

# SPORTLEHRKRÄFTE ALS SPORTLER – FORSCHUNGSERGEBNISSE ZU FACHKULTURELLEN ASPEKTEN IM SPORTLEHRERBERUF

von Christian Ernst

**ZUSAMMENFASSUNG** | Durch die Thematisierung von Körperlichkeit und Bewegung liegt dem Schulfach Sport ein besonderer Gegenstand zugrunde. Dieser verweist auf eine ebenso eigene sportunterrichtliche Handlungspraxis. Eine fachkulturelle Perspektive fokussiert in diesem Kontext die gemeinsamen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster von Sportlehrkräften, die diese Praxis hervorbringen. In einer qualitativen Längsschnittstudie zu berufsbiografischen Entwicklungen von Sportlehrkräften konnte die Teilnahme an den Bewegungsinhalten des eigenen Unterrichts als zentrale fachkulturelle Kategorie identifiziert werden. Die eigene Teilnahme dient aus Sicht der Sportlehrkräfte zur Herstellung der Schülerbeteiligung, zur Demonstration eigener Bewegungskompetenz und ist eng verknüpft mit der Beziehungsgestaltung zu Schülerinnen und Schülern. In den dahinter liegenden, äußerst stabilen Denkmustern ist zu erkennen, dass sich die Sportlehrkräfte dabei sehr deutlich der Einnahme einer Rolle als Sportlerin bzw. Sportler verpflichtet fühlen.

Schlüsselwörter: Sportlehrkräfte, Fachkultur, Sportlerrolle, Längsschnittstudie.

## PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AS ATHLETES – RESEARCH RESULTS ON SUBJECT-RELATED ASPECTS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHING

**ABSTRACT** | The fact that Physical Education (PE) is based on physicality and movement makes it into a very distinctive school subject, which means that distinctive patterns of practice have evolved in PE teaching. In this context, a subject-related perspective focuses on common patterns of thought, perception and behaviour among PE teachers who are involved in developing this practice. A qualitative longitudinal study on the occupational-biographical development of PE teachers has identified that their participation in movement exercises during their own classes is the central subject-related issue. From the teachers' point of view, their own participation serves to establish pupil participation, to demonstrate their own competence with regard to movement, and is closely linked to helping teachers to relate to their pupils. The extremely stable patterns of thought underlying this approach reveal that PE teachers consider themselves to be under an obligation to assume the role of an athlete.

Keywords: Physical Education teachers, disciplinary culture, the athlete's role, longitudinal study.

## SPORTLEHRKRÄFTE ALS SPORTLER – FORSCHUNGSERGEBNISSE ZU FACHKULTURELLEN ASPEKTEN IM SPORTLEHRERBERUF

Die Lehrstruktur der Schule ist in Deutschland allgemein nach Fächern organisiert und geordnet (vgl. Huber, 2001). Das Fach Sport grenzt sich dabei im schulischen Fächerkanon aufgrund seiner Gegenständlichkeit deutlich von den übrigen Fächern ab. Es ist das einzige Fach in der Schule, das durch die Thematisierung von Körperlichkeit und Bewegung bestimmt ist (vgl. Wolters, Klinge, Klupsch-Sahlmann & Sinning, 2009; Kurz, 2010). Diese Besonderheit des Schulfachs Sport soll im vorliegenden Beitrag unter einer fachkulturellen Perspektive bearbeitet werden, die in der Schulforschung bisher ein Desiderat darstellt (vgl. Tenorth, 1999; Lüders, 2007; Willems, 2007). Dies gilt insbesondere für das Schulfach Sport und adressiert damit die Sportpädagogik, die sich bisher kaum mit kulturellen Aspekten des Faches Sport beschäftigt hat (vgl. Serwe, 2011).

Eine schulische Fachkultur wird hier zunächst als ein „unterscheidbarer, in sich systematisch verbundener Zusammenhang von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern“ (Lüders, 2007, S. 7) interpretiert. Einen übereinstimmenden Kern verschiedener Definitionsbemühungen einer schulischen Fachkultur bildet die hervorgehobene Bedeutung der Fachlehrkräfte: „Über den Weg fachlich geprägter Habitusformen von Lehrkräften transportieren [die Fachkulturen] handlungsleitende Vorstellungen über die Charakteristik des eigenen Faches, seine konstituierenden Elemente, seine Abgrenzungen zu und Gemeinsamkeiten mit anderen Fächern, seinen inneren Aufbau, die ihm zugehörigen Erkenntnis- und Lernprinzipien sowie damit zusammenhängende subjektive Konzepte über die Lehr- und Lernbarkeit des Faches und über angemessene unterrichtliche Arrangements“ (Hericks & Körber, 2007, S. 31). Damit rücken Sportlehrkräfte in der Erforschung einer schulischen Fachkultur Sport als zentrale Akteure in den Blick. Im Rahmen einer Längsschnittstudie zur berufsbiografischen Entwicklung von Sportlehrkräften wurden Interviewdaten aus unterschiedlichen Erhebungszeiträumen<sup>1</sup> unter einer fachkulturellen Perspektive analysiert. Das Konzept der Fachkultur ist in dieser Studie jedoch nicht als eine alternative theoretische Perspektive auf die berufsbiografischen Interviewtexte der Sportlehrkräfte zu verstehen. Vielmehr brachte die Datenanalyse einen systematischen Zusammenhang zwischen der biografischen Entwicklung von Sportlehrkräften und der Fachkultur im Sportlehrerberuf hervor. Ein verbindender Charakter kommt dabei vor allem den Habitusformen von Lehrkräften zu, die einerseits eine Fachkultur konstituieren und deren Transformationen andererseits im Zentrum biografischer Bildungsprozesse stehen<sup>2</sup>. Allerdings bietet der vorliegende Beitrag nicht den Raum, diese Systematik grundlegend zu entfalten. Daher verbleibt der Fokus der folgenden Darstellungen auf einer fachkulturellen Interpretation der rekonstruierten sportunterrichtlichen Handlungspraxis. Innerhalb dieser konnten unterschiedliche Formen der Teilnahme von Sportlehrkräften an den Bewegungsinhalten ihres

---

1 Erläuterungen zum Forschungsdesign finden sich in Kap.3.

2 Die Verbindungslinien zwischen den Theoriekonzepten Habitus, Bildung und Biografie werden beispielsweise von Kramer im Kontext einer Studie zu Wandlungen des (Bildungs-)Habitus in der Schulkarriere skizziert (vgl. Kramer, Helsper, Thiersch & Ziems, 2013).

eigenen Unterrichts als zentrales Thema identifiziert werden. Insbesondere stellt sich die Teilnahme aus Sicht der Sportlehrkräfte als höchst bedeutsam für gelingenden Sportunterricht dar. Der vorliegende Beitrag fragt daher in fachkultureller Blickrichtung nach den handlungsleitenden Vorstellungen der Sportlehrkräfte, die dieser Unterrichtspraxis zugrunde liegen. In Anlehnung an Bennewitz (2011) werden damit ebenfalls die Inszenierungs- und Aufführungspraktiken rekonstruiert, mit denen sich die untersuchten Akteure als Lehrkräfte darstellen.

## 1 | THEORETISCHER RAHMEN

Im Fokus der vorliegenden Studie steht die empirische Analyse sozialer Praktiken des Schulfachs Sport. In diesem Zusammenhang bildet eine (fach-)kulturtheoretische Konzeption gewissermaßen eine heuristische Vorkonstruktion von Lehrerarbeit, um die impliziten symbolischen Ordnungen, kulturellen Codes und Sinnhorizonte (vgl. Reckwitz, 2000) zu explizieren, die der schulsportlichen Handlungspraxis zugrunde liegen. Diese grundlagentheoretische Schwerpunktsetzung grenzt sich damit von solchen Ansätzen ab, die vorwiegend auf die Erforschung von Persönlichkeitseigenschaften bzw. Kompetenzausstattungen von Lehrkräften zielen oder die Strukturen professionellen Handelns zu bestimmen versuchen (vgl. Tillmann, 2011). Das Anliegen der schulischen Fachkulturfor schung besteht vielmehr darin, die Schulfächer als komplexe Handlungsfelder möglichst genau zu beschreiben und gleichzeitig Hinweise auf Realisierungsformen und Elemente von Fachkulturen zu identifizieren, die sich förderlich oder hinderlich auf das Lernen auswirken (vgl. Lüders, 2007).

Die theoretische Rahmung der zugrunde liegenden fachkulturellen Perspektive wird dabei zentral von den Begriffen *Kultur* und *Habitus* bestimmt. Diese beiden Zugriffe werden im Folgenden in kurzer Form erläutert und anschließend in einem Konzept der (schulischen) Fachkulturfor schung verknüpft. Eine kulturanalytische Bearbeitung schulischer Alltagspraxis gilt mittlerweile in der erziehungswissenschaftlichen Schul- und Unterrichtsforschung als etabliert (vgl. Bennewitz, 2011). Die Verwendung des Kulturbegriffs ist dabei nicht unumstritten. Kritik wird vor allem an einer fehlenden Erläuterung des zugrunde liegenden Kulturkonzepts geäußert (vgl. Willems, 2007). Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf einen bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff (vgl. Reckwitz, 2000). *Kultur* ist demnach ein „Komplex von Sinnsystemen oder [...] ‚symbolischen Ordnungen‘, mit denen sich die Handelnden ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen und die in Form von Wissensordnungen ihr Handeln ermöglichen und einschränken“ (Reckwitz, 2000, S. 84). Dieses Verständnis von Kultur bildet die Grundlage moderner Kulturtheorien und dient daher als tragfähige Bezugskategorie im Kontext eines hier zu entwickelnden Konzeptes von Fachkultur.

Als zweite theoretische Säule einer fachkulturellen Grundlage zur Erforschung einer sportunter richtlichen Handlungspraxis rückt das Konzept des *Habitus* nach Bourdieu in den Fokus (1987). Im Kern geht es bei Bourdieus Arbeiten um die Wechselwirkung von individuellem Handeln und gesellschaftlichen Strukturen. Somit dient der *Habitus*, verstanden als ein System „dauerhafter und übertragbarer Dispositionen“ als „Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen“ (Bourdieu, 1987, S. 98), fungiert gewissermaßen als *strukturierende* Struktur. Gleichzeitig ist der Habitus nach Bourdieu *strukturierte* Struktur, da in ihn „Gewohnheiten, Routinen, Denk-

Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsmuster“ eingegangen sind (1987, S. 112). Durch diesen Rückgriff auf Bourdieu wird es möglich, eine Fachkultur als Feld zu bezeichnen, in der ein fachspezifischer Habitus ausgebildet wird (vgl. Huber, 1998; Willems, 2007).

In der deutschsprachigen Forschung hat die Fachkulturforschung wesentliche Anregung durch einen Aufsatz von Huber und Liebau (1985) zu den „Kulturen der Fächer“ erfahren. Diese Arbeit ist dem Bereich der Hochschulsozialisationsforschung zuzuordnen und verknüpft die Begriffe Habitus und Kultur erstmals in einem frühen Konzept einer Fachkulturforschung miteinander. Fachkulturen lassen sich auf dieser Grundlage als „unterscheidbare, in sich systematisch verbundene Zusammenhänge von Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmustern“ verstehen (Huber & Liebau, 1985, S. 315). Mit dem vorab skizzierten Kulturbegriff sind Fachkulturen demnach fachbezogene Sinnsysteme, die handlungsleitende Vorstellungen entwickeln. Bezogen auf den Kontext Schule, geht Müller-Roselius (2007, S. 15) ebenfalls von einem „systematischen Zusammenhang zwischen der Kultur eines Faches und dem Habitus von Lehrern“ aus. Huber fasst diesbezüglich den fachspezifischen Habitus als „Amalgam der schon mitgebrachten mit den in der Fachkultur herrschenden und teils durch Einübung, teils durch Selektion verstärkten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern“ auf (1998, S. 441).

## 2 | FORSCHUNGSSTAND

Wie bereits einleitend belegt, stellt die Erforschung schulischer Fachkulturen bisher ein wenig bearbeitetes Feld innerhalb der Schulforschung dar. Mit Blick auf das Schulfach Sport bestätigt Schierz (2013) in einem aktuellen Beitrag zur fachkulturellen Reproduktion dieses Desiderat. Er weist jedoch zugleich auf verschiedene Studien hin, beispielsweise zu Einstellungen Sportlehrender, die partielle Einblicke in die Fachkultur ermöglichen (vgl. Kastrup, 2009; Wolters, 2010). Zudem erfolgt ein Hinweis auf die Arbeit von Serwe (2011), die im Zusammenhang der Schulsportentwicklung erstmals eine theoretische Klärung grundlegender fachkultureller Begrifflichkeiten vornimmt.

Wolters (2010) arbeitet in einem Beitrag zur Berufszufriedenheit im Sportlehrerberuf beispielsweise heraus, dass Sportlehrkräfte – aufgefasst als fachbezogene Subkultur der Lehrerschaft – den Sportunterricht als eine Art „Insel der Entschulung“ konstruieren (S. 21). Die Teilnahme am eigenen Sportunterricht fassen die von ihr befragten Sportlehrkräfte diesbezüglich als Kompensation zu den Anforderungen des schulischen Alltags auf (vgl. Wolters, 2010).

Der Wunsch, selbst Sport zu treiben, bildet bereits bei der Berufswahl von Sportstudierenden ein zentrales Motiv, wie Bailod und Moor (1997) in ihrer Studie zur Akteursperspektive im Sportlehrerberuf für die Schweiz zeigen konnten. Bezugnehmend auf die hochschulische Fachkulturforschung, stellt Klinge (2007) in ihrer Arbeit zur ersten Phase der Sportlehrerausbildung zudem den besonderen Einfluss der Praxiseinübung auf die Ausbildung von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern von Sportstudierenden heraus. Das Denken und Handeln der Sportstudierenden wird hier vor allem vom praktischen, körpergebundenen Wissen bestimmt (vgl. Klinge, 2007). Dabei zeigt sich bei den Studierenden insgesamt eine Fokussierung auf das „spezifische, an Sport-

arten orientierte Bewegungskönnen“ (Klinge, 2007, S. 26). Die Phase des Sportstudiums scheint demnach hilfreich bei der Beantwortung der Frage zu sein, welche Prozesse und Determinanten zum Erwerb fachspezifischer Habitusmerkmale führen (vgl. Hericks & Körber, 2007). Insbesondere wird in dieser Phase bereits die besondere Bedeutung und der Modus des eigenen Sporttreibens von Sportlehrkräften in prägender Weise entwickelt.

Einige Erkenntnisse zur Bedeutung der eigenen Teilnahme im Rahmen der alltäglichen Handlungspraxis liefert auch eine frühe Studie von Lange zu Handlungsorientierungen<sup>3</sup> von Sportlehrkräften (1984). Interpretiert als „Selbstsicherung und Selbstvergewisserung“ erfüllt die Teilnahme im Sinne des Vor- und Mitmachens von Sportlehrkräften im Unterricht demnach nur selten didaktische Absichten. Vielmehr scheint es ein Bedürfnis der Sportlehrkräfte zu sein, ihr eigenes Können zu demonstrieren und ihrer eigenen Freude am Sporttreiben nachzukommen. Zudem gelingt es den Sportlehrkräften, sich durch das eigene Sporttreiben im Unterricht von ihren Aufgaben als „Aufsichtsperson“ zu distanzieren. Insgesamt wird damit die Lehrerrolle zugunsten einer „Sportlerrolle“ überschritten (Lange, 1984, S. 96).

Schließlich kann Kastrup (2009) aus einer professionstheoretischen Perspektive die Vermittlung sportmotorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten als vorrangiges Ziel des Sportunterrichts aus Sicht von Sportlehrkräften an Gymnasien und Gesamtschulen rekonstruieren. Dies führt zu einer Auslegung der eigenen sportmotorischen Kompetenz als zentrale Kompetenz im Sportlehrerberuf. Die Teilnahme, verstanden als Darstellungsmöglichkeit eigener, bewegungsbezogener Fähigkeiten, dient den Sportlehrkräften, sich gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern als Experten zu definieren. Männlichen Sportlehrkräften wird dabei eher ein Expertenstatus zugeschrieben als den weiblichen Berufskolleginnen (vgl. Kastrup, 2009).

Vor dem Hintergrund verschiedener theoretischer und thematischer Perspektiven können die skizzierten Studien aufzeigen, dass die Teilnahme von Sportlehrkräften an den Inhalten des eigenen Unterrichts ein bedeutsames Thema der sportunterrichtlichen Handlungspraxis darstellt. Die Genese dieser Facette des Sportlehrerhandelns wird spätestens im Studium deutlich geprägt. Die Teilnahme übernimmt kompensatorische Funktionen im Schulalltag, ist Teil eines Selbstbezugs im (Sport-)Lehrerberuf und sichert den Status als Sportexperte.

Hieran anknüpfend, beabsichtigt eine fachkulturell orientierte Auslegung dieser spezifischen sportunterrichtlichen Handlungspraxis die Rekonstruktion der zugrunde liegenden fachspezifischen Wissensordnungen. Dabei wird insbesondere der Frage nachgegangen, wie die fachkulturellen Denkmuster das Sportlehrerhandeln sowohl ermöglichen als auch einschränken und dadurch eine Handlungspraxis erzeugen, in der die eigene Teilnahme eine derart zentrale Rolle einnimmt. Schierz (2013) konnte bereits aufzeigen, dass die Fachkultur im Schulfach Sport eine starke Repro-

---

3 Aufgrund der konzeptionellen Nähe von Handlungsorientierungen zu Denk- und Wahrnehmungsmustern bergen diese ebenfalls Potenzial für fachkulturelle Einblicke in den Lehrerberuf.

duktionskraft zu besitzen scheint. Die eigene Studie könnte die Erzeugungslogik der Sportunterrichtspraxis in den Blick nehmen und dabei versuchen, den Einfluss der Fachkultur näher zu bestimmen. Dadurch könnte gleichzeitig zu einer systematischeren Bestimmung von Lehrerpraktiken im Fach Sport beigetragen werden.

### 3 | METHODISCHER RAHMEN

Der diesem Beitrag zugrunde liegende Datenkorpus ist Teil eines umfassenden Forschungsprojekts zu berufsbiografischen Entwicklungen von Sportlehrkräften (vgl. Miethling, 1986; 2002). Die folgende Grafik reduziert die Komplexität des Gesamtdesigns auf den für die vorliegende Untersuchung relevanten Ausschnitt.



Abb. 1: Längsschnittdesign der Teilstudie

Zwischen den Jahren 1999 und 2002 sind im Rahmen des vorliegenden Projekts 22 junge Sportlehrkräfte, die sich alle zwischen dem zweiten und vierten Jahr ihrer selbstständigen Lehrtätigkeit befanden, einmalig zu ihrer berufsbezogenen Alltagswahrnehmung interviewt worden. Mit einer berufsbiografischen Perspektive konnten 20 Lehrer dieser Ausgangsgruppe im Jahre 2010 – mittlerweile seit über einer Dekade den Sportlehrerberuf ausübend – erneut befragt werden. Diese Gruppe setzt sich aus zwölf weiblichen und acht männlichen Sportlehrkräften unterschiedlicher Schulformen zusammen. Das Alter der männlichen Lehrkräfte liegt im ersten Erhebungszeitraum im Durchschnitt bei 33 Jahren, die weiblichen Berufskolleginnen sind mit 29 Jahren etwas jünger.

Die Interviewstruktur umfasste in beiden Erhebungsphasen sowohl narrative Elemente zu (berufs-)biografischen Erfahrungen (vgl. Rosenthal, 1997), eine leitfadenbasierte Heuristik zur konkreten Alltagspraxis in den unterschiedlichen Berufsphasen sowie einen kontrolliert-explorativen Abschnitt zu bedeutsamen Unterrichtssituationen (vgl. Miethling & Krieger, 2004).

Die Auswertung der umfangreichen Interviewtranskripte der Längsschnittstudie (insgesamt 42 Interviews aus beiden Erhebungszeiträumen mit einer durchschnittlichen Gesprächsdauer von ein- und-a-half Stunden) ist durch das Analyseprogramm Atlas.ti gestützt worden (vgl. Kuckartz, 2007). Zunächst wurden die Daten im Sinne eines codierenden Vorgehens gesichtet und thematisch geordnet,

um Strukturen und Muster im Datenmaterial zu identifizieren (vgl. Kelle & Kluge, 2010). Mithilfe eines fallübergreifenden Vergleichs konnten die Codes dann zu zentralen Kategorien geordnet werden. Von Bedeutung für eine vor allem fachkulturell orientierte Interpretation der Daten stellten sich u. a. folgende Kategorien heraus: *Kompetenzverständnis im Sportlehrerberuf*, *Bedeutung der Unterrichtsplanung*, *guter Sportunterricht* sowie *Sportlehrer als Sportler*. Letztere sticht als zentrale Kategorie hervor, da in ihr die anderen (Fachkultur-)Kategorien systematisch zusammenlaufen.

Um aus diesen Kategorien nun die habituell verankerten fachkulturellen Merkmale greifen zu können, rücken die Einstellungen der Sportlehrkräfte in den Auswertungsfokus (vgl. Willems, 2007). Daher wurde das primär handlungstheoretische Codierparadigma von Strauß und Corbin (1996) um drei Analyseperspektiven erweitert, um die Rekonstruktion subjektiver Sinn- und Zusammenhangsbildung zu ermöglichen (vgl. Tiefel, 2005). Diese Perspektiven zielten auf die subjektiven Sinnkonstruktionen und Orientierungsrahmen, die (sozialen) Strukturen und Kontexte als auch auf die Handlungsweisen der Sportlehrkräfte.

Das folgende Ergebniskapitel ist reduziert auf die Darstellung von insgesamt neun Fällen, wiederum bestehend aus je zwei Interviews (je eines aus E1 und E2). Diese Fallauswahl bringt die zentrale Thematik besonders deutlich hervor und repräsentiert gewissermaßen die rekonstruierte Kernkategorie (*Sportlehrer als Sportler*), die durch alle Fälle der Studie aufgespannt wird. Gleichzeitig zielt diese Auswahl auf eine möglichst starke Variation hinsichtlich der unterrichteten Schulformen (sechs Gymnasiallehrkräfte sowie drei Lehrkräfte der Grund-, Haupt- bzw. Realschule) und des Geschlechts (fünf Frauen und vier Männer). Diese Variation innerhalb der untersuchten Sportlehrergruppe hinsichtlich Schulform und Geschlecht als auch die Berücksichtigung eines umfangreichen berufsbiografischen Abschnitts lässt eine über diese Gruppe hinausgehende Existenz der rekonstruierten fachkulturellen Muster im Sportlehrerberuf vermuten. Diese Annahme wird insbesondere durch die im vorherigen Kapitel skizzierten Studien gestützt. Allerdings dient die empirisch-rekonstruktive Anlage dieser Studie eher der grundlegenden Rekonstruktion fachspezifischer Sinnsysteme, der Geltungsbereich der vorliegenden Ergebnisse bleibt daher eingeschränkt.

## 4 | ERGEBNISSE

Die Teilnahme der Sportlehrkräfte an den Bewegungsinhalten des eigenen Unterrichts konnte in den Interviewdaten beider Erhebungszeiträume als konstituierendes Element der alltäglichen Handlungspraxis identifiziert werden. Sie strukturiert sich in die Dimensionen des *Mitmachens* bei der Aktivierung am Unterrichtsbeginn oder im Rahmen Kleiner und Großer Sportspiele, des *Wettkämpfens* gegen einzelne oder mehrere Schüler<sup>4</sup> und zeigt sich schließlich in Form des *Demonstrierens* von Bewegungen. Ziel einer fachkulturellen Perspektive bildet die Rekonstruktion der dieser Praxis zugrunde liegenden handlungsleitenden Vorstellungen der Sportlehrkräfte (vgl. Hericks & Körber, 2007). Diese werden in den folgenden Abschnitten unter Einbezug ausgewählter Lehreräußerungen dargestellt.

---

4 Sofern keine Differenzierung nach Geschlecht erforderlich ist, wird im Folgenden die kürzere Form verwendet.

#### 4.1 | HERSTELLUNG UND AUFRECHTERHALTUNG DER SCHÜLERBETEILIGUNG

In der Wahrnehmung der befragten Sportlehrkräfte scheinen die unterschiedlichen Formen der eigenen Teilnahme nahezu obligatorisch zu sein, um die Beteiligung der Schüler an den Bewegungsinhalten des Unterrichts herzustellen. Deutlich wird dies beispielsweise bei der Thematisierung einer möglichen Verweigerung der Schüler im Unterricht, die Julia Wagner<sup>5</sup> wie folgt kommentiert: „Muss ich dich enttäuschen, gibt's net. Weil ich dann einfach so viel Power selbst reinbring, dann machen die einfach mit“ (E2, 435).<sup>6</sup> Dem Interviewer wird an dieser Stelle zunächst – in durchaus selbstbewusster Weise – signalisiert, dass der eigene Sportunterricht gewissermaßen funktioniert, da die Teilnahme der Schüler fortwährend hergestellt ist. Hier wird ein verbreitetes Denkmuster von Sportlehrkräften deutlich, das folgendem Imperativ gerecht zu werden versucht: „Man muss seine Klasse stets im Griff haben!“ (Miethling, 2007, S. 61). Die Beteiligung ihrer Schüler stellt die Sportlehrerin im vorausgehenden Beispiel dabei durch ihren hohen Einsatz in der Unterrichtspraxis her. Sie konkretisiert dieses Engagement an anderer Stelle und verweist auf ihre häufige Teilnahme im Unterricht, zudem schreibt sie sich selbst die Rolle einer „Animateurin“ (Julia Wagner, E2, 387) zu. Ein ähnliches Denkmuster liegt der Äußerung des Sportlehrers Heiko Baumann zugrunde: „Wenn du willst, dass sie bei der Stange bleiben, musst du ständig den Zampano machen“ (E1, 242). Obgleich die Bezeichnung „Zampano“ vielschichtiges Deutungspotenzial bietet – etwa in Hinblick auf die Darstellungsweise der eigenen Fähigkeiten der Sportlehrkraft –, wird auch hier das Unterrichtsziel der Schülerbeteiligung hervorgehoben. Deren Herstellung sichert Heiko Baumann ebenfalls durch seine eigene Teilnahme, wie er an anderer Stelle ausführt.

Im Allgemeinen intendieren die interviewten Sportlehrkräfte, durch die Demonstration der eigenen bewegungsbezogenen Betätigung den Schülern ihre Begeisterung für Sport und Bewegung zu demonstrieren. Hierdurch wird sich eine höhere Motivation der Schüler für die Beteiligung an den Unterrichtsinhalten erhofft. Die unterstellte Wirkungsweise dieser Handlungspraxis wird nur selten expliziert. Die Darstellung eigener Sportlichkeit und Bewegungsfreude – die aus Sicht der Sportlehrkräfte per se zu eigener Bewegung zu motivieren scheint – wird vom Sportlehrer Torsten Horn durch ein weiteres Denkmuster ergänzt: „Euer Sportlehrer verlangt von euch nichts, das er nicht selbst vormachen kann“ (E2, 474). Einerseits könnte die eigene Teilnahme dazu dienen, die Angemessenheit der Bewegungsanforderung vor den Schülern zu rechtfertigen. Andererseits scheint sich hier ebenso eine Herausforderung an die Schüler zu verbergen, die Bewegungsleistung des Sportlehrers zu erreichen. Gleichwohl ist das gemeinsame Ziel der skizzierten Wirkweisen die Herstellung der Schülerbeteiligung an den Bewegungsinhalten des Sportunterrichts durch die eigene Teilnahme. Bestätigung erfährt dieses Handlungsmuster der Sportlehrkräfte durch den Bezug zu einem Alternativbild von Sportunterricht, das sie persönlich ablehnen.

„Also, wenn ich nur nebedran steh, wie eine Kollegin von uns, die nur in der Jeanshose immer Sportunterricht gibt und dann sagt: ‚Ihr müsst euch bewegen. Erst wenn ihr euch bewegt, hören wir auf mit der Stunde‘, [...] das widerstrebt mir“ (Julia Wagner, E2, 735).

---

5 Die Namen der Lehrkräfte sind anonymisiert.

6 Erhebungszeitraum 2 (E2), im Transkript Zeile 435.



Die Sportlehrerin Anja Ludwig bezieht sich auf eigene Erfahrungen in der Rolle als Sporttreibende:

„Ich glaub, dass ich halt auch die Leute, die nicht nur gelabert haben, sondern die es einfach auch mal gemacht haben, immer irgendwie, ähm, in Führungszeichen bewundernswerter fand oder, authentischer. Es kam authentischer rüber“ (E2, 564).

Deutlich wird in beiden Äußerungen, dass ein notwendiges Maß an Glaubwürdigkeit als Sportlehrkraft bzw. als Sport anleitende Person vor allem durch die Verkörperung als Sportler gesichert wird. Sportler kann ich im eigenen Unterricht demnach sein, wenn ich ein sportives Äußeres aufweise und mich an den sportlichen Inhalten beteilige. Hierin ist aus Sicht der Sportlehrkräfte gewissermaßen ein sportlicher Habitus gekennzeichnet. Dadurch kann schließlich die Beteiligung der Schüler mit gutem Gewissen hergestellt werden. Besonders deutlich zeigt sich die Stabilität der zuvor dargestellten Denkmuster dann, wenn sie in der sportunterrichtlichen Handlungspraxis irritiert werden. Aufgrund einer Verletzung sieht sich die Sportlehrerin Anja Ludwig gezwungen, eine Unterrichtseinheit zum Thema Hip-Hop abzubrechen, da ihre eigene Teilnahme nicht möglich ist. Sie befürchtet, dass sich ohne ihre Demonstration und ihren Einsatz insbesondere die männlichen Schüler nicht beteiligen würden:

„Und wenn ich da jetzt nich reinkann und und einfach pushen kann und mitmachen kann und und mit denen zusammen son bisschen, glaube ich, funktioniert’s nicht. Vielleicht würd’s funktionieren, ich weiß es nicht. Aber ich meine, da braucht man mich jetzt, um eben da aktiver zu sein“ (E2, 812).

Insbesondere ist anzunehmen, dass die hier zitierte Sportlehrkraft bisher keine persönlich tragfähigen Konzepte der Unterrichtsgestaltung erprobt hat, bei denen die eigene Teilnahme lediglich eine untergeordnete Funktion übernimmt.

## **4.2 | DARSTELLUNG EIGENER BEWEGUNGSKOMPETENZ**

Die Teilnahme der Sportlehrkräfte übernimmt neben der Herstellung der Schülerbeteiligung eine grundlegende Funktion beim Nachweis der eigenen sportlichen Leistungsfähigkeit gegenüber den Schülern. In der sportunterrichtlichen Handlungspraxis geschieht dies vor allem durch die Demonstration einzelner Bewegungen sowie im unmittelbaren Wettkampf mit Schülern. Dabei ergibt sich in der Analyse der Interviewdaten eine geschlechtsspezifische Differenzierung hinsichtlich der rekonstruierten Denk- und Wahrnehmungsmuster, die hierbei wirksam werden.

Männliche Lehrkräfte scheinen vor allem eine persönliche Anerkennung der eigenen Sportlichkeit durch die Schüler provozieren zu wollen. So berichtet ein Sportlehrer vom Volleyballspiel, das er alleine gegen sechs Schüler aufnimmt und für sich entscheidet. Dieselbe Lehrkraft erwähnt zudem anspruchsvolle Elemente des Kunstspringens, die feste Bestandteile der Lehrerdemonstration in der beruflichen Anfangszeit gewesen sind. Ein weiterer männlicher Berufskollege demonstriert seine athletischen Fähigkeiten im Liegestützwettkampf gegen einzelne männliche Schüler. Beide Lehrkräfte verweisen zwar ebenso auf die diesbezüglichen Möglichkeiten zur Motivierung

der Schüler. In diesen vornehmlich kompetitiven Arrangements scheint jedoch die Inszenierung der eigenen sportlichen Fähigkeiten handlungsleitende Intention zu sein. Diese Demonstration ermöglicht es den Sportlehrkräften, sich vor den Schülern als gute Sportler darzustellen. Begleitet wird dieses Handlungsmuster häufig von der Begründung, hierdurch von den Schülern respektiert zu werden.

„Also, das ist auch echt eine Wunderwaffe bei den Kleinen, wenn du zum Beispiel Trampolin machst, und du turnst einen Salto vor, das ist ja echt nicht schwierig, das können wir ja alle gut. Und die gucken dann und klatschen dann und da hast du echt gewonnen. Da hast du dann auch echt diese Autorität, die du brauchst, wenn sie wissen, du kannst es“ (Ralf Bender, E1, 379).

Die eigene Bewegungs demonstration wird in diesem Kontext zunächst als „Wunderwaffe“ bezeichnet. Ihr Einsatz ermöglicht eine Darstellungspraxis, die den Expertenstatus der Sportlehrkraft herzustellen hilft. Der Nachweis der Fachexpertise dient dabei als notwendige Voraussetzung, um mit den Schülern am Gegenstand zu arbeiten. Allerdings stellt die Bewegungs demonstration nicht nur einen einfachen Leistungsbeleg dar, die sportlichen Inszenierungen der Lehrkraft evozieren ebenso ein gewisses Maß an Bewunderung aufseiten der Schüler – und werden schließlich mit Applaus honoriert.

Sportlehrerinnen versuchen ebenfalls, ihren Schülern durch sportliche Leistungen zu imponieren. Die Demonstration der eigenen Bewegungsmöglichkeiten dient hier allerdings sehr viel deutlicher als bei den männlichen Berufskollegen als entscheidende Möglichkeit, sich als kompetente Sportlehrkraft darzustellen. Dies gilt insbesondere gegenüber männlichen Schülern. Die eigene sportliche Leistungsfähigkeit wird zwar nicht uneingeschränkt als zentrale Kompetenz der Sportlehrkraft ausgelegt, deren Demonstration schafft allerdings einen sportunterrichtlichen Rahmen, in dem sich die Sportlehrerinnen gewissermaßen sicher und kompetent fühlen (können). Damit wird das Professionalitätsverständnis der untersuchten Sportlehrerinnen von ihnen relativ eng entlang der eigenen sportlichen Leistungsfähigkeit interpretiert. So nimmt beispielsweise die Lehrerin Simone Lempfert an, als sehr gute Sportlerin ebenfalls eine gute Sportlehrerin zu sein: „wenn man etwas sicherer kann“ (E1, 294).<sup>7</sup> Die zentrale Rolle der eigenen Bewegungskompetenz unterstreicht die Sportlehrerin Maike Bauer. Im Sportunterricht eines gemischten Oberstufenkurses spielt sie Badminton gegen jeden einzelnen Schüler, entscheidet diese Duelle für sich und sieht so ihr „sportliches Ansehen“ (E1, 463) hergestellt. In analoger Weise stellt sie ihr sportliches Leistungsvermögen in der Disziplin Leichtathletik dar – „das war so meine Methode“ (E1, 498) – um hierdurch ihre eigene „Kompetenz“ (E1, 467) zu sichern. Interessanterweise werden vonseiten der Schüler keine Zweifel an der Expertise ihrer Sportlehrerin formuliert: „Das war ein reines Gefühl“ (E1, 501). Dies könnte auf die starke Verankerung des skizzierten Denkmusters hinweisen: „Ich fühle mich viel wohler und kompetenter, wenn ich's demonstrieren kann“ (E1, 511).

---

7 Diese Sichtweise deckt sich mit den Ergebnissen der Arbeit zur Professionalität im Sportlehrerberuf von Kastrup (2009).

### 4.3 | BEZIEHUNGSGESTALTUNG MIT SCHÜLERN

Schließlich können Denkmuster hinsichtlich der Bewegungsaktivitäten von Sportlehrkräften im eigenen Unterricht rekonstruiert werden, die im Kontext der Beziehungsgestaltung mit Schülern handlungsleitend sind. Die gemeinsamen Bewegungserfahrungen, die durch die Teilnahme der Sportlehrkraft an den Bewegungsinhalten des eigenen Unterrichts ermöglicht werden, sind aus Sicht der Sportlehrkräfte höchst bedeutsam, um eine „emotionale Ebene“ (Wolfgang Rau, E2, 492) zu den Schülern aufzubauen. Die Sportlehrkräfte haben zudem große Freude an der gemeinsamen Bewegung mit ihren Schülern, die teilweise auch außerhalb des unterrichtlichen Rahmens stattfindet – beispielsweise beim gemeinsamen Volleyballspiel. Häufig bezeichnen die Sportlehrkräfte – in ihrer ersten Berufsdekade stehend – ihr Verhältnis zu den Schülern als „locker“ (Melanie Lange, E1, 145), „kollegial“ (Torsten Horn, E2, 87), „kumpelhaft“ (Ralf Bender, E1, 200), teilweise fast als freundschaftlich. Dabei genießen sie einerseits die persönliche Anerkennung in dieser Beziehung: „Die schauen ja auch so ein bisschen zu einem auf“ (Torsten Horn, E2, 572). Auf der anderen Seite übernimmt diese enge Form der Beziehungsgestaltung zu den Schülern in der Wahrnehmung der Sportlehrkräfte quasi eine Hilfsfunktion. Sie ermöglicht es, eine vertrauensvolle Beziehung zu den Schülern aufzubauen, die die Beteiligung dieser im Unterricht sichert. Dies hängt mit der „Akzeptanz“ (Ralf Bender, E2, 386) der eigenen Person zusammen, die durch die gemeinsame Bewegung gefördert wird: „Die Verbindung zwischen Kind oder Schüler und Lehrer ist dann einfach gefestigter“ (Maika Bauer, E2, 490). Zudem ermöglicht die eigene Teilnahme einen besseren Nachvollzug der Schülerperspektive:

„Man weiß noch, was der Schüler so, was in einem vorgeht und wenn man außerhalb steht, dann weiß man’s eigentlich nicht mehr. Und ich denk, zum Beispiel beim Völkerballspiel [...] dann hab ich eben halt gewusst, wie das ist mit dem Ball zu werfen, wie blöd das ist mit der Treffsicherheit und überhaupt“ (Melanie Lange, E2, 613).

Die Empathie für die Perspektive der Schüler im Sportunterrichtsgeschehen kann wiederum als wichtige Voraussetzung für den Beziehungsaufbau dienen.

Aus Sicht der Sportlehrkräfte scheinen sie selbst prädestiniert zu sein, eine gute Beziehung zu ihren Schülern aufzubauen. Die in diesem Kontext attribuierte Beliebtheit der Sportlehrkräfte bei ihren Schülern korrespondiert mit den Ergebnissen der DSB-SPRINT-Studie zum Schul- und Unterrichtsklima (vgl. Gerlach, Kussin, Brandl-Bredenbeck & Brettschneider, 2006). Den Zusammenhang begründen die Sportlehrkräfte in der hier vorliegenden Studie mit ihrer Rolle als Sportler: „Die sehen, dass ich Sportlerin bin und kommen an mich ran“ (Anja Ludwig, E1, 761). Sportler seien „menschlicher irgendwie, nicht so verkopft“ (Ralf Bender, E1, 638). Im Vordergrund stehen also soziale bzw. emotional geprägte Fähigkeiten von Sportlern, die dem Beziehungsaufbau förderlich sind. Die Sportlehrkräfte nehmen an, aus Schülerperspektive als nahbarer zu gelten. Im Vordergrund steht dabei eine Hinwendung zum Körperlichen bzw. Praktischen, die sich in der Einnahme einer Rolle als Sportler niederschlägt. Bemerkenswerterweise scheint sich in diesem Zusammenhang die Rolleninterpretation als Sportler von der Berufswahrnehmung als Lehrkraft ein Stück weit abzugrenzen: „Da ist man dann gar nicht so ein richtiger Lehrer wie in den anderen Fächern“ (Ralf Bender, E2,

472). Auch Heiko Baumann lässt nicht immer „den Lehrer raushängen“ (E1, 511). Um also eine gute Beziehung zu ihren Schülern aufbauen zu können, müssen sich die Sportlehrkräfte aus ihrer Sicht an den Bewegungsinhalten des Unterrichts beteiligen. Damit nehmen sie eine Rolle als Sportler ein. In diesem Handlungskontext erfolgt gleichzeitig eine bewusste Abgrenzung zu einem Lehrerbild, das sehr deutlich dem Fächerkanon außerhalb des Schulfachs Sport zugeordnet wird.

## 5 | FAZIT

Die Teilnahme von Sportlehrkräften an den Bewegungsinhalten ihres eigenen Unterrichts stellt ein zentrales Merkmal der sportunterrichtlichen Handlungspraxis dar. In fachkultureller Perspektive interessieren die fachbezogenen Sinnsysteme, die dieser Praxis zugrunde liegen. Eine besondere Bedeutung erlangen dabei die Habitusformen der Sportlehrkräfte, deren Dispositionen als Erzeugungsgrundlage fungieren. Mit Blick auf die unterschiedlichen Formen der Teilnahme konnten die Herstellung der Schülerbeteiligung an den Unterrichtsinhalten, die Darstellung der eigenen Bewegungskompetenz und die Beziehungsgestaltung mit Schülern als bedeutsame Themen rekonstruiert werden, die wiederum auf dominante und äußerst stabile Denkmuster verweisen. Insgesamt zeigt sich hierin, dass sich die Sportlehrkräfte in ihrem Unterricht als Sportler inszenieren. Als Sportler – so die Sichtweise der Lehrkräfte – können sie einerseits ihre Glaubwürdigkeit und Akzeptanz als Sportlehrkraft vor ihren Schülern sichern und dadurch motivierend auf die Schüler einwirken. Andererseits können sie als Sportler ihre eigenen sportmotorischen Fähigkeiten präsentieren. Dadurch belegen sie ihre Kompetenz als Sportlehrkraft – und erfahren gleichzeitig eine Würdigung des eigenen bewegungsbezogenen Könnens. Schließlich können sie als Sportler eine sehr persönliche Art der Beziehung zu ihren Schülern entwickeln. Vor allem in der Beziehungsgestaltung mit Schülern deutet sich dabei eine zu Teilen ambivalente Auslegung der Lehrerrolle an, die sehr stark an der Einnahme einer Sportlerrolle orientiert scheint.

Im vorliegenden Beitrag konnte bereits auf eine dominierende Orientierung am eigenen Sporttreiben bei Studierenden des Sportlehrerberufs aufmerksam gemacht werden (vgl. Baillod & Moor, 1997). Durch die eigene intensive sportliche Betätigung werden dabei ein „sport(art)-spezifisches Erfahrungswissen, Fähigkeiten zur praktischen Selbstregulation, Weltansichten und Denkweisen ausgebildet“ (Alkemeyer, 2009, S. 125). In der vorliegenden Studie konnte gezeigt werden, dass dieses sportbezogene Erfahrungswissen und die im Sport herausgebildeten Denkmuster im Sportlehrerberuf wirksam werden. Sport ist im Kern durch das Ausführen und Darstellen von Bewegungen gekennzeichnet. Dieser Wesenszug ist für die sportunterrichtliche Praxis in hohem Maße handlungsleitend.

Aus den Ergebnissen ist zu abzuleiten, dass Sportlehrkräfte ihre berufsspezifische Kompetenz in hohem Maße mit der eigenen sportmotorischen Kompetenz verknüpft sehen. Falls damit ebenfalls ein Schwerpunkt in der Vermittlung überwiegend sportmotorischer Aspekte liegen sollte, der die Einbindung kognitiver Wissensbestände ausgrenzt, so ist dies im Hinblick auf das Professionsbewusstsein von Sportlehrkräften kritisch einzuschätzen. Dass diese Annahme ein empirisches Korrelat besitzt, legen die Ergebnisse von Kastrup (2009) nahe. Gerade im Bereich des Sports, in

dem Bewegungserfahrungen und Lernprozesse vor allem auf körperlicher, zumeist unbewusster Ebene verlaufen, sollte Reflexion von Bewegung allerdings ein tieferes Verständnis des Sich-Bewegens ermöglichen (vgl. Wolters, Klinge, Klupsch-Sahmann & Sinning, 2009).

Darüber hinaus deutet sich bei einigen Sportlehrkräften nicht nur eine Präferenz, sondern gar eine Beschränkung des didaktischen Repertoires auf den eigenen Bewegungseinsatz an. Dieser ist im Sportlehrerberuf jedoch durchaus gefährdet. Eine Verletzung oder die im Alter zu erwartenden körperlichen Einschränkungen der Sportlehrkräfte (vgl. Miethling, 2002) können die etablierten Denk- und Handlungsmuster deutlich irritieren, wie bereits im vorliegenden Material angedeutet wurde. Eine alternative Unterrichtsgestaltung erfordert daher eine berufsbiografische Entwicklungskompetenz, in deren Rahmen eine subjektiv tragfähige Vermittlung zwischen den etablierten Wahrnehmungsmustern der Sportlehrkraft und den sich wandelnden Anforderungen im Laufe der Berufstätigkeit erfolgen sollte (vgl. Miethling & Gieß-Stüber, 2007; Hericks, 2007).

Nichtsdestotrotz übernimmt die Einnahme einer Sportlerrolle von Lehrenden im Schulfach Sport aus deren Perspektive vielfältige und grundlegende Möglichkeiten, die unterrichtliche Handlungspraxis gewinnbringend zu beeinflussen und auszuformen. Dies zeigt uns eine fachkulturelle Perspektive auf das Schulfach Sport.

## LITERATUR

- Alkemeyer, T. (2009). Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 119-140). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (2. Aufl.).
- Baillod, J. & Moor, R. (1997). *In Bewegung. Sportlehrerinnen und Sportlehrer sprechen über ihren Beruf*. Magglingen: Eidgenössische Sportschule.
- Bennewitz, H. (2011). „doing teacher“ – Forschung zum Lehrerberuf in kulturtheoretischer Perspektive. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 192-213). Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gerlach, E., Kussin, U., Brandl-Bredenbeck, H. P. & Bretschneider, W.-D. (2006). Der Sportunterricht aus Schülersperspektive. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie* (S. 115-152). Aachen: Meyer & Meyer.
- Hericks, U. (2007). Anerkennung im Fachunterricht. In J. Lüders (Hrsg.), *Fachkulturforchung in der Schule* (S. 209-228). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Hericks U. & Körber, A. (2007). Methodologische Perspektiven quantitativer und rekonstruktiver Fachkulturforchung in der Schule. In J. Lüders (Hrsg.), *Fachkulturforchung in der Schule* (S. 31-48). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Huber, L. (1998). Sozialisation in der Hochschule. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 417-442). Weinheim und Basel: Beltz Verlag (5. Aufl.).
- Huber, L. (2001). Stichwort Fachliches Lernen. Das Fachprinzip in der Kritik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4 (3), 307-331.
- Huber, L. & Liebau, E. (1985). Die Kulturen der Fächer. *Neue Sammlung*, 25 (3), 314-339.
- Kastrup, V. (2009). *Der Sportlehrerberuf als Profession. Eine empirische Studie zur Bedeutung des Sportlehrerberufes*. Schorndorf: Hofmann.

- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klinge, A. (2007). Entscheidungen am Körper. Zur Grundlegung von Kompetenzen in der Sportlehrerausbildung. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in* (S. 25-38). Baltmannsweiler: Schneider.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U. (2007). QDA-Software im Methodendiskurs. Geschichte, Potenziale, Effekte. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (S. 15-31). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (2. Aufl.).
- Kurz, D. (2010). Fachdidaktische Ausgangspunkte. In D. Kurz & N. Schulz (Hrsg.), *Sport im Abitur – Ein Schulfach auf dem Prüfstand* (S. 47-70). Aachen: Meyer & Meyer.
- Lange, J. (1984). Handlungsorientierungen der Sportlehrer. Sportdidaktisches, Methodologisches und Empirisches zur Alltagspraxis. In W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern* (S. 78-104). Schorndorf: Hofmann.
- Lüders, J. (2007). Einleitung: Fachkulturforschung in der Schule. In J. Lüders (Hrsg.), *Fachkulturforschung in der Schule* (S. 7-14). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Miethling, W.-D. (1986). *Belastungssituationen im Selbstverständnis junger Sportlehrer. Ein Beitrag zur Praxisforschung im Sportunterricht*. Schorndorf: Karl Hofmann.
- Miethling, W.-D. (2002). Der lange Arm des Berufs – Zur biographischen Entwicklung von Sportlehrern. In P. Elflein, P. Gieß-Stüber, R. Laging & W.-D. Miethling (Hrsg.), *Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 50-71). Butzbach-Griedel: Afra.
- Miethling, W.-D. (2007). Stress im Sportlehrerberuf. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in* (S. 56-67). Baltmannsweiler: Schneider.
- Miethling, W.-D. & Gieß-Stüber, P. (2007). Persönlichkeit, Kompetenzen und professionelles Selbst des Sport- und Bewegungslehrers. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in* (S. 1-24). Baltmannsweiler: Schneider.
- Miethling, W.-D. & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.
- Müller-Roselius, K. (2007). Habitus und Fachkultur. In J. Lüders (Hrsg.), *Fachkulturforschung in der Schule* (S. 15-30). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Reckwitz (2000). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Rosenthal, G. (1997). Warum Biographieanalyse und wie man sie macht. *Zeitschrift für Sozialforschung*, 4 (17), 405-427.
- Schierz, M. (2013). Bildungspolitische Reformvorgaben und fachkulturelle Reproduktion – Beobachtungen am Beispiel des Schulfachs Sport. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 25 (1), 64-79.
- Serwe, E. (2011). *Schulsportentwicklung – Sportpädagogische Perspektiven im schulischen Innovationsprozess*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Strauß, A. & Corbin, J. (1996). *Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Tenorth, E. (1999). Unterrichtsfächer – Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In I. Goodson, S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (S. 191-207). Köln: Böhlau.
- Tiefel, S. (2005). Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert: Kodierleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. *Zeitschrift für qualitative Sozialforschung*, 6 (1), 65-84.
- Tillmann, K.-J. (2011). Diskussion. Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 232-240). Münster: Waxmann.
- Willems, K. (2007). *Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole?* Bielefeld: transcript.
- Wolters, P. (2010). Was Sportlehrer(inne)n an ihrem Beruf gefällt. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 22 (1), 21-40.
- Wolters, P., Klinge, A., Klupsch-Sahlmann, R. & Sinning, S. (2009). Was ist nach unseren Vorstellungen guter Sportunterricht? *sportunterricht*, 58 (3), 67-72.