

Sportwiss 2013 · 43:197–205
DOI 10.1007/s12662-013-0299-3
Eingegangen: 12. Juli 2012
Angenommen: 18. Mai 2013
Online publiziert: 29. Juni 2013
© Springer-Verlag Berlin Heidelberg 2013

Wolf-Dietrich Miethling

Institut für Sportwissenschaft, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel,
Kiel, Deutschland

Zur Entwicklung von Sportlehrer/innen

Ein Empirie-Entwurf, vertiefende Reflexionen und weiterführende Forschungsfragen

Ein Mann, der Herrn K. lange nicht gesehen hatte, begrüßte ihn mit den Worten ‚Sie haben sich gar nicht verändert.‘ ‚Oh, sagte Herr K. und erlebichte. (B. Brecht, 1926)

Die Dynamik der (Post-)Moderne zeigt sich auch in der wachsenden Komplexität der Tätigkeitsanforderungen von Sportlehrenden. Wie die Subjekte der Moderne allgemein, so sehen sich auch Sportlehrer/innen im Speziellen herausgefordert, die mit dieser Dynamik einhergehende Unsicherheit produktiv zu bewältigen. Die Prozesse der Vergewisserung, der Sicherung und die Bewältigungsmuster in den berufsbiographischen Entwicklungen sind Gegenstand der folgenden Reflexionen mit dem Ziel, über die Darstellung und Diskussion der empirischen Befundlage hinaus im Durchgang durch entwicklungspsychologische und kulturtheoretische Ansätze weiterführende Forschungsfragen zu generieren.

Der Beitrag ist folgendermaßen aufgebaut: Zunächst wird, ausgehend von einer Skizze über den Wandel in den Tätigkeitsanforderungen, eine Grundannahme zur „produktiven Unsicherheit“ in den Entwicklungsprozessen von Sportlehrenden formuliert. Diese Grundannahme beruht auf einem dialektischen, transaktionalen Verständnis von Entwicklung. Demnach manifestiert sich Entwicklung in der subjektiven Bewältigung von gesellschaftlich arrangierten Entwicklungsaufgaben in einem Möglichkeitsraum, der habituell reproduktive Lösungen wie auch akteurspezifische, Horizont erweiternde Gestal-

tungen zulässt (vgl. hierzu ausführlich: Hericks, 2004; sportpädagogisch: Neuber, 2007, S. 36–38 sowie S. 51–57).

Die Annahme zur „produktiven Unsicherheit“ wird im Folgenden anhand von quer- und längsschnittlichen Einstellungsbefunden und dem Empirie-Modell berufsbiographischer Entwicklungen von Sportlehrer/innen (Miethling, 2013) diskutiert. Diesen Kontext überschreitend wird im Weiteren davon ausgegangen, dass die (empirisch belegten) Entwicklungen der Sportlehrer/innen sich nicht nur in Auseinandersetzung mit berufs-spezifischen Anforderungen bilden, sondern dass diese immer auch mit den Gestaltungen der außerberuflichen Lebensweisen und -erfahrungen verflochten sind. Mit den Konstrukten „Sicherheitsstreben“ und „Zeitfenster“ werden deshalb grundlegende Annahmen und Erkenntnisse der „Life-span-development-Forschung“ sensu Filipp und Aymanns (2010) herangezogen, anhand derer die Bezüge der berufsbiographischen Entwicklungen zu wesentlichen Aspekten allgemeiner (kritischer) Lebenserfahrungen hergestellt werden.

Das oben umrissene dialektische Verständnis von Entwicklung setzt auch die Bezugnahme auf allgemeinere gesellschaftliche Bedingungen und Prozesse voraus. Im entwicklungspsychologischen Ansatz erfolgt diese Bezugnahme zwar mit Verweis auf den Kontext der „historischen Zeit“ (Filipp & Aymanns, 2010, S. 36–40), er liefert in dieser Hinsicht jedoch keine explizite theoretische Folie. In Anlehnung an den kultur- bzw. moderne-

theoretischen „Versuch über Normalismus – Wie Normalität produziert wird“ von Link (2009) wird deshalb auf die besonderen und neuen Herausforderungen verwiesen, die das „Chaos der Moderne“ ihren Subjekten stellt (Stichwort: flexibler Normalismus) und es wird damit eine (makroanalytische) Perspektive eingenommen, die es schließlich erlaubt, die berufsbiographischen Entwicklungen ansatzweise in ihrer Komplexität des Zusammenspiels von veränderlichen beruflichen Anforderungen, außerberuflichen Lebenserfahrungen und gesellschaftlicher Dynamik zu verstehen.

Im Zuge dieser Reflexionen und der damit einhergehenden theoretischen Horizonterweiterungen erfährt zum einen die Grundannahme der „produktiven Unsicherheit“ bereichsspezifische Modifizierungen, zum anderen werden neue Forschungsfragen hinsichtlich der empirisch gestützten Rekonstruktion von Sportlehrer/innen-Entwicklungen entworfen.

Tätigkeitsanforderungen im Sportlehrerberuf

In dem unlängst erschienenen Aufsatz „Lehranstalt und Lernwerkstatt zugleich? – Anforderungen an das Bildungsprofil von Schule heute“ beschreibt Terhart (2011) die eskalierenden Erwartungen, die derzeit von verschiedenen Seiten an die Lehrertätigkeit geäußert werden. Kurz skizziert handelt es sich um die

- Forderung nach stärkerer Persönlichkeits-/Entwicklungsförderung von Schülern,

- Herausforderungen durch eine Problematik des öffentlichen Bildes des Lehrerberufs,
- wachsende Forderung nach Erziehungs- und Sozialisationsleistungen, die von den Familien nicht mehr hinreichend erfüllt werden,
- zunehmende Ökonomisierung und Effizienznachweisforderungen an die Schulen,
- vermehrte Bearbeitung von gesellschaftlich erzeugten Problemlagen (Gewalt, Integration, Ökologie etc.),
- Auseinandersetzung mit Klagen über sinkende Leistungen und Leistungsbereitschaften der Schulabsolventen,
- Modernisierungsforderungen hinsichtlich der Lernkultur bzgl. Inhalten, Methoden, Medien (Terhart, 2011, S. 54).

Hinsichtlich des Sportlehrerberufes kommen zumindest die folgenden Anforderungen hinzu:

- Bezugnahme auf die bekanntermaßen wachsende Vielfältigkeit in der Sportlandschaft (Heinemann, 2007),
- Berücksichtigung heterogener Entwicklungen in der Schülerschaft (Bräutigam, 2013),
- Komplexere, anspruchsvollere Lehrpläne und Schul-Sport-Entwicklungen (Stibbe, 2013; Balz, 2013),
- Vermehrung der sportpädagogischen und darüber hinausgehenden sportwissenschaftlichen Bildungsgehalte (Wolters, 2013; Elflein, 2007; König, 2006).

Unter Berücksichtigung der skizzierten Punkte lässt sich als *Grundannahme*, die im Folgenden diskutiert wird, zunächst formulieren:

Angesichts der wachsenden und komplexen Anforderungen sind die berufsbiografischen Entwicklungen von Sportlehrenden nicht als ein standardisiertes und geradliniges Hineinwachsen der Novizen in eine stabile und überdauernde Professionssituation zu erwarten, sondern als andauernde Such- und Bewährungsprozesse, die durch produktive Unsicherheit gekennzeichnet sind.

Unter „produktiver Unsicherheit“ wird dabei der konstruktive Umgang mit einer von ambivalenten und vielfältigen Bedin-

gungen und Anforderungen durchgezogenen Alltagswirklichkeit verstanden (Miethling & Krieger, 2004, S. 265; Miethling & Gieß-Stüber, 2007, S. 12–17).

Quer- und längsschnittliche Befunde zu Orientierungen von Sportlehrenden

Versucht man die These zur „produktiven Unsicherheit“ empirisch zu untermauern, so kann dies anhand von Befunden zu Einstellungen/Zielvorstellungen von Sportlehrern/innen im Wandel der Zeit geschehen. Wenn in diesem Sinne die repräsentativen Untersuchungsergebnisse der DSB-SPRINT-Studie (2006) im Querschnitt (also in Altersabhängigkeit) hinsichtlich der Zielvorstellungen und Benotungskriterien betrachtet werden, so sind bemerkenswerter Weise kaum bedeutsame Alterseffekte festzustellen (DSB-SPRINT-Studie, 2006, S. 165): Es dominieren bei den Zielvorstellungen die Aspekte „Fairness“, „Sportmotivation“ und „Gesundheit und Fitness“, bei den Benotungskriterien „Mitarbeit“, „Sozialverhalten“, „Individueller Lernfortschritt“, und diese *Prioritäten sind altersstabil*. Lediglich dem Aspekt „Neues aus dem Sport zeigen“ wird von gut 10% der jüngeren Sportlehrer/innen zugestimmt, während er sich bei den älteren auf 4% reduziert und bei den ältesten keine Zustimmung findet. Ferner wird das Benotungskriterium „Sozialverhalten“ von den jüngeren als etwas bedeutsamer eingeschätzt als von allen anderen. Von diesen kleinen Unterschieden abgesehen, scheint sich ein *weitgehender Konsens über die derzeit Sportlehrenden* „Generationen“ hinweg bezüglich eines zeitgemäßen Leitbildes von Sportunterricht gebildet zu haben.

Nun ist die Aussagekraft eines querschnittlichen Vergleichs allerdings stets eingeschränkt; denn es könnte durchaus sein, dass die älteren „Generationen“ mit dem Wandel der Tätigkeitsanforderungen ihrerseits einen Einstellungswandel vollzogen haben, der querschnittlich nicht erfassbar ist. In dieser Hinsicht aussagekräftig können nur längsschnittlich angelegte Entwicklungsstudien (i. S. von Lebenslaufforschung oder berufsbiographischen Untersuchungen) sein. Echte empirisch-analytische Längsschnittstudien zu Sport-

lehrer-Einstellungen existieren derzeit jedoch nicht. Anstelle dessen lässt sich allerdings ein quasi-längsschnittlicher Vergleich zwischen den oben referierten neueren Einstellungsbefunden mit denen aus länger zurückliegenden Epochen anstellen¹.

So kommt Baur (1981) in der Zusammenfassung von diversen Sportlehrerstudien aus den 1970er Jahren zu dem Schluss: „Die sportunterrichtlichen Zielorientierungen der Sportlehrer sind darauf gerichtet, den Schülern *Freude, Spaß und eine positive Einstellung zum Sporttreiben* zu vermitteln, sie auf das *Sporttreiben in der Freizeit* vorzubereiten, den Sportunterricht als *Erziehung zur Gesundheit und sozialem Verhalten* zu organisieren, während Charakterbildung, Entwicklung von Leistungsorientierung bzw. Vorbereitung auf den Leistungssport und kritische Auseinandersetzung mit Problemen des Sports von Sportlehrern als eher untergeordnete Zielsetzungen genannt werden“ (Baur, 1981, S. 13).

Nimmt man an, dass der Begriff „soziales Verhalten“ im Sinne prosozialen Verhaltens eine gewisse Bedeutungsnähe zum „fairen Umgang miteinander“ enthält, so lässt sich eine *auffällige Ähnlichkeit in den Einstellungspräferenzen zwischen den Zeiträumen der 1970er und der 2000er Jahre* entdecken. Demnach existiert ein *Orientierungskern*, der über drei Jahrzehnte hinweg als relevant erachtet und tradiert wurde. Dieser Kern besteht aus den Orientierungen an

- der Vermittlung von Freude am und Motivation zum Sporttreiben generell,
- Fairness und prosozialem Verhalten im Sport und Sportunterricht,
- der Förderung von Gesundheit und Fitness.

¹ Zu berücksichtigen ist dabei, dass sich im Laufe der Zeit Bedeutungsveränderungen der Begriffe ergeben können. Beispielsweise wird die Orientierung „Gesundheit“ heute zumeist in einem Atemzug mit „Fitness“ genannt, was mit der unübersehbaren, enormen und populären Verbreitung von Fitnessaktivitäten verschiedener Art in den letzten Jahrzehnten zusammenhängen dürfte. Historische Einstellungsvergleiche stehen insofern unter dem Vorbehalt, dass sich die Bedeutungen bestimmter Begriffe nicht fundamental geändert haben.

Die zeitliche Stabilität dieses Orientierungskerns scheint der Annahme einer auf „produktiver Unsicherheit“ beruhenden Variabilität zu widersprechen. Zu berücksichtigen ist indes, dass es sich um einen recht allgemeinen, eher abstrakten Orientierungskomplex handelt, der vielfältige Auslegungen zulässt und zudem unterrichtspraktisch gefüllt werden muss. In der Kombination von spezifischer Auslegung und praktischem Handeln kann er zu durchaus unterschiedlichen Unterrichtspraxen führen. Insofern ist er als ein *konsensfähiger Orientierungsrahmen* zu verstehen, der Begründungen und Rechtfertigungen von jeweils anderen Unterrichtsmustern ermöglicht und somit eine *konventionelle Zielprojektion* ergibt. Als Einheit stiftende Zielprojektion hätte er die Funktion einer berufsbezogenen Vergewisserung, auch und gerade unter den Bedingungen von komplexen und wachsenden Anforderungen der Sportlehrertätigkeit.

Empirisch gestütztes Modell berufsbiographischer Entwicklungen

Weitergehend hat Miethling (2013) versucht, verschiedene quantitative und qualitative Untersuchungsbefunde zusammenzufügen, die unterhalb der allgemeinen Einstellungsebene differenzierende Wege in den berufsbiographischen Entwicklungen von Sportlehrenden erkennen lassen. Berücksichtigt wurden dazu Studien über Lehrerentwicklungen allgemein (Hubermann, 1989; Terhart et al., 1994), zu Alltagsorientierungen von Sportlehrenden (Lange, 1984) sowie zu verschiedenen Phasen und Problemlagen bei Sportlehrenden (Baur, 1981; Escher, 1999; Heim & Klimek, 1999; Kolb & Wolters, 2000; Klinge, 2007; Miethling, 1986, 2002, 2008; Miethling & Brand, 2004; Miethling & Sohnsmeier, 2009; Volkmann, 2008; Kastrup, Dornseifer & Kleindienst-Cachay, 2008; Kastrup, 2009; Zimlich, 2010; Wolters, 2010; Messmer, 2011).

Das „Empirie-Modell berufsbiographischer Entwicklungen von Sportlehrer/-innen“ (■ **Abb. 1**) enthält variable Pfade, die ihren Ausgang in der jugendlichen Aneignung unterschiedlicher habituellen Muster durch milieuspezifische

Sportwiss 2013 · 43:197–205 DOI 10.1007/s12662-013-0299-3
© Springer-Verlag Berlin Heidelberg 2013

W.-D. Miethling

Zur Entwicklung von Sportlehrer/innen. Ein Empirie-Entwurf, vertiefende Reflexionen und weiterführende Forschungsfragen

Zusammenfassung

Der Beitrag befasst sich mit berufsbiographischen Entwicklungen von Sportlehrern/innen. Ausgehend von einer Skizze über den Wandel in den Tätigkeitsanforderungen wird eine These zur „produktiven Unsicherheit“ in den Entwicklungsprozessen formuliert. Diese These wird zunächst anhand quer- und längsschnittlicher Einstellungsbefunde und dem Empirie-Modell berufsbiographischer Entwicklungen (Miethling, 2013) diskutiert. Insbesondere wird im Folgenden die Frage der Normalität dieser Entwicklungen be-

handelt. Hierzu werden entwicklungstheoretische (Life-span-development-Forschung) und kulturtheoretische Annahmen (über Normalismus) herangezogen. Dabei wird die Eingangsthese spezifisch angereichert und modifiziert.

Schlüsselwörter

Sportlehrer · Empirie-Modell · Produktive Unsicherheit · Life-span-development-Forschung · Normalismus

Physical education teacher development. Empiricism mode, in-depth reflections and remaining research questions

Abstract

This article deals with the biographical developments in the professional life of physical education (school) teachers. Starting with a summary of the changes concerning demands in this professional field, a thesis of productive insecurity (“produktive Unsicherheit”) in the developing processes is formulated. Hence this assumption is discussed by means of cross-sectional and longitudinal studies of attitudes and the empiricism model of professional development (Miethling, 2013) in this field. Especially the issue of nor-

malinity is discussed in the following. Development-theoretical (“life span development” research) and cultural-theoretical presumptions (concerning normalism) are used in this matter. Thereby, the preliminary thesis is specifically augmented and modified.

Keywords

Physical education teacher · Empirical model · Productive insecurity · Life span development research · Normalism

Sport- und Erziehungserfahrungen haben. Diese werden im Studium verstärkt, teilweise auch irritiert und modifiziert sowie wissensspezifisch überformt, so dass die (synthetisierende) Bildung eigener fachbezogener Relevanzstrukturen initiiert wird. Während des Referendariats vollzieht sich deren Weiterentwicklung unter Anleitung, konfrontiert mit schulischen Bedingungen bei gleichzeitigem Bewährungsdruck. Mit der anschließenden Aufnahme selbstverantwortlicher Unterrichtstätigkeit stellen sich zunächst noch bestimmte Orientierungsprobleme ein, die einen Rollenfindungsprozess erfordern, der nach 3 bis 4 Jahren übergeht in die Herausbildung von praktikablen alltagsdidaktischen Konzeptionen. Diese erhalten ihre jeweilige Gestalt durch die Gewichtung und das Ausmaß hinsichtlich ihrer Merkmale von Sach- und Ab-

lauforientierung, Ritualisierung, Ökonomisierung, Selbstsicherung sowie pädagogischer Orientierung. In den weiteren berufsbiographischen Entwicklungsprozessen zeigen sich individuell und zeitlich versetzte Phasen der Stabilisierung und Labilisierung (bis zum Extremfall der Sinnkrise oder des Burn-outs), die recht unterschiedliche Lösungsmuster hervorbringen (wie z. B. das eher belastungsreduzierende Sportunterrichtskonzept einer „Insel der Entschulung“). Schließlich münden diese Entwicklungen beim Berufsausklang in eine Situation, deren Bewältigungsweisen zwischen den Polen von (distanzierender) Gelassenheit und (resignierendem) Desengagement variieren.

Dieses Bild *dynamischer und variabler Sportlehrerentwicklungen* entspricht nun

Hauptbeiträge

Empirie-Modell berufsbiographischer Entwicklungen von Sportlehrer/innen	
Kindheit und Jugendzeit	Entwicklung sportiver Lebensstile (Erwerb habitueller Muster durch milieuspezifische Sport- und Erziehungserfahrungen)
Studium	Bildung fachbezogener Relevanzstrukturen (Vertiefung und Erweiterung sportspezifischer Interessen, Verfestigung des „Körperwissens“; Aneignung sportwissenschaftlicher Kenntnisse, Bildung synthetisierender oder gespaltener Relevanzstrukturen)
Referendariat	Weltensprung (Wechsel von Universitäts- zu Schulbedingungen; geleitete Lehrerfahrungen in geschütztem Erprobungsraum bei gleichzeitigem Bewährungsdruck)
Berufsanfang 1. + 2. Jahr 3. + 4. Jahr	Rollenfindung (Rollenfindungsproblematik mit unterrichtlichen Orientierungsdissonanzen gestützt von höherer psychischer Widerstandsfähigkeit) (Lösung der Dissonanzen und Rollenklärung)
Berufliche Fort- und Weiterentwicklung	<p>Routinebildung und Alltagsdidaktik (Sachorientierung, Ablauforientierung, Ritualisierung, Ökonomisierung, Selbstsicherung, pädagogische Orientierung)</p> <p style="text-align: center;">Labilisierung und Stabilisierung</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; text-align: center;"> <div style="border-left: 1px dashed black; border-right: 1px dashed black; padding: 0 5px;">Entlastung „Insel der Entschulung“</div> <div style="border-left: 1px dashed black; border-right: 1px dashed black; padding: 0 5px;">Experimente und Innovation</div> <div style="border-left: 1px dashed black; border-right: 1px dashed black; padding: 0 5px;">Verfestigung des Bewährten</div> <div style="border-left: 1px dashed black; border-right: 1px dashed black; padding: 0 5px;">Resignativer Konser- vativismus</div> </div> <p style="text-align: center;">ab 15. Berufsjahr</p> <p style="text-align: center;">Vermehrte Belastungen und verminderte Widerstandsfähigkeit</p>
letzte Berufsjahre	Berufsausklang Gelassenheit – Distanzierung – Desengagement – Resignation

Überdauernder unterrichtsbezogener Orientierungskern: Freude am und Motivation zum Sport treiben, Fairness und prosoziales Verhalten sowie Gesundheit und Fitness

Abb. 1 ◀ Modell berufsbiographischer Entwicklungsphasen von Sportlehrer/innen. (Mod. nach Mießling, 2013, S. 151)

deutlich den in der o. g. These postulierten Erwartungen.

Sie entstehen durch die produktive Bearbeitung von sich verändernden beruflichen Bedingungen und Anforderungen sowie durch Erfahrungsaufschichtungen hinsichtlich entwicklungsbedeutsamer Situationen und Phasen. Selten erfolgen sie auf einer „Schnellstraße zum glücklichen Ende“, sondern zumeist in Auseinandersetzung mit kritischen Ereignissen und Situationen.

Entwicklungstheoretische Perspektive

Sicherheitsstreben und Zeitfenster

Was geschieht, wenn Situationen als ambivalent, verunsichernd oder als kritisch wahrgenommen werden? Und wenn – wie Philipp und Aymanns sagen – „Chaos im Kopf und affektiver Lärm“ (Filipp & Aymanns, 2010, S. 129) erzeugt werden? Ereignisse werden in dem Maße als kri-

tisch erlebt, in dem sie ein grundlegendes Gefühl der Sicherheit, ein menschliches Sicherheitssystem bedrohen.

Nach Hart, Shaver und Goldenberg, (2005) bilden 3 Komponenten die Grundlage des menschlichen Sicherheitsstrebens, nämlich

- die Einschätzung, geliebt, wertgeschätzt und beschützt zu sein; dies lässt sich als „soziales Grundbedürfnis“ bezeichnen;

- ein hohes Maß an Selbstachtung und Selbstwertschätzung; dies ist als „personales Grundbedürfnis“ zu verstehen;
- die Verortung in einer Welt, in der die Dinge vorhersehbar und geordnet sind, in der es gerecht zugeht und nichts sinnlos ist; damit ist ein „existentielles Grundbedürfnis“ gefasst.

Die Wahrnehmung kritischer Situationen und die Strategien ihrer Bewältigung sind demnach maßgeblich davon abhängig, in welcher Weise sie diese grundlegenden Sicherheitsbedürfnisse berühren und deren Erfüllung ermöglichen oder eben nicht. Nun sind solche Grundannahmen für sozialwissenschaftlich denkende Pädagogen wohl kaum überraschend, denn es gibt zweifellos eine Reihe von Ansätzen mit den gleichen oder ähnlichen Annahmen. Erwähnenswert sind sie deshalb, weil sie unter Berücksichtigung eines immensen Fundus an empirischen Befunden der sog. Life-span-development-Forschung von Filipp und Aymanns (2010, S. 46) als ein fundamentaler Bestandteil ihrer Theoriekonstruktion ausgewiesen sind. Insofern können sie als Kernannahmen in einer umfassenden entwicklungstheoretischen Perspektive gelten.

Im Hinblick auf die Eingangsthese zur „produktiven Unsicherheit“ lässt sich daraus die *differenzierende Annahme* folgern, dass der konstruktive Umgang mit kritischen, brüchigen und ambivalenten Strukturen der Alltagswirklichkeit auf der Folie der o. g. sozialen, personalen und existenziellen „Grundbedürfnisse“ geschieht. Das Streben nach ontischer Sicherheit erzeugt somit eine gewisse „Normalität“ im Sinne von psychosozialer Funktionsfähigkeit, die sich allerdings in durchaus unterschiedlichen, alltagspraktischen Konzeptionen niederschlagen kann.

Dieses Sicherheitsstreben vollzieht sich allerdings nicht zeitenthoben, sondern es ist zeitabhängig, unterliegt berufs- und lebenszeitlich getakteten Ereignissen und Transitionen, geschieht im Prozess des Öffnens und Schließens sog. Zeitfenster. Unter dem prägnanten Arbeitsbegriff „Zeitfenster“ sollen hier subjektiv wahrgenommene und definierte Zeiträume

verstanden werden, in denen bestimmte biologisch und soziostrukturell gebundene Entwicklungsaufgaben² zu lösen sind (Filipp & Aymanns, 2010, S. 32 ff). Für die Wahrnehmung bestimmter Entwicklungsaufgaben ist dabei auch ihre Einbettung in die gesamte Berufs- und Lebensspanne bedeutsam, also z. B. ihre Bestimmung hinsichtlich der Relation von „gelebter Zeit“ zu der „noch zu lebenden Zeit“. Ganz allgemein geraten damit Begrenzungen in der Dynamik der Lebenswege in den Blick und es werden Visionen eines gelungenen (glücklichen) Lebens angesprochen. Die Konstruktionen eines gelingenden Lebens, Hoffnungen, Wünsche und Befürchtungen, die Wahrnehmung von geglückten oder missglückten Momenten, die Erinnerung an bessere Zeiten und die Hoffnung oder Furcht vor dem, was noch kommen mag, vermissen sich auf jeweils spezifische Weise und sind doch immer auch gesellschaftlich vorgespurt. Verbreitet war in diesem Zusammenhang in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts die Diskussion um die sog. *Midlife-Crisis*. Diese manifestierte sich in einer Minderung subjektiver Lebensqualität und Lebenszufriedenheit im Zeitraum der Lebensmitte. Im Zuge der neueren Diskussion der sog. Postmoderne (Stichwort: Entstandardisierung von Lebensläufen) ist das Phänomen der *Midlife-Crisis* gewissermaßen von der Tagesordnung verschwunden.

Interessanterweise geben jüngere Untersuchungen Anlass, über dieses Thema erneut nachzudenken. So konnten Blanchflower und Oswald (2008) anhand der Daten des US General Social Survey und des Eurobarometers von weit über 500.000 Personen im Alter zwischen 20 und über 85 Jahren einen *U-förmigen Verlauf der Lebenszufriedenheit* mit dem Minimum bei rund 48 Jahren nachweisen. Korrespondierend kommen weitere Befunde des Eurobarometers bei 15.000 Per-

sonen hinzu, die hinsichtlich ihrer psychischen Belastungen befragt wurden. Auch hier zeigte sich eine (umgekehrt) U-förmige Verteilung über die Lebensspanne mit einem Maximum an negativer Gemuttheit im Alter von rund 48 Jahren.

Wenn also diese Phänomene *nicht* auf parallele und standardisierte Lebensverläufe zurückzuführen sind, wodurch könnten sie dann begründet sein? Eine mögliche Antwort lautet: im Prozess des Schließens und Öffnens bestimmter „Zeitfenster“. Es könnte sich um eine kriselnde Umbruchsituation mit veränderten Zeitperspektiven handeln. Die Einsicht, dass ein großer Teil des Lebens vorüber und dabei so manches bewerkstelligt ist, aber auch mancherlei Wünsche, Hoffnungen oder Sollwerte nicht erreicht wurden und sich auch nicht mehr in eine ferne Zukunft projizieren lassen, wäre gepaart mit der Erkenntnis, dass diese Zukunft nunmehr kürzer und überschaubarer wird. Die Perspektive auf die eigene vergangene und zukünftige Entwicklung dreht sich in ihrer lebenszeitlichen Ausrichtung, indem sie eine Position einzunehmen beginnt, die stärker vom Ende her *denkt*. Wenn diese kritische Entwicklungsaufgabe gelöst wird, wenn also der eigene Lebensentwurf neu ausgerichtet ist, so mag dies erklären, warum sich die Stimmungslage nach Durchlaufen der Umbruchsituation wieder positiver tönt.

Empirische Befunde zur *Lebenszufriedenheit von Sportlehrern/innen* ergeben indes keine U-förmige Verteilung, sondern eine kontinuierliche Abnahme mit einem *kleinen Haken* (■ **Abb. 2**).

Ob es sich bei diesem statistisch nicht signifikanten *kleinen Haken* tendenziell um die Umkehrung der Entwicklungsrichtung handelt, lässt sich aufgrund der Datenlage nicht beurteilen. Belegen lässt sich jedoch, dass trotz der beeindruckenden statistischen Datenmenge in der Studie von Blanchflower und Oswald zumindest die universale Gültigkeit ihrer Befunde infrage zu stellen bzw. bereichsspezifisch zu modifizieren ist.

Gleichwohl erscheint der Erklärungsansatz der lebenszeitlich getakteten Perspektivierung – sprich: „Zeitfenster“ – als fruchtbar für das Verstehen berufsbiographischer Entwicklungen, wie sich anhand

² Zur Diskussion des Begriffs „Entwicklungsaufgabe“ und seiner Bedeutung für eine Theorie des Bildungsgangs sei auf das von M. Trautmann (2004) herausgegebene Buch *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* und darin insbesondere auf den Beitrag von Hericks (2004, S. 117–135) „Entwicklungsaufgaben, Habitus und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern“ verwiesen.

Hauptbeiträge

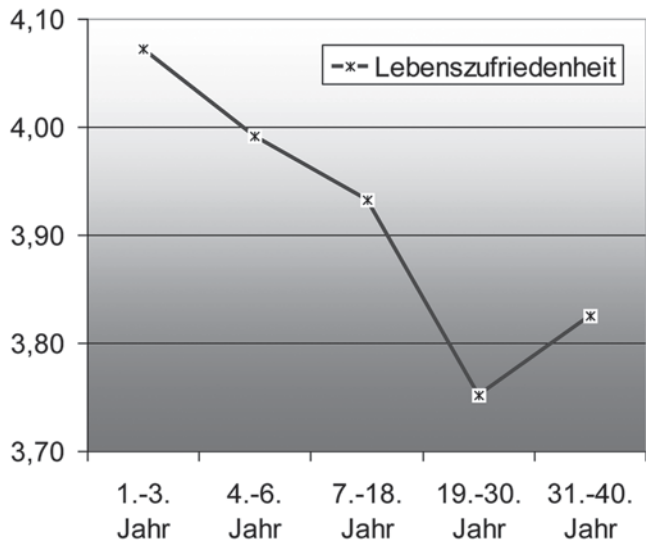


Abb. 2 ▲ Mittelwertsvergleich der Variablen „Lebenszufriedenheit“ nach dem Hubermann-Zeitschema. Skala: 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 5 = trifft völlig zu; $n = 1088$ Sportlehrer/innen. (Aus Miethling, 2006)

weiterer Befunde aus der o. g. Sportlehrerstudie verdeutlichen lässt (³ **Abb. 3**).

Betrachtet man beispielsweise den Zeitraum des 19. bis 30. Berufsjahres – also den Lebenszeitraum von Mitte 40 bis Mitte 50 Jahren –, so ergibt sich hier eine prägnante Konfiguration: Die curricularen Vorgaben werden weiterhin als eher unangemessen, also als schwierig einlösbar empfunden und das körperliche Beanspruchungsempfinden erreicht in dieser Zeit sein Maximum; die allgemeine Lebenszufriedenheit erreicht – wie vorher gezeigt – ihren Tiefpunkt. Die Interaktion mit Kollegen wird hingegen als weniger problematisch angesehen und mit den räumlichen, materiellen Bedingungen scheint man sich nunmehr abzufinden. Aus Sportlehrerinterviewstudien geht des Weiteren hervor, dass es in dieser Zeit vermehrt Bestrebungen gibt, die Anzahl der Sportunterrichtsstunden auf ein erträgliches Maß zu reduzieren, sich zugleich auf einen bestimmten Umgangsstil mit den Schülern/innen im Unterricht zu konzentrieren und dabei Verbindlichkeiten zu erzeugen, die nicht zuletzt auch dem Schutz der eigenen Ressourcen dienen (Miethling, 2002).

Bedenkt man nun, dass diese Veränderungen angesichts einer verbleibenden

Berufszeit von gut 10 Jahren stattfinden, so lässt sich annehmen, dass diese überschaubare Zukunftsperspektive zu diesen Entwicklungen beigetragen hat.

Mit anderen Worten und als weitere *Annahme* formuliert:

Die berufsbiographischen Entwicklungen vollziehen sich in einem Prozess des Schließens und Öffnens von „Zeitfenstern“; d. h. sie gewinnen ihre jeweilige Gestalt nicht nur durch reaktive Verarbeitungsleistungen von sich aufschichtenden Berufserfahrungen, sondern sind auch von berufs- und lebenszeitlich getakteten (Zukunfts-)Perspektivierungen beeinflusst.

Aus den beschriebenen entwicklungspsychologischen Zusammenhängen lassen sich nun die folgenden Forschungsfragen ableiten:

1. Welche Bedeutung(en) kommt/kommen dem grundlegenden Sicherheitsstreben (nach sozialer Anerkennung, Selbstwertschätzung und lebensweltlicher Sinnhaftigkeit) in den berufsbiographischen Entwicklungen der Sportlehrer/innen jeweils zu? Insbesondere:
2. Auf welche Art und Weise wird die Bearbeitung beruflicher Erfahrungskrisen durch die (Nicht-)Erfüllung des o. g. Sicherheitsstrebens mit beeinflusst (unterstützend, konflikt-

rend, verhindernd, rudimentär) und wirkt umgekehrt auf dieses zurück?

3. Welche „Zeitfenster“ eröffnen und schließen sich in diesen Entwicklungsprozessen für und durch die Sportlehrer/innen? Das heißt, welche berufs- und lebenszeitlich getakteten Perspektiven werden eingenommen und welchen Einfluss üben diese Perspektivierungen auf die berufsbiographischen Prozesse aus?

Differenzierte empirische Untersuchungen, die die hohe Komplexität und Dynamik dieser Zusammenhänge berücksichtigen, liegen zurzeit weder in der Sportlehrerforschung noch in der allgemeinen Lehrerforschung vor.

Dem in diesem Beitrag skizzierten dialektischen Grundverständnis von Entwicklung folgend wird nunmehr in einem letzten Reflexionsschritt die entwicklungspsychologische Perspektive, die zwar einzelne zeitgeschichtliche Ereignisse aufgreift (Filipp & Aymanns, 2010, S. 36–40), dazu jedoch keine explizite Theorie gesellschaftlicher Entwicklungen liefert, um einen modernetheoretischen Entwurf ergänzt. Zurückgegriffen wird dazu auf den kulturtheoretischen Ansatz „Versuch über Normalismus – wie Normalität produziert wird“ von Link, (1998, 2009), der im Folgenden kurz skizziert wird.

Kulturtheoretische Perspektive

Normalismus und Normativität

Demnach führen die Offenheit unserer Gesellschaft, ihre dynamischen Wachstumsprozesse, inklusive ihrer Ambivalenzen und Brüche, kurzum: das produktive Chaos der Moderne, zu historisch neuartigen Herausforderungen. Sie stellen die Subjekte vor die Schwierigkeit, in ihren Lebensrhythmen „innere Ruhe“ und „Sicherheit“ herzustellen. Ähnlich dem „ontischen Sicherheitsstreben“ bei Filipp und Aymanns (s. oben) – nunmehr allerdings abgeleitet und verankert in den Strukturen der Moderne – geht es um versichernde Orientierungsprozesse.

Link spricht diesbezüglich vom „Leben in Kurvenlandschaften“ (Link, 2009, S. 445). Er meint damit, dass die Dynamik der Moderne sich in permanenten, mehr

³ Die Stressoren-Skalen sind von Heim und Klimek (1999) übernommen; ihre Skalierung reicht von 1 = nie bis 6 = ständig.

oder weniger beschleunigten Entwicklungen (Kurven) in den verschiedensten kulturellen Sektoren (Landschaften) – wie denen des Bildungsbereichs – manifestiert, sodass die beteiligten Subjekte gefordert sind, den Verlauf dieser Entwicklungen zu beobachten, dabei die eigenen Positionen fortlaufend zu bestimmen bzw. zu verändern und somit die eigenen Entwicklungen – gewissermaßen nachsteuernd – daraufhin abzustimmen. Leitend für diese Beobachtungs-, Kontroll- und Orientierungsprozesse sind – nach Link – soziale Entscheidungen (Dispositive) darüber, welche Flächen der Kurvenlandschaften (noch) als normal, tolerabel oder anormal ausgemacht werden.

Sie [die beteiligten Subjekte, Anm. d. Autors] *situieren sich selbst und andere Subjekte ständig in solchen Landschaften, vergleichen die eigene Position imaginär mit der anderer Subjekte und bestimmten Distanzen. Deshalb ist das eigentliche „Thema Nummer eins“ aller Alltagsgespräche im Normalismus die Frage, ob das, was X und Y gemacht haben bzw. machen, noch normal ist, ggf. gefolgt von impliziten oder expliziten Distanzierungen.* (Link, 2009, S. 352)

Die in den Alltagsdiskursen vorgenommenen Normalisierungen folgen dabei zirkulären, mehr oder weniger intuitiven Aushandlungsprozessen, etwa in Form des Imperativs: „Betrachtet als normal, was von anderen als normal betrachtet werden könnte“ (Link, 1998, S. 16).

In diesem Sinne entsteht Normalität als Produkt von Normalisierung und stellt ein grundlegendes Phänomen moderner westlicher Gesellschaften dar. Doch wie – so lässt sich daran anschließend fragen – verhält sich dieses Konstrukt zu dem der Normativität, welches gerade auch in der pädagogischen Landschaft von entscheidender Bedeutung ist? Das Verhältnis von Normativität und Normalität wird als quer zueinander liegendes, gleichwohl kompensierendes und angekoppeltes Verhältnis beschrieben (Link, 2009, S. 452–454). Mithin stünden die „gesetzten“ Normen von Sportunterricht in beständiger Auseinandersetzung mit Alltagsbeobachtungen und -diskussionen bezüglich dessen, was im Zuge seiner dynamischen Entwicklungen als „normal“ ange-

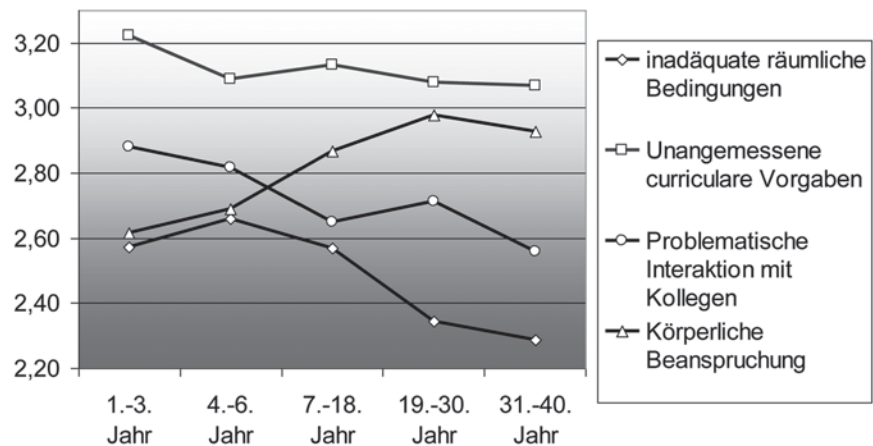


Abb. 3 ▲ Mittelwertsvergleiche von Stressoren bei n = 1088 Sportlehrer/innen. (Aus Miethling, 2006)

sehen werden kann. Und diese Kopplung von Normativität und Normalität bedingt deren mögliche Interferenzen und Kollisionen, z. B. wenn die curricularen Normen nicht (nicht mehr oder noch nicht) mit dem vereinbar zu sein scheinen, was man unter den aktuellen Bedingungen des Sportunterrichts für realisierbar und angemessen hält.

In diesen Verhältnissen entstehen sodann zwei Subjekttypen. Im Fall des „fixistischen Protonormalismus“ wird Normativität mit allen Mitteln verteidigt. Es entsteht eine „zwangsneurotische“ Orientierung an starren und fixen Normen, die sich zumeist jedoch nicht durchhalten lässt und deshalb zur „Fassaden-Normalität“ bzw. zum „Doppelleben“ führt. „Demgegenüber ‚checkt‘ das flexibel-normalistische Subjekt gerade auch Grenzzonen von Normalität ‚durch‘, um herauszubekommen, wo ggf. Normalitätsgrenzen in Bewegung sind und dadurch größere ‚Freiräume‘ eröffnen“ (Link, 2009, S. 352–353). Im Fall des *flexiblen Normalismus* werden also Richtung und Geschwindigkeit der eigenen Entwicklung beständig kontrolliert, gleichsam einer andauernden Kursüberprüfung unterzogen.

Beiden Typen ist immanent, was Link als „Grund-Angst der Moderne“ bezeichnet, nämlich die *Denormalisierungs-Angst*, also die Angst, „nicht normal zu sein (bzw. zu werden)“ (Link, 2009, S. 352). Während der Typus des „fixistischen Protonormalismus“ durch Verteidigungsstrategien seiner starren Normativität gegen diese Angst anarbeitet, hat der

flexibel-normalistische Typus das Problem der Kursüberwachung:

Die regulierende Angst vor Anormalität ist also imaginär die Angst vor einer ‚Abweichung vom richtigen Kurs‘, vor Deviation (...) bzw. vor zu langsamem oder zu schnellem Tempo – vor zu langsamem, weil das Leben schlicht verfehlt zu werden droht („Wer zu spät kommt, den bestraft das Leben“) – vor zu schnellem wegen der Unfallgefahr. (Link, 2009, S. 354)

Aus der Perspektive des Normalismus lässt sich resümieren:

Dem ‚Ontischen Sicherheitsstreben‘ korrespondiert – kulturtheoretisch gesehen – das Dispositiv der ‚kompensierenden Ver-Sicherung‘. Es handelt sich dabei um spezifisch moderne Prozesse andauernder Normalisierung unter beschleunigten und grenzenverschiebenden gesellschaftlichen Wachstumsbedingungen. Um die Entwicklungen von Sportlehrer/innen zu erschließen, ist es insofern sinnvoll, sie in ihrer Dynamik von Selbstnormalisierungen zu verstehen, mithin als Varianten zwischen ‚Protonormalismus‘ und ‚flexiblem Normalismus‘.

Folgt man dieser kulturtheoretischen Perspektive, so resultiert daraus eine Reihe von neuen, komplexen Forschungsfragen hinsichtlich der berufsbiographischen Entwicklungen von Sportlehrer/innen:

1. Wie stellen Sportlehrer/innen im Spannungsfeld zwischen eigener (sozialisatorisch vermittelter) Normativität, curricularen Vorgaben und beruf-



Abb. 4. ▲ Schematische Darstellung zum Gesamtzusammenhang des empirisch verankerten Theorie-Entwurfs

- licher Entwicklungsdynamik (Stichwort: steigende Bildungsanforderungen) versichernde Normalität her?
2. Wenn der Imperativ gilt „Betrachtet als normal, was von anderen als normal betrachtet werden könnte“, welche anderen und welches andere bilden dann die jeweilige Orientierungsfläche?
 3. Welche Normalitätsgrenzen werden dabei gezogen und wie verhalten sich die Sportlehrer/innen zu ihren imaginären Grenzen (erkundend, distanzierend, überschreitend)?
 4. Inwieweit lassen sich bestimmte berufsbiographische Muster (vgl. Empirie-Modell) als Fälle von „fixistischem Protonormalismus“ oder „flexiblem Normalismus“ interpretieren? Liegt etwa dem Muster des „zynisch-resignierenden Konservativismus“ eine fixistisch-protonormalistische Tendenz zugrunde, während das Muster von „Experimenten und Innovation“ von flexibel-normalistischen Subjekten verfolgt wird?

Fazit

Um die im vorliegenden Beitrag behandelten Zusammenhänge zu resümieren, werden im Folgenden die sukzessiv entwickelten Annahmen zur Entwicklung von Sportlehrer/innen thesenartig zusammengefasst. Der daraus resultierende empirisch verankerte Theorie-Entwurf ist in der oben stehenden Abbildung graphisch skizziert (■ Abb. 4).

- Unter Berücksichtigung der wachsenden und komplexen Anforderungen sind die berufsbiografischen Entwicklungen von Sportlehrenden nicht als

ein standardisiertes und geradliniges Hineinwachsen der Novizen in eine stabile und überdauernde Professionsituation zu erwarten, sondern als andauernde Such- und Bewährungsprozesse, die durch produktive Unsicherheit gekennzeichnet sind.

- Im Empirie-Modell berufsbiographischer Entwicklungen zeigen sich dementsprechend variable Pfade, in denen sich produktive Bearbeitungsweisen der Lehrenden bei sich verändernden Bedingungen und Anforderungen manifestieren, die zeitlich versetzt und nicht selten in Auseinandersetzung mit kritischen Ereignissen und Situationen/Phasen erfolgen.
- Der konstruktive Umgang mit kritischen, brüchigen und ambivalenten Strukturen geschieht auch auf der Folie sozialer, personaler und existenzieller Grundbedürfnisse. Dieses Streben nach „ontischer“ Sicherheit kann sich allerdings in durchaus unterschiedlichen alltagspraktischen Konzeptionen niederschlagen.
- Die berufsbiographischen Entwicklungen vollziehen sich ferner in einem Prozess des Öffnens und Schließens von Zeitfenstern; das heißt, sie sind nicht nur durch reaktive Verarbeitungsleistungen von sich aufschichtenden Berufserfahrungen, sondern dabei auch von berufs- und lebenszeitlich getakteten (Zukunfts-)Perspektivierungen beeinflusst.
- Eingelassen sind die beschriebenen Entwicklungsprozesse in die Dynamik der Moderne, welche die Subjekte auf historisch neue Weise herausfordert, in ihren Lebensrhythmen Orientierung, innere Ruhe und Sicherheit

zu gewinnen. Kompensierend und quer liegend zu Fragen der Normalität entstehen dabei (globale und sektorielle) Strategien der Normalisierung, die sich in den Varianten des „fixistischen Protonormalismus“ und des „flexiblen Normalismus“ grundlegend unterscheiden lassen. Die durch produktive Unsicherheit gekennzeichneten Entwicklungsprozesse von Sportlehrer/innen sind insofern auch stets als konstruktive Antworten auf die Herausforderungen der Moderne zu verstehen.

Versucht man, das anfängliche Brecht-Zitat unter dem Eindruck der vorliegenden Reflexionen zu ergänzen, so könnte die Episode zwischen dem besagten Mann und Herrn K. folgendermaßen ausfallen:

Ein Mann, der Herrn K. lange nicht gesehen hatte, begrüßte ihn mit den Worten ‚Sie haben sich gar nicht verändert‘. ‚Oh‘, sagte Herr K. und erlebte. Nach einer kurzen Pause antwortete Herr K. mit den Worten ‚Und Sie sind gar nicht wiederzuerkennen‘. ‚Ach‘, sagte der Mann und erröte.

Korrespondenzadresse

Univ.-Prof. Dr. phil. W.-D. Miethling
Dipl.-Psych.
 Institut für Sportwissenschaft
 Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
 Olshausenstraße 74, 24098 Kiel
 sportpaedagogik@email.uni-kiel.de

Interessenkonflikt. Der korrespondierende Autor gibt an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Literatur

- Balz, E. (2011/2013). Schulsportentwicklungsfor-schung. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling, & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports*. (S. 175–196). Aachen: Meyer & Meyer.
- Baur, J. (1981). *Zur beruflichen Sozialisation von Sportlehrern*. Schorndorf: Hofmann.
- Blanchflower, D. G., & Oswald, A. J. (2008). Is well-being U-shaped over the life cycle? *Social Science & Medicine*, 66(8), 1733–1749.
- Bräutigam, M. (2011/2013). Schülerforschung. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling, & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 65–94). Aachen: Meyer & Meyer.
- Brecht, B. (1926). *Geschichten vom Herrn Keuner*. Originalarbeit erschienen: Suhrkamp.

- Deutscher Sportbund [DSB]. (Hrsg.). (2006). *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Elflein, P. (2007). Bewegung – Bildung – Gesundheit. Analysen und Verbindungsversuche in pädagogischem und didaktischem Ansinnen. In Hunger, I. & Zimmer, R. (Hrsg.), *Bewegung, Bildung, Gesundheit. Entwicklung fördern von Anfang an* (S. 102–116). Schorndorf: Hofmann.
- Escher, A. (1999). „Ich bin Referendar!“. Zur Situation von angehenden Lehrerinnen und Lehrern in der zweiten Ausbildungsphase. *Körpererziehung*, 49, 152–157.
- Filipp, S.-H., & Aymanns, P. (2010). *Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hart, J., Shaver, P. R., & Goldenberg, J. L. (2005). Attachment, self-esteem, worldviews, and terror management: Evidence for a tripartite security system. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(6), 999–1013.
- Heim, R., & Klimek, G. (1999). Arbeitsbelastungen im Sportlehrerberuf. *Psychologie und Sport*, 6, 35–45.
- Heinemann, K. (2007). *Einführung in die Soziologie des Sports* (5. überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Hericks, U. (2004). Entwicklungsaufgaben, Habitus und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. In Trautmann, M. (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* (S. 117–135). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hubermann, M. (1989). The professional lifecycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31–57.
- Kastrup, V. (2009). *Der Sportlehrerberuf als Profession. Eine empirische Studie zur Bedeutung des Sportlehrerberufs*. Schorndorf: Hofmann.
- Kastrup, V., Dornseifer, A., & Kleindienst-Cachay, C. (2008). Belastungswahrnehmung von Sportlehrkräften verschiedener Schulformen. *Sportunterricht*, 57(10), 307.
- 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.
- Kolb, M., & Wolters, P. (2000). Evasives Unterrichten. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein* (S. 209–221). Hamburg: Czwalina.
- König, S. (2006). Zum Wandel der Gymnasiallehrerausbildung in Baden-Württemberg. In A. Thiel, H. Meier, & H. Digel (Hrsg.), *Der Sportlehrerberuf im Wandel* (S. 94–103). Hamburg: Czwalina.
- 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.
- Link, J. (1998; 2009). *Versuch über den Normalismus*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Messmer, R. (2011). *Ordnungen der Alltagserfahrung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Miethling, W.-D. (1986). *Belastungssituationen im Selbstverständnis junger Sportlehrer*. Schorndorf: 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-Verlag.
- Miethling, W.-D. (2006). Belastungs- und Bewältigungspotenziale in der berufsbiografischen Entwicklung von Sportlehrer/innen und Sportlehrern. In M. Kolb (Hrsg.), *Empirische Schulsportforschung* (S. 25–42). Butzbach-Griedel: Afra-Verlag.
- Miethling, W.-D. (2008). Lust und Frust von Sportlehrern – Biografische Entwicklungen im Schulalltag. In D. Kuhlmann, & E. Balz, (Hrsg.), *Sportpädagogik. Ein Arbeitstextbuch* (S. 211–227). Hamburg: Czwalina.
- Miethling, W.-D. (2011/2013). Sportlehrerforschung. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling, & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 120–153). Aachen: Meyer & Meyer.
- Miethling, W.-D., & Brand, R. (2004). Stressoren im Sportunterricht und psychische Widerstandsressourcen bei Sportlehrer/innen und Sportlehrern in der ersten Berufspphase. *Spectrum der Sportwissenschaft*, 16(1), 48–67. Wien: Eigenverlag.
- Miethling, W.-D., & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.
- Miethling, W.-D., & Gieß-Stüber, P. (2007). *Beruf: Sportlehrer/in*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Miethling, W.-D., & Sohnmeyer, J. (2009). Belastungsmuster im Sportlehrerberuf. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 21(2), 43–61.
- Neuber, N. (2007). *Entwicklungsförderung im Jugendalter: Theoretische Grundlagen und empirische Befunde aus sportpädagogischer Perspektive*. Schorndorf: Hofmann.
- Stibbe, G. (2011/2013). Lehrplanarbeit im Fach Sport. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling, & P. Wolters. *Empirie des Schulsports* (S. 197–207). Aachen: Meyer & Meyer.
- Terhart, E. (2011). Lehranstalt und Lernwerkstatt zugleich? Anforderungen an das Bildungsprofil von Schule heute. In Krüger, M. & Neuber, N. (Hrsg.), *Bildung im Sport: Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte* (S. 53–68). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F., & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Trautmann, M. (Hrsg.). (2004). *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Volkman, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wolters, P. (2010). Was Sportlehrer/innen an ihrem Beruf gefällt. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 22(1), 21–40.
- Wolters, P. (2011/2013). Unterrichtsforschung. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling, & P. Wolters. *Empirie des Schulsports* (S. 19–43). Aachen: Meyer & Meyer.
- Zimlich, M. (2010). *Pädagogisches Handeln im gymnasialen Sportunterricht*. Göttingen: Cuvillier.