

2 Theoretische Grundlegungen: Biographie – Bildung – Fachkultur

Den Auftakt dieser Arbeit bildet eine Auseinandersetzung mit den zentralen theoretischen Konzeptionen der vorliegenden Studie, auf die einleitend bereits hingewiesen werden konnte (vgl. Kap. 1). In diesem Kontext stellt das Konzept der Biographie den Ausgangs- und Bezugspunkt dar, das systematisch entfaltet und in Hinblick auf die Programmatik einer erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung ausgeführt werden soll (Kap. 2.1). In dieser Hinsicht wird es vor allem darum gehen, konzeptionelle Anschlüsse zu entwickeln, die die Relation zwischen Subjektivität und Gesellschaftlichkeit von Biographien systematisch bearbeiten. In individueller Perspektive wird dabei ein bildungstheoretischer Referenzrahmen von Biographieforschung begründet und in Hinblick auf eine transformatorische Bildungsprozessestheorie ausgeführt (Kap. 2.2), während in milieuspezifischer Perspektive das Konzept der Fachkultur im Sinne einer schulischen Fachkulturforschung konturiert wird (Kap. 2.3).

2.1 Biographie

Der theoretische und methodologische Rahmen der vorliegenden Studie wird durch das Konzept der Biographie bzw. durch die Programmatik einer erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung bestimmt. In dieser Hinsicht scheint es zunächst erforderlich, Fragen nach der Begriffsbestimmung, der konzeptionellen Einordnung und der Systematik von Biographie(n) (Kap. 2.1.1) und Biographieforschung (Kap. 2.1.2) in den Blick zu nehmen. Die Bearbeitung und Klärung dieser grundlegenden Aspekte gibt u. a. Aufschluss in Hinblick auf erkenntnistheoretische Grundlagen, verschiedene Untersuchungsgegenstände und die Charakteristik unterschiedlicher disziplinärer Bezüge von Biographieforschung. Zugleich werden Fragen nach geeigneten konzeptionellen Anschlüssen im Kontext der vorliegenden Forschungsarbeit aufgeworfen. Wie zu zei-

gen sein wird, lassen sich diesbezüglich vor allem zwei Forschungsperspektiven ermitteln, die Biographie zwischen Individualität und Kollektivität verorten und in Hinblick auf biographische Entwicklungen im Sportlehrerberuf in einem bildungstheoretischen (Kap. 2.1.3) bzw. in einem fachkulturtheoretischen (2.1.4) Rahmen ausgeführt werden können. Die systematische Verbindung dieser beiden Ansätze durch das Habituskonzept zu einer praxeologisch orientierten Biographieforschung (2.1.5) ist Ziel des sich anschließenden Kapitels. Abgeschlossen werden die Überlegungen mit einem kurzen Zwischenfazit (2.1.6).

2.1.1 *Biographie: Begriffsbestimmung und konzeptionelle Einordnung*

Während der Begriff *Biographie* alltagssprachlich den Lebensverlauf eines einzelnen Menschen markiert und damit kaum weiterer Erläuterungen bedarf (vgl. Schulze, 2006), wird im wissenschaftlichen Kontext gerade auf die Schwierigkeiten aufmerksam gemacht, den Biographie-Begriff zu verorten (vgl. Griese, 2010b). So weist beispielsweise bereits der Titel des Sammelbandes „Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung“ (Griese, 2010a) auf die Pluralität theoretischer und methodologischer Überlegungen – und die damit verbundene Unübersichtlichkeit – im Rahmen von Biographieforschung hin. Die Darstellungen im „Handbuch Biographie“ (Klein, 2009b) zu den Methoden, Traditionen und Theorien im Kontext von Biographie auf (nicht weniger als) knapp fünfhundert Seiten bestätigen die Annahme vom Konzept (und dem Begriff) Biographie als eines durchaus erläuterungsbedürftigen. So räumt der Herausgeber einleitend ein:

„Wer sich praktisch oder analytisch mit biographischem Erzählen befasst, begibt sich in ein Labyrinth mit zahlreichen fachspezifischen, ideologischen oder kulturhistorischen Ein- und Ausgängen, bewegt sich auf mehr oder weniger eingelaufenen Pfaden, muss sich zurecht finden im Wegenetz parallel laufender oder sich überkreuzender Ansätze und Traditionen (Klein, 2009a, S. XIII).“

Im Fokus des genannten Handbuchs steht daher das „weite Spektrum biographischer Erscheinungsformen“ (Klein, 2009a, S. XIV).¹ Anhand dieses Spektrums kann gezeigt werden, dass es *die* Biographie nicht gibt (vgl. Etzemüller, 2012). Interessanterweise wird mit dem Verweis auf *biographisches Erzählen* – eher beiläufig – eine wesentliche Eingrenzung des Biographie-Begriffes vorgenommen, indem Biographien gewissermaßen als Erzählungen, also narrative Erzeugnisse verstanden werden. Im Fokus steht damit nicht „Biographie als reales Leben“ (Schulze, 2006, S. 37), sondern Biographie als „narrative Vergegenwärtigung gelebten Lebens“ (Hoerning, 2000, S. 11). In diesem Zusammenhang stellt Hoerning (2000, S. 11) weiter fest: „Lebensgeschichten² und Biographien werden nicht gelebt, sondern erzählt“. Diesem Verständnis folgend sind Biographien als Konstruktionsleistungen der jeweiligen Biographieträger zu verstehen. Eine Biographie wird somit erst durch den „eigene(n) Blick auf das eigene Leben“ (von Felden, 2008, S. 11) erzeugt. Die vom Subjekt ausgehende Sicht auf das eigene Leben kann gleichzeitig als Prozess der Bedeutungs- und Sinnerzeugung ausgelegt werden:

„Der Lebensverlauf besteht aus Teilen, besteht aus Erlebnissen, die in einem inneren Zusammenhang miteinander stehen. Jedes einzelne Erlebnis ist auf ein Selbst bezogen, dessen Teil es ist; es ist durch die Struktur mit anderen Teilen zu einem Zusammenhang verbunden. In allem Geistigen finden wir Zusammenhang; so ist Zusammenhang eine Kategorie, die aus dem Leben entspringt. Wir fassen Zusammenhang auf vermöge der Einheit des Bewusstseins“ (Dilthey, 1968, S. 195).

In den Überlegungen Diltheys wird die Zusammenhangsbildung zu einer zentralen *Kategorie des Lebens*. Vor diesem Hintergrund versteht Marotzki (2004, S. 179) die Biographie eines Menschen als eine Einheit, die „die Fülle von Erfahrungen und Ereignissen des gelebten Lebens zu

1 Dieses Spektrum umfasst die folgenden Teilkapitel: Bestimmungen und Merkmale; Zentrale Fragen und Funktionen; Formen und Erzählweisen; Analyse biographischer Erzählungen; Historischer Abriss; Regionale Entwicklungen; Biographisches Arbeiten als Methode; Praxis des biographischen Schreibens (vgl. Klein, 2009a, S. V-XI).

2 Eine synonyme Verwendung der Begriffe Biographie und Lebensgeschichte ist durchaus üblich (vgl. u. a. Marotzki, 2004). Differenzierend bezeichnet Schulze (2006, S. 37) Biographie als einen „Text, der eine Lebensgeschichte erzählt“.

einem Zusammenhang organisiert“. Zusammenhänge werden vom Subjekt dabei durch Akte der Bedeutungszuschreibung hergestellt und in einen Sinnzusammenhang eingeordnet (vgl. Marotzki, 2004).³

In der Auseinandersetzung mit der Bedeutung des Biographiebegriffes lassen sich zahlreiche ergänzende und konkurrierende Termini identifizieren, wie eine begriffsgeschichtliche Einordnung zeigt (vgl. Schnicke, 2009). Dazu zählen etwa Begriffe wie *Lebensbeschreibung*, *Vita*, *Porträt/Charakteristik* oder *Nekrolog/Nachruf*, die gleichzeitig ein beachtliches „semantische(s) Spektrum des biographiologischen Diskurses“ (Schnicke, 2009, S. 6) belegen. Ein zentraler Begriff stellt in diesem Zusammenhang jener des *Lebenslaufs* dar. Deshalb gilt es, die Relation der Begriffe Biographie und Lebenslauf zu klären, um den Biographiebegriff weiter zu schärfen.

Lebensläufe nehmen Verteilungsmuster von Ereignissen oder Übergängen im lebensgeschichtlichen Verlauf in den Blick und orientieren sich dabei an Strukturen gesamtgesellschaftlicher Ordnungsmuster (vgl. Kohli, 1985). Grundlegende Bausteine einer Theorie des Lebenslaufs können durch konzeptionelle Leitbegriffe wie Übergang, Sequenz und Verlauf abgebildet werden. Aus soziologischer Perspektive steht also die Frage nach Zusammenhang und Verknüpfung gesellschaftsstruktureller Entwicklung und individuellem Handeln im Fokus (vgl. Sackmann & Wingens, 2001). Der Lebenslauf eines Menschen ergibt sich damit aus Entscheidungen, die dieser im Laufe seines Lebens trifft. Die Biographie eines Menschen kann in Anlehnung an die vorausgehenden Ausführungen als Reflexion des Individuums über getroffene Entscheidungen verstanden werden – in der Biographie wird der Lebenslauf zum Thema, im Lebenslauf wird der Gegenstand der Biographie hervorgebracht (vgl. Hahn, 1988; Meulemann, 1999). Die Vergegenwärtigungen im biographi-

3

Diese bedeutungsordnende und sinnherstellende Leistung des Subjekts in Bezug auf das eigene Leben bezeichnet Marotzki (2004, S. 179) mit dem Begriff „Biographisierung“.

schen Erzählen sind allerdings stets als selektive zu verstehen⁴, sodass keinesfalls von einem isomorphen Verhältnis zwischen Lebenslauf und Biographie ausgegangen werden kann:

„Die Auswahl [im biographischen Erzählen] beschränkt sich dabei nicht notwendig auf die objektiv durch den empirischen Lebenslauf gegebenen Daten. Sie kann einen weitaus größeren Zeitraum umfassen, die Zukunft und die Vergangenheit weit über die eigene Lebenszeit hinaus einschließen“ (Hahn, 1988, S. 94).

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen scheint es naheliegend, dass den Konzepten Biographie und Lebenslauf ebenfalls unterschiedliche Forschungsansätze zugrunde liegen. Biographieforschung als Forschungsprogramm näher zu erläutern, ist das Ziel des folgenden Kapitels.

2.1.2 *Biographieforschung: Traditionslinien und systematische Markierungen*

Eine systematische Bestimmung von *Biographieforschung* gilt vor dem Hintergrund changierender Untersuchungsgegenstände, disziplinärer Bezüge sowie unterschiedlicher Interpretationsverfahren als eher schwierige Aufgabe (vgl. Griese, 2010b). Zumindest in Hinblick auf den disziplinären Bezug kann biographische Lehrerforschung, die im Zentrum der vorliegenden Untersuchung steht, üblicherweise der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zugeordnet werden (vgl. Reh & Schelle, 2006). Eine erziehungswissenschaftliche von einer eher allgemeinen, sozialwissenschaftlichen Biographieforschung abzugrenzen, ist allerdings durchaus umstritten. Gerade im Hinblick auf forschungsmethodische Standards hält es Krüger (2006) kaum für

„sinnvoll, einen künstlichen Gegensatz zwischen einer sozialwissenschaftlichen Biographieforschung, die sich für eine Verallgemeinerbarkeit mindestens im Sinne einer Typenbildung interessiert und einer pädagogischen Biographieforschung, in deren Zentrum die Analyse des Einzelfalls steht (...) zu konstruieren“ (Krüger, 2006, S. 27).

4

In ihrer Arbeit zur Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen bezieht Rosenthal (1995) ausführlich Stellung zum Verhältnis von erlebter und erzählter Lebensgeschichte.

Eine Unterscheidung pädagogischer von eher soziologisch orientierter Biographieforschung hält Marotzki (2006a) hingegen dann für zweckmäßig, wenn der disziplinäre Kern von Erziehungswissenschaft ins Zentrum von Biographieforschung rückt. Biographische Forschung wird dann unter der Perspektive leitender Kategorien wie etwa *Erziehung*, *Lernen* oder *Bildung* betrieben (vgl. Marotzki, 2006a).

Bereits in diesen knappen Darstellungen zur Biographieforschung deutet sich an, dass das Verhältnis von Allgemeinem und Individuellem in Verschränkung mit disziplinspezifischen Perspektiven grundlegend zur Ausformung von Biographieforschung beizutragen scheint. Dieser Gedanke soll in den folgenden Ausführungen weiter entwickelt werden und somit dazu beitragen, Biographieforschung systematisch einzuordnen. Um die Genese aktueller Positionen angemessen erklären zu können, werden zunächst historische Entwicklungslinien der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung nachgezeichnet. Diese werden an erforderlicher Stelle um die Darstellung grundlegender Entwicklungen einer sozialwissenschaftlichen Biographieforschung erweitert.

In ihrem „Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“ (Krüger & Marotzki, 2006) weisen die Herausgeber gleich zu Beginn auf die hohe Affinität zwischen der Biographieforschung und der Erziehungswissenschaft hin. Dabei beziehen sie sich auf das gemeinsame Arbeitsfeld und verweisen vor allem auf den biographischen Bezug, der der Pädagogik in ihrem Gegenstand vorgegeben sei. Pädagogik umfasst Erziehung, Bildung, Lernen und Entwicklung einzelner Personen und fokussiert damit gleichzeitig eine „Prozessorientierung über die Lebensspanne“ (von Felden, 2008, S. 8), also eine biographische Perspektive. Vor diesem Hintergrund erklärt sich dann auch die hohe Bedeutung der Erziehungswissenschaft sowohl in der Geschichte als auch im aktuellen Diskurs der Biographieforschung (vgl. Krüger, 2006).

Die Anfänge einer wissenschaftlichen Beschäftigung mit Biographien liegen bereits im 18. Jahrhundert und wurden durch die Pädagogik maß-

geblich gestützt.⁵ So sei an dieser Stelle vor allem auf Rousseaus autobiographischen Erziehungsroman „Émile oder Von der Erziehung“ (Rousseau, 1762) verwiesen, in dem Erziehung lebensgeschichtlich gerahmt wird und der damit den engen Bezug von Pädagogik und Biographie hervorhebt. Zudem dienen in dieser Zeit etwa den Hallenser Pädagogen Niemeyer und Trapp lebensgeschichtliche Darstellungen als empirische Basis zur Entwicklung einer praktischen Erziehungslehre und einer wissenschaftlichen Pädagogik. Dem zugrunde liegt ein Interesse an den Selbstdarstellungen und Selbstreflexionen – also der Innensicht – von Menschen, die Auskunft über den eigenen Entwicklungsprozess geben (vgl. Herrmann, 1991). Diese Tradition einer ersten (erziehungswissenschaftlichen) Biographieforschung wurde allerdings nicht im Sinne einer pädagogischen Theoriebildung fortgeführt (vgl. Krüger, 2006).

Ende des 19. Jahrhunderts bilden dann die Überlegungen Wilhelm Diltheys im Kontext seiner Grundlegung der Geisteswissenschaften potenziell bedeutsame Anknüpfungspunkte für die Entwicklung der Biographieforschung, die jedoch seit jener Zeit kaum systematisch entfaltet wurden (vgl. von Felden, 2008).⁶ So wird vor allem die besondere Bedeutung der *Selbstbiographie* (vgl. Dilthey, 1968) innerhalb der Geisteswissenschaften betont, um menschliches Leben verstehen zu können. Verstehen erfolgt durch die Auslegung der Art und Weise, wie Menschen ihr Tun und Verhalten ordnen und somit Sinn erzeugen. Dieser Gedanke führt zur bereits erwähnten Auslegung von Biographie als Konstruktionsleistung, die vom Subjekt erbracht wird. In retrospektiver Einstellung stellt das Subjekt Zusammenhänge zwischen Erfahrungen und Erlebnissen her, indem diesen Bedeutung verliehen wird (vgl. Marotzki, 2004). Mit Rekurs auf die Gedankengänge Diltheys zum menschlichen Leben und deren Rezeption durch Marotzki (2004) lässt sich Biographieforschung

5 Neben der Pädagogik waren zudem die Literaturwissenschaft, die Historiographie und die Philosophie an der Begründung der Biographieforschung beteiligt (vgl. Krüger, 2006).

6 Eine Ausnahme stellt der bereits erwähnte Versuch Marotzkis (2004) dar, die Konstitution von Biographien in Anlehnung an Diltheys Arbeiten als Prozesse der Bedeutungs- und Sinnherstellung zu beschreiben.

vor allem als Forschungsansatz verstehen, der sich einer individuellen Perspektive verpflichtet sieht. Die Prozesse der Sinn- und Bedeutungserzeugung sind als individuelle Entwürfe des menschlichen Lebens zu verstehen – Biographieforschung sollte in dieser Perspektive demnach konsequenterweise am Einzelfall orientiert sein.⁷

Im Laufe des 20. Jahrhunderts wurden dann auch einzelne Arbeiten aus dem Bereich der biographisch orientierten Kinder- und Jugendforschung vorgelegt, etwa von Charlotte Bühler (1932) oder Erika Hoffmann (1960). Eine umfassende und vor allem systematische Nutzung autobiographischer Quellen als Erkenntnisgrundlage erziehungswissenschaftlicher Forschung, die Dilthey durch seine Arbeiten angebahnt hatte, wurde jedoch vorerst kaum weiter verfolgt (vgl. von Felden, 2008).

Stattdessen erstarkt die biographische Forschung zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den Sozialwissenschaften, die sich in dieser Zeit u. a. der Erforschung von Migrationsprozessen, insbesondere in den USA zuwenden. In diesem Zusammenhang wird häufig auf die Studie „The Polish Peasant in Europe and America“ (Thomas und Znaniecki, 1958) verwiesen, die die Lebensverhältnisse (polnischer) Immigranten in den Blick nimmt und gleichzeitig als Ausgangspunkt für die Entwicklung einer modernen Biographieforschung gelten kann. Durch die Analyse autobiographischen Datenmaterials (Briefe und Lebensgeschichten) verfolgte diese Arbeit das Ziel, einerseits individuelle Formen der Bewältigung im Kontext der Migration zu identifizieren, andererseits sollten allgemeine, also gesellschaftliche Integrationsmöglichkeiten und Entwicklungen aufgedeckt werden:

„Indem wir die Erfahrungen und Einstellungen eines einzelnen Menschen analysieren, erhalten wir immer Daten und elementare Fakten, die nicht ausschließlich auf dieses Individuum begrenzt sind, sondern die als mehr oder weniger allgemeine

7

Marotzki (2004) stärkt seine Argumentation mit Verweis auf J.-P. Sartres (1964) Kritik am Marxismus, der die Austreibung des Menschen aus dem Wissen betrieben habe. In seinen existenzialhermeneutisch angelegten Fallstudien wird – mit dem Ziel der Wiedergewinnung des Wissens über den Einzelmenschen – die *Biographie* zur Zentralkategorie erhoben, und damit aus philosophischer Perspektive der Weg einer modernen, am Einzelfall orientierten Biographieforschung vorgezeichnet (vgl. Marotzki, 2004).

Klassen von Daten und Fakten behandelt werden und so für die Bestimmung von Gesetzmäßigkeiten des sozialen Prozesses genutzt werden können“ (Thomas und Znaniecki, 1958, S. 183f.).

Unabhängig vom – aus heutiger Sicht – durchaus problematischen Verständnis der Beziehung von Erfahrungen und Fakten beansprucht diese biographische Studie, sowohl Erkenntnisse über das Individuum als auch zu sozialen Strukturen und Prozessen, in die das Individuum eingebunden ist, erhalten zu können. Damit wird bereits zu Beginn ein wesentlicher Anspruch bzw. eine konzeptionelle Ausrichtung von Biographieforschung markiert: Biographieforschung unterstellt einen Zusammenhang zwischen der „Formation sozialer Lebenswelten und der Erfahrungsbildung von Individuen“ (Völter, Dausien, Lutz & Rosenthal, 2009, S. 7).⁸

Die hier beschriebene Studie gilt nicht nur als Ursprung der Biographieforschung, sie hat auch die Entstehung der sogenannten *Chicago School* wesentlich beeinflusst. Diese widmet sich anfangs ebenfalls den Lebensverhältnissen von Immigranten in den USA, indem autobiographische Zeugnisse analysiert werden (vgl. von Felden, 2014). Im Verlauf des 20. Jahrhunderts beeinflusst die Chicago School wiederum bedeutsame (soziologische) Theorie- und Forschungsprogramme, etwa den Symbolischen Interaktionismus, die phänomenologische Sozialphilosophie, die Ethnomethodologie, die Ethnographie oder die Grounded Theory (vgl. Bennewitz, 2010). Diesen Traditionen liegen forschungstheoretische Perspektiven zugrunde, die – wissenssoziologisch fundiert – von einer „gesellschaftliche(n) Konstruktion der Wirklichkeit“ (Berger & Luckmann, 1969) ausgehen und damit sozial- und erziehungswissenschaftliche Programme nachhaltig beeinflusst haben (vgl. Bennewitz, 2010). Die Grundannahmen dieser Theorietraditionen werden im „interpretativen Paradigma“ (Wilson, 1973) zusammengefasst. Interpretative Sozialforschung wendet sich vor diesem Hintergrund den Perspektiven der Handelnden

8

Dieser Gedanke, Biographien zwischen Individualität und Sozialität in den Blick zu nehmen, wird im Laufe dieses Kapitels erneut aufgenommen und anschlie-

zu, stellt die Interpretationsleistungen der Subjekte in den Fokus ihrer Betrachtungen und versucht so, ihre Sinn- und Bedeutungszuschreibungen zu rekonstruieren (vgl. Hoffmann-Riem, 1980). Vor allem mit Bezug auf den symbolischen Interaktionismus (Blumer, 1973) gewinnt soziale Wirklichkeit ihre Bedeutung erst durch komplexe Interpretationsprozesse der Handelnden, die in Interaktionen von Personen mit sich selbst und mit anderen entstehen. In Anknüpfung an diese Überlegungen wird Biographieforschung als interpretatives, qualitatives Forschungsprogramm verstanden, das den Menschen als „interpretierendes, weltentwerfendes, Wirklichkeit erst erzeugendes Wesen“ (Marotzki, 2004, S. 181) versteht und sich den Sinn- und Bedeutungszuschreibungen von Menschen in Bezug auf Ereignisse und Erfahrungen ihres bisherigen Lebens zuwendet.⁹

Im Anschluss an das interpretative Paradigma wurde die – eher allgemeine bzw. soziologisch geprägte – Biographieforschung durch einige Arbeiten (weiter) entwickelt, die folglich Individuen, ihre Handlungsoptionen und ihre Lebensgeschichten ins Zentrum der jeweiligen Analyse stellten (vgl. Bertaux, 1981; Schütze, 1983; Fuchs-Heinritz, 1984). In spezifischer Auslegung von Biographieforschung entwickelte sich zur gleichen Zeit – ausgehend von einer Arbeit Kohlis (1978) zur „Soziologie des Lebenslaufs“¹⁰ – eine Forschungsrichtung, die als *Lebenslaufforschung* bezeichnet werden kann und stärker an den Bedingungen der Gesellschaft als an der Erlebnisstruktur des Individuums orientiert ist (vgl. Schulze, 1999). Folglich galt (und gilt) ihr Interesse, auch in Hinblick auf die obigen Ausführungen zum Konzept des Lebenslaufs, stärker institutionell gebundenen Mustern von Lebensläufen, die im Sinne von Normalbiographien (Kohli, 1985) durchlaufen und vorwiegend mit Mitteln einer

ßend in Hinblick auf die vorliegende Forschungsarbeit vertiefend bearbeitet (Kap. 2.1.4 sowie Kap. 2.1.5).

9 Diese Gedanken werden im Kontext der methodologischen Grundlegungen noch einmal aufgenommen und in Hinblick auf die vorliegende Forschungsarbeit zu berufsbiographischen Entwicklungen von Sportlehrkräften ausgeführt (vgl. Kap. 4.2).

10 An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die hier genannte Arbeit sowie weitere Ansätze Martin Kohlis (vgl. 1981; 1985) sowohl der Lebenslauf- als auch der Biographieforschung in ihrer Entstehung wesentliche Impulse gegeben haben.

quantitativ ausgerichteten Sozialforschung in den Blick genommen werden (vgl. Mayer, 1987). Damit grenzt sich die Lebenslaufforschung vor allem in Hinblick auf eine stärkere Hinwendung zu allgemeinen Strukturen von der Biographieforschung ab. Gleichwohl ist auch letztere nicht auf eine ausschließliche Orientierung am Individuum beschränkt. Bereits Ende der 1980er Jahre plädierten Fischer und Kohli (1987) für ein Konzept von Biographie, das diese als gesellschaftliches Konstrukt im Spannungsverhältnis von Struktur und Handeln versteht. Biographie wird vor diesem Hintergrund in der Biographieforschung als „Gesellschaftlichkeit und Subjektivität in einem“ (Alheit, 1992, S. 62) konzeptualisiert. Die Relation zwischen Individuum und Gesellschaft – oder allgemeiner: zwischen Besonderem und Allgemeinem – systematisch zu bearbeiten, bildet demzufolge eine grundlegende Anforderung von Biographieforschung (vgl. Griesse, 2010b).

In den 1990er Jahren entwickelte sich dann die neuere erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, die an die beschriebenen Traditionslinien anknüpfte:

„Zum einen handelt es sich um eine Reaktualisierung geisteswissenschaftlich-hermeneutischer und phänomenologischer Tradition (...), zum anderen handelt es sich um die sozialwissenschaftliche Entwicklungslinie des Interpretativen Paradigmas, die im weitesten Sinne als Verstehende Soziologie oder Wissenssoziologie angesprochen werden kann“ (Marotzki, 1999, S. 325).

Dabei gelten die im Sammelband „Aus Geschichten lernen“ (Baacke & Schulze, 1993) dokumentierten Interpretationen autobiographischer Materialien als programmatischer Bezugsrahmen für die Ausarbeitung einer biographischen und narrativen Orientierung in der Erziehungswissenschaft (vgl. Schulze, 1999). Hinzu kamen Entwicklungen neuerer forschungsmethodischer Konzepte im Bemühen um eine „methodologische Selbstverständigung“ (Krüger, 2006, S. 17) und die Ausbreitung biographie-analytischer Ansätze in verschiedenen Forschungsgebieten, wie

„in der historischen Bildungs- und Sozialisationsforschung, in der pädagogisch orientierten Kindheits-, Jugend- und Hochschulsozialisationsforschung sowie in den verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen, wie etwa der Schulpä-

dagogik, der Erwachsenenbildung oder der Sozialpädagogik“ (Krüger & Marotzki, 2006, S. 7).¹¹

Damit vermehrten sich auch die Untersuchungsgegenstände und theoretischen Bezüge:

„Die einen sehen Lern- und Bildungsprozesse am Werke, die anderen betrachten rekapitulierte Handlungsabläufe in sozialen Rahmungen (soziale Welten, Milieus etc.) und befragen sie in Richtung Erfahrung, Identitätsbildung oder Orientierung bzw. Habitus. Wiederum andere wännen sich mit sprachlichen, kulturellen Codes oder mit Topoi konfrontiert“ (Griese, 2010b, S. 115f.).

In Bezug auf unterschiedliche Theorietraditionen innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung seien an dieser Stelle etwa gesellschaftstheoretische, identitätstheoretische, bildungstheoretische oder sozialkonstruktivistische Überlegungen und Ansätze genannt (vgl. Krüger & Deppe, 2010). Vor diesem Hintergrund kann die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung mittlerweile als vielgestaltige, gleichwohl eigenständige, etablierte und konsolidierte Forschungsrichtung innerhalb qualitativer bzw. rekonstruktiver Forschung bezeichnet werden (vgl. Schulze, 2006; von Felden, 2008; Krüger & Deppe, 2010). Diesbezüglich werden im Folgenden nunmehr konzeptionelle Anschlüsse der biographischen Forschungsarbeit zum Sportlehrerberuf hergestellt und somit der eigene Ansatz sukzessive konturiert.

2.1.3 *Bildungstheoretischer Anschluss: Zur Individualität von Biographien*

Im vorherigen Abschnitt wurde bereits auf die kontroverse Diskussion zur Unterscheidung erziehungswissenschaftlicher von sozialwissenschaftlicher Biographieforschung hingewiesen (vgl. Kap. 2.1.2). Eine biographische Forschungsarbeit als *erziehungswissenschaftliche* Biographiestudie zu kennzeichnen erscheint demnach angemessen, wenn zentrale disziplinäre Bezüge zur Erziehungswissenschaft hergestellt werden (vgl.

11

Einen umfassenden Überblick über die empirischen Arbeiten dieser drei Forschungsfelder liefert Marotzki (2006), indem er ausgewählte Studien exemplarisch darstellt, zusammenfassend auch von Felden (2008).

Marotzki, 2006a). In diesem Zusammenhang rücken vor allem Kategorien bzw. konzeptionelle Perspektiven wie *Erziehung*, *Lernen* oder *Bildung* in den Blickpunkt (vgl. von Felden, 2008; Griesse, 2010b). Wenn man Biographie als Sinn- und Bedeutungserzeugung von Menschen versteht, die sich in einem Interaktionsprozess mit der sozialen Wirklichkeit vollzieht (vgl. Kap. 2.1.1 sowie Kap. 2.1.2), so gelangt man über den Weg von Welt- und Selbstverhältnissen (vgl. Koller, 2012) zum Konzept der *Bildung* als zentralen Bezugspunkt von Biographieforschung:

„Welten sind nicht vorgegeben, sondern müssen handelnd, kommunizierend und biographisierend erzeugt und aufrechterhalten werden. Wir entwerfen in Prozessen der Biographisierung ständig uns selbst und die Welt vom Blickwinkel einer bestimmten uns eigenen Seinsweise. Es ist berechtigt, ein solches Selbst- und Weltverhalten mit dem Begriff der Bildung anzusprechen. Moderne Qualitative Biographieforschung (in erziehungswissenschaftlicher Absicht) interessiert sich somit für konkrete Bildungsfiguren, ihr Entstehen und ihre Wandlungen“ (Marotzki, 2004, S. 185).

Die Programmatik einer erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung in einem bildungstheoretischen Referenzrahmen hat vor allem durch den „Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie“ von Winfried Marotzki (1990) wesentliche Anregungen erhalten. Mittlerweile gilt dieser Ansatz als „elaboriertes Methodologie-, Forschungs- und Theorieprogramm“ (Marotzki, 2006a, S. 60). In diesem Zusammenhang kann eine bildungstheoretisch fundierte Biographieforschung als etablierter Versuch verstanden werden, die (philosophisch orientierte) Bildungstheorie mit der empirischen Erforschung von Bildungsprozessen zu verbinden (vgl. Koller, 2012). Mit dem Anschluss an eine bildungsorientierte Ausrichtung von Biographieforschung sind zwar zentrale Forschungskriterien markiert, allerdings stellen sich gleichzeitig grundlegende Fragen für die Gestaltung der vorliegenden Forschungsarbeit zur (Berufs-)Biographie im Sportlehrerberuf. Diese sollen hier, zumindest kursorisch, formuliert werden (vgl. Marotzki, 1990; Herzog, 2011; Koller, 2012; Terhart, 2013; Bonnet und Hericks, 2013):

- Welches Verständnis von *Bildung* liegt der vorliegenden Forschungsarbeit zugrunde? Welche Abgrenzungen lassen sich zum Begriff des *Lernens* vornehmen?
- Auf welche Weise können allgemeine bildungstheoretische Reflexionen über den Weg einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung mit der empirischen Untersuchung von Bildungsprozessen im Sportlehrerberuf verknüpft werden?
- In welchem Verhältnis stehen Bildung, Professionalisierung und berufsbiographische Entwicklung im (Sport-)Lehrerberuf zueinander oder spezieller: Inwieweit können Professionalisierungsprozesse von (Sport-)Lehrkräften im Kontext ihrer berufsbiographischer Entwicklung als Bildungsprozesse aufgefasst werden?
- Welche Erfahrungen bzw. Konstellationen liefern die Voraussetzung und den Anlass für einen Bildungsprozess im (Sport-)Lehrerberuf?
- Auf welche Weise können Bildungsprozesse im (Sport-)Lehrerberuf empirisch erfasst werden?¹²

Der hier umrissene Fragenkomplex impliziert erste Hinweise in bildungstheoretischer Perspektive, die bisherigen Überlegungen zur Biographieforschung sinnvoll zu erweitern und bietet gleichzeitig einen vielversprechenden Anschluss, die berufsbiographischen Entwicklungen von Sportlehrkräften theoretisch zu rahmen und empirisch zu erfassen. Damit notwendig verbundene Ausführungen werden zunächst auf allgemeiner, bildungstheoretischer Ebene vorgenommen (vgl. Kap. 2.2), eine Konkretisierung in Bezug auf Bildungs- und Professionalisierungsprozesse erfolgt im Rahmen der Überlegungen zur Sportlehrerforschung in biographischer Perspektive (vgl. Kap. 3.2.2).

12

Der Fragenhorizont ist mit den hier skizzierten Ausführungen keinesfalls erschöpft. Vielmehr ist im Sinne eines zirkulären Prozesses davon auszugehen,

2.1.4 Fachkultureller Anschluss: Zur Kollektivität von Biographien

Eine bildungstheoretische Auslegung von Biographieforschung, die an Prozessen der Sinn- und Bedeutungserzeugung von Menschen orientiert ist, betont eine Perspektive, die vor allem Fragen nach dem Individuellen bzw. nach Subjektivität in den Blick nimmt (vgl. Kap. 2.1.3 sowie Marotzki, 1990). Gleichzeitig wurde bereits an mehreren Stellen darauf hingewiesen, dass Biographien immer auch in ihrem Verhältnis zum Allgemeinen gesehen werden können und sollten (vgl. Kap. 2.1.2). Mit Bezug auf die gesellschaftliche Rahmung von Biographie spricht Schulze (2006) von einem soziokulturellen und historischen Raum¹³, in dem sich Biographien bewegen.

„Der Raum, in dem diese Bewegungen stattfinden, ist ein von Menschen gestalteter Raum, der Raum der menschlichen Kulturen und Gesellschaften, ausgestattet mit unterschiedlichen Möglichkeiten zu leben. Mit unterschiedlichen Verhaltens-, Seh- und Denkweisen, mit unterschiedlichen Geltungsansprüchen, Wertschätzungen und Freiheiten, mit unterschiedlichen Standpunkten und Perspektiven. Es ist ein Raum aufgeteilt in Gegenden, Felder, Disziplinen und Diskurse, bestückt mit Gruppierungen, Institutionen und Positionen, beherrscht durch Machtstrukturen und Kapitalsorten, ausgefüllt mit Traditionen, Ideologien und Mentalitäten“ (Schulze, 2006, S. 39f.).

Vor dem Hintergrund dieser Relationalität von Biographie und gesellschaftlicher Rahmung muss davon ausgegangen werden, dass das Biographische sozial bzw. gesellschaftlich (mit-)strukturiert sei (vgl. Griesse, 2010b). Biographische Konstruktionen vermitteln in diesem Sinne „Sozialität in einer dem Individuum zuhandenen Gestaltbarkeit“ (Alheit und Dausien, 2000, S. 277).¹⁴ Dabei interessieren grundsätzlich zwei analytische Sichtweisen. Einerseits geht es um die Frage, inwiefern individuelle Wirklichkeitskonstruktionen von Biographieträgern auf gesellschaftliche,

dass die Bearbeitung der umschriebenen Thematiken neue Fragen aufwirft, die wiederum eine Differenzierung ihres Ausgangs erforderlich machen.

13 Dieser gesellschaftliche, soziokulturelle und historische Raum wird bei Bourdieu (1982) als *Sozialraum* bezeichnet.

14 Damit wird gleichzeitig die „Biographizität des Sozialen“ (Alheit und Dausien, 2000, S. 277) belegt. Biographizität meint die „Fähigkeit, moderne Wissensbe-

soziale und kulturelle Strukturen verweisen. In diesem Zusammenhang steht gewissermaßen die Rekonstruktion des Allgemeinen im Individuellen im Fokus der Aufmerksamkeit. Andererseits hat Biographieforschung die Aufgabe, sich der individuellen Strukturierung und Verarbeitung von Erlebnissen zu widmen, die sozial gerahmt sind. Diesbezüglich liegt das Augenmerk eher auf Formen der Bearbeitung gesellschaftlicher und milieuspezifischer Konstruktionen durch das Individuum (vgl. Alheit & Dausien, 2000; von Felden, 2008; Völter, Dausien, Lutz & Rosenthal, 2009). So scheint es durchaus konsequent, die gesellschaftliche Rahmung von Biographien auch im Kontext der Analyse von Bildungsprozessen zu berücksichtigen:

„Biographie ist als Konzept strukturell auf der Schnittstelle von Subjektivität und gesellschaftlicher Objektivität, von Mikro- und Makroebene angesiedelt und eröffnet somit die Möglichkeit, Lern- und Bildungsprozesse im Spannungsfeld subjektiver und objektiver Analyse zu erfassen“ (Krüger & Marotzki, 2006, S. 8).

Bildung sollte also „nicht allein als Vorgang ‚interner‘ Verarbeitung der Subjekte“ begriffen werden, „sondern auch als ‚Kommunikation‘ mit strukturellen Bedingungen“ (Alheit, 1992, S. 48). Gleichwohl gilt ein komplexes biographietheoretisches Konzept, das Bildungsprozesse im Rahmen subjekt- und gesellschaftstheoretischer Bezugsgrößen zu erfassen vermag, weitgehend als Desiderat der (erziehungswissenschaftlichen) Biographieforschung (vgl. Krüger, 2006). Insgesamt kann kritisiert werden, dass den gesellschaftlichen Bedingungen von Bildungsprozessen im Rahmen einer bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung bisher zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden ist (vgl. Wigger, 2004).

Mit Blick auf die vorliegende Studie zu berufsbigraphischen Entwicklungen von Sportlehrkräften stellt sich allerdings zunächst einmal die Frage, welcher Art das Allgemeine überhaupt sein könnte, auf das sich die Biographien der Sportlehrkräfte beziehen. Während in den Sozialwissenschaften mit dem Allgemeinen vor allem umfassende soziale Allgemeinheiten wie Geschlecht, Alter, soziale Schicht, Generation, Nation usw.

stände an biographische Sinnressourcen anzuschließen und sich mit diesem Wissen neu zu assoziieren“ (Alheit, 1993, S. 387).

gemeint sind, wird diese Ebene der Allgemeinheit von der Biographieforschung eher unterlaufen (vgl. Schulze, 2006). Bezogen auf die Dimension des Allgemeinen fokussiert die Biographieforschung vielmehr

„soziale Erscheinungen, in denen das Individuum unmittelbar agiert und in denen es konkret mit den gesellschaftlichen Strukturen zusammenstößt: Gruppierungen, Erfahrungsräume, Netzwerke, Traditionen, Institutionen“ (Schulze, 2006, S. 53).

Folgt man dieser Systematik, so könnte ein soziokultureller Raum von Lehrkräften durch deren *Berufskultur* gebildet werden, die zwischen historisch-gesellschaftlichen Entwicklungen einerseits und individuellen biographischen Entwicklungen andererseits vermittelt (vgl. Terhart, 2001). Eine auf den Lehrerberuf bezogene Berufskultur umfasst nach Terhart (2001, S. 95) „typische Wahrnehmungsweisen, Kommunikationsformen und langfristige Persönlichkeitsprägungen“ von Lehrkräften und stellt somit ein kollektives Phänomen dar. In diesem Zusammenhang ist allerdings darauf hinzuweisen, dass die Berufskultur der Lehrerschaft keine monolithische ist, sondern deutliche Binnendifferenzierungen aufweist, die wiederum den Blick auf *Subkulturen* im Lehrerberuf lenken. Neben Differenzierungen in Hinblick auf Schulform, Alter und Geschlecht ist insbesondere die Zugehörigkeit von Lehrkräften zu einem *Fach* zu nennen (vgl. Terhart, 2001). Im Rahmen einer Programmatik für berufsbiographische Lehrerforschung fordern Kunze und Stelmaszyk (2008, S. 823) daher dazu auf, Lehrkräfte als Fachlehrer zu betrachten und hieran anknüpfend differenzierte Fragen nach dem „Zusammenhang von Fachkultur und Lehrerbiographie“ zu thematisieren.¹⁵ Das Konzept der *Fachkultur* kann im Anschluss an die vorangegangenen Ausführungen zunächst als fachbezogene Subkultur der Lehrerschaft verstanden werden.¹⁶ Somit

¹⁵ Auch Terhart (2011a) regt im Rahmen der Lehrerbiographieforschung eine Zuwendung zu einzelnen Fachlehrergruppen an, um die bisherige Erkenntnisbildung weiter differenzieren zu können.

¹⁶ Neben dem hier skizzierten Ansatz, Fachkulturen als fachbezogene Subkulturen der Lehrerschaft aufzufassen, könnten Fachkulturen im Lehrerberuf auch aus der theoretischen Konstruktion einer rekonstruktiven Schulkulturforschung hervorge-

stellt die Perspektive der Fachkultur im Lehrerberuf eine Möglichkeit dar, individuelle biographische Entwicklungen von Sportlehrkräften im Kontext einer Sozialstruktur zu betrachten, die Prozesse kollektiver und zugleich milieuspezifischer Erfahrungsbildung umfasst. Die vorliegende Studie schließt an diese Überlegungen an, indem der Versuch unternommen wird, Biographieforschung systematisch mit (schulischer) *Fachkulturforschung* (vgl. Lüders, 2007) zu verknüpfen. Der Ansatz der Fachkulturforschung bietet in diesem Sinne das Potenzial, durch die Analyse individueller berufsbiographischer Entwicklungen von Sportlehrkräften kollektive, fachbezogene Sinnstrukturen rekonstruieren zu können und gleichzeitig deren Verschränkung mit individuellen Prozessen im Kontext von Bildung bzw. Professionalisierung in den Blick zu nehmen.

Analog zum vorherigen Kapitel sollen an dieser Stelle überblicksartig Fragen formuliert werden, die sich in Hinblick auf eine fachkulturelle Forschungsperspektive im Kontext der vorliegenden Studie zur berufsbiographischen Entwicklung im Sportlehrerberuf zwangsläufig ergeben (vgl. Huber, 1998; Willems, 2007; Kramer, 2008; Bennewitz, 2011; Thiele & Schierz, 2014):

- Welches Verständnis von *Kultur* liegt der Fachkulturforschung zugrunde? Wo liegen Möglichkeiten und Grenzen, einen allgemeinen Kulturbegriff auf schulische Fachkulturen zu übertragen?
- Wie lässt sich eine Fachkultur theoretisch begründbar bestimmen? Welche epistemologischen Dimensionen eignen sich vor diesem Hintergrund, eine schulische Fachkultur (im Fach Sport) zu kennzeichnen?
- Heben die konstitutiven Merkmale des Faches Sport dieses deutlich von anderen Schulfächern ab? Inwiefern lassen sich diesbezüglich Kriterien identifizieren, nach denen das Unterrichtsfach

hen (vgl. Helsper, Böhme, Kramer & Lingkost, 2001; für die Schulsportforschung Thiele & Schierz, 2014). Diese Überlegungen werden in Kapitel 2.3.5 ausgeführt.

Sport als eigene Fachkultur bzw. als eigenständiges kulturelles Feld gefasst werden kann?¹⁷

- Welche Bedeutung haben berufsbiographische Entwicklungen von Sportlehrkräften für die Herstellung und (Re-)Produktion einer Kultur des Faches Sport?
- Inwiefern wirkt sich eine schulische Fachkultur Sport im Sinne kollektiver Sinnkonstruktionen auf die individuelle biographische Entwicklung einer Sportlehrkraft aus? Welchen Einfluss hat diesbezüglich die Fachkultur im Sportlehrerberuf auf individuelle, berufsbiographische Bildungs- bzw. Professionalisierungsprozesse von Sportlehrkräften?
- Wie lassen sich kollektive, fachspezifische Sinnkonstruktionen von Sportlehrkräften empirisch erfassen?

Die hier skizzierte Fragenfolie soll als Ausgang dienen, um theoretische und methodologische Klärungen im Kontext einer fachkulturellen Forschungsperspektive zur Berufsbiographie im (Sport-)Lehrerberuf zu strukturieren. In diesem Kontext ist zumindest auf zwei Aspekte hinzuweisen. Erstens kann der dargestellte Fragenkomplex an dieser Stelle des Forschungsprozesses keine Vollständigkeit beanspruchen – vielmehr wird die Bearbeitung der Fragen eine Differenzierung bzw. Erweiterung der Themen erforderlich machen. Zweitens ist die Beantwortung einzelner Fragen – etwa jener nach den Zusammenhängen von Biographie und Fachkultur – vor allem bzw. ausschließlich empirisch möglich. Insofern liegt einzelnen Fragestellungen bereits die Charakteristik von For-

17

An dieser Stelle sei vorweggenommen, dass der Verfasser von einer eigenständigen Kultur im Fach Sport ausgeht (vgl. Kap. 3.4.1 sowie Schierz, 2013; Thiele & Schierz, 2014). Im Falle ihrer Nicht-Existenz ließen sich die nachfolgenden Fragen zu möglichen Zusammenhängen von Berufsbiographie und Fachkultur im Sport selbstverständlich gar nicht erst stellen.

schungsfragen zugrunde.¹⁸ Gleichwohl sind in diesem Zusammenhang allgemeine Fragen zu Fachkultur und Fachkulturforschung zu klären (vgl. Kap. 2.3), deren Verbindungslinien mit der Professionalitätsentwicklung im (Sport-)Lehrerberuf zu explizieren (vgl. Kap. 3.2.1) und eine fachkulturelle Perspektive in Hinblick auf das Schulfach Sport zu entfalten (vgl. Kap. 3.4.1).

2.1.5 *Habitus: Zur Konzeption einer praxeologisch orientierten Biographieforschung*

Die bisherigen Ausführungen zu Biographie, Biographieforschung und möglichen Anschlüssen im Kontext der vorliegenden Forschungsarbeit haben deutlich gemacht, dass sich Biographien in einem Spannungsfeld bewegen, das durch zwei Pole aufgespannt wird. Je nach theoretischer Einordnung – und begrifflicher Fassung – sind dies das Allgemeine und das Besondere, Gesellschaft und Individuum oder Struktur und Handlung.¹⁹ In Bezug auf die eigene Studie stehen individuelle Bildungs- bzw. Professionalisierungsprozesse von Sportlehrkräften in einer kollektiven, fachkulturellen Rahmung im Fokus der Analyse. Hierbei wird jedoch nicht von zwei gegensätzlichen Perspektiven ausgegangen (vgl. Kap. 2.1.4). Vielmehr geht es um die Wechselwirkungen zwischen Kollektivität und Individualität. Konkret bedeutet dies, über die individuellen Wirklichkeitskonstruktionen von Sportlehrkräften fachkulturelle Strukturbildungsprozesse abbilden zu können und gleichzeitig den Einfluss fachspezifischer Sinnsysteme auf individuelle Erfahrungsbildungen im Kontext von Bildung bzw. Professionalisierung in den Blick zu nehmen. Dazu erfolgt in dieser Studie der Rückgriff auf das *Habituskonzept* von Pierre Bourdieu (1970, 1982, 1987). Dieses Konzept dient als zentraler Versuch, den

18 Die für die vorliegende Arbeit leitenden, zentralen Fragestellungen werden im Anschluss an die theoretischen Klärungen und die Explikation des Forschungsstandes entwickelt und in Kapitel 4.1 ausführlich dargestellt.

19 Diese Auflistung ließe sich deutlich erweitern, etwa in Hinblick auf Differenzierungen der gesellschaftlichen Rahmung in Gemeinschaften, Kulturen oder Milieus. In Bezug auf die individuelle Ebene wären alternative Dimensionen wie Person, Subjekt oder Identität denkbar.

vermeintlichen Gegensatz von Gesellschaft und Individuum, Struktur und Handlung bzw. Theorie und Praxis zu überwinden (vgl. Krais & Gebauer, 2002; Lenger, Schneickert & Schumacher, 2013). Um diese Argumentation zu fundieren, sollen im Folgenden einige grundlegende Anmerkungen zum Einsatz des Habituskonzeptes im Kontext der vorliegenden Studie zur berufsbiographischen Entwicklung im Sportlehrerberuf vorgenommen werden.

Das Habituskonzept bildet das Schlüsselkonzept der Gesamtheorie Pierre Bourdieus von der sozialen Welt, wobei der *Habitus* nach Bourdieu (1987, S. 98) als ein „System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen“ verstanden werden kann, das als „Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen“ wirksam wird. Dieses Dispositionssystem strukturiert die „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (Bourdieu, 1987, S. 101) sozialer Akteure und fungiert damit als eine die gesellschaftliche Praxis *strukturierende Struktur* (*modus operandi*). Allerdings ist der Habitus nicht angeboren, sondern gesellschaftlich, kulturell und historisch bedingt, sodass er zugleich als *strukturierte Struktur* (*opus operatum*), also als eine durch die Erfahrung des Individuums produzierte Struktur begriffen werden kann. Als Produkt inkorporierter, verinnerlichter gesellschaftlicher Strukturen ist der Habitus somit in der Lage, als Vermittlungsinstanz zwischen Subjekt und Gesellschaft zu fungieren, indem die Handlungspraxis von Personen vor allem auch als sozial strukturierte begriffen wird (vgl. Bourdieu, 1976). Hierbei stehen jedoch nicht nur bewusste Entscheidungen im Vordergrund. Mehr noch sind es inkorporierte Routinen und implizite Wissensbestände sozialer Akteure, die sich in selbstläufigen Praktiken konstituieren (vgl. Breidenstein, 2008).²⁰ Damit kann die Habitustheorie auch als „Theorie

20

Mit dem Hinweis auf die *Inkorporation* gesellschaftlicher Strukturen kann der Habitus vor allem auch als *körperliches* System aufgefasst werden: „Was der Leib gelernt hat, das besitzt man nicht wie ein wieder betrachtbares Wissen, sondern das ist man“ (Bourdieu, 1976, S. 200). In dieser Hinsicht bietet der Bezug zum Habituskonzept in der vorliegenden Arbeit einen plausiblen Anschluss, ist doch davon auszugehen, dass die körperliche Seite in biographischen Entwicklungen von Sportlehrkräften in besonderer Weise angesprochen wird (vgl. hierzu auch Kap. 3.4.2).

des Erzeugungsmodus von Praxisformen“ (Bourdieu, 1976, S. 164) verstanden werden. Eine *praxeologisch* orientierte Forschung unternimmt demnach den Versuch, inkorporierte und auch a-theoretische Wissensbestände zu fokussieren, die – nicht jederzeit und umfänglich bewusstseinspflichtig – handlungsleitend sind und damit die Praxis generieren (vgl. Kramer, Helsper, Thiersch & Ziems, 2013).

Aus bildungstheoretischer Sicht eröffnet die Einbeziehung von Bourdieus Gesellschaftstheorie und die damit verbundene habitustheoretische Analyse biographischer Interviews eine stärkere Berücksichtigung der gesellschaftlichen Bedingungen von Bildungsprozessen (vgl. Wigger, 2007). Bildungsprozesse könnten damit sowohl im Rahmen subjekt- als auch gesellschaftstheoretischer Bezugsgrößen erfasst werden (vgl. Kap. 2.1.4) und dem Anspruch einer *praxeologischen Bildungstheorie* (vgl. Rosenberg, 2011)²¹ gerecht werden:

„Zum einen erscheinen die gesellschaftlichen Strukturen (...) dem zu bildenden Subjekt nicht äußerlich; vielmehr stellt die Gesellschaft einen konstituierenden, inkorporierten Teil von Subjektivität dar, welcher über das Habituskonzept nicht nur theoretisch, sondern vor allem auch empirisch anschlussfähig gemacht wird. Zum anderen werden durch das Habituskonzept (...) routinisierte und implizite Wissensbestände konstitutiv in den Bildungsprozess mit einbezogen“ (von Rosenberg, 2011, S. 27f.).

Die formulierten Gedanken zum bildungstheoretischen Anschluss des Habituskonzeptes machen weitere Ausführungen auf theoretischer und methodologischer Ebene erforderlich, die in den entsprechenden Abschnitten erfolgen sollen. Zu nennen wären diesbezüglich zunächst Fragen zum allgemeinen *Verhältnis der Theoriekonzepte Bildung und Habitus*, die sowohl in Hinblick auf die theoretische Erfassung der Struktur von *Selbst- und Weltverhältnissen* durch das Habituskonzept als auch hinsichtlich der Möglichkeiten zur *Habitustransformation* differenziert und ausgearbeitet werden müssen (vgl. Kap. 2.2.3). In diesem Zusammen-

21

Von Rosenberg (2011) schließt mit der Konzipierung einer praxeologischen Bildungstheorie u. a. an Versuche von Koller (2002) und Rieger-Ladich (2005) an, Bourdieus Theorie der Praxis in einem bildungstheoretischen Sinne fruchtbar zu machen.

hang geraten ebenfalls Fragen der *Habitusrekonstruktion* (Kap. 4.7.3) in den Blick.

Wie bereits erwähnt, erfolgt die gesellschaftliche bzw. milieuspezifische Rahmung individualbiographischer Entwicklungen von Sportlehrkräften in der vorliegenden Untersuchung durch das Konzept der Fachkultur (vgl. Kap. 2.1.4). In Hinblick auf die Einbindung des Habituskonzeptes in die theoretische Konstruktion von Fachkulturen wird eine Fachlehrerschaft als eine gesellschaftliche Gruppe mit relativer Homogenität der sozialen Position im sozialen Raum verstanden, die kultur- und disziplinspezifische Formen des Habitus²² ausbildet und ihre Realitätskonstruktionen über gemeinsame Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster teilt (vgl. Willems, 2007). Damit wird ein systematischer Zusammenhang zwischen einer Fachkultur und den Habitusformen der diesem Fach angehörenden Lehrkräfte unterstellt (vgl. Müller-Roselius, 2007). Diese Relation soll in Kapitel 2.3.3 ausgeführt werden.

Mit dem Einsatz des Habituskonzeptes sowohl in fachkultureller als auch in bildungstheoretischer Perspektive wird gewissermaßen eine Differenzierung im „Inneren des Habituskonzeptes“ (Kramer et al., 2013, S. 26) vorgenommen, die eine Unterscheidung in einen eher kollektiven, also fachkulturell geteilten Habitus von Sportlehrkräften und einen eher individuellen, biographischen Habitus einer einzelnen Sportlehrkraft impliziert.²³ Im Fokus der vorliegenden Studie steht dabei – der Logik eines praxeologischen Ansatzes folgend – der dialektische Zusammenhang

22 Der Hinweis auf Formen des Habitus oder auch die häufig verwendete Bezeichnung Habitusformen suggeriert, dass es tatsächlich verschiedene *Formen* des Habitus gebe. Allerdings sind damit vor allem Varianten angesprochen, Missverständnisse bei der Pluralbildung von Habitus – der lateinische Plural lautet ebenfalls Habitus (gesprochen mit einem langen „u“) – zu vermeiden (vgl. Krais & Gebauer, 2002). In der vorliegenden Arbeit wird insbesondere dann von (fachlich geprägten) Habitusformen die Rede sein, wenn fachspezifische Gemeinsamkeiten und Übereinstimmungen in der Habitusbildung von Sportlehrkräften im Vordergrund stehen.

23 Präziser formuliert bezieht sich die Unterscheidung auf eine kollektive und eine individuelle Seite des Habitus (vgl. Kramer, 2011). Dass in diesem Zusammenhang ein individueller bzw. biographischer Habitus durchaus eine empirische Basis hat, kann eine biographische Studie zum Bildungshabitus von Schülerinnen und Schülern belegen (vgl. Kramer, Helsper, Thiersch & Ziem, 2009).

zwischen (eher) kollektivem *Fachhabitus* und (eher) individuellem *biographischen* Habitus. Mit Fachhabitus sind demzufolge jene fachlich geprägten Habitusformen von Sportlehrkräften gemeint, über die die Fachkultur handlungsleitende Vorstellungen des Schulfaches Sport transportiert (Hericks & Körber, 2007). Der biographische Habitus bezieht sich auf längerfristige, sozial produzierte Dispositionen einer Sportlehrkraft, die deren Wahrnehmung, Denken und Handeln strukturieren und damit Aufschluss über die Struktur und Genese individueller Haltungen zur Welt und zu sich selbst geben (vgl. Koller, 2012). Geraten vor diesem Hintergrund Bildungs- bzw. Professionalisierungsprozesse von Sportlehrkräften in den Blick, so sind diese vor allem auch hinsichtlich ihrer sozialen Strukturiertheit zu begreifen. Die Habitus Theorie bietet in diesem Zusammenhang insbesondere die Möglichkeit, allgemeine, fachspezifische Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster im Sportlehrerberuf in die Analyse individueller Bildungs- bzw. Professionalisierungsprozesse von Sportlehrkräften einzubeziehen. Konkret geht es um habituelle Wissensbestände bzw. habitualisierte Praktiken der Sportlehrerschaft, die als strukturierende Struktur wirksam werden und dadurch individuelle Sinn- und Bedeutungszuschreibungen von Sportlehrkräften hervorbringen bzw. erheblich beeinflussen können. In diesem Sinne ließe sich die vorliegende Arbeit zur Berufsbiographie im Sportlehrerberuf als praxeologisch orientierte Biographieforschung kennzeichnen.

2.1.6 Zwischenfazit

Biographien werden in der vorliegenden Studie als Konstruktionsleistungen von Menschen verstanden, im Rahmen derer sie über Prozesse der Sinn- und Bedeutungserzeugung Erfahrungen und Ereignisse ihres Lebens (erzählend) zu einem Zusammenhang organisieren. Diese Form der Zusammenhangsbildung in Bezug auf das eigene Leben ist als individuelle Interpretationsleistung aufzufassen, in der die Welt und das Selbst stets aufs Neue vom Subjekt entworfen werden. Biographieforschung ist damit ein qualitatives Forschungsprogramm, das den Grundannahmen des interpretativen Paradigmas folgt und sich den individuellen Wirklich-

keitskonstruktionen von Menschen im Hinblick auf deren Leben zuwenden.

Über den Weg der Welt- und Selbstentwürfe von Menschen gelangt man zum Konzept der Bildung als einer Leitkategorie der Erziehungswissenschaft. Hieran anschließend arbeitet erziehungswissenschaftliche Biographieforschung in einem bildungstheoretischen Referenzrahmen und kann als etablierter Versuch verstanden werden, bildungstheoretische Überlegungen mit der empirischen Erforschung von Bildungsprozessen zu verknüpfen. Damit stellt die Erforschung von Bildungsprozessen im Sportlehrerberuf eine wesentliche und fundierte Perspektive biographischer Sportlehrerforschung dar, die vor allem eine individuelle Dimension von Biographien betont.

Zugleich sind Biographien jedoch immer auch gesellschaftlich bzw. sozial (mit-)strukturiert und somit ebenfalls als gesellschaftliches Konstrukt zu verstehen. Individuelle Wirklichkeitskonstruktionen von Biographieträgern verweisen einerseits auf gesellschaftliche, soziale und kulturelle Strukturen, andererseits bezieht sich die individuelle Strukturierung und Verarbeitung von Erfahrungen auf Erlebnisse, die sozial gerahmt sind. Als gesellschaftliche Sozialstruktur im Lehrerberuf fungieren in dieser Studie schulische Fachkulturen, die zunächst als milieuspezifische und kollektive Erfahrungsräume von Fachlehrern verstanden werden können. Die Verschränkung von Biographieforschung und (schulischer) Fachkulturforschung bietet vor diesem Hintergrund das Potenzial, Biographien von Lehrkräften in ihrem Spannungsverhältnis zwischen Subjektivität und Gesellschaftlichkeit zu erfassen. Das bedeutet in Hinblick auf die vorliegende Studie, über die individuellen Wirklichkeitskonstruktionen von Sportlehrkräften fachkulturelle Strukturbildungsprozesse abbilden zu können und gleichzeitig den Einfluss fachspezifischer Sinnsysteme auf individuelle Erfahrungsbildungen im Kontext von Bildung in den Blick zu nehmen. Damit wird gleichzeitig eine häufig formulierte Forderung nach einer stärkeren Berücksichtigung struktureller Bedingungen von Bildungsprozessen eingelöst.

Um den dialektischen Zusammenhang von Individualität und Kollektivität im Sportlehrerberuf erfassen zu können, erfolgt in dieser Studie der formaltheoretische Bezug zum Habituskonzept von Pierre Bourdieu. Dieses Konzept ermöglicht die Fokussierung inkorporierter Routinen und impliziter Wissensbestände der Sportlehrerschaft im Kontext individualbiographischer Bildungsprozesse von Sportlehrkräften und erfüllt damit den Anspruch einer praxeologischen Forschungsperspektive. In diesem Zusammenhang lässt sich die vorliegende Studie zur biographischen Entwicklung im Sportlehrerberuf gewissermaßen als praxeologisch orientierte Biographieforschung kennzeichnen.

2.2 Bildung

Im vorherigen Kapitel konnte das Konzept der *Bildung* als zentraler Bezugspunkt von Biographieforschung bestimmt werden (vgl. Kap. 2.1.3). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung arbeitet demzufolge in einem bildungstheoretischen Referenzrahmen und interessiert sich für die Entstehung und Wandlung von Bildungsfiguren (vgl. Marotzki, 2006a). Eine begriffliche Bestimmung von Bildung ist in diesem Zusammenhang allerdings offen geblieben bzw. nur rudimentär bearbeitet worden. Genau jene ist aber zwingend erforderlich, bedenkt man die aktuell zahlreichen Kontexte von Bildung, etwa „Bildungssystem, Bildungsmonitoring, empirische Bildungsforschung, Bildungskredit oder Bildungsfonds“ (Bonnet & Hericks, 2013, S. 35), die wiederum die Unklarheit und Vielschichtigkeit des Begriffes verdeutlichen. Damit kann zwar eine große Beachtung von Bildung im öffentlichen Diskurs attestiert werden, diese gehe jedoch gleichzeitig zu Lasten ihres begrifflichen Gehalts, so Dörpinghaus (2013). Dies ist höchst problematisch, handelt es sich bei dem Konzept der Bildung doch um eine Leitkategorie der Erziehungswissenschaft (vgl. Kap. 2.1.2). Mit Verweis auf Klafki (2007) und Ruhloff (1991) spricht Koller (2012) gar von einer Unverzichtbarkeit der Bildungstheorie innerhalb der Erziehungswissenschaft, da diese „jenen Ort darstell[e], an dem über Legitimation, Zielsetzung und Kritik pädagogischen

Handelns methodisch reflektiert gestritten werden kann und soll“ (Koller, 2012, S. 10).

Ideengeschichtlich ist der (pädagogische) Bildungsbegriff bereits im 18. Jahrhundert verankert und kann am ehesten durch die Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts beschrieben werden. In seiner Version eines klassischen Bildungsbegriffes betont Humboldt (1964) vor allem eine möglichst umfassende Entfaltung individueller Entwicklungspotenziale und die Auseinandersetzung bzw. Wechselwirkung des Menschen mit der Welt. Mit diesen beiden zentralen Prämissen wird der klassische Bildungsbegriff anschlussfähig für aktuelle bildungstheoretische Überlegungen: Dies betrifft sowohl die Anerkennung der Vielfalt humaner Möglichkeiten als auch den Gedanken, dass „Bildung in der Erweiterung und Umgestaltung der bisherigen „Weltansicht“ eines Individuums besteht“ (Koller, 2012, S. 14). Offen bleiben in diesem Zusammenhang allerdings noch Fragen nach dem Anlass bzw. den grundlegenden Bedingungen von Bildungsprozessen. Außerdem ist unklar, inwiefern dieser Bildungsbegriff bzw. die theoretische Auseinandersetzung mit diesem Anregungspotenziale für die empirische Erforschung der Bedingungen und Verlaufsformen tatsächlicher Bildungsprozesse bereit hält (ebd.). In Hinblick auf den letztgenannten Aspekt ist in Kapitel 2.1.3 bereits eine Perspektive entfaltet worden: eine bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung kann als Versuch aufgefasst werden, die philosophisch orientierte Bildungstheorie mit der empirischen Erforschung von Bildungsprozessen zu verbinden. Diese Annahme setzt insbesondere eine eigene bildungstheoretische Konzeption voraus, die in diesem Kapitel vor dem Hintergrund etablierter bildungstheoretischer Ansätze entwickelt werden soll. Dazu wird zunächst, in Anlehnung an den Argumentationskontext Marotzkis (1990), eine Bestimmung von Bildungsprozessen im Kontext lernbezogener Annahmen vorgenommen (Kap. 2.2.1). Hieran anknüpfend soll das Konzept einer transformatorischen Bildungstheorie (Kap. 2.2.2) entfaltet werden. An dieser Stelle sei daran erinnert, dass die vorliegende Studie vor allem darauf zielt, Bildungsprozesse von Sportlehrkräften in ihrer sozialen Strukturiertheit zu bearbeiten (vgl. Kap. 2.1.5).

Der in diesem Zusammenhang beabsichtigte Einbezug des Habituskonzeptes führt zum Entwurf einer habitustheoretischen Bildungstheorie (Kap. 2.2.3), die sich insbesondere mit dem Potenzial zur Transformation des Habitus auseinandersetzen muss. Damit sind die Grundlagen erarbeitet, um das Verhältnis zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung (Kap. 2.2.4) zu bestimmen und in Hinblick auf eine bildungstheoretische Biographieforschung zu analysieren. Das Kapitel schließt mit einem Zwischenfazit (Kap. 2.2.5), das die in diesem Kapitel sukzessiv entwickelten bildungstheoretischen Reflexionen zusammenfassend darstellt.

2.2.1 *Verhältnisbestimmung I: Lernen und Bildung*

Erste Überlegungen zur Reformulierung des klassischen Bildungsbegriffes finden sich in den Arbeiten von Rainer Kokemohr und Winfried Marotzki, die diese seit Ende der 1980er Jahre vorgelegt haben (vgl. Kokemohr, 1989; Kokemohr & Marotzki, 1989; Marotzki, 1990).²⁴ Während Kokemohr (2007) seine Bestimmungsversuche des Bildungsbegriffes jedoch erst in einer späteren Arbeit umfassend ausarbeitet hat, stellt der „Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie“ von Marotzki (1990) einen elaborierten und gleichzeitig etablierten Referenzrahmen im Diskurs um einen modernen Bildungsbegriff dar. Die folgenden Ausführungen zur Bestimmung von Bildungsprozessen im Kontext lerntheoretischer Annahmen beziehen sich daher überwiegend auf die genannte Arbeit.²⁵

²⁴ Die hier genannten Studien bilden dabei gleichzeitig den Ausgangspunkt zur Herausbildung einer transformatorischen Bildungstheorie und einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung, die das Wechselverhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung betont. Diese Aspekte werden im Anschluss schwerpunktmäßig bearbeitet (Kap. 2.2.2 sowie Kap. 2.2.4).

²⁵ Eine aktuelle Auseinandersetzung zur Bestimmung des Bildungsbegriffes in seiner Relation zum Lernbegriff findet sich bei Nohl, von Rosenberg und Thomsen (2015). Die Autoren beziehen sich ebenfalls grundlegend auf die Bestimmungsversuche Marotzkis (1990), kritisieren dabei aber die Beschränkung auf Bildungsprozesse (und die eher randständige Bearbeitung von Lernprozessen) in der empirischen Untersuchung. Der Fokus auf das Konzept der Bildung in der vorliegenden Studie ergibt sich aus dem bildungstheoretischen Referenzrahmen der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung (vgl. Kap. 2.1.3).

Den Ausgangspunkt der bildungstheoretischen Gedanken bilden Beobachtungen zur gegenwärtigen Gesellschaftsform in Hinblick auf informationstechnologische Umstrukturierungen, die wiederum Prozesse von Individualisierung sowie eine Risiko- und Kontingenzsteigerung zur Folge haben (vgl. Hansmann & Marotzki, 1988). Diese Tendenzen enthalten Herausforderungen für die erziehungswissenschaftliche Disziplin, auf die jene mit einer Reformulierung des Bildungsbegriffes reagieren sollte (vgl. Marotzki, 1990). In diesem Zusammenhang stellen sich wiederum zwei zentrale Fragen, die ein moderner Bildungsbegriff zu beantworten hätte:

„Zum einen: Wie kann der einzelne die auf ihn in Zukunft noch stärker hereinbrechende Informationsflut kritisch verarbeiten? Zum anderen: Wie kann angesichts einer solchen gesellschaftlichen Dynamik eine Persönlichkeitsentwicklung stattfinden, die sich an den humanitären Zielen von Freiheit, Mündigkeit und Verantwortung orientiert, die Leben ermöglicht, gestaltet und bewahrt?“ (ebd., S. 17).

Damit sind die Anforderungen zur Entwicklung eines modernen Bildungsbegriffes markiert. Einen geeigneten Anschluss sieht Marotzki (1990) im Lernebenenmodell von Gregory Bateson (1981a)²⁶, das verschiedene Niveaus im Prozess des Aufbaus von Fähigkeiten der Problembearbeitung anspricht und Teil einer Theorie menschlichen Lernens ist (vgl. Marotzki, 1990). Insbesondere zielt die Auseinandersetzung mit dem Lernebenenmodell auf die Explikation jenes Punktes, „an dem menschliches Lernen in einen Prozeß umschlägt, der als Bildungsprozeß angesprochen werden kann“ (ebd., S. 32). Damit werden Bildungsprozesse einerseits ausgehend von Lernprozessen beschrieben, andererseits steht gerade die Differenz von Lern- und Bildungsprozessen im Fokus der Betrachtungen.

Mit Bezug auf kulturanthropologische Arbeiten Batesons (1981b) wird zunächst die grundsätzliche Leistung von Lerntheorien hervorgehoben, Aussagen über die Beziehung des Menschen zur Welt – also über Welt-haltungen bzw. Weltbezüge – und deren Veränderungen machen zu

26

Die zugrunde liegende Arbeit trägt den Titel „Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation“ und wurde von Bateson im Jahre 1964 erstmals veröffentlicht.

können: „lernend verhalten wir uns zur Welt und wir verhalten uns immer zur Welt, insofern wir lernen“ (Marotzki, 1990, S. 32). Lerntheoretische Überlegungen schließen demzufolge Muster bzw. Arten ein, die „Welt aufzuordnen“ (ebd., S. 33). Bateson (1981b, S. 224) spricht diesen Sachverhalt mit dem Begriff „Interpunktionsweise“ an. Darunter versteht er einen „bestimmten Modus der Erfahrungsstrukturierung, eine bestimmte Art, Wirklichkeit wahrzunehmen und Erfahrungen zu verarbeiten“ (Marotzki, 1990, S. 33). Eine Interpunktionsweise von Erfahrung bildet vor diesem Hintergrund einen Rahmen bzw. eine Rahmung von Lernprozessen. In diesem Sinne umfasst Batesons (1981a) Lerntheorie nicht nur Lernprozesse selbst, sondern gleichzeitig Veränderungen der diesen Lernprozessen zugrunde liegenden Rahmungen. Lernen findet dabei immer in (sozialen) Kontexten statt, in denen spezifische Rahmen bzw. Interpunktionsweisen ausgebildet werden. In der Terminologie Marotzkis (1990) wäre von Kontexten im Sinne sozialer Situationen zu sprechen, denen kognitive Schemata zugrunde liegen.

Im betreffenden Lernebenenmodell werden insgesamt fünf Lernebenen (0-IV) unterschieden. Für den vorliegenden Zweck, Lern- von Bildungsprozessen zu unterscheiden, ist vor allem eine Analyse der Lernebenen I bis III zielführend.²⁷ Auf der Lernebene I wird – im Sinne klassischer Lerntheorien – ein Lernprozess erfasst, der eine Verhaltensänderung beschreibt. In bestimmten sozialen Kontexten lassen sich, mit Bezug auf die vorausgehenden Überlegungen entsprechende Rahmen rekonstruieren. Ein Rahmen – der die Erfahrungsabfolge einer Person strukturiert – stellt in diesem Sinne eine Auswahlmenge von Reaktionsmöglichkeiten zur Verfügung. Damit kann ein Individuum in unterschiedlichen sozialen Kontexten auf denselben Reiz verschieden reagieren. In Kontexten bzw. sozialen Situationen mit analogen Strukturen ist es demzufolge möglich,

27

Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass nach Bateson (1981a) auf der ersten Lernebene kein Lernen im Sinne einer Verhaltensänderung vorliege, sondern eher ein Reiz-Reaktions-Schema beschrieben wird. Die (höchste) Lernebene IV ist wiederum lediglich formal abgeleitet und komme „vermutlich bei keinem ausgewachsenen lebendigem Organismus auf dieser Erde vor“ (Marotzki, 1990, S.

sich auf identische Rahmungen zu beziehen, innerhalb dieser jedoch in unterschiedlicher Weise zu reagieren. Damit bezieht sich die Lernebene I bzw. ein Lernprozess auf diesem Niveau vor allem auf unterschiedliche Verhaltensmöglichkeiten innerhalb einer Auswahlmenge von Reaktionen (vgl. Marotzki, 1990): „Lernen I ist Veränderung in der spezifischen Wirkbarkeit der Reaktion durch Korrektur von Irrtümern der Auswahl innerhalb einer Menge von Alternativen“ (Bateson, 1981a, S. 379).

Auf der Lernebene II hingegen stehen nicht mehr die Alternativen innerhalb einer feststehenden Menge im Mittelpunkt, zwischen denen ausgewählt werden kann, sondern die Veränderung der Menge bzw. des Rahmens selbst (vgl. Marotzki, 1990). Lernen II wird als

„Veränderung im Prozeß des Lernens I [aufgefasst], z. B. eine korrigierende Veränderung in der Menge von Alternativen, unter denen die Auswahl getroffen wird, oder es ist eine Veränderung in der Art und Weise, wie die Abfolge der Erfahrung interpunktiert wird“ (Bateson, 1981a, S. 379).

Indem das Subjekt nun den zugrunde liegenden Rahmen bzw. das kognitive Schema transformiert, ändern sich auch die Gewohnheiten seines Verhaltens, also die Art und Weise, wie Erfahrung interpunktiert bzw. organisiert wird. Gewohnheiten stellen in diesem Sinne Präferenzen der Auswahlmenge bzw. Präferenzen der Wahl innerhalb einer Menge von Alternativen dar, die, wenn sie etabliert sind, zunehmend unbewusst werden (vgl. Marotzki, 1990). Lernen ist vor diesem Hintergrund vor allem als unbewusster Prozess zu verstehen, der außerhalb rationaler Strukturen angelegt ist (Bateson, 1981a). In Hinblick auf die Transformation des Rahmens im Lernen II werden gewissermaßen die Interpunktionsprinzipien von Erfahrung oder – in der Terminologie Batesons (1981a) – die Konstruktionsprinzipien der Weltaufordnung verändert. Diese Form von Lernprozessen bezeichnet Marotzki (1990) als Bildungsprozess. In Hinblick auf den Weltbezug des Subjektes kann somit das erste Bestimmungsmoment von Bildungsprozessen festgelegt werden: Bildungspro-

51). Eine Beschränkung auf die Darstellung der Lernebenen I bis III scheint damit durchaus angebracht.

zesse sind zunächst als „Transformation des Weltverhältnisses“ (Marotzki, 1990, S. 41) aufzufassen.

Diese Definition von Bildungsprozessen hat zur Folge, dass auf eine traditionelle inhaltliche Bestimmung von Bildung verzichtet werden muss. Im Fokus steht also keine Beurteilung von Weltanschauungen oder etwa eine normative Beschreibung eines (idealen) Sollzustandes (vgl. Bonnet & Hericks, 2013), vielmehr geht es um die Frage, welche handelnde Kraft Weltbezüge entfalten (vgl. Marotzki, 2006a). Im Gegensatz zu einer inhaltlichen Bestimmung unternimmt Marotzki (1990) im Rahmen seiner Bildungstheorie einen strukturtheoretischen Bestimmungsversuch von Bildungsprozessen. Ein strukturaler Bildungsbegriff verzichtet in dieser Hinsicht auf Teleologie und geht stattdessen von der Annahme aus, dass „Offenheit, Indeterminiertheit, Emergenz und Kontingenz zentrale Bestimmungsmomente“ (Marotzki, 1990, S. 226) von Bildungsprozessen darstellen. Der damit einhergehende Vorwurf einer gewissen Beliebigkeit bzw. Richtungslosigkeit von Bildungsprozessen ist insbesondere in Hinblick auf die vorliegende Studie zur biographischen Entwicklung im Sportlehrerberuf zu entkräften bzw. konstruktiv zu bearbeiten (vgl. hierzu Kap. 3.2.2).

In der beschriebenen Veränderung des Weltbezuges sieht Marotzki (1990) zwar eine konstitutive, jedoch keine hinreichende Bedingung für die Ausformung von Bildungsprozessen. Neben einer Transformation des Weltbezuges gilt für Marotzki (1990, S. 43) die „Transformation des Selbstverhältnisses“ eines Subjektes als zweites grundlegendes Moment von Bildungsprozessen. Ein sich ändernder Weltbezug ist immer auch mit einem sich ändernden Selbstbezug verbunden, sodass diesbezüglich von einer Dialektik auszugehen ist:

„Indem das Subjekt sich selbst in einer anderen Weise transparent macht, macht es sich die Welt auf eine andere Weise zugänglich. Und: Indem sich das Subjekt die Welt auf andere Weise zugänglich macht, macht es sich auf andere Weise sich selbst transparent. Welt- und Selbstbezug bilden in diesem Sinne das dialektische Zentrum von Bildungsprozessen“ (ebd., 1990, S. 43).

Damit wäre in Anlehnung an das Lernebenenmodell von Bateson (1981a) die vierte Niveaustufe von Lernprozessen (Lernen III) erreicht, die eine

Veränderung des Selbstbezuges voraussetzt. Zur Erinnerung: Auf der vorherigen Lernebene ging es darum, „Prämissen der Weltaufordnung bzw. der Erfahrungsverarbeitung“ (Marotzki, 1990, S. 44) durch andere zu ersetzen, die dann eine dominante Orientierung bilden – und darüber hinaus einen selbstbestätigenden Charakter haben (vgl. Bateson, 1981a). Auf der hier zu erläuternden Lernebene III hat das Subjekt allerdings nicht mehr nur eine Auswahlmenge (bzw. eine situativ aktualisierte Gewohnheit) zur Verfügung, sondern mehrere Gewohnheiten der Weltaufordnung. Lernen auf diesem Niveau versetzt ein Subjekt in die Lage, diese Gewohnheiten bewusst als eine Weise der Weltaufordnung unter anderen möglichen zu sehen. Im Fokus steht der Vorgang des Wechsels zwischen verschiedenen Rahmungen und damit die Möglichkeiten, mit verschiedenen Weisen der Weltaufordnung umgehen zu können (vgl. Marotzki, 1990). Auf diesem Lernniveau verändert ein Subjekt also nicht mehr nur sein kognitives Schema und damit seinen Weltbezug, sondern gewissermaßen seinen Bezug zu kognitiven Schemata im Allgemeinen (vgl. von Rosenberg, 2011). Mit Blick auf die Gewohnheiten geht es hier also um die „Fähigkeit oder Bereitwilligkeit zu flexibilisieren, verschiedene Gewohnheiten übernehmen zu können“ (Marotzki, 1990, S. 44). Damit ist ebenfalls festzuhalten, dass von Lernebene zu Lernebene die Flexibilität des Subjektes und damit dessen Freiheit hinsichtlich des Umganges mit den eigenen Lernbedingungen steigt (vgl. Bateson, 1981a). Dies betrifft insbesondere die „Erfahrung des einzelnen, daß *er selbst* [Hervorhebung i. O.] es ist, der die Modi der Weltaufordnung zu ändern in der Lage sich findet“ (Marotzki, 1990, S. 48).²⁸

Zusammenfassend kann also herausgestellt werden, dass Bildungsprozesse als Lernprozesse höherer Ordnung zu verstehen sind. Während in Lernprozessen ein Wissens- bzw. Informationszuwachs als Veränderung

28

Eine vornehmlich poststrukturalistische bzw. postmoderne Argumentation geht hingegen davon aus, dass die subjektive Ebene vorrangig als den gesellschaftlichen Zusammenhängen unterworfen aufzufassen ist (vgl. von Felden, 2014, S. 28; Koller, 2012). Um sowohl dem Subjekt als auch den Strukturen gerecht zu werden, scheint indes eine praxeologische Perspektive im Sinne Bourdieus

innerhalb gegebener (Orientierungs-)Rahmen²⁹ erfolgt, beschreiben Bildungsprozesse eine grundlegende, qualitative Änderung bzw. Transformation eines Orientierungsrahmens, die ein neues Selbst- und Weltverhältnis hervorbringt. Bildung ist damit – in Abgrenzung etwa zur Beschreibung eines erwünschten Sollzustandes – vor allem als Prozess der Veränderung bzw. Transformation aufzufassen. Dieses Verständnis bildet die Grundlage zur Entwicklung einer „Theorie transformatorischer Bildungsprozesse“ (Koller, 2012, S. 17), die im Folgenden beschrieben werden soll.

2.2.2 Entwicklung einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse

Der im vorausgehenden Abschnitt dokumentierte Bestimmungsversuch zur Bildung im Kontext lerntheoretischer Annahmen von Marotzki (1990) gilt als (ein) wichtiger Ausgangspunkt in der Entwicklung einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Zentrale Erkenntnis ist – wie zuvor ausführlich beschrieben – die Annahme von Bildung als Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen, die sich vor allem auf den die (Lern-)Erfahrung strukturierenden Rahmen richtet (vgl. Kap. 2.2.1). Wesentliche Anregung hat das Konzept transformatorischer Bildungsprozesse zudem durch einen Aufsatz „Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs“ (Peukert, 1998) erfahren. Ausgehend von der Schilderung zentraler Problemlagen in der gegenwärtigen Gesellschaft, die sich auf Neuerungen in den Bereichen Kultur (moderne Wissenschaften), Wirtschaft (kapitalistische Marktwirtschaft) und Politik (demokratischer Verfassungsstaat) beziehen, lassen sich grundlegend neue Anforderungen für das In-

(1987) angemessen (vgl. Alkemeyer, 2013), die auch der vorliegenden Studie zugrunde liegt (vgl. Kap. 2.1.5).

²⁹ Der Begriff des *Rahmens* ist in diesem Kapitel als Interpunktionsweise von Erfahrung eingeführt worden und meint im Wesentlichen einen bestimmten Modus der Erfahrungsstrukturierung und -verarbeitung. Ein *Orientierungsrahmen* fokussiert in diesem Sinne vor allem eine strukturierende Komponente von Erfahrung – (geschilderte, explizierte) Erfahrungen können als Dokumente von Orientierungen verstanden werden (vgl. Bohnsack, 2008; in Hinblick auf eine Unterscheidung von Orientierungsrahmen und Orientierungsschema vgl. Bohnsack, 2013). Möglich-

dividuum ermitteln, die im Wesentlichen in unterschiedlichen Formen von Fremdheitserfahrungen bestehen (vgl. Peukert, 1998). In Bezug auf ein individuelles Selbstverständnis ginge es vor allem darum,

„als ein Selbst zu existieren, das angesichts radikaler Kontingenz- und Widerspruchserfahrungen nicht in sich zerfällt, sondern fähig ist, die Belastungen durch globale Probleme, die in den Alltag hineinreichen, nicht zu verdrängen, sondern auszuhalten und sogar produktiv und gemeinsam mit anderen nach Lösungen zu suchen“ (ebd., S. 22).

Bildung – verstanden als Aufbau eines neuen Selbst- und Wirklichkeitsverständnisses – könnte vor diesem Hintergrund eine Antwortmöglichkeit auf die skizzierte Problemlage sein. Eine Neubestimmung des Bildungsbegriffes – in Abgrenzung zu seiner klassischen Konzeption – wird vor allem hinsichtlich der beschriebenen neuartigen Bedingungen erforderlich, die auch mit einer neuen (theoretischen) Situation einhergehen (ebd.).³⁰ Weitere, grundlegende Impulse zur Entwicklung einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse stellen zudem Überlegungen Kokemohrs (2007) dar, die er in seiner „theoretisch-empirische[n] Annäherung an eine Bildungsprozessestheorie“ vornimmt. In Anschluss an Humboldts Bildungsdenken (vgl. hierzu die einleitenden Gedanken in Kap. 2.2) wird Bildung als Prozess der Bearbeitung von Erfahrungen aufgefasst, die sich nicht widerspruchsfrei in gegebene Welt- und Selbstentwürfe einordnen lassen und dadurch eine Veränderung dieser Entwürfe erfordern (vgl. Kokemohr, 2007). Bildung kann demzufolge, wie Koller (2012, S.15f.) treffend formuliert, als

„Veränderung der grundlegenden *Figuren*³¹ des Welt- und Selbstverhältnisses von Menschen [verstanden werden], die sich potentiell immer dann vollzieht, wenn

keiten zur Rekonstruktion eines Orientierungsrahmens werden in Kap. 3.7.3 thematisiert.

30 Damit lassen sich deutliche Parallelen zur Arbeit Marotzkis (1990) aufzeigen, der sich auf Prozesse von Individualisierung und steigender Kontingenz in modernen Gesellschaften als argumentativen Ausgangspunkt zur Reformulierung des klassischen Bildungsbegriffes bezieht (vgl. Kap. 2.2.1).

31 Der Begriff *Figuren* basiert auf einem sprachtheoretischen Zugang und deutet an, dass die Welt- und Selbstverhältnisse als sprachliche bzw. semiotische, also zeichenförmig strukturierte Verhältnisse aufzufassen sind (vgl. Koller, 2012).

Menschen mit neuen Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bewältigung die Figuren des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses nicht mehr ausreichen“.

Diese Begriffsbestimmung enthält vor allem Hinweise zu potenziellen Anlässen von Bildungsprozessen. Während der klassische Bildungsbegriff gewissermaßen ein natürliches Bestreben nach Erweiterung der Welt-sicht voraussetzt (ebd.), bildet in der hier formulierten Version ein Scheitern oder eine Krise den Anstoß für einen Bildungsprozess. Ein transformatorischer Bildungsprozess setzt also die Konfrontation mit einer Problemlage voraus, die sich ohne eine grundlegende Änderung des bisherigen Welt- und Selbstbezuges nicht bewältigen lässt. Diese Betrachtungsweise von Bildungsprozessen lässt sich auch in den Arbeiten von Marotzki (1990) und Peukert (1998) finden, wird allerdings von Kokemohr (2007) besonders pointiert herausgearbeitet.

Ein weiteres zentrales Moment zur Entwicklung einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse bildet schließlich – vor allem mit Anschluss an Kokemohr (1989, 2007) und Marotzki (1990, 1995) – eine empirische Perspektive bildungstheoretischer Reflexionen. In diesem Sinne müssten „bildungstheoretische Überlegungen so weit getrieben werden, dass sie empirisch anschlussfähig werden“ (Marotzki, 1990, S. 18) und sich mit der Erforschung tatsächlicher Bildungsprozesse verbinden lassen (vgl. Kap. 2.2.4).

Damit wären zentrale Kriterien zur Entwicklung einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse gekennzeichnet. Diese Überlegungen nimmt Koller (2012) in seiner Arbeit „Bildung anders denken“ im Sinne einer verdichteten Zusammenfassung auf, indem vor dem Hintergrund unterschiedlicher theoretischer Konzeptionen – etwa philosophischen, soziologischen und psychologischen – grundlegende Fragen einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse bearbeitet werden. Diese umfangreiche und dezidierte Auseinandersetzung macht deutlich, dass hier ein elaborierter, bildungstheoretischer Ansatz beschrieben wird, der in der Erziehungswissenschaft nicht nur Anerkennung erfährt, „sondern hinter den man tatsächlich nicht zurückgehen kann“ (Müller-Roselius & Hericks, 2013, S. 7). Diese Einschätzung stärkt das Vorhaben, Bildungs-

prozesse von Lehrkräften in der vorliegenden Studie vor dem Hintergrund einer transformatorischen Bildungstheorie zu analysieren. Gerade der Anschluss an eine empirische Untersuchung stellt jedoch diverse Anforderungen an eine derart verstandene Bildungstheorie, die Koller (2012) in vier Dimensionen aufteilt.

Zunächst ist eine Theorie erforderlich, mit der die Struktur jener Welt- und Selbstverhältnisse, die den Gegenstand transformatorischer Bildungsprozesse darstellen, angemessen beschrieben werden kann. Zweitens bedarf es einer Theorie der Problemlagen oder Krisenerfahrungen, die den Anlass bzw. die Herausforderung für transformatorische Bildungsprozesse bilden. Notwendig ist drittens eine Theorie der Transformationsprozesse selber, die sich den Bedingungen und Strukturen dieser Prozesse widmet. Schließlich stellt sich ganz konkret die Frage nach den Möglichkeiten eines empirischen Zugangs zu transformatorischen Bildungsprozessen (vgl. Koller, 2012; Kleiner & Koller, 2013).

Die vorliegende Arbeit stellt nicht den Ort dar, diese Ansätze und Theorien detailliert nachzuzeichnen und ihr jeweiliges Potenzial bzw. ihre Grenzen für das Konzept transformatorischer Bildungsprozesse zu analysieren. Stattdessen soll diese Heuristik einen Rahmen bilden, um in Hinblick auf die Untersuchung von (transformatorischen) Bildungsprozessen im Sportlehrerberuf angemessene Konzeptionen auszuwählen bzw. notwendige Klärungen vorzunehmen. So wird etwa zu klären sein, inwiefern Erfahrungen und Problemlagen in der beruflichen Entwicklung von (Sport-)Lehrkräften einen Anlass zur Transformation etablierter Welt- und Selbstverhältnisse darstellen können. In dieser Hinsicht erfolgen Ausführungen zu biographisch angelegten (Entwicklungs-)Problemen bzw. Krisenerfahrungen, die als verbindendes Element von Bildungs- und Professionalisierungsprozessen im (Sport-)Lehrerberuf zu kennzeichnen sind (vgl. Kap. 3.2). Die Frage nach dem empirischen Zugang zu transformatorischen Bildungsprozessen in den biographischen Entwicklungen der vorliegend untersuchten Sportlehrkräfte wird auf zwei Ebenen beantwortet. Auf einer eher übergeordneten Ebene wird zu zeigen sein, inwiefern bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung in der Lage ist,

bildungstheoretische Reflexionen mit der empirischen Untersuchung von Bildungsprozessen im (Sport-)Lehrerberuf zu verknüpfen (Kap. 2.2.4). In Hinblick auf methodologische und methodische Prämissen rücken konkrete Fragen der empirischen Rekonstruktion von Bildungsprozessen in dieser Studie in den Blick (Kap. 4.7.3). Den Ausgangspunkt bildet jedoch die Frage nach der begrifflich-theoretischen Erfassung der Struktur jener Verhältnisse, in denen die in dieser Studie untersuchten Lehrkräfte zu sich selbst und zur Welt stehen. Diese Frage wird nachfolgend im Rahmen einer habitustheoretischen Bildungstheorie verhandelt (Kap. 2.2.3). Dieser thematische Abschnitt bildet ebenfalls eine Folie, um die Transformationsprozesse in den Blick zu nehmen, die sich insbesondere auf die Potenzialität von Habitustransformationen richten.

2.2.3 *Habitus*theoretische Bildungstheorie

Die wechselseitige Bezugnahme der Konzepte Bildung und Biographie führt zum Programm einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung, die sowohl hinsichtlich theoretischer als auch methodologischer Prämissen als elaborierter und etablierter (Forschungs-)Ansatz gilt (vgl. Kap. 2.1.3 sowie Kap. 2.2.4). Eine Verbindung von bildungs- bzw. biographietheoretischen Überlegungen mit dem Konzept des *Habitus* Pierre Bourdieus ist hingegen erklärungsbedürftig, galt doch das Verhältnis von Habitus zu Bildungsprozessen und Biographie lange Zeit als „antagonistisch“ (Kramer et al., 2013, S. 17). Dies liegt einerseits am zentralen Anliegen des Habituskonzeptes, gerade den Gegensatz von Individualität und Gesellschaftlichkeit zu überwinden (vgl. Kap. 2.1.5). Biographie und Bildung, die als vorwiegend individualistische Gestaltungsprinzipien gelten, werden in diesem Zusammenhang von Bourdieu (1987) mit dem Vorbehalt der Strukturvergessenheit belegt (vgl. Kramer et al., 2013). Darüber hinaus hat Bourdieu (1990) mit der „biographische[n] Illusion“ eine Arbeit vorgelegt, die äußerst kritisch gegenüber der Biographieforschung

Stellung bezieht.³² Zentraler Kritikpunkt seines Aufsatzes ist, dass eine Lebensgeschichte keine individuelle Sinn- und Bedeutungszuschreibung im Sinne eines kohärenten Zusammenhangs darstelle, sondern lediglich als narratives Produkt der „Komplizenschaft“ von Forscher und befragter Person zu verstehen sei (Bourdieu, 1990, S. 80). Die Biographieforschung, so Bourdieu (1990, S. 80) weiter, sitze dieser Konstruktion auf, indem sie jene fälschlicherweise mit dem „tatsächlichen Leben“ gleichsetze. Auch wenn Bourdieus Kritik sicherlich auf der Unkenntnis des differenzierten Feldes der Biographieforschung beruhte und mehrfach zurückgewiesen werden konnte (vgl. hierzu etwa Niethammer, 1990; Alheit; 1993; Dausien, 2002),³³ haben Bourdieus einschlägige Publikationen zu einem gestörten Verhältnis der theoretischen Konzepte Habitus, Bildung und Biographie in der erziehungswissenschaftlichen Bildungs- bzw. Biographieforschung geführt (vgl. Fuchs, 2011; Höhne, 2013). Dabei bietet, wie bereits ausgeführt wurde, gerade der Einbezug des Habituskonzeptes die Möglichkeit, Bildungsprozesse ebenfalls im Rahmen gesellschaftlicher Bezugsgrößen zu erfassen und dabei habitualisierte Wissensbestände konstitutiv in den Bildungsprozess einzubeziehen (vgl. Kap. 2.1.5).

Die Anbindung des Habituskonzeptes an eine Theorie transformativischer Bildungsprozesse erfolgt dabei konzeptionell auf Ebene der die Erfahrung strukturierenden kognitiven Schemata, die den Selbst- und Weltbezug von Individuen bestimmen (vgl. Kap. 2.2.1). Die Gesellschaftstheorie Bourdieus kann vor diesem Hintergrund

„als (...) Versuch verstanden werden, die Struktur von Welt- und Selbstverhältnissen theoretisch zu erfassen, da sie mit dem Habitusbegriff ein Konzept dafür bereit-

32 Interessanterweise greift Bourdieu (vgl. z. B. Bourdieu, 1993) in späteren Arbeiten selbst auf biographische Erzählungen und Verläufe zurück, um so Transformationen und Wechsel sozialer Position und damit zusammenhängende biographische Folgen bestimmen zu können.

33 Obgleich Bourdieus polemischer Kritik von mehreren Seiten widersprochen werden konnte und damit als kurzzeitige, abgeschlossene Kontroverse zu verstehen ist, bleibt es eine aktuelle Aufgabe der Biographieforschung, auf methodologischer Ebene zum Verhältnis von Erzählung, Text und Leben differenziert Stellung zu beziehen (vgl. hierzu ausführlich Rosenthal, 1995, S. 70ff. sowie Kap. 4.5).

stellt, die längerfristigen Dispositionen zu beschreiben und zu erklären, die entscheidend dazu beitragen, dass Individuen so und nicht anders wahrnehmen, denken und handeln – oder anders formuliert: dass sie sich auf eine ganz bestimmte Weise zur Welt (...) und zu sich selbst verhalten“ (Koller, 2012, S. 23).

Der Habitus stellt – wie bereits in Kapitel 2.1.5 ausgeführt wurde – ein (sozial erzeugtes) System von (dauerhaften und übertragbaren) Dispositionen dar, das die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata strukturiert (vgl. Bourdieu, 1987). Aus bildungstheoretischer Perspektive lässt sich somit eine Verbindung zu jenen Rahmen herstellen, die den Modus der Erfahrungsstrukturierung und Wirklichkeitswahrnehmung bestimmen und deren Transformation einen Bildungsprozess bezeichnen (vgl. Kap. 2.2.1). Führt man diesen Gedanken im Sinne einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse aus, so wäre Bildung als *Transformation des Habitus* angesichts einer Konfrontation mit veränderten, krisenhaften Bedingungen zu begreifen, die eine Nichtpassung des bisher ausgeformten Habitus zu diesen Bedingungen ergibt. Das Problempotenzial dieser objektiven Bedingungen erfordert somit eine Veränderung des zugrunde liegenden Dispositionssystems, das die Welt- und Selbstsicht strukturiert (vgl. Koller, 2012; Kramer et al., 2013).

Genau an jenem Punkt äußert Koller (2012) deutliche Bedenken gegenüber einer Einbindung des Habituskonzeptes in die Bildungstheorie, die er mit der relativen Stabilität gesellschaftlicher Verhältnisse und der aufrechterhaltenden bzw. reproduktiven Kraft des Habitus bezüglich objektiver Strukturen begründet. Er bilanziert vor diesem Hintergrund, dass die Habitus-theorie vielmehr eine Erklärung für die Unwahrscheinlichkeit als für die Möglichkeit transformatorischer Bildungsprozesse darstelle (vgl. Koller, 2012).³⁴

Gleichwohl belegen verschieden Ansätze die Möglichkeiten und den Gewinn einer Verbindung von Habituskonzept, Bildung und Biographie (vgl.

34

Daher wendet sich Koller (2012) im Rahmen seiner Bestimmung einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse anschließend alternativen Theoriekonzepten der Subjektkonstitution zu, etwa dem Konzept der narrativen Identität bei Paul Ricoeur (2005), Jaques Lacans (1975) strukturaler Konzeption des Unbewussten sowie Judith Butlers (2001) Theorie der Subjektivierung.

Alheit, 1992; Herzberg, 2004; Rieger-Ladich, 2005; Wigger, 2006; Nohl, 2006; Koller, 2009; Rosenberg, 2011; Kramer et al., 2013). Ohne diese Arbeiten im Einzelnen an dieser Stelle diskutieren zu können (vgl. zusammenfassend von Rosenberg, 2011 sowie Kramer et al., 2013), seien jedoch zwei Aspekte hervorgehoben. Erstens ermöglicht der Einbezug des Habituskonzeptes eine stärkere Berücksichtigung gesellschaftlicher bzw. milieuspezifischer Verfasstheit individueller, biographie- bzw. bildungsbezogener Prozesse (vgl. Kap. 2.1.4), womit der zentrale Gewinn einer habitustheoretischen Bildungstheorie markiert wäre. Zweitens stehen die Verknüpfungsversuche der Konzepte Habitus, Bildung und Biographie allesamt in engem Zusammenhang mit der Frage nach dem Transformationspotenzial des Habitus, womit die Möglichkeiten und Bedingungen einer habitustheoretischen Bildungstheorie angesprochen wären. Daher sollen im Folgenden ausgewählte Argumentationslinien überblicksartig vorgestellt werden, um die Potenzialität der Habitustransformation in den Blick nehmen zu können.

Die Beschäftigung mit den theoretischen und empirischen Möglichkeiten in Hinblick auf eine Transformation des Habitus gelten – vor dem Hintergrund seiner Stabilität und reproduktiven Kraft – als theoretische Leerstelle (vgl. Rieger-Ladich, 2005; von Rosenberg, 2011). Gleichwohl beginnt sich mit der Erforschung der Transformation von Habitusstrukturen ein wichtiges Forschungsfeld der Erziehungswissenschaft herauszubilden (vgl. Höhne, 2013). Bedeutsame Hinweise zum Transformationspotenzial des Habitus lassen sich dabei zunächst bei Bourdieu (1987) selbst aufdecken (vgl. zusammenfassend Kramer et al., 2013). Der Habitus führt zwar grundsätzlich zur Reproduktion sozialer Praxis über inkorporierte Schemata (vgl. Kap. 2.1.5), derselbe Mechanismus bildet jedoch ebenfalls die Grundlage einer geregelten Transformation (vgl. Bourdieu, 1987). Eine vollständige Reproduktion ist demnach eher als „empirischer Sonderfall“ (Kramer et al., 2013, S. 23) aufzufassen. Dies liegt einerseits daran, dass der Habitus als Generierungsprinzip – im Rahmen limitierender, nicht determinierender Grenzen – durchaus Praktiken und Vorstellungen frei hervorbringen kann (vgl. Koller, 2010). Zudem wird eine

Transformation des Habitus dann erforderlich, wenn habituelle Dispositionen und objektive Bedingungen der sozialen Praxis im Sinne eines unstimmgigen Passungsverhältnisses zunehmend auseinanderdriften (vgl. Kramer et al., 2013). Schließlich legt die Unterscheidung einer individuellen von einer kollektiven Seite des Habitus (vgl. Kap. 2.1.5) die Möglichkeit einer Habitustransformation nahe. In der vorliegenden Studie könnten gerade Abstimmungsprozesse zwischen individuell-biographischen Erfahrungen einer Sportlehrkraft auf der einen und kollektiven, fachkulturellen Sinnbildungen der Sportlehrerschaft auf der anderen Seite eine Variation des individuellen Habitus erfordern. In den letztgenannten Kontexten kommt somit „die transformatorische Kraft der individuellen Biografie“ (Kramer et al., 2013, S. 29) zur Geltung. Diese setzt eine Handlungskrise voraus, die sich gerade aus der Nichtpassung von individuellem Habitus und objektiven Bedingungen ergibt.

An diesem Punkt wären weitere Ausführungen zum Transformationspotenzial des Habitus möglich, etwa in Hinblick auf die strukturtheoretischen Bestimmungen des Neuen von Oevermann (1991) oder aber hinsichtlich der theoretisch instruktiven Vorschläge, eine Transformationstheorie mit den Konzepten „Mehrdimensionalität, Iterabilität und Inkongruenz zwischen Habitus und Feld“ (von Rosenberg, 2011, S. 76ff.) zu begründen. Im Kern zeigt sich, dass eine Transformation des Habitus nicht nur möglich, sondern unter den geschilderten Bedingungen gar notwendig wird. Legt man Bourdieus Habitusbegriff als Konzept zur theoretischen Erfassung der Struktur von Welt- und Selbstverhältnissen zugrunde, lässt sich ein transformatorischer Bildungsprozess als Transformation des Habitus konzipieren. Diese Transformation setzt eine Nichtpassung des bisher ausgeformten Habitus zu veränderten, krisenhaften Bedingungen voraus. Die Entstehung des Neuen kann so vor dem Hintergrund habitualisierter Praktiken analysiert werden, die einen strukturellen Hervorbringungsmechanismus darstellen und gleichzeitig limitierende Grenzen markieren (vgl. Rosenberg, 2011; Kramer et al., 2013).

2.2.4 *Verhältnisbestimmung II: Bildungstheorie und Bildungsforschung*

Das Ziel der vorausgehenden Kapitel (2.2.1-2.2.3) bestand in dem Versuch, bildungstheoretische Überlegungen vorzunehmen, die sich in Hinblick auf die vorliegende Studie zum Sportlehrerberuf als anschlussfähig erweisen. In diesem Kontext wurde darauf aufmerksam gemacht, dass eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse immer auch eine empirische Perspektive voraussetzt (vgl. Kap. 2.2.2). Daher stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis die vorgenommenen bildungstheoretischen Reflexionen zur empirischen Erforschung tatsächlicher Bildungsprozesse von Sportlehrkräften stehen (können).

Dieser Verhältnisbestimmung (von Bildungstheorie und Bildungsforschung) widmet sich Koller (2012) im Rahmen seiner Entwicklung einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse ausführlich.³⁵ Dabei skizziert er zunächst unterschiedliche Positionen: Eine dualistische Sichtweise, die zwei unvereinbare Thematisierungsformen zugrunde legt (vgl. Tenorth, 1997), ferner Auffassungen, die Bildungstheorie und Bildungsforschung als zwei Extreme eines Kontinuums sehen, die in der Wirklichkeit nur als unterschiedliche Mischformen existieren (vgl. Terhart, 2006) und schließlich ein instrumentelles Verständnis, in dem der Bildungstheorie die Aufgabe der Begriffsklärung und wissenschaftstheoretischen Grundlegung im Rahmen der Bildungsforschung zukommt (vgl. Tippelt, 2006). In Hinblick auf eine „komplexe Erziehungswissenschaft jenseits von empirieloser Theorie und theorieloser Empirie“ (Vogd, 2005, S. 112) hat sich allerdings der Versuch bewährt, Bildungsforschung und Bildungstheorie im Sinne einer wechselseitigen Ergänzung zu denken (vgl. Koller, 1999; Nohl, 2006; von Rosenberg, 2011). Die vorausgehend formulierten bildungstheoretischen Gedanken dienen demzufolge einerseits als Ausgangspunkt zum Verständnis und zur Rekonstruktion des empirischen Materials. Dadurch wird es möglich, Darstellungen von Sportlehr-

35

Vor dem Hintergrund einer zunehmend empirisch ausgerichteten Erziehungswissenschaft weist Koller (2012) insbesondere auf die Beobachtung hin, dass empirische Bildungsforschung allzu oft ohne ausreichende bildungstheoretische Fundierung erfolge (vgl. hierzu auch Prondczynsky, 2009).

kräften in (biographischen) Interviews als ein Fall von Bildung im hier vorliegenden Sinne zu identifizieren. Bildung wird dann nicht mehr nur als hypothetischer Gegenstand konzipiert, sondern als empirisch identifizierbarer Sachverhalt in den Blick genommen. Andererseits ist die empirische Arbeit als Möglichkeit der Theoriegenerierung zu sehen (vgl. Glaser & Strauss, 2010; Kap. 4.6). In diesem Zusammenhang zielt die Auseinandersetzung mit dem empirischen Datenmaterial darauf ab, das (bildungs-)theoretische Vorverständnis zu erweitern, zu modifizieren oder zu revidieren (vgl. Koller, 2012).³⁶ Diese Überlegungen führen wiederum zu methodologischen Differenzierungen, die später ausgeführt werden sollen (vgl. Kap. 4.6). An dieser Stelle interessiert vielmehr, welche Rolle einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung im Rahmen der Verhältnisbestimmung von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung zukommt.

Mit *empirischer* Bildungsforschung werden zumeist – insbesondere im aktuellen bildungs- und wissenschaftspolitischen Diskurs – quantitativ ausgerichtete Untersuchungen verbunden, etwa die Schulleistungsstudien PISA oder TIMMS. In der vorliegenden Arbeit steht jedoch *qualitative*³⁷ Bildungsforschung (vgl. Marotzki, 1995; 2004) als eine Variante von (empirischer) Bildungsforschung im Fokus, die als Ausgangspunkt erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung verstanden wird. Vor diesem Hintergrund möchte die vorliegende Studie – verstanden als qualitative Bildungsforschung – empirisch aufklären, wie Sportlehrkräfte angesichts veränderter, krisenhafter Bedingungen die Grundfiguren ihrer Welt- und

³⁶ Koller (2012) unternimmt den interessanten Versuch, das Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung durch die Konzeption widerstreitender Diskursarten im Sinne Lyotards (1989) zu fassen, die sich auf unterschiedliche pädagogische Wissensformen (Vogel, 1997) beziehen. Diesbezüglich fordert er vor allem, den herrschenden Widerstreit zwischen den beiden Teildisziplinen anzuerkennen. Dies bedeutet einerseits, die Unterschiede und Grenzen zwischen Bildungstheorie und Bildungsforschung zu akzeptieren. Andererseits sieht er damit die Aufforderung zur „Auseinandersetzung, zum wechselseitigen Lernen voneinander sowie zur Offenheit für neue Diskursarten und Wissensformen“ (Koller, 2012, S. 152) der beiden Bereiche verbunden.

³⁷ Damit verbundene methodologische Prämissen zur Gestaltung einer *qualitativen* Forschungsarbeit werden in Kapitel 4 ausgeführt.

Selbstsicht transformieren (vgl. Kap. 2.2.2). Ein Bildungsprozess stellt dabei üblicherweise keinen instantanen, einmaligen Vorgang dar. Eher ist davon auszugehen, dass Bildungsprozesse als langfristiges Geschehen aufzufassen sind, das wiederum lebensgeschichtlich eingebunden ist (vgl. Koller, 2012). Dies führt zu einer biographischen Perspektive in der empirischen Auseinandersetzung mit Bildungsprozessen. An dieser Stelle sei daran erinnert, dass Biographien als Prozesse der Sinn- und Bedeutungserzeugung von Menschen verstanden werden, indem diese Erfahrungen und Ereignisse ihres Lebens zu einem Zusammenhang organisieren (vgl. Kap. 2.1.1). Diese Form der bedeutungsordnenden, sinnherstellenden Leistung des Subjektes kann als biographische Ordnungsbildung verstanden werden, in der die Welt- und Selbstsicht in lebensgeschichtlichen Zusammenhängen zur Darstellung kommt (vgl. Marotzki, 1995; 2006a). Die Frage, welche subjektiven Relevanzen in diesem Zusammenhang angesprochen werden, ist eine empirische Frage. Eine bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung interessiert sich damit empirisch für „den Aufbau, die Aufrechterhaltung und die Veränderung von Selbst- und Weltreferenzen von Menschen“ (Marotzki, 2006a, S. 60). Im Kontext der vorliegenden Studie zur berufsbigraphischen Entwicklung im Sportlehrerberuf kann das Programm einer bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung damit als etablierter Versuch verstanden werden, die vorgenommenen bildungstheoretischen Reflexionen mit der qualitativ-empirischen Erforschung tatsächlicher Bildungsprozesse von Sportlehrkräften zu verbinden (vgl. Koller, 2012).³⁸

Allerdings ist davon auszugehen, dass Strukturmerkmale transformatorischer Bildungsprozesse von (Sport-)Lehrkräften keineswegs an der Oberfläche liegen. Insofern wird sich im Rahmen einer differenzierten empirischen Analyse erst herausstellen müssen, ob sich für das hier skizzierte bildungstheoretische Paradigma transformatorischer Bildungsprozesse tatsächlich empirische Evidenz ergibt (vgl. Müller-Roselius &

38

Ein Überblick zu (weiteren) unterschiedlichen Versuchen der Relationierung von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung, insbesondere vor dem Hin-

Hericks, 2013) oder ob die bildungstheoretischen Überlegungen möglicherweise gar nicht angemessen scheinen, um die Bedingungen und Verlaufsformen tatsächlicher Bildungsprozesse in den Blick zu bekommen (vgl. Gruschka, 1992). Dazu ist es jedoch notwendig, das entwickelte Konzept transformatorischer Bildung mit den „*Eigenarten*“ (Terhart, 2013, S. 67) des Lehrerberufes systematisch zu verbinden. Aufschlussreich scheint vor diesem Hintergrund der Versuch zu sein, Bildung im Kontext von Professionalisierung im Lehrerberuf zu bearbeiten und in diesem Zusammenhang das Verhältnis von Bildungs- und Professionalisierungsprozessen zu bestimmen (vgl. Kap. 3.2.2).

2.2.5 Zwischenfazit

Bildung erfreut sich gegenwärtig im öffentlichen Diskurs zwar großer Beachtung, diese fördert allerdings eher die Unklarheit des Begriffes zutage und geht gleichzeitig mit einer Reduzierung ihres begrifflichen Gehalts einher. Im Kontext der vorliegenden Studie ist ein präziser Bildungsbegriff jedoch zwingend erforderlich, stellt Bildung doch einen zentralen Bezugspunkt erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung dar. Ausgehend vom klassischen Bildungsbegriff Humboldts wird daher im vorliegenden Kapitel zunächst ein moderner Bildungsbegriff entwickelt, der als Ausgangspunkt der Konzipierung einer transformatorischen Bildungstheorie zu verstehen ist. Bildungsprozesse sind dabei als Lernprozesse höherer Ordnung aufzufassen. Während Lernen als ein Wissenszuwachs und damit als eine Veränderung innerhalb eines kognitiven Schemas gesehen wird, stellt Bildung eine Veränderung von kognitiven Schemata an sich dar. Diese Schemata beziehen sich auf die Art und Weise, wie (Lern-)Erfahrungen strukturiert und verarbeitet werden. Damit führt Bildung gleichzeitig zu einer Transformation des Welt- und Selbstbezuges von Individuen. Eine Transformation in diesem Sinne wird insbesondere dann erforderlich, wenn sich Erfahrungen nicht widerspruchsfrei in gegebene Welt- und Selbstentwürfe einordnen lassen.

tergrund eines vielfältigen Spektrums bildungstheoretischer Einsatzpunkte, findet sich bei von Rosenberg (2011, S. 17-56).

Vor diesem Hintergrund wird Bildung als Veränderung der grundlegenden Figuren des Selbst- und Weltverhältnisses angesichts neuer Problemlagen verstanden, für deren Bewältigung die etablierten Figuren des Welt- und Selbstbezuges nicht mehr ausreichen. Eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse knüpft an dieses Verständnis an und fordert zugleich eine empirische Perspektive bildungstheoretischer Reflexionen. In diesem Zusammenhang richtet sich die Aufmerksamkeit zunächst auf die Frage, wie sich die Struktur der beschriebenen Welt- und Selbstverhältnisse theoretisch konzipieren lässt. Die vorliegende Studie nimmt diesbezüglich Bezug auf das Habituskonzept Pierre Bourdieus, das eine Berücksichtigung gesellschaftlicher bzw. milieuspezifischer Verfasstheit individueller Bildungsprozesse ermöglicht. Im Kontext einer transformatorischen Bildungstheorie ist damit insbesondere das Transformationspotenzial des Habitus angesprochen. Habitustransformationen werden – bei aller Trägheit und reproduktiver Kraft des Habitus – dann erforderlich, wenn sich eine Nichtpassung zwischen (individuellen) habituellen Dispositionen einerseits und (objektiven) Bedingungen der sozialen Praxis andererseits ergibt, die sich in einer Handlungskrise manifestieren kann. Damit ist ein transformatorischer Bildungsprozess als Transformation des Habitus vor dem Hintergrund veränderter, krisenhafter Bedingungen zu verstehen.

Eine bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung kann vor diesem Hintergrund als etablierte Form qualitativer Bildungsforschung bestimmt werden, die in der Lage ist, bildungstheoretische Überlegungen mit der empirischen Erforschung tatsächlicher Bildungsprozesse von (Sport-)Lehrkräften zu verknüpfen.

2.3 Fachkultur

Wie bereits herausgearbeitet werden konnte, sind Biographien sowohl auf individueller als auch auf kollektiver bzw. gesellschaftlicher Ebene zu konzeptualisieren. Während die zuerst genannte Perspektive dabei vor allem mit dem Konzept (individueller) Bildungsprozesse verknüpft wird

(vgl. Kap. 2.1.3 sowie Kap. 2.2), bietet das Konzept der Fachkultur die Möglichkeit, Biographien von Lehrkräften in der vorliegenden Studie soziokulturell zu rahmen. In diesem Zusammenhang interessieren einerseits kollektive, fachbezogene Sinnstrukturen im Sportlehrerberuf, die durch die Analyse individualbiographischer Entwicklungen von Sportlehrkräften rekonstruiert werden können. Andererseits stellt sich in der vorliegenden Studie die Frage, inwiefern Fachkulturen Einfluss auf individuelle (Bildungs-)Prozesse von Sportlehrkräften nehmen (vgl. Kap. 2.1.4).

Der beabsichtigte Bezug zum Kulturbegriff bzw. die Beschäftigung mit *Kultur* kann in erziehungswissenschaftlichen Diskursen bereits auf eine längere Tradition zurückblicken (vgl. Bennewitz, 2011). Vor diesem Hintergrund lassen sich aktuell ganz unterschiedliche Zusammenhänge identifizieren, in denen von verschiedenen theoretischen Ansätzen ausgehend Arbeiten zu einem „cultural turn“ in der Schultheorie entstanden sind (vgl. Reckwitz, 2000; Helsper, 2008). Einer dieser Forschungszugänge fokussiert die Bedeutung einzelner Schulfächer, sodass mit Bezug zur Theorie sozialer Praktiken von Pierre Bourdieu (1987) und vor dem Hintergrund einer „Transformation der Kulturtheorien“ (Reckwitz, 2000) habituelle Konstruktionen und symbolische Ordnungen in Fachkulturen in den Blick rücken (vgl. Lüders, 2007b; Willems, 2007). Damit lässt sich einerseits die Konjunktur sogenannter „Bindestrich-Kulturen“ in schulpädagogischen und fachdidaktischen Diskursen bestätigen (vgl. Bennewitz, 2011). Andererseits ist in diesem Zusammenhang auf die Gefahr einer „exzessive[n] Verwendung des Kultur-Begriffs“ (Terhart, 1994, S. 686) in der Erziehungswissenschaft hinzuweisen, die mit problematischen begrifflichen Implikationen einhergeht. Die Kritik an einer undifferenzierten Verwendung des Kulturbegriffes reicht dabei von Hinweisen auf lediglich alltagspraktische Bedeutungszusammenhänge (Fischer, 2009) oder auf fehlende Definitionen von Kultur (Herzog, 1999) bis hin zur Feststellung einer „bewusstlosen Verwendung“ (Gogolin, 1998, S. 125) des Kulturbegriffes. Vor diesem Hintergrund zielt dieses Kapitel auf eine umfassende Klärung des Konzeptes der Fachkultur bzw. der empirischen Fachkulturforschung, um die biographische Entwicklung von Sportlehr-

kräften neben einer bildungstheoretischen ebenfalls in einer kulturtheoretischen Perspektive angemessen und begründet bearbeiten zu können. Dazu erfolgen zunächst Anmerkungen zum Fachprinzip (Kap. 2.3.1), das die fachgebundene Organisation der schulischen Lehr- und Lernstruktur beschreibt und damit den Ausgangspunkt einer fachbezogenen bzw. fachkulturellen Perspektive auf den Lehrerberuf bildet. Anschließend richtet sich der Blick – in zwei zentralen Begründungszusammenhängen – auf hochschulische Fachkulturen (Kap. 2.3.2): Erstens stellt die hochschulische (oder auch universitäre, akademische) Fachkulturforschung jenen Ort dar, der als systematischer Ausgangspunkt in der Entwicklung einer schulischen Fachkulturforschung gelten kann (vgl. Lüders, 2007a). Zweitens ist davon auszugehen, dass die universitären Ausbildungsstrukturen von Lehramtsstudierenden aufgrund der großen Nähe von universitären Disziplinen und schulischen Fächern wesentlich zur Ausbildung einer schulischen Fachkultur beitragen dürften (vgl. Willems, 2007).³⁹ Die Überlegungen zur universitären Fachkultur führen unmittelbar zur theoretischen Grundlegung eines (hoch-)schulischen Fachkulturansatzes, der in Hinblick auf die Konzepte Kultur und Habitus ausgeführt wird (Kap. 2.3.3). Damit sind die Voraussetzungen erarbeitet, um die Genese schulischer Fachkulturen mit dem Fokus auf fachlich geprägte Habitusformen (Kap. 2.3.4) zu beschreiben und diesbezüglich Perspektiven empirischer Fachkulturforschung im Kontext berufsbiographischer Entwicklungen im (Sport-)Lehrerberuf zu formulieren (Kap. 2.3.5). Ein kurzes Zwischenfazit (Kap. 2.3.6) nimmt die in diesem Kapitel entwickelten Gedanken auf und führt diese in Hinblick auf die vorliegende Studie systematisch zusammen.

39 Für den Bereich des Sports haben insbesondere Baur (1981) und Klinge (2002) zeigen können, welche Bedeutung das Sportstudium im Rahmen der Entwicklung angehender Sportlehrkräfte erlangen kann. Die Beobachtungen Klings (2002) zur Entstehung eines fachpraktischen Habitus Sportwissenschaft Studierender führt Schierz (2014) im Hinblick auf deprofessionalisierende Einflüsse der universitären Lehrerbildung weiter aus (vgl. hierzu ausführlich Kap. 3.4)

2.3.1 Das Fachprinzip: Zur Fachlichkeit schulischen Lehrens und Lernens

Mit dem Ziel des ganzheitlichen Lernens in der Schule wird seit einigen Jahren *fächerübergreifender* Unterricht ausgiebig theoretisch diskutiert und didaktisch akzentuiert (vgl. Moegling, 1998; Tenorth, 1999; Huber, 2001; Bomhard, 2011). Schulisches Lehren und Lernen könnte bzw. sollte demnach den Fragen der Kinder folgen, an projektbezogenen Problemen arbeiten, von übergreifenden Fragen her strukturiert werden (*Schlüsselprobleme*) und an der Vermittlung von allgemeinen Fähigkeiten (*Schlüsselqualifikationen*) anstelle von Faktenkenntnissen orientiert sein (vgl. Huber, 2001). Damit gerät zugleich die Transzendierung des Fachunterrichts (vgl. Tenorth, 1999) oder gar die Infragestellung des Fachprinzips (vgl. Huber, 2001) in den Blick. Vor diesem Hintergrund scheint es zunächst erklärungsbedürftig, das „Schulfach als Handlungsrahmen“ (Hopmann & Riquarts, 1999) vorauszusetzen und – wie in der vorliegenden Studie beabsichtigt – Lehrkräfte vor allem als Fachlehrer zu thematisieren.

Das *Fachprinzip* (vgl. Huber, 2001), das die Einteilung und Organisation schulischen Lehrens und Lernens nach Fächern beschreibt, hat seinen Ursprung bereits vor mehr als 150 Jahren und ist eng mit der Geschichte der Lehrplanarbeit verbunden. Durch die klare Abgrenzung schulischer Fachgebiete innerhalb der Lehrplanstruktur – zunächst in den gelehrten bzw. höheren Schulen, später in den Elementarschulen – wurde es möglich, Lehrkräfte primär als Fachlehrkräfte einzusetzen und fachorientiert auszubilden. Insbesondere die wissenschaftspropädeutische Funktion⁴⁰ an den höheren Schulen erforderte eine zunehmende Spezialisierung des Fachlehrers, um den Status als Fachmann herstellen bzw. wahren zu können. In diesem Kontext entwickelte sich sukzessive ein manifestes Gefüge schulischer Fächer, das bis heute die Lehrstruktur der Schule organisiert und ordnet (vgl. Tenorth, 1999; Hopmann & Riquarts, 1999).

40

Die Frage der Wissenschaftspropädeutik im Bewegungsfach Sport wird ausführlich von Kurz (2010) diskutiert (vgl. hierzu auch Kap. 3.4.1).

Trotz der eingangs angedeuteten Überwindungsversuche fachlicher Grenzen und einer (möglicherweise) lediglich traditionellen bzw. institutionellen Geltung des schulischen Fächerkanons (vgl. Tenorth, 1999) lässt sich in diesem Zusammenhang eine außerordentliche *Beharrungskraft* des Fachprinzips konstatieren:

„Über die historischen Epochen, den Wandel der Gesellschaftsstrukturen, der ökonomischen Verhältnisse, der Kultur, der Anforderungen an die Schule und sogar über die Veränderungen in deren Ausbau und Organisation hinweg gilt offenbar: Schulreformen kommen und gehen, das Fachprinzip aber bleibt bestehen“ (Huber, 2001, S. 307).

Vor dem Hintergrund der Stabilität – oder eher: Unerschütterlichkeit – des schulischen Fachprinzips erscheint es demzufolge in der vorliegenden Studie naheliegend, das Schulfach als Ausgangspunkt der Betrachtung festzulegen und die Lehrenden eines Faches in ihren fachlichen Bezügen zu untersuchen. Positiv gewendet ließe sich mit Tenorth (1999, S. 192) aber auch konstatieren, dass die Fächer die „Ziele, Voraussetzungen und Realisierungsmöglichkeiten pädagogischer Arbeit in der Schule in komplexer Weise zu einer institutionell abgesicherten Einheit von Lehrplan und Schularbeit“ bündeln und damit nicht nur eine historische, sondern vor allem auch eine systematische Antwort für ihre starke Stellung liefern.⁴¹

In den bisherigen Ausführungen ist indes noch nicht deutlich geworden, dass die Schulfächer nicht etwa durch administrative Entscheidungen und Benennungen – beispielsweise in Hinblick auf curriculare Festlegungen – konstituiert werden. Vielmehr sind Fächer als soziale Phänomene zu kennzeichnen, sie besitzen ein soziales Substrat (vgl. Huber, 2001). Damit lässt sich auf Seite der an einem Fach Partizipierenden ein *fachspezifischer Habitus* konstatieren (vgl. hierzu ausführlich Kap. 2.3.3 so-

41

In seinem Plädoyer für das Fachprinzip weist Tenorth (1999, S. 192ff.) auf die Multifunktionalität fachlichen Lernens hin und führt dies umfangreich aus. Das Schulfach gilt demzufolge als „zentrale Bedingung inhaltlich anspruchsvollen Lernens“, zudem repräsentiere es neben der „thematischen Struktur zugleich den Ort und Status professioneller Kompetenz, die schulische Gestalt der Kultur und das Medium individueller Bildung“.

wie Kap. 2.3.4), der wesentlich an der Ausbildung einer spezifischen *Fachkultur* beteiligt ist (vgl. Müller-Roselius, 2007). Fächer lassen sich demzufolge durch „Fachkulturen bestimm[en], die in komplexen Prozessen der allgemeinen und fachlichen Sozialisation ihrer Angehörigen ausgeprägt werden“ (Hericks & Körber, 2007, S. 32). Vor diesem Hintergrund werden dann auch die Schwierigkeiten im Kontext fächerübergreifenden Unterrichts erklärbar. Huber (2001) wendet in Hinblick auf problemorientiertes Lernen ein, dass gerade die Konstruktion der einzelnen Fächer dieses deutlich erschwere, denn:

„Die Probleme sind in der Regel schon weitgehend definiert, die Methoden im Paradigma des Faches verortet, die Gütekriterien der Lösung im Prinzip klar, der soziale Verband (Klasse oder Kursgruppe) gegeben und seit langem vertraut“ (ebd., S. 323).

Es geht an diesem Punkt nicht darum, die Schwierigkeiten problemorientierten Lernens vor dem Hintergrund fachbezogener Selbstverständlichkeiten zu betonen. Vielmehr sind es gerade diese *fachimmanenten Selbstverständlichkeiten*, die hervorzuheben sind, können sie doch als Ausdruck einer Fachkultur verstanden werden. Kritisch merkt Huber (2001) abschließend an, dass der Fachunterricht wohl eher zur Initiation in die Fachkulturen führe, als dass er (erforderliche) Überschreitungstendenzen produziere. Damit wird noch einmal die Stabilität bestehender Fachkonstruktionen betont, die wiederum einen bedeutsamen Einfluss auf die Handlungspraxis ihrer Fachangehörigen ausüben dürften.⁴² Eine zentrale Rolle übernimmt in diesem Zusammenhang – wie einleitend bereits erwähnt wurde – die hochschulische Fachkulturforschung. Diese steht daher im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen, um hieran an-

⁴² Schierz (2013) kann für das Fach Sport eindrucksvoll zeigen, welchen Einfluss fachkulturelle Wissensordnungen etwa vor dem Hintergrund bildungspolitischer Reformvorgaben entwickeln. Die reproduktive Kraft der Fachkonstruktion lässt sich aber auch für andere Fächer konstatieren, beispielsweise in Hinblick auf das Scheitern vieler, mit großen Erwartungen auf den Weg gebrachten fachdidaktischer Entwürfe in den 1970er und 1980er Jahren (vgl. Hopmann & Riquarts, 1999).

schließlich sowohl das Konzept als auch die Entstehung schulischer Fachkulturen erklären zu können.

2.3.2 *Hochschulische Fachkulturen: Definition und Dimensionen*

Während im schulischen Kontext üblicherweise von *Schulfächern* die Rede ist, soll im hochschulischen Kontext im Folgenden von *Disziplinen* gesprochen werden.⁴³ Obgleich es sich hierbei um eine gängige Unterscheidung handelt, wird gerade der universitäre Disziplinenbegriff wenig einheitlich verwendet. Einerseits steht er für organisatorisch zusammengefasste Einheiten im Hochschulsystem, andererseits umfassen Disziplinen „kognitiv verwandte Wissens- und Forschungssysteme“ (Willems, 2007, S. 25). In diesem Zusammenhang ist jedoch darauf hinzuweisen, dass es sich bei Disziplinen nicht um geschlossene Systeme handelt (vgl. Heintz, Merz & Schumacher, 2004). Dies gilt insbesondere für die Sportwissenschaft, die aus ganz unterschiedlichen Teildisziplinen besteht, etwa der Erziehungswissenschaft, der Medizin, der Psychologie, der Soziologie usw., um nur einige Beispiele zu nennen. In diesem Zusammenhang stellt Thiele (1994, S. 65) die Frage (bzw. Entscheidung) zur Diskussion, ob man bei der Sportwissenschaft überhaupt von *einer* Disziplin sprechen könne oder ob nicht eher von einem „zufällige[n] Sammelsurium zahlreicher *Fachkulturen*“ auszugehen sei. Damit richtet sich der Blick auf das Konzept der (hochschulischen) Fachkultur.

Wesentliche Anregung hat die universitäre Fachkulturforschung zunächst durch einen Aufsatz von Eckart Liebau und Ludwig Huber (1985) erfahren, in dem sich die Autoren mit kulturbezogenen Differenzen zwischen unterschiedlichen hochschulischen Disziplinen beschäftigen. Erweitert wurden diese Überlegungen dann vor allem von Huber (1991, 1998), der sich im Rahmen der Hochschulsozialisationsforschung eingehender mit den „Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen“ befasste. Den

43 In diesem Sinne müsste konsequenterweise für den hochschulischen Bereich von Disziplin- anstelle von Fachkulturen die Rede sein. Auf diese Bezeichnungsweise wird allerdings verzichtet, da unter *Fachkultur* ein übergreifendes, etabliertes Konzept für Universität und Schule verstanden wird.

Ausgangspunkt dieser Arbeiten bildet die Überlegung, dass Studierende innerhalb einer Hochschule ganz unterschiedliche *Welten* erleben. Diese Wahrnehmung hänge, so die These, vor allem von den unterschiedlichen Disziplinen ab, denen sie angehören. In Anlehnung an die angelsächsische Kulturanthropologie werden diese Welten als Kulturen (cultures) aufgefasst, die als „unterscheidbare, in sich systematisch verbundene Zusammenhänge von Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmustern“ (Liebau & Huber, 1985, S. 315) erkennbar sind und die wiederum in verschiedenen Dimensionen inszeniert werden. Die (leicht variierenden) Einteilungen dieser Dimensionen hochschulischer Fachkulturen umfassen im Wesentlichen folgende Komponenten: Interaktionsstrukturen, Lehrkultur und Lernorganisation, pädagogische bzw. curriculare Codes⁴⁴, Studienstrategien und Lernstile, epistemologische Charakteristika, normative Klimata sowie Studien- und Berufswahlmotive (vgl. Liebau & Huber, 1985; Huber, 1991, 1998). Diese Dimensionen bedingen sich wiederum gegenseitig und können in ihrer Gesamtheit als Möglichkeit gesehen werden, die einzelnen Disziplinen voneinander fachkulturell abzugrenzen und zu unterscheiden, da sich an ihnen gewissermaßen Grundzüge der jeweiligen Fachkulturen ausmachen lassen. Forschungslogisch ist es zwar durchaus problematisch, unabhängige Fachkulturen vorauszusetzen und sie in ihren spezifischen Dimensionen genau zu beschreiben. Andersherum zeigen gerade verschiedene empirische Arbeiten aus dem Bereich der fachkulturellen Hochschulforschung, dass die Annahme von spezifischen Fachkulturen mit in sich übereinstimmenden habituellen Mustern seine Berechtigung hat (vgl. Friebertshäuser, 1992; Engler, 1993; Willems, 2007).

44 Die Bezeichnung „pädagogischer Code“ (oder curricularer Code) geht auf Bernstein (1977) zurück, der diesen als Dimension des Fächervergleichs in Hinblick auf die Klassifikation und Rahmung eines Faches entwickelt hat. Ein *Kollektions-Code* beschreibt ein Curriculum, das durch scharfe Differenzierung nach innen und starke Abgrenzung nach außen gekennzeichnet ist. Fächer des *Integrations-Codes* drücken sich dagegen eher durch schwächere Grenzziehungen nach innen und außen aus. Überlegungen zu den curricularen Codes des Schulfaches Sport formuliert Schierz (2013) in seinem Aufsatz zur fachkulturellen Reproduktion im Fach Sport (vgl. hierzu auch Kap. 3.4.1).

Resümierend können die hier referierten Aufsätze, insbesondere „Die Kulturen der Fächer“ (Liebau & Huber, 1985) als ein „programmatischer Ausbau und Umbau von der Fachsozialisation hin zur Fachkulturforschung“ (Engler, 1993, S. 32) verstanden werden. Die theoretische Grundlegung des von Liebau und Huber (1985) entwickelten Fachkulturansatzes ist dabei im Wesentlichen an zwei Konzepten orientiert – *Kultur* und *Habitus*. Der folgende Abschnitt widmet sich daher diesen beiden Konzeptionen im Kontext einer fachkulturellen Systematik.

2.3.3 *Theoretische Grundlegung: Zur Verbindung von Kultur und Habitus im Fachkulturansatz*

Kultur wird in dem von Liebau und Huber (1985) entwickelten Fachkulturentwurf in einem eher weiten anthropologischen Sinne verstanden als der

„Zusammenhang der in einer nach Region und Epoche bestimmten Gesellschaft geläufigen Gestaltungen der Praktiken, der in diesen und mit diesen überlieferten Formen des Wissens, Denkens und Wertens, symbolischen Kommunikationsformen und geteilten Bedeutungen“ (Huber, 1998, S. 421).

Das Augenmerk liegt in der formulierten Definition vor allem auf der Feststellung, dass die mit bestimmten Handlungen verknüpften Vorstellungen selbstverständlich sind und vor allem auch bei den jeweils anderen Kulturmitgliedern als selbstverständlich vorausgesetzt werden – in diesem Sinne fungiert Kultur gewissermaßen als Ressource der Koordination (ebd.). Auffällig sind an diesem Verständnis von Kultur die Parallelen zum bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff, den der Soziologe Andreas Reckwitz (2000, 2008) im Rahmen seiner kulturtheoretischen Theorie des Handelns entwickelt und geprägt hat. Dieses Verständnis grenzt sich deutlich von normativen, totalitätsorientierten und differenzierungstheoretischen Auslegungen des Kulturbegriffes ab, die von ihm im Rahmen einer Typologie ausführlich beschrieben werden (vgl. Reckwitz, 2000). In einem normativen Sinne verweist Kultur eher auf Eigenschaften bzw. eine erstrebenswerte Lebensweise eines Kollektivs, die beispielsweise mit den (Entwicklungs-)Zielen Zivilisation oder auch Bildung (vgl. Bollenbeck, 1996) beschrieben werden können. Sozialtheoretisch ist der

normative Kulturbegriff damit wenig hilfreich, da er keinen heuristischen Bezugsrahmen zur Erklärung menschlichen Verhaltens oder sozialer Ordnung bietet (vgl. Reckwitz, 2000). In seiner totalitätsorientierten Auslegung dient der Kulturbegriff vor allem der (wertneutralen) Bezeichnung der spezifischen Lebensweise einer sozialen Gruppe (ebd.). Diesem Ansatz liegt demnach die Vorstellung zugrunde, dass man Kulturen als kohärente Gebilde zu konzipieren hätte. Dadurch geraten jedoch, wie Geertz (1996) kritisch bemerkt, der prozessuale Charakter und die Dynamik von Kulturen aus dem Blick. In einem differenzierungstheoretischen Sinne könnten Kulturen schließlich als ein soziales Teilsystem verstanden werden, das sich – vor allem in Hinblick auf intellektuelle bzw. künstlerische Dimensionen – auf den „Umgang mit Weltdeutungen spezialisiert hat“ (Reckwitz, 2000, S. 79). Dieser Ansatz muss in einem sozialtheoretischen Sinne ebenfalls kritisch beurteilt werden, da sich teilweise deutliche Differenzen zwischen kulturellen Wertvorstellungen der gesellschaftlichen Subsysteme und der alltäglichen Lebenswelt sozialer Gruppen ergeben (ebd.).

Gewissermaßen im Anschluss an die beiden letztgenannten kulturtheoretischen Ansätze – und in Loslösung von einem normativen Verständnis – hat sich in den modernen Kulturtheorien der bedeutungs- und wissensorientierte Kulturbegriff entwickelt, demzufolge Kultur

„als jener Komplex von Sinnsystemen oder (...) „symbolischen“ Ordnungen [erscheint], mit denen sich die Handelnden ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen und die in Form von Wissensordnungen ihr Handeln ermöglichen und einschränken“ (Reckwitz, 2000, S. 84).

Kultur ist demnach als Dimension *kollektiver* Sinnsysteme aufzufassen, die in Form *geteilter* Wissensordnungen *handlungsanleitend* wirken. Mit dieser modernen Bestimmung von Kultur – unter Einbezug des Wissensbegriffs – lässt sich nun auch der Bogen zu der weiter oben formulierten Definition hochschulischer Fachkulturen von Liebau und Huber (1985) spannen (vgl. Kap. 2.3.2). Demnach können Fachkulturen als (fachspezifische) Sinnsysteme aufgefasst werden, die in Form (fachspezifischer)

Wissensordnungen handlungsanleitend wirken (vgl. Müller-Roselius, 2007).

Die zweite theoretische Verbindungslinie – nämlich jene zum Konzept des Habitus – gerät aufgrund der gewählten Begrifflichkeiten im Rahmen der entfalteten Fachkulturdefinition unmittelbar in den Blick. Wie bereits geschildert wurde, ist der Habitus als jenes Dispositionssystem zu verstehen, das Praktiken sowie Vorstellungen erzeugt bzw. ordnet und dadurch die „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (Bourdieu, 1987, S. 101) von sozialen Akteuren strukturiert (vgl. Kap. 2.1.5). Vor diesem Hintergrund teilen die Akteure eines sozialen Feldes bzw. einer (Fach-)Kultur gewissermaßen einen fachspezifischen Habitus, der als generatives Prinzip, also als strukturierende Struktur die Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmuster der Kulturangehörigen hervorbringt und der seinerseits als strukturierte Struktur den historischen und sozialen Lebensbedingungen der jeweiligen Gruppe entspricht (vgl. Bourdieu, 1987; Huber, 1991, 1998). In Hinblick auf den hochschulischen Kontext bildet sich demnach ein fachspezifischer Habitus als disziplinspezifische Kompetenz aus. Diese ist als Fähigkeit und Bereitschaft aufzufassen, spezifische Situationen gemäß generalisierten, also situationsübergreifenden Schemata zu interpretieren und entsprechende Handlungen zu generieren. Damit gehören zum fachspezifischen Habitus etwa auch die in einer Fachkultur anerkannten Muster der Problemstellung und -bearbeitung oder aber die in einem Fach spezifischen Studien- und Lernstrategien, Arbeitsformen und Diskussionsstile, die wiederum als Habitus strukturierend bzw. manifestierend gelten können. Der fachspezifische Habitus wird demzufolge aus dem System der alltäglichen Praktiken einer Gruppe – als einer spezifisch im sozialen Raum situierten – heraus angeeignet. Dieser Zusammenhang, so Huber (1998, S. 436), muss als umfassend, also „als Kultur gedacht werden“. An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es sich bei dem Habitus nicht um ein abstraktes kognitives Prinzip handelt, das der Reflexion zugänglich sein muss (vgl. Kap. 2.1.5). Vielmehr wird der Habitus durch Handeln (in einem fachkulturellen Feld) erworben – Habitusformen werden „prak-

tisch *gekonnt*, nicht symbolisch gewusst“ (Portele, 1985, S. 301). In Hinblick auf Fachkulturen bedeutet dies, dass deren Praktiken vor allem durch inkorporierte Routinen und fachspezifische Wissensordnungen bestimmt werden. In den Überlegungen zur hochschulischen Fachkultur kommt ebenfalls zum Ausdruck, dass der fachspezifische Habitus nicht erst bzw. ausschließlich in der Universität herausgebildet wird und als quasi abgeschlossenes System zu verstehen sei. Vielmehr muss der fachspezifische Habitus als Produkt oder „Amalgam der schon mitgebrachten mit den in der Fachkultur herrschenden und teils durch Einübung, teils durch Selektion verstärkten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster[n]“ (Huber, 1998, S. 441) aufgefasst werden. Diese Annahme ist insbesondere dann von Interesse, wenn die biographische Entwicklung von (Sport-)Lehrerkräften hinsichtlich der Genese fachkultureller Muster in den Analysefokus gerät (vgl. Kap. 3.4). Gleichzeitig stellt sich in Hinblick auf die vorliegende Studie ganz allgemein die Frage, inwiefern sich die entwickelte Konzeption zur universitären Fachkultur mit ihren theoretischen Bezügen auf den schulischen Kontext übertragen lässt, also von schulischen Fachkulturen die Rede sein könne. Diese Frage soll im Folgenden bearbeitet werden.

2.3.4 Schulische Fachkulturen: Zur Genese und Bedeutung fachlich geprägter Habitusformen

Während die hochschulische Fachkulturforschung bereits ein Repertoire an Dimensionen theoretisch erarbeiten und empirisch überprüfen konnte, handelt es sich bei der schulischen Fachkultur um ein Untersuchungsfeld, dessen Grenzen gerade erst abgesteckt werden (vgl. Lüders, 2007a; Müller-Roselius, 2007). Daher ist es nicht verwunderlich, dass sich ganz unterschiedliche Zugänge zur Erforschung schulischer Fachkulturen identifizieren lassen.

Ein zentraler Ansatz liegt in dem Versuch, die Überlegungen zur Erforschung universitärer Fachkulturen (vgl. Kap. 2.3.2 sowie Kap. 2.3.3) auf den Bereich der Schule zu übertragen. Vor diesem Hintergrund könnte eine fachkulturelle Perspektive beispielsweise lohnenswert sein, um die

fachbezogene Gliederung des Schulunterrichts im Rahmen von Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen analytisch in den Blick zu nehmen (vgl. Lüders, 2007a). Grundlegend ist in diesem Zusammenhang der von Jenny Lüders (2007b) herausgegebene Sammelband zur „Fachkulturforschung in der Schule“, in dem das Konzept der Fachkultur erstmals in unterschiedlichen Beiträgen umfassend für den schulischen Kontext erschlossen wird. Diese Beiträge sind überwiegend an einer Verbindung eines bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriffs mit dem Konzept des Habitus orientiert, die in dieser Form ebenfalls für den hochschulischen Kontext leitend ist (vgl. Kap. 2.3.3). Mit Blick auf die konzeptionelle Bestimmung hochschulischer Fachkulturforschung im Anschluss an Liebau und Huber (1985) resümiert die Herausgeberin des Bandes daher, dass sich das „so verstandene Konzept der ‚Fachkultur‘ (...) leicht auf schulische Zusammenhänge übertragen“ (Lüders, 2007a) ließe. Vor diesem Hintergrund ist eine schulische Fachkultur als

„ein unterscheidbarer, in sich systematisch verbundener Zusammenhang von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern [aufzufassen], der im Zusammenwirken verschiedener Faktoren entsteht. Besonders wichtig sind dafür zum einen die Fachlehrerhabitus, also die zur Gewohnheit gewordenen, häufig nicht reflektierten Selbstverständlichkeiten der Systematik, Thematik und Progression der Vermittlung von Unterrichtsinhalten, und zum anderen die Schülereinstellungen, also ein Konglomerat sozialisationsabhängiger sowie individuell begründeter Erwartungen, Haltungen und Lernstrategien in Bezug auf das jeweilige Fach und den Lehrerhabitus. Von Relevanz sind darüber hinaus die unterschiedlichen Unterrichtsskripte, Methoden und Zielsetzungen des jeweiligen Fachunterrichts“ (ebd., S. 8).

Die (selbstverständliche) Übertragung des Ansatzes hochschulischer Fachkulturforschung auf die Ebene der Schule birgt allerdings auch Problempotenzial (vgl. Trautmann, 2007). Dies betrifft insbesondere die strukturellen Eigenheiten der unterschiedlichen sozialen Felder in Universität und Schule. Gleichwohl ist gerade die Verwiesenheit von universitärer Disziplin und schulischem Fach aufschlussreich, um die Entwicklung schulischer Fachkulturen zu bestimmen, wie die folgenden Ausführungen zeigen.

Zunächst einmal ist festzuhalten, dass hochschulische Disziplinen nicht unmittelbar auf schulische Fächer übertragbar sind. Gleichwohl ermögli-

che der Anschluss schulischer Fächer an wissenschaftliche Disziplinen (mit je spezifischen, disziplinär bestimmten und methodisch organisierten wissenschaftlichen Sichtweisen), so Tenorth (1999, S. 200), erst „den thematisch konzentrierten und in der Geltung des Wissens kontrollierten Zugang zur Welt“. Diese Verbindung wird insbesondere in der wissenschaftsorientierten Konstruktion des Lehrplans deutlich, die sich wiederum in der wissenschaftspropädeutischen Aufgabe der einzelnen Fächer niederschlägt (vgl. Kap. 2.3.1). Die enge Verwandtschaft schulischer Fächer und wissenschaftlicher Disziplinen zeigt sich zudem besonders deutlich in den universitären Ausbildungsstrukturen, wie Willems (2007) bemerkt. Im Lehramtsstudium werden vor allem wissenschaftliche Disziplinen unterrichtet, erweitert durch die didaktischen Grundlagen des Faches – und nicht etwa *Schulfächer*. Das Studium ist damit strikt am jeweiligen Selbstverständnis der gewählten Disziplinen und nicht an der pädagogischen Verwendungssituation orientiert, auf die es eigentlich vorbereiten soll (vgl. Huber, 2001). Hochschulische Disziplinen sind demzufolge zwar nicht unmittelbar auf schulische Fächer übertragbar, gleichwohl lehnen sich die Schulfächer an die „unterschiedlichen Weltzugänge als Grundlage für die Ausbildung der fachkulturellen Felder an“ (Willems, 2007, S. 26). Verstärkend wirken in diesem Zusammenhang die disziplinären Methoden und Fachdidaktiken einer Disziplin, da sie neben der Inhaltsebene vor allem die Frage in den Vordergrund stellen, *wie* etwas vermittelt wird. Diese fachspezifischen Selbstverständlichkeiten der Problembearbeitung nehmen wiederum Einfluss auf die Ausbildung eines fachspezifischen Habitus von Lehramtsstudierenden (vgl. Kap. 2.3.3). In diesem Zusammenhang kann angenommen werden, dass ein etwa fünfjähriges Lehramtsstudium in einer Umwelt, in der ein fachspezifischer kultureller Code praktiziert wird, sich wesentlich in einem fachspezifischen Habitus niederschlägt (vgl. Huber, 2001). Es werden also nicht nur fachspezifische Kenntnisse erworben, „zugleich [werden] alltäglich und stillschweigend Entscheidungsstrukturen, Konfliktbehandlungen, Problemdefinitionen und -lösungsmuster mitgelernt“ (Liebau & Huber, 1985, S. 322).

Entscheidend für die Ausbildung eines fachspezifischen Habitus angehender Lehrkräfte sind aber nicht nur Sozialisationsprozesse während des Studiums, sondern ebenso Prozesse der *Selektion* vor und während des Studiums. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass der fachspezifische Habitus als Produkt aus Herkunftskultur und Fachkultur aufzufassen sei (vgl. Kap. 2.3.3). Dieses Zusammenhangspostulat bezieht sich vor allem auf die Entscheidung zum (Lehramts-)Studium.⁴⁵ Es ist zu vermuten, dass es Überschneidungen zwischen dem „Primärhabitus“ (Lettke, 2000, S. 137) – also dem vorwiegend in der familiären und der schulischen Herkunftskultur ausgebildeten Habitus – und jenen Habitusformen gibt, die in der jeweiligen Fachdisziplin bzw. dem entsprechenden Berufsfeld herrschend sind. Die Entscheidung für den Lehrerberuf mit entsprechenden Schulfächern basiert damit auf Sympathien für die gewählten Fächer sowie biographisch erworbenen Dispositionen, so dass insgesamt eine Entsprechung zwischen eigener Persönlichkeit und Studienfach bzw. Berufsstrukturen unterstellt werden kann (vgl. Liebau & Huber, 1985). In Hinblick auf die Zuordnung angehender Studierender zu einer Disziplin ließe sich mit Bourdieu (1982, S. 286) festhalten: „Man hat, was man mag, weil man mag, was man hat“. Vor diesem Hintergrund wäre ein Studienabbruch oder ein Fachwechsel als „Reaktion auf die Habituszumutungen“ (Huber, 1998, S. 425) der hochschulischen Fachkultur aufzufassen.⁴⁶ In Hinblick auf die berufsbiographische Entwicklung von Lehrkräften ist zudem davon auszugehen, dass „entscheidende Wei-

45 Neben dem hier im Fokus stehenden sozialisationstheoretischen Ansatz bieten sicherlich das soziodemographische Profil sowie Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale angehender Lehrkräfte als auch deren Interessen, Orientierungen und Berufswahlmotive (vgl. Rothland, 2011a, 2011b) zusätzliches Erklärungspotenzial für die Entscheidung zum Lehrerberuf. So ist etwa zu beobachten, dass sich die Fächerwahl angehender Gymnasiallehrkräfte mehrheitlich als Fortsetzung schulischer Leistungskurswahlen erweist (Treptow, 2006). Allgemeiner kann im Kontext der Berufswahl davon ausgegangen werden, dass Menschen sich berufliche Umwelten suchen, die ein hohes Maß an Kongruenz mit ihrer Persönlichkeitsstruktur aufweisen (vgl. Bergmann, 2007).

46 Damit ließe sich auch die starke reproduktive Kraft der hochschulischen Disziplinen erklären, „indem nämlich die Schemata der disziplinären Kulturen bei den Studenten auf Dispositionen treffen, die zur Bestätigung und inneren Weiterentwicklung eben dieser Schemata geeignet sind“ (Liebau & Huber, 1985, S. 337).

chen“ (Willems, 2007, S. 13) für die Ausbildung eines fachkulturellen Habitus bereits in der eigenen Schulzeit gestellt werden. Angehende Lehramtsstudierende sind bereits durch ihre eigene Schulzeit mit den spezifischen kulturellen Codes vertraut, die in den von ihnen gewählten Fächern dominieren. Analog zur Primärsozialisation in der Familie ließe sich die Schule damit als Sozialisationskontext auffassen, in der ein *sekundärer* Habitus ausgebildet wird (vgl. Bourdieu & Passeron, 1973). Insofern werden fachspezifische Habitusformen nicht primär im Rahmen des Lehramtsstudiums ausgebildet, sondern dort eher verstärkt und bestätigt oder auch zurückgewiesen (vgl. Willems, 2007). Während des Studiums tragen dann insbesondere die Prüfungen bzw. Prüfungsformen im Sinne einer fachspezifischen Selektion zur Ausbildung bzw. Bestätigung eines fachspezifischen Habitus bei. Einerseits führen sie dazu, fachspezifische Komponenten des Habitus auszuprägen. Andererseits werden Studierende, die diesem fachspezifischen Habitus nicht entsprechen, gewissermaßen *herausgeprüft*. Der Studienerfolg hängt damit maßgeblich von einer Entsprechung der subjektiven Erfahrungsgeschichte mit den Spezifika der disziplinären Kultur ab (vgl. Liebau & Huber, 1985; Huber, 1998). Vor diesem Hintergrund schlussfolgert Müller-Roselius (2007, S. 22) in Hinblick auf den Lehrerhabitus:

„Wir haben es bei Lehrern mit Menschen zu tun, die ihre akademische Ausbildung auch deshalb erfolgreich abschließen konnten, weil sie unbewusst oder bewusst die Spielregeln des akademischen Feldes zumindest zeitweilig adaptiert, inkorporiert und reproduziert haben“.

Selektion findet demzufolge sowohl in Form fachspezifischer Prüfungen als auch auf der Ebene der Studienentscheidung, verstanden als Prozess der Selbstselektion, statt. Sie bestärkt den fachspezifischen Habitus derer, die in der Kultur verbleiben – und damit den Weg in den Lehrerberuf erfolgreich weiter bestreiten. Gleichzeitig wird diese Gruppe von Lehramtsstudierenden (und späteren Fachlehrkräften) durch die beschriebenen Selektionsprozesse homogenisiert, indem all jene ausscheiden (müssen), die nicht zur fachspezifischen Kultur passen oder nicht zu passen glauben (vgl. Huber, 1998).

In Hinblick auf die Herstellung bzw. (Re-)Produktion schulischer Fachkulturen nehmen die fachspezifischen Habitusformen von (angehenden) Lehrkräften damit eine zentrale Rolle ein:

„Über den Weg fachlich geprägter Habitusformen von Lehrkräften transportieren [schulische Fachkulturen] handlungsleitende Vorstellungen über die Charakteristik des eigenen Faches, seine konstituierenden Elemente, seine Abgrenzungen zu und Gemeinsamkeiten mit anderen Fächern, seinen inneren Aufbau, die ihm zugehörigen Erkenntnis- und Lernprinzipien sowie damit zusammenhängende subjektive Konzepte über die Lehr- und Lernbarkeit des Faches und über angemessene unterrichtliche Arrangements“ (Hericks & Körber, 2007, S. 31).

Insofern scheint im Kontext einer Bestimmung schulischer Fachkulturen eine Fokussierung auf die Lehrenden eines Faches und die im Laufe ihrer berufsbiographischen Entwicklung ausgebildeten, fachlich geprägten Habitusformen naheliegend. Diese Annahme spiegelt sich auch in den Überlegungen Trautmanns (2007) wider, der eine schulische Fachkultur neben der fachspezifischen Inhaltlichkeit – also dem Gegenstand – vor allem durch einen ähnlichen professionellen Habitus bei den Lehrenden eines Faches bestimmt sieht. Darüber hinaus werden in weiteren, unterschiedlichen Ansätzen Schülereinstellungen (vgl. Lüders, 2007; Willems, 2007), fachspezifische institutionelle Regelungen (vgl. Trautmann, 2007) oder Formen der kulturellen Einbindung in gesellschaftliche Strukturen (vgl. Terhart, 2001) als Merkmale von Fachkulturen genannt. Außerdem lassen sich curriculare Inhalte, epistemologische Merkmale eines Faches sowie fachspezifische Formen der Lernorganisation, Raumordnungen oder spezifische Formen der Materialverwendung fachkulturell interpretieren (vgl. Lüders, 2007; Hericks & Körber, 2007; Willems, 2007; für das Schulfach Sport vgl. Schierz, 2013). Auffällig ist jedoch jeweils die hervorgehobene Rolle der Fachlehrkräfte, die als zentrale Akteure eines fachkulturellen Feldes⁴⁷ die geschilderten Dimensionen und Bedingun-

47

Eine habitustheoretische Analyse schulischer Fachkulturen ließe sich im Anschluss an die Sozialtheorie Pierre Bourdieus (vgl. Kap. 2.1.5) zudem um die Konzepte Feld, Illusio oder kulturelles Kapital erweitern (vgl. Willems, 2007; Kraus & Gebauer, 2002). Demzufolge könnten Fachkulturen als fachkulturelle Felder aufgefasst werden, in denen die Akteure einen fachspezifischen Habitus ausbilden und auf Grundlage einer gemeinsamen Strategie (Illusio) die Felder und de-

gen in der unterrichtlichen Handlungspraxis aushandeln (müssen) und dadurch wesentlich an der Herstellung und Aufrechterhaltung der Fachkulturen beteiligt sind. In diesem Sinne tragen die Fachlehrkräfte bzw. deren fachlich geprägten Habitusformen maßgeblich zur (Re-)Produktion der fachkulturellen Spezifika bei. Lehrkräfte eines Faches können demzufolge zunächst als soziale Gruppe aufgefasst werden, die einen übereinstimmenden Habitus mit feldspezifischen Prägungen ausbildet. Offen bleibt in diesem Zusammenhang jedoch die Frage nach der Existenz systematischer bzw. kollektiver Entwürfe im Schulfach Sport. Die Klärung dieser Frage nach fachspezifischen Wissensordnungen bei Sportlehrkräften lenkt die Überlegungen zum Bereich der *Fachkulturforschung*. Dieser soll im folgenden Abschnitt vor dem Hintergrund des in der vorliegenden Studie leitenden Interesses thematisiert werden.

2.3.5 *Fachkulturforschung: Perspektiven im Kontext der Berufsbiographie von (Sport-)Lehrkräften*

In ihrem Aufsatz zu „Methodologische[n] Perspektiven quantitativer und rekonstruktiver Fachkulturforschung in der Schule“ (Hericks & Körber, 2007) skizzieren die Autoren zunächst grundlegende Merkmale und Aspekte, die als Gegenstände einer empirischen Fachkulturforschung zu verstehen sind. Ob die Ausprägungen dieser geschilderten, für eine Fachkultur konstitutiven Merkmale dabei überhaupt für ein zu untersuchendes Fach spezifisch sind, ist in diesem Zusammenhang als zentrale Fragestellung aufzufassen. So wäre es zwar durchaus möglich, dass die empirische Analyse auf eine deutlich von anderen Fächern unterscheidbare Fachkultur hinweist, im umgekehrten Fall besteht aber auch die Möglichkeit, dass ein untersuchtes Schulfach gar keine in sich homogene Fachkultur besitzt (ebd.). Vor diesem Hintergrund ist es durchaus kritisch,

ren Grenzen aushandeln. Dieses Handeln ließe sich wiederum als strategisches Vorgehen der in einer (schulischen) Fachkultur agierenden Akteure kennzeichnen, um (kulturelles) Kapital zu akkumulieren (vgl. Willems, 2007). Ein Fokus auf (fachlich geprägte) Habitusformen ist allerdings auch in diesem Kontext naheliegend, bildet das Konzept des Habitus doch die Schlüsselkonzeption in der Gesamtheorie Bourdieus (vgl. Lenger, Schneickert & Schumacher, 2013).

die Existenz unabhängiger (schulischer) Fachkulturen unhinterfragt vorauszusetzen, um sie auf dieser Grundlage zum Gegenstand der Untersuchung zu machen. Auf diesbezügliche Schwierigkeiten weist Katharina Willems (2007) in ihrer Untersuchung der Schulfächer Physik und Deutsch unter einer geschlechtsspezifischen Perspektive eindrücklich hin. Daher geht ihrer ethnographischen Studie zunächst eine umfassende Analyse der zu erforschenden Unterrichtsfächer voraus, die sich insbesondere auf eine Nachzeichnung ihrer historischen Entwicklung stützt. Hieran anschließend kommt sie zu dem Schluss, dass für die Schulfächer Physik und Deutsch von eigenen Fachkulturen zu sprechen sei. Einen ähnlichen Ansatz für das Fach Sport wählt Matthias Schierz (2013), der die Ausbildung einer spezifischen Fach- und Berufskultur der Sportlehrerschaft auf Grundlage historisch sedimentierter Deutungsmuster zu erklären versucht. Die vorliegende Studie nimmt diese Überlegungen auf, um sie systematisch mit weiteren (kulturellen) Merkmalen des Faches zu verbinden (vgl. Kap. 3.4.1). Damit wird die Annahme über das Schulfach Sport als eigenständiges fachkulturelles Feld gestützt, um auf dieser Grundlage fachspezifische, kollektive Wissensordnungen von Sportlehrkräften zu rekonstruieren.

In diesem Kontext geraten, wie bereits geschildert wurde, fachlich geprägte Habitusformen von Sportlehrkräften in den Fokus der empirischen Analyse (vgl. Kap. 2.3.4). Gegenstände empirischer Fachkulturforschung bilden in der vorliegenden Studie demnach handlungsleitende, durch den Habitus erzeugte Vorstellungen, die unterschiedliche Facetten des Faches Sport berühren. Dazu zählen u. a.

- „Vorstellungen über die Eigenheiten des Faches, seines Gegenstandes, seiner Erkenntnismöglichkeiten und -verfahren;
- Vorstellungen über die das Fach betreffenden Lernprozesse, ihre Ziele und Methoden, spezifische Anforderungen und Schwierigkeiten;

- Vorstellungen über die Bedeutung des Faches, über die Stellung des Faches in Wissenschaft und Schule im Vergleich zu anderen Fächern“ (Hericks & Körber, 2007, S. 36).

Dieser Kanon an Vorstellungen schließt ebenfalls die Frage ein, welche Aufgaben Sportlehrkräfte dem Fach Sport zuschreiben und welche „fachlichen, didaktischen und pädagogischen Konzepte sie dabei leiten“ (ebd., S. 36). Ein grundlegendes Forschungsinteresse gilt vor diesem Hintergrund dem Zusammenhang von Fachkulturen mit Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen, von denen *Lehrerbildung*⁴⁸ einen Ausschnitt darstellt (vgl. Lüders, 2007a). Damit stellt sich in Hinblick auf die vorliegende Studie die Frage nach dem Einfluss kollektiv geteilter, fachkultureller Denk- und Handlungsmuster der Sportlehrerschaft auf individuelle, biographische Bildungsprozesse von Sportlehrkräften. Insbesondere wäre zu erkunden, inwiefern etablierte Vorstellungen über das Fach Sport, seine Ziele, Methoden usw. in Bildungsprozessen der Fachlehrenden als restriktive oder förderliche Faktoren wirksam werden oder ob diese kollektiven Deutungsmuster in Prozessen individueller Entwicklung eher als unwesentlich einzuschätzen sind. Gleichzeitig dient die fallübergreifende Analyse der individuellen berufsbiographischen Entwicklung von Sportlehrkräften gerade dazu, eben jene kollektiven, fachspezifischen Wissensordnungen rekonstruieren zu können und somit Realisierungsformen und Elemente einer schulischen Fachkultur Sport zu identifizieren (vgl. Kap. 2.1.4). Vor diesem Hintergrund fokussiert die vorliegende Studie eine genuin kulturanalytische Dimension schulischer Fachkulturforschung im Kontext berufsbiographischer Entwicklungsprozesse und hebt sich damit von bisheriger Fachkulturforschung ab, die vorwiegend (und zu meist einseitig) unter didaktischen Fragestellungen betrieben wurde und

48

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass im genannten Kontext unter (*Lehrer-)*Bildung zuallererst eine institutionalisierte und organisierte Form der Ausbildung von Lehrkräften, etwa das Studium oder der Vorbereitungsdienst gemeint ist (vgl. Terhart, 2000), während sich Bildung im Lehrerberuf in der vorliegenden Studie auf Bildungsprozesse bezieht, die eine Transformation etablierter Welt-

wird (vgl. Hericks & Körber, 2007; Willems, 2007). Gleichwohl lassen sich gerade auf Basis der Rekonstruktion fachspezifischer Wissensordnungen im Sportlehrerberuf ganz unterschiedliche fachdidaktische Fragestellungen bearbeiten, etwa in Hinblick auf Prozesse der Unterrichtsentwicklung, hinsichtlich der Entwicklung fachbezogener Curricula oder mit Blick auf sportunterrichtliche Lernprozesse vor dem Hintergrund fachkultureller Prägungen (vgl. Hericks & Körber, 2007).

Neben dem skizzierten Forschungsinteresse betrifft eine weitere bedeutsame Fragestellung empirischer Fachkulturforschung (im Schnittfeld von Fachkultur und Biographie) die der *Enkulturation*. In diesem (Forschungs-)Kontext interessieren vor allem die Prozesse und Determinanten des „Erwerbs derjenigen Habitus-Merkmale, die zur ‚Mitgliedschaft‘ in einer Fachkultur führen“ (Hericks & Körber, 2007, S. 36). Damit ist insbesondere die Frage betroffen, auf welche Art und Weise ein Fachhabitus in der (berufs-)biographischen Entwicklung ausgebildet bzw. geprägt wird. Auf diese Frage kann die vorliegende Studie aufgrund ihres Designs (vgl. Kap. 4.3) lediglich Hinweise für eine ausgewählte berufsbio-graphische Phase liefern.⁴⁹ In Hinblick auf diesen berufsbio-graphischen Abschnitt besteht allerdings die Möglichkeit, Facetten der Genese, Reproduktion und Transformation fachlich geprägter Habitusformen von Sportlehrkräften empirisch in den Blick zu nehmen.

Abschließend soll mit dem Ansatz der *Schulkulturforschung* (vgl. Helsper, Böhme, Kramer & Lingkost, 2001) ein alternativer Zugang zum Konzept der Fachkultur bzw. zur Erforschung von Fachkulturen beschrieben werden. Dieser Ansatz festigt einerseits die bisher entwickelte Konzeption (vgl. Kap. 2.3.4), andererseits werden hierdurch die Forschungsperspektiven gewinnbringend erweitert. Im Kontext von Schulkulturforschung lie-

und Selbstverhältnisse anlässlich neuer Problemlagen beschreiben (vgl. Kap. 2.2.2).

49 Aufschlussreich für das Fach Sport scheinen insbesondere die Untersuchungen von Klinge (2002) zum Sportstudium und Volkmann (2008) zum Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf das berufliche Deuten und Handeln von Sportlehrkräften zu sein, einen Überblick über die berufsbio-graphische Entwicklung im Kontext fachkultureller Bezüge liefert Miethling (2011) in seinem Aufsatz zur Sportlehrerforschung (vgl. Kap. 3.4.2).

ßen sich schulische Fächer – die den konzeptionellen Ausgangspunkt schulischer Fachkulturen bilden (vgl. Kap. 2.3.1) – als Bausteine bzw. als weitere kulturelle Analyseebene unterhalb der Einzelschulkultur theoretisch erfassen und empirisch beschreiben (vgl. Willems, 2007; Thiele & Schierz, 2014). Unter Schulkultur ist dabei eine symbolische Ordnung der einzelnen Schule in der Spannung von Realem, Symbolischem und Imaginärem⁵⁰ zu verstehen, die durch die handelnde Auseinandersetzung der schulischen Akteure sowohl mit äußeren Vorgaben als auch untereinander generiert wird (vgl. Helsper et al., 2001). Im Rahmen dieser Aus Handlungsprozesse werden zugleich (die Schulkultur bestimmende) Sinnstrukturen und pädagogische Sinnentwürfe hervorgebracht:

„In ihnen dokumentiert sich, welche schulischen Akteursgruppen mit ihrem je spezifischen (professionellen) Habitus und den diesem inhärenten Sinnstrukturen sich im institutionellen Kampf um Anerkennung durchzusetzen vermochten. Die dadurch konstituierte symbolisch-kulturelle Ordnung der jeweiligen Schule mit ihren Dominanzverhältnissen erzeugt ein Feld von exzellenten, legitimen, tolerablen, marginalisierten und tabuisierten kulturellen Ausdrucksgestalten, Praktiken und habituellen Haltungen“ (Helsper, 2008, S. 67).

Werden diese Überlegungen mit aller Vorsicht auf die Ebene der einzelnen Schulfächer übertragen – Helsper et al. (2001) verweisen diesbezüglich auf die unterrichtliche Dimension bzw. eine mikropolitische Ebene von Schulkulturen – so könnten Fachkulturen als symbolisch-kulturelle Ordnungen aufgefasst werden, die wiederum maßgeblich durch die Habitusformen der Fachangehörigen geprägt sind (vgl. 2.3.4). Damit stellt der hier vorgestellte Schulkulturansatz einen (alternativen) Zugang dar, um die Fachkulturforschung im Sinne einer „Schul-Fach-Kultur-

⁵⁰ Das *Imaginäre* bezeichnet die idealen pädagogischen Entwürfe der jeweiligen Schule und die damit verbundenen institutionellen Selbstentwürfe, die wiederum den Ansatzpunkt von Ritualen und Mythen der Schulkultur bilden. Das *Reale* steht für die konstitutiven gesellschaftlichen Rahmungen von Schule, die im Wesentlichen durch die Strukturprinzipien des Bildungssystems beschrieben werden können. Das *Symbolische* der Schulkultur markiert die Ebene der Entfaltung des faktischen Handelns der schulischen Akteure, die sich in Interaktionen, Praktiken, Routinen und Arrangements der jeweiligen Schule manifestiert. Das Zusammenspiel von Realem, Imaginärem und Symbolischen bestimmt – im Sinne eines

Forschung“ (Thiele & Schierz, 2014) theoretisch zu fundieren und empirisch anzuleiten. Im Sinne eines kulturwissenschaftlichen Forschungsprogramms wird dabei das Ziel verfolgt, die „impliziten (...) symbolischen Ordnungen, kulturellen Codes und Sinnhorizonte“ (Reckwitz, 2008, S. 17) zu explizieren, die in sozialen Praktiken zum Ausdruck kommen und diese gleichzeitig ermöglichen (vgl. Kap. 2.3.3). In Hinblick auf eine mögliche Verschränkung von Schulkulturforschung und Biographieforschung könnte die Erforschung „schulbiographische[r] Passungsverhältnisse“ (Kramer, 2008) aufschlussreich für den Analysekontext der vorliegenden Studie sein. So wurden beispielsweise bereits biographische Entwicklungen von Schülerinnen und Schülern in Hinblick auf Verhältnisse der Passung (bzw. Abstoßung) zwischen biographischen Habitusformationen und Schulkulturen thematisiert (vgl. Helsper, 2008; Kramer et al., 2013). Schulkulturen werden in diesem Zusammenhang als Räume erforscht, die unterschiedliche Möglichkeiten zur Anerkennung und Artikulation des Selbst von Schülergruppen im Rahmen schulischer Bewährung und Bildungsverläufe bieten. In ähnlicher Systematik könnten Lehrkräfte und fachkulturelle Passungen thematisiert werden. Der skizzierte Forschungsansatz ließe sich demnach als Möglichkeit interpretieren, die kulturelle Passung zwischen (berufs-)biographisch erworbenen Habitusformationen von Fachlehrkräften einerseits und fachkulturellen Sinnordnungen andererseits in den Fokus der Analyse zu nehmen. Unstimmige Passungsverhältnisse zwischen Fachkultur und Habitusformen von Lehrkräften – etwa in Form von Zurückweisungen und Irritationen bzw. im Sinne ungenauer oder fehlender Passungen – könnten demzufolge die Voraussetzung für Habustransformationen bilden, die wiederum als Bildungsprozesse aufzufassen sind (vgl. Kap. 2.2.3). Damit werden zugleich die in der vorliegenden Studie zentralen Zusammenhänge von Biographie, Bildung und Fachkultur im (Sport-)Lehrerberuf hervorgehoben (vgl. Kap. 2.1.3 sowie Kap. 2.1.4).

Spannungsverhältnisses – die Rekonstruktion von Schulkultur (vgl. Helsper, 2008).

2.3.6 Zwischenfazit

Im Sinne eines „cultural turns“ in den Geistes- und Sozialwissenschaften ermöglicht der Ansatz der Fachkulturforschung eine kulturtheoretische Perspektivierung des (Sport-)Lehrerberufes, die systematisch auf die Sozialtheorie Pierre Bourdieus bezogen ist. Um in diesem Zusammenhang einer undifferenzierten Verwendung von Bindestrich-Kulturen vorzubeugen, unternimmt das vorliegende Kapitel notwendige Klärungen im Kontext eines fachkulturellen Forschungsansatzes. Den Ausgangspunkt bilden dabei Erläuterungen zur Fachlichkeit schulischen Lehrens und Lernens. Insbesondere ist auf die hohe Stabilität bzw. Beharrungskraft des Fächerkanons hinzuweisen, der die Lehrstruktur in der Schule ordnet und organisiert und damit die Grundlage bildet, Lehrkräfte in ihren fachlichen Bezügen zu untersuchen. Schulische Fachkulturen, die gewissermaßen als soziales Substrat der Schulfächer zu verstehen sind, werden dabei sowohl in Hinblick auf ihre konzeptionelle Bestimmung als auch hinsichtlich ihrer (Re-)Produktion maßgeblich von hochschulischen Fachkulturen beeinflusst. In einem Verständnis von universitären Disziplinen als unterscheidbare, in sich systematisch verbundene Zusammenhänge von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern werden ein bedeutungs- und wissensorientierter Kulturbegriff und das Konzept des Habitus systematisch aufeinander bezogen. Demzufolge können Fachkulturen als fachspezifische Sinnsysteme aufgefasst werden, die in Form fachspezifischer Wissensordnungen handlungsleitend wirken. Die Akteure eines sozialen Feldes teilen dabei einen fachspezifischen Habitus, der als generatives Prinzip feldspezifische Vorstellungen und Praktiken erzeugt. Diese fachspezifischen Habitusformen von Lehrkräften werden spätestens im Fachstudium durch Sozialisations- und Selektionsprozesse ausgebildet bzw. gestärkt. Im Studium werden also nicht nur fachspezifische Kenntnisse erworben, sondern zugleich symbolische Sinnordnungen des jeweiligen Faches verinnerlicht, die die fachlich geprägten Habitusformen angehender Lehrkräfte maßgeblich (mit-)bestimmen. Die Lehrkräfte eines Faches nehmen insofern eine zentrale Rolle in der Bestimmung schulischer Fachkulturen ein, da sie vor dem Hintergrund ihrer berufsbiogra-

phischen Entwicklung wesentlich an deren Herstellung und Aufrechterhaltung beteiligt sind. Die Frage nach der Existenz fachspezifischer Sinnssysteme im (Sport-)Lehrerberuf kann wiederum als grundlegende Perspektive empirischer Fachkulturforschung verstanden werden. Ziel der vorliegenden Studie ist demnach einerseits die Rekonstruktion fachspezifischer, symbolischer Ordnungen in biographischen Schilderungen von Sportlehrkräften, andererseits gilt die Aufmerksamkeit der Bedeutung kollektiver Deutungsmuster im Kontext individualbiographischer Bildungs- bzw. Professionalisierungsprozesse. In Hinblick auf die fachlich geprägten Habitusformen von Sportlehrkräften lässt sich schließlich untersuchen, inwiefern diese vor dem Hintergrund fachkultureller Sinnordnungen (re-)produziert oder – auf Grundlage eines unstimmigen Passungsverhältnisses – im Sinne eines Bildungsprozesses transformiert werden. Damit verweist der Ansatz der Fachkulturforschung in der vorliegenden Studie systematisch auf berufsbiographisch kontextualisierte Bildungsprozesse von Sportlehrkräften.

Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im
Lehrerberuf

Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung von
Sportlehrkräften

Ernst, C.

2018, XV, 425 S. 1 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-20400-6