

Dirk Blotzheim

Schulsport in Schülerbiographien.
Theoretisches, Methodologisches und
Empirisches zum Schulsport aus Schülersicht

Inauguraldissertation

zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie (Dr. phil.)
im Fachbereich 16 Kunst- und Sportwissenschaften
an der Universität Dortmund

Erstgutachter:

Prof. Dr. Michael Bräutigam, Institut für Sport und Sportwissenschaft

Zweitgutachter:

Prof. Dr. Jörg Thiele, Institut für Sport und Sportwissenschaft

Tag der mündlichen Prüfung:
Dortmund, 12. Juli 2006

1	Einleitung	4
2	Forschungszusammenhang: Schulsport aus Schülersicht	8
2.1	Begründungszusammenhang: Interesse am Schulsport aus Schülersicht	8
2.1.1	Herleitung zum Interesse am Schulsport aus Schülersicht	8
2.1.2	Konkretisierung zum Interesse am Schulsport aus Schülersicht	15
2.1.2.1	Empirische Untersuchungen als Beitrag zur empirischen Fundierung der sportdidaktischen Theoriebildung	15
2.1.2.2	Empirische Untersuchungen als Beitrag zur Vermittlung professionsbezogener Kompetenzen von Sportlehrern	18
2.2	Forschungsstand: Empirische Untersuchungen zum Schulsport aus Schülersicht	23
2.2.1	Entwicklungslinien der Forschungsaktivitäten	23
2.2.2	Synopse zu den quantitativen und qualitativen Untersuchungen	26
2.2.3	Systematische Darstellung der vorliegenden Ergebnisse	42
2.3	Zwischenresümee, thematische Eingrenzung und Fragestellung	54
3	Theoretischer Bezugsrahmen: Biographieforschung und Biographiekonzept	60
3.1	Biographieforschung als disziplinenübergreifender Arbeitsbereich	60
3.1.1	Von der biographischen Methode zur Biographieforschung	60
3.1.2	Zur Programmatik moderner Biographieforschung	63
3.1.3	Das Forschungsfeld der Schülerbiographieforschung	68
3.2	Biographie als Gegenstand der Biographieforschung	70
3.2.1	Biographie als subjektive Konstruktion gelebten Lebens	70
3.2.2	Biographie als Aufschichtung von Erfahrungen	74
3.2.3	Biographie als erzählte Lebensgeschichte	78

3.2.4	Biographie als gegenwärtige Konstruktion?	92
3.3	Zwischenresümee	95
4	Forschungsmethodologie: Qualitative Sozialforschung und narratives Interview	98
4.1	Grundannahmen und Kennzeichen qualitativer Sozialforschung	98
4.2	Das narrative Interview als Methode der Datenerhebung	102
4.2.1	Verortung im methodischen Spektrum der qualitativen Sozialforschung	102
4.2.2	Vorgehensweise bei der Datenerhebung	105
4.2.3	Limitierende Faktoren hinsichtlich der Anwendbarkeit	112
4.2.4	Aufbereitung der Interviews	114
4.3	Die Narrationsanalyse als Methode der Datenauswertung	115
4.3.1	Dilemmata der Datenauswertung	115
4.3.2	Vorgehensweise bei der Datenauswertung	121
4.3	Zwischenresümee	127
5	Vorgehensweise: Exemplarische Darstellung von Auswertungsschritten	131
6	Ergebnisse: Schülerbiographien und fallübergreifende Gemeinsamkeiten	156
6.1	Sanchay: „... war halt nur 'ne Art Spaß“	156
6.2	Boris: „... dabei ist mir der Schulsport nicht immer ganz so positiv aufgefallen“	172
6.3	Albert: „... keine Ahnung, was wir da gemacht haben“	184
6.4	Frank: „... habe gar nichts gelernt“	193
6.5	Shorty: „... ansonsten ist der Schulsport eigentlich ein bisschen lockerer und spaßiger“	201
6.6	Bart: „... ein spaßiges Zusammensein mit meinen Freunden, was mir gute Noten brachte“	210

6.7	Fallübergreifende Gemeinsamkeiten und Konstruktion eines theoretischen Modells	223
6.7.1	Fallübergreifende Gemeinsamkeiten	223
6.7.2	Kontrastierung: Else und Yaki	240
6.7.3	Konstruktion eines theoretischen Modells	245
7	Fazit und Ausblick	250
	Literatur	260
	Anhang	272

1 Einleitung

Seit etwa dem Beginn der 1990er-Jahre ist in der Diskussion zum Schulsport ein Trend vorherrschend. Es ist eine Hinwendung zu einer pädagogischen Akzentuierung des Schulsports zu beobachten, und es wird in verstärktem Maße auf Chancen und Möglichkeiten des Faches zur ganzheitlichen Erziehung Heranwachsender aufmerksam gemacht; der Gedanke einer gleichrangigen Erziehung zum und durch Sport hat an Bedeutung gewonnen. Dieser Gedanke ist bei der Konzeptualisierung von theoretischen Entwürfen zum Schulsport in den Mittelpunkt gerückt und hat etwa Niederschlag in den seit 1999 für unterschiedliche Schulstufen und Schulformen in Kraft getretenen Richtlinien und Lehrplänen Nordrhein-Westfalens gefunden (vgl. MSWWF, 1999). Schulsport ist nach deren Verständnis nicht auf die körperliche und motorische Dimension beschränkt, sondern Ansatzpunkt für eine ganzheitliche Erziehung. In Spiel und Sport ereignet sich danach das pädagogisch Bedeutsame zunächst in und durch Bewegung, es werden aber auch soziale Bezüge, Emotionen, Motive usw. aktualisiert, die eine nachhaltige Wirkung entfalten sollen.

Die Frage, inwiefern die als Ziel formulierte Konsensformel der Erziehung zum und durch Sport tatsächlich Erfüllung findet, bleibt auf der normativen Ebene ungeklärt. Um diese Frage zu klären, sind empirische Befunde erforderlich. Zum Verhältnis von Sollen und Sein der sportpädagogischen und -didaktischen Diskussion zum Schulsport wird allerdings auf ein Missverhältnis hingewiesen (vgl. Balz, 1997, 264f.; Bräutigam, 2003, 242; Digel, 1996, 324f.; Friedrich, 2000, 7; Grupe & Krüger, 1997, 314; Heim, 2001, 2): Sollens-Aussagen zum Schulsport existieren zuhauf, während die Analyse und Untersuchung der Schulsportwirklichkeit im Vergleich dazu ein Schattendasein führt. Wünschenswert wäre, die Ebenen des Sollens und Seins, zwischen denen sich sportpädagogische/-didaktische Forschung spannt, in ein wechselseitiges Verhältnis zu bringen. Auf diese Weise können Ist-Aussagen zum Schulsport bei der Formulierung von Sollens-Aussagen berücksichtigt oder aber nachträglich deren Ansprüche als gerechtfertigt aus- oder als überzogen zurückgewiesen werden. Außerdem war, ist und wird es eine wichtige Aufgabe der Sportpädagogik und der Sportdidaktik sein, die Ansprüche des Faches im öffentlichen Prozess der Meinungsbildung überzeugend zu proklamieren, um theoretisch *und* empirisch fundiert herauszuarbeiten, welchen Beitrag der Schulsport zur Erfüllung des Erziehungsauftrags der Schule leistet. Das gilt umso mehr, da der Beitrag des Sports für die gesellschaftliche und individuelle Entwicklung außerhalb der Fachwissenschaft geringer veranschlagt wird. Dies zeigt sich z.B. in Verteilungskämpfen um die angemessene Zahl von Unterrichtsstunden in der Schule, bei denen der Schulsport als mögliches und tatsächliches Streichfach zugunsten anderer Fächer in die Diskussion gebracht wird. Im Rahmen dieser Diskussion sind nicht nur theoretisch-konzeptionelle Arbeiten erforderlich, die die Bedeutung

des Sports für die Erziehung Heranwachsender argumentativ begründen, sondern auch empirisch-analytische Arbeiten, die Aussagen darüber machen, welche Wirkungen der Schulsport erzielt und welche Bedeutung Sport tatsächlich für die Erziehung Heranwachsender hat.

Damit ist in groben Zügen der Hintergrund umrissen, vor dem sich diese Arbeit verortet: Es wird empirische Forschung zum Schulsport betrieben, um gehaltvolle Aussagen zu den Wirkungen des Schulsports zu erzielen. Weil nur Schüler hierüber Auskunft geben können, wird das Hauptaugenmerk auf deren Sicht zum Schulsport gerichtet. Forschungspraktisch wird dabei an das Projekt „Schüler im Sportunterricht“ (Bräutigam, 1998) angeknüpft, das sich diesem Anliegen verpflichtet weiß.

Empirische Untersuchungen zum Schulsport aus Schülersicht wurden in größerem Umfang erstmals in den 1970er-Jahren durchgeführt (vgl. z.B. Brettschneider & Kramer, 1978; Heckers, 1977; Kläß, 1976; Miethling, 1977; Pache, 1978). Mit der „Alltagswende“ in der Erziehungswissenschaft und der Soziologie vollzog sich in den 1980er-Jahren auch in der Sportpädagogik ein Perspektivwechsel zur qualitativen Sozialforschung und eine „Hinwendung zum Subjektiven“ (Brettschneider, Bräutigam & Miethling, 1987). Damit einhergehend entstanden erste qualitative Studien zum Schulsport aus Schülersicht (vgl. z.B. Amelsberg, 1985; Sprenger et al., 1984; Stahl, 1985). Ab Mitte 1990er-Jahre wurde die empirische Erforschung des Schulsports aus Schülersicht auf breiterer Basis wieder aufgenommen (vgl. Digel, 1996; Kruber, 1996; Opper, 1996a; 1996b; Miethling, 1998a), und mittlerweile liegen mit der qualitativen Studie von Miethling und Krieger (2004) Erkenntnisse vor, welche typischen Alltagserfahrungen Schüler im Sportunterricht machen und welche Themen für sie relevant sind. Auch in der quantitativ und qualitativ orientierten DSB-SPRINT-Studie, der bislang umfassendsten Untersuchung zum Schulsport in Deutschland, spielt die Schülerperspektive eine wichtige Rolle (vgl. Deutscher Sportbund, 2006).

Unter Anbindung an den darzulegenden Forschungsstand wird in dieser Arbeit eine Facette der Schulsportwirklichkeit aus Schülersicht untersucht, die bislang erst randständig berücksichtigt worden ist. Das Thema Schulsport in Schülerbiographien soll einer theoretischen, methodologischen und empirischen Lösung näher gebracht werden. Hierzu erfolgt 1) die theoretische Aufarbeitung des Forschungsfeldes zum Schulsport aus Schülersicht, indem das Interesse der Sportdidaktik am Schulsport aus Schülersicht begründet und der Forschungsstand zum Schulsport aus Schülersicht systematisiert wird, 2) die Herleitung, programmatische Untermauerung und theoretische Konkretisierung eines methodologischen Zugangs zur Rekonstruktion von Schülerbiographien und 3) die Gewinnung empirischer Daten zur leitenden Frage, welche Erfahrungen im Verlauf von Schülerbiographien im Schulsport gemacht werden. Bei der Fokussierung auf die im Schulsport gemachten

Erfahrungen in ihrer gesamtbiographischen Einbettung wird keine Evaluation im Sinne eines Soll-Ist-Vergleichs durchgeführt, indem untersucht wird, ob die im Schulsport verfolgten Ziele erreicht werden. Vielmehr wird exploriert, welche Chancen und Möglichkeiten der Schulsport hinsichtlich einer erzieherisch bedeutsamen biographischen Einwirkung zum und durch Sport hat, wo Potentiale genutzt werden können oder wo Barrieren bestehen, die die Entwicklung von Potentialen behindern. Dies wird im Nachhinein aus Schülerbiographien rekonstruiert.

Der theoretische und methodologische Teil der Arbeit wird in den Kapiteln 2, 3 und 4 vorgestellt, wobei die Kapitel jeweils eine Doppelfunktion erfüllen: Einmal wird ein Beitrag geleistet, um das Forschungsfeld zum Schulsport aus Schülersicht in theoretischer und methodologischer Hinsicht zu bereichern; zum anderen wird eine Herleitung, Begründung und Konkretisierung für das empirische Vorgehen geliefert. Im Einzelnen wird in Kapitel 2 das Forschungsfeld zum Schulsport aus Schülersicht in zweierlei Hinsicht aufgearbeitet, indem zum einen ein Begründungszusammenhang entworfen wird, warum es von Interesse ist, die Schulsportwirklichkeit aus Schülersicht zu erforschen (Kapitel 2.1); zum Zweiten wird der Erkenntnisstand zum Schulsport aus Schülersicht dargelegt (Kapitel 2.2). Hiervon ausgehend wird eine begründete thematische Eingrenzung vorgenommen, die zum Thema der Arbeit mit besagter Fragestellung und Teilfragen führt (Kapitel 2.3). Als theoretischer Bezugsrahmen, um die zu gewinnenden Daten systematisch zu ordnen, dienen Biographieforschung und ein Biographiekonzept.¹ Hierzu wird Biographieforschung als disziplinenübergreifender Arbeitsbereich vorgestellt (Kapitel 3.1), und es folgt die Darstellung eines hinsichtlich dreier Bestimmungen hergeleiteten Biographiekonzepts (Kapitel 3.2). Im vierten Kapitel wird das an den theoretischen Bezugsrahmen angebundene und an die Methodologie der qualitativen Sozialforschung angelehnte narrative Interview vorgestellt. Dazu werden Grundannahmen und Kennzeichen qualitativer Sozialforschung (Kapitel 4.1), das narrative Interview als Methode der Datenerhebung (Kapitel 4.2) und die Narrationsanalyse als Methode der Datenauswertung (Kapitel 4.3) erläutert. Die Arbeit ist so konzipiert, dass sich der Leser am Ende der Kapitel 2 bis 4 in Form von Zwischenresümées einen Überblick über den Gang der Argumentationsführung und über die gewonnenen Ergebnisse verschaffen kann (Kapitel 2.3, 3.3, 4.4). In den Kapiteln 5 und 6 wird der

¹ Biographieforschung hat derzeit vor allem in der Erziehungswissenschaft eine gewisse Prominenz erlangt (vgl. Krüger & Marotzki, 1999). Die Verwendung des biographischen Ansatzes in der Sportpädagogik zeigt, dass nur vereinzelt Arbeiten vorliegen, die sich an einem Biographiekonzept orientieren. Vorherrschend sind Arbeiten zur Lebenslaufforschung. So wird in den sportpädagogischen Standardwerken in der Überblicksdarstellung von Balz und Kuhlmann (2003, 97-114) auf Arbeiten eingegangen, die der Lebenslaufforschung zuzurechnen sind, im *Handbuch Sportpädagogik* (vgl. Haag & Hummel, 2001, 366-402) werden verschiedene Beiträge unter der Perspektive des Lebenslaufs subsumiert, bei Grupe und Krüger (1997) und bei Prohl (1999) findet ein Biographiekonzept ebenfalls keine Erwähnung. Ein erster Schritt zur Etablierung der Biographieforschung in der Sportpädagogik ist ein Sammelband von Elflein, Gieß-Stüber, Laging und Miethling

Schwerpunkt auf den empirischen Teil gelegt. Um die Vorgehensweise bei der Datenauswertung transparenter zu machen, wird im fünften Kapitel an einem Beispiel die Vorgehensweise bei der Datenauswertung im Detail vorgestellt. Das sechste Kapitel bildet den Kern des empirischen Vorgehens. Hier werden in Form von Fallbeschreibungen rekonstruierte Schülerbiographien vorgestellt (Kapitel 6.1-6.6), und es werden fallübergreifende Merkmale dieser Schülerbiographien in Bezug auf die Fragestellung herausgearbeitet, die in ein theoretisches Modell münden (Kapitel 6.7). Im abschließenden Kapitel 7 werden die Ergebnisse der Arbeit in einem Fazit zusammengefasst, und im Ausblick werden Ansatzpunkte für die sportdidaktische Diskussion aufgezeigt.

(2002) zu qualitativen bzw. biographischen Ansätzen, wenngleich hier keine systematische Einführung und Gesamtschau gegeben wird.

2 Forschungszusammenhang: Schulsport aus Schülersicht

Vom Anliegen ausgehend, die Wirkungen des Schulsports empirisch zu erforschen, ist das Forschungsfeld zum Schulsport aus Schülersicht in zweierlei Hinsicht aufzuarbeiten. Zum Ersten wird ein Begründungszusammenhang zur Frage entworfen, warum es von Interesse ist, die Schulsportwirklichkeit aus Schülersicht zu erforschen (Kapitel 2.1). Zum Zweiten wird aufgezeigt, wie der Erkenntnisstand zum Schulsport aus Schülersicht zu bewerten ist (Kapitel 2.2). Die angestellten Überlegungen führen zu einer thematischen Eingrenzung und zur Fragestellung, welcher Ausschnitt der Schulsportwirklichkeit empirisch untersucht werden soll (Kapitel 2.3).

2.1 Begründungszusammenhang: Interesse am Schulsport aus Schülersicht

Es ist sinnvoll, die Gründe für die empirische Erforschung der Schulsportwirklichkeit aus Schülersicht aus den Aufgaben jener sportwissenschaftlichen Disziplinen abzuleiten, die sich schwerpunktmäßig mit dem Schulsport befassen: Sportpädagogik und Sportdidaktik. Auf diese Weise können Bezugspunkte hergestellt werden, die eine Einordnung erleichtern. Es soll daher gefragt werden, warum Sportpädagogik und -didaktik ein Interesse am Schulsport aus Schülersicht haben. Die Antwort hierauf erfordert eine Herleitung (Kapitel 2.1.1), die anschließend zu konkretisieren ist (Kapitel 2.1.2).

2.1.1 Herleitung zum Interesse am Schulsport aus Schülersicht

Die Aufgaben der Sportpädagogik und Sportdidaktik können nur bestimmt werden, wenn Klarheit über ihren jeweiligen Standort als wissenschaftliche Disziplin herrscht. Die Sportpädagogik ist in der Sportwissenschaft verankert (vgl. Grupe, 2001), und die Sportdidaktik wird übereinstimmend als Teildisziplin der Sportpädagogik bezeichnet (vgl. Balz & Kuhlmann, 2003; Bräutigam, 2003; Gröbning, 1997; Gröbning, 2003; Grupe & Krüger, 1997; Haag, 1995; Riecken, 1993). Die zweite „Mutterwissenschaft“ der Sportpädagogik neben der Sportwissenschaft ist die Erziehungswissenschaft (vgl. Beckers, 2001), zu der sie – wenn man der Einschätzung von Schierz und Thiele (1998, 9) folgt – einen unproblematischeren Dialog als zur Sportwissenschaft führt. Dieser „problematische Dialog“ hat seine Gründe in der besonderen Spezifik der Entwicklung der Sportpädagogik als Wissenschaftsdisziplin. Als institutionalisierte Fachdisziplin bildete sie sich Anfang der 1970er-Jahre unter der Leitidee der Interdisziplinarität (vgl. Grupe, 2001). Weil sie als Teildisziplin der Allgemeinen Pädagogik und als Kern der Theorie der Leibeserziehung über eine besondere Tradition verfügte, prägte sie anfangs die Sportwissenschaft. Mit der kontinuierli-

chen Ausdifferenzierung der Sportwissenschaft in eine Vielzahl von Disziplinen ist ihre Bedeutung geschwunden, sodass verstärkt die Notwendigkeit entstand, ein eigenes Profil zu erarbeiten und sich von anderen Disziplinen abzugrenzen.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Entwicklung führten Kurz (1992) und Scherler (1992) eine Diskussion über Stellung und Selbstverständnis der Sportpädagogik, die bis heute offen ist. Ausgangspunkt der Kontroverse ist das Plädoyer von Kurz, der Sportpädagogik eine herausgehobene Verantwortung für den pädagogischen Ertrag der Sportwissenschaft zuzuweisen. Eine disziplinäre Selbstbeschränkung der Sportpädagogik hält Kurz für unpädagogisch, denn jeder Sport müsse sich daran messen lassen, ob er die Entwicklung von Menschen fördere und deren Lebenssinn bereichere. Kurz wendet sich gegen Scherler, der sich für eine Selbstdisziplinierung der Sportpädagogik ausspricht, die nicht für alles im und um Sport herum zuständig sei. Scherler benennt die Sportpädagogik als gleichrangige Disziplin neben anderen, die disziplinäres und integratives Arbeiten in sich vereine. Diese Position sieht Kurz für die Praxis des Sports in negativer Hinsicht folgenreich, denn diese Praxis fände immer weniger Halt in der Wissenschaft, wenn sie nach pädagogischer Orientierung suche. Damit das pädagogische Interesse in der Sportwissenschaft wieder an Bedeutung gewinne, müsse die Sportpädagogik das Zentrum sein, „von dem aus die pädagogischen Potenzen der anderen Disziplinen aktiviert“ (Kurz, 1992, 151) werden. Für die Sportpädagogik bedeute dies, dass sie aktiv über Disziplinengrenzen hinweg Beziehungen aufnehmen und „undiszipliniert“ (Kurz, 1992, 145) sein müsse. In Entgegnung zur Forderung von Kurz merkt Scherler an, dass eine „undisziplinierte“ Sportpädagogik sich zu viel zumuten würde. Bei einer Ausweitung ihrer Aufgaben und Möglichkeiten würde sie über kein eigenes Terrain verfügen, auf dem sie in disziplinierter Selbstbeschränkung forschen und lehren dürfe; gleichzeitig schreibe sie anderen Disziplinen vor, was diese zu tun und zu lassen hätten.

Aus der Diskussion ergibt sich die Frage, ob das Bestreben dahin gehen sollte, der Sportpädagogik als gleichrangiger Teildisziplin der Sportwissenschaft ein eigenständiges Forschungsprofil zu verleihen oder ihre Sonderstellung als integrative Kerndisziplin der Sportwissenschaft zu begründen. Prohl (1999, 206f.) macht diesbezüglich auf eine ambivalente Situation aufmerksam: Auf der einen Seite sei das Erbe der Theorie der Leibeserziehung an die Sportpädagogik gefallen, wobei sich dieses Erbe als zu starke Bürde erwiesen habe. Auf der anderen Seite erwachse gerade aus diesem Erbe eine Sonderstellung. Balz und Kuhlmann (2003, 38f.) sehen die Chance, einen Kompromiss zu finden. Danach sollte eine „diszipliniert undisziplinierte Sportpädagogik“ ihre Bedeutung und Reputation nicht unterschätzen, sich aber auch nicht als Leitdisziplin der Sportwissenschaft überschätzen. Deshalb müsse die Sportpädagogik als sportwissenschaftliche Teildisziplin

ein humanes Interesse in pädagogischer Verantwortung selbstbewusst wahrnehmen, aber auch zwischen den verschiedenen Teildisziplinen und der Sportwissenschaft vermitteln.

Die weiterhin aktuelle Kontroverse um die Stellung der Sportpädagogik innerhalb der Sportwissenschaft kann an dieser Stelle nicht gelöst werden. Hierzu wäre das Selbstverständnis der Sportpädagogik zu überprüfen und die „Grundlagendiskussion über das Verhältnis von Mutterwissenschaften, Sportpädagogik und Sportwissenschaften“ (Schierz & Thiele, 1998, 9) wieder aufzunehmen. Mit dem Gesagten wird aber das Problem deutlich, ein Einverständnis hinsichtlich einer Grundsatzfrage herzustellen. Dies erschwert eine Bestimmung der Aufgaben der Sportpädagogik, weil diese Bestimmung nicht unwesentlich von ihrem Selbstverständnis abhängt.

Unter Berücksichtigung der geschilderten Problematik und der damit verbundenen Ungewissheit soll zur Bestimmung der Aufgaben der Sportpädagogik an Scherler (1992, 160ff.) angeknüpft werden, demzufolge der Gegenstand der Sportpädagogik Bildung und Erziehung des Menschen im und durch Sport sei. Von diesem Gegenstand her begründe sich die eigenständige Aufgabe der Sportpädagogik: Während ihre innerwissenschaftliche Aufgabe darin bestehe, sich mit sich selbst und ihrem Verhältnis zu anderen Wissenschaften und Disziplinen zu beschäftigen, bestehe ihre außerwissenschaftliche Aufgabe darin, Wissen über Bildung und Erziehung von Menschen im und durch Sport zu schaffen und dieses Verhältnis zu erklären, zu verstehen, vorauszusagen, zu begründen und zu kritisieren. Der Sportpädagogik werde eine Aufgabe zuteil, die keine andere Disziplin der Sportwissenschaft erfüllen könne, nämlich

„gesichertes Wissen über die Bedingungen, Ziele, Inhalte und Methoden der Erziehung von Kindern und Jugendlichen sowie der Bildung von Erwachsenen im Sport und durch Sport zu schaffen“ (Scherler, 1992, 160).

Die Bestimmung der Aufgaben und des Gegenstandes der Sportpädagogik wird bei weiteren Autoren und in den einschlägigen Standardwerken von der Tendenz her ähnlich formuliert. Im *Lexikon Sportwissenschaft* findet sich die Definition, wonach Sportpädagogik ein sportwissenschaftliches Theorie- und Praxisfeld sei,

„das als spezielle und angewandte Pädagogik sowie als Teildisziplin der Sportwissenschaft insbesondere die funktionellen und intentionalen Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung und Bildung in und durch sportliche Tätigkeit zum Gegenstand hat“ (Riecken, 1993, 777).

Grupe und Kurz (1992, 438) vermerken im *Sportwissenschaftlichen Lexikon*, dass Sportpädagogik als jene Disziplin zu verstehen sei, die den „Zusammenhang zwischen Sport und Erziehung“ thematisiere. Haag (1995, 11f.) zufolge befasse sich die Sportpädagogik mit funktionalen und intentionalen Möglichkeiten und Grenzen der Bildung und Erziehung zu und durch Bewegung, Spiel und Sport. In *Hauptprobleme der Sportpädagogik* merkt

Meinberg (1996, 15) an, dass die Sportpädagogik das Bewegungshandeln unter pädagogischen Maßgaben untersuche:

„Sportpädagogik ist diejenige Teildisziplin der Erziehungs- und Sportwissenschaft, die das sportliche und spielerische Bewegungshandeln in seinen institutionalisierten und nichtinstitutionalisierten Formen vorrangig unter den Motiven Bildung, Erziehung, Sozialisation und Lernen mit Hilfe verschiedenartiger Forschungsmethoden untersucht.“ (Meinberg, 1996, 17)

Prohl (1999, 13-23) weist im *Grundriss der Sportpädagogik* darauf hin, dass die Sportpädagogik neben Problemen der absichtsvollen Erziehung an Phänomenen der Bildung interessiert sei. Ihre Aufgabe sei es deshalb, pädagogische Begriffe wie Bildung und Erziehung auf die Praxis und Theorie des Sports zu beziehen und passfähig zu gestalten. Prohl (ebd., 14) versteht Sportpädagogik als „Wissenschaft der Bildung und Erziehung im Rahmen der Bewegungskultur“. Grupe (2001, 13) resümiert in einem Beitrag im *Handbuch Sportpädagogik*, dass es der Sportpädagogik im weiteren Sinne um Erziehung, Bildung und Entwicklung im, durch, mit Hilfe und aus Anlass des Sports gehe. In der neuesten Ausgabe des *Sportwissenschaftlichen Lexikons* sprechen Grupe und Kurz (2003, 527) davon, dass die Sportpädagogik den Zusammenhang von Bildung und Erziehung untersuche. Balz und Kuhlmann (2003, 24) kommen im Lehrbuch *Sportpädagogik* zum Ergebnis, dass die Sportpädagogik vier Aufgaben zu erfüllen habe:

„1. Deskription: Sportpädagogik hat die Aufgabe, den Zusammenhang von Sport und Erziehung differenziert zu betrachten und zu beschreiben [...]. 2. Reflexion: Sportpädagogik hat die Aufgabe, den Zusammenhang von Sport und Erziehung kritisch zu hinterfragen, gründlicher zu erklären und besser zu verstehen [...]. 3. Legitimation: Sportpädagogik hat die Aufgabe, den Zusammenhang von Sport und Erziehung auf seinen Wert zu prüfen und dementsprechend zu begründen [...]. 4. Orientierung: Sportpädagogik hat die Aufgabe, den Zusammenhang von Sport und Erziehung mit Richtungsangaben und Empfehlungen zu bedenken [...].“

Die Versuche, den Gegenstand und die Aufgaben der Sportpädagogik zu bestimmen, machen deutlich, dass Gemeinsamkeiten, aber auch wesentliche Unterschiede bestehen. Die Übereinstimmungen resultieren aus den Leitideen der Mutterwissenschaften – Sportwissenschaft und Erziehungswissenschaft – mit den Leitideen Sport und Erziehung. Die Unterschiede rühren daher, dass zwar Sport und Erziehung als Gegenstand der Sportpädagogik ausgewiesen werden, was aber nichts über das jeweilige Verständnis von Sport und Erziehung aussagt (vgl. Friedrich et al., 2003, 126-129). Die viel diskutierte Gegenstandsfrage verweist darauf, ob ein enger oder weiter Begriff von Sport oder ob anthropologisch begründete Kategorien wie Körper und Leib, Spiel und Bewegung zugrunde gelegt werden sollen (vgl. Balz & Kuhlmann, 2003, 40ff.). Als Folge der beschriebenen Entwicklung finden sich in den Bestimmungsversuchen neben der einen Leitidee „Sport“ die Begriffe „Spiel“ (Haag, 1995) und „Bewegung“ (Haag, 1995; Meinberg, 1996; Prohl, 1999). Zur Leitidee „Erziehung“ fließen die Begriffe „Bildung“ (Haag, 1995; Meinberg, 1996; Prohl, 1999; Scherler, 1992; Riecken, 1993), „Sozialisation“ (Meinberg, 1996), „Lernen“ (Meinberg, 1996) und „Entwicklung“ (Grupe, 2001) in die Gegenstandsbestimmungen mit ein.

Offenbar existiert keine verbindliche Bestimmung des Gegenstandes und der Aufgaben der Sportpädagogik. Es hat, wie Elflein (2000, 20) feststellt, ohnehin keine systematische Auseinandersetzung hierüber stattgefunden. Friedrich et al. (2003, 123) nehmen sogar Abschied von der Hoffnung, ein einheitliches Bild der Sportpädagogik zeichnen zu können. Nichtsdestotrotz wurde auf einen gemeinsamen Kern von Überzeugungen hingewiesen. Auf einer allgemeinen Ebene bilden die Gemeinsamkeit die Leitideen „Sport“ (in einem weiteren Sinne) und „Erziehung“, und deren Zusammenhang hat die Sportpädagogik zu thematisieren. Dies geschieht hinsichtlich der Ebenen der Deskription, Reflexion, Legitimation und Orientierung. Die angeführten Gegenstands- und Aufgabenbestimmungen lassen außerdem keine Beschränkung auf ein Handlungsfeld erkennen. Zwar ist unbestritten, dass sich die Sportpädagogik bis heute schwerpunktmäßig mit dem Schulsport beschäftigt hat, darüber hinaus befasst sie sich mit weiteren Handlungsfeldern im Sport. Weiter legen die angeführten Bestimmungen nahe, dass die Sportpädagogik auf keine bestimmte Altersgruppe beschränkt ist. Neben die als außerwissenschaftlich zu bezeichnende Aufgabe, den Zusammenhang von Sport und Erziehung für Menschen jeden Alters in allen Handlungsfeldern zu thematisieren, tritt die innerwissenschaftliche Aufgabe, wonach die Sportpädagogik ihr Selbstverständnis innerhalb der Sportwissenschaft klären und sich mit dem Verhältnis zu anderen Wissenschaften beschäftigen muss. Das Problem besteht darin, dass verschiedene Selbstverständnisse in der Sportpädagogik existieren, die jeweils auf grundlegenden Positionen beruhen. Dies kann im Sinne des Zulassens und Umgehens mit Pluralisierung als Chance gesehen werden, womit sich die Diskussion zum sportpädagogischen Selbstverständnis zur Frage verlagert, wie mit der vorherrschenden Pluralität umzugehen ist. Diese Diskussion ist andersorts zu führen. An dieser Stelle soll es bei der Benennung des Problems und dem Hinweis belassen werden, dass ein Mindestmaß an Einheit in der Vielfalt erforderlich ist. Das Mindestmaß an Einheit bei der Bestimmung der Aufgabe der Sportpädagogik besteht darin, den Zusammenhang von Sport und Erziehung zu thematisieren.

Es ist sich nun weiter der Beantwortung der Frage zu nähern, warum Sportpädagogik und -didaktik ein Interesse am Schulsport aus Schülersicht haben, und hierzu ist mit einer Betrachtung zum Verhältnis der Sportpädagogik zur Sportdidaktik fortzufahren. Wie beim Verhältnis der Sportpädagogik zur Sportwissenschaft bestehen in der Frage nach der Beziehung der Sportpädagogik zur Sportdidaktik unterschiedliche, teils widersprüchliche Positionen. Angeknüpft werden kann an dem Punkt, in dem Einigkeit herrscht: Die Sportdidaktik ist eine Teildisziplin der Sportpädagogik. Mit der damit verbundenen Schwierigkeit, die beiden Disziplinen voneinander abzugrenzen, hat sich Kurz (1977) auseinandergesetzt. Er beschreibt Abgrenzungsbemühungen, die bis dahin nebeneinander, aber auch vermischt vorgekommen waren. Diese macht er an bestimmten Autoren fest: Sportdidaktik habe die Aufgabe, sportpädagogische Erkenntnisse in Handlungsanweisungen für Sport-

lehrer umzusetzen (Gröbning); Sportdidaktik beschränke sich auf Fragen des Lehrens und Lernens im Sport, während Sportpädagogik mit allen Maßnahmen der Erziehung zu tun habe (Schmitz); Sportdidaktik unterscheide sich von der Sportpädagogik durch das Kriterium des Unterrichts, wobei sich Sportdidaktik mit der Erforschung des Zusammenhangs von Lehren, Lernen und Erziehen befasse (Meusel). Keine dieser Positionen erlaube Kurzfolge eine eindeutige Abgrenzung. So sei die Aufgabe, sportpädagogische Erkenntnisse in Handlungsanweisungen für Sportlehrer umzusetzen, nicht erfüllbar, da die Praxis immer komplexer und komplizierter sei, als dass es theoretischen Entwürfen möglich wäre, unmittelbare Handlungsanweisungen bereitzustellen. Die Beschränkung auf Lehren und Lernen im Sport sei gleichfalls nicht geeignet, eine Unterscheidung vorzunehmen. Eine solche Eingrenzung sei zwar analytisch denkbar, faktisch würde in jeder Definition von Sportdidaktik unter der Hand das Erzieherische wieder eingeführt. Durch die Erweiterung von Lehren und Lernen um Erziehung hebe sich eine Unterscheidung zur Sportpädagogik auf. Auch das Kriterium des Unterrichts als Abgrenzungskriterium sei nicht geeignet. Wenn sich die Sportdidaktik auf die Erforschung des Zusammenhangs von Lehren, Lernen und Erziehen im Bereich des Sportunterrichts beschränke, werde zwar eine Abgrenzung als Teildisziplin der Sportpädagogik möglich. Dies bedeute allerdings, dass für die Sportpädagogik nur alle Formen von Sport übrig blieben, die nicht Unterricht seien.

Die in äußerster Gerafftheit vorgetragene Diskussion zeigt die Schwierigkeit einer klaren Abgrenzung zwischen Sportpädagogik und Sportdidaktik auf. Dies gilt auch für neuere Unterscheidungen. Riecken (1993, 774) definiert Sportdidaktik als einen „auf Erziehung, Lehren und Lernen in unterschiedlichen sportlichen Tätigkeiten (Sportunterricht, Training u. a.) gerichtete[n] Teilbereich der Sportpädagogik“, Haag (1995, 15) bezeichnet Sportdidaktik „als Lehre vom Lehren und Lernen im Sport“, während Prohl (1999, 18f.) von Sportdidaktik „als Theorie des Lehrens und Lernens“ spricht, die „angewandte Sportpädagogik“ im Sinne einer Handlungslehre sei. Haag und Hummel (2001, 6f.) setzen Sportdidaktik mit dem Themenfeld „Unterricht im Sport“ gleich, und Gröbning (2003, 509) spricht davon, dass der Gegenstand der Sportdidaktik der Sportunterricht in Schulen, Sportvereinen und weiteren Institutionen sei, in denen Sport als Erziehungsmittel eingesetzt werde. Sportdidaktik sei die Theorie des Lehrens und Lernens im Sport und befasse sich mit den für Unterricht bedeutsamen Sachverhalten und deren Beziehungen zueinander. Sportpädagogik und Sportdidaktik weisen nach Grupe und Krüger (1997, 55) nur graduelle Unterschiede auf, wobei Sportdidaktik

„etwas enger das Lernen, Unterrichten und Vermitteln von Sport in Schulen, in Vereinen und anderen Einrichtungen, in denen Sport als Mittel der Bildung und Erziehung angesehen und eingesetzt wird, zum Thema hat“.

Die Problemstellungen der Sportdidaktik gehen demnach über Fragen des Lehrens und Lernens von Sport hinaus, und die Sportdidaktik hat wie die Sportpädagogik zu fragen,

welche Erziehungs- und Bildungspotentiale sich durch Sport ergeben. Gleichzeitig weist die Definition darauf hin, dass sich die Sportdidaktik in einem weiteren Sinne auf den Sport in Schulen, Vereinen und sonstigen Erziehungseinrichtungen bezieht. Folgt man dieser Position, lässt sich ein Unterschied zwischen Sportpädagogik und Sportdidaktik nur anhand des Kriteriums „etwas enger“ bestimmen, was eher mehr Unklarheiten schafft, als dass es zu einer Unterscheidung beiträgt.

Die Beispiele zeigen, dass es im Anschluss an die von Kurz aufgezeigten Probleme nicht gelungen ist, eine trennscharfe und konsensfähige Unterscheidung von Sportpädagogik und Sportdidaktik und eine klare Bestimmung ihrer Aufgaben zu entwickeln. Elflein (2000, 10) beklagt infolgedessen die willkürliche Verwendung der beiden Begriffe.¹ Bräutigam (2003, 241) bemerkt, dass nicht zu erwarten sei, „eine definitorisch scharfe oder gar endgültige Abgrenzung der Aufgaben der Sportdidaktik“ zu leisten. Die vorgestellten Positionen aus neuerer Zeit lösen das Problem jedenfalls nicht. Sie können jeweils in unterschiedlicher Weise den von Kurz vorgestellten drei Positionen zugerechnet werden, bei denen als zentrale Merkmale der Sportdidaktik die Stichworte „Handlungsanweisungen“, „Lehren und Lernen“ und „Unterricht“ genannt wurden. So entwickelt Prohl (1999) ein Verständnis von Sportdidaktik zwischen Handlungsanweisungen und Lehren und Lernen, die Positionen von Haag (1995) und Grupe und Krüger (1997) sind stärker dem Lehren und Lernen zugeneigt, Riecken (1993) sowie Haag und Hummel (2001) orientieren sich am Kriterium Unterricht.

Um angesichts der unscharfen Abgrenzungsbemühungen zu einer Unterscheidung zwischen Sportpädagogik und Sportdidaktik zu kommen, sollte dem von Kurz (1977) vorgeschlagenen Weg gefolgt und eine pragmatisch sinnvolle Unterscheidung vorgenommen werden. Sportdidaktik ist demzufolge jenes Teilgebiet der Sportpädagogik, das sich mit dem Sport in der Schule beschäftigt, und sie ist auf das Handlungsfeld Schule und den darin betriebenen Sport mit den dort handelnden Lehrern und Schülern bezogen. Sport in der Schule beinhaltet nicht nur den Sportunterricht, sondern weitere Formen des Sporttreibens. Schüler können an den Angeboten des außerunterrichtlichen Schulsports teilnehmen, etwa am Pausensport, an Schulsportgemeinschaften, an Schulsportfesten, an Schulsportwettkämpfen oder an Schulsporttagen, die im Vergleich zum Sportunterricht eher zwanglosen Charakter haben. Wenn die Aufgabe der Sportpädagogik darin besteht, den Zusammenhang von Sport und Erziehung zu thematisieren, besteht die Aufgabe der Sportdidaktik darin, den Zusammenhang von Schulsport und Erziehung hinsichtlich der

¹ Die Bestimmung des Begriffs „Didaktik“ in der Allgemeinen Didaktik ist ebenfalls nicht einheitlich (vgl. Hinz, 2002, 54f.): 1) Didaktik als Wissenschaft vom Lehren und Lernen. 2) Didaktik als Theorie oder Wissenschaft vom Unterricht 3) Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte. 4) Didaktik als Theorie der Steuerung von Lernprozessen 5) Didaktik als Anwendung psychologischer Lehr- und Lerntheorien.

Ebenen Deskription, Reflexion, Orientierung und Legitimation zu thematisieren. Deshalb kann die Sportdidaktik erstens als Theorie des Schulsports bezeichnet werden (vgl. Bräutigam, 2003; Ehni, 2000). Die von ihr gewonnenen Erkenntnisse richten sich an angehende und praktizierende Sportlehrer, und sie ist zweitens die Berufswissenschaft für Sportlehrer (vgl. Bräutigam, 2003; Kurz, 1977). Als solche hat sie einen Beitrag zur Aus- und Weiterbildung von Sportlehrern zu leisten, damit diese die Anforderungen in ihrem Berufs- und Arbeitsfeld reflektierend und handelnd bewältigen können.

2.1.2 Konkretisierung zum Interesse am Schulsport aus Schülersicht

Mit dem Versuch einer Bestimmung der Sportpädagogik/-didaktik und ihrer Aufgaben wird es möglich, den Bogen zurück zu den Eingangsüberlegungen zu schlagen und die dort gestellte Frage aufzugreifen, warum beide ein Interesse am Schulsport aus Schülersicht haben. Diese Frage kann auf die Sportdidaktik als für den Schulsport zuständige sportpädagogische Teildisziplin eingegrenzt werden. Eine Antwort wird in zweierlei Hinsicht gegeben: Zum Ersten wird aufgezeigt, dass empirische Untersuchungen zum Schulsport aus Schülersicht einen Beitrag zur empirischen Fundierung der sportdidaktischen Theoriebildung leisten können (Kapitel 2.1.2.1). Zum Zweiten wird deutlich gemacht, dass empirische Untersuchungen zum Schulsport aus Schülersicht einen Beitrag zum Erwerb professionsbezogener Kompetenzen von Sportlehrern leisten können (Kapitel 2.1.2.2).

2.1.2.1 Empirische Untersuchungen als Beitrag zur empirischen Fundierung der sportdidaktischen Theoriebildung

Um aufzuzeigen, wie sich das Interesse der Sportdidaktik an empirischen Untersuchungen zum Schulsport aus Schülersicht aus ihren Aufgaben ableiten lässt, kann an Ehni (2000) angeknüpft werden. Ehni sieht den Sinn der Schule in Erziehung, Bildung und Qualifizierung durch Curriculum und Unterricht. Die damit verbundenen Sinngebungen betreffen auch den Sport in der Schule und gäben dem Schulsport seinen schulpädagogischen Sinn. Den Sinn des Unterrichts sieht Ehni (ebd., 17) darin, „im Interesse von Bildung und Erziehung auf die Vermittlung von fachlichem Wissen und Können, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ zu zielen, der Sinn des Curriculums „gründet und zielt über verbindliche Lehrpläne für die einzelnen Schulfächer auf einen entwicklungsgemäßen Bildungs- und Erziehungsgang“ (ebd., 18). Der Sinn von Erziehung gründe auf der Unmündigkeit der Schüler, und durch Erziehung sollten Schüler zur Mündigkeit geführt werden, die sie zur selbstbestimmten Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähige. Weil Kinder und Jugendliche gegenüber dem auf die Zukunft gerichteten normativen Anspruch in der Realität des gegenwärtigen Lebens faktisch noch nicht mündig seien, müssten sie erzogen werden. Zur Mündigkeit könnten sie nicht gezwungen werden, sie müssten es selbst tun, aber eben

das könnten sie noch nicht. Dieser konstitutive Widerspruch im Prozess der Erziehung schlage sich inhaltlich in den Prozessen der Qualifikation und Bildung nieder. Es seien somit zwei Seiten, zu denen im Schulsport erzogen werde: Einmal werde die individuelle Bildung der Persönlichkeit angestrebt, zum anderen die Ausbildung sportlicher Kompetenzen und eine Einführung in sportliche Handlungskontexte. Bei der Qualifikation geht es nach Ehni um den Erwerb von spezifischem Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigen. Im Falle des Schulsports bedeute dies, dass Schüler im Sinne einer Erziehung zum Sport in die Lage versetzt werden sollten, am gesellschaftlichen Sport teilzunehmen. Diese Qualifikation könne allerdings bei allem methodischen Fremdbemühen des Lehrers nicht dafür sorgen, ein der Sache des Sports angemessenes Wissen, eine sportmotorische Fertigkeit oder ein Bewegungskönnen zu vermitteln, all dies müsse der Schüler selbst tun. Weil es nicht ausreichend sei, das Wissen über eine bestimmte Bewegungsfertigkeit oder generell sportliches Können im Sinne einer Erziehung zum Sport zu vermitteln, müssten im Sinne einer Erziehung durch Sport auch Bildungsprozesse initiiert werden. Schüler müssten daher bestimmte Kompetenzen erwerben, die über den Sport hinaus in anderen Bereichen des Lebens ihr Verhalten und Handeln bestimmen.

Der Gewinn von Ehnis Ausführungen besteht zum einen darin, dass es möglich wird, zur Bestimmung der Aufgaben der Sportdidaktik die Formel von der Sinnerörterung aufzunehmen. Die Sportdidaktik hat die Aufgabe, die Sinnerörterung des Schulsports vorzunehmen, indem sie dem, was im Schulsport ist, Sinn gibt, entnimmt und intersubjektiv erörtert. Zu dieser Sinnerörterung lassen sich verschiedene sportdidaktische Positionen zuordnen, die dem Schulsport einen je unterschiedlichen Sinn zuschreiben – sei es der einer Bildung und Erziehung durch Sport, Lehren und Lernen im Sport, Qualifizierung für den Sport oder einer Erziehung zum und durch Sport. Außerdem wird deutlich, dass die im Schulsport angestrebten Ziele auf einem von Schülern zu vollziehenden subjektiven Aneignungsprozess beruhen. Das Erlernen einer Bewegung oder das Erlernen sozialer Kompetenzen im Schulsport ist unabdingbar an die Subjektivität des Einzelnen gebunden und kann nicht vom Lehrer hergestellt oder gemacht werden, sondern nur vom Subjekt selbst hervorgebracht werden. Die im Schulsport angezielte Erziehung zum und durch Sport ist an diesen subjektiven Aneignungsprozess von Schülern gebunden, der darüber entscheidet, wie die Erziehung wirksam wird. Über diesen subjektiven Aneignungsprozess kann die Sportdidaktik Wissen generieren, indem sie den Schulsport aus Schülersicht empirisch erfasst.

Die empirische Erfassung ist auch bedeutsam, weil die Handlungswirksamkeit von Schulsportkonzepten davon abhängt, in welchem Maße an der subjektiven Sicht von Schülern angeknüpft werden kann (vgl. Brettschneider, Bräutigam & Miethling, 1987). Diese These

gewinnt ihre Stichhaltigkeit auf der Grundlage eines Subjektmodells, das nicht von einem passiven, auf seine Umwelt reagierenden Subjekt ausgeht, sondern von einem aktiven, Realität produzierenden und seine Umwelt mitgestaltenden Subjekt. Auf den Schulsport bezogen setzen sich Schüler danach mit der äußeren Situation des Schulsports auseinander, indem sie diese aktiv gestalten, ausweichen oder passiv tolerieren. Dadurch stabilisiert oder verändert sich die reale äußere Situation der Schüler, und zugleich ändert sich damit die innere Situation von Schülern. Diese Einflussfelder sind für die Handlungspraxis im Schulsport ausschlaggebend: Einmal die Schüler mit ihren Dispositionen, Einstellungen, Wünschen und Verarbeitungsweisen, die sie als Voraussetzungen in den Schulsport einbringen und die fortwährend erweitert und modifiziert werden. Zum anderen die den Rahmen hierfür bildenden äußeren Bedingungen des Schulsports, in dem das Handeln von Schülern stattfindet. Im aktuellen Handeln der Schüler wird dabei dialektisch zwischen Person und Umwelt vermittelt, und in einem wechselseitigen Prozess gewinnen Schüler neue Erfahrungsbestände hinzu, die sich in ihr zukünftiges Handeln einspielen, während dadurch die äußere Situation des Schulsports verändert wird (vgl. Bräutigam, 2003, 170f.). Aus dieser theoretischen Vorstellung ist zu schlussfolgern, dass die Interpretation der Realität des Schulsports durch Schüler bedeutsam ist, weil davon die Art und Weise abhängt, wie sie der Schulsportwirklichkeit gegenüber treten. Wenn man davon ausgeht, dass die Sicht von Schülern zum Schulsport eine individuelle Konstruktion ist, in der die Wirkungen des Schulsports zum Ausdruck kommen, muss dementsprechend die Bedeutungsgebung und -zuschreibung von Schülern zum Schulsport erhoben, problematisiert und kritisch-konstruktiv aufgearbeitet werden.²

Wenn es die Aufgabe der Sportdidaktik ist, den Zusammenhang von Schulsport und Erziehung zu thematisieren, liefert die empirische Erfassung des Schulsports aus Schülersicht die Voraussetzung dafür, eine gehaltvolle Diskussion über diesen Zusammenhang führen zu können. Deskriptive Aussagen zum Schulsport aus Schülersicht zeigen, auf welche Voraussetzungen die im Schulsport anzubahnende Erziehung trifft und welche Wirkungen sie geplant, aber auch ungeplant erzielt. Mit diesen Erkenntnissen kann der Zusammenhang von Erziehung und Schulsport kritisch hinterfragt, gründlicher erklärt und besser verstanden werden. Außerdem ist dies eine Hilfe, um den Zusammenhang von Schulsport und Erziehung auf seinen Wert zu prüfen, zu begründen und mit Richtungsangaben und Empfehlungen zu bedenken. Mit deskriptiven Aussagen zum Schulsport aus Schülersicht kann somit die sportdidaktische Theoriebildung empirisch fundiert werden (vgl. auch Miethling & Krieger, 2004, 28), um die im Schulsport angestrebten Ziele und de-

² Kenntnisse hierüber sind umso bedeutsamer, da sich die Alltagswelt von Schülern infolge gesellschaftlicher Veränderungsprozesse beständig ändert (vgl. Lange, 1998) und empirische Untersuchungen zum Schulsport aus Schülersicht auf diese Weise ihre stetige Aktualität gewinnen (vgl. Miethling & Krieger, 2004, 9-28).

ren Wirkung passfähig zu gestalten.³ Wenn dies gelingt, wird die Wahrscheinlichkeit des Gelingens der im Schulsport verfolgten Ziele erhöht bzw. deren Misslingenswahrscheinlichkeit reduziert.⁴

2.1.2.2 Empirische Untersuchungen als Beitrag zur Vermittlung professionsbezogener Kompetenzen von Sportlehrern

Um die Wahrscheinlichkeit des Gelingens der im Schulsport angestrebten Ziele zu erhöhen, ist ein weiteres Moment zu berücksichtigen. Die im Schulsport zu erfolgende Erziehung zum und durch Sport realisiert sich in der Interaktion zwischen Schülern und Sportlehrern, Sportlehrer sind die Mittler zwischen den theoretischen Zielen und deren praktischer Anbahnung. In diesem Zusammenhang ist zu zeigen, dass empirische Untersuchungen zum Schulsport aus Schülersicht auf zweierlei Weise einen Beitrag zum Erwerb professionsbezogener Kompetenzen von Sportlehrern leisten können.

Auch wenn die Frage nach den für Sportlehrer erforderlichen Kompetenzen ein weites Feld ist (vgl. Bräutigam, Blotzheim & Swoboda, 2005), ist wohl Konsens, dass das von der Sportdidaktik generierte Fachwissen ein wesentlicher Bestandteil der für Sportlehrer erforderlichen Kompetenzen ist. Hierzu ist das Wissen zum Schulsport aus Schülersicht zu zählen, das damit einen Beitrag zum Erwerb professionsbezogener Kompetenzen von Sportlehrern leistet. Die weiterführende Frage ist, ob und in welcher Weise das von der

³ Laut Oelkers (1987, 325f.) müssen pädagogisch motivierte Modelle die Subjektivität von Schülern berücksichtigen, auch wenn diese in den seltensten Fällen erfolgt (vgl. auch Fromm, 1987; Petillon, 1987). Dies liegt daran, dass diese Modell von Erwachsenen aus gedacht werden und 1) von künftigen Zielsetzungen her gedacht werden, 2) von allgemeinen Zielen, die die Einzigartigkeit der Subjekte außer Acht lassen, und 3) die Erziehungsmaßnahmen von der durchschnittlichen Wirkung her gedacht werden.

⁴ Indem empirische Untersuchungen zum Schulsport aus Schülersicht dazu beitragen, etwas über die subjektiven Wirkungen des Schulsports in Erfahrung zu bringen, können normative Schülerbilder korrigiert werden. So betont Lange (1985), dass in den Vorstellungen über Schüler archetypische Bilder aufzufinden seien, in denen sich die Hoffnungen und Ängste der Erwachsenen widerspiegeln. Lange erkennt vier Typen von Schülern, die implizit in der Sportdidaktik vorausgesetzt würden: Der Schüler als „Rohdiamant“ (ebd., 67), der durch Leibeserziehung „Schliff bekommt“ und dessen anthropologische Grundkategorien durch Sport ausgeformt würden. Diesem Bild sei die Didaktik der Leibeserziehung verpflichtet, deren anthropologische Grundkategorien – Beherrschen, Üben, Leisten, Tanzen, Spielen oder Kämpfen und Gestalten –, die in den objektiven Gebilden der Leibesübungen zum Ausdruck kämen, bei jedem Schüler als subjektive Dispositionen angelegt seien. Im Vollzug der Leibesübungen erschlossen sich diese Grundkategorien und bildeten sich aus: von der „plumpen Körperlichkeit“ zum gebildeten Leib, vom Rohdiamanten zum strahlenden Diamanten. Der Schüler als „Lernbox“ (ebd., 67f.), als ein Behältnis, in dem schon etwas drin sei, in das aber noch mehr hineingebracht werden solle. Ein solches Bild finde sich in der Curriculumtheorie des Sports. Der Schüler als „Planungsfaktor“ (ebd., 68f.) verweist darauf, dass dieser als ein Bedingungsfeld des Unterrichts erscheine, der bei der Planung des Unterrichts berücksichtigt werden müsse. Eine solche Denkfigur von Unterricht finde sich in der unterrichtspraktischen Literatur und der so genannten Meisterlehre des Sportunterrichts. Außerdem werde der Schüler als „Partner“ (ebd., 69) gesehen, der aus seiner klassischen Schülerrolle befreit werden müsse, um durch praktische Teilhabe am Unterricht zu einem handlungsfähigen Subjekt zu werden. Ein solches Bild des Schülers finde sich im prozessorientierten Unterricht. Diese Schülerbilder dokumentieren laut Lange, wie Schülern Merkmale und Eigenschaften zugeschrieben würden und man sie als didaktische Konstrukte entwerfe.

Sportdidaktik geprüfte, erzeugte und vermittelte Wissen zum Schulsport aus Schülersicht praktische Relevanz erlangt. Diese Frage berührt das viel diskutierte Theorie-Praxis-Problem und wie der Weg des an Lehrer vermittelten Wissens zum konkreten Handeln und Können verläuft. Zu dieser Grundfrage existierten über die Jahre hinweg verschiedene Annahmen zum Transfer vom Wissen zum Können (vgl. Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1990; 1992). Weil die anfänglichen Transfermodelle, die von einem technischen Transfer vom Wissen zum Können ausgingen, das Problem nicht lösen konnten, rückten Konzeptionen auf der Grundlage von Transformationsmodellen in den Vordergrund. Bei diesen Zugängen wird die Vorstellung aufgegeben, dass wissenschaftliches Fachwissen in schlichter Übersetzung in die Praxis vermittelt werden kann. Erweiterte Transformationsmodelle weisen auf eine eher indirekte Umsetzung des Wissenschaftswissens ins konkrete Handeln hin. Die „Begegnung“ des Wissenschaftswissens mit dem Handlungswissen des Professionellen wird dabei zu einem eigenständigen Ereignis, indem sich wissenschaftliche und praktische Betrachtungsweisen „übereinander schieben“. Radtke hat hierfür die Metapher eines „kubistischen Bildes“ geprägt, wonach beide Wissenstypen denselben Gegenstand von verschiedenen Perspektiven aus anzeigen. Während das Wissenschaftswissen aus der wissenschaftlichen Perspektive auf die Formulierung der Regel zielt, unter der eine Handlung gestanden hat, zeigt das Handlungswissen aus der praktischen Perspektive auf, wie der Regel gefolgt wurde. Auf diese Weise ergänzen sich beide Wissenstypen, indem aus der einen Perspektive der blinde Fleck der anderen Perspektive aufgezeigt werden kann. Mit den Ergebnissen der Wissensverwendungsforschung wird ein technologisches Verständnis von der Möglichkeit eines Wissenstransfers ebenso aufgegeben wie die Vorstellung einer unmittelbaren Umwandlung des Wissenschaftswissens in Handeln. Dabei wird die Konstituierung eines eigenen Wissenstyps reklamiert, dem Professionswissen, das aus der Begegnung beider Wissenstypen resultiert, wobei das Professionswissen dazwischen steht: mit dem Handlungswissen und dessen Verpflichtung auf Angemessenheit teilt es den permanenten Entscheidungsdruck, mit dem Wissenschaftswissen und dessen Verpflichtung auf Wahrheit unterliegt es einem gesteigerten Begründungszwang. Die Professionalität ist der Bezugspunkt für die Kontrastierung beider Wissenstypen, sie ist der Strukturort der Verwandlung.⁵ Die Vermittlung des durch empirische Untersuchungen zum Schulsport aus Schülersicht gewonnenen Wissens kann somit zwar einen Beitrag zum Erwerb bestimmter professionsbezogener Kompetenzen von Sportleh-

⁵ „Die Logik professionellen Handelns besteht also nicht in der ‚Vermittlung‘, sondern in der Relationierung von Urteilsformen. Konstitutiv für die Handlungslogik des professionellen Praktikers ist die gleichzeitige Verpflichtung auf beide Urteilsformen (Wahrheit und Angemessenheit), ohne eine zu präferieren, nicht aber das Zusammenzwingen zweier Wissenskomponenten unter einem Einheitspostulat. Professionen bilden eine Institutionalisierungsform der Relationierung von Theorie und Praxis, in der alltägliche Wissensbestände praktisch-kommunikativ in den Prozeß der alltäglichen Organisation des Handelns und der Lösung hier auftretender Probleme eingewoben werden.“ (Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992, 82)

ren leisten, dieser Erwerb führt aber nicht unmittelbar zum Können. Die Theorie kann nicht die Praxis steuern, sie kann aber nachträglich Aussagen zur Praxis machen.

Weil der Weg vom Wissen zum Können nicht durch reinen Wissenserwerb erfolgt, wird in den letzten Jahren eine Lösung diskutiert, wie eine stärkere Verknüpfung des für Professionelle erforderlichen Wissens und Könnens erzielt werden kann. Hintergrund der folgenden Ausführungen ist die auch die Sportdidaktik als Berufswissenschaft für Sportlehrer betreffende Diskussion, bei der es im Kern um eine neue Professionalisierungsstrategie für die Lehrberufe geht. Gegenstand dieser Diskussion ist nicht mehr der „geborene“, der „verwissenschaftlichte“ oder der „gute“ Lehrer, sondern der „professionelle Lehrer“ und die Frage, wie dieser die jeweiligen Anforderungen seines Berufsfeldes in angemessener Weise bewältigen kann.⁶ Für den damit verbundenen Gedanken einer pädagogischen Professionalität hat vor allem der strukturtheoretische Ansatz Oevermanns (1996; 2002a) für Impulse gesorgt.⁷ Oevermann (1996, 70) versteht Professionen als eine besondere Form von Berufen, weil sich „in ihnen [...] Handlungsprobleme zur Ausbildung einer spezifischen Strukturlogik beruflicher Praxis kristallisieren, die für das Funktionieren von fortgeschrittenen Gesellschaften von zentraler Bedeutung sind“. Oevermann will die klassische Professionalisierungstheorie wiederbeleben und ihre analytischen Defizite überwinden, die

⁶ Ein Rückblick auf Stationen der Lehrerbildung nach dem Zweiten Weltkrieg zeigt, dass ausgehend von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bis in die 1970er-Jahre die Annahme eines „geborenen Erziehers“ (Hermann, 2000) bestimmend war, der wesentlich für die Qualität des Unterrichts verantwortlich sei. In diesem Verständnis verfügt ein guter Lehrer über gegebene Fähigkeiten, die ihn als Experten seiner Lehrertätigkeit ausweisen. Mit dem Abschied vom geborenen Erzieher und der darin implizierten idealistisch überhöhten Lehrerpersönlichkeit rückte das Bestreben in den Vordergrund, auf der Basis empirischer Lern- und Unterrichtsforschung und durch Verwissenschaftlichung der Lehrerausbildung „gute Lehrer“ hervorzubringen. Auf diese Weise wurde ein vermeintlich realistisches Lehrerbild erzeugt, welches sich den neuen Lehrer – in Terharts (1992, 104) Worten – „als eine Mischung aus lernpsychologisch versiertem Instruktionsexperten und gruppenspezifisch kundigem Sozialingenieur mit kritisch-konstruktivem gesellschaftspolitischen Ambitionen vorstellte“. Die Hoffnungen hinsichtlich einer Professionalisierung durch Verwissenschaftlichung und einer Machbarkeit des „guten Lehrers“ wurden jedoch enttäuscht. Als Folge dessen schlug in den 1980er-Jahren das Pendel wieder zurück und die Betonung der Bedeutung der „Lehrerpersönlichkeit“ mit einem nicht-technokratischen Verständnis von Lehrarbeit fand neue Anhänger. Diese vereinfacht dargestellten Extrempositionen haben als „Irrtümer“ (Terhart, 1992, 103-106) lange Zeit die Debatte um die Qualität des Lehrerberufs bestimmt, und sowohl der Glaube an den geborenen Erzieher als auch die Engführung auf den Aspekt der Verwissenschaftlichung führten zu einer bestimmten Weichenstellung der Lehrerbildung, für die einmal mehr eine Kurskorrektur gefordert wird.

⁷ Grundlage des Ansatzes ist eine soziologische Beschreibung menschlicher Handlungs- und Entscheidungspraxis. In diesem Kontext hat Oevermann (2002b, 1) die objektive Hermeneutik entwickelt, die Methoden und Techniken der Sozial- und Kulturforschung bereitstellt, „die sich [...] dazu eignen, [...] die typischen, charakteristischen Strukturen dieser Erscheinungen zu entschlüsseln und die hinter den Erscheinungen operierenden Gesetzmäßigkeiten ans Licht zu bringen“. Als zentralen Gegenstand der objektiven Hermeneutik bezeichnet Oevermann (2002b, 1) „die latenten Sinnstrukturen und objektiven Bedeutungsstrukturen von Ausdrucksgestalten, in denen sich uns als Erfahrungswissenschaftlern von der sinnstrukturierten Welt die psychischen, sozialen und kulturellen Erscheinungen einzig präsentieren, und in denen wir als Lebenspraxis uns selbst verkörpern sowie die uns gegenüberliegende Erfahrungswelt repräsentieren“. Oevermann (ebd.) geht es darum, „die typischen, charakteristischen Strukturen dieser Erscheinungen zu entschlüsseln und die hinter den Erscheinungen operierenden Gesetzmäßigkeiten ans Licht zu bringen, [...] um eine erschließende und aufschließende Gegenstandsanalyse“ zu erhalten.

er darin sieht, dass sie sich mit der Explikation der relativen Autonomie von Professionen als äußerer Erscheinungsform begnüge, ohne aber die für diese Autonomie verantwortlichen Gründe zu analysieren. Diese Gründe sieht Oevermann in einem bestimmten Handlungsproblem, das Professionen zu lösen haben, und erst dieses Handlungsproblem mache die konstatierte Autonomie erforderlich. Das bei aller Unterschiedlichkeit gemeinsame Handlungsproblem aller Professionen sieht er darin, dass Professionen stellvertretend „Krisen“ von Laien bewältigen müssen, die diese nicht selbständig lösen können. Der Krisenbegriff bei Oevermann meint konkrete lebenspraktische leibliche, seelische, kognitive oder soziale Probleme, die Menschen in ihrer Existenz betreffen.⁸ Professionen sind damit befasst, diese Problemsituationen mit Hilfe des zur Verfügung stehenden Wissens einer Disziplin zu lösen. Dies allein ist jedoch nicht ausreichend. Man kann bei den Professionen von einer besonderen Handlungsstruktur ausgehen, die in einer widersprüchlichen Einheit aus wissenschaftlicher und fallbezogener Kompetenz besteht. Die Strukturlogik professionellen Handelns erfordert das Nebeneinander der Beherrschung wissenschaftlichen Regelwissens und der hermeneutischen Kompetenz des Verstehens des Einzelfalles in seiner Eigenlogik. Weil die Spezifik eines Einzelfalles keiner allgemeinen Regel folgt, ist für den Professionellen ein verstehbarer Zugang zur jeweiligen Krise des Klienten erforderlich. Helsper (2000) bezeichnet dies als die Antinomie von Subsumtions- und Rekonstruktionslogik, die an folgendem Beispiel verdeutlicht werden kann: Wenn ein Automechaniker um die Lösung eines Problems angefragt wird, d. h. um die Behebung eines Defektes an einem Auto, reicht das einer allgemeinen Regel folgende Wissen zur Lösung des Problems aus, da sich das Problem auf einen standardisierbaren Funktionszusammenhang bezieht. Anders ist es beim Verhältnis Lehrer-Schüler, bei dem sich diese Normierung nicht erzielen lässt, da es um einen nicht standardisierbaren Funktionszusammenhang geht, nämlich um eine soziale Interaktion. Aus den beiden unterscheidenden Konstellationen folgen nach Oevermann zwei Modelle der rationalen Anwendung von Wissen auf die Problembewältigung der Praxis: Zum einen wird nach deduktiver Logik Wissen auf standardisierte Handlungsabläufe umgesetzt. Dieser Vorgang wird von ihm als ingenieurale Wissensanwendung bezeichnet. Zum anderen bestehen grundsätzlich nicht standardisierbare Problemkonstellationen. Die Arbeit von Lehrern erfolgt nicht in einem technischen Sinne, da sie es mit Menschen mit subjektiven Bedürfnissen und Empfindungen zu tun haben, deren

⁸ Wenn für eine bestimmte Entscheidung aus der Lebenspraxis Routinen nicht mehr ausreichen, entsteht die Krise. Die Routine stellt die Schließung der Krise dar, während die Krise die nach Schließung rufende Öffnung der Routine bedeutet. Zentral für Oevermanns Verständnis von Krise ist, dass sie sich in jedem Moment der Lebenspraxis zeigen kann, weil es in jedem Erfahrungsaugenblick eine Vielzahl von Möglichkeiten gibt, eine Entscheidung zu treffen, d. h., eine Routine zu öffnen. Dem praktischen Bewusstsein gegenüber sind solche Krisensituationen die Ausnahme, weil die prinzipielle Offenheit von Optionen an jeder Stelle des Handelns nicht bemerkt wird, denn in der Regel ist eine Routine entwickelt worden, die ursprünglich einmal eine Krisenlösung war.

gegenwärtiges und zukünftiges Handeln nicht vorhersagbar ist.⁹ Im Rahmen der stellvertretenden Krisenbewältigung mit Klientenbezug bezeichnet Oevermann diese Einwirkung des Professionellen als Interventionspraxis, die im Gegensatz zum ingenieuralen Modus der Wissensanwendung einer anderen Logik folgt:

„Da eine Subsumierbarkeit der je fallspezifischen Krisenkonstellation unter die wissenschaftlich vorgehaltene Problemlösung von vornherein ausscheidet bzw. die je fallspezifische, in die Individualität und Autonomie der in der Krise befindlichen Lebenspraxis eingewobene Motiviertheit der Krise nicht prägnant treffen kann, erfordert hier die sachgemäße Anwendung der verallgemeinerten Problemlösung auf den Fall deren Übersetzung – nicht: mechanistisch-standardisiert, sondern ‚dem Geiste nach‘ in die Sprache des Falls. Anders ausgedrückt: Damit der Experte die wissenschaftlich begründete Krisenlösung zur Anwendung bringen kann, muß er zuvor den konkreten Fall in seiner Dialektik von Allgemeinheit und Besonderheit, in seiner Fallstrukturgesetzmäßigkeit verstanden haben. Dieses Fallverstehen lässt sich aber nicht durch Deduktion aus der anzuwendenden Problemlösung gewinnen [...], sondern nur durch rekonstruktive, dem abduktiven Schließen homologe Strukturgeneralisierung auf der Basis der Operation der Fallrekonstruktion.“ (Oevermann, 2002b, 26f.)

Oevermann fordert (2002b, 27):

„Damit also eine wissenschaftliche Problemlösung in der professionalisierten Praxis der stellvertretenden Krisenbewältigung für eine beschädigte konkrete Lebenspraxis krisenlösend produktiv werden kann, muß sie um eine erfolgreiche Operation des rekonstruktiven Fallverstehens ergänzt werden. Der professionalisierte Experte muß diese beiden wissenschaftslogisch nicht zur Deckung zu bringenden Komponenten: die prinzipiell formalisierbare verallgemeinerte Problemlösung und die fallverstehende Rekonstruktion der Krisenkonstellation, [sic] in sich vereinen und beiden gleichermaßen gerecht werden.“

Um das Verstehen der jeweiligen Krisenkonstellation zu fördern, was die Voraussetzung dafür ist, geeignete Handlungsstrategien für die Bewältigung der Krise des Klienten zu entwickeln, schlägt Oevermann die Anwendung von Fallarbeit vor. Hierbei wird eine „praktische Auszeit“ (Oevermann, 2002b, 28) herbeigeführt, und es werden Situationen geschaffen, in denen frei vom Handlungsdruck der Praxis Krisenkonstellationen methodisch simuliert und innerhalb dieser Simulation praktische Krisenlösungen antizipativ entworfen und damit risikolos zu lösen versucht werden. Dabei wird berufliche Praxis in Form vorliegender schriftlicher Dokumente zum Gegenstand der Reflexion gemacht (vgl. auch Helsper, 2000, 158-167).

Für die Sportpädagogik haben Schierz und Thiele (2002) auf die Potentiale der Fallarbeit hingewiesen. Das gleichermaßen erklärte Ziel der Fallarbeit innerhalb einer kasuistischen Sportpädagogik ist es, dass in sportpädagogischen Berufsfeldern Tätige hermeneutische Kompetenz durch rekonstruktives Arbeiten an Fällen erwerben. Schierz und Thiele nehmen auch Bezug auf Oevermann, argumentieren aber im Unterschied zu ihm, dass man sich zur Fallarbeit nicht zwangsläufig der objektiven Hermeneutik bedienen müsse, son-

⁹ Dabei kommt für Lehrer erschwerend hinzu, dass sie es nicht mit einem Fall zu tun haben, dessen Krise sie stellvertretend zu lösen haben, sondern mit einer Schulklasse als kollektivem Fall, wobei jeder Einzelne in seiner Individualität berücksichtigt werden muss.

dern man könne im Sinne eines wünschenswerten Methodenpluralismus auch andere Verfahren anwenden. Während Fallarbeit im Sinne der objektiven Hermeneutik den Weg über eine Entzifferung der objektiven Bedeutung der Ausdrucksgestalten geht, „überschlagen“ Schierz und Thiele diesen Schritt.

Entscheidend ist bei allen Formen der Fallarbeit, dass qualitatives Datenmaterial zum Schulsport aus Schülersicht herangezogen werden kann. Durch die Arbeit hieran kann eine reflektierte Urteilskraft gegenüber Schülern gefördert werden, indem sich Sportlehrer „beim Aufbau oder beim Umbau eines könnensrelevanten Fallwissens Praxiserfahrungen reflexiv [...] machen“ (Schierz & Thiele, 2002, 31). Ob und in welchem Umfang die beschriebene Vorgehensweise zielführend für den Erwerb professionsbezogener Kompetenzen von Sportlehrern ist, müssen praktische Erprobungen zeigen.

2.2 Forschungsstand: Empirische Untersuchungen zum Schulsport aus Schülersicht

Nachdem dargelegt worden ist, dass sich der Selbstanspruch der Sportdidaktik begründen lässt, Schulsport aus Schülersicht empirisch zu erfassen und in ihre Überlegungen einzu beziehen, ist der Forschungsstand hierzu darzustellen. Dazu ist eingangs eine übergreifende Betrachtung vorzunehmen, welche Forschungsaktivitäten in diese Richtung entwickelt worden sind, sodass sich Entwicklungslinien skizzieren lassen (Kapitel 2.2.1). Anschließend sind die empirischen Untersuchungen in Form einer Synopse darzustellen (Kapitel 2.2.2), und es ist der Versuch einer systematischen Darstellung der vorliegenden Ergebnisse vorzunehmen (Kapitel 2.2.3).

2.2.1 Entwicklungslinien der Forschungsaktivitäten

Die Betrachtung der relevanten Literatur zeigt, dass auf ungenügende Kenntnisse und vage Annahmen zum Schulsport aus Schülersicht aufmerksam gemacht wird. In der Folge von Langes (1985, 71) Diktum von Schülern als „unbekannten Wesen“ sind Schüler als „unbekannte Größe“ (Brettschneider, Bräutigam & Miethling, 1987, 109-112) bezeichnet worden. Die verbreiteten Hinweise auf diesen weißen Fleck auf der Landkarte der Forschungspraxis im Anschluss daran (vgl. Balz, 1997, 264f.; Scherler, 1995, 55; Miethling, 1998b, 8; Volkamer, 1998, 59; Heim, 2001, 2; Wydra, 2001, 67) zeugen von der Sensibilisierung der Diskussion für dieses Thema. Der angesprochene und beklagte Mangel über defizitäres Wissen zur Schülersicht ist allerdings kein auf die Sportdidaktik beschränktes Phänomen, sondern in der allgemeinen pädagogischen Diskussion kam Loch schon in den 1960er-Jahren zu dem Ergebnis, dass für die Geschichte der Pädagogik die Vernachlässigung der Schülerperspektive konstitutiv sei (vgl. Werres, 1996, 13). In der Folgezeit

wurde hier ebenfalls auf die Vernachlässigung der Schülerperspektive aufmerksam gemacht (vgl. Fichten, 1993, 10; Fromm, 1987, 1-9; Petillon, 1987, 1-7; Wünsche, 1994, 380f.).

Ungeachtet des beklagten Forschungsdesiderats ist – so viel vorab – die Bezeichnung von Schülern als unbekannte Wesen zu pointiert. Zutreffend ist dies vor allem für die 1950er- und 1960er-Jahre. In dieser Zeit zeigte sich nur ein sporadisches Interesse an der Schulsportwirklichkeit. Dies lag zunächst daran, da Schulsport mit unzureichenden Zuständen an den Schulen noch so gut wie keine Berücksichtigung im Fächerkanon gefunden hatte. Mit der Wiederbelebung des Faches Anfang der 1950er-Jahre stellten die mangelhaften räumlich-materiellen Rahmenbedingungen und das Fehlen von Fachlehrern das gravierendste Hemmnis für den Schulsport dar, an Untersuchungen zum Schulsport war kaum zu denken. Es war naheliegend, dass sich erste empirische Untersuchungen mit der Durchführung des Turn- und Sportunterrichts an den Schulen (vgl. Roskam, 1954) oder dessen räumlichen Voraussetzungen (vgl. Herzfeld, 1954a; 1954b. Vgl. auch den Erfahrungsbericht von Frohn, 1956) beschäftigten. Als Entwickler von „Grundlagen und -fragen empirischer Forschung in der Leibeserziehung“ bezeichnet sich Paschen (1960, 187), der zusammen mit Bumke auf einen Mangel hinwies: „Was bisher auffälligerweise völlig fehlt, ist die eigentliche Tatsachenforschung, die Untersuchung und Bestandsaufnahme dessen, was tatsächlich auf unseren Schulen und Lehrstätten geschieht.“ (Paschen & Bumke, 1957, 97) Diese Aussage wurde vor dem fachdidaktischen Hintergrund einer sich herausbildenden Leibeserziehung gemacht, für die es ein erklärtes Anliegen war, Sport als unverzichtbaren Bestandteil der Erziehung auszuweisen. In dieser fachdidaktischen Phase, der Theorie der Leibeserziehung, wurde das Ziel verfolgt, solche Bildungsprozesse in Gang zu setzen, in denen die geistigen Inhalte und bildenden Gehalte des Sports überliefert werden. Empirische Untersuchungen zum Schulsport spielten trotz Paschens Hinweis für die Forschungspraxis nur eine marginale Rolle. Wenn Ergebnisse erbracht wurden, handelte es sich um Leistungen Einzelner (vgl. z. B. Conradi & Pein, 1967; Grosse, 1956; Hahn, 1968; Hoffmann, 1961). Für die empirischen Untersuchungen zum Schulsport aus Schülersicht gilt das Urteil, das Balz (1997, 253) zur sportwissenschaftlichen Unterrichtsforschung fällt: „Die Unterrichtsforschung steckte noch in den Kinderschuhen, sporadische Anfänge ohne ausgewiesenes Paradigma nahmen die leibeserzieherische Praxis nur unzureichend in den Blick.“

In den 1970er-Jahren trat eine Veränderung ein. Die öffentliche Nachfrage nach wissenschaftlichen Erkenntnissen über Erziehung und Sport sowie die politische Bereitschaft, die Voraussetzungen für die Erfüllung dieser Nachfrage zu schaffen, berührten den Sport in der Schule. Gleichzeitig gerieten die Fundamente der Theorie der Leibeserziehung ins Wanken. Vor allem an den als überzogen wahrgenommenen bildungstheoretischen Ver-

sprechungen entzündete sich die Kritik. Mit der vorhandenen Akzeptanz des Schulsports – von 1972 an galt er im Zuge der Neuregelung der gymnasialen Oberstufe als gleichwertiges Fach – verminderte sich die Notwendigkeit, Sport pädagogisch zu begründen. Es erschien als ausreichende Legitimation, für bestimmte Bereiche des gesellschaftlichen Phänomens Sports die notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Techniken zu vermitteln. Insbesondere der Vereinssport wurde zum zentralen Bezugsfeld für den Schulsport, der darauf vorbereiten sollte, daran teilzuhaben. Dieses veränderte Selbstverständnis manifestierte sich in terminologischen Änderungen. Der Begriff „Sportpädagogik“ trat an die Stelle von „Theorie der Leibeserziehung“, „Turnen“, „Leibesübungen“, „Leibeserziehung“ oder „Sporterziehung“ wurden durch „Sportunterricht“ und „Schulsport“ ersetzt. In den Anfängen der Sportwissenschaft wies Grupe (1971) darauf hin, dass keine empirischen Untersuchungsergebnisse zu den sportlichen Interessen von Schülern vorlägen. Anders als bei Paschen mehr als ein Jahrzehnt zuvor folgtem diesem Hinweis empirische Untersuchungen. Dies lag nicht zuletzt daran, da in der Erziehungswissenschaft mit der „realistischen Wende“ eine Hinwendung zu Methoden der quantitativen Sozialforschung stattgefunden hatte. Bis in die 1980er-Jahre haben sich daher empirische Untersuchungen zum Schulsport aus Schülersicht auf standardisierte Umfragen beschränkt. Damit einhergehend hatten sich schwindende Hoffnungen hinsichtlich dieser Vorgehensweise breit gemacht, die als Hemmnis für einen differenzierten Einblick in die Schulsportwirklichkeit erschien. Mit zeitlicher Verzögerung wurde eine Entwicklung vollzogen, die wiederum in der Erziehungswissenschaft – diesmal unter dem Stichwort „Alltagswende“ – stattgefunden hatte. Das Motiv für die theoretische Auseinandersetzung mit der Alltagswelt waren die gescheiterten Reformmaßnahmen im Bildungsbereich, die diesen pädagogischen Alltag nicht erreicht hatten. An eben diesen Strukturen und Prozessen pädagogischer Alltäglichkeit setzte die theoretisch orientierte Alltagswende an. Auch in der Sportpädagogik kam damit die Forderung nach einer Hinwendung zu den Subjekten und deren subjektiver Sicht auf (vgl. Brettschneider, 1984; Lange, 1981), und es erfolgte eine Umorientierung zu Methoden der qualitativen Sozialforschung. Dieser Pluralisierung im methodologischen Bereich war ein Wandel in der Fachdidaktik vorausgegangen, durch den die eindimensionale Leistungsorientierung des Schulsports aufgebrochen wurde und eine Öffnung für subjektive Bedürfnisse und Erfahrungen der Schüler erfolgte (vgl. Kurz, 1990).

Die Methoden der qualitativen Sozialforschung haben in der Sportpädagogik seit Mitte der 1980er-Jahre zunehmend Berücksichtigung gefunden, wobei sich die empirischen Untersuchungen zur Sicht der im Schulsport handelnden Personen zunächst auf die Lehrerperspektive konzentrierten. Begleitend dazu kamen Forderungen nach einer verstärkten empirischen Auseinandersetzung mit der Schulsportwirklichkeit aus Schülersicht (vgl. Hamburger Arbeitsgruppe, 1985; Janalik et al., 1984; Lange, 1985, 70f.). Erste Meilensteine markieren der 1983 durchgeführte Kongress „Schüler im Sport, Sport für Schüler“ (Aus-

schuss Deutscher Leibeserzieher, 1984) sowie im kleineren Rahmen das Symposium „Schülerperspektive in der sportpädagogischen Unterrichtsforschung“ (Köppe, 1985). Seit Mitte der 1990er-Jahre ist wieder eine verstärkte Hinwendung zur Schülerperspektive zu konstatieren. Themenhefte mit Titeln wie „Schulsport – wie ihn Schüler sehen“ (*sportunterricht* 8/1996), „Schüler im Sport“ (*sportunterricht* 4/1999) und „Schüler im Unterricht“ (*Sportpädagogik* 6/2000), diverse Aufsätze zu umfassenderen Forschungsprojekten, einzelne noch vorzustellende Untersuchungen sowie ein sportpädagogischer Workshop zum Thema (vgl. Miethling, 1998a) belegen dies.

2.2.2 Synopse zu den quantitativen und qualitativen Untersuchungen

Mit der historischen Reminiszenz in Kapitel 2.2.1 sind die Entwicklungslinien der vorliegenden empirischen Untersuchungen zum Schulsport aus Schülersicht abgesteckt. Die Untersuchungen sind im Folgenden in einem Überblick zu betrachten, um eine dem Forschungs- und Erkenntnisstand gerecht werdende Anbindung zu gewährleisten. Betrachtet werden nach 1970 entstandene Arbeiten, denn erst von diesem Zeitpunkt an kann davon gesprochen werden, dass auf breiterer Basis empirische Untersuchungen durchgeführt worden sind. Bei der weitgehend chronologischen Darstellung finden inhaltlicher Stand, Ansätze, Methodik und zentrale Ergebnisse Berücksichtigung. Zur Unterscheidung dient die Orientierung an der Methodologie der quantitativen und qualitativen Sozialforschung, wobei die Darstellung unter Vernachlässigung der Tatsache erfolgt, dass in manchen Arbeiten sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren der Datenerhebung und -auswertung zur Anwendung kommen. Als Raster für die Darstellung dienen die Fragen, von wem was und welche Schüler wie untersucht worden sind und welche Ergebnisse vorliegen:¹⁰

Dem Einfluss der Sportnote auf die Motivation der Schüler im Sportunterricht gehen Blum und Stüber (1972) nach. Ausgehend von der Hypothese, dass die Sportnote für die Motivation der Schüler abträglich sei, befragten die Autoren mit Hilfe eines Fragebogens 204 nicht repräsentativ ausgewählte Schüler der Klassen 7 bis 12 an Freiburger Gymnasien. In ihrer Auswertung halten die Autoren fest, dass die Einstellung zur Sportnote sowohl bei älteren als auch bei jüngeren Schülern eher negativ sei, wobei die Jüngeren der Sportnote bejahender gegenüber stünden. Schüler mit einer guten Sportnote beurteilen den Sportunterricht positiver, ein schulischer Nutzen wird der Sportnote nicht zugemessen, die Kriterien für die Notengebung legen die Schüler ähnlich an wie ihre Sportlehrer, Bewertungsstunden sind nicht besonders beliebt und ein Zusammenhang zwischen Sportnote und Fehlen im Unterricht kann nicht festgestellt werden.

Hempfer (1973) befragte 1820 männliche Schüler an Haupt-, Realschule und Gymnasium, um Aussagen zu „leistungsschwachen Schülern“ treffen zu können. Anhand der Kriterien Sportnote, Urteil der Klassenkameraden und Eigen- und Selbstbeurteilung werden 330 Schüler als leis-

¹⁰ Zur Ergänzung der Lektüre der Primärliteratur wurde die Sportdatenbank „Spolit“ herangezogen, ebenso die Überblicksdarstellungen bei Balz (1997), Hunger & Thiele (2000) und Krieger und Miethling (2001, 132-137).

tungsschwach bestimmt. Angewandt wurden Methoden des Fragebogens, des Interviews, der Beobachtung und des soziometrischen Tests. Als Ergebnisse werden körperliche und psychische Voraussetzungen im Erscheinungsbild beschrieben, die Genese der Leistungsschwäche wird in den Blick genommen, es werden Thesen zu leistungsschwachen Schülern aufgestellt und pädagogische Schlussfolgerungen gezogen.

Im Rahmen einer Untersuchung zu „Jugend und Freizeitsport“ (Artus, 1974), bei der 1625 Jugendliche (männlich = 832, weiblich = 793) im Alter von 14 bis 21 Jahren befragt wurden, wird die Frage aufgeworfen, ob Schüler Freizeitsport in der Schule ausüben wollen und welche Anregungen sie in der Schule dazu erhalten. Die Ergebnisse zeigen, dass Schulsport in Bezug auf Anregungen zum Freizeitsport versagt und die Schule nicht das vielfältige Angebot der von den Schülern gewünschten Sportarten zur Verfügung stellt.

Bei Getrost und Schnitzspan (1974) wurden bei 418 Gymnasialschülern 8. Klassen durch einen Fragebogen Einstellungen zum Sport und Sportunterricht erfasst und anschließend der von den Schülern gewünschte und mitgeplante Unterricht durchgeführt. Die Verfasser versuchen nachzuweisen, dass es möglich ist, in Kooperation mit Schülern und Kollegen Alternativen zum herkömmlichen Unterrichtsstil zu entwickeln und dadurch die Schüler stärker zum Schulsport und somit für den Sport allgemein motivieren zu können.

Langen (1974) führte eine Untersuchung an 202 Schülern (männlich = 124, weiblich = 78) im Alter von 15 bis 21 Jahren der Oberstufe eines Gymnasiums zu deren Einstellung zum Schulsport und zum Sport allgemein durch. Als die drei positivsten Merkmale des Schulsports werden von den Schülern der Gesundheitsaspekt, Freude am Sport und die Möglichkeit des Aggressionsabbaus genannt. Als negative Seiten sehen sie ungleiche Leistungschancen aufgrund unterschiedlicher Startchancen, die Gefahr charakterlicher Fehlentwicklungen, übertriebenes Leistungsdenken und die Verletzungsgefahr an. Im Ganzen halten vier von fünf Schülern die positiven Seiten des Sports zumindest teilweise im Schulsport verwirklicht, die Sportnote wird von der überwiegenden Mehrheit abgelehnt. Von den Daten dieser Untersuchung ausgehend stellt Langen Vermutungen über die Diskrepanz zwischen theoretischer Bejahung zu freiwilligen Sport-Arbeitsgemeinschaften und der tatsächlichen Teilnahme an.

Bei Martin und Ziegler (1974) fand eine Fragebogenaktion an 122 Schülern (männlich = 63, weiblich = 59) der 10. Klasse eines Gymnasiums Anwendung, um für die Einrichtung eines Leistungskurses Sport die curricularen und organisatorischen Voraussetzungen zu schaffen. Auffallend ist die negative Bewertung des Schulsports von Schülerseite bei insgesamt positiver Bewertung sportlicher Aktivität.

Scupin (1974) befasst sich mit der Einstellung von 136 Schülern der 7. Klasse zum Sport. Es steht die Frage im Vordergrund, ob das spielerische Element oder das Leistungsstreben in der Lehrplangestaltung und in der Alltagspraxis mehr Berücksichtigung finden sollte. Während eine knappe Mehrheit der Jungen eher leistungsorientiert Sport treiben möchte, gilt für Mädchen der umgekehrte Fall. Im Ganzen sind die Befragten mit ihrem Sportunterricht zufrieden.

Kläß (1976) geht der Frage nach, welchen Einfluss der Sportunterricht auf das sportbezogene Verhalten nach dem Verlassen der Schule hat. Ausgangspunkt für seine Überlegungen ist die beklagte Schulsportmisere, derzufolge Schulsport u. a. wenig zu einer überdauernden Sportmotivation der Schüler beitrage. Von entscheidender Bedeutung für das Ziel einer überdauernden Motivation für den Sport ist für den Autor die Langzeitwirkung des Sports. Um diese Langzeitwirkung operationalisieren zu können, nahm er Einstellungsmessungen in drei Querschnitten an 757 Schülern (männlich = 430, weiblich = 427) der 11. bis 13. Klasse vor, um daraus Rückschlüsse auf den Verlauf sportbezogener Einstellungen zu ziehen. Kläß' Fragestellung zielt auf den Zusammenhang zwischen Einstellung zur Leistung sowie den Einfluss der Variablen Geschlecht, Schicht und Alter. Einstellungen und Motive der Schüler wurden zu sportlichen Aktivitäten im Schul-, Vereins- und Freizeitsport in Gegenwart und Zukunft erhoben, um Rückschlüs-

se zu gewinnen, wie Schüler überdauernd für Sport motiviert werden können. Zwei Drittel der Befragten befürworteten eine freiwillige Teilnahme am Sportunterricht, fast alle Schüler wünschen eine freie Wahl der Sportarten, die ihnen zumeist verwehrt bleibt. Die Abschaffung der Sportnote wird von rund der Hälfte befürwortet. Etwa ein Drittel gibt an, dass vor allem Freunde bei ihnen das Interesse an sportlichen Aktivitäten angeregt hätten, nur rund jeder Fünfte nennt den Sportunterricht. Kläß stellt zusammenfassend fest, dass kein eigener Beitrag des Schulsports zur Gestaltung der sportbezogenen Einstellung erkennbar sei. Der Sportunterricht verstärke bereits wirksam gewordene Einflüsse außerschulischer Faktoren, insbesondere der geschlechts- und schichtspezifischen Sozialisation. Zudem zeige sich, dass die sportbezogenen Einstellungen der Schüler im Laufe der Oberstufe aufgrund der Diskrepanz zwischen Schülerwünschen und Schulwirklichkeit negativer werden. Als Schlussfolgerung kommt der Autor zur Forderung, das Ziel des Sportunterrichts, zu lebenslangem Sporttreiben zu animieren, einer Überprüfung zu unterziehen.

Heckers' (1977) an 1369 Schülern (männlich = 616, weiblich = 753) im Alter von 13 bis etwa 20 Jahren aller Schulformen der Klassen 7 bis 13 durchgeführte repräsentative Untersuchung an nordrhein-westfälischen Schulen versteht sich als Einstellungs- und Motivationsanalyse zu den verschiedenen gesellschaftlichen Realisationsbereichen des Sports. Die Untersuchung setzt am Schulsport an, dem eine Schlüsselposition hinsichtlich des gegenwärtigen und zukünftigen Sportinteresses zuerkannt wird. Daraus ergibt sich das zentrale Anliegen der Arbeit, die Chancen der Schulwirklichkeit zur Erreichung dieses Ziels festzustellen. Zur Überprüfung dieses Ziels wird der Freizeit- und der Spitzensport mit einbezogen. Die Themenbereiche der Befragung wurden aus Diskussionen mit Jugendlichen und weiteren Personen und anschließenden Intensivinterviews entwickelt. Ergänzt wird die Schülerbefragung durch eine Lehrerbefragung. Die Schüler wurden zu Fragen des Freizeitsports, des Schulangebots und der „Nachfrage“, der Motive und Einstellungen für und gegen Sporttreiben, dem Einfluss der Massenmedien und Sportgroßveranstaltungen, zur Förderung des Hochleistungssports und zum zukünftigen Sporttreiben befragt. Ein Ergebnis ist, dass von Seiten der Schüler der Sportunterricht im Allgemeinen positiv eingeschätzt wird, seine Bedeutung als Anreger zu sportlicher Freizeitaktivität allerdings marginal beurteilt wird. Anregung zum Sport liefert in erster Linie die häusliche soziale Umgebung.

In Paches (1978) vergleichender Untersuchung zwischen Sportunterricht und schulischen Hauptfächern wird die Annahme untersucht, ob sportsspezifische Leistungen weniger durch sachfremde Anreize als durch eine sachbezogene Orientierung angeregt werden. Unter Letztgenanntem wird eine positive Einstellung zur Leistung im Sport inner- und außerhalb der Schule verstanden. Der Verfasser geht für die Schule von einer unterschiedlichen Handhabung der Leistungsproblematik im Fach Sport und in den Hauptfächern aus, in denen die angenommenen Beziehungen genau umgekehrt verlaufen würden – so die Hypothese. Befragt wurden 1021 Schüler (männlich = 588, weiblich = 433) im Alter von 10 bis 19 Jahren an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien. Mittels mehrdimensionaler Varianzanalysen werden eine Reihe hochsignifikanter Einstellungsunterschiede gefunden. Pache kommt zu dem Schluss, dass der Sportunterricht im Vergleich zu den Hauptfächern eine besondere Eignung aufweise, eine sachbezogene Leistungsorientierung aufzubauen. Generell könne bestätigt werden, dass die Bedingungen für die Entwicklung einer intrinsischen Leistungsorientierung im Fach Sport günstiger seien als in den Hauptfächern.

Miethling (1977) untersucht das „Lehrer- und Schülerverhalten“ im Sportunterricht. Dazu befragte er 62 Lehrer und 1400 Schüler 9. Klassen an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien im Raum Hamburg. Der Fragebogen für die Schüler bezieht sich im Wesentlichen auf die Aspekte Motivation, emotionale Reaktion auf den Sportlehrer, emotionale Reaktion auf den Sportunterricht, Lernziele und Mitbestimmung. Miethling stellt fest, dass das Sozialverhalten von Schülern weitgehend vom Lehrerverhalten abhängig sei und er gibt Anregungen zur Förderung von Freude am selbstgewählten Sporttreiben, Angstfreiheit und sozialen Lernzielen. In der Auswertung der Untersuchung werden Lehrer- und Schülereinstellungen und -verhaltensweisen zusammengefasst und korrelative Zusammenhänge interpretiert.

Eine umfassende repräsentative Untersuchung stammt von Brettschneider und Kramer (1978), die das sportliche Interesse von 3668 Schülern aller Schulformen im Alter von 14 bis 19 Jahren in Form einer repräsentativen schriftlichen Befragung untersuchen. Das Sportinteresse der Schüler wird hinsichtlich der Dimensionen Richtung, Intensität und Stabilität sowie zentraler sie bedingender Einflussfaktoren der Umwelt untersucht. Brettschneider und Kramer kommen zu dem Ergebnis, dass Sportunterricht von den Schüler überwiegend positiv bewertet wird, ohne nennenswerte Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Zwar bleibe die Richtung der sportlichen Interessen der Schüler relativ stabil, aber in ihrer Intensität nehme dieses Interesse mit zunehmendem Alter fast linear ab. Zudem sei die Bewertung des Sportunterrichts von einer Reihe äußerer Einflussfaktoren abhängig. So bestehe ein Zusammenhang zwischen der Einstellung und der Sportnote sowie der außerschulischen sportlichen Betätigung. Der Beitrag des Sportunterrichts hinsichtlich der Entwicklung und Förderung der Sportinteressen der Heranwachsenden wird geringer als der des außerschulischen Sports im Sportverein veranschlagt und liegt nur unwesentlich über dem Einfluss durch die Massenmedien. Weiterhin zeigen die Ergebnisse, dass die Schüler mit zunehmendem Alter eine Beeinflussung in Richtung Sport durch die Schule immer weniger wahrnehmen.

Messings (1980) Befragung von 1582 Schülern (männlich = 929, weiblich = 638) im Alter von 14 bis 16 Jahren an 8. und 9. Klassen von Realschulen und Gymnasien beschäftigt sich mit der Wahrnehmung von Schülern im Hinblick auf ihren Sportlehrer. Die Hauptuntersuchung wurde durch eine Voruntersuchung mit 2000 Schüleraufsätzen und durch siebzehn protokollierte Gruppendiskussionen und 596 Schülerzeichnungen ergänzt. Die Studie soll zeigen, welche Merkmale die Schüler am Sportlehrer und seinem Fach schätzen und welche sie ablehnen. Als Resultat der Datenauswertung wird deutlich, wie die Schüler Eigenschaften und Verhaltensweisen der Sportlehrer bewerten und welchen Stellenwert sie Lob und Tadel sowie der Benotung und Mitbestimmung beimessen. Weiterhin werden der Beliebtheitsgrad der verschiedenen Sportarten, die Informationswünsche der Schüler sowie die Unterrichtsbedingungen und Gruppierungsformen im Sportunterricht untersucht. Die Aussagen lassen erkennen, welche Ziel- und Wertvorstellungen die Schüler mit dem Sportunterricht verbinden und wie stark sie sich in ihrer Freizeit sportlich engagieren. Aus der Vielzahl der Aspekte ist folgendes hervorzuheben: Ein „guter“ Sportlehrer unterscheidet sich von einem „schlechten“ Sportlehrer dadurch, dass er sein Fach beherrscht, sportlich, beliebt, kameradschaftlich, sicher, gerecht und zuverlässig ist sowie Verständnis und Schwung hat. Beim „schlechten“ Lehrer wird vor allem die fehlende emotionale Beziehung betont. Besonders aber zeigt sich, dass Schüler ihren Sportlehrer danach beurteilen, inwieweit er ihnen sympathisch ist oder nicht.

Auf der Grundlage dieser Untersuchung beruhen weitere Veröffentlichungen:

Messing, Voigt und Türschmann (1981) konzentrieren sich auf die Beurteilung des Sportlehrers von Schülern, die sich als ängstlich oder als wenig bzw. nicht ängstlich im Sportunterricht einschätzen. Die Aussagen von 245 Jugendlichen (männlich = 111, weiblich = 134) der letztgenannten Gruppe werden mit denen ihrer 1241 Altersgenossen (männlich = 763, weiblich = 478) verglichen, die keine Angst empfinden. Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass die Urteile ängstlicher und nicht-ängstlicher Schüler über ihre Lehrer nicht isoliert von der Wert- und Bedürfnisstruktur der Befragten interpretiert werden dürften. Vor allem die ängstlichen Schüler erfahren eine Diskrepanz zwischen ihren Wünschen an den Sportlehrer und dessen tatsächlichen Verhaltensweisen, und sie haben in besonderer Weise unter herabsetzenden Äußerungen, unter Druck, unter riskanten Übungen, unter mangelhafter Hilfestellung und mangelnder Anerkennung zu leiden.

In einem weiteren Aufsatz gehen Voigt und Messing (1983) der Frage nach, ob die systemspezifischen Unterschiede in der Bundesrepublik und in der DDR zu eigenständigen Typen von Sportlehrern geführt haben und ob sich dies in der Wahrnehmung der Schüler widerspiegelt. Der Vergleich zu einer weitgehend gleichartigen Befragung in der DDR zeigt neben gleichen Rollenerwartungen und Urteilen der Schüler signifikante Unterschiede. Sie betreffen u.a. die Perception eines anstrengenderen Unterrichts sowie dessen häufigere Einstufung als gemeinschaftsorientiert bei insgesamt engeren Lehrer-Schüler-Beziehungen in der DDR. Obwohl die

Probanden dort infolge des dominierenden Lehrplans und strengerer Erzieher seltener eigene Wünsche berücksichtigt finden, erscheint ihnen die Sportstunde vergleichsweise abwechslungsreicher und motivierender.

Die Einstellung von Schülern zum Sport untersucht Bielefeld (1981), der dazu 670 Schülern (männlich = 342, weiblich = 328) aller Klassen an Gymnasien in Schleswig-Holstein einen Fragebogen vorlegte. Ziel war es, eine Analyse des Stellenwertes sportbezogener Schülereinstellungen und eine Einstellungsskala zur eigenen körperlich-sportlichen Betätigung zu entwickeln. Bielefeld schließt aus den Aussagen der 12- bis 18-jährigen Schüler, dass der von ihnen erlebte Schulsport offenbar nicht in der Lage ist, eine positive Einstellung zur eigenen sportlichen Betätigung zu verankern.

Der Frage, wie Schüler Erfolg und Misserfolg im Sportunterricht erklären, geht Berndt (1984) nach. Dazu wurden 195 Schüler (männlich = 105, weiblich = 90) des 6. Schuljahres im Alter von 12 Jahren befragt. Die Ergebnisse demonstrieren, welche Muster der gedanklichen Verarbeitung Schüler in Leistungssituationen anwenden.

Volkamer (1987) befragte 215 Jugendliche (männlich = 94, weiblich = 121) zu ihrem Trainer und Sportlehrer. Die Ergebnisse sind in ihrer Tendenz eindeutig: Der Vereinstrainer wird von den Schülern in fast allen Punkten besser als der Sportlehrer beurteilt, so z.B. in Bezug auf Lernerfolge, das persönliche Verhältnis oder die Vorbildfunktion.

Joch (1995) setzt sich kritisch mit den Zielen des Schulsports auseinander. Bei einer an fünf Gymnasien in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen durchgeführten Fragebogenuntersuchung mussten 278 Abiturienten beiderlei Geschlechts (männlich = 145, weiblich = 133) auf einer Skala die Zielsetzungen aus den Rahmenrichtlinien Nordrhein-Westfalens bewerten. Eine Minderheit der Befragten stimmt der Aussage zu, dass der Sportunterricht Anregungen für eine sinnvolle Freizeitbeschäftigung gibt, während die große Mehrzahl dies verneint. Soziale Lernziele wie Kameradschaft, Hilfsbereitschaft, Toleranz etc. hat etwa die Hälfte der Schüler nicht mehr als in anderen Fächern sammeln können, während knapp jeder Fünfte dies für zutreffend hält. Nur jeder Zwanzigste bestätigt, dass der Sportunterricht geholfen hat, körperliche Probleme zu bewältigen. Die Frage, ob die Schüler den Schulsport, so wie sie ihn kennen gelernt haben, an Nachmittagen freiwillig und ohne Noten besuchen würden, bejaht knapp jeder Dritte, die gleiche Zahl verneint dies. Dies korrespondiert mit der Einstellung zum Schulsport, der von der gleichen Zahl überwiegend negativ gesehen wird. Rückblickend geben die Befragten an, dass sich ihre Einstellung zum Schulsport in zunehmendem Maße von einer überwiegend positiven Einstellung in der Grundschule zu einer überwiegend negativen Einstellung in der Oberstufe verändert hat. Von den sportlich Aktiven bewertet etwa die Hälfte den Schulsport positiv, während bei den sportlich inaktiven Schülern ein negatives Bild vom Schulsport überwiegt. Weitere Ergebnisse sind, dass die persönlichen Sportbedürfnisse nur für jeden Zehnten eher im Sportunterricht als im Vereinssport befriedigt werden und dass sich die Professionalisierung der Sportlehrer nicht als Vorteil gegenüber den Trainern erweist.

Digel (1996) und Opper (1996a; 1996b) erläutern die Ergebnisse einer an insgesamt 20 Gymnasien, Gesamtschulen, Realschulen und Privatschulen durchgeführten und nicht-repräsentativen Untersuchung zum „Schulsport in Südhessen“. Das Forschungsinteresse bezieht sich auf die Sichtweisen der Schüler zum Sportunterricht und auf deren außerschulische Aktivitäten. Die Befragung der 536 Schüler (männlich = 304, weiblich = 231) erfolgte per Fragebogen, das Alter der Schüler variiert von 9 bis 27 Jahren, wobei die Gruppe der 15- bis 18-Jährigen drei Viertel der Befragten ausmacht. Das Hauptgewicht der Untersuchung liegt auf den Klassen 8 bis 12.

Digel (1996) kommt zu dem Ergebnis, dass Sport das beliebteste Schulfach ist, dem allerdings von den Schülern im Vergleich zu anderen Fächern eine nicht so große Bedeutung beigemessen wird. Eine Abschaffung des Sportunterrichts würde eine Mehrzahl der Befragten bedauern,

und die gleiche Zahl wäre bereit, ein freiwilliges Angebot von Sportunterricht am Nachmittag zu besuchen. Außerdem halten es zwei Drittel der Schüler für wünschenswert, wenn Sport in der gymnasialen Oberstufe als Leistungsfach angeboten würde. Dies hängt nach Ansicht Digels mit den im Allgemeinen guten Sportnoten zusammen, die von zwei Drittel der Schüler als gerecht beurteilt werden. Koedukation wird insgesamt nicht als Problem angesehen. Die im Fragebogen vorgegebenen Bedingungen für interessanten Sportunterricht wie Abwechslungsreichtum, ein gutes Schüler-Lehrer-Verhältnis oder gerechte Notengebung werden fast durchweg als wichtig erachtet. Vor allem verbinden die Schüler mit dem Schulsport Spaß und das Miteinander mit den Klassenkameraden, während negative Assoziationen wie Angst und Notendruck eine untergeordnete Rolle spielen. Digel merkt an, dass sich der Sportunterricht auf einige begrenzte Ziele beschränke, die von den Schülern als ausgesprochen positiv bewertet würden. Er wirft die Frage auf, ob damit auch ein gesellschaftspolitischer Auftrag erfüllt sei, denn eine große Zahl der Befragten bekenne, z. B. Verantwortungsbewusstsein oder Kreativität nicht im Sportunterricht vermittelt zu bekommen. Zu den Zielen des Sportunterrichts ist folgendes zu sagen: Das Kennenlernen weiterer Sportarten, das Vermitteln von Freude am Sport sowie die Verbesserung der motorischen Eigenschaften und die Förderung der Gesundheit wird von den Schülern als bedeutsam beurteilt. Weniger wichtig erscheinen sportliche Leistungsfähigkeit im Wettkampf, das Lernen sinnvoller Regelvariationen, Talentsuche und eine kritische Auseinandersetzung mit dem Sport. Betrachtet man die im Unterricht behandelten und die von den Schülern gewünschten Sportarten, wird ersichtlich, dass das traditionelle Sportangebot durchaus attraktiv ist und „Mode“-Sportarten kaum im Unterricht gewünscht werden. Außerdem sind die Schüler im Ganzen mit den vorhandenen Sportanlagen zufrieden; die Bundesjugendspiele erfreuen sich nicht sonderlich großer Beliebtheit; die Sportlehrer sind nicht beliebter als andere Lehrer und genießen nicht mehr das besondere Vertrauen früherer Tage. Außerdem regt der Schulsport nicht zum außerschulischen Sporttreiben an, obwohl eine Mehrzahl der Befragten außerhalb der Schule sportlich engagiert ist und fast die Hälfte der Befragten Sport als unverzichtbaren Bestandteil ihres Lebens ansieht.

Im zweiten Teil der Studie geht Opper (1996a) auf den Zusammenhang von individueller Note und Meinung zum Sportunterricht bei guten und weniger guten Schülern ein. „Sehr gut“ und „gut“ benotete Schüler sind im Vergleich zu den schlechter benoteten Schülern außerhalb der Schule sportlich aktiver, ebenso im Wettkampfsport und im Sportverein, sie sind häufiger aus Freundeskreisen und Familien stammend, in denen vermehrt Sport getrieben wird, verstärkt gegen die Abschaffung des Sportunterrichts, eher bereit, an freiwilligem Sportunterricht am Nachmittag teilzunehmen, eher der Ansicht, dass der Sportunterricht genauso wichtig ist wie die anderen Fächer, eher für die Einführung von Sportleistungskursen, eher für Theorie-Inhalte im Sportunterricht und eher von der Gerechtigkeit der Notenvergabe überzeugt. Außerdem benoten Jungen ihren Sportunterricht nach Schulnoten besser, verbinden ihn weniger mit Notendruck, Angst oder Pflicht, assoziieren Sportunterricht eher mit Entspannung, Spaß, Gesundheit, Austoben, mit sozialem Miteinander und Leistung, glauben eher, dass der Sportlehrer als Vertrauenslehrer besser geeignet ist als andere Lehrer, sammeln im Sportunterricht eher soziale Erfahrungen, erleben eher einen Ausgleich zu anderen Fächern, können sich im Sportunterricht eher so geben, wie sie sind und lernen eher, sportliche Situationen selbständig zu planen. Zudem haben sie ein positiveres Körper-Selbstbild.

Im dritten Teil der Studie von Opper (1996b) geht es um die unterschiedlichen Meinungen und Assoziationen von Jungen und Mädchen zum Schulsport. Im Vergleich haben Jungen gegenüber Mädchen mehr Interesse am Schulfach Sport und mehr Interesse an koedukativem Sportunterricht. Der Sportlehrer wird von beiden etwa gleich bewertet, die Notenverteilung als weitgehend gerecht eingestuft. Insgesamt erleben Jungen und Mädchen den Sportunterricht unterschiedlich: Die Jungen verbinden den Sportunterricht eher mit Spaß und als aktiven Ausgleich zu anderen Fächern, und sie sehen dort eher die Möglichkeit zum Leistungsvergleich mit Mitschülern und zur Übernahme von Verantwortung. Die Möglichkeit zur Bewältigung körperlicher Probleme durch den Sportunterricht wird von beiden als sehr gering erachtet. Eine Abschaffung des Sportunterrichtes bedauern Jungen mehr als Mädchen. Bei den Inhalten des Sportunterrichtes legen Mädchen mehr Wert auf Gymnastik/Tanz und auf körperbewusste und freizeitsportorientierte Angebote (tänzerische Bewegungsschule, Aerobic, Fitness-Sport), aber auch

auf Badminton, Gerätturnen, Schwimmen, Selbstverteidigung und Volleyball. Die Jungen sind vermehrt an Tischtennis, Fußball, Rugby und American Football interessiert. Bei den Zielen des Sportunterrichtes sind Jungen mehr am Erproben sportlicher Leistungsfähigkeit im Wettkampf, am Kennenlernen weiterer Sportarten und der Verbesserung motorischer Fertigkeiten interessiert, während die Mädchen die Befähigung zu sozialem Verhalten als wichtiger erachten. Im außerschulischen Sport sind etwa vier von fünf der befragten Mädchen und der Jungen aktiv, wobei die Jungen häufiger Sport treiben und öfters im Wettkampf und im Sportverein aktiv sind. Das Körper-Selbstbild der Jungen ist insgesamt positiver.

Kruber (1996) stellt die wichtigsten Ergebnisse einer repräsentativen Untersuchung unter 2500 Schülern in den Jahren 1993 bis 1995 vor. Es ist das Ziel der Studie herauszufinden, wie die Schüler der Klassen 4, 6 und 8 den Schulsport in Rheinhessen-Pfalz sehen. Die Untersuchung belegt insgesamt die große Akzeptanz des Schulsports bei den Schülern. Bei der Bewertung des Schulsports zeigen sich folgende Resultate: Sport ist bei den Schülern aller Schulstufen und -gattungen das Lieblingsfach, wobei von der 4. über die 6. bis zur 8. Klasse eine leicht fallende Tendenz erkennbar ist. Vor allem in der Grundschule erfreut sich Sport großer Beliebtheit, bei fallender zustimmender Tendenz in den höheren Klassen. Die Schüler sind weitgehend mit den Inhalten des Schulsports zufrieden, Vorschläge für Änderungen spielen nur eine untergeordnete Rolle. Weiter sind die Schüler in der Mehrheit der Meinung, dass die Anzahl der Sportstunden zu gering ist. In ihrer Freizeit treiben die meisten Schüler Sport, am beliebtesten ist mit großem Abstand Fußball, gefolgt von Mountainbikfahren, Schwimmen und Tennis. Als Gründe für das Sporttreiben wird von den meisten das Motiv „Spaß“ angegeben, etwa die Hälfte betont das Gesundheits- und das Leistungsmotiv. Soziale Motive hingegen sind weniger bedeutsam.

Baumgartner (1997) ergänzt seine Lehrerbefragung durch eine Befragung von 160 Schülern (männlich = 78, weiblich = 82) der Klassen 5 bis 10 an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien. Anhand vorgegebener Items wurden die Schüler danach gefragt, was ihnen im Sportunterricht wichtig ist. Es zeigt sich, dass die Erwartungen der Schüler an den Sportunterricht weitgehend mit den Zielpräferenzen der Sportlehrer übereinstimmen. Bedeutsam für Schüler sind demnach die Thematisierung vielfältiger Sportarten, widersprüchlich erscheint hingegen der Wunsch nach Entwicklung der physischen Leistungsfaktoren bei gleichzeitiger Vermeidung von Grenzbelastungen.

Klewin (1998) befragte Schüler der Jahrgangsstufen 5 und 6 zu Beginn und zum Abschluss des Projektes mit einem standardisierten Fragebogen, und mit jeweils fünf weiblichen und männlichen Schülern wurden standardisierte Interviews zu den gleichen Zeitpunkten geführt. Ergänzend wurden 32 Unterrichtsstunden per Video aufgezeichnet. Sport ist demnach das Lieblingsfach von Jungen und Mädchen, wobei sich deutliche Interessenunterschiede zwischen den Geschlechtern zeigen.

Baur und Burrmann (2001) untersuchen Sport und Schulsport im Kontext ländlicher Infrastrukturen Ostdeutschlands. Die standardisierte, schriftliche Befragung von 2407 Schülern der Klassen 7, 9, 11 und 13 an Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien im Alter von 13 bis 19 Jahren belegt u.a., dass sich die Zufriedenheit mit dem Sportunterricht in Grenzen hält, wobei vor allem die Sportanlagen negativ gesehen werden. Jene, die am Sportunterricht mit regulärem Stundenumfang teilnehmen, sind zufriedener als jene mit weniger Unterrichtsstunden. Am außerunterrichtlichen Schulsport nehmen Jungen etwas häufiger als Mädchen teil.

Wydra (2001) widmet sich der „Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts“. An saarländischen Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen wurden 863 Schülerinnen und 788 Schüler der Klassen 5 bis 13 befragt. Neben den Angaben zur sportlichen Aktivität in der Freizeit erfolgt anhand der Schülerantworten eine Beschreibung und eine Bewertung des Sportunterrichts. Gefragt wurde nach den Inhalten der letzten Sportstunde, den Wunschsportarten, den sportunterrichtsbezogenen Motiven und nach der Notengebung. Die Bewertung des Sportunterrichts zeigt

eine hohe Akzeptanz, die mit zunehmendem Alter abnimmt. Bezogen auf die 15- bis 17-jährigen Mädchen folgert Wydra, dass der Sportunterricht deren Interesse nicht wahrnehme. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Studie tritt er für ein breites Spektrum von Bewegungs-, Spiel- und Sportmöglichkeiten im Sportunterricht ein.

Rütten und Ziemainz (2001) gehen in ihrer explorativen Studie der Frage zum Zusammenhang von Qualität des Wohnumfeldes und des Sportunterrichts mit Fitness und Gesundheit nach. Auf den Sportunterricht bezogen zeigt sich, dass gute bzw. schlechte Bewegungsinfrastrukturen einen stärkeren Einfluss auf die gesundheitliche Selbsteinschätzung als der Sportunterricht haben. Bei der Auswertung der Daten wurden die Angaben von 241 Schülern der Klassen 5 und 9 berücksichtigt. Die Bewertung des Sportunterrichts ergibt bei den Schülern der 5. Klasse überwiegend gute Noten, bei den Befragten der 9. Klasse fällt die Bewertung negativer aus. In beiden Klassen wird der Sportunterricht von den Jungen positiver beurteilt.

Eine Längsschnittstudie zum Projekt „Bewegte Grundschule“ wurde in Dresden und Umgebung an 1996 eingeschulten Grundschulern von Müller und Petzold (2002) durchgeführt. Darin geht es um die Auswirkungen des Projektes auf Schüler, Lehrer und Eltern. Die 149 Versuchs- und 81 Kontrollschüler wurden zu fünf Messzeitpunkten befragt. Als ein Ergebnis zeigt sich eine abnehmende Schulfreude der Kinder mit zunehmendem Alter. Nichtsdestotrotz lassen fast 80 Prozent der Befragten zum Ende ihrer Grundschulzeit eine positive Einschätzung gegenüber der Schule erkennen, wobei die Kinder in diesem Zusammenhang besonders auf die vielen Bewegungsmöglichkeiten hinweisen.

König und König (2003) setzen an den Problemen an, die in 9. und 10. Klassen an Hauptschulen bzw. Werkrealschulen entstehen – hohe Krankheitsquote, fehlende körperliche Voraussetzungen, individuelle Sportpräferenzen –, und sie untersuchen alternative Unterrichtsmodelle. Hierzu wurde von rund 250 Schülern der entsprechenden Klassenstufen ein Fragebogen zu den gewünschten Inhalten des Sportunterrichts ausgefüllt. Dieser von den Schülern zusammengestellte Unterricht wurde praktisch umgesetzt, was zu einer größeren Motivation der Schüler führte.

Altenberger et al. (2005) haben eine regionale Studie zum Schulsport in Bayern vorgelegt. Dabei wurden zwei schriftliche Befragungen mit 1593 Schülerinnen und Schülern durchgeführt, um die Wahrnehmung ausgewählter subjektiver Aspekte des Schulsports zu erfassen. Befragt wurden jeweils eine männliche und eine weibliche Person pro Klasse. Die Ergebnisse sollen die momentane Schulsportsituation in Bayern abbilden, um als Ausgangsbasis für die Beratung der Schulsportpolitik zu dienen. Aus der Datenauswertung ergeben sich sieben Schülertypen: nicht-reflektierende wohlbehütete Kinder, kosmopolitische (Musik)engagierte Sport-PhlegmatikerInnen, unmotivierte partyorientierte Schulsportverweigerinnen, sich selbstbewusste gesellschaftskritische Spaß-Sportler/-innen, leichtgläubige erfolgsorientierte Vereins-Sportler, extrovertierte materialistische Sportler und angepasste sportaverse Shoppinggirles. Diese Cluster sollen weiterführende sportpädagogische Arbeit anregen und Sportlehrern helfen, bestehende sportdidaktische Konzepte typgerecht anzuwenden.

Bei der umfangreichsten Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland, der DSB-SPRINT-Studie unter Beteiligung verschiedener Forschergruppen (vgl. Deutscher Sportbund, 2006), hat in einer Teilstudie zur Erfassung des Sportunterrichts auch die Schülerperspektive Berücksichtigung gefunden. Dabei wurde erstmals über punktuelle und regionale Aspekte hinaus die Situation des Schulsports in Deutschland systematisch beschrieben. Die ersten veröffentlichten Daten, die Tendenzen markieren, beziehen sich auf Schüler der 4., 7. und 9. Klassen in Bayern, Baden-Württemberg, Hamburg, Nordrhein Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein. Die schriftliche Befragung erfasste 8863 Schüler an 219 Schulen, wobei alle Schulformen vertreten waren. Als zentrale Ergebnisse hinsichtlich der Einschätzung der Sportlehrer zeigt sich, dass Schüler ihre Sportlehrer insgesamt zurückhaltend positiv einschätzen. Dies bedeutet nicht, dass deswegen der Sportunterricht ähnlich positiv eingeschätzt wird,

die Ergebnisse legen nicht nahe, dass ein guter Sportlehrer schon einen guten Sportunterricht ausmacht. Auch wenn Sportlehrer tendenziell positiv eingeschätzt werden, gibt es Probleme in der Lehrer-Schüler-Interaktion, vor allem durch Disziplinprobleme. Kein Problem scheint die Fürsorglichkeit der Lehrer zu sein. In der Einschätzung der Schüler ist das Alter der Sportlehrer ein wichtiger Einflussfaktor, denn mit zunehmendem Alter sinkt das Ansehen der Lehrer. Warum dies so ist, kann die Studie nicht beantworten. Ein zentrales Ergebnis ist, dass der Sportunterricht von zwei Dritteln der Schüler als wichtiger Bestandteil des Alltags eingeschätzt wird, gerade 13 % halten ihn für unwichtig. Drei Viertel der Schüler gehen gern zum Sportunterricht, d.h. lieber als zur Schule insgesamt. Dennoch wird der Sportunterricht häufig als zu wenig abwechslungsreich, nicht anstrengend genug und mit zu wenig Anforderungen angesehen. Im Vergleich zum Sport in der Freizeit und dem Sport im Verein kann der Sportunterricht durchaus bestehen, er wird genauso wichtig wie die informell betriebenen Aktivitäten und wichtiger als der Sport im Verein beschrieben. Allerdings nimmt seine Bedeutung mit zunehmendem Alter ab. Die soziale Determiniertheit des Sporttreibens wird bestätigt (Geschlecht, Bildungskarriere, Ost-West), und die einzelne Schule mit ihren jeweiligen Bedingungen wird als wichtiger Einflussfaktor herausgestellt. Aus Schülersicht sollen im Sportunterricht die Gesundheit gefördert, Leistung und Kompetenzen vermittelt, für Entspannung und Ausgleich gesorgt, Fairness im Umgang mit anderen gefördert und Attraktives aus der Welt des Sports gezeigt werden. Die Ausgleichsfunktion nimmt mit zunehmendem Alter zu. Die inhaltlichen Wünsche der Schüler werden häufig nicht erfüllt, insbesondere zeitgemäßere Sportaktivitäten kommen zu selten vor. Bei der Frage nach dem Transfer zwischen Sportunterricht und Freizeit ist erkennbar, dass der außerschulische Kompetenzerwerb eher als gewinnbringend für den Sportunterricht eingeschätzt wird als umgekehrt. Die Notengebung wird von den Schülern kritisch eingeschätzt. Sie freuen sich über die relativ guten Noten, nehmen sie aber nicht ernst, weil sie die Noten als wenig gerecht empfinden, da individuelle Unterschiede zu wenig berücksichtigt werden. Positiv wird Sportunterricht eingeschätzt, wenn er sich durch Interessenförderung, Leistungsförderung und fürsorglichen Umgang auszeichnet. Vor allem das positive Lernklima wirkt sich auf das Wohlbefinden aus. Ergänzend wurde eine qualitative Analyse der beteiligten Akteure durchgeführt. Dabei zeigt sich, dass vor allem jüngere Schüler dem Sportunterricht große Bedeutung beimessen und eine hohe Lern- und Leistungsbereitschaft mitbringen. Ältere Schüler schätzen eher seine kompensatorische Wirkung.

Die dargestellten Ergebnisse decken einen großen Teil der vorliegenden quantitativen Untersuchungen zum Schulsport aus Schülersicht ab. Gleiches gilt für die nun darzustellenden qualitativen Untersuchungen. Dahinter verbergen sich unterschiedliche Zugänge zur Erfassung und Deutung sozialer Wirklichkeit. Qualitative Sozialforschung benutzt

„nichtstandardisierte Methoden der Datenerhebung und interpretative Methoden der Datenauswertung, wobei sich die Interpretationen nicht nur, wie (meist) bei den quantitativen Methoden, auf Generalisierungen und Schlußfolgerungen beziehen, sondern auch auf Einzelfälle“ (Oswald, 1997, 75).

Wie bei den quantitativen Untersuchungen sollen die Fragen von wem was und welche Schüler wie untersucht worden sind und welche Ergebnisse sich ergeben haben bearbeitet werden:¹¹

Sprenger et al. (1984) erforschen auf der Grundlage einer kognitionspsychologischen Rahmentheorie die kognitiven Verarbeitungs- und Steuerungsprozesse in auffälligen Situationen im Sportunterricht. Die handlungsleitenden psychischen Vorgänge wurden mit Hilfe einer retrospektiven Erhebung in Form des „strukturierten Dialogs“ (Wahl) an rund 300 Schülern und 30 Lehrern der Sekundarstufe I erhoben. Zusätzlich wurden die entsprechenden Sportstunden per

¹¹ Als Vorläufer von qualitativen Untersuchungen zum Schulsport aus Schülersicht kann die Arbeit von Martin (1972) gelten, der eine Befragung in Form von Interviews zu Meinungen zum Schulsport an Oberstufenschülern durchführte und Gemeinsamkeiten in den Antworten der Schüler beschreibt.

Video aufgezeichnet. Die Ergebnisse beziehen sich auf „Schlüsselstellen“ im Sportunterricht, an denen verstärkt Schülerperspektiven mit den Sichtweisen des Lehrers in Verbindung treten. Es wird gezeigt, wie unterschiedlich sich unterrichtliche Realität aus Schüler- und aus Lehrersicht darstellt.

Im Rahmen des Projektes zu „Strategien von Sportlehrern zur Bewältigung alltäglicher Praxis“ (Hamburger Arbeitsgruppe, 1985) machen zwei Studien die Schülersicht zum Thema: Stahl (1985) beschäftigt sich mit den Vorstellungen von Schülern von „gutem“ Sportunterricht und Amelsberg (1985) mit Schülertaktiken im Sportunterricht. Zur Datenerhebung wurden „kontrolliert-explorative Interviews“ mit 25 Schülern der 9. und 10. Klasse zweier Gymnasien und drei Interviews mit acht Lehrern unterschiedlicher Schultypen durchgeführt, die am Alltagswissen der Schüler und Lehrer und deren subjekten Realitätsdeutungen ansetzen. Die Auswertung erfolgte mit inhaltsanalytischen Verfahren, um den manifesten und latenten Sinngehalt der Aussagen zu ermitteln.

Amelsberg (1985) macht deutlich, dass Schüler im Unterrichtsverlauf höchst aktiv in Bezug auf „Schülertaktiken“ sind. Diese würden ein selbstverständliches Repertoire an Handlungsmöglichkeiten darstellen, um eigene Interessen durchzusetzen. Dabei richten sich diese Taktiken nicht gegen den Gegenstand Sport, sondern gegen die schulische Erscheinungsform des Unterrichts. Schülertaktiken beziehen sich auf die im Unterricht vorgefundenen situativen Bedingungen, und die Schüler loten durch die Anwendung von Taktiken Handlungsspielräume aus. Die Taktiken wenden sich meist gegen den Lehrer in seiner repräsentativen Rolle, nicht aber gegen dessen Person. Amelsberg arbeitet fünf Formen von Schülertaktiken heraus: 1) Die Schüler entziehen sich der Unterrichtssituation, sei es in sogenannten Notsituationen (situativ) oder in Sondersituationen (geplant), indem sie die anerkannten Gründe nutzen, um sich dem Unterricht zu verweigern: vor allem durch Krankheit, weniger durch das Vergessen der Sportsachen. 2) Sie nutzen unbewusst die Möglichkeit des „unerlaubten Engagements“ (Kaffeekränzchen, Klönen). 3) Der Unterricht wird bewusst gestört, wenn die Schüler die Fähigkeit des Lehrers anzweifeln, einen geordneten Unterrichtsverlauf zu gewährleisten. 4) Die Schüler spielen die von ihnen erwarteten Rollen, sie „spielen mit“, ohne auf diese Weise ihre Identität aufzugeben. 5) Sie nutzen Freiräume im Sportunterricht, um Aggressionen an ihren Mitschülern auszulassen. Schülertaktiken weisen der Autorin zufolge darauf hin, wie Schüler ihre Perspektiven in den Unterricht einbringen und „in welcher Form sie die alltäglichen Probleme und persönlichen Nöte individuell oder gemeinsam lösen“ (ebd., 87). Die Schülertaktiken stehen in Bezug zur Bewertung im Sportunterricht, zu Angst im Sportunterricht, zu eigenen Interessen und Bedürfnissen und zu den Mitschülern. Sie gründen auf Typisierungen des Sportlehrers (gutmütig, autoritär, überfordert etc.); orientieren sich an erfolgreichen Verhaltensformen, die von den Schülern ausgetauscht werden; dienen dazu, Problemen auszuweichen oder sie zu lösen und haben eine identitätsschützende Funktion. Mit Hilfe der Taktiken versuchen Schüler, den Unterricht erträglicher zu gestalten.

In eine andere Richtung gehen die Überlegungen von Stahl (1985), der die Aussagen von Schülern zu ihren Vorstellungen von „gutem“ Sportunterricht untersucht. Die Schüleraussagen beziehen sich auf die „inhaltliche Struktur“, die „Richtung“ und die „Qualität“ von Sportunterricht. Von Schülerseite wird vor allem die Langeweile im Unterricht bemängelt, und sie fordern Abwechslung bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte. Daneben empfinden sie die Abstimmungssituation im Unterricht, also die Frage, welche Sportart in der betreffenden Stunde behandelt werden soll, als problematisch. Deshalb verlangen sie eine klare Bestimmung durch den Lehrer. Als zentrales Problem des Unterrichtsverlaufs nehmen Schüler mangelndes Durchsetzungsvermögen des Lehrers wahr. Bei sportspezifischen Unterrichtssituationen stehen Situationen des Spiels und des Turnens im Vordergrund, die durch Maßnahmen des Lehrers verändert und verbessert werden können. Die institutionellen Bedingungen der Schule werden von den Schülern erkannt und hingenommen, belastend wirkt besonders die Notengebung. Konstruktive Verbesserungsvorschläge beziehen sich nicht auf die gegebenen Rahmenbedingungen, da Realisierungschancen hier nicht gesehen werden. Der Sportunterricht insgesamt vermittelt das Gefühl, dass eine Einflussnahme auf die Unterrichtssituation nicht möglich ist. Daher halten Schü-

ler sich nicht für fähig, aktiv zu werden und eine bestimmende Rolle einzunehmen, die zentrale Stellung für die Realisierung von Zielvorstellungen liegt in den Händen des Lehrers, der im Unterricht eine zentrale Stellung inne hat. Er stellt den wichtigsten Ansprechpartner dar, der für einen abwechslungsreichen und angstfreien Sportunterricht zu sorgen hat. Ein solcher Sportunterricht besteht aus einer vernünftigen Mischung der Sportarten. Damit dies ohne Probleme funktioniert, muss sich der Lehrer in entscheidenden Situationen durchsetzen können, gut auf die Stunde vorbereitet sein, in der Lage sein, Lernhilfen anzubieten und gute Hilfestellungen geben können. Vorstellungen von gutem Sportunterricht hängen eng mit den Vorstellungen vom guten Sportlehrer zusammen. Zusammenfassend hält Stahl fest, dass sich das Bild vom guten Sportunterricht auf der Basis der Alltagserfahrungen und konkreten Problemsituationen der Schüler konstruiert, schulische Rahmenbedingungen erscheinen den Schülern als unveränderbar, und sie bleiben „dem Horizont des erlebten Unterrichts verhaftet“ (ebd., 83) und können sich „Sportunterricht offenbar schwer anders vorstellen, als sie ihn erlebt haben“ (ebd.).

Köppe (1987) und Mitarbeiter beschäftigen sich mit den Gründen des Desinteresses von Nicht-Sportlern am Sport. Als Ergebnis wird vermerkt, dass die Befragten in erster Linie die Schule für ihre negative Einstellung zu sportlicher Aktivität verantwortlich machen. Die Schule hat nach Meinung der Befragten versagt, und sie hat versäumt, über das Prinzip der Anpassung individuelle Erfolgserlebnisse zu vermitteln und diese auch gebührend zu würdigen. Des Weiteren hat sie versäumt, die individuellen Bewegungsmöglichkeiten der betreffenden Personen zu fördern, weil sie ihnen Sportarten mit genormten Bewegungsmustern abverlangt.

Brehm (1990) befragte mit strukturierten Interviews und einer vereinfachten Form der Struktur-lege-Technik acht weibliche und männliche Schüler im Alter von 13 bis 16 Jahren aus den 8. Klassen einer Gesamtschule. Bei der Untersuchung geht es um subjektive Theorien der Schüler über Gesundheit und Sportunterricht und um die Beantwortung der Fragen, was Jugendliche unter Gesundheit verstehen und welche Zusammenhänge sie in ihrem Verhalten sehen. Außerdem wird nach dem Zusammenhang zwischen sportlicher Aktivität in und außerhalb der Schule und der Vorstellung der Schüler von Gesundheit sowie ihrem Erleben von Wohlbefinden gefragt. Neben der Zusammenfassung der wenigen vorliegenden Studie werden anhand der Untersuchung Perspektiven für die Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung aufgezeigt.

Thomann (1990) ließ Schüler eines Gymnasiums aufschreiben, was ihnen im Schul- und Vereinssport wichtig erscheint. Das auffälligste Merkmal der Aussagen der Schüler ist die große Heterogenität der Äußerungen zu beiden Bereichen des Sports, in denen fast jedes der im Umlauf befindlichen Klischees zum Schul- und Vereinssport zu finden ist. Tendenziell wird der Vereinssport etwas positiver bewertet, was in erster Linie auf die negativere Bewertung des Schulsports durch die älteren Schüler zurückgeführt wird. Zudem wird das soziale Miteinander im Schulsport weniger als im Vereinssport hervorgehoben, der Sportlehrer gilt zwar als weniger fachkompetent als der Vereinstrainer, dafür aber als pädagogisch versierter. Leistungssituationen im Schulsport werden anders als im Vereinssport eher negativ bewertet.

In den Beiträgen von Prohl und Elflein (vgl. Prohl, 1996; Prohl & Elflein, 1997) wird das Verhältnis der leistungssportlichen Fördersysteme der ehemaligen DDR (KJS) und der heutigen „neuen Länder“ der Bundesrepublik (sportbetonte Schulen, Sportgymnasien) aus der Sicht der betroffenen Schüler untersucht. Der Zugang zum empirischen Feld wurde über Tiefeninterviews mit jeweils vier männlichen bzw. weiblichen Schülern der 12. und 13. Klassen eines Sportgymnasiums in Erfurt gesucht. Aus den Interviews mit den 18- bis 20-Jährigen geht hervor, dass diejenigen Schüler, die beide Förderinstitutionen aus eigener Erfahrung kennen gelernt haben, die KJS eindeutig präferieren und dass alle Befragten die Umstrukturierung der Sportschule nach der Wende als eine Krise in der leistungssportlichen Laufbahn erlebt haben.

Bei Volkamers (1996) Untersuchung aus dem Jahre 1987 wurden mit 30 jugendlichen Vereinssportlern und 28 als Übungsleiter tätigen Sportlehrern offene Interviews durchgeführt, in denen

es um die Frage geht, welche Unterschiede die Befragten im Vereins- und Schulsport erleben. Demnach erleben im Vergleich zur Schule die Schüler den Vereinssport als positiver, da hier der schulische Zwang wegfällt. Schule sei Pflicht und der Zwang hierzu manifestiere sich in den als negativ empfundenen Zensuren. Im Verein nähmen die Befragten die Leistung ernst, weil sie freiwillig erbracht werde, in der Schule identifizierten sie sich mit einer unter Zwang erbrachten Leistung nicht. Zudem erführen die Schüler im Sportunterricht, dass nicht eigentlich Leistung gefördert werde, sondern der Konkurrenzkampf. Die erschwerten Rahmenbedingungen für den Lehrer werden von den befragten Schülern durchaus erkannt: die Vorschriften des Lehrplanes und große Klassen, die Zeitnot und Oberflächlichkeit heraufbeschwören. Sie werfen den Lehrern Desinteresse und mangelndes Engagement vor. Die Antworten der Lehrer, bei denen es sich um sportlich engagierte Vertreter ihres Faches handeln dürfte, weisen Parallelen zu den Antworten der Schüler auf. Auch die Lehrer empfinden Freude am Sport nur, wenn zielgerichtet, aber zwanglos gearbeitet wird. Der Zwangscharakter der Schule erweist sich bei Volkamers Untersuchung als Folie, auf der die Unzufriedenheit von Lehrern und Schülern abgebildet wird.

Bei dem Dortmunder Projekt „Schüler im Sportunterricht“ (Bräutigam, 1998) liegen Zwischenergebnisse vor. Die dabei gewählte Vorgehensweise orientiert sich an den Erfahrungen und Deutungen der Schüler im Handlungszusammenhang Schulsport, an der Forschungsstrategie der „iterativen Heuristik“ (Kubicek, 1977) und folgt den Methoden der qualitativen Sozialforschung. Bisher wurden über 60 fokussierte Interviews nach Merton und Kendall mit Schülern aus verschiedenen Jahrgängen und Schulformen/-typen zu Aspekten des Schulsports – Schulalltag, Alltag des Sportunterrichts, Sportlehrer, Unterrichtsthemen, Mitschüler, Selbsteinschätzung, bedeutsame Situationen im Sportunterricht, außerunterrichtlicher Schulsport, Sportstätten und Sport im außerschulischen Lebensalltag – geführt. Ein Fallbeispiel lässt sich nach Bräutigam folgendermaßen einordnen: Bei dem 20-jährigen Gymnasiasten „Tobias“ handelt es sich um jemanden, der im Sportunterricht vom „begeisterungsfähigen Amateur“ zum „abgebrühten Sportprofi“ geworden ist. Es zeigt sich, wie Sportunterricht wirken kann und auf welche Weise die im Verlauf einer Schülerkarriere gemachten Erfahrungen verarbeitet werden – in diesem Fall führen sie zu einem distanziert-gesättigten Umgang mit dem Sportunterricht.

In einem Aufsatz, der auf ausgewählte Textstellen aus den Interviewtranskripten zum Fragenkomplex „Sportlehrer“ zurückgreift, widmet sich Bräutigam (1999a) der Frage nach dem „schlechten“ Sportlehrer aus Schülersicht. Den Aussagen der Schüler entnimmt er anhand gemeinsamer Kennzeichen sechs Typen von Sportlehrern: 1) „Der Tyrann“, der den Schülern mit offensichtlicher Ablehnung begegnet und dessen Unterricht für die Schüler eine Zumutung darstellt. 2) „Der Frühpensionär“, der seine innere Kündigung bereits vollzogen hat und kein Eigenengagement mehr erkennen lässt. 3) „Der lockere Typ“, der sich in erster Linie dafür verantwortlich fühlt, dass im Unterricht Spaß aufkommt. 4) „Der Handwerker“, der seinen Unterricht routiniert und strukturiert abhält und Schülern eine verlässliche Orientierung in seinem Handeln ist. 5) „Der harte Hund“, der auf Disziplin im Unterricht setzt und den Schülern viel abverlangt, dabei aber Berechenbarkeit und fachliches Können erkennen lässt. 6) „Der Enthusiast“, der hohes Eigenengagement zeigt und die Schüler in ihren Bemühungen unterstützt. Alles in allem kommen viele Schüler zu dem Urteil über ihren Sportlehrer: „So schlecht ist er auch wieder nicht.“ Nach einer Konkretisierung des Bildes des „Tyrannen“ und des „Frühpensionärs“ durch ausgewählte Realportraits richtet Bräutigam den Blick auf typische didaktische „Kunstfehler“ der Sportlehrer aus Sicht der Schüler. Es schließt sich eine Zusammenstellung von „Sündenfällen“ des Sportlehrers an, also das, was Sportlehrer aus Schülersicht schlecht machen: 1) „Langweiliger Unterricht“ als Folge immer gleicher Unterrichtsthemen, verstärkt durch eine immer gleiche Form des Unterrichtsverlaufs. 2) „Hinwegsetzen über Schülerwünsche“ als Folge von Ignoranz gegenüber dem Versuch der Schüler, den Unterricht aktiv mitzugestalten. 3) „Mangelnde Fachkompetenz“ beklagen insbesondere jene Schüler, die den Sportunterricht vor dem Hintergrund außerschulischer Erfahrungen und dort erworbener sportlicher Kompetenzen bewerten. Aber auch didaktisch-methodische Unzulänglichkeiten des Lehrers werden beklagt. 4) „Mangelnde Unterrichtsorganisation“ offenbart sich in einem schlecht vollzogenen Unterrichtsablauf, der voller organisatorischer Mängel steckt. 5) „Fehlendes Engagement“ manifestiert sich im Desinteresse und in der Passivität des Lehrers. 6) „Unangemessener Umgang mit Schülern“ zielt auf

die mangelnde Fähigkeit des Lehrers, für eine Unterrichtskultur zu sorgen, die von gegenseitigem Respekt geprägt ist.

Weiter werden von Bräutigam (1999b) Bedeutungszusammenhänge des Sportunterrichts im kindlichen Schulalltag herausgearbeitet. Die Erfahrungen „Fatmas“ im Spannungsfeld zwischen „Ängsten und Erfolgen“, „Mädchen und Jungen“ sowie „langweiliger Unterforderung und anspruchsvoller Herausforderung“ geben ihr Gelegenheiten zur Selbstfindung und Identitätsarbeit und markieren das Ende von Fatmas Kindheit. Der Beitrag ist von der Absicht geleitet, Fragestellungen zu entwickeln, etwa ob der Sportunterricht Gelegenheiten bietet, durch Könnenserlebnisse und Leistungserfolge den eigenen Selbstwert zu erfahren und weiterzuentwickeln.

Mit Hilfe eines weiteren Realportraits verdeutlicht Bräutigam (2001), dass Schüler ein Bild des Sportunterrichts zeichnen, das sich nahtlos in das Muster eines gleichförmigen und oft langweiligen Schulalltags einfügt. Solche Ablaufmuster des Sportunterrichts bilden für „Robin“ den Handlungsrahmen, in den er sich als Unterrichtsteilnehmer einbringt. Sein Handeln lässt sich auf drei typische Muster zusammenfassen: Er macht im Sportunterricht seinen eigenen Sport („Selber-Machen“), er macht mehr oder weniger mit („Mit-Machen“) oder er macht – in Robins Worten – hin und wieder „auch mal Mist“ („Mist-Machen“).

Henkel (1998) betrachtet die Sicht von Mädchen zum Sportunterricht. Die Autorin möchte über ausgrenzende Sportpraktiken und geschlechtsbezogene Probleme von Sportunterricht aufklären. Dazu wählt sie einen biographischen Ansatz und befragte 15 Frauen im Alter zwischen 21 und 43 Jahren mit Hilfe „narrativ-fokussierter Interviews“ (Kaiser). Es sind ausschließlich Negativerfahrungen im Sportunterricht, von denen die befragten Frauen zu berichten wissen.

Frei (1999) geht der Frage nach, welche Bedeutung dem kommunikativen Handeln im Sportunterricht aus Sicht von Lehrern und Schülern zukommt. Den theoretischen Bezugsrahmen liefert Habermas' „Theorie des kommunikativen Handelns“. Die konkreten Fälle liefern beobachtete und interviewte Sportlehrer und Schüler. Das Vorgehen orientiert sich an der Grounded theory. Zwei wesentliche Themenfelder der Schülersicht beziehen sich auf das Bild von Schülern über Lehrer und auf die Sichtweise der Schüler über den Sportunterricht, die Frei zufolge in der Praxis nicht getrennt werden könnten. Die Lehrerbilder beziehen sich auf das Wissen und Können des Lehrers einerseits und die Art und Weise des Lehrerhandelns andererseits, und beide Aspekte werden miteinander verknüpft. So sind die Komponenten Wissen und Können eine notwendige Voraussetzung für das Gelingen kommunikativen Handelns, sie stellen eine notwendige Voraussetzung für die Konstruktion eines aus Schülersicht positiven Lehrerbildes dar. Die hinreichenden Voraussetzungen werden erfüllt, wenn sich der Unterricht durch Transparenz und Verständlichkeit, Gerechtigkeit und Aufrichtigkeit, Kooperationsbereitschaft und Ansprechbarkeit und Aufmerksamkeit auszeichnet. Wenn Schüler beim Lehrer Wissens- und Könnensdefizite wahrnehmen, ist die Beurteilung hinsichtlich seines Stils nicht mehr zu retten. Die Sichtweise der Schüler über Sportunterricht zeige laut Frei, dass die behandelten Inhalte an der Art und Weise ihrer Vermittlung, also am Lehrerhandeln gespiegelt würden. Dabei sei die Frage nach inhaltlichen Themen zweitrangig, entscheidend sei deren Inszenierung. Ein weiteres Ergebnis der Schülerbefragung weist darauf hin, dass Sport von den Schülern als Fach angesehen wird, in dem es um zu erlernende Inhalte geht, dem aber noch weitere Funktionen zugeschrieben werden, die vage als „Spaß“ bezeichnet werden. Zumindest oberflächlich betrachtet wird Sport so zum schönsten Schulfach. Außerdem wird der Sportunterricht von Schülern als Feld der Selbstinszenierung betrachtet, in dem man aus sich herausgehen kann und von anderen zur Kenntnis genommen wird. Die Möglichkeit, sich im Sportunterricht stärker als sonst als Selbst in den Mittelpunkt zu stellen, ist ein bedeutungsvoller Aspekt aus Schülersicht.

Hunger (2000) widmet sich der Sicht von leistungsschwachen Schüler zum Schulsport. Die Studie basiert auf problemzentrierten Interviews (Witzel). Insgesamt wurden die Daten von 13 ehemaligen Schülern im Alter von siebzehn bis zweiundzwanzig Jahren erhoben, die von sich selbst behaupten, im Sportunterricht schlecht gewesen zu sein. Die Auswertung erfolgt zu-

nächst fallbezogen, mit dem Ziel, subjektive Sinnstrukturen nachzuzeichnen. Eine vergleichende Analyse der Daten dient der Aufdeckung gemeinsamer Strukturen der Fälle. Die gemachten Aussagen beziehen sich auf die einzelnen Schulstufen der Primarstufe, Sekundarstufe I und II und zeichnen ein wenig schmeichelhaftes Bild für das Fach. Besonders die sportschwachen Schüler schreiben dem Sportunterricht nach dem Ende der Primarstufe keine positive Bedeutung mehr zu, er wird für sie zum Ort körperlichen Versagens, peinlicher Selbstdarstellung und sozialer Isolation. Erst mit den Wahlmöglichkeiten in der Oberstufe ändert sich dies ein wenig.

Die Arbeit von Horter (2000) befasst sich im Rahmen einer Untersuchung zum Thema „Einstellung und Motivation von Mädchen in der Frühadolezenz zum Schulsport“ mit den Dimensionen Jugend- und Mädchensozialisation, Identitätsentwicklung sowie dem institutionellen Rahmen der Schule. Es wurden 156 Gymnasiastinnen und 60 Hauptschülerinnen im Alter von 11 bis 16 Jahren der Klassen 6 bis 9 im nicht-koedukativen Sportunterricht beobachtet und mit Hilfe eines Fragebogens und Leitfadens befragt bzw. interviewt. Horter kommt zu dem Ergebnis, dass sich die meisten Mädchen mit dem Eintritt in die Pubertät vom Sport abwenden, weil der Sportaktivität die traditionell orientierte Mädchenspezifische Sozialisation und die fremdbestimmten schulischen Inhalte entgegenstehe. Um die Hintergründe der Entstehung dieser negativen Einstellung zum Schulsport zu erkennen, wird der Einflussbereich der Institution Schule auf drei Ebenen betrachtet: Auf der Institutionsebene werden Ziele der Schule, vor allem des „heimlichen Lehrplans“ und seine Auswirkungen auf die Schulsporteinstellung hinterfragt. Dabei zeigt sich, dass die gesellschaftlich vorgegebenen Leistungsgedanken von der Lehrerschaft als gültig und maßgebend übernommen und andere Sinnrichtungen nicht im selben Maße anerkannt werden. Die Gruppenebene beschreibt die asymmetrische Beziehung der schulischen Interaktionspartner Lehrer und Schüler, auf der Individualebene werden mögliche Auswirkungen der Institutions- und Gruppenebene auf die Sporteinstellung der Mädchen angesprochen. Dies sind zum einen die fremdbestimmten Sportinhalte, zum anderen die Lehrer, die ihre Machtposition nicht zugunsten einer symmetrischen Interaktionsbeziehung aufgeben. Der Erwerb einer erfolgsorientierten Motivausrichtung und selbstbestimmten Identität werde so behindert. Als Folge der beschriebenen Situation wird angenommen, dass die Mädchen dieser Altersgruppe, deren wichtigste Entwicklungsaufgabe der Aufbau der Ich-Identität ist, sich Bereichen entziehen, die der Bewältigung dieser Aufgabe entgegenstehen.

Den „Sportlehrer im Spiegel ihrer Schüler“ thematisiert Geist (2000), die Schüler verschiedener Klassen und Schulen zu ihren Vorstellungen, Erlebnissen und Wünschen im und für den Sportunterricht befragt hat. Die von den Schülern gemachten und selektiv ausgewählten Äußerungen nutzt Geist zur Illustration zu vorhandenen Erkenntnissen zum Schulsport.

Wolters und Cunis (2000) führten ein Interview mit zwei Grundschülerinnen der 4. Klasse durch. Dabei machten die Befragten Aussagen zum erfragten Thema Mädchen und Jungen, zu Leistungsanforderungen, Lernbedürfnissen und Unterrichtsmethoden. Das Autorenteam möchte mit ihrer Untersuchung zeigen, dass schon Kinder im Grundschulalter als Experten in Sachen Unterricht angesehen werden können, um den Lehrkräften Rückmeldungen zum eigenen Unterricht zu liefern.

Im Rahmen eines Projektes zu „Schulsport und kommunaler Jugendsport“ untersuchen Brehm und Voitländer (2000) den Sinn des Sportunterrichts aus Sicht von Schülern im Alter von etwa vierzehn Jahren der 8. Klasse an Realschulen und Gymnasien. In einer Vorstudie wurden 61 Schüler interviewt, in der Hauptstudie weitere 160 (männlich = 75, weiblich = 85), die repräsentativ nach Schulart und Geschlecht für diese Altersgruppe und für Bayern waren. Als Erhebungsverfahren fand die „Interview- und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen“ (Dann & Barth) Anwendung. Hierbei werden Kärtchen mit vorgegebenen oder selbst hinzugefügten Begriffen von den Befragten räumlich zueinander in Beziehung gesetzt. In der Gesamtauswertung kristallisieren sich fünf Strukturelemente heraus, nach denen Schüler den Sinn des Sportunterrichts sehen: Körperliches Wohlbefinden und Körperperformance, eng verbunden mit „Spaß haben“, dem jeweiligen sozialen Kontext, dem Wunsch nach „Handlungsfähigkeit im Sport“, dem Wunsch nach Naturerleben und der Leistungsperspektive.

Die Wahrnehmung und Deutung des Schul- und Vereinssports von Kindern im Grundschulalter wird von Hunger (2002) untersucht. Dazu führte sie leitfadenorientierte Einzelinterviews und Gruppengespräche mit zwei bis drei Kindern durch. Als Zwischenergebnis ihrer Forschung entwickelt die Autorin die These, dass es Kindern im Vereinssport um die Ernsthaftigkeit ihres Tuns in einem professionellen Rahmen geht, während sie sich im Schulsport „nur“ als zu erziehende Kinder behandelt fühlen. Schulsport stellt aus Schülersicht eine willkommene Abwechslung zum sonstigen Unterricht dar, mit dem „echten“ Sport hat er jedoch wenig gemein.

Schulz (2003) geht der Frage nach, ob der Grundkurs Sport ein gleichwertiges abiturfähiges Fach ist. Hierzu werden aus Sicht von zehn weiblichen und sieben männlichen nordrhein-westfälischen Oberstufenschülern die Erfahrungen und Einschätzungen des Grundkurses Sport rekonstruiert. Dazu wurden teilstandardisierte Interviews geführt. Die Auswertung erfolgt anhand inhaltsanalytischer Verfahren. Die ausgewählten Ergebnisse zu oberstufenspezifischen Unterrichtsstrukturen, kognitiven Unterrichtsanteilen, Methoden der Theorievermittlung, Inhalten und Intentionen und zur Akzeptanz kognitiver Passagen des Unterrichts zeigen, dass sich die subjektiven Wahrnehmungsmuster nicht gravierend in Abhängigkeit von Schülervariablen wie Geschlecht oder schulischem Leistungsniveau unterscheiden. Die Schülerwahrnehmungen zu den Theorieanteilen im Grundkurs bleiben hinter dem zurück, was vom Grundkurs Sport als Abiturfach erwartet wird, die Gleichwertigkeit des Faches als Abiturfach wird von den Schülern tendenziell eher in Frage gestellt, da sie den Schulsport vor allem als Kompensationsveranstaltung ansehen.

Die umfassendste qualitative Studie zum Schulsport aus Schülersicht stammt von Miethling und Krieger (2004), die im Rahmen des Projektes „RETHESIS‘ – Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht“ subjektiv bedeutsame Schülererfahrungen und Themen, Verarbeitungsweisen und Handlungsstrategien von Schülern untersuchen. Ziel der damit verbundenen Rekonstruktion der Alltagswirklichkeit von Schülern ist es, „den sportpädagogischen Reflexionen und programmatischen Erneuerungs-Diskussionen über Sportunterricht eine notwendige empirische Fundierung hinsichtlich der Schülerperspektive zu geben“ (Miethling & Krieger, 2004, 25). Als Datenbasis dienen in der ersten Phase der Datenerhebung ein Fragebogen zu biographischen Daten und dem Körper- und Sportkonzept, ein narrativer Interviewteil zu allgemeinen Erfahrungen im Sportunterricht und ein kontrolliert-explorativer Interviewteil zu prägnanten Unterrichtssituationen und -erfahrungen. In der zweiten Phase der Datenerhebung wurde ein themenzentrierter Interviewteil auf dem Hintergrund der theoretischen Auseinandersetzung mit den relevanten Themen durchgeführt. Die computergestützte Datenauswertung bezog sich in der ersten Phase der Datenerhebung auf die begriffliche Verdichtung des Interviewmaterials und der Entzifferung der relevanten Themen aus Schülersicht, in der zweiten Phase der Datenerhebung auf die Überprüfung, Differenzierung und Erweiterung der bisherigen Ergebnisse, um von hier aus zur Theoriebildung mit dem Aufdecken von Konzepten und Mustern innerhalb der relevanten Themen und Strategien zu gelangen. Forschungsstrategisch wird der Grounded theory und der iterativen Heuristik gefolgt, um zur Theoriebildung zu gelangen. Insgesamt wurden 59 Schüler und 58 Schülerinnen von Gymnasien der Klassen 8 bis 10 befragt.

Als schülerrelevante Themen ergeben sich sieben typische Themen und Situationen der Alltagspraxis im Sportunterricht, die das Erfahrungsfeld der Schüler bestimmen: 1) „Das Erleben von Ungerechtigkeit“ macht deutlich, dass der alltägliche Sportunterricht durch eine Fülle von Situationen geprägt ist, in denen sich Schüler durch Lehrer oder durch Mitschüler falsch behandelt und beurteilt fühlen. Gelegentlich bzw. episodenhaft zeigt sich dies bei der Bewertung und Mannschaftsbildung und überdauernd und wiederkehrend zeigt sich eine Ungleichbehandlung durch Sportlehrer. Schüler-Schüler-Diskriminierungen kommen episodenhaft vor. 2) „Die Leistungsansprüche“ werden von Schülern zwischen Lust und Frust erfahren. Dies verweist auf die im Sportunterricht gestellten Anforderungen. Einerseits sind gerade die Erfahrungen eigener Leistungsfähigkeit und -entwicklung im Sportunterricht wertvoll. Andererseits gelingt es nur selten, die geforderten Leistungsansprüche so in die Tat umzusetzen, dass sich die gewünschten Wirkungen auch einstellen. Zu Frust kommt es, wenn Schüler mit großer Leistungsbereitschaft

angemessene Anreize vermissen, wenn Schüler von anderen in ihrer Leistungsfähigkeit unterschätzt werden und vor allem wenn sich Schüler mit geringer Leistungsbereitschaft ständig überfordert fühlen. 3) „Gruppenbeziehungen“ machen deutlich, dass im Sportunterricht eine Dynamik wechselnder sozialer Beziehungen zu finden ist, die zu offenen und verdeckten Abstimmungsprozessen unter den Schülern führt. Konflikte mit den Mitschülern innerhalb des Sportunterrichts stellen ein bedeutsames Erfahrungsfeld dar. Sie entstehen, wenn Schüler mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen und Einstellungen zu Sport und Bewegung aufeinander treffen und wenn ungenaue Lehrerweisungen dazu führen, dass Schüler ihre durch den Lehrer verursachte emotionale Reaktion auf Mitschüler umleiten. Spannungen können außerdem durch überdauernde Freundschaften und Cliqueszugehörigkeiten entstehen, die auch im Sportunterricht eingefordert werden und die zu Abgrenzungen zu anderen führen. Das Zusammenreffen von Schülern aus Parallelklassen kann den gleichen Effekt haben. Harmonie in der Sportklasse entsteht, wenn gemeinsame Freude am Sporttreiben die ansonsten eher kritischen Gruppenbeziehungen relativiert. 4) „Die Verständigung“ weist auf den Wunsch der Schüler nach Freiräumen und Mitbestimmung hin. Schüler wollen in das Unterrichtsgeschehen nicht nur als reaktiv Vollziehende, sondern als aktiv Handelnde eingebunden sein. Zu gelingender Verständigung tragen der Einbezug der Schüler in die Planung des Unterrichts sowie gebotene Abwechslung und Betreuung bei. Ein ambivalentes Erleben findet statt, wenn Schüler zwar bei der Planung einbezogen werden, aber ihre Erwartungen enttäuscht werden und wenn sich in einem Laissez-faire-Unterricht spaßbetonte Inhalte auf Dauer abnutzen, weil das damit verbundene mangelnde Lehrerengagement negativ beurteilt wird. Die Verständigung misslingt in einem monologisch-autoritären Unterricht. 5) „Das Lehrerengagement“ besagt, dass Schüler sehr aufmerksam das Engagement ihrer Sportlehrer registrieren. Schüler verfolgen kritisch, ob sich Sportlehrer um einen qualifizierten, abwechslungsreichen und gut organisierten Unterricht bemühen. Die Aussagen der Schüler zum Lehrerengagement werden hinsichtlich dreier Formen systematisiert. Das „geglückte Engagement“ liegt vor, wenn Schüler die Beziehung zum Sportlehrer als gleichberechtigten Austausch von Geben und Nehmen erfahren, wenn sie Fachkompetenz bei ihrem Lehrer entdecken und wenn der Lehrer Verletzungs- und Konfliktsituationen verhindert und meistert. Das „gebrochene Engagement“ ist ein solches, bei dem das Bemühen des Lehrers zwar erkannt wird, aber an den Schülern vorbeigeht und nicht motivierend wirkt. Dies ist der Fall, wenn der Lehrer es gut meint mit seinem Unterricht, der aber an den Interessen der Schüler vorbeigeht. Außerdem ist das Engagement gebrochen, wenn einzelne Schüler häufiger als andere gefördert werden, wenn der Lehrer die Schüler mit unbekanntem Bewegungsaktivitäten konfrontiert und wenn der Lehrer sich physisch und verbal aggressiv verhält, was aber gleichzeitig eine bewundernde Modellwirkung ausüben kann. Beim „fehlenden Engagement“ als einer nicht erkennbaren Form des Lehrerengagements werden die beim geglückten Engagement als positiv erlebten Muster von „Nähe und Distanz“, „Fachkompetenz“ und „Verletzungs- und Konfliktsituationen“ negativ erlebt. 6) „Die doppelte Verletzbarkeit“ als für Schüler relevantes Thema ist ein für den Sportunterricht spezifisches Problem, denn dort treten beängstigende und kränkende Situation in einem doppelten Verständnis auf. Während Schüler beim Versagen in anderen Schulfächern zumindest mit körperlicher Unversehrtheit rechnen, gilt dies für den Sportunterricht nicht. Sportmotorische Schwächen eines Schülers ziehen nicht nur das Risiko einer körperlichen Verletzung nach sich, sondern häufig werden physische Verletzungen durch psychische Verletzungen begleitet. Sich blamiert und ausgeliefert zu fühlen, sind gerade im Sportunterricht typische Erfahrungen, die Verletzungen erst zu einer tiefergehenden Kränkung werden lassen. 7) „Die körperliche Exponiertheit“ macht darauf aufmerksam, dass Schüler, die ein positives Sportkonzept haben, gerne ihre Körperlichkeit und Sportlichkeit präsentieren. Anders herum kann diese Zurschaustellung der eigenen Körperlichkeit und Sportlichkeit bei Schülern mit einem negativen Sportkonzept als massive Bloßstellung empfunden werden.

„Quer“ zu den sieben schülerrelevanten Themen liegen die „Sicherungsstrategien“ als verbindendes Element der relevanten Themen. Sicherungsstrategien sind für Schüler ein Mittel, sich und ihren Sportunterricht nach eigenen Vorstellungen und Regeln zu inszenieren. Schüler nehmen auf der „Vorderbühne“ am Unterrichtsgeschehen teil, während sie zur Wahrung ihrer Identität auf der „Hinterbühne“ ihr eigenes Stück spielen. Die Unterschiede zwischen dem sichtbaren Unterrichtsablauf auf der Vorderbühne und dem Geschehen auf der Hinterbühne sind nicht selten als Machtkämpfe zwischen Schülern und Lehrern zu deuten. In solchen Macht-

kämpfen geht es darum, wer im Unterricht das Sagen hat und seine Interessen durchsetzen kann. So versuchen Schüler, selbstwertbedrohende Situationen im Sportunterricht zu „umgehen“, indem sie solche Situationen vermeiden, sich ihnen entziehen oder zurückziehen. Sie können aber auch Situationen offensiv „angehen“, indem sie protestieren oder durch verbale oder körperliche Aggressionen „Dampf ablassen“. Als weitere Sicherungsstrategie zeigt sich der Versuch des „Umgehens“, indem Schüler destruktive Handlungen durchführen, sich untereinander solidarisieren und das sportliche Engagement erhöhen oder zurücknehmen. Eine weitere Strategie stellt das „Umdeuten“ von selbstwertbedrohenden Situationen dar, das Schülern emotionale und rationale Distanzierungen ermöglicht. Umdeutungen enthalten zumeist Umwertungen, wenn Schüler Abwertungen oder Relativierungen vornehmen, die ihnen in Momenten ungerechten Lehrerengagements, der körperlichen Exponiertheit des Leistungs-Versagens oder der doppelten Verletzbarkeit helfen.

Als empirisch begründete Ansatzpunkte für die sportpädagogische Theoriebildung entwickeln Miethling und Krieger das Modell der „produktiven Unsicherheit und Normalisierungen im Schüleralltag“. Wie Schüler den Sportunterricht erfahren – ob als „Tortour“ oder als „Oase“ – hängt demnach davon ab, wie sie ihn hinsichtlich der relevanten Themen verorten. Die Themenkomplexe und die damit verbundene Bewertung wirken rückbezüglich zu den Sicherungsstrategien „und erst in diesem Wirkungszusammenhang gewinnen die Schülerpositionierungen ihre jeweilige Gestalt und Bedeutung“ (Miethling & Krieger, 2004, 261): „Durch diese Strategien wird die jeweils spezifische Konstellation von sportunterrichtlichen Vorstellungsbildern, die sich im Koordinationssystem des Alltagsbewusstseins bilden, verfestigt oder verändert. Sie dienen der Herstellung und Aufrechterhaltung von Selbstbildern und dem Schutz der Integrität der interagierenden Individuen. Zugleich federn sie die Erlebnisse der Schüler ab, stützen ihr Handeln und tragen dazu bei, dass das alltägliche Geschehen nicht entgleist, sondern auf einer tolerablen Linie bleibt und somit Gefühle von Vertrautheit und Sicherheit entstehen (können). Diese Zusammenhänge kennzeichnen unser ‚Modell der produktiven Unsicherheit‘ von Sportunterricht in der Schülerperspektive [...]“ (Ebd., 262)

2.2.3 Systematische Darstellung der vorliegenden Ergebnisse

Die empirischen Untersuchungen zum Schulsport aus Schülersicht haben mit unterschiedlicher Forschungsmethodologie vielfältige Ergebnisse hervorgebracht, sodass das beklagte Forschungsdesiderat zum Schulsport aus Schülersicht zu relativieren ist. Was nicht vorliegt ist eine systematische Darstellung der Ergebnisse, die nicht additiv arbeitet. Dies umzusetzen fällt nicht leicht, denn die Arbeiten unterscheiden sich hinsichtlich ihres methodologischen Zugangs, Geltungsbereichs und Entstehungsdatums. Ungeachtet dessen soll dennoch der Versuch unternommen werden, ein auf einer Systematik beruhendes Bild zum Schulsport aus Schülersicht zu zeichnen, das zumindest Tendenzen aufzeigt. Für eine solche Systematik wird einerseits die inhaltliche Ebene angezielt, also die in den Untersuchungen behandelten Themen und Ergebnisse, andererseits die methodologische Ebene, also die Frage nach der wissenschaftlichen Vorgehensweise und deren Begründung. Es werden die bei der Darstellung der empirischen Untersuchungen gestellten Fragen aufgegriffen: Wie wird untersucht? Wer wird untersucht? Was wird untersucht? Welche Erkenntnisse liegen vor? Zur letzten Frage sollen in lockerer Form Überlegungen Scherlers (1995, 44-50) im Zusammenhang der Legitimations- und Instrumentalisierungsdebatte aufgegriffen werden. Scherler unterscheidet in seinem Ordnungsversuch zur Begründung

des Schulsports zwischen einer inner- und außerschulischen Begründung des Faches. Innerschulische Begründungen beziehen sich auf den Beitrag, den der Schulsport im Ausgleich zu anderen Fächern erbringen kann, außerschulische auf den Beitrag, den der Schulsport für das Leben außerhalb der Schule erbringen kann. Dies können solche Begründungen sein, die innersportlicher Natur sind, also Begründungen, die auf das zielen, was als Erziehung zum Sport bezeichnet wurde, indem Schüler Sport in der Schule lernen, um ihn neben und nach der Schule betreiben zu können. Außersportlichen Begründungen reicht eine solche Befähigung zum Sport als leitende Idee des Schulsports nicht aus. Im Sinne einer Erziehung durch Sport werden dabei die außersportlichen Gehalte des Sports zu Erziehungszielen. Was für eine Systematik zur Darstellung der Untersuchungen zum Schulsport aus Schülersicht von Interesse ist, sind die Bezugspunkte des von Scherler vorgeschlagenen Schemas. So weisen die Ergebnisse zum Schulsport aus Schülersicht einerseits innerschulische Bezugsdimensionen auf. Diese beziehen sich erstens schwerpunktmäßig auf den Kontext der Institution Schule mit den jeweiligen Fächern. Hier wären solche Ergebnisse einzuordnen, die zeigen, wie sich der Schulsport im Vergleich zu anderen Fächern aus Schülersicht darstellt. Die Ergebnisse zum Schulsport aus Schülersicht können zweitens auf die im Kontext der in der Institution Schule handelnden Personen bezogen werden. Hier wären solche Ergebnisse einzuordnen, in denen aus Schülersicht deutlich wird, welche Rolle Lehrer und Mitschüler im Schulsport spielen. Neben diese innerschulischen treten zwei außerschulische Bezüge. Der erste außerschulische Bezug richtet sich darauf, was der Schulsport zu einer Aneignung des gesellschaftlichen Phänomens Sport leistet. Dem zweiten außerschulischen Bezug sind die Ergebnisse zuzurechnen, die zeigen, was der Schulsport zu den für die Entwicklung von Schülern als wichtig erachteten Zielen beiträgt. Die Bezugsdimensionen hinsichtlich derer die Ergebnisse zum Schulsport aus Schülersicht betrachtet werden, können damit anhand folgender Fragen erschlossen werden: Wie wird der Schulsport im Kontext der Institution Schule erlebt, bewältigt, gedeutet und bewertet (Bezugsdimension „Schule“)? Wie werden die sozialen Akteure des Schulsports erlebt, gedeutet und bewertet (Bezugsdimension „Lehrer und Mitschüler“)? Welchen Beitrag leistet der Schulsport zur Aneignung des gesellschaftlichen Phänomens Sport (Bezugsdimension „Sport“)? Welchen Beitrag leistet der Schulsport zur Entwicklungsförderung von Schülern (Bezugsdimension „Selbst“)? Die Unterscheidung zwischen quantitativen und qualitativen Untersuchungen wird bei der Darstellung beibehalten.

Bei den quantitativen Untersuchungen zielt die Frage wie untersucht wird auf den forschungsmethodologischen Zugang. Quantitative Untersuchungen erfassen den Schulsport aus Schülersicht insofern, als dass die Schulsportwirklichkeit unter Vernachlässigung subjektiver Erfahrung erklärt wird und verallgemeinerbare Aussagen gemacht werden. So wird es möglich, Interessen, Wünsche und Einstellungen der Schüler mittels standardisierter

Erhebungsinstrumente zu erfassen und nach der Häufigkeitsverteilung bestimmter Merkmale auszuwerten. Bei den quantitativen Untersuchungen kommt in irgendeiner Form ein Fragebogen zur Anwendung, der in seltenen Fällen von qualitativen Methoden flankiert wird, wie der Beobachtung (vgl. Hempfer, 1973), Zeichnungen und Schülerausätzen (vgl. Messing, 1980) oder Einzelinterviews und Gruppendiskussionen (vgl. Heckers, 1977). Hinsichtlich der Analyseverfahren können eine oder mehrere Kohorten in jeweils einem oder mehreren Erhebungszeiträumen befragt werden. Die umfassendsten Untersuchungen mit über 750 befragten Schülern lassen sich hinsichtlich dieses Vorgehens wie folgt einordnen: Kläb (1976) befragte mehr als 750 Schüler verschiedener Kohorten zu einem Erhebungszeitpunkt, mehr als 1000 Schüler verschiedener Kohorten zu einem Erhebungszeitpunkt wurden von Heckers (1977) und Pache (1978) befragt, mehr als 1000 Schüler einer Kohorte wurden zu einem Erhebungszeitraum von Miethling (1977), mehr als 1500 Schüler verschiedener Kohorten in einem Erhebungszeitraum von Hempfer (1973), Artus (1974) und Messing (1980) untersucht. Ebenso wurde bei Brettschneider und Kramer (1978) mit über 3500 befragten Schülern verfahren. In den 1980er-Jahren gab es keine Studie dieser Ausmaße, erst seit den 1990er-Jahren sind wieder Untersuchungen größeren Stils vorgelegt worden (vgl. Kruber, 1996; Baur & Burrmann, 2001; Wydra, 2001), die umfassendste ist die DSB-SPRINT-Studie (vgl. Deutscher Sportbund, 2006). Vorherrschend sind Untersuchungen im Querschnitt, die unterschiedliche Ausprägungsgrade verschiedener Kohorten zu einem Zeitpunkt feststellen. Längsschnittuntersuchungen bilden die Ausnahme.

Wenn man sich der Frage nach dem Wer zuwendet, also ob z.B. weibliche oder männliche, jüngere oder ältere, leistungsstarke oder -schwache Schüler oder Schüler verschiedener Schulformen untersucht werden, ist festzustellen, dass zumeist Schüler von Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien befragt werden (z.B. Hempfer, 1973; Miethling, 1977; Pache, 1978), wenn sich auf eine Schulform beschränkt wird, ist es das Gymnasium (z.B. Joch, 1995; Kläb, 1976). Jungen und Mädchen werden zumeist gleichzeitig befragt, tendenziell sind es eher ältere Schüler in der Mittel- oder Oberstufe.

Die Antworten auf die Frage nach dem Was zeigen, welche Themen zum Schulsport aus Schülersicht bisher Berücksichtigung gefunden haben. Ein erster ungeordneter Zugriff lässt erkennen, dass vor allem der Sportunterricht betrachtet wird, selten der außerunterrichtliche Schulsport mit den Bundesjugendspielen oder Sport-AGs. In zahlreichen Arbeiten wird nach der Beliebtheit des Sportunterrichts (vgl. Brettschneider & Kramer, 1978; Deutscher Sportbund, 2006; Messing, 1980; Opper, 1996a; 1996b; Rütten & Ziemainz, 2001; Wydra, 2001) und nach der Motivation von Schülern gefragt (vgl. Blum & Stüber, 1972; Miethling, 1977). Daneben beschäftigen sich Arbeiten mit der Beurteilung des Sportlehrers von Schülerseite (vgl. Deutscher Sportbund, 2006; Messing, 1980; Miethling, 1977;

Opper, 1996a; 1996b; Wydra, 2001) und mit Schülerwünschen nach mehr Mitbestimmung (vgl. Getrost & Schnitzspan, 1974; Graetz & Voigt, 1977; Martin, & Ziegler, 1974; Messing, Miethling, 1977). Auch die Frage nach den Zielen des Schulsports rückt in den Mittelpunkt, so etwa, dass Schulsport zu einer das Schulalter überdauernden Sportaktivität beitragen oder ein Anreger zum außerschulischen Sporttreiben sein soll (vgl. Artus, 1974; Bielefeld, 1981; Brettschneider & Kramer, 1978; Heckers, 1977; Joch, 1995; Kläß, 1976; Messing, 1980). Weiter wird die Sicht von guten und schlechten Schülern zum Schulsport verglichen (vgl. Opper, 1996a), leistungsschwache und/oder ängstliche Schüler rücken in den Blickpunkt (vgl. Hempfer, 1973; Messing, Voigt & Türschmann, 1981; Opper, 1996a), Jungen und Mädchen und deren unterschiedliche Sicht zum Schulsport finden Berücksichtigung (vgl. Opper, 1996b), Sportlehrer und Vereinstrainer werden verglichen (vgl. Volkamer, 1987) oder der Schulsport wird den anderen Schulfächern gegenübergestellt (vgl. Pache, 1978). Außerdem wird die Bedeutung der Sportnote erfragt (vgl. Blum & Stüber, 1972; Brettschneider & Kramer, 1978; Langen, 1974; Messing, 1980; Wydra, 2001), oder es wird der ideale Sportunterricht im Wunschbild von Schülern erfasst, wobei vor allem die Frage nach den gewünschten Inhalten des Sportunterrichts von Interesse ist (vgl. Artus, 1973; Brettschneider & Kramer, 1978; Messing, 1980; Opper, 1996a; 1996b; Wydra, 2001). Ferner werden positive und negative Merkmale des Sportunterrichts (vgl. Langen, 1974) oder Motive zum Sporttreiben (vgl. Opper, 1996b; Scupin, 1974; Wydra, 2001) untersucht.

Zur Bezugsdimension „Schule“ ist zu sagen, dass der Sportunterricht von der Mehrzahl der Schüler positiv beurteilt wird. Zwar werden jeweils unterschiedliche prozentuale Anteile zu seiner Beliebtheit ermittelt, aber generell ist ein hohes Maß an Wertschätzung zu erkennen. Sowohl ältere (vgl. Brettschneider & Kramer, 1978; Getrost & Schnitzspan, 1974; Hempfer, 1973; Scupin, 1974) als auch neuere Untersuchungen (Deutscher Sportbund, 2006; Digel, 1996; Kruber, 1996; Rütten & Ziemainz, 2001; Wydra, 2001) stellen diese Wertschätzung fest, weniger allerdings mit den Bundesjugendspielen (vgl. Digel, 1996). Rund jeder Sechste hält Sportunterricht hingegen für unwichtig (vgl. Deutscher Sportbund, 2006). Die Antworten der Schüler liefern Ansatzpunkte der Erklärung, warum dies so ist. Da ist einmal der Ausnahmecharakter des Sportunterrichts im schulischen Kontext zu nennen, der ihn von den „Sitzfächern“ abhebt (vgl. Brettschneider & Kramer, 1978; Opper, 1996b; Wydra, 2001). Sportunterricht ist deshalb bei der Mehrzahl der Schüler beliebter als die anderen Fächer, weil er nicht die kognitive Aktivität in den Vordergrund stellt. Der Schulsport gewinnt seine Beliebtheit quasi ex negativo, indem ihm eine Vielzahl von Schülern eine Ausgleichsfunktion zuschreibt. Damit ist der zweite Grund für die Beliebtheit des Sportunterrichts im schulischen Kontext genannt: Wie zahlreiche Studien der letzten Jahre belegen sind Spiel, Sport und Bewegung ein zentrales Element der Freizeitgestaltung vieler Kinder und Jugendlicher. Zweitens ist Schulsport deshalb beliebter als die anderen Fächer, weil sein Gegenstand beliebter ist als etwa Mathematik, Deutsch oder Englisch, die

zumeist kein integrativer Bestandteil der außerschulischen Lebenswelt der Schüler sind. Der Schulsport bietet anscheinend – ohne dass damit schon etwas über die jeweilige Qualität des Unterrichts gesagt wäre – bessere Voraussetzungen als die anderen Fächer, um bei den Schülern beliebt zu sein. Es müssen zu dieser positiven Bewertung jedoch Einschränkungen gemacht werden, denn die Einstellung zum Schulsport ist schulform-, geschlechts- und altersabhängig. Im Vergleich beurteilen Gymnasiasten und Jungen den Schulsport positiver, die insgesamt positive Beurteilung nimmt bei allen Schülern im Laufe der Verweildauer in der Schule ab (vgl. Brettschneider & Kramer, 1978; Deutscher Sportbund, 2006; Joch, 1995; Kruber, 1996; Wydra, 2001). Während die sportlich Aktiven dazu tendieren, Schulsport insgesamt unter positiven Vorzeichen zu beurteilen, ist dies bei sportlich Inaktiven umgekehrt (vgl. Joch, 1995). Letztere stehen dem Sportunterricht gleichgültig oder ablehnend gegenüber, wie auch die leistungsschwachen (vgl. Opper, 1996a) oder die ängstlichen Schüler (vgl. Messing, Voigt & Türschmann, 1981). Die Beliebtheit des Schulsports ist nicht bei allen Schülern gegeben, und auch bei jenen, bei denen er beliebt ist, sind Einschränkungen zu machen. Zwar ist er beliebter als die anderen Fächern, aber nicht beliebter als das außerschulische Sporttreiben im Verein oder im Freundeskreis (vgl. Joch, 1995). Im Sportunterricht werden offenbar jenen, die zu den sportlich Aktiven gezählt werden können nicht die gleichen positiven Erfahrungen wie im Freizeitsport vermittelt. Die Begründung für diese Annahme lautet, dass erstens die Entscheidung zum außerschulischen Sporttreiben aus intrinsischer Motivation heraus erfolgt und eine positivere Bewertung des Vereinssports von vornherein wahrscheinlich ist. Damit ist der zweite Grund für die zu relativierende Beliebtheit des Schulsports aus Schülersicht angedeutet, der in der grundsätzlichen Beliebtheit des Sporttreibens zu sehen ist. Dies verweist auf ein Dilemma, dass nämlich Sport, der in der Freizeit freiwillig betrieben wird, in der Institution Schule unter Zwang stattfindet und damit die subjektive Sinnerfüllung im eigenen Sporttreiben erschwert oder gar unmöglich macht (vgl. Volkamer, 1996). Andere Fächer haben das Problem der Janusköpfigkeit der Institution Schule auch, nur gilt für diese nicht, dass ihr jeweiliger Gegenstand zumeist kein integrativer Bestandteil der außerschulischen Lebenswelt der Schüler ist. Sport ermöglicht subjektive Sinnerfüllung für Heranwachsende, weil er Spaß macht. So erklärt sich auch, warum eine Vielzahl von Schülern dem Schulsport eine Ausgleichsfunktion zu den anderen Fächern zuschreibt (vgl. Brettschneider & Kramer, 1978; Deutscher Sportbund, 2006; Opper, 1996b; Wydra, 2001), für deren Gegenstand die subjektive Sinnerfüllung nicht in gleichem Maße gegeben sein dürfte. Der deutlichste Ausdruck der institutionellen Verankerung des Sportunterrichts, die Notengebung, ist für Schüler nicht so bedeutsam wie in anderen Fächern (vgl. Digel, 1996; Messing, Grätz & Voigt, 1977; Opper, 1996b). Besonderer Beliebtheit erfreut sich die Sportnote nicht (vgl. Blum & Stüber, 1972; Deutscher Sportbund, 2006; Kläß, 1976; Langen, 1974), wenngleich das im Allgemeinen hohe Notenniveau im Sportunterricht (vgl. Deutscher Sportbund, 2006; Getrost & Schnitzspan, 1974; Opper, 1996a; Wydra, 2001)

der Grund dafür sein könnte, warum die Notengebung von den Schülern als weitgehend gerecht betrachtet wird (vgl. Digel, 1996; Opper, 1996b), ein Befund, der von der DSB-SPRINT-Studie in Frage gestellt wird (vgl. Deutscher Sportbund, 2006). Zudem besteht ein Zusammenhang zwischen der Einstellung zum Sportunterricht und der erhaltenen Note: Je besser die Sportnote, desto positiver ist die Einstellung zum Sportunterricht (vgl. Brettschneider & Kramer, 1978; Getrost & Schnitzspan, 1974).

Wenn man die Bezugsdimension „Lehrer und Mitschüler“ betrachtet, so fällt auf, dass die positivere Einstellung des Vereinssports gegenüber dem Schulsport einer eben solchen Beurteilung des Vereinstrainers gegenüber dem Sportlehrer entspricht (vgl. Joch, 1995; Volkamer, 1987). Nichtsdestotrotz werden Sportlehrer als fachlich kompetente Lehrer angesehen, die Freude am Sport vermitteln können (vgl. Wydra, 2001). Das Verhalten der Sportlehrer ist für Schüler bedeutsam, vor allem ist das Empfinden von Sympathie wichtig für ihre positive Beurteilung, wobei Sportlehrer nicht unbedingt beliebter sind als andere Lehrer (vgl. Digel, 1996), die aber insgesamt zurückhaltend positiv eingeschätzt werden. Mit zunehmendem Alter der Lehrer sinken Sportlehrer in ihrem Ansehen bei Schülern (vgl. Deutscher Sportbund, 2006). Gute Sportlehrer zeichnen sich durch emotionale Wärme aus (vgl. Wydra, 2001), sie beherrschen ihr Fach, sind sportlich, kameradschaftlich, gerecht und zuverlässig (vgl. Messing, 1980). Beim schlechten Sportlehrer wird die fehlende emotionale Bindung beklagt (vgl. ebd.). Besonders die sportschwachen und ängstlichen Schüler haben unter herabsetzenden Äußerungen von Sportlehrern zu leiden (vgl. Messing, Voigt & Türschmann, 1981). Auch wenn Sportlehrer tendenziell positiv eingeschätzt werden, gibt es Probleme in der Lehrer-Schüler-Interaktion, vor allem durch Disziplinprobleme (vgl. Deutscher Sportbund, 2006). Im Ganzen scheint die soziale Grundlage des Lehrerverhaltens Voraussetzung für die fachliche Komponente zu sein (vgl. Messing, 1980), und das Sozialverhalten der Schüler ist in starkem Maße vom Lehrerverhalten abhängig (vgl. Miethling, 1977). Bei der Bezugsdimension Mitschüler ist vor allem das Thema Koedukation untersucht worden. Hier zeigt sich, dass überwiegend Mädchen an koedukativem Unterricht interessiert sind (vgl. Brettschneider & Kramer, 1978; Opper, 1996b).

Zur Bezugsdimension „Sport“ lassen die quantitativen Untersuchungen erkennen, dass relativ wenige Schüler den Einfluss der Schule auf ihr Sportengagement oder -interesse als bedeutsam einstufen. Dies hat schon Frogner (1991, 89-125) in einer Meta-Analyse herausgestellt, welchem Sozialisationsfeld der größte Effekt bei der Sozialisation zum lebenslangen Sport zukommt. Über alle Untersuchungen hinweg schätzen relativ wenige Schüler den Einfluss der Schule auf ihr Sportengagement oder -interesse als bedeutsam ein. Den Schülern zufolge ist es nicht die Schule, sondern der nichtorganisierte Sportbereich, der Anregung zum Sporttreiben gibt. Anders ausgedrückt: Die Schule als häufiger Ort des ersten Kontaktes am aktiven Sport ist die Sozialisationsinstanz, die nur sehr wenig zu einer

stabilen Sportsozialisation beiträgt. So wird in älteren Untersuchungen ein geringer Beitrag des Sportunterrichts zur sportbezogenen Einstellung (vgl. Brettschneider & Kramer, 1978; Kläß, 1976), zu lebenslangem Sporttreiben (Kläß, 1976; Messing, Grätz & Voigt, 1977) und als Anreger zum Freizeitsport (Artus, 1974; Heckers, 1977) bzw. zu eigener sportlicher Betätigung (Bielefeld, 1981) konstatiert. Auch neuere Arbeiten bestätigen diese Einschätzung (Deutscher Sportbund, 2006; Digel, 1996; Joch, 1995). Ein solches Ergebnis lässt zwei Schlussfolgerungen zu. Entweder haben Schüler mit zunehmendem Alter das Ziel einer intrinsischen Motivation durch den Schulsport erreicht, sodass sie den Einfluss des Schulsports nicht mehr wahrnehmen. Dagegen spricht, dass viele Schüler nach der Schule ihr Sporttreiben aufgeben, zumal ein erster Schub einer Abkehr vom Sport in der Pubertät stattfindet, bei Mädchen etwas früher als bei Jungen (vgl. Frogner, 1991, 57). Es ist auch möglich, dass die durch den Schulsport erzielten Effekte eher als gering zu veranschlagen sind. Für diese Annahme spricht, dass die im Schulsport zur Verfügung stehende Zeit für Sportaktivitäten ein Bruchteil dessen ausmacht, was außerhalb Schule möglich ist. Wenn man bedenkt, dass ein enger Zusammenhang zwischen Einstellung zum Schulsport und außerschulischer sportlicher Aktivität besteht (vgl. Brettschneider & Kramer, 1978), kann gefolgert werden, dass in einem Wechselverhältnis vorhandene Einstellungen zum Sport auch die Einstellung zum Schulsport verstärken, wobei die durch den Schulsport hervorgerufenen Effekte die kleineren sind. In diesem Zusammenhang lohnt es sich, auf das kategorisierende Muster von Frogner (1991, 72f.) zur Veränderung von Sport im Lebenslauf zurückzugreifen. So ist (1) eine lebenslange Teilnahme am Sport beobachtbar, (2) eine lebenslange Sportpassivität und (3) und eine diskontinuierliche Teilnahme am Sport. Bezieht man diese Muster auf die Ergebnisse, so sollte der Einfluss des Schulsports auf die lebenslang Sportaktiven ebenso wie auf die Sportpassiven nicht überschätzt werden. Weder die Sportaktiven werden in ihrer Begeisterung für den Sport durch den Schulsport entscheidend gehemmt bzw. gefördert, noch wird die Ablehnung der Sportpassiven entscheidend verstärkt bzw. aufgebrochen. Es sind andere, außerschulische Faktoren, die eine größere Rolle spielen, der Schulsport bildet zwar ein bedeutendes Mosaiksteinchen, aber eben nicht das wichtigste zur Weckung oder Zerstörung des Sportinteresses. Die positive Einschätzung des Sportunterrichts wird durch ein sportfreundliches Elternhaus gefördert (vgl. Messing & Voigt, 1981). Das Interesse von Schülern wird weiter geweckt durch das Kennenlernen vielfältiger Sportarten (vgl. Baumgartner, 1997; Digel, 1996), das Vermitteln von Freude am Sport (vgl. Digel, 1996; Langen, 1974) und die Verbesserung motorischer Eigenschaften (vgl. Brettschneider & Kramer, 1978; Digel, 1996). Jungen und Mädchen haben Präferenzen für bestimmte Themen und Sportartenwünsche (vgl. Kruber, 1996; Wydra, 2001). Am beliebtesten bei den Jungen ist Fußball (vgl. Brettschneider & Kramer, 1978; Getrost & Schnitzspan, 1974; Kruber, 1996; Opper, 1996b; Wydra, 2001), in neuerer Zeit hat Basketball an Popularität gewonnen (vgl. Kruber, 1996; Wydra, 2001). Bei Jungen ist Turnen relativ unbeliebt (vgl. Brettschneider & Kramer,

1978). Für Mädchen sind Tanzen (vgl. Brettschneider & Kramer, 1978) und Schwimmen (vgl. Brettschneider & Kramer, 1978; Wydra, 2001) bedeutsam, aber auch Inline-Skating, Schwimmen, Volleyball und Badminton (vgl. Wydra, 2001). Die größte Übereinstimmung für koedukativen Unterricht ergibt sich für Schwimmen, Tischtennis und Volleyball (vgl. Brettschneider & Kramer, 1978). Die inhaltlichen Wünsche der Schüler an den Schulsport werden häufig nicht erfüllt, insbesondere zeitgemäßere Sportaktivitäten kommen zu selten vor. Im Vergleich zum Sport in der Freizeit und dem Sport im Verein kann der Sportunterricht durchaus bestehen (vgl. Deutscher Sportbund, 2006).

Aus pädagogischer Sicht von besonderem Interesse ist die Frage nach der Bezugsdimension „Selbst“. Schon immer hat Sport ein Vehikeldasein für bestimmte Erziehungsziele erfüllt, und dies wird in der Formel einer Erziehung durch Sport zum Ausdruck gebracht. Empirisch ist diese Dimension die wohl am schwierigsten zu erfassende. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass übergeordnete Ziele aus Schülersicht durch den Schulsport kaum erreicht werden, wie soziale Lernziele, die Behebung körperlicher Probleme (vgl. Joch, 1995), das Erfahren von Verantwortungsbewusstsein oder von Kreativität (vgl. Digel, 1996). Aus Schülersicht sollten die Gesundheit gefördert, Leistung und Kompetenzen vermittelt und für Entspannung und Ausgleich gesorgt werden. Die Ausgleichsfunktion nimmt mit zunehmendem Alter zu (vgl. Deutscher Sportbund, 2006). Was durch den Schulsport erreicht wird, ist die Erfüllung des diffusen Hauptmotivs für das eigene Sporttreiben, „Spaß“ bzw. „Freude“ (vgl. Brettschneider & Kramer, 1978; Digel, 1996; Heckers, 1977; Kruber, 1996; Opper, 1996b; Volkamer, 1987). Allerdings ist damit noch nicht geklärt, was Schüler jeweils unter Spaß verstehen. Dieser Spaß kann aus Schülersicht die Förderung von Gesundheit oder Fitness (vgl. Brettschneider & Kramer, 1978; Digel, 1996; Langen, 1974; Wydra, 2001) oder Aggressionsabbau bedeuten (vgl. Langen, 1974). Leistungsorientierte Ziele sind für Jungen eher mit Spaß verbunden, für Mädchen ist soziales Verhalten bedeutsamer (vgl. Opper, 1996b).

Im Unterschied zur quantitativen Sozialforschung erhebt qualitative Sozialforschung den Anspruch, „näher“ an der Sicht von Schülern zu sein. Zum Datengewinn werden Daten erhoben, die – anders als Zahlen – eine konkrete Bedeutung in sich tragen. Die Ergebnisse solcher Untersuchungen zeigen nicht, wie häufig eine bestimmte Einstellung vorkommt, sondern welche verschiedenen typischen Muster möglich sind. Die umfangreichsten Studien mit einer Fallzahl von über 100 stammen von Miethling und Krieger (2004) und von Brehm und Voitländer (2000). Ansonsten bewegen sich die Untersuchungen zwischen Einzelfallstudien und einer Fallzahl von 30.

Ein Blick auf das Wie der vorliegenden Untersuchungen zeigt, dass die durchgeführten Methoden der Datengewinnung vornehmlich als Leitfaden-Interviews konzipiert sind. So

werden fokussierte Interviews (vgl. Bräutigam, 1998), Tiefeninterviews (vgl. Prohl, 1996), problemzentrierte Interviews (vgl. Hunger, 2000), narrativ-fokussierte Interviews (vgl. Henkel, 1998) oder eine Kombination von offenen und Leitfaden-Interviews (vgl. Miethling & Krieger, 2004) angewendet. Offene Interviews werden seltener geführt (vgl. Volkamer, 1996; Wolters & Cunis, 2000). Die Struktur-lege-Technik findet bei Brehm (1990) und Brehm und Voitländer (2000) Anwendung, Beobachtungen sind ergänzend von Sprenger et al. (1984) und Klewin (1998) eingesetzt worden. Bei der Auswertung der Daten erfolgt häufig eine Form der Kategorienbildung (vgl. Amelsberg, 1985; Bräutigam, 1999a; 1999b; 2001; Brehm, 1990; Henkel, 1998; Hunger, 2000; Miethling & Krieger, 2004; Sprenger et al., 1984).

Die Heterogenität der Zugänge der qualitativen Untersuchungen erschwert es, die besprochenen Arbeiten auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen. Als systematischer Zugriff sollen die Untersuchungen unter dem Gesichtspunkt möglicher Basisdesigns qualitativer Sozialforschung betrachtet werden (vgl. Flick, 2000). So sind Fallstudien auf die Beschreibung oder Rekonstruktion eines Falles in seiner Eigenlogik ausgerichtet (vgl. Bräutigam, 1998; 1999b; 2001; Sprenger et al., 1984; Wolters & Cunis, 2000). Vorherrschend sind Vergleichsstudien, die verschiedene Fälle im Hinblick auf bestimmte Ausschnitte betrachten (vgl. Amelsberg, 1985; Bräutigam, 1999a; Brehm & Voitländer, 2000; Frei, 1999; Geist, 2000; Henkel, 1998; Horter, 2000; Hunger, 2000; Klewin, 1998; Miethling & Krieger, 2004; Schulz, 2003; Volkamer, 1996). Zum anderen bietet sich für eine Systematik die Betrachtung auf einer horizontalen Ebene an, die entlang der zeitlichen Analyse von retrospektiven Analysen über Momentaufnahmen hin zu Längsschnittstudien verläuft. Bei retrospektiven Analysen werden rückblickend vom Zeitpunkt der Durchführung der Forschung bestimmte Ereignisse und Prozesse analysiert (vgl. Henkel, 1998; Schulz, 2003; Sprenger et al., 1984). Demgegenüber fokussiert ein großer Teil der Untersuchungen auf Momentaufnahmen, indem verschiedene Ausprägungen des Schülerwissens, die im Moment der Forschung existieren, in Interviews erhoben und miteinander verglichen werden. Zwar fließen in die Interviews Beispiele aus früheren Zeitpunkten ein, doch die Forschung ist nicht primär auf die Rekonstruktion eines Prozesses in retrospektiver Perspektive gerichtet, es wird vielmehr eine Zustandsbeschreibung zum Zeitpunkt der Forschung gegeben (vgl. Amelsberg, 1985; Bräutigam, 1999b; 1999b; Brehm & Voitländer, 2000; Geist, 2000; Horter, 2000; Hunger, 2000; Klewin, 1998; Volkamer, 1996; Wolters & Cunis, 2000). Eine letzte Variante eines Basisdesigns qualitativer Forschung stellen Längsschnittstudien dar, die einen Prozess oder Zustand zu mehreren Erhebungszeitpunkten analysieren. Diese haben bei den hier vorgestellten Arbeiten keine Anwendung gefunden.

Untersucht wird bei den Arbeiten das gesamte Spektrum der Schulstufen. Schüler der Primarstufe (vgl. Wolters & Cunis, 2000), der Sekundarstufe I (vgl. Horter, 2000; Miethling

& Krieger, 2004; Sprenger et al., 1984; Stahl, 1985) und der Sekundarstufe II (vgl. Bräutigam, 1998; Prohl, 1996), aber auch ehemalige Schüler, die rückblickend zu ihren Erfahrungen im Schulsport befragt werden (vgl. Henkel, 1998). Dabei werden relevante Themen aus Schülersicht rekonstruiert (vgl. Miethling & Krieger, 2004; Wolters & Cunis, 2000), die Geschlechterthematik wird angesprochen (vgl. Henkel, 1998; Horter, 2000), oder es werden leistungsschwache Schüler und deren Sicht zum Schulsport in den Mittelpunkt gerückt (vgl. Hunger, 2000; Köppe, 1987). Weiterhin werden die Schüler zu ihrem Sportlehrer befragt (Bräutigam, 1999a; Geist, 2000; Miethling & Krieger, 2004), es wird untersucht, was aus Schülersicht einen guten bzw. schlechten Unterricht ausmacht (vgl. Stahl, 1985) und welche Handlungsmuster und Strategien Schüler im Sportunterricht anwenden (vgl. Amelsberg, 1985; Bräutigam, 2001; Miethling & Krieger, 2004).

Zur Frage, wie der Schulsport im Kontext der Institution Schule erlebt, bewältigt, gedeutet und bewertet wird, kann der mit quantitativen Untersuchungen gemachte Befund, dass Schulsport im schulischen Kontext relativ beliebt ist, relativiert werden. Qualitative Untersuchungen nehmen die negativen Seiten des Schulsports aus Schülersicht differenzierter in den Blick (vgl. Henkel, 1998; Miethling & Krieger, 2004; Stahl, 1985; Volkamer, 1996). Mit den vorliegenden Ergebnissen wird klarer, dass Schüler bestimmte Erfahrungen machen, die an die Typik des institutionalisierten Schulsports gebunden sind und eine entsprechende Reaktion hervorrufen (vgl. Amelsberg, 1985; Bräutigam, 2001; Miethling & Krieger, 2004; Stahl, 1985). Dementsprechend entwickeln Schüler individuelle Handlungsmuster, um zu einer Abstimmung zwischen eigenen Bedürfnissen, Interessen, Fähigkeiten und Anforderungen des Schulsports zu gelangen. Dabei zeigt sich, dass vor allem jüngere Schüler dem Schulsport große Bedeutung beimessen und eine hohe Lern- und Leistungsbereitschaft mitbringen. Ältere Schüler schätzen eher die kompensatorische Wirkung des Schulsports.

Hinsichtlich der Frage, wie Lehrer und Mitschüler im Schulsport erlebt, gedeutet und bewertet werden, zeigt sich, dass Schüler aufmerksam das Engagement ihrer Sportlehrer registrieren (vgl. Bräutigam, 1999a; Frei, 1999; Miethling & Krieger, 2004; Stahl, 1985; Volkamer, 1996). Sie verfolgen kritisch, ob sich Sportlehrer um einen qualifizierten, abwechslungsreichen und gut organisierten Unterricht bemühen. Dabei können Sportlehrer anhand gemeinsamer Kennzeichen ihres Handelns typisiert werden (vgl. Bräutigam, 1999a). Die Person des Lehrers ist von zentraler Bedeutung für die Beurteilung des Schulsports. Vereinfacht gesagt kann dies in der Formel guter Lehrer gleich guter Unterricht zum Ausdruck gebracht werden. Dabei stellen die Komponenten Wissen und Können eine notwendige Voraussetzung für die Konstruktion eines aus Schülersicht geglückten Lehrerengagements dar (vgl. Frei, 1999). Das Engagement der Lehrer kann aber nicht nur glücken, sondern auch „gebrochen“ oder gar nicht vorhanden sein (vgl. Miethling & Krie-

ger, 2004). Insbesondere wenn der Sportlehrer aktiv mit- und vormacht, wird ihm dies als Fachkompetenz angerechnet. Weiter glückt das Lehrerengagement, wenn Schüler ein gleichberechtigtes Geben und Nehmen von Lehrerseite erleben und wenn sie in Verletzungs- und Konfliktsituationen die erwarteten Fürsorge- und Deeskalationsmaßnahmen erfahren. Das Lehrerengagement ist gebrochen, wenn die gut gemeinten Bemühungen des Lehrers an den Interessen der Schüler vorbeigehen, wenn einige Schüler eine stärkere Förderung als andere erfahren, wenn der Sportlehrer für Schülern unbekannte Bewegungserlebnisse initiiert, die nach anfänglicher Skepsis positiv erlebt werden und wenn das aggressive Verhalten des Sportlehrers mit Modellwirkung für einige Schüler einhergeht. Das Lehrerengagement scheitert, wenn sich Schüler von ihrem Lehrer erniedrigt und allein gelassen fühlen, wenn sie ihren Lehrer für nicht fachkompetent halten und wenn der Lehrer nicht verhindert, dass es zu Verletzungs- und Konfliktsituationen kommt. Vor allem klagen Schüler darüber, wenn es von Seiten des Lehrers zu Ungerechtigkeiten in Bezug auf Ungleichbehandlung, bei der Mannschaftsbildung und bei der Bewertung kommt. Beklagt wird von Schülern langweiliger Unterricht (vgl. Bräutigam, 1999a), das Hinwegsetzen über deren Wünsche (vgl. ebd.; Miethling & Krieger, 2004), mangelnde Fachkompetenz und Unterrichtsorganisation (vgl. Bräutigam, 1999a; Stahl, 1985), fehlendes Engagement (vgl. Bräutigam, 1999a; Volkamer, 1996) und ein unangemessener Umgang mit Schülern (vgl. Bräutigam, 1999a). Die Person des Sportlehrers ist auch von Relevanz zur Frage, wie die Verständigung im Unterricht gelingt:

„Wenn Schüler sich subjektiv angemessen in die Planung des Sportunterrichts miteinbezogen wahrnehmen, entwickeln sie hohes sportliches Engagement und erleben gelingende Verständigung mit ihrem Sportlehrer“ (Miethling & Krieger, 2004, 149), „wenn die Schüler in ihrem Sportunterricht Angebotsvielfalt, Kurzweile und persönliche Betreuung durch den Sportlehrer erleben, ist ihr unterrichtliches Engagement sehr hoch und sie bewerten den Sportlehrer und den Sportunterricht – auch ohne dabei inhaltliche Mitbestimmungsmöglichkeiten zu vermissen oder zu wünschen – sehr positiv“ (ebd., 152), „wenn Schüler und Sportlehrer gemeinsam Teile des Sportunterrichts planen, sich bei der konkreten Umsetzung dieser Planungen aber herausstellt, dass die Schüler-Erwartungen kaum oder gar nicht erfüllt werden, halten die Schüler den Unterricht mit verringertem Engagement auf der ‚Vorderbühne‘ zwar am Laufen, erleben aber Frustration und (für die Zukunft) deutlich verringerte Erwartungshaltungen“ (ebd., 154). „Mitbestimmungsmöglichkeiten im Kontext eines ‚Laissez-faire‘-Unterrichts werden von Schülern ambivalent bewertet; zwar wird die (wiederholte) Auswahl spaßbetonter Inhalte gerne angenommen, längerfristig nimmt jedoch das sportliche Engagement der Schüler ab und der relativen Zufriedenheit mit den ausgeführten Inhalten steht die negative Beurteilung des Sportlehrerengagements und seiner Verständigungsbereitschaft gegenüber, was insgesamt eine kognitive und emotionale Distanzierung vom Sportunterricht bewirkt“ (ebd., 158).

Werden „im Kontext eines autoritär-monologisch erfahrenen Unterrichts- und Kommunikationsstil des Sportlehrers [...] Anfragen, Wünsche, Interessen und Kritik der Schüler (wiederholt) zurückgewiesen und ignoriert“ (Miethling & Krieger, 2004, 159), reagieren sie darauf mit kognitivem, emotionalem und verhaltensbezogenem Entzug und erleben den Sportunterricht und die Verständigung mit dem Sportlehrer als frustrierend. Auch die Mit-

schüler spielen eine wichtige Rolle hinsichtlich der im Schulsport gemachten Erfahrungen. So erleben Schüler beim Erleben von Ungerechtigkeit untereinander Diskriminierungen:

„(Insbesondere) Mannschaftsspiele nehmen Schüler als Anlässe erfahrener bzw. erteilter Ungerechtigkeiten wahr; unbeliebte oder unsportliche Mitschüler können im Kontext fehlenden oder mangelnden Sportlehrerengagements diskriminiert oder ignoriert, soziale Konflikte durch unfaire (un)sportliche Handlungen ausgetragen werden.“ (Miethling & Krieger, 2004, 69)

Problematisch wird es auch, wenn Schüler mit stark unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen und Einstellungen zu Sport und Bewegung aufeinander treffen. Dann kommt es zu gegenseitiger Provokation, Diskriminierung und Ablehnung, was zu einer Verschlechterung der wahrgenommenen Gruppenbeziehungen und der übereinstimmenden Verdrossenheit am gemeinsamen Sporttreiben führt. Durch ungenaue Erklärungen oder Handlungsanweisungen kann der Lehrer zu Diffamierungen und Konflikten der Schüler untereinander beitragen. Die Schüler lenken ihre Reaktion auf durch den Lehrer verursachte emotionale Erregung in Richtung der Mitschüler um. Auch überdauernde Freundschaften und Clienzugehörigkeiten werden im Sportunterricht eingefordert und führen zu mehr oder weniger ausgeprägten Abgrenzungen und Spannungen. Der wohl eher seltene Fall des Zusammentreffens von Parallelklassenschülern im Sportunterricht bedingt soziale Spannungen, die sich durch Kontaktherstellung und besseres Kennenlernen entweder abbauen oder auflösen oder durch stereotype Ablehnung und Kontaktverweigerung verhärten können (vgl. Miethling & Krieger, 2004).

Die Ergebnisse zur Bezugsdimension „Sport“ zeigen, dass die Einflussnahme des Schulsports zurückhaltend einzuschätzen ist. Weder liegt es offenbar schwerpunktmäßig am Schulsport, dass sportschwache Schüler nicht zum Sporttreiben angehalten werden, noch kann der Schulsport für sich beanspruchen, für die große Zahl sportbegeisterter Heranwachsender verantwortlich zu sein. Es gibt Hinweise, dass ungünstige Dispositionen zu sportlicher Aktivität durch den Schulsport verfestigt werden (vgl. Köppe, 1987).

Den Anspruch, dass Schulsport sie in ihrer Entwicklung fördert, haben Schüler oftmals gar nicht. Ihre Ansprüche an den Schulsport sind eher bescheiden. Sie wollen gut abschneiden und irgendwie zurechtkommen. Dem Schulsport werden vor allem intrinsische Motivrichtungen zugeschrieben, die vage als „Spaß“ bezeichnet werden (vgl. Brehm & Voitländer, 2000). Diesen Spaß scheinen Schüler in einem abwechslungsreichen Schulsport zu finden, der spielerischen Sportformen eine besondere Prominenz einräumt. Die Untersuchungen weisen darauf hin, dass aus Schülersicht die Möglichkeit, sich im Sportunterricht stärker als sonst als Selbst in den Mittelpunkt zu stellen, ein bedeutungsvoller Aspekt sein kann (vgl. Frei, 1999). Dies ist gegeben, wenn Schüler mit großer Leistungsbereitschaft in den Sportunterricht gehen und sie dort hohe sportliche Herausforderungen vorfinden. Dann entwickeln sie starkes Engagement und es entstehen Könnenserlebnisse, die be-

friedigend sind. Auch wenn sich Schüler aufgrund eines positiven Sportkonzeptes gerne vor anderen körperlich zeigen und der Sportunterricht Sicherheit dabei verleiht, präsentieren sie ihre Körperlichkeit und Sportlichkeit gerne (vgl. Miethling & Krieger, 2004). Bei jenen Schülern, die den Schulsport negativ bewerten, ist dies weniger der Fall (vgl. Horter, 2000; Hunger, 2000). Schüler mit geringer Leistungsbereitschaft, die sich zudem überfordert fühlen, erleben den Sportunterricht als frustrierend. Solche Frustrationen werden verstärkt, wenn im Sportunterricht eine physische und eine psychische Verletzung unmittelbar zusammentreffen und wenn sich Schüler in Bewertungs- und Demonstrations-Situationen vor den anderen bloßgestellt und gedemütigt fühlen. Wenn sich leistungsstarke Schüler unterfordert fühlen, sind die Folgen ambivalent: Entweder beklagen sie die fehlende Herausforderung oder sie nutzen ihren leistungsmäßigen Vorteil und unterstützen Mitschüler. Ambivalenz zeigt sich ebenfalls, wenn Schüler sich selbst mehr zutrauen als andere es tun. Dann ist verstärktes Üben mit konzentrierter Anstrengung die Folge, um die Dissonanzen zu überwinden. Wenn die von den anderen nicht-erwartete Leistung gelingt, ist Genugtuung und Zufriedenheit die Folge (vgl. Miethling & Krieger, 2004). Eine zentrale Rolle spielen bei der Bezugsdimension „Selbst“ die Lehrer. Wenn Lehrer bestimmte „Todsünden“ (vgl. Bräutigam, 1999a) begehen, sind die Voraussetzungen ungünstig, dass der Schulsport im Hinblick auf die Entwicklung von Schülern etwas Positives bewirkt.

2.3 Zwischenresümee, thematische Eingrenzung und Fragestellung

Ausgangspunkt der Arbeit war die Einbindung in das Projekt „Schüler im Sportunterricht“ (Bräutigam, 1998) mit dem Anliegen, die Schulsportwirklichkeit aus Schülersicht empirisch zu untersuchen. Hiervon ausgehend wurde das Forschungsfeld zum Schulsport aus Schülersicht in theoretischer Hinsicht aufgearbeitet. Dazu wurden zwei Fragen diskutiert: Wie lässt sich das Interesse an empirischen Untersuchungen zum Schulsport aus Schülersicht begründen? Wie ist der aktuelle Forschungsstand zu empirischen Untersuchungen zum Schulsport aus Schülersicht einzuschätzen? Zur Beantwortung der ersten Frage wurde ein Begründungszusammenhang entworfen, der an die Aufgaben der Sportpädagogik und der Sportdidaktik rückgebunden wurde (vgl. Kapitel 2.1). Hierzu wurde in einer Herleitung versucht, die Aufgaben der Sportpädagogik als Teildisziplin der Sportwissenschaft zu klären. Als Problem ist erkennbar geworden, dass kein einheitliches Verständnis der Stellung der Sportpädagogik innerhalb der Sportwissenschaft besteht; auch zu den Aufgaben der Sportpädagogik ist keine einheitliche Bestimmung erkennbar. Angeknüpft wurde an die Position, wonach die Sportpädagogik den Zusammenhang von Sport und Erziehung hinsichtlich der Ebenen der Deskription, Reflexion, Orientierung und Legitimation zu thematisieren hat. Der anschließende Versuch der Abgrenzung der Sportdidaktik von der Sportpädagogik machte ebenfalls auf ungeklärte Grundsatzfragen aufmerksam. Daher wurde eine pragmatisch sinnvolle Bestimmung vorgenommen, bei der die Sportdidaktik als

sportpädagogische Teildisziplin als für den Schulsport zuständig beschrieben wurde. Die Sportdidaktik wurde davon ausgehend als Theorie des Schulsports bezeichnet, deren Gegenstand das Berufs- und Aufgabenfeld von Sportlehrern an Schulen ist. Als Theorie des Schulsports besteht ihre Aufgabe darin, den Zusammenhang von Schulsport und Erziehung zu thematisieren, als Berufswissenschaft für Sportlehrer muss sie einen Beitrag zur Aus- und Weiterbildung von Sportlehrern leisten, damit diese die Anforderungen in ihrem Berufs- und Arbeitsfeld in professioneller Weise bewältigen können (vgl. Kapitel 2.1.1). Mit diesen Bestimmungen konnte das sportdidaktische Interesse am Schulsport aus Schülersicht konkretisiert werden (vgl. Kapitel 2.1.2). Die Sportdidaktik hat zum Ersten ein Interesse an empirischen Untersuchungen zum Schulsport aus Schülersicht, weil die im Schulsport anzubahnende Erziehung auf subjektiven Aneignungsprozessen von Schülern beruht. Es gilt daher, Kenntnisse darüber zu gewinnen, wie diese subjektive Aneignung vonstatten geht. Auf diese Weise kann die sportdidaktische Theoriebildung empirisch fundiert werden, und sie wird „gegenstandsnäher“ gemacht, um im Schulsport eine angemessene Passung von Intention und Wirkung herzustellen (vgl. Kapitel 2.1.2.1). Die Sportdidaktik hat zum Zweiten ein Interesse an empirischen Untersuchungen zum Schulsport aus Schülersicht, weil damit ein Beitrag zum Erwerb professionsbezogener Kompetenzen von Sportlehrern geleistet werden kann. Das von der Sportdidaktik generierte Wissen zum Schulsport aus Schülersicht ist als Fachwissen ein Bestandteil der für Sportlehrer erforderlichen Kompetenzen. Weil dieses Wissen aber nicht als unmittelbar handlungsrelevantes Wissen zu verstehen ist, wurde ein Weg aufgezeigt, qualitative Dokumente zum Schulsport aus Schülersicht durch Fallarbeit in die Sportlehrerbildung zu integrieren. An diesen die Schulsportwirklichkeit repräsentierenden Dokumenten können angehende und praktizierende Sportlehrer gedankenexperimentell und vom Handlungsdruck der Praxis entlastet unterschiedliche Möglichkeiten des Handelns durchspielen, damit eine „reflexive Vermittlung des Praktischen im Primat des Theoretischen“ (Helsper, 2000, 158-167) erfolgt (vgl. Kapitel 2.1.2.2).

Mit dem Begründungszusammenhang ergibt sich der Selbstanspruch der Sportdidaktik, den Schulsport aus Schülersicht empirisch zu erfassen. Im Anschluss daran wurde der Stand der Forschung zum Schulsport aus Schülersicht dargestellt (vgl. Kapitel 2.2). Dazu ist eingangs eine Betrachtung vorgenommen worden, welche Forschungsaktivitäten zum Schulsport aus Schülersicht entwickelt worden sind. Es konnte aufgezeigt werden, dass in der Phase der Theorie der Leibeserziehung bis Ende der 1960er-Jahre nur vereinzelt empirische Studien vorgelegt wurden, sodass auch nicht von einem die Forschung anleitenden ausgewiesenen Paradigma gesprochen werden kann. Erst ab den 1970er-Jahren wurden verstärkt empirische Untersuchungen zum Schulsport aus Schülersicht durchgeführt, die durchgängig der quantitativen Sozialforschung zuzurechnen sind. Im Laufe der 1980er-Jahre wurden erste qualitative Untersuchungen vorgelegt, seit den 1990er-Jahren

haben qualitative Untersuchungen verstärkten Zuspruch erfahren (vgl. Kapitel 2.2.1). Bei der weitgehend chronologischen Darstellung der Synopse zu den quantitativen und qualitativen Untersuchungen fanden inhaltlicher Stand, Ansätze, Methodik und zentrale Ergebnisse Berücksichtigung (vgl. Kapitel 2.2.2). Um den Erkenntnisstand in systematischer Weise darzustellen, wurden vier Bezugsdimensionen bestimmt, die unabhängig vom jeweiligen methodologischen Zugang eine Zuordnung der vorliegenden Ergebnisse erlauben (vgl. Kapitel 2.2.3).

Die bis hierher gewonnenen Ergebnisse bilden die Klammern, die eine thematische Eingrenzung unter Rückbezug auf die Aufgaben der Sportdidaktik und den Forschungsstand zum Schulsport aus Schülersicht ermöglichen. So zeigt der aktuelle Forschungsstand, dass mit unterschiedlicher Forschungsmethodologie vielfältige Ergebnisse hervorgebracht worden sind. Hervorstechende Ergebnisse sind u. a., dass der Beitrag des Schulsports zur Entwicklung von Schülern gering eingeschätzt wird, dass er wenig zu einer stabilen Sportsozialisation beiträgt, dass er im Vergleich zu anderen Fächern relativ beliebt ist und dass das Engagement der Lehrer in differenzierter Weise wahrgenommen wird. Aus methodologischer Sicht ist anzumerken, dass vorrangig vom Endpunkt der von Schülern im Schulsport gemachten Erfahrungen her gedacht wird, aber nicht, wie der Prozess verlaufen ist, der zu diesem Endpunkt geführt hat. Es liegen in der Mehrzahl Momentaufnahmen vor, die eine diachrone Perspektive unberücksichtigt lassen. Außerdem wird das Hauptaugenmerk auf die Singularität der im Schulsport gemachten Erfahrungen gerichtet, aber nicht darauf, wie der Schulsport im Zusammenspiel mit in anderen Handlungsfeldern gemachten Erfahrungen erlebt und gedeutet wird. Der Fokus bleibt ein auf den Schulsport verengter, bei dem die synchrone Perspektive kaum berücksichtigt wird.

Damit kristallisiert sich ein Forschungsdesiderat heraus, sodass der Schulsport aus einer diachronen und synchronen Perspektive bzw. in seiner Einbettung im Längs- und Querschnitt zu untersuchen ist. Dies zu untersuchen ist bedeutsam, wenn es der Sportdidaktik darum geht, den Zusammenhang von Schulsport und Erziehung zu beschreiben. Die auf subjektiven Aneignungsprozessen von Schülern beruhende und im Schulsport angezielte Erziehung ist immer ein langwieriger und komplizierter Prozess, in dem Stellung dazu genommen wird, „dass sich Menschen (irgendwie) entwickeln“ (Balz & Kuhlmann, 2003, 69). Die Betrachtung dieses Prozesses ist deshalb wichtig, weil sich Erziehung darin vollzieht – oder eben nicht.

Da der Zusammenhang von Schulsport und Erziehung nicht als solcher untersucht werden kann, wird eine Facette zur Erhellung dieses Zusammenhanges bearbeitet. Genauer gesagt: Es soll rekonstruiert werden, wie sich der Schulsport in Schülerbiographien niederschlägt und als spezifische Wirkung fassbar wird. Dabei wird der Schulsport als biogra-

phisch kontextualisiert angenommen, als in einen umfassenderen lebensgeschichtlichen Rahmen eingebettet, der die synchrone und diachrone Perspektive beinhaltet. Ziel ist es zu explorieren, welche Chancen und Möglichkeiten der Schulsport hinsichtlich einer erzieherisch bedeutsamen biographischen Einwirkung zum und durch Sport hat, wo Potentiale genutzt werden können oder wo Barrieren bestehen, die die Entwicklung von Potentialen behindern. Dies soll im Nachhinein aus Schülerbiographien rekonstruiert werden. Dabei wird der Annahme gefolgt, dass die biographische Wirksamkeit des Schulsports der Schlüssel dafür ist, dass Schulsport im Hinblick auf eine Erziehung nicht nur zum Sport, sondern vor allem durch Sport Wirksamkeit entfaltet.¹² Als zentrale Forschungsfrage wird somit folgende bearbeitet:

Welche Erfahrungen werden im Verlauf von Schülerbiographien im Schulsport gemacht?

Der Verlauf meint „Bewegungsformen von Individuen inmitten der Gesellschaft, die durch Handlungsentscheidungen in Gang gesetzt werden“ (Brüsemeister, 2000, 119). Mit Bearbeitung der Frage können genauere Vorstellungen davon gewonnen werden, wie die Erfahrungsinhalte des Schulsports im Verlauf von Schülerbiographien angeeignet werden, mit welchen Voraussetzungen Schüler in den Schulsport kommen, wie Schüler den Schulsport im Verlauf ihrer Biographie bewältigen und was sie aus dem Schulsport für ihr Leben „mitnehmen“, kurzum, welche subjektiv erfahrenen Wirkungen der Schulsport im Verlauf von Schülerbiographien erzielt. Wenn es das Ziel der Forschung ist, Potentiale des Schulsports für eine Erziehung zum und durch Sport zu rekonstruieren oder Barrieren, die die Entfaltung von Potentialen hemmen, kann Aufschluss über die angenommene Voraussetzung erlangt werden, damit in Schülerbiographien Potentiale wirksam werden können. Wenn Schulsport nämlich biographisch bedeutungslos ist, dürfte er keine tiefgreifenden Wirkungen erzielen. Somit ergibt sich die Teilfrage:

Welche Relevanz hat der Schulsport in Schülerbiographien?

Biographische Relevanz meint, dass bestimmte Erfahrungen als bedeutungsvoll für die eigene Biographie eingeschätzt werden. So kann geklärt werden, ob die im Schulsport gemachten Erfahrungen nur eine Facette in Schülerbiographien sind, die biographisch unbedeutsam sind, und eine nicht gegebene biographische Relevanz in Schülerbiographien hieße, dass sich Potentiale des Schulsports gar nicht oder kaum entwickeln können. Sollte dies der Fall sein, könnte geklärt werden, welche Barrieren das Eintreten des Gewollten

¹² Eine Erziehung zum Sport ist erfolgreich, wenn Schülern die Teilnahme am gesellschaftlichen Phänomen Sport ermöglicht wird, indem sie z. B. bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten in einer Sportart erworben haben; eine Erziehung durch Sport ist erfolgreich, wenn Schüler bestimmte Kompetenzen erworben haben, die über den Sport hinaus in anderen Bereichen des Lebens deren Verhalten und Handeln bestimmen.

verhindert haben. Dabei wird der Annahme gefolgt, dass die im Schulsport gemachten Erfahrungen in einer wechselseitigen Beziehung zu in anderen Handlungsfeldern gemachten Erfahrungen stehen. Diese Annahme kann mit dem Konzept der Körper- und Bewegungskarriere von Baur (1989) plausibel gemacht werden, wonach sich die Körper- und Bewegungskarriere als Handlungszusammenhang im Lebenslauf vollzieht:

„Der Lebenslauf stellt eine dialektisch ineinander verschränkte Entwicklung der Person und ihrer Lebensverhältnisse dar, wobei die Person fortlaufend durch die Lebensverhältnisse und die Lebensverhältnisse durch die Person beeinflusst werden.“ (Baur, 1989, 21)

Verschiedene Handlungsfelder können z.B. die Herkunftsfamilie, Gleichaltrige, der Sportverein oder eben die Schule mit dem Schulsport sein, die sich wechselseitig beeinflussen. Auch wenn es nicht um den Lebenslauf von Schülern, sondern um das subjektive Erleben des Lebenslaufs, die Biographie, geht, kann der Baur Modell zugrunde liegende dialektische Grundgedanke übernommen werden. Daher gibt es gute Gründe zu der Annahme, dass die Wirkungen des Schulsports nicht allein davon abhängen, was im Handlungsfeld des Schulsports an Erfahrungen gemacht wird, sondern auch von in anderen Handlungsfeldern gemachten Erfahrungen. Von dieser Annahme ausgehend soll versucht werden, konkretere Vorstellungen darüber zu gewinnen, wie sich diese dialektische Beziehung darstellt:

In welchem Zusammenhang stehen die im Schulsport gemachten Erfahrungen zu in anderen Handlungsfeldern gemachten Erfahrungen in einer Schülerbiographie?

Mit der zentralen Fragestellung und deren Teilfragen wird ein Ausschnitt der Schulsportwirklichkeit untersucht, der Schulsport in Schülerbiographien. Auch wenn es wünschenswert ist, Ergebnisse von großem Gültigkeitsbereich zu erhalten, ist eine forschungspraktisch begründete Einschränkung vorzunehmen. Weil die Fragestellung eine genaue Beschreibung von Einzelfällen erforderlich macht und weil aufgrund begrenzter Ressourcen nur eine bestimmte Anzahl von Fällen einbezogen werden kann, ist eine Einengung des Gültigkeitsbereichs der Fragestellung vorzunehmen. So erscheint es erstens sinnvoll, solche Biographien von Schülern zu untersuchen, die lange Zeit im Schulsport verweilt haben oder diesen bereits abgeschlossen haben. Mit anderen Worten: Es sind die bereits angesprochenen „abgebrühten Schulsport-Profis“ (Bräutigam, 1998) als Untersuchungspersonen auszuwählen. Das Ende der Schulzeit ist hinsichtlich der im Schulsport angezielten Erziehung zum und durch Sport ein bedeutsamer Zeitpunkt: All das, was der Schulsport bis dahin bewirkt oder nicht bewirkt hat, beeinflusst ab hier den Fortgang Biographie in irgendeiner Weise, die im Verlauf der Biographie im Schulsport gemachten Erfahrungen werden orientierungswirksam. Eine zweite Einengung des Gültigkeitsbereichs der Fragestellung kann anhand der vorliegenden Forschungsergebnisse zum Schulsport aus Schülersicht vorgenommen werden. Hieraus kann geschlussfolgert werden, dass die Wirkun-

gen des Schulsports bei Schülern sehr unterschiedlich sind. Die beiden pointiertesten Merkmale im Hinblick auf die Wirksamkeit sind der Geschlechtszugehörigkeit und dem sportlichen Leistungsvermögen zuzurechnen. Würde man sowohl die Biographien von Mädchen und Jungen und leistungsstarken und -schwachen Schülern zum Gegenstand der Fragestellung machen, hätte dies die Folge, dass die Anzahl möglicher Vergleichsdimensionen zu einer forschungspraktisch nur schwer zu bewältigenden Anzahl zu untersuchender Einzelfälle führen würde. Um den Zwang zu vermeiden, alle möglichen Dimensionen aufzunehmen und Fälle aus einer entsprechend großen Zahl von Gruppen und Kontexten einzubeziehen, ist die Fragestellung auf eine Gruppe von Schülern beschränkt. Es wird sich auf männliche Schüler konzentriert und zwar auf jene Gruppe von Schülern, die zu den Leistungsstarken im Sport zählt und in ihrer Freizeit ein hohes Maß an sportlicher Aktivität im Verein an den Tag legt. Bei diesen Schülern dürften – so die Vorannahme – am stärksten Potentiale des Schulsports in deren Biographien sichtbar werden oder eben Barrieren, die die Entfaltung von Potentialen hemmen. Die Eingrenzung der Fragestellung auf diese Schülergruppe schließt freilich nicht aus, auch Nicht-Vereinssportler/-innen zu untersuchen, um Kontrastierungsdimensionen zu erhalten. Die Arbeit folgt damit der Grundidee der „iterativen Heuristik“ (Kubicek, 1977), um durch Fragen an die Realität und die theoretische Verarbeitung des dabei gewonnenen Erfahrungswissens zu weiteren Fragestellungen zu gelangen. Von den Ergebnissen des explorativen Vorgehens ausgehend soll somit ein erstes Inventar für Anschlussforschung geschaffen werden.

3 Theoretischer Bezugsrahmen: Biographieforschung und Biographiekonzept

Die Bearbeitung der einem sportdidaktischen Interesse entspringenden Fragestellung erfordert einen theoretischen Bezugsrahmen, der die empirischen Anschlussfähigkeit herstellt. Als offener kategorialer Bezugsrahmen werden Biographieforschung und ein Biographiekonzept zugrunde gelegt. Hierzu wird Biographieforschung als disziplinenübergreifender Arbeitsbereich vorgestellt (Kapitel 3.1), und die Biographie wird hinsichtlich dreier Bestimmungen als Gegenstand der Biographieforschung konzeptualisiert und mit einer kritischen Diskussion verbunden (Kapitel 3.2).

3.1 Biographieforschung als disziplinenübergreifender Arbeitsbereich

Die folgenden Ausführungen werden unter dem Gliederungspunkt betrachtet, dass Biographieforschung ein disziplinenübergreifender Arbeitsbereich ist, die eine bis heute andauernde Entwicklung hat (Kapitel 3.1.1), die programmatische Aussagen in legitimatorischer Absicht formuliert (Kapitel 3.1.2) und die empirische Ergebnisse im Forschungsfeld der Schülerbiographieforschung erbracht hat (Kapitel 3.1.3).

3.1.1 Von der biographischen Methode zur Biographieforschung

Eine knapp gehaltene Darstellung zur Entstehung und Entwicklung der Biographieforschung ist für ein Verständnis des biographischen Grundanliegens unabdingbar (vgl. zum Folgenden Alheit & Dausien, 1990; Apitzsch, 2003, 95ff.; Baacke, 1985, 3ff.; Dausien, 2002, 76-81; Fuchs-Heinritz, 1990, 58ff.; 2000, 83-122; Kohli, 1981; Krüger & Wensierski, 1995, 183-190; Lamnek, 1995b, 330-340; Marotzki, 2003; Schulze, 1999; 2002, 22-29; Szczepanski, 1967). Als literarische Gestaltungsform war die Biographie schon in der Antike bekannt, ein allgemeines biographisches Interesse ist ebenso alt wie weit verbreitet. Die meisten Märchen und Sagen aller Völker und Zeiten sind fiktive Lebensgeschichten, nicht zuletzt in der Bibel werden vielfach Lebensgeschichten behandelt. Die Nutzung des Biographischen als wissenschaftliche Methode erlebte ihren Beginn in der Soziologie mit einer Studie von Thomas und Znaniecki über polnische Bauern in Europa und Amerika (*The Polish Peasant in Europe and America*, 1918-1920).¹ Im Umkreis der Studien der

¹ Das Verdienst der Autoren besteht darin, verschiedene biographische Materialien als Datenform berücksichtigt und erste methodologische Positionen formuliert zu haben. In der Arbeit kommt der Gedanke zum Tragen, die subjektive Seite des Anpassungsprozesses der polnischen Einwanderer einzubeziehen. Thomas hat die Bedeutung von Subjektivität in dem nach ihm benannten Theorem auf den Punkt gebracht: „If men

Chicago-Schule der Soziologie entstanden in der Folgezeit weitere biographisch orientierte Arbeiten, wie jene von Shaw über straffällige Jugendliche (*The Jack-Roller*, 1930). Die biographische Methode erlebte in den USA in dieser Zeit ihre Blüte und konnte sich als bedeutender Zweig der Soziologie etablieren. Parallel zur Entwicklung in Amerika war dem Biographischen in der europäischen Soziologie wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden, eine Ausnahme bildete die polnische Soziologie. Im deutschsprachigen Raum waren es eher psychologisch orientierte Vertreter wie Bernfeld (*Trieb und Tradition im Jugendalter*, 1931) oder Bühler (*Zwei Knabentagebücher*, 1925; *Zwei Mädchentagebücher*, 1927; *Drei Generationen im Jugendtagebuch*, 1934), denen es gelang, die biographische Methode für die Pädagogik fruchtbar zu machen. Mit der Zeit des Nationalsozialismus fand diese Entwicklung ihr Ende, und auch danach konnte sich die biographische Methode in Europa wie in Amerika nicht gegenüber der statistisch operierenden und positivistisch orientierten Sozialforschung durchsetzen. Erst in den 1970er-Jahren kam es in mehreren Disziplinen und Ländern zugleich zu einer Renaissance. Als einer der Gründe hierfür wird ein weitreichender Individualisierungsschub in modernen Gesellschaften angesehen, aber auch die Erfindung transportabler Tonbandgeräte trug hierzu bei. Das methodische Vorgehen wurde durch die Arbeiten im Umkreis von Strauss beeinflusst, die durch systematischen Fallbezug und die Forderung nach einer gegenstandsbezogenen Theorie (Grounded theory) des erforschten sozialen Feldes geprägt sind. Mit einer solchen Vorgehensweise war und ist die Hoffnung verbunden, einen umfassenden Zugang zum sozialen Leben zu ermöglichen, der die Eigenperspektive der handelnden Subjekte thematisiert. Die anfänglichen grundlagentheoretischen Entwürfe sahen Biographie dementsprechend als Chiffre für die Einbeziehung von Subjektivität und als Chance für einen Neuanfang in der Sozialforschung.

Mit der Entwicklung der biographischen Methode bis zu ihrer Renaissance ging eine begriffliche Veränderung einher. Anstelle der bis dahin verwendeten Bezeichnung „biographische Methode“ setzten sich „biographische Forschung“ bzw. „Biographieforschung“ durch.² In dieser Begriffsänderung offenbart sich das Bestreben, dass Biographieforschung als theoriegenerierende Kraft mehr als methodische Potentiale enthält. Im Zuge dieses Bestrebens hat sie sich zu einem Arbeitsbereich in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen entwickelt, wobei deren Interessen vielfältig sind. So geht es Biographieforschung in der Geschichtswissenschaft darum, mit Hilfe von mündlichen Befragungen Geschichte „von unten“ zu schreiben, in der Psychologie finden biographisch ausgearbeitete Fallgeschichten Beachtung, und auch in der Kriminalistik, Theologie, Literaturwissen-

define situation as real, they are real in their consequences“ („Wenn Menschen eine Situation als real definieren, dann hat sie reale Konsequenzen.“ Übersetzung zit. nach Fuchs-Heinritz, 2000, 91.).

² Für den deutschsprachigen Raum wurde die Bezeichnung „biographische Methode“ von Szczepanski (1967) bekannt gemacht, der den Begriff als „Methode persönlicher Dokumente“ oder „menschlicher Dokumente“ (ebd., 551) definiert.

schaft, Volkskunde oder der Medizin bedient man sich der Biographieforschung, um menschliche Lebensäußerungen in ihren Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsbezügen in den Blick zu nehmen. In der Soziologie markiert die Unterscheidung von Lebenslauf und Biographie die Differenz zwischen der Biographieforschung zum benachbarten Arbeitsbereich der Lebenslaufforschung, wobei „Lebenslauf“ und „Biographie“ anfangs gemeinsam diskutiert wurden. Die aus wissenssoziologischer Perspektive formulierte Position, das Subjekt als interpretierendes und Wirklichkeit konstituierendes zu verstehen, hatte zur Folge, dass die Analyse der beobachtbaren, objektiven Lebenszeit von Individuen der Lebenslaufforschung obliegt, die der erlebten, subjektiven Lebenszeit der Biographieforschung.³ In der Erziehungswissenschaft bedient man sich der Biographieforschung, um Lern- und Bildungsprozesse im biographischen Zusammenhang in den Blick zu nehmen. Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung hat sich in den letzten Jahren als treibende Kraft der Biographieforschung erwiesen, die programmatischen Überlegungen fortzuentwickeln, den theoretischen Bezugsrahmen zu verfeinern und die in sie gerichteten Erwartungen empirisch einzulösen.⁴ Mittlerweile vermitteln zahlreiche Hand- und Lehrbücher sowie Sammelbände einen Überblick über erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und ihre Methoden (vgl. z.B. Friebertshäuser & Prengel, 1997; Kraul & Marotzki, 2002; Kraul, Marotzki & Schweppe, 2002; Krüger & Marotzki, 1996; 1999).

Zusammenfassend können mit Fuchs-Heinritz (2000, 9) unter Biographieforschung alle Forschungsansätze der Sozialwissenschaften verstanden werden, deren Datengrundlage Lebensgeschichten sind, „also Darstellungen der Lebensführung und der Lebenserfahrung aus dem Blickwinkel desjenigen, der sein Leben lebt“. Diese Definition vom Charakter der Daten her macht es möglich, eine Gemeinsamkeit für die Biographieforschung anzugeben, die in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen mit unterschiedlichen Methoden, Begriffen und Verfahrensschritten Anwendung findet. Als Ausgangspunkt aller Zugänge der Biographieforschung sind Darstellungen des Lebens bzw. wichtiger Abschnitte und Bereiche des Lebens aus der dem jeweiligen Subjekt eigenen Sicht zu bestimmen. Dies können vorgefundene persönliche Dokumente wie Tagebücher, Briefe oder Autobiographien sein, aber auch biographische Materialien, die durch Interviews oder Gruppendiskussionen produziert werden.

³ Bereits in der Umgangssprache wird die Bedeutung des Begriffes „Lebenslauf“ deutlich, die im wissenschaftlichen Verständnis aufgenommen und verstärkt wird. Ein Lebenslauf kommt im Alltag in administrativen Zusammenhängen zur Sprache. Es ist ein fortlaufender oder tabellarischer Text, dessen Angaben objektiv und überprüfbar sind. Darin werden Ereignisse mitgeteilt, aber nicht, wie diese zustande gekommen sind (vgl. Schulze, 1985, 35).

⁴ Weil wesentliche Anregungen für erziehungswissenschaftliche Biographieforschung von der qualitativen Sozialforschung ausgingen, verwendet Marotzki (2000) den Begriff „qualitative Biographieforschung“ als Synonym.

3.1.2 Zur Programmatik moderner Biographieforschung

Die angedeutete Programmatik moderner Biographieforschung wird hinsichtlich zweier Aspekte ausdifferenziert, die deren Begründungskontext ausmachen: Zum einen der soziologische Begründungskontext und die Annahme, dass Biographieforschung angesichts beschleunigter gesellschaftlicher Veränderungsprozesse einen geeigneten Zugang zur sozialen Wirklichkeit bietet; zum anderen der pädagogische Begründungskontext und die Annahme, dass Biographieforschung einen für pädagogische Grundfragen geeigneten Zugang zur sozialen Wirklichkeit bietet.

Grundanliegen der Soziologie ist es, den Blick auf das Individuum und sein mit Intentionen verbundenes Handeln und auf die Gesellschaft und ihre Struktur zu richten. Vom soziologischen Begründungskontext der Biographieforschung zu sprechen bedeutet zu prüfen, welchen Beitrag sie reklamiert, um das Verhältnis Individuum und Gesellschaft in einer theoretischen Konzeption zu fassen. Der soziologische Begründungskontext nimmt seinen Ausgang von gesellschaftlichen Veränderungslagen, wie sie seit den 1980er-Jahren verstärkt diskutiert werden. Übereinstimmend wird dabei auf beherrschende Zeitsignaturen hingewiesen, wonach mehrere tiefgreifende Veränderungen zeitgleich, auf mehreren Ebenen und in wechselseitiger Beziehung stattfinden, wobei das Tempo dieser Veränderungen zuzunehmen scheint. Im Zusammenhang der konstatierten Veränderungsprozesse greift Marotzki (1990, 19-25) als Eckpunkt seiner Argumentation die Individualisierungsthese auf, die von Beck (1986) vorgetragen worden ist. Becks Analyse liegt die Überzeugung zugrunde, dass die Industriegesellschaft von der „Risikogesellschaft“ abgelöst werde, wobei der Risikobegriff sowohl globale Gefährdungen als auch individuelle Risiken und Verunsicherungen meint, die sich aus der Dynamik des gesellschaftlichen Wandels ergeben. Beck stellt einen radikalen Kontinuitätsbruch in der Entwicklung der Moderne fest, welcher eine Trennung von erster und zweiter Moderne rechtfertigt. In der ersten Moderne seien es die Traditionen und die Strukturen einer vorindustriellen und vormodernen Gesellschaft gewesen, die im Zuge der Industrialisierung und Modernisierung aufgebrochen worden seien. In der jetzigen Situation gerieten die Traditionen und Strukturen der Moderne selbst unter den Druck des sozialen Wandels. Beck (1986, 249-374) kennzeichnet diesen Prozess mit dem Begriff der „reflexiven Modernisierung“. Den angenommenen sozialen Wandel versucht er in allen wichtigen gesellschaftlichen Teilbereichen und in der Veränderung ihrer Beziehungen untereinander nachzuweisen. Becks (1986, 205) Hauptthese liest sich folgendermaßen:

„Das, was sich seit den letzten zwei Jahrzehnten in der Bundesrepublik [...] abzeichnet, ist nicht nur im Rahmen der bisherigen Begrifflichkeiten immanent als eine Veränderung von Bewußtsein und Lage der Menschen zu begreifen, sondern [...] muß als Anfang eines neuen Modus der Vergesellschaftung gedacht werden, als eine Art ‚Gestaltwandel‘ oder ‚kategorialer Wandel‘ im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft.“

Die fortdauernde Modernisierung der Gesellschaft führe zu einer dreifachen „Individualisierung“:

„Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen im Sinne traditionaler Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge (‚Freisetzungsdimension‘), Verlust von traditionellen Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen (‚Entzauberungsdimension‘) und – womit die Bedeutung des Begriffes gleich in ihr Gegenteil verkehrt wird – eine neue Art der sozialen Einbindung (‚Kontroll- bzw. Reintegrationsdimension‘).“ (Beck, 1986, 206).

Die drei Momente der Freisetzung, des Sicherheitsverlustes und der sozialen Einbindung werden entlang einer zweiten Dimension begrifflich differenziert: nach objektiver Lebenslage und subjektivem Bewusstsein. Dazu stellt Beck die Frage, wie sich Individualisierung als Veränderung von Lebenslagen und Biographiemustern fassen lasse und welche biographischen Konsequenzen damit einhergingen. Indikatoren für einen Individualisierungsschub sieht er in der Veränderung von sozialen Klassenstrukturen, der Veränderung vom familiären Beziehungsgefüge, in der Flexibilisierung der Erwerbsarbeitszeit und der Dezentralisierung des Arbeitsortes. Die Tendenz gehe dahin, dass das Zentrum des biographischen Entwurfs nicht mehr durch Klasse, Stand oder Familie gebildet werde, sondern dass sekundäre Instanzen und Institutionen den Lebenslauf des Einzelnen zunehmend prägten – von der Krankenversicherung über das Bildungssystem bis zum Altersheim. Beck (1986, 211-218) nennt dies die „Institutionalisierung von Biographiemustern“. Der Lebenslauf gerate auf diese Weise unter die Kontrolle institutioneller Regelungen, die institutionellen Prägungen des Lebenslaufs nähmen zu. Aus den Analysen Becks folgt ein paradoxer Sachverhalt. Einer wachsenden Abhängigkeit von Institutionen steht eine wachsende Individualisierung gegenüber:

„Individualisierung bedeutet in diesem Sinne, dass die Biographie der Menschen aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in das Handeln jedes einzelnen gelegt wird. Die Anteile der prinzipiellen entscheidungsverschlossenen Lebensmöglichkeiten nehmen ab, und die Anteile der entscheidungs-offenen, selbst herzustellenden Biographie nehmen zu.“ (Beck, 1986, 216)

Becks Ausführungen weisen darauf hin, dass für Menschen zunehmend verbindliche Sinnsysteme schwinden. Praktisch bedeutet dies, dass immer mehr Menschen immer mehr Entscheidungen treffen müssen und sich immer weniger auf eine erwartbare Zukunft verlassen können. Die Herausforderung, mit den gesteigerten Möglichkeiten aufgrund der Freisetzungsdimension umgehen zu müssen und die gesteigerten biographischen Möglichkeiten sind zwei Seiten ein und derselben Medaille. In dieser subjektorientierten Zuspitzung liegt die Pointe der Analyse von Beck: Mit dem Prozess der Individualisierung werden Menschen vor schwierigere biographische Aufgaben gestellt, als es noch in der Vergangenheit der Fall war. Die Ausführungen gewinnen dadurch ihre biographietheoretische Relevanz, wenngleich die individuellen Formen der Bewältigung von Beck nicht thematisiert worden sind. Die referierten gesellschaftlichen Analysen beschreiben auf der

Makroebene, mit welchen komplexer gewordenen Situationen sich Menschen auseinandersetzen müssen.⁵ Biographieforschung setzt vor diesem Hintergrund am Einzelfall an, um aufzuzeigen, wie der gesellschaftliche Wandel von Menschen biographisch verarbeitet wird, aber auch, wie sie zu diesen Veränderungen beitragen. Auf diese Weise erhebt Biographieforschung den Anspruch, den diskutierten kategorialen Wandel im Verhältnis Individuum und Gesellschaft erfassen zu können.

Einen anderen Akzent setzt der pädagogische Begründungskontext. Während sich die Soziologie normativer Fragen entzieht, muss sich Pädagogik immer der Frage stellen, wie Menschen in ihrer Entwicklung gefördert und auf das Leben in der Gesellschaft vorbereitet werden können. Deshalb fokussiert der pädagogische Begründungskontext darauf, den durch Biographieforschung eröffneten Zugang zur Bearbeitung dieser Frage aufzuzeigen. Einen ersten programmatischen Bezugsrahmen hierzu markiert der von Baacke und Schulze herausgegebene Sammelband *Aus Geschichten lernen* (1979). Darin wird in den Aufsätzen von Baacke (1979) und Schulze (1979) die Biographie als erzählte Lebensgeschichte in den Blick genommen. Baacke stellt die These auf, dass sich die Komplexität und Facettenhaftigkeit sozialer Situationen, mit denen pädagogisches Handeln zu tun habe, in erzählenden Texten erschließen lasse. Er geht von Alltagsgeschichten aus, in denen er die für pädagogische Sachverhalte typischen Aspekte entdeckt, die nicht in sozialwissenschaftlichen Theorien fassbar seien. Baacke kommt zu acht Thesen, wonach erzählende Texte Pädagogen sensibilisieren, Jugendliche in Situationen zeigen, über die man sonst nichts erfährt, die Vielzahl zusammenwirkender Faktoren einer Situation deutlich machen, Anschaulichkeit demonstrieren, historische Gebundenheit aufzeigen, auf Punkte hinweisen, die von wissenschaftlicher Paradigmatisierung schnell übersehen werden, den Wert pädagogischer Kasuistik betonen und nicht nur auf das Besondere, sondern auch auf das Typische aufmerksam machen. Baacke (1979, 46) vermutet, dass „das 'Eigene' der Pädagogik im Narrativen zu entdecken sei“, da in diesen Geschichten immer der Ausschnitt und das Ganze sichtbar würden. Der Ausschnitt stehe dabei für Konkretion und Handlungsbedürfnis, das Ganze für jene größeren Zusammenhänge, die etwa für die Soziologie interessant seien. In diesem Sinne erwartete auch Schulze (1979, 51),

„daß uns die Beschäftigung mit autobiographischen Materialien einen neuen Zugang zu einigen wichtigen Bedingungen und Strukturen längerfristigen menschlichen Lernens in unverkürzten Lebenszusammenhängen eröffnet.“

⁵ Darüber hinaus wird von Marotzki (1990, 19f.; 2000, 175) darauf hingewiesen, dass Transformationsprozesse von einer Industrie- zu einer Informationsgesellschaft stattfänden. Informationstechnologische Innovationen würden die soziale Welt strukturell verändern, revolutionäre Entwicklungen in der Forschung wie künstliche Intelligenz oder Genforschung würden verstärkt die Frage aufwerfen, wo der Ort des Menschen angesichts dieser Entwicklungen sei.

Ebenfalls 1979 kam das Buch *Lebenslauf und Erziehung* von Loch heraus, verbunden mit dem Anspruch, eine biographische Erziehungstheorie zu entwerfen und den Lebenslauf als anthropologischen Grundbegriff auszuweisen. Zum Zusammenhang von Lebenslauf und Erziehung schreibt Loch (1979, 13f.):

„Lebenslauf und Erziehung bilden einen spezifischen, weil für die menschliche Spezies kennzeichnenden Zusammenhang. Er entsteht in der Lebenserfahrung des Individuums in dem Maße, wie es erzogen wird, und wird ihm bewusst in dem Maße, wie es seine Lebenserfahrung reflektiert. In dieser individuellen Hinsicht gewinnt der Zusammenhang von Lebenslauf und Erziehung seine primäre Bedeutung. Denn was die Erziehung, die einem Menschen während seines Lebenslaufs zuteil wird, für ihn persönlich bedeutet, wird ihm nur im Horizont dieses Lebenslaufs verständlich: nicht erst im Rückblick, sondern schon im mitlaufenden, Erinnerung und Erwartung verbindenden Selbstverständnis. Umgekehrt hat die Erziehung, die einem Menschen widerfährt, mehr oder weniger Einfluß darauf, welche Bedeutung sein Lebenslauf für ihn erhält, welche Lebensziele man ihm als sinnvoll bezeichnet, welche Lebensmöglichkeiten ihm eröffnet und welche ihm damit verschlossen werden. Denn es gehört zu den grundlegenden Aufgaben der Erziehung, dem Individuum für seine Bildung Lebensbezüge zu vermitteln, die in der Gesellschaft für den Nachwuchs als bedeutsam gelten und einen produktiven und befriedigenden Lebenslauf versprechen. In dieser Weise geben sich Lebenslauf und Erziehung gegenseitig Sinn: nicht nur im Selbstverständnis des Individuums, sondern auch im Verständnis seiner Erzieher. Die Absichten erzieherischen Verhaltens gewinnen oder verlieren ihren Sinn mit den Wirkungen, die sie in den Lebensläufen der erzogenen Individuen haben. In dieser sozialen Hinsicht muß der Zusammenhang von Lebenslauf und Erziehung pädagogisch verantwortet werden, und darin liegt seine sekundäre Bedeutung.“

Loch weist nachdrücklich auf die Einbettung von Erziehung in den gesamtbiographischen Zusammenhang hin und darauf, dass pädagogisches Verstehen aus dem jeweiligen biographischen Kontext heraus zu erfolgen habe.⁶

Die in der Erziehungswissenschaft durch die beschriebenen Werke eingeleitete Diskussion erreichte ihren Höhepunkt mit der Veröffentlichung des Bandes *Pädagogische Biographieforschung* (Baacke & Schulze, 1985). Darin sieht Baacke (1985, 12-18) die pädagogischen Akzente „aus Geschichten zu lernen“ darin, die Wirklichkeit hinter sozialwissenschaftlichen Begriffsbildungen zu erfassen; Erfahrungen der zu Erziehenden zu erfassen, die sich niemals mit den Erfahrungen der Erzogenen decken; Pädagogen zu helfen, die

⁶ In einem neueren Aufsatz veranschaulicht Loch (1999, 75f.) das Gesagte anhand seiner Beweggründe, den Zusammenhang von Lebenslauf und Erziehung zu untersuchen: „Das Motiv, das mich ursprünglich auf diesen Ansatz gebracht hat, lag in den Problemen, die ich mit dem aus der geisteswissenschaftlichen Pädagogik stammenden Begriff der ‚Erziehungswirklichkeit‘ hatte. Betroffen von den üblichen Ohnmachtserfahrungen der pädagogischen Praxis stellte sich mir die Frage: Wo ist die Erziehung (d. h. als spezifische Wirkung fassbar)? Sicher nicht in den Visionen der Erziehungstheoretiker! Auch nicht in den Erziehungsinstitutionen [...] und Erziehungseinrichtungen [...]. Noch nicht einmal in den Intentionen der Erziehungspraktiker! – Vielmehr wird die Erziehung zunächst im Verhalten der erzogenen Werdenden in dem Maße wirklich, wie sie bei den Zumutungen ihrer Erzieher ‚mitspielen‘. Aber was aus diesen aktuellen, vorläufigen Folgen ‚pädagogischer Einwirkung‘ [...] im weiteren Lebenslauf wird, hängt von dem ab, was die Erzogenen mit der Erziehung machen, die ihnen zuteil geworden ist. Und das erfahren wir authentisch nur aus deren eigenen autobiographischen Erzählungen, selbst wenn wir Urteile von Augenzeugen berücksichtigen können. Deshalb ist der Erzogene sowohl durch das, was er dabei erlitten, als auch durch das, was er damit angefangen hat, das eigentliche ‚Subjekt‘ der Erziehung, die ihm zuteil geworden ist. Und deshalb ist die Autobiographie in allen

Routinen wissenschaftlicher Paradigmatisierungen aufzubrechen; subjektive Handlungspläne der pädagogischen Klientel angemessen zu erfassen und die Selbstreflexivität des Forschers anzustoßen. Schulze (1985, 29ff.) macht das pädagogische Interesse an Biographien vor allem daran fest, dass sie der individuellen Seite von Erziehung ein größeres Gewicht verleihen könne. Was damit gemeint ist, verdeutlicht er in Anlehnung an Schleiermacher, der zwischen einer individuellen und universellen Seite der Erziehung unterschieden hat, zwischen dem „Tüchtigmachen für die Gemeinschaft“ und der „Entwicklung einer persönlichen Eigentümlichkeit“. Diese Orientierungen der Erziehungswissenschaft kämen in jeder Biographie zum Ausdruck, denn

„wo anders als in Autobiographien, Tagebüchern und Briefen, in lebensgeschichtlichen Erzählungen, Erfahrungsberichten und die eigenen Erfahrungen thematisierenden Gesprächen äußern sich Menschen ausführlicher über ihre persönliche Entwicklung?“ (Schulze, 1985, 30).

Die programmatischen Aussagen erfuhren sieben Jahre später eine Akzentuierung durch Schulze (1992, 290), der zu dem Fazit kommt, dass eine biographisch orientierte Pädagogik als eine Art „Anti-Pädagogik“ auf das hinweisen könne, was Pädagogik nicht leiste, dass sie auf Wachstumskrisen aufmerksam machen könne, dass sie die Entwicklung einer biographischen Kompetenz unterstützen könne, dass sie Angebote in der Lehrerbildung für die Aufarbeitung der eigenen Erziehungsgeschichte bereitstellen könne und dass sie das Wissen über Biographien erweitern könne, ohne gleich Fragen zu beantworten.

In den 1990er-Jahren entstanden verstärkt empirische Arbeiten der Biographieforschung, sodass Schulze (2002, 22) von einer „frühen Liebe und späten Heirat“ zwischen Pädagogik und Biographieforschung spricht. Als zentrale Leistung der Biographieforschung nennt er mittlerweile die methodische Erschließung eines bestimmten empirischen Materials als Quelle für pädagogische Erkenntnisse. Er stellt eine strategisch günstige Position der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung fest, da sie Zugang zu vier Horizonten biete, auf die Erziehung in ihrer Wirksamkeit angewiesen sei. Diese Horizonte würden in der konkreten Sicht der Betroffenen wahrgenommen. Als ersten Horizont benennt Schulze (2002, 30-33) „das individuelle Subjekt“, an das sich Erziehung als ihren Adressaten wende. Erziehung müsse von bewusst planenden und handelnden Akteuren aus gedacht werden, die fähig und bereit seien, die erzieherischen Maßnahmen umzusetzen. Als zweiten Horizont rekurriert Schulze (2002, 33-37) auf den „biographischen Prozess“, in den sich Erziehung einmische. Alles, was im schulischen Unterricht von Lehrern angestrebt werde, wirke erst im Zusammenhang einer Lebensgeschichte. Dieser Prozess habe sein Zentrum nicht im Erzieher, sondern im Subjekt. Als dritten Horizont identifiziert er „die konkreten Lebenswelten und den sozialen Raum“ (ebd., 37-41), in denen sich der biographische

ihren Formen und mit allen ihren Problemen eine erziehungswissenschaftliche Erkenntnisquelle ersten Ranges.“

Prozess entfalte. Die Schule sei eine solche soziale Einheit, von der aus Erziehung gedacht werden müsse. In autobiographischen Erzählungen erfahre man nicht nur etwas über die Subjekte, sondern auch über Lebenswelten. Der vierte Horizont, der über die Biographieforschung erschlossen werde, sei „der historische Wandel“ (Schulze, 2002, 41-44). Wie alle sozialen Gebilde seien Erziehung und ihre Einrichtungen dem historischen Wandel unterworfen, sie seien aber auch auf den Wandel der Gesellschaft ausgerichtet. In jeder autobiographischen Erzählung spiegele sich demnach der Geist der jeweiligen Epoche. Zum Ersten dringe die Geschichte in die individuelle Biographie ein, zum Zweiten bewege sich die Biographie im historischen Raum und zum Dritten würden die Auswirkungen der fortschreitenden Prozesse der Modernisierung in den Biographien von Menschen sichtbar. Außerdem sieht Schulze (2002, 44) die besondere Leistung der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung in einer kritischen Funktion, nämlich durch ihr Material und ihre Ergebnisse „vordergründige Entscheidungen in Frage zu stellen und ein eingehenderes Verständnis für biographisch bedeutsame Situationen, Probleme und Entwicklungsperspektive anzubahnen“.

3.1.3 Das Forschungsfeld der Schülerbiographieforschung

Für die Programmatik der Biographieforschung gilt, dass sie sich in ihrer empirischen Umsetzung bewähren muss. Dies ist am Beispiel der Schülerbiographieforschung aufzuzeigen, womit sich außerdem Anknüpfungspunkte für die Anlage der eigenen Untersuchung ergeben.

Zur Schülerbiographieforschung sind Arbeiten zu rechnen, die aufzeigen, wie schulische Lern- und Erfahrungsprozesse, schulisch-interaktive Prozesse und institutionelle Rahmungen in den Biographien von Schülern individuell erfahren, gedeutet und erzählt werden (vgl. Helsper, 2004; Helsper & Bertram, 1999; Krämer, 2002, 17-24, 29-39). Vorläufer der Schülerbiographieforschung bilden empirische Studien zu autobiographischen Zeugnissen und Dokumenten von Schülern, zur Sammlung von Alltagsdokumenten, zur Schullaufbahn und Schulkarriere und Studien der historischen Sozialisationsforschung. Der erste Schritt zur Entwicklung der Schülerbiographieforschung im Rahmen einer qualitativen Schulforschung vollzog sich laut Krämer (2002, 17-20) „von den statistischen Aussagen zu den Alltagstheorien von Schülern“. In diesem Zusammenhang sind die Untersuchungen der Arbeitsgruppe Schulforschung (1980) um Hurrelmann zu nennen, die sich u.a. mit den Alltagstheorien von leistungsstarken und -schwachen Hauptschülern und Gymnasiasten beschäftigen. Ergebnisse dieser Studie fanden Eingang in die erste Studie zu Schülerbiographien im engeren Sinne von Hurrelmann und Wolf (1986), bei der „der subjektive Lebensvollzug im lebensgeschichtlichen Verlauf“ (Krämer, 2002, 20-24) in den Mittelpunkt gelangt. Der Gewinn dieser Studie besteht darin, dass mittels einer Längsschnittstudie eine

Verlaufsperspektive eingenommen wird. Durch eine teilstrukturierte Befragung von Jugendlichen zu drei Zeitpunkten wird gezeigt, dass sich die erfolgreichen Schüler ihren Erfolg selbst zuschreiben und mit den biographischen Erfahrungen der Schulzeit abschließen, den nicht erfolgreichen Schülern gelingt dies nicht, die den vergebenen Chancen ihrer Schulzeit nachtrauern. Einen nächsten Schritt für die Schülerbiographieforschung markiert die Arbeit von Nittel (1992), der mit einer am biographietheoretischen Konzept des narrativen Interviews orientierten Arbeit die laut Helsper (2004, 909) erste anspruchsvolle und methodologischen Standards genügende Studie zu Schülerbiographien vorgelegt habe. Nittel zeichnet ein umfassendes Bild vom Ablauf der schulbiographischen Entwicklung von der frühen Kindheit bis zum Zeitpunkt des Schulaustritts. So werden die biographischen Beeinträchtigungen durch schulisches Scheitern deutlich, die nach der Schulzeit als psychische Verletzungsanfälligkeiten sichtbar werden. Weiterhin zeigt die Studie, dass bei Gymnasiasten spätestens in der Oberstufe eine an schulischen Noten orientierte Erfolgskalkulation einsetzt, verbunden mit instrumentell-strategischen Haltungen. Diese werden von Nittel als biographische Kosten schulischen Erfolgs durch die Unterwerfung des Jugendlebens unter die schulischen Erfordernisse gesehen. Mit seiner Herangehensweise wird es zudem möglich, die Bedeutung der Familie, der Gleichaltrigen und der Lehrer herauszuarbeiten. Ein aktueller Beitrag zur Weiterentwicklung der Schülerbiographieforschung ist im Umkreis von Helsper entstanden. Hier ist Krämers (2002) Arbeit zum Verhältnis gymnasialer Schulkulturen und Schülerbiographien hervorzuheben. Darin wird der Versuch unternommen, das Zusammenspiel der institutionellen Kultur einer Schule und der biographischen Verläufe von Schülern konzeptionell zu entwerfen, rekonstruktiv zu erschließen und theoretisch zu erfassen. Krämers Studie liefert eine methodische Neukonzeption, indem er die objektive Hermeneutik nach Oevermann und die Narrationsanalyse nach Schütze verknüpft. In der Studie zu Schülerbiographien von Wiezorek (2005) wird auf die Rekonstruktion der fallspezifischen Aufschichtung von schulischen Erfahrungen fokussiert. An drei Fallstudien wird anhand der „dokumentarischen Analyse“ der Zusammenhang von schulischen Erfahrungen, familiärem Hintergrund der Schüler und Schülerbiographie aufgezeigt. Mit Helsper (2004, 915) kann zum aktuellen Stand der Schülerbiographieforschung festgehalten werden:

„In den letzten Jahrzehnten lassen sich deutliche Fortschritte im Bereich der Forschung zu Schullaufbahn und Schülerbiographie feststellen. Aber trotz dieses Aufschwungs sind Studien zum Verhältnis von Jugendbiographie, Schulkarriere und Schule doch eher noch selten. Die vorliegenden Studien geben zwar zunehmend differenzierte Hinweise auf die biographische Bedeutung von schulischem Erfolg und Versagen, die Relevanz der Schule für die Entstehung von Marginalisierung, die deutlich divergierende Bedeutung schulischer Ablaufmuster für die Jugendbiographie, für die biographischen Kosten auch von erfolgreichen schulischen Verläufen sowie die Möglichkeiten und Grenzen reformorientierter schulischer Milieus für biographische Bildungsprozesse. Aber dadurch entsteht noch kein umfassendes Bild des Verhältnisses der

Schule und der Schulkarriere zu den biographischen Verläufen Jugendlicher über verschiedene Milieus, Lebensformen und Schulformen hinweg.“⁷

3.2 Biographie als Gegenstand der Biographieforschung

Das Gesagte lässt Biographieforschung prinzipiell geeignet erscheinen, mit einem Biographiekonzept einen theoretischen Bezugsrahmen für die angezielte empirische Untersuchung zum Thema Schulsport in Schülerbiographien zu liefern. Hierzu ist das Problem zu überwinden, dass eine gewisse Unklarheit bezüglich des Gegenstandes der Biographieforschung nicht verneint werden kann (vgl. Bude, 1998, 247), denn im öffentlichen wie im wissenschaftlichen Diskurs finden sich verschiedene Verwendungsweisen des Biographiebegriffs. Es gibt nicht *das* Biographiekonzept, sondern nur individuelle Konkretisierungen auf der Grundlage eines relativ weit gefassten Grundkonsenses. Die Klärung, was unter einer Biographie zu verstehen ist, muss daher verschiedene Diskussionsstränge aufnehmen. Dies erfolgt hinsichtlich dreier Bestimmungen: Biographie als subjektive Konstruktion gelebten Lebens (Kapitel 3.2.1), Biographie als Aufschichtung von Erfahrungen (Kapitel 3.2.2) und Biographie als erzählte Lebensgeschichte (Kapitel 3.2.3). Abschließend wird die Grundfrage diskutiert, inwiefern es sich bei einer Biographie um eine gegenwärtige Konstruktion handelt (Kapitel 3.2.4).

3.2.1 Biographie als subjektive Konstruktion gelebten Lebens

Als erster Zugriff auf die Biographie als Gegenstand der Biographieforschung wird Marotzkis (1990; 1996a; 1999c; 2000) Ansatz aufgenommen. Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung ist laut Marotzki (1996a, 70f.) das Zusammentreffen zweier Traditionen:

„Zum einen handelt es sich um eine Reaktualisierung geisteswissenschaftlich-hermeneutischer und phänomenologischer Tradition [...]. Zum anderen handelt es sich um die sozialwissenschaftliche Entwicklungslinie des sogenannten Qualitativen Paradigmas, die im weitesten Sinne in der Tradition Max Webers als Verstehende Soziologie angesprochen werden kann.“

Im Folgenden ist auf die geisteswissenschaftlich-hermeneutische und phänomenologische Tradition einzugehen, aus der sich zwei Aspekte ableiten, die für die Konstruktion von

⁷ Als Desiderate und Perspektiven der Schülerbiographieforschung nennt Helsper (2004, 916): Untersuchungen von Schülern an anderen Schulformen als dem Gymnasium wie auch für spezifische Schülergruppen wie Schulversager, Schulverweigerer, gewaltorientierte Jugendliche usw.; die Geschlechtsspezifität im Verhältnis von Schule und biographischen Verläufen; eine sekundäranalytische Sichtung der Befunde der Biographieforschung zum Verhältnis von Biographie und Schule; das Verhältnis von Schülerbiographie, Schulkarriere und institutionellen Bedingungen; eine Verbindung von Milieustudien mit der Analyse der Schülerbiographie, um den Zusammenhang von sozialer Herkunft, Habitus und Lebensführung, Schülerbiographie und Bildungsweg zu erhellen; eine Verknüpfung von Lebenslaufstudien und Schülerbiographieforschung und historische Studien zur Schülerbiographie.

Biographien entscheidend sind: Prozesse der Bedeutungszuweisung und Sinnherstellung sowie Prozesse der Erzeugung von Selbst- und Weltbildern.

Marotzki macht deutlich, dass durch die Aufnahme der auf Dilthey zurückgehenden geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Tradition der Biographie ein systematischer Stellenwert in der Pädagogik verliehen wurde. Menschliche Manifestationen sind für Dilthey künstlerische Produktionen und jegliches menschliche Tun in gesellschaftlichen Kontexten. Beides versteht er als Text im weiteren Sinne, den es im Verstehensprozess auszulegen gilt. Im Verstehen findet das Subjekt zu einem Welt- und Selbstverhältnis, und eine der Grundoperationen hierfür ist die Herstellung von Zusammenhängen. Durch Zusammenhangsbildung wird für Dilthey Sinn hervorgebracht. Dieser Prozess der Zusammenhangsbildung kann mit Hilfe des zweiten hermeneutischen Zirkels verdeutlicht werden, wonach das Einzelne nur verstanden werden kann, indem es in eine Ganzheit eingeordnet wird, und diese Ganzheit kann nur auf der Grundlage des Einzelnen verstanden werden (vgl. Lamnek, 1995a, 76ff.). Der zweite hermeneutische Zirkel ist für Diltheys Verständnis vom „Lebensverlauf“ grundlegend, der bei ihm durch einen vom Subjekt hergestellten Zusammenhang gekennzeichnet ist. Die Herstellung von Zusammenhang wird bei Dilthey als eine Leistung des Bewusstseins angesehen, das eine Beziehung zwischen Teilen und einem Ganzen beständig herstellt und in neuen Situationen überprüft und gegebenenfalls modifiziert. Innerhalb des Lebensverlaufs werden die einzelnen Teile zu einem Ganzen, eben diesem Lebensverlauf verknüpft. Die Besinnung auf das eigene Leben ist somit das Ergebnis eines hermeneutischen Prozesses. Indem sich das Subjekt auf das eigene gelebte Leben besinnt und einen Zusammenhang bildet, vollzieht sich der Prozess der Bedeutungszuweisung und Sinnverleihung von Ereignissen im Lebenslauf. Diesen Prozess der permanenten Zusammenhangsbildung bezeichnet Marotzki (1990, 101) als „Biographisierung“, bei dem Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft zusammengebunden werden und der Einzelne am Entwurf seines Lebens arbeitet, um es konsistent zu machen. Eine sinnstiftende Biographisierung gelingt nur, wenn das Subjekt in retrospektiver Einstellung Zusammenhänge herstellen kann, die es erlauben, Erfahrungen einzuordnen und Beziehungen untereinander wie auch zur Gesamtheit herzustellen. Auf diese Weise wird jede gegenwärtige Erfahrung zu einem Bestandteil der Vergangenheit und wirkt auf alle nachfolgenden Erfahrungen. Wenn eine persönliche Erfahrung stets auf den Zusammenhang mit dem Ganzen bezogen ist – Dilthey spricht vom Leben als Strukturzusammenhang –, wird durch die Mitteilung einer Erfahrung bereits der dialektische Zusammenhang mit dem Ganzen mitgeteilt. Anders gesagt: Mitgeteilte Erfahrungen sind bereits verarbeitete Erfahrungen in dem Sinne, dass eine Erfahrung zum Strukturzusammenhang in Beziehung gesetzt wird. Dieser Prozess der Bedeutungszuweisung und Sinnverleihung in Bezug auf das gelebte Leben führt zur Kategorie der Biographie. Für die Konstruktion von Biographien sind Prozesse der Bedeutungszuweisung und Sinnverleihung entscheidend, und

Biographisierung ist ein unmittelbarer Ausdruck dieser Dimensionen. Anders als der Lebenslauf, der die Aneinanderreihung von objektiven Daten im Lebensablauf bezeichnet, drückt Biographie die subjektive Konstruktion des gelebten Lebens als Resultat einer situativ erfolgenden Bedeutungszuweisung und Sinnverleihung aus.

Aus der Rezeption der durch Schütz etablierten phänomenologisch-lebensweltlichen Tradition, die auf Husserl zurückgeht, ergeben sich weitere Anschlussmöglichkeiten. Der phänomenologische Grundimpuls verweist darauf, die Frage nach subjektiven Sinnkonstitutionsprozessen zu stellen und die Organisation der Lebenswelt zum Thema zu machen. So ist mit dem Namen Schütz die Frage verbunden, wie die Lebenswelt sinnhaft konstituiert wird und wie dies wissenschaftlich erschlossen werden kann. Die Lebenswelt mit ihren Erscheinungen ist für ihn die Sinnwelt, deren Gegenstand Zeugnisse menschlichen Handelns sind. Dies erfordert eine Rückwendung auf den Sinn, den die Akteure mit ihrem Handeln verbinden. Weil Sinn als der Modus der Verknüpfung zwischen bedeutungsvollen Ereignissen subjektiv und als solcher unmittelbar nur für den Handelnden selbst zugänglich ist, kann das Verstehen fremden Handlungssinns nur auf mittelbarem Wege für einen Außenstehenden erfolgen. Der forschungspraktische Zugang hierzu erfolgt zu der Art und Weise, wie der Einzelne seine Welt erfährt, und diese wird immer schon als eine sprachlich Vermittelte erfahren. Die Biographie als subjektive Konstruktion gelebten Lebens kann also nur über deren sprachliche Manifestationen erschlossen werden. Auf Grundlage der angestellten Überlegungen kann damit folgende Definition verwendet werden:

„Die Biographie ist [...] ein vom Subjekt hervorgebrachtes Konstrukt, das als eine Einheit die Fülle von Erfahrungen und Ereignissen des gelebten Lebens zu einem Zusammenhang organisiert. Die Herstellung eines Zusammenhanges der Erlebnisse und Erfahrungen erfolgt über Akte der Bedeutungszuschreibung. Bedeutung wird von der Gegenwart vergangenen Ereignissen verliehen. Die Erinnerung, die jemand noch hat, ist jene, die ihm im Gesamtzusammenhang bedeutungsvoll erscheint, über die und durch die er sein Leben strukturiert.“ (Marotzki, 1990, 101)

Dieser Bestimmungsversuch wird von Alheit (1993, 390-397; 1996, 294-298) für ergänzungsbedürftig gehalten, da dabei die gesellschaftlich bedingte Strukturebene vernachlässigt werde. Biographie ist laut Alheit (1996, 294) „ganz konkret Gesellschaftlichkeit und Subjektivität in einem“, und Menschen seien ständig damit beschäftigt, beides miteinander in Einklang zu bringen. Die Gesellschaft werde beispielsweise in den durchlaufenen Statuspassagen „spürbar“, die Subjektivität mache sich bemerkbar, wenn Menschen sich dem anzupassen versuchten oder dagegen auflehnten. Auch wenn die Gesellschaft „spürbar“ im Handeln von Menschen sei, hätten die meisten einen Großteil der Zeit das Gefühl, ihr Leben weitgehend selbständig zu bestimmen. Zumeist sei der Eindruck vorherrschend, das eigene Leben „in der Hand“ zu haben, auch wenn die Dinge anders liefen als gewünscht. Nichtsdestotrotz gebe es verschiedene Faktoren, die fernab subjektiven Empfindens prägend seien. So könne die eigene Handlungsautonomie den von Schütze be-

schriebenen Prozessstrukturen unterworfen sein – dazu später mehr – oder sozialstrukturellen Prägungen wie dem jeweiligen Herkunftsmilieu. Umfassender noch sei es die Zeit, die Menschen präge, etwa als Teil einer bestimmten Generation. Stets seien solche Faktoren als „generative Strukturen“ (Alheit, 1996, 296) spürbar, die einen Rahmen für eine Biographie vorgäben, der nicht beliebig weit sei:

„Wichtig ist nun der Befund, daß unser Grundgefühl, relativ selbständig über unsere Biographie verfügen zu können, offenbar nicht notwendig mit der Tatsache in Konflikt gerät, daß der größere Teil unserer biographischen Aktivitäten entweder weitgehend festgelegt ist oder von verschiedenen Prozessoren erst angestoßen wird. Es erscheint deshalb plausibel, daß jenes ‚Gefühl‘ in Wahrheit gar [...] kein bewußter und gewollter biographischer Plan ist, sondern eine Art ‚versteckter‘ Sinn hinter den abwechselnden Prozessstrukturen unseres Lebensablaufs: die zweifellos virulente, aber strategisch nicht unbedingt verfügbare Intention, daß es sich bei aller Widersprüchlichkeit doch um ‚unser‘ Leben handelt.“ (Alheit, 1996, 297f.)

Die Biographie ist also eine subjektive Konstruktion gelebten Lebens, die eine eigenaktive Leistung darstellt, bei der aber ein diese eigenaktive Leistung prägendes Strukturmoment enthalten ist. Eine Präzisierung dieses Gedankens liefert Bude (1984; 1998), der von Lebenskonstruktionen als Gegenstand der Biographieforschung spricht. Seine Bestimmung der Lebenskonstruktion macht deutlich, dass das Individuum ein eigenkonstruktives Wesen ist, dessen subjektiver Spielraum darin besteht, durch Handlungen und Unterlassungen Bedingungen für den Spielraum weiterer Ereignisse zu schaffen, die als Bedingungen auf weitere Handlungen und Unterlassungen zurückwirken. Weiter spricht er davon, dass die vielgestaltigen Informationen über eine Person – wie sie sich kleide, wie sie rede, was sie tue usw. – aufeinander verweisen würden. Dies führt ihn zur Annahme, dass das Leben einer Person von einer Konstruktionsweise durchherrscht und von bestimmten Regeln geleitet sei. Der Einzelne müsse sich aber nicht bewusst sein, dass er in seinen Handlungs- und Erfahrungsweisen diesen Regeln folge. Der Wirkungsbereich dieser Regeln beziehe sich auf die gesamte Existenz. Budes Ausführungen zur Lebenskonstruktion mit den Merkmalen der Konstruktivität, Regularität und Totalität heben das Strukturmoment in einer Biographie hervor und verweisen auf den Unterschied zwischen Sinn und Intention, denn in ihren mit Intentionen versehenen Handlungsvollzügen produzieren Menschen stets mehr Sinn, als sie subjektiv vermeinen. Wenn Handlungsergebnisse über das hinausgehen, was intendiert gewesen ist und Handlung als mit subjektivem Sinn versehene Aktivität potentiell einen Sinnüberschuss besitzt, kann dies mit einer hinter dem konkreten Fall operierenden Struktur erklärt werden. Die Originalität eines dies berücksichtigenden Biographiekonzepts besteht darin, dass es einem doppelten Reduktionismus entgegenarbeitet, entweder Biographie als etwas rein Subjektives zu betrachten und deren gesellschaftliche Konstitutionsbedingungen auszublenden oder aber Biographien in Strukturen aufgehen lassen, ohne etwas über den Einzelmenschen auszusagen.

3.2.2 Biographie als Aufschichtung von Erfahrungen

Marotzkis Definition von Biographie zufolge spielen die Erlebnisse und Erfahrungen des gelebten Lebens für die Konstruktion der Biographie eine Rolle. Wenn man dem Rechnung tragen will, ist eine Präzisierung zu den Begriffen „Erlebnis“ und „Erfahrung“ erforderlich. Dies lässt jedoch ein Problem deutlich werden. Ein cursorischer Blick in vorliegende Lexika und Wörterbücher zeigt, dass die Begriffe in einer verwirrenden Vielfalt bestimmt werden. So wird das Erleben als „der im Bewußtsein ablaufende, unmittelbare und unreflektierte Vorgang“ (*Brockhaus-Enzyklopädie*, 1988, 530) bezeichnet oder als das direkte gegenwärtige innere „Erfassen einer Erscheinung“ (Prechtl & Burkard, 1999, 154). Ein Erlebnis wird als der Inhalt des Erlebens (vgl. *Brockhaus-Enzyklopädie*, 1988, 530), als ein ehemaliges, modifiziertes Erleben (vgl. Prechtl & Burkard, 1999, 154) oder als „jedes von jemandem (mit-)erlebte Geschehen“ (ebd.) definiert. Eine weitere Verwendungsweise ist jene, die ein Erlebnis als ein Geschehnis oder Ereignis versteht, „durch das jemand stark und nachhaltig beeindruckt wurde, eine bedeutungsvolle, emotional stark gefärbte Erfahrung“ (ebd.). Auch der Erfahrungsbegriff wird ähnlich unterschiedlich bestimmt, wobei gerade die Vieldeutigkeit des Erfahrungsbegriffs eine der Ursachen für die zahlreichen Verwendungs- und Deutungsweisen sein dürfte (vgl. Erpenbeck, 1990).

Ohne die ausufernde Diskussion zum Erfahrungsbegriff nachzeichnen zu müssen, aber gleichzeitig einen systematischen Zugriff auf das Phänomen Erfahrung zu gewährleisten, soll ein Beitrag aus der Sportpädagogik aufgegriffen werden. In der Biographieforschung konnte eine solche Systematik nicht ausgemacht werden. Für die Sportpädagogik hat Thiele (1996) den Versuch unternommen, die Strukturen des Phänomens Erfahrung in ihren wesentlichen Zügen herauszuarbeiten. Als Ergebnis dieser Bestimmungsversuche hält er mit Bezug auf Gadamer fest, dass Erfahrung paradoxerweise zu den unaufgeklärtesten Begriffen überhaupt zu zählen scheine und philosophisch nicht eindeutig sei. Thiele zufolge existiere keine konsensfähige Theorie der Erfahrung, es könnten jedoch strukturelle Gemeinsamkeiten des Phänomens Erfahrung herausgestellt werden, die sich aus verschiedenen Erfahrungskonzepten ergäben. Erfahrung als „eklektizistisches Kondensat“ (Thiele, 1996, 170-194) lässt sich unter Einbezug der verschiedenen Erfahrungskonzepte „als eine Weise des Zur-Welt-Seins, als eine Modalität der Realität von Mensch und Welt“ (ebd., 171) bezeichnen, die auf Veränderungen und Umstrukturierungen bei der produktiven Erschließung von Welt bezogen ist. Daraus ergibt sich eine innere Dialektik einer ganzen Reihe von Strukturmerkmalen. Erfahrung ist immer Produkt und Prozess, für die im Gebrauch in der Alltagssprache zwischen „Erfahrung haben“ und „Erfahrung machen“ unterschieden wird. Erfahrung, die man hat, ist demnach das Produkt der in einem Prozess gemachten Erfahrungen. Wenn jemand umgangssprachlich gesprochen „seine Erfahrungen gemacht hat“, bedeutet dies, dass er sein vorgängiges Wissen erweitert hat und in der

Lage ist, wie auch immer geartete Situationen besser zu bewältigen als vorher. Erfahrung steht in diesem Zusammenhang für den „Altes“ aufnehmenden und „Neues“ schaffenden Umgang mit Wirklichkeit, wie Fischer und Kohli (1987, 31) es ausdrücken. Auch wenn Menschen zeit ihres Lebens Erfahrungen machen, so bleibt dieser Prozess doch undurchsichtig. Ähnlich undurchsichtig ist das Erfahrung-Haben, das an ein bestimmtes Alter geknüpft sein muss. Um in den Zustand des Erfahrung-Habens zu gelangen, wird Zeit benötigt, da es sich um einen kumulativen Vorgang handelt. Deshalb *machen* Kinder und Jugendliche eher Erfahrungen, während Erwachsene Erfahrung *haben*. Mannheim hat dies so ausgedrückt, dass man alt sei, wenn jede mögliche neue Erfahrung ihren Ort im Vorhinein zugeteilt bekomme, jung hingegen, wenn sich die formierenden Kräfte erst bildeten (vgl. Hoerning, 1989, 158). Eine Zuspitzung des Erfahrung-Habens stellt das „Erfahren-Sein“ dar, bei dem die gemachten Erfahrungen zu einer stimmigen Gesamtstruktur zusammengefügt werden. Hierfür ist ein höheres Alter Voraussetzung.

Weitere Klärung zum Erfahrungsbegriff liefert eine Unterscheidung zum Erlebnis, und Thiele zeigt einen Weg auf, eine plausible Unterscheidung zwischen beiden vorzunehmen. Er schlägt ein Schichtenmodell vor, in dem Empfinden, Wahrnehmen, Erleben und Erfahren in aufeinander aufbauender Form vorkommen:

„Empfinden, Wahrnehmen, Erleben, Erfahren stellen unter konstitutionstheoretischen bzw. genetischen Gesichtspunkten eine Reihung oder Schichtung dar, wobei die ersteren primär auf fundamentalen und physiologisch zumindest massiv mitbestimmten Anteilen beruhen und die letztgenannten sich durch zunehmend komplexere Verarbeitungsprozesse auszeichnen. Die entstehenden Übergänge sind nicht allein quantitativer, sondern zumindest auch qualitativer Art. Die Summation oder Wiederholung von Wahrnehmungen kann nach dieser Auffassung nicht zur Erfahrung führen. Für den interessanten Übergang von Erleben zu Erfahren ergeben sich auf diese Weise einige Gesichtspunkte der Unterscheidung: Erfahrungen wären danach im Prozeß des Erfahrens veränderte (umstrukturierte) Erlebnisschläge, wobei die Erlebnisse weitgehend im Emotionalen verbleiben und in ihrer Unmittelbarkeit auch relativ isoliert vorliegen.“ (Thiele, 1996, 173)

Erfahrungen gründen demnach darauf, dass über die Sinnesorgane konkretisierte Reize als Empfindungen Gegenstand der Wahrnehmung werden und über zunehmend komplexere kognitive Verarbeitungsprozesse zu Erfahrungen werden.⁸ Während das Erleben schwerpunktmäßig an Emotionen gebunden ist, liegt der Erfahrung eine bewusstseinsmäßige Verarbeitung zugrunde. Damit ist gemeint, dass Erfahrung an eine Bedeutungszuweisung und Sinnzuschreibung gebunden ist. Falls diese unterbleibt, bleibt man im Erlebnis stecken, das zwar erinnert werden kann, ohne aber genau zu wissen, was erlebt worden ist. Erfahrung ist somit ohne Empfinden, Wahrnehmen und Erleben nicht denkbar, sie sind dessen Voraussetzungen.

⁸ Es ist unbestritten, dass Erfahrung an komplexe im Gehirn ablaufende Prozesse gebunden ist, also das Konstrukt eines physikalischen System ist. Wie in einem aus Nervenzellen bestehenden System das Phänomen der Erfahrung entsteht, ist als neurobiologisches Rätsel erst annäherungsweise geklärt.

Mit diesem Zugriff auf das Phänomen Erfahrung – als Prozess und Produkt und als unstrukturierte Erlebnisschläge – kann sich weiterer Strukturmerkmale zugewendet werden (vgl. Thiele, 1996, 174-194). Weil Erfahrung in tätiger Auseinandersetzung leiblich durchlebt wird, kann sie nicht durch andere vermittelt werden. Sie ist an das konkrete Erleben und die handelnde Präsenz eines Einzelnen gebunden. Dies macht die Validität der eigenen Erfahrung aus. Es ist ein Unterschied, von jemandem gesagt zu bekommen, dass es eine bereichernde Erfahrung ist, am Schulsport teilzunehmen oder ob man selbst diese Erfahrung macht und zur gleichen Bewertung kommt. Erfahrung ist somit Vollzug und Nachvollzug zugleich, wobei die Unmittelbarkeit von Erfahrung im Vollzug nicht erfasst werden kann. Lebensweltliche Erfahrung ist nur als vielfach „gebrochene“ und nicht als unmittelbare thematisierbar. Ein weiteres Strukturmerkmal von Erfahrung ist deren Situationsgebundenheit. Situationen sind das Ergebnis eines Deutungsprozesses des Individuums in Abhängigkeit von seiner Umwelt. Was in solchen Situation als Erfahrung gemacht wird, „hängt [...] maßgeblich von der Situationsbestimmung ab, die wiederum z.T. von ‚äußeren‘ Rahmenbedingungen, z.T. von ‚inneren‘ Dispositionen mitgesteuert wird“ (ebd., 178). Da Menschen sich ständig in Situationen befinden, wird damit das Merkmal der Kontinuität des Erfahrungszusammenhangs angesprochen, das auf die zeitliche Dimension und auf die thematische Dimension von Erfahrung verweist. Der Einzelne kann zwar reflexiv auf Einzelerfahrungen Bezug nehmen, diese bleiben jedoch in einen Erfahrungszusammenhang eingebettet. In erster Linie gilt dies für die zeitliche Vernetzung, weil Erfahrungen immer an bereits vergangene Geschehnisse – Vorerfahrungen – anknüpfen. Auf der zeitlichen Kontinuität aufbauend lassen sich thematische Kontinuitäten beschreiben, wie es in der Alltagssprache in Wendungen wie „Erfahrungen sammeln“, „auf Erfahrungen aufbauen“ und „Erfahrungen vertiefen“ zum Ausdruck kommt. Weitere Strukturmerkmale von Erfahrung sind:

- Kontinuität und Diskontinuität meinen, dass nicht nur die Kontinuität, also die sich erfüllende Antizipation, zur Erfahrung führt, sondern das Durchkreuzen der Erfahrung als Ende der Kontinuität zur Erfahrung führt. Eine sich beständig bestätigende Erfahrung ist im Grunde keine Erfahrung.
- Bei Routine und Offenheit bedeutet Letztere, Erfahrungsfähigkeit unter Beweis zu stellen. Dies führt zu einem Paradoxum: Es ist eine unbestreitbare Ressource, auf einen Bestand an Erfahrungen zurückgreifen zu können. Mit dem Alter führt die anwachsende Erfahrung zur Gewohnheitsbildung, weil die neu hinzukommenden Erfahrungen tendenziell abnehmen, es werden eher Routinen ausgebildet. Dies beinhaltet die Gefahr einer bleibenden Festlegung, welche die Erfahrungsoffenheit einschränkt. Wenn man dies berücksichtigt, ist das Erfahrung-Machen auch an die anthropologische Konstante Alter gebunden, ohne dass exakt bestimmbar wäre, wann Menschen aufhören, „erfahrungsoffen“ zu sein.

- Die leiblich-sinnliche Verwurzelung von Erfahrung als das, was am eigenen Leib verspürt wird, wurde bereits angesprochen. Weil die Präsenz des Leibes der Alltagswelt vorgegeben wie umgekehrt diese durch ihn bestimmt wird, ist Leib als „Erfahrungszentrum [...] rezeptiv und aktiv, steht also für die passive und aktive Strukturierung und Konstitution seines Erfahrungsfeldes“ (Fischer & Kohli, 1987, 28). Gleichzeitig ist das Moment der Rationalität zu nennen, das besagt, dass Erfahrung ohne reflexive Durchdringung unvollständig bleibt.

Das letzte hier vorzustellende Strukturmerkmal von Erfahrung ist die Zeitlichkeit. Während die soziale Zeit die zeitliche Dimension der Alltagswelt meint, die sich im historischen Wandel verändert, meint Lebenszeit jene Ebene, in der Erfahrungen gemacht werden (vgl. Fischer & Kohli, 1987, 27f.). Die Lebenszeit ist endlich, Erfahrungen können nicht unendlich gesammelt werden. Der Erfahrungszusammenhang wiederum kann nicht losgelöst von der Summe der in der Lebenszeit gemachten Erfahrungen gesehen werden:

„Erfahrungen werden also nicht einzeln und unabhängig voneinander gesammelt, sondern sind Resultat vielfach verschachtelter, z.T. bewußt gar nicht mehr zugänglicher Vor-Erfahrungen. Die Bedeutung dieser Sedimente nimmt zwangsläufig im Laufe der Zeit, d.h. mit fortschreitendem Alter zu [...].“ (Thiele, 1996, 188)

Mit dem Versuch, größere Klarheit über die zur Konstruktion einer Biographie erforderlichen Erfahrungen zu erhalten, ist die biographische Dimension von Erfahrung angerissen (vgl. zum Folgenden Alheit, 1993, 348-353; 1996, 349f.; Alheit & Hoerning, 1989; Hoerning, 1989; 1991, 114-117). Nicht alle Erfahrungen, die Menschen machen, sind biographische Erfahrungen. Biographische Erfahrungen – Hoerning (1989, 155) spricht von Lebenserfahrungen – sind vielmehr

„diejenigen Erfahrungen, die für die sozialstrukturelle Konstruktion der Biographie vom Individuum als bedeutend erachtet werden und deren Spuren im biographischen Wissen auffindbar sind“.

Biographische Erfahrungen werden durch das Erinnern zu Inhalten eines aktiven Gedächtnisses, und jenes Wissen, das als Folge dieser Prozesse im Gedächtnis gebildet wird, ist das biographische Wissen (vgl. Simen, 2000, 32). Die Biographie ist demnach in einer geistigen Form abgespeichert und bewusstseinsfähig. Während zu den Erfahrungen im Allgemeinen alle möglichen Erfahrungen zu rechnen sind, sind biographische Erfahrungen solche Erfahrungen, die zur Konstruktion der Biographie verwendet werden. Auch wenn die Grenze zwischen beiden fließend ist, ist es wichtig, eine analytische Unterscheidung vorzunehmen: Wenn Schüler im Schulsport in einem bestimmten Alter bestimmte Erfahrungen machen, sagt dies noch nichts darüber aus, ob und wie diese Erfahrungen in die Biographie eingearbeitet werden. Das Wahrnehmen, Empfinden und Erleben in einer Schulsportstunde kann zu einer Erfahrung werden, die für die Biographie bedeutungslos bleibt. Solche Erfahrungen verbleiben im Alltagswissen, und erst durch eine lebensge-

schichtliche Verknüpfung ergibt sich deren Ablagerung im biographischen Wissen. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass je bedeutsamer eine Erfahrung bewertet wird, desto eher wird sie Teil der Biographie (vgl. Simen, 2000, 67).

Wie biographische Erfahrungen in biographisches Wissen umgewandelt werden, hängt davon ab, wie das bereits vorhandene biographische Wissen neue Erfahrungen adaptiert. Dies geschieht auf zweierlei Weise: Entweder wird durch vorgängige Erfahrungen das vorhandene biographische Wissen bestätigt oder aber die neue Erfahrung lässt sich nicht bruchlos in die vorhandenen Ressourcen einbauen, sodass das biographische Wissen revidiert werden muss. Diese Umschichtungsprozesse können die biographische Struktur reproduzieren oder transformieren. Bei einer Reproduktion erfolgt eine Aktualisierung und Verfestigung, bei einer Transformation lösen sich vormals gültige Orientierungen auf und werden durch neue ersetzt. Eine Biographie ist wie ein Fluss in Bewegung und wie das Wasser im Fluss fließt, werden biographische Erfahrungen zu jedem Zeitpunkt neu bearbeitet. Aber so wie der Fluss durch das Ufer begrenzt ist, wird die Biographie durch biographische Strukturen begrenzt, die sich im Verlauf einer Biographie bilden, aktualisieren oder transformieren. Solche Strukturen prägen als „biographische Gravuren“ (Thiele, 1996, 188) die zukünftige Biographie und können konkrete Handlungen geradezu auferlegen.

Im Ganzen betrachtet können die im Rahmen der Bestimmung der Biographie als subjektive Konstruktion gelebten Lebens gemachten Erfahrungen als biographische Erfahrungen bezeichnet werden. Wenn sich biographische Erfahrungen durch die Erinnerung formieren und fortwährend im biographischen Wissen ablagern, schichten sie sich als Ablagerungen im zeitlichen Verlauf auf. Die Biographie ist demnach eine subjektive Konstruktion gelebten Lebens, die sich auf diese Aufschichtung von Erfahrungen bezieht. Die Erfahrungsaufschichtung darf aber nicht als starres Gebilde gedacht werden. Biographische Erfahrungen und das daraus entstehende biographische Wissen sind nicht nur Ablagerungen, die sich quantitativ aufschichten, sondern die fortlaufende Überarbeitung des bereits Erfahrenen in einem bestimmte Rahmen. Selbst wenn sich biographiegeschichtlich Situationen wiederholen, treffen diese Situationen immer wieder auf eine neue Biographie. Nicht nur die Zukunft ist daher offen, sondern auch die Vergangenheit ist dauernd im Fluss.

3.2.3 Biographie als erzählte Lebensgeschichte

Weil der forschungspraktische Zugang zur Biographie als subjektiver Konstruktion gelebten Lebens und als Aufschichtung von Erfahrungen über die Sprache erfolgt, ist Anschluss an ein geeignetes Konzept zu suchen, das dem besonderen Charakter der Sprachlichkeit Rechnung trägt. Hierfür bietet sich der eng mit der Entwicklung der Biographieforschung

verknüpfte Ansatz Schützes (1981; 1983; 1984; 1987. Vgl. auch Bohnsack, 2003, 91-103; Brüsemeister, 2000, 119-155; Glinka, 1998; Krämer, 2002, 62-78; Marotzki, 1990, 95-116, 163-171) an. Der Bezugsrahmen des Ansatzes steht unter dem Einfluss der interpretativen Soziologie.⁹ Auf der forschungspraktischen Ebene hat er einen Vorläufer in einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen, bei dem Gemeindepolitiker zu kollektiven Vorgängen in ihren Gemeinden befragt wurden. Hierbei erprobte und entwickelte Schütze (1976) das narrative Interview, bei dem ein Informant aufgefordert wird, aus dem Stegreif – d.h. spontan und ohne Vorbereitung – über einen Sachverhalt zu erzählen. Im Zuge der Entwicklung der Methodologie des narrativen Interviews kristallisierte sich heraus, dass es nicht nur geeignet ist, das Handeln und Erleiden von Menschen im Lebensalltag zu erfassen, sondern auch vergangene Prozesse im Rahmen der biographischen Entwicklung. Zur theoretischen Fundierung hat Schütze neben einer Biographie- eine Erzähltheorie ausgearbeitet, die beide metatheoretische Begrifflichkeiten liefern. Während die Kategorien der Erzähltheorie Auskunft über den formalen Aufbau von Erzählungen geben, unabhängig von deren Inhalten, vermitteln die Kategorien der Biographietheorie Zugang zum formalen Aufbau biographischer Erfahrungen, zu den Prozessstrukturen des Lebenslaufs, unabhängig davon, um wessen Biographie es sich handelt. Die wesentlichen Erkenntnisziele des narrativen Interviews für die Biographieforschung werden von Schütze (1983, 285f.) wie folgt umrissen:

„Das autobiographische narrative Interview erzeugt Datentexte, welche die Ereignisverstrickungen und die lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung des Biographieträgers so lückenlos reproduzieren, wie das im Rahmen sozialwissenschaftlicher Forschung überhaupt möglich ist. Nicht nur der ‚äußerliche‘ Ereignisablauf, sondern auch die ‚inneren Reaktionen‘, die Erfahrungen des Biographieträgers mit den Ereignissen und ihre interpretative Verarbeitung in Deutungsmustern, gelangen zur eingehenden Darstellung. Zudem werden durch den Raffungscharakter des Erzählvorgangs die großen Zusammenhänge des Lebensablaufs herausgearbeitet, markiert und mit besonderen Relevanzsetzungen versehen. Schließlich kommen auch Stümpfe der Erfahrung von Ereignissen und Entwicklungen zum Ausdruck, die dem Biographieträger selbst nicht voll bewußt werden, von ihm theoretisch ausgeblendet oder gar verdrängt sind oder doch zumindest hinter einer Schutzwand sekundärer Legitimationen verborgen bleiben sollen. Das Ergebnis ist ein Erzähltext, der den sozialen Prozeß der Entwicklung und Wandlung einer biographischen Identität kontinuierlich, d.h. ohne exmanente, aus dem Methodenzugriff oder den theoretischen Voraussetzungen des Forschers motivierte Interventionen und Ausblendungen, darstellt und expliziert.“

Das zentrale Problem, aber auch der besondere Reiz des Ansatzes liegt in Schützes konstatiertem Zusammenhang von der im narrativen Interview generierten Erzählung und

⁹ Darunter fallen alle Theorieansätze, „die vom sinnhaften, symbolischen Charakter der sozialen Realität ausgehen; die also betonen, daß die Gesellschaftsmitglieder stets vor der Aufgabe stehen, die Interaktionsbezüge der Mitakteure und die vorgegebenen sozialen Rahmen der Interaktion sowie der institutionellen Manifestationen der Gesellschaft zu interpretieren, bevor sie selber handeln können“ (Schütze, 1996, 126). Zur interpretativen Soziologie zählt Schütze (1996, 126) handlungstheoretische, verstehende Ansätze (Simmel, Weber), den wissenssoziologischen Ansatz (Mannheim), den phänomenologischen Ansatz (Schütz, Berger und Luckmann), den ethnomethodologischen Ansatz (Garfinkel) oder symbolisch-interaktionistische Ansätze (Goffman, Strauss).

den im Verlauf des Lebens gemachten Erfahrungen. Schütze hält autobiographische Stegreiferzählungen für das ideale Medium, durch die als Text begründete Rückschlüsse auf das gelebte Leben und die dabei gemachten Erfahrungen gezogen werden können. Um diese Rückschlüsse herzustellen, greift er auf linguistische Erkenntnisse im Rahmen der Konversationsanalyse zurück. Daraus ergibt sich für das autobiographische Erzählen die Postulierung einer Ebene der sogenannten Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung, worunter die Textsorten des Erzählens, Beschreibens und Argumentierens fallen (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2002, 141-175). Autobiographisches Erzählen ist der Oberbegriff hierfür. Erzählen als Textsorte kann als Geschehensdarstellung bezeichnet werden, deren Gegenstand Geschichten sind, „in denen in grundsätzlicher Anlehnung an die chronologische Abfolge der Geschichten-Ereignisse über letztere berichtet wird“ (Schütze, 1987, 60). Diese Darstellung „weist minimal einen Veränderungskern [...] auf, der ein zeitliches Gefälle hat“ (ebd.). Abgesehen von Rückblenden oder Einblendungen entspricht die Reihenfolge „der narrativen Teilsätze der Erzählung der Reihenfolge der berichteten Ereignisse“ (ebd., 60f.). Beim Erzählen präsentiert der Befragte sich und andere Personen als Handelnde, schildert Situationen und Umstände, in denen Personen handelten und aus denen sich Konsequenzen des Handelns entwickelten und stellt dar, welche Vor- und Nachgeschichte eine geschilderte Situation besaß. Weiter spielt sich das im Erzählen zum Ausdruck kommende Handeln und Erleiden in der Vergangenheit ab und wird grammatikalisch zumeist in einer Tempusform der Vergangenheit (Präteritum, Plusquamperfekt) oder der vollendeten Gegenwart (Perfekt) dargestellt. Erzählen lässt sich in weitere Muster wie das szenisch-episodische Erzählen, die berichtende und chronikartige Darstellung und das anekdotische Erzählen unterteilen.¹⁰ Beim autobiographischen Erzählen wird aber nicht nur in dem Sinne „erzählt“, dass ein Wandel in der Zeit wiedergegeben wird. So werden zeitunabhängige Merkmalszuschreibungen von Objekten in der Textsorte des Beschreibens dargestellt. Diese Darstellung von „Welt“ kann sich auf Personen, Gefühle, Räume oder Situationen beziehen. Die theoretisch-abstrahierende, bewertende, begründende oder erklärende Stellungnahme des Erzählers als Experte und Theoretiker seiner selbst wird in der Textsorte des Argumentierens dargestellt, in der die interpretative Verarbeitung des Ereignisablaufs in Deutungsmustern zum Ausdruck gelangt.¹¹ Im Unter-

¹⁰ Erzählen ist eine Grundform sprachlicher Darstellung, das in einem weiten Sinn als Überbegriff für alle narrativen Formen gilt. Ob ein Schüler am Mittagstisch von seinen Erfahrungen im Schulsport erzählt, ob ein Sportlehrer in seinem Unterricht von seinen sportlichen Erfolgen erzählt oder ob ein Schriftsteller wie Rilke eine Passage zum Turnunterricht literarisch verarbeitet, stets wird erzählt: alltäglich und informell beim konversationellen Erzählen, in funktionell gebundenen Zusammenhängen beim institutionellen Erzählen oder als schriftliche Kunstform beim literarischen Erzählen. Streng linguistisch betrachtet meint Erzählen ausschließlich die sprachliche Handlung des szenisch-episodischen Erzählens.

¹¹ Argumentationen „interpretieren und erklären einzelne Episoden oder auch größere Zusammenhänge des Geschehens, sie arbeiten die allgemeinen und kennzeichnenden Merkmale der Episoden des Geschehensablaufs heraus, und sie klären und explizieren die bewertende Haltung des Erzählers [...] zu diesen.“ (Schütze, 1987, 166)

schied zum Erzählen werden beim Argumentieren Sachverhalte ohne konkreten Situations- und Personenbezug ausgedrückt. Es bezieht sich entweder auf die jetzigen oder auf die damaligen Deutungsmuster des Erzählers zu den Ereignissen.

Die Textsorten haben in Schützes Ansatz eine Schlüsselrolle inne, und es ist nicht allein das Erzählen, das dabei von Bedeutsamkeit ist, sondern es interessiert in seiner Beziehung zum Argumentieren. Die Annahme einer Vorrangstellung des Erzählens ist jedoch nicht verfehlt, denn Schützes (1987, 83) zentrale These lautet, dass vor allem das mündliche Stegreiferzählen der „Erlebnisschicht eigenen Handelns und Erleidens [...] in der kommunikativen Rekonstruktion und Übermittlung“ gerecht werde:

„Erzählungen eigenerlebter Erfahrungen sind diejenigen vom soziologisch interessierenden faktischen Handeln und Erleiden abgehobenen sprachlichen Texte, die diesem am nächsten stehen und die Orientierungsstrukturen des faktischen Handelns und Erleidens auch unter der Perspektive der Erfahrungsrekapitulation in beträchtlichem Maße rekonstruieren: d.h. insbesondere seine Zeit-, Orts- und Motivationsbezüge, seine elementaren und höherstufigen Orientierungskategorien, seine Aktivitäts- und Reaktionsbedingungen, seine Planungsstrategien, seine grundlegenden Standpunkt- bzw. Basispositionen und seine Planungs- und Realisierungskapazitäten.“ (Schütze, 1987, 14)

Erzählen stellt ein geeignetes Mittel dar, eigene Erfahrungen als Ergebnis und Prozess so mitzuteilen, dass diese nachvollzogen werden können. Demnach ist Erfahrungsverarbeitung prinzipiell an Sprache gebunden – Marotzki (1990, 90) spricht von der „Unhintergebarkeit der Sprache“ – und innerhalb der durch die Sprache bereitgestellten Formen ist es das mündliche Stegreiferzählen als „Ausdruck selbst erlebter Erfahrungen“ (Schütze, 1987, 77), das deren Präsentation ermöglicht. Wenn man die Biographie als ein vom Subjekt hervorgebrachtes Konstrukt versteht, das die Erfahrungen des gelebten Lebens zu einem Zusammenhang organisiert, ergibt sich daraus, dass die eigentliche Leistung der Zusammenhangsbildung, die für die Konstruktion einer Biographie entscheidend ist, über das Erzählen erfolgt. Autobiographische Stegreiferzählungen können demnach als sprachliche Dokumente von Biographisierungsprozessen angesehen werden (vgl. Marotzki, 1990, 163). Ziel eines narrativen Interviews ist die „Verlebendigung des damaligen Erlebnisstroms im Rahmen der wiederverflüssigten Erfahrungsaufschichtung“ (Schütze, 1987, 237). Dies setzt voraus,

„dass der Informant akzeptiert, sich dem narrativen Strom des Nacherlebens seiner Erfahrungen zu überlassen, und dass er keine kalkulierte, vorbereitete bzw. zu Legitimationszwecken bereits oftmals präsentierte Geschichte zur Erzählfolie nimmt. Das Ergebnis eines gelingenden autobiographisch-narrativen Interviews ist also eine Stegreiferzählung des selbsterfahrenen Lebensablaufs.“ (Schütze, 1984, 78)

In einer solchen Erzählung würden

„die in den entsprechenden Lebensphasen erfahrenen Erlebnisströme nicht nur durch Darstellungsinhalte, sondern auch durch die Art, wie vom Informanten die Darstellung vorgenommen wird“ (Schütze, 1984, 78),

rekapituliert. Schütze (1984, 79) weist darauf hin, dass gerade das Wie einer Darstellung eine Ordnung beinhalte, „die auf die Struktur der wiedererinnerten lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung“ verweise:

„Der lebensgeschichtliche Erfahrungsstrom wird in erster Linie ‚analog‘ durch Homologien des aktuellen Erzählstroms mit dem Strom der ehemaligen Erfahrungen im Lebensablauf wiedergegeben und erst sekundär ‚digital‘ durch unterstützende Resymbolisierungen des Erfahrungsablaufs vermittle abstrakter Kategorien und Prädikate dargestellt, die allgemeine Phasierungsmerkmale zuschreiben.“ (Schütze, 1984, 78)

Die analoge Wiedergabeweise zeige „sich insbesondere darin, dass sich der Erzähler in der Stegreiferzählung noch einmal durch den Strom seiner ehemaligen Ereignisse und Erfahrungen treiben lässt“ (Schütze, 1984, 79). Gerade die formale Struktur der Erzählung sei laut Schütze (ebd.) nicht auf die Interviewsituation zurückzuführen, sondern die Strukturierung sei „in erster Linie an der lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung des Erzählers als Biographieträger ausgerichtet“. Auch wenn in einem narrativen Interview eine „Basisarbeit der Intersubjektivitätsverbürgung“ (ebd.) stattfinde, so sei die Gestaltungsdynamik der autobiographischen Stegreiferzählung relativ unabhängig von diesem Intersubjektivitätsbezug. Ohne die Unvorbereitetheit zum Interview ginge die Authentizität der Erzählung verloren, da sich der Erzähler an einer vorab entworfenen Dramaturgie orientieren würde. Die dem Erzählten zugrunde liegende Erfahrungsaufschichtung schlage sich darin nieder, wie die Erzählung segmentiert sei:

„Denn wie der Erzählstrom segmentiert wird [...] hängt [...] bei jedem Stegreiferzählen eigenerlebter Erfahrungen [...] nicht von der Orientierung auf den Zuhörer, sondern von der Struktur der eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung des Erzählers als Biographieträger und seiner gegenwärtigen Haltung zu dieser ab.“ (Schütze, 1984, 80)

Eine Segmentierung kommt zustande durch zeitliche Grenzziehungen in biographische Abschnitte (z.B. Schulzeit), thematische Zusammenhänge (z.B. Erfahrungen im und mit Sport) oder einen Wechsel der Textsorte (z.B. vom Erzählen zum Argumentieren).

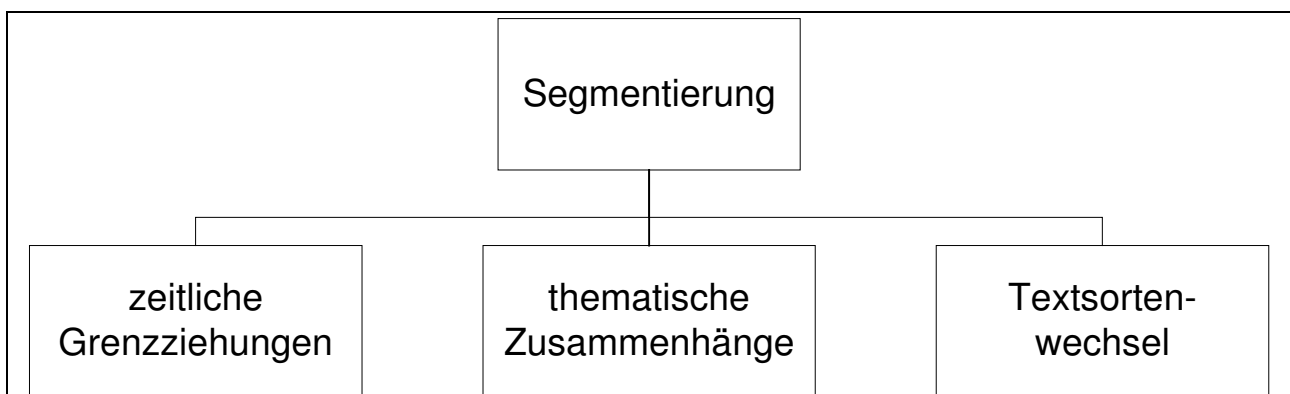


Abb. 1. Segmentierung einer autobiographischen Stegreiferzählung

Schütze erklärt die formale Ordnung einer autobiographischen Stegreiferzählung damit, dass sie sich „an grundlegenden kognitiven Figuren der Erfahrungsrekapitulation“ (Schüt-

ze, 1984, 80) ausrichtet, die den Erinnerungsstrom ordnen. Solche kognitiven Figuren im Sinne von Ordnungsprinzipien lägen in den bereits erwähnten Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung vor, die nicht ohne die interaktive Einübung des Erzählens, Argumentierens und Beschreibens in der Ontogenese denkbar seien. Sie strukturierten sowohl die sozial vermittelte Alltagsorganisation als auch die biographische Erfahrung:

„Die kognitiven Figuren des Stegreiferzählens sind die elementarsten Orientierungs- und Darstellungsraaster für das, was in der Welt an Ereignissen und entsprechenden Erfahrungen aus der Sicht persönlichen Erlebens der Fall sein kann und was sich die Interaktionspartner als Plattform gemeinsamen Welterlebens wechselseitig unterstellen.“ (Schütze, 1984, 80)

Weil sich Erzähler und Zuhörer an den kognitiven Figuren orientieren – diese werden noch genauer beschrieben –, würden bestimmte „formale und inhaltliche Strukturen der Erfahrungsskapitulation“ (Schütze, 1984, 81) erzwungen. Diese seien ein „Schlüssel für das Verständnis der lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung“ (ebd.), weil über das Erzählen die gleichen kognitiven Ordnungsschemata aktiviert würden.

Die mit der Segmentierung verbundenen formalen Aspekte können – wenn man Schützes Annahmen folgt – Indikatoren für biographisch relevante Erfahrungen liefern. So ist als Niederschlag der Erfahrungsaufschichtung in einer autobiographischen Stegreiferzählung ein bestimmter Umgang mit der Zeit zu beobachten (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 24-29, 115-126). Zum einen kann die Perspektive der erzählten Zeit als der Zeit, in der die Geschichte sich abspielte, eingenommen werden. Die erzählte Zeit beinhaltet ein erinnerndes Nachleben, so wie es verfügbar ist. Im Unterschied dazu geht die Perspektive der Erzählzeit als der Zeit, in der erzählt wird, vom Resultat des Geschehens aus. Aus der Perspektive der Erzählzeit als finaler Zeitebene kann der Erzähler mit dem dazugehörigen zeitlichen Abstand reflektierend zum Geschehen Stellung nehmen. Es ist möglich, dass die Erzählzeit die Darstellung des Geschehens überlagert, es kann aber auch eine Reinszenierung des Erlebten vorherrschend sein, wenn der offene Zeithorizont beibehalten wird. Erzählungen aus der Retrospektive bringen stärker die interpretative Verarbeitung des Geschehens zum Ausdruck, während das Erzählen mit einem offenen Zeit- und Ereignishorizont ein möglicher Indikator für ein biographisch besonders bedeutsames Ereignis liefern kann, indem detailliert auf den Schauplatz, den Zeitpunkt, wörtliche Verlautbarungen usw. eingegangen wird. Weiter tauchen in Höhepunktsschilderungen oftmals beschreibende und narrative Detaillierungssätze auf, wie auch der Versuch des Erzählers, das vergangene Erleben mit dem Einsatz von wörtlicher Rede oder des szenischen Präsens nachzuzeichnen. Eine solche Darstellung ist in der Regel in ein formal ausgebautes Erzählsegment eingebettet.¹² Der Niederschlag der Erfahrungsaufschichtung drückt sich

¹² Die Idealform eines solchen Erzählsegments ist in den Arbeiten von Labov und Waletzky (vgl. Straub, 2000, 148) beschrieben worden, auf die sich Schütze bezieht. So findet sich zu Beginn eines ausgebauten Erzählsegments ein Abstrakt mit der Funktion der Ankündigung und Legitimation. Dies wird gefolgt von einer

weiter im Verhältnis von Erzähltext und erzählter Zeit aus. Dabei wird ein subjektives Zeitparadoxum sichtbar, das besagt, dass das Erleben der Dauer von Handlungen in Beziehung zur Reichhaltigkeit der im Bewusstsein verarbeiteten Ereignisse steht. Ein Abschnitt im Leben, der relativ ereignisarm ist, wird auch entsprechend im Bewusstsein verarbeitet und im Gedächtnis abgelagert. Aus der retrospektiven Betrachtung erscheint die Zeit kurz und dementsprechend knapp wird die Darstellung ausfallen. Eignet sich dagegen viel, wird sich dies in einem langen Narrationsteil niederschlagen. Isolierte Erzählsätze sind daher Schütze (1984, 89f.) zufolge Indikatoren für in der Biographie unwichtige Phasen. Solche Phasen können mit Straub (2000, 150) als „biographische Auszeiten“ bezeichnet werden. Dramatische, ereignisbezogene Darstellungen als Höhepunkte der Biographie werden hingegen dramatisch-szenisch dargestellt. Der erzählerische Auflösungsgrad kann insgesamt wie folgt sein:

- Bei der gerafften Erzählweise werden entweder biographisch relevante Etappen in ihrer Abfolge erwähnt oder aber größere Zeitabschnitte werden unter einer bestimmten Perspektive betrachtet.
- Beim zeitdeckenden Erzählen, wie es häufig beim Erzählen aus der Erlebnissituation anzutreffen ist, findet eine nahezu synchrone Wiedergabe des damaligen Geschehens statt.
- Das zeitdehnende Erzählen erfolgt in der Regel bei der Beschreibung innerer Vorgänge. Dies können solche Stellen sein, die auf eine Identitätsveränderung hinweisen.
- Auslassungen in der Erzählung sind aus Gründen der Darstellungsökonomie erforderlich, und im Vergleich zur Vielzahl der Erfahrungen, die Menschen machen, besteht eine autobiographische Stegreiferzählung schwerpunktmäßig aus Auslassungen. Diese Auslassungen verweisen auf die biographische Irrelevanz eines Ereignisses oder auf solche Erfahrungen, die biographisch bedeutsam sind, aber die der Erzähler ausblenden möchte.

Wie bereits erwähnt, orientiert sich ein Erzähler in der Regel an der Chronologie der erlebten Ereignisse. Er kann von dieser Idealform abweichen und durch Rückblenden die zeitliche Vorgeschichte eines Ereignisses darstellen oder durch Vorgriffe in eine zukünftige Phase vom Standpunkt der Erzählung aus springen. Dies verweist entweder auf Darstellungsunsicherheit oder auf erzählerische Raffinesse, kann aber auch die biographische Bedeutsamkeit eines Ereignisses konturieren. Die Frequenz eines Ereignisses ist ein weiteres zeitgebundenes Merkmal, das zu berücksichtigen ist, denn wenn ein Ereignis mehr als einmal erzählt wird, unterstreicht dies dessen biographische Relevanz.

Orientierung, die der Schauplatzcharakteristik dient, einer Komplikation, die der Ereignisdarstellung dient, einer Evaluation mit einer Bewertung des Geschehens, einer Auflösung zur Ergebnisdarstellung und schließlich einer Koda, die die Beendigung der Erzählung anzeigt.

Eine Veränderung bei den zeitlichen Grenzziehungen zeigt generell an, dass ein neuer Abschnitt von biographischer Bedeutung beginnt (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2002, 109f.). Gleiches gilt für den Umgang mit dem Thema. Die zentrale Annahme ist dabei die, dass sich die Erzählwürdigkeit eines Ereignisses daraus ergibt, dass der Erzähler den von ihm dargestellten Themen im Rahmen der im Interview gestellten Handlungsaufgabe Relevanz beimisst. Die Analyse der Themenbehandlung macht es möglich, die Erzählwürdigkeit einzelner Textpassagen zu begründen, die thematische Strukturierung sowie die Beziehung zwischen biographischen Themen und Etappen zu erkennen, Leitthemen, Themenwechsel und -abbrüche zu identifizieren und Erzähleröffnungen und Schlüsselerzählungen für eine intensivere Betrachtung heranzuziehen (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2002, 127-137).

Weiterer Einfluss auf die Struktur einer autobiographischen Erzählung zeigt sich im Textsortenwechsel. Interessant sind jene Stellen, an denen der Erzähler von der Textform des Erzählens zum Argumentieren wechselt. Solche Stellen drücken Schütze (1987, 200) zufolge komplexe Aspekte der Erfahrungsaufschichtung aus, wobei der Erzähler die damaligen komplexen Vorgänge des Ereignisablaufs nicht geordneter in seiner Erfahrungsaufschichtung speichern konnte, als er selbst damit konfrontiert war. Das verstärkte Aufkommen argumentierender Passagen als spätere Aufordnung der Erfahrungsaufschichtung kann auf eine biographische Problematik verweisen, da es dem Erzähler nicht möglich ist, Zusammenhänge herzustellen. Beim Textsortenwechsel ist nicht nur von Interesse, bei welchen Themen argumentative Passagen angebracht werden, sondern auch die verschiedenen Formen des Vorkommens solcher argumentativer Darstellungsteile im Erzählvorgang. Laut Schütze (ebd., 95) komme in diesen Passagen, „die an erwartbaren Stellen in den Erzähltext eingegliedert sind, die jetzige und z.T. auch die damalige theoretische und bewertende Haltung des Erzählers zum Geschehen“ zum Ausdruck. Solche „erwartbaren Stellen“ sind entweder am Anfang oder am Ende eines Erzählsegments oder aber integraler Bestandteil eines Erzählsegments. Dabei gibt es zwei in enger Verbindung stehende Typen von eigentheoretischen Aktivitäten: Solche zum Zeitpunkt der Geschehenereignisse und solche, die sich im Vollzuge der Erzählung einstellen. Obwohl streng genommen narrative Berichte über vergangene Bewertungen des Geschehens keine reflexiven Aktivitäten sind, die im Vollzug der gerade ablaufenden Erzählung stattfinden, können diese unter bestimmten Voraussetzungen Gegenwartsgeltung beanspruchen. Die Begründung hierfür lautet, dass der Erzähler im Erzählen seiner vergangenen Deutungsmuster über eine grundlegend andere Erkenntnisperspektive als während des Erlebens verfügt, denn er weiß, wie er damals die Ereignisse erlebt hat und wie er heute dazu steht. Die Pointe von Schützes Überlegungen besteht darin, dass der Erzähler weiß, wann er in seiner Erzählung an den Punkt kommt, an dem sich seine Einschätzung der Dinge verändert. Von der impliziten Gegenwartsgeltung vergangener Deutungsmuster kann da-

her solange ausgegangen werden, wie nicht vom Erzähler explizit darauf hingewiesen wird, dass sich seine Deutungsmuster verändert haben. Auf diese Weise drücken Deutungsmuster mit Vergangenheitsbezug Elemente des gegenwärtigen Standpunktes des Erzählers mit aus oder dokumentieren die Veränderung der Deutungsmuster im Ereignisablauf. Anders als bei den Argumentationen in einem Erzählsegment beziehen sich die Argumentationen am Anfang oder am Ende eines Erzählsegments häufig auf größere, suprasegmentale Zusammenhänge. Als Faustregel formuliert Schütze (1987, 168f.), dass je problembeladener die erzählten biographischen Erfahrungen seien, desto komplexer falle der Kodakommentar aus, während eine schwache Ausprägung eines Kodakommentars auf die Irrelevanz einer biographischen Erfahrung hinweise. Biographisch bedeutsame Aspekte würden mit einer formal stark abgehobenen Erzählkoda enden.

Die beschriebenen formalen Textmerkmale ermöglichen nach Schütze Zugriff zur Struktur der Erfahrungsaufschichtung und liefern Indikatoren für subjektiv relevante Ereignisse in einer Biographie.¹³ Die autobiographische Dimension, die dem Stegreiferzählen innewohnt, kann wie folgt präzisiert werden:

„Jedes Erzählen selbsterlebter Erfahrungen bezieht sich zumindest partiell auf die Veränderungen des Selbst des Erzählers als Biographieträgers, der ‚seinerzeit‘ die berichteten Ereignisse erlebt hatte und der sich ‚seinerzeit‘ aufgrund der Verstrickung in die berichteten Ereignisse [...] und der Auswirkung ihres Erlebens auf die Innenwelt des eigenen Selbst zumindest spurenweise verändert hatte und der in der verstrichenen Zeit zwischen Erlebnis- und Erzählsituation möglicherweise auch erheblicheren Veränderungsprozessen unterworfen war. Jedes Stegreiferzählen eigenerlebter Erfahrungen ist auch das Wiedererinnern dieses mehr oder weniger unmerklichen Veränderungsprozesses.“ (Schütze, 1984, 82)

Bei der Durchführung einer autobiographischen Stegreiferzählung würden elementare „Ordnungsprinzipien der autobiographischen Erfahrungsrekapitulation“ (Schütze, 1984, 83) erkennbar. Schütze (1984, 84-108) bezeichnet die Ordnungsprinzipien als die bereits erwähnten kognitiven Figuren des Stegreiferzählens, die jene informativen Elemente beinhalten, die zum Aufbau und Verständnis einer Geschichte benötigt werden. Um die Abfolge von Zustandsänderungen darstellen zu können, um die es in einer autobiographischen Stegreiferzählung geht, bedarf es folgender kognitiver Figuren (vgl. auch Glinka, 1998, 51-61; Lucius-Hoene & Deppermann, 2002, 17-24):

¹³ Neben den formalen Merkmalen bei der sprachlichen Darstellung kann sich die Erfahrungsaufschichtung auf die emotionale Beteiligung beim Erzählen auswirken, denn beim Versetzen in die Vergangenheit werden neben der reinen Darstellungsarbeit auch Gefühle evoziert. Diese Emotionalität zeigt sich beim Erzählen entweder als Beschreibung von Emotionen oder als Ausdruck von Emotionen, die expressiv nach außen durch ein bestimmtes Vokabular, Stimmführung, Gestik oder Mimik zum Ausdruck gebracht werden. Letzteres zeigt sich besonders ausgeprägt, wenn Menschen von besonders wirkungsmächtigen Erfahrungen erzählen, wobei der Grad der Emotionalität natürlich auch vom jeweiligen Temperament des Erzählers abhängig ist. Ausgedrückte Gefühle können sich als gewollte Re-Inszenierung eines Affekts oder dem eher ungewollten tatsächlichen Erleben, also dem Vereinnahmtwerden durch einen Affekt, zeigen. Die Funktionen von Gefühlsbeschreibung und -ausdruck in kommunikativer Hinsicht sind vielfältig: Sie vermitteln Bewertungen,

(1) In jeder autobiographischen Stegreiferzählung kommen die Einführung des Erzählers als Biographieträger und weiterer handelnder Personen als Ereignisträger vor, die in Beziehung zueinander stehen. Im Verlauf der Erzählung kommt der Erzähler immer wieder auf sich selbst als Biographieträger zurück.

(2) Die Wiedergabe einer Erfahrungs- und Ereigniskette macht deutlich, dass in einer autobiographischen Stegreiferzählung eine Abfolge von Zustandsänderungen des Biographieträgers, der motivierte Handlungen ausführt, Erfahrungen macht und innere und äußere Veränderungen erfährt, Gegenstand der Erzählung ist. Diese Darstellung von Veränderung findet ihre Entsprechung in linear angeordneten Sätzen, von deren Abfolge angenommen wird, dass sie analog zur zeitlichen Abfolge der beschriebenen Ereignisse ist.

(3) Während mehrere Erzählsätze Erzählsegmente bilden, macht Schütze (1984, 91) daneben auf „supra-segmentale Darstellungszusammenhänge“ aufmerksam, „die sich auf übergreifende lebensgeschichtliche Prozessabläufe beziehen“. Der Stellenwert dieser Prozessabläufe sei „die Erfahrungshaltung, die der Biographieträger den Ereignisabläufen gegenüber einnimmt“ (ebd., 92). Schütze (ebd.) macht „vier grundsätzliche Arten der Haltung gegenüber lebensgeschichtlichen Erlebnissen“ aus, die „systematisch Phasen der Lebensgeschichte unter generelle Erfahrungsprinzipien“ ordnen. Er bezeichnet diese als Prozessstrukturen des Lebensablaufs, die „(wenn auch z.T. nur spurenweise) in allen Lebensläufen anzutreffen“ (Schütze, 1983, 284) seien:

- Der Biographieträger nimmt eine Haltung gegenüber lebensgeschichtlichen Ereignissen ein, die im Sinne eines „institutionellen Ablaufmusters“ (Schütze, 1981, 67-70, 138-145; 1984, 92) als vorgegeben und erwartet hingenommen wird. Bei einem institutionellen Ablaufmuster sieht sich der Biographieträger bestimmten normativen Erwartungen ausgesetzt. Schütze bezieht diese auf drei Gruppen von normativ-institutionellen Ablaufmustern, nämlich auf den Familienzyklus, die Ausbildungs- und Berufskarriere und besondere Karrierengänge wie etwa eine Tenniskarriere. In der Regel werden die an den Biographieträger herangetragenen normativen Erwartungen nicht biographisch thematisiert, sondern beziehen sich auf routinisierte Vollzüge. Erst wenn die an den Biographieträger herangetragenen Erwartungen als problematisch empfunden werden, werden sie „aus dem tagtäglichen Einerlei der Selbstverständlichkeiten der Lebensführung herausgehoben“ (Schütze, 1981, 138f.). Der Biographieträger kann dann versuchen, das institutionelle Ablaufmuster zu umgehen oder es im Extremfall bekämpfen.

persönliche Beteiligung und Betroffenheit, und sie „provokieren“ gemäß der sozialen Gepflogenheiten eine bestimmte Reaktion des Zuhörers (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2002, 38ff.).

- Handelt der Biographieträger hingegen geplant und versucht erfolgreich oder erfolglos eigene biographische Ziele zu verwirklichen, liegt ein „biographisches Handlungsschema“ (Schütze, 1981, 70-88, 133-138; 1983, 288; 1984, 92) vor.
- Das Gegenteil eines biographischen Handlungsmusters stellen die „Verlaufskurven“ (Schütze, 1981, 88-103, 145-153; 1983, 288-292; 1984, 92; 1996) dar. Verlaufskurven werden durch Situationen immer schmerzhafter und auswegloser werdenden Erleidens hervorgerufen. Dabei erfährt der Biographieträger den Verlust intentionaler Handlungsfähigkeit, was schließlich dazu führen kann, dass seine Biographie „ins Trudeln“ gerät und ein Zusammenbruch erfolgt.¹⁴
- Der Biographieträger kann an sich neue Handlungskompetenzen entdecken. Er nimmt eine Haltung ein, die im Sinne eines „Wandlungsprozesses“ (Schütze 1981, 103-129; 1984, 92) als überraschend, herausfordernd und befreiend beschrieben wird. Schütze unterscheidet zwei Bereiche möglicher Folgen von Wandlungsprozessen: Eine Ausprägung des Wandlungsprozesses könne zu einem langfristigen handlungsschematischen Orientierungsrahmen werden. Zum anderen könne eine „Umschichtung der lebensgeschichtlich-gegenwärtig dominanten Ordnungsstruktur des Lebensablaufs“ (ebd., 1981, 103) derart einsetzen, dass es zu einem Zusammenbruch der biographischen Orientierung in Verlaufskurven komme.

Folgende Merkmale zu den Prozessstrukturen sind erkennbar (vgl. Schütze, 1984, 93-98):

- Die Art der Zukunftserwartung beim institutionellen Ablaufmuster ist eine, die als flexible Anpassung an die äußeren Gegebenheiten gesehen wird, die vom Biographieträger aber nur begrenzt beschleunigt oder verlangsamt werden kann. Beim biographischen Handlungsschema geht der Biographieträger davon aus, dass er die von außen eingebrachten Hindernisse überwinden wird. Bei einer Verlaufskurve wird die Zukunft als Verhängnis gesehen, die vom Biographieträger nicht bewältigt werden kann und gegen die er sich zur Wehr setzt oder zu entkommen versucht. Bei einem Wandlungsprozess ist die Zukunft prekär, da der Biographieträger ständig durch neue Kreativitätsimpulse von der Durchführung seiner Aktivitätsplanungen abgehalten wird.

¹⁴ Mit dem Konzept der Verlaufskurve hat Schütze die handlungstheoretisch orientierte interpretative Soziologie um eine Variante bereichert, welche die „Nacht- und Chaoseite des sozialen Lebens“ (Schütze, 1996, 124) theoretisch zu fassen in der Lage ist. Auf diese Weise können ausgedehnte Erleidensprozesse biographieanalytisch untersucht werden, die paradoxerweise eine bestimmte Ordnung aufweisen. Folgende Mechanismen der Entfaltung einer Verlaufskurve sind von Schütze (1996, 129ff.) beschrieben worden: Der allmähliche Aufbau eines Bedingungsrahmens für das Wirksamwerden einer Verlaufskurve (Verlaufskurvenpotential); Wirksamwerden der Verlaufskurve, indem der Betreffende seinen Alltag nicht mehr eigenaktiv gestalten kann; Versuch des Aufbaus eines labilen Gleichgewichts der Alltagsbewältigung; Entstabilisierung des labilen Gleichgewichts der Alltagsbewältigung, die Biographie gerät ins „Trudeln“; Zusammenbruch der Alltagsorganisation und Selbstorientierung; Versuch der theoretischen Verarbeitung des Orientierungszusammenbruchs und der Verlaufskurve; praktische Versuche der Bearbeitung und Kontrolle der Verlaufskurve und der Versuch der Befreiung.

- Die Art der ersten Berührung mit der Prozessstruktur beim institutionellen Ablaufmuster und beim biographischen Handlungsschema ist eine, die vom Biographieträger erwartet wird, während das Wirksamwerden einer Verlaufskurve und eines Wandlungsprozesses überraschend ist.
- Die Art der Veranlassung und In-Gang-Setzung der Prozessstruktur beim biographischen Handlungsschema und bei einem Wandlungsprozess entstammt der Eigenaktivität des Biographieträgers, während beim institutionellen Ablaufmuster und bei einer Verlaufskurve Bedingungskonstellationen von außerhalb den Anfangsimpuls setzen.
- Die Art der Auswirkung der Prozessstruktur auf die Identität des Biographieträgers beim biographischen Handlungsschema ist eine, die als „Realisierungsschritte der eigenen Ich-Identität im Verlauf der Lebensgeschichte“ (Schütze, 1984, 94) gesehen wird, beim institutionellen Ablaufmuster erfolgt eine notwendige Angleichung der Ich-Identität an das Erwartete, Verlaufskurven stellen eine Bedrohung der Ich-Identität dar, und Wandlungsprozesse können erst nachträglich als Ausschöpfung von Kreativitätspotentialen angesehen werden.

Die Prozessstrukturen des Lebensablaufs beschreiben bestimmte Strukturen, die einer Biographie zugrunde liegen. Sie können sich im biographischen Verlauf ablösen oder auch gleichzeitig vorkommen. Je nachdem, welche Prozessstruktur dominierend ist, ändert sich die jeweilige Gesamtdeutung der Biographie durch den Biographieträger – die wiederum mitgesteuert wird von der Abfolge der bisher durchlebten Prozessstrukturen –, allerdings können die Prozessstrukturen durch die wechselnden Deutungen des Biographieträgers hindurch erfasst werden. Rückschlüsse werden dadurch möglich, da die Entscheidung, welche Prozessstrukturen für die jeweils zu erzählende Epoche als beherrschend angesehen werden, vorm Zeitpunkt des Erzählens gefallen ist, da dies in der Erfahrungsaufschichtung festgelegt ist. Wenn man eine autobiographische Stegreiferzählung als symbolische Repräsentation des Handelns versteht, macht Schützes Konzept deutlich, dass menschliches Handeln streckenweise von diesen Prozessstrukturen angestoßen wird. Der Ansatz liefert eine Erklärung für eine hinter dem Fall operierende Struktur, die konkrete Handlungen auferlegen kann, ohne die Emergenzdimension von Biographie außer Acht zu lassen. Sie dienen als formale Erklärungsmuster, wobei jeweils zu zeigen ist, worin beispielsweise eine Verlaufskurve besteht. Es gibt nicht *die* Verlaufskurve, sondern nur in der Art von „die Verlaufskurve des Schulsportversagens am Beispiel von Schüler xy“.

(4) Als weitere kognitive Figur ist die Einbettung des Geschehens und der Zustandsänderungen des Biographieträgers in einen sozialen Rahmen zentral (vgl. Schütze, 1984, 98-102). So muss in jeder autobiographischen Stegreiferzählung für eine Zustandsänderung der soziale Rahmen angegeben werden, vor dessen Hintergrund die Zustandsänderung

fassbar wird. Solche sozialen Rahmen sind Interaktions- und Handlungssituationen, Lebensmilieus und soziale Welten.

(5) Auch die Vermittlung der autobiographischen Erfahrungsgestalt mit übergreifenden Erzählzusammenhängen und relevanten Lebensthematiken, aus der sich die Gesamtgestalt der Biographie ergibt, wird von Schütze (1984, 102-108) als eigenständige kognitive Figur bezeichnet, weil sie auf die Art und Weise des Erzählens einwirke. Dies wird in solchen Phasen erkennbar, in denen der Erzähler eine Bilanzierung vornimmt, wie zu Beginn, wenn in einer Erzählpräambel eine Vorschau darauf gegeben wird, was dem Erzähler in seiner kommenden Erzählung bedeutsam erscheint und wie er seine Lebensgeschichte bewertet. Solche Bewertungen kommen auch als Zwischenkoda oder als abschließende Bilanzierung vor. Schütze (ebd., 103) spricht von der „autobiographischen Thematisierung“ als dem thematisierten Aspekt zur Gesamtgestalt der Lebensgeschichte, wie sie vom Erzähler bewusst vorgenommen wird. Neben der autobiographischen Thematisierung unterscheidet Schütze (ebd., 103f.) als latent wirkenden Mechanismus die „biographische Gesamtformung“, als „eine sequentiell geordnete Aufschichtung größerer und kleinerer in sich sequentiell geordneter Prozeßstrukturen“ (ebd., 1983, 284). Autobiographische Thematisierung und biographische Gesamtformung entsprechen einander zumeist nicht.

Das Stegreiferzählen ist eine Form der Kommunikation, die die Interaktion mit einem Zuhörer beinhaltet. Der Zuhörer muss in die Darstellungsarbeit einbezogen werden, etwa für die Verständlichkeit der Geschichte, aber auch im Hinblick auf das grundlegende Bedürfnis des Erzählers nach sozialer Anerkennung (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2002, 33-40). Aus dieser Hörerorientierung ergeben sich Konsequenzen. Sobald der Erzähler in den Darstellungsprozess eingetreten ist, kommt neben den kognitiven Figuren ein weiteres Orientierungsprinzip zum Tragen: die Zugzwänge des Erzählens (vgl. Schütze, 1976, 222f.; 1981, 154ff. Vgl. auch Brüsemeister, 2000, 132ff.; Fuchs-Heinritz, 2000, 188f.; Glinka, 1998, 47-50, 83-99; Hermanns, 1984, 104-114; Lucius-Hoene & Deppermann, 2002, 36). Diese werden wirksam, sobald jemand eine Erzählung eigener Erfahrungen aus dem Stegreif entwickelt:

- Der Zugzwang der Gestaltschließung bewirkt, dass jede Erzählung bzw. Teilerzählung in sich geschlossen sein muss. Der Erzähler ist dem Druck ausgesetzt, seine begonnene Darstellung zu einem Ende zu führen. Hierzu muss er den Zusammenhang des Geschehensablaufs im Ganzen darstellen, Teilerzählungen vollenden und das Thema der Erzählung in einen größeren Sinnzusammenhang einordnen, d.h., die Funktion einzelner Ereigniselemente für die Bedeutung des Gesamtereignisses deutlich machen.

- Der Zugzwang der Kondensierung bewirkt, dass sich jede Erzählung auf das Wesentliche beschränken und dennoch die Gestalt „schließen“ muss. Der Erzähler muss aus dem Gesamtstrom des damaligen Geschehensablaufs das auswählen, was den Zuhörer die wichtigsten Geschehensvorgänge verstehen lässt. Aus Gründen der Darstellungsökonomie kann jedoch nicht alles Erinnerte dargestellt werden, und der Erzähler muss fortlaufend entscheiden, was für seine Darstellungsarbeit relevant ist. Deshalb spricht man zusätzlich vom Relevanzsetzungszwang.
- Der Zugzwang der Detaillierung bewirkt, dass der Erzähler den vergangenen Geschehensablauf in allen wesentlichen Gesichtspunkten und in seinem chronologischen Ablauf darstellt. Dazu muss er gegebenenfalls Hintergrundinformationen liefern und plausible Verknüpfungen zwischen den Erzählstücken liefern.

Die Eigendynamik der Zugzwänge sorgt dafür, dass sich der Erzähler an seiner Erfahrungsaufschichtung orientiert. Würde der Befragte versuchen, etwas anderes als das von ihm Erlebte darzustellen, entstanden Widersprüchlichkeiten und Plausibilitätslücken, weil mit hoher Wahrscheinlichkeit die innere Stimmigkeit der Erzählung verloren ginge. Die Zugzwänge wirken insbesondere an solchen Stellen, die eine biographische Problematik enthalten. Formal wird die „Verletzung“ der Zugzwänge deutlich an Verzögerungen im Sprechtempo, Stockungen des Redeflusses, Lücken in der Erzählung, Vagheiten, Abfälschungstendenzen, angestregten Vergegenwärtigungs-, Korrektur- und Bearbeitungsversuchen, Abgabe der Rednerrolle, Perspektivenwechsel, Irritationen im Erzählvorgang, Selbstkorrekturen und nachträglichen Einschüben, die Plausibilisierungslücken füllen sollen, am Absinken des Detaillierungsniveaus der Darstellung oder an ausgedehnten Kommentaren (vgl. Marotzki, 1990, 166-169).

Die sich aus dem autobiographischen Stegreiferzählen ergebenden Erkenntnisleistungen sind zusammenfassend betrachtet folgende:

- Autobiographische Stegreiferzählungen werden dem Prozesscharakter der sozialen Realität gerecht, da die Reihenfolge der Darstellungsaktivitäten im Prinzip der Reihenfolge der erlebten Ereignisse entspricht (vgl. Schütze, 1987, 37ff.). Weil der Erzähler bei einer autobiographischen Stegreiferzählung nicht kognitiv überhöht reflektiert, sondern versucht, das Vergangene, so wie es gewesen ist, nachzuzeichnen (vgl. Abraham, 2002, 231), muss er zur Darstellung der damaligen Handelns- und Erleidenssituationen im Prinzip der Logik seines Handelns folgen (vgl. Brüsemeister, 2000, 130ff.). Hierfür sorgen die Zugzwänge des Erzählens.
- Autobiographische Stegreiferzählungen erfassen die vergangenen Ereignisse soweit wie diese in der Erfahrungsaufschichtung des Erzählers „abgelagert“ sind. Es wird etwas dokumentiert, was schon seine Gestaltungsform gefunden hat (vgl. Schütze, 1987,

39ff.), d.h., der Erzählvorgang wird in der Tendenz nicht von der aktuellen Interaktionssituation im Interview gesteuert. Auf diese Weise können Erzählungen auf einer symbolischen Ebene dem Strom des Erlebens adäquaten Ausdruck verleihen (vgl. Abraham, 2002, 230ff.).

- Autobiographische Stegreiferzählungen erlauben eine Einordnung biographischer Erfahrungen in den biographischen Gesamtzusammenhang, die so in ihrer Bedeutsamkeit eingeschätzt werden können.
- Autobiographische Stegreiferzählungen ermöglichen eine Unterscheidung zwischen empirischer Erfahrung und theoretischer Durchdringung dieser Erfahrung. Im Zusammenhang der beiden Ebenen entsteht ein Wirkungszusammenhang, der die Biographie eines Subjekts hervorbringt, wenn „der Forscher die interpretierenden Anstrengungen des Biographieträgers in den Zusammenhang faktischer Prozessabläufe seines Lebens einbetten kann“ (Schütze, 1983, 284).

3.2.4 Biographie als gegenwärtige Konstruktion?

Biographien werden also erzählt, sie sind die narrative Vergegenwärtigung gelebten Lebens (vgl. Straub, 2000, 140). Die Grundannahme der Biographieforschung ist, dass eine Entsprechung zwischen Erzählung und gelebten Leben besteht. Eine zentrale Frage in diesem Zusammenhang bezieht sich auf das „Problem mit der Retrospektive“ (Fuchs-Heinritz, 2000, 155-159) und darauf, inwiefern es sich bei einer Biographie um eine gegenwärtige Konstruktion oder um eine Konstruktion handelt, bei der sich zumindest Spuren des in der Vergangenheit Erlebten erfassen lassen. Der Ansatz Schützes liefert hierauf eine originelle Antwort. Durch das autobiographische Erzählen soll Zugang zu jener mit biographischem Handeln verbundenen Erfahrung ermöglicht werden, selbst wenn diese sich zum Zeitpunkt der Erzählung vollziehende Erfahrungsrekapitulation „überformt“ ist (vgl. Bohnsack, 2003, 103). Die von Schütze vorgebrachten Thesen sind Gegenstand der Kritik geworden, die sich vor allem gegen die Annahme einer „Homologie des aktuellen Erzählstrom(s) mit dem Strom der ehemaligen Erfahrungen im Lebenslauf“ (Schütze, 1984, 79. Vgl. auch Aitzsch, 2003, 97ff.; Bohnsack, 2003, 100-103; Brüsemeister, 2000, 182f.; Dirks, 2002, 22f.; Eccarius, 1998, 134-137; Flick, 2000, 123f.; Fuchs-Heinritz, 2000, 155-159, 193f.; Jakob, 1997, 455ff.; Marotzki, 1990, 111ff., 163-171) richtet. Wenn Schütze (1987, 25) schreibt,

„dass eine Erzählung persönlicher Erfahrungen [...] ganz nah an den faktisch ‚damals‘, d.h. in der aktuellen Erfahrungssituation, abgelaufenen Erleidens- und Handlungsprozessen ist, in welche der Informant persönlich verwickelt war“ (Schütze 1987, 25),

impliziert dies die Möglichkeit, über Erzählungen zumindest ansatzweise Zugang zu vergangenen Erfahrungen zu erhalten. Allen Kritikern dagegen ist der Hinweis auf den Konstruktionscharakter einer Erzählung in der Interviewsituation gemein. Lucius-Hoene und

Deppermann (2002, 91) schreiben, dass man weder beantworten könne, „was sich ‚wirklich‘ in einer Lebensgeschichte abgespielt“ habe, noch könne man beantworten, „wie der Erzähler dies damals erlebt habe“. Da die Konstruktivität von Erzählen und Erinnern nicht valide bestimmt werden könne und der Begriff einer wie auch immer gearteten „historischen Objektivität“ erkenntnistheoretisch nicht zu legitimieren sei, folgere daraus, dass es anhand erzählter Lebensgeschichten einzig möglich werde zu bestimmen, wie der Informant in der aktuellen Erzählsituation seine biographische Erfahrung mit Hilfe seiner biographischen und narrativen Ressourcen konstruiere. Auch von Bude (1985, 329) wird die „Homologie von Erzählkonstitution und Erfahrungskonstitution“ bestritten. Mit erzählten Lebensgeschichten arbeitende Forscher seien „Narrationsanimateure“ und was in einer autobiographischen Stegreiferzählung hervorgebracht werde, sei in erster Linie dem komplizenhaften Interesse von Erzähler und Interviewer an einer guten Geschichte geschuldet. Kokemohr und Koller (1996, 92-95) kritisieren gleichfalls Schützes Annahme, „dass die Struktur der Erzählung selbsterlebter Erfahrungen der Struktur dieser Erfahrungen selbst homolog“ sei und verstehen dies so, dass „solche Erzählungen ein mehr oder minder getreues Abbild der tatsächlichen Erfahrungen darstellen“. Die Autoren bestreiten nicht, dass man sich durch die Zugzwänge des Erzählens in die zu erzählenden Ereignisse verstricken könne. Was von ihnen angemahnt wird, ist der Umstand,

„dass auch Erzählungen kein unmittelbares Abbild der vergangenen Erfahrungen liefern, sondern vielmehr die (Re-)Konstruktion einer Lebensgeschichte aus der jeweils aktuellen Perspektive des Erzählers darstellen“ (Kokemohr & Koller, 1996, 93).

Zwar gestehen sie Schütze zu, dies zu erkennen, indem er diese deutend-konstruktive Ebene in seiner Erzähltheorie den argumentativen Passagen in einem narrativen Interview zuordne. Kritik üben sie daran, dass in seinem Auswertungsverfahren diese Passagen zurückgestellt und den erzählerischen Passagen der Vorrang eingeräumt werde. Diese seien aber keine unmittelbare Reproduktion vergangener Erfahrungen, denn schon die temporale Ordnung einer Erzählung verweise auf eine konstruktive Leistung des Erzählers, die eine bestimmte Deutung dieser Erfahrungen nahe lege. Erzählerische Passagen seien sicherlich „authentischer“ als argumentative Passagen, frei von deutenden Elementen seien auch sie nicht.¹⁵ Die deutenden Elemente seien der gegenwärtigen Perspektive des Erzählers geschuldet und könnten durch keinerlei methodische Vorkehrungen vermieden werden. Weiter kritisieren sie Schützes nicht belegbare Annahme, dass die kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens nicht nur Ordnungsprinzipien der Erfahrungsrekapitulation, sondern bereits Ordnungsprinzipien der Erfahrungsaufschichtung seien.

¹⁵ Authentizität bezeichnet den Grad der Übereinstimmung des Erzählten mit dem Erfahrenen (vgl. Schulze, 1985, 58f.).

Um größere Klarheit über das Methodenproblem der Biographieforschung zu erlangen, keinen objektiven Ausgangspunkt zur Voraussetzung zu haben, ist ein Systematisierungsversuch aufzugreifen, der verschiedene Schichten einer autobiographischen Erzählung unterscheidet (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2002, 29; Schulze, 1979, 54-58). Die erste Schicht entspricht dabei den stattgefundenen Ereignissen. Diese Ereignisse können nicht erfasst werden, sondern sind immer an das Erleben des Subjekts gebunden. Wenn man dies außer Acht lässt, müssen erzählte Lebensgeschichten als stete Fehlerquelle betrachtet werden. Die „Fehler“ in erzählten Lebensgeschichten beginnen dann beim ursprünglichen Erleben, setzen sich bei Erinnerungsverlusten fort und münden in der von der aktuellen Erzählsituation verfälschten Erzählung. Nun ist hier der Gegenstand der Kritik nicht die Frage, ob man durch erzählte Lebensgeschichten herausfinden kann, was „wirklich“ passiert ist. Aus Sicht der Biographieforschung ist die äußere Welt eine soziale Konstruktion, die an das Erleben des Biographieträgers gebunden ist (vgl. Rosenthal, 1995, 200). Damit stellt sich wiederum die Frage, wie ein Zugriff auf das subjektive Erleben möglich ist. Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass auf Erfahrungen kein direkter Zugriff möglich ist, sie manifestieren sich im Zugriff als gebrochen oder verfremdet. Die Gebrochenheit der Erfahrung gilt im Grunde auch für den, der die Erfahrungen gemacht hat. Die Schicht der Erinnerung stellt für das erfahrende Subjekt einen Filter dar, denn um vergangene Erfahrungen präsentieren zu können, muss das Erfahrene wieder ins Gedächtnis zurückgerufen werden. Dabei wird nicht einfach etwas abgerufen, was in einer unveränderlichen Form im Gedächtnis abgespeichert ist, sondern es erfolgt eine Reproduktion angesichts der aktuellen Erinnerungssituation und der antizipierten Zukunft. Die Konstruktivität des Erinnerns besteht darin, dass Erinnerung nicht so zu denken ist, dass zu etwas einmal Gespeichertem beständig etwas hinzukommt (vgl. Rosenthal, 1995, 70ff.), denn selbst wenn Menschen von der Richtigkeit ihrer Erinnerungen überzeugt sind, so ist Erinnerung

„ein selektiver, konstruktiver und aktiver Prozess des Zugriffs auf Information zu einem Geschehen, die bereits selektiv kodiert, partiell vergessen und vielfältig transformiert wurde“ (Lucius-Hoene & Deppermann, 2002, 30).

Was zur sich vollziehenden Erfahrung und zur Erinnerung gesagt wurde, beschreibt zwei Schichten, die nicht direkt beobachtbar sind. Weder können Erfahrungen direkt beobachtet werden, noch ist es bisher gelungen, die Inhalte des Erinnerns zu beobachten, selbst wenn die Neurowissenschaften in den letzten Jahren enorme Fortschritte erzielt haben. Um Erfahrungen und Erinnerungen darstellen zu können, bedarf es einer Repräsentation, durch die sie sich manifestieren. Das Medium hierzu ist die Sprache. Durch die Versprachlichung werden Erfahrungen allerdings nicht so wiedergegeben, wie sie in der Erinnerung vorliegen, vielmehr werden beim Erzählen Erinnerungen gemäß der Strukturierungsleistungen der Sprache, ihren kommunikativen Regeln und den Anforderungen der Erzählsituation spezifisch bearbeitet. Zu dieser offenen Flanke seines Ansatzes bleibt Schütze in

seinen Ausführungen kurz angebunden, wenngleich er darauf hinweist, dass jede Erzählung ein retrospektives Deutungsverfahren sei, verbunden mit Verschiebungen in der Bewertung der Relevanz einzelner Ereignisse (vgl. Schütze, 1987, 25f.). Er reduziert die Gültigkeitsfrage auf den Zugang zum Interviewmaterial mit der eingeforderten Offenheit in der Kommunikationssituation.

Die offene Frage bleibt, in welcher Beziehung Erzählvorgang und Gegenstand der Erzählung stehen und ob und inwiefern man zu den verschiedenen Schichten einer autobiographischen Stegreiferzählung durch Interpretationen vordringen kann. Die diskutierte Frage konnte nicht vollständig geklärt werden und Zweifel an Schützes Grundannahmen sind deutlich geworden. Somit bleibt die zu Bescheidenheit verpflichtende Feststellung, dass man sich des „schwankenden Bodens“ (Richartz, 1999, 85) bewusst sein muss, auf dem die bei der Auswertung von in narrativen Interviews gewonnenen Daten stehen. Erforderlich sind weitere grundlagentheoretisch angelegte Forschungsarbeiten, „die den Prozeß der Biographiekonstruktion unter Rückgriff auf lebensgeschichtliche Erfahrungen in den Blick nehmen“ (Jakob, 1997, 457), aber auch der Einbezug der Ergebnisse anderer Wissenschaftsdisziplinen, die etwa das Bewusstsein und das damit verbundene Machen von Erfahrung als neurobiologisches Rätsel in den Blick nehmen. Auch die Frage nach dem Zusammenhang von Erfahrung und Sprache ist weiter zu untersuchen, ebenso wie die Frage, inwiefern leibliche Erfahrungen durch das Medium der Sprache ausgedrückt werden können.

3.3 Zwischenresümee

Mit den Ausführungen zur Biographieforschung und zum Biographiekonzept ist der theoretische Bezugsrahmen zur Rekonstruktion von Schülerbiographien hergeleitet, programmatisch untermauert und theoretisch konkretisiert worden.

Die Darstellung zur Biographieforschung hat gezeigt, dass es sich hierbei um einen verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen übergreifenden Arbeitsbereich handelt, der als gemeinsame Grundlage von einem empirischen Interesse und von einem spezifischen Datenmaterial her begründet ist, nämlich von Lebensgeschichten in niedergeschriebener oder erzählter Form aus der Sicht der handelnden Menschen (vgl. Kapitel 3.1). Die Darstellung der Entwicklung der Biographieforschung hat deutlich gemacht, dass der instrumentelle Einsatz biographischer Verfahren seit den 1920er-Jahren erfolgt ist, ohne dass sich die „biographische Methode“ in größerem Maße im Rahmen der empirischen Sozialforschung etablieren konnte. In den letzten drei Jahrzehnten ist eine Renaissance biographischer Methoden zu beobachten, und mittlerweile ist Biographieforschung in eine Phase der Etablierung eingetreten (vgl. Kapitel 3.1.1). Die dargestellte Programmatik moderner

Biographieforschung hat gezeigt, dass sich aus soziologischer Sicht von der Biographieforschung ein theoretischer Entwurf zur Verknüpfung von Mikro- und Makroebene erhofft wird, der pädagogische Begründungskontext der Biographieforschung verweist auf einen für pädagogische Grundfragen geeigneten Zugang zur sozialen Wirklichkeit (vgl. Kapitel 3.1.2). Die empirische Umsetzung der Programmatiken zur Biographieforschung wurde abschließend am Beispiel des Forschungsfeldes der Schülerbiographieforschung aufgezeigt (vgl. Kapitel 3.1.3).

Danach wurde die Biographie als Gegenstand der Biographieforschung zu bestimmen versucht (vgl. Kapitel 3.2). Biographie wurde zum Ersten als ein vom Subjekt hervorgebrachtes Konstrukt bestimmt, das als eine Einheit die Erfahrungen des gelebten Lebens zu einem Zusammenhang organisiert, wobei die Herstellung eines Zusammenhanges der Erfahrungen über Akte der Bedeutungszuschreibung erfolgt. Aus der bedeutungszuschreibenden Leistung des Subjekts in der Besinnung auf das gelebte Leben, der Biographisierung, ergibt sich ein kommunizierbares Selbst- und Weltverhältnis, das durch das Medium der Sprache manifest wird (vgl. Kapitel 3.2.1). Erfahrung wurde der Schlüssel zur Konstituierung von Biographien zugewiesen, und sie wurde als eine Weise des Zur-Welt-Seins bestimmt, die eine bewusstseinsmäßige Verarbeitung des Empfindens, Wahrnehmens und Erlebens darstellt. Während das Erleben das noch nicht reflexiv begriffene Leben in seiner Leiblichkeit darstellt, das auf ein Ereignis als eine äußere Erscheinung trifft, sind Erfahrungen transformierte Erlebnisse. Biographische Erfahrungen wurden hiervon analytisch abgegrenzt, indem sie als solche Erfahrungen bezeichnet wurden, die zur Konstruktion der Biographie verwendet werden. Biographische Erfahrungen sind Wissensbestände, und biographisches Wissen bezeichnet die durch fortwährende Ab- und Zugänge von biographischen Erfahrungen entstehenden Ablagerungen. Auf diese Weise konnte Biographie zum Zweiten als Aufschichtung von Erfahrungen bestimmt werden (vgl. Kapitel 3.2.2). Der dritte Bestimmungsversuch trug dem durch die Sprache vermittelten biographischen Erfahrungen Rechnung. Dies erfolgte anhand Schützes Erzähl- und Biographietheorie, die im Zusammenspiel mit der Entwicklung des narrativen Interviews entstanden ist. Autobiographische Stegreiferzählungen sind demnach sprachliche Dokumente von Biographisierungsprozessen, indem die Lebensgeschichte erzählend, berichtend und argumentierend rekonstruiert wird. Somit konnte Biographie zum Dritten als erzählte Lebensgeschichte bestimmt werden (vgl. Kapitel 3.2.3). Mit dem hergeleiteten theoretischen Bezugsrahmen wurde abschließend die Frage nach der Biographie als gegenwärtiger Konstruktion diskutiert, die nur ansatzweise geklärt werden konnte (vgl. Kapitel 3.2.4).

In Fortführung des Gesagten und in Anlehnung an Schulze (1999, 37-40) können die vorgebrachten Bestimmungen zur Biographie ergänzt werden. Die Biographie konstituiert sich als subjektive Konstruktion gelebten Lebens aus den vom Subjekt durch Bedeutungszu-

schreibung zu einem Zusammenhang organisierter Erfahrungen. Der forschungspraktische Zugang hierzu ist mit der Art und Weise der Versprachlichung dieser Erfahrungen verbunden, und durch eine damit verbundene Verschriftlichung entsteht eine „Biographie als Text“. Auf diese Weise entsteht eine von außen zugängliche Biographie – zunächst in mündlicher und mit einer Transkription in schriftlicher Form. Dieser Text, der die Perspektive eines Schülers wiedergibt, ist der Gegenstand der Untersuchung als Schülerbiographie.

Mit der theoretischen Konzeptualisierung von Biographie kann eine Ausdifferenzierung der Frage vorgenommen werden, in welchem Zusammenhang die in einer Schülerbiographie im Schulsport und in anderen Handlungsfeldern gemachten Erfahrungen stehen. Weil die Prozessstrukturen als segmentübergreifender Zusammenhang im Datenmaterial rekonstruiert werden können, kann aufgezeigt werden, wenn bestimmte Prozessstrukturen die Segmente zum Schulsport berühren oder gar durch den Schulsport in Gang gesetzt werden. So wird es möglich, einen Zusammenhang zwischen der erzählten Lebensgeschichte im Allgemeinen und dem Erzählten zum Schulsport herzustellen, sprich zwischen im Schulsport und in anderen Handlungsfeldern gemachten Erfahrungen herzustellen. Im Einzelnen wird gefragt: Welchen Prozessstrukturen des Lebensablaufs können die im Schulsport gemachten Erfahrungen zugerechnet werden und werden durch den Schulsport Prozessstrukturen in Gang gesetzt? Daraus ergeben sich die Teilfragen: Können die im Schulsport gemachten Erfahrungen einer Verlaufskurve zugerechnet werden und führen die im Schulsport gemachten Erfahrungen zu einer Verlaufskurve? Können die im Schulsport gemachten Erfahrungen einem biographischen Handlungsschemata zugerechnet werden und werden durch den Schulsport biographische Handlungsschemata in Gang gesetzt? Werden im Sinne eines gesellschaftlichen Erwartungsplans diese Erwartungsschritte von Schülern im Schulsport als institutionelle Ablaufmuster abgearbeitet? Gewinnen Schüler durch den Schulsport im Sinne eines Wandlungsprozesses eine neue Sicht auf sich selbst und auf die Welt? Mit Bearbeitung dieser Fragen können Aussagen zum Zusammenhang von im Schulsport und in anderen Handlungsfeldern gemachten Erfahrungen getroffen werden können: Inwiefern werden durch die im Schulsport gemachten Erfahrungen Prozessstrukturen des Lebensablaufs aktualisiert oder transformiert? Die Bearbeitung der Frage ist insofern bedeutsam, da gemäß der theoretischen Grundannahmen geklärt werden kann, inwieweit die von Schülern im Schulsport gemachten biographischen Erfahrungen vorstrukturiert sind und inwieweit Schülern durch den Schulsport neue biographische Handlungsspielräume eröffnet werden.

4 Forschungsmethodologie: Qualitative Sozialforschung und narratives Interview

Um die von Schülern im Verlauf ihrer Biographie im Schulsport gemachten Erfahrungen rekonstruieren zu können, ist mit dem Biographiekonzept die methodologische Richtung der empirischen Untersuchung vorgezeichnet, denn Biographieforschung ist eng mit der Methodologie qualitativer Sozialforschung verknüpft. Die Entscheidung darüber, wie Schülerbiographien zum Gegenstand der Forschung gemacht werden, ist somit die Konsequenz aus der vorgenommenen theoretischen Konzeptualisierung. Vor diesem Hintergrund werden Grundannahmen und Kennzeichen qualitativer Sozialforschung (Kapitel 4.1), das narrative Interview als Methode der Datenerhebung (Kapitel 4.2) und die Narrationsanalyse als Methode der Datenauswertung (Kapitel 4.3) erläutert.

4.1 Grundannahmen und Kennzeichen qualitativer Sozialforschung

Zwar würde es den Rahmen sprengen, die Grundannahmen und Kennzeichen qualitativer Sozialforschung einer umfassenden Diskussion zu unterziehen; dies ist anderorts geschehen (vgl. Brüsemeister, 2000; Flick, 2000; Flick, Kardorff & Steinke, 2000b; Heinze, 2001; Hoffmann-Riem, 1980; Lamnek, 1995a; Oswald, 1997; Witt, 2001). Was geleistet werden soll, ist eine kurze Erläuterung zentraler Eckpunkte, die für das Verständnis der qualitativen Forschungsmethodologie erforderlich sind.

1980 stellte Küchler die Frage, ob qualitative Sozialforschung als „Modetrend“ oder als „Neuanfang“ in der empirischen Sozialforschung zu verstehen sei. Vom heutigen Standpunkt aus betrachtet hat sich qualitative Sozialforschung als „eine wesentliche Bereicherung des Methodeninstrumentariums [empirischer Sozialforschung, D. B.] im weitesten Sinne“ (Küchler, 1980, 385) erwiesen, wenngleich eine Reihe von forschungspraktischen und methodologischen Problemen ungelöst ist. Ausgangspunkt für die Hinwendung zur qualitativen Sozialforschung war das Unbehagen vieler Forscher an der quantitativen Sozialforschung. Als Folge dessen haben sich quantitative und qualitative Sozialforschung zu zwei eigenständigen Bereichen empirischer Sozialforschung entwickelt, die sich in wesentlichen Punkten unterscheiden. Nach einer Phase gegenseitiger Abgrenzungsbemühungen und der internen Ausdifferenzierung herrscht derzeit ein Wissenschaftsverständnis vor, das Pluralität und Vielfalt in der Wahl der Forschungsmethodologie zulässt. Mittlerweile existiert eine Vielzahl von Veröffentlichungen in Form von Hand- und Lehrbüchern, die in erster oder höherer Auflage einen Überblick über qualitative Sozialforschung vermitteln (vgl. z.B. Bohnsack, 2003; Bohnsack, Marotzki & Meuser, 2003; Brüsemeister, 2000; Flick, 2000a; Flick et al., 1995; Flick, Kardorff & Steinke, 2000a; Garz & Kraimer, 1991a; Heinze,

2001; König & Zedler, 1995a; 1995b; Lamnek, 1995a; 1995b). Qualitative Sozialforschung hat als „zweiter Weg“ (Hoffmann-Riem, 1980, 339) Konturen gewonnen, und sie findet in unterschiedlichen Disziplinen und Fächern Anwendung. Bezieht man die Feststellung auf die Sportwissenschaft, dass qualitative Sozialforschung im Trend liegt, wird augenfällig, dass die Anzahl der Studien und das Anwendungsspektrum größer geworden sind (vgl. Balz & Kuhlmann, 2005; Hunger & Thiele, 2000; Kuhlmann 1993; 2000).

Der umfassendste theoretische Hintergrund qualitativer Sozialforschung ist das sogenannte „interpretative Paradigma“ (vgl. Lamnek, 1995a, 42ff.). Der in Abgrenzung zum „normativen Paradigma“ eingebrachte Begriff bezeichnet eine grundlagentheoretische Position, deren Ausgangspunkt der Versuch ist, die soziale Wirklichkeit „von innen heraus“ aus der Sicht der handelnden Menschen zu begreifen und den „gemeinten Sinn“ der sozialen Akteure deutend zu verstehen (vgl. Kardorff, 1995, 3ff.). Folgende theoretische Grundannahmen qualitativer Sozialforschung lassen sich festhalten (vgl. Flick, Kardorff & Steinke, 2000b, 20ff.):

- Soziale Wirklichkeit wird als gemeinsame Herstellung und Zuschreibung von Bedeutungen angesehen. Dies geht auf eine Position des symbolischen Interaktionismus zurück, derzufolge soziale Wirklichkeit als Ergebnis in gemeinsamer sozialer Interaktion hergestellter Bedeutungen und Zusammenhänge verstanden werden kann. Wenn Menschen auf der Grundlage von gemeinsam geteilten Bedeutungen handeln, die sie Dingen zuschreiben, und diese Bedeutungen sich ständig verändern und in Beziehung zu den Deutungen anderer gesetzt werden, folgt daraus, dass soziale Wirklichkeit als Ergebnis ständig ablaufender Konstruktionsprozesse aufgefasst werden kann. Für qualitative Sozialforschung bedeutet dies, sich auf die Formen und Inhalte dieses alltäglichen Herstellungsprozesses über die Rekonstruktion der subjektiven Sichtweisen der sozialen Akteure zu konzentrieren.
- Aus der Annahme über die beständige alltägliche Herstellung einer gemeinsamen Welt resultieren der Prozesscharakter, die Reflexivität und die Rekursivität sozialer Wirklichkeit. Als Ansatzpunkt ergibt sich daraus die Analyse von Kommunikations- und Interaktionssequenzen.
- Eine weitere Annahme besagt, dass objektive Lebensbedingungen durch subjektive Bedeutungen für die Lebenswelt der Subjekte relevant werden. Dies macht eine hermeneutische Interpretation subjektiv gemeinten Sinns erforderlich.
- Soziale Wirklichkeit wird erst durch Kommunikation konstituiert. Dieser kommunikative Charakter sozialer Wirklichkeit lässt die Rekonstruktion von Konstruktionen sozialer Wirklichkeit zum Ansatzpunkt der Forschung werden. Auch die Datenerhebung hat kommunikativen Charakter, d. h., der Forscher gewinnt den Zugang zu bedeutungs-

strukturierten Daten nur, wenn er eine Kommunikationsbeziehung mit den Forschungs-subjekten eingeht (vgl. Hoffmann-Riem, 1980, 346ff.).

Auch die Kennzeichen qualitativer Sozialforschung und deren Forschungspraxis, welche die Grundannahmen konkretisieren, sollen kurz benannt werden (vgl. Flick, Kardorff & Steinke, 2000b, 22ff.):

- Innerhalb der qualitativen Sozialforschung gibt es nicht die Methode, sondern ein breites Spektrum von Methoden, um Erscheinungen des sozialen Miteinanders zu erfassen.
- Gegenstandsangemessenheit besagt, dass sich die Entscheidungen im Forschungsprozess am zu untersuchenden Gegenstand ausrichten sollen. In der Phase der Datenerhebung bedeutet Gegenstandsangemessenheit, dass die zur Verfügung stehenden Methoden am Gegenstand auszurichten sind und in der Phase der Darstellung der Forschungsergebnisse bedeutet Gegenstandsangemessenheit, die Forschungsergebnisse so darzustellen, dass der Gegenstand zu seinem Recht kommt.
- Weil sich qualitative Sozialforschung auf die von den Interpretationsleistungen der Subjekte abhängigen Wirklichkeitsbereiche bezieht, führt die Frage nach der Wirklichkeitskonstruktion dazu, an der Lebenswelt der Betroffenen anzusetzen.
- Daten in ihrem natürlichen Kontext zu erheben und im Kontext einer längeren Antwort des Informanten zu untersuchen bedeutet, Kontextualität als Leitgedanken zu berücksichtigen.
- Qualitative Sozialforschung verdeutlicht die Unterschiedlichkeit der Perspektiven auf einen Gegenstand, sie setzt an den subjektiven und sozialen Bedeutungen an, die mit ihm verknüpft sind. Es geht deshalb darum, die jeweiligen subjektiven Sinnstrukturen nachzuvollziehen.
- Die Reflexivität des Forschers über sein Handeln ist ein wesentlicher Teil der Erkenntnis. Dazu gehört u. a., den methodischen Weg transparent zu machen, der eingeschlagen wurde. Reflexivität heißt, dass die Kommunikation des Forschers mit dem Feld kein Störfaktor ist, sondern dass seine Subjektivität und die der Beforschten Bestandteil des Forschungsprozesses sind.
- Anstelle einer Erklärung von Ursache-Wirkungs-Beziehungen steht das Verstehen komplexer Zusammenhänge. Dabei sollen die Sicht eines Subjekts, der Ablauf sozialer Situationen oder die auf die Situation zutreffenden sozialen und kulturellen Regeln verstanden werden.
- Offenheit als Kennzeichen verweist auf die Grundhaltung gegenüber den Untersuchungspersonen, der Untersuchungssituation und den jeweils anzuwendenden Methoden. Das Prinzip der Offenheit impliziert Konsequenzen. Zum einen wird die Explorationsfunktion des Forschungsvorgehens betont, zum anderen soll die theoretische

Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückgestellt werden, bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstandes durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat (vgl. Hoffmann-Riem, 1980, 343). Damit soll vermieden werden, Daten vorab formulierten Theorien unterzuordnen. Deshalb muss es möglich sein, Neufassungen, Ergänzungen und Revisionen der theoretischen Strukturierung und der Methoden zuzulassen, wenn es der Gegenstand erfordert.

- Qualitative Sozialforschung strebt Erkenntnisgewinn an, indem sie auf das gesellschaftlich Allgemeine im besonderen Fall verweist. Sie setzt an der Analyse oder Rekonstruktion von Einzelfällen an, danach werden diese Fälle vergleichend und verallgemeinernd zusammengefasst.
- Die subjektive Konstruktion der Untersuchten und der Forschung wird als konstruktiver Akt angesehen. Die Konstruktion der Wirklichkeit als Grundlage für qualitative Sozialforschung bezieht sich auf die Sicht der Subjekte auf ein bestimmtes Phänomen, aber auch auf die Sichtweise des Forschers, die wiederum auf einer Konstruktion von Wirklichkeit beruht.
- Texte spielen in der qualitativen Sozialforschung in vielfacher Weise eine Rolle. Die entsprechenden Erhebungsverfahren produzieren Daten, die durch Aufzeichnung und Transkription in zu interpretierende Texte überführt werden. Das heißt, dass etwa vom gelebten Leben eine im Interview produzierte Erzählung zur Verfügung steht, von der das erhalten bleibt, was durch die Aufzeichnung und die anschließende Transkription erfasst wird.
- Die Priorität wird auf die Entwicklung von Hypothesen und Theorien aus den im Feld gewonnenen Daten gelegt. Als Ziele qualitativer Sozialforschung werden auch die Beschreibung genannt, und in neuerer Zeit wird der Einsatz als Hypothesentest diskutiert.

Weil die dargestellten Grundannahmen und Kennzeichen qualitativer Sozialforschung ein spezifisches Verständnis des Verhältnisses von Gegenstand und Methode beinhalten, ist qualitative Sozialforschung nicht mit der Logik der Durchführung quantitativer Sozialforschung vereinbar (vgl. Flick, 2000, 56-62; Witt, 2001). Die lineare Strategie quantitativen Vorgehens besteht darin, zu Beginn der Untersuchung ein Forschungsdesign zu entwerfen, mit dem eine bestimmte Fragestellung bearbeitet werden soll; die Phasen des zuvor geplanten Forschungsprozesses werden dann in einer festgelegten Reihenfolge abgearbeitet. So fordern die einschlägigen Lehrbücher quantitativer Sozialforschung, vor Eintritt in das zu untersuchende Feld ein Modell zu konstruieren, das auf theoretische Wissensbestände aus der Literatur oder empirisch belegte Zusammenhänge zurückgreift. Theorieaussagen stehen bereit, um Hypothesen über einen Sachverhalt aufzustellen, die in operationalisierter Form an empirischen Zusammenhängen überprüft werden. Falls die Theorieaussagen bei der empirischen Prüfung widerlegt werden, müssen sie als falsch zurückgewiesen werden. Stimmen die Vorhersagen mit der Beobachtung überein, hat sich die

Theorie bewährt. Demgegenüber berücksichtigt qualitative Sozialforschung stärker die gegenseitige Abhängigkeit der einzelnen Bestandteile des Forschungsprozesses. Hier erlaubt das Vorverständnis über den Forschungsgegenstand nur die Planung der nächsten Schritte in einem vorgegebenen Rahmen, z.B. die Entscheidung für ein bestimmtes Erhebungsverfahren, die Auswahl der zu befragenden Personen, die Durchführung der Untersuchung und deren Auswertung. Zirkulär heißt hier, eine bestimmte Aufeinanderfolge von Forschungsschritten mehrmals zu durchlaufen, wobei der jeweils nächste Schritt von den Ergebnissen des vorherigen Schrittes abhängt. Jede der Teilphasen kann Konsequenzen für das weitere Vorgehen haben oder es kann sich herausstellen, dass im Laufe der Materialanalyse Phänomene und Teilprobleme auftauchen, an die vorab nicht zu denken war. Erst im Verlauf der Untersuchung zeigt sich, welche Erhebungsmethode, welches Auswertungsverfahren, welche Personen zur Beantwortung der Forschungsfrage am besten geeignet sind. All dies kann zu Beginn einer Untersuchung nur in der Tendenz, nicht aber im Detail festgelegt werden. Das zirkuläre Vorgehen führt zu einer permanenten Reflexion des Forschungsvorhabens und seiner Teilschritte im Lichte der anderen Schritte.

4.2 Das narrative Interview als Methode der Datenerhebung

Aus der Herleitung des theoretischen Bezugsrahmens ergibt sich, das narrative Interview als Methode der Datenerhebung zu verwenden. Das narrative Interview fußt auf erzähl- und biographietheoretischen Annahmen (vgl. Kapitel 3.2.3) und ist eine der am weitesten entwickelten Interviewformen. Im Folgenden ist aufzuzeigen, wie es im methodischen Spektrum qualitativer Sozialforschung zu verorten ist (Kapitel 4.2.1), wie die Datenerhebung mit seiner Hilfe durchgeführt wird (Kapitel 4.2.2), welchen limitierenden Faktoren hinsichtlich seiner Anwendung es ausgesetzt ist (Kapitel 4.2.3) und wie die gewonnenen Daten aufbereitet und transkribiert werden (Kapitel 4.2.4).

4.2.1 Verortung im methodischen Spektrum der qualitativen Sozialforschung

Um eine Einordnung des narrativen Interviews, wie es von Schütze (1976; 1983; 1987) entwickelt worden ist, vornehmen zu können, sind die forschungsmethodischen Möglichkeiten zur Datenerhebung in der qualitativen Sozialforschung dem narrativen Interview gegenüberzustellen. Wenn das narrative Interview in der Biographieforschung eingesetzt wird, fokussiert es thematisch auf die rückblickende Darstellung von Lebensgeschichten. Ziel ist es,

„über expandiertes Erzählen die innere Form der Erlebnisaufschichtung des Informanten hinsichtlich der Ereignisse zu reproduzieren, in welche er handelnd und erleidend selbst verwickelt war“ (Schütze, 1987, 49).

Um dies zu erreichen, ist das wesentliche Strukturierungsmoment zu Beginn „eine autobiographisch orientierte Erzählaufforderung“ (Schütze, 1983, 285), die dem Informanten die Möglichkeit gibt, „entlang eines selbstgewählten roten Fadens seine Lebensgeschichte zu erzählen“ (Marotzki, 1999b, 113). Auf die so in Gang gesetzte „autobiographische Anfangserzählung“ (Schütze, 1983, 285) folgen in einem ersten Nachfrageteil bzw. zweiten Hauptteil erzählgenerierende Fragen zur Anfangserzählung. Der Interviewer schöpft dabei

„das tangentielle Erzählpotential aus, das in der Anfangserzählung an Stellen der Abschneidung weiterer, thematisch querliegender Erzählfäden, an Stellen der Raffung des Erzählduktes wegen vermeintlicher Unwichtigkeit, an Stellen mangelnder Plausibilisierung und abstrahierender Vagheit, weil die zu berichtenden Gegenstände für den Erzähler schmerzhaft, stigmatisierend oder legitimationsproblematisch sind, sowie an Stellen der für den Informanten selbst bestehenden Undurchsichtigkeit des Ereignisgangs angedeutet ist. Es ist wichtig, dass diese Nachfragen wirklich narrativ sind.“ (Schütze, 1983, 285)

Im zweiten Nachfrageteil bzw. im dritten Hauptteil finden solche Fragen Anwendung, welche auf Eigendeutungen des Erzählers zielen:

„Der dritte Hauptteil des autobiographisch-narrativen Interviews besteht einerseits aus der Aufforderung zur abstrahierenden Beschreibung von Zuständen, immer wiederkehrenden Abläufen und systematischen Zusammenhängen sowie aus den entsprechenden Darstellungen des Informanten sowie andererseits aus theoretischen Warum-Fragen und ihrer argumentativen Beantwortung. Es geht nunmehr um die Nutzung der Erklärungs- und Abstraktionsfähigkeit des Informanten als Experte und Theoretiker seiner selbst. Die Nachfragen des interviewenden Forschers sollten am Beschreibungs- und Theoriepotential ansetzen, soweit dieses an autobiographischen Kommentarstellen nach der Schilderung von Erlebnishöhepunkten oder nach dem Abschluß der Darstellung von bestimmten Lebensabschnitten sowie an Stellen Erläuterung situativer, habitueller und sozialstruktureller Hintergründe ansatzweise deutlich wird.“ (Schütze, 1983, 285)

Mit dieser Beschreibung des narrativen Interviews wird es möglich, eine Verortung im methodischen Spektrum der qualitativen Sozialforschung vorzunehmen und die Unterschiede zu anderen Datenerhebungsmethoden darzustellen.¹ Mit Blick auf die zu beobachtende Anwendungsbreite kann die Vielzahl mündlicher Befragungsmethoden in Form qualitativer Interviews hinsichtlich dreier Aspekte unterschieden werden (vgl. Hopf, 2000, 351f.):

- Die Interviews können hinsichtlich des Grades der Vorstrukturierung der Antworten unterteilt werden. Ein relativ offen gehaltenes Interview zeichnet sich dadurch aus, dass der Interviewer zu Beginn eine weit formulierte Frage stellt und es dem Befragten überlässt, eine eigenständige Steuerung des Gesprächs zu übernehmen. Die weniger offe-

¹ Bei diesen Methoden unterscheidet man zwischen reaktiven und nicht-reaktiven Verfahren. Bei Letzteren wird mit vorgefundenem Material wie Tagebüchern, Chroniken, Zeitungen, Bildern oder Fotos gearbeitet, bei reaktiven Verfahren wie dem narrativen Interview ist der Forscher zum Zwecke der Materialerhebung Teilhaber in diesen Situationen und durch seine Anwesenheit findet eine Feldveränderung statt (vgl. Marotzki, 1996b, 61-66; 1999b, 113-117). Bei den reaktiven Verfahren wird zwischen Methoden der Befragung und der teilnehmenden Beobachtung unterschieden. Weil sich Biographien auf Zeitspannen großer zeitlicher Ausdehnung beziehen, die in ihrer Gesamtgestalt nicht beobachtbar sind, ist zu ihrer Erfassung eine Methode der mündlichen Befragung erforderlich.

ne Variante besteht darin, sich als Interviewer an einem halb-standardisierten oder standardisierten Leitfaden mit mehr oder weniger festgelegten Fragen zu orientieren.

- Es kann entweder auf ein weites oder ein enges Thema fokussiert werden.
- Außerdem wird unterschieden, ob die Aufforderung zum Erzählen im Vordergrund steht oder ob primär eine Erhebung von Deutungsmustern vorgenommen wird.

Der qualitativen Methodologie entsprechend gilt als Faustregel für alle Interviewformen, soviel Offenheit wie möglich und soviel Strukturierung wie nötig zuzulassen (vgl. Flick, 2000, 94-130, 146f.; Friebertshäuser, 1997; Hopf, 2000; Lamnek, 1995b, 35-124; 2002).² Hinsichtlich des Kriteriums der Offenheit ermöglicht das narrative Interview durch einen offen gehaltenen Erzählimpuls eine große Offenheit gegenüber den Selektionsleistungen und Relevanzzuschreibungen der Befragten. Strukturierende Elemente und thematisch vertiefende Interventionen finden im weiteren Verlauf des Interviews statt. Die Strukturierung des Interviews durch den Erzählimpuls, den Nachfrage- und den Bilanzierungsteil schafft einen anfangs sehr weiten, später enger werdenden Rahmen, in dem der Informant so ungehindert wie möglich seine Sichtweise entfalten kann – zumindest, wenn der Interviewer ihm die Chance dazu gibt und sich an die Regeln der Interviewführung hält. Diese Offenheit ist nicht als unbedingte Offenheit zu verstehen. Wie alle Interviewformen ist das narrative Interview ein reaktives Verfahren, bei dem lediglich der Grad der Einflussnahme von Forscherseite in den verschiedenen Phasen variiert. Gegenüber Leitfaden-Interviews ist die Offenheit als höher zu bewerten, denn dabei legt der Interviewer fest, welche Themen abzuhandeln sind und welche nicht. Das narrative Interview unterscheidet sich von anderen qualitativen Interviews außerdem durch seine weite Thematik, denn Ziel ist die Erfassung der gesamten Lebensgeschichte. Durch diesen weiten Fokus wird es möglich, biographische Erfahrungen im Gesamtzusammenhang zu sehen und eine Einordnung vorzunehmen. So werden Entwicklungen und Prozesse deutlich, die bei einer ausschnitthaften Betrachtung nicht berücksichtigt werden könnten. Ein weiterer Unterschied zu anderen qualitativen Interviews besteht darin, dass zu Beginn eines narrativen Interviews eine Erzählaufforderung gegeben wird. Weil biographische Erfahrungen sich nicht im Frage-Antwort-Schema erfassen lassen, liegt der nicht zu unterschätzende Vorteil des narrativen Interviews darin begründet, dass auf der Ebene der erzählerischen Darstellung implizites Wissen zum Ausdruck kommt, das dem Informanten nicht auf der Ebene von Theorien über sich selbst – die durch Warum-Fragen angesteuert werden kann – zur Verfügung

² Ohne näher auf deren Begrifflichkeit einzugehen, die sich entweder auf das inhaltliche Vorgehen oder auf formale Aspekte bezieht, soll ein Ordnungsversuch Lamneks (2002, 173-187) aufgegriffen werden. Dieser bezieht sich in seiner Darstellungsreihenfolge auf die tendenziell zunehmende Orientierung der jeweiligen Interviewverfahren in Bezug zur Offenheit und Flexibilität. Die den genannten und sicherlich diskutablen Kriterien entsprechende Reihenfolge nennt das fokussierte Interview, das halbstandardisierte Interview, das Experten-Interview, das Tiefen- oder Intensivinterview, das problemzentrierte Interview, das episodische Interview, das narrative Interview und das rezeptive Interview.

steht. Im Grunde hat Schütze eine alte Reportertechnik wiederentdeckt und wissenschaftlich aufbereitet (vgl. Bude, 1985, 328): Indem man einen Informanten dazu bringt, über sich und seine Erfahrungen zu erzählen, erfährt man mehr über gewisse Vorgänge, als wenn man direkt danach fragt.³ Das narrative Interview wird somit im Vergleich zu anderen qualitativen Interviews in besonderer Weise dem Prinzip der Offenheit gerecht. Der beschrittene Weg geht von einer größtmöglichen Offenheit hin zur Geschlossenheit, von weiten Themen hin zu einer Eingrenzung und von Erzählungen hin zu Argumentationen. Bei regelgerechter Anwendung wird die Regie bei der Gestaltung der erzählten Lebensgeschichte weitgehend dem Erzähler überlassen, da der Grad der Vorstrukturierung der Antworten relativ gering ist und mit der gesamten Lebensgeschichte das weitest mögliche Thema angerissen wird.

4.2.2 Vorgehensweise bei der Datenerhebung

Die von Schütze (1976; 1983; 1987) und anderen beschriebene Vorgehensweise bei der Datenerhebung macht deutlich,⁴ dass das narrative Interview Teil eines mehrschichtigen Interaktionsprozesses ist, zu dem verschiedene Ebenen und Formen der Kommunikation zwischen Forscher und Beforschtem gehören. Dazu zählen die Vorbereitung und Konzeption der Interviews, deren Durchführung in einer Interaktionssituation und deren Nachbereitung.

Um herauszufinden, welche Erfahrungen Schüler im Laufe ihrer Biographie gemacht haben, ist es erforderlich, Erinnerungsprozesse und deren Versprachlichung in Erzählungen in Gang zu setzen. Die Gestaltung der sozialen Interaktion Interview verlangt Planung, um „eine Erzählung selbsterlebter Geschichten“ (Schütze, 1976, 163) in Gang zu setzen. Neben den grundsätzlichen Voraussetzungen zur Durchführung von Interviews – das Wissen und die Erfahrung der Informanten zur Beantwortung der Fragestellung, die Fähigkeit zur Reflexion, die Fähigkeit, sich zu artikulieren, Zeit, interviewt zu werden und die Bereitschaft, an der Untersuchung teilzunehmen (vgl. Merkens, 2000, 294) – muss die Frage beantwortet werden, wie Schüler für eine Befragung gewonnen werden können. Ein erster

³ Fragt man einen Schüler nach der Bedeutung des Schulsports für sein bisheriges Leben, wird der Betreffende dazu angehalten, auf der argumentativen Ebene eine Theorie von sich zu entwerfen. Ein narratives Vorgehen hingegen fragt in der Art: „Wie ist Dein Schulsport bis jetzt verlaufen? Erzähl' mal!“ Aus der Art und Weise, wie er erzählt, und dem, was er erzählt, lässt sich ein tieferes Verständnis davon erzielen, welche Bedeutung dem Schulsport zukommt, wobei diese „Bedeutung“ dem Erzähler reflexiv nicht zugänglich sein muss.

⁴ Die Vorgehensweise bei der Datenerhebung ist in auf das narrative Interview bezogenen Monographien (vgl. Bernart & Krapp, 1998; Glinka, 1998; Lucius-Hoene & Deppermann, 2002) und Aufsätzen (vgl. Hermanns, 1995; Jakob, 1997) dargestellt worden, in Hand- und Lehrbüchern zur qualitativen Sozialforschung und zur Biographieforschung (vgl. Brüsemeister, 2000; Flick, 2000; Fuchs-Heinritz, 2000; Heinze, 2001; Lamnek, 1995b) oder in Arbeiten, in denen es als Methode der Datenerhebung Anwendung gefunden hat (vgl. Hermanns, 1984; Marotzki, 1990; Nittel, 1992; Riemann, 1987; Rosenthal, 1995).

Schritt besteht darin, den Kontakt zu den Interviewpartnern zu planen. Es muss das eigene Anliegen erläutert und eine Vertrauensgrundlage geschaffen werden, denn davon hängt in starkem Maße der Erfolg narrativer Interviews ab (vgl. Hermanns, 1984, 65-78). Die im Zuge der Vertrauensbildung zu machenden Anmerkungen zum Forschungsprojekt kollidieren allerdings mit dem Erfordernis, Vorab-Relevanzsetzungen zu vermeiden. Es ist sinnvoll, dem Moment der Vertrauensbildung größeres Gewicht einzuräumen, denn aus forschungsethischen Gründen ist es nicht vertretbar, die Informanten im Unklaren über Gegenstand und Thema der zu führenden Interviews zu lassen. Zudem sollen sich die Befragten anstrengen und motiviert sein, zum Gelingen der Untersuchung beizutragen. Deshalb müssen verschiedene subjektive Sinngelungen zu aktivieren versucht werden. So kann der Sinn, sich interviewen zu lassen, darin bestehen, der Wissenschaft ein Opfer zu bringen, dem Forscher einen Gefallen zu tun, ein gemeinsames Interesse an einer bestimmten Sache zu haben oder die Neugierde zu stillen, interviewt zu werden.

Ein weiterer Schritt zur Vorbereitung der Interviews ist die Planung der Gesprächsstruktur. Hierzu sind die Phasen des Interviews, das Abstecken des Themenhorizonts, die jeweiligen Erzählimpulse und die Fragensammlung des Nachfrageteils zu berücksichtigen (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2002, 295ff.). Wie bereits angesprochen besteht das narrative Interview aus drei Teilen. Auf eine Anfangserzählung, die mit einer offen gehaltenen Erzählaufforderung beginnt, folgen zwei Nachfrageteile. Entsprechend dieser Phasen sind Überlegungen anzustellen. Der hier in der Anfangserzählung der Interviews zu erfassende Themenhorizont ergab sich sowohl aus der Fragestellung als auch aus methodologischen Überlegungen. In den zu führenden Interviews sollten die Lebensgeschichte der betreffenden Schüler samt deren Erfahrungen im Schulsport erfasst werden. Ökonomisch betrachtet erscheint eine thematische Fokussierung auf den Schulsport am sinnvollsten, doch durch eine thematische Fokussierung würden die Prinzipien der Kontextualität und Offenheit verletzt. Um die im Schulsport gemachten Erfahrungen angemessen und damit umfassend verstehen zu können, ist die Kenntnis von deren Einbettung in den biographischen Gesamtzusammenhang erforderlich.⁵ Eine Vorab-Konzentration auf den Schulsport würde dem Erzähler die Möglichkeit verwehren, die im Schulsport gemachten Erfahrungen im Erzählprozess in seine Lebensgeschichte einzubetten. Nur unter der Voraussetzung thematischer Offenheit kann rekonstruiert werden, welche Lebensbereiche für Schüler mit dem Schulsport verknüpft sind und welche nicht und wann für sie die Geschichte ihres

⁵ Hermanns (1984, 64) kommt aufgrund seiner praktischen Erfahrungen bei der Untersuchung von Berufsverläufen von Ingenieuren zu dem Ergebnis: „Es muß der Redlichkeit halber gesagt werden, dass wir – würden wir heute die Interviews noch einmal machen – keine Einengung des Themas der biografischen Erzählung mehr vorgeben würden.“ Und weiter: „Wir halten es für empfehlenswerter, zunächst uneingeengt den biografischen Verlauf zum Thema zu machen, und würden dann im zweiten Teil des Interviews, dem Nachfrageteil [...], das besondere Schwergewicht auf die Status-Passage richten, die Gegenstand der Untersuchung ist.“ (ebd., 65)

Schulsports beginnt. Dies bedeutet, den Informanten „Raum zur Gestaltentwicklung“ (Rosenthal, 1995, 193ff.) zu lassen, um ihnen Ausführlichkeit, Dispositionsspielraum und Detailliertheit in der Darstellung zu gestatten (vgl. Hermanns, 1984, 53).

Mit dem begründeten Themenhorizont ergibt sich die Notwendigkeit, einen Erzählimpuls bzw. Erzählstimulus zu entwerfen. Warum- oder Was-Fragen sind daher auszuschließen, denn nur durch Wie-Fragen kann das Erzählschema eingefordert werden:

„Ich möchte Dich bitten, mir zunächst Deine Lebensgeschichte zu erzählen. Ich interessiere mich für all die Erlebnisse, die Dir persönlich wichtig waren. Du kannst Dir dazu so viel Zeit nehmen, wie Du möchtest. Ich werde Dich auch nicht unterbrechen und mir nur einige Notizen zu Fragen machen, auf die ich später noch eingehen werde. Erzähl doch einfach mal!“ (vgl. auch Rosenthal, 1995, 187)

Nach Abschluss der durch den Erzählimpuls eingeforderten Anfangserzählung ist eine Anknüpfung durch den Nachfrageteil zu bedenken, für den keinerlei inhaltliche Fragen vorab bestimmt werden können. In dieser Phase sollen nicht ausgeführte Ansätze zur Erzählung oder unklar gebliebene Passagen durch erneute Erzählaufforderungen aufgegriffen werden. Dann muss eine weitere Erzählung zu den im Sport gemachten biographischen Erfahrungen generiert werden, falls das Thema Sport in der bisherigen Erzählung nicht angesprochen wird: „Ich möchte Dich nun bitten, mir von Deinen im Sport gemachten Erfahrungen zu erzählen, wie da eins zum anderen gekommen ist. Erzähl' bitte einfach wieder!“ Ähnlich wie zuvor wird zum Thema Schule verfahren: „Ich möchte Dich nun bitten, mir von Deiner Schulzeit zu erzählen, wie da eins zum anderen gekommen ist.“ Nach der „Abarbeitung“ der mit Sport und Schule gemachten Erfahrungen ist ein Erzählimpuls zum Schulsport zu geben: „Während Deiner Schulzeit hast Du am Schulsport teilgenommen. Der interessiert mich besonders, und ich hoffe, Du kannst mir auch davon wieder etwas erzählen!“ Für den bilanzierenden Nachfrageteil werden Fragen formuliert, die auf erste Vermutungen zielen, die sich aus dem Erzählten ergeben. Abschließend finden vorbereitete Leitfragen Anwendung.

Weiter sind Prinzipien der Gesprächsführung zur Durchführung qualitativer Interviews im Allgemeinen und narrativer Interviews im Besonderen zu beachten (vgl. Brüsemeister, 2000, 157-163; Fuchs-Heinritz, 2000, 237-262; Glinka, 1998, 10-18; 129-145; Hermanns, 1995, 184f.; 2000; Lamnek, 1995b, 102-106; Lucius-Hoene & Deppermann, 2002, 302-305; Rosenthal, 1995, 186-207): Verzicht auf einen dominant-autoritären Interviewstil und abwertende verbale und nonverbale Signale (Stirnrunzeln, Arme verschränken usw.); aufmerksames und aktives Zuhören mit schriftlichen Stichworten während des Interviews, um diese im Nachfrageteil aufgreifen zu können; Vermeidung einer Intervention bei der autonomen Gestaltung der Erzählung und Förderung der sich auf die jeweilige Erfahrungsaufschichtung beziehenden Erinnerungsprozesse der Befragten. Die Aspekte sind zu

berücksichtigen, da im narrativen Interview bestimmte Beziehungsschemata wirksam sind (vgl. Hermanns, 1984, 92-97). Das Herausragende ist das Beziehungsschema des Vertrauens. Ist dieses nicht in ausreichender Weise vorhanden, gewinnt das Beziehungsschema der Machtbeziehung die Oberhand. Das bedeutet, dass sowohl Erzähler und Zuhörer in der Kommunikationssituation ihre Identität wahren wollen und ein Aushandlungsprozess erfolgt, wer sich im Interview „durchsetzt“. Der Interviewer möchte eine Erzählung der Lebensgeschichte durchsetzen und räumt dem Erzähler deshalb das uneingeschränkte Rederecht ein, der Erzähler hat dagegen die Möglichkeit, die Erzählung relevanter Sachverhalte zu verweigern.

Die angestellten Überlegungen wären hinfällig, wenn der Berücksichtigung technischer Aspekte der Tonaufnahme nicht ebenfalls Beachtung geschenkt wird. Gespräche als flüchtige Ereignisse bedürfen einer Konservierung durch Aufzeichnung, wenn sie zum Untersuchungsgegenstand werden sollen. Die zu erstellenden Tonaufnahmen müssen in technisch guter Qualität vorliegen und im Hinblick auf das, was untersucht wird, möglichst „natürlich“ sein (vgl. Deppermann, 2001, 21-26). Dabei wird das Kriterium eines vernünftigen Verhältnisses von Aufwand und Ertrag berücksichtigt, d.h., der Aufwandaufwand muss sich nach dem richten, was herausgefunden werden sollte.⁶

Weil die Tücken der Technik nicht unterschätzt werden sollten, wurde eine Checkliste zu technischen Aspekten der Interviewführung erstellt. Darin wurde vermerkt (vgl. Deppermann, 2001, 26f.; Fuchs-Heinritz, 2000, 236f.): Vertrautmachen mit der Funktionsweise der technischen Aufnahmegeräte; Funktionstüchtigkeit der technischen Aufnahmegeräte prüfen; ausreichend leere Audio-Kassetten zur Verfügung haben; über Ersatzbatterien und Verlängerungsschnur verfügen; Erprobung der Aufnahmequalität vor Ort; darauf achten, dass das Aufnahmegerät läuft und das Mikrofon eingeschaltet ist.

Nachdem das Einverständnis des Gesprächspartners vorliegt, wird ihm freigestellt, wann und wo er das Interview führen will. Bedingung ist eine ungestörte und ruhige Atmosphäre. Von besonderer Wichtigkeit ist, ausreichend Zeit einzuplanen, sodass kein Zeitdruck entstehen kann. Sodann nimmt das „interpersonelle Drama“ (Hermanns, 2000, 361) seinen Lauf, das sich in Modifikation von Schützes Vorschlägen an folgenden Phasen orientiert: 1. Aushandlungsphase, 2. Anfangserzählung, 3. Nachfrageerzählung zu 2., 4. Erzählung zu Erfahrungen im Sport, 5. Nachfrageerzählung zu 4., 6. Erzählung zu Erfahrungen in der Schule, 7. Nachfrageerzählung zu 6., 8. Erzählung zu Erfahrungen im Schulsport, 9. Nachfrageerzählung zu 8., 10. Nachfragebilanzierung zu 2.-9., 11. Nachfragebilanzierung zu

vorbereiteten Fragen und 12. Interviewabschluss. Die folgende Darstellung orientiert sich an diesen Interviewphasen, wobei aus Gründen der Darstellungsökonomie die Punkte 2., 4., 6. und 8. (= Haupterzählungen), zu 3., 5., 7. und 9. (= Nachfrageerzählungen) sowie zu 10., 11. (= Nachfragebilanzierungen) zusammengefasst werden.

In der Aushandlungsphase wurden die Interviewpartner darauf hingewiesen, dass es nicht nur um ihren Schulsport, sondern um die Einbettung des Schulsports in ihre Lebensgeschichte und damit auch um andere Aspekte ihrer Lebensgeschichte geht. Sie erhielten so die Chance, lebensgeschichtliche Erfahrungsabläufe im Auge zu behalten, sie aber andererseits auf den thematischen Fokus zu beziehen und dessen biographische Bedeutung herauszuarbeiten. Weiter musste der Sinn der Interviews erläutert und der Ablauf erklärt werden. In der Aushandlungsphase fand die Rollenverteilung statt, indem den Informanten das monologische Rederecht und die ungehinderte erzählerische Entfaltung eingeräumt wurde. Weil im narrativen Interview eine systematische Verletzung der Rollenerwartungen an die Beteiligten erfolgt, zum einen hinsichtlich der Erwartungen an ein „typisches“ Interview, zum anderen, weil einer Erzählung im Alltag selten so viel Raum eingeräumt wird, war es sinnvoll, bei der Kontaktaufnahme den Begriff des Interviews zu relativieren und durch den Begriff des Gesprächs zu ersetzen, um keine falschen Assoziationen zu wecken. Weiterhin wurden die Anonymisierung – also die Unkenntlichmachung von Eigennamen und anderen Identifikationsmöglichkeiten – und der Umgang mit dem Material geklärt, wobei die Nichtweitergabe des Gesprächsprotokolls an andere garantiert wurde. Außerdem wurden Absprachen über eine mögliche Veröffentlichung getroffen, und den Informanten wurden Einspruchs- und Korrekturrechte zumindest bis direkt nach Beendigung des Interviews eingeräumt. Als Gegenleistung wurde die Überlassung des Transkripts angeboten. Zur Information wurde ein vorgefertigter Text ausgehändigt, in dem die angesprochenen Aspekte in Ruhe durchgelesen werden konnten und die Möglichkeit gegeben wurde, die Einwilligung in das Interview zu überdenken. Die Einwilligung erfolgte per Unterschrift, die gemachten Zusicherungen wurden vom Forscher ebenfalls per Unterschrift ratifiziert. Auf diese Weise entstand eine Art Grundvertrag zwischen Forscher und Beforschten (vgl. Fuchs-Heinritz, 2000, 245). Zur weiteren Vorbereitung des Erzählimpulses wurde das möglicherweise vorhandene „Recorder-Unwohlsein“ (Hermanns, 2000, 362) thematisiert. Es wurde nach Beginn der Tonaufnahme zu zeigen versucht, wie ungezwungen man trotz Aufnahme sprechen kann – bei allen Unzulänglichkeiten der gesprochenen Sprache:

⁶ Videoaufnahmen, wie sie etwa Lamnek (1995b, 97-102) vorschlägt, sind ein kaum Erkenntnisgewinn bringender Aufwand gewesen – unabhängig vom Problem der Anonymisierung im Zusammenhang mit Bildaufnahmen.

- I ich lass das einfach so mal laufen erstmal
- S hmm
- I is also auch son man spricht auch in der literatur davon dass es so was wie ein kassettenrekorder-unwohlsein gibt das heißt man (-) ich hab das ja auch äh wenn ich spreche und man hört sich das nachher auf m band an dann hört sich das ganz komisch an (--) das
- S [komisch an ja so ungefähr]
- I legt sich aber schnell wieder deswegen lass ichs jetzt erstmal laufen und wir reden son bisschen dass man das dann auch relativ schnell vergisst eigentlich dass da n
- S ja okay
- I kassettenrekorder läuft (-) also (-) das is alles halb so wild (2.0) ähm gut (2.0) hast du so weit noch fragen erst mal
- S (holt tief Luft) so weit nicht ne
- I so weit nich ok (Sanchay)

Während der folgenden Haupterzählungen galt es zu gewährleisten, dass die drei Zugzwänge des Erzählens nicht verlassen wurden (vgl. Schütze, 1976, 226), indem die Erzählungen verbal („hmmm“, „ja“, „ich verstehe“) und nonverbal durch Gesten und Mimik unterstützt wurden. Dabei war die Aufgabe des Interviewers darauf beschränkt zuzuhören und die Informanten in ihrer Erzählung zu unterstützen. Die zu beachtende Regel war die „goldene Regel der Nichteinmischung (Mund halten, reden lassen, nicken)“ (Hermanns, 1984, 80).

Nach dem impliziten oder expliziten Hinweis des Informanten, dass er nichts mehr zu erzählen habe, begann der zweite Haupt- bzw. der erste Nachfrageteil. Dabei ging es darum, zu solchen Stellen eine Erzählung zu generieren, an denen die Informanten in ihren Ausführungen „kurz angebunden“ oder unverständlich gewesen waren und die von Interesse für die Fragestellung erschienen. Bei diesen fallspezifischen Nachfragen wäre ein vorab entworfener Leitfaden nicht hilfreich gewesen, „da er nur fallunabhängig nach Kategorien formuliert werden kann, die uns relevant erscheinen“ (Rosenthal, 1995, 202).

Die Einlösung der konzipierten Phasen der Interviews hing davon ab, inwiefern die Themen Sport, Schule und Schulsport angesprochen wurden. Wenn in der Haupterzählung eines oder gar alle dieser Themen angesprochen wurden, konnten erzählgenerierende Nachfragen hierzu gestellt werden, die so den vorbereiteten Erzählimpuls für eines der Themen ersetzten. Diese flexible Handhabung der vorab konzipierten Phasen ergab sich

aus dem Erfordernis, die Steuerung der Relevanzsetzungen im Interview so weit wie möglich dem Erzähler zu überlassen.

Wenn durch die immanenten narrativen Nachfragen das Erzählpotential für den jeweiligen thematischen Bereich ausgeschöpft war, wurde in der Bilanzierungsphase bei den Informanten das Argumentationsschema reaktiviert (vgl. Glinka, 1998, 17f., 143ff.), indem auf die in den Erzählungen vorkommenden eigentheoretischen Kommentare fokussiert wurde. Dieser dritte Haupt- bzw. zweite Nachfrageteil des narrativen Interviews

„besteht einerseits aus der Aufforderung zur abstrahierenden Beschreibung von Zuständen, immer wiederkehrenden Abläufen und systematischen Zusammenhängen sowie aus den entsprechenden Darstellungen des Informanten sowie andererseits aus theoretischen Warum-Fragen und ihrer argumentativen Beantwortung“ (Schütze, 1983, 285).

Hierzu wurden Warum-Fragen formuliert, die nicht die konkreten lebensgeschichtlichen Erfahrungen ansteuern, sondern davon abstrahierende kognitive Verarbeitungsprodukte (vgl. Richartz, 1999, 86). Abschließend fanden vorbereitete bilanzierende Nachfragen Verwendung.

Der Interviewabschluss bestand darin, sich zu bedanken, die vorangegangene Interviewsituation zu rekapitulieren und einen Kurzfragebogen auszufüllen, bei dem die Befragten Angaben zum Namen, Alter, Schullaufbahn, Beruf der Eltern, Sportverein, außerschulischen Sportaktivitäten und den letzten drei Sportnoten machten.

Bei der Nachbereitung der Interviews wurde versucht, Aspekte der Interviews zu dokumentieren, die nicht bei der Aufnahme erfasst wurden, aber von Belang für die Interpretation sein konnten (vgl. Brüsemeister, 2000, 16; Deppermann, 2001, 27f.; Lucius-Hoene & Deppermann, 2002, 305-308). Weil eine Tonbandaufnahme die Reichhaltigkeit der Daten hinsichtlich Gestik, Mimik und emotionalen Ausdrucksformen einschränkt, wurden weitere Komponenten von Informationen berücksichtigt. Es wurden nach den Interviews Postskripte erstellt, die wesentliche Rahmungen des Gespräches protokollhaft einbezogen. Es wurde dokumentiert, wie sich die Interaktion bei der Datenproduktion abgespielt hatte, um u. a. Anhaltspunkte dafür zu gewinnen, wie und wann der Interviewer die Erzählweise des Befragten beeinflusst hatte. Außerdem wurden spontane thematische Auffälligkeiten und Interpretationsideen notiert, die Anregungen für die Auswertung geben konnten. Im Interviewbericht wurden vermerkt: Dauer des Interviews/Ort; Art des Kennenlernens, der Bekanntschaft; Kontaktaufnahme bei der Befragung; Dauer, Zahl, Orte der Kontakte; anwesende Dritte, Störungen der Befragung; Gespräche über Sinn und Zweck der Befragung; Vermutungen und Anhaltspunkte über die Interessenlage des Befragten, über Erwartungen und Befürchtungen; Selbststilisierung des Befragten, Gestaltung der Situation, besonders zu Anfang des Gespräches; Erinnerungs- und Erzählbereitschaft; symmetrische oder

asymmetrische Forscher-Informant-Beziehung; kommunikative und emotionale Probleme; ausgelöste Gefühle beim Interviewer (Sympathie, Antipathie); Verlauf und Thematik des Gesprächs vor Einschalten und nach Abschalten des Tonbandgerätes.

4.2.3 Limitierende Faktoren hinsichtlich der Anwendbarkeit

Das narrative Interview realisiert das Offenheitsprinzip, indem die spezifischen Relevanzsetzungen der Befragten durch Erzählungen angeregt werden. Es kann daher Hoffmann-Riem (1980, 361f.) zugestimmt werden, dass „unter dem Aspekt [...] einer an den Bedeutungszuschreibungen der Handelnden orientierten Dateninterpretation [...] wenig methodische Äquivalente zum narrativen Interview“ existieren. Dennoch sind limitierende Faktoren hinsichtlich seiner Anwendbarkeit zu nennen:

Die Alltagskompetenz des Erzählens ist nicht bei allen Menschen gleichermaßen vorhanden

Aus diesem Grund können die Zugzwänge des Erzählens nicht überall gleich wirksam werden (vgl. Buchmann & Gurny, 1984, 777). „Gescheiterte“ Interviews, in denen nicht erzählt wird, können demnach nur aktuelle Deutungsmuster des Informanten wiedergeben. Wie es zu diesen Deutungsmustern gekommen ist und welche biographischen Erfahrungen ihnen zugrunde liegen, kann nicht geklärt werden. Allerdings ist dieses Problem insoweit zu relativieren, da die meisten narrativen Interviews in Minimalform erzählende Passagen enthalten. Solche Interviews, in denen der Informant in knapper erzählerisch-berichtender Form seine Erfahrungen wiedergibt, erfordern größeres Geschick bei der Auswertung.

Das Alter ist ein limitierender Faktor hinsichtlich der Anwendbarkeit der Methode

Kinder sind in der Regel nicht in der Lage, ihre Lebensgeschichte zu erzählen. Sie können weder einen Zusammenhang zwischen einzelnen Erfahrungen herstellen, noch deren Reihenfolge rekonstruieren oder die Gegenwart und die Zukunft im Lichte der Vergangenheit verstehen. Außerdem ist für Kinder eher das alltägliche Leben relevant, die Notwendigkeit einer biographischen Thematisierung wird noch nicht gesehen (vgl. Rosenthal, 1995, 104-108). Erst mit dem Älterwerden entsteht eine narrative Kompetenz als die Fähigkeit, Geschichten zu erzählen und erzählte Geschichten zu verstehen (vgl. Straub, 2000, 140) und vergangene Erfahrungen in reflexiven Akten zu einer persönlichen Lebensgeschichte aufzuordnen (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2002, 42f.).

Das narrative Interview kann nur für solche Sachverhalte eingesetzt werden, die erzählbar sind

Weil Erzählen die dominante Darstellungsform ist, um den Entwicklungsprozess des Erzählgegenstandes darzustellen, ist immer nur die Geschichte von etwas erzählbar, nicht aber ein Zustand oder eine Routine. Alltägliche Routinen können durch das narrative Interview nicht erfasst werden, bei denen Selektionsentscheidungen ohne große Aufmerksamkeit getroffen werden. Diese Entscheidungen haben in der Erfahrungsaufschichtung keinen Platz (vgl. Brüsemeister, 2000, 126, 185f.; Fuchs-Heinritz, 2000, 59f.; Glinka, 1998, 29-42; Hermanns, 1995, 184). Wenn man die Biographie erzähltheoretisch konzeptualisiert, fehlt vieles, da nicht alles, was erlebt wurde, als Geschichte erzählt werden kann.

Ethische Gründe limitieren die Anwendbarkeit des narrativen Interviews

Die im narrativen Interview wirksam werdenden Zugzwänge des Erzählens lassen den Befragten möglicherweise über etwas sprechen, was in anderen Interviews unausgesprochen bleiben würde. Aus methodologischer Perspektive und bei einem Interesse an der Schülersicht ist dies ein Vorteil, denn sobald sich ein Erzähler auf das Erzählschema einlässt, entsteht Datenmaterial, das der Forderung nach Einbezug der Relevanzsetzungen der Handelnden so nahe wie möglich kommt. Im Unterschied zum Interviewer weiß der Interviewte nicht um diese Mechanismen, die ihn über Dinge sprechen lassen, die er im Nachhinein möglicherweise lieber verschwiegen hätte. Das Problem wird in der Literatur durchaus gesehen, und die Apologeten des narrativen Interviews weisen auf die befreiende und heilsame Wirkung des biographischen Erzählens hin (vgl. Rosenthal, 1995, 167-185). Wenn es darum geht, Verlaufskurven und die damit verbundenen schmerzhaften Erfahrungen von Drogenabhängigen, Misshandelten, psychisch Kranken usw. zu untersuchen, mag dies zutreffend sein. Geht es aber um eher harmlose Themen wie den Schulsport, ist dieses Argument nicht stichhaltig. Die Gefahr besteht, den Erzähler in solche Situationen zu bringen, deren Folgen vom Interviewer nicht verantwortet werden können.

Der Wahrheitsgehalt des Erzählten ist nur begrenzt überprüfbar

Da es sich beim narrativen Interview um eine bewusst herbeigeführte Forschungssituation handelt, in die der Informant eingewilligt hat, ist es zwar unwahrscheinlich, dass er mit der Intention ins Interview geht, etwas Unwahres zu erzählen. Selbst wenn er diesen Versuch unternehmen sollte, so ist es aufgrund der Komplexität des gelebten Lebens nahezu unmöglich, unvorbereitet die Logik des Handelns zu verändern, ohne dass Plausibilitätslücken entstehen. Prinzipiell ist es aber nicht ausgeschlossen, „bei gegebener Vorwarnung, Vorbereitungszeit, Interessenlage, Intelligenz, Selbstbeherrschung und Kürze der erforderlichen Darstellungszeit“ (Schütze, 1976, 194) eine wesentliche Erzählperspektive zu unterdrücken. Die „Glaubwürdigkeit“ des Erzählten kann letztlich nur durch innere Stimmig-

keit überprüft werden, wobei eine Haltung einzunehmen ist, die die subjektiven Äußerungen als wahr ansieht (vgl. Abraham, 2002, 234).

4.2.4 **Aufbereitung der Interviews**

Um sprachliche Äußerungen zum Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung zu machen, müssen diese Äußerungen verfügbar gemacht werden. Hierzu wurden die Interviews auf handelsüblichen 90-Minuten-Audio-Kassetten mit einem speziellen Aufnahmegerät und einem leistungsfähigen Mikrofon aufgenommen. Im direkten Anschluss an die Interviews wurde eine Kopie in 1:1-Qualität auf Minidisc erstellt. Dieses Tonmaterial bildete die Voraussetzung für eine Transkription, mit der gearbeitet wurde (vgl. zum Folgenden Brüsemeister, 2000, 163-166; Deppermann, 2001, 39-48; Fuchs-Heinritz, 2000, 271-278; Glincka, 1998, 18-24; Lucius-Hoene & Deppermann, 2002, 308-315). Bei einer Transkription handelt es sich um eine „Verschriftung von akustischen und audiovisuellen [...] Gesprächsprotokollen nach festgelegten Notationsregeln“ (Deppermann, 2001, 39). Durch Transkripte wird die dauerhafte Verfügbarmachung des flüchtigen Gesprächsverhaltens ermöglicht, sie schaffen die Voraussetzung für eine kontrollierte Auswertung von in Interviews gewonnenen Daten. Außerdem gewährleisten Transkripte einen besseren Überblick über gewonnenes Datenmaterial, ein Vor- und Zurückspringen im Gesprächsverlauf und eine Betrachtung einzelner Stellen im Detail. Nicht zu vergessen ist der Aspekt der Anonymisierung des Gehörten. Da bereits während der Transkription interpretative Arbeit stattfindet, kommt ihr eine Scharnierfunktion zwischen Datengewinnung – also der Datenerhebung durch das narrative Interview und der Datenerfassung durch die Tonbandaufnahme – und der Datenauswertung zu. Die Herstellung von Transkripten ist ein theoriegeladener, konstruktiver Prozess, der von den Primärdaten (Interview) über die Sekundärdaten (Tonaufnahme) zu den Tertiärdaten (Transkript) gelangt. Neben verbalen Merkmalen (geäußerte Wortfolge) können prosodische Merkmale (lautliche Gestaltung) und paraspachliche Merkmale (vokale Merkmale wie Lachen und nichtvokale Merkmale wie Gesten) Berücksichtigung finden. Ein Transkript besteht aus drei Spalten mit der durchlaufenden Zeilennummer, den Siglen der Sprecher und den jeweiligen Äußerungen sowie der Angabe der Seitenzahl. Was und wie transkribiert wird, bestimmen entsprechende Transkriptionskonventionen. Gesprächsmaterial kann in geschriebenen Text übersetzt werden durch Übertragung in normales Schriftdeutsch, eine literarische Umschrift und die Nach- und Neukonstruktion einer geschriebenen Sprechsprache des Befragten. Je nach Forschungsinteresse stellt sich die Frage, welche Möglichkeit Verwendung findet. Dabei werden prinzipiell widersprüchliche Anforderungen gestellt: Einerseits sollen Transkripte schnell erlernbar und einfach lesbar sein, andererseits sollen sie umfassend und präzise sein. Als Kriterium für Transkriptionsentscheidungen gilt, den Gesichtspunkt der Praktikabilität mit dem der Genauigkeit der Wiedergabe zu verbinden. Weil Transkriptionszeiten von der Genauigkeit des verwendeten Transkriptionssystems

von der Genauigkeit des verwendeten Transkriptionssystems abhängen, war das forschungspraktische Moment eines vernünftigen Verhältnisses von Aufwand und Ertrag zu beachten, ohne dass es zu für die Forschungsfrage bedeutsamen Datenverlusten kam. Dem folgend wurde es als ausreichend angesehen, Transkripte in Form einer literarischen Umschrift zu erstellen, welche die umgangssprachliche Diktion in normaler Orthographie wiedergibt. Dabei wurden umgangssprachliche Lautungen erfasst und Kleinschreibung benutzt, um die Mündlichkeit zu betonen.

4.3 Die Narrationsanalyse als Methode der Datenauswertung

Wie den bisherigen Ausführungen zu entnehmen war, spielt in der Biographieforschung die Auslegung sinnhaltiger Texte, die eine aus dem Stegreif erzählte Lebensgeschichte wiedergeben, eine zentrale Rolle. Weil das so Hervorgebrachte mit subjektiven Intentionen verbunden ist, müssen diese Bedeutungen durch Interpretationen erschlossen werden. Hierzu ist sich der Hermeneutik als der „Lehre vom interpretativen Vorgehen“ (Soeffner, 2000, 164) zu bedienen und das Verstehen von Lebensgeschichten ist eine Form des Fremdverstehens als jener Vorgang, „bei dem wir einer Erfahrung den Sinn verleihen, dass sie sich auf ein Ereignis in der Welt bezieht, dem Alter Ego bereits einen Sinn verliehen hat.“ (Soeffner, 2000, 165) Gleichzeitig sind bei der Auswertung die Prozesse der Konstruktion der Interviews zu rekonstruieren (vgl. Lucius & Hoene-Deppermann, 2002, 95), die über den subjektiv gemeinten Sinn des Gesagten hinausgehen. Diesen aufeinander bezogenen Rekonstruktionsschritten wird die Narrationsanalyse als Methode der Datenauswertung gerecht, die darauf zielt, Kategorien und Zusammenhänge zu entdecken, die nicht vorab festgelegt werden können. Zur Darstellung der Narrationsanalyse ist vorab auf Dilemmata der Datenauswertung einzugehen (Kapitel 4.3.1), und es ist die konkrete Vorgehensweise bei der Datenauswertung zu beschreiben (Kapitel 4.3.2).

4.3.1 Dilemmata der Datenauswertung

Die Auswertung narrativer Interviews orientiert sich methodologisch an den Grundannahmen und Kennzeichen qualitativer Sozialforschung (vgl. Kapitel 4.1). Damit ergeben sich zwangsweise Probleme, deren Lösung nicht der Anspruch einer sportdidaktisch orientierten empirischen Arbeit sein kann. Nichtsdestotrotz ist eine reflektierte Haltung zu diesen Problemen erforderlich: Einmal, wie eine Normiertheit methodischer Schritte bei der Datenauswertung hergestellt werden kann; zum anderen, wie sich die Beziehung des Forscher-Vorwissens zum Anspruch, die Perspektiven der Befragten zu erfassen, darstellt. Flick (1995, 148f.) spricht von einer „Dialektik von Authentizität und Strukturierung“, die in allen Phasen einer qualitativen Untersuchung wiederkehrt und die im Kern um zwei Fragen kreist: Inwieweit soll nach einem festen Plan vorgegangen und mit vorgegebenen Ka-

tegorien und Strukturen gearbeitet oder inwiefern soll sich offen und flexibel auf das Untersuchungsfeld eingelassen werden? Strukturierung meint also das Verstehen unter einer theoretischen Perspektive, Authentizität meint, den Forschungsgegenstand in seinen eigenen Strukturen zu verstehen.

Auch wenn die qualitative Methodologie in Abgrenzung zur quantitativen Methodologie entstanden ist, erfüllt sie doch die gleiche Funktion, nämlich eine Empfehlung zu geben, wie in einer bestimmten Forschungssituation nach bestimmten Regeln zu verfahren ist. Diese Regeln gelten für die Datenauswertung, hinsichtlich deren Normiertheit eine paradoxe Situation festzustellen ist. Auf der einen Seite erfolgt eine Abgrenzung zum streng kontrollierten Vorgehen der quantitativen Sozialforschung, auf der anderen Seite kann sich qualitative Sozialforschung nicht davon abgrenzen, ohne über nachvollziehbare, „normierte“ Auswertungstechniken zu verfügen, die irgendwo zwischen dem quantitativen Vorgehen und dem in der Literaturwissenschaft auszumachen ist. Das erste Dilemma der Auswertungsverfahren qualitativer Sozialforschung besteht darin, dem als Selbstanspruch formulierten Prinzip der Offenheit gerecht zu werden und gleichzeitig methodisch kontrolliert auszuwerten. Zwar ist die Notwendigkeit einer methodisch kontrollierten Auswertung allseits anerkannt, es ist aber keine einheitliche Position auszumachen, was die Maßstäbe hierfür sind. Als Minimalkonsens wird das Kriterium der Angemessenheit genannt, d. h., „die Übereinstimmung von Erkenntnisziel, angewandter Methode in Datenerhebung und Datenanalyse und dem Gegenstand der Untersuchung“ (Thiele & Kolb, 1999, 47). Hinsichtlich der Normiertheit bei der Datenauswertung geht es daher darum, anhand von Plausibilitätskriterien die Auswertung nachvollziehbar zu machen und den Weg aufzuzeigen, wie sie zu Stande gekommen ist. Beide Aspekte stehen in Beziehung, woraus sich ein zweites Dilemma ergibt: Um die Plausibilität der Auswertung zu erhöhen, müsste der gesamte Vorgang der Auswertung offen gelegt werden. Dies ist aber aus Gründen der Darstellungsökonomie nur begrenzt möglich. Darüber hinaus ist jede Interpretation an eine unmethodische Form des Verstehens gebunden, die niemals vollständig expliziert werden kann.

Ein drittes Dilemma geht auf den Anspruch qualitativer Sozialforschung zurück, die Befragtenperspektive zu berücksichtigen (vgl. Kelle, 1994; Kelle & Kluge, 1999; Meinefeld, 1995; 1997; 2000). Ein Anknüpfungspunkt aus der Diskussion ergibt sich, wenn man sich die Vorgehensweise bei der Datenauswertung in der quantitativen Sozialforschung vor Augen hält. Dort sind Vorab-Hypothesen, die eine Form des Vorwissens darstellen und die Offenheit gegenüber der Befragtenperspektive vorstrukturieren, für eine theoriegeleitete Forschung unverzichtbar. Die erkenntnistheoretische Begründung hierfür lautet, dass die „Theoriegeladenheit“ jeder Beobachtung und die Unmöglichkeit, ein Phänomen unvoreingenommen zu beobachten, dazu zwingt, Hypothesen vor der empirischen Phase zu for-

mulieren. Auf diese Weise sollen unvermeidbare implizite Hypothesen bewusst gemacht und einer Kontrolle unterworfen werden. Gleichzeitig wird die Möglichkeit geschaffen, an bisheriges Wissen anzuknüpfen und dieses zu kumulieren. Ein weiteres Argument für die Vorab-Formulierung von Hypothesen liegt im linearen Vorgehen quantitativer Sozialforschung begründet. Eine nachträgliche Korrektur der Operationalisierung während der Datenerhebung ist wegen der Phasierung des Forschungsprozesses nicht mehr möglich. Während Ex-ante-Hypothesen in der quantitativen Sozialforschung daher unverzichtbar sind, werden diese in der qualitativen Sozialforschung zumeist abgelehnt. Die von qualitativer Seite vorgebrachte Kritik konzentriert sich auf die Strategie der deduktiven Formulierung von Theorien vor dem Kontakt mit dem empirischen Gegenstandsbereich. Dabei wird beklagt, dass damit eine fälschliche Übertragung vorgefasster theoretischer Deutungsmuster auf das Untersuchungsfeld verbunden sei und es dadurch unmöglich werde, die subjektiven Deutungen der Handelnden angemessen zu erfassen. Durch den Verzicht auf Vorab-Hypothesen soll deshalb vermieden werden, auf bestimmte Aspekte festgeschrieben zu werden. Diese Forderung fußt im Wesentlichen auf einem von Glaser und Strauss in ihrem Grundlagenwerk qualitativer Methodologie, der Monographie *The Discovery of Grounded Theory* (1998, Erstfassung 1967), vertretenen Standpunkt. Als Grundanliegen wird darin „die Entdeckung von Theorie auf der Grundlage von in der Sozialforschung systematisch gewonnenen Daten“ (Glaser & Strauss, 1998, 12) genannt. Während das Grundanliegen der Grounded theory für die Methodenbegründung und -entwicklung qualitativer Sozialforschung in den Vordergrund rückte, wurde der Frage nach der Rolle des Vorwissens bei der Entwicklung einer Theorie weniger Beachtung geschenkt. Obwohl schon die erste Konstitution von Daten eine aktive Leistung des Forschers darstellt, die auf seinem Forschungsinteresse und Vorwissen aufbaut, und die These von der Strukturierung der Wahrnehmung durch das Vorwissen von keiner wissenschaftsphilosophischen Schule bestritten wird, rückte dieser Aspekt in den Hintergrund. Der von Glaser und Strauss postulierte Hypothesenverzicht ex ante und das Prinzip der Offenheit führten zum „induktivistischen Selbstmissverständnis“ (Kelle, 1994, 18-21, 24f.; Kelle & Kluge, 1999, 11f., 16-19) qualitativer Methodenlehre. Demzufolge „emergieren“ – wie es bei Glaser und Strauss (1998) an zahlreichen Stellen heißt – theoretisch bedeutsame Einsichten quasi von selber aus dem Datenmaterial, wenn sich der Forscher nur unvoreingenommen der Erfassung der Realität nähert. Das Spannungsfeld der beschriebenen Argumentationslinien zur Theoriebildung qualitativer Sozialforschung ist unverkennbar: Auf der einen Seite steht die Erkenntnis, dass voraussetzungslose Forschung nicht möglich ist und der Forscher sein Vorwissen nicht einfach suspensieren kann, auf der anderen Seite wird die gegenteilige Forderung erhoben, möglichst voraussetzungslos ins Feld zu gehen, um die soziale Wirklichkeit aus Sicht der handelnden Personen unverfälscht zu erfassen.

Ein Lösungsvorschlag für dieses Problem wird von Meinefeld (1995; 1997; 2000) gemacht. Er macht deutlich, dass eine einseitige Betrachtung von Vorab-Hypothesen ohne Reflexion über das Einbringen des Vorwissens in den Forschungsprozess die Gefahr eines latenten Empirismus beinhalte, denn unter erkenntnistheoretischen Gesichtspunkten sei die Wirkung von Hypothesen und Vorwissen in Bezug auf die Strukturierung des Forschungshandelns identisch. Ohne eine Reflexion über das Vorwissen ginge die Chance verloren, die Beeinflussung der Erkenntnisse durch eigene Strukturierungsleistungen vor und während des Forschungsprozesses zu kontrollieren. Meinefeld zeigt davon ausgehend Ansatzpunkte für eine Neuorientierung der methodologischen Position innerhalb der qualitativen Sozialforschung auf. Eine Voraussetzung für eine Auflösung des Dilemmas sieht er darin zu akzeptieren, dass es nicht uneingeschränkt möglich sei, eine Analyse von den genuinen Sinnzuschreibungen der Handelnden ihren Ausgang nehmen zu lassen. Jede Wahrnehmung gewinne nur unter Rückbezug auf die eigenen Deutungsmuster Bedeutung, und das Vorwissen strukturiere unvermeidlich jede Wahrnehmung. Die in der qualitativen Methodologie geforderte Offenheit sei daher nicht als unbedingte Offenheit zu verstehen, sondern bringe nur eine relativ größere Offenheit gegenüber der quantitativen Vorgehensweise zum Ausdruck. Damit löst sich die strikte Trennlinie quantitativ vs. qualitativ auf, und an die Stelle eines kategorialen Unterschieds tritt eine graduelle Differenz. Der Versuch der Auflösung bzw. Relativierung des Problems kann laut Meinefeld nicht nur von der Zielsetzung her erfolgen, die Sicht der Handelnden zu erfassen, sondern auch hinsichtlich der Einbeziehung des Forscher-Vorwissens. Hier schlägt er eine Unterscheidung nach Art und Menge des vorliegenden Vorwissens zum Untersuchungsgegenstand vor. Wer sich mit einem Forschungsgegenstand auseinandersetze, zu dem kein Wissen vorliege, könne keine inhaltlich gerichteten Hypothesen formulieren. Anders sehe es aus, wenn bereits Wissen vorliege. Dann werde man nicht umhinkommen, die eigene Forschung unter Berücksichtigung dieses Wissens zu konzipieren. Bereits vorhandenes Wissen über den Gegenstand der Forschung schließe aber keinesfalls aus, weniger offen für neue Entdeckungen zu sein, denn die Offenheit für das Neue hänge nicht von der Kenntnis der einschlägigen Literatur ab, sondern davon, wie die Suche nach dem Neuen methodisch gestaltet werde. Man müsse lernen, so Meinefeld, zwischen der prinzipiellen methodischen Offenheit und der Expliziertheit des Vorwissens zu unterscheiden.⁷ Auch der häufig vorgebrachte Einwand, durch nicht vorab standardisierte „offene“ Erhebungsmethoden habe man die Voraussetzung für die Kontrolle über das Vorwissen bereits erfüllt, ohne das Vorwissen vorab explizit zu machen, könne z.B. für Interviews nicht geltend ge-

⁷ Damit erfährt der in dieser Arbeit beschrittene Weg, sich nicht voraussetzungslos in das Feld zu begeben, sondern mit einem möglichst großen Wissen über den übergeordneten Gegenstand der Forschung – Schulsport aus Schülersicht – eine nachträgliche Rechtfertigung. Das auf der Grundlage empirischer Untersuchungen zum Schulsport aus Schülersicht vorliegende Wissen ist im Rahmen der Möglichkeiten expliziert worden (vgl. Kapitel 2.2), ohne dass mit der Kenntlichmachung des Forschungsstandes Ergebnisse vorab entschieden sind.

macht werden, da bei dieser Form der Datenerhebung eine Vorstrukturierung durch den Forscher zu erbringen sei. Jedes Interview könne lediglich offener und geschlossener gehalten werden, aber dabei handele es sich um graduelle Unterschiede, keine Methode erlaube es, die Schranke zwischen erkennendem Forscher und zu erkennendem Subjekt zu überspringen. In offenen Interviews oder in teilnehmenden Beobachtungen sei die Chance für die Handelnden groß, die eigene Situationsdeutung gegen die des Forschers zur Geltung zu bringen, aber selbst die größtmögliche Offenheit in der Methode setze nicht das Faktum außer Kraft, dass das Erkennen dessen, was neu ist und was nicht, beim Forscher und nicht bei der untersuchten Person liege.

Auch Kelle und Kluges (1999, 27-35) Lösungsvorschlag zum Grunddilemma qualitativer Sozialforschung – einerseits die Sicht der Handelnden nicht zu präformieren, andererseits das Forscher-Vorwissen in die methodische Kontrolle als erkenntnistheoretisches Erfordernis einzubeziehen – nimmt eine Unterscheidung verschiedener Dimensionen theoretischen Vorwissens auf:

- Eine erste Unterscheidung wird hinsichtlich des Grades der Explikation des Vorwissens vorgenommen, die auf einem Kontinuum von expliziten Hypothesen bis zu impliziten Wissensbeständen liegt. So werden in der quantitativen Sozialforschung vorhandene Theorien expliziert, idealerweise in Form von Aussagen, die mit ja oder nein beantwortet werden können. In der qualitativen Sozialforschung tritt an die Stelle expliziter Hypothesen implizites wissenschaftliches Theoriewissen, das es möglich macht, empirische Sachverhalte in einer theoretischen Sprache zu beschreiben. Wenn der Versuch unternommen wird, dieses Wissen zu explizieren, entsteht ein Wissensparadox: Je größer der Theoriefundus ist, desto schwieriger wird es, diesen zu explizieren.
- Hinsichtlich der Herkunft des Vorwissens wird zwischen Akteurswissen und Forscherwissen unterschieden. Ziel qualitativer Sozialforschung ist es, Zugang zum Akteurswissen, d.h. zur Sicht der Befragten zu erhalten. Hierbei zeigt sich ein für qualitative Sozialforschung typischer Zirkel, denn das Akteurswissen zu erfassen ist einerseits Ziel der Forschung, andererseits aber auch dessen Voraussetzung, denn schließlich muss der Forscher über alltägliche Sprech- und Verstehenskompetenzen verfügen, um die Äußerungen der Befragten zu verstehen.
- Der Grad der Theoretisierung des Vorwissens bezieht sich entweder auf Alltagswissensbestände von beschränktem Geltungsbereich oder auf wissenschaftliche Theorien von universeller Geltung.
- Es kann zwischen empirisch gehaltvollem und empirisch nicht-gehaltvollem Vorwissen unterschieden werden. Empirisch gehaltvoll ist solches Wissen, das an der Realität

scheitern kann, also falsifizierbar ist.⁸ Aussagen, die nur schwer mit der Realität in Konflikt geraten können, sind empirisch wenig gehaltvoll. Diese Funktion erfüllen allgemeine, abstrakte Konzepte, die es ermöglichen, empirische Sachverhalte in einer theoretischen Sprache zu beschreiben. Sie stellen

„dem Forscher [...] jene ‚Linsen‘ oder theoretische Perspektiven zur Verfügung, durch die er [...] soziologisch relevante Phänomene überhaupt erst wahrnehmen und beschreiben kann“ (Kelle & Kluge, 1999, 34).

Die zugrunde gelegten Konzepte müssen „offen“ genug sein, „so dass die Gefahr verringert wird, dass die Relevanzsetzungen der Befragten durch die vorgängigen Forscherhypothesen überblendet werden“ (Kelle & Kluge, 1999, 34). Vorwissen in Form solcher Konzepte hat demnach weniger die Funktion, präzise Hypothesen zu formulieren, sondern für relevante Aspekte des Datenmaterials theoretisch zu sensibilisieren. Mit solchen sensibilisierenden Konzepten, in die theoretisches Vorwissen einfließt, wird es möglich, über empirisches Material in theoretischen Begriffen zu reflektieren.⁹ Sie bilden eine Heuristik, welche anhand empirischer Beobachtungen und Befunde, die aus dem erhobenen Datenmaterial gewonnen werden, aufgefüllt wird. Diese Funktion erfüllt das in Kapitel 3 vorgestellte Biographiekonzept.

Die Diskussion macht auf Dilemmata der Datenauswertung aufmerksam. Zum einen auf das Problem einer Normiertheit methodischer Schritte bei der Datenauswertung, die an Grenzen stoßen muss. Forschungspraktisch ergibt sich daraus eine große Bedeutung nur begrenzt explizierbarer „Handwerkstechniken“ bei der Auswertung. Zum anderen verweist die Verknüpfung eines Verzichts auf Einbeziehung des Vorwissens und Hypothesenbildung ex ante mit der Forderung nach Erfassung der Sicht der Handelnden auf ein nur annäherungsweise lösbares erkenntnistheoretisches Problem.

⁸ „Je mehr mögliche Beobachtungsaussagen formuliert werden können, die zu einer Theorie in Widerspruch stehen, desto höheren empirischen Gehalt hat sie.“ (Kelle & Kluge, 1999, 32)

⁹ Glaser und Strauss (1998, 13, Fn. 3) weisen in einer Fußnote darauf hin, dass der Forscher selbstverständlich nicht als Tabula rasa ins Feld gehe, sondern einer Perspektive bedürfe, „die ihm die relevanten Daten (wenn auch noch unscharf) und die signifikanten Kategorien aus der Prüfung der Daten zu abstrahieren erlaubt“.

4.3.2 Vorgehensweise bei der Datenauswertung

Mit dem narrativen Interview liegt eine Methode vor, welche die zeitliche Entwicklung, d. h. die sequentielle Betrachtungsweise, eines Untersuchungsgegenstandes einbezieht. Dabei wird der Blick auf einen Zeitpunkt gerichtet, von dem aus rückblickend langwierige und vielschichtige Prozesse des Gewordenseins von Menschen erfasst werden können, die sich über viele Jahre erstrecken. Schütze (1983, 283ff.) grenzt seinen Ansatz nicht nur von der methodischen Vorgehensweise der Lebenslaufforschung ab, die bei der Datenerhebung und -auswertung die Subjektivität des Biographieträgers weitgehend unberücksichtigt lässt, sondern auch von solchen Auswertungsschritten der qualitativen Sozialforschung, bei denen allein die Deutungsmuster von Menschen rekonstruiert werden. In Schützes Ansatz sind diese Deutungsmuster ebenfalls von Interesse, allerdings werden sie nicht losgelöst betrachtet, sondern im Zusammenhang der rekonstruierten Lebensgeschichte. Und gerade diesen Zusammenhang versucht der Ansatz aufzudecken. Dies berücksichtigt die Vorgehensweise bei der Datenauswertung. Mit Schützes (1983) Vorschlägen zur Auswertung narrativer Interviews ist ein Rahmen vorgegeben, der durch eigene erzähl- und biographietheoretische Kenntnisse und hermeneutische Kompetenz im Sinne einer Kunstlehre zu füllen war.

Als Erstes werden ergänzende Schritte der Datenauswertung durchgeführt, indem die anhand der gemachten Notizen skizzierte Interviewsituation dargestellt (vgl. Kapitel 4.2.2.1) und eine Analyse der biographischen Daten durchgeführt wird. Die Rekonstruktion der biographischen Daten dient dazu, einen Überblick über die zeitliche Abfolge von Ereignissen im Lebenslauf des Biographieträgers zu erhalten. Dies stellt eine Erleichterung für die folgenden Interpretationsschritte dar. Begleitend zur gesamten Datenauswertung werden fortlaufend Memos erstellt, d. h. Notizen zu allen Fragen, die sich im Laufe der Auswertung stellen, aber nicht unmittelbar zur spezifischen Interviewstelle oder zum entsprechenden Auswertungsschritt gehören.

Im Unterschied zu anderen Methoden der qualitativen Sozialforschung wie z. B. der Inhaltsanalyse wird beim narrationsanalytischen Vorgehen der jeweilige Fall zunächst in seiner Gesamtgestalt herausgearbeitet. Bei der Rekonstruktion gilt das „Prinzip der Sequenzialität“ (Jakob, 1997, 451f.; Rosenthal, 1995, 213ff.), das dem prozessualen Charakter sozialen Handelns Rechnung trägt. Der erste dies berücksichtigende Auswertungsschritt von Schütze (1983, 285. Vgl. auch Brüsemeister, 2000, 168-179; Glinka, 1998, 147-164; Jakob, 1997, 451; Lucius-Hoene & Deppermann, 2002, 318f.) wird als formale Textanalyse bezeichnet. Hierbei erfolgt eine makroskopische Betrachtung der Grundstruktur des Interviewtextes, wobei sich die sequentielle Gliederung in Segmenten niederschlägt. Eine Segmentierung vorzunehmen bedeutet, zeitliche Grenzziehungen, Themen-, Textsor-

ten- und Sprecherwechsel zu identifizieren (vgl. Kapitel 3.2.3). Wenn eine erzählte Lebensgeschichte chronologisch abgearbeitet wird, entsprechen die jeweiligen Segmente zeitlich definierten biographischen Etappen, in die einzelne Themen eingelagert sind. Die Segmentgrenzen werden durch sprachliche und parasprachliche Indikatoren markiert, durch Gliederungsmarkierer. Dies können Rahmenschaltelemente („und dann“, „als nächstes“), Abstrakts als inhaltlich zusammenfassende Ankündigungen des Kommenden, Präambeln, welche die Bedeutung des Kommenden ankündigen, meta-narrative Ankündigungssphrasen („das muss ich jetzt mal erzählen“) oder Orientierungshinweise (z.B. die räumliche oder zeitliche Situierung) sein. Am Ende solcher Einheiten können sich sinkende Intonationskurven und Sprechpausen, metanarrative Schlussformulierungen („das war’s jetzt“) oder ergebnissichernde Schlusskommentare finden.

Die Vorgehensweise bei der formalen Textanalyse sieht vor, anhand der Sprecherwechsel die jeweiligen Phasen der Interviews zu kennzeichnen (vgl. Kapitel 4.2.2.2). Der zweite Schritt besteht darin, den Text hinsichtlich der darin eingelagerten Textsorten der Erzählung, Argumentation und Beschreibung zu unterscheiden und mit geeigneten Überschriften zu versehen. Schütze (1983, 285) schlägt vor, alle nicht-narrativen Textpassagen „zu eliminieren“ und sodann den „bereinigten“ Erzähltext weiter zu segmentieren. Argumentationen werden dementsprechend gemeinsam mit den anderen Textsorten identifiziert. Bei der formalen Textanalyse wurde weiter die Beziehung zwischen den so gewonnenen Segmenten herausgearbeitet (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2002, 111-114). Erzählsegmente müssen nicht linear angeordnet sein, sondern können ineinander verschachtelt sein, weil der Erzähler keinen strukturierten Plan zu Beginn seiner Erzählung verfolgt und von der sich entwickelnden Eigendynamik der Erzählung getragen wird. Als Typen von Unter- und Einordnungsverhältnissen finden sich segmentübergreifende Zusammenhänge, in denen mehrere Erzählsegmente durch eine übergeordnete Erlebensperspektive verknüpft sind; Subsegmente in Segmenten von erzählerisch geschlossenen Lebensabschnitten, wobei die Subsegmente diesem Segmentzusammenhang untergeordnet sind; untergeordnete Einschübe, die im Laufe der Erzählung expandiert werden und sich zu einem eigenen zu gliedernden Abschnitt entwickeln; prekäre Aspekte des Erlebens, die häufig fragmentarisch bleiben oder erzählerisch abgebrochen werden; zumeist eine Haupterzähllinie, in die Nebenerzähllinien eingelagert sind, in denen andere Thematiken eingeführt werden. Entsprechend den Unter- und Einordnungsverhältnissen werden verschiedene Ebenen von Segmenten berücksichtigt, die hier auf der ersten Ebene als Supra-Segmente, auf der zweiten Ebene als Segmente und auf den weiteren Ebenen als Subsegmente I und II bezeichnet werden. Erzählsegmente weisen eine Binnenstrukturierung auf, jedes Segment kann hinsichtlich weiterer Erzählsätze oder gar Wörter detailliert werden.

Es ist außerdem sinnvoll, im Rahmen der formalen Textanalyse weitere Aspekte zu berücksichtigen, die sich aus der theoretischen Konzeptualisierung ergeben. So sollte auf den Umgang mit der Zeit geachtet. Dadurch wurde es möglich, erzählerisch ausgebaute von gerafften Zeitabschnitten und Ereignissen zu unterscheiden, den Anteil der jeweiligen Lebensabschnitte oder Themen an der gesamtbiographischen Darstellung sowie detailreiche und erzählerisch ausgebaute Textpassagen ausfindig zu machen. Beim Umgang des Erzählers mit der Zeit soll weiter auf das Erzählen aus der Erlebnissituation oder aus der Retrospektive und auf das Verhältnis von Erzählzeit und erzählter Zeit geachtet werden. Weiterhin wurden Schlüsselerzählungen identifiziert,

„in denen gesamtbiografisch bedeutsame Ereignisse oder Erfahrungen wiedergegeben und Er-fahrungsprozesse oder Selbstdeutungen in kondensierter Form auf den Punkt gebracht werden“ (Lucius-Hoene & Deppermann, 2002, 135).

Durch die formale Textanalyse wird es möglich, die Gliederung der Erzählung in Segmentgrenzen und Segmentabfolgen vorzunehmen, Anlässe und Begründungen für biographische Zäsuren herauszuarbeiten, übergeordnete und untergeordnete Themen sowie suprasegmentale Zusammenhänge zu erkennen, die Haupt- und Nebenerzähllinien mit ihrer Ein- und Ausblendung zu rekonstruieren sowie thematische Abbrüche zu identifizieren. Durch den auf diese Weise segmentierten Erzähltext werden Erfahrungen von biographischer Relevanz für die befragten Schüler sichtbar.

Beim zweiten Auswertungsschritt wird die strukturelle Beschreibung entsprechend der gewonnenen Segmente durchgeführt (vgl. Schütze, 1983, 286. Vgl. auch Brüsemeister, 2000, 179f.; Dirks, 2002, 18f.; Jakob, 1997, 451f.). Auch hier gilt das Prinzip der Sequenzialität, indem „die faktische Erfahrungs- und Erinnerungsaufschichtung des Erzählers und Biographieträgers in ihrer erzählkommunikativen und lebensgeschichtlichen Kontextgebundenheit“ (Schütze, 1984, 114f.) rekonstruiert wird. Dabei wird das empirische Material sequentiell gemäß des prozessualen Charakters sozialen Handelns untersucht, um zu prüfen, welche Handlungen im Rahmen der jeweiligen Biographie vollzogen wurden, welche Konsequenzen diese hatten und welche Alternativen bestanden hätten.¹⁰

Die strukturelle Beschreibung ermöglicht es, die jeweiligen Prozesstrukturen des Lebensablaufs herauszuarbeiten.¹¹ Mit dieser analytischen Abstraktion als nächstem Aus-

¹⁰ Als Heuristiken der Texterschließung dienen die Fragen (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2002, 321): Was wird dargestellt? Wie wird es dargestellt? Und zur Entwicklung an den Text herangetragenem Hypothesen: Wozu wird das jetzt so dargestellt?

¹¹ Folgende Fragen werden hierzu gestellt: Liegen biographische Handlungsschemata vor, insofern der Befragte in Situationen gemäß eigener biographischer Ziele handelte? Entwickelten sich Verlaufskurven, in denen dem Befragten die Handlungsmöglichkeiten bzw. die Situationen entglitten? Fand das Handeln in einem institutionellen Rahmen statt, dem der Befragte biographische Steuerungsaufgaben übergab? Lernte der Befragte in einem biographischen Wandlungsprozess an sich selbst neue Seiten kennen, von denen er überrascht war?

wertungsschritt ist eine Loslösung vom Primärdatenmaterial verbunden, indem die in der strukturellen Beschreibung erarbeiteten Aspekte „von den Details der einzelnen dargestellten Lebensabschnitte gelöst“ werden und „die abstrahierenden Strukturaussagen zu den einzelnen dargestellten Lebensabschnitten [...] systematisch miteinander in Beziehung gesetzt“ (Schütze, 1983, 286) werden. Auf dieser Grundlage wird

„die biographische Gesamtformung, d.h. die lebensgeschichtliche Abfolge der erfahrungsdominanten Prozessstrukturen in den einzelnen Lebensabschnitten bis hin zur gegenwärtig dominanten Prozessstruktur herausgearbeitet“ (Schütze, 1983, 286).

Der letzte Auswertungsschritt auf der Ebene der Einzelfälle ist die Wissensanalyse. Dabei werden „die interpretierenden Anstrengungen des Biographieträgers in den Zusammenhang faktischer Prozessabläufe seines Lebens“ (Schütze, 1983, 284) eingebettet. Dadurch wird es möglich, die

„eigentheoretischen, argumentativen Einlassungen des Informanten zu seiner Lebensgeschichte und zu seiner Identität sowohl aus den Erzählpassagen der beiden ersten Interviewabschnitte als auch aus dem abschließenden argumentierenden und abstrahierenden Abschnitt des narrativen Interviews zu explizieren und unter Ansehung des Ereignisablaufs, der Erfahrungsaufschichtung und des Wechsels zwischen den dominanten Prozessstrukturen des Lebensablaufs, systematisch auf ihre Orientierungs-, Verarbeitungs-, Deutungs-, Selbstdefinitions-, Legitimations-, Ausblendungs- und Verdrängungsfunktion hin zu interpretieren“ (Schütze, 1983, 286f.).

Mit der Wissensanalyse kommt das Prinzip der pragmatischen Brechung zum Tragen (vgl. Schütze, 1987, 191, Fn 1), mit dem einer oberflächlichen Form der Textauswertung entgegengearbeitet wird, da Differenzen zwischen biographischen Abläufen und deren Deutung erklärt werden können:

„Ohne den lebensgeschichtlichen Ereignis- und Erfahrungsrahmen für die eigentheoretischen Wissensproduktionen des Biographieträgers zu kennen, ist es unmöglich, den Stellenwert autobiographischer Theorieproduktionen für den Lebensablauf zu bestimmen.“ (Schütze, 1983, 286)

In den seltensten Fällen entsprechen die autobiographische Thematisierung als die vom Informanten explizit angegebene Perspektive, wie er seine Lebensgeschichte begreift, und die biographische Gesamtformung einander. Diese Differenz gilt es bei der Auswertung offen zu legen. So können Aussagen darüber getroffen werden, wie die Deutungsmuster des Erzählers entstanden sind, welche Funktionen sie für ihn haben, ob er sich über das „täuscht“, was er erzählt, oder dass er nicht erkennt, welche Strukturen seine Biographie maßgeblich beeinflussen.

Durch die Hinzuziehung weiterer Interviews wird die Ebene der Einzelfallanalyse verlassen. Es wird das Prinzip der Kontrastierung wirksam, indem Fallhypothesen an Daten und Hypothesen aus anderen Fällen kontrastiv überprüft werden. Entsprechend des zirkulären Vorgehens qualitativer Sozialforschung werden nach einer ersten Phase der Datenerhebung Hypothesen gebildet, wobei die in dieser Phase entstehende Theorie über den Gegenstandsbereich die Auswahl der nächsten Fälle anleitete. Eine Vorgehensweise, dies

umzusetzen, stellt das Theoretical sampling dar (vgl. Brüsemeister, 2000, 23ff., 195f.; Flick, 2000a, 81-85; Fuchs-Heinritz, 2000, 230-233; Glaser & Strauss, 1998, 53-83; Glincka, 1998, 28-31; Kelle & Kluge, 1999, 44ff.; Merkens, 2000, 295ff.). Dabei erfolgt die Auswahl der zu befragenden Personen nach theoretischen Befunden, die aus Felddaten gewonnen werden. Der dahinter stehende Gedanke ist der, dass ein bestimmter Handlungsbereich durch relativ wenige strukturelle Merkmale beschreibbar ist, deren Varianten aber nicht in unbegrenzter Anzahl vorliegen. Das Ideal sieht vor, zunächst anhand der „Strategie des minimalen Vergleichs“ (Schütze, 1983, 287) eine Auswahl vorzunehmen, wobei solche Interviews herangezogen werden, die hinsichtlich des interessierenden Phänomens Ähnlichkeiten zum Ursprungstext aufweisen. Durch die Minimierung von Unterschieden wird die Wahrscheinlichkeit erhöht, ähnliche Daten zu finden. Im nächsten Schritt werden „in einer Strategie maximalen Vergleichs Interviewtexte maximaler Verschiedenheit zum Ausgangstext“ (Schütze, 1983, 287) herangezogen, die immer noch Ähnlichkeiten zum Ursprungstext aufweisen. Die Suche nach Kontrastfällen wird von der sich entwickelnden Theorie geleitet und solange fortgesetzt, bis die „theoretische Sättigung“ (Kelle & Kluge, 1999, 46) erreicht ist, d.h., bis die Bandbreite der zur Bearbeitung der Fragestellung relevanten Phänomene abgedeckt ist. Die Konstruktion eines theoretischen Modells ist dem Anspruch der Biographieforschung verpflichtet,

„über eine methodisch kontrollierte Fallrekonstruktion den Fall nicht nur in seiner Komplexität zu erfassen und zu dokumentieren, sondern zu den konstituierenden Prinzipien [...] des Falles vorzudringen und so zu allgemeinen Einsichten in Prozesse der sozialen Praxis und in neuartige gesellschaftliche Phänomene zu gelangen“ (Fabel-Lamla & Tiefel, 2003, 190).

Bei der Konstruktion eines theoretischen Modells stellt die Typenbildung das Bindeglied zwischen Besonderem und Allgemeinem dar. Vorschläge, wie eine empirisch begründete Theoriebildung erfolgen kann, sind von Kelle (1994) bzw. Kelle und Kluge (1999) gemacht worden. Bei ihrem Weg der Typenbildung wird folgenden methodologischen Leitlinien gefolgt:

„Die Relevanzsetzungen der untersuchten Akteure müssen bei der qualitativen Theoriekonstruktion zur Geltung kommen, sie können nicht durch die Hypothesen der Forscher von vornherein ersetzt werden. [...] Theoretische Erkenntnisse können nicht allein aus dem Datenmaterial ‚emergieren‘ – Methodologien der empirisch begründeten Theoriekonstruktion erfordern die Verfügbarkeit theoretischen Vorwissens.“ (Kelle, 1994, 358)

In diesem Zusammenhang interessieren die unterschiedlichen Dimensionen theoretischen Vorwissens (vgl. Kapitel 4.3.1), die sich auf den Grad der Explikation, die Herkunft, den Grad der Theoretisierung und den Grad an empirischem Gehalt beziehen. Aus der Kombination der verschiedenen Dimensionen des theoretischen Vorwissens lassen sich theoretische Wissensformen ableiten, die von praktischer Bedeutung für die Konstruktion eines theoretischen Modells sind (vgl. Kelle & Kluge, 1999, 35ff.): empirisch nicht gehaltvolles Theoriewissen (heuristische Rahmenkonzepte) von Forschern, empirisch gehaltvolles Alltagswissen von Forschern, empirisch gehaltvolles Alltagswissen der Akteure, empirisch

gehaltvolles Theoriewissen („Laientheorien“) der Akteure und empirisch gehaltvolles Theoriewissen von Forschern. Um ein theoretisches Modell zu erhalten, das empirisch begründet ist, müssen die ersten vier Wissensformen verknüpft werden, um zur fünften Wissensform zu gelangen. Ziel einer Forschung, die dem methodologischen Erfordernis gerecht wird, die Befragtenperspektive und theoretisches Vorwissen einzubeziehen, ist es demnach, das Akteurswissen zu erheben. Die Funktion eines heuristischen Rahmens, der empirisch nicht gehaltvoll ist und der eine Einordnung des erhobenen empirischen Datenmaterials ermöglicht, erfüllen sensibilisierende Konzepte wie das Biographiekonzept. In Überwindung des Forschervorwissens soll davon ausgehend zur empirisch begründeten Theoriebildung als „die zunehmende Anpassung theoretischer Konzepte an das Datenmaterial auf der Basis abduktiver Schlussfolgerungen“ (Kelle, 1994, 371) gelangt werden.¹² Die so gewonnenen Hypothesen sind empirisch begründet, repräsentieren aber nur eine unter mehreren möglichen Erklärungen für das entdeckte Phänomen. Die Abduktion ist eine mehr oder weniger unsichere Vermutung, deren Ergebnisse in einem mehrstufigen Prozess überprüft werden müssen. Die erste Stufe ist die Findung einer Hypothese mittels Abduktion, der zweite Schritt besteht darin, Voraussagen aus der Hypothese abzuleiten, der dritte Schritt besteht in der Suche nach Fakten, welche die Vorannahmen verifizieren. Lassen sich solche Fakten nicht finden, beginnt der Prozess erneut. Jeder Schritt zur Theoriekonstruktion muss deshalb zur Formulierung alternativer theoretischer Erklärungsansätze führen, die eine empirische Überprüfung nach sich ziehen müssen (vgl. Kelle, 1994, 360).

Kelle und Kluge (1999, 75-97) zeigen vor diesem Hintergrund einen Weg zur Konstruktion eines empirisch begründeten theoretischen Modells auf. Weil Typen aus einer Kombinati-

¹² Abduktionen zählen zu den logischen Grundlagen der empirisch begründeten Theoriebildung (vgl. Kelle & Kluge, 1999, 19-24; Reichertz, 2000). Bei der Deduktion wird von einer bekannten Regel ausgehend versucht, die Regel auf einen neuen Fall anzuwenden, bei der (quantitativen) Induktion wird von einem Fall und einem Resultat auf eine Regel gefolgert. Weil sich theoretische Konzepte nicht auf induktivem Wege, also durch Verallgemeinerung von empirisch beobachtbaren Fakten, entwickeln, die neuere Wissenschaftstheorie aber auch darauf aufmerksam macht, dass deshalb nicht der deduktive Weg als der einzig sinnvolle Weg empirischen Forschens zu gelten hat, um zur Formulierung neuer Begriffe und zur Entdeckung neuer Einsichten zu gelangen, ist eine dritte Form logischen Schließens erforderlich. Diese Form wird als Hypothese als eine Folgerung von einer Regel und einem Resultat auf einen Fall bezeichnet. Bei der Suche nach der Regel lassen sich zwei Formen des hypothetischen Schlussfolgerns unterscheiden. So wird bei der qualitativen Induktion der neu entdeckte Sachverhalt unter eine bereits bekannte Regel subsumiert. Dabei wird von zwei bekannten Größen, Resultat und Regel, auf den Fall geschlossen. Die weitere Form des hypothetischen Schlussfolgerns ist die Abduktion als ein Schluss von einem unerwarteten Ereignis auf eine erklärende Regel, die vorab noch nicht bekannt war: „Eine Abduktion generiert also eine mögliche Erklärung für die überraschende Tatsache C, indem eine neue Regel A konstruiert wird, deren Geltung die Tatsache als selbstverständlich erscheinen lassen würde.“ (Kelle & Kluge, 1999, 23) Ein Beispiel für einen abduktiven Schluss ist die Entdeckung Keplers, dass sich Planeten auf einer ellipsenförmigen Bahn um die Sonne bewegen und nicht auf einer kreisförmigen. Dies wurde dadurch möglich, nachdem als Anomalie entdeckt worden war, dass sich ein Planet nicht an der erwarteten Stelle befand. Diese Anomalie konnte dadurch erklärt werden, dass Kepler die Vorstellung einer kreisförmigen Planetenbahn durch eine neue Regel ersetzte, die

on von Kategorien bzw. Merkmalen bestehen, müssen diese Merkmale zunächst identifiziert werden. Auf der Suche nach relevanten Vergleichsdimensionen wird versucht,

„jene Kategorien bzw. Merkmale zu erarbeiten und zu definieren, mit deren Hilfe die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Untersuchungselementen [...] angemessen erfasst und anhand derer die ermittelten Gruppen und Typen schließlich charakterisiert werden können“ (Kelle & Kluge, 1999, 81).

Diese Merkmale werden so dimensionalisiert, dass die Fälle, die einer bestimmten Merkmalskombination zugeordnet werden, möglichst ähnlich sind, wobei die Merkmalskombinationen maximale Unterschiede aufweisen sollten. Es geht darum, auf der Ebene der Typen eine maximale interne Homogenität zu erzielen, während auf der Ebene der Typologie eine maximale externe Heterogenität herrschen sollte. Jeder Typus kann inhaltlich durch die Kombination seiner Merkmalsausprägungen definiert werden, und die gebildeten Typen werden schließlich anhand ihrer Merkmalskombinationen und ihrer inhaltlichen Sinnzusammenhänge charakterisiert.

4.4 Zwischenresümee

Mit der knappen Erläuterung zentraler Eckpunkte der qualitativen Forschungsmethodologie können Leitlinien bestimmt werden, die kennzeichnend für das methodologische Vorgehen dieser Arbeit sind: Gegenstandsorientierung des Forschungsprozesses; Ausgang von der Alltagswelt der Betroffenen; Berücksichtigung von Kontextualität bei der Datenerhebung und -auswertung; Nachvollzug der subjektiven Sinnstrukturen der Befragten; Transparentmachung des eingeschlagenen methodischen Weges; Haltung der Offenheit gegenüber den Untersuchungspersonen, der Untersuchungssituation und der anzuwendenden Methode; Rekonstruktion von Einzelfällen zur vergleichenden und verallgemeinernden Zusammenfassung; Analyse an Texten; Entwicklung von Hypothesen und Theorien aus den im Feld gewonnenen Daten (vgl. Kapitel 4.1). Diesen Leitlinien wird das narrative Interview als Methode der Datenerhebung gerecht (vgl. Kapitel 4.2). Im methodischen Spektrum der qualitativen Sozialforschung ist das narrative Interview eine mündliche Form der Befragung, bei der zu Beginn die Verwendung eines zeitlich und thematisch offenen Erzählimpulses steht, um den Informanten die Chance zu geben, die erzählte Lebensgeschichte an den eigenen Relevanzsetzungen zu orientieren. Mit den erzählgenerierenden Nachfragen wird diese Offenheit bei Beibehaltung des narrativen Grundcharakters eingeschränkt. Der Bilanzierungsteil ist weniger offen, thematisch enger gefasst und nicht mehr am Erzählschema orientiert. So kommen die Relevanzzuschreibungen der Befragten in hohem Maße zur Entfaltung, ohne den Gegenstand der Fragestellung aus den Augen zu verlieren (vgl. Kapitel 4.2.1). Zur Vorgehensweise bei der Datenerhebung wurden dann

das Phänomen zu erklären half. Auf diese Weise konnte die kopernikanische Theorie der um die Sonne kreisenden Erde durch Keplers Gesetze der Planetenbahnen gerettet werden.

die Vorbereitung, die Durchführung und die Nachbereitung der Interviews dargestellt (vgl. Kapitel 4.2.2):

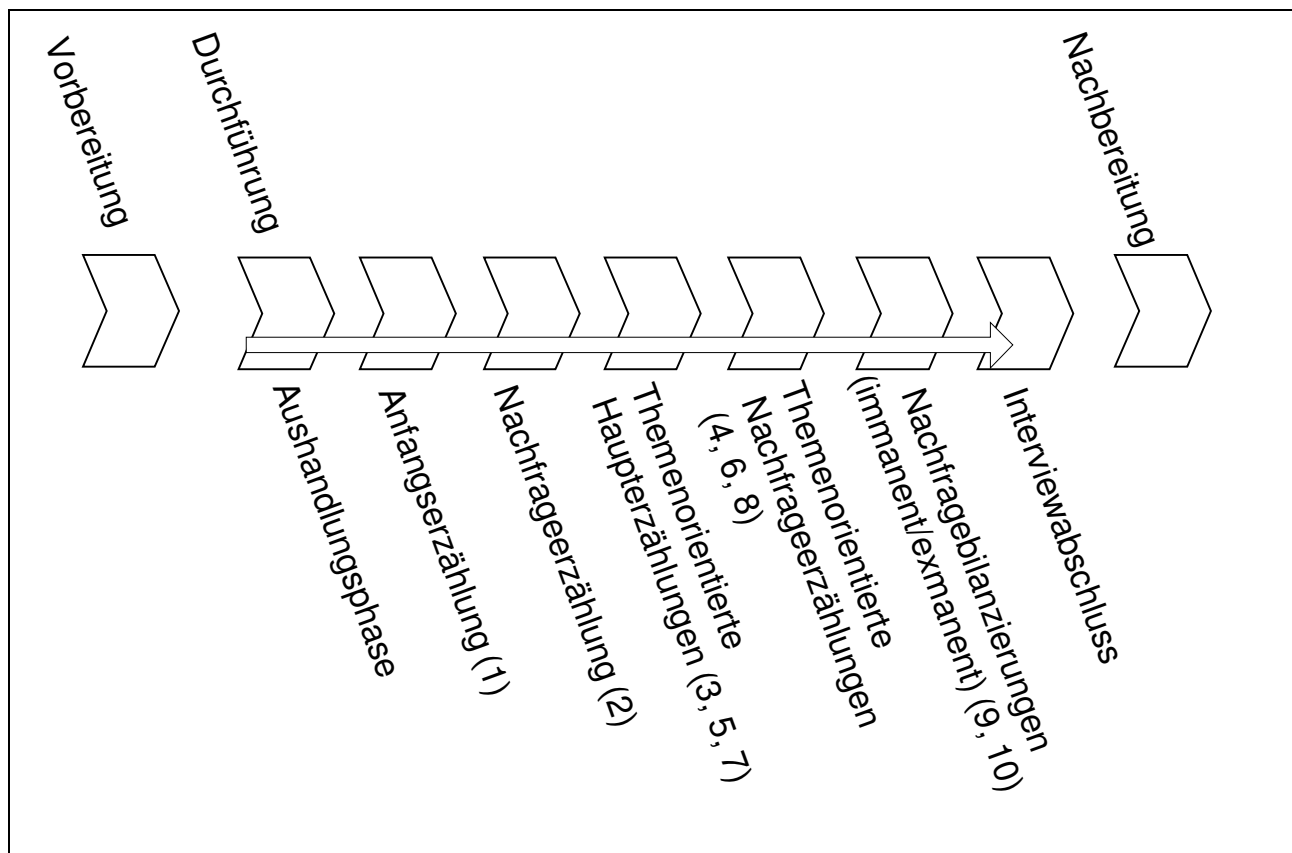


Abb. 2. Vorgehensweise beim narrativen Interview als Methode der Datenerhebung

Folgende Erzählimpulse und Fragen zu den Phasen sind ertragreich:

1 *Anfangserzählung*

„Ich möchte dich bitten, mir zunächst deine Lebensgeschichte zu erzählen. Ich interessiere mich für all die Erlebnisse, die dir persönlich wichtig waren. Du kannst dir dazu so viel Zeit nehmen, wie du möchtest. Ich werde dich auch nicht unterbrechen und mir nur einige Notizen zu Fragen machen, auf die ich später noch eingehen werde. Erzähl doch einfach mal!“

2 *Nachfrageerzählung zur Anfangserzählung*

„Du sprachst von [...]. Erzähl doch bitte einfach wieder!“ „Wie ist es zu [...] gekommen?“

3 *Themenorientierte Haupterzählung zu Erfahrungen im Sport*

„Welche Erfahrungen mit Sport hast du in deinem Leben bisher gemacht? Erzähl doch mal!“

4 *Themenorientierte Nachfrageerzählung zu Erfahrungen im Sport*

„Du sprachst von [...]. Erzähl doch bitte einfach wieder!“ „Wie ist es zu [...] gekommen?“

5 *Themenorientierte Haupterzählung zu Erfahrungen in der Schule*

„Ich möchte dich nun bitten, mir von deiner Schulzeit zu erzählen, wie da eins zum anderen gekommen ist. Erzähl doch bitte einfach wieder!“

6 *Themenorientierte Nachfrageerzählung zu Erfahrungen im Sport*

„Du sprachst von [...]. Erzähl doch bitte einfach wieder!“

„Wie ist es zu [...] gekommen?“

7 *Themenorientierte Haupterzählung zu Erfahrungen im Schulsport*

„Ich möchte dich nun bitten, mir von deinem Schulsport zu erzählen, wie da eins zum anderen gekommen ist. Erzähl doch bitte einfach wieder!“

8 *Themenorientierte Nachfrageerzählung zu Erfahrungen im Schulsport*

„Du sprachst von [...]. Erzähl doch bitte einfach wieder!“ „Wie ist es zu [...] gekommen?“

9 *Nachfragebilanzierungen (immanentes Nachfragen zu dem im Interview Gesagten, auf Bewertungen zielend), zweites Interview (optional)*

10 *Nachfragebilanzierungen (exmanentes Nachfragen mit vorbereiteten Fragen, auf Bewertungen zielend)*

„Welche Bedeutung hat der Schulsport in deinem Leben?“ „Was hat dein Schulsport dir gebracht?“ „Was hätte in deinem Schulsport besser gemacht werden können?“ „In welchem Zusammenhang stehen die im Schulsport gemachten Erfahrungen mit deinen sonstigen sportlichen Erfahrungen?“ „So in einem Satz: Schulsport war für mich ...?“

Danach wurde auf limitierende Faktoren hinsichtlich der Anwendbarkeit des narrativen Interviews eingegangen (vgl. Kapitel 4.2.3), und es wurde die Aufbereitung der Interviews mit der Vorgehensweise bei der Transkription skizziert (vgl. Kapitel 4.2.4)

Als Methode der Datenauswertung diente die an den theoretischen Bezugsrahmen angebundene Narrationsanalyse (vgl. Kapitel 4.3). Um auf zu vermeidende Fallstricke bei der Datenauswertung aufmerksam zu machen, wurden vorab zwei Dilemmata der Datenauswertung diskutiert. Einmal die geforderte Normiertheit methodischer Schritte bei der Datenauswertung, die nur bedingt herstellbar ist; zum anderen der Selbstanspruch qualitativer Sozialforschung, von der Perspektive der Beteiligten auszugehen, dem das erkenntnistheoretische Faktum von der Unhintergebarkeit des Vorwissens entgegensteht. Als Maßgabe für die Datenauswertung folgte daraus, die prinzipiellen Ansprüche qualitativer Sozialforschung mit der Handhabung einer Forschungsmethode jenseits noch zu klärender methodologischer Fragen auszutarieren (vgl. Kapitel 4.3.1). Im folgenden Kapitel wur-

de die Vorgehensweise bei der Datenauswertung erläutert, bei der verschiedene Schritte durchgeführt werden (vgl. Kapitel 4.3.2):

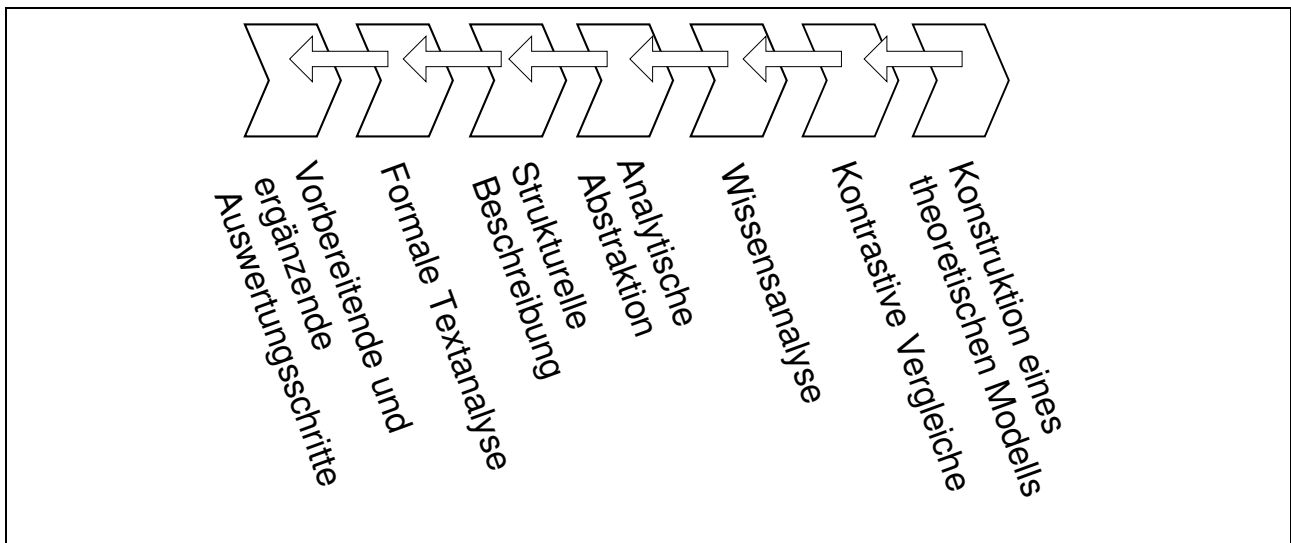


Abb. 3. Vorgehensweise bei der Narrationsanalyse als Methode der Datenauswertung

5 Vorgehensweise: Exemplarische Darstellung von Auswertungsschritten

In jedem qualitativen Forschungsprojekt stellt sich die Frage, wie vollständig oder selektiv die Auswertungsschritte dokumentiert werden sollen. Deshalb wird der eingeschlagene methodische Weg annäherungsweise nachvollziehbar zu machen versucht. Zur Darstellung wird das Interview mit Sanchay ausgewählt, zu dem die vorbereitenden und ergänzenden Schritte der Datenauswertung, die formale Textanalyse, die strukturelle Beschreibung und die analytische Abstraktion nachgezeichnet werden.

Der erste Schritt der Datenauswertung dient dazu, Informationen zu gewinnen, die über das im Interview Gesagte hinausgehen. So ist hinsichtlich der Interviewsituation festzuhalten, dass es sich bei Sanchay um einen dem Interviewer flüchtig bekannten Schüler handelt, von dem bekannt war, dass er ein „Tennisfreak“ ist. Es war davon auszugehen, dass er eine hohe Affinität zum Sport besitzt. Auf die Frage, ob er für ein Interview zur Verfügung stehe, erklärte er sofort seine Bereitschaft. Im Vorgespräch wurde das Interesse am Schulsport deutlich gemacht, es wurde also eine vage Vorstellung davon vermittelt, worum es geht. Das Interview fand in der Wohnung des Interviewers statt. Alles in allem dauerte es mit Vor- und Nachgesprächen von 14 bis 17.45 Uhr, die reine Interviewzeit betrug knapp über drei Stunden. Die Selbststilisierung Sanchays im Interview war anfangs etwas unsicher, was sich rasch legte. Seine Erzähl- und Erinnerungsbereitschaft war ausgesprochen hoch. Wesentliche kommunikative oder emotionale Probleme tauchten in der Interviewsituation nicht auf, die Atmosphäre war von einer konzentrierten Offenheit geprägt, wobei sich Sanchay als ein dem Interviewer sympathischer Erzähler herausstellte. Der Verlauf der Gespräche vor Interviewbeginn bestand in Small-talk zu den australischen Tennismeisterschaften und der Erläuterung der Vorgehensweise beim Interview. Nach dem Interview wurde in Form eines Kurzfragebogens Sanchays Lebenslauf festgehalten. Sanchay ist ein in Deutschland geborener Inder und war zum Zeitpunkt des Interviews 19 Jahre alt. Der von ihm gewählte Codename „Sanchay“ ist ein indischer Name. Sanchays Vater ist Drahtzieher, seine Mutter Krankenschwester in Rente. Er hat zwei ältere Brüder. Von 1990 bis 1993 besuchte er die Grundschule, seit 1994 das Gymnasium. Von 1990 an ist er zunächst acht Jahre in einem Tennisverein gewesen, ehe er 1998 in einen anderen Verein wechselte. Von 1995 bis 1997 spielte er Tischtennis im Verein. Als seine außerschulischen Aktivitäten gibt er Tennis und Tischtennis an. Seine letzten drei Sportnoten waren jeweils eine Eins.

Mit der formalen Textanalyse beginnt der erste der von Schütze vorgeschlagenen Auswertungsschritte. Aus der Analyse der Sprecherwechsel ergibt sich folgende Grundstruktur

des Interviews: Aushandlungsphase, Anfangserzählung, Nachfrageerzählung zur Anfangserzählung, Erzählung zu Erfahrungen in der Schule und im Schulsport, themenorientierte Nachfragen, Interviewabschluss. Die Phasen weichen von der in Kapitel 4.4 dargestellten Idealform ab. Einmal, weil das Interview mit Sanchay das erste durchgeführte Interview war und davon ausgehend die entsprechende Verfeinerung bei der Konzeption der Interviewphasen erfolgte. Zum anderen ergab sich die Struktur aus den Relevanzsetzungen Sanchays, der in seiner Anfangserzählung bereits auf seine Erfahrungen im und mit Sport eingegangen war, sodass hierzu kein eigener Erzählimpuls gesetzt werden musste. Auf die Aufforderung, seine schulischen Erfahrungen zu erzählen, ging er im Laufe der Erzählung auf seinen Schulsport ein, sodass der hierzu konzipierte Erzählimpuls obsolet wurde. Als Form der Darstellung, wie der Interviewtext segmentiert ist (vgl. Kapitel 3.2.3), wird die tabellarische Form gewählt. Damit ist gewährleistet, dass die für den Erzähler bedeutsamen Themen auf der Oberflächenstruktur des Textes in ihrer Hierarchisierung erkannt werden können. Bei den Segmenten wird unterschieden, ob sie stärker erzählend oder argumentierend sind. Dies wird durch Kursivschreibung (Erzählungen) bzw. Unterstreichung (Argumentationen) kenntlich gemacht:

Tab. 1. Segmentierung der Anfangserzählung

1, 1	AUSHANDLUNGSPHASE			
2, 25	ANFANGSERZÄHLUNG			
	<u>Suprasegmente</u>	<u>Segmente</u>	<u>Subsegmente I</u>	<u>Subsegmente II</u>
2, 25	<u>Gesamtbewertung Leben</u>			
2, 27	<u>Institutionalisierte Karriere</u>			
		2, 27 <u>Kindergarten</u>		
			2, 28 <u>Soziale Kontakte</u>	
			2, 33 <u>Anderer "Typ"</u>	
			2, 36 <u>Normales Leben</u>	
			3, 1 <u>Spielen</u>	
			3, 2 <u>Erinnerungslücke</u>	
		3, 3 <u>Grundschule</u>		
			3, 3 <u>Verlust der Freunde</u>	
			3, 6 <u>Neue Freunde</u>	
			3, 11 <u>Mädchen</u>	
			3, 14 <u>Schulklima</u>	
		3, 22 <u>Sekundarstufe I</u>		
			3, 23 <u>Verlust der Freunde</u>	
			3, 25 <u>Neue Freunde</u>	
			3, 31 <u>Weiterer Verlauf</u>	
		3, 31 <u>Sekundarstufe II</u>		
			3, 32 <u>Verlust der Freunde</u>	
			3, 33 <u>Alte Freunde</u>	
			3, 35 <u>Freundschaft</u>	
		4, 7 <u>Studium</u>		
4, 10	<u>Gesamtbewertung Leben/Schulzeit</u>			
4, 11	<u>Tenniskarriere</u>			
		4, 12 <u>Tennisinitiation</u>		
			4, 12 <u>Boris Becker</u>	
			4, 20 <u>Weihnachtsgeschenk</u>	
			4, 24 <u>Fußball</u>	
			4, 28 <u>Begeisterung</u>	
		4, 31 <u>Tennisclubs</u>		

Vorgehensweise

		4, 32	<i>Erster Tennisclub I</i>	
		5, 2	<i>Zweiter Tennisclub II</i>	
		5, 8	<i>Training</i>	
	5, 31		<i>Wichtige Tennismatches</i>	
		5, 31	<i>Stadtmeisterschaften 1993</i>	
		6, 16	<u><i>Bewertung Stadtmeisterschaften 1993</i></u>	
		6, 21	<i>Der Finalgegner</i>	
		7, 5	<i>Kreismeisterschaften</i>	
		7, 16	<i>Bezirksmeisterschaften</i>	
		7, 31	<i>Starke Tennisgegner</i>	
		8, 33	<u><i>Bewertung Bezirksmeisterschaften 1993</i></u>	
		8, 34	<i>Weitere Turniere</i>	
	9, 9		<i>Der Trainer</i>	
		9,9	<i>Kennenlernen</i>	
				9, 11 <i>Das Match</i>
				9, 20 <i>Das Angebot</i>
				9, 35 <i>Das andere Angebot</i>
				10, 4 <i>Einwilligung</i>
				10, 15 <u><i>Bedeutung des Tennis</i></u>
				10, 18 <i>Das erste Training</i>
				10, 24 <i>Das frühere Training</i>
		11, 4	<i>Der Trainer</i>	
				11, 4 <u><i>Bedeutung des Trainers</i></u>
				11, 8 <i>Motivation des Trainers</i>
				11, 16 <i>Renaissance im Tennis</i>
				11, 24 <i>Training in der Gruppe</i>
				12, 3 <u><i>Bedeutung des Trainers</i></u>
				12, 7 <i>Bedeutung des Trainers</i>
				12, 35 <i>Zukunft als Tennisspieler</i>
				13, 16 <u><i>Bedeutung des Trainers</i></u>
				13, 17 <i>Forcierung der Tenniskarriere</i>
				13, 31 <u><i>Bedeutung des Trainers</i></u>
		14, 11	<i>Ferientennis</i>	
				14, 13 <u><i>Eltern vs. Trainer</i></u>
				14, 27 <i>Ferientennis</i>
				14, 28 <u><i>Eltern vs. Trainer</i></u>
				15, 13 <i>Ferientennis Tagesablauf</i>
				15, 16 <i>Integration in Trainerfamilie</i>
				15, 36 <u><i>Beschreibung Trainer</i></u>
				16, 27 <i>Ferientennis Tagesablauf</i>
				16, 29 <u><i>Bedeutung des Trainers</i></u>
				17, 4 <u><i>Trainer vs. Eltern</i></u>
		17, 16	<i>Tennis und Schule</i>	
				17, 16 <i>Tagesablauf</i>
				17, 31 <u><i>Tennis und Schule</i></u>
				18, 6 <i>Tagesablauf</i>
		18, 26	<i>Erzählimpuls</i>	
				18, 27 <i>Schulische Leistungen</i>
				19, 8 <i>Tennis und Schule</i>
				19, 27 <u><i>Bedeutung des Tennis für Schule</i></u>
				19, 34 <u><i>Trainer, Tennis und Schule</i></u>
				20, 18 <u><i>Bedeutung des Tennis für Schule</i></u>
20, 19	Erzählkoda			

Es schließt sich die Segmentierung der Nachfrageerzählung zur Anfangserzählung an, bei der an dort gemachte Aussagen angeknüpft wurde:

Tab. 2. Segmentierung der Nachfrageerzählung zur Anfangserzählung

20, 29 NACHFRAGEERZÄHLUNG ZUR ANFANGSERZÄHLUNG			
Suprasegmente	Segmente	Subsegmente I	Subsegmente II
	20, 36 <i>Das andere Leben</i>		
		20, 36 <u>Bedeutung des Tennis</u>	
		21, 4 <u>Indische Tradition</u>	
		21, 16 <u>Kindheit</u>	
		21, 21 <u>Die erste Freundin</u>	
			21, 21 <u>Pubertät</u>
			21, 30 <u>Bedeutung des Trainers</u>
			21, 32 <u>Mädchen</u>
			21, 35 <u>Mädchen und Eltern</u>
		23, 2 <u>Bedeutung der ersten Freundin</u>	
23, 6 Erzählaufforderung Eltern und Tennis			
23, 9 Eltern und Tennis			
		23, 9 <u>Bedeutung Eltern</u>	
		23, 24 <u>Schläger bespannen</u>	
		23, 35 <u>Turnierbegleitung</u>	
		24, 9 <u>Bedeutung Eltern</u>	
24, 19 Erzählaufforderung Integration in Trainerfamilie			
24, 24 Trainerfamilie			
25, 1 Erzählaufforderung Benachteiligung			
25, 4 Nachteile			
26, 25 Erzählaufforderung Verletzung			
26, 27 Verletzung			
		26, 27 <u>Bewertung Verletzung</u>	
		26, 29 <u>Rückblende Rückenprobleme</u>	
		26, 34 <u>Rückenprobleme und Tennis</u>	
		27, 8 <u>Verschärfung der Rückenprobleme</u>	
		27, 25 <u>Bandscheibenvorfall</u>	
		28, 13 <u>Schockzustand</u>	
		28, 24 <u>Überwindung des Schockzustandes</u>	
		28, 33 <u>Bewertung Verletzung</u>	
		29, 9 <u>Behandlung Bandscheibenvorfall</u>	
		30, 4 <u>Bedeutung Arzt</u>	
		30, 12 <u>Nachfrage Arzt</u>	
		30, 13 <u>Behandlung Bandscheibenvorfall</u>	
		33, 1 <u>Zufall</u>	
		33, 16 <u>Tennis</u>	

In der Anfangserzählung werden unklar gebliebene Aspekte der von Sanchay angebrachten Themen „anderes Leben“, „Eltern und Tennis“, „Integration in Trainerfamilie“, „Benachteiligung“ und „Verletzung“ aufgegriffen, was jeweils unterschiedlich umfangreiche weitere Erzählungen herausfordert. In folgender Weise strukturiert Sanchay seine folgende Erzählung zu Schule und Schulsport:

Tab. 3. Segmentierung der Erzählung zu Erfahrungen in der Schule und im Schulsport

34, 5 ERZÄHLUNG SCHULE/SCHULSPORT			
Suprasegmente	Segmente	Subsegmente I	Subsegmente II
34, 5 Gymnasium			
	34, 5 Schulwechsel		
	34, 17 5. Klasse		
	34, 26 6. Klasse		
		34, 26 <i>Das Mädchen</i>	
		35, 22 <i>Klassenfahrt</i>	
		36, 29 <i>Abgänge</i>	

Vorgehensweise

	36, 32	7. Klasse	
			36, 32 <u>Ab- und Zugänge von Schülern</u>
			36, 34 <u>Neue Klassenstruktur</u>
			36, 36 <u>Latein</u>
			37, 6 <u>Der beste Freund und soziale Kontakte</u>
			37, 18 <u>Bedeutung Freundschaft</u>
			37, 20 <u>Pubertät</u>
			37, 26 <u>Latein</u>
			37, 26 <u>Soziale Kontakte</u>
			37, 31 <u>Schulische Leistung</u>
	37, 38	8. Klasse	
			37, 38 <u>Schulische Leistung</u>
			37, 41 <u>Klassenfahrt</u>
	38, 9	9./10. Klasse	
			38, 9 <u>Differenzierungskurse</u>
			38, 16 <u>Schulische Leistung</u>
			38, 17 <u>Soziale Kontakte</u>
			38, 26 <u>Tennis</u>
	38, 28	11. Klasse	
			38, 28 <u>Fächerwahl</u>
			38, 31 <u>Schulische Leistung</u>
			39, 6 <u>Versäumte Skifreizeit</u>
			39, 20 <u>Bewertung 11. Klasse</u>
	39, 22	12./13. Klasse	
			39, 22 <u>Bewertung 12. Klasse</u>
			39, 22 <u>Schulische Leistung 12.1</u>
			40, 7 <u>Schulische Leistung 12.2/13</u>
40, 34		Schulsport	
	40, 35	Grundschule	
			40, 35 <u>Bewertung Grundschulsport</u>
			40, 37 <u>Ablauf Sportunterricht</u>
			41, 4 <u>Bewertung Grundschulsport</u>
	41, 9	Gymnasium	
	41, 9	5./6. Klasse	
			41, 10 <u>Bewertung 5. Klasse</u>
			41, 11 <u>Ablauf Sportunterricht</u>
			41, 19 <u>Bewertung 5./6. Klasse</u>
			41, 33 <u>Desillusionierung</u>
			42, 8 <u>Bewertung 5./6. Klasse</u>
			42, 12 <u>Ablauf Sportunterricht</u>
	42, 14	7.-10. Klasse	
			42, 14 <u>Bewertung 7. Klasse</u>
			42, 14 <u>Ablauf Sportunterricht</u>
			42, 22 <u>Bewertung Sportunterricht</u>
			42, 30 <u>Ablauf Sportunterricht</u>
	42, 38	<u>Bewertung Sportunterricht Mittelstufe</u>	
	43, 38	Oberstufe	
			43, 38 <u>Bewertung Oberstufe</u>
			44, 1 <u>Ablauf Sportunterricht</u>
			44, 8 <u>Bewertung Sportunterricht</u>
			44, 14 <u>Ablauf Sportunterricht</u>
			44, 16 <u>Bewertung Sportunterricht</u>
			45, 1 <u>Ablauf Sportunterricht</u>
			45, 17 <u>Bewertung</u>
			46, 5 <u>Tennis und Sportunterricht</u>
	46, 12	<u>Gesamtbewertung Sportunterricht</u>	

Die weiteren Phasen des Interviews können zusammenfassend als Nachfragephase bezeichnet werden, wobei die Trennung von erzählgenerierenden und bilanzierenden Nachfragen nicht so erfolgte, wie es wünschenswert gewesen wäre.¹

Mit der dargestellten Segmentierung wird deutlich, welche Themen von Sanchay angesprochen werden, in welche Ordnung er diese Thesen bringt, in welchem Umfang sie dargestellt werden und welche Themen argumentative Passagen herausfordern. Auch wenn der Eindruck entstanden sein könnte, dass es sich bei der formalen Textanalyse um einen linearen Vorgang handelt, der relativ zügig abgearbeitet werden kann, so ist die Zuordnung einzelner Abschnitte des Interviews zu bestimmten Segmenten ein zeitaufwendiger Vorgang, der intensive Lektüre des Interviews erfordert. Vor allem die Trennung argumentativer und erzählerischer Passagen gestaltet sich schwierig, insbesondere dann, wenn Argumentationen in erzählerische Passagen eingelagert sind und nicht am Anfang oder Ende von Erzählsegmenten stehen. Wie das gesamte Vorgehen der Datenauswertung ist die formale Textanalyse Teil eines zirkulären Vorgehens. Bei fortlaufender Analyse des Textes ergeben sich Veränderungen bei der Segmentierung, da der Auswertende auf Sachverhalte aufmerksam wird, die zu Beginn der Auswertung noch nicht ausreichend klar waren.

Stärker als die formale Textanalyse wird die strukturelle Beschreibung einem Erfordernis zur Auswertung einer Biographie als Text gerecht, nämlich einer bewusst herbeigeführten Langsamkeit, welche die Voraussetzung dafür ist, um sich vom im Text Gesagten zu lösen. In Modifikation von Schützes Vorschlägen wird die strukturelle Beschreibung in drei Zwischenschritte unterteilt. In einem ersten Schritt wird als Heuristik der Texterschließung die Frage beantwortet, was wie dargestellt wird. Im zweiten Zwischenschritt werden die Ergebnisse der formalen Textanalyse einbezogen. Beim dritten Zwischenschritt wird der Ereignisablauf in kondensierter Form unter Auslassung der argumentativen Passagen wiedergegeben.

1, 1 Aushandlungsphase

Der Interviewer weist darauf hin, dass er nun das Aufnahmegerät einschaltet. Er begründet dies damit, dass so das Unwohlsein beim Laufen eines Tonbandes abgemildert wird. Er erklärt Sanchay den Ablauf des Interviews und teilt ihm mit, dass er Erzählimpulse geben wird. Sanchay soll das erzählen, was für ihn von Bedeutung gewesen ist. Es folgt der Erzählimpuls mit dem Hinweis, dass Sanchays seine Lebensgeschichte erzählen soll und dass er sich dazu so viel Zeit lassen kann, wie er möchte. Dies führt zu einer Nachfrage Sanchays, ob er „ganz allgemein“ die Lebensgeschichte erzählen soll. Der Interviewer betont, dass es um die Lebensgeschichte geht. Bei Sanchay ist eine deutliche Verunsicherung erkennbar, und er fragt nach, ob er mehr über sich oder ganz allgemein erzählen soll, was einen erneuten Erzählimpuls herausfordert mit der Frage, wie sein Leben bis zum heutigen Tag verlaufen ist.

¹ Der Teil des Interviews, auf den sich die Segmentierung bezieht, befindet sich im Anhang.

2, 25 Suprasegment Gesamtbewertung Leben

Sanchays Erzählung beginnt mit einer Erzählpräambel, in der eine Gesamtbewertung des eigenen Lebens in argumentativer Form vorgenommen wird. Er führt sich als Ereignisträger ein, und er bewertet sich als ein „ganz normales Kind“. Die folgende Geschichte wird von ihm als eine Geschichte angekündigt, die ein Leben erzählt, das „normal“ ist, denn er nimmt für sich in Anspruch, „normal“ in Deutschland aufgewachsen zu sein.

2, 27 Suprasegment Institutionalisierte Karriere

Der Satz „ich bin ganz normal hier aufgewachsen“ leitet auf das Suprasegment „Institutionalisierte Karriere“ über, bei dem sich Sanchay an institutionellen Übergängen orientiert, die erwartbar zum Gerüst eines Lebenslaufs gehören: Kindergarten, Grundschule, Gymnasium.

2, 27 Segment Kindergarten

Das Segment zur Kindergartenzeit beinhaltet eine Erzählung in Form einer erzählend-berichtenden Darstellung. Sanchay kam mit vier Jahren in den Kindergarten und freundete sich mit den Kindern im Kindergarten an. Dabei fühlte er sich nicht vernachlässigt (Subsegment I Soziale Kontakte, 2, 28). Er bewertet sich als jemanden, der nicht zu jedem hingegangen ist, aber dennoch Freunde in einer Clique im Kindergarten hatte (Subsegment I Anderer Typ, 2, 33). Er schätzt sein Leben als normal ein, relativiert dies aber im Nachsatz, indem er davon spricht, dass er nicht wie andere sehr engen Kontakt zu seinen Freunden im Kindergarten hatte (Subsegment I Normales Leben, 2, 36). In einem verdichteten Subsegment gibt er zu erkennen, dass er mit seinen Freunden zusammen spielte (Subsegment I Spielen, 3, 1). Im folgenden Satz weist er darauf hin, dass er sich aber nicht mehr genau daran erinnern kann (Subsegment I Erinnerungslücke, 2, 36).

3, 3 Segment Grundschule

Das nächste Segment bezieht sich auf Sanchays Schulzeit, was von ihm auch angekündigt wird. Seine Kindergartenfreunde sah Sanchay in der Grundschule nicht mehr, sondern erst später (Subsegment I Verlust der Freunde, 3, 3). In der Grundschule hatte er drei, vier Freunde, die er als enge Freunde bezeichnet. Die anderen Kinder fand er nicht unsympathisch. Wie zu anderen Zeitpunkten seines Lebens hatte er keine Abneigung gegen irgendjemand (Subsegment I Neue Freunde, 3, 6). Es wird das Thema „Mädchen“ eingeführt, und er gibt zu erkennen, dass in der Grundschule Jungen und Jungen und Mädchen und Mädchen miteinander spielten (Subsegment I Mädchen, 3, 11). Sein gutes Verhältnis zu den Mitschülern wird von ihm durch den Hinweis auf das gute Verhältnis zur Lehrerin ergänzt. Prügeleien und Ähnliches gab es bei ihm an der Schule nicht. Anders als vielleicht an anderen Schulen war das Lehrer-Schüler-Verhältnis insgesamt gut (Subsegment I Schulklima, 3, 14).

3, 22 Segment Sekundarstufe I

Mit dem Wechsel zum Gymnasium in die Sekundarstufe I verlor er seine Freunde aus der Grundschule, die an andere Schulen gingen (Subsegment I Verlust der Freunde, 3, 23). Trotzdem begann er gute Beziehungen zu seinen Mitschülern, allerdings mit der Einschränkung, dass er nicht mit jedem Freundschaften schließen konnte. Nichtsdestotrotz hatte er Freunde, er akzeptierte seine Mitschüler und sie ihn. Das gefiel ihm gut (Subsegment I Neue Freunde, 3, 25). Abschließend kommt ein hochkondensierter Erzählsatz mit dem Hinweis, dass sich das so den Rest der Zeit bis zur Oberstufe hingezogen hat (Subsegment I Weiterer Verlauf, 3, 31).

3, 31 Segment Sekundarstufe II

Das Segment zur Sekundarstufe II beginnt mit einem Tempuswechsel und dem Hinweis, dass er „jetzt“ in der dreizehnten Klasse ist. Wiederum merkt er die Verlusterfahrung von Freunden an. Ein, zwei Freunde, mit denen er noch Kontakt hat, sind geblieben und haben mit ihm „durchgehalten“ (Subsegment I Verlust der Freunde, 3, 32). Er erklärt, warum er keine wirkli-

chen Freundschaften hat und begründet dies mit der indischen Tradition, die keinen Raum für Freundschaften außerhalb der Schule lässt. Freundschaften gab es für ihn nur in der Schule und nicht wie bei anderen, die auch außerhalb der Schule den ganzen Tag mit Freunden zusammen sind. Mit seinen derzeitigen Schulfreundschaften lädt er sich manchmal gegenseitig ein und geht etwas trinken. Er bewertet dies als eine gute Beziehung (Subsegment I Freundschaft, 3, 35).

4, 7 Segment Studium

In diesem kurzen Segment gibt er einen Ausblick auf seine Zukunft. Von einem neuerlichen angestrebten institutionellen Übergang zur Universität glaubt er, dass der Kontakt zu seinen Schulfreundschaften aufrecht erhalten bleiben wird.

4, 10 Suprasegment Gesamtbewertung Leben und Schulzeit

Die abschließende Erzählkoda hat suprasegmentalen Charakter. Sanchay bewertet sein Leben und seine Schulzeit dergestalt, dass ihm nichts Negatives zugestoßen ist.

4, 11 Suprasegment Tenniskarriere

Als Nächstes folgt ein Suprasegment zur „Tenniskarriere“, die er neben der Schule verfolgte.

4, 12 Segment Tennisinitiation

Die Initiation seiner Tennisleidenschaft begann im Alter von sechs Jahren, als seine Eltern das erste Wimbledonendspiel von Boris Becker im Fernsehen sahen. Sanchay nahm dies noch nicht wahr. Vor allem seine Eltern und sein mittlerer Bruder zeigten Interesse am Tennis. Es handelt sich hierbei um ein Ereignis, das Sanchay nachträglich erzählt worden ist (Subsegment I Boris Becker, 4, 12). Zu Weihnachten hatte die Patentante ihm und seinem mittleren Bruder jeweils einen Tennisschläger geschenkt, woraufhin sich bei ihm das Interesse am Tennis entwickelte (Subsegment I Weihnachtsgeschenk, 4, 20). In einer Rückblende merkt Sanchay an, dass er im Alter von vier, fünf Jahren stärker auf Fußball fixiert gewesen war (Subsegment I Fußball, 4, 24). Er erzählt von seiner damaligen Begeisterung, nachdem er den Tennisschläger bekommen hatte und versieht dies mit dem Hinweis auf das Wesen von Kindern, die alles sofort ausprobieren wollen (Subsegment I Begeisterung, 4, 28).

4, 31 Segment Tennisclubs

Nach dem Segment zur Tennisinitiation kündigt das Rahmenschaltelement „dann“ ein Segment zu Sanchays Vereinskarrriere an. Seine Eltern meldeten ihn und seinen Bruder in einem Tennisclub an, in dem sie aber nicht wie gewünscht aufgenommen wurden. Über die Gründe weiß Sanchay nichts. Er weiß nur, dass es Streit zwischen der Trainerin und seinen Eltern gab. Sanchay fragt nach, ob er den Namen des Vereins nennen soll, was ihm vom Interviewer freigestellt wird (Subsegment I Erster Tennisclub, 4, 32). Er geht auf den anderen Verein ein, in dem ihn seine Eltern anmeldeten. Dort wurde er gut aufgenommen, wie ihm erzählt wurde, und man freundete sich mit dem Trainer an (Subsegment I Erster Tennisclub, 5, 2). Es folgt ein Subsegment zu den ersten Trainerstunden, an die er sich noch gut erinnern kann. Er beschreibt die ersten Trainingsübungen mit dem Softball, die ihm viel Spaß machten. Er berichtet, dass sein Bruder, der fünf Jahre älter ist als er, in eine andere Gruppe kam, weil die Leistungsunterschiede aufgrund des Altersunterschiedes zu groß wurden. Obwohl es schwer war, die Kinder für Tennis zu begeistern, weil es schwer zu erlernen ist, machte Tennis ihm von Anfang an Spaß. Im Gegensatz zu anderen Kindern, die nach anfänglichen Misserfolgen ausstiegen, entwickelte er Ehrgeiz und wurde besser. Tennis machte ihm in jener Zeit viel Spaß (Subsegment I Training, 5, 8).

5, 31 Segment Wichtige Tennismatches

Im nächsten Segment erzählt Sanchay über seinen wichtigsten Tennismatches, bei denen er Erfolge errang, aber auch Misserfolge einstecken musste. Nachdem er 1990 mit sechs Jahren im Tennisverein angefangen hatte, kamen 1993 die ersten Erfolge. In Form eines längeren Subsegments erzählt er detailliert über seinen Erfolg bei den Stadtmeisterschaften, einem ersten Highlight in seiner Tenniskarriere. Bei den Stadtmeisterschaften war er als Teilnehmer seiner Schule angetreten. Er war ein guter Spieler geworden und die anderen Schüler schauten seinen Spielen begeistert zu, ehe er das Finale erreichte, das er gewann. Dies war für seine Schule, die im sportlichen Bereich kaum Erfolge vorweisen konnte, etwas Besonderes. Seine Lehrerin war glücklich und alle gratulierten ihm zu seinem Erfolg (Subsegment I Stadtmeisterschaften 1993, 5, 31). Sanchay bewertet den Sieg bei den Stadtmeisterschaften als einschneidendes Erlebnis, das dazu beigetragen hat, dass er sich stark für das Tennis engagiert und mit dem Herzen dabei ist (Subsegment I Bewertung Stadtmeisterschaften 1993, 6, 16). Sanchay erzählt dann von seinem damaligen Gegner des Endspiels bei den Stadtmeisterschaften, der auch heute noch ein guter Spieler ist und mit dem er immer noch befreundet ist. Er merkt an, dass durch das Tennis Freundschaften geknüpft werden. In der Folgezeit spielten die beiden in der Freizeit gegeneinander. Sanchay entwickelte sich jedoch nach dem damaligen Finale nicht so erfolgreich im Tennis, weil sein Finalgegner ein besseres Training als er hatte. Die Bedeutung eines guten Trainings war seinen Eltern und ihm damals nicht bewusst, seine Eltern hielten Talent für den entscheidenden Faktor. Sanchay machte bei den weiteren Spielen gegen seinen ehemaligen Finalgegner, der zwei Jahre jünger ist als er, die deprimierende Erfahrung, besiegt zu werden (Subsegment I Der Finalgegner, 6, 21). Es schließt sich ein weniger detailliertes Subsegment zu seinem ersten Erfolg bei den Kreismeisterschaften 1994 an. Seine Eltern und er waren euphorisch darüber, und seine Eltern sahen in ihm bereits einen neuen Boris Becker. Er weist auf die Unerfahrenheit seiner Eltern hin und nimmt eine Vorausdeutung vor, dass diese Erfolge in ihrer Bedeutung überschätzt wurden (Subsegment I Kreismeisterschaften, 7, 5). Mit dem Gewinn der Kreismeisterschaften durfte er an den Bezirksmeisterschaften teilnehmen, was aber mittlerweile nicht mehr geht, da nur noch Deutsche über die Kreisebene hinaus an Tennismeisterschaften teilnehmen dürfen. Er ging mit großer Erwartungshaltung in das Turnier und sah sich bereits als Bezirksmeister. Sein Vater versprach ihm 100 Mark für den Gewinn der Bezirksmeisterschaften. Mit dieser Euphorie ging er in das Turnier (Subsegment I Bezirksmeisterschaften, 7, 16). Es folgt eine detaillierte Erzählung zu seinem Erstrundenspiel bei den Bezirksmeisterschaften. Er traf auf einen Gegner, bei dem er zum ersten Mal Angst hatte, zu verlieren. Die beiden waren etwa gleichwertig, Sanchay gewann knapp im dritten Satz. Als Anekdote fügt er ein, dass aufgrund des im Spiel aufgebauten Drucks sein Gegner zu weinen anfang, der genauso wie er gedacht hatte, dass er leichtes Spiel haben würde. Schließlich fing auch Sanchay an zu weinen und der Turnierveranstalter kam an den Platz. Sanchay verspürte zum ersten Mal Angst beim Tennis, die nach dem Sieg in große Erleichterung umschlug. In einem Satz merkt er abschließend an, dass er in der zweiten Runde eine klare Niederlage einstecken musste (Subsegment I Starke Tennisgegner, 7, 31). Sanchay bewertet das Turnier als ein einschneidendes Erlebnis, da er merkte, dass Siege im Tennis nicht so einfach zu erringen sind (Subsegment I Bewertung Bezirksmeisterschaften, 8, 33). In kondensierter Form geht er auf seine weiteren Erfolge bei den Kreismeisterschaften ein, die er 1995, 1996, 1997 und 1999 gewann. An den Bezirksmeisterschaften durfte er als Ausländer nicht mehr teilnehmen. Über den Kreis hinaus nahm er nicht an Turnieren teil, weil sein damaliger Trainer, der nicht so gut war, ihn nicht darauf aufmerksam gemacht hatte, über den Kreis hinaus an Turnieren teilzunehmen (Subsegment I Weitere Turniere, 8, 34).

9, 9 Segment Der Trainer

Es schließt sich ein umfangreiches Segment zu seinem neuen Tennistrainer an, das vom Umfang her den gleichen Raum einnimmt wie die anderen Segmente zuvor zusammengenommen. Als erstes Subsegment I findet sich die detaillierte Darstellung der Situation des Kennenlernens des Trainers. Sanchay führt dies mit der Bemerkung eines weiteren einschneidenden Erlebnisses im Tennisbereich ein (Subsegment I Kennenlernen, 9,9). In das Subsegment I eingelagert sind weitere Subsegmente, in denen zum Ersten in detaillierter Form von dem Tennismatch berichtet wird, bei dem er den Trainer zum ersten Mal sah, der auf der Bank des Gegners saß

(Subsegment II Das Match, 9, 11). Zum Zweiten wird auf das Angebot des Trainers an die Mutter eingegangen, dass Sanchay bei ihm trainieren und in seinem Verein spielen soll. Davon bekam Sanchay nichts mit, und er weiß auch nicht den Grund, warum seine Eltern dem Angebot des Trainers zustimmten, obwohl es eine weite Fahrstrecke war, die sie fortan zu bewältigen hatten (Subsegment II Das Angebot, 9, 20). Zum Dritten geht Sanchay in einer Rückblende auf ein analoges Angebot vom Kreistrainer ein, das aber von den Eltern abgelehnt wurde (Subsegment II Das andere Angebot, 9, 35), sodass es zum Vierten zur Einwilligung dem anderen Trainer gegenüber kam (Subsegment II Einwilligung, 10, 4). Für Sanchay war dies selbstverständlich, denn außer Tennis hatte er nichts Wichtiges neben der Schule (Subsegment II Bedeutung des Tennis, 10, 15). Das erste Training mit dem neuen Trainer war im Oktober 1998 an einem Samstag. Sanchays Vater hatte ihm gesagt, dass ihn ein Trainer sehen wollte und daraufhin fuhren sie dort hin. Sanchay nennt die Uhrzeit des Losfahrens und den Namen eines Mitspielers beim ersten Training (Subsegment II Das erste Training, 10, 18). Die Erfahrung des neuen Trainings führt zu einem Vergleich mit seinem früheren Training, von dem er dann in Form einer Rückblende erzählt. Dort hatte er nur eine Stunde Training und die meiste Zeit wurde mit dem Trainer geredet. Außerdem war damals die schwierige Zeit, in der sein Aufstieg gestoppt wurde, weil er nicht an den Bezirksmeisterschaften teilnehmen durfte. Weil er gegen die gleichen Gegner spielte und gewann, verlor er ein wenig die Lust am Tennis und bezeichnet den Gang seiner Tenniskarriere als „Abstieg“. Geplant war daher, mit der zehnten Klasse oder spätestens mit dem Abitur mit dem Tennis aufzuhören. Sanchay bringt den Abstieg seiner Tenniskarriere in Zusammenhang mit der Qualität des Trainings (Subsegment II Das frühere Training, 10, 24). Das nächste über vier Seiten gehende Subsegment I ist der Person seines neuen Trainers gewidmet. Darin eingelagert sind weitere Subsegmente. Zunächst wird das Auftauchen des Trainers von Sanchay mit der Macht des Zufalls erklärt (Subsegment I Der Trainer, 11, 4). Er führt weiter die Bedeutung des neuen Trainers aus, der an ihm und seinem Spiel interessiert war (Subsegment II Bedeutung des Trainers, 11, 4). In einer Rückblende geht Sanchay auf die Beweggründe des Trainers ein, sich seiner anzunehmen. Der Trainer war – wie er ihm später erzählt hat – von Sanchays Rückhand begeistert, die trotz Sanchays schwächlicher körperlicher Konstitution stark war. Außerdem war er angetan von Sanchays Kampfkraft (Subsegment II Motivation des Trainers, 11, 8). Sanchay sieht es als Verdienst des Trainers an, dass sein Spiel eine Renaissance erfuhr, nachdem er zuvor die Lust am Tennis verloren hatte, weil seine damaligen Gegner zu schwach waren und die auch die Lust verloren, gegen ihn anzutreten (Subsegment II Renaissance im Tennis, 11, 16). Im nächsten Subsegment erfolgt eine Erzählung über das neue Training in der Gruppe. Sanchay berichtet von der guten Atmosphäre und davon, dass das Training von acht bis elf Uhr dauerte. Er fand dies unglaublich, und er und seine Eltern sahen die Chance wieder aufzusteigen im Tennis. Nach dem Training wurde mit älteren Jungen Fußball gespielt, mit denen er sich auch gleich anfreundete, was bis heute der Fall ist. All dies beflügelte ihn enorm für seine Tenniskarriere (Subsegment II Training in der Gruppe, 11, 24). In Form einer Bewertung aus dem Hier und Jetzt geht er auf die Bedeutung des Trainers ein, der immer noch sein Trainer ist, mit dem er befreundet ist und der viel zu seinem Leben beigetragen hat (Subsegment II Bedeutung des Trainers, 12, 3). Es schließt sich eine Belegerzählung zur Bewertung des Trainers an. Sanchay berichtet davon, dass der Trainer sich sehr um ihn bemühte, weil er sah, dass er den Ehrgeiz hatte, nach oben zu kommen. Diese Meinung hat er immer noch, obwohl Sanchay seit eineinhalb Jahren aufgrund eines Bandscheibenvorfalles verletzt ist, der langsam ausheilt. Er ist beeindruckt davon, dass sich sein Trainer, der über einen bestimmten Freundeskreis verfügt, so für ihn einsetzt, zumal er damals im Vergleich zu anderen kein über die Maßen erfolgreicher Tennisspieler war. Außerdem nahm er von Sanchay wenig Geld für das Training (Subsegment II Bedeutung des Trainers, 12, 7). Mit dem Rahmenschaltelement „dann“ kündigt sich ein weiteres Subsegment an, in dem Sanchay von den Überlegungen berichtet, die angestellt wurden, nach der zehnten Klasse mit der Schule aufzuhören und sich dem Tennis zu widmen. Der Trainer wollte mit ihm den Weg gehen, doch später entschied man sich dafür, den schulischen Weg mit dem Abitur weiterzugehen. Nichtsdestotrotz hat er sich die Option für nach dem Abitur offen gehalten (Subsegment II Zukunft als Tennisspieler, 12, 35). Es folgt ein Hinweis auf die Bedeutung des Trainers für sein Leben (Subsegment II Bedeutung des Trainers, 13, 16) und eine Belegerzählung hierzu. Sanchay berichtet von den Jahren 1999 bis 2001, in denen er auf Anraten des Trainers an zahlreichen Turnieren teilnahm. Gleichzeitig hatte ein intensives Training mit ihm stattgefunden (Subsegment II Forcierung der Tenniskarriere, 13, 17). In bewertender Form geht Sanchay auf die Bedeutung

des Trainers ein. Insbesondere hat dieser ihn im mentalen Bereich gestärkt. Sanchay sieht den Willen zum Siegen als entscheidenden Faktor im Tennis an, den der Trainer bei ihm gefördert hat. Zwar verlor Sanchay bei manchen Turnieren in der ersten Runde, aber bei anderen errang er Siege, auf die er stolz war. Auch außerhalb des Tennis stand der Trainer ihm zur Seite, wie Sanchay als abschließendes evaluatives Element anmerkt (Subsegment II Bedeutung des Trainers, 13, 31). Damit leitet er auf ein neues Subsegment I über, in das wiederum weitere Subsegmente eingelagert sind (Subsegment I Ferientennis, 14, 11). Vor zwei, drei Jahren verbrachte Sanchay die meiste Zeit der Sommerferien bei dem Trainer, auch über Nacht. Es folgt als Subsegment II eine argumentative Passage, in der das Spannungsverhältnis Eltern und Trainer deutlich wird. Sanchay charakterisiert seine Eltern als traditionell, die es nicht gerne sahen, dass er auswärts übernachtete. Er relativiert die Position seiner Eltern, indem er sagt, dass er diese Position immer akzeptiert hat, weil es die indische Tradition ist. Der Trainer jedoch zeigte ihm einen Weg außerhalb der Schule und außerhalb des Tennis auf, ein „anderes Leben“ zu führen. Ohne ihn würde Sanchay vieles anders machen. Sanchay resümiert, wie stark der Trainer sein Leben beeinflusst hat (Subsegment II Eltern vs. Trainer, 14, 13). Danach greift er die Erzählung zum Tennis in den Sommerferien wieder auf (Subsegment II Ferientennis, 14, 27), unterbricht diese aber durch eine argumentative Passage, in der erneut das Spannungsverhältnis Eltern und Trainer thematisiert wird. Als besonderes Verdienst des Trainers führt Sanchay an, dass er an Selbständigkeit gewann. Dies war bis dato durch seine Mutter verhindert worden, deren Liebling als jüngster Sohn er ist. Seine Mutter „klammerte“ ihn und tut dies immer noch. Bei dem Trainer hingegen musste er in dessen Haushalt helfen, was bei seiner Mutter undenkbar war. Sanchay möchte sich nicht als Muttersöhnchen verstanden wissen, sondern nimmt seine Mutter in Schutz, die nur das Beste für ihn will. Dennoch hat diese Mutterliebe ihn unselbständig gemacht. Der Trainer hingegen forderte ihn auf, abends in die Diskothek zu gehen, was seine Eltern nicht erlaubten, ebenso förderte er seinen Umgang mit Mädchen. All dies hat ihm der Trainer für sein Leben beigebracht (Subsegment II Eltern vs. Trainer, 14, 28). Erneut greift Sanchay den erzählerischen Faden zum Ferientennis auf und beschreibt den damaligen Tagesablauf (Subsegment II Ferientennis, 15, 13). Es schließt sich ein Subsegment II an, in dem er auf die Integration in die Trainerfamilie eingeht. So ging man nach dem Training gemeinsam zum Mittagessen bei der Oma des Trainers, die Nudeln kochte. Dort freundete er sich mit dem Hund der Oma an, mit dem er zusammen Mittag aß. Die Familie nahm ihn gerne auf (Subsegment II Integration in Trainerfamilie, 15, 16). Dies führt zu einer Beschreibung des Trainers und seiner Eltern und einer Spekulation der Gründe darüber, warum sie ihn so gut aufnahmen. Sanchay vermutet, dass die Eltern in ihm so etwas sahen, was ihr Sohn früher gewesen war, nämlich einen engagierter Sportler. Weil er sich jedoch stärker für Frauen interessierte, war seine Karriere nicht erfolgreich. Sanchay hingegen konnte Tennis und Frauen trennen, was seinen Trainer beeindruckte, aber auch dessen Eltern. Dieser Erklärungsversuch Sanchays führt zu einer Reflexion über seine Eltern, die ihm oftmals auf den Egoismus von Menschen hinwiesen, eine Erfahrung die Sanchay nicht machte. Er wundert sich darüber, wie eine deutsche Familie einem Ausländer gegenüber so engagiert sein konnte und bezeichnet dies als unglaublich (Subsegment II Beschreibung Trainer, 15, 36). Sanchay geht erneut auf den Tagesablauf beim Ferientennis ein (Subsegment Ferientennis, 15, 13), ehe er von Neuem eine Bewertung darüber einfließen lässt, wie groß er das Engagement des Trainers einschätzt. Weiter geht er näher auf ihn ein und beschreibt ihn als jemanden, der ein Draufgänger ist, der jeden Abend eine andere Frau hat, aber trotzdem an seinen Tennisschützlingen interessiert ist. Mit viel Lob, aber auch Tadel ging er beim Training vor und außerhalb des Tennisplatzes war er ein wichtiger Lebensratgeber. Erklärte ihn über Dinge auf, über die er von seinen Eltern nichts erfahren hätte. Auch für die Schule hat dies etwas gebracht. Sanchay stellt eine Analogie zwischen seinem Verhalten beim Tennis und bei einer Klausur dar. So, wie er beim Tennis gelernt hat, seinen inneren Schweinehund zu überwinden, hat er dies für Klausuren in der Schule gelernt (Subsegment II Bedeutung des Trainers, 16, 29). Seine Eltern sahen dies allerdings ein bisschen anders, die dachten, dass er die Schule vernachlässigen würde. Sanchay gesteht ein, dass seine schulische Leistung nachließ (Subsegment II Eltern vs. Trainer, 17, 4). Mit dem hergestellten Bezug zu seiner schulischen Leistung beginnt ein neues Segment I, in dem über Sanchays Versuch erzählt wird, die Parallelbelastung Tennistraining und Schule zu vereinbaren (Subsegment I Tennis und Schule, 17, 16). Sanchay beginnt hierzu eine Erzählung zu einem typischen Tagesablauf. So musste er mindestens fünf Stunden mit Hin- und Rückfahrt, Training und Duschen für das Tennis einrechnen, die ihm für die Schule fehlten (Subsegment II Tages-

ablauf, 17, 16). Es folgt eine längere argumentative Passage. Sanchay gesteht ein, dass das Tennis seine schulischen Leistungen negativ beeinflusste, obwohl er beides gut miteinander kombinieren konnte. Er kämpfte für sein Abitur, das sein höchstes Ziel ist. Ohne das Tennis hätte er die Schule aber nicht so geschafft, wie er sie schafft (Subsegment II Tennis und Schule, 17, 31). Es schließt sich als Belegerzählung eine Beschreibung eines typischen Trainingstages an. Um zwei, drei Uhr kam er aus der Schule, um vier, fünf Uhr ging er zum Tennis, um acht, neun Uhr kam er wieder nach Hause. Danach war er müde, doch er musste noch Hausaufgaben machen, die er auch manchmal in der Schule nachholte. Trotz seiner Müdigkeit erledigte er aber seine schulischen Pflichten, obwohl er insbesondere in Deutsch große Probleme hatte, Aufsätze zu schreiben, was viel Zeit erforderte (Subsegment II Tagesablauf, 18, 6). Nach einer kurzen Unterbrechung, weil das Band zu Ende war, greift der Interviewer Sanchays letzten nicht mehr aufgenommenen Satz auf: „So er hat dir beigebracht das durchzuhalten.“ (Subsegment I Erzählimpuls, 18, 26) Offensichtlich hat Sanchay zuvor die Bedeutung seines Trainers für die schulische Karriere hervorgehoben. Er geht dann weiter auf seine schulischen Leistungen ein. So gingen seine Noten zwar um ein, zwei Punkte runter, aber er vermutet, dass dies auch ohne Tennis der Fall gewesen wäre, denn mit Aufsätzen hat er grundsätzlich Probleme. Es folgt eine Rückblende zu seinen früheren Schulnoten. In der siebten Klasse fing es an, dass seine Deutschnote schlechter wurde. Es war ein Schock für ihn, dass er von einer Zwei auf eine Vier abrutschte, weil er aus ihm unersichtlichen Gründen nicht mehr lernte, so wie es erforderlich gewesen wäre. Dies wirkte sich in den weiteren Jahren negativ aus. Trotzdem glaubt er nicht, dass das ohne Tennis besser gewesen wäre (Subsegment II Schulische Leistungen, 18, 27). Es folgt eine Belegerzählung zu dieser These, indem er berichtet, wie er bis ein, zwei Uhr in der Nacht lernte und sich auf eine Sache konzentrierte. Er konnte sich an einer Sache festbeißen, und selbst seine Eltern brachten ihn nicht davon ab, die spät nachts in sein Zimmer kamen. Sanchay verwendet die wörtliche Rede mit dem Satz „nein, nein, ich muss das fertig kriegen“, mit der er den Wunsch seiner Eltern, schlafen zu gehen, zurückwies. Um wach zu bleiben, begann er Kaffee zu trinken, was aber nicht den gewünschten Erfolg brachte. Obwohl er müde und unkonzentriert war, lernte er weiter. Er schildert sein trotziges Durchhalten mit der Verwendung der wörtlichen Rede (Subsegment II Tennis und Schule, 19, 8). Danach weist er auf die Bedeutung des Tennis für seine schulische Karriere hin. Durch das Tennis und insbesondere durch die Hinweise des Trainers zum Tennis hat er etwas für sein Leben gelernt, was er in dem Satz „Tennis ist wie das Leben“ auf den Punkt bringt (Subsegment II Bedeutung des Tennis für Schule, 19, 28). Dann springt er mit dem Hinweis, dass sich das bis jetzt gehalten hat, in die Jetztzeit. Sein Trainer glaubt immer noch an ihn. Dies gibt ihm Mut, weiterzumachen, auch und insbesondere in der Schule, egal, wie er sich fühlt. Er charakterisiert sich als jemanden, der viele Nachteile hat, auch in der Schule, aber trotzdem versucht er sein Bestes. Vor allem durch mündliche Mitarbeit gleicht er seine Defizite aus (Subsegment II Trainer, Tennis und Schule, 19, 28). Abschließend merkt er mit einer Erzählkoda die große Bedeutung des Tennis für seinen Durchhaltewillen in der Schule an (Subsegment II Bedeutung des Tennis für Schule, 20, 18). Dann möchte Sanchay auf seinen Schulsport zu sprechen kommen, doch dies wird vom Interviewer abgeblockt. Sanchay ist erstaunt darüber, wie viel er erzählt hat. Der Interviewer weist darauf hin, dass das Verfahren offensichtlich funktioniert.

20, 29 Nachfrageerzählung zur Anfangserzählung

20, 29 Erzählaufforderung „Das andere Leben“

Die Nachfrageerzählung zur Anfangserzählung bezieht sich auf das, was von Sanchay als „anderes Leben“ bezeichnet wurde. Mit der Nachfrage zur von Sanchay selbst eingebrachten Wendung vom „anderen Leben“ wird eingefordert, dies näher zu präzisieren, um im Sinne eines ersten Hypothesentests zu prüfen, ob seine Lebensgeschichte auf die Handlungsfelder Familie, Schule und Tennisverein beschränkt gewesen ist, wie es seine Anfangserzählung nahelegt.

20, 36 Segment Das andere Leben

Sanchay bestätigt zunächst, dass er mehr über das Tennis erzählt hat. Er begegnet der Erzählaufforderung mit einer Erläuterung dessen, was Tennis für ihn bedeutet. Es prägte ihn sehr stark, und auch nachdem er Tennis gespielt hatte, beschäftigte es ihn in Gedanken. Er setzt

seine Tenniskarriere mit dem anderen Leben gleich, korrigiert sich aber, dass er „natürlich“ noch ein anderes Leben hatte, was wiederum eine erneute Korrektur erfordert, denn zu diesem anderen Leben kann er nicht viel erzählen. Er wird versuchen, dieses andere Leben zusammenzufassen (Subsegment I Bedeutung des Tennis, 20, 36). Anstelle einer Erzählung, wie sein anderes Leben verlaufen ist, beginnt Sanchay eine Erklärung darüber vorzubringen, warum es bei ihm nicht üblich war, sich mit Freunden zu treffen. Er weist auf seine Mutter hin, korrigiert sich aber und spricht von der indischen Tradition, die verlangt, dass Kinder bei ihren Eltern bleiben. Auch in anderen indischen Familien ist dies Sitte, die insgesamt nicht so liberal sind wie deutsche Familien. Er verweist auf ein Beispiel eines indischen Mädchens, das von Zuhause aus nicht erlaubt bekommt, mit Freundinnen auszugehen. Sanchay weiß, dass dies nicht einfach zu verstehen ist, doch wer die indische Kultur kennt, der wird dies verstehen. Er möchte darauf nicht näher eingehen (Subsegment I Indische Tradition, 21, 4). Danach geht Sanchay in berichtender Form darauf ein, wie sein anderes Leben aussah. Er war nicht so oft draußen mit Freunden, sondern hatte mehr mit seinen Brüdern zu tun. Wenn die Zeit da war, spielten sie draußen Fußball. Zuhause spielte er mit seinen Brüdern eine Art Tennis. Zusammenfassend hält er fest, dass er mehr mit seinen Brüdern als mit anderen zu tun hatte (Subsegment I Kindheit, 21, 16). In das Subsegment I zur ersten Freundin sind weitere Subsegmente II eingelagert (Subsegment I Die erste Freundin, 21, 21). Mit dem Beginn der Pubertät interessierte sich Sanchay für Mädchen. Sein Elternhaus wünschte dies nicht bzw. verbot es ihm sogar, wie er verlegen ergänzt (Subsegment II Pubertät, 21, 21). Sein Trainer trug dazu bei, dass er Kontakt mit Mädchen bekam, eine Erfahrung, die für ihn dazu gehört (Subsegment II Bedeutung des Trainers, 21, 30). Es folgt eine kurze Belegerzählung, in der er davon berichtet, dass seine Freunde vor zwei Jahren erstmals eine Freundin hatten. Sanchay hatte mit 18 seine erste Freundin, wozu sein Freund viel beitrug (Subsegment II Mädchen, 21, 32). Es schließt sich ein umfangreicheres Subsegment II an, das von zahlreichen evaluativen Einlassungen durchzogen ist. So hebt er die Bedeutung hervor, die eine Freundin für ihn hat. Dies war etwas anderes als Tennis und Schule, die seinen Tagesablauf bis dahin bestimmt hatten. Seine Freundin musste er vor seinen Eltern verheimlichen, was ihm zumindest zwei Monate lang gelang. Vor allem seine Mutter war dagegen, ein Verbot, mit dem schon seine Brüder zu kämpfen hatten. Obwohl es verboten war, hatten seine Brüder schon vor dem Abitur eine Freundin, wovon seine Eltern aber nichts wussten. Die Eltern befürchteten, dass eine Freundin die Schulkarriere gefährden könnte. Sanchay hatte mit 18 trotzdem eine Freundin (Subsegment II Mädchen und Eltern, 21, 35). Als abschließende Bewertung bezeichnet er die Erfahrung mit seiner ersten Freundin als ein einschneidendes Erlebnis (Subsegment I Bedeutung der ersten Freundin, 23, 2).

23, 6 Erzählaufforderung Eltern und Tennis

Es folgt die Nachfrage, inwiefern seine Eltern seine Tenniskarriere begleitet haben.

23, 9 Segment Eltern und Tennis

Seine Eltern waren eine große Stütze für seine sportliche Karriere. Sie fuhren ihn zum Training und warteten dort fünf Stunden auf ihn. Es war für sie ein Traum, in ihrem Sohn einen Tennistar zu sehen. Dies war ein Beweggrund, aber sie sahen auch, dass Sanchay mit Begeisterung bei der Sache war und gefördert werden sollte. Eine Zeit lang bespannten sie seine Schläger. Hierzu hatten sie sich mit anderen zusammen eine Bespannmaschine angeschafft. Die Bespannmaschine lag im Trainerraum, sodass sie Schläger bespannten, während Sanchay trainierte. Seine Eltern begleiteten ihn auch zu Turnieren, während bei anderen die Eltern kein solches Engagement zeigten. Seine Eltern wollten immer dabei sein. Auch als Sanchay die Sommerferien bei seinem Trainer verbrachte, wollten sie stets dabei sein. Es gibt laut Sanchay viele Kinder, die keine so gute Beziehung zu ihren Eltern haben. Er liebt und respektiert seine Eltern, und er versucht, ihnen Freude zu bereiten, indem er im Sport und in der Schule erfolgreich ist. Das wünscht er sich auch für sie, und er freut sich, dass es so gut ist.

24, 19 Erzählaufforderung Integration in Trainerfamilie

Sanchay wird aufgefordert, etwas mehr dazu zu sagen, dass es für ihn undenkbar war, in die Familie des Trainers integriert zu werden.

24, 24 Segment Trainerfamilie

Er hatte zuvor keine schlechten Erfahrungen gemacht, sondern er hatte so etwas noch nie erlebt. Der Trainer und seine Familie gingen auf ihn zu und ließen ihn bei ihnen wohnen. Von seinen Freunden kannte er das nicht.

25, 1 Erzählaufforderung Benachteiligung

Der Interviewer fragt nach, was Sanchay damit meinte, dass er Nachteile in der Schule hatte.

25, 4 Segment Nachteile

Damit meinte er, dass er zu wenig Zeit hatte zu lernen. Deshalb gingen seine Noten runter. Tennis kostete sehr viel Energie, denn er hatte ein hartes Training. Danach war er erschöpft und wollte sich hinlegen, aber er musste lernen. Weil er manches nicht konnte, nicht jedoch aus Faulheit, machte er es nicht. Dies trug dazu bei, dass seine Noten nachließen. Dies hatte nicht nur mit dem Tennis zu tun, sondern in der elften Klasse wurde es schwerer in der Schule. Auch bei anderen Schülern gingen die Noten herunter. In vielen Fächern wie Geschichte wurden Klausuren geschrieben. Außerdem wurden die Lehrer strenger. Weil man in der elften Klasse noch Fächer ausprobieren konnte, war er in den Fächern, die ihm nicht lagen, schlecht. In der Zwölf und Dreizehn wurde es einfacher, weil ihm die Fächer eher liegen. Die elfte Klasse war 2001, und parallel dazu spielte er intensiv Tennis. Die Eltern sahen darin eine Gefahr. Damals konnte er sich nicht erklären, warum er schlechter wurde. Jetzt weiß er, dass ihm manche Fächer nicht liegen. Seine Eltern schoben es damals auf das Tennis, aber jetzt kann er es sich erklären. Geschichte hat er abgewählt, alle anderen Fächer sind gut bis sehr gut.

26, 25 Erzählaufforderung Verletzung

Es folgt eine letzte Nachfrage, wie sich seine Verletzung entwickelt hat.

26, 27 Segment Verletzung

Zu Beginn des Segmentes merkt an Sanchay, dass dies sehr interessant war (Subsegment I Bewertung Verletzung, 26, 27). Seine Verletzung war ein Bandscheibenvorfall. Er erzählt, dass er von Geburt an ein Hohlkreuz hat. Er kann sich nicht daran erinnern, wie es sich mit den Rückenschmerzen entwickelt hat. Sanchay weiß nur, dass er sehr früh Probleme mit dem Rücken hatte, nicht nur wegen des Tennis. Dies wirkte sich aber erst später aus (Subsegment I Rückblende Rückenprobleme, 26, 27). In der Zeit, als er viel Tennis spielte, hatte er ab und zu Schmerzen. Dies nahm er nicht so ernst, denn es waren keine starken Schmerzen. Er ging trotz Schmerzen zur Massage. Dies trug vielleicht zur Verschlimmerung bei, doch genau weiß er es nicht (Subsegment I Rückenprobleme und Tennis, 26, 34). Im Sommer 2001 war er im Trainingscamp, und er half seinem Trainer aus und gab Trainerstunden für Kinder. Dies trug ebenfalls zu seinen starken Schmerzen bei. Nach dem Ende des Trainings wollte er noch selbst spielen, doch es ging nicht. Jede Drehung tat fürchterlich weh (Subsegment I Verschärfung der Rückenprobleme, 27, 8). Sanchay ging zum Arzt, der eine Röntgenaufnahme machte. Darauf war nichts Gravierendes zu erkennen. Sanchay spielte weiter Tennis und die Schmerzen blieben. Erst auf einer CT-Aufnahme konnte man den Bandscheibenvorfall erkennen. Dies war ein Schock für ihn. Es brach die Welt für ihn zusammen, denn diese Verletzung konnte nicht in einem Monat kuriert werden. Seine Mutter hatte die gleiche Verletzung, und dies prägte sich auch bei ihm aus. In der wörtlichen Rede gibt er seine damaligen Gefühle wieder („das kann doch gar nicht sein ich bin doch so jung ne“). Auch für seinen Trainer war es ein Schock (Subsegment I Bandscheibenvorfall, 27, 25). Es entwickelte sich eine Art Depression in der Folgezeit. In seinem Leben geht es regelmäßig auf- und abwärts und das war eine Phase, in der es abwärts ging. Tennis war für ihn das Wichtigste und sein Trainer hatte ihm große Hoffnungen gemacht, dass er im Tennis etwas erreichen kann. Dann kam die Verletzung, mit der keiner gerechnet hatte. Er stellt Überlegungen an, was passiert wäre, wenn er nach der Zehn mit der Schule aufgehört hätte. Die Verletzung schockierte auch seine Eltern, die ihn aufforderten, nun mehr für die Schule zu tun (Subsegment I Schockzustand, 28, 13). Seitdem hat er sich mehr für die

Schule interessiert und viel Krankengymnastik gemacht. Jetzt kann er wieder spielen, was er vor einem halben Jahr nicht für möglich gehalten hätte, als er große Schmerzen hatte (Subsegment I Überwindung des Schockzustandes, 28, 24). Es schließt sich eine Bewertung der Verletzung an, die einerseits mit einer Depression einherging, andererseits aber eine Erleichterung war, weil er damals so viel Tennis spielte, dass es ihm manchmal zu viel wurde. Außerdem konnte er sich nicht für die Schule konzentrieren. Er brauchte eine Auszeit. Irgendwann wollte er doch wieder zurück. Drei, vier Monate hielt er es ohne Tennis aus, denn Tennis ist für ihn wie eine Droge (Subsegment I Bewertung der Verletzung, 28, 33). Sanchay setzt wieder zu einer Erzählung an, wie sich seine Verletzung entwickelte. Nach dem Trainingscamp merkte er, dass er Probleme hatte. Es war ein Schock für alle, und sie wussten nicht, wie das behandelt werden sollte. Da sah er im Fernsehen ein Interview mit einem Rückenspezialisten. Er begründet es mit der Macht des Zufalls, dass gerade in diesem Moment dieser Bericht lief. Er sah dies zusammen mit seinen Eltern, und sie sahen darin eine Chance, wieder gesund zu werden. Sie begaben sich dort in Behandlung. Weil er ein berühmter Arzt ist, war die Behandlung kostspielig. Die Krankenkasse übernahm die Kosten nicht. Seine Eltern waren jedoch von dem Arzt überzeugt und bezahlten die Behandlung, auch wenn sie dafür einen Kredit hätten aufnehmen müssen (Subsegment I Behandlung Bandscheibenvorfall, 29, 9). Für ihn war dies wie ein Geschenk Gottes, dass er diesen Bericht im Fernsehen sah, genauso wie damals, als er seinen Trainer traf (Subsegment I Bedeutung Arzt, 30, 4). Es folgt eine kurze Intervention des Interviewers, der feststellt, dass der Arzt ihm geholfen hat. Sanchay bestätigt, dass der Arzt ihm half. Aber er nahm viel Geld für seine Behandlung. Sanchay bekam eine traditionelle Therapie mit Spritzen, die auch andere Ärzte machen, was er aber damals nicht wusste. Weil sie von ihrem Arzt überzeugt waren, gingen sie zu keinen anderen Ärzten, die ähnliche Verfahren anwenden. Im Abstand von einem Monat bekam er jeweils eine Spritze. Die ersten sechs Spritzen halfen, aber die Schmerzen waren noch nicht ganz weg. In einer Rückblende berichtet er davon, dass er teilweise in der Schule nicht mehr sitzen konnte und zwischendurch aufstehen musste. Es war eine sehr schlimme Erfahrung. Weil die Schmerzen nicht ganz verschwanden, nahmen sie vier weitere Spritzen. Die Spitzen halfen bis auf eine. Daneben war eine gute Krankengymnastik wichtig. Bei dem Arzt gab es zwar einen Spezialisten, doch auf die Dauer wurde der Weg dorthin zu weit. Deshalb ging er in seinem Heimatort zur Krankengymnastik. Die Krankengymnastik war nicht gut und half ihm nicht. Weil die Krankengymnasten nicht an ihm interessiert waren, wechselte er die Behandlung. Auf eine Empfehlung gingen sie zur Therapie in eine Zweigstelle einer Sportklinik. Der dortige Therapeut war an ihm interessiert und half ihm. Dies gab Sanchay neuen Mut. Der dortige Arzt ist daran interessiert, dass er wieder Tennis spielen kann, und Sanchay geht immer noch dreimal die Woche zur Krankengymnastik (Subsegment I Behandlung Bandscheibenvorfall, 30, 13). Sanchay geht wieder auf die Macht des Zufalls ein. Er stellt fest, dass plötzlich jemand kommt, der einem hilft. Solche Zufälle haben sein Leben stark beeinflusst. Seine Eltern sagen, dass das von Gott gewollt ist, weil sie sehr religiös sind. Er sieht das zum Teil auch so, denn er ist ein gläubiger Christ, obwohl er zur Zeit mit der Religion Probleme hat. Trotzdem hält er dies alles nicht nur für Zufall (Subsegment I Zufall, 33,1). Seit eineinhalb Monaten trainiert er wieder im Tennis. Er hatte geglaubt, dass dies nicht mehr klappen würde, vor allem nicht in so kurzer Zeit. Vor einem halben Jahr waren die Schmerzen noch sehr groß. Jetzt hat er kaum noch Schmerzen, höchstens nach dem Tennis, weil die Muskulatur noch Probleme bereitet. Er hofft, die nächste Sommersaison spielen zu können. Mit dem Abitur ist das zwar wieder kritisch, aber ein, zwei Spiele wird er sicherlich machen können. Es geht insgesamt wieder bergauf (Subsegment I Tennis, 33, 16).

34, 5 Haupterzählung Schule und Schulsport

Es folgt eine umfassende Erzählung zu seinen schulischen Erfahrungen und zum Schulsport.

34, 5 Erzählaufforderung Schule

Sanchay wird aufgefordert, etwas zu seinen Erfahrungen im Schulsport zu erzählen. Dies ist auf der Aufnahme aber nicht zu hören, da das Band zu Ende war.

34, 5 Suprasegment Gymnasium

Es folgt eine längere Erzählung zu seinen Erfahrungen auf dem Gymnasium.

34, 5 Segment Schulwechsel

Sanchay berichtet zu Beginn von seinem Wechsel von der Grundschule auf das Gymnasium. Er war begeistert, weil er den Traum seines Vaters verwirklichen konnte, der immer schon gewollt hatte, dass seine Kinder das Gymnasium besuchen. Es war an ihm, diesen Wunsch zu erfüllen. Zu Beginn hatte er Angst vor den Anforderungen, die am Gymnasium gestellt werden, denn er sah das Gymnasium als eine Schule für die gebildeteren Schüler ab. Nicht einmal sein Bruder war auf dem Gymnasium gewesen. Als Einziger in seiner Familie auf dem Gymnasium war der Druck auf ihn groß. Seine Eltern unterstützten ihn bzw. kontrollierten ihn, damit er in der Schule am Ball blieb.

34, 17 Segment 5. Klasse

Sanchay beginnt seine Erzählung mit seinen Erfahrungen in der fünften Klasse. Weil neben ihm nur ein Junge aus seiner Grundschule mit vier Mädchen an das Gymnasium wechselte, hatte er anfangs wenig Freunde. Der Junge aus seiner Grundschule, mit dem er vorher nicht so gut befreundet gewesen war, forderte ihn auf, sich nebeneinander zu setzen. Zu den Mädchen hatte er keinen Kontakt, weil in der Grundschule Jungen und Jungen und Mädchen und Mädchen zusammen waren.

34, 26 Segment 5./6. Klasse

Es folgt ein Segment zu seinen Erfahrungen in der fünften und sechsten Klasse. In der sechsten Klasse baute er andere Beziehungen zu Mitschülern auf. Er erzählt, wie sich ein anderes Mädchen, das von einer anderen Schule gekommen war, neben ihn setzte. Zufälligerweise wohnte dieses Mädchen in seiner Nachbarschaft, nachdem Sanchay mit seiner Familie zu jener Zeit innerhalb der Stadt umgezogen war. Ab und zu besuchte sie Sanchay, was für ihn merkwürdig war, denn eine solche Beziehung war von seiner Familie nicht vorgesehen. Die beiden sind immer noch in einer Stufe, sie reden ab und zu miteinander. Die Beziehung flachte deshalb ab, weil die beiden wegen einer neuen Sitzordnung auseinander gerissen wurden. Zwar wollte sie weiter neben ihm sitzen, doch Sanchay wollte nicht als einziger Jungen neben einem Mädchen sitzen, was er jetzt bereut. Danach waren die beiden nicht mehr so gute Freunde (Subsegment I Das Mädchen, 34, 26). Als bedeutsames Ereignis der sechsten Klasse erzählt er in einem formal ausgebauten Subsegment von seiner Klassenfahrt. Die Klassenfahrt ging zur Nordsee und wird von ihm als lustig bewertet. Es war das erste Mal, dass er mit seiner Klasse irgendwohin gefahren war. Im Kindergarten gab es auch solche Angebote, aber er durfte damals nicht daran teilnehmen. In der Grundschule gab es so etwas seiner Meinung nach nicht. Die damalige Fahrt bewertet er als großartig, weil er damals nie außerhalb seines Elternhauses war. Auch für seine Eltern war es etwas Außergewöhnliches. Die Fahrt ging am Freitag los, und am Sonntag beschloss seine Mutter, aus Sehnsucht nach ihm mit der Familie hinterherzufahren. Dies war ihm sehr peinlich. Als die Eltern ankamen, war die letzte Fähre bereits weg. Sie riefen am Abend bei einem Lehrer an, um zu sagen, dass sie da waren. Die anderen Schüler machten sich darüber lustig. Er weist noch einmal darauf hin, wie peinlich es ihm war. Die Fahrt war ein Erlebnis für ihn. Bei der Fahrt wurden erste Beziehungen geknüpft, die aber nicht so intensiv waren. Bei einem Tischtennisturnier gewann er überraschenderweise, obwohl er im Tennis eigentlich viel besser ist als im Tischtennis. Bei der Fahrt passierte nichts Aufregendes, sondern er war eine Woche lang mit anderen zusammen und lernte die Lehrer näher kennen (Subsegment I Klassenfahrt, 35, 22). Weiter waren für die sechste Klasse Ab- und Zugänge prägend (Subsegment I Abgänge, 36, 29).

36, 35 Segment 7. Klasse

Mit dem Thema Ab- und Zugänge von Schülern leitet Sanchay ein Segment zur siebten Klasse ein, in der er es wieder Ab- und Zugänge von Mitschülern gab (Subsegment I Ab- und Zugänge

von Schülern, 36, 35). Die Klassen wurden neu verteilt, als Sprachen kamen Latein und Französisch hinzu. Er entschied sich für Latein, weil sein Bruder Latein konnte, und er dachte, dass der Bruder ihm bei Schwierigkeiten helfen konnte. Er geht auf die Neuordnung der Klassen ein. Mit dem Wechsel in die siebten Klasse wurde der alte Klassenverband aufgelöst (Subsegment I Neue Klassenstruktur, 36, 37). Lediglich ein, zwei seiner alten Klassenkameraden kamen mit ihm in die neue Klasse, von dem einer bis jetzt sein bester Freund ist. Zu jener Zeit lernte er seine anderen besten „Kollegen“ kennen. Sein bester Freund kam in der sechsten Klasse in seine Klasse und war ein Außenseiter, da er keinen Kontakt zu den „Coolen“ hatte. Sanchay weist darauf hin, dass er damals sehr religiös war und den Jungen deshalb nicht im Stich lassen wollte (Subsegment I Der beste Freund und soziale Kontakte, 37, 6). Darüber ist er froh, denn so entstehen Freundschaften (Subsegment I Bedeutung Freundschaft, 37, 18). Zu jener Zeit begann auch die Pubertät, mit der das Interesse an Mädchen begann (Subsegment I Pubertät, 37, 20). Ihm fällt der Lateinunterricht als bedeutsames Thema ein (Subsegment I Latein, 37, 26). Außerdem konnte er sich zu jener Zeit nicht so wie andere mit Schulkameraden treffen, was er anhand eines Beispiels eines Mädchens aus seiner Nachbarschaft aufzeigt, bei dem Schulfreunde ein und aus gingen. Wenn er anders erzogen worden wäre, hätte er dies auch haben können (Subsegment I Soziale Kontakte, 37, 26). In der Schule war nichts Besonderes, er hatte lediglich in Deutsch Probleme (Subsegment I Schulische Leistung, 37, 31).

37, 38 Segment 8. Klasse

In der achten Klasse war in der Schule alles in Ordnung, er hatte gute Noten (Subsegment I Schulische Leistung, 37, 35). Es folgt ein längeres Subsegment I zu einer Klassenfahrt nach Bayern, die er als einschneidendes Erlebnis bezeichnet, weil es etwas anderes war. Auf der Klassenfahrt hatte er zum ersten Mal Kontakt zu einem anderen Mädchen. Dies entwickelte sich dann so, wie er vage formuliert (Subsegment I Klassenfahrt, 37, 37).

38, 9 Segment 9./10. Klasse

In der neunten Klasse kam erneut eine Veränderung in der Organisation der Klassenstrukturen durch die Differenzierungskurse. Sanchay wählte Französisch, was ihm im ersten Jahre Spaß machte, im zweiten Jahr nicht mehr, weil es schwerer wurde und er sich auf andere Fächer konzentrieren musste (Subsegment I Differenzierungskurse, 38, 9). Er war in der Schule mittelmäßig (Subsegment I Schulische Leistung, 38, 16). Hinsichtlich sozialer Kontakte hatte er keine direkten Feinde, es gab aber Schüler, die etwas gegen ihn hatten. Ausländerfeindlichen Parolen war er nicht ausgesetzt (Subsegment I Soziale Kontakte, 38, 17). In jener Zeit rückte das Tennis stärker in den Vordergrund (Subsegment I Tennis, 38, 26).

38, 28 Segment 11. Klasse

Mit dem Wechsel in die Oberstufe gab es die Möglichkeit, verschiedene Fächer zu wählen. Sanchay wählte so viele Fächer wie möglich (Subsegment I Fächerwahl, 38, 28). Ein Schock war für ihn das Fach Geschichte, in dem er seine erste Fünf schrieb. Wenn er nicht im Mündlichen gut gewesen wäre, hätte er Fünfen auf dem Zeugnis gehabt (Subsegment I Schulische Leistung, 38, 31). Es gab eine Skifreizeit, an der er nicht teilnahm. Weil er noch nie Ski gefahren war, erschien es ihm und seinem Trainer zu riskant. Außerdem wollte er nicht in Trainingsrückstand geraten. Auch wenn seine Mitschüler von der Fahrt begeistert waren, trauerte er dem nicht nach (Subsegment I Versäumte Skifreizeit, 39, 6). Abschließend bewertet er die elfte Klasse als das schwerste Schuljahr der Oberstufe (Subsegment I Bewertung 11. Klasse, 39, 20).

39, 22 Segment 12. Klasse

Die zwölfte Klasse bewertet er als schwieriger (Subsegment I Bewertung 12. Klasse, 39, 22). Es folgt eine Belegerzählung zu seinen nachlassenden schulischen Leistungen im ersten Halbjahr der zwölften Klasse. In seinem Leistungskurs Biologie schrieb er eine Fünf, was er sich nicht erklären konnte. Er gibt seine damalige innere Gedankenwelt wieder, dass er fürchtete, sein Traum vom Abitur könnte platzen. Er beschloss darauf, sich durchzubeißen. Im Zeugnis

des ersten Halbjahres bekam er in Biologie noch eine „Gnadendreier“. Auch in seinem Lieblingsfach Mathe musste er die Erfahrung machen, dass die Anforderungen im Leistungskurs höher waren als erwartet. Er wurde nicht depressiv darüber, aber es war ein Rückschlag (Subsegment I Schulische Leistung 12.1, 39, 22). Im zweiten Halbjahr der Zwölf ging es bergauf, weil er sich im Mündlichen anstrenge. In Mathe verbesserte er sich von einer Vier auf eine Zwei. Der Lehrer wusste, dass er Tennis spielte und spornte ihn an, das erste Halbjahr als den ersten Satz anzusehen und im zweiten Halbjahr dran zu bleiben. Dies machte sich Sanchay zu Eigen und erreichte eine Zwei. Das hat sich bis jetzt gehalten. Auch in den Grundkursen wurde er besser, auch, weil diese leichter als in der Elf waren. Sein einziges Problemfach war Deutsch, aber auch dort hoffte er, eine Drei zu erreichen. Auch in Fächern, in denen er eigentlich nicht so gut war, gab er sein Bestes (Subsegment I Schulische Leistung 12.2/13, 40, 7).

40, 34 Suprasegment Schulsport

Als Nächstes leitet Sanchay eigenständig auf den Schulsport über.

40, 35 Segment Grundschulsport

In einem ersten Segment geht er auf den Grundschulsport ein. Diesen bewertet er als „nur ne Art Spaß“ (Subsegment Bewertung Grundschulsport, 40, 35). Es folgt eine wenig detaillierte Erzählung zum Ablauf des Sports in der Grundschule. Es wurde darin keine Sportart praktiziert, sondern die Lehrerin schloss den Sportraum auf und die Schüler machten, was sie wollten. Die Jungen spielten Fußball, die Mädchen etwas anderes, aber was genau, weiß er nicht, da der Sportunterricht getrennt war (Subsegment Ablauf Sportunterricht, 40, 37). In einer Gesamtevaluation macht er deutlich, dass der Grundschulsport keine Sportart förderte. Sportunterricht in der Grundschule war für ihn Ablenkung von den anderen Fächern, in denen er lernen musste (Subsegment Bewertung Grundschulsport, 41, 4).

41, 9 Segment 5./6. Klasse

Mit der fünften Klasse wurde der Sportunterricht intensiver, und es fing richtig an (Subsegment I Bewertung 5. Klasse, 41, 10). Es begann mit Basketball und Fußball, was von Vorteil für ihn war, denn er war ein begeisterter Fußballer, der viel mit seinen Brüdern gespielt hatte. Im Sportunterricht wurden keine Trainingsformen durchgeführt, sondern der Lehrer ließ die Jungen im getrennten Sportunterricht Fußball und Basketball spielen (Subsegment I Ablauf Sportunterricht, 41, 11). Er stand im Sportunterricht nicht unter Druck. Er stellt fest, dass es bestimmte Forderungen im Fach Sport gibt. Der Lehrer ließ sie spielen, nicht um der Note willen, sondern um zu sehen, was die Schüler können. Insgesamt war der Sportunterricht in der fünften und sechsten Klasse Ablenkung vom sonstigen Unterricht, in dem viele Arbeiten geschrieben wurden, wie er in einer kurzen Belegerzählung anmerkt. Er betont noch einmal, dass er im Sportunterricht Ablenkung fand (Subsegment I Bewertung 5./6. Klasse). Diese Bewertung leitet über zu einer Erfahrung, die Sanchay in der fünften Klasse machte. Er sah durch den Vergleich zu anderen Schülern, dass er nicht der beste Fußballspieler wie noch in der Grundschule war. Im Gegensatz zu den anderen Jungen, die im Fußballverein spielten, sah er – wobei er hier nicht von „ich“, sondern von „man“ spricht – wie schlecht bzw. mittelmäßig er war. Er beschreibt eine Desillusionierungserfahrung und einen inneren Veränderungsprozess. Er sah sich nämlich nicht mehr als „Supersportler“. Dies belegt er anhand des Hinweises auf seine Sportnote, die eine Zwei oder Drei war. In Wiedergabe örtlicher Rede berichtet er von der Aussage seines Bruders, der von Sanchay eine Eins erwartete (Subsegment I Desillusionierung, 41, 33). Es schließt sich eine argumentative Passage an, die die Funktion einer Rechtfertigung erfüllt. Sanchay erklärt seine Sportnote damit, dass sein Sportunterricht kein Geschenk war, sondern dass dort Leistung erbracht werden musste (Subsegment I Bewertung 5./6. Klasse, 42, 8). Im Sportunterricht jener Zeit wurde neben Fußball Handball gespielt (Subsegment I Ablauf Sportunterricht, 42, 12).

42, 14 Segment 7.-10. Klasse

In der siebten Klasse wurde es interessanter (Subsegment I Bewertung 7. Klasse, 42, 14). Es begann mit Leichtathletik. Obwohl ihn Leichtathletik nicht interessierte, war es wichtig für ihn,

auch wenn er nicht weiß warum. Mädchen waren nicht in den Sportkursen. Leichtathletik wurde wegen der Bundesjugendspiele bis zur zehnten Klasse am häufigsten betrieben. Dazu kam noch Turnen (Subsegment I Ablauf Sportunterricht, 42, 14). Sanchay bewertet den großen Anteil von Leichtathletik und Turnen am Sportunterricht negativ. Er kritisiert, dass Leichtathletik ausschließlich wegen der Bundesjugendspiele betrieben wurde und dadurch andere Sportarten vernachlässigt wurden, die er wie Badminton oder Tischtennis gerne betrieben hätte (Subsegment I Bewertung Sportunterricht, 42, 22). Während diese Sportarten nicht betrieben wurden, standen Leichtathletik, Turnen und Fußball im Mittelpunkt, das gespielt wurde, weil jeder Spaß daran hatte. Basketball war damals noch nicht so populär (Subsegment I Ablauf Sportunterricht, 42, 30).

42, 38 Segment Bewertung Sportunterricht Mittelstufe

Es folgt ein längeres Segment, in dem Sanchay den Sportunterricht in der Mittelstufe kritisch bewertet und dies anhand kurzer Erzählungen belegt. Sanchay ist der Meinung, dass im Sportunterricht mehr gespielt hätte werden müssen. Für die Leichtathletiknote mussten die Schüler Leistung erbringen. Sanchay strengte sich an, aber im Turnen hatte er Probleme. Er regte sich damals auf, weil er mit dem Sportunterricht viel verbindet. Im Sportunterricht sollte zwar Leistung erbracht werden, aber man sollte dabei auch von anderen Fächern abschalten können. Es sollten andere Leistungen gefordert sein, sodass man auch, wenn man nicht gut in der Schule ist, zeigen kann, dass man ein guter Schüler ist. Er resümiert, dass ihm in der Mittelstufe der Sportunterricht nicht viel gebracht hat. Er sah in Sport ein Fach, das anspornen soll zu anderen Sportarten. Dies wurde im Sportunterricht nicht gefördert, vor allem wegen der Bundesjugendspiele. Wie andere machte er mit, aber es machte ihm keinen Spaß. Sportunterricht wurde langweilig, es wurde ein Fach wie alle anderen und war kein überragendes Fach, wie es sein sollte.

43, 38 Segment Oberstufe

Erst in der Oberstufe machte Sportunterricht wieder mehr Spaß (Subsegment I Bewertung Oberstufe, 43, 38). In der Oberstufe bestand die Möglichkeit zwischen verschiedenen Kursen zu wählen. Sanchay wählte Ballsportarten. Eine Zeit lang wurde Volleyball gespielt (Subsegment I Ablauf Sportunterricht, 44, 1). Dies machte ihm Spaß. Obwohl ihm Volleyball nicht liegt, machte es Spaß, weil er die Technik gelehrt bekam und besser wurde, bis er es konnte (Subsegment I Bewertung Sportunterricht, 44, 8). Daneben wurden Fußball, Badminton und Tischtennis gespielt (Subsegment I Ablauf Sportunterricht, 44, 14). Dies fand er gut, wie er in einer Gesamtbewertung zum Ablauf des Sportunterrichts in der Oberstufe festhält (Subsegment I Bewertung Sportunterricht, 44, 16). Es schließt sich eine längere, dies weiter ausführende evaluative Passage an. In der Oberstufe stieg das Niveau, Noten wurden nicht geschenkt. Es war weniger Talent gefragt, sondern durch Üben konnte man sich verbessern, was dann honoriert wurde. Er kommt erneut auf Leichtathletik und Turnen aus der Mittelstufe zu sprechen, die keinen Spaß machten; Turnen vor allem, weil er Angst hatte, über einen Längskasten zu springen. Die Schüler wurden nicht gefragt, ob sie das wollten, sondern es wurde einfach gemacht. In der Oberstufe wurde dies anders. Dort stand Leichtathletik nicht mehr im Vordergrund, lediglich bei den Bundesjugendspielen in Stufe elf. In seinem Kurs wurden ein halbes Jahr Tischtennis und Badminton intensiv betrieben. Auch andere Schüler zeigten daran Interesse, wie sein Freund, der nicht so sportlich ist. Sanchay half ihm, sodass er jetzt gut Badminton spielen kann (Subsegment I Ablauf Sportunterricht, 45, 1). Sanchay meint, dass man mit einer Sportart wie Badminton die Einstellung zum Sport ändern kann, während Leichtathletik vom Sport zurückdrängt, weil es nur ein kleiner Teil des Sports ist. Er findet die verschiedenen Möglichkeiten im Sport der Oberstufe gut. Insgesamt ist das Niveau im Sportunterricht nicht so hoch, aber bei ihm ist es gestiegen. Während in der Mittelstufe der Sportunterricht keinen Spaß machte, ist das Interesse in der Oberstufe wieder gestiegen, weil er in Sportarten, die er nicht so gut konnte, Erfolgserlebnisse hatte. Dadurch dachte er anders über den Sportunterricht (Subsegment I Bewertung Sportunterricht, 45, 17). Es schließt sich eine Bewertung zum Beitrag des Sportunterrichts für seine Tenniskarriere an. Für das Tennis hat Sportunterricht nichts gebracht. Als Belegerzählung geht er in einer Rückblende auf den Versuch seiner Sportlehrerin ein, Tennis in der Schule zu spielen, was aber scheiterte (Subsegment I Tennis und Sportunterricht, 46, 5).

46, 12 Segment Gesamtbewertung Sportunterricht

Insgesamt hält er Sport für ein notwendiges Fach, weil es eine Ausgleichsfunktion erfüllt, aber anders als Kunst oder Textil, die auch eine Ausgleichsfunktion erfüllen sollen. Für ihn hatten diese keine Ausgleichsfunktion, was bei anderen vermutlich anders herum ist. Für ihn gehörte Sport dazu, egal mit welchen Inhalten. Im Sportunterricht konnte er sich vom normalen Alltag ablenken, und er freute sich auf den Sportunterricht.

Auf der Grundlage der formalen Textanalyse und der strukturellen Beschreibung kann in einem zweiten Zwischenschritt hinsichtlich der Frage, wie Sanchay die Anfangserzählung gestaltet, folgendes gesagt werden:

- Sanchay stellt in seiner Anfangserzählung den Verlauf seiner Lebensgeschichte vor dem Hintergrund seiner institutionalisierten Karriere und seiner Tenniskarriere dar. Dabei erfährt der Zuhörer, welche Aspekte seine Lebensgeschichte im Wesentlichen bestimmen. Dies sind Schule, Familie, Freundschaft und Tennis. Die Begründung der Erzählwürdigkeit ergibt sich aus der biographischen Bedeutsamkeit des Dargestellten. Eine Intervention von Seiten des Interviewers hat nicht stattgefunden.
- Bei der Darstellung der institutionalisierten Karriere folgt Sanchays Darstellung der Phasierung von institutionellen Übergängen, die in ihrer Konventionalität und Erwartbarkeit die Normalität des Erzählers mitbegründen.
- Die Dauer der erzählten Zeit bezieht sich auf längere Zeiträume – vom Kindergarten bis zur Oberstufe. Die Beziehung zwischen erzählter und Erzählzeit ist durch eine Raffung längerer Zeitabschnitte in zusammenfassende Handlungsbeschreibungen gekennzeichnet, Sanchay verwendet zeitraffendes Erzählen.
- Die Zeit- und Erlebnisperspektive ist rückblickend aus dem Hier-und-Jetzt der Erzählsituation und vom Resultat her.
- Die Ereignisverkettung kommt ohne Höhepunkte aus. Insgesamt ist bei dem ersten Suprasegment „Institutionalisierte Karriere“ keine Schlüsselerzählung zu entdecken, die sich von ihrer Umgebung durch eine Erhöhung des erzählerischen Auflösungsgrades auszeichnet oder die durch zunehmende Dramatisierung gekennzeichnet ist. Das szenische Präsens fehlt, wörtliche Rede oder Dialoge kommen nicht vor.
- Die Themenwechsel folgen einer inneren Logik, dass nämlich auf den Kindergarten die Grundschule und auf die Grundschule die weiterführende Schule folgt.
- Gegenüber dem Umgebungstext finden sich Ankündigungs- und Ausleitungsformulierungen.
- Als segmentübergreifender Zusammenhang dient das Thema soziale Kontakte (Freundschaften, Mädchen). Die Ereignisträger, die von Sanchay angeführt werden, sind diesem Themenfeld zuzurechnen, wenngleich er nur allgemein von „Freunden“ spricht und nicht konkret wird.
- Beim Auftauchen des Themas „soziale Kontakte“ wird der erzählerische Duktus aufgegeben, und es tritt eine argumentative Auseinandersetzung mit widersprechenden Positionen ein (Spannungsfeld deutsche vs. indische Kultur).

- Die erzählerisch-berichtende Darstellung weist darauf hin, dass die institutionalisierte Karriere von Sanchay mit einem bestimmten Sinngehalt versehen wird („Normalität“), das Aussteigen aus der Textform Erzählen ist ein Indiz dafür, dass das Thema soziale Kontakte für Sanchay biographisch problembehaftet ist. Eine zu beachtende Aufmerksamkeitsrichtung bezieht sich damit auf das Thema Normalität vor dem Hintergrund eines möglichen Spannungsfeldes von indischer und deutscher Kultur, vor allem in Bezug auf soziale Kontakte.

Zum Suprasegment „Tenniskarriere“ kann festgehalten werden:

- Die Struktur des Suprasegments ist komplexer als die des Vorherigen. Darin eingelagert sind vier Segmente zur Tennisinitiation, zu Tennisclubs, zu wichtigen Tennismatches und als Segment, das den größten Raum einnimmt, eine Erzählung zu seinem Tennistrainer. In diese Segmente sind wiederum eine Vielzahl weiterer Subsegmente eingelagert.
- Passagen, die durch eine auffallende Erhöhung des erzählerischen Auflösungsgrades gekennzeichnet sind, sind Sanchays Erzählung zum ersten Erfolg bei den Stadtmeisterschaften 1993, zum Kennenlernen seines Tennistrainers und zum Ferientennis.
- Als segmentübergreifender Zusammenhang finden sich die Themen soziale Kontakte und Eltern.
- Der erzählerische Duktus wird häufig für eine Bewertung des Tennistrainers aufgegeben.

Zur Nachfrageerzählung zur Anfangserzählung fällt folgendes auf:

- Die Nachfrage zum anderen Leben führt zu einer Erzählung über soziale Kontakte mit Mädchen und zu einer argumentativen Auseinandersetzung mit der Rolle des Trainers und der Eltern.
- Die Erzählaufforderung zur Verletzung hat eine detaillierte Erzählung zur Folge.

Von besonderem Interesse ist Sanchays Erzählung zur Schule und zum Schulsport:

- Zu Beginn steht eine wenig detaillierte Erzählung zum Ablauf des Sports in der Grundschule, abgeschlossen von einer Gesamtevaluation.
- Das Thema soziale Kontakte findet insofern Niederschlag, als dass der Hinweis auf Jungen und Mädchen als Mitschüler erfolgt. Explizit werden Mädchen erwähnt, obwohl er deren Unterricht aufgrund der Trennung von den Jungen gar nicht kennen gelernt hat.
- Auffallend ist der durchgängig hohe Anteil argumentativer Passagen, in denen eine Bewertung des Sportunterrichts abgegeben wird, insbesondere in den Segmenten zur Mittelstufe.

Mit den durchgeführten Auswertungsschritten wird es möglich, in einem dritten Zwischenschritt den Ereignisablauf von Sanchays Lebensgeschichte zu rekonstruieren. Dazu werden die entsprechenden Passagen aus den Nachfrageerzählungen eingearbeitet. Die Eige deutungen Sanchays zum Ereignisablauf bleiben außen vor. Eine Gliederung der Darstellung ergibt sich aus den vier für ihn relevanten biographischen Themen, die in wechselseitiger Beziehung stehen: Familie, Schulkarriere, Tenniskarriere, sein „anderes Leben“ und Schulsport:

Sanchay ist ein in Deutschland aufgewachsener Inder. Sein Vater ist von Beruf Drahtzieher, seine Mutter ist Krankenschwester in Rente. Seine Eltern sind gläubige Christen. Sanchay ist ebenfalls gläubig, befindet sich jedoch gerade in einer problematischen Situation zu seinem Glauben. Er ist der Jüngste von zwei Brüdern und als Nesthäkchen der Lieblingssohn der Mutter. Er hat ein enges Verhältnis zu seiner Familie, mit der er in seiner Kindheit und in seiner Jugend die meiste Zeit gemeinsam verbrachte. In seiner Kindheit spielte er viel mit seinen Brüdern, z.B. draußen Fußball oder zu Hause eine Art Tennis. Ein Beispiel für die enge Beziehung der Eltern zu Sanchay ist ihre Reaktion auf seine erste Trennung vom Elternhaus, denn auf einer Klassenfahrt reisten sie ihm auf Initiative der Mutter hinterher. Die Eltern vermittelten ihrem Sohn in ihrer Erziehung ein eher negatives Bild von der Welt und anderen Menschen. Im Vergleich zu den Eltern seiner Mitschüler waren sie weniger liberal, sie legten Sanchay Verbote auf, insbesondere im Umgang mit Gleichaltrigen. Gleichzeitig zeigten sie großes Interesse an den Aktivitäten ihres Sohnes, vor allem an seiner schulischen Karriere, aber auch an seiner Tenniskarriere, die sie durch großes persönliches Engagement und trotz begrenzter Möglichkeiten finanziell stark unterstützen. Auch in anderen Bereichen waren sie immer für ihn da. Als Sanchay sich einen Bandscheibenvorfall zuzog, bezahlten sie eine spezielle Therapie. Auf der formalen Ebene wird als biographische Problematik erkennbar, dass er sich in einem belastenden Spannungsfeld von elterlicher Zuneigung und Bevormundung und dem Wunsch nach größerer persönlicher Freiheit befunden hat. Dieses Spannungsfeld wirkte sich besonders hinsichtlich sozialer Kontakte zu Gleichaltrigen aus.

In der Vorschulzeit ging Sanchay in den Kindergarten, in den er mit vier Jahren kam. Der Kontakt zu den Gleichaltrigen, die er dort kennenlernte, war auf den Kindergarten beschränkt. Im Alter von sechs Jahren kam er auf die Grundschule, was zur Folge hatte, dass der Kontakt zu seinen Freunden aus dem Kindergarten abbrach. In der Grundschule hatte er drei, vier Freunde. Zu den Mädchen hatte er keinen Kontakt. Auf das Gymnasium ging er auf besonderen Wunsch des Vaters als einziger in seiner Familie. Weil neben ihm nur ein Junge mit vier Mädchen aus seiner Grundschule an das Gymnasium wechselten, riss der Kontakt zu seinen ehemaligen Mitschülern aus der Grundschule ab und er hatte anfangs keine Freunde auf dem Gymnasium. Lediglich mit seinem ehemaligen Grundschulkameraden freundete er sich an. Er nahm in der fünften Klasse an einer Klassenfahrt an die Nordsee teil. In der sechsten Klasse hatte er erstmals Kontakt zu einem Mädchen, das von einer anderen Schule gekommen war. Die beiden saßen nebeneinander, und zufälligerweise zog Sanchay in dessen Nachbarschaft um. Ab und zu besuchte sie Sanchay. Der Kontakt ließ nach, nachdem die beiden wegen einer neuen Sitzordnung auseinander gerissen wurden. In der siebten Klasse gab es wieder Ab- und Zugänge von Mitschülern. Die Klassen wurden neu organisiert, als Sprachen kamen Latein und Französisch hinzu. Er entschied sich für Latein. Ein, zwei seiner alten Klassenkameraden kamen mit ihm in die neue Klasse, von dem einer bis jetzt sein bester Freund ist. Zu jener Zeit lernte er seine anderen Freunde kennen. In der Schule hatte er lediglich in Deutsch Probleme. Bis zur achten Klasse war in der Schule alles in Ordnung, er hatte gute Noten. In dieser Klasse nahm er an einer Klassenfahrt nach Bayern teil, und hier hatte er erstmals engeren Kontakt zu einem Mädchen. In der neunten Klasse kam eine Veränderung in der Organisation der Klassenstruktur durch die Differenzierungskurse. Sanchay wählte Französisch. Er hatte in der Schule zwar keine direkten Feinde, es gab aber Schüler, die etwas gegen ihn hatten. Ausländerfeindlich war dies jedoch nicht motiviert. Mit dem Wechsel in die Oberstufe gab es die Möglichkeit, verschiedene Fächer zu wählen. Sanchay probierte viele Fächer aus. In Geschichte schrieb er seine erste Fünf. Außerdem gab es eine Skifreizeit, an der er nicht teilnahm, weil es ihm und seinem Trainer im Hinblick auf seine Tenniskarriere zu riskant erschien und er wollte nicht in Trainingsrückstand geraten. Im ersten Halbjahr der zwölften Klasse ließen seine schulischen Leistungen nach. In seinem Leistungskurs Biologie schrieb er eine Fünf. Er beschloss darauf, sich durchzubeißen. Im zweiten Halbjahr der Zwölf ging es dann wieder bergauf, weil er seine Defizite vor allem durch mündliche Mitarbeit kompensierte. Zum Zeitpunkt des Interviews war Sanchay in der dreizehnten Klasse und stand kurz vor dem Abitur. Ein, zwei Freunde, die er in seiner Schulzeit gewonnen hat und mit denen er sich gelegentlich trifft, haben mit ihm „durchgehalten“. Für die Zukunft ist ein universitäres Studium geplant. Auch im Rahmen der Erzählung zu Sanchays Kindergarten- und Schulzeit wird auf der formalen Ebene die bereits angesprochene biographische Problematik erkennbar. So zeigt sich, dass er den Kindergarten und die Schule in

starkem Maße als einen Ort sozialen Kontakte ansieht, wobei das Thema soziale Kontakte immer wieder zu einer argumentativen Auseinandersetzung mit der Rolle der Eltern führt.

Der Beginn von Sanchays Tennisleidenschaft erfolgte im Alter von sechs Jahren, als seine Eltern das Wimbledonendspiel von Boris Becker im Fernsehen sahen und Interesse am Tennis zeigten. Sanchay bekam einen Tennisschläger geschenkt, woraufhin sich bei ihm das Interesse am Tennis entwickelte. Seine Eltern meldeten ihn und seinen Bruder in einem Tennisclub an, in dem es aber Streit zwischen der Trainerin und seinen Eltern gab. Daraufhin ging er in einen anderen Verein. Er hatte dort erste Trainerstunden und entwickelte Ehrgeiz im Tennis und wurde rasch besser. Der erste Höhepunkt seiner Tenniskarriere war der Erfolg 1993 bei den Stadtmeisterschaften, wo er für seine Schule antrat. Sein Finalgegner, gegen den er in der Folgezeit häufiger spielte, entwickelte sich besser im Tennis als er. Bei den Kreismeisterschaften 1994 errang Sanchay einen weiteren Sieg. Daraufhin durfte er an den Bezirksmeisterschaften antreten, wo er erstmals auf einen gleichwertigen Gegner traf. In einem dramatischen Spiel gewann er sein Auftaktspiel im dritten Satz. Im zweiten Spiel verlor er klar. Er gewann erneut bei den Kreismeisterschaften 1995, 1996 und 1997. An den Bezirksmeisterschaften durfte er als Ausländer nicht mehr teilnehmen. Über den Kreis hinaus nahm er an keinen weiteren Turnieren teil. Im Oktober 1998 lernte er seinen jetzigen Tennistrainer kennen, der seinen Eltern angeboten hatte, ihn zu trainieren, weil er von Sanchays Rückhand beeindruckt war. Die Eltern willigten ein. Mit dem neuen Trainer in einer neuen Mannschaft bekam es Sanchay wieder mit stärkeren Trainingspartnern als bei seinem alten Verein zu tun. Er gewann 1999 erneut bei den Kreismeisterschaften. Es gab in jener Zeit Überlegungen mit dem Trainer, nach der zehnten Klasse sich ganz dem Tennis zu widmen, was aber verworfen wurde. Von 1999 bis 2001 nahm Sanchay an zahlreichen Turnieren teil. Er gewann viele Spiele gegen starke Gegner, er musste aber auch Niederlagen einstecken. Dabei trainierte er hart. Zumeist ging er bis zum frühen Nachmittag in die Schule, wurde dann von seinen Eltern zum Training gefahren, wo sie mehrere Stunden auf ihn warteten, ehe sie am frühen Abend zurückkamen und er seine Hausaufgaben erledigte. Teilweise saß er bis tief in die Nacht über seinen Hausaufgaben und lernte. Einmal verbrachte er in den Sommerferien einen großen Teil der Zeit bei seinem Trainer, mit dem er trainierte und bei dessen Familie er wohnte. 2001 zog sich Sanchay eine Rückenverletzung zu, die ihn für eineinhalb Jahre sportlich außer Gefecht setzte. Zum Zeitpunkt des Interviews versuchte er, im Tennis wieder Anschluss zu finden, mit der Option, sich nach dem Abitur ganz auf das Tennis zu konzentrieren. Auf der formalen Ebene wird auch bei der Tenniskarriere die bereits herausgearbeitete biographische Problematik im Spannungsfeld von elterlicher Einengung und dem Wunsch nach individueller Autonomie deutlich. Eine Schlüsselrolle als signifikanter Anderer zur Auflösung dieses Dilemmas scheint sein Tennistrainer zu spielen, was dessen dominierende Rolle in der Erzählung erklärt.

Über Sanchays „anderes Leben“ gibt es nicht viel zu sagen. Mit dem Beginn der Pubertät begann er, sich für Mädchen zu interessieren, ohne dass er eine Freundin hatte. Seine Eltern verboten ihm, eine Freundin zu haben. Seine Brüder hatten das gleiche Problem, setzten sich aber ohne Wissen der Eltern darüber hinweg. Während seine Freunde mit sechzehn Jahren ihre erste Freundin hatten, war dies bei Sanchay erst mit achtzehn Jahren der Fall. Dies musste er vor seinen Eltern verheimlichen, was ihm zwei Monate lang gelang. Viele Ratschläge für sein „anderes Leben“ bekam Sanchay von seinem Tennistrainer, der offenbar ein echter Lebemann ist. Dessen anderes Leben scheint ein wunder Punkt für Sanchay zu sein, mit der Problematik, dass er lange Zeit kein anderes Leben außerhalb von Familie, Schule und Tennis hatte. Aus diesem Grund gibt es auch wenig darüber zu erzählen. An Stelle dessen erfolgt eine Vielzahl von argumentativen Auseinandersetzungen mit dieser Problematik.

Sanchays Schulsportkarriere begann in der Grundschule. Dort wurde keine Sportart praktiziert, sondern die Schüler machten im nicht-koedukativen Unterricht weitgehend, was sie wollten. In der fünften und sechsten Klasse wurden Handball, Basketball und Fußball gespielt. Es wurden keine Trainingsformen durchgeführt, sondern der Lehrer ließ die Jungen im getrennten Sportunterricht einfach spielen. Im Vergleich zu anderen Schülern machte Sanchay die Erfahrung, dass er nicht der beste Fußballspieler wie noch in der Grundschule war. Seine Sportnoten enttäusch-

ten die Erwartungen eines seiner Brüder. Im Sportunterricht stand ab der siebten Klasse Leichtathletik im Mittelpunkt, das wegen der Bundesjugendspiele bis zur zehnten Klasse am häufigsten betrieben wurde. Dazu kamen noch für die Winterbundjugendspiele Turnen und Fußball. Mädchen waren nicht in den Sportkursen der Mittelstufe. In der Oberstufe bestand außerdem die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Kursen zu wählen. Sanchay wählte Ballsportarten. Eine Zeit lang wurde Volleyball gespielt, er bekam die Technik gelehrt und wurde besser. Daneben wurden Fußball, Badminton und Tischtennis gespielt. An AGs außerhalb des Sportunterrichts spielte Sanchay einmal mit einer Tennismannschaft gegen eine andere Schule. Zur Tischtennis-AG ging er nur für kurze Zeit.

Mit der Wiedergabe des Ereignisablaufs von Sanchays Lebensgeschichte wird vom eigentlichen Interviewtext abstrahiert. Der nächste Auswertungsschritt treibt diese Abstraktion weiter voran. Schütze bezeichnet diesen Auswertungsschritt als analytische Abstraktion, bei dem das heuristische Hilfsmittel der Prozessstrukturen des Lebensablaufs hinzugezogen wird.

Wenn man die dominierenden Prozessstrukturen des Lebensablaufs von Sanchays Biographie rekonstruiert, ist zunächst ein institutionelles Ablaufmuster der Anpassung an die elterlichen Erwartungen zu erkennen. Die Eltern gaben ihm wesentliche Impulse, was er in seinem Leben zu tun und was er zu unterlassen hat. Insbesondere durch seine Mutter ist eine starke Vereinnahmung des Jungen erkennbar. Dieser elterliche Einfluss wirkte sich auf Sanchays schulische Karriere und auf seine Tenniskarriere aus. Der Impuls für seine schulische Karriere beruhte wesentlich auf dem Wunsch des Vaters, dass einer seiner Söhne auf das Gymnasium geht. Auch der auslösende Impuls für seine Tenniskarriere ging auf die Einflussosphäre der Eltern zurück. Vermutlich sahen sie durch eine erfolgreiche Tennis- und Schulkarriere ihres Sohns die Chance, zu Ansehen zu gelangen und ihrem Sohn eine bessere Zukunft zu sichern. Dies würde die ausgeprägte Förderung durch die Eltern beim Tennis erklären, die gleichzeitig auch seine schulische Karriere – vor allem nachdem sich die Tenniskarriere nach anfänglicher Euphorie im Laufe der Jahre als unrealistische Alternative erwies – mit Nachdruck verfolgten. Diese fremdausgelösten und -gesteuerten Aspekte – Schule und Tennis – und die damit verbundenen Ziele der Eltern sind von Sanchay im Sinne intrinsischer Motivation verinnerlicht worden. Biographietheoretisch gesprochen wird das bestehende institutionelle Ablaufmuster transformiert und ausdifferenziert zu zwei parallel verlaufenden biographischen Handlungsschemata: Einmal zum biographischen Handlungsschema des Anstrebens einer erfolgreichen Schulkarriere; zum anderen zum biographischen Handlungsschema des Anstrebens einer erfolgreichen Tenniskarriere. Diese beiden Handlungsschemata treten im Verlauf von Sanchays Biographie in ein Spannungsverhältnis. Es ergab sich das spannungsreiche Erfordernis, Schule und sportliche Karriere zu koordinieren. Beide Handlungsschemata verlaufen parallel zum institutionellen Ablaufmuster der Anpassung an die elterlichen Erwartungen und stehen dazu in einem weniger spannungsvollen Verhältnis, denn es besteht eine Übereinstimmung dahingehend, da die Eltern die gleichen biographischen Ziele verfolgten. Nichtsdestotrotz ist ein Konflikt zu erkennen, der formal seine Entsprechung in ausgeprägten argumentativen Passagen Ausdruck findet, wenn Sanchay Erklärungs- und Rechtfertigungsversuche im Spannungsfeld von Schulkarriere und Tenniskarriere unternimmt, nachdem seine Eltern der schulischen Karriere Priorität eingeräumt hatten.

Ein wesentlich spannungsreicherer Konflikt wird durch eine weitere Prozessstruktur hervorgerufen. Dies ist der damit verbundene ausgeprägte Wunsch Sanchays soziale Kontakte zu Gleichaltrigen einzugehen. Diese Möglichkeit wurde ihm aufgrund der rigiden Vorgaben durch das Elternhaus verwehrt, was zu einem latent bestehenden Konflikt gegenüber dem Verhalten seiner Eltern führte. Die Latenz des Konfliktes ist daran zu erkennen, da Sanchay erst nach einer Reihe von Ausblendungs- und Rechtfertigungsversuchen („die indische Tradition“, „nur das Beste wollend“) die ihn hemmende Rolle seiner Eltern erzählerisch darstellt. Für Sanchay sind Kindergarten und Schule in ihrer biographischen Relevanz daher weniger ein Ort des Lernens, sondern ein Ort, um soziale Kontakte zu knüpfen. Dies erklärt die große Bedeutung, die San-

chay dem Verlust von Freunden bei institutionellen Übergängen beimit. Sogar hinsichtlich seiner Zukunftsplanung wird dies erkennbar. Der Hinweis auf sein zukünftiges Studium und der dabei geäußerte Wunsch, dass seine bestehenden sozialen Kontakte erhalten bleiben werden, kann als der Versuch gelesen werden, nicht erneut eine Verlusterfahrung hinsichtlich mühsam aufgebauter sozialer Kontakte hinnehmen zu müssen, bei gleichzeitigem Bewusstsein darüber, wie schwer es ist, neue soziale Kontakte aufzubauen.

Das Beschriebene bildet den Hintergrund für das, was zur Prozessstruktur eines Wandlungsprozesses führte. Der Tennistrainer als signifikanter Anderer sorgte maßgeblich für das Auslösen eines Wandlungsprozesses bei Sanchay, was bei ihm zu einer neuen Sichtweise auf sich selbst und auf die Welt führte. Hier bringt Sanchay dies mit dem Hinweis zum Ausdruck, dass er nun ein „anderes Leben“ kennen gelernt habe. Dieses andere Leben meint die Welt der sozialen Kontakte, die für Sanchay lange Jahre ein weißer Fleck in seiner Biographie gewesen sind, weil sein Elternhaus ihn von Gleichaltrigen fernhielt. Das Thema Freundschaft spielt dementsprechend im Rahmen seiner Tenniskarriere eine große Rolle, denn hier scheint Sanchay nicht nur die sportliche Herausforderung zu suchen, sondern auch und gerade soziale Kontakte zu anderen. Zum Zeitpunkt des Interviews hat sich Sanchay aufgrund des Wandlungsprozesses aus dem institutionellen Ablaufmuster der Anpassung an die elterlichen Erwartungen dahingehend befreien können, dass er sich über das Verbot hinwegsetzte, soziale Kontakte außerhalb der Schule einzugehen.

In Ansätzen ist außerdem eine Verlaufskurve erkennbar, die durch seine Rückenverletzung hervorgerufen wurde, der aber keine Nachhaltigkeit beschieden war.

Bei der Wissensanalyse als letztem Auswertungsschritt auf der Ebene des Einzelfalles geht es darum, die in der Textsorte der Argumentation zum Ausdruck kommenden Deutungsmuster des Erzählers einzubeziehen. Dieser Schritt erfolgt im Rahmen der Gesamtdarstellung zur Biographie Sanchays in Kapitel 6.1.

6 Ergebnisse: Schülerbiographien und fallübergreifende Gemeinsamkeiten

In der Biographieforschung gelten Einzelfallbeschreibungen als Königsweg zum Erkenntnisgewinn. Diese müssen ausreichend „dicht“ sein, um Aussagekraft zu besitzen (vgl. Rihartz, 1999). Die folgenden Fallbeschreibungen in Form von rekonstruierten Schülerbiographien sind das Ergebnis einer Interpretation, bei der die verschiedenen durchgeführten Auswertungsschritte (vgl. Kapitel 5) zusammengeführt und in einen Zusammenhang gebracht worden sind. Auch wenn es sinnvoll sein kann, die jeweiligen Biographien in allen Facetten darzustellen, so ist gleichzeitig der Anspruch nicht aus den Augen zu verlieren, die Lesbarkeit der Auswertungsergebnisse zu gewährleisten und sich auf das Wesentliche in Bezug auf die Fragestellung zu beschränken. Vorgestellt werden die Biographien von Sanchay (Kapitel 6.1), Boris (Kapitel 6.2), Albert (Kapitel 6.3), Frank (Kapitel 6.4), Shorty (Kapitel 6.5) und Bart (Kapitel 6.6). Im Anschluss daran sind fallübergreifende Gemeinsamkeiten darzustellen, und es ist ein theoretisches Modell zu entwerfen.

6.1 Sanchay: „... war wirklich halt nur 'ne Art Spaß“

Sanchay ist ein in Deutschland aufgewachsener Inder, der zum Zeitpunkt des Interviews kurz vor dem Abitur stand. Von ihm war bekannt, dass er im Verein auf höherem Niveau Tennis spielt, und das Interview kam durch die flüchtige Bekanntschaft zu ihm zustande. Er hat zwei ältere Brüder, und als der Jüngste der Familie ist er der Lieblingssohn der Mutter. Sanchay hat ein enges Verhältnis zu seinen Eltern, die er liebt und respektiert. Sein zentrales Deutungsmuster zum eigenen Leben zum Beginn des Interviews besagt, dass es „normal“ verlaufen sei. Auffallend ist die zweimalige Verwendung dieses Wortes, das er zudem betont:

ja also mein leben bis jetzt ist äh (-) wie soll ich sagen also relativ (-) äh normal also ich bin jetzt nicht irgendwas besonderes sondern halt ganz normales kind ich bin ganz normal hier aufgewachsen

Die bisher durchgeführten Auswertungsschritte haben gezeigt, dass unter Auslassung der Deutungsmuster Sanchays einiges von dem, was er erzählt, erklärungsbedürftig ist und sich nicht ohne Weiteres mit dem Eigenanspruch von Normalität in Einklang bringen lässt. Sein Normalitätsanspruch wird vordergründig durch den weiteren Gang der Anfangserzählung gestützt, denn er hat solche Stationen durchlaufen, wie sie dem Ideal einer bürgerlichen Mittelschichtsnorm entsprechen: Kindergarten, Grundschule, Gymnasium, ein geplantes Studium. Sein Normalitätsanspruch wird durch das Bemühen unterstrichen, das Bild einer konfliktfreien Vorschulzeit in Bezug auf soziale Kontakten zu zeichnen:

bin mit vier Jahren in kindergarten gewesen oder in kindergarten gekommen hab mich auch sehr gut mit den äh kindern äh halt (-) gut befreundet ich hab mich irgendwie nicht so empfunden dass ich halt jetzt irgendwie vernachlässigt oder irgendwie beiseite geschoben werde sondern halt äh (--) dass ich halt integriert war (-) das war schon von anfang an so (-) dass ich dass es mir also auch sehr viel spaß gemacht hat auch mit andern kindern halt äh zu tun gehabt zu haben

Ein solcher Hinweis auf die Bedeutsamkeit sozialer Kontakte ist nichts Ungewöhnliches. Stutzig macht die Tatsache, dass Sanchay davon spricht, Freunde gehabt zu haben *und* nicht ausgegrenzt gewesen zu sein. Es zeigt sich, dass bei jedem institutionellen Übergang ein Hinweis auf verlorene soziale Kontakte erfolgt und das Thema „soziale Kontakte“ quer zum vordergründigen Thema der Schulzeit liegt:

ja dann kam ja die schulzeit grundschule (--) meisten meiner kindergartenfreunde sag ich mal hab ich dann nicht mehr wiedergesehen (-) oder erst später die jetzt halt nicht mehr in die grundschule gegangen sind also die meisten sind nicht in meine grundschule gegangen so

dann kam ich weiter in die höhere schule ins gymnasium nach der vierten klasse (-) auch da wiederum war es so dass die meisten meiner freunde halt nicht mehr mit mir zusammen waren und sind in andere schulen gegangen halt

jetzt bin ich ja in der oberstufe jetzt bin ja in der dreizehn viele meiner freunde sind halt (-) vorher abgegangen (-) sind dann ein zwei geblieben die halt bis jetzt halt durchgehalten haben mit mir zusammen und mit denen hab ich immer noch sehr guten kontakt

Zu Sanchays Schulzeit wird durchgängig erkennbar, dass bei jeder Veränderung in der Klassenstruktur ein Verlust von sozialen Kontakten erfolgt. Die Zugzwänge des Erzählens führen dazu, dass er hierzu Stellung bezieht:

es ist halt so dass ich mich wirklich nicht wirklich ähm freundschaft hab ich halt oder es ist bei uns so tradition dass wir das halt nur in der schule halt haben und nicht mehr so außerhalb

Deshalb hofft er, dass die Freundschaften, die er hat, in Zukunft bestehen bleiben werden:

und ich denk mal es wird auch später = sag ich mal wenn ich jetzt von der schule abgehen werde und sicherlich was studieren oder was auch immer machen werde dass ich da halt mit denen guten kontakt haben werde

Mit dem Erzählten bricht Sanchays Normalitätsanspruch zusammen, weil die meisten Heranwachsenden nicht nur in der Schule Freunde haben, sondern auch außerhalb. Er rechtfertigt dies mit der indischen Tradition, die nur wenig Raum für Freundschaften außerhalb der Schule gelassen habe. Da letztlich seine Eltern durch ihr Handeln die indische Tradition vermitteln, sind sie es, die für Sanchays biographische Problematik verantwortlich sind. Dass es sich hierbei um eine biographische Problematik handelt, erkennt man an der Vielzahl der argumentativen Auseinandersetzungen zu diesem Thema. Dies deutet auf einen Konflikt hin, den Sanchay nicht offen austragen konnte, denn ansonsten würde er früher im Interview und klarer dazu Stellung beziehen. Der Konflikt besteht darin, dass er seine Eltern respektiert und liebt, diese aber durch ihre Erziehung verhinderten, dass er existenzielle Erfahrungen im Umgang mit Gleichaltrigen machen konnte. Bei Sanchay waren die-

se Kontakte auf den Kindergarten und die Schule beschränkt, einen großen Teil der Freizeit verbrachte er mit der Familie. Hier tritt das institutionelle Ablaufmuster des elterlichen Einflusses in den Fokus, da Sanchays biographische Entfaltung dadurch behindert wurde. Die erzählte Anekdote im Rahmen seiner Erzählung zur Schulzeit, als die Eltern bei seiner ersten Klassenfahrt hinterherfahren, symbolisiert dieses Spannungsfeld: Auf der einen Seite der um Autonomie bemühte Sanchay, die auf der anderen Seite im geschützten Raum einer schulischen Klassenfahrt bedroht wird:

ja und dann sechste klasse ach ja und da sind wir ja zur nordsee gefahren stufenfahrt das war auch ganz lustig (-) und zwar (--) äh das war das erste mal wo ich mit einer klasse halt auswärts gefahren bin (-) also es war schon damals im kindergarten irgendwie wenn man sechs jahre alt war dass da die kinder in die jugendherberge irgendwo hingefahren sind aber damals durfte ich das nicht (-) in der grundschule gabs so was glaub ich nicht aber auf jeden fall in der sechsten klasse war es das erste mal dass ich so was mitmache ne (-) es war etwas großartiges für mich weil damals bin ich ja nie wirklich außerhalb meiner eltern außerhalb meines elternhauses gewesen also außerhalb des schlafens das war nie und das war wirklich etwas großartiges für meine eltern natürlich auch und ja da sind wir da halt hingefahren (-) und was ganz lustig ist (-) wir sind am freitag abend oder nachmittag hingefahren (-) es war eine woche halt (-) und (lacht) meine mutter hat irgendwie halt heimweh nach mir am sonntag und hat (lacht) kurz entschlossen mit meinen eltern beschlossen hinter mir her zu fahren das war mir so was von peinlich aber das können sie sich ja vorstellen (-) also da sind die halt sonntags dann um drei uhr (-) irgendwie gesagt komm wir fahrn nach norderney ne ist ja nordsee ist ja in norddeutschland es war wirklich weit und so (lacht) und die sind dann wirklich auch hinter mir her gefahren sozusagen = also wir sind am freitag hingefahren = ich wusste ja nichts davon ne (-) glücklicherweise ist die fähre nach (lacht) norderney abgefahren und das war die letzte fähre als sie da ankamen die kamen irgendwie kurz nach sechs und sechs war die letzte fähre (-) also konnten sie mir nur kurz winken sozusagen (-) und am abend ham sie mich da angerufen und ham gesagt ja wir warn kurz vor norderney (lacht) und mir war das so was von peinlich ne (-) und äh ne die ham glaub ich die lehrer irgendwie angerufen und die lehrer ham das gesagt und die andern schüler ham sich son bisschen lustig gemacht über mich dass da meine eltern hinter mir hergefahren sind dass es meine mutter nicht aushalten konnte eine woche ohne ihren (-) kleinen sozusagen (-) ja und ähm (--) mir war es ziemlich peinlich aber glücklicherweise sind (lacht) sie nicht dahin gekommen ne ja

Der hohe Detaillierungsgrad in diesem Segment mit der Wiedergabe der damaligen Empfindungen weist auf die biographische Bedeutsamkeit dieser Erfahrungen hin. Darüber hinaus bestätigt sich einiges von dem, was bereits gesagt wurde. Während Sanchay in der Schule sah, wie ungezwungen die Mitschüler untereinander Kontakte hatten, bildete diese Ungezwungenheit den Gegenpol zu seiner familiären Welt. Indem seine Eltern in die schulische Lebenswelt eindringen, verletzen sie jene Sphäre, in der Sanchay ansatzweise das ausleben konnte, was ihm außerhalb der Schule nicht möglich war. Durch das Hinterherreisen dokumentierten die Eltern für alle ersichtlich sein Anders-Sein. Da er seine Erzählung mit einem humorvollen Unterton versieht und die Reaktion seiner Mitschüler verharmlöst scheint er mittlerweile Abstand zu den Ereignissen gewonnen zu haben.

Neben der biographischen Problematik des elterlichen Einflusses liefern seine Anfangserzählung und die zitierte Stelle Erkenntnisse zur biographischen Relevanz der Schule. Die Schule ist weniger ein Ort des Lernens, sondern mehr ein Ort, der ihm die ersehnten sozi-

alen Kontakte zu Gleichaltrigen ermöglichte.¹ Dies erklärt die Bedeutung, die er dem Verlust von Freunden bei Klassenwechseln beimisst. Auch der Hinweis auf sein zukünftiges Studium und die dabei geäußerte Annahme, dass seine bestehenden Freundschaften erhalten bleiben werden, kann als der Wunsch gelesen werden, nicht erneut eine Verlufterfahrung machen zu müssen.

Bis hierhin kann festgehalten werden: Sanchay pocht zu Beginn des Interviews darauf, normal aufgewachsen zu sein. Dieses Deutungsmuster steht im Widerspruch zu dem, was er erzählt. Sein Aufwachsen ist zumindest in Bezug auf soziale Kontakte zu Gleichaltrigen nicht normal verlaufen. Wer als Inder in Deutschland aufwächst und neben der Schule keine Freundschaften hat, kann diesen Sachverhalt mit der indischen Kultur rechtfertigen, im Vergleich zu den deutschen Mitschülern ist dies nicht normal. Sein Anders-Sein als Inder und die damit verbundene Problematik eines Fehlens sozialer Kontakte zu Gleichaltrigen scheinen der Ursprung von Sanchays Wunsch nach Normalität zu sein, der sich in dem Deutungsmuster zu Beginn manifestiert. Dieses Deutungsmuster verweist auf einen latenten Konflikt, den Sanchay mit seinen Eltern auszutragen hatte. Seine sich unter langfristigen Gesichtspunkten ankündigende Emanzipation von den Eltern wird daran erkennbar, dass er erst im Verlauf des Interviews und in den Nachfragephasen die Latenz des Konfliktes manifest macht. Ohne weiter ins Detail zu gehen und wie in Kapitel 5 bereits dargelegt wurde, ist folgendes bedeutsam: Bei Sanchay ist als eine Prozessstruktur ein biographisches Handlungsschema der Suche nach sozialen Kontakten zu Gleichaltrigen erkennbar. Weil ihm seine Eltern diese Kontakte außerhalb der Schule verboten, entstand ein Spannungsfeld zum institutionellen Ablaufmuster des elterlichen Einflusses. Der elterliche Einfluss wurde zum Problem, da Sanchay den elterlichen Erwartungen gerecht werden wollte, dadurch aber entgegen eines biographischen Zieles handeln musste. Diese strukturelle Problematik, die am Aussteigen aus der Textsorte des Erzählens sichtbar wird, durchzieht Sanchays Biographie und brachte ihn in eine Fallensituation.

Das institutionelle Ablaufmuster des elterlichen Einflusses wirkte sich auch auf Sanchays schulische Karriere aus. Der Impuls für eine erfolgreiche schulische Karriere beruhte auf dem Wunsch des Vaters, dass einer seiner Söhne auf das Gymnasium geht. Dieses der elterlichen Einflussosphäre entstammende Ziel wurde von Sanchay verinnerlicht und zu einem diffusen biographischen Handlungsschema transformiert. Diffus deshalb, weil die in

¹ Schütze (1981, 140) hat einen ähnlich gelagerten Fall beschrieben, bei dem vordergründig eine Ausbildungskarriere erzählt wird, wobei die Erwähnung der Schule für den Erzähler die Funktion hat, „die Schublade eines bestimmten Zeitabschnitts aufzuziehen und thematisch zu fokussierende Ereignisse und Zustände“ wie Freundschaftskontakte herauszuholen. Um im Bild zu bleiben: Vordergründig erzählt Sanchay von einer normalen Schulkarriere, um seinen Normalitätsanspruch nach außen zu vertreten. Weil dieser Normalitätsanspruch mit einer biographischen Problematik beladen ist, „zieht“ Sanchay die Schublade des ihn belastenden Problems fehlender sozialer Kontrakte zu Gleichaltrigen auf.

der Schule behandelten Inhalte für Sanchay von geringer biographischer Relevanz sind und eher Mittel zum Zweck, den schulischen Abschluss zu erreichen und die Erwartungen der Eltern zu erfüllen. Er zeigte dementsprechend Disziplin und Durchhaltevermögen und hatte relativ gute Noten, auch wenn es hin und wieder kleine Krisen gab. Wenn er sich in der Schule anstrengte, spielte sich möglicherweise die Sorge ein, im Falle des Sitzenbleibens erneut eine schmerzhaft Erfahrung hinsichtlich des Verlustes sozialer Kontakte machen zu müssen.

Neben den dargelegten Prozessstrukturen ist ein weiteres biographisches Handlungsschema erkennbar, das darin besteht, eine erfolgreiche Tenniskarriere anzustreben. Schon das Handlungsschema an sich ist Ausdruck der biographischen Bedeutsamkeit des Tennis. Der Beginn von Sanchays Tennisleidenschaft erfolgte im Alter von sechs Jahren, als seine Eltern das erste Wimbledonendspiel von Boris Becker im Fernsehen sahen und dadurch hervorgerufen sein Interesse am Tennis weckten. Sie förderten seine Tenniskarriere durch großes persönliches Engagement und trotz begrenzter finanzieller Möglichkeiten. Er hatte Trainerstunden und wurde rasch besser. Er fand Gefallen am Tennis, und so entwickelte er sich zu einem Sportbegeisterten, für den Sport im Allgemeinen und Tennis im Besonderen ein wichtiger Bestandteil seiner Biographie wurden. Der erste Höhepunkt seiner Tenniskarriere war der Erfolg bei den Stadtmeisterschaften, als er für seine Schule antrat. Sanchay erzählt von seinem damaligen Gegner des Endspiels, mit dem er immer noch befreundet ist. Allerdings entwickelte sich Sanchay nach dem Finale nicht so erfolgreich wie sein Gegner, weil dieser ein besseres Training hatte. Seinen Eltern und ihm war die Bedeutung eines guten Trainings damals nicht bewusst. In der Erzählkoda zum Segment „Stadtmeisterschaften“ kommt die Bedeutung des Tennis für seine Biographie zum Ausdruck:

äh happy sozusagen das war schon ja (-- (leiser) einschneidendes erlebnis also ereignis auch irgendwo weil das hat mit auch sicherlich auch dazu beigetragen dass ich auch mich mehr dafür engagiere also nicht so als wie n normaler äh normales kind sondern halt auch ich hab auch wirklich mit herzen gespielt ich bin immer noch sehr beeinflusst und bin immer noch mit m herzen dabei halt das gespielt habe

Es folgen weitere Hinweise auf seine sportlichen Erfolge und die damit verbundenen Hoffnungen. So gewann er die Kreismeisterschaften, und Sanchay und seine Eltern träumten davon, dass aus ihm ein Tennisstar werden könnte. Er weist auf die Unerfahrenheit seiner Eltern hin und nimmt eine Vorausdeutung vor, dass die frühen Erfolge in ihrer Bedeutung überschätzt wurden:

94 wurde ich zum ersten mal kreismeister hier auch für mich total also meine eltern waren total begeistert ich war total begeistert sicher haben meine eltern schon (lacht) in mir einen kleinen boris becker sicherlich gesehen klar keine frage weil (-) weil ich hab wirklich es war sehr früh dass ich halt so viel gewonnen habe so viel also auch son großes turnier auch gewonnen habe für so jugendliche drei vier jahre nachdem ich tennis angefangen habe das ist schon etwas wie

gesagt meine eltern waren unerfahren auch sie wussten halt nicht was für ne bedeutung so was hat das wird sich auch in späteren jahren halt zeigen dass es nicht sehr viel bedeutet hat

Der elterliche Einfluss trug zu Sanchays großem Ehrgeiz bei, aber gleichzeitig klingen die übersteigerten Erwartungen der frühen Jahre an. Dies verweist auf eine Desillusionierung im weiteren Verlauf seiner Biographie, denn er musste die ernüchternde Erfahrung machen, dass es noch andere gute Spieler gab. Seine erste Desillusionierung zeigt sich in der detaillierten Erzählung zu seinem Erstrundenmatch bei den Bezirksmeisterschaften, bei dem er es mit einem gleichwertigen Gegner zu tun bekam:

ich wurde dann halt weil ich kreismeister wurde oder war konnte ich auch an den damaligen bezirksmeisterschaften mitmachen heutzutage geht das nicht mehr weil ich halt n ausländer bin und es kann können halt nur deutsche halt bei dem turnier mitmachen also über kreismeisterschaften hinaus können nur deutsche mitmachen aber damals halt konnte ich das halt noch (-) also wie gesagt ich bin mit so ner euphorie dahin gegangen ich (schmunzelnd) hab mich schon als bezirksmeister gesehen weil ich kannte die auch damals nicht und wusste auch nicht wie die andern kinder spielten ähm (-) ich weiß noch ganz genau wie mein vater gesagt hast wenn du die bezirksmeisterschaften gewinnst schenke ich dir hundert mark hundert mark das war für mich ne sensation also das ist viel geld für die damalige zeit wirklich was großartiges (-) ich bin wirklich mit der euphorie dahin gegangen = ich hatte auch keine angst muss ich ehrlich sagen weil du fühlst dich wirklich auch als stark weil du jeden geschlagen hast in deinem kreis hast keine niederlage erstmal sag ich mal äh bekommen oder keine niederlage erfahren und ja wie gesagt dann sind wir da zu diesem turnier hingefahren das war in (stadt 3) daran kann ich mich noch erinnern (-) ich hab auf platz eins gespielt das war auch schon ne sensation ja ich fand mich schon auch wenn du kreismeister bist dann kannst du das auch locker schaffen ich wusste ja auch nicht dass da auch andere kreismeister sozusagen auch von den andern kreisen halt dahin kommen hab ich nicht auch so gedacht auf jeden fall dann direkt in der ersten runde hab ich der junge hieß kevin brecht daran kann ich mich auch noch erinnern (-) und das war auch son match das war bis zu dem damaligen zeitpunkt war das sicherlich eins meiner bedeutsamsten spiele die ich gemacht habe weil das warn gegner halt wie gesagt den konnt ich nicht einschätzen also es war wirklich ich hab zwar später gewonnen im dritten satz halt 7:5 oder so (-) aber es war wirklich so ich hatte wie gesagt ich hatte angst oder so das war das erste mal das ich richtig angst hatte vor einem gegner (-) weil er wirklich halt gut gespielt hatte er hat wirklich sehr gutes tennis gespielt er hat das gleiche niveau wie sicherlich gehabt wie ich (-) und er hat auch richtig gekämpft auch (-) den ersten satz hab ich zwar gewonnen ich weiß nicht mehr wie viel ich hab aber gewonnen da dachte ich komm jetzt ist schon vorbei also wer das gewonnen hat damals schon ist meistens schon der gegner ist schon gebrochen und verliert sowieso (-) aber das war nicht so und der hat dann halt den zweiten satz dann halt irgendwie gewonnen (-) und ich kann mich noch daran erinnern (schmunzelt) er fing an zu weinen ja es war wirklich so er war auch wirklich am ende mit den nerven weil er dachte ja auch er gewinnt ganz klar weil er ja auch kreismeister war und oder was auch immer er war und äh und ich konnte das auch nicht aushalten und (lacht) hab dann auch geweint wir haben beide da geweint das war wirklich ganz lustig (-) vor allen dingen (-) er hat (lacht) als erster geweint ich hab nicht geweint er hat als erster geweint und er hat da rumgeschrieen und geweint ich konnte das auch nicht mehr aushalten da hab ich meinen vater an den platz gerufen ich hab da auch geweint = das haben die andern leute glaub ich nicht gesehn ähm (-) so und da kam der turnierveranstalter und fragte mich (lacht) wie es so geht und äh ja das war halt wirklich lustig = da hab ich wirklich so erfahren wie es ist einen schweren gegner zu haben sicherlich waren die andern gegner auch gut aber es war wirklich so dass ich überragender war ich hab auch dominant gewonnen und das war halt son gegner da hattse auch richtig angst das war wirklich angst und so was hab ich vorher wirklich nicht so beim tennis sicherlich nicht gespürt (-) ja (erleichtert) da hab ich gewonnen und das war die erste runde und da war ich so was von erleichtert also das glaubt man nicht und im zweiten spiel da hab ich klar verloren und da hab ich erst gemerkt also das wird doch ganz schwer so was zu gewinnen und das ist nicht son spaziergang sag ich mal ne (-) ja das war auch n einschneidendes erlebnis sicherlich

In diesem Segment offenbaren sich neben der Desillusionserfahrung mehrere Sanchays Biographie prägende Aspekte. Da ist zunächst der Hinweis auf sein Anders-Sein als Ausländer. Die damit verbundene und in seinen Augen willkürliche Ausgrenzung von den Bezirksmeisterschaften bewirkte, dass er an der Teilnahme an einem wichtigen Turnier gehindert wurde, das ihm als Sprungbrett für eine Tenniskarriere hätte dienen können. Weiter erkennt man, wie sehr Sanchays Tenniskarriere mit den Erwartungen seiner Eltern verknüpft war. Außerdem machte er die Schlüsselerfahrung, schlagbar zu sein. Er hatte eine erste Lektion im Umgang mit der psychisch belastenden Situation des Wettkampfes gelernt, in dem Sieg und Niederlage eng beieinander liegen. Gleichzeitig wird ersichtlich, dass Sanchay den sportlichen Code von Sieg und Niederlage verinnerlicht hatte, denn es war ihm nicht gleichgültig, ob er den Platz als Sieger oder Verlierer verließ.

Nachdem er auf Bezirksebene sportlich nicht vorankam, war er bei den Kreismeisterschaften weiter erfolgreich, die er noch viermal gewann. Da er im Tennisverein in seinem Heimatort keine geeigneten Trainingspartner mehr hatte und ihm auf Kreisebene die Herausforderungen fehlten, drohte seine Tenniskarriere wegen Unterforderung im Sande zu verlaufen. Eine Wende zum Besseren kam mit einem neuen Tennistrainer in einem anderen Verein. Der Trainer ist von überragender biographischer Bedeutsamkeit, was sich in der hohen Erzähldetaillierung bei der Einführung dieses signifikanten Anderen widerspiegelt:

dann kam das nächste im tennisbereich einschneidende einschneidendes erlebnis war halt (--)
 das war 98 ich hab gegen (stadt 2) gespielt damals mit der mannschaft von (stadt 1) hab ich
 gegen (stadt 2) gespielt (-) und da saß halt n ich hab gegen den spieler klaus gute hieß der (-)
 gegen den hab ich gespielt der spielt in (stadt 2) auch sehr gut gespielt eigentlich ich hatte
 glaub ich 94 oder 95 ich glaube 95 war das (-) da hatt ich gegen ihn halt äh im endspiel der
 kreismeisterschaften da hab ich ganz klar gewonnen 6:0 6:1 (-) das warn klares ergebnis man
 denkt eigentlich auch äh dass man das so permanent weiter fortführen kann sicherlich nur da
 war es auch halt so der junge hat wirklich auch gut gespielt auf einmal ne und (--)
 ja aber trotzdem hab ich halt im dritten satz also wie gesagt es warn hartes match hab gewonnen und halt
 auf der bank auf der bank saß halt n junger mann (-) sein name ist marc stehle er war trainer (-)
 in (stadt 2) halt der war sehr jung (-) und der saß halt da auf der bank da wo wir halt gespielt
 haben ich hab halt gedacht das wär irgendwie der bruder von klaus gute oder so oder irgend
 son anderer (-) ich hätt nie gedacht dass das son trainer war

Hier ist weniger die Darstellung des damaligen Spieles das Entscheidende, sondern die Darstellung ist Mittel zum Zweck, um den Trainer einzuführen. Es schließt sich eine umfangreiche Erzählung zu seiner Tenniskarriere im Allgemeinen und zum Tennistrainer im Besonderen an, die vom Umfang her den gleichen Raum einnimmt wie die anderen Segmente zuvor. Bevor er den Trainer kennen lernte, hatte er ein wenig die Lust am Tennis verloren, und er bezeichnet den Gang seiner Tenniskarriere als „Abstieg“. Geplant war, mit der zehnten Klasse oder spätestens mit dem Abitur mit dem Tennis aufzuhören. Mit dem neuen Trainer ging es jedoch wieder bergauf:

ich merkte halt den unterschied zwischen dem training von ihm und dem training von hier in
 (stadt 1) das war irgendwie total was anderes und es hat mir auch sehr viel spaß gemacht muss

ich ehrlich sagen weil (-) es war nicht ich hatte damals so training sag ich mal immer nur eine stunde training und dann das wars (-) und die meiste zeit sag ich mal ham wir nur mit dem trainer geredet und deswegen hats (-) weniger spaß gemacht

Sanchay entwickelte neuen Ehrgeiz, und zumeist ging er bis zum frühen Nachmittag in die Schule, wurde anschließend von seinen Eltern zum Training gefahren, wo sie mehrere Stunden auf ihn warteten, ehe er am frühen Abend zurückkam und seine Hausaufgaben erledigte. Sanchay bewertet die Allgegenwart der Eltern nicht negativ, im Gegenteil, er empfand sie als Hilfe und moralische Stütze. So versteht er sich nicht als Einzelkämpfer im Tennis, sondern wenn er Tennis spielt, ist es für ihn, als würden seine Eltern mit auf dem Platz stehen. Die elterliche Unterstützung motivierte ihn, hart zu trainieren und an zahlreichen Turnieren teilzunehmen. Es gab in jener Zeit sogar Überlegungen mit dem Trainer, sich nach der zehnten Klasse ganz dem Tennis zu widmen. Dies wurde aber verworfen, da er erst die Schule beenden wollte. Die Symbiose mit den Eltern im Tennis geriet in Gefahr, als Sanchay in den Sommerferien einen großen Teil der Zeit bei seinem Trainer verbrachte, um gezielter trainieren zu können. Die Eltern nahmen dies nur widerwillig hin. Das veränderte Umfeld half Sanchay aber, sich aus dem elterlichen Einfluss zu lösen. Er konnte die ersehnten Kontakte zu Gleichaltrigen eingehen und titulierte jeden, mit dem er im Tennis näher zu tun hatte, als Freund: seinen Erstrundengegner der Bezirksmeisterschaften, die älteren Spieler in seiner Tennismannschaft oder er geht sogar so weit, den Hund der Trainerfamilie als Freund zu bezeichnen.

Sanchays Biographie war in jener Phase auf einem Höhepunkt angekommen. Er hatte das große Ziel vor Augen, ein erfolgreicher Tennisspieler zu werden, er sammelte viele neue Erfahrungen, und er begann selbständiger zu werden. Dieses Hochgefühl war nicht von langer Dauer, denn er zog sich einen Bandscheibenvorfall zu. Seine Träume drohten zu zerplatzen und der biographische Bedeutsamkeit der Verletzung entsprechend erzählt er detailliert darüber. Die Verletzung war ein Schock für ihn, und es brach eine Welt zusammen („das kann doch gar nicht sein, ich bin doch so jung, ne“). Tennis war für ihn das Wichtigste, und sein Trainer hatte ihm große Hoffnungen gemacht, dass er im Tennis etwas erreichen könne. Seine Erzählung im Nachfrageteil mit einem hohen erzählerischen Auflösungsgrad legt Zeugnis ab von seiner Verzweiflung und vom Ringen um die Wiedererlangung seiner Gesundheit. Es entwickelte sich eine Verlaufskurve des Erleidens bei Sanchay, die durch die körperliche Verletzung hervorgerufen wurde. Er hatte das wichtigste Potential eines Sportlers verloren, die Funktionstüchtigkeit des eigenen Körpers, und er bewertet die damalige Situation dementsprechend als Tiefpunkt in seiner Biographie. Die Verletzung schockierte den Trainer und die Eltern. Beide halfen ihm in dieser schwierigen Zeit, aber gleichzeitig konfrontierten ihn die Eltern mit neuen Erwartungen, denn sie forderten ihn auf, mehr für die Schule zu tun. Ihr positiver Einfluss überwog jedoch. Da ihm herkömmliche Behandlungsverfahren bei seiner Verletzung nicht halfen, wandten sie sich an

einen bekannten Spezialisten, über den sie zufällig einen Bericht im Fernsehen gesehen hatten. Weil die Krankenkasse die Kosten der Behandlung nicht übernahm, bezahlten die Eltern die Therapie, für die sie möglicherweise einen Kredit aufgenommen haben. Die Therapie war erfolgreich, und so hatte die Verlaufskurve keine nachhaltigen Folgen. Zum Zeitpunkt des Interviews versuchte Sanchay, im Tennis wieder Anschluss zu finden, mit der Option, sich nach dem Abitur ganz auf das Tennis zu konzentrieren.

Aufgrund der Verletzung konnte sich Sanchay stärker auf ein weiteres biographisches Ziel konzentrieren, denn er war nicht nur im Tennis ehrgeizig, sondern auch in der Schule. Dabei standen wie gesagt nicht die schulischen Inhalte im Mittelpunkt, sondern das Ziel, einen formalen Abschluss mit dem Abitur zu erlangen. Sanchays Tenniskarriere und seine Schulkarriere liefen lange Zeit ohne Spannungen nebeneinander. Erst als in der Oberstufe der schulische Druck stieg und das Tennistraining an Umfang und Intensität zunahm, ergab sich ein Spannungsverhältnis, das hinlänglich bekannt ist. Es ergab sich das Erfordernis, Schule und Leistungssport zu koordinieren. Dies fiel Sanchay mit der Zeit immer schwerer. Teilweise saß er bis tief in die Nacht an seinem Schreibtisch, um für die Schule zu lernen. Diese Problematik hatte er sich durch seinen großen Ehrgeiz im Tennis eingehandelt, und dies belastete ihn. Dennoch versucht er sich zu rechtfertigen: Nicht wegen des Tennis sei er in schulische Probleme geraten, sondern durch das Tennis habe er gelernt, in der Schule zu kämpfen. Er stellt eine Analogie zwischen seinem Verhalten beim Tennis und bei einer Klausur her, was er in dem Satz „Tennis ist wie das Leben“ auf den Punkt bringt.

Der angesprochene Tennistrainer war nicht nur für Sanchays Tenniskarriere bedeutsam, sondern der Einfluss war tiefgreifender, denn durch ihn wurde bei Sanchay ein Wandlungsprozess ausgelöst. Für einen Wandlungsprozess ist das Element der Überraschtheit und Überwältigung kennzeichnend. Sanchay bringt dies mit dem Hinweis zum Ausdruck, dass der Tennistrainer wie durch Zufall in sein Leben getreten sei. Ohne ihn würde er vieles anders machen, und durch ihn gewann er an Selbständigkeit. Der Trainer, der sich seiner im wahrsten Sinne des Wortes annahm, half ihm, nicht nur seine Tenniskarriere wieder in Schwung zu bringen, sondern sich aus dem engen Korsett elterlicher Vorgaben zu lösen. Er ging in Diskotheken und hatte eine erste Freundin. Sanchay entdeckte ein „anderes Leben“ mit Freunden und Partys, ein Leben, das er sich bis dahin gewünscht, aber nicht gehabt hatte:

und wie gesagt auch außerhalb des spiels hat er mir zur seite gestanden und hat mir auch viel geholfen weil das war dann auch wirklich so vor zwei drei jahren da war ich in den sommerferien oder in den meisten ferien immer bei ihm (-) hab also er hat gesagt hier kannst also immer übernachten und so meine eltern sahen da eigentlich eher son problem drin weil meine eltern sind n bisschen traditionell und so und mögens halt nicht so dass die kinder so länger weg sind immer weg sind das war schon immer so da konnte man halt nichts machen ich ich war auch nicht jetzt unbedingt dagegen sondern ich habs auch akzeptiert es ist unsere kultur unsere tra-

dition sicherlich auch irgendwo gewesen unsere indische kultur indische kultur dass das halt so gemacht wird und ich war auch immer damit einverstanden irgendwo auch ne aber er hat mir auch son weg gezeigt es gibt auch was anderes außer schule außer tennis es gibt auch noch n anderes leben ne und da hat er mich auch sehr stark eingeführt ich denk mal wär er nicht ein teil in meinem leben gewesen würd ich würde ich vieles anderes machen äh ich würde viel anders sein allein ich würde sicher auch in der schule anders an die sachen herangehen als denk ich jetzt bei ihm trainieren = er hat wirklich auch mein leben irgendwie beeinflusst sehr stark beeinflusst das muss man wirklich dazu sagen

Durch das Vorbild des Trainers eröffneten sich Sanchay neue Handlungskompetenzen und Sichtweisen. Er lernte, sich aus dem Einfluss der Eltern zu befreien und Dinge zu tun, die für ihn bedeutsam waren.

Alles, was bisher zu Sanchays Biographie gesagt wurde, lässt erkennen, dass der Schulsport darin keine Rolle spielt. Von biographischer Bedeutsamkeit sind andere Themen: Familie, soziale Kontakte, Tennis. Wenn der Schulsport für Sanchay bedeutsamer wäre, würde er beispielsweise seine Rückenverletzung nicht im Rahmen der Tenniskarriere darstellen, sondern im Kontext des Schulsports. Es erfolgt aber kein Hinweis, dass durch die Verletzung seine Teilnahme am Schulsport verhindert wurde. Die Erzählung zum Schulsport, auf den Sanchay in der Nachfrageerzählung zur Schule von sich aus eingeht, beginnt wie folgt:

ja was so sportlich sag ich mal vonstatten ging in der schule = sag ich mal so von eins bis vier sag ich mal ist war sport halt nicht so intensiv also sport war damals (---) (lacht) ja sport ist war wirklich halt (---) nur ne art spaß weil von der ersten bis zur vierten klasse (-) dass da hat man jetzt nicht irgendwie jetzt intensiv irgend so ne sportart gemacht sondern die lehrerin hat uns den sportraum aufgeschlossen und wir konnten da halt machen was wir wollten ne (-) also die jungs ham meistens fußball gespielt die mädchen weiß ich nicht keine ahnung halt irgend was anderes aber gut immer halt immer so getrennt es war also nicht so dass man in diesem schulsport dann halt (-) irgend ne bestimmte sportart äh beeinflusst oder gefördert hätte jetzt dadurch (-) also bis in die grundschulzeit war wirklich sport ne art (-) ja ne art ablenkung sag ich mal für die schule du hast in der schule gelernt und dann war sport natürlich dieses fach wo du halt (-) ein bisschen ablenken konntest bisschen von der schule bisschen deine gedanken ablenken konntest ja

Die Geschichte seines Schulsports begann in der Grundschule, und er bewertet den Grundschulsport als „nur 'ne Art Spaß“. Eine zu diesem Zeitpunkt riskante These lautet, dass durch die Verwendung der Verben „ist war“ zweierlei zum Ausdruck kommt: Einmal Sanchays in der Vergangenheit entstandene Bewertung des Grundschulsports, zum anderen seine Bewertung des Grundschulsports und möglicherweise gesamten Schulsports aus der Jetztzeit. Daraus ließe sich schlussfolgern, dass sich die Bewertung des Schulsports im Verlauf der Biographie nicht verändert hat: Schulsport war eher unbedeutend, ist es im Laufe der weiteren Jahre gewesen und ist es immer noch. Es folgt eine wenig detaillierte Erzählung zum Ablauf des Sports in der Grundschule, in dem keine Sportart praktiziert wurde, sondern die Lehrerin schloss den Sportraum auf und die Schüler machten, was sie wollten. Der Hinweis, dass keine Sportarten intensiv praktiziert wurden, ist insofern interessant, da hiermit ein Merkmal des biographischen Handlungsschemas des An-

strebens einer erfolgreichen Tenniskarriere angesprochen wird. Für das Handlungsschema ist als Merkmal kennzeichnend, dass Sanchay sportliche Herausforderungen sucht, die an einen hohen Grad von sportlicher Intensität gebunden sind. Vor diesem Hintergrund wurde Schulsport in der Grundschule zur Defiziterfahrung: Sanchay hätte sich gewünscht, dass eine Sportart vorgekommen und intensiv betrieben worden wäre, wie er es aufgrund seiner außerschulischen Sportaktivitäten gewohnt war. Aus dem biographischen Gesamtzusammenhang wird auch erklärbar, warum Sanchay den Hinweis auf Mädchen anbringt. Er tut dies, weil er sich gewünscht hätte, dass Mädchen dabei gewesen wären. Gerade der Schulsport mit seinem eher zwanglosen Charakter hätte ihm die Möglichkeit bieten können, diese Kontakte einzugehen.

Die weitere Erzählung zu seinen im Schulsport gemachten Erfahrungen zeigt, dass in der fünften und sechsten Klasse Handball, Basketball und Fußball gespielt wurden. Er erzählt, dass im Sportunterricht keine Trainingsformen durchgeführt wurden, sondern der Lehrer ließ die Jungen im getrennten Sportunterricht einfach spielen. Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass er die Erwartung an den Schulsport hatte, das Sporttreiben im Schulsport gezielter und ernsthafter zu betreiben und soziale Kontakte zu Mädchen eingehen zu können. Zudem ergab sich die erste biographische Negativerfahrung im Schulsport, da er erkennen musste, nicht mehr der beste Fußballspieler wie noch in der Grundschule zu sein. Dies war desillusionierend, weil er zudem die Erwartungen seiner Familie enttäuschte:

ich weiß nicht welche note ich hatte ich glaube ne zwei oder ne drei (-) und das war natürlich (lachen) das war natürlich nicht so gut sag ich mal also mein bruder hat gesagt du müsstest ja mindestens eins stehen ne weißte

Ab der siebten Klasse wurde der Sportunterricht intensiver, doch überraschend ist, dass dies eher problematisch für ihn war. Er handelte sich nämlich die Problematik des Leistungsdrucks ein. Sanchay wollte zwar sportliche Leistung im Schulsport erbringen, doch diese Leistung sollte an seine favorisierten sportlichen Inhalte gebunden sein. Er hatte im Verlauf seiner Biographie nicht nur eine Affinität zum Tennis entwickelt, sondern zu solchen Sportarten, deren gemeinsames Merkmal darin besteht, dass ein Ball dabei vorkommt – sei es als Rückschlag-, Zielwurf- oder als Torschusspiel. Weil er das Merkmal der Ballgebundenheit nicht erlebte, da wegen der Bundesjugendspiele hauptsächlich Leichtathletik und Turnen betrieben wurden, entwickelte sich der Schulsport zum Ärgernis. Er kritisiert daher, dass andere Sportarten vernachlässigt wurden, die er wie Badminton oder Tischtennis gerne betrieben hätte. Turnen und Leichtathletik in der Schule seien etwas, was Schüler „vom richtigen Sport“ wegbrächten:

so sportarten wie so ballsportarten (-) so mit leichtathletik das sag ich mal das drängt einen (-) das drängt einen son bisschen zurück von dem sport ne = man hat nicht das ganze bild vom sport man hat nicht dieses breite spektrum vom sport weil man hat dann wirklich nur noch eins so dieses leichtathletik

Weil Sanchay ein leistungsorientierter Tennisspieler ist, lässt ihn seine ausgeprägte Leistungsorientierung Sportarten, in denen er seine gewohnte Leistung nicht erbringen kann, zu einer negativen biographischen Erfahrung werden. Dies nimmt er als Anlass für ein Lamento, das sich in argumentativen Passagen widerspiegelt:

also ich glaube die ganze mittelstufe war so leichtathletik so dies (-) das oberbegriff (-) die sportart die man am meisten gemacht hat (-) das hängt auch damit zusammen dass man auch bundesjugendspiele gehabt hat und dann nur leichtathletik und so also gemacht hat ganz sicherlich hat man mehr und mehr turnen gemacht ja und (-) das hat mich eigentlich äh sag ich mal nicht so begeistert weil es hat mich nicht irgendwie (-) irgendwie auch nicht beeinflusst leichtathletik zu machen ich weiß auch nicht welchen sinn das gehabt hat muss ich also ehrlich sagen nur leichtathletik zu machen (-) also leichtathletik klar muss ja auch sein aber jetzt nicht hauptsächlich wegen den bundesjugendspielen das fand ich nicht so gut am sportunterricht da wurden so andere sportarten irgendwie vernachlässigt also was mir schon eher spaß gemacht hätte wär auch zum beispiel so ne art badminton oder tischtennis aber das wurde auch nicht so wurde nicht so viel gespielt sag ich mal ne (-) also die wichtigeren sportarten damals waren wirklich leichtathletik turnen

Die aus Sanchays biographischen Vorerfahrungen erwachsenden Erwartungen wurden in der Sekundarstufe I nicht erfüllt, sodass er resümiert, dass ihm der Sportunterricht in dieser Phase nicht viel gebracht habe. Weil er in Sport ein Fach sah, das anspornen sollte zu anderen Sportarten, was aber wegen der Bundesjugendspiele nicht geschah, führte dies zu einem vernichtenden Urteil. Sportunterricht wurde langweilig und ein Fach wie alle anderen und kein überragendes Fach, wie es sein sollte. Sanchay konstruiert einen Gegensatz von Schule und Sportunterricht: Schule ist Zwang und die dort behandelten Inhalte Mittel zum Zweck, der Gegenstand des Sportunterrichts sollte kein Mittel zum Zweck sein, weil sein Gegenstand von großer biographischer Relevanz ist.

Bis zum Ende der Sekundarstufe I war Sanchay vom Schulsport eher enttäuscht. Erst in der Sekundarstufe II machte es ihm mehr Spaß, weil die Möglichkeit bestand, zwischen verschiedenen Kursen zu wählen. Die von der Schule gemachten Vorgaben wichen einer größeren Freiheit, und er fand seine Interessen stärker berücksichtigt. Sanchay wählte den Kurs mit Ballsportarten, wie man es aufgrund seiner biographischen Dispositionen erwarten konnte. Eine Zeit lang wurde Volleyball gespielt, was ihm gefiel, da er die Technik gelehrt bekam und besser wurde. Er wurde in einer Sportart gefordert, die er mochte, und es fand eine systematische Vermittlung statt. Daneben wurden Fußball, Badminton und Tischtennis gespielt. Auch hier gefiel ihm, dass er sich durch Üben verbessern konnte. In einem weiteren Segment wird deutlich, dass seine im Schulsport gemachten Erfahrungen positiv waren:

vor allen dingen mein freund der ist sag ich mal nicht so sportlich und zeigt auch wenig interesse daran aber zum beispiel badminton das hat wirklich spaß gemacht weil es er kannte diese sportart nicht vorher aber er hat halt (-) ich hab halt auch viel mit ihm gespielt halt auch viel und hab ihm auch halt geholfen dass er die schläge auch gut macht und jetzt kann er es auch ziem-

lich gut und es macht ihm auch viel Spaß und deswegen so kann man auch die Einstellung zum Sport auch ein bisschen ändern

Hier zeigt sich vordergründig etwas, was Miethling und Krieger (2004) beschrieben haben, nämlich dass leistungsstarke Schüler, die sich im Sportunterricht unterfordert fühlen, ihren leistungsmäßigen Vorteil dazu nutzen, Mitschülern zu helfen. In diesem Zusammenhang ist es nicht nur Sanchays Könnerschaft, die ihn zu diesem Handeln veranlasste, sondern das biographische Handlungsschema der Suche nach sozialen Kontakten dürfte eine Rolle spielen. Die Erfahrung ist biographisch bedeutsam, weil ihm der Schulsport die Möglichkeit eröffnete, einem Freund zu helfen und dadurch die Freundschaft zu festigen. Für seine Tenniskarriere habe der Schulsport hingegen nichts gebracht:

wie gesagt insgesamt hat Sport für meine andere sportliche Karriere also Tennis sag ich mal hat nicht viel gebracht (-) also unsere Lehrerin wollte mal dass wir mal ein bisschen Tennis spielen aber wie gesagt der Sportkurs ist vierundzwanzig Leute oder mehr (-) und äh da einen Platz zu mieten also es geht ja nicht nur einen Platz man muss ja mehrere das wäre doch ein bisschen aufwendig also Tennis insgesamt kann man doch im Sportunterricht nicht irgendwie kann man nicht auf Tennis draufkommen ne da muss man schon irgendwie im Sportverein gewesen sein ne

Zudem beklagt er, dass die Sportlehrer die Schülern nicht dazu aufforderten, wenn sie gut im Sport waren, einen Sportverein zu besuchen. Sanchay beklagt sich auch darüber, dass einige Lehrer ihre Lieblinge hatten und der Rest der Schüler dadurch nicht gefördert wurde. Dass der Schulsport in der Oberstufe ungeachtet der positiven Bewertung kaum mehr als eine Ablenkung von den anderen Fächern war, sieht man an seiner Einschätzung, dass bei jedem Lehrer und Schüler der Gedanke vorherrschend gewesen sei, dass Sportunterricht ein Nebenfach sei. Nicht nur für die Schüler sei Sport Ablenkung zum Schulalltag, sondern auch für die Lehrer, die selbst eine Auszeit genommen hätten:

für die Lehrer auch sicherlich ja weil es ist wirklich so die sind ja auch nur so da und kontrollieren eigentlich nur sie sagen auch nicht es war auch eine Zeit lang so dass sie oder es ist auch viel so dass sie dir auch nicht sehr viele Tipps geben weil sie selbst auch keine Ahnung davon haben weil sie selbst sag ich mal nicht großartig Ahnung haben wie man pritscht sie können dir zwar zeigen wie das geht aber die genaue Technik wissen sie ja auch nicht und deswegen können die auch nur ein bisschen zeigen und den Rest den lass die mal machen und ich benote nur so in dieser Art lief das ja

Weil sie wussten, dass Schüler Sportunterricht als Zwang sahen, übten sie nicht noch mehr Druck aus, indem sie nicht so streng bewerteten. Ohnehin hätte es Sanchay nicht gut gefunden, wenn er außerhalb der Schule viel für den Sportunterricht hätte machen müssen. Theorie im Sport zu unterrichten mache Schülern keinen Spaß – so sein Pauschalurteil –, denn Referate verbinde man nicht mit Sportunterricht. Er unterteilt seine Klasse in der Oberstufe in zwei Gruppen von Schülern: die eine Hälfte der Stufe möge Sport, die andere überhaupt nicht, sie würden Sport am liebsten abschaffen, „ein Zwischending“ gebe es nicht. Sportunterricht ist für ihn fast gleichzusetzen mit Schulsport, denn außerhalb des Sportunterrichts spielte Sanchay nur einmal mit einer Tennismann-

schaft gegen eine andere Schule, zur Tischtennis-AG ging er aus Zeitgründen nur für kurze Zeit.

Die Nachfragebilanzierung des Interviews unterstreicht, wie Sanchay seinen Schulsport bewertet. Für ihn ist Sport ein notwendiges Fach, weil es eine Ausgleichsfunktion erfüllt. Sanchay erlebte den Schulsport zwar teilweise negativ, weil er höhere Erwartungen hatte, doch bei allem Negativen war Sport in der Schule immer ein wichtiges Fach für ihn, egal, welche Inhalte durchgenommen wurden. Im Sportunterricht konnte er sich nicht nur vom Schulalltag ablenken, sondern eine weitere Funktion des Sportunterrichts sieht er darin, Beziehungen aufzubauen. Auf diese Weise wurden für ihn Freundschaften aufgebaut, denn er redete mit Mitschülern, mit denen er zuvor nicht geredet hatte. Im Sportunterricht versuchte Sanchay immer, etwas zu leisten. Er wollte den anderen Schülern und den Lehrern zeigen, wie gut er ist. Wie jeder Sportler, so seine Aussage, wollte er im Sportunterricht etwas leisten, und jedem Sportler mache es Spaß, im Sport etwas zu leisten. Es ging ihm nicht nur um die Note, sondern auch um das Prestige, denn wer gut im Sport sei, habe einen guten Ruf bei den anderen Schülern. Durch diese Leistung drücke er sich aus, insbesondere vor Mädchen. Seine Gesamtbewertung des Schulsports fällt ambivalent aus: Hinsichtlich der Fitness habe es ihm etwas gebracht, etwa für die Ausdauer. Über gesundheitliche Aspekte hingegen wurde er nicht aufgeklärt. Zwar mussten die Schüler sich warm machen und dehnen, aber es wurde nicht vor Bandscheibenvorfällen gewarnt, wie es ihm als Schicksalsschlag widerfahren war. Ansonsten brachte Schulsport ihm nicht viel:

wie gesagt insgesamt hat sport für meine andere sportliche karriere also tennis sag ich mal hats nicht viel gebracht

also insgesamt wirklich sport hat nicht sehr viel in meinem leben nicht sehr viel beeinflusst also dieser schulsport (---) und ich denk mal (--) auch andere schüler haben auch nicht sehr viel dadurch mitgenommen ne also es ist halt wirklich so dass sie angespornt wurden zu einer sportart aber jetzt nicht insbesondere das kann man von den meisten schülern nicht behaupten dass es irgendwas gebracht hat

Bevor konkret auf die Fragestellung einzugehen ist, soll mit Hilfe der Prozessstrukturen auf Zusammenhänge der in verschiedenen Handlungsfeldern gemachten Erfahrungen Sanchays aufmerksam gemacht werden. Wirksam ist zunächst ein institutionelles Ablaufmuster des elterlichen Einflusses. Diese Prozessstruktur erfuhr im Laufe der Biographie eine Ausdifferenzierung zu zwei biographischen Handlungsschemata des Anstrebens einer erfolgreichen Schul- bzw. Tenniskarriere. Daneben ist ein biographisches Handlungsschema der Suche nach sozialen Kontakten zu Gleichaltrigen erkennbar. Letzteres konfliktierte mit den Erwartungen der Eltern, die solche Kontakte außerhalb der Schule nicht gerne sahen. Weil Sanchay im Laufe seiner Biographie mit zunehmender Intensität letzteres Handlungsschema verfolgte, hatte dies einen latenten Konflikt zum Verhalten der Eltern zur Folge. Er war in eine Fallensituation geraten, weil er zwei Herren dienen musste:

Einerseits seinen Eltern, deren Vorgaben er nachkommen wollte, andererseits seinen eigenen Bedürfnissen nach sozialen Kontakten zu Gleichaltrigen. Diese ihn belastende Problematik und dessen Latenz ist daran zu erkennen, dass er erst nach einer Reihe von Ausblendungs- und Rechtfertigungsversuchen („die indische Tradition“, „nur das Beste wollend“) die ihn hemmende Rolle seiner Eltern darstellt. Auf der formalen Ebene ist dieser Konflikt schon zu Beginn des Interviews zu erkennen, denn soziale Kontakte sind das Thema im Rahmen der Anfangserzählung, das unterhalb der dominierenden Erzähllinie einer Erzählung zu einer „normalen“ Kindergarten- und Schulkarriere eingebracht wird. Die Fallensituation wurde durch einen Wandlungsprozess entschärft, denn durch seinen Tennistrainer lernte Sanchay ein „anderes Leben“ kennen, in dem er das fand, was er zuvor gesucht hatte. Deshalb scheint er die zentrale Problematik seiner Biographie inzwischen gelassener zu sehen. Auch die Einschätzungen zu seiner Tenniskarriere sind realistischer geworden. Sanchay ist dabei zu erkennen, dass aus ihm kein Tennisstar mehr werden wird, auch wenn er den Wunsch nicht gänzlich aufgegeben hat. Der beschriebene Wandlungsprozess führte dazu, dass er in seinem Eingangsdeutungsmuster zur Einschätzung einer normalen Biographie kommt. Dieses Deutungsmuster verweist auf einen konfliktbeladenen biographischen Prozess, den er durchlaufen musste. Vor dem dargestellten Hintergrund wird es als komplexes Deutungsmuster erkennbar, das nur im Zusammenhang der rekonstruierten Prozessstrukturen angemessen verstanden werden kann. In dem Deutungsmuster, normal zu sein, steckt einerseits die zentrale biographische Problematik Sanchays, dass er im Verlauf seiner Biographie lange Zeit nicht normal gewesen ist, insbesondere was die Kontakte zu Gleichaltrigen anbelangt. Andererseits steckt in dem Deutungsmuster der durch den Wandlungsprozess ausgelöste späte Triumph seiner Biographie, der es ihm aus seiner Sicht erlaubt, die Auszeichnung von Normalität beanspruchen zu können. Er ist normal, weil es ihm gelungen ist, das „Unnormale“ in seiner Biographie zu überwinden. Das Deutungsmuster erfüllt daher mehrere Funktionen: Eine Ausblendungs- und Verdrängungsfunktion, aber auch eine Verarbeitungsfunktion, die Sanchay in seinem Selbstwertgefühl stärkt. Interessant ist, dass er im Gegensatz dazu im Tennis nicht als normal angesehen werden möchte, sondern als etwas Besonderes.

Mit dem Dargestellten können die Erfahrungen, die Sanchay im Verlauf seiner Biographie im Schulsport gemacht hat, eingeschätzt werden. Die biographische Relevanz des Schulsports wird zunächst aus den Ausführungen in der Anfangserzählung ersichtlich. Hierin spielt der Schulsport keine Rolle und gemäß der theoretischen Konzeptualisierung ist dies ein Indikator für die biographische Bedeutungslosigkeit des Schulsports. Über andere Themen wie Elternhaus, Schule, Tennis und soziale Kontakte erzählt Sanchay hingegen umfassend und detailliert. Der Schulsport ist erst im Kontext seiner Erzählung zur Schule relevant. Dies und die argumentative Auseinandersetzung mit dem aus seiner Sicht missratenen Schulsport der Sekundarstufe I lassen darauf schließen, dass Schulsport für San-

chay ein besonderes Fach ist, weil Sport ein wesentlicher Bestandteil seiner Biographie ist. Während in den anderen Fächern die Inhalte kommen und gehen und deren Lernstoff als Sache des Lehrers angesehen wird, ist dies beim Schulsport anders. Im Ganzen kann von einer zu relativierenden biographischen Relevanz des Schulsports gesprochen werden, da er im gesamtbiographischen Zusammenhang relativ bedeutungslos ist, im schulischen Kontext ist er relativ bedeutungsvoll.

Die Erfahrungen, die Sanchay im Schulsport machte, stehen in einer komplexen Wechselbeziehung zu in anderen Handlungsfeldern gemachten Erfahrungen. Um diesen Zusammenhang weiter zu präzisieren, werden die Prozessstrukturen des Lebensablaufs herangezogen. Da die Prozessstrukturen in der Erzählung als segmentübergreifender Zusammenhang erkennbar werden, wird es möglich, Aussagen darüber zu treffen, ob und inwiefern bestimmte Prozessstrukturen die Segmente zum Schulsport berühren oder ob durch den Schulsport Prozessstrukturen in Gang gesetzt wurden. So kann die Frage, ob die im Schulsport gemachten Erfahrungen zu einer Verlaufskurve führen, verneint werden, denn der Schulsport wurde von Sanchay nicht erlitten. Er ärgerte sich streckenweise im und über den Schulsport, mehr aber nicht. Eine Verlaufskurve des Erleidens wurde bei ihm durch einen Bandscheibenvorfall ausgelöst. Hier existiert aber kein Zusammenhang zum Schulsport, die Verlaufskurve berührt die im Schulsport gemachten Erfahrungen nicht. Auch die Frage, ob durch den Schulsport biographische Handlungsschemata in Gang gesetzt werden, kann verneint werden. Die biographische Funktion des Schulsports besteht in einer Ausgleichsfunktion, ein aktiver Beitrag des Schulsports zur In-Gang-Setzung eines biographischen Ziels ist nicht vorhanden. Bestehende Handlungsschemata wirkten sich eher auf die im Schulsport gemachten Erfahrungen aus. Ein Zusammenhang ist am deutlichsten beim biographischen Handlungsschema des Anstrebens einer erfolgreichen Tenniskarriere vorhanden, wobei dieser Zusammenhang noch näher darzulegen sein wird. Ein weiteres biographisches Handlungsschema besteht darin, soziale Kontakte zu Gleichaltrigen zu suchen. Auch hier wird augenfällig, dass dieses Handlungsschema für seine Erzählung zum Schulsport bedeutsam ist, denn an mehreren Stellen erzählt er von solchen Kontakten, die er im Schulsport suchte. Eine weitere Frage bezog sich darauf, ob im Sinne eines gesellschaftlichen Erwartungsplans die Erwartungsschritte von Schülern im Schulsport als institutionelle Ablaufmuster abgearbeitet werden. Diese Frage kann bei Sanchay bejaht werden, denn es ist ihm im Schulsport in geringem Maße ermöglicht worden, biographische Ziele zu verwirklichen, weil die Institution Schule andere Ziele als er verfolgte. Sanchay hatte aufgrund seiner biographischen Vorerfahrungen Erwartungen an den Schulsport, die aber enttäuscht wurden, weil der institutionelle Rahmen die mit dem eigenen Sporttreiben verbundene biographische Sinnggebung verhinderte. Daher erfuhr der Schulsport eine Funktionsverlagerung, indem er Entspannung und Abwechslung zu den anderen Fächern sein sollte. Die letzte Teilfrage, ob Sanchay durch den Schulsport im

Sinne eines Wandlungsprozesses an sich neue Seiten entdeckte, kann verneint werden. Ein Wandlungsprozess in Sanchays Biographie wurde ausschließlich durch das Kennenlernen des Tennistrainers ausgelöst. In Sanchays Erzählung zum Schulsport ist somit zu erkennen, dass Prozessstrukturen in Form biographischer Handlungsschemata aktualisiert werden, aber keine Transformation oder In-Gang-Setzung von Handlungsschemata zu beobachten ist. Die Aktualisierung der biographischen Handlungsschemata der Suche nach sozialen Kontakten und des Anstrebens einer Tenniskarriere zeigt sich darin, da er im Schulsport die Verwirklichung der damit verbundenen biographischen Ziele suchte. Zu biographischen Erfahrungen wurden solche Erlebnisse im Schulsport, die hiermit im Zusammenhang stehen und die entweder das Verfolgen der biographischen Handlungsschema erlaubten oder die verhinderten, dass diese Handlungsschemata erfolgreich verwirklicht werden konnten. Es kann daher eine Vorstrukturierung der im Schulsport gemachten biographischen Erfahrungen vermutet werden und durch den Schulsport wurden kaum biographische Handlungsspielräume eröffnet. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine Diskrepanz zwischen dem besteht, was Sanchay aufgrund seiner biographischen Vorerfahrungen im Schulsport suchte und dem, was er im Schulsport fand. Auch wenn er vieles im Schulsport negativ erlebte, konnte ihm dies nicht die Freude am Sport als Ganzes verleiden. Deshalb war Schulsport „halt wirklich nur ne Art Spaß“ – nicht mehr, aber auch nicht weniger.

6.2 Boris: „... dabei ist mir der Schulsport nicht immer ganz so positiv aufgefallen“

Das Interview mit Boris wurde im Anschluss an das Interview mit Sanchay geführt und ausgewertet, weil Boris ebenfalls ein begeisterter Tennisspieler im Verein ist und zu erwarten war, dass Gemeinsamkeiten zu den von Sanchay im Verlauf seiner Biographie im Schulsport gemachten Erfahrungen erkennbar werden würden. Im Sinne eines kontrastiven Vergleichs war zu prüfen, inwiefern sich manches von dem bestätigte, was an bisherigen Thesen gewonnen wurde und inwiefern Abweichungen davon auszumachen waren. Vor allem war darauf zu achten, ob der Schulsport für Boris von ähnlich zu relativierender biographischer Relevanz ist und inwiefern bestimmte Prozessstrukturen – vor allem ein biographisches Handlungsschema des Anstrebens einer erfolgreichen Tenniskarriere – von Bedeutung für seine Erzählung zum Schulsport sind.

Zum Zeitpunkt des Interviews ging Boris in die dreizehnte Klasse einer Gesamtschule. Wie Sanchay entwirft er ein zentrales Deutungsmuster zu Beginn, denn auf den Erzählimpuls zur bisherigen Lebensgeschichte beginnt er mit „ja, es war sehr positiv“. Während sich der elterliche Einfluss bei Sanchay als einer der Gründe für eine biographische Problematik herausstellte, gaben Boris' Eltern ihm positive Impulse, die ihn in seiner Entwicklung ge-

fördert haben. Mit ihnen er hat zahlreiche Reisen unternommen, die ihn um die ganze Welt führten. Er war in Nord- und Südamerika, China und Südafrika und machte auf diese Weise eine „Riesenerfahrung“. Die ausgedehnten Reisen halfen ihm, in jungen Jahren eine realistische Einschätzung zu seinen eigenen Lebensverhältnissen zu entwickeln. Er erkennt, dass es ihm hier im Vergleich zu anderen Ländern gut geht und daher versteht er nicht, wie man sich hierzulande über das eigene Land beschweren könne. Es deutet sich ein durch die Reisen ausgelöster Wandlungsprozess an, der zu einer neuen Sicht auf die Welt geführt hat. Boris sieht die Dinge gelassener, weil er seine Erfahrungen in einen größeren Zusammenhang einordnen kann. Die Eltern unterstützten ihn in seiner Entwicklung aber nicht nur dadurch, indem sie ihn auf ausgedehnte Reisen mitnahmen, sondern sie waren ihm mit ihrer Lebensweise ein authentisches Vorbild, das ihm half, mancherlei Verlockungen zu widerstehen. Dies erschließt sich aus der Bedeutsamkeit, die er Erfahrungen mit seinen mittlerweile ehemaligen Freunden zumisst. Der Entfremdungsprozess von den Freunden begann in der sechsten oder siebten Klasse, als sie anfangen, weiche Drogen zu konsumieren:

ja (---) also das beispiel zigaretten (-) können wir da ja mal nehmen (-) äh es war so ich bin in die fünfte klasse gekommen (-) da war das gar kein thema ist ja eigentlich auch mit elf jahren (-) ist auch kein thema (-) aber dann kam die sechste und die siebte klasse (-) und manche haben auch vielleicht falsche freunde dann gehabt (-) dann fing das halt mit dem rauchen an und trinken an und äh das hat sich dann halt fortgesetzt bis zur zehnten klasse dann kamen drogen aber hinterher hinzu und die leute (-) sind immer mehr (-) in der gesellschaft abgesunken nä was teilweise auch durchs elternhaus kommt die eltern leben genauso teilweise nä wenn der vater von der arbeit nach hause kommt (-) steht sein bierkasten neben ihm er trinkt den komplett leer und äh (-) schlägt dann sein kind wahrscheinlich noch und (-) dann (-) kann man natürlich kann das kind auch wiederum nicht so viel dafür (-) aber das wird es ist (-) halt so gewesen und es ist halt auch nicht schön ne (-) das ganze

Boris beschreibt den Verlauf des sozialen Abstieges seiner Freunde, der über das Rauchen zum Alkohol und zu härteren Drogen führte. Dass ihm an seinen Freunden viel lag, erkennt man daran, da er sie in Schutz nimmt („falsche Freunde“, „Elternhaus“). Der biographischen Bedeutsamkeit und der damit verbundenen Problematik des Auseinanderbrechens der Freundschaften entsprechend folgt auf eine Nachfrage eine detaillierte Erzählung mit eingelagerten Evaluationen:

ja da gibts (-) da gibts mehrere geschichten klar die sind dann halt in der fünften klasse (-) oder kommen mit der grundschule äh auf die gesamtschule (-) also gleiche klasse vorher auch vielleicht sogar kindergarten gabs auch (-) waren beste freunde eigentlich und dann fangen die muss man sagen mit so nem scheiß an (-) und (-) ja das waren dann auch nicht mehr meine freunde (-) weil ich hab damit nichts zu tun (-) bis heute nicht (-) und äh (-) ja das äh (-) ist schon traurig das dann auch zu sehen vor allem merken die leute das dann auch nicht wenn man dann hinterher auch keine freunde mehr hat (-) ne (-) die fallen dann eher noch tiefer ab (-) und man selber geht noch hin und sagt ja (-) komm doch hör doch mit auf und so man bemüht sich noch und dann kommt die antwort ach hau doch ab und geht dann weg und (-) trinkt sich direkt ein so ungefähr ne (-) also frust noch (--) das sind so sachen (-) beste freunde machen das dann auf einmal

Während sich die Verlusterfahrungen bei Sanchay auf lockere soziale Kontakte beziehen, verlor Boris „beste Freunde“. Seine Enttäuschung zeigt sich in der genauen Wiedergabe seiner damaligen Empfindungen, und das zitierte Segment gipfelt in der Empörung über den Drogenkonsum der Freunde mit den drastischen Worten „fangen mit so 'nem Scheiß an“. Wie sehr ihn dies berührt hat und wie er das kommende Unheil abwenden wollte, erkennt man an der Wiedergabe in der wörtlichen Rede („komm doch, hör doch mit auf“). Dies nutzte aber nichts, da er brüsk zurückgewiesen wurde („ach, hau doch ab“). Boris ist es nicht leicht gefallen, dies hinzunehmen, da er dadurch lang bestehende Freundschaften aufgeben musste. Es war aber keine Alternative für ihn, es den Freunden gleichzutun, weil der elterliche Einfluss ihm die Ressourcen bot, den Verlockungen zu widerstehen:

ja das äh (-) hab ich meinen eltern zu verdanken (-) also meine eltern selber rauchen und trinken nicht (-) und sind äh (-) früher sportler gewesen meine mutter (-) aber jetzt nicht mehr durch hexenschuss und so weiter und mein vater ist bis heute noch leistungssportler (-) im radfahrbereich (-) und ähm (-) ja dadurch kommt das (-) also das kann man jetzt klar sagen (-) von zu hause gabs das gar nicht das kam gar nicht in frage halt einfach (-) und ich hatte dann gott sei dank auch noch andere freunde die halt dann auch noch tennisbereich halt (-) wo ich dann die freunde komplett hatte hinterher (-) und ähm (-) ja da kams dazu einfach gar nicht (-) da gabs die möglichkeit auch nicht (-) man war immer mit tennis irgendwo unterwegs (-) oder ja mit den normalen freunden halt (-) die die normal geblieben sind dann auch ne (-) weil man immer irgendwie (-) hat man irgendwas gemacht (-) auch immer sport eigentlich (-) und wenn es irgendwo im park war und man hat fußball gespielt (-) aber irgendwas haben wir dann trotzdem gemacht (-) immer und wir waren nicht an der bude und haben uns die bierflasche gekauft

Es klingen zwei positive Einflussfaktoren an, die ihn davon abgehalten haben, zu rauchen und Alkohol zu trinken. Einmal die Eltern, zum anderen jene Freunde, die „normal geblieben sind“. Als übergeordneten Einflussfaktor stellt er die sportliche Aktivität dar. Seine Eltern waren und sind Sportler und weil er die meiste Zeit in seiner Freizeit Sport mit seinen Freunden trieb, kam er nicht auf den Gedanken, Drogen zu konsumieren.² Sportliche Aktivität und den Körper schädigende Substanzen werden von Boris als unvereinbare Alternativen dargestellt. Dies ist etwas Charakteristisches für seine Biographie und weist auf die biographische Relevanz des Sports hin. Was außerdem deutlich wird, ist wie schon bei Sanchay die Komplexität der Zusammenhänge in einer Biographie, denn vom Thema Freundschaft erfolgt eine Verknüpfung mit den Themen Eltern und Tennis. Während sich der elterliche Einfluss auf Sanchays Suche nach sozialen Kontakten negativ auswirkte, berührte die Prägung durch die Eltern bei Boris die sozialen Kontakte zu Gleichaltrigen in ambivalenter Weise. Boris stand vor der Wahl, zwischen zwei Entscheidungen zu wählen, die beide mit negativen Konsequenzen verbunden waren. Hätte er sich dazu entschieden, den Lebenswandel seiner Freunde zu führen, hätte er gegen die durch die elterliche Erziehung verinnerlichten Ideale verstoßen müssen, mit der getroffenen Entscheidung, dies nicht zu tun, verlor er seine Freunde. Er steht zu seiner Entscheidung und bereut sie nicht

² Es war nicht nur das positive Vorbild der Eltern und seine sportliche Aktivität, die ihn davon abhielten, zu Zigaretten zu greifen, sondern auch ein negatives Vorbild aus seiner Familie. Sein Patenonkel war wegen seines hohen Zigarettenkonsums gestorben, und dies war eine schockierende Erfahrung für Boris.

(„Gott sei Dank“). Noch einmal hebt er auf eine Nachfrage das positive Vorbild seiner Eltern hervor:

sie haben es nicht verboten sie haben son bisschen den finger drauf gehalten (-) sie haben darauf hingewiesen dass ich es nicht machen soll da gab es kein verbot oder stubenarrest oder so (-) ähm das haben die gar nicht so gemacht die haben einfach gesagt wir machen das nicht (-) und ähm nimm uns doch vielleicht mal als vorbild ham sie gedacht (-) und ich habs auch halt so empfunden und ähm (-) so ist es dann halt auch gekommen

Das institutionelle Ablaufmuster des elterlichen Einflusses wird bei Boris nicht zum Problem, im Gegenteil. Seine Eltern förderten ihn und gaben ihm dadurch die Ressourcen, den für seine Entwicklung ungünstigen Einflüssen zu widerstehen. Boris hat gelernt, für seine Position selbstbewusst einzustehen und diese offensiv zu vertreten, auch wenn dies mit negativen Konsequenzen verbunden ist. Offenbar ist es den Eltern in ihrer erzieherischen Tätigkeit gelungen, das rechte Maß zwischen Fremdbestimmung und Eigenverantwortung ihres Sohnes zu finden. Sie agierten nicht mit erhobenem Zeigefinger und unbegründeten Verboten, sondern boten Boris die Chance, am lebenden Modell zu lernen.

Bis hierher orientierte sich die Darstellung an Schlüsselerfahrungen, die Boris im Verlauf seiner Biographie gemacht hat. Dies sind einmal die Erfahrungen, die er bei seinen Weltreisen gemacht hat, und zum anderen negative Erfahrungen beim Verlust von guten Freunden. Außerdem klang an, dass Tennis für ihn biographisch bedeutsam ist. Diese Bedeutsamkeit zeigt sich darin, da Boris schon zu Beginn seiner Anfangserzählung darauf eingeht. Seine Eltern nahmen ihn als Kind auf den Tennisplatz mit, und so entwickelte sich seine Leidenschaft für das Tennisspiel. Angefangen hat er in einem kleinen Vorortverein. Dann ergab sich das gleiche Problem wie bei Sanchay, denn Boris hatte keine ausreichend starken Spielpartner mehr, sodass ein Vereinswechsel erforderlich wurde. Im Alter von dreizehn Jahren wechselte er in einen größeren Verein, ehe er bei seinem jetzigen Verein landete. Dort machte er die größten Fortschritte, denn „da geht’s rund“. In diesem Satz kommt Boris’ hohe Motivation zum Ausdruck, mit der er das Tennisspiel betreibt. Er wurde ein sehr guter Spieler, und der Höhepunkt seiner Tenniskarriere war, als er zu einem Sichtungslehrgang der sechzehn besten deutschen Jugendlichen eingeladen wurde, wo er sein großes Idol Boris Becker traf – deshalb auch der Codename „Boris“. Dies bewertet er als die größte Erfahrung seines bisherigen und sogar zukünftigen Lebens. Boris spielt Tennis, weil es ihm Spaß macht und er hat genaue Vorstellungen davon, was ein gutes Tennistraining ausmacht. Ein solches Training heißt für ihn, dass vernünftig „gearbeitet“ wird und das Disziplin herrscht. Er strengt sich an und versucht, seine beste Leistung zu erbringen. Diese mit der sportlichen Aktivität verbundene Orientierung konnte schon bei Sanchay beobachtet werden, der mit dem Tennisspiel verbundene Spaß und die dabei erbrachte Leistung sind zwei Seiten einer Medaille. Die erbrachte Leistung manifestiert sich in objektiv feststellbaren Erfolgen, von denen Boris im Tennis einige errungen

hat. Nichtsdestotrotz ist für ihn im Gegensatz zu Sanchay eine realistischere Einschätzung gegenüber seiner Tenniskarriere kennzeichnend, die nicht von übersteigerten Wünschen getragen ist. Obwohl er ein erfolgreicherer Spieler als Sanchay ist, macht er weniger Aufhebens um seine Tenniskarriere. Dies erklärt sich möglicherweise damit, da Tennis nur ein Teil seines Lebens von biographischer Relevanz ist, während Tennis für Sanchay aufgrund der Einschränkungen in anderen Bereichen eine ganz andere Wertigkeit zukommt. Bei Sanchay soll Tennis dazu beitragen, die fehlenden sozialen Kontakte zu kompensieren. Bei Boris ist diese Kompensationsfunktion weniger ausgeprägt, wenngleich sie auch erkennbar ist. In dem zitierten Segment zum Auseinanderbrechen seiner Freundschaften weist er nämlich darauf hin, dass er nach dem Verlust der Freunde „hinterher“ seine Freunde „komplett“ im Tennis hatte. Außerdem ist Tennis ein Mittel für ihn, zu Geld zu kommen, oder, wie er sich ausdrückt, seine Existenz zu sichern, indem er Trainerstunden gibt. Zum Zeitpunkt des Interviews spielte er in der Oberliga, trainierte zweimal die Woche und nahm an Mannschaftsspielen teil. Neben dem Tennis geht Boris zum Fitnessstraining, er fährt in den Ferien Ski und spielt gelegentlich Golf als „Nebenhobbies“.

Neben seinen Eltern, Freunden und Tennis spielt die Schule die größte Rolle in Boris' Biographie, wobei er seine Tenniskarriere den schulischen Erfordernissen unterordnet. Es ist für Boris selbstverständlich, dass er die Schule erfolgreich bewältigen muss, ungeachtet der Erfolge im Tennis. Dennoch dauerte es, bis er diese Haltung verinnerlicht hatte. Während im Kindergarten das Spielerische im Vordergrund gestanden hatte, ging mit der Grundschule der berühmte Ernst des Lebens los, und Boris musste nicht nur „rummalen“. Von den vier Jahren Grundschule verbrachte er lange Zeit damit, sich an diese Situation zu gewöhnen. Er entwickelte eine pragmatische Haltung zur Schule, was in der Einschätzung deutlich wird, dass man einen großen Teil seines Lebens in der Schule verbringe und es naheliegend sei, dort „Spaß“ haben zu wollen. Die Voraussetzung hierfür sei, sich mit den Lehrern zu arrangieren. Boris hat gelernt, seine Bedürfnisse mit den Ansprüchen der Institution Schule auszutariieren. Probleme von biographischer Relevanz hat es daher in seiner Schulzeit nicht gegeben, und er arrangierte sich mit Fächern, die er nicht mochte. Diese müsse „man über sich ergehen lassen“. Bedeutsamer als die schulischen Lerninhalte waren wie bei Sanchay die Schulausflüge, da hier soziale Kontakte gepflegt werden konnten. Im Anschluss an diverse Ausflüge mussten die Schüler Aufsätze schreiben, was er gerne machte, da er einen Sinn darin entdeckte, anders als bei den üblichen Hausaufgaben, zu denen er keinen Bezug herstellen konnte. Die schulischen Lerninhalte verbleiben bei Boris weitgehend auf der Ebene von Alltagserfahrungen, die für die Biographie nicht von Belang sind. Solche Lerninhalte erscheinen lediglich sinnvoll, wenn er praktisch eigentätig werden konnte, wie in einem Projekt, bei dem die Klasse angestrichen wurde. Schulische Inhalte sind bei ihm mehr Mittel zum Zweck, um den schulischen Abschluss zu schaffen. So begann er in der neunten Klasse, sich Klarheit darüber zu verschaffen, wo er

seine Schwerpunkte setzen möchte. Dies war der mathematisch-naturwissenschaftliche Teil. Er hat relativ konkrete Vorstellungen entwickelt, in welche Richtung seine berufliche Karriere gehen wird, und auch deshalb bewertet er die Schule nicht negativ. Schule und das anvisierte Studium haben die Funktion, die Grundlagen für einen gut bezahlten Beruf zu schaffen, „es muss ein bisschen Geld her“, damit es „rund gehen kann“. Ein Hauptschulabschluss allein würde ihm viele berufliche Wege versperren, und er könnte nicht den Beruf bekommen, den er sich wünscht:

ja ich wollte halt einfach (-) man sagt immer äh wenn man hauptschulabschluss hat ist man nichts das glaub ich auch nicht aber man bekommt halt nicht son guten job wie mans sich vielleicht vorstellt einfach und das ist halt der wille zählt da dann einfach äh dort weiter zu machen und (-) ja da muss man einfach wollen sag ich immer ne das ist so wie man sich auf n lehrer einstellen muss muss man da dann auch (--) ja und deswegen kam das ganze dort weiter zu machen (-) ich hab mich auch noch äh in dem bereich dann noch gar nicht beworben dann oder so ich hab einfach weiter gemacht und hab dann noch keine bewerbungen geschrieben

Boris verfolgt das biographische Ziel, es in Zukunft zu etwas zu bringen. Interessant ist, dass Sanchay im schulischen Kontext eine beinahe identische Formulierung wählte, da auch er auf die zur Bewältigung der Schule erforderliche Willenskraft hinweist. Ob dies etwas mit dem leistungsorientierten Tennisspiel zu tun hat, das beide betreiben, kann nicht eindeutig beantwortet werden, doch die beim Tennis gelernte Disziplin hat beiden sicherlich nicht zum Nachteil in der Schule gereicht. Bei Boris ist ein langfristig angelegtes biographisches Ziel erkennbar, und die Wirkungsmächtigkeit des damit verbundenen Handlungsschemas erkennt man daran, da es ihm nicht in den Sinn kam, nach der Sekundarstufe I eine Ausbildung zu machen. Es war für ihn klar, in der Schule weiterzumachen, um die Voraussetzungen für ein Studium und einen guten Beruf zu schaffen.

Boris verfolgt wie Sanchay ein biographisches Handlungsschema, eine erfolgreiche Schul- bzw. Berufskarriere anzustreben. Die Schule ist für beide ein eigener Lebensraum, in dem sie es sich den Umständen entsprechend einrichten, um die Grundlagen für die weitere berufliche Karriere zu schaffen. Boris möchte deshalb in der Schule erfolgreich sein, Spaß haben und negative Erfahrungen vermeiden. Ähnliche Erwartungen hatte er auch an den Schulsport, aber diese Erwartungen wurden weniger erfüllt. Schon zu Beginn der Anfangserzählung erfolgt der Hinweis, dass ihm „der Schulsport nicht immer ganz so positiv aufgefallen“ sei. Dieser frühe Hinweis auf den Schulsport beruht auf den Hinweisen aus der Aushandlungsphase und sollte nicht als Indikator für dessen große biographische Relevanz verstanden werden. Wäre die biographische Bedeutsamkeit des Schulsports groß, würde er in seiner Anfangserzählung weiter über den Schulsport erzählen. Dies tat er nicht, sondern die Zugzwänge des Erzählens ließen ihn andere Themen anschneiden. Erst mit der Aufforderung, über den Schulsport zu erzählen, geht Boris darauf ein. Anders, als die Eingangsbewertung vermuten lässt, wird der Sport in der Grundschule als „super“ bewertet. Zu den positiven Erfahrungen in der Grundschule müssen daher später negative

Erfahrungen hinzugekommen sein, die zur negativen Gesamtbewertung führen. Positiv in der Grundschule war, dass auf die Motorik der Schüler geachtet wurde und dass die Schüler Spaß am Sport hatten. Der Grundschullehrer legte Wert auf einen entwicklungsgemäßen Unterricht, der die im Wachstum begriffene Entwicklung der Schüler angemessen berücksichtigte. Zur positiven Bewertung des Schulsports der Grundschule hat weiterhin beigetragen, dass einmal im Jahr eine ärztliche Untersuchung mit einer Blutuntersuchung und Pulsmessung durchgeführt wurde. Boris nahm außerdem an sportlichen Wettkämpfen teil, die ihm die Möglichkeit boten, sich mit anderen zu messen. Besonders positiv in Erinnerung geblieben sind ihm die Stadtmeisterschaften im Basketball und die Teilnahme an der Schul-Tennismannschaft. Beides hatte den Nebeneffekt, frei zu bekommen und Abwechslung in den Schulalltag zu bringen. Die biographische Bedeutsamkeit dieser Ereignisse und sein damit verbundenes Selbstverständnis als Sportler, für den es bedeutsam ist, Siege zu erringen und sich von anderen durch sportliche Erfolge abzugrenzen, verdeutlicht die Wiedergabe seines damaligen Triumphgefühls nach einem Sieg mit der Schule:

hat man vielleicht sogar noch nen pokal gewonnen (-) ne dann konnt man allen in der schule zeigen ey wir haben den pokal gewonnen und ihr (-) halt luschen (-) so ungefähr und äh ja das hat dann halt sehr viel spaß gemacht

Boris' Selbstverständnis als Sportler wird an einer weiteren Stelle der Erzählung zu seinem Grundschulsport deutlich, bei der sein Unverständnis über jene Schüler zum Ausdruck kommt, die unsportlich waren und am Unterricht nicht teilnahmen. Besonders in Erinnerung geblieben ist ihm ein übergewichtiges Mädchen, die er als abschreckendes Beispiel empfand.

Weil der Schulsport in der Grundschule „perfekt“ war, mussten sich daran die ab der Sekundarstufe I gemachten Erfahrungen messen lassen. Boris fällt ein drastisches Urteil: Schulsport wurde „ziemlich schlecht“, er wurde „viel schlechter“, er wurde „extrem schlecht“. Die negativen Erfahrungen begannen mit dem Wechsel zur Gesamtschule. Dort herrschten ungünstige Rahmenbedingungen wie eine Sporthalle, die viel zu klein für dreißig Schüler war, und es gab Sportgeräte, die in einem desaströsen Zustand waren. Jene Geräte, die für „teures Geld“ angeschafft worden waren, wurden von den Lehrern nicht benutzt. Außerdem hatte er in sechs Jahren vier verschiedene Sportlehrer, und es konnte sich keine Kontinuität entwickeln. So wurde die für ihn bedeutsame Nähe zu den Lehrern nicht hergestellt, anders, als er es von der Grundschule her kannte. Während das Lehrerengagement in der Grundschule glückte, weil die erforderliche Nähe zu den Schülern hergestellt, fachkompetent unterrichtet und Verletzungs- und Konfliktsituationen vermieden wurden, war dies in der Gesamtschule nicht so. Dort machte Boris fast durchgängig die Erfahrung fehlenden Lehrerengagements, da keine Nähe hergestellt wurde, die Fachkompetenz nicht vorhanden war und Verletzungs- und Konfliktsituationen entstanden:

jetzt wird nur noch irgendwie ja hier habt ihr den fußball und jetzt spielt da anderthalb stunden fußball und dann komm da halt so welche und treten dir direkt geradeaus in die knochen rein es wird noch nicht einmal aufgewärmt nichts (-) also es ist nicht so positiv

Zweimal in seiner Erzählung weist er darauf hin, dass es beim Fußballspiel sogar zu Knochenbrüchen bei anderen Schülern kam. Die fehlende Fachkompetenz seiner Sportlehrer macht er am fehlenden Aufwärmen vor jeder Stunde fest:

man war nicht aufgewärmt gar nichts man ist draußen aus der kälte gekommen und konnte direkt (-) äh da was machen halt loslegen ne ohne mal zwei runden zu laufen oder sich zu dehnen oder so gar nichts (-) das war halt das problem

Hier wird eine expertenhafte Haltung Boris' erkennbar, und die Maßstäbe, die er an den Sportunterricht anlegt, sind nicht nur solche, die aus seinen Erfahrungen in der Grundschule herrühren, sondern auch aus seinen Erfahrungen im Tennis. Vom Tennis war ihm bekannt, wie ein sachgemäßes sportliches Training abzulaufen hat. Während er im Grundschulsport einen engagierten Sportlehrer hatte und im Tennisverein diszipliniert gearbeitet wurde, gaben sich die Lehrer ab der Sekundarstufe I keine Mühe, sie gingen während des Unterrichts Kaffee trinken und unterhielten sich mit anderen Sportlehrern, die offensichtlich ähnlich desinteressiert waren. Boris' Empörung darüber gipfelt in einem Segment, das auf ein Ereignis aus der jüngeren Vergangenheit Bezug nimmt:

ja ja also äh ich könnte sagen mir geht das alles (-) am (-) arsch vorbei ich krieg ja meine gute note aber äh ich bin auch letztens zu meinem sportlehrer hingegangen und meinte zu ihm mal was nicht mal wär mit irgendwie vielleicht mal in so eine skihalle zu fahren oder so (-) hat er gesagt hmm nee dann muss ich ja nen bus bestellen (-) und da hab ich zu ihm gesagt tut mir leid das versteh ich nicht (-) und hab ihm gesagt äh gucken sie mal an was hier für welche leute rumlaufen (-) ne wie die aussehen das muss ihnen doch als sportlehrer äh doch auch anlass geben irgendwas zu machen ne weil ich persönlich kanns nicht ansehen wenn da jemand mit o-beinen herläuft (-) äh die er eigentlich gar nicht haben bräuchte ne oder irgendwie ne fußstellung hat die (-) ja völlig unnormal ist ne (-) äh das sag ich den leuten dann meistens auch immer die gucken dann vielleicht ein bisschen blöd (-) äh aber ja (-) den sportlehrern fällt so etwas scheinbar nicht auf heutzutage mehr (-) ne (---) ja

Boris leitet das Segment mit dem Hinweis ein, dass es ihm egal sein könne, was im Sportunterricht passiert. Mit diesem Satz wird der Weg für die folgende Erzählung bereitet, denn ihm ist es eben nicht egal, was im Sportunterricht passiert. Auffallend ist die wörtliche Rede, in der er den Hinweis seines Lehrers angibt, der nicht bereit ist, einen Bus zu bestellen und seine Entgegnung darauf, bei der er auf den schlechten körperlichen Zustand seiner Mitschüler hinweist. Der Hinweis auf seine Mitschüler erklärt sich aus dem, was im gesamtbiographischen Zusammenhang deutlich geworden ist. Boris hat die bittere Erfahrung machen müssen, dass einige seiner Freunde vom rechten Pfad abgekommen sind und sich in körperlich-gesundheitlicher Hinsicht durch Drogenkonsum schädigten. Er projiziert daher die Aufgabe auf den Sportunterricht, Schüler von den Körper schädigenden Einflüssen fern zu halten und bringt diese Erwartung dem Lehrer gegenüber zum Ausdruck. Auch wenn Boris die Eigenverantwortung seiner Mitschüler an anderer Stelle reklamiert, spricht er den Lehrern eine Mitschuld an deren körperlichen Niedergang zu. Er hatte nämlich die

Erfahrung gemacht, dass es den Lehrern egal zu sein schien, wenn z.B. nur zehn Schüler im Sportunterricht anwesend waren. Er hadert mit der Einstellung der Lehrer, die er sich nicht erklären kann:

vielleicht ist er gar nicht richtig oder hat noch nie richtig sport gemacht (-) könnt ich mir vorstellen vielleicht hat er einfach gesagt ja nach dem abitur jetzt mach ich (-) werd ich sportlehrer (-) ne und hat sich vielleicht gar nicht so im detail damit beschäftigt dass er äh was er da überhaupt alles machen muss er lernt es zwar im studium kennen aber ignoriert es irgendwo im kopf so ein bisschen (-) und denkt einfach oh da kann ich (-) ganz gutes geld verdienen (-) und zieh da mein stiefel ein bisschen drunter (-) und das wars ne und beachtet die schüler da gar nicht so sehr (-) ich glaub also ne andere erklärung gibt kann ich mir dafür nicht geben

Neben der Auseinandersetzung mit dem fehlendem Engagement seiner Lehrer zeigt sich in diesem Segment, dass Schulsport ein besonderes Fach für Boris ist. Ferner wird deutlich, wie sich seine biographischen Vorerfahrungen auswirken. Einmal sind es die negativen Erfahrungen, die er mit dem Verlust von Freunden gemacht hat, zum anderen wird die im Rahmen seiner Tenniskarriere erworbene Einstellung deutlich, sich als Sportler zu verstehen und alle anderen, die keine Sportler sind, davon abzugrenzen. Dies gilt nicht nur für seine Mitschüler, sondern auch für die Sportlehrer, denen er vorhält, nie richtig Sport getrieben zu haben und ihren Beruf ausschließlich aus finanziellen Erwägungen heraus gewählt zu haben. Zudem ist es an anderer Stelle der nicht vorhandene Vorbildcharakter der Lehrer, der ihm negativ aufstößt. Prototypisch schwebt ihm ein Sportlehrer vor, der übergewichtig und daher nicht authentisch war. Von einem authentischen Sportlehrer erwartet er, nicht in einem Jogginganzug „mit fünf Löchern“, mit einer falsch herum aufgesetzten Kappe und mit alten Turnschuhen aufzutreten. Boris möchte zudem das Gefühl haben, etwas lernen zu können. Seinen „hundertfünfzig Kilo“ schweren Sportlehrer bezeichnet er dementsprechend als „ein abschreckendes Beispiel“, als „das tiefste der Sportlehrer“. Einziger Lichtblick in der Sekundarstufe I war ein Sportlehrer, zu dem er die erforderliche Nähe aufbauen konnte, weil er ihn von früher vom Tennis kannte. Dieser Lehrer brachte ein wenig Abwechslung in den Sportunterricht. Es wurde Tischtennis gespielt, bei schönem Wetter gingen die Schüler an die Kletterwand, und sie machten – in recht freier Auslegung der Richtlinien – einen Mofaführerschein. Hier gelang die Verständigung mit dem Sportlehrer, weil Angebotsvielfalt und persönliche Betreuung gegeben waren.

In Bezug auf die von Miethling und Krieger (2004) gefundenen Muster zum Lehrerengagement wirkten sich bei Boris die fehlende Nähe, das Erleben von Verletzungssituationen und die fehlende Fachkompetenz aus. Neben dem fehlenden Lehrerengagement und den mangelhaften organisatorisch-materiellen Rahmenbedingungen zeigt sich eine misslingende Verständigung mit den Sportlehrern, weil diese eine Laissez-faire-Haltung an den Tag legten. Es wurde zwar der Wunsch der Mehrzahl der Schüler erfüllt, Fußball zu spielen, doch Boris erkennt das dahinter stehende fehlende Engagement der Lehrer, die den Weg des geringsten Widerstandes gingen:

ich glaub in zwei jahren (-) also in der zwölf und in der dreizehn (-) hatte ich mal ein halbes jahr lang basketball dann hat ich ein halbes jahr lang leichtathletik (-) das waren dann immer so gruppenveranstaltungen heut ist es so dass die komplette klasse erstmal unterrichtet hat (-) also wirklich erstmal alle zusammen (-) ist vielleicht nicht ganz schlecht nur wenn man dann (-) äh (-) jetzt hat der lehrer erstmal einmal begriffen (-) aber auch nur durch hinweise von schülern mal vielleicht pulsmessgeräte (-) ham wir alles da (-) an der schule (-) gehen sogar auch (-) ja hat mich auch noch verwundert (-) war ja schon ganz komisch (-) äh und da haben wir ihn doch mal drauf hingewiesen ja ob wir uns vielleicht mal den puls (-) damit messen könnten ne weil wir wissen auch vielleicht mal wissen wollen wie das geht auch und so (-) da sagt er ja wir können ja auch vielleicht den finger mal daran (-) an die halsschlagader halten dann wissen wir auch wie der puls ist und (-) er macht sich (-) ja er nimmt sich gar nicht die mühe macht sich gar nicht mühe die irgendwie überhaupt rauszuholen die geräte werden für teures geld angeschafft und sie werden nicht benutzt (-) ne die anderen geräte werden benutzt sind sofort kaputt (-) was vielleicht auch mal auf die schüler zurückzuführen ist manche machen dann damit ja auch scheiße hängen sich an die basketballkörbe dran (-) ist auch nicht ok gar keine frage (-) ähm ja ansonsten wird sportunterricht halt immer in gruppen (-) und äh ja ich glaub von zwanzig unterrichtsstunden wird achtzehn stunden fußball gespielt (-) würd ich mal so sagen (-) also in meiner klasse

Die doppelte Verletzbarkeit als besondere Problematik des Sportunterrichts klang bereits an, da Boris die Erfahrung machte, dass zwar nicht er selbst, aber andere Schüler ihre körperliche Unversehrtheit einbüssten. Auch hinsichtlich der Gruppenbeziehungen gab es Probleme. Während die eine Hälfte der Klasse vorrangig Interesse an Fußball zeigte, war die andere Hälfte eher desinteressiert und erschien teilweise gar nicht zum Sportunterricht. Dies wirkte sich negativ auf seine Motivation aus. Ebenso missfiel ihm, dass einige seiner Mitschüler mutwillig Sportgeräte zerstörten. Es wird weiter deutlich, dass in seinem Unterricht Schüler mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen und Einstellungen zum Sport aufeinander trafen und daraus Konflikte resultierten. Auch das Thema Ungerechtigkeit im Hinblick auf die Notengebung hat Boris erlebt. So weist er auf die aus seiner Sicht zu großzügige Notengebung gegenüber jenen Schülern hin, die sich im Sportunterricht nicht bemühten. „Heutzutage“ gebe es sogar für die Anwesenheit eine Note. Man bekomme für das Wegräumen eines Sportgerätes oder für Referate, die „Fünft- oder Sechstklässler“ halten könnten, eine gute Note. Nicht nur die praktischen, sondern auch die theoretischen Anteile des Unterrichts werden in düsteren Farben gezeichnet:

äh (-) gut wir müssen referate halten und so weiter aber das ist dann ne sache wo man zuhause n bisschen was macht und dann im unterricht vielleicht das zehn minuten vorträgt (-) oder ne facharbeit und das wars dann auch schon die anderen sitzen dann auch nur rum (-) und einmal im halbjahr wird dann ne arbeit oder ne klausur geschrieben (-) die aber gar nicht in die note einfließt richtig (-) äh da wird dann gesagt ja die beachten wir vielleicht mal son bisschen noch und so aber wie ihr euch im unterricht beteiligt das zählt ne ist ja auch nicht verkehrt nur wenn der unterricht nur aus fußballspielen besteht ist es schwachsinnig ne

Die Sportlehrer seien faktisch nicht in der Lage, angemessene Noten zu geben, da sie sich die meiste Zeit abseits aufhalten würden und das Geschehen im Unterricht gar nicht mitbekämen. Seine Häme gipfelt in dem Hinweis, dass es für eine Vier ausreichend sei, sich nicht ständig im Unterricht zu schlagen. Im Vergleich zu anderen Fächern sei es daher im Sportunterricht viel leichter, gute Noten zu bekommen. Boris erzählt dies, weil er sich ungerecht behandelt fühlte. Er identifiziert sich mit Sport, er ist ein Köhner und hat bestimmte Vorstellungen davon, wie Sporttreiben abzulaufen hat. Er strengt sich an, ist diszipliniert und möchte für seine erbrachte sportliche Leistung eine angemessene Honorierung erhalten. Dies wird durch den von ihm erlebten Sportunterricht konterkariert, der eben dies nicht honoriert, sondern für minderwertige Leistungen anderer Gratifikationen in Form viel zu guter Noten verleiht. Boris findet es daher ungerecht, sein eigenes Engagement durch die zu guten Noten für die anderen Schüler herabgesetzt zu sehen. Auf der anderen Seite erfüllt es ihn mit Genugtuung, wenn Schüler, die sich nicht anstrengten, negativ sanktioniert wurden:

manche saßen dann auf der bank gut die saßen dann da (-) und haben dann nichts gemacht und haben dann auch die dementsprechende beurteilung damals bekommen dann ne

Das Erleben von Ungerechtigkeit ist bei ihm eng mit dem Thema Leistungsansprüche verknüpft, denn er vermisste die positiven Herausforderungen im Sportunterricht. Er fühlte sich unterfordert und reagierte frustriert. Weiter beklagt er, dass keine Angebote im außerrununterrichtlichen Schulsport wie Turniere gemacht wurden, in denen er sich als Köhner hätte zeigen können. Auf diese Weise ist er ab der Sekundarstufe I vom Schulsport permanent enttäuscht, und dies führt zur negativen Gesamtbewertung des Schulsports. Seine abschließende Bewertung unterstreicht dies und dass er sich mehr vom Schulsport erwartet hätte:

ja ach so (-) ne also erstmal äh ich find das gut dass so etwas überhaupt gemacht wird jetzt (-) also was ihr jetzt macht hier das hier mit der befragung und so äh (-) ich denke mal das ist sinnvoll weil vielleicht kann man dadurch äh (-) ja den nächsten sportlehrer dann mal dazu bewegen dass die mal was vernünftiges machen (-) dass sie sich was einfallen lassen (-) sozusagen und äh (-) vielleicht auf die kinder noch ein bisschen achten (-) für mich wird das vielleicht nicht mehr so in frage kommen jetzt (-) aber äh ich denke mal für andere kann das vielleicht was helfen (-) also ich find das sehr gut (--) ich denke mal damit können wir abschließen

Bis hierhin sind die wesentlichen Aspekte dargestellt, die von Boris erzählt wurden. Demnach ist seine Biographie im Vergleich zu Sanchays eher „normal“ verlaufen, denn Boris hatte funktionierende soziale Kontakte zu Gleichaltrigen und das Verhältnis zu seinen Eltern war weniger problematisch. Seine Eltern haben ihn maßgeblich beeinflusst und viel dazu beigetragen, dass er nicht vom rechten Weg abkam wie einige seiner Freunde. Boris kann eigene Positionen offensiv vertreten, auch wenn dies mit negativen Konsequenzen verbunden ist. Die größte Negativerfahrung war, als Freundschaften in die Brüche gingen. Weil er über die Ressourcen verfügte, dies zu verarbeiten, wirkte sich dies nicht negativ auf die Gesamtbewertung seiner Biographie aus. Mit seinen Lebensverhältnissen ist er zu-

frieden, er arrangiert sich mit der Schule, und er ist im Tennis ehrgeizig, hat aber keine übersteigerten Erwartungen an das, was er erreichen kann. Eine Verlaufskurve ist nicht auszumachen, dafür aber zwei biographische Handlungsschemata, nämlich das Anstreben einer erfolgreichen Schul-/Berufs- und Tenniskarriere. Seine Biographie ist in Form dieser Handlungsschemata auf bestimmte Ziele vorgespart. Boris zeigte in der Schule deshalb Frustrationstoleranz, er strengte sich an und wendete Bewältigungsstrategien an. Beim Tennis strengte er sich ebenfalls an und versuchte, seine beste Leistung zu erbringen. Möglicherweise hat er im Tennis Maßstäbe kennen gelernt, die zu seiner Lebenseinstellung beigetragen haben. Er hat gelernt, dass man durch Leistung etwas investiert und dadurch etwas zurückbekommt. Es gibt eine weitere Parallele zu Sanchay, da für beide soziale Verlusterfahrungen biographisch relevant sind, wenn auch unter anderen Vorzeichen. Bei Sanchay ist das biographische Handlungsschema des Anstrebens sozialer Kontakte nicht zuletzt daher so ausgeprägt, weil es ihm lange Zeit nicht möglich war, soziale Kontakte zu Gleichaltrigen in dem Maße einzugehen, wie er es sich gewünscht hätte. Dies war bei Boris nicht der Fall, der normalen Umgang mit Gleichaltrigen hatte. Wenn man Boris' gesamte Erzählung mit seinem Eingangsdeutungsmuster vergleicht, dass sein bisheriges Leben positiv gewesen sei, lässt das von ihm Erzählte nicht darauf schließen, dass dieses Deutungsmuster eine Verdrängungsfunktion erfüllt, sondern der erlebten Lebensgeschichte entspricht.

Der dargestellte gesamtbiographische Zusammenhang ermöglicht es, die biographische Relevanz des Schulsports für Boris einzuschätzen. Boris ist ein treffliches Beispiel für einen Schüler, der vor dem Hintergrund außerschulischer Erfahrungen im Sport und dort erworbener sportlicher Kompetenzen den Schulsport kritisch bewertet und didaktisch-methodische Unzulänglichkeiten der Lehrer beklagt. Boris zeichnet das Muster eines stets gleichförmigen Sportunterrichts, der keinerlei Abwechslung bot. Der Lehrer kam in die Sporthalle, gab den Schülern einen Fußball, ohne dass eine didaktische Inszenierung erkennbar wäre – und dies permanent. Auch für Boris ist Schulsport ein besonderes Fach, weil Sport ein wesentlicher Bestandteil seiner Biographie ist. Während die Inhalte der anderen Fächer eher Mittel zum Zweck sind, die Schule erfolgreich abzuschließen, werden an den Schulsport andere Erwartungen gestellt. So erhoffte sich Boris vom Schulsport, dass dort in der gleichen engagierten Weise Sport getrieben wird, wie er es von seinem außerschulischen Sporttreiben gewohnt war, dass er dort an sportlichen Wettkämpfen teilnehmen kann, die ihm die Möglichkeit bieten, sich mit anderen zu messen und im Wettkampf Siege zu erringen und dass er sich von anderen durch sportliche Erfolge abgrenzen kann. Außerdem wollte er im Schulsport etwas lernen und für seine erbrachte sportliche Leistung eine angemessene Honorierung erhalten. Im Verlauf von Boris' Biographie ist langweiliger Unterricht als Folge immer gleicher Unterrichtsthemen erkennbar, verstärkt durch eine immer gleiche Form des Unterrichtsverlaufs, das Hinwegsetzen über Schüler-

wünsche, mangelnde Unterrichtsorganisation sowie fehlendes Engagement mit Desinteresse und Passivität der Lehrer. Insgesamt kann die biographische Relevanz des Schulsports für Boris ambivalent bewertet werden. In seiner Biographie sind andere Themen von größerer Relevanz, über die er früh und relativ umfassend in der Anfangserzählung berichtet. Die argumentative Auseinandersetzung mit dem Schulsport ist andererseits ein Beleg dafür, dass er Boris nicht gleichgültig ist. Stärker noch als bei Sanchay bilden die an den Schulsport herangetragenen Erwartungen die Folie für die Enttäuschtheit vom Schulsport. Weil die Erwartungen nicht erfüllt wurden, gewinnt Schulsport seine biographische Sinnhaftigkeit dadurch, da er etwas anderes ist als die anderen Schulfächer. Die Gesamtbewertung des Schulsports unterstreicht dies:

ja es ist einfach so äh (-) man sitzt die ganze zeit nur in der schule rum und wenn man jetzt äh (-) weiß nicht ne doppelstunde sport hat mittendrin (-) dann ist es auch halt ne sehr gute abwechslungs mal (-) also man äh man bewegt sich auch mal ein bisschen sitzt nicht nur aufm stuhl rum ne man macht ja schon irgendwas (-) aber halt nicht das was man will aber man macht irgendwas und äh (-) das ist schon ok man sitzt halt dann nicht die ganze zeit ne

Zur Frage, in welchem Zusammenhang die im Schulsport gemachten Erfahrungen zu in anderen Handlungsfeldern stehen, ist ein komplexes Wechselverhältnis von im Schulsport gemachten Erfahrungen und in anderen Handlungsfeldern gemachten Erfahrungen zu konstatieren. Vor allem die im außerschulischen Sporttreiben gemachten Erfahrungen sind dabei von Belang. Konkret können die Prozessstrukturen des Lebensablaufs angesprochen werden und die Frage, welchen Prozessstrukturen die im Schulsport gemachten biographischen Erfahrungen zugerechnet werden können. Die im Schulsport gemachten Erfahrungen führen nicht zu einer Verlaufskurve, eine neue Sicht auf die Welt durch einen Wandlungsprozesses erwarb er durch den Schulsport auch nicht. Stärker als bei Sanchay wird das institutionelle Ablaufmuster des Schulsports zum Problem, da es Boris nicht möglich wurde, eigene biographische Ziele zu verfolgen. Wie bei Sanchay findet keine Transformation bestehender Prozessstrukturen durch den Schulsport statt, es zeigt sich vielmehr eine Aktualisierung bestehender Prozessstrukturen des Lebensablaufs, vor allem des biographischen Handlungsschemas des Anstrebens einer erfolgreichen Tenniskarriere. Durch den Schulsport wurden Boris daher keine neuen biographischen Handlungsspielräume eröffnet. Weil Boris im Laufe seiner Biographie eine relativ gelassene Lebenseinstellung gewonnen hat, erklärt sich sein mäßigendes Gesamturteil, dass ihm „der Schulsport nicht immer ganz so positiv aufgefallen“ sei.

6.3 Albert: „... keine Ahnung, was wir da gemacht haben“

Weil in einer qualitativen Studie die Entscheidungen im Forschungsprozess dem Gegenstand angemessen getroffen werden, kann dies bedeuten, Veränderungen bei der vorgenommenen Planung vorzunehmen. Dabei stellte sich heraus, dass ein narratives Inter-

views mit einem Sportstudierenden aus einem anderen Projekt (vgl. Bräutigam, Blotzheim & Swoboda, 2005) auch für diese Arbeit herangezogen werden konnte.³ Bei den zu erzählenden Passagen entsprach das Interview dem in Kapitel 4 konzipierten Aufbau, mit der einen Ausnahme, dass nach der Erzählung zum Schulsport ein Erzählimpuls zu den Erfahrungen im Studium und im Sportstudium gesetzt wurde. Es wurde gewissermaßen dort angesetzt, wo bei Sanchay und Boris aufgehört wurde, die ja noch kein Studium begonnen hatten. Das Interview eignet sich nicht nur zum kontrastiven Vergleich zu den Interviews mit Sanchay und Boris, sondern es macht auf ein methodologisches Problem narrativer aufmerksam, das sich zu Beginn des Interviews zeigt. Die Erzählaufforderung, den Verlauf seiner Lebensgeschichte darzustellen, stellte Albert vor große Schwierigkeiten, obwohl zuvor eine umfassende Erläuterung zum Vorgehen erfolgt war:

- I also zunächst einmal geht es ganz weit um deine lebensgeschichte (-) wie ist dein leben bis zum heutigen tag verlaufen (-) erzähl einfach mal
- A also da weiß ich jetzt gar nicht was ich dazu sagen soll also mehr auf sport bezogen oder
- I allgemein wie du meinst (-) wie ist dein leben bis zum heutigen tag verlaufen
- A das finde ich schwierig jetzt da was zu erzählen (3.0)
- I überleg vielleicht mal eine zeit (-)
- A also (5.0)
- I vielleicht fängst du mal an woran du dich als erstes erinnern kannst (--) kindheit jugend
- A ich weiß jetzt absolut gar nicht was ich so erzählen soll also nicht dass mein leben irgendwie (-) nicht spannend oder was weiß ich gewesen ist aber (--) jetzt eher so dass ich weiß nich ich bin da und da zur grundschule gegangen oder
- I was du meinst fang einfach mal an

Es ist nicht untypisch, dass der erste Erzählimpuls beim Interviewten Verunsicherung auslöst. Schließlich stand der Erzähler noch nie vor der Aufgabe, seine Lebensgeschichte im Ganzen zu erzählen. Um die damit verbundene Verunsicherung abzumildern, sind in der hier nicht zitierten Aushandlungsphase die entsprechenden vertrauensbildenden Maßnahmen vorgenommen worden, damit das narrative Interview „funktioniert“. Der Beginn dieses Interviews funktionierte jedoch nicht. Auf den ersten Erzählimpuls reagiert Albert mit dem Eingeständnis, dass er zu seiner Lebensgeschichte nichts zu erzählen habe. Woran liegt das? Entweder hat er die Aufgabe, die ihm gestellt wurde, nicht verstanden; er hat die Aufgabe verstanden, ist jedoch verwundert darüber, dass er seine gesamte Lebensgeschichte erzählen soll; er hat kaum biographisch bedeutsame Erfahrungen ge-

³ Bei diesen Interviews ging es darum, dass Sportstudierende ihre eigene Lebensgeschichte erzählen und sich ihr anschließend reflexiv zuwenden, um biographische Kompetenz zu erwerben, einem Bestandteil der für Sportlehrer erforderlichen Kompetenzen.

macht oder das Vertrauen zum Interviewer ist nicht da. Albert steht jedenfalls vor einem Problem. Der Interviewer hat die Erwartung an ihn, dass er seine Lebensgeschichte erzählt, eine Erwartung, der er nicht gerecht werden kann oder will. Lieber würde er wahrscheinlich über seine sportlichen Erfahrungen erzählen, wie aus dem nachgeschobenen Halbsatz „mehr auf Sport bezogen oder“ deutlich wird. Der Interviewer reagiert auf Alberts Nachfrage nicht mit der gewünschten Reaktion, sondern bekräftigt das Anliegen, dass es um die ganze Lebensgeschichte gehe. Alberts Reaktion darauf ist wie zuvor („das finde ich schwierig, jetzt da was zu erzählen“). Der Interviewer räumt Albert daher weitere Zeit zum Überlegen ein und gibt ihm eine Hilfestellung, dass er das erzählen solle, woran er sich als Erstes erinnern könne. Aber auch darauf weiß Albert nicht, was er erzählen soll. Gleichzeitig betont er, dass sein Leben nicht langweilig gewesen sei, auch wenn er nicht wisse, womit er beginnen solle.

Wie bei Sanchay gezeigt werden konnte, können sich zu Beginn einer autobiographischen Stegreiferzählung Charakteristika einer Biographie in verdichteter Form zeigen. Auch bei Albert ist dies der Fall. Seine Unfähigkeit zur Biographisierung als zentrales Charakteristikum, die sich später noch vielfach zeigt, wird hier sichtbar. Es tritt zudem der gleiche Effekt wie bei Sanchay ein. Sanchay, der den Verlauf seiner Biographie kennt und der weiß, dass er im Hinblick auf soziale Kontakte nicht normal aufgewachsen ist, möchte ein positives Bild von sich vermitteln. Deshalb beginnt er sein Interview mit dem Deutungsmuster, dass sein Leben normal verlaufen sei. Die Geschichte, die er erzählt, macht aber deutlich, dass dieser Eigenanspruch von Normalität zu relativieren ist. Auch Albert weiß, dass seine Biographie – gemessen an dem, was aus seiner Sicht für den Interviewer „spannend“ ist – dieses Kriterium nicht erfüllt. So erklärt sich, dass er sich in einen Rechtfertigungsversuch flüchtet, dass sein Leben durchaus „spannend“ gewesen sei. Er bringt daher auf den Einwurf des Interviewers „was du meinst, fang einfach mal an“ nur eine hochkondensierte Anfangserzählung zustande:

ja ich bin in (stadt 1) zur grundschule gegangen (-) im kindergarten hab ich auch schon mit eishockey angefangen und seitdem auch nichts anderes gemacht bis auf zwei drei jahre schwimmverein (-) aber das hat mir nicht so ganz gut gefallen (-) ja und ja (-) danach (4.0) ja bin ich aufs gymnasium gegangen und hab dann auch noch mein abitur irgendwie hingekriegt (-) das war nicht so ganz gut aber (---) ja und währenddessen hab ich die ganze zeit eishockey gespielt

Albert kommt der Erzählaufforderung nach, doch in einer Form, die der Leistungsverweigerung nahe kommt. Das chronikartige Erzählen in diesem Segment, bei dem größere biographische Abschnitte in der Reihenfolge ihres Geschehens aufgezählt werden, drückt seine Unfähigkeit zur Biographisierung aus. Sein Werdegang hat ihn vom Kindergarten zur Grundschule und auf das Gymnasium bis zum Abitur geführt, große Brüche hat es nicht gegeben. Sein Abitur war mit einer negativen Erfahrung verbunden, denn er war damit nicht zufrieden. Dass er es „irgendwie hingekriegt“ hat, lässt darauf schließen, dass er ein

Getriebener der damaligen Ereignisse gewesen ist. Wenn man seine Erzählung bis hierhin einer Prozessstruktur zuordnet, bleibt er einem institutionellen Ablaufmuster der Schule verhaftet. Die institutionelle Rahmung gewinnt die Überhand, die Eröffnung biographischer Möglichkeitsspielräume ist nicht vorherrschend gewesen. Weder scheint die Schulzeit eine biographische Chance gewesen zu sein, noch dass er sie nachträglich als solche begreift. Es zeigt sich ein äußerer Zwang, den er erduldet hat. Die Anfangserzählung zeigt außerdem, dass die Schule in ihrer biographischen Bedeutsamkeit von der parallel verlaufenden Eishockeykarriere überlagert wird. Albert fing im Kindergarten mit Eishockey an, und seitdem hat er nichts anderes Sportliches gemacht, bis auf ein kurzes Intermezzo im Schwimmverein. Dort gefiel es ihm nicht, sodass er sich ganz auf das Eishockey konzentrierte. Die Aussage, dass er außer Eishockey nichts gemacht habe, ist zweideutig. Albert meint damit seine sportlichen Aktivitäten, aber im Grunde gilt dies für seine gesamte Biographie, die vom Eishockey dominiert wird. So erklärt sich, warum er zu Beginn den Eindruck vermeiden möchte, dass seine Lebensgeschichte nicht spannend gewesen sei. Es gibt nämlich außer der Schule und dem Eishockey nicht viel, was er erzählen könnte.

Alberts gering ausgeprägte Fähigkeit, seine Erfahrungen in einen Zusammenhang zu bringen und zu erzählen, zeigt sich weniger ausgeprägt bei jenem Thema, das von großer biographischer Relevanz ist. Zu seinen Anfängen im Eishockey hat er wenig zu erzählen, denn er weiß „selbst nicht so genau“, wie er zum Eishockey kam. Dies ergab sich „irgendwie so“, weil er es im Fernsehen gesehen hatte. Die damit verbundene biographische Orientierungslosigkeit gibt das Segment aus dem Nachfrageteil zu den ersten Erfahrungen im Eishockey wieder:

ach ich weiß gar nicht (-) also am anfang war das ja recht seltsam da bin ich nur immer mit so einer pilone um die große eisfläche rumgelaufen (-) ich weiß gar nicht wie lange wie viele monate bis ich dann einigermaßen (-) schlittschuh laufen konnte (-) und dann kam auch so langsam puck und schläger hinzu (-) (6.0) aber da kann ich mich eigentlich gar nicht mehr so gut daran erinnern das waren so die einzigen sachen die mir noch in erinnerung geblieben sind

Die Alltagsroutinen des Kreisens auf dem Eis und des immer gleichen Trainings sind das Wesentliche dieser Jahre, das ihm in Erinnerung geblieben ist. Im Winter trainierte er auf dem Eis, im Sommer stand Konditionstraining im Vordergrund. Wie in der Schule reagierte er erdulden auf das, was ihm seine Umwelt auferlegte und daher kann er sich kaum daran erinnern. In den weiteren Jahren machte er die prägende Erfahrung eines jeden Jahr gleichen Ablaufs. Nach dem erduldenen Beginn seiner Eishockeykarriere wurde dennoch ein biographisches Handlungsschema des Anstrebens einer erfolgreichen Eishockeykarriere in Gang gesetzt. Um sich spielerisch weiterzuentwickeln, wechselte Albert nach fünf Jahren den Verein. Er hatte sich zu einem talentierten Spieler entwickelt, er hatte Spaß am Eishockey, und seine Eltern unterstützten ihn, indem sie ihn zum Eishockeytraining führen. Albert hatte das biographische Ziel gefasst, ein erfolgreicher Eishockeyspieler zu

werden. Dies glückte, denn er wurde Landesmeister mit den Knaben, er nahm fortwährend an Auswahlmannschaften des Landes und an Sichtungslerngängen des Deutschen Eishockeybundes teil. Seine Karriere gipfelte im Gewinn der Deutschen Meisterschaft mit den Junioren.

Bis zu diesem Zeitpunkt war Alberts Eishockeykarriere eine Erfolgsgeschichte. Neben der Schule gab es kaum Raum für andere Aktivitäten, denn für das Eishockey war Albert während der Saison jedes Wochenende unterwegs. Er musste längere Fahrten auf sich nehmen, sodass er in anderen Bereichen Abstriche machen musste. Ein Großteil seiner Energie und Konzentration wurde für das Eishockey aufgewendet. Eishockey hatte für Albert die Funktion, sich im Wettkampf zu messen, sich selbst als Köhner zu erfahren und sich gegenüber anderen durchzusetzen. Da er am Ende des Jahres geboren wurde, war er immer der jüngste Spieler in seiner Altersklasse und musste sich gegen ältere Spieler behaupten. Dies stärkte ihn in seinem Selbstwertgefühl. Dann kam der biographisch bedeutsame Moment, in dem sich entschied, wie seine sportliche Karriere weiter verlaufen würde. Bei Sanchay war mit seiner Konzentration auf Schule und Tennis und der erlittenen Rückenverletzung deutlich geworden, dass es zu Höherem nicht reichen würde; Boris entschied sich, Tennis als gut bezahltes Hobby zu betreiben und sich auf seine berufliche Karriere zu konzentrieren. Bei Albert kam der weichenstellende Moment nach dem Gewinn der Deutschen Meisterschaft mit der Jugendmannschaft. Die Mannschaft konnte fortan nicht mehr in der Jugend spielen, und die Spieler mussten in der Herrenmannschaft ihr Glück versuchen. Albert stand vor der schwierigen Entscheidung, in der ersten Herrenmannschaft seines damaligen Vereins sein Glück zu versuchen oder sich einen neuen Verein zu suchen. Da er in der ersten Mannschaft, die in die erste deutsche Profiligal aufgestiegen war, nur hätte mittrainieren können, entschied er sich, zu einem Verein in der Oberliga zu wechseln. Der Wechsel dorthin zeigte ihm seine Grenzen auf. In der Oberliga saß er das erste halbe Jahr auf der Bank, ehe er im zweiten Halbjahr häufiger spielte. Zudem stieg die Mannschaft in die Regionalliga ab. Das wenig erfolgreiche Intermezzo endete, als man ihm und seinem Bruder, mit dem er gemeinsam in der Mannschaft spielte, antrug, einen Mitspieler zum Training mitzunehmen. Da dies mit einem größeren Umweg verbunden gewesen wäre und die Fahrstrecke ohnehin schon zwei- bis dreimal die Woche jeweils 120 Kilometer betrug, weigerten sich die beiden. Ob dies ein provoziertes Rauswurf war, kann nur vermutet werden, jedenfalls mussten sie den Verein verlassen. Albert kehrte zu dem Verein zurück, mit dem er Deutscher Meister geworden war. Dort spielt er seitdem in der Regionalliga als Stammspieler.⁴

⁴ Erst auf Nachfragen geht er auf seine Verletzungen im Eishockey ein. Dass diese Verletzungen keine Rolle spielen, ist möglicherweise der besonderen Spezifik des Eishockey als „hartem Männersport“ geschuldet, bei dem Verletzungen an der Tagesordnung sind und als Routinen des Alltags eine geringe biographische Relevanz erlangen.

Es klang bereits an, dass die Zeit, die Albert für das Eishockey investierte, für die Schule fehlte. Dies ist ein Grundproblem aller, die in ihrer Freizeit Sport mit großem Ehrgeiz betreiben. Dass Alberts Konzentration auf die Schule gering gewesen ist, erkennt man an seiner Erzählung zur Frage, wie es ihm in der Schule ergangen sei:

- I jetzt würde es mich zunächst einmal interessieren (-) wie es dir denn so in der schule ergangen ist (-) wie ist da denn so eins zum anderen gekommen
- A tja (-) auch wieder schwierig man muss sich wieder zurück erinnern (-) also ich kann mich an meinen ersten schultag beispielsweise noch erinnern (-) da bin ich gleich zu spät gekommen weil der bus (-) schon weg war (-) (lacht)
- I (lacht) gut schon gut eingeführt (-) ja vielleicht fängst du da einfach mal an (-) erzähl mir doch mal von deiner schulzeit (-) wie ist denn da so eins zum anderen gekommen (6.0)
- A also an die grundschule kann ich mich eigentlich (-) gar nicht mehr so erinnern (8.0) ja und auf dem gymnasium war ich am anfang ganz gut und das ist dann halt immer so ein bisschen (-) schlechter geworden (9.0) ja weiß nicht keine ahnung (lacht) was ich jetzt noch so erzählen soll also (-)
- I ja wie war das denn so als du dann aufs gymnasium gekommen bist wie hat sich das verändert (--) hast du dich da durchgeschlagen
- A (5.0) ja die umstellung war doch schon so ein bisschen schwierig (-) weil dann auch ganz andere (-) erwartungen dann in einen gesetzt wurden aber (-) (9.0)
- I du kannst dich jetzt auch nicht so daran entsinnen (-)
- A nein (-) (lacht)
- I wie war das dann als du in die oberstufe gekommen bist da müsstest du doch jetzt noch relativ gute erinnerungen daran haben (-)
- A ja (-)

Die zitierte Stelle gibt einen Eindruck davon, wie das Interview die meiste Zeit abgelaufen ist. Während der Interviewer darum bemüht ist, Albert eine Erzählung zu entlocken, kann oder will Albert diesem Wunsch nicht nachkommen. Wenn man unterstellt, dass Albert nicht mehr erzählen kann, ist seine kurze Erzählung zum ersten Schulalltag symptomatisch. Dass er zu spät kam, weil er den Bus verpasst hatte, zeigt symbolhaft, dass er in der Schule ein Getriebener der äußeren Umstände war. Auch seine Erzählung zum Gymnasium bringt nicht viel Erhellendes zu Tage, außer, dass es am Anfang ganz gut gewesen sei, was sich aber fortlaufend verschlechtert habe. Die Ursachen hierfür dürften in seinen außerschulischen sportlichen Aktivitäten zu sehen sein, die verhinderten, dass er sich im erforderlichen Maße auf die Schule konzentrierte. Der Interviewer versucht dann, Albert eine Erinnerungshilfe zu geben, indem er auf den Übergang von der Grundschule auf das Gymnasium eingeht. Beim Übergang auf das Gymnasium waren es die höheren Erwartungen, mit denen Albert konfrontiert wurde, die biographisch bedeutsam sind. Die aus der nächsten Aussage deutlich werdende Ungeduld des Interviews („du kannst dich jetzt auch

nicht so daran entsinnen“) führt zur Nachfrage nach Alberts Erfahrungen in der Oberstufe und einer deutlich formulierten Erwartung („da müsstest du doch jetzt noch relativ gute Erinnerungen daran haben“), die nur zu einem verlegenen „ja“ als Antwort führt. Die Erzählung zur Schule endet mit „ja weiß nicht, keine Ahnung, was ich jetzt noch so erzählen soll“. Albert hat offenbar kaum biographisch relevante Erfahrungen in der Schule gemacht. Erst als der Interviewer ihn bittet, am Gymnasium anzusetzen, erzählt Albert, dass in der Oberstufe die Probleme damit anfangen, dass er die von ihm gewünschten Fächer nicht wählen konnte. Er hatte Pech, dass sich die Kurse, die er gewählt hatte, mit anderen Kursen überschneiden und er wurde „in irgendwelche Fächer reingewählt“. Wieder war er ein Getriebener äußerer Umstände, und diese Fremdsteuerung in der Schule zog sich durch die gesamte Oberstufe hindurch. Er musste Deutsch als Leistungskurs nehmen, was nicht positiv für ihn war. Weil er während dieser Zeit viel wegen des Eishockeys unterwegs war, fiel es ihm schwer, Sport- und Schulkarriere miteinander zu vereinbaren. Dennoch machte er sein Abitur in den Fächern Mathematik, Deutsch, Englisch und Sozialwissenschaften. Mit seinem Abschneiden war er unzufrieden, zumindest gemessen daran, dass er anfangs auf dem Gymnasium recht gut war.

Auch zum Schulsport ist Albert nicht in der Lage, eine geordnete Erzählung zu präsentieren. Wie so vieles in seiner Biographie hat der Schulsport in der Grundschule den Charakter einer biographischen Auszeit. Die Nachfrage, wie es auf dem Gymnasium ausgesehen habe, hat die Antwort zur Folge, dass er sich bei den ersten Jahren auf dem Gymnasium an nichts im Schulsport erinnern könne. Als Erstes kann er sich erinnern, dass er Schwimmen nicht gerne machte, obwohl er im Schwimmverein war. Erst in der Oberstufe setzen seine Erinnerungen ein. Letztlich ist alles für ihn verschwommen, was vom Interviewer mit der Bemerkung „im Nirvana der Erinnerung verschwunden“ quittiert wird. Albert entgegnet hierauf einmal mehr mit „keine Ahnung, was wir da gemacht haben“. In einem späteren Teil des Interviews kann ihm noch entlockt werden, dass im Sportunterricht der Oberstufe die meiste Zeit gespielt wurde. Außerdem hatte in seiner Klasse kaum ein Schüler Interesse am Sportunterricht und dementsprechend gering war die Motivation der Schüler. Die Schüler sahen Sportunterricht als Pflicht an, den sie über sich ergehen lassen mussten. Es gelang nicht, „die Schüler auch ein bisschen mehr wieder zum Sport hinzubringen“. Wie man aus dieser Aussage erkennt, hatte Albert die Hoffnung, dass Schulsport etwas zum außerschulischen Sporttreiben beitragen sollte. Dass dies verhindert wurde, lag vorrangig an seinen Sportlehrern, die die meiste Zeit krank waren, eine gewissermaßen zugespitzte Form fehlenden Lehrerengagements. Insgesamt hat er im Schulsport „nichts Vernünftiges“ gemacht, wobei er nicht in der Lage ist zu konkretisieren, was er unter vernünftig versteht. Der Schulsport bekommt seine biographische Relevanz erst dadurch, da er eine Rolle für seine Entscheidung zur Berufswahl spielte. Albert wollte ursprünglich zur Polizei gehen, wurde dort aber wegen einer Erkrankung nicht angenom-

men. Im Falle des Scheitens hatte er als diffuses Ziel im Hinterkopf, Lehrer zu werden. Diese Entscheidung rührte aus den positiven Erfahrungen im Fach Mathematik her, das ihm immer Spaß gemacht hatte. Als zweites Fach war es für ihn selbstverständlich, Sport zu wählen. Die negativen Erfahrungen, die er mit Sportlehrern gemacht hatte, trugen zu seiner Berufswahl bei. Er möchte es zukünftig besser machen als seine Lehrer und Schülern jene Freude am Sport vermitteln, wie er sie hat.

Alberts Studium verlief so, wie es aufgrund seiner Biographie zu erwarten war. Er kam mit den Anforderungen des Studiums zu Beginn nicht zurecht und fiel im ersten Semester durch alle Prüfungen. Er „hatte absolut keinen Plan, wie das hier so abläuft“. Der Beginn seines Studiums war daher „schon echt ganz hart“. Während es in Mathematik schleppender läuft, liegt er in seinem Sportstudium mittlerweile im Soll, weil er dort „den ganzen Tag das machen kann, was einem Spaß macht“. Damit meint er allerdings nicht die theoretische Beschäftigung mit Sport, sondern die sportpraktischen Anteile des Studiums. Mit den theoretischen Anforderungen, die an einen Sportlehrer gestellt werden, hat er sich nicht auseinander gesetzt. Er lebt in dem Glauben, als Sportlehrer sein Hobby zum Beruf machen zu können. Pädagogische Aufgaben als Sportlehrer leitet er aus seinen eigenen Erfahrungen in der Schule ab. Er möchte Schüler erziehen, weil er die Erfahrung gemacht hat, dass die jüngeren Schüler „überhaupt keinen Respekt mehr hatten“. Diese Schüler waren ihm in der Oberstufe „auf der Nase herumgetanzt“, und deshalb möchte er heutigen Schülern wieder Benehmen beibringen. Was auf fachdidaktischer Ebene an Ansprüchen an Sportlehrer formuliert wird, ist ihm unbekannt, vom Lehrplan hat er „noch gar nicht so die Ahnung, auch noch keinen Plan“.

Bis hierhin ist festzuhalten: Die überragende biographische Relevanz des Sporttreibens für Albert erkennt man an dem für seine Verhältnisse hohen Anteil, den die Schilderung seiner im Eishockey gemachten Erfahrungen einnimmt. Gleichzeitig erzählt er in einem höheren Grad der Detaillierung über das Eishockey als über andere Themen. Ansonsten erzählt er nicht viel von sozialen Kontakten und Freunden, seine Eltern finden nur im Zusammenhang der Eishockeykarriere Erwähnung. Alberts erzählte Lebensgeschichte ist eine Aneinanderreihung von bruchstückhaften Versatzstücken, ohne dass es ihm gelingen würde, einen roten Faden in seine Erzählung zu bringen. Er erlebte etwas, aber es wurden keine biographischen Erfahrungen daraus. Eine Erklärung hierfür liefern empirische Untersuchungen zur Gedächtnisleistung. Danach kann das Erleben von Chaos weniger gut memoriert werden als solches Erleben, dem ursprünglich eine Bedeutung zugemessen wurde. Solcherart chaotisches Erleben schlägt sich auf der Ebene der Erzählung in der Schwierigkeit nieder, das Erlebte in eine erzählte Geschichtenform zu bringen. Erinnerungsschwierigkeiten können also auf chaotisches Erleben verweisen. Gleichzeitig verdichten sich immer wieder erlebte Situationen, zumal wenn sie sich beständig in der glei-

chen Umgebung abspielen, als Routinen eher zu einem Gesamtbild, als dass es möglich wäre, einzelne Erlebnisse zu memorieren (vgl. Rosenthal, 1995, 72-83). Einzig zum Thema Eishockey erzählt Albert mehr oder weniger flüssig, weil er dem eine Bedeutung beimaß und seine Erlebnisse im Eishockey schon öfter erzählt hatte. Dass er mehrere Male auf Erzählimpulse nichts zu erzählen wusste, lag also nicht allein daran, dass er ein Interview erwartet hatte, in dem es ausschließlich um seine Sporterfahrungen geht. Wenn er zu Beginn davon spricht, dass sein Leben nicht spannend gewesen sei, „verrät“ er sich, denn seine im Eishockey gemachten Erfahrungen mögen für ihn aufregend und bedeutsam gewesen sein, ein Außenstehender kann daran schwerlich etwa „Spannendes“ im Sinne von Abwechslungsreichtum entdecken. Im Ganzen ist in Alberts Biographie ein hohes Maß an Fremdbestimmtheit erkennbar, was sich in institutionellen Ablaufmustern manifestiert, die seine Biographie dominieren. Als einziges biographisches Handlungsschema ist erkennbar, eine erfolgreiche Eishockeykarriere als biographisches Ziel anzustreben. Aber auch die von Albert in diesem Rahmen verfolgten Ziele sind eher diffus. Er will zwar Erfolge eringen, aber vorrangig scheint es ihm darum zu gehen, Sport um seiner selbst willen zu betreiben. Sporttreiben bedeutet für ihn, dass es zwar nicht immer Spaß mache, aber um wieder Spaß haben zu können, müsse man dies ertragen.⁵

So wie es für Alberts Biographie prägend ist, dass das Erlebte nicht zu biographischen Erfahrungen wird, erging es ihm auch im Schulsport. Wenn man das Wenige, was er zum Schulsport zu berichten weiß, zusammenfasst, offenbart sich dieses seine Biographie prägende Moment. Als Erlebnisse des Schulsports werden solche zu biographischen Erfahrungen, die auf eine wiederkehrende Routine verweisen. Eher positiv, wenn zweck- und sinnfrei im Unterricht gespielt wurde, negativ, wenn die Lehrer wieder einmal krank waren. Die im Schulsport gemachten Erfahrungen sind einem institutionellen Ablaufmuster verhaftet. Es war Albert nicht möglich, im Schulsport eigene biographische Ziele zu verfolgen, geschweige denn, dass durch den Schulsport biographische Handlungsschemata in Gang gesetzt wurden, es wurden keine biographischen Handlungsspielräume eröffnet. Zur Bewertung des Schulsports merkt er an, dass ihm das Spielen im Schulsport, auch wenn es nichts „Vernünftiges“ gewesen sei, nicht missfallen habe. Albert wollte sinn- und zweckfrei Sport treiben, und dies wurde trotz aller Mängel im Schulsport erfüllt. Ansonsten ist für seine im Schulsport gemachten Erfahrungen seine Aussage charakteristisch, die auf seine mangelnde Fähigkeit zur Biographisierung verweist: „... keine Ahnung, was wir da gemacht haben.“

⁵ Mit den herausgearbeiteten zentralen Aspekten von Alberts Biographie erklärt sich ein weiterer Aspekt, auf den bisher nicht eingegangen wurde. Wie bei jedem Interview erhielt der Befragte das Recht eingeräumt, selbstständig einen Codenamen zu wählen. Albert wählte nicht ursprünglich diesen Namen, sondern er gab sich den Codenamen „ABC“. Dieser wurde aus Gründen der besseren Lesbarkeit nachträglich umgewandelt. Albert wählte die entpersonalisierten Anfangsbuchstaben des Alphabets und unterstreicht dadurch seinen weitgehend gescheiterten Versuch der Biographisierung.

6.4 Frank: „...habe gar nichts gelernt“

Frank studierte wie Albert zum Zeitpunkt des Interviews Sport. Er ist 1981 geboren und hat eine drei Jahre ältere Schwester. Sein Vater ist Vermessungsingenieur, seine Mutter ist Einzelhandelskauffrau. Mit drei Jahren zog er in seinen jetzigen Heimatort. Frank kommt aus intakten Familienverhältnissen und wurde von seinen Eltern gefördert, aber auch gefordert, weil sie ein erfolgreiches Abitur von ihm erwarteten. Soziale Kontakte spielen in seiner Biographie eine untergeordnete Rolle. Frank ist ein Einzelgänger, und erst in seiner Studienzeit geht er ausführlicher auf soziale Kontakte ein. Im Sportstudium lernte er ein Zusammengehörigkeitsgefühl kennen, das er aus seiner Schulzeit nicht kannte. Er formuliert sogar die Hoffnung, dass diese Freundschaften für das Leben sein werden. In der Schule war dies noch anders, dort zog jeder für sich „sein Ding“ durch. Er betont zwar, dass er in der Schule einen Freundeskreis hatte, doch von Bestand waren diese Freundschaften nicht. Kontakt hat er nur noch zu einem Mitschüler, mit dem er zusammen Abitur gemacht hat. An die Schulzeit hat Frank insgesamt gute Erinnerungen. In der Grundschulzeit war er ein „Rebell“. Er störte den Unterricht und versetzte andere Schüler mit seinem aggressiven Verhalten in Angst und Schrecken. Ersten Gegenwind bekam er, als Eltern der Mitschüler bei ihm Zuhause anriefen und sich über ihn beschwerten. Es folgte der erste Tadel, und der Klassenlehrer fragte bei seinen Eltern telefonisch an, was mit ihm los sei. Frank beschreibt die damalige Situation als „für alle Beteiligten nicht ganz so angenehm“. Nach einem persönlichen Gespräch der Eltern mit dem Klassenlehrer wurden Maßnahmen ergriffen. Frank durfte in den Pausen nicht mehr auf den Schulhof, sondern musste im Klassenraum bleiben. Zuvor war ihm bereits verboten worden, in der Pause auf dem Schulhof Fußball zu spielen, was er jeden Tag gemacht hatte. Außerdem bekam er ein Büchlein, in das ein Plus für gutes und ein Minus für schlechtes Benehmen eingetragen wurden. Dieses Büchlein musste er am Ende eines Schultages seinen Eltern vorzeigen. Den Beginn eines Wandels zum Besseren erzählt Frank in erhöhter Detaillierung. Er hatte wieder eine Unterrichtsstunde gestört und wurde erstmals vorzeitig nach Hause geschickt. Als er auf dem Weg zur Bushaltestelle war, fiel ihm auf, dass er seinen Eltern nicht würde erklären können, warum er schon so früh nach Hause kam. Er wartete das Ende der Stunde ab und bat den Lehrer um ein Vier-Augen-Gespräch. Dabei entschuldigte er sich für sein Verhalten und durfte fortan weiter am Unterricht teilnehmen. Durch die damit verbundene Erleichterung machte es „so ein bisschen Klick“ bei ihm. Frank bewertet sein Verhalten so, dass er unterfordert war und dass ihm niemand seine Grenzen aufzeigte. Das Ereignis war der Beginn eines schleichenden Wandlungsprozesses, denn die Situation war nach dem persönlichen Gespräch mit dem Lehrer nicht gänzlich bereinigt. An einer späteren Stelle des Interviews macht Frank nämlich deutlich, dass sich die Situation erst mit dem Wechsel auf die Gesamtschule „von heute auf morgen“ änderte. In der fünften Klasse wehrten sich seine Mitschüler gegen ihn, und er wurde mit älteren Schülern

konfrontiert, was dazu beitrug, „automatisch ein bisschen“ zurückzuschrauben. Außerdem wurden die Lehrer strenger. Ihm wurden die Grenzen aufgezeigt, und er konnte sein Rebellentum nicht mehr ausleben, wie es in der Grundschule der Fall gewesen war.

Eine einschneidende Erfahrung machte er gegen Ende der fünften Klasse. Der Co-Direktor rief bei seinen Eltern an und fragte, ob sie sich vorstellen könnten, ihren Sohn eine Klasse überspringen zu lassen. Die Eltern stimmten zu. Frank musste nicht lange überlegen, als man die Idee an ihn herantrug, „sondern für mich war das klar, gleich sofort, mach das“. Während die Interviews mit Sanchay und Boris gezeigt haben, wie problematisch der durch einen Schul- bzw. Klassenwechsel hervorgerufene Verlust von sozialen Kontakten sein kann, ist dies hier nicht erkennbar. Franks Erzählung gibt keine Hinweise darauf, dass er vor seinem Wechsel in die siebte Klasse einen engen Freundeskreis in der Schule gehabt hätte, sein aggressives Verhalten in der Grundschule mag auch nicht dazu beigetragen haben, sich bei den Mitschülern beliebt zu machen. Die Entscheidung, die sechste Klasse zu überspringen, fiel ihm vermutlich auch deshalb leicht. Zwei Wochen vor Ende des Schuljahres kam er in die damalige sechste Klasse zum Eingewöhnen. Seine anfängliche Schüchternheit legte sich rasch, nachdem er eine gelungene Englischhausaufgabe vorgetragen hatte. Er bekam in den Sommerferien Extra-Nachhilfe, sodass er relativ gut auf die siebte Klasse vorbereitet war. Das Experiment gelang, nicht zuletzt, weil er gleich integriert war. Im Nachhinein bewertet er das Überspringen der sechsten Klasse als richtigen Schritt, der enorm zu seinem Reifungsprozess beigetragen habe. Er musste sich gegen ältere Schüler durchsetzen und profitierte von deren Reife.

Der weitere Verlauf seiner Schulzeit verlief problemlos. Frank musste zwar ein hohes Maß an Engagement zeigen, um die siebte Klasse erfolgreich zu meistern, doch dies sah er als Herausforderung an. Die Ausgewogenheit von äußeren Anforderungen und Franks Möglichkeiten schwand ab der achten Klasse, denn die Schule bot ihm kein seinen Möglichkeiten entsprechendes Angebot mehr, „da ist eigentlich gar nichts passiert“. Von der achten bis zur zehnten Klasse haben seine Erfahrungen in der Schule deshalb den Charakter einer biographischen Auszeit. Sein Deutschunterricht beispielsweise brachte ihm in der Rückschau nicht viel, in den naturwissenschaftlichen Fächern erkannte er keinen Sinn im damit verbundenen Auswendiglernen. Frank war unterfordert und frustriert. Während er sich in den Anfangsjahren in der Gesamtschule angestrengt und gute Leistungen erbracht hatte, tat er später nicht mehr viel für die Schule. Dementsprechend beschreibt er sich als faulen Schüler, der die Hausaufgaben meistens morgens im Bus erledigte. Er stilisiert sich zu jemandem, der die Schule quasi im Vorbeigehen erledigte und nach dem Minimalprinzip verfuhr: Er versuchte, ein bestimmtes Ziel – das Abitur – mit möglichst geringem Aufwand zu erreichen.

Erst in der Oberstufe entdeckte Frank wieder Sinn in der Schule, denn im Einführungsjahr der Sekundarstufe II fehlte der Notendruck, und er erlebte Schule „ganz anders“. Er ging zur Schule „aus Interesse“, und diese andere Perspektive gefiel ihm. Als die Zwänge in Form des Notendrucks wegfielen, konnte er sich aus seiner Sicht frei entfalten. Zum Abitur hin nahm der Leistungsdruck wieder zu und seine Freude an der Schule schwand. Die größte Angst hatte er vor der Mathematiklausur im Abitur, die er aber meisterte. Er hatte außerdem das Glück, im Abitur neben Deutsch, Erdkunde und Mathematik noch Sport nehmen zu dürfen, was ihm als aktivem Sportler entgegenkam. Dass er am Ende der Schulzeit einen besseren Notenschnitt ohne das Überspringen der sechsten Klasse erzielt hätte, glaubt er nicht. In der Rückschau bemerkt er, „dass das Abitur nicht unbedingt so schwer war“. Seine Abiturnote von 2,3 bestätigt diese Einschätzung, wenngleich für eine differenziertere Bewertung mehr über die Anforderungen bekannt sein müsste, die an ihn gestellt wurden. Der Notenschnitt kann bedeuten, dass er in der Schule nicht mehr getan hat als nötig. Dies würde bedeuten, dass die Schule nicht in der Lage war, das Talent Franks seinen Möglichkeiten entsprechend zu fördern. Es kann aber auch sein, dass er durch das Überspringen der Klasse in einen Rückstand gegenüber den anderen Schülern geriet, den er nicht mehr wettmachen konnte und zu kaschieren versucht.

Von größerer biographischer Relevanz als die Schule ist seine Sportkarriere, deren Bedeutsamkeit im Zusammenhang des Abiturs bereits anklang. Wie Sanchay, Boris und Albert ist er „sportbegeistert“, und er widmet der sportlichen Aktivität einen Großteil seiner freien Zeit. Im Mittelpunkt steht dabei Fußball. Frank geht früh in seiner Erzählung und recht detailliert auf die Initiation zum Fußball ein. Seine Begeisterung begann in den 1980er-Jahren, als er zum ersten Mal Fußball im Fernsehen sah. Er war fasziniert von den Emotionen, die mit dem Erzielen eines Tores verbunden waren. Von da an entwickelte sich seine Liebe zum Fußball. Mit sieben Jahre fing er an, aktiv Fußball zu spielen und zwar als Torwart. Er verbesserte sich rasch und wurde mit dreizehn Jahren in die Westfalenauswahl eingeladen. Jugendmannschaften von Bundesligavereinen machten ihm Angebote, von denen er das Angebot eines Vereines annahm, der noch halbwegs in der Nähe seines Wohnortes lag. Er gewann die Westfalenmeisterschaft und scheiterte erst im Halbfinale der Deutschen Meisterschaft, wo er vor mehreren tausend Zuschauern spielte. Dies waren seine bedeutsamsten Erfahrungen im Fußball. Nach zwei Jahren in der Jugend des Bundesligavereins wurde der Aufwand wegen der weiten Anreise zum Training zu groß, und er wechselte zurück in seine Heimat. Es folgten drei weitere Stationen in Fußballvereinen. Seine immer noch bestehende Begeisterung für Fußball erklärt er sich damit, da es die erste Sportart war, mit der er konfrontiert wurde. Seine Freunde spielten alle Fußball, und es machte ihm immer Spaß, zu mehreren zum Training zu fahren. Weil er im Fußball erfolgreich war, kam er nicht auf die Idee, sich in einer anderen Sportart in diesem Maße zu betätigen. Ab vierzehn Jahren begann er lediglich für drei Jahre mit Ten-

nis, was ihm zusammen mit Fußball aber zuviel wurde. Daneben spielte er Streetball und nahm an Turnieren teil, als dies „in“ war. Zu Turnen oder Tanzen hingegen hat er keinen Bezug aufbauen können, wie er ausdrücklich anmerkt.

Nach der Schule leistete Frank seinen Zivildienst in einem Seniorenheim. Er spielte dort die meiste Zeit mit den Bewohnern Karten, was ihm Spaß machte. Er bewertet die dabei gemachten Erfahrungen als positiv, ohne weiter darauf einzugehen. Anschließend begann er eine Ausbildung zum Einzelhandelskaufmann in der Sportabteilung eines Kaufhauses, die er aber nach zwei Monaten abbrach, weil es ihn unterforderte. Wie schon in der Schulzeit kommt das Moment der Unterforderung ins Spiel, was unterstreicht, dass sich Frank als jemanden ausweist, der über besondere Fähigkeiten verfügt. Seine im Laufe der Biographie erworbene Affinität zum Sport wirkte sich möglicherweise auf die Wahl seines Ausbildungsberufes aus, denn es dürfte kein Zufall sein, dass er sich für die Ausbildung in einer Sportabteilung entschied. Kontrafaktisch gedacht hätte er durch die Schule auf die Idee kommen können, einen anderen Beruf zu wählen, wie Bankkaufmann oder Ingenieur. Da dies nicht der Fall war, kann vermutet werden, dass seine im Sport gemachten Erfahrungen in dieser Hinsicht von größerer biographischer Relevanz als seine in der Schule gemachten Erfahrungen sind. Dass er die Ausbildung nach zwei Monaten abbrach, zeigt seine geringe Frustrationstoleranz gegenüber äußeren Zwängen. Es schlug eine biographische Prägung durch, nämlich seine Aversion gegen äußere Zwänge und der Wunsch, gefordert zu werden. An dieser Stelle deutet sich überdies ein Konflikt mit seinen Eltern an. Frank merkt nämlich an, dass es nie eine Diskussion darüber gegeben habe, eine Alternative zum Abitur ins Auge zu fassen. Seine Eltern erwarteten dies von ihm und setzten es als selbstverständlich voraus. Möglicherweise wünschten sie sich nach dem Abitur ein Studium Franks, doch er gibt zu erkennen, dass er nach der Schule auf keinen Fall studieren wollte. Vielleicht entsprach Frank mit dem Abitur den Wünschen seiner Eltern und war der Meinung, dass er seine Bringschuld erbracht hatte. Dies würde seine eher negative Haltung zur Schule und das sichtbar werdende Aufbegehren gegen die Zwänge der Schule erklären.

Frank stand damit am Scheideweg, denn die erste berufliche Tätigkeit war gescheitert. Ohnehin sah er seine Zukunft im journalistischen Bereich, weil er schon lange Zeit als freier Mitarbeiter in einer lokalen Sportredaktion gearbeitet hatte. Deshalb wollte er Journalistik studieren. Da der Numerus clausus zu hoch war, blieb ihm dieser Weg verschlossen. Seine Abiturnote war nicht gut genug, und jetzt wird nachvollziehbar, warum er den Hinweis angebracht hat, dass er auch durch das Überspringen der sechsten Klasse keine bessere Note gehabt hätte. Frank hatte in der fünften Klasse eine Entscheidung getroffen, deren Folgen nicht mehr rückgängig gemacht werden konnten. Da diese Entscheidung für sein Selbstwertgefühl bedeutsam ist, rechtfertigt er die Entscheidung und möchte sich

möglicherweise nicht eingestehen, dass er ohne das Überspringen der sechsten Klasse im Abitur besser abgeschnitten hätte. Außerdem hätte er, wenn er sich in der Schule mehr angestrengt hätte, den Wunsch, Journalist zu werden, wohl verwirklichen können. Erst als es keine andere Alternative mehr gab, schrieb er sich daher für das Lehramtsstudium in den Fächern Sport und Deutsch ein. Frank will Sportlehrer werden, weil er keine anderen Alternativen hatte und weil er weiter Sport treiben möchte. Er will wie Albert sein Hobby zum Beruf machen. Sein Sportstudium verlief seitdem positiv, und inzwischen kann er sich sogar mit dem Gedanken anfreunden, Sportlehrer zu werden, auch wenn er sein biographisches Ziel, Journalist zu werden, noch nicht aufgegeben hat.

Im Rahmen von Franks Anfangserzählung und seiner Erzählung zur Schulzeit spielt der Schulsport keine Rolle. Auch seine Berufsentscheidung hat mit seinem Schulsport nichts zu tun, im Gegenteil, es sind die im außerschulischen Sporttreiben gemachten Erfahrungen, die ihn zu diesem Schritt bewogen. Nichtsdestotrotz kann er auf die Erzählaufforderung zum Schulsport ähnlich dezidierte Angaben wie zu allen anderen Aspekten seiner Biographie machen. Über seinen Grundschulsport erzählt er, dass spielerische Turnübungen gemacht und viel gespielt wurde. Die Schüler konnten sich entweder Bälle aus den Schränken holen und damit spielen oder es wurde Brennball gespielt. Der Grundschulsport war nicht systematisch auf das Erlernen einer Sportart ausgerichtet. Weil zum Missfallen der Schüler kein Fußball gespielt wurde, traten sie mit der Idee an die Lehrerin heran, Fußballturniere gegen die Parallelklassen auszutragen. So kam es, dass sie in der zweiten, dritten und vierten Klasse jährlich ein solches Fußballturnier veranstalteten. Dieser außerunterrichtliche Schulsport ist für Frank das biographisch Bedeutsamste jener Jahre. Man erkennt hier die Tiefe der Prägung, die mit der ersten begeistert betriebenen Sportart einhergeht. Frank wollte von klein auf immer Fußball spielen. Obwohl er nur dreimal in Form von Turnieren in der Grundschule Fußball gespielt hatte, ist ihm dies biographisch bedeutsamer als die vielen anderen Sportstunden, die er hatte. Neben den Fußballturnieren waren das andere „Highlight“ in der Grundschule die Bundesjugendspiele. Dies lag daran, da er der beste Sportler seiner Klasse war und sich meist mit Schülern aus anderen oder höheren Klassen messen durfte.

Mit dem Wechsel zur Gesamtschule wurde in seinem Sportunterricht weiter kaum Fußball gespielt, zumindest nicht in dem Maße, wie er es sich gewünscht hätte. Er weist darauf hin, dass „nicht einmal, das weiß ich noch ganz genau, von der fünften bis zur zehnten Klasse“ über einen längeren Zeitraum Fußball gespielt wurde. Formal interessant ist an dieser Stelle die Formulierung „das weiß ich noch ganz genau“. Es scheint, als hätte er jahrelang darauf gewartet, dass ein solches Angebot gemacht wurde. Daher weiß er dies „ganz genau“, weil er sich lange mit dem Problem beschäftigt hat. Weiter wird der Satz „wir haben nicht einmal“ später wiederholt, was unterstreicht, wie sehr er sich gewünscht

hätte, seinen favorisierten Sport in der Schule betreiben zu können. Weil dies nicht der Fall war, nutzten die Schüler die Freistunden, um Fußball zu spielen. Weiterhin beklagt er, dass durch die zahlreichen Sportlehrerwechsel keine Kontinuität in seinem Sportunterricht entstand. Die Schüler wurden mit verschiedenen Arbeitsweisen konfrontiert, und der Unterricht wurde eintönig, „weil wir eigentlich immer auf den gleichen Sportarten hängen geblieben sind“. Frank hätte sich in all den Jahren einen Sportlehrer gewünscht, der eine Struktur in den Unterricht im zeitlichen Verlauf hätte bringen können. So war sein Unterricht eine zusammenhanglose Aneinanderreihung der immer gleichen Inhalte Badminton und Volleyball, weil keine Abstimmung der Lehrer untereinander stattfand. Er beschreibt seinen Sportunterricht dementsprechend als Wiederkehr des immer Selben, bis die Schüler genug davon hatten. Sie versuchten deshalb ihre Lehrer zu etwas anderem zu überreden, was aber selten gelang. Etwas Abwechslung kam auf, als sie eine Unterrichtsreihe zum Tanzen durchführten. Dies war aber nur aus der Not geboren, da immer vier Klassen gleichzeitig Sport hatten und eine Klasse in den Gymnastikraum ausweichen musste. Dort kamen nur Tanzen oder Zirkeltraining in Frage, was aber von jeweils einer Hälfte der Schüler abgelehnt wurde. Stärker noch als in der Grundschule war Frank von den Inhalten im Unterricht der Sekundarstufe I enttäuscht, weil er seiner favorisierten Sportart nicht nachgehen konnte. Die Gestaltung des Schulsports hat dies weder in inhaltlicher noch in methodischer Hinsicht kompensieren können, außerdem scheinen die organisatorisch-materiellen Rahmenbedingungen schlecht gewesen zu sein.

Mit der Wahlfreiheit in der Oberstufe wurde der Sportunterricht positiver von ihm erlebt. Er wählte Fußball als Hauptsportart und die Ergänzungssportarten Badminton und Leichtathletik. Der Sportunterricht brachte Frank seinen gewünschten Inhalt Fußball, was ihn zufrieden stellte. Seine bis dahin dominierende Enttäuschtheit vom Schulsport schlug in mehr oder weniger große Begeisterung um. Jedoch macht er eine Einschränkung, eingeleitet mit dem Hinweis „wenn man so ein bisschen das Haar in der Suppe suchen will“. Frank hatte nämlich die Erwartung, dass im Unterricht systematisch trainiert wird, wie er es aus dem Verein kannte. Es wurde aber nicht trainiert, sondern nur gespielt. Kontinuierlich wurde nichts aufgebaut. Fußball spielen ist also nicht gleich Fußball spielen für Frank, und er hat dezidierte Vorstellungen davon, wie Fußball gespielt werden sollte, wenn es etwas bringen soll. Erst als es in Richtung Abitur ging, wurde beim Spielen etwas genauer vom Lehrer hingeschaut, aber auch dies überzeugte Frank nicht. Es wurde eher sein Empfinden von Ungerechtigkeit gefördert, die er bei der Notengebung erlebte. Dabei ist es nicht seine eigene Note, über die sich er sich beschwert, sondern die eines sportlich weniger begabten Schülers. Kritisch merkt er an, dass dieser Schüler kein einziges Mal im Feld gespielt hatte und trotzdem die gleiche Note wie die anderen bekam, obwohl er sich gar nicht bemühte. Frank grenzt sich hiervon ab, und für ihn sollte die Notengebung die gerechte Belohnung für eine erbrachte Leistung sein. Daneben ist es das fehlende Engage-

ment des Lehrers, auf das er die Eintönigkeit im Unterricht der Oberstufe zurückführt. Der Sportlehrer ließ die Schüler zwar Fußball spielen, was Frank in der Grundschule und der Sekundarstufe I vermutlich mit Zufriedenheit erfüllt hätte. Da er aufgrund seines Vereinsports wusste, wie Fußball mit einem professionellen Training aussieht, erschienen ihm die Defizite seines Sportunterrichts umso gravierender. So stieß ihm die Monotonie des Unterrichts mit dem immer gleichen Unterrichtsthema in einer sich ständig wiederholenden Form negativ auf. Frank erkannte die Instrumentalisierung der Schüler, denn Fußball zu spielen schien für den Lehrer mit dem geringsten Aufwand verbunden zu sein. Wenn Miethling und Krieger (2004) darauf hinweisen, dass Schüler einen Laissez-faire-Unterricht mit der wiederholten Auswahl spaßbetonter Inhalte zwar schätzen, aber diese relative Zufriedenheit langfristig zu einer negativen Beurteilung des Sportlehrerengagements führt, bestätigt diese Stelle den Befund, allerdings vor dem Hintergrund der besonderen biographischen Situation Franks. Weil eine Übereinstimmung zwischen seinen biographisch erworbenen sportlichen Vorlieben und dem, was im Sportunterricht gemacht wurde, existierte, überwog dies das Erleben fehlenden Lehrerengagements. Somit hat Franks Sportlehrer ironischerweise durch sein fehlendes Engagement zu der insgesamt positiven Bewertung des Schulsports in der Oberstufe stärker beigetragen, als es bei einem geglückten Lehrerengagement mit einem anderen Inhalt der Fall gewesen wäre. Im Bilanzierungsteil des Interviews bemerkt Frank, dass er im Sportunterricht nichts gelernt habe, „also, muss ich ganz klar sagen“. Im Sportstudium musste er feststellen, dass das Erlernen einer Sportart dort viel methodischer erfolgt als in der Schule. Allein im Badminton war er einigermaßen auf sein Studium vorbereitet, zu anderen Sportarten und deren Technik hat er im Sportunterricht nichts gelernt.

Franks Biographie ist davon gekennzeichnet, dass er sich als jemand Außergewöhnliches darstellt. Während Sanchay vom Wunsch nach Normalität beseelt und auf der Suche nach Kontakten zu Gleichaltrigen ist, gilt für Frank das Gegenteil. Er ist eher ein Einzelgänger, der von der Norm abweichen möchte. Seine Außergewöhnlichkeit zeigt sich u.a. darin, da die von ihm präsentierte Geschichte eine Geschichte ist, wie ein aggressiver und ungezogener Junge durch geschickte pädagogische Maßnahmen und den Druck der Mitschüler auf den Pfad der Tugend gebracht wurde. Die Moral der Geschichte besagt, dass Frank für seine Reue belohnt wurde, denn die Energie, die er bis dato in sein Rebellentum investiert hatte, wurde in positiver Weise in schulische Leistung investiert. Frank schätzt die damaligen Ereignisse so ein, dass er ohne sein verbessertes Sozialverhalten nicht in den Genuss gekommen wäre, die sechste Klasse zu überspringen. Seine Außergewöhnlichkeit zeigt sich weiter darin, da er ein überdurchschnittlicher Fußballtorwart ist, und er war in der Schule der beste Sportler seiner Klasse. Wenn man die schulischen Erfahrungen von Frank zusammenfasst, scheint er eher negative Erfahrungen in der Schule gemacht zu haben. Er sah eine begrenzte Sinnhaftigkeit in der Schule und die meiste Zeit war deren

biographische Bedeutsamkeit gering, außer in der fünften und siebten Klasse und zu Beginn der Oberstufe, als er gefordert wurde bzw. relativ frei von schulischen Zwängen in Form des Notendrucks handeln konnte. Während sich in gesamtbiographischer Hinsicht keine wesentlichen Übereinstimmungen zwischen Sanchay, Boris und Albert feststellen lassen, wird im Hinblick auf Franks sportlichen Erfahrungen wie bei den anderen ein biographisches Handlungsschema des Anstrebens einer erfolgreichen Sportkarriere erkennbar, in diesem Fall auf Fußball bezogen.

Zur Frage, welche Erfahrungen im Schulsport im Verlauf von Franks Biographie gemacht worden sind, ist zunächst darauf zu fokussieren, ob der Schulsport für Frank von ähnlich untergeordneter biographischer Bedeutsamkeit ist wie bei den Fällen zuvor. Auch Frank geht in seiner Anfangserzählung nicht auf den Schulsport ein, sondern es sind andere Themen, die von größerer biographischer Relevanz sind. Der Schulsport in der Grundschule ist für Frank biographisch am wenigsten bedeutsam, der Schulsport in der Sekundarstufe I war bedeutsamer, allerdings nur, weil hier die Frustration zunahm. Dies lag vornehmlich daran, dass die Inhalte, die er sich aufgrund seiner Präferenz für Fußball wünschte, nicht verwirklicht wurden. Dies konnte auch nicht durch die Alternativangebote im Sportunterricht kompensiert werden, die ohnehin einseitig waren. Seine Begeisterung für eine Sportart, die in seinem Schulsport kaum vorkam, bildete den Nährboden für seine Enttäuschtheit. Daneben sind es noch weitere Faktoren, die zu seiner Enttäuschtheit beitrugen, wie vor allem der mangelnde Abwechslungsreichtum und das fehlende Lehrerengagement. Da Frank seine erfolgreiche Sportkarriere als biographische Voraussetzungen in den Schulsport einbringen konnte, bot ihm dies die erforderlichen Ressourcen, um den Schulsport zu bewältigen und relativ gelassen zu ertragen. Erst in der Sekundarstufe II wurde es mit dem Hauptinhalt Fußball besser, ohne dass dies seine grundsätzliche Haltung zum Schulsport hätte ändern können.

Eine Verlaufskurve, ein biographisches Handlungsschema und ein Wandlungsprozess wurden bei Frank durch den Schulsport nicht in Gang gesetzt. Im Ganzen bleibt der Schulsport einem institutionellen Ablaufmuster verhaftet, das für Frank zum Problem wurde, wenn die behandelten Inhalte mit seinen biographischen Vorerfahrungen in Form an den Schulsport herangetragenener Erwartungen konfligierten. Bei Frank findet keine Transformation bestehender Prozessstrukturen durch den Schulsport statt. Es zeigt sich eher eine Vorstrukturierung der im Schulsport gemachten biographischen Erfahrungen, die vor allem von im außerschulischen Sporttreiben gemachten sportbiographischen Erfahrungen abhängig sind. Durch den Schulsport wurden Frank daher keine neuen biographischen Handlungsspielräume eröffnet, was sein Fazit erklärt, dass er im Schulsport nichts gelernt habe.

6.5 Shorty: „... ansonsten ist der Schulsport eigentlich ein bisschen lockerer und spaßiger“

Bei den bisher vorgestellten Schülerbiographien sind es teilweise negative Aspekte gewesen, die kennzeichnend für die im Schulsport gemachten Erfahrungen waren. Dies lag daran, da die Erwartungen der Schüler, die aufgrund biographischer Vorerfahrungen an den Schulsport herangetragen wurden, unerfüllt blieben. Es ist nun zu prüfen, inwiefern dies auch auf Shorty zutrifft. Shorty war zum Zeitpunkt des Interviews Schüler einer zwölften Klasse eines Gymnasiums. Von ihm war bekannt, dass er ein begeisterter Sportler ist, in diesem Fall mit der Schwerpunktsportart Handball. Aus seiner Anfangserzählung wird deutlich, dass soziale Kontakte eine zentrale Rolle in seiner Biographie spielen. Er lernte über seine Eltern beim Mutter-Kind-Turnen Gleichaltrige kennen. Dabei schloss er die ersten Freundschaften, die im Kindergarten verstärkt wurden. Einige Freundschaften bestehen bis heute. Die erste negative Erfahrung mit anderen machte er, als er im Kindergarten von einem ausländischen Jungen mit schwierigem Sozialisationshintergrund eine Treppe heruntergestoßen wurde und sich eine blutende Wunde am Kopf zuzog. Es wurde ein Erlebnis zu einer biographischen Erfahrung, bei dem sein bisheriges Weltbild in Frage gestellt wurde. Shorty ging von einem intakten familiären Umfeld aus, und es war für ihn verstörend, dass dies bei anderen nicht der Fall war und er mit den negativen Folgen konfrontiert wurde. Ansonsten verlief seine Kindheit harmonisch. Er verbrachte viel Zeit mit seinen Freunden in und außerhalb des Kindergartens. Die biographische Bedeutsamkeit der Kindergartenzeit erkennt man an einer detaillierten Erzählung, bei der er darauf hinweist, dass er im Kindergarten einen Elefanten als Jackenhaken als sein Zeichen hatte. Der Jackenhaken ist das Symbol jener glücklichen Zeit, verbunden mit Spaß und neuen Erfahrungen, die er im Kindergarten machte. Mit seinen Freunden konnte er rumtoben, es gab viel Spielzeug, und er führte ein Leben frei von Pflichten und Problemen. Dieses sorgenfreie Leben zeigte sich auch darin, da er sich mit seinen Eltern gut verstand. Er hat eine große Familie mit vielen Verwandten, die ihre Urlaube zumeist gemeinsam verbringen, wie im letzten Sommerurlaub in Frankreich. Zeichen einer größer werdenden Selbständigkeit ist Shortys Wunsch, im nächsten Sommerurlaub, der wieder in dieser Form geplant ist, nicht mehr mitzufahren, sondern Geld zu verdienen und sich anderwertig Zuhause zu vergnügen.

Shorty hat in seiner Kindheit keine schwierigen Phasen durchmachen müssen. Daher ist es auch wenig überraschend, dass es in seiner Schulzeit keine größeren Probleme gegeben hat. Er kam in die Grundschule, die neben seinem Kindergarten lag, und er hatte vier Jahr lang dieselbe Lehrerin. Schulischer Druck kam anfangs nicht auf, da in der ersten und zweiten Klasse keine Arbeiten geschrieben wurden. In der dritten Klasse ging es mit der Notengebung los, aber auch dies stellte kein Problem dar. Seine Erfahrungen in der

Grundschule erlangen kaum biographische Relevanz, weil sein schulischer Alltag eine funktionierende Routine war. Lediglich wenn diese Routine durchgebrochen wurde, wird dies umfassender erzählt. So kam Shorty nicht mit allen Mitschülern gut aus, weil er anderen gegenüber seinen „Dickkopf“ durchsetzen wollte. Ein weiterer Kratzer in der Grundschulidylle kam mit der Einführung der Noten, als er die irritierende Erfahrung machte, dass einige Mitschüler in der Schule scheiterten. Shorty lernte die Schule als gesellschaftliche Selektionsinstanz kennen, die bestehende soziale Kontakte auseinander riss. Interessant ist hier wieder, dass vom Lehrplan vorgeschriebene Inhalte biographisch wenig relevant sind. Shorty erzählt nicht davon, dass er Lesen und Schreiben, das Einmaleins oder andere Dinge gelernt hat. Es ist vielmehr der Verlust von Freunden erzählenswert, der durch die schulische Organisationsstruktur hervorgerufen wurde. Seine damaligen Schulkameraden haben es „nur“ auf die Haupt- oder Realschule geschafft, und in dem „nur“ drücken sich sowohl seine Enttäuschtheit darüber als auch seine eigenen höheren Ansprüche aus. Shortys Hinweis, dass er sich mit ihnen gelegentlich auf Partys unterhält und über alte Zeiten redet, ist wieder der positiven Erinnerung an jene Zeit geschuldet, auf die er leicht wehmütig zurückblickt. Ein weiterer Beleg für die biographische Bedeutsamkeit der Schule als sozialer Kontaktraum ist seine Erzählung zur ersten Klassenfahrt, die nach Norderney ging. Dies war für ihn ein Höhepunkt in jungen Jahren, denn es war das erste Mal, dass er ohne Eltern verreiste. Shorty erzählt, dass nach dem Beziehen der Zimmer eine Einweisung in das Haus erfolgte und verbindliche Regeln mitgeteilt wurden. Neben dem zu absolvierenden „Pflichtprogramm“ war ihm wichtig, dass die Schüler persönliche Freiräume hatten. Sie erkundeten in Kleingruppen auf eigene Faust die Insel, durften jedoch nicht an den Strand, weil einige Schüler nicht schwimmen konnten. Dies war unverständlich für ihn, denn er hatte bereits mit fünf Jahren schwimmen gelernt. Die Schüler hielten sich daher vorwiegend in der Stadt auf und machten die Stadt mit ihren Go-Cards „unsicher“. Hier zeigt sich etwas für Shortys Biographie Typisches, das schon in seiner Kindergartenzeit erkennbar gewesen ist. Er entdeckt und erschließt sich seine Umwelt selbsttätig durch Bewegung, und er ist neugierig auf die Welt.

In der Grundschule gab es in der vierten Klasse ein Zeugnis, das weichenstellend für seine weitere Schulkarriere war. Auch hier gab es keine Probleme, mit einer Durchschnittsnote von 2,0 konnte er auf das Gymnasium gehen. Er bewarb sich an einem Stadt-Gymnasium, für das er sich entschieden hatte, nachdem er sich zuvor ein anderes Gymnasium angeschaut hatte. Dies gefiel ihm aber nicht, weil dort Nonnen waren und die Räumlichkeiten waren nicht in Top-Zustand. Die Eltern hatten zudem kein Interesse an den Verpflichtungen, die an der kirchlich geleiteten Schule auf sie zugekommen wären. Shorty wollte sich so wenig es geht äußeren Zwängen und Konventionen unterwerfen, und eine Schule mit Nonnen schien ihm nicht der geeignete Ort zu sein, um Spaß haben zu können. Ein weiteres Gymnasium kam wegen des weiten Schulweges nicht in Frage.

Shortys Entscheidung für das Gymnasium kam nicht zuletzt deshalb zustande, weil er dort am Tag der offenen Tür freundlich empfangen worden war. Viele der Lehrer kannten seinen Vater noch, und so fühlte er sich gleich integriert. Dennoch war die Entscheidung für das Gymnasium nicht einfach, denn er musste zum zweiten Mal eine Verlufterfahrung in Bezug auf soziale Kontakte machen, weil seine Freunde aus der Grundschule auf ein anderes Gymnasium gingen. Auf der neuen Schule schloss er zwar neue Freundschaften, doch den alten Freunde trauerte er nach. So kann man zumindest seine Aussage bewerten, dass seine neuen Schulkollegen auch nicht schlecht seien, da er mit ihnen das Gleiche machen könne wie mit seinen alten Freunden. Dieses Deutungsmuster erfüllt womöglich eine Verdrängungsfunktion.

Seine erste Klassenlehrerin war neu auf dem Gymnasium und konnte sich nicht durchsetzen konnte. Deshalb machten sie viel Unsinn. Von seinem jetzigen Standpunkt aus hatte er eine „Weichei-Lehrerin“. Weil ein Lehrerwechsel bevorstand, erfolgte zum Abschluss der sechsten Klasse seine zweite Klassenfahrt, die erneut nach Norderney ging. Diesmal durften die Schüler abends länger raus und auch zum Strand. Gemeinsam mit einer Mitschülerin aus der Grundschule kannte er sich als Einziger auf der Insel aus, und er zeigte den anderen die Insel. Ab der siebten Klasse erlebte er die Schule negativer, als er die Erfahrung einer rigiden Steuerung durch einen neuen Lehrer machte. Mit dem an der Schule verrufenen Lehrer wurde der Unterricht strenger, und es wurde sehr auf Disziplin geachtet. Der Lehrer hatte einen „Bayern-Tick“ und kleidete sich in bayerische Trachten und sprach mit Dialekt. Zwar wurden Shortys Noten schlechter, doch es gab keinen Anlass zur Beunruhigung. In der siebten Klasse wurde die zweite Fremdsprache eingeführt, wobei er sich für Französisch entschied. Von der siebten bis zur zehnten Klasse blieben die schulischen Belange im Prinzip unverändert, sodass Shorty hierüber nichts Konkretes erzählt.

Während Shorty wenig über Lerninhalte außer dem Erlernen von Fremdsprachen erzählt, war ein Ausbruch aus der schulischen Alltäglichkeit von biographischer Relevanz, als in der achten Klasse ein Schüleraustausch nach England stattfand. Nicht nur an dieser Stelle, sondern an weiteren wird deutlich, dass Shorty das diffuse biographische Ziel „Spaß haben“ verfolgt. Diese eher hedonistische Orientierung ist besonders in seiner Erzählung zur Austauschfahrt erkennbar, denn er geht auf viele amüsante Begebenheiten ein. Da sind zunächst die Erlebnisse mit dem Busfahrer zu nennen, der für manche vergnügliche Panne sorgte: Nach der Fahrt durch den Kanaltunnel bemerkte er trotz zahlreicher Hinweise nicht, dass er fortan auf der linken Straßenseite fahren musste; auf der richtigen Straßenseite fuhr er sodann entgegen seiner bisherigen Gepflogenheit viel zu schnell; er manövrierte den Bus in einen Straßengraben und sorgte für ein Verkehrschaos, das es bis in die BBC-Nachrichten brachte, was von Shorty mit einem lakonischen „total wirsch der Mann“ kommentiert wird. Auch in seiner Gastfamilie ergab sich eine witzige Begebenheit.

Shorty wohnte bei einer englischen Millionärsfamilie in einer riesigen Villa auf einem Hügel, und in seinem Schlafrum befand sich eine Riesenschlange, die er beim Schlafengehen nicht bemerkt hatte, da sie sich in ihrem Behältnis verkrochen hatte. Am nächsten Morgen war er schockiert, als er sich Auge in Auge mit der Riesenschlange wiederfand. Weitere Erwähnung finden noch die Tagestouren, auf denen sie Brighton und London kennen lernten. Interessant ist auch, dass Shorty den Hinweis auf Regeln anbringt, die für das Verhalten im Bus auferlegt wurden. Bei Verstoß gegen die Regeln mussten die Schüler den Bus reinigen oder die Bordtoilette abpumpen, wovon er aber verschont blieb. Dies lässt wieder darauf schließen, dass er ein Problem mit äußeren Zwängen gemäß seiner Eigencharakterisierung als „Dickkopf“ hat.

Ähnlichen Spaß wie beim Schüleraustausch hatte er in der zehnten Klasse, als es auf eine Besinnungsfahrt ging. Die Fahrt wurde aufgrund von Alkoholexzessen der Schüler später als „Besaufungsfahrt“ von den Lehrern titulierte. Dabei wurde zum ersten Mal Shortys Übertreten von Regeln sanktioniert. Er wurde vorzeitig nach Hause geschickt, weil in seinem Zimmer große Mengen von Alkohol gefunden wurden. Anders als Sanchay, Boris, Frank und Albert, die kaum Alkohol tranken bzw. sich sogar vehement dagegen wehrten, ist dies bei Shorty anders. Seine detaillierte Erzählung, die es wert ist, im Original zitiert zu werden, bringt dies zum Ausdruck:

ach ja wir waren ich glaub in der zehnten klasse auf besinnungsfahrt gewesen also die sogenannte besinnungsfahrt die dann bei den lehrern nachher als besaufungsfahrt verschrien war ähm das war eigentlich na ja von der schule oder von (sitz des regierungsbezirks) ne vorgeschriebene fahrt die ging bei uns nach (stadt 1) (2.0) war früher n kloster gewesen ähm auch für eine woche und (---) ach ne war das n spaß ne wir sind mit nem bus dahingefahren und wir hatten uns vor der abfahrt bei rewe in (stadt 2) noch ordentlich eingedeckt mit diversen alkoholischen getränken weil eine klasse war vorher schon weg gewesen die woche davor auch dort und hatte erzählt und hatte berichtet wie toll das gewesen war und wie super man sich da einen trinken kann ja und mit der voraussetzung hatten wir uns dann auch großzügigerweise schon mal eingedeckt und na ja für jedes zimmer die schon vorher längst festgelegt wurden ein extra koffer leer mit zum bahnhof gebracht und den dann (hustet) nachher reichlich gefüllt dann wurden die zimmer bezogen und (---) es ging dann abends auch schon direkt los und die betten die hatten son bettkasten da war die bettwäsche drin und nachdem die betten bezogen waren war der bettkasten frei und da wurden dann dementsprechend die koffer dann entleert und da reingestellt und ähm die lehrer kamen dann rum und hatten sich die zimmer dann angeguckt ob wir ob wir ordentlich waren und ob alles in ordnung war und hatten noch mal jedes zimmer einzeln darauf hingewiesen dass also ähm der konsum von alkohol in jeglicher form in diesem gebäude untersagt ist und generell bei dieser fahrt auch weil ich glaub einige waren zu dem zeitpunkt noch keine sechzehn und durften das gar nicht war auch wieder ne rein rechtliche frage die eltern hatten kein einverständnis dazu gegeben und von daher ähm hatten die lehrer dann da gesagt also absolut nix kein tropfen und wir dann so ja ja ist klar und dann kam der abend und die gruppen formierten sich auf den zimmern und (---) es wurde wirklich ordentlich ordentlich getrunken da wurden ja fast ja das waren zwei klassen und die waren wirklich bis oberkante unterlippe voll da ging bei manchen nix mehr rein (2.0) jo also einige waren wirklich sternhagel-voll und irgendwer hatte sich dann in der nacht aufm klo entleert und hatte dann (--) das nicht so wirklich entsorgt nachher was er da ins klo gezaubert hatte und am nächsten morgen hatte sich ein lehrer dann auf den toiletten auf den jungen-toiletten frisch machen wollen und kam dann und wurde dann von einer wolke umgehauen die er nicht so lustig fand und hatte dann alle ausm bett geholt wobei er schon bei der aktion feststellen musste dass wirklich in jedem zimmer ne ordentlich na ja alkoholwolke drin lag und ähm dann praktisch alle

ne ordentlich na ja alkoholwolke drin lag und ähm dann praktisch alle aus ihrem tiefschlaf rausholte und meinte wer denn da dieses klo so verunstaltet hätte und es nachher nicht mehr saubergemacht hätte hat sich keiner freiwillig gemeldet (---) und er meinte es würde nochn (--) gewaltiges nachspiel geben und ähm er meinte in ner halben stunde beim frühstück und in unserm zimmer stand in der mitte im zimmer ne angebrochene ouzo-flasche die hatten wir wohl noch nicht weggepackt und die hatten wir dann auch vergessen als wir dann zum frühstück gingen weggzupacken die andern zimmer die waren so schlau gewesen die hatten dann ihre leergut-flaschen und den ganzen (hustet) müll entsorgt und wir gingen dann zum frühstück und unsere balkontür war kaputt gewesen und wir hatten am tag davor als wir noch nüchtern waren dem hausmeister gesagt er sollte doch bitte die tür mal reparieren ja und in der zeit wo wir beim frühstück waren muss er wohl in das zimmer gegangen sein und wollte die tür reparieren und war dann über diese ouzo-flasche gestolpert und hatte dann nem lehrer bescheid gesagt (2.0) ob dass denn so richtig wär dass da ne ouzo-flasche im zimmer steht jo und wir waren mit herr s. und frau va. weg gewesen und herr s. kam dann zum frühstück rein und meinte ja wir wüssten ja jetzt was heut nacht passiert wär hier sind ja wohl diverse alkoholik-exzesse gefeiert worden ähm und in einem zimmer wären noch überreste davon zu sehen gewesen heute morgen denn ein zimmer hätte es nicht für nötig empfunden die überreste zu beseitigen und hätte ne ouzo-flasche aufm zimmer stehen lassen und ähm gerade unser dreier-zimmer saß dann am frühstück und ähm amüsierte sich ziemlich lautstark darüber wer denn so blöd sein könnte und die flasche da stehen lassen würde (lacht dabei) und da meinte herr s. bei dem besagten zimmer handelt es sich um zimmer c6 und da steigerte sich unser lachen noch bis dann irgendwer von uns dreien dann irgendwann mal bemerkte c6 dass sind doch wir ja und so war es dann auch und ähm herr s. meinte die drei jungen herren die auf diesem sind die wüssten bescheid und sollten dann nachm frühstück mal schleunigst aufs zimmer kommen ähm (2.0) dann (---) kamen wir auf das zimmer und frau va. und herr s. standen schon in dem zimmer herr s. hielt dann die flasche in ner hand und meinte denn was das sollte jo da hatten wir dann nichts mehr zu sagen und dann kam die frage von frau va. ob nicht noch mehr in unserm zimmer sei nö (2.0) war die antwort von uns und herr sommer meinte jo das könnten wir euch jetzt nicht mehr glauben wir kontrollieren das jetzt mal macht mal eure schränke auf und ähm (--) in den schränken war nix da hatten wir auch nichts drin versteckt und sie ham trotzdem nachgeguckt und haben dann in unserer wäsche rumgekrämt was eigentlich auch nicht so fein war und haben das alles durchsucht und als sie dann in den kleiderschränken nicht fündig geworden waren ähm kamen sie dann auf die besagten bettkästen (---) die wir na ja in unserm zustand am abend zuvor auch nicht mehr geleert hatten und ähm (--) herr s. meinte dann nun macht doch mal kurz eure bettkästen auf und es ging dann bei philip los und philip legte die hand auf den auf die klappe und machte die klappe ganz kurz auf und knallte sie sofort wieder zu und meinte da ist nichts drin und herr s. meinte da da war doch irgendwas drin mach noch mal auf und philip legte die hand noch mal drauf und machte die klappe auf und schlug sie sofort schnell wieder zu und meinte nö da ist nichts drin aber herr s. komm mach platz und schob den da weg und da macht herr s. selber die klappe auf und da standen dann so na ja so pet-flaschen noch mit dem etikett von mineralwasser drauf wo aber dann bestimmt kein mineralwasser drin war und er hat dann an jeder flasche gerochen un dass roch dann eher nach doppelkorn und diversen anderen hochprozentigen getränken und ähm er war sehr erstaunt ähm dass doch so viel da war dann ging herr s. an den nächsten bettkasten von niko und niko meinte jo machte den bettkasten auf ließ ihn ein bisschen länger offen und meinte da ist nur mein koffer drin ja dass war einer der koffer der nur mit den alkoholreserven gefüllt war herr s. meinte mach den koffer doch mal auf jo und niko legte den koffer aufs bett machte den auf und da rollten dann acht v+ dosen runter und (--) herr s. hat seinen augen echt nicht mehr getraut und hatte dem auch nichts mehr zu äußern und meinte dann jo eure eltern die werden darüber in kenntnis gesetzt und die fahrt ist für euch jetzt beendet ihr könnt wieder nach hause jo er hatte dann nicht mehr das bedürfnis auch in meinen bettkasten zu gucken was zu meinem vorteil war ähm es ging dann nachher nen rundruf raus von beiden lehrern dass jetzt ein zimmer geöffnet würde ähm wo innerhalb der nächsten halben stunde noch alle übergebliebenen alkoholischen getränke abgestellt werden konnten äh anonym und ohne irgendwelches nachspiel und wie gesagt es war dann ein zimmer aufgeschlossen worden von den lehrern wo dann son tisch draufstand und na ja aus den einzelnen zimmern krochen dann so langsam die teilweise noch vernebelten gestalten und trugen dann wirklich in riesentragetaschen ihre überreste noch da rüber und der tisch der war nachher wirklich (2.0) randvoll da passte nichts mehr drauf der war richtig voll herr s. meinte ja ähm wir

würden das Zeug jetzt wegschütten oder ähm eure Eltern geben uns die Erlaubnis dass ihr das wieder mit nach Hause nehmen dürft (2.0) und dann ging bei einigen die große Telefoniererei los weil die waren schon sechzehn die durften das und die sahen das nicht ein dass jetzt (---) deren gekauftes Bier dann weggeschüttet wird oder weggeschmissen wird und na ja es war eigentlich (2.0) von dem her was es eigentlich bezwecken sollte Besinnungstage da war eigentlich nicht die Rede von das war eigentlich fünf Tage nur Dauerstress und alle waren froh als die Fahrt dann nachher zu Ende war und ähm unsere beiden Klassen die sind (2.0) naja jetzt gibts keine Klassen mehr aber die ähm die Schüler die in beiden Klassen gewesen sind den haftet immer noch son gewisser Ruf an jetzt grad bei denen wo eben diese immensen Schnapsreserven gefunden worden sind die haben jetzt immer noch so den Ruf weg und die Lehrer sind auf diese Schüler nicht so ganz gut zu sprechen was ich muss man sagen ähm auch teilweise auf die Notengebung nachher ausgewirkt hat was eigentlich nicht sein darf aber einige Schüler haben dann dadurch doch schlechtere Noten bekommen und ähm waren dann dementsprechend damit nicht so wirklich zufrieden (atmet tief durch)

Das Segment zeigt, dass im Hinblick auf Erfahrungen in und mit der Schule für Shorty weniger das Lernen von biographischer Relevanz ist, sondern solche Aspekte, die es ihm ermöglichten, Spaß zu haben. Es ist im Wesentlichen das Geschehen auf der „Hinterbühne“ (Baacke, 1985, 7; Miethling & Krieger, 2004), das biographisch bedeutsam ist. Dies soll nicht heißen, dass das Geschehen auf der „Vorderbühne“ und das damit verbundene Streben nach einem erfolgreichen Schulabschluss für ihn nicht wichtig wäre. Shorty füllt seine Rolle als Schüler professionell aus, und er hat diese Rolle so verinnerlicht, dass es ihm kaum erzählenswert erscheint, umfassend auf sein „großes Ziel“ Abitur hinzuweisen.

Während die Schule und deren Pflichten eine Alltagsroutine für Shorty darstellen, ist dies beim Sport anders. Erste Erfahrungen mit Sport machte er wie gesagt beim Mutter-Kind Turnen. Dabei trafen sich Eltern und Kinder in einer kleinen Sporthalle, um Turnübungen zu machen. Auch später im Kindergarten gab es ausreichende Möglichkeiten zum Herumtoben und zum Spielen. Dort zog er sich seine erste „Verletzung“ mit der beschriebenen blutenden Wunde am Kopf zu. Diese Bewertung als Verletzung des damaligen Unfalls ist ein der Jetztzeit entstammendes Deutungsmuster, das aufgrund seiner Affinität zum Sport im Laufe seiner Biographie zustande gekommen ist. Sein Bewegungsdrang und der Wunsch, die Umwelt selbsttätig bewegend zu erschließen, fanden während der Kindergartenzeit einen ersten Höhepunkt. Gemeinsam mit Freunden spielte er im Wald, baute Buden und fuhr mit dem Fahrrad herum. Kontakt mit dem institutionalisierten Sport machte er in einer Turngruppe, doch dem war keine Nachhaltigkeit beschieden. Er war am Turnen wenig interessiert und beschäftigte sich stattdessen mit anderen Dingen. Sein Interesse galt dem Handballsport, zu dem er über eine von einem Sportlehrer in der zweiten Klasse angebotene Handball-AG kam. Der Lehrer war auf der Suche nach geeigneten Handballspielern für die AG, die bis zur dritten Klasse bestand, ehe die Teilnehmer in der F-Jugend eines Handballvereins angemeldet wurden. Auf Initiative seiner Eltern probierte er Fußball aus, doch wie schon beim Turnen machte er nicht das, was der Trainer wollte. Als er verdeckt vom Spielen in der Asche nach Hause kam, beschlossen seine Eltern, es beim Handball zu belassen. Dort war er zunächst in einer Spielgruppe in der F-Jugend. Dann

kamen zunehmend Übungsformen hinzu, und mit der Zeit wurde das Handballtraining leistungsorientierter. Shorty beschreibt detailliert, was der Trainer ihm beibrachte. Seitdem ist er jede Woche zweimal zum Training gegangen, und ihm geht es in seiner favorisierten Sportart darum, sportliche Erfolge zu erringen. So wäre er in der C-Jugend beinahe in die Bezirksliga aufgestiegen, als seine Mannschaft gegen die andere C-Jugend des Vereins spielte. Weil das entscheidende Spiel verloren wurde, gab der Trainer auf. Shorty hatte noch zwei weitere Trainer, ehe sein jetziger Trainer die Mannschaft übernahm. Mit ihm stieg die Mannschaft in die Oberliga auf, in der nächsten Saison aber wieder ab. Mit der A-Jugend spielt er jetzt in der Kreisliga, und sie planen den Aufstieg in die Bezirksliga. Er trainiert in der ersten Herrenmannschaft mit, weil er dort mehr gefordert wird und Ambitionen hat, dort zu spielen. Shorty ist aber nicht nur ein ehrgeiziger Sportler, sondern auch in einem anderen sportlichen Feld zeigt er Ehrgeiz. Parallel zu seiner Spielerkarriere begann er 2002 eine Schiedsrichterausbildung. Weil es ihn störte, dass einige Schiedsrichter ihre Arbeit nicht gewissenhaft machten, entschied er sich, selbst Schiedsrichter zu werden. Er beschreibt detailliert die Ausbildungsveranstaltungen, wobei ihm die Prüfung relativ leicht fiel. Er hat relativ konkrete Vorstellungen, weiter nach oben zu kommen, er weiß aber, dass er sich irgendwann zwischen Spielen und Pfeifen entscheiden muss, wenn er höher als Oberliga pfeifen will.

An seinen Schulsport hat Shorty gute Erinnerungen, und er kann viel darüber erzählen. In den ersten zwei Jahren hatte er keinen wirklichen Sportunterricht, weil es in seiner Grundschule nur eine Sporthalle für die dritten und vierten Klassen gab. In der ersten und zweiten Klasse fand der Sportunterricht daher in der Aula statt. Dort spielten die Schüler Völkerball oder Brennball, im Sommer wurden auf dem Schulhof Fangspiele gemacht. Im außerunterrichtlichen Schulsport wurde in der zweiten Klasse besagte Handball-AG angeboten. Ab der dritten Klasse wurde Sportunterricht in der Sporthalle durchgeführt. Die Schüler zogen sich in der Kabine um und machten sich mit „Fangspielchen“ warm. Diese Bezeichnung weist darauf hin, dass Shorty mittlerweile ein anderes Verständnis vom Sport hat. „Fangspielchen“ sind für ihn etwas, das mit ernsthaftem Sporttreiben nichts zu tun hat. Dennoch erkennt er an, dass es in der Grundschule darum ging, Sport kennen zu lernen, mit Bällen, Ringen, Kegeln, Trampolin, Wettlaufen usw. Gegen Ende der vierten Klasse begann es mit Gerätturnen, und es wurden z.B. Sprünge über Bock und Kasten durchgeführt. Shorty machte dabei die Erfahrung, dass er etwas nicht konnte und beim Sprung hatte er Angst. In der dritten und vierten Klasse gingen die Schüler im Sommer meistens nicht in die Sporthalle, sondern führten den Sportunterricht im Freien durch. In der vierten Klasse hatte er zwischenzeitlich Schwimmen. Die Schüler wurden von der Schule abgeholt und zum Hallenbad gefahren, und nach einer Stunde fuhren sie wieder zurück. Im Winter war danach wegen der nassen Haare und der kalten Luft die halbe Klasse krank. Er bewertet dies als wenig „prickelnd“. Sein sportlicher Ehrgeiz zeigte sich auch im

Schwimmunterricht, da er das Schwimmbabzeichen in Bronze als äußere Anerkennung einer von ihm erbrachten sportlichen Leistung für erzählenswert hält.

Auf dem Gymnasium wurde der Schulsport anders, weil es von da an um Noten ging und Sportarten gelehrt wurden. Es fing mit Basketball an, wobei die Schüler die Regelkunde und Angriffsformationen beigebracht bekamen. Shorty ist es wichtig, eine gewisse Ernsthaftigkeit beim Betreiben einer Sportart an den Tag zu legen und sich theoretisch damit auseinander zu setzen. Durch die Erwähnung, dass es Schüler gab, die bis heute nicht in der Lage seien, einen Ball fehlerfrei zu prellen, nimmt er eine Abgrenzung zu unsportlichen Schülern vor. Dies hatte er zuvor schon mit dem Hinweis getan, dass er nicht verstehen könne, wie man nicht schwimmen kann. Er merkt weiter an, dass es die bei den Schülern unbeliebten Vorbereitungen für die Bundesjugendspiele gab, doch für ihn galt das nicht. Als sie Reck, Barren, Boden und Sprung übten, brachte ihm der Lehrer den Sprung bei, vor dem er in der Grundschule noch Angst gehabt hatte. Shorty stellte sich diesem Wagnis und machte die bereichernde Erfahrung, seine Angst zu überwinden:

ja wie gesagt immer diese vorbereitung auf die spiele da hab ich meinerseits für mich auch ziemlich viel gelernt und auch erfahren ja das kannst du eigentlich jetzt gerade bei sprung da hatte ich mir in der grundschule da hatten wir das ansatzweise mal probiert da hatte ich eigentlich angst vom sprungbrett über den kasten zu springen jetzt hocke über längskasten zum beispiel das hab ich ähm in der grundschule sowieso nicht gemacht aber nachher auf dem gymnasium da hatte ich angst davor am kasten hängen zu bleiben vorne aber das hat der (name 3) mir dann beigebracht und dann na ja dieses erfolgserlebnis juhu ich hab das geschafft das war dann war schön hat spaß gemacht

Die Stelle zeigt, wann und unter welchen Bedingungen biographisch bedeutsame positive Erfahrungen im Schulsport gemacht werden können. Die biographische Relevanz dieses Ereignisses erkennt man an der Wiedergabe in der wörtlichen Rede („juhu, ich hab das geschafft“). Es wurde Shorty möglich, seine Angst zu überwinden und in seinem Selbstwertgefühl bestärkt zu werden. Notwendige Voraussetzung hierfür war ein kompetenter Lehrer, der es verstand, durch Anweisungen die korrekte Ausübung des Sprunges angstfrei beizubringen. Dies wäre nicht möglich gewesen, wenn Shorty nicht die Bereitschaft mitgebracht hätte, sich auf diese Hilfe einzulassen und den Ehrgeiz entwickelt hätte, die Übung schaffen zu wollen. Neben den Winterbundesjugendspielen erfolgte die Vorbereitung für die Sommerbundesjugendspiele. Hier konnte er mehr glänzen. Bei Shorty zeigt sich der sportliche Ehrgeiz darin, dass jede Note schlechter als Eins einen Angriff auf seinen Stolz als Sportler darstellt. So erzählt er, dass er im Bodenturnen nicht so gut war und nur eine Zwei bekam. Die Notengebung war hingegen kein Problem bei der Vorbereitung zu den Sommerbundesjugendspielen mit Springen und Werfen. Meistens musste er die Übungen vormachen, weil er sie besser als der Sportlehrer konnte. Shorty machte dadurch in Bezug auf die für einen Handballspieler erforderliche Sprungtechnik Fortschritte. Die durch den Schulsport erbrachten positiven Impulse relativierten sich bald, da er zwar

durch den Schulsport etwas gelernt hatte, doch er wollte sich weiter verbessern. Die im Sportunterricht gestellten Anforderungen reichten nicht mehr aus, um positive Akzente für sein sportliches Können zu setzen. Die Anforderungen orientierten sich nicht an seiner Leistungsfähigkeit, sondern am Durchschnitt in der Klasse. Shorty musste nicht an seine Grenzen gehen, und deshalb kommt er zur Bewertung, dass ihm der Sportunterricht nicht mehr viel brachte. Er wurde für ihn langweilig, weil er die dort zu lernenden Fertigkeiten schon nach wenigen „Trainings“ konnte. Als die Bundesjugendspiele an Bedeutung verloren, wurden verstärkt Ballsportarten durchgeführt. Das gefiel Shorty. Systematisch fing es mit Basketball an, wobei er darauf hinweist, dass sein Lehrer Basketball für eine asiatische Nationalmannschaft gespielt hatte. Für einen weniger sportbegeisterten Schüler wäre dies weniger erwähnenswert gewesen, für Shorty hat es biographische Relevanz, dass er einen Lehrer hatte, der in seiner Sportart ein großer Könnler war. Der Lehrer war aufgrund seiner sportlichen Erfolge ein Vorbild für Shorty. Sein Unterricht wurde anscheinend ähnlich wie ein Vereinstraining inszeniert, und Shorty lernte bei ihm Volleyball von Grund auf, was beim nächsten Sportlehrer fortgeführt wurde. Dies nutzte ihm in der elften Klasse, als Volleyball auf Wettkampfniveau betrieben wurde, denn Shortys Schule trat gegen andere Schulen an. In der zwölften Klasse spielten sie anfangs wieder Basketball, im letzten Quartal wieder Volleyball, was ihm Spaß machte, anderen Schüler nicht. Zwischendurch wurde zwanglos Fußball gespielt. Mittlerweile ist ein Sättigungseffekt zu beobachten, denn er hofft, dass es mit etwas Neuem wieder interessanter wird, da der Sportunterricht in der Oberstufe keine sportliche Herausforderung mehr sei.

Die Funktion des Sportunterrichts besteht für Shorty darin, dass er sich mit Freunden unterhalten kann, „ein bisschen Spaß“ hat und sich von der Schule abreagieren kann. Für die Fitness bringe der Schulsport nicht viel, da er ohnehin ein intensives Handballtraining betreibe. Ansonsten sei Sportunterricht lockerer und spaßiger als Handball, weil das Handballtraining auf das nächste Spiel ausgerichtet und leistungsorientiert sei, im Sportunterricht werde mehr spielerische Leistung gefordert. Schulsport ist nicht nur zu den anderen Fächern Ausgleich, sondern auch ein Ausgleich zu seinem Vereinssporttraining. Darüber hinaus bewertet er es als positiv, dass ihm der Sportunterricht als außerschulische Transferleistung für das Volleyballspiel viel brachte. Weil er es gut beherrscht, spielt er im Sommer im Freibad häufig Beachvolleyball. Auf dem Gymnasium machte er außerdem noch sein Schwimmbadzeichen in Silber und Gold, an außerunterrichtlichen Angeboten des Schulsports nahm er ein einziges Mal an einer Handball-AG teil, die ihn aber unterforderte.

Man geht sicher nicht fehl in der Annahme, Shorty als Sonntagskind zu bezeichnen. Problematische Verstrickungen sind in seiner Biographie nicht zu erkennen. Seine Familie ist intakt, er hat viele Freunde, und er erfreut sich bester Gesundheit. Die im schulischen Kontext gemachten Erfahrungen sind von biographischer Bedeutsamkeit, wenn es ihm

möglich wurde, das diffuse biographische Ziel Spaßhaben zu verfolgen. Was sich auf der Vorderbühne schulischen Geschehens abspielte, bei dem es um Lernen geht, verbleibt dagegen weitgehend auf der Ebene von Alltagserfahrungen. Auch bei Shorty ist ein biographisches Handlungsschema des Anstrebens einer sportlichen Karriere erkennbar, und bei ihm bezieht sich dies auf die Sportart Handball.

Wie bei den anderen Fällen zeigt sich, dass die in anderen Handlungsfeldern gemachten Erfahrungen biographisch bedeutsamer sind als das, was der Erzähler im Schulsport erlebte. Nichtsdestotrotz war Schulsport eine insgesamt positive Erfahrung für Shorty. Ein Bezug zu einer Verlaufskurve ist bei ihm im Schulsport nicht zu erkennen. Der Schulsport trug hingegen zum biographischen Handlungsschema des Anstrebens einer erfolgreichen Handballkarriere bei, indem er ihm als Türöffner für seine Handballkarriere diente. Es werden positive Potentiale des Schulsports im Hinblick auf eine Einwirkung auf Shortys Biographie erkennbar, denn durch seinen Sportlehrer kam er zum Handball, das ein wichtiger Teil seiner Biographie wurde. Daneben wurde ihm im Schulsport offenbar die Verwirklichung des diffusen biographischen Handlungsschemas Spaßhaben ermöglicht. Daher hat Shorty wenig Grund zu einem Lamento, das institutionelle Ablaufmuster des Schulsports wurde nicht zum Problem. Ein Wandlungsprozess ist durch den Schulsport nicht erkennbar. Auch bei Shorty werden bestehende biographische Handlungsschemata im Schulsport aktualisiert, sein kennzeichnendes Zitat für seine Biographie gilt auch für den Schulsport: „Ach, ne war das ein Spaß!“

6.6 Bart: „... ein spaßiges Zusammensein mit meinen Freunden, was mir gute Noten brachte“

Weil die Datenauswertung der ersten Interviews das Ergebnis erbrachte, dass der Schulsport in Schülerbiographien relativ bedeutungslos ist, war es naheliegend, nach solchen ehemaligen Schülern Ausschau zu halten, bei denen der Schulsport möglicherweise eine größere biographische Relevanz hat. Eine große Wahrscheinlichkeit, solche Schüler zu finden, dürfte es in einem Lehramtsstudium Sport geben, wo der eigene, positiv erfahrene Sport und möglicherweise auch der Schulsport wohl den Anstoß dazu gibt, Sportlehrer zu werden. Der letzte vorzustellende Fall bezieht sich daher auf ein Interview mit Bart, der ebenfalls eine große Affinität zum Sport hat. Mit dem Sportstudenten wurden zwei Interviews geführt und ausgewertet. Das zweite Interview diente dazu, die sich aus dem ersten Interview ergebenden Thesen zu überprüfen und geeignete Nachfragen zu stellen.

Bart beginnt seine Erzählung mit dem Hinweis auf seinen Geburtstag und seine familiäre Herkunft. Sein Vater ist Prokurist, seine Mutter war früher Sekretärin, und er hat einen älteren Bruder. Seine Familie und seine Verwandtschaft beschreibt er als sportinteressiert,

und aufgrund seines familiären Hintergrundes hat er immer eine Nähe zum Sport gehabt. Seine sportliche Vereinskariere begann während seiner Kindergartenzeit in einem Turnverein. Mit sechs Jahren zog er in ein anderes „Dörfchen“, und mit dem Umzug gelangte er über den sportorientierten Freundeskreis zu seinem ersten Fußballverein:

ja der freundeskreis den ich da hatte der war eigentlich auch immer sportinteressiert und so bin ich auch ziemlich schnell zum fußball dann gekommen fußball war dann so der einstieg würd ich jetzt mal sagen

Eine Rolle für seine Sportinitiation spielte auch die ländliche Gegend, in der er aufwuchs:

ich bin sehr ländlich aufgewachsen da waren also immer möglichkeiten fußball auch zu spielen und so hab ich dann den großteil meiner freizeit eigentlich immer entweder aufm fußballplatz verbracht oder also direkt ich wohn ich wohn auch nen bisschen außerhalb direkt felder und so weiter vor der tür und da ham wir eigentlich immer draußen gespielt und eine glückliche kindheit (lacht) wie man so schön sagt ja also in den maisfeldern getobt und allem pi pa po

Es sind drei Einflussfaktoren, die wesentlich dazu beitrugen, dass sportliche Aktivität ein zentraler Teil seiner Biographie wurde: Familie, Freundeskreis und die ländliche Umgebung der Heimat, die optimale Möglichkeiten bot, sich die Welt durch Bewegung zu erschließen. Auf diese Weise wurde Bart zum Sport sozialisiert. Auffallend ist, dass er den Beitrag der ländlichen Umgebung zu seiner Sportinitiation positiv darstellt. Dieser positiven Konnotation steht eine ironisch gebrochene Distanz gegenüber, die man an den Sätzen „eine glückliche Kindheit (lacht), wie man so schön sagt, ja also in den Maisfeldern getobt und allem Pi Pa Po“ erkennt. Mit dieser Ausdrucksweise gibt er zu erkennen, dass er aus einer Gegend stammt, die nicht die große weite Welt ist. Auch die Floskel von der glücklichen Kindheit weist auf die Distanz zu seiner Herkunft hin, was von dem Nachsatz „wie man so schön sagt“ unterstrichen wird. Das mit dem Erzählen einhergehende Lachen hebt die ironisch gebrochene Distanz ebenfalls hervor. Der Ausdruck „Pi Pa Po“ verdeutlicht schließlich, dass seine Herkunft dem Klischee von einem dörflichen Leben gerecht wird. Dies lässt darauf schließen, dass Bart im Laufe seiner Biographie eine kritisch-distanzierte Sicht zu seiner Herkunft entwickelt hat. Zunächst setzte sich jedoch seine glückliche Kindheit in der Grundschule fort. Erste Probleme entstanden mit dem Wechsel auf das Gymnasium, der ihm nicht leicht fiel. Er wurde aus seiner heilen Welt gerissen und fortan mit Leistungsanforderungen konfrontiert, die es auf der Grundschule nicht gegeben hatte. Der Wechsel fiel ihm deshalb nicht leicht, da er auf dem Gymnasium die exponierte Stellung einbüßte, die er noch in der Grundschule gehabt hatte. Der Verlust an sozialer Anerkennung wurde dadurch kompensiert, da er in seiner neuen Klasse zum „Klassenclown“ wurde. Er verstand es, die Mitschüler durch seine Späße zu unterhalten und dabei baute er „ziemlich viel Scheiß“, was zu seiner Beliebtheit beitrug. Mit seiner Selbsteinschätzung als Klassenclown und der Bedeutsamkeit dieser Phase seiner Biographie wird verständlich, warum er sich den Codenamen „Bart“ gegeben hat. Er hat sich den Namen nach der gleichnamigen Zeichentrickfigur aus der amerikanischen TV-Trickfilmserie „Die Simpsons“

gegeben. In der Serie ist Bart einer der Titelhelden, der sich durch sein anarchisches Wesen und den Hang auszeichnet, seinen Mitmenschen und insbesondere seinem Vater Streiche zu spielen. Dabei ist Bart Simpson so, wie viele Jugendliche gerne sein möchten. Witzig, frech und stets bemüht, äußere Zwänge zu umgehen. Bart Simpson schafft sich seine eigenen Regeln, auch wenn er dafür bestraft wird. Es ist zu vermuten, dass die Wahl des Codenamens nicht zufällig erfolgt ist und dass der Interviewte in seinem Handeln eine gewisse Affinität zum Charakter der Trickfilmfigur Bart Simpson sieht. Womöglich gefällt er sich darin, ähnlich wie sein Namensgeber gegen die Welt und äußere Zwänge aufzulehnen und einen Kontrapunkt zu setzen.

Mit Barts Wechsel zum Gymnasium kündigten sich erste Probleme an. Er konnte zwar den Verlust äußerer Anerkennung als einer der Klassenbesten in der Grundschule durch sein Wirken als Klassenclown kompensieren, doch dies war nicht von Dauer. Während seine Klassengemeinschaft auf dem Gymnasium anfangs intakt war, verschlechterte sich dies stetig, bis sich gegen Ende der Sekundarstufe I Cliquen in der Klasse verfestigt hatten. Dies war für Bart deshalb schmerzhaft, da er nicht zur dominierenden Clique gehörte. Zum zweiten Mal musste er die bittere Erfahrung machen, den Status der Außergewöhnlichkeit zu verlieren. Anders als beim Wechsel auf das Gymnasium trug er diesmal eigenaktiv zu seiner Ausgrenzung bei, weil er sich nicht mit der Neigung der Mitschüler anfreunden konnte, im Wald eine Art „Militär“ zu spielen. Dies schockierte ihn, da es sich um Vorgänge handelte, die abseits seiner Normen lagen, wie aus seinem Hinweis „weiß ich ja jetzt gar nicht, ob ich das jetzt alles so erzählen kann“ erkennbar wird. Bart sagte sich von den Mitschülern los und opponierte gegen seine Schulkameraden, deren Anerkennung ihm eigentlich bedeutsam war. Aus Barts Handeln kann man mehrere Rückschlüsse ziehen. Zum Ersten, dass er eine Vorstellung davon gewonnen hatte, was moralisch richtig ist und was nicht. Krieg, und sei es in Form von Krieg spielen, gehörte nicht dazu. Des Weiteren wird erkennbar, dass er eine ernstere Haltung der Welt gegenüber entwickelte. Dies sieht man daran, da das Verhalten seiner Mitschüler für ihn eine andere Form der Normübertretung darstellte als jene, die er als Klassenclown an den Tag gelegt hatte. Seine etwas unbeholfene Formulierung, dass er mit dem Treiben seiner Mitschüler „nicht wirklich opportun gehen konnte“ spricht dafür, dass ihn diese Vorgänge verwirrten und er nicht verstehen konnte, warum sich seine Mitschüler so verhielten. Sein Widerstand brachte ihn in die Fallensituation, entweder Konformität zu zeigen und die eigenen Ideale zu verraten oder nonkonform zu handeln und den eigenen Idealen gerecht zu werden. Weil er sich für den Weg des Nonkonformisten entschied, ergab sich der Verlust seiner Reputation in der Klasse, was für ihn eine schmerzhaft Erfahrung war. Außerdem verlor er ein „Privatduell“: Die Jahre zuvor hatte er in Konkurrenz zu einem Gegenspieler in der Klasse gestanden, der ebenfalls den Status des Klassenclowns beanspruchte. Dieser andere Junge ist „auf diese militärische Phase sehr abgegangen“ und kam damit bei seinen Mitschülern besser

an. Bart sah die Konkurrenz als eine Art sportlichen Wettbewerb, bei dem es darum ging, den Gegenspieler im Ringen um die Gunst der Klassenkameraden zu übertrumpfen. Durch die beschriebenen Ereignisse verlor er diesen Wettbewerb, weil sein Konkurrent mit unlauteren Mitteln kämpfte: Anstatt weiter im Kampf „Klassenclown gegen Klassenclown“ anzutreten, gewann der Konkurrent die Anerkennung seiner Mitschüler, indem er sich einem aus Barts Sicht unmoralischen Treiben hingab. Da Bart bei den Umtrieben der Mitschüler nicht mitmachte, verlor er nicht nur den Status der Außergewöhnlichkeit als Klassenclown, sondern wurde darüber hinaus von seinen Mitschülern gemobbt. Er machte die Erfahrung, für das Festhalten an den eigenen Idealen einen hohen Preis zu zahlen. Als jemand, der auf der Leiter der Beliebtheit in seiner Klasse ganz oben gestanden hatte, fiel er umso tiefer. Diese Erlebnisse wurden zu einer Schlüsselerfahrung für Bart, denn sie markieren das Ende seiner glücklichen Kindheit und Jugend. Die damaligen „Querelen“ führten außerdem zu einem Absacken seiner Noten. Als Folge der dargestellten und einer Reihe weiterer Querelen in seinem Umfeld hatte er „viele andere Dinge zu tun“, die ihn davon abhielten, sich im erforderlichen Maße um die Schule zu kümmern. Zwar legte sich das Mobbing der Klassenkameraden mit der Zeit, doch er fand keinen gemeinsamen Nenner mehr mit ihnen. Während er aus seiner Sicht vernünftig und erwachsen geworden war, gingen die Mitschüler „Saufreundschaften“ untereinander ein. Bart hatte nie Alkohol getrunken, und das Verhalten seiner Mitschüler auf Partys bestärkte ihn in seiner Abstinenz, „das war einfach nicht mein Ding“. Sein Verhalten dürfte wiederum seine Mitschüler darin bestärkt haben, in ihm einen Sonderling zu sehen und ihn weiter auszugrenzen. Kurzum: Das Tuch zwischen Bart und seinen Mitschülern war zerschnitten.

Bart befand sich damit in einer schwierigen biographischen Phase. Er sah sich als das Opfer seiner Mitschüler, die ihn mobbten und dadurch mit dafür verantwortlich waren, dass er in der Schule schlechter wurde. Aber auch seinen Eltern gab er eine Mitschuld. Anstatt ihn zu motivieren, hätten sie ihn „eigentlich eher blockiert“, und sie riefen eine „jetzt erst recht nicht“-Stimmung hervor. Seine Auflehnung gegen die Eltern spiegelt sich in der drastischen Wortwahl seiner damaligen Gedanken „wenn ihr mich da auch noch ankacken müsst“. Die Welt hatte sich aus seiner Sicht gegen ihn verschworen, und unter diesen Umständen wollte er der ungeliebten Klasse entkommen und sich gegen die Eltern auflehnen. Weil es in der Oberstufe nicht mehr so wie geplant lief, wiederholte Bart deshalb freiwillig die zwölfte Klasse:

jajaja da hab ich zwei defizite bei einer in meinem lk bekommen und dann hab ich gesagt halt freiwillig dass ich noch mal mache also ich hätte weiter machen können aber das sah ich dann nicht so also ich wollte schon nen ganz gutes abi haben

Bart lässt sich das Gesetz des Handelns nicht aus der Hand nehmen und geht einen für Schüler außergewöhnlichen Weg – er wiederholt ein Schuljahr freiwillig. Während Frank seine Außergewöhnlichkeit durch den Hinweis herausstellt, eine Klasse übersprungen zu

haben, ist bei Bart das Gegenteil der Fall. Seine Außergewöhnlichkeit zeigt sich darin, freiwillig eine Klasse zu wiederholen. Bart handelte einmal mehr nonkonformistisch, auch wenn er sein damaliges Handeln im Nachhinein als „total bescheuert“ bewertet. Er gesteht sich zu, die Unangemessenheit seines damaligen Handelns erkannt zu haben und erklärt das Absacken der schulischen Leistungen inzwischen damit, dass er schlichtweg zu faul war. Auch wenn dies vordergründig zutreffend sein mag, so weist das Rekonstruierte doch auf strukturelle Bedingungen hin, die Barts Handeln beeinflussten. Seine Entscheidung, die zwölfte Klasse zu wiederholen, war insofern konsequent, da er in einer anderen Klasse neu anfangen und sich „neue Leute [...] raussuchen“ konnte. Man kann diese Formulierung auf zweierlei Weise deuten. Einmal verweist sie auf das existenzielle Grundbedürfnis eines jeden, in einer funktionierenden sozialen Umwelt zu leben und Freundschaften einzugehen. Zum anderen kann man diese Formulierung als Ausdruck von Barts besonderer biographischer Situation bewerten. Man darf nicht vergessen, dass er seine exponierte Stellung als Klassenclown verloren hatte und darum kämpfte, soziale Anerkennung zurückzuerobern. Er suchte sich deshalb neue Mitschüler, die zu ihm aufschauen sollten. Vermutlich betrachtete er seine alten Mitschüler als seinem Niveau nicht angemessen und machte sich daher auf die Suche nach neuen Mitschülern, die seiner eher entsprachen. Da er aber nicht mehr der Alte war und eine Renaissance als Klassenclown nicht in Frage kam, konnte er als Gegenstand seiner „Mission“ nicht mehr Spaß transportieren, sondern Ernsthaftigkeit und Idealismus. Er machte sich auf die Suche nach neuen „Jüngern“, die ihm folgen sollten.

Der Wechsel in eine neue Klasse war anfangs nicht einfach, denn auch in der neuen Jahrgangsstufe gab es Probleme:

anfänglich schwierigkeiten natürlich wenn man in ne neue klasse kam ist man immer erst der buhmann aber ich hab mir dann ziemlich schnell das hübscheste mädchen der stufe geschnappt und (lacht) und dann war das in ordnung

Dass Schüler automatisch der Buhmann sein müssen, wenn sie in eine neue Klasse kommen, ist keineswegs der natürliche Gang der Dinge. Hier klingt vielmehr Barts damaliges Aufbegehren und Misstrauen gegen seine soziale Umwelt und seine Selbststilisierung zum Opfer dieser Umwelt an. Dagegen setzte er sich erfolgreich zur Wehr. Seine Reaktion, mit dem hübschesten Mädchen der Stufe anzubandeln, um sich Respekt zu verschaffen, verdeutlicht seine Neigung, sich als jemand Außergewöhnliches darzustellen. Sein Plan, durch das Wiederholen der zwölften Klasse mehrere Fliegen mit einer Klappe zu schlagen, war erfolgreich. Er war seine ungeliebten Mitschüler losgeworden, er hatte sich seinen Eltern widersetzt, und er machte das Abitur. Die Abiturzeit mit dem neuen Umfeld blieb ihm als schöne Zeit in Erinnerung, und an dieser Stelle kommt der Schulsport ins Spiel:

ja ach so was noch relevant war ist mein abitur hab ich auch in sport gemacht sportabitur hab ich basketball schwerpunkt gehabt (-) hat sehr viel spaß gemacht aber so im nachhinein muss ich sagen hats nicht wirklich viel gebracht weil sämtliche taktiksachen sämtliche theorieteile sind völlig untern teppich gekehrt worden und ja

Bevor der weitere Gang von Barts Biographie und seine im Schulsport gemachten Erfahrungen darzustellen sind, ist ein Blick auf seine Erfahrungen im Sport zu richten. Bart stammt wie gesagt aus einem Umfeld, das ihm von Anfang an optimale Möglichkeiten bot, Sport zu einem zentralen Bestandteil seiner Biographie werden zu lassen. Die logische Konsequenz war, einen Sportverein aufzusuchen. Er ging in einen Fußballverein und hatte in der „Pampas-Jugend“ die ersten Jahre einen netten Trainer, einen „Kumpeltyp“. Die Kinder spielten viel Fußball und das Gemeinschaftsgefühl wurde bei zahlreichen Treffen im Vereinsheim gefördert. Bart erzählt in ironischem Tonfall, dass es als „kleiner Bub“ das Ziel gewesen sei, Fußballstar zu werden. Er distanziert sich wieder von seiner Vergangenheit und seine nachgelagerte Erklärung, dass er später, als er Tennis spielte, gerne Boris Becker geworden wurde, unterstreicht dies. Damals verfolgte er höhere sportliche Ambitionen und spielt nun seine damaligen Empfindungen herunter.

Neben dem Fußballverein war er ab dem elften Lebensjahr in einem Tennisverein Mitglied, in dem seine Eltern und sein Bruder spielten. Die Anfangsjahre machten ihm viel Spaß. Er verbrachte im Tennisverein viel Zeit, gab Tennistraining und verdiente sich Geld, indem er Tennisschläger bespannte. Sein größter Erfolg war der Gewinn der Clubmeisterschaften. Er spielte außerdem in der ersten Herrenmannschaft und nahm an Mannschaftsspielen teil. Wie bei Sanchay und Boris blieben irgendwann die Spielpartner aus, aber nicht, weil er so gut geworden war, sondern weil für seine Mannschaftskameraden zunehmend die Gemütlichkeit im Vordergrund stand. Allerdings war deren Verständnis von Gemütlichkeit ein anderes, als Bart es hatte. Seine Kameraden betranken sich während oder nach den Spielen, was er mit den Worten bewertet „das war einfach nicht mein Niveau“. Seine Abneigung gegen deren Verhalten bringt er mit der Äußerung „die Leute waren furchtbar“ zum Ausdruck. Während diese das Tennisspiel als Chance sahen, sich oberflächlichem Spaß hinzugeben, war dies nicht Barts Welt. Strukturell betrachtet besteht hier der gleiche Konflikt, wie er schon zuvor beobachtet werden konnte. Barts Mitmenschen handelten in einer Weise, die ihm aus moralischen Gründen unangemessen erschien. Da er nicht bereit war, sich damit zu arrangieren und Kompromisse einzugehen, kam es zum Konflikt, aus dem Bart zwar als moralischer Sieger hervorging, aber als Verlierer in Bezug auf funktionierende soziale Kontakte. Außerdem verfehlte er ein sportliches Ziel: Beim Tennisspielen ging es ihm darum, sich selbst als Könnler zu erfahren und seine Leistungsgrenzen auszutesten. Er wollte sein Bestes geben und machte keine Abstriche. Bart sah Tennis als Wettkampf, bei dem es darum geht, sich mit anderen zu messen und als Sieger vom Platz zu gehen. Diese mit dem Tennis verbundene Sinngebung konnte er

fortan nicht mehr verfolgen. Ein Vereinswechsel kam nicht in Frage, da er außerdem mehr und mehr Zeitprobleme sah und andere Prioritäten setzte.

Das biographische Handlungsschema, eine erfolgreiche Sportkarriere anzustreben, ist bei Bart diffuser und weniger stark ausgeprägt als bei den anderen Fällen, da er sich auf zwei Sportarten konzentrierte. Bedeutsamer als Tennis war für ihn Fußball, denn Fußball hatte er von klein auf gespielt. Spaß machte ihm Fußball, wenn er Erfolg und das Gefühl hatte, gebraucht zu werden. Er spielte auf der Position des Liberos oder des zentralen Aufbau-spielers. Der Libero im Fußball als der sogenannte freie Mann, der keinen direkten Gegenspieler hat und mit einem Höchstmaß an Freiheiten auf dem Spielfeld ausgestattet ist, war die für Bart prädestinierte Position. Hier konnte er sein sportliches Können zeigen, Verantwortung auf dem Spielfeld übernehmen und an der Gestaltung des Spiels mitwirken. Sein Ehrgeiz im Fußball war gegen Ende der Jugendliga am größten, als er den Verein wechselte, um in einer höheren Klasse zu spielen. Er spielte dort bis zur Herrenabteilung, doch er konnte sich nicht durchsetzen. Als er sein Studium begann, fiel es ihm daher nicht schwer, sich einen neuen Verein zu suchen. Aber auch hier scheiterte er sportlich, diesmal durch unglückliche Umstände:

hab mir dann versucht in (stadt 4) nen verein zu suchen was aber nicht so erfolgreich war ich hab da bei mehreren vereinen mal mittrainiert war aber auch nicht mehr so wirklich bei der sache und da gab es dann ziemliche probleme mit m vorstand also ich hatte dann ne halbe saison schon mittrainiert also bin ich halt eingestiegen während der laufenden saison konnte aber nicht spielen weil mein pass noch nicht da war und dann (-) ja dann bin ich zum auftakttraining der nächsten saison gegangen und die hatten ganz viele neue spieler eingekauft und der trainer hatte mit dem vorstand keinen kontakt mehr weil die sich verstritten hatten es gab also auch nen neuen trainer und so wusste keiner von mir (lacht) was natürlich sehr ärgerlich war weil ich die letzten wochen auch nicht mehr beim training war und ja so hatten sie mich auch nicht mehr auf der liste und ich sollte kein geld kriegen

Offenbar war sein damaliger Versuch, im Fußball wieder Anschluss zu finden, eher halbherzig. Es gab andere Dinge, die ihn mehr beschäftigten und bedeutsamer waren. Zur Zeit des Studienbeginns geriet Barts Erfahrungsaufschichtung in Unordnung, weil er viele neue Erfahrungen machte, die ihn verwirrten. Außerdem gab es wieder Konflikte mit seinem sozialen Umfeld. Er wechselte zu einem anderen Verein, den ihm ein Freund vermittelt hatte. Doch auch hier hatte er kein Glück:

also ich hab da ganz gut mittrainiert hab auch das war nen verein wos unheimlich viel kohle gab für kreisliga a gabs da schon richtig geld und dementsprechend unsozial war eigentlich auch die mannschaft also es waren es gab da schon so seilschaften sozusagen die dann immer die mich dann auch zum beispiel geschnitten haben wenn wir dann uns warm gespielt haben oder so wenns im training halt um die plätze ging dann wurde ich geschnitten oder gefoult oder sonst was ja hat mir nicht so spaß gemacht

Bart konstruiert einen Zusammenhang zwischen finanzieller Entlohnung in einem Sportverein und dem sozialen Verhalten. Weil er sozial handelte, war er nicht bereit, sich selber oder andere durch aggressives Spiel in Gefahr zu bringen. Mit seinem Idealismus geriet er

in Konflikt zu seiner sozialen Umwelt, und er war wieder bereit, die Konsequenzen zu tragen. So verließ er nach einigen Spielen gegen Mitte der Saison den Verein:

da hab ich dann drei vier spiele mitgemacht und hab das geld dafür kassiert und dann hab ich irgendwann zur mitte der saison den verein verlassen weil es einfach keinen spaß mehr gemacht hat

Bart möchte als jemand angesehen werden, der den sportlichen Erfolg nicht über alles stellt. Es sind bestimmte Ideale, die er im Laufe seiner Biographie erworben hat und die ihn die Bedeutung sportlicher Aktivitäten relativieren lassen. Weil er das Geld benötigte, erbrachte er zwar das, was von ihm gefordert war – er nahm an Spielen der Mannschaft teil –, aber einen Sinn erkannte er darin nicht. So gab er sein Söldnertum auf und spielte wieder für seinen alten Heimatverein, der im Abstiegskampf steckte. Die kurze Zeit dort beschreibt er als schöne Zeit, und er verbindet damit die „sehr netten Leute“. Der vermiedene Abstieg ist für Bart als Gemeinschaftserlebnis biographisch bedeutsam („dann haben wir es auch noch geschafft“). Darauf folgte eine Feier als Ausdruck des Gemeinschaftsgefühls in dem Verein. Bart fand ironischerweise durch die Rückkehr in seine zuvor eher kritisch dargestellte Heimat die Möglichkeit, seinen Idealen gerecht zu werden. Danach beendete er seine Vereinskariere. Im Sportbereich arbeitete er zum Zeitpunkt des Interviews in einem Fitnessstudio als Trainer.

Insgesamt bewertet Bart seine Fußball- und Tenniskarriere als „recht erfolgreich“. Dies überrascht, da er in sportlicher Hinsicht nicht das Maximum erreicht hat. Die Bewertung kommt dadurch zustande, da er Gründe für sein jeweiliges Scheitern anführt, die seiner sozialen Umwelt geschuldet sind, aber nicht seinem sportlichen Können. Mit „recht erfolgreich“ meint er außerdem, dass er für sich das Optimum herausgeholt hat und zwar in dem Sinne, dass er seine Ideale nicht opferte. Er sieht sich als Opfer seiner Umwelt, in diesem Fall seiner Mitspieler, aber auch seiner Trainer, die ihn nicht angemessen förderten. Er glaubt, dass er ein talentierter Sportler war, aus dem etwas hätte werden können. Zwar gesteht er seinen Trainern zu, dass sie für die unzureichende Förderung nichts konnten, denn sie dachten an das nächste Training und an das nächste Spiel, aber nicht perspektivisch im Sinne von Nachwuchsförderung. Implizit kommt die Einstellung Barts zum Ausdruck, dass er in seinem „kleinen Kaff“ keine professionellen Bedingungen hatte, die ihm angemessen waren. Zwar beteuert er, dies nicht tragisch zu finden, doch seine argumentative Auseinandersetzung mit dieser Thematik spricht eine andere Sprache.

Es dürfte deutlich geworden sein, dass in Barts Erzählung ein Spannungsverhältnis zwischen seiner damaligen Haltung zur Welt und zu sich und was seine jetzige Haltung ist. Zu dieser Veränderung hat u.a. ein Auslandsaufenthalt beigetragen, den er kurz vor dem Interview gemacht hatte und dessen Bedeutsamkeit man an der hohen Erzähldetaillierung

erkennt. Während seines Studiums war Bart mit seinem Leben unzufrieden, er fühlte sich eingeeengt und wollte sich neue Horizonte erschließen:

ich wollte einfach raus ich wollte ins ausland mir war eigentlich relativ egal auch wohin ich bin da recht offen also ich wollte irgend etwas erleben irgend etwas neues machen

Da er einen bedeutsamen signifikanten Anderen kennen gelernt hatte, der ähnlich wie Bart dachte, ergab sich eine Gelegenheit zur Initiative. Sein neuer Freund hatte sich auf einen Aushang hin beworben, ein Praktikum an einer Schule in einem afrikanischen Land zu absolvieren. Die beiden beschlossen, vor dem Beginn des Praktikums gemeinsam das Land zu bereisen und lernten Land und Leute kennen. Dies führte zu einer ersten Desillusionierung, denn sie sahen ein, in einem Praktikum nicht viel bewirken zu können:

wir sind dann hingeflogen sind dann erst anderthalb monate gereist haben dann verlängert und wollten dann das praktikum eigentlich nicht mehr antreten weil wir die erfahrung gemacht hatten dass das so vier wochen einfach nen tropfen auf dem heißen stein sind die da einfach nur wieder vergehen also man kann dann in vier wochen nichts erreichen da die leute es nicht schaffen das zu kopieren oder das zu übernehmen den fehlt da einfach denen fehlt da einiges an bildung einfach und an logischem denken und so weiter

Bart zeichnet ein sich erhöhendes Selbstbild. Diesmal ist es das Bild des in pädagogischen Fragen ausgewiesenen Fachmannes, der die unzureichenden Bildungszustände in einem Entwicklungsland verbessern möchte, aber an nicht gegebenen Grundbedingungen scheiterte:

die bildung is unter allem niveau also (-) noch nicht mal die englischlehrer können englisch sag ich jetzt mal und von pädagogik oder didaktik haben se natürlich noch nie gehört da gibts noch schläge wenn mans nicht weiß die leute sprechen einfach nur nach das is son memorisieren eigentlich nur der lehrer sagt was vor die kinder sagens nach also es wird überhaupt kein gespräch auch gesucht zu den kindern es (-) also die entfaltung von eigenen gedanken und oder von logischem denken und so weiter das wird da überhaupt nicht gefördert

Als angehender Lehrer lag Bart die Bildung der Bevölkerung am Herzen, denn in dem Land gebe es ein „großes Schulproblem“. Die unzureichenden Zustände an schulischer Ausbildung sieht er als das Grundübel in dem Land an. Seiner Meinung nach führe dies zu einer bestimmten Mentalität der Menschen, da man dort nur „vom Frühstück bis Mittagessen“ lebe, „alles andere interessiert nicht“. Bart und sein Freund traten dann doch gemeinsam das Praktikum an, was ein „Riesenerlebnis“ wurde. Ihre Schule war eine Dreiviertelstunde Fußmarsch von der nächsten Straße entfernt, es gab keinen Strom und kein fließendes Wasser, was es erstaunlicherweise gab, war ein Fußballplatz. Die zum Zeitpunkt des Interviews noch relativ „frischen“ biographischen Erfahrungen führten dazu, dass sich bei Bart eine stärkere „Vernetzung“ seiner Gedanken einstellte. Gleichzeitig wurde ein neues biographisches Handlungsschema in Gang gesetzt, das er explizit benennt:

tja wie ist dazu gekommen (lacht) (-) also vor allem ist es dazu gekommen würd ich sagen jetzt dadurch durch diese afrikareise auch (-) weil das mein leben halt ganz stark beeinflusst hat ganz klar also man kriegt so viele neue eindrücke und und lernt unheimlich viel (-) hinzu kommt

auch das (-) das son bisschen mein lebensziel auch geworden ist (land) und was glaube ich sehr wichtig ist wenn man son ziel hat dass man dann auch die die vorgänge halt vorantreiben möchte und wir waren halt kurz davor halt land zu kaufen in (land) auch wir wollten da ne schule eröffne ne schule aber nicht für schüler sondern für lehrer weil die lehrer wie ich eben schon gesagt habe total schlecht ausgebildet waren haben uns da auch informiert und schon das geld von unseren eltern also das die das überweisen und so das war alles schon geklärt (-) sind dann aber zur botschaft gegangen nochmal um das nochmal abzustimmen was die dazu sagen und die haben uns davon abgeraten dann haben wir noch mit ner frau vom vom mit ner frau mit der vorsitzenden des sos-kinderhilfswerks gesprochen die hat uns auch ganz stark abgeraten weil sie selber schon ne sehr negative erfahrung gemacht hat wir wollen das so machen dass wir unser dass wir land kaufen jetzt weils jetzt noch billig war weil noch kaum europäer da waren (-) wollen dann zurückfliegen und dann unser studium beenden und dann geplant das ganze nochmal angehen aber das funktioniert wohl nicht wenn man nicht wirklich da bleibt dann nehmen die einem das land direkt wieder ab und recht hat da derjenige der mehr geld oder mehr beziehungen hat aber und auf so was wollten wir uns dann nicht einlassen aber es ist immer noch mein lebensziel so momentan das ändert sich sowieso irgendwann wahrscheinlich wieder (lacht) dass ich wieder irgendwo in ein entwicklungsland gehe oder und so was ähnliches da aufziehen möchte deutschland ist momentan nicht mehr so mein ding (---) ja (lacht)

Bart weist hier auf ein Lebensziel hin, das darin besteht, die schulischen Zustände in dem afrikanischen Land zu bessern. Das damit verbundene Handlungsschema war zum Interviewzeitpunkt dominierend und beeinflusste seine Deutungsmuster zu seiner sozialen Umwelt, die recht kritisch ausfielen.

Neben den dargestellten Erfahrungen Barts verblissen die im Schulsport gemachten Erfahrungen. Seine Erzählung zum Schulsport zeigt, dass er in der Grundschule zuerst einen ausländischen Sportlehrer hatte, der laut Bart die Karikatur eines schlechten Sportlehrers war. Der Lehrer war fünfzig Jahre alt, konnte wegen eines Sportunfalls nicht mehr gut gehen und keine Übungen vormachen. Als Spruch, den der Lehrer anbrachte, ist ihm der Satz „ich werde dich tragen ein in mein Buch“ in Erinnerung geblieben. Bart blieb die außergewöhnliche Erscheinung des Lehrers in Erinnerung, nicht die Inhalte des Unterrichts. Ein weiterer biographisch bedeutsamer Aspekt ist sein in der Grundschule erkennbarer Wille, der „Beste, Schnellste und höchst Springende“ zu sein. Es ist nicht nur für seine Biographie prägend, etwas Außergewöhnliches sein zu wollen, sondern auch im Schulsport war dies früh der Fall. Insgesamt erkennt man die weitgehende biographische Irrelevanz des Grundschulsports daran, da Bart keine in sich schlüssige Geschichte erzählt. Stattdessen sind es Bilder und Sprüche von Sportlehrern, die ihm im Gedächtnis geblieben sind und die wiedergegeben werden.⁶

Zum Schulsport auf dem Gymnasium hat er bessere Erinnerungen. Auch hier erinnert er sich weniger an Inhalte, Methoden und Ziele, sondern an die Persönlichkeit seiner Lehrer. Zu seinem ersten Lehrer hatte er ein gutes Verhältnis, da ihm dessen Persönlichkeit gefiel. Allerdings hatte der Mann ein schlechtes Image, weil er sich zu Schülerinnen hingezogen

⁶ Ein solche Art des Lernens wird von Schulze (1985, 51ff.) als symbolisierendes Lernen bezeichnet.

fühlte. Dennoch war er „ein netter Mensch“, und Bart verurteilt ihn nicht. Der Unterricht war nicht strukturiert, sondern der Lehrer machte das, worauf er Lust hatte. Diese Art des Unterrichts gefiel Bart. Er hatte weitere Lehrer, über die er aber nichts Relevantes berichten kann. Ab der zehnten Klasse hatte er einen Sportlehrer, dessen Persönlichkeit ihn sehr beeinflusste, denn er konnte sich damals vorstellen, so zu sein wie dieser Sportlehrer. Bart gefiel dessen leistungsorientierter Unterricht, den er engagiert und kompetent durchführte. Dies tat der Lehrer auf eine witzige, teilweise sarkastische Art. Wenn man mit dem Lehrer nicht auf einer Wellenlänge lag, konnte es zu Problemen kommen, aber Bart lag auf einer Wellenlänge mit ihm. Er war davon beeindruckt, dass Sport nicht das Wichtigste im Leben des Lehrers war. Der Lehrer hatte ein „anderes Leben“, das ein „bisschen abenteuerlich“ war. Der Lehrer unternahm Auslandsreisen, von denen er den Schülern erzählte und vermittelte ihm so das Gefühl, dass es noch mehr im Leben gibt als Schule. Der Lehrer war so, wie Bart gern sein wollte, er war „anders“. Sein nächster Lehrer, den er im Abitur hatte, war ein Freund seines Vaters und konnte damit nicht mithalten. Es herrschte zwar eine „nette Atmosphäre“ im Unterricht, aber die Schüler sahen ihn nicht als kompetent an. Der Lehrer war ein „lockerer Typ“ (Bräutigam, 1999a), der zur mündlichen Prüfung ein paar Bücher zum Lesen vorgab, das war alles. So lernte Bart auch nicht viel, außer dem Korbleger im Basketball. Andere Aspekte wie „taktische Kniffe“ kamen nicht vor. Weil er in einer Abhängigkeitssituation war, akzeptierte er dies, auch wenn er sich den Unterricht anders gewünscht hätte.

Im Ganzen kann sich Bart an die Inhalte seines Schulsports kaum erinnern. Inhalte sind ihm nie klar vermittelt worden, schon gar nicht im Zusammenhang mit Zielen. Im Groben waren es die Standard sportarten, die durchgenommen wurden: Viel Fußball, Tischtennis, Basketball, Leichtathletik. Handball hat er nur einmal im Schulsport gespielt, Gerätturnen und Schwimmen kamen nur am Rande vor. Im Schulsport schätzte er sich leistungsorientiert ein, dies aber nicht auf Kosten anderer. Ihm war wichtig, „dass ich schnell war“. In dieser Aussage erkennt man die biographische „Überlagerung“, denn er hat die Erfahrung gemacht hat, dass Leistung im Sport auf Kosten anderer gehen kann. Im Schulsport zeigte sich auch etwas, was als typisch für seine Biographie herausgestellt wurde. Bart fühlt sich als Opfer seiner sozialen Umwelt, d.h., im Falle des Schulsports meckerte er immer mit dem Schiedsrichter und fühlte sich ungerecht behandelt. Die Bedeutung des Schulsports bestand für ihn vornehmlich darin, Spaß zu haben. Diesen Spaß hatte er, wenn er zuerst gewählt wurde und wenn seine Freunde zusammen mit ihm ein Team bilden wollten. Die guten Noten am Ende des Schuljahres waren eine Dreingabe. Er hat im Schulsport keine Negativerfahrungen gemacht, außer dass er nicht immer die erhoffte gute Note oder ein Foul zugesprochen bekam. Da er anderweitig sportlich aktiv war, war Schulsport ein „zusammen Sport treiben“ mit seinen Freunden aus der Schule. Aus heutiger Sicht sieht er das Defizitäre seines damaligen Schulsports, der relativ einseitig war. Für ihn war ohnehin

der Erfolg im Verein wichtiger, dort konnte er an seine Grenzen gehen. Schulsport und Vereinssport waren zwei verschiedene Welten, wobei im Schulsport die Herausforderungen nicht groß waren. Er musste dort nicht das Beste geben, sondern konnte sich eher als Könnler präsentieren, der „lieber noch nen Trick“ zeigte.

Man sieht, dass Schulsport keine große Rolle in Barts Biographie spielt. Das heißt aber nicht, dass er gänzlich bedeutungslos wäre, denn Schulsport hat in seiner Gesamtheit die weitere Biographie durchaus beeinflusst:

wenn man irgendwie ne berufsrichtung zum beispiel wählen soll oder wenn man irgendwas wählen soll sich festlegen soll das kann ich halt sehr schlecht und dann hab ich bin ich meine interessen durchgegangen da war sport natürlich an erster stelle weil ich mein leben lang sport getrieben hab und sehr viel spaß da immer mit verbunden hab (-) an zweiter stelle war eigentlich informatik weil halt immer unheimlich viel mit computern gemacht hab wie gesagt wollt ich dann eigentlich auch erst in diese sparte erst gehen hab dann da überall die absagen bekommen hab mich dann weiter informiert was es noch gibt und dann hab ich rausgefunden dass es informatik auf lehramt auch gibt und dann hab ich mir halt ausgesucht wo ich die kombination die fächerkombination sport und informatik halt machen kann da ist dann unter anderem (sport) rausgekommen sport hatte mich aber vorher schon interessiert da fehlte mir dann nur das zweite fach um lehrer zu werde und dann (-) da dieser sportlehrer da ich den einfach auch ganz nett fand und den auch in englisch hatte englischunterricht (--) hatte ich mir dann überlegt erst englisch oder sport auf jeden fall dann sport auf lehramt zu studieren weil das (-) ja weil der mann halt eigentlich der hatte noch viel zeit für sein eignes sporttreiben sein eigenes sportleben und ja der hat den sportunterricht ganz gut gestaltet gehabt das war auch nicht wirklich (-) sag ich jetzt mal begründet auf irgendwelche theorien oder so also uns hat der das nicht so vermittelt aber hat schon viel gefordert also man kam dann schon immer mit muskelkater raus ausm sportunterricht und das hat mir halt gefallen als sportler (2.0) ja sonst wüsste ich jetzt nicht (lacht)

Der Schulsport entfaltete seine biographische Relevanz für Barts Berufsentscheidung. Er erinnerte sich an den ehemaligen Sportlehrer, der ihm als Vorbild diente und ohne diesen Lehrer wäre er wahrscheinlich nicht auf die Idee gekommen, Sportlehrer zu werden. Er beschreibt den Lehrer als witzigen Mann, der zwar ein „harter Knochen“ war, der ihn aber dazu brachte, Interesse am Lehrerberuf zu finden, obwohl er „eigentlich gar nicht Lehrer werden wollte“. Als vorbildhaft sah Bart an, dass dieser Lehrer viel Zeit für sein eigenes Sportleben hatte. Gleichzeitig wird Barts Wunsch nach Unabhängigkeit erkennbar. Er möchte Sportlehrer werden, weil er sich in diesem Beruf ein hohes Maß an persönlicher Freiheit verspricht. Außerdem ist bei ihm ein hohes Maß an idealistischem Sendungsbewusstsein zu erkennen, wie es vermutlich bei vielen Menschen, die in pädagogischen Berufen tätig sind, der Fall ist:

für mich wars auch immer wichtig dass ich andere leute beeinflussen kann oder also nicht beeinflussen im negativen sinne sondern dass ich denen irgendwie so nen vorbild sein kann das ist glaub ich auch so ne sache die ich aus diesem mobbing gelernt hab das (-) also ich hasse leute die mobben zum beispiel (lacht) und versuche jedem immer ne chance zu geben auf jeden fall und weiß ich nicht also dass diese vorbildfunktion des lehrers die spielte halt sicher auch ne ganz große rolle in der entscheidung lehrer zu werden

Das Rekonstruierte liefert ein Verständnis von Barts Biographie. Das Bild, das er zeichnet, ist das einer anfangs heilen Welt ohne Probleme mit sich als Protagonisten, der die Bewunderung seiner Mitschüler genoss. Als Klassenbester in der Grundschule und später als Klassenclown genoss er es, etwas Außergewöhnliches zu sein. Im Laufe seiner Biographie entwickelte Bart ein ernsthaftere Einstellung zur Welt, ohne dass dies auf ein bestimmtes Ereignis zurückzuführen wäre. Bart wurde vom Klassenclown, der gegen äußere Zwänge um des Spaßes willen aufbegehrt, zu jemandem, der sich gegen moralisch verwerfliche Dinge zur Wehr setzt. Er hat ein hohes Maß an idealistischem Sendungsbewusstsein entwickelt, was dazu führt, dass er sich von jenen abgrenzt, die eine andere Weltsicht haben. Dieses Spannungsfeld entlud sich mehrfach in Konflikten mit seinen Mitmenschen. So machte er während der Schulzeit die Schlüsselerfahrung, dass seine idealistische Haltung ihn Ansehen bei seinen Mitschülern kostete. Bart musste mit seiner Auflehnung gegen das Verhalten seiner Mitschüler mit dem Verlust seiner exponierten Stelle in der Klasse bezahlen. Wie bei einer Tragödie, bei der der Held der Handlung etwas erleidet, aber standhaft an seinen Idealen festhält, entwickelte sich seine Biographie zur Geschichte des zwischenzeitlich gefallenen Helden, der aber gestärkt aus diesen Verwicklungen hervorging. Die Formulierung von der glücklichen Kindheit, auf die eingangs hingewiesen wurde, dient ihm als Folie, auf der sich die Verwicklungen abbilden, die sich im Laufe seiner Biographie ergaben. Der Verlust der heilen Welt seiner Kindheit und Jugend war der Preis dafür, eigene Ideale zu vertreten. Dahinter steckt die ambivalente Erfahrung, einerseits einen Wandlungsprozess durchgemacht zu haben, der ihn moralische Standards verinnerlichen ließ, andererseits die Erfahrung, dafür mit dem Verlust an sozialer Anerkennung bezahlt zu haben. So erklärt sich seine Darstellung, in der eine gewisse Sehnsucht zu seiner Kindheit und Jugend zum Ausdruck kommt, aber auch eine ironisch gebrochene Distanz, denn die gemachten negativen Erfahrungen sind für ihn unwiderruflich mit dieser Zeit verbunden. Außerdem symbolisiert seine Heimat die Eingeschränktheit der Welt, gegen die er sich zur Wehr setzt. Repräsentanten dieser Welt sind seine ehemaligen Klassenkameraden, seine ehemaligen Tenniskameraden, aber auch seine ehemaligen Vereinstrainer.

Wie bei Shorty entfaltete der Schulsport für Bart seine biographische Nachhaltigkeit durch das Wirken eines Sportlehrers. Es war ein Sportlehrer, der Bart zum Vorbild wurde und der wesentlich dazu beitrug, dass er Sport studierte. Allerdings lag dies weniger an der Qualität von dessen Unterricht, sondern mehr an der Persönlichkeit des Sportlehrers, die Bart faszinierte. Der Sportlehrer diente ihm über seine Berufsentscheidung hinaus als ein Modell für sein eigenes Leben. Ansonsten hat der Schulsport keine große Relevanz in seiner Biographie, und die in anderen Handlungsfeldern gemachten Sporterfahrungen sind für Bart bedeutsamer. Dort konnte er an seine Leistungsgrenze gehen und Erfolge erringen, die für sein Selbstwertgefühl bedeutsam waren. Eine Verlaufskurve wird in Barts Er-

zählung zum Schulsport nicht erkennbar, und zum Problem wurde das institutionelle Ablaufmuster des Schulsports nicht. Bei Bart ist ein biographisches Handlungsschema des Anstrebens einer erfolgreichen Sportkarriere erkennbar, das aber nicht so ausgeprägt ist wie bei Sanchay, Boris, Albert, Frank und Shorty. Vielleicht ließ ihn dies mit geringer ausgeprägten Erwartungen an den Schulsport hinsichtlich eines Beitrages zur Erfüllung des Handlungsschemas gehen, wenngleich erkennbar ist, dass das Handlungsschema im Schulsport durchaus aktualisiert wird. Barts Fazit zum Schulsport ist dem von Shorty vergleichbar. Beide erlebten den Schulsport positiv, aber eine tiefgreifende biographische Erfahrung war Schulsport nicht, sondern nur „ein spaßiges Zusammensein mit meinen Freunden, was mir gute Noten brachte“.

6.7 Fallübergreifende Gemeinsamkeiten und Konstruktion eines theoretischen Modells

Bei den Einzelfalldarstellungen als Teil der Auswertungsschritte narrativer Interviews wurde versucht, einen Mittelweg zwischen vertiefender Auslegung des empirischen Materials und der Konzentration auf das Wesentliche zu finden. Wenn man unterstellt, dass dabei singuläre Phänomene ansatzweise verstanden worden sind, ungeachtet der Tatsache, dass der Deutungsprozess niemals abgeschlossen ist, muss dennoch die prinzipielle Verallgemeinerbarkeit der besonderen Erkenntnisse aufgezeigt werden. Fallübergreifende Gemeinsamkeiten zu finden heißt, „dass die Strukturmuster der Erzeugung fallspezifischer Antworten auf ein (gemeinsames) strukturelles Problem“ (Fabel-Lamla & Tiefel, 2003, 192) gefunden werden. Es ist daher zu fragen, welches Problem der jeweiligen Besonderheit der Schülerbiographien zugrunde liegt und was daran typisch ist. Zur theoretischen Verallgemeinerung werden die fallübergreifenden Gemeinsamkeiten zu den Fragen nach der Relevanz des Schulsports in Schülerbiographien und zum Zusammenhang von im Schulsport und in anderen Handlungsfeldern gemachten Erfahrungen herausgestellt (Kapitel 6.7.1), die gewonnenen Thesen werden mit den Biographien von Else und Yaki kontrastiert (Kapitel 6.7.2), und abschließend sind die gewonnenen Ergebnisse in ein theoretisches Modells zu überführen (Kapitel 6.7.3).

6.7.1 Fallübergreifende Gemeinsamkeiten

Grundlage für die Bearbeitung der Frage nach der Relevanz des Schulsports in Schülerbiographien ist die Annahme, dass in einer autobiographischen Stegreiferzählung eine Orientierung an der Struktur der Erfahrungsaufschichtung des Erzählers erfolgt. Die offenen Erzählimpulse und die Zugzwänge des Erzählens sorgen dafür, dass der Erzähler die biographisch relevanten Erfahrungen seiner Biographie darstellt und weniger solche Aspekte, die der Interviewsituation geschuldet sind. Die biographische Relevanz des Schulsports

schlägt sich demzufolge vor allem in der Anfangserzählung und im Umfang und Detailliertheit der Erzählung über den Schulsport nieder. Dies berücksichtigend müssen darüber hinaus durch interpretative Arbeit Plausibilitäten zur biographischen Relevanz des Schulsports hergestellt werden.

Bei Betrachtung der Anfangserzählungen fällt auf, dass über den Schulsport tendenziell wenig erzählt wurde. Obwohl zumeist auf das Interesse am Schulsport vorab hingewiesen wurde, fand Schulsport als Thema in untergeordneter Form Eingang. Es waren andere Themen, die dominierten: Familie, Freunde, Schule/Beruf, aber auch Sport und die favorisierte Sportart. Der damit verbundene Befund von der untergeordneten biographischen Relevanz des Schulsports wird durch die Einschätzungen der Schüler zur Frage, welche Bedeutsamkeit der Schulsport in ihrer Biographie hat, gestützt. Insgesamt weist das von den Schülern Erzählte darauf hin, dass die biographisch relevanten Erfahrungen nicht im Zusammenhang mit der Schule stehen müssen, geschweige denn mit dem Schulsport. Bestimmte andere Themen und der außerschulische Sport mit der jeweils favorisierten Sportart sind biographisch bedeutsamer als der Schulsport. Dieses Ergebnis ist dahingehend zu relativieren, da der Schulsport im schulischen Kontext von größerer biographischer Relevanz als die anderen Fächer ist. Auf den Punkt gebracht wird dies von Sanchay:

und ähm sport wurde dann irgendwie nicht mehr so (--) wurde langweilig wurde dann so ne art fach wie deutsch wie mathe wie englisch wurde nicht mehr son überragendes fach wie es eigentlich sein sollte

Da Sport eine große Rolle in den Biographien der Befragten spielt, hat Schulsport eine Exklusivstellung im schulischen Fächerkanon inne; aus der biographischen Bedeutsamkeit des Gegenstandes des Schulsports ergibt sich dessen besondere Rolle im schulischen Kontext. Dem Gegenstand der anderen Fächer kommt diese Bedeutung nicht zu, und so erklärt sich, dass hiervon relativ wenig erzählt wurde. Mehr noch: Die Schule ist für die Befragten nicht deshalb vorrangig von biographischer Relevanz, weil sie ein Ort des Lernens ist, sondern weil sie Mittel zum Zweck ist, einen schulischen Abschluss zu bekommen. Außerdem ist sie ein Ort, um soziale Kontakte mit Gleichaltrigen einzugehen und zu pflegen – so zumindest bei Sanchay, Boris, Shorty und Bart. Schule scheint für die Schüler mehr oder weniger eine Routine zu sein, zu der sie im biographischen Verlauf eine abgeklärt-distanzierte Haltung einnehmen. Demgegenüber werden solche Erlebnisse in der Schule zu biographischen Erfahrungen, die diese Routine durchbrechen. Dies sind Klassenfahrten, Schul- oder Klassenwechsel, aber auch das Kennenlernen von Lehrern ist biographisch bedeutsam – sei es, dass bestimmte Lehrer Vorbildcharakter erlangten oder dass sie negativ erlebt wurden. Es werden also Erfahrungen als bedeutungsvoll für die eigene Biographie eingeschätzt, die neu sind und die nicht in bestehende Strukturen eingebunden werden können. Außerdem gerät im schulischen Kontext aus biographischer Per-

spektive weniger die Vorderbühne des schulischen Geschehens mit den zu lernenden Inhalten in den Blick, sondern die Aktivitäten auf der Hinterbühne, auf der die Schüler über die Begleiterscheinungen organisierten Lernens hinaus Kenntnisse und Verhaltenweisen erwerben, sind häufig die biographisch bedeutsameren. In den Erzählungen zum Schulsport fällt hingegen auf, dass auf dessen Inhalte mit den jeweiligen Lerngegenständen hingewiesen wurde, was die biographische Relevanz des Gegenstandes des Schulsports unterstreicht. Damit ergibt sich als erste fallübergreifende Gemeinsamkeit folgende These:

Von der zu relativierenden biographischen Relevanz des Schulsports

Die These meint, dass einerseits Schulsport in den Schülerbiographien relativ bedeutungslos ist, aber andererseits eine größere biographische Relevanz als die anderen Fächer hat, weil Sport als Gegenstand des Schulsports eine größere biographische Relevanz als der jeweilige Gegenstand der anderen Fächer hat. Dieser Befund deckt sich mit dem, was in ähnlicher Weise in Kapitel 2.2.3 zu den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchungen zum Schulsport aus Schülersicht gesagt wurde. Dort wurde darauf hingewiesen, dass Schulsport deshalb für viele Schüler ein besonderes Fach ist, weil Sport ein zentrales Element ihrer Alltagswelt ist.

Während bei der Frage nach der biographischen Relevanz des Schulsports recht eindeutig von einer zu relativierenden Relevanz gesprochen werden kann, fällt die Beantwortung der Frage schwerer, in welchem Zusammenhang die im Schulsport gemachten Erfahrungen zu in anderen Handlungsfeldern gemachten Erfahrungen in einer Schülerbiographie stehen. Hierzu können, wenn man die sechs Schülerbiographien holzschnittartig Revue passieren lässt, vorsichtige Aussagen getroffen werden. So fällt die Unterschiedlichkeit der Schülerbiographien und eine damit einhergehende Komplexität ins Auge. Dieses Ergebnis hängt mit der verwendeten Form der Datenerhebung zusammen: Offene Fragen nach der gesamten Lebensgeschichte führen zu offenen Antworten, die aufgrund zahlreicher Möglichkeiten, wie eine Biographie verlaufen kann, in verschiedene Richtungen gehen. Die Schülerbiographien zeigen zudem, dass bei dem Zusammenhang von im Schulsport und in anderen Handlungsfeldern gemachten Erfahrungen nicht von einem einfachen Ursache-Wirkungszusammenhang auszugehen ist. Schülerbiographien sind das Ergebnis komplexer Konstellationen, und die Prozesse des biographischen Gewordenseins im Schulsport hängen nicht allein von Erfahrungen im Handlungskontext Schulsport ab. Dies führt zu einer weiteren These:

Von der Komplexität des Zusammenhanges der im Schulsport und in anderen Handlungsfeldern gemachten Erfahrungen

Die These weist darauf hin, dass der biographische Ansatz die im Schulsport gemachten Erfahrungen innerhalb des breiten Bandes aller biographischen Erfahrungen nicht präzise

isolieren kann, und es bleibt zunächst die ernüchternde Feststellung, dass alles „komplexer ist als gedacht“ (Fuchs-Heinritz, 1990, 81). Die Bedingungen der Wirkungen des Schulsports können nicht lückenlos erfasst werden, weil die Bedingungen zu komplex sind. Positiv gewendet werden mit Hilfe autobiographischer Stegreiferzählungen die Vielzahl zusammenwirkender Faktoren aufgezeigt, und so werden sie der Komplexität und Vielschichtigkeit sozialen Erlebens und Handelns gerecht (vgl. Baacke, 1985, 7). Die These kann anhand der Prozessstrukturen des Lebensablaufs konkretisiert werden. Die Konkretisierung wird möglich, weil die Prozessstrukturen eine unterhalb der gesamten Schülerbiographie liegende Ebene darstellen, mit der strukturelle Wirkungszusammenhänge in einer Biographie beschrieben werden können. Weil die Prozessstrukturen eine übergreifende Form der Verknüpfung der Erfahrungen darstellen (vgl. Brüsemeister, 2000, 178), wird es möglich, einen Zusammenhang von in verschiedenen Handlungsfeldern gemachten Erfahrungen herzustellen, zumindest dann, wenn die Wirksamkeit der Prozessstruktur außerhalb des Handlungsfeldes nachgewiesen wird, in dem sie ausgelöst wurde.

Zu den Prozessstrukturen des Lebensablaufs interessierte zunächst die Frage, ob die im Schulsport gemachten Erfahrungen einer Verlaufskurve zugerechnet werden können und ob die im Schulsport gemachten Erfahrungen zu einer Verlaufskurve führen. Dies ist bei keinem der Befragten der Fall. Die Schüler erlitten den Schulsport nicht und versuchten nicht, der für sie belastenden Problematik zu entkommen. Die Gründe hierfür dürften einmal sein, dass die biographische Relevanz des Sports zu groß ist, als dass der Schulsport daran etwas in negativer Hinsicht ändern könnte. Wenn Sport früh ein wichtiger Bestandteil der Biographie wurde, haben sich Ressourcen entwickelt, die verhindern, dass Sport in welcher Form auch immer erlitten werden kann. Aufgrund der bestehenden biographischen Dispositionen war es daher unwahrscheinlich, dass sich eine Schulsport-Verlaufskurve entwickelte. Dies ist wahrscheinlich eher bei Schülern der Fall, in deren Biographie Sport keine oder eine negative Rolle spielt und keine freudvollen Erfahrungen hervorruft. Für diese Schüler könnte durch den Schulsport – und vorliegende Studien zeigen, dass es einen nicht geringen Anteil von Schülern gibt, die den Schulsport ablehnen (vgl. Kapitel 2.2) – eine Schulsport-Verlaufskurve in Gang gesetzt werden. Inwieweit diese Verlaufskurve auf andere Bereiche transformiert wird, darüber kann nur spekuliert werden. Wahrscheinlicher ist, dass eine außerhalb des Schulsports in Gang gesetzte Verlaufskurve im Schulsport wirksam wird, was allerdings auch nicht beobachtet werden konnte. So wäre zumindest bei Sanchay zu erwarten gewesen, dass sich die Verlaufskurve einer körperlichen Verletzung auf den Schulsport ausgewirkt hätte. Dies wurde aber nicht entdeckt, was ein weiterer Beleg für die untergeordnete biographische Relevanz des Schulsports ist.

Die nächste Frage bezog sich darauf, ob die im Schulsport gemachten Erfahrungen einem biographischen Handlungsschema zugerechnet werden können und ob durch den Schul-

sport biographische Handlungsschemata in Gang gesetzt werden. Das Ergebnis der Datenauswertung ist angesichts der These von der zu relativierenden biographischen Relevanz des Schulsports wenig überraschend. In den Schülerbiographien wurden bei Sanchay, Boris, Albert, Frank und Bart durch den Schulsport keine biographischen Handlungsschemata in Gang gesetzt. Ohnehin dürfte es bei Schülern, bei denen vor Beginn der Schulzeit die biographischen Dispositionen zum lebenslangen Sporttreiben mehr oder weniger vorliegen, schwer sein, ein Handlungsschema in diese Richtung in Gang zu setzen. Bei Shorty zeigte sich als eine Leistung des Schulsports eine Türöffnerfunktion. Hier ging ein Impuls vom Schulsport aus, der im außerschulischen Sporttreiben aufgenommen wurde, denn Shorty lernte durch einen engagierten Sportlehrer das Handballspiel kennen. Durch den Schulsport waren bei Shorty die Voraussetzungen gegeben, dass sich das biographische Handlungsschema des Anstrebens einer erfolgreichen Handballkarriere entwickeln konnte. Ansonsten wurde bei allen Fällen außer bei Shorty das biographische Handlungsschema des Anstrebens einer erfolgreichen Sportkarriere losgelöst vom Schulsport in Gang gesetzt. Bei Sanchay, Boris, Albert, Frank, Bart spielten der familiäre Hintergrund, Freunde oder die besonderen Bedingungen des Aufwachsens eine Rolle, damit sie Zugang zum Sport fanden und davon ausgehend das Handlungsschema in Gang gesetzt wurde.

Die Frage, ob im Sinne eines gesellschaftlichen Erwartungsplans die Erwartungsschritte im Schulsport als institutionelle Ablaufmuster abgearbeitet werden, kann teilweise bejaht werden. Beim institutionellen Ablaufmuster sieht sich der Biographieträger normativen Erwartungen ausgesetzt, die das Verfolgen eigener biographischer Ziele verhindern. Normalerweise werden diese normativen Erwartungen nicht thematisiert. Dies liegt daran, dass sie sich auf Routinen beziehen, deren Erfahrungen im Alltagswissen verbleiben. Man erkennt dies an einer auf einen minimalen Erzählkern reduzierten Erzählung oder daran, dass gar nichts erzählt wird. So erklärt sich, warum viele der in der Schule im Allgemeinen und im Schulsport im Besonderen gemachten Erfahrungen den Charakter einer biographischen Auszeit gewinnen, da sich biographisch nichts Bedeutsames ereignet hat, sondern Routinen abgearbeitet werden. Ein institutionelles Ablaufmuster wird deutlich sichtbar, wenn es mit einem biographischen Handlungsschema kollidiert. Dies wurde in den Erzählungen zum Schulsport erkennbar, etwa wenn Frank erzählt, dass er im Schulsport fortwährend Fußball spielen wollte. Dies wurde aber im Schulsport nicht verwirklicht, weil die Inhalte des Schulsports im Sinne normativer Erwartungen der Institution Schule andere waren, als Frank sie sich gewünscht hätte. Auch wenn bei den anderen Schülern die ausgeprägten Erwartungen an den Schulsport enttäuscht wurden, wurde das institutionelle

Ablaufmuster in der Erzählung in einer argumentativen Auseinandersetzung mit dem Schulsport sichtbar.⁷

Die letzte Teilfrage richtete sich darauf, ob bei Schülern durch den Schulsport ein Wandlungsprozess ausgelöst wurde. Auch hier ist wenig überraschend, dass dies bei den meisten nicht beobachtet werden konnte. Lediglich bei Bart diente ein Sportlehrer als signifikanter Anderer als Vorbild, und in gewisser Weise hat Bart durch ihn eine neue Sicht auf die Welt entwickelt. Diese neue Sicht auf die Welt manifestiert sich darin, da es für ihn bedeutsam wurde, sich nicht an normativen Erwartungen einer Institution zu orientieren, sondern die relevanten Erfahrungen im „wahren Leben“ außerhalb solcher Institutionen zu machen. Dies verinnerlichte er nicht zuletzt aufgrund des lebenden Modells seines Sportlehrers.

Die bearbeiteten Teilfragen helfen die Frage zu klären, inwiefern durch die im Schulsport gemachten Erfahrungen Prozessstrukturen des Lebensablaufs aktualisiert oder transformiert werden. Dies hilft wiederum zu erhellen, inwiefern die von Schülern im Schulsport gemachten biographischen Erfahrungen vorstrukturiert sind oder inwieweit Schülern durch den Schulsport neue biographische Handlungsspielräume eröffnet werden. Die vorgestellten Prozessstrukturen, die jeweils auf das Typische in einer Schülerbiographie verweisen, können fallübergreifend auf einen gemeinsamen Nenner im Sinne einer Typologie gebracht werden. So wurde bei allen Fällen darauf hingewiesen, dass ein biographisches Handlungsschema des Anstrebens einer erfolgreichen Sportkarriere erkennbar ist. Die favorisierte Sportart im Rahmen des Handlungsschemas ist bei Sanchay, Boris und Bart Tennis, bei Albert Eishockey, bei Frank und Bart Fußball und bei Shorty Handball. Sport im Allgemeinen und die favorisierte Sportart im Besonderen sind für die Schüler in hohem Maße biographisch relevant, und sie verfolgen bestimmte biographische Ziele im Rahmen des Handlungsschemas. Diese biographische Bedeutsamkeit erkennt man u.a. am großen Umfang und der Detailliertheit, in der darüber erzählt wird, es wird auf die Initiation zur favorisierten Sportart eingegangen, es werden damit gemachte Schlüsselfahrungen dargestellt und die Deutungsmuster der Erzähler unterstreichen die biographische Bedeutsamkeit. Es ist nun zu zeigen, welche ähnlichen Merkmalskombinationen zum biographischen Handlungsschema des Anstrebens einer erfolgreichen Sportkarriere gehören. Diese gemeinsamen Merkmale bestimmen das Handlungsschema inhaltlich. Es wird demnach erfolgreich verfolgt, wenn folgende Merkmale verwirklicht werden:

⁷ Zu überprüfen wäre, inwiefern mit dem Konzept des institutionellen Ablaufmusters biographietheoretisch reformuliert wird, worauf Volkamer (vgl. z.B. 1996) in zahlreichen seiner Schriften hingewiesen hat, dass Sport in der Schule betrieben wird, weil die Schule will, dass dort Sport in einer bestimmten Weise betrieben wird und dadurch eine Sinnverfremdung des Sporttreibens für die Schüler eintrete.

- Mit dem Handlungsschema geht erstens ein hohes Maß an Leistungsorientierung einher. Die Leistungsorientierung zeigt sich darin, da beim Sporttreiben versucht wird, sich in der favorisierten Sportart als Köhner zu erfahren und die eigenen Grenzen auszuloten. Sie manifestiert sich auBerdem im groBen Ehrgeiz und Ernsthaftigkeit beim Sporttreiben, im groBen Zeitaufwand mit einer hohen Intensität sowie in den Einschränkungen, die in Kauf genommen werden:

es war wirklich damals für mich auch sehr viel tennis war wirklich nach der schule für mich irgendwie (-) das non plus ultra ne also es gab nichts anderes sag ich mal = nichts anderes wichtiges für mich (Sanchay)

es wird sich halt mühe gegeben ne (-) man tut halt auch dafür was man bekommt ja auch was und ah dann (--) tut man auch was dafür ist ja auch richtig (Boris)

ja ich bin am ende des jahres geboren und deswegen war ich immer der jüngste (-) in meiner altersklasse (-) und da war doch schon immer ein ganz groBer druck auch beim training (3.0) und ich musste mich immer halt durchsetzen gegen groBere (5.0) ja das zog sich eigentlich so die ganze zeit durch jetzt ja bis jetzt ungefähr (--) ja ich hab es doch immer noch geschafft dann auch bei den älteren mal mitzutrainieren um mich da nach vorne zu arbeiten (Albert)

ja (-) ich habe wie gesagt mit 7 jahren angefangen fußball zu spielen bin auch immer dabei geblieben (-) es gab jetzt nicht mal eine zeit wo ich das unterbrochen habe (Frank)

die bezirk- ach die kreisliga hat mich in meiner art zu spielen nicht wirklich weiter gebracht von daher geh ich jeden montag jetzt schon zum 1. herrentraining um da son bisschen mehr gefordert zu werden ich will jetzt nicht sagen dass mich das training in der a-jugend unterfordert aber es bringt mich nicht mehr wirklich weiter (-) von daher geh ich wie gesagt jeden montag zum herrentraining und (-) kann dann auch wirklich was lernen weil der trainer der hat noch ein bisschen mehr erfahrung als unser trainer in der a-jugend (Shorty)

hab mich dann weiter auf fußball konzentriert wo ich dann auch den verein gewechselt hab um halt höher spielen zu können (Bart)

- Die Leistungsorientierung findet zweitens als Merkmal Ausdruck in Wettkampfsituationen, die im Verlauf der Biographie aufgesucht werden. Den Schülern reicht es nicht, die eigenen Leistungsstandards zu erfüllen, sondern dies ist an Wettkampfsituationen gebunden, in denen es gilt, sich mit anderen zu messen:

ich wurde dann das jahr danach 95 wurde ich auch kreismeister (-) 96 wurde ich kreismeister wie gesagt ich konnte dann halt keine bezirksmeisterschaften mehr mitmachen es war halt (--) wie gesagt es wurde halt verboten das halt n ausländer dass ausländer mitmachen können ja also dann 97 wurde ich kreismeister und 99 glaub ich also insgesamt fünfmal war ich kreismeister (Sanchay)

da sind wir da runtergefliegen haben da dann turniere gespielt (--) so etwas groBere und ähm hatten mehr oder weniger erfolg dann auch je nach person halt (Boris)

und mir haben die wettkämpfe mehr spaß gemacht mir hat einfach die sportart an sich mehr zugesagt als tennis (Frank)

wir hatten dann auch mit ihm in der b-jugend den aufstieg inne oberliga geschafft und haben dann da bis auf ein spiel alles verloren haben dann auch da gegen mannschaften wie (stadt 10) (stadt 11) spielen müssen das ist natürlich und (stadt 9) die natürlich vom niveau her ganz anders spielen ähm haben dann da ordentlich lehrgeld zahlen müssen aber hat und doch rein vom technischem stand her weiter gebracht jetzt in der a-jugend haben wir ne runde in der kreisliga gespielt weil wir den aufstieg in die bezirksliga leider nicht geschafft haben (Shorty)

war dann da mal clubmeister inner jugend und so nen krams hab auch mehrere spiele mitgespielt auch dann nachher bei den herren mitgespielt und mich glaub ich ganz gut geschlagen (Bart)

- Die Leistungsorientierung bedeutet außerdem, dass in enger Verbindung zum Merkmal der Wettkampforientierung ein ausgeprägter Wille zu erkennen ist, Siege zu erringen und in zugespitzter Form der Beste in der favorisierten Sportart sein zu wollen. Der sportliche Erfolg im Sinne eines beispielsweise gewonnenen Tennis-, Handball- oder Fußballspieles wird zu einem Ereignis biographischer Bedeutsamkeit, über das in mehr oder weniger detaillierter Form erzählt wird:

tennis ist nicht nur sag ich mal irgendwelches händchen spielen sondern auch irgendwo n wille es muss auch n wille da sein um zu gewinnen (-) und auch zu kämpfen weil manchmal ist sicherlich auch der gegner zu stark ne aber es liegt nicht an der stärke des gegners sondern wer wirklich den willen hat zu gewinnen und das hat er uns wirklich gut beigebracht und das hat mir auch sehr geholfen auf jeden fall (Sanchay)

ja das größte turnier was ich gespielt habe war halt in berlin äh eine sichtung der besten sechzehn jugendlichen in deutschland in meinem jahrgang und das war die größte erfahrung die ich bisher im tennis hatte halt (Boris)

danach bin ich in (stadt 3) gewesen und hab da vier jahre gespielt (-) bin auch einmal nrw-meister geworden mit den knaben (-) ja und als es da auch nicht mehr so gut lief bin ich nach (stadt 4) gewechselt (-) da hab ich (-) vier jahre gespielt glaub ich auch (-) ja und da hab ich eigentlich am meisten auch gelernt weil das (-) die zeit war von zwölf dreizehn bis achtzehn (-) ja am ende bin ich da deutscher meister geworden mit den junioren (Albert)

habe das zwischendurch auch recht erfolgreich gespielt in (stadt 1) und in der westfalenauswahl (-) auch deutsche meisterschaften miterlebt und wie gesagt auch vor mehreren tausend zuschauern (-) das war natürlich eine super erfahrung klar (Frank)

jetzt in der a-jugend haben wir ne runde in der kreisliga gespielt weil wir den aufstieg in die bezirksliga leider nicht geschafft haben (hustet) ja für das nächste jahr in der a-jugend haben wir uns den aufstieg aber fest vorgenommen (Shorty)

ich wollte immer schon mein bestes geben (---) da jetzt irgenwelche abstriche zu machen das eine ist zwar eine individualsportart das andere hab ich also immer versucht für mich das beste daraus zu machen ob ich jetzt (-) im tennis noch im dritten satz versucht das ding rumzudrehen oder beim fußball wenn wir 0:1 hinten liegen noch ein ding zu schießen der ehrgeiz war der gleiche glaub ich (Bart)

- Aufgrund der Leistungsorientierung möchten die Schüler viertens als Merkmal sportlich gefördert werden. Das heißt u. a., dass gezieltes Training biographisch bedeutsam ist:

99 so 2001 da war das dann so richtig dass er hat gesagt spiel die turniere spiel das alles spiel jedes wochenende turniere in den ferien auch hat er gesagt und so das war für mich was total anderes weil du kanntest das ja auch alles gar nicht (-) ein jahr ham wir richtig auch gut trainiert (-) also so vorhand rückhand und so sehr viel korbtraining es war für mich ziemlich hart (Sanchay)

es wird äh was ich halt auch sehr gut finde halt gearbeitet (-) und äh jeder kommt zum training (--) oder fast immer zum training (Boris)

ich bin in (stadt 2) angefangen hab da fünf jahre lang gespielt und bin dann nach (stadt 3) gewechselt (-) weil ja die liga da nicht mehr so ganz gut war und ich wollt mich ein bisschen weiter entwickeln (Albert)

vielleicht so ein bisschen zum sportlichen hintergrund oder zur sportlichen geschichte bislang (-) ist es also so dass ich mit 7 jahren angefangen habe fußball zu spielen und zwar als torwart und bin ich auch bis heute dabei geblieben (-) das zog sich also so weit durch die jugendmannschaften (-) bis ich dann b-jugend zunächst westfalenauswahl-spieler werden durfte und ein jahr später dann auch mehrere angebote hatte (Frank)

eigentlich hat das training bei (name 1) ziemlich viel gebracht damals weil er uns solche grundlegenden sachen beigebracht hat wie ähm (-) ja erst mal ganz sicheres prellen ohne hinzugucken dann einen vernünftigen torwurf auf die reihe zu kriegen sprungwurf sprungfallwurf nullkontakt das waren eigentlich die sachen die wir bei (name 1) gelernt haben dann die ersten abwehrformationen nicht jeder gegen jeden und jeder auf jeden sondern mal wirklich ne stabile 6:0-deckung oder ne ganz offensive 3:3-deckung das war so das was wir bei (name 1) so gelernt haben (Shorty)

die leistungskomponente (-) da hab ich dann aber ab irgend nem zeitpunkt mir gedacht schade dass ich nicht mehr gefordert oder gefördert worden bin weil ich denke dass ich irgendwo talent gehabt hätte für viele sportarten (-) und wenn ich da professionellere unterstützung gehabt hätte (Bart)

- Ein fünftes Merkmal ist, dass sich die Schüler von anderen, die eine abweichende Einstellung gegenüber Sport haben, abgrenzen. Dies bezieht sich auf weniger sportlich Engagierte oder Begabte, aber auch auf die Art und Weise, wie andere Sport treiben:

ich hatte auch wieder bessere gegner auch gegner gegen die es spaß gemacht hat tennis zu spielen was man von den kindern in (stadt 1) nicht so behaupten konnte weil es vielen auch sag ich mal die lust vergangen ist (-) gegen einen ich war damals auch die nummer eins in (stadt 1) und gegen mich zu spielen hatte denen auch nicht sehr spaß gemacht (Sanchay)

man war immer mit tennis irgendwo unterwegs (-) oder ja mit den normalen freunden halt (-) die die normal geblieben sind dann auch ne (-) weil man immer irgendwie (-) hat man irgendwas gemacht (-) auch immer sport eigentlich (-) und wenn es irgendwo im park war und man hat fußball gespielt (-) aber irgendwas haben wir dann trotzdem gemacht (-) immer und wir waren nicht an der bude und haben uns die bierflasche gekauft (Boris)

danach hatten wir dann bei (name 1) alias (name 1a) ähm training und na ja der hat dann eigentlich schon leistungsorientiert trainiert und hat dann auch die leute rausgekickt die er nicht mehr gebrauchen konnte (Shorty)

ich hab dann in den vereinen auch gespielt auch bis zur herrenabteilung das war dann kreisliga a glaube ich und konnte mich da dann nicht so richtig durchsetzen weil ich da immer so nen

bisschen Kontrapunkt war weil ich die Einstellungen vieler Spieler da nicht teilen konnte die halt dann also auf gedeiht und verderben eigentlich dann Fußball gespielt haben also richtig in die Knochen und so weiter und ohne Rücksicht und das war nicht mein Ding und so bin ich dann leider ins Hintertreffen gegangen (Bart)

- Die Schüler möchten sechstens und insgesamt betrachtet als Experten in ihrer favorisierten und anderen Sportarten angesehen werden. Dies drückt sich darin aus, dass sie über Expertenwissen diesbezüglich verfügen möchten, dass sie eine Beurteilung bestimmter Bewegungsformen vornehmen oder dass sie genau beschreiben, was am Sporttreiben Spaß macht:

es war auch wirklich so dass ich da große Lust empfunden habe obwohl es ja eigentlich am Anfang relativ schwer ist mit Tennis weil (-) die Jugendlichen dazu zu begeistern weil es wirklich schwer ist diesen Ball ja auch immer hin und her zu bringen für diese Kleinen ich war ja auch damals erst sechs oder sieben Jahre alt und es war wirklich schwer (Sanchay)

ja dass Sport halt nicht immer Spaß macht aber doch sehr häufig (-) aber wenn es halt mal kein Spaß dann muss man halt dadurch um später dann auch wieder Spaß zu haben (--). Das ist eigentlich in ziemlich vielen Sportarten so (-) ich hab jetzt auch ab und zu mal andere Sachen ausprobiert wie Wasserski fahren und surfen und (-) Fußball Basketball was weiß ich (-) also relativ viel (-) und das ist eigentlich so immer dasselbe gewesen (-) am Anfang ist es immer ein bisschen schwierig aber macht auch schon Spaß dann weil es was Neues ist oder so (-) aber wenn man dann so über einen bestimmten Punkt drüber weg ist oder auch kann auch zwischendurch mal vorkommen aber danach macht das halt dann auch wieder Spaß und dann weiß man warum man das macht (Albert)

ich bin immer zu Aufträgen geschickt worden über Boxen z.B. und es fiel mir relativ schwer darüber zu schreiben weil ich über diese Sportart nichts wusste und das hat mich irgendwo gewurmt (-) und das war mit mehreren Sportarten auch so (-) also ob das jetzt auch Turnen war (-) und da habe ich dann irgendwo gemerkt dass ich mich dann für diese Sportarten auch letztlich irgendwo interessiere (-) dass ich wissen will wie kommt das zustande (-) auch wenn ich mich nicht für Turnen interessiert habe (-) fand ich es immer relativ faszinierend was Turner können (Frank)

ja es hat mich eigentlich immer genervt dass es Schiedsrichterkollegen gibt ähm na ja die ihren Job nicht gewissenhaft genug ausführen und ja teilweise praktisch nur aus dem Bauch entscheiden (Shorty)

bei dem Tennisverein da hab ich auch Tennistraining gegeben zum Beispiel da war ich schon Trainer und hab mir mein Lebensbrot noch nebenbei mit Tennisschläger bespannen verdient usw. hab unheimlich viel Zeit auch da verbracht und es hat mir auch tierisch Spaß gemacht (Bart)

Die beschriebenen Merkmale bestimmen das biographische Handlungsschema des Anstrebens einer erfolgreichen Sportkarriere inhaltlich. Das Handlungsschema wird erfolgreich verfolgt, wenn die Merkmale in unterschiedlichen Ausprägungsgraden in der Mehrzahl ihre Erfüllung finden, d.h., wenn sich die Schüler in der favorisierten Sportart als Könnern erfahren und die eigenen Grenzen ausloten können, wenn sie eine Wettkampfsituation aufsuchen können, wenn sie Siege erringen und die Besten in ihrer Sportart sind, wenn sie sportlich gefördert werden, wenn sie sich von anderen durch ihr sportliches Können abgrenzen können und wenn sie sich als Experten des Sports präsentieren können.

Die Schüler haben die mit dem Handlungsschema verbundenen Merkmale als biographische Dispositionen verinnerlicht, und im Vordergrund steht die gelungene Einlösung des Leistungsmotivs, dem alle verpflichtet sind. Dies weist eine Nähe zum klassischen Sportverständnis auf, das durch Begriffe wie „Leistung“, „Wettkampf“ und „Training“ geprägt ist (vgl. Kurz, 1990, 51-58).

Um die Frage zu beantworten, ob eine Aktualisierung oder eine Transformation des Handlungsschemas des Anstrebens einer erfolgreichen Sportkarriere im Schulsport erfolgt, muss ein Zusammenhang zwischen den zum Schulsport Erzählten und den mit dem Handlungsschema rekonstruierten Merkmalen hergestellt werden. Wenn die Merkmale in der Erzählung zum Schulsport erkennbar und als Ziele im Schulsport angestrebt werden, würde das biographische Handlungsschema aktualisiert; würden die Merkmale nicht erkennbar werden, bestünde kein Zusammenhang; würden die Merkmale durch den Schulsport in Frage gestellt, könnte von einer Transformation des Handlungsschemas gesprochen werden. Die Frage ist also, ob in den Erzählungen ersichtlich wird, dass die Schüler im Schulsport die Erwartung haben, sich in der favorisierten Sportart als Könnern zu erfahren und die eigenen Grenzen auszuloten, Wettkampfsituationen aufzusuchen, zu den Besten zählen zu wollen, sportlich gefördert zu werden, sich von anderen durch sportliches Können abgrenzen zu wollen und sich als Experten des Sports zu präsentieren. Hierzu ist folgendes festzuhalten:

- Das Merkmal der Leistungsorientierung wird in den Erzählungen zum Schulsport erkennbar, da sich die befragten Schüler im Schulsport als Könnern erfahren, die eigenen sportlichen Grenzen ausloten und Sport im Schulsport ernsthaft betreiben wollen:

ja also (-) bezogen auf schulsportunterricht hab ich immer versucht etwas zu leisten etwas zu bewegen auch ne ich versuchte auch den andern schülern auch zu zeigen wie gut ich bin ne also auch der lehrerin also es war leisten nicht nur wegen der note also es hat schon ein gewisses prestige ne wenn du gut in sport bist dann hat das auch bei den schülern allgemein hat dann das ein gutes prestige (-) und deswegen ich hab immer versucht immer ne gute leistung zu bringen es war nicht so halt (-) dass ich da versucht habe interessiert mich nicht also mach ich nichts ich hab mich also schon voll reingehangen auch wenn es jetzt ne sportart war wo ich jetzt nicht so gut war trotzdem hab ich versucht das zu leisten was ich kann ne (-) sprich wenn ich jetzt zum beispiel gut baggern konnte trotzdem konnte ich gut laufen also konnte ich zum ball hinlaufen also das hab ich dann nicht aufgegeben sozusagen (-) also leisten wollte ich immer was und ich denke auch die meisten sportler die halt auch im schulsport gut sind die wollen immer etwas leisten das muss man so sehen also (-) sport ist halt wirklich so dass es dem sportler freude macht etwas zu leisten (-) weil es dem freude macht (-) durch den sport sich sozusagen auch auszudrücken irgendwie (-) weil durch diese leistung drückst du dich ja auch aus (-) du drückst durch die leistung halt aus wie gut du bist ne (Sanchay)

im schulunterricht war kein feeling irgendwie alle haben da nur n bisschen rumgebolzt haben irgendwas gemacht äh die eine hälfte ist vielleicht noch nicht mal gar nicht gekommen und ja dann hat man halt auch keine lust dann mehr (-) und das setzt sich halt jetzt doch dann fort (-) in der weiterführenden schule halt auch (Boris)

I: wenn du deinen sportunterricht mal so bilanzieren würdest (-) positiv negativ A: ja eher so in der mitte drin weil er mir ja selbst auch spaß gemacht hat auch wenn wir da nur gespielt haben (---) ja aber dann auch mit dem anderen auge dass wir da kaum was gemacht haben was vernünftiges (Albert)

wir haben wirklich sehr viel badminton gespielt ich glaube wir haben in jedem jahr badminton gespielt und auch immer sehr lange und volleyball (-) und diese beiden sportarten waren wirklich so das hauptaugenmerk und (-) um noch mal auf fußball zu kommen fußball haben wir nie gespielt (-) wir haben nicht einmal das weiß ich noch ganz genau von der 5. bis zur 10. klasse wir haben nicht einmal irgendwo über mehrere wochen fußball gespielt (Frank)

ähm ja wie gesagt immer diese vorbereitung auf die spiele da hab ich meinerseits für mich auch ziemlich viel gelernt und auch erfahrung ja das kannst du eigentlich jetzt gerade bei sprung da hatte ich mir in der grundschule da hatten wir das ansatzweise mal probiert da hatte ich eigentlich angst vom sprungbrett über den kasten zu springen jetzt hocke über längskasten zum beispiel das hab ich ähm in der grundschule sowieso nicht gemacht aber nachher auf dem gymnasium da hatte ich angst davor am kasten hängen zu bleiben vorne aber das hat der herr kl. mir dann beigebracht und dann na ja dieses erfolgserlebnis juhu ich hab das geschafft das war dann war schön hat spaß gemacht (Shorty)

ich denk mal schon dass ich eher leistungsorientiert war aber (-) ich schon hab immer versucht also nicht das auf kosten anderer zu sein (-) also mir war es wichtig dass ich schnell war (Bart)

- Die Schüler sind auch im Schulsport an der Schaffung von Wettkampfsituationen in Form von Turnieren oder von Spielen der Schulmannschaft interessiert, denn sie erzählen davon, wenn sich diese Chance ergab oder nicht ergab:

da haben wir glaub ich gegen ne (stadt 3) schule gespielt (-) und ja da hab ich gespielt (-) ja zu viert haben wir da gespielt also vier äh drei andere noch (-) mannschaftsspiel halt ne (-) ja und wir haben das ganz klar gewonnen (Sanchay)

äh da gabs in der grundschule gabs mal nikolausturnier stadtmeisterschaften basketball oder so und es gab so etwas gar nicht mehr ne da ham die oder ham wir unsere wochenenden dann dafür geopfert (-) hätten wir auch weiterhin gemacht aber es kam auch niemals ein angebot (-) und (-) das war sehr negativ (Boris)

wenn wir irgendwo so ein bisschen leistungsprinzip reinbringen wollten das haben wir jedes jahr gemacht (-) 1. klasse 2. klasse (-) erste weil es noch neu war natürlich nicht haben wir immer gegen unsere parallelklasse fußballturniere ausgetragen (-) auch wirklich aus eigeninitiative (-) es war wirklich so dass wir dann mit der idee weil wir so viele fußballbegeisterte in der klasse hatten (-) mit der idee an die lehrerin gegangen sind wir wollten mal gerne so ein fußballturnier austragen obwohl wir nie richtig fußball gespielt haben bei uns im sportunterricht (-) das haben wir eigentlich jährlich dann gemacht (-) 2. 3. 4. klasse (-) aber ansonsten blieb dieser wettkampf eigentlich immer außen vor (-) gut bundesjugendspiele waren dann noch dabei das waren eigentlich immer diese beiden highlights in der grundschule (-) nicht nur für mich sondern auch für meine freunde damals die dann wirklich sich auf dieses spiel gefreut haben gegen die parallelklasse und auch auf die bundesjugendspiele (Frank)

nachher inner inner elf haben dann auch weiter mit volleyball haben dann da volleyball weiterbehandelt und haben das dann auch ähm auf wettkampfniveau betrieben haben dann da auch gegen andere schulen teilweise gespielt um da son bisschen zu vergleichen (Shorty)

- Wie die Schüler gewinnen und die Besten in ihrer Sportart sein wollen, gibt es Indikatoren, dass dies auch im Schulsport gilt:

was ich noch dazu sagen muss ist (-) dass du ab der fünften klasse halt (---) da sah man halt wie die andern kinder oder die andern jungs beziehungsweise vor allen dingen halt wie gut die halt auch im sport waren man kannte das auch in der grundschule halt nicht so da war man halt äh eins zwei jungs sind halt auch gut aber da dachte ich so ja ich bin eigentlich der beste auch so im fußball ich war nie im fußballverein aber trotzdem konnte ich relativ gut fußball spielen ne (-) und dann so in der fünften da kamen so jungs und die waren auch im fußballverein die waren relativ gut auch so und da sah man erst nicht wie schlecht wie mittelmäßig jemand ist (-) ich sah mich also nicht mehr so als supersportler da sondern so als mittelmäßig an (Sanchay)

das fand man natürlich toll hat man vielleicht sogar noch nen pokal gewonnen (-) ne dann konnt man allen in der schule zeigen ey wir haben den pokal gewonnen und ihr (-) halt luschen (-) so ungefähr und äh ja das hat dann halt sehr viel spaß gemacht (Boris)

das sah dann auch meistens so aus dass ich dann vormachen musste die übungen weil ich die teilweise besser konnte als mein sportlehrer so vom bewegungsablauf her (Shorty)

ich erinner mich halt wenn ich jetzt so denke an bilder (-) oder bilder kommen mir dann aus der turnhalle (---) die eigentlich immer so waren dass man als kleiner junger halt versucht hat der beste und schnellste und höchst springende zu sein (Bart)

- Die Schüler möchten im Schulsport in ihrer favorisierten Sportart im Besonderen und im Sport im Allgemeinen gefördert werden und sind an gezieltem Training interessiert:

da haben wir halt ne zeit lang volleyball gemacht pritschen baggern und solche sachen wurden da auch gearbeitet hat auch sehr viel spaß gemacht muss ich ehrlich sagen das hatte wiederum vorteile obwohl volleyball liegt mir nicht sehr nahe oder gefällt mir nicht als sport aber trotzdem hat es spaß gemacht da mitzumachen weil du konntest sehen wie die sportart wie man gut die sportart ausüben konnte weil du wurdest darin auch trainiert sicherlich dir hat man gezeigt wie man richtig pritscht da konnteste es auf einmal und dann macht es ja auch spaß so ist das ja nun mal ja (Sanchay)

und der grundschulunterricht verlief kann man nichts sagen verlief super also wurde auch auf motorische dinge geachtet und äh überhaupt spaß am sport halt auch zu haben (-) und ähm ja das wurd dann leider hinterher äh ziemlich schlecht ziemlich viel schlechter also es wurd schon extrem schlecht jetzt wird nur noch irgendwie ja hier habt ihr den fußball und jetzt spielt da anderthalb stunden fußball und dann komm da halt so welche und treten dir direkt geradeaus in die knochen rein es wird noch nicht einmal aufgewärmt nichts (-) also es ist nicht so positiv (Boris)

wir haben bei uns im sportunterricht eigentlich nur gespielt und das kann ja nicht der sinn der sache sein (Albert)

und damals hieß es einfach so leute wer jetzt am weitesten springt der kriegt die beste note (-) aber wie gesprungen werden soll und wie gelandet werden soll da wurde alles wirklich überhaupt nicht geklärt sondern dann wurde gezeigt da müsst ihr abspringen und irgendwo da hinten müsst ihr landen (-) passt auf dass ihr nicht auf den popo und das war es (-) deswegen was so an technik da letztlich vermittelt wurde ging gegen null ganz klar (Frank)

auf dem gymnasium haben wir dann in der 5. klasse am anfang dann mit basketball angefangen dann aber auch wirklich von grundauf was ist basketball wie spielt man das son bisschen

regelkunde vorweg und ähm dann auch so angriffsformationen wirklich ganz gezielt jetzt den sport beigebracht bekommen und wie das jetzt alles zu laufen hat ähm das waren dann die sachen die einem auch was gebracht haben dass man beim basketball nur zwei schritte machen darf (Shorty)

also theorie ham wir nie gemacht und das ist dann (-) zur mündlichen prüfung hin hat der uns ein paar bücher gesagt wo wir was lesen sollen und das war alles was wir an theorie gemacht haben letzten endes (-) und auch basketballtechnisch (-) ham wir halt wirklich nur reines korbleger wurf und dribbeln gelernt im wirklichen man to man verteidigung oder irgendwelchen anderen taktischen kniffe (-) sind leider völlig vorbei gelaufen was ich eigentlich sehr schade fand (Bart)

- Im Schulsport grenzen sich die Schüler von Mitschülern, aber auch von Sportlehrern durch ihr sportliches Interesse und Können ab:

ja da ist es unterschiedliche meinungen und diese meinungen sind wirklich krasse gegensätze (-) dass ist nicht nur son mittelding der eine mag es oder der andere mag es nicht aber es gibt es gibts da nicht son zwischending (-) also wenn ich es jetzt auf meine stufe beziehen würde dann würde ich sagen ungefähr die hälfte der stufe mag sport und die andere überhaupt gar kein sport die würden es am liebsten jetzt abschaffen ne (-) so drastisch wärs also (Sanchay)

ähm (-) im sportunterricht hat ich mal (-) ja einen sportlehrer äh (-) ich würd mal sagen der wog vielleicht so hundertvierzig hundertfünfzig kilo (-) und äh (-) also ich bin auch nicht der allerdünnste (-) äh mach aber trotzdem mein sport immer noch (-) und ähm (-) ja das ist einfach son beispiel ich glaub der kann kein beispiel für jemand sein einfach (-) für ein sportlehrer (-) also ein sportlehrer sollte vielleicht schon dementsprechend ein bisschen auftreten und nicht in einer im jogginganzug kommen der fünf löcher hat schon und (-) äh noch ne kappe falsch rum auf (-) äh ich denke mal da sollte schon jemand vorne stehen der vernünftige schuhe an hat (-) der halt mir auch das gefühl gibt ja bei dem kann ich was lernen (-) und das war bei dem gar nicht der fall (-) das kann auch glaub ich jeder sagen der bei dem unterricht hat (-) ähm (-) ich weiß nicht wie der sportlehrer geworden ist (Boris)

außerdem möchte ich die schüler (--) auch ein bisschen mehr wieder zum sport hinbringen (--) weil bei uns war das so dass kaum einer interesse am sportunterricht hatte und das einfach nur so gemacht haben weil es pflicht war (---) ja (Albert)

na ja (-) er hat sich dann halt hingesezt hat sich die spiele angeguckt die wir dann untereinander gemacht haben in der halle und daraufhin bewertet (-) wir hatten einen der war wirklich jede stunde im tor der hat also gar nicht draußen gespielt und ja (-) ist dann trotzdem im prinzip von der note genauso weggekommen wie die anderen obwohl er sich überhaupt nicht bemüht hat (Frank)

einige konnten bis dahin immer noch nicht mit dem ball prellen können das jetzt teilweise immer noch nicht also meistens diese unsportlichen etwas korpulenteren mädchen die von sport nicht wirklich viel halten (Shorty)

cool ich werde als erster gewählt oder (-) meine freunde wollen hier mit mir unbedingt also ein team sein und ähm das war eigentlich das wichtigste (Bart)

- Die Schüler betrachten sich auch im Schulsport als Experten des Sports und nehmen gegebenenfalls eine kritisch-konstruktive Haltung zum Schulsport ein und machen sich zum Anwalt des Sports:

also schulsport sollte man nicht irgendwie abschaffen weil jetzt sport sollte man insgesamt in jedem menschen also jeder schüler einmal sport irgendwo gemacht haben das soll ihn auch animieren ne (-) für mich hats jetzt natürlich nicht viel animiert aber bei anderen würds vielleicht was bringen und deswegen sollte schulsport immer ein teil von (-) der schule sein ich finde sogar schulsport sollte oder es sollte mehr schulsport eingeführt werden wie es jetzt ist jetzt sind es meist nur nur ein zwei stunden und ich finde das zu wenig wenn man mehr machen würde dass man das auch mehr dass der lehrer da auch sicherlich mehr engagieren würde find ich dass da man auch sicherlich von den schülern was anderes erwarten könnte ne dass auch den bezug auf schulsport und auf sport insgesamt ne (-) wenn man mehr schulsport macht dass da mehr auch animiert würde ne finde ich (3.0) ja (Sanchay)

man war nicht aufgewärmt gar nichts man ist draußen aus der kälte gekommen und konnte direkt (-) äh da was machen halt loslegen ne ohne mal zwei runden zu laufen oder sich zu dehnen oder so gar nichts (-) das war halt das problem (Boris)

hatten also am anfang immer zeit uns irgendwelche bälle aus den schränken zu holen (-) damit ein bisschen was zu machen (-) haben wir natürlich auch gemacht (-) ja ansonsten wurde da sportspezifisch nie irgendwas gemacht (-) es wurde viel brennball gespielt kann ich mich noch dran erinnern (-) also wirklich so ganz einfache sportarten (Frank)

in der 4. klasse hatten wir zwischenzeitlich sogar schwimmen da wurden wir dann oben an der grundschule vom bus abgeholt und dann zum hallenbad gefahren hatten dann da oben eine stunde das hallenbad und sind dann nachher wieder zurück gefahren das war im winter eigentlich ziemlich schwachsinnig weil am nächsten tag die halbe klasse krank war wegen den nassen haaren und der kalten luft nachher draußen von daher war schwimmen nicht so wirklich prickelnd (Shorty)

ja ach so was noch relevant war ist mein abitur hab ich auch in sport gemacht sportabitur hab ich basketball schwerpunkt gehabt (-) hat sehr viel spaß gemacht aber so im nachhinein muss ich sagen hats nicht wirklich viel gebracht weil sämtliche taktiksachen sämtliche theorieteile sind völlig untern teppich gekehrt worden (Bart)

Man sieht: Die mit dem biographischen Handlungsschema des Anstrebens einer erfolgreichen Sportkarriere verbundenen Merkmale spielen in der Erzählung zum Schulsport eine Rolle. Wenn es im Schulsport möglich wurde, das Handlungsschema und die damit verbundenen Merkmale erfolgreich zu verwirklichen, wurde dies streckenweise in erhöhter Erzähldetaillierung dargestellt. Wenn es im Schulsport nicht möglich wurde, einen Beitrag zur Erfüllung des Handlungsschemas zu leisten, wurde auch darauf hingewiesen und dies drückte sich teilweise in einer argumentativen Auseinandersetzung mit dem Schulsport aus. Das Handlungsschema erfuhr im Schulsport somit eine Aktualisierung, aber keine Transformation. Von der Annahme ausgehend, dass in einer autobiographischen Stegreif-erzählung die mit eigenen Handeln und Erleiden verbundenen Erfahrungen zum Ausdruck kommen, kann dies damit erklärt werden, dass die Schüler aufgrund ihrer biographischen Vorerfahrungen in Form bestehender biographischer Handlungsschemata bestimmte Erwartungen an den Schulsport hatten. Der Erwartungshorizont der Schüler an den Schulsport war in hohem Maße ausgebildet, und dies strukturierte ihr Erleben des Schulsports vor. Folglich wurde darüber erzählt. Dies kann mit den Strukturmerkmalen von Erfahrung plausibel gemacht werden (vgl. Kapitel 3.2.2), wonach die im Schulsport gemachten Erfah-

rungen in einem dialektischen Verhältnis zu in anderen Handlungsfeldern gemachten Erfahrungen stehen und nicht isoliert zu betrachten sind. Entscheidend ist die Kontinuität des Erfahrungszusammenhangs, was bedeutet, dass Erfahrungen immer an bereits vergangene Geschehnisse anknüpfen. Diese wirken sich auf jede weitere Erfahrung als Vorerfahrungen mehr oder weniger stark im Sinne von „biographischen Gravuren“ (Thiele, 1996, 188) aus. Wie hier gezeigt wurde, sind es die sportbiographischen Vorerfahrungen in Form eines biographischen Handlungsschemas, die für die im Schulsport gemachten Erfahrungen bedeutsam sind.

Neben der Bedeutsamkeit der mit dem außerschulischen Sporttreiben verbundenen Erfahrungen sind weitere Vorerfahrungen von Bedeutung für die im Schulsport gemachten Erfahrungen:

- Sanchay hat die biographische Schlüsselerfahrung gemacht, keine sozialen Kontakte zu Gleichaltrigen außerhalb der Schule gehabt zu haben. Daher ist der Versuch in seinem Handeln erkennbar, soziale Kontakte zu Gleichaltrigen zu suchen. Dies gilt auch für den Schulsport. Dort werden solche Erlebnisse zu biographischen Erfahrungen, bei denen sein biographisches Ziel, soziale Kontakte zu den Mitschülern einzugehen, erfüllt oder enttäuscht wurde:

mein freund der ist sag ich mal nicht so sportlich und zeigt auch wenig interesse daran aber zum beispiel badminton das hat wirklich spaß gemacht weil es er kannte diese sportart nicht vorher aber er hat halt (-) ich hab halt auch viel mit ihm gespielt halt auch viel und hab ihm auch halt geholfen dass er die schläge auch gut macht und jetzt kann er es auch ziemlich gut und es macht ihm auch viel spaß ne (Sanchay)

- Boris hat Freundschaften aufgeben müssen, weil die Freunde durch den Konsum von Drogen vom rechten Weg abkamen. Er leitete aufgrund seiner deprimierenden Erfahrungen hiermit die Erwartung an den Schulsport ab, Schüler vor den Körper schädigenden Einflüssen fernzuhalten. Dementsprechend erzählt er davon, wenn im Schulsport versucht wurde, die Gesundheit der Schüler zu fördern oder wenn im Schulsport nicht auf die Gesundheit der Schüler geachtet wurde:

ja das wurde da auch gemacht also es wurd auf wachstum geachtet zum beispiel äh es wurd einmal im jahr ne blutuntersuchung gemacht (-) pulsereich wurde was gemacht wie hoch der ruhepuls ist und so weiter ne (-) und das war schon äh exzellent würd ich sagen das lernt man mit sicherheit nich an jeder schule (Boris)

- Für Alberts Biographie ist kennzeichnend, dass er vieles erdulnd erträgt, ohne dass biographische Erfahrungen daraus werden. Dies gilt auch für den Schulsport, und so erklärt sich seine weitgehende Sprachlosigkeit zum Schulsport:

I: vielleicht kannst du dich da (-) vielleicht hast du da noch (lacht) größere erinnerungen oder bessere erinnerungen als an deine sonstige schulzeit (-) wie sah denn so dein schulsport aus vielleicht erinnerst du dich da auch noch mal daran zurück (-) vielleicht fällt dir dann auch noch

was aus der grundschule ein (-) vielleicht kannst du mir da auch noch mal was zu erzählen (-)
A: in der grundschule fällt mir gar nichts ein (5.0) ansonsten (-) I: wie sah es dann als du aufs
gymnasium gekommen bist (-) wie sah es dann aus im schulsport (--) A: also die ersten jahre da
weiß ich gar nichts mehr von (Albert)

- Während bei Frank und Shorty kein weiterer auffälliger Zusammenhang entdeckt werden konnte, hat Bart die Schlüsselerfahrung gemacht, für das Festhalten an eigenen Idealen mit dem Verlust seiner exponierten Stellung in der Schulklasse bezahlt zu haben. Er geriet durch das Beharren an eigenen Idealen immer wieder in Konflikte und stilisiert sich deshalb zum Opfer seiner sozialen Umwelt. Diese Selbststilisierung findet ihre Entsprechung im Schulsport, wo er beständig mit Schiedsrichterentscheidungen haderte, da er sich ungerecht behandelt fühlte:

ich war immer sehr ehrgeizig und hab immer mit dem schiedsrichter gemeckert das weiß ich
noch ich hab mich immer im nachteil irgendwie gefühlt und das ist glaub ich immer noch so in
meinem leben (Bart)

Damit kann als weitere These formuliert werden:

Von der Nachhaltig- und Wirkungsmächtigkeit sportbiographischer Vorerfahrungen

Über alle Biographien hinweg ist als gemeinsames Kennzeichen eine Nachhaltig- und Wirkungsmächtigkeit sportbiographischer Vorerfahrungen festzustellen, wie sie in der Aktualisierung des biographischen Handlungsschemas des Anstrebens einer erfolgreichen Sportkarriere nachgewiesen wurde. Dabei werden insbesondere solche Erlebnisse des Schulsports zu biographischen Erfahrungen, die zu diesem Handlungsschema, aber auch zu weiteren in Beziehung stehen. Die biographischen Vorerfahrungen von Schülern fungieren gewissermaßen als Filter für die Rezeption und Verarbeitung des im Schulsport Erlebten, und bestehende biographische Handlungsschemata werden durch den Schulsport nicht transformiert. Es ist vielmehr umgekehrt: Die im Schulsport gemachten Erfahrungen aktualisieren die Handlungsschemata. Die Angebote des Schulsports werden vor diesem Hintergrund zwar rezipiert, erhalten ihren Ort aber teilweise im Vorhinein zugeteilt und zwar im vorgegebenen Rahmen der bereits ausgebildeten biographischen Handlungsschemata.

Auch wenn es deutliche Hinweise auf den beschriebenen Zusammenhang zwischen den im Schulsport und in anderen Handlungsfeldern gemachten Erfahrungen gibt, steht nicht alles, was über den Schulsport erzählt wurde, in einem Zusammenhang zu den beschriebenen sportbiographischen Vorerfahrungen. Es blieb Raum für biographische Erfahrungen, die im Schulsport gemacht wurden, die nicht mit den Vorerfahrungen im Zusammenhang stehen. Vieles von dem, was zum Schulsport erzählt wurde, entzieht sich daher einer Zuordnung zu herausgearbeiteten biographischen Handlungsschemata. Ansonsten würden Schüler keinerlei Erfahrungsoffenheit besitzen, wenn ihr gesamtes Erleben vorstrukturiert

riert wäre. Es zeigt sich die für jede Biographie kennzeichnende Emergenz, was besagt, dass die Entscheidungen von Menschen nie ganz durch Umweltfaktoren programmierbar sind (vgl. Marotzki, 1990, 25-29; 2000, 176f.).⁸

Insgesamt betrachtet können die im Schulsport gemachten Erfahrungen nicht losgelöst vom gesamtbiographischen Zusammenhang gedacht werden und die jeweilige Schülerbiographie ist ein zu berücksichtigender Einflussfaktor für die im Schulsport zu machenden Erfahrungen, sodass sich als letzte These ergibt:

Von der Schülerbiographie als strukturellem Einflussfaktor

6.7.2 Kontrastierung: Else und Yaki

Bis hierhin konnten aus Gruppierungsprozessen im Rahmen der Rekonstruktion von Schülerbiographien gemeinsame Merkmale gefunden werden. Bevor die Ergebnisse in ein theoretisches Modell zu überführen sind, werden zur Kontrastierung der gewonnenen Thesen zwei Biographien vorgestellt, die sich in mehrerer Hinsicht von den sechs Schülerbiographien unterscheiden. Es ist zu zeigen, inwiefern auf Elses und Yakis Biographien die Thesen von der zu relativierenden biographischen Relevanz des Schulsports, von der Komplexität des Zusammenhanges der im Schulsport und in anderen Handlungsfeldern gemachten Erfahrungen, von der Nachhaltig- und Wirkungsmächtigkeit sportbiographischer Vorerfahrungen und von der Schülerbiographie als strukturellem Einflussfaktor zu treffen.

Das Interview mit Else wurde geführt, weil sie sich von den anderen Befragten hinsichtlich ihres Geschlechts unterscheidet und weil sie außerschulisch nicht im Verein sportlich aktiv ist. Dies ließ eine maximale Varianz der Ergebnisse erwarten. Else hat ihr Abitur auf dem Gymnasium gemacht und studiert Sonderpädagogik. Sie beginnt ihre Erzählung mit dem Hinweis auf ihre Herkunft und ihr Aufwachsen, wobei sie das Bild einer glücklichen Kindheit in einer ländlichen Idylle mit „Kühen und Pferden“ zeichnet. Sie war das „Nesthäkchen“ und hatte den Eltern gegenüber einen leichteren Stand als ihre ältere Schwester. In der Grundschulzeit war Else „öfter mal frech“ den Lehrern gegenüber. Aus dieser Zeit ist ihr die Grundschullehrerin in guter Erinnerung geblieben, weil die Lehrerin sie förderte und später noch Kontakt zu ihr hatte. Die erste biographische Problematik entstand, als Else

⁸ Wie ansatzweise gezeigt werden konnte, eignen sich als Zugriff für solche Erfahrungen im Schulsport, die keinem biographischen Handlungsschema zugerechnet werden, die von Miethling und Krieger (2004) rekonstruierten typischen Alltagserfahrungen und relevanten Themen von Schülern im Schulsport. Vieles von dem, was die Schüler an biographischen Erfahrungen machten, lässt sich diesen relevanten Themen zuordnen: Das Erleben von Ungerechtigkeit, Leistungsansprüche, Gruppenbeziehungen, Verständigung, Lehrerengagement, doppelte Verletzbarkeit und körperliche Exponiertheit.

zum Ende der Grundschule entscheiden musste, auf welche Schule sie geht. Auf Anraten der Lehrerin ging sie aufs Gymnasium, obwohl sie eigentlich wie ihre Freundinnen zur Realschule gehen wollte. Dementsprechend schwer fiel ihr der Schulwechsel:

ehm ja das war ganz komisch zuerst als man die schule gewechselt hat und ehm dadurch hat man das hat man jetzt auch beim studium gemerkt hat man immer weniger mit den leuten zu tun mit denen man vorher durch die institutionellen zwänge zu tun hatte sag ich mal ehm ja zu manchen hab ich dann immer noch kontakt gehabt obwohl das halt schon sich verlaufen hat

Im weiteren Verlauf des Interviews bestätigt sich, dass für Else wie bei einigen der Schülerbiographien zuvor die Schule in ihrer biographischen Relevanz vorrangig ein Ort ist, um soziale Kontakte einzugehen. „Im Nachhinein“ findet sie ihre Schulzeit „ganz cool“. Sie erzählt dabei nicht über das, was sie gelernt hat, sondern biographisch relevant sind ihre Klassenfahrten, ihre Teilnahme an diversen Arbeitsgemeinschaften und dass sie mit ihren Klassenkameraden „echt viel Scheiße gebaut“ hat. Die damit verbundenen Aktivitäten beziehen sich auf Streiche, die sie Lehrern spielten, das Rauchen auf der Toilette oder Kneipenbesuche während der Religionsstunde. Bei den Klassenfahrten standen Feiern und Alkoholkonsum im Vordergrund. Trotzdem hatten die Lehrer und die Eltern ein positives Bild von ihr. Einmal wurde sie sogar von einer Lehrerin angesprochen, ob sie nicht in der Schule integrierend gegenüber Außenseitern wirken könne:

ich weiß noch das hat meine lehrerin auch damals gesagt else (-) du hast ja zugang zu eh den meisten grüppchen so ehm guck doch mal da wenn die (name 1) wieder fertig gemacht wird dass du dann mal was sagst (-) das problem war nur dass ich ehm (lacht) da immer die hände mit im spiel hatte aber die lehrer haben glaub ich immer sehr viel gutes von (lacht) von mir gedacht was nicht immer so war (-) aber das hat nie jemand mitgekriegt von daher war das auch gar nicht so schlimm ehm die in dem glauben zu lassen

Dieses Segment spiegelt die Janusköpfigkeit von Elses Biographie wider. Sie war nicht immer das „liebe Mädchen“, für das sie Eltern und Lehrer hielten, sondern sie handelte häufig gegen bestehende Regeln und täuschte dadurch ihre Mitmenschen in dem Bild, das sie von ihr hatten. So kam sie mit vierzehn oder fünfzehn Jahren bei einer Fahrt nach Holland zum ersten Mal mit Drogen in Kontakt. Das Rauchen von Marihuana wurde zur Regelmäßigkeit, ohne dass die Eltern davon eine Ahnung hatten. Zu einem Schlüsselerlebnis und dem Beginn eines Wandlungsprozesses kam es, als Else mit einer Freundin beim Ladendiebstahl erwischt wurde. Die Eltern wurden von der Polizei in Kenntnis gesetzt, und mit einem Mal brach das positive Bild von Else zusammen. Sie schämte sich für ihre Tat und dafür, dass sie das Vertrauen der Eltern missbraucht hatte:

ja dann saß man dann nachher in (stadt 1) auf polizeirevier die eltern wurden angerufen und mussten einen da in (stadt 1) abholen war das allerschlimmste was ich je erlebt hab was das unangenehmste in meinem ganzen leben vor meinen eltern war

Weitere Schlüsselerfahrungen waren der plötzliche Tod einer Freundin, der ihr nahe ging, und die Teilnahme an einer Erwachsenenfreizeit nach dem Abitur, in der sie viel über den Umgang mit alten und behinderten Menschen lernte. Sie fasste dadurch hervorgerufen

den Entschluss, ihre sozialen Kompetenzen fortan helfend einzusetzen. Daher entschied sie sich, Sozialpädagogik zu studieren. Neben dem Studium arbeitet sie derzeit in einem Hospiz. Weitere wesentliche Aspekte von Elses Biographie sind, dass intakte soziale Kontakte biographisch bedeutsam sind und dass sie es genießt, im Mittelpunkt zu stehen. Elses Biographie ist von ihrer Moral der von Frank ähnlich. Wie Frank beschreibt sie sich als jemanden, der in jungen Jahren gegen Normen verstieß und auf den Pfad der Tugend zurückkehrte. Durch den Tod ihrer Freundin und die Erfahrungen mit alten und kranken Menschen wurde Else ernsthafter und ihre hedonistischen und destruktiven Neigungen traten in den Hintergrund.

Anders als bei den bisher behandelten Schülerbiographien spielt der Sport in Elses Biographie eine Nebenrolle. Bei ihr ist kein biographisches Handlungsschema im Kontext sportlicher Aktivität vorhanden. So beginnt sie zur Frage nach ihren mit Sport gemachten Erfahrungen mit einer Erzählung zum Schulsport, denn dort kam sie erstmals mit sportlicher Aktivität in Kontakt. Neben der Schule ging sie in einen Turnverein, aber weitere Impulse entwickelten sich dadurch nicht. Möglicherweise hätte ihre sportliche Karriere eine andere Wendung genommen, wenn sie dem Wunsch ihres Vaters, der selbst Fußballtrainer war, nachgekommen wäre und Fußball gespielt hätte. Dies bereute sie nachher ein wenig. Entsprechend ihrer biographischen Dispositionen, die sie als jemanden ausweisen, für den das soziale Miteinander eine zentrale Rolle spielt, charakterisiert sie sich als „Gemeinschaftssportmensch“. Sport treiben macht ihr Spaß, wenn sie es mit anderen zusammen tun kann. Dabei geht es ihr darum, sich selbst zu überwinden, um sich nach dem Sport gut zu fühlen:

es war auch ne zeit lang so dass eh mit meiner mutter abends joggen gegangen bin (-) den fahrradweg joggen wo man am anfang irgendwie alle fünf meter gehen musste weil man irgendwie nicht mehr konnte (-) und nachher ist man dann ende zurückgelaufen und dann hat man dann irgendwie so gemerkt als also auf dem hinweg hat man gedacht ich schaff es heute niemals und als man dann auf dem rückweg war da hat man dann gedacht eh ich kann die strecke noch mal laufen so ungefähr (-) also man ist vorher ich mein ist immer schwierig sich aufzuraffen wenn man dann aber eigentlich dabei ist dann ist da wirklich nicht mehr so anstrengend oder schwer wir man dann vorher dachte und ehm man fühlt sich danach dann schon besser ne

Der Spaß, den sie im Sport sucht, ist durchaus an eine zu erbringende Leistung gebunden. Allerdings ist der Leistungsaspekt längst nicht so zentral wie bei den sechs Schülerbiographien, denn Else kann und will nur dann Sport treiben, wenn es in einem sozialen Verbund geschieht:

und dann als ich halt nach (stadt 1) gezogen bin da habe ich die erste Zeit so das erste jahr pff so gut wie gar nichts eigentlich gemacht also ne ich bin dann manchmal mit (name 3) joggen gegangen wenn der aber nicht konnte bin ich ganz selten alleine bei uns da joggen gegangen weil ich es einfach doof fand alleine irgendwie eh weil ich das völlig langweilig das fand ich doof und das hat mir dann auch keinen spaß gemacht und da hab ne und so ist man dann auch verblieben

Else ist eine Freizeitsportlerin, die unregelmäßig Sport treibt, und Sport hat für sie vorrangig eine Ausgleichsfunktion, bei insgesamt eher geringer biographischer Relevanz. Sie war beispielsweise „im Apres-Ski ein bisschen besser [...] als im eigentlichen Skifahren“.

Schulsport war für Else eine positive Erfahrung, da er Abwechslung in den schulischen Alltag brachte. Im Schulsport wurde ein Sportlehrer von ihr besonders positiv erlebt, weil er die Schüler das machen ließ, wozu sie Lust hatten. Bei ihm wurden Trampolinspringen, Radfahren oder Rudern praktiziert, was Else gut gefiel. Daneben blieb ihr die Lehrerin in der Grundschule in positiver Erinnerung, die die Kinder vor allem im Schwimmen förderte. Ansonsten hinterließ der Schulsport keinen bleibenden Eindruck. Die Impulse durch den Schulsport im Hinblick auf ihre sportliche Aktivität schätzt Else gering ein. Dem entspricht, dass Schulsport von Else als biographisch bedeutungslos eingeschätzt wird, da er zu ihrem Leben nichts beigetragen habe. Nichtsdestotrotz lässt sich aus dem Erzählten eine Türöffnerfunktion des Schulsports rekonstruieren, die von Else aber nicht als solche eingeschätzt wird, denn immerhin kam sie durch den Schulsport erstmals in Kontakt mit sportlicher Aktivität.

In Bezug zu den gewonnenen Thesen kann bei Else nicht von einer zu relativierenden biographischen Relevanz des Schulsports gesprochen werden, weil der Gegenstand des Schulsports nicht die gleiche biographische Relevanz wie in den sechs Schülerbiographien hat. Schulsport ist für Else weitgehend biographisch bedeutungslos. Aufgrund ihrer biographischen Vorerfahrungen mit weitgehender Sportabstinenz hatte sie kaum Erwartungen an den Schulsport, die somit nicht enttäuscht werden konnten. Die These von der Nachhaltig- und Wirkungsmächtigkeit sportbiographischer Vorerfahrungen ist bei ihr daher zu relativieren. Elses Biographie kontrastiert die bisherigen Befunde damit insofern, da bei ihr der Erwartungshorizont an den Schulsport wenig ausgeprägt und sie entsprechend „erfahrungsoffen“ war. Im Schulsport machte sie daher positive Alltagserfahrungen, die aber für die Biographie weitgehend irrelevant waren.

Als weiteres kontrastierendes Beispiel dient das Interview mit Yaki. Auch Yaki hat das Gymnasium besucht und ist schon vor Eintritt in die Schule durch ihren familiären Hintergrund zum Sport sozialisiert worden, ohne dass es eine bewusste Entscheidung ihrerseits gegeben hat, sich der sportlichen Aktivität hinzuwenden. Yaki hat ihr Leben lang Basketball gespielt. Daneben praktizierte sie Turnen, Schwimmen, Leichtathletik und Volleyball. Die biographische Relevanz des Sports ist bei ihr eine andere als bei den sechs Schülerbiographien, denn Yaki wendete zwar viel Zeit für Sporttreiben auf, doch sie verband damit kein nachhaltiges biographisches Ziel. Während bei den sechs Schülerbiographien darauf hingewiesen wurde, dass ein biographisches Handlungsschema des Anstrebens einer erfolgreichen Sportkarriere erkennbar ist, kann dies bei Yaki nicht ausgemacht werden. Ya-

kis Spaß am Sport entsteht aus sich selbst heraus und bedarf keiner weiteren Begründung, es geht ihr um das mit dem Sporttreiben verbundene positive Gefühl, das sich im Vollzug der Aktivität einstellt. Sie hat eine ausgeprägte Abneigung gegen eine im Sport zu erbringende Leistung, obwohl sie in ihrem Leben zahlreiche Wettkämpfe und Mannschaftsspiele bestritten hat. Für Yaki sind Spaß und sportliche Leistung nicht zwei Seiten einer Medaille (vgl. Bräutigam, 1994), sondern sie stehen in Konkurrenz. Darauf weist früh in ihrer Anfangserzählung eine Bewertung dessen hin, was Sport für sie bedeutet:

aber bei mir lag der schwerpunkt nie auf sport also ich hab es zwar gemacht aber sobald es in den bereich leistung ging war für mich sofort ende eigentlich (-) da habe ich immer gesagt nein (-) will ich nicht das sollte eigentlich immer so als spaß dienen nebenbei leute treffen

Auffallend ist, dass sich Yaki vom klassischen Sportbegriff abgrenzt, denn Sport im engeren Sinne verbindet sie nicht mit einer zu erbringenden Leistung. Yaki möchte Sport treiben, ohne etwas zu leisten. Während bei den sechs Schülerbiographien die zu erbringende Leistung den besonderen Reiz des Sporttreibens ausmacht, ist dies bei ihr anders. Yakis Sportverständnis ist dem von Else ähnlich, der es um das soziale Miteinander beim Sporttreiben geht. Die zitierte Stelle und weitere bestätigen: Yaki findet ihre biographische Sinnerfüllung im Sport nicht *wenn*, sondern *bevor* die Leistung im Sport anfängt. Außerdem impliziert ihre Äußerung („aber“), dass sie im Gegensatz zu ihren Eltern und ihren Brüdern, von denen sie zuvor erzählt hat, der im Sport zu erbringenden Leistung nichts abgewinnen kann. Sie ist von ihrer Familie zum Sport gebracht worden, ohne deren Sinngebungen mit Sport zu teilen.⁹ Sport und Leistung spielen in Yakis Biographie insofern eine Rolle, da sie auf die an sie herangetragene Erwartung, Leistung im Sport zu erbringen, mit einer ausgeprägten Verweigerungshaltung reagiert. Dies zeigte sich fortwährend in ihrem Handeln, bei dem sie vor im Sport an sie herangetragenen Leistungserwartungen zurückschreckte. Ihre Aussagen zu Beginn des Interviews sind Ausdruck einer zentralen biographischen Disposition, wobei sie auch in anderen Bereichen auf Leistungserwartungen mit Unbehagen und Verweigerung reagiert. Damit bringt sie sich in eine Fallensituation: Aufgrund ihrer Bindung an Sportvereine und Sportmannschaften, die an Wettkämpfen teilnehmen, handelt sie sich die biographische Problematik ein, der sie beim Sporttreiben eigentlich entfliehen möchte.

Der Schulsport ist für Yaki biographisch weitgehend bedeutungslos, denn darüber erzählt sie nur wenig. Was im Schulsport biographisch bedeutsam ist, sind die Bezüge zu ihrem außerschulischen Sporttreiben. Sie erzählt von ihrer Sportlehrerin, die auch ihre Volleyballtrainerin war. Ansonsten war der Schulsport eine Alltagsroutine mit wechselnden Inhal-

⁹ Die Abneigung gegen ein leistungsorientiertes Sporttreiben wird dadurch unterstrichen, dass in diesem Segment eine andere Form des Erzählens verwendet wird, als es zuvor der Fall gewesen ist, denn sie verwendet die wörtliche Rede („Da habe ich immer gesagt, nein, will ich nicht“) und verleiht ihrer Abneigung damit Nachdruck.

ten, ohne dass sich Yaki an etwas Außergewöhnliches erinnern kann. Ein Ereignis ist ihr in Erinnerung geblieben, das in erhöhter Erzähldichte dargestellt wird, nämlich wie Schüler, die im Sportunterricht nicht die geforderte Leistung erbrachten, mit einer Fünf sanktioniert wurden. Offenbar wirkte sich hier ihre biographisch bedingte Abneigung gegen eine im Sport zu erbringende Leistung aus, die das Erlebte zu einer biographischen Erfahrung werden ließ.

Zusammenfassend betrachtet wird deutlich, dass für Else und Yaki der Schulsport von geringerer biographischer Relevanz als in den sechs Schülerbiographien ist. Bei diesen führte die biographische Bedeutsamkeit des außerschulischen Sporttreibens zu einer zu relativierenden biographischen Relevanz des Schulsports. Man hätte dies auch von Yaki erwarten können, die einen großen Teil ihrer freien Zeit dem Sport widmete. Sie unterscheidet sich von den sechs Schülerbiographien dadurch, dass sie mit dem eigenen Sporttreiben kein biographisches Ziel verfolgt. Sport treibt sie vorwiegend um seiner selbst willen, sie möchte das soziale Miteinander pflegen, und er soll eine Ablenkung zum Alltag sein. Besondere Erwartungen hatte sie deshalb nicht an den Schulsport. Else treibt Sport aus den selben Gründen, weil sie aber nicht in dem Maße wie Yaki relevante biographische Erfahrungen beim außerschulischen Sporttreiben machte, hat der Schulsport für sie eine größere Relevanz. Im Schulsport machte Else die ersten Erfahrungen mit verschiedenen Sportarten und Bewegungsformen, die Yaki im außerschulischen Sport bereits gemacht hatte.

6.7.3 Konstruktion eines theoretischen Modells

Die Interviews mit Else und Yaki zeigen exemplarisch, dass Unterschiede zu den sechs Schülerbiographien hinsichtlich der biographischen Relevanz des Schulsports und der im Schulsport und in anderen Handlungsfeldern gemachten Erfahrungen bestehen. Um weiterreichende Aussagen treffen zu können, wären zusätzliche Interviews mit Schülern auszuwerten gewesen. Dies konnte nicht geleistet werden. Auf der Grundlage der Rekonstruktion der sechs Schülerbiographien und eingedenk der beiden kontrastierenden Fälle ist ungeachtet dessen ein theoretisches Modell zu entwerfen, dem letzten der von Schütze vorgeschlagenen Auswertungsschritte narrativer Interviews. Folgendes Modell wird vorgeschlagen, das allgemein eine Antwort darauf liefert, welche äußeren Bedingungen unter welchen Bedingungen der Realitätsverarbeitung von Schülern bestimmte Wirkungen des Schulsports erwarten lassen:

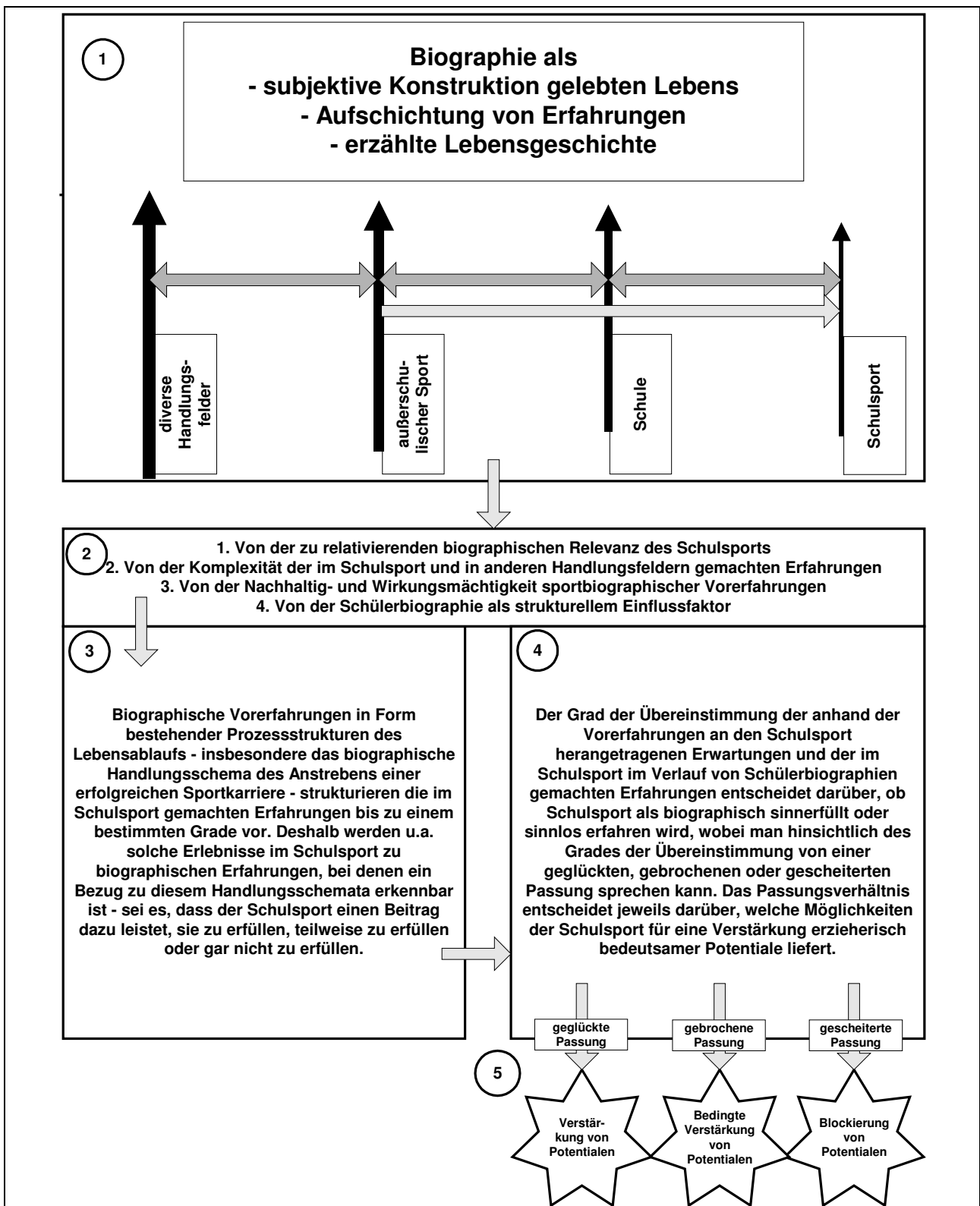


Abb. 4. Das Modell der biographischen Passung von im Schulsport gemachten Erfahrungen und Schülerbiographie

Zugrunde gelegt wird für das Modell eine Bestimmung der Biographie als subjektive Konstruktion gelebten Lebens, als Aufschichtung von Erfahrungen und als erzählte Lebensgeschichte (vgl. Kapitel 3.2). Dabei werden die im Verlauf der Biographie gemachten Erfah-

rungen, die in einer erzählten Lebensgeschichte zum Ausdruck kommen, in verschiedenen Handlungsfeldern gemacht. Das biographische Gewordensein unterliegt der Dialektik von Person und Umwelt, d.h., in einer Biographie kommen der äußere Lebensablauf mit seinen gesellschaftlichen Bedingungen und Ereignissen und die innere psychische Entwicklung des Subjekts in ihrer wechselseitigen Verwobenheit zum Ausdruck (vgl. Alheit & Dau-sien, 1990, 405). Die vom Biographieträger in einem Handlungsfeld gemachten Erfahrungen sind somit nicht isoliert von in anderen Handlungsfeldern gemachten Erfahrungen zu denken. Welche Erfahrungen in welchem Handlungsfeld für den Biographieträger bedeutsam sind, ist von dessen Relevanzsetzungen abhängig. Hierauf bezieht sich die erste fette Linie mit abschließendem Pfeil bei (1) als ein biographischer Strang, der solche Handlungsfelder beinhaltet, in denen der Biographieträger biographisch relevante Erfahrungen gemacht hat. Der Pfeil deutet die Chronologie des Handelns in einer Biographie an, die irreversibel ist, während sich die Bewertung des Handelns verändern kann. Ein zweiter biographischer Strang, der sich bei den sechs Schülerbiographien aus dem ersten Strang ergibt, bezieht sich auf das Handlungsfeld „außerschulischer Sport“. Es zeigte sich, dass die im außerschulischen Sport gemachten Erfahrungen für die befragten Schüler von großer biographischer Relevanz sind und deshalb ist die dazugehörige Linie relativ fett eingezeichnet. Der zu diesem Handlungsfeld gehörige biographische Strang beginnt nicht an der gleichen Stelle wie die erstgenannte Linie, denn die Initiation zur außerschulischen Sportkarriere setzt später ein. Zwischen den beiden Linien ist ein grauer Pfeil eingezeichnet, der die wechselseitige Beziehung der in diesen Handlungsfeldern gemachten Erfahrungen andeutet. Weniger fett gezeichnet ist die Linie, die sich auf die in der Schule gemachten Erfahrungen bezieht. Dies macht darauf aufmerksam, dass Schule zwar ein wichtiger Teil der Biographien der Schüler ist, wobei es nicht so sehr die Lerninhalte der Schule sind, die für die Schüler biographisch bedeutsam sind. Auch hier ist wieder von einer Dialektik auszugehen, d.h., die in der Schule gemachten Erfahrungen sind nicht losgelöst von bestimmten biographischen Vorerfahrungen in anderen Handlungsfeldern zu denken. Der letzte als Linie weniger fett gezeichnete biographische Strang bezieht sich auf den Schulsport, was dessen zu relativierende biographische Relevanz unterstreicht. Hier ist eine weitere Linie vom Handlungsfeld außerschulischer Sport zum Schulsport eingezeichnet, um herauszuheben, dass die in diesem Handlungsfeld gemachten Erfahrungen in besonderer Weise für die im Schulsport gemachten Erfahrungen bedeutsam sind. Es wurde gezeigt, dass ein beim außerschulischen Sporttreiben in Gang gesetztes biographisches Handlungsschema seine Nachhaltig- und Wirkungsmächtigkeit entfaltet. Insgesamt ergaben sich aus der Datenauswertung die vier Thesen von der zu relativierenden biographischen Relevanz des Schulsports, von der Komplexität der im Schulsport und in anderen Handlungsfeldern gemachten Erfahrungen, von der Nachhaltig- und Wirkungsmächtigkeit sportbiographischer Vorerfahrungen und von der Schülerbiographie als strukturellem Einflussfaktor (2). Diese Thesen werden in (3) konkretisiert. Für die Theoriebil-

derung erweist sich bei den sechs Schülerbiographien das biographische Handlungsschema des Anstrebens einer erfolgreichen Sportkarriere als bedeutsam. Dieses Handlungsschema ist an bestimmte Merkmale gebunden. Die Schüler wollen sich in der favorisierten Sportart als Könnler erfahren und die eigenen Grenzen ausloten, Wettkampfsituationen aufsuchen, zu den Besten zählen, sportlich gefördert werden, sich von anderen durch sportliches Können abgrenzen und sich als Experten im Sport präsentieren. Diese mit dem Handlungsschema verbundenen Merkmale wurden als Erwartung an den Schulsport herangetragen, und deshalb wurden solche Alltagserfahrungen des Schulsports zu biographischen Erfahrungen, die in Beziehung zu diesen Erwartungen standen. Dies lässt darauf schließen, dass das Erleben des Schulsports bis zu einem gewissen Grad vorstrukturiert gewesen ist und die Schüler aufgrund ihrer sportbiographischen Vorerfahrungen einen relativ stabilen Erwartungshorizont herausgebildet hatten. Darüber hinaus waren weitere biographische Handlungsschemata erkennbar, die inhaltlich nicht auf einen Nenner zu bringen waren, die aber streckenweise von Bedeutung für die im Schulsport gemachten Erfahrungen waren. In (4) wird das Passungsverhältnis der im Schulsport und in anderen Handlungsfeldern gemachten Erfahrungen beschrieben. Gerade weil die Schüler einen relativ verfestigten Erfahrungshorizont hatten, waren sie vielfach von dem enttäuscht, was sie im Schulsport erlebten. Damit eine biographische Sinnerfüllung im Schulsport hätte entstehen können, scheint der Grad der Einlösung der aufgrund biographischer Vorerfahrungen an den Schulsport herangetragenen Erwartungen entscheidend zu sein. Dieser Grad der Einlösung entscheidet darüber, ob Schulsport von den Schülern als sinnerfüllt oder als sinnlos im Hinblick auf die Biographie erfahren wird. Das Passungsverhältnis ist nicht gegeben, wenn über einen längeren Verlauf ein Missverhältnis hinsichtlich der Einlösung der aufgrund biographischer Vorerfahrungen an den Schulsport herangetragener Erwartungen gegeben ist. Eine geglückte Passung bei den hier untersuchten Schülerbiographien meint, dass die im Schulsport gemachten Erfahrungen einen Beitrag zur Erfüllung bestehender biographischer Handlungsschemata hätten leisten müssen, insbesondere zum biographischen Handlungsschema des Anstrebens einer erfolgreichen Sportkarriere. Ist diese Übereinstimmung nicht gegeben, ist die Passung gescheitert. Zwischen den beiden Polen einer geglückten und gescheiterten Passung liegt ein Kontinuum. Hiervon ausgehend wird in (5) darauf aufmerksam gemacht, dass bei einer geglückten Passung erzieherisch bedeutsame Potentiale durch den Schulsport verstärkt werden können, bei der gebrochenen Passung ist eine eingeschränkte Verstärkung von Potentialen gegeben, bei der gescheiterten Passung ist diese Voraussetzung nicht gegeben. Wenn man davon ausgeht, dass Schulsport vor allem im Hinblick auf eine Erziehung durch Sport wirksam werden kann, wenn er in positiver Weise Einfluss auf Schülerbiographien nimmt, besteht also Grund zu der Annahme, dass ein geglücktes biographisches Passungsverhältnis die Voraussetzung für eine Erziehung zum und durch Sport ist; bei einer gescheiterten biographischen Passung sind die Chancen nicht gegeben, hinsichtlich einer Erziehung zum

und durch Sport erfolgreich zu sein. Ist dies der Fall, wird Schulsport als institutionelles Ablaufmuster zum Problem, da er biographische Steuerungsaufgaben übernimmt, die mehr oder weniger gegen den Willen des Biographieträgers im Sinne eines gesellschaftlichen Erwartungsplans abgearbeitet werden. Es ist somit zu diskutieren, ob und inwiefern eine möglichst große Passung zwischen den aufgrund biographischer Vorerfahrungen an den Schulsport herangetragenen Erwartungen und der Einlösung dieser Erwartungen erreicht werden kann.

7 Fazit und Ausblick

Ausgangspunkt der Arbeit war die Einbindung in ein Projekt zum Rahmenthema „Schüler im Sportunterricht“ (Bräutigam, 1998), das mit dem Anliegen verbunden war, die Schulsportwirklichkeit aus Schülersicht empirisch zu untersuchen. Hiervon ausgehend wurde im zweiten Kapitel ein Begründungszusammenhang entworfen, indem die Frage beantwortet wurde, warum es von Bedeutung ist, den Schulsport aus Schülersicht empirisch zu erfassen: Die Sportdidaktik hat zum Ersten ein Interesse an empirischen Untersuchungen zum Schulsport aus Schülersicht, weil sie empirische Ergebnisse hierzu benötigt, um eine gehaltvolle Diskussion über den Zusammenhang von Schulsport und Erziehung führen zu können. Weil die im Schulsport anzubahnende Erziehung auf subjektiven Aneignungsprozessen von Schülern beruht, kann so ein Beitrag zur empirischen Fundierung der sportdidaktischen Theoriebildung geleistet werden. Die Sportdidaktik hat zum Zweiten ein Interesse an empirischen Untersuchungen zum Schulsport aus Schülersicht, weil damit ein Beitrag zum Erwerb professionsbezogener Kompetenzen von Sportlehrern geleistet werden kann. Das empirisch gewonnene Wissen zum Schulsport aus Schülersicht ist einmal Teil des für Sportlehrer erforderlichen Fachwissens, das ihnen helfen kann, für Aspekte der Schulsportwirklichkeit sensibilisiert zu werden, die jenseits ihres Erfahrungswissens liegen. Außerdem können qualitative Dokumente zum Schulsport aus Schülersicht genutzt werden, um durch Fallarbeit eine am Fallverstehen geübte Verwendung des Fachwissens und eine reflektierte Urteilskraft von Sportlehrern gegenüber Schülern zu fördern (vgl. Kapitel 2.1). Anschließend wurde der Stand der Forschung zum Schulsport aus Schülersicht dargestellt. Durch die Skizzierung der Entwicklungslinien empirischer Forschung zum Schulsport aus Schülersicht wurde offenbar, dass der beklagte Mangel an empirisch gesichertem Wissen zur Schülersicht relativieren ist. In Form einer Synopse wurden quantitative und qualitative Untersuchungen zum Schulsport aus Schülersicht vorgestellt, und in systematisierender Absicht wurde der Forschungsstand dargestellt und eingeschätzt (vgl. Kapitel 2.2). Danach wurde eine thematische Eingrenzung vorgenommen und die Fragestellung hergeleitet, welche Erfahrungen im Verlauf von Schülerbiographien im Schulsport gemacht werden. Als sich daraus ergebende Teilfragen wurde nach der Relevanz des Schulsports in Schülerbiographien und nach dem Zusammenhang von im Schulsport und in anderen Handlungsfeldern gemachten Erfahrungen in einer Schülerbiographie gefragt (vgl. Kapitel 2.3).

Als theoretischer Bezugsrahmen dienten die im dritten Kapitel dargestellte Biographieforschung und ein Biographiekonzept. Biographieforschung erhebt mit ihrer Entwicklung von der biographischen Methode zur Biographieforschung den Anspruch, eine theoriegenerierende Kraft zu sein, die nicht nur einen instrumentellen Einsatz biographischer Verfahren

bietet. Gemeinsamer Nenner aller Arbeiten der Biographieforschung ist der Ausgang von mündlichen oder schriftlichen Darstellungen des gelebten Lebens aus der subjektiven Sicht Betroffener. In programmatisch-legitimatorischer Hinsicht wird Biographieforschung aus einem soziologischen Blickwinkel als geeignet erachtet, vor dem Hintergrund beschleunigter gesellschaftlicher Veränderungsprozesse Aussagen über den Wandel im Verhältnis Individuum und Gesellschaft vornehmen zu können; aus pädagogischer Sicht wird Biographieforschung als geeignet erachtet, den Vollzug von Erziehung im Rahmen der biographischen Entwicklung aufzuzeigen, wie sie sich in diesen Entwicklungsprozess „einmischt“ und welche Wirkungen sie erzielt. Empirische Konkretisierungen zu den dargestellten Programmatiken liefert das Forschungsfeld zu Schülerbiographien (vgl. Kapitel 3.1). Die Biographie als Gegenstand der Biographieforschung wurde hinsichtlich dreier Bestimmungen konzeptualisiert. Eine Biographie ist ein vom Subjekt hervorgebrachtes Konstrukt, das als eine Einheit die Erfahrungen des gelebten Lebens zu einem Zusammenhang organisiert. Erfahrung wurde als eine Weise des Zur-Welt-Seins bezeichnet, die eine bewusstseinsmäßige Verarbeitung des Empfindens, Wahrnehmens und Erlebens darstellt. Biographische Erfahrungen wurden von Alltagserfahrungen abgegrenzt, indem sie als solche Erfahrungen bezeichnet wurden, die zur Konstruktion der Biographie verwendet werden. Aus der sich darauf beziehenden bedeutungsordnenden, sinnherstellenden Leistung des Subjekts in der Besinnung auf das gelebte Leben (= Biographisierung) ergibt sich eine kommunizierbare Weise des Zur-Welt-Seins, die durch das Medium der Sprache manifest wird. In einer Richtung der Biographieforschung, die mit dem von Schütze entwickelten narrativen Interview entstanden ist, werden autobiographische Stegreiferzählungen als sprachliche Dokumente von Biographisierungsprozessen angesehen, indem die Biographie erzählend, berichtend und argumentierend rekonstruiert wird. Durch die Versprachlichung und der damit verbundenen Verschriftlichung wird die Biographie als Text einer Rekonstruktion zugeführt. Zum theoretischen Bezugsrahmen wurde in kritischer Absicht noch die Frage zur Biographie als gegenwärtiger Konstruktion diskutiert, wobei Zweifel an Schützes Grundannahmen deutlich wurden (vgl. Kapitel 3.2). Aus der Erarbeitung des theoretischen Bezugsrahmens ergaben sich im Zwischenresümee Konkretisierungen zur Fragestellung. Es wurden weitere Teilfragen gestellt, die auf die Frage zuliefen, inwiefern durch die im Schulsport gemachten Erfahrungen Prozessstrukturen des Lebensablaufs aktualisiert oder transformiert werden (vgl. Kapitel 3.3).

Im Mittelpunkt des vierten Kapitels stand die Forschungsmethodologie der qualitativen Sozialforschung mit dem narrativen Interview. Eingangs wurden die Grundannahmen und Kennzeichen qualitativer Sozialforschung umrissen, die als Leitlinie der Forschung dienten (vgl. Kapitel 4.1). Das narrative Interview ermöglicht bei gleichzeitiger Offenheit eine Fokussierung auf die Fragestellung. Zu Beginn wird ein offener Erzählimpuls zur gesamten Lebensgeschichte gestellt, mit erzählgenerierenden Nachfragen wird diese Offenheit bei

Beibehaltung des narrativen Grundcharakters eingeschränkt, um im Bilanzierungsteil durch eine thematisch enger gefasste Eingrenzung nicht mehr am Erzählschema orientiert zu sein. Zur kritischen Betrachtung wurde auf limitierende Faktoren hinsichtlich der Anwendbarkeit des narrativen Interviews hingewiesen, und zum Abschluss des Teilkapitels wurde die Aufbereitung der Interviews beschrieben, der eine Scharnierfunktion zwischen Datengewinnung und -auswertung zukommt (vgl. Kapitel 4.2). Zur Narrationsanalyse als Methode der Datenauswertung wurden zunächst Dilemmata der Datenauswertung erläutert. Beim mehrschrittigen Auswertungsverfahren narrativer Interviews werden auf der Ebene des Einzelfalles die formale Textanalyse, strukturelle Beschreibung, analytische Abstraktion und Wissensanalyse durchgeführt, fallübergreifend der kontrastive Vergleich und die Konstruktion eines theoretischen Modells (vgl. Kapitel 4.3). Es folgte ein weiteres Zwischenresümee (vgl. Kapitel 4.4).

Im fünften Kapitel kam die detaillierte Auswertung eines Interviews bis zur analytischen Abstraktion zur Darstellung, um den Auswertungsprozess transparenter zu machen.

Die Biographien von Sanchay (vgl. Kapitel 6.1), Boris (vgl. Kapitel 6.2), Frank (vgl. Kapitel 6.3), Albert (vgl. Kapitel 6.4), Shorty (vgl. Kapitel 6.5) und Bart (vgl. Kapitel 6.6) wurden im sechsten Kapitel dargestellt. In Bezug zur Fragestellung wurden aus den rekonstruierten Schülerbiographien die Thesen von der zu relativierenden biographischen Relevanz des Schulsports, von der Komplexität des Zusammenhanges von im Schulsport und in anderen Handlungsfeldern gemachten Erfahrungen, von der Nachhaltig- und Wirkungsmächtigkeit sportbiographischer Vorerfahrungen und von der Schülerbiographie als strukturellem Einflussfaktor aufgestellt. Abschließend wurde ein theoretisches Modell der biographischen Passung von im Schulsport gemachten Erfahrungen und Schülerbiographie entwickelt. Dabei wurde die These formuliert, dass Schulsport erzieherisch wirksam werden kann, wenn er in positiver Weise Einfluss auf Schülerbiographien nimmt. Voraussetzung hierfür ist ein geglücktes biographisches Passungsverhältnis von im Schulsport gemachten Erfahrungen und Schülerbiographie (vgl. Kapitel 6.7).

Bevor Konsequenzen aus den Ergebnissen zu diskutieren sind, ist die methodische Vorgehensweise im Hinblick auf uneingelöste Gütekriterien bei der Durchführung der Forschung zu betrachten, weil damit eine Einschränkung des Gültigkeitsbereichs der gewonnenen Ergebnisse verbunden ist. Während für quantitative Sozialforschung standardisierte Datenerhebung und subsumtionslogische Verfahren der Datenauswertung kennzeichnend sind, geht qualitative Sozialforschung bei der Datenerhebung nicht standardisiert und bei der Datenauswertung rekonstruktionslogisch vor. Hieraus lassen sich Gütekriterien ableiten (vgl. Witt, 2001). Während ein Kriterium weitgehend erfüllt wurde, nämlich die Interviews in einem wechselseitigen Prozess mit der Datenauswertung zu erheben, ist zur ge-

nommenen Stichprobe zu sagen, dass diese zu homogen war und es daher nur erlaubte, eine Facette der biographischen Wirksamkeit des Schulsports zu erfassen. Dies hing mit der Einengung der Fragestellung zusammen, sich auf eine bestimmte Schülergruppe zu beziehen. Für zukünftige Untersuchungen ist ein größeres Sample einzubeziehen, um durch weitere kontrastive Vergleiche eine größere Varianz der gewonnenen Ergebnisse herzustellen. Zur Datenauswertung erfolgte eine Orientierung an Schützes Ansatz, auch wenn sich einige der Grundannahmen Schützes als problematisch herausstellten. Darüber hinaus berücksichtigte dieses eine Verfahren die Variation der Perspektiven von Schülern möglicherweise nicht hinreichend. Inwieweit eine Triangulation im Hinblick auf die Absicherung der Ergebnisse zielführender gewesen wäre, bleibt eine offene Frage. Es kann vermutet werden, dass zu einer umfassenderen Erfassung der Schulsportwirklichkeit ein verfeinerter theoretischer Bezugsrahmen und ein differenzierteres methodisches Instrumentarium bei der Datenerhebung und -auswertung erforderlich ist. Durch die Orientierung an Schützes Ansatz wurde bis zu einem gewissen Grad nach festen Regeln ausgewertet, mit der Einschränkung, nur solche Kategorien zuzulassen, die durch die Erhebung empirischer Daten „gefüllt“ wurden. Ohnehin verweist dies auf ein grundlegendes Spannungsfeld, das darin besteht, einerseits nach festen Regeln vorzugehen, um die Ergebnisse nachvollziehbar und möglicherweise reproduzierbar zu machen; auf der anderen Seite ist dies nur bis zu einem gewissen Grad möglich, da das Verstehen ein nicht reglementierbarer Vorgang ist. Insofern wurde versucht, innerhalb eines bestimmten Rahmens, der Regeln vorgab, möglichst offen gegenüber dem Untersuchungsmaterial zu sein.

Die kritischen Anmerkungen zum Vorgehen der Arbeit können durch drei weitere Hinweise ergänzt werden. So wurde erstens das Manko des fehlenden sozialen Arrangements einer Forschungswerkstatt ansatzweise gelöst, indem in eigenen universitären Seminaren eine solche Forschungswerkstättenkultur zu etablieren versucht wurde. Die Arbeit mit Studierenden am Datenmaterial diente dazu, in der diskursiven Auseinandersetzung Thesen zu entwickeln und sich mit der Kultur qualitativer Sozialforschung vertrauter zu machen, was nur in der konkreten Anwendungssituation geschehen kann. Ein zweites Problem bestand in der zeitaufwendigen Auswertung narrativer Interviews. Auch wenn dies eingeplant wurde, konterkarierte die Praxis doch die Planung, sodass ursprünglich anvisierte Ziele auf die Ebene des Machbaren heruntergebrochen werden mussten. Damit verbunden waren Abkürzungsverfahren bei der Datenauswertung, indem die in Kapitel 5 vorgestellten Auswertungsschritte nicht im gleichen Umfang durchgeführt wurden. Die zum Prinzip zu erhebende Langsamkeit und Detailverliebtheit bei der Datenauswertung wurde also einerseits als Ideal zu berücksichtigen versucht, andererseits kollidierte dies mit der Forschungswirklichkeit. Drittens wäre es optimal gewesen, jeweils zwei Interviews zu führen. Ein Interview, mit dem die Erfahrungsaufschichtung des Erzählers herausgearbeitet werden kann, ein zweites Interview, das den immanenten Nachfrageteil ergänzt und an den Ergebnissen

der Datenauswertung anknüpft. Dies ist deshalb sinnvoll, da bei der Auswertung manche offene Fragen, über die mühsam Lesarten entwickelt werden müssen, relativ problemlos durch Nachfragen geklärt werden könnten. In der Interviewsituation ist dies nicht vollständig möglich, da der Interviewer viele Aspekte nicht auf Anhieb erfassen kann. Allerdings: Ein zweites Interview wurde mit Bart geführt. Die Erkenntnis aus der Auswertung des zweiten Interviews war, dass grundlegende Aspekte des im ersten Interview Rekonstruierten nicht in Frage gestellt wurden, im Gegenteil: die zentralen Charakteristika von Barts Biographie bestätigten sich durch das zweite Interview.

Mit den kritischen Anmerkungen zur Vorgehensweise wird auf eine Relativierung der gewonnenen Ergebnisse aufmerksam gemacht und die aus den Ergebnissen zu diskutierenden Konsequenzen sind unter dieser Prämisse zu betrachten. Zur Praxisrelevanz der gewonnenen Ergebnisse kann zunächst auf das in Kapitel 2.1.1.2 Dargelegte verwiesen werden. Demnach legen die Ergebnisse der Wissensverwendungsforschung nahe, dass von Seiten der Wissenschaft nur begrenzt intentional Einfluss auf die Verwendung ihres Wissens genommen werden kann und dass empirische Ergebnisse nicht der unmittelbaren Umsetzung in praktisches Handeln dienen. Das empirische Wissen kann über Vermittlung, Aufklärung und Beratung von Sportlehrern dazu dienen, sie für Aspekte der Schulsportwirklichkeit zu sensibilisieren, neue Sichtweisen zu entwickeln, Begründungswissen zur Verfügung zu stellen und hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen ihres Tuns sensibilisiert zu werden. Ob dies geschieht, ist eine empirisch offene Frage. Es ist lediglich zu hoffen, dass die Ergebnisse mittelbar zu einer Verbesserung des Schulsports beitragen, indem sie einen Beitrag zur Vermittlung professionsbezogener Kompetenzen von Sportlehrern leisten. Der herauszustellende Erkenntnisgewinn dieser Arbeit muss sich deshalb mehr auf die Frage nach Konsequenzen für die sportdidaktische Diskussion konzentrieren. Entsprechend des Anliegens, das Forschungsfeld zum Schulsport aus Schülersicht in theoretischer, methodologischer und empirischer Hinsicht zu erweitern, ergibt sich folgender Erkenntnisgewinn: Das Interesse der Sportdidaktik am Schulsport aus Schülersicht wurde begründet und der Forschungsstand zum Schulsport aus Schülersicht systematisiert; es erfolgte die Herleitung, programmatische Untermauerung und theoretische Konkretisierung eines elaborierten methodologischen Zugangs zur Rekonstruktion des Schulsports in Schülerbiographien; durch die Bearbeitung eines in der Sportdidaktik bislang nur randständig untersuchten Themas mit einem theoretischen Bezugsrahmen und einer daran angebotenen Methodologie wurde Wissen über einen Ausschnitt der Schulsportwirklichkeit generiert, das die Kenntnis der didaktischen Situation im Schulsport erhöht. Damit ergeben sich Ansatzpunkte für die sportdidaktische Diskussion:

Empirische Forschung zum Schulsport aus Schülersicht ist um die biographische Dimension zu erweitern

Als Begründung für das Thema Schulsport in Schülerbiographien wurde darauf hingewiesen, dass bei den vorhandenen Untersuchungen zum Schulsport aus Schülersicht das Hauptaugenmerk auf die Singularität der im Schulsport gemachten Erfahrungen gerichtet wird, aber nicht darauf, wie der Schulsport im Zusammenspiel mit in anderen Handlungsfeldern gemachten Erfahrungen erlebt und gedeutet wird. Außerdem wird vorrangig vom Endpunkt der von Schülern im Schulsport gemachten Erfahrungen her gedacht, weniger vom Verlaufsprozess aus, der zu diesem Endpunkt geführt hat. Durch diese fehlende Längsschnitorientierung geraten in erster Linie Alltagserfahrungen von Schülern im Schulsport in den Blick. Daraus ergibt sich, dass die in den vorliegenden Studien zum Ausdruck kommende Bedeutsamkeit des Schulsports vor dem Hintergrund dieser Alltagserfahrungen eingeschätzt wird. Wenn z.B. bei Miethling und Krieger deutlich gemacht wird, dass Schüler den Sportunterricht entweder als „Tortur“ oder als „Oase“ erfahren, erweitern die Ergebnisse dieser Arbeit den Befund um die biographische Dimension. Die Verortung der für Schüler relevanten Themen hängt demnach auch von der Schülerbiographie als Einflussfaktor ab, d.h., die jeweils relevanten Schülerthemen können nicht losgelöst von der jeweiligen Schülerbiographie betrachtet werden. Insgesamt fehlt ohne die Einbeziehung der biographischen Dimension zum Schulsport aus Schülersicht ein wichtiger Gesichtspunkt, ohne dessen Berücksichtigung die Bedeutsamkeit und die Möglichkeiten des Schulsports hinsichtlich einer Einflussnahme auf Schüler möglicherweise überbewertet werden. Für zukünftige empirische Untersuchungen ist es erforderlich, mit Hilfe eines ambitionierten Forschungsdesigns die von Schülern im Schulsport gemachten Alltagserfahrungen und biographische Erfahrungen zu erfassen und aufeinander zu beziehen. Zu klären wären insbesondere die Schnittstellen zwischen beiden und die weitere Behandlung der Frage, unter welchen Voraussetzungen aus den im Schulsport gemachten Alltagserfahrungen biographische Erfahrungen werden und welche Bedeutung dies für eine Erziehung zum und durch Sport hat.

Es werden theoretische und methodologische Anknüpfungspunkte für eine angemessene Beschreibung der Schulsportwirklichkeit geliefert

Mit dem methodischen Vorgehen dieser Arbeit besteht die Möglichkeit, an Überlegungen zur in der Sportpädagogik bislang dominierenden Sozialisations- und Lebenslaufforschung anzuknüpfen. Die damit verbundenen Konzepte betrachten in ähnlicher Weise wie das Biographiekonzept den Prozess der Vergesellschaftung individueller Subjekte, das Hineinwachsen in historisch-konkrete Gesellschaften und die aktive Aneignung, Reproduktion und Veränderung der Gesellschaft durch die handelnden Subjekte. Forschungspraktisch sind die Konzepte in einer interdisziplinären Position sozialwissenschaftlich-empirisch

orientiert und auf gesellschaftliche Praxisfelder bezogen. Der maßgebliche Unterschied bezieht sich auf die empirische Praxis: Während Sozialisations- und Lebenslaufforschung in erster Linie auf groß angelegte Analysen und auf quantitative Daten ausgerichtet sind, bezieht sich das Biographiekonzept auf qualitative Daten und verfährt fallrekonstruktiv (vgl. Dausien, 2002). Bei einer fallrekonstruktiven Vorgehensweise wird beim Interesse an der Schülersicht ein deutlicher Gegenstandsbezug zur Erforschung der im Schulsport anzubahnenen Erziehung erkennbar, weil in hohem Maße die Subjektivität von Schülern berücksichtigt wird. Bei der an der quantitativen Methodologie orientierten Sozialisationsforschung ist dies weniger der Fall, denn sie geht insgeheim davon aus, in genügendem Maße inhaltliche Vorstellungen über den untersuchten Wirklichkeitsbereich zur Verfügung zu haben. Das Biographiekonzept kann einen differenzierten Zugang zur sozialen Wirklichkeit liefern, der „nahe“ an der Sicht der Schüler ist. Als zukünftige Aufgabe erscheint es wünschenswert, die Verknüpfungen zwischen Lebenslauf- und Biographiekonzept zu präzisieren, um einen differenzierten Blick auf die Schulsportwirklichkeit aus Schülersicht werfen zu können. Anknüpfungspunkte an bestehende Konzepte ergeben sich z.B. an das von Baur (1989) entwickelte Modell der Körper- und Bewegungskarriere (vgl. Kapitel 2.3).¹

Der Spielraum von Sportlehrern für eine Anbahnung einer Erziehung zum und durch Sport bei Schülern ist begrenzt

Unterstellt man die Gültigkeit der gewonnenen Thesen von der zu relativierenden biographischen Relevanz des Schulsports, von der Komplexität des Zusammenhanges der im Schulsport und in anderen Handlungsfeldern gemachten Erfahrungen, von der Nachhaltigkeit und Wirkungsmächtigkeit sportbiographischer Vorerfahrungen und von der Schülerbiographie als strukturellem Einflussfaktor, dann weisen diese Thesen rückübersetzt auf die didaktische Situation im Schulsport darauf hin, dass die Anbahnung von erzieherisch bedeutsamen subjektiven Aneignungsprozessen bei Schülern an eine Grenze stößt. Diese Grenze wird von der jeweiligen Schülerbiographie vorgegeben. Die von Sportlehrern im Schulsport gemachten Vorgaben treffen immer auf biographische Vorstrukturierungen im Sinne von Vorerfahrungen und Erwartungen, die den Erfahrungsprozess von Schülern in bestimmte Richtungen drängen (vgl. Thiele, 1996) und so das spätere Erleben des Schulsports mitkonstituieren. Daher findet bei den Schülern eher ein subjektives Muster der Aneignung statt, das seine Bestimmtheit innerhalb des Subjekts findet und sich selbst organisiert, „indem jede Erfahrung schon auf Vorerfahrungen zurückgreift und weitere Erfahrungen nach sich zieht“ (Schulze, 1985, 48). So konnte gezeigt werden, dass bei Schülern

¹ Mit der vorgestellten Methodologie wird außerdem etwas fortgeführt, was von Balz (1987) angestoßen, aber nicht vertieft worden ist, nämlich sich des Erzählens über die Schulsportwirklichkeit als Quelle für relevante Aussagen über Schüler zu bedienen. Zum Zweiten wird der Entwurf von Bräutigam (1998) zu typischen Verläufen von Schülerbiographien fortgeführt, indem die Angebote der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung einbezogen wurden.

ein außerschulisch in Gang gesetztes biographisches Handlungsschema des Anstrebens einer erfolgreichen Sportkarriere von zentraler Bedeutung dafür ist, wie der Schulsport erfahren und bewertet wird. Die damit verbundenen Vorerfahrungen entziehen sich einer Beeinflussung von Sportlehrern und limitieren somit die Einflussmöglichkeiten ihres Handelns. Dieses strukturelle Problem kann nur annäherungsweise gelöst werden, indem der Versuch zu unternehmen ist, eine größtmögliche Passung zwischen den im Schulsport gemachten Erfahrungen und Schülerbiographie herzustellen. Die sportdidaktischen Implikationen bestehen darin, dass bei einer geglückten Passung die Wahrscheinlichkeit groß ist, dass im Schulsport Potentiale von Schülern verstärkt werden. Anders gesagt: Um die Voraussetzungen dafür zu schaffen, das Ziel einer Erziehung zum und vor allem durch Sport im Schulsport mit höherer Wahrscheinlichkeit zu erreichen, muss eine geglückte Passung von im Schulsport gemachten Erfahrungen und Schülerbiographie vorliegen. Das bedeutet, die Erfahrungsräume für Schüler im Schulsport entsprechend groß zu halten, deren Relevanzsetzungen zu berücksichtigen und auch und gerade die biographische Dimension einzubeziehen. Die sich daraus ergebende Frage lautet, wie konkret größere Erfahrungsräume geschaffen werden können und wie Sportlehrer an biographische Daten ihrer Schüler kommen und wie diese für die Planung und Analyse des Unterrichts zu decodieren sind.

Es sollten realistische Erwartungen hinsichtlich der Verwirklichung der im Schulsport verfolgten Ziele geweckt werden

In den hier untersuchten erzählten Lebensgeschichten wird kaum etwas von der Logik unterrichtlicher Planung erkennbar, und es wird auf die partikulare Wirkung des Lehrerhandelns aufmerksam gemacht. Aus der Perspektive einer empirischen Untersuchung, die den gesamtbiographischen Zusammenhang von Schülern einbezieht, zeigt sich, dass Sportlehrer im Schulsport gewisse Spielräume bei der Anbahnung erzieherisch bedeutsamer subjektiver Aneignungsprozesse bei Schülern haben, doch diese Spielräume sind aufgrund der jeweiligen Schülerbiographie strukturell begrenzt. Wenn Schulsport Einfluss auf die Entwicklung von Schülern nehmen kann, wenn er Einfluss auf deren Biographien nimmt, legen die Ergebnisse nahe, dass das Verhältnis von Intention und Wirkung nicht das Gewünschte ist und Sportlehrer nur begrenzt über die Wirkungen ihrer Intentionen verfügen können. Falls sich dies in größerem Rahmen bestätigen sollte,² lautet eine Konsequenz, nicht zu hohe Erwartungen hinsichtlich der Verwirklichung der im Schulsport zu verfolgenden Ziele zu wecken und diese Ziele realistisch zu formulieren. Es gilt, wie es Thiele (1996) formuliert, der innerhalb pädagogischer Theoriebildung konstatierten Neigung zur Formulierung überhöhter Ansprüche die Einsicht von deren Grenzen entgegen-

zuhalten und den Blick für das Mögliche zu schärfen. Die sich daraus ergebende Konsequenz kann mit einem Zitat Lenzens (1998, 42) zugespitzt werden, der am Beispiel des Deutschunterrichts folgende These vertritt:

„Ob jemand Sozialist, Katholik, Eidgenosse oder sonst etwas wird, entscheidet sich eben nicht im Deutschunterricht bei dem Erwerb von Kompetenzen bei der Aufsatzgliederung, sondern aus dem gesamten Lebenszusammenhang heraus, wovon der Deutschunterricht freilich nur ein unbedeutender Teil ist.“³

Demnach müssen sich die Hoffnungen auf Wirksamkeit schulischer Erziehung mäßigen und übertragen auf den Schulsport entscheidet sich nicht allein im Schulsport, ob ein Schüler etwa zu einer gesunden Lebensführung angehalten wird, sondern dies hängt von mannigfaltigen anderen Faktoren ab. Dies meint allerdings nicht, dass die Rechtmäßigkeit von Sollensformulierungen durch empirische Daten außer Kraft gesetzt wird. Wenn Untersuchungen zum Schulsport aus Schülersicht zeigen, dass die Umsetzung von Zielen schwierig ist, kann das vielerlei Gründe haben, es wird nicht zwangsläufig die Rechtmäßigkeit der Ziele außer Kraft gesetzt.⁴ Die gemachten Befunde sprechen nicht dagegen, begründete pädagogische Ziele zu formulieren, sondern zu berücksichtigen, dass deren Verwirklichung kein einfacher Transferprozess ist, sondern ein komplexer Vorgang, der nicht über Deduktionen umsetzbar ist.⁵ Die im Schulsport zu erfolgende Erziehung ist kein

² Auch die Ergebnisse weiterer Studien zum Schulsport aus Schülersicht legen nahe, skeptisch gegenüber einer Einlösung überdauernder Ziele und Transferleistungen des Schulsports zu sein (vgl. Bielefeld, 1981; Brettschneider & Kramer, 1978; Deutscher Sportbund, 2006; Digel, 1996; Heckers, 1977; Joch, 1995).

³ Bei Lenzen (1998) wird die These mit dem Konzept der „Selbstorganisation“ begründet, das zeigt, dass Erziehung kein wirkungssicheres Geschehen ist (vgl. auch Oelkers, 1987). Lenzen geht auf die funktional äquivalenten Begriffe „Autopoiesis“ und „Emergenz“ (SAE) ein und bezeichnet den menschlichen Organismus als autopoietisches System, als ein in sich geschlossenes, aber dynamisches System, das von niemandem in berechenbarer Weise gesteuert werden könne, weil es im Verlauf seiner Entwicklung allein seinen eigenen Regeln folge, die aber niemand kenne. In der wechselseitigen Auseinandersetzung mit der Umwelt würden sich diese Regeln verändern und modifizieren. Dies heiße nicht, dass keine Einflussnahme möglich sei, nur müsse man sich darüber im Klaren sein, dass nicht prognostiziert werden könne, was das individuelle autopoietische System mit seinen Regeln aus der Wahrnehmung seiner Umwelt mache. Somit würden zwar erzieherische Maßnahmen nicht folgenlos bleiben, aber meistens hätten sie Folgen, die eben nicht beabsichtigt gewesen seien.

⁴ Die Differenz von Intention und Wirkung kann vielmehr daran liegen, dass die auf theoretischer Ebene verfassten Ziele von der Lehrerschaft nicht rezipiert werden, zwar rezipiert, aber nicht verstanden werden, zwar verstanden, aber nicht in praktisches Handeln umgesetzt werden oder bei der Gestaltung des Unterrichts umgesetzt werden, aber in der schulsportlichen Inszenierung nicht zum Tragen kommen. Es kann aber auch sein, dass die Erreichung dieser Ziele empirisch nicht erfasst werden kann, weil es trotz noch so ausgefeilter Methoden niemals gelingen kann, die Welt genau so zu sehen, wie sie sich aus den Augen eines anderen darstellt.

⁵ Die Vermittlung dieser Einsicht an Sportlehrer beinhaltet durchaus Praxisrelevanz. Angesichts eines hohen Anteils von Lehrern, die in ihrer Arbeit an den Bedingungen der Alltagspraxis scheitern und nicht mehr in der Lage sind, ihren Beruf auszuüben, ist es sicherlich nicht unangemessen die Frage aufzuwerfen, inwiefern übersteigerte und überzogene Ansprüche, die an die Schule im Allgemeinen und an den Schulsport im Besonderen herangetragen werden, zur (Über-)Belastung beitragen. Dass die Gesellschaft die Erwartung an die Schule hat, einen Beitrag zur Lösung gesellschaftlich induzierter Problemlagen zu leisten, ist legitim, doch zum Problem wird es, wenn die jeweilige Profession – in diesem Fall die Sportdidaktik – auch aus Gründen, die der eigenen Legitimation dienen, solche von außen vorgebrachten Erwartungen allzu unkritisch aufnimmt. Wenn das Wünschenswerte an die Stelle des Möglichen rückt und die damit verbundenen

technischer Vorgang, „in welchem spätere Zielzustände durch ein planvolles, auf die richtige Anwendung von Gesetzen zurückgreifendes Handeln hervorgebracht werden“ (vgl. Oelkers, 1987, 330). An dieser Stelle ist es insbesondere vor dem Hintergrund der curriculumtheoretischen Entwicklung der letzten Jahre als zukünftige Aufgabe erforderlich, die Umsetzung konkreter Ziele des Schulsports, die über das Motorische hinausgehen, genauer in den Blick zu nehmen.

Die im Schulsport zu erfolgende Erziehung zum und durch Sport ist bis zu einem gewissen Grade vorzustrukturieren

Der für eine Anbahnung einer Erziehung zum und durch Sport begrenzte Spielraum und die realistischen Erwartungen hinsichtlich der Verwirklichung der damit verbundenen Ziele bilden den Ausgangspunkt für Interventionsstrategien. Zwar ist die jeweilige Schülerbiographie ein schwierig zu kalkulierender Einflussfaktor, der auf eine erhöhte Komplexität dessen aufmerksam macht, was bei der Planung und Analyse des Schulsports zu bedenken ist. Dies ändert jedoch nichts an dem Erfordernis, dies zu berücksichtigen. Die Komplexität kann nicht bedeuten, sich mit einer Eingrenzung auf das Bereitstellen von Lernhilfen und einer Beschränkung auf die körperlich-motorische Seite von einem auf die Biographie zielenden Erziehungsanspruch im Schulsport zu verabschieden. Im unterrichtlichen Handeln von Sportlehrern wird immer in mehr oder minder starkem Maße auf die Biographien von Schüler Einfluss genommen, ob es Sportlehrer wollen oder nicht. Insofern gibt es gute Gründe, den im Schulsport ablaufenden Prozess der Einwirkung auf Schülerbiographien bis zu einem bestimmten Grade pädagogisch angemessen vorzustrukturieren, eingedenk der Grenzen der Wirksamkeit. Dabei ist ein gewisser Grundoptimismus erforderlich, der Antrieb für weitere Anstrengungen liefert, auch wenn kein linearer Zusammenhang zwischen Bemühen und Wirkung besteht. Diese Unsicherheit ist ohnehin kein Verhängnis, denn wenn sie beseitigt würde und alle Bedingungen des Erreichens erzieherischer Ziele bekannt wären, würden Schüler dadurch letztlich instrumentalisiert (vgl. Lenzen, 1998, 44). Die offene Frage lautet damit, ob und wie der Schulsport in Schülerbiographien verankert werden kann und soll, damit er für eine Erziehung zum und durch Sport wirksam wird und wie weit man bei dieser Vorstrukturierung gehen sollte; die praktische Frage ist, wie dies bewerkstelligt werden kann.

übersteigerten Erwartungen an Lehrer weitergegeben werden, entsteht ein Problem. Wenn Lehrer es mit einer Praxis zu tun bekommen, die die Verwirklichung der angestrebten Ziele nicht als einfachen Transfer erscheinen lässt, sondern als hochkomplexen und fehleranfälligen Vorgang, ergibt sich gepaart mit gutem Willen und pädagogischem Idealismus eine Kombination, die den Humus für das zukünftige Scheitern bildet.

Literatur

- Abraham, A. (2002). *Der Körper im biographischen Kontext. Ein wissenssoziologischer Beitrag*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Altenberger, H. et al. (2005). *Augsburger Studie zum Schulsport in Bayern. Ein Beitrag zur Qualitätssicherung und Schulsportentwicklung*. Donauwörth: Auer.
- Alheit, P. (1993). Transistorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In W. Mader (Hrsg.), *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland* (2. Aufl., S. 343-420). (Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung, Universität Bremen, 17). Bremen: Univ.-Buchh.
- Alheit, P. (1996). „Biographizität“ als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2. Aufl., S. 276-307). (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, 6). Opladen: Leske & Budrich.
- Alheit, P. & Dausien, B. (1990). *Biographie. Eine problemgeschichtliche Skizze*. (Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts „Arbeit und Bildung“, 14). Bremen: Univ., Publ.-Vertrieb.
- Alheit, P. & Hoerning, E. M. (1989). Biographie und Erfahrung: Eine Einleitung. In P. Alheit & E. M. Hoerning (Hrsg.), *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung* (S. 8-23). Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Amelsberg, M. (1985). Schülertaktiken im Sportunterricht. Bedeutung und Erscheinungsformen. In G. Köppe (Red.), *Schülerperspektive in der sportpädagogischen Unterrichtsforschung. Referate und Diskussionsergebnisse der Symposien der Kommission „Schulpraktische Studien – Empirische Unterrichtsforschung“* (S. 84-90). (dvs-Schriften, 11). Clausthal-Zellerfeld: dvs.
- Apitzsch, U. (2003). Biographieforschung. In B. Orth, T. Schwietring & J. Weiß (Hrsg.), *Soziologische Forschung: Stand und Perspektiven. Ein Handbuch* (S. 95-110). Opladen: Leske & Budrich.
- Arbeitsgruppe Schulforschung (1980). *Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern*. (Juventa-Materialien, 46). München: Juventa.
- Artus, H.-G. (1974). *Jugend und Freizeitsport. Ergebnisse einer Befragung. Daten – Fakten – Analysen*. Gießen: Achenbach.
- Ausschuss Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.). (1984). *Schüler im Sport, Sport für Schüler. IX. Kongress für Leibeserziehung, 28.-30. September 1983 in Bielefeld*. Schorndorf: Hofmann.
- Baacke, D. (1979). Ausschnitt und Ganzes. Theoretische und methodologische Probleme bei der Erschließung von Geschichten. In D. Baacke & T. Schulze (Hrsg.), *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens* (S. 11-50). München: Juventa.
- Baacke, D. (1985). Biographie: soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität. Zur Diskussion in der sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Biographieforschung sowie ein Beitrag zu ihrer Weiterführung. In D. Baacke & T. Schulze (Hrsg.), *Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele* (S. 3-28). Weinheim, Basel: Beltz.
- Baacke, D. & Schulze, T. (Hrsg.). (1979). *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. München: Juventa.
- Baacke, D. & Schulze, T. (Hrsg.). (1985). *Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Balz, E. (1987). Erzähl doch mal! Plädoyer für eine subjektive Auswertung und narrative Darstellung pädagogischer Situationen im Schulsport. In W. Brehm & D. Kurz (Red.), *Forschungskonzepte in der Sportpädagogik. Tagung zur Gründung einer dvs-Sektion Sportpädagogik am 25. und 26. Juni 1987 im Zentrum für Interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld* (S. 130-141). Clausthal-Zellerfeld: Czwalina.
- Balz, E. (1997). Zur Entwicklung der sportwissenschaftlichen Unterrichtsforschung in Westdeutschland. *Sportwissenschaft*, 27 (3), 249-267.
- Balz, E. & Kuhlmann, D. (2003). *Sportpädagogik. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen*. (Sportwissenschaft studieren, 1). Aachen: Meyer & Meyer.

- Balz, E. & Kuhlmann, D. (2005). *Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik*. (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 148). Schorndorf: Hofmann.
- Baumgartner, H. (1997). *Der Sportlehrer im Spannungsfeld divergenter Erwartungen. Eine empirische Untersuchung zur Situation des Sportlehrers in der Sekundarstufe I unter besonderer Berücksichtigung seiner handlungsleitenden Orientierungen und alltäglichen Lösungen*. Freiburg i. Br.: Univ. Diss.
- Baur, J. (1989). *Körper- und Bewegungskarrieren. Dialektische Analysen zur Entwicklung von Körper und Bewegung im Kindes- und Jugendalter*. (Wissenschaftliche Schriftenreihe des Deutschen Sportbundes, 21). Schorndorf: Hofmann.
- Baur, P. & Burrmann, U. (2001). Sport und Schulsport im Kontext ländlicher Infrastrukturen. Ein empirischer Bericht über drei brandenburgische Landkreise. *sportunterricht*, 50 (12), 370-376.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. (Edition Suhrkamp, 1365. Neue Folge, 365). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beckers, E. (2001). Sportpädagogik und Erziehungswissenschaft. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 25-34). (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 133). Schorndorf: Hofmann.
- Bernart, Y. & Krapp, S. (1998). *Das narrative Interview. Ein Leitfaden zur rekonstruktiven Auswertung*. (Forschung, Statistik & Methoden, 2). Landau: Verlag empirische Pädagogik.
- Berndt, I. (1984). Erfolg und Misserfolg im Sportunterricht. Wie Schüler darüber denken. In Ausschuss Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.), *Schüler im Sport, Sport für Schüler. IX. Kongress für Leibeserziehung, 28.-30. September 1983 in Bielefeld* (S. 436-440). Schorndorf: Hofmann.
- Bielefeld, J. (1981). *Einstellung zum Sport: Begründung und Überprüfung eines zentralen Anliegens des Sportunterrichts*. (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 75). Schorndorf: Hofmann.
- Blum, P. & Stüber, J. (1972). Der Einfluss der Sportnote auf die Motivation der Schüler im Sportunterricht. *Die Leibeserziehung*, 21 (11), 376-382.
- Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (5. Aufl.). (UTB, 8242). Opladen: Leske & Budrich.
- Bohnsack, R., Marotzki, W. & Meuser, M. (Hrsg.). (2003). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch*. (UTB, 8226). Opladen: Leske & Budrich.
- Bräutigam, M. (1994). Spaß als Leitidee jugendlichen Sportengagements. Konsequenzen für die Sportdidaktik? *sportunterricht*, 43, (6), 236-244.
- Bräutigam, M. (1998). Schüler im Sportunterricht. Ein Zwischenbericht. In W.-D. Miethling (Hrsg.), *Sportunterricht aus Schülersicht. Alltag, Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht. Sportpädagogischer Workshop vom 29.-30.5.1997 in Konstanz* (S. 61-70). (dvs-Schriften, 95). Hamburg: Czwalina.
- Bräutigam, M. (1999a). „So schlecht ist er auch wieder nicht!“. Erste Zugänge auf die Frage nach dem „schlechten“ Sportlehrer aus Schülersicht. *sportunterricht*, 48 (3), 100-111.
- Bräutigam, M. (1999b). „Da kann man sich selbst machen!“. Eine Schulsportkindheit am Fallbeispiel Fatma. *sportunterricht*, 48 (4), 150-157.
- Bräutigam, M. (2001). Gestörte Interaktionen im Sportunterricht – Zur Generalisierbarkeit von Fallstudien. In R. Zimmer (Hrsg.), *Erziehen als Aufgabe. Sportpädagogische Reflexionen. Festschrift anlässlich der Emeritierung von Prof. Dr. Meinhard Volkamer* (S. 133-147). Schorndorf: Hofmann.
- Bräutigam, M. (2003). *Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen*. (Sportwissenschaft studieren, 3). Aachen: Meyer & Meyer.
- Bräutigam, M., Blotzheim, D. & Swoboda, J. (2005). Kompetenzerwerb im Sportstudium - Vermittlung von Sach- und Selbstkompetenz. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 10.-12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest*. (dvs-Schriften, 148). Hamburg: Czwalina.
- Brehm, W. (1990). Der Sport-Typ und der Verzicht-Typ. Subjektive Theorien von Schülerinnen und Schülern über Gesundheit und Sport(-Unterricht). *sportunterricht*, 39 (4), 125-134.
- Brehm, W. & Voitländer, A. (2000). Der Sinn des Sportunterrichts aus Schülersicht. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 3.-5.6.1999 in Regensburg* (S. 179-187). (dvs-Schriften, 113). Hamburg: Czwalina.

- Brettschneider, W.-D. (Hrsg.). (1984). *Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern*. (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 90). Schorndorf: Hofmann.
- Brettschneider, W.-D., Bräutigam, M. & Miethling, W.-D. (1987). Sportlehrer und Schüler in neuer Perspektive: Die Hinwendung zum Subjektiven. In D. Peper & E. Christmann (Hrsg.), *Zur Standortbestimmung der Sportpädagogik: Symposium zum Andenken an den Sportpädagogen J. N. Schmitz* (S. 109-130). Schorndorf: Hofmann.
- Brettschneider, W.-D. & H. J. Kramer (1978). *Sportliche Interessen bei Schülern und Jugendlichen. Darstellung und Interpretation einer Untersuchung zum schulischen und außerschulischen Sport*. (Sportsoziologische Arbeiten, 2). Berlin: Bartels & Wernitz.
- Brockhaus-Enzyklopädie. In 24 Bänden* (1988). (19., völlig Neubearb. Aufl.). Mannheim: Brockhaus.
- Brüsemeister, T. (2000). *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. (Hagener Studententexte zur Soziologie, 6). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Buchmann, M. & Gurny, R. (1984). Wenn Subjektivität zu Subjektivismus wird... Methodische Probleme der neueren soziologischen Biographieforschung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 36, 755-772.
- Bude, H. (1984). Rekonstruktion von Lebenskonstruktionen – eine Antwort auf die Frage, was die Biographieforschung bringt. In M. Kohli & G. Robert (Hrsg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven* (S. 7-28). Stuttgart: Metzler.
- Bude, H. (1985). Der Sozialforscher als Narrationsanimateur. Kritische Anmerkungen zu einer erzähltheoretischen Fundierung der interpretativen Soziologie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, 327-336.
- Bude, H. (1998). *Lebenskonstruktionen als Gegenstand der Biographieforschung*. In G. Jüttemann & H. Thomae (Hrsg.), *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften* (S. 247-258). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Conradi, H. & Pein, W. (1967). Der Abiturient und die Leibesübungen. *Die Leibeserziehung*, 16 (2), 42-46.
- Dausien, B. (2002). Biographie und/oder Sozialisation? Überlegungen zur paradigmatischen und methodischen Bedeutung von Biographie in der Sozialisationsforschung. In M. Kraul & W. Marotzki (Hrsg.), *Biographische Arbeit. Perspektive erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 65-91). Opladen: Leske & Budrich.
- Deppermann, A. (2001). *Gespräche analysieren*. (Qualitative Sozialforschung, 3). Opladen: Leske & Budrich.
- Deutscher Sportbund (Hrsg.). (2006). *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Aachen et al.: Meyer & Meyer.
- Dewe, B. & Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1990). Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns – Einsichten aus der Verschränkung von Wissensverwendungsforschung und Professionalisierungstheorie. In L.-M. Alisch, J. Baumert & Q. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung* (S. 291-320). (Braunschweiger Schriften zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, 28). Braunschweig: Technische Universität.
- Dewe, B. & Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70-91). Opladen: Leske & Budrich.
- Dietrich, K. & Landau, G. (1999). *Sport-Pädagogik. Grundlagen, Positionen, Tendenzen* (2. Aufl.). (AFRA-Sport-Buch: Theorie, 5). Butzbach-Griedel: Afra.
- Digel, H. (1996). Schulsport – wie ihn Schüler sehen. Eine Studie zum Schulsport in Südhessen (Teil 1). *sportunterricht*, 45 (8), 324-339.
- Dirks, U. (2002). Das biographisch-narrative Interview als Forschungsinstrument einer modernen Kulturtheorie. In P. Elflein et al. (Hrsg.), *Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 10-29). (Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 1). Butzbach-Griedel: Afra.
- Eccarius, J. (1998). Biographie, Lernen und Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche Überlegungen zu biographischem Lernen in sozialen Kontexten. In R. Bohnsack & W. Marotzki (Hrsg.), *Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung* (S. 129-151). Opladen: Leske & Budrich.
- Ehni, H. (2000). Vom Sinn des Schulsports. In P. Wolters et al., *Didaktik des Schulsports* (S. 9-35). Schorndorf: Hofmann.

- Elflein, P. (2000). *Sportpädagogik und Sportdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Elflein, P. et al. (Hrsg.). (2002). *Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik*. (Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 1). Butzbach-Griedel: Afra.
- Erpenbeck, J. (1990). Erfahrung. In H. J. Sandkühler (Hrsg.), *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Band 1. A – E* (S. 766-772). Hamburg: Felix Meiner.
- Fabel-Lamla, M. & Tiefel, S. (2003). Fallrekonstruktionen in Forschung und Praxis – Einführung in den Themenschwerpunkt. *ZBBS*, 4 (2), 189-198.
- Fichten, W. (1993). *Unterricht aus Schülersicht. Die Schülerwahrnehmung von Unterricht als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand und ihre Verarbeitung im Unterricht*. (Europäische Hochschulschriften, 11, Pädagogik, 562). Frankfurt am Main et al.: Lang.
- Fischer, W. & Kohli, M. (1987). *Biographieforschung*. In W. Voges, *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung* (S. 25-50). Opladen: Leske & Budrich.
- Flick, U. (2000). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften* (5. Aufl.). (Rowohlts Enzyklopädie, 55628). Reinbek: Rowohlt.
- Flick, U. (1995). Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In U. Flick, et al. (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden* (2. Aufl., S. 147-176). Weinheim: Beltz.
- Flick, U. et al. (Hrsg.). (1995). *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.). (2000a). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (Rowohlts Enzyklopädie, 55628). Reinbek: Rowohlt.
- Flick, U., Kardorff E. v. & Steinke, I. (2000b). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, U., E. v. Kardorff, E. & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 13-29). (Rowohlts Enzyklopädie, 55628). Reinbek: Rowohlt.
- Frei, P. (1999). *Kommunikatives Handeln im Sportunterricht. Zwischen theoretischer Konzeption und empirischer Analyse*. (Schriften der Deutschen Sporthochschule Köln, 42). Sankt Augustin: Academica.
- Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.). (1997). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa.
- Friedrich, G. (2000). Schulsportforschung – Zur Konzeption eines ausbaubedürftigen Bereichs der Sportwissenschaft. *dvs-Informationen*, 15 (1), 7-11.
- Friedrich et al. (2003). Sportpädagogik. In H. Haag & B. Strauß (Hrsg.), *Theoriefelder der Sportwissenschaft* (2. Aufl., S. 123-143). (Grundlagen zum Studium der Sportwissenschaft, 4). Schorndorf: Hofmann.
- Frogner, E. (1991). *Sport im Lebenslauf. Eine Verhaltensanalyse zum Breiten- und Freizeitsport*. (Soziologische Gegenwartsfragen, N. F., 50). Stuttgart: Enke.
- Frohn (1956). Der Wettkampf in der schulischen Leibeserziehung. Erfahrungen an einem Großstadtgymnasium. *Die Leibeserziehung*, 5 (3), 67-70.
- Fromm, M. (1987). *Die Sicht der Schüler in der Pädagogik. Untersuchungen zur Behandlung der Sicht von Schülern in der pädagogischen Theoriebildung und in der quantitativen und qualitativen empirischen Forschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Fuchs-Heinritz, W. (1990). Biographische Studien zur Jugendphase. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Sonderheft 31, 58-88.
- Fuchs-Heinritz, W. (2000). *Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden* (2. Aufl.). (Hagener Studententexte zur Soziologie, 5). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Garz, D. & Kraimer, K. (1991a). *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Garz, D. & Kraimer, K. (1991b). Qualitativ-empirische Sozialforschung im Aufbruch. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 1-34). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Geist, S. (2000). Sportlehrer im Spiegel ihrer Schüler. *sportpädagogik*, 24 (6), 16-19.
- Getrost, V. & Schnitzspan, W. (1974). Möglichkeiten eines auf Schülerinteressen beruhenden Sportunterrichts. *sportunterricht*, 23 (12), 410-415.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern et al.: Hans Huber.

- Glinka, H.-J. (1998). *Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen*. Weinheim, München: Juventa.
- Grosse, H. (1956). Was tut die Jugend, was die Schule für den Sport? *Die Leibeserziehung*, 5 (5), 129-131.
- Größing, S. (1997). *Einführung in die Sportdidaktik. Lehren und Lernen im Sportunterricht* (7. Aufl.). Wiesbaden: Limpert.
- Größing, S. (2003). Sportdidaktik. In P. Röthig & R. Prohl (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7. Aufl., S. 509ff.). (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 49/50). Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. (1971). Schülerinteresse als Variable des Sportunterrichts. Thesen und Fragen zum Thema (S. 231-236). In Ausschuss Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.), *Motivation im Sport. V. Kongress für Leibeserziehung 7.-10. Oktober 1970 in Münster*. Hofmann: Schorndorf.
- Grupe, O. (2001). Sportpädagogik und Sportwissenschaft. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 13-24). (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 133). Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. & Krüger, M. (1997). *Einführung in die Sportpädagogik*. (Sport und Sportunterricht, 6). Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. & Kurz, D. (1992). Sportpädagogik. In P. Röthig et al. (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (6. Aufl., S. 438ff.). (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 49/50). Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. & Kurz, D. (2003). Sportpädagogik. In P. Röthig & R. Prohl et al. (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7. Aufl., S. 527f.). (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 49/50). Schorndorf: Hofmann.
- Haag, H. (1995). Zum Standort der Sportpädagogik im Rahmen einer Systematik der Sportwissenschaft. In H.-J. Schaller & D. Pache (Hrsg.), *Sport als Bildungschance und Lebensform. Prof. Dr. Heinz Denk zum 65. Geburtstag gewidmet* (S. 11-19). Schorndorf: Hofmann.
- Haag, H. & Hummel, A. (Hrsg.). (2001). *Handbuch Sportpädagogik*. (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 133). Schorndorf: Hofmann.
- Hahn, E. (1968). Sportliche Leistungen in der Erinnerung der Jugendlichen. *Die Leibeserziehung*, 17 (1), 7-14.
- Hamburger Arbeitsgruppe (1985). Schüler und Schülerperspektive im Sportunterricht. Theoretisches und Empirisches zu einem aktuellen Thema. In G. Köppe (Red.), *Schülerperspektive in der sportpädagogischen Unterrichtsforschung. Referate und Diskussionsergebnisse der Symposien der Kommission „Schulpraktische Studien – Empirische Unterrichtsforschung“* (S. 60). (dvs-Schriften, 11). Clausthal-Zellerfeld: dvs.
- Heckers, H. (1977). *Sportunterricht, Freizeit- und Spitzensport. Eine Einstellungs- und Motivanalyse unter besonderer Berücksichtigung des Leistungsprinzips*. (Göppinger akademische Beiträge, 105). Göppingen: Kümmerle.
- Heim, R. (2001). Schülerbilder in aktuellen Schulsportkonzepten. Vortrag an der Hochschule Vechta am 16.5.2001. Unv. Manuskript. Berlin.
- Heinze, T. (2001). *Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis*. München, Wien: Oldenbourg
- Helsper, W. (2000). Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* (S. 142-177). Weinheim, München: Juventa.
- Helsper, W. (2004). Schülerbiographie und Schulkarriere. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 903-920). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. & Bertram, M. (1999). Biographieforschung und SchülerInnenforschung. In H.H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 259-278). Opladen: Leske & Budrich.
- Hempfer, P. (1973). Der leistungsschwache Schüler im Sportunterricht. *sportunterricht*, 22 (5), 157-160.

- Henkel, U. (1998). Mädchen und Sport(-unterricht). Oder: Frauen ohne Sport heute – Mädchen im Sportunterricht gestern. In W.-D. Miethling (Hrsg.), *Sportunterricht aus Schülersicht. Alltag, Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht. Sportpädagogischer Workshop vom 29.-30.5.1997 in Konstanz* (S. 87-102). (dvs-Schriften, 95). Hamburg: Czwalina.
- Hermann, U. (2000). Der lange Abschied vom „geborenen Erzieher“. Lehrerpersönlichkeit, Lehrerausbildung, Lehrerberuf und -berufsalltag – Erwartungen, Positionen und Thesen vom Ende der 40er bis zu den 70er Jahren. In J. Bastian et al. (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf* (S. 16-32). (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 12). Opladen: Leske & Budrich.
- Hermanns, H. (1984). *Berufsverlauf von Ingenieuren. Biographie-analytische Auswertung narrativer Interviews*. (Campus: Forschung, 386). Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Hermanns, H. (1995). Narratives Interview. In U. Flick (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl., S. 182-185). Weinheim: Beltz.
- Hermanns, H. (2000). Interviewen als Tätigkeit. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 360-368). Reinbek: Rowohlt.
- Herzfeld, G. (1954a). Tatsachenforschung für Sport und Freizeit. *Die Leibeserziehung*, 3 (8), 176-182.
- Herzfeld, G. (1954b). Tatsachenforschung für Sport und Freizeit. *Die Leibeserziehung*, 3 (9), 203-208.
- Hinz, R. (2002). Was ist Didaktik? In H. Kiper, W. Topsch, & H. Meyer, *Einführung in die Schulpädagogik* (S. 52-63). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Hoerning, E. M. (1989). Lebenswelt und biographische Erfahrungen. In E. M. Hoerning & H. Tiedgens (Hrsg.), *Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. In memoriam Enno Schmitz* (S. 155-161). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoerning, E. M. (1991). Soziologische Dimensionen der Biographieforschung. In E. M. Hoerning et al., *Biographieforschung und Erwachsenenbildung* (S. 11-134). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann, A. (1961). Das Schulturnen an Wissenschaftlichen Oberschulen aus der Sicht der Schülerinnen – Ergebnisse einer Umfrage“. *Die Leibeserziehung*, 10 (9), 277-284.
- Hoffmann-Riem, C. (1980). Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32, 339-372.
- Hopf, C. (2000). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, U., E. v. Kardorff, E. & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 349-360). (Rowohlts Enzyklopädie, 55628). Reinbek: Rowohlt.
- Horter, P. (2000). „... weil ich ein Mädchen bin!“ Schulsport – im Interesse der Mädchen von heute? Untersuchung zum Hintergrund der Einstellung und Motivation von Mädchen in der Frühadoleszenz zum Schulsport. Sankt Augustin: Academia.
- Hunger, I. (2000). Erst Lust, dann Frust... Schulsport aus Sicht „sportschwacher“ Schüler. *sportpädagogik*, 24, (6), 28-32.
- Hunger, I. (2002). Sport aus der Perspektive von Kindern – Forschungsmethodische Zugänge, Erfahrungen im Untersuchungsfeld und erste Ergebnisse. In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung. Konzepte – Ergebnisse – Perspektiven. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 14.-16.6.2001 in Münster* (S. 261-267). (dvs-Schriften, 126). Hamburg: Czwalina.
- Hunger, I. & Thiele, J. (2000). Qualitative Forschung in der Sportwissenschaft. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 1(1). Januar 2000. Zugriff am 22.04.2005 unter <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00hungerthiele-d.htm>
- Hurrelmann, K. & Wolf, H. K. (1986). *Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen*. Weinheim: Juventa.
- Jakob, G. (1997). Das narrative Interview in der Biographieforschung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 445-458). Weinheim, München: Juventa.
- Janalik, H. et al. (1984). Schülerperspektiven im Sportunterricht – Nebensächlichkeiten oder bedeutsame Faktoren im Unterrichtsgeschehen? In Ausschuss Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.), *Schüler im Sport, Sport für Schüler. IX. Kongress für Leibeserziehung, 28.-30. September 1983 in Bielefeld* (S. 246-251). Schorndorf: Hofmann.
- Joch, W. (1995). Schulsport: Anspruch und Wirklichkeit. *sportunterricht*, 44, (2), 45-53.

- Kardorff, E. & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 252-265). (Rowohlts Enzyklopädie, 55628). Reinbek: Rowohlt.
- Kelle, U. (1994). *Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung*. (Status passages and the life course, 6). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kelle, U. & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. (Qualitative Sozialforschung, 6). Opladen: Leske & Budrich.
- Kläß, P. (1976). *Schulsport und Schülereinstellung*. (Sportwissenschaftliche Dissertationen, 9. Sportpädagogik). Ahrensburg: Czwalina.
- Klewin, G. (1998). Mädchen und Jungen im Schulsport. In K. Behm & K. Petsche (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Schulsport. Landesweite Fachtagung im Rahmen des Landesprogramms der Landesregierung NRW „Mehr Chancen für Mädchen und Frauen im Sport“* (S. 88-95). Bönen: Kettler.
- Kohli, M. (1978). Erwartungen an eine Soziologie des Lebenslaufs. In M. Kohli (Hrsg.), *Soziologie des Lebenslaufs* (S. 9-31). Darmstadt, Neuwied: Luchterhand.
- Kohli, M. (1981). Wie es zur „biographischen Methode“ kam und was daraus geworden ist. Ein Kapitel aus der Geschichte der Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 10 (3), 273-293.
- Kokemohr, R. & Koller, H.-C. (1996). Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. Zur Methodologie erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2. durchgesehene Aufl., S. 90-102). (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, 6). Opladen: Leske & Budrich.
- König, S. (2003). Evaluation von Spielvermittlungskonzepten im Sportunterricht. *sportunterricht*, 52 (7), 201-207.
- König, E. & Zedler, P. (Hrsg.). (1995a). *Bilanz qualitativer Sozialforschung. Bd. 1. Grundlagen qualitativer Forschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- König, E. & Zedler, P. (Hrsg.). (1995b). *Bilanz qualitativer Sozialforschung. Bd. 2. Methoden*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Köppe, G. (Red.). (1985). *Schülerperspektive in der sportpädagogischen Unterrichtsforschung*. (dvs-Schriften, 11). Clausthal-Zellerfeld: dvs.
- Köppe, G. (1987). Was Nicht-Sportler über Sport denken. Die Anwendung der Netzlegetechnik in pädagogischer Absicht. In W. Brehm & D. Kurz (Red.), *Forschungskonzepte in der Sportpädagogik. Tagung zur Gründung einer dvs-Sektion Sportpädagogik am 25. und 26. Juni 1987 im Zentrum für Interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld* (S. 103-117). (dvs-Schriften, 28). Clausthal-Zellerfeld: dvs.
- Krämer, R.-T. (2002). *Schulkultur und Schülerbiographien. Das „schulbiographische Passungsverhältnis“: Rekonstruktionen zur Schulkultur II*. (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 17). Opladen: Leske & Budrich.
- Kraul, M. & Marotzki, W. (Hrsg.). (2002). *Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Kraul, M. & Marotzki, W. & Schweppe, C. (Hrsg.). (2002). *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krieger, C. & Miethling, W.-D. (2001). Schüler im Unterrichtsalltag. Thematische und methodologische Perspektiven und Entwicklungen. Zur Rekonstruktion von Schülersichtweisen im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 31 (2), 126-147.
- Kruber, D. (1996). Lieblingsfach Sport. *sportunterricht*, 45 (1), 4-8.
- Krüger, H.-H. & W. Marotzki (Hrsg.). (1996). *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2. Aufl.). (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, 6). Opladen: Leske & Budrich.
- Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (Hrsg.). (1999). *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Krüger, H.-H. & Wensierski, H. J. (1995). Biographieforschung. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Sozialforschung. Bd. 2. Methoden* (S. 183-223). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Kubicek, H. (1977): Heuristische Bezugsrahmen und heuristisch angelegte Forschungsdesigns als Elemente einer Konstruktionsstrategie empirischer Forschung. In R. Köhler (Hrsg.), *Empirische und handlungstheoretische Forschungskonzeptionen in der Betriebswirtschaftslehre. Bericht über die Tagung in Aachen, März 1976* (S. 3-36). Stuttgart: Poeschel.
- Küchler, M. (1980). Qualitative Sozialforschung. Modetrend oder Neuanfang? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32, 375-386.
- Kuhlmann, D. (1993). Methoden qualitativer Sozialforschung in der Sportwissenschaft. Stand und Stationen. *Sportwissenschaft*, 23 (2), 117-141.
- Kuhlmann, D. (2000). Methoden qualitativer Sozialforschung in der Sportwissenschaft. Ansätze und Einsätze. *Sportwissenschaft*, 30 (1), 20-39.
- Kurz, D. (1977). Sportpädagogik und Sportdidaktik. Oder: Von der Schwierigkeit, wissenschaftliche Arbeitsbereiche abzugrenzen. *Zeitschrift für Sportpädagogik*, 1 (3), 274-289.
- Kurz, D. (1990). *Elemente des Schulsports. Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik* (3. Aufl.). (Reihe Sportwissenschaft, 8). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (1992). Sportpädagogik als Teildisziplin oder als integrativer Kern der Sportwissenschaft. *Sportwissenschaft* 22 (2), 145-154.
- Lamnek, S. (1995a). *Qualitative Sozialforschung. Bd. 1. Methodologie* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lamnek, S. (1995b). *Qualitative Sozialforschung. Bd. 2. Methoden und Techniken* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lamnek, S. (2002) Qualitative Interviews. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (2. Aufl., S. 157-193). Weinheim und Basel: Beltz.
- Lange, J. (1981). Der Sportlehrer im Schulalltag. *Sportpädagogik*, 5 (6), 10-17.
- Lange, J. (1985). Schüler und Schülerperspektive in der Sportdidaktik. Ein Problemaufriss. In G. Köppe (Red.), *Schülerperspektive in der sportpädagogischen Unterrichtsforschung* (S. 60-74). (dvs-Schriften, 11). Clausthal-Zellerfeld: dvs.
- Lange, J. (1998). Der Blick zurück nach vorn – Horizontverschiebungen des Alltagsansatzes. In W.-D. Miethling (Hrsg.), *Sportunterricht aus Schülersicht. Alltag, Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht. Sportpädagogischer Workshop vom 29.-30.5.1997 in Konstanz* (S. 31-48). (dvs-Schriften, 95). Hamburg: Czwilina.
- Langen, H.J. (1974). Positive und negative Seiten des Sports und des Schulsports aus der Sicht von Schülern. *sportunterricht*, 23 (2), 36-44.
- Lenzen, D. (1998). Allgemeine Pädagogik – Teil- oder Leitdisziplin der Erziehungswissenschaft? In W. Brinkmann & J. Petersen (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige* (S. 32-54). Donauwörth: Auer.
- Loch, W. (1979). *Lebenslauf und Erziehung*. (neue pädagogische bemühungen, 79). Essen: Neue Deutsche Schule.
- Loch, W. (1999). Der Lebenslauf als anthropologischer Grundbegriff einer biographischen Erziehungstheorie. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 69-88). Opladen: Leske & Budrich.
- Lucius-Hoene, G. & Deppermann, A. (2002). *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Opladen: Leske & Budrich.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. (Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung, 3). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Marotzki, W. (1996a). Neue Konturen Allgemeiner Pädagogik: Biographie als vermittelnde Kategorie. In M. Borrelli & J. Ruhloff (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. II* (S. 67-84). Hohengehren: Schneider.
- Marotzki, W. (1996b). Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2. Aufl., S. 55-89). (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, 6). Opladen: Leske & Budrich.
- Marotzki, W. (1999a). Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 57-68). Opladen: Leske & Budrich.

- Marotzki, W. (1999b). Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 109-133). Opladen: Leske & Budrich.
- Marotzki, W. (1999c). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Methodologie – Tradition – Programmatik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2 (3), 325-341.
- Marotzki, W. (2000). Qualitative Biographieforschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 175-186). (Rowohlts Enzyklopädie, 55628). Reinbek: Rowohlt.
- Marotzki, W. (2003) Biographieforschung. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), (2003). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 22-24). *Ein Wörterbuch*. (UTB, 8226). Opladen: Leske & Budrich.
- Martin, D. (1972). *Schulsport in Deutschland. Ein Vergleich der Sporterziehung in den allgemeinbildenden Schulen der BRD und der DDR*. Schorndorf: Hofmann.
- Martin, D. & Ziegler, H.-J. (1974). Untersuchung von Schülereinstellungen zum Schulsport. *sportunterricht*, 23 (12), 404-409.
- Meinberg, E. (1996). *Hauptprobleme der Sportpädagogik. Eine Einführung* (3. Aufl.). Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Meinefeld, W. (1995). *Realität und Konstruktion. Erkenntnistheoretische Grundlagen einer Methodologie der empirischen Sozialforschung*. Leske & Budrich: Opladen.
- Meinefeld, W. (1997). Ex-ante Hypothesen in der Qualitativen Sozialforschung: zwischen ‚fehl am Platz‘ und ‚unverzichtbar‘. *Zeitschrift für Soziologie*, 26 (1), 22-34.
- Meinefeld, W. (2000). Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In U. Flick, U., E. v. Kardorff, E. & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 265-275). (Rowohlts Enzyklopädie, 55628). Reinbek: Rowohlt.
- Merkens, H. (2000). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, U., E. v. Kardorff, E. & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 286-299). (Rowohlts Enzyklopädie, 55628). Reinbek: Rowohlt.
- Messing, M. (1980). *Der gute und der schlechte Sportlehrer aus Schülersicht. Ein Vergleich von Extremgruppen im Alter von 14 bis 16 Jahren*. (Sportsoziologische Arbeiten, 5). Berlin et al.: Bartels & Wernitz.
- Messing, M., Voigt, D. & Türschmann, C. W. (1981). Wie ängstliche Schüler ihren Sportlehrer sehen. In G. Hecker (Hrsg.), *Schulsport – Leistungssport – Breitensport. Wissenschaftliches Symposium, 10.-12. Juni 1981* (S. 205-209). (Schriften der Deutschen Sporthochschule Köln, 10). Sankt Augustin: Richarz.
- Miethling, W.-D. (1977). *Lehrer- und Schülerverhalten im Sportunterricht. Analysen und Innovationen für Schüler, Lehrer und Studenten*. Bad Homburg: Limpert.
- Miethling, W.-D. (Hrsg.). (1998a). *Sportunterricht aus Schülersicht. Alltag, Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht. Sportpädagogischer Workshop vom 29.-30.5.1997 in Konstanz*. (dvs-Schriften, 95). Hamburg: Czwalina.
- Miethling, W.-D. (1998b). Zur Einführung. In W.-D. Miethling (Hrsg.), *Sportunterricht aus Schülersicht. Alltag, Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht. Sportpädagogischer Workshop vom 29.-30.5.1997 in Konstanz* (S. 7-11). (dvs-Schriften, 95). Hamburg: Czwalina.
- Miethling, W.-D. & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht. Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht (RETHESIS)*. (Beiträge zur Forschung und Lehre des Sports, 140). Schorndorf: Hofmann.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSWWF] (Hrsg.). (1999). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. (Schriftenreihe Schule in NRW, 4734). Frechen: Ritterbach.
- Müller, C. & Petzold, R. (2003) Was kann bewegte Grundschule wirklich bewegen? *sportunterricht*, 52 (4), 101-107.
- Nittel, D. (1992). *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographieanalytische Studie*. (Interaktion und Lebenslauf, 6). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Oelkers, J. (1987). Subjektivität, Autobiographie und Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33 (3), S. 325-344.

- Oevermann, U. (1996). Skizze einer revidierten Professionalisierungstheorie. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70-182). (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 1230). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002a). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 13-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2002b). Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. *Homepage des Instituts für hermeneutische Sozial- und Kulturforschung e.V. (IHSK)*. Zugriff am 20.01.2004 unter <http://www.ihs.de/Manifest.PDF>
- Opper, E. (1996a). Wie sehen gute und schlechte Schüler den Schulsport? *sportunterricht*, 45 (8), 340-348.
- Opper, E. (1996b). Erleben Mädchen den Schulsport anders als Jungen? *sportunterricht*, 45 (8), 349-356.
- Oswald, H. (1997). Was heißt qualitativ forschen? In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 71-87). Weinheim, München: Juventa.
- Pache, D. (1978). *Einstellung und Schulleistungen. Vergleichende Untersuchungen zwischen Sportunterricht und Hauptfächern*. (Erziehung und Psychologie, N. F.,1). München et al.: Reinhardt.
- Paschen, K. (1960). Hamburger Ergebnisse empirischer Forschung in der Leibeserziehung. *Die Leibeserziehung*, 9 (8), 187-192.
- Paschen, K. & Bumke, C. (1957). Tatsachenforschung in der Leibeserziehung. *Die Leibeserziehung*, 6 (4), 97-100.
- Petillon, H. (1987). *Der Schüler. Rekonstruktion der Schule aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen*. (Erträge der Forschung, 250). Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Prechtel, P. & Burkard, F.-P (Hrsg.). (1999). *Metzler-Philosophie-Lexikon. Begriffe und Definitionen*. (2. Aufl.). Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Prohl, R. (1996). „... daß es im eigentlichen Sinn gar nicht um uns ging“. Die Kinder- und Jugendsportschule aus der Sicht ihrer Absolventen – exemplarische Retrospektiven. *sportunterricht*, 45 (2), 60-68.
- Prohl, R. (1999). *Grundriss der Sportpädagogik*. (UTB, 2079). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. & Elflein, P. (1997). „... man muss da schon ein bisschen Eigeninitiative ergreifen“. Pädagogische Fallstudien zur Talentförderung an der Nachfolge-Einrichtung einer Kinder- und Jugendsportschule in Thüringen“. *Sportwissenschaft*, 27 (3), 280-293.
- Reichertz, J. (2000). Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In U. Flick, U., E. v. Kardorff, E. & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 276-286). (Rowohlt's Enzyklopädie, 55628). Reinbek: Rowohlt.
- Richartz, A. (1999). Leistungssport und Lebensgeschichte – Über das Verstehen biographischer Zusammenhänge. In B. Strauß, H. Haag & M. Kolb (Hrsg.), *Datenanalyse in der Sportwissenschaft. Hermeneutische Verfahren und statistische Verfahren* (S. 77-98). (Grundlagen zum Studium der Sportwissenschaft, 3). Schorndorf: Hofmann.
- Riecken, R. (1993). Sportpädagogik. In G. Schnabel & G. Thiess (Hrsg.), *Lexikon Sportwissenschaft. Leistung – Training – Wettkampf. Bd. 2. L bis Z* (S. 777). Berlin: Sportverlag.
- Riemann, G. (1987). *Das Fremdwerden der eigenen Biographie. Narrative Interviews mit psychiatrischen Patienten*. (Übergänge, 19). München: Fink.
- Rosenthal, G. (1995). *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Roskam, F. (1954). So sieht die Praxis aus! Untersuchungen über die Durchführung des Turn- und Sportunterrichts an unseren Schulen. *Die Leibeserziehung*, 3 (7), 152-154.
- Rütten, A. & Ziemainz, H. (2001). Lebenswelt, Sportunterricht und Gesundheit. Empirische Befunde zur Bedeutung alltäglicher Bewegungsräume für Kinder und Jugendliche. *sportunterricht*, 50 (3), 73-78.
- Scherler, K. (1992). Sportpädagogik – eine Disziplin der Sportwissenschaft. *Sportwissenschaft* 22 (2), 155-166.
- Scherler, K. (1995). Sport in der Schule. In J. Rode & H. Philipp (Hrsg.), *Sport in Schule, Verein und Betrieb. 11. Sportwissenschaftlicher Kongreß der dvs vom 22.-24.9.1993 in Potsdam* (S. 43-58). (dvs-Schriften, 64). Sankt Augustin: Academia.

- Schierz, M. & Thiele, J. (1998). Standortbestimmung der Sportpädagogik – Zehn Jahre danach. In J. Thiele & M. Schierz (Hrsg.), *Standortbestimmung der Sportpädagogik – Zehn Jahre danach. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 15.-17.5.1997 in Köln* (S. 7-13). (dvs-Schriften, 97). Hamburg: Czwalina.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2002). Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit. Überlegungen zum Stellenwert kasuistischer Forschung und Lehre an Beispielen antinomischen Handelns in sportpädagogischen Berufsfeldern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 30-47.
- Schulz, N. (2003). „Relativ schwierig“ und „total lächerlich“ – Schülersichten auf den Grundkurs Sport. *sportunterricht*, 52 (1), 16-21.
- Schulze, T. (1979). Autobiographie und Lebensgeschichte. In D. Baacke & T. Schulze (Hrsg.), *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens* (S. 51-98). München: Juventa.
- Schulze, T. (1985). Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse. In D. Baacke & T. Schulze (Hrsg.), *Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele* (S. 29-63). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schulze, T. (1992). Biographisch orientierte Pädagogik. In J. Petersen & G. B. Reinert (Hrsg.), *Pädagogische Konzeptionen. Eine Orientierung für Studium und Beruf* (S. 269-294). Donauwörth: Ludwig Auer.
- Schulze, T. (1999). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge – Fortschritte – Ausblicke In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 33-55). Opladen: Leske & Budrich.
- Schulze, T. (2002). Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft. In M. Kraul & W. Marotzki (Hrsg.), *Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 22-48). Opladen: Leske & Budrich.
- Schütze, F. (1976). Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, *Kommunikative Sozialforschung. Alltagswissen und Alltagshandeln. Gemeindemachtforschung. Polizei. Politische Erwachsenenbildung* (S. 159-260). München: Fink.
- Schütze, F. (1981). Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In J. Matthes, A. Pfeifenberger und M. Stosber (Hrsg.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am SFZ der Universität Erlangen* (S. 67-156). Nürnberg: Nürnberger Forschungsvereinigung.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3), 283-293.
- Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In M. Kohli, M. & G. Robert (Hrsg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven* (S. 78-117). Stuttgart: Metzler.
- Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Erzähltheoretische Grundlagen. Teil 1. Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können*. Hagen: Studienbrief der Fernuniversität Hagen.
- Schütze, F. (1996). Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2. Aufl., S. 276-307). (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, 6). Opladen: Leske & Budrich.
- Scupin, M. (1974). Zur Lehrplandiskussion im Fach Sport unter Berücksichtigung von Interessen und Bedürfnissen der Schüler. *sportunterricht*, 23 (12), 416-421.
- Simen, J. (2000). *Die Bewegungs- und Sportbiographie. Zur Repräsentation von bewegungs- und sportbezogenen Erfahrungen am Beispiel von Erwachsenen im höheren Alter*. Freiburg im Breisgau: Univ. Diss.
- Soeffner, H.-G.. (2000). Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In U. Flick, U., E. v. Kardorff, E. & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 164-175). (Rowohlt's Enzyklopädie, 55628). Reinbek: Rowohlt.
- Sprenger, J. et al. (1984). Wie Lehrer und Schüler im Sport Wahrnehmen, Denken, Erleben und Handeln. Handlungsleitende Lehrer- und Schülerkognitionen. In W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern* (S. 50-77). (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 90). Schorndorf: Hofmann.

- Stahl, G. (1985). Vorstellungen von Schülern von ‚gutem‘ Sportunterricht. In: *Schülerperspektive in der sportpädagogischen Unterrichtsforschung*. In G. Köppe (Red.), *Schülerperspektive in der sportpädagogischen Unterrichtsforschung. Referate und Diskussionsergebnisse der Symposien der Kommission „Schulpraktische Studien – Empirische Unterrichtsforschung“* (S. 76-83). (dvs-Schriften, 11). Clausthal-Zellerfeld: dvs.
- Straub, J. (2000). Biographische Sozialisation und narrative Kompetenz. Implikationen und Voraussetzungen lebensgeschichtlichen Denkens in der Sicht einer narrativen Psychologie. In E. M. Hoerning (Hrsg.), *Biographische Sozialisation* (S. 137-163). (Der Mensch als soziales und personales Wesen, 17). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Szczepanski, J. (1967). Die biographische Methode. In R. König (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd. 1* (2. Aufl., S. 551-569). Stuttgart: Enke.
- Terhart, E. (1992). Lehrerberuf und Professionalität. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 103-131). Opladen: Leske & Budrich.
- Thomann, C. (1990). Sport in der Schule – Sport im Verein. Aus der Sicht von Schülern und Eltern. *sportunterricht*, 39 (2), 71-73.
- Thiele, J. (1996). *Körpererfahrung – Bewegungserfahrung – Leibliche Erfahrung. Sportpädagogische Leitideen der Zukunft?* (Schriften der Deutschen Sporthochschule Köln, 35). Sankt Augustin: Academia.
- Thiele, J. & Kolb, M. (1999). Datenauswertung in der qualitativen Forschung. In B. Strauß, H. Haag & M. Kolb (Hrsg.), *Datenanalyse in der Sportwissenschaft. Hermeneutische und statistische Verfahren* (S. 45-52). Schorndorf: Hofmann.
- Voigt, D. & Messing, M. (1983). Sportlehrer und Sportunterricht aus der Sicht von Schülern der DDR und der Bundesrepublik Deutschland. *Sportwissenschaft*, 13 (2), 163-179.
- Volkamer, M. (1987). Sport in der Schule – Sport im Verein. Ist das Selbstbild des Sportlehrers durch den Vereinstrainer bedroht? *sportunterricht*, 36 (6), 205-212.
- Volkamer, M. (1996). Schulsport, Vereinssport – zwei völlig verschiedene Dinge? *sportunterricht*, 45 (1), 9-19.
- Werres, W. (1996). Schule heute. Schülers Lust und Schülers Frust. Berichte über Forschungen zur Schülerperspektive. In W. Werres (Hrsg.), *Schüler in Schule und Unterricht. Berichte und Untersuchungsverfahren*. (Studien zur Pädagogik der Schule, 21). Frankfurt am Main et al.: Lang.
- Wiezorek, C. (2005). *Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz*. (Studien zur Jugendforschung, 26). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Witt, H. (2001). Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 2(1) Januar 2000. Zugriff am 22.04.2005 unter <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01witt-d.htm>
- Wolters, P. & Cunis, M. (2000). „Und ich möchte lernen, wie man so richtig wirft“. *sportpädagogik*, 24 (6), 8-12.
- Wünsche, K. (1994). Der Schüler. In D. Lenzen (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 362-382). (Rowohlts Enzyklopädie, 531). Reinbek: Rowohlt.
- Wydra, G. (2001). Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts. *sportunterricht*, 50 (3), 73-78.

Anhang

Im Folgenden sind die Ausführungen zu den Texten, die den Befragten vorgelegt wurden, abgedruckt: die Einwilligung zum Interview und der nach dem Interview auszufüllende Kurzfragebogen. Danach ist der Teil des Interviews mit Sanchay abgedruckt, auf den sich die in Kapitel 5 beschriebenen Auswertungsschritte beziehen.

Intervieweinwilligung

Wie Du weißt, wird am Sportinstitut der Uni Dortmund ein Forschungsprojekt zum Thema „Schüler im Sportunterricht“ durchgeführt. Du bist gebeten worden, zum Gelingen dieses Projektes beizutragen. Es soll nun ein Gespräch mit Dir durchgeführt werden, und wir erhoffen uns davon wichtige Informationen, die für unser Projekt und die Wissenschaft von Bedeutung sind.

Es geht uns darum, Informationen über Dich und Deinen Schulsport zu erhalten, die dazu beitragen können, den Schulsport aus Schülersicht besser zu verstehen. Und um diese Informationen zu bekommen, müssen natürlich die gefragt werden, die am besten über den Schulsport Bescheid wissen: Schüler, die am Schulsport teilgenommen haben! Es geht auf keinen Fall darum, Dich bloßzustellen oder eine moralische Bewertung dessen vorzunehmen, was Du uns erzählen wirst!

Damit eine Auswertung Deiner Informationen möglich wird, bitten wir Dich darum, das folgende Gespräch aufnehmen zu dürfen. Das Gespräch wird dann ohne Nennung des Namens vom Band abgeschrieben, so dass keiner weiß, wer hier spricht. Diese verschrifteten Aussagen – so genannte Transkripte – werden in einem abschließbaren Schrank aufbewahrt werden, so dass auch wirklich nur die darauf Zugriff haben, die dazu berechtigt sind.

Es kann sein, dass Deine Aussagen oder Passagen daraus anderen Forschern vorgelegt werden. Es kann auch sein, dass einige Passagen zur Veranschaulichung und zum Beleg unserer Überlegungen verwendet werden, die wir zum Schulsport aus Schülersicht anstellen wollen. Dies dient jedoch ausschließlich dazu, eine wissenschaftliche Theorie zum Schulsport aus Schülersicht zu entwickeln. Niemand wird irgendwelche Rückschlüsse daraus ziehen können, dass diese Aussagen von Dir gemacht worden sind.

Solltest Du nach unserem folgenden Gespräch der Meinung sein, dass Deine Aussagen doch nicht wissenschaftlich verwendet werden sollen, werden wir die Tonbandaufnahme nicht weiter verwenden.

Selbstverständlich kannst Du ein Transkript unseres Gesprächs bekommen, und wir können Dich auch über die Ergebnisse informieren, zu denen wir mit Deiner Hilfe gekommen sind. Dies kann jedoch noch einige Zeit dauern, denn die Auswertung solcher Gespräche ist nicht einfach und dauert dementsprechend lange.

Solltest Du weitere Frage haben, kannst Du Dich jederzeit an die oben angegebene Adresse wenden.

Dirk Blotzheim

Ja, ich bin über das folgende Gespräch informiert worden und willige ein, dass dieses Gespräch aufgezeichnet wird und für die wissenschaftliche Forschung verwendet werden darf.

Ort, Datum

Unterschrift

Kurzfragebogen

Alter:

Beruf der Eltern:

Schulischer Werdegang (von – bis):

Sportverein(e) (von – bis):

Sportliche Aktivitäten:

Die letzten drei Sportnoten:

Alles zusammen bedeutet Schulsport für mich:

Im Transkript möchte ich heißen:

Transkriptionsregeln

- Literarische Umschrift: Nutzung der Schriftzeichen zur Wiedergabe des Höreindrucks
- Kleinschreibung, um die Mündlichkeit des Gesprochenen zu unterstreichen

Sequentielle Struktur/Verlaufsstruktur:

- [] Überlappungen und Simultansprechen
= Schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Beiträge oder Einheiten

Pausen:

- (-) kurze Pause
(--) mittlere Pause
(---) längere Pause
(2.0) Pause von mehr als 1 Sekunde Dauer

Sonstige Konventionen:

- (hustet) außersprachliche Handlungen, Stimmungen
(...) unverständliche Passagen
(wagen) vermuteter Wortlaut
sicher auffällige Betonung

1 *Interview Sanchay*

2

3 I ich lass das einfach so mal laufen erstmal

4 S hmm

5 I is also auch son man spricht auch in der literatur davon dass es so was wie ein
6 kassettenrekorder-unwohlsein gibt das heißt man (-) ich hab das ja auch äh
7 wenn ich spreche und man hört sich das nachher auf m band an dann hört sich
8 das ganz komisch an (--) das

9 S [komisch an] [ja so ungefähr]

10 I legt sich aber schnell wieder deswegen lass ichs jetzt erstmanl laufen und wir
11 reden son bisschen dass man das dann auch relativ schnell vergisst eigentlich
12 dass dan

13 S [ja okay]

14 I kassettenrekorder läuft (-) also (-) das is alles halb so wild (2.0) ähm gut (2.0)
15 hast du so weit noch fragen erstmal

16 S (holt tief Luft) so weit nicht ne

17 I so weit nich ok

18 S also wie gesagt ich erzähl jetzt einfach meine Sicht

19 I [genau]

20 S ausm schulsport

21 I [genau] beziehungsweise ich werd dirn paar fragen stellen erstmal oder dir so-
22 genannte erzählimpule geben (-) ja

23 S [mmh]

24 I sogenannte erzählimpulse geben die sich zunächst mal nicht auf deinen schul-
25 sport beziehen sondern ganz allgemein auf dein leben beziehen und ähm (-)
26 dann werd ich dir noch mehrere ich werd dir weitere erzählimpulse geben wenn
27 du meinst (-) du bist an'ner bestimmten stelle fertig (-) und wenn dann deine er-
28 zählungen beendet sind dann werde ich an manchen stellen vielleicht noch mal
29 nachfragen dass du das mir das ein oder andere vielleicht noch etwas genauer
30 erzählen kannst und wenn dann die ganzen erzählungen abgeschlossen sind
31 dann werde ich dir noch'n paar speziellere fragen zum schulsport allgemeiner
32 art stellen die ich schon vorbereitet habe ja (-) aber zunächst mal gehts nur
33 darum dass ich (-) dass du ganz aus deiner Sicht offen heraus erzählst was in
34 bestimmten bereichen für dich von bedeutung gewesen ist und (--) das ist inso-
35 fern bedeutsam weil wenn ich von vornherein auf bestimmte aspekte (-) ähm
36 fokussieren würde dann wäre das wiederum meine sichtweise also wenn ich
37 jetzt unterstellen würde dass vielleicht irgendwas für dich von bedeutung gewe-
38 sen ist (-) ähm und dir dich danach fragen würde und das für dich überhaupt
39 keine bedeutung hat dann ist das ja schon wieder etwas das ich vermute was
40 für dich von bedeutung gewesen ist deswegen geht es erstmal darum dass du
41 ganz offen von dir aus erzählst was wichtig ist und ähm ich werde dann (--) äh
42 gegebenenfalls dann nachfragen ja43 I ok alles klar legen wir das mal weg (--) wie gesagt wenn du mal auf toilette
44 musst machen wir's kurz aus oder wenn du was trinken willst ist also alles auch
45 kein problem ist also wie gesagt kein typisches interview in dem sinne sondern
46 es ist ein ganz lockeres gespräch ja

47 S [ok]

48 I so zunächst mal gehts darum ich hab das auch in schriftlicher form ähm vorbe-
49 reitet (-) das ist also einer dieser so genannten erzählimpulse also ich möchte
50 dich zunächst bitten mir zunächst deine lebensgeschichte zu erzählen ich inte-
51 ressiere mich für all die erlebnisse die dir persönlich wichtig waren du kannst dir
52 dazu so viel zeit lassen wie du möchtest ich werde dich auch nicht unterbre-
53 chen ich werde mir nur = und das habe ich ja eben schon gesagt an manchen
54 stellen gegebenenfalls ein paar notizen machen auf die ich dann später noch
55 mal eingehen kann (-) ja ist das so weit klar ok

56 S [mmh]

57 S also lebensgeschichte ganz allgemein jetzt

1 I ganz ganz allgemein aus deinem leben (-) vielleicht in deiner kindheit anfangen
2 oder wo du dich als erstes dran erinnern kannst (-) erzähl einfach mal
3 S (13.0) soll ich auch etwas mehr über mich erzählen oder jetzt irgendwie ganz I
4 allgemein
5 I über dich
6 S okay (4.0)
7 I über dich und dein leben wie ist dein leben bis zum heutigen tage verlaufen
8 S ja also mein leben bis jetzt ist äh (-) wie soll ich sagen also relativ (-) äh normal
9 also ich bin jetzt nicht irgendwas besonderes sondern halt ganz normales kind
10 ich bin ganz normal hier aufgewachsen (-) bin mit vier jahren in kindergarten
11 gewesen oder in kindergarten gekommen hab mich auch sehr gut mit den äh
12 kindern äh halt (-) gut befreundet ich hab mich irgendwie nicht so empfunden
13 dass ich halt jetzt irgendwie vernachlässigt oder irgendwie beiseite geschoben
14 werde sondern halt äh (--) dass ich halt integriert war (-) das war schon von an-
15 fang an so (-) dass ich dass es mir also auch sehr viel spaß gemacht hat auch
16 mit andern kindern halt äh zu tun gehabt zu haben (-) klar jetzt gibts auch ich
17 war halt jetzt nicht so der typ der zu jedem hingegangen ist halt und äh mit den-
18 nen gut befreundet war sondern ich hatte halt so meine freunde sozusagen
19 meine clique auch schon im kindergarten halt an und äh (-) ja und äh ich hab
20 auch ein ziemlich normales leben halt vielleicht nicht so wie andere sag ich mal
21 sehr engen kontakt gehabt zu meinen freunden also was den kindergarten be-
22 trifft sondern es war wirklich nur so im kindergarten und äm wir ham zusammen
23 gespielt und je nachdem aber so ganz genau kann ich mich nicht dran erinnern
24 (--) ja dann kam ja die schulzeit grundschule (--) meisten meiner kindergarten-
25 freunde sag ich mal hab ich dann nicht mehr wiedergesehen (-) oder erst später
26 die jetzt halt nicht mehr in die grundschule gegangen sind also die meisten sind
27 nicht in meine grundschule gegangen so und da hab ich mich auch relativ gut
28 verstanden mit den kindern ich hatte auch wiederum meine freunde das waren
29 halt so drei vier leute wo ich halt eng zusammen befreundet war (--) und äh (-)
30 die anderen waren mir halt nicht unsympathisch sag ich mal so also wir haben
31 uns alle gut miteinander verstanden (-) also es war nicht so dass ich irgendwie
32 totale abneigung zu irgendjemand das war nie der fall eigentlich (-) ja wie ge-
33 sagt in der grundschule ist es ja meistens so dass die jungs zu jungs und die
34 mädchen zu mädchen aber das ist irgendwie klar dass da halt nicht so große
35 beziehung halt darunter waren aber (-) ich hab mich halt gut verstanden ich hab
36 mich auch gut mit der lehrerin verstanden ich hab halt nie probleme gehabt es
37 gab auch innerhalb der schule nicht so die probleme wie irgendwelche größe-
38 ren prügeleien es war wirklich eine gute beziehung auch so innerhalb der schu-
39 le innerhalb der ganzen klasse (-) ja die lehrer-schüler-beziehung war auch sehr
40 gut eigentlich also ich hab auch von vielen anderen gehört dass es immer auch
41 sehr große unterschiede gab zwischen lehrern und schülern und bei uns war es
42 so der fall die lehrerin war auch sehr jung aber die konnte halt mit uns kindern
43 halt gut umgehen ja (-) dann kam ich weiter in die höhere schule ins gymnasium
44 nach der vierten klasse (-) auch da wiederum war es so dass die meisten mei-
45 ner freunde halt nicht mehr mit mir zusammen waren und sind in andere schu-
46 len gegangen halt (-) da wars halt so dass ich trotzdem trotz alledem halt äh ja
47 gute beziehungen zu anderen mitschülern äh begonnen habe ich war also halt
48 nicht so der äh der super kollege sag ich mal der halt mit jedem da halt wirklich
49 mit jedem freundschaften machen konnte aber ich hatte halt auch wiederum da
50 meine freunde ich war auch nicht zu niemandem (-) oder niemand war auch zu
51 mir nicht so unsympathisch halt man hat mich auch so akzeptiert und das hat
52 mir auch sehr gut gefallen das hat sich so die jahre hingezogen (-) jetzt bin ich
53 ja in der oberstufe jetzt bin ja in der dreizehn viele meiner freunde sind halt (-)
54 vorher abgegangen (-) sind dann ein zwei geblieben die halt bis jetzt halt
55 durchgehalten haben mit mir zusammen und mit denen hab ich immer noch
56 sehr guten kontakt (--) es ist halt so dass ich mich wirklich nicht wirklich ähm
57 freundschaft hab ich halt oder es ist bei uns so tradition dass wir das halt nur in
58 der schule halt haben und nicht mehr so außerhalb (-) außerhalb ham wir = also

- 1 was heißt außerhalb außerhalb der schulzeit mein ich damit (--) dass ich äh halt
2 oder wir haben uns nicht so eng befreundet wie gesagt es gibt ja halt so freund-
3 schaften in der schule und dann direkt nach der schule auch sind die irgendwie
4 den ganzen tag nur noch zusammen so so wars nun halt auch nicht aber trotz-
5 dem in der schule haben wir uns wirklich sehr gut verstanden wir sind wirklich
6 gute freunde auch wir laden uns auch ab und zu mal ein und gehen was trinken
7 wie gesagt also das ist wirklich ne gute beziehung (-) die hat sich bis jetzt im-
8 mer noch gehalten (-) und ich denk mal es wird auch später = sag ich mal wenn
9 ich jetzt von der schule abgehen werde und sicherlich was studieren oder was
10 auch immer machen werde dass ich da halt mit denen guten kontakt haben
11 werde (-) also es ist wirklich so (-) dass ich wenig negatives dass mir zugesto-
12 ßen ist halt also von der schule her vom andern leben her wie gesagt nach der
13 schule hab ich auch viel sag ich mal mit tennis angefangen (-) weil das halt ja (-
14) das hat halt angefangen mit sechs jahren (-) also als ich sechs jahre alt war (-)
15 da haben meine eltern halt dieses wimbledonspiel von (lacht) boris becker ge-
16 sehen im fernsehen (-) und ich war halt nicht so ich kann mich nicht daran erin-
17 nern dass ich jetzt sag ich mal auch so begeistert war ich war halt wirklich sehr
18 jung und da war man sicher noch nicht so richtig an dem sport interessiert und
19 man hatte sicher auch andere gedanken (-) meine eltern und meine brüder vor
20 allen dingen mein mittlerer brude bruder der hat halt auch sehr viel interesse
21 daran gezeigt so dass wir dann halt das war glaub ich zu weihnachten halt von
22 meiner tante (-) meiner patentante halt zum als weihnachtsgeschenk halt zwei
23 tennisschläger gekriegt haben also für meinen bruder und mich und so hat sich
24 das dann so entwickelt also dass ich dann halt auch angefangen habe mich für
25 den tennissport zu interessieren also ich war halt nicht so sag ich mal auf tennis
26 fixiert fixiert also wir haben auch viel vorher so so als ich vier fünf sechs jahre
27 alt war wirklich viel viel so da hab ich auch viel fußball so draußen gespielt und
28 so tennis war jetzt nicht so direkt aber ist ja klar das entwickelt sich ja auch und
29 da hab ich halt mit sechs jahren haben wir halt diese tennisschläger gekriegt (-)
30 und ich war halt tierisch begeistert davon (-) weil es ist halt was neues gewesen
31 und wie kinder halt so sind halt so jung die wollen das immer sofort ausprobie-
32 ren dann haben mich meine eltern mich und meinen bruder halt im tennisclub
33 angemeldet (-) und (-) das war halt erst so dass wir in einen andern tennisclub
34 gegangen sind (-) und da wurden wir halt nicht so direkt aufgenommen sag ich
35 mal ich weiß nicht ich weiß nicht mehr die genauen gründe nur es war halt ir-
36 gendwo so dass es irgendwie streit zwischen meinen eltern und der damaligen
37 trainerin (-) gab und irgendwie gabs da halt (-) probleme und ich wurd da halt
38 nicht aufgenommen jetzt hab ich mal ne frage soll ich den verein im namen
39 nennen oder eher nicht
40 I kannst du machen
41 S (2.0) ja okay lass ich mal jetzt hab ich jetzt hab ich ja so auch (lacht) ok dann
42 sind wir halt
43 I [wird sowieso anonymisiert also]
44 S ja okay ist auch jetzt egal und auf jeden fall sind wir halt zum andern tennisver-
45 ein gegangen (-) und da wurden wir halt wirklich ich hab wirklich wenig davon
46 mitgekriegt aber wie meine eltern es mir erzählt haben wurden wir halt gut auf-
47 genommen direkt halt mit dem trainer gut befreundet und so (-) und ja die ers-
48 ten trainerstunden hm da kann ich mich noch dran erinnern dass ich da halt mit
49 meinem Bruder in der Tennishalle ham wir die tennishalle halt trainiert halt mit
50 einem anderen seinen namen weiß ich nicht mehr ich komme jetzt nicht mehr
51 auf seinen namen so genau zu dritt waren wir auf jeden fall und äh (-) angefan-
52 gen haben wir mit dem softball ganz locker von dem t-feld halt aus (-) ham da
53 halt gespielt und (lacht) das hat auf jeden fall spaß gemacht das kann ich (-)
54 das hat wirklich sehr viel spaß gemacht und dann wurde mein bruder wie ge-
55 sagt auch nicht wie gesagt wurde halt besser es war auch klar er war ja auch
56 fünf jahre älter als ich und wurde halt in ne andere gruppe halt zugeteilt und ich
57 halt noch mit dem andern jungen und da warn auch noch andere die dazu ge-
58 kommen sind die haben dann gespielt und gespielt es war auch wirklich so

1 dass ich da große lust empfunden habe obwohl es ja eigentlich am anfang rela-
2 tiv schwer ist mit tennis weil (-) die jugendlichen dazu zu begeistern weil es
3 wirklich schwer ist diesen ball ja auch immer hin und her zu bringen für diese
4 kleinen ich war ja auch damals erst sechs oder sieben jahre alt und es war wirk-
5 lich schwer aber ich hab mich trotzdem trotz alledem immer dafür interessiert
6 auch wenn ich immer die da sag ich mal die fehler gemacht habe direkt nach
7 dem ersten schlag trotzdem habe ich mich sehr dafür interessiert und ich wurde
8 halt auch besser (-) ne und (-) weil es mir wirklich auch viel spaß gemacht hat
9 ich kenn auch andere die hatten (-) auch am anfang sehr viel spaß aber (-)
10 wenn sie gemerkt haben dass es nicht klappt dann haben sie es sein gelassen
11 (-) und das war bei mir nicht so der fall sondern ich hab wirklich ähm mit ehrgeiz
12 (-) auch es hat mir sehr großen spaß gemacht hab ich weiter gemacht und ich
13 glaube nach drei jahren = ja doch nach drei jahren also angefangen habe ich
14 1990 da war ich sechs (-) und (-) ja die ersten erfolge sag ich mal die kamen
15 wirklich äh 93 = ich war in der dritten klasse (-) und die damaligen stadtmeister-
16 schaften (-) es war im sportpark und ähm (-) also das war auch damals wirklich
17 sag ich mal son highlight für mich damals sag ich mal es war wirklich was groß-
18 artiges weil es waren wirklich auch schüler von meiner schule es waren wirklich
19 schule gegen schule die ganzen (stadt 1)er schulen waren gegeneinander an-
20 getreten und so da waren auch halt einige meiner schüler und ich war halt in
21 dem umfeld war ich wirklich auch schon gut geworden also man sah halt das
22 ich schon ziemlich gut mit dem ball umgehen konnte schon da und (-) äh die
23 andern haben auch wirklich begeistert zu und ich hab das ja auch gesehen wie
24 die andern auch ich weiß nicht die haben auch begeistert zugeguckt wie ich ge-
25 spielt habe ich kam da halt ins finale dann (-) und das ich hab das turnier dann
26 auch gewonnen die stadtmeisterschaften das war natürlich was sensationelles
27 irgendwo weil irgendwo auch bei uns in der schule ja unsere schule war halt
28 jetzt nicht so auf sportlicher ebene so hochgradig es gab so schulen glaub ich in
29 (stadt 4) da waren sehr viele sportler (-) auch junge sportler die sind auch jetzt
30 immer noch so leichtathleten und fußballer und so und da wars halt wirklich üb-
31 lich dass auch jemand gewinnen würde also so fußballturniere haben die da-
32 mals gewonnen ähm wir hatten nie ne chance sozusagen (-) und halt dann hab
33 ich gewonnen das war sozusagen halt ne sensation die lehrerin hat sich am
34 nächsten tag sehr gefreut auch darüber hat mir gratuliert alle waren halt (-) äh
35 happy sozusagen das war schon ja (-) (leiser) einschneidendes erlebnis also
36 ereignis auch irgendwo weil das hat mit auch sicherlich auch dazu beigetragen
37 dass ich auch mich mehr dafür engagiere also nicht so als wie n normaler äh
38 normales kind sondern halt auch ich hab auch wirklich mit herzen gespielt ich
39 bin immer noch sehr beeinflusst und bin immer noch mit m herzen dabei halt
40 das gespielt habe (-) und (-) ja wie gesagt äh dann war das halt wie gesagt im
41 finale da hab ich gegen halt gegen 86-er jahrgang also das war son kleiner
42 knirps (-) und ähm (-) das war schon wirklich lustig also ich dachte also wer ist
43 das ich kannte ihn also nicht und also als er hieß damals moritz schnell (-) und
44 ähm der ist heute noch ein sehr guter spieler also der lebt jetzt in (stadt 3) und
45 ist (-) also (-) also ziemlich sag ich mal ja der spielt in der dtb-rangliste an 400
46 und ich bin immer noch sehr gut mit ihm befreundet wenn ich ihn halt sehe und
47 so und das ist wirklich so so werden auch freundschaften verknüpft also das
48 war jetzt wirklich 93 er war jetzt ziemlich jung er war in der ersten klasse oder
49 so glaub ich oder in der zweiten ich war in der dritten seitdem haben wir dann
50 halt auch immer gespielt also wir haben auch dann in der freizeit er hat mich
51 sehr oft eingeladen und ich bin auch immer spielen gekommen er hat sich na-
52 türlich auch verbessert weil er ein besseres training gehabt hat als ich (-) das
53 war halt sag ich mal das wussten wir auch nicht meine eltern wussten das auch
54 nicht und ich wusste es ja auch nicht so dass es auch viel am training lag wie
55 sich ein schüler entwickelt meine eltern dachten damals ja so ja das liegt mehr
56 auch so an der eigenen person das ist vielleicht auch mehr ein talent sag ich
57 mal es ist natürlich auch ein talent aber es hat auch viel damit zu tun wie je-
58 mand dich trainiert oder wie du trainiert wirst und so da da hatten wir auch keine

1 erfahrungen dadrin und der Junge halt wurde auch immer besser und er hat
2 mich dann auch ne zeitlang nur geschlagen das war natürlich für mich deprimie-
3 rend irgendwo auch weil wie gesagt er war zwei jahre jünger und und damals
4 hat das viel gegolten weil halt äh ich war auch danach ein jahr später kreismeis-
5 ter (-) 94 wurde ich zum ersten mal kreismeister hier auch für mich total also
6 meine eltern waren total begeistert ich war total begeistert sicher haben meine
7 eltern schon (lacht) in mir einen kleinen boris becker sicherlich gesehen klar
8 keine frage weil (-) weil ich hab wirklich es war sehr früh dass ich halt so viel
9 gewonnen habe so viel also auch son großes turnier auch gewonnen habe für
10 so jugendliche drei vier jahre nachdem ich tennis angefangen habe das ist
11 schon etwas wie gesagt meine eltern waren unerfahren auch sie wussten halt
12 nicht was für ne bedeutung so was hat das wird sich auch in späteren jahren
13 halt zeigen dass es nicht sehr viel bedeutet hat es hat ne bedeutung wie gesagt
14 es ist nicht so dass man jetzt gleich nen kleinen boris becker neben sich hat ne
15 das ist wirklich so wie gesagt dann hatte ich 94 ja die kreismeisterschaften ge-
16 wonnen und (-) ich wurde dann halt weil ich kreismeister wurde oder war konnte
17 ich auch an den damaligen bezirksmeisterschaften mitmachen heutzutage geht
18 das nicht mehr weil ich halt n ausländer bin und es kann können halt nur deut-
19 sche halt bei dem turnier mitmachen also über kreismeisterschaften hinaus
20 können nur deutsche mitmachen aber damals halt konnte ich das halt noch (-)
21 also wie gesagt ich bin mit so ner euphorie dahin gegangen ich (schmunzelnd)
22 hab mich schon als bezirksmeister gesehen weil ich kannte die auch damals
23 nicht und wusste auch nicht wie die andern kinder spielten ähm (-) ich weiß
24 noch ganz genau wie mein vater gesagt hast wenn du die bezirksmeisterschaf-
25 ten gewinnst schenke ich dir hundert mark hundert mark das war für mich ne
26 sensation also das ist viel geld für die damalige zeit wirklich was großartiges (-)
27 ich bin wirklich mit der euphorie dahin gegangen = ich hatte auch keine angst
28 muss ich ehrlich sagen weil du fühlst dich wirklich auch als stark weil du jeden
29 geschlagen hast in deinem kreis hast keine niederlage erstmal sag ich mal äh
30 bekommen oder keine niederlage erfahren und ja wie gesagt dann sind wir da
31 zu diesem turnier hingefahren das war in (stadt x) daran kann ich mich noch er-
32 innern (-) ich hab auf platz eins gespielt das war auch schon ne sensation ja ich
33 fand mich schon auch wenn du kreismeister bist dann kannst du das auch lo-
34 cker schaffen ich wusste ja auch nicht dass da auch andere kreismeister sozu-
35 sagen auch von den andern kreisen halt dahin kommen hab ich nicht auch so
36 gedacht auf jeden fall dann direkt in der ersten runde hab ich der junge hieß ke-
37 vin brecht daran kann ich mich auch noch erinnern (-) und das war auch son
38 match das war bis zu dem damaligen zeitpunkt war das sicherlich eins meiner
39 bedeutsamsten spiele die ich gemacht habe weil das warn gegner halt wie ge-
40 sagt den konnt ich nicht einschätzen also es war wirklich ich hab zwar später
41 gewonnen im dritten satz halt 7:5 oder so (-) aber es war wirklich so ich hatte
42 wie gesagt ich hatte angst oder so das war das erste mal das ich richtig angst
43 hatte vor einem gegner (--) weil er wirklich halt gut gespielt hatte er hat wirklich
44 sehr gutes tennis gespielt er hat das gleiche niveau wie sicherlich gehabt wie
45 ich (-) und er hat auch richtig gekämpft auch (-) den ersten satz hab ich zwar
46 gewonnen ich weiß nicht mehr wie viel ich hab aber gewonnen da dachte ich
47 komm jetzt ist schon vorbei also wer das gewonnen hat damals schon ist meis-
48 tens schon der gegner ist schon gebrochen und verliert sowieso (-) aber das
49 war nicht so und der hat dann halt den zweiten satz dann halt irgendwie ge-
50 wonnen (-) und ich kann mich noch daran erinnern (schmunzelt) er fing an zu
51 weinen ja es war wirklich so er war auch wirklich am ende mit den nerven weil
52 er dachte ja auch er gewinnt ganz klar weil er ja auch kreismeister war und oder
53 was auch immer er war und äh und ich konnte das auch nicht aushalten und
54 (lacht) hab dann auch geweint wir haben beide da geweint das war wirklich
55 I [lacht]
56 S ganz lustig (-) vor allen dingen (-) er hat (lacht) als erster geweint ich hab nicht
57 geweint er hat als erster geweint und er hat da rumgeschrieen und geweint ich
58 konnte das auch nicht mehr aushalten da hab ich meinen vater an den platz ge-

1 rufen ich hab da auch geweint = das haben die andern leute glaub ich nicht ge-
2 sehn ähm (-) so und da kam der turnierveranstalter und fragte mich (lacht) wies
3 so geht und äh ja das war halt wirklich lustig = da hab ich wirklich so erfahren
4 wie es ist einen schweren gegner zu haben sicherlich waren die andern gegner
5 auch gut aber es war wirklich so dass ich überragender war ich hab auch domi-
6 nant gewonnen und das war halt son gegner da hattse auch richtig angst das
7 war wirklich angst und so was hab ich vorher wirklich nicht so beim tennis si-
8 cherlich nicht gespürt (-) ja (erleichtert) da hab ich gewonnen und das war die
9 erste runde und da war ich so was von erleichtert also das glaubt man nicht und
10 im zweiten spiel da hab ich klar verloren und da hab ich erst gemerkt also das
11 wird doch ganz schwer so was zu gewinnen und das ist nicht son spaziergang
12 sag ich mal ne (-) ja das war auch n einschneidendes erlebnis sicherlich auch
13 tja (-) meine tenniskarriere ist sicherlich (-) ich wurde dann das jahr danach 95
14 wurde ich auch kreismeister (-) 96 wurde ich kreismeister wie gesagt ich konnte
15 dann halt keine bezirksmeisterschaften mehr mitmachen es war halt (--) wie ge-
16 sagt es wurde halt verboten das haltn ausländer dass ausländer mitmachen
17 können ja also dann 97 wurde ich kreismeister und 99 glaub ich also insgesamt
18 fünfmal war ich kreismeister und das war halt wirklich auch irgendwo sag ich
19 mal (--) trotz trotz alldem was ich auch an niederlagen erlebt habe und zwar
20 damals nicht so viele eigentlich = es war wirklich ich hab erst im umkreis ge-
21 spielt in meinem kreis erst (--) und auch so turniere was sehr wichtig ist für ju-
22 gendliche dass sie damals auch turniere schon gespielt haben schon (-) wie
23 gesagt mein trainer war halt nicht so gut der mich da hat mich auch nicht so
24 darauf hingewiesen dass man so was auch machen sollte deswegen hab ich
25 nur so diese kreismeisterschaften so gespielt und clubmeisterschaften wo ich
26 auch meistens so erster wurde (-) und äh ja und (--) dann kam das nächste im
27 tennisbereich einschneidende einschneidendes erlebnis war halt (--) das war 98
28 ich hab gegen (stadt 2) gespielt damals mit der mannschaft von (stadt 1) hab
29 ich gegen (stadt 2) gespielt (-) und da saß haltn ich hab gegen den spieler klaus
30 gute hieß der (-) gegen den hab ich gespielt der spielt in (stadt 2) auch sehr gut
31 gespielt eigentlich ich hatte glaub ich 94 oder 95 ich glaube 95 war das (-) da
32 hatt ich gegen ihn halt äh im endspiel der kreismeisterschaften da hab ich ganz
33 klar gewonnen 6:0 6:1 (-) das warn klares ergebnis man denkt eigentlich auch
34 äh dass man das so permanent weiter fortführen kann sicherlich nur da war es
35 auch halt so der junge hat wirklich auch gut gespielt auf einmal ne und (--) ja
36 aber trotzdem hab ich halt im dritten satz also wie gesagt es warn hartes match
37 hab gewonnen und halt auf der bank auf der bank saß haltn junger mann (-)
38 sein name ist marc stehle er war trainer (-) in (stadt 2) halt der war sehr jung (-)
39 und der saß halt da auf der bank da wo wir halt gespielt haben ich hab halt ge-
40 dacht das wär irgendwie der bruder von klaus gute oder so oder irgend son an-
41 derer (-) ich hätt nie gedacht dass das son trainer war (-) und wie gesagt ich
42 hab dann damals gewonnen und ähm dann hat er anscheinend glaub ich = er
43 hat meine mutter gefragt ob ich nicht irgendwie lust hätte in (stadt 2) zu trainie-
44 ren und zu spielen ich hab davon nichts mitgekriegt also er hat glaub ich meine
45 mutter als erstes gefragt (-) und äh (-) meine mutter hat sich das halt überlegt
46 oder hat gesagt ja ich und mein mann wir überlegen sich das so und so ich hat-
47 te nichts davon erst mitgekriegt und dann ham wir meine mutter und mein vater
48 ham dann doch entschieden ähm ich weiß nicht mehr aus welchem grund (-) ir-
49 gendwie jetzt doch da einzusteigen weil es war auch wirklich ne distanz (stadt
50 1) (stadt 2) ist ja nicht halt spaziergang (-) es ist wirklich äh 40 kilometer weit
51 und so und ham sich meine eltern auch sicher gedanken drüber gemacht vor al-
52 len dingen hats mich gewundert dass damals bevor ich da angefangen habe
53 oder bevor er mir das angebot gemacht hat angebot halt von dem kreistrainer
54 gekriegt ne weil ich da auch drei vier mal zu der zeit kreismeister geworden bin
55 und er meinte halt einmal die woche komm halt nach (stadt 3) da hast du sicher
56 auch gute möglichkeiten und das ham damals meine eltern glaub ich verneint
57 sozusagen weil es war wirklich in (stadt 3) war auch wirklich zu lang und so
58 dann hat es halt dieses training ich hab halt wirklich vom kreis sozusagen die-

1 ses training gesponsert gekriegt sozusagen hab dann halt meinen trainer hier
2 übernommen in (stadt 1) sozusagen und dann (-) ja wie gesagt es war für mich
3 auchn bisschen komisch dass die dann trotzdem eingewilligt haben sag ich mal
4 und das ist ja ungefähr genau so weit wie (stadt 3) zehn zwanzig kilometer sag
5 ich mal und zehn kilometer mehr äh weniger sag ich mal trotzdem war es für
6 mich schon komisch (-) angefangen hab ich dann im oktober 98 (-) und zwar im
7 winter hab ich da angefangen es war samstags (-) daran kann ich mich noch
8 dran erinnern also angefangen hab ich samstags und donnerstags (-) und ich
9 hab davon wirklich nicht sehr viel mitgekriegt nur irgendwann hat mein vater
10 dann gesagt morgen fahrn wir mal nach (stadt 2) da isn trainer der wollt dich
11 mal halt spielen sehen ich sagte klar is gut ne und ich war auch begeistert ich
12 fahr ja gerne auch zum tennis spielen es war wirklich damals für mich auch sehr
13 viel tennis war wirklich nach der schule für mich irgendwie (-) das non plus ultra
14 ne also es gab nichts anderes sag ich mal = nichts anderes wichtiges für mich
15 (--) ja und wir sind dann halt da hin gegangen samstags es war sehr früh sams-
16 tag um acht uhr mussten wir da sein (-) also wir mussten um sechs uhr aufste-
17 hen also wir haben immer mit einer stunde fahrt gerechnet damals sieben uhr
18 sind wir losgefahren sechs uhr mussten wir aufstehn (-) ja sind wir halt hinge-
19 fahrn (-) und ich hab dann halt mit denen damals hat da olaf kiefer trainiert und
20 andere spieler halt die mich bis jetzt immerhin noch begleitet haben oder immer
21 noch spielen mit mir (-) und habe halt mit denen gespielt und ich merkte halt
22 den unterschied zwischen dem training von ihm und dem training von hier in
23 (stadt 1) das war irgendwie total was anderes und es hat mir auch sehr viel
24 spaß gemacht muss ich ehrlich sagen weil (-) es war nicht ich hatte damals so
25 training sag ich mal immer nur eine stunde training und dann das wars (-) und
26 die meiste zeit sag ich mal ham wir nur mit dem trainer geredet und deswegen
27 hats (-) weniger spaß gemacht auch es war so ne zeit da war es also wirklich
28 ein aufstieg sag ich mal auch viel mit den kreismeisterschaften sportliche erfol-
29 ge son aufstieg später ging es aber auch mehr runter weil man konnte wirklich
30 nur bis zur kreismeisterschaften mitmachen und das wars dann auch und ir-
31 gendwann haste dann keine lust mehr gegen den gleichen gegner zu spielen
32 und zu gewinnen (-) ich sag mal so das war dann auchn bisschen abstieg sag
33 ich mal (-) und sicherlich ham wir auch damit gedacht oder damit gerechnet
34 dass ich (-) sicherlich vor dem abitur oder wenn ich in die zehnte klasse ge-
35 kommen wär sicherlich mit dem tennis aufgehört hätten oder weil irgendwie
36 auch die schule wär dann wichtiger geworden meine eltern sahen dann auch
37 dass ich nicht mehr so gut war ne sie konnten halt wirklich nicht damit rechnen
38 dass auch vieles am training lag wie trainiert wurde wie welche turniere man
39 auch gespielt hat also es wurde auch für tennis auch n sehr deutlicher abstieg
40 auch und (-) da kam wirklich wie durch n zufall der trainer aus (stadt 2) und so
41 und äh der hat mich wieder dann sozusagen wieder hoch gebracht ne er hat mir
42 wirklich wieder spaß gebracht weil (-) er hat auch viel an mir gearbeitet er war
43 auch viel an mir interessiert also an meinen spielen und so er war wirklich be-
44 geistert er hat gesagt damals er hats mir später mal erzählt dass er halt darauf
45 gekommen wär weil ich so ne gute rückhand gehabt hätte ich hab ne einhän-
46 dige rückhand gespielt und die wär irgendwie grandios gewesen für son kleinen
47 ich war ja oder bin ich immer noch ziemlich dünn hab aber trotzdem ne enorme
48 kraft entwickelt in den schlägen und so und das war wirklich da war er ziemlich
49 begeistert gewesen auch meine art zu spielen wie ich also gekämpft habe auch
50 in den spielen und nicht immer aufgegeben hätte das hätte ihm halt den anreiz
51 gegeben halt mich sozusagen da hin zu bringen und dann hats so langsam an-
52 gefangen wieder aufzusteigen (-) und er war ziemlich interessiert an meinem
53 spiel ich hatte wieder sozusagen ne renaissance in meinem spiel ich fand mich
54 wieder (-) oder ich hatte auch wieder bessere gegner auch gegner gegen die es
55 spaß gemacht hat tennis zu spielen was man von den kindern in (stadt 1) nicht
56 so behaupten konnte weil es vielen auch sag ich mal die lust vergangen ist (-)
57 gegen einen ich war damals auch die nummer eins in (stadt 1) und gegen mich
58 zu spielen hatte denen auch nicht sehr spaß gemacht und äh die sind auch

1 später nicht mehr so interessiert am tennis gewesen so wie ich und dann in
2 (stadt 2) war es auch wirklich so da waren drei vier fünf kinder es war wirklich
3 wir alle waren sehr begeistert es war auch wirklich ne gute atmosphäre und es
4 hat um acht uhr angefangen und wir haben wirklich bis elf uhr gespielt so was
5 hab ich wirklich noch nie erlebt vier stunden zu spielen am stück das hat es
6 damals in (stadt 1) das wäre impossible gewesen unmöglich also wirklich wirk-
7 lich das war wirklich auch irgendwo (-) da war ich wirklich auch oder sahen
8 auch meine eltern wieder ne chance hochzukommen ne (-) ja und es war wirk-
9 lich ne gute atmosphäre wie gesagt wir ham auch danach immer meist fußball
10 gespielt mit den größeren jungs die kamen dann auch später (-) die kannt ich
11 auch zum teil vom sehen her und so und da die ham sich wirklich auch sehr gut
12 mit mir befreundet also und das hat auch bis jetzt gehalten ne ich hätte nicht
13 gedacht dass die also vom sehen würde man sagen ach die wollen lieber nichts
14 mit dir zu tun haben ne aber es war aber wirklich so die sind auf dich zugegan-
15 gen man hat fußball gespielt da und hat total spaß gemacht auch (-) da hat man
16 auch selbst wieder dieses lustgefühl und die eltern ham auch wieder gesehn
17 der spielt jetzt wieder gut der spielt jetzt gegen die der spielt da wiedern gutes
18 tennis und das war auch sehr wichtig für mich sicherlich auch in meinem leben
19 generell weil der trainer ist immer noch gut befreundet er ist immer noch immer
20 noch mein trainer und ich kann wirklich sagen dass er sehr viel beigetragen hat
21 für mein späteres leben hin (-) weil er hat mir nicht nur auf dem platz was bei-
22 gebracht sondern der hat viel auch außerhalb außerhalb des platzes sehr viel
23 beigebracht also das muss ich wirklich sagen äh er hat sich sehr um mich be-
24 müht (-) weil irgendwie ich weiß nicht ich hab ihn immer gefragt warum er das
25 alles macht und ne er hat gesagt oder sieht in mir halt wirklich jemand der wirk-
26 lich engagiert an den spielen dabei ist und der wirklich was werden will (-) und
27 das hatte er immer noch diese die meinung hat er immer noch obwohl ich seit
28 anderthalb jahren ungefähr jetzt verletzt bin bandscheibenvorfall und es heilt
29 sich immer wieder und jetzt spiel ich auch wiedern bisschen (-) und trotzdem ist
30 er immer noch die meinung wir telefonieren jedes wochenende und (-) das war
31 immer so es ist wie sichn mensch so für einen einsetzen kann den er überhaupt
32 nicht so gut kennt ne sag ich mal er war auch wirklich irgend jemand der sich
33 halt nicht mit jedem eingelassen hat weil er wirklich halt son typ auch der halt-
34 nen gewissen freundeskreis hatte (-) und die ham halt irgendwelche (-) was
35 auch immer gemacht und ähm es war nicht wirklich so dass er jeden in sein le-
36 ben gelassen hat und das war halt für mich halt ich war auch nicht jetzt der äh
37 der großartige spieler ich war halt zu dem damaligen zeitpunkt'n spieler der halt
38 nicht so viel erreicht hat sag ich mal bis dahin es waren immerhin acht jahre
39 vergangen und hat in bezug zu andern spielern ham wenn ich später jetzt mal
40 so gesehen habe ich bin ja später auch auf turnieren vielen turnieren hingegan-
41 gen wenn ich da so gesehen habe wie spieler da so andere jungen in meinem
42 alter halt gespielt haben das war sensationell ne aber die ham wie gesagt da
43 von anfang an ähm (-) guten trainer sicherlich auch gehabt aber sicher auch
44 sehr gut gespielt man sicherlich nicht sagen dass sie kein talent hatten die hat-
45 ten sicherlich ein größeres talent als ich auf jeden fall (-) da sah man auch den
46 unterschied ne was so was auch ausmacht das sahen auch dann meine eltern
47 und so aber der trainer war wirklich auch so der hat auch viel mich auch unter-
48 stützt auch so geldlich also er hat wirklich wenig genommen also von mir hat er
49 wirklich wenig genommen (-) von mir hat er wirklich wenig genommen und hat
50 mir sehr viele stunden sozusagen gegeben und halt (-) dann war das auch so
51 dass wir halt überlegt haben sogar mal (-) dass ich halt nach der zehnn also
52 nach der schule aufhöre und mich richtig intensiv dem tennisspiel halt widme
53 und äh wir ham uns auchn abend hingesezt und so und das wirklich auchn
54 ernsthaftes thema er wollte wirklich mit mir da durchgehen sicherlich also das
55 ist wirklich auch kein zuckerschlecken sondern es ist auch harte arbeit gewesen
56 und er hat gesagt man kann sicherlich drei vier jahre mal gucken wie es sich
57 entwickelt je nachdem und man kann sich dann ja auch entscheiden ob es jetzt
58 noch lohnenswert ist oder nicht er wollte das wirklich mit mir machen ne und ich

1 weiß auch selbst wie schwer das ist so jemanden zu finden halt der das mit je-
2 mandem wagt ne es ist ja wirklichn wagnis und beim tennis ist es wirklich auchn
3 glücksspiel man kann nicht sagen ob man ein großer wird es kann auch wirklich
4 an (-) dingen liegen die oder äußere einflüsse was weiß ich irgendwelche
5 krankheiten und dann ist schluss für immer und er hatte er war wirklich auch
6 son mensch der halt gesagt hatte ich geh da mit dir durch und wir wollten da
7 wirklich auch durchgehen später ham wir uns doch dann entschieden lieber das
8 abitur zu machen er sah das dann auch ein dass es wirklich auch sicherer ist
9 dass das abitur und so auch da ist und wir ham immer noch den gedanken
10 nach'm abitur noch zwei drei jahre sich nur intensiv mitm tennis (-) mit dem ten-
11 nis da zu beschäftigen (-) und er glaubt immer = und ich glaube auch daran (-)
12 also es war wirklich (-) der mir auch wirklich sehr viel wie gesagt auch (-) au-
13 ßerhalb des spiels halt viel viel beigebracht halt es war so dass ich halt intensiv
14 hab ich so richtig angefangen habe ich dann so (-) 99 so 2001 da war das dann
15 so richtig das er hat gesagt spiel die turniere spiel das alles spiel jedes wo-
16 chendende turniere in den ferien auch hat er gesagt und so das war für mich
17 was total anderes weil du kanntest das ja auch alles gar nicht (-) ein jahr ham
18 wir richtig auch gut trainiert (-) also so vorhand rückhand und so sehr viel korb-
19 training es war für mich ziemlich hart (-) weil ich hatte auch wirklich ich hatte
20 zwei stunden lang nur korbtraining gemacht ne und das war so ne übung wie
21 gesagt er steht am korb (-) gibt uns die bälle verteilt uns schön die bälle damit
22 wir schön laufen wir schlagen dann meistens acht zehn bälle sammeln die ein
23 und stellen uns wieder an es war wirklich hartes training ne das muss man sich
24 wirklich vorstellen das ist ja nicht so einfach wir ham das immer so dreißig mi-
25 nuten oder ne stunde gemacht so ohne pause und dann ist man wirklich platt
26 gewesen aber ich sag mal das hat auch viel vom mentalen her gestärkt man ist
27 auch total anders ans spiel gegangen man ist sag ich mal wien tier weil es ist (-)
28 wirklich ähm tennis ist nicht nur sag ich mal irgendwelches händchen spielen
29 sondern auch irgendwo n wille es muss auchn wille da sein um zu gewinnen (-)
30 und auch zu kämpfen weil manchmal ist sicherlich auch der gegner zu stark ne
31 aber es liegt nicht an der stärke des gegners sondern wer wirklich den willen
32 hat zu gewinnen und das hat er uns wirklich gut beigebracht und das hat mir
33 auch sehr geholfen auf jeden fall (-) weil wirklich ich bin jetzt auch nicht son
34 spieler der sag ich mal so das händchen so dieses talent mehr hat sondern ich
35 bin mehr so der spieler der auch wirklich irgendwo kämpft (-) und der auch beißt
36 irgendwo äh das hat sich bei mir dann sehr stark entwickelt und das hat er sehr
37 gefördert und das gefiel ihm an mir dass ich das halt weiter gemacht immer wei-
38 ter gekämpft hab und so ja (-) die turniere halt ich hab viele turniere sicherlich
39 auch in der ersten runde verloren aber es waren aber auch turniere wo ich sa-
40 gen konnte unglaublich wie du das gemacht hast ne weil du denkst eigentlich
41 der gegner ist so stark also (-) und trotzdem gewinnst du und das hat mir si-
42 cherlich sehr sehr viel geholfen dass er das mit mir gemacht hat und wie gesagt
43 auch außerhalb des spiels hat er mir zur seite gestanden und hat mir auch viel
44 geholfen weil das war dann auch wirklich so vor zwei drei jahren da war ich in
45 den sommerferien oder in den meisten ferien immer bei ihm (-) hab also er hat
46 gesagt hier kannst also immer übernachten und so meine eltern sahen da ei-
47 gentlich eher son problem drin weil meine eltern sind n bisschen traditionell und
48 so und mögens halt nicht so dass die kinder so länger weg sind immer weg sind
49 das war schon immer so da konnte man halt nichts machen ich ich war auch
50 nicht jetzt unbedingt dagegen sondern ich habs auch akzeptiert es ist unsere
51 kultur unsere tradition sicherlich auch irgendwo gewesen unsere indische kultur
52 indische kultur dass das halt so gemacht wird und ich war auch immer damit
53 einverstanden irgendwo auch ne aber er hat mir auch son weg gezeigt es gibt
54 auch was anderes außer schule außer tennis es gibt auch noch n anderes le-
55 ben ne und da hat er mich auch sehr stark eingeführt ich denk mal wär er nicht
56 ein teil in meinem leben gewesen würd ich würde ich vieles anderes machen äh
57 ich würde viel anders sein allein ich würde sicher auch in der schule anders an
58 die sachen herangehen als denk ich jetzt bei ihm trainieren = er hat wirklich

1 auch mein leben irgendwie beeinflusst sehr stark beeinflusst das muss man
2 wirklich dazu sagen also wie gesagt wir waren dann halt ich war dann in den fe-
3 rien oft dort und so (-) bei sechs wochen war ich mindestens fünf wochen dort (-
4) und er hat mich sag ich mal viel selbständiger gemacht ne und das war auch
5 seine absicht dass er mich sag ich mal selbständig macht weil ähm (-) ich bin
6 auch sehr stark äh beeinflusst von meiner mutter auch (-) also meine mutter
7 sieht mich ich bin ja der jüngste sohn sieht mich als ihr liebling an und äh sie
8 hat mich sehr sehr stark geklammert auch das muss man sozusagen ehrlich
9 sagen und sie klammert immer noch es ist nicht so dass es sich irgendwie ge-
10 ändert hat aber (-) ähm er hat mich so richtig auch ein anderes leben gezeigt er
11 hat auch mal gesagt hier komm mach da mal die ganze hausarbeit er sitzt jetzt
12 nur und ich muss die ganze hausarbeit machen das war damals oder jetzt ist
13 immer noch undenkbar weil sag ich mal wirklich meine mutter viel für mich
14 macht (-) ich will jetzt nicht sagen dass ich ein mamasöhnchen bin aber das ist
15 wirklich so dass sie die kinder sehr lieb hat vor allen dingen mich ne (-) und sie
16 macht auch sag ich mal alles für mich und das hat mich wirklich auch viel un-
17 selbständig gemacht und er hat halt nicht dazu beigetragen hat gesagt hier du
18 musst selbständiger werden du musst das (-) machen du musst auch abends
19 mal in die diskothek gehen du musst mal das und das machen und so das war
20 für mich damals halt (-) oder meine eltern sehen das halt immer nich so dass
21 das halt nicht so gut ist dass man abends mit irgendwelchen äh frauen oder
22 mädchen (-) und das hat er mir sicherlich auch sehr viel beigebracht sag ich
23 mal und ich fand das auch für mein leben später auch sicherlich oder jetzt auch
24 (-) einfach das gehört auch dazu das sieht man halt alles anders wenn man von
25 anderen menschen nicht nur von seinen eltern beeinflusst wird (-) und er hat
26 auch sehr sehr viel dazu beigetragen das muss man ehrlich sagen (-) wie ge-
27 sagt dann bin ich auch (-) äh da da geblieben die ferien wir haben dann jeden
28 tag natürlich gespielt das war halt so der tagesablauf war meistens so gespielt
29 zehn uhr im sommer zehn uhr draußen immer zwei stunden lang (-) dann sind
30 wir halt immer essen gefahren zu seinen eltern (-) er ist zu seiner oma die hat
31 uns immer dann nudeln gekocht und so also nicht nur ich sondern auch meine
32 freunde wir sind meist immer drei vier leute gewesen zusammen trainiert und so
33 und ähm (-) wir sind dann halt zu seiner oma gefahren und so das war wirklich
34 ne beziehung das ist einmalig also (-) so was ist total anders (-) ähm wir sind
35 dann immer essen gefahrn sie hat auch immer gern gekocht dass sie hat immer
36 gesagt und so wie ich ich konnte nicht ich weiß nicht wie so wie so menschen
37 so was machen können sie hat also wirklich nur für uns gekocht muss man so
38 auch so sehen wir ham da auchn ganzen batzen von nudeln verschlungen das
39 muss man sich ehrlich mal angucken weil wir ham wirklich hart trainiert dann
40 immer zwei stunden morgens und so (-) bin ich da hingefahren ich hatte dann
41 nen richtigen batzen von nudeln den hab ich mir da reingeschlungen also es ist
42 unglaublich ne und das sie das auch gemacht hat ne (-) und sie hat das auch
43 wirklich gern gemacht und ähm (trinkt) ähm es war halt so dass ich dann halt
44 sie hatte da auch n hund gehabt (lacht) mit dem wurde ich auch sehr gut
45 befreundet also wenn er mich immer sah und so wir haben zusammen
46 gegessen der hund neben mir zusammen am tisch es war also so ne richtige
47 freundschaft also wie gesagt ich wurde also sehr stark integriert in seine familie
48 ne und die familie hat es auch wirklich auch (-) mit freude gemacht also es war
49 für die auch kein zwang sag ich mal das zu folgen was der sohn gesagt hat was
50 mein trainer gesagt hat sondern die haben es wirklich gern gemacht und sie
51 sahen vermutlich in mir (-) etwas (--) äh wie er es damals war er war ja damals
52 ein sehr engagierter sportler (-) er hat ja auch damals viel gespielt er war ein
53 sehr guter spieler muss man ehrlich sagen er hat damals in der regionalliga
54 gespielt das höchste was er erreicht hat war regionalliga also zweite bundesliga
55 (-) er hat auch gesagt es war auch seine schuld irgendwo dass er nicht halt
56 weiter gekommen ist er hat sich viel auch nicht mehr für dieses tennis
57 interessiert sondern mehr so frauen und so und deswegen hat er halt (-)
58 aufgegeben nicht aufgegeben er wurd halt schlechter ne und das hat er
59 versucht halt in mir sozusagen 2011 er sah halt auch in mir dass ich irgendwo

1 gen oder er sah halt auch in mir dass ich irgendwo das auch trennen konnte ne
2 sag ich mal das mit frauen (-) einerseits und mit tennis dann (-) halt anderer-
3 seits ne (-) dass ich dann halt okay den abend verbring ich da und da aber dann
4 nächsten morgen wieder zack bist du auf wieder auf diese sache konzentriert
5 und nicht dann wieder irgendwas anderes ne (-) und das sah er in mir halt und
6 ich war das auch wirklich ne und ich konnte das wirklich auch unter sehr gut (-)
7 trennen wie gesagt er war auch ein guter spieler und die eltern sahen sicherlich
8 auch in mir so was wie er damals war er war auch ein engagierter spieler sag-
9 ten mir auch seine eltern und so er war auch sehr (-) kämpferisch auch das hat
10 man mir gesagt also dass das auch so war (-) und das sahen sicherlich auch
11 seine eltern in mir ne und deswegen haben sie sicherlich auch viel spaß daran
12 gehabt mich auch irgendwie weiter zu bringen (-) es ist wirklich so dass man
13 denkt viel auch also ich hatte viel oder meine eltern haben auch viel gesagt
14 nicht so viel gesagt (-) die menschen sind halt egoistisch mehr eigensinning a-
15 ber wenn man so was sieht ne (-) und gerade sag ich mal (-) jetzt deutsche sag
16 ich mal weil man sah man ja auch in geschichte hier halt auch im nationalsozia-
17 lismus da sieht man ja auch total anders ne sag ich mal wenn so ne deutsche
18 familie so so engagiert an som ausländerjungen ist ich hätt' das ich hätt das nie
19 für möglich gehalten (-) sag ich mal das war wirklich unglaublich ne und das hat
20 sich bis jetzt auch gehalten und wie gesagt ähm dann sind wir meistens also
21 mittags warn wir halt bei seiner oma (-) und abends sind dann halt bei seinen
22 eltern essen gegangen und das ist unglaublich er war den ganzen tag nur mit
23 uns beschäftigt ne (-) und das ist eigentlich für ihn für ihn war das halt (-) sag
24 ich mal er war halt wirklich son draufgänger sag ich mal (-) der wirklich auch je-
25 den abend halt mit ner andern frau da halt was zu tun gehabt hat = er mochte
26 das halt auch und trotzdem hat er sich dann trotzdem noch für uns interessiert
27 sag ich mal (-) und das war irgendwo sag ich mal (-) da muss ich wirklich hut
28 abnehmen also dass er son menschen hab ich noch nie gesehen der sich so
29 auch wirklich für andere interessiert (-) der war immer auch mit ehrgeiz dabei
30 der hat uns immer getadelt wenn wir was schlechtes gemacht haben wenn wir
31 nicht halt so gut gespielt haben er hat uns immer verbessert (-) und wie gesagt
32 er hat mich damals auch viel außerhalb des tennisplatzes auch viel belehrt was
33 so frauen und das so angeht und das hat mir wirklich sehr sehr geholfen muss
34 ich ehrlich sagen also hätt ich von meinen eltern sicher nie so (-) gelehrt ge-
35 kriegt weil das wirklich ne andere tradition die leben auch anders aber von ihm
36 hab ich es halt so bekommen und ähm das sieht man auch in der schule dass
37 sich das sicherlich auch irgendwo (-) verpflanzt hat sich verwurzelt hat irgendwo
38 weil halt ich auch vieles anderes betrachte sondern ich meine ich geh auch wie
39 wie im tennis gehe ich auch an eine klausur ran dass ich das halt sozusagen
40 gut bestehen will dass ich da mein ganzes wissen ich ich lern auch sehr viel
41 zuhause und ich weiß auch (-) also es ist wirklich so dass im tennis diesen wil-
42 len gebracht hat diesen inneren schweinehund wie gesagt das hat er immer ge-
43 sagt zu überwinden (-) das hat (-) viel auch für die schule gebracht das muss
44 ich ehrlich sagen also meine eltern haben dasn bisschen anders gesehen weil
45 ich mich auch sehr viel für dieses tennis interessiert habe deswegen dachten
46 die dass ich dann mehr son bisschen auch die schule vernachlässige (-) ich
47 muss ehrlich auch zugestehen dass das auch sicherlich so ist auch zum teil
48 weil es ist wirklich so wenn du halt von der schule gekommen bist dann zum
49 training gefahren bist ich hab damals wirklich fünfmal die woche trainiert wirklich
50 also wirklich jeden tag da trainiert (-) und ähm bist von der schule halt gekom-
51 men hast schnell gegessen (-) und bist direkt zum training gefahren ne und das
52 war dann du musstest immer mit vier fünf stunden rechnen weil es wirklich du
53 hast zwei stunden mindestens training gehabt (-) weil eine stunde das lohnt sich
54 eigentlich irgendwo auch nicht zwei stunden mindestens trainiert dann musstest
55 du zwei stunden fahrt berechnen ungefähr zwei stunden hinfahrt also eine
56 stunde und zurückfahrt eine stunde (-) und dann musst du auch das duschen
57 halt mitberechnen weil da ich habe meistens danach noch geduscht weil es ist
58 wirklich sonst würd man ja krank werden und man hat wirklich auch viel ge-

1 schwitzt da im training und da ich (lacht) da ich ein langduscher bin hat das
2 meistens auch ne stunde gedauert und man musste immer mit fünf stunden
3 rechnen und das ist eigentlich viel fürn schultag ne fünf stunden halt nicht mit
4 der schule oder irgendwo außerhalb zu sein (-) und das hat mich sicherlich
5 auch negativ meine schule irgendwo auch meine schule beeinflusst also (-)
6 dass ich da halt viel nicht so intensiv gelernt habe wie es eigentlich sein sollte
7 ne (-) aber trotzdem habe ich halt beides gut kombinieren können und ich hab
8 wirklich auch in der schule halt mich so auch (-) wirklich auch gekämpft dass ich
9 meine note kriege ne ich hab gesehn so so so du musst das abitur schaffen ne
10 (-) dann kannst du mit tennis anfangen und du musst das jetzt erstmal schaffen
11 also wirklich das abitur ist immer noch mein höchstes ziel bis jetzt was weiterhin
12 kommt weiß ich noch nicht aber ich konzentrier mich jetzt sehr sehr stark fürs
13 abitur (-) und ähm (-) deswegen hab ich da halt auch (2.0) ja ich hab mich sehr
14 auch dafür halt durch das tennis halt engagiert es ist wirklich so dass ich ähm (-
15) vieles auch (-) ich wüsste nicht ob ich es ohne tennis ohne ihn sag ich mal ge-
16 schafft hätte so auch (-) unvorbereitet so unvorbereitet auch das beste rauszu-
17 holen so sag ich mal ne also es ist wirklich so du kommst wirklich vom tennis
18 dann ich ging zum tennis meistens so vier fünf uhr du kamst von der schule so
19 zwei drei uhr ne hattest also nur wenig zeit hast meist immer nur gegessen und
20 ab mit (lacht) mama ab nach (stadt 2) und kamst dann meist erst um acht neun
21 uhr wieder ne (-) und das du bist ja meist auch nach dem spiel halt auch so
22 müde und so ne das kann man ja auch verstehen irgndwo dass man da nicht so
23 die große lust hatte auch da sich irgendwie hinzusetzen und da jetzt die
24 hausaufgaben und zu lernen (-) es gab auch viel zeit oder ne zeit lang auch da
25 hab meine hausaufgaben in der schule noch da nachgemacht oder ich bin mor-
26 gens um vier uhr oder fünf uhr aufgestanden und hab sie dann gemacht und
27 hab noch dann gelernt ne und es ist aber immer noch so dass ich dann halt
28 trotzdem oder trotz alldem ne ich hab mich jetzt aber nicht gesagt ah ich bin
29 jetzt total müde jetzt leg mich einfach hin und vergiss alles ne sondern ich hab
30 mich dann auch wirklich wenn ich da meine aufsätze schreiben musste (-) und
31 äh es ist immer noch sehr schwer für mich auch aufsätze so in deutsch zu
32 schreiben ne (-) und ich brauch da wirklich auch das geht nicht bei mir irgend-
33 wie ne stunde sondern es braucht mindestens manchmal sogar zwei drei stun-
34 den ne aber ich hab mich trotzdem dann wenn ich nen guten aufsatz schreiben
35 will und hab mich dann bis zwölf uhr ein uhr zwei uhr dahingesetzt ne und hab
36 das [...]

37 Interview 01, Band 1, Seite B

38 I so er hat dir beigebracht das durchzuhalten

39 S [ja genau] er hat mir das beigebracht durchzuhalten und ich habs wirklich auch
40 gemacht ne (-) und wie gesagt (-) die noten sind zwar sag ich mal (-) ähm um
41 ein zwei punkte runtergegangen (-) aber ich muss auch ehrlich sagen ich glau-
42 be auch nicht hätt ich (-) sag ich mal da auch nicht so intensiv im tennis weiter-
43 gemacht (-) wär das sicherlich auch nicht gerade besser gewesen weil ich hab
44 ich hatte halt auch probleme in deutsch = ich hab sie immer noch und ich hätte
45 sag ich mal (-) da auch nicht sehr viel verbessert sicherlich hätte ich da was
46 verbessert ne aber (-) in vielen fächern war ich da halt auch so in geschichte
47 und sozialwissenschaften was auch sehr viel mit deutsch auch mit aufsätze
48 schreiben oder gewisse texte schreiben da war ich halt immer nicht gut ne (-)
49 und das hat sich dann halt das hat angefangen in der siebten klasse wo halt
50 meine deutschnote drastisch runtergegangen ist ich hatte damals in der sechs
51 ne zwei stand ich auf ner zwei in deutsch und dann auf einmal in der sieben ne
52 vier ne das war für mich ein schock ich hab sag ich mal (-) ich hab nicht konse-
53 quent dagegen gehalten ne ich hab auch nicht konsequent da auch sicherlich
54 dafür gelernt sag ich mal ne ich hab gesehen ich hab sicherlich ich weiß auch
55 nicht warum auch (-) ich habs halt nicht gemacht ne und das hat sich sicherlich
56 in den weiteren jahren ins negative also entwickelt sozusagen und ich glaube
57 auch nicht dass ich da auch sag ich mal größere verbesserungen gehabt hätte
58 ne (-) aber trotzdem hab ich wirklich (-) viel auch nach der schule (-) wirklich

- 1 auch ich hätte nie gedacht dass ich da bis zwei uhr oder ein uhr durchhalte ne
2 zu lernen für mich damals war das sicherlich auch was total anderes auch zu
3 lernen gehst da damals zehn uhr ins bett ne und das wars dann auch ne und
4 dann hat ich auch halt da gelernt halt mich äh auf diese sache zu konzentrieren
5 und dann nicht auf die zeit zu gucken sondern bis du fertig hast ne (-) also sol-
6 che sachen hat man dann dadurch gelernt ne dass man sich da auch ma ir-
7 gendwo auch festbeißt ne dass man das auch trotzdem weitermacht obwohl es
8 so spät sag ich mal meine eltern sind dann meistens gekommen ham gesagt
9 jetzt ist es aber spät ne und so ich hab gesagt nein nein nein ich muss das fer-
10 tig kriegen ne und so und äh (lacht) dann war auch ne zeit lang da hab ich ge-
11 dacht mit kaffee trinken geht das auch weg die müdigkeit da hab ich immer
12 meist um ein uhr nachts zwei drei tassen kaffee da getrunken und so trotzdem
13 wurd's de müde na ja (-) ich hab dann wirklich aber auch durchgehalten nicht ich
14 weiß das auch immer noch dass ich halt (-) ich seh auch viel man ist ja auch
15 nicht immer gut gelaunt man ist ja auch nicht gut gelernt sag ich mal zu lernen
16 man muss ja auch ne gewisse man muss ja auch dazu sag ich mal konzentriert
17 auch sein ne und trotzdem hab ich gelernt äh da durchzugehen sag ich mal
18 wenn du auch nicht so gut drauf bist sag ich mal zu lernen dass du trotzdem
19 sagst komm jetzt ziehst du trotzdem rein ne du setzt dich da hin und konzent-
20 rierst dich und machst das trotzdem ne und das hab ich sag ich mal auch wirk-
21 lich viel von dem sport auch gelernt ne weil (-) wie gesagt er hat auch gesagt
22 tennis ist nicht nur einfach sport sondern tennis ist auch irgendwo was das le-
23 ben auch sehr stark beeinflusst oder dir auch ratschläge fürs leben gibt ne (-)
24 und das hat er damals so gesehen (-) ich hab das damals nicht so gesehn aber
25 jetzt seh ich das erst so richtig wie dass sich oder was für'n einfluss das für ei-
26 nen hat ja und (-) das sich erstmal (-) bis jetzt gehalten wie gesagt er ist immer
27 noch gut befreundet mit mir er glaubt immer noch an mich (-) und ähm das ist
28 wirklich äh (-) weil ich bin immer noch nicht son spieler wo wo man sagen kann
29 der wird was ne das kann man nicht sagen bei mir bei andern spielern sicher-
30 lich auch nicht sagen ne aber ich bin sicherlich nicht son spieler bei dem man
31 sowas sagen kann und trotzdem glaubt er an mich aber das ist irgendwo was
32 wo was einem auch den mut gibt weiter zu machen irgendwo ne (-) dass man
33 auch selbst irgendwie sag ich mal das hat auch was mit der schule zu tun dass
34 man da auch sicherlich auch irgendwie sagt dass man da auch konsequent das
35 auch mal durchzieht ne egal ob du jetzt genug geschlafen hast oder nicht oder
36 so jetzt ziehst du das durch du meldest dich jetzt im unterricht so oft es geht
37 was du alles weißt das erzählst du dem lehrer weißte (-) und äh das hab ich bis
38 jetzt immer gemacht und werd es auch weiterhin machen ich weiß ich hab viele
39 nachteile sag ich mal auch in der schule (-) aber trotzdem versuch ich das halt
40 sag ich mal (-) viel durch mündliche arbeit ich versuch das alles äh zu verbes-
41 sern ne (-) also ich bin nicht so wo ich sage ah jetzt hab ich schriftlich irgendwie
42 ne fünf geschrieben jetzt bin ich da auch im ganzen fach ne fünf sondern ich
43 sehe im mündlichen sehe ich noch ne chance ich beiß mich da auch wirklich
44 rein auch in nem fach wo ich weiß ich hab da eigentlich keine ahnung davon
45 aber trotzdem ich beiß mich da rein ich les mir das halt den ich les mir das halt
46 dann zuhause durch obwohl es mich eigentlich sag ich mal nicht interessiert
47 aber ich setz mich da auch hin versuchs auch zu verstehn so gut es geht ich
48 mach das halt und (-) viel auch (-) der sport halt der tennissport insbesondere
49 viel dazu beigetragen (--) ja das war bis jetzt so meine lebensgeschichte und
50 ich denk mal jetzt erzähl ich mal was von dem schulsport allgemein oder
51 I ne warten wir erstmal das war schon
52 S ah war ja ein bisschen viel hätt ich nicht gedacht dass ich so viel erzähle (lacht)
53 I [(lacht)]
54 I ja so ist das (-) immerhin die erste dreiviertelstunde erzählt ohne dass ich ir-
55 gend ne große frage gestellt hab sondern ich hab nur gesagt erzähl mal und du
56 siehst das funktioniert das verfahren
57 S ja ist nicht schlecht okay

- 1 I so war ja auf den schulsport kommen wir ja gleich noch zu sprechen so du
 2 siehst ja ich hab mir ein paar notizen gemacht (-) und möchte bei der ein oder
 3 anderen sache noch nachfragen (3.0) also du hast jetzt ja womit fang ich an (-)
 4 du hast also zunächst über dein leben im rahmen deiner tenniskarriere gespro-
 5 chen auch über dein leben im rahmen deiner schulzeit sozusagen kannst du
 6 vielleicht noch mal was über dein anderes leben erzählen also du hast mal den
 7 begriff gesagt mein anderes leben da hast du
- 8 S [ja das stimmt ich hab mehr über das tennis erzählt]
 9 äh (-- ja also wie gesagt ich hab gesagt dass ich viel tennis auch viel nach der
 10 schule hatte (-) und das mich sehr sehr stark geprägt hat es war also nicht so
 11 dass ich tennis nur ein zwei stunden gemacht habe und dann direkt vergessen
 12 habe weil es hat mich wirklich auch in gedanken sehr viel geprägt (-) das war
 13 halt äh auch mein anderes leben (-) aber es gab natürlich auch (lacht) ein ande-
 14 res leben (-) als tennis und ähm (-- es war halt nicht so sag ich mal (-) ja da
 15 gibt es nun nicht nicht sehr viel zu erzählen ich versuch es mal jetzt zusam-
 16 menzufassen also wie gesagt also von zu von zuhause her war es halt üblich
 17 dass man sich halt nicht so oft trifft mit den freunden ne (-) wie gesagt meine
 18 mutter ist oder es ist tradition dass die kinder halt äh bei ihren eltern bleiben es
 19 ist nicht nur bei mir in der familie sondern auch andere indische familien so
 20 dass die halt nicht so liberal sind ne sondern auch gerade bei mädchen ist das
 21 besonders äh drastisch ich kenn da viele familien oder eine besondere familie
 22 wo das mädchen halt sag ich mal ähm (-) oder hat halt nicht diese freiheiten ne
 23 das wie halt mit freundinnen rausgehen kann ne weil die eltern halt angst haben
 24 dass ihr was passiert sag ich mal drastisch gesehen aber (-) is klar dass das
 25 nicht jeder verstehen kann ne aber wie gesagt wenn man die familie kennt so
 26 und so dann würde man sicherlich einiges verstehn = oder wenn man die indi-
 27 sche kultur eher kennt oder kennt ne (-) da will ich jetzt aber nicht näher drauf
 28 eingehen sondern wie gesagt (-) ich bin halt nicht so oft draußen gewesen sag
 29 ich mal mit freunden zusammen und ich hab auch viel mehr mit meinen brüdern
 30 zu tun gehabt also wir haben wirklich wenn es die zeit erlaubt hat viel auch ge-
 31 spielt zusammen (-) draußen fußball gespielt zuhause ham wir gespielt sag ich
 32 mal (-) ja doch es war so ne zeit lang da hab ich mit meinen brüdern halt (-) äh
 33 so ne art tennis zu hause veranstaltet (-) und ähm ja also wie gesagt ich hab
 34 halt mehr so mit meinen brüdern zu tun gehabt als mit anderen (-) ja und äh (---
 35) auch als ich in die pubertät reinkam sicherlich haben sich die gedanken halt
 36 ein bisschen geändert weil (-) man sah halt auch (-) dass es halt in war sozusa-
 37 gen ne freundin zu haben ne das war klar dass es irgendwo auch äh bestandteil
 38 ist und so (-) das war halt von meinem elternhaus (lacht) sag ich mal nicht so (-)
 39 sehenswert oder erwünscht gewesen ne oder es war halt mehr so verboten
 40 auch so muss man es wohl auch so sagen trotzdem hab ich halt mich darüber
 41 also wie gesagt mein trainer hat mir dazu viel beigetragen dass ich das trotz-
 42 dem mache ne (-) dass ich das trotzdem das auch mal erlebe das ist ne erfah-
 43 rungssache ne das gehört auch irgendwo dazu ne und halt wie gesagt meine
 44 freunde hatten dann damals vor zwei drei jahren oder ne vor zwei jahren unge-
 45 fähr (-) wirklich auch ne freundin und so wie gesagt das gehört halt dazu und so
 46 und so als ich meine erste freundin hatte da war ich achtzehn da wir ich acht-
 47 zehnhalt (-) das war halt äh sehr viel also es hat auch mein freund auch sehr
 48 viel geholfen dass wir halt zusammen kamen (-) und das war für mich dann
 49 auch was ganz anderes das war wirklich auch was anderes zum tennis weil
 50 vorher gabs nicht so viele (-) was halt irgendwie (-) einschneidend oder was an-
 51 deres sag ich mal ist man ist wirklich damals zur schule gegangen = und es war
 52 für mich auch wirklich normal es war nichts ungewöhnliches man ist zur schule
 53 gegangen man hat gelernt man ist zuhause (-- als freizeit guckt man fernsehen
 54 oder tennis (-) oder ich hatt auch ne zeit mal tischtennis gespielt auch und es
 55 war wirklich nicht nur dieser tagesablauf da war halt die freundin was ganz an-
 56 deres ne (-) und man musste das halt oder ich musste das halt wirklich vor mei-
 57 nen eltern (-) verheimlichen ne (-) aber das war halt doch äh hat
- 58 I [hat funktioniert]

- 1 S funktioniert zumindest zwei monate (lacht) um es mal so zu sagen
2 aber trotzdem es war wirklich halt ein erlebnis was (-) mich halt irgendwo be-
3 einflusst hat weil (-) ich hatte vorher halt ähm wie gesagt hatte ich so was nicht
4 ne freundin so ich hatte auch weniger kontakt zu mädchen (-) weil wirklich es
5 war von meinem elternhaus halt verboten und so meine elt = meine mutter vor
6 allen dingen (-) hat mich auch sehr stark darauf hin kontrolliert sag ich mal ne
7 ähm es war auch sehr schwer und auch für meine brüder war es schwer ne und
8 (-) für die war das halt auch = wie gesagt es ist bei uns halt oder bei meinem
9 bruder halt angefangen wenn er angefangen hat zu studieren dass sich das ein
10 bisschen mehr (-) sag ich mal äh ausgebreitet hat mit so so partys und mit
11 freunden treffen und ne freundin haben und so (-) es hat nach dem abitur ange-
12 fangen bei ihm (-) und sicherlich auch vorm abitur nur = (lacht) davon wissen
13 die natürlich nichts ist ja klar und (-) ja das war auch so vorgesehen von meinen
14 eltern also hier wenn du ne freundin haben willst dann erstmanl hier nach dem
15 abitur oder wenn du nicht bei uns sozusagen bist oder woanders studierst dann
16 kannst du meinetwegen so was auch mal haben ne aber wirklich davor war das
17 halt ähm das war halt (-) verboten (-) weil meine eltern sahen darin dass das
18 halt auch viel die schule gefährdet sag ich mal also die schule stört mehr so
19 weißte weil du hast dann ne freundin du kümmerst dich mehr um sie das gehört
20 ja auch dazu zu so ner freundschaft und das sahen meine eltern halt nicht so
21 gern ne wegen einer freundin die schulkarriere halt bedroht würde (-) deswegen
22 war das halt so sag ich mal gerne gesehen (-) das war für mich natürlich anders
23 ähm weil meine freunde hatten zu dem zeitpunkt dann halt auch schon freun-
24 dinnen und so und ich als einziger natürlich noch nicht man hatte da ich habe
25 auch viele probleme sag ich mal damit gehabt weil es ist (-) gehört irgendwo
26 auch dazu klar irgendwo hat man auch das bedürfnis nach ner freundin und so
27 und das hatte ich sicherlich da auch und so (-) war das dann halt nicht erlaubt
28 ne (-) ja aber trotzdem hatte ich da mit achtzehn ne freundin (-) mein freund hat
29 auch viel dazu beigetragen sag ich mal er hat uns zusammen gebracht ich
30 kannte sie vorher nicht und so und wir haben uns dann trotzdem gut verstanden
31 (-) ja und es war wirklich auch ein sehr einschneidendes erlebnis auch für mich
32 (-) also es war ein ganz anderes gefühl irgendwo auch so was zu haben (---)
33 (atmet durch) soweit glaub ich
- 34 I und ähm um noch mal auf deine eltern zu sprechen zu kommen und deine ten-
35 niskarriere inwieweit haben deine eltern deine gesamte tenniskarriere begleitet
36 ich meine du hast ja schon ne menge dazu gesagt
- 37 S ja also meine eltern waren wirklich auch ne stütze für mich das muss man wirk-
38 lich so sehen die haben mich ich kenne auch viele andere schüler kinder in
39 meiner schule wo die eltern auch ne wenigere rolle im sport halt auch ne kleine-
40 re rolle gespielt haben und sicherlich (-) auch dazu beigetragen haben dass der
41 junge halt das mädchen nicht son sportlichen erfolg gehabt haben ich sehe also
42 (-) in meinen eltern sie haben meine karriere sehr stark unterstützt (-) weil es ist
43 nicht so selbstverständlich dass sie dem kind jeden tag halt folgen und sagen
44 komm wir fahren jetzt nach (stadt 2) jeden tag und äh weil die mussten ja halt
45 mitkommen weil ich hatte ja damals ja keinen führerschein konnte also nicht al-
46 leine da mussten dann meine mutter oder mein vater dann fünf stunden da sit-
47 zen das muss man sich ja auch antun ne und das ist ist ja nicht so einfach wie
48 man sich das denkt (-) und die haben wirklich von anfang an mich da unterstützt
49 es war für die auch selbst so ein traum sag ich mal in ihrem kind einen super-
50 star oder einen tennisstar zu sehen also jemand der es im tennis ein bisschen
51 weiter bringt sicherlich war es auch ein beweggrund aber die sahen auch dass
52 ich da freude entwickelt habe und (-) dass das auch irgendwo gefördert werden
53 sollte und meine eltern hatten wirklich auch ähm (-) ne zeit lang nicht ne zeit
54 lang (-) sehr viel zum Beispiel auch meine schläger bespannt weil auf die dauer
55 halt wurde es schwer den schläger irgendwo im sportladen halt äh zu bespan-
56 nen weil es auch teuer war ne so haben wir halt drei vier leute halt zusammen
57 eine bespannmaschine gekauft und so und wenn ich dann halt gespielt habe
58 haben sie halt immer bespannt also sozusagen und bei mir reißen die seiten re-

1 lativ schnell weil ich einen extremen topspin auch irgendwo spiele und deswegen
2 also wirklich meine eltern haben mich da nicht irgendwie im stich gelassen
3 sie haben mich wirklich unterstützt ich hab auch wirklich wenig zeit gehabt
4 muss man so sehen also bespannen sie den schläger und so äh (-) ja die bespannmaschine lag immer oder war immer in dem trainerraum in dem verein (-)
5 so deswegen ging das da auch immer (-) ja also meine eltern haben mich da
6 auch immer begleitet zu turnieren = was eigentlich auch nicht immer selbstverständlich ist ne ich habe da auch andere kollegen gehabt auch da im verein wo
7 die eltern gar nichts gemacht haben sag ich mal ne wenn er auf turnieren gefahren ist dann wurde er halt von anderen sozusagen durfte er mit anderen mitfahren also wirklich meine eltern waren immer dabei ne haben mich also nie im
8 stich gelassen sie wollten auch immer dabei sein sie wollten mir auch wirklich (-)
9) mein mein trainer sah das ja in den ferien auch als eine erleichterung für meine eltern wenn er sechs wochen oder fünf wochen mal da ist aber meine eltern
10 wollten immer etwas dazu beitragen die wollten wirklich dass ich jeden tag nach hause komme und die fahren mich jeden tag auch mal dahin ne also es war
11 wirklich so dass meine eltern da nicht gesagt haben ne jetzt haben wir keine lust oder so und das ist immer noch so (-) und also meine eltern haben eine
12 sehr sehr starke rolle überhaupt (-) so dass muss ich ehrlich sagen also (-) es gibt viele familien sicherlich auch viele kinder die nicht so eine gute beziehung
13 zu ihren eltern haben das kann man von mir überhaupt nicht sagen oder ich respektiere meine eltern ich liebe meine eltern (-) und ich versuche (-) so viel
14 wie möglich auch meinen eltern äh freude zu bereiten indem ich halt sportlich auch erfolge habe und auch schulisch da nicht irgendwie vernachlässige (-) das
15 wünsch ich mir auch für sie ich und meine eltern dass ist wirklich so ne enge beziehung (-) und darüber freue ich mich auch dass das so auch gut ist
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27 I du sprachst eben im zusammenhang mit deinem trainer davon dass du in dessen familie dann auch integriert worden bist mehr oder weniger und du sagtest
28 vorher dass du dir das gar nicht hättest vorstellen können heißt das dass du vorher schlechte erfahrungen gemacht hattest oder war das etwas was du vorher
29 noch überhaupt nicht in dieser art erlebt hattest
30
31
32 S das war nicht weil ich schlechte erfahrungen gemacht hatte sondern es war wirklich weil ich so etwas noch nicht erlebt habe wirklich es war wirklich so es
33 war ja nicht so üblich dass man halt also mein trainer und die familie sind wirklich auf mich zugegangen ne es ist nicht so dass ich zu den gegangen bin sozusagen
34 sie sind wirklich auf mich zugegangen und haben mir gesagt komm du kannst hier essen du kannst hier wohnen wir ermöglichen dir alles sozusagen
35 ne und das war so in der art habe ich das noch nie erlebt ne (-) dass also wirklich auch ich hab wirklich auch sehr viel gute deutsche freunde gehabt oder ich
36 hab sie immer noch (-) nur so was gibts halt nicht also das ist klar das hat jetzt sicher nichts mit deutschland zu tun sicherlich wär das auch in anderen ländern
37 genau so (-) das ist was ganz anderes das hat jetzt sicher nicht irgendwas mit anderen ländern zu tun sondern das hat jetzt wirklich was mit der einstellung
38 dieses trainers dieser person deswegen ist das was total anderes
39
40
41
42
43
44
45 I und du sagtest einmal im zusammenhang mit deiner schulzeit dass du also nachteile in der schule hättest was hast du damit gemeint oder was meinst du
46 damit
47
48 S nachteile also nur so in der art dass ich wenig zeit hatte zu lernen wenig zeit zu lernen auch deswegen (-) sind auch wirklich auch meine noten bisschen runtergegangen (-) und wie gesagt tennis hat auch wirklich sehr viel energie gekostet
49 dass man wirklich auch halt nach dem tennis sehr stark dafür noch eingesetzt hatte (-) es war auch wirklich ne zeitlang so = und ich hatte ja auch son bisschen paar bälle hin und hergespielt sondern es war wirklich auch son hartes
50 training muss man wirklich sagen wir hatten auch viel konditionstraining auch (-) also erst training dann konditionstraining was auch wirklich an die substanz gegangen ist es war nicht nur einfach son training sondern es war wirklich auch
51 sehr hart und dann ist man wirklich kaputt gewesen wenn man zu hause ist da konnte man sich eigentlich nur noch hinlegen und trotzdem musste man ja auch
52
53
54
55
56
57
58

1 lernen man es ja machen man musste die hausaufgaben machen sondern dann
2 hab ich manches auch nicht aus faulheit sondern weil ich es wirklich nicht konn-
3 te nicht gemacht nicht nach den hausaufgaben auch son bisschen gelernt son-
4 dern versucht auch die hausaufgaben zu machen und dann wars auch gut da-
5 mit ne (-) sicherlich das hat auch dazu beigetragen dass meine noten ein biss-
6 chen runtergegangen sind obwohl sie jetzt auch wieder aufwärts gegangen sind
7 (-) ich muss aber dazu noch sagen dass halt wie gesagt es hat nicht nur allein
8 nur mit tennis zu tun sondern das ab der elften klasse sag ich mal das level von
9 dem lernen halt ein bisschen höher gegangen ist und das ist nicht nur bei mir so
10 gewesen sondern auch bei vielen anderen schülern dass sie mit ihren leistung-
11 en runtergegangen sind ne (-) weil es war wirklich so dass man auch andere
12 fächer geschrieben hat wo man früher halt nicht klausuren geschrieben hatte ne
13 und das war total was anderes auch ne und deswegen also auch wie gesagt
14 zum beispiel ist auch geschichte war ich früher auch bis zur zehn immer nur ne
15 zwei ne und man hatte ja auch nur mündlich und (-) ich sag mal die anforderun-
16 gen waren halt nicht so groß und dann ab der elf wurden jetzt auf einmal klau-
17 suren geschrieben man musste auf einmal mehr machen und die lehrer wurden
18 halt auch strenger also meine schule ist auch wirklich auch so dass man auch
19 sagen muss es ist nicht so einfach ist man auch wirklich dafür was leisten dass
20 kann man nicht so sehen dass es ein spaziergang wirklich zum abitur ist = son-
21 dern da muss man auch wirklich was leisten und ich seh das auch in vielen
22 schülern was die für son fach so tun so leisten hut ab was die da so leisten also
23 ne also wie gesagt die anforderungen sind gestiegen und dadurch sind halt
24 auch meine leistungen sag ich mal bisschen runtergegangen (-) und in der elf
25 ist es ja halt so dass es ja ähm die sozusagen einföhrung ins abitur abitur fängt
26 ja ab zwölf an und da konnte man ja ausprobieren welche fächer sozusagen für
27 einen gut ist und deswegen hatte man ja so viele fächer wie möglich halt ge-
28 nommen und klar dass man dann in ein zwei fächern die man erst später dann
29 halt abgewählt hat auch halt schlecht war (-) das ist klar deswegen (-) in der
30 zwölf und dreizehn ist vieles einfacher geworden muss ich ehrlich sagen für
31 mich auch nicht einfacher sondern die noten sind halt besser man kann halt
32 auch besser lernen die fächer waren auch einem eher angepasst als die davor
33 ne (-) also wirklich in der elf hat man dann die fächer genommen also wirklich
34 alle fächer so viele wie es geht um halt wirklich zu testen welches fach liegt mir
35 eher oder welches nicht so ne (-) ja und deswegen war das und ja und halt das
36 war ja 2001 in der elften klasse war ich in 2001 und wie gesagt 2000 2001 war
37 halt so wo ich richtig intensiv mit tennis gespielt habe und deswegen sahen
38 meine eltern auch dadrin eine gefahr es war auch wirklich zufall dass es so bei-
39 einander lag dann da ich konnte mir das damals nicht erklären jetzt kann ich es
40 mir erklären weil es wirklich so ist dass einige Fächer liegt keinem ne also an
41 der person (-) zum beispiel ich kann halt = ich dachte wirklich ich wär gut in ge-
42 schichte aber es ist es ist wirklich nicht so bis zur zehn hin ist es nicht so wie ab
43 der zehn also im abitur ist es ganz was anderes (-) und das wusste ich auch
44 nicht man konnte das sicherlich nicht so ahnen (-) und aber trotzdem waren
45 meine eltern sagten damals das hat sicher was mit tennis zu tun und wie gesagt
46 ich konnte es mir halt damals nicht erklären (-) aber wie gesagt jetzt kann ich es
47 mir erklären ich hab schon kein geschichte mehr und die andern fächer sind
48 halt gut also gut bis sehr gut

49 I noch ne letzte nachfrage noch zu deiner erzählung wie hat sich das denn mit
50 deiner verletzung entwickelt

51 S oh ja das ist auch sehr interessant also (3.0) äh es war halt es ist ein band-
52 scheinbenvorfall ich hab ja von geburt an halt ein hohlkreuz ja (-) und äh (-) das
53 war halt so dass ich sicherlich (-) ich kann mich nicht ganz genau dran erinnern
54 wie sich alles entwickelt hat nur (-) ich weiß nur so viel dass halt ich (-) auch
55 sehr früh auch probleme mit meinem rücken gehabt habe also nich nur wegen
56 dem tennis sondern halt auch generell irgendwie dass das halt auch immer ab
57 und zu mal weh tat und so man nimmt aber so was nicht ernst das ist ja das
58 problem ne (-) das schlägt sich halt erst später aus wie gesagt und das war

1 dann halt so auch in der zeit wo ich dann halt tennis gespielt habe (-) hatte ich
2 ab und zu halt nach den spielen halt so schmerzen aber es waren wirklich nicht
3 so starke schmerzen sondern die gingen halt wieder weg denkt man halt okay
4 hast du wieder vergessen das t-shirt auszuziehen neu frisches t-shirt anzuzie-
5 hen halt und so aber man nimmt es wirklich nicht so ernst ich halt trotzdem zu
6 massage gegangen und (3.0) ja ich bin halt trotzdem zur massage hingeganen
7 es hat sicherlich auch was gebracht nur auf dauer hin halt nicht sehr viel (-) weil
8 wie gesagt son bandscheibenvorfall entwickelt sich ja nicht von heute auf mor-
9 gen sondern dass ich sicherlich ein langer ein langwieriger prozess und sicher-
10 lich hatte ich schon damals einen bandscheibenvorfall nur sicherlich nicht so
11 stark ne (-) das wusste natürlich der masseur nicht und er hat dementspre-
12 chend auch ein bisschen härter massiert sag ich mal damit (-) der dachte das
13 wäre mehr muskulär und so das hat sicherlich auch ein bisschen dazu beige-
14 tragen man weiß es wirklich nicht ganz genau dann war es halt so vor andert-
15 halb jahren (-) also (-) im sommer 2001 war das halt so dass ich halt trainiert
16 habe wir hatten dann ein trainingscamp also mein trainer hatte halt ein
17 trainingslager im sommer halt eine woche gehabt und ich hab mich natürlich
18 bereit erklärt waren wirklich viele kinder auch ein bisschen auszuhelfen also
19 auch (-) paar trainerstunden zu geben (-) und das war halt man denkt das ist
20 eigentlich so einfach aber ich hab wirklich gemerkt so vier fünf stunden lang da
21 rumzustehen man kann ja auch nicht sitzen schon ein bisschen hart also es ist
22 nicht so einfach wie man es sich vorstellt als würd man da spielen und das hat
23 dann auch sehr dazu beigetragen dass ich dann auf einmal da starke
24 schmerzen gekriegt habe also das war wirklich so das trainingscamp ging von
25 zehn uhr bis vier uhr und ich wollte immer nach vier uhr immer selbst spielen so
26 mit meinen kollegen und so und äh (-) ja dann wars halt so dass ich dann
27 irgendwie mitte der woche konnte ich dann auf einmal mich nicht richtig
28 bewegen es tat auf einmal alles fürchterlich weh und so ein schritt eine drehung
29 auf einmal tat das im rücken weh konnte ich erstmal da nicht weiter machen
30 hab da aufgehört auch ich hab zwar das training noch ein bisschen weiter
31 gegeben hab mich ab und zu dann auch hingesezt und so aber man kann ja
32 nicht wissen dass es ein bandscheibenvorfall (-) ist wie gesagt ich bin dann zum
33 arzt gegangen zum orthopäden und der hat dann halt ne röntgenaufnahme
34 gemacht und hat auf der röntgenaufnahme halt nicht so gravierendes gesehen
35 der dachte das würde halt weggehen
36 I (unverständlich) kann man auch auf röntgenaufnahmen gesehen
37 S nee kann man es halt nicht ich hab mir da halt geraten da ruhig weiter zu spie-
38 len und das war sicher auch fatal ich hab weiter gespielt und die schmerzen
39 blieben immer noch (-) da haben wir halt dieses ct-bild gemacht und da sah
40 man das halt dass es ein bandscheibenvorfall war für mich war das direkt
41 erstmal schock ich dachte bei der ct kommt eh nichts raus wie bei beim rönt-
42 genbild auf einmal sagte die da bandscheibenvorfall und ich war halt noch nicht
43 ich so wusste noch nicht ganz genau was nun ein bandscheibenvorfall war weil
44 man halt nicht so (-) sich darüber informiert hat weil es halt so nicht nötig war
45 auf einmal so banscheibenvorfall und dann da brach für mich dann irgendwo
46 auch die welt zusammen wobei das war ja nicht so ne verletzung wie die man
47 bei drei wochen wieder kurieren kann oder in einem monat oder so sondern das
48 war wirklich was schwerwiegendes und ja wie gesagt meine mutter hatte auch
49 schon damals einen bandscheibenvorfall das hat sicherlich damit zu tun dass
50 sie ne krankenschwester ist oder jetzt nicht mehr ist jetzt ist sie in rente und
51 wirklich auch viele sachen auch schwer gehoben hat und (-) sie dass sich dass
52 halt auch auch ausgeprägt hat dieser bandscheibenvorfall von ihr halt weil sie
53 einen hat oder mehrere glaub ich und ja für mich war das dann auf einmal ein
54 schock bandscheibenvorfall das kann doch gar nicht sein ich bin doch so jung
55 ne (-) und kann wohl sein hat sie gesagt und ja dann war das erstmal so (-) also
56 für meinen trainer war das dann auch ein schock als ich ihm das erzählt hatte
57 der war auch total sprachlos konnte (-) also damit hat keiner gerechnet ne (-)
58 das wa.r irgedwo auch so das das war so ne zeit wo sich das dann richtig so (-)

1 so art depression kann man so sagen das gab es in meinem leben regelmäßig
2 auf- und abschwünge und das war wieder so ne zeit wo richtig tiefgang weil
3 tennis war für mich wirklich irgendwo (-) so das wichtigste irgendwo (-) und
4 mein trainer hat mir auch sehr viel hoffnung gemacht dass ich da sicherlich
5 auch was zu was erreichen kann ne (-) und so und dann kam das halt ne damit
6 haben wir alle nicht gerechnet ne und wie gesagt hätte ich nach der zehnten
7 klasse aufgehört um mit tennis weiterzumachen und so ne das wär natürlich
8 scheiße gewesen (-) ja und das hat auch meine eltern ziemlich geschockt und
9 so (-) deswegen haben sie auch gesagt ich muss mich mehr für die schule kon-
10 zentrieren jetzt siehst du ja selbst tennis ist nicht das non plus ultra das kann al-
11 les passieren und äh (-) ja seitdem hab ich mich dann auch sehr intensiv für die
12 schule interessiert ich hab mich auch viel durch krankengymnastik viel auch viel
13 selbst geholfen dass ich dann wieder halt oder jetzt den jetzigen zustand habe
14 wo ich jetzt wieder auch spielen kann ne (-) also vor einem halben jahr hätte ich
15 nicht gedacht dass ich jetzt wieder spielen kann dass weil die schmerzen waren
16 immer noch so groß ne und stark auch wenn du ne bewegung wenn ich nur ein-
17 fach gelaufen wär (-) da hatte ich nach zehn minuten total die schmerzen da
18 kannst du ja nicht so so denken du kannst jetzt hin und her sprinten ne wie
19 beim tennis eigentlich muss ja ist ja nicht nur ein gleichmäßige bewegung son-
20 dern ist ja auch immer ein hin und her ne und (-) und so es war wirklich ne zeit
21 auch ne art depression für mich auch klar war das auch sicherlich eine erleich-
22 terung das muss ich ehrlich zugeben weil tennis hat mich auch sehr stark bean-
23 sprucht weil ich hab wirklich jeden tag gespielt ne und irgendwann hängt's dir
24 auch irgendwo raus ne das muss man auch sehen ne aber es hat mir trotzdem
25 spaß gemacht aber wie gesagt es war halt nicht nur tennis nur einfach so
26 spielen sondern wie gesagt es war hartes training ne (-) und du bist jeden tag
27 kaputt und kannst dich nicht auf die schule konzentrieren dann ist (-) dann hast
28 du irgendwann die nase voll irgendwo du brauchst auch mal ne auszeit ne ne
29 das (unverständlich) war ich dann halt so gut dann (unverständlich) ne aber ir-
30 gendwann willst du dann halt zurück ne auf den tennisplatz das war bei mir halt
31 (-) weiß ich nicht mehr drei vier monate hab ich es noch ausgehalten und da-
32 nach wieder auf den tennisplatz ich will wieder spielen ne also das war wirklich
33 so äh (-) tennis hat mich sehr stark beeinflusst und ich brauche das halt (-) das
34 ist für mich wie eine droge halt tennis und (-) ja und so hat sich dann halt mein
35 bandscheibenvorfall entwickelt (-) äh ich hab dann nach dem trainingscamp
36 sozusagen gemerkt dass ich da halt probleme habe dass sich da schmerzen
37 entwickelt haben ich hab dann durch das ct erfahren dass das halt ein band-
38 scheibenvorfall war (-) ja und dann haben wir angefangen oder hat der arzt halt
39 verschrieben (-) nee erstmal wussten wir also es war wirklich ein schock für uns
40 (-) wir wussten nicht was wir tun sollten wirklich bandscheibenvorfall (-) äh da
41 gabs nicht sehr viel wie man das so behandeln soll oder wir wussten es nicht
42 wir wussten es wirklich nicht und äh weil meine mutter hat sich auch nicht sehr
43 stark behandeln lassen sie hat nur halt massagen gekriegt nicht jetzt spezielle
44 behandlungen oder so ne (-) ja und dann also für mich war wirklich eine welt
45 zusammen gebrochen ne und dann haben wir halt im fernsehen mal son inter-
46 view gesehen das war auch rein zufällig irgendwie (-) äh da sieht man also wie
47 zufälle irgendwie so passieren können ne also (-) ich war zu der damaligen zeit
48 starker herbert grönemeyer fan (lacht) ich bins immer noch und äh dann sah ich
49 da im fernsehen halt son typ der sieht irgendwie herbert grönemeyer ähnlich
50 I sein bruder
51 S ja das war sein bruder genau das wusste ich aber nicht dass er einen bruder
52 hat ne und da hab ich es zum ersten mal so drangelassen sonst zapp ich ei-
53 gentlich immer so weg ich hab da so drangelassen auf einmal redet der über
54 bandscheibenvorfälle ne (-) und so und dann denk ich auf einmal der sieht ja
55 immer noch so aus wie sein bruder ne und dann stand da auf einmal dietrich
56 grönemeyer ne (-) radiologe und so ne der hat dann über seine technik über wie
57 er bandscheibenvorfälle behandelt geredet und dann haben meine eltern und
58 ich das zusammen angeguckt und so (-) und dann waren sahen wir darin halt

1 ne chance gesund zu werden ne (-) und dann haben wir dann da angerufen und
2 so und ich war dann eine zeitlang bei ihm in behandlung es war auch wirklich
3 schwer bei ihm die behandlung zu gehen weil (-) er ist halt so arzt der halt (-)
4 der ist ja auch berühmt und dadurch verlangt er auch ein bisschen mehr geld
5 sag ich mal als man also nicht der normale satz der die ärzte kriegen sondern
6 halt einen größeren und das wollte die krankenkasse also natürlich nicht bezah-
7 len aber trotzdem haben meine eltern halt gesagt der mann hats drauf und
8 kanns und wir unterstützen dich da voll ne egal was er sagt wir bezahlen wir
9 nehmen kredit oder was auch immer wir bezahlen ne und (unverständlich) also
10 für mich war das wie ein geschenk gottes also dass (-) das so was passieren
11 kann ist wirklich wie son zufall wie ein zufall dass halt (-) mein trainer an dem
12 tag das sah und halt mich spielen gesehen hatte das war ein zufall (-) und so ist
13 (--) das sieht man wirklich äh (--)
14 I und der hat dir geholfen
15 S der hat mir dann wirklich auch geholfen obwohl man muss auch ehrlich sagen (-
16) er hat auch viel geld genommen (-) und aber trotzdem (-) ich hatte dann halt
17 so ne traditionelle therapie gekriegt also das heißt mit spritzen der hatte ne an-
18 dere therapie da gezeigt äh ich weiß nicht mehr welche genau mit einer traditi-
19 onellen therapie halt (-) äh halt verschwinden sozusagen wie wussten zur da-
20 maligen zeit nicht dass es auch andere ärzte machen und halt dass die kran-
21 kenkasse das halt bezahlt aber meine eltern und ich waren halt überzeugt der
22 mann kann mich heilen ne und deswegen haben wir halt das andere alles so-
23 zusagen fallengelassen ne (-) weil die krankenkassen halt haben auch gesagt
24 hier wenn du behandeln willst dann geh zu einem anderen arzt wir empfehlen
25 dir andere ärzte die das auch machen zwar (-) halt nur mit anderen mittel sag
26 ich mal (-) er hat son kortisongemisch gehabt (-) hier der arzt der grönemeyer
27 und die anderen ärzte vielleicht irgendwas anderes ungefähr die gleiche me-
28 thode wir wussten es aber nicht wir dachten er wäre der einzige der uns nur
29 noch helfen kann wir sind da hingegangen und haben (-) jeweils in abständen
30 von einem monat immer halt eine oder ich hab ne spritze halt gekriegt ne (-) im
31 rücken halt das war wirklich auch professionell wie der das gemacht hat das
32 war halt mit ct halt kann man genau an dem bandscheibenvorfall dann halt
33 spritzen das war wirklich ganz professionell ne (-) und so (--) er meinte halt mir
34 sechs spritzen oder so würd das halt weggehen und so (-) ist halt wir hatten
35 dann halt die sechs spritzen genommen ist trotzdem nicht weggegangen ne das
36 war halt trotzdem noch ein bisschen da (-) weil es man muss auch sagen es hat
37 sich wirklich viel geändert es hat viel geholfen die sechs spritzen und ist viel
38 besser geworden ne weil es war auch wirklich so bevor ich die spritzen gehabt
39 habe dass ich auch eine zeitlang in der schule voll die probleme hatte auch zu
40 sitzen (-) das war wirklich ich musste manchmal nur zeitlang aufstehen und
41 musste rausgehen weil ich nicht sitzen konnte ne (--) gerade in klausuren war
42 das äh (-) richtig äh (-) richtig ätzend halt dass da halt weil du schreibst ja drei
43 vier stunden und wenn du nicht richtig sitzen kannst kannst du dich schon nicht
44 mehr konzentrieren weil du dich andauernd halt bewegst also es war halt sehr
45 schlimm das muss man ehrlich sagen (-) ja und äh ja und durch die spritzen
46 wurd es halt wirklich besser dann auch ne man konnte halt wirklich mal halt
47 auch ne zeitlang halt sitzen gut (-) und trotzdem war es dann nicht ganz weg
48 dann haben wir noch vier weitere genommen also insgesamt zehn spritzen ob-
49 wohl eigentlich nur sechs vorgesehen waren weil ich ja auch ziemlich jung bin
50 junger körper und so ist auch nicht so gut verträglich dieses kortison ist ja klar (-
51) trotzdem haben wir dann zehn spritzen genommen und äh (-) das hat bis bei
52 einer dann auch wirklich viel geholfen (--) was halt nicht so gut war (-) war halt
53 die spritzen waren halt das gute aber man muss das ja auch so sehen dass das
54 halt gut behandelt werden muss (-) also dass neben den spritzen ne gute kran-
55 kengymnastik auch gemacht werden muss und da waren wir halt auch äh (-) al-
56 so dort gab es halt nicht so einen spezialisten der das da mit dir gemacht hat
57 weil er wohnt ja in bochum wir konnten halt nicht immer in nach bochum fahren
58 um krankengymnastik nur noch zu machen also er meinte dann dann mach hier

1 irgendwo in (stadt 5) krankengymnastik ne (-) haben wir angefangen äh (--) in (-
2 -) äh ja in (stadt 5) da gabs ein fitnessstudio von stefan krause und (--) äh was
3 wir vom ihm gehört haben das soll ein ziemlich guter auch therapeut sein wobei
4 bei ihm hat man halt keine therapie halt gekriegt es war nicht so einfach den
5 musste man halt extra bezahlen auch ne also wir hatten dann auch bei irgend
6 so einen gehilfe halt abwechselnd so krankengymnastik und so (-) und äh ich
7 muss ehrlich sagen also die krankengymnastik hat mir nicht sehr viel geholfen
8 aber ich wusste halt nicht ich kannte mich nicht so aus wie krankengymnastik
9 oder wie gut man da sein muss und was die da machen müssen (-) die haben
10 da ihre zwanzig miunten da gemacht und dann war gut feierabend ne sozusagen
11 (-) haben sich nicht so intensiv interessiert und bemüht da dass da einer
12 besser wird oder so dass das besser wird die haben nur gesehen hier kriegt
13 das geld hier machst du ein bisschen zwanzig minuten da beschäftige ihn und
14 dann schluss ne (-) ja und das haben wir dann halt ne zeitlang gemacht ich hab
15 auch selbst gemerkt dass die auch nicht so interessiert waren dass ich auch
16 gesund werde und das mag ich überhaupt nicht wenn halt sich auch da jemand
17 wirklich nicht interessiert ne und dann sind wir halt (-) sind wir halt zum anderen
18 gegangen nein wir sind gar nicht zum anderen gegangen äh (--) und zwar hatte
19 jemand von uns und zwar ein mitschüler ein kollege von uns mir in (stadt 3)
20 sein vater hatte auch art bandscheibenprobleme also nicht genau bandscheiben
21 was anderes aber halt auch im rücken und der hatte halt in der sportklinik
22 in hellersen in (stadt 3) halt ne behandlung gekriegt vom arzt gekriegt der heißt
23 dr. läufer und er meinte halt er hätte ihm auch sehr gut geholfen und so und der
24 meinte halt er sollte auch mal deinen fall untersuchen hat mit mir geredet und
25 so und mit meinen eltern und so und auch mit dem arzt und der arzt meinte ja
26 lass ihn mal kommen ich gucke mal (-) mal sehen was ich machen kann und da
27 sind wir natürlich auch hingegangen (-) und ja dann hat der das untersucht und
28 so und so (-) hat mir dann auch krankengymnastik verschrieben und der meinte
29 dann auch dass diese krankengymnastik bei ihm lieber durchgeführt werden
30 soll also in dem krankenhaus selbst oder in einer zweigstelle in iserlohn also er
31 haben wir das ne zeitlang in (stadt 3) dann halt gemacht und da sah man auch
32 den unterscheid wie sich dann halt die therapeuten sich halt um einen bemühen
33 auf jeden fall (-) und (-) das hat mir auch sehr gut gefallen wie die dann mit mir
34 gearbeitet haben haben sehr intensiv die sahen dann wirklich auch oder standen
35 und haben dir gezeigt wie du das machen solltest und so (-) und in (stadt 5)
36 die therapeuten haben dir gezeigt so einmal und dann sind sie abgehauen haben
37 dich nur machen gelassen und (-) äh (--) das war wirklich so dass er halt
38 der andere therapeut nicht der arzt selbst sondern der stand dann wirklich bei
39 dir hat dir gezeigt so und so und hat geguckt wie du das gemacht hast hat dich
40 genau beobachtet das hat äh ne zeitlang auch sag ich mal hat mir selbst irgendwo
41 gesagt ja komm jetzt bemüht sich wieder jemand für dich und so (-) da
42 das wird sicherlich auch helfen und dann sind wir nach iserlohn gewechselt wo
43 ich immer noch bin bei dieser krankengymnastik weil die sind auch wirklich äh
44 sehr gut also ich hab äh (--) auch sehr viel krankengymnastik von denen gekriegt
45 also das ganze paket sozusagen also krankengymnastik fango massage
46 elektrotherapie also alles wirklich gekriegt und das hat mir sehr sehr stark
47 geholfen ne weil der arzt hat wirklich der arzt ist immer noch sehr gut äh oder (-)
48 also der will auch wirklich dass ich wieder spiele ne (-) und das sieht man auch
49 an (-) an seinem verhalten oder wie der halt auch äh (-) mit dir redet oder was
50 er dir verschreibt oder wie er redet einfach und äh der hat mir dann halt mehrere
51 rezepte da verschrieben und der verschreibt mir immer wieder rezepte damit
52 das halt besser wird ne (-) und die therapeuten sind wirklich auch so die konzentrieren
53 sich für einen auf dich halt wenn du da bist (-) die helfen dir dann die
54 machen dann und äh das hat sich wirklich sehr sehr stark von der krankengymnastik
55 dass ich jetzt hält äh das hängt sehr sehr stark von der krankengymnastik
56 ab dass ich wirklich halt ganz ganz wenig probleme hab mit dem rücken also
57 ist es nicht nur die hilfe von den spritzen (-) weil es gehört wirklich auch dazu
58 dass du ne stabile muskulatur hier im rumpfbereich und im bauchbereich und

1 rücken hast (--) äh ja und das hat sich bis jetzt gehalten ich mach immer noch
 2 meine krankengymnastik dreimal die woche und so das ist wirklich (-) also da
 3 sieht man wirklich auch wie gesagt da komm ich wieder drauf zu sprechen mit
 4 diesem zufall
 5 I ja ja
 6 S also es ist wirklich so du denkst irgendwie du bist jetzt irgendwie dann hilft dir
 7 irgendeiner und (-) dir geht es auf einmal wieder besser und du wirst einmal
 8 wieder besser (-) also das hat mich sehr stark sicherlich in meinen leben so be-
 9 einflusst solche zufälle (-) also meine eltern sagen sehr viel auch äh (-) das ist
 10 auch sehr viel gott gewollt also meine eltern sind auch sehr religiös und so und
 11 so und (-) sagen auch gott zeigt dir auch einen weg irgendwo da (--) also ich
 12 sehe das sicherlich auch zum teil so ich bin auch ein gläubiger christ (-) und ich
 13 sehe das auch zum teil so bin zur zeit nicht sehr christlich also ich hab da auch
 14 meine probleme zur zeit aber es ist wirklich halt äh (-) ich sach mal das kann ir-
 15 gendwie nicht alles nur zufall sein weil (--) es ist einfach unglaublich wie so was
 16 passieren kann du bist auf einmal so tief und du denkst du kannst jetzt nicht äh
 17 dir kann nicht mehr geholfen werden und dann passiert dir so was (-) was un-
 18 erwartetes (--) ja und das war jetzt meine krankengymnastik also wie gesagt es
 19 ist jetzt besser geworden mit meinem bandscheibenvorfall ich trainiere jetzt seit
 20 anderthalb monaten wieder und das ohne probleme und daran hab ich ehrlich
 21 gesagt wirklich nicht geglaubt dass das mal wieder klappen würde und zwar
 22 jetzt in so schneller zeit wirklich vor einem halben jahr da waren die schmerzen
 23 so oder beim laufen war das halt noch so dass ich immer noch schmerzen (-)
 24 und jetzt kann ich wirklich wie gesagt ich hab kaum schmerzen (-) wirklich kaum
 25 schmerzen also nach dem spiel vielleicht äh (-) ein paar stunden sicherlich aber
 26 das hängt damit zusammen dass die muskulatur sicherlich auch so nach gro-
 27 ßen anforderungen wieder erstmal wieder reinkommen muss sozusagen ist ja
 28 auch nicht überall ich hab ja anderthalb jahre wirklich nichts gemacht und ich
 29 konnte auch wirklich nichts machen und es ist auch eine große belastung auch
 30 muss man auch so sehen (-) und deswegen sagt auch der arzt sagte dass das
 31 nicht weiter schlimm ist du kannst deinen schmerz kontrollieren du weißt ganz
 32 genau wie weit es gehen kann und wenn es zu schwer wird dann hör lieber auf
 33 und so (-) aber ich kenn ja jetzt einen schmerz wo es halt (-) wo es halt schlimm
 34 wird und oder wo es nicht (-) weil ich hab ja anderthalb jahre damit zu leben
 35 jetzt schon ne ja (-) soweit also wie gesagt ich hoffe dass es halt das ich die
 36 saison halt spielen kann die voraussetzungen sind ziemlich gut ich denke schon
 37 okay mit dem abitur ist das halt wieder ein bisschen kritisch aber so ein zwei
 38 spiele werde ich sicherlich machen können noch und dann mal gucken ne also
 39 es geht wirklich wieder bergauf sag ich mal ne [...]

40 *Interview 01, Band 2, Seite A*

41 I so die hat gesagt dann komm und geh
 42 S ja also sie hat gesagt ähm (-) mach das dann so und wir ham das dann halt so
 43 gemacht wir sind dann halt aufs gymnasium gegangen ich war da dann auch
 44 tierisch irgendwo auch begeistert weil ich endlich den traum von meinem vater
 45 erfüllen konnte ne er wollte unbedingt dass die kinder halt aufs gymnasium ge-
 46 hen und (ich als) ich habs ihm erfüllt sozusagen (-) und äh (--) ja wie gesagt ich
 47 hatte auch ein bisschen angst davor auf dem gymnasium weil (-) es ist wirklich
 48 ähm (-) ich dachte auch dass es jetzt schwer voll schwer werden würde für mich
 49 (-) gymnasium ist ja jetzt nicht irgend so ne schule sondern dass ist sicherlich (-
 50) auch für gebildetere schüler (-) auch und da mein bruder auch nicht auf dieser
 51 schule war sondern ich als einziger jetzt zum ersten mal dahin gehen würde ne
 52 (-) war für mich auch irgendwo schon der druck jetzt auf mich jetzt ein bisschen
 53 sag ich mal groß meine eltern haben auch gesagt meine eltern haben auch sich
 54 sehr bemüht dass ich da trotzdem halt immer am ball bleibe (-) halt auch sehr
 55 viel da für tue die schule (-) und mich auch immer noch sehr stark sag ich mal
 56 kontrolliert auch in der hinsicht man kann nicht sagen kontrolle also es war ja ne
 57 stütze sie haben mir auch sehr sehr viel geholfen fünfte sechste klasse die er-
 58 probungsstufe ja (-) das war halt so (-) dass ich da halt (--) ja hatte erstmal we-

1 nig freunde weil das hängt damit zusammen als einziger (-) ja nicht als einziger
2 ich (-) äh vier mädchen und ein junge sind von meiner schule dahin gekommen
3 ich war halt mit dem jungen nicht so gut befreundet vorher (-) trotzdem haben
4 wir uns gut verstanden er sagte halt komm lass uns mal zusammen sitzen und
5 so also schon in der fünften klasse schon ja mit den mädchen war ich wie ge-
6 sagt war ich noch nicht so gut befreundet weil es war wirklich so in der grund-
7 schule jungen zu jungen und mädchen zu mädchen also dass da untereinander
8 nicht so sag ich mal die freundschaft bestanden hat und ähm (--) ja (-) sechste
9 klasse das war halt so dass ich trotzdem (-) beziehungen zu anderen mitschü-
10 lern ähm (-) dass ich andere beziehung halt äh (-) schaffen konnte ne also ich
11 saß damals ich kann mich noch daran erinnern dass ich da in der ersten reihe
12 saß und neben mir ein mädchen die halt von einer andern schule halt gekom-
13 men ist und wir haben uns gut halt verstanden und so (-) sie war auch sehr sehr
14 gut befreundet mit mir (-) das war auch total was anderes weil (-) ähm (-) ich
15 weiß nicht also (-) wir sind in 95 das war als ich in der fünften klasse ne sech-
16 ten oder fünften sind wir umgezogen (-) wir haben damals an der hauptstraße
17 gelebt sind umgezogen in einen anderen stadtteil (-) und zufälligerweise ist das
18 die straße gewesen wo sie halt auch gewohnt hat direkt nebenan sozusagen
19 das war wirklich son äh (---) äh fußmarsch dahin ne sozusagen also ja wie ge-
20 sagt und äh sie war total begeistert ne dass ich auch da wohne ich hab auch
21 nicht gewusst dass sie direkt da auch in der nähe wohnt (--) ja wir waren halt
22 bis dahin in der fünften klasse warn wir halt gute freunde und (-) sie ist ab und
23 zu mal halt zu mir hingekommen und ich auch zu ihr das war halt für mich auch
24 schon nen bisschen komisch also (-) es war halt nicht so (-) allgemein dass so
25 ne beziehung bestünde (-) so von der familie her gesehen (-) dass wir da halt
26 trotzdem gute beziehung hatte (-) ich mochte sie wirklich sehr gern und sie
27 mochte mich auch (-) und äh die ist immer noch jetzt in meiner stufe auch und
28 wir sprechen noch viel miteinander und das hat sich hat ein bisschen abgeflacht
29 sag ich mal (--) weil ja das hat auch viel damit zu tun es war wirklich wegen der
30 sitzordnung ne (-) dass wir halt gut miteinander kommunizieren konnten oder
31 miteinander ne beziehung hatten und irgendwann mal wurde mal wurde halt
32 diese sitzordnung da umgestellt und da wurde es so dass wir auseinander ge-
33 rissen wurden (-) und da wollte sie unbedingt dass ich trotzdem äh noch neben
34 ihr sitze und ich äh als einziger junge neben nem mädchen das war damals
35 noch irgendwie was für einen jungen nicht irgendwas angenehm war und dann
36 hab ich mich fürs falsche entschieden ich hab mich nicht neben ihr gesetzt das
37 ist etwas dass ich jetzt bereue aber ja und da wurde halt diese beziehung dann
38 nicht mehr so intensiv also wir waren dann nicht mehr so gute freunde (--) ja
39 und dann sechste klasse ach ja und da sind wir ja zur nordsee gefahren stufen-
40 fahrt das war auch ganz lustig (-) und zwar (--) äh das war das erste mal wo ich
41 mit einer klasse halt auswärts gefahren bin (-) also es war schon damals im
42 kindergarten irgendwie wenn man sechs jahre alt war dass da die kinder in die
43 jugendherberge irgendwo hingefahren sind aber damals durfte ich das nicht (-)
44 in der grundschule gabs so was glaub ich nicht aber auf jeden fall in der sech-
45 ten klasse war es das erste mal dass ich so was mitmache ne (-) es war etwas
46 großartiges für mich weil damals bin ich ja nie wirklich außerhalb meiner eltern
47 außerhalb meines elternhauses gewesen also außerhalb des schlafens das war
48 nie und das war wirklich etwas großartiges für meine eltern natürlich auch und
49 ja da sind wir da halt hingefahren (-) und was ganz lustig ist (-) wir sind am Frei-
50 tag abend oder nachmittag hingefahren (-) es war eine woche halt (-) und
51 (lacht) meine mutter hat irgendwie halt heimweh nach mir am sonntag und hat
52 (lacht) kurz entschlossen mit meinen eltern beschlossen hinter mir her zu fah-
53 ren das war mir so was von peinlich aber das können sie sich ja vorstellen (-)
54 also da sind die halt sonntags dann um drei uhr (-) irgendwie gesagt komm wir
55 fahrn nach norderney ne ist ja nordsee ist ja in norddeutschland es war wirklich
56 weit und so (lacht) und die sind dann wirklich auch hinter mir her gefahren so-
57 zusagen = also wir sind am freitag hingefahren = ich wusste ja nichts davon ne
58 (-) glücklicherweise ist die fähre nach (lacht) norderney abgefahren und das war

1 die letzte fähre als sie da ankamen die kamen irgendwie kurz nach sechs und
2 sechs war die letzte fähre (-) also konnten sie mir nur kurz winken sozusagen (-
3) und am abend ham sie mich da angerufen und ham gesagt ja wir warn kurz
4 vor norderney (lacht) und mir war das so was von peinlich ne (-) und äh ne die
5 ham glaub ich die lehrer irgendwie angerufen und die lehrer ham das gesagt
6 und die andern schüler ham sich son bisschen lustig gemacht über mich dass
7 da meine eltern hinter mir hergefahren sind dass es meine mutter nicht aushal-
8 ten konnte eine woche ohne ihren (-) kleinen sozusagen (-) ja und ähm (-) mir
9 war es ziemlich peinlich aber glücklicherweise sind (lacht) sie nicht dahin ge-
10 kommen ne ja und es war wirklich auch ein erlebnis diese norderney fahrt also
11 (-) wir sind da so durchs wattenmeer glaub ich sind wir durchgelaufen und so
12 kalte füße gekriegt und äh (-) ja wie gesagt (-) das war halt (-) wir sind halt mit
13 ner andern klasse auch dahin gefahren (-) also ich war damals in der 5a und wir
14 sind damals mit der 5c glaub ich zusammen dahin gefahren (-) und da hat halt
15 man auch ein bisschen beziehung angeknüpft sozusagen und okay es war halt
16 nicht so intensiv aber (-) man war auch gut mit denen befreundet sag ich mal ne
17 (-) ja (-) wir ham da halt ach wir ham da halt (-) ach wir ham dan tischtennistur-
18 nier veranstaltet und solche sachen so und da hab ich halt (lacht) gewonnen
19 komischerweise war da also im tischtennis war ich nicht so gut das muss ich
20 ehrlich sagen tennis war ich ein bisschen besser als im tischtennis (-) und da
21 ham wa da warn zwei mitschüler die warn auch im tischtennisverein und die
22 warn halt besser als ich ja und ich hab sie trotzdem irgendwie geschlagen was
23 weiß ich wie aber ähm das war irgendwie ne sensation es war ganz lustig ja
24 und (-) also es war (-) fünfte klasse es war sechste klasse es war jetzt nicht so
25 ne fahrt dass irgendwas aufregendes passiert ist sondern es war wirklich nur so
26 dass man war jetzt eine woche lang nur mit seinen freunden dahin gegangen
27 unterwegs man hat sie näher kennen gelernt man hat mehr man hat mehr mit
28 denen zu tun gehabt (-) mehr war das jetzt auch die lehrer kennengelernt nicht
29 kennengelernt nicht ne (-) ja okay dann das war halt die sechste klasse dann
30 sind einige halt äh abgegangen einige wieder dazugekommen (-) also abge-
31 gangen die haben es dann nicht geschafft halt die sind halt realschule oder so
32 halt runtergegangen oder so sitzen geblieben siebte klasse dann sind halt eini-
33 ge von da oben also von der achten damaligen siebten klasse sitzen geblieben
34 (-) also es sind so einige zugekommen und abgegangen (-) ja und die klassen
35 wurden halt wieder neu verteilt auch weil in der oder ab der siebten klasse wur-
36 de ja jetzt diese zwei sprachen gebildet latein oder französisch (-) und ich hab
37 mich damals für latein entschieden (-) und da bin ich auch sehr froh dass ich
38 das gemacht habe (-) also es war ne schwere entscheidung fand ich irgendwie
39 (-) weil ich wollte französisch lernen aber ich fand es irgendwie auch schwer ne
40 (-) okay ich kannte mich in latein gar nicht aus aber irgendwie mein bruder hatte
41 latein da dachte ich mir wenn ich schwierigkeiten habe dann kann er mir helfen
42 (-) also hab ich dann auch latein gewählt ne (-) ja dann wurden halt neue klas-
43 sen gebildet sozusagen aus den vierer klassen wir waren vier fünfer klassen
44 wurde eine neue konstellation gebildet ich war dann halt in der 7d also ganz
45 neue mitschüler auch da waren nur ein zwei mitschüler halt die mit mir in die
46 klasse mitgekommen sind einer davon ist bis jetzt immer noch mein bester
47 freund geblieben ja und (-) auch da hab ich auch meine andern besten kollegen
48 halt kennengelernt meinen besten freund der war dann halt von der 5c oder 6c
49 halt da zu uns gekommen er war halt mehr son außenseiter ne und ich war
50 auch nicht so typ der halt immer nur mit den sag ich mal den coolen zu tun ge-
51 habt hat sondern mehr ich fand das so irgendwie ich weiß nicht ich fand es eher
52 hatte mehr so mit außenseitern zu tun (-) oder ich mochte es mehr als mit an-
53 dern (-) weil ich war da irgendwie sag ich mal da war da war irgendwie ich so ne
54 zeit wo ich sehr religiös war weil den kannst du nicht im stich lassen so in der
55 art etwa war das bin mir und diese freundschaft hat sich bis jetzt gehalten ne
56 und wir sind immer noch gute freunde (-) und ähm (-) also da bin ich wirklich
57 froh dass ich das damals gemacht habe das muss man ehrlich sagen da sind
58 auch wirklich neue freundschaften entstanden (-) ja das war auch anfang der

1 pubertät auch irgendwo da hat man auch interesse für das andere geschlecht
2 gezeigt sicherlich (-) hat man auch andere dinge auch ein bisschen anders ge-
3 sehn (-) und äh ja (--) also dann war halt siebte klasse halt latein und ähm was
4 war da interessantes es war halt nicht so (-) großartiges weil wie gesagt ich
5 konnte mich halt nicht so mit anderen halt äh treffen wie man sich das vorstel-
6 len könnte oder wie andere das gemacht hätten (-) zum beispiel haben wir jetzt
7 nachbarn hier bei uns zuhause unten neue nachbarn eingezogen die ham ein
8 mädchen ich glaube die ist vierzehn oder dreizehn jahre alt (-) und was man da
9 sieht so tagaus tagein gehen da irgendwelche jungs oder mädchen so auch rein
10 aber so was hatte ich halt nicht ne (-) aber sicherlich hätte ich das gehabt wenn
11 ich anders erzogen worden wäre ja (-) und ähm also wie gesagt in der siebten
12 klasse war jetzt nichts besonderes ich hab meine schule gemacht hab das gut
13 bestanden auch die siebte klasse hatte dann keine größeren probleme wie ge-
14 sagt nur deutsch war das einzige problemfach wo ich halt wo es ein bisschen
15 schlechter wurde (-) ja und achte klasse halt (-) auch die schule wieder war
16 auch in ordnung es war nichts schlechtes dabei ich hatte auch sehr gute zeug-
17 nisse auch ähm da sind wir dann in achten klasse auch sind wir dann halt nach
18 burghausen in bayern gefahren das ist in der nähe von passau und münchen (-)
19 also es war ziemlich weit auch sind wir auch so für fünf tage oder so gefahrn ja
20 (--) das war auch (-) sehr einschneidend = was heißt einschneidend es ist halt
21 was anderes gewesen (-) und da hatte ich auch zum erstenmal irgendwie kon-
22 takt zu einem andern mädchen gehabt halt war auch nicht so ganz selbst
23 selbstverständlich wir haben auch sehr viel miteinander geredet und so hat sich
24 das dann so entwickelt halt (-) ja und in der neunten zehnten klasse da hat sich
25 wieder neue stufen nicht neue stufen neue klassen gebildet sondern da kam ja
26 wieder diese differenzierung man konnte ja wieder latein französisch wählen
27 oder so ich hatte damals französisch gewählt (-) für die zwei jahre weil ich dach-
28 te jetzt kannst du ja mal probieren versuchen im ersten jahr hat es mir sehr viel
29 spaß gemacht (lacht) aber im zweiten jahr nicht mehr weil es war wirklich dann
30 schwerer ich hatte mich wirklich auch mehr auf die andern fächer konzentriert
31 muss ich wirklich sagen (--) und äh (-) ja da waren halt wie gesagt in der schule
32 war es halt so dass ich nicht der beste war sondern halt so mittelmäßig ich hat-
33 te auch nicht so direkte feinde oder so ich konnte nicht so von andern sagen =
34 klar es gab sicherlich ein paar schüler die was gegen mich hatten aber wer hat
35 das nicht aber ich hab sicherlich auch gegen andere irgendetwas aber es sicher
36 nicht immer nur friede freude eierkuchen ne (-) ist irgendwo es ja auch differen-
37 zen oder so aber (-) man kann im großen und ganzen sagen dass auch nicht ir-
38 gendwas großartiges jetzt passiert ist (-) was jetzt als ausländer oder so als
39 ausländerhass oder so (-) das hab ich jetzt nicht da nicht so gespürt (-) also da
40 hat jetzt nicht irgendjemand gesagt du dreckiger neger oder so das gabs jetzt
41 nicht = auf keinen fall (--) ja und ähm (-) ja und das war dann auch die zeit wo
42 dies tennis wieder stärker in den vordergrund halt die neunte zehnte klasse ja
43 und dann kam dann halt das abitur die oberstufe (-) wie gesagt und in der elften
44 klassen wie gesagt da hattest du viele möglichkeiten fächer zu wählen (-) und
45 ich hab da halt mal alles genommen sozusagen was es zu wählen (-) gab und
46 so die ich die gingen dann auch (-) ja zum beispiel son fach wie geschichte war
47 ein schock für mich ne ein totaler schock die erste klausur direkt ne fünf ne das
48 war für mich direkt ein schock weil so was hatte ich noch nie weil ich sag mal
49 ich war auch nicht son typischer (-) äh schüler der jetzt jetzt andauernd auch
50 nicht andauernd sondern mehr jetzt so fünfen geschrieben hat jetzt ich war im-
51 mer so im dreierbereich bis hin zum einser-zweierbereich so schlechter als vier
52 fünf das war schon für mich mehr so schlecht und ich hab jetzt wirklich so
53 schlechte erfahrung dadrin und dann wars halt so in der elf auf einmal kamen
54 die fünfen auch so das war also für mich ein schock für meine eltern sicherlich
55 auch (-) glücklicherweise hat das mündliche auch da was gezählt sonst wär
56 auch da sicher meine fünf auf dem zeugnis gewesen (--) aber es wurde alles
57 schwieriger (-) aber ich hab damit halt gelebt ich hatte halt jetzt nicht gesagt
58 jetzt schaff ichs nicht mehr oder ich habe da weiter gekämpft irgendwo (--) ja

1 was gabs da noch (-) wir sind dann halt in der elf halt gabs dann halt ne (-) äh
2 studienfahrt zum skifahren ne klassenfahrt ne studienfahrt ski fahren (-) und das
3 war da bin ich nicht mitgefahren und zwar halt (-) das war ne zeit wo das tennis
4 halt ein bisschen höher im vordergrund war das konnte ich mir nicht antun ers-
5 tens weil ski fahren ein bisschen zu gefährlich war ich war halt noch nie ski
6 fahrn diese gefahr hat ich halt erkannt und wenn wir mir da halt was passiert ne
7 (-) und da hat mein trainer auch gesagt lass das lieber sein ne (-) meine eltern
8 auch und deswegen bin ich da auch nicht mitgefahren und andererseits eine
9 wertvolle trainingswoche die dann vergeben wär und ich war wirklich auch sehr
10 stark dafür begeistert dass ich da auch mithalte ne (-) deswegen bin ich da
11 auch nicht mitgefahren was im nachhinein wenn das die andern so erzählt ha-
12 ben das (lacht) wär die beste fahrt ihres lebens gewesen schon irgendwo trau-
13 rig (-) aber das war schon irgendwo wichtig dass du das gemacht hast das ten-
14 nis (-) ne sicherlich hätt die eine woche auch geholfen ich hab jetzt auch nicht
15 dem so nachgetrauert (-) ja und (-) das war sozusagen ungefähr die elf war so
16 (-) das schlimmste jahr in der oberstufe also die ist ja noch nicht ganz vorbei al-
17 so sag ich mal bis jetzt bis jetzt das schlimmste jahr
18 I dicke ende kommt noch
19 S (lacht) ja kommt noch genau ja weil da halt wirklich die leistung oder die noten
20 waren halt nicht dementsprechend wie ich es mir vorgestellt hatte ne (-) in der
21 zwölf wurde das natürlich anders ein bisschen anders auch ein bisschen komplizierter nicht komplizierter auch schwieriger kam also ein fach wie biologie
22 was mir sehr nahe steht oder was mir auch spaß macht (-) das wurde auch
23 schlechter (-) und ich wusste auch nicht warum und so aber die lehrerin hat die-
24 se eine klausur das war ne fünf und das war mein leistungskurs und das ging ja
25 gar nicht und da hatte sie halt so schlecht bewertet (-) das war auch irgendwo (-
26) ähm es ist so wie gesagt (-) dass die schule halt runter ging dass die schuli-
27 schen leistungen halt negativer wurden (-) schlechter wurden dass war für mich
28 auch so ja dein traum wird doch jetzt nicht so einfach (-) wie du es dir vorstellst
29 ne du bist dich auch in der schule reinbeißen sonst klappst nicht (-) ich hab
30 dann halt (-) so meine schulischen leistungen wurden halt in den leistungskur-
31 sen waren wurden haltn bisschen schlechter ja in der zwölf eins war das halt so
32 dass ich in biologie halt noch glücklicherweise irgendwie ne drei gekriegt habe
33 weil die lehrerin irgendwie noch gutmütig war (-) und diese eine klausur als aus-
34 rutscher gesehen hat (-) ja und mathe war halt auch auch mathe war halt auch
35 son fach bis zur elf war es noch mein Lieblingsfach also es ist immer eigentlich
36 noch mein Lieblingsfach aber so dann nach der zwölf oder in der zwölf halt da
37 sah man doch was son leistungsfach ist wirklich was ganz anderes als die kur-
38 se davor (-) die mathekurse davor (-) da hab ich so zum ersten mal auch so
39 richtig schlechte erfahrung müssen auch in so nem fach (-) was eigentlich auch
40 so jemand ein rückschlag gibt wie mir nicht depressiv macht aber einen rück-
41 schlag gibt ja und das hatte ich dann halt auch in dem fach zu bemerken und (-)
42 es ging halt wieder aufwärts in der zwölf zwei wirklich ich hab mich dann da
43 reingehangen auch (-) versucht dann das durch mündliche durch was auch im-
44 mer auszugleichen und die schulischen leistungen wurden dann in der zwölf
45 zwei halt wirklich besser also man muss es sehen halt in zwölf eins in mathe
46 stand ich vier nicht eigentlich vier minus eigentlich weil der lehrer war noch
47 gutmütig hat mir noch ne vier gegeben also kein defizit (-) und dann halt in der
48 zwölf zwei stand ich wieder da auf einmal wieder zwei also das war wirklich das
49 war wirklich da hab ich mich wirklich reingehangen und der lehrer wusste dann
50 dass ich das wirklich mache er wusste auch dass ich ein guter sportler bin und
51 du kannst halt vom mentalen machen hat er mir gesagt (-) ja und er hats mir so
52 erklärt das ist genau so wie im tennis wenn der satz verloren geht kannst ja
53 auch nicht aufgeben dann musst du im zweiten satz versuchen zu gewinnen al-
54 so du musst da dran bleiben ne ja das hab ich gemacht wie er gesagt hat und
55 ich bin dann dran geblieben ich hab dann alles bemüht ich hab auch sicherlich
56 gerechtfertigt diese note dann wieder gekriegt ne (-) und das hat sich jetzt
57 gehalten das hat sich gehalten die leistungskurse sind jetzt wirklich gut gewor-
58

1 den sehr gut geworden (-) die andern fächer sind dadurch auch ein bisschen
2 besser geworden weil es halt die anforderungen sag ich mal in den andern
3 grundkursen sind nicht mehr so hoch wie in der elf und so (-) ja da bin jetzt
4 auch besser in der zwölf und dreizehn auch (-) und (-) das hat sich bis jetzt
5 gehalten ne also es gibt jetzt sag ich mal deutsch ist so das problemfach num-
6 mer eins das war aber auch schon damals damit musste ich auch leben auch
7 ich bemühe mich auch durch mündliches viel auszugleichen (-) also deswegen
8 (-) ne drei ist da immerhin drin ne also so dass ich das wirklich sehe dass ich
9 hab mich halt immer bemüht dass ich halt in solchen fächern wo ich halt weiß
10 da kannst du nicht viel reißen aber du musst alles geben um das beste daraus
11 zu machen (-) ja das hat sich bis zur dreizehn gehalten also bis jetzt immer
12 noch gehalten (3.0) ja was so sportlich sag ich mal vonstatten ging in der schule
13 = sag ich mal so von eins bis vier sag ich mal ist war sport halt nicht so intensiv
14 also sport war damals (---) (lacht) ja sport ist war wirklich halt (---) nur ne art
15 spaß weil von der ersten bis zur vierten klasse (-) dass da hat man jetzt nicht ir-
16 gendwie jetzt intensiv irgend so ne sportart gemacht sondern die lehrerin hat
17 uns den sportraum aufgeschlossen und wir konnten da halt machen was wir
18 wollten ne (-) also die jungs ham meistens fußball gespielt die mädchen weiß
19 ich nicht keine ahnung halt irgend was anderes aber gut immer halt immer so
20 getrennt es war also nicht so dass man in diesem schulsport dann halt (-) ir-
21 gend ne bestimmte sportart äh beeinflusst oder gefördert hätte jetzt dadurch (-)
22 also bis in die grundschulzeit war wirklich sport ne art (-) ja ne art ablenkung
23 sag ich mal für die schule du hast in der schule gelernt und dann war sport na-
24 türlich dieses fach wo du halt (-) ein bisschen ablenken konntest bisschen von
25 der schule bisschen deine gedanken ablenken konntest ja und dann in der fünf-
26 ten klasse ist es halt so gewesen dass sport doch ein bisschen intensiver be-
27 trieben wurde halt (-) da fing es so richtig an also richtig (---) das liegt bei uns in
28 der schule dass wir erst mit leichtathletik ne wir haben erst mit fußball fußball
29 angefangen glaub ich basketball das war natürlich sehr gut für mich eigentlich
30 weil sag mal so ich war sehr fußball begeistert ich hab ja viel mit meinen brü-
31 dern gespielt damals (-) und ähm wir haben dann ne zeit lang fußball gespielt
32 und (--) wir haben jetzt auch nicht so bestimmte trainingsformen gemacht son-
33 dern wir haben halt der lehrer hat halt die jungs spielen lassen hat uns spielen
34 lassen es war damals glaub ich getrennt mädchen und jungen sport und so und
35 ähm (-) wir haben dann halt zum teil fußball zum teil basketball gespielt (-) und
36 war halt nicht so der druck war halt nicht so der druck war halt nicht so groß sag
37 ich mal (-) es gibts ja auch in diesem fach halt gewisse anforderungen die der
38 lehrer an dich stellt aber da war es halt noch so da sag ich mal es wurde nicht
39 sehr viel gefordert vom schüler (-) wurde jetzt nicht gesagt hier jetzt komm jetzt
40 tu mal was für deine note (-) sondern hier spiel einfach (-) zeig mal was du so-
41 zusagen kannst das wollte sicherlich der lehrer bewirken oder wollte sehen wie
42 du halt bist halt im sport sicherlich auch ja das war halt in der fünften sechsten
43 klasse da hats eigentlich spaß gemacht auch (-) ja sport war auch so ne art wie
44 ablenkung sag ich mal es ist wirklich so dass es (-) du konntest wirklich ab-
45 schalten du hattest ja auch viele klausuren viele arbeiten geschrieben damals in
46 der fünften sechsten klasse (-) hast ja auch so mathematik deutsch englisch
47 hast ja englisch fünf arbeiten pro halbjahr geschrieben das ist eigentlich relativ
48 viel da in andern fächern vier und so da war sport halt auch irgendwie da konn-
49 testete dich halt (-) ja da konnteste dich halt (-) ablenken was ich noch dazu sa-
50 gen muss ist (-) dass du ab der fünften klasse halt (---) da sah man halt wie die
51 andern kinder oder die andern jungs beziehungsweise vor allen dingen halt wie
52 gut die halt auch im sport waren man kannte das auch in der grundschule halt
53 nicht so da war man halt äh eins zwei jungs sind halt auch gut aber da dachte
54 ich so ja ich bin eigentlich der beste auch so im fußball ich war nie im fußball-
55 verein aber trotzdem konnte ich relativ gut fußball spielen ne (-) und dann so in
56 der fünften da kamen so jungs und die waren auch im fußballverein die waren
57 relativ gut auch so und da sah man erst nicht wie schlecht wie mittelmäßig je-
58 mand ist (-) ich sah mich also nicht mehr so als supersportler da sondern so als

1 mittelmäßig an (-) ich weiß nicht welche note ich hatte ich glaube ne zwei oder
2 ne drei (-) und das war natürlich (lachen) das war natürlich nicht so gut sag ich
3 mal also mein bruder hat gesagt du müsstest ja mindestens eins stehen ne
4 weißte (-) aber unser sport war halt halt auch so das war auch nicht son ge-
5 schenk sag ich mal weil manche also in manchen schulen hör ich ja auch viel ja
6 sport das muss ja unbedingt eins sonst bist du ja total schlecht oder so also das
7 wirklich auch kein geschenk sondern das war wirklich auch irgendwo ne leistung
8 die du bringen musstest also für dich von dir aus ja und (-) wie gesagt wir
9 haben fußball basketball glaub ich volleyball ne volleyball nicht handball aber (-)
10 und ab der siebten klasse wurde es interessanter da haben wir dann mit leicht-
11 athletik angefangen und leichtathletik war ja nicht so was mich so interessiert
12 hat aber trotzdem war leichtathletik doch besonders wichtig ich weiß nicht warum
13 (--) also ich hätte gedacht ich weiß nicht ob da noch mädchen in dem kurs
14 waren so siebte achte neunte zehnte klasse also ich glaube die ganze mittelstufe
15 war so leichtathletik so dies (-) das oberbegriff (-) die sportart die man am
16 meisten gemacht hat (-) das hängt auch damit zusammen dass man auch bundesjugendspiele
17 gehabt hat und dann nur leichtathletik und so also gemacht hat ganz sicherlich hat man
18 mehr und mehr turnen gemacht ja und (-) das hat mich eigentlich äh sag ich mal nicht
19 so begeistert weil es hat mich nicht irgendwie (-) irgendwie auch nicht beeinflusst
20 leichtathletik zu machen ich weiß auch nicht welchen sinn das gehabt hat muss ich
21 also ehrlich sagen nur leichtathletik zu machen (-) also leichtathletik klar muss ja
22 auch sein aber jetzt nicht hauptsächlich wegen den bundesjugendspielen das fand ich
23 nicht so gut am sportunterricht da wurden so andere sportarten irgendwie vernachlässigt
24 also was mir schon eher spaß gemacht hätte wär auch zum beispiel so ne art badminton
25 oder tischtennis aber das wurde auch nicht so wurde nicht so viel gespielt sag
26 ich mal ne (-) also die wichtigeren sportarten damals waren wirklich leichtathletik
27 turnen dann war es sicherlich auch fußball irgendwo weil es irgendwo immer
28 (-) ein bestandteil weil es jedem spaß macht also es war wirklich so wenn jemand
29 geburtstag hatte dann konnte er auch auswählen welchen sport er machen wollte
30 und die meisten jungs haben da dann immer fußball gespielt ja basketball war da noch
31 nicht so (-) halt (-) in sag ich mal weil wir ja noch kleine knirpse sind und den
32 korb halt kaum erreichen konnten halt auch mit unserm wurf nicht halt das war klar
33 aber trotzdem so fächer wie badminton oder so was natürlich auch nicht gerade einfach
34 ist aber ich denk mal wenn man es ein bisschen mehr gespielt hätte und ein bisschen
35 mehr erfahrung gehabt hätte die wurden halt nicht so auch nicht volleyball wurde
36 eher weniger gespielt handball und fußball das standen wirklich im vordergrund
37 (-) diese sportarten so wie volleyball hockey haben wir auch ne zeit lang gespielt
38 die kamen erst später so in der neunten zehnten klasse ja und da war es auch
39 wirklich auch so dass dieses fach sport halt (-) ja nicht nur halt auch irgendwie
40 abhängen war sondern es wurde auch ein bisschen gefordert halt nicht so wie in
41 der oberstufe es war aber trotzdem es gab diese forderungen ja du musstest schon
42 für deine note kämpfen du konntest nicht jetzt nur weil du ein großartiger
43 leichtathlet bist kriegst du jetzt nicht irgendwie automatisch ne eins ein ein
44 tennisspieler sondern du musstest auch wirklich etwas dafür was tun im sportunterricht
45 das hat man dann halt gemacht ich habs auch gemacht ich hab mich auch wirklich
46 reingehangen aber so im turnen oder so da war ich nicht das superas oder so und
47 das hat mich auch immer ziemlich aufgeregt es hat irgendwie auch keinen spaß
48 gemacht irgendwie weil ich hab immer mit sportunterricht viel verbunden weil ich
49 sah immer auch so fach wie sport und kunst ist eigentlich auch ne art ablenkung
50 vom normalen unterricht auch klar ist es auch ein fach wo es auch etwas zu leisten
51 gibt aber es ist auch ein fach wo es jetzt auch mal abschalten kannst von anderen
52 sachen (-) weil du kannst dich sozusagen auch frei entfalten in diesen fächern
53 (-) so sport kannst du zeigen auch andere leistungen sind jetzt mal gefordert
54 halt auch wenn du so vielleicht nicht gut in der schule bist kannst du da auch
55 da dann zeigen ein guter schüler gut darin bist also auch in kunst oder in textil
56 das sah ich auch im sport aber in der mittelstufe muss ich ehrlich sagen
57
58

1 hat das mir nicht so viel gebracht ich sah auch immer in sport so ein fach dass
2 dich auch anspornen soll zu einer sportart das soll auch zeigen jetzt machen wir
3 hier tischtennis oder so und wenn du jetzt ein talent bist oder talentiert dann geh
4 doch mal in tischtennisverein oder mach was doch mal (-) so dachte auch im-
5 mer sport ist auch son fach wo das irgendwie auch fördert aber irgendwie (-) hat
6 sich das nicht so (-) äh entwickelt es war spezifiziert auf leichtathletik (-) turnen
7 wegen den bundesjugendspielen klar da kenn ich auch vielen junges und mäd-
8 chen die weniger interesse im sportunterricht gezeigt haben (-) und dazu gehöre
9 ich sicherlich auch = ich habe es sicherlich gemacht und ich habe auch ver-
10 sucht das beste draus zu machen aber (-) es hat auch wirklich keinen spaß
11 gemacht (-) und ähm sport wurde dann irgendwie nicht mehr so (--)) wurde
12 langweilig wurde dann so ne art fach wie deutsch wie mathe wie englisch wurde
13 nicht mehr son überragendes fach wie es eigentlich sein sollte für mich ja und
14 das war so die mittelstufe eigentlich so (-) also mehr leichtathletik und ja in der
15 oberstufe da fings an wieder mehr spaß zu machen sag ich mal da konnteste
16 wieder wählen konntest wählen welche kurs du belegen wolltest da gabs spezi-
17 fische sportkurse so tanzen ballett und so (-) da gabs so ballsportarten und
18 dann sogar nur son fach leichtathletik son sportkurs und ich hatte halt den
19 sportkurs mit ballsportarten da kam man halt mehr so in berührung mit anderen
20 sportarten da wurde halt mehr so daran gearbeitet da haben wir halt ne zeit
21 lang volleyball gemacht pritschen baggern und solche sachen wurden da auch
22 gearbeitet hat auch sehr viel spaß gemacht muss ich ehrlich sagen das hatte
23 wiederum vorteile obwohl volleyball liegt mir nicht sehr nahe oder gefällt mir
24 nicht als sport aber trotzdem hat es spaß gemacht da mitzumachen weil du
25 konntest sehen wie die sportart wie man gut die sportart ausüben konnte weil
26 du wurdest darin auch trainiert sicherlich dir hat man gezeigt wie man richtig
27 pritscht da konnteste es auf einmal und dann macht es ja auch spaß so ist das
28 ja nun mal ja und da wurden dann auch andere sportarten gemacht so wie fuß-
29 ball und ähm (-) badminton tischtennis wurde kreuz und quer mal alles so
30 durchgemacht das fand ich wirklich gut ja (trinkt) (10.0) ja und wie gesagt in der
31 oberstufe ist halt auch das niveau ein bisschen gestiegen noten wurden auch
32 nicht so geschenkt sag ich mal man musste auch wirklich was tun nur man hat-
33 te jetzt halt gesehn man jetzt ne bessere ausgangsposition man konnte zwar
34 vielleicht in dieser sportart man war vorher nicht so gut in diesem sport aber
35 man konnte sozusagen äh man hatte halt geübt man hatte den angriffsschlag
36 geübt oder so und so man konnte halt sich verbessern in diesem sport so dass
37 man ne bessere note automatisch kriegen konnte in diesem sport es war also
38 nicht so dass da nur rein talent gefragt war ne weil bei leichtathletik fand ich
39 mehr kannst du es oder kannst du es nicht und wenn du es nicht kannst hast du
40 pech gehabt es war zu schwer zu trainieren auch leichtathletik ist auch son
41 bisschen da gehört ein bisschen mut auch dazu über son längsbarren zu sprin-
42 gen oder so und wenn du das nicht kannst dann kannst du auch nicht darüber
43 springen ne weil du den mut dazu nicht hast (-) klar kannst du das auch üben
44 aber (-) also bei mir war es halt auch so dass ich halt bestimmte sachen auch
45 geübt habe auch schwierigere sachen und die auch geschafft habe und da war
46 ich auch sehr froh aber dann (-) andere sachen son längsbarren die konnt ich
47 nicht springen weil ich ehrlich schiss hatte aber so am reck oder so da hab ich
48 einige übungen gemacht die waren sicherlich auch nicht schlecht (-) aber trotz-
49 dem es hat nicht so viel spaß gemacht (-) die schüler wurden da weniger ge-
50 fragt ob die das wollen es war wirklich so es gab viele schüler die wollten das
51 nicht und dazu gehör ich sicherlich auch klar (-) leichtathletik sollte schon oder
52 turnen gehört auch dazu aber nicht das ganze jahr hinweg ne (-) oder die ganze
53 zeit sag ich mal (--)) ja und wie gesagt in der oberstufe ist es anders geworden
54 ne leichtathletik war da nicht mehr im vordergrund überhaupt nicht mehr im vor-
55 dergrund wir haben gar kein turnen mehr gemacht gar kein leichtathletik mehr
56 ja doch ab und zu weil ja doch da in der elf war noch bundesjugendspiele da
57 haben wir noch ne zeit lang son bisschen gemacht aber es war wirklich nicht
58 mehr so intensiv ne (-) da wurden haltn bisschen kugelstoßen zwar geübt (-)

1 aber das wars dann auch ja dann wurden halt wirklich dieses ballsportarten ja
2 ich kann jetzt nicht genau äh wie die andern kurse ihren sportunterricht gestaltet
3 haben bei uns war es wirklich so dann wir dann halt ein halbes jahr oder so
4 tischtennis badminton gemacht haben und das auch ein bisschen intensiver
5 und das sah man auch das hat auch bei andern schülern da sah man halt dass
6 das irgendwie interesse gezeigt hat vor allen dingen mein freund der ist sag ich
7 mal nicht so sportlich und zeigt auch wenig interesse daran aber zum beispiel
8 badminton das hat wirklich spaß gemacht weil es er kannte diese sportart nicht
9 vorher aber er hat halt (-) ich hab halt auch viel mit ihm gespielt halt auch viel
10 und hab ihm auch halt geholfen dass er die schläge auch gut macht und jetzt
11 kann er es auch ziemlich gut und es macht ihm auch viel spaß ne und deswe-
12 gen so kann man auch die einstellung zum sport auch ein bisschen ändern (-)
13 sag ich mal mit so sportarten wie so ballsportarten (-) so mit leichtathletik das
14 sag ich mal das drängt einen (-) das drängt einen son bisschen zurück von dem
15 sport ne = man hat nicht das ganze bild vom sport man hat nicht dieses breite
16 spektrum vom sport weil man hat dann wirklich nur noch eins so dieses leicht-
17 athletik und wenn man es nicht kann dann hat es wirklich halt keinen spaß ge-
18 macht aber dann in der oberstufe wirklich hatte man verschiedene möglichkei-
19 ten im sport oder man hatte verschiedene möglichkeiten die man halt gemacht
20 hat die haben einem spaß gemacht oder nicht aber dann wenn es auch einem
21 spaß gemacht ja und das äh war fand fand ich ziemlich gut dass wir das ge-
22 macht haben oder dass wirs immer noch machen und dadurch wurde sicherlich
23 auch automatisch auch irgendwie die leistung besser insgesamt von der gan-
24 zen stufe weil das interesse an sport ist doch deutlich gestiegen der übergang
25 von mittelstufe zu oberstufe ist er gestiegen insgesamt kann man trotzdem sa-
26 gen kann man trotzdem sagen dass das niveau doch nicht so hoch ist (-) aber
27 bei mir ist es gestiegen das kann man so sagen mittelstufe hat es eher weniger
28 spaß gemacht und oberstufe kann man sagen dass dich das wieder interessiert
29 hat obwohl viele sportarten oder einige sportarten wie volleyball sag ich mal mir
30 halt nicht so viel spaß gemacht aber trotzdem konnte man durch diesen sport-
31 unterricht wo man halt mehr gelernt hat wie man diesen sportunterricht spielt
32 konnte man auch eine gewisse freude daran entwickeln (-) oder man wurde
33 auch wirklich besser auch das muss man so sehen weil sich wirklich auch ein
34 halbes jahr oder ein viertel jahr dafür intensiv so interessiert hier für volleyball
35 dann wurde man automatisch auch ein bisschen besser und das hat natürlich
36 auch andere ähm man hat auch anders über diesen sport gedacht ne (--)
37 ja äh (atmet durch) (--) wie gesagt insgesamt hat sport für meine andere sportliche
38 karriere also tennis sag ich mal hats nicht viel gebracht (-) also unsere lehrerin
39 wollte mal dass wir mal mal ein bisschen tennis spielen aber wie gesagt der
40 sportkurs ist vierundzwanzig leute oder mehr (-) und äh da einen platz zu mie-
41 ten also es geht ja nicht nur einen platz man muss ja mehrere das wär doch ein
42 bisschen aufwendig also tennis insgesamt kann man doch im sportunterricht
43 nicht irgendwie kann man nicht auf tennis draufkommen ne da muss man schon
44 irgendwie im sportverein gewesen sein ne (--)
45 ja aber sonst äh (--)
46 ja es war wirklich sport war für mich auch ein fach was notwendig war auch irgendwo weil
47 es irgendwo auch ein ausgleich ist (--)
48 im gegensatz zu (-) mir war im gegen-
49 satz zur kunst oder so textil oder so das auch irgendwie einen ausgleich dar-
50 stellen sollte (-) fand ich war es für mich eher bedrückender das war schon ein
51 bisschen anstrengender bei anderen ist es sich sicherlich anders rum gewesen
52 bei andern ist es dann im sport was die sicher eher lieber nicht machen wollten
53 oder so aber kunst wiederum also wirklich es hängt vom schüler ab also bei mir
54 war es wirklich so das sport auch wirklich irgendwo dazu gehört egal ob es nun
55 mehr leichtathletik oder (-) was auch immer aber irgendwo gehörte sport dazu
56 ne weil sport irgendwie (-) dieser schulsport hat dich irgendwie auch ein biss-
57 chen abgelenkt so vom normalen alltag (-) weil man hat sich irgendwie auch ge-
freut auf den sportunterricht (-) das muss man auch so sehen (4.0) ja (5.0) so
viel gibts leider nicht zu erzählen also (3.0) ja (3.0) soweit (6.0)