

Lüsebrink, Ilka

## **Der Ansatz einer biografisch orientierten Fallarbeit, dargestellt an einem Beispiel aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 3, S. 444-457*



Quellenangabe/ Reference:

Lüsebrink, Ilka: Der Ansatz einer biografisch orientierten Fallarbeit, dargestellt an einem Beispiel aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 3, S. 444-457 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138815 - DOI: 10.25656/01:13881

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-138815>

<https://doi.org/10.25656/01:13881>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-  
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

### **Nutzungsbedingungen**

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

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

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

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

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Der Ansatz einer biografisch orientierten Fallarbeit – dargestellt an einem Beispiel aus der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung**

Ilka Lüsebrink

**Zusammenfassung** Fallarbeit im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung fokussiert primär die Entwicklung von Reflexionskompetenz, verknüpft mit der Erarbeitung sachbezogener Erkenntnisse. Die in der Fallbearbeitung geforderte wissenschaftlich-distanzierte Haltung wird allerdings immer wieder durch Rückgriffe auf biografische Erfahrungen durchbrochen. Der vorliegende Ansatz zielt auf die systematische Nutzung dieser Erfahrungen im Kontext von Fallarbeit. Reflexivität und sachbezogene Erkenntnisse werden dabei um Selbstreflexivität und selbstbezogene Erkenntnisse erweitert. Handlungswirksame Einstellungsänderungen erfordern zusätzlich die Einbeziehung ästhetischer Erfahrung verstanden als Erfahrungen mit Erfahrung.

**Schlagwörter** Fallarbeit – Biografie – ästhetische Erfahrung

### **Biographically Oriented Casework – An Example from Teacher Education**

**Abstract** Casework in the context of teacher education focuses primarily on the development of critical reflection in association with an advancement of the understanding of the subject matter. This requires a scientifically distanced attitude, which, however, is often impaired by recourse to personal biographical experiences. The approach presented in this article aims at a systematic use of these experiences in casework settings so as to improve teacher education. Critical reflection and factual findings are extended to self-reflection and personal insights. Changes in attitude that are necessary for changes in behaviour at the educational and teaching-related level additionally call for the inclusion of aesthetic experience understood as experiences with experience.

**Keywords** casework – biography – aesthetic experience

## **1 Einleitung**

Als ein zentrales Ziel von Fallarbeit im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung gilt die Steigerung von Reflexionskompetenz. Allerdings: «Reflection by itself means very little. All teachers are reflective in some sense. It is important to consider what we want teachers to reflect about and how» (Zeichner & Liu, 2010, S. 73). In der deutschsprachigen Diskussion um Reflexivität im Lehrhandeln findet sich u.a. bei Helsper eine Zuspitzung in Richtung *wissenschaftlicher* Reflexivität. Diese beinhaltet ihm zufolge eine reflexive, methodisierte, wissenschaftliche Erkenntniskompetenz unter Rückgriff auf wissenschaftlich abgesicherte Wissensbestände (Helsper, 2001, S. 11–12). Die

Auswertung von Fallbearbeitungsprozessen zeigt jedoch, dass Studierende hierbei immer wieder biografische Erfahrungen nutzen (vgl. Lüsebrink, 2006). Dies spricht dafür, dass biografische Erfahrungen nicht nur im unter Zeit- und Handlungsdruck stehenden Schulalltag von Relevanz sind, sondern auch in der – zumindest angestrebten – wissenschaftlich-distanzierten, druckentlasteten Reflexion eine Rolle spielen. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass biografische Erfahrungen nicht allein in expliziter Form Eingang in Fallbearbeitungsprozesse finden, sondern dass sie – möglicherweise sogar in weitaus stärkerem Masse – implizit wirken.

Grundsätzlich lassen sich in Bezug auf die geäußerten Erfahrungen zwei Umgangsweisen unterscheiden: Entweder werden biografische Einwüfe unter Verweis auf die Idee einer wissenschaftlichen Fallbearbeitung zurückgewiesen. Das hätte den negativen Nebeneffekt, dass sie zwar keinen expliziten Eingang in die Falldiskussion fänden, aber implizit weiterhin wirksam wären. Oder die biografischen Erfahrungen der Studierenden werden konstruktiv genutzt, indem sie im Falle spontaner Artikulation aufgegriffen werden und darüber hinaus gezielt die Explizierung vorhandener biografischer Erfahrungen herausgefordert wird. Damit verknüpfen sich Fall- und Biografiearbeit. Betrachtet man das ausgesprochen breite Spektrum unterschiedlicher Fallarbeitskonzeptionen, dann finden sich entsprechende Verknüpfungen bereits dort, wo bedeutsame Geschehnisse aus der eigenen Schulzeit, aber auch eigene Unterrichtserfahrungen, etwa aus dem Praktikum, in Erinnerung gerufen und bearbeitet werden (vgl. z.B. Schratz & Thonhauser, 1996).

Biografisch orientierte Fallarbeit ist demnach keine Neuentdeckung in der hochschul- und seminar didaktischen Landschaft der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Allerdings scheinen ihre Potenziale bei Weitem noch nicht ausgeschöpft zu sein. Dies betrifft primär die Frage danach, inwiefern die Einbeziehung der biografischen Dimension über die kognitiv-reflexive Ebene hinaus Wirkungen entfalten kann. Sowohl die primären Ziele von Fallarbeit – Steigerung von Reflexionskompetenz sowie sachbezogener Erkenntnisgewinn – als auch der zentrale Fokus von Biografiearbeit – Bewusstseinsentwicklung für die Bedeutsamkeit der eigenen Biografie<sup>1</sup> – verbleiben auf der kognitiven Ebene und damit fraglich in Bezug auf ihre Handlungswirksamkeit. Absicht der vorliegenden Überlegungen ist es demnach, auszuloten, auf welche Art und Weise weiter gehende Wirkungen, nämlich solche, die auf der *Handlungsebene* liegen, erzielt werden könnten. Dies soll anhand eines Fallarbeitskonzepts veranschaulicht werden, das in Abschnitt 2 vorgestellt wird. Es schliessen sich Überlegungen zum Phänomen der Erfahrung, zu Einstellungen und zu Einstellungsänderungen an, die das theoretische Fundament des Ansatzes bilden (Abschnitt 3). Der vierte Abschnitt verknüpft

---

<sup>1</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 Lehrerinnen- und Lehrerausbildung sein kann, liegt der Fokus hier auf dem genannten Moment der Selbstreflexivität.

dieses Fundament mit der praktischen Umsetzung einer biografisch orientierten Fallarbeit im Rahmen der Ausbildung. Ein knappes Fazit beschliesst die Ausführungen (Abschnitt 5).

## 2 Steigerung von (Selbst-)Reflexivität und Erkenntnisgewinn am Beispiel kasuistischer Unterrichtsauswertung

Die Verknüpfung von Fall- und Biografiearbeit soll im Folgenden an einem konkreten Beispiel veranschaulicht werden. Dieses bildet gleichzeitig den Ausgangspunkt für weiterführende theoretische Fundierungen des Ansatzes. Als Beispiel wird auf ein in der Sportdidaktik etabliertes Verfahren der Fallarbeit<sup>2</sup> zurückgegriffen. Es zeichnet sich durch eine überzeugende theoretische Basis einerseits sowie seine Praktikabilität andererseits aus. Das Verfahren wurde – zunächst unter dem Titel «Schrittmodell didaktischen Theoretisierens» – von Scherler und Schierz entwickelt, die bereits seit den 1980er-Jahren die Bedeutung eines Fallbezugs sowohl für die Forschung als auch für die Lehre betonen (vgl. z.B. Scherler, 1983, 1992, 2004; Scherler & Schierz, 1987, 1995a, 1995b; Schierz, 1986, 1997).

Der Begriff des *didaktischen Theoretisierens* geht auf Heimann (1976, S. 150) zurück, der für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung Folgendes konstatiert:

1. Es sind nicht so sehr die Theorien, es ist das Theoretisieren zu lehren. Nicht der Inhalt von Theoremen ist das Entscheidende, sondern die Weise, in der sie die Interpretation einer didaktischen Situation gestatten.
2. Nicht die Theorie als Endgestalt, sondern der Prozess der Theoriebildung ist der eigentliche Gegenstand der didaktischen Ausbildung.

Ausgehend von diesen Überlegungen haben Scherler und Schierz ein Fallarbeitsmodell entwickelt, dessen Gegenstand Situationen aus dem Sportunterricht sind, die in schriftlicher Form vorliegen. Der Kern des Vorgehens besteht aus vier Leitfragen zur Fallbearbeitung (Scherler & Schierz, 1995b). Diese zielen auf die Explikation von Fakten («Was ist geschehen?»), Normen («Was ist zu fordern?»), möglichen Differenzen zwischen ihnen und damit Problemen («Was stimmt nicht?») sowie Lösungsansätzen («Was ist zu tun?») (vgl. Abbildung 1). Fakten werden dabei – dem Wortursprung entsprechend – als etwas Gemachtes verstanden, also nicht mit Daten gleichgesetzt. Die Bedeutung des hier sichtbar werdenden konstruktiven Charakters wird in den

---

<sup>2</sup> Vgl. zum Fallbegriff Buck (1989), der von einem «Fall» erst dann spricht, wenn die Subsumtion unter ein Allgemeines vollzogen ist bzw. wenn der Prozess der *Fallbearbeitung* eingesetzt hat. Fälle sind demnach als Produkte einer Auseinandersetzung mit Szenen, Situationen, Vorfällen, Begebenheiten und Ähnlichem zu verstehen.

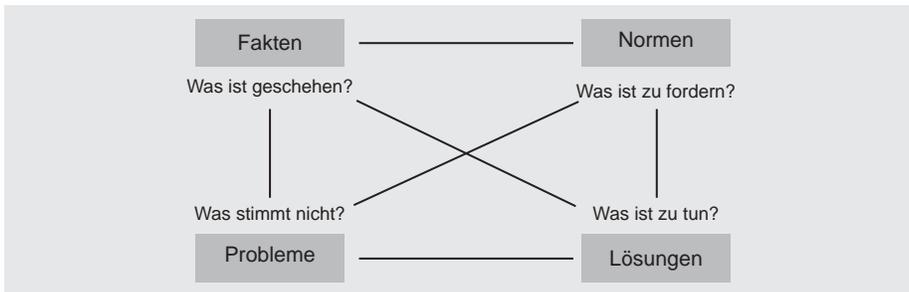


Abbildung 1: Kasuistische Unterrichtsauswertung nach Scherler & Schierz (1995b).

weiteren Überlegungen noch eine wichtige Rolle spielen.<sup>3</sup> Fakten ermöglichen somit unterschiedliche Lesarten eines Falls, wie auch verschiedene normative Vorstellungen einander ergänzen und ausdifferenzieren, Alternativen aufzeigen oder auch in Konkurrenz zueinander stehen können. Was dem einen als Problem erscheint, muss für die andere keines sein, weil ihre Lesart der Fakten oder die von ihr zugrunde gelegte Norm zu keiner Differenz führt. Das dargestellte Vorgehen dient demnach primär der oben ausgeführten Entwicklung von unterrichtsbezogener Reflexionskompetenz sowie der Erarbeitung und angemessenen Verknüpfung sachbezogener – also fachlicher, fachdidaktischer, allgemeindidaktischer und pädagogischer – Erkenntnisse mit dem konkreten Fall.

Das folgende Beispiel<sup>4</sup> soll die Möglichkeiten unterschiedlicher Fakteninterpretationen verdeutlichen sowie erste Hinweise auf die biografische Dimension geben.

**«Der kann das doch gar nicht!»**

Sportunterricht in einer siebten Klasse. Einführung in das untere Zuspiel im Volleyball (Baggern/Manchette). Nach der Aufwärmphase und einigen hinführenden Übungen sollen die Schüler aufgeteilt in Zweier- bis Dreiergruppen das untere Zuspiel üben, indem sie das untere mit dem schon bekannten oberen Zuspiel (Pass) kombinieren.

In einer Gruppe funktioniert das Zusammenspiel nicht, weil die beiden Schüler Markus und Felix ihren Mitschüler Paul nicht am Spiel teilnehmen lassen. Der Lehrer geht auf die Gruppe zu und beobachtet das Geschehen. Dann unterbricht er die drei und sagt: «Spielt auch mal den Paul an.» Markus antwortet prompt: «Der kann das doch gar nicht!»

Der Lehrer fordert sie auf, im Uhrzeigersinn zu spielen, damit auch Paul ins Spiel integriert wird. Eine kurze Zeit halten sich Markus und Felix an die Anweisung, aber schon nach wenigen missglückten Aktionen von Paul wird dieser wieder ausgeschlossen. Der Lehrer interveniert noch einmal und teilt Paul einer anderen, «leistungsschwächeren» Zweiergruppe zu.

<sup>3</sup> Im Kontext der Fallarbeit sind dabei mindestens drei Konstruktionsmomente zu unterscheiden. Zunächst ist die Beobachtung eines unterrichtlichen Geschehens konstruktiv insofern, als unsere Vorerfahrungen, unser Vorwissen und unsere Erwartungen in die Beobachtung eingehen. Der Schritt der Verschriftung der Beobachtung beinhaltet nachfolgend weitere konstruktive Anteile. Für die weiteren Überlegungen, die sich an der Arbeit mit bereits schriftlich fixierten Fällen orientieren, beschränke ich mich auf die konstruktive Leistung der Leserin oder des Lesers bzw. der Hörerin oder des Hörers eines Falls.

<sup>4</sup> Quelle: Fallarchiv Sportdidaktik, vgl. [http://web.fhnw.ch/ph/sportdidaktik/sportdidaktik\\_fallarchiv/Fallarchiv.html](http://web.fhnw.ch/ph/sportdidaktik/sportdidaktik_fallarchiv/Fallarchiv.html).

Zur Veranschaulichung greife ich lediglich eine Problemkonstruktion heraus, und zwar den Ausschluss Pauls durch seine beiden Mitschüler. Dabei werden von Studierenden immer wieder drei verschiedene Interpretationen der Fakten angeführt:

1. Paul wird von seinen Mitschülern ausgeschlossen, weil er die gestellte Aufgabe nicht bewältigen kann. Er ist in motorischer (möglicherweise auch zunehmend in psychischer) Hinsicht überfordert, sodass es ihm kaum gelingt, den Ball so weiterzuspielen, dass es zu keiner Unterbrechung kommt. Diese Interpretation ist durch die Falldarstellung gut belegt: Markus verweist in seiner Äusserung auf das fehlende Können von Paul («Der *kann* das doch gar nicht!»), nachfolgend ist von mehreren missglückten Aktionen Pauls zu lesen und abschliessend wird Paul einer leistungsschwächeren Gruppe zugeteilt, was vermutlich gleichzusetzen ist mit «einer seinem Können entsprechenden Gruppe».
2. Der Ausschluss von Paul liegt (auch) im sozialen Bereich begründet. Vielleicht wollen Felix und Markus Paul nicht in ihrer Gruppe haben, weil sie ihn nicht mögen. Für diese Lesart gibt es im Text keine Belege, es sei denn, man wertet Markus' sehr direkte Äusserung zu Pauls fehlendem Können als klaren Affront, der nicht in dieser Form stattgefunden hätte, wenn Markus und Paul befreundet wären.<sup>5</sup>
3. Paul wird ausgeschlossen, weil er sich nicht ausreichend anstrengt und damit die Übung «kaputt macht». Von mangelnder Motivation ist allerdings an keiner Stelle zu lesen, sodass dieser Interpretationsansatz durch die Falldarstellung nicht gestützt wird.

Hinsichtlich der dritten Lesart besteht nun die Möglichkeit, sie aufgrund fehlender Belege zurückzuweisen. Es liesse sich allerdings auch fragen, warum Studierende zu dieser Interpretation gelangen. Spielt hier ausschliesslich fehlende Sorgfalt beim Lesen der Falldarstellung eine Rolle? Oder schlagen an dieser Stelle eigene biografische Erfahrungen durch, die dann zu einer bestimmten Perspektive, zu spezifischen Voreingenommenheiten führen? Diese aufzudecken erfordert eine Erweiterung des dargestellten Fallarbeitsansatzes, indem die sachbezogenen Leitfragen durch selbstbezogene ergänzt werden (vgl. Abbildung 2). Im Fokus stehen damit Sach- *und* Selbsterkenntnis, Reflexionskompetenz *und* Selbstreflexivität.

Im Anschluss an die Problemrekonstruktion auf der Sachebene («Was stimmt nicht?») führt der Selbstbezug zur Frage nach den Ursprüngen dieser Problemsicht: «Warum sehe ich dies als Problem?» Damit wird wiederum auf die Fakten verwiesen – «Warum nehme ich das dargestellte Geschehen auf diese Weise wahr?» – und/oder auf die zugrunde gelegten Normen: «Woher stammen meine normativen Überzeugungen?» Auch

---

<sup>5</sup> Die Untersuchungen von Grimmer (2012) zu Missachtungprozessen im Sportunterricht scheinen diese Lesart jedoch nicht zu bestätigen, da gerade Jungen die Wahl ihrer Partner im Sportunterricht fast ausschliesslich auf die Leistungsfähigkeit stützen und selbst Freundschaften angesichts fehlender sportlicher Leistungsfähigkeit für den Zeitraum des Sportunterrichts «auf Eis gelegt» werden.

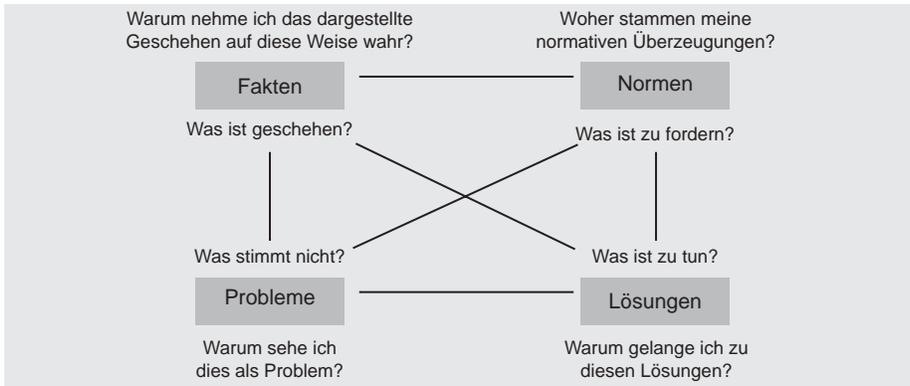


Abbildung 2: Biografisch orientierte Fallarbeit: Woran erinnert mich das?

hinsichtlich präferierter Lösungsansätze lässt sich selbstbezogen fragen: «Warum gelange ich zu diesen Lösungen?»

Im Gegensatz zum Ausgangsmodell sind diese Fragen deutlich schwieriger, zum Teil sicher auch gar nicht oder zumindest nicht erschöpfend zu beantworten. Dies verweist zum einen darauf, dass es notwendig ist, angemessene Formen der Initiierung entsprechender Fragehaltungen zu finden, die einen Zugang ermöglichen bzw. erleichtern. Im Gegensatz zum Ausgangsmodell werden Antworten kaum auf direktem Wege zu erwarten sein. Die Fragen geben demnach die Suchrichtung vor, dürfen also nicht missverstanden werden als direkt an die Studierenden zu richtend. Wie die Initiierung aussehen könnte, darauf wird weiter unten genauer eingegangen. Dabei wird deutlich, dass den genannten Fragen noch eine entscheidende vorzuschalten wäre: «Woran erinnert mich das?» Diese markiert als Ausgangspunkt den biografischen Bezug zur individuellen Problemsicht. Zum anderen ist zudem nicht primär die erschöpfende Beantwortung entscheidend, sondern der *Prozess* des Fragens, des Suchens und die damit verbundene Irritation.

Die bisherigen Überlegungen erweitern den Fokus des *sachbezogenen Erkenntnisgewinns* sowie der Steigerung von *Reflexionskompetenz* um die entscheidenden Momente der *selbstbezogenen Erkenntnisse* und der *Selbstreflexivität*. Allerdings bewegen wir uns nach wie vor auf einer rein *kognitiven* Ebene. Für Wirkungen auf der Handlungsebene sind jedoch nicht neue Erkenntnisse entscheidend, sondern *Einstellungsänderungen*. Diese sind aber das genuine Produkt von *Erfahrungen* – im Gegensatz zu *Erkenntnissen* als Ergebnis von Reflexionen (vgl. Seel, 1997, S. 89). Eine Erfahrung zu machen, bedeutet, dass sich die mitgebrachte Einstellung ändert (Seel, 1997, S. 77).

### 3 Theoretisches Fundament: Erfahrung, Einstellungsarten und Einstellungsänderung

Notwendig ist demnach ein vertiefter Blick auf das Phänomen der Erfahrung, um Ansatzpunkte für dessen Nutzung im Kontext biografisch orientierter Fallarbeit zu finden (vgl. auch Lüsebrink, 2013).

#### 3.1 Das Phänomen der Erfahrung

Erfahrung wird allgemein als ein ausgesprochen komplexes und vielschichtiges Phänomen dargestellt, dessen vollständiger Erfassung daher auch Grenzen gesetzt sind (vgl. z.B. Bollnow, 2013, S. 20; Dieckmann, 1994, S. 8). Peirce beispielsweise unterscheidet drei Dimensionen von Erfahrung (Oelkers, 2009, S. 147):

1. Was Peirce «Überraschung» nennt, ist das Erleben von etwas plötzlich Neuem, mit dem man nicht gerechnet hat. Man macht eine Erfahrung.
2. Daneben ist Erfahrung aber auch eine Summe der Gewohnheiten, auf die man sich verlässt. Man hat immer schon Erfahrungen.
3. Und drittens kann man selbst, durch eine Handlung, eine Erfahrung herbeiführen, ohne sich einfach nur überraschen zu lassen. Man setzt sich einer Erfahrung aus.

Die *Mehrschichtigkeit* des Erfahrungsprozesses zeigt sich u.a. in ihrer leiblich-sinnlichen Verwurzelung, die Thiele (1996, S. 188) als Grund dafür ansieht, dass sich in der lebensweltlichen Erfahrung so Gegensätzliches wie einerseits Gewissheit und andererseits bloss subjektive Gültigkeit verbinden. Als konstitutives Element von Erfahrungsprozessen gilt gleichwohl Reflexion: «Es gibt keine sinnvolle Erfahrung, die nicht ein Element des Denkens enthielte» (Dewey, 1993, S. 193). Nach Dieckmann (1994, S. 21) kommt die Mehrschichtigkeit von Erfahrung in der Verbindung von emotionalen, kognitiven und volitiven Anteilen zum Ausdruck (vgl. auch Seel, 1997).

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 (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 (Thiele, 1996, S. 178–181). Damit wird die fundamentale Bedeutung der *biografischen Dimension* unterstrichen: ««Hergestellt» wird Erfahrung vom Individuum auf der Folie seiner biographischen Gravuren; dabei darf angenommen werden, daß dem Individuum selbst dieser Prozeß nur in den seltensten Fällen durchsichtig ist» (Thiele, 1996, S. 188).

Wie bereits angesprochen, führen Erfahrungen zu Einstellungsänderungen, wobei Einstellungen wiederum volitive, emotive und kognitive Komponenten aufweisen (Seel, 1997, S. 93–99). Dabei fokussiert Seel nicht nur «radikale Umbrüche» von Einstellungen, sondern bezieht auch Bekräftigungen und Abschwächungen mit ein: «Denn die

meisten Erfahrungen revolutionieren nicht unsere Stellung in der Welt, sondern geben ihr einen Stoß, eine Nuance, eine Schattierung» (Seel, 1997, S. 89).

Während Reflexionen heimische Elemente universitärer Ausbildung sind, gilt dies für Erfahrungen nicht. Daraus resultiert die Frage, inwiefern die Hochschule sich als Ort für Erfahrungen eignet und welche Art von Erfahrungen sich hier überhaupt initiieren lassen.

### 3.2 Ästhetische Erfahrung: Erfahrungen mit Erfahrung

Die Abschnittsüberschrift liefert eine mögliche und hier auszuführende Antwort. Ästhetische Erfahrung könnte ein Weg sein, um die professionstheoretisch wichtigen Ziele von (Selbst-)Reflexivität und Erkenntnisgewinn durch Einstellungsänderungen zu ergänzen. Um diesen Ansatz nachvollziehen zu können, ist es zunächst notwendig, verschiedene Einstellungsarten zu unterscheiden. Seel beispielsweise differenziert zwischen theoretischer Einstellung, mehreren Formen praktischer Einstellung und ästhetischer Einstellung. Diese Differenzierung besagt jedoch nicht, dass innerhalb der praktischen und ästhetischen Einstellung keine Überlegungen stattfänden 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, 125–126).

Die *praktische* Einstellung lässt sich nach Seel (1997, S. 122–123) dreifach unterteilen, und zwar 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. Es geht um die Etablierung, Erhaltung und Korrektur gemeinsamer Zwecksetzungen. Die präferenzielle Einstellung wird durch das Interesse am eigenen Wohlergehen bestimmt.

Die *theoretische* Einstellung zielt auf Erkenntnisgewinn, indem die pragmatischen Motive des Alltags zunächst suspendiert werden, Distanz eingenommen sowie die eigene Interessenlage ausgeschaltet wird. Im Alltag vorherrschende Relevanzen und Selbstverständlichkeiten gilt es infrage zu stellen (vgl. Schütz & Luckmann, 1994, S. 176–177). Die theoretische Einstellung wird von Seel (1997, S. 125) zwar als «Einstellung der Einstellungsgefährdung» 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. (Seel, 1997, S. 116, Hervorhebung im Original)

Damit ist der Bogen zur *ästhetischen* Erfahrung geschlagen. In der ästhetischen Einstellung machen wir «Erfahrungen *mit* Erfahrungen» (Seel, 1997, S. 171). Die ästhetische Erfahrung ist durch die *Vergegenwärtigung von Erfahrungsgehalten* und damit durch den Bezug zu biografischen Erfahrungen 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. Seel, 1997, S. 181). Damit wird die Möglichkeit eröffnet, sich erfahrend zu den eigenen Erfahrungen zu verhalten oder, wie Jauß (1982, zitiert nach Otto, 1998a, S. 90) es ausdrückt: die Möglichkeit einer «Selbstbegegnung der Erfahrenden in der Fremdbegegnung». In Anlehnung an Jauß spricht Seel (1997, S. 281) 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)» darstelle.

Die ästhetische Erkenntnisweise bzw. der ästhetische Weltzugang erfolgt über die Sinne und bleibt einfühlend und mitleidend dem Phänomen nahe (Otto, 1998b, S. 34). Jauß (1972, S. 38) spricht von einer «Ebene primärer Identifikationen», die sich in «Bewunderung, Erschütterung, Rührung, Mitweinen, Mitlachen vollzieht». 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). Das Ästhetische zeichnet sich dadurch aus, dass die Sachen erst intensiv wahrgenommen werden, bevor man versucht, sie auf den Begriff zu bringen (vgl. Otto, 1998c, S. 30).

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 – 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» (Seel, 1997, S. 109; vgl. Kauppert, 2010, S. 209–210).

Mit den bis hierher erfolgten Überlegungen ist nun ein weiterer Baustein vorhanden, um die Idee einer handlungswirksamen biografisch orientierten Fallarbeit voranzutreiben. Nachfolgend soll wieder die Verbindung zum dargestellten Fallarbeitsmodell und damit zur praktischen hochschuldidaktischen Umsetzung erfolgen. Dabei wird auch

verdeutlicht, auf welche Art und Weise Erfahrungen zugänglich gemacht und dadurch Erfahrungen mit Erfahrungen ermöglicht werden.

#### 4 Einstellungsänderungen im Fokus einer biografisch orientierten Fallarbeit

Der Begriff des didaktischen Theoretisierens verweist bereits darauf, dass von den Studierenden bei der Fallbearbeitung zunächst eine theoretische Einstellung verlangt wird. Sie sollen auf der Basis einer distanzierten Haltung unterschiedliche Perspektiven einnehmen und verschiedene Lesarten entwickeln (vgl. oben). Allerdings finden sich auch Momente einer praktischen Einstellung, da zum einen das Thema der Reflexion pädagogisch-didaktisches Handeln ist, bei dem Fragen der normativen Angemessenheit sowie der Zweckmässigkeit der Mittel von Bedeutung sind. Zum anderen befördert die berufliche Perspektive der Studierenden ebenfalls eine praktische Einstellung, denn ihr zukünftiges Berufsfeld ist durch praktisches Handeln – und nicht primär durch wissenschaftliches Reflektieren – gekennzeichnet, was sich insbesondere in einem grossen Interesse an der Frage nach den Handlungsoptionen zeigt. Die Frage: «Was ist zu tun?» erfordert explizit eine praktische Einstellung (vgl. Abbildung 3).

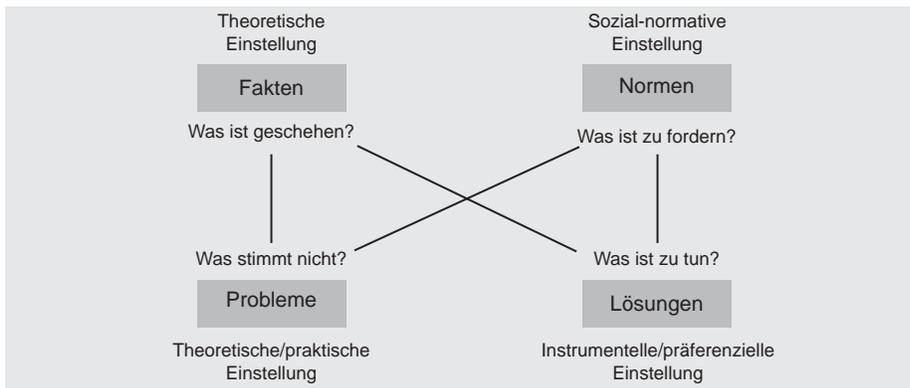


Abbildung 3: Einstellungsarten in der kasuistischen Unterrichtsauswertung.

Auch die oben aufgeführten biografiebezogenen Leitfragen verweisen zunächst auf einen reflexiven Zugang in theoretischer Einstellung. Gegenstand ist dabei nicht mehr das unterrichtliche Geschehen, sondern das eigene biografische Gewordensein. Allerdings wurde bereits angedeutet, dass es nicht darum gehen kann, die aufgeführten Leitfragen direkt in die biografisch orientierte Fallarbeit einzubringen. Vielmehr geht es darum, Wege zu finden, wie die gewünschten Suchbewegungen initiiert werden können. Die oben erörterte ästhetische Erfahrung könnte dafür einen Ansatzpunkt bieten. Eine bereits erprobte Möglichkeit (vgl. Lüsebrink, 2013; Lüsebrink, Messmer & Volkmann,

2014) besteht z.B. darin, Fälle als ästhetische Objekte zu nutzen und vor der Bearbeitung in theoretischer und praktischer Einstellung zunächst nach Assoziationen zu einem Fall zu fragen: Welche eigene Erfahrung kommt den Studierenden beim Lesen/Hören des Falls in den Sinn? An welche eigene biografische Episode werden sie erinnert? Dadurch wird die Möglichkeit eröffnet, eigene Erfahrungen zu aktualisieren und Erfahrungen über diese Erfahrungen zu machen. Der oben dargestellte Fall «Der kann das doch gar nicht!» hat beim Studenten B.K. folgende Erinnerung hervorgerufen:

**«Aus dir wird sowieso nichts!»**

Chemieunterricht in der achten Klasse. Während der Stunde traten bei vielen Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten auf, weil sie mit dem Stoff einfach nicht zurechtkamen. Ich gehörte dazu. Die Lehrerin ging während der Stunde in der Klasse herum und fragte einige Schülerinnen und Schüler, ob sie zu einer extra Nachhilfestunde kommen wollen würden. Eine kleine Gruppe also, nur für die Schwachen in der Klasse. Mich fragte die Lehrerin nicht, obwohl sie genau wusste, dass ich es auch nicht verstanden hatte. Also sprach ich sie noch direkt in der Stunde darauf an. «Du versuchst es ja ohnehin nicht zu verstehen», sagte sie. «Ich biete die Nachhilfe nur denjenigen an, bei denen ich noch Hoffnung habe. Mit deiner Einstellung wird aus dir sowieso nichts werden.» Viele Schülerinnen und Schüler lachten, die Lehrerin bat um Ruhe und die Stunde fuhr wie gewöhnlichen fort. (Student B.K.)

Rückblickend auf dieses Geschehen gibt der Student der Lehrerin vollkommen Recht. Er habe sich tatsächlich keinerlei Mühe gegeben. «Selbst wenn sie mir die Nachhilfe angeboten hätte, hätte ich diese vermutlich abgelehnt» (B.K.). Bezieht man diese Erinnerung auf die oben dargestellten Interpretationsansätze zum Fall «Der kann das doch gar nicht!», dann könnte hier ein Ansatzpunkt dafür gesehen werden, warum einzelne Studierende fehlende Motivation als Grund für Pauls Ausschluss anführen. Wie bereits angedeutet wird diese Lesart zwar nicht durch die Falldarstellung, aber möglicherweise biografisch gestützt. Dabei geht es nicht um Kausalketten nach dem Motto: Wer sich an diese biografische Erfahrung erinnert, der wird den vorliegenden Fall auf diese Art und Weise deuten. Dazu ist unser Erfahrungsschatz zu reichhaltig, sind einzelne Erfahrungen zu sehr auf Wiederholungen angewiesen und wissen wir zu wenig über die Stellung und Bedeutung der erinnerten Erfahrung im Erfahrungszusammenhang. Aber allein Hinweise auf mögliche Verbindungen sowie eine Sensibilisierung dafür erweisen sich bereits als grosser Gewinn für die individuelle Professionalisierung. Das *Wissen* darüber, dass biografische Erfahrungen einen starken Einfluss auf unsere Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster haben, würde durch die Verknüpfung des Falles mit biografischen Episoden *konkretisiert* und damit greifbarer.

Zudem bieten die eigenen erinnerten biografischen Episoden ebenso wie diejenigen der Kommilitoninnen und Kommilitonen die Möglichkeit, sich nicht nur *theoretisch-distanziert*, sondern auch *ästhetisch-einfühlend* mit dem Thema auseinanderzusetzen. Die von einigen Studierenden vergegenwärtigten Missachtungserfahrungen heben gerade die emotionale Seite ästhetischer Erfahrung hervor und erweitern damit den Zugang zum Thema entscheidend. Folgt man der oben ausgeführten Argumentation Seels (1997), dann ist dies ein basales Moment für handlungsrelevante Einstellungs-

änderungen, die allein durch wissenschaftlich-distanzierte Reflexionen nicht erreicht werden können.

Das Erinnern eigener biografischer Erfahrungen ist im Kontext von hochschulischen Lehrveranstaltungen darüber hinaus immer mit dem erzählenden Austausch verknüpft (zur Bedeutung von Erzählungen für die Professionalisierung vgl. Messmer, 2011). Dies ermöglicht im Gang von Geschichte zu Geschichte (vgl. Buck, 1989; Lüsebrink et al., 2014) einen *Einblick in die Vielfalt thematischer Variationen des Ausgangsfalls*. Wenig überraschend unterscheiden sich die erinnerten Episoden der Studierenden voneinander. Dabei knüpfen sie zum Teil an sehr unterschiedlichen Ankerpunkten des Ausgangsfalls an (vgl. Lüsebrink, 2013), was wiederum verdeutlicht, vor welchen unterschiedlichen Hintergründen der Ausgangsfall gelesen wird. Aber selbst, wenn der Anker derselbe ist, wie im hier vorliegenden Fall der Ausschluss eines einzelnen Schülers durch seine Mitschüler, finden sich erhebliche Variationen. Bezogen auf das obige Beispiel seien nur zwei genannt: Aus «Der kann das ja gar nicht!» wird beim Studenten B.K. «Du willst das ja gar nicht!», also aus einem *Könnens-* ein *Motivationsproblem*. Zudem wird der Ausschluss hier nicht mehr von *Mitschülern*, sondern von der *Lehrerin* vollzogen.

Der Gang von Geschichte zu Geschichte eröffnet somit zum einen auf der *Sachebene* Einblicke in vielfältige Varianten eines Phänomens. Auf der *biografischen* Ebene wird zum anderen sowohl die Zufälligkeit biografischer Erfahrungen deutlich als auch deren mögliche Relevanz für die Interpretation unterrichtlicher Situationen.

## 5 Fazit

In den vorliegenden Überlegungen wurde der Versuch unternommen, die Möglichkeiten einer auch handlungswirksamen Fallarbeit im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auszuloten. Die Implementierung biografischer Reflexionen erweitert dabei zunächst die Dimensionen der *Reflexivität* sowie des *sachbezogenen Erkenntnisgewinns* um diejenigen der *Selbstreflexivität* und des *selbstbezogenen Erkenntnisgewinns*. Dies stellt jedoch lediglich den ersten Schritt dar. Für Einflüsse auf der Handlungsebene sind nicht (neue) Erkenntnisse, sondern *Erfahrungen* entscheidend, denn nur diese eröffnen die Option von *Einstellungsänderungen*. Daher ist es notwendig, die im Rahmen von Fallarbeit dominanten Ebenen der theoretischen und praktischen Einstellung um die ästhetische zu ergänzen und Erfahrungen mit Erfahrung zu initiieren. Ein Beispiel aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat die Möglichkeiten ästhetischer Erfahrung veranschaulicht, gleichzeitig verweisen die theoretischen Fundierungen aber auch auf vorhandene Grenzen.

## Literatur

- Bollnow, O.F.** (2013). Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In J. Bielstein & H. Peskoller (Hrsg.), *Erfahrung – Erfahrungen* (S. 17–49). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [Erstabdruck 1968 in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 14 (3), 221–252.]
- Buck, G.** (1989). *Lernen und Erfahrung – Epagogik: zum Begriff der didaktischen Induktion* (3., erweiterte Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dewey, J.** (1993). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Dieckmann, B.** (1994). *Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Grimminger, E.** (2012). Anerkennungs- und Missachtungsprozesse im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 42 (2), 105–114.
- Heimann, P.** (1976). *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*. Stuttgart: Klett.
- Helsper, W.** (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer «doppelten Professionalisierung» des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), 7–15.
- Jauß, H.R.** (1972). *Kleine Apologie der ästhetischen Erfahrung*. Konstanz: Universitätsverlag.
- Kauppert, M.** (2010). *Erfahrung und Erzählung. Zur Topologie des Wissens* (2., korrigierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lüsebrink, I.** (2006). *Pädagogische Professionalität und stellvertretende Problembearbeitung – ausgelegt durch Beispiele aus Schulsport und Sportstudium*. Köln: Strauß.
- Lüsebrink, I.** (2013). Erfahrung und Reflexion – Überlegungen zu einer biografisch orientierten Fallarbeit in der (Sport-)Lehrer(innen)ausbildung. *Spectrum der Sportwissenschaft*, 25 (1), 31–48.
- Lüsebrink, I., Messmer, R. & Volkman, V.** (2014). Zur Bedeutung von Biographie, Erfahrung und Narration für die Fallarbeit in der Sportlehrer/innenausbildung. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2 (1), 21–40.
- Messmer, R.** (2011). *Ordnungen der Alltagserfahrung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oelkers, J.** (2009). *John Dewey und die Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Otto, G.** (1998a). *Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik. Band 1: Ästhetische Erfahrung und Lernen*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Otto, G.** (1998b). *Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik. Band 2: Schule und Museum*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Otto, G.** (1998c). *Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik. Band 3: Didaktik und Ästhetik*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Otto, G. & Otto, M.** (1986). Ästhetisches Verhalten. Ein Plädoyer für eine vernachlässigte Erkenntnisweise. *Kunst + Unterricht*, Nr. 107, 13–19.
- Scherler, K.** (1983). Rekonstruktion und Interpretation von Unterrichtsereignissen. Zum Vorhaben einer exemplarischen Unterrichtslehre. In D. Knut & G. Landau (Hrsg.), *Annäherungen, Versuche, Betrachtungen. Bewegung zwischen Erfahrung und Erkenntnis* (Sportpädagogik, Sonderheft) (S. 52–61). Seelze: Friedrich-Verlag.
- Scherler, K.** (1992). *Elementare Didaktik* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Scherler, K.** (2004). *Sportunterricht auswerten*. Hamburg: Czwalina.
- Scherler, K. & Schierz, M.** (1987). Interpretative Unterrichtsforschung in der Sportpädagogik. In W. Brehm & D. Kurz (Hrsg.), *Forschungskonzepte in der Sportpädagogik* (S. 74–102). Clausthal-Zellerfeld: dvs.
- Scherler, K. & Schierz, M.** (1995a). *Sport unterrichten* (2. Auflage). Schorndorf: Hofmann.
- Scherler, K. & Schierz, M.** (1995b). Forschend lernen – lehrend forschen. In R. Heim & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Sportwissenschaft studieren* (S. 39–50). Wiesbaden: Limpert.
- Schierz, M.** (1986). *Bewegungsspiele unterrichten*. Frankfurt am Main: Deutsch-Verlag.
- Schierz, M.** (1997). *Narrative Didaktik. Von den großen Entwürfen zu den kleinen Geschichten im Sportunterricht*. Weinheim: Beltz.

- Schratz, M. & Thonhauser, J.** (Hrsg.). (1996). *Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Schütz, A. & Luckmann, T.** (1994). *Strukturen der Lebenswelt. Band 2* (3. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Seel, M.** (1997). *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Thiele, J.** (1996). *Körpererfahrung – Bewegungserfahrung – Leibliche Erfahrung*. St. Augustin: Academia.
- Zeichner, K. & Liu, K.Y.** (2010). A Critical Analysis of Reflection as a Goal for Teacher Education. In N. Lyons (Hrsg.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry* (S. 67–84). New York: Springer.

### **Autorin**

**Ilka Lüsebrink**, PD Dr., Pädagogische Hochschule Freiburg (D), Institut für Alltagskultur, Bewegung und Gesundheit, Fachrichtung Sportwissenschaft und Sport, [luesebrink@ph-freiburg.de](mailto:luesebrink@ph-freiburg.de)