

# Transformationsprozesse durch universitäre Krisenerfahrungen? Die Entwicklung eines fachspezifischen Habitus von Sport-Lehramtsstudierenden

## Zusammenfassung

Das Lehramtsstudium kann in Hinblick auf die (berufs-)biographische Entwicklung von Studierenden zahlreiche Anlässe für Krisen bieten, die unterschiedlich wahrgenommen und bearbeitet werden. Daran anknüpfend stellt sich die Frage, ob oder in welchem Maße Studierende in der Auseinandersetzung mit potentiell krisenhaften Studienerfahrungen einen fachspezifischen Habitus entwickeln (oder bereits besitzen), wie sich dieser konturiert und wie bzw. ob sich dieser Entwicklungsprozess empirisch fassen lässt. Mit dokumentarischen Rekonstruktionen von zwei Gruppendiskussionen mit Sport-Lehramtsstudierenden, die im Abstand von einem Jahr stattfanden, ist anzunehmen, dass die Art und Weise des Erlebens und des Umgangs mit den im Studium wahrgenommenen Irritationen habituell (vor-)geprägt ist, wobei habituelle Veränderungen ermöglicht oder gar gefordert sind, sich aber auch durch fachkulturelle Spezifika auszuzeichnen scheint. Dieser Beitrag ist im Rahmen eines laufenden Forschungsprojektes an der Schnittstelle von Fachkultur- und Professionsforschung verortet, das der übergeordneten Frage nach dem fachspezifischen Professionsverständnis von Sport-Lehramtsstudierenden bzw. ihrem „Fachhabitus“ nachgeht.

*Schlagwörter:* Kollektive Orientierungen, Habitus, Habitustransformation, Fachkultur, Professionsforschung, Dokumentarische Methode

## **Transforming processes induced by experiencing study-related crises. The development of a field-specific habitus of sports students undergoing teacher training**

Degree programs leading to teacher accreditation can cause several crises for students and their (occupational-)biographical development, which get perceived and processed in a wide variety of ways. Linked to this is the question, if – or in what extent – students develop (or already possess) a discipline-specific habitus by being exposed to potential crisis-inducing experiences during their education, how this habitus is formed and how the process of forming it can be researched empirically. Looking at documentary reconstructions of two group discussions between sports students, which have been conducted one year apart from each other, it can be assumed that the ways of experiencing and dealing with perceived irritations are habitually shaped, while at the same time allowing or even necessitating habitual changes - seemingly incorporating subject-related particularities. This contribution is set within the framework of an ongoing research project interfacing the research of both academic culture and profession focusing on sport students' field-specific conception of their profession - their "field habitus".

*Keywords:* collective orientations, habitus, transformation of habitus, academic culture, profession research, documentary method

## 1. Einleitung: Habitus und Fachkultur

Die Universität nimmt kontinuierlich Einfluss auf den Habitus, worauf Forschungsprojekte zur studentischen Fachkultur (z.B. Friebertshäuser 1992) und zum fachspezifischen Habitus von Studierenden (z.B. Volkmann 2008; Huber et al. 1983) hinweisen. Mit Bourdieu (1993: 98) kann der Habitus als „modus operandi“ der Handlungspraxis bzw. als Struktur dieser Handlungspraxis verstanden werden (weiterführend Bohnsack 2014; Kramer 2013). Studierende sind mit den zwar universitär gerahmten, aber dennoch stark fachkulturell geprägten Spezifika „ihres“ Faches<sup>1</sup> konfrontiert. Hochschulsozialisation ist in diesem Sinne insbesondere Fachsozialisation bzw. Initiation in Fachkulturen (Müller-Roselius 2007: 21). Unter Fachkultur verstehen Huber und Liebau „unterscheidbare, in sich systematisch verbundene Zusammenhänge von Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmustern“ (Huber/Liebau 1983: 315), die sich im gemeinsamen Habitus der Mitglieder eines Faches manifestieren – unter anderem in Form von Weltbildern und Wirklichkeitskonstruktionen sowie Problemsichten, Perspektiven und Paradigmen (Huber 1991: 436). Der fachspezifische Habitus von Studierenden entwickle sich Huber (ebd.: 423) zufolge allerdings nicht nur im universitären Rahmen des studierten Faches, sondern entstehe aus dem Zusammenwirken von Fach- und Herkunftskultur sowie Statusaspirationen und antizipierter Berufskultur und könne somit als „Amalgam der schon mitgebrachten mit den in der Fachkultur herrschenden und teils durch Einübung, teils durch Selektion verstärkten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern“ verstanden werden (ebd.: 441).

Für Lehramts-Sportstudierende lässt sich hinsichtlich ihrer Sozialisation eine spezifische biographische Ausgangslage verzeichnen: Sie sind fast ausnahmslos von Kindheit an sportsozialisiert durch Familie, Verein, Peergroup usw. (Klinge 2000; Miethling 2013; Volkmann 2008). Für diese Studierendengruppe scheint sich der (fach-)habituelle „Clash“ weniger stark zu zeigen, als dies bei Studierenden anderer Fächer der Fall sein könnte, da „die sportpraktischen Anteile in der Ausbildung direkt am eigenen Sporttreiben anknüpfen und ähnlichen Logiken folgen“ (Volkmann 2008: 238). Die Anforderungen des Sportstudiums seien dabei ideal anschlussfähig an den bereits vor dem Studium erworbenen „Sportlerhabitus“ (ebd.). Auch Antje Klinge (2000) beschreibt die Sportbiographie als einverlebten fachspezifischen Habitus, der eine Passung zum Studium aufweise: „Die ins Lehrerstudium mitgebrachten Erfahrungen mit Sport werden bruchlos fortgesetzt und lassen sich an die biografischen Erfahrungen der in der Sportpraxis Lehrenden problemlos anknüpfen [...]“ (ebd.: 449). In Hinblick auf die bisher vorliegenden Forschungsergebnisse<sup>2</sup> zu Sport-Lehramtsstudierenden kann davon ausgegangen werden, dass diese das Studium „als Fortsetzung und Intensivierung bisheriger Interessen und Gewohnheiten“ wahrnehmen (Klinge 2002: 157). Die Rekonstruktionen von zwei Gruppendiskussionen – auf die ich mich in diesem Beitrag ausschnittsweise beziehe – zeigen allerdings ein deutlich anderes, differenziertes Bild, das Irritationen und Transformationspotentiale aufweist.

1 Exemplarisch zur Fachkulturforschung Huber 1991, zur Fachkulturforschung in der Schule Lüders 2007, zu Fachkultur und Habitus überblicksartig Müller-Roselius 2007.

2 Zum Stand der Professionsforschung zum Sportlehrerberuf im Überblick Schierz/Miethling 2017.

## 2. Theoretischer und methodologisch-methodischer Rahmen

In diesem Beitrag<sup>3</sup> werde ich anhand von exemplarischen Sequenzen aus zwei im Jahresabstand mit der gleichen Studierendengruppe durchgeführten Gruppendiskussionen kollektive Orientierungen herausarbeiten, die Rückschlüsse auf einen sich in der Entwicklung befindenden fachspezifischen Habitus zulassen. Dieser scheint eng verbunden mit einer spezifischen Vorstellung von einer professionellen Sportlehrperson zu sein. Mit Bezug auf das bourdieusche Konzept der (Nicht-)Passungen zwischen Habitus und Feld (Bourdieu/Passeron 1973; Helsper/Kramer/Thiersch 2014) lässt sich am Material rekonstruieren, wie die von den Studierenden implizit oder explizit dargestellten habituellen Passungen und Nicht-Passungen zum zukünftigen Berufsfeld<sup>4</sup>, aber auch zum universitären Studium im Studienverlauf bearbeitet werden. Daran anknüpfend lässt sich fragen, ob die wahrgenommenen Nicht-Passungen von den Studierenden als berufsbiographische Entwicklungsaufgaben (Hericks/Keller-Schneider 2011) gedeutet und bearbeitet werden und möglicherweise Potential für Habitustransformationen enthalten (El-Mafaalani 2017; Kramer 2013), worauf insbesondere die Fallanalysen im Abschnitt 3.2 hindeuten. In strukturtheoretischer Perspektive sind Transformationen zwangsläufig durch Krisen bedingt, die als „Scheitern einer Überzeugung“ (Oevermann 2002: 10) und als „Öffnung einer Routinisierung“ (ebd.) in Erscheinung treten (Kramer 2013).

Dass sowohl kollektive Orientierungen als auch individuelle Krisenerfahrungen und angestoßene Habitustransformationen eng mit den wahrgenommenen Anforderungen und Normen des Feldes – und damit den standortspezifischen Fachkulturen – zusammenhängen, verweist auf die enge Verwobenheit der Themen- und Forschungsfelder. Diese theoretischen Überlagerungen spiegeln sich auch empirisch in den Gruppendiskussionen an jenen Passagen wider, in denen nicht trennscharf wird, ob die Studierenden als „Sportlehrpersonen“ oder „Lehrpersonen“ sprechen und ob professions- oder fachspezifische Wissensbestände diskutiert werden.

Damit sind Forschungsdesiderate aufgegriffen, die sowohl auf die intensivere Erforschung des Habitus von Lehrpersonen verweisen (Kramer 2015: 356), als auch auf den Mangel an empirisch gehaltvollen Einzelfall- und Längsschnittstudien zu „fachkulturell geteilten beruflichen Überzeugungen und Deutungsmustern Sportlehrender“ (Schierz/

- 3 Dieser Beitrag entsteht im Rahmen meines laufenden Habilitations-Teilprojektes „Professionsverständnis und kollektive Orientierungen von Lehramtsstudierenden des Faches Sport“ im Projekt „ProPraxis“ (im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert) an der Philipps-Universität Marburg. Insgesamt wurden sechs Gruppendiskussionen mit Sportstudierenden durchgeführt, die mit drei Gruppen zu zwei Zeitpunkten im Abstand von einem Jahr stattfanden und so eine Rekonstruktion von potentieller Stabilisierung und/oder Entwicklung (fachspezifischer) Habitus ermöglichen. Der Einbezug weiterer Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden anderer Fächer zur Schärfung und Kontrastierung fachspezifischer Aspekte in Bezug auf das Professionsverständnis ist geplant bzw. schon in der Durchführung.
- 4 Mit Meister/Sotzek (2017) kann vorsichtig angenommen werden, dass über Studien- und Berufsphasen hinweg weitestgehend stabile habituell verankerte, normative Erwartungen an das eigene Lehrer\*innen-Sein bestehen.

Miethling 2017: 54) sowie deren berufsbiographische Professionalisierungsverläufe (ebd.: 60) hinweisen und auf ein sehr geringes Ausmaß sportbezogener Fachkulturfor- schung aufmerksam machen (ebd.). Auch die Bedeutung fachkultureller Aspekte für die Entwicklung des Fach- und Professionsverständnisses von Studierenden ist bislang weitestgehend unerforscht (Meister 2018, i. E.).

Ausgehend von diesem Forschungsinteresse bot sich als Erhebungsverfahren die Gruppendiskussion an, die in ihrer theoretisch-methodologischen Fundierung mit einem praxeologischen bzw. rekonstruktiven Forschungsparadigma eng verknüpft ist, welches auch der Dokumentarischen Methode zugrunde liegt. Rückblickend auf die Entwicklungen der letzten Jahrzehnte kann die Gruppendiskussion mittlerweile als ein Standardverfahren der qualitativen Sozialforschung beschrieben werden (Nentwig-Gesemann 2010; Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2006). Die dokumentarische Analyse von Gruppendiskussionen zielt auf die Rekonstruktion von kollektiven, handlungsleitenden Orientierungen sowie impliziten Wissensbeständen und „letztlich auf den empirischen Zugriff auf soziale Kontexte, auf gemeinschaftliche und vor allem übergemeinschaftliche konjunktive Erfahrungszusammenhänge, auf die Milieubindung und die Soziogenese von Orientierungen und ihrem handlungsleitenden Potential“ (Nentwig-Gesemann 2010: 259). Diese der Gruppe gemeinsamen Erfahrungen und Orientierungen sind in „gemeinsamen geteilten impliziten Wissensbeständen verankert und konstituieren (als konjunktive Erfahrungsräume) die Zugehörigkeit zu sozialen Entitäten wie Milieus, Generationen, Geschlechtern etc.“ (Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2006: 13). Das setzt voraus, dass es sich bei den Teilnehmenden um eine sogenannte „Realgruppe“ handelt, deren Mitglieder über „strukturidentische sozialisationsgeschichtliche Hintergründe verfügen“ (ebd.). Diese geteilten Erfahrungen und Wissensbestände aktualisieren sich inhaltlich und formal in der Gruppendiskussion und können im anschließenden Interpretationsprozess rekonstruiert werden. Bei den Studierenden, die an den Gruppendiskussionen für die vorliegende Studie teilgenommen haben, handelt es sich im weitesten Sinne um Realgruppen, die auf mehreren Ebenen konjunktive Erfahrungsräume teilen, z.B. in Form von gemeinsamen Seminaren, Sportarten, dem Berufsziel Sportlehrer\*in sowie Erfahrungen im Leistungssport.

### 3. Die Gruppendiskussionen

#### 3.1 Rahmenbedingungen

Die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen, die im Folgenden anonymisiert Tina, Markus und Stefan genannt werden, haben im WS 14/15 ihr Sportstudium (Gymnasiales Lehramt) begonnen und befanden sich zum Zeitpunkt der ersten Gruppendiskussion im Januar 2016 im dritten Semester und unmittelbar vor einem zweiwöchigen Beobachtungspraktikum. Zum Zeitpunkt der zweiten Gruppendiskussion ein Jahr später befanden sich die Studierenden im fünften Semester und hatten kurz zuvor ein achtwöchiges Blockpraktikum, das in entsprechenden Fach- und Schulpädagogikveranstaltungen vorbereitet und reflexiv nachbereitet wurde, absolviert. Dem Studienort Marburg kommt für das Fach Sport eine besondere Rolle zu: Sport wurde hier bisher ausschließlich für

das gymnasiale Lehramt angeboten und erst im WS 17/18 um einen Bachelor-Studiengang erweitert. Die Aufnahmebedingungen sind im Vergleich zu anderen Studienorten eher niedrigschwellig und stellen nach Aussagen der Studierenden kaum eine Hürde dar. Als weiteres Merkmal kann eine fachkulturelle Position festgestellt werden, die den curricularen Schwerpunkt und dementsprechend die fachlichen Zugänge erfahrungs- und erlebnisorientiert gestaltet (Laging/Bietz 2017). Das ist erwähnenswert, da die Studierenden – wie sich empirisch rekonstruieren lässt – dies als eine für sie bedeutungsvolle fachkulturelle Standortspezifik erleben. Im Kontrast zur oben genannten Anschlussfähigkeit eines Sport-Lehramtsstudiums an einen bestehenden „Sportlerhabitus“ (Volkmann 2008; Klinge 2001) machen die an den Gruppendiskussionen teilnehmenden Sport-Lehramtsstudierenden in mehrfacher Weise Krisenerfahrungen. In allen Gruppendiskussionen wurde der Sport-Studienort Marburg mit dem genannten Konzept explizit und auch im Kontrast zu anderen Studienorten thematisiert sowie um Positionierungen gerungen.

Die Auswahl der folgenden, teils gekürzten Passagen erfolgte entlang methodischer und inhaltlicher Kriterien. Es sollten die für die Gruppendiskussion zentralen Orientierungen wie auch Nicht-Passungen und Krisenerfahrungen rekonstruiert werden, die sich beispielsweise in Form selbstläufiger Diskurse mit hoher interaktiver oder performativer Dichte, Gegenhorizonten und Fokussierungsmetaphern dokumentieren. Die Rekonstruktionen sind in verdichteter und gekürzter Form dargestellt.

### 3.2 Erster Erhebungszeitpunkt (2016): Das „Brennen“ vermitteln

Zu Beginn der ersten Gruppendiskussion<sup>5</sup> sehen die Studierenden eine ca. 40-sekündige Videosequenz (Handballunterricht), die sie während des Sehens mit Lachen und Empörungslauten wie „ho ho ho“ kommentieren, was bereits als Nicht-Passung gedeutet werden kann.

M: [...] also ich hab die Frage ob das Schulsport ist + oder

T: mm

I: Ja

M: Ach ja okay ++ joah das sieht ja eher aus wie'n äh wie'n Vereinstraining + und nicht wirklich wie Schulsport also sie ist sehr äh irgendwie laut und aggressiv und sie hält zum Beispiel

T: sie + mhm

M: nur weil einer falsch wirft + ähm die ganze Bewegung auf + also

T: Ja

M: [...] und und ihr Ziel ist es auch nicht unbedingt ähm Spaß an der Sportart zu verbreiten [T: Nein] sondern es geht darum ihr müsst irgendwie Handball spielen lernen und möglichst so, dass ihr erfolgreich seid [T: Ja] und der Spaß spielt da eher eine kleine Rolle jetzt also auch + ich weiß nich [...]

T: neee das stimmt

S: Also meiner Meinung nach legt sie nen völlig falschen Ton an den Tag

5 Transkriptionszeichen: Die leere, eckige Klammer [...] markiert, dass eine Passage ausgelassen wurde. Eine in eckiger Klammer eingefügte Äußerung steht für zeitgleiches Sprechen. Das + zeigt 1 Sekunde Pause an, der Schrägstrich / einen abrupten Sprechabbruch; das Zeichen @ steht für Lachen. Die Gruppendiskussionsleiterin ist mit „I“ gekennzeichnet.

M: ja

T: Ja

S: [...] wenn man Trainer ist und n Schleifer is kann man das so rüberbringen aber jetzt nicht irgendwie als Lehrer da muss man n bisschen feinfühlicher sein [...]

In dieser Diskussion<sup>6</sup> werden Aspekte des – in den Augen der Studierenden – unpassenden Lehrer\*innenhandelns und damit Nicht-Passungen in Form von Gegenhorizonten benannt. Bereits in der ersten Äußerung wird vom individuellen Handeln abstrahiert und nach der institutionellen Verortung gefragt: „[...] also ich hab die Frage ob das Schulsport ist.“ Markus möchte sich versichern, dass seine Kommentierung der Videosequenz in Bezug auf „Schulsport“ geschieht und nicht bezogen auf ein anderes Sportsetting. Mit dieser Frage ist eine implizite Nicht-Passung zum Schulsport ausgedrückt, die Markus nun begründet: Der bzw. die Lehrer\*in sei „sehr laut und aggressiv“, was eher zu einem Vereinstraining passe. In einer Abgrenzung der beiden Sportsettings entspinnt sich nun die Kritik am pädagogischen und methodisch-didaktischen Handeln der Lehrkraft (unverhältnismäßiger Fokus auf das Individuum, aggressiver Ton, Erfolgsdruck statt Spaß). Stefan greift den für ihn offensichtlich wesentlichsten Aspekt der Nicht-Passung auf – den „völlig falschen Ton“ – und stellt dieser als antizipierte, normative Erwartung des Feldes das „Feingefühl“ gegenüber („als Lehrer da muss man n bisschen feinfühlicher sein“).

Die Passage beginnt mit der Rahmung von Verein versus Schulsport und führt zu einer personen- bzw. rollenbezogenen Deutung und Zuspitzung des Gesehenen: Die Lehrperson agiert wie ein „Schleifer“. In kollektiver Orientierung am positiven Gegenhorizont eines angemessenen, pädagogischen Adressierungsmodus verhindert die Lehrkraft, dass die Schülerschaft Spaß am Sport erlebt bzw. entwickelt. Die Gruppe kritisiert damit nicht den Trainerhabitus per se, allerdings die fehlende professionsbezogene und institutionelle Passung. Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion dient die Lehrperson mehrfach als Negativbeispiel, anhand dessen Abgrenzungen und positive Horizonte an einem fiktiven, antizipierten Idealbild entworfen werden. An späterer Stelle begründet und präzisiert Stefan seine Forderung nach mehr „Feingefühl“.

S: Das Problem ist halt auch so 'n bisschen ähm gerade wenn man aus dem Sport kommt ++ ähm man darf nicht den Fehler machen + äh wie ein Trainer an die Sache ranzugehen + sondern man muss tatsächlich wie 'n Pädagoge/selbst im Sport muss man auf/also was heißt selbst im Sport [T: @@@] äh man muss man muss wie gesagt sehr se/sensibel sein [T: @@@]

[...]

T: Und ich glaube es ist auch ganz wichtig dass man ähm darauf vorbereitet sein sollte oder mit dem Gedanken sich @schonmal@ anfreunden sollte dass man nicht jede Sportart allen Schülern + ehm gut + äh vermitteln kann in Anführungsstrichen und dass nicht jeder Spaß an allem hat [...] also da können wir uns glaub ich nochmal warm anziehen also ich brenne für mein Schwimmen und

6 Diese Passage, die einen inkludierenden, parallelen Modus der Diskursorganisation zeigt, steht exemplarisch für den Großteil des Diskursverlaufs der Gruppendiskussionen zu beiden Zeitpunkten und verweist auf gemeinsame Orientierungen aufgrund homologer Erfahrungen und einen konjunktiven Erfahrungsraum (Przyborski 2004: 96ff.). Auf ausführliche Analysen der Diskursorganisation muss im Rahmen dieses Beitrags leider verzichtet werden.

kann Schüler überhaupt/also kann das gar nicht nachvollziehen dass das irgendwem nicht @Spaß macht@ [...]

M: Das ist ja genau das was ich vorhin gemeint hab + man hat im ersten Video [T: Ja] das Gefühl ähm da hat jemand/da brennt jemand für die Sportart [T: mhm] aber + ja die Schüler dann in dem Fall nicht [T: @@@] und dann hat man halt irgendwie das Problem [T: genau] + dass man ne schlechte Stunde hat [...]

Während die Studierenden sich bezüglich der Videosequenz über ihre kollektiv erlebte Nicht-Passung zum Lehrer\*innenhandeln verständigt haben, zeigt sich im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion eine kollektive Orientierung im Begründungsmuster des Lehrer\*innenhandelns: Offensichtlich unterrichtet die Lehrkraft „ihren“ Sport; der (zu) hohe Anspruch an die Schülerschaft und das nicht schul- bzw. unterrichtskompatible Handeln werden von den Studierenden mit dem „Brennen“ der Lehrerin, also ihrer Leidenschaft und einer hohen, persönlichen Identifikation mit der Sportart begründet. Hier wird die antinomische Struktur von Person (hier den Schüler\*innen) und der Sache deutlich zugunsten der „Sache“ – hier dem angestrebten, perfekten Handballspiel – aufgelöst, was die Studierenden kollektiv als problematisch bewerten und im Setting des Schulunterrichts als unpassend wahrnehmen. Dahinter steht ein Professionsverständnis von einer Lehrperson, die die persönliche, große Bedeutsamkeit „ihrer“ Sportart nicht als Anspruch an die Klasse überträgt, sondern diese zurückstellt und die Sache „wie'n Pädagoge“ angeht. Der von Stefan selbst korrigierte Satz „selbst im Sport muss man auf/also was heißt selbst im Sport äh man muss/man muss wie gesagt sehr se/sensibel sein“ ist dabei aufschlussreich: „Selbst im Sport“ sensibel zu sein, erscheint für ihn zunächst als Widerspruch, insbesondere hinsichtlich „seiner“ Sportart, wie er an späterer Stelle beschreibt.

Interessanterweise formuliert Tina explizit – fast im Sinne eines Bekenntnisses – ihr „Brennen“ für „ihren“ Sport („also ich brenne für mein Schwimmen“) und positioniert sich damit in unmittelbarer Nähe der zuvor kollektiv kritisierten Sportlehrperson aus der Videosequenz. Sie beschreibt ihr mangelndes Verständnis dafür, dass manche Schüler\*innen keinen Spaß am Schwimmen haben („kann das gar nicht nachvollziehen dass das irgendwem nicht @Spaß@ macht“). Dass das Wort „Spaß“ lachend gesprochen ist, drückt möglicherweise eine gewisse, ironische Distanzierung aus, die sich auf ihre vorherigen Worte bezieht. Denn die Positionierung als leidenschaftliche Schwimmerin wird von ihr bereits einleitend problematisiert und als auch für Stefan und Markus gültig beschrieben: „dass nicht jeder Spaß an allem hat [...] da können wir uns glaub ich nochmal warm anziehen“. Tina sieht sich selbst, bedingt durch ihr „Brennen“ für „ihr“ Schwimmen, dieser Herausforderung in verstärkter Weise ausgesetzt. Einem professionellen und auch subjektiv erfüllten Berufsleben als Sportlehrperson muss damit die Entwicklung eines kompetenten Umgangs mit Schüler\*innen, die sich nicht für Sport begeistern lassen, vorausgehen.

Stefan, der an mehreren Stellen der Gruppendiskussion betont, man müsse „sensibel“ und „feinfühlig“ sein, stellt Persönlichkeitsmerkmale in den Vordergrund (er spricht von „sein“ und nicht „sich verhalten“), die in seiner Vergangenheit als Profisportler eher hinderlich gewesen wären, wie er an späterer Stelle sagt („Ich steh gern in Konkurrenz und geb gern Gas“). Möglicherweise spricht er damit explizit eine an sich selbst formulierte, erwünschte Verhaltensveränderung oder gar eine Habitustransformation an. Umgekehrt spricht Tina von einem „sich-warm-anziehen-Müssen“, was das Gegenteil impliziert: Sie

wünscht sich offenbar ein „dickeres Fell“, um die antizipierten Frustrationen angemessen bewältigen zu können. Beide sprechen höchst individuelle Voraussetzungen an und scheinen ihre eigenen Potentiale, Stärken und Schwächen mit den Anforderungen der antizipierten Berufspraxis abzugleichen und daraus Entwicklungsideale zu formulieren, die ihre Rolle als Lehrperson betreffen. Auch wenn noch keine manifeste Krise eingetroffen ist, so setzen sich die Studierenden bereits im Studium damit auseinander.

Im Verlauf der Gruppendiskussion zeigt sich immer wieder, dass das „Brennen“ einerseits als unabdingbare Voraussetzung für eine professionelle Sportlehrperson entworfen wird und damit eine wesentliche Ressource für professionelles Handeln darstellt. Andererseits ist es genau diese Leidenschaft, die durch zu hohe Leistungserwartungen an die Schülerschaft ein Hindernis für eine schülerorientierte und „spaßbetonte“ Unterrichtsvermittlung darzustellen scheint und zudem permanente Frustrationen erwarten lässt. Dieses „Problem“ hat die Gruppe der Lehrerin aus der Videosequenz attestiert – im weiteren Verlauf nehmen die Studierenden selbst dazu Stellung, wie folgender Ausschnitt zeigt:

S: [...] die Vermittlung wird das Schwerste sein ebend ebend ähm den Schülern wirklich das sooo zu vermitteln dass sie's verstehen und auch anwenden können [...]

[...]

M: [...] ich mein damit dass man für die Sportart brennt oder zumindest für Sport brennt

T: Für das Vermitteln brennt

M: für das/und auch für das Vermitteln brennt [...]

Markus und Tina entwickeln für sich eine Lösung für das Problem des „Brennens“ – man müsse eben nicht nur für den Sport, sondern auch für das Vermitteln brennen. Das zentrale Problem, diese Leidenschaft an die Schülerschaft zu vermitteln, sozusagen den Funken überspringen zu lassen, scheint nicht einfach zu bewältigen zu sein, stellt es in der kollektiven Orientierung der Studierenden doch ein implizites Unterrichtsziel neben den eigentlichen Inhalten dar. Während die Begeisterung für den „eigenen“ Sport über Jahre gewachsen ist, stehen die Studierenden nun vor der Herausforderung, im Sinne eines Rollenwechsels die Vermittlerposition einzunehmen. Sie gehen davon aus, dass diese Herausforderung nur produktiv bewältigt werden kann, indem ihre Leidenschaft für den Sport um die Leidenschaft, ein „Brennen“, für die Vermittlung ergänzt wird.

### 3.3 Zweiter Erhebungszeitpunkt (2017): „Hey ich kann was“ – Spaß zur Leistungsförderung

Die folgenden Passagen drehen sich im weitesten Sinne um das Thema Leistung: das eigene (biographische) Leistungserleben als auch die Verantwortung der Lehrperson, Leistung zu erkennen und zu fördern.

T: [...] also ich hätte mir das [...] gewünscht dass meine Sportlehrer gesagt hätten ja du hast da irgendwie 'n Talent für mach doch mal was weil meine Eltern haben das nicht [...] die können ja gar nicht sehen dass man gut werfen kann [...] das muss der Sportlehrer ja zum Teil irgendwie übernehmen weil das Kind kommt nicht nach Hause und sagt hey meine Sportlehrerin hat heute gesagt dass ich total toll laufen kann ich möchte in Verein so + nein @@@

M: Das hängt mit deiner Vorstellung zusammen die du eben ausgedrückt hast

T: Welche?

M: Du hast eben gesagt ehm du wünschst dir irgendwie dass Sport + äh Schülerinnen und Schülern Bewegung irgendwie näherbringt [T: Mhm] und zeigt so + Bewegung + damit kannst du dich vielleicht irgendwie aus deiner/keine Ahnung/kannst du irgendwas gewinnen ja + und gibt dir irgendwas und das passt ja dazu [T: Mhm] diese Erfahrung zu machen hey ich kann was [T: Ja genau genau] in Sport und dann muss der Lehrer auch kommen und das fördern [T: ja] [...]

S: Das gilt auch für jedes Fach [...] also völlig egal [T: Auf jeden Fall] welches Fach aber + da da ist einfach ne Verantwortung die Lehrer + ja einfach obliegt/die/die Lehrer einfach erfüllen müssen meiner Meinung nach

Tina formuliert retrospektiv eine zentrale Aufgabe der Sportlehrperson: Talente zu erkennen und zu fördern. Als Begründung führt sie die „Unsichtbarkeit“ der (schulischen) sportlichen Leistung für die Eltern an, da diese unter ihrer Abwesenheit geleistet werde („das können die ja gar nicht sehen“). Der Wechsel der Personalpronomen von „ich“ zu „man“ sowie die performative Darstellung mit wörtlicher Rede weisen auf ein emotionales Nacherleben dieser Situation hin, so dass diese Passage eine abstrahierte eigene biographische Erfahrung Tinas darstellen könnte. Als wünschenswerten positiven Gegenhorizont in Form des „Idealbeispiels“ nennt Tina das Kind, das aufgrund des von der Lehrperson bestätigten Talent es den Eltern gegenüber selbst den Wunsch zum Vereinsbeitritt äußert. Der Verein dient hier erneut als Zielperspektive. Dies impliziert, dass das Talent dort gezielter gefördert und auch gewürdigt werden könne. Der Schulsport wäre in dieser Perspektive Ort der Auslese, in der – um die „Schleifer“-Metapher für die Trainertätigkeit aus der ersten Gruppendiskussion aufzugreifen – „Rohdiamanten“ erkannt und zum „Schleifen“ weitervermittelt würden. Markus knüpft an Tinas Ausführungen an und begründet ihren Anspruch der stellvertretenden Talenterkennung mit einigen, von ihm zuvor selbst benannten Gründen: Mit Sport kann man den Schüler\*innen Bewegung näherbringen, so dass diese einen Nutzen daraus ziehen können („kannst du irgendwas gewinnen ja + das gibt dir irgendwas“). Konkret nennt Markus das Leistungserleben als Gewinn („diese Erfahrung zu machen hey ich kann was in Sport“), was Tina mehrfach bekräftigt. Damit dieses Leistungserleben überhaupt erst eintreten kann, muss es, stellvertretend durch die Lehrperson, zunächst als Leistung erkannt und deklariert werden. Mit einer entsprechenden Förderung könnte dann die Leistung und damit der persönliche Gewinn erhöht werden („dann muss der Lehrer auch kommen und das fördern“). Die Lehrperson „muss“ Talente fördern, was kollektiv und affirmativ als Erwartungsnorm formuliert und als Passung erlebt wird. Auch Stefan bekräftigt diese „Verantwortung“ der Lehrperson unter Zustimmung von Tina und weitet sie auf andere Fächer aus.

Neben der kollektiven Orientierung an der Verantwortung der Lehrperson, Talente zu erkennen und zu fördern, zeigt sich implizit die kollektiv erkannte Grenze des Schulsports: Richtig gut kann hier im Grunde kein bzw. keine Schüler\*in werden, dazu muss er bzw. sie in den Verein. Schulische Förderung besteht in dieser Orientierung im Erkennen der Begabung und der Empfehlung zum Vereinsbeitritt. In Erweiterung der starken Betonung des Spaßes in der Gruppendiskussion aus dem Jahr 2016 wird hier erneut deutlich, wozu der Spaß dient: einem ersten Zugang zu einer Sportart, die Leistungserleben und Anerkennung ermöglicht und damit verbunden zu Leistungsbegeisterung führt.

In einer anderen Passage nehmen die Studierenden in unterschiedlichen Facetten Bezug auf das eigene, frühere Leistungserleben und die Rolle des Studiums. Die folgenden Sequenzen eröffnen, neben den oben dargestellten kollektiven Orientierungen, einen Einblick in die individuellen Habitus<sup>7</sup>, die entlang der Frage nach habituellen Entwicklungen zwangsläufig sowohl professionalisierungstheoretische als auch fachkulturelle Aspekte umfassen.

I: Aus welchem Sport kommen Sie denn?

M: Leichtathletik + und ich finde das ist so das Klassische ne/also es muss jeder schnell rennen 100 Meter [...] und das wird jetzt so lange eingepügelnt bis es einigermäßen klappt was eigentlich lustig ist in meiner Sportkarriere hat das bei mir auch nie geklappt [T: @] [...] aber mit dieser Zielsetzung bin ich echt [...] ins Sportstudium hab gedacht woah jetzt heißt es irgendwie Leistung zu zeigen und [T: Ja genau] + und [...] dann hört man auf einmal Marburger Schule und denkt hä [T: @]was ist denn jetzt los [...] und dann geht man weiter und geht man weiter und man fängt an zu reflektieren und das Lustige ist man fängt auch an seine eigene Sportbiographie zu reflektieren [T: ja] also zu fragen was hab ich da gemacht und ja geht's vielleicht auch anders [...] und das hat mir schon viel gebracht ja [...]

T: [...] hätte uns allen eigentlich schon klar sein müssen als wir nach Marburg gekommen sind hier musste man keinen Sporttest machen + hier war schon mal gar nicht Leistung im Vordergrund [...] und klar du bist in einer Sportart gut und da wirst du wahrscheinlich auch weiterhin alle anderen irgendwie über/übertrumpfen aber es steht überhaupt nicht mehr im Vordergrund [...]

I: Dann ist das konzeptionell gesehen ähm also konsequent dass [T: Ja] Studierende hier nicht mit nem Eignungs/mit einem Leistungstest [M: Auf jeden Fall] beginnen das entspricht nicht

S: Naja es gibt schon/also man muss hier ein/wie heißt das/ein Sportabzeichen haben

T: Ach das kriegst du doch hinterher geworfen das Ding [@alle lachen@]

S: [...] äh gut aber man muss es trotzdem haben ähm ++ ich geh da mit einer geteilten Meinung ran äh einerseits find ich das gut + dass es nicht so leistungsbezogen ist + ähm weil es mich selber runterholt andererseits find ich es auch ein bisschen nervig weil ja [...] ja @ich steh gern in Konkurrenz und und geb gern Gas@ [T: @] und [...] also Football ist einfach äh das geht nur irgendwie von wegen

T: Ist Wettkampf

S: Ja es ist purer Wettkampf [...] aber genau deswegen is Marburg für mich glaub ich [...] ganz gut weil's mich so ein bisschen runterholt [...] dieser Prozess äh hat angefangen als ich 14 war und mich meine Freunde zusammengeschissen haben dass ich nicht alles so ernst nehmen soll ++ ähm ++ [...] wir müssen als Sportlehrer immer/immer/immer ruhig an den Unterricht rangehen [...] dafür ist es für mich hier definitiv das richtige + also wenn ich jetzt irgendwie an einer anderen Sporthochschule gewesen wär dann die ganze Zeit nur aggro [...]

Markus beschreibt seine „klassische“ Sportsozialisation, in welcher die messbare Leistung im Vordergrund stand und die beste Technik „eingepügelnt“ wurde. „Klassisch“ verweist in diesem Kontext auf etwas Tradiertes, Bewährtes und Anerkanntes, was Markus in der Fortführung des Satzes kritisiert und womit er eine Sporttradition in Frage stellt. Im Zentrum seiner Kritik steht die aggressive und stereotype, für alle

7 Gleichwohl der Habitus bei Bourdieu (1993: 112f.) als grundlegend kollektives Phänomen angelegt ist, kann der individuelle Habitus als Variante eines Klassenhabitus oder kollektiven Habitus verstanden werden (weiterführend Kramer 2013). Der individuelle Habitus als Ausdruck verinnerlichter Strukturen gibt somit auch Aufschluss über das übergeordnete nicht-individuelle System (Bourdieu 1993: 112).

Sportler\*innen gleiche Vermittlungsweise („jeder muss...“, „eingepflegt bis es einigemaßen klappt“), die keinen Raum für eine spaßbetonte, individuelle Aneignung lässt, wie sie Markus an weiteren Stellen der Gruppendiskussion einfordert. Obwohl bei ihm diese „traditionelle“ Vermittlungsweise „nie geklappt“ habe, wäre er dennoch mit dieser „Zielsetzung“ und damit mit einem habitualisierten Leistungsdenken in das Studium gekommen. Im Folgenden beschreibt er die durch die „Marburger Schule“ ausgelöste Krise, die ihn zur Reflexion seiner Sportbiographie geführt habe und Optionen eröffne, etwas anders zu machen. Markus scheint seine biographisch erfahrene Nicht-Passung zum klassischen Leistungssport als solche bewusst wahrzunehmen, zu reflektieren und für sein Studium sowie seinen Entwicklungsprozess fruchtbar zu machen.

Im Unterschied zu Markus positionieren sich Stefan und Tina in mehreren Passagen als Leistungsträger\*innen. Bereits Tinas Satzbeginn („hätte uns allen eigentlich schon klar sein müssen...“) kann als Enttäuschung darüber gedeutet werden, dass ihr die fehlende Leistungsorientierung erst während des Studiums bewusst wurde. Sie relativiert ihre Enttäuschung – auch hier spricht sie wieder in abstrahierter Du-Form – mit einer Selbstbestätigung: „klar du bist in einer Sportart gut und da wirst du wahrscheinlich auch weiterhin alle anderen irgendwie über/übertrumpfen [...]“. Diese schränkt sie aber direkt wieder ein: „aber es steht überhaupt nicht mehr im Vordergrund“. Dies bedeutet, dass auch ihre eigene Leistung (ihr „Trumpf“), über die sie sich als Sportlerin zu identifizieren scheint, in den Hintergrund rückt. Wenn sportliche Leistung, zumindest in der institutionellen Zuschreibung, unbedeutend wird, müssen neue identitätsstiftende Bedeutungen geschaffen werden. Dies scheint für Tina eine krisenhafte Erfahrung zu sein. Auch in der kurzen Zwischenpassage über das Sportabzeichen wertet Tina diese Studieneingangsanforderung drastisch ab, indem sie lachend sagt: „Ach das kriegst du doch hinterhergeworfen das Ding“. Das „Ding“, das sie nicht einmal beim Namen nennt, bestätigt ihr zufolge allenfalls eine Minimalleistung, die für jeden erreichbar wäre.

Stefan verweist auf die formale Ebene der Eingangsvoraussetzung („du musst es trotzdem haben“) und beendet damit mehr oder weniger rigide dieses Thema und greift erneut das Thema des niedrigen Leistungsbezugs in Marburg auf. Er positioniert sich dabei deutlich in seiner Rolle als Leistungsträger und beschreibt in einer längeren Passage eine konkurrenz- und wettkampforientierte, individuelle Orientierung. Er sieht im Einfluss des Studienortes die notwendige Voraussetzung für ein angestrebtes, professionelles Berufshandeln, welches er als besonnen umschreibt. Stefan eröffnet den Gegenhorizont einer „anderen Sporthochschule“ – und verweist damit implizit auf das Leistungsprinzip – an welcher er „dann die ganze Zeit nur aggro“ gewesen wäre. In seiner subjektiven Wahrnehmung liegt die Herausforderung in einer habituellen Transformation: Er hofft, in Marburg eine Passung zum Schulfeld entwickeln zu können. Dies deutet möglicherweise auf die Antizipation einer intentionalen Habitustransformation<sup>8</sup> hin (El-Mafaalani 2017). Inwiefern Stefan solch eine Transformation praktisch vollzieht bzw. ob sich diese in der Praxis bewährt und auch langfristig etabliert, müsste zu einem späteren Zeitpunkt festgestellt werden.

---

8 El-Mafaalani (2017) beschreibt die „intentionale Habitustransformation“ als bewussten Bruch mit der eigenen Herkunft bzw. dem eigenen Habitus und einem aktiven, langfristigen und mühevollen „An-sich-selbst-arbeiten“ (ebd.: 106).

## 4. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Die eingangs formulierte Annahme eines bruchlosen Übergangs vom (Leistungs-)Sporttreibenden zum Sport-Lehramtsstudierenden kann mit den vorliegenden Analysen – zumindest für diese Gruppe und/oder den Sport-Studienort Marburg – nicht bestätigt werden. Bei allen drei Studierenden zeigen sich im Laufe des Studiums individuelle Krisen, die in der Auseinandersetzung mit einer habituell fremden Sportkonzeption (Laging/Bietz 2017) virulent werden und den primären „Sportlerhabitus“ irritieren (Meister 2018, i.E.). Dies scheint für Markus eine neue, positive Perspektive zu eröffnen, da er in seiner Primärsozialisation keine Passung zum klassischen Sport erlebt hat und sich offensichtlich in der Marburger Konzeption wiederfindet; anders hingegen Stefan und Tina, die sich beide als Leistungsträger\*innen positionieren und mit einer subjektiv wahrgenommenen Entwertung der eigenen Leistungsfähigkeit konfrontiert sind. Stefan scheint dies für sich produktiv umzudeuten und die Standortspezifika als Beitrag zu einer erwünschten, in seinen Augen notwendigen Habitustransformation zu verstehen. Als kollektive Orientierungen dokumentieren sich in den dargestellten und weiteren Teilen der Gruppendiskussion die große Bedeutung des Spaßes, die Leidenschaft („Brennen“) der Lehrperson für den Sport, ein pädagogischer Adressierungsmodus und die Aufgabe der Talenterkennung und -förderung. Als zentrale, antizipierte und habituell verankerte Erwartung an das zukünftige Berufshandeln nennen die Studierenden das „Brennen für die Vermittlung“. Stefan bringt dies unter kollektiver Zustimmung mit der Aussage „Vermittlung wird das Schwerste sein“ auf den Punkt. Dies markiert erforderliche habituelle Veränderungsprozesse und damit einhergehend eine Abwendung vom eigenen sportlichen Leistungserfahren hin zu einer pädagogischen Vermittlungsfunktion.

In Hinblick auf das gesamte Material der beiden Gruppendiskussionen scheint im Laufe des Jahres eine zunehmend selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Sportbiographie und einem antizipierten Habitus als Sportlehrperson stattzufinden. In den universitären, teils krisenhaften Erfahrungen scheint somit das Potential für Habitustransformationen zumindest angelegt zu sein (Kramer 2013, Sotzek et al. 2018, i. E.). Inwiefern sich diese zeitlich begrenzten, universitären Erfahrungen der Nicht-Passung im Vergleich zur langjährigen Vereins- und Leistungssportsozialisation im beruflichen Unterrichtshandeln niederschlagen und ob bzw. wie diese zu habituellen Transformationen führen, kann zu diesem Zeitpunkt noch nicht beantwortet werden. Es wird sich zeigen, ob der Bewährungsdruck der Praxis zu neuen Krisen führt und ob bzw. wie diese bewältigt werden. Vielleicht sind die sich im Studium andeutenden habituellen Entwicklungsprozesse lediglich einer kurzfristigen, universitär erzeugten Krise geschuldet, die sich im Referendariat und der anschließenden Berufspraxis wieder der alten Logik verschreiben. Auch Schierz und Miethling (2017) fragen, „ob sich im Zuge der Deutung und Bearbeitung beruflicher Belastungen und Krisen in anfänglichen und späteren Phasen der Berufsbiographie Sportlehrender ihre grundlegenden, vorberuflich und im konjunktiven Erfahrungsraum Sport habitualisierten Orientierungen [...] ändern“ (ebd.: 54). Möglicherweise wird dies eng mit den im Berufsalltag erfahrenen Spannungsverhältnissen, ihrer Intensität und Dauer, zusammenhängen (Sotzek et al. 2018, i. E.).

Mit den vorliegenden Befunden scheint eine Verknüpfung von fachkulturellen, berufsbiographischen und professionstheoretischen Forschungsperspektiven in Bezug auf habituelle Transformationsprozesse aufschlussreich zu sein. Mit einer qualitativen

Längsschnittstudie könnte die Entwicklung eines berufsspezifischen „Sportlehrerhabitus“ empirisch valider nachgezeichnet werden. Das Durchlaufen der verschiedenen beruflichen Stationen und die Konfrontation mit feldspezifischen Normen und Erwartungen lässt dabei zwangsläufig weitere Nicht-Passungen und damit potentielle Transformationen des Habitus vermuten. Besonders interessant wäre dabei ein gesamtbiographischer Blick auf den fachspezifischen Lehrerbildungsprozess und auf die Bedeutung, die dem studierten und unterrichteten Zweit- oder Dritt-Fach für den professionellen Habitus zukommt. Letztendlich müssten dabei standortspezifische, fach- bzw. schulkulturelle Aspekte, also Feldanalysen im weitesten Sinne (Bohnsack 2014: 51f.) unter Einbezug eines noch zu entwickelnden fachkulturellen Forschungsprogramms erschlossen werden.

## Autorenangaben

Dr. Nina Meister  
Philipps-Universität Marburg  
Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Schulpädagogik  
Pilgrimstein 2  
35032 Marburg  
Tel: 06421-28-23077  
nina.meister@uni-marburg.de

## Literatur

- Bohnsack, Ralf (2014): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-55.
- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2006): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/ Passeron, Jean-Claude (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- El-Mafaalani, Aladin (2017): Transformationen des Habitus. Praxeologische Zugänge zu sozialer Ungleichheit und Mobilität. In: Rieger-Ladich, M./Grabau, C. (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Springer: Wiesbaden, S. 103-127.
- Friebertshäuser, Barbara (1992): Übergangphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim/München: Juventa.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (2014): Habitus – Schule – Schüler: Eine Einleitung. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-29.
- Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela (2011): Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 11, S. 20-31.
- Huber, Ludwig (1991): Fachkulturen. Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. In: Neue Sammlung, 31. Jahrgang, Heft 1, S. 3-24.
- Huber, Ludwig /Liebau, Eckart/Portele, Gerhard/Schütte, Wolfgang (1983): Fachcode und studentische Kultur. Zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In: Becker, E.

- (Hrsg.): Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Beiträge zur Theorie- und Methodendiskussion. Weinheim: Beltz, S. 144-170.
- Klinge, Antje (2002): Was bildet eigentlich in der Sportlehrer(aus-)bildung? In: Elflein, P./Gieß-Stüber, P./Laging, R./Miethling, W.D. (Hrsg.): Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik. Butzbach-Griedel: Afra, S. 153-158.
- Klinge, Antje (2000): Zur Notwendigkeit biografischer Selbstreflexion in der Sportlehrer(aus-)bildung. In: Sportwissenschaft, 30 (4), S. 443-453.
- Kramer, Rolf-Torsten (2015): „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 35. Jg., H. 4, S. 344-359.
- Kramer, Rolf-Torsten (2013): „Habituswandel“ im Spiegel von „Krise“ und „Bewährung“. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 14. Jg., H. 1, S. 13-32.
- Laging, Ralf/Bietz, Jörg (2017): Fachdidaktische Professionalisierung in der Marburger Sportlehrerbildung. In: Neumann, P./Balz, E. (Hrsg.): Sportlehrerausbildung heute – Ideen und Innovationen. Hamburg: Czwalina, S. 61-72.
- Lüders, Jenny (Hrsg.) (2007): Fachkulturforschung in der Schule. Studien zur Bildungsgangforschung, Band 18. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich
- Meister, Nina (2018, i. E.): Fachkultur und Distinktion: Zum Fach- und Professionsverständnis von Sport-Lehramtsstudierenden. In: Sander, Tobias/Weckwerth, Jan (Hrsg.): Das Personal der Professionen: Soziale und fachkulturelle Passungen bei Ausbildung, Berufszugang und professioneller Praxis. o.O.
- Meister, Nina/Sotzek, Julia (2017): Habituelle Passungen und Nicht-Passungen angehender und berufseinstiegender Lehrpersonen im Sprechen über die (professionelle) schulische Praxis. In: Lessenich, S. (Hrsg.): Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016.
- Miethling, Wolf-Dietrich (2013): Zur Entwicklung von Sportlehrer\*innen. Ein Empirie-Entwurf, vertiefende Reflexionen und weiterführende Forschungsfragen. In: Sportwissenschaft, Heft 3, 197-205.
- Müller-Roselius, Katharina (2007): Habitus und Fachkultur. In: Lüders, J. (Hrsg.): Fachkulturforschung in der Schule. Studien zur Bildungsgangforschung, Band 18. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 15-30.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren. In: Bock, K./Miethe, I. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 259-268.
- Oevermann, Ulrich (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. URL: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4958> [Stand: 01.06.2017].
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schierz, Matthias/Miethling, Wolf-Dietrich (2017): Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? Zwischenbilanz der Erforschung von Professionalisierungsverläufen. In: German Journal of Exercise and Sport Research, H.1, S. 51-61.
- Sotzek, Julia/Wittek, Doris/Rauschenberg, Anna/Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela (2018, i.E.): Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 17, 2.
- Volkman, Vera (2008): Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport. Wiesbaden: VS Research.