

Würzburger Beiträge zur Sportwissenschaft

Band 8

Gabriel Duttler

Bindung an Gesundheitssport

Qualitative Analyse gelingender
Bindung unter besonderer Beachtung
der Sportfreude



Cuvillier Verlag Göttingen
Internationaler wissenschaftlicher Fachverlag



Würzburger Beiträge zur Sportwissenschaft

Band 8

Hrsg. von Harald Lange

Institut für Sportwissenschaft der Julius-Maximilians-Universität Würzburg





„Bindung an Gesundheitssport: Qualitative Analyse gelingender
Bindung unter besonderer Beachtung der Sportfreude“

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät II
der
Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Vorgelegt von Gabriel Duttler
aus Würzburg
Würzburg, 2012



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Aufl. - Göttingen : Cuvillier, 2012
Zugl.: Würzburg, Univ., Diss., 2012

978-3-95404-313-2

© Fotos Umschlag: Stadtmarathon Würzburg e.V., Günter Herrmann

Erstgutachter: Prof. Dr. Harald Lange (Würzburg)

Zweitgutachter: Priv.-Doz. Dr. Dr. Dr. Christoph Raschka (Würzburg)

Tag des Kolloquiums: 05.12.2012

Würzburg, 21. Juni 2012

© CUVILLIER VERLAG, Göttingen 2012

Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen

Telefon: 0551-54724-0

Telefax: 0551-54724-21

www.cuvillier.de

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus auf fotomechanischem Weg (Fotokopie, Mikrokopie) zu vervielfältigen.

1. Auflage, 2012

Gedruckt auf säurefreiem Papier

978-3-95404-313-2



Vorwort

Die Kunst erfreut, es nützt die Wissenschaft. Wo aber ist ein Nutzen ohne Freude, wo eine Freude, die nicht nützlich ist? (Ernst Raupach)

Die eigene Freude an sportlichen Aktivitäten und mein auch durch Studium und Zivildienst geprägtes Interesse an der Gesundheit von Menschen hatten großen Einfluss auf die thematische Konkretisierung der vorliegenden Untersuchung. Dem Zitat Raupachs folgend kann auch wissenschaftliches Arbeiten als Kunst betrachtet werden, da sich der Forscher als Mensch in den kreativen Gestaltungsprozess einbringt und neben seinen Gedanken und Überlegungen auch seine Gefühle in eine solche Arbeit miteinfließen. Diese schöpferischen Prozesse lösen Freude aus, beschränken sich jedoch nicht auf die Forschungsarbeit an sich, sondern erfassen den jeweiligen Menschen im Sinne freudvoller persönlicher Entwicklung. Ins Bewusstsein gerät diese besonders, wenn der Forscher nach Pausen anhand ehemals aufgezeichneter Gedanken merkt, dass er seine Arbeit und vor allem sich selbst nun besser versteht. Dabei sind auch immer andere Menschen beteiligt, die helfen, entlasten und protegieren.

Ich möchte daher dieses Vorwort auch nutzen, um mich bei meinem Doktorvater Prof. Dr. Harald Lange für die sehr gute Betreuung, die Gespräche und die Unterstützung zu bedanken. Vor allem dafür, das selbständige Arbeiten zu fördern und dabei beratend zur Seite zu stehen. Auch Herrn Priv.-Doz. Dr. Dr. Dr. Christoph Raschka danke ich für die schnelle und bereitwillige Übernahme der Zweitkorrektur. Daneben gilt mein Dank Matthias Engel, Thomas Leffler, Dr. Matthias Zimlich und meinem Vater Prof. Dr. Arnold Köpcke-Duttler, die mir bei organisatorischen Aspekten und beim Korrekturlesen behilflich waren und zudem immer Zeit für inhaltliche Diskussionen hatten.

Mein besonderer Dank gilt jedoch meiner Freundin Christiane, die mich die ganze Zeit über unterstützte und verständnisvoll ertrug.

Gabriel Duttler



Inhaltsverzeichnis

Vorwort	III
Inhaltsverzeichnis	IV
Abbildungsverzeichnis	VIII
Tabellenverzeichnis	X
1 Einleitung	11
1.1 Aktualität des Themas	11
1.2 Problemaufriss und Forschungslage	14
1.3 Fragestellung und Aufbau der Arbeit.....	15
2 Theoretische Bezüge und Grundlagen	16
2.1 Bindung an körperliche Aktivität	16
2.1.1 Abgrenzungen zu Motivation und Volition.....	16
2.1.2 Eine erste allgemeine Annäherung an „Bindung“	19
2.1.3 Theoretische Eingrenzung aus einer psychologischen Warte ..	20
2.1.4 Bindung pädagogisch hinterfragt.....	23
2.1.5 Determinanten der Bindung	27
2.2 Sportfreude als Determinante der Bindung an körperliche Aktivität und Sport	30
2.2.1 Die Emotion Freude	31
2.2.2 Was ist Sportfreude? – Auf der Suche nach einer Begriffs- definition	34
2.2.3 Dimensionen und Kennzeichen der (Sport-)Freude.....	35
2.2.4 Bildungsaspekte der Sportfreude	37
2.2.5 Sportfreude und ihre Wirkung auf die Gesundheit	39
2.2.6 Sportfreude als Untersuchungsgegenstand.....	47
2.2.7 Fazit.....	49
2.3 Bewegung und Sport: Überblick mit besonderem Augenmerk auf anthropologische Zugänge	52
2.3.1 Sich-Bewegen als Dialog zwischen Mensch und Welt.....	53
2.3.2 Sport als spezielle Art des Sich-Bewegens.....	60
2.3.3 Gesundheitssport	65



2.4	Die freudvolle Inszenierung des Gesundheitssports als Perspektive der Gesundheitspädagogik.....	72
2.4.1	Pädagogische Zielsetzung Gesundheitsbildung	72
2.4.2	Pädagogische Zielsetzung Gesundheitskultur	74
2.5	Theoretischer Rahmen der Untersuchung	75
2.5.1	Dynamische Stadienmodelle.....	76
2.5.2	Kontinuierliche Prädiktionsmodelle	79
2.5.3	Das Sport Commitment Modell (SCM) von Scanlan et al. (1993).....	82
3	Forschungsstand und Konkretisierung der Forschungsfragen	87
3.1	Aktueller Forschungsstand.....	87
3.1.1	Bindungsforschung in Deutschland.....	87
3.1.2	Untersuchungen der Sportart Laufen.....	90
3.1.3	Die Beforschung des Sport Commitment Modells (SCM)	92
3.1.4	Was löst Sportfreude aus? – Ein Überblick über vorliegende Ergebnisse	99
3.2	Ziele und Fragestellungen der Untersuchung	110
4	Methodisches Vorgehen	113
4.1	Besonderheiten sportpädagogischer Forschung.....	113
4.2	Warum wird ein qualitatives Vorgehen gewählt?	117
4.2.1	Was ist unter qualitativer Forschung zu verstehen?	117
4.2.2	Grundannahmen, Kennzeichen und Gütekriterien qualitativer Forschung	121
4.2.3	Das Verhältnis zwischen qualitativer und quantitativer Forschung.....	127
4.2.4	Qualitative Forschung in der Sportpädagogik	129
4.3	Das Problemzentrierte Interview nach Witzel (1982)	130
4.3.1	Qualitative Interviews	130
4.3.2	Prinzipien.....	132
4.3.3	Phasen des Problemzentrierten Interviews.....	133
4.3.4	Datenerhebung.....	134
4.4	Transkription der Interviews	135
4.5	Die Methodologie der Grounded Theory	137
4.5.1	Grundlagen.....	137



4.5.2	Die Methode des permanenten Vergleichs	141
4.5.3	Theoretische Sensibilität	143
4.5.4	Das Kodieren von Texten.....	145
4.5.5	Memos.....	150
4.6	Theoriebegriff und subjektives Verständnis	151
5	Untersuchungsablauf	155
5.1	Das spezifische theoretische Sampling.....	155
5.2	Terminvereinbarung, Interviewablauf und Transkription	157
5.3	Die Auswertung der Interviews mittels der Grounded Theory Methodologie	160
6	Untersuchungsergebnisse	163
6.1	Wie kommen Menschen zum Laufen und wie beginnen sie kon- kret?.....	164
6.1.1	Allgemeine Motive für Sport	164
6.1.2	Attraktivität des Laufens für „Nicht-Läufer“	168
6.1.3	Charaktereigenschaften von Laufenden	170
6.1.4	Der Schritt von der Intention zum Laufbeginn	171
6.1.5	Mögliche Anlässe des Laufbeginns.....	172
6.2	Quellen der Lauffreude.....	173
6.2.1	Leistung	174
6.2.2	Wettbewerb, Konkurrenz, Gewinnen.....	180
6.2.3	Soziale Aspekte des Laufens	180
6.2.4	Psychische und affektive Effekte.....	182
6.2.5	Natur.....	185
6.2.6	Körperliche Auswirkungen spüren.....	186
6.2.7	Laufen selbst	188
6.2.8	Systematisierungsversuche der beschriebenen Quellen	193
6.2.9	Entwicklungstendenzen, Gewichtungen und Zusammen- hänge beziehungsweise Gegenwirkungen	198
6.2.10	Vergleich mit anderen Studien	203
6.3	Wahrgenommener Profit durch das Laufen	205
6.4	Bildungsprozesse als Kernkategorie	207
6.4.1	Exkurs Bildung	207



6.4.2	Sich selbst besser kennenlernen, sich verändern (Fähigkeiten)	210
6.4.3	Laufen als Sportart einverleiben (Anforderungen)	211
6.4.4	Sportfreude entwickeln (Funktionen).....	217
6.4.5	Selbstreflexivität als Kernkompetenz	220
6.5	Entwicklung des Bindungsprozesses	220
6.5.1	Kennzeichen steigender Bindung.....	220
6.5.2	Ein Beispiel gelingender Bindung: die Laufkarriere des Herrn Müller.....	224
6.5.3	Ein Beispiel misslingender Bindung: Frau Schmidts Versuch das Laufen für sich zu entdecken.....	226
6.5.4	Ultras als besondere Gruppe	228
6.6	Bildung und Lauffreude als Kernelemente des Bindungsprozesses	229
7	Perspektiven für den Gesundheitssport	232
8	Kritische Einschätzung des methodischen Vorgehens	239
9	Zusammenfassung und Ausblick	241
9.1	Einordnung in den Forschungsstand und Ausblick	242
9.2	Handlungsempfehlungen	242
	Literaturverzeichnis.....	244
	Anhangsverzeichnis.....	281
	Anhang	282



Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1.</i> Grundmodell der klassischen Motivationspsychologie (Rheinberg, 2002, S. 72).....	17
<i>Abbildung 2.</i> Zugänge spezifischer Forschungsrichtungen zu den Phänomenen „Dropout“ und „Bindung“ (Pahmeier, 1999, S. 22)	21
<i>Abbildung 3.</i> Eine Rahmenkonzeption für den Bindungsprozess (Pahmeier, 2008, S. 450).....	30
<i>Abbildung 4.</i> Das klassische Funktionseinheiten-Triangel der Handlung (Hackfort, 1985, S. 185).....	32
<i>Abbildung 5.</i> Zeitlicher Verlauf von Freude nach Birkner (2001, S. 199).....	36
<i>Abbildung 6.</i> Bewegungsbildung und Bewegungsbindung stehen in Wechselwirkung. Sportfreude wirkt dabei als Katalysator.....	38
<i>Abbildung 7.</i> Einflussfaktoren im Salutogenese-Modell (Balz & Kuhlmann, 2009, S. 214).....	43
<i>Abbildung 8.</i> Mögliche Zusammenhänge zwischen Sportfreude und Gesundheit	46
<i>Abbildung 9.</i> Flow als Aufgehen in der Aktivität bei Ausgewogenheit der Anforderungen und Fähigkeiten (Csikszentmihalyi, 2000, S. 49)	49
<i>Abbildung 10.</i> Ein mögliches Wirkungsschema rund um den Begriff „Sportfreude“	51
<i>Abbildung 11.</i> Relationalität menschlichen Sich-Bewegens (Lange & Sinning, 2008, S. 44).....	54
<i>Abbildung 12.</i> Modifikation des Modells der relationalen Bildung im konstruktiven Zirkel nach Scherer (2005a, S. 136) in Kombination mit der Bindung an körperliche Aktivität.....	56
<i>Abbildung 13.</i> Die phänomenologischen Merkmale des Sich-Bewegens nach Prohl (2010, S. 240)	58
<i>Abbildung 14.</i> Inhalte des Gesundheitssports nach Brehm (2003, S. 225)	66
<i>Abbildung 15.</i> Interventionsformen der Gesundheitsförderung im Sport (Kolb, 1995b, S. 342).....	68
<i>Abbildung 16.</i> Korrespondenz von Gesundheitsressourcen und Bildungskompetenzen (Elflein, 2007, S. 111).....	74
<i>Abbildung 17.</i> Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen (Achtziger & Gollwitzer, 2005, S. 278).....	77
<i>Abbildung 18.</i> Der Verlauf der Stadien des Berliner Sportstadienmodells (Fuchs, 2001, S. 263).....	78
<i>Abbildung 19.</i> Das Kontinuum motivationaler Regulation (Deci & Ryan, 2000, S. 237)....	81
<i>Abbildung 20.</i> Die Erstfassung des Sport Kommitment Modells (Scanlan et al., 1993a, S. 5).....	83
<i>Abbildung 21.</i> Modifizierte Version des Sport Kommitment Modells (Weiss et al., 2001, S. 134).....	84
<i>Abbildung 22.</i> Das Modell der Sportfreude nach Scanlan und Lewthwaite (1986, S. 33).....	85

<i>Abbildung 23.</i> Die Forschungsprinzipien der Sportpädagogik im Überblick (Prohl, 2010, S. 219).....	115
<i>Abbildung 24.</i> Schematische Darstellung einer zirkulären Forschungsstrategie (Witt, 2001, [15]).....	121
<i>Abbildung 25.</i> Theoretische Grundannahmen und deren methodische Auswirkungen (Modifikation der Abbildung von Flick, Kardorff & Steinke, 2008, S. 22)	123
<i>Abbildung 26.</i> Kennzeichen qualitativer Forschung (Flick, Kardorff & Steinke, 2008, S. 24).....	125
<i>Abbildung 27.</i> Unterschiede zwischen qualitativer und quantitativer Forschung (modifiziert nach Lange, 2011b, S. 8; Erweiterungen u. a. nach Flick, Kardorff & Steinke, 2008, S. 24 ff.)	128
<i>Abbildung 28.</i> Der Ablauf eines Problemzentrierten Interviews (Reinders, 2005, S. 120).....	134
<i>Abbildung 29.</i> Parallelität der Arbeitsschritte (Strauss, 1998, S. 46)	139
<i>Abbildung 30.</i> Kodierparadigma nach Strauss in Anlehnung an Strübing (2008, S. 28) und Zimlich (2010, S. 61)	149
<i>Abbildung 31.</i> Ablauf der vorliegenden Studie.....	162
<i>Abbildung 32.</i> Interesse am Laufen finden und damit beginnen.....	164
<i>Abbildung 33.</i> Sport als Gegensatz und Ausgleich zu den Spannungen der modernen Arbeits- und Lebenswelten.....	167
<i>Abbildung 34.</i> Quellen der Lauffreude und entsprechende menschliche Bedürfnisse gefunden in 12 Interviews mit Läufern	173
<i>Abbildung 35.</i> Auflistung der einzelnen Quellen und deren Subkategorien.....	193
<i>Abbildung 36.</i> Die erarbeiteten Quellen der Sportfreude bei Läuferinnen und Läufern eingefügt in das Schema nach Scanlan und Lewthwaite (1986, S. 33)	194
<i>Abbildung 37.</i> In den Daten gefundene, sich je nach Kontext gegenüber stehende Quellen der Lauffreude	200
<i>Abbildung 38.</i> Attraktive Auswirkungen des Laufens, die letztlich in einer Verbesserung der Lebensqualität münden	205
<i>Abbildung 39.</i> Sich gegenseitig bedingende Bildungsprozesse während der Bindung an das Laufen	210
<i>Abbildung 40.</i> Das Wesentliche erkennen und somit eine Sportart individuell funktional zu gestalten als Auswirkungen steigender Bindung.....	223
<i>Abbildung 41.</i> Gesamt-Taxonomie der Untersuchungsergebnisse in Ausrichtung nach dem Kodierparadigma der Grounded Theorie und inklusive der Modifikation des Sport Commitment Modells nach Scanlan et al. (1993a, 1993b)	231
<i>Abbildung 42.</i> Das Modell der koordinativen Funktionen mit der Perspektive der Sportfreude durch Gesundheitssport	236



Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. <i>Übersicht über Determinanten der Bindung (Fuchs, 2003, S. 123, in Anlehnung an Sallis & Owen, 1999, S. 115 f.).</i>	29
Tabelle 2. <i>Einteilung von Emotionsfamilien in Anlehnung an Shaver et al. (1987).</i>	33
Tabelle 3. <i>Ausdifferenzierung verschiedener Sportmodelle (Heinemann, 1998, S. 35).</i> ...	61
Tabelle 4. <i>Verhaltens- und verhältnisorientierte Dimension der Gesundheitsförderung (Kolb, 2011, S. 310, siehe auch Kolb 2010).</i>	70
Tabelle 5. <i>Themenfelder der Gesundheitsbildung nach Papenkort (2002, S. 113 f.).</i>	73
Tabelle 6. <i>Psychologische Strukturmodelle der Sportteilnahme (Fuchs, 2003, S. 128).</i> ...	79
Tabelle 7. <i>Überblick über die Beforschung des Sport Commitment Modells.</i>	97
Tabelle 8. <i>Ergebnisse von explorativen Interviewstudien bezüglich der auslösenden Faktoren von Sportfreude und Spaß an körperlicher Aktivität.</i>	102
Tabelle 9. <i>Fragebogen bezüglich der Faktoren für Sportfreude (Motl et al., 2001, S. 117).</i>	107
Tabelle 10. <i>Übersicht über Studien mit Schwerpunkt "sources of sport enjoyment".</i>	109
Tabelle 11. <i>Übersicht über verschiedene quantitative Untersuchungsmethoden der Sportpädagogik in Anlehnung an Balz und Kuhlmann (2009, S. 58 f.) sowie Scheid & Wegner (2009, S. 126 f.).</i>	116
Tabelle 12. <i>Die Forschungsperspektiven qualitativer Forschung (Flick, Kardorff & Steinke, 2008, S. 19).</i>	120
Tabelle 13. <i>Die Grundlagen qualitativen Denkens (Mayring, 2002, S. 20 ff.).</i>	122
Tabelle 14. <i>Übereinstimmungen zwischen Kennzeichen qualitativer Forschung nach Flick, Kardorff und Steinke (2008, S. 22 ff.) und den sportpädagogischen Forschungsprinzipien nach Prohl (2010, S. 216 ff.).</i>	130
Tabelle 15. <i>Methodologischer Vergleich verschiedener Formen qualitativer Interviews (Lamnek, 2010, S. 350).</i>	132
Tabelle 16. <i>Verschiedene Funktionen pädagogischer Theorien in Anlehnung an Kron (1999, S. 78 f.).</i>	152
Tabelle 17. <i>Sampling der Untersuchung.</i>	156
Tabelle 18. <i>Übergreifende Leitfadenthemen.</i>	159
Tabelle 19. <i>Die in den Interviews gefundenen Motive, mit Sport allgemein zu beginnen.</i>	165
Tabelle 20. <i>Unterteilung der Quellen der Lauffreude in Auslöser während des Wettkampfes und Ursachen im Zuge des Trainings.</i>	195
Tabelle 21. <i>Einteilung der Quellen der Lauffreude nach dem Grad der Ablenkung von der eigentlichen körperlichen Aktivität.</i>	196
Tabelle 22. <i>Die ermittelten Quellen der Lauffreude eingeteilt nach dem Schema von Brackhane und Würz (1984).</i>	196
Tabelle 23. <i>Die Quellen der Lauffreude mit Blick auf deren zeitliche Gerichtetheit.</i>	197
Tabelle 24. <i>Die Quellen der Sportfreude nach Wichtigkeit geordnet.</i>	201



1 Einleitung

1.1 Aktualität des Themas

Werden Menschen westlicher Industrienationen danach gefragt, was sie sich für ihr weiteres Leben am meisten wünschen, wird mit großer Mehrheit auf eine gute Gesundheit und ein langes Leben verwiesen (vgl. Balz & Kuhlmann, 2009, S. 209; Kolb, 2011, S. 299). Dies verwundert aus verschiedenen Aspekten: Zum einen muss die sich ständig verbessernde medizinische Versorgung angeführt werden, welche die von den Menschen empfundene Bedrohung paradox erscheinen lässt (vgl. Kolb, 1995a, S. 25). Dieses Phänomen steht in enger Verbindung dazu, dass trotz „objektiv besserer Gesundheitsverhältnisse und längerer Lebenserwartung in westlichen Industrienationen“ (Wydra, 1996, S. 160 f.) immer mehr Menschen über einen schlechten Gesundheitszustand klagen. Zum anderen steigt zwar die Lebenserwartung, jedoch nicht immer im Zuge selbständiger Alltagsbewältigung, sondern oftmals in großer Abhängigkeit und Pflegebedürftigkeit (vgl. Schulz, Leidl & König, 2001, S. 4). Verschont von letalen Krankheiten, aber keinesfalls gesund!

Diese übergeordnete Rolle der Gesundheit lässt sich nach Kolb (1995a, S. 25 ff.) gesellschaftlichen Prozessen zuschreiben. So würde ein „Verlust jenseits gerichteter religiöser Werte“ und des Glaubens an ein ewiges Leben dazu führen, dass „alle Träume vom Paradies schon im Hier und Jetzt eingelöst werden“ (ebd., S. 25) müssten. Dies gelinge aber nur in gesundem Zustand, weil „es für diesseitsorientierte Lebensentwürfe nichts Bedrohlicheres geben kann, als die Vernichtung der eigenen Existenz“ (ebd., S. 27). Der Verlust an Sinngebungen, ausgelöst durch die Säkularisierung und Individualisierung der Gesellschaft, führt dazu, dass die eigene Gesundheit ins Zentrum der Lebensführung gesetzt wird (vgl. Hörmann, 2002a, S. 89; Raithel, Dollinger & Hörmann, 2009, S. 235).

Dieser subjektiv erlebten Fokussierung der Gesundheit innerhalb eines Lebensentwurfs lässt sich die in Industrienationen fortschreitende Verbreitung von Wohlstandskrankheiten gegenüberstellen (vgl. Raithel, Dollinger & Hörmann, 2009, S. 241). Deren Inzidenz wird aber nicht nur von den sich ändernden Lebensverhältnissen beeinflusst, sondern ist auch Ausdruck der längeren Lebenserwartung der Menschen und der aktuellen demographischen Entwicklung (vgl. Pahmeier, 2008, S. 426 ff.).

Es kann also konstatiert werden, dass sowohl aus subjektiver Sicht der Menschen als auch im Hinblick auf die Verbreitung von chronischen Krankheiten oder sogenannten Wohlstandserkrankungen schon in jungen Jahren die Frage nach Möglichkeiten der Gesundheitsförderung aktueller ist denn je (vgl. Stroß, 2009, S. 19). Insbesondere Sport und Bewegung verfügen diesbezüglich über eine große Relevanz und werden immer öfter zu präven-



tiven, therapeutischen oder rehabilitativen Zwecken eingesetzt und im Rahmen der Gesundheitsförderung verwendet. Dabei sind die positiven Effekte ausgewählter körperlicher Aktivitäten auf Körper und Psyche bereits in vielen Studien belegt worden (vgl. Huber & Pfeifer, 2004, S. 164 ff.; Pahmeier, 2008, S. 425).¹ Das große Problem gesundheitsorientierter Sport- und Bewegungsprogramme ist jedoch, dass sich die Abbruchs- und Aussteigerraten (sog. Dropouts) unvermindert hoch darstellen. Bei Herzpatienten² beispielsweise finden sich nach der Rehabilitation nur noch 25 bis 50 Prozent der betroffenen Menschen in ambulanten Herzgruppen ein (vgl. vom Orde, Schott & Iseringhausen, 2002). Derartige „Dropout-Quoten“ sind aus allen Feldern des Gesundheits- und Rehabilitationssports bekannt und dafür verantwortlich, dass sich die mit körperlicher Aktivität konnotierte Verbesserung der Gesundheit und Therapie von Krankheit nicht einstellen und die davon beeinflusste Lebensqualität der betroffenen Menschen nicht in gewünschter Weise steigt. Zudem wird das Gesundheitssystem mit immensen Kosten belastet. In Deutschland belaufen sich die jährlichen Kosten durch Therapiedropout auf ca. 15 bis 20 Milliarden Euro (vgl. Petermann, 2007, S. 35).

Dieses Phänomen des „Sich-Bindens an etwas“ verfügt also im Bereich des Gesundheitssports über außergewöhnlich große Relevanz, ist jedoch keinesfalls auf dessen Rahmen beschränkt. Es handelt sich um ein generelles menschliches Verhalten, sich einer Sache erst vorsichtig zu nähern und dann über deren Erforschung eine Beziehung aufzubauen, ein Interesse zu entwickeln oder den Kontakt wieder abzubrechen. Alle Menschen machen dies täglich und unendlich oft. In einigen wenigen Fällen sind die ersten Erfahrungen mit einer Sache so positiv behaftet, dass ein Prozess des weiterführenden Sich-Vertiefens initialisiert wird, der die Menschen im wahrsten Sinne betroffen macht und ihren Lebensalltag beeinflusst. Dieser Zustand könnte als eine „Bindung an etwas“ beschrieben werden, die nur dann möglich erscheint, wenn sich der Mensch aktiv mit der Welt auseinandersetzt und in ihr etwas findet, das er sowohl immer wieder entdecken als auch immer genauer kennenlernen will. Es ergibt sich sozusagen eine Spirale gegenseitiger Beeinflussung von der Stärke der Bindung an eine Sache oder

¹ Nicht geklärt ist jedoch die Frage nach der Dosis gesundheitsfördernden Sports (vgl. Pfeffer, 2007, S. 9 ff.). So spricht sich beispielsweise das American College of Sports Medicine im Hinblick auf eine Steigerung der kardiorespiratorischen Fitness für ein Minimum von drei Tagen pro Woche 20 bis 60 Minuten Training mit einer Intensität von 60 bis 90 Prozent der maximalen Herzfrequenz aus (vgl. ACSM, 1998), während andere Empfehlungen einen Mindestkalorienverbrauch von 1000 kcal (4200 kJ) pro Woche durch Sport beinhalten (vgl. Lee & Pfaffenbarger, 2000, S. 293 ff.). Hier ist wohl eine individuelle Passung an den jeweiligen Menschen gefragt.

² Es sei darauf verwiesen, dass im Folgenden aufgrund der Lesefreundlichkeit das generische Maskulinum verwendet wird, womit, soweit nicht ausdrücklich anders dargelegt, sowohl Frauen als auch Männer gemeint sind. Ich bin mit dieser Lösung grundsätzlich nicht zufrieden und habe auch versucht, die Arbeit mittels eines angehängten „Innen“ genderneutral zu schreiben. Letzten Endes stieß ich jedoch bei Ausdrücken wie „ihre/seine AthletInnenidentität“ an die Grenzen dessen, was ich den Lesenden zumuten will.

einen Menschen und der Beschäftigung damit, in der sich beide gegenseitig intensivieren. Dabei ist es keine einseitige Beziehung zwischen Mensch und Sache, sondern die Sache selbst ist nur über ihre Bedeutung für den Menschen verstehbar. Somit verändern sich Mensch und Sache gegenseitig. Dieses eben erläuterte Phänomen stellt das zentrale Thema der vorliegenden Arbeit dar und ist es wert, isoliert und auch außerhalb des Gesundheitssports untersucht zu werden. Jedoch wirken sich weiterführende Erkenntnisse bezüglich der Bindungsprozesse auch positiv auf die Gestaltung des Gesundheitssports aus, weswegen hier dezidiert ein Bezug hergestellt werden soll. Von besonderem Interesse ist in diesem Kontext die subjektive Qualität von sportlichen Aktivitäten, die in dem Begriff „Sportfreude“ fußt, da „die unmittelbaren emotionalen Effekte der wichtigste Motivationsfaktor“ (Matri, 1985, S. 215) sein können.³ Eine hohe und regelmäßige Sportfreude wirkt sich, wie andere Bindungsdeterminanten auch (vgl. im Überblick Fuchs, 1997, S. 191 ff.), positiv darauf aus, inwieweit es einem Menschen gelingt, sich an Sport zu binden. Das Besondere der Sportfreude ist jedoch ihr über den Sport hinausgehender Einfluss. Sie verfügt nämlich neben ihrer Bedeutung für die Bindung noch über eine direkte positive Wirkung auf die Gesundheit und die Lebensqualität von Menschen und nimmt somit eine Sonderstellung unter den bekannten Bindungsdeterminanten ein. Um es noch einmal deutlich zu machen: Das Bindungsverhalten von Sportlerinnen und Sportlern ist bislang größtenteils im Bereich des Gesundheitssports erforscht worden (vgl. u. a. Pahmeier, 1999, S. 14 ff.). In dieser Studie soll jedoch das Phänomen des Sich-Bindens exklusiv und in einer Stichprobe betrachtet werden, die in diesem Zusammenhang besonders interessant ist. Der Bezug zum Gesundheitssport bleibt zwar über die Wichtigkeit des Bindungsprozesses erhalten, spiegelt sich aber nicht explizit in der Auswahl der Stichprobe oder im restlichen Studiendesign wider. Denn entscheidend für die Gesundheit ist nicht unbedingt, dass Bewegung mit der Motivation der Gesundheitsbesserung betrieben wird, sondern dass sie über einen möglichst langen Zeitraum in geeigneten Intensitäten aufrechterhalten wird. Es kann also von dem Versuch gesprochen werden, von den Menschen, denen eine dauerhafte Integration von körperlicher Aktivität bereits gelungen ist, zu lernen und deren Bindungsstrategien aufzuarbeiten. Wird zudem Gesundheit als ein über das Freisein von Krankheit hinausgehenden Zustand oder Prozess verstanden, der subjektiv gefärbt ist und individuell gestaltet und gebildet werden muss (siehe dazu Kapitel 2.2.5, 2.4), kann Gesundheitssport auch so gedeutet werden, dass niemand seine Inhalte exakt zu bestimmen vermag und er jedwede Form sportlicher Aktivität annehmen kann. Diese Gedanken eingeschlossen wird die vorliegende Arbeit der Er-

³ Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auch auf Volkamers (2003, S. 79) Ansatz einer Didaktik der Ironie: „Je mehr Spaß uns etwas macht, mit desto größerem Ernst und Eifer sind wir dabei“.



forschung des Bindungsprozesses über eine intensive Beschäftigung mit der Determinante Sportfreude gewidmet.

1.2 Problemaufriss und Forschungslage

Die sportbezogene Bindungsforschung beginnt in Deutschland im Vergleich zum angloamerikanischen Sprachraum relativ spät Anfang der 1990er Jahre des vergangenen Jahrhunderts. Dabei wird das beschriebene Phänomen insbesondere im Kontext des Gesundheitssports beforscht, da diesem mit Blick auf eine sich jährlich erhöhende Inzidenz von Wohlstandserkrankungen und chronischen Leiden sowie auf die schon angesprochene demographische Veränderung der Gesellschaft eine große Wirkkraft attestiert wird. Innerhalb dieser Forschungsthematik wird überwiegend versucht, die angesprochene Bindungsproblematik über Vergleiche zwischen Abbrechern (Dropouts) und Aufrechterhaltern (Adherer) zu erklären (vgl. Pahmeier, 1994, S. 56 ff.). Diesbezüglich herrscht jedoch große Uneinigkeit darüber, wann ein Mensch als gebunden an ein Sportprogramm betrachtet werden kann. In vielen Studien wird eine Person dann als „Adherer“ bezeichnet, wenn sie einen gewissen Prozentsatz des Übungsprogrammes besucht oder einen gewissen, vorher festgelegten Zeitraum regelmäßig Sport betreibt. Nichtsdestoweniger gibt es weder bei der prozentuellen Errechnung einer Bindung an ein Bewegungsprogramm, noch bei der Festlegung eines Cut-Off-Punktes ein standardisiertes und von allen anerkanntes Maß (vgl. Pahmeier, 1999, S. 23). Dieser allein quantitativ definierte Zugang zur Thematik der Bindung wird der Individualität und Ganzheitlichkeit des Menschen nicht gerecht⁴, zumal so auch Vergleiche zwischen verschiedenen Studien durch die unterschiedlichen Operationalisierungen nur schwerlich durchgeführt werden können.

Innerhalb der hier dargestellten Untersuchung wird versucht der Definitionsproblematik des Begriffs „Bindung“ auszuweichen und sich einem Personenkreis zuzuwenden, der sich trotz (oder gerade wegen) enormer Anstrengungen ganz ausgewiesen an eine Sportart gebunden hat. Ohne sich auf eine fixe, normierte Definition und einen eindeutigen Beginn der Bindung zu berufen, werden hier Langstreckenläufer untersucht, die bereits mehrere Jahre an Lauftreffs und anderen Laufveranstaltungen (zum Beispiel Stadtmarathons) teilnehmen, und damit eindeutig als „gebunden“ an ihre Sportart angesehen werden können.⁵ Welche Eigenschaften sind diesen gemein und

⁴ Empirische Unterstützung liefern McGehee, Yoon und Cárdenas (2003), welche die Einflussfaktoren auf „involvement“ (engl. Einbindung, Verstrickung) von Freizeitläufern in ihre Sportart mit unterschiedlichen Variablen korrelieren ließen: „Of the five variables used to measure preparation for and participation in road races, only one was significant: number of races run in the past year. Since there were no differences between degrees of involvement in terms of length of time (in years) running, number of years running, average weekly mileage, and average number of run days“ (ebd., S. 318).

⁵ Vgl. in diesem Zusammenhang auch Weber (1982, S. 174): „Der wesentliche Grund ist: nur an ihnen, den Gewohnheitsläufern, lassen sich einigermaßen zuverlässig und valide Motive und Wirkungen des Laufens beobachten und feststellen“.



können daraus Schlüsse gezogen werden, wie die Adhärenz an körperliche Aktivität gefördert werden kann? Bei den Gemeinsamkeiten wird der Faktor „Freude an regelmäßigem Laufen“ in den Mittelpunkt der Studie gerückt. Gerade bei Laufenden ist dieser Faktor reizvoll, erscheint ihre Aktivität von außen betrachtet vielmehr einförmig und langweilig, als freudvoll und erlebnisreich. Genau deshalb ist es so interessant, das Phänomen „Sportfreude“ bei Ausdauersportlern, das bis hin zum Zustand des „Flow“-Erlebnisses führen kann, zu erforschen (vgl. Lange, 2007, S. 121 ff., auch 2012). Denn hier ist es möglich, einen Blick auf die innere Wirkung einer von außen monoton wirkenden Sportart zu werfen. Zudem scheinen Läufer auch gerade deswegen geeignet für eine Untersuchung zum Thema „Bindung“, da Durchhalten, „Nicht-Aufhören“, Ausdauer und Konstanz schon als Themen in der Sportart selbst verortet sind. Ferner werden häufig die Gesundheitswirkungen des Laufens hervorgehoben und „langsames Laufen [...] [als, G. D.] ein Heilmittel für viele Krankheiten“ beschrieben (Aaken, 1984, S. 62).

1.3 Fragestellung und Aufbau der Arbeit

In der vorliegenden Arbeit sind also die übergreifenden Fragestellungen: „Wie binden sich Menschen an Sport?“ und in diesem Kontext insbesondere die Frage „Welche Aspekte des Sports bereiten ihnen Freude?“.

Zur Bearbeitung der aufgeworfenen Fragen folgt auf die kurze thematische Einleitung und Hinführung eine Konkretisierung der theoretischen Bezüge und des Vorverständnisses (Kapitel 2). Dabei werden die zentralen Begrifflichkeiten der Untersuchung näher beleuchtet und der theoretische Rahmen abgesteckt. In Kapitel 3 folgt die Darstellung des Forschungsstandes, durch die letztlich die Forschungsfragen konkretisiert werden. Nach der Erläuterung des methodischen Vorgehens und des Untersuchungsablaufes in Kapitel 4 und 5 werden die Untersuchungsergebnisse (Kapitel 6), aus denen sich dann weiterführende Perspektiven ableiten lassen (Kapitel 7), expliziert. Den Abschluss der Arbeit bilden die Methodenkritik (Kapitel 8) und die Zusammenfassung mit weiterführenden Gedanken (Kapitel 9).



2 Theoretische Bezüge und Grundlagen

Der folgende Abschnitt beinhaltet einen Überblick über die der Untersuchung zu Grunde liegenden Begrifflichkeiten und den theoretischen Rahmen, in dem die Studie realisiert und reflektiert werden soll.

„Nicht-standardisierte Forschung setzt mehr noch als die standardisierte somit vertiefte Kenntnisse in den Grundbegrifflichkeiten und Grundlagentheorien einer Disziplin bzw. zumindest des jeweiligen Paradigmas innerhalb einer Disziplin voraus“ (Bohnsack, 2005, S. 71).

2.1 Bindung an körperliche Aktivität

Im Zentrum der vorliegenden Studie liegt das Phänomen der Bindung an Sport und körperliche Aktivität, das in diesem Kapitel von Begriffen wie Motivation und Volition abgegrenzt, aus alltagstheoretischen Überlegungen heraus psychologisch konkretisiert, kritisch hinterfragt und ob seiner Determinanten analysiert werden soll.

2.1.1 Abgrenzungen zu Motivation und Volition

Die vielen Menschen schwer fallende Bindung an körperliche Aktivität ist unter anderem von deren Motivation und Volition abhängig. Dabei scheinen die Motivation besonders in der Aufnahme der Aktivität, die Volition hauptsächlich in der Aufrechterhaltung der Aktivität eine große Rolle zu spielen (vgl. u. a. Gollwitzer, 1991, S. 37). Im Folgenden soll versucht werden, die Bedeutung der theoretischen Konstrukte Motivation und Volition aufzubereiten, wobei es in diesem Rahmen nur bei einem kurzen Abriss unterschiedlicher Ansätze verbleiben kann.

Motivation

Im Alltagsgebrauch wird Motivation (lat. *movere* = bewegen⁶) unter anderem als „**eine Sammelbezeichnung für alle personbezogenen Zustände und Prozesse, mit deren Hilfe versucht wird, das ‚Warum‘ und ‚Wozu‘ menschlichen Verhaltens zu klären** [Herv. im Orig.]“ (Gabler, 2004, S. 198) bezeichnet. Dabei wird die Motivation durchaus als „so etwas wie eine milde Form von »Besessenheit«“ (DeCharms, 1979, S. 55) betrachtet. Eine wissenschaftlich exaktere Definition hängt davon ab, welcher theoretische Zugang (zum Beispiel biologisch-physiologisch, ethologisch oder tiefenpsychologisch) der jeweiligen Auslegung zu Grunde liegt (vgl. im Überblick Gabler, 2004, S. 197 ff.).

⁶ Schon mit Blick auf die etymologische Herleitung wird der enge Zusammenhang von Motivation und Bewegung deutlich. Bauer (2008, S. 43) verweist zudem darauf, dass „Motivation [...], bevor sie im Laufe der menschlichen Evolution zu einem Antrieb für den Geist wurde, zunächst einmal nichts weiter als die Lust, den Körper in Bewegung zu setzen“ war.

„Motivation | Der Prozess der Initiierung, der Steuerung und der Aufrechterhaltung physischer und psychischer Aktivitäten; einschließlich jener Mechanismen, welche die Bevorzugung einer Aktivität sowie die Stärke und Beharrlichkeit von Reaktionen steuern“ (Zimbardo, Gerrig, Graf, Nagler & Ricker, 2004, S. 503).

Neben der Bedeutsamkeit der theoretischen Herleitung ist eine Begriffsbestimmung der Motivation auch deshalb sehr schwer, da es sich um ein nicht greifbares Phänomen, eine gedankliche Hilfsgröße handelt, deren Existenz nur durch die Handlungen der jeweiligen Akteure nachgewiesen werden kann (vgl. Rheinberg, 2002, S. 16). Die folgende Begriffseingrenzung von Rheinberg (vor allem der letzte Satz des Auszuges) kann als motivationspsychologisch anerkannter Grundsatz betrachtet werden und genießt weite Verbreitung.

„Der Begriff Motivation spiegelt also *nicht* etwa eine homogene Einheit wider, von der man mal mehr oder weniger hat. [...] Zusammenfassend läßt sich zum Motivationsbegriff also sagen, daß er sich *nicht* auf eine fest umrissene und naturalistisch gegebene Erlebens- oder Verhaltenseinheit bezieht, sondern in gewisser Weise eine Abstraktion ist. Genauer bezeichnen wir mit Motivation die aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand [alle Herv. im Orig.]“ (Rheinberg, 2002, S. 17 f., siehe dazu Abb. 1).

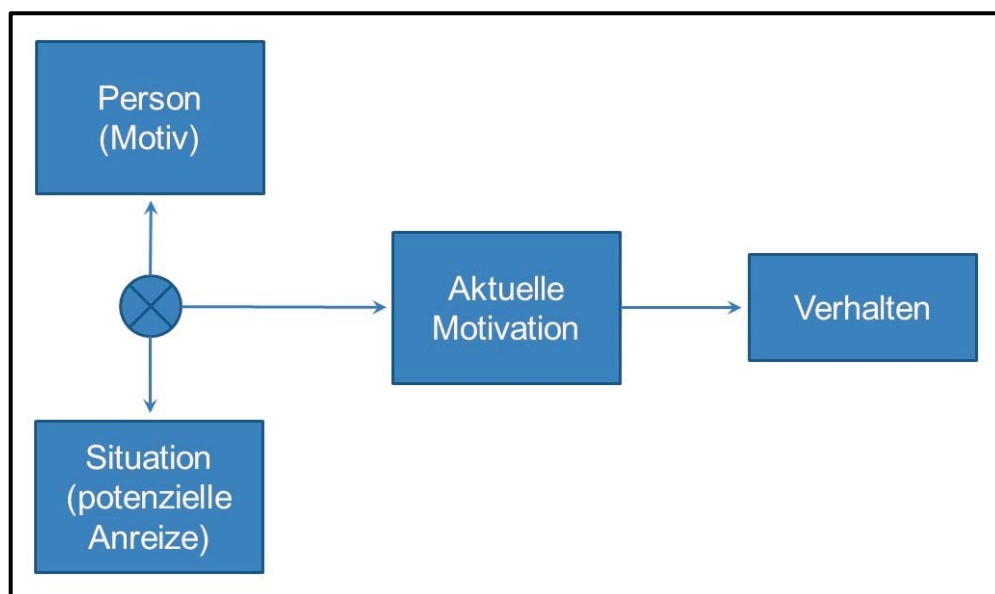


Abbildung 1. Grundmodell der klassischen Motivationspsychologie (Rheinberg, 2002, S. 72)

Unter Bezugnahme auf die Motivation zu Sport beschreibt Heckhausen (1974, S. 32 ff.) acht Klassen von Motiven für sportliche Aktivität, die mit Blick auf Abbildung 1 und die hier vorliegende Untersuchung von großer Relevanz sind.

- Selbsterkenntnisstreben
- Belohnungsstreben
- Luststreben
- Selbstbelohnung
- Sachverwirklichungsstreben



- Wirksamkeitsstreben
- Tüchtigkeitsstreben
- Selbstverwirklichungsstreben

Motivation kann immer nur unter Einbezug der theoretischen Ableitung definiert werden. Neben der Suche nach einer übergreifenden Definition werden aber verschiedene Formen der Motivation unterschieden, wobei in einem sportpsychologischen Bezugsrahmen die Arbeiten von Heckhausen (u. a. 1989) und Deci und Ryan (2000) besondere Aufmerksamkeit erregen.

Gerade für Sportler ist „ein hohes Leistungsmotiv [...] eine wesentliche Voraussetzung für eine Karriere im Leistungssport“ (Beckmann, Fröhlich & Elbe, 2009, S. 521). Bei der Leistungsmotivation geht es letztlich um den Vergleich mit einem internen oder externen Gütemaßstab, wobei die Motivstärke je nach Erfolgsaussicht variieren kann. Der starke leistungssportliche Bezug von Heckhausens Theorie soll jedoch nicht darüber hinweg täuschen, dass das Streben nach Leistung auch im Freizeit-, Breiten- und Gesundheitssport von großer Wichtigkeit ist.

Für die Untersuchung von Bindung zu Sport ist zudem wichtig zu wissen, dass unterschieden werden kann zwischen intrinsisch und extrinsisch motiviertem Handeln. Während eine intrinsische Motivation vorliegt, wenn „Mittel (Handlung) und Zweck (Handlungsziel) thematisch übereinstimmen“ (Heckhausen, 1989, S. 459), eine sportliche Aktivität also um ihrer selbst Willen betrieben wird, zeichnet die extrinsische Motivation ein stark folgeorientiertes Handeln aus (vgl. Rheinberg, 2009, S. 258 ff.). Deci und Ryan (2000, 2004) heben dabei die lange gepflegte Dichotomie zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation auf und beschreiben ein Kontinuum zwischen beiden Polen, in dem vor allem die Selbstbestimmung als Regler fungiert (siehe Kapitel 2.5.2 und Abbildung 19). Erstaunlicherweise steht die intrinsische Motivation sowohl in enger Beziehung mit dem gerade auch aus der Pädagogik und Erziehungswissenschaft bekannten Begriff „Interesse“ (lat. *interesse*: dazwischen sein, teilnehmen) als auch mit dem Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit, der (Sport-)Freude⁷ (vgl. Rheinberg, 2009, S. 258 ff.). Hierin kann ein wichtiger Anschlusspunkt zwischen Psychologie und Pädagogik innerhalb des hier aufgespannten Themenkontextes gesehen werden.

⁷ Thienes (2008, S. 218) verweist diesbezüglich darauf, dass „trotz der Nähe des Konzeptes zu Merkmalen wie intrinsische Motivation, Verhaltensabsicht und Einstellung sowie Interesse [...] die Sportfreude inhaltlich breiter ausgelegt“ sei.

Volition⁸

Die Beobachtung, dass das Verhalten von Menschen nicht hinlänglich durch eine hohe Motivation zu erklären ist⁹ (vgl. u. a. Kuhl, 1983, S. 251 ff.), führt zu der Annahme, „dass zu den Motivationsprozessen noch Hilfsprozesse hinzutreten müssen, um zu gewährleisten, dass eine Absicht im [sic! G. D.] Verhalten umgesetzt und dieses bis zur Zielerreichung durchgehalten wird“ (Beckmann, Fröhlich & Elbe, 2009, S. 539).

„Mit *Wille* [Herv. d. Org.] sollen hier all die Prozesse im Motivationsgeschehen gemeint sein, die es uns ermöglichen, trotz innerer und äußerer Widerstände eine Handlung bis zu ihrem Ende durchzuführen, die es nach Maßgabe der jetzt unmittelbar wahrzunehmenden Anreize gar nicht geben dürfte“ (Rheinberg, 2004, S. 123).

Diese sogenannten volitionalen Prozesse spiegeln die Willensstärke wider und sind ein Maß dafür, „wie beabsichtigte Handlungen auch gegen (innere) Widerstände bzw. gegenüber konkurrierenden Motivationstendenzen umgesetzt werden können“ (Engeser, 2005, S. 55). Gerade für die Aufrechterhaltung und dauerhafte Teilnahme an gesundheitssportlichen Angeboten spielen volitionale Prozesse, die in der bisherigen Forschung oft vernachlässigt wurden, eine große Rolle (vgl. Sniehotta, 2004, S. III; auch Sniehotta, Winter, Dombrowski & Johnston, 2007). Heckhausen und Heckhausen (2005, S. 9) resümieren:

„Motivation bezieht sich auf die an der Auswahl und dem Setzen von Zielen beteiligten Prozesse. Volition bezieht sich auf regulative Prozesse, die entscheiden, welche Motivationstendenzen wann und bei welcher Gelegenheit wie in Handlungen umgesetzt werden sollen“.

Zusammenfassend scheinen also Motivation und Volition Bindungsprozesse auszulösen beziehungsweise zu unterstützen. Jedoch sind auch zwischen diesen drei Konzepten keine trennscharfen Grenzen auszumachen.

2.1.2 Eine erste allgemeine Annäherung an „Bindung“

In unserem alltäglichen Sprachgebrauch wird häufig der Begriff des „Sich-Bindens“ oder der „Bindung“ verwendet. Beispielsweise hält eine Bindung die Skier an unseren Füßen oder die Seiten in einem Buch, ein Bindungsbogen zeigt uns an, dass die Töne eines Klavierstücks ohne akustische Unterbrechung klingen sollen oder wir benutzen ein Bindungsmittel um Flüssigkeiten beim Kochen einzudicken. All diesen Verbindungen ist ganz offensichtlich gemein, dass mindestens zwei Objekte für eine gewisse Zeit in engem Kontakt stehen sollen. Physikalisch betrachtet muss dafür Bindungsenergie aufgewendet werden. Denn oftmals „leistet [eine Sache, G. D.] Widerstand und stellt sich unserem Handeln entgegen“ (Laging, 2009, S. 6),

⁸ Verstärkt findet das Konzept der Volition seit den 70´er Jahren des vergangenen Jahrhunderts Beachtung; in Deutschland vor allem in Verbindung mit dem Namen Julius Kuhl.

⁹ Verwiesen sei auf die sogenannte „intention-behavior-gap“, also Lücke zwischen Intention und Verhaltensänderung, bzw. -aufnahme (vgl. u. a. Sniehotta, 2004).



so dass es nicht leicht fällt, sich an etwas beziehungsweise zwei Gegenstände aneinander zu binden. Jedoch fällt ebenfalls auf, dass durch die Bindung zueinander eine neue Qualität entsteht, welche die jeweiligen Bindungspartner alleine nie herzustellen vermögen. So ergibt die Bindung von Kupfer an Zinn nicht Kupfer-Zinn, sondern – im richtigen Mischverhältnis – Bronze. Bindung ist somit nicht nur ein Energie-aufreibender Prozess, sondern beschreibt das Zueinander-Sein von Subjekten oder Elementen, die zusammen über eine reine Addition der Segmente hinaus eine neue Qualität erhalten. Je nach Betrachter und danach, zwischen was eine Bindung existiert, wird diese neue Qualität als positiv oder negativ angesehen. Während der eine Mensch sich beispielsweise „einen Klotz ans Bein bindet“, indem er sich in seiner Sucht nach Zigaretten gefangen sieht, ist dies für den anderen eine bedeutsame Entspannungsmöglichkeit nach einem harten Arbeitstag, die er nicht missen möchte.

Als Kennzeichen der Bindung können somit die *Nähe* zu oder zwischen Sub- und Objekten, der dafür nötige *Energieaufwand* und die daraus entstehende neue (Lebens-) *Qualität* ausgemacht werden. Die Komplexität und Schwierigkeit des Bindungsprozesses variiert dabei je nach Bindungspartnern. Insbesondere die Bindung von Lebewesen scheint eine Sonderstellung einzunehmen (vgl. diesbzgl. Bowlby, 2003), da durch die individuelle Verschiedenheit kein Bindungsprozess dem anderen gleichen kann. Dies stellt speziell mit Blick auf die Bindung zwischen Menschen eine große Herausforderung dar, die in den verschiedensten Wissenschaften thematisiert wird. Denn dabei können neben den bereits beschriebenen drei Bindungsmerkmalen als vierter Punkt die *Eigenaktivität* und das *Aufeinander-Zugehen* hinzugefügt werden. Menschen binden sich nicht passiv an ein Verhalten, einen anderen Menschen oder einen Gegenstand, sondern nur in der aktiven Auseinandersetzung damit. Ein Bindungsprozess gelingt dann, wenn in der Beschäftigung mit einem Menschen oder einer Sache etwas gefunden wird, das eine weitere Vertiefung lohnt, ein gesteigertes Interesse hervorruft.

Innerhalb der hier vorliegenden Arbeit wird das eben erläuterte Phänomen des Sich-Bindens im Kontext Sport und körperliche Aktivität fokussiert. Neben einem psychologischen Zugang wird vor allem auch die pädagogische Bedeutung ins Auge gefasst.

2.1.3 Theoretische Eingrenzung aus einer psychologischen Warte

Pahmeier (1999, S. 21 ff.) beschreibt die verschiedenen wissenschaftlichen Zugänge innerhalb des Themengebietes rund um Bindung und Dropout¹⁰ und integriert die unterschiedlichen Forschungsrichtungen in ein Schaubild (siehe Abbildung 2). Darin ist deutlich abzulesen, dass diese Thematik bis-

¹⁰ Von Bindung (adherence) und Dropout abgeleitet sind die Bezeichnungen Dabeibleiber/Adherer für gebundene Menschen und Dropouts/Abbrecher für Menschen, die eine Aktivität eingestellt haben.

lang mit großer Mehrheit innerhalb psychologisch-medizinisch orientierter Studien erforscht wurde. Was jedoch fast gänzlich fehlt ist ein pädagogischer Zugang, durch den weiterführende fachdidaktische Schlussfolgerungen zur Inszenierung von Gesundheitssport getroffen werden können. Gedanken bezüglich dieser Forschungslücke sollen Teil der hier auszuführenden Untersuchung sein.

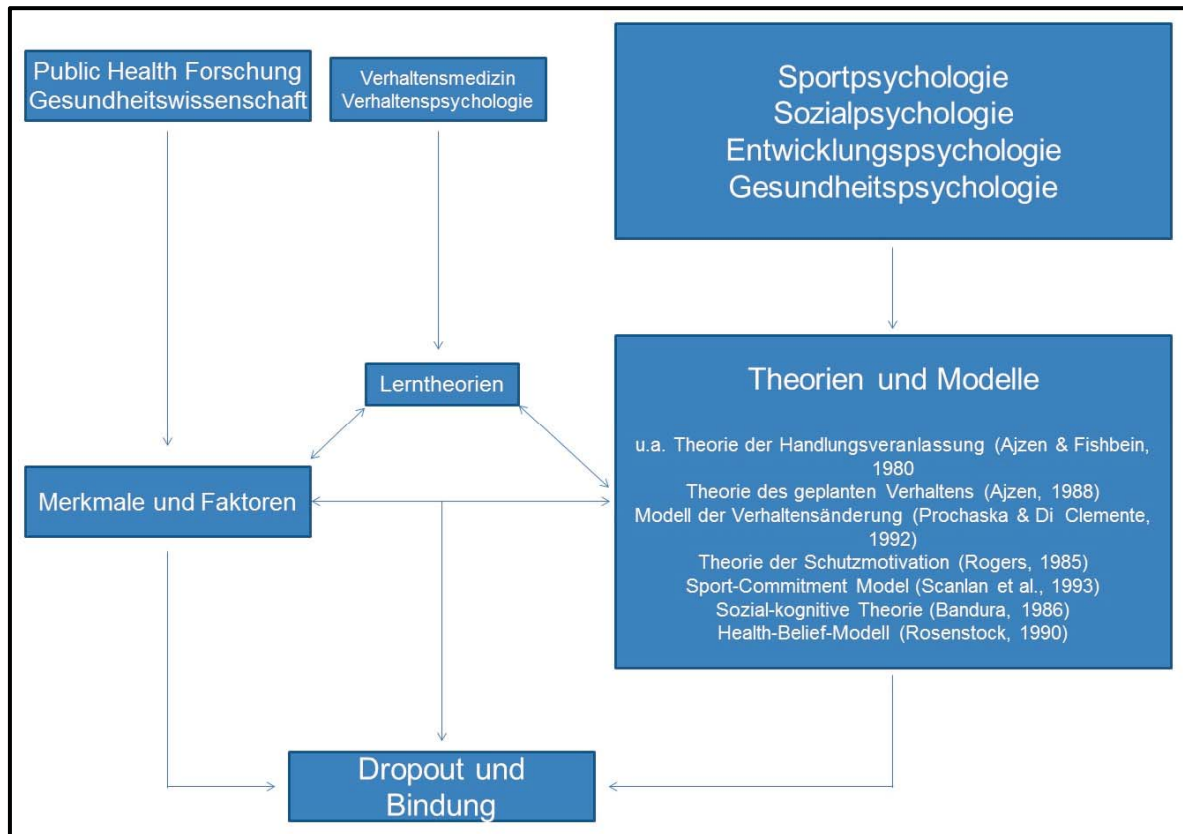


Abbildung 2. Zugänge spezifischer Forschungsrichtungen zu den Phänomenen „Dropout“ und „Bindung“ (Pahmeier, 1999, S. 22)

Mit Blick auf den aktuellen Forschungsstand kann konstatiert werden, dass im deutschsprachigen Raum erst seit Beginn der 1990er Jahre des vergangenen Jahrhunderts die Frage nach den Faktoren für die Bindung an Sport behandelt wird (vgl. u. a. Pahmeier, 1996, S. 66). Viele Jahre lang haben Sport- und Gesundheitswissenschaftler vorzugsweise untersucht, warum eine Verhaltensweise begonnen wird, nicht aber, wie sie beibehalten werden kann. Im Gegensatz dazu hat diese Forschungsrichtung „im angloamerikanischen Sprachraum eine lange Tradition“¹¹ (Pahmeier, 1997, S. 184). Aufgrund des unterschiedlichen Kulturkreises stellt sich aber möglicherweise die Übertragbarkeit erschwert dar (vgl. Pahmeier, 1999, S. 17; Titze & Stronegger, 2002, S. 259).

¹¹ Forschungen gehen bis in die 1950er Jahre zurück (vgl. im Überblick Dishman, 1990).



Trotz der eben kurz umrissenen Forschungstradition (vgl. dazu Kapitel 3.1.1) gibt es in der Literatur keine einheitliche Einteilung,¹² ab wann ein Mensch als gebunden an ein bestimmtes Verhalten, wie regelmäßige körperliche Aktivität, bezeichnet werden kann (vgl. Wilbur, Chandler & Miller, 2001, S. 8). „Der überwiegende Teil der Arbeiten nimmt eine Operationalisierung von Aufnahme, Aufrechterhaltung und Abbruch anhand des quantitativen Ausmaßes der sportlichen Aktivität vor“ (Wagner, 2007, S. 72). Nach Pahmeier (1999, 2008) gibt es diesbezüglich verschiedene Möglichkeiten:

- „(1) Die diskrete Klassifizierung, die auf der prozentualen Anwesenheit basiert;
- (2) Die diskrete Klassifizierung, die auf einem willkürlich gesetzten „cutoff point“ basiert;
- (3) Die kontinuierliche Skalierung der prozentualen Anwesenheit“ (Pahmeier, 1999, S. 23, in Anlehnung an McCready & Long, 1985).¹³¹⁴

Weitaus seltener wird der Bindungsbegriff qualitativ operationalisiert (vgl. Wagner, 2007, S. 72). Ein Beispiel dafür ist die Begriffsauslegung von Scanlan und Kollegen (1993a, S. 6):

„Sport Commitment is defined as a *psychological construct representing the desire and resolve to continue sport participation* [alle Herv. im Orig.]“.

Bös und Brehm (1999, S. 15) führen aus, dass Bindung „das regelmäßige und langfristige Realisieren einer Gesundheitsverhaltensweise [beschreibe, G. D.] [...], aber auch auf spezifische kognitive, motivationale und emotionale Voraussetzungen im Zusammenhang mit dieser Verhaltensweise“ hinweise.

In einem sehr klinischen Ansatz beschreibt Bull (1994, S. 52) „adherence“ als „the extent to which the patient continues a negotiated treatment under limited supervision“. Von diesem, dem Begriff „Compliance“ sehr ähnlichen Ansatz, nehmen Emery, Hauck und Blumenthal (1992, S. 466) Abstand und beziehen ausdrücklich den Bereich des informellen Sporttreibens mit ein:

„Exercise adherence has been loosely defined in the research literature both as exercise behavior within a structured program and as exercise maintenance outside of a formal program“.

Die fehlende theoretische Fundierung zeigt sich vor allem im englischsprachigen Raum auch darin, dass unterschiedliche Begriffe für das Phänomen des „Sich-Bindens an etwas“ verwendet werden. Neben den bereits genutz-

¹² „When discussing the topic of involvement in physical activity and exercise, one can often get into a definitional minefield“ (Biddle & Mutrie, 2008, S. 51).

¹³ Vgl. zu Punkt 1): „Compliance (or adherence) in this review is defined as the continued participation in the exercise program at some minimal frequency with an attendance rate of ‘x’ number of sessions out of ‘y’ maximum number of sessions (weeks or months)“ (Oldridge, 1982, S. 56).

¹⁴ Ein Beispiel für die Definition nach Punkt 2) ist das Transtheoretische Modell der Verhaltensänderung (vgl. Prochaska & DiClemente, 1983), bei dem bezüglich der Bindung Folgendes gilt: „If you have engaged in the new behavior for more than 6 months, you are placed in the Maintenance Stage“ (Richards Reed, 1999, S. 21).

ten Begriffen adherence (Bindung, Anhänglichkeit) und commitment (Bindung, Hingabe) werden vor allem die Bezeichnungen attendance (Teilnahme), participation rate (Teilnahmerate) und maintenance (Aufrechterhaltung) teilweise synonym gehandhabt (vgl. Pahmeier, 1999, S. 24; Wilbur, Chandler & Miller, 2001, S. 9).

Die Unterscheidung zwischen adherence und commitment ist wohl darin zu finden, dass dem commitment der aus Hingabe, Leidenschaft oder Liebe (vgl. Kelley, 1983) resultierende Wunsch unterliegt, ein bestimmtes Verhalten immer wieder zu zeigen, sich einer Sache vermehrt zu widmen oder eine Person als anziehend zu erkennen, während adherence sich „lediglich“ auf das Zeigen eines bestimmte Verhaltens bezieht.¹⁵ Obwohl oftmals vernachlässigt, besteht ein großer Unterschied zwischen Bindung und Compliance, der darin zu begründen ist, dass „Bindung als Prozess der Selbstregulation verstanden [würde, G. D.], während compliance ein von außen auferlegtes Verhalten impliziert“ (Pahmeier, 2008, S. 432). Dieses Argument verdeutlicht die Wichtigkeit von Bildung und Selbstbestimmung innerhalb eines Bindungsprozesses, liefert einen Orientierungsrahmen bezüglich des hier verwendeten Sinngehalts und stützt dessen Auslegung im Sinne des bereits angesprochen Kommitments.

2.1.4 Bindung pädagogisch hinterfragt

Bindung an Sport darf jedoch nicht ohne Einschränkung als positive Zielsetzung jedweder körperlicher Aktivität angesehen werden, wie Wilson, Rodgers, Carpenter, Hall, Hardy und Fraser (2004, S. 407) kritisch einwerfen:

„Although this notion is intuitively appealing, the nature of commitment *per se* [Herv. im Orig.] is not without controversy given that persistence can be motivated through either volitional feelings of choice and personal desire or a sense of external control or obligation“.

Bindung vs. Bildung?

Es stellt sich die Frage, inwieweit die Bindung an beispielsweise Sport, die ja durchaus auch in die Nähe eines inneren Zwanges oder Gefühl der Verpflichtung gebracht werden kann, Mündigkeit, Wahlfreiheit und Selbstbestimmung gegenüberstehen kann. Vergleichbar in etwa mit der Kritik vieler

¹⁵ Interessant scheint dabei der Zusammenhang zwischen Liebe und Bildungsprozessen, der von Dörpinghaus (2011, S. 21) mit Bezug auf das Streben nach Wissen aufgearbeitet wird:

„Dieser Antrieb des Menschen wurzelt in seiner Neugierde und seinem Interesse, sich und die Welt verstehen zu wollen. Wir betreiben Wissenschaft und nehmen Anstrengungen im Denken auf uns aus Liebe (eros). Das mag in unseren modernen Ohren pathetisch und überzogen klingen, doch ist dieser Gedanke des eros lediglich eine alltagsgesättigte Antwort auf die Frage, warum wir bereit sind, freiwillig Dinge auf uns zu nehmen, die uns nicht im engen Sinne nutzen.

Dieser Eros, diese Lust auf Bildung, dieses Angemacht-werden-von-etwas und Nicht-mehr-ablassen-können, weil es uns beschäftigt und uns keine Ruhe lässt, ist [...] eben kein innerer Trieb des Menschen, wie man zunächst und durch psychologische Denkmuster geschult meinen könnte. Nein, er ist eine unbändige Neugierde, die sich an den Dingen entzündet und für deren Verständnis man all die Mühen auf sich nimmt. Oder um es in Anlehnung an Friedrich Schiller zu sagen: Wir haben Bildung, weil es eine Welt außer uns gibt“.



Pädagogen an dem Habitus-Konzept Bourdieus¹⁶ (vgl. Liebau, 1987, S. 87 f.). Ist es also möglich, dass das Individuum sich scheinbar selbst entmündigt, indem es sich so sehr in eine Sache vertieft, dass es ständig nach einer Wiederholung trachtet? Dürfen Sportlehrer, Trainer oder Bewegungstherapeuten versuchen Bindungen von Menschen an körperliche Aktivität zu fördern? Bezogen auf Sport scheint mir folgender Gedankengang konstruktiv: Sportliche Aktivitäten, sogar „einfache“ Bewegungsformen, wie beispielsweise Laufen, sind von derart komplexer Natur, dass trotz einer generellen Bindung an eine Sportart einzelne Aspekte dieser oder der sie bedingenden Durchführungsmodalitäten immer wieder neu bestimmt, bedacht oder erarbeitet werden müssen. Deshalb kann es gar keine Bindung an eine exakt festgelegte körperliche Aktivität geben, da es keinem Lebewesen möglich ist, eine Bewegung haargenau zu wiederholen (vgl. Schöllhorn, Sechelmann, Trockel & Westers, 2004, S. 13 ff.). Neben der Einmaligkeit jeder Bewegung ist deren Flüchtigkeit ein zentrales Kennzeichen (vgl. Laging, 2009, S. 19). Diese vermag auf einer semantischen Ebene der Bindung an körperliche Aktivität gegenüberzustehen. Jedoch bildet sie zusammen mit der Einmaligkeit jeder Bewegung vielmehr die Grundlage jeglicher Bindungsprozesse an Bewegungsaktivitäten. Denn wenn das Individuum Interesse an einer Bewegungshandlung gefunden hat, strebt es danach, dessen Flüchtigkeit und Einmaligkeit in der Art zu überwinden, dass es wieder und wieder das vergangene Erleben zu rekonstruieren und zu erweitern sucht.¹⁷ Die Bindung muss somit ein Stück weit jedes Mal neu aufgebaut werden und kann diesem Gedankengang folgend als Fundament betrachtet werden, das einen Menschen dazu bewegt, sich immer wieder mit einer bestimmten Sache zu beschäftigen und sich in ihrer Ausübung zu bilden.

„Die Gewohnheit ist der Ausdruck unseres Vermögens, unser Sein zur Welt zu erweitern oder unsere Existenz durch Einbeziehung neuer Werkzeuge in sie zu verwandeln“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 173).

Ob selbstbestimmt oder nicht, die jeweils aktuelle Inszenierung und Realisation liegt dann in der Hand des Individuums, das sich jedes Mal auf das Neue mit gewissen Unsicherheiten auseinandersetzen muss. Zudem ver-

¹⁶ Bourdieu (1987, S. 98 f.) bezeichnet als „Habitus“ ein „System dauerhafter und übertragbarer *Dispositionen* [Herv. im Orig.], als strukturierende Strukturen, die wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren, d.h. als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen, die objektiv an ihr Ziel angepasst sein können, ohne jedoch bewußtes Anstreben von Zwecken und ausdrückliche Beherrschung der zu deren Erreichung erforderlichen Operationen vorauszusetzen, die objektiv ‚geregelt‘ und ‚regelmäßig‘ sind, ohne irgendwie das Ergebnis der Einhaltung von Regeln zu sein, und genau deswegen kollektiv aufeinander abgestimmt sind, ohne aus dem ordnenden Handeln eines Dirigenten hervorgegangen zu sein“.

¹⁷ Vgl. auch Merleau-Ponty (1966, S. 176 f.): „Auf diesen sämtlichen Ebenen aber vollzieht er ein und dieselbe Funktion: die, den Augenblicksbewegungen der Spontaneität ‚ein wenig Wiederholbarkeit des Tuns und unabhängige Existenz‘ zu verleihen“¹¹¹ [Fußnote d. Orig.]. Die Gewohnheit ist nichts anderes als ein Modus dieses Grundvermögens. Man sagt, der Leib habe verstanden und die Gewohnheit sei erlangt, wenn er von einer neuen Bedeutung sich hat durchdringen lassen, einen neuen Bedeutungskern sich angeeignet hat“.

weist Wulf (2003, S. 445) darauf, dass das Potential von Ritualen nur dann ausschöpfbar sei, wenn sich durch die Integration neuer Elemente Modifikationen bezüglich ihres Ablaufes und ihrer Inszenierung ergeben.

„Jenseits von Intention, Absicht und Routine bleibt, auch beim geübten sportlichen Bewegen und nicht nur beim explorativen Probieren oder beim Lernen, immer ein Stück *Nicht-Planbarkeit* und *Nicht-Beherrschbarkeit* [Herv. d. Verf.]“ (Scherer, 2005a, S. 127).

Ohne dem folgenden Kapitel vorgreifen zu wollen, sei der Hinweis erlaubt, dass auch das Erleben von Sportfreude jedes Mal anders verläuft. Es gibt keine Patentlösung im Sinne eines Rezeptes, dem exakt gefolgt werden muss, um sich einer Sache zu erfreuen. Erfahrung lehrt mit Sicherheit gewisse Orientierungspunkte, jedoch ist auch mit deren Hilfe eine exakte Planung unmöglich. Somit muss hinsichtlich der Sportfreude ebenfalls konstatiert werden, dass sie immer wieder in dem jeweiligen Kontext und unter unterschiedlichen Bedingungen individuell erzeugt werden muss.

Obwohl in diesem Zusammenhang auch auf den hohen Bildungsgehalt der Lösung und Verunsicherung von vorliegenden Gewohnheiten hingewiesen werden muss (vgl. Bietz, 2005, S. 112), stehen sich mit Blick auf die bereits angeführten Punkte Bindung an körperliche Aktivität und selbstbestimmtes Lernen nur bei oberflächlicher Betrachtung gegenüber. Vielmehr besteht eine Verwobenheit und gegenseitige Dependenz. Einerseits kann die Bindung an eine bestimmte Sportart als Basis betrachtet werden, die, dadurch dass sie eine immer wiederkehrende intensive Beschäftigung mit der jeweiligen Sache bedingt, vielfältige Bildungsprozesse fundamental umgibt, erst ermöglicht, aber auch durch eben diese erst ausgelöst wird. Liebau (1999, S. 169) spricht von Gewohnheitsbildung, „denn das Subjekt bildet sich, indem es seine Gewohnheiten bildet – die Gewohnheiten sind das Gedächtnis seiner Bildungsakte“. ¹⁸ Andererseits unterstellt Schäfer (2007, S. 30) mit seiner These „Bewegung ist ein Teil der ästhetischen Bildung; ästhetische Bildung ist Grundlage jeglicher Bildung“ der Bindung an körperliche Aktivität einen Effekt über die Reichweite des Sports hinaus, den er gerade in der kindlichen Entwicklung zu den grundlegenden Bildungsprozessen rechnet.

„Es erfolgt eine Erweiterung des ästhetischen Denkens, das sich schon lange nicht mehr nur als eine ‚Theorie des Schönen‘ versteht, sondern das die Ästhetik als eine spezifische *Erkenntnisart* [Herv. im Orig.] kennzeichnet“ (Franke, 2005, S. 185).

¹⁸ Siehe dazu auch Schmidt-Millard (2005, S. 144): „Bildung ist nicht statisch, sondern dynamisch, sie bleibt permanente Aufgabe“.



Bindung und Suchtverhalten

Wann endet Bindung und beginnt Sucht (von ahd. siechen = Leiden an einer Krankheit)? Muss es einen solchen Punkt geben oder unterliegt jeder Sucht eine starke Bindung?¹⁹ Diesen Fragen soll in dem folgenden Abschnitt in aller Kürze nachgegangen werden. Gerade in einer Untersuchung des Bindungsverhaltens von laufenden Menschen tauchen recht schnell die Begriffe Sportsucht und Laufsucht²⁰ auf (vgl. dazu Breuer & Kleinert, 2009; Castillon, 2007; Knobloch, Allmer & Schack, 2000; Schack, 2000; Stoll, 1997, 2000). Der Unterschied zwischen einer positiv zu bewertenden und einer zu starken, Sucht auslösenden Bindung ist wohl in dem Kontrollverlust des Individuums zu finden. Während erstgenannte Bindung durchaus mit einer Art innerem Zwang, mit dem Wunsch und Streben nach einem gewissen Erlebnis einhergeht, besteht dennoch eine Kontrolle darüber, ob diesem Bedürfnis auch wirklich Folge geleistet wird. Anders bei der Sucht, bei der die selbstbestimmte Steuerung nur unter größtem Aufwand noch möglich ist (vgl. Szabo, Frenkl & Caputo, 1997, S. 132). Bezug nehmend auf die im ersten Teil dieses Kapitels angesprochene Bindungsenergie kann ein Zeichen von Sucht sein, dass die für die Lösung von etwas aufzubringende Energie die Bindungsenergie weit übertrifft. Ferner scheinen gerade in Bezug auf Ausdauersportarten Entzugerscheinungen symptomatisch zu sein (vgl. ebd.). Schack (2000, S. 136) weist darauf hin, dass auch die Laufsucht ein „biopsychosoziales Phänomen“ sei und somit in der Entstehung einem Komplex ursächlicher Bedingungen und Zusammenhänge unterliege.

„In allen genannten Beiträgen wird deutlich, dass Kriterien für den Übergang zwischen sportangemessenen Verhaltensmustern und pathologischen Veränderungen dieses Verhaltens notwendig sind“ (Knobloch et al., 2000, S. 182).

Szabo et al. (1997, S. 131 ff.) unterscheiden mit Bezug auf Sachs (1981) zwischen gebundenen und süchtigen Laufenden. Sie erläutern, dass gebundene Läufer überwiegend extrinsisch motiviert seien, Laufen nicht als zentralen Lebensstil betrachteten und keine Entzugssymptomaten aufwiesen. Süchtige Läufer charakterisiere in diesen drei Punkten das Gegenteil. Zudem seien nur diese sowohl durch das Vermeiden negativer Aspekte (zum Beispiel Entzugssymptome) als auch positiver Folgen des Laufens motiviert. Diese Unterscheidung kann jedoch als diskussionswürdig bezeichnet werden, da extrinsische Motivatoren wie Gewicht und Gesundheitszustand zum einen vor allem bezüglich des Einstiegs von großer Relevanz sind. Zum anderen ist es ja gerade die große Schwierigkeit im Rah-

¹⁹ Schack (2000, S. 138 ff.) verweist beispielsweise auf drei ineinander übergehende Phasen: Bindung an Ausdauersport, Übergangsphase und Ausdauersucht.

²⁰ Die sogenannte Endorphin-Hypothese, in der Laufsucht über eine Abhängigkeit nach angesprochenem Hormon und ein daraus resultierendes (Runners-) High-Gefühl erklärt wird, weist eine weite Verbreitung auf, wird aber in neueren Untersuchungen deutlich abgelehnt (vgl. Stoll, 2000, S. 23 ff.).

men des Gesundheitssports, eine Tätigkeit aus überwiegend extrinsischer Motivation längere Zeit aufrecht zu erhalten.

Knobloch und Kollegen (2000, S. 193) versuchen sich aus der Unterscheidung zu Sucht heraus mit einer auf Ausdauersportarten bezogenen Bindungsdefinition:

„Zur Kennzeichnung der *Ausdauerbindung* [Herv. im Orig.] können folgende Merkmale angeführt werden:

1. Das Motiv zum wiederholten Training ist ein wichtiges, aber nicht das zentrale Motiv im Leben des Sportlers.
2. Sportimmanente Ziele, z. B. die Leistungsverbesserungen durch ein systematisches Training bei Wahrung der Gesundheit, stehen im Vordergrund.
3. Die selbstregulierte sportliche Tätigkeit und nicht ein damit im Zusammenhang stehendes Flash- oder Higherleben ist Ziel des Trainings/Wettkampfes“.

Letzten Endes ist wohl davon auszugehen, dass auch bezüglich der Unterscheidung von Bindung zu Sucht keine festen, übergreifenden Grenzen beschrieben werden können, sondern der Schlüssel in der individuellen, je eigenen Manifestation zu finden ist. Des Weiteren erscheint auch eine konzeptionelle Unabhängigkeit der beiden Konzepte möglich, die bereits in Studien statistisch belegt werden konnte (vgl. Szabo et al., 1997).

2.1.5 Determinanten der Bindung

In der Literatur werden verschiedene die Bindung an körperliche Aktivität beeinflussende Faktoren aufgeführt (vgl. im Überblick Biddle & Mutrie, 2008, S. 39 ff.; Fuchs, 1997, S. 191 ff.), wobei darauf hingewiesen werden muss, dass nie nur eine Determinante in kausalem Zusammenhang mit einer Handlung steht, sondern immer ein Faktorengemenge im Kontext der jeweiligen Situation und Persönlichkeit des Menschen zu einem entsprechenden Verhalten führen kann.

Vor allem die Selbstwirksamkeit wird stark in den Fokus der Forschung gerückt und ist Untersuchungsgegenstand vieler Studien (vgl. u. a. Cerin, Vandelanotte, Leslie & Merom, 2008; Lee, Avis & Arthur, 2007; Luszczynska, Scholz & Schwarzer, 2005). Auch zu den Auswirkungen von sozialer Unterstützung (vgl. u. a. Lombard, D., Lombard, T. & Winett, 1995; McAuley, Courneya, Rudolph & Lox, 1994; Titze, 2003), der Ergebnis-Erwartung (vgl. im Überblick Williams, Anderson & Winett, 2005) oder den wahrgenommenen Barrieren, sich zu ertüchtigen (vgl. u. a. Heesch, Mâsse & Dunn, 2006; Steinhardt & Dishman, 1989), liegen zahlreiche Erkenntnisse vor. Zudem scheinen innerhalb sportlicher Aktivitäten insbesondere Emotionen von großer Relevanz zu sein (vgl. u. a. Biddle, 2002, S. 63 ff.; Fuchs, 1997, S. 64 ff.).

„The subject's emotionality leads him to act“ (Denzin, 1984, S. 240).



Dabei wird der Schwerpunkt in einem Großteil der darin zu verortenden Studien auf die Erforschung sogenannter negativer Emotionen wie Ärger oder Wut gesetzt. Positive Emotionen sind bislang nicht in der gleichen Weise flächendeckend untersucht (vgl. Crocker, Hoar, McDonough, Kowalski & Niefer, 2004a, S. 200). Immer wieder angesprochen, aber nur in den seltensten Fällen explizit hinterfragt (vgl. Weiss, Kimmel & Smith, 2001, S. 131) wird zum Beispiel das Motiv der Sportfreude, das besonders von Kindern oft geäußert wird, aber auch im Erwachsenensport von großer Wichtigkeit ist (vgl. Kendzierski & DeCarlo, 1991, S. 51). Tabelle 1 gibt einen Überblick über die das Dabeibleiben an einer Aktivität beeinträchtigenden Determinanten und deren in Studien erwiesenen Einfluss auf den Bindungsprozess.

„No single variable explains and predicts physical activity and exercise [alle Herv. im Orig.]“ (Buckworth & Dishman, 2002, S. 195).

Tabelle 1. Übersicht über Determinanten der Bindung (Fuchs, 2003, S. 123, in Anlehnung an Sallis & Owen, 1999, S. 115 f.).

Determinante	Zusammenhang mit...	
	angeleiteter Körperl. Aktivität	gesamter Körperl. Aktivität
Demographische und biologische Faktoren		
Alter	00	--
Geschlecht (männlich)	k. A.	++
Ausbildung	+	++
Einkommen / sozioökonomischer Status	k. A.	++
Arbeitnehmerstatus (blue-collar occupation)	--	-
Genetische Faktoren	k. A.	++
Psychologische, kognitive und emotionale Faktoren		
Barrieren der Sportaktivität	-	--
Selbstwirksamkeit	++	++
Erwarteter Nutzen	+	++
Wahrgenommene Gesundheit/Fitness	++	++
Intention zur Sportaktivität	0	++
Wissen über Gesundheit und Sportaktivität	0	00
Empfänglichkeit (Vulnerabilität) für Krankheiten	k. A.	00
Normative Überzeugungen	0	00
Selbstmotivation	++	++
Sport- und Bewegungsfreude (enjoyment of exercise)	+	++
Sport – und bewegungsbezogenes Selbstschema	k. A.	++
Befindlichkeitsstörungen (mood disturbance)	-	--
Verhaltensattribute und Fähigkeiten		
Aktivitätsgeschichte während Kindheit und Jugend	k. A.	00
Aktivitätsgeschichte im Erwachsenenalter	++	++
Vergangenes Sport- und Bewegungsprogramm	++	+
Schulsport	0	00
Veränderungsprozess (process of change)	k. A.	++
Soziale und kulturelle Faktoren		
Soziale Unterstützung durch Freunde/Peers	+	++
Soziale Unterstützung durch Partner/Familie	++	++
Einfluss des Arztes	k. A.	++
Physische Umgebungsfaktoren		
Klima/Jahreszeit	-	--
Wahrgenommene Erreichbarkeit von Sporteinrichtungen	+	00
Merkmale der Sportaktivität		
Intensität	--	-
Erlebte Beanspruchung	--	--

++ = wiederholt nachgewiesene positive Beziehung mit körperlicher Aktivität; + = schwache oder inkonsistente Evidenz einer positiven Beziehung; 00 = wiederholt nachgewiesenes Fehlen einer Beziehung; 0 = schwache oder inkonsistente Evidenz einer fehlenden Beziehung; -- = wiederholt nachgewiesene negative Beziehung mit körperlicher Aktivität; - = schwache oder inkonsistente Evidenz einer negativen Beziehung; k. A. = keine Angabe

Fuchs (2003, S. 126) warnt im Umgang mit Determinantenlisten wie Tabelle 1 eindringlich davor, einzelne Variablen isoliert ohne theoretischen Rahmen und ohne Berücksichtigung der gegenseitigen Interdependenzen mit anderen Faktoren zu betrachten. Zudem verweist er darauf, dass die verschie-



denen Determinanten zu unterschiedlichen Phasen des Prozesses zwischen der Intention zu einem Verhalten und der überdauernden Bindung daran eine wichtige Rolle spielen. Beiden Kritikpunkten wird in der vorliegenden Arbeit Tribut gezollt.

In Abbildung 3 versucht Pahmeier (2008, S. 450) die verschiedenen Determinanten innerhalb eines Wirkschemas zu integrieren und wechselseitige Beeinflussungen aufzuzeigen.

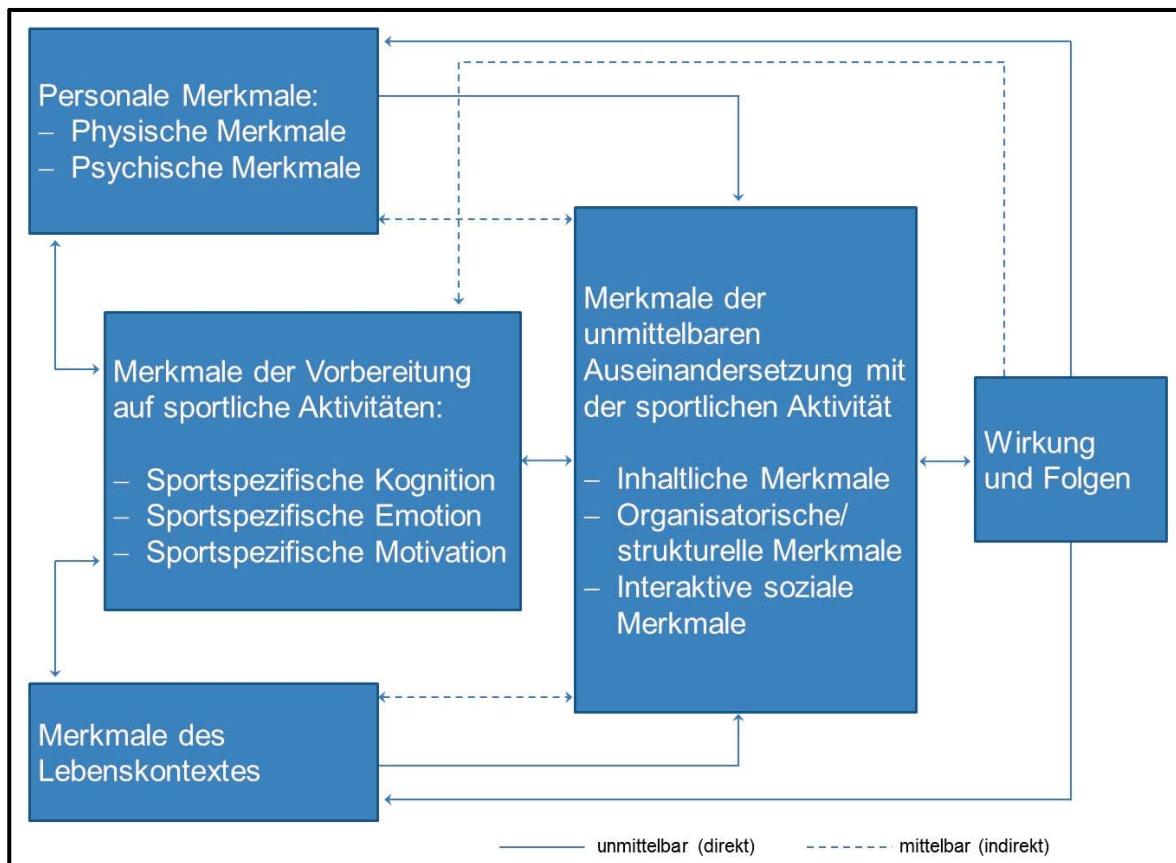


Abbildung 3. Eine Rahmenkonzeption für den Bindungsprozess (Pahmeier, 2008, S. 450)

2.2 Sportfreude als Determinante²¹ der Bindung an körperliche Aktivität und Sport

„Nothing reflects ourselves and our relations to the world as clearly as our emotions“
(Schubert, 1991, S. 75).

Im Kontext von emotionsgestützten Bindungsprozessen an körperliche Aktivität scheint insbesondere die Sportfreude (engl. enjoyment) von großer Bedeutung zu sein (vgl. Dishman, Motl, Saunders, Felton, Ward, Dowda & Pate, 2005, S. 478; Knoll, 1997, S. 156). Im Folgenden sollen nach einem kurzen Exkurs zu Emotionstheorien das Wesen der Sportfreude und ihr Zu-

²¹ „The term ‚determinants‘ is used not to imply a cause-and-effect relationship, but to refer to established reproducible associations that are potentially causal [Herv. im Orig.]“ (Buckworth & Dishman, 2002, S. 191).

sammenhang mit Bildung beziehungsweise Gesundheit aufgearbeitet und veranschaulicht werden.

2.2.1 Die Emotion Freude

„Ohne Motivation keine Emotion und ohne Emotion keine Motivation“ (Brandstätter & Otto, 2009, S. 13).

Die Erforschung von Emotionen ist seit jeher ein wichtiges psychologisches Thema. Dennoch liegt bis heute keine „allgemein anerkannte Definition der Emotion“ (Reichert & Horn, 2009, S. 563) vor. Lazarus (vgl. zusammenfassend 1966; siehe auch Crocker et al., 2004a), Begründer der kognitiven Emotionstheorie und vor allem durch seine Stressforschung bekannt geworden, beschreibt Emotionen als „complex, patterned, organismic reactions to how we think we are doing in our lifelong efforts to survive and flourish and to achieve what we wish for ourselves“ (1991, S. 6). Eine weitere Arbeitsdefinition liefern Davidson, Scherer und Goldsmith (2003, S. XIII):

„*Emotion* [Herv. im Orig.] refers to a relatively brief episode of coordinated brain, autonomic, and behavioral changes that facilitate a response to an external or internal event of significance for the organism“.

Trotz vieler unterschiedlicher Begriffsauslegungen besteht weitgehend Konsens darüber, „dass Emotionen durch eine zumindest elementare *kognitive Bewertung (appraisal)*²² [Herv. im Orig.] von Ereignissen im Hinblick auf persönliche Bedürfnisse oder Ziele ausgelöst werden“ (Reichert & Horn, 2009, S. 565). „Es gibt weder affektive Zustände ohne Kognitionsanteile, noch ausschließlich kognitiv kontrollierte Verhaltensweisen“ (Mandl & Huber, 1983, S. 2). Zudem gehen Emotionen weit über die rein kognitive Bedeutung hinaus und können als „interactive processes best studied as social acts involving interactions with self and interactions with others“ (Denzin 1984, S. 61) bezeichnet werden, wobei Denzin (vgl. ebd.) innerhalb der theoretischen Betrachtung von Emotionen die besondere Bedeutung der Interaktionsprozesse hervorhebt.²³ In diesem Sinne ist auch davon auszugehen, dass Emotionen

„als Resultat soziokultureller Prägung [...] sich im Prozess der Sozialisation, der Erziehung und der lebendigen Auseinandersetzung des Individuums mit sich und seiner Welt [...] dynamisch und nur zum Teil irreversibel biographisch“ (Hahn, 2010, S. 15)

bilden.

Des Weiteren gibt es eine enge Verbindung zwischen Emotion und Motivation – die übrigens schon durch das lateinische Verb *emovere* „herausbe-

²² „‘Cognition‘ has two different, separate meanings in the emotion literature: conscious awareness and complex information processing“ (Frijda, 1994, S. 197).

²³ „Perhaps for this reason alone the place of the self must be firmly secured in the study of emotion“ (Denzin, 1984, S. 61).



wegen, in einen erregten Zustand versetzen, in Bewegung setzen“²⁴ gegeben ist –, auf die Frijda (1988, S. 351) hinweist:

“Emotions arise in response to events that are important to the individual’s goals, motives, or concerns. Every emotion hides a concern, that is, a more or less enduring disposition to prefer particular states of the world. A concern is what gives a particular event its emotional meaning [alle Herv. im Orig.]”.

Wie erläutert, stehen Emotionen in engem Zusammenhang mit kognitiven, motivationalen und volitionalen Prozessen, die letztlich auf einer extrapsychischen Ebene über Motorik und Mimik, also Handlung, „sichtbar“ werden. Eine Emotion entsteht nur dann, wenn sie eine Sache berührt, die für den jeweiligen Menschen wichtig oder von Belang ist, die ihn betrifft und/oder betroffen macht (vgl. Brandstätter & Otto, 2009, S. 13 ff.). Dabei können die Affektivität, die Objektgerichtetheit, die Unwillkürlichkeit und die zeitliche Begrenztheit als Kennzeichen ausgemacht werden (vgl. Rothermund & Eder, 2011, S. 167 ff.), wobei ein wichtiges Kriterium bezüglich der Abgrenzung der Emotionen von psychischen Zuständen in ihren Auswirkungen auf Erleben und Verhalten²⁵ zu finden ist. Diesbezüglich muss auf die „wechselseitigen Zusammenhänge zwischen Emotion und Handeln“ (dieselben, 2009, S. 676) hingewiesen werden, die gerade im Kontext der vorliegenden Arbeit von größtem Interesse sind (siehe Abbildung 4). Denn Hackfort (1985, S. 185) weist darauf hin, „dass Kognitionen, Motivationen und Emotionen nur analytisch differenzierbar sind“. In der aktuellen Handlung seien sie „unentwirrbar verflochten“.

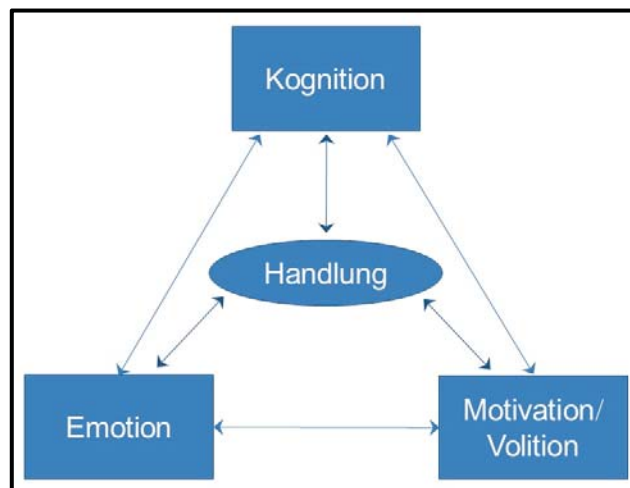


Abbildung 4. Das klassische Funktionseinheiten-Triangel der Handlung (Hackfort, 1985, S. 185)

In enger Verbindung zu Emotionen stehen Begriffe wie Gefühle, Stimmung, Befindlichkeit oder Affekt, die konzeptionell nicht klar trennbar sind (vgl. Crocker, Kowalski, Hoar & McDonough, 2004b, S. 337). *Gefühle* können

²⁴ Die etymologische Herleitung des Wortes „Emotion“ zeigt zudem dessen Nähe zu Sport und Bewegung auf (vgl. Birkner, 2001, S. 161).

²⁵ „The primary function of emotion is to modulate or bias action“ (Davidson, 1994, S. 52).

dabei umschrieben werden als „subjektive Erlebniskomponente der Emotion“ (Birkner, 2001, S. 164). *Stimmung* oder mood²⁶ „bezieht sich auf die Beschreibung des momentanen, aktuellen psycho-physischen Zustands eines Individuums“, wobei sie anders als Emotionen „ungerichtet [sind, G. D.] und [...] nicht unbedingt eines äußeren Anlasses“ (Abele-Brehm & Brehm, 1986, S. 209) bedürfen. Während *Befindlichkeit* „als Oberbegriff subjektiver Erlebnisqualität bestimmbar“ (Kleinert, Golenia & Lobinger, 2007, S. 45) ist, kennzeichnen Reicherts und Horn (2009, S. 564) den *Affekt*²⁷ als „einen sehr intensiven, kurz dauernden und schwer regulierbaren emotionalen Prozess“.

„Feeling, affect, mood, trait, and temperament are different constructs that are related to emotional responses [Herv. im Orig.]“ (Buckworth & Dishman, 2002, S. 93).

Neben anderen Emotionen wird „Freude an etwas“ von fast allen Autoren als eine Basisemotion aufgeführt (vgl. Reicherts & Horn, 2009, S. 571 ff., 601 f.) und findet in Affekten wie Glücksgefühlen, Vergnügen, Lust oder Heiterkeit ihren Ausdruck (vgl. Shaver, Schwartz, Kirson & O'Connor, 1987; s. Tabelle 2).

Tabelle 2. Einteilung von Emotionsfamilien in Anlehnung an Shaver et al. (1987).

Emotion families	
Basic-Emotion	Affective state
Anger	Irritation, annoyance, fury, rage
Fear	Apprehension, anxiety, panic, horror, terror
Love	Affection, attachment, devotion, passion
Joy	Happiness, pleasure, delight, exhilaration
Sadness	Despondency, dejection, depression, grief

Birkner (2001, S. 195) liefert eine Arbeitsdefinition von Freude aus einer phänomenologischen Perspektive:

„Freude ist ein Prozess, der sich auf physiologischer Ebene durch eine im Vergleich zur Angst eher geringere allgemeine Aktivierung, auf kognitiver Ebene durch antizipative (Vorfreude), handlungsbegleitende (z. B. Flow) oder retrospektive Bewertungsprozesse, die in weitestem Sinne Belohnung [sic! G. D.] signalisieren, und eine allgemeine Einschränkung der Wahrnehmungsbreite und -qualität auf vorwiegend positive Ereignisse, auf Erlebensebene als „angenehme Erregung“, auf Ausdrucksebene fast immer durch Lachen oder Lächeln und im Allgemeinen eher ausladenden Bewegungen (in verschiedenen Kontexten noch näher zu untersuchende spezifische Gestiken und Körperbewegungen) sowie auf Handlungsebene durch allgemeinen Kontaktendenzen (im Speziellen ebenfalls noch kontextspezifisch zu untersuchender Handlungstendenzen) äußern kann und der in Verbindung mit realen, aktuellen und subjek-

²⁶ Von Abele-Brehm und Brehm (1986) wird „Stimmung“ synonym mit dem Begriff der „Befindlichkeit“ gebraucht, was wiederum auf die Schwierigkeit, die einzelnen Konstrukte gegeneinander abzugrenzen, verweist.

²⁷ Siehe auch Crocker et al. (2004a, S. 200): „Key characteristics of affect are that is a subjective feeling state that varies in pleasantness/unpleasantness and intensity“.



tiv bedeutsamen überraschend bewältigten oder im Ergebnis die Erwartungen übertroffenen Situationen auftritt [Herv. im Orig.]“.

2.2.2 Was ist Sportfreude? – Auf der Suche nach einer Begriffsdefinition

Die Besonderheit der Sportfreude zeigt sich darin, dass es nicht möglich erscheint, sie eindeutig als personalen, sozialen oder programm-bezogenen Faktor zu verorten. Sie realisiert sich immer nur in der wechselseitigen Beziehung zwischen dem Menschen und der Sportart, steht im Dazwischen von Mensch und Sache und ist somit schwer objektivierbar.

„In doing so, I would like to argue loudly, if not convincingly, that in our theorizing about the developing child, we resurrect ‚joy‘ as a legitimate construct and that we restore affect and emotion to its rightful place, as central to an understanding of behavior“ (Harter, 1981, S. 4).

Die Wichtigkeit der Sportfreude im Zusammenhang mit dem Prozess des „Sich-Bindens“ steht außer Frage. So sprechen Scanlan und Kollegen von Sportfreude als „a key motivational variable in sport“ (1993a, S. 3), die „the key to attracting an individual to the sport setting“ (Scanlan & Simons, 1992, S. 214) sein könnte. Dabei beeinflusst die Sportfreude sowohl die Motivation als auch die Volition positiv und trägt somit zur Aufnahme und Aufrechterhaltung eines Verhaltens bei (vgl. Kleinert, Golenia & Lobinger, 2007, S. 48).

„Perhaps the notion of enjoyment is the link between what constitutes leisure and recreation and why and how an individual might begin and maintain a physically active life“ (Henderson, 2003, S. 6).

Die Herausforderung bei der Erforschung der Sportfreude oder des Enjoyments ist, dass sie „je nach Blickwinkel unterschiedlich definiert werden kann“ (Pfeffer, 2010, S. 265) und in den vorliegenden Studien das entscheidende Kriterium inkonsistent operationalisiert ist. So wird in einigen (überwiegend quantitativen) Studien die Sportfreude hinterfragt, in anderen Spaß (fun) oder Stimmung (mood) (vgl. Fuchs, 1997, S. 71).

In der in vielen Studien genutzten Begriffsauslegung von Scanlan und Kollegen (1993a, S. 6) wird die Sportfreude definiert als „a positive affective response to the sport experience that reflects generalized feelings such as pleasure, liking and fun [Herv. im Orig.]“ Nach dieser Auffassung wird das Konstrukt Enjoyment als „more differentiated than global positive affect, but more general than a specific emotion such as excitement“ (Scanlan & Simons, 1992, S. 203) betrachtet. Die Determinante Sportfreude geht zudem weit über das einfache „Spaß haben“, „Freude empfinden“ hinaus. So beinhaltet das Konstrukt intrinsische, soziale und extrinsische Faktoren, wobei gerade der intrinsische Anteil, der Spaß an der Bewegung und Aktivität selbst, besonders wichtig ist (vgl. ebd., S. 203). Wankel (1993, S. 153) zielt in eine ähnliche Richtung, indem er Sportfreude als „a positive emotion, a positive affective state“ umschreibt und zusammen mit Sefton (1989, S. 362) Spaß folgendermaßen kennzeichnet:

„Clearly, fun is a positive affective state associated with such feelings as happy, cheerful, and friendly as opposed to sad, irritable, and angry“.

Kritik an diesen relativ weiten Definitionen von Sportfreude und Spaß üben Kimiecik und Harris (1996), die den Faktor Enjoyment deutlich von Begriffen wie Affekt, Einstellung, Vergnügen und intrinsischer Motivation abgrenzen und Csikszentmihalyi (1985a, S. 490 f.) folgen, der Enjoyment und das Konstrukt des Flow (siehe Abbildung 9) „as one and the same“ (Kimiecik & Harris, 1996, S. 255) kennzeichnet.

Obwohl Wankel (1997, S. 104 ff.) durchaus einen Zusammenhang zwischen Sportfreude und Flow herzustellen vermag,²⁸ entgegnet er dieser Kritik,²⁹ dass nicht entscheidend sei, welche genaue Definition von Enjoyment zugrunde liege, sondern welche angenehmen Erfahrungen – ob Spaß, Sportfreude oder positive Affekte – körperliche Aktivität für Menschen attraktiv machen. Zudem erläutert er die Schwierigkeit, dass selbst wenn es eine einheitliche Definition des Konstrukts gebe, die Sportfreude bei Untersuchungen dennoch der subjektiven Interpretation der Teilnehmer unterliege und so in unterschiedlicher Art gedeutet werde. Dieses Dilemma zu lösen, sei eine „unanswerable question“ (ebd., S. 100). Bezüglich der Definition von Enjoyment als Flow verweist Wankel auf Studien, die belegten, dass Sportfreude weit über den Flow-Zustand hinausgehe.³⁰

Sportfreude in ihrer weiten Definition scheint somit ein Konstrukt zu sein, das Elemente wie positive Affekte, Flow, Vergnügen oder Spaß³¹ enthält, aber nicht auf einen der Begriffe reduziert werden kann. Ferner ist sie immer Ausdruck des individuellen Erlebens eines Menschen.

„Sport enjoyment can be considered [sic!, G. D.] a subjective experience and an immediate reason for participating in sport“ (McCarthy, Jones & Clark-Carter, 2008, S. 145).

2.2.3 Dimensionen und Kennzeichen der (Sport-)Freude

Birkner (2001), der sich in seiner Dissertation eindringlich mit der Freude am Tauchsport beschäftigt, weist darauf hin, dass gerade der *zeitliche Verlauf* von Emotionen kaum untersucht ist. Freude könne jedoch sowohl antizipativ als auch handlungsbegleitend sowie postaktional (siehe Abbildung 5) auftreten (vgl. auch Ziezow, 1991, S. 112 ff.). Birkner (2001, S. 199) führt diesbezüglich aus, dass Freude „innerhalb der Antizipationsphase einer Handlung ähnlich dysfunktionale Effekte bewirken [könne, G. D.] wie Angst“. Somit kann Freude eher als Prozess, denn als Zustand beschrieben werden (vgl. Lazarus, 1991, S. 265 ff.).

²⁸ „It is not the activity itself which is critical to enjoyment; rather it is the presence or absence of the flow elements“ (Wankel, 1993, S. 157).

²⁹ „I will specifically address the limitations and inaccuracies contained in the Kimiecik and Harris article“ (Wankel, 1997, S. 98).

³⁰ „Individual’s reports of enjoyment in sport or exercise go considerably beyond the flow condition“ (Wankel, 1997, S. 103).

³¹ „We believe that fun is a subset of enjoyment“ (Stean & Holt, 2000, S. 2).

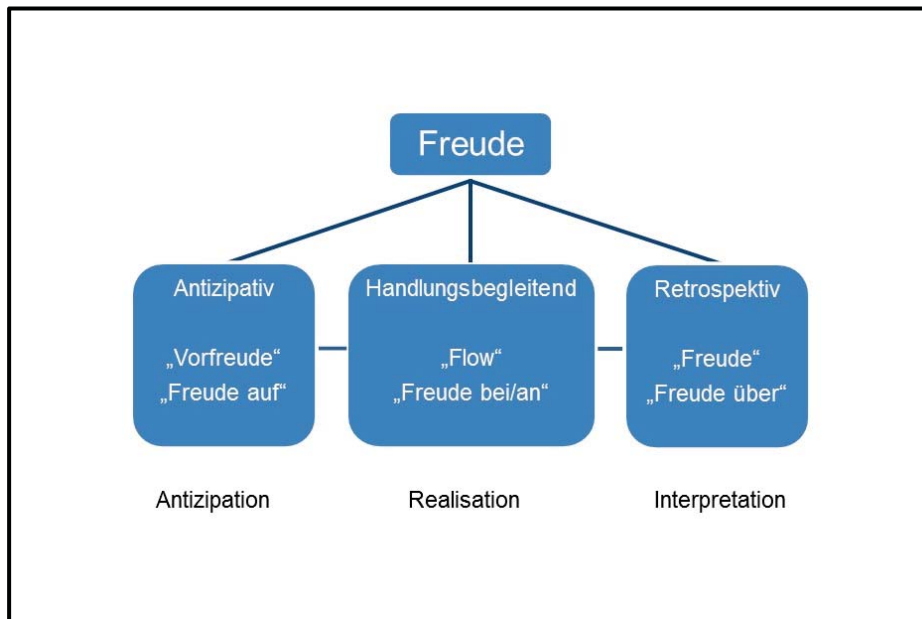


Abbildung 5. Zeitlicher Verlauf von Freude nach Birkner (2001, S. 199)

Die Sportfreude ist unter anderem beeinflusst durch die Belastungsnormativa der Sportart und das Gefühl, aufgestellte Trainingsziele erreichen zu können (vgl. Rampf, 1999, S. 141 ff.). So erläutert Rampf (ebd., S. 142), dass eine Wechselwirkung bestehe „zwischen dem Erreichen bzw. Nicht-Erreichen von Trainingszielen und der Spaßentwicklung bei den Aussteigern“. Vermutlich ist diesbezüglich wichtig, den Teilnehmenden eines gesundheitsorientierten Bewegungsangebotes erreichbare Ziele und dadurch Freude am Gelingen einer motorischen Handlung beziehungsweise Realisierung eines Trainingsziels zu offerieren. Besonders groß sei die Freude jedoch, wenn „unerwartet (positive) Handlungskonsequenzen aufgetreten sind“ (Allmer, 1988, S. 248), d. h. wenn das ins Auge gefasste Ziel übertroffen wird. Nach Allmer (1991, S. 64 ff.) spielt dabei die Selbstverantwortlichkeit eine große Rolle, welche als Stolz die Freude erhöhe. Anders sei es, wenn der Erfolg durch Unterstützung anderer zustande gekommen sei. Es bilde sich eine geringere Freude, die dem Gefühl der Dankbarkeit nahe stehe (vgl. ebd.). Als zweite Dimension der Sportfreude kann also ihr *Ausprägungsgrad* ausgemacht werden, der unter anderem davon abhängig ist, inwieweit die Handlungsfolgen vorhersehbar und selbstverantwortet sind. Mayring (2009, S. 589) weist auf die folgenden Merkmale von (Sport)Freude hin:

- Positives Befinden
- In angenehmer Situation
- Oft Genusssituationen
- Fröhlichkeit
- Lachen/Lächeln
- Vitalität
- Positive Sicht der Dinge

- Oft innerhalb sozialer Situationen
- Wiederfinden von Vertrautem
- Bei wachem Bewusstsein

2.2.4 Bildungsaspekte der Sportfreude

Prohl (2010, S. 170) bescheinigt der Gefühlslage nach dem Erlernen einer neuen Bewegungsform einen genüsslichen Aspekt, „der die *Erfahrung der Freude* in spürbarer Weise vom *Erlebnis des Spaßes* unterscheidet [alle Herv. im Orig.]“ und findet so eine Beziehung zwischen Sportfreude und Bewegungsbildung. Dieser Gedankengang wird auch durch Csikszentmihalyi (1993, S. 71) gestützt, der den Begriff „Vergnügen“ deutlich von der „Freude“ trennt indem er darauf verweist, dass „wir Vergnügen ohne den Einsatz psychischer Energie erleben können, doch Freude [...] nur als Folge ungewöhnlicher Aufmerksamkeit statt[finde]“ (engl. mindfulness, siehe dazu auch Langer, 1991).

„Therefore, to experience enjoyment one must have invested effort and attention“
(Jackson, 2000, S. 139).

Diese Unterscheidung verweist auf einen direkten Bezug dieser engen Auslegung von Freude zu aktiver Auseinandersetzung mit der Welt und umfasst den Gedanken, dass „das Selbst lediglich aufgrund angenehmer Erfahrungen nicht“ wachse (Csikszentmihalyi, 1993, S. 71), sondern Herausforderungen bedürfe. Bei Kindern habe dies zur Folge, dass diese während des Erlernens neuer Bewegungen oder Worte Freude empfänden,³² wobei „jeder einzelne erfreuliche Lernprozeß [...] zur Komplexität des sich entwickelnden Selbst beim Kind“ beitrage (a. a. O.). Csikszentmihalyi (a. a. O.) unterstreicht diesen Bildungsaspekt der Sportfreude indem er darauf hinweist, dass nach Erleben einer solchen „wir uns verändert haben“³³ und stellt damit einen deutlichen Bezug zu bestehenden Bildungsvorstellungen her.³⁴ Auch Montessori (2010, S. 359) attestiert dem Akt des Bewegungslernens ein großes Potential innerhalb der kindlichen Entwicklung:

„Es liebt die Tätigkeit des Waschens mehr als das Wohlbehagen, sich sauber zu fühlen; es zieht es vor, ein Haus zu bauen, anstatt eines zu besitzen. Denn es ,soll sein

³² Montessori (2010, S. 167) zeigt auf, dass innerhalb von Bewegungsspielen Kinder keines materialen Anreizes bedürften, sondern „die Seele des Kindes ihre eigene [sic! G. D.] Belohnungen und geistigen Genüsse hat“.

³³ „After an enjoyable event we know that we have changed, that our self has grown“ (Csikszentmihalyi, 1990, S. 46).

³⁴ „Nur der Mensch selbst, nur er, sofern er sich entschließt, ist das Ziel, wohin jede Bemühung des Unterrichts [...] sicher und kräftig treffen muß. [...] *Der Unterricht von dem wir nicht reden wollen, ist solcher, aus dem bloß Kenntnis entsteht, bei dem es so ist, als ob der Mensch nur eine zufällige Nachricht erhalten hätte, die ihm, ohne eine Veränderung seines Gemüts, auch hätte unbekannt bleiben können. Der Unterricht, von dem wir reden, soll hingegen mit dem Menschen selbst, mit seiner Person, sich so vereinigen, daß es nicht mehr dieser Mensch sein würde, wenn man ihm diese Kenntnis wegnähme* [alle Herv. im Orig.]“ (Herbart 1802, zit. nach Ramseger, 1991, S. 105).

Leben nicht genießen, sondern aufbauen'. In seinem *Aufbau (formazione)* liegt seine wirkliche und fast *einzigste Freude* [alle Herv. im Orig.]“.

Es könnte also diesbezüglich im Kontext von körperlicher Aktivität von (Sport-)Freude an Bewegungsbildung gesprochen werden, die als Katalysator in der wechselseitigen Beeinflussung von Bewegungsbildung und Nachhaltigkeit körperlicher Aktivität angesehen werden kann (siehe Abbildung 6).

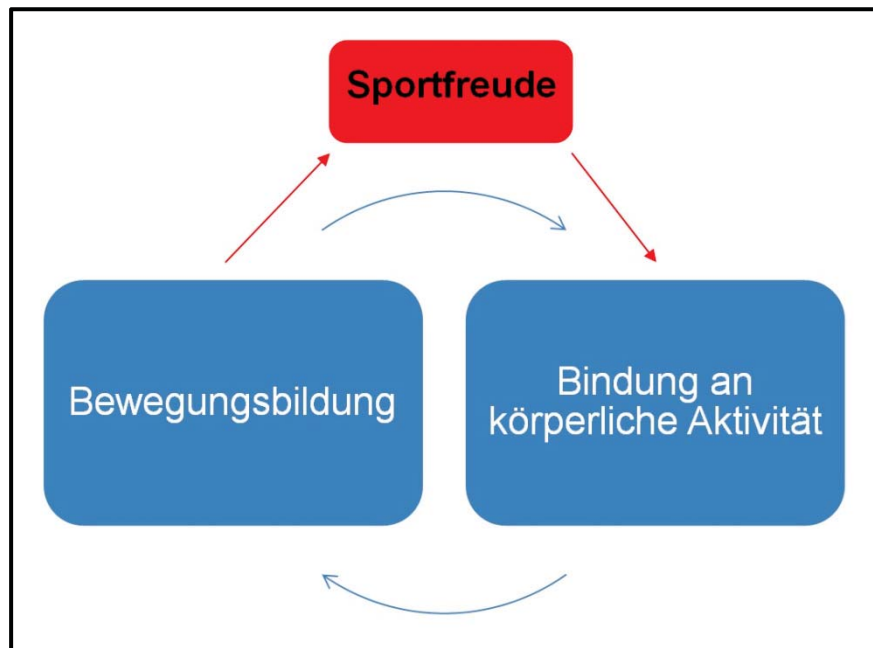


Abbildung 6. Bewegungsbildung und Bewegungsbindung stehen in Wechselwirkung. Sportfreude wirkt dabei als Katalysator

Wankel (1997, S. 103) geht eindrücklich auf die enge Verbindung von Kognition und positiven Affekten ein und beantwortet die von Kimiecik und Harris (1996, S. 251) aufgeworfene Frage „Can enjoyment be both an affect and an cognition?“ mit „I would say yes, but with some qualification“ (Wankel, 1997, S. 103). Seiner Ansicht nach stellen positive Affekte und Gefühle die zentralen Elemente von Sportfreude dar, wobei diese affektive Komponente eng zusammenhänge mit kognitiven Vorgängen.³⁵

Obwohl Freude eher den „situationsspezifischen Gefühlszuständen (*state*)“ (Mayring, 2009, S. 588) zugeordnet wird, kann das oftmalige Erleben von Freude zudem als Teil der Persönlichkeitsentwicklung ausgelegt werden; und zwar dann, wenn sie als ein Zustand, einer Eigenschaft gleich, das Vermögen von Menschen bezeichnet, viele Situationen als freudvoll zu erleben³⁶ (vgl. Birkner, 2001, S. 196 f.). In diesem Kontext stellt sich eine Bildungsperspektive der (Sport-)Freude dar, die in dem oftmals langwierigen „Erlernen“, in einer Habitualisierung von Freude an den Herausforderungen

³⁵ „Thus, I consider affect and cognition to be distinct entities within the human system“ (Wankel, 1997, S. 103).

³⁶ Mayring (2009, S. 588) spricht diesbezüglich von „Zufriedenheit und Glück [als, G. D.] eher habituelle, biografisch entwickelte Persönlichkeitszüge (*trait*)“.

einer bestimmten Aktivität gesehen werden kann (vgl. Chalip, Csikszentmihalyi, Kleiber & Larson, 1984, S. 114).³⁷ Hier ist auch eine Verknüpfung zur Dropout-Problematik des Gesundheitssports zu finden, welche die große Perspektive der Sportfreude diesbezüglich aufzeigt.

„Eine *Erziehung zum Glück* zielt also nicht auf das Glück als solches ab, sondern auf *Glücksfähigkeit* [alle Herv. im Orig.]“ (Prohl, 2010, S. 156).

Mit diesem Gedanken lässt sich die beschriebene große Bedeutung der Sportfreude hinsichtlich der Bindung an Sport und körperliche Aktivität veranschaulichen und begründen. Dabei erscheint auch die Betonung der intentionalen Seite der Freude durch Spaemann (2001, S. 99) wichtig, die „am intensivsten [sei, G. D.], wenn das, woran wir Freude haben, und nicht die Freude selbst Thema ist“.

Nachdem ausgeführt ist, dass die Sportfreude durchaus in engem Zusammenhang steht mit vielfältigen Bildungsprozessen, muss darauf hingewiesen werden, dass auch das Erleben von Enjoyment selbst einem solchen unterliegt. Es ist nicht planbar oder von außen steuerbar, ergibt sich letztlich aus der Interaktion zwischen dem Menschen und der Sache – in diesem Fall körperlicher Aktivität – und muss somit von jedem Menschen selbst gebildet werden.

„They stated that ‚enjoyment is spontaneous, it just comes from being there and participating‘ or ‚just show up.‘“ (Heck & Kimiecik, 1993, S.11).

2.2.5 Sportfreude und ihre Wirkung auf die Gesundheit

Im Folgenden sollen aus einer kurzen theoretischen Abhandlung des Gesundheitsbegriffs Potentiale und Perspektiven der Sportfreude gezeichnet werden, die über deren positive Wirkung auf die Bindung an körperliche Aktivität hinausgehen.

Gesundheit: eine Begriffsnäherung

Die Frage nach der Bedeutung von Gesundheit und Krankheit beschäftigt Wissenschaftler seit Jahrtausenden. Franke (vgl. 2010, S. 34 ff.) leitet aus der Vielzahl der unterschiedlichen Definitionen von Gesundheit sechs „Dimensionen“ beziehungsweise Bedeutungsschwerpunkte ab:

- **Gesundheit als Störungsfreiheit**

„**Gesundheit** [Herv. d. Orig], das ‚normale‘ (bzw. nicht ‚krankhafte‘) subjektive Befinden, Aussehen und Verhalten sowie das Fehlen von der Norm abweichender ärztl. Befunde“ (Brockhaus Enzyklopädie, 2006, S. 659)

- **Gesundheit als Wohlbefinden (siehe die Definition der WHO)**

³⁷ Weber (1984a) spricht in diesem Kontext von einer Steigerung der Lebensfreude durch regelmäßiges Laufen.



- **Gesundheit als Leistungsfähigkeit und Rollenerfüllung**
 „Gesundheit kann definiert werden als der Zustand optimaler *Leistungsfähigkeit* [Herv. im Orig.] eines Individuums für die wirksame Erfüllung der Rollen und Aufgaben, für die es sozialisiert worden ist“ (Parsons, 1967, S. 71).
- **Gesundheit als Gleichgewichtszustand (Homöostase)**
 „So nähern wir uns mehr und mehr dem, was Gesundheit eigentlich ist. Sie ist die Rhythmik des Lebens, ein ständiger Vorgang, in dem sich immer wieder Gleichgewicht stabilisiert“ (Gadamer, 1994, S. 145).
- **Gesundheit als Flexibilität (Heterostase; s. Exkurs Salutogenese-Modell in diesem Kapitel)**
- **Gesundheit als Anpassung**
 „Nicht das utopische Fehlen aller Krankheiten ist das wirkliche Maß der Gesundheit, sondern die Funktionsfähigkeit innerhalb einer gegebenen Umwelt. Und da sich die Umwelt fortgesetzt wandelt, ist Gesundheit der Prozeß einer dauernden Anpassung an die Myriaden von Mikroben, an die Reize, Nöte und Probleme, denen die Menschen täglich ausgesetzt sind“ (Dubos & Pines, 1996, S. 10).

Während bis in die heutige Zeit die Begriffe Gesundheit und Krankheit fast ausnahmslos dem Zuständigkeitsbereich der Medizin zugeordnet werden, wurde im alten Griechenland eine deutliche Unterscheidung zwischen den Aufgaben der Göttin Hygieia (Förderung von geistiger und körperlicher Gesundheit) und des Gottes Askulap (Heilen von Krankheiten) gepflegt (vgl. Hörmann, 2009, S. 13 ff.). Mit immer stärkerer Fokussierung auf die Behandlung von Krankheiten verschwand die hygienische Orientierung fast völlig, geriet aber ab Mitte des vergangenen Jahrhunderts (zum Beispiel mit der Definition der WHO 1948) wieder vermehrt in den Blick. Darin wird die Gesundheit als „ein Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlergehens [bezeichnet, G. D.] und nicht nur das Fehlen von Krankheit oder Gebrechen“ (WHO, 2009, S. 1) in den Mittelpunkt gestellt. Dieser Ansatz wirft jedoch die Frage auf, ob Gesundheit in diesem Verständnis überhaupt von jedem Menschen im Leben erreicht werden kann, da es schwer erscheint, sich sowohl körperlich als auch geistig und sozial vollkommen wohl zu fühlen (vgl. Spaemann, 2001, S. 332 ff.). An diesem Kritikpunkt setzt die Ottawa-Charta der WHO aus dem Jahre 1986 an.³⁸

„Grundlegende Bedingungen und konstituierende Momente von Gesundheit sind Frieden, angemessene Wohnbedingungen, Bildung, Ernährung, Einkommen, ein stabiles Öko-System, eine sorgfältige Verwendung vorhandener Naturressourcen, soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit. Jede Verbesserung des Gesundheitszustandes ist zwangsläufig fest an diese Grundvoraussetzungen gebunden“ (WHO, 1986, S. 1 f.).

Neben der Betonung der Wichtigkeit der Lebensumstände ist eine weitere zentrale Neuerung mit Bezug auf Aspekte der Gesundheitsförderung, sich

³⁸ Die Ottawa-Charta wird bis heute als „wohl wichtigster Impuls aus jüngerer Vergangenheit für die Theorie und Praxis der Gesundheitserziehung angesehen“ (Wulfhorst & Hurrelmann, 2009, S. 19).

im Sinne des Empowerments³⁹ (vgl. Dür, 2008) auf die Erhöhung der Möglichkeiten der Selbststeuerung zu konzentrieren, somit „allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen“ (WHO, 1986, S. 1). Dazu zählt nicht nur, dass Menschen in die Lage versetzt werden, Risikofaktoren zu identifizieren und zu meiden, denn „eine Wegnahme negativer Faktoren muss nicht automatisch in Positivem resultieren“ (Franke, 2010, S. 178), sondern auch Schützendes aufzubauen.

Ein Problem vieler Gesundheitsmodelle und -programme ist dabei das Bestreben, die Vernunft des Menschen anzusprechen, „die emotionale Seite jedoch [zu, G. D.] vernachlässigen“ (ebd., S. 250). Genau in diesem Argument Frankes könnte die große Schwierigkeit bezüglich der Kontinuität gesundheitsorientierter Sportangebote liegen, welche die Wichtigkeit der Sportfreude und eines attraktiven Bewegungsangebotes exponiert.

Neben den Einwirkungen auf das Verhalten der Menschen besteht Gesundheitsförderung zudem aus einer gesundheitsförderlichen Gestaltung der Lebenswelt, die gegenüber dem individuellen Verhalten den noch größeren Einfluss zu haben scheint.

„Gesundheit wird von Menschen in ihrer alltäglichen Umwelt geschaffen und gelebt: dort, wo sie spielen, lernen, arbeiten und lieben. Gesundheit entsteht dadurch, dass man sich um sich selbst und für andere sorgt, dass man in die Lage versetzt ist, selber Entscheidungen zu fällen und eine Kontrolle über die eigenen Lebensumstände auszuüben sowie dadurch, dass die Gesellschaft, in der man lebt, Bedingungen herstellt, die all ihren Bürgern Gesundheit ermöglichen“ (WHO, 1986, S. 5).

Exkurs Salutogenese-Modell (vgl. Antonovsky, 1981, 1993, 1997)

„Wir sind alle sterblich! Ebenso sind wir alle, solange noch ein Hauch von Leben in uns ist, in einem gewissen Ausmaß gesund“ (Antonovsky, 1997, S. 23).

So beschreibt Antonovsky (1981, 1993, 1997) das Verhältnis zwischen Gesundheit⁴⁰ und Krankheit. Durch sein Salutogenese-Modell, das ein Kontinuum zwischen diesen beiden Polen beschreibt (Health-Disease- (HEDE-) Kontinuum), wird die strenge Dichotomie zwischen Gesundheit und Krankheit aufgehoben. Das große Verdienst Antonovskys ist zweifellos, dem pathogenetisch orientierten Modell der Medizin eine Betrachtungsweise des Menschen entgegen zu setzen, in der nicht danach gefragt wird, wie Krankheit eingedämmt, sondern wie Gesundheit gefördert werden kann (vgl. u. a. Brodtmann, 1998, S. 16 ff.).⁴¹ Seine Attraktivität verdankt das Modell dem

³⁹ „Empowerment (wörtlich übersetzt: ‚Selbstbemächtigung‘, ‚Stärkung von Autonomie und Selbstbestimmung‘) – dieser Begriff bezeichnet Entwicklungsprozesse in der Dimension der Zeit, in deren Verlauf Menschen die Kraft gewinnen, derer sie bedürfen, um ein nach eigenen Maßstäben buchstabiertes ‚besseres‘ Leben zu leben“ (Herriger, 2006, S. 13).

⁴⁰ Dabei fällt auf, dass Antonovsky keine klare Definition von Gesundheit, sondern lediglich Umschreibungen liefert (vgl. Dollinger, 2006, S. 182).

⁴¹ Dieser Gedanke findet sich unter anderem auch bei Gadamer (1994, S. 133): „Im späteren Leben häufen sich erst recht solche Erfahrungen, die deutlicher machen, daß das eigentlich Sonderbare nicht so sehr in der Krankheit liegt, als im Wunder der Gesundheit“.



Umstand, dass „es sowohl in sozial- und gesundheitswissenschaftlicher als auch in medizinischer Richtung anschlussfähig ist“ (Kolip, Wydler & Abel, 2010, S. 12).

Antonovsky verweist mit dem Begriff „Heterostase“ darauf, dass Leben eben nicht bedeutet, „im Gleichgewicht zu sein, sondern im Ungleichgewicht“ (Zwick, 2004, S. 17) und somit andauernd unterschiedlich starken Stimuli ausgesetzt zu sein, die eine Anpassungsleistung verlangen (vgl. Antonovsky, 1993, S. 5 ff.). Veranschaulicht wird dies durch die Metapher des Flusses, der mal ruhiger und mal wilder fließt und mit dessen Unwegsamkeit Menschen ihr ganzes Leben lang umgehen müssen ohne jemals ganz am Ufer in vollkommener Sicherheit zu sein (vgl. auch Franke, 2010, S. 165 ff.).

„Wir alle, um mit der Metapher fortzufahren, sind vom Moment unserer Empfängnis bis zu dem Zeitpunkt, an dem wir die Kante des Wasserfalls passieren, um zu sterben, in diesem Fluß. Der menschliche Organismus ist ein System und wie alle Systeme der Kraft der Entropie⁴² ausgeliefert. Das Wesen der Flüsse, in denen wir uns befinden, ist unterschiedlich. Äthopier [sic! G. D.], Israelis und Schweden, gehobene und niedrige Sozialschichten, Männer und Frauen sind alle in verschiedenen Flüssen, deren Strömungen und Strudel oder andere Gefahrenquellen variieren, aber niemand befindet sich jemals am sicheren Ufer. Kein Fluß ist sehr friedlich“ (Antonovsky, 1993, S. 6 f.).

Während die pathogenetisch orientierte Medizin versucht, „einen Ertrinkenden aus dem reißenden Strom zu retten“ (Wetzstein & Windemuth, 2009, S. 175), versucht ein salutogenetischer Ansatz, „aus Menschen starke Schwimmer zu machen“ (a. a. O.).

Der Punkt auf dem Kontinuum zwischen Gesundheit und Krankheit, den ein Individuum zum gegenwärtigen Zeitpunkt einnimmt, wird dadurch mitbestimmt, wie sich das Verhältnis von „generalisierten Widerstandsressourcen“ (GRR's) im Vergleich zu den belastenden Stressoren^{43,44} gestaltet. Neben diesen Widerstandsressourcen wirkt sich auch das Kohärenzgefühl (sense of coherence, SOC) auf die konkrete Verortung eines Menschen innerhalb des HEDE-Kontinuums aus (Antonovsky 1997, S. 26 f., 33 ff.). Wie der Begriff „Gefühl“ bereits verrät, handelt es sich dabei um eine aus früheren Erfahrungen gemachte Persönlichkeitseigenschaft oder einen Sinn, welcher das individuelle Verständnis der Welt beziffert und damit insbesondere pädagogischen Ansätzen Anschluss liefert.

⁴² „Entropie ist ein Begriff aus der Thermodynamik. Entropie ist ein Maß für die Unordnung in einem System. [...] Geordnete Zustände gehen leichter in ungeordnete über [...]. Der umgekehrte Weg von der Unordnung zur Ordnung erfordert Energie“ (Franke, 2010, S. 165).

⁴³ „A *stressor* [Herv. im Orig.], however, can be defined as a demand made by the internal or external environment of an organism that upsets its homeostasis, restoration of which depends on a nonautomatic and not readily available energy-expending action“ (Antonovsky, 1981, S. 72).

⁴⁴ Es sei jedoch deutlich darauf verwiesen, dass Stressoren nicht per se als belastend zu verstehen sind, sondern beispielsweise „ein hohes Ausmaß an Stressoren bei gleichzeitigem hohem Ausmaß an sozialer Unterstützung gesundheitsfördernd ist“ (Antonovsky, 1997, S. 26).

- *Verstehbarkeit* ist „das Ausmaß, in welchem man interne und externe Stimuli als kognitiv sinnhaft wahrnimmt, als geordnete, konsistente, strukturierte und klare Information und nicht als Rauschen – chaotisch, ungeordnet, willkürlich, zufällig und unerklärlich“ (Antonovsky, 1997, S. 34).
- *Handhabbarkeit* bezieht sich auf das subjektiv wahrgenommene Verfügen über geeignete Ressourcen, um den Anforderungen des Lebens begegnen zu können.
- *Bedeutsamkeit* „repräsentiert das Ausmaß, in dem eine Person das Leben als sinnvoll empfindet und in welchem sie erlebt, dass wenigstens einige der ihr gestellten Probleme und Anforderungen es wert sind, dass sie sich für sie einsetzt und sich ihnen verpflichtet“ (Franke, 2010, S. 170). Antonovsky (1997, S. 35) bezeichnet sie als das „motivationale Element“ des SOC.

Wie Abbildung 7 zeigt, stehen die GRRs und das Kohärenzgefühl im Mittelpunkt des Salutogenese-Modells und bestimmen, wo ein Mensch aktuell innerhalb des zwischen Gesundheit und Krankheit aufgespannten Kontinuums platziert werden kann.

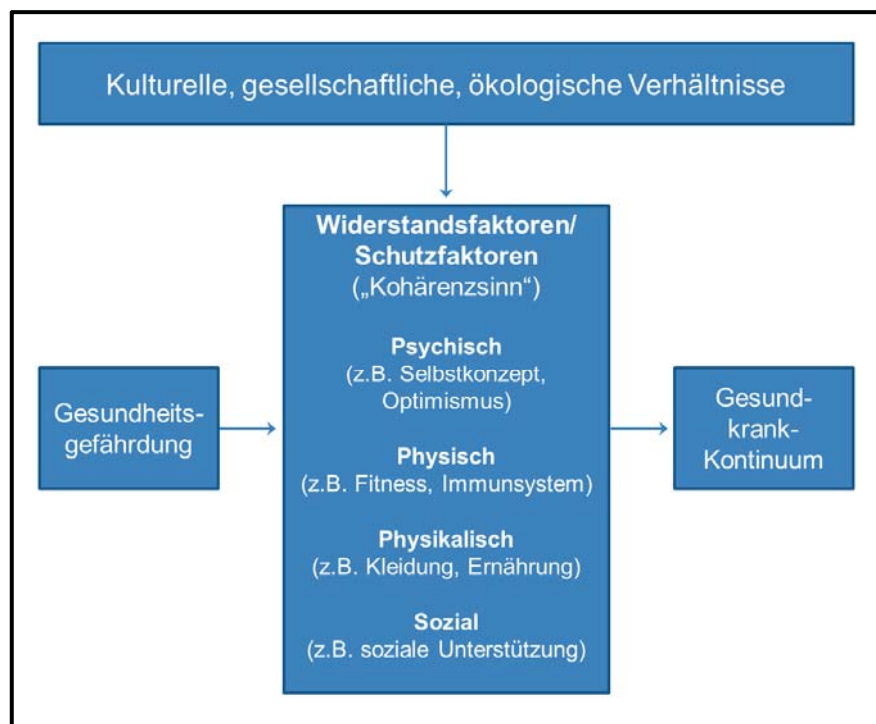


Abbildung 7. Einflussfaktoren im Salutogenese-Modell (Balz & Kuhlmann, 2009, S. 214)

Das Salutogenese-Modell kann als Meilenstein im konzeptionellen Umgang mit Gesundheit und Krankheit betrachtet werden, der weiterführende Theorien ausgelöst hat. Dennoch dürfen auch kritische Einwände nicht verborgen bleiben. In dieser Aufführung müssen diese jedoch auf die für diese Untersuchung relevanten Aspekte beschränkt bleiben.



„Ein Nachteil der eindimensionalen Vorstellung besteht darin, daß ein linearer Zusammenhang zwischen der Abnahme von gesunden und der Zunahme von kranken Anteilen angenommen wird: je weniger gesunde Anteile eine Person hat, desto mehr kranke muß sie zwangsläufig haben. Es scheint günstiger, Gesundheit und Krankheit als zwei voneinander unabhängige Faktoren zu konzipieren“ (Bengel, Strittmatter & Willmann, 2002, S. 90).

Der für die vorliegende Arbeit wichtigste Kritik- beziehungsweise Modifikationsgrund ist darin zu entdecken, dass „Faktoren, die als positive Ressourcen direkt, gleichsam per se, Gesundheit fördern“ (Franke, 2010, S. 174) außen vor bleiben. Dabei scheinen gerade diese positiven Emotionen von großer Wichtigkeit, wie Studien zu Optimismus oder Humor verdeutlichen (vgl. Koppenhöfer, 2004; Taylor, Kemeney, Reed, Bower & Gruenwald, 2000). Des Weiteren stellt sich die Frage, inwieweit Gesundheit aktiv – im Gegensatz zur reaktiven Bewältigung von Stressoren innerhalb des Salutogenese-Modells – gebildet werden kann (vgl. Faltenmeier, 2010, S. 188) und wie Überschneidungen zu anderen Konstrukten wie der Selbstwirksamkeit Banduras (1997) oder den Kontrollüberzeugungen Rotters (1966) bewertet und konzeptionell berücksichtigt werden können. Einen weiteren Kritikpunkt liefert Bock (1997, S. 87 f.):

„Im übrigen weisen fast alle vorgeschlagenen salutogenetischen (z. B. Kohärenzgefühl) sowie sonstige gesundheitsprotektiven oder –fördernden Faktoren die gleiche logische Struktur auf wie das pathogenetische Konzept der wissenschaftlichen Medizin: Ihr Fehlen gilt als Ursache von Krankheit oder mangelndem Wohlbefinden – nicht anders als ein Hormon- oder Vitaminmangel. Nur ist deren pathogene Bedeutung weit aus besser belegt“.

Im Gegensatz zu Antonovskys Salutogenese-Modell wird in der aktuellen sozialpädagogischen Gesundheitsdiskussion dazu geraten, sich „von der Trennung von ‚krank‘ und ‚gesund‘ sowie von ‚abweichend‘ und ‚normal‘ [zu, G. D.] distanzieren“ (Dollinger, 2006, S. 185), um Menschen nicht zu stigmatisieren. So spricht Dollinger (ebd., S. 175) davon, Gesundheit „als eigenständige Dimension des Lebens nachzuvollziehen, ohne auf Krankheit Bezug nehmen zu müssen“. Fröhlich (2008, S. 25) fordert diesbezüglich eine subjektzentrierte Betrachtungsweise von Gesundheit und Krankheit unter Beachtung „der Individualität jeden Leidens“. Für diese relative Unabhängigkeit von Gesundheit und Krankheit spricht, dass Gesundheit individuell verschiedenen geprägt und als „subjektiver Wert [...] stark variieren kann“ (Faltenmeier, 2010, S. 188), Krankheit jedoch in sehr vielen Fällen objektiv gemessen wird. Zudem werden von einigen Forschern Begriffe wie Resilienz oder Copingfähigkeiten in enge Beziehung zur Gesundheit gesetzt, was die Schlussfolgerung ermöglicht, dass Krankheit und deren Bewältigung als ein Teil der Gesundheit angesehen werden können (Franke, 2010, S. 179). So „erfahre der Mensch sich erst in der Krankheit als ‚ganzer‘ Mensch“ (Stroß, 2009, S. 24 f.).

„Leben wird als ein Prozeß kontinuierlicher Erfahrung verstanden; körperliche Störungen geben die Chance, mit sich selbst in Kontakt zu kommen und die Botschaft der ‚Störung‘ zu verstehen“ (Treutlein, 1988, S. 193).

Bezüglich der Sportfreude ist trotz der aufgezeigten Schwächen das große Potential des Salutogenese-Modells darin zu finden, dass nicht mehr nur krank machende Faktoren fokussiert werden. Dabei bestehen, wie aufgezeigt, wichtige Modifikations- und Erweiterungspotentiale, die insbesondere auch die Sportfreude und weitere positive Emotionen betreffen.

Gedanken zum Verhältnis zwischen Gesundheit und Sportfreude

Mit Blick auf die Ressourcenstärkung durch Bewegung kann der Sportfreude eine direkte gesundheitsfördernde Wirkung attestiert werden (vgl. Franke, 2010, S. 175; Wankel, 1993, S. 163). Denn das Vermögen der Sportfreude liegt auf der einen Seite darin, gesundheitsfördernde Maßnahmen wie einen entsprechenden Lebenswandel oder die Bindung an Bewegung zu unterstützen. Auf der anderen Seite wird schon in der Gesundheitsdefinition der WHO von 1949 das psychische Wohlbefinden erwähnt (vgl. WHO, 2009, S. 1), auf das auch die Sportfreude im Sinne euthymen Erlebens Einfluss zu nehmen vermag. Mayring (2009, S. 587) spricht von vier Faktoren des Wohlbefindens und benennt neben Belastungsfreiheit, Zufriedenheit und Glück auch die Freude, die „an konkrete Situationen gebunden, eher kurzfristig, bei wachem Bewusstsein, mit Vitalität und Lebendigkeit verbunden“ sei. Der Volksmund spricht diesbezüglich von „Lachen ist gesund“, wobei Lachen und Freude natürlich nicht gleich gesetzt werden können, sondern das Lachen als eine Ausdrucksform von Freude anzusehen ist. Zudem stellt sich die Frage, ob Freude ebenso wie das gerade angesprochene Lachen andere Menschen ansteckt und sich so auf diese überträgt. Knigge verweist darauf, dass Freunde „Freude finden, an dem was uns freut“ (1949, S. 147 zitiert nach Uhle, 2011, S. 90). In diesem Zusammenhang spielt auch die Tatsache eine Rolle, dass Bewegungsbildung aus verhältnispräventiver Warte die Teilnahme an gemeinsamer körperlicher Aktivität gewährleistet und so die soziale Eingebundenheit stärken kann (vgl. zum Beispiel den Beitrag von Rendelsmann & Brodtmann, 1998), denn „[bewegungs-, G. D.] gebildete Menschen haben aneinander Freude“ (Spaemann, 2001, S. 515 f.). Dies zeigt die Wichtigkeit gruppenspezifischer Prozesse innerhalb von Sportgruppen auf und bescheinigt der Sportfreude, mehr als ein inneres Gefühl zu sein (vgl. Crocker et al., 2004a, S. 204 ff.). Wird außerdem berücksichtigt, dass das Imitieren anderer und die Empathie herausragende Fähigkeiten des Menschen sind (vgl. Nolting & Paulus, 2004, S. 40 f., 93 ff.), ist es durchaus vorstellbar, dass Freude an Bewegung und körperlicher Aktivität Ausdruck in Körperhaltung, Mimik und Auftreten findet und sich so auf andere Menschen übertragen und auch deren Gesundheit positiv beeinflussen kann. Der Übertragbarkeit von Glück von einer Person auf die andere innerhalb eines sozialen Netzwerkes gehen Fowler und Christakis (2008) nach und kommen zu dem Schluss, dass dies durchaus möglich sei, sich allerdings mit räumlicher und zeitlicher Distanz verringere. Diesem Gedankengang folgend ergibt sich die durchaus romantische Per-

spektive, dass das eigene Glück und die Freude gesteigert werden können, indem andere Menschen glücklich gemacht werden.

Werden beide erläuterten Aspekte zusammengefasst, spiegelt sich auch die bereits angesprochene Wichtigkeit von Verhaltens- (eigene Sportfreude) und Verhältniswirkungen (Sportfreude anderer) für positive Gesundheitswirkungen wider (siehe Abbildung 8), die letztlich in die Entwicklung einer Gesundheitskultur münden.

“Enjoyment, for example, may not result from particular events or contexts, but rather from the transaction between environment variables and the individual’s appraisal” (Crocker et al., 2004a, S. 216).

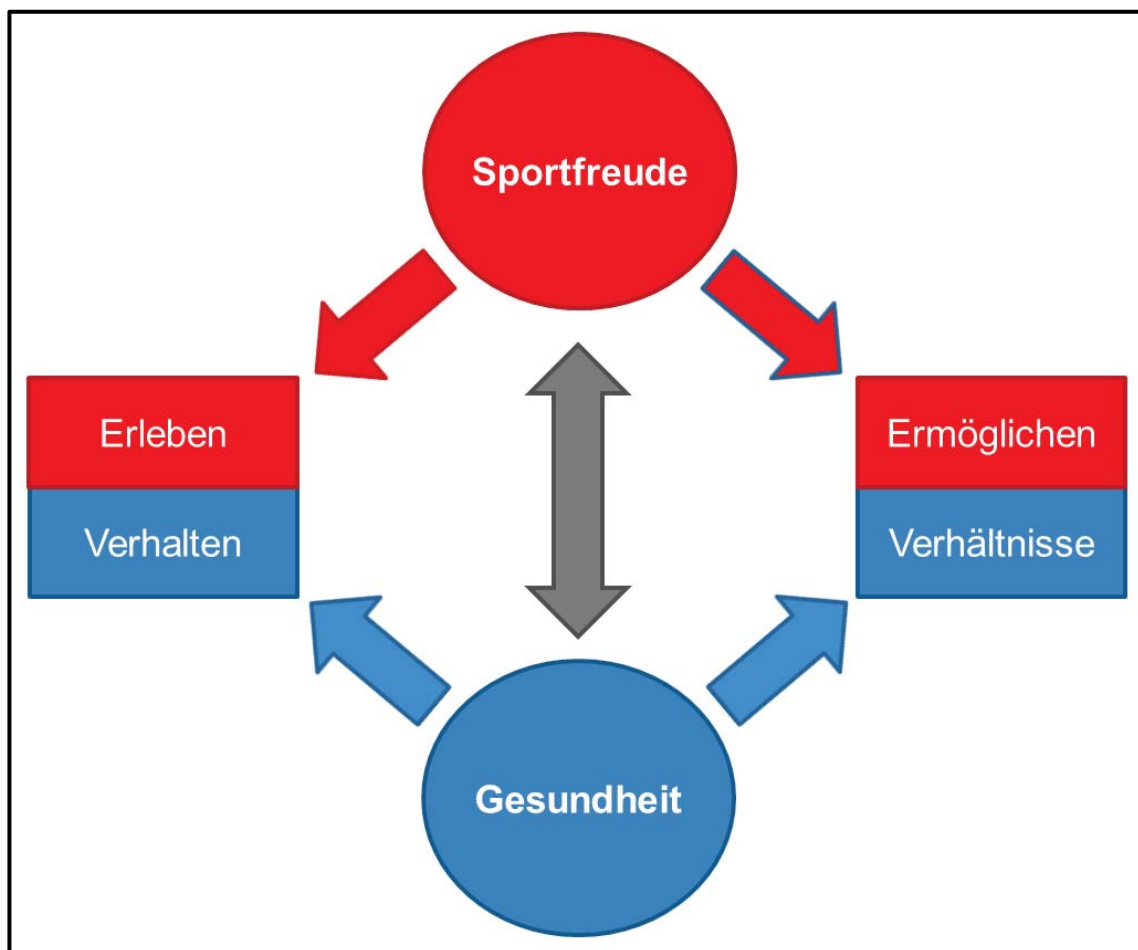


Abbildung 8. Mögliche Zusammenhänge zwischen Sportfreude und Gesundheit

Im Zusammenhang mit Gesundheitssport muss ferner der Bezug zu Prohls (2010, S. 155 ff.) bildungstheoretischer Perspektive der Gesundheit als Mittel einer Erziehung zu Wohlbefinden und Glück und einer Bereicherung der Lebensqualität⁴⁵ hervorgehoben werden. Hier erhält die Sportfreude direkten Anschluss an die Gesundheitsbildung und zwar insoweit, dass sie als das Ziel der körperlichen Aktivität anzustreben ist. Gelingt dies, wird fast

⁴⁵ Bauer (2008, S. 45) spricht in diesem Kontext von Potentialen des Schulsports, die seiner Ansicht nach darin liegen, „Lust auf Leben [Herv. im Orig.]“ zu wecken. Dabei spielt auch die Bewegungs- oder Sportfreude eine große Rolle.

automatisch die Lebensführung so gestaltet, dass gesundheitsförderliches Verhalten (Ernährung, berufliche Aspekte, etc.) als Voraussetzung für häufige Bewegung angestrebt wird (vgl. auch Henderson, 2003, S. 6 ff.).

„Healthy outcomes as a result of exercise participation should not be the predominant goal of exercise programs, but rather these outcomes should result somewhat automatically from an enjoyable leisure experience“ (Heck & Kimiecik, 1993, S. 4).

2.2.6 Sportfreude als Untersuchungsgegenstand

In der Forschung bezüglich der Sportfreude sind unterschiedliche Schwerpunkte beziehungsweise Zugänge auszumachen. So gibt es einige Studien, in denen die Auslöser der Sportfreude zu ergründen versucht werden (siehe dazu Kapitel 3.1.4 und 6.2), wobei dazu unter anderem qualitative Interviews als methodische Instrumente genutzt werden. Dabei ist nach Birkner (2001, S. 197) die Frage noch unbeantwortet, ob die unterschiedlichen Freudequellen nicht als „verschiedene Freudearten oder Formen“ konzeptualisiert werden müssen.

Daneben sind Untersuchungen publiziert, in denen die Sportfreude als Teil des beschriebenen Sport Commitment Modells analysiert wird (siehe auch Kapitel 3.1.3). Weitere Schwerpunkte sind die quantitative Auseinandersetzung mittels der dafür verfassten *Physical Activity Enjoyment Scale* (vgl. Kendzierski & DeCarlo, 1991) und die auf Csikszentmihalyi zurückgehende Beforschung des Flow-Zustandes. Auf diese beiden Forschungsrichtungen soll im Folgenden kurz eingegangen werden, wobei es in diesem Kontext nicht möglich ist, den kompletten status quo wiederzugeben.

Anfang der 1990er Jahre des vergangenen Jahrhunderts beschäftigten sich Deborah Kendzierski und Kenneth DeCarlo (1991) damit, wie die Höhe des bis dato relativ unerforschten Faktors der Sportfreude über ein reliables und valides Messinstrument erhoben werden könne. Die dabei entstandene *Physical Activity Enjoyment Scale* (PACES) besteht aus 18 jeweils mit einer 7-stufigen Ratingskala zu bewertenden Items (siehe Anhang 1).

Der Vorteil der PACES liegt darin, dass „nicht nur positive [sic! G. D.] sondern auch negative Gefühle einer Sportaktivität erfasst werden“ (Pfeffer, 2010, S. 266). Als großen Kritikpunkt stellen Kimiecik und Harris (1996, S. 251) die unzureichende theoretische Aufarbeitung der Sportfreude heraus,⁴⁶ die ihrer Meinung nach dazu führt, dass einige Items Affekte, andere Flow-Erlebnisse ausdrückten. Trotz dieser konzeptuellen Schwäche ist die PACES mittlerweile für viele unterschiedliche Stichproben und in mehreren Sprachen validiert (vgl. u. a. Carraro, Young & Robazza, 2008; Dunton, Tscherne & Rodriguez, 2009; Fernández García, Sánchez Bañuelos & Salinero Martín, 2008; Moore, Yin, Hanes, Duda, Gutin & Barbeau, 2009; Paxton, Nigg, Motl, Yamashita, Chung, Battista & Chang, 2008) und kommt in vielen Studien in der ursprünglichen Fassung oder der Modifikation von

⁴⁶ „They fail to define the term“ (Kimiecik & Harris, 1996, S. 251).



Motl und Kollegen⁴⁷ (2001) zum Einsatz (vgl. u. a. Crocker, Bouffard, Gessaroli, 1995; Dishman, Motl, Saunders, Felton, Ward, Dowda & Pate, 2005; Krahnstoeber Davison, Werder, Trost, Baker & Birch, 2007).

Das Konzept des Flow^{48,49} geht auf den amerikanischen Psychologen Mihály Csikszentmihalyi (u. a. 1985b, 1990, 1993, 2000) zurück, der sich Mitte der 70'er Jahre des vergangenen Jahrhunderts damit beschäftigt, wie und warum sich Menschen freudvoll in Aktivitäten wie Sport, Höhlenforschen oder sogar Operieren vertiefen können.

„In the flow state, action follows upon action according to an internal logic that seems to need no conscious intervention by the actor“ (Csikszentmihalyi, 2000, S. 36).

Die Thematik an sich wusste schon vor Csikszentmihalyi (2000) Forscher in ihren Bann zu ziehen, so beispielsweise Bühler (1930), der mit Bezug auf Groos (1901) eine kindliche Funktionslust während des Spielens beschreibt, wobei „die Tätigkeit als solche, das angemessene, glatte, reibungslose Funktionieren der Körperorgane, abgesehen von jedem Erfolg, den die Tätigkeit bringen könnte [...] zur Lustquelle gemacht“ (ebd., S. 458) werde. Gerade das „autotelische Wesen“ (Csikszentmihalyi, 1985b, S. 72) von Spielen, das darin zu finden ist, dass es „keine Ziele oder Belohnungen zu benötigen scheint, welche außerhalb seiner selbst liegen“ (a. a. O.), wird bereits weit vor Csikszentmihalyi dokumentiert (vgl. u. a. Huizinga, 1956; Piaget, 1969, S. 139 ff.). Jedoch ist es sein Verdienst, dieses Phänomen unter der Bezeichnung Flow umfassend beforscht und der breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht zu haben.

„[...] I developed a theory of optimal experience based on the concept of *flow* [Herv. im Orig.] – the state in which people are so involved in an activity that nothing else seems to matter; the experience itself is so enjoyable that people will do it even at great cost, for the sheer sake of doing it“ (Csikszentmihalyi, 1990, S. 4).

In der Beforschung dieses Phänomens erarbeitet Csikszentmihalyi (1985b, S. 61 ff., 2000, S. 38 ff.; Jackson, 1996, S. 77) neun Dimensionen des Flow-Zustandes:

- „Die Balance zwischen Herausforderung und Können“ (Csikszentmihalyi & Jackson, 2000, S. 24; s. Abbildung 9)
- Das „Verschmelzen von Handlung und Bewusstsein“ (Csikszentmihalyi, 1985b, S. 61)
- Das Vorhandensein klarer Ziele

⁴⁷ Motl, Dishman, Saunders, Dowda, Felton und Pate (2001) modifizieren die PACES insofern, dass zwei Items entfernt werden (Item 5 und 11), eine 5-stufige Ratingskala eingeführt wird und die sich gegenüberstehenden Aussagen durch nur ein zu bewertendes Statement (Beispiel: When I am active...I enjoy it. – (1) Disagree a lot...(5) Agree a lot) ersetzt werden.

⁴⁸ Die Bezeichnung Flow (engl. fließen, rinnen, strömen) stammt daher, dass als ein Kennzeichen des Phänomens „ein einheitliches ‚Fließen‘ von einem Augenblick zum nächsten“ (Csikszentmihalyi, 1985b, S. 59) ausgemacht wird.

⁴⁹ „The word flow is a succinct way of expressing the sense of seemingly effortless movement characteristic of this experience“ (Jackson, 1996, S. 77).

- Die Existenz eines klaren Feedbacks
- Die zentrierte Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Handlung
- Ein Gefühl von Kontrolle
- „Self-forgetfulness“ (Csikszentmihalyi, 2000, S. 43)
- Die veränderte Zeitwahrnehmung
- Das autotelische Erlebnis

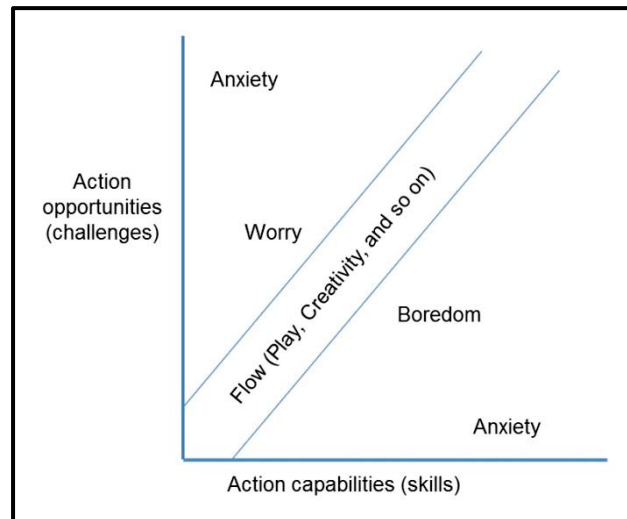


Abbildung 9. Flow als Aufgehen in der Aktivität bei Ausgewogenheit der Anforderungen und Fähigkeiten (Csikszentmihalyi, 2000, S. 49)

Das Erleben von Flow geht aber weit über die rein psychologische Bedeutung eines Gefühlszustandes hinaus. Letztlich sieht Csikszentmihalyi im Flow-Zustand mehr als nur Freude an beispielsweise Bewegung, sondern aus einer philosophischen Perspektive „ein umfassenderes Konstrukt des Glücks“ (Birkner, 2001, S. 198).

Inzwischen gibt es gerade im Sportbereich eine Unmenge an Untersuchungen, die das Flow-Erlebnis thematisieren (im Überblick Jackson, 2000, S. 144 ff.). Im deutschsprachigen Raum hat sich diesbezüglich vor allem Falko Rheinberg (2002, 2008; zusammen mit Vollmeyer & Engeser, 2003) einen Namen gemacht, auf den die Flow-Kurzskala FKS, welche alle Elemente des Flow-Erlebens erfasst, zurückgeht. Wie bereits angeklungen, ist das Verhältnis zwischen Flow und Sportfreude (Enjoyment) nicht abschließend geklärt. Während Csikszentmihalyi (1985a, S. 490 f.) beide Konstrukte fast synonym verwendet, beschreibt Wankel (1997, S. 103) Flow als Teil einer umfassenden Sportfreude.

2.2.7 Fazit

Wie aufgezeigt, existieren verschiedene theoretische Zugänge zu dem Phänomen der Sportfreude. Als Charakteristika und weiterführende Potentiale können bereits ihr Zusammenhang mit Gesundheit und Bildung sowie ihre breite motivationale Verortung (sozial, intrinsisch, extrinsisch) ausge-



macht werden, welche sie deutlich von Konzepten wie Spaß oder Vergnügen abgrenzen.

In ihrer Beforschung jedoch soll mit Berufung auf die Ausführungen Wankels (1997) eine weite anwendungsbezogene Definition „in a broad, inclusive, positive-affect sense“ (Jackson, 2000, S. 140) im Sinne Scanlans (zusammen mit Lewthwaite, 1986; et al., 1993a, 1993b) unterlegt werden.

“The findings strengthen previous research by demonstrating that the enjoyment, fun, liking, and being happy items used throughout the literature reflect the same construct, thereby providing the necessary validity for their use as measures of enjoyment” (Scanlan, T., Babkes & Scanlan, L., 2005, S. 290).

Denn letztlich erscheint für den Praxisbezug dieser explorativen Untersuchung weniger die genau zu Grunde liegende Definition von Sportfreude entscheidend zu sein, als vielmehr welche Qualitäten körperliche Aktivität haben muss, um von den Teilnehmern als freudvoll (enjoyable) wahrgenommen zu werden; d. h. es ist weniger wichtig, dass den teilnehmenden Sportlern die theoretische Unterscheidung zwischen Spaß und Freude bewusst ist, als dass ergründet wird, welche Faktoren körperliche Aktivität für sie attraktiv und freudvoll werden lassen. Zudem sind die Begriffe „Freude“ und „Spaß“ im Deutschen mit einer zeitlichen Komponente konnotiert. Denn während Menschen sich meist retrospektiv *über etwas* oder antizipativ *auf etwas freuen*, scheint im *Spaß haben an etwas* ein enger Bezug zur gegenwärtigen Situation vorhanden.

Deshalb wurde vor den Interviews, anders als in vorhergehenden Untersuchungen (vgl. u. a. Scanlan et al., 1989, S. 67), den Gesprächspartnern keine der Studie unterliegende Begriffsauslegung von Enjoyment präsentiert, sondern auf ein individuen-zentriertes Vorgehen verwiesen, bei dem jeder selbst entscheiden kann und muss, was seine subjektive Sportfreude ausmacht (vgl. Heck & Kimiecik, 1993, S. 3 f.). Die Einordnung und Auswertung der erhaltenen Daten erfolgt dann natürlich unter gegenseitiger Rückkopplung mit dem theoretischen Vorwissen.

„Im Vordergrund der Emotionsforschung sollte daher nicht (mehr) die Frage stehen, wieviele unterscheidbare Emotionen auffindbar und abgrenzbar sind, sondern das wissenschaftliche Interesse müßte sich mehr auf die *Emotionsentstehung* [Herv. im Orig.] und das Gemeinsame verschiedener Emotionen richten“ (Allmer, 1988, S. 240).

Eine zu enge begriffliche Einschränkung könnte somit dazu führen, dass wichtige Aspekte vernachlässigt oder übersehen werden.

“Knowledge of what makes youth sport enjoyable for participants is a key to improving the quality of children’s experiences” (Strean & Holt, 2000, S. 2).

Wie dargestellt, bestehen fruchtbare Beziehungen zwischen Sportfreude und Bindung sowie Gesundheit in dem Sinne einer Stärkung oder Steigerung. Zudem vermögen auch Bildungsprozesse Sportfreude auszulösen wie Prohl und Csikszentmihalyi anhand der Bewegungsbildung zeigen. Dennoch ist das Konstrukt der Sportfreude bislang hinsichtlich seiner Auslöser

und Moderatoren vor allem im Gesundheitssport unzureichend erforscht (vgl. Moreno, López de San Román, Galindo, Alonso & González-Cutre, 2008, S. 29). Im Zuge der eingangs beschriebenen Relevanz des Gesundheitssports in fast allen Teilen der Gesellschaft scheint hier ein Forschungsfeld gefunden, das äußerst fruchtbare Ergebnisse erwarten lässt. Abbildung 10 ist ein erster Versuch, auf Basis der dargelegten Überlegungen die Sportfreude in ein Wirkungsschema einzupassen, um so bestehende Verbindungen und Wechselwirkungen zu verdeutlichen. Dabei werden die vier Faktoren unterhalb der Sportfreude als auslösende Momente betrachtet (um dies zu verdeutlichen sind im Schaubild einseitig gerichtete Pfeile verwendet, obwohl auch hier eine wechselseitige Beeinflussung denkbar ist), während ‚Gesundheit‘ und ‚Bindung‘ in direkter Wechselbeziehung zur Sportfreude stehen. Die in der Abbildung aufgeworfenen Fragezeichen sollen im Ergebnisteil dieser Studie im Kontext des Dauerlaufens aufgearbeitet werden.

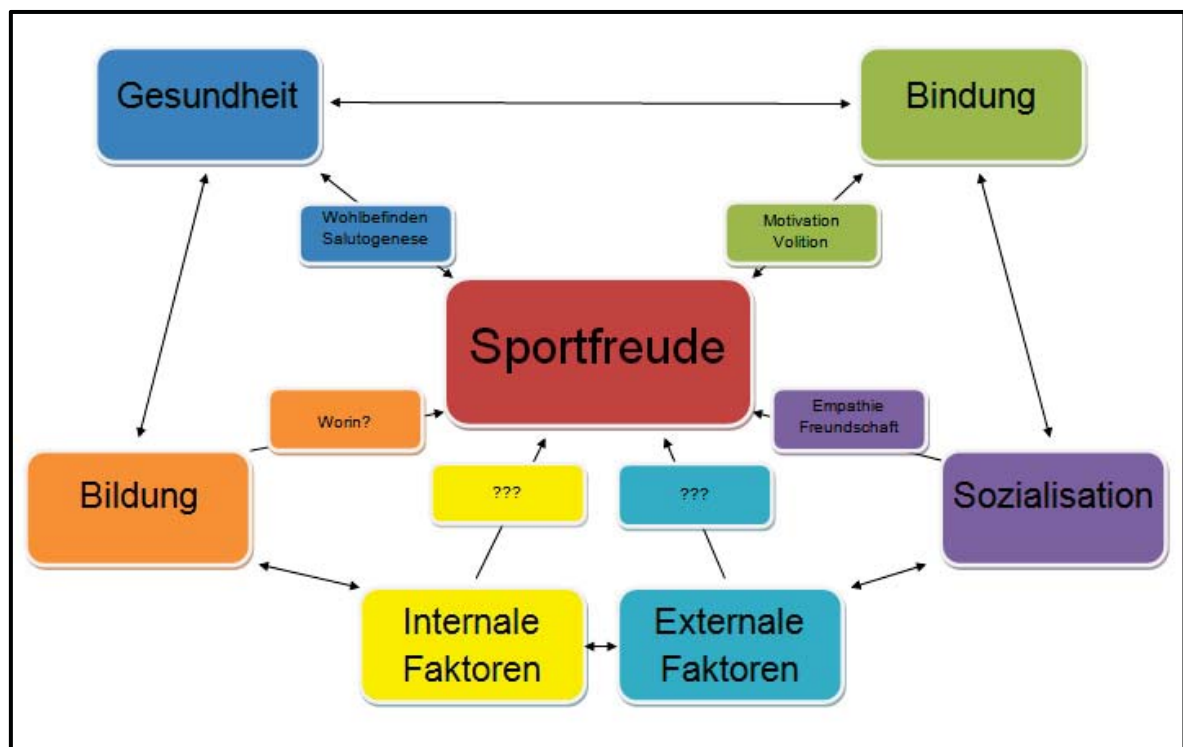


Abbildung 10. Ein mögliches Wirkungsschema rund um den Begriff „Sportfreude“

Sportfreude lässt sich ebenso wenig direkt ansteuern wie Gesundheit oder Bildung. Sie wird ausgelöst durch Bestandteile von Sport, Spiel und Bewegung, die von jedem Menschen in unterschiedlicher Art und Weise bewertet werden. Deshalb ist es wichtig, Bildungskonzeptionen von Sportfreude aufzuarbeiten und zu beschreiben, um möglicherweise Aussagen hinsichtlich ihrer Entwicklung auch im Gesundheitssport treffen zu können.



2.3 Bewegung und Sport: Überblick mit besonderem Augenmerk auf anthropologische Zugänge

Im folgenden Kapitel soll ein kurzer Überblick über markante Bewegungstheorien gegeben werden, wobei der Schwerpunkt auf eine pädagogisch-anthropologische Sichtweise gelegt werden soll. Darauf aufbauend soll die Begrifflichkeit „Sport“ als Sonderform menschlichen Sich-Bewegens mittels unterschiedlicher Auslegungen diskutiert werden. Wegen der außerordentlich interessanten Literaturlage im deutschsprachigen Raum, der Schwierigkeit, Begriffe wie Bewegung und Sport „eins zu eins“ in andere Sprachen zu übertragen und der immer auch kulturellen – und damit schwer vergleichbaren – Bedeutungsprägung wird in der vorliegenden Arbeit auf die deutschsprachige Literaturlage beziehungsweise Literatur, die von ausgewiesenen Experten ins Deutsche übersetzt wurde, verwiesen.⁵⁰

Dem nun folgenden kurzen Abriss bekannter Bewegungstheorien soll vorgeschoben werden, dass diese jeweils auf Basis unterschiedlicher Menschenbilder gedacht sind und durch diese in ihrer Reichweite begrenzt werden.

Ausgehend von der Einteilung nach Bös und Mechling⁵¹ (2003, S. 82 ff.) mag hinsichtlich der Thematik der Sportfreude klar sein, dass eine rein physikalische, biomechanische oder morphologische Betrachtung von Körperbewegung⁵² (Außenperspektive), der galileischen Tradition folgend, verbunden mit einem mechanistischen Menschenbild (vgl. Tamboer, 2005, S. 15 f.), im Kontext dieser Forschungsarbeit viel zu kurz greift.⁵³ Jedoch sind auch die reine Innensicht im Sinne von Regelungs- und Steuerprozessen (vgl. u. a. Meinel & Schnabel, 1998, S. 33 ff.) oder mit Blick auf das Drei-Phasen-Modell des Bewegungshandelns nach Nitsch (1986, S. 188 ff.) mit seiner triadischen Grundstruktur aus Antizipation, Realisation und Interpretation der vorliegenden Untersuchung nicht dienlich, da dem Sich-Bewegen⁵⁴, „über seine instrumentelle Funktion der Zielerreichung hinaus, kein Eigenwert“ (Prohl, 1996, S. 105) zugestanden wird. Hier werden jedoch gerade

⁵⁰ Es sei lediglich auf die vielen psychologischen Studien unterliegende Definition von Caspersen, Powell und Christenson (1985) hingewiesen: Körperliche Aktivität (physical activity) ist demnach „any bodily movement produced by skeletal muscles that results in energy expenditure“ (ebd., S. 126). Training wird folgendermaßen charakterisiert: „Exercise is physical activity that is planned, structured, repetitive, and purposive in the sense that improvement or maintenance of one or more components of physical fitness is an objective“ (ebd., S. 128).

⁵¹ Die Einteilung erfolgt in Außen- bzw. Innensicht und ganzheitliche Betrachtung (vgl. Bös & Mechling, 2003, S. 82).

⁵² „Ortsveränderung eines Körpers in bezug auf einen anderen Körper oder auch ein durch andere Körper festgelegtes Bezugssystem“ (Meyers Enzyklopädisches Lexikon, 1972, S. 84).

⁵³ Vgl. auch Montessori (2010, S. 356): „Dabei bewegen die Kinder nicht nur ihre Muskeln, sondern sie bringen auch Ordnung in ihren Geist und bereichern ihn. [...] Eine wirkliche Koordination der Bewegungen ist das Ergebnis einer Vervollkommnung des ganzen Menschen“.

⁵⁴ In der vorliegenden Arbeit werden nicht Bewegungen per se fokussiert, sondern sich bewegende Menschen betrachtet. Dieses Sich-Bewegen wird als grundlegende Ansicht der folgenden Ausführungen fundiert, die auch anderen synonym verwendeten Begriffen wie Bewegen oder Bewegung, falls nicht ausdrücklich eine andere spezifische Bedeutung intendiert ist, unterliegt.

die persönlichen Erlebnisgehalte von Bewegungshandlungen und Sport angestrebt. Diese sind immer erst in ihrer individuellen Bedeutung⁵⁵ für den ganzen Menschen und in der Relation zwischen und Verbundenheit von Individuum und Welt zu verstehen. Fokussiert werden soll somit das subjektive Erleben des „Zur-Welt-Seins“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 10) innerhalb der Realisierung sportlicher Bewegungen. Deswegen wird im Folgenden auf das dialogische Verständnis des Sich-Bewegens genauer eingegangen, das eng mit den Namen Buytendijk (1956), Gordijn (1968), Tamboer (1979, 2005) und Trebels (1992, 2005) verknüpft ist.

2.3.1 *Sich-Bewegen als Dialog zwischen Mensch und Welt*

Grundlage eines phänomenologischen Verständnisses menschlichen Bewegens ist, dass es eine eindeutige Unterscheidung geben muss zwischen einer physikalischen und einer funktionellen Betrachtung der menschlichen Bewegung. Während die physikalische Betrachtung als Prozess dargestellt werden kann, schreibt Buytendijk (1956, S. 7) dem Sich-Bewegen den Begriff „Funktion“ als „ein unteilbares Ganzes von Veränderungen, sinnvoll bezogen auf etwas außerhalb dieser Veränderungen“ zu. Gordijn (1968), „der erstmals explizit ein dialogisches Bewegungskonzept im weiteren Bereich der Sportpädagogik entwickelt hat“ (Trebels, 1992, S. 22), führt unter Verweis auf ein ganzheitliches Menschenbild⁵⁶ aus, dass „dieses Sich-Bewegen in den ‚Mensch-Welt-Bezug‘ untrennbar eingebunden“⁵⁷ (a. a. O.) sei. Kennzeichen dessen ist ein dialogisches Verhältnis von Mensch und Welt, in dem der Körper als „intentional [...], das heißt ‚bezogen auf die Welt““ (Tamboer, 2005, S. 87) aufgefasst wird und das Individuum die Welt gleichsam mittels Bewegungen befragt und so auf ihre Bedeutung prüft⁵⁸

⁵⁵ „Sinn und Bedeutung sind insofern keine Gegebenheiten, die den Dingen selbst anhaften und nach einem Kausalschema in Wirkprozesse über die Ebene des Sinnlichen ins Bewusstsein gelangen, wie es in der positivistischen Tradition des Empirismus angenommen wurde. Sie sind aber auch nicht das Produkt deduktiver Ableitungen von abstrakten Bedeutungen, die i.S. des Rationalismus ebenfalls nach einem Kausalschema als Schlussfolgerung vom Wissen auf die Dinge hervorgebracht werden (vgl. Cassirer, 1994, III, S. 223 ff.). Sinn und Bedeutung sind konstitutive Momente des relationalen Grundverständnisses von Mensch und Welt, die sich im praktischen Handeln realisieren und aus einer analogen Beziehung von Wahrnehmungsqualitäten und den Eigenschaften der Welt bzw. Objekten hervorgehen“ (Bietz, 2005, S. 103 f.).

⁵⁶ Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auch auf den „Homo Mundanus“ (den in die Welt eingelassenen Menschen, vgl. Funke-Wieneke, 2007, S. 68 ff.) Meinbergs (1988, S. 282), der „das sich in einer eigentümlichen dialektischen Schwebe haltende, weltoffene, leiblich-expressive Wesen [sei, G. D.], das mehreren Welten zugehört; seine ‚natürliche‘ Welt ist ihm nicht alles, er lebt auch in einer Kulturwelt“. „*Der Homo Mundanus ist Sinnbild des ‚ganzen Menschen‘, weil er das Ganze der Sonderwelten repräsentiert* [Herv. im Orig.]“ (ebd., S. 273). Das ihn beherrschende Merkmal ist in seiner „Weltzuwendung“ (Prohl, 2010, S. 214) zu finden.

⁵⁷ „Welt‘ ist phänomenologisch der Ausdruck für das Insgesamt des Außer-Mir, also nicht nur für Dinge, sondern auch für Menschen, Symbole, Meinungen, Aufgaben, Deutungen und Konventionen“ (Funke-Wieneke, 2004, S. 116).

⁵⁸ „Der Mensch sagt auch nicht wirklich etwas, sondern er tut etwas. Indem er die Schaukel anstößt, stellt er in diesem Bewegungsakt die ‚Frage‘: Was tust du? Die Schaukel dem Impuls folgend [...] ‚antwortet‘: Ich weiche aus! Diese ‚Antwort‘ führt zu einer neuen ‚Frage‘ und so



(vgl. Tamboer, 1979, S. 16). Trebels (1992, S. 28) nutzt dafür die Umschreibung des „Weltverstehens-in-Aktion“. Somit können menschliche Bewegungen prinzipiell als Handlungen ausgelegt werden, die „intentional, zielgerichtet und regelgeleitet [...] [sowie, G. D.] wertorientiert und sinnhaft“ (Grupe & Krüger, 2007a, S. 246) und immer auch kulturell geprägt sind (vgl. auch Scherer, 2005a, S. 134 ff.). Abbildung 11 veranschaulicht die Zusammenhänge.

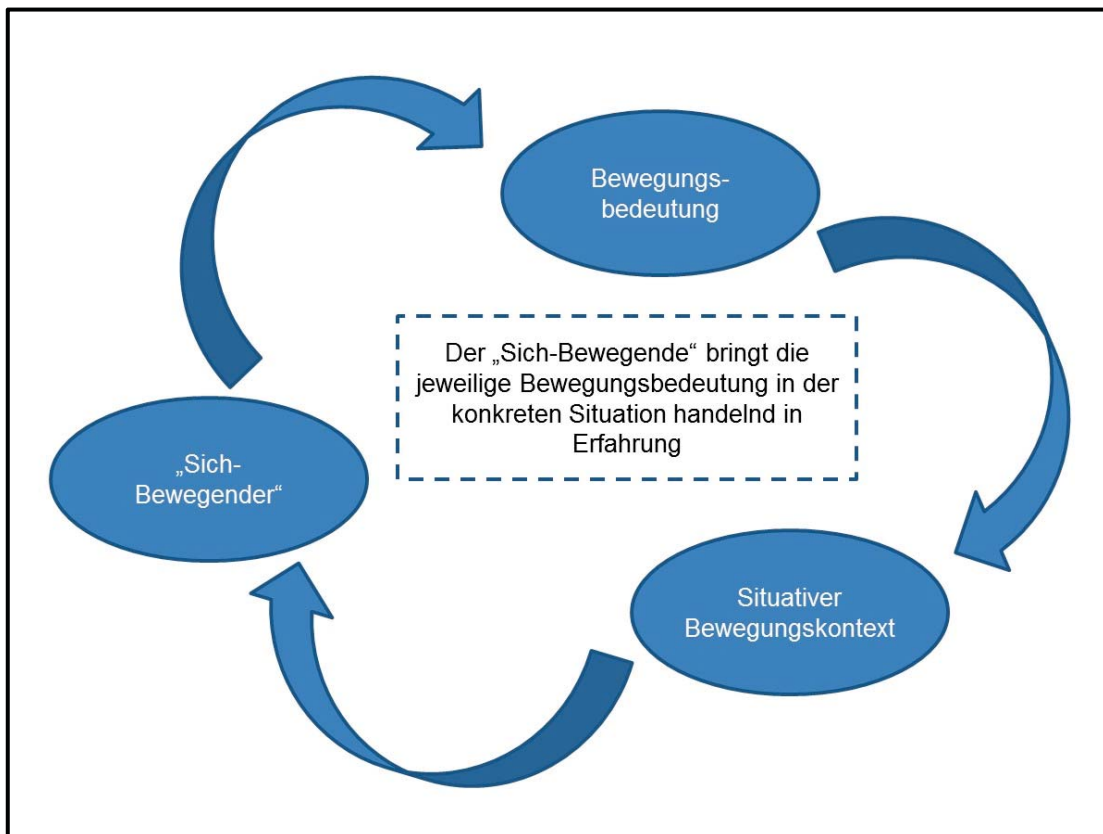


Abbildung 11. Relationalität menschlichen Sich-Bewegens (Lange & Sinning, 2008, S. 44)

Die Bedeutung ist dabei weder auf der subjektiven, noch auf der objektiven Seite einzuordnen, sondern „entsteht aus der Mensch/Welt-Beziehung“ (Tamboer, 1979, S. 17). Jedoch soll dies nicht auf eine Trennung zwischen Mensch und Welt, die nach Merleau-Ponty (1966, S. 489) als primordiale Einheit bezeichnet werden können, hinweisen, sondern deren „Urverbundenheit“ und Relationalität⁵⁹ verdeutlichen (vgl. Scherer, 2005a, S. 134 ff.), die sich über das menschliche Bewegungshandeln⁶⁰ aktualisieren (vgl. Tre-

fort, so dass sich ein fortlaufendes Bewegungsgeschehen zwischen Mensch und Ding entspinnt“ (Funke-Wieneke, 2004, S. 115).

⁵⁹ Vgl. auch Meinberg (1988, S. 271) „Man kann den Menschen ohne Welt offenbar gar nicht denken. Der Mensch unterhält, von der Geburt bis zum Tode, eine permanente Beziehung zur Welt. Er ist das Weltgeschöpf par excellence“.

⁶⁰ „Um Bewegungshandlungen handelt es sich dann, wenn das Handeln intentional auf den Bewegungskontext selbst gerichtet ist, wenn also eine Situation intentional mittels Bewegungen bewältigt wird und es um die thematische Gestaltung von Bewegung geht“ (Scherer, 2005a, S. 126).

bels, 1992, S. 22 ff.). Deshalb wird die „**situative Beziehung zwischen Mensch und Welt (das Phänomen)** [Herv. im Orig.]“ (Prohl, 1996, S. 106) zum Thema gemacht.

„Vielmehr ist zu bedenken, dass der Mensch bzw. sein symbolisches Bewusstsein nicht unabhängig von der Welt gedacht werden können, so wenig, wie ‚die‘ Welt unabhängig vom Menschen. Beide Pole sind keine unabhängig gegebenen, objektiven Existenziale im Sinne von präexistenten Objekt- und Subjektstrukturen, die im Handeln korrelativ in Beziehung treten und gegenseitigen Einfluss ausüben. Sie sind vielmehr durch praktisches Handeln in ursprünglicher und nicht auflösbarer Weise in einem dialektischen Gefüge gegenseitiger Bedingtheit miteinander verwoben und konstituieren sich wechselseitig“ (Bietz, 2005, S. 88).

Die Verwobenheit von Mensch und Welt bezieht jedoch nicht nur die Bewegung mit ein, sondern „eingewoben in diesen Prozess der Bewegungsformung ist immer auch ein Prozess symbolischer Formung,⁶¹ die auf leiblicher und ästhetischer Erfahrung basiert“ (Scherer, 2005a, S. 131). Deshalb laufen Bildungsprozesse innerhalb des beschriebenen Kontextes nicht „als kumulative Anhäufung substanzieller Repräsentationsinhalte“ (Bietz, 2005, S. 90) ab, sondern „als Umgestaltung des relationalen Gesamtzusammenhanges des symbolischen Universums“ (ebd., S. 89) im Sinne dieser „symbolischen Formung“⁶² (a. a. O.) an der „Widerständigkeit der Welt“ (Scherer, 2005a, S. 128). Die Symbolik des Universums ist dabei in seiner Bedeutung für das Individuum zu finden.

„Als Handelnder ist der Mensch stets auch ein Ausdruckswesen, das seinen Bewegungen eine bestimmte Form geben muss, um sich und einen jeweiligen Sinnbezug überhaupt zum Ausdruck bringen zu können“ (Bietz, 2005, S. 98).

Auf das enge Verhältnis von Bildung und Bewegung weist Scherer (2005a, S. 123) hin, der von einer „unauflöschlichen strukturellen Beziehung“ spricht und in Sich-Bewegen den Ausgangspunkt für „basale Erfahrungs- und Bildungsprozesse“ sieht. Werden nämlich die angesprochenen Formungsprozesse mittels ästhetischer (griech. Aísthesis: Wahrnehmung) Erfahrungen in ihrer ursprünglichen Bedeutung dem Individuum reflexiv präsent, kann das Sich-Bewegen „zugleich fundamental sein [...] für Bildungsvorgänge allgemein“ (Bietz, 2005, S. 110). Denn „aus Erfahrung wird Verfügungs- und Gestaltungsmöglichkeit und damit Handlungsspielraum“ (Scherer, 2005a, S. 133). Dabei können menschliche Bewegungen und das Wahrnehmen nicht konzeptionell getrennt werden, sondern „stehen in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis [...] und führen einander als aktionsgeleitetes Wahrnehmen und wahrnehmungsgelitetes Agieren“ (Scherer, 2005b,

⁶¹ Der Begriff „Formung“ geht vor allem auf die „Theorie vom Gestaltkreis“ von Weizäckers (1940) zurück, in der er Sich-Bewegen als das Werden einer Form in der Beziehung zwischen Mensch und Umwelt interpretiert und auf die untrennbare Einheit von Bewegen und Wahrnehmen hinweist.

⁶² Siehe auch Scherer (2005a, S. 127): „Bewegung formt sich zwischen prinzipieller Offenheit menschlich-intentionalen Weltzugangs und der Begrenzung durch die Widerständigkeit von Welt. Sie formt sich in relationalem Bezug von Mensch und Welt“.

S. 188). Prohl (2010, S. 233) versteht das „Sich-Bewegen aus phänomenologischer Sicht einerseits als (Aktions-) *Instrument* und andererseits als (Wahrnehmungs-) *Organ* der Leiblichkeit [alle Herv. im Orig.]“.

„Bildung vollzieht sich in diesem wechselseitig aufeinander bezogenen Prozess der Formung innerer und äußerer Strukturen, ist also zwischen Sache und Selbst aufgespannt. Der Bildungsbegriff kann daher nicht anders als relational [siehe dazu Abbildung 12, G. D.] gefasst werden“⁶³ (Scherer, 2005a, S. 135 f.).

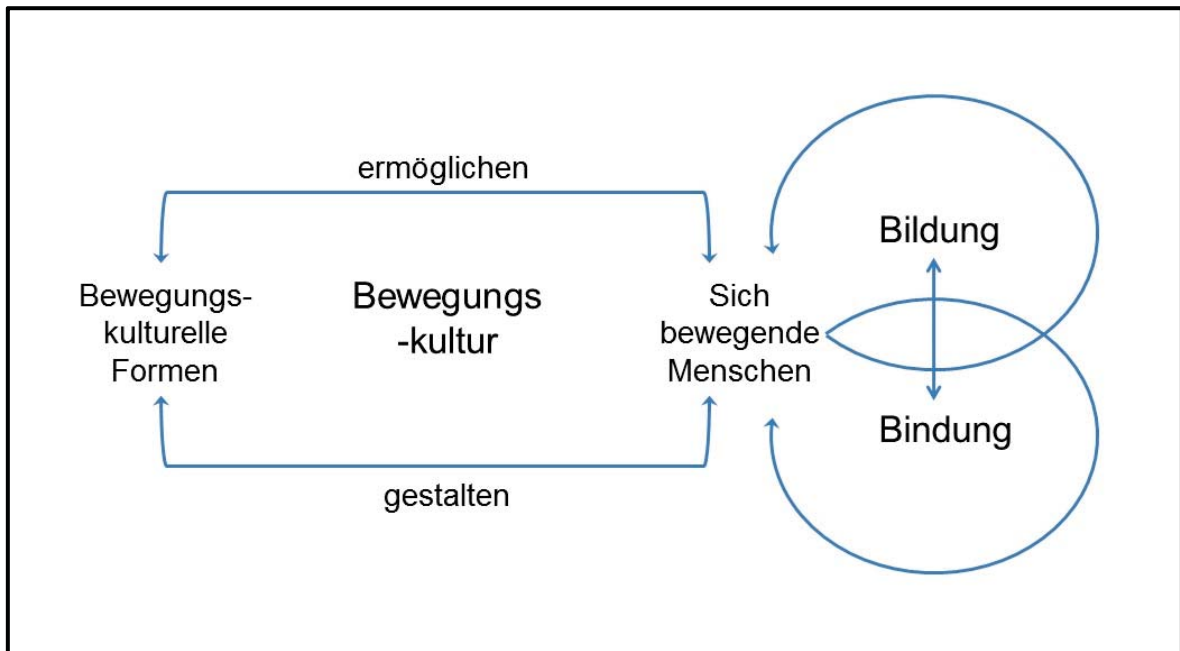


Abbildung 12. Modifikation des Modells der relationalen Bildung im konstruktiven Zirkel nach Scherer (2005a, S. 136) in Kombination mit der Bindung an körperliche Aktivität

Unter Beachtung der Intentionalität und Funktionalität des Bewegens wird deutlich, dass auch die physikalische Bedeutung von Raum und Zeit ungeeignet sind,⁶⁴ „um das lebendige Sich-Bewegen zur erfassen“ (Prohl, 2010, S. 233). Buytendijk (1956, S. 45) spricht von vitalem Raum, dem er die Subjektivität des Raumes bezüglich wahrgenommener Größe von Dingen oder Nähe und Ferne unterlegt, und vitaler Zeit.

„Wir wollen demgegenüber unter dem vitalen Raum (Umwelt) nicht einen Ausschnitt des physikalischen Raumes im Sinne von einer Merk- und Wirkwelt verstehen, sondern wir betrachten ihn ausschließlich als die *Bedingung* [Herv. im Orig.] jeglicher Wahrnehmung und Handlung in vitaler Hinsicht. Er ist also die *apriorische* [Herv. im Orig.] Bedingung für die Möglichkeit der Wahrnehmung und der Bewegung des Subjektes. Die Bedingung seiner sämtlichen möglichen Funktionen“.

Da Bewegungen als Funktionen angesehen werden, bedürfen sie auch wegen ihrer Zweckgerichtetheit eines anderen Zeitsystems, hier vitale Zeit ge-

⁶³ „Bildung ist also immer ein Zugleich von Selbstbildung und Gegenstandsformung“ (Scherer, 2005a, S. 135).

⁶⁴ Das gilt übrigens auch für den Leib des Menschen: „Nicht also dürfen wir sagen, unser Leib sei *im* Raume, wie übrigens ebenso wenig, er sei *in* der Zeit. Er *wohnt* Raum und Zeit *ein* [alle Herv. im Orig.]“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 169).

nannt. Nach Buytendijk (vgl. ebd.) zeigt sich der Unterschied zwischen physikalischer und vitaler Zeit darin, dass „das Ziel das Zukünftige ist und doch die gegenwärtige Handlung [...] zugleich bestimmt“ (Prohl, 2010, S. 234). Buytendijk (1956, S. 54) fasst zusammen:

„Bei allen zielgerichteten Bewegungen gibt es für das funktionelle Geschehen ein anderes Zeitsystem als für das physikalisch-physiologische. Wenn ich meinen Fuß auf die Stelle setze, die ich vor mir sehe, so ist das Sehen früher als die Bewegung. ‚Ich setze meinen Fuß in das Vergangene‘“.

Sowohl die vitale Zeit als auch die aktionale Raumstruktur bedingen das anthropologische Verständnis der Qualität des Sich-Bewegens, dem ja gerade in der hier vorliegenden Arbeit eine große Bedeutung zukommt. Prohl (2010, S. 235) unterscheidet dabei zwischen telischer (Ergebnisorientierung) und autotelischer (Prozessorientierung) Bewegungsqualität, Begrifflichkeiten, die auch der amerikanische Psychologe Csikszentmihalyi (u. a. 1990, 2000) mit Blick auf die Beforschung und theoretische Fundierung des „Flow-Erlebens“ verwendet.

Die angedeutete Wichtigkeit des menschlichen Leibes gründet sich darin, dass er als „Treffpunkt zwischen Mensch und Welt“ (Gordijn, 1975, S. 21, zitiert nach Trebels, 1992, S. 24), als „Angelpunkt der Welt“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 106) lokalisiert wird, da er „einerseits dem Menschen zuzurechnen ist, zugleich selbst aber auch (einen Teil der) Welt repräsentiert“ (Trebels, 1992, S. 24). Die Körperlichkeit und Leiblichkeit sind zentrale anthropologische Themen und von besonderer Relevanz für die Sportpädagogik. Nach Plessner (1965, S. 294) ist im Sinne einer „Positionalität der exzentrischen Form“ (ebd., S. 288) zu unterscheiden zwischen „Leibsein“ und „Körperhaben“. Leibsein beschreibt die subjektive Komponente der menschlichen Leiblichkeit, die über eine eigene Intentionalität verfügt (vgl. Merleau-Ponty, 1966, S. 165 ff.), als gelebte Daseinsweise Ausdruck findet und die „ich bin“ (Tamboer, 1979, S. 17). Größing (2005, S. 11) verweist auf die Globalität des Begriffs „Leib“, der Geist und Seele einschließt.

„Aber der Erwachte, der Wissende sagt: Leib bin ich ganz und gar, und nichts außerdem; und Seele ist nur ein Wort für ein Etwas am Leibe“ (Nietzsche in „Also sprach Zarathustra“; Nietzsche, Schlechta & Frenzel, 1976, S. 565).

Die objektive Komponente der menschlichen Leiblichkeit, das Körperhaben reduziert den Körper als Sache, die „ich haben kann“ (Tamboer, 1979, S. 17). Aus anthropologischer Sicht kann das Sich-Bewegen verstanden werden als ein „Modus des leiblichen ‚Zur-Welt-Seins‘ [...], in welchem sich auf eine ursprüngliche Weise die prinzipielle Relationalität von Mensch und Welt unmittelbar in den Formungsprozessen praktischer Weltverhältnisse konstituiert“ (Bietz, 2005, S. 98).

Der Dialog zwischen Mensch und Welt kann dabei problemlos und spontan gelingen (direkte Überschreitung), nach Schwierigkeiten erlernt werden (erlernte Überschreitung) oder schöpferisch sein (erfinderische Überschreitung), wobei die Bedingungen, welche die Sache an den Sich-Bewegenden



stellt, eine „Entfaltungsgesetzmäßigkeit [...] aber keine Ergebnisgesetzmäßigkeit“ (Funke-Wieneke, 2007, S. 98) vorgeben.

Als Merkmale des menschlichen Sich-Bewegens aus einer phänomenologischen Perspektive (siehe dazu auch den Ansatz Prohls 2010 in Abbildung 13) benennt Buytendijk (1956, S. 21 ff.) die Intentionalität, den Bedeutungsgehalt und die Werthaftigkeit. In einem Übersichtsartikel legt Laging (2009) aus einer bildungstheoretischen Sicht vier Merkmale von menschlichem Bewegen vor, die Überschneidungen zu Buytendijk Ansatz aufweisen: Die „prozesshafte Hervorbringung und [...] Flüchtigkeit von Bewegungen“ (ebd., S. 19) als Merkmal der Formung von Bewegungen, das Merkmal der Funktionalität der Bewegung, die Selbstbezüglichkeit der Bewegung sowie das intentionale Bewegungshandeln.

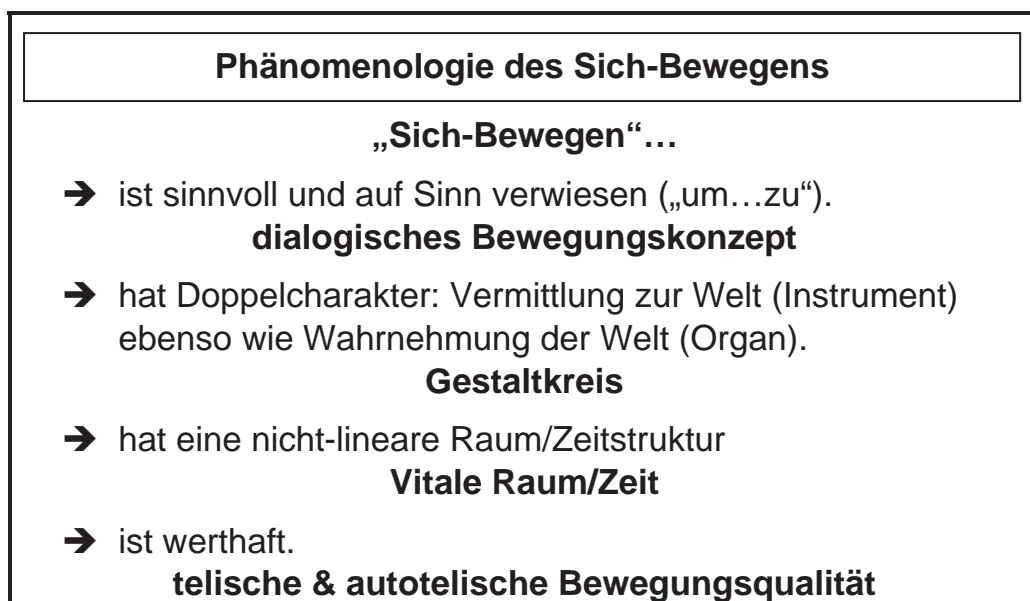


Abbildung 13. Die phänomenologischen Merkmale des Sich-Bewegens nach Prohl (2010, S. 240)

Scherer (2005b, S. 187 f.) fasst die zentralen Gedanken einer funktionalen Betrachtungsweise von Sich-Bewegen in sechs Punkten zusammen.

- „1. Sich-Bewegen ist intentional verankert und gerichtet und hat Handlungscharakter. [...]
2. Person und Umwelt stehen in einem relationalen Verhältnis und sind nur in Bezug aufeinander beschreibbar [...]
3. Bewegungen setzen Bedeutungsrelationen in die Tat um. In ihrer Funktionalität verweisen Bewegungen auf etwas außerhalb ihrer selbst und sind als Handlungen zu begreifen. [...]
4. Wahrnehmen und Bewegen stehen in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis. [...]
5. Die subjektive Qualität des Bewegungshandelns bemisst sich einerseits instrumentell am intendierten oder auch nicht intendierten Resultat des Handelns, andererseits am Prozess, der als eigener Wert realisiert wird. [...]
6. Sich-Bewegen ist gestalthaft“.



Dauerlaufen und Sportfreude aus bewegungsdialogischer Perspektive

„Läufer sind Literaten, denn offenbar fordert das Laufmotiv geradezu heraus, den Dialog mit sich und der Welt zu suchen und sich selbst als laufenden Körper im fortlaufenden Text zu bespiegeln“ (Kuhlmann, 2004, S. 69).

Doch welche „Fragen“ stellen Läufer mittels ihrer Bewegungen an die Welt und wie kann die Sportfreude verortet werden? Die grundständige Frage ist wohl die nach der Beschaffenheit der Welt. „Wie bist du? Woraus bist du?“, worauf die Welt antwortet „Ich biete einen Laufuntergrund aus Sand“, „Ich beinhalte Gegenwind“ oder „Ich halte Musik aus deinen Kopfhörern bereit“. Daraus leitet sich das für Läufer zentrale Thema ab. „Wie viel Widerstand gibst du mir?“, „was verlangst du von mir?“ oder „wie stark ermüdest du mich?“ sind die entscheidenden Fragestellungen, welche die Welt mittels ihrer Beschaffenheit beantwortet, wobei sie immer auch die aktuelle Verfassung und Situation des Menschen in ihre Antwort miteinbezieht. Dabei entspinnt sich ein unendlich anmutender Dialog, da der Mensch bei jedem neuen Schritt die gleichen Fragen aufwirft. Letztlich endet dieser spezielle Dialog erst und immer damit, dass der Lauf beendet wird und andere Interessen, etwa Erholung in den Vordergrund rücken.

In gewisser Weise spiegelt sich in diesem Dialog ein Grundthema der Bindungsproblematik im Gesundheitssport wider, nämlich die Frage danach, welchen Widerstand eine Sache mit sich bringt, wie damit umgegangen werden kann und wie, selbst bei großen Widerständen, dennoch eine möglichst lange Beschäftigung aufrechterhalten werden kann. Im Laufe des Bindungsprozesses kann sich durchaus die Akzentuierung der Fragestellung ändern, zum Beispiel in „Wie kannst du noch mehr Widerstand bieten?“, die Kernthematik jedoch bleibt: Es geht um ein langfristiges (ausdauerndes) Interesse an einer Sache, sei es innerhalb eines einstündigen Laufes oder bezogen auf ein halbjähriges Gesundheitssportprogramm.

Sportfreude aus bewegungsdialogischer Sicht wird, Abbildung 11 folgend, durch die handelnd in Erfahrung gebrachte Bewegungsbedeutung ausgelöst. Die Antwort der Welt auf die (Bewegungs-)Frage des Menschen scheint für diesen attraktiv und beglückend zu sein, der Dialog gelingt ohne Missverständnisse. Obgleich es sicherlich Tendenzen und besonders geeignete Momente gibt, kann weder eine übergreifende Aussage darüber getroffen werden, welche Antworten der Welt Sportfreude auslösen, noch welche Fragen des Menschen. Dies muss jedes Subjekt für sich selbst und in der entsprechenden Situation in Erfahrung bringen beziehungsweise den Bewegungskontext entsprechend der eigenen Vorstellungen ändern. Interessant ist jedoch, von den Erfahrungen geübter Bewegter zu lernen und weiterführende Schlüsse zu ziehen.



2.3.2 Sport als spezielle Art des Sich-Bewegens

Innerhalb des weiten Bereichs menschlicher Bewegung ist Sport als ein konkretes Feld von Bewegungshandlungen zu verstehen, dass zu anderen Bewegungen wie etwa Alltagsbewegungen abgegrenzt werden muss. Umstritten ist jedoch, was genau unter Sport verstanden werden kann.

Röthig und Prohl (2003, S. 493) legen dar, dass

„seit Beginn des 20. Jahrhunderts [...] sich S. zu einem umgangssprachlichen, weltweit gebrauchten Begriff entwickelt [habe, G. D.]. Eine präzise oder gar eindeutige begriffliche Abgrenzung lässt sich deshalb nicht vornehmen“.

Basierend auf dieser Aussage scheinen zwei Gesichtspunkte hervorhebenswert. Erstens der Aspekt, dass keine allgemein anerkannte Begriffsauslegung existiert, wobei diesbezüglich die Frage zu stellen ist, ob dies wegen der großen Subjektivität der Gegenstandsbetrachtung überhaupt möglich ist.⁶⁵ Zweitens sprechen die Autoren die Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Verständnisses von Sport an, die letztlich zu zwei verschiedenen Arten des konzeptionellen Umgangs mit dem Begriff „Sport“ geführt hat (vgl. im Überblick Grupe & Krüger, 2007a, S. 68 ff., 2007b; Güldenpfnig, 2000, 187 ff.). Auf der einen Seite zu einer „engen“ Fassung des Sportbegriffs, in der versucht wird, sich der Begrifflichkeit über traditionelle Kernelemente des Sports im Gegensatz zu beispielsweise informellem Sporttreiben oder Gesundheitssport zu nähern. Als Beispiel hierfür dient die Definition von Claus Tiedemann (2011), der über die Kennzeichen Freiwilligkeit, Regeln und Agon Elemente der Bewegungskultur⁶⁶ wie den Schul- oder Showsport ausschließt.

„Sport‘ ist ein kulturelles Tätigkeitsfeld, in dem Menschen sich freiwillig in eine wirkliche oder auch nur vorgestellte Beziehung zu anderen Menschen begeben mit der bewussten Absicht, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten insbesondere im Gebiet der Bewegungskunst zu entwickeln und sich mit diesen anderen Menschen nach selbst gesetzten oder übernommenen Regeln zu vergleichen, ohne sie oder sich selbst schädigen zu wollen“ (Tiedemann, 2011, S. 1).

Eine weite Beschreibung liefern Grupe und Krüger (2007a, S. 82), die jedoch ebenfalls darauf verweisen, dass es „wenig Sinn, von ‚dem‘ Sport zu sprechen“ mache.

„Tatsächlich ist Sport heute zu einem Sammelbegriff für viele Arten von Leibesübungen und körperlichen Aktivitäten geworden, sodass die Sportpädagogik mit dem Begriff Sport die Vielfalt der Möglichkeiten körperbezogener Bildung, Erziehung und Entwicklung in und durch Gymnastik, Turnen, Spiel und Sport für alle und in verschiedenen Organisationen und Institutionen erfasst. Sport ist ein Kulturgut, während der

⁶⁵ „Eine Definition als Vorschrift o.ä. zu begreifen, wäre ein Missverständnis. Jeder denkende Mensch bildet sich seine je eigene Meinung und benutzt Worte in seiner je eigenen Bedeutung. [...] Wenn wir uns aber mit anderen Menschen verständigen wollen, die ja einen eigenen Wortgebrauch haben, müssen wir unseren Wortgebrauch klären, zumindest auf Nachfrage klären können“ (Tiedemann, 2011, S. 3).

⁶⁶ Mit dem Begriff „Bewegungskultur“ deckt Tiedemann (2011, S. 5) den Bereich der Bewegungshandlungen ab, der im Alltagsgebrauch zwar als „Sport“ bezeichnet wird, aber seiner Begriffsauslegung nicht gerecht wird.

Begriff Bewegung zu unspezifisch verwendet wird, um das Profil einer wissenschaftlichen Disziplin zu bestimmen [Herv. im Orig.]“ (ebd., S. 70).

Heinemann (1998, S. 33 ff.) charakterisiert das Bedeutungsfeld „Sport“ über die vier Merkmale *körperliche Bewegung*, das Kriterium des *Wettkampfs*, ein sportartspezifisches *Regelwerk* und eine *Unproduktivität*, die besagt, dass „Handlungen im Sport [...] nicht darauf [abzielen, G. D.], Produkte (wie zum Beispiel in der Arbeit) zu erstellen oder ein Werk (etwa in der Kunst) zu schaffen“ (ebd., S. 34). Tabelle 3 veranschaulicht die Repräsentation der beschriebenen Merkmale innerhalb einschlägiger theoretischer Sportmodelle.

Tabelle 3. *Ausdifferenzierung verschiedener Sportmodelle (Heinemann, 1998, S. 35).*

	Körperliche Bewegung	Leistungsprinzip	Sportartentypisches Regelwerk	Unproduktiv
Traditioneller Wettkampfsport	gegeben	Gegeben	gegeben	gegeben
Professioneller Showsport	gegeben	Gegeben	gegeben	nicht gegeben
Expressives Sportmodell ⁶⁷	gegeben	bedingt gegeben	nicht gegeben	gegeben
Funktionalistisches Sportmodell ⁶⁸	gegeben	bedingt gegeben	nicht gegeben	nicht gegeben
Traditionelle Spielkulturen	gegeben	bedingt gegeben	bedingt gegeben	gegeben

Obwohl ich die Ansätze Heinemanns und Tiedemanns, die einer Versportlichung vieler Bewegungshandlungen und gesellschaftlicher Aktivitäten eine enge Begriffsauslegung entgegenstellen (vgl. dazu u. a. auch die Definition von Poliakoff, 1989, S. 18) gut nachvollziehen kann, erscheint mir im Rahmen der hier zu erörternden Untersuchung eine weite Begriffsauslegung sinnvoller. Dies hat zum einen den pragmatischen Grund, dass der Terminus „Gesundheitssport“ bei Nutzung einer engen Definition eine Paradoxie ihrer selbst wäre, was letztlich nur in einem völligen Ausschluss der Bezeichnung enden könnte. Ziel dieser Untersuchung ist es jedoch, sich mit Gesundheitssport im in der Gesellschaft verbreiteten Sinne zu beschäftigen. Die Bezeichnung in der gesamten Arbeit zu umgehen, ist also unmöglich. Zweitens werden in der hier dargestellten Studie Qualitäten des Sports untersucht, die Menschen in unterschiedlichen Bewegungskontexten, gerade auch im informellen Sporttreiben, zugänglich werden.

⁶⁷ Hier stehen vor allem Darstellung und Ausdruck im Vordergrund.

⁶⁸ Die Gründe Sport zu treiben, sind vorrangig außerhalb der eigentlichen Aktivität zu suchen, zum Beispiel Gesundheitssport.



Um jedoch dennoch Abgrenzungen zu Alltags- oder Arbeitsbewegungen zu formulieren, sollen in Orientierung an anderen Begriffsauslegungen Merkmale erarbeitet werden, die in einer Arbeitshypothese der Begrifflichkeit „Sport“ münden.

„Sport verstehen wir als willentliche Selbstbewegung des menschlichen Körpers, die bedürfnisorientiert, freudebetont, körperzentriert, die Leistungsrenzen [sic! G. D.] verschiebend, von sportspezifischen Werten, Zielen, Normen und Sanktionen geleitet, mehr oder weniger am Leistungs- und Lustprinzip ausgerichtet, bewußt Schwierigkeiten schafft und deren Überwindung anstrebt [alle Herv. d. Orig]“ (Voigt, 1992, S. 144).

Sport ist sehr eng an das menschliche Sich-Bewegen gebunden, jedoch als eine Subkategorie dessen aufzufassen. Jede sportliche Handlung wird über Bewegungen realisiert, jedoch ist nicht jede Bewegung als Sport zu verstehen. Im Folgenden sollen Merkmale des Sports aufgezeigt werden, die ihn deutlich von anderen Bewegungen, wie zum Beispiel Arbeits- oder Alltagsaktivitäten, abgrenzen.

Als ein erstes Merkmal von Sport kann das *ganzheitliche Sich-Bewegen* in dem aufgezeigten dialogischen Sinne erkannt werden. Sportliches Bewegen kann weder auf seine reine physische Außensicht, noch auf psychisch, emotional oder kognitiv ablaufende Prozesse reduziert werden (vgl. Trebels, 1992, S. 21 ff.). Sport wird vollzogen von sich bewegendem Menschen, die nur als Ganzes⁶⁹ verstanden werden können und durch ihre Leiblichkeit mit der Welt in Kontakt treten oder sich innerhalb sportlichen Handelns ihrer Körperlichkeit bewusst werden. Weil die Intentionalität ja bereits als ein grundlegendes Kriterium von menschlichem Bewegen ausgemacht wurde, kann es bezüglich des Sports nicht als Abgrenzungsmerkmal gegenüber nichtsportlichen Bewegungen dienen. Dennoch stellt es ein wichtiges nicht zu vernachlässigendes Kennzeichen von Sport dar.

Ein zweiter Punkt, der deutlich den Unterschied zwischen Sport und Arbeit beziehungsweise Kunst hervorheben soll, ist in der *Unproduktivität* sportlicher Aktivitäten zu finden (vgl. Heinemann, 1998, S. 34). Die (Un-)Produktivität des Sports liegt also in ihm selbst.⁷⁰ Es bedarf keiner zusätzlichen Konstruktionen, Materialien oder Outputs. Ob im Hochleistungssport, in dem Millionenbeträge gezahlt werden, im Gesundheitssport, der physiologische und psychische Adaptationen auslösen soll oder im Schulsport, der auch die Persönlichkeitsentwicklung fokussiert: Überall genügt sich der Sport selbst. Sport kann durchaus auch Arbeit oder Kunst sein, jedoch niemals in

⁶⁹ „Körper, Leib, Seele, Geist, Bewußtsein und Ich können danach nicht gegeneinander verhärtet, sondern müssen als eine spannungsvolle Einheit in verschiedenen *Zuständen* [Herv. im Orig.] gesehen werden. [...] Einmal überwiegt das Bewußtsein, der Geist, verspürt man das Ich, und ein anderes Mal empfindet man Schmerzen, überfällt einen Müdigkeit - alles Zustände, in denen Physisches und Geistiges ineinanderfassen, ohne sich gegenseitig aufzulösen“ (Meinberg, 1988, S. 281).

⁷⁰ Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auch auf die Ironie, die Volkamer (2003, S. 77 f.) im Kontext sportlicher Aktivität aufarbeitet: „So versuchen wir z. B. einen Ball in einen Korb zu werfen, der unten offen ist [...]. Wie schnell kann ich die 400 m laufen, um genau dort wieder anzukommen, wo ich eben losgelaufen bin?“

dem Sinne, dass etwas außer seiner selbst dabei geschaffen werden müsste. Zudem weist „die sportliche Handlung [...] immer nur auf sich selbst zurück“ (Volkamer, 2003, S. 78). Dies bedeutet, dass sportliche Handlungen nur auf Folgen innerhalb der sportlichen Aktivität bezogen sind, Aspekte wie Gesundheit, soziale Integration oder Fitness letztlich nur „Nebenprodukte“ dessen sind.

Sport ist immer ein „soziales Konstrukt“ (Heinemann, 1998, S. 34), das erst durch die *Bedeutung*, die ein Individuum ihm gibt, zu Sport wird. Dies geschieht dann, wenn die subjektiven, individuellen Bedeutungsmerkmale des Sports in den situativen Kontext des Sich-Bewegens integriert werden können. Betrachten wir dies am Beispiel eines Sprints. Die reine von außen sichtbare Bewegung ohne den situativen Erlebnisgehalt kann sowohl innerhalb eines 100-Meter-Laufs als auch bei dem Versuch, den gerade abfahrenden Bus zu erwischen oder bei der Flucht vor dem Hund des Nachbarn auftreten. Zu Sport wird diese Bewegung jedoch erst dann, wenn sich der bewegende Mensch als sportlicher Akteur in der Situation entdeckt beziehungsweise die Gegebenheiten der Situation in einen sportlichen Kontext bringt⁷¹ – bezogen auf unser Beispiel kann also auch die Hatz nach einem Bus eine sportliche Bedeutung erhalten. Dabei ist die individuelle Betrachtung von Sport oftmals mit Begriffen wie „zweckfrei“, ‚erholsam‘, ‚gesund‘, ‚unproduktiv‘, ‚fair‘, ‚risikoreich‘, ‚leistungsorientiert‘, ‚wettkampfbezogen‘, ‚kommunikativ‘, ‚freudvoll‘ usw.“ (a. a. O.) konnotiert.

Fest an sportliches Sich-Bewegen gebunden sind die Begriffe der *Leistung* und des *Leistens*. Während nach Erdmann (2009, S. 155) eine Leistung als „das bewertete Ergebnis einer absichtsvollen Handlung“ verstanden werden kann, zeichnet sich das Leisten als wahrgenommener Handlungsvollzug aus.⁷² Oftmals wird das Streben nach Leistung als übertriebene Ausrichtung nach Wettkampferfolgen, Leistungszuwachs oder Konkurrenz verkannt. Doch Leisten und Leistung sind anthropologische Kernthemen und innerhalb eines individuellen Bezugssystems Bestandteile jeglichen sportlichen Handelns (vgl. Gruppe & Krüger, 2007a, S. 294; Palm, 1993, S. 142 ff.). Die individuelle Leistung scheint dabei nicht zwingend abhängig von Objektivierbarem, wie zum Beispiel dem Ergebnis eines Wettkampfes oder dem Erreichen einer bestimmten Weite, zu sein, sondern bezieht sich in erster Linie auf deren subjektive Einschätzung. Nur so lässt sich erklären, dass ein Sieg ohne Anstrengung und Einsatz oftmals weniger wichtig anmutet oder weniger erfreut als eine knappe Niederlage mit vollem Engagement und optimalem Leisten.⁷³ Das Leisten steht also in Verbindung mit Neugier⁷⁴ und

⁷¹ Gordijn belegt dieses Phänomen mit der Formulierung „persönlich-situativer Dialog“ (Trebels, 1992, S. 25).

⁷² „Leistung ‚an sich‘ gebe es nicht, sagt von KROCKOW [Herv. im Orig.] (1974, 9-20), sondern immer nur die Leistung im Gefüge einer Handlung und ihrer Bewertung“ (Palm, 1993, S. 144).

⁷³ Siehe dazu auch das „Prinzip der Paradoxie des abnehmenden subjektiven Ertrages bei zunehmender Erfolgssicherheit“ (Tenbruck, 1978, S. 109 ff.).



der Höhe der persönlichen Herausforderung, die durch „**die willkürliche Schaffung von Aufgaben, Problemen oder Konflikten, die vorwiegend mit körperlichen Mitteln gelöst werden** [Herv. im Orig.]“ (Volkamer, 1987, S. 53) konkretisiert wird. In engem Zusammenhang mit Leistung und Leisten stehen wichtige Begriffe wie Können, Fähigkeit oder Kompetenz, deren subjektive Relevanz vor allem in ihrer individuellen Wahrnehmung zu finden ist.

„In diesem Sinne also soll *Sport* als eine Institution aufgefasst werden, die der systematischen Verunsicherung des Erfolges von Bewegungshandlungen dient“ (Scheid & Prohl, 2011, S. 29).

Doch wie vollzieht sich die Bewertung des Leistens? Mir erscheinen drei Antworten als sinnvoll. Zum einen lassen sich Leistungen von Menschen innerhalb eines gemeinsamen Bezugssystems vergleichen (Wettkampf), wie dies etwa bei einem Fußballspiel oder bei einem Hochsprungwettkampf der Fall ist. Eine zweite Möglichkeit ist der Vergleich mit eigenen Leistungen und das Streben nach quantitativer Verbesserung (Rekordstreben). Die dritte Möglichkeit schließt das Bewegungserlebnis ein, den ästhetischen (in seinem ursprünglichen wie auch alltagssprachlichen Sinne) Teil des menschlichen Leistens, in dem die Qualität des Bewegungserlebens und deren Wahrnehmung fokussiert werden. Unter diesen Aspekt fallen sowohl sichtbare Bewegungsmerkmale wie Bewegungsfluss oder –rhythmus als auch unsichtbare Phänomene wie ästhetischer Genuss oder Flow. Nichtsdestotrotz ist auch dieser dritte Punkt abhängig von Vergleichsprozessen mit vorhergehenden Erlebnissen. Alle drei Arten des Vergleichens sind nicht als gegeneinander abgegrenzt zu betrachten, sondern bedingen sich gegenseitig und treten parallel auf. Somit soll der *Vergleich* das fünfte Merkmal des Sports darstellen, welches das Streben nach Reflexion einer Handlung beinhaltet.

Sport könnte somit umschrieben werden als *willentliches und intentionales ganzheitliches Sich-Bewegen*, das durch Lern- und Übungsprozesse gebildet und geschult werden kann. Diesem unterliegt eine oftmals durch die Gesellschaft geprägte *subjektive Bedeutung*, welche das Sich-Bewegen erst zu Sport macht und die sich auf die individuelle Motivation und Volition auswirken kann. Obwohl Sport *unproduktiv* in dem eben skizzierten Sinne ist, streben Sport treibende Menschen nach einem Gefühl von *Leistung, Können und/oder Selbstverwirklichung* bzgl. ihrer sportlichen Inszenierung, das sie innerhalb der Qualität ihres Bewegens (u. a. Bewegungsbildung, Entspannung, Ästhetik, Genuss, Gruppenerlebnis, Flow) sowie mittels des *Vergleichs* mit anderen Menschen (Wettkampf) oder mit sich selbst (Leis-

⁷⁴ „Für die Anstrengung, die mit dem Aufsuchen des Neuen und mit der Verwandlung von Unsicherheit in Sicherheit verbunden ist, werden wir mit Lust belohnt. Jeder kennt die Lust, die mit der Lösung eines Problems verbunden ist: Sie reicht vom Aha-Erlebnis bis um Freudentanz. Jeder kennt auch die Lust, die mit der überstandenen Gefahr verbunden ist: Man hat's geschafft, man ist wie neu geboren.

Halten wir fest: Das Neue wird aktiv aufgesucht, das Verwandeln von Unsicherheit zu Sicherheit wird mit Lust belohnt“ (Cube, 1990, S. 11).

tungssteigerung beziehungsweise –zufriedenheit) finden können. Das Sporttreiben kann formell innerhalb eines spezifischen Regelwerks und institutionellen Ordnungsrahmens oder informell ohne festes Reglement in auf Selbsterfahrung und Kreativität basierenden Bewegungslandschaften sowie in Mischformen zwischen diese Polen ablaufen.

2.3.3 Gesundheitssport

Anfang der 1990er Jahre des vergangenen Jahrhunderts gab es hinsichtlich eines boomenden Gesundheits- und Fitnessmarkts den Bedarf, eine disziplinübergreifende Definition für den Begriff „Gesundheitssport“ zu entwickeln. Dazu wurde treffenderweise die „Kommission Gesundheit“ des Deutschen Sportbundes auserkoren, die zum Großteil aus Sportmedizinern bestand und folgende Begriffsauslegung präsentierte:

„Gesundheitssport ist eine aktive, regelmäßige und systematische körperliche Belastung mit der Absicht, Gesundheit in all ihren Aspekten, d. h. somatisch wie psychosozial, zu fördern, zu erhalten oder wiederherzustellen. Gesundheitssport umfaßt den Präventivsport, die Bewegungs- und Sporttherapie sowie den Rehabilitationssport. Da Sport auch mit gesundheitsbezogenen Risiken verbunden sein kann, müssen die Inhalte dosiert und in Anlehnung an die individuellen Voraussetzungen ausgewählt werden [alle Herv. im Orig.]“ (Kindermann, Jüngst, Philipp, Rosemeyer, Rost, Schwenkmezger & Zimmermann, 1993, S. 198).

Diese Definition regte eine heftige Diskussion innerhalb der Sportwissenschaft an (vgl. Balz, 1993; Beckers & Brux, 1993; Tischbier, 1993), wobei zwei zentrale Kritikpunkte formuliert wurden: Zum einen die deutlich sportmedizinisch-pathogenetische Orientierung, welche die Gesundheitsförderung zu Gunsten von Prävention, Therapie und Rehabilitation von Krankheit außen vorlässt. Doch „Sport ist nicht Medizin“ (Tischbier, 1993, S. 315) und dürfe nicht einem Rezept gleich in einer gewissen Dosis verschrieben werden. Das zentrale Bestreben der Autoren liege, wie es eben ihrem wissenschaftlichen Background entspräche, „in der Vermeidung oder Behebung von Schädigungen“ (Beckers & Brux, 1993, S. 313).

Zum anderen keimte darauf aufbauend die innerhalb der Sportpädagogik immer wieder geführte Instrumentalisierungsdebatte auf (vgl. Prohl, 2010, S. 139 ff.). Der Sport dürfe nicht seiner einzigartigen „Nutzlosigkeit“ (vgl. Diggel, 1994a, 1994b) beraubt werden, weil die „von der Freude am Sport erfüllte Gegenwart [...] den wertvollen Wirkungen nicht geopfert werden“ (Balz, 1993, S. 309) dürfe.

Seit diesem Definitionsversuch haben sich viele unterschiedliche Wissenschaften darin versucht, der Begrifflichkeit „Gesundheitssport“ näher zu kommen. Fuchs (2003, S. 6 ff.) klassifiziert die verschiedenen Definitionen über die jeweils postulierte Zielsetzung. Dabei unterscheidet er Motiv-Interpretationen, bei denen die angestrebten Resultate subjektiv verortet und Ausdruck der „individuellen Motivlage des Sporttreibenden“ (ebd., S. 7) seien, von Effekt-Interpretationen, welche ein intentionales Streben nach messbaren, objektiven Gesundheitseffekten subsumieren. Zudem gebe

es noch die Kombination beider Motivlagen. Bei der Begriffsdiskussion muss also immer auch miteinbezogen werden, wie der Begriff „Gesundheitssport“ verwendet werden soll und welche Motivlagen ihm unterliegen. Bös und Brehm (1999, S. 10 f.; s. Abbildung 14) führen diese Zielsetzungen weiter aus und unterteilen in Gesundheits-, Verhaltens- und Verhältniswirkungen.

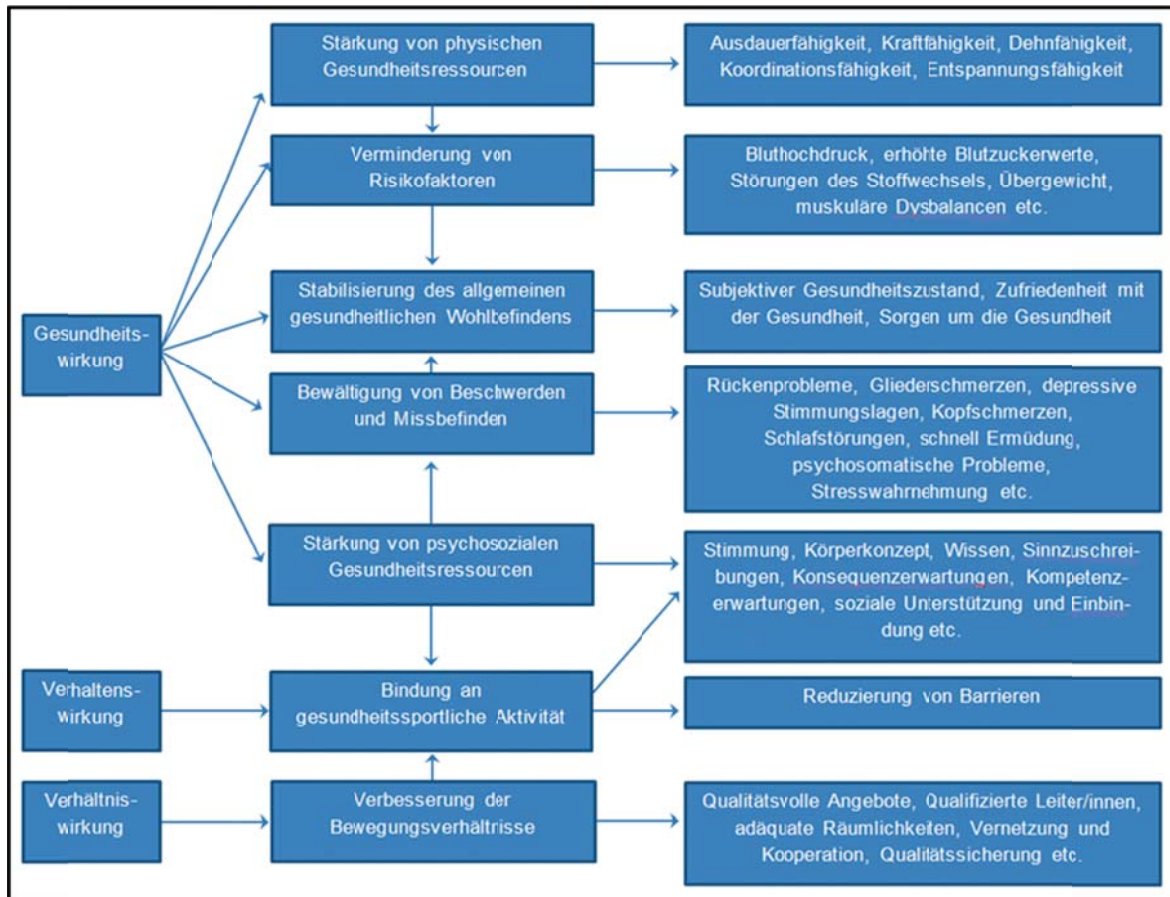


Abbildung 14. Inhalte des Gesundheitssports nach Brehm (2003, S. 225)

Nicht unerwähnt bleiben sollen in diesem Kontext auch Aspekte des Sports und der körperlichen Aktivität, die in Bezug auf Gesundheitsförderung problematisch erscheinen. So ist einerseits ein Mindestmaß an Gesundheit als Voraussetzung für Bewegungsprogramme zu sehen, andererseits bringt Sport natürlich auch immer ein gewisses Verletzungsrisiko mit sich.⁷⁵ Des Weiteren verhindert in vielen Fällen ein monotones, technisiertes Übungsprogramm die gesundheitsförderlichen Effekte, da es die regelmäßige Durchführung negativ beeinflusst (vgl. Balz & Kuhlmann, 2009, S. 210 f.). Deshalb muss auch die Nachhaltigkeit und Bindung an Sport beziehungsweise Bewegungsprogramme in den Fokus der Gesundheitsförderung gelangen.

⁷⁵ In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass auch die Wirkrichtung nicht gänzlich klar ist. „In particular, they are unable to determine whether psychological health is a consequence or a cause of exercise“ (Agnew & Levin, 1987, S. 15).



Die Unterscheidung zwischen Prävention und Gesundheitsförderung

Bös und Brehm (1999, S. 11) unterscheiden bezüglich des Gesundheitssports zwischen Angeboten der Prävention und Möglichkeiten der Gesundheitsförderung. „Präventive Ansätze folgen einem pathogenetischen, gesundheitsfördernde Vorgehensweisen einem salutogenetischen Konzept“ (Kolb, 2010, S. 120). Die krankheitsorientierte Prävention durch Sport beinhaltet dabei schwerpunktmäßig die Vermeidung von Krankheiten⁷⁶ über die Effekte körperlicher Aktivität auf einschlägig bekannte Risikofaktoren, wie beispielsweise Übergewicht, sowie die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen, die dann eine Verhaltensänderung anregen sollen (vgl. Banzer, 2003, S. 429). Vernachlässigt werden dabei oftmals die großen Auswirkungen der Lebensbedingungen, der sozialen Schicht und des Bildungsniveaus der betroffenen Menschen, die „nach dieser Logik letztlich selbst dafür verantwortlich gemacht werden, wenn sie erkranken“ (Kolb, 2010, S. 124). Im Gegensatz dazu wird bei der Gesundheitsförderung (siehe Abbildung 15) der Schwerpunkt auf die Stärkung von Ressourcen zur möglichst eigenständigen und selbstbestimmten gesundheitsorientierten Lebensführung gesetzt, wobei nicht nur das individuelle Verhalten, sondern auch die Lebensverhältnisse ins Auge gefasst werden (vgl. Bös & Brehm, 1999, S. 15). Ganz offensichtlich unterscheiden sich beide Ansätze auch durch das jeweils zu Grunde liegende Menschenbild. Während präventiven Angeboten und den teilweise sehr technisiert anmutenden Bewegungs“vorschriften“ ein maschinelles Menschenbild unterstellt werden kann, basieren salutogenetisch orientierte Bewegungsangebote auf einem ganzheitlichen Menschenbild, das vor allem die Individualität und Leiblichkeit betont (vgl. Funke-Wieneke, 2007, S. 55 ff.).

⁷⁶ Gesundheit wird dadurch zur Abwesenheit von Krankheiten, zur Störungsfreiheit und zum Normalzustand, dessen Abweichungen zu behandeln sind. Dies wirft auch die ethische Frage danach auf, was unter welchen Bedingungen von wem als normal eingestuft werden kann.

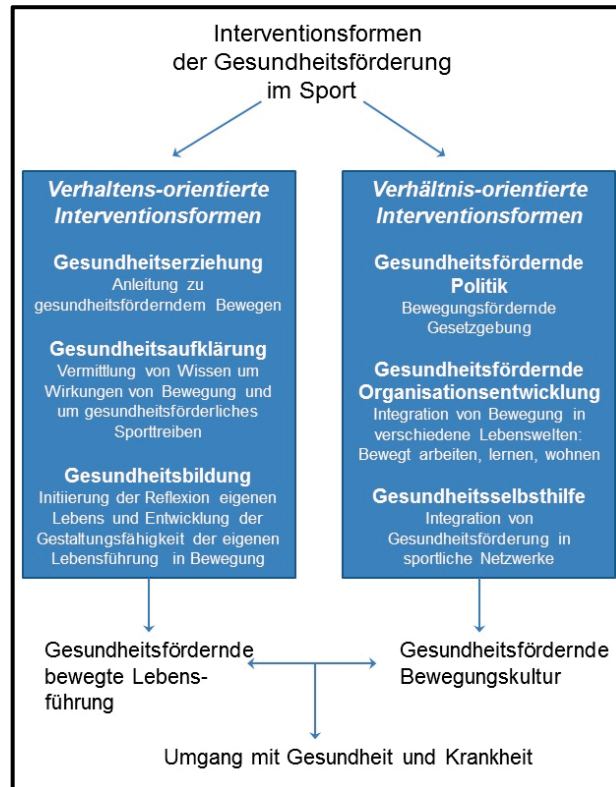


Abbildung 15. Interventionsformen der Gesundheitsförderung im Sport (Kolb, 1995b, S. 342)

Bildungspotentiale des Gesundheitssports

Aus pädagogischer Sicht und im Sinne des skizzierten Verständnisses von Gesundheit wird deutlich, dass dieser rein körperlich-funktionell pathogenetisch orientierte Zugang (modus deficiens) innerhalb gesundheitspädagogischer Bewegungsangebote zu kurz greift. Große Studien wie der Multiple Risk Factor Intervention Trial (MRFIT-Studie) stützen diese These. Diese Untersuchung konnte bei Herzpatienten im Längsschnitt über acht Jahre trotz Intervention durch Vermeidung von Risikofaktoren wie Bewegungsmangel oder Rauchen keine niedrigere Mortalität im Vergleich zu einer Kontrollgruppe feststellen (vgl. Kühn, 1999, S. 206). Eine rein medizinische Begründung trägt zudem die Gefahr der Instrumentalisierung des Gesundheitssport in sich (vgl. Wydra, 1996, S.166) und führt dazu, dass „die in Sport, Spiel und Bewegung angelegten Möglichkeiten zur Gesundheitsförderung [...] so größtenteils vergeben“ (Kolb, 1995a, S. 32) würden. Dieses Argument ist auch deshalb von enormer Wichtigkeit, weil der medizinische Fortschritt es ermöglicht, präventive Maßnahmen in Bezug auf polygene Krankheiten auf Basis der Kontrolle des Erbmaterials zu treffen, was „eine Verlagerung von Beratung und Früherkennung in genetische Detektion und prekäre Voraussage“ (Franzkowiak, 2008, S. 196) zur Folge hätte und die so wichtige individuelle Lebensumwelt aus den Augen verlieren würde. Neben dieser muss auch die individuelle Vorstellung und persönliche Wahrnehmung von Gesundheit berücksichtigt werden. Gerade deswegen scheint es für alle Experten im Feld des Gesundheitssports außerordentlich sinnvoll,

sich mit den subjektiven Sichtweisen von Gesundheit, mit sogenannten Laientheorien zu beschäftigen und die jeweilige Zielgruppe auch unter dem Aspekt des Empowerment aktiv in die Gestaltung „ihrer“ körperlichen Aktivität einzubinden (vgl. Franke, 2010, S. 235 ff.).

Der Gesundheitssport beinhaltet sowohl präventive als auch gesundheitsfördernde Angebote, obwohl erst genannte hier aus semantischen Gründen eher als „Krankheitsverhinderungs-Sport“ bezeichnet werden könnten. Trotz ihrer Verschiedenheit taucht innerhalb beider Herangehensweisen das Problem auf, dass es manchen Menschen sehr leicht fällt eine Bindung zu körperlicher Aktivität aufzubauen, andere aber immer wieder daran scheitern. Das in dieser Arbeit zentrale Phänomen des „Sich-Bindens an etwas“ ist also Bestandteil beider Modelle. Das große Potential diesbezüglich liegt in dem Zusammenhang zwischen Bindungs- und Bildungsprozessen. Eben diese Bildungspotentiale sollen Thema des folgenden Abschnitts sein. Denn während die pathogenetisch-präventiven Angebote des Gesundheitssports „von einem stark entmündigenden bzw. erzieherischen Grundzug gekennzeichnet“ (Kolb, 2011, S. 306) sind, offenbaren die beschriebenen salutogenetisch ausgerichteten Bewegungsprogrammen vielfältige Bildungsprozesse (vgl. auch Brodtmann, 1998, S. 21 ff.).

Prohl (2010, S. 152) hält die „*Nicht-Intendierbarkeit* von Wohlbefinden bzw. *Glück* [alle Herv. im Orig.]“ für einen äußerst bedeutsamen Ausgangspunkt des Gesundheitssports. Denn somit soll Gesundheit nicht als Zweck und Sinn gesundheitsfördernder Bewegungsangebote, sondern als „Mittel der Erziehung zum Glück“ (ebd., S. 157) beziehungsweise als Steigerung der Lebensqualität durch „aktive Teilnahme an der *Bewegungskultur*“ (a. a. O.) angesehen werden.⁷⁷ Ein „gesunder“ Lebensstil in diätetischem Sinne wird diesem Gedanken folgend somit vom Individuum selbst angestrebt als Voraussetzung der das Leben bereichernden aktiven körperlichen Bewegung (vgl. Balz, 1995, S. 197). Die Gesundheitsbildung „als Prozess individueller Sinnfindung“ (Beckers, 1991, S. 46) zeigt sich dann in der Entstehung eines Gesundheitsbewusstseins (vgl. Hensen, 2008, S. 325), in der „Entwicklung einer umfassenden gesundheitsbewussten Haltung“ (Kolb, 1995b, S. 344) und spiegelt sich direkt in der Lebensführung wider. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn Menschen „einen individuellen Zugang zum Sport finden“ (Baschta & Purschke, 2002, S. 50 f.), denn „entscheidend für eine gesundheitsbildende Umsetzung ist dabei die Form, in der Sport ‚inszeniert‘ und damit individualistisch wird“ (Tischbier, 1993, S. 316). Gesundheitssport ist „zwar kein reines Erlebnisangebot, aber ein ‚Gebrauchsgut‘ mit Erlebniskomponente“ (Schlicht & Schwenkmezger, 1995, S. 14).

Im Gegensatz zu diesem noch allgemein gehaltenen Zugang formuliert Kolb (2011, S. 302 ff.) konkrete Bildungsmöglichkeiten des Gesundheitssports (siehe Tabelle 4). Hervorzuheben sind vor allem die Selbstbestimmung mit-

⁷⁷ Vgl. auch Kapitel 2.2.5.



tels eines aktivierenden Empowerments und die ebenfalls von Schlicht (2001, S. 217) geforderte Gesundheitsmündigkeit.

„In Bezug auf die Gesundheit ist das Ziel der Aufbau einer Health Literacy bzw. Gesundheitsmündigkeit, also der Fähigkeit zur selbstverantworteten Gestaltung einer gesundheitsorientierten Lebensweise, die auf präventive Wissensbestände zu Gesundheit und Krankheitsprophylaxe durchaus Bezug nimmt, diese aber vor dem Hintergrund eigener Lebensmaßstäbe kritisch reflektiert“ (Kolb, 2010, S. 129).

Zudem zeige Antonovskys Kohärenzsinn „Parallelen zum skizzierten Begriff der Bildung“ (Kolb, 2011, S. 312). So kann die Komponente *Verstehbarkeit* durchaus als Prozess der kritischen Auseinandersetzung mit sich selbst und mit der Welt betrachtet werden, die „zu einer Erweiterung des persönlichen Verstehenshorizonts sowohl im Hinblick auf die Sache als auch auf sich selbst“ (ebd., S. 302) führt. *Handhabbarkeit* schließt über die reflexive Deutung bisher gemachter Erfahrungen vor dem Hintergrund der situativen Subjektivität sowohl die Aneignung und Modifikation bisheriger oder tradiertter Kenntnisse und Fähigkeiten als auch die Selbstentfaltung des Menschen ein. Beide Konstrukte zusammen haben Einfluss darauf, ob das Leben für den Menschen *bedeutsam*, das heißt in seinen Grundzügen sinnvoll, beeinflussbar und lebenswert wird.

Tabelle 4. *Verhaltens- und verhältnisorientierte Dimension der Gesundheitsförderung (Kolb, 2011, S. 310, siehe auch Kolb 2010).*

	verhältnisorientierte Gesundheitsförderung	verhaltensorientierte Gesundheitsförderung
Interventionsorientierung	<i>ökologische, ökonomische und soziale Lebensbedingungen verbessern</i> <i>partizipative Strukturen entwickeln</i> Objektive Handlungsspielräume schaffen	<i>Empowerment</i> Subjektive Handlungsmöglichkeiten erweitern
Ressourcenstärkung	<i>Strukturelle Entwicklung</i> Förderung des Aufbaus von sozialen Netzwerken und Unterstützungssystemen Entwicklung gesundheitsfördernder Umwelten und Settings	<i>Personale Entwicklung</i> Stärkung gesundheitsfördernder Kompetenzen Vermittlung von gesundheitsfördernden Praktiken und gesundheits-bezogenem Wissen



Gesundheitssport: Eine eigene Auslegung

Obwohl in der vorliegenden Arbeit wegen des Anwendungsbezuges das Phänomen der Bindung sowohl im Bereich der Sporttherapie und –prävention als auch innerhalb der Gesundheitsförderung zum Thema gemacht werden soll, wird im Folgenden die Begrifflichkeit mit Blick auf die in Kapitel 2.2.5 und 2.3.2 geführten Diskussionen aufgearbeitet.

Wie bei allen Formen menschlichen Sich-Bewegens wird der Mensch physisch, psychisch, emotional und kognitiv, kurz in seiner Ganzheitlichkeit, angesprochen. Dieses leibliche Erleben erscheint im Kontext des Gesundheitssports gerade dann von besonderer Bedeutung, wenn es selbstbestimmt und eigenverantwortlich sowie mit positiven Emotionen konnotiert verläuft.

Kurioserweise scheinen gerade dem Merkmal der Unproduktivität vielfältige Bildungsprozesse zu unterliegen, die von Relevanz für die Gesundheit sein können. Denn die individuelle Wichtigkeit muss in der Sache Sport selbst gefunden werden. Gelingt es Menschen die subjektive Produktivität des unproduktiven, sich stets selbst genügenden Sports für sich selbst als Bereicherung zu betrachten, stellt dies einem wichtigen Erkenntnisgewinn auf dem Weg zu dauerhaftem Sporttreiben dar. Dies glückt jedoch nur, wenn Menschen in ihrem Tun einen über das Gesundheitsmotiv hinausgehenden tieferen Sinn entdecken, sich die verschiedenen Möglichkeiten der Inszenierung quasi einverleiben und so „ihren“ Gesundheitssport finden.

Auch gesundheitssportliche Aktivitäten werden erst dann zu Sport, wenn er mit der entsprechenden Bedeutung belegt ist. Nur in diesem Fall können die ausgeführten Potentiale von Sport allgemein und Gesundheitssport im Speziellen ausgeschöpft werden. Dieser Gesichtspunkt stellt den subjektiven Bereich meines Sportbegriffs dar, der individuell beantwortet werden muss. Logisch erscheint mir jedoch, dass gerade dann, wenn Menschen aktiv in die Inszenierung ihres Sports eingebunden werden, sie diesem auch die entsprechende Bedeutung zu Teil werden lassen.

Natürlich spielen auch das Leisten und damit verbunden der Leistungsvergleich eine wichtige Rolle im Gesundheitssport. Während in der pathogenetisch-orientierten Prävention vor allem die körperlichen Aspekte des Leistungsfortschritts, zum Beispiel die Gewichtsabnahme oder die Senkung des Blutdrucks, angestrebt werden, steht bei der salutogenetischen Gesundheitsförderung auch das qualitative Bewegungserleben, dessen Steigerung nur das Individuum selbst zu gestalten vermag, im Fokus.



2.4 Die freudvolle Inszenierung des Gesundheitssports als Perspektive der Gesundheitspädagogik

Doch welche pädagogischen Auswirkungen haben ein salutogenetisch orientiertes Gesundheitsverständnis, die Berücksichtigung der menschlichen Lebensumwelt und die Perspektiven der Sportfreude auf eine umfassende Gesundheitsförderung?

„Folglich ginge es einer – kritisch soziologisch kontextuierten – reflexiven Gesundheitspädagogik unter den Bedingungen reflexiver gesellschaftlicher Modernisierung stets um den *Nachweis der Legitimität* [Herv. im Orig.] gesundheitsorientierter Erziehung“ (Stroß, 2009, S. 66 f.).

2.4.1 Pädagogische Zielsetzung Gesundheitsbildung

Der Ottawa-Charta folgend kann Gesundheit nicht mit Maßnahmen von außen ‚antrainiert‘ werden (vgl. Grupe & Krüger, 2007a, S. 269), sondern muss im Sinne des Empowerments selbst gestaltet werden. Dieses zielt auf Selbstbefähigung, Selbstbemächtigung und Stärkung von Autonomie und Eigenmacht des Menschen ab (vgl. Dür, 2008, S. 227 ff.). Kolb (1995b, S. 346) betrachtet Gesundheit dabei nicht als einen statischen Zustand, sondern als „momentaner Ausdruck des Lebensprozesses“. Gesundheit spiegelt also auch immer den individuellen Lebensstil des Einzelnen wider und ist somit „Ausdruck eines gelungenen und gelingenden Lebens“ (ebd., S. 348). Mit Blick auf die angesprochene Wichtigkeit der individuellen Selbstbestimmung darf zudem keine Lebensweise als ‚die richtige‘ propagiert werden. Denn jedes Individuum muss seine ‚richtige‘ Art zu leben selbst entwickeln und erkennen. Hier zeigt sich ein erster Verknüpfungspunkt mit der Sportfreude, die ebenfalls nur vom Subjekt selbst gebildet, von außen nur unterstützend inszeniert werden kann.

In diesem Zusammenhang verweist Gadamer (1994, S. 140) darauf, dass „Behandlung [...] immer zugleich Freigabe [enthalte, G. D.] und [...] nicht nur darin [bestehe, G. D.], Vorschriften zu machen oder Rezepte zu schreiben“. Übertragen auf den Gesundheitssport bedeutet dies, dass es

„bei Gesundheitsförderung als Verhaltensprävention auch um das Entwickeln und Stärken jener individuellen Kompetenzen, mit deren Hilfe die eigene Gesundheit und die Gesundheit anderer positiv beeinflusst werden können, sowie um das Entwickeln und Stärken der Bereitschaft, diese Kompetenzen auch tatsächlich in gesundheitsdienlicher Weise einzusetzen“ (Brodthmann, 1998, S. 21)

geht. Gesundheitsförderung und Sportfreude können also nur selbst realisiert und konstruiert werden, wobei unterstützende Maßnahmen möglich sind.

„Gesundheitsbildung ist hier gleichsam der Gegenstand, in Auseinandersetzung mit dem ein Prozess der Bildung in Gang gebracht wird, also eine Bildung durch Gesundheit. [...] In einer so verstandenen Gesundheitsbildung wird Gesundheit gar nicht als vorrangiges Lebensziel betrachtet, bei dessen Verwirklichung Menschen unterstützt werden. Ziel einer Gesundheitsbildung wäre dagegen die Bildung der Fähigkeit, der persönlichen Lebensressource Gesundheit einen persönlich relevanten Stellenwert im

Rahmen einer reflexiven Lebensführung und einen selbstverantworteten adäquaten Umgang mit der eigenen Gesundheit zu finden“ (Kolb, 2011, S. 304).

Im Gegensatz zu einem didaktischen Konzept des Belehrens (Gesundheitserziehung) geht es bei der Gesundheitsbildung um das Vorhaben „des (ermöglichten) Lernens und der (ermöglichten) Aneignung“ (Papenkort, 2002, S. 109, s. Tabelle 5). Kolb (1995b, S. 33 ff.) verdeutlicht die Zusammenhänge zwischen Lernprozessen und Formen der Gesundheitsförderung und unterstellt der Gesundheitsbildung reflexive Lernprozesse, Raithel, Dollinger und Hörmann (2009, S. 237) sprechen sogar davon, „dass die ‚Krise des Gesundheitssystems‘ als eine ‚verkannte Bildungskrise‘“ zu deuten sei. Auch Kolb (2011, S. 300) weist darauf hin, dass „Gesundheit in den letzten Jahrzehnten zu einem zentralen Bildungsthema geworden“ sei, das nur über „eine wirksame Gesundheitspädagogik“ (Hörmann, 2002b, S. 26) realisierbar sei, da Bildung pädagogischer Mittel bedürfe, um sich zu vermitteln. Die Gesundheitspädagogik unterscheidet sich dabei „von einer als Erfüllungsgehilfen der Medizin titulierten Medicopädagogik oder «Psychoedukation»“ (Hörmann, 2002a, S. 97).

Tabelle 5. Themenfelder der Gesundheitsbildung nach Papenkort (2002, S. 113 f.).

1. Gesundheitspolitik und Gesundheitswesen (strukturell)
2. Gesundheitsbewusstsein und Gesundheitshandeln (kommunikativ)
2.1. Gesundheit und Lebensweise (Prävention)
• Schlafen und Wachen
• Stressbewältigung und Entspannung
• Ernährung und Ausscheidung
• Bewegung und Körpererfahrung
• Körper und Pflege
• Gesellschaft und Umwelt
2.2. Krankheit und Heilweise (Therapie)
2.3. Krankheit und Lebensweise (Rehabilitation)

Interessanterweise, so wie Elflein (2007, S. 103 ff.) aufzeigt, existieren Parallelen zwischen Gesundheitsressourcen und Bildungsdimensionen (siehe Abbildung 16). Beiden ist gemeinsam, dass sie nur durch eigenes Tätigsein und durch Selbstbestimmung entwickelt werden können. Gleiches gilt auch für die Sportfreude, die sowohl als Bildungsdimension als auch als Gesundheitsressource innerhalb gesundheitsorientierter körperlicher Aktivität betrachtet werden kann.

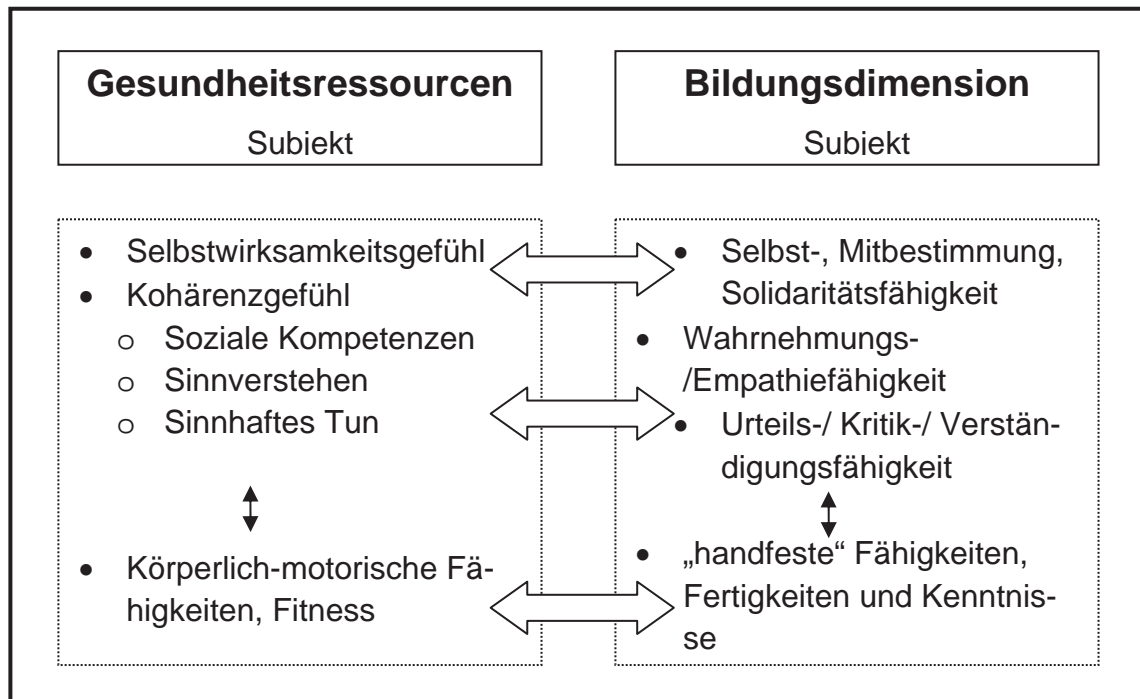


Abbildung 16. Korrespondenz von Gesundheitsressourcen und Bildungskompetenzen (Elflein, 2007, S. 111)

Hinsichtlich einer gesundheitsförderlichen Verhaltensbildung gibt es zwei wichtige zu beachtende Aspekte. Erstens müssen die Menschen zwar dazu ermutigt werden, für ihre Gesundheit Verantwortung zu übernehmen, jedoch bedeutet dies in keinem Fall, dass sie bei ausbleibender Gesundheit oder im Krankheitsfall schuldig gesprochen werden dürfen (vgl. Dollinger, 2006, S. 184 ff.). Daher ist es wichtig, dass nicht eine Lebensweise als die ‚richtige‘ angepriesen wird, denn „wer Verantwortung zuteilen will, der muss das Vorhandensein von Freiheit nachweisen“ (Kühn, 1999, S. 221). Der zweite Gesichtspunkt betrifft die fälschliche Annahme, der Ursprung der individuellen Gesundheit läge nur im Verhalten des jeweiligen Menschen begründet. Der große Einfluss der umgebenden Lebensbedingungen wird dabei vernachlässigt.

2.4.2 Pädagogische Zielsetzung Gesundheitskultur

Im Zuge von Präventionsapellen wird viel zu oft davon ausgegangen, „dass (vermeintlich) gesundheitsprotektives Verhalten eine für alle Individuen frei wählbare Option sei“ (Schlicht, 2000, S. 52). Mit Blick auf den Anspruch einer bildungstheoretischen Gesundheitsförderung, bei der Selbsttätigkeit, Verantwortung und Selbstbewusstsein im Vordergrund stehen, darf deshalb nicht vergessen werden, dass „die entsprechende Versorgung auf der Basis solidarischer Absicherungs- und Transferleistungen gesichert“ (Dollinger, 2006, S. 185) sein muss. Das heißt, jedem Menschen müssen die erforderlichen Ressourcen diesbezüglich zugänglich sein. Hinsichtlich eines an der Diätetik als Konzept einer gesunden Lebensführung des Menschen ausgerichteten Daseinsentwurfs müssen „die gesellschaftlichen Rahmenbedin-

gungen so gestaltet sein, dass er überhaupt in der Lage ist, die Verantwortung für seine Gesundheit übernehmen zu können“ (Kolb, 1995b, S. 356). Zudem spielen auch bei jeder Erkrankung verschiedenste Faktoren eine Rolle, die überwiegend in der Umgebung des Individuums gesucht werden müssen. Huber (2005, S. 23) fordert in diesem Zusammenhang die „Ganzheitsbetrachtung“ und Beachtung der Individualität von Gesundheit und Krankheit:

„Wir behandeln also nicht eine Epilepsie, Depression oder Schizophrenie, auch nicht einen Epileptiker, Depressiven oder Schizophrenen, *sondern einen ganz bestimmten je einmaligen Menschen, der an Anfällen, einer Depression oder einer Schizophrenie erkrankt ist* [Herv. im Orig.]“.

Gesundheit hat einen deutlichen Bezug zur umgebenden Lebenswelt. Nach Brodtmann (1998, S. 18) kann die soziale Eingebundenheit als „der vielleicht wichtigste potentielle Schutzfaktor“ gedeutet werden, Kolb (1995b, S. 346) spricht mit Blick auf die entscheidende Wirkung des sozialen Umfelds und der Lebenswelt des Individuums über Gesundheit als „das jeweils aktuelle Resultat einer ‚gelingenden‘ Sozialisation“.⁷⁸ Wie in Kapitel 2.2.5 beschrieben, trifft das auch für die Sportfreude zu, die sowohl eine sehr individuelle als auch eine soziale Komponente besitzt.

Die Förderung der Gesundheit ist somit zugleich eine „gesellschaftliche Aufgabe und ein Aspekt des persönlichen Lebensstils“ (Schlicht & Schwenkmezger, 1995, S. 2). Doch nicht nur die sozialen Beziehungen müssen im Hinblick auf die Gesundheit gestaltet werden. Die Fokussierung gesundheitsförderlicher sozialer und kultureller Einflussfaktoren mündet letztendlich im Aufbau einer auf Bildung basierenden Gesundheitskultur (vgl. Hörmann, 2009, S. 21).

„Es wäre Sache des Gesundheitswesens, Wege zu finden, um Brücken über die Abgründe des Hasses zu bauen und der Menschheit das Gefühl zu geben, dass sie eine einzige Gesellschaft ist, in der die Gesundheit jedes Einzelnen von der Gesundheit aller abhängt“ (Garrett, 2001, S. 489).

2.5 Theoretischer Rahmen der Untersuchung

Hinsichtlich der Aufnahme und Bindung an ein bestimmtes Gesundheitsverhalten wurden im Laufe der Jahre viele verschiedene theoretische Modelle entwickelt (vgl. im Überblick Buckworth & Dishman, 2002, S. 211 ff.; Fuchs, 1997, S. 94 ff.; Weinberg & Gould, 2007, S. 60). Innerhalb dieser Modelle kann grob zwischen zwei Gattungen unterschieden werden: kontinuierlichen Prädiktionsmodellen und dynamischen Stadienmodellen (vgl. u. a. Scholz & Schwarzer, 2005, S. 389 f.). Im Folgenden sollen zu beiden Arten eine kurze Einführung und eine Spezifizierung mittels der exemplarischen Darstellung eines Modells gegeben werden.

⁷⁸ Natürlich ist nicht nur unsere Gesundheit von sozialen Prozessen abhängig, sondern auch unsere Vorstellung von Gesundheit kulturell und sozial beeinflusst (vgl. Grupe & Krüger, 2007a, S. 263).



„Theories are principles and assumptions that are used to explain and predict; theories of behavior change are models of human behavior“ (Buckworth & Dishman, 2002, S. 212).

2.5.1 Dynamische Stadienmodelle

Dynamische Stadienmodelle zeichnet aus, dass sie „qualitativ unterschiedliche Phasen“ (Scholz & Schwarzer, 2005, S. 390) haben und somit das „Sporttreiben als ein Entwicklungsphänomen“ (Fuchs, 2003, S. 132) begreifen. Dabei gibt es bisher keinen endgültigen Beweis, dass der Prozess der Verhaltensänderung überhaupt in aufeinander folgende definierte Stufen eingeteilt werden kann.

„To date, there is no conclusive evidence that the process of behaviour change can be reliably characterised as movement through a definite series of stages which can be differentiated on psychological grounds“ (Sniehotta & Aunger, 2010, S. 144).

Bevor im Folgenden auf das Berliner Sportstadienmodell näher eingegangen werden soll, wird das bekannteste und empirisch am besten untersuchte Modell (vgl. Lippke & Kalusche, 2007, S. 171), das Transtheoretische Modell der Verhaltensänderung (TTM), kurz dargestellt.

Das TTM, das der Rauchentwöhnung entstammt, besteht aus sechs Stufen auf dem Weg von *precontemplation* (Absichtslosigkeit), über *contemplation* (Absichtsbildung) und *preparation* (Vorbereitung), hin zu *action* (Ausführung), *maintenance* (Aufrechterhaltung) und gegebenenfalls *termination* (Abbruch) eines gewünschten Verhaltens. Des Weiteren werden „processes of change“ beschrieben, die den Übergang von einer in die nächste Phase erleichtern können. Dazu zählen zum einen kognitiv-affektive Prozesse wie Bewusstseinssteigerung oder die Neubewertung der eigenen Person. Zum anderen werden verhaltensorientierte Prozesse wie die Reizkontrolle oder das Kontingenzmanagement aufgeführt. Je nach Phase besitzen unterschiedliche Prozesse der Verhaltensänderung besondere Relevanz bezüglich des Übertritts auf die nächste Stufe (vgl. Prochaska & DiClemente, 1983, S. 390 ff.).

Auf ein weiteres wichtiges Modell, das Rubikonmodell⁷⁹ Heckhausens und Gollwitzers (1987), das neben motivationalen auch volitionale Prozesse beinhaltet, kann innerhalb dieser Arbeit nicht explizit eingegangen werden. Abbildung 17 mag den theoretischen Rahmen des Modells andeuten.

⁷⁹ Den Namen Rubikon erhält Heckhausens Modell übrigens von einem gallisch-römischen Grenzfluss, „den Cäsar 49 v. Chr. nach langem Abwägen überschritt, womit unwiderruflich der Bürgerkrieg eröffnet war“ (Rheinberg, 2002, S. 184). Diese Metapher spielt auf den deutlichen Einschnitt zwischen der Phase des Abwägens und der Phase nach der Entscheidung für eine gewisse Handlung an.

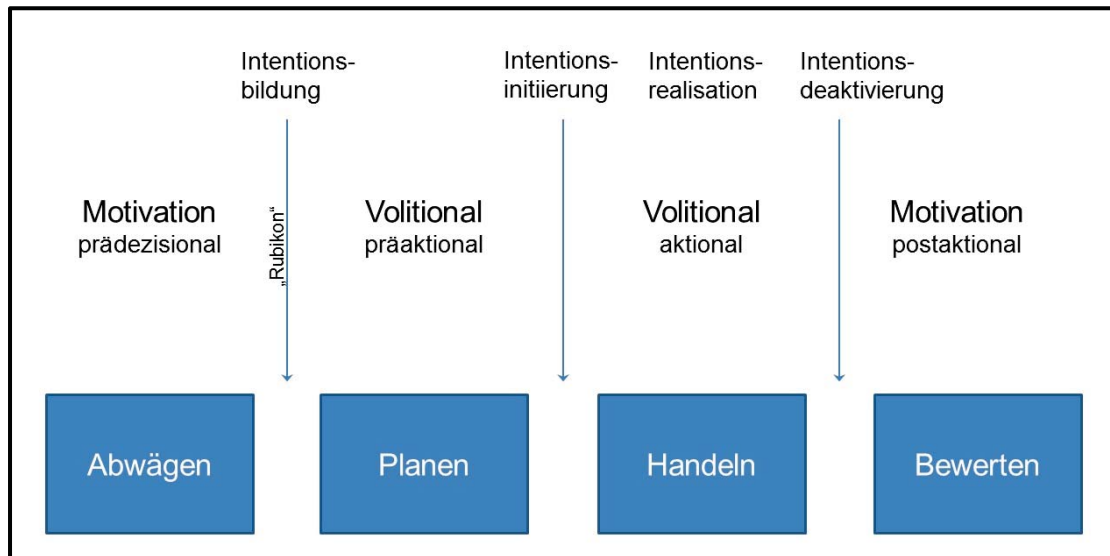


Abbildung 17. Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen (Achtziger & Gollwitzer, 2005, S. 278)

Trotz ihrer weiten Verbreitung innerhalb der Verhaltensforschung gibt es eine Vielzahl von Wissenschaftlern, die Stadienmodelle in Frage stellen. Ein Hauptkritikpunkt ist „die definitorische Abgrenzung der einzelnen Stadien über das Kriterium der Zeit“ (Fuchs, 2003, S. 135). Dies betrifft vor allem das Transtheoretische Modell der Verhaltensänderung, bei dem das Individuum nach sechs Monaten durchgeführten Zielverhaltens in die Phase der Aufrechterhaltung übertritt, ohne dass dies auf eine qualitative Veränderung zurückginge (vgl. Scholz & Schwarzer, 2005, S. 397 ff.). Ein weiterer Vorwurf, die Stadienmodelle beinhalteten nur die Zergliederung eines eigentlich kontinuierlichen Prozesses in willkürlich gewählte, wird gegenwärtig mittels des statistischen Testens sogenannter Diskontinuitätsmuster untersucht (vgl. Lippke & Kalusche, 2007, S. 181 f.).

„Health psychology is thus currently left in the unresolved situation of believing that behaviour change is probably a dynamic process, but without having a well-defined and empirically confirmed approach to understanding that process. The least well formulated model (TTM) is the most used and most tested, and appears not to be very efficacious“ (Sniehotta & Aunger, 2010, S. 144)

Das Berliner Sportstadienmodell (BSM)

Das Berliner Sportstadienmodell (BSM) stößt im Kontext der vorliegenden Arbeit auf Interesse, weil es ein relativ neues, für den deutschsprachigen Raum und explizit für den Sportbereich entwickeltes Stadienmodell ist. Das BSM vereinigt Rubikonmodell und Transtheoretisches Modell und fügt diesem noch zwei weitere Phasen der Verhaltensänderung hinzu (vgl. Fuchs, 2001, S. 261 ff.; s. Abbildung 18). Somit beschreibt es den Werdegang einer Sportpartizipation prädezisionale in den Phasen *Präkontemplation* (Absichtslosigkeit) und *Kontemplation* (Absichtsbildung). Sobald die Intention zur Aufnahme einer sportlichen Aktivität gebildet ist, durchschreitet das Indi-

viduum die postdeziionalen, aber noch präaktionalen Phasen der *Disposition* (Entscheidungsbildung) und *Präaktion* (Vorbereitung). Der darauf folgenden *Implementierung* (Durchführung) des Verhaltens können sich entweder die Phase der *Habituation* (regelmäßige Ausübung, Bindung), oder der *Fluktuation* (unregelmäßige Durchführung) anschließen (vgl. ebd.). Allen drei Phasen kann der Verhaltensabbruch folgen, der „kein eigenes Handlungsstadium, sondern nur der Endpunkt eines solchen“ (Fuchs, 2003, S. 139) ist. Nach einem Abbruch fällt das Individuum in die prädeziionalen Phasen zurück oder verbleibt postdeziional in der Phase der *Resumption*, die der Phase der *Disposition* sehr ähnelt (vgl. ebd.). Neben seiner detaillierten Betrachtungsweise einer Verhaltensänderung liegen die Vorzüge des Berliner Sportstadienmodells vor allem darin, dass es sich hierbei um ein eigens für den Bereich des Sports entwickeltes Konstrukt handelt (vgl. Lippke & Ziegelmann, 2006, S. 38). Es entfallen also mögliche Interpretations- und Übertragungsschwierigkeiten, wie sie beispielsweise beim Transtheoretischen Modell, welches der Raucherentwöhnung entstammt, auftreten können.

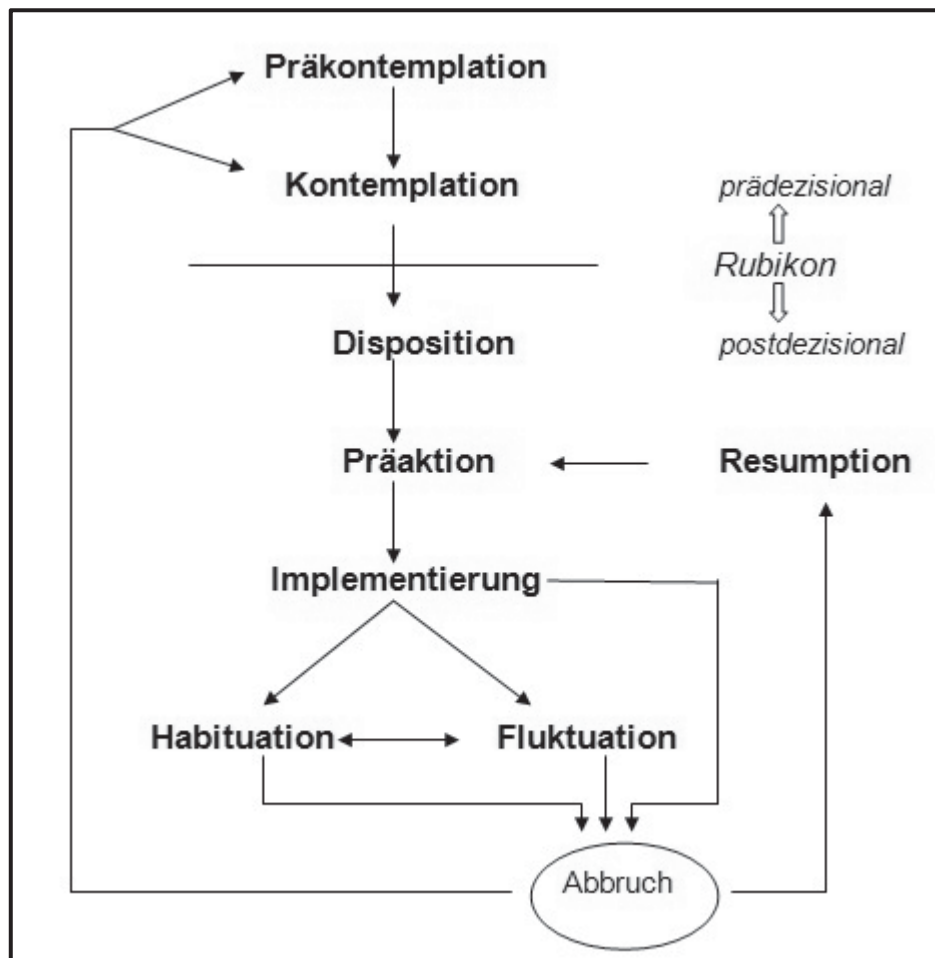


Abbildung 18. Der Verlauf der Stadien des Berliner Sportstadienmodells (Fuchs, 2001, S. 263)



2.5.2 Kontinuierliche Prädiktionsmodelle

Neben den eben erläuterten Stadienmodellen gibt es sogenannte kontinuierliche Prädiktionsmodelle,⁸⁰ die „bestimmte kognitive oder affektive Variablen [...] als prädiktiv für ein Gesundheitsverhalten“ (Scholz & Schwarzer, 2005, S. 389 f.) spezifizieren. Je nach Ausprägung der jeweils signifikanten Variablen kann ein Individuum „an einem bestimmten Punkt auf dem Kontinuum einer Verhaltenswahrscheinlichkeit angesiedelt werden“ (ebd., S. 390). Bekannte kontinuierliche Prädiktionsmodellen (vgl. im Überblick Godin, 1994, S. 113 ff.) sind die Theorie der Schutzmotivation (Protection Motivation Theory; vgl. Rodgers, 1983), bei der Anreiz in der „Abwendung der Erkrankung“ (Schüler, 2009, S. 384) besteht, die sozial-kognitive Theorie Banduras (1997), bei der Selbstwirksamkeitserwartungen eine zentrale Rolle spielen, die Theorie des geplanten Verhaltens (Theory of Planned Behavior; vgl. Ajzen, 1991), welche die Bestimmung der Intention durch Einstellung, Verhaltenskontrolle und subjektive Norm fokussiert oder das Health Belief-Modell (vgl. Becker, 1974), bei dem die Aufnahme eines Verhaltens von einer Kosten-Nutzen-Rechnung zwischen der Wertigkeit des Ziels und der Wahrscheinlichkeit des Erreichens abhängt (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6. *Psychologische Strukturmodelle der Sportteilnahme (Fuchs, 2003, S. 128).*

<i>Allgemeine psychologische Modelle</i>	
Sozial-kognitive Theorie	Bandura (1997)
Theorie des geplanten Verhaltens	Ajzen (1991)
Health Belief-Modell	Becker (1974), Rosenstock (1990)
Theorie der Selbstbestimmung	Deci & Ryan (2000, 2004)
Schema-Theorie	Kendzierski (1994)
Theorie der Schutzmotivation	Rodgers (1983)
Theorie der Zielorientierung	Nicholls (1992)
<i>Sportpsychologische Modelle</i>	
Sport Commitment Model	Scanlan et al. (1993)
MAARS-Modell	Berliner Arbeitsgruppe (Fuchs 1997)

Die großen Schwächen kontinuierlicher Prädiktionsmodelle sind zum einen in der Konzentration auf die Intention zu finden. Zum anderen suggerieren einige der Modelle, die Verhaltensaufnahme und –durchführung seien ein linearer Prozess. Die Möglichkeit, dass sich die qualitative Wertigkeit einzelner Variablen mit der Zeit ändert, bleibt oftmals außen vor (vgl. Schwarzer, 2008, S. 3).

⁸⁰ Fuchs (2006, S. 213) unterteilt die Prädiktionsmodelle zudem in Strukturmodelle (in diesem Fall beispielsweise die Sozial-kognitive Theorie und die Theorie des geplanten Verhaltens), die eine „Vorhersage (Erklärung) des Sport- und Bewegungsverhaltens auf der Grundlage von Prädiktionsvariablen“ erlaubten, und Prozessmodelle (hier das Rubikonmodell oder das HAPA-Modell), in denen „nicht nur über innere Zustände, sondern auch über Vorgänge gesprochen [würde, G. D.], die diese Zustände aufrechterhalten oder verändern“.



„A general weakness of continuum models is that they better account for intention variance than for behavior variance“ (ebd., S. 3).

Exemplarisch soll im Folgenden die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan in ihren Grundzügen dargestellt werden (siehe dazu auch schon Kapitel 2.1.1).

Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (vgl. Deci & Ryan, 2000, 2004)

Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan ist eine „*organismisch-dialektische* [Herv. im Orig.] Makrotheorie menschlicher Motivation“ (Bauermann, 2009, S. 142). Der organismische Anteil bezieht sich auf das angeborene und aktive Streben aller Menschen nach Persönlichkeitsentfaltung und -entwicklung. Der dialektische Anteil der Theorie liegt in der Annahme, dass eben diese Ambition nur in der Interaktion mit der sozialen Umwelt von Statten gehen kann.

„The starting point for SDT is the postulate that humans are active, growth-oriented organisms who are naturally inclined toward integration of their psychic elements into a unified sense of self and integration of themselves into larger social structures (Deci & Ryan, 2000, S. 229).

Grundannahme der Selbstbestimmungstheorie ist es also, dass alle Menschen von Geburt an darauf abzielen, drei grundlegende Bedürfnisse (basic needs⁸¹) zu befriedigen:

„*Competence* refers to feeling effective in one’s ongoing interactions with the social environment and experiencing opportunities to exercise and express one’s capacities. [...]

Relatedness refers to feeling connected to others, to caring for and being cared for by others, to having a sense of belongingness both with other individuals and with one’s community. [...]

Finally, *autonomy* refers to being the perceived origin or source of one’s own behavior [alle Herv. im Orig.]“ (Ryan & Deci, 2004, S. 7 f.).

Zusammenfassend könnte gesagt werden, dass Menschen nach einer Erweiterung ihres Selbst streben, die einerseits durch die Ausweitung der eigenen Fähigkeiten und Kenntnisse, andererseits durch die Integration und Anerkennung anderer Menschen zu Stande kommen kann. Zudem spielen bei der Aufnahme eines bestimmten Verhaltens die Selbstbestimmung und Handlungsfreiheit eine zentrale Rolle.

Neben diesem Postulat besteht die Selbstbestimmungstheorie aus vier untergeordneten theoretischen Konzepten:

Die Cognitive Evaluation Theory bezieht sich auf die Auswirkungen des sozialen Kontextes auf die intrinsische Motivation von Menschen. Von beson-

⁸¹ „We define *needs* [Herv. d. Verf.] as innate, organismic necessities rather than acquired motives, and as in the Murry tradition we define needs at the psychological rather than physiological level“ (Deci & Ryan, 2000, S. 229).

derem Interesse ist die Organismic Integration Theory, da hier das Prinzip der Internalization beschrieben wird (siehe Abbildung 19), das die Dichotomie zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation zu Gunsten eines Kontinuums zwischen Amotivation und intrinsischer Motivation aufhebt. Dabei lassen sich neben der Amotivation und der intrinsischen Motivation vier Typen extrinsischer Motivation unterscheiden, deren Handlungsauslöser sich mit zunehmender Selbstbestimmung von external nach internal verschieben (vgl. Deci & Ryan, 2004, S. 235 ff.). Eine besondere wissenschaftliche Aufmerksamkeit innerhalb der Selbstbestimmungstheorie erfährt die externale Belohnung eines intrinsisch motivierten Verhaltens, die als „Korruptionseffekt“ bezeichnet wird und nach den Ergebnissen vieler Studien darin endet, „daß das Interesse der Kinder an einer ursprünglich attraktiven Tätigkeit im Anschluß an die Belohnungsintervention merklich nachläßt“ (Kuhl, 1983, S. 94).⁸²

Behavior	Nonsel-determined					Self-determined
Type of Motivation	Amotivation	Extrinsic motivation			Intrinsic motivation	
Type of Regulation	Non-regulation	External Regulation	Introjected Regulation	Identified Regulation	Integrated Regulation	Intrinsic Regulation
Locus of Causality	Impersonal	External	Somewhat External	Somewhat Internal	Internal	Internal

Abbildung 19. Das Kontinuum motivationaler Regulation (Deci & Ryan, 2000, S. 237)

Während sich die Causality Orientations Theory vor allem auf individuelle Neigungen bezüglich der motivationalen Orientierung gegenüber der sozialen Welt bezieht, beinhaltet die Basic Needs Theory im Schwerpunkt den Zusammenhang zwischen der Befriedigung von Bedürfnissen und Gesundheit und Wohlbefinden (vgl. Ryan & Deci, 2004, S. 6 ff.).

Die Self Determination Theory ist eine weit verbreitete und anerkannte Motivationstheorie, die in der vorliegenden Untersuchung zwar nicht explizit als theoretische Fundierung fungiert, aber bei der Untersuchungsauswertung berücksichtigt wird. Besonders interessant erscheint dabei die enge Beziehung zwischen Selbstbestimmung und Bildungsprozessen, wie unter anderem von Klafki (2005, S. 17) gezeichnet.

⁸² Generell kann als ein wichtiges Ziel eines angeleiteten Gesundheitssports ein „umgekehrter Korruptionseffekt“ - aus extrinsischer wird intrinsische Motivation - ausgemacht werden. Die Sportfreude scheint diesbezüglich über großes Potential zu verfügen.



2.5.3 Das Sport Kommitment Modell (SCM) von Scanlan et al. (1993)

Das Sport Kommitment Modell wird Anfang der 1990er Jahre von Tara Scanlan und Kollegen basierend auf der sozialpsychologischen Interdependenztheorie (vgl. Kelley & Thibaut, 1978) und der daran anschließenden Investmenttheorie von Rusbult (1988) entwickelt. Dieses Modell ist weder ein Phasenmodell, noch soll ergründet werden, warum eine Aktivität begonnen wird. Die „Reichweite des Modells“ (Thienes, 2008, S. 219) bleibt darauf beschränkt, die Bindung an, hier Kommitment zu begonnenen Aktivitäten, zu erklären.

Das Modell unterliegt drei zentralen Annahmen (vgl. Scanlan & Simons, 1992, S. 201 f.):

1. Sport Kommitment adressiert die psychologische Bindung an eine Tätigkeit, es geht nicht um Schätzungen der tatsächlichen Wahrscheinlichkeit der Verhaltensaufnahme bzw. -durchführung.
2. Sport Kommitment wird sowohl von kognitiven als auch von affektiven Faktoren erzeugt.
3. Das Sport Kommitment Modell ist in der Lage, die unterschiedlichen psychischen Zustände der Teilnehmer zu beleuchten, denen oberflächlich ein gleiches Maß an Kommitment konstatiert wird.

Sport Kommitment wird definiert als „a psychological construct representing the desire and resolve to continue sport participation“ (Scanlan et al., 1993a, S. 6). Dieses Bindungsverhalten wird laut Scanlan und Kollegen von den Faktoren *sport enjoyment* (Sportfreude),⁸³ *involvement alternatives* (Verhaltensalternativen), *personal investments* (personale Investitionen), *social constraints*⁸⁴ (soziale Zwänge) und *involvement opportunities* (Verhaltensmöglichkeiten) beeinflusst (vgl. ebd., S. 6 ff.; Scanlan & Carpenter, 1993, S. 22 ff.). Ein großes Verdienst des Sport Kommitment Modells (siehe Abbildung 20) ist es, die Sportfreude als wichtiges Konstrukt konzeptionell in die bestehende Forschungslandschaft einzubringen (vgl. Crocker et al., 2004a, 204 ff.).

⁸³ Siehe Definition nach Scanlan et al. (1993a, S. 6) auf S. 34.

⁸⁴ In einer Folgeuntersuchung wird das Modell dahingehend modifiziert, dass neben den sozialen Zwängen auch die soziale Unterstützung operationalisiert wird (vgl. Carpenter & Coleman, 1998).

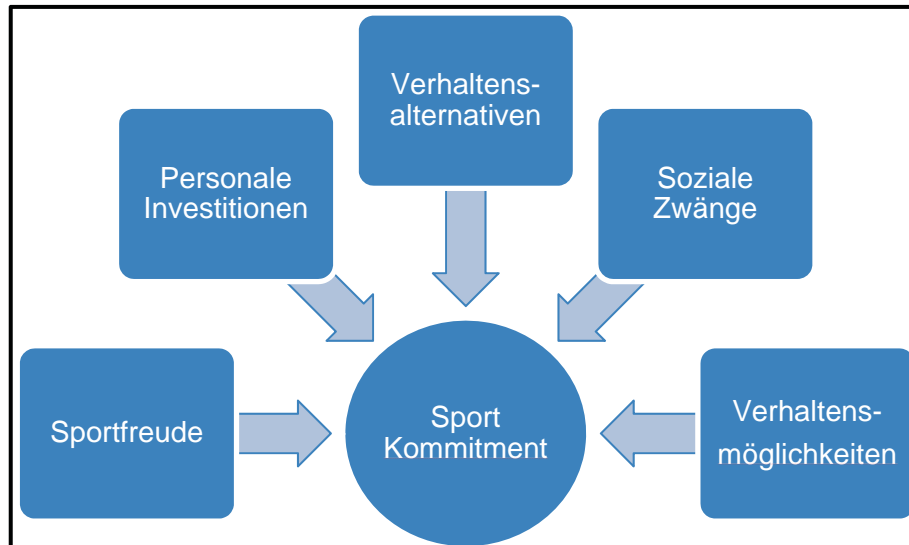


Abbildung 20. Die Erstfassung des Sport Kommitment Modells (Scanlan et al., 1993a, S. 5)

Die fünf Determinanten wirken unterschiedlich stark auf die Entwicklung des Kommitments, wobei der Sportfreude in vielen Studien (vgl. u. a. Weiss et al., 2001) der größte prädiktive Effekt attestiert wird und sogar ein modifiziertes Modell vorliegt (vgl. ebd., s. Abbildung 21), welches das theoretische Fundament der hier vorliegenden Untersuchung darstellt. Streaun und Holt (2000, S. 2) weisen zudem auf die Wichtigkeit der Sportfreude im Kinder- und Jugendsport hin, ergänzen aber, dass es auch andere für die Bindung an Sport bedeutende Faktoren gebe, wobei diese eben auch wie bei dieser Modifikation des Sport Kommitment Modells „as a source of fun for those children“ (a. a. O.) interpretiert werden können.

„These results suggest that sport enjoyment is key to explaining variations in the psychological desire and resolve to continue tennis participation“ (Weiss & Ferrer-Caja, 2002, S. 166).

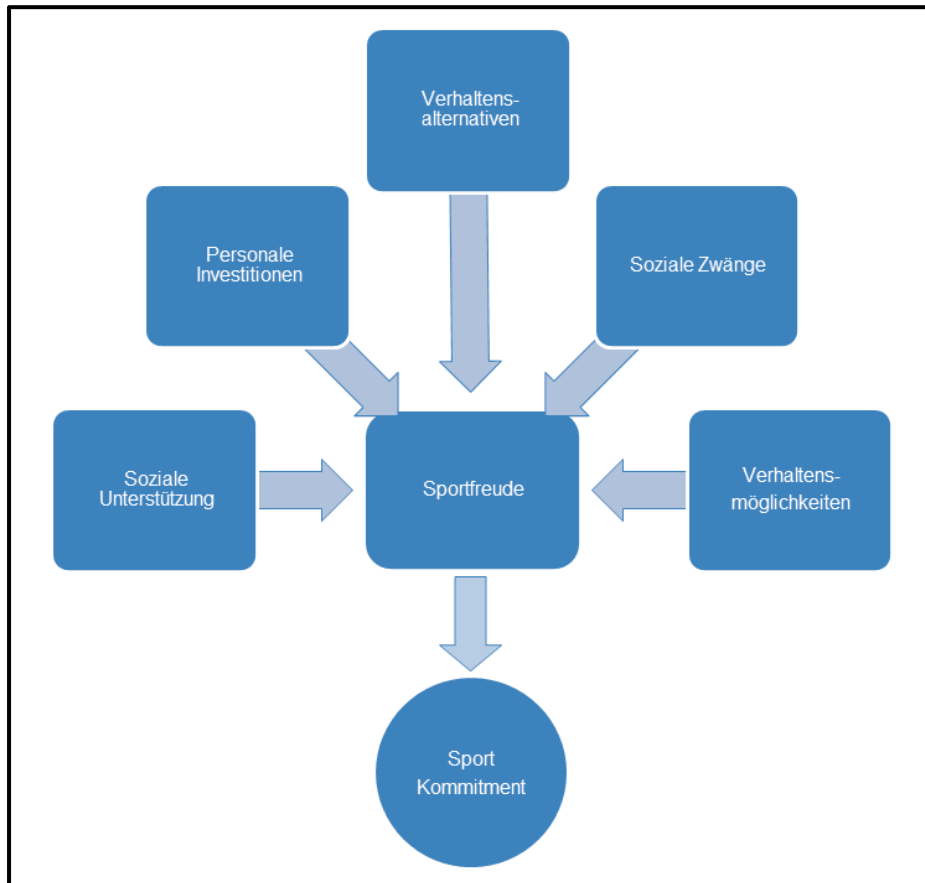


Abbildung 21. Modifizierte Version des Sport Kommitment Modells (Weiss et al., 2001, S. 134)

Innerhalb zahlreicher Untersuchungen bezüglich der Sportfreude und des Sport Kommitments geraten auch die auslösenden Faktoren in den Fokus des Interesses. Dabei teilten Scanlan und Lewthwaite (1986, S. 32 f.) aus einer theoretischen Warte heraus die „sources of enjoyment“ in vier Quadranten zwischen Leistung und Art der Motivation (siehe Abbildung 22) ein. In Sektor 1 fallen somit Faktoren, die in Verbindung stehen mit personalen Kompetenz- und Kontrollempfindungen, wie beispielsweise das Erreichen eines gewissen Leistungslevels oder das erlebte und wahrgenommene Vermögen. Sektor 2 beinhaltet Prädiktoren in Bezug auf persönliche Kompetenz- und Kontrollwahrnehmungen, die von anderen Menschen bestimmt werden, also wie positive soziale Bewertung oder gesellschaftliche Anerkennung der sportlichen Leistung. Prädiktoren in Bezug auf Bewegungsgefühle, Entspannung, Action oder den „Thrill of competition“ sind in Sektor 3 verortet. Der vierte Sektor besteht aus Faktoren, die ohne Bezug auf die sportliche Leistung wichtig anmuten, wie etwa die Integration in eine Gruppe (vgl. ebd.). Auch diese Modellvorstellung der Sportfreude fließt als theoretisches Fundament in die vorliegende Studie ein.

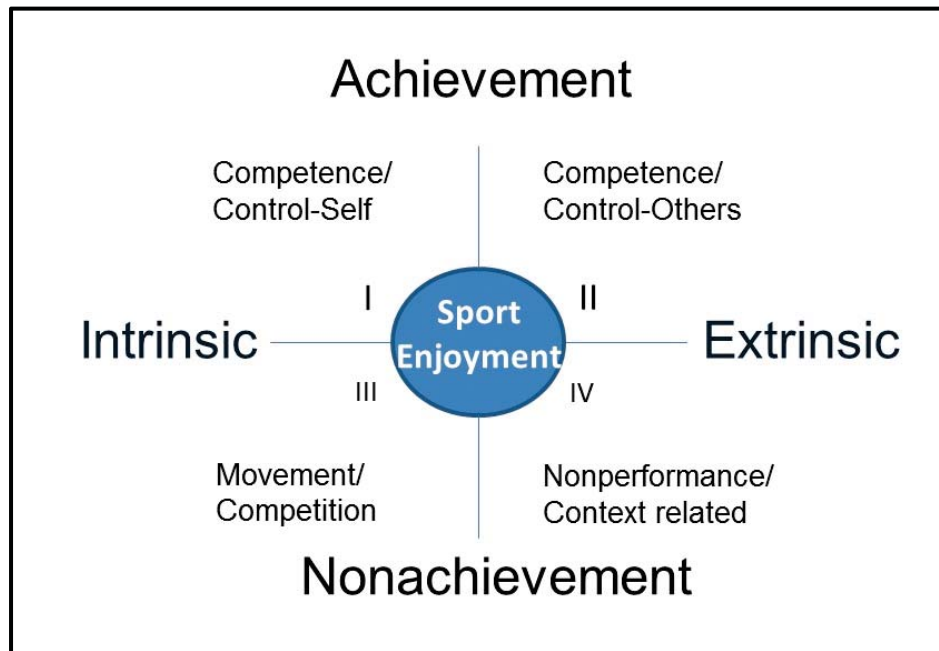


Abbildung 22. Das Modell der Sportfreude nach Scanlan und Lewthwaite (1986, S. 33)

Das Sport Commitment Modell fungiert aus mehreren Anlässen als Rahmenmodell dieser Untersuchung. Zum einen ist es ein Modell, das explizit für die Erklärung der Bindung an körperliche Aktivität entwickelt wurde. Dies hat den großen Vorteil, dass die dem Modell immanenten Konstrukte nach sportlichem Verhalten ausgerichtet sind. Somit kommt es nicht zu Übertragungsschwierigkeiten wie beispielsweise beim Transtheoretischen Modell der Verhaltensänderung, dessen Operationalisierung der Phase Aufrechterhaltung (nach sechs Monaten gezeigten Verhaltens) für die Raucherentwöhnung sinnvoll, jedoch für die Bindung an körperliche Aktivität ungenügend erscheint (vgl. Lippke & Kalusche, 2007, S. 171 ff.). Zum Zweiten kommt der auszuführenden Studie entgegen, dass durch das Modell nicht die Erklärung der Verhaltensaufnahme, sondern der Bindung an Sport und Bewegungsaktivitäten angestrebt wird (vgl. Thienes, 2008, S. 219). Wie aufgezeigt ist das nämlich ein großer Kritikpunkt an kontinuierlichen Prädiktionsmodellen. Der dritte wichtige Aspekt bezieht sich auf die große Wichtigkeit der Sportfreude innerhalb des Modells, die sogar soweit führt, dass der Faktor Enjoyment wie in der Modifikation von Weiss und Kollegen (2001) als den anderen Elementen vorgeschaltete Determinante manifestiert wird. Die Sportfreude ist eventuell deswegen in keinem anderen Modell enthalten, da wohl bemerkt wurde, dass es sich dabei um etwas Besonderes, Anderes handelt, das kaum vergleichbar ist mit anderen Determinanten, da es einen übergreifenden Charakter zu haben scheint (vgl. ebd.).

Zusammenfassend fundiert das Sport Commitment Modell die vorliegende Untersuchung in dem Sinn, dass die Vorstellung, Sportfreude sei ein übergeordneter Faktor, der von anderen bedingt würde, geteilt wird. Jedoch ist unklar, ob alleine die im Modell beschriebenen Faktoren Sportfreude auslösen und beeinflussen. Vielmehr erscheint logisch, dass die angesprochenen



Faktoren von Sportart zu Sportart variieren. In dieser Studie sollen diese im Kontext der Sportart Laufen konkretisiert werden, um daraus Rückschlüsse ziehen zu können, welche Elemente dieser Sportart Freude und damit Bindung auslösen.



3 Forschungsstand und Konkretisierung der Forschungsfragen

Im Folgenden soll unter Beachtung der in dem vorausgehenden Kapitel hergestellten theoretischen Bezüge die Bedeutung der vorliegenden Studie anhand der Analyse des aktuellen Forschungsstandes verdeutlicht werden. Daran anknüpfend werden die Ziele und Fragestellungen des Forschungsprojektes konkretisiert.

3.1 Aktueller Forschungsstand

Die Aufarbeitung des aktuellen Forschungsstandes erfolgt in mehrerlei Hinsicht. Zum einen soll die Beforschung des Phänomens der Bindung im deutschsprachigen Raum betrachtet werden. Daran anschließend wird die Sportart Laufen als Untersuchungsgegenstand fokussiert. Daneben sollen Ergebnisse aus Studien im Rahmen des Sport Commitment Modells erörtert werden. Zuletzt wird der aktuelle *state of the art* der auslösenden Faktoren des Phänomens der Sportfreude in unterschiedlichen Sportarten aufgezeigt, wobei sich Studien und Autoren teilweise überschneiden.

3.1.1 Bindungsforschung in Deutschland

Das Thema „Bindung an Sport“ wird in Deutschland ab den 1990er Jahren intensiver erforscht⁸⁵⁸⁶ und ist insbesondere mit dem Namen Iris Pahmeier verbunden.⁸⁷ Bereits in ihrer Dissertation 1994 (Sportliche Aktivität als Bewältigungshilfe bei gesundheitlichen Beeinträchtigungen) arbeitet sie den Forschungsstand des angloamerikanischen Raumes auf und sucht in einer von drei empirischen Untersuchungen mittels Fragebögen und Interviews nach Faktoren und Gegebenheiten, „die zur Bindung an eine sportliche Aktivität beitragen sollen“ (Pahmeier, 1994, S. 130). Neben Kontrollüberzeugungen, Erwartungen und Motiven für das Sporttreiben und einer finanziellen Unterstützung bei Kursbeginn spricht sie explizit auch die Sportfreude an, wenn sie schreibt, dass „das Kurskonzept [...] ebenso wie die einzelnen Elemente mit positiven Emotionen (Zufriedenheit, Spaß) verbunden [werden müssten, G. D.], womit ein wesentlicher Bindungsfaktor realisiert“ (ebd., S. 212) sei. In den Folgejahren (vgl. Pahmeier, 1996, 1997, 2006, 2008) vertieft sie ihre Beschäftigung mit angesprochenem Thema in verschiedenen Publikationen und gibt einen Überblick über die verschiedenen Determinanten der Bindung, die sie in „Physische und psychische personale Fak-

⁸⁵ Im angloamerikanischen Raum weist die Forschungstradition eine größere Tiefe auf. Seit den 1950er Jahren existieren Studien (vgl. Pahmeier, 1997, S. 184). Diese sollen im Folgenden nicht explizit aufgearbeitet werden, da sie einerseits in den darzustellenden Untersuchungen inkludiert sind bzw. diese fundieren, andererseits die Übertragungsmöglichkeiten zwischen unterschiedlichen Kulturräumen begrenzt sind (vgl. Titze & Stronegger, 2002, S. 259).

⁸⁶ Interessanterweise spielt sich die Bindungsforschung größtenteils im Setting des Gesundheitssports ab (vgl. u. a. die Studien von Pahmeier, 1999 und Rampf, 1999).

⁸⁷ Vgl. auch Kapitel 2.1.2.



toren“, „Kontextuelle Faktoren: Lebensstil und Lebensgewohnheiten“, „Kognitive und emotionale Bewertung sportlicher Aktivität“ und „Erleben der sportlichen Aktivität: sozialer Kontext und Kursprogramm“ unterteilt (vgl. Pahmeier, 1996, S. 68 ff.). Diese Kategorisierung bildet auch die Grundlage ihres Habilitationsprojektes (vgl. Pahmeier, 1999), in dem sie in vier Teilstudien nach Unterschieden von Dabeibleibern und Aussteigern sowie Entwicklungsverläufen bezüglich ausgewählter Determinanten sucht. Während sich die Datenlage bezüglich vieler Variablen als ambivalent darstellt, zeigt Pahmeier (1999, S. 331 f.) bezüglich der von ihr besonders fokussierten Selbstwirksamkeit auf, dass „die vorliegenden Ergebnisse bestätigen [...], daß in höheren Verhaltensstadien im Vergleich zu den niedrigeren Stadien eine höher ausgeprägte Selbstwirksamkeit vorliegt“.

Eine weitere Qualifikationsarbeit im Themenbereich „Bindung an Sport“ findet sich von Petra Wagner (2000, eingereicht 1998). Unter dem Titel „Aussteigen oder Dabeibleiben“ führt sie Determinanten der Aufrechterhaltung auf und versucht, die Unterschiede zwischen Aufrechterhaltern und Drop-Outs eines zehnwöchigen und eines einjährigen gesundheitsorientierten Sportprogramms empirisch zu belegen. Dabei zeigen die Daten, „daß sich Abbrecher und Dabeibleiber in einer Reihe personaler, sozialer und programmspezifischer Faktoren bedeutsam voneinander unterscheiden“ (ebd., S. 245). Dies gilt sowohl für die kurz- als auch für die langfristige sportliche Aktivität, wobei sich interessanterweise die Relevanz einzelner Variablen mit der Zeit ändert. Wiederum können die Wichtigkeit der Selbstwirksamkeit und deren Erwartung konstatiert werden.

Auch Juliane Rampf (1999) sucht in ihrer Dissertation „Drop-Out und Bindung im Fitness-Sport“ nach Differenzen zwischen Adherern, Abbrechern und Fluktuierern. Neben einer ganzen Hand voll unterschiedlicher Determinanten fasst sie auch den Spaß an der Aktivität ins Auge und stellt eine hochsignifikante Diskrepanz zwischen Dropouts und Dabeibleibern fest. Ferner hebt sie hervor,

„daß in erster Linie Situationsfaktoren (v.a. Merkmale des sozialen und des professionellen Kontexts) zentrale Ansatzpunkte für einen Handlungsbedarf und zugleich Handlungsmöglichkeiten zur Verbesserung der Fluktuationsquoten bieten“ (ebd., S. 197).

Sylvia Titze (2003) widmet sich in ihrer Habilitationsschrift an der Universität Graz dem Thema „Promotion of Health-Enhancing Physical Activity“. Dabei untersucht sie per Fragebogen Zusammenhänge zwischen individuellen, sozialen und Umweltfaktoren und dem Laufverhalten von 822 Teilnehmerinnen eines Volkslaufes und betrachtet die Entwicklung dieser über einen Follow-Up-Fragebogen nach zwei Jahren. Dabei zeigen sich besonders die individuellen Faktoren wie Laufmotive oder Sportfreude von großer Wichtigkeit, während die sozialen und die Umweltfaktoren eher in einem früheren Stadium des Bindungsprozesses bedeutend zu sein scheinen. Zudem liefert

sie einen guten Ansatzpunkt für die hier vorliegende Studie, die deren Relevanz stützt.

„Enjoyment from running was consistently and positively associated with regular running and predicted the adoption of regular running in woman who reported low family support. What is required for woman to enjoy running? Presently no intervention studies have been targeted to develop behavioural or other techniques to increase enjoyment from regular physical activity“ (ebd., S. 222).

Die „Motivation zur Verhaltensänderung im gesundheitsorientierten Sport“ befasst Ines Pfeffer (2007) innerhalb von zwölfwöchigen Ausdauersportkursen. Das Transtheoretische Modell der Verhaltensänderung (vgl. Prochaska & DiClemente, 1983) fungiert dabei als theoretische Rahmenkonzeption. Zentrale Fragen der Arbeit sind die nach der Beeinflussbarkeit der Bindung durch eine psychologische Intervention, nach dem Zusammenhang zwischen der Veränderung ausgewählter psychologischer Parameter und der Stufenveränderung und nach der Möglichkeit der Vorhersage einer Stadienveränderung anhand vorliegender psychologischer Variablen. Während in Bezug auf die erste Forschungsfrage kein „Einfluss auf die postulierten abhängigen Variablen“ (Pfeffer, 2007, S. 208) festgestellt werden kann, findet sich eine Korrelation der Stadienveränderung mit psychologischen Variablen, der sogar eine gewisse prädiktive Aussage zwischen dem Kursende und dem Follow-Up-Fragebogen zulässt. In ihrem Fazit betont Pfeffer (ebd., S. 210) die Wichtigkeit der Förderung von Selbstwirksamkeitsprozessen sowie „der Planung der Sportaktivität als volitionale Komponente“ für den Übergang von den Vorhandlungs- in die Handlungsphasen.

Neben den aufgezeigten Studien wird die Thematik der Bindung in Deutschland in einigen Übersichtsartikeln und Herausgeberschaften (vgl. u. a. Fuchs, 1997, 2003; Pahmeier, 2008; Schlicht & Schwenkmezger, 1995; Schwarzer, 2008) abgehandelt. Des Weiteren gibt es zahlreiche Studien, welche die Veränderung einer bestimmten Determinante im Verlauf des Sich-Bindens fokussieren. So beschäftigen sich beispielsweise Abele-Brehm (beziehungsweise Abele) und Brehm (1986, 1994) intensiv mit Stimmungsänderungen durch Sport, Alfermann, Stoll, Wagner und Wagner-Stoll (1995) und Conzelmann und Müller (2005) mit der Wandlung des Selbstkonzeptes, Fuchs, Seelig und Kilian (2005) mit der Auswirkung selbstkonkordanter Ziele⁸⁸ oder die Arbeitsgruppe um Ralf Schwarzer mit der Bedeutung der Selbstwirksamkeit (u. a. Schwarzer, Luszczynska, Ziegelmann, Scholz & Lippke, 2008; Sniehotta, Scholz & Schwarzer, 2005).

Zusammenfassend zeigt sich auch innerhalb der angeführten Studien die Definitionsproblematik der Bindung. So werden bei den vier Qualifikationsarbeiten drei unterschiedliche Operationalisierungen verwendet. Zudem verläuft der Großteil der Untersuchungen aus einer gesundheitspsychologi-

⁸⁸ „Persönliche Ziele weisen eine hohe Selbstkonkordanz auf, wenn sie von der Person auf der Basis von Autonomie und Freiwilligkeit selbst gewählt wurden und mit den Interessen und Bedürfnissen der Person im Einklang stehen“ (Fuchs, Seelig & Kilian, 2005, S. 128).



schen Werte basierend auf den Erkenntnissen des angloamerikanischen Raums mittel quantitativer Fragebogenuntersuchungen. Hierin scheint ein Ansatzpunkt gefunden, der mittels eines qualitativen Untersuchungsdesign nachhaltig unterstützt und inhaltlich vertieft werden könnte.

3.1.2 Untersuchungen der Sportart Laufen

Wie dargestellt, steht das Phänomen der Bindung an etwas im Zentrum dieser Arbeit, das letztlich im Kontext körperlicher Aktivität bei allen Sportarten zu finden ist. Daher soll im Folgenden nur kurz auf die Beforschung der Sportart (Dauer-)Laufen eingegangen werden, da sie in dieser Studie eher als Medium der Untersuchung von Bindungsprozessen denn als Untersuchungsgegenstand fungiert.

Wegen der enormen Fülle an Literatur zum Laufen muss diese Arbeit eine Beschränkung erfahren (vgl. im Überblick Jütting, Reiner mann & Lücke, 2004). So soll trotz ihrer quantitativen Dominanz auf eine Darstellung sportmedizinisch und –therapeutisch (vgl. u. a. Bartmann, 2007a, 2009, 2011) sowie trainingswissenschaftlich orientierter Publikationen (vgl. u. a. Marquard, 2011; Neumann & Hottenrott, 2002; Neumann, Pfützner & Berbalk, 2011; Wessinghage, 2001; Zamparo, Perini, Peano & di Prampero, 2001) und praxisnaher Ratgeber (vgl. Sonntag, 1979; Spitzbart, 2002; Steffny & Pramann, 2005, Strunz, 2000) verzichtet werden.

Interessant für diese Arbeit sind insbesondere psychologische und pädagogische Zugänge. Im Fokus vieler Autoren steht dabei die Motivation zu laufen. Hierfür werden als herausragende Motive der Gesundheits- und Fitnessaspekt, soziale Kontakte und Entspannungseffekte des Laufens genannt (vgl. Teipel & Heinemann, 1997, S. 297 ff.). Dazu kommt, gerade im Breitensport, das Streben nach Spaß und Wohlbefinden (vgl. Schittenhelm, 1991, S. 41). Zudem werden ein Bedürfnis nach Leistung und Wettkampf innerhalb von Volksläufen als motivierend beschrieben (vgl. Lutz, 1991, S. 70).

Für die vorliegende Untersuchung sind vor allem die Arbeiten von Belang, in denen die Bindung an Laufen, die mehr zu sein scheint als eine Auflistung verschiedener Motive, thematisiert und beforscht wird.⁸⁹ Bereits 1979 entwickeln Carmack und Martens die aus zwölf Items bestehende Commitment to Running Scale. Diese wird in den Folgejahren innerhalb einiger weniger Studien weiterentwickelt und modifiziert (vgl. Corbin, Nielsen, Borsdorf & Laurie, 1987; Masters & Lambert, 1989; Ruiz-Juan & Zarauz, 2011) oder findet Verwendung in weiterführenden Forschungsprojekten (vgl. Acevedo, Dzewaltowski, Gill & Noble, 1992; Chapman & Castro, 1990; Ziegler, 1991), wobei dies oftmals in Untersuchungen zum Suchtverhalten von Laufenden geschieht (vgl. Szabo et al., 1997). Dabei wird Commitment konzeptionell

⁸⁹ Dabei sollen Arbeiten, die im Kontext des Sport Commitment Modells erfolgen (zum Beispiel Horton & Mack, 2000) oder die Sportfreude durch Laufen fokussieren erst in den folgenden Kapiteln aufgeführt werden.



als positive Sucht (positive addiction) im Gegensatz zu einer negativen Sucht verortet, die das Leben der betroffenen Person dominiert. Die einzelnen Items kreisen um die Themen Gefühle während des Laufens und Motivation zu beziehungsweise Einstellung zum Laufen.

In engem Bezug zu der Motivation zu und der Bindung an Laufen stehen auch die erwarteten oder erfahrenen positiven Auswirkungen, die sich durch die Sportart entwickeln und die in jedem Buch über das Laufen zu entdecken sind. Diese lassen sich grob in präventive oder therapeutische Effekte in Bezug auf Krankheiten und gesundheitsfördernde Auswirkungen unterteilen (vgl. Lange, 2011a, S. 114 ff.; Völker, 2004, S. 232 ff.; Weber, 1984b, S. 63 ff.). Lange (2011a, S. 114) mahnt bezüglich des darauf bezogenen Fitnessbegriffs vor einer Verkürzung auf rein körperliche Aspekte auf der Grundlage eines maschinellen Menschenbildes, „denn in der ursprünglichen biologischen Übersetzung meint *Fitness* die Lebenstauglichkeit und umfasst alle Fähigkeiten eines Lebewesens“. Auch Schleske (1988, S. 107) betont im Zuge eines meditativen Laufens die Wichtigkeit „eines ganzheitlichen Menschenbildes [...] jenseits des mechanistisch-materialistischen Denkens der westlichen Kulturentwicklung“.

Marlovits (2004) setzt sich in einer groß angelegten Studie mit 100 Läufern auf der Basis von Tiefeninterviews mit der Psychologie des Laufens auseinander. Er betont in der Ergebnisdarstellung die tiefe Verwurzelung des Laufens im Menschen, denn „über das Laufen sprechen bedeutet über das Leben sprechen“ (ebd., S. 68). Aus den Interviews mit Läufern hinsichtlich ihres Lauferlebens leitet Marlovits deutliche Analogien zu in nächtlichen Träumen ablaufenden Prozessen ab. Denn im Traum und während des Laufens komme es zu intensiven Bewältigungs- und Verarbeitungsvorgängen, die vergangene, gegenwärtige oder zukünftige Thematiken betreffen. Über die Freud'sche Traumdeutung begründet er ferner das therapeutische Potential des Laufens im Sinne eines Abwerfens des Alltagsballasts.

„Das Kunststück des Laufens besteht also darin, dass eine Art Tagträumen herbeigeführt wird bzw. herbeigelaufen wird“ (ebd., S. 106).

Obwohl die beschriebene Studie in einem gänzlich anderen Kontext als die hier vorliegende Untersuchung stattfindet, fließt sie als fruchtbare Ergänzung in Teile der Auswertung ein (siehe u. a. Kapitel 6.2.3 oder 6.2.8).

Eine weitere interessante Studie liefert Kreitz (1996), die sich per Fragebogen der Soziodemographie von laufenden Menschen, ihren Motiven und Auswirkungen auf die gesamte Lebensgestaltung widmet. Sie schließt mit den Worten:

„Anfänger, Fortgeschrittene, Spitzenathleten, Inländer und Ausländer, Männer und Frauen starten nicht nur im selben Lauf, sie haben auch ein sehr ähnliches Verhältnis zum Laufen, das durch Freude und Spaß am Lauf bei aller Ernsthaftigkeit und großem Zeitaufwand geprägt ist“ (ebd., S. 309).



Kreitz Aussage liefert einen guten Übergang zu der Frage, an was genau Läufer denn Spaß und Freude haben.

3.1.3 Die Beforschung des Sport Commitment Modells (SCM)

Aus der in Kapitel 2.5.3 dargestellten Entwicklung des Sport Commitment Modells (vgl. Scanlan et al., 1993a, 1993b; Scanlan & Simons, 1992) und dessen Validierung und Erprobung (vgl. Carpenter, Scanlan, Simons & Lobel, 1993) hat sich ein kleines, aber feines Forschungsfeld hervor getan, das sich mit der anwendungsbezogenen Prüfung und konzeptionellen Weiterentwicklung des Modells beschäftigt. Dies geschieht fast ausschließlich auf Basis quantitativ-empirischen Datenmaterials mittels Fragebogenuntersuchungen. Im Folgenden soll ein Blick auf die Forschungshistorie und aktuelle Erkenntnisse rund um das Sport Commitment Modell geworfen werden. Im Jahre 1995 modifiziert Carpenter in einer Studie mit 572 Sportlern im Alter zwischen 14 und 17 Jahren das SCM und fügt die Variable „parental support“ hinzu. Des Weiteren bestätigt die Studie die im Originalmodell aufgezeigten Wirkzusammenhänge.

Eine erste Studie über Burnout „from a commitment perspective“⁹⁰ (Raedeke, 1997, S. 396) führt Raedeke mit Schwimmern durch. Dabei geht es im Besonderen darum, ob die Sportler ihre Sportart ausüben wollen oder sich dazu verpflichtet fühlen, und ob dies eine Auswirkung auf die Entwicklung des Burnout-Syndroms hat. Die Fragebogenuntersuchung bringt als Ergebnis hervor, dass diejenigen, die sich ihrem Sport sehr verpflichtet sehen, deutlich Burnout-gefährdeter sind als Teilnehmer, die Sport wegen dessen Attraktivität treiben.

Wiederum Carpenter, zusammen mit Coleman (1998), prüft in einer Längsschnitt-Fragebogenuntersuchung die Modifikation des SCM mit jungen britischen Leistungs-Cricket-Spielern. Das innovative Potential dieser Studie ist in ihrem Längsschnittdesign, ihrer leistungssportlichen Ausrichtung und der Tatsache zu finden, dass das Modell erstmals außerhalb der USA erprobt wird. Dabei wird die Anwendbarkeit des SCM in der beschriebenen Zielgruppe empirisch bestätigt. Zudem kann aufgezeigt werden, dass die Veränderung der Höhe des Commitments eine positive Korrelation mit der Höhe der Sportfreude, Gelegenheiten, Anerkennung⁹¹ zu erhalten und sozialen Kontaktmöglichkeiten aufweist. In einer ähnlichen Studie zeigen Carpenter und Scanlan (1998), wie sich die Determinanten des Commitments und abhängig davon dieses selbst im Laufe einer Saison ändern. Erwartungsgemäß bestätigen sich Schwankungen in der Höhe des Commitments, wobei

⁹⁰ „A primary difference between a commitment and stress perspective is that a commitment framework identifies the specific conditions under which elevated stress may be associated with burnout – conditions that result in athletes having psychological characteristics of entrapment“ (Raedeke, 1997, S. 414).

⁹¹ Die Variable „recognition opportunities“ wird neben weiteren dem ursprünglichen Modell nicht zugehörigen Variablen zusätzlich erhoben (vgl. Carpenter & Coleman, 1998, S. 199).

sich Unterschiede bezüglich der Variablen Verhaltensmöglichkeiten und Sportfreude als besonders wirkungsvoll herausstellen.

„The sport enjoyment finding reinforces research on the importance of enjoyment as a motivational variable“ (Carpenter & Coleman, 1998, S. 206).

Der zum Sport Commitment Modell gehörige Fragebogen zur Erfassung des Commitments und der bedingenden Variablen wird Sport Commitment Scale genannt und findet in einer Studie von Robert Horton und Diane Mack (2000) bei Marathon-Läufern Anwendung. Erforscht wird dabei vorrangig die Wirkung der Athletenidentität auf die erlebten sozialen, physischen und psychischen Konsequenzen des Marathontrainings. Ferner wird untersucht, inwieweit die angesprochene Athletenidentität als Marathonläufer einen Effekt auf das Commitment zum Laufen auszuüben vermag. Bezüglich des für die hier vorliegende Untersuchung wichtigen zweiten Aspektes ergibt sich, dass eine starke Identifizierung als Marathonläufer mit größerer Sportfreude während des Laufens und mit höherem Commitment einhergeht.

Weiss, Kimmel und Smith (2001) stellen in einer Studie mit jugendlichen Tennisspielern das modifizierte SCM nach Carpenter (1995, S. 37) einem Modell mit der Sportfreude als Mediator der übrigen Variablen⁹² und einer Kombination beider Modelle gegenüber.

„Based on previous research on sport enjoyment, the mediational model specified enjoyment as the central construct predicting tennis commitment“ (Weiss et al., 2001, S. 140).

Alle drei Modelle zeigen sich als valide, das Sport Commitment zu erklären, wobei die Sportfreude jeweils als wichtigste Variable ausgemacht wird.

Eine Validierung des SCM in modifizierter Form (die Variable „Verhaltensalternativen bleib außen vor“) für die Zielgruppe griechischer Gesundheitszentren führen Alexandris, Zahariadis, Tsorbatzoudis und Grouios (2002) durch. Die Studie bestätigt die Anwendbarkeit des SCM sowohl innerhalb des fitness- und gesundheitsorientierten Sports als auch in der ins Griechische übersetzten Form. Als stärkste Prädiktoren des Commitments zeigen sich die Verhaltensmöglichkeiten, gefolgt von dem bereits betriebenen Aufwand und der Sportfreude.

Mit dem Projekt PEAK (Project on Elite Athlete Commitment) versuchen Scanlan, T., Russel, Wilson und Scanlan, L. (2003a, 2003b) ihre Bevorzugung des SCM in Kinder- und Jugendbereich auf erwachsene Leistungssportlerinnen und –sportler zu expandieren. Zudem wird mit der Scanlan Collaborative Interview Method (SCIM) eine innovative Interviewmethodik eingeführt, die im Gesamtprozess „an alternative to grounded theory“ (Scanlan et al., 2003a, S. 360) werden soll und bei der die zunächst qualitativ erfassten Daten in einem nächsten Schritt quantifiziert werden (mixed-

⁹² Siehe Abbildungen 20 und 21 in Kapitel 2.5.3.



methods).⁹³ Dazu werden die einzelnen Konstrukte des Original Sport Commitment Modells für die entsprechende Zielgruppe modifiziert.⁹⁴ Letztlich kann mit Ausnahme der Bedeutung des sozialen Druckes, der keinen Einfluss auf das Commitment der Teilnehmer hat, erneut die Validität des Modells und die Wichtigkeit der Sportfreude bestätigt werden. Interessant sind auch die enge Beziehung zwischen Sportfreude und den personalen Investitionen sowie die Erkenntnis, dass einige Elemente der Verhaltensmöglichkeiten als Quellen der Sportfreude betrachtet werden können.

Wilson, Rodgers, Carpenter, Hall, Hardy und Fraser (2004) beforschen in ihrer Studie innerhalb eines universitären Gesundheitssportangebots die Verbindung zwischen der Stärke des Commitments und dem Sportverhalten und nutzen das Sport Commitment Modell dabei als theoretische Fundierung. Neben der Bestätigung der Wichtigkeit der fünf Faktoren des SCM unterteilen die Autoren das Commitment in die zwei Dimensionen „have to“ und „want to“ und belegen diese Differenzierung statistisch. Jedoch haben nur die Variablen „satisfaction“⁹⁵ und „personal investment“ als stärkste Prädiktoren Einfluss auf beide Dimensionen und allein der Dimension „want to“ kann eine Wirkung auf das Sportverhalten nachgewiesen werden. Somit scheint gerade die Sportfreude mit ihrem Beitrag daran, dass Menschen ein gewisses Verhalten ausführen *wollen*, prädestiniert dafür zu sein, Bindung an Sport und körperliche Aktivität zu stützen.

In einer weiteren griechischen Studie und aufbauend auf der bereits beschriebenen Arbeit von Alexandris und Kollegen (2002) suchen Zahariadis, Tsorbatzoudis und Alexandris (2006) nach Zusammenhängen zwischen der Self Determination Theory und dem Sport Commitment Modell. Dazu lassen sie jugendliche Mannschaftssportler die zu den beiden Theorien gehörigen Fragebögen ausfüllen und korrelierten diese anschließend. Es zeigt sich ein großer Zusammenhang zwischen der intrinsischen Motivation und dem Commitment, während die extrinsische Motivation ohne signifikanten, die Amotivation mit einem negativen Einfluss verbleibt. Neben der darin verborgenen hohen Bedeutung der Selbstbestimmung für den Aufbau von Commitment zu einer Aktivität, findet die vermittelnde Rolle der Sportfreude innerhalb des SCM erneut Bestätigung (vgl. dazu auch die Studie von Weiss

⁹³ Die SCIM findet in dieser Studie keine Verwendung, da es sich um eine Methode handelt, mit der die einzelnen Determinanten des Sport Commitment Modells mit den Befragten durchgesprochen und ob ihrer individuellen Bedeutung hinterfragt werden. So soll „his or her personal picture of commitment“ (Scanlan et al., 2003, S. 362) entstehen. In der vorliegenden Studie sollen jedoch explorativ die persönlichen Quellen der Sportfreude erforscht werden. Das SCIM stellt dafür einen zu starren Rahmen dar.

⁹⁴ Sport Enjoyment zum Beispiel, das im Original definiert wird als „a positive affective response to the sport experience that reflects generalized feelings such as pleasure, liking, and fun“ (Scanlan et al., 1993a, S. 6) wird in der PEAK-Studie dargestellt als „the positive feelings you may have about playing for the All Blacks such as pleasure, fun, liking, or loving the experience“ (vgl. Scanlan et al., 2003a, S. 367).

⁹⁵ In dieser Studie alternativ zum Begriff „enjoyment“ verwendet. In einer frühen Arbeit von Scanlan zusammen mit Passer (1980) nutzt sie übrigens auch den Ausdruck „satisfaction“, der dann im Sport Commitment Modell der Bezeichnung „enjoyment“ weichen muss.



et al., 2001). Zudem wird ihre wichtige Stellung in der Verbindung von intrinsischer Motivation und Kommitment verdeutlicht.

Das Hauptaugenmerk der Studie von Weiss, W. und Weiss, M. (2007) liegt darauf, alters- (drei Altersgruppen zwischen acht und 18 Jahren) und Wettkampfklassen-bedingte (zwei Leistungsniveaus) Unterschiede in der Bedeutung der einzelnen Faktoren des SCM für das Kommitment zu ergründen. Zusammenfassend wird belegt, dass in verschiedenen Alters- und Leitungsklassen die einzelnen Faktoren des SCM von unterschiedlicher Wichtigkeit sind. Die Sportfreude ist jedoch für alle Alters- und beide Leistungsniveaugruppen der stärkste Prädiktor für die Höhe des Kommitments, obwohl die Datenlage, ähnlich wie bei der intrinsischen Motivation (vgl. Weiss & Ferrer-Caja, 2002), darauf hinweist, dass sie mit zunehmenden Alter an Einfluss verliert.

Eine Validierung des SCM mit spanischen Fußballspielern vollziehen Sousa, Torregrosa, Viladrich, Villmarín und Cruz (2007). Dabei überzeugt das Gesamtmodell zwar überwiegend, weist aber besonders mit Blick auf die Variablen „Verhaltensmöglichkeiten“ und „personale Investitionen“ Schwächen auf. Sportfreude und Verhaltensalternativen sind die stärksten Prädiktoren des Kommitments, wobei gerade der Sportfreude eine außergewöhnliche Stellung attestiert wird.

„The results for the test of the Sport Commitment Model show that the predictive role of sport enjoyment within the Sport Commitment Model is an important result of this study [...]. A better understanding of sport participation will emerge from further study into what makes the sporting experience enjoyable“ (Sousa et al., 2007, S. 261).

Die Studie von Caspar, Gray und Babkes Stellino aus dem Jahr 2007 „is the first to test the sport commitment model in an adult recreation sport setting, and to expand the model to predict consumption behaviour“ (ebd., S. 259). Dabei findet wiederum die von Weiss et al. (2001) publizierte Modellmodifikation mit der Sportfreude als Mediator zwischen den restlichen Variablen und dem Sport Kommitment ihren Einsatz. Schlussendlich bestätigt sich die Validität des Modells für die beschriebene Stichprobe, wobei die Originalversion einen höheren Erklärungsgehalt aufweist als das Mediator-Modell, dem jedoch für die Beforschung der Sportfreude große Wichtigkeit bescheinigt wird. Weiter wird die Verbindung zwischen der Höhe des Kommitments und der Häufigkeit der sportlichen Betätigung sowie des sportbezogenen Konsumverhaltens offenbart.

In einer weiteren Studie eruieren Casper und Andrew (2008), inwieweit die institutionelle Sportteilnahme im Vergleich mit Freizeitsport und das Leistungsniveau auf die Höhe des Kommitments und dessen aus dem SCM bekannten Faktoren einwirken. Sie vergleichen diesbezüglich Freizeit- mit Collegetennispielern und finden heraus, dass erst genannte signifikant mehr Kommitment, höhere Verhaltensmöglichkeiten und einen ausgeprägteren sozialen Druck aufweisen, jedoch deutlich weniger Sportfreude. Das Leistungsniveau spiegelt sich auch in den einzelnen Konstrukten wider. Denn



fortgeschrittene Spieler verfügen ebenfalls über mehr Commitment, höhere Verhaltensmöglichkeiten und stärkeren sozialen Druck als Anfänger und „intermediate players“ (ebd., S. 201), berichten aber über weniger Sportfreude. Insgesamt stützen die Resultate die Annahmen des Modells, weisen aber auf wichtige konzeptuelle zukünftige Forschungsrichtungen hin.

Eine erste Studie im Bereich des Trend- oder Extremsports publizieren Jeon und Ridinger (2009). Sie untersuchen das Commitment von Windsurfern und nutzen dazu das Sport Commitment Modell als theoretische Grundierung. Entgegen der bisherigen Forschungslage laden die fünf Variablen nicht auf einen Faktor (Commitment), sondern können in intrinsisch (Sportfreude, Verhaltensmöglichkeiten, personale Investitionen) und extrinsisch (sozialer Druck, Verhaltensalternativen) motivierende Faktoren unterteilt werden, wobei die intrinsischen Variablen weit größeren Einfluss auf das Commitment haben. Bezüglich der erhobenen demographischen Variablen stellt sich das Leistungsniveau als wichtigste Einflussgröße für das Windsurf-Komitment, die Durchführungshäufigkeit und das Konsumverhalten heraus.

Eine erweiterte Version des Sport Commitment Modells prüfen Weiss, W., Weiss, M. und Amorose (2010) auf ihre Gültigkeit und ziehen einen Vergleich mit dem Original-Modell. Die Erweiterung besteht in der Beifügung der Variablen „wahrgenommene Kosten“ und „wahrgenommene Kompetenz“ sowie in der konzeptuellen Unterscheidung und Erfassung des psychologischen und des Verhaltens-Komitments. Die beste Passung für das psychologische Commitment demonstriert das um die Variable wahrgenommene Kosten erweiterte Original-Modell. Die Erklärung des Verhaltens-Komitments erfolgt größtenteils durch die Variablen persönliche Investitionen und wahrgenommene Kosten.

Tabelle 7 liefert einen Überblick über den dargestellten Forschungsstand.



Tabelle 7. Überblick über die Beforschung des Sport Commitment Modells.

Autor(en):	Design	Zielgruppe ⁹⁶	Alter/Jahre
Scanlan et al., 1993ab, Carpenter et al., 1993	Originalversion des SCM	Softball (♀), Baseball (♂) Schwimmen, Badminton, Football (♂), Fußball, Volleyball (♂)	Ø 12,5, 11 10-19 10-20 10-15
Carpenter, 1995	Fragebogen	Fußball, Volleyball, Leichtathletik	14-17
Raedeke, 1997	Fragebogen	Schwimmen	13-18
Fuchs, 1997	Review		
VanYperen, 1998	Fragebogen	Volleyball (Coaches)	Ø 41,5
Carpenter & Scanlan, 1998	Fragebogen	Fußball	14-18
Carpenter & Coleman, 1998	Fragebogen	Kricket (♂ Leistungssport)	9-17
Horton & Mack, 2000	Fragebogen	Marathon	19-72
Weiss, Kimmel & Smith, 2001	Fragebogen	Tennis	10-18
Alexandris, Zahariadis, Tsorbatzoudis & Grouios, 2002	Fragebogen	Gesundheitssport	Ø 34
Raedeke, Warren & Granzky, 2002	Fragebogen	Schwimmen (Coaches)	Ø 33
Weiss & Ferrer-Caja, 2002	Review		
Scanlan et al., 2003ab	Interview	Netball (♀) Rugby (♂ Leistungssport)	k.A.
Wilson, Rodgers, Carpenter, Hall, Hardy & Fraser, 2004	Fragebogen	TN Cardio-Training	18-69
Zahariadis, Tsorbatzoudis & Alexandris, 2006	Fragebogen	Fuß-, Basket-, Volley-, Wasser- und Handball,	Ø 13,5
Weiss, W. & Weiss, M., 2007	Fragebogen	Gymnastik (♀)	8-18
Sousa, Torregrosa, Viladrich, Villmarín & Cruz, 2007	Fragebogen	Fußball	14-16
Casper, Gray & Babkes Stellino, 2007	Fragebogen	Tennis	Ø 47,5
Casper & Andrew, 2008	Fragebogen	Tennis	19-84
Jeon & Ridinger, 2009	Fragebogen	Windsurfen	> 18
Weiss, W., Weiss, M. & Amorose, 2010	Fragebogen	Gymnastik (♀)	8-18

⁹⁶ Soweit nicht explizit aufgeführt, bestehen die dargestellten Zielgruppen aus Mitgliedern beider Geschlechter.



Fazit

Die aufgeführten Studien geben gut den aktuellen Forschungsstand bezüglich des Sport Commitment Modells wieder. Einige Aspekte scheinen hervorhebenswert:

1. Obwohl seine Validität für verschiedene Zielgruppen statistisch belegt ist, fungiert das Sport Commitment Modell nur bei wenigen Studien als theoretisches Rahmenkonzept. Die Forschungslage ist insgesamt als eher schlecht zu bewerten. Dies hängt wahrscheinlich auch damit zusammen, dass es sich um ein relativ „junges“ Modell handelt, dessen Funktionalität sich erst noch erweisen beziehungsweise kommuniziert werden muss. Ein weiterer Grund könnte sein, dass hier die Qualität von Sich-Bewegen zum Thema gemacht wird, die in den oftmals quantitativ ausgerichteten Fragebogenuntersuchungen relativ schwer konzeptualisiert werden kann.
2. Fast ausnahmslos wird die überragende Wichtigkeit der Sportfreude innerhalb des SCM beschrieben, die sogar soweit führt, dass ihr eine Mediator-Funktion gegenüber den anderen Variablen und dem Sport Commitment zugestanden wird. Denn in sehr vielen Studien wird die Sportfreude als einflussreichste Determinante des Commitments erfasst. Dies mag an ihrer Sonderstellung im Sinne einer Beeinflussung durch unterschiedlichste Faktoren liegen.
3. Das Sport Commitment Modell ist ein Modell, das der Forschung im Rahmen des Kinder- und Jugendsports entstammt. Dementsprechend stellt sich die Forschungslage im Erwachsenenbereich als spärlich dar. Zudem wird bisher das informelle Sporttreiben, zum Beispiel innerhalb des Freizeit- oder Gesundheitssports, nur in den wenigsten Studien beleuchtet. Des Weiteren fehlt bislang eine Validierung im deutschsprachigen Raum.
4. Überraschenderweise, da ja, wie angesprochen, in diesem Modell mit der Determinanten der Sportfreude ausdrücklich die Qualität von Sport ins Auge gefasst wird, wurde das SCM bislang nur in einer Studie qualitativ beforscht. Ansonsten sind quantitative Fragebogenuntersuchungen der Standard.

Die hier vorliegende Studie besitzt also auch mit Blick auf den Forschungsstand rund um das Sport Commitment Modell innovativen Charakter und kann als ein Ausgangspunkt der Beschäftigung mit diesem Modell im deutschsprachigen Raum gefasst werden.

3.1.4 Was löst Sportfreude aus? – Ein Überblick über vorliegende Ergebnisse

Die Zielstellung der folgenden Studien ist es, die Auslöser von Sportfreude und Spaß an Bewegung zu ergründen. Mit Blick auf die im Folgenden zu präsentierenden Untersuchungen muss vorgeschaltet werden, dass innerhalb dieser Studien unterschiedliche Begrifflichkeiten (Sportfreude, Spaß, positive Bewertung) verwendet und selbst innerhalb desselben Begriffs unterschiedliche Definitionen zu Grunde gelegt werden. Es sei deshalb auf die theoretische Aufarbeitung verwiesen (Kapitel 2.2), mit deren Hilfe nach ihrer Darstellung relevante Studien eingeordnet werden.

Die Frage danach, welche Quellen Sportfreude haben kann, wird vor allem im Zusammenhang mit Csikszentmihalyis (2000, im Original 1975) Entwicklung des Flow-Konzeptes publik. In seiner Beschäftigung mit dem Phänomen der Sportfreude gelingt es Csikszentmihalyi aus theoretischen Überlegungen Unterschiede zu Phänomenen wie der intrinsischen Motivation⁹⁷ und dem Vergnügen einer Aktivität herzustellen.⁹⁸ Seine Konzeptualisierung mündet in der Frage danach, wie denn Sportfreude verstanden werden kann, wobei dieser als „process which provides rewarding experience in the present“ (ebd., S. 9) eine reine Gegenwartserfüllung konstatiert wird. Der Forschungsfrage geht Csikszentmihalyi mittels Pilotinterviews nach, wobei die folgenden auslösenden Momenten der Sportfreude („reasons for enjoying“, ebd., S. 13) aufgedeckt werden:

- die Sportaktivität selbst (The activity itself: the pattern, the action, the world it provides)
- kompetenter Einsatz der eigenen Fähigkeiten (Enjoyment of the experience and use of skills)
- Entwicklung persönlicher Fertigkeiten und Fähigkeiten (Development of personal skills)
- Freundschaft und Kameradschaft (Friendship, companionship)
- sich an persönlichen Zielsetzungen messen (Measuring self against own ideals)
- emotionale Entspannung (Emotional release)
- Wettbewerb (Competition, measuring self against others)
- Prestige, Erfolg, Ruhm (Prestige, regard, glamor)

Die beiden ersten Punkte stellt Csikszentmihalyi als „almost purely intrinsic“, die letzten beiden als „more extrinsic“ (ebd., S. 14) dar. Die erhaltenen Faktoren lässt er im Folgenden von verschiedenen Sportlergruppen gewichten und belegt dabei große Unterschiede zwischen den einzelnen Sportarten, wobei er darauf verweist, dass „all [Herv. im Orig.] the participants in the

⁹⁷ Der Zusammenhang beider Konzepte ist unter anderem in der Aussage „what one *must* [Herv. im Orig.] do cannot be enjoyable“ (Csikszentmihalyi, 2000, S. 3) zu finden.

⁹⁸ Siehe dazu auch Kapitel 2.2.4.



various activities are motivated primarily by intrinsic rewards“ (ebd., S. 19). Er schlussfolgert daraus, dass es zum einen nicht notwendigerweise einen Konflikt zwischen intrinsischer und extrinsischer Belohnung geben müsse, und dass es zum anderen von persönlichen Eigenschaften abhängen, inwieweit eine Person in der Lage sei, sich intrinsisch motiviert und ohne Aussicht auf extrinsische Belohnung in eine Aktivität zu vertiefen, inwieweit sie eine „autotelic person“ (ebd., S. 22) sei. An diesen Gedanken anknüpfend führt Csikszentmihalyi (ebd., S. 36) den Begriff „Flow“ als „autotelic experience“ ein.

Auf Csikszentmihalyis Untersuchung aufbauend wird die Sportfreude vor allem in den 1980er und Anfang der 1990er Jahre des vergangenen Jahrhunderts zum Forschungsgegenstand, wobei in kaum einer Studie seiner theoretischen Auslegung des Begriffs Sportfreude gefolgt wird, sondern eigene Definitionen genutzt werden. So beispielsweise in der Untersuchung von Harris (1984, S. 379), die untersucht inwieweit sich das Verständnis von „fun and excitement, danger and boredom“ zwischen Baseballern unterschiedlicher ethnischer Herkunft unterscheidet. Innerhalb des Fragekomplexes bezüglich fun und excitement liegen zwischen beiden getesteten Mannschaften kaum Unterschiede vor. Als besonders wichtig für das Erleben von Spaß werden die wahrgenommene Kompetenz beziehungsweise gelungene Handlungen (besonders bei Anfängern), eine hohe Beteiligung am Spiel und ein Gefühl der Kontrolle des unmittelbaren Geschehens angegeben.

Wankel und Kreisel (1985) ergründen über offene Interviews mit Kindern zwischen sieben und vierzehn Jahren den Ursprung ihrer Freude und ihres Spaßes an ihrer jeweiligen Sportart. Die erhaltenen Ergebnisse verdichten sie auf zehn Items (siehe Tabelle 8). Im Unterschied zu den zuvor beschriebenen Resultaten von Csikszentmihalyi erhalten in dieser Untersuchung die sozialen Aspekte eine hohe Gewichtung, was wohl daran liegt, dass nur Mannschaftssportler befragt werden.

Ebenfalls 1985 publiziert ist eine Untersuchung von Wankel,⁹⁹ der per Interview nach Unterschieden zwischen Dabeibleibern und Dropouts eines Bewegungsprogramms sucht. Dabei stellt er unter anderem die Frage danach, was an dem Kurs gemocht und was nicht gemocht wird. So ermittelt er unter der Rubrik „like“ die Aktivität selbst, die Programmorganisation, die Ermittlung des Leistungsstandes, soziale Beziehungen und das Sich-besser-Fühlen nach dem Kurs. Erstaunlicherweise wird nur die Aktivität selbst signifikant öfter von Dabeibleibern als wichtig genannt. Die Rubrik „dislike“ besteht aus einem zu großen Aufwand und aus organisatorischen Mängeln, wobei vor allem die Kontinuität der Kursleitung wichtig erscheint.

In einer der wenigen Untersuchungen des Spaßes an Bewegung im deutschsprachigen Raum befragen Kottmann und Stibbe (1988) Schüler

⁹⁹ Diese Untersuchung Wankels baut auf einer Vorstudie zusammen mit Pabich (1982) auf, in der bereits Faktoren der Sportfreude von acht- bis zwölfjährigen Mannschaftssportlern erhoben, statistisch geprüft und teilweise verworfen werden.

danach, was ihnen im Sportunterricht besonders gut gefallen und Spaß machen würde. Die erhaltenen Antworten können sechs übergreifenden Faktoren zugeordnet werden (siehe Tabelle 8), wobei die Autoren diese unter der Überschrift „Ausgleich und Abwechslung“ subsummieren und besonders die Bedeutung des Lernklimas betonen.

Einen besonderen Namen im Kontext der Beforschung von Sport Enjoyment haben sich Tara Scanlan und Kollegen gemacht.¹⁰⁰ In einer ihrer zahlreichen Studien zu dieser Thematik befragt sie zusammen mit Gary Stein und Kenneth Ravizza (1989) ehemalige Leistungs-Eiskunstläufer zwischen 22 und 49 Jahren. Dazu nutzen sie die in Kapitel 2.2.2 erläuterte „weite“ Definition von Sport Enjoyment und finden letztlich ein hierarchisch angeordnetes System unterschiedlicher Faktoren, an deren Spitze soziale Aspekte, die wahrgenommene Kompetenz, die gesellschaftliche Anerkennung und die Aktivität des Eislaufens selbst gestellt werden können.

Heck und Kimiecik machen sich 1993 auf die Suche nach einer Definition von Sportfreude und fokussieren dabei das subjektive Verständnis von Sport treibenden Menschen. Obwohl die Begriffsauslegungen der 15 Interviewpartner selbstredend sehr individuell sind,¹⁰¹ können übergreifende Themen erarbeitet werden. Zu diesen sechs Dimensionen der Sportfreude zählen die soziale Unterstützung, die Umgebung (zum Beispiel frische Luft), das Erleben von Flow, der Wettbewerb, emotionale und physische Effekte und ein Bruch zum beziehungsweise eine Ablenkung vom alltäglichen Leben.¹⁰² Obwohl in dieser Studie die subjektive Begriffsauslegung der Sportfreude von gebundenen Personen¹⁰³ ins Zentrum des Interesses gerückt wird, soll sie in die Auflistung der Untersuchungen bezüglich der „sources of enjoyment“ aufgenommen werden, da auch für dieses Forschungsfeld wertvolle Informationen gewonnen werden können.

Eine besonders interessante Studie vollziehen McCarthy und Jones (2007) mit Teilnehmern eines organisierten Jugend-Sportprogramms. Neben den Faktoren der Sportfreude,¹⁰⁴ die sie nach dem theoretischen Vorbild von Scanlan und Lewthwaite (1986, S. 31 ff.) in ein Vierfelderschema je nach Höhe ihres Leistungsbezuges und nach der Art der Motivation (intrinsisch – extrinsisch) einordnen (siehe dazu auch Tabelle 8), richten sie ihre Aufmerksamkeit auch auf das kaum untersuchte Konstrukt des Non-Enjoyment. Hierbei können intrapersonale Faktoren, wie beispielsweise die Demonstration fehlender Kompetenz, und soziale Aspekte, wie geringe elterliche Un-

¹⁰⁰ Siehe dazu Kapitel 2.2.2 und 2.5.3.

¹⁰¹ „The definitions vary from individual to individual“ (Heck & Kimiecik, 1993, S. 8).

¹⁰² Vgl. in diesem Zusammenhang auch die sogenannte Ablenkungshypothese von Stress durch körperliche Aktivität, die dann zu einer Reduktion dessen führen kann (u. a. Schlicht, 1995, S. 77 ff.).

¹⁰³ Die Bindung der Sportler werden mittels der damaligen Vorgaben des American College of Sport Medicine (ACSM; 1998) bezüglich regelmäßiger körperlicher Aktivität operationalisiert: 6 Monate Teilnahme an drei- bis fünfmal pro Woche ablaufenden Aktivitäten, die mindestens 30 Minuten Belastung mit einer Intensität zwischen 60 und 90 Prozent beinhalten.

¹⁰⁴ Dabei wird die Definition nach Scanlan und Lewthwaite (1986, S. 32) genutzt.

terstützung, große Rivalität zu anderen Teilnehmern oder Bestrafung, durch den Trainer als ausschlaggebend identifiziert werden.

Im selben Jahr beschäftigt sich Tatjana Ryba (2007) aus einer phänomenologischen Warte heraus damit, was eiskunstlaufende Kinder an ihrer Sportart als „enjoyable“ (Ryba, 2007, S. 60) verstehen. Neben dem sozialen Aspekt spielen für die Kinder diesbezüglich vor allem das erstmalige Gelingen einer Bewegung, der Leistungsfortschritt, kreative Prozesse und Körpererfahrungen eine wichtige Rolle.

Tabelle 8. *Ergebnisse von explorativen Interviewstudien bezüglich der auslösenden Faktoren von Sportfreude und Spaß an körperlicher Aktivität.*

Csikszentmihalyi, 1975	<ul style="list-style-type: none"> • Wettbewerb • Entwicklung persönlicher Fertigkeiten und Fähigkeiten • Freundschaft und Kameradschaft • Die Sportaktivität selbst • Kompetenter Einsatz der eigenen Fähigkeiten • Sich an persönlichen Zielsetzungen messen • Prestige, Erfolg, Ruhm • Emotionale Entspannung
Harris, 1984	<ul style="list-style-type: none"> • Successful actions • Amount of action • Control game events
Wankel, 1985	<ul style="list-style-type: none"> • Factors liked: <ul style="list-style-type: none"> ○ The activity ○ The organized program ○ Fitness assessment ○ Social relations ○ Feeling better as result of program • Factors disliked: <ul style="list-style-type: none"> ○ Inconvenient time ○ Inconvenient location ○ Physical discomfort ○ Poor activity selection ○ Disorganized program ○ Lack of continuity in leadership
Wankel & Kreisel, 1985	<ul style="list-style-type: none"> • Doing the skills of the game • Testing abilities against others • Achieving a sense of personal accomplishment • The excitement of the game • Improving the skills of the game • Winning the game • Being with friends • Being on a team • Pleasing others • Receiving rewards
Kottmann & Stibbe, 1988	<ul style="list-style-type: none"> • Ausgleich zu kognitiv beanspruchenden Fächern • Vielfalt der sportlichen Angebote • Spannung & Spannungsreiches • Könnenserfahrung & Präsentation • Angstfreier Sportunterricht • Bedeutung des Lehrers
Scanlan, Stein & Ravizza, 1989	<ul style="list-style-type: none"> • Social and life opportunities <ul style="list-style-type: none"> ○ Friendship opportunities through skating ○ Opportunities afforded by going to competitions and touring ○ Family/coach relationships • Perceived competence <ul style="list-style-type: none"> ○ Mastery ○ Competitive achievement

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Performance achievement ○ Demonstration of athletic ability ● Social recognition of competence <ul style="list-style-type: none"> ○ Achievement recognition ○ Performance recognition ● Act of skating <ul style="list-style-type: none"> ○ Movement and sensations of skating ○ Self-expression/creativity ○ Athletism of skating ○ Flow/peak experiences ● Special cases <ul style="list-style-type: none"> ○ Sense of specialness ○ Coping through skating
Heck & Kimiecik, 1993	<ul style="list-style-type: none"> ● Soziale Unterstützung ● Umwelt/Natur ● Flow ● Wettkampf ● Emotionale und physische Effekte ● Ausgleich
McCarthy & Jones, 2007	<p>Intrinsic achievement:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Perceived competence <ul style="list-style-type: none"> ○ Demonstrating mastery processes ○ Demonstrating mastery outcomes ○ Demonstrating superiority <p>Intrinsic nonachievement:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Exitement and challenge (older children only) ○ Movement sensations (younger children only) <p>Extrinsic achievement:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Social recognition of competence (older children only) <p>Extrinsic nonachievement:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Psychosocial support from peers <ul style="list-style-type: none"> ○ Social involvement and friendships ● Psychosocial support from parents <ul style="list-style-type: none"> ○ Informational support ○ Enhancement of self-worth ○ Extrinsic rewards ● Mastery learning environment <ul style="list-style-type: none"> ○ Instruction ○ Encouragement (older children only)
Ryba, 2007	<ul style="list-style-type: none"> ● First time ● Getting better ● Being creative ● Experiencing the body ● Other people

Basierend auf den dargelegten Interview-Studien, gibt es zahlreiche Fragebogen-Studien, bei denen vor allem die statistische Fixierung von Zusammenhängen zwischen dem Erleben von Sportfreude¹⁰⁵ und weiteren Variablen im Fokus stehen.

Eine ungewöhnliche Studie führen Chalip, Csikszentmihalyi, Kleiber und Larson (1984) mit 75 High-School-Studenten durch. Die Autoren nutzen dabei die Experience Sampling Method, bei der Probanden von einem Pager in unregelmäßigen Abständen dazu aufgefordert werden, einen Fragebogen bezüglich der aktuellen sozialen Situation, der Aktivität und des derzeitigen

¹⁰⁵ Es sei bereits jetzt darauf verwiesen, dass auch bei diesen Studien unterschiedliche Definitionen genutzt werden und der Stellenwert der jeweiligen Untersuchung immer in Relation zu dem vorliegenden Verständnis von Sportfreude zu betrachten ist.



Befindens auszufüllen. Von besonderer Relevanz ist hierbei die Erforschung des zuletzt genannten, das in den acht Dimensionen Selbstbewusstsein, Einschätzen der eigenen Fähigkeiten in Bezug auf die aktuelle Tätigkeit, die Herausforderung der Situation, die gegenwärtige Stimmung, Motivation und Kontrollüberzeugung sowie, inwiefern etwas auf dem Spiel steht, und ob eine Konzentrationsschwierigkeit vorliegt, Ausdruck findet. Interessant sind im Kontext der vorliegenden Studie die Ergebnisse der Frage nach der aktuellen Stimmungslage während körperlicher Aktivität. So wird gezeigt, dass es einen engen positiven Zusammenhang zwischen der Größe der empfundenen Herausforderung und der Stimmungslage gibt, wobei die Probanden eine bessere Stimmung haben je höher sie die Herausforderung einschätzen. Zudem spielt die wahrgenommene Kompetenz während des Sporttreibens eine wichtige Rolle dafür, ob die entsprechende Sportart beziehungsweise Bewegungsform als attraktiv eingeschätzt wird. Über die hohe positive Korrelation zwischen Herausforderung und Fähigkeiten bei informellen sportlichen Aktivitäten schließen die Autoren darauf, dass der Flow-Zustand leichter zu erreichen ist, je größer die wahrgenommene Kontrolle der Probanden ist.

Scanlan und Lewthwaite (1986) interessiert in einer gemeinsamen Untersuchung der Einfluss des Alters und der wahrgenommenen Kompetenz von jungen Ringern auf deren Sportfreude. In der Fragebogenstudie, auf die auch die weiterführende Definition des Konstrukts Sport Enjoyment zurückgeht (ebd., S. 32), kann dokumentiert werden, dass jüngere Kinder und Kinder mit großer wahrgenommener Kompetenz mehr Sportfreude empfinden. Ferner werden Aspekte des elterlichen Verhaltens, so zum Beispiel die Unterstützung des Kindes oder die Zufriedenheit mit dessen Leistung, als wichtige Faktoren ermittelt.

Das Ziel der Studie von Brustad (1988) ist es, den Einfluss der Motivationsquellen, des elterlichen Verhaltens, des Verhältnisses von Sieg und Niederlage, der wahrgenommenen und der durch den Coach eingeschätzten Kompetenz und des Selbstvertrauens auf affektive Reaktionen von jungen (im Durchschnitt knapp elf Jahre alten) Basketballern zu ergründen. Sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen stellt sich heraus, dass eine auf der Lust an Herausforderung basierende Motivation und ein geringer elterlicher Druck als die beiden signifikanten Prädiktoren von Sport Enjoyment ausgemacht werden können. Die geringen Unterschiede zwischen beiden Geschlechtern müssen dabei als besonders interessanter Aspekt der Studie verbucht werden. Die Auswirkungen des elterlichen Verhaltens auf die Sportfreude von sechs- bis achtjährigen Fußballern untersuchen in einer ähnlichen Studie Avrill und Power (1995) mittels Elternfragebögen und standardisierten Kinderinterviews. Während sich nur mütterliche Unterstützung als positiv für des Kindes Sportfreude zeigt, korrelieren überraschenderweise die Höhe des elterlichen Engagements und die kindliche Kooperation mit dem Coach negativ. Der Einfluss der Eltern scheint sich vor

allem als schwierig für die Arbeit des Trainers auszuwirken. In einer vergleichbaren Studie belegen Babkes und Weiss (1999), dass die Vorbildfunktion von Eltern als Sportler und deren Engagement bei geringem Druckaufbau eine große Wirkung auf die wahrgenommene Kompetenz, die Sportfreude und die intrinsische Motivation der Kinder haben. Leff und Hoyle (1995) verdeutlichen in einer Studie mit Tennisspielern die Wichtigkeit der elterlichen Unterstützung für das Erleben von Sportfreude.

Reeve (1989) beschäftigt sich in seiner Untersuchung mit Interesse und Enjoyment als Faktoren der intrinsischen Motivation und stellt einerseits fest, dass wahrgenommene Leistung zu Freude führt; andererseits, dass Interesse als Auslöseimpuls und Enjoyment als ein an die Aktivität bindender Faktor gleichsam in einem „two-step-event“ (ebd., S. 101) auf die intrinsische Motivation einwirken.

Im selben Jahr analysieren Wankel und Sefton (1989), ob der Spaß (fun) an Ringette-¹⁰⁶ und Hockeyspielern von Kindern zwischen sieben und 15 Jahren im Verlauf einer Saison in der Höhe variiert. Wie erwartet, ändert sich je nach Spiel die Bedeutung einzelner Variablen für das Spaßempfinden der Kinder. Von besonderer Wichtigkeit für das Erleben von „Fun“ sind dabei die wahrgenommene Leistung, die Aktivität während des Spiels, die empfundene Herausforderung und das Spielergebnis, wobei dieses deutlich weniger Gewicht hat als der individuelle Eindruck der eigenen Leistung. Die Autoren resümieren, dass Spaß am Sport wohl vor allem durch die Entwicklung individueller Fähigkeiten, das Bereitstellen einer Herausforderung und das Erleben persönlichen Erfolgs ausgelöst werden könne, wobei von einer starken Siegorientierung abzusehen sei.

Mit Harters Competence Motivation Theory (1981) als theoretischem Hintergrund suchen Ommundsen und Vaglum (1991) Antworten auf die Fragen, inwieweit die wahrgenommene Kompetenz, das sportartspezifische Selbstvertrauen und das Verhalten von Eltern und Trainer sich auf das Entstehen von Angst und Sportfreude auswirken. Die Ergebnisse mit zwölf bis 16-jährigen Fußballspielern bestätigen die Annahmen der Competence Motivation Theory: Hohe wahrgenommene Kompetenz und geringer elterlicher Druck wirken sich positiv auf das Erleben von Sportfreude aus, wobei dieser ein deutlicher Zusammenhang zu der Bindung an Sport konstatiert wird.

Welche Rolle das Setzen von Zielen und das Erreichen derselben für das Erleben von Sportfreude spielen, beforschen Stein und Scanlan (1992). Sie unterscheiden dabei zwischen direkt angestrebten Zielen (goal attainments) und Begebenheiten, die eben dies nicht sein können, sondern entweder habitualisiert „automatisch“ zu Stande kommen, oder überraschende Ereignisse (non-goal occurrences) beschreiben. Während Beziehungen zwischen der direkten Zielerreichung und der Sportfreude hergestellt werden können, bleibt dieser Effekt für die „non-goal occurrences“ aus.

¹⁰⁶ Ringette ist eine dem Eishockey verwandte Sportart, die vor allem in Kanada verbreitet ist.



Scanlan, Carpenter, Lobel und Simons (1993c) erstellen auf Basis der eigenen Studien und der damals aktuellen Literaturlage einen Fragebogen,¹⁰⁷ durch den die Bedeutung einzelner möglicher Korrelate für Sportfreude innerhalb einer großen Stichprobe (n = 1342) bestehend aus Volleyballspielerinnen, Fußballspielern und Footballern (zwischen zehn und 19 Jahren) ergründet werden soll. Dabei zeigen sich vor allem die wahrgenommene Kompetenz und der für die Sportart betriebene Aufwand sowie die soziale Unterstützung als wichtige Einflussgrößen für das Empfinden von Sportfreude.

Boyd und Yin (1996) studieren in ihrer Fragebogenstudie mit im Durchschnitt 15-jährigen Schülern die Zusammenhänge zwischen Egoorientierung und Aufgabenorientierung, wahrgenommener Kompetenz, erlernter Hilflosigkeit,¹⁰⁸ Jahren der Ausübung und Sportfreude.¹⁰⁹ Für die Höhe der Sportfreude sind demnach die Größe des Kompetenzerlebens, die Aufgabenorientiertheit und die Jahre der Partizipation ausschlaggebend; in geringem Ausmaß auch das Gewinnen eines Spiels. Egoorientierung hat keinen, erlernte Hilflosigkeit einen negativen Bezug zur Sportfreude. Somit scheint eine Ausrichtung von Sport auf die Entwicklung einer persönlichen Kompetenz mittels einer aufgabenorientierten Leistungsmotivation sinnvoll, um Sportfreude und damit Bindung an Sport zu forcieren. Ebenfalls den Einfluss von Aufgaben- beziehungsweise Egoorientierung auf das Erleben von Sportfreude eruiert Stephans (1998) und findet einen engen Zusammenhang zwischen dieser und einer starken Aufgabenorientierung, wobei der wahrgenommenen Kompetenz eine vermittelnde Rolle zugestanden werden kann.

Mit dem Ziel, ein quantitatives Messinstrument für die Auslöser von Sportfreude zu bilden, modifiziert Wiersma (2001) das von Scanlan und Lewthwaite (1986, S.31 ff.) erstellte Modell (siehe Abbildung 22) und entwickelt darauf aufbauend einen Fragebogen (Sources of Enjoyment in Youth Sport Questionnaire (SEYSQ)). Dieser wird innerhalb zweier Studien mit insgesamt über 1000 Jugendlichen validiert. Dabei sind für die Jugendlichen nicht die klassischen intrinsischen Auslöser, sondern vor allem die wahrgenommene Kompetenz und die Herausforderung des Wettkampfes wichtig für das Erleben von Sportfreude. Der zum Ausdruck kommende große Leistungsbezug der Stichprobe wird dadurch verstärkt, dass das Einzelitem „playing hard during competition“ (ebd., S. 173) den höchsten Mittelwert aller Fragen hat. Zudem bestätigt sich die große Bedeutung der sozialen Unterstützung. Erstaunlicherweise wird, trotz des beschriebenen Leistungs-

¹⁰⁷ Der Fragebogen wurde unter der Mithilfe von Sport- und Sozialpsychologen erstellt und mittels Pilotstudien und Faktorenanalyse validiert (vgl. Scanlan et al., 1993c, S. 278 f.).

¹⁰⁸ „Such affect is said to originate from the perception that negative events are beyond one's ability to control (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978), and is characterized by avoidance of challenge as well as lack of persistence when confronted with difficult situations“ (Boyd & Yin, 1996, S. 385).

¹⁰⁹ Dabei beziehen sie sich auf die Definition nach Scanlan und Lewthwaite (1986, S. 32).

strebens der Jugendlichen, der Faktor „Besser sein als andere“ am niedrigsten gewertet, was den Schluss zulässt, dass hier vor allem die eigene Leistung im Vergleich mit sich selbst relevant ist.

Auf Grundlage der Untersuchungen von Scanlan et al. (1993a, 1993b, 1993c) und Wankel und Kreisel (1985) konstruieren Motl, Dishman, Saunders, Dowda, Felton und Pate (2001) einen Fragebogen aus zwölf Items (siehe Tabelle 9), der für amerikanische Mädchen (Altersdurchschnitt 13,6 Jahre) validiert wird und auf die Sportfreude während des Unterrichts ausgelegt ist.

Tabelle 9. Fragebogen bezüglich der Faktoren für Sportfreude (Motl et al., 2001, S. 117).

Factors influencing enjoyment of physical education	
When I am in PE class...	(1) Dislike a lot. . . (5) Enjoy a lot
1. Learning new skills is something that I	
2. Changing clothes is something that I	
3. Working out with other students is something that I	
4. Doing different types of physical activities is something that I	
5. Getting warmed up and breaking a sweat is something that I	
6. Being with the other students in class is something that I	
7. Getting a break from other classes is something that I	
8. Being in the gym or on the playing field is something that I	
9. Showering after class is something that I	
10. Learning about physical fitness and health is something that I	
11. Being with the PE teacher is something that I	
12. Getting some exercise is something that I	

Aufbauend auf dem von Wiersma (2001) erstellten Fragebogen eruierten McCarthy, Jones und Clark-Carter (2008), ob eine Entwicklung bezüglich der Wichtigkeit einzelner Auslöser zwischen acht und 15 Jahren von Statten geht, ob Sportfreude mit dem Alter abnimmt und inwieweit eine Prozessorientierung im Gegensatz zu einer Ergebnisorientierung für das Erleben von Sportfreude von Relevanz sind. Anders als nach Sichtung der Literatur erwartet (vgl. Thienes, 2008, S. 222), haben ältere Kinder mehr Sportfreude als jüngere, wobei die Wichtigkeit der auslösenden Faktoren „Aufregung des Wettkampfes“ und „Kompetenzbeleg und Anerkennung durch andere“ einen Hinweis darauf liefert, dass es jüngeren Kinder noch an einem reifen Verständnis des sportlichen Wettkampfes mangelt. Zudem wird bescheinigt, dass eine Prozessorientierung in Verbindung mit wahrgenommener Kompetenz gute Prädiktoren für Sportfreude sind. Ergebnisorientierung spielt diesbezüglich keine Rolle.



Da es „bis heute kein befriedigendes deutschsprachiges Messinstrument zur Erhebung von Sportfreude oder Sportenjoyment und deren Quellen“ (Birrer & Stirnimann, 2009, S. 3) gibt, entstehen 2009 die Magglinger Sportenjoyment Skalen (MSES). Mit Bezug auf die bestehende Literatur¹¹⁰ gehen folgende Facetten von Sportfreude mit in den Fragebogen ein (vgl. ebd.):

- Wahrgenommene Kompetenz: Intrinsisch leistungsorientierte Komponente
- Spezielle Bewegungsempfindungen: Intrinsisch nicht-leistungsorientierter Faktor
- Soziale Interaktion und Unterstützung: Extrinsisch nicht-leistungsorientierte Komponente
- Positive Interaktion mit dem Lehrer: Extrinsisch nicht-leistungsorientierter Faktor
- Freude an körperlicher Aktivität: Intrinsische leistungsorientierte Facette

Pro Facette enthalten die MSES fünf Items,¹¹¹ die dann durch die Bildung des Mittelwertes berechnet werden können. Obwohl dieser Fragebogen bislang nur für Schweizer Schüler der Sekundarstufe validiert ist, kann davon ausgegangen werden, dass ein Einsatz für Jugendliche ab 13 Jahren und für Erwachsene möglich ist (vgl. Birrer & Stirnimann, 2009).

Fazit

Werden die skizzierten Studien zusammengefasst (siehe dazu auch Tabelle 8 und 10), ergeben sich mit Blick auf die Auslöser von Freude und Spaß Überschneidungen: Die *wahrgenommene Kompetenz*¹¹², die *Herausforderung* der sportlichen Aktivität, Merkmale der *Aktivität selbst* sowie *soziale Interaktion*¹¹³ und *Anerkennung* scheinen über die Grenzen der unterschiedlichen Zielgruppen hinaus von besonderer Wichtigkeit zu sein. Das von Scanlan und Kollegen (1993a, 1993b, 1993c) beziehungsweise und Simons (1992) beschriebene „Pizza Parlor Phänomenon“, nämlich dass Sportfreude vor allem postaktional, „after the job is done“ (Scanlan & Simons, 1992, S. 214) auftritt, erscheint vor allem im Kinder- und Jugend- sowie im Spitzensport keine Rolle zu spielen (vgl. Streaan & Holt, 2000, S. 95).

¹¹⁰ Dabei unter besondere Beachtung der Studienergebnisse der Arbeitsgruppe um Tara Scanlan (1986, 1989, 1992, 1993a, 1993b, 1993c) und der Self Determination Theory nach Deci und Ryan (2000).

¹¹¹ Für die Gewichtung und Einschätzung eines Items steht jeweils eine 7-stufige Likert-Skala zur Verfügung (vgl. Birrer & Stirnimann, 2009).

¹¹² “From a practical perspective, therefore, the results of this study and others [...] suggest that to increase the motivation of children, physical educators should look to promote mastery, and de-emphasize performance-oriented cues in the achievement setting” (Treasure, 1997, S. 287).

¹¹³ Siehe dazu auch Weiss, Smith und Theebooms (1996) Artikel „That’s what friends are for“.



Tabelle 10. Übersicht über Studien mit Schwerpunkt "sources of sport enjoyment".

Qualitative Untersuchungen		
Csikszentmihalyi, 1975	Interviews, Fragebogen	u. a Hockey, Fußball, Klettern, Schach, Basketball, 17-39 Jahre
Harris, 1984	Interviews, Gruppendiskussion	Baseball, 11-12 J.
Wankel, 1985	Interviews	Fitnesssport (♂), o. A.
Wankel & Kreisel, 1985	Interviews, Fragebogen	Fußball, Baseball, Hockey, 7-14 J.
Kottmann & Stibbe, 1988	Interviews	Schüler, o. A.
Scanlan, Stein & Ravizza, 1989	Interviews	Eiskunstlauf, 22-49 J.
Heck & Kimiecik, 1993	Interviews	Fitnesssport, 24-53 J.
McCarthy & Jones, 2007	Interviews	Jugendsport, Ø 10 J
Ryba, 2007	Interviews, Beobachtung	Eiskunstlauf, 8-10 J
Quantitative Untersuchungen		
Chalip, Csikszentmihalyi, Kleiber & Larson, 1984	Experience Sampling Method, Fragebogen	Vereins-, Schul- u. informeller Sport, Jugendliche
Scanlan & Lewthwaite, 1986	Fragebogen	Ringens (♂), 9-14 J.
Brustad, 1988	Fragebogen	Basketball, 9-13 J.
Reeve, 1989	Fragebogen	Studenten, o. A.
Wankel & Sefton, 1989	Fragebogen	Fußball, Baseball, Hockey, 7-14 J.
Ommundsen & Vaglum, 1991	Fragebogen	Fußball (♂), 12-16 Jahre
Stein & Scanlan, 1992	Fragebogen	Baseball (♂), Basketball (♂), 13-16 J.
Scanlan, Carpenter, Lobel & Simons, 1993c	Fragebogen	Football (♂), Fußball, Volleyball (♀), 10-19 J.
Avrill und Power, 1995	Fragebogen und standardisierte Interviews	Fußball, 6-8 J.
Leff & Hoyle, 1995	Fragebogen	Tennis, 6-18 J.
Boyd & Yin, 1996	Fragebogen	Jugendsport (♂), Ø 15 J.
Stephans, 1998	Fragebogen	Fußball (♀), Ø 11,5 J.
Babkes & Weiss, 1999	Fragebogen	Fußball, < 11 J.
McCarthy, Jones & Clark-Carter, 2008	Fragebogen	Schul- oder Vereins-sport, 8-15 J.
Übersichtsarbeiten (zum Teil mit darauf basierender Fragebogenkonstruktion)		
Csikszentmihalyi, 1985a	Scanlan & Simons, 1992	
Scanlan, Carpenter, Lobel & Simons, 1993c	Wankel, 1993	
Kimiecik & Harris, 1996	Motl et al., 2001	
Wiersma, 2001	Weiss & Ferrer-Caja, 2002	
Scanlan, T., Babkes & Scanlan, L., 2005	Birrner & Stirnimann, 2009	



3.2 Ziele und Fragestellungen der Untersuchung

In der hier zu präsentierenden Untersuchung möchte ich mich dem Phänomen des Sich-Bindens an Sport nähern. Die Thematik der Bindung an körperliche Aktivität ist im deutschsprachigen Raum vor allem von Pahmeier, Fuchs und der Arbeitsgruppe um Schwarzer in vielerlei Hinsicht umfassend untersucht worden. So liefert Iris Pahmeier (1999) in ihrer Habilitation einen Überblick über die vermuteten Determinanten der Partizipation an Sport, legt dabei aber besonderen Wert auf den Faktor Selbstwirksamkeit. In fast allen der dargestellten Publikationen, wie auch in einigen anderen Studien aus dem deutschsprachigen Raum (zum Beispiel Titze, 2003, S. 219), wird die Sportfreude erwähnt. Jedoch entweder nur als bloßes Konstrukt, oder in Zusammenschriften über Ergebnisse aus dem englischsprachigen Raum, beispielsweise von Scanlan oder Wankel. Es ist im deutschsprachigen Raum keine Studie bekannt, die sich explizit der explorativen Untersuchung von Faktoren der Sportfreude erwachsener Menschen verpflichtet. Dabei steht die Wichtigkeit dieses Faktors im Spektrum der eruierten Literatur außer Frage. Scanlan und Simons bezeichnen die Bewegungsfreude als „cornerstone of motivation in sport“ (1992, S. 204), in sehr vielen Reviews über den Forschungsstand wird der Faktor Enjoyment als außerordentlich wichtig in Bezug auf die Aufrechterhaltung einer sportlichen Aktivität angegeben (vgl. Marcus & Forsyth, 2003, S. 50; Sallis & Owen, 1999, S. 113 f.) und Wankel berichtet in einem Aufsatz über Sportfreude als „primary reason given by long-term participants“ (Wankel, 1993, S. 155).

Im Zentrum dieser Arbeit steht also die Qualität des Sich-Bewegens, die über die Determinante der Sportfreude, also über das Erleben von körperlicher Aktivität konzeptualisiert wird. Dazu werden Interviews mit Laufenden genutzt, die in ihrer gegenwärtigen Situation als gebunden an ihre Sportart gelten können und den Wunsch hegen, das Laufen noch lange Zeit fortzuführen. Der Ansatz, gebundene Läufer zu interviewen, ergibt sich zum einen aus dem Untersuchungsgegenstand der „Bindung an Sport“ und zum anderen aus dem Anliegen, die Sportfreude in ihrer ganzen Bandbreite erfassen zu können. Es handelt sich dabei nicht um einen homogenen Personenkreis, sondern grob eingeteilt um zwei Gruppen: Lange gebundene Läufer und mehr als gebundene Ultra-Läufer.¹¹⁴ Das Interessante an der Befragung der unterschiedlichen Gruppen ist in den jeweils verschiedenen Motivlagen, Interessen und Bewegungserlebnissen beziehungsweise -qualitäten zu finden, die ein möglichst großes Spektrum unterschiedlicher Wahrnehmung und individueller Bedürfnisse widerspiegeln.

Wie in den Kapiteln 3.1.1, 3.1.3 und 3.1.4 dargestellt, bestehen bezüglich des Sport Commitment Modells und insbesondere der Sportfreude innerhalb des Bindungsprozesses an Sport folgende Forschungslücken, aus denen sich konkrete Ziele und Fragestellungen der vorliegenden Arbeit ableiten:

¹¹⁴ Vgl. auch die konkrete Beschreibung des Samplings in Kapitel 5.1.

1. Das Bindungsproblem wurde im deutschsprachigen Raum bislang überwiegend durch Vergleiche zwischen Abbrechern und Dabeibleibern innerhalb betreuter Bewegungsprogramme beforscht. Dazu wurden fast ausnahmslos quantitative Fragebogendesigns verwendet.
2. Im deutschsprachigen Raum liegen kaum Untersuchungen zu der Sportfreude allgemein und im theoretischen Kontext des Sport Commitment Modells speziell vor.
3. Der Großteil der aufgeführten Studien zu Sportfreude und Sport Commitment Modell spielt sich im Kinder- und Jugendbereich ab. Es gibt kaum Untersuchungen im Erwachsenenbereich, obwohl meiner Ansicht nach auch dort die Sportfreude und gerade ihre Wirkung auf das Bindungsverhalten von Menschen sehr interessant und von großer Wichtigkeit sind.
4. Die Zielgruppe fast aller Studien kann im formellen Sporttreiben verortet werden. In der heutigen Zeit wird jedoch gerade die informelle, selbst inszenierte sportliche Aktivität immer wichtiger, da sie für viele Menschen leichter in den Alltag zu integrieren ist.
5. Es existieren kaum Studien im Bereich des Gesundheitssports im weitesten Sinne.
6. Nur sehr wenige Studien führten auf Basis der erhaltenen Quellen der Sportfreude die pädagogische Diskussion, wie denn Sport zu inszenieren sei, um ihn möglichst attraktiv und freudvoll zu gestalten.

Als die zentrale Forschungsfrage ergibt sich somit:

Wie binden sich Menschen an das Laufen?

Leitfragen: Welche positiven Entwicklungen durch ihre Sportart entdecken fortgeschrittene Läufer? Was ändert sich bezüglich der subjektiven Wichtigkeit des Laufens? Wie planen sie ihre Laufzukunft? Wie motivieren sich Läufer während eines Laufs? Was agieren Menschen, wenn sie keine Lust haben? Was sind besonders schöne beziehungsweise wichtige Ereignisse? Wie können diese Ergebnisse die Bindung an das Laufen erleichtern?

Dieses Hauptanliegen der Studie wird thematisch umrahmt von drei weiterführenden Forschungsfragen:

1. Wie finden Menschen Interesse am Laufen und wie gestaltet sich ihr Laufbeginn?

Leitfragen: Warum beginnen Menschen mit dem Laufen? Warum ausge-rechnet Laufen? Wie gestaltet sich das erste Lauferlebnis? Welche Qua-



litäten, aber auch Ängste bemerken Anfänger während ihrer ersten Läufe?

2. Was macht das Laufen für Menschen attraktiv beziehungsweise worin gründet sich die Sportfreude von Läufern aus dem Raum Würzburg?

Leitfragen: Welche Ursachen für ihre Sportfreude äußern Läufer? Wie sind diese Ursachen im Lichte der jeweiligen Lauferfahrung einzuordnen? Können übergreifende Gründe für die Laufsportfreude gefunden werden? Welche Auswirkungen haben die Ergebnisse auf die Gestaltung von Lauftreffs oder selbstinitiierten Läufen? Wie bilden Menschen Sportfreude respektive gestaltet sich das Laufen attraktiv? Können sportartübergreifende Elemente der Sportfreude erarbeitet werden? Welche Auswirkungen hat Sportfreude auf die Beschäftigung mit dem Laufen als Sache?

3 Inwieweit können die erhaltenen Antworten Bindungsprozesse in anderen Sportarten oder –bereichen, zum Beispiel im Gesundheitssport positiv beeinflussen?

Leitfragen: Welche Resultate können auch einen Erkenntnisgewinn für andere Bereiche des Sports darstellen? Welches Potential hat die Sportfreude für andere Sportarten? Welche möglichen Bindungsstrategien können für das Feld des Gesundheitssports abgeleitet werden?

Ein Fokus der Studie liegt also auf der Ergründung der Sportfreude. Sie ist trotz ihrer Wichtigkeit unzureichend erforscht und soll mit den weiterführenden Forschungsfragen dabei helfen, das Phänomen des Sich-Bindens an Laufen oder Joggen zu ergründen beziehungsweise möglichst umfassend zu beschreiben und möglicherweise von qualitativer Seite her zu charakterisieren.



4 Methodisches Vorgehen

Wie in den vorausgegangenen Kapiteln aufgezeigt, steht als übergreifende Forschungsfrage für diese Untersuchung, wie es Menschen gelingt, sich an Sport zu binden. Besonderes Augenmerk soll dabei auf die Sportfreude gelegt werden, die als Sinnbild für die Qualität sportlichen Sich-Bewegens angesehen werden kann und von großer Bedeutung für Bindungsprozesse ist. Die Ergebnisse einiger weniger zu dieser Thematik im angloamerikanischen Raum existierender Arbeiten können nicht ohne weiteres auf deutsche Sportler übertragen werden. Deswegen soll in dieser Untersuchung die Attraktivität von Sport und körperlicher Aktivität für deutsche Langstreckenläufer ergründet werden. Um der Qualität von Sport auf die Schliche zu kommen, bietet es sich, gerade auch wegen begrifflicher Unschärfen und der hohen Individualität und Subjektivität der Thematik an, ein qualitatives Untersuchungsdesign¹¹⁵ zu wählen. Zudem ist die vorliegende Untersuchung dem gesundheits- und sportpädagogischen Forschungsfeld zuzurechnen, weswegen es sich hinsichtlich der Zielstellungen der Arbeit lohnt, auf dessen Besonderheiten und Eigenarten einzugehen. Das folgende Kapitel umfasst die Erläuterung des methodischen Vorgehens und stellt im Groben den Ablauf der Studie nach. Denn nach der Begründung eines qualitativen Forschungsdesigns aus dessen Eigenschaften heraus, werden mit dem Problemzentrierten Interview die Methode der Datenerhebung und mit der Grounded Theory Methodologie die der Datenauswertung dargestellt. Den Abschluss bildet ein Exkurs zum Thema „Theoriebildung“ beziehungsweise „subjektive Theorien“.

4.1 Besonderheiten sportpädagogischer Forschung

Dieses Kapitel ist der Frage gewidmet, wie die Sportpädagogik¹¹⁶ ihr Wissen konsolidiert. „Woher wissen wir, was wir zu wissen glauben?“ (Balz & Kuhlmann, 2009, S. 47). Nach Prohl (2010, S. 207) „ist ein markantes, unverwechselbares *Forschungsprofil* [Herv. im Orig.] [der Sportpädagogik, G. D.] bis heute nicht auszumachen“. Das Charakteristikum der sportpädagogischen Forschung ist jedoch ihr Gegenstandsbereich: „die Untersuchung der Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildungs- und Erziehungsprozessen“ (Scheid & Wegner, 2009, S. 107).

„Sportpädagogische Forschung spannt sich also auf zwischen Normativem und Faktischem, d.h. zwischen dem, was sein soll (nämlich Bildung, Erziehung und Qualifikation im und durch Sport) und dem, was in Wirklichkeit geschieht“ (Ehni, 2002, S. 13).

¹¹⁵ „Much of the previous literature has used *a priori* categories when assessing children’s fun“ (Strean & Holt, 2000, S. 85).

¹¹⁶ „Als historisch geprägtem Begriff wird unter *Sportpädagogik* im Folgenden die *Wissenschaft der Bildung und Erziehung im Rahmen der Bewegungskultur* verstanden, in der sich problemgeschichtliche und gesellschaftliche Entwicklungen widerspiegeln [alle Herv. im Orig.]“ (Prohl, 2010, S. 10).

Daran anknüpfend stellt Prohl (2010, S. 216 ff.), von der problemgeschichtlichen Entwicklung der Sportpädagogik ausgehend, aus einer philosophisch-anthropologischen Perspektive, drei Grundprinzipien sportpädagogischen Forschens dar, die auch dieser Arbeit zugrunde liegen.

Das Prinzip der *Praxisverantwortung* beinhaltet das „Erkenntnisinteresse als normatives Fundament sportpädagogischer Forschung“ (ebd., S. 218), wobei darunter nicht die praktische Umsetzbarkeit theoretischen Wissens beispielsweise im Unterricht, sondern die „Prämissen ethischer Verantwortbarkeit der Anwendung von Forschungsergebnissen und [...] [die, G. D.] anthropologischen Ideen und Annahmen bezüglich der Angemessenheit solcher Befunde“ (Lange & Sinning, 2009, S. 135) zu verstehen sind. So ist im Kontext dieser Arbeit durchaus die Frage aufzuwerfen, inwieweit die Bindung an etwas der Mündigkeit und Selbstverantwortung des eigenen Lebens gegenübersteht, oder wie Bindung und Sucht zusammenhängen können.

„Ihre [die Sportpädagogik, G. D.] Forschungsleistungen sind auch von der Idee geprägt, inwiefern insbesondere das aktive Sporttreiben (‘ein Leben mit Sport’) den Menschen zugute kommt und für sie selbst eine Lebensbereicherung darstellen kann“ (Kuhlmann, 2005, S. 12).

Die Sportpädagogik ist in besonderer Weise „der Reflexion der Sinnhaftigkeit ihrer Forschungsfragen“ (Prohl, 2010, S. 218) und damit der Frage nach dem „Wozu“ von Forschung verpflichtet. Diesem Aspekt ist das Prinzip der *Gegenstandspflicht* geschuldet, das sich in der Suche nach dem zu Grunde liegenden Menschenbild konstituiert. Eng an das Menschenbild geknüpft ist auch das Verständnis von Bewegung, das in Kapitel 2.3.1 bereits dargestellt wurde.

Aus den beiden beschriebenen Prinzipien ist das Prinzip der *Methodenfreiheit* abzuleiten, das besagt, dass die sportpädagogische Forschung nicht auf bestimmte Methodologien zu beschränken sei. Die jeweilige Wahl einer Forschungsmethode sei „dem Forschungsgegenstand verpflichtet [...] und [stehe, G. D.] in einer *Verantwortung* [Herv. im Orig.] gegenüber der zu beratenden Praxis“ (ebd., S. 219). Dabei finden Forschungsmethoden „ihren Sinn nicht aus sich selbst heraus“ (Balz & Kuhlmann, 2009, S. 52), sondern dadurch, dass sie als Werkzeug für die Bearbeitung einer bestimmten Problematik dienen. Die konkrete Auswahl einer bestimmten Forschungsmethode ist damit immer von der jeweiligen Fragestellung abhängig.

Da jedoch „weniger die *Forschungsmethoden* [...], sondern vielmehr die Reflexion des *Forschungsgegenstandes* für die Sportpädagogik vordringlich ist [alle Herv. im Orig.]“, wird die Erklären/Verstehen-Kontroverse¹¹⁷ innerhalb

¹¹⁷ Dabei „geht es um die Frage, ob es sinnvoll ist, unter ‚Wissenschaft‘ so unterschiedliche Verfahren zusammenzufassen wie die *experimentelle* Naturwissenschaft bzw. *empirische* Sozialforschung einerseits und die auf Auslegung von Texten, also auf *hermeneutische* Interpretation zielenden Wissenschaften wie Philosophie, Theologie, Geschichte oder die *geisteswissenschaftliche* Pädagogik andererseits. Letztendlich streben beide Wissenschaftsformen unter-

sportpädagogischer Forschung zu Gunsten des Verstehens aufgelöst, dem „ein Vorrang gegenüber dem *Erklären* einzuräumen ist“ (Prohl, 2010, S. 215). Der Forschungsgegenstand kann dabei „nicht in der ‚Realität‘ [...] [vorgefunden werden, G. D.], sondern [muss, G. D.] als *Praxis* [Herv. im Orig.] zunächst“ (ebd., S. 219) konstituiert werden.

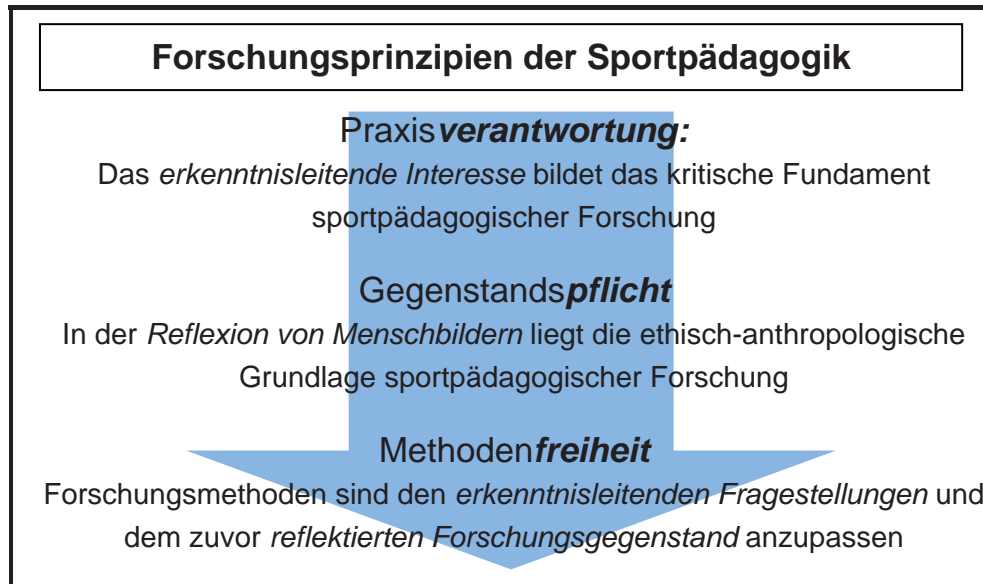


Abbildung 23. Die Forschungsprinzipien der Sportpädagogik im Überblick (Prohl, 2010, S. 219)

„Hermeneutik und Empirie gelten als die beiden wesentlichen Forschungsrichtungen der Sportpädagogik“¹¹⁸ (Balz & Kuhlmann, 2009, S. 53). Das Verhältnis zwischen beiden Herangehensweisen sowie die Verortung einzelner Wissenschaften als hermeneutisch beziehungsweise empirisch ist von vielen Gelehrten diskutiert und bedacht worden, jedoch existiert keine allgemein anerkannte Regelung.

Die Hermeneutik, deren charakteristisches Verfahren der hermeneutische Zirkel ist, wird auch als „Kunstlehre des Verstehens“ bezeichnet und beschäftigt sich mit der Interpretation menschlicher Werke und menschlichen Daseins (vgl. Scheid & Wegner, 2009, S. 109 ff.). Letztlich geht es dabei darum einen Gesamtzusammenhang über ein Vorverständnis und die Teilaspekte des Gegenstandes zu erschließen und dadurch auch das Wissen über die Teilaspekte auszubreiten. Es ergibt sich also eine Spirale zwischen der Vertiefung der Kenntnisse über den gesamten Forschungsgegenstand und der Wissenserweiterung bezüglich der Teilaspekte (vgl. Balz & Kuhlmann, 2009, 54 f.). Verstand sich die Hermeneutik zu Beginn noch als eine

schiedliche Erkenntnisziele an und benutzen dabei unterschiedliche Verfahren der Erkenntnisgewinnung [alle Herv. im Orig.]“ (Prohl, 2010, S. 210).

¹¹⁸ Scheid und Wegner (2009, S. 105 ff.) unterteilen die Forschungsmethoden anders, nämlich in Hermeneutik und sinnorientierte Sportpädagogik, qualitative Forschungsansätze und Unterrichtsforschung [beispielsweise Kasuistik, G. D.] und quantitative Forschungsansätze und empirische Sportpädagogik.

Lehre des Textverstehens gehen die philosophische Hermeneutik und die hermeneutische Philosophie weit über die Beschäftigung mit Verschriftetem hinaus und gestalten sich „als Konzeption einer universellen Interpretationsphilosophie“ (Sichler, 2010, S. 51). Unter diesem Gesichtspunkt unterliegt letztlich jeder Forschungsprozess – gerade die Auswertung qualitativer Interviews scheint prädestiniert – auch hermeneutischem Verstehen. Im Gegensatz zur Hermeneutik ist ein Kennzeichen der Empirie¹¹⁹ die Gewinnung von Daten innerhalb eines Forschungsprozesses, die dann ausgewertet und interpretiert werden.

„Empirische Forschung zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich dem Forschungsgegenstand ‚aus Erfahrung‘ (empirisch) nähert. Diese Annäherung geschieht planvoll und nachweislich. Dabei gelangen verschiedenste Methoden zum Einsatz, mit deren Hilfe Daten aus der zu untersuchenden sozialen Realität systematisch erfasst, sodann aufbereitet und später gedeutet werden können“ (Balz & Kuhlmann, 2009, S. 56).

Innerhalb der Empirie lassen sich quantitative von qualitativen Methoden¹²⁰ unterscheiden. Während es das Ziel quantitativer Methoden ist, Hypothesen mittels statistischer Auswertungen anzunehmen oder zu verwerfen, fungieren qualitative Methoden als Instrumente der Hypothesengenerierung, der explorativen Suche nach Neuem.

„Standardisierte Methoden benötigen für die Konzipierung ihrer Erhebungsinstrumente (z. B. ein Fragebogen) eine feste Vorstellung über den untersuchten Gegenstand, wogegen qualitative Forschung für das Neue im Untersuchten, das Unbekannte im scheinbar Bekannten offen sein kann“ (Flick, Kardoff & Steinke, 2008, S. 17).

Da der vorliegenden Untersuchung ein qualitatives Forschungsdesign unterliegt, wird in dem nun folgenden Kapitel explizit auf die qualitative Forschung unter besonderer Beachtung der Sportpädagogik eingegangen. Daher soll aus Gründen der Vollständigkeit in Tabelle 11 ein Überblick über die sportpädagogisch genutzten quantitativen Methoden geliefert werden.

Tabelle 11. *Übersicht über verschiedene quantitative Untersuchungsmethoden der Sportpädagogik in Anlehnung an Balz und Kuhlmann (2009, S. 58 f.) sowie Scheid & Wegner (2009, S. 126 f.).*

Methoden	Anwendungsbereich
Befragung	Schriftlich und/oder mündlich z.B. Soziometrie, Lieblingsschulfächer, -sportarten, Schulsport allgemein
Beobachtung	z.B. Inhalte von Sportstunden, Handlungsmuster von Lehrkräften

¹¹⁹ „Empirische Forschung sucht nach Erkenntnissen durch systematische Auswertung von Erfahrungen (empirisch: aus dem Griechischen ‚auf Erfahrung beruhend‘)“ (Bortz & Döring, 1995, S. 5).

¹²⁰ „Der Begriff Methode entstammt dem griechischen Wort ‚methodos‘, was soviel bedeutet wie ‚das Gehen eines Weges‘“ (Scheid & Wegner, 2009, S. 106).

4.2 Warum wird ein qualitatives Vorgehen gewählt?¹²¹

„Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick, Kardoff & Steinke, 2008, S. 14).

In dem folgenden kurzen Übersichtskapitel soll ein Zugang zu qualitativer Forschung offengelegt werden, der sich dann in der Begründung des methodischen Vorgehens konkretisiert. Dabei soll verdeutlicht werden, dass die in Kapitel 3 aufgeworfenen Fragestellungen wegen der Besonderheiten, Eigenschaften und Gütekriterien qualitativer Forschung ein eben solches Vorgehen nahelegen.

4.2.1 Was ist unter qualitativer Forschung zu verstehen?

Die in der Überschrift aufgeworfene Frage ist deshalb sehr schwer zu beantworten, da es „*die eine, also einheitliche* Qualitative Forschung als eine entwickelte in sich geschlossene Forschungsmethode [alle Herv. im Orig.]“ (Fuhs, 2007, S. 11) nicht gibt. So führt die Offenheit gegenüber neuen Ansätzen innerhalb der qualitativen Forschung dazu, dass ihre Forschungslandschaft als äußerst heterogen und durch Unübersichtlichkeit charakterisiert bezeichnet werden kann.

„Insofern versammeln sich unter dem Begriff der qualitativen Forschung Ansätze, die sich in ihrem Gegenstandsverständnis und ihrem methodischen Vorgehen deutlich unterscheiden. [...] Die vielfältigen Untersuchungsansätze eint [...] eine gemeinsame Grundannahme. Das wesentliche Verbindungsstück liegt in der Auffassung, dass soziale Wirklichkeit nicht einfach ‚positiv‘ gegeben ist. Soziale Systeme bestehen nicht unabhängig von Individuen und deren Sicht- und Handlungsweisen [...]. Sie gewinnen ihre Bedeutsamkeit erst durch Interpretationsleistungen der Handelnden“ (Bennewitz, 2010, S. 45).

Der Terminus „qualitativ“ weist zumindest darauf hin, dass die Untersuchungsgegenstände und deren Eigenschaften nicht mittels eines direkten Verfahrens gemessen werden können, sondern es vielmehr um ihre Bedeutung, subjektive Einschätzung oder Wertigkeit, also um die jeweilige Perspektive geht (vgl. Prengel, Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 34). Zudem handelt es sich bei den Untersuchungsgegenständen überwiegend um konkrete Probleme oder Fragen, die der Alltagswelt entstammen und somit großen Anwendungsbezug haben (vgl. Flick, Kardoff & Steinke, 2008, S. 17 ff.). Diese Phänomene sind zwar bekannt, besitzen aber einen durch Fremdheit, Abweichung von der Norm und Wissensmangel skizzierten Bereich, den es zu erforschen gilt. Gerade diese beiden angesprochenen Aspekte belegen die Eignung eines qualitativen Untersuchungsdesigns für diese Studie, da es dabei vor allem um die subjektive Wahrnehmung und

¹²¹ Im Folgenden wird wegen der starken Verbreitung innerhalb der entsprechenden Literatur von qualitativer und quantitativer Forschung gesprochen, gleichwohl nach Bohnsack (2005, S. 66) „die Leitdifferenz *standardisierte/rekonstruktive* Methoden weitaus geeigneter [Herv. im Orig.]“ erscheint.

Einschätzung von Menschen hinsichtlich ihrer Sportart, die fest im Alltag verankert ist, geht.

„Standardisierte Methoden benötigen für die Konzipierung ihrer Erhebungsinstrumente (z. B. ein Fragebogen) eine feste Vorstellung über den untersuchten Gegenstand, wogegen qualitative Forschung für das Neue im Untersuchten, das Unbekannte im scheinbar Bekannten offen sein kann“ (Flick, Kardorff & Steinke, 2008, S. 17).

Als Ziele qualitativer Forschung können also unter anderem ein tieferes „Verständnis sozialer Wirklichkeit(en)“ (Flick, Kardorff & Steinke, 2008, S. 14) und das Streben danach, „die Bedeutungen sozialer Phänomene erfassen, beschreiben und verstehen“ (Fuhs, 2007, S. 18) zu können, gezählt werden.

„Sie ist mit ihren Zugangsweisen zu den untersuchten Phänomenen häufig offener und dadurch ‚näher dran‘ als andere Forschungsstrategien, die eher mit großen Zahlen und stark standardisierten, dadurch auch stärker objektivistischen Methoden und normativen Konzepten (Wilson 1973) arbeiten“ (Flick, Kardorff & Steinke, 2008, S. 17).

Die Bedeutungen der sozialen Wirklichkeit können nur durch die Perspektive der Betroffenen gezeichnet werden und werden im Laufe des Forschungsprozesses an der Bedeutungswelt des Forschers gebrochen und nach ihrer Herkunft, ihren Auswirkungen und ihren Besonderheiten befragt (vgl. ebd.).¹²² Somit wird die Subjektivität des Forschers in der qualitativen Forschung nicht als zu minimierende Störquelle verstanden, sondern als unverzichtbares Fundament des gesamten Forschungsprozesses, dessen Nicht-Standardisierung als zentrale Grundregel fungiert (vgl. Böhm, 2005, S. 92). Denn „Wissenschaft ist ein aktiver sozialer Prozess, der nicht dem Auffinden, Freilegen oder Entdecken von objektiven Entitäten dient“ (Steinke, 1999, S. 107). So spielen in der hier vorliegenden Untersuchung mit Sicherheit das Vorverständnis des Forschers aus seiner persönlichen Biographie heraus eine wichtige Rolle – sprich, was seine Sportfreude auslöst.

„Ich bin kein einsames Subjekt oder monadisches Ego, sondern von allem Anfang an über meine Erfahrungen und die Sprache mit den jeweils anderen Subjekten intersubjektiv in die gesellschaftliche Welt hineinverstrickt. Diese Annahme allererst begründet meine Forderung, dass sich der Forscher als Subjekt in die Forschung einbringen muss“ (Ehni, 2002, S. 17).

Glaserfeld (1996, S. 57 f.) geht noch weiter und bestätigt nicht nur die Wichtigkeit der Subjektivität des Forschenden, sondern auch die Unmöglichkeit einer vollkommenen Objektivität. Auch dies unterstützt die Wahl einer qualitativen Forschungsmethode, da sich Freude immer nur subjektiv begründen lässt und von Mensch zu Mensch und Situation zu Situation variieren kann.

¹²² Siehe dazu auch Bohnsack (2005, S. 69): „Beim ‚methodisch kontrollierten Fremdverstehen‘ geht es [...] vielmehr darum, einen Zugang zur jeweiligen ‚Totalität der Weltanschauung‘ zu erschließen“.

„Die Objektivität im traditionellen Sinne ist [...] die kognitive Version des physiologischen blinden Flecks im Auge: Wir sehen nicht, was wir nicht sehen. Objektivität ist die Selbsttäuschung eines Subjekts, daß es Beobachten ohne ein Subjekt geben könne. Die Berufung auf Objektivität ist die Verweigerung der Verantwortung – daher auch ihre Beliebtheit“ (ebd., S. 242).

Dabei muss berücksichtigt werden, dass sich in der Subjektivität des Forschers auch immer soziale Paradigmen ausdrücken. Somit lässt sich die „Subjekt-Gebundenheit von Erkenntnis [...] erweitern auf die ‚Scientific Community-Gebundenheit‘ von Erkenntnis“ (Steinke, 1999, S. 107).

Fuhs (2007, S. 19) versucht die ausgeführten Zusammenhänge zu resümieren und wagt einen Definitionsversuch:

„Qualitative Forschung kann also im weitesten Sinne als eine theoretisch geleitete und methodisch systematisch kontrollierte Form der wissenschaftlichen Arbeit an der Grenze zweier Bedeutungswelten [der des Beforschten und der des Forschenden, G. D.] verstanden werden [alle Herv. im Orig.]“.

Bezüglich der Forschungsperspektiven qualitativer Forschung haben sich drei Hauptlinien herauskristallisiert, die sich jeweils in unterschiedlichem methodischem Vorgehen zeigen (siehe Tabelle 12): Zu unterscheiden sind der Symbolische Interaktionismus und die Phänomenologie, die Ethnometodologie und der Konstruktivismus und die Psychoanalyse und der Genetische Strukturalismus. Die hier vorliegende Untersuchung ist innerhalb der Kategorie Symbolischer Interaktionismus¹²³ und Phänomenologie zu verorten, da mit Hilfe von Leitfaden-Interviews versucht wird, die subjektive Wichtigkeit und Attraktivität ihrer Sportart von gebundenen Laufenden zu ergründen.

¹²³ „Zusammenfassend bietet der Symbolische Interaktionismus eine genuine Theorie der Handlung, der Bedeutung, der Motive, der Gefühle, des Gender, der Person und der Sozialstruktur. Seine Theorie ist für alle Humanwissenschaften von der Psychologie über Soziologie, Geschichtswissenschaft, Anthropologie bis zur Politikwissenschaft bedeutsam. Auf dieser Grundlage untersuchen Interaktionisten die Schnittflächen von Interaktion, Biographie und Sozialstruktur in bestimmten historischen Konstellationen“ (Denzin, 2008, S. 149).

Tabelle 12. Die Forschungsperspektiven qualitativer Forschung (Flick, Kardorff & Steinke, 2008, S. 19).

Forschungsperspektive			
	Zugänge zu subjektiven Sichtweisen	Beschreibung von Prozessen der Herstellung sozialer Situationen	Hermeneutische Analyse tiefer liegender Strukturen
Theoretische Positionen	Symbolischer Interaktionismus Phänomenologie	Ethnomethodologie Konstruktivismus	Psychoanalyse Genetischer Strukturalismus
Methoden der Datenerhebung	Leitfaden-Interviews Narrative Interviews	Gruppendiskussion Ethnographie Teilnehmende Beobachtung Aufzeichnung von Interaktionen Sammlung von Dokumenten	Aufzeichnung von Interaktionen Fotographie Filme
Methoden der Interpretation	Theoretisches Codieren Qualitative Inhaltsanalyse Narrative Analysen Hermeneutische Verfahren	Konversationsanalyse Diskursanalyse Gattungsanalyse Dokumentenanalyse	Objektive Hermeneutik Tiefenhermeneutik Hermeneutische Wissenssoziologie
Anwendungsfelder	Biographieforschung Analyse von Alltagswissen	Analyse von Lebenswelten und Organisationen Evaluationsforschung Cultural Studies	Familienforschung Biographieforschung Generationsforschung Genderforschung

Qualitative Forschung vollzieht sich dabei oftmals in einer sogenannten *zirkulären Forschungsstrategie* (siehe dazu Abbildung 24), welche durch „eine bestimmte Aufeinanderfolge von Forschungsschritten idealerweise mehrmals durchlaufen wird; zumindest wenn es die zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen erlauben“ (Bennewitz, 2010, S. 48). Innerhalb der Grounded Theory Methodologie beispielsweise wird diese zirkuläre Forschungsstrategie durch das sogenannte Theoretische Sampling deutlich, das die Auswahl einer Untersuchungsperson auf Grundlage der Untersuchungsergebnisse des davor beforschten Menschen beinhaltet.

„Die Zirkelhaftigkeit des Forschertuns zeigt sich in der dialektischen Beziehung von Interpret und erfaßtem Text, von eigenen Vorannahmen und den Sichtweisen des anderen, von Vorstellung eines Sinnganzen und Detailanalyse“ (Frei, 1999, S. 135).

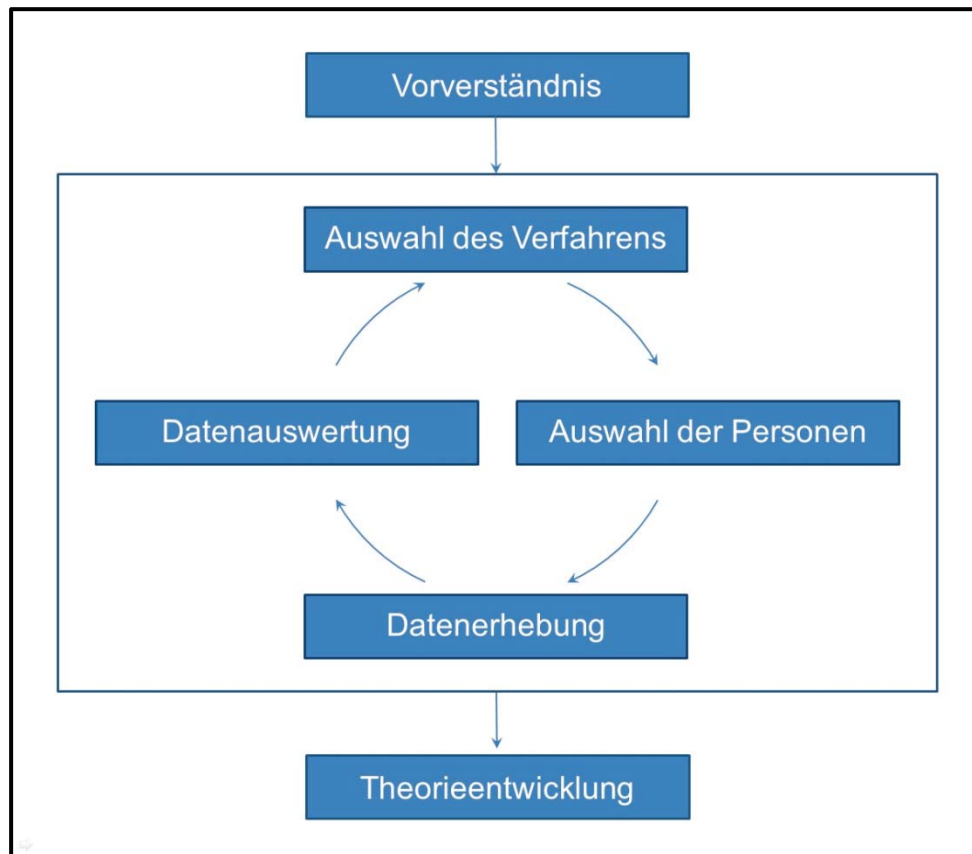


Abbildung 24. Schematische Darstellung einer zirkulären Forschungsstrategie (Witt, 2001, [15])

4.2.2 Grundannahmen, Kennzeichen und Gütekriterien qualitativer Forschung

Im Folgenden wird auf die Prinzipien, die Grundannahmen, die Kennzeichen und die Gütekriterien qualitativer Forschung eingegangen, da sich darüber sehr gut die vorliegende Studie verorten beziehungsweise das methodische Vorgehen ableiten lässt.

Lamnek (2010, S. 19 ff.) beschreibt sechs Prinzipien der qualitativen Forschung. Das erste Prinzip findet er in der grundsätzlichen *Offenheit* des Forschers gegenüber den Untersuchungsgegenständen, -situationen und -methoden. Es geht dabei also um die Haltung des Forschers, in der sich der explorative, erkundende Anspruch qualitativer Forschung widerspiegeln soll. Als zweites Prinzip erläutert Lamnek (ebd., S. 20), dass „Forschung als *Kommunikation* [Herv. d. Verf.] zu denken“ sei und insbesondere die Interaktionen innerhalb des Forschungsprozesses mit Blick auf die gängigen Kommunikationsregeln zu prüfen seien.

„Die Interaktion des Forschers mit seinen ‚Gegenständen‘ wird systematisch als Moment der ‚Herstellung‘ des ‚Gegenstandes‘ selbst reflektiert (Habermas, 1964; Devereux, 1973)“ (Kardorff, 1995, S. 4).

Als nächstes wird der *Prozesscharakter* des qualitativen Forschungsprozesses ausgeführt, der dessen Veränderbarkeit und Anpassung beinhaltet. Das Prinzip der *Reflexivität* besagt, dass Bedeutungszuweisungen immer im



Kontext der jeweiligen Situation betrachtet werden müssen und schließt auch das Verhalten des Forschers ein.¹²⁴ Die möglichst große Transparenz bezüglich des methodischen Vorgehens innerhalb des Untersuchungsprozesses ist in dem Prinzip der *Explikation* verortet und bildet die Grundlage für das Nachvollziehen des Forschungsablaufes. Als letztes und sechstes Prinzip beschreibt Lamnek (2010, S. 23 f.) die *Flexibilität* mit der der Forschende im gesamten Untersuchungsverlauf auf Situationswechsel oder Konstellationsänderungen reagieren soll.

In eine ähnliche Richtung wie Lamneks Prinzipien zielen auch die fünf Postulate Mayrings (2002, S. 20 ff.), die in Tabelle 13 aufgezeigt werden und auch für die vorliegende Arbeit von höchster Relevanz sind. Denn Kernthema dieser Studie sind Menschen und deren subjektiven Sichtweisen und Bewertungen ihrer Sportart Laufen (Postulat 1) mit dem Ziel, die Gründe ihrer Sport- und Bewegungsfreude zu beleuchten. Obwohl die Sportfreude als Untersuchungsgegenstand aus einer theoretischen Perspektive ausführlich und intensiv aufgearbeitet wurde (Postulat 2), bleibt diese wegen ihrer Individualität doch nie ganz greifbar und muss vom Subjekt her interpretiert werden (Postulat 3). Mayrings viertes Postulat, das einen Gegenpol zu der Laborsituation quantitativer Forschungstraditionen aufzeigen soll, wird so gut wie möglich einzuhalten gesucht, wobei die Erfassung der Sportfreude, einer Emotion in dem alltäglichen Umfeld ihres Auftretens nur sehr schwer möglich erscheint. Deshalb wurde in dieser Forschungsarbeit ein retrospektiver Zugang gewählt, der jedoch möglichst zeitnah im Anschluss an die körperliche Aktivität vollzogen wurde. Die schrittweise Begründung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse wird in Kapitel 6 angestrebt (Postulat 5).

Tabelle 13. *Die Grundlagen qualitativen Denkens (Mayring, 2002, S. 20 ff.).*

<p>Postulat 1: Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung sind immer Menschen, Subjekte. Die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte müssen Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchungen sein.</p>
<p>Postulat 2: Am Anfang einer Analyse muss eine genaue und umfassende Beschreibung (Deskription) des Gegenstandsbereichs stehen.</p>
<p>Postulat 3: Der Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften liegt nie völlig offen, er muss immer auch durch Interpretation erschlossen werden.</p>
<p>Postulat 4: Humanwissenschaftliche Gegenstände müssen immer möglichst in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld untersucht werden.</p>
<p>Postulat 5: Die Verallgemeinbarkeit der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung stellt sich nicht automatisch über bestimmte Verfahren her; sie muss im Einzelfall schrittweise begründet werden.</p>

¹²⁴ „Was gemacht werden muss und kann [sic! G. D.] ist die *Reflexion des Selbsterfahrens* [Herv. im Orig.]. Der Forscher reflektiert sein Forschen, der Lehrer sein Lehren und der Schüler sein Lernen“ (Ehni, 2002, S. 19).

Zentrale Grundannahmen der qualitativen Forschung nach Flick, Kardorff und Steinke¹²⁵ (2008, S. 20 ff.) sind erstens die Vorstellung, dass die soziale Wirklichkeit subjektiv konstruiert und über Bedeutungszuschreibungen manifestiert wird (vgl. auch Bohnsack, 2005, S. 66; Kuhlmann, 2005, S. 10 f.). Zweitens, dass dies nicht als Zustand beschrieben werden kann, sondern einem Prozesscharakter und der damit verbundenen Reflexivität der sozialen Wirklichkeit unterliegt. Drittens, dass die jeweiligen Lebensbedingungen nur durch ihre Bedeutung für das Subjekt relevant werden und werden können. Und viertens, dass die angesprochene Konstruktion der sozialen Wirklichkeit als Ansatzpunkt der qualitativen Forschung begriffen werden muss. Diese Grundannahmen führen zu methodologischen Folgerungen, die in Abbildung 25 näher dargestellt werden (vgl. Flick, Kardorff & Steinke, 2008, S. 22). Auch diese Grundannahmen veranschaulichen gut, dass für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit eine qualitative Beforschung ausgesprochen geeignet ist. Denn es interessieren die Bedeutung, die ein Mensch dem Laufen zugesteht, der Prozess des Sich-Bindens an sportliche Aktivität und dessen subjektive Relevanz.

Grundannahmen qualitativer Forschung	Methodologische Auswirkungen
1. Soziale Wirklichkeit als gemeinsame Herstellung und Zuschreibung von Bedeutungen	➤ Konzentration auf die Formen und Inhalte dieser alltäglichen Herstellungsprozesse über die Rekonstruktion der subjektiven Sichtweise.
2. Prozesscharakter und Reflexivität sozialer Wirklichkeit	➤ Analyse von Kommunikations- und Interaktionssequenzen.
3. „Objektive“ Lebensbedingungen werden durch subjektive Bedeutung für die Lebenswelt relevant.	➤ Hermeneutische Interpretation subjektiv gemeinten Sinns.
4. Der kommunikative Charakter sozialer Wirklichkeit lässt die Rekonstruktion von Konstruktionen sozialer Wirklichkeit zum Ansatzpunkt der Forschung werden.	➤ Beschreibung grundlegender allgemeiner Mechanismen, mit deren Hilfe Handelnde in ihrem Alltag eine soziale Wirklichkeit „herstellen“. ➤ Beschreibung der jeweiligen subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen und deren Verankerung in kulturellen Selbstverständlichkeiten.

Abbildung 25. Theoretische Grundannahmen und deren methodische Auswirkungen (Modifikation der Abbildung von Flick, Kardorff & Steinke, 2008, S. 22)

¹²⁵ Hierbei sind durchaus Überschneidungen mit den Prinzipien von Lamnek (2010, S. 19 ff.) zu entdecken.

Die aufgeführten theoretischen Grundannahmen qualitativer Forschung spiegeln sich auch in ihren Kennzeichen (siehe Abbildung 26) wider. So lässt die Subjektivität sozialer Wirklichkeit nicht zu, dass eine Methode besonders geeignet ist, sondern es gibt eine *Bandbreite unterschiedlicher methodischer Zugänge*, die je nach Thematik aufgegriffen werden (vgl. Flick, Kardorff & Steinke, 2008, S. 22).

„Der Begriff ‚qualitative Forschung‘ ist ein Sammelbegriff für sehr unterschiedliche theoretische, methodologische und methodische Zugänge zur sozialen Wirklichkeit“ (Kardorff, 1995, S. 3).

Für die Auswahl der Methode fungieren die *Untersuchungsfrage und der Untersuchungsgegenstand als Fixpunkte*. Im Zentrum der qualitativen Forschung stehen oftmals das *Alltagsgeschehen oder –wissen* von Menschen, weswegen die Erhebung, Interpretation und Auswertung gesammelter Daten immer im *Kontext* der jeweiligen Situation und mit Blick auf die *Perspektive* des Subjekts vollzogen werden.

„Qualitative bzw. rekonstruktive Verfahren ermöglichen den methodisch kontrollierten Zugang zu fremden Erfahrungsräumen und Weltanschauungen als selbstreferentiellen oder autopoetischen Systemen auf Basis systematischer Kontextuierung“ (Bohnsack, 2005, S. 70).

Der Forscher ist sich jedoch auch seiner eigenen Subjektivität bewusst und *reflektiert sein Handeln* auf der Suche nach Verständnis und einem *Verstehen* – im Gegensatz zu einem Erklären – des Untersuchungsgegenstandes. Dies ist nur möglich, wenn er sich dem Gegenstand *offen* nähert und keine standardisierten Antwortvorgaben – qualitative Forschung vollzieht sich überwiegend als *Textwissenschaft* – liefert (vgl. Flick, Kardorff & Steinke, 2008, S. 24).

„Offenheit meint in dieser Hinsicht, die theoretische Elaboriertheit des Forschungsgegenstandes zunächst zurückzustellen, um möglichst offen zu sein und offen zu bleiben für das, was der zu untersuchende Wirklichkeitsausschnitt [...] zu bieten hat. Offenheit heißt jedoch nicht, gänzlich voraussetzungslos an den Gegenstand heranzutreten, sondern lediglich der Hypothesengewinnung bzw. –modifizierung mehr Augenmerk zu schenken als einer vorher festgelegten Hypothesenprüfung“ (Kuhlmann, 2005, S. 11).

Oftmals wird die angestrebte *Konstruktion der Wirklichkeit* über die *Analyse von Einzelfällen* konzeptualisiert, die nicht dem Postulat einer Verallgemeinerung unterstehen, sondern dazu genutzt werden, etwas *Neues zu entdecken*.

Kennzeichen qualitativer Forschungspraxis
1. Methodisches Spektrum statt Einheitsmethode
2. Gegenstandsangemessenheit von Methoden
3. Orientierung am Alltagsgeschehen und/oder Alltagswissen
4. Kontextualität als Leitgedanke
5. Perspektiven der Beteiligten
6. Reflexivität des Forschers
7. Verstehen als Erkenntnisprinzip
8. Prinzip der Offenheit
9. Fallanalyse als Ausgangspunkt
10. Konstruktion der Wirklichkeit als Grundlage
11. Qualitative Forschung als Textwissenschaft
12. Entdeckung und Theoriebildung als Ziel

Abbildung 26. Kennzeichen qualitativer Forschung (Flick, Kardorff & Steinke, 2008, S. 24)

Steinke (2008, S. 324) weist darauf hin, dass die bekannten Gütekriterien quantitativer Forschung Objektivität, Reliabilität und Validität nicht kurzerhand auf die qualitative Forschung übertragen werden könnten¹²⁶ und formuliert anschließend weite Kernkriterien, die „*untersuchungsspezifisch* [Herv. im Orig.] – d. h. je nach Fragestellung, Gegenstand und verwendete Methode – konkretisiert, modifiziert und gegebenenfalls durch weitere Kriterien ergänzt werden“ (Steinke, 2008, S. 324) müssten. Obwohl Flick (2010, S. 404 f.) auf die Schwierigkeit und große Schwäche von Gütekriterien der qualitativen Forschung hinweist, sollen die Gedanken Steinkes (2008, S. 319 ff.) trotzdem im Sinne von Denkanstößen und Orientierungspunkten kurz skizziert werden.

„Diese knappe [...] Skizzierung der Diversifizierung qualitativer Forschung verweist auf ein Dilemma, in dem die hier interessierende Diskussion über die Gütekriterien qualitativer Forschung steckt: Die Frage nach der angemessenen Bestimmung, Sicherung oder Verbesserung dieser Qualität stellt sich über alle der genannten Bereiche hinweg. Die Lösungswege [...] unterscheiden sich aber ebenso wie die Klärungsnotwendigkeiten und die gefundenen bzw. vorgeschlagenen Lösungen“ (Flick, 2010, S. 404).

Auf die sieben von Steinke dargelegten Kriterien, die „eine zentrale Rolle bei der *Legitimierung* qualitativer Forschung und der *Sicherung eines festen Platzes* [alle Herv. im Orig.] qualitativer Forschung in der Landschaft empirischer Sozialforschung“ (Steinke, 1999, S. 10) einnehmen, wird im Folgenden eingegangen, wobei teilweise Ergänzungen von Fuhs (2007, S. 16 f., 52 ff.) und Mayring (2002, S. 140 ff.) gepflegt werden.

Da in der qualitativen Forschung die Subjektivität des Forschers Teil der Methodologie und durchaus erwünscht ist, verliert sich die Forderung nach intersubjektiver Überprüfbarkeit zu Gunsten einer *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit*. Diese kann über die umfassende Dokumentation des methodi-

¹²⁶ Obgleich sie auch nicht „für die qualitativ-rekonstruktive Forschung bedeutungslos“ (Bohnsack, 2005, S. 76) sind.



schen Vorgehens des Forschers, über Interpretationen in Gruppen oder mittels der Anwendung kodifizierter Verfahren (Vereinheitlichung methodischen Vorgehens) gewährleistet werden (vgl. Behse-Bartels, 2009, S. 238; Steinke, 2008, S. 324 f.).

Die *Indikation des Forschungsprozesses* ist dem Kennzeichen der Gegenstandsangemessenheit geschuldet und umfasst die Forderung nach Beurteilung des gesamten Forschungsprozesses bezüglich seiner Angemessenheit (vgl. Steinke, 2008, S. 326 ff.; Fuhs, 2007, S. 53). Dabei lassen sich die Indikation des qualitativen Vorgehens, der Methodenauswahl, der Transkriptionsregeln, der Samplingstrategie, der methodischen Einzelentscheidung und der Bewertungskriterien unterscheiden.

Die Theoriebildung soll *empirisch verankert*, d. h. in den Daten begründbar sein. Somit besteht die Möglichkeit, die Gedanken des Forschers in den Daten wieder zu finden, nachzuvollziehen und gegebenenfalls in Frage zu stellen beziehungsweise zu erweitern. Fuhs (2007, S. 17) fordert in diesem Zusammenhang „eine transparente und glaubwürdige Darstellung der Gewinnung und Interpretation der Daten“, Mayring (2002, S. 145) spricht davon, „dass Interpretationen nicht gesetzt, sondern argumentativ begründet werden“ müssten.

Während über das Kriterium der *Limitation* die Grenzen des Geltungsbereichs der jeweiligen Theorie abgesteckt werden, beschreibt das Kriterium *Kohärenz* das Streben nach Konsistenz innerhalb einer Theorie. Deswegen sollen ungelöste Fragen oder Widersprüche, die während des Forschungsprozesses entstehen, aufgedeckt und sichtbar gemacht werden.

Inwieweit die gebildete Theorie von Nutzen innerhalb eines Problemlösungsprozesses ist, wird über das Kriterium der *Relevanz* beschrieben. Die *Reflexion der Subjektivität* des Forschers, die gleichzeitig auch als Kennzeichen qualitativer Forschung fungiert, ist das siebte und letzte von Steinke (2008, S. 330 f.) aufgeführte Kriterium.¹²⁷ Hier geht es um die Frage, inwieweit der Forschende sich seiner eigenen Subjektivität innerhalb des Forschungsprozesses bewusst ist und wie er dies in der Theoriebildung aufarbeitet (vgl. Behse-Bartels, 2009, S. 235 ff.). Die aufgezeigten Kriterien Steinkes genießen aber keineswegs allgemeine Anerkennung. Sie sollen in dieser Arbeit nur als ein Ordnungsvorschlag dargestellt werden.

„So hilfreich und ordnend dieser Vorschlag auch ist, so zeigt sich allerdings bei genauer Hinsicht, dass diesen Kriterien nicht nur ein spezifisches Verständnis von qualitativer Sozialforschung zugrundeliegt, sondern dass sie auch keineswegs umfassend Geltung beanspruchen können“ (Lüders, 2006, S. 81).

Mayring (2002, S. 146 ff.) ergänzt in der Darstellung seiner Gütekriterien die *Gegenstandsnahe*, die Möglichkeit der *kommunikativen Validierung*, durch die die Ergebnisse einer Untersuchung mittels der Diskussion mit den Be-

¹²⁷ Vgl. dazu auch Behse-Bartels und Brand (2009, S. 14): „Subjektivität kann als zentrales Gütekriterium und entscheidende Ressource thematisiert werden, wenn das Handeln im wissenschaftlichen Kontext, d.h. der Forschungsprozess selbst, zum Reflexionsgegenstand wird“.

forschten geprüft werden, und die *Triangulation* als Weg zu einer umfassenden Gegenstandsbetrachtung. Insbesondere die ersten beiden Aspekte finden in der vorliegenden Untersuchung Berücksichtigung und werden in den folgenden Ausführungen konkretisiert.

Bohnsack (2005) kritisiert die Scheu vieler qualitativ Forschender vor dem Gütekriterium der *Generalisierbarkeit*. Er schlägt vor, diese nicht durch die Suche nach einem „*Durchschnittstypus* [Herv. im Orig.]“ (ebd., S. 76) – wie in der quantitativen Forschung üblich – zu gewährleisten, sondern „in Form der Bildung von (Ideal-) Typen auf dem Wege gezielter komparativer Analyse“ (ebd., S. 77).

Die aufgezeigten Kriterien dienen als Orientierungsrahmen der Untersuchung und wurden nach bestem Wissen einzuhalten gesucht.

4.2.3 *Das Verhältnis zwischen qualitativer und quantitativer Forschung*

„Die Vernunft mag noch so laut rufen, sie kann den Wert der Dinge nicht bestimmen“
(Pascal, 2004, S. 47, 44/82).

Das Zitat von Pascal weist auf einen großen Unterschied zwischen quantitativer und qualitativer Forschung hin: Die Bedeutung oder der Wert eines Untersuchungsgegenstandes lassen sich nur schwer auf die Zahl bringen. Weitere Unterschiede finden sich in Abbildung 27.

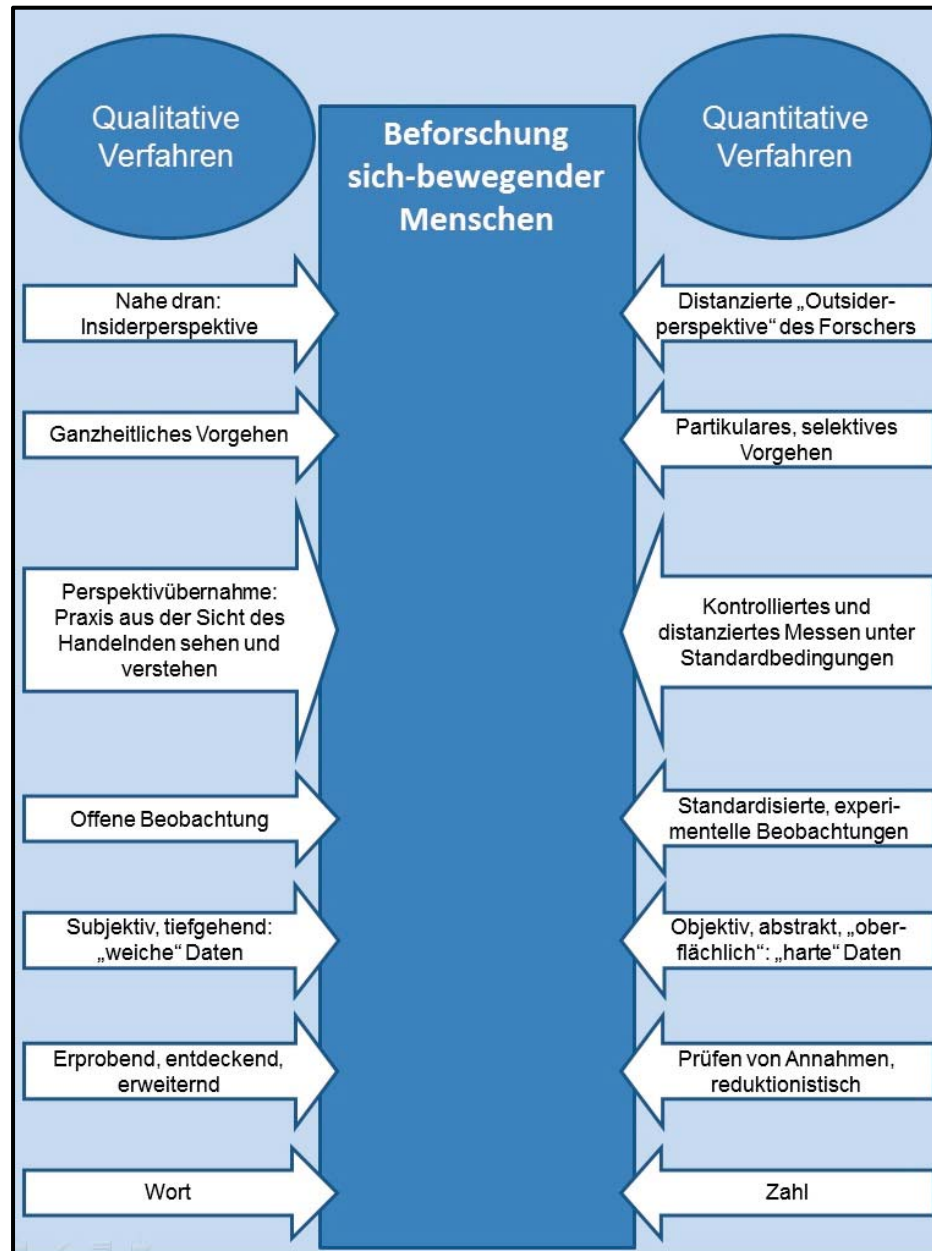


Abbildung 27. Unterschiede zwischen qualitativer und quantitativer Forschung (modifiziert nach Lange, 2011b, S. 8; Erweiterungen u. a. nach Flick, Kardorff & Steinke, 2008, S. 24 ff.)

Obwohl das Potential qualitativer Methoden in vielen Wissenschaften noch nicht ausgeschöpft ist (vgl. Kardorff, 1995, S. 3), sind die Zeiten, in denen sich Vertreter beider Forschungsmethodologien darum stritten, welche die bessere wäre oder in denen beide als sich gegenüberstehende Pole verstanden wurden, vorbei.¹²⁸ Vielmehr erscheint die Kombination, und damit Bündelung der Stärken der qualitativen und der quantitativen Forschung sinnvoll (vgl. Kuhlmann, 2005, S. 18).

¹²⁸ Siehe dazu Fußnote 117. Die dort angeführte Erklären/Verstehen-Kontroverse erfuhr in den 1960er Jahre als Positivismusstreit einen Höhepunkt (vgl. Bennewitz, 2010, S. 44).

„Die Selbstverständlichkeit des Gebrauchs verdeckt indessen, dass es sich bei qualitativen und quantitativen Methoden nicht um diametral entgegen gesetzte oder sich ausschließende Typen wissenschaftlicher Forschung handelt, sondern dass es Gemeinsamkeiten und Überschneidungen ebenso gibt wie vielfältige sinnvolle Kombinationsmöglichkeiten“ (Oswald, 2010, S. 186).

Zudem sind „qualitatives und quantitatives Denken [...] in der Regel in jedem Forschungs- und Erkenntnisprozess enthalten“ (Mayring, 2002, S. 19).¹²⁹ So wird oftmals versucht, die Ergebnisse qualitativer Studien mit quantitativen Methoden zu verallgemeinern. In vielen Fällen werden qualitative Methoden innerhalb quantitativ angelegter Forschungsprozesse ergänzt, um den Resultaten mehr Tiefe zu verleihen. Letztlich kann die Schwäche der quantitativen Methoden (Reduktion auf Zahlen¹³⁰) mit einer qualitativen Methode geschmälert werden, ebenso wie der Nachteil einer solchen (fehlende Verallgemeinerung) mittels eines quantitativen Zugang aufgehoben werden kann (vgl. Oswald, 2010, S. 195 ff.).

„Je nach Standpunkt und Gesichtspunkt ergeben sich spezifische Erkenntnismöglichkeiten, aber auch spezifische Erkenntnisbegrenzungen“ (Prenzel, Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 23).

4.2.4 Qualitative Forschung in der Sportpädagogik

„Qualitative Erkenntnismethoden dienen dazu, Lebenswelten, soziales Handeln oder Lebensbereiche von Erziehung und Bildung zu untersuchen“ (Scheid & Wegner, 2009, S. 112).

Das Zitat von Scheid und Wegner deutet bereits an, dass die Passung zwischen qualitativen Forschungsmethoden und erziehungswissenschaftlichen Untersuchungsanliegen – hier im Kontext der Sportpädagogik – außergewöhnlich gut zu sein scheint. Dennoch verfügen „weder Sportwissenschaft noch Sportpädagogik [...] über ein eigenes Repertoire qualitativer Verfahren, das ausschließlich auf dem Gebiet des Sports anzuwenden wäre“ (Kuhlmann, 2005, S. 8). Hinsichtlich Prohls (2010, S. 219) Prinzip der Methodenfreiheit ist diese Feststellung jedoch weder als überraschend oder vorwurfsvoll, noch als vorbehaltlos zu ändernder Sachverhalt zu verstehen. Qualitative Forschung lebt davon, nicht standardisiert und festgelegt, sondern flexibel und variabel zu sein und harmoniert gerade daher ausgezeichnet mit Forschungsinteressen der Sportpädagogik (siehe Tabelle 14), da es hier um sich bewegende, Sport treibende Menschen geht, die sich ebenfalls nicht gänzlich quantifizieren lassen, sondern durch eine Grenzenlosigkeit an unterschiedlichen Wahrnehmungen, Interessen oder subjektiven Eindrücken bestechen.

¹²⁹ Vgl. auch Steinke (1999, S. 17): „Der Terminus ‚qualitativ‘ ist mit unglücklichen Konnotationen verbunden: So beinhaltet beispielsweise auch quantitative Forschung qualitative Phasen (u. a. bei der Interpretation der Ergebnisse) und qualitative Forschung ist auch – wenngleich erst in einem später Stadium des Forschungsprozesses – quantifizierbar“.

¹³⁰ „Skalen, Tests, Fragebögen, standardisierte Instrumente lassen die ‚Versuchsperson‘ nicht zu Wort kommen, sondern reduzieren sie auf das Reagieren auf vorgegebene Kategorien (Kreuzchen machen)“ (Mayring, 2002, S. 9 f.).



Mit Blick auf die in Kapitel 4.1 dargestellten Forschungsprinzipien sportpädagogischer Forschung fällt auf, dass deutliche Überschneidungsbereiche mit den Kennzeichen qualitativer Forschung nach Flick, Kardorff und Steinke (siehe Kapitel 4.2.2), speziell mit den Punkten Methodisches Spektrum statt Einheitsmethode, Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Orientierung am Alltagsgeschehen bestehen. Sportpädagogische Forschung scheint also schon von ihrer theoretischen Fundierung her wie geschaffen für qualitative Forschungsprozesse zu sein.

Tabelle 14. *Übereinstimmungen zwischen Kennzeichen qualitativer Forschung nach Flick, Kardorff und Steinke (2008, S. 22 ff.) und den sportpädagogischen Forschungsprinzipien nach Prohl (2010, S. 216 ff.).*

Kennzeichen qualitativer Forschung (vgl. Flick, Kardorff & Steinke, 2008)	Forschungsprinzipien der Sportpädagogik (vgl. Prohl, 2010)
Methodisches Spektrum statt Einheitsmethode	➔ Methodenfreiheit
Gegenstandsangemessenheit von Methoden	➔ Gegenstandspflicht
Orientierung am Alltagsgeschehen	➔ Praxisverantwortung

Kuhlmann (2005, S. 12) beschreibt „das Vermitteln zwischen Mensch und Sache“ als das übergreifende Forschungsinteresse der Sportpädagogik und leitet zwei konkrete Ansätze ab, die zugleich die besondere Eignung für die Verwendung qualitativer Forschungsmethoden in dieser Studie aufzeigen:

- Das Sporttreiben (in speziellen Fällen auch der Verzicht auf eben dieses) von Menschen steht im Forschungsfokus. „Lebendige und geradezu leibhaftige Erfahrungen sind der Ausgangspunkt“ (Kuhlmann, 2005, S. 13) sportpädagogischer Forschung, wobei die subjektiven Zugänge von besonderem Interesse sind.
- Die Normativität sportpädagogischer Forschung zeigt sich in dem Streben danach, Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit innerhalb der Felder des Sports aufzuzeigen und Lösungsmöglichkeiten zu erarbeiten. Diese Wertung und Interpretation sportlichen Sich-Bewegens ist mit quantitativen Methoden schwer zu fassen.

4.3 Das Problemzentrierte Interview nach Witzel (1982)

Um die Hintergründe des emotionalen Erlebens von körperlicher Aktivität ergründen zu können, reichen empirische, quantitative Messinstrumente nicht aus. Deshalb wird auf eine qualitative Datenerhebung zurückgegriffen (vgl. Interviewverfahren im Überblick Diekmann, 2004, S. 371 ff.; Lamnek, 2010, S. 6 ff.). Die Wahl fällt dabei auf qualitative Interviews.

4.3.1 Qualitative Interviews

In der vorliegenden Untersuchung wird das qualitative Interview als Erhebungsmethode gewählt, da hier eindeutig die subjektive Perspektive der Sportler im Fokus steht, die weder von außen beobachtbar, noch erschließ-

bar ist, sondern sich aus ihren Aussagen konstituiert. Qualitative Interviews eint, dass es sich um nicht-standardisierte Gesprächsformen handelt, in denen „ausschließlich offene Fragen“ (Lamnek, 2010, S. 316) gestellt werden. Helfferich (2011, S. 24) beschreibt vier Grundprinzipien qualitativer Interviews.

„Interviewende müssen sich klar darüber sein, dass sie *Kommunikationspartner* sind, sie müssen eine Haltung der *Offenheit* entwickeln und nach der *Maxime* der Offenheit das Interview steuern. Sie müssen die Fähigkeit zu einer Distanz im Sinne einer *Zurückstellung eigener Deutungen* und schließlich *Reflexionsfähigkeit* erwerben [alle Herv. im Orig.]“.

Dabei wurde nach einer Interviewmethode gesucht, die zwar qualitativ gerichtet, aber nicht völlig offen ist, sondern auf einer konzeptionellen Basis verortet ist.

Das Problemzentrierte Interview (PZI) nach Witzel (vgl. im Überblick Witzel, 1982, S. 66 ff., 1985, 2000), das den Leitfadeninterviews zugeordnet wird, findet aus mehreren Gründen in dieser Studie Anwendung. Zum einen hält es im Gegensatz zur quantitativen Befragung großen Freiraum für erzählende Antworten des Befragten inne. Zum anderen weist es jedoch auch mit Hilfe eines Leitfadens einen höheren Strukturierungsgrad als beispielsweise das Narrative Interview auf und ist „zentriert auf eine bestimmte Problemstellung“ (Schmidt-Grunert, 2004, S. 41). Es handelt sich also um eine „Kombination aus Induktion und Deduktion mit der Chance auf Modifikation der theoretischen Konzepte des Forschers“ (Lamnek, 2010, S. 333). Da vor den Interviews das Konstrukt der Sportfreude durchaus intensiv theoretisch überdacht wurde, kann hierin ein entscheidender Vorteil der gewählten Interviewform gefunden werden.

„Wie auch im quantitativen Paradigma üblich, bereitet sich der Forscher durch Literaturstudium, eigene Erkundungen im Untersuchungsfeld, durch Ermittlung des Fachwissens von Experten usw. auf seine Studie vor. Aus den gesammelten Informationen filtert er die für ihn relevant erscheinenden Aspekte des Problembereichs der sozialen Realität heraus, verknüpft und verdichtet sie zu einem theoretischen Konzept. Dieses Vorgehen wird damit begründet, dass der Forscher eben nicht eine Tabula rasa sein kann“ (a. a. O.).

Dabei spielt das Vorwissen des Forschers über das zu besprechende Problemfeld eine entscheidende Rolle, da es dazu genutzt wird, den Leitfaden und das Konzept des Interviews zu erarbeiten (vgl. Schmidt-Grunert, 2004, S. 41). Zudem versucht der Fragende durch einen weichen bis neutralen Interviewstil eine Atmosphäre hervorzurufen, in der „eine Vertrauenssituation zwischen Interviewer und Interviewten entstehen“ (Mayring, 2002, S. 69) kann.

Generell scheint es sehr schwer, die einzelnen Interviewformen so trennscharf voneinander abzugrenzen oder sie in ihrer Reinform durchzuführen. Zwischen Problemzentriertem und Episodischem Interview bestehen aber in besonderer Art und Weise Überschneidungen (vgl. Flick, 1996, S. 147 ff.; Legewie, 2005), da beide Formen einen Leitfaden beinhalten, der das grobe



Gerüst eines dennoch offenen und flexiblen dialogischen Vorgehens bildet. Nach Helfferich (2011, S. 38) bestehen die Hauptunterschiede der beiden Interviews jedoch darin, dass beim PZI das Vorwissen von großer Relevanz ist und sich der Interviewende zusammen mit dem Befragten im Sinne einer „gemeinsamen, aufdeckenden Arbeit an einem Thema“ einem bestimmten Problembereich widmet, wobei hier ein stark kooperativer Charakter zu Tage tritt.

Bevor das Problemzentrierte Interview ausführlich dargestellt wird, liefert Tabelle 15 einen Überblick über die verschiedenen Formen qualitativer Interviews.

Tabelle 15. *Methodologischer Vergleich verschiedener Formen qualitativer Interviews (Lamnek, 2010, S. 350).*

Methodologische Prämissen	Narratives interview	Problem-zentriertes Interview	Fokussier-tes Inter-view	Tiefeninter-view	Rezeptives Interview
Offenheit	Völlig	Weitgehend	Nur bedingt	Kaum	Völlig
Kommunikation	Erzählend	Zielorientiert fragend	Leitfaden	Fragend/ Erzählend	Erzählend/ beobachtend
Prozesshaftigkeit	Gegeben	Gegeben	Nur bedingt	Gegeben	Gegeben
Flexibilität	Hoch	Relativ hoch	Relativ gering	Relativ hoch	Hoch
Explication	Ja	Ja	Ja	Ja	Bedingt
Theoretische Voraussetzungen	Relativ ohne	Konzept vorhanden	weitgehen-des Konzept	Konzept vorhanden	Relativ ohne; nur Vorver-ständnis
Hypothesen	Generie-rung	Generierung; Prüfung	Eher Prü-fung; auch Generierung	Eher Prü-fung; auch Generierung	Generierung; Prüfung
Perspektive der Befragten	Gegeben	Gegeben	Bedingt	Bedingt	Absolut

4.3.2 Prinzipien

Im Spektrum der eruierten Literatur werden drei zentrale Prinzipien des Problemzentrierten Interviews beschrieben. Die erste und charakteristische Richtlinie ist die schon im Namen enthaltene *Problemzentrierung*, die „an gesellschaftlichen Problemstellungen angesetzt werden soll, deren wesentliche objektive Aspekte der Forscher sich vor der Interviewphase erarbeitet“ (Mayring, 2002, S. 68). Zum zweiten wird die *Gegenstandsorientierung* skizziert, durch die ein direkt nach der Struktur des Untersuchungsgegenstands ausgerichteter Forschungsprozess angestrebt wird (vgl. Witzel, 1982, S. 70). Die *Prozessorientierung* stellt das dritte Prinzip dar und spiegelt die „erkenntnisbezogene Prozeßhaftigkeit der gesamten Erhebungs- und Auswertungsphase“ (Schmidt-Grünert, 2004, S. 42) wider. Dies bedeutet, dass der Interviewer immer den Forschungsprozess reflektieren und flexibel und offen auf neue Erkenntnisse reagieren soll.



4.3.3 Phasen des Problemzentrierten Interviews

Innerhalb der Planung, Durchführung und Auswertung kann das Problemzentrierte Interview in fünf große Abschnitte eingeteilt werden. Wie aus Abbildung 28 ersichtlich folgt einer eingehenden *Problemanalyse* des Forschungsfeldes die *Konstruktion des Gesprächsleitfadens*. Dieses Grundgerüst des geplanten Interviews wird im Folgenden immer wieder modifiziert. In dieser Phase der *Pilotierung* findet zudem die Interviewerschulung statt. Die eigentliche *Interviewdurchführung* wird bestimmt durch den Einsatz der verschiedenen Frageinstrumentarien. Nach dem *Kurzfragebogen* eröffnet der Interviewer mit einer vorher festgelegten *Einleitungsfrage*, die zum Erzählen anregen soll, das Gespräch. Während des Interviews stehen dem Gesprächsleiter verschiedene verständnisgenerierende *Sondierungsfragen* zur Verfügung. Werden einzelne Themenbereiche vom Befragten ausgespart, versucht der Forscher in der letzten Phase des Interviews mit Hilfe von *Ad-Hoc-Fragen* das Gespräch auf die noch offenen Anschauungspunkte zu lenken. Auch das *Postskriptum* spielt eine wichtige Rolle bei Auslegung des Interviews. Die *Auswertungsphase* stellt den Abschluss des Problemzentrierten Interviews dar (vgl. Mayring, 2002, S. 67 ff.; Reinders, 2005, S. 117 ff.). Deutet Witzel 1982 eine gewisse Nähe zur Grounded Theory Methodologie bereits an, verdeutlicht er dies 2000 ([3]), indem er schreibt, dass „das PZI [...] sich weitgehend an das theoriegenerierende Verfahren der ‚Grounded Theory‘ [...] an[lehne]“. Daher wird das verschriftete Gespräch auf Grundlage der Grounded Theory Methodologie¹³¹ (GTM) analysiert und interpretiert; in dieser Arbeit geschieht dies übrigens mit dem Softwareprogramm ATLAS.ti, welches von Forschern der TU Berlin unter der Leitung des GTM-Spezialisten Heiner Legewie entwickelt wurde und deswegen „in besonderem Maße geeignet ist, die Ergebnisse von GTM-Arbeiten festzuhalten“ (Mühlmeyer-Mentzel, 2011, Absatz 3).

¹³¹ Siehe dazu Kapitel 4.5.

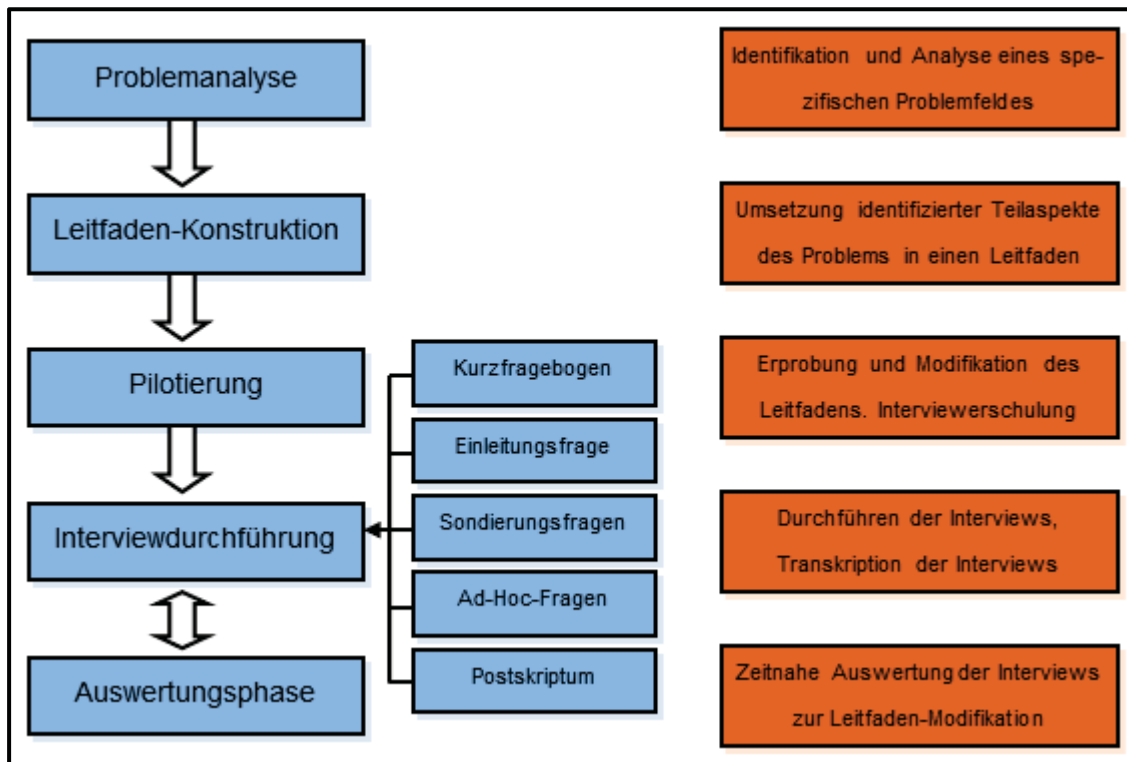


Abbildung 28. Der Ablauf eines Problemzentrierten Interviews (Reinders, 2005, S. 120)

4.3.4 Datenerhebung

„Mit diesem Begriff [Problemzentriert, G. D.] bezeichnet Witzel (1982, S. 66 ff., 1985) eine Interview-Variante, die eine sehr lockere Bindung an einen knappen, der thematischen Orientierung dienenden Leitfaden mit dem Versuch verbindet, den Befragten sehr weitgehende Artikulationschancen einzuräumen und sie zu freien Erzählungen anzuregen“ (Hopf, 1995, S. 178).

Zur Datenerhebung stehen vier sich ergänzende Instrumente zur Verfügung. Der *Kurzfragebogen* wird vor der Befragung von dem zu Interviewenden ausgefüllt. Durch ihn können einerseits soziodemographische Informationen schnell und gezielt erfasst werden. Andererseits erleichtert er den Einstieg in das Interview, da er verhindert, dass die angesprochenen Auskünfte durch eine klassische Frage-Antwort-Situation eingeholt werden müssen (vgl. Witzel, 1982, S. 89 f.). Auf Grundlage der Literaturrecherche konstruiert der Forscher den *Gesprächsleitfaden*. Dieser fungiert als Gerüst und Grundstruktur des Gesprächs, unterstützt den Interviewer bei der Auswahl der Fragen und unterbindet die Vernachlässigung wichtiger Themen (vgl. Lamnek, 2010, S. 335). Wie bereits beschrieben, spielt das Vorwissen der Forscher sowohl in Bezug auf die Gesprächsführung als auch insbesondere in der Interpretation und Auswertung eine große Rolle.

„Aufgrund ihres Hintergrundwissens sind sie zum einen eher in der Lage, die in Form von Kürzeln, Stereotypen und Widersprüchen gekleideten Selbstverständlichkeiten des Alltags zu entdecken und zu einer detaillierteren Explikation zu überführen. Desweiteren können, z.B. bei vom Interviewten ausgelassenen Themenbereichen, begründete Vermutungen in Fragen umgesetzt und auf diese Weise problemorientiert eine größere Breite der Befragung erreicht werden“ (Witzel, 1982, S. 93).

Das gesamte Interview wird mit Hilfe eines digitalen *Tonbandgerätes* aufgezeichnet, dessen Aufnahmen direkt in einem Personal Computer eingelesen werden können. Auskünfte über das nonverbale Verhalten des Interviewten oder Gesprächsinhalte, die nicht vom Tonbandgerät erfasst werden, liefert das *Postskriptum*, das der Forscher während der gesamten Interviewsituation anfertigt. Postskripte können eine äußerst verständnisgenerierende Funktion bei der Interpretation von Interviews einnehmen (vgl. ebd., S. 91 f.).

Wegen seiner „Orientierung an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung“ (Witzel, 2000, [4]), die unter Bezug auf ein theoretisches Vorverständnis zusammen mit dem Gesprächspartner bearbeitet wird, seiner Flexibilität und grundsätzlichen Offenheit innerhalb einer thematischen Geschlossenheit und der Suche nach der Perspektive der Befragten, die „als Experten ihrer Orientierungen und Handlungen“ (ebd., [12]) begriffen werden, eignet sich das PZI sehr gut für die vorliegende Studie. Im Folgenden soll erläutert werden, nach welchen Regeln die geführten Interviews verschriftet wurden.

4.4 Transkription der Interviews

„Transkripte sind nötig, um das flüchtige Gesprächsverhalten für wissenschaftliche Analysen auf dem Papier dauerhaft verfügbar zu machen“ (Kowal & O’Connell, 2008, S. 437).

Dabei ist die Transkription weit mehr als nur das bloße Nachzeichnen oder Abschreiben von Gesprächsinhalten oder Beobachtungen. Denn „im Prozess des Transkribierens [werden, G. D.] eine genaue Datenkenntnis erworben sowie meist wegweisende Ideen für die weitere Interpretation gewonnen“ (Ayass, 2005, S. 377). Die Transkription ist also bereits als „Teil des Verstehensprozesses und damit Teil der Analyse und Auswertung“ (Dresing & Pehl, 2010, S. 727) zu betrachten, der zwar müßig ist, aber den Vorteil mit sich bringt, dass „Forschende, die selbst transkribieren, [...] somit ein deutlich tieferes Verständnis des Materials“ (a. a. O.) erhielten. Bei der vorliegenden Arbeit zum Beispiel wurden entscheidende Ideen und Interpretationsansätze während des Transkribierens¹³² der aufgezeichneten Interviews gewonnen, auf denen auch das weitere Vorgehen und die Wahl der nächsten Interviewpartner beruhten. Angesprochene Interpretationsideen und –ansätze beeinflussten jedoch nicht das Transkript an sich, sondern wurden per Memo erfasst und im Verlauf der Auswertung ob ihrer Nützlichkeit überprüft (vgl. Frei & Reinartz, 2008, S. 193; Deppermann, 2008, S. 31 ff.).

Die Frage, die sich jedem Transkribierenden stellt, ist die nach der Art und Weise der Aufzeichnung und nach dem Detailliertheitsanspruch des Forschers.

¹³² Die Audio-Dateien wurden dabei mittels der Spezialsoftware f4, die das PC-Handling während des Schreibens deutlich erleichtert, transkribiert.

„Was wie (in welcher grob- oder feingranulierten Form) mit welcher Qualität und Menge von Symbolen verschriftlicht wird, ist eine Funktion der wissenschaftlichen Fragestellung“ (Dittmar, 2002, S. 54).

Nach Strauss und Corbin (1990, S. 30) lautet diesbezüglich die Faustformel: „Only as much as is needed“, wobei die ersten Interviews „vollständig transkribiert und analysiert“ (dieselben, 1996, S. 14) werden sollten, es im weiteren Verlauf der Untersuchung aber auch möglich sei, „ausschließlich die Sätze, Abschnitte oder Textstellen [zu, G. D.] transkribieren [...], die mit der Theorie in Zusammenhang stehen“ (a. a. O.). Dittmar (2002, S. 54) verweist in diesem Kontext darauf, dass „die *Prinzipien der Verschriftung* [Herv. im Orig.] (Notationssymbole) für die Praxis viel wichtiger als die Definition der Transkription ‚an sich‘“ seien, wobei „die Praxis des Transkribierens [...] immer von den Größen abhängig [sei, G. D.], die gemäß den Zielen einer Untersuchung operationalisiert werden sollen“.

In der hier dargestellten Arbeit wurde bezüglich der Transkription ein pragmatischer Zugang gewählt, der sich unter Bezug auf Mayring¹³³ (2002, S. 91) an der Standardorthographie orientiert und der Ansicht Witzels (1982, S. 110) folgt, der „einen größeren Zeichenkatalog für linguistische und paralinguistische Elemente“ für die Auswertung Problemzentrierter Interviews als „unnötig“ erachtet. Zudem erwiesen sich Kuckartzs (2010, S. 44) Transkriptionsregeln für die computergestützte Auswertung als ausgezeichnete Orientierungsrahmen. Die expliziten Transkriptionsregeln finden sich in Anhang 2.

Wie bereits erwähnt, wurde für die Auswertung der verschrifteten Interviews das Textinterpretations-Tool ATLAS.ti genutzt, das „den Entwurf theoretischer Modelle für die in den jeweiligen Texten erfaßte Textwirklichkeit, wie etwa von Corbin & Strauss (1990) im Rahmen der Grounded Theory beschrieben“ (Muhr, 1994, S. 318) unterstützt und sich als außerordentlich nützliches und gut zu bedienendes Auswertungswerkzeug zeigte.

¹³³ Mayring (2002, S. 91) führt dabei drei Techniken der wörtlichen Transkription auf, wobei in dieser Arbeit der dritten Vorgehensweise, der „Übertragung in normales Schriftdeutsch“ nachgegangen wird.

4.5 Die Methodologie der Grounded Theory

Die geführten Interviews wurden auf Grundlage der Grounded Theory Methodologie (GTM) ausgewertet. Witzel (1982, S. 69) selbst weist auf die gute Verknüpfungsmöglichkeit zwischen dem Problemzentrierten Interview und der GTM hin, wenn er auf Blumer beziehungsweise davon spricht, dass theoretisches Vorwissen und das „vorläufige[s] Formulieren des Problemfeldes [...] die Wahrnehmung des Forschers *sensibilisiert* [Herv. d. Verf.] und auf diese Weise zutreffenderes und reichhaltigeres Wissen erwirkt“. Des Weiteren ist in der GTM eindeutig die Suche nach Prozessvariablen verankert, die auch in der vorliegenden Untersuchung im Sinne der Veranschaulichung des Bindungsprozesses von großer Relevanz sind (vgl. u. a. Böhm, 2008, S. 480).

„Überall dort, wo die Annahme zugrunde liegt, daß menschliche Wirklichkeit interpretierte Wirklichkeit ist und daß diese Wirklichkeit in Interaktionsprozessen konstruiert wird, liefert die *grounded theory* [Herv. im Orig.] das passende methodische Rüstzeug, das dort seinen Ansatzpunkt findet, ‚wo was los ist‘, um mit Goffman zu sprechen: im Alltagsleben selbst“ (Vorwort Bruno Hildebrands in der deutschen Übersetzung von Strauss, 1998, S. 16 f.).

Die GTM, auch als „Methodologie der empiriegegründeten Theoriebildung“ (Corbin, 2006, S. 75) bezeichnet, geht auf Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss zurück, die sich Mitte des vergangenen Jahrhunderts intensiv damit beschäftigen, wie auf Daten basierende Theorien entwickelt werden können (vgl. Glaser & Strauss, 1967, 2005), wobei dieses Bestreben auch auf einer Ablehnung des Behaviorismus und insbesondere quantitativer Methoden basiert (vgl. u. a. Kuckartz, 2010, S. 73; Mey & Mruck, 2010, S. 614).

“Besides reminding colleagues of a somewhat slighted task, we also are trying, through this book, to strengthen the mandate for generating theory, to help provide a defense against doctrinaire approaches to verification, and to reawaken and broaden the picture of what sociologists can do with their time and efforts” (Glaser & Strauss, 1967, S. 7).

4.5.1 Grundlagen

Das Hauptaugenmerk im Forschungsprozess innerhalb der Grounded Theory Methodologie liegt nach Glaser und Strauss (1967, 2005) auf der Generierung und Bildung von Theorie.

„Dies u.a. deshalb, weil eine überholte, eine ungeeignete Theorie nur durch eine alternative, an demselben Gegenstand entwickelte oder generierte Theorie überwunden werden kann, nicht aber durch Falsifikation. Wissenschaftlicher Fortschritt ist nur durch Theoriegenerierung möglich“ (Bohnsack, 1993, S. 29).

Die Bildung von Theorie

Eine Grounded Theory kann umschrieben werden als eine „gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 7). Dabei müssen innerhalb der Theorie vier zentrale Kriterien berücksichtigt werden

(vgl. Glaser & Strauss, 1967, S. 237 ff.; Strauss & Corbin, 1990, S. 23): Die Übereinstimmung (fitness) mit dem untersuchten Gegenstandsbereich, die Verständlichkeit (understanding) für die beteiligten Personen wie auch für Experten, die Allgemeingültigkeit (generality) und die Kontrolle (control) „des Handelns [...], das sich auf das Phänomen bezieht“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 8). Als charakteristisch für die GTM werden von Strauss die Art des Kodierens, das theoretische Sampling und das konsequente Vergleichen zwischen dem Phänomen und den Kontexten angeführt (vgl. Legewie & Schervier-Legewie, 2004, Absatz 59).

Innerhalb der Theorien mittlerer Reichweite (middle range theory) unterscheiden Glaser und Strauss zwischen gegenstandsbezogenen oder materialen (substantive theories) und formalen Theorien (formal theories).

„By substantive theory, we mean that developed for a substantive, or empirical, area of sociological inquiry [...]. By formal theory, we mean that developed for a formal, or conceptual, area of sociological inquiry [...]. Both types of theory may be considered as ‚middle-range‘. That is, they fall between the ‚minor working hypotheses‘ of everyday life and the ‚all-inclusive‘ grand theories“ (Glaser & Strauss, 1967, S. 32 f.).

Dabei kann sowohl eine materiale Theorie mit Hilfe einer formalen Theorie erklärt werden als auch mehrere materiale Theorien die Grundlage für die Entwicklung einer formalen Theorie bilden können (vgl. Glaser & Strauss, 2005, S. 85 ff.).

Ein Vorteil der GTM, der auch ihren Nutzen für diese Arbeit aufzeigt, besteht darin, dass „eine solche Theorie [...] empirisch beschreibbaren Situationen gerecht wird und Soziologen wie Laien gleichermaßen verständlich ist“ (Glaser & Strauss, 2005, S. 11).

Im Interview mit Heiner Legewie (Legewie & Schervier-Legewie, 2004, Absatz 58) verweist übrigens Strauss selbst darauf, dass die GTM eben keine Methode, „sondern eine Methodologie und ein Stil, analytisch über soziale Phänomene nachzudenken“ sei.¹³⁴ Darin gründet sich ein weiterer Vorteil der Grounded Theory, denn sie darf nicht als „eine einheitliche Methodologie der Entdeckung verstanden“ (Kelle, 1994, S. 283) werden, sondern als ein Sammelsurium verschiedener Maßnahmen und Strategien, als „ein Set an Verfahrensweisen, das an verschiedene Forschungsbereiche und leitende Fragestellungen angepasst und in ihnen angewandt werden kann“ (Frei & Reinartz, 2008, S. 188).

„I view grounded theory methods as a set of principles and practices, not as prescriptions or packages“ (Charmaz, 2006, S. 9).

Die Datenerhebung ist dabei nicht an eine bestimmte Form gebunden: So können

„Daten mit Hilfe von Interviews, von teilnehmender Beobachtung, Videoaufnahmen, Fokusgruppen, geschichtlichen Dokumenten und Fotos oder jedem anderen Material,

¹³⁴ Corbin und Strauss (2008, S. 1) unterscheiden Methodologie und Methode folgendermaßen:
„*Methodology*: A way of thinking about and studying social phenomena.
Methods: Techniques and procedures for gathering and analyzing data [Herv. d. Original]“.

das von den Forschenden als angemessen erscheint, erhoben werden“ (Corbin, 2006, S. 71).

In den meisten Fällen besteht das Datenmaterial aber aus Text (zum Beispiel verschriftetes Interview, Notizen, etc.), d. h. aus der gesamten schriftlichen Dokumentation des Untersuchungsablaufes (vgl. Böhm, 1994, S. 123). Eine Besonderheit der GTM ist zudem, dass „die *zeitliche Parallelität* und *wechselseitigfunktionale* [sic! G. D.] *Abhängigkeit* der Prozesse von Datenerhebung, -analyse und Theoriebildung [alle Herv. im Orig.]“ (Strübing, 2008, S. 14) hervorgehoben werden und somit keiner der aufgeführten Prozesse als abgeschlossen oder isoliert betrachtet werden kann (siehe dazu auch Abbildung 29).

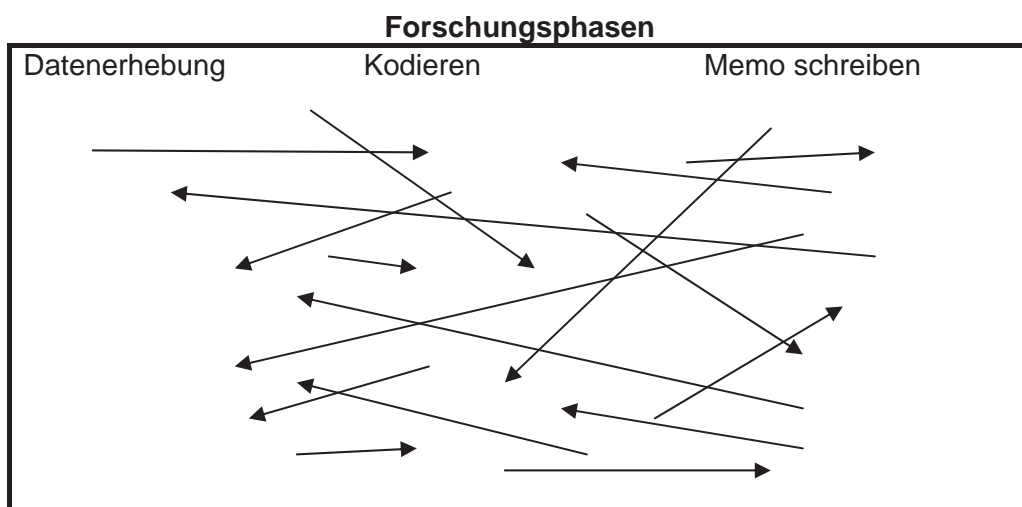


Abbildung 29. Parallelität der Arbeitsschritte (Strauss, 1998, S. 46)

Die Bedeutung von Deduktion, Induktion und Abduktion

„Qualitative Forschung dient der Theoriebildung. Die Entstehung von Theorien soll nicht per Zufall oder Intuition erfolgen, sondern durch eine induktivistische Orientierung und/oder eine abduktive Haltung im Forschungsprozeß“ (Steinke, 1999, S. 19).

In der ursprünglichen Fassung der Grounded Theory Methodologie wird deutlich darauf verwiesen, dass nur aus den empirischen Daten im Laufe eines *induktiven* Prozesses Theorien emergieren sollen (vgl. Glaser & Strauss, 1967, S. 5, 2005, S. 15). Im Gegensatz zur *Deduktion*, bei der eine Hypothese im Sinne einer Bestätigung in den Daten wieder gefunden werden soll, wird bei einem induktiven Vorgehen versucht, eine „im Datenmaterial vorgefundene Merkmalskombination zu einer Ordnung oder Regel zu <verlängern>, zu generalisieren“ (Reichertz, 2008, S. 279). Glaser und Strauss kommen jedoch im weiteren Verlauf ihrer wissenschaftlichen Forschungen zu dem Ergebnis, dass es kaum möglich ist, ohne jedes Vorwissen Regeln und allgemein gültige Aussagen allein auf Grundlage der vorliegenden Daten entstehen zu lassen (vgl. Frei & Reinartz, 2008, S. 190). Deshalb wird im Laufe der Zeit von beiden Autoren „ein *abduktives* [Herv. im Orig.] Konzept des Forschungsprozesses“ (Kelle, 1994., S. 284; vgl. auch

Corbin, 2003) beschrieben, wobei sie seit Ende der 1970´er Jahre die Grounded Theory Methodologie getrennt in eigenen Ansätzen weiter entwickeln (vgl. Frei & Reinartz, 2008, S. 189) und „The Discovery of Grounded Theory“ aus dem Jahre 1967 „die einzige *gemeinsame* [Herv. im Orig.] methodologische Buchpublikation“ (Mey & Mruck, 2010, S. 614) bleibt. Abduktion kann nach dem amerikanischen Philosophen, Mathematiker und Logiker Charles Sanders Peirce charakterisiert werden als „das *einzig* [Herv. im Orig.] wirklich kenntniserweiternde Schlussverfahren, das sich von den geläufigen logischen Schlüssen – nämlich der Deduktion und der Induktion – kategorial unterscheidet“ (Reichertz, 2006, S. 11). Diese Unterscheidung ist darin zu sehen, dass bei der Abduktion eine neue Regel erstellt wird, deren Ursprung darin liegt, dass der Autor in den Daten etwas für ihn nicht Verständliches¹³⁵ entdeckt (vgl. derselbe, 2008, S. 281). Dieser Aspekt des Neuigkeitswertes einer abduktiv erlangten Regel verdeutlicht die Differenz zu einer Aussage, die auf einer qualitativen Induktion beruht. Denn bei dieser wird von den in den Daten repräsentierten Merkmalen einer Stichprobe auf das Vorkommen weiterer Charakteristika gefolgert. Während die qualitative Induktion also ein „wahrscheinlicher Schluss“ (derselbe, 2006, S. 12) ist, kann die Abduktion als ein „kreativer Schluss“ (derselbe, 2008, S. 281) bezeichnet werden.

„Die Abduktion ist ein mentaler Prozess, ein geistiger Akt, ein gedanklicher Sprung, der das zusammenbringt, von dem man nie dachte, dass es zusammengehört. [...] Begleitet wird die Abduktion von einem angenehmen Gefühl, das überzeugender ist als jede Wahrscheinlichkeitsrechnung. Leider irrt dieses gute Gefühl nur allzu oft. Abduktionen resultieren aus Prozessen, die nicht rational begründ- und kritisierbar sind. Deshalb ist abduktives Schlussfolgern nach Pierce nicht mehr und nicht weniger als *Raten* [Herv. im Orig.] (neither more nor less than guessing)“ (derselbe, 2006, S. 13).

Aus diesem Grund muss der abduktiv Forschende auch immer bereit sein, auf eine neue Datenlage zu reagieren und seine Hypothesen im Sinne eines hermeneutischen Verstehens zu ergänzen, zu modifizieren oder zu verwerfen (vgl. Kelle, 1994, S. 301 ff.).

„All interpretations, whether or not they have the features or status of theory, are temporally limited – in a dual sense. First, they are always provisional, they are never established forever; their very nature allows for endless elaboration and partial negation (qualification). Second, like many other kinds of knowledge, theories are limited in time: Researchers and theorists are not gods, but men and woman“ (Strauss & Corbin, 1994, S. 279).

Dieses abduktive Vorgehen ist zudem anschlussfähig an das innerhalb der GTM verankerte Konzept der Theoretischen Sensibilität,¹³⁶ dem vor allem Strauss und Corbin (1996, S. 25 ff.) große Wichtigkeit zuschreiben. Denn es

¹³⁵ Abduktives Vorgehen scheint somit gewissermaßen die persönliche Entwicklung des Forschers zu bedingen, da auch Bildung „es mit einem Sichfremdwerden zu tun [hat, G. D.], weil sie ihren Ort im Zwischen von Eigenem und Fremdem hat“ (Dörpinghaus, 2011, S. 21).

¹³⁶ Hier spielen das Vorwissen bzw. die Erfahrungen des Forschers während des Untersuchungsablaufes eine große Rolle (siehe dazu Kapitel 4.5.3).

geht letzten Endes bei einem abduktiven Forschungsprozess nicht um ein „glückliches, zufälliges Raten ins Blaue hinein, sondern [um, G. D.] ein informiertes Raten“, bei dem „*das Glück [...] immer nur den vorbereiteten Geist* [Herv. im Orig.]“ trifft (Reichertz, 2006, S. 13). Besonders anstrebenswert ist dabei „die Erlangung einer *Haltung* [Herv. im Orig.], bereit zu sein, alte Überzeugungen aufzugeben und neue zu suchen“ (derselbe, 2008, S. 284).

4.5.2 Die Methode des permanenten Vergleichs

Im Zentrum des methodischen Vorgehens innerhalb der GTM steht die „*Methode des permanenten Vergleichs (constant comparative method)* [alle Herv. im Orig.]“ (Kelle, 1994, S. 289), wobei Glaser und Strauss dabei die in der Soziologie durchaus bekannte komparative Analyse aufgreifen und für ihren Zweck, „the generation of theory“ (Glaser & Strauss, 1967, S. 21) auslegen. Die dieser Methode zu Grunde liegenden permanenten Vergleiche „finden auf der Ebene der Daten, der aus Daten abgeleiteten Codes und Kategorien, der Fallauswahl usw. Anwendung“ (Mey & Mruck, 2010, S. 616). Dabei verweisen Glaser und Strauss deutlich darauf, dass sich ihrem Verständnis nach diese allgemeine Methode nicht auf spezielle Untersuchungsgegenstände beschränken dürfe.

„Comparative analysis is a general method, just as are the experimental and statistical methods. [...] Furthermore, comparative analysis can, like those other methods, be used for social units of *any* size. [...] Our discussion of comparative analysis as a strategic method for *generating theory* assigns the method its fullest generality for use on social units of any size, large or small, ranging from men or their roles to nations or world regions [alle Herv. im Orig.]“ (Glaser & Strauss, 1967, S. 21 f.).

Das theoretische Sampling

Eine spezielle Art der Methode des permanenten Vergleichens stellt das Theoretische Sampling (theoretical sampling) dar. Mey und Mruck (2010, S. 616) verstehen darunter „die Strategie, Fälle und Material sukzessive nach theoretischen Gesichtspunkten auszuwählen und in die weitere Analyse einzubeziehen“. Dabei sind „nicht die Zahl der Themen oder Untersuchungspersonen wichtig [...], [sondern, G. D.] die Konzepte und ihre Indikatoren (die Ereignisse und Vorfälle, die ein Konzept indizieren)“ (Corbin, 2006, S. 71).

„Theoretical sampling is the process of data collection for generating theory whereby the analyst jointly collects, codes, and analyzes his data and decides what data to collect next and where to find them, in order to develop his theory as it emerges. This process of data collection is *controlled* [Herv. im Orig.] by the emerging theory, whether substantive or formal“ (Glaser & Strauss, 1967, S. 45).

Um dieser Methode gerecht zu werden, ist es wichtig, Untersuchungsfälle auszuwählen, die auf der einen Seite so unterschiedlich sind, dass das ständige Vergleichen möglich ist, auf der anderen Seite aber auch hinsicht-

lich der Forschungsfrage ausnahmslos Relevanz haben (vgl. Frei & Reinartz, 2008, S. 190).

„Initial sampling in grounded theory is where you start, whereas theoretical sampling directs you where to go“ (Charmaz, 2006, S. 100).

Diesbezüglich ist zu beachten, dass das Theoretische Sampling ein kumulativer Prozess ist, der helfen soll, den Untersuchungsgegenstand möglichst umfassend, tiefgreifend und von verschiedenen Seiten aus zu beforschen (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 148 ff.). Deshalb werden die neu zu untersuchenden Forschungsobjekte unter der Prämisse ausgewählt, dass mit ihrer Hilfe „sowohl neue Eigenschaften und Dimensionen der vorliegenden Konzepte [...] als auch weitere Konzepte“ (Strübing, 2008, S. 31) herausgearbeitet werden können.

„Die Auswahl erfolgt dabei so, dass die Fälle einander hinsichtlich potenziell relevanter Faktoren teils ähnlich sind, sich teils aber gerade unterscheiden. Die Fallauswahl folgt somit dem Prinzip der Replikation, wobei die Auswahl einander ähnlicher Fälle sich als Form der direkten, die Auswahl unterschiedlicher Fälle als Form der systematischen Replikation rekonstruieren lässt“ (Schreier, 2010, S. 244).

Dennoch gibt es, wie bei vielen theoretischen Vorgaben innerhalb der Grounded Theory Methodologie, keine exakten Vorschriften bezüglich des Vorgehens, sondern es bleibt ein gewisser Ermessensspielraum, der Modifikationen zulässt.

„Wegen der praktischen Schwierigkeiten, die das theoretische Sampling bereiten kann, können auch Mischformen, wie das theoretische Sampling in vorhandenem Material, gute Ergebnisse bringen“ (Oswald, 2010, S. 193).

In der hier ausgeführten Arbeit verlief der Prozess des Theoretischen Samplings in groben Zügen wie folgt: Die ersten Interviews wurden mit Mitgliedern eines Lauftreffs geführt, die zu diesem Zeitpunkt seit mehreren Jahren regelmäßig liefen und somit durchaus als „gebunden“ an ihre Sportart angesehen werden konnten. Dabei interessierte vor allem ihr emotionales Erleben während des Laufens. Aus organisatorischen Gründen wurden die Interviews zwar jeweils kurz nach dem Gespräch transkribiert, eine separate Auswertung war jedoch nicht immer möglich. Nach der Transkription und Durchsicht der Interviews wurde die Zielgruppe dahingehend verändert, dass nun Menschen in den Blick gerieten, die es gerade geschafft hatten, regelmäßig zu laufen. Es handelte sich dabei um Laufanfänger, die in einem angeleiteten Laufkurs an das Joggen herangeführt wurden und zum damaligen Zeitpunkt bereits einige Monate in der Laufgruppe partizipierten.¹³⁷ Nach Begutachtung der für diese Gruppe erstellten Transkripte wurde schließlich das Augenmerk auf Läufer gelegt, die sich so sehr an das Laufen gebunden hatten, dass sie sogar größte Anstrengungen als freudbringend erleben: Ultra-Marathonläufer. Letztlich war allen Studienteilnehmern gemeinsam, dass sie zumindest zu diesem Zeitpunkt regelmäßig liefen, wo-

¹³⁷ Siehe diesbezüglich auch Kapitel 5.1.

bei die Intensität der Bindung an das Laufen teilweise extrem variierte. Kritisch bleibt zu konstatieren, dass es leider nicht möglich war, alle Interviews gesondert auszuwerten und so das weitere Vorgehen konstant nach den Ergebnissen der einzelnen Interviews auszurichten.

Die Theoretische Sättigung der Daten (theoretical saturation)

Doch wann kann mit dem Sampling aufgehört werden, wann sind das Wissen und die Gedanken des Forschers ausreichend um an den Abschluss einer Forschungsarbeit zu denken? Glaser und Strauss (2005, S. 69) halten hierfür den Begriff „Theoretische Sättigung“ bereit, die letztlich bedeutet, „dass keine zusätzlichen Daten mehr gefunden werden können, mit deren Hilfe der Soziologe weitere Eigenschaften der Kategorie entwickeln kann“ (a. a. O.) und es so „auch zu keiner Verfeinerung des Wissens um diese Kategorie“ (Strübing, 2008, S. 33) mehr kommen kann. Doch ist dies wirklich möglich und wie erkennt der Forscher, dass dies der Fall ist?

„So the published word is not the final one, but only a pause in the never-ending process of generating theory“ (Glaser & Strauss, 1967, S. 40).

Somit muss oftmals „ein (vorläufiges) Fazit gezogen werden und ein gewisses Maß an Unfertigkeit bzw. theoretischer Vorläufigkeit in Kauf genommen werden“ (Lampert, 2005, S. 519). So auch in diesem Fall, bei dem es um die Fertigstellung einer Qualifikationsarbeit geht, die eben nicht zu einem „never-ending process“ werden soll. Zudem ist der Zeitpunkt, bei dem das Sampling beendet und die Daten als „gesättigt“ angesehen werden, auch immer von der subjektiven Wahrnehmung und den Verpflichtungen des Forschers abhängig.

„Das Kriterium der theoretischen Sättigung bleibt insofern vage, da es letztendlich durch den Forscher festgelegt wird“ (ebd., S. 523).

4.5.3 *Theoretische Sensibilität*

Die Integration des theoretischen Vorwissens von Forschern in Bezug auf ihren Untersuchungsgegenstand kann als ein Hauptunterschied zwischen den weiterführenden methodischen Gedanken von Strauss und Glaser angesehen werden (vgl. Frei & Reinartz, 2008, S. 189). Denn während es Strauss gelingt „die Existenz und den notwendigen Gebrauch von theoretischem Vorwissen schlüssig in sein Verfahren [zu, G. D.] integrieren“ (Strübing, 2008, S. 76 f.) beharrt Glaser auf der Emergenz von Theorie aus den Daten, obwohl er es selbst „durch die Hintertür theoretischer Kodes an die Daten“ heranträgt (a. a. O.). Wie bereits ausgeführt, wird im Folgenden der Auslegung von Strauss nachgegangen.

„*Sensitivity* [Herv. im Orig.]: The ability to pick up on subtle nuances and cues in the data that infer or point to meaning“ (Corbin & Strauss, 2008, S. 19).

Denn für Strauss und später Strauss und Corbin spielt das Vorwissen des Forschers eine große Rolle, die über die Begrifflichkeit „Theoretische Sensi-

bilität“ nicht ohne Grund in Zusammenhang mit einem besonderen Gefühl oder Gespür für die Daten gebracht wird. Denn Strauss und Corbin (1996, S. 25) sprechen dabei von einem „Bewusstsein für die Feinheiten in der Bedeutung der Daten“, das „vom vorausgegangenen Literaturstudium und von Erfahrungen, die man [...] im interessierenden Phänomenbereich selbst gemacht hat“ abhängt und sich im fortlaufenden Forschungsprozess immer weiter entwickelt.

„Die Forderung, man solle unvoreingenommen ins Feld gehen, wenn man Neues entdecken wolle, wird vielfach dahingehend interpretiert, man dürfe über den zu erforschenden Gegenstandsbereich nichts lesen, man dürfe sowenig [sic! G. D.] wie möglich wissen. Dem liegt das Missverständnis zugrunde, dass es unvoreingenommene Forschung geben könnte. Dies ist nicht der Fall. Vielmehr gehen wir alle mit Wissen und Erfahrungen, mit Vorannahmen und Vorurteilen ins Feld. Erst eine weit gestreute Lektüre [...] und in diesem Sinne eine breite theoretische Bildung [...] gibt uns die Möglichkeit, kontrolliert und distanziert mit unseren Annahmen und Vorurteilen umzugehen. Dies kann uns dann frei dafür machen, offen für neue Erkenntnisse während der Feldarbeit zu sein und in diesem Sinne eine unvoreingenommene Haltung einzunehmen“ (Oswald, 2010, S. 198).

Der Bezug auf eigene Erfahrungen macht deutlich, dass die Theoretische Sensibilität nicht im Bereich der Literaturrecherche und der Berufung auf bereits publizierte Gedanken verbleibt, sondern darüber hinaus einen aktiven, kreativen und produktiven Zugang hat (vgl. Lampert, 2005, S. 516 ff.). Nicht umsonst bezeichnen Strauss und Corbin (1990, S. 41) die Theoretische Sensibilität als „personal quality of the researcher“, also als eine Fähigkeit des Forschers, die über das reine Literaturstudium hinaus geht¹³⁸ und somit den gesamten Prozess der Theoriebildung beeinflusst.¹³⁹

Kelle (1994, S. 312) resümiert:

„Theoretische Sensibilität bedeutet die Verfügbarkeit brauchbarer heuristischer Konzepte, die die Identifizierung theoretisch relevanter Kategorien im Datenmaterial und die Herstellung von Zusammenhängen zwischen diesen Kategorien, d.h. von Hypothesen, ermöglicht [Herv. im Orig.]“.

¹³⁸ Bohnsack (1993, S. 28) findet in „The Discovery of Grounded Theory“ (Glaser & Strauss, 1967) auch die Annahme wieder „(die sie [Glaser und Strauss, G. D.] so allerdings nicht selbst explizit formulieren), daß wir über intuitive Kompetenzen der Theoriebildung, der Theoriegenerierung verfügen“ und verweist auf die Subjektivität des Forschungsprozesses, die ein schematisches Befolgen von methodischen Anweisungen im Sinne eines vorgegebenen Rezeptes unmöglich macht.

¹³⁹ Siehe dazu auch Charmaz (2001, S. 337): „Grounded theorists attempt to use their background assumptions, proclivities and interests to sensitize them to look for certain issues and processes in their data“.

4.5.4 Das Kodieren¹⁴⁰ von Texten

Das Kodieren der verschrifteten Interviews stellt einen zentralen Auswertungsprozess innerhalb der GTM dar.

„Coding represents the operations by which data are broken down, conceptualized, and put back together in new ways. It is the central process by which theories are built from data“ (Strauss & Corbin, 1990, S. 57).

Kuckartz (2010, S. 78) verweist explizit auf den Zweck und das Ziel des Kodierens, wenn er schreibt:

„Codieren im Rahmen der Grounded Theory ist theoretisches Codieren, d.h. auf eine Theorie hin arbeitendes Codieren“.

Dies wird auch von Böhm (2008, S. 476) gestützt, der das Kodieren als „*Verschlüsseln* und *Übersetzen* von Daten [alle Herv. im Orig.]“ bezeichnet, welches „die Benennung von Konzepten wie auch ihre nähere Erläuterung und Diskussion“ beinhaltet. Dabei wird während des Kodierens auf die zentrale Bedeutung des Hinterfragens der eigenen Theoriebildung hingewiesen, die „sich an der Struktur menschlichen Handelns“ (derselbe, 1994, S. 127) orientieren soll.

„In fact, one general technique that is central to all coding procedures and that helps to ensure your flexible use of those procedures is the **asking of questions** [Herv. im Orig.]“ (Strauss & Corbin, 1990, S. 59).

Auch bezüglich des Kodierens liegen Unterschiede zwischen den Vorgaben der beiden „Väter“ der GTM vor. Bevor im Folgenden auf die Richtlinien von Strauss und Corbin eingegangen werden soll, sei der Hinweis erlaubt, dass es auch „zusätzliche Wege gibt, die GTM anzuwenden“ (Mey & Mruck, 2010, S. 624). So führt Böhm (2008, S. 481 ff.) aus, dass die Kodierprozesse nach Strauss und Corbin durchaus durch die von Glaser vorgegebenen Kodierfamilien Anregung finden können. Auch Charmaz (2006, S. 61) geht auf die Wichtigkeit der Auslegung der GTM auf das Untersuchungsobjekt und den Forscher ein:

„Axial coding provides a frame for researchers to apply. The frame may extend or limit your vision, depending on your subject matter and ability to tolerate ambiguity. Students who prefer to work with a preset structure will welcome having a frame. Those who prefer simple, flexible guidelines-and can tolerate ambiguity-do not need to do axial coding. They can follow the leads that they define in their empirical materials“.

Strauss (1998, S. 94 ff.) beschreibt drei Typen des Kodierens, „die teilweise den Charakter von Phasen im Forschungsprozess haben“ (Böhm, 2008, S. 477): das *offene*, das *axiale* und das *selektive* Kodieren. Diese Phasen sind jedoch nicht als abgeschlossene, aufeinander aufbauende und folgende Elemente eines Prozesses zu betrachten, sondern laufen teilweise paral-

¹⁴⁰ Beide Schreibweisen Kodieren wie auch Codieren sind üblich und variieren im Folgenden je nach Anwendung der unterschiedlichen Autoren.



lel ab und können einander überlappen¹⁴¹ (vgl. Krieger & Miethling, 2002, S. 89 ff.).

Das offene Kodieren

„Der Prozess des Aufbrechens, Untersuchens, Vergleichens, Konzeptualisierens und Kategorisierens von Daten“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 43) wird als *offenes Kodieren* bezeichnet, „durch das neue theoretische Konzepte entdeckt und benannt werden sollen“ (Mey & Mruck, 2010, S. 621). „Dabei werden einzelnen Zeilen, Sätzen, Absätzen oder ganzen Dokumenten konzeptuelle Bezeichnungen zugeordnet“ (Kelle, 1994, S. 324), die über eine bloße Paraphrasierung hinausgehen und durch Abstraktion „die Übertragung theoretisch relevanter Konzepte auf die Ereignisse im Untersuchungsfeld“ (a. a. O.) ermöglichen. In der vorliegenden Arbeit wird einer von Strauss und Corbin (1996, S. 54) beschriebenen Möglichkeit des offenen Kodierens gefolgt, welche die Kodierung von ganzen Sätzen oder Abschnitten beinhaltet.

Besonders interessant sind sogenannte *In-Vivo-Codes*, „Codes, die direkt in den Daten gefunden werden, d. h. sie werden von dem/der Interviewpartner/in selbst genannt“ (Frei & Reinartz, 2008, S. 202) und verfügen somit über eine besondere Authentizität, da sie „as symbolic markers of participants' speech and meanings“ (Charmaz, 2006, S. 55) angesehen werden können.

Der Sinn und Zweck des offenen Kodierens liegt darin, „die Forschungsarbeit *zu eröffnen* [Herv. im Orig.]“, wobei „jede Art von Interpretation [...] an diesem Punkt noch den Stellenwert eines Versuchs“ (Strauss, 1998, S. 58) hat. Dennoch umfasst das offene Kodieren mehr als das bloße Benennen von Konzepten und Kategorien. Denn es geht gleichermaßen um „eine Beschreibung der Eigenschaften und Dimensionen, die per Memo festgehalten“ (Frei, 1999, S. 161) werden können/sollen.

Eigenschaften werden umschrieben als „Attribute oder Charakteristika, die zu einer Kategorie gehören“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 43), die jeweils auf einem Kontinuum formiert werden (*Dimension*). Strübing (2008, S. 26) betont die Wichtigkeit des Dimensionalisierens, bei dem „also die Spezifik eines einzelnen Vorkommnisses in den Daten als Summe von >Merkmalsausprägungen< beschrieben [wird, G. D.], die im Wege systematischen Vergleichens gewonnen wurden“.

Während *Konzepte* als „konzeptuelle Bezeichnungen oder Etiketten, die einzelnen Ereignissen, Vorkommnissen oder anderen Beispielen für Phänomene zugeordnet werden“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 43) charakterisiert werden, handelt es sich bei einer *Kategorie* um „eine Klassifikation von

¹⁴¹ Somit sind auch die drei Kodierarten „weder als gegeneinander distinkt, noch als in einer festen Sequenzialität aufeinander folgend zu verstehen“ (Strübing, 2008, S. 20), sondern können auch parallel und sich beeinflussend ablaufen.

Konzepten“ (a. a. O.), „die auf einer höheren Abstraktions- und Systematisierungsebene“ (Frei & Reinartz, 2008, S. 196) liegt.

Im weiteren Verlauf des offenen Kodierens werden dann die Konzepte immer klarer „und frühe Interpretationen werden verifiziert, verworfen oder modifiziert“ (Corbin, 2006, S. 73). So entstehen letztlich Kategorien, die dann die Basis für das axiale Kodieren bilden. Dabei soll nochmals auf die Wichtigkeit von Tat- und Gestaltungskraft des Untersuchenden hingewiesen werden, da „Konzepte und Kategorien also nicht emergieren, sondern vielmehr in einem aktiven und – hoffentlich – kreativen Prozess durch Zutun der Forschenden erzeugt werden“ (Strübing, 2008, S. 57).

Das axiale Kodieren

Das *axiale Kodieren* besteht nach Strauss und Corbin (1996, S. 75) aus einer „Reihe von Verfahren, mit denen durch das Erstellen von Verbindungen zwischen Kategorien die Daten nach dem offenen Kodieren auf neue Art zusammengesetzt werden“. Dabei geht es vor allem um „das Ermitteln von Beziehungen (Relationen) zwischen der Achsenkategorie und den damit in Beziehung stehenden Konzepten in ihren formalen und inhaltlichen Aspekten“ (Böhm, 2008, S. 479). Dieser Vorgang kann jedoch nicht nur allein auf der Basis des Datenmaterials umgesetzt werden, sondern bedarf einer theoretischen Fundierung, die Strauss (vgl. 1998, S. 57) als Kodierparadigma bezeichnet.¹⁴²

„This is done by utilizing a coding paradigm involving conditions, context, action/interactional strategies and consequences“ (Strauss & Corbin, 1990, S. 96).

Wegen seiner zentralen Stellung innerhalb des Prozesses des axialen Kodierens und damit innerhalb des gesamten analytischen Vorgehens soll das Kodierparadigma im Folgenden detailliert dargestellt werden.

Kodierparadigma, „an analytic strategy for integrating structure with process“ (Corbin & Strauss, 2008, S. 87)

Kernaussage des paradigmatischen Modells ist es,

„daß Daten nach der Relevanz für die Phänomene, auf die durch eine gegebene Kategorie verwiesen wird, kodiert werden, und zwar nach:

den Bedingungen
der Interaktion zwischen den Akteuren
den Strategien und Taktiken
den Konsequenzen“ (Strauss, 1998, S. 57).

Strauss und Corbin (1990, S. 99 ff, 1996, S. 78 ff.) spezifizieren die dargelegten Bestandteile des Kodierparadigmas (siehe Abbildung 30) und stellen das Modell in stark vereinfachter Form folgendermaßen dar:

¹⁴² Üblich ist auch die Bezeichnung paradigmatisches Modell (Strauss & Corbin, 1996, S. 78 ff.). Im Folgenden werden beide Begrifflichkeiten synonym genutzt.



(A) Ursächliche Bedingungen > (B) Phänomen > (C) Kontext > (D) Intervenierende Bedingungen > (E) Handlungs- und Interaktionale Strategien > (F) Konsequenzen

Ursächliche Bedingungen werden dabei erklärt als „Ereignisse oder Vorfälle, die zum Auftreten oder zu der Entwicklung eines Phänomens führen [...] [, wobei, G. D.] in der Realität [...] eine einzige *ursächliche Bedingung* [Herv. im Orig.] selten ein Phänomen“ produziere (dieselben, 1996, S. 79).

Das *Phänomen* „is the central idea, event, happening, about which a set of actions/interactions is directed at **managing or handling, or to which the set is related** [Herv. im Orig.]“ (dieselben, 1990, S. 100).

Als *Kontext* werden die speziellen Eigenschaften subsummiert, „**die zu einem Phänomen gehören**“ und innerhalb derer „**die Handlungs- und Interaktionsstrategien stattfinden, um ein spezifisches Phänomen zu bewältigen, damit umzugehen, es anzuführen und darauf zu reagieren** [alle Herv. im Orig.]“ (dieselben, 1996, S. 81).

Die *intervenierenden Bedingungen* verkörpern „*the broader structural context pertaining to a phenomenon*“ (dieselben, 1990, S. 103) und sind somit „*die breiten und allgemeinen Bedingungen, die auf Handlung- [sic! G. D.] und interaktionale Strategien einwirken* [Herv. im Orig.]“ (dieselben, 1996, S. 82).

Bezüglich der *Handlungs- und Interaktionalen Strategien* bleibt festzuhalten, dass Handlung und Interaktion „prozessual, sich in ihrer Natur entwickelnd“ und „zweckgerichtet, zielorientiert“ sind. Zudem „ist es genauso bedeutsam, **nach ausbleibender Handlung/Interaktion** [alle Herv. im Orig.] zu suchen“ (ebd., S. 83).

Zu guter Letzt werden *Konsequenzen* als Effekte von Handlung und Interaktion – auch von ausbleibender – beschrieben, die „nicht immer vorhersagbar oder beabsichtigt“ (ebd., S. 85) sind.

Frei (2002, S. 96) bestimmt das „innovative Potential dieses Kodierparadigmas“ dahingehend, dass es möglich sei,

„durch den methodischen Schritt des ständigen Vergleichs von Daten und ihrer Auswertung im Kontext theoretischer Bezüge über die bloße Ebene der Daten hinauszugehen, ohne die Daten ihrer Authentizität zu berauben“.

Trotz seiner aufgezeigten Wichtigkeit weist Zimlich (2010, S. 61 f.) darauf hin, „dass das paradigmatische Modell nicht zwingend ‚1 zu 1‘ auf jedwedes Forschungsvorhaben übertragen werden kann [...], [sondern dies, G. D.] immer von der jeweiligen Datenlage bzw. dem jeweiligen Phänomen“ abhängt. Böhm (2005, S. 112) zeigt zudem die Möglichkeit auf, Kontext und intervenierende Bedingungen zusammen zu betrachten.

„Wir halten die Vorgabe des Paradigmatischen Modells dafür geeignet zu zeigen, wie eine modellhafte Zusammenfügung der entwickelten Konzepte und Kategorien aussehen *kann*. Sie fordert zum Denken in Zusammenhängen und Bedingungsgefügen heraus. Allerdings muss das Konfigurieren von Kategorien in einer Gesamtarchitektur nicht in jedem Fall genau so und nach dieser Logik gemacht werden. [...] Deutlich wird

in diesem Zusammenhang, dass die Modellierungslogik in einer Grounded Theory eine *Wahlentscheidung* darstellt, die sich aus dem Wechselspiel zwischen dem Forschenden und seinem Gegenstand bzw. den Daten ergibt" (Breuer, 2009, S. 87).

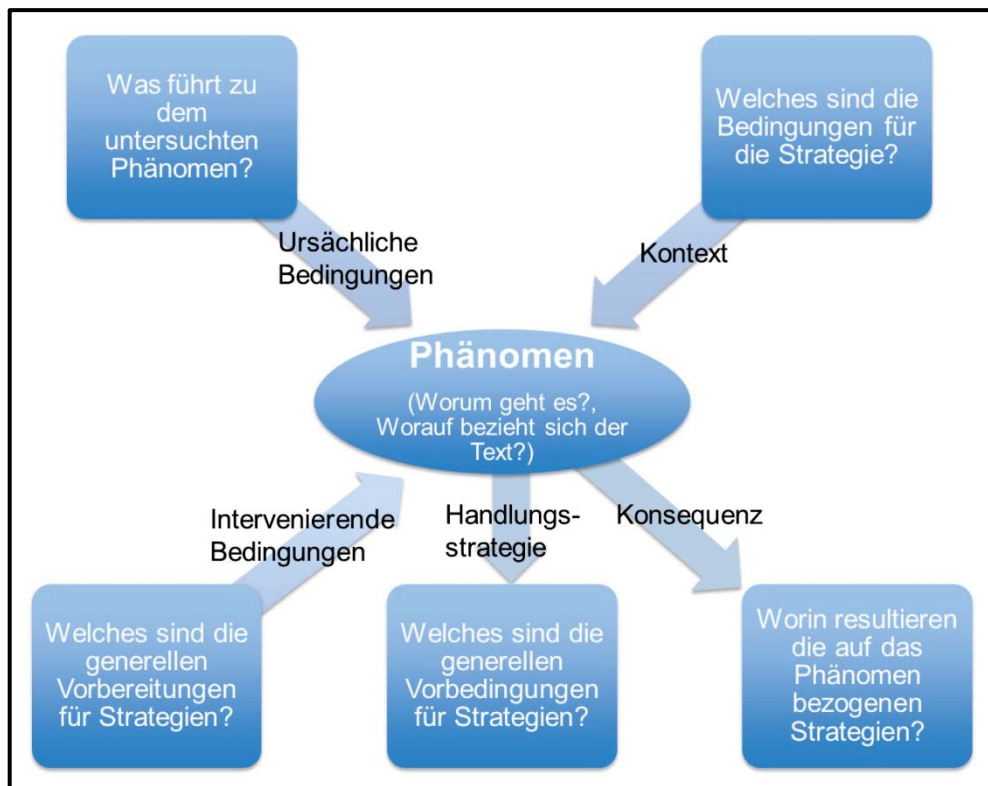


Abbildung 30. Kodierparadigma nach Strauss in Anlehnung an Strübing (2008, S. 28) und Zimlich (2010, S. 61)

Das selektive Kodieren

Selektives Kodieren bedeutet, „daß *systematisch* [Herv. im Orig.] und konzentriert nach der Schlüsselkategorie kodiert wird“ (Strauss, 1998, S. 63). Die Schlüssel- oder Kernkategorie ist „das zentrale Phänomen, um das herum alle anderen Kategorien integriert sind“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 94) und „sollte dann den roten Faden der Geschichte treffen“ (Miethling, 2002, S. 85). Im Zuge dessen „wird ein großer Teil des Materials re-kodiert, um die Beziehungen der verschiedenen gegenstandsbezogenen Konzepte zu den Kernkategorien zu klären und eine theoretische Schließung herbeizuführen“ (Strübing, 2008, S. 19) ohne dabei jedoch neue Erkenntnisse und Konzepte zu ignorieren (vgl. Frei, 1999, S. 165 ff.).

In dieser Arbeit wurde das selektive Kodieren modifiziert, denn Ausgangspunkt der Untersuchung war die Sportfreude innerhalb des Phänomens der Bindung an Sport. Diese galt es auszudifferenzieren, inhaltlich zu konkretisieren und letztlich aus ihrer Abstraktion zu extrahieren (vgl. auch ebd., S. 166). Deswegen wurde von der Sportfreude ausgehend zu ermitteln versucht, welche Bedingungsgefüge und Zusammenhänge dieser zu Grunde liegen. Innerhalb dieses Prozesses wurde jedoch mit „Bildungsprozessen“ eine Kernkategorie gefunden, die großen Einfluss auf das Phänomen der

Bindung an Sport aufweist und auch die freudvolle Gestaltung von körperlicher Aktivität beinhaltet.

„Ich halte den Stil der Grounded Theory für sehr variabel. Der Vorschlag, bei bestimmten Fragestellungen abgekürzte Verfahren anzuwenden, geht genau in diese Richtung. Man muss die Methodologie an die Fragestellungen und die Randbedingungen anpassen“ (Anselm Strauss im Gespräch mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie, 2004, Absatz 62).

4.5.5 Memos

Es gibt in der qualitativen Forschung nur sehr wenige Ansätze, in denen das Schreiben von *Memos* „als methodisches Mittel der Theoriegenese“ (Strübing, 2008, S. 34) so nachhaltig aufgegriffen wird wie in der GTM.

„Das zentrale Instrument beim Erarbeiten gegenstandsbezogener Theorieelemente sind Merkzettel: Memos. Immer wenn der Forscher in der Erhebungsphase, während der Feldarbeit auf zentrale Aspekte stößt, heißt die Handlungsanweisung «stop and memo!» (Glaser 1978). Solche Memos können zur Klärung neuer Aspekte, zur Konkretisierung solcher Aspekte am einzelnen Fall oder zur Differenzierung von anderen Aspekten dienen“ (Mayring, 2002, S. 105).

Memos können als „a specialized type of written records-those that contain the products of our analyses“ (Corbin & Strauss, 2008, S. 117) charakterisiert werden, „variieren in Inhalt und Länge je nach Forschungsphase, Absicht und Art des Kodierens“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 171) und nehmen „im fortschreitenden Forschungs- und Analyse-Prozeß [...] konzeptuell an Komplexität, Dichte, Klarheit und Genauigkeit zu“ (ebd., S. 170).

„Memos catch your thoughts, capture the comparisons and connections you make, and crystallize questions and directions for you to pursue“ (Charmaz, 2006, S. 72).

Hinsichtlich der genauen Anfertigung der Memos halten sich sowohl Glaser als auch Strauss und Corbin mit Richtlinien und Kriterien zurück (vgl. Zimlich, 2010, S. 63). Bei Glaser (1978, S. 81 ff.) finden sich zwar Faustregeln,¹⁴³ auf die auch Strauss (1998, S. 172 f.) verweist, jedoch resümiert, dass „Wissenschaftler auch individuelle Regeln, die die hier genannten verändern oder ergänzen“, entwickelten. In dieser Arbeit wurden Memos sowohl über die entsprechenden Funktionen von ATLAS.ti erfasst als auch durch eine handschriftliche Sammlung weiterführender Gedanken mittels Zetteln und deren augenfällige Platzierung, für die der Autor durchaus eine Sympathie entwickelte.

¹⁴³ Glaser erläutert dabei 12 Faustregeln zur zweckmäßigen Erstellung von Memos, die jedoch keinerlei methodische Bindung induzieren, sondern im Rahmen praktischer Ratschläge verbleiben.

4.6 Theoriebegriff und subjektives Verständnis

„Es ist a priori überhaupt nicht zu erwarten, daß wir zu brauchbaren Theorien über die Welt gelangen. A. EINSTEIN [Herv. im Orig.] wird die Äußerung zugeschrieben, daß es zu den unverständlichsten Dingen dieser Welt gehöre, daß die Welt für uns verständlich sei“ (Stegmüller, 1970, S. 472).

Für das Verfahren der Grounded Theory kennzeichnend ist, wie ausgeführt, die Entwicklung beziehungsweise Modifikation einer Theorie. In diesem Kapitel soll das dieser Arbeit zugrunde liegende Theorieverständnis erläutert werden, das auch das Wissen um die Subjektivität und Komplexität der Theoriebildung beinhaltet.

Etymologisch geht das Wort Theorie auf das altgriechische Verb *theorein* zurück, das mit „schauen“ oder „durchschauen“ übersetzt werden kann (vgl. Kron, 1999, S. 72). Theorie kann somit als „eine besondere Art der Wahrnehmung“ (Zima, 2004, S. ix) oder auch als „*das Sehen von Möglichkeiten* [Herv. im Orig.]“ (Prohl, 2010, S. 10) ausgelegt werden. Die Besonderheit drückt sich dadurch aus, „daß der Begriff der *Theoriebildung* sich ganz allgemein auf den *symbolischen Aspekt* der menschlichen Erfahrung bezieht, im Gegensatz zur bloßen Wahrnehmung von Fakten [alle Herv. im Orig.]“ (Haller, 2003, S. 33).

Auch der Begriff „Theorie“ weist eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionen auf, welche die vielen verschiedenen wissenschaftlichen Verortungen des Terminus und deren konnotierte Auslegungen und Weltzugänge widerspiegeln. Im Folgenden sollen einzelne Definitionen herausgegriffen und daran anknüpfend die Komplexität der begrifflichen Einordnung von Theorien aufgezeigt werden.

„Unter *empirischer Theorie* soll im Folgenden verstanden werden: ein *System logisch widerspruchsfreier Aussagen* (Sätze, Hypothesen) über den jeweiligen Untersuchungsgegenstand *mit den zugehörigen Definitionen* der verwendeten Begriffe [alle Herv. im Orig.] (Kromrey, 2006, S. 42).

Im Gegensatz zu Kromrey, der aus einer kritisch-rationalistischen Position den Begriff „Theorie“ vor allem in Bezug zu der Logik und Widerspruchsfreiheit einer Aussage setzt, betont Zima (2004, S. 20) in seiner Arbeitsdefinition von Theorie deren konstruktivistischen Anteil und deren Reflexivität im Sinne einer dialogischen Theorie.¹⁴⁴

„Theorie ist ein interessengeleiteter Diskurs, dessen semantisch-narrative Struktur von einem Aussagesubjekt im gesellschaftlichen Kontext selbstkritisch reflektiert und weiterentwickelt wird“.

Kron (1999) stellt in seinem Übersichtswerk zu Wissenschaftstheorien für Pädagogen verschiedene Funktionen dar, die Theorien in einem pädagogischen Rahmen einnehmen können (siehe dazu Tabelle 16).

¹⁴⁴ „Statt einander monologisch zu ignorieren, sollten Wissenschaftlergruppen in diesem Bereich die Interdiskursivität entdecken, um *ihre eigenen Theorien* [Herv. im Orig.] besser zu verstehen und mit Hilfe der fremden Rede vervollständigen zu können“ (Zima, 2004, S. 287).

Tabelle 16. *Verschiedene Funktionen pädagogischer Theorien in Anlehnung an Kron (1999, S. 78 f.).*

Funktionen Pädagogischer Theorien:

- Verstehen und Erklären sozialer Gegebenheiten
- Prognostizieren über individuelle oder allgemeine Ereignisse
- Prüfung ihrer kognitiven Qualität und ihres Anwendungs- und Geltungsbereichs
- Kritik an anderen Theorien
- Produktion neuer Theorien
- Kritische Analyse der sozialen Wirklichkeit
- Transformation in Modelle

Erdmann (1998, S. 64) zeichnet sein Theorieverständnis und transferiert es in das wissenschaftliche Forschungsfeld der Sportpädagogik.

„Die Theorie [...] ist als vereinfachter Ausschnitt und Modellierung des Gegenstandsfeldes zu verstehen. Der vereinfachte Ausschnitt dient u.a. dazu, prüfbare Hypothesen zu generieren und logisch stringent zu entwickeln. Als Orientierungshilfe für die theoretische Konzeption sportpädagogischer Arbeiten ist zu fordern, daß wenigstens ansatzweise interne, im Individuum begründete, und externe, durch die Umwelt bestimmte Einflüsse zu benennen und einzuordnen sind“.

Die von Erdmann angesprochenen internen und externen Einflüsse verhalten sich analog zu entsprechenden subjektiven und objektiven Theorien, wobei gerade im Bereich der qualitativen Forschung den erstgenannten ein großer Stellenwert zukommt.

„Eine Theorie, die nach Objektadäquatheit strebt, wird stets dazu neigen, sich monologisch mit ihrem Gegenstand zu identifizieren. Ihr fehlt die Einsicht, daß sie nur ein möglicher Diskurs ist – d.h. ihr fehlt die Definition der Theorie als Diskurs, als kontingente semantisch-narrative Anordnung“ (Zima, 2004, S. 16).

Der Begriff „Subjektivität“ hat innerhalb der qualitativen Forschung mindestens in zweierlei Hinsicht eine große Bedeutung (vgl. Marotzki, 2009, S. 22). Wie in Kapitel 4.2 aufgezeigt spielen die Person des Forschers, sein Selbstverständnis und die Reflexion seiner Subjektivität innerhalb eines Forschungsprozesses eine große Rolle (Bedeutungszuweisung 1). Daneben ist die Subjektivität der oder des beforschten Menschen zu beachten, die sich durch seine individuelle Verortung in der und sein Verständnis der Welt zeigen (Bedeutungszuweisung 2).

„Theoriebildung stellt eine der Hauptaufgaben von Wissenschaft dar, aber [...] ist keineswegs eine exklusive Aufgabe [...] von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Vielmehr bilden sich alle Menschen im Laufe ihres Lebens Theorien über sich und die Welt [...]. Diese Theorien werden als ‚subjektive Theorien‘, ‚Alltagstheorien‘ oder ‚Laientheorien‘ bezeichnet“ (Franke, 2010, S. 235).

Dies soll jedoch nicht bedeuten, subjektive Theorien seien „Theorien zweiten Grades“. Gerade in der (sport)pädagogischen Forschung, zu deren Themen u. a. Fragen nach dem Verhalten von Menschen und dessen Be-

einflussbarkeit zählen, haben subjektive Theorien oftmals größeren Einfluss als objektivierbare Theorien, da das Verhalten eines Menschen nur aus dessen Perspektive erklärt werden kann.¹⁴⁵ Diese wirkt, von außen betrachtet, oftmals unlogisch, verzerrt oder schwer nachvollziehbar. Doch es ist unter anderem dieses einzigartige individuelle Weltverständnis, welches das Verhalten eines Menschen in Ansätzen erklärbar macht.¹⁴⁶

„Im Mittelpunkt der Subjektiven Theorien steht das *Subjekt*, seine Sichtweisen, lebensgeschichtlichen (Leidens-)Erfahrungen, Weltbilder und Handlungsmöglichkeiten. Dabei wird Subjektivität in ihrer Vielfältigkeit und Widersprüchlichkeit anerkannt und möglichst angemessen rekonstruiert“ (Steinke, 1998, S. 122).

Für die Handlungsrelevanz subjektiver Theorien stellt die individuelle Gesundheit ein gutes Beispiel dar.¹⁴⁷ Denn hier geht es um einen menschlichen Lebensbereich, der größtenteils einer subjektiven Perspektive unterliegt. Deswegen fordert Franke (2010, S. 236) eindrücklich, diese individuellen Zugänge thematisch innerhalb der Gesundheitswissenschaften zu verankern, da so ein „Einblick in das Gesundheits- und [sic! G. D.] Krankheitsverhalten von Menschen“ möglich sei und „die Motive und Handlungen von Personen zu verstehen“ seien. Dies habe den Vorteil, dass sich Experten in die Vorstellungswelt von Patienten einfühlen und so die jeweiligen subjektiven Konzepte innerhalb von Therapie, Prävention oder Gesundheitsförderung integrieren könnten (vgl. ebd., S. 236). Auch Lamnek (2010, S. 77) erkennt als ein Problemfeld quantitativer Forschung, dass „das, was erhoben wird, [...] für die Konzeption des Forschers bedeutsam sein [könne, G. D.], aber nicht notwendigerweise für die Untersuchten“ und plädiert dafür, die „Mitwirkungsmöglichkeiten der Untersuchten“ (a. a. O.) zu erhöhen. Interessanterweise liegt dem methodischen Umgang mit subjektiven Theorien ein bestimmtes Menschenbild zu Grunde, dass deutliche Analogien mit dem ganzheitlich verstandenen Menschen als Subjekt (wie in Kapitel 2.3 beschrieben) aufweist. Ein Zitat Scheeles (1988, S. 16) – sie bezieht sich auf den Unterschied zwischen Handeln und Verhalten¹⁴⁸ – verdeutlicht sowohl diesen Zusammenhang als auch das fundierende Menschenbild („epistemologisches Subjektmodell“).

„Auf dieser Ebene der ganz grundlegenden Problemfestlegung(en) steht [...] der Mensch als handelndes Subjekt mit den Merkmalen der Intentionalität, Reflexivität, potentiellen Rationalität und sprachlichen Kommunikationsfähigkeit“.

¹⁴⁵ Als Beispiel nennt Köppe (2002, S. 162) das Sportlehrerverhalten: „Meinen Beitrag beginne ich mit der These, dass (auch) Sportlehrer ihr Handeln eher an subjektiven als an wissenschaftlichen Theorien orientieren“.

¹⁴⁶ Zu beachten ist in diesem Zusammenhang auch folgende Aussage Köppes (ebd., S. 163): „Die beschriebene Sichtweise vom Stellenwert subjektiver Theorien [...] bedeutet nicht, auf ein wissenschaftliches Studium zu verzichten. Wissenschaftlichen Theorien kommt allerdings bei der Gültigkeit der o.g. Argumente eine andere Funktion zu“.

¹⁴⁷ Siehe dazu auch die Kapitel 2.2.5 und 2.4.

¹⁴⁸ „Um es nochmals zu betonen: Handlungen manifestieren sich zwar in Verhaltensaspekten [...], ihre wesentlichen Bestimmungsmerkmale lassen sich aber nicht wie das manifeste Verhalten auf direktem Weg beobachten“ (Scheele, 1988, S. 15).

Steinke (1998, S. 124 ff.) verweist als Möglichkeiten der Validierung subjektiver Theorien auf die kommunikative und die explanative Validierung. Während bei einer kommunikativen Validierung „die Herstellung eines Konsens zwischen Forscher und untersuchter Person über die [...] geschilderte (subjektive) Theorie“ (ebd., S. 124) fokussiert wird,¹⁴⁹ ist es Teil der explanativen Strategie, die Handlungsrelevanz zu prüfen.

„Mit anderen Worten: Nur wenn die subjektive Theorie das tatsächliche Handeln bestimmt, dann ist sie gültig bzw. ‚realitätsadäquat‘ rekonstruiert“ (ebd., S. 135).

In der hier vorliegenden Arbeit wurde in erster Linie der kommunikativen Validierung nachgekommen. Diese ist über verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien (vgl. Witzel, 2000) explizit Teil des hier genutzten Problemzentrierten Interviews.

„Die an die Gesprächspsychologie angelehnte *Zurückspiegelung* [Herv. im Orig.] von Äußerungen der Befragten stützt deren Selbstreflexion und eröffnet ihnen die Möglichkeit, ihre eigene Sichtweise zu behaupten und die Unterstellungen des Interviewers zu korrigieren (kommunikative Validierung)“ (ebd., [16]).

¹⁴⁹ Dies verweist wiederum auf die Eignung des PZI bei der Erfassung einer subjektiven Theorie im Sinne einer gemeinsamen Arbeit an einem bestimmten Problembereich (vgl. Helfferich, 2011, S. 38).



5 Untersuchungsablauf

Im folgenden Kapitel soll dem Kriterium der Transparenz Rechnung getragen werden, indem der Einsatz der bereits dargelegten Forschungsmethodologien expliziert und für die durchgeführte Untersuchung konkretisiert wird. Dabei stehen im Besonderen das Sampling der Untersuchung, die Datengewinnung mittels Problemzentrierter Interviews und deren Auswertung mittels der Grounded Theory Methodologie im Fokus.

5.1 Das spezifische theoretische Sampling

Bevor auf die konkrete Zusammensetzung der Stichprobe eingegangen wird, soll die Auswahl der Sportart Laufen und der Umgang mit der erörterten Definitionsproblematik von „Bindung“ erläutert werden.

Die Sportart Laufen eignet sich aus mehreren Gründen vorzüglich für die vorliegende Untersuchung. So ist das Bindungsthema in gewisser Weise inhärenter Bestandteil der Sportart Laufen, da es darum geht, eine ausdauernde Beziehung zu einer Sache herzustellen und sie über einen längeren Zeitraum aufrecht zu erhalten. Zudem ist gerade Ausdauersport ein fester Bestandteil des präventiv orientierten Gesundheitssports, weil vielfältige positive Adaptationen hinsichtlich der Vorbeugung von Wohlstandserkrankungen ausgelöst werden können (vgl. Fixx, 1998, S. 27 ff.). Zu guter Letzt liefert das Laufen die Möglichkeit außergewöhnlicher Selbsterfahrungs- und Bildungsprozesse, die nach Kolb (2011, S. 307 ff.) im Sinne der Gesundheitsförderung relevant sind (vgl. auch Lange, 2011a, S. 111 ff.). Dennoch sei erwähnt, dass aus salutogenetischer Sicht prinzipiell jede Sportart individuell gesundheitsfördernd sein kann und daher durchaus auch das Phänomen der Bindung in einem gänzlich anderen sportlichen Kontext hätte erforscht werden können. Ein pragmatischer Grund ist in der guten Rekrutierbarkeit von Läufern zu finden. Das Laufen ist aus den genannten Gründen ausgesprochen geeignet, die Bindung von Menschen an Sport zu untersuchen und daran anknüpfend Gedanken über weiterführende Perspektiven für den gesamten Gesundheitssport zu unterstützen und zu speisen.

Die Definitionsproblematik des Bindungsbegriffs wird in dieser Untersuchung in der Art zu umgehen gesucht, dass ohne exaktes Wissen, ab wann ein Mensch als gebunden bezeichnet werden kann, Personen fokussiert werden, deren Verhalten diese Aussage eindeutig zulässt. Dieses Vorgehen ist nicht vollkommen befriedigend, da es auf der einen Seite natürlich an der Häufigkeit und Dauer der Ausübung des Laufens orientiert ist – diese quantitative Verortung wurde bereits in Kapitel 2.1 kritisiert -, zum anderen der subjektiven Einschätzung des Forschers unterliegt. Das Potential liegt jedoch darin, dass konzeptionell, wie in Kapitel 3.1.1 beschrieben, ein origineller, neuartiger Zugang gefunden wird, der letztlich vor allem die qualitativen Aspekte der Bindung innerhalb von Gesprächen zum Thema macht.

Konkret wurden 15 Läuferinnen und Läufer zwischen April 2010 und Januar 2012 interviewt, wobei diese den drei Gruppen „Laufanfängerinnen“, „lange gebundene Läufer“ und „mehr als gebundene Ultra-Läufer“ zugeordnet werden können (siehe Tabelle 17). Die Anfängerinnen und die gebundenen Läufer wurden in ihren jeweiligen Lauftreffs direkt angesprochen, die Ultra-Marathonläufer auf Empfehlung per Mail angeschrieben. Persönlicher Kontakt bestand nur zufällig zu einer gebundenen Läuferin.

Nach den Interviews mit den sieben gebundenen Laufenden wurde das Sampling mit Blick auf eine große Kontrastierung und Abdeckung unterschiedlicher Zugänge auch auf Ultramarathonläufer ausgeweitet. Als Kriterium des Samplings fungierte also die Stärke des Laufengagements und der Bindung. Vier der gebundenen Läufer wurden eineinhalb Jahre später ein zweites Mal interviewt. Dabei ging es vor allem darum, ihr Laufverhalten über einen größeren Zeitraum zu beobachten und so Veränderungen bezüglich des Erlebnisses und der subjektiven Wichtigkeit des Laufens aufzudecken. Diesbezüglich wurde darauf geachtet, möglichst beide Geschlechter und unterschiedliche Laufbiographien (zum Beispiel Anzahl der Jahre als Laufender) abzudecken.

Die Laufanfängerinnen haben eine besondere Stellung. Denn, wie bereits erläutert, sollen in dieser Untersuchung gebundene Sportler betrachtet und von deren Perspektive aus Schlüsse gezogen werden. Die Laufanfängerinnen wurden deswegen interviewt, um in einem Follow-Up-Interview nach einem Jahr einen gewissen Verlauf skizzieren zu können. Bei den drei Interviewten stellte sich jedoch leider heraus, dass sie das Laufen zum zweiten Zeitpunkt bereits wieder abgebrochen hatten. Daher wurden ihre Aussagen nur bei den Ergebnissen bezüglich des Laufeinstiegs und der Bildungspotentiale berücksichtigt.

Um die Anonymität der Interviewten zu wahren, werden im Folgenden Kürzel entsprechend der Interviewreihenfolge verwendet. Zudem wurden charakteristische Ereignisse oder Zusammenhänge, durch die auf die interviewten Personen geschlossen werden könnte, entfernt oder geändert.

Tabelle 17. *Sampling der Untersuchung.*

Erfassung	Laufanfängerinnen	Lange gebundene Läufer	Ultra-Marathon-Läufer
Anzahl	3	7	5
Geschlecht	3 w.	4 w., 3 m.	5 m.
Altersspanne	44-50 Jahre	17-66 Jahre	39-70 Jahre
Lauferfahrung	2-6 Monate	1-10 Jahre	10-46 Jahre
Interviewlänge	15-20 min	25-45 min	45-90 min
Interviewzeitraum	Interv. 1: Okt. 2010 Interv. 2: Jan. 2012	Interv. 1: Apr., Mai 2010 Interv. 2: Jan. 2012	Nov. 2010 – Jan. 2011



Obwohl insgesamt, auch wegen der nicht vorhandenen persönlichen Beziehung, der Eindruck entstand, in den einzelnen Interviews ehrliche Antworten erhalten zu haben, lässt sich sicherlich nicht ausschließen, dass zum Teil auch Aspekte wie die soziale Erwünschtheit, Interviewerfehler oder der Hawthorneeffekt eine Rolle spielten oder spezielle Frageformulierungen die Antwortgebung beeinflussten (vgl. Diekmann, 2004, S. 382 ff.; Konrad, 2007, S. 32 ff.). Jedoch wurde über eine intensive Vorbereitung auf die Interviews und die Beschäftigung mit eben solchen Verfälschungsmöglichkeiten versucht, möglichst authentische Antworten zu erhalten. Zudem wurden die ersten beiden Interviews eigentlich als Probeinterviews geplant, die aber wegen ihres guten Ablaufes letztlich doch in die Auswertung einbezogen wurden.

5.2 Terminvereinbarung, Interviewablauf und Transkription

Die Terminvereinbarung gestaltete sich über e-Mail, oftmals wurde daraufhin telefonisch ein Treffen ausgemacht, das sich in den meisten Fällen an das Lauftraining anschloss. Grundsätzlich wurde die Auswahl des Settings dem Interviewten überlassen, da das Gespräch möglichst „in einer dem Befragten vertrauten Umgebung stattfinden“ (Konrad, 2007, S. 39) sollte. Der Vorteil dieser engen zeitlichen Verknüpfung zwischen Laufen und Sprechen über das Laufen liegt darin, dass das Erleben während des Laufens den Befragten noch präsenter war und somit das „Sich-zurück-Versetzen“ in die Laufsituation leichter erschien (vgl. ebd.). Ein weiterer Vorteil ist, dass die „Künstlichkeit“ der Interviewsituation nicht noch durch einen exponierten Treffpunkt oder Interviewort verstärkt wurde. Ferner konnte die kognitive Reflexion des eigenen Verhaltens durch die zeitliche Einschränkung verringert werden, was einen besseren Zugang zu den Emotionen des Interviewpartners ermöglichen sollte. Dennoch sollte immer bewusst sein, dass eine Interviewsituation etwas Künstliches ist und somit „nur jene Motive, die der Betreffende in der artifiziellen Interaktionssituation mit dem Forscher rekonstruiert“ (Frei, 1999, S. 125) erhoben werden können (siehe dazu auch Kapitel 4.6, Subjektive Theorien). In Bezug auf diese Untersuchung wurde also nicht die Sportfreude während ihres Bestehens untersucht, sondern nur deren retrospektives Abbild, gefangen in den Worten des Interviewten. Des Weiteren erscheint es unmöglich, sich als Forscher der Situation ohne Einfluss auf das Verhalten des Interviewten zu entziehen. Auch dies ist in den Prozess des Auswertens und Interpretierens miteinzubeziehen.

Nach einer kurzen Begrüßung des zu Befragenden wurde die Interviewsituation entlang des von Witzel für das Problemzentrierte Interview typischen Prozederes inszeniert, wobei darauf geachtet wurde, eine möglichst angenehme Atmosphäre herzustellen (vgl. Witzel, 2000, [10] ff.). So wurde der Zweck der Untersuchung erläutert, Anonymität zugesichert, „das methodische Prinzip des Erzählens“ (derselbe, 1982, S. 96) angesprochen und betont, dass „die Explikationen der Interviewten nicht als Ausdruck von intel-



lektuellen Leistungen bewertet, sondern als individuelle Vorstellungen und Meinungen akzeptiert“ (derselbe, 2000, [11]) und sogar intendiert würden. Ferner wurde das Einschalten des Tonbandgerätes zwar angesprochen, aber dieser „Startschuss“ (Frei, 1999, S. 149) nicht dramatisiert, sondern möglichst nebensächlich behandelt. Zudem wurden, nach Ausfüllen des kurzen Fragebogens bezüglich ausgewählter demographischer Daten (siehe Kapitel 4.3, Anhang 3) erzählgenerierende Einstiegssequenzen verwendet, die sowohl Erzählphasen anregen als auch die Situation entspannen sollten. So wurde als klassisches Einstiegsthema das Verhältnis des Forschers selbst zum Laufen und dessen Entwicklung ausgeführt, bevor die Frage nach den Anfängen des Laufens des jeweiligen Gegenübers offen angesprochen wurde. Nach dem Einstieg wurde ein Leitfaden zur thematischen Orientierung genutzt, der jedoch je nach Gesprächsverlauf eine flexible Anpassung an die jeweilige Situation erfuhr und nicht von oben nach unten „abgearbeitet“ wurde (vgl. Witzel, 1982, S. 90 f.). Das zentrale Thema war dabei der Verlauf des Sich-Bindens an das Laufen, das über die Laufhistorie, Entwicklungen bezüglich der Trainingsgestaltung und der Laufmotive und insbesondere über das positive emotionale Erleben beziehungsweise die Sportfreude zu fassen versucht wurde. Die Leitfadenzonzeption wurde nach dem sogenannten SPSS-Prinzip vollzogen:

- „1. Schritt: ‚S‘ wie das Sammeln von Fragen [...]
2. Schritt: ‚P‘ wie Prüfen: Durcharbeiten der Liste unter Aspekten des Vorwissens und der Offenheit [...]
3. Schritt: ‚S‘ wie Sortieren [...]
4. Schritt: ‚S‘ wie Subsumieren [alle Herv. d. Orig]“ (Helfferich, 2011, S. 182 ff.).

Auch erfuhr der Leitfaden von Gespräch zu Gespräch, besonders zwischen den drei beschriebenen Gruppierungen, Modifikationen (siehe Anhang 4-7, auch Tabelle 18). Die konkreten Fragestellungen innerhalb der Leitfäden sind dabei ausschließlich als thematische Orientierungspunkte zu verstehen. Sowohl der exakte Wortlaut als auch die genaue Reihenfolge der Fragen fungieren als Vorschläge und Gedankenstützen, die jeweils situativ gehandhabt und den Gesprächspartnern angepasst wurden. Dennoch muss natürlich konstatiert werden, dass der Umgang mit und die atmosphärische Inszenierung der ungewohnten Situation „Interview“ mal besser und mal schlechter gelang.

Tabelle 18. *Übergreifende Leitfadenthemen.*

Leitfadenthemen
1. Laufhistorie
2. Training und Wettkampf
3. Laufmotive
4. Emotionen während des Laufens > Sportfreude
5. Außergewöhnliche Lauferlebnisse

Darüber hinaus wurde versucht, relevante Gegebenheiten oder Verhaltensweisen, die durch das Tonbandgerät nicht aufnehmbar waren, per Postskriptum zu erfassen, das in die Interpretation der Daten miteinfluss.

Eine besondere Schwierigkeit innerhalb qualitativer Interviews stellt das Vorwissen des Forschers dar, das dazu verleitet, Aussagen des Befragten vorschnell in einer gewissen Art zu interpretieren oder zu deuten. Deshalb wurden im Verlauf des Gesprächs immer wieder verständnisgenerierende Fragen im Sinne eines Zurückspiegels oder Zusammenfassens des Gesagten eingepflegt, die das Nachvollziehen des Forschers unterstützen und der interviewten Person Authentizität und Echtheit ermöglichen sollten (vgl. Witzel, 1982, S. 92 ff., 2000, [13] ff.).

„Die Validität qualitativ erhobener Daten kann daher höher bewertet werden als die quantitativ erfasster, wo es in der Regel wenig Spielraum für diesen ‚Verständigungsprozess‘ gibt. Als Schlagwort könnte man deshalb für die qualitative Sozialforschung ‚Validierung durch Aushandlung‘ nennen“ (Vogl, 2012, S. 43).

Zum Abschluss des Gespräches (Interview 1) wurde das klassische Problemzentrierte Interview dahingehend modifiziert, dass die Interviewten gegeben wurden, die von Csikszentmihalyi (2000, S. 13 ff.) in den 1970´er Jahren publizierten Quellen der Sportfreude nach ihrer individuellen Wichtigkeit für den jeweiligen Gesprächspartner einzuordnen (vgl. Anhang 8). Dies sollte die Interpretation und Verifizierung der Daten unterstützen. Diejenigen Läufer, die ein zweites Mal befragt wurden (Interview 2), vollzogen dieselbe Prozedur mit den aus der hier vorliegenden Studie hervorgehenden Quellen der Sportfreude von Laufenden (vgl. Anhang 9). Somit konnten über die beiden Fragebögen qualitative Veränderungen bezüglich der Sportfreude aufgezeigt werden und dadurch möglich Entwicklungsprozesse zwischen beiden Interviews verdeutlicht werden.¹⁵⁰

Die Transkription der geführten Interviews wurde vom Autor selbst durchgeführt und wurde in Kapitel 4.4 bereits explizit erläutert. Zu betonen sind die pragmatische Ausrichtung der Transkriptionsregeln und die „Glättungen“

¹⁵⁰ Wegen der ausgesprochen geringen Reichweite der Fragebogennutzung soll im Rahmen dieser Arbeit auf ein Kapitel bezüglich eines triangulativen Vorgehens verzichtet werden. Folgendes Zitat von Flick (2011, S. 11) mag einen kurzen Überblick liefern:

„Vereinfacht ausgedrückt bezeichnet der Begriff der Triangulation, dass ein Forschungsgegenstand von (mindestens) zwei Punkten aus betrachtet – oder konstruktivistisch formuliert: konstruiert - wird“.



(Frei, 1999, S. 159), die an in den Text übernommenen Interviewpassagen im Sinne einer orthographischen Überarbeitung vollzogen wurden. Zudem soll darauf hingewiesen werden, dass die Transkription als erster Schritt der Auswertung und Interpretation zu betrachten ist und dem Autor somit wertvolle Hinweise für das weitere Vorgehen schon während dieses Forschungsschrittes geliefert wurden.

5.3 Die Auswertung der Interviews mittels der Grounded Theory Methodologie

Für die Auswertung der Interviews wurden die Grounded Theory Methodologie (vgl. u. a. Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1994), und das danach ausgerichtete Textverarbeitungsprogramm ATLAS.ti verwendet (siehe Anhang 10). Auf die genauen Verfahrensschritte der GTM wurde in Kapitel 4.5 eingegangen. In diesem Rahmen soll nur der grobe Ablauf der Untersuchung nachgezeichnet werden.

Dabei ist die GTM nicht als ein starres Verfahren zu betrachten, sondern es geht

„um die Erkenntnis, dass es nicht um ein Befolgen von Prozeduren vergleichbarer statistischer Algorithmen und Routinen geht (und damit auch nicht um das ‚Kopieren‘ von Auswertungsbeispielen oder das exakte Umsetzen von ‚Verfahrensvorgaben‘), sondern dass Forschende ein Passungsverhältnis zwischen sich und der Methoden [sic!, G. D.] finden, d.h. den eigenen, individuellen GTM-Forschungsstil erlernen und (kontinuierlich) entwickeln müssen“ (Mey & Mruck, 2007, S. 34).

Aus forschungsökonomischen Gründen gelang es leider nicht, jedes Interview nacheinander auszuwerten und anhand dessen das weitere Vorgehen zu bestimmen. Allerdings wurde sowohl jedes Interview einzeln transkribiert als auch darauf aufbauende weiterführende Gedanken mittels Memos im Sinne einer Verschriftlichung auf Papier aufgenommen und bei der Planung der weiteren Interviews berücksichtigt wurden. Zudem ist das Untersuchungsthema so individuell und persönlich verortet, dass ein nur nach Ergebnissen des vorherigen Interviews gerichteter Prozess des theoretischen Samplings sehr schwer gewesen wäre.¹⁵¹

„In der Praxis empirischer Sozialforschung lässt sich der Anspruch einer idealtypischen Umsetzung der Methoden wahrscheinlich oft nur schwer erfüllen“ (Böhm, 2005, S. 102).

Das offene Kodieren wurde bereits sehr früh begonnen. Wiederum aus organisatorischen Gründen musste dieser Forschungsschritt zuerst mittels der

¹⁵¹ Auf die Möglichkeit der Modifikation der Grounded Theory Methodologie bezüglich der eigenen Forschungsfrage verweist auch Lochny (2010, S. 73), wenn er auf seine Untersuchung verweisend schreibt: „Von dieser Art des theoretischen Samplings [gemeint sind die Vorgaben von Strauss und Corbin, siehe Kapitel 4.5.2 dieser Arbeit, G. D.] musste in dieser Studie allerdings abgewichen werden [...]. Daher war es im konkreten Fall dieser Untersuchung erforderlich, das Sampling bereits im Vorfeld der Studie festzulegen. Da eine mit der Grounded Theory gebildete Theorie nicht zum Ziel hat, für die gesamte Population generalisierbar zu sein, [...] ist diese Veränderung des theoretischen Samplings durchaus möglich“.



schon angesprochenen „Zettelwirtschaft“ erfolgen, bevor im Programm ATLAS.ti eine hermeneutischen Einheit angelegt werden konnte, an der die folgende Kodierarbeit verrichtet wurde. So wurde die Kategorie „Leistung“ sehr früh entdeckt, aus den Subkategorien „Vermögen, Können“, „Leistungssteigerung“ und „Grenzen ausloten“ abgeleitet und an den aus der englischsprachigen Literatur bekannten „mastery“-Begriff angelehnt (vgl. Scanlan et al., 1989, S. 76).

Innerhalb des axialen Kodierens wurden einzelne Kategorien miteinander in Verbindung gebracht und Zusammenhänge erarbeitet. So konnten etwa Aspekte der Identitätsentwicklung als Einflussfaktoren auf verschiedene Quellen der Sportfreude ausgemacht werden. Dieses Vorgehen lässt sich auch dadurch erklären, dass die vermeintliche Kernkategorie (Sportfreude), deren Finden Ziel der meisten Grounded Theory-Studien ist, in diesem Fall als abstraktes, theoretisches Konstrukt bereits vorlag und es somit vor allem darum ging, möglichst viele unterschiedliche subjektive Zugänge zu beschreiben, um eine umfassende Interpretation zu ermöglichen.

Bezüglich des selektiven Kodierens wurde ein eigener Weg beschritten, der im Folgenden kurz expliziert wird: Ausgangspunkt der Studie war die Beforschung des Phänomens der Bindung und insbesondere der Determinante Sportfreude, welcher aus der Literaturarbeit heraus eine große Bedeutung unterstellt wurde. Angestrebt wurde daher praktisch das Vorgehen der Grounded Theory Methodologie in umgekehrter Reihenfolge, nämlich von der Kernkategorie Sportfreude gebundener Menschen aus. Flankierend wurden in den Interviews Einzelaspekte der Laufvita der Befragten und der wahrgenommene Profit erfasst, um den Kontext ihres Laufens zu ergründen und so Bezüge zu ihrer Sportfreude zu finden. Innerhalb der Auswertungsprozesse wurde jedoch eine weitere Kategorie, die sogar die Sportfreude beinhaltet und somit als die Kernkategorie dieser Untersuchung dargestellt werden muss, entdeckt: Bildung. Somit wurde bei der Suche nach den Unterkategorien der Sportfreude deren übergreifende Kategorie gefunden, die sich in die Subkategorien Mensch, Sache und Sportfreude unterteilen lässt und in jeder Phase des Bindungsprozesses eine entscheidende Rolle spielt.

Schwierigkeiten bei der Auswertung

Wie bei vielen Nachwuchswissenschaftlern, die ihre Qualifikationsarbeit neben der „normalen“ Dozententätigkeit an einer Universität verrichten, war es schwierig, kontinuierlich, über einen längeren Zeitraum die Daten auszuwerten. Daraus resultierte zum einen das Problem, dass die Wiedereinarbeitung in die Thematik oftmals viel Zeit kostete. Zum anderen entwickelte sich daraus jedoch auch der Vorteil, aus gewissem Abstand das einst Angefertigte zu überdenken, zu reflektieren und gegebenenfalls abzuwandeln.

Bezüglich der Auswertung mittels der GTM wurde auf das modifizierte theoretische Sampling bereits hingewiesen, das ebenfalls organisatorischen Gründen geschuldet war. So kam es dazu, dass beispielsweise zwei Inter-

views an einem Tag geführt und direkt nacheinander transkribiert und ausgewertet wurden. Zudem fiel es mir schwer, trennscharf die Vorgaben des Kodierparadigmas hinsichtlich der Unterscheidung von ursächlichen und intervenierenden Bedingungen und dem Kontext des Phänomens wiederzufinden. In diesen Bereichen existieren meiner Meinung nach deutliche Überschneidungen, auf die auch Zimlich (2010, S. 61 f.) hinweist. Im Rahmen des offenen Kodierens war es für mich schwer, Kategorien gleicher Ebene im Sinne gleicher Aussagekraft und Relevanz zu identifizieren. Dies mag auch daran liegen, dass ich mich oft dazu zwingen musste, bei der Kategoriebildung nicht das quantitative Auftreten eines Merkmals miteinzubeziehen, sondern allen Kategorien unabhängig von der Anzahl ihres Vorkommens den gleichen Stellenwert einzuräumen.

Abbildung 31 stellt den Untersuchungsablauf in vereinfachter Form dar.

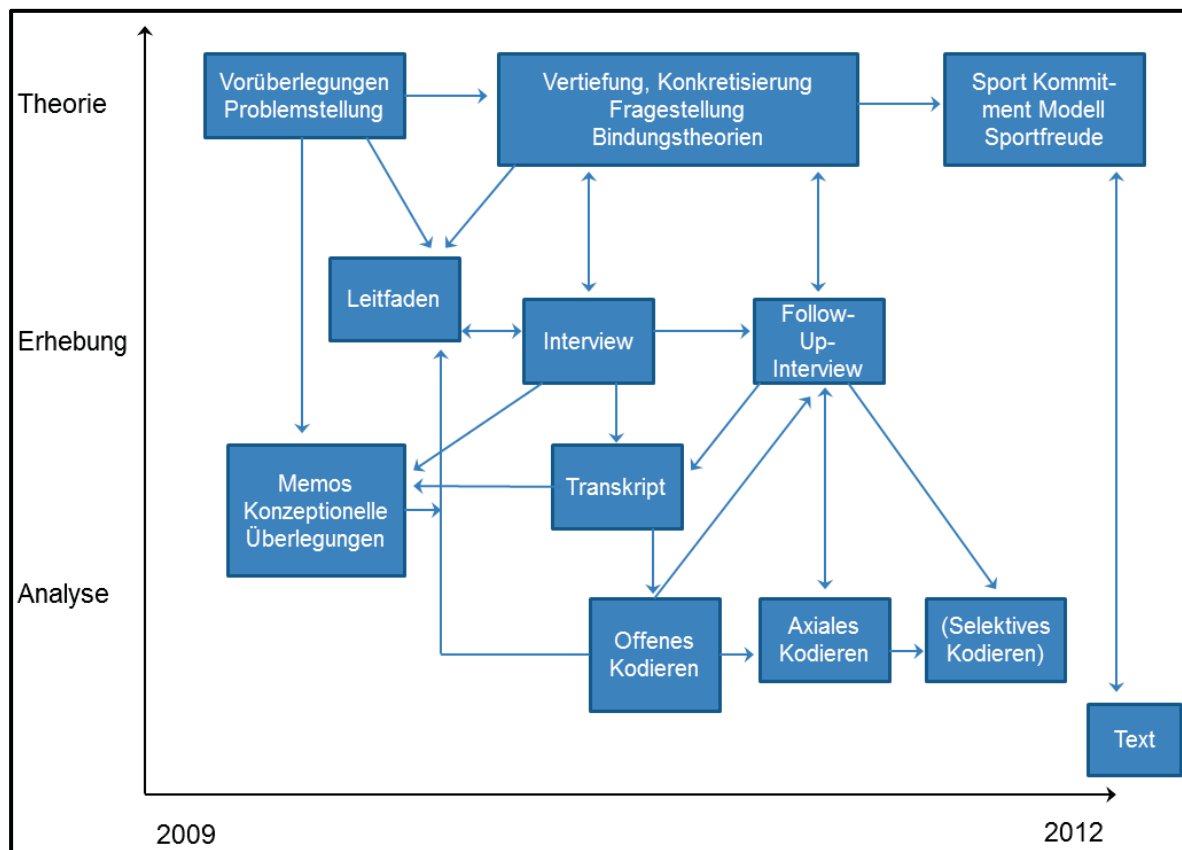


Abbildung 31. Ablauf der vorliegenden Studie



6 Untersuchungsergebnisse

Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse der erörterten Untersuchung dargestellt, mittels ausgewählter Zitate belegt und interpretiert werden. Dabei wird weder der „klassische“ Weg von der Kernkategorie zu ihren Subkategorien gegangen, noch die umgekehrte Reihenfolge, sondern der zeitlichen Verlauf des Sich-Bindens an das Laufen fungiert in groben Zügen als Orientierungsrahmen, der dann in der Konkretisierung der Kernkategorie Bildung mündet. Den Abschluss stellt im Sinne einer Zusammenfassung die Veranschaulichung des Bindungsverlaufs unter Verwendung einer entsprechenden Taxonomie dar.

Dazu werden in einem ersten Unterkapitel die Attraktivität des Laufens für Nicht-Läufer und deren Zugänge und Motivationen aufgearbeitet. Dies geschieht in exemplarischer Weise und unter dem Vorbehalt, dass hierin nicht der Untersuchungsschwerpunkt und damit das Hauptthema der einzelnen Interviews lag, sondern lediglich der Prozess des Sich-Bindens veranschaulicht und vervollständigt werden soll. In den nachfolgenden Unterkapiteln werden dann die für den Prozess des Sich-Bindens an das Laufen als grundlegend betrachteten Quellen der Sportfreude und weiterführende Bildungspotentiale fokussiert. In einem abschließenden Unterkapitel werden die Untersuchungsergebnisse zusammengefasst und in eine übergreifende Taxonomie eingeordnet.

Dabei soll erwähnt werden, dass der Schwerpunkt der Untersuchung auf der Erarbeitung der Quellen der Lauffreude¹⁵² liegt. Die weiteren aufgeführten Kapitel dienen der Verdeutlichung des Kontextes und des Prozesses und weisen daher eine geringere inhaltliche Tiefe auf. Zudem verbleiben alle Aussagen im Status empirisch zu prüfender Hypothesen und können nicht als generalisierbare, unbestreitbare Ergebnisse angesehen werden.

Bezüglich der Auswertung mit Hilfe der Grounded Theory Methodologie sei erwähnt, dass in dieser Arbeit eine große Bandbreite und eine Übersicht über die Bindung an das Laufen unter besonderer Berücksichtigung der Lauffreude angestrebt wird und daher nicht jede Kategorie bis ins Kleinste spezifiziert und ausdifferenziert werden kann.

¹⁵² Im Folgenden wird sowohl von Lauffreude als auch von Sportfreude am Laufen oder von Läufern gesprochen. Diese oder ähnliche Formulierungen bezeichnen die Konkretisierung der in Kapitel 2.2 dargestellten Sportfreude bezüglich der Sportart Laufen und weisen keine inhaltlichen oder definitorischen Unterschiede auf.

6.1 Wie kommen Menschen zum Laufen und wie beginnen sie konkret?

„Die Individualsportart ‚Laufen‘ bedingt auch sehr individuelle Zugangsmöglichkeiten“
(Krause, 1988, S. 177).

Die dargestellte Taxonomie (Abbildung 32) veranschaulicht die Zusammenhänge bei der ersten Kontaktaufnahme zum und dem Einstieg in den Laufsport. Im Folgenden sollen nun die wichtigen Aspekte innerhalb der angesprochenen Thematik ausgeführt und beschrieben werden.

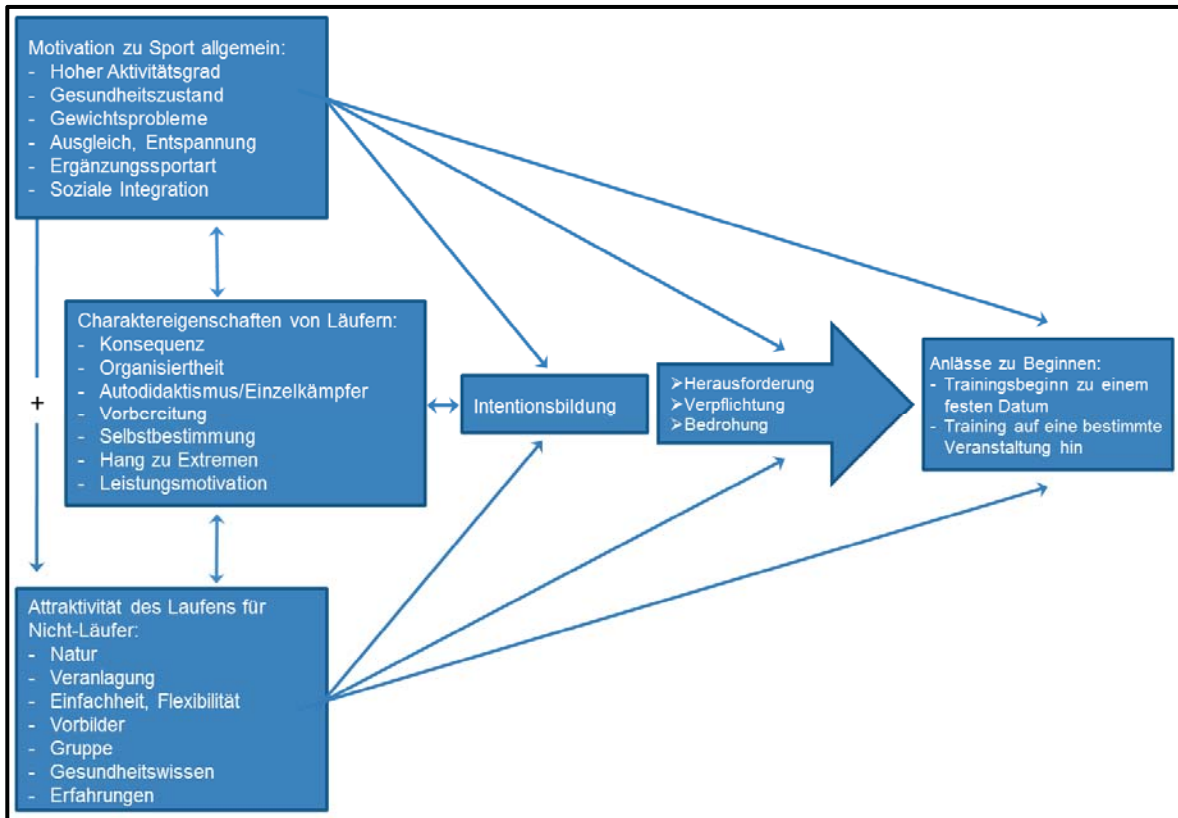


Abbildung 32. Interesse am Laufen finden und damit beginnen

6.1.1 Allgemeine Motive für Sport

Viele Menschen finden erst im Erwachsenenalter einen Zugang zu Sport und speziell Laufen. Häufig sind dabei pragmatische Gründe ursächlich. Oftmals raten Ärzte oder Freunde, Sport zu treiben und die Suche nach einer geeigneten Sportart beginnt.

Bei den Interviewten können folgende Motive, mit Sport allgemein zu beginnen, ausgemacht werden, die in Tabelle 19 mit der Anzahl der Nennung aufgeführt werden. Die Anzahl der Nennungen soll hierbei keinesfalls eine analytische Bedeutung im Sinne einer statistischen Bewertung erhalten, sondern fungiert lediglich als Orientierungsmaß. Zwei Teilnehmer hatten expliziten Bezug zum Laufen und werden in dieser Übersicht unter Sonstige aufgeführt.



Tabelle 19. Die in den Interviews gefundenen Motive, mit Sport allgemein zu beginnen.

Motive des Sportbeginns	Anzahl
Allgemein hoher Aktivitätsgrad	2
Gesundheitszustand	3
Gewichtsprobleme	3
Ausgleich/Entspannung	3
Ergänzungssportart	1
Soziale Integration	2
Sonstige	2

Allgemein hoher Aktivitätsgrad

Obwohl der Sportart Laufen im Erwachsenenbereich zu Beginn in fast allen Fällen eine pragmatische Motivation unterliegt – die bekannten positiven Effekte des Laufens werden angestrebt –, gibt es auch hier die Möglichkeit, aus „Experimentierfreude“ heraus zu beginnen oder „weil ich mich total gerne bewege“ (S8, Int. 8, Abs. 005). Die Suche nach Neuem, das über die bekannten Erfahrungsbereiche hinausgeht, ist wohl dennoch bezogen auf das Laufen eher selten, da es eine Sportart darstellt, die von außen betrachtet sehr gleichförmig und wenig abenteuerlich oder spannend erscheint. Die Anziehungskraft des Laufens erschließt sich oftmals erst dann, wenn es eine längere Zeit durchgeführt wurde. Dennoch gibt es Menschen, die wegen Erfahrungen aus anderen Sportarten (v. a. anderen Ausdauersportarten) mit dem Laufen anfangen, da sie „halt gerne mal was Neues ausprobieren“ (a. a. O.) wollen. Dabei spielt oftmals ein allgemein hoher Aktivitätsgrad im Sinne einer ständigen Suche nach Herausforderung oder sportlicher Betätigung eine große Rolle.

Gesundheitszustand

„Ich war mal sehr krank, im Grunde eine Grippe, also sehr krank in Anführungsstrichen. Und dann haben die ganzen Blutwerte nicht gestimmt und so habe ich im Grunde angefangen“ (S2, Int. 2, Abs. 039).

Bei der Mehrheit der Menschen, die mit dem Laufen anfangen, sind oftmals der Gesundheitszustand beziehungsweise das Leiden unter bestimmten Erkrankungen die bestimmenden Motive (vgl. Fuchs, 2003, S. 4). Im Sinne einer langfristigen Bindung an die jeweilige Sportart, liegt die Problematik darin, aus der (meist) von außen auferlegten Pflicht einen Wunsch zu machen, die Motivation also von extrinsisch in intrinsisch zu wandeln. Dies stellt sich vor allem bei schnellen Erfolgen bezüglich des Gesundheitszustandes als schwierig dar.

Der Ablauf ist oftmals der folgende: Der Arzt rät, mit einer Ausdauersportart zu beginnen, die dann positive Auswirkungen auf eine vorliegende Erkrankung haben soll. Je nachdem wie groß die Bedrohung oder der Leidensdruck ist, wird mehr oder weniger bald versucht, mit dem Sport zu starten.

Dabei ist von entscheidender Wichtigkeit für die weitere Motivation, dass sich positive Ergebnisse einstellen. Wie angesprochen, liegt darin jedoch kurioserweise unter Umständen auch die Begründung eines potentiellen Abbruchs, da durch eine Linderung der Beschwerden der individuelle Handlungsdruck sinkt.

„Und da hat damals mein Hausarzt mich mehrfach angesprochen, ich solle es doch mal mit Laufen probieren. [...] Er hat sicherlich ein halbes bis Dreivierteljahr mich immer wieder darauf angesprochen und unmittelbar vor Weihnachten habe ich gedacht: ‚Jetzt ist Schluss! Jetzt probiere ich das‘. Dann habe ich die Schuhe angezogen, [...] bin nach [...] rausgelaufen und wieder rein. Das sind so neun Kilometer. Habe so vier, fünf, sechs Mal gehen müssen, weil ich das gar nicht gekonnt habe. Und so hat es begonnen. Eigentlich aus gesundheitlichen Gründen“ (S12, Int. 12, Abs. 011).

Gewichtsprobleme

Ein ganz ähnlicher Ablauf liegt vor, wenn der Sporteinstieg erfolgt, „weil ich zu schwer geworden bin und mir gedacht habe, dass ich da etwas ändern muss“ (S14, Int. 14, Abs. 005), wenn es also um Gewichtsreduzierung geht. Der Unterschied liegt wohl darin, dass hier eine ästhetisch-intrinsische Komponente mitschwingt, die den Sport zum Erfüllungsgehilfen körperlicher Sehnsüchte und Schönheitsideale macht. Es scheint sich also um eine Motivlage zu handeln, die zwischen Krankheitsdruck und Schönheitsideal zu verorten ist und je nach Betroffenheit zu einer Seite pendelt. Das Besondere an krankhaftem Übergewicht ist zudem darin zu finden, dass es äußerst negative soziale Effekte bewirken kann.

„Also, ich weiß nicht, ob das wesentlich ist, aber ich bin als Kind dann schon immer verspottet worden in der Schule auch so als ‚Dickerchen‘. Das war nicht immer angenehm!“ (S13, Int. 13, Abs. 005).

Insbesondere dem Streben nach einem Schönheitsideal unterliegt immer wieder die Gefahr des Kontrollverlustes und einer aus dem immer intensiver werdenden Streben nach Gewichtsverlust resultierenden fehlerhaften Selbstwahrnehmung. Es sei in diesem Kontext auf die Verbindung von Ausdauersportarten und Essstörungen verwiesen, die vor allem von Yates (1991) beforscht und publiziert wurden. In Laufgruppen sollte deshalb bei der Arbeit mit Menschen der angesprochenen Motivlage die Wahrnehmung des eigenen Körpers – zum Beispiel im Sinne der Herausbildung eines guten Körperbildes – geschult und thematisiert werden.

Ausgleich/Entspannung

„Dann hatte ich also geglaubt, ich könnte mit dem Laufen Stressprobleme abbauen. Das habe ich auch getan dabei. War sehr erfolgreich. Bin also erst mal nach dem Beruf, einfach nach der Arbeit, egal, dass sie sehr unregelmäßig war, nach Hause, Schuhe angezogen, bin losgegangen und fühlte mich dann befreit“ (S15, Int. 15, Abs. 005).

Der Wunsch nach Ausgleich und Entspannung scheint den immer intensiver werdenden Ansprüchen der modernen Gesellschaft und Zivilisation zu ent-

springen. Immer mehr Menschen haben das Gefühl, einen Gegenpol zu Leistungsdruck, Machtstreben und finanziellem Wettbewerb suchen zu müssen, um eine Überlastung zu verhindern. Diesen erkennen sie oftmals im Sport, der eng mit Begriffen wie Spaß, Freude, Folgenlosigkeit, Spiel oder Freiwilligkeit konnotiert ist (siehe Kapitel 2.3.2). Abbildung 33 zeigt mögliche Gegensätze in diesem Spannungsfeld auf.

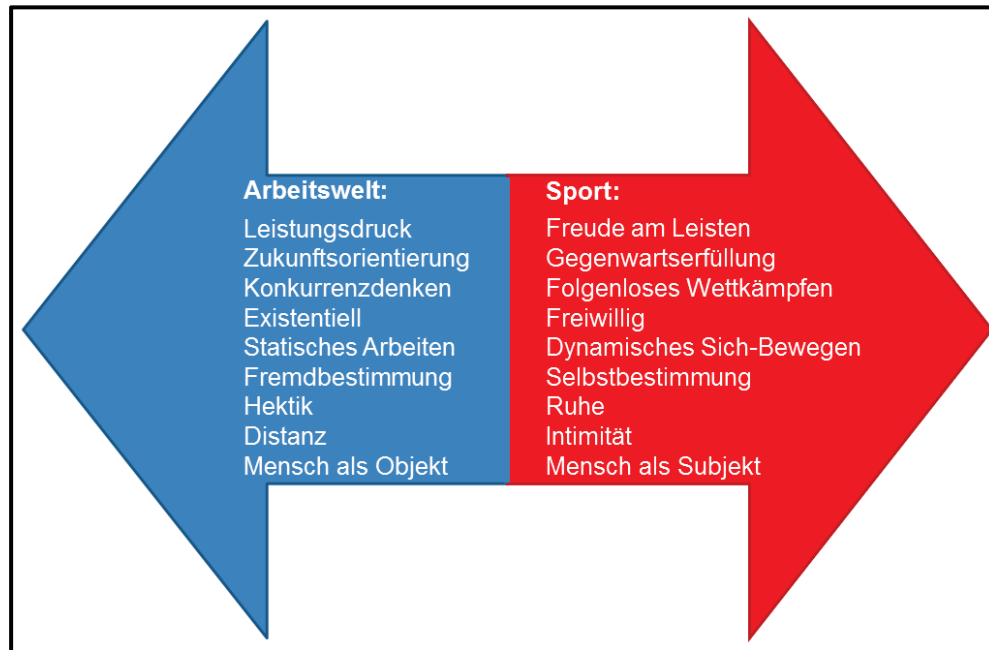


Abbildung 33. Sport als Gegensatz und Ausgleich zu den Spannungen der modernen Arbeits- und Lebenswelten

Ein zentrales Motiv, gerade im Erwachsenenalter mit Sport anzufangen, liegt also darin, ein Gegenstück zu den Belastungen des Alltags, speziell den Arbeitsverhältnissen, zu finden.

Ergänzungssport

In einigen Fällen wird eine Sportart so intensiv getrieben, dass sogar nach einem Ausgleich zu dieser gesucht wird, um „runder austrainiert“ (S14, Int. 14, Abs. 049) zu sein oder um diese positiv zu ergänzen.

„Das [...] ist natürlich eine relativ intensive Sportart und da habe ich irgendwann gemerkt, dass es mir gut tun würde, für die Konzentration usw., wenn ich regelmäßig Lauftraining machen würde“ (S3, Int. 3, Abs. 017).

Das Laufen ist hierfür sehr geeignet. Denn gerade in konditionell stark beanspruchenden Sportarten scheint es sinnvoll, einen Ausgleich zu schaffen, der das Leistungsniveau der eigentlichen Sportart oft noch zu heben vermag. Dieser Zugang ist aber wohl fast ausschließlich bei stark wettkampforientierten Menschen auszumachen und bleibt daher eher jüngeren Generationen vorbehalten.



Soziale Integration

Sport hat immer auch eine soziale Komponente. Menschen auf der Suche nach Anschluss finden hier ein Medium, das den Kontakt zu anderen erleichtert und darüber hinaus eine spezielle Stimmung erzeugt, in der sie im wahrsten Sinne des Wortes miteinander in Berührung kommen.

„Einmal bin ich es zwar gewohnt, alleine rumzusitzen, ich kann mich dann schon selbst beschäftigen. Aber dann nur noch fixiert sein auf meine Frau, dass sie früh geht und abends kommt oder dann Nachbarn mal zu sehen, das war mir einfach zu wenig. Also einmal der soziale Aspekt, der mit reinspielt und dann natürlich dieses Gruppenerlebnis“ (S4, Int. 4, Abs. 018).

Fazit

Die aufgezeigten Motivlagen sind weder unbekannt und neu, noch mit Anspruch auf Vollständigkeit aufgeführt, sondern sollen in erster Linie den Prozess des Laufbeginnes der in dieser Studie untersuchten Personen verdeutlichen. Die Daten decken sich mit den von Fuchs 1997 publizierten Motiven, wobei es hier explizit um Motive, mit Sport zu beginnen geht. Motive speziell für das Laufen liefern unter anderem Aderholt und Weigelt (2012) sowie Stoll (2000). Interessanterweise tauchen sowohl Motive auf, die der Bewegungsarmut vieler Menschen geschuldet sind (zum Beispiel Übergewicht), als auch gerade Rastlosigkeit und Hypermobilität im Lebensalltag (Stichwort Entspannung) zu Sport antreiben (vgl. Marlovits, 2004). Marlovits (ebd., S. 40) spricht diesbezüglich davon, „dass sämtliche Beweggründe zum Laufen auf dieser Grundspannung [zwischen Stagnation und Hypermobilität, G. D.] verortet werden können“.

6.1.2 Attraktivität des Laufens für „Nicht-Läufer“

Auf der Suche nach Befriedigung der oben dargestellten Motive stoßen viele Menschen auf das Laufen. Die Attraktivität des Laufens scheint von charakteristischen Eigenschaften bestimmt, die dessen weite Verbreitung im Breitensport erklären. Die nun folgende Ausführung entstammt den ausgewerteten Interviews und den Aspekten, die den Befragten vor Beginn ihrer „Laufkarriere“ als attraktiv erschienen.

- Natur: Laufen findet im Freien statt und muss nicht an einem festen Ort durchgeführt werden. Somit besteht die Möglichkeit sportliches Treiben mit Naturerlebnissen zu koppeln. Zudem sind frische, klare Luft oder Bewegung im Freien eng mit gesundheitsförderlichen Wirkungen konnotiert.
- Veranlagung: Gute Erfahrungen mit anderen Ausdauer-sportarten machen das Laufen attraktiv, vor allem deswegen, weil es meist weitere Vorteile mit sich bringt, die andere Sportarten nicht aufweisen.

„Ich habe gemerkt, dass ich in manchen Sportarten weniger erfolgreich bin und in manchen erfolgreicher. Ich habe festgestellt, dass ich in Ausdauerbelastungen relativ

erfolgreich bin im Vergleich zu anderen Sportarten. [...] Da war ich irgendwie begabt. Und das pflegst du dann auch mehr als Anderes“ (S11, Int. 11, Abs. 013).

- **Einfachheit, Flexibilität:** Ein großer Vorteil des Laufens ist in seiner eigenen Struktur zu erkennen. Laufen ist eine Sportart für die keine besonderen Fertigkeiten benötigt werden, bei der „nicht viel passieren“ (S8, Int. 8, Abs. 053) kann und die eigentlich überall und jederzeit durchgeführt werden kann. Gerade für Berufstätige scheint dies ein enorm attraktiver Aspekt zu sein (vgl. Schulke, 1988, S. 19 ff.).

„Mit dem Laufen ist es halt ganz einfach: Man kann es bei jedem Wetter letztlich ausüben und ich habe damals noch gedacht, dass ich das das ganze Jahr über ausüben kann. Was man mit dem Radfahren erst mal nicht kann und es geht ganz einfach: Laufschuhe an, Sporthose an und los geht es! Man braucht keine große Vorbereitung dafür, man braucht keine großen Sportgeräte dafür, das ist eigentlich das Einfachste“ (S14, Int. 14, Abs. 009).

- **Vorbilder:** Läufer lösen oftmals bei anderen Menschen Bewunderung aus. Denn viele Menschen wissen aus eigener Erfahrung, wie anstrengend dauerhaftes Laufen sein kann und empfinden gehörigen Respekt vor Sportart und Laufenden. Zudem sind auch die gesundheitlichen Wirkungen allgemein bekannt und anstrebenswert.
- **Gruppe:** Das Laufen stellt ganz besondere gruppenspezifische Prozesse in Aussicht. Denn, anders als bei vielen anderen Sportarten, steht im freizeitorientierten Laufen die gemeinschaftliche Bewältigung einer gewissen Anforderung im Mittelpunkt. Dabei sind vor allem gegenseitige Motivation, Zusammenhalt und Toleranz gefragt.
- **Gesundheitswissen:** Wie bereits angesprochen, machen auch kognitive Zugänge das Laufen attraktiv, wie beispielsweise dessen gesundheitsfördernde und Risikofaktoren verringernde Wirkungen.
- **Erfahrungen:** Wurden im Kindes- und Jugendalter positive Erfahrungen mit dem Laufen gesammelt, besteht auch nach Jahren noch eine Affinität. Überraschenderweise scheinen auch schlechte Erfahrungen einen Aufforderungscharakter im Sinne einer Herausforderung zu besitzen, mit dem Laufen anzufangen.

„Also meine Motivation zu diesem Lauftreff war, dass ich immer schon eine Gegnerin des Laufens war, also aus der eigenen Erfahrung raus. Ich habe ganz schlechte Erfahrungen aus meiner Jugend. [...] Ich war außer Atem, ich hatte Seitenstechen, ich hatte Kopfschmerzen, mir war schlecht und deswegen habe ich es gehasst dieses Lauftraining. Ich habe immer gesagt, dass Laufen nicht ein Sport für mich ist. [...] Das ist jetzt der letzte Versuch, den du startest in deinem Leben, ob du nicht doch noch zum Laufen kommst, ob das nicht doch was ist, wenn es fachmännisch gemacht wird. Und so habe ich gedacht, dass ich das mal probiere. [...] Das läuft jetzt für mich noch als Eigenversuch“ (S10, Int. 10, Abs. 005).

6.1.3 Charaktereigenschaften von Laufenden

Bei der Auswahl der Sportart Laufen scheinen auch gewisse Charaktereigenschaften eine Rolle zu spielen, wobei deutlich darauf hingewiesen werden muss, dass bei der hier vorliegenden retrospektiven Untersuchung keine Aussage über die Wirkungsrichtung diesbezüglich getroffen werden kann. Denn es ist absolut unklar, ob die angesprochenen Charaktereigenschaften Ursache der Aufnahme des Laufens oder Auswirkungen dessen Ausübung sind. Daher sollen im Folgenden persönliche Eigenschaften laufender Menschen aufgezeigt werden, die von diesen explizit erwähnt werden. Dabei ist interessant, dass nicht nur das Vorliegen gewisser Charakteristika wichtig zu sein scheint, sondern die Entdeckung der Eigenschaften an der eigenen Person selbst Freude auslösen kann.

„Das hat man zwar so mitbekommen, aber für mich persönlich war das, was mich am meisten begeistert hat, dass ich gesehen, wie auch eine gewisse körperliche Fitness kommt, wie auch die gewisse **Konsequenz**, die man so durchsteht, durchstehen sollte, **dass ich die gehabt habe** und wie sich das dann so entwickelt hat. **Also das hat mich am meisten begeistert** [Herv. d. Verf.]“ (S12, Int. 12, Abs. 031).

Trotzdem die Wirkrichtung ungeklärt ist, sollen nun Charaktereigenschaften beschrieben werden, die auffällig oft angesprochen werden und eng mit dem Lauftraining an sich konnotiert sind. Besonders deutlich treten diese Eigenschaften bei den Ultra-Marathonläufern auf, weswegen sie einen starken Bezug zur Leistungssteigerung und Wettkampfbestreibung aufweisen (vgl. auch Kreitz, 1996, S. 309).

Läufer haben offenbar einen ganz besonderen Umgang mit ihrer Sportart im Hinblick auf deren Ausübung in Training und Wettkampf, die sich auch in Persönlichkeitseigenschaften widerspiegelt. So soll ein *konsequentes* Training zu langfristigen Erfolgen führen, wobei, wie bereits angesprochen, auch die Konsequenz an sich schon ein genussvoller Aspekt des Laufens sein kann. Diese Konsequenz zeigt sich oftmals in einer beachtlichen *Strukturiertheit* und ausgewiesenen *Organisation* des Trainings.

„Du musst dich organisieren, du musst ein Zeitmanagement haben, sonst bringst du deine Trainingseinheiten nirgendwo rein. Das sind, glaube ich, so Schlüsselgeschichten, die dir dann auch sonst im Alltag helfen, Dinge relativ strukturiert auch abzuarbeiten. Und da glaube ich, ist so ein systematisches Training, speziell Marathontraining in der langen Vorbereitung, schon hilfreich“ (S13, Int. 13, Abs. 101).

Zudem weisen viele Läufer, auch aufgrund gemachter Erfahrungen, ein Sicherheitsbedürfnis bezüglich der Teilnahme an Wettkämpfen auf. Eine gute Vorbereitung und damit die Minimierung des Risikos, die aufgestellten Ziele nicht zu erreichen, sind hier besonders hervorhebenswert.

„Aber es war nicht so, dass ich als Hasardeur auf die Strecke gegangen bin, sondern ich wusste, ich konnte mir das erlauben, ich bin nicht irgendwie ein Risiko eingegangen. Ich war in der Vorbereitung, die war einfach da, die war auf einem soliden Fundament“ (S15, Int. 15, Abs. 045).



Ein weiterer Aspekt ist in dem Streben nach *Autonomie* und *Unabhängigkeit* zu entdecken, das sich bei einer Vielzahl von Laufenden (besonders ausgeprägt ist dies wohl bei leistungsstarken Läufern) darin manifestiert, „nie aufzugeben, eigentlich sich um sich selber auch so zu kümmern, in gewisser Weise Autodidakt zu sein“ (S12, Int. 12, Abs. 121). Dies steht in engem Zusammenhang damit, dass es bei steigendem Leistungsvermögen immer schwerer wird, geeignete Trainingspartner zu finden. Im Breitensport, gerade mit Blick auf Lauffreize, ist dieser Aspekt von untergeordneter Wichtigkeit. Auch sind die *Hingabe und Leidenschaft* vieler Läufer ausgesprochen hoch. Ihr Engagement in ihrer Sportart steigt teilweise in Bereiche, die durchaus als Extremsport bezeichnet werden können.

„Es liegt vielleicht auch daran: Ich bin ein Mensch, der bei allem etwas stärker engagiert ist. So wie ich es beim Sport gemacht habe, so vielleicht auch bei der Arbeit und bei allem“ (S12, Int. 12, Abs. 039).

6.1.4 Der Schritt von der Intention zum Laufbeginn

Die in den Kapiteln 6.1.1 bis 6.1.3 beschriebenen Faktoren können, wohl neben vielen anderen, die Bildung der Intention, mit dem Laufen zu beginnen, positiv beeinflussen. Insbesondere aus dem Bereich der Gesundheitspsychologie ist jedoch die Schwierigkeit bekannt, eine Intention umzusetzen und die angestrebte Tätigkeit tatsächlich anzufangen. Diese sogenannte „intention-behavior-gap“ (vgl. u. a. Sniehotta, 2004) besteht natürlich auch im Laufsport. Als Frage stellt sich nun, was, bei bestehender Intention den tatsächlichen Laufstart auslöst.¹⁵³ Es können in der hier vorliegenden Studie drei solche auslösende Momente ergründet werden, als deren deutliches Unterscheidungskriterium die Höhe der Autonomie auszumachen ist.

- **Bedrohung:** Den geringsten Grad der Selbstbestimmung weist wohl der Laufbeginn aus einer Bedrohungssituation heraus auf. Das Laufen wird dabei aus der Angst begonnen, eine bestimmte Situation könnte sich verschlechtern oder stagnieren. Oftmals handelt es sich hierbei um eine Erkrankung, die mittels körperlicher Bewegung „therapiert“ werden soll. Aber auch psychischer Druck oder soziale Isolation können dieses Bedrohungsgefühl auslösen. Alle drei Bereiche spricht das Übergewicht an, das außerdem die persönliche Identität stark beeinflussen kann. Es erscheint logisch, dass je höher die wahrgenommene Bedrohung ist, desto eher beziehungsweise schneller eine Intention in die Tat umgesetzt wird (vgl. u. a. Schwarzer, 2008, S. 10 ff.).
- **Verpflichtung:** Oft sind sich angehende Läufer darüber im Klaren, dass sie mit dem Laufen beginnen wollen. Es gelingt nur noch nicht der Sprung über die aufgeführte Lücke. Dieser soll dadurch erleichtert werden, dass eine Verpflichtung im Sinne beispielsweise einer Wette oder

¹⁵³ Aus Studien ist bekannt, dass die Intention, zum Beispiel die Gesundheitsverbesserung, bei Dabeibleibern und Abbrechern nahezu gleich ist (vgl. u. a. Wankel, 1985, S. 281).

einer zeitlichen Frist eingegangen wird, die mit anderen Menschen oder sich selbst vereinbart ist.

„Im vorletzten Jahr habe ich einen Ansatz gemacht zu trainieren, bin einmal gelaufen, dann ist es wieder hinter runter gefallen, weil ich nicht die Zeit hatte. Und letztes Jahr haben wir dann wirklich den Hintern hoch gekriegt. Auch die Familie. Wir haben da eine Wette in der Familie gemacht. Ich habe angefangen und dann haben meine Kinder gesagt, dass ich das eh nicht schaffe und dann haben wir letztendlich eine Wette gemacht und dann habe ich eben beim 10 Kilometerlauf mitgemacht und das war so der Einstieg“ (S1, Int. 1, Abs. 029).

- Herausforderung: Fast immer beinhaltet das Eingehen einer Verpflichtung auch die Suche nach und Neugier auf eine bestimmte Herausforderung. Bei Laufenden spielt hierbei sehr oft der Wunsch eine Rolle, eine bestimmte Strecke oder ein gewisses Rennen zu laufen. Hintergrund ist hierbei wohl auch der Spieltrieb des Menschen, das Eingehen eines Risikos als spannend zu erleben und der Frage zu folgen „schaffe ich das eigentlich?“.

Da der Laufbeginn immer durch die Individualität und Biographie des Menschen geprägt ist, können diese drei Aspekte nicht als alleinige auslösende Momente dargestellt werden, sondern tragen lediglich ihren Teil zur Aufnahme des Laufens in einem Faktorengemenge bei. Daher ist es auch schwer möglich, nur mit Hilfe der drei Faktoren handlungsleitende Verfahren zu generieren.

6.1.5 Mögliche Anlässe des Laufbeginns

Fällt einer Person der Einstieg zu regelmäßigem Laufen schwer, sucht sie nach Möglichkeiten, diesen zu erleichtern. So kann beispielsweise der Laufbeginn terminlich festgelegt oder mit Blick auf eine bestimmte Veranstaltung, zum Beispiel den Volkslauf in der eigenen Stadt geplant werden. Dies soll in gewisser Weise die Ersthäftigkeit und Entschlossenheit unterstreichen und zu konsequentem und beharrlichem Verhalten anregen. Bei der zeitlichen Fixierung suchen sich Laufanfänger ein ganz bestimmtes Datum aus, zu dem sie beginnen wollen.

„Aber dann habe ich gesagt, jetzt musst du das einfach machen. Das war letzten Sommer im August in den Ferien. Da habe ich bewusst angefangen, damit ich schon mal reinkomme in dieses regelmäßige Laufen und keine Ausreden habe“ (S3, Int. 3, Abs. 017).

Bei der Orientierung an einem bestimmten Laufereignis ist das Datum des Trainingsbeginns nicht festgelegt, jedoch erfordert die Vorbereitung einen gewissen Vorlauf.

„Ab dem Tag [...] habe ich angefangen, wirklich aufzubauen. Eine Minute joggen, eine Minute gehen. Und hatte dann das Ziel, im Jahr darauf einen Halbmarathon zu laufen. Das habe ich mir so in den Kopf gesetzt. Also das musste irgendwie gehen. Und das war dann auch so. Und das war einfach irre! Seitdem laufe ich konsequent“ (S6, Int. 6, Abs. 029).

6.2 Quellen der Lauffreude

„Wenn man nicht die Lust beim Laufen erlebt, dann läuft man am Wesentlichen vorbei“ (Fixx, 1998, S. 36).

Wie bereits aufgezeigt spielt die Sportfreude bei der Bindung an Sport eine wichtige Rolle. Von verschiedenen Autoren wird ihr sogar eine Sonderrolle gegenüber anderen Determinanten der Bindung zugestanden. Danach fungiert sie als Mittler zwischen beeinflussenden Faktoren und der Höhe der Bindung, veranschaulicht unter anderem durch die modifizierte Version des Sport Commitment Modells (vgl. Weiss et al., 2001). Diese Grundannahme des modifizierten Sport Commitment Modells kann auch in dieser Untersuchung vorgefunden werden. Die in den Daten entdeckten Ergebnisse stellen somit eine Konkretisierung dessen im Bereich des Dauerlaufens dar. Zudem finden sich auch die zentralen Aussagen der Self Determination Theory wieder.

Abbildung 34 gibt eine Übersicht über die gefundenen Quellen, wobei hier nur die oberste Abstraktionsebene skizziert wird. Innerhalb der Einzelkapitel werden dann auch die niedrigeren Ebenen ausgeführt und die einzelnen Quellen dadurch expliziert. Dabei wird insbesondere das Gegenwartserlebnis der Freude in den Fokus gestellt. Ferner scheint hinter der jeweiligen Quelle das Streben nach der Befriedigung eines bestimmten Bedürfnisses zu stecken (vgl. Fixx, 1998, S. 48 ff.), wie es beispielsweise in der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2000) beschrieben wird.



Abbildung 34. Quellen der Lauffreude und entsprechende menschliche Bedürfnisse gefunden in 12 Interviews mit Läufern

6.2.1 Leistung

„Der Spaß am eigenen Können und somit ein Mehr an Lebensfreude wird entwickelt“
(Lutz, 2004, S. 117).

Einen großen Einfluss auf die Sportfreude der interviewten Läufer spielt der Aspekt der „Leistung“. Wie bereits beschrieben, versucht Erdmann (2009, S. 154 ff.) die Doppeldeutigkeit des Leistungsbegriffs dadurch zu umgehen, dass er der prozessualen Komponente die Bezeichnung *Leisten* zuordnet, deren Ergebnis in der *Leistung* zu finden ist. Erstaunlicherweise findet sich diese Einteilung auch in den einzelnen Interviews wieder. Denn es scheint sowohl wichtig, sich des eigenen Leistens bewusst zu sein als auch die Laufleistung und deren Steigerung wahrzunehmen. Dabei ist das freudvolle Element wohl in dem Kompetenzerleben zu entdecken, so teilen beispielsweise Scanlan et al. (1989, S. 76 f.) den Subkategorien „mastery“, „competitive achievement“, „performance achievement“ und „demonstration of athletic ability“ den die Kategorie „perceived competence“ also „wahrgenommene Kompetenz“ zu.

In Orientierung an Scanlan et al. (vgl. ebd.) sollen im Folgenden die unter den Begriff „Leistung“ fallenden Konzepte aufgeschlüsselt und erläutert werden.

Leistungsfähigkeit erleben und steigern

Wie bereits angedeutet, sind gleichermaßen Aspekte des gegenwärtigen Leistungserlebens, wie auch retrospektiv im Sinne eines Leistungsfortschritts als freudvolle Elemente des Laufens auszumachen. Ein wichtiger Aspekt ist dabei die Wahrnehmung der eigenen Kompetenz, deren Wichtigkeit auch innerhalb des Sport Commitment Modells über Bezüge zur Competence Motivation Theory nach Harter (1981) beschrieben wird.

a) Erleben von Leistung und Vermögen/Können

Die Unterscheidung zwischen dem Erleben des Leistens und der Erfahrung des Könnens ist wohl darin zu finden, dass das Leisten nicht zwangsläufig an eine bestimmte Tätigkeit gebunden ist, sondern in verschiedenen Aktivitäten auffindbar ist. Demgegenüber ist das Vermögen oder Können stets an eine festgelegte Fähigkeit gebunden, nämlich an die, deren Vollzug gelingt. Dennoch ist die eben getroffene Unterscheidung gerade beim Laufen von geringer Weite, da hierbei das Leisten und das Vermögen wegen der Struktur der Sportart quasi zu verschmelzen scheinen.¹⁵⁴ Zudem ist ihnen der wichtige Aspekt gemein, dass hier etwas Gegenwärtiges fokussiert wird, dass sich im Vollzug des Laufens als genussvolles Erlebnis kanalisiert.

¹⁵⁴ Denn im Unterschied zu anderen Sportarten offeriert das Laufen nur in geringem Maße verschiedene, zu beherrschende Bewegungsabläufe. Können und Vermögen beziehen sich also vor allem auf die Bewältigung einer Strecke und weniger auf die Art und Weise, mit welchen Lauftechniken die Strecke gemeistert werden kann.



Dabei ist sowohl möglich das eigene Leisten an körperlichen Wahrnehmungen festzumachen, wenn Läufer beispielsweise „schon schwitzen“ (S2, Int. 17, Abs. 079) möchten, als auch zu versuchen, es zu objektivieren.

„Ich habe mir vor einer knappen Woche den Garmin 305 gekauft. Das ist ja wunderbar, wenn man so nach Puls und Pace einen gewissen Schnitt laufen kann und das ein bisschen berechnen kann. Also das macht großen Spaß!“ (S4, Int. 4, Abs. 038).

Im Zentrum steht die Feststellung, „dass ich es kann“ (S3, Int. 3, Abs. 101) und dies „eine Glückssache“ (S15, Int. 15, Abs. 037) ist.

„Und das man das überhaupt noch schaffen kann in dem Alter und auch noch wegstecken kann, also da hast du schon Freude dran“ (S11, Int. 11, Abs. 065).

Der Genuss des Leistens, das Gefühl von Kompetenz und Fitness sowie die dadurch ausgelöste Lauffreude scheinen somit einen Einfluss auf die gesamte Lebensqualität zu haben, die in der Dankbarkeit gegenüber dem eigenen Körper und der Lebenswelt Ausdruck findet (vgl. diesbezüglich auch Allmer, 1988, S. 240 ff.). Hierin ist ein grundlegender Ansatzpunkt für die Veränderung des Lebenswandels im Sinne einer bildungstheoretisch fundierten Gesundheitsförderung zu finden, da dieses Erleben einen ausgesprochen hohen motivationalen Anreiz besitzt (vgl. dazu u. a. Prohl, 2010, S. 155 ff.).

b) Stolz auf Geleistetes

Neben dem gegenwärtigen Erlebnis des Leistens ruft natürlich auch das Geleistete zurückblickend Freude hervor, da „es mir auch persönliche Zufriedenheit [bereitet], wenn ich weiß, dass ich mich bestätigen kann“ (S11, Int. 11, Abs. 069). Einige Läufer beschreiben das Gefühl nach dem Laufen, dass „man dann zufrieden [ist], dass man es geschafft hat“ (S1, Int. 1, Abs. 065), sogar als wichtiger als die prozessuale Komponente. Zudem scheint die Antizipation dieses Gefühls auch schon Auswirkungen auf das gegenwärtige Erleben zu haben.¹⁵⁵

„Ich würde sagen, ich habe nicht wegen des Gefühls danach angefangen, aber es natürlich schon etwas, was einen motiviert. Das kann einen auch während des Laufs motivieren, länger zu laufen“ (S3, Int. 3, Abs. 057).

Wie bereits in anderen Kapiteln erwähnt steht die Höhe der Zufriedenheit in einem engen Verhältnis dazu, inwieweit das Geleistete erwartet wurde (vgl. Tenbruck, 1978, S. 109 ff.). So wird ein eigentlich gewöhnlicher Lauf durch ein unerwartetes oder außergewöhnliches Geschehnis zu einem besonders schönen Erlebnis, zum Beispiel wenn „ich [...] deswegen ziemlich stolz darauf [bin, G. D.], weil ich da auch einige Berge mitgenommen habe“ (S3, Int. 3, Abs. 041) oder man genießt „dass man es letztendlich doch geschafft hat dann“ (S5, Int. 5, Abs. 083). Des Weiteren spielt dieser Aspekt wohl gerade

¹⁵⁵ Vgl. dazu das sogenannte „Pizza Parlor Phänomenon“ (vgl. Scanlan & Simons, 1992, S. 214), das besagt, dass Freude im Sport dann entsteht, „after the hard work and skill learning are over“ (Strean & Holt, 2000, S. 95).

deshalb beim Laufen eine so große Rolle, da es im Gegensatz zu vielen anderen Sportarten, beispielsweise Spielsportarten, von seiner Struktur die Leistungsobjektivierung erleichtert, beziehungsweise die jeweilige Leistung auf die Zahl gebracht werden kann. Daher ist es für viele der Befragten üblich, Buch zu führen und „da trage ich also meine Kilometer und Zeiten ein“ (S1, Int. 1, Abs. 045).

„Eher, wenn du dann mit einer guten Zeit im Ziel bist. Da geht es mir einfach richtig gut! Aber mittlerweile nehme ich das auch relativ nüchtern. Ich habe mich über die Bestzeit jetzt sehr gefreut, klar. Bist im Ziel, das Bier schmeckt ein bisschen besser als sonst, aber dann gehst du unter die Dusche und...“ (S13, Int. 13, Abs. 073).

Das Erlebnis von Leisten und Leistung kann für Läufer nach sehr intensiven Lauferfahrungen einen so tiefgreifenden Charakter besitzen, dass „[ich, G. D.] mich fünf Minuten hin gesetzt [habe, G. D.] und war einfach dankbar dafür, dass ich laufen kann und mich bewegen kann“ (ebd., Abs. 098).

„Ich bin dankbar, dass ich das kann, also das ist ein Teil meines Glücks. Ich bin dankbar, dass ich laufen kann, dass ich das jetzt so mühelos laufen kann und ich bin dankbar, dass mir das Laufen auch Glück bringt. Also ich muss mir nicht die Hücke vollsaufen, dass ich Glück habe, sondern ich bewege meinen Bewegungsapparat und da kommt so was Ähnliches heraus als ob ich einen Single Malt trinke (lacht)“ (S4, Int. 19, Abs. 121).

In engem Bezug zum Stolz auf Geleistetes steht das Streben nach Steigerung der Leistung, das im Folgenden veranschaulicht werden soll.

Die Mehrheit der Läufer empfindet gerade den Aspekt der Leistungssteigerung als ungemein motivierend und freudvoll. Dabei geht es jedoch im Vergleich zum ersten Punkt um eine retrospektive, ergebnisorientierte Freude, die sich dann einstellt, wenn „man wieder eine Minute oder bisschen schneller war“ (S1, Int.1, Abs. 045).

„Man hat auch gemerkt, dass die Strecken, die man schafft, länger werden, beziehungsweise die gleiche Strecke konnte man schneller laufen. Ich denke, diesen Fortschritt zu spüren, das hat einen dann auch motiviert“ (S13, Int. 13, Abs. 009).

Gerade beim Laufen scheint die Verdeutlichung der Leistungssteigerung so wichtig zu sein, da sich das Entwicklungspotential in puncto Technik oder Taktik im Freizeit- oder Gesundheitssport als eher gering darstellt und „man [ferner, G. D.] in relativ kurzer Zeit viel erreicht“ (S2, Int. 2, Abs. 047). Die Leistungssteigerung ist gerade im nicht Wettkampf-orientierten Sport¹⁵⁶ eng an das Empfinden von Selbstwirksamkeit, Selbstwirksamkeitserwartung¹⁵⁷ und Selbstbestimmung geknüpft. Dieses Gefühl, auf die eigene Entwicklung Einfluss nehmen zu können, kann in einen eindeutigen Zusammenhang mit dem in Kapitel 2.2.5 erläuterten Kohärenzsinn (vgl. u. a. Antonovsky, 1997, S. 33 ff.) gebracht werden und unterstreicht das gesundheitsfördernde Po-

¹⁵⁶ Im Wettkampf-orientierten Sport spielen hierbei auch Platzierungen oder Siege eine wichtige Rolle.

¹⁵⁷ Wagner (2000, 211 ff.) zeigt diesbezüglich auf, dass Selbstwirksamkeitserwartungen große motivationale Relevanz bei der Aufnahme und Aufrechterhaltung körperlicher Aktivität haben.

auf sich genommen zu haben, scheint retrospektiv von ganz besonderer Qualität zu sein.

„Dieses besondere Gefühl, wenn man eigentlich keine Lust gehabt hat und bist doch raus gegangen und kommst dann heim und merkst, dass du es doch gemacht hast. Das war ein schönes Gefühl, muss ich sagen“ (S12, Int. 12, Abs. 031).

Marlovits (2004, S. 110) erklärt sich das anfängliche Widerstreben, Laufen zu gehen, nicht durch eine Abneigung gegen das Laufen selbst, sondern durch den es begleitenden „de-kultivierende[n] Aufwand der Seelenmodulation durch das Laufen“.

b) Gegenwärtige Anstrengung: Grenzsituationen bewältigen, Schwierigkeiten überwinden

Ultra-Marathonläufer finden auch Freude an dem Ausloten der eigenen Grenzen und beziehen erstaunlicherweise auch das Überwinden von Schwierigkeiten oder kritischen Laufphasen mit ein, wobei wieder der Unterschied zwischen Freude und Spaß deutlich wird.¹⁵⁸ Dabei handelt es sich im Unterschied zu dem bereits aufgeführten Aspekt des genussvollen Leistens um einen Gesichtspunkt, in dem nicht das Leisten an sich, sondern die Grenzen dessen thematisiert werden. Es geht letztlich nicht darum, etwas „nur“ zu schaffen, sondern darum, zu entdecken, wie gut, schnell oder intensiv etwas geschafft werden kann. Durch die Höhe der Anstrengung wird auch das Geleistete an sich aufgewertet, das es nun immer weiter zu steigern gilt.

„Einfach auch das Gefühl, so bisschen auch an seine Grenzen gegangen zu sein...Ein bisschen an die Grenzen gekommen zu sein, so auch mit seinen körperlichen Fähigkeiten“ (S10, Int. 10, Abs. 049).

Der Hintergrund dessen ist wohl, dass viele Ultra-Marathonläufer auf der ständigen Suche nach Herausforderung im Laufen sind, die sich in dem immer gleichen Ablauf „Grenzen ausloten“, „Kompetenzaufbau“ und „Grenzen verschieben“ kanalisiert, wobei die körperlichen Strapazen „als Preis zur Erreichung des Ziels gezahlt werden müssen“ (Allmer, 1995, S. 62).

„In den 90er Jahren habe ich dann also schon extreme Sachen gemacht, so mit Spartathlon (246 km, G. D.). Das sind vom Laufen her die großen Sachen. Also das war eine Zeit, da möchtest du eigentlich deine Grenzen kennenlernen“ (S11, Int. 11, Abs. 101).

In gewisser Weise sind hier Parallelen zu dem Wagnisbegriff und der Dialektik des Spiels zu sehen.¹⁵⁹ Gehe ich ein Wagnis ein, nehme ich eine Herausforderung an? Die Suche nach einem immer neuen Wagnis bezie-

¹⁵⁸ Schack (2000, S. 130) spricht in diesem Zusammenhang von einem „volition high [...] ein Zustand [...], bei dem die Sportler die Erfahrung willkürlicher Steuerung ihrer Aktivität und letztendlich ihres Erlebens haben“, was das „Überwinden von Schwierigkeiten im Handlungsvollzug“ beinhalte.

¹⁵⁹ Vgl. dazu auch Scherer (2005a, S. 125): „Nur das, was man nicht sicher besitzt, was auf dem Spiel steht, kann man auch gewinnen“.

ungsweise einer Herausforderung ist dabei stringent an eine Verschiebung der eigenen Grenzen geknüpft, da ein Wagnis nur als solches angesehen wird, wenn nicht sicher ist, ob die Situation erfolgreich gestaltet werden kann (vgl. Sonntag, 2000, S. 111 ff.). Dennoch liegt der Kern der Suche nicht im Kontrollverlust, sondern in der Suche nach der „individuelle[n] Risikogrenze“ (Allmer, 1995, S. 82). Es ist ein „Kampf gegen sich selbst“ (ebd., S. 74), dessen gegenwärtige Attraktivität sich aus der Wahrnehmung der eigenen Potenz speist.

„Es geht weiter. Das Motto ‚Es geht weiter!‘. Auch hinterm Marathon kommt immer noch was“ (S14, Int. 14, Abs. 097).

Dieses Wagnis kann auch als bewusster Kontrast zum Absicherungsstreben der Gesellschaft gesehen werden und besitzt somit auch eine soziale Komponente (vgl. Neumann, 1999, S. 64 ff.). Des Weiteren scheint sogar in der teilweise quälenden Suche nach den eigenen Grenzen ein lustvolles Erlebnis versteckt zu sein, das im Laufen gefunden werden kann.

„Wobei ich weiß auch nicht. Das kommt auf meine Lust an. Wenn ich keine Lust habe, dann quäle ich mich auch nicht so. Und wenn ich Lust habe, dann...“ (S1, Int. 16, Abs. 057).

Doch nicht nur das Wagnis Laufen, auch das Erleben und Bewältigen schwieriger Laufsituationen ist für die Ultra-Läufer von großer Bedeutung. Dabei treten deutliche Entsprechungen mit Coping-Konzepten, wie sie in den Gesundheitswissenschaften zu finden sind, hervor. In diesen werden das Überwinden von Schwierigkeiten und die Problemlösekompetenz im Sinne der Resilienz als die gesundheitsfördernden Elemente deklariert. Daher scheint im Laufen auch ein Bildungspotential zu liegen, das gut an Gesundheitsförderung hinsichtlich der Entwicklung von Coping-Strategien angeknüpft werden kann.

„Vor allen Dingen, wenn mal so Situationen auch waren, wo also zum Beispiel Regen kam oder Gegenwind, und du hast das auch dann durchziehen können, dass du auch diese Phase überwinden konntest, dann kommt so ein Gefühl auch schon während des Rennens auf. Dann bist du stark, du kannst also das Hindernis auch gut schaffen“ (S15, Int. 15, Abs. 081).

Zudem lassen Erfahrungen ungemeiner Anstrengung einen anderen Zugang zu sich selbst zu, weil „ich die Bewegung ja nicht [mache, sondern, G. D.] [...] dann bin ich die Bewegung in einem ganz buchstäblichen Sinn“ (Aufmuth, 1983, S. 257). Obwohl die Unzulänglichkeiten und Schmerzen des Körpers deutlich spürbar sind, offerieren diese extremen Belastungen äußerst attraktive ganzheitlich-leibliche Erfahrungen, deren Hintergrund wohl auch in der „Suche nach dem ‚Ich‘, der Selbstverwirklichung“ (Rümmele, 1988, S. 97) liegt.¹⁶⁰

¹⁶⁰ Fixx (1998, S. 48) zitiert in diesem Zusammenhang Sokrates: „Was für eine merkwürdige Sache ist das, was wir Lust nennen und was doch dem Schmerz so verwandt ist, obwohl man annehmen könnte, daß es der Gegensatz sei...denn wer eines von beiden verfolgt, ist meist

6.2.2 Wettbewerb, Konkurrenz, Gewinnen

Im Unterschied zu anderen Sportarten (beispielsweise den Spielsportarten) kommt es innerhalb des Lauftrainings kaum zu Wettkampf- oder Konkurrenzsituationen. Diese bleiben formalen Wettläufen respektive Volks- oder Meisterschaftsläufen vorbehalten. Daher ist dieses Kriterium im Vergleich zu anderen Studien (vgl. u. a. Heck & Kimiecik, 1993; Wankel & Kreisel, 1985) in diesem Fall eher unterrepräsentiert (vgl. diesbezüglich Kapitel 6.2.9). Ehni (2000, S. 285) unterscheidet zwischen Wettkampf als objektive Außensicht (zum Beispiel Regeln, Normen) und Wettkämpfern als subjektive Innensicht (zum Beispiel Ehrgeiz, Leistungsmotivation), die „in der besonderen Handlung des Wettkämpfens [...] aufgehoben und aus ihrer Identität in die Realität überführt“ würden. Es soll sich im Folgenden also auf die Attraktivität des Wettkämpfens als Prozess und des Wettkampfergebnisses als Produkt bezogen werden. Das Wettkämpfen vereinigt aus anthropologischer Sicht zwei charakteristische menschliche Eigenschaften: das Streben nach Leistung und Sieg beziehungsweise der Überlebenskampf und das Spielerische beziehungsweise der „homo ludens“ Huizingas (1956). Gerade der zweite Aspekt scheint bezüglich der Sportfreude von großer Relevanz. Der „Kick Wettkampf“ (S13, Int. 13, Abs. 123), also das Erleben des Wettkämpfens ist geprägt von der Spannung, „sich [zu, G. D.] messen/vergleichen nach zuvor vereinbarten Regeln“ (Erdmann, 2009, S. 165).

„Also es macht natürlich Spaß, andere Läufer zu überholen, gerade die, die keine Erfahrung haben und die dann von hinten aufzuholen. Macht Spaß. Also man ist von solchen atavistischen Gefühlen nicht frei beim Wettkampf“ (S4, Int. 19, Abs. 101).¹⁶¹

Häufiger als die prozessuale Komponente des Wettkampfes wird dessen Ergebnis als freudvoll eingestuft. Zum einen schon in der Antizipation beispielsweise einer guten Platzierung,

„Wenn einer während des Laufs sagt: ‚Du pass auf, da vorne, wenn du den einholst, hast du den dritten Platz, bist auf dem Treppchen oben!‘. Dann fängst du an. Das lässt du nicht zu, dass der vor dir reinkommt“ (S11, Int. 11, Abs. 069).

Zum anderen langfristig gesehen, wenn es gelingt, einige Läufe zu gewinnen, „ist [es, G. D.] sozusagen eine zusätzliche Motivation, dass ich halt auch dadurch jetzt mittlerweile relativ viele Erfolgserlebnisse hatte“ (S14, Int. 14, Abs. 029).

6.2.3 Soziale Aspekte des Laufens

Für das Erleben von Lauffreude spielen erwartungsgemäß soziale Aspekte eine gewichtige Rolle. Dabei wird in folgender Aufarbeitung unterteilt in den

auch gezwungen, das andere zu nehmen. Sie haben zwei Körper, aber sie werden von einem Kopf zusammengehalten“.

¹⁶¹ Erdmann (2009, S. 167) unterteilt zwischen Wettkampf und Konkurrenz und würde das vorliegende Zitat Zweiterer zuordnen, da „das alleinige Ziel der Konkurrenz [...] im Übertreffen des Konkurrenten oder der Konkurrentin“ bestünde. In dieser Arbeit soll auf diese Unterscheidung nicht näher eingegangen werden.

Genuss des gemeinsamen Erlebens sowie der Interaktion und der positiven Rückmeldungen der Gruppe für den einzelnen Laufenden sowie der besonderen Wirkung von Zuschauern (vgl. dazu auch die Studien von Scanlan et al., 1989 und Wankel & Kreisel, 1985). Hinter den positiven Gruppeneffekten steht das Streben des Menschen nach Zugehörigkeit, Respekt und Liebe, das als ein „natürliches“ Streben des Menschen verstanden wird und stark motivationalen Einfluss hat (vgl. u. a. Deci & Ryan, 2000).

Im Vergleich zu anderen Sportarten ist im Bereich der sozialen Quellen der Lauffreude interessant, dass so gut wie gar nicht die Beziehung zum Trainer thematisiert wird (vgl. dazu McCarthy & Jones, 2007), da oftmals informell, letztlich auf Augenhöhe, gelaufen wird und somit keine Hierarchie- oder Kompetenzproblematiken aufkommen.

Gruppe, Gemeinschaft

Im Bereich des Laufens ist die Gruppe in erster Linie wichtig hinsichtlich der Motivation zu regelmäßigem Laufen und der Ablenkung während des Laufens durch Unterhaltung und soziale Interaktion. Jedoch besitzen gruppendynamische Prozesse auch für die Sportfreude eine große Relevanz, denn für viele Läufer ist gerade das gemeinschaftliche Erleben ihrer Sportart sehr wichtig, „dieses Gemeinschaftsgefühl. Halt auch nicht alleine durch die Gegend zu traben“ (S5, Int. 5, Abs. 063). Für manche Läufer ist ferner die Übernahme von Verantwortung innerhalb der Gruppen sehr reizvoll.

„Freundschaft und Kameradschaft. Das was ich mache, das sind ja keine Gemeinschaftssportarten. Aber ich finde es schon schöner mit anderen zusammen“ (S2, Int. 2, Abs. 179).

Verstärkt wird dies durch das ganz besondere Verhältnis, das zwischen Laufenden herrscht. So wird es als äußerst positiv wahrgenommen, „dass alle Läufer per Du“ (S4, Int. 4, Abs. 078) sind, dass, „wenn dir Läufer entgegenkommen samstags Morgen, dich wildfremde Leute immer grüßen“ (S7, Int. 7, Abs. 200) oder dass Rituale wie „Abklatschen und ‚Hey‘ und ‚Das war toll!‘ und Lob und so weiter“ (S4, Int. 19, Abs. 017) eingeführt werden. Dies mag darin begründet sein, dass ein sehr intimes, persönlich relevantes Erlebnis miteinander geteilt wird und dadurch sogar beobachtbar ist, dass das gesellschaftliche Phänomen, „nämlich, dass Alt und Jung nichts mehr miteinander zu tun haben, [...] in diesem Moment ausgeschaltet“ (S4, Int. 4, Abs. 078) ist. Laufen scheint also eine gesellschafts-verbundene Wirkung zu haben in dem Sinne, dass die Unterschiede zwischen den einzelnen Menschen von der großen Gemeinsamkeit „Wir sind alle Läufer!“ überdeckt werden. Gerade zwischen erfahrenen Laufenden herrschen zudem sehr großer Respekt und Anerkennung, „weil ich wusste, die haben sich auch alle ordentlich vorbereitet und haben schon Einiges hinter sich“ (S12, Int. 12, Abs. 071), der dann am Ende eines Wettkampfes beispielsweise in der Idee „‘Laufen wir doch miteinander ins Ziel!‘“ (ebd., Abs. 075) münden kann.

„Dann bin ich mit ihm 15 Kilometer gegangen, weil ich nicht wollte, dass er aufgibt. Und dann als er mir versprochen hat, wirklich in das Ziel weiter zu laufen, bin ich vorne die letzten Kilometer ab Kilometer 80 an wieder gelaufen und das war ein ganz tolles Erlebnis. Von der Zeit her war es also nicht so wichtig, da wir ja 15 Kilometer zusammen gegangen sind, aber für ihn und für mich war dieses Freundschaftliche da einfach viel wichtiger als einfach das Ergebnis, sozusagen jetzt habe ich da was drauf stehen“ (S15, Int. 15, Abs. 073).

Die Wichtigkeit der Zuschauer

Als ein weiterer wichtiger sozialer Aspekt wird die Atmosphäre bei Wettkämpfen beschrieben, die zusammen mit der Lauferfahrung einen ganz besonderen Erlebnisgehalt zu besitzen scheint. Dabei spielt neben dem Verhältnis der Läufer untereinander gerade die Interaktion mit den Zuschauern eine wichtige Rolle.¹⁶²

„Zum Beispiel bei dem ersten Lauf. Da war ich eigentlich grottenschlecht! Wie diese Leute mich da angefeuert haben. Das war total süß, das war wirklich süß!“ (S7, Int. 7, Abs. 174).

Neben der Tatsache, „dass Leute [...] einem zujubeln“ und dies als „ein angenehmes Gefühl“ (S5, Int. 5, 079) empfunden wird, genießen viele Läufer die Anerkennung des eigenen Leistens durch Zuschauer, denn „auch wir sind eitel! Auch wir Alten sind eitel“ (S11, Int. 11, Abs.069).

„Ich muss auch ganz ehrlich sagen. Wenn ich meine Generation so betrachte: Da haben die Männer alle die Bierwampe dranhängen. Die haben ihre Wehwehchen und so. Und ich merke, wenn man jetzt mit so einer Gruppen läuft [...]. Da sind dann oft so Spaziergänger so in meinem Alter, die schauen die Läufer durch und plötzlich erkennen sie in mir den Altersgenossen und dann sehe ich von der Körpersprache, dass sie total irritiert sind, dass so ein 'alter Sack' (lacht) bei dieser Gruppe mitläuft. Und das ist eigentlich, gebe ich ehrlich zu, das amüsiert mich ungemein und hilft mir auch, da mitzulaufen“ (S4, Int. 4, Abs. 070).

6.2.4 Psychische und affektive Effekte

Obwohl der hier vorliegenden Arbeit ein ganzheitliches Menschenbild unterliegt, sollen im Folgenden auslösende Momente der Lauffreude betrachtet werden, die vorwiegend im psychischen und affektiven Bereich verortet sind. Dabei ist vor allem bei dem dritten Unterkapitel interessant, dass die Emotion Freude offenbar auch durch nicht unbedingt positiv konnotierte Affekte ausgelöst werden kann. Generell ist hier, im Gegensatz zu dem vorigen Kapitel, der Fokus nach innen gerichtet. Freudauslösend ist diesbezüglich insbesondere die Möglichkeit, Ruhe in Sinne von „Entstressung“¹⁶³ zu finden und das Laufen als etwas ganz Persönliches, Intimes und Wertvolles zu erleben.

¹⁶² Mit dem Einfluss von Zuschauern beschäftigt sich auch Strauß (2004, S. 219) und stellt fest, dass „die Effekte der bloßen Anwesenheit anderer, wenn sie denn vorhanden sind, [...] sich auf einem sehr niedrigen Niveau“ bewegen.

¹⁶³ Vgl. dazu auch Stoll (2000).



Entspannung und Ausgleich

Entspannung ist ein Motiv, das häufig im Zusammenhang mit Dauerlaufen oder auch anderen Sportarten (vgl. u. a. Heck & Kimiecik, 1993, S. 9 ff.) genannt wird. Dabei sind unterschiedliche zeitliche Verläufe zu bemerken.

So wird oftmals davon gesprochen, dass „die halbe Stunde danach, oder auch Stunde [...] entspannend“ (S4, Int. 19, Abs. 017) sei, da die „innere Unruhe weniger wird, man so im Einklang mit sich ist“ (S2, Int. 17, Abs. 083).

„Was dann die Bewegungslust und das Bewegungserleben schön macht, kommt dann auch hinterher: diese Ruhe, dieser ruhige Pulsschlag. Du merkst – ich spüre ja meinen eigenen Puls – diesen ganz ruhigen Pulsschlag, wenn du abends da sitzt. [...]. Das ist für mich auch ein großes Motiv [...]. Die Entspannung. [...] Aber da gibt es im Leben so Phasen, da bin ich ganz ruhig. Und das ist einfach herrlich. Dieses Abspannen können. Das können viele nicht mehr. Da ist unsere moderne Welt auch so ein bisschen dagegen. Das erlebe ich im Sport. Also diese Entspannung, dieses ganz ruhige Dasitzen-Können“ (S11, Int. 11, Abs. 193).

Von besonderer Qualität ist jedoch auch die Entspannung während des Laufens, die „aber nicht jetzt die ersten zehn Minuten oder so“ (S2, Int. 17, Abs. 087) einsetzt, sondern es „drei, vier Kilometer“ (S11, Int. 11, Abs. 057) dauert und wohl nicht ganz trennscharf von dem Flow-Gefühl zu unterscheiden ist.

„Also was Spaß gemacht hat, war einfach die Tatsache, dass ich wohl relativ schnell in so eine Art meditatives Laufen rein gekommen bin“ (S14, Int. 14, Abs. 021).

Dieses Gefühl der Entspannung während des Laufens ist oftmals daran gekoppelt, dass es gelingt, „meinen Kopf frei zu bekommen“ (S3, Int. 3, Abs. 025), abzuschalten, „runterzukommen, um zu entspannen“ (S5, Int. 5, Abs. 051), „um danach auch wieder weiter machen zu können mit anderen Sachen“ (S3, Int. 3, Abs. 029). Entspannend wirken dabei der klare Schnitt und Bruch zu beruflichen oder familiären „Normalitäten“ – „Laufen ist halt nicht Alltag“ (S11, Int. 11, Abs. 057) – und die Zeit für sich selbst.

Dies verstärken die Eigenarten des Laufens, denn „wenn ich relaxe daheim oder irgendetwas tue – ich arbeite ja auch im Garten oder so – ist das damit nicht zu vergleichen“ (S15, Int. 15, Abs. 037). So scheinen die Monotonie und Gleichförmigkeit des Laufens von entspannendem Charakter zu sein, beispielsweise wenn „du nur deine eigenen Schritte [hörst, G. D.], kaum jemanden [siehst, G. D.], der sonst noch unterwegs ist“ (S11, Int. 11, Abs. 073). Zudem offerieren das Laufen und seine Eigenschaften im Verbund entspannende Potentiale, zum Beispiel wenn

„das Meditative dann automatisch kommt, wenn du dann, so wie letzten Samstag, ganz alleine über schneebedeckte Felder läufst und da hinten so ein großer, roter Ball untergeht, eine wunderschöne Stimmung“ (S13, Int. 13, Abs. 053).

Die Möglichkeit, sich während des Laufens zu entspannen, ist vor allem Tempo-abhängig. Des Weiteren gibt es wohl so etwas wie einen „Lerneffekt“ (S2, Int. 17, Abs. 091), der besagt, dass es mit der Zeit leichter wird,

sich zu entspannen (vgl. Krause, 1988, S. 180). Schleske (1988, S. 58 ff.) fügt auch die Möglichkeit der Entspannung mit Hilfe einer Körpermeditation durch Laufen an, die über den „Zustand des ‚unbetroffenen In-sich-Weilens‘“, eine „völlige[n] Automatisierung des Bewegungsablaufs“ und die Verschmelzung von „Handeln mit seiner Umwelt zu einer Einheit“ durchaus in die Nähe des Flow-Konzepts von Csikszentmihalyi weist.

Kreativität und Konzentration

Gerade das Laufen ohne Wettkampfhintergrund hält einen weiteren attraktiven Aspekt bereit: So scheint es so, dass „Dinge aus dem Alltag, die du reflektierst“ (S11, Int. 11, Abs. 117) während des Laufens besonders kreativ und konzentriert überdacht werden können oder man „auch mal ein bestimmtes Problem lösen“ (S14, Int. 14, Abs. 021) kann. Fixx (1998, S. 43) spricht in diesem Kontext davon, dass Läufer „im selben Maße [...] phantasiereicher und zuversichtlicher wurden, wie sich ihr körperlicher Zustand verbesserte“.

„Und da ist es eher so was Kreatives. [...] Ich bin heim gegangen, meine Tochter wollte mich anspringen, doch ich erbat mir fünf Minuten, bin zum Schreibtisch, habe mal die Gedanken aufgeschrieben, die ich hatte, gute Gedanken, wie ich fand. Musste es mir notieren, sonst hätte ich es wieder vergessen. Also dieses Phänomen, [...] dass du da wahnsinnig viele Ideen hast und dir Dinge einfallen, die sonst untergehen. Das erlebe ich, das erlebe ich schon. Also ich löse da bei mir ganz viele Dinge und ich glaube, das ist ein Stück weit auch emotionale Entspannung. Irgendwie fühle ich mich, wenn ich heim komme leichter als vorher“ (S13, Int. 13, Abs. 131).

So tauchen also während des Laufens „die besten Ideen“ (S5, Int. 5, Abs. 043) oder „unwahrscheinlich gute Gedanken“ (S6, Int. 6, Abs. 037) auf, insbesondere in Bezug auf alltägliche Probleme, aber auch auf Berufliches.

„Also ich denke mir oft, wenn ich [...] zu machen habe und dabei nicht die [...] verlangt ist, sondern man wirklich sein Hirn einschalten muss, dann nehme ich das mal mit auf einen längeren Lauf und dann komme ich heim und weiß, wie ich das Problem zu lösen habe“ (S14, Int. 14, Abs. 021).

Es scheint aber auch der Fall zu sein, dass eine „Idee, die ich [während des Laufens, G. D.] für so toll halte“ nach dem Aufschreiben daheim „doch nicht so toll war“ (S11, Int. 11, Abs. 117). In gewisser Weise findet also ein Bewertungswandel zwischen dem Laufen und der Reflektion daheim statt, der wiederum eine Nähe zum Flow-Gefühl aufweisen kann.

Bandbreite von Gefühlen erleben

Wie bereits angedeutet, ist Sportfreude ein Konstrukt das über die rein hedonistischen Grenzen des Spaßes und Vergnügens hinausgeht. Es sei jedoch erwähnt, dass der folgende Aspekt fast ausschließlich von den Ultra-Marathonläufern genannt wurde und daher eventuell eine gewisse Mindestdauer bezüglich der Strecken- und zeitlichen Lauflänge bedarf. Es scheint nämlich wichtig, „die einzelnen Phasen [eines Laufes, G. D.] ganz bewusst dann auch aufzunehmen“ (S11, Int. 11, Abs. 145), „auch die negativen Ge-



fühle mit rein[zunehmen, G. D.]“ (S4, Int. 19, Abs. 157) und deren Erlebnis zu fokussieren.

„Schmerzen werden wieder in ihrer Bedeutsamkeit für menschliches Leben erfüllbar; man verabschiedet sich vom zivilisatorischen Ideal einer ‚schmerzfreien‘ Welt [...] und nimmt die wichtige und heilsame Wirkung des Schmerzes an“ (Lutz, 2004, S. 118).

Dieser Aspekt hat zwei sehr interessante Anknüpfungspunkte: Zum einen lässt sich darin wiederum eine Analogie zu den schon erwähnten Coping-Prozessen herstellen, denn „wenn der Höhepunkt das Runner’s High ist, dann gibt es irgendwo auch ein Runner’s Deep“ (S14, Int. 14, Abs. 129) und umgekehrt. Zum anderen scheint das Laufen, dadurch dass es die „gesamte Erlebnispalette“ (S11, Int. 11, Abs. 193) bereit hält, einer „Verarmung von Gefühlen“ (ebd., Abs. 189) entgegen zu wirken beziehungsweise Zugang zu vielen unterschiedlichen Wahrnehmungen zu offerieren. Das Laufen bietet also einen ganz speziellen, urtümlichen Zugang zur Welt und letzten Endes zu sich selbst, denn „im harten, todernten Ringen [...] spüren wir uns sehr intensiv, [...] wir ‚denken‘ uns nicht“ (Aufmuth, 1983, S. 255) und erleben „das Ergebnis einer vollen emotionalen Lebendigkeit“ (ebd., S. 268). Wer das erkennt, vermag sogar in den unangenehmsten Phasen noch eine Spur Freude zu empfinden.

„Naja gut, dann sitzt du im Wasser mit deinem Neopren und dann geht es schon los. Da schwimmst du dich warm und dann hast du dich irgendwann eingeschwommen. Du kommst aus dem Wasser raus und merkst, wie du zitterst und frierst und bekommst kaum den Neopren auf, setzt dich aufs Fahrrad, die ersten zehn Kilometer sind furchtbar, du frierst immer, doch irgendwann kommt dann die erste Schweißperle. Diese Vielfalt von Frieren bis Schwitzen, das erleben nur noch ganz wenige in meinem Alter und das ist eigentlich schade, weil man das Leben so verengt, wenn es so armseelig wird und die Gefühle im Alter verlagern sich dann mehr auf das Kulinarische oder auf andere Dinge, weil einfach nicht mehr so viel möglich ist. Aber bei mir ist eigentlich noch alles da. Das ist das Schöne! Und das möchte ich mir eigentlich auch...das ist mein Plan, mein Wunsch für mein Leben, dass das möglichst lange anhält“ (S11, Int. 11, Abs. 189).

6.2.5 Natur

Eine Besonderheit des Laufens, die seinen Erlebnisgehalt von vielen anderen Sportarten unterscheidet,¹⁶⁴ ist „dieses wirklich in der Natur Laufen“ (S3, Int. 3, Abs.133), das sogar bei besonderen Gegebenheiten dazu verleitet, dass „ich auch einfach eine Minute stehen [bleibe, G. D.] und genieße“ (ebd., Abs. 137). Viele Läufer ziehen Freude daraus, „dass das Spaß macht [...] einfach mal durch das Flusstal zu laufen und [...] etwas Wunderschönes ist“ (S13, Int. 13, Abs. 009).

„Das ist einfach sauschön! Jetzt auch im Herbst als wir zusammen gelaufen sind. Das ist so der Hammer wie schön das im Wald aussieht. Also da gefällt es mir auch während des Laufens. Da habe ich es [ein gutes, schönes Gefühl, G. D.] dann nicht unbedingt danach, sondern während des Laufens“ (S7, Int. 20, Abs. 209).

¹⁶⁴ Nur in der Studie von Heck und Kimiecik (1993) wird bezüglich der Wirkung auf die Sportfreude Ähnliches erwähnt.



Während für Laufanfänger die Natur eher im Sinne einer Ablenkung von dem anstrengenden Laufen relevant zu sein scheint, finden erfahrene Läufer explizit daran Gefallen, sich im Freien zu bewegen und „das Direkte, die Konfrontation mit der Natur“ (S4, Int. 19, Abs. 097) am eigenen Leib zu erleben. Dies stellt auch einen radikalen Bruch zum sonstigen Lebensalltag dar und besitzt somit unterstützende Wirkung bezüglich des Abschaltens und Entspannens. Läufer haben diesbezüglich wohl die Möglichkeit, sich sehr intensiv mit der Natur auseinanderzusetzen und so Bewunderung ob ihrer Schönheit und Respekt in Bezug auf den Umgang mit ihr zu entwickeln. Es schwingt also ganz deutlich ein nach außen gerichtetes, ästhetisches Moment mit, das durchaus spirituellen Charakter haben kann.

Ein weiterer genussvoller Aspekt ist in der Befriedigung von Neugier und Explorationslust zu entdecken, zum Beispiel wenn man „ganz spontan“ (S3, Int. 3, Abs. 133) läuft und „den einen oder anderen Weg [...] [wählt, G. D.], um zu sehen, wo ich da rauskomme“ (a. a. O.). Vielen Laufenden ist dieser Ansatz gerade im Urlaub wichtig, beispielsweise „wenn ich [...] einfach mal losgelaufen bin und [...] mich da [...] an einer schönen Aussicht orientiert habe [, um, G. D.] größere Regionen für sich zu Fuß erschließen zu können“ (S12, Int. 12, Abs. 083), denn „vorher kannte ich ja die Umgebung eigentlich nur von den Straßen. Und so ist es ganz anders“ (S15, Int. 15, Abs. 037). Menschen erhalten also einen ganz anderen Zugang zu fremden Umgebungen, wenn sie diese laufend erkundigen, ein Gespür für Entfernungen entwickeln oder verborgene, von der Straße nicht auffindbare Plätze ausmachen.

„[...] Du verlierst dich in irgendwelchen Winkeln, da wo keiner hinkommt und du siehst die Tierwelt und du siehst, wie die Blumen da rauskommen. Jetzt im Herbst war es ja wunderschön, überall dieses Licht und dann gehst du so in der Natur auch auf und bist ein Teil von der Natur und es macht dir überhaupt nichts aus, wenn jetzt der Berg kommt“ (S11, Int. 11, Abs. 073).

6.2.6 Körperliche Auswirkungen spüren

Wie beschrieben, sind körperlich-ästhetische und gesundheitliche Aspekte vor allem vor dem und zu Laufbeginn von großer motivationaler Relevanz und können als klassische Einstiegsmotive ausgemacht werden. Ihr Einfluss scheint mit steigender Bindung an das Laufen jedoch zu schwinden und durch andere Erlebnisgehalte verdrängt zu werden. Damit in Zusammenhang steht mit Sicherheit auch, dass der Grad der Bedrohung bei einer Krankheit oder die Sehnsucht nach Gewichtsabnahme oftmals durch das Laufen und dessen Effekte sinken (vgl. Weber, 1982, S. 181 ff.). Dennoch spielt es im Bereich der positiven Emotionen durch Laufen durchaus eine Rolle, dass „ich das Gefühl habe, dass ich gesundheitlich fit bin“ (S2, Int. 17, Abs. 069). Neben dem pragmatischen Zugang, welcher auf gesundheitlichen Sorgen oder Unwohlsein fußt, existiert auch eine emotionale Komponente, nämlich die, dass sich Menschen während des Laufens dessen positiver Wirkung bewusst werden. Damit wird auch deutlich, dass es

gar nicht möglich ist, aus einem pragmatischen und krankheitsorientierten Zugang heraus nur auf den Körper einzuwirken. Alles was ein Mensch erlebt, was mit ihm geschieht, betrifft ihn in seiner Ganzheitlichkeit (vgl. Lange, 2011a, S. 116). Die Betrachtung von Krankheiten oder Gewichtsproblemen als rein körperliche Phänomene ist verkürzt. Jede Krankheit hat einen psychischen Effekt, dem die jeweilige Therapie gerecht werden muss.

„Ja, es ist am Anfang, wenn man losläuft und noch fit ist, da denkt man so, ja jetzt mache ich was Gesundes für meinen Körper und ja gut dann kommt so die Phase, in der man so versucht, das schon auch durchzuhalten und dann hinterher natürlich, wenn man ausläuft und es geschafft hat, dann ist es natürlich auch ein tolles Gefühl ja“ (S10, Int. 21, Abs. 025).

Dabei geht es einerseits um die Wahrnehmung gesundheitlicher Fortschritte, zum Beispiel, „dass sich der Körper noch mal so, also, dass meine Knochen und meine Bänder so besser geworden sind“ (S4, Int. 4, Abs. 132). Andererseits ist bedeutsam, „einfach diese körperliche Fitness [...] zu haben, das hat mir wirklich Spaß bereitet“ (S12, Int. 12, Abs. 083). In diesem Punkt sind deutliche Parallelen zu dem Erleben des Leistens (Kapitel 6.2.1) zu entdecken. Die ästhetische Komponente bildet das Laufen „aus Figurtechnischen Gründen“ (S5, Int. 5, Abs. 123) und „zur Gewichtskontrolle“ (ebd., Abs. 095). Als ein dritter Punkt kann der Genuss der sich steigernden Funktionsbreite des Organismus gesehen werden, deren Einschränkung als eine Gefahr der Errungenschaften der modernen Zivilisation, wie beispielsweise Fahrstühle oder Autos, angesehen werden kann.

„Wenn man die ganze Körpermasse eines Menschen bilanziert. Ein Drittel entfällt auf den Laufapparat. Jetzt werden wir geboren, durchlaufen unsere Kindheit und da rennen wir und springen wir und machen wir, aber bei den meisten ist es so mit Einsetzen der Pubertät fängt das an. Da kommt das erste Fahrzeug und dann wird nur noch gegangen, aber nicht mehr gelaufen oder gesprungen oder so was. Und dann verkümmert dieser Apparat. Das war ja bei mir der Fall. Wir haben das ja nicht nur, dass wir ein paar Treppen hochgehen können und Fahrstuhl fahren. Ja damit ist es nicht getan. Und jetzt kommt es wieder und es geht. Und das macht Spaß“ (S4, Int. 19, Abs. 037).

Lauffreude ergibt sich diesbezüglich durch das Wissen um dessen Effektivität in den genannten Bereichen, retrospektiv bei der Betrachtung der gemachten Fortschritte. Es geht also hierbei um ein Kernthema des Umgangs mit sich und der Welt, das mit Konstrukten wie Selbstwirksamkeit (vgl. Bandura, 1997) oder Kontrollüberzeugungen (vgl. Rotter, 1966) umschrieben werden kann und auch über einen deutlichen Bezug zu Antonovskys Kohärenzgefühl – vor allem hinsichtlich der Handhabbarkeit von Lebenssituationen – verfügt. Die Sportfreude ergibt sich aus der Eigenbeobachtung, dass tatsächlich aus eigener Kraft etwas gegen vorliegende Krankheiten gemacht oder dass die körperliche Fitness selbstgesteuert gesteigert werden kann. Laufen scheint „einen Prozeß der Selbstheilung“ (Weber, 1984a, S. 21) einzuleiten, eine „Art Selbsttherapie“ (Weber, 1984b, S. 71) zu sein, deren Gelingen außerordentlich attraktiv ist und die weder nur auf das Lau-

fen noch alleine auf körperliche Erkrankungen oder Probleme beschränkt bleiben muss. Somit spielen das Streben nach körperlicher Sicherheit bei Krankheiten und auch nach eigener Ästhetik im Sinne einer Körperformung eine Rolle.

6.2.7 *Laufen selbst*

Auch das Laufen selbst eröffnet durch seine Eigenschaften außergewöhnliche Zustände und Einsichten, die dem Laufenden jedoch erst im Verlauf seiner Auseinandersetzung mit dem Laufen zugänglich werden. Dabei sind das Erleben des Flow-Gefühls und die geschulte Körperwahrnehmung explizit von der Art der körperlichen Aktivität bestimmt und werden daher in der Rubrik „Laufen selbst“ eingeordnet, obwohl sie nicht deren Form charakterisieren.¹⁶⁵ Sie sind vielmehr als ein Ergebnis des Dauerlaufens zu betrachten. Interessant ist, dass das Laufen mit dem Flow-Gefühl sowohl einen Zustand der vollkommenen Leiblichkeit und der Verschmelzung zwischen Subjekt und Sache offeriert als es auch das Körperbewusstsein intensiviert. Dabei scheint die Vertiefung der Kenntnisse über den eigenen Körper eine Voraussetzung für das Flow-Erleben zu sein. Zusammenfassend könnte also festgehalten werden, dass hier über intensive Erfahrungen der eigenen Körperlichkeit ein Zugang zur individuellen Leiblichkeit gefunden werden kann.

Attraktive Eigenschaften des Laufens

Laufen ist eine Sportart, deren Schwierigkeit nicht etwa in der technischen Ausübung liegt, sondern sich im Spannungsfeld zwischen Geschwindigkeit und Dauer, also hinsichtlich der gefühlten Intensität konkretisiert. Die relative Einfachheit der Laufbewegung macht das Laufen als Sportart für viele Menschen attraktiv. Zudem scheinen das monotone Loslaufen und das „Nichts-denken-müssen“ eine Entspannung während des Laufens zu vereinfachen und zu gewährleisten. Dazu besitzt es, wie bereits in Kapitel 6.2.3 erläutert, einen generationenüberwindenden, gesellschaftsverbindenden Charakter.

Besonders interessant ist jedoch der Aspekt, dass sich hinter dem Laufen etwas „Genuines, etwas Echtes“ (S4, Int. 19, Abs. 173) verbirgt, das sich deutlich von einer in verschiedenen sozialen Bereichen beschreibbaren „Scheinheiligkeit [...] unserer Gesellschaft“ (ebd., Abs. 169) abhebt. Denn durch seine Einfachheit bezüglich der technischen Ausführung ist Laufen etwas, bei dem man „nicht mogeln“ (ebd., Abs. 173) kann, das „man [...] sich nicht schön reden oder [...] nicht schnell reden kann“ (a. a. O.). Genau so sind jedoch auch Erfolgserlebnisse als echt und eigenverursacht zu wer-

¹⁶⁵ Eine ähnliche Einteilung findet sich auch bei Scanlan et al. (1989, S. 70 ff.), die in einer Untersuchung mit Eiskunstläufern unter die Kategorie „act of skating“ die Subkategorien „movement and sensations of skating“, „self-expression/creativity“, „athletism of skating“ und „flow/peak experiences“ fassen.

ten. Diese Eigenschaft des Laufens steht möglicherweise in engem Zusammenhang mit der bereits beschriebenen Attraktivität des Bruches zum Alltag (vgl. Kapitel 6.2.4), die eng mit dem Abbau von Stress oder Anspannung konnotiert ist.

Dazu kommt, dass sich im Laufen „die Gefühle aus der Jugend [...] ganz gut bewahren“ (S11, Int. 11, Abs. 189) lassen. So gelingt es Menschen, emotionale Zustände, die sie in der Jugend erlebten, durch das Laufen wiederzufinden und darin eine „kindliche Freude“ (S4, Int. 4, Abs. 078) zu entdecken.¹⁶⁶

Körpererfahrung

„Für die Erhaltung und Wiedergewinnung von Gesundheit und Wohlbefinden wird ein bewußteres Verhältnis zum eigenen Körper und Verhalten ebenso wichtig wie ein bewußteres Verhältnis zur Umwelt“ (Treutlein, 1988, S. 193).

Auch Erfahrungen mit dem eigenen Körper, „den ich vorher nie so gespürt habe“ (S4, Int. 4, Abs. 090) machen das Laufen attraktiv. Zum einen während des Laufens, wie etwa „seine Körperlichkeit zu spüren“ (derselbe, Int. 19, Abs. 053). Zum anderen aber auch danach, wenn „diese unglaubliche Ruhe hinterher“ (S11, Int. 11, Abs. 193) erlebt wird.

„Und dann glaube ich, wächst man dann so am eigenen Körpergefühl, das gewinnt man durch die längere Zeit, die man läuft, dass man einfach das schon einschätzen kann“ (S13, Int. 13, Abs. 109).

Läufer entwickeln mit der Zeit einen sehr engen Kontakt zum eigenen Körper. Einer der befragten Läufer verwendet diesbezüglich sehr anschaulich die Analogie der Erfahrungen mit dem Geschmackssinn und dessen Verfeinerung und veranschaulicht deutlich wie groß der Genuss einer solch intensiven Differenzierungsfähigkeit sein kann.

„Wir essen zum Beispiel sehr gerne und ich habe da schon ein sehr gutes Gefühl für Abstufungen und so. Aber wie gesagt, es ist auch eine Gnade, wenn du das empfinden kannst oder, wenn du dich so trainiert hast, dass du einen Rotwein von so und so unterscheiden kannst. Also, dass du dieses feine Gefühl schätzt oder das Gewürz Estragon plötzlich entdeckst, wie toll das ist“ (S4, Int. 19, Abs. 057).

Ein Gefühl für so feine Unterschiede und Abstufungen aufzubauen, scheint eine wichtige Entwicklung im Verhältnis zu dem eigenen Körper zu sein, die sich auch in der Trainingspraxis niederschlägt. So benötigen zum Beispiel erfahrene Läufer oftmals keine Pulsuhr mehr, da sie ihren eigenen Herzschlag spüren können und verfügen über ein gutes Gefühl für das zu wählende Lauftempo.

„Ich weiß ungefähr vom Gefühl her – das habe ich eigentlich in mir darin – wie schnell ich laufe. So auch unterschiedliches Tempo, das ist sicherlich noch so ein bisschen

¹⁶⁶ Ähnliches beschreibt auch Marlovits (2004, S. 100 f.), der von den Gedanken einer Läuferin berichtet: „So erzählt eine 42-jährige Pädagogin: ‘Ich weiß nicht, wie ich das erklären soll. [...] Fast immer, wenn ich laufe, kommen mir immer Gedanken an meine Kindheit, wie ich so als kleines Kind war“.

Erfahrung von früher. Von daher brauch ich nicht unbedingt eine Uhr“ (S12, Int. 12, Abs. 113).

Dabei kommt es nicht nur darauf an, ein gutes Körpergefühl zu entwickeln, sondern „du musst dich eben gut kennen, du musst auch die physiologischen Voraussetzungen und Bedingungen, nach denen du funktionierst [...] kennen“ (S11, Int. 11, Abs. 133). Denn erfahrene Läufer sind sich auch bewusst, dass sie nicht jedem Körpergefühl trauen können, denn „du täuscht dich unwahrscheinlich“ (S4, Int. 19, Abs. 069) schnell und der Körper „suggeriert uns manchmal Leistungsfähigkeit, Potential, das gar nicht da ist“ (S11, Int. 11, Abs. 113). Dies geht so weit, dass Läufer sogar erkennen, wenn der Körper über verschiedene Gefühle versucht, sie zu täuschen und sie dazu zu „verführen [...], dass du da überziehst“ (ebd., Abs. 109).

„Ich sage es mal so: Unser Körper ist ziemlich intelligent, ich bin da so ein Freund von Nietzsche: Es ist mehr Rationalität in deinem Körper als in deinem Verstand! Der Körper, der ist ziemlich raffiniert. Der will keinen Marathon laufen. [...] Der Körper wehrt sich eigentlich gegen so eine lange Ausdauerbelastung. [...]. Und der Körper, der denkt sich: ‚Lass ihn laufen, lass ihn laufen! Er bricht bei Kilometer 30, 35 so zusammen, dann bin ich am Ziel. Dann habe ich das erreicht, was ich wollte! Ich will nämlich nicht länger‘. Unser Körper ist halt so konstruiert, dass er schon lange ihm Ausdauerbelastungen zutrauen kann, aber irgendwo ist auch eine natürlich-physiologische Grenze und die ist wahrscheinlich schon unterhalb der Marathondistanz. Also was ich so gelesen habe, war das immer so um die 30 Kilometer, soweit macht unser Körper immer gerne alles mit, aber dazu muss halt Training sein. Die Gefühle, die können uns da ganz schön an der Nase herum führen und der erfahrene Läufer, der kennt eben diese Reaktion, der weiß, dass die Gefühle uns da praktisch um den Sieg bringen können oder um den Erfolg bringen können“ (a. a. O.).

Dieses Wissen um die Tücken des körperlichen Empfindens führt dazu, dass sich viele Läufer dazu zwingen, „wirklich die Ratio über das Ganze zu stellen“ (S4, Int. 19, Abs. 101). „Man muss dann wirklich mehr auf die Uhr schauen“ (S1, Int. 16, Abs. 089), sich konzentrieren, „dass ich in der Pace bleibe“ (S14, Int. 14, Abs. 033), „mich nicht zu viel, aber auch nicht zu wenig zu beobachten“ (a. a. O.), „auch sehr intelligent sein“ (S11, Int., Abs. 133) und letztlich „ständig rational [sein, G. D.] und planen“ (ebd., Abs. 085). Kurioserweise kann gerade die „vernünftige“ Unterdrückung der Gefühle zu Lauffreude führen, nämlich in dem Sinne, dass die selbstbestimmte Steuerung, das zielgerichtete Befolgen des Laufplans und der daraus resultierende Erfolg bewusst werden.

„Und das ist wirklich das Schöne, dass du sagst ‚Langsam, langsam!‘ und so. ‚Jetzt bist du zehn Minuten gelaufen, jetzt langsam!‘. Jetzt spürst du es auch. Rückmeldung Körper ist eingelaufen. ‚So, jetzt kannst du anziehen‘ und so. [...] Aber trotzdem insgesamt stelle ich die Ratio über das Ganze und ich sage, dass schon ab und zu mal ganz schön ist. [...] Also es ist auch dieses Zusammenspiel. Der gebremste Schaum, die kontrollierte Leistung. Dass dein Verstand, obwohl deine Hormone, deine Endorphine das machen, aber die steuert. Der Verstand steht über dir“ (S4, Int. 19, Abs. 137).

Die bereits angeklungene Vernunft des Körpers beziehungsweise Leibes zeigt sich auch darin, dass es für jeden Laufenden einen „Wohlfühlbereich“



(S1, Int. 16, Abs. 081) gibt, der „je nach Leistungsstand für jeden Läufer“ (S4, Int. 19, Abs. 065) verschieden ist und sich dadurch zeigt, „dass, wenn ich alleine mein eigenes Tempo laufe, es mir dann gut geht und ich ein gutes Gefühl habe beim Laufen“ (S10, Int. 21, Abs. 005). Dazu gehört es beispielsweise auch, „dass das Atmen dann irgendwie automatisch geht“ (ebd., Abs. 057) und sich besser nicht auf einen bestimmten Rhythmus konzentriert wird. Studien belegen diesbezüglich einen Zusammenhang zwischen der ventilatorischen Schwelle und angesprochenem Wohlfühlbereich (vgl. u. a. Rose & Parfitt, 2008, S. 1853).

„Ich habe so meinen Wohlfühlbereich. Das ist so knapp unter sechs [Minuten pro Kilometer, G. D.]. Wenn ich darin bin, dann geht es. Und langsamer hat nicht viel Sinn, weil ich gar nicht viel langsamer kann. Und schneller, da muss man sich halt dann anstrengen“ (S1, Int. 16, Abs. 081).

Die Schwierigkeit für Läufer scheint nun darin zu liegen, sich von ihrem Körper in den Wohlfühlbereich leiten zu lassen und diesen wiederzufinden, aber auch Körperempfindungen kritisch reflektieren und einordnen zu lernen.

Der Genuss des Flow

Im Folgenden soll zuerst auf das Vorkommen der Charakteristika des Flow-Gefühls (vgl. Csikszentmihalyi, 1990, 2000; speziell bei Läufern Marlovits, 2004, S. 76 f.) eingegangen werden, bevor die Art und Weise des Auftretens thematisiert wird. Flow könnte in groben Zügen umschrieben werden als ein selbst beeinflusster Glückszustand, wobei auch hier vielfältige individuelle Unterschiede vorliegen können.¹⁶⁷

Eine zentrale Voraussetzung für das Erleben von Flow ist die Balance zwischen Anforderung und Ressourcen zur Bewältigung, die in einem Gefühl optimaler Beanspruchung zwischen Über- und Unterforderung mündet.

„Und dann kommt so eine Phase, [...] wo ich jetzt schon zweimal so ein Leichtigkeitsgefühl hatte. Die Beine sind nicht mehr so schwer, der Körper an sich fühlt sich nicht mehr so schwer an und man läuft so automatisch. Man ist so drin und es läuft einfach“ (S10, Int. 10, Abs. 025).

Dieses Gefühl findet Ausdruck darin, dass das Laufen wie „automatisch“ (S3, Int. 3, Abs. 033) vollzogen wird, „du einfach [läufst, G. D.] und merkst es gar nicht“ (S7, Int. 7, Abs. 045) oder man sich fühlt, „als würdest du über die Strecke fliegen“ (S13, Int. 13, Abs. 057). Diese Gesprächsblüten verdeutlichen auch, dass hierbei eine Art Verschmelzung von Handlung und Bewusstsein vor sich geht und sich die Fokussierung auf das Laufen verengt. Dieses weitere Charakteristikum des Flow-Erlebens ist darin zu finden, dass die Aufmerksamkeit sich vollkommen auf eine bestimmte Handlung zentriert, „man sehr konzentriert auf den Sport selber“ (S3, Int. 3, Abs. 033)

¹⁶⁷ „The fact, that there was variance in the percentage of athletes endorsing each flow dimension underscores the idea that there may be individual and/or sport-specific differences in how flow is experienced in sport“ (Jackson, 1996, S. 85).



ist. Das Flow-Gefühl ist ein ganz besonderer Zustand, der mit einer Reihe typischer subjektiver Wahrnehmungen einhergeht. So wird oftmals ein Zustand beschrieben als wäre man „so bisschen high“ (S4, Int. 4, Abs. 030) oder könne vollkommen in der Aktivität aufgehen. Zudem kann sich eine veränderte Zeitwahrnehmung einstellen, „so ein Gefühl, man ist nicht mehr in der Zeit“ (S2, Int. 2, Abs. 155) oder sei davon „losgelöst“ (S11, Int. 11, Abs. 117).

„Der andere Tunnelblick da bist du mit dir im Einklang. [...] Du machst es auf einer Strecke, die du kennst. Und das geht zu. Und dann kommt plötzlich ‚Ach, es läuft doch. Schau, es läuft doch! Schau, deine Beine...Und ist doch in Ordnung!‘. Also du bist mit dir im Einklang und das ist sehr schön, dass ich das habe. Weil wie gesagt, zwei Stunden können sehr, sehr lange sein“ (S4, Int. 19, Abs. 049).

Bezüglich des Ablaufes scheint sehr schwer zu sein, sich zu vergegenwärtigen, wann das Flow-Gefühl erreicht wird. Dabei spielt die Dauer des Laufens eine gewisse Rolle, da dieser besondere Zustand „nicht innerhalb der ersten halben Stunde“ (S6, Int. 6, Abs. 153) auftritt und sich auch als „wellenförmige Erfahrungen“ (S11, Int. 11, Abs. 117) kanalisieren kann. Zudem sei auf die Existenz unterschiedlicher subjektiver Theorien bezüglich des Flow-Gefühls verwiesen, die oftmals eine Verwechslung mit dem Runner’s High und damit viel zu hohe, von extremer Euphorie geprägte Erwartungen zu Grunde legen.

„Aber das, was andere da beschreiben, dass sie während des Laufes so etwas erleben, so Glückshormone, Endorphine, Ausschüttungen, ich kann das so nicht sagen. Nein, also ich bin da wahrscheinlich atypisch, aber ich habe das nicht. Also bei mir scheint sich das irgendwie zu verteilen über die Strecke, aber es gibt für mich keinen Moment, an dem ich sagen könnte, dass es jetzt passiert, dass die Erleuchtung oder so ein Kraftstoß nochmal käme“ (S13, Int. 13, Abs. 073).

Eine Auswirkung des Flow-Gefühls ist wohl eine Art „Bewertungswandel“ (S11, Int. 11, Abs. 117) bezüglich der Güte von Ideen und kreativer Einfälle, die während des Laufens, des erfüllten Zustands geschuldet, als gut, und danach als „doch nicht so toll“ (a. a. O.) wahrgenommen werden.

Der Zustand des Flow scheint große Auswirkung auf die Bindung an das Laufen zu haben.

„Wird man sich dieses kurzen glücklichen Augenblicks gewahr, zerfällt er und ist vorbei. Solche Momente lassen sich eben nicht festhalten oder besitzen“ (Marlovits, 2004, S. 88).

Dieser von Marlovits beschriebene glückliche Moment – er spricht dabei nicht explizit von Flow – stärkt die Bindung an eine Sportart, da immer wieder nach seiner Wiederholung gesucht wird.



6.2.8 Systematisierungsversuche der beschriebenen Quellen

Im Folgenden soll nun versucht werden, die ausgeführten Quellen der Lauf- freude zu systematisieren und zu ordnen, um so weiterführende Perspekti- ven aufzuzeigen. Bevor dies geschieht, muss noch einmal deutlich darge- legt werden, dass es in dieser Arbeit nicht um die Motive zu regelmäßigem Laufen geht (vgl. hierzu u. a. Fuchs, 1997, S. 22 ff.; Lutz, 1991; Weber, 1982), sondern um die Quellen der Lauffreude. Beide werden gespeist durch Eigenschaften oder Potentiale der jeweiligen Sportart, konkretisieren sich aber in einem anderen Bezugsfeld. Stellt sich bei den Motiven die Fra- ge „Warum machst du das?“, so lautet sie bei der Suche nach Sportfreude „Was erfreut dich?“. Antworten sind in diesen Fällen „Ich laufe, um mich zu entspannen“ und „Ich freue mich, wenn ich mich durch das Laufen entspan- ne“. Aus dieser anderen Betrachtung durchaus bekannter Qualitäten sportli- cher Aktivität eröffnen sich neue, anschlussfähige Perspektiven bezüglich der Gestaltung von Bewegungsangeboten, die im weiteren Verlauf der Ar- beit thematisiert werden sollen.

Abbildung 35 zeigt nun einen Überblick über die ausgeführten Kategorien und deren Subkategorien

Leistung	Leistungsfähigkeit erleben und steigern	Erleben von Leistung und Vermögen/Können Stolz auf Geleistetes
	Umgang mit Anstrengung	
Wettbewerb/ Kon- kurrenz/ Gewinnen		
Soziale Aspekte	Gruppe/Gemeinschaft	
	Die Wichtigkeit der Zuschauer	
Psychische und affektive Effekte	Entspannung und Ausgleich	
	Kreativität und Konzentration	
	Bandbreite von Gefühlen erleben	
Natur		
Körperliche Auswirkungen spüren		
Laufen selbst	Körpererfahrung	
	Der Genuss des Flow	

Abbildung 35. Auflistung der einzelnen Quellen und deren Subkategorien

Eine erste Verbindung soll zu der Bezugstheorie, dem Sport Commitment Modell, hergestellt werden. Dazu wird die von Scanlan und Lewthwaite



(1986, S. 33; Kapitel 2.5.3) erarbeitete Taxonomie genutzt (siehe Abbildung 36).



Abbildung 36. Die erarbeiteten Quellen der Sportfreude bei Läuferinnen und Läufern eingefügt in das Schema nach Scanlan und Lewthwaite (1986, S. 33)

Scanlan und Lewthwaite (vgl. ebd.) teilen die Faktoren in ein Vierfelderschema ein, wobei sich das Modell zwischen den Polen „intrinsische Motivation“ und „extrinsische Motivation“ sowie „Leistungsbezug“ und „kein Leistungsbezug“ aufspannt. Bei den hier interviewten Laufenden wird deutlich, dass es sich fast ausschließlich um Freizeit- und Breitensportler handelt, da im Bereich extrinsisch mit Leistungsbezug nur eine geringe Anzahl an Faktoren genannt wird. Typisch wäre hier zum Beispiel die Rolle der Medien im Leistungssport. Zum zweiten sind die Läufer offensichtlich annähernd gleichermaßen extrinsisch und intrinsisch motiviert, wobei hier nur der klassische Zugang zu den einzelnen Faktoren in der Auslegung nach Scanlan und Lewthwaite (vgl. ebd.) aufgezeigt werden kann. Denn letztlich kann sich sowohl die Art der Motivation mit Bezug auf eine bestimmte Quelle ändern als es auch verschiedenste Abstufungen auf der Skala zwischen intrinsischer und Amotivation gibt (vgl. u. a. Deci & Ryan, 2000, S. 237), die hier nicht berücksichtigt sind. Das modifizierte Sport Commitment Modell nach Weiss und Kollegen (2001, s. Abbildung 21), in dem die soziale Unterstützung, personale Investitionen, soziale Zwänge, Verhaltensmöglichkeiten



und wenig attraktive Verhaltensalternativen als beeinflussende Faktoren des SCM ausgemacht werden, findet in der vorliegenden Untersuchung Bestätigung, kann aber im Kontext des Laufens um weitere attraktive Aspekte ergänzt werden (siehe Abbildung 34, 35, 36). Während die Wichtigkeit des sozialen Umfeldes, der eigenen Leistung und der Sportart selbst in den Daten wiedergefunden werden, können in diesem Zusammenhang insbesondere Erlebnisgehalte wie der Umgang mit der eigenen Körperlichkeit oder das Laufen in schöner Natur ergänzt werden.

Starken Einfluss auf die Relevanz der einzelnen Quellen hat der Laufkontext, insbesondere, ob im Training oder im Wettkampf gelaufen wird. So scheint es eine Wettkampffreude zu geben, deren Auslöser sich von denen der Trainingsfreude in der jeweiligen Akzentuierung unterscheiden können. Dabei scheinen sich speziell die Elemente Wettkampf und Entspannung gegenüberzustehen, da sich die Laufmotive deutlich unterscheiden. Tabelle 20 gibt einen Überblick, wobei hier weder eine trennscharfe Zuordnung, noch übergreifende Generalisierung möglich ist. Zudem besteht natürlich auch ein Überschneidungsbereich.

Tabelle 20. Unterteilung der Quellen der Lauffreude in Auslöser während des Wettkampfes und Ursachen im Zuge des Trainings.

Training	Wettkampf
Ausgleich/Entspannung	Wettbewerb/Konkurrenz
Kreativität	An Grenzen gehen
Krankheitsrückgang	Gruppeneffekte/Zuschauer
Fitness/Gewichtsreduktion	
Natur, Urlaub	
Gruppe/Gemeinschaft	
Leistungssteigerung	
Bandbreite von Gefühlen erleben	
Selbstbestätigung, etw. schaffen	
Erleben von Leistung/Leisten	
Flow	
Gesundheit	
Körpererfahrung	

Interessanterweise scheinen Läufer, um eine weitere Einordnung zu machen, sowohl Quellen der Sportfreude zu finden, die sie von der eigentlichen Aktivität ablenken sollen als auch Aspekte, die das genaue Gegenteil, nämlich die Fokussierung der eigenen Sensationen, beinhalten. Tabelle 21 verdeutlicht die Zusammenhänge, wobei nur die Faktoren aufgeführt sind, die einer der beiden Orientierungen zugeordnet werden können.



Tabelle 21. Einteilung der Quellen der Lauffreude nach dem Grad der Ablenkung von der eigentlichen körperlichen Aktivität.

Ablenkung	Fokussierung
Gruppe/Gemeinschaft	Erleben von Leistung/Leisten
Gruppeneffekte/Zuschauer	An Grenzen gehen
Natur, Urlaub	Flow
Wettbewerb/Konkurrenz	Ausgleich/Entspannung
Musik	Kreativität
	Körpererfahrung
	Bandbreite von Gefühlen erleben

In eine ähnliche Richtung geht die Einteilung nach Brackhane und Würz (1984), die das emotionale Erleben von Freizeitsportlern beforschten. Sie unterteilen ihre Ergebnisse in die drei Bereiche „aktiv-bewegungsorientiertes Erleben“, „nicht-anstrengendes und entspanntes Genießen“ (unterteilt in die Unterkategorien „passiv-bewegungsorientiert“, „umgebungsorientiert“, „innengerichtet“ und „sozial-orientiert“) und „Abenteuer- und Spannungserleben“. Diese Kategorien können auch in der vorliegenden Studie identifiziert werden. Einzig die Freude darüber, etwas aus pragmatischer Sicht Gutes für den eigenen Körper, für die Gesundheit oder gegen Krankheiten getan zu haben, lässt sich in dieser Aufführung nur schwer verorten (siehe Tabelle 22).

Tabelle 22. Die ermittelten Quellen der Lauffreude eingeteilt nach dem Schema von Brackhane und Würz (1984).

aktiv bew.-orientiert	nicht-anstrengendes und entspanntes Genießen				Abenteuer u. Spannung
	Pas.-bew.-or.	Umgeb.-or.	Innenger.	soz.-or.	
Leistungsf.	Flow	Natur	Entspannung	Gruppe	Wettbewerb
Anstrengung	Körpererfahr.		Kreativität	Zuschauer	
			Bandbreite		

Ferner bestehen Unterschiede zwischen den einzelnen Faktoren bezüglich ihres zeitlichen Ablaufes und damit auch hinsichtlich ihrer Bewegungsqualität (Prohl, 2010, S. 233 ff.). Während einige Quellen nur in der gegenwärtigen Situation überhaupt erlebbar sind, sich nur dort entfalten und daher von autotelischer Qualität sind, beziehen andere Aspekte ihren freudvollen Gehalt aus der retrospektiven Betrachtung des Erlebten oder durch das Wissen um positive Einflüsse auf die Zukunft (telische Qualität).¹⁶⁸ Lassen sich Leistungssteigerungen oder Zufriedenheit mit Geleistetem nur mit Blick auf Vergangenes realisieren, sind beispielsweise Flow oder das Erlebnis des

¹⁶⁸ „Es bleibt festzuhalten, dass sich erst in der situationsadäquaten Verwobenheit telischer und autotelischer Qualitätsanteile des Bewegungshandelns solche ‚qualitativ strukturierten Erfahrungsprozesse‘ herausbilden können, denen im Sinne der *Bewegungsbildung* [...] ein besonderer pädagogischer Stellenwert beigemessen worden ist“ (Prohl, 2010, S. 235).



Leistens gegenwärtige Empfindungen, deren Genuss nicht durch das Bewegungsergebnis, sondern ausschließlich durch ihr Vorkommen gegenwärtig wird. Auf die Zukunft gerichtet sind pragmatische Zugänge zu körperlicher Aktivität, deren freudauslösende Momente darin zu finden sind, dass Läufer ihnen näher zu kommen glauben. Übergreifenden Charakter besitzt der Gesundheitsaspekt, der sich retrospektiv aufbaut, sich in gegenwärtigem Erleben kanalisiert und auch auf zukünftige Verbesserung oder Fundierung der Gesundheit ausgerichtet ist (siehe Tabelle 23). In diesem Kontext führt Treutlein (1988, S. 195) aus, dass „die ständige Orientierung an dem in dem jeweiligen Ziel ausgedrückten Sollwert [...] den Zugang zum Istwert, zum von Jakoby als Schlüssel zum Paradies angesehenen Bewußtwerden“ erschwere. Er nennt dies „Zieldrangsyndrom“ (a. a. O.), bescheinigt diesem, einen tieferen Zugang zu sich selbst einzuschränken und stärkt die Wichtigkeit autotelischer Wahrnehmungen.

Tabelle 23. Die Quellen der Lauffreude mit Blick auf deren zeitliche Gerichtetheit.

Vergangenheitsbezug	Gegenwartserleben	Zukunftsgerichtet
Leistungssteigerung	Erleben von Leistung/Leisten	Krankheitsrückgang
Selbstbestätigung, etw. schaffen	An Grenzen gehen	Fitness/Gewichtsreduktion
	Flow	
	Kreativität	
	Körpererfahrung	
	Bandbreite von Gefühlen erleben	
	Gruppe/Gemeinschaft	
	Gruppeneffekte/Zuschauer	
Natur, Urlaub		
Wettbewerb/Konkurrenz		
Ausgleich/Entspannung		
Gesundheit		

Aus bewegungsdialogischer Sicht scheint, bezugnehmend auf Abbildung 11, der Sich-Bewegende seinen Bewegungen eine freudvolle Bedeutung zu entnehmen. Ursache dessen ist der Bewegungskontext, in dem sich im Rahmen des Dauerlaufens freudauslösende Momente des Sports zeigen, die sowohl von telischer als auch von autotelischer Bewegungsqualität sein können. Im Fall des Dauerlaufens ist die Funktion¹⁶⁹ in erster Linie in der Bewegungsökonomie zu entdecken, die es gestattet, weite Strecken zu bewältigen. Innerhalb dieser übergeordneten Funktion finden sich jedoch neben produkt- auch prozessorientierte Elemente, die letztlich ein freudvolles „Funktionieren“ auslösen können. Bezüglich des Bewegungskontextes lässt

¹⁶⁹ Wie in Kapitel 2.3.1 dargestellt, ordnet Buytendijk (1956, S. 7) dem Sich-Bewegen den Begriff „Funktion“ als „ein unteilbares Ganzes von Veränderungen, sinnvoll bezogen auf etwas außerhalb dieser Veränderungen“ zu.

sich unterscheiden zwischen dem Laufen im Wettkampf oder im Training und dem Laufen alleine oder in der Gruppe. Je nach Kontext verschiebt sich die subjektive Akzentuierung der einzelnen Quellen.

Interessanterweise stellt das Laufen einen Gegenpol zu den „krank machenden“ Eigenschaften der heutigen Gesellschaft dar. So sprechen Läufer von einer Verarmung der Gefühlsvielfalt und des Laufapparats, von der Scheinheiligkeit der Gesellschaft und Echtheit des Laufens. Durch das Laufen ist es auf der einen Seite möglich, Abstand zu den angesprochenen negativen Entwicklungen durch Naturerlebnisse oder besondere Gruppenerfahrungen zu gewinnen. Auf der anderen Seite kann sogar aktiv gegen die beschriebenen missfallenden Prozesse vorgegangen werden, wenn beispielsweise eine breite Palette an unterschiedlichen Gefühlen und Empfindungen durch das Laufen gewahrt wird, der Zivilisationskrankheit Bewegungsmangel und der körperlichen Schwachheit Robustheit und Leistungsstärke gegenübergestellt werden oder Läufer in ihrer Sportart die Echtheit und Authentizität finden, die sie in der Gesellschaft vermissen.

6.2.9 Entwicklungstendenzen, Gewichtungen und Zusammenhänge beziehungsweise Gegenwirkungen

Im Folgenden sollen Zusammenhänge und Unterschiede der eben dargestellten Faktoren zum Thema gemacht werden. Dabei sollen unter anderem Fragen bezüglich möglicher Entwicklungstendenzen aufgeworfen werden.

Beziehungen der Quellen untereinander

Die aufgezeigten möglichen Quellen der Lauffreude sind natürlich nicht isoliert voneinander zu betrachten, sondern stehen miteinander in Beziehung und beeinflussen sich gegenseitig.¹⁷⁰ Ohne Anspruch auf Vollzähligkeit sollen im Folgenden auffallende Zusammenhänge aufgearbeitet werden. Dabei muss darauf hingewiesen werden, dass generell sämtliche Kombinationen unterschiedlicher Faktoren möglich sind und dementsprechend keine allgemein gültigen Aussagen getroffen werden können. Letztlich spielt der Laufkontext die entscheidende Rolle: Daher ist zwischen dem Laufen allein und in der Gruppe sowie dem Wettkampf- und Trainingslaufen zu unterscheiden. So erschwert der Genuss des Wettkämpfens und Konkurrierens verständlicherweise die Freude an Entspannung, Kreativität, körperlichen Auswirkungen, der Natur und dem Gemeinschaftserleben, da die Konzentration und Aufmerksamkeit auf das möglichst schnelle oder siegreiche Bewältigen der Laufstrecke ausgerichtet sind. Ein Zusammenhang besteht jedoch mit den Gruppeneffekten, die sich als Anerkennung und Lob innerhalb von Wettkampfsituationen ergeben und mit dem Leistungserleben, das von interindividuellen Vergleichen beeinflusst ist.

¹⁷⁰ Axiales Kodieren der Quellen.

S14: „Ich kann mich aber auch an einem schönen Naturerlebnis freuen, gerade wenn ich [...] mal in einer unbekanntem Gegend laufe und komme an einem tollen Bach entlang oder weiß der Geier was, da kann ich mich auch freuen. Das macht auch Spaß.“

I: „Ist das dann im Wettkampf auch so möglich?“

S14: „Das ist im Wettkampf nicht so möglich. [...]“ (Int. 14, Abs. 121 ff.).

Neben den bereits erwähnten Beziehungen des genussvollen Naturerlebnisses zu Wettkampf- und Leistungsfreude, scheint das Laufen in schöner Umgebung einen positiven Einfluss auf psychische Effekte wie Entspannung, Kreativität und Flow zu haben. Möglicherweise spiegelt sich eine schöne Umgebung nach innen und erleichtert so die angesprochenen Aspekte.

Angenehme Erfahrungen in der Gruppe scheinen generell in gewisser Weise den psychischen und affektiven Effekten entgegenzustehen und zwar in der Art, dass das Streben nach Zugehörigkeit und Ablenkung, also eine starke Orientierung nach außen, einen Kontrast zu der nach innen gerichteten Suche nach Intimität und Ruhe ausmacht. Dagegen bestehen enge Verbindungen zwischen den psychischen und affektiven Effekten und dem Laufen selbst im Sinne einer Vertiefung in das Sich-Bewegen und die daran geknüpften Sensationen und zu den körperlichen Auswirkungen als ganzheitliches Gesundheitserleben.

„Also ich bin ja schon ein geselliger Mensch, aber was das Laufen angeht, das ist eine Seite, die mir gehört. Da muss ich mit mir im Reinen sein und sonst mit niemandem.“ (S13, Int. 13, Abs. 097).

Die Unterkategorie „Anstrengung“ zeigt sich als eine polarisierende Variable. Sie steht in engem Zusammenhang mit dem Wettkämpfen und der Freude an der Bandbreite von Gefühlen, aber erschwert verständlicherweise die entspannenden und kreativen Momente des Laufens.

Letztlich sind die jeweilige, individuelle Inszenierung und der Kontext des Laufens dafür verantwortlich, welche Sportfreude auslösenden Faktoren jeweils akzentuiert werden. Abbildung 37 veranschaulicht mögliche Zusammenhänge.

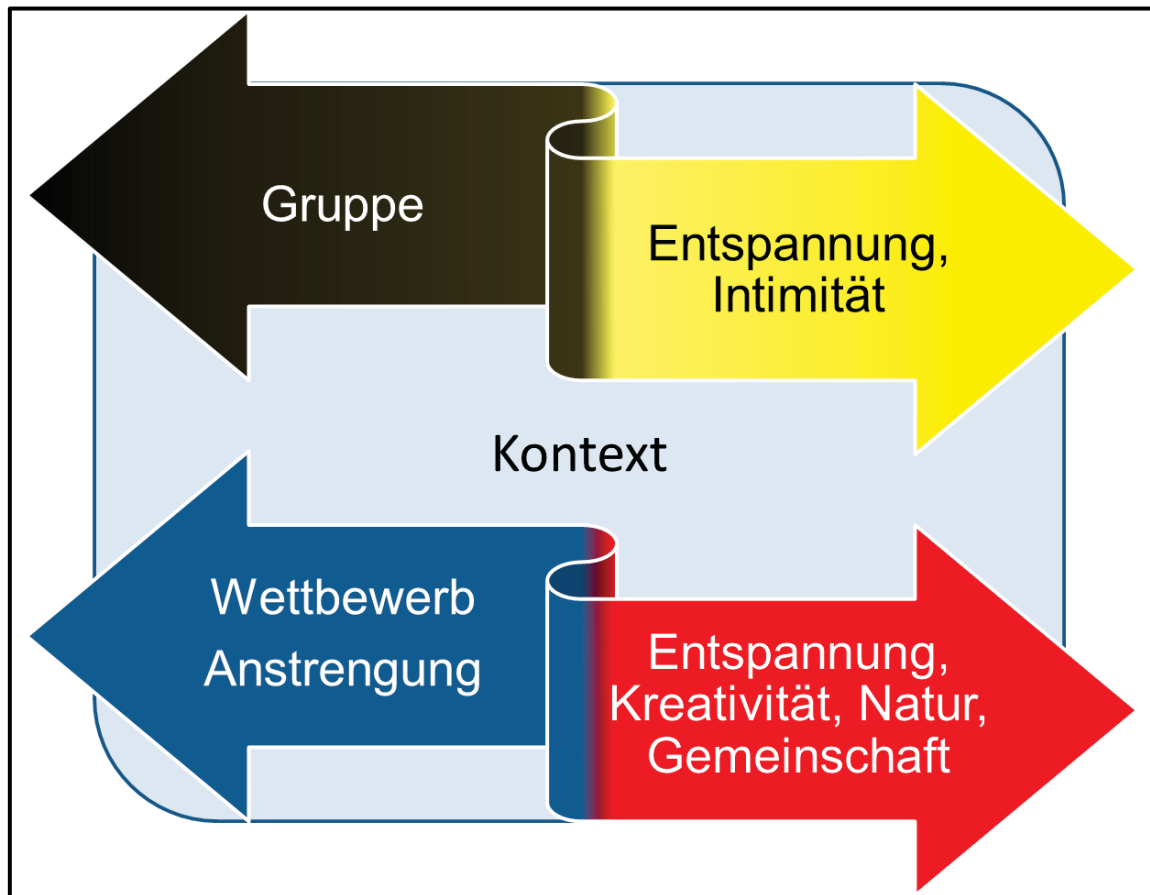


Abbildung 37. In den Daten gefundene, sich je nach Kontext gegenüber stehende Quellen der Lauffreude

Bedeutsamkeit der einzelnen Quellen im Vergleich miteinander

Wie beschrieben wurde allen interviewten Personen nach den Gesprächen die Aufgabe gegeben, die von Csikszentmihalyi (2000, S. 13 ff.) publizierte acht Quellen der Sportfreude persönlich zu gewichten (siehe auch Anhang 8, 9). Obwohl diese nicht in allen Punkten mit den Faktoren der Lauffreude übereinstimmen, die in der hier vorliegenden Studie ermittelt wurden, erlaubt diese Erhebung einerseits einen groben Überblick über die Relevanz der aufgearbeiteten Quellen (siehe Tabelle 24).¹⁷¹ Andererseits konnte so die Analyse der getroffenen Aussagen gestützt werden.

¹⁷¹ Wegen der geringen Stichprobengröße von 15 Personen sei hier nochmals betont, dass lediglich gewisse Tendenzen veranschaulicht werden können.



Tabelle 24. Die Quellen der Sportfreude nach Wichtigkeit geordnet.

Eigenes Rating	Quellen d. Sportfreude nach Csikszentmihalyi (2000)	Rating Csiks.
1	Entwicklung persönlicher Fertigkeiten und Fähigkeiten	3
2	Sportaktivität selbst	2
3	Sich an persönlichen Zielsetzungen messen	6
3	Emotionale Entspannung	7
5	Kompetenter Einsatz der eigenen Fähigkeiten	1
6	Freundschaft und Kameradschaft	4
7	Wettbewerb	5
8	Prestige, Ruhm, Erfolg	8

Eindrücklich zeigt sich, dass insbesondere Quellen, die Csikszentmihalyi (2000, S. 14) als „almost purely intrinsic“ beschreibt, höher bewertet werden als extrinsische oder soziale Anteile der Sportfreude. Dazu gehören die Sportaktivität selbst und die bei Laufenden besonders geschätzte Steigerung der Leistungsfähigkeit. „Reasons that are definitely more extrinsic“ (ebd., S. 14), wie Wettkampf oder Prestige, werden deutlich an das Ende des Rankings gestellt. Auch die soziale Komponente Gruppe scheint im Vergleich zu anderen Quellen von geringerer Relevanz zu sein. Im Vergleich zu der Einordnung der Stichprobe Csikszentmihalyis werden typische Aspekte des Laufens, wie die entspannende Wirkung oder die Leistungssteigerung, als wichtiger eingeordnet.

Mögliche Entwicklungsverläufe

Im folgenden Abschnitt sollen weder Entwicklungsverläufe konkretisiert noch feste Algorithmen bezüglich der Entwicklung unterschiedlicher Quellen der Lauffreude beschrieben werden. Es sollen lediglich Beobachtungen dargelegt werden, die in den Interviews hervortraten und nur aus den Biographien der Sportler heraus zu verstehen sind. Eine Prüfung der daraus zu formulierenden Hypothesen ist in diesem Zusammenhang nur über die Bestätigung durch Dritte möglich.¹⁷²

Hypothese 1: Entspannendes Laufen kann erlernt werden.

Eine nicht überraschende Aussage, sind doch die ersten Laufversuche stark durch Anstrengung und Frust gekennzeichnet. In der hier vorliegenden Arbeit wird diese Annahme dadurch gestützt, dass die Laufanfängerinnen Entspannung als deutlich weniger wichtig für ihre Sportfreude einschätzen

¹⁷² Diese Aussage gilt generell für die in diesem Rahmen dargestellten Ergebnisse, soll jedoch für das folgende Kapitel betont werden. Der Terminus „Hypothese“ soll dabei insbesondere auf die Nicht-Generalisierbarkeit der Ergebnisse verweisen. Dies soll jedoch nicht auf ihre Abwegigkeit oder darauf hindeuten, dass sie erstmalig im Kontext des Laufens beschrieben würden, sondern hervorheben, dass aus dem vorliegenden Datenmaterial keine gesicherten Feststellungen getroffen werden können.



Hypothese 5: Nur über vielfältige Erfahrungen mit dem eigenen Körper und der Entwicklung eines ganz besonderen Gespürs kann das Laufen über einen längeren Zeitraum aufrechterhalten werden.

Die Grundlagen dieser Hypothese sind bereits in Kapitel 6.2.7 ausführlich dargestellt.

Tendenziell zeigt sich, dass mit zunehmender Bindung an das Laufen die Wichtigkeit der erlebnisorientierten Faktoren steigt, während ergebnisorientierte Aspekte gerade im Breitensport von großer Relevanz zu Laufbeginn zu sein scheinen. Ferner ist es wohl möglich, über das Laufen bisher ungeahnte Verbindungen zum Beispiel zur Natur aufzubauen oder entspannendes Laufen zu erlernen.

6.2.10 Vergleich mit anderen Studien

Wie bereits angesprochen, stellt sich aufgrund des unterschiedlichen Kulturkreises die Übertragbarkeit von Studienergebnissen aus dem angloamerikanischen in den deutschsprachigen Raum erschwert dar (vgl. Pahmeier, 1999, S. 17; Titze & Stronegger, 2002, S. 259). Dennoch soll in diesem Kapitel versucht werden, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Quellen der Lauffreude der vorliegenden Untersuchung und den Ergebnissen anderer Studien aufzuarbeiten. Dies geschieht immer unter der Prämisse der Besonderheit des jeweiligen gesellschaftlichen Umfeldes und kann daher nicht als Abgleich harter Fakten, sondern als Diskussion, Interpretation und deskriptive Gegenüberstellung verschiedener Forschungsergebnisse betrachtet werden. Dabei interessieren in erster Linie die Ergebnisse anderer explorativer Interviewstudien, wie sie in Tabelle 8 aufgezeigt sind.

Vergleich mit anderen Sportarten

In einem ersten Schritt soll versucht werden, Unterschiede und Gemeinsamkeiten mit klassischen Mannschaftssportarten zu erläutern. Dazu scheinen die Studien von Wankel und Kreisel (1985) mit Fuß- und Baseballern sowie Hockeyspielern und Harris (1984) mit Baseballern geeignet. Hier zeigt sich, dass Spilsportler große Freude aus der Beherrschung einzelner Techniken und Fertigkeiten ziehen sowie auch ihre Eingebundenheit in das Spiel von Bedeutung ist. Beide Aspekte existieren bei Laufenden nur in sehr geringem Maße, da Läufer – insbesondere im Freizeitbereich – weit weniger an ihrer Lauftechnik arbeiten und daher minder „skills“-bezogen sind. Ein weiterer wichtiger Aspekt für Mannschaftssportler ist in dem Gewinnen des Spiels zu finden, das für Läufer fast ausschließlich während ihrer Wettkämpfe relevant ist. Beiden Gruppen ist gemein, dass gruppenspezifische Prozesse bedeutsam sind. Mannschaftssportler beschreiben darüber hinaus jedoch auch die Wichtigkeit des Zusammenspiels und der gegenseitigen Hilfe – „being on a team“ (vgl. Wankel & Kreisel, 1985, S. 57) -, das sich aus der Eigenart ihres jeweiligen Sports ergibt. Ein weiterer Unterschied ist im

Genuss des gegenwärtigen sportlichen Erlebens auszumachen. Während die Mannschaftssportler der benannten Studien ihre Sportfreude besonders aus den Kategorien „doing the skills of the game“ und „comparing skills against others“ (vgl. ebd.) ziehen, gewichten Läufer das prozess-orientierte Erleben des Leistens oder Sensationen wie Flow und Körperwahrnehmung als hoch.

Ein weiterer Vergleich bietet sich mit den Studien von Scanlan et al. (1989) und Ryba (2007) an, die sich jeweils mit Eiskunstläufern beschäftigen. Auffällig ist dabei die unterschiedliche Bedeutung der Kreativität. Während es für Eiskunstläufer außerordentlich freudvoll erscheint, ihrer Kreativität nach außen Ausdruck zu verleihen, sie körperlich umzusetzen und gestalterisch tätig zu sein, bezieht sich die Kreativität der Läufer nicht auf ihre Sportart, sondern auf Angelegenheiten außerhalb deren, findet nur nach „innen“ statt und hat demnach keinerlei physische Auswirkung. Bezüglich der Entwicklung oder des Erlernens der sportartspezifischen Skills ist ein ähnliches Ergebnis wie bei dem Vergleich mit Mannschaftssportarten zu verzeichnen. Während die einzelnen Techniken für Eiskunstläufer sehr wichtig sind – zum Beispiel der Faktor „First time“ (vgl. Ryba, 2007, S. 64 f.) –, steht bei Laufenden Leistung als Prozess oder Produkt im Vordergrund. Des Weiteren unterscheiden sich die Sportler in der Wichtigkeit der Reaktion des Publikums oder von Zuschauern, was jedoch auch der Tatsache geschuldet ist, dass die Eiskunstläufer aus dem Leistungssport stammen beziehungsweise in diese Richtung gehen wollen und daher regelmäßig vor vielen Menschen auftreten. Interessant ist, dass bei beiden Sportarten begleitende Bewegungsgefühle wie Flow oder ein Gespür für den eigenen Körper, relevant sind. Insbesondere mit Blick auf den Flow scheint es also möglich, diesen Zustand über monotone Bewegungen und Introversion sowie ausschweifende Körpermotionen und Extraversion zu erreichen.

Im Vergleich mit den beiden Untersuchungen im Rahmen von Fitnesssportangeboten (vgl. Heck & Kimiecik, 1993; Wankel, 1985) sind deutliche Überschneidungen erkenntlich. Überraschend mutet an, dass in der Studie von Heck und Kimiecik (1993) die Sportaktivität selbst keine außergewöhnliche Stellung einnimmt, während sie in der Studie von Wankel (1985, S. 278) das Unterscheidungsmerkmal zwischen Abbrechern und Dabeibleibern darstellt und auch in dieser Studie große Relevanz besitzt. Zudem sind, mit Ausnahme des Flow-Zustandes, Elemente des Sports von autotelischer Bewegungsqualität in der deutlichen Minderheit. Dies kann als der große Unterschied der beiden angesprochenen Studien mit der hier dargelegten ausgemacht werden.

Vergleich mit anderen Altersklassen

Wie aufgezeigt, hat vor allem die Sportart großen Einfluss darauf, welche Eigenschaften körperlicher Aktivität freudauslösend sein können. Hinsichtlich des Spektrums der aufgearbeiteten Untersuchungen gibt es immer wie-

der ähnliche Kernthemen, die sich innerhalb der einzelnen Sportarten in je anderen Akzentuierungen realisieren. Der große Unterschied zwischen Kinder und Jugendlichen und erwachsenen Sportlern ist in der Wichtigkeit des sozialen Umfeldes zu finden, wobei hier das Verhalten der Eltern und der Trainer als starke Bezugspersonen für Kinder herausragen (vgl. u. a. McCarthy & Jones, 2007; Ryba, 2007).

6.3 Wahrgenommener Profit durch das Laufen

Neben den bereits angesprochenen Auswirkungen des regelmäßigen Laufens hinsichtlich des Erlebens von Sportfreude werden noch weitere Aspekte offeriert, die im Folgenden kurz dargestellt werden sollen (vgl. dazu auch Bartmann, 2007a, 2009, 2011; Lange, 2011a). Übergreifende Begriffe sind in einer Gesundheitsverbesserung in salutogenetischem Sinne und in einer Änderung des Lebensstils zu finden, die letztlich in gegenseitiger Beeinflussung zu einer Erhöhung der Lebensqualität führen (siehe Abbildung 38).

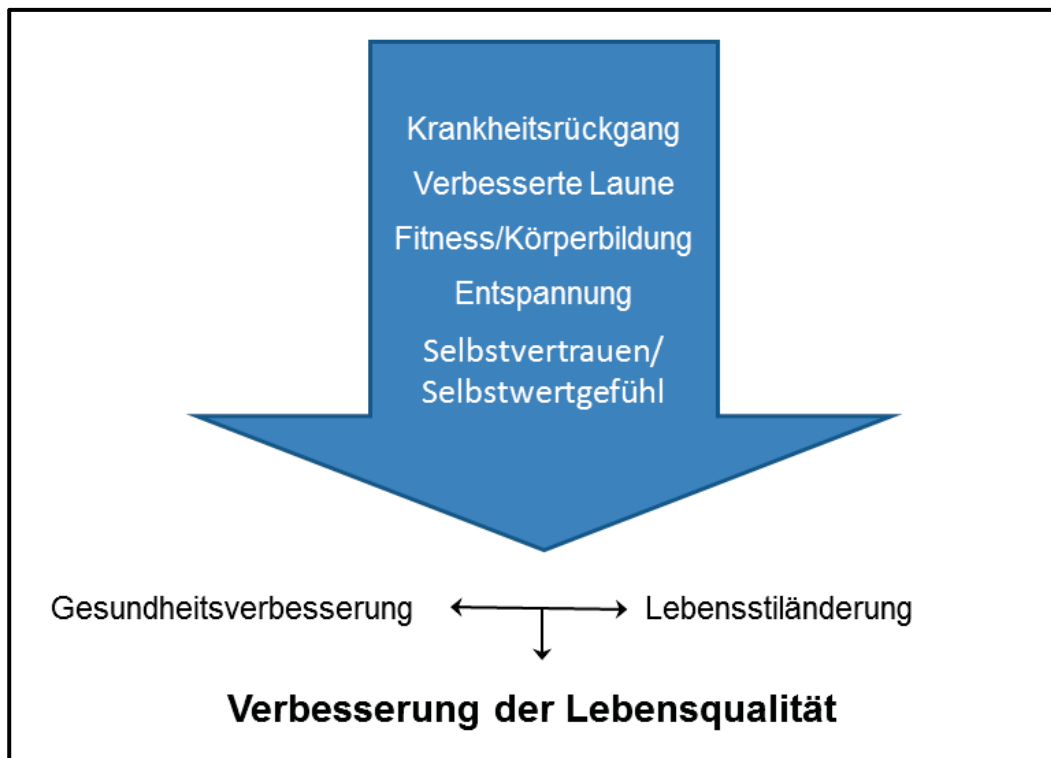


Abbildung 38. Attraktive Auswirkungen des Laufens, die letztlich in einer Verbesserung der Lebensqualität münden

Viele Menschen beginnen krankheitsbedingt mit dem Laufen. Ihr Profit liegt zuallererst in einer Besserung der jeweiligen Beschwerden, so kann beispielsweise „mit dem Laufen den ganzen Wehwehchen entkomme[n]“ (S4, Int. 4, Abs. 090) werden. Der Bezug zwischen Sport und einer Steigerung der Laune ist von Abele-Brehm und Brehm (u. a. 1986, 1994) intensiv beforscht worden. Während eine Stimmungsaufhellung direkt nach dem Sport oftmals beobachtet werden kann (vgl. ebd.), erscheinen Aussagen bezüg-

lich einer generellen Verbesserung der Laune inkonsistent. Auf eine Verbesserung des Körperbewusstseins und der körperlichen Fitness wurde bereits in anderen Kapiteln hingewiesen. Sie ergeben sich schließlich aus dem regelmäßigen Betreiben der Sportart, wobei es diesbezüglich natürlich auch auf das richtige Verhältnis zwischen Dauer, Umfang und Intensität ankommt, um zum Beispiel Überlastungsreaktionen zu vermeiden. Auch der Zusammenhang zwischen Laufen und einem entspannteren Leben wurde bereits angedeutet, der sich in seiner habitualisierten Form nicht nur durch ein leichteres Entspannen äußert, sondern auch durch eine Erhöhung der Stressresistenz.

„Wenn ich wenig laufe, dann bin ich umgekehrt anfälliger auch für Stress oder sonst etwas“ (S13, Int. 13, Abs. 061).

Zudem können sich Eigenschaften, die für ein regelmäßiges Laufen wichtig sind, verfestigen beziehungsweise auszubilden, wobei hier die Wirkungsrichtung nicht geklärt ist. So scheinen Läufer „insgesamt robuster“ (a. a. O.) zu sein, Kompetenzen bezüglich ihres Zeit- und Ressourcenmanagements und der Organisation des Alltags zu entwickeln, „großes Selbstvertrauen“ (S4, Int. 19, Abs. 017) aus dem Laufen zu ziehen und sich „auch in anderen Lebensbereichen leistungsfähiger“ zu fühlen. Bartmann (2007b, S. 78 ff.) verweist in diesem Kontext auf die Verbesserung des Selbstwertgefühls, der Coping-, Konzentrations- und geistigen Leistungsfähigkeit und des seelischen Wohlbefindens durch regelmäßiges Laufen. Letztlich können durch das Laufen die drei Komponenten der Einstellung zu sich selbst nach Schrader und Helmke (2008, S. 143), die als affektiven Teil das Selbstwertgefühl (Leistung), als kognitiven Part das Selbstkonzept (Körpererfahrung) und als konativen Aspekt die Selbstwirksamkeit (Leisten) beschreiben, bedient werden.

Die genannten Aspekte spielen zum einen bei der Verbesserung der individuellen Gesundheit im Sinne von Selbstbestimmung, Kompetenz und Wohlbefinden eine Rolle, zum anderen haben sie eine Auswirkung auf die Gestaltung des gesamten Lebensstils, wenn man zum Beispiel „auch mal wochenlang gar keinen Alkohol trinkt“ (S4, Int. 4, Abs. 090) oder es „eine vernünftige Lebensweise“ (S12, Int. 12, Abs. 083) auslöst. Wichtig hervorzuheben ist jedoch, dass hierbei die individuelle Wahrnehmung der herausgearbeiteten Veränderungen wichtig ist. Daher kann es durchaus sein, dass Faktoren bedeutsam sind, die subjektiv erkannt werden, jedoch aus einer objektiven Warte, beispielsweise anhand von Blutwerten, nicht nachvollziehbar sind. Für die Bindung an das Laufen sind genau diese subjektiven Wahrnehmungen von entscheidender Relevanz.

Insgesamt kann von einer Erhöhung der gesamten Lebensqualität gesprochen werden, die sich unter anderem auch durch eine „habituierte Sportfreude“ im Sinne einer Lebensfreude durch Laufen ausdrückt (vgl. Weber,



1984a).¹⁷⁴ Es scheint also, als können durch die Bildung von Lauffreude Kompetenzen erworben werden, die den Transfer dieser Freude in das alltägliche Leben ermöglichen und so zu Lebensfreude oder einem Glücksgefühl führen.

6.4 Bildungsprozesse als Kernkategorie

Der übergreifende Faktor der bisher ausgeführten Ergebnisse der dargestellten Untersuchung ist in den jeweils zu Grunde liegenden Bildungsprozessen zu entdecken. Denn, wie bereits in Kapitel 2.1 beschrieben, ist das Sich-Binden an etwas ein Werdegang, der in großem Maße von Bildungsprozessen und deren Auswirkungen abhängt. Ohne sich mit einer Sache zu beschäftigen, Interesse zu finden, Neues in ihr zu entdecken und sicherer im Umgang mit ihr zu werden, erscheint es nicht möglich, eine vertiefte Beziehung herzustellen. Daher stellt sich, auch in Bezug auf die Sache Laufen, die Frage, was darüber erfahren oder erlernt werden muss, um sich mit ihr mehr und mehr zu verstricken.

„Lauffreude und Volksläufe sind Lernfelder, [...] in denen Selbsterziehungsprozesse stattfinden“ (Lutz, 1991, S. 77).

6.4.1 Exkurs Bildung

In den vorausgegangenen Kapiteln fiel immer wieder der Begriff „Bildung“, ohne diesen jedoch zu konkretisieren. Da er sich im empirischen Teil der Arbeit jedoch als ein Kernthema des „Sich-Bindens“ zeigte, soll im Folgenden das hier vorliegende Bildungsverständnis mittels einer kurzen Begriffsdiskussion aufgezeigt werden.

Mein Verständnis von Bildung geht über Begriffe von Ausbildung, Lernen, Wissen oder Können hinaus und soll mit Hilfe publizierter Beiträge renommierter Pädagogen veranschaulicht werden. Dörpinghaus (2011, S. 18) macht Bildung als „die Grundlage jeder gelingenden Ausbildung, [...] [die, G. D.] den Anspruch des Mitgestaltens stellt“ aus. Somit wird „der Mensch [...] eben nicht gebildet, sondern er bildet sich“ (a. a. O.). Als Aufgabe von Bildung charakterisiert Beckers (2005, S. 30) „den Prozess der Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit zu fördern, um damit individuelle Sinnuche sowie die Befähigung zu eigenen Lebensgestaltung zu unterstützen“.

„Mit dem Begriff ‚Bildung‘ ist seit der Aufklärung in Deutschland vor über zweihundert Jahren ein Verständnis von Erziehung gemeint, das die Selbstgestaltung des Menschen als Auseinandersetzung mit sich selbst und mit den Gegenständen und Werten der Kultur [...] betont. Bildung in diesem Sinn bezeichnet weniger einen Zustand, sondern vor allem einen Prozess, der Selbstgestaltung und Weltaneignung gleichermaßen zum Inhalt hat“ (Grupe & Krüger, 2007a, S. 95).

¹⁷⁴ „Nach einer These von PARDUCCI [Herv. d. Orig] (1968) kann das durchschnittliche Wohlbefinden erhöht werden, wenn der vom Individuum bevorzugte Lebensstil häufig hohe Zufriedenheit hervorruft“ (Schlicht, 1995, S. 76).

Dörpinghaus (2011, S. 21) kennzeichnet Bildung als etwas, das „mit einem Sichfremdwerden zu tun [habe, G. D.], weil sie ihren Ort im Zwischen von Eigenem und Fremdem hat“ und dies Voraussetzung für ein „Andersmachenkönnen“ (ebd., S. 22) sei. Er sucht und findet dabei Anschluss an Gedanken Wilhelm von Humboldts (1960, S. 234 f.), der von einer „Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ spricht.

„Beschränken sich indess auch alle diese Forderungen nur auf das innere Wesen des Menschen, so dringt ihn doch seine Natur beständig von sich aus zu den Gegenständen ausser ihm überzugehen, und hier kommt es nun darauf an, dass er in dieser Entfremdung nicht sich selbst verliere, sondern vielmehr von allem, was er ausser sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Innres zurückstrale“ (ebd., S. 237).

Nach der Entfremdung rundet die Rückkehr zu sich selbst den Bildungsprozess nach Humboldt ab (vgl. Benner & Brüggem, 2004, S. 194 f.). Zudem sei Bildung ein „Wartenkönnen“ (Dörpinghaus, 2011, S. 23), denn erst „im Moment der Verzögerung entstehen [...] Erfahrungsspielräume, die Bildungsprozesse ermöglichen“ (a. a. O.), da Reflexivität eine gewisse Zeit beanspruche. Bildende Wechselwirkungen seien dabei „alle Wechselwirkungen zwischen Mensch und Welt, in denen Welterfahrungen bildend auf ein Selbst zurückwirken und dieses sich verändert, in dem es lernt, Weltverhältnisse differenziert zu erfassen“ (Benner, 2005, S. 567).

Grundsätzlich können materiale Bildungskonzepte, die „einseitig das objektiv Allgemeine, d.h. das kulturelle Erbe und die gesellschaftlichen Erwartungen, in den Vordergrund“ (Prohl, 2010, S. 97) stellen und formale Bildungskonzepte, in denen es um die Persönlichkeitsentwicklung und Menschenbildung¹⁷⁵ geht, unterschieden werden.¹⁷⁶ Eine zeitgemäße Bildung müsse nach Klafki (2007, S. 96) eine „wechselseitige Erschließung“ von Subjekt und Wirklichkeit“ im Sinne einer kategorialen Bildung beinhalten. Somit seien „beide Aspekte [materiale und formale Bildungsprozesse, G. D.] [...] Momente eines einheitlichen Prozesses“.

Klafki (2005, S. 17) versteht die (Allgemein-)Bildung „als weitgehend selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten“, der „Fähigkeit zur *Selbstbestimmung*“, der „*Mitbestimmungsfähigkeit*“ und der „*Solidaritätsfähigkeit* [alle Herv. d. Orig]“, und gibt damit Hinweise für die Art und Weise, wie sich Bildungsprozesse konsolidieren. Der übergreifende Begriff „Bildung“ beinhaltet also weniger, was Menschen lernen, erfahren, reflektieren oder entwickeln sollen/können/dürfen, sondern in erster Linie, wie dies von Statten geht und im besten Fall unterstützt wer-

¹⁷⁵ „Bildung, so soll ein ehemaliger französischer Ministerpräsident gesagt haben, ist das, was übrig bleibt, wenn alles, was auf der Schule gelernt wurde vergessen ist“ (Koch, 2004, S. 185).

¹⁷⁶ Diesbezüglich stellt sich für mich die Frage, ob beide Konzepte trennscharf zu unterscheiden sind. Denn verändert nicht jeder Neuerwerb von Wissen auch zu einem kleinen Teil den Menschen im Sinne einer formalen Bildung? Hat nicht jede formale Bildung einen materialen Anteil?



den kann. Dabei spielen Begriffe wie Eigenaktivität, Selbstbestimmung, Reflexivität oder Aufmerksamkeit eine entscheidende Rolle. Aus diesen ergeben sich dann auch die Formen des Umgangs miteinander, vor allem in Lehr-Lern-Situationen. Hinsichtlich dessen weist Horkheimer (1985, S. 415) in seiner bekannten Rede an Studenten des ersten Semesters darauf hin, dass sich Bildung „in der Hingabe an die Sache, in der intellektuellen Arbeit sowohl wie in der ihrer selbst bewußten Praxis“ zeige.

Bildungsprozesse und die daraus resultierenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen stellen somit die übergreifende Kernkategorie der bisher angeführten Ergebnisse dar. Die in Kapitel 2.1.4 theoretisch abgeleitete Beziehung zwischen Bindung und Bildung soll im Folgenden anhand von Aspekten, die regelmäßig laufende Menschen durch das Betreiben ihrer Sportart lernen oder die es zu erfahren lohnt, konkretisiert werden. Hierbei muss betont werden, dass nicht Musterlösungen gegeben werden können, da jeder Mensch seine Antworten in der eigenen Auseinandersetzung mit dem Laufen finden muss. Es sollen aber über die Darstellung interessanter Äußerungen der interviewten Läufer gewisse Themenbereiche umrissen werden, die wohl wichtig sind und bei denen erhöhte Aufmerksamkeit sinnvoll erscheint.¹⁷⁷ Dennoch sind wohl einzelne Themengebiete Voraussetzung für die Bildungsmöglichkeiten anderer, weshalb in dieser Aufarbeitung eine gewisse kausale Abhängigkeit der Gestaltungsperspektiven der Lauf Freude von den Kenntnissen über sich selbst und die Sache Laufen konstatiert werden kann. Dies ist jedoch nicht im Sinne aufeinander folgender Phasen zu verstehen, sondern als grobe Orientierung in der gegenseitigen Verstrickung der einzelnen Aspekte. Unterscheiden lassen sich Gesichtspunkte der formalen, auf das Subjekt bezogenen Bildung und der materialen, inhaltlich orientierten Bildung (Wissen über die Sache Laufen), die letztlich beide gewisse Schnittflächen miteinander und mit der Sportfreude als dazwischen stehende Funktion aufweisen (siehe Abbildung 39).

¹⁷⁷ Dabei kann durchaus bisher Geschriebenes erneut aufgeführt werden. Dies wurde jedoch möglichst gering gehalten.

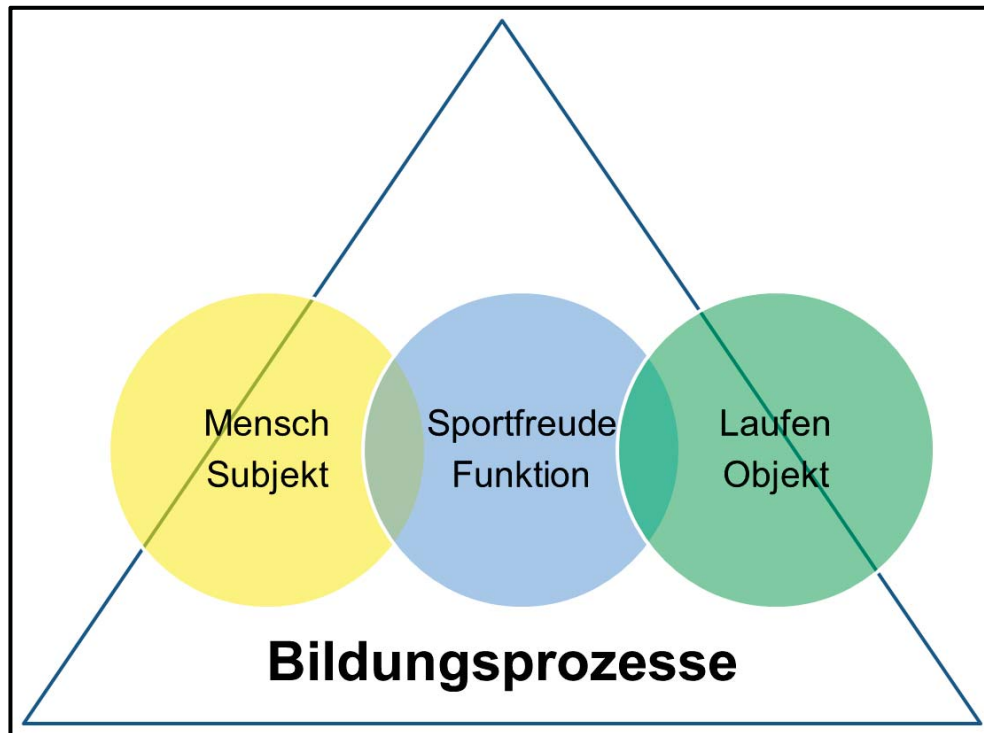


Abbildung 39. Sich gegenseitig bedingende Bildungsprozesse während der Bindung an das Laufen

6.4.2 Sich selbst besser kennenlernen, sich verändern (Fähigkeiten)

Voraussetzung fast sämtlicher laufbezogener Bildungsprozesse ist die Auseinandersetzung mit der subjektiven Leiblichkeit, beziehungsweise mit dem eigenen Körper. Denn über die besondere Anforderungsstruktur und die Eigenschaften des Laufens werden fast zwangsläufig vielfältige Erfahrungen gesammelt, welche die Kompetenz im Umgang mit dem eigenen Körper, das Vertrauen in die individuellen Fähigkeiten und damit das Lauferlebnis maßgeblich beeinflussen. Neben den in Kapitel 6.2.7 erörterten Aspekten des genauen Kennens des Körpers – sogar dessen „Täuschungen“ – geht es darum, Vertrauen zu gewinnen, sich seiner Fähigkeiten sicher zu sein und daraus Selbstsicherheit zu ziehen, die sich oftmals auch in den Lebensalltag überträgt.

„Und wenn man das dann öfter mal erfahren hat, dass so sicher wie das Amen in der Kirche nach jedem Tiefpunkt wieder der Punkt kommt, an dem es wieder geht. Dass es die Erfahrung nicht gibt, dass es einfach nicht weiter geht, [...]. Das geht auch! Dass man sich einfach sagt, dass der Tiefpunkt jetzt da ist, aber man weiß, dass der Tiefpunkt ein temporärer Begleiter ist, dass er auch wieder geht und zwei Kilometer weiter wieder weg ist“ (S14, Int. 14, Abs. 113).

Der Aufbau eines solch starken Vertrauens in den Körper steht am Ende einer ganzen Reihe unterschiedlicher Bildungsprozesse. Dabei ist es unter anderem sehr wichtig und unumgänglich, negative Erfahrungen „als Summe vieler Dummheiten“ (S15, Int. 15, Abs. 053) zu sammeln und daraus Schlüsse zu ziehen. Viele Läufer überschätzen sich gerade zu Rennbeginn und müssen dies im weiteren Streckenverlauf büßen.

„Dann habe ich den Lauf mitgemacht und da hatte ich denn im Ziel eigentlich so den Vorsatz für mich getroffen: Nie mehr Wettkampf! (lacht) Das machst du nie mehr! Da habe ich mich irgendwie so von dem ganzen Läuferpulk irgendwie in was reinzwingen lassen mit dem Tempo und das hat einfach nicht so zu mir gepasst. Da war ich so was von kaputt (lacht)“ (S12, Int. 12, Abs. 023).

Dennoch sind gerade negative Erfahrungen von besonderer Bedeutung und verfügen über einen großen Lerneffekt, da das Erlebte ausgesprochen eindrücklich wahrgenommen wird, die Leiden, die eine endlos anmutende Strecke für müde Laufende mit sich bringt, am eigenen Leibe gespürt werden und daraus Erkenntnisse gezogen werden können.¹⁷⁸

Neben dem deutlich verbesserten Körperbewusstsein und der Steigerung des physischen Selbstkonzeptes kann, wie auch schon Kapitel 6.3 angesprochen, durch das Laufen auch eine Selbstbildung stattfinden. So lernen Läufer, „sich selber zu motivieren“ (S13, Int. 13, Abs. 113), „Dinge relativ strukturiert auch abzuarbeiten“ (ebd., Abs. 101) oder sich zu organisieren und ein gutes Zeitmanagement zu haben. Dies kann zu einer „Konsequenz in der Lebenseinstellung“ (S12, Int. 12, Abs. 121) führen, die auf der einen Seite eine gewisse Strenge und Disziplin verlangt, auf der anderen Seite aber auch von großer Sicherheit geprägt ist. Diese Sicherheit speist sich aus der immer wiederkehrenden Erfahrung, dass „eine Langdistanz [...] wie das Leben“ (S14, Int. 14, Abs. 129) sei und während eines Laufes schwere Momente durchlebt würden, auf welche wiederum leichtere Momente folgten. Es ergibt sich dadurch – nicht zuletzt mit Blick auf das Kohärenzgefühl – eine gewisse (gesunde) optimistische Umgangsweise mit den Anforderungen des Lebens, die in den Schlagworten Handhabbarkeit, Verstehbarkeit und Bedeutsamkeit und letztlich im Aufbau eines umfassenden Selbstvertrauens mündet (vgl. auch Weber, 1984a, S. 20 f.).

Zum dritten steigert sich nicht nur das Wissen über sich und die Wahrnehmung. Im Sinne einer Körperbildung schaffen es Läufer, wie in Kapitel 6.3, beschrieben, beispielsweise Risikofaktoren für Herzkreislauferkrankungen zu verringern, Gewicht ab- und Muskulatur aufzubauen und sich dadurch fitter zu fühlen. Es gelingt also, sich selbstbestimmt in eine angestrebte Richtung zu verändern, was wieder über Selbstwirksamkeitsprozesse die Bindung an die jeweilige Sportart erhöht.

6.4.3 Laufen als Sportart einverleiben (Anforderungen)

Das Laufen beinhaltet Anforderungen und Eigenschaften, die nicht von außen erschlossen werden können, sondern nur durch die Lauferfahrung selbst zugänglich werden.

¹⁷⁸ „In allen Bereichen des Lernens sind bildende Wechselwirkungen immer auch über negative Erfahrungen vermittelt“ (Benner, 2005, S. 567).



keitsentwicklung über das Laufen hinaus zulässt. Gerade bei Freizeitläufern scheint diesbezüglich die selbstkritische Frage nach dem Wollen oder Müssen des Laufens sinnvoll. Daher bietet sich auch an, den Laufgenuss als Zielstellung zu fokussieren, da er sich bei zwanghaftem Laufen nur schwer offenbart.

„Auch diese Abhängigkeit schon wieder davon, dass was Anderes...also das weiß man ja von anderen Sachen. Ich habe ja mal in jungen Jahren geraucht auch. Allerdings Pfeife geraucht, 25 Jahre lang. Ich habe das dann aufgehört, einmal mit dem Bewusstsein, dass es die Gesundheit und Krebs etc. beeinflusst, aber auch, weil es mich sehr gestört hat, früh um neun Uhr ungeduldig zu werden aus Gewohnheit heraus. Also nicht der Genuss stand im Mittelpunkt, sondern die Gewohnheit. Und das geht nicht“ (S4, Int. 19, Abs. 029).

Die Phasen des Laufens verstehen und sich ein Rennen einteilen

Wie bei jeder anderen Sportart auch, gibt es beim Laufen eine Art Aufwärmphase, in der der Körper auf die kommende Belastung vorbereitet wird. So ist es auch zu erklären, dass „die erste Viertelstunde [...] doch so anstrengend“ (S2, Int. 17, Abs. 037) ist, oder dass die Frage aufkommt: „Wiege ich jetzt eigentlich gerade 100 Kilo mehr?“ (S10, Int. 21, Abs. 029). Erst nachdem „irgendwo im Körper oder im Gehirn [...] ein Schalter rumgeht [...] dann läuft es frei“ (S4, Int. 19, Abs. 017). Es ist also gerade zu Laufbeginn sinnvoll, auf ein geringes Tempo zu achten.¹⁷⁹ Dabei wird explizit die Fähigkeit angesprochen, seinen eigenen Laufrhythmus zu erspüren und zu gestalten.

„Ich denke, wenn man einen Rhythmus gefunden hat und eine Weile gelaufen ist, dann ist es nicht mehr so quälend. Aber am Anfang finde ich schon. Da ist schon so eine Überwindung“ (S2, Int. 2, Abs. 071).

Wie schon erörtert, ist es gerade für in der Freizeit Laufende im Anschluss an das Einlaufen wichtig, ihr eigenes Tempo einzuhalten und möglichst kontinuierlich durchzulaufen.

„Dass man – ich glaube das ist das A und O – sein eigenes Tempo finden muss. Das hat sie auch ganz oft gesagt. Zum Beispiel Frau und Mann können oft gar nicht gut zusammen laufen, weil er viel schneller ist als sie und sie sich dann quält. Also und das ist wirklich das Allerwichtigste. Es kommt ja gar nicht darauf an, dass man unbedingt schnell ist oder so, sondern, dass, auch wenn man ganz langsam ist, es trotzdem gut und effektiv und gesund ist“ (S10, Int. 21, Abs. 009).

Zudem ist natürlich auch nicht jedes Laufen gleich, sondern Läufer müssen sich immer wieder neu in der jeweiligen Situation zurechtfinden, beziehungsweise die Situation zu ihren Gunsten zu beeinflussen suchen. So machen sie die Erfahrung, dass die wahrgenommene Anstrengung „von der Uhrzeit ab[hängt, G. D.]“ (S2, Int. 2, Abs. 127), „wobei ich so insgesamt früh auch besser laufe als abends“ (S6, Int. 6, Abs. 161), dass „nicht jeder Tag wie der andere ist“ (S7, Int. 7, Abs. 102), sondern sie relativ schnell merken,

¹⁷⁹ Marlovits (2004, S. 93 ff.) schreibt die Schwierigkeit der ersten Laufminuten einem ersten Freimachen vom Alltag zu.

„heute klappt es oder heute klappt es nicht“ (S12, Int. 12, Abs. 059) und sich daraus erst beispielsweise die Trainingsgestaltung entwickeln lässt.

„Ich laufe unglaublich stark nach Gefühl und habe damit sehr gute Erfahrungen gemacht. Das heißt, es gibt Tage da merke ich plötzlich, dass es viel besser läuft und dann hänge ich noch eine Runde dran. Und dann habe ich statt fünfzehn, zwanzig Kilometer im Wald gemacht“ (S11, Int. 11, Abs. 053).

Gerade bezüglich der Wettkampfgestaltung hilft es, die bisherigen Erfahrungen zu reflektieren und daraus Lehren zu ziehen. So ist „diese Eichhörnchen-Mentalität, ich laufe am Anfang schnell, dann habe ich das schon mal gut [...] völlig falsch“ (S4, Int. 19, Abs. 025). Das Wissen darum, dass „du weißt, dass du [im Laufe eines Marathons, G. D.] schwach wirst“ (S11, Int. 11, Abs. 141) beeinflusst die gesamte Rennsteuerung in dem Sinne, dass für diesen Moment Kraft gespart wird. Gelingt dies gut und man bemerkt, dass man sich bei Kilometer 30 noch gut fühlt,

„dann kommt so ein Gefühl, wie ich es zuletzt eben hatte, dass das dein Tag ist und du dir das nicht mehr nehmen lässt und das beflügelt und tut unheimlich gut“ (S13, Int. 13, Abs. 041).

Motivationsstrategien während des Laufens parat haben

Sowohl während Trainings- als auch Wettkampfläufen können Situationen auftreten, in denen es sehr attraktiv erscheint, das Dauerlaufen zu unterbrechen und zu pausieren. Eine intensive Beschäftigung mit dem Laufen bringt mit sich, dass vielfältige unmittelbare Motivationsstrategien entwickelt werden, die hier kurz angerissen werden sollen (vgl. auch Sonntag, 2000, S. 118 ff.).

Klassisch ist hierbei die Ablenkung, „so dass ich das Gefühl habe, dass Laufen ist das, was nebenbei ist“ (S6, Int. 6, Abs. 049). Dies ist über Gespräche in der Gruppe,¹⁸⁰ Naturbeobachtung oder Vorfreude auf danach möglich. In Rennsituationen kann es helfen, wenn „man [...] [ab der Hälfte oder zwei Drittel der Strecke, G. D.] rückwärts zählt“ (S13, Int. 13, Abs. 041), sich an den Verpflegungsstellen orientiert oder man im Geiste eine bekannte Strecke läuft,

„jeden Baum an dieser Strecke [kennt, G. D.] und [...] genau [weiß, G. D.], wo ich jetzt bin und [...], dass es eigentlich nicht mehr weit ist, weil, wenn ich im Training laufe, [...] ich in einer Stunde da [bin, G. D.]“ (S14, Int. 14, Abs. 113).

Des Weiteren wird über verschiedene Formen der Autosuggestion oder dissoziative Strategien versucht, Motivation zu erzeugen, beispielsweise dass gesagt wird, „die [anderen Läufer, G. D.] schaffen das, dann schaffst du das auch!“ (S8, Int. 8, Abs. 081). Dabei kommt es oftmals zu einer Trennung von Körper und Geist, in welcher der Geist den Körper anzufeuern sucht.

¹⁸⁰ Diesbezüglich wurde jedoch auch die Beobachtung gemacht, dass, „wenn du ein schönes Gespräch hast, dann ziehst du das Tempo an“ (I4, Int. 19, Abs. 069), Ablenkung also auch Fokussierung auf Tempokontrolle verhindern kann.

„Ich habe immer – das ist fast etwas absurd, wenn man so was sagt – mit meinem Körper gesprochen. Das heißt, ich habe meinem Körper gesagt: 'Komm, streng dich noch ein bisschen an! Komm, halt mich noch ein bisschen aus! Komm, mach noch ein bisschen mit! Komm, ich habe jetzt 180 Kilometer, komm, wir machen die 200 Kilometer voll! Du darfst dafür auch morgen dich ausruhen und ich gönne dir auch eine Viertelstunde die Dusche!'. Ein Dualismus eigentlich zwischen mir, meinem Willen und meinem Körper. Das hat eigentlich ganz gut funktioniert“ (S11, Int. 11, Abs. 141).

Hierin sind Parallelen zu einer Untersuchung von Aufmuth (1983, S. 259) mit Extrem-Alpinisten zu finden.

„Der Leib wird als ein widerspenstiges, niedriges Objekt angesehen, dem der stählerne Wille als das ‚edle‘ Prinzip gegenübergestellt wird. Es herrscht die Vorstellung eines Kriegszustandes zwischen Körper und Wille vor, wobei viel von ‚Unterwerfen‘, ‚Überwinden‘, ‚Besiegen‘ die Rede ist“.

Eine interessante Form der Eigenmotivation gründet sich in den Auswirkungen körperlicher Aufrichtung und Selbstaktivität. Gemäß dem Motto „Ich fasse mich selber am Schopf und ziehe mich auf und komme so darüber hinweg“ (S4, Int. 4, Abs. 034) wird dabei versucht, sich körperlich aufzurichten „als ob da jemand [am Kopf, G. D.] zieht“ (a. a. O.), die Muskeln anzuspannen, „bewusst in die Gegend“ (a. a. O.) zu schauen und der Anstrengung quasi mit großen Augen und Selbstvertrauen entgegen zu blicken. Die körperliche Aufrichtung und Demonstration von Stärke kann dann dazu führen, dass „ich dann auch drüber weg“ (a. a. O.) komme oder es anderweitig weiter hilft.

Darüber hinaus sind gerade in Rennsituationen Zielmodifikationen möglich, die dabei helfen sollen, die Laufmotivation nicht zu verlieren.

„Es gibt da schon so eine Strategie, die vielleicht ganz interessant ist. Du hast dir eine bestimmte Zeit vorgenommen und irgendwann so zehn Kilometer vorher merkst du, dass du sie heute nicht mehr schaffst. [...] Ist weg! Dann versuche ich ein neues Ziel zu definieren in dem Moment. Was jetzt, was lohnt sich? [...] Ich wollte ja eine 2:45 Stunden laufen, dann wenigstens unter 2:50 Stunden. Die Vierer. Eine 2:40'er Zeit schaut besser aus als eine 2:50'er Zeit in deiner Tabelle. Das probierst du. Die 2:50 Stunden, das geht mit einem vernünftigen Kilometerschnitt. Dann läufst du weiter, hast wieder ein paar Kilometer geschafft und plötzlich merkst du, dass die 2:50 Stunden auch eng werden. Dann vergisst du dieses Ziel und stellst dir ein neues auf. Ich hatte oft in den letzten Jahren die Situation, dass ich so ein Ziel nach dem anderen dann abgehakt habe und das letzte Ziel, das stehen geblieben ist, war dann wenigstens unter drei Stunden noch heimkommen. Das hat dann oft geklappt, aber manchmal hat selbst das nicht mehr geklappt und ich bin dann kurz über drei Stunden rein“ (S13, Int. 13, Abs. 081).

Eine weitere Art der Eigenmotivation ist, über den Bezug zu Vergangenenem eine emotionale Sicherheit beziehungsweise Verpflichtung aufzubauen. Sicherheit in dem Punkt, dass, wenn man schon öfter eine schwere Phase durchlaufen hat, „dann kann man auch einfach mit dieser Erfahrung im Hinterkopf über einen Tiefpunkt hinaus laufen“ (S14, Int. 14, Abs. 113). Eine Art Verpflichtung in dem Sinne, dass derer gedacht wird, die „gerne mit mir laufen würde[n], wenn [...] [sie, G. D.] denn nur könnte[n]“ (S12, Int. 12, Abs. 121).

Laufen Anfänger noch mit Trainer oder streng nach objektivierbaren Vorgaben wie Puls, Pace, Laufzeit oder –dauer, was sich auch in ihrer Ausrüstung widerspiegelt, sind für versierte Läufer oftmals Begriffe wie Erfahrung, Körpergefühl, Atmung oder sogar Lust handlungsleitend, obwohl es natürlich auch bei dieser Gruppe Ausnahmen gibt, die lieber nach „gekauftem“ Trainingsplan laufen.

„Nun habe ich so ein Gefühl, dass ich weiß, wie stark die Belastung ist. Ich weiß, ich laufe jetzt mit einem 160´er Puls, mit einem 140´er Puls oder 130´er Puls. [...] Ich laufe nach Gefühl. Ich laufe unglaublich stark nach Gefühl und habe damit sehr gute Erfahrungen gemacht“ (S11, Int. 11, Abs. 049 ff.).

Für fortgeschrittene Läufer oder Menschen, die lieber alleine laufen, ist es zudem wichtig, „auch ein bisschen [zu, G. D.] lernen, sich abzulenken, so dass man nicht nur immer die Knöchel spürt“ (S12, Int. 13, Abs. 067). Letztlich funktioniert Ablenkung jedoch immer nur durch das Fokussieren eines ganz speziellen Aspektes. Die Kunst des Sich-Ablenkens von unangenehmen Gefühlen während des Laufens ist also davon abhängig, wie gut die Konzentration auf einen angenehm erscheinenden Umstand gelingt. Hierin ist durchaus ein gewisses Bildungspotential zu erkennen.

Besonders wichtig erscheint auch die Erkenntnis, dass „Schlaf [...] auch eine ganz wichtige Phase zur Regeneration“ (S4, Int. 19, Abs. 017) ist, manche Trainingseinheiten, zum Beispiel nach Wettkämpfen regenerativ gelaufen werden oder im Jahr „auch [immer, G. D.] wieder Regenerationsphasen ein[zu]pla-nen“ (S11, Int. 11, Abs. 177) sind.

6.4.4 Sportfreude entwickeln (Funktionen)

Die Bildung von Sportfreude ist sowohl von der Sache Laufen und deren Folgen als auch der Verfassung und Verfasstheit des Menschen abhängig und steht im Dazwischen. Daraus ergeben sich interessante Perspektiven bezüglich der selbstgesteuerten Bildung von Lauffreude, die jedoch erst in Kapitel 7 konkretisiert werden sollen. Im Folgenden soll jedoch aufgezeigt werden, bezüglich welcher Quellen selbstbestimmte Entwicklungsprozesse möglich erscheinen, beziehungsweise welche der angesprochenen Prozesse in den Daten wiedergefunden werden können.

Die aufgezeigten Quellen der Lauffreude bestätigen die Vermutung, dass Sportfreude eine Art übergreifenden Faktor darstellt, dessen Höhe von anderen, der jeweiligen Sportart immanenten Faktoren bestimmt wird. Eine interessante Frage ist also, wie es gelingen kann, diese Faktoren so zu beeinflussen, dass sie die Sportfreude steigern, respektive wie Sportfreude gebildet werden kann.

Während einige der aufgezeigten Quellen der Lauffreude direkt in der Natur des Menschen zu finden (zum Beispiel Gefallen am Wettkämpfen), stark kontextabhängig sind (zum Beispiel soziale Anerkennung) oder von Freude über die Begünstigung eines außerhalb des Sports liegenden Ziels gekennzeichnet sind (zum Beispiel Krankheitsrückgang, Gewichtsverlust), weisen

andere ein großes Lernpotential auf, das im Folgenden exemplarisch veranschaulicht werden soll.

Interessant mutet diesbezüglich der Umgang mit den Anstrengungen des Laufens an. Denn ganz offensichtlich schaffen es viele Menschen, trotz oder vielleicht auch wegen der Mühen, die Läufer auf sich nehmen, sich durch das Laufen zu entspannen. Wie in Kapitel 6.2.4 dargelegt, ist dies sowohl währenddessen möglich als auch ein überdauernder stressminderndes Resultat zu verzeichnen sein kann. Doch wie kann Laufen entspannend gestaltet werden? Es scheint wohl so zu sein, dass dies zu lernen ist, es einen „Lerneffekt“ gibt, der sich dadurch ergibt, „dass sich Lernende überhaupt erst einmal dem Sammeln von Erfahrungen aussetzen und sich in gewisser Weise ‚in Gefahr‘ begeben“ (Lange, 2010, S. 48). Denn viele Anfänger haben noch kein ausgeprägtes Tempogefühl und beginnen zu schnell, so dass „ich [...] mich verausgabte [habe, G. D.] und [...] [es, G. D.] eine echte Quälerei“ (S4, Int. 4, Abs. 066) war. Ein Gespür für den eigenen Wohlfühlbereich zu entwickeln kann als das zentrale Bildungsziel bezüglich eines entspannenden Laufens, aber auch hinsichtlich der gesamten Lebensqualität betrachtet werden und steht wohl auch in Zusammenhang mit dem Erreichen des Flow-Zustandes. So lässt sich erklären,

„daß mit zunehmender Laufpraxis und –intensität der Faktor ‚emotionale Ausgeglichenheit‘ oder ‚seelisches Gleichgewicht‘ [...] sowohl bei Frauen als auch bei Männern noch an Bedeutung gewinnt“ (Weber, 1984a, S. 18).

Wie beschrieben, ist es auch möglich, aus dem Frust der Anstrengung die Lust der Herausforderung zu entwickeln. Denn zum einen ist es wohl so, dass „diese Situationen [...], dass man sich unterwegs die Frage stellt, warum man das macht, [...] dann [im Ziel, G. D.] wieder vergessen“ (S12, Int. 12, Abs. 079) sind. Zum anderen wächst bei manchen Laufenden das Bewusstsein, dass es ein enormes Glücksgefühl auslösen kann, den inneren Schweinehund zu überwinden, „dass der überhaupt keine große Rolle mehr spielt“ (S4, Int. 19, Abs. 129). Dabei ist auch dieses ganz besondere Gefühl (vgl. Kapitel 6.2.1) von Relevanz, wenn Menschen trotz großer Unlust gelaufen sind und dann zu Hause ankommen. Zum dritten ist die Grenzerfahrung, die viele Menschen in Bezug auf das Laufen suchen, nur unter großen Strapazen zu erreichen. Das Bildungspotential ist insofern in dem Umgang mit Anstrengung zu finden, die dann attraktiv wird, wenn das eigentliche Ziel, die Grenzerfahrung oder angesprochenes Glücksgefühl, subjektiv über die Strapazen der Zielerreichung gestellt werden kann. Zudem scheint auch ein Transfer von der Situation des Laufens in das alltägliche Leben möglich, der sich in Eigenschaften wie Durchhaltevermögen, Coping-Strategien oder Leistungsmotivation kanalisiert.

Des Weiteren kann offensichtlich der Umgang mit den schweren Anteilen des Laufens in dem Sinne erlernt werden, dass sogar Schmerz Freude bereitet, da das Gesamtspektrum an Emotionen nicht verengt wird oder beibehalten werden kann. Denn die unterschiedlichen Gefühle während des Lau-



fens „sind schon sehr wichtig. Auch die negativen Gefühle mit rein. Das muss man schon sagen. Du lernst schon, du lernst schon“ (S4, Int. 19, Abs. 157). Angeschlossene Freude rührt in diesem Falle aus der Bewahrung der eigenen Menschlichkeit durch die Beobachtung, dass,

„wenn du normal lebst im Leben [...] du ja gleichsam [verarmst, G. D.] [...] und die Gefühle, die der Sport mit sich bringt, also aktives Schwitzen, Hitze erleben im Sommer und das Gefühl, mit Hitze zurecht zu kommen oder sich freuen über eine Schatten, über einen schattigen Baum [...] viele ja gar nicht mehr [erleben, G. D.], weil sie gar nicht mehr in der Zustand kommen“ (S11, Int. 11, Abs. 189).

Nach Weber (1984a, S. 25) ist auch eine Intensivierung der Beziehungen zur Natur möglich, da „während des langsamen Laufens [...] die Sinnesorgane sehr aufnahmebereit für die Reize der Umwelt“ seien und so für die im Vergleich zu den „monoton und reizarm gewordenen Arbeits- und Lebensbedingungen“ (Allmer, 1995, S. 85) intensiven Sinnesreize der Natur sehr empfänglich seien. In gewisser Weise besteht mit Sicherheit eine Beziehung zwischen der jeweiligen Biographie und dem Zugang zur Schönheit der Natur.

„Das zweite ist dieser starke Naturbezug, den ich habe auch noch aus den 60´er, 70´er Jahren. Ich bin hier groß geworden im Wald und der Wald war immer mein Spielplatz. Da ging es die Berge rauf und runter von klein auf und das hat sich da wahrscheinlich eingepägt bei mir und ich bin gerne draußen. Auch wenn ich Urlaub habe, bin ich gerne mal so in den Bergen und versuche auch irgendwie Natursport zu machen, Alles, was möglich ist“ (S11, Int. 11, Abs. 065).

Daneben ist es jedoch auch möglich, über das Laufen die Natur und deren Anmut für sich zu entdecken, wobei es auch davon abhängt, inwiefern die Strecken variiert werden, da es wichtig erscheint, „jedes Mal einen anderen Weg“ (S7, Int. 20, Abs. 005) zu laufen und so „immer wieder etwas Neues“ (ebd, Abs. 077) zu entdecken. Zu wissen, dass über das Laufen der eigene Bezug zur Natur und Umwelt verändert beziehungsweise intensiviert werden kann, scheint ein außergewöhnlich attraktives Lernziel zu sein, da wiederum Kompetenzen und Aspekte der Lebensqualität betroffen sind, die weit über das Laufen hinausgehen.

Ähnlich verhält es sich auch hinsichtlich des Umgangs mit den Mitmenschen. Spielen soziale Aspekte eine gewichtige Rolle für das Erleben von Lauffreude, werden gruppenspezifische Prozesse von den entsprechenden Läufern stärker fokussiert. Auch hier ergeben sich Übertragungsmöglichkeiten in den Alltag:

„Also jetzt zum Beispiel auf die Laufgruppe bezogen. Es ist ganz wichtig, dass gelacht wird. [...] Da steht oft mehr im Vordergrund, dass sie sich da unterhalten können. Dieses soziale Geflecht. Aber trotzdem, es ist sehr schön, [...] ...also dieses Gewäsch...Oft könntest du die Augen rollen und zum Himmel schauen oder so, aber ich finde es trotzdem von der Psychologie der Laufgruppe her unwahrscheinlich toll, wenn das stattfindet. Das Gerede. Es gibt nichts Schlimmeres als wenn so verbiestert gelaufen wird“ (S4, Int. 19, Abs. 113).

6.4.5 Selbstreflexivität als Kernkompetenz

Sich der eigenen Situation bewusst zu werden, sei es mit Blick auf den Körper, auf die Sportart, das Training oder das emotionale Erleben scheint die entscheidende Kernkompetenz im Verlauf des Bindungsprozesses von Laufenden zu sein. Denn nur, wem sich Veränderungen und deren Bildung erschließen, wer ein Gefühl für seinen Körper erhält und sich mit der Sportart intensiv auseinandersetzt, wer fremde Trainingssteuerung hinterfragt und modifiziert und wer lernt, körperliche Aktivität nach den eigenen Ansprüchen und attraktiv und freudvoll zu gestalten, wird sich längerfristig mit einer Sache – in diesem Fall dem Laufen – beschäftigen und sich an sie binden. Im Kern geht es also darum, sich selber zu beobachten, Unterschiede festzustellen und daraus Konsequenzen für das weitere Verhalten zu ziehen.

6.5 Entwicklung des Bindungsprozesses

Wie aufgezeigt spielen innerhalb des Sich-Bindens an das Laufen unterschiedlichste Aspekte, zum Beispiel die Sportfreude, Bildungsprozesse oder der subjektiv wahrgenommene Ertrag eine wichtige Rolle. Im Folgenden soll nun aufgearbeitet werden, wie und woran erkannt werden kann, dass die Bindung zum Laufen stärker wird und wie sich das hinsichtlich der angesprochenen Mediatoren zeigt.

6.5.1 Kennzeichen steigender Bindung

Auf die Frage, wie sich sein Laufen denn in der letzten Zeit entwickelt hätte, antwortete ein Interviewpartner, er habe „einfach weitergemacht“ (S1, Int. 16, Abs. 005). Bindung vollzieht sich als Prozess, dessen fließender Vollzug es erschwert, Meilensteine oder Veränderungen selbst zu entdecken. Was persönlich wohl von geringer Relevanz ist, stellt sich von außen mit zeitlichem Abstand zwischen zwei Interviews als ausgesprochen interessant dar. Aber an welchen Aspekten kann erkannt werden, dass die Bindung zu einer gewissen Sache steigt? Dazu können sowohl objektivierbare Kriterien gefunden werden als es auch nur subjektiv und individuell entdeckbare Veränderungen gibt.

Objektivierbare Charakteristika

Es scheint klar, dass sich bezüglich des Laufens eine stärkere Bindung vor allem über die Belastungsnormativa verdeutlichen lässt. So lässt sich die Erhöhung der Streckenlänge besonders gut mit der Biographie eines der interviewten Ultramarathonläufer aufzeigen.

„Am **Anfang** [1999, G. D.]habe ich einfach begonnen [...] **Neun Kilometer**. Dann **irgendwann**, dann habe ich noch **ein, zwei Kilometer dran gehängt**. [...] Dann kam die Zeit, Mai glaube ich, da dachte ich, dass ich auch mal am Residenzlauf teilnehmen könnte. [...] Und dann – das war dann 2000 – und irgendwann nicht lange danach hat es die Information gegeben, es gäbe den ersten Würzburger Marathon. [...] Und als dann der erste Würzburger Marathon anstand, habe ich gedacht, dass das ein Ziel für mich sein könnte und ich das probieren könnte. [...] Und dann hat er mir einen Trai-



ningsplan geschrieben. [...] Und dann habe ich da am Anfang, um irgendwann einmal so Richtung 30 Kilometer zu kommen, das weiß ich noch, das war ein hartes Stück Arbeit (lacht). So bis **23, 24, 25 Kilometer** ging es immer, aber darüber hinaus war fast unmöglich (lacht). Ja aber, gut, ehrgeizig war ich und ich wollte das unbedingt machen und dann war eben **2001** der **erste Marathon** für mich auf dem Programm gestanden. [...] Da waren wir in Hamburg, Berlin und was weiß ich. Das war ganz gut! Und irgendwann hat es geheißen: '42 Kilometer schaffst du. Dann schaffst du 50 Kilometer auch!'. Also habe ich **50 Kilometer** probiert. Das weiß ich noch, das war in Schwäbisch Gmünd. [...] Und dann ging es einfach so weiter. 'Mensch, dann machen wir halt mal Europa-Cup!'. [...] Ja dann waren eben immer mindestens 50 Kilometer angesagt und 70 Kilometer, länger sind wir im Europa-Cup nicht gelaufen. Und dann hat es **2007** die deutsche Meisterschaft gegeben und wir wollten auch mal mitmachen als Mannschaft. 100 Kilometer. Das war dann das einzige Mal in meinem Leben, dass ich **100 Kilometer** gelaufen bin [Herv. d. Verf.]“ (S12, Int. 12, Abs. 023).

Diese Entwicklung kann sicher nicht stellvertretend für andere (Freizeit-) Läufer angesehen werden, verdeutlicht aber sehr schön den Verlauf der steten Verlängerung der Laufstrecke.

Parallel dazu kommt es in vielen Fällen zu einer Erhöhung der Laufhäufigkeit. Die interviewten gebundenen Läufer weisen diesbezüglich im Follow-Up-Interview eine Steigerung um einen Termin in der Woche auf, zum Beispiel auf „dreimal in der Woche“ (S7, Int. 20, Abs. 017). Diesbezüglich besteht natürlich ein Zusammenhang mit der Vorbereitung auf Wettkämpfe, da längere Strecken eine gewisse Laufhäufigkeit bedingen.

Die dritte wichtige Komponente ist die Laufdauer. Ein Teil der befragten Läufer startete mit einem Laufkurs für Anfänger und dort mit fünf Minuten Gehen und dann fünf Minuten Laufen im Wechsel. Knapp zwei Jahre später ist von Gehen keine Spur mehr und sind Laufzeiten von „ungefähr so einhalb Stunden [...] bis zwei Stunden“ (ebd., Abs. 033) keine Seltenheit.

Nur für manche Läufer von großer Relevanz zu sein scheint die Durchschnittsgeschwindigkeit pro Kilometer (Pace). Dies kann daran liegen, dass viele Läufer in festen Gruppen laufen, deren Heterogenität eine Erhöhung der Laufgeschwindigkeit verhindert, dass dahinter ein gewisser Leistungsanspruch steckt, den Freizeitläufer nicht unbedingt haben, oder dass eine Läuferin merkt, dass sie in puncto Schnelligkeit „nicht so viel rausholen“ (ebd., Abs. 097) kann.

In gewisser Weise spiegeln die aufgezeigten Kennzeichen quantitative Steigerungen innerhalb der Laufentwicklung wider. Daneben gibt es jedoch auch qualitative Aspekte, die ebenfalls von großem Interesse sind.

Qualitative Veränderungen bezüglich der Bindung an das Laufen

Schon bezüglich des Umgangs mit dem Begriff „Laufen“ kann bei einem der Interviewpartner eine große Veränderung festgestellt werden. Sprach der Interviewte im ersten Austausch von Laufen als „Laster“ (S1, Int. 1, Abs. 025), bringt er es in Interview 2 in die Nähe von „Lust“ (derselbe, Int. 16, Abs. 005) und läuft „halt nur just for fun“ (ebd., Abs. 021). Aus Last zu Lust könnte resümiert werden. Dies wird auch dadurch gestützt, dass die Läufer ausgesprochen oft von Dankbarkeit für ihre Fähigkeit laufen zu kön-

nen sprechen und bei länger laufenden Personen der Begriff „Vorfreude“ vermehrt genannt wird. Zudem lässt sich beobachten, dass die Lust am Laufen so wichtig wird, dass selbst „reine“ Gruppenläufer bei Unterbrechungen alleine laufen gehen. Die Motivation, über eine Art Gruppenverpflichtung und -ablenkung zu laufen, weicht offenbar dem Gefühl, das Erlebnis Laufen mit anderen Menschen teilen zu wollen.

Eine Läuferin, die im Interview 1 noch erklärte, dass eine Konzentration auf die Aktivität des Laufens „eine Behinderung“ (S7, Int. 7, Abs. 029) sei und sie sich ablenken müsse, bemerkt, dass das Verhältnis zum Laufen „besser und intensiver“ (dieselbe, Int. 20, Abs. 117), einer Leidenschaft nahe kommend, geworden sei.

Eine andere Läuferin legt dar, dass die gesundheitlichen Aspekte, wegen der sie zu laufen begann, nun im Hintergrund stünden. Wichtig sei eher, dass „derzeit die Laune besser“ sei nach dem Laufen. Sie beschreibt also einen Motivwechsel von einem pragmatischen Zugang zu einem emotionalen Anreiz.

Ferner ändert sich die Sportleridentität. Ein Läufer, der in Interview 1 noch von „wir Anfänger“ (S4, Int. 4, Abs. 042) sprach, bezeichnet sich beim zweiten Treffen bereits als „erfahrener Läufer“ (derselbe, Int. 19, Abs. 017). Als „Sportler [...] [der, G. D.] per Definition“ (S1, Int. 16, Abs. 013) nicht bei geringer Belastung laut schnaufen müsse, umschreibt sich ein anderer Läufer im zweiten Interview (vgl. zur Wichtigkeit der Athletenidentität auch Horton & Mack, 2000).

Auffällig sind auch die Umschreibungen bezüglich der Regelmäßigkeit und der Wichtigkeit des Laufens: So wird die Analogie zum Zähneputzen (S2, Int. 17, Abs. 041) gebraucht, eine Nähe zu Reflexen „wie beim Pawlow-schen Hund“ (S4, Int. 19, Abs. 017) gesucht, erklärt, das Laufen sei „schon drinnen“ (S7, Int. 20, Abs. 298) oder von „Gewohnheit (gesprochen, die, G. D.) [...] sich jetzt so verselbständigt“ (S6, Int. 6, Abs. 093) und „eingefahren“ (S1, Int. 16, Abs. 069) habe. Zu Beginn wird das Laufen in den Lebensalltag eingepasst, während bei gebundenen Laufenden der Lebensalltag um das Laufen herum gestaltet wird, so beispielsweise bei der Urlaubsplanung oder sonstigen Freizeitgestaltung.

„Im alltäglichen Verhalten konkretisiert sich der Sinn des Lebens. Der Sinn des Laufens wird in einem veränderten Alltag prägend: er wird aufgewertet, erfährt neue und veränderte Bedeutungen; man fühlt sich wohler, ruhiger, entspannter, aber auch konflikt- und leistungsfähiger“ (Lutz, 1991, S. 71).

Auch anhand der Zielsetzungen ergeben sich Änderungen. Ein Teilnehmer, der im ersten Interview noch ausführte, „die zehn Kilometer“ (S4, Int. 4, Abs. 026) laufen zu wollen und den „Halbmarathon wahrscheinlich nicht“ (a. a. O.) da dies „auch von der Ration her, absolut ungesund“ und „Quälerei“ (a. a. O.) sei, strebt nun genau diesen an. Zudem erweitern einige Läufer ihr Trainingsspektrum und variieren zwischen Dauerlaufen und Intervalltraining. Bezüglich der Dokumentation der Trainingskilometer, -zeiten oder -strecken

scheint tendenziell eine Entwicklung von Ergebnisorientierung über angesprochene Werte zu Erlebnisorientierung ohne Dokumentation möglich.

„Aber das ist für mich auch nicht wichtig, weil für mich ist nicht so die Zahl wichtig, sondern mehr, das Erlebnis gehabt zu haben und die Gefühle da und das Ganze, was es für das Leben bedeutet, für die eigene Lebensgestaltung und für das, was du dir im Leben vorgenommen hast“ (S11, Int. 11, Abs. 185).

Bezüglich der Quellen der Lauffreude lassen sich wiederum nur hypothetisch Entwicklungsprozesse vermuten, die in Kapitel 6.2.9 dargestellt sind. Hinsichtlich der Determinantenforschung ist die Sportfreude kein Faktor neben anderen, sondern als von verschiedenen Faktoren gespeistes übergeordnetes Konstrukt zu verstehen, das nur aus der Perspektive des Subjekts verstehbar wird. Welche Quellen die jeweilige Sportfreude besitzt, ist davon abhängig, welche Erlebnisse gemacht wurden und welche Interessen bestehen. Es scheint jedoch so zu sein, dass mit steigender Bindung sich der Erfahrungsschatz bezüglich sportfreude-auslösender Komponenten des Laufens vergrößert. Dies wiederum eröffnet neue Qualitäten hinsichtlich der Gestaltung des Laufens, da sich der Handlungsspielraum im Sinne der Fähigkeit, seine Sportart auf unterschiedliche Art attraktiv gestalten zu können, vergrößert. Als dritter Schritt ist dann wieder die Reduktion auf das Wesentliche, auf die individuell wichtigen Quellen zu nennen, der jedoch selbstbestimmt erst möglich ist, wenn die Weite der Mittel erlebt wurde (vgl. Hotz, unveröffent. Mskr.; s. Abbildung 40). Diese Beobachtung legt eine deutliche Nähe zum Modell der koordinativen Funktionen (vgl. Hotz & Lange, 2009, S. 169 ff.) offen, die in Kapitel 7 expliziert wird.¹⁸¹

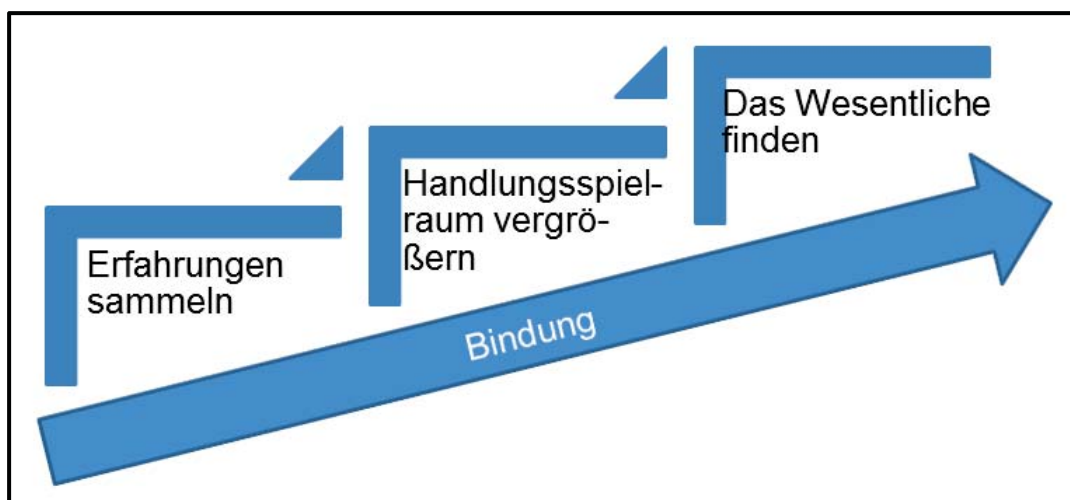


Abbildung 40. Das Wesentliche erkennen und somit eine Sportart individuell funktional zu gestalten als Auswirkungen steigender Bindung

¹⁸¹ Das angesprochene Modell beruht dabei insbesondere auf folgender anschlussfähiger Aussage Bernsteins (1988, S. 181 f.): „Die Koordination der Bewegungen ist die Überwindung der überflüssigen Freiheitsgrade des sich bewegenden Organs, mit anderen Worten, seine Umwandlung in ein steuerbares System [Herv. im Orig.]“.

6.5.2 Ein Beispiel gelingender Bindung: die Laufkarriere des Herrn Müller

Eine besonders interessante Laufkarriere ist im Kontext der Bindung an das Laufen die von Herrn Müller (Name geändert, Kürzel S4). Herr Müller war „immer unsportlich“ gewesen und empfand „Sport immer [als, G. D.] [...] Graus“ (Int. 4, Abs. 014). Er begann 2009 mit 65 Jahren mit dem Laufen, insbesondere auf der Suche nach sozialem Anschluss und weil er mit zunehmendem Alter „auch die Zipperlein schon gemerkt“ (ebd., Abs. 018) hatte, somit einen gesundheitsorientierten Zugang hatte. Die Auswahl der Sportart Laufen fiel neben der Gelegenheit, einen von Lauftherapeuten begleiteten Anfängerkurs zu absolvieren, vor allem auch aus einer Bewunderung für Läufer heraus, die sich in gewisser Weise auf gemachte Erfahrungen im Kindesalter stützt.

„Als Kind tollst du rum und läufst. Ach so vorher habe ich ja auch schon, ich habe ja immer einen Weg gehabt. Dieses [...] Wäldchen da haben wir als Kinder immer gespindelt. Also versucht, so zu laufen (demonstriert). Und da bin ich dann, wenn es keiner gesehen hat, auch mal gelaufen. Aber natürlich schnell. Nach zwei Minuten ging die Pumpe hoch. Also so wie das bei Ungeübten ist. Also da waren schon so Versuche da“ (ebd., Abs. 022).

Während des ca. dreimonatigen Lauftreffs erlernte er nicht nur schrittweise das langsame Dauerlaufen bis zu einer Stunde, sondern stellte auch gesundheitliche Fortschritte fest und fand im Laufen etwas ganz „Elementares“ (ebd., Abs. 022).

„Aus heutiger Sicht muss ich sagen, dass ich überhaupt nicht mehr verstehe, dass man überhaupt nicht laufen kann. Ich habe immer das Beispiel bei anderen Leuten: Dass wäre ja so, als würde ich sagen, so mit 14 Jahren wird dir der kleine Finger abgeschnitten und der große Zeh amputiert, so ungefähr“ (a. a. O.).

Nach dem Laufkurs schloss er sich einem zweimal in der Woche stattfindenden Lauftreff an, engagierte sich bezüglich dessen Struktur und Organisation und fand im „Genusslaufen“ (ebd., Abs. 026) seine Zielsetzung bezüglich der Trainingsläufe. Er bestritt Wettkämpfe bis zu zehn Kilometern, machte dabei auch erste negative Lauferfahrungen, genoss aber vor allem den Aspekt der Anerkennung von Altersgenossen („persönliche Eitelkeit“ [ebd., Abs. 070]), die Atmosphäre des Laufs und den gemeinschaftlichen Umgang mit anderen Laufenden. Des Weiteren stellte er auch eine gewisse Ausrichtung des gesamten Lebensstils auf das Laufen hin fest, wobei ihm durchaus auch schon das Abhängigkeitspotential des Laufens, das „Suchtverhalten“ (ebd., Abs. 128) gewahr wurde.

„Es ist alles bewusster geworden! Und eben auch, weil man ja offen ist zu dem Bewusstsein, gehört das Laufen dazu. Und ich empfinde es als eine wunderbare Sache“ (ebd., Abs. 090).

Mit der Zeit steigerten sich Laufhäufigkeit (auf dreimal pro Woche) und -umfang (bis zu zwei Stunden). Zudem vertiefte sich Herrn Müllers Engagement um den Lauftreff, den er als sein „Baby“ (Int. 19, Abs. 121) bezeichnet. Dies soll jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass er sich nun auch



vermehrt von der Gruppe isoliert. Denn er hat den Langstreckenlauf (Long-Jogg) bis zur Halbmarathondistanz für sich entdeckt, den er durch individuelle Anhänge an die Laufftreffeinheiten realisiert, wodurch sich auch die angestrebten Renndistanzen verlängern.

Das Laufen hat sein gesamtes Leben verändert, so sehr dass er „dankbar [ist, G. D.], dass ich laufen kann, dass ich das jetzt so mühelos laufen kann und ich bin dankbar, dass mir das Laufen auch Glück bringt“ (a. a. O.).

Neben den quantitativen Steigerungen in den Bereichen Lauflänge, -dauer und -häufigkeit sind besonders Veränderungen bezüglich qualitativer Aspekte von großem Interesse. Diese sollen im Folgenden exemplarisch aufgearbeitet werden und stehen größtenteils in Zusammenhang mit denen in Kapitel 6.4 veranschaulichten Bildungsprozessen. Dabei wird ein Vergleich gezogen zwischen den Aussagen aus Interview 1 (Mai 2010) und Interview 2 (Januar 2012).

1. Es kann ein deutlicher Zuwachs an Vertrautheit mit und Vertrauen zum eigenen Körper beziehungsweise der Leistungsfähigkeit konstatiert werden, der sich auch sehr schön in der Metaphorik der Aussagen widerspiegeln. Herr Müller spricht diesbezüglich im ersten Interview davon, „dieses Spannungsfeld [zwischen Heraus- und Überforderung nur hinsichtlich des Unterschieds, G. D.] schwarz-weiß [...], Graustufen [...] eigentlich noch gar nicht“ (Int. 4, Abs. 042) zu kennen. Im Folgeinterview hingegen beschreibt er, dass er immer feinere Nuancen seines Körpers kennenlernt und dies für ihn gerade im Hinblick darauf, dass er sehr lange „körperverachtend“ (ebd., Abs. 090) lebte, „etwas ganz Tolles“ (Int. 19, Abs. 057) und Genussvolles sei. Zusammenfassend könnte dies auf die Formel „Von schwarz-weiß zu bunt“ gebracht werden.
2. Wie angesprochen ändert sich seine Grundmotivation von dem Streben nach sozialen Kontakten und Krankheitsrelevanz hin zu „Genusslaufen“ (Int. 4, Abs. 026) mit Leistungsanspruch, der sich teilweise sogar im Training dadurch zeigt, dass „wir Verrückten [...] noch drei, vier Intervallstrecken dazwischen [machen und uns sagen, G. D.] [...] ‚Hach, war das schön!‘, obwohl wir uns verausgabt haben“ (Int. 19, Abs. 065). Die Formel „Von Pragmatik zu Genuss“ könnte hierfür stellvertretend stehen.
3. Zudem spiegeln sich Veränderungen in seiner Beziehung zum Laufen darin wider, dass Herr Müller aus dem Gruppenlauf ausbricht, um seine Erfüllung über eine längere Laufstrecke zu finden. Es ergibt sich also ein selbstbestimmter Individualisierungsprozess weg von reinem Gruppenlaufen hin zu persönlichem Genuss. „Vom Gruppenstreben zur individuellen Erfüllung“.
4. Bezüglich seiner Lauffreude gibt es folgende Entwicklungen zu berichten: Er nennt im zweiten Interview deutlich mehr potentielle Quellen seiner Freude – beispielsweise das Gespür für den eigenen Körper oder

das Überwinden des sogenannten „Schweinehunds“ – und findet so Alternativen zu den sozialen Effekten des Laufens, die im ersten Interview dominierend waren.

5. Auch die Zielsetzung bezüglich der Volksläufe ändert sich von Dabeisein und Strecke bewältigen hin zu Erfolg hinsichtlich einer angestrebten Laufzeit oder sogar einer guten Platzierung in der entsprechenden Altersklasse.

6.5.3 Ein Beispiel misslingender Bindung: Frau Schmidts Versuch das Laufen für sich zu entdecken

Frau Schmidt (Name geändert, 18) ist eine begeisterte Sportlerin, vielfältig interessiert und begann mit dem Laufen aus einer gewissen Experimentierfreude heraus, gepaart mit dem Ehrgeiz, nach einigen gescheiterten selbst-initiierten Versuchen durch einen Laufkurs Zugang zu bekommen.

„Laufen habe ich schon vor zwei Jahren mal probiert alleine, bin aber zu schnell los gelaufen und habe Seitenstechen bekommen und habe es dann wieder abgebrochen. Ich habe ein paar Bekannte, die laufen und ich dachte dann ‚Das gibt’s doch gar nicht!‘. Und dann war das (Ausschreibung des Lauftreffs; Anmerk. G. D.) in der Zeitung angeboten und das hat von den Zeiten her auch gepasst [...] und da habe ich gedacht ‚Gut! Dann fahre ich jetzt da her!‘ und probiere das einfach mal“ (Int. 8, Abs. 005).

Als erfahrene und langjährige Sportlerin fiel es ihr relativ leicht, dem Gruppentempo und der langsamen Heranführung an das Dauerlaufen über Gehpausen zu folgen. Dies war „für mich nicht anstrengend, also ich könnte eigentlich schneller laufen“ (ebd., Abs. 029). Auch sammelte sie während des Laufens angenehme Erfahrungen hinsichtlich dessen entspannender Wirkung, der Leistungs- und Fitnesssteigerung und der Bewegung in der Natur mit der Gruppe. Dabei beschrieb sie ein ganz besonderes Körpergefühl, das in Richtung des Flow-Erlebens weist, wenn sie sagte, dass sie während des Laufens „merke, dass alles funktioniert“ und „alles [...] irgendwie rund [...] [und, G. D.] harmonisch“ (ebd., Abs. 181 ff.) laufe.

Diese zunehmende Vertrautheit mit der Sportart zeigt sich auch dadurch, dass Frau Schmidt die Frage nach ihrem Empfinden während des Laufens beantwortete, in dem sie mittels der Metapher „Droge“ (ebd., Abs. 033) dessen Anziehungskraft und Erlebnisqualität zu fangen suchte. Zudem erläuterte sie, dass es sowohl am Kursende „schade [wäre, G. D.], dass es schon fertig ist“ (ebd., Abs. 037) als sie sich auch jedes Mal auf das Laufen freute. Diese positive Beziehung gipfelte auch in ersten gelingenden Läufen alleine, zum Beispiel bezeichnete sie, dass „ich alleine [...] sieben Kilometer am Stück gelaufen bin“ als „mein schönstes Erlebnis“ (ebd., Abs. 073). Ferner entwickelte sie als persönliche Zielsetzung die Teilnahme an Volksläufen, „weil ich das auch nochmal erleben will, wie das ist, wenn man da mitläuft, wie man sich da fühlt und was da von außen kommt“ (ebd., Abs. 163). Dabei geriet als „Fernziel“ bereits der Halbmarathon ins Visier.



Diese außergewöhnlich guten Erfahrungen mit dem Laufen während des Kurses schienen eine gute Grundlage für die Bindung daran und die Integration in den Lebensalltag zu sein. Jedoch zeigt sich im Follow-Up-Interview knapp eineinhalb Jahre später ein anderes Bild:

Frau Schmidt schloss sich nach Beendigung des Beginnerlaufkurses einem „schnelleren Kurs“ (Int. 18, Abs. 005) an. „Und eigentlich war der mir zu schnell. Also ich war immer platt!“ (a. a. O.). Die Laufhäufigkeit steigerte sich auf zweimal in der Woche und die Streckenlänge nahm zu. Die Erfahrungen der Lockerheit und Entspannung waren hier nur sehr schwer möglich.

„Und dann bin ich in diese andere Gruppe, in der ich immer ganz hinten war. Und das war für mich schon unheimlich anstrengend“ (ebd., Abs. 073).

Der Fokus des Laufens veränderte sich dadurch in Richtung Leistungssteigerung und Anstrengung erleben und bewältigen, wobei das Gefühl nach dem Laufen, die Selbstbestätigung attraktiv erschien. Nach einem Schlüsselerlebnis mit extremer Überlastung „habe ich mir gedacht, dass es nicht so gesund ist und ich jetzt erst mal langsamer machen muss“ (a. a. O.). Deswegen und auch wegen des Zeitmanagements hinsichtlich anderer Sportarten, des Berufs und der großen räumlichen Entfernung zwischen Wohn- und Laufort setzte sie nach ein paar Monaten mit dem Laufen aus. Trotz der angesprochenen infrastrukturellen Probleme scheint sie die Ursache des Abbruches bei sich selbst zu finden. Denn der Verlust ihrer Freude am Laufen ist nicht zuletzt durch ihr starkes Leistungsstreben und ihren Ehrgeiz zu erklären.

„Und weil ich mich halt immer unter Druck setzte. Ich setze mich immer unter Druck, dass ich das in der Zeit schaffen muss und dann schaffe ich es nicht und dann (lacht) ist es für mich frustrierend. Aber da bin ich selber schuld, ich müsste ja das Ziel nicht so hoch setzen. Ich müsste, wie es jeder sagt, langsam anfangen und dann ist es ok. Das ist das, was am Wenigsten Spaß macht“ (ebd., Abs. 037).

Gleichzeitig bewirkt eben angesprochener Ehrgeiz jedoch auch, dass sie nun den Wiedereinstieg versucht, „weil ich mir nicht eingestehen will, dass Alles umsonst war“ (ebd., Abs. 017). Die Selbstreflexion bezüglich des eigenen Leistungsstrebens spielt dabei eine entscheidende Rolle.

„Ich habe jetzt erst wieder seit Weihnachten, in den Weihnachtsferien angefangen und da bin ich dann gelaufen. Und da bin ich dann auch öfters gelaufen, um den Einstieg wieder zu haben“ (ebd., Abs. 105).

Im Folgenden sollen die Ursachen des Abbruches mittels des Vergleichs beider geführter Interviews aufgearbeitet werden.

1. Durch den Wechsel in einen anderen Laufkurs kam es zu einer Verschiebung innerhalb der Quellen der Lauffreude. Ganz offensichtlich kam der Schritt in diesen Lauftreff aufgrund des dortigen Tempos und der daraus resultierenden Überlastung zu früh. Diese starke Beanspruchung führte dazu, dass sich der Aufmerksamkeitsfokus gezwungener-



Gefühl für den Körper und dessen Bedürfnisse eine Rolle. Die Sicherheit und Kontrolle stehen zudem in Zusammenhang mit Selbstbestimmung, zum Beispiel bezüglich der Trainingsgestaltung, und einer guten Organisiertheit, die eine Bedingung der Realisierung des enormen Trainingspensums darstellt und sich auch in der jeweiligen Lebensgestaltung der einzelnen Läufer zeigt.

Bezüglich des Laufbeginns können dabei keine übergreifenden Aussagen getroffen werden. Entscheidend scheint wohl zu sein, „schon ein gewisses Talent“ (S12, Int. 12, Abs. 013) zu haben, „mich schon saumäßig schnell entwickelt“ (S14, Int. 14, Abs. 037) zu haben, etwa wenn man den „zweiten Marathon gleich unter drei Stunden gelaufen“ (a. a. O.) ist. Diese Leistungsentwicklung in relativ kurzer Zeit führt zu einer Suche nach neuen Grenzen, die dann über die Zeit und Streckenlänge aufgebaut werden, „das Motto [lautet, G. D.] 'Es geht weiter!'. Auch hinterm Marathon kommt immer noch was“ (ebd., Abs. 097).

Zu guter Letzt zeigt sich die extreme Bindung an das Laufen durch eine gewisse Spiritualität im Umgang mit der Sache. Das Laufen ist einverleibt, ist nicht mehr nur Hobby oder Freizeitbeschäftigung, sondern untrennbar mit dem Menschen verbunden. Dies erklärt auch den Umgang mit Schmerzen während des Laufens, die teilweise nicht einmal negativ, sondern als Erweiterung des Gefühlsspektrums betrachtet werden. Dies wird als sehr intimes, persönliches Erlebnis betrachtet, das in der alleinigen Auseinandersetzung mit dem Laufen gewahr wird. Denn in solchen extremen Momenten während der Bewältigung enormer Strecken öffnet sich Laufenden durch ihre körperliche Aktivität ein ganz besonderes Erkenntnispotential über die Welt, die sie immer wieder mittels jedes einzelnen Schrittes ob ihrer Beschaffenheit befragen, ihr aber auf gleichem Wege die eigene Verfasstheit übermitteln.

6.6 Bildung und Lauffreude als Kernelemente des Bindungsprozesses

Im Folgenden sollen nun die erarbeiteten Ergebnisse gemäß der Grounded Theorie und des darin enthaltenen Kodierparadigmas innerhalb einer Gesamt-Taxonomie verortet und Zusammenhänge erläutert werden (siehe Abbildung 41). Es muss jedoch betont werden, dass dies weder eine Art Fahrplan zu Bindung an regelmäßiges Laufen sein kann, noch alle das Sich-Binden intendierenden Determinanten enthalten sein können.

Denn der Schwerpunkt der Untersuchung liegt ja zum einen in der Analyse der Sportfreude, zum anderen wurden, nicht zuletzt über die aufgezeigte Nähe von Bildungsprozessen zu einem salutogenetisch orientierten Gesundheitsverständnis, insbesondere die individuellen Lern- und Bildungspotentiale fokussiert. Dies verdeutlicht wiederum, weshalb die vorliegende Untersuchung lediglich einen Orientierungsrahmen liefern kann. Denn Sportfreude und Bildung sind Konstrukte, die nicht von außen steuerbar sind,

sondern immer vom jeweiligen Mensch realisiert werden müssen und sich daher keinen fixen Gesetz- oder Regelmäßigkeiten unterwerfen.

Dem Kodierparadigma folgend steht im Zentrum das beobachtete *Phänomen* „Regelmäßiges Laufen“, das in einem bestimmten *Kontext*, zum Beispiel in der Gruppe oder alleine und im Training oder Wettkampf, betrachtet wird. Die grundsätzliche Fragestellung dieser Studie ist es, wie Menschen zu diesem Phänomen gelangen, beziehungsweise welche Faktoren es positiv beeinflussen. Dabei können auf Grundlage der biographischen Erzählungen der interviewten Läufer *ursächliche Bedingungen* identifiziert werden, die den Laufbeginn charakterisieren. Wie bereits ausgeführt, werden als *Interaktions-* und *Handlungsstrategien* die Entstehung von Sportfreude und weitere Bildungsofferten des Laufens entdeckt. In diesen, sowie den weiteren Auswirkungen des Laufens, sind die *Konsequenzen* des Phänomens zu finden.

Die Beforschung der Sportfreude vollzieht sich dabei auf dem theoretischen Fundament des Sport Commitment Modells (vgl. Scanlan et al., 1993a, 1993b), das im Zuge dieser Studie in einer modifizierten Version Bestätigung fand. Von besonderem Interesse scheint die Beziehung zwischen der Sportfreude und Bildungsprozessen zu sein, da das freudvolle Gestalten körperlicher Aktivitäten eine übergreifende Fähigkeit sein könnte, die davon abhängt, inwieweit sich Läufer innerhalb der potentiellen freudeauslösenden Quellen gebildet haben. Dies wiederum ist auf umfassende Kenntnisse bezüglich des eigenen Körpers und der Sportart Laufen an sich angewiesen. Beide Konstrukte sind also vielfältig miteinander verknüpft und ineinander verschachtelt (siehe Abbildung 41).

Zusammenfassend könnte Bindung beschrieben werden als eine auf Erfahrungs- und Bildungsprozessen basierende Intensivierung der Beziehung zu einer Sache, die den Menschen ganzheitlich, insbesondere emotional ergreift, wobei seine Handlungsspielräume größer, die Handlungsmotive jedoch auf das subjektiv Wesentliche reduziert werden.

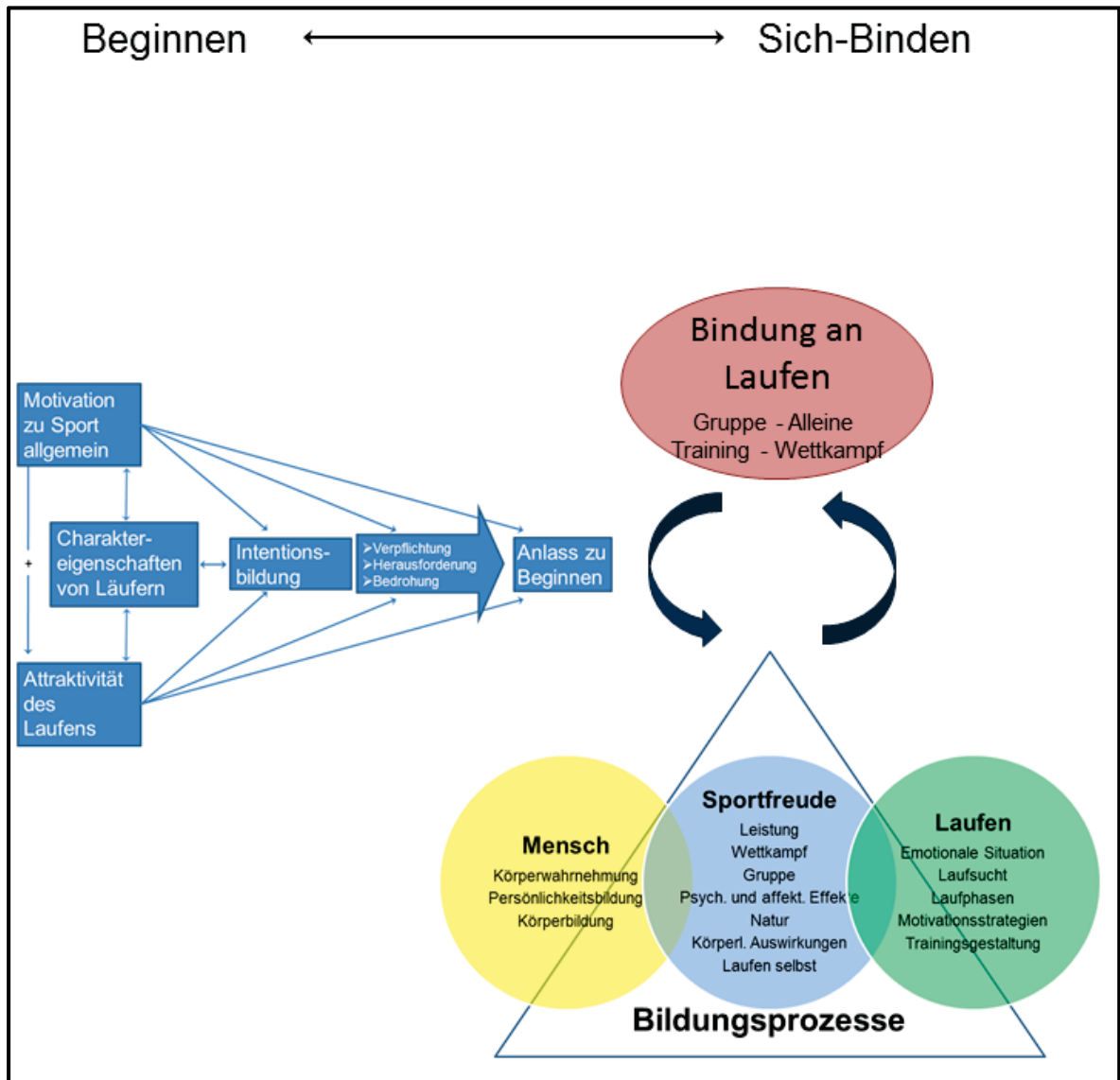


Abbildung 41. Gesamt-Taxonomie der Untersuchungsergebnisse in Ausrichtung nach dem Kodierparadigma der Grounded Theorie und inklusive der Modifikation des Sport Commitment Modells nach Scanlan et al. (1993a, 1993b)

7 Perspektiven für den Gesundheitssport

Die aufgezeigten Ergebnisse lassen vielfältige Perspektiven für den Gesundheitssport zu. Regelmäßiges Dauerlaufen bringt Bildungsmöglichkeiten mit sich, die sich auch für die gängigen Angebote des Gesundheitssports modifizieren lassen. Im Folgenden sollen weiterführende Gedanken dargestellt werden.

1. Die geführte Untersuchung legt nahe, dass gerade im gesundheits- und auch krankheitsorientierten Sport das Subjekt, seine Eigenschaften und Präferenzen im Sinne einer qualitativen Trainingslehre Ausgangspunkte des didaktisch-methodischen Vorgehens sein sollten (vgl. Sandig & Lange, 2011). Dies kann zum einen über ein salutogenetisches Verständnis von Gesundheit begründet werden. Zum anderen über das bereits angesprochene ganzheitliche Menschenbild, das auch in der gesundheitssportorientierten Trainingslehre grundlegend sein sollte. Ferner lässt sich auch die Prävention von Krankheiten im Sinne der Beeinflussung ausgewählter körperlicher Parameter (etwa die Senkung des Blutdrucks oder Gewichtsabnahme) vor dem Hintergrund einer dafür notwendigen Bindung und regelmäßigen Durchführung nur vom Subjekt und dessen Interessen her denken.
2. Die Bindung an körperliche Aktivität vollzieht sich nur über vielfältige Bildungsprozesse, die sich aus der aktiven Auseinandersetzung mit der jeweiligen Sache ergeben und die in Kapitel 6.4 in Bezug auf die Sportart Dauerlaufen konkretisiert wurden. Im Sinne einer intensiven Bindung an Bewegung muss ein Ziel gesundheitsfördernden Sports sein, Menschen in dessen Planung miteinzubeziehen und sie in letzter Konsequenz zur alleinigen, selbstgesteuerten Durchführung zu qualifizieren. Dazu scheint es wichtig, dass sie „gleich am Anfang in Verbindung mit irgendetwas“ (S12, Int. 12, Abs. 121) kommen, dass ihnen über die Pragmatik hinaus einen Zugang liefert. Gerade in gesundheitsfördernden oder präventiven Sportkursen könnte zum Beispiel die Auswahl der körperlichen Aktivität aus der jeweiligen Biographie des Individuums geleitet sein beziehungsweise als ein gruppenspezifischer Entscheidungsprozess gestaltet werden.

Ferner erscheint es von großer Bedeutung, die aufgezeigten Bildungsprozesse anzustoßen und eigeninitiativ zu ermöglichen. So ist es wohl mit Blick auf die vorliegenden Ergebnisse wichtig, sowohl materiale, beispielsweise Wissen über die Trainingsgestaltung und die Eigenarten respektive Gefahren der jeweiligen Sportart als auch formale Bildungskonzepte, zum Beispiel die Förderung von Selbstvertrauen, eines starken Selbstwertgefühls und des Körperkonzepts, zu berücksichtigen. Daraus lassen sich als Trainingsprinzipien die Beteiligung von allen Teil-

nehmern an der Gestaltung des Trainingsprogramms (Selbstbestimmung, Eigenaktivität), die Transparenz von Kurszielen, -inhalten und -methoden und die Reflexion der erlebten und wahrgenommenen Erfahrungen im Sinne einer kategorialen Bildung verorten (vgl. dazu Klafki, 2007, S. 96). Das Dauerlaufen weist dabei den großen Vorteil auf, dass es wegen der beschriebenen Flexibilität seiner Ausübung in Bezug auf Ausrüstung, Technik oder Infrastruktur sowohl vielen Menschen zugänglich ist als auch vielfältige Lernmöglichkeiten in der selbstbestimmten Auseinandersetzung mit sich und der Sache Laufen ermöglicht.

Für die Sportfreude, die im Dazwischen von materialer und formaler Bildung lokalisiert werden kann, biete sich das Modell der koordinativen Funktionen als Inszenierungsrahmen an, das im folgenden Unterpunkt ausführlich dargestellt werden soll.

3. Bezüglich der individuellen Entwicklung von Sportfreude gibt es nur persönliche Lösungen, d. h. jeder Mensch muss seine freudbringenden Aspekte des Sports selbst finden. Dabei sind auch Änderungen möglich, die sich durch die stärker werdende Beziehung zu einer speziellen Sportart begründen. Anknüpfend an das Bildungsverständnis von Litt (1963, S. 11) der Bildung als „jene Verfassung des Menschen [...], die ihn in den Stand setzt, sowohl sich selbst als auch seine Beziehungen zur Welt ‚in Ordnung zu bringen‘“ versteht und mit Blick auf die starke Wirkung der Sportfreude auf die Bindung an körperliche Aktivität, ergibt sich als lohnende Perspektive der Einsatz des Modells der koordinativen Funktionen (vgl. Hotz & Lange, 2009, S. 169 ff.). Wird der Mensch als Subjekt mit seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten gedacht, der sich mit der Sache Sport und deren Eigenschaften und Anforderungen auseinandersetzen muss, so steht die Sportfreude zwischen beiden und wird von beiden bedingt: Sie sollte als ein zentrales Bildungsziel des Gesundheitssports deklariert werden (vgl. diesbzgl. auch den Ansatz von Robert Prohl, 2010, S. 155 ff.). Denn Sportfreude beinhaltet weit mehr als reines hedonistisches Vergnügen, sondern umfasst ein tiefes Verständnis für sich und den eigenen, freudvollen Umgang mit einer Sportart und steht somit in direktem Zusammenhang mit der Bindung an körperliche Aktivität. Die Sportfreude ist weder auf Subjekt-, noch auf Objektseite verortet, sondern steht im Dazwischen, verbindet beide und kann somit nach der schon erwähnten Definition Buytendijks (vgl. Kapitel 2.3.1, S. 52) als Funktion bezeichnet werden. Bei der Entwicklung von Sportfreude spielen dem Modell weiter folgend das *Orientieren*, *Differenzieren*, *Reagieren* und *Rhythmisieren* eine Rolle, die den Zustand des *im-(Un)Gleichgewicht-Seins* beeinflussen. Dabei ist die Orientierung von besonderer Wichtigkeit, da sie das Fundament der daran anschließenden Prozesse darstellt. Das Orientieren, das sich bei laufenden Menschen insbesondere auf ihren außergewöhnlichen Umgang mit dem

eigenen Körper und dessen Kenntnis bezieht, muss auch im Gesundheitssport das zentrale Lernziel der ersten Auseinandersetzung mit körperlicher Aktivität sein. Wie fühlt sich der Körper unter Belastung an, wie reagiert er darauf und wie fühle ich mich, wenn die Beanspruchung angemessen ist, sind wichtige Inhalte diesbezüglich. Die Wichtigkeit der Reflexion des körperlich Verstandenen verdeutlicht Merleau-Ponty (1966, S. 172):

„Der Körper ist es, wie man häufig genug schon bemerkt hat, der die Bewegung, erfaßt“¹⁸³ [Fußnote d. Orig.] und ‚versteht‘. Der Erwerb einer Gewohnheit ist die Erfassung einer Bedeutung, aber die motorische Erfassung einer Bewegungsbedeutung“.

Eine gute Orientierung ist nur dann möglich, wenn durch vielfältige Differenzenerfahrungen eine Standortbestimmung vollzogen und ein Leitrahmen erarbeitet wurde. Denn nur wer in der Lage ist, Unterschiede zu erspüren und diese in einen größeren Kontext zu stellen, kann sich wirkungsvoll an bestimmten Körperwahrnehmungen orientieren und darauf angemessen reagieren beziehungsweise die körperliche Aktivität nach seinen Vorstellungen und Bedürfnissen modifizieren. Je intensiver die Verbindung zwischen dem Menschen und der Sache Sport wird, desto besser gelingt die Funktion des Rhythmisierens und des aktiven Gestaltens sportfreudiger Bewegung. Alle vier Funktionen bestimmen den Gleichgewichtszustand, der ständig zwischen den Polen Über- und Herausforderung oder Last und Lust pendelt.

Bezogen auf Sportfreude bedeutet dies konkret, dass es vor allem in Gesundheitssportprogrammen wichtig ist, über die Schulung der Selbstwahrnehmung (Orientieren) und Differenzenerfahrungen bezüglich des emotionalen Erlebens von körperlicher Aktivität eine Bandbreite von unterschiedlichen Zugängen zu Sport zu offerieren. Gerade im Anfängerstadium ist es die Aufgabe der Anleitenden, Selbstreflexionsprozesse anzuregen, ein breites Spektrum an Inszenierungsmöglichkeiten aufzuzeigen und die Teilnehmer aktiv in die Planung einzubeziehen. So können beispielsweise nach den Kursen kurze Reflexionsgespräche bezüglich der auslösenden Momente der Sportfreude geführt werden. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie legen nahe, dass bei Anfängern vor allem Selbstwirksamkeitsmomente und Gruppenprozesse forciert werden sollten.¹⁸³ Zudem scheint es möglich, die Wahrnehmung der Teilnehmer auf Aspekte körperlicher Aktivität zu lenken, die bisher schwer zugänglich waren, etwa auf den freudvollen Wechsel von Spannung und Entspannung.¹⁸⁴ Bei fortgeschrittenen Sportlern weitet sich das Erfah-

¹⁸³ Wobei sich das Erleben von Selbstwirksamkeit nicht nur auf die angestrebten Leistungssteigerungen, sondern insbesondere auch auf ein eigeninitiirtes, freudvolles Gestalten des eigenen Sports beziehen sollte.

¹⁸⁴ Auf die große Wichtigkeit einer guten Körperwahrnehmung gerade für Sportanfänger weisen auch Krause (1988) und Treutlein (1988) hin, die in zwei ähnlichen Ansätzen Laufbeginner

rungsspektrum immer weiter aus, so dass es in gewisser Hinsicht einer Konzentration auf die wesentlichen Aspekte bedarf. Dabei kann der Übungsleiter als Gesprächspartner fungieren, der einzelne Aspekte verdeutlicht und transparent macht. Somit kann die Orientierung als Schlüsselfunktion betrachtet werden, deren Aufgabe zum einen darin zu finden ist, vielfältige Erfahrungen aufzuzeigen (Anfänger). Zum anderen aber auch, das subjektiv Wesentliche hervorzuheben (Fortgeschrittene; vgl. Hotz unveröffentl. Mskr.). Das Reagieren und das Rhythmisieren vollziehen sich auf Grundlage der eben beschriebenen Prozesse. So sollen Menschen in die Lage versetzt werden, die Gründe ihrer Sportfreude zu identifizieren, zu differenzieren und in letzter Instanz zu kreieren. Gerade letztgenanntes Rhythmisieren kann – vor allem auch mit Bezug auf den Ausdauersport – als Königskompetenz begriffen werden, die das Vermögen des Menschen betrifft, Sport für sich passend in dem eigenen „Wohlfühlbereich“ durchzuführen (vgl. dazu auch Kapitel 6.4.2, 6.4.4). Denn gerade im Laufen ist das Finden des eigenen Rhythmus wichtig, wenn es längere Zeit durchgehalten werden soll. Ein wichtiges Bildungsziel kann in diesem Kontext sein, diesen je eigenen „Wohlfühlbereich“ zu finden (Orientieren), wiederzufinden (Differenzieren, Reagieren) und zu gestalten (Rhythmisieren).

Das Verdienst der vorliegenden Studie ist es, aus der Vielzahl potentieller Quellen die für Ausdauersportler wichtigen zu identifizieren. So können hinsichtlich der möglichen Quellen von Lauffreude, Ansatzpunkte geliefert werden, die beispielsweise von Anleitenden besonders zu akzentuieren oder zu betonen sind, um die Sensibilität für ihr Auftreten zu erhöhen oder die Wahrnehmung bewusst zu steuern. Da Ausdauerleistungen eine wichtige Rolle im Gesundheits- und Präventions- und Rehabilitationssport spielen, scheint es angesichts der eben beschriebenen Funktionen des Orientierens und Differenzierens bedeutsam, angeleitete körperliche Aktivität so zu inszenieren, dass eine Vielzahl der Quellen offenbar werden. Dabei können die einzelnen auslösenden Momente betont werden, wenn zum Beispiel Leistungssteigerungen verdeutlicht, Konkurrenzsituationen ermöglicht, Team-Erlebnisse gestaltet, positive Auswirkungen betont, Entspannungsmomente gefördert, Naturerlebnisse forciert, Körperwahrnehmungen gelenkt und im besten Fall Flow-Erlebnisse ausgelöst werden. Doch auch im Rahmen des informellen Sporttreibens ohne Trainer oder Übungsleiter vermögen die aufgezeigten Quellen einen Orientierungsrahmen zu liefern, der eventuell Qualitäten körperlicher Aktivität aufdeckt, die bisher verborgen blieben und so neue, weiterführende Perspektiven eröffnet.

Trainingsimplikationen sind daher in der Fokussierung der Selbstwahrnehmung (Orientieren), in vielfältigem, variationsreichem Sporttrei-

über die Fokussierung des leiblichen Empfindens hin zu Wohlbefinden und Entspannung führen wollen. Somit scheint entspannendes Laufen durchaus lernbar.



ben (Differenzieren), in der Hinführung zu selbstbestimmtem Sich-Bewegen (Reagieren) und letztlich in einer Förderung des kreativen Umgangs mit (funktionalen) Bewegungsformen (Rhythmisieren) zu erkennen. Als übergreifende Trainingsprinzipien können somit die *Betonung von ganzheitlichen Selbstreflexionsprozessen*, die *Variation der Trainingsinhalte und Rahmenbedingungen*, das *zunehmende Zugeständnis von Selbstbestimmung und Verantwortung* und der *kreative, gestalterische Umgang mit offerierten Inhalten* ausgemacht werden (siehe dazu Abbildung 42).

Als Kern- und Leitfragen ergeben sich:

- Orientieren: Was fühle ich gerade? Wie fühlt sich etwas Angenehmes an?
- Differenzieren: Was genau bereitet mir gerade Freude? Woran finde ich Gefallen?
- Im (Un)Gleichgewicht sein: Wie finde ich eine Balance zwischen Heraus- und Überforderung? Wie bilde ich Sportfreude?
- Reagieren: Wie kann ich mit negativen Empfindungen umgehen? Wie kann ich die körperliche Aktivität in Kürze in eine freudvolle modifizieren?
- Rhythmisieren: Wie kann ich Sport von Beginn an freudvoll gestalten? Wie kann ich aktiv meine Sportfreude finden und wiederfinden?

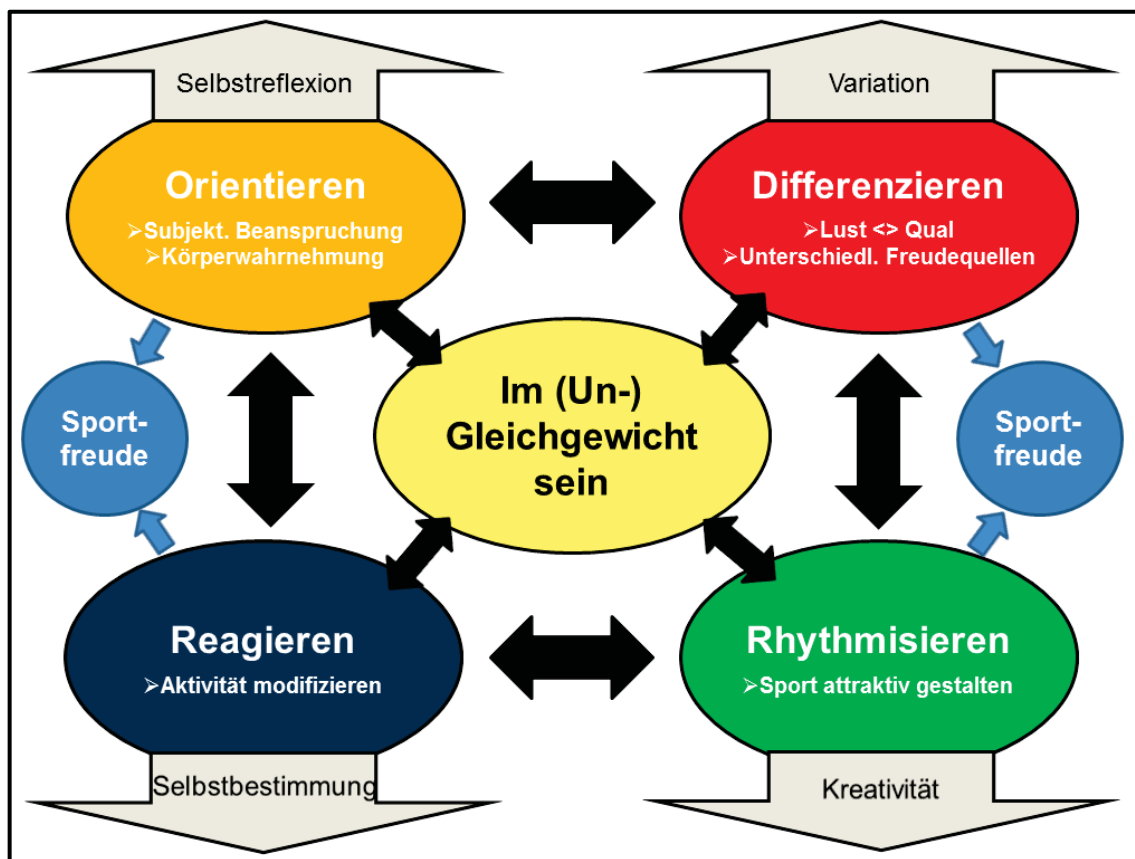


Abbildung 42. Das Modell der koordinativen Funktionen mit der Perspektive der Sportfreude durch Gesundheitssport

4. In Kapitel 2.5 wurden Perspektiven einer Gesundheitspädagogik aufgezeigt und insbesondere die Gesundheitsbildung und -kultur hervorgehoben. Die in Punkt 3. erläuterte Anwendung des Modells der koordinativen Funktionen im Bereich des Gesundheitssports und dessen Implikationen hinsichtlich einer freudvollen Gestaltung fallen auf den ersten Blick in den Bereich der Gesundheitsbildung. Doch auch für den Bereich der Gesundheitskultur im Sinne einer Veränderung der Lebensverhältnisse ist dieses Modell anschlussfähig. Denn letztlich ist nur das Trainingsprinzip der ganzheitlichen Reflexionsprozesse individuell verortet dahingehend, dass die Teilnehmenden sich selbst besser kennen und verstehen lernen. Die anderen drei Prinzipien können auch durch die Gruppe gesteuert und diskutiert werden. Wichtig ist, dass die Sportfreude möglichst früh innerhalb gesundheitsorientierter Gruppenangebote thematisiert wird und den Teilnehmenden perspektivisch näher gebracht wird. So ist es möglich, über die Sportfreude eines anderen seiner eigenen im Sinne einer ästhetischen Reflexivität¹⁸⁵ näher zu kommen. Dabei erfährt der Mensch nach dem charakterisierten dialogischen Bewegungsverständnis durch sein Bewegen etwas über die Welt, aber auch über sich selbst. Die attraktive Perspektive der Gesundheitskultur besteht in diesem Fall in freudvollem, gemeinsamem, gleichberechtigt generiertem, sportlichem Sich-Bewegen, das als Gruppe realisiert und im Sinne einer Kulturbildung verankert wird. Eine umfassende Gesundheitsförderung spiegelt sich somit durch die einzelnen Quellen der Sportfreude wider, da sowohl Aspekte des Verhaltens, wie beispielsweise das eigene Verständnis von Leisten, ein Zugang zu individueller Entspannung oder der Flow-Zustand, als auch die Verhältnisse, zum Beispiel die soziale Einbindung oder die Schönheit der Umgebung, thematisiert werden.
5. Mit Blick auf die Belastungsnormativa scheint es ratsam, im Gesundheitssport die Sportfreude als ein Kriterium der Trainingsdosierung zu verwenden, da dadurch sowohl eine Unterforderung als auch ein zu intensives Training verhindert werden kann.¹⁸⁶ Der Fokus muss also auf die subjektiv erlebte Beanspruchung und nicht auf die objektiv durch In-

¹⁸⁵ „Etwas näher an der ästhetischen Reflexivität liegt jener Typus von Reflexion, der sich auftut, wenn sich zwei menschliche Blicke kreuzen. In diesem Falle, etwa wenn zwei Menschen einander anblicken, werden wir einander inne, indem wir auf den Anderen blicken. Ich entäußere mich und werde gerade in dieser Entäußerung meiner selbst inne. Der Andere erfährt sich selbst, indem sein Blick auf mir ruht und ich den Blick erwidere [...]. Und genau in dem Moment, da ich den Blick des Anderen auf mich spüre, werde ich meines Sehens inne [...]. Ich tue etwas – unbeabsichtigtes Blicken – und werde mir dessen inne, daß ich etwas tue. Blickend erfasse ich mich als jemand, der blickt. Dieser Punkt ist für uns wichtig. Ästhetische Reflexivität besteht genau darin, daß ich meine Leibesorgane betätige und daß ich mir zugleich dessen inne werde, daß ich dies tue“ (Paetzold, 1994, S. 152 f.).

¹⁸⁶ Die Schwierigkeit vieler Menschen, die richtige Belastungsintensität zu finden, begründet Völker (2004, S. 237) damit, dass „die zivilisatorische Entwicklung [...] körperliche Belastungen, die länger als 10 Minuten kontinuierlich andauern, aus unserem Alltag nahezu eliminiert“ habe.

tensität, Umfang oder Dauer bestimmbare Belastung gelegt werden (vgl. Sandig & Lange, 2011, S. 205). Die Sportfreude stellt also durchaus eine Perspektive für eine nach dem Gesundheitssport ausgerichtete Trainingslehre dar (vgl. Thienes, 2008, S. 217 f.). Vor allem deswegen, weil sie kein stabiler emotionaler Zustand ist, sondern ständigen Veränderungen unterworfen ist. Am Beispiel des Flow zeigt sich, dass diese glückliche Phase meist dann endet, wenn sich Menschen ihrer bewusst werden (vgl. Marlovits, 2004, S. 76 ff., S. 117 ff.). Dies unterstreicht die große Wirkung der Sportfreude auf die Bindung an körperliche Aktivität, da diese um ihrer Willen immer wiederholt werden muss und nie etwas Dauerhaftes geschaffen wird. Das folgende Zitat Marlovits (ebd., S. 120 f.) zeigt deutlich die Nähe des angesprochenen Glücksgefühls zu dem bereits dargestellten Modell der koordinativen Funktionen auf, die sich ebenfalls zwischen Mensch und Welt konkretisieren.

„Aus den Ausführungen zu unserem letzten Kapitel wissen wir, was am Laufen süchtig macht, was antreibt zum Mehr- und Immer-wieder-Laufen. Es ist jene einmalige psychische Verfassung, die der Läufer durch sein Tun zu erreichen sucht, in der die Differenz zwischen Ich und Welt für kurze Momente aufgehoben scheint“.



8 Kritische Einschätzung des methodischen Vorgehens

Bevor, Bezug nehmend auf Kapitel 4.2.2, auf die Erfüllung der aufgearbeiteten Gütekriterien qualitativer Forschung eingegangen werden soll, sollen der Umgang mit und die Einschätzung der verwendeten Methodologien illuminiert werden.

Die Chancen qualitativer Interviews wurden bereits in Kapitel 4.3.1 aufgezeigt. Forscher sollten sich jedoch auch immer im Klaren darüber sein, dass durch Interviews in den meisten Fällen das Forschungsobjekt nicht direkt, sondern aus einer retrospektiven Perspektive rekonstruiert erfasst wird (vgl. u. a. Lamnek, 2010, S. 109). In der vorliegenden Arbeit wurde also nicht die Lauffreude während ihres gegenwärtigen Bestehens, sondern rückblickend erfragt. Somit rekonstruiert der Forscher in letzter Konsequenz die Rekonstruktion des Befragten.¹⁸⁷ Diese Abstriche bezüglich der Reliabilität der Forschungsergebnisse muss daher auch in deren Interpretation und möglichen Schlussfolgerungen einbezogen werden. Zu der Inhärenz der eigenen Subjektivität des Forschenden innerhalb qualitativer Forschungsprozesse wurde sich bereits in Kapitel 4.2.1 geäußert.

„Der Nutzen eines qualitativen Interviews als ein ausdrücklich standardisiertes Erhebungsverfahren, das einzig der späteren Auswertung durch den Forscher dient, liegt für ihn in der Rekonstruktion subjektiver Sinnwelten von Handlungen“ (Frei, 1999, S. 126).

Zudem war mir sehr wichtig, die ethischen Grundsätze innerhalb der qualitativen Forschung einzuhalten. So wurde der Grundsatz der Freiwilligkeit der Teilnahme ebenso gewahrt wie eine möglichst gute Information der Befragten hinsichtlich des Forschungsvorhabens. Die Vorabinformation wurde dabei insbesondere hinsichtlich der zu beforschenden Thematik reguliert, um die Antworten der Interviewten nicht zu beeinflussen oder in eine bestimmte Richtung zu leiten (vgl. Hopf, 2008, S. 590 ff.).

„Generell gilt für die Beteiligung an sozialwissenschaftlichen Untersuchungen, dass diese freiwillig ist und auf der Grundlage einer möglichst ausführlichen Information über Ziele und Methoden des entsprechenden Forschungsvorhabens erfolgt“ (Ethik Codex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, IB).

Des Weiteren wurden die Teilnehmer so gut wie möglich anonymisiert, d. h. es wurden nicht nur Phantasienamen beziehungsweise Abkürzungen als Interviewpartner (S) gewählt, sondern auch berichtete Ereignisse oder Gegebenheiten, durch die auf die jeweilige Person geschlossen werden könnten, aus der Arbeit entfernt. Auf mögliche Intervieweffekte, die sich nie ganz ausschließen lassen, wurde bereits hingewiesen.

¹⁸⁷ „Ich paraphasiere Bruner (1984, S. 7), wenn ich behaupte, dass Erfahrung eine Gestaltung, eine Performance und Wirklichkeit eine soziale Konstruktion ist“ (Denzin, 2008, S. 146).

Die Kritik am eigenen methodischen Vorgehen bezüglich der Grounded Theory Methodologie wurde bereits in dem entsprechenden Einzelkapitel erläutert. Verwiesen sei dabei auf die Schwierigkeit, das Theoretische Sampling exakt nach den Vorgaben von Strauss und Corbin (1990, 1996) durchzuführen und die geringfügige Modifikation der Kodierungsprozesse (vgl. Kapitel 4.5 und 5.3). Dennoch wurden die Forderungen von Strauss und Corbin (1996, S. 218 ff.) bezüglich eines Vorgehens nach GTM weitestgehend erfüllt.

Im Folgenden soll die Arbeit mit Blick auf die angeführten Gütekriterien qualitativer Forschung nach Steinke (2008) eingeordnet werden.

Bezüglich der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* wurde vor allem innerhalb der Ausführungen zum methodischen Vorgehen und der Methodenkritik versucht, deutlich den Forschungsverlauf zu skizzieren und zu veranschaulichen. Dabei werden von Steinke (2008, S. 326) die „Anwendung kodifizierter Verfahren“ und diesbezüglich die Grounded Theory Methodologie als Mittel zur Erhöhung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit angeführt. Zudem wurde durch eine genaue Dokumentation des methodischen Vorgehens versucht, dieses zu explizieren und zu verdeutlichen.

Ich denke, dass bezüglich der *Indikation des Forschungsprozesses* ein angemessenes Forschungsdesign entwickelt wurde, dessen Stichprobe ausreichend groß ist und einem begründeten theoretischen Sampling unterzogen wurde. Die Transkriptionsregeln wurden pragmatisch und der Forschungsfrage entsprechend formuliert und eingehalten und methodische Einzelentscheidungen wurden transparent dargestellt und begründet.

Die Theoriebildung und die Untersuchungsergebnisse wurden *empirisch verankert* aus den geführten Interviews herausgelöst und mit Auszügen belegt (siehe dazu auch die Ausführungen bezüglich der GTM), wobei die *Limitation*, also die Grenzen des Geltungsbereichs klar formuliert wurden.

Dem Kriterium der *Kohärenz* soll insbesondere durch die Aufarbeitung weiterführender Ansätze oder auf dieser Studie aufbauender Untersuchungen Tribut gezollt werden.

Das Kriterium der *Relevanz* ist für den Forscher selbst schwer einzuschätzen und noch schwerer zu bewerten. Die Relevanz der Untersuchungsthematik ist vor allem in den Kapiteln 1,2 und 3 dargelegt, die der Ergebnisse werden zukünftige Projekte und die praktische Umsetzung der gezogenen Schlüsse zeigen.

Zu guter Letzt sei darauf verwiesen, dass der Forscher seine eigene *Subjektivität* bei der Datenerhebung und –auswertung zu berücksichtigen suchte. Zimlich (2010, S. 252) spricht diesbezüglich von „einem, wenn nicht *dem* [Herv. im Orig.] kritischen Punkt qualitativen Forschens“, der sich letztlich auch in einer Kernfrage der GTM widerspiegelt: Wie groß darf und wie groß muss das theoretische Vorverständnis des Forschers sein?



9 Zusammenfassung und Ausblick

Zum Abschluss der Arbeit sollen noch einmal die Ergebnisse zusammengefasst und im Kontext der Literatur nachgezeichnet werden. Ausgangspunkt der Überlegungen war die speziell aus dem Gesundheitssport bekannte Bindungsproblematik, die beinhaltet, dass es vielen Menschen schwer fällt, regelmäßig über einen längeren Zeitraum Sport zu treiben. Davon ausgehend wurde das Phänomen der Bindung an körperliche Aktivität als zentrales Interessengebiet ausgemacht, wobei das positive emotionale Erleben von Sport, die Sportfreude, fokussiert werden sollte (Kapitel 1). Beide Begriffe wurden umfassend theoretisch aufgearbeitet und bezüglich weiterer sportpädagogischer Termini eingeordnet (Kapitel 2). Der Forschungsstand (Kapitel 3) und die stark individuelle Verortung des aufgerissenen Themenfeldes legten eine qualitative Beforschung mittels Interviews nahe (Kapitel 4, 5). Befragt wurden auf der einen Seite über ihr Verhalten eindeutig als gebunden zu bezeichnende Läufer, deren Aussagen Aufschluss über ihre je individuelle Bindung liefern sollten. Auf der anderen Seite wurden auch drei Laufanfängerinnen interviewt. Gedankengang dabei war, diese über einen längeren Zeitraum zu befragen und so ihren Bindungsprozess zu begleiten. Alle drei scheiterten jedoch bei dem Versuch, langfristig zu laufen. Daher fanden ihre Aussagen nur flankierend Berücksichtigung.

Als Kernkategorie konnten schließlich Bildungsprozesse ausgemacht werden (Kapitel 6.4), die in gegenseitiger Verschränkung auf das Sich-Binden an Sport einwirken beziehungsweise durch dieses erst möglich werden. Die Bildungsprozesse wurden in ihrer Reichweite spezifiziert und den Überbegriffen „Mensch“ und „Laufen“ zugeordnet, wobei die „Sportfreude“ zwischen beiden ausgemacht wurde. Diese wurde dahingehend näher betrachtet, dass ihre Quellen bei Läufern untersucht wurden. Dabei kristallisierten sich der Umgang mit Leistung und Anstrengung, der Wettkampfgedanke, Gruppeneffekte, psychische und körperliche Auswirkungen, Naturerlebnisse und das Laufen selbst als übergreifende auslösende Momente der Sportfreude heraus (Kapitel 6.2.1 - 6.2.10). Aus den Ergebnissen konnte anschließend der Versuch einer Bindungsdefinition gewagt werden, der hier noch einmal kurz aufgeführt werden soll.

„Zusammenfassend könnte Bindung beschrieben werden als eine auf Erfahrungs- und Bildungsprozessen basierende Intensivierung der Beziehung zu einer Sache, die den Menschen ganzheitlich, insbesondere emotional ergreift, wobei seine Handlungsspielräume größer, die Handlungsmotive jedoch auf das subjektiv Wesentliche reduziert werden“.

In Anschluss daran wurden die erlangten Ergebnisse im Sinne von konzeptionellen Perspektiven eines freudvollen und „bindenden“ Gesundheitssports aufgearbeitet (Kapitel 7). Dabei wurde das Modell der koordinativen Funktionen als weiterführende konzeptionelle Perspektive identifiziert

und bezüglich eines funktionellen Strebens nach Sportfreude weiter gedacht.

9.1 Einordnung in den Forschungsstand und Ausblick

Bezüglich der Bindungsforschung wird, wie in Kapitel 3.1 aufgezeigt, ein neuer Weg beschritten, durch den eventuell weiterführende Gedankengänge angestoßen oder Anregungen geliefert werden können. Die Besonderheit ist hierbei in dem qualitativ ausgerichteten Untersuchungsdesign und der alleinigen Erforschung gebundener Menschen zu finden. Denn bislang wurde die Thematik gerade in Deutschland mittels groß angelegter Fragebogenuntersuchungen und daraus abgeleiteter Unterschiede zwischen da-beibleibenden und abbrechenden Menschen eruiert.

Im diesem Kontext kann die Arbeit als ein erster Versuch angesehen werden, die Quellen der Lauffreude im deutschsprachigen Raum zu ergründen. Dabei wurden sowohl freudauslösende Momente entdeckt, die in Studien des angloamerikanischen Raums bereits publiziert wurden (zum Beispiel Wettkampf, Entspannung, Flow) als auch Aspekte gefunden wurden, die in den Bezugsquellen unerwähnt blieben (Umgang mit Anstrengung, Bandbreite von Gefühlen, Körperwahrnehmung). Besonderes Potential liegt in der Kombination aus psychologischen und pädagogischen Inhalten und letztlich in der Frage danach, wodurch positive Emotionen entstehen oder wie sie gebildet werden können.

Die vorliegenden Ergebnisse sind anschlussfähig an eine Reihe weiterführender Forschungsideen. So könnten bezüglich der Quellen der Sportfreude Sportartenprofile erstellt und darüber hinaus ein leichter Zugang für beginnende Menschen gewährleistet werden. Mittels Fragebogenuntersuchungen könnten Zusammenhänge zwischen der Sportfreude nebst ihrer Auslöser und soziodemographischen Daten gesucht werden. Zudem scheint sehr reizvoll, Transfermöglichkeiten positiver Emotionen des Sports in den Lebensalltag zu beforschen.

9.2 Handlungsempfehlungen

Handlungsempfehlungen wurden in dieser Arbeit insbesondere für den Bereich des Gesundheitssports entwickelt. Die didaktische Inszenierung sollte dabei im Sinne der Bindung an Sport aus einer qualitativen, vom Menschen her gedachten Trainingslehre entfaltet und begründet werden. Im Mittelpunkt steht daher ein gesundheitsförderndes und zugleich freudvolles Sporttreiben, in dem vielfältige Bildungsprozesse angestoßen und übergreifende Kompetenzen erworben werden sollen. Denn Sportfreude beinhaltet mehr als reine Vergnügungssucht oder Streben nach Spaß und lässt sich somit auch innerhalb eines stark präventiv körperorientierten Sportprogrammes realisieren.

Dazu wurde in Kapitel 7 das Modell der koordinativen Funktionen genutzt, wobei die zentrale Funktion des „Im-(Un-)Gleichgewicht-Seins“ in diesem

Fall zwischen Lust und Unlust pendelt. Als grundlegende Funktion wurde die Orientierung ausgemacht, die gerade in Bezug auf Ausdauersportarten – wie es oftmals im sogenannten Gesundheitssport der Fall ist – eng geknüpft ist an die Körperwahrnehmung. Über die Funktionen des Differenzierens und Reagierens steigert der Mensch seine Handlungsmöglichkeiten und gelangt so im besten Fall zu einem selbstbestimmten Rhythmisieren der sportlichen Aktivitäten im Sinne einer freudvollen, eigeninitiierten Gestaltung. Der Begriff „Rhythmus“ scheint eine gewisse Nähe zu zyklischen Ausdauersportarten im Sinne beispielsweise des Laufrhythmus zu haben, letztlich beinhaltet er aber nicht nur die zeitliche Gestaltung eines Bewegungsablaufes (Takt), sondern auch die Abstimmung des Krafteinsatzes und ist somit Teil sämtlicher sportlicher Bewegungen. Zudem verweist die Begrifflichkeit „Rhythmisieren“ auf die Eigenaktivität des jeweiligen Menschen, der sich nicht einem von außen vorgegebenen Ablauf unterwirft, sondern selbst sein Vorgehen bestimmt. Hierin werden die pädagogischen Inhalte des Modells deutlich, die sich in den didaktischen Folgerungen explizieren. Aus der Beschäftigung mit dem Modell der koordinativen Funktionen im Kontext freudvollen Sporttreibens konnten folgende, weiterführende Trainingsprinzipien generiert werden.

So sollten bei Anfängern über vielfältige Differenzerfahrungen (*Variation der Trainingsinhalte und Rahmenbedingungen*) Selbstwahrnehmungsprozesse (*die Betonung von ganzheitlichen Selbstreflexionsprozessen*) in den Fokus gestellt werden, die einen breiten Orientierungsrahmen bezüglich der Vorlieben der Inszenierung sportlicher Aktivität gewährleisten. Im weiteren Verlauf eines Kurses sollten die Teilnehmer mehr und mehr Verantwortung übernehmen (*Zunehmendes Zugeständnis von Selbstbestimmung und Verantwortung*), die letzten Endes in der selbstbestimmten Gestaltung des eigenen Sporttreibens münden sollte (*Kreativer, gestalterischer Umgang mit offerierten Inhalten*). Dabei spielt wiederum das Orientieren eine entscheidende Rolle in dem Sinne, dass es gelingt, aus den vielen offerierten Erlebnispotentialen des Sports die individuell wesentlichen zu finden.

„Wenn auch die Freude eilig ist, so geht doch vor ihr eine lange Hoffnung her, und ihr folgt eine längere Erinnerung nach“ (Jean Paul).



Literaturverzeichnis

- Aaken, E. von (1984). Grundsätze der schonungslosen Therapie: Dauerlaufen als Alternativ-Medizin. In A. Weber (Hrsg.), *Gesundheit und Wohlbefinden durch regelmäßiges Laufen* (S. 55–74). Paderborn: Junfermann.
- Abele, A. & Brehm, W. (1986). Befindlichkeitsveränderungen im Sport. *Sportwissenschaft*, 16, 288–302.
- Abele, A. & Brehm, W. (1994). Welcher Sport für welche Stimmung? Differentielle Effekte von Fitness- versus Spielsportaktivitäten auf das aktuelle Befinden. In J. Knobloch, P. Schwenkmezger, J.R. Nitsch & R. Seiler (Hrsg.), *Gesundheitssport - Bewegungstherapie. Health sport - movement therapy* (S. 133–149). Sankt Augustin: Academia-Verlag.
- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P. & Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Acevedo, E.O., Dzewaltowski, D.A., Gill, D.L. & Noble, J.M. (1992). Cognitive orientations of ultramarathoners. *The Sport Psychologist*, 6, 242–252.
- Achtziger, A. & Gollwitzer, P. (2005). Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 277–302). Berlin: Springer.
- Aderhold, L. & Weigelt, S. (2012). Motivation - vom Wohlstands syndrom zur Fitness. In L. Aderhold, S. Weigelt & S. Starischka (Hrsg.), *Laufen! ... durchstarten und dabei bleiben; vom Einsteiger bis zum Ultraläufer; mit 60 Trainingsplänen online* (S. 1–10). Stuttgart: Schattauer.
- Aderhold, L., Weigelt, S. & Starischka, S. (Hrsg.) (2012). *Laufen! ... durchstarten und dabei bleiben; vom Einsteiger bis zum Ultraläufer; mit 60 Trainingsplänen online*. Stuttgart: Schattauer.
- Adorno, T.W., Dahrendorf, R., Pilot H., Albert H., Habermas J. & Popper, K.R. (Hrsg.) (1964). *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Neuwied: Luchterhand.
- Agnew, R. & Levin, M.L. (1987). The effect of running on mood and perceived health. *Journal of Sport Behavior*, 10, 14–27.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211.
- Alexandris, K., Zahariadis, P., Tsoarbatzoudis, C. & Grouios, G. (2002). Testing the Sport Commitment Model in the context of exercise and fitness participation. *Journal of Sport Behavior*, 25, 217–230.
- Alfermann, D., Nitsch, J.R. & Seiler, R. (Hrsg.) (1993). *Motivation, Emotion, Stress* (Bewegung und Sport: psychologische Grundlagen und Wirkungen; Bd. 1). Sankt Augustin: Academia-Verlag.
- Alfermann, D., Stoll, O., Wagner, S. & Wagner-Stoll, P. (1995). Auswirkungen des Sporttreibens auf Selbstkonzept und Wohlbefinden: Ergebnisse eines kontrollierten Feldexperiments. In W. Schlicht & P. Schwenkmezger (Hrsg.), *Gesundheitsverhalten und Bewegung. Grundlagen, Konzepte und empirische Befunde* (S. 95–111). Schorndorf: Hofmann.

- Allmer, H. (1988). Freude im Sportunterricht: Situationsanalysen zu einer vernachlässigten Emotion. In H. Allmer & N. Schulz (Hrsg.), *Fitness-Studios. Anspruch und Wirklichkeit* (S. 239–250). St. Augustin: Academia-Verlag.
- Allmer, H. (1991). Emotions in sport lessons: what pupils feel joy about. In D. Hackfort (Hrsg.), *Research on emotions in sport* (S. 57–66). Köln: Bundesinstitut für Sportwissenschaft.
- Allmer, H. (1995). „No risk - no fun“ - Zur psychologischen Erklärung von Extrem- und Risikosport. *Brennpunkte der Sportwissenschaft*, 11 (1/2), 60–90.
- Allmer, H., Hackfort, D., Nitsch, J.R. & Seiler, R. (Hrsg.) (1994). *Psychologisches Training. Psychological training* (Bewegung und Sport: psychologische Grundlagen und Wirkungen; Bd. 3). Sankt Augustin: Academia-Verlag.
- Allmer, H. & Schulz, N. (Hrsg.) (1988). *Fitness-Studios. Anspruch und Wirklichkeit*. St. Augustin: Academia-Verlag.
- American College of Sports Medicine (1998). Position stand: exercise and physical activity for older adults. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 30, 992–1008.
- Antonovsky, A. (1981). *Health, stress, and coping* (3. print.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1993). Gesundheitsforschung vs. Krankheitsforschung. In A. Franke & M. Broda (Hrsg.), *Psychosomatische Gesundheit. Versuch einer Abkehr vom Pathogenese-Konzept* (S. 3–14). Tübingen: DGVT-Verlag.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: Dgvt-Verl.
- Aufmuth, U. (1983). Risikosport und Identitätsproblematik - Überlegungen am Beispiel des Alpin-Alpinismus. *Sportwissenschaft*, 13, 249–270.
- Averill, P.M. & Power, T.G. (1995). Parental attitudes and children's experiences in soccer: correlates of effort and enjoyment. *International Journal of Behavioral Development*, 18, 263–276.
- Ayass, R. (2005). Transkription. In L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch* (S. 377–386). Stuttgart: UTB GmbH.
- Babkes, M.L. & Weiss, M.R. (1999). Parental influence on children's cognitive and affective responses to competitive soccer. *Pediatric Exercise Science*, 11, 44–62.
- Bachmann, J. (Hrsg.) (1996). *Gesundheit und Bewegung im Dialog: Perspektiven für Hochschule, Verein und Kommune* (Dokumente zum Hochschulsport; Bd. 28). Hamburg: Czwalina.
- Balz, E. (1993). „Gesundheitssport“ - ein Unwort. Pädagogische Kritik an einem funktionalen Begriff. *Sportwissenschaft*, 23, 308–311.
- Balz, E. (1995). *Gesundheitserziehung im Schulsport. Grundlagen und Möglichkeiten einer diätetischen Praxis* (Wissenschaftliche Schriftenreihe des Deutschen Sportbundes, 27). Schorndorf: Hofmann.
- Balz, E. & Kuhlmann, D. (2009). *Sportpädagogik. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen* (3. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy*. New York: Freeman.
- Banzer, W. (2003). Prävention. In P. Röthig & R. Prohl (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (S. 429–430). Schorndorf: Hofmann.

- Bartmann, U. (Hrsg.) (2007a). *Schwerpunktthema, Lauftherapie bei Kindern und Jugendlichen*. Tübingen: Dgvt-Verl.
- Bartmann, U. (2007b). *Verhaltensmodifikation als Methode der Sozialen Arbeit. Ein Leitfaden* (2., überarb. und erw. Aufl.). Tübingen: Dgvt-Verl.
- Bartmann, U. (Hrsg.) (2009). *Schwerpunktthema Lauftherapie bei depressiven Störungen*. Tübingen: Dgvt-Verl.
- Bartmann, U. (Hrsg.) (2011). *Schwerpunktthema: Lauftherapie bei Abhängigkeitserkrankungen*. Tübingen: Dgvt-Verl.
- Baschta, M. & Purschke, K. (2002). Präventive Gesundheitserziehung in der Schule - Sport und Ernährung als Leitthemen gesundheitsorientierter Bildung. *Gesundheitswissenschaft*, 10 (1), 47–56.
- Batthyány, D. & Pritz, A. (Hrsg.) (2009). *Rausch ohne Drogen. Substanzungebundene Süchte*. Wien: Springer Vienna.
- Bauer, J. (2008). *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern* (Aktualisierte Taschenbuckerstausg.). München: Heyne.
- Baumann, N. (2009). Selbstbestimmungstheorie und Kognitive Bewertungstheorie. In V. Brandstätter, J.H. Otto & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (S. 142–149). Göttingen: Hogrefe.
- Becker, M.H. (1974). *The Health Belief Model and personal health behavior*. Thorofare, NJ: Slack.
- Beckers, E. (1991). Von der Krankheitsprophylaxe zum Lebensinn. Zur Wiederentdeckung pädagogischen Denkens in der neueren Gesundheitsdiskussion. In D. Küpper, L. Kottmann & E. Beckers (Hrsg.), *Sport und Gesundheit* (S. 35–49). Schorn-dorf: Hofmann.
- Beckers, E. (2005). Renaissance des Bildungsbegriffs in der Sportpädagogik? Orientierungssuche zwischen Widerstand und Aushöhlung. In R. Laging & R. Prohl (Hrsg.), *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. Reprint ausgewählter Beiträge aus den dvs-Bänden 104 und 120* (S. 25–38). Hamburg: Czwalina.
- Beckers, E. & Brux, A. (1993). Zur Definition von „Gesundheitssport“. *Sportwissenschaft*, 23, 312–314.
- Beckmann, J., Fröhlich, S. & Elbe, A.-M. (2009). Motivation und Volition. In W. Schlicht, B. Strauß & N. Birbaumer (Hrsg.), *Grundlagen der Sportpsychologie* (S. 511–562). Göttingen: Hogrefe.
- Beckmann, J., Kellmann, M. & Birbaumer, N. (Hrsg.) (2008). *Anwendungen der Sportpsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie: Sportpsychologie, Themenbereich D; Ser. 5; Bd. 2). Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Behse-Bartels, G. (2009). Subjektivität des Forschenden - Fragen zum (Einbezug des) subjektiven Erkenntnispotenzial(s). In G. Behse-Bartels & H. Brandt (Hrsg.), *Subjektivität in der qualitativen Forschung. Der Forschungsprozess als Reflexionsgegenstand* (S. 235–238). Opladen: Budrich.
- Behse-Bartels, G. & Brandt, H. (2009). Subjektivität in der qualitativen Forschung - Der Forschungsprozess als Reflexionsgegenstand. Einleitung. In G. Behse-Bartels & H. Brandt (Hrsg.), *Subjektivität in der qualitativen Forschung. Der Forschungsprozess als Reflexionsgegenstand* (S. 13–18). Opladen: Budrich.

- Behse-Bartels, G. & Brandt, H. (Hrsg.) (2009). *Subjektivität in der qualitativen Forschung. Der Forschungsprozess als Reflexionsgegenstand* (Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung - ZBBS-Buchreihe). Opladen: Budrich.
- Bengel, J., Strittmatter, R. & Willmann, H. (2002). *Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese - Diskussionsstand und Stellenwert; eine Expertise* (7., erw. Neuaufl.). Köln: Bundeszentrale für gesundheitl. Aufklärung (BZgA).
- Benner, D. (2005). Schulische Allgemeinbildung versus allgemeine Menschenbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 563–575.
- Benner, D. & Brüggem, F. (2004). Bildsamkeit/Bildung. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 174–215). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Benner, D. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2004). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Bennewitz, H. (2010). Entwicklungslinien und Situationen des qualitativen Forschungsansatzes. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 43–59). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Bernštejn, N.A. (1988). *Bewegungsphysiologie. Mit 5 Tabellen* (2., durchges. und erw.). Leipzig: Barth.
- Biddle, S.J.H. (2002). Emotion, mood and physical activity. In S.J.H. Biddle, K.R. Fox & S.H. Boutcher (Eds.), *Physical activity and psychological well-being* (pp. 63–87). London: Routledge.
- Biddle, S.J.H., Fox, K.R. & Boutcher, S.H. (Eds.) (2002). *Physical activity and psychological well-being*. London: Routledge.
- Biddle, S.J.H. & Mutrie, N. (2008). *Psychology of physical activity. Determinants, well-being and interventions* (2. ed.). London: Routledge.
- Bietz, J. (2005). Bewegung und Bildung - Eine anthropologische Betrachtung in pädagogischer Absicht. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 85–122). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Bietz, J., Laging, R. & Roscher, M. (Hrsg.) (2005). *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Birkner, H.-A. (2001). *Handeln und Emotionen im Erlebnissport. Theorie, didaktische Konzeption und empirische Analysen am Beispiel des Tauchsports*. Dissertation. Neubiberg: Universität der Bundeswehr München, Institut für Sportwissenschaft und Sport.
- Birrer, D. & Stirnimann, R. (2009). *Magglinger Sportenjoyment Skalen (MSES)*. Magglingen: Eidgenössische Hochschule für Sport Magglingen.
- Bock, K.D. (1997). Salutogenese und Pathogenese. In H. Schaefer, V. Becker & H. Schipperges (Hrsg.), *Medizin im Wandel. Wissenschaftliche Festsitzung der Heidelberger Akademie der Wissenschaften zum 90. Geburtstag von Hans Schaefer* (S. 79–89). Berlin, New York: Springer.
- Böhm, A. (1994). Grounded Theory - Wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden. In A. Böhm, A. Mengel & T. Muhr (Hrsg.), *Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge* (S. 121–140). Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.



- Böhm, A. (2008). Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 475–485). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Böhm, A., Mengel, A. & Muhr, T. (Hrsg.) (1994). *Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge*. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.
- Böhm, B. (2005). *Vertrauensvolle Verständigung herstellen: Ein Modell interdisziplinärer Projektarbeit*. Dissertation. Berlin: FU Berlin.
- Bohnsack, R. (1993). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung* (2. Überarb. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (Beiheft 4), 63–81.
- Bohnsack, R., Marotzki, W. & Meuser, M. (Hrsg.) (2006). *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.). Opladen [u.a.]: Budrich.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation*. (2., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl.). Berlin [u.a.]: Springer.
- Bös, K. & Brehm, W. (1999). Gesundheitssport - Abgrenzungen und Ziele. *dvs-Informationen*, 14 (2), 9–18.
- Bös, K., Brehm, W. & Abu-Omar, K. (Hrsg.) (2006). *Handbuch Gesundheitssport* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 120) (2., vollst. neu bearb. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Bös, K. & Mechling, H. (2003). Bewegung. In P. Röthig & R. Prohl (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (S. 82–84). Schorndorf: Hofmann.
- Bouchard, C., Shephard, R.J., Stephens, T., Sutton, J.R. & McPherson, B.D. (Eds.) (1990). *Exercise, fitness, and health. A consensus of current knowledge*. Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Bourdieu, P. & Seib, G. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bowlby, J. (2003). Bindung. In K.E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S. 22–26). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Boyd, M.P. & Yin, Z. (1996). Cognitive-affective sources of sport enjoyment in adolescent sport participants. *Adolescence*, 31, 383–395.
- Brackhane, R. & Würz, M. (1984). Emotionales Erleben im Freizeitsport. *Sportwissenschaft*, 14, 166–174.
- Brandstätter, V. & Otto, J.H. (2009). Motivation und Emotion: Eine Einführung. In V. Brandstätter, J.H. Otto & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (S. 13–17). Göttingen: Hogrefe.
- Brandstätter, V., Otto, J.H. & Bengel, J. (Hrsg.) (2009). *Handbuch der allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (Handbuch der Psychologie; Bd. 11). Göttingen: Hogrefe.
- Brehm, W. (2003). Gesundheitssport. In P. Röthig & R. Prohl (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (S. 224–226). Schorndorf: Hofmann.
- Breuer, F. (2009). *Reflexive Grounded-Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

- Breuer, S. & Kleinert, J. (2009). Primäre Sportsucht und bewegungsbezogene Abhängigkeit - Beschreibung, Erklärung und Diagnostik. In D. Batthyány & A. Pritz (Hrsg.), *Rausch ohne Drogen. Substanzungebundene Süchte* (S. 191–218). Wien: Springer Vienna.
- Brockhaus Enzyklopädie (2006). (Band 10) (21. Aufl.). Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus.
- Brodthmann, D. (1998). Gesundheitsförderung im Schulsport. *sportpädagogik*, 22 (3), 15–26.
- Bruner, E.M. (1984). Introduction: the opening up of anthropology. In S. Plattner & E.M. Bruner (Eds.), *Text, play, and story: the construction and reconstruction of self and society—1983 proceedings of the American ethnological society* (pp. 1–16). Princeton, NJ: American Ethnological Society.
- Brustad, R.J. (1988). Affective outcomes in competitive youth sport: The influence of intrapersonal and socialization factors. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 10, 307–321.
- Buckworth, J. & Dishman, R.K. (2002). *Exercise psychology*. Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Bühler, K. (1930). *Die geistige Entwicklung des Kindes* (6., durchges. Aufl.). Jena: Gustav Fischer.
- Bull, S.J. (1994). Towards a model for understanding adherence to mental skills training. In H. Allmer, D. Hackfort, J.R. Nitsch & R. Seiler (Hrsg.), *Psychologisches Training. Psychological training* (S. 51–55). Sankt Augustin: Academia-Verlag.
- Bull, S.J. (Ed.) (1999). *Adherence issues in sport and exercise*. Chichester, West Sussex: Wiley.
- Buytendijk, F.J.J. (1956). *Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung*. Berlin, Göttingen, Heidelberg: Springer.
- Cacioppo, J.T. (Ed.) (1983). *Social psychophysiology*. New York [u.a]: Guilford.
- Carmack, M.A. & Martens, R. (1979). Measuring commitment to running: a survey of runners' attitudes and mental states. *Journal of Sport Psychology*, 1, 25–42.
- Carpenter, P.J. (1995). Modification and extension of the Sport Commitment Model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17 (Suppl.), 37.
- Carpenter, P.J. & Coleman, R. (1998). A longitudinal study of elite youth cricketers' commitment. *International Journal of Sport Psychology*, 29, 195–210.
- Carpenter, P.J. & Scanlan, T.K. (1998). Changes over time in the determinants of sport commitment. *Pediatric Exercise Science*, 10, 356–365.
- Carpenter, P.J., Scanlan, T.K., Simons, J.P. & Lobel, M. (1993). A test of the Sport Commitment Model using structural equation modeling. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 15, 119–133.
- Carraro, A., Young, M.C. & Robazza, C. (2008). A contribution to the validation of the physical activity enjoyment scale in an Italian sample. *Social Behavior and Personality*, 36, 911–918.
- Casper, J.M. & Andrew, D.P.S. (2008). Sport commitment differences among tennis players on the basis of participation outlet and skill level. *Journal of Sport Behavior*, 31, 201–219.



- Casper, J.M., Gray, D.P. & Babkes Stellino, M.L. (2007). A Sport Commitment Model perspective on adult tennis players' participation frequency and purchase intention. *Sport Management Review*, 10, 253–278.
- Caspersen, C.J., Powell, K.E. & Christenson, G.M. (1985). Physical activity, exercise and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100, 126–131.
- Cassirer, E. (1994). *Philosophie der symbolischen Formen*. Erster Teil: Die Sprache. Zweiter Teil: Das mythische Denken. Dritter Teil: Phänomenologie der Erkenntnis. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Castillon, M. (2007). *Das Phänomen der Sportsucht. [Hauptseminararbeit]*. München: GRIN-Verl.
- Cerin, E., Vandelandotte, C., Leslie, E. & Merom, D. (2008). Recreational facilities and leisure-time physical activity: an analysis of moderators and self-efficacy as a mediator. *Health Psychology*, 27, 126–135.
- Chalip, L., Csikszentmihalyi, M., Kleiber, D. & Larson, R. (1984). Variations of experience in formal and informal sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 55, 109–116.
- Chapman, C.L. & Castro, J.M. de (1990). Running addiction: measurement and associated psychological characteristics. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 30, 283–290.
- Charmaz, K. (2001). Grounded Theory. In R.M. Emerson (Ed.), *Contemporary field research. Perspectives and formulations* (pp. 335–352). Prospect Heights, Ill.: Wave-land Press.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Los Angeles [etc.]: SAGE.
- Christina, R.W. (Ed.) (1981). *Psychology of motor behavior and sport - 1980*. Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Conzelmann, A. & Müller, M. (2005). Sport und Selbstkonzeptentwicklung. Ein Situationsbericht aus entwicklungstheoretischer Perspektive. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 12 (4), 108–118.
- Corbin, C.B., Nielsen, A.B., Borsdorf, L.L. & Laurie, D.R. (1987). Commitment to physical activity. *International Journal of Sport Psychology*, 18, 215–222.
- Corbin, J.M. (2006). Grounded Theory. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 70–75). Opladen [u.a.]: Budrich.
- Corbin, J.M. & Strauss, A.L. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd). Los Angeles, Calif.: Sage Publications.
- Crocker, P.R.E., Bouffard, M. & Gessaroli, M.E. (1995). Measuring enjoyment in youth sport settings: A confirmatory factor analysis of the physical activity enjoyment scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 200–205.
- Crocker, P.R.E., Hoar, S.D., McDonough, M.H., Kowalski, K.C. & Niefer, C.B. (2004a). Emotional experience in youth sport. In M. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: a lifespan perspective* (pp. 197–220). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

- Crocker, P.R.E., Kowalski, K.C., Hoar, S.D. & McDonough, M.H. (2004b). Emotion in sport across adulthood. In M. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: a lifespan perspective* (pp. 333–355). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Csikszentmihalyi, M. (1985a). Reflections on enjoyment. *Perspectives in Biology and Medicine*, 28, 489–497.
- Csikszentmihalyi, M. (1985b). *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). *Flow. Das Geheimnis des Glücks* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety. The experience of play in work and games*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. & Jackson, S.A. (2000). *Flow im Sport. Der Schlüssel zur optimalen Erfahrung und Leistung*. München: BLV.
- Cube, F. von (1990). *Gefährliche Sicherheit. Die Verhaltensbiologie des Risikos* (1. - 6. Tsd.). München, Zürich: Piper.
- Davidson, R.J. (1994). On emotion, mood, and related affective constructs. In P. Ekman & R.J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion. Fundamental questions* (Series in affective science, S. 51–55). New York: Oxford Univ. Press.
- Davidson, R.J., Scherer, K.R. & Goldsmith, H.H. (2003). *Handbook of affective sciences* (Series in affective science). Oxford [u.a.]: Oxford Univ. Press.
- DeCharms, R. de (1979). *Motivation in der Klasse* (Lehrertraining und Unterrichtspraxis, 4). München: Moderne Verlags-GmbH.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (Eds.) (2004). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: Univ. of Rochester Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2004). Self-determination research: reflections and future directions. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 431–441). Rochester, NY: Univ. of Rochester Press.
- Denzin, N.K. (1984). *On understanding emotion*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Denzin, N.K. (2008). Symbolischer Interaktionismus. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 136–150). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) & Berufsverband deutscher Soziologen (BDS) (1992, 27. November). *Ethik Codex*. Zugriff am 23. März 2012 unter <http://www.soziologie.de/index.php?id=19>



- Devereux, G. (1973). *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. München: Hanser.
- Diekmann, A. (2004). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (11. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Digel, H. (1994a). Die Bedeutung der Nutzlosigkeit. Sport hoffentlich nicht nur wegen der Gesundheit, Teil 1. *Hochschulsport: Magazin des ADH*, 21 (2), 6–11.
- Digel, H. (1994b). Die Bedeutung der Nutzlosigkeit. Sport hoffentlich nicht nur wegen der Gesundheit, Teil 2. *Hochschulsport: Magazin des ADH*, 21 (3), 9–13.
- Dishman, R.K. (1990). Determinants of participation of physical activity. In C. Bouchard, R.J. Shephard, T. Stephens, J.R. Sutton & B.D. McPherson (Eds.), *Exercise, fitness, and health. A consensus of current knowledge* (pp. 75–101). Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Dishman, R.K., Sallis, J.F. & Orenstein, D.R. (1985). The determinants of physical activity and exercise. *Public Health Reports*, 100, 156–171.
- Dishman, R.K. (Ed.) (1994). *Advances in exercise adherence*. Champaign, Ill. [u.a.]: Human Kinetics.
- Dishman, R.K., Motl, R.W., Saunders, R., Felton, G., Ward, D.S., Dowda, M. & Pate, R.R. (2005). Enjoyment mediates effects of a school-based physical-activity intervention. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 37, 478–487.
- Dittmar, N. (2002). *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dollinger, B. (2006). Salutogenese. Macht über die eigene Gesundheit? In B. Dollinger & J. Raithel (Hrsg.), *Aktivierende Sozialpädagogik. Ein kritisches Glossar* (S. 173–189). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Dollinger, B. & Raithel, J. (Hrsg.) (2006). *Aktivierende Sozialpädagogik. Ein kritisches Glossar*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Dörpinghaus, A. (2011). Plädoyer wider die Verdummung. In H. Lange, G. Duttler, T. Leffler, A. Siebe & M. Zimlich (Hrsg.), *Bewegungsbezogene Bildungskonzeptionen. Positionen und Analysen im Spannungsfeld zwischen Konzeption, Implementation und Evaluation* (S. 17–26). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Dresing, T. & Pehl Thorsten (2010). Transkription. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 723–733). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Drieschner, E. & Gaus, D. (Hrsg.) (2011). *Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss..
- Dubos, R. & Pines, M. (1966). *Gesundheit und Krankheit*. Amsterdam: Time Life International.
- Dunton, G.F., Tscherne, J. & Rodriguez, D. (2009). Factorial validity and gender invariance of the physical activity enjoyment scale (PACES) in older adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80, 117–121.
- Dür, W. (2008). *Gesundheitsförderung in der Schule. Empowerment als systemtheoretisches Konzept und seine empirische Umsetzung* (Programmbereich Gesundheit). Bern: Huber.

- Ehni, H. (2000). Trainieren und Wettkämpfen. In P. Wolters, H. Ehni, J. Kretschmer, K.-H. Scherler & W. Weichert (Hrsg.), *Didaktik des Schulsports* (S. 259–294). Schorndorf: Hofmann.
- Ehni, H. (2002). Erziehen - Qualifizieren - Bilden. Herausforderungen sportpädagogischer Forschung und Theoriebildung. In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung. Konzepte - Ergebnisse - Perspektiven* (S. 13–30). Hamburg: Czwalina.
- Ekman, P. & Davidson, R.J. (Eds.) (1994). *The nature of emotion. Fundamental questions* (Series in affective science). New York: Oxford Univ. Press.
- Elflein, P. (2007). Bewegung - Bildung - Gesundheit. Analysen und Verbindungsversuche in pädagogischem und didaktischem Ansinnen. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Bewegung - Bildung - Gesundheit. Entwicklung fördern von Anfang an* (S. 102–116). Schorndorf: Hofmann.
- Emerson, R.M. (Ed.) (2001). *Contemporary field research. Perspectives and formulations* (2nd). Prospect Heights, Ill: Waveland Press.
- Emery, C.F., Hauck, E.R. & Blumenthal, J.A. (1992). Exercise adherence or maintenance among older adults: 1-year follow-up study. *Psychology and Aging*, 7, 466–470.
- Engeser, S.H. (2005). *Lernmotivation und volitionale Handlungssteuerung: Eine Längsschnittsuntersuchung beim Statistik Lernen im Psychologiestudium*. Dissertation. Potsdam: Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät (Institut für Psychologie).
- Erdmann, R. (1998). Empirische Sportpädagogik: Bilanz und Perspektive. In J. Thiele & M. Schierz (Hrsg.), *Standortbestimmung der Sportpädagogik. Zehn Jahre danach* (S. 59–76). Hamburg: Czwalina.
- Erdmann, R. (2009). Leistungen fördern, beurteilen und beraten. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 154–171). Balingen: Spitta.
- Faltenmeier, T. (2010). Die Salutogenese als Forschungsprogramm und Praxisperspektive. In H. Wydler, P. Kolip & T. Abel (Hrsg.), *Salutogenese und Kohärenzgefühl. Grundlagen, Empirie und Praxis eines gesundheitswissenschaftlichen* (S. 185–196). Weinheim: Juventa-Verl.
- Fernández García E, Sánchez Bañuelos F & Salinero Martín JJ. (2008). Validation and adaptation of the PACES scale of enjoyment of the practice of physical activity for Spanish adolescent girls. *Psicothema*, 20, 890–895.
- Fixx, J.F. & Obermann, H. (1998). *Das komplette Buch vom Laufen* (84. - 85. Tsd.). Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Flick, U. (1996). *Psychologie des technisierten Alltags. Soziale Konstruktion und Repräsentation technischen Wandels in verschiedenen kulturellen Kontexten*. Opladen: Westdt. Verl.
- Flick, U. (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 395–407). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.



- Flick, U., Kardorff, E. von, Keupp, H., Rosenstiel, L. von & Wolff, S. (Hrsg.) (1995). *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.) (2008). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (6. durchgesehene und aktualisierte Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (2008). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 13–29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Flitner, A. & Giel, K. (Hrsg.) (1960). *Wilhelm von Humboldt - Werke I. Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Fowler, J.H. & Christakis, N.A. (2008). Dynamic spread of happiness in a large social network: longitudinal analysis over 20 years in the Framingham Heart Study. *British Medical Journal*, 237, a2338.
- Franke, A. (2010). *Modelle von Gesundheit und Krankheit* (2., überarb. und erw.). Bern: Huber.
- Franke, A. & Broda, M. (Hrsg.) (1993). *Psychosomatische Gesundheit. Versuch einer Abkehr vom Pathogenese-Konzept*. Tübingen: DGVT-Verlag.
- Franke, E. (2005). Körperliche Erkenntnis - die andere Vernunft. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 180–201). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Franzkowiak, P. (2008). Prävention im Gesundheitssport. Systematik, Ziele, Handlungsfelder und die Position der Sozialen Arbeit. In G. Hensen & P. Hensen (Hrsg.), *Gesundheitswesen und Sozialstaat. Gesundheitsförderung zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 195–219). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Frei, P. (1999). *Kommunikatives Handeln im Sportunterricht. Zwischen theoretischer Konzeption und empirischer Analyse*. Sankt Augustin: Academia-Verlag.
- Frei, P. (2002). Vom Datum zum Text - Methodologische Reflexionen zum Kodierparadigma der Grounded Theory. In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung. Konzepte - Ergebnisse - Perspektiven* (S. 93–98). Hamburg: Czwalina.
- Frei, P. & Reinartz, V. (2008). Auswertung qualitativer Daten entlang der Grounded Theory. In W. Miethling & M. Schierz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (S. 187–208). Schorndorf: Hofmann.
- French, D.P., Kaptein, A., Vedhara, K. & Weinman, J. (Eds.) (2010). *Health psychology* (2nd ed.). West Sussex: BPS Blackwell.
- Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.) (2010). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Friedrich, G. (Hrsg.) (2002). *Sportpädagogische Forschung. Konzepte - Ergebnisse - Perspektiven* (Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 14.- 16. 6. 2001 in Münster). Hamburg: Czwalina.
- Frijda, N.H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43, 349–358.

- Frijda, N.H. (1994). Emotions require cognitions, even if simple ones. In P. Ekman & R.J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion. Fundamental questions* (Series in affective science, S. 197–202). New York: Oxford Univ. Press.
- Fröhlich, G. (2008). Kritik der Gesundheit. In T. Kingreen & B. Laux (Hrsg.), *Gesundheit und Medizin im interdisziplinären Diskurs* (S. 25–43). Berlin: Springer.
- Fuchs, R. (1997). *Psychologie und körperliche Bewegung. Grundlagen für theoriegeleitete Interventionen* (Reihe Gesundheitspsychologie, 8). Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Fuchs, R. (2001). Entwicklungsstadien des Sporttreibens. *Sportwissenschaft*, 31, 255–281.
- Fuchs, R. (2003). *Sport, Gesundheit und Public Health* (Sportpsychologie, 1). Göttingen: Hogrefe.
- Fuchs, R. (2006). Verhaltensänderungsmodelle und Konsequenzen für Interventionen zur sportlichen Aktivierung. In K. Bös, W. Brehm & K. Abu-Omar (Hrsg.), *Handbuch Gesundheitssport* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 120, S. 211–221). Schorndorf: Hofmann.
- Fuchs, R., Göhner, W. & Seelig, H. (Hrsg.) (2007). *Aufbau eines körperlich-aktiven Lebensstils. Theorie, Empirie und Praxis* (Sportpsychologie; Bd. 4). Göttingen: Hogrefe.
- Fuchs, R., Seelig, H. & Kilian, D. (2005). Selbstkonkordanz und Sportteilnahme. Eine clusteranalytische Unterscheidung verschiedener Formen des Dabeibleibens und Abbrechens. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 13, 126–138.
- Fuhs, B. (2007). *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Funke-Wieneke, J. (2004). *Bewegungs- und Sportpädagogik. Wissenschaftstheoretische Grundlagen, zentrale Ansätze, entwicklungspädagogische Konzeption*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Funke-Wieneke, J. (2007). *Grundlagen der Bewegungs- und Sportdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Gabler, H. (2004). Motivationale Aspekte sportlicher Handlungen. In H. Gabler & J.R. Nitsch (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie. Grundthemen* (Sport und Sportunterricht, Bd. 2, S. 197–245). Schorndorf: Hofmann.
- Gabler, H. & Nitsch, J.R. (Hrsg.) (2004). *Einführung in die Sportpsychologie. Grundthemen* (Sport und Sportunterricht, Bd. 2) (4., unveränd. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Gabler, H., Nitsch, J.R. & Singer, R. (Hrsg.) (1986). *Einführung in die Sportpsychologie. Grundthemen* (Sport und Sportunterricht). Schorndorf: Hofmann.
- Gadamer, H.-G. (1994). *Über die Verborgenheit der Gesundheit. Aufsätze und Vorträge* (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Garrett, L. (2001). *Das Ende der Gesundheit. Bericht über die medizinische Lage der Welt*. Berlin: Siedler.
- Gebauer, G. & Wulf, C. (Hrsg.) (2010). *Emotion, Bewegung, Körper*. Berlin: Akad.-Verlag.
- Glanz, K., Lewis, F.M. & Rimer, B.K. (Eds.). *Health behavior and health education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Glaser, B.G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, Calif.: Sociology Pr.



- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Glaser, B.G., Strauss, A.L. & Paul, A.T. (2005). *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung* (2., korrig. Aufl.). Bern [u.a.]: Huber.
- Glaserfeld, E. von (1996). *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Godin, G. (1994). Social-cognitive models. In R.K. Dishman (Ed.), *Advances in exercise adherence* (pp. 113–136). Champaign, Ill. [u.a.]: Human Kinetics.
- Gogolin, I. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2003). *Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gollwitzer, P.M. (1991). *Abwägen und Planen. Bewußtseinslagen in verschiedenen Handlungsphasen* (Motivationsforschung, 13). Göttingen: Hogrefe.
- Gordijn, C.C.F. (1968). *Inleiding tot het bewegingsonderwijs*. Den Haag: Baarn.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (Hrsg.) (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Größing, S. (2005). Überlegungen zum Thema Bewegung und Bildung aus leibanthropologischer Sicht. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 11–16). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Grossmann, K.E. & Grossmann, K. (Hrsg.) (2003). *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grupe, O. & Hübenthal, C. (Hrsg.) (2001). *Lexikon der Ethik im Sport* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, 99) (3., unveränd. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. & Krüger, M. (2007a). *Einführung in die Sportpädagogik* (3., neu bearb.). Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. & Krüger, M. (2007b). „Sport“. In M. Krüger (Hrsg.), *Sportpädagogik. Ein Text- und Arbeitsbuch* (S. 158–169). Wiebelsheim: Limpert.
- Güldenpfennig, S. (2000). *Sport: Kritik und Eigensinn*. Sankt Augustin: Academia-Verlag.
- Haag, H. (Hrsg.) (1996). *Sportphilosophie* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 115). Schorndorf: Hofmann.
- Haag, H. & Hummel, A. (Hrsg.) (2009). *Handbuch Sportpädagogik. Mit Studienhandreichungen* (2., erw.). Schorndorf: Hofmann.
- Habermas J. (1964). Gegen einen positivistisch halbierten Rationalismus. In T.W. Adorno, R. Dahrendorf, Pilot H., Albert H., Habermas J. & K.R. Popper (Hrsg.), *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie* (S. 235–266). Neuwied: Luchterhand.
- Hackfort, D. (1985). Emotionen und Emotionskontrolle im Sport. In G. Schilling & K. Herren (Hrsg.), *Angst, Freude und Leistung im Sport* (S. 185–192). Magglingen: Eidgenössische Turn- und Sportschule.
- Hackfort, D. (Hrsg.) (1991). *Research on emotions in sport*. Köln: Bundesinstitut für Sportwissenschaft.

- Hackfort, D. (Hrsg.) (1991). *Funktionen von Emotionen im Sport. Analysen unter besonderer Berücksichtigung "positiver" Emotionen*. Schorndorf: Hofmann.
- Hahn, A. (2010). Emotion und Gedächtnis. In G. Gebauer & C. Wulf (Hrsg.), *Emotion, Bewegung, Körper* (S. 15–31). Berlin: Akad.-Verlag.
- Haller, M. (2003). *Soziologische Theorie im systematisch-kritischen Vergleich* (2., überarb.). Opladen: Leske + Budrich.
- Hanin, Y.L. (Ed.) (2000). *Emotions in sport*. Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Harris, J.C. (1984). Interpreting youth baseball: Players' understandings of fun and excitement, danger, and boredom. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 55, 379–382.
- Harter, S. (1981). The development of competence motivation in the mastery of cognitive and physical skills: Is there still a place for joy? In R.W. Christina (Ed.), *Psychology of motor behavior and sport - 1980* (pp. 3–29). Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Heck, T.A. & Kimiecik, J.C. (1993). What is enjoyment?: a qualitative investigation of adult exercise maintainers. *Wellness Perspectives*, 10 (1), 3–21.
- Heckhausen, H. (1974). *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2., völlig überarb. u. erg. Aufl.). Berlin, Heidelberg, New York, London, Paris, Tokyo, Hong Kong: Springer.
- Heckhausen, H. & Gollwitzer, P. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11 (2), 101–120.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (Hrsg.) (2005). *Motivation und Handeln* (3., vollst. überarb. u. erg.). Berlin: Springer.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2005). Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 1–9). Berlin: Springer.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (Eds.) (2008). *Motivation and action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heesch, K.C., Mâsse, L.C. & Dunn, A.L. (2006). Using Rasch modeling to re-evaluate three scales related to physical activity: enjoyment, perceived benefits and perceived barriers. *Health Education Research*, 21 (Suppl. 1), i58-i72.
- Heinemann, K. (1998). *Einführung in die Soziologie des Sports* (4., völlig neu bearb. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Henderson, K.A. (2003). Enjoyment as the link between leisure and physical activity. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 74 (7), 6–15.
- Hensen, G. (2008). Pädagogische Handlungsansätze der Gesundheitsförderung. Gesundheitspädagogik als individualisierte Bildungsanforderung. In G. Hensen & P. Hensen (Hrsg.), *Gesundheitswesen und Sozialstaat. Gesundheitsförderung zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 319–332). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.



- Hensen, G. & Hensen, P. (Hrsg.) (2008). *Gesundheitswesen und Sozialstaat. Gesundheitsförderung zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (Gesundheit und Gesellschaft). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Herriger, N. (2006). *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (3., erw. und aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Homfeldt, H.G., Laaser, U., Prümel-Philippson, U. & Robertz-Grossmann, B. (Hrsg.) (2002). *Studienbuch Gesundheit. Soziale Differenz - Strategien - wissenschaftliche Disziplinen*. Neuwied: Luchterhand.
- Hopf, C. (2008). Forschungsethik und qualitative Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 589–600). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Hopf, C. (1995). Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 177–182). Weinheim: Beltz.
- Horkheimer, M., Schmidt, A. & Schmid Noerr, G. (1985). *Gesammelte Schriften*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Hörmann, G. (2002a). Gesundheitserziehung. In H.G. Homfeldt, U. Laaser, U. Prümel-Philippson & B. Robertz-Grossmann (Hrsg.), *Studienbuch Gesundheit. Soziale Differenz - Strategien - wissenschaftliche Disziplinen* (S. 87–106). Neuwied: Luchterhand.
- Hörmann, G. (2002b). Die Krise des Gesundheitssystems: eine verkannte Bildungskrise. *Bildung!*, 1 (1), 24–30.
- Hörmann, G. (2009). Gesundheitserziehung und Gesundheitspädagogik - Perspektiven eines „alten“ neuen Faches. In J. Nicolaus (Hrsg.), *Leben nach Herzenslust? Lebensstil und Gesundheit aus psychologischer und pädagogischer Sicht* (S. 13–33). Freiburg i.Br.: Centaurus-Verl.
- Horn, T.S. (Ed.) (2002). *Advances in sport psychology* (2. ed.). Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Horton, R.S. & Mack, D.E. (2000). Athletic identity in marathon runners: functional focus or dysfunctional commitment? *Journal of Sport Behavior*, 23, 101–119.
- Hotz, A. (unveröffentl. Mskr.). *Begriffliches: Orientierungswesen Mensch*.
- Hotz, A. & Lange, H. (2009). Wie wird Bewegungskoordination trainiert? In V. Scheid, R. Prohl & H. Lange (Hrsg.), *Trainingslehre* (S. 161–176). Wiebelsheim: Limpert.
- Huber, G. (2005). *Psychiatrie. Lehrbuch für Studium und Weiterbildung* (7., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl.). Stuttgart, New York: Schattauer.
- Huber, G. & Pfeifer, K. (2004). Zur Evidenzbasierung der Sporttherapie. In K. Schüle & G. Huber (Hrsg.), *Grundlagen der Sporttherapie. Prävention, ambulante und stationäre Rehabilitation* (S. 158–168). München: Elsevier Urban & Fischer.
- Huizinga, J. (1956). *Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Humboldt, W. von (1960). Theorie der Bildung des Menschen. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt - Werke I. Schriften zur Anthropologie und Geschichte* (S. 234–240). Darmstadt: Wiss. Buchges.

- Hunger, I. & Zimmer, R. (Hrsg.) (2007). *Bewegung - Bildung - Gesundheit. Entwicklung fördern von Anfang an* (das Buch zum 5. Osnabrücker Kongress Bewegte Kindheit, 23. - 25. 3. 2006). Schorndorf: Hofmann.
- Ilg, H. (Hrsg.) (1997). *Gesundheitsförderung. Konzepte, Erfahrungen, Ergebnisse aus sportpsychologischer und sportpädagogischer Sicht* (Betrifft, 32). Köln: bps-Verl.
- Jackson, S.A. (1996). Toward a conceptual understanding of the flow experience in elite athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 76–90.
- Jackson, S.A. (2000). Joy, fun, and flow state in sport. In Y.L. Hanin (Ed.), *Emotions in sport* (pp. 135–155). Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Jeon, J.-H. & Ridinger, L.L. (2009). An examination of sport commitment of windsurfers. *Journal of Sport Behavior*, 32, 325–338.
- Jüttemann, G. (Hrsg.) (1985). *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim: Beltz.
- Jütting, D.H. (Hrsg.) (2004). *Die Laufbewegung in Deutschland - interdisziplinär betrachtet* (Edition global-lokale Sportkultur, 11). Münster: Waxmann.
- Jütting, D.H., Reineremann, S. & Lücke, H. (2004). Das Laufen in der Literatur: eine sozialwissenschaftliche Literaturliste. In D.H. Jütting (Hrsg.), *Die Laufbewegung in Deutschland - interdisziplinär betrachtet* (11, S. 266–278). Münster: Waxmann.
- Kardorff, E. von (1995). Qualitative Sozialforschung - Versuch einer Standortbestimmung. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 3–8). Weinheim: Beltz.
- Kelle, U. (1994). *Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kelley, H.H. (Ed.) (1983). *Close relationships*. New York: W.H. Freeman.
- Kelley, H.H. (1983). Love and commitment. In H.H. Kelley (Ed.), *Close relationships* (pp. 265–314). New York: W.H. Freeman.
- Kelley, H.H. & Thibaut, J.W. (1978). *Interpersonal relations. A theory of interdependence*. New York: Wiley.
- Kendzierski, D. & DeCarlo, K.J. (1991). Physical activity enjoyment scale: two validation studies. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 13, 50–64.
- Kendzierski, D. (1994). Schema Theory: an information processing focus. In R.K. Dishman (Ed.), *Advances in exercise adherence* (pp. 137–160). Champaign, Ill. [u.a.]: Human Kinetics.
- Kimiecik, J.C. & Harris, A.T. (1996). What is enjoyment? A conceptual/definitional analysis with implications for sport and exercise psychology. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 247–263.
- Kindermann, W., Jüngst, B., Philipp, H., Rosemeyer, B., Rost, R., Schwenkmezger, P. & Zimmermann, E. (1993). Ein Vorschlag zur Definition des Begriffs Gesundheitssport. *Sportwissenschaft*, 23, 197–199.
- Kingreen, T. & Laux, B. (Hrsg.) (2008). *Gesundheit und Medizin im interdisziplinären Diskurs* (Gesundheit und Medizin im interdisziplinären Diskurs). Berlin: Springer.

- Klafki, W. (2005). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In R. Laging & R. Prohl (Hrsg.), *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. Reprint ausgewählter Beiträge aus den dvs-Bänden 104 und 120* (S. 15–24). Hamburg: Czwalina.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kleinert, J., Golenia, M. & Lobinger, B. (2007). Emotionale Prozesse im Bereich der Planung und Realisierung von Gesundheitshandlungen. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 14 (1), 44–50.
- Knobloch, J., Allmer, H. & Schack, T. (2000). Sport und Sucht - Ausdauer- und Risikosportarten. In S. Poppelreuter, W. Gross & Poppelreuter-Gross (Hrsg.), *Nicht nur Drogen machen süchtig. Entstehung und Behandlung von stoffungebundenen Süchten* (S. 181–207). Weinheim: Beltz.
- Knobloch, J., Schwenkmezger, P., Nitsch, J.R. & Seiler, R. (Hrsg.) (1994). *Gesundheitssport - Bewegungstherapie. Health sport - movement therapy* (Bewegung und Sport: psychologische Grundlagen und Wirkungen; Bd. 4). Sankt Augustin: Academia-Verlag.
- Knoll, M. (1997). *Sporttreiben und Gesundheit. Eine kritische Analyse vorliegender Befunde*. (Reihe Sport, 4). Schorndorf: Hofmann.
- Koch, L. (2004). Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7, 183–191.
- Kolb, M. (1995a). Kritik der Gesundheit und des Gesundheitssports. Anmerkungen aus pädagogischer Sicht. In W. Schlicht & P. Schwenkmezger (Hrsg.), *Gesundheitsverhalten und Bewegung. Grundlagen, Konzepte und empirische Befunde* (S. 21–33). Schorndorf: Hofmann.
- Kolb, M. (1995b). Gesundheitsförderung und Sport. *Sportwissenschaft*, 25, 335–359.
- Kolb, M. (2010). Hauptsache Gesundheitsbildung? Zum Bildungspotential von Prävention und Gesundheitsförderung. In C. Kruse & V. Schürmann (Hrsg.), *Wie viel Bildung braucht der Sport, wie viel Sport braucht die Bildung? Symposionsbericht* (S. 119–131). Berlin [u.a.]: Lit.
- Kolb, M. (2011). Hauptsache Gesundheitsbildung!?! - Ein Essay zum Bildungspotential von Prävention und Gesundheitsförderung. In M. Krüger & N. Neuber (Hrsg.), *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte* (S. 299–314). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwiss.
- Kolip, P., Wydler, H. & Abel, T. (2010). Gesundheit: Salutogenese und Kohärenzgefühl. In H. Wydler, P. Kolip & T. Abel (Hrsg.), *Salutogenese und Kohärenzgefühl. Grundlagen, Empirie und Praxis eines gesundheitswissenschaftlichen* (S. 11–19). Weinheim: Juventa-Verl.
- Konrad, K. (2007). *Mündliche und schriftliche Befragung. Ein Lehrbuch* (5., überarb. Aufl.). Landau: Empirische Pädagogik e.V.
- Köppe, G. (2002). Subjektive Theorien aus didaktischer Sicht. In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung. Konzepte - Ergebnisse* (S. 162–166). Hamburg: Czwalina.

- Koppenhöfer, E. (2004). *Kleine Schule des Genießens. Ein verhaltenstherapeutisch orientierter Behandlungsansatz zum Aufbau positiven Erlebens und Handelns*. Lengerich [u.a.]: Pabst Science Publ.
- Kottmann, L. & Stibbe, G. (1988). Gesundheitsorientierung und Spaß im Schulsport - Widerspruch oder sinnvolle Ergänzung. *sportunterricht*, 37, 461–468.
- Kowal, S. & O'Connell, D.C. (2008). Zur Transkription von Gesprächen. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 437–447). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Krahnstoever Davison, K., Werder, J.L., Trost, S.G., Baker, B.L. & Birch, L.L. (2007). Why are early maturing girls less active? Links between pubertal development, psychological well-being, and physical activity among girls at ages 11 and 13. *Social Science and Medicine*, 64, 2391–2404.
- Krause, M. (1988). Laufen und Körpererfahrung. In H.-J. Schulke (Hrsg.), *Alltagslauf als Aufbruch* (S. 176–192). Wuppertal: Putty.
- Kreitz, S. (1996). *Marathon im Lebenslauf. Eine empirische Untersuchung*. Berlin: Verl.-Ges. Tischler.
- Krieger, C. & Miethling, W.-D. (2002). Auf der Suche nach der Kernkategorie... im Projekt 'RETHESIS. Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen im Sportunterricht aus Schülersicht'. In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung. Konzepte - Ergebnisse - Perspektiven* (S. 87–92). Hamburg: Czwalina.
- Krockow, C. v. (1974). Selbstbewußtsein, Entfremdung, Leistungssport. *Sportwissenschaft*, 4, 9–20.
- Kromrey, H. (2006). *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung* (11., überarb.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Kron, F.W. (1999). *Wissenschaftstheorie für Pädagogen*. München [u.a.]: Reinhardt.
- Krüger, M. (Hrsg.) (2007). *Sportpädagogik. Ein Text- und Arbeitsbuch*. Wiebelsheim: Limpert.
- Krüger, M. & Neuber, N. (Hrsg.) (2011). *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Kruse, C. & Schürmann, V. (Hrsg.) (2010). *Wie viel Bildung braucht der Sport, wie viel Sport braucht die Bildung?*. Berlin [u.a.]: Lit.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3., aktualis.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin u.a.: Springer.
- Kuhlmann, D. (2004). Sind Läufer auch Literaten? In D.H. Jütting (Hrsg.), *Die Laufbewegung in Deutschland - interdisziplinär betrachtet* (S. 67–85). Münster: Waxmann.
- Kuhlmann, D. (2005). Qualitative Forschung in der Sportpädagogik. Zur Einführung: Bilanz und Perspektiven. In D. Kuhlmann & E. Balz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik* (S. 7–30). Schorndorf: Hofmann.
- Kuhlmann, D. & Balz, E. (Hrsg.) (2005). *Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann.

- Kuhlmann, D. & Schulte, H.-J. (Hrsg.) (1991). *Perspektiven der Laufbewegung. Referate der Tagung an der Willi-Weyer-Akademie, 1989 – 1991*. Frankfurt am Main: DSB-Vereinshilfe.
- Kühn, H. (1999). Eine neue Gesundheitsmoral? Anmerkungen zur lebensstilbezogenen Prävention und Gesundheitsförderung. In W. Schlicht, H.H. Dickhuth & B. Badura (Hrsg.), *Gesundheit für alle. Fiktion oder Realität?* (S. 205–224). Schorndorf: Hofmann.
- Küpper, D., Kottmann, L. & Beckers, E. (Hrsg.) (1991). *Sport und Gesundheit* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 99). Schorndorf: Hofmann.
- Laging, R. (2009). Die Sache und die Bildung. Bewegungspädagogische Implikationen. In R. Laging (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts. Von Übungskatalogen zum Unterrichten in Bewegungsfeldern* (S. 3–27). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Laging, R. (Hrsg.) (2009). *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts. Von Übungskatalogen zum Unterrichten in Bewegungsfeldern*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Laging, R. & Prohl, R. (Hrsg.) (2005). *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. Reprint ausgewählter Beiträge aus den dvs-Bänden 104 und 120*. Hamburg: Czwalina.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (5., überarb.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lampert, C. (2005). Grounded Theory. In L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch* (S. 516–526). Stuttgart: UTB GmbH.
- Lange, H. (2007). *Optimales Walking. Der Weg zu einem stimmigen Trainingskonzept und seine Anwendung in der Praxis*. Balingen: Spitta.
- Lange, H. (2010). Erfahrungslernen. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Sport*. (S. 37–55). Balingen: Spitta.
- Lange, H. (2011a). Zum gesundheitlichen Wert des „Zu-Fuß-unterwegs-Seins“ - Ein sportpädagogischer Zugang zum „sanften Ausdauersport“. In U. Bartmann (Hrsg.), *Schwerpunktthema: Lauftherapie bei Abhängigkeitserkrankungen* (S. 111–124). Tübingen: Dgvt-Verl.
- Lange, H. (2011b). Was sind bewegungsbezogene Bildungskonzeptionen? - und wie strukturiert sich die Trias „Konzeption, Implementation und Evaluation“? In H. Lange, G. Duttler, T. Leffler, A. Siebe & M. Zimlich (Hrsg.), *Bewegungsbezogene Bildungskonzeptionen. Positionen und Analysen im Spannungsfeld zwischen Konzeption, Implementation und Evaluation* (S. 5–13). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Lange, H. (2012). *Lauftraining im persönlichen Konzept. Trainieren als Methode psychologischer Selbsterkenntnis*. Tübingen: DGVT-Verlag.
- Lange, H., Duttler, G., Leffler, T., Siebe, A. & Zimlich, M. (Hrsg.) (2011). *Bewegungsbezogene Bildungskonzeptionen. Positionen und Analysen im Spannungsfeld zwischen Konzeption, Implementation und Evaluation* (Band 10 der Schriftenreihe „Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung“). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.

- Lange, H. & Sinning, S. (2008). *Analysen zum Gegenstand bewegungspädagogischen Handelns. An Beispielen innovativen Sporttreibens und den Grundthemen des „Sich-Bewegens“ aufgezeigt*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Lange, H. & Sinning, S. (Hrsg.) (2009). *Handbuch Sportdidaktik* (2., durchges.). Balingen: Spitta.
- Lange, H. & Sinning, S. (2009). Sportdidaktische Forschung. Facetten einer Brücke zwischen Unterrichts- und Forschungsinteressen. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 133–151). Balingen: Spitta.
- Lange, H. & Sinning, S. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Methoden im Sport*. Balingen: Spitta.
- Langer, E.J. (1991). *Aktives Denken. Wie wir geistig auf der Höhe bleiben*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York u.a: Oxford Univ. Pr.
- Lee, I.M. & Pfaffenbarger, R.S. (2000). Associations of light, moderate, and vigorous intensity physical activity with longevity: the Harvard Alumni Health Study. *American Journal of Epidemiology*, 151, 293–299.
- Lee, L.-L., Avis, M. & Arthur, A. (2007). The role of self-efficacy in older people's decisions to initiate and maintain regular walking as exercise -- Findings from a qualitative study. *Preventive Medicine*, 45, 62–65.
- Leff, S.S. & Hoyle, R.H. (1995). Young athletes' perceptions of parental support and pressure. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 187–203.
- Legewie, H. (2005, 6. April). 9. Vorlesung: Interviewformen in der Forschung. Zugriff am 13. März 2012 unter http://www.ztg.tu-berlin.de/download/legewie/Dokumente/Vorlesung_9.pdf
- Legewie, H. & Schervier-Legewie, B. (2004, September). „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen“. Anselm Strauss im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie [90 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 5 (3). Zugriff am 30.08.2011 unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/562/1217>
- Lenk, H. (Hrsg.) (1978). *Handlungstheorien interdisziplinär II. Handlungserklärungen und philosophische Handlungsinterpretationen* (erster Halbband). München: Fink.
- Liebau, E. (1987). Klasse, Haut, Kultur oder: Bourdieu für Pädagogen. *Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau* 15, 79–89
- Liebau, E. (1999). *Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe*. Weinheim [etc.]: Juventa.
- Lippke, S. & Kalusche, A. (2007). Stadienmodelle der körperlichen Aktivität. In R. Fuchs, W. Göhner & H. Seelig (Hrsg.), *Aufbau eines körperlich-aktiven Lebensstils. Theorie, Empirie und Praxis* (S. 170–191). Göttingen: Hogrefe.
- Lippke, S. & Ziegelmann, J.P. (2006). Understanding and modeling health behavior - The multi-stage Model of Health Behavior Change. *Journal of Health Psychology*, 11 (1), 37–50.
- Litt, T. (1963). *Naturwissenschaft und Menschenbildung* (4. Aufl.). Heidelberg: Quelle & Meyer.

- Lochny, M. (2010). *Selbstgesteuertes Bewegungslernen und Lernstrategien im informellen und institutionellen Sporttreiben. Eine empirische Untersuchung im Kanusport*. Hamburg: Feldhaus, Ed. Czwalina.
- Lombard, D.N., Lombard, T.N. & Winett, R.A. (1995). Walking to meet health guidelines: the effect of prompting frequency and prompt structure. *Health Psychology, 14*, 164–170.
- Lüders, C. (2006). Gütekriterien. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 80–82). Opladen [u.a.]: Budrich.
- Luszczynska, A., Scholz, U. & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: multicultural validation studies. *The Journal of Psychology, 139*, 439–457.
- Lutz, R. (1991). Individuelle Motive und soziale Räume. Zur Bedürfnisentwicklung und alltagssportlichen Laufkarrieren. In D. Kuhlmann & H.-J. Schulte (Hrsg.), *Perspektiven der Laufbewegung. Referate der Tagung an der Willi-Weyer-Akademie, 1989 – 1991* (S. 62–78). Frankfurt am Main: DSB-Vereinshilfe.
- Lutz, R. (2004). Warum ist die Laufbewegung ein Teil der Alltagskultur? In D.H. Jütting (Hrsg.), *Die Laufbewegung in Deutschland - interdisziplinär betrachtet* (S. 109–123). Münster: Waxmann.
- Mahoney, J.L., Larson, R. & Eccles, J.S. (Eds.) (2005). *Organized activities as contexts of development. Extracurricular activities, after-school, and community programs*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mandl, H. & Huber, G.L. (Hrsg.) (1983). *Emotion und Kognition*. München, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Mandl, H. & Huber, G.L. (1983). Theoretische Grundpositionen zum Verhältnis von Emotion und Kognition. In H. Mandl & G.L. Huber (Hrsg.), *Emotion und Kognition* (S. 1–60). München, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Marcus, B.H. & Forsyth, L.H. (2003). *Motivating people to be physically active* (Physical activity intervention series). Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Marlovits, A.M. (2004). *Lauf-Psychologie. Dem Geheimnis des Laufens auf der Spur* (2. Aufl.). Regensburg: LAS-Verl.
- Marotzki, W. (2009). Einführung: Subjektivität im Kontext der Forschung zu Professionalisierungsprozessen. In G. Behse-Bartels & H. Brandt (Hrsg.), *Subjektivität in der qualitativen Forschung. Der Forschungsprozess als Reflexionsgegenstand*. Opladen: Budrich.
- Marquardt, M. (2011). *Die Laufbibel. Das Standardwerk zum gesunden Laufen* (10., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage.). Hamburg: spomedis.
- Marti, B. (1985). Beweggründe für Training und Laufbeginn bei Teilnehmern eines 16-km-Volkslaufes. *Sozial- und Präventivmedizin, 30*, 214–215.
- Masters, K.S. & Lambert, M.J. (1989). On gender comparison and construct validity: an examination of the Commitment to Running Scale in a sample of marathon runners. *Journal of Sport Behavior, 12*, 196–202.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5., überarb. und neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz-Verl.

- Mayring, P. (2009). Freude und Glück. In V. Brandstätter, J.H. Otto & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (S. 585–595). Göttingen: Hogrefe.
- McAuley, E., Courneya, K.S., Rudolph, D.L. & Lox, C.L. (1994). Enhancing exercise adherence in middle-aged males and females. *Preventive Medicine*, 23, 489–506.
- McCarthy, P.J. & Jones, M.V. (2007). A qualitative study of sport enjoyment in the sampling years. *The Sport Psychologist*, 21, 400–416.
- McCarthy, P.J., Jones, M.V. & Clark-Carter, D. (2008). Understanding enjoyment in youth sport: a developmental perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 142–156.
- McCready, M.L. & Long, B.C. (1985). Locus of control, attitudes toward physical activity, and exercise adherence. *Journal of Sport Psychology*, 7 (4), 346–359.
- McGehee, N.G., Yoon, Y. & Cárdenas, D. (2003). Involvement and travel for recreational runners in North Carolina. *Journal of Sport Management*, 17, 305–324.
- Meinberg, E. (1988). *Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Meinel, K. & Schnabel, G. (1998). *Bewegungslehre - Sportmotorik. Abriß einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt* (9., stark überarb. Aufl.). Berlin: Sportverl.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung* (Phänomenologisch-psychologische Forschungen, 7). Berlin: de Gruyter.
- Mey, G. & Mruck, K. (2007). Grounded Theory Methodologie - Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil. *Historical Social Research*, 19 (Suppl.), 11–39.
- Mey, G. & Mruck, K. (2010). Grounded-Theory-Methodologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 614–626). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Meyers enzyklopädisches Lexikon (1972) (Band 4). Mannheim, Wien, Zürich: Bibliographisches Institut.
- Miethling, W.-D. (2002). Grounded Theory - Innovatives Forschungsparadigma oder doch nur ein Trojanisches Pferd? In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung. Konzepte - Ergebnisse - Perspektiven* (S. 83–86). Hamburg: Czwalina.
- Mikos, L. & Wegener, C. (Hrsg.) (2005). *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Stuttgart: UTB GmbH.
- Mitscherlich, A. (Hrsg.) (1967). *Der Kranke in der modernen Gesellschaft*. Köln: Kiepenheuer u. Witsch.
- Montessori, M. (2010). *Gesammelte Werke: Die Entdeckung des Kindes*. Freiburg [u.a.]: Herder.
- Moore, J.B., Yin, Z., Hanes, J., Duda, J., Gutin, B. & Barbeau, P. (2009). Measuring enjoyment of physical activity in children: validation of the Physical Activity Enjoyment Scale. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21 (Suppl. 1), 116–129.



- Moreno, J.A., López de San Román, M., Martínez Galindo, C., Alonso, N. & González-Cutre, D. (2008). Peers' influence on exercise enjoyment: a Self-Determination Theory approach. *Journal of Sports Science and Medicine*, 7 (1), 23–31.
- Motl, R.W., Dishman, R.K., Saunders, R., Dowda, M., Felton, G. & Pate, R.R. (2001). Measuring enjoyment of physical activity in adolescent girls. *American Journal of Preventive Medicine*, 21 (2), 110–117.
- Mühlmeyer-Mentzel, A. (2011, Januar). Das Datenkonzept von ATLAS.ti und sein Gewinn für „Grounded-Theory“-Forschungsarbeiten [74 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 12 (1), Art. 32. Zugriff am 15.01.2012 unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/1621/3125>
- Muhr, T. (1994). ATLAS/ti: Ein Werkzeug für die Textinterpretation. In A. Böhm, A. Mengel & T. Muhr (Hrsg.), *Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge*. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.
- Nadeau, C.H., Halliwell, W.R., Newell, K.M. & Roberts, G.C. (Eds.) (1980). *Psychology of motor behavior and sport, 1979*. Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Neumann, P. (1999). *Das Wagnis im Sport. Grundlagen und pädagogische Forderungen*. Schorndorf: Hofmann.
- Neumann, G. & Hottenrott, K. (2002). *Das große Buch vom Laufen*. Aachen: Meyer und Meyer.
- Neumann, G., Pfützner, A. & Berbalk, A. (2011). *Optimiertes Ausdauertraining* (6., überarb.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Nicholls, J.G. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 31–56). Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Nicolaus, J. (Hrsg.) (2009). *Leben nach Herzenslust? Lebensstil und Gesundheit aus psychologischer und pädagogischer Sicht* (Schriftenreihe / Pädagogischen Hochschule Freiburg). Freiburg i.Br.: Centaurus-Verl.
- Nietzsche, F.W., Schlechta, K. & Frenzel, I. (1976). *Werke* (Band 1) (3. Aufl.). München: Hanser.
- Nitsch, J.R. (1986). Zur handlungstheoretischen Grundlegung der Sportpsychologie. In H. Gabler, J.R. Nitsch & R. Singer (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie. Grundthemen* (S. 188–270). Schorndorf: Hofmann.
- Nolting, H.-P. & Paulus, P. (2004). *Pädagogische Psychologie* (3., vollst. überarb. und erw.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Oldridge, N.B. (1982). Compliance and exercise in primary and secondary prevention of coronary heart disease: a review. *Preventive Medicine*, 11, 56–70.
- Ommundsen, Y. & Vaglum, P. (1991). Soccer competition anxiety and enjoyment in young boy players. The influence of perceived competence and significant others' emotional involvement. *International Journal of Sport Psychology*, 22, 35–49.
- Orlick, T., Partington, J.T. & Salmela, J.H. (Eds.) (1982). *Mental training for coaches and athletes*. Ottawa: Coaching Association of Canada.

- Oswald, H. (2010). Was heißt qualitativ forschen? In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 183–201). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Paetzold, H. (1994). *Die Realität der symbolischen Formen. Die Kulturphilosophie Ernst Cassirers im Kontext*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Pahmeier, I. (1994). *Sportliche Aktivität als Bewältigungshilfe bei gesundheitlichen Beeinträchtigungen* (Beiträge zur Sportwissenschaft, 21). Thun: Deutsch.
- Pahmeier, I. (1996). Faktoren für Drop-out und Bindung im Breiten- und Gesundheitssport. In J. Bachmann (Hrsg.), *Gesundheit und Bewegung im Dialog: Perspektiven für Hochschule, Verein und Kommune* (Dokumente zum Hochschulsport, 28, S. 66–74). Hamburg: Czwalina.
- Pahmeier, I. (1997). Determinanten für Drop-out und Bindung in gesundheitsbezogenen Angeboten von Sportvereinen. Erste Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In H. Ilg (Hrsg.), *Gesundheitsförderung. Konzepte, Erfahrungen, Ergebnisse aus sportpsychologischer und sportpädagogischer Sicht* (S. 183–190). Köln: bps-Verl.
- Pahmeier, I. (1999). *Bindung an Gesundheitssport. Eine Rahmenkonzeption und empirische Untersuchungen zu Merkmalen für Abbruch und Bindung im Gesundheitssport unter besonderer Berücksichtigung der Selbstwirksamkeit*. Habilitation. Bayreuth: Universität Bayreuth, Kulturwissenschaftliches Institut.
- Pahmeier, I. (2006). Barrieren vor und Bindung an gesundheitssportliche Aktivität. In K. Bös, W. Brehm & K. Abu-Omar (Hrsg.), *Handbuch Gesundheitssport* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 120, S. 222–235). Schorndorf: Hofmann.
- Pahmeier, I. (2008). Partizipation, Bindung und Dropout im Freizeit-, Breiten- und Gesundheitssport. In J. Beckmann, M. Kellmann & N. Birbaumer (Hrsg.), *Anwendungen der Sportpsychologie* (S. 425–497). Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Palm, J. (1993). Leistungsmotivation im Nahfeld persönlicher Leistungsfähigkeit. *Sportwissenschaft*, 23, 142–157.
- Papenkort, U. (2002). Gesundheitsbildung. In H.G. Homfeldt, U. Laaser, U. Prümel-Philippsen & B. Robertz-Grossmann (Hrsg.), *Studienbuch Gesundheit. Soziale Differenz - Strategien - wissenschaftliche Disziplinen* (S. 107–125). Neuwied: Luchterhand.
- Parducci, A. (1968). The relativism of absolute judgments. *Scientific American*, 219, 84–90.
- Parsons, T. (1967). Definition von Gesundheit und Krankheit im Lichte der Wertbegriffe und der sozialen Struktur Amerikas. In A. Mitscherlich (Hrsg.), *Der Kranke in der modernen Gesellschaft* (S. 57–87). Köln: Kiepenheuer u. Witsch.
- Pascal, B. (2004). *Gedanken über die Religion und einige andere Themen*. Stuttgart: P. Reclam jun.
- Passer, M.W. & Scanlan, T.K. (1980). The impact of game outcome on the postcompetition affect and performance evaluations of young athletes. In C.H. Nadeau, W.R. Halliwell, K.M. Newell & G.C. Roberts (Eds.), *Psychology of motor behavior and sport, 1979*. (pp. 100–111). Champaign, Ill.: Human Kinetics.

- Paxton, R.J., Nigg, C.R., Motl, R.W., Yamashita, M., Chung, R., Battista, J. & Chang, J. (2008). Physical Activity Enjoyment Scale short form - does it fit for children? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79, 423–427.
- Peplau, L.A., Sears, D.O., Taylor, S.E. & Freedman, J.L. (Eds.) (1988). *Readings in social psychology: classic and contemporary contributions*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Petermann, F. (2007). Compliance: Eine Bestandsaufnahme. In F. Petermann (Hrsg.), *Patientenmotivation und Compliance* (S. 35–55). Regensburg: Roderer.
- Petermann, F. (Hrsg.) (2007). *Patientenmotivation und Compliance*. Regensburg: Roderer.
- Pfeffer, I. (2007). *Motivation zur Verhaltensänderung im gesundheitsorientierten Sport. Effekte einer psychologischen Intervention in 12-wöchigen Ausdauersportkursen*. Berlin: Lehmanns Media.
- Pfeffer, I. (2010). Bindung und Dropout im Gesundheitssport: Förderliche und hemmende Bedingungen/Determinanten. In O. Stoll, I. Pfeffer & D. Alfermann (Hrsg.), *Lehrbuch Sportpsychologie* (S. 253–275). Bern: Huber.
- Piaget, J. (1969). *Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Plattner, S. & Bruner, E.M. (Eds.) (1984). *Text, play, and story: the construction and reconstruction of self and society-1983 proceedings of the American ethnological society*. Princeton, NJ: American Ethnological Society.
- Plessner, H. (1965). *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophisch Anthropologie* (2. erw.). Berlin, Leipzig: de Gruyter.
- Poliakoff, M. (1989). *Kampfsport in der Antike*. Zürich, München: Artemis-Verl.
- Poppelreuter, S., Gross, W. & Poppelreuter-Gross (Hrsg.) (2000). *Nicht nur Drogen machen süchtig. Entstehung und Behandlung von stoffungebundenen Süchten*. Weinheim: Beltz.
- Prenzel, A., Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010). Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft - eine Einführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 17–39). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Prochaska, J.O. & DiClemente, C.C. (1983). Stages and processes of self-change of smoking: toward an integrative model of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 390–395.
- Prohl, R. (1996). Philosophie der Bewegung. In H. Haag (Hrsg.), *Sportphilosophie* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 115, S. 93–117). Schorndorf: Hofmann.
- Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik* (3., korrigierte Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Raedeke, T.D. (1997). Is athlete burnout more than just stress? A sport commitment perspective. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 19, 396–417.
- Raedeke, T.D., Warren, A.H. & Granzky, T.L. (2002). Coaching commitment and turnover: a comparison of current and former coaches. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73, 73–86.

- Raithel, J., Dollinger, B. & Hörmann, G. (2009). *Einführung Pädagogik. Begriffe – Strömungen - Klassiker - Fachrichtungen* (3. Auflage.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Rampf, J. (1999). *Drop-out und Bindung im Fitness-Sport. Günstige und ungünstige Bedingungen für Aktivitäten im Fitness-Studio*. (Sportwissenschaftliche Dissertationen und Habilitationen, 48). Hamburg: Czwalina.
- Ramseger, J. (1991). *Was heißt „durch Unterricht erziehen“? Erziehender Unterricht und Schulreform*. Weinheim: Beltz.
- Reeve, J. (1989). The interest-enjoyment distinction in intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 13 (2), 83–103.
- Reichert, M. & Horn, A. (2009). Emotionen im Sport. In W. Schlicht, B. Strauß & N. Birbaumer (Hrsg.), *Grundlagen der Sportpsychologie* (S. 563–633). Göttingen: Hogrefe.
- Reichert, J. (2006). Abduktion. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 11–14). Opladen [u.a.]: Budrich.
- Reichert, J. (2008). Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 276–286). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Reinders, H. (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*. München: Oldenbourg.
- Rendelmann, A. & Brodtmann, D. (1998). Fangen lernen: auch ein Beitrag zur Gesundheitsförderung. *sportpädagogik*, 22 (3), 36–39.
- Rheinberg, F. (2002). *Motivation* (4., überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, F. (2004). *Motivationsdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2008). Intrinsische Motivation und Flow. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation and action* (S. 323–348). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rheinberg, F. (2009). Intrinsische Motivation. In V. Brandstätter, J.H. Otto & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (S. 258–265). Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R. & Engeser, S. (2003). Die Erfassung des Flow-Erlebens. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 261–279). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Richards Reed, G. (1999). Adherence to exercise and the Transtheoretical Model of Behavior Change. In S.J. Bull (Ed.), *Adherence issues in sport and exercise* (pp. 19–45). Chichester, West Sussex: Wiley.
- Roberts, G.C. (Ed.) (1992). *Motivation in sport and exercise*. Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Rodgers, R.W. (1983). Cognitive and physiological processes in fear appeals and attitude change: A revised Theory of Protection Motivation. In J.T. Cacioppo (Ed.), *Social psychophysiology* (pp. 153–176). New York [u.a.]: Guilford.
- Rose, E.A. & Parfitt, G. (2008). Can the Feeling Scale be used to regulate exercise intensity? *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 40, 1852–1860.



- Rosenstock, I.M. The Health Belief Model: explaining health behavior through expectancies. In K. Glanz, F.M. Lewis & B.K. Rimer (Eds.), *Health behavior and health education*. (pp. 39–62). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rothermund, K. & Eder, A. (2011). *Motivation und Emotion*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Röthig, P. & Prohl, R. (2003). Sport. In P. Röthig & R. Prohl (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (S. 493–495). Schorndorf: Hofmann.
- Röthig, P. & Prohl, R. (Hrsg.) (2003). *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7., völlig neu bearb.). Schorndorf: Hofmann.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 33, 300–303.
- Ruiz-Juan, F. & Zarauz, A. (2011). Validación de la versión española de la Commitment to Running Scale (CR). *Estudios de Psicología*, 32, 195–207.
- Rümmele, E. (1988). Grenzerfahrungen im Sport. In H.-J. Schulke (Hrsg.), *Alltagslauf als Aufbruch* (S. 78–100). Wuppertal: Putty.
- Rusbult, C.E. (1988). Commitment in close relationships: the Investment Model. In L.A. Peplau, D.O. Sears, S.E. Taylor & J.L. Freedman (Eds.), *Readings in social psychology: classic and contemporary contributions* (pp. 147–157). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2004). Overview of Self-Determination Theory: an organismic dialectical perspective. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). Rochester, NY: Univ. of Rochester Press.
- Ryba, T.V. (2007, Juni). Cartwheels on ice: a phenomenological exploration of children's enjoyment in competitive figure skating. *Athletic Insight - The online Journal of Sport Psychology*. Zugriff am 16.08.2011 unter <http://www.athleticinsight.com/Vol9Iss2/IcePDF.pdf>
- Sachs, M.L. (1981). Running addiction. In M.H. Sacks & M.L. Sachs (Eds.), *Psychology of running* (pp. 116–126). Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Sacks, M.H. & Sachs, M.L. (Eds.) (1981). *Psychology of running*. Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Sallis, J.F. & Owen, N. (1999). *Physical activity & behavioral*. Thousand Oaks, Calif. [u.a.]: Sage Publications.
- Sandig, D. & Lange, H. (2011). Training qualitativ betrachtet - zur Komplexität des sportlichen Handelns in pädagogischer Perspektive. In H. Lange, G. Duttler, T. Leffler, A. Siebe & M. Zimlich (Hrsg.), *Bewegungsbezogene Bildungskonzeptionen. Positionen und Analysen im Spannungsfeld zwischen Konzeption, Implementation und Evaluation* (S. 201-209). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Scanlan, T.K., Babkes, M.L. & Scanlan, L.A. (2005). Participation in sport: a developmental glimpse at emotion. In J.L. Mahoney, R. Larson & J.S. Eccles (Eds.), *Organized activities as contexts of development. Extracurricular activities, after-school, and community programs* (pp. 275–309). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Scanlan, T.K. & Carpenter, P.J. (1993). Key ingredients to commitment in sport. In D. Alfermann, J.R. Nitsch & R. Seiler (Hrsg.), *Motivation, Emotion, Stress* (S. 21–31). Sankt Augustin: Academia-Verlag.

- Scanlan, T.K., Carpenter, P.J., Lobel, M. & Simons, J.P. (1993c). Sources of enjoyment for youth sport athletes. *Pediatric Exercise Science*, 5, 275–285.
- Scanlan, T.K., Carpenter, P.J., Schmidt, G.W., Simons, J.P. & Keeler, B. (1993a). An introduction to the Sport Commitment Model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 15, 1–15.
- Scanlan, T.K. & Lewthwaite, R. (1986). Social psychological aspects of competition for male youth sport participants: IV. Predictors of enjoyment. *Journal of Sport Psychology*, 8, 25–35.
- Scanlan, T.K., Russell, D.G., Beals, K.P. & Scanlan, L.A. (2003b). Project on Elite Athlete Commitment (PEAK): II. A direct test and expansion of the Sport Commitment Model with elite amateur sportsmen. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25, 377–401.
- Scanlan, T.K., Russell, D.G., Wilson, N.C. & Scanlan, L.A. (2003a). Project on Elite Athlete Commitment (PEAK): I. Introduction and methodology. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25, 360–376.
- Scanlan, T.K. & Simons, J.P. (1992). The construct of sport enjoyment. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 199–215). Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Scanlan, T.K., Simons, J.P., Carpenter, P.J., Schmidt, G.W. & Keeler, B. (1993b). The Sport Commitment Model: measurement development for the youth-sport-domain. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 15, 16–38.
- Scanlan, T.K., Stein, G. & Ravizza, K. (1989). An in-depth study of former elite skaters: II. Sources of enjoyment. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 65–83.
- Schack, T. (2000). Laufsucht und Aspekte von Ausdauersport aus einer gesundheitspsychologischen Perspektive. In H. Ziemainz, U. Schmidt & O. Stoll (Hrsg.), *Psychologie in Ausdauersportarten* (S. 123–145). Butzbach-Griedel: AFRA-Verl.
- Schaefer, H., Becker, V. & Schipperges, H. (Hrsg.) (1997). *Medizin im Wandel. Wissenschaftliche Festsitzung der Heidelberger Akademie der Wissenschaften zum 90. Geburtstag von Hans Schaefer*. Berlin, New York: Springer.
- Schäfer, G. (2007). Bewegung bildet. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Bewegung - Bildung - Gesundheit. Entwicklung fördern von Anfang an* (S. 30–42). Schorndorf: Hofmann.
- Scheele, B. (1988). Ausgangspunkt des Forschungsprogramms Subjektive Theorien. In N. Groeben, D. Wahl, J. Schlee & B. Scheele (Hrsg.), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts* (S. 11–17). Tübingen: Francke.
- Scheid, V. & Prohl, R. (2011). Bewegungskultur als Bildungsmedium. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen, Vermittlungsformen, Bewegungsfelder* (S. 18–34). Wiebelsheim: Limpert.
- Scheid, V. & Prohl, R. (Hrsg.) (2011). *Sportdidaktik. Grundlagen, Vermittlungsformen, Bewegungsfelder*. Wiebelsheim: Limpert.
- Scheid, V., Prohl, R. & Lange, H. (Hrsg.) (2009). *Trainingslehre* (Kursbuch Sport; Bd. 2) (11., durchges. und korrigierte Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.



- Scheid, V. & Wegner, M. (2009). Forschungsmethodologie in der Sportpädagogik. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik. Mit Studienhandreichungen* (S. 105–137). Schorndorf: Hofmann.
- Scherer, H.-G. (2005a). Bewegung und Bildung - relationale Bildung im Bewegungshandeln. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 123–140). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Scherer, H.-G. (2005b). Lernen und Lehren von Bewegungen. In R. Laging & R. Prohl (Hrsg.), *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. Reprint ausgewählter Beiträge aus den dvs-Bänden 104 und 120* (S. 181–192). Hamburg: Czwalina.
- Schilling, G. & Herren, K. (Hrsg.) (1985). *Angst, Freude und Leistung im Sport* (European Federation of Sports Psychology; 61). Magglingen: Eidgenössische Turn- und Sportschule.
- Schittenhelm, K. (1991). Laufen als Erlebnis. In D. Kuhlmann & H.-J. Schulte (Hrsg.), *Perspektiven der Laufbewegung. Referate der Tagung an der Willi-Weyer-Akademie, 1989 - 1991* (S. 39–44). Frankfurt am Main: DSB-Vereinshilfe.
- Schleske, W. (1988). *Meditatives Laufen. Abenteuer der Selbstentdeckung und Welterfahrung*. Sachsenheim [u.a.]: Burg Verl.
- Schlicht, W. (1995). *Wohlbefinden und Gesundheit durch Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Schlicht, W. (2000). Gesundheitsverhalten im Alltag: Auf der Suche nach einem Paradigma. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 8 (2), 49–60.
- Schlicht, W. (2001). Gesundheit. In O. Grupe & C. Hübenenthal (Hrsg.), *Lexikon der Ethik im Sport* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, 99, S. 211–217). Schorndorf: Hofmann.
- Schlicht, W., Dickhuth, H.H. & Badura, B. (Hrsg.) (1999). *Gesundheit für alle. Fiktion oder Realität?* Schorndorf: Hofmann.
- Schlicht, W. & Schwenkmezger, P. (Hrsg.) (1995). *Gesundheitsverhalten und Bewegung. Grundlagen, Konzepte und empirische Befunde*. Schorndorf: Hofmann.
- Schlicht, W. & Schwenkmezger, P. (1995). Sport in der Primärprävention: Eine Einführung aus verhaltens- und sozialwissenschaftlicher Sicht. In W. Schlicht & P. Schwenkmezger (Hrsg.), *Gesundheitsverhalten und Bewegung. Grundlagen, Konzepte und empirische Befunde* (S. 2–17). Schorndorf: Hofmann.
- Schlicht, W., Strauß, B. & Birbaumer, N. (Hrsg.) (2009). *Grundlagen der Sportpsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie: Sportpsychologie, Themenbereich D; Ser. 5; Bd. 1). Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt-Grunert, M. (Hrsg.) (2004). *Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode* (2. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Schmidt-Grunert, M. (2004). Teil 1: Grundlagen. In M. Schmidt-Grunert (Hrsg.), *Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode* (S. 11–68). Freiburg im Breisgau: Lambertus.

- Schmidt-Millard, T. (2005). Bildung im Kontext einer Bewegungspädagogik. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 142–153). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Schneider, W. (Hrsg.) (2008). *Entwicklung von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter. Befunde der Münchner Längsschnittstudie LOGIK*. Weinheim, Basel: Beltz, PVU.
- Schöllhorn, W., Sechelmann, M., Trockel, M. & Westers, R. (2004). Nie das Richtige trainieren, um richtig zu spielen. *Leistungssport*, 34 (5), 13–17.
- Scholz, U. & Schwarzer, R. (2005). Modelle der Gesundheitsverhaltensänderung. In R. Schwarzer & N. Birbaumer (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie* (S. 389–405). Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2008). Selbstvertrauen im Übergang vom Jugend- zum Erwachsenenalter. In W. Schneider (Hrsg.), *Entwicklung von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter. Befunde der Münchner Längsschnittstudie LOGIK* (S. 141–166). Weinheim, Basel: Beltz, PVU.
- Schreier, M. (2010). Fallauswahl. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 238–251). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Schubert, F. (1991). Emotions, action regulation and learning. In D. Hackfort (Hrsg.), *Research on emotions in sport* (S. 67–78). Köln: Bundesinstitut für Sportwissenschaft.
- Schüle, K. & Huber, G. (Hrsg.) (2004). *Grundlagen der Sporttherapie. Prävention, ambulante und stationäre Rehabilitation* (2., überarb. Aufl.). München: Elsevier Urban & Fischer.
- Schüler, J. (2009). Motivation zur Förderung der Gesundheit. In V. Brandstätter, J.H. Otto & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (S. 383–391). Göttingen: Hogrefe.
- Schulke, H.-J. (Hrsg.) (1988). *Alltagslauf als Aufbruch*. Wuppertal: Putty.
- Schulke, H.-J. (1988). Abstinenzler, Abbrecher, Alltagsläufer. In H.-J. Schulke (Hrsg.), *Alltagslauf als Aufbruch* (S. 59–77). Wuppertal: Putty.
- Schulz, E., Leidl, R. & König, H.-H. (2001, Januar). *Auswirkungen der demographischen Entwicklung auf die Zahl der Pflegefälle. Vorausschätzungen bis 2020 mit Ausblick auf 2050*. Zugriff am 15. Dezember 2010 unter <http://www.diw.de/documents/dokumentenarchiv/17/38583/dp240.pdf>
- Schwarzer, R. (2008). Modeling health behavior change: How to predict and modify the adoption and maintenance of health behaviors. *Applied Psychology: An International Review*, 57 (1), 1–29.
- Schwarzer, R. & Birbaumer, N. (Hrsg.) (2005). *Gesundheitspsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie: Gesundheitspsychologie, Themenbereich C; Ser. 10; Bd. 1). Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Schwarzer, R., Luszczynska, A., Ziegelmann, J.P., Scholz, U. & Lippke, S. (2008). Social-cognitive predictors of physical exercise adherence: three longitudinal studies in rehabilitation. *Health Psychology*, 27 (Suppl. 1), S54–S63.



- Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D. & O'Connor, C. (1987). Emotion knowledge: further exploration of a prototype approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1061–1086.
- Sichler, R. (2010). Hermeneutik. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 50–64). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Sniehotta, F.F. (2004). *Bridging the gap between intention and behaviour: action planning, coping planning and action control on the adoption and maintenance of physical exercise in post-rehabilitation CHD patients*. Dissertation. Berlin: Frei Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie.
- Sniehotta, F. & Anger, R. (2010). Stage models of behaviour change. In D.P. French, A. Kaptein, K. Vedhara & J. Weinman (Eds.), *Health psychology* (pp. 135–147). West Sussex: BPS Blackwell.
- Sniehotta, F., Scholz, U. & Schwarzer, R. (2005). Bridging the intention–behaviour gap: planning, self-efficacy, and action control in the adoption and maintenance of physical exercise. *Psychology and health*, 20, 143–160.
- Sniehotta, F.F., Winter, J., Dombrowski, S. & Johnston, M. (2007). Volitionale Verhaltenskontrolle. In R. Fuchs, W. Göhner & H. Seelig (Hrsg.), *Aufbau eines körperlich-aktiven Lebensstils. Theorie, Empirie und Praxis* (S. 150–169). Göttingen: Hogrefe.
- Sonntag, W. (1979). *Spaß am Laufen. Jogging für die Gesundheit*. Niedernhausen/Ts: Falken-Verlag.
- Sonntag, W. (2000). Empirische Aspekte einer Psychologie für Ultraläufer. In H. Ziemainz, U. Schmidt & O. Stoll (Hrsg.), *Psychologie in Ausdauersportarten* (S. 108–122). Butzbach-Griedel: AFRA-Verl.
- Sousa, C., Torregrosa, M., Viladrich, C., Villamarín, F. & Cruz, J. (2007). The commitment of young soccer players. *Psicothema*, 19, 256–262.
- Spaemann, R. (2001). *Grenzen. Zur ethischen Dimension des Handelns*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spitzbart, M. (2002). *Fit forever - 3 Säulen für ihre Leistungsfähigkeit. Bewegung, Ernährung, Denken* (5. Aufl.). Nürnberg: WESSP.
- Steffny, H. & Pramann, U. (2005). *Laufen. Tipps für Langstreckenläufer*. Köln: Karl Müller GmbH.
- Stegmüller, W. (1970). *Theorie und Erfahrung. Beobachtungssprache, theoretische Sprache und die partielle Deutung von Theorien*. Studienausgabe Teil C (Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie, 2). Berlin. Heidelberg, New York: Springer Verlag.
- Stein, G. & Scanlan, T.K. (1992). Goal attainment and non-goal occurrences as underlying mechanisms to an athlete's sources of enjoyment. *Pediatric Exercise Science*, 4, 150–165.
- Steinhardt, M.A. & Dishman, R.K. (1989). Reliability and validity of expected outcomes and barriers for habitual physical activity. *Journal of Occupational Medicine*, 31, 536–546.

- Steinke, I. (1998). Validierung: Ansprüche und deren Einlösung im Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In E.H. Witte (Hrsg.), *Sozialpsychologie der Kognition. Soziale Repräsentationen, subjektive Theorien, soziale Einstellungen* (S. 120–148). Lengerich [u.a.]: Pabst.
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.
- Steinke, I. (2008). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Stephans, D.E. (1998). The relationship of goal orientation and perceived ability to enjoyment and value in youth sport. *Pediatric Exercise Science*, 10, 236–247.
- Stiensmeier-Pelster, J. & Rheinberg, F. (Hrsg.) (2003). *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Stoll, O. (1997). Endorphine, Laufsucht und Runner's High. Aufstieg und Niedergang eines Mythos. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 28 (1), 102–121.
- Stoll, O. (2000). Ausdauersport und psychologische Aspekte im Freizeit- und Breitensport. In H. Ziemainz, U. Schmidt & O. Stoll (Hrsg.), *Psychologie in Ausdauersportarten* (S. 8–36). Butzbach-Griedel: AFRA-Verl.
- Stoll, O., Pfeffer, I. & Alfermann, D. (Hrsg.) (2010). *Lehrbuch Sportpsychologie*. Bern: Huber.
- Strauss, A.L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung* (2. Aufl.). München: Fink.
- Strauss, A.L. & Corbin, J.M. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage Publications.
- Strauss, A.L. & Corbin, J.M. (1994). Grounded Theory Methodology. An overview. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273–285). Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE.
- Strauss, A.L. & Corbin, J.M. (1996). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Strauß, B. (2004). Wann laufen Jogger schneller oder zur Bedeutung von Zuschauern bei motorischen Leistungen. In D.H. Jütting (Hrsg.), *Die Laufbewegung in Deutschland - interdisziplinär betrachtet* (S. 209–221). Münster: Waxmann.
- Strean, W.B. & Holt, N.L. (2000). Coaches', athletes', and parents' perceptions of fun in youth sports: assumptions about learning and implications for practice. *Avante*, 6 (3), 83–98.
- Stroß, A.M. (2009). *Reflexive Gesundheitspädagogik. Interdisziplinäre Zugänge - erziehungswissenschaftliche Perspektiven*. Berlin, Münster: Lit.
- Strübing, J. (2008). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung* (2., überarb. und erw.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Strunz, U. (2000). *Forever young*. (8. Aufl.). München: Gräfe und Unzer.
- Szabo, A., Frenkl, R. & Caputo, A. (1997). Relationships between addiction to running, commitment to running, and deprivation from running: a study on the internet. *European Yearbook of Sport Psychology*, 1, 130–147.



- Tamboer, J. (1979). Sich-Bewegen - ein Dialog zwischen Mensch und Welt. *sportpädagogik*, 3 (2), 14–19.
- Tamboer, J. (2005). Die menschliche Bewegung in der Bewegungsforschung - Über den Zusammenhang von Menschbild, Bewegungsauffassung und Untersuchungsmethoden. In R. Laging & R. Prohl (Hrsg.), *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. Reprint ausgewählter Beiträge aus den dvs-Bänden 104 und 120* (S. 81–95). Hamburg: Czwalina.
- Taylor, S.E., Kemeney, M.E., Reed, G.M., Bower, J.E. & Gruenwald, T.L. (2000). Psychological Resources, positive illusions, and health. *American Psychologist*, 55, 99–109.
- Teipel, D. & Heinemann, D. (1997). Ausgewählte Aspekte der Motivation zum Langstreckenlauf. In H. Ilg (Hrsg.), *Gesundheitsförderung. Konzepte, Erfahrungen, Ergebnisse aus sportpsychologischer und sportpädagogischer Sicht* (S. 297–301). Köln: bps-Verl.
- Tenbruck, F.H. (1978). Zur Anthropologie des Handelns. In H. Lenk (Hrsg.), *Handlungstheorien interdisziplinär II. Handlungserklärungen und philosophische Handlungsinterpretationen* (erster Halbband, S. 89–138). München: Fink.
- Thiele, J. & Schierz, M. (Hrsg.) (1998). *Standortbestimmung der Sportpädagogik*. Hamburg: Czwalina.
- Thienes, G. (2008). *Trainingswissenschaft und Sportunterricht*. Berlin: Pro Business.
- Tiedemann, C. (2011, 15. Dezember). „Sport“ - Vorschlag einer Definition. Zugriff am 22. Mai 2012 unter <http://www.sportwissenschaft.uni-hamburg.de/tiedemann/documents/DefinitionSport.pdf>
- Tischbier, U.P. (1993). Definition von „Gesundheitssport“. *Sportwissenschaft*, 23, 315–316.
- Titze, S. (2003). *Promotion of health-enhancing physical activity. An individual, social, and environmental approach*. Aachen: Shaker.
- Titze, S. & Stronegger, W. (2002). Deutschsprachige Rekonstruktion der Strategien der Verhaltensänderung nach dem Transtheoretischen Modell - analysiert bei Teilnehmerinnen eines Frauenlaufs. *Sozial- und Präventivmedizin*, 47, 251–261.
- Treasure, D.C. (1997). Perceptions of the motivational climate and elementary school children's cognitive and affective response. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 19, 278–290.
- Trebels, A.H. (1992). Das dialogische Bewegungskonzept. Eine pädagogische Auslegung von Bewegung. *sportunterricht*, 41, 20–29.
- Trebels, A.H. (2005). Sich-Bewegen: Lernen und Lehren - anthropologisch-philosophische Orientierungen. In R. Laging & R. Prohl (Hrsg.), *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. Reprint ausgewählter Beiträge aus den dvs-Bänden 104 und 120* (S. 153–166). Hamburg: Czwalina.
- Treutlein, G. (1988). Bewusstes Laufen: Ein Beitrag zu körperlichem und seelischem Wohlbefinden - Körperwahrnehmung und Körpererfahrung beim Laufen. In H.-J. Schulke (Hrsg.), *Alltagslauf als Aufbruch* (S. 193–206). Wuppertal: Putty.

- Uhle, R. (2011). Pädagogischer Eros und effektiver Unterricht. In E. Drieschner & D. Gaus (Hrsg.), *Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung* (S. 85–101). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- VanYperen, N.W. (1998). Predicting stay/leave behavior among volleyball referees. *The Sport Psychologist*, 12 (427-439).
- Vogl, S. (2012). *Alter und Methode. Ein Vergleich telefonischer und persönlicher Leitfadenterviews mit Kindern*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Voigt, D. (1992). *Sportsoziologie. Soziologie des Sports*. Frankfurt am Main, Aarau: M. Diesterweg; Sauerländer.
- Volkamer, M. (1987). *Von der Last mit der Lust im Schulsport. Probleme der Pädagogisierung des Sports*. Schorndorf: Hofmann.
- Volkamer, M. (2003). *Sportpädagogisches Kaleidoskop. Texte, Episoden und Skizzen zu sportpädagogischen Problemen*. Hamburg: Czwalina.
- Völker, K. (2004). Laufen - Ein Allheilmittel für die Gesundheit? In D.H. Jütting (Hrsg.), *Die Laufbewegung in Deutschland - interdisziplinär betrachtet* (S. 232–239). Münster: Waxmann.
- Vom Orde, A., Schott, T. & Iseringhausen, O. (2002). Behandlungsergebnisse der kardiologischen Rehabilitation und Kosten-Wirksamkeits-Relationen - Ein Vergleich stationärer und ambulanter Versorgungsformen. *Die Rehabilitation*, 41, 119–129.
- Wagner, P. (2000). *Aussteigen oder dabeibleiben? Determinanten der Aufrechterhaltung sportlicher Aktivität in gesundheitsorientierten Sportprogrammen*. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Wagner, P. (2007). Beginnen, Dabeibleiben und Aufhören. In R. Fuchs, W. Göhner & H. Seelig (Hrsg.), *Aufbau eines körperlich-aktiven Lebensstils. Theorie, Empirie und Praxis* (S. 71–88). Göttingen: Hogrefe.
- Wankel, L.M. & Kreisel, P.S.J. (1985). Factors underlying enjoyment of youth sports: sport and age group comparisons. *Journal of Sport Psychology*, 7, 51–64.
- Wankel, L.M. (1985). Personal and situational factors affecting exercise involvement: the importance of enjoyment. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56, 275–282.
- Wankel, L.M. (1993). The importance of enjoyment to adherence and psychological benefits from physical activity. *International Journal of Sport Psychology*, 24, 151–169.
- Wankel, L.M. (1997). "Strawpersons," selective reporting, and inconsistent logic: a response to Kimiecik and Harris's analysis of enjoyment. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 19, 98–109.
- Wankel, L.M. & Pabich, P. (1982). The minor sport experience: factors contributing to or detracting from enjoyment. In T. Orlick, J.T. Partington & J.H. Salmela (Eds.), *Mental training for coaches and athletes* (pp. 70–71). Ottawa: Coaching Association of Canada.
- Wankel, L.M. & Sefton, J.M. (1989). A season-long investigation of fun in youth sports. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 355–366.
- Weber, A. (1982). Laufen - Motive und Wirkungen. *Sportwissenschaft*, 12, 174–184.
- Weber, A. (Hrsg.) (1984). *Gesundheit und Wohlbefinden durch regelmäßiges Laufen*. Paderborn: Junfermann.



- Weber, A. (1984a). Mehr Lebensfreude durch Laufen. In A. Weber (Hrsg.), *Gesundheit und Wohlbefinden durch regelmäßiges Laufen* (S. 13–29). Paderborn: Junfermann.
- Weber, A. (1984b). Regelmäßiges Laufen beeinflusst den ganzen Menschen - Veränderungen im seelischen Bereich. In A. Weber (Hrsg.), *Gesundheit und Wohlbefinden durch regelmäßiges Laufen* (S. 63–74). Paderborn: Junfermann.
- Weinberg, R.S. & Gould, D. (2007). *Foundations of sport and exercise psychology* (4. ed.). Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Weiss, M. (Ed.) (2004). *Developmental sport and exercise psychology: a lifespan perspective*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Weiss, M.R. & Ferrer-Caja, E. (2002). Motivational orientations and sport behavior. In T.S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 101–173). Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Weiss, M.R., Kimmel, L.A. & Smith, A.L. (2001). Determinants of sport commitment among junior tennis players: enjoyment as a mediating variable. *Pediatric Exercise Science*, 13, 131–144.
- Weiss, M.R., Smith, A.L. & Theeboom, M. (1996). "That's what friends are for": children's and teenagers' perceptions of peer relationships in the sport domain. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 347–379.
- Weiss, W.M. & Weiss, M.R. (2007). Sport commitment among competitive female gymnasts: a developmental perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78, 90–102.
- Weiss, W.M., Weiss, M.R. & Amorose, A.J. (2010). Sport commitment among competitive female athletes: test of an expanded model. *Journal of Sports Science*, 28, 423–434.
- Weizsäcker, V. von (1940). *Der Gestaltkreis*. Leipzig: Thieme.
- Wessinghage, T. (2001). *Laufen. Der Ratgeber für Ausrüstung, Technik, Training, Ernährung und Laufmedizin* (5., überarb. Aufl.). München: BLV-Verl.-Ges.
- Wetzstein, A. & Windemuth, D. (2009). Gesundheitserziehung im Betrieb. In B. Wulfhorst & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Gesundheitserziehung* (S. 171–187). Bern: Huber.
- WHO (1986, November). *Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung*. Zugriff am 29. Mai 2012 unter http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf
- WHO (2009, 25. Juni). *Verfassung der Weltgesundheitsorganisation. Übersetzung*. Zugriff am 15. Dezember 2010 unter <http://www.admin.ch/ch/d/sr/i8/0.810.1.de.pdf>
- Wiersma, L.D. (2001). Conceptualization and development of the sources of enjoyment in youth sport questionnaire. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 5, 153–177.
- Wilbur, J., Chandler, P. & Miller, A.M. (2001). Measuring adherence to a women's walking program. *Western Journal of Nursing Research*, 23, 8–32.
- Williams D.M., Anderson, E.S. & Winett, R.A. (2005). A review of the outcome expectancy construct in physical activity research. *Annals of Behavioral Medicine*, 29, 70–79.

- Wilson, P.M., Rodgers, W.M., Carpenter, P.J., Hall, C., Hardy, J. & Fraser, S.N. (2004). The relationship between commitment and exercise behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 5, 405–421.
- Witt, H. (2001, Februar). Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung [36 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 2 (1), Art. 8. Zugriff am 14. Oktober 2011 unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/969/2115>
- Witte, E.H. (Hrsg.) (1998). *Sozialpsychologie der Kognition. Soziale Repräsentationen, subjektive Theorien, soziale Einstellungen*. Lengerich [u.a.]: Pabst.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–256). Weinheim: Beltz.
- Witzel, A. (2000). The Problem-centered Interview [25 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 1 (1), Art. 22. Zugriff am 10. September 2010 unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>
- Wolters, P., Ehni, H., Kretschmer, J., Scherler, K.-H. & Weichert, W. (Hrsg.) (2000). *Didaktik des Schulsports*. Schorndorf: Hofmann.
- Wulf, C. (2003). Rituale - Performativität, Mimesis, Innovation. In I. Gogolin & R. Tippelt (Hrsg.), *Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 437–447). Opladen: Leske + Budrich.
- Wulfhorst, B. & Hurrelmann, K. (2009). Gesundheitserziehung: Konzeptionelle und disziplinäre Grundlagen. In B. Wulfhorst & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Gesundheitserziehung* (S. 9–35). Bern: Huber.
- Wulfhorst, B. & Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2009). *Handbuch Gesundheitserziehung* (Programmbereich Gesundheit). Bern: Huber.
- Wydler, H., Kolip, P. & Abel, T. (Hrsg.) (2010). *Salutogenese und Kohärenzgefühl. Grundlagen, Empirie und Praxis eines gesundheitswissenschaftlichen Konzepts* (4. Aufl.). Weinheim: Juventa-Verl.
- Wydra, G. (1996). *Gesundheitsförderung durch sportliches Handeln. Sportpädagogische Analysen einer modernen Facette des Sports* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 109). Schorndorf: Hofmann.
- Yates, A. (1991). *Compulsive exercise and the eating disorders. Toward and integrated theory of activity*. New York: Brunner/Mazel.
- Zahariadis, P., Tsobatzoudis, C. & Alexandris, K. (2006). Self-determination in sport commitment. *Perceptual and motor skills*, 102, 405–420.
- Zamparo, P., Perini, R., Peano, C. & Di Prampero, P.E. (2001). The self selected speed of running in recreational long distance runners. *International Journal of Sports Medicine*, 22, 598–604.
- Ziegler, S.G. (1991). Perceived benefits of marathon running in males and females. *Sex Roles*, 25 (3/4), 119–127.

- Ziemainz, H., Schmidt, U. & Stoll, O. (Hrsg.) (2000). *Psychologie in Ausdauersportarten*. Butzbach-Griedel: AFRA-Verl.
- Ziezow, R. (1991). Emotionale Regulation sportlicher Tätigkeiten. In D. Hackfort (Hrsg.), *Funktionen von Emotionen im Sport. Analysen unter besonderer Berücksichtigung "positiver" Emotionen* (S. 109–140). Schorndorf: Hofmann.
- Zima, P.V. (2004). *Was ist Theorie? Theoriebegriff und Dialogische Theorie in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Tübingen: A. Francke.
- Zimbardo, P.G., Gerrig, R.J. & Graf, R. (2004). *Psychologie* (16., aktualisierte Aufl.). München [u.a.]: Pearson.
- Zimlich, M. (2010). *Pädagogisches Handeln im gymnasialen Sportunterricht. Entwurf einer gegenstandsverankerten sportpädagogischen Theoriebildung auf der Grundlage problemzentrierter Interviews mit bayerischen Sportlehrkräften*. Göttingen: Cuvillier.
- Zwick, E. (2004). *Gesundheitspädagogik. Wege zur Konstituierung einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin* (Reform und Innovation, 1). Münster: Lit.



Anhangsverzeichnis

Anhang 1: Physical Activity Enjoyment Scale (vgl. Kendzierski & DeCarlo, 1991)	282
Anhang 2: Die Transkriptionsregeln im Überblick.....	283
Anhang 3: Kurzfragebogen vor den Interviews.....	284
Anhang 4: Interviewleitfaden (Interview 1, gebundene Läufer):	285
Anhang 5: Interviewleitfaden (Interview 8, Laufanfängerinnen):.....	286
Anhang 6: Interviewleitfaden (Interview 11, Ultramarathonläufer).....	287
Anhang 7: Interviewleitfaden Follow-Up-Interviews.....	289
Anhang 8: Fragebogen zur Einordnung der auslösenden Faktoren nach Csikszent- mihalyi (1993, 2000).....	290
Anhang 9: Fragebogen zur Einschätzung der ermittelten auslösenden Momente der Lauffreude der interviewten Läuferinnen und Läufer	291
Anhang 10: Ein Beispiel für die Kodierung im Text mit ATLAS.ti	292



Anhang

Anhang 1: Physical Activity Enjoyment Scale (vgl. Kendzierski & DeCarlo, 1991)

Please rate how you feel <i>at the moment</i> about the physical activity you have been doing.						
I enjoy it	1	2	3	4	5	I hate it*
	6	7				
I feel bored	1	2	3	4	5	I feel interested
	6	7				
I dislike it	1	2	3	4	5	I like it
	6	7				
I find it pleasurable	1	2	3	4	5	I find it unpleasurable*
	6	7				
I am very absorbed in the activity	1	2	3	4	5	I am not at all absorbed in this activity*
	6	7				
It's no fun at all	1	2	3	4	5	It's a lot of fun
	6	7				
I find it energizing	1	2	3	4	5	I find it tiring*
	6	7				
It makes me depressed	1	2	3	4	5	It makes me happy
	6	7				
It's very pleasant	1	2	3	4	5	It's very unpleasant*
	6	7				
I feel good physically while doing it	1	2	3	4	5	I feel bad physically while doing it*
	6	7				
It's very invigorating	1	2	3	4	5	It's not at all invigorating*
	6	7				
I am very frustrated by it	1	2	3	4	5	I am not at all frustrated by it
	6	7				
It's very gratifying	1	2	3	4	5	It's not at all gratifying*
	6	7				
It's very exhilarating	1	2	3	4	5	It's not at all exhilarating*
	6	7				
It's not at all stimulating	1	2	3	4	5	It's very stimulating
	6	7				
It gives me a strong sense of accomplishment	1	2	3	4	5	It does not give me any sense of accomplishment at all*
	6	7				
It's very refreshing	1	2	3	4	5	It's not at all refreshing*
	6	7				
I felt as though I would rather be doing something else	1	2	3	4	5	I felt as though there was nothing else I would rather be doing
	6	7				

*Item is reversed scored (i.e., 1=7, 2=6, ...6=2, 7=1)



Anhang 2: Die Transkriptionsregeln im Überblick

Folgende Transkriptionsregeln wurden gewählt:

- S: Redebeitrag des Interviewten
- I: Redebeitrag des Interviewers
- ...: Pause von ca. drei Sekunden Länge
- (PAUSE): längere Pause als drei Sekunden
- (...): unverständliche Redebeiträge
- (lacht): nichtsprachliche Anteile
- [...]: Auslassungen (zum Beispiel zur Sicherung der Anonymität)
- [Text]: sinngemäße Veränderungen durch den Autor zur Sicherung der Anonymität
- Hm: Zögern, Füllwort.



Anhang 3: Kurzfragebogen vor den Interviews

Kurzfragebogen zur Erfassung sozialstatistischer Daten

Interviewnummer:

Geschlecht: weiblich männlich Alter: ____ Jahre

Im Laufsport aktiv seit: _____

Andere Sportarten: _____

Vereinsmitgliedschaft in: _____

Anhang 4: Interviewleitfaden (Interview 1, gebundene Läufer):

Einstieg: Wie und wann sind Sie denn zum Laufen gekommen?

Und wieso haben Sie gerade das Laufen als Sportart ausgewählt?

Thema: Wie fühlen Sie sich während des Laufens?

Und danach?

Was genau macht Ihnen am Laufen Spaß? Sie können ruhig Beispiele nennen!

Was war denn in Ihrer bisherigen Laufkarriere das schönste Erlebnis? Und warum?

Wie oft, auf welche Art und Weise und mit wem trainieren Sie denn?

Was macht Ihnen denn am Training in diesem Lauftreff besonders Spaß?

Filterfrage: Laufen Sie auch bei Volksläufen mit, z.B. dem Residenzlauf?

Ja

Nein

Wieso nehmen Sie an einem Volkslauf teil?

Wieso laufen Sie nicht bei einem Volkslauf mit?

Und was genau macht Ihnen bei einem Volkslauf Spaß? Gibt's da Unterschiede im Vergleich zum Laufen im Training?

Hätten Sie nicht auch mal Lust, mit anderen wettzustreiten?

Welche Ziele setzen Sie sich, wenn Sie bei einem Volkslauf teilnehmen und erreichen Sie diese?

Schluss: Gibt es etwas, das Sie ergänzen möchten oder als wichtig erachten, das nicht angesprochen wurde.

Anhang 5: Interviewleitfaden (Interview 8, Laufanfängerinnen):**Einstieg:** Wie und wann sind Sie denn zum Laufen gekommen?

Und wieso haben Sie gerade das Laufen als Sportart ausgewählt?

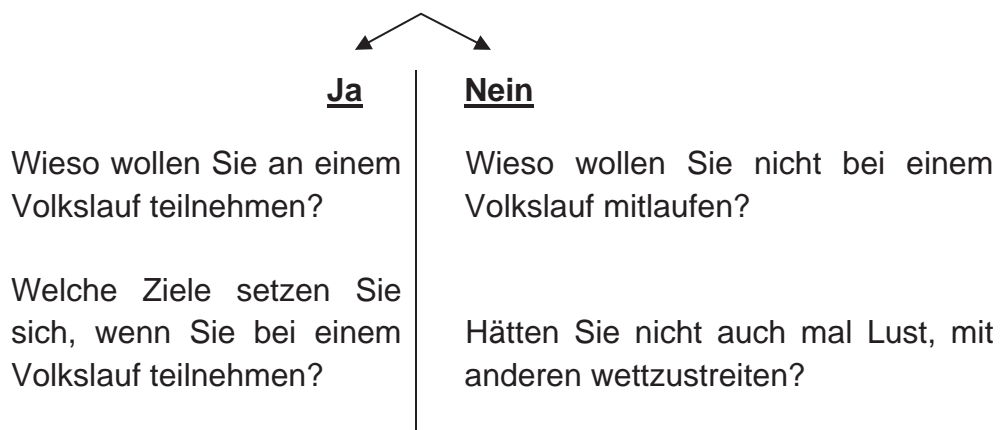
Thema: Wie fühlen Sie sich während des Laufens?

Und danach?

Was genau macht Ihnen am Laufen Spaß? Sie können ruhig Beispiele nennen!

Was war denn in Ihrer bisherigen Laufkarriere das schönste Erlebnis? Und warum?

Wie oft, auf welche Art und Weise und mit wem trainieren Sie denn?

Was macht Ihnen denn am Training in diesem Lauftreff besonders Spaß?**Filterfrage:** Haben Sie vor, irgendwann mal bei Volksläufen mitzulaufen, z.B. dem Residenzlauf?**Schluss:** Gibt es etwas, das Sie ergänzen möchten oder als wichtig erachten, das nicht angesprochen wurde.

Anhang 6: Interviewleitfaden (Interview 11, Ultramarathonläufer)

Einstieg: Wie und wann sind Sie denn zum Laufen gekommen?

Und wieso haben Sie gerade das Laufen als Sportart ausgewählt?

Training

Wie oft, auf welche Art und Weise und mit wem trainieren Sie denn?

Wie fühlen Sie sich während des Laufens? (Training)

Und wie fühlen Sie sich nach danach?

Was genau macht Ihnen am Laufen im Training so Spaß? Sie können ruhig Beispiele nennen!

Was war/ist denn Ihre Motivation dazu, Ultramarathons zu laufen?

Was für Läufe haben Sie denn schon bestritten?

Kann man sich diese Läufe als Wettkampf vorstellen oder geht es da vorrangig um das gemeinsame Bewältigen einer großen Strecke?

Wie viele solcher extremen Strecken kann man denn in einem Jahr laufen?

Ultramarathon

Wie fühlen Sie sich während des Laufens auch gerade im Vergleich zum Training?

Und wie fühlen Sie sich danach?

Sind Ihnen Aspekte aufgefallen, die sie als ursächlich für Ihren Spaß am Laufen sehen? Sie können ruhig Beispiele nennen!

Was macht Ihnen denn beim Laufen einer solch langen Strecke Spaß auch gerade im Vergleich zum Training?

Welche Erfahrungen haben Sie mit dem Flow-Gefühl?

Was waren denn die ungewöhnlichsten Strecken in Bezug auf die Länge, aber auch auf andere Besonderheiten, die Sie gelaufen sind?

Was war denn in Ihrer bisherigen Laufkarriere das schönste Erlebnis? Und warum?



Volkslauf {
Laufen Sie auch bei „normalen“ Volksläufen mit, z.B. dem Residenz-
lauf?
Wieso nehmen Sie an einem Volkslauf teil?
Und was genau macht dabei Spaß? Gibt's da Unterschiede im Ver-
gleich Training und zum Ultramarathon?
Welche Ziele setzen Sie sich, wenn Sie bei einem Volkslauf teilneh-
men?

Schluss: Gibt es etwas, das Sie ergänzen möchten oder als wichtig erachten,
das nicht angesprochen wurde.



Anhang 7: Interviewleitfaden Follow-Up-Interviews

Einstieg:

Wir haben uns ja vor über einem Jahr das letzte Mal gesehen. Wie hat sich denn ihr Verhältnis zum Laufen (hatten Sie mal eine längere Laufpause?) und ihr Laufverhalten (wie oft?, wie lang? Steigerungen?) weiter entwickelt?

Themenkomplex 1: Gründe zu Laufen:

Was sind aktuell ihre Hauptgründe zu laufen?
Hat sich da im Laufe der Zeit etwas geändert?

Themenkomplex 2: Gründe für Sportfreude:

Was ist für Ihre Sportfreude aktuell am wichtigsten beziehungsweise macht am meisten Spaß?
Hat sich da im Laufe der Zeit etwas geändert?
Was ist aufgefallen bzgl. der Sportfreude?
Gibt es irgendwelche besonderen Beobachtungen?

Themenkomplex 3: Gründe für Sportfreude im alten Interview:

Wie ist das heute?
Sind diese Aspekte noch so wichtig?

Themenkomplex 4: Gründe für keine Sportfreude:

Was macht Ihnen denn beim Laufen gar keinen Spaß?
Wann empfinden Sie keine Sportfreude beziehungsweise was senkt Ihre Sportfreude?

Schluss:

Gibt es etwas, das Sie ergänzen möchten oder als wichtig erachten, das nicht angesprochen wurde.

Anhang 8: Fragebogen zur Einordnung der auslösenden Faktoren nach Csikszentmihalyi (1993, 2000)

Im Folgenden sind acht verschiedene Faktoren aufgeführt, die von Menschen als ursächlich für Ihre Freude und Ihren Spaß an körperlicher Aktivität geäußert wurden.

Bitte stufen Sie diese nach Wichtigkeit für Ihr eigenes Freudeempfinden am Laufen ein, indem Sie die Zahlen 1 bis 8 den Begriffen zuordnen. Die Zahl 1 wird dabei dem für Sie wichtigsten, die Zahl 2 dem für Sie zweitwichtigsten Begriff zugewiesen, usw.. Mit den übrigen Zahlen verfahren Sie bitte nach selbigem Schema bis Sie zu guter Letzt die Zahl 8 bei dem für Sie unwichtigsten Begriff eintragen.

• Wettbewerb	
• Entwicklung persönlicher Fertigkeiten und Fähigkeiten	
• Freundschaft und Kameradschaft	
• die Sportaktivität selbst	
• kompetenter Einsatz der eigenen Fähigkeiten	
• Prestige, Erfolg, Ruhm	
• sich an persönlichen Zielsetzungen messen	
• emotionale Entspannung	



Anhang 9: Fragebogen zur Einschätzung der ermittelten auslösenden Momente der Lauffreude der interviewten Läuferinnen und Läufer

Im Folgenden sind sieben verschiedene Faktoren aufgeführt, die von Menschen als ursächlich für Ihre Freude und Ihren Spaß an körperlicher Aktivität geäußert wurden.

Bitte stufen Sie diese nach Wichtigkeit für Ihr eigenes Freudeempfinden am Laufen ein, indem Sie die Zahlen 1 bis 7 den Begriffen zuordnen. Die Zahl 1 wird dabei dem für Sie wichtigsten, die Zahl 2 dem für Sie zweitwichtigsten Begriff zugewiesen, usw.. Mit den übrigen Zahlen verfahren Sie bitte nach selbigem Schema bis Sie zu guter Letzt die Zahl 7 bei dem für Sie unwichtigsten Begriff eintragen.

Gruppe/soziale Wirkung <ul style="list-style-type: none"> • Gruppe, Gemeinschaft • Anerkennung, soziale Effekte 	
Körperliche Effekte <ul style="list-style-type: none"> • Gesteigerte körperliche Gesundheit/Krankheitsrückgang • Fitness/Gewichtsreduktion 	
Laufen selbst <ul style="list-style-type: none"> • Flow • Verbessertes Körpergefühl 	
Leistung <ul style="list-style-type: none"> • Leistungsfähigkeit erleben und steigern • Grenzsituationen bewältigen 	
Naturerlebnisse <ul style="list-style-type: none"> • Naturliebe • Urlaub 	
Psychische Effekte <ul style="list-style-type: none"> • Ausgleich/Entspannung • Kreativität • Bandbreite von Gefühlen erleben 	
Wettbewerb, Konkurrenz	



Anhang 10: Ein Beispiel für die Kodierung im Text mit ATLAS.ti

The screenshot shows the ATLAS.ti software interface in Read-Only Mode. The main window displays a text document with the following content:

042
043 I: Weswegen schlechter?
044
045 S10: Psychologisch. Durch die Erfahrung mit der Langsamkeit, und dass ich ja so mit der großen Gruppe nicht gut mithalten kann. hm. Ich habe aber auch schon, so wie jetzt zum Beispiel gestern, wo ich gesagt habe, dass es toll war als ich hinten angelaufen bin und so mein eigenes Tempo hatte und so für mich bisschen isoliert war. Danach hatte ich das Gefühl, mir geht's gut, also ich habe was getan für mich, für meinen Körper und bin verschwitzt und so, aber das ist ja auch dieses schöne Gefühl. Man merkt, man hat etwas für die Gesundheit getan, für den Körper. Da ging es mir gut. Das war so ein bisschen so ein Gefühl.

046
047 I: Die nächste Frage ist vielleicht etwas schwer, da Sie ja schon so viele Frusterlebnisse hatten, aber die Variable, auf die ich meine Arbeit aufbaue ist nun mal die Sportfreude. Und da wäre natürlich die Frage, was Ihnen am laufen bisher Spaß macht? Weil Spaß ist ja sehr abstrakt. Gibt es da irgendetwas, die man da hervorheben kann?

048
049 S10 (lacht): Ja...Ja, das ist natürlich schwierig. Habe ich ja geschildert. Das habe ich noch nicht so ganz gefunden, aber wie gesagt, zweimal hatte ich dieses schöne Gefühl. Wenn man das bekommen könnte, also längerfristig oder bei jedem Mal, das wäre natürlich so eine Sache. Einfach auch das Gefühl, so bisschen auch an seine Grenzen gegangen zu sein. Ein bisschen an die Grenzen gekommen zu sein, so auch mit seinem körperlichen Fähigkeiten, weil ich weiß, das das etwas ist, was mir nicht wirklich in den Schoß gefallen ist und wo ich dann aber so ein bisschen das Gefühl habe, dass ich stolz sein kann, dass ich jetzt was geschafft habe.

050
051 I: Aber bei Ihnen kommt diese Freude dann eher danach, also während des Laufens ist es noch schwer?
052
053 S10: Während des Laufens ist es noch schwer. Wie gesagt, also ich glaube, ich bin jetzt gespannt auf die nächsten Male, weil ich jetzt eben gerade in dieser Umbruchphase bin, wo ich zweimal gemerkt habe, dass es gut ist, wenn ich hinten laufe, könnte ich es mir vorstellen, wenn ich das jetzt so angehe und das so akzeptiere und auch - ich werde nächstes Mal mit der Leiterin auch noch mal sprechen, dass sie sich keine Sorgen um mich machen muss, wenn ich da so zwanzig Meter hinterher laufe - , dass es dann vielleicht auch noch mehr positive Gefühl auch kommen können. Da bin ich noch ganz zuversichtlich.

On the right side of the interface, a list of codes is displayed, with brackets indicating their application to specific text segments:

- Gefühl nach dem LaufenTR9: Frust
- Gefühl nach dem LaufenTR10: Positive Erschöpfung
- Gefühl nach dem LaufenTR1: Zufriedenheit/Stolz~
- Sportfreude TR20: Aufgehen in Aktivität
- Sportfreude TR25: An Grenzen gehen
- Gefühl nach dem LaufenTR1: Zufriedenheit/Stolz~



Tabellarischer Lebenslauf von Gabriel Andreas Jonathan Duttler

1987-1991

Grundschule Kist

1991-2000

Siebold-Gymnasium Würzburg (Abschluss Abitur 2000)

2000-2001

Zivildienst in der chirurgischen Poliklinik der Universitätsklinik Würzburg

2001-2002

Arbeit in der Notaufnahme des Juliusspitals Würzburg

2002-2003

Studium Sportwissenschaft und Biologie (LAG) an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg

2003-2008

Studium Diplom-Sportwissenschaft an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg (Abschluss Diplom 2008)

01/2009-03/2009

Praktikum als Sporttherapeut in der Klinik San Juan de Dios in Cusco/Peru

Seit 2009

Doktorand bei Prof. Dr. Harald Lange (Lehrstuhl Sportwissenschaft der Julius-Maximilians-Universität Würzburg)

07/2009-08/2009

Praktikum in der Praxis des Orthopäden Dr. Florian Alfen (MKT, MedX-Therapie, Kieser-Training)

04/2010-09/2010

Lehrkraft für besondere Aufgaben am Lehrstuhl Sportwissenschaft der Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Seit 09/2010

Wissenschaftlicher Assistent am Institut für Sportwissenschaft der Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Seit 09/2011

Übungsleiter innerhalb der Adipositaschulung des Ambulanten Schulungszentrums Würzburg (ASW)



Würzburger Beiträge zur Sportwissenschaft

Hrsg. von Harald Lange
Institut für Sportwissenschaft der Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Band 1

Christiane Reuter

Gesundheitsförderung für Kinder mit geistiger Behinderung

Eine Studie zur Durchführbarkeit und Wirksamkeit der Konzeption „Vernetzte Gesundheitserziehung im Grundschulalter“ im Setting Schule und Tagesstätte

2009, 422 Seiten, ISBN 978-3-86955-129-6, EUR 40,00

Band 2

Matthias Obinger

Der Zusammenhang zwischen motorischer Leistungsfähigkeit und körperlicher Aktivität bei drei- bis fünfjährigen Kleingartenkindern im Quer- und Längsschnitt

Eine empirische Untersuchung im Rahmen der PAKT-Studie

2009, 156 Seiten, ISBN 978-3-86955-194-4, EUR 23,00

Band 3

Matthias Zimlich

Pädagogisches Handeln im gymnasialen Sportunterricht

Entwurf einer gegenstandsverankerten sportpädagogischen Theoriebildung auf der Grundlage problemzentrierter Interviews mit bayerischen Sportlehrkräften

2010, 300 Seiten, ISBN 978-3-86955-429-7, EUR 45,90

Band 4

Michael Keller / Harald Lange / Daniel Schrödl

Würzburger Hochschulsportstudie

Analyse des Hochschulsports im Kontext der empirischen Sportentwicklungsforschung

2010, 116 Seiten, ISBN 978-3-86955-425-9, EUR 18,00

Band 5

Antara Hotz

TIME-OUT statt BURN-OUT

Yoga - ein effizienter Beitrag zur Stressbewältigung von Lehrpersonen

2011, 288 Seiten, ISBN 978-3-86955-867-7, EUR 47,40

Cuvillier Verlag Göttingen

Nonnenstieg 8 • 37075 Göttingen • www.cuvillier.de



Würzburger Beiträge zur Sportwissenschaft

Hrsg. von Harald Lange
Institut für Sportwissenschaft der Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Band 6

Andreas Singler

Doping und Enhancement

Interdisziplinäre Studien zur Pathologie gesellschaftlicher Leistungsorientierung

2012, 212 Seiten, ISBN 978-3-86955-672-7, EUR 33,10

Band 7

Harald Lange

Methoden im Sport - Ein Handbuch

Prolegomena zu einer interdisziplinären Studienbuchkonzeption für das Lehren und Lernen
in den Handlungsfeldern von Bewegung, Spiel und Sport

2012, 202 Seiten, ISBN 978-3-95404-078-0, EUR 30,00

Cuvillier Verlag Göttingen

Nonnenstieg 8 • 37075 Göttingen • www.cuvillier.de

