Hier gilt es einerseits zu dokumentieren, wie der Forschungsprozess, der diese Arbeit zum Ergebnis hat, verlaufen ist; andererseits werden methodologische Rahmungen durch die Grounded Theory und methodische Umsetzungen mit Hilfe des biographisch-narrativen Interviews (Schütze) kritisch diskutiert. Dabei wird immer wieder ein Bezug zur forschungsparadigmatischen Einbettung in die Vorgehensweisen und Geltungsansprüche qualitativer Sozialforschung in Abgrenzung zu quantitativen Forschungsstrategien hergestellt. Diese Auseinandersetzung resultiert zum einen aus der Auswertung der Forschungslage, die eine teilweise Diskrepanz zwischen theoretischen (Vor)Überlegungen und der anschließenden forschungspraktischen Umsetzung offenbart. Zum anderen geht es auch darum, die Art und Weise qualitativer Forschung (erneut) hervorzuheben, da in der sportpädagogischen ‚Szene‘ zwar vermehrt

qualitative Forschungsarbeiten vorgelegt, diese jedoch zum Teil nicht als empirische Arbeiten ‚erkannt‘ und entsprechend eingeordnet werden.

Der dritte Teil der Arbeit besteht aus drei biographischen Fallstudien, die aus einem Sample von insgesamt sechs biographisch-narrativen Interviews ausgewählt worden sind. Diese Fallstudien sind für die Thematik der Arbeit in besonderer Weise relevant, da sie über Kontrastierungen ein weites Spektrum an Informationen zum Thema bieten. Sie werden dem ‚objektiven Bildungsgang‘ oder auch dem Lebenslauf folgend präsentiert und schließen mit einer analytischen Abstraktion.

Im Schlusskapitel dieser Arbeit geht es dann um eine theoretisierende Auswertung der Fallstudien. Das biographische Wissen der interviewten Sportlehrer/innen wird hinsichtlich seiner Beschaffenheit, seines Erwerbs sowie seiner Funktion im Kontext der lebensgeschichtlichen Selbstpräsentation konturiert. Die Beschreibung der Art und Weise, wie Sportlehrer/innen ihre lebensgeschichtlichen Erfahrungen an das berufliche Feld anschließen, mündet in eine prototypische Charakterisierung der Anschlussverhältnisse zwischen den biographischen Wissensbeständen und dem beruflichen Feld.

Schließlich ist es das Ziel dieser Arbeit, Bezüge zwischen den Ergebnissen der empirischen Analysen und der Professionalisierungsdebatte zum Lehrberuf herzustellen. Diese werden über die Einbettung der empirischen Ergebnisse in professionalisierungsrelevante Themen, wie z. B. Lehrerleitbild, Fallarbeit und kollegiale Beratung hergestellt und sind als Plädoyer zur Weiterentwicklung der Sportlehrer/innen(aus)bildung unter der Berücksichtigung der *biographischen Bedingtheit* des beruflichen Handelns und Deutens zu verstehen.

## **2 Biographische Perspektiven auf (Sport)Lehrer/innen: Zum Stand der Forschung**

Für die vorliegende Arbeit ist der Fokus leitend, Professionalisierung im Kontext der Biographien der zu professionalisierenden Sportlehrer/innen zu verstehen. Daher wird es an dieser Stelle nicht um die grundsätzliche Aufarbeitung der Professionalisierungsdebatte um den Lehrberuf gehen, sondern um die fokussierte Darstellung der Bedeutungsentwicklung einer biographischen Perspektive auf den Bereich der Professionalisierung von Lehrer/innen<sup>7</sup>.

- 
- 7 Zur Charakterisierung des Verhältnisses zwischen Pädagogik und Biographieforschung nutzt Schulze die der Biographie entstehende Metapher „Frühe Liebe – späte Hochzeit“ (2002, S. 22). Er spielt damit auf den Sachverhalt an, dass beide Bereiche auf ähnlichen Ausgangsannahmen und geisteswissenschaftlichen Entwicklungen gründen. Der maßgebliche Ausgangspunkt ist in dem „gemeinsamen Interesse an Aufklärung und Bildung der Menschen zu Humanität und Menschenwürde“ (ebd.) im 18. Jahrhundert zu sehen. In der neuzeitlichen Pädagogik steht daher die Auseinandersetzung mit Lebensgeschichten im Mittelpunkt, geht es doch darum, Erziehungs- und Bildungsprozesse als Selbst- und Weltverhältnisse zu konzeptualisieren. Nicht zu vernachlässigen sind aus historischer Sicht daher Rousseaus „Emile“ als Pionierarbeit einer pädagogisch-biographischen Perspektive sowie später die Forschungsarbeiten Bernfelds. Insbesondere im „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ (1933/1990) beschreibt er die Notwendigkeit zur Reflexion der eigenen Lern- und Lebensgeschichte für zukünftige Erzieher/innen, um nicht ungewollt Opfer des eigenen Erzogenseins zu werden und gleichsam selbstverständlich das zu wiederholen, was man selbst an Erziehung „ertragen“ musste. Schulze resümiert zum Zusammenhang zwischen einer biographischen Perspektive und der Pädagogik: „Ein biographischer Bezug ist der Pädagogik in ihrem Gegenstand vorgegeben. Erziehung ist ihrem Wesen nach Einwirkung, Anleitung, Führung, Unterstützung, Hilfe, Anregung oder auch Gegenhaltung und Hemmung in Verbindung mit der Gestaltung eines individuellen menschlichen Lebens“ (1993, S. 13). Es steht also vorrangig die Lebensgeschichte der zu Erziehenden in einem weiteren Sinne im Mittelpunkt des pädagogischen Interesses. Ergänzend bleibt m. E. jedoch hinzuzufügen, dass hiermit nicht nur Kinder und Jugendliche oder zu Erziehende gemeint sein sollten; denn auch für eine professionelle pädagogische Haltung der *Initiator/innen* pädagogischen Handelns ist die Bedeutung des eigenen Geworden- und Erzogenseins eine relevante Bezugsgröße. Die erste systematische Auseinandersetzung findet sich in dem Sammelband „Aus Geschichten lernen“ von Baacke & Schulze (1979/1993). Aus der Rückschau lässt sich feststellen, dass die Formel „Aus Geschichten lernen“ sich zum Programm entwickelt hat: „zum Programm einer hermeneutisch und biographisch orientierten, narrativen Pädagogik“ (Baacke & Schulze, 1993, S. 6).

Dieses Kapitel dient der Explikation des Konzepts der pädagogischen Professionalität als berufsbiographisches Entwicklungsproblem sowie seiner kritisch-konstruktiven Würdigung. Dies geschieht anhand der Aufarbeitung der theoretischen Ausarbeitungen zum Thema, aber vor allem auch durch die Aufarbeitung des Forschungsstandes der biographischen Lehrer/innenforschung, da das Konzept der pädagogischen Professionalität als berufsbiographisches Entwicklungsproblem auch im Rahmen von Forschungsarbeiten bereits aufgegriffen worden ist. Dies ist durch Terhart et al. (1994) selbst geschehen (vgl. Kap. 2.1.1), aber auch Forscher/innen mit einem fachspezifischen Forschungsinteresse, das dem der vorliegenden Arbeit also perspektivisch nahe ist, haben sich mit diesem Gedanken befasst (vgl. Kap. 2.1.2).

Auf welche Weise die sportpädagogische Forschung bereits Anschlüsse an eine biographische Forschungsperspektive auf Sportlehrer/innen hergestellt hat und welche Ergebnisse zu dieser Thematik generiert worden sind, wird anschließend dargestellt und diskutiert. Dabei werden vier verschiedene Forschungsschwerpunkte ausgemacht: *Sozialisation*, *Belastung*, *berufliches Selbstkonzept* und *Vermittlung*.

In einem weiteren Schritt wird das Konzept der pädagogischen Professionalität als berufsbiographisches Entwicklungsproblem mit Ergebnissen und Überlegungen der Bildungsgangforschung und –didaktik konfrontiert. Die gedankliche Parallelität zwischen *Bildungsgangforschung* und –*didaktik* einerseits und *erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* andererseits bildet die Grundlage, um theoretische aber auch forschungsmethodische Anschlüsse für die vorliegende Studie zu skizzieren, die dann im nächsten Kapitel der Arbeit ausführlich ausgearbeitet werden.

## **2.1 Pädagogische Professionalität als berufsbiographisches Entwicklungsproblem – Genese, Bedeutung und Kritik des Konzepts**

Fragen der Professionalisierung des Handelns von Lehrern/innen haben seit den 1960er Jahren einen sozialwissenschaftlichen Ideenschub erhalten, der die Themen der Bildung und Ausbildung von Lehrern/innen mit anderen theoretischen und begrifflichen Mitteln aufgegriffen hat, als sie in der traditionsreichen, vornehmlich geisteswissenschaftlich geprägten pädagogischen Diskussion bis dahin üblich gewesen sind. Die seitdem in der Pädagogik äußerst intensiv geführte Debatte um pädagogische Professionalität setzt, so das Fazit von Terhart, „mit modernen begrifflichen Mitteln die (dreifache) Frage nach dem eigentlichen *Auftrag* des Lehrers, nach seinem spezifischen *Können* zur Erfüllung dieses

Auftrags, sowie schließlich nach den Möglichkeiten der *Ausbildung* zur Vermittlung dieses Könnens fort.“ (Terhart, 2001, S. 56). Diese Fragen sind für eine sportpädagogische Diskussion zum beruflichen Handeln und der Professionalisierung von Sportlehrer/innen gleichermaßen relevant (vgl. dazu Schierz, 2003). Die biographische Wendung, die die Professionalisierungsdiskussion durch die Position Terharts erfahren hat, eröffnet bereits den auch in dieser Arbeit eingenommenen Blick für die Bedeutung von ‚Vor-Erfahrungen‘ und wirft, wie bereits erwähnt, hochschuldidaktische Fragen zur Gestaltung der Lehrer/innenausbildung auf. Terhart sieht in seinem Literaturbericht zur Professionalisierungsdiskussion die künftige Herausforderung der Arbeit an einer Theorie professionellen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern im Gelingen des Ineinandergreifens von Konzeptentwicklung und Empirie: erstere habe die strukturellen Besonderheiten des Berufs unter Einschluss normativer Bestimmungen auf den Begriff zu bringen; letztere solle die in Konzepten hinterlegte theoretische Konstruktion an der Wirklichkeit abgleichen.<sup>8</sup>

Versuche, die strukturellen Besonderheiten des beruflichen Handelns von Lehrern/innen im Kontext sozialwissenschaftlicher Theoriebildung zu beschreiben, lagen zum Zeitpunkt, an dem Terhart seine Forderungen erhoben hat, unter zwei Perspektiven vor. Während in der einen, in Anlehnung an Parsons (1937; 1951), die Auseinandersetzungen über Probleme der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in einem berufssoziologischen Rahmen geführt worden sind, der Kriterien der Selbstbeschreibung von Professionen (z. B. Autonomie, Akademisierung, Berufsethos, Berufswissenschaft) umgrenzt hat, konnte in der Folgezeit eine andere Perspektive an Gewicht gewinnen. Diese konzentrierte sich darauf, die Logik professionalisierten Handelns zu analysieren (vgl. Oevermann, 1996; 2000). Im Zentrum solcher Analysen haben Kompetenzen der Arbeit an und mit Fällen gestanden, deren Aneignung als Voraussetzung für den gelingenden Vollzug professionalen Handelns als „stellvertretendes Deuten“ gegolten hat. In Folge der Diskussion um die Logik professionalen Handelns haben sich neue Fragen an die curricularen und methodischen Grundlagen der Ausbildungsgänge von Lehrerinnen und Lehrern ergeben.<sup>9</sup>

---

8 Terhart zieht auch die Umkehrung einer solchen Abgleichung in Betracht (Terhart, 2001, S. 58). Dies könnte so interpretiert werden: Die empirische Konstruktion der ‚Wirklichkeit‘ ist auch an den theoretischen Implikationen von (normativen) Konzepten abzulegen. Was dies jedoch genau für die Professionalisierungsforschung im Spannungsfeld von Theorie und Empirie bedeutet, bleibt unbestimmt.

9 Aufgabenbezogene Ansätze zeichnen sich in ihren aktuellen schulbezogenen Varianten auffällig durch eine Sichtweise aus, in der widersprüchliche und belastende institutionelle und situative Anforderungen an berufliches Handeln thematisiert werden (vgl. Helsper, 2002). Deren Bewältigung verweist in jüngeren Publikationen zur Lehrerbildung auf den Erwerb eines spezi-

Es ist hier nicht angezeigt, die Details dieser beiden in den vergangenen Jahren dominierenden Perspektiven der Debatte zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern näher nachzuzeichnen.<sup>10</sup> Beide werden seit längerem von dritter Seite als unzureichend eingeschätzt, um die Frage nach dem *lebensgeschichtlichen Weg* zu mehr Professionalität hinreichend zu klären.

Vielmehr wird hier nun die Hinwendung zu einer berufsbiographischen Perspektive dieses Diskurses nachgezeichnet, der sowohl auf konzeptioneller Ebene aber auch auf der Ebene der Forschung vollzogen worden ist, um die vorliegende Arbeit im Kontext der Professionalisierungsdebatte zum Lehrerberuf zu verorten. Leitender Bezugspunkt ist dabei das Konzept pädagogischer Professionalität als berufsbiographisches Entwicklungsproblem. Darüber hinaus werden Reflexionen zu Begrifflichkeiten wie ‚Biographie‘ und ‚Berufsbiographie‘, aber auch eine method(olog)ische Positionierung durch diese Rückschau vorbereitet. Statt sich unter strukturtheoretischen Vorgaben darauf zu beschränken, bekannte „pädagogische Topoi und Anforderungen an den Lehrerberuf in gewandelter Semantik (zu) präsentieren“ (Terhart, 2001, S. 56), fordert Terhart Mitte der 1990er Jahre die Bearbeitung einer *prozessorientierten Perspektive*:

„Professionalität ist als berufsbiographisches Entwicklungsproblem zu sehen, d. h., sie entwickelt sich im Prozess des Lehrerwerdens, wobei für die professionsbezogene Lehrerforschung das zentrale Problem darin liegt, die empirische Analyse je individueller und/oder gruppen- bzw. kohortenspezifischer Entwicklungsverläufe mit einem Modell der Logik des Aufbaus von beruflicher Kompetenz in Verbindung zu bringen ...“ (Terhart, 2001, S. 56).

Der Gewinn der Abgleichung von empirischer Analyse und modellierter Logik läge darin, „eine Art berufsbegleitendes Stützsystem zu schaffen, das auf die berufsphasenspezifischen Problemlagen zu reagieren imstande ist.“ (Terhart, 2001, S. 61)

Terhart profitierte Mitte der 1990er Jahre mit seiner Forderung von einem erziehungswissenschaftlichen Klima, das sich längst für Themen der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung erwärmt hatte.<sup>11</sup> Ein schulpädagogisch relevanter und als systematisch zu bezeichnender Ansatz hat zu diesem Zeitpunkt jedoch gefehlt – und fehlt trotz der Begründung eines Arbeitsgebiets „Biographische Erziehungswissenschaft“ (Garz, 2000) bis heute. Zwar ist die Zahl der Arbeiten gestiegen, die schulpädagogischer Biographieforschung zuzurechnen sind. Dennoch bleiben etliche Forschungsdesiderate bestehen.

---

fischen beruflichen Habitus, dessen Aneignung Ausbildungsformen begünstigt, die die Arbeit mit und an Fällen in ihr methodisches Zentrum rücken (vgl. Combe & Kolbe, 2004).

10 Einen vertiefenden Überblick geben Combe & Kolbe (2004).

11 Dies dokumentiert sich in der Gründung einer entsprechenden Arbeitsgruppe der DGfE (1978).

Im Folgenden wird nun das Konzept der berufsbiographischen Entwicklungsaufgabe in den Kontext des Forschungsstandes der biographischen Lehrer/innenforschung eingeordnet. Auch die Perspektive, Lehrer/innen als *Fachlehrer/innen* zu begreifen – wie es in der vorliegenden Arbeit ja für das Fach Sport der Fall ist – soll hinsichtlich bereits erfolgter Forschungen reflektiert werden, da davon auszugehen ist, dass es nicht nur allgemeine, sondern auch *fachspezifische* berufsbiographische Entwicklungsprobleme gibt. Zunächst wird jedoch ein grundsätzlicher Einblick in die Perspektive erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung vorgestellt, der dann als Bezugspunkt für die weiteren Ausführungen dienen kann.

Einer Definition Marotzkis folgend, kann die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung als qualitative Bildungsforschung bezeichnet werden, die dem *interpretativen Paradigma* (vgl. hierzu auch Kap. 3.1) folgt und ihren Fokus auf *individuelle Lebens-, Bildungs- und Lernprozesse* richtet (1995, S. 55-59). Es ist daher nicht verwunderlich, dass sich die schulpädagogische Forschung auch mit diesem Zugang befasst. Denn „(d)ie Erforschung von Schüler- und Lehrerbiographien kann Aufschlüsse geben über Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen von Leben, Lernen und Arbeiten in der Institution Schule, mithin für schultheoretische, sozialisationstheoretische und didaktische Fragestellungen Bedeutung gewinnen“ (Reh & Schelle, 1999, S. 374). Insbesondere die biographische Lehrer/innenforschung hat in den letzten 15 Jahren einen enormen Zuwachs erfahren (vgl. zusammenfassend ebd.). Die grundsätzliche Voraussetzung einer systematischen erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Lehrer/innenbiographien sehen Reh & Schelle (1999, S. 376) in der Abkehr von der normativ-idealistischen Ausrichtung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in den 1940er Jahren einerseits sowie der Hinwendung zu modernen soziologischen Theorien in den 1960er Jahren andererseits. Neben Bezügen zu Dilthey oder Herbart rekurriert diese Forschungsrichtung mittlerweile vorwiegend auf sozialwissenschaftliche aber auch psychologische Ansätze (vgl. im Überblick Baacke & Schulze, 1993). Erste Ansätze zur pädagogischen Auseinandersetzung mit Lehrer/innenbiographien sind allerdings bereits in Salzmanns „Ameisenbüchlein“ zu finden (vgl. auch Diesterweg, 1835/1999). Hier geht es jedoch um die rückblickende Selbstthematisierung der Lehrer unter dem Hinweis, dass „die Hinwendung des Erziehers auf sich selbst eine Grundvoraussetzung dafür ist, die Wechselseitigkeit des erzieherischen Geschehens in den Blick zu bekommen“ (Schulz, 1996, S. 58).

Der Anfangspunkt *empirisch* ausgerichteter, (berufs)biographischer Lehrer/innenforschung lässt sich in der Phase der Fundierung der allgemeinen Lehrer/innenforschung in den 1970er bis 1980er Jahren ausmachen, wobei, entsprechend dem damaligen Zeitgeist, die Sozialisation *in* den Beruf und die damit

verbundenen *Statuspassagen* fokussiert worden sind (vgl. stellvertretend Liebhart, 1970). Was folgt ist eine heterogene Hinwendung zur Thematik mit einer großen methodischen Vielfalt, divergierenden Verständnissen von ‚Biographie‘ und der Herausbildung verschiedener Traditionslinien im Forschungsfeld. So zeigen Kunze und Stelmaszyk (2004) in ihrem Überblicksartikel die folgenden auf: Historische Längsschnittperspektiven, Fokussierung makrohistorischer Phasen und Ereignisse, Strukturen der Berufslaufbahn (Phasen- und Stufenmodelle), geschlechtsspezifische Foki, fachbezogene Foki und einen institutionellen Fokus<sup>12</sup>. Diese m. E. aktuellste und differenzierteste Aufarbeitung des Forschungsstandes ist als idealtypische Einteilung des vielschichtigen Forschungsfeldes anzusehen (vgl. darüber hinaus auch Reh & Schelle, 1999, S. 373-390; Gehrman, 2003, S. 153 ff. sowie zum anglophonen Bereich Terhart, 1991). Für das vorliegende Forschungsinteresse sind aus diesem Konglomerat besonders die fachbezogenen und die Untersuchungen zur ‚Berufsbiographie‘<sup>13</sup> von Lehrer/innen relevant.

Dennoch verhält sich m. E. die Forschungslage mit heterogenen Schwerpunkten und methodischen Zugängen (noch) nicht proportional zu den auf theoretischer Ebene formulierten Forderungen Terharts nach einer differenzierten *biographischen* Lehrer/innenforschung und dem damit verbundenen Potential der Erkenntnisgewinnung.

Im Fokus steht bei der Sondierung der Forschungslage die grundsätzliche Forschungsperspektive und ihre method(olog)ische Umsetzung. Einzelne Ergebnisse werden auch aufgegriffen, aber nur dann, wenn sie für die hier zugrunde gelegte Fragestellung fruchtbar sind. Auf eine Darstellung der anderen oben erwähnten Traditionslinien wird an dieser Stelle verzichtet (nachzulesen z. B. bei Kunze & Stelmaszyk, 2004, S. 795-812). Einen Schwerpunkt hingegen bildet die empirische Untersuchung der Berufsbiographien von Lehrer/innen Terharts et al. (1994), da sich die Fragestellung der vorliegenden Arbeit an seiner Definition von Professionalisierung als berufsbiographisches Entwicklungsproblem entfaltet.

- 
- 12 Die Zuordnung einzelner Forschungsarbeiten zu nur einer dieser Kategorien ist jedoch häufig nicht eindeutig möglich, da verschiedene Schwerpunkte bearbeitet werden, so dass manche Studien mehrmals aufgegriffen werden mussten.
  - 13 Diese Untersuchungen haben zumeist Phasen- und Stufenmodelle der Berufslaufbahn hervorgebracht. Die bereits angesprochene Problematik der Begrifflichkeiten Biographie, Berufsbiographie und Lebenslauf und hier besonders Berufslaufbahn wird erneut augenfällig.

### 2.1.1 Berufsbiographische Forschung

Die berufsbiographische Forschung zum Lehrberuf mündet häufig in sogenannte *Phasen- und Stufenmodelle der Berufslaufbahn* (vgl. z. B. Liebhart, 1970; Hirsch, 1990; Huberman, 1991). Diese Untersuchungen orientieren sich in ihrem Forschungsdesign zumeist an quantitativen Forschungsparadigmen und vernachlässigen die gesellschaftspolitische Rahmung zugunsten der Etablierung solcher Phasen- und Stufenmodelle. Kunze & Stelmaszyk unterscheiden dabei wie folgt:

„Einerseits werden Phasierungen und Stufungen innerhalb der Berufsbiographie im Sinne von qualitativen Entfaltungsstufen der professionellen Persönlichkeit vorgenommen (vgl. Hirsch 1990; Hirsch u. a. 1990; Huberman 1991). Andererseits erfolgt die Phasierung über eine Fokussierung auf institutionell-biographisch ‚vorgegebene‘ Abschnitte, wie Referendariat, Junglehrer usw. (vgl. Heinen-Ludzuweit 2001; Kübler 2000)“ (Kunze & Stelmaszyk, 2004, S. 801).

Diese verschiedenen Herangehensweisen sollen im Folgenden jedoch nicht (erneut) detailliert werden. Vielmehr wird anhand einer zentralen Studie die Debatte nachgezeichnet, an die die Forderung Terharts nach einer berufsbiographischen Lehrer/innenforschung anknüpft.

Das wohl prominenteste Forschungsprojekt aus den 1970er Jahren, da in seiner zentralen Aussage besonders rezipiert, zitiert und in seiner Wirkmächtigkeit bisher unerreicht, findet seinen Kristallisierungspunkt im sogenannten Modell der „Konstanzer Wanne“ (vgl. hierzu z. B. Liebhart, 1970; Koch, 1972; Müller-Fohrbrodt, 1973)<sup>14</sup>. Das Motiv der Wanne steht dabei für den U-förmigen Verlauf der pädagogisch konservativen Orientierung der Befragten, die sich von der Oberprima zum Studienbeginn abfallend und dann vom Studienende zum Referendariat wieder ansteigend entwickelt (vgl. Dann et al., 1981, S. 252). Diese (vermeintliche) Entwicklung wird wie folgt präzisiert:

„Überwiegen im ersten Teil der Ausbildung Theorien und abstrakte Darlegungen, so wird der junge Lehrer nach Abschluß desselben unvermittelt mit der sogenannten ‚Schulwirklichkeit‘ konfrontiert, auf die er von seiner bisherigen Ausbildung her nur unzureichend (...) bzw. überhaupt nicht (...) vorbereitet ist. Unter diesen Bedingungen, zu denen noch Isolierung, Prüfungsangst und Anpassungsdruck von Seiten der neuen sozialen Umgebung hinzutreten, ist der Berufsneuling rasch bereit, von der Hochschule her mitgebrachte Einstellungen und Verhaltensorientierungen als unan-

---

14 Die Daten sind im Rahmen des Konstanzer Sonderforschungsbereiches 23 zum Thema „Lehreinstellungen“ ab 1969 über mehrere Jahre erhoben und in zahlreichen Veröffentlichungen publiziert worden.

gemessen und ‚irreal‘ zu beurteilen und zugunsten vermeintlich ‚realistischerer‘ Haltungen aufzugeben“ (Koch, 1972, S. 165).

Die hier dargestellte Tendenz muss jedoch beim Blick in die Daten deutlich relativiert werden. So sind beispielsweise die Grundlage für das U-förmige Wannenmodell nicht nur Ergebnisse aus der Befragung von Lehramtsstudierenden, sondern auch von anderen Studierenden gewesen (vgl. hierzu Müller-Fohrbrodt, 1973, S. 122). Außerdem hat die Hinwendung zu „konservativeren“ Orientierungen bei den Junglehrer/innen, die von vornherein eine eher progressive Haltung hatten, nicht festgestellt werden können.<sup>15</sup> Diese kritische Rückschau erklärt auch die heute scheinbar in Vergessenheit geratene Debatte auf den vermeintlichen „konservativen Wandel“ der Junglehrerschaft Mitte der 1980er Jahre, die in der Zeitschrift für Pädagogik von Hänsel (1985) ausgelöst worden ist (vgl. detailliert Gehrman, 2003, S. 156ff.).

Die zentrale und wenig differenzierte Aussage des Konstanzer Wannen-Modells um die vermeintliche Konservativität der Junglehrer/innenschaft scheint dennoch auch heute noch für etliche Forscher/innen aktuell zu sein.

Im Anschluss an diese Debatte fordert Terhart die Hinwendung zu einer berufsbiographischen Konturierung der Lehrer/innenforschung. Dabei postuliert er erstmals die Prozesshaftigkeit der biographischen Dimension ‚Lehrberuf‘:

„Lehrerwerden ist ein Entwicklungsprozeß, der nicht als glatter, problemloser Positions- und Rollenwechsel stattfindet, und der ebenfalls nicht allein bestimmt wird durch den externen Sozialisationsdruck der verschiedenen Institutionen, die der angehende Lehrer durchläuft. Vielmehr ist ein persönlichkeits- und damit auch identitätsbezogener Entwicklungsverlauf anzunehmen, der sich als Resultat aus situations- und personenspezifischen Faktoren ergibt“ (Terhart, 1987, S. 795).

Mit einem Überblickswerk zur amerikanischen und englischen Forschungslage zu Berufskultur und Berufsbiographie (Terhart, 1991) unterstreicht er die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels (vgl. hierzu besonders Terhart, 1990, S. 245). Ein biographischer Zugang im Sinne offener Verfahren der Datenerhebung und rekonstruktiver Auswertungsstrategien scheint daher eine adäquate Annäherung an dieses Phänomen zu bieten. Denn in Abgrenzung von einem klassischen Sozialisationsverständnis formuliert Terhart folgende Prämissen für die Erforschung von Lehrer/innenbiographien. Es sei angeraten, sich von einem Sozialisationsverständnis abzugrenzen, das

---

15 Eine ausführlichere Kritik am Modell der „Konstanzer Wanne“ legt Gehrman (2003, S. 153ff.) dar.