

Würzburger Beiträge zur Sportwissenschaft

Band 13

Andreas Petko

**Mehrperspektivische
Evaluation der Bildungsarbeit
im Deutschen Schützenbund
(DSB)**

**Eine triangulatorische Analyse
bildungswirksamer Mechanismen der
Persönlichkeitsentwicklung**



Cuvillier Verlag Göttingen
Internationaler wissenschaftlicher Fachverlag



Würzburger Beiträge zur Sportwissenschaft

Band 13

Hrsg. von Harald Lange

Institut für Sportwissenschaft der Julius-Maximilians-Universität Würzburg





***Mehrperspektivische Evaluation der
Bildungsarbeit im Deutschen Schützenbund
(DSB)***

***Eine triangulatorische Analyse bildungswirksamer Mechanismen
der Persönlichkeitsentwicklung***

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde

der Fakultät für Humanwissenschaften

der Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Vorgelegt von

Andreas Petko

aus Würzburg

2017



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, 2018

Zugl.: Würzburg, Univ., Diss., 2017

Erstgutachter: Professor Dr. Harald Lange

Zweitgutachter: Professor Dr. Dr. Dr. Christoph Raschka

Tag des Kolloquiums: 19. Januar 2018

© CUVILLIER VERLAG, Göttingen 2018

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, 2018

Gedruckt auf umweltfreundlichem, säurefreiem Papier aus nachhaltiger Forstwirtschaft.

ISBN 978-3-7369-9725-7

eISBN 978-3-7369-8725-8



Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	4
Tabellenverzeichnis	5
Vorwort	6
1. Einführung	8
2. Theoretische Bezüge und Grundlagen	14
2.1 Phänomenologische Bezugspunkte des Schießsports	15
2.2 Bildung	21
2.2.1 Bildung als Prozess	21
2.2.2 Bildung im sportiven Kontext	26
2.2.3 Sportive Bildung im Sinne der Handlungsfähigkeit	35
3. Forschungsstand und Konkretisierung der Forschungsfragen	40
3.1 Aktueller Forschungsstand	40
3.1.1 Bildungsforschung in Deutschland	40
3.1.2 Sportpädagogische Bildungsforschung in Deutschland	45
3.1.3 Dokumentenanalyse	51
3.1.3.1 Analyse der Rahmenrichtlinien des DOSB	52
3.1.3.2 Dokumentenskizzierung des Deutschen Schützenbundes	66
3.1.3.3 Empirische Datenlage	71
3.2 Konkretisierung der Forschungsfragen	73
4. Methodisches Verständnis und Vorgehen	77
4.1 Die Sportpädagogik als Forschungszugang	78
4.2 Quantitative Methodik	84
4.2.1 Emotionskontrolle als Zielvariable	85
4.2.2 Methodisches Vorgehen	89
4.2.3 Messinstrumente	91
4.2.3.1 Impliziter Bestandteil der Untersuchung	91
4.2.3.2 Expliziter Bestandteil der Untersuchung	94
4.3 Qualitative Methodik	96
4.3.1 Feldforschung und Beobachtungsverfahren als Zugang zum Untersuchungsfeld	100
4.3.2 Die teilnehmende Beobachtung	105
4.3.3 Teilnehmende Beobachtung im Fokus qualitativ wissenschaftlicher Untersuchungsmethodik	110
4.3.4 Fokus: Bildung und Aggressionen im Kinder- und Jugendbereich	119
4.3.5 Kriterienkatalog für Bildung und Aggression	127
4.3.6 Datenerfassung der Feldbeobachtung	141
4.3.7 Einzelfallstudie über den Ansatz der Grounded Theory Methodologie	143
4.4 Methodologie und Theoriegenese	156
5. Untersuchungsablauf	160
5.1 Vorlauf des Projekts	160



5.2	Ablauf der quantitativen Untersuchung	161
5.3	Ablauf der qualitativen Untersuchung	165
6.	Untersuchungsergebnisse.....	168
6.1	Ergebnisse der quantitativen Untersuchung	169
6.1.1	Ergebnisse der ersten Querschnittsmessung (T0)	169
6.1.1.1	Auswertung des Impliziten Assoziationstests (IAT)	169
6.1.1.2	Auswertung des Fragebogens zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ)	172
6.1.1.3	Auswertung des Fragebogens zum aggressiven Verhalten von Kindern zwischen vier und 14 Jahren (FAVK).....	175
6.1.1.4	Fazit (T0)	176
6.1.2	Ergebnisse der zweiten Querschnittsmessung (T1)	178
6.1.2.1	Auswertung des Impliziten Assoziationstests (IAT)	178
6.1.2.2	Auswertung des Fragebogens zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ)	180
6.1.2.3	Auswertung des Fragebogens zum aggressiven Verhalten von Kindern zwischen vier und 14 Jahren (FAVK).....	182
6.1.2.4	Fazit (T1)	184
6.1.3	Ergebnisse der dritten Querschnittsmessung (T2)	185
6.1.3.1	Auswertung des Impliziten Assoziationstests (IAT)	185
6.1.3.2	Auswertung des Fragebogens zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ)	186
6.1.3.3	Auswertung des Fragebogens zum aggressiven Verhalten von Kindern zwischen vier und 14 Jahren (FAVK).....	188
6.1.4	Ergebniszusammenfassung der quantitativen Erhebung	190
6.2	Ergebnisse der qualitativen Untersuchung.....	195
6.2.1	Beobachtungen zum Ablauf der Lehrgangs.....	195
6.2.2	Welche Inhalte machten das Training der Sportschützen aus?	208
6.2.2.1	Leistung.....	209
6.2.2.2	Ein Team sein	218
6.2.2.3	Konzentration und Aufmerksamkeit	225
6.2.2.4	Ordnung und Sicherheit	229
6.2.2.5	Ruhe anstelle von Nervosität	232
6.2.2.6	Spaß und Motivation	237
6.2.3	Wie werden Bildungsinitiativen beim Sportschießen geschaffen?	242
6.2.4	Gibt das Schützentraining Indizien auf Aggressionspotenziale?	251
6.2.5	Empirischer Zusammenhang zwischen Persönlichkeit und Training.....	259
6.3	Fazit.....	262
7.	Kritische Einschätzung des methodischen Vorgehens	264
8.	Zusammenfassung und Ausblick	267
	Literaturverzeichnis	271
	Anhang	318
	Anhang 1: IAT-Instruktionen	318
	Anhang 2: FEEL-KJ - Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (Grob & Smolenski, 2009)	326



Anhang 3: FAVK - Fragebogen zum aggressiven Verhalten von Kindern (Görtz-Dorten & Döpfner, 2010)	338
Anhang 4: Fragebogen für demographische Daten	344
Anhang 5: Beispiel für das Codierungsverfahren im Text mit MAXDQA 12.....	346
Anhang 6: Einverständniserklärung - Inhalt.....	347



Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Opfer getötet durch Schusswaffen von Sportschützen 1990 bis 2017 ohne Suizide (Grafe, 2015)	11
Abbildung 2. Einflussfaktoren auf den Bildungsprozess	25
Abbildung 3. Faktoren für die Initiierung eines Bildungsprozesses.....	34
Abbildung 4. Der Bereich optimaler Erfahrung (nach Lange, 2007, S. 122).....	37
Abbildung 5. Anzahl der Publikationen im Bildungsforschungsbereich für Deutschland	44
Abbildung 6. Gesamtzahl der gültigen DOSB-Lizenzen 2007-2012 (DOSB, 2013a, S. 14).....	60
Abbildung 7. Strukturschema des DOSB Qualifizierungssystems (DOSB, 2013a, S. 12).....	65
Abbildung 8. Inhaltlicher Qualitätsbezugsrahmen der Ausbildung innerhalb des DSB.....	67
Abbildung 9. Struktur des DSB-Qualifizierungssystems	68
Abbildung 10. Ausbildungsstruktur im Bereich Jugend.....	69
Abbildung 11. Freizeitaktivitäten Jugendlicher zwischen 10 und 14 Jahren (Harring, 2010, S. 29)	74
Abbildung 12. Triangulation quantitativer und qualitativer Forschung	83
Abbildung 13. Quantitative und qualitative Verfahren im Sinnzusammenhang des Forschungsergebnisses	84
Abbildung 14. Relation zwischen Beobachtungs- und Interaktionsverhalten in unterschiedlichen Beobachterrollen	109
Abbildung 16. Ablaufplan für die teilnehmende Beobachtung nach Mayring (2002)	118
Abbildung 17. Begriffliche Einordnung der Bildungsparameter im Kontext der Handlungsfähigkeit ..	131
Abbildung 18. Untersuchungsprozess anhand eines groben Kriterienkatalogs zu Auffälligkeiten aggressiver Handlungsmuster.....	136
Abbildung 19. Das General Aggression Model (nach Anderson & Bushman, 2002, erweitert von Möller, 2006, S. 50)	139
Abbildung 20. Tatverdächtigenbelastungszahl (je 100.000 der deutschen Wohnbevölkerung). Gewaltkriminalität, nach Geschlecht und Altersgruppe. Deutschland, 2008 nach Heinz, 2010)	140
Abbildung 21. Tatverdächtigenbelastungszahl (je 100.000 der deutschen Wohnbevölkerung) von Jugendlichen und Heranwachsenden; Index (1987 = 100) Früheres Bundesgebiet mit Westberlin, 1991 und 1992 mit Gesamtberlin, seit 1993 Deutschland nach Heinz (2010a) TV: Tatverdächtigenbelastungszahl; J: Jugendliche (14 bis unter 18 J.); H: Heranwachsende (18 bis unter 21 J.).....	140
Abbildung 22. Parallelität der Arbeitsschritte im Verfahren der Grounded Theory nach Strübing (2014, S. 12) in Anlehnung an Strauss (1991, S. 46).....	147
Abbildung 23.: Kodierprozeduren innerhalb der Grounded Theory Methodologie nach Breuer (2009, S. 76)	156
Abbildung 24. Geschlechterverteilung der quantitativen Längsschnittuntersuchung.....	163
Abbildung 25. Teilnahme der Kinder und Jugendlichen am Vereinstraining	164
Abbildung 26. IAT-Effekte in Millisekunden (T0). Die Fehlerbalken stellen den Standardfehler des Mittelwerts dar	171
Abbildung 27. IAT-Effekte in Millisekunden (T1). Die Fehlerbalken stellen den Standardfehler des Mittelwerts dar	179
Abbildung 28. Entwicklungsverlauf impliziter Aggression innerhalb der gesamten Messperiode (T0 bis T2)	193
Abbildung 29. Entwicklungsverlauf expliziter Aggression innerhalb der gesamten Messperiode (T0 bis T2)	193
Abbildung 30. Entwicklungsverlauf der Emotionsregulationsstrategien innerhalb der gesamten Messperiode (T0 bis T2).....	194
Abbildung 31. Zirkuläres Modell der Kohäsion-Leistungsbeziehung (nach Schliermann & Hülß, 2008)	222
Abbildung 32. Rubikon-Modell der Handlungsphasen (Kugler & Köhler, 2016, S. 143 in Anlehnung an Achtziger & Gollwitzer, 2010)	238
Abbildung 33. Trainingsinhalte und deren Einflussfeld	242



Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Dimensionen der Eingrenzung von Beobachtungssituationen nach Spradley (1980).	114
Tabelle 2. <i>Verschiedene Untersuchungsverfahren als Orientierung für die Erstellung eines Kriterienkatalogs zur Beobachtung aggressiver Merkmale.</i>	133
Tabelle 3. <i>Protokollierungskriterien nach Jahoda et al. (1966, S. 84f.).</i>	142
Tabelle 4. <i>Die Häufigkeitsverteilung bezüglich der Variable Alter.</i>	163
Tabelle 5. <i>IAT-Effekte (T0) als D-Scores (Greenwald et al., 1998 und 2003).</i>	171
Tabelle 6. <i>Mittelwerte, mittlere T-Werte und mittlere Prozenträge der Stichprobe auf den Sekundärskalen des FEEL-KJ (T0).</i>	174
Tabelle 7. <i>Mittelwerte, mittlere Stanine-Werte und mittlere Prozenträge der Stichprobe auf den einzelnen Komponentenskalen, den altersgetrennten Gesamtwerten und dem Gesamtskalenwert des FAVK (T0).</i>	176
Tabelle 8. <i>Zusammenhänge IAT, FEEL-KJ und FAVK (T0). Vorhersage der FAVK Werte durch die Skalen im FEEL-KJ.</i>	177
Tabelle 9. <i>IAT-Effekte (T1) als D-Scores (Greenwald et al., 1998 und 2003).</i>	179
Tabelle 10. <i>IAT Effekte als D-Scores im Vergleich T0 mit T1 (Greenwald, et al., 1998 und 2003).</i> ...	180
Tabelle 11. <i>Mittelwerte, mittlere T-Werte und mittlere Prozenträge der Stichprobe auf den Sekundärskalen des FEEL-KJ (T1).</i>	181
Tabelle 12. <i>Mittelwerte, t-Werte und p-Werte der Stichproben auf den Sekundärskalen des FEEL-KJ im Vergleich T0 und T1.</i>	182
Tabelle 13. <i>Mittelwerte, mittlere Stanine-Werte und mittlere Prozenträge der Stichprobe auf den einzelnen Komponentenskalen, den altersgetrennten Gesamtwerten und dem Gesamtskalenwert des FAVK (T1).</i>	183
Tabelle 14. <i>Vergleich der T0- und T1-Werte des FAVK.</i>	184
Tabelle 15. <i>Zusammenhänge IAT, FEEL-KJ und FAVK (T1). Vorhersage der FAVK Werte durch die Skalen im FEEL-KJ.</i>	184
Tabelle 16. <i>IAT-Effekte (T2) als D-Scores (Greenwald et al., 1998 und 2003).</i>	186
Tabelle 17. <i>IAT Effekte als D-Scores im Vergleich T0 bis T2 (Greenwald, et al., 1998 und 2003).</i> ...	186
Tabelle 18. <i>Mittelwerte, mittlere T-Werte und mittlere Prozenträge der Stichprobe auf den Sekundärskalen des FEEL-KJ (T2).</i>	187
Tabelle 19. <i>Mittelwerte, F-Werte und p-Werte der Stichproben des FEEL-KJ im Vergleich T0 bis T2.</i>	188
Tabelle 20. <i>Mittelwerte, mittlere Stanine-Werte und mittlere Prozenträge der Stichprobe auf den einzelnen Komponentenskalen, den altersgetrennten Gesamtwerten und dem Gesamtskalenwert des FAVK (T2).</i>	189
Tabelle 21. <i>Vergleich der T0-, T1- und T2-Werte des FAVK.</i>	190
Tabelle 22. <i>Korrelation zwischen der Selbsteinschätzung zu Aggression, adaptiven und maladaptiven Emotionsregulation (allgemein und auf Wut bezogen) innerhalb der jeweiligen Messzeitpunkte (T0, T1 und T2).</i>	191
Tabelle 23. <i>Korrelation zwischen der Selbsteinschätzung zu Aggression, adaptiven und maladaptiven Emotionsregulation (allgemein und auf Wut bezogen) innerhalb der drei Messzeitpunkte (T0 bis T2).</i>	192
Tabelle 24. <i>Kurzbezeichnungen für die teilnehmende Beobachtung.</i>	195
Tabelle 25. <i>Kurzprotokoll (1. Tag / 1. Einheit).</i>	197
Tabelle 26. <i>Kurzprotokoll (1. Tag / 2. Einheit).</i>	199
Tabelle 27. <i>Kurzprotokoll (2. Tag / Besprechung der 1. Einheit).</i>	201
Tabelle 28. <i>Kurzprotokoll (2. Tag / 2. Einheit).</i>	203
Tabelle 29. <i>Kurzprotokoll (2. Tag / 3. Einheit).</i>	205
Tabelle 30. <i>Kurzprotokoll (3. Tag / 1. Einheit).</i>	206
Tabelle 31. <i>Kurzprotokoll (3. Tag / 2. Einheit).</i>	207



Vorwort

„Gerade weil die Erwartungen der Gesellschaft an die Wissenschaft steigen, sollte ihr Unterschied zur Gesellschaft und auch das Interagieren mit ihr als Teil wissenschaftlicher Bildung vermittelt werden“ (Rohe, 2017, S. 9).

Mein Studium und der damit entstandene Kontakt zur Wissenschaft waren mehr von Interesse als von Verpflichtungen geprägt, was dazu führte, dass ich eine große Freude bei der Beobachtung und Untersuchung von mir Unbekanntem empfand und das nach wie vor tue. Wenn man als Forscher Resultate erzielen möchte, wurde mir schnell klar, dass neben einer angemessenen Portion Fleiß der Verantwortungsgrad in Bezug auf die Adressaten eine zunehmende Rolle spielt, denn die Erkenntnis alleine nützt wenig ohne ihren Bekanntheitsgrad. Im Zuge dieser Erkenntnis bedeutet für mich wissenschaftliches Arbeiten nicht nur die persönliche Wissensaneignung und deren schriftliche Fixierung, sondern auch deren Vermittlung an eine mündige Gesellschaft. Diese Transparenz soll nicht nur interessierte Menschen ansprechen, sondern auch argumentativ geführte Überzeugungsarbeit leisten, welche stets kritisch betrachtet werden darf und auch soll. Die Wissenschaft ist für mich ein Entwicklungsfaktor menschlicher Gesellschaft und fördert diesbezüglich den Menschen als Person insofern, dass er sich durch sie bilden und diesen Mehrwert anschließend verkörpern kann. Dieser Prozess ist im Gegensatz zu seiner Verschriftlichung ein kontinuierlicher, der in den meisten Fällen unter Einwirkung anderer Menschen geschieht. Diesen Menschen möchte ich in diesem Vorwort meine Danksagungen aussprechen.

An erster Stelle möchte ich meinem Doktorvater Prof. Dr. Harald Lange für seine fachliche Betreuung, die vielen Gespräche und das Vertrauen, das er mir entgegengebracht hat, danken. Des Weiteren bin ich Herrn Priv. Doz. Dr. Dr. Christoph Raschka zu Dank verpflichtet, da er sich so schnell und bereitwillig zur Übernahme der Zweitkorrektur verpflichtet hat. Ein großer Dank gebührt meinem geschätzten Kollegen Dr. Gabriel Duttler, der ebenfalls viel Zeit und Arbeit in dieses Projekt gesteckt hat. Ebenso möchte ich mich bei Thorsten Erle bedanken, der mir tatkräftig bei dem psychologischen Teil der Untersuchung fachkundig zur Seite stand. Mein Dank gilt auch Verena Oberst

und Stefan Kraatz, die im Anfangsstadium der Studie viel Vorarbeit geleistet hatten.

Mein besonderer Dank gilt jedoch meinem Vater Andreas Petko und meiner Kollegin Lisa Arndt, welche mir die ganze Zeit über unterstützend und verständnisvoll zur Seite standen.



1. Einführung

„Der mutmaßliche Täter soll Sportschütze sein, doch die örtlichen Schützenvereine betonen, er sei dort kein Mitglied“ (Bayerischer Rundfunk, 2015). So lautete der Verdacht der lokalen Behörden in Tiefenthal bei Leutershausen nach einem Amoklauf eines 47-jährigen Mannes am 10.07.2015. Anders wäre der Mann schließlich nicht an die Waffe gekommen. Tatsächlich ist das Augenmerk der Presse und auch der Öffentlichkeit bei derartigen Taten vornehmlich auf Schützenvereine gerichtet, so beispielsweise eine Reaktion in einem Internetforum auf einen Pressebericht zum obigen Fall: „Schützenvereine sind Mordausbildungsinstitutionen und gehören verboten genau wie Waffen auch“ (ebd.). Ein solcher Umgang mit der Sportschützenthematik ist kein Einzelfall, denn immer wieder melden sich „böse“ Stimmen gegen den Schützensport.

Das Wort Schießen wird im alltäglichen Leben schnell mit Begriffen wie Gewalt, Aggressivität, Terror und Amok in Verbindung gebracht und der nach Katastrophen latent mitschwingende Vorwurf, Schießen wirke gewaltsteigernd auf den Menschen, wird gegebenenfalls verfrüht aufgegriffen¹, teils unsachlich behandelt und entzieht sich in den meisten Fällen jeglicher Empirie (vgl. Hoffmann et al., 2009). Begrifflichkeiten wie „Amok“ gehören mittlerweile zum alltäglichen Wortschatz (vgl. Elstermann & Buchwald, 2009). „Die vielfältige Verwendbarkeit des Begriffs „Amok“ wird dadurch begünstigt, dass er weder sozialwissenschaftlich noch kriminologisch oder strafrechtlich eindeutig definiert ist“ (Scheithauer & Bondü, 2008, S. 8), jedoch in Anbetracht des internationalen Klassifikationssystems ICD-10 der Weltgesundheitsorganisation (WHO) auf einen Nenner gebracht, einen negativ assoziierten Bezug zu Gewalt mit mörderischen oder destruktiven Charakter einnimmt (vgl. Haller, 2013). Demzufolge kann im Volksmund die Assoziation zu „Opfer“, „Mord“ oder „Massaker“ schnell und unreflektiert begünstigt werden. In Anbetracht dieser Sichtweise kommt hinzu, dass der Gesellschaft durch multimediale Kommunikati-

¹ „Aggression is part of human nature [...] Even though aggression is an innate component of all human societies, societies vary in degree of acceptance and condemnation of aggressive acts“ (Naylor, 2012, S. 64).

onswege oft keine objektiven, sondern selektierte, nach Sensationslust orientierte Informationen vermittelt werden (vgl. Kahr, 2016), wodurch ein stereotypisches Bild des Amokläufers² (vgl. Scheithauer & Bondü, 2008), in diesem Fall jenes des Sportschützen, suggeriert wird. Die Problematik erschließt sich demzufolge schon aus der Berichterstattung, welche per se eine sachlich nüchterne Wiedergabe des Realitätsverlaufs darstellen sollte (vgl. Robertz & Kahr, 2016a) und obwohl 74% aller Journalisten ein solches Selbstverständnis haben (vgl. Weischenberg et al., 2006), sehen sich journalistische Berichtersteller mit dem „Zwang zur Selektion“ (Robertz & Kahr, 2016b, S. 15) konfrontiert. Dieser Zwang ergibt sich aus dem Erwartungsdruck der Öffentlichkeit (vgl. ebd., S. 2), sodass „[d]ie Qualität der Berichterstattung [...] nicht danach beurteilt [wird], ob sie ‚wahr‘ oder ‚richtig‘ ist, sondern danach, ob sie glaubwürdig, plausibel und nützlich ist“ (Brosius und Esser, 1995, S. 35). Nützlich meint in diesem Kontext vor allem die Absatzfähigkeit des fixierten Textes und damit die Reichweite des journalistischen Materials. Nach der alten Devise *bad news are good news* (vgl. Galtung & Ruge, 1965) wird in der Berichterstattung oft stark emotionalisiert, umso mehr Adressaten zu gewinnen (vgl. Hestermann, 2011). Die Fälle von Emsdetten (2006), bei dem der Täter als eine „düstere Identifikationsfigur für vulnerable Jugendliche“ (Kahr, 2016, S. 69) dargestellt wird und Winnenden (2009), worin es sich bei „derartigen Gewalttaten um eine feste Größe im Schuldiskurs, mit der man alle paar Jahre rechnen müsse“ (ebd., S. 75) handelt, stehen exemplarisch für diese These.³ In diesen Fällen wird der Adressat auf den Täter und dessen Handlungsmotive in eine bestimmte Richtung emotional fixiert, sodass ebenso stark vorschnell emotional reagiert anstatt rational in der Öffentlichkeit darüber reflektiert wird. Ergo verwundert es nicht, dass die Relevanz wissenschaftlicher Aspekte dies-

² Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurde auf eine doppelte Ansprache für beide Geschlechter verzichtet und sich auf die männliche Form beschränkt und enthält keine Wertung.

³ Am 20. November 2006 beging ein 18-Jähriger an seiner ehemaligen Schule, der Geschwister-Scholl-Realschule in Emsdetten (Nordrhein-Westfalen) einen Amoklauf, bei dem sieben Personen durch Schusswaffen verletzt wurden und über 30 weitere einen Schock erlitten oder Opfer einer Rauchvergiftung wurden. Der Amokläufer beging anschließend Selbstmord.

Am 11. März 2009 verübte ein 17-Jähriger an seiner ehemaligen Schule, der Albertville-Realschule in der Nähe von Winnenden, einen Amoklauf, bei dem er im Verlauf seiner mehrstündigen Flucht insgesamt 15 Menschen mit einer Schusswaffe tötete. Elf weitere Menschen wurden verletzt. Der Täter beging schließlich Selbstmord.



bezüglich vernachlässigt oder gar ignoriert wird (vgl. ebd.). Besonders in jüngster Zeit ist zu beobachten, dass Online-Medien und dessen Nutzung zunehmend prosperieren (vgl. Zahnpfennig, 2016), was zur Folge hat, dass die Berichterstattung quantitativ floriert, in Relation jedoch qualitativ bezüglich wissenschaftlichen Anspruchs wenig Beachtung erfährt (vgl. Westphal, 2013). Dies macht sich auch im Journalismus bemerkbar (vgl. Bosco, 2016).

Der Deutsche Schützenbund (DSB) wird regelmäßig aufgrund des Waffenkontextes von journalistischen Medien denunziert. Die Konsequenz ist eine Debatte, die beiderseits auf emotionalem Weg mit starkem Inkriminierungscharakter geführt wird. Jüngstes Beispiel ist der von Roman Grafe verfasste Artikel zur Waffenrechtsdebatte „Aus Sport wird eben doch Mord“⁴, publiziert am 29. Dezember 2015 im Feuilleton der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ). Grafe pointiert darin die Gefahr des Besitzes und des erlernten Umgangs mit Sportwaffen: „Nichts aus den Massakern gelernt: Mehr als 200 Menschen wurden in den vergangenen Jahren mit Waffen deutscher Sportschützen getötet“ (Grafe, 2015). Seine Aussage wird mit visuellem Material akzentuiert (siehe Abb. 1):

⁴ Originalartikel einsehbar unter: http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/unzureichendes-waffenrecht-aus-sport-wird-eben-doch-mord-13986021-p3.html?printPagedArticle=true#pageIndex_3 (abgerufen am 11.06.2016).



In einem offenen Brief⁵ an die Herausgeber der FAZ, der vom DSB-Präsidenten Heinz-Helmut Fischer und DSB-Vizepräsidenten Jürgen Kohlheim unterzeichnet ist, tritt das Präsidium des Deutschen Schützenbundes den Darstellungen des Autors entgegen, indem sie postulieren, bei den inhaltlichen sowie statistischen Aussagen handle es sich um Wahrheitsverzerrung. Die Aussagen seien „sachlich falsch [...] und von reißerischem Populismus“ (DSB, 2016) gezeugt.

Dem Leser ist demnach der Zugang zur Wahrheit sehr schwierig, weil oft, wie in diesem Fall, Aussage auf Aussage trifft. An dem Punkt, an dem mediale Tradierung nicht mehr der Aufgabe gerecht werden kann, Missstände, welche die Gesellschaft betreffen, aufzuklären (vgl. Kahr, 2016), ist wissenschaftliche Kompetenz gefragt. Unter dieser Kompetenz versteht die deutsche Philosophin Elisabeth Ströker „die Suche nach Wahrheit als grundlegende Bedingung wissenschaftlichen Forschens“ (1994, S. 423). Dieser Anspruch an die Wissenschaft ist tendenziell richtig, jedoch aus gesellschaftlicher Erwartungshaltung heraus wirklichkeitsfern, da wissenschaftliches Wissen sich kontinuierlich erweitert oder ändert und damit besser als „Vermutungswissen“ (Rost, 2012, S. 31; erstmals Popper, 1984, S. 258) betrachtet werden sollte⁶. Gerade diese Feststellung sollte Anlass zu einem Wissensdurst und zu einer ganzheitlichen wissenschaftlichen Herangehensweise im Sinne eines kritischen Reflexionscharakters animieren.

Die geschilderte Problematik des DSB ist Anlass genug, um verstärkt ein bisher kaum berücksichtigtes sportartspezifisches Feld der Bildungsforschung wissenschaftlich reflektiert zu fokussieren: Welchen Bildungswert hat die Arbeit des Deutschen Schützenbundes und wie wirkt sie sich auf die in Schützenvereinen tätigen Sportler aus? Zu diesen Fragen gibt es zahlreiche Mei-

⁵ Stellungname im Original einsehbar unter: <http://www.dsb.de/aktuelles/meldung/6163-Deutscher-Schuetzenbund-wehrt-sich-gegen-Artikel-in-der-FAZ/> (abgerufen am 11.06.2016).

⁶ „Jeder [...] in der Wissenschaft weiß, dass das, was er gearbeitet hat, in 10, 20, 50 Jahren veraltet ist“ (Weber, 1951, S. 576).

nungen und Mutmaßungen, aber nur wenige wissenschaftliche Untersuchungen. Die Annäherung an eine Responion dieser Fragen wirft ein Spannungsfeld auf, welches sich zu beleuchten lohnt.

Diese Forschungsarbeit versucht zunächst eine Annäherung an das Thema über theoretische Bezüge (Kapitel 2), worin die Besonderheit des Schießsports unter phänomenologischen Aspekten betrachtet wird. Mit bildungspädagogischen Grundlagen soll die Konkretisierung der Forschungsfragen unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstands (Kapitel 3) ein Zugang zum methodischen Untersuchungsablauf liefern (Kapitel 4). Der Untersuchungsablauf (Kapitel 5) und die Ergebnisse sollen die Basis für eine bildungspädagogische Trainingskonzeption schaffen (Kapitel 6). Kapitel 7 beschäftigt sich schließlich kritisch mit der methodischen Vorgehensweise, bevor abschließend in Kapitel 8 ein perspektivischer Ausblick gegeben wird.



2. Theoretische Bezüge und Grundlagen

Das Gewaltthema ist als gesellschaftliches Diskursmotiv nicht mehr wegzu-denken und rangiert im begrifflichen Sprachkontext als allgegenwärtig. Gewalt - in welcher Form auch immer - hat es schon immer gegeben und wird es immer geben, ob in der Sprache, in zwischenmenschlichen Interaktionen, in den Medien, in der Schule, im Sport etc.

„Although aggressive behavior is socially highly undesirable, it is prevalent in contemporary societies as well as human history and media portrayals of human interactions“
(Banse et al., in Druck, S. 2).

Die Aufgabe dieses Kapitels ist es nicht, den Begriff der Gewalt zu thematisieren, sondern sich von ihm zu distanzieren, um den Ansprüchen einer wissenschaftlichen Arbeit nachzukommen. Diese Ansprüche sollen nicht definitorisch simplifiziert werden, wie Krämer dies bewusst tut, in dem er wissenschaftliches Arbeiten als „systematische und nachvollziehbare Befriedigung von Neugier“ (2009, S. 14) vereinfacht darstellt. Vielmehr wirft die Beantwortung oder der Versuch der Beantwortung wissenschaftlicher Fragestellungen weitere Fragen auf, sodass die Neugier nicht befriedigt, sondern genährt wird. Somit lassen sich wissenschaftliche Fragestellungen „in einen unendlichen Forschungs- bzw. Theoriegenerierungsprozess⁷ verorten“ (Zimlich, 2010, S. 41).

Demzufolge setzt sich diese Arbeit nicht die Aufgabe, Fragen mit dogmatischen Aussagen zu beantworten, sondern einen Diskurs in Gang zu bringen, um gesellschaftliche, von Emotionen getragene Themenfelder, realitätsnah und objektiv zu analysieren. Jede wissenschaftliche Untersuchung sollte und muss wissenschaftlichen Anforderungen genügen, um als solche bezeichnet zu werden (vgl. Disterer, 2014). Diese Selbstanforderung wird als *Redlichkeit* bezeichnet.

„Wissenschaft gründet auf Redlichkeit. Diese ist eines der wesentlichen Prinzipien guter wissenschaftlicher Praxis und damit jeder wissenschaftlichen Arbeit. Nur redliche Wissenschaft kann letztlich produktive Wissenschaft sein und zu neuem Wissen führen. Unredlichkeit hingegen gefährdet die Wissenschaft. Sie zerstört das Vertrauen der Wissen-

⁷ „Theorie wird dementsprechend verstanden als fortlaufender Prozess der Theoriediskussion und -modifikation. Sie bietet in dieser Hinsicht weniger Lösungen von Problemen und gibt eigentlich keine abschließenden Antworten, sondern liefert komplexere Konzepte, die gerade dazu dienen, neue Fragen und Probleme zu formulieren, über die es wert ist nachzudenken und deren Analyse so überhaupt erst möglich wird“ (Berg & Milmeister, 2008, S. 9)

schaftlerinnen und Wissenschaftler untereinander sowie das Vertrauen der Gesellschaft in die Wissenschaft, ohne das wissenschaftliche Arbeit ebenfalls nicht denkbar ist.“ (DFG 2013, S. 8)

Der erste gedankliche Prozess, der stattfinden muss, bevor das eigentliche Thema dieser Arbeit beleuchtet wird, ist die kritische Distanzierung der Gewaltthematik vom sportartspezifischen Charakter des Schießsports. Kritisch insofern, da Gewalt und der damit verbundene Aggressionsbegriff durchaus einen hohen Stellenwert in dieser wissenschaftlichen Auseinandersetzung erfahren, jedoch ohne der von den Medien oft propagierten und negativen Konnotation von Aggression.

2.1 Phänomenologische Bezugspunkte des Schießsports

Wirft man einen Blick auf die historische Entwicklung des Sports, stellt man fest, dass Sport sich im Laufe der Zeit nicht nur im qualitativen Sinne verändert, sondern vor allem im quantitativen Sinne gesteigert hat. Jagen und Reiten waren Sportarten, die im 18. Jahrhundert nur der gehobenen gesellschaftlichen Schicht angedacht waren (vgl. Nagel, 2003). Das Bürgertum etablierte sich Mitte des 19. Jahrhunderts: Fußball, Tennis und Leichtathletik sind exemplarische sportliche Spielformen dieser Entwicklung (vgl. Nagel, 2003; Marschik, 2009). Nach dem zweiten Weltkrieg kam es zu einer gesundheitlichen Expansion und Pluralisierung des Sports, der damit zu einem „generations- und geschlechtsübergreifenden Phänomen“ avancierte (Rohrer & Haller, 2015, S. 59). Sportaktivität, Sportorte und Sportinteressen extensivierten sich, neue Sportarten entwickelten sich; Sport ist mittlerweile trendig geworden, so dass Trendsportarten Hochkonjunktur haben (vgl. Balz & Bindel, 2010; Mittag & Wendland, 2015). Klein geht noch einen Schritt weiter und spricht von der „Globalisierung von Bewegungspraktiken“ (Klein, 2015, S. 133). Dies ließe den entwicklungstheoretischen Schluss zu, dass „Sport heute einen Freiraum darstellt, in dem jedem Individuum alles offen steht“ (Rohrer & Haller, 2015, S. 60). Letztendlich stellt jedoch eine derartige Aussage eine Scheinpraxis dar, dessen sich Rohrer und Haller durchaus bewusst sind und die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis betonen (vgl. ebd.).



Phänomenologisch betrachtet beschreibt Volger (1990, S. 122) diese divergierende Zweisamkeit von Scheinpraxis und echter Praxis: „Wir brauchen den von Theorien und Vorurteilen nicht getrüben und unverstellten Blick für die Bewegungsphänomene im Sport, statt ‘theoriegefügt’ die Praxis zu verdrehen.“ Demzufolge soll Sport unter phänomenologischen Gesichtspunkten der Bewegungsforschung nicht als „das naive Erfassen von Bewegungsformen“ (Lange, 2005, S. 33) betrachtet werden, sondern als facettenreiches Konstrukt, das eine Vielzahl von mehrperspektivischen Bildungsprozessen generieren kann. „Unter Sport ist die willkürliche Schaffung von Problemen, Aufgaben oder Konflikten zu verstehen, die vorwiegend mit körperlichen Mitteln gelöst werden – und zwar nur aus Spaß an der Lösung“ (Volkamer, 1996, S. 323). Diese Stellungnahme zum sportlichen Zielgehalt demonstriert die sportpädagogische Komplexität sportlichen Handelns. Um Bildungsprozesse erkennen, analysieren und reflektieren zu können, darf der sportliche Begriff nicht auf motorische Bewegungsmuster reduziert oder mathematisiert werden. Würde man sportliche Leistung nur quantitativ in Zahlen ausdrücken⁸, ließen sich schnell interindividuelle Leistungsunterschiede anstellen, jedoch würden sich Entwicklungstendenzen nur objektiv widerspiegeln, d.h. man erkennt beim Sportler die Leistungsverbesserung sportartspezifisch, könnte jedoch seine kognitiven Entwicklungs- und Bildungsprozesse im außersportlichen Kontext nicht erfassen. Vuillemin und Weiss pointieren diese These aus kulturell-ökonomischer Sicht heraus:

Im Sport dienen alle Rekorde letzten Endes dazu, die besten Ergebnisse festzuhalten, die Menschen bei öffentlichen Wettkämpfen unter genau festgelegten Voraussetzungen, geleitet von Regeln und unter Aufsicht von kompetenten Schiedsrichtern [...] erzielt haben. Im Idealfall kann man dabei in Erfahrung bringen, was das Höchste ist, das Menschen unter Einsatz eines ausgebildeten und trainierten Körpers bisher zu erreichen imstande sind.“ (1973, S. 585)

Das Geistige des Sports erkannte bereits Robert Musil in den 1930er Jahren und machte auf das bildungsgenerierende Potenzial von Sport aufmerksam:

⁸ Zahlen als Arbeitsgrundlage der statistischen Methodenforschung können sehr übersichtlich und zu Interpretations- und Bedeutungszwecken instrumentalisiert werden, was vielseitig eingesetzt und für wissenschaftliche Publikationen genutzt wird. Jedoch ist es dem Leser nur bedingt möglich, den Sinnzusammenhang zu prüfen und die Forschungsergebnisse zu überprüfen. Demzufolge ist die wissenschaftliche Transparenz kontextbezogen in Frage zu stellen. Mehr zu dieser Thematik findet sich in den Erläuterungen von Katharina Strahler (2016).

„Neben dieser Illusion gibt es in der Sportübung aber auch eine Fülle wirklicher kleiner geistiger Anregungen, die so vor der Gefahr bewahren, bloß eine seelische Erkrankung zu werden (1931/81, S. 689).“

Die Aussage, dass Sport heutzutage individuellen Freiraum liefert, ist auf die reale Praxis bezogen nicht korrekt, denn auch wenn die sportpädagogische Auffassung eines Bildungsprozesses das oberste Ziel des sportlichen Handelns darstellt, kann man eine solche Entwicklung im Spitzensport nicht erkennen. Die Medien handeln ökonomieorientiert. „Das Internationale Olympische Komitee [...] hat sich in den vergangenen Jahrzehnten [beispielsweise] in immer stärkerem Maße zu einem Medienunternehmen gewandelt“ (Bertling, 2016, S. 36).

Die theoretische Annäherung an die Wertigkeit des Schießsports muss folglich über die motorischen Bildungsprozesse hinaus erweitert und mehrperspektivisch betrachtet werden, um so einen sinntragenden sportpädagogischen Bildungsbegriff herauskristallisieren zu können. Dabei gilt es die Besonderheiten dieser Sportart umfassend zu beleuchten, nicht mit dem Ziel den phänomenologischen Wissensbestand verändern oder erweitern zu wollen, sondern einen Denkansatz zu liefern, was Schießen im sportlichen Sinne von anderen Sportarten unterscheidet und wie das kontextunabhängig auf die Gesellschaft wirkt.

Annäherung an Charakteristika und Besonderheiten des Schießsports

Abstrakt formuliert geht es bei der sportlichen Ausführung des Schießens um die möglichst präzise, körperlich geistige Ausführung einer Schusstechnik mit dem Bestreben, mithilfe eines materiellen Körpers (Projektil, Pfeil, etc.), ein Ziel zu treffen. An oberster Stelle scheint sich die *Präzision* zu positionieren, denn nur diese sorgt dafür, dass der materielle Körper das Ziel trifft.

Im sportlichen Wettkampf sorgt diese Leistung für die soziale Anerkennung. Verfehlt der Schütze das Ziel, da er nicht präzise schießt, fehlt die soziale Anerkennung gänzlich. Anders verhält es sich zum Beispiel beim Fußballer, der zusätzlich durch einen dynamischen Sprint oder eine spektakuläre Schusstechnik begeistern kann, auch ohne das Tor zu treffen. Geht man einen Schritt zurück, als der Schütze kein Sportler, sondern ein Jäger war oder sich gegen



Tiere mithilfe seiner Waffe verteidigen musste, spitzt sich die Thematik zu. Verfehlt er in diesem Kontext das Ziel, kann ihm die Konsequenz sogar schaden, da er entweder nicht an Nahrung kommt oder körperlichen Schaden erfährt.

Aus diesem Sinnzusammenhang lässt sich erkennen, dass ein Sportschütze, der sein Ziel verfehlt, gänzlich „versagt“. Diese Erkenntnis geht auf die Tatsache zurück, dass Schießen ohne schädigende Intention im Wesentlichen ein geistiger Prozess ist (vgl. Herrigel, 1987)⁹ und die damit angedeutete Körperlosigkeit ein Charakteristikum darstellt, das kein typisierendes Merkmal für Sport ist. Der Begriff Körperlosigkeit meint in diesem Fall nicht die Auslegung von Brigitte Falkenburg, welche die geistige Erfahrung einer „realen physischen Nicht-Existenz“ (2012, S. 33) meint, die sich zum Beispiel in dem Erleben von Nahtod-Erfahrungen widerspiegelt. Vielmehr ist mit Körperlosigkeit der Gegensatz zu Athletik und Athletisierung gemeint, wie von Detlef Kuhlmann (vgl. 2007) beschrieben, d. h. im Wesentlichen liegt die leistungsorientierte Fokussierung nicht auf den physischen Gegebenheiten, sondern auf dem Kognitionsvermögen des Sportlers (vgl. Baatz, 2009). Zusätzlich kommt hinzu, dass Schießen als körperlos bezeichnet werden kann, da es zu keinem physischen Kontakt von Mitspielern oder Gegnern kommt¹⁰.

Exkurs

Um einen tieferen Einblick in die philosophische Ausrichtung des Schießens zu bekommen, bietet es sich an dieser Stelle an, die metaphysischen Ansichten Eugen Herrigels über die Kunst des Bogenschießens kurz zu beleuchten. Das von ihm 1948 publizierte Werk „Zen in der Kunst des Bogenschießens“ beschreibt seine persönlichen Erfahrungen in der Erlernung der japanischen Bogenschießkunst (genannt: *Kyudo*), basierend auf buddhistischen Aspekten.

⁹ An dieser Stelle sei zu vermerken, dass Sportschießen keinesfalls als körperlich unanspruchsvoll verstanden werden darf. Mit dieser Aussage ist gemeint, dass die geistige Auseinandersetzung oberste Priorität für die Erfüllung des Ziels erfordert. Hat ein Schütze eine schwache körperliche Disposition, kann er dennoch sein Ziel treffen, versagt er jedoch auf geistiger Ebene und verliert damit Konzentration und Ruhe, ist das Treffen des Ziels kaum mehr möglich, da der Grad an Präzision (vor allem beim heutigen Schützensport) sehr hoch ist.

¹⁰ Diese Auslegung von Körperlosigkeit findet sich am häufigsten im sportlichen Kontext (vgl. Schul, 2013; Mayer & Hermann, 2015; Degele & Janz, 2012).

Er sah im Bogenschützen, wie Komachiya beschreibt, die „Verkörperung göttlichen Wissens“ (Komachiya 2004, S. 37). Damit meint Herrigel nicht den Menschen als gottähnliches Wesen, sondern die völlige Einswerdung von Körper und Geist. Das bezeichnet er als „Einswerdung‘ mit dem ‚übergottten‘ Gott“ (Herrigel, 1987, S. 15), das höchste Ziel des Bogenschießens, das in der physischen Welt allerdings nicht erreichbar ist. Bereits in dieser Aussage lassen sich Parallelen zum sportpädagogischen Bildungsbegriff erahnen¹¹. Herrigels Einswerdung von Körper und Geist lässt sich aus heutiger Sicht mit dem auf Csikszentmihalyis zurückgehenden Flow-Begriff¹² vergleichen, wenn er von Erleuchtung spricht: „[Frage:] Das könnte man dann auch als einen Zustand der Erleuchtung sehen!?! [Antwort:] Ja, viele Buddhisten, die sich mit meiner Flow-Theorie beschäftigen, sehen das auch so“ (Csikszentmihalyi, 2010, S. 179). Auch Herrigel verwendet diesen Begriff, weist aber auch daraufhin, dass es sich um „keine Erleuchtung in der für das Zen so fundamentalen Bedeutung dieses Wortes“ (Herrigel, 1987, S. 12) handelt. Demzufolge scheint die, wenn man so will, abgeschwächte Form der Erleuchtung ähnlich wie das Flow-Erlebnis in der realen Welt erreichbar bzw. anstrebenswert zu sein.

Demnach lässt sich erschließen, dass es für den japanischen Bogenschützen weniger um das Treffen des Ziels ging, verglichen mit dem heutigen Schützensport¹³, als vielmehr um ein Training des Geistes. Das Schießen ist demzufolge Mittel zum Zweck einer inneren und äußeren Zufriedenheit des Menschen (vgl. Komachiya 2004). Dieser Aspekt scheint in der modernen Gesellschaft des Sports kaum mehr vorhanden zu sein: „Many people find it difficult to understand why the quality of performance in shooting an arrow can be as

¹¹ Weitere Ausführungen zum Bildungsbegriff siehe Kapitel 2.2.

¹² “The activity presents constant challenges. There is no time to get bored or to worry about what may or may not happen. A person in such a situation can make full use of whatever skills are required and receives clear feedback to his actions [...] action follows upon action according to an internal logic that seems to need no conscious intervention by the actor. He experiences it as a unified flowing from one moment to the next, in which he is in control of his actions, and in which there is little distinction between self and environment, between stimulus and response, or between past, present, and future” (Csikszentmihalyi, 1977, S. 36).

¹³ An dieser Stelle sollte erwähnt werden, dass Bogenschießen heutzutage neben dem Wettkampfkontext auch als Entspannungstherapieform genutzt wird (vgl. Dixhoorn & Küch, 2016; Benzinger, 2010)



important, and sometimes more important, than hitting the target” (The White Rose Kyudojo, 2008, S. 1; zitiert nach Leopold & Ofenbauer, 2011, S. 1). Der Bogenschütze erreicht durch seine Tätigkeit eine Art geistige Reflexion im Sinne einer Meditation:

„Zuschauer beschreiben Kyudo meist als meditativ. Der Sinn der festgelegten Choreografie der Bewegung und Haltung ist es, die für das Kyudo notwendige Körperachtsamkeit zu ermöglichen. Jemand der diese Achtsamkeit schult, entwickelt auch eine spezielle Form vom Präsenz, also ein im Augenblick Gegenwärtigsein – im Kontrast zum eher mechanischen Ausführen einer Tätigkeit, während die Gedanken mit anderen Dingen beschäftigt sind“ (Obereisenbuchner, 2005, S 13).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Bogenschießsport in seiner traditionellen buddhistischen Ausrichtung vielmehr ein nach außen körperliches Training, mit der Intention der inneren Auseinandersetzung individueller Aspekte, zu sein scheint. Dadurch wird der Begriff der Körperlosigkeit deutlicher, der nicht meint, dass die Physis ausgeschlossen ist, sondern eine der Psyche untergeordnete Rolle einnimmt. Dies ist eine entscheidende Erkenntnis, um die intellektuelle Brücke zum pädagogischen Bildungsbegriff zu schlagen.

Die Besonderheit des Schützensports ist aus Sicht der heutigen Gesellschaft im zugrunde liegenden Sportgerät zu finden, welches wie kein zweites auf gewalttätiges Verhalten in anderen Kontexten verweisen kann. Wichtig für das weitere Vorgehen ist nun die Distanzierung dieser auf die Arbeit von Berkowitz und Le Page (1967) zurückgehende Assoziation, die besagt, dass die Waffe einen aggressiven Hinweisreiz darstellt, d. h. „[s]ituative Hinweisreize mit aggressiver Bedeutung, die die Zugänglichkeit aggressiver Kognitionen erhöhen“ (Krahé, 2014, S. 276). Die Waffe sollte im sportiven Kontext und in Tradition des Schützenwesens als Sportgerät bezeichnet und betrachtet werden¹⁴.

Nun wirft sich die Frage auf, ob die traditionellen metaphysischen Aspekte des japanischen Bogenschießens und deren Sinngehalt im Sinne eines Bildungsprozesses im modernen Schützensport (nicht nur auf Bogenschießen be-

¹⁴ An dieser Stelle sei darauf aufmerksam gemacht, dass das Sportgerät des Schützen trotz dieser Bezeichnung dennoch eine Waffe ist und als solche von Personen wahrgenommen wird. Die Distanzierung – hier nicht im Sinne einer Ignorierung - im Rahmen dieses Kapitels macht insofern Sinn, um einen kontextunabhängigen Bildungsbegriff herausarbeiten zu können. In späteren Kapiteln wird die Waffe als aggressiver Hinweisreiz durchaus eine psychologische Rolle spielen.

schränkt) wiederzufinden sind. Bevor jedoch dieser Frage nachgegangen werden kann, sollte zunächst der bereits mehrfach gefallene Begriff der Bildung und des Bildungsprozesses erläutert werden.

2.2 Bildung

„Das Thema Bildung hat Hochkonjunktur“ (Krüger & Emrich 2009, S. 185; vgl. auch Merken, 2011). Dass Bildung einen hohen Stand in der Vorstellung des heutigen Zeitgeistes genießt, ist eine sich deutlich zu erkennende Tendenz (vgl. Kurtz, 2007). Was es allerdings mit dem Term *Bildung* auf sich hat, ist weniger klar differenziert (vgl. Böhner & Zirfas, 2012)¹⁵. Dieses Kapitel hat die Funktion, sich mit dieser Unklarheit auseinanderzusetzen und herauszufinden, wie sich die daraus ergebenden Resultate – wenn sie als solche betrachtet werden dürfen – in ein modernes Gesellschaftsbild einbeziehen lassen.

2.2.1 Bildung als Prozess

„Der Bildungsbegriff bezeichnet die ‘innere Form’, die das Individuum sucht und annimmt. [...] Es ist diese Form, die erzieht, nicht der Inhalt.“ (Niklas Luhmann, 1997, S. 16)

Der Bildungsprozess und damit der Begriff der Bildung ist zunächst als solcher zu klären, da sich eine klare, allgemeingültige Definition als sehr schwierig erweist. Demzufolge sollen keine dogmatischen Aussagen generiert, noch alle Lebensbereiche abdeckenden Äußerungen zum Bildungsbegriff getroffen werden. Ziel ist eine Umschreibung dessen, was Bildung im Kontext sportlichen Handelns bedeutet, was sie impliziert und wie sie sich auf lebenspraktischer Ebene äußert.

Der Bildungsbegriff als solcher wird in der Forschung mittlerweile so inflationär gebraucht, dass er kaum noch geeignet ist, eine pädagogische Auslegungsweise zu präzisieren (vgl. Rittelmeyer, 2012), dennoch bildet er aus erziehungswissenschaftlicher Sicht eine vorrangige, wenn nicht sogar die elementare Position (vgl. Ehrenspeck, 2010). Wenn von Bildungsarbeit und deren Evaluation die Rede sein soll, dann wäre es sportpädagogisch fahrlässig, Bil-

¹⁵ Zur Kontroversität und Meinungsverschiedenheit des Bildungsbegriffs siehe auch Tenorth (2012).



derung auf das Nachahmen von Bewegungskonzepten oder methodischen Übungsreihen zu reduzieren. Wolfgang Klafki formuliert und akzentuiert die Wichtigkeit einer umfassenderen Begriffsbildung:

„Eine zentrale Kategorie wie der Bildungsbegriff oder ein Äquivalent dafür ist unbedingt notwendig, wenn die pädagogischen Bemühungen um die nachwachsende Generation und der heute unabdingbare Anspruch an uns aller, also auch der Erwachsenen, ‚lebenslanges Lernen‘ nicht in ein unverbundenes Nebeneinander oder gar Gegeneinander von zahllosen Einzelaktivitäten auseinanderfallen soll, wenn vielmehr pädagogisch gemeinte Hilfen, Maßnahmen, Handlungen und individuelle Lernbemühungen begründbar und verantwortbar bleiben oder werden sollen“ (1985, S. 8).

Auf Klafki basierend, dass Bildung und der damit verbundene Bildungsprozess ein lebenslanger und individueller und demzufolge nicht abschließbarer Prozess ist, wird die Relevanz der Auslegung dieses Begriffs ersichtlich. Dietrich Benner (2006), Erziehungswissenschaftler an der Humboldt Universität zu Berlin, akzentuiert in seinem Schlussreferat im Rahmen einer DGfE-Tagung zum Thema „Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung“ am 17. Juni 2005 die Bildungsforschung, deren Kerngegenstand die Bildung als Prozess ist (vgl. Merckens 2006), als einen unverzichtbaren Teil der Pädagogik. Folglich ist der Bildungsprozess das Hauptuntersuchungsfeld und die primäre Aufgabe der Erziehungswissenschaft¹⁶. In dem im März 2000 von der Europäischen Kommission verabschiedeten *Memorandum on Lifelong Learning*, einem noch immer von Relevanz getragenen bildungspolitischen Dokument, heißt es: „Lifelong learning is no longer just one aspect of education and training; it must become the guiding principle for provision and participation across the full continuum of learning contexts“ (Commission of the European Communities 2000, S. 3). Darin sieht man das von Klafki bereits vor mehreren Jahrzehnten formulierte Prinzip des lebenslangen Lernens bestärkt, welches sich auf die gesamte Gesellschaft bezieht: Im *White Paper on Lifelong Learning* des englischen Bildungsministeriums ist diesbezüglich Folgendes verzeichnet:

„To cope with rapid change and the challenge of the information and communication age, we must ensure that people can return to learning throughout their lives. We cannot rely on a small elite, no matter how highly educated or highly paid. Instead, we need the creativity, enterprise and scholarship of all our people“ (Department for Education and Employment, 1998, S. 7).

¹⁶ Mehr zu Komplexität und Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen siehe auch Bromme et al. (2014); Pant (2014)

Es lässt sich feststellen, dass Bildung ganzheitlich und vielschichtig betrachtet werden muss, als etwas, das den Menschen in Interaktion mit den Mitmenschen lebensbegleitendes, permanent Gegenwärtiges¹⁷.

In diesem Zusammenhang lässt sich Immanuel Kants Begriff der Erziehungslehre hervorheben, der den Menschen in seiner Schrift „Über Pädagogik“ als Bindeglied zwischen individueller Identität und gesellschaftlicher Anforderung definiert:

„Die Pädagogik oder Erziehungslehre ist entweder physisch oder praktisch. [...] Die praktische oder moralische ist diejenige, durch die der Mensch soll gebildet werden, damit er wie ein frei handelndes Wesen leben könne. [...] Sie ist Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frei handelnden Wesens, das sich selbst erhalten und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst aber einen inneren Wert haben kann“ (1803, S. 29).

Kant verbindet mit dem Begriff Bildung die Erziehung des Menschen zur Persönlichkeit, sodass es ihm möglich ist, sowohl als Individuum wie auch als Teil der Gesellschaft agieren zu können. Die von Theodor Litt formulierte Bildungsdefinition greift diesen Aspekt erneut auf: Bildung ist „jene Verfassung des Menschen [...], die ihn in den Stand setzt, sowohl sich selbst als auch seine Beziehung zur Welt ‘in Ordnung zu bringen‘ (1963, S. 11)“. Sowohl Kants als auch Litts Formulierung machen neben der Handlungsdimension deutlich, dass Bildung nicht erzwungen, sondern optional gehandelt wird. „Bildung [ist] ein Angebot“ (Lenzen & Luhmann 1997, S. 7), „[d]as Individuum kann sich aus einem umfangreichen Angebot die Bildungsoption auswählen, die seiner speziellen Präferenz entspricht“ (Seven, 2006, S. 158). Johann Gottlieb Fichte formulierte diesen qualitativen Aspekt pädagogischer Einsicht kurz und prägnant: „Was du liebst, das lebst du“ (1962, S. 115).

Auf die (sportive) Handlung bezogen stellt sich nach Kant und Litt ebenfalls heraus, dass das Bildende an einer Sache nicht in ihr selbst liegt, sondern immer in Relation zum Menschen steht (vgl. Lange & Sinning, 2012). Das Berliner Bildungsprogramm beschreibt Bildung „als die Aneignungsfähigkeit, mit

¹⁷ Der Begriff des *lebenslangen Lernens* lässt sich in der Forschungsliteratur grundsätzlich in zwei Strukturfeldern kategorisieren: Zum einen ist damit eine bildungspolitische Auslegung gemeint, die auf professionelle Arbeitsaspekte des beruflichen Lebens und der Bildungsgesellschaft abzielt (Hauptvertreter sind v. a. Dohmen, 1996; Brödel, 1998/2004; Williamson, 1998; Gerlach, 2000; Achtenhagen & Lempert, 2000), zum anderen eine pädagogisch bildungstheoretische Perspektive, die im Sinne der Erziehungswissenschaften Lern- und Bildungsprozesse sowohl individueller als auch gesellschaftlicher Art meint. Dieser zweiten Forschungsrichtung schließt sich diese Arbeit im Zuge von Klafkis Bildungstheorie an (weitere Vertreter sind Kade & Seitter, 1996; Alheit, 1999; Delory-Momberger, 2000).



der sich der Mensch ein Bild von der Welt macht“. Sie ist „ein aktiver, sozialer und sinnlicher Prozess“ (Preissing & Dreier, 2006, S. 18). Laut den beiden letzten Definitionen ist der Mensch durch Bildung in der Lage, sich selbst, andere, aber auch Geschehnisse in seiner Umwelt wahrzunehmen und zu realisieren. Hierbei ist allerdings zu bedenken, dass die Perspektive nicht zwangsläufig den Erfolg, sich *zu bilden*, impliziert. Die Umwelt stellt den Menschen permanent vor Aufgaben und Problemen, die er zu lösen und bewältigen versucht; dieses Unterfangen, was den Umgang mit Erfolg und Misserfolg bedingt (vgl. Erdmann, 2009) und welches zu Misserfolgen und Enttäuschungen führen kann (vgl. Lange & Sinning, 2011) ist Voraussetzung für Bildungskompetenzen¹⁸. Aus diesem Grund schlagen Harald Lange und Silke Sinning mit der Definition von Jürgen Oelkers eine Erweiterung des Bildungsbegriffs vor:

„Bildung hat mit Auffassung und Wahrnehmung, darauf bezogen mit Geschmack und Urteilskraft zu tun, die nur langwierig aufgebaut werden können, Umwege gehen müssen und sich nicht mit einem Instant-Produkt besorgen lassen. In diesem Sinne verlangt Bildung viele vergebliche Anstrengungen und stellt erst allmählich Könnensbewußtsein zur Verfügung. Der Grund dafür ist, dass der Zugang nicht sofort und nicht unmittelbar möglich ist, vielmehr voraussetzungsreich gelernt werden muss“ (2004, S. 5)

Anhand dieser Auslegungen wird die Komplexität der Bildungsthematik deutlich und auf die Relevanz hin bezogen wichtig. Wichtig insofern, da Bildung und der Bildungsprozess nicht fachgebunden sind und nicht sein sollen. Auch wenn die Begriffsauslegung in den meisten Fällen fachspezifisch definiert wird, ist dabei zu beachten, dass die Transferabilität des Begriffs oder vielmehr seiner semantischen Bedeutung nicht verloren geht. Diese Transferabilität ist nicht nur auf fächerübergreifende Mechanismen anzuwenden, sondern auch auf theoretische und praktische Fragestellungen zugleich. Letztendlich soll damit ein symbiotisches Konstrukt zwischen Wissenschaft und Gesellschaft hergestellt werden, dessen Produkt eine Win-win-Situation ist.

Die Forschungsgruppe um Daniel Fischer beschreibt ein solches Konstrukt unter dem Leitfaden „transdisziplinäre[n] Bildungsforschung für nachhaltige Entwicklung“ (2016a, S. 29) und erarbeitet folgende Kennzeichen:

¹⁸ “Mistakes are regarded as a natural part of the learning process, not as something to be dreaded and avoided” (Smith et al., 2007, S.41).

- „die Zusammenarbeit von Forschenden und Akteurinnen aus der Bildungspraxis
- eine komplementäre und gleichberechtigte Bearbeitung von theoretischen und praktische Fragestellungen
- eine an der Lebenswelt der Bildungssettings orientierte und wissenschaftlich anschlussfähige Problembestimmung als Ausgangspunkt des Forschungs- und Entwicklungsprozesses
- eine [...] Bezugnahme der erarbeiteten Wissensbestände
- eine reflexive Haltung zu den rahmenden kontextuellen Faktoren und deren Berücksichtigung im Hinblick auf die Transferfähigkeit der entwickelten Problemlösungen“ (ebd.)

Transdisziplinäres Arbeiten setzt die kompetenzimplizierende Voraussetzung, abstrakt wissenschaftliche und fallspezifisch relevante Wissensbestände sinntragend kombinieren zu können (vgl. Pohl & Hirsch Hadorn, 2007). Wissenschaftliches Arbeiten muss demnach diesem symbiotischem Gesellschaftsanspruch gerecht werden, um bildungsinitiierende Prozesse hervorzubringen.

„Betrachtet man das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft, so ist Wissenschaft nicht nur als eine Ressource, sondern zugleich auch als eine ‚Agentin des Wandels‘ in der Gesellschaft zu verstehen, während die Gesellschaft nicht nur wissenschaftliches Wissen aufnimmt und integriert, sondern zugleich von wissenschaftlicher Forschung gesellschaftliche Problemlösungen und Innovationen einfordert“ (Adomßent & Michelsen, 2011).

Bevor im Zuge dieser kompakten Erarbeitung der Bildungsbegriff konkreter in Bezug auf sportive Handlungsprozesse beleuchtet wird, soll eine zusammenfassende Übersicht die wesentlichen Aspekte des Bildungsprozesses visualisieren:

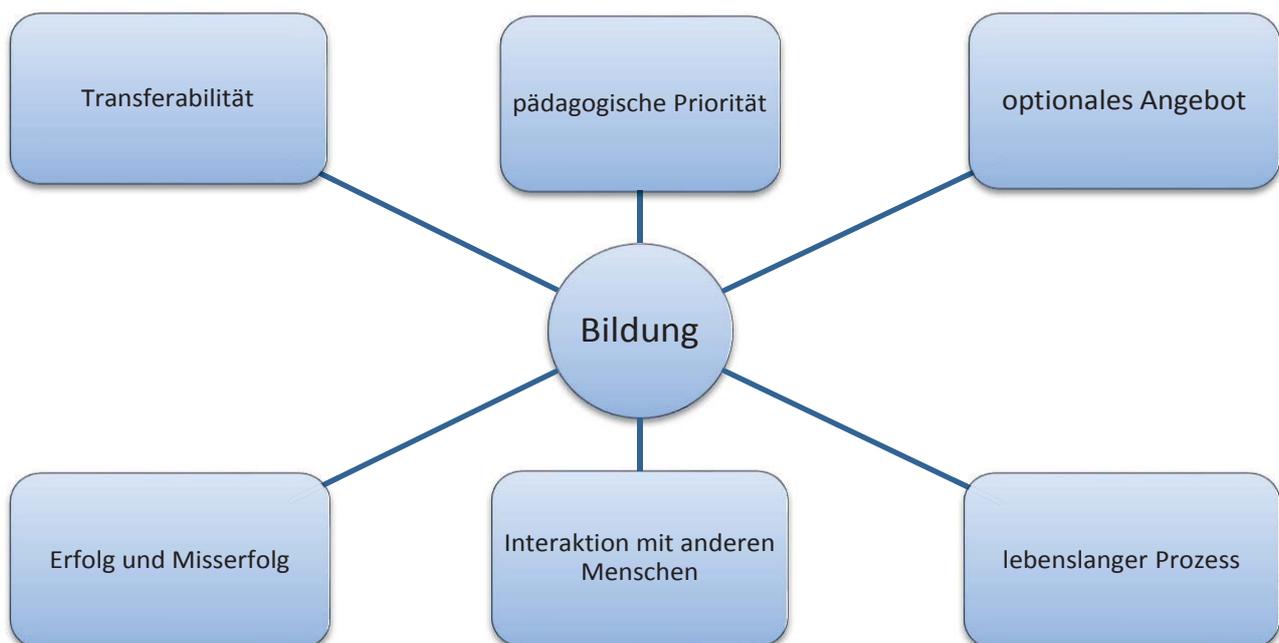


Abbildung 2. Einflussfaktoren auf den Bildungsprozess



2.2.2 Bildung im sportiven Kontext

Um eine Umschreibung des Bildungsbegriffs im Kontext sportlichen Handelns zu schaffen, ist es wichtig, zwischen der bisherigen Auslegung „Bildung im Allgemeinen“ und dem „sportlichen Bildungsbegriff“ zu unterscheiden. Diesen bezeichnet Robert Prohl als *Bewegungsbildung*, einen „qualitativ strukturierte[n] Erfahrungsprozess“ (2010, S. 168). Dabei handelt es sich um den auf individuelle Erfahrungen beruhenden Prozess der Gegenwartserfüllung, der durch Erwerb von Bewegungskompetenz (strukturiert), ausgerichtet auf deren subjektiven Wert (qualitativ), entsteht¹⁹.

Prohl umschreibt den Bereich der Bewegungsbildung mit *Erziehung zum Sport*. Die allgemeine Bildung hingegen nennt er *Erziehung durch Sport*, welche durch die drei Schlüsselkompetenzen Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit geprägt ist. Erstere meint die individuelle Entscheidungsfähigkeit in allen Lebensbereichen, die zweite die „Mitgestaltung an und in einer Bürgergesellschaft“ (Klafki 2005, S. 17), und Solidaritätsfähigkeit beschreibt das individuelle Sozialbewusstsein im Zusammenwirken mit den Mitmenschen (vgl. Prohl 2009, S.46)²⁰.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass bei dieser Auslegung allgemeine Bildung und Bewegungsbildung keinesfalls getrennt betrachtet werden dürfen. Gegenteiliges ist der Fall: Was Prohl für den schulischen Kontext als pädagogischen „Doppelauftrag“ (Prohl, 2009, S. 40) bezeichnet, nämlich die Förderung der Bewegungserziehung einerseits und Entwicklung und Stärkung der Persönlichkeit des Lernenden andererseits, strebt auf die Erfüllung dieser Aufgaben nur zu, wenn er auf die Integration von Bewegungsbildung und allgemeiner Bildung abzielt (vgl. ebd.). Demzufolge ist es aus erziehungswissenschaftlicher Sicht untragbar, Sport als rein motorischen oder rein psychischen Prozess zu betrachten, da das eine das andere bedingt.

¹⁹ Prohl beschreibt mit dieser Definition die bereits oben erwähnte Einsicht Fichtes: „Was du liebst, das lebst du“ (1962, S. 115).

²⁰ Vgl. dazu ausführlich Klafki (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim

Es ist längst kein Geheimnis mehr, dass Kinder und Jugendliche bezüglich motorischer Kompetenzen immer defizitärer werden (vgl. Fischer et al. 2016b)²¹, was nicht nur aus sportlich leistungsorientierter, sondern auch aus gesundheitlicher Sicht alarmierende Parameter darstellt (vgl. Pigeot & Walter, 2016), sodass folglich sowohl schulische als auch außerschulische Bewegungsprogramme konzipiert werden²². Diese Bewegungsprogramme haben jedoch nur dann einen Nachhaltigkeitseffekt, wenn das vermittelte Bewegungsprogramm, Interesse, Freude und einen Sinn auf individueller Ebene fördert (vgl. Duttler, 2014). Umgekehrt soll sportliche Tätigkeit auch keine reine „Spaßveranstaltung“ (Gissel, 2014, S. 85) werden, bei dem das motorische Handlungsfeld komplett ausgeblendet wird.

Prohls Begriffsdefinition eignet sich infolge dessen als Gedankenbasis außerschulischer Bildungsaspekte, die einen weitaus größeren Rahmen erziehungswissenschaftlicher Relevanz haben.

„Bildung ist der umfassende Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, zu lernen, Leistungspotenziale zu entwickeln, zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten. Junge Menschen in diesem Sinne zu bilden, ist nicht allein Aufgabe der Schule. (Bundesjugendkuratorium, 2002, S. 7)

Obwohl der hohe Stellenwert der außerschulischen sportlichen Bildungspotenziale anerkannt und bestätigt ist, scheint der schulische Doppelauftrag im Kinder- und Jugendsport – ersichtlich anhand von Überblicksdarstellungen²³ – für Vereinssport übertragen worden zu sein, da "die bisherige auf Kinder und Jugendliche bezogene [...] Bildungsforschung vornehmlich von der Schulforschung geprägt war" (Harring et al., 2007, S. 8), jedoch „ohne die spezifischen Besonderheiten des Vereinssports zu berücksichtigen“ (Neuber, 2009, S. 18). Im Groben lässt sich dieser vernachlässigte Unterschied mit den Worten Schmidt-Millards pointieren, der die Erziehung im Sportverein wie folgt analysiert: „[Die] leitenden Wertvorstellungen [...] werden aufgegriffen oder modifi-

²¹ zu Status und Untersuchungsmodellen bewegungsbezogener Kompetenzen siehe Becker, 2014; Herrmann et al, 2016; Krus & Bahr, 2016.

²² Albrecht et al. (2016) zeigen anhand einer 6-Jahres-Kohortenstudie jedoch, dass mittlerweile die negative Tendenz wieder besser wird. Sie vermuten, dass neue bewegungsförderliche Aktivitäten der letzten Jahre innerhalb Deutschlands möglicherweise erste Wirkungen auf motorischer Ebene zeigen. Siehe dazu auch Braun et al. (2013) und die anderen Beiträge im selben Sammelband.

²³ Siehe dazu Brandl-Bredenbeck, H. P., Brettschneider, W.-D., Gerlach, E. & Hofmann, J. (2006)



ziert und wirken so indirekt beim Aufbau des Selbst- und Weltverständnisses mit“ (1991, S. 147). Die Indirektheit bezieht sich auf die Freiheit individueller Interessen, welche dem zu bildenden Menschen „Gelegenheit für die Eröffnung eigener Handlungsentwürfe in einem sozialen Umfeld [verschafft] und ist so auch ein Spiel-Raum für Selbstentwürfe. Hierin liegt seine eigentliche Bildungsbedeutung“ (ebd.).

Im Gegensatz zum schulischen Kontext wird und soll der Vereinssport auf erzieherisch bildende Ziele hin nicht konkret definiert werden.

„Mit Blick auf den außerschulischen Sport wären also Bildungsprozesse grundsätzlich in all seinen Varianten denkbar: Im organisierten Sport des Vereins ebenso wie in Angeboten der freien oder öffentlichen Träger, in Programmen kommerzieller Anbieter ebenso wie im informellen Sporttreiben, in Bewegungsangeboten des Kindergartens wie des Seniorenheims. Systematisieren lässt sich diese potenzielle Vielfalt im Hinblick auf den Umfang räumlich-zeitlicher Verbindlichkeiten, des Bildungsauftrags, der Strukturierung des Bildungsgangs sowie der Bildungsprozesse“ (Heim, 2011, S. 258).

Dieser informelle Freiraum²⁴ bildet folglich den eigentlichen Bildungswert, da somit das Spektrum bildungsinitiierender Wege, Absichten und Tendenzen ein wesentlich größeres ist. Der Bildungsdiskurs wird somit auf einer strukturellen Ebene geführt. Damit ist „eine Annäherung an den Bildungsbegriff gemeint, die nicht nach den richtigen Inhalten oder nach adäquaten Zielvorstellungen fragt, sondern nach der Bedingung der Möglichkeit von Bildung im Kontext sportlicher Handlungen“ (Giese, 2016, S. 106).

„Der *außerschulische Bildungsbegriff* grenzt sich damit vom funktional pragmatischen Bildungsverständnis der Schulleistungsuntersuchungen ab und bezieht explizit auch körperlich-sinnliche, ästhetische, soziale, politische und kritisch-reflexive Momente mit ein. Zugleich ist er ausdrücklich handlungsorientiert und zielt auf eine ‚mehrdimensionale Weltaneignung‘, die zur Entwicklung kultureller, instrumenteller, sozialer und personaler Kompetenzen führt“ (Neuber, 2011, S. 151; Hervorhebung im Original).

Letztendlich fungiert ein Trainer oder Erzieher in sportlicher Hinsicht im weiter gefassten Sinne ähnlich einer Schullehrkraft als Multiplikator für Bildungsansätze, nur sind ihm die Bildungsziele im konkreten Sinne nicht bekannt bzw. vordefiniert²⁵. Ansätze deshalb, weil er mit dem vermittelten Wissen nur die

²⁴ Der Ausdruck *informeller Freiraum* geht auf den Begriff des *informellen Lernens* zurück. Der Großteil der Bildung vollzieht sich laut der Faure-Kommission der UNESCO auf dieser Ebene: ca. „70 % aller menschlichen Lernprozesse“ (Overwien, 2007, S. 1) gehen auf informelle Lernprozesse zurück.

²⁵ An dieser Stelle sollte darauf hingewiesen werden, dass im Vereinssport durchaus Bildungsziele aufgestellt werden dürfen, jedoch werden diese nicht klar in schriftlicher Form definiert wie das in der Schule der Fall ist. Soll der Schüler im Sportunterricht beispielsweise Teamfähigkeit erlernen, dann wird konkret daran gearbeitet, dass er mit seinen Mitschülern kooperativ seinen Teamgeist schult und

Basis für Bildung schafft. Der Literaturwissenschaftler Fotis Jannidis formuliert diesen Gedankengang trefflich: „Der Mensch ist von der Natur [...] zu etwas gebildet, das aber nur als Anlage vorhanden ist und vom Menschen selbst erst ausgebildet werden muß“ (1999, S. 451).

Faktoren der Bildungsinitiierung

Betrachten wir in diesem Zusammenhang nochmal die Bildungsdefinition Oelkers (2004), lässt sich mit eben angestellten Auslegungen folgern, dass das Erlernen von (un)bestimmten Lernzielen, wie zum Beispiel einer Bewegung oder einer sozialen Komponente wie dem Teamgeist, Voraussetzungen mit sich bringt, die den Lernvorgang entscheidend mitbestimmen: Im Berliner Bildungsprogramm wird die Bildung als ein *aktiver* Prozess bezeichnet. Somit postuliert das außerschulische Lernen kongenial „Eigenaktivität“ (Seven, 2006, S. 161) vom Lernenden.

Zu den weiteren Faktoren einer Bildungsinitiierung zählen ein „angstfreies Lernklima“ (Sygusch & Herrmann, 2010, S. 249), damit Stressfaktoren wie Angst nicht die Kreativität und damit die Selbstständigkeit negativ beeinflussen (vgl. Nida-Rümelin, 2011).

Besonders bei Kindern spielt darüber hinaus der Spaßfaktor eine wichtige Rolle, der dafür sorgt, dass die Motivation gegeben und aufrecht erhalten bleibt (vgl. Beins, 2007). Spaß an sich kann als periphere Voraussetzung eines bildenden Prozesses betrachtet werden, welcher einen motivierenden und damit einen bildungsinitiierenden individualisierten Prozess in Gang setzt²⁶:

„Der Spaß als ‘Siegel der individuellen Selbstübereinstimmung’ (Rittner 1991, S.520) gewinnt in der Moderne in pädagogischen Dimensionen auch Legitimations- und Argumentationskraft für wissenschaftliche Lerndebatten. Mit dem Spaß gehen Merkmale wie [...] Kompatibilität, Selbstmotivation und -regulation, Leistungssteigerung und Lernen des

nachhaltig mit ihnen auch außerhalb des Sportunterrichts agiert. Im Sportverein wäre das Ziel nicht auf seine Mitspieler oder Kameraden fokussiert, sondern auf die Allgemeinbevölkerung.

Selbstverständlich möchte das die Schuldidaktik auch, jedoch ist das Schulsystem auflagenspezifisch aufgestellt, sodass solche fachunspezifischen Aspekte schriftlich fixiert und damit definiert werden müssen. Der Sportverein hat nicht die Verpflichtung, fachspezifische Lernziele zu formulieren und kann folglich weiträumiger bzw. vielseitiger „bilden“, jedoch muss auch klargestellt werden, dass eine abstraktere Zielvorstellung anspruchsvollere Handlungswege impliziert.

²⁶ Damit einher geht der im obigen Exkurs ausgeführten Schilderungen zum Flow-Begriff. In der Pädagogik wird dieser Diskurs unter zahlreichen Begrifflichkeiten wie beispielsweise *Begeisterung*, *Konzentration* oder auch *Interesse* geführt. Eine übersichtliche Diskursdarstellung findet man bei Plöhn (2002).



Lernens einher [...] Letztlich ist es der (nicht) motivierte Einzelne, der immer wieder neu, und durchaus stimmungsbezogen, darüber entscheidet, welche Bildungsinhalte er aufgreifen, behalten und an welche er sich mit Bezug auf seinen Lebenslauf erinnern will“ (Zirfas, 2011, S. 230).

Sind diese Voraussetzungen gegeben, ist der erste Schritt des Bildungswegs getan, jedoch kann in diesem Stadium noch nicht von Bildung gesprochen werden, da diese von weiteren Faktoren gekennzeichnet ist, welche entscheidenden Einfluss auf ihre Güte haben. Güte könnte man in diesen Zusammenhang auch als Qualität von Bildung bzw. Bildungspotenzialen bezeichnen. Das Kriterium der Qualität darf jedoch im bildungswissenschaftlichen Kontext nicht als subjektiver Parameter zur Quantifizierung von Bildungsgüte betrachtet werden, da sonst die bereits erläuterte Interaktion zwischen Individuum/Mensch und Gesellschaft/Umwelt (Kapitel 2.2.1) außen vor gelassen wäre. Demzufolge ist Qualität aufgrund des Interaktionsprozesses auch nicht rein objektiv zu betrachten, sondern auf einer meta-analytischen Ebene als eine Symbiose von beidem. „Qualität [ist] weder objektiv noch subjektiv, sondern [geht] über diese beiden Kategorien hinaus“ (Olbertz, 2008, S. 363). Olbertz zielt mit dieser Aussage auf den vielfach zitierten Kerngedanken: *Bildung als Prozess*. Robert Pirsig resümiert diesen Gedanken trefflich: „[Qualität -] das ist der Punkt, an dem sich Subjekt und Objekt treffen [...] Qualität ist kein Ding, sie ist ein Ereignis“ (1978/2001, S. 252). Findet dieser meta-analytische Denkansatz Rezeption in der Praxis, lässt sich von einem Bildungsprozess sprechen. „Wird [demnach] Qualität mit der Güte der Bildungsqualität gleichgesetzt, so besteht eine enge Verknüpfung mit dem Erreichen von pädagogischen Zielen“ (Schüpbach, 2010, S. 140). Diese enge Verknüpfung ist keinesfalls eine Trivialität, denn das Spektrum an Bildungskontexten und die damit verbundenen pädagogischen Erwartungen der Bildungsmultiplikatoren sind enorm.

„Sofern Qualität ein [...] Leitkonzept im Bildungsdiskurs ist, dann in der Aufforderung, den Blick zu schärfen für die Menge unterschiedlicher Erwartungen an das Bildungssystem und die Schwierigkeiten, sie in einem System zu integrieren“ (Kuper, 2002, S. 549).

Die Güte lässt sich in der Praxis anhand verschiedener pädagogischer, sich zugleich aber auch bedingender Aspekte bestimmen: Diese können sportartspezifische Erlebnisse und Abenteuer sein, welche als beeindruckende

Vorgänge, die nachhaltig empfunden werden, zu verstehen sind (vgl. Schmidt-Sinns 2001).

„In dieser [...] Form ist das Abenteuer nicht nur ein Modell für Entwicklungsaufgaben, mit denen die Subjekte während der Lebensphase 'Jugend' konfrontiert sind, sondern es weist über diese Phase hinaus auf den lebenslangen Bildungsprozess hin, den sie durchlaufen müssen, um ihre Autonomie in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen moderner Gesellschaften zu erhalten“ (Becker, 2001, S. 10).²⁷

Das Abenteuer – in welcher Form auch immer – bildet somit einen schlüssigeren Zugang für den zu Bildenden für Bildungsprozesse²⁸. Durch das Verlassen des Alltäglichen, des Gewohnten und des auf routinierte Prozesse beruhende Vorgehens, kann sich erst eine individualisierte sinnbezogene Denkweise entwickeln, die zur Selbstbildung führen kann. Das Abenteuer ist besonders für Heranwachsende eine Art Trieb, das

„Vorstellungen erzeuge, nur dann glücklich werden zu können, wenn sie der häuslichen Umwelt entkommen könnten. Ziel ihres Dranges sei ein Leben, wie es Robinson auf einer fernen Insel führte. Diesen Zentrifugaltrieb gelte es zu fördern und zu nutzen. Er sei der Anlass jeglicher Bildung, denn der Bruch mit dem Vertrauten, der bei der Suche nach der eigenen Lebensform entsteht, führt in eine Situation der Entfremdung, die dann über eine sich bildende Selbstfindung überwunden werden muss. Mit anderen Worten: [Abenteuer] lassen sich als nützliche Instrumente einer pädagogischen List interpretieren, deren Ziel es ist, die entstandene Entzweiung von Vertrautem und Fremden auf einer allgemeinen Ebene wieder zu versöhnen, um damit die Subjektbildung ein Stück voranzutreiben“ (Becker, 2012, S. 125).

Das Abenteuer lässt aufgrund seiner Etymologie (mhd. *abentiure*, *aventiure* = *Begebenheit; Erlebnis; Wagnis*) bereits erahnen, dass es mit Risiken behaftet ist. Im bildungsphilosophischen Diskurs ist damit die Zweckgebundenheit des Abenteuers gemeint: das Risiko wird durch das Abenteuer auf sich genommen, um sich erfolgreich zu bilden. Horkheimer und Adorno erkannten diese Nutzorientierung des Risikos schon in den Abenteuern des Odysseus:

„Das abenteuerliche Element seiner [Odysseus] Unternehmungen ist ökonomisch nichts anderes als der irrationale Aspekt seiner Ratio gegenüber der noch vorwaltenden traditionalistischen Wirtschaftsform. Der listige Einzelgänger ist schon der homo oeconomicus, dem einmal alle Vernünftigen gleichen: daher ist die Odyssee schon eine Robinsonade [...] Vom Standpunkt der entwickelten Tauschgesellschaft und ihrer Individuen aus sind

²⁷ Eine tiefergehende Auseinandersetzung Beckers mit dem Abenteuer als potenzieller Zugang zum Bildungsprozess findet sich bei Becker (1999). Für sportpädagogische und –didaktische Perspektiven für die Praxis siehe zur Vertiefung die Beiträge in Gissel und Schwier (2003).

²⁸ Die Konstellation Erlebnisse, Erfahrungen und Lernen wurde in der griechischen Philosophie erstmals unter Plato, Aristoteles und Sokrates thematisiert (vgl. Erler, 2006). Eine Übersicht historischer Einflüsse auf die Entwicklung moderner Erlebnispädagogik liefern Heckmair und Michl (2012), Fischer und Lehmann (2009), Warren et al. (2008).



die Abenteuer des Odysseus nichts als die Darstellung der Risiken, welche die Bahn zum Erfolg ausmachen" (1986, S. 68f.).

Dieser Auszug von Horkheimers und Adornos Ausführungen sollen durch ihren Usus die Relevanz und die implizierte Bedeutung des Risikos für den pädagogischen Effekt verdeutlichen. Demnach ist das Risiko wünschenswert und im sportlichen Kontext bildungsinitiierend.

Übertragen auf die Sportpraxis lässt sich das Risiko auf erlebnisorientierte Didaktikansätze reproduzieren. Hermann Rieder vertritt die Auffassung, dass „sportlich-spielerische Angebote attraktiver Art“ (1992, S. 13) offeriert werden müssen, denn im „Sport findet sich eine Vielzahl an Nutzungen des erlebnispädagogischen Prinzips, ohne daß dies den [Lehrenden...] immer bewußt ist“ (ebd.). Demnach liegt es in den pädagogisch-didaktischen Kompetenzen des Bildungsmultiplikators die in diesem Sinne als *riskant* zu bezeichnende Situationen zu kreieren.

Im übergeordneten Sinne lassen sich solche Situationen im Rahmen der Wagniserziehung finden. Unter einem Wagnis versteht man eine bewusst „herbeigeführte Handlung, die, ohne Gefahren zu scheuen, um der Spannung und des Erfolgs willen, vollzogen wird. Der Ausgang ist offen, scheint jedoch durch Können und Geschick steuerbar zu sein“ (Schmidt-Sinns, 2001, S. 104). Peter Neumann konkretisiert und vereinfacht zugleich die Definition im Kontext sportlicher Handlung:

„Unter einem Wagnis wird die bewusste Entscheidung verstanden, sich angesichts möglicher [Risiken] negativer Folgen zu exponieren und die Ungewissheit der Handlungssituation auf der Basis eigenen motorischen Könnens und im möglichen Rückgriff auf die Unterstützung durch andere zu bewältigen“ (Neumann, 2009, S. 196).

Die von Neumann auf den Schulsport ausgelegte Definition in Verbindung mit Schmidt-Sinns Determination in Zusammenhang mit den vorhergehenden Ausführungen (Abenteuer, Risiko) lassen erkennen, dass Wagnis eine komplexe Möglichkeit bildungsinitiierender Prozesse anhand individualisierter sportiver Szenarien darstellt. In einem generierenden Bildungssinn ist demzufolge Wagnis dann von Nutzen, sobald das lernende Individuum „mit neuen

Problemlagen konfrontiert [wird], für deren Bewältigung die Figuren²⁹ des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses nicht mehr ausreichen“ (Koller, 2012, S. 16) und somit ein Krisenszenario entsteht, das der Risikoaufnahme bedarf. Sportdidaktikerin Ingrid Bähr entschärft die semantische Note der Gefahr³⁰ und nennt dieses Szenario „Ungewissheit“ (Bähr et al., 2016, S. 29). In Anlehnung an Scherer und Bietz (2013) akzentuiert sie den Wertgehalt sportlichen Handelns, da es „grundsätzlich ein besonderes Potenzial der Erfahrung des Ungewissen und damit auch der Widerfahrnis einer Krise [beinhaltet]“ (Bähr et al., 2016, S. 30). Erst mit diesem Erlebnis im Sinne einer Erfahrung lässt sich die von Lange und Sinning postulierte Gewichtung von Wagnis als „Abstimmungsprozess zwischen Orientierungssicherheit und Gestaltungsfreiheit“ (2008, S. 250) beschreiben. Der Erkenntnisgewinn ist dann am größten, wenn die Differenz zwischen dem eigenen Können des Sportlers und dem Reiz an einer neuen Sache möglichst gering ist³¹. In der konkreten Praxis ist damit gemeint, dass die zu bewältigende Aufgabe nicht zu anspruchsvoll, da sonst Angst als Obstakel fungiert, aber auch nicht zu einfach sein sollte, da das Ereignis sonst langweilig und damit uninteressant wirkt.

²⁹Mit dem Ausdruck *Figuren* meint Koller im bildungswissenschaftlichen Kontext die Handlungsmöglichkeiten zu sich selbst und der Umwelt. Er definiert Bildung als „Veränderung der grundlegenden Figuren der Selbst- und Weltverhältnisse des Menschen“ (Koller, 2012, S. 71).

³⁰*Risiko*, *Krise* und auch *Wagnis* werden in anderen sportiven Kontexten oft mit körperlichen Gefahren assoziiert. Diese Betrachtungsweise zielt auf Risikosportarten, Extremsportarten und körperlichen Aktivitäten ab, die mit Verletzungsrisiken behaftet sind. Siehe dazu Raithel, 2001; Florschütz, 2005; Mittag & Wendland, 2015; Spale, 2015; Dresen, 2016. Einen psychologischen Erklärungsansatz dazu liefert Bitz (2005), indem er konstatiert, dass hinter der Lust am Risiko die Lust an Risikokontrolle steckt.

³¹Vgl. dazu ausführlich Teil C, Kapitel 1 in Lange & Sinning (2008).

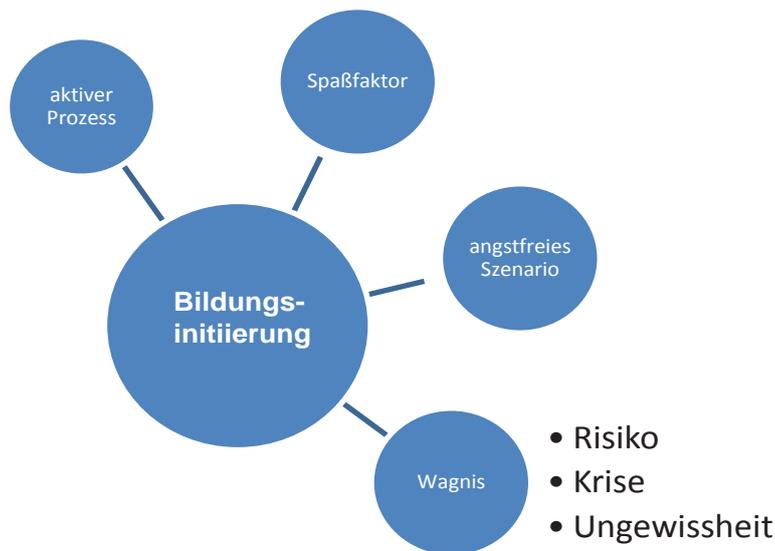


Abbildung 3. Faktoren für die Initiierung eines Bildungsprozesses

Ist das Szenario für Bildungsprozesse geschaffen und zugleich motivierend in Szene gesetzt (Wagnis), ist die Basis des Lernprozesses geschaffen. Damit dieser zu Bildung reifen kann, fehlt der Schritt der Reflexion, da sportpädagogische Angebote

„nur dann qualitativ und dauerhaft nutzbar [sind], wenn sie [...] reflektiert werden. Reflexion als Selbstverarbeitung des Jugendlichen ist der Versuch, sich seiner Selbst gewiss zu werden. Jugendliche brauchen 'Resonanz' auf ihre individuellen Lernfortschritte, ihr Verhalten und ihre Fähigkeiten“ (Zimmermann, 2015, S. 215).

Die Reflexionsphase ist für die Transferabilität auf alltägliches Handeln entscheidend:

„Viele [...pädagogische] Maßnahmen sind so konzipiert, den Jugendlichen neue Zugänge zu ihrem Körper, ihren Gefühlen und zu anderen Jugendlichen zu eröffnen. Vermittelt durch die konkreten sportlichen und naturbezogenen Tätigkeiten sollen gruppenspezifische Lernprozesse entstehen, die zur Beziehungsfähigkeit und Persönlichkeitsbildung anregen und Erfahrungen zur Selbstwirksamkeit ermöglichen. Wesentlich sind die Reflexion der Erfahrungen und der Transfer in den Alltag der Jugendlichen“ (Rätz-Heinisch et al. 2014, S. 152).

Im Zuge dieser Erarbeitungen des Bildungsbegriffes im sportlichen Kontext und der Erkenntnis über die Relevanz der Reflexion, sollte diese auf den allgemeinen Bildungsbegriff (Kapitel 2.2.1) projiziert werden. Franke fasst die Voraussetzungen für Bildung trefflich zusammen:

„Beides, der Reflexionsprozess auf der Basis von Vernünftigkeit, Selbstbestimmungsfähigkeit und Freiheit des Denkens und Handelns sowie die Frage nach dem vernunftbegabten, erkenntnisfähigen Subjekt als autonome Person gelten als Voraussetzungen und Merkmale von Mensch-Welt-Bezügen, denen man eine bildungsrelevante Bedeutung zuschreibt“ (2000, S. 98).

Demnach hängt der Bildungsprozess im Wesentlichen von der Reflexionsphase und der individuellen Handlungsfähigkeit im pädagogischen Sinne ab. Die pädagogische Bedeutung von *Handlungsfähigkeit* fasst das Wesen und die Struktur des Bildungsbegriffs auf einer praxisorientierten Ebene zusammen.

2.2.3 Sportive Bildung im Sinne der Handlungsfähigkeit

Das bildungstheoretische Konstrukt und dessen kognitive Realisierung bilden die Basis, um als Individuum im sportiven Kontext (inter)agieren zu können. Die geistige Verarbeitung der Sinnzusammenhänge macht die eigentliche Handlung zu eben solcher und transformiert die Tat zu einer Handlung.

Erst dieses Verständnis, also ein tiefgründiges und über ein Alltagswissen hinausreichendes theoretisches und praktisches Verstehen der Bedingungen, Begleiterscheinungen, Eigenschaften und Folgen sportbezogener Wagnisse, macht es möglich, [...] wagnisbezogenen Kenntnisse auf Anwendungssituationen außerhalb des Erwerbskontexts transferieren [zu] können“ (Gogoll, 2014, S. 105).

André Gogoll bezieht sich mit seiner Aussage auf die Sinnhaftigkeit einer sportlichen Tat. Sportliches Tun ist zunächst reine Bewegungserziehung im Sinne motorischer Fähigkeiten. Erst der Sinngehalt macht Tun zu Handlung. Demnach ist Handlung unter pädagogischen Gesichtspunkten als sinngelitetes Tun zu verstehen. Weiterhin appelliert er an den Wagnisaspekt, welcher die Voraussetzung schafft, dass eine Tat auf individuelles Interesse stößt (vgl. Städtler, 2016). Erfolgt eine Reflexion des eigenen Tuns in Bezug auf Sinngehalt der Tat, lässt sich von einem Bildungsprozess sprechen. Sollte in diesem Fall das Interesse an der Tat dazu führen, dass sie wiederholt und erneut reflektiert wird, wandelt sich die Tat in eine Handlung, da sie einen individuellen Sinngehalt erfahren hat. Der Lernende macht neue Erfahrungen, die sein Bildungsrepertoire erweitern. Sein Handeln, das im Status des Tuns noch anstrengend und mühevoll erlebt wurde, kann auf handlungsfähiger Ebene als angenehm und nicht mehr kräftezehrend bezeichnet werden.



Dieser als angenehm empfundene und produktive Zustand erinnert wiederum an den Flow-Begriff.

„Als zentrale Bedingungen für das Flow-Erleben im Handlungsprozess gelten das Vorhandensein von direkten Rückmeldungen über das eigene Handeln sowie eine optimale Anforderungs-Fähigkeits-Passung [...]. In diesem Sinne sind insbesondere sportliche Handlungen für Flow-Erlebnisse prädestiniert, da in der Regel beim Bewegungsvollzug ständige Rückmeldungen über das Ge- und Misslingen der eigenen motorischen Handlung zu erfahren sowie bei vielen Sportaktivitäten die Schwierigkeitsgrade so zu wählen sind, dass sie als optimal herausfordernd wahrgenommen werden“ (Conzelmann et al., 2013, S. 286).

Der optimale Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe ist identisch mit dem Wagnis- aspekt und kann folglich zu einem Flow-Erlebnis führen (vgl. Lange, 2007). Demnach wird der Bildungsprozess zwar als kontinuierlicher, aber auch angenehmer Prozess verstanden. Darauf ließe sich die Annahme herstellen, dass Bildungsprozesse nur dann sinntragend und nachhaltig sind, sobald sie angenehm - abstrakter formuliert – positiv empfunden werden. Diesem Gedanken- gang entspricht die individuelle Sinnggebung. Erkennt der zu Bildende einen Sinn in seinem Tun, weil es ihm Freude bereitet, wird er sein Tun wiederholen, reflektieren und mehr darin erkennen als die primäre Absicht, es der Tat willen zu tun. Er empfindet seinen Bildungsprozess, auch wenn er diesen als solchen nicht wahrnimmt, als angenehm. Dadurch wird er handlungsfähig³². Der Philosoph und Sozialtheoretiker Jan Straßheim beschreibt diese Sinnhaftigkeit einer Handlung auf individueller Ebene eines Handelnden:

„Der Handelnde möchte etwas Bestimmtes erreichen, und sei es nur das gewohnte Ergebnis einer Routine; eine Handlung als solche ist mit einem Ziel oder einer Absicht verbunden und erhält daraus Inhalt und Antrieb. Die Sollwerte sind indessen keine fixen Vorgaben, sondern sie können sich im Handeln selbst verändern oder erst entwickeln. Am Entwurf hält das ablaufende Handeln „nur bis auf weiteres“ fest; komplexere Handlungsziele lassen sich nur auf einer durch Handeln erworbenen Grundlage aufbauen; überraschend angenehme Nebenfolgen können nach ihrer Entdeckung zum neuen Handlungsziel werden. Handeln ist also kein Verfahren, das übergeordnete Ideen verwirklicht, sondern es ist weitgehend das Medium, in dem solche Ideen sich herausbilden, ständig verfeinern – oder auch zerschlagen. Ziele und Werte, und damit auch Chancen, Risiken und Selbstrechtfertigungen, haben als Sinngebilde ihren Produktionsort vornehmlich im Handeln, das sie zugleich anleiten“ (Straßheim, 2015, S.168).³³

³² Handlungsfähigkeit lässt sich kontext- und zielabhängig differenzieren und unterteilen, was den Begriff spezifiziert und fallbezogen näher erklärt. Siehe dazu Krieger (2015).

³³ Weiterhin weist Straßheim auf einen kontinuierlichen Zeitcharakter einer Handlung im Kontext eines Bildungsprozesses hin:

„[D]as Handeln [zeichnet sich] vor allem durch seine komplexe Zeitstruktur aus. Das ist für das Individuum von besonders großer Bedeutung, wenn die jeweils eingeschlagenen Wege und selbst noch die Ziele, zu denen sie führen sollen, als Sinngebilde [...] in einem prekären Prozess entstehen, dessen

Ausgerichtet auf den Trainingsprozess des Sportlers bedeutet dies jedoch keinesfalls eine beliebige Trainingskonzeptionierung mit der Devise „Hauptsache Spaß“, da ein Training, das Spaß bereitet, nicht obligatorisch eine Transferabilität auf außersportliche Handlungen impliziert. Dieser entscheidende Punkt wird am Flow-Modell deutlich, da es für einen Sportler, besonders im Leistungsbereich, nicht einfach ist, in den Flow-Zustand zu gelangen, da das Spannungsfeld zwischen Angst und Langeweile sehr schmal ist.

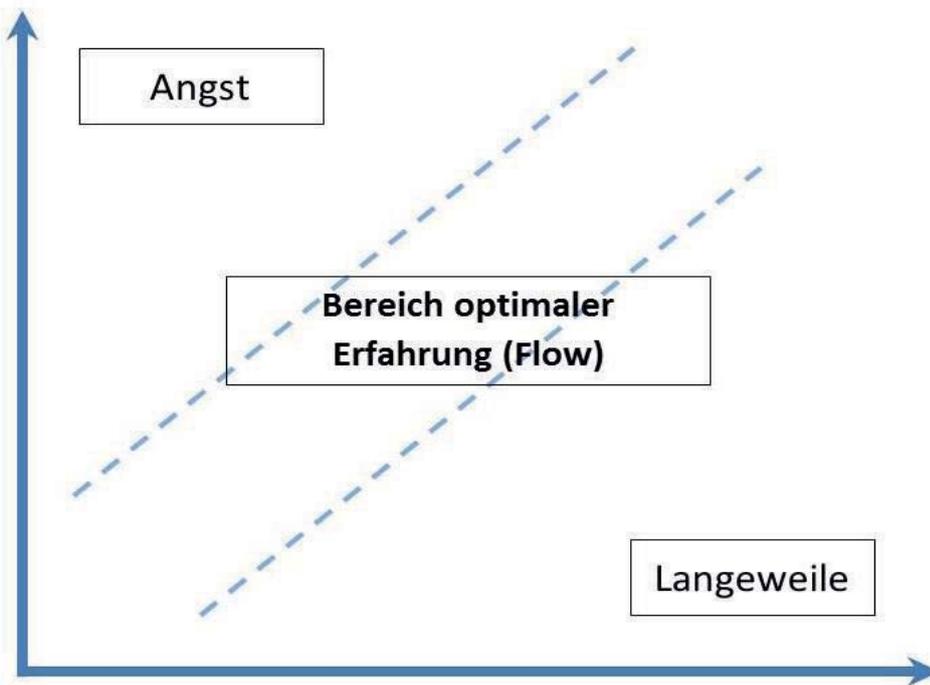


Abbildung 4. Der Bereich optimaler Erfahrung (nach Lange, 2007, S. 122)

Lange weist auf diese Schwierigkeit auf dem Weg zum Flow hin:

„Der Weg dorthin ist zweifelsohne ein ernst zu nehmender, komplexer und schwieriger Lernprozess, der von Trainern im trainingspädagogischen Sinne begleitet werden muss. Er kann durch die Auseinandersetzung mit den sich ihm anvertrauten Sportlern dabei behilflich sein, dass sich Athleten selbst Ziele setzen, sich in ihr Training vertiefen, ihre Aufmerksamkeit auf das komplexe Geschehen im Training richten, daraus immer wieder neue Konsequenzen ziehen und sich schließlich an ihrer unmittelbaren Trainings-, Leistungs- und Wettkampferfahrungen erfreuen“ (Lange, 2007, S. 123).

bislang bewährte Vorbedingungen und Konstruktionsleistungen sich jederzeit als unhaltbar erweisen könnten, so dass erst nachträglich in den Blick rückt was zuvor nie erwogen wurde. Kein noch so lange ausgearbeiteter ‚Masterplan‘ kann sich das konkrete Hier und Jetzt gefügig machen, das vielmehr kurzlebige Glücksfunde und unerwartete Hindernisse mit sich bringt, Revisionen und umfassende Neuanalysen der Vergangenheit nötig macht oder gewohnte Bilder der näheren oder fernen Zukunft umstürzt. Umso wichtiger ist vor diesem Hintergrund eine zeitliche Integration der Sinngebilde – und auch diese Integrationsleistung erbringt zu einem erheblichen Teil das Handeln selbst“ (Straßheim, 2015, S.168f.).



Besonders im sportiven Kontext ist darauf hinzuweisen, dass der beschriebene Zustand des Angenehmen nicht als nicht anstrengend interpretiert werden darf. *Angenehm* bedeutet in diesem Kontext nicht, dass eine Handlung nicht körperlich oder geistig anstrengend sein darf, sondern dass diese Anstrengung vom Sportler gerne in Kauf genommen wird³⁴. Das sportliche Training bildet also die zu fokussierende Stellschraube zur Bewertung und Analyse des Bildungsprozesses. Die Qualität des Trainings ist in der Konsequenz bildungsrelevant und an ihr muss Bildungsforschung betrieben werden. Der in der Forschung noch nicht klar gefasste Begriff der *Trainingsqualität* bedarf keiner eindeutigen Beschreibung, jedoch einer klaren Definitionstendenz. Trainingspädagogisch ist es eine Verpflichtung, den Trainingsprozess aus einer qualitativen Sicht und nicht nur aus einer quantitativen Sicht zu beurteilen, denn nur

„anhand qualitativer Betrachtung kann beschrieben werden, wie 'gut' das Training geplant und durchgeführt wird bzw. ob und wie eine Entwicklung der sportlichen Leistung realisiert werden konnte. Dabei gilt es auf der einen Seite physiologische Anpassungen, wenn diese im Fokus des Trainings stehen, und auf der anderen Seite auch pädagogische Effekte oder subjektive Ziele bzw. den Spaß an der Bewegung beurteilen zu können“ (Sandig & Lange, 2011, S. 203).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass der Sportler durch seine sportliche Handlung einen ansprechenden Zugang zum Bildungsprozess hat, dieser jedoch keine Selbstverständlichkeit ist und nicht nur von sich selbst, dem Individuum, abhängt, sondern von der gesamten Umwelt. Bildung als aktiver Prozess beschreibt einen Interaktionsprozess von Mensch und Umwelt, worin der Bildende zugleich auch der zu Bildende ist. Darunter ist ein kontinuierlicher Interaktionsprozess gemeint.

„Der Mensch wird eben nicht gebildet, sondern er bildet sich, und zwar ausschließlich in der reflexiven Auseinandersetzung mit sich, der Welt und in der Diskussion mit anderen Menschen und Kulturen. So verbinden wir mit Bildung die Möglichkeit, uns in unserem Menschsein zu verbessern, die in uns ruhenden Möglichkeiten zu verwirklichen, eine bestimmte Haltung zur Welt einzunehmen, die Welt mit anderen Augen zu sehen, kluge, begründete Entscheidungen fällen zu können und in der Lage zu sein, unser Leben nach vernünftigen Gesichtspunkten führen zu können“ (Dörpinghaus, 2011, S. 18).³⁵

Die Komplexität bildungstheoretischer Ansätze und Konzepte lässt eine vollständige Erfassung des Bildungsbegriffs nicht zu, da vor allem auch weitere

³⁴ Vgl. dazu vertieft im Spitzensport Kapitel 3 in Wollsching-Strobel (2009).

³⁵ Siehe weiterführend einen Didaktisierungsversuch von Roscher (2016), welche akzentuiert, dass die Kunst des Lehrens darin besteht, den Lernenden nicht zu fesseln, sondern zu entfesseln.

Aspekte, wie beispielsweise soziale und finanzielle Umstände, genetische Voraussetzungen oder psychische Komponenten das Bildungsverständnis beeinflussen. Eine detaillierte Analyse derselben würde den Bildungsbegriff in komplexere Zusammenhänge setzen, was für diese wissenschaftliche Auseinandersetzung nicht nötig ist und den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Dennoch soll eine Begriffsklärung stattfinden, die als Arbeits- und Gedankenbasis der weiteren Ausführung dienlich sein soll.

Begriffsklärung

Der Bildungsbegriff lässt sich nicht unter einer eindeutigen Definition zusammenfassen. Auf dem Prinzip des pädagogischen Doppelauftrags basierend, gelingt eine Annäherung durch die Bezeichnung der *Doppelbestimmung*, die im Gegensatz zur Auftrags-Auslegung das schulische Feld verlässt und alle sportlichen Aktivitäten für sich beansprucht. Haften bleibt das Faktum, dass Bildung sowohl von verschiedenen Voraussetzungen abhängt, als auch durch unterschiedliche Einflussgrößen bestimmt wird.



3. Forschungsstand und Konkretisierung der Forschungsfragen

Im folgenden Kapitel soll unter Einbezug der vorausgegangenen theoretischen Bezüge der wissenschaftliche Sinngehalt der vorliegenden Studie anhand der Analyse des aktuellen Forschungsstandes herausgearbeitet werden. Anschließend werden die Ziele und Forschungsfragen des Gesamtprojekts konkretisiert.

3.1 Aktueller Forschungsstand

Die Aufarbeitung des Forschungsstandes erfolgt anhand mehrerer Teilschritte. Zunächst soll ein kurzer Überblick der Bildungsforschung aus allgemeiner und anschließend sportpädagogischer Sicht in Deutschland den Einstieg in das konkrete Setting des Sportschießens ermöglichen, um im Anschluss daran das zugrundeliegende Arbeits- und Ausbildungsmaterial im Rahmen der Richtlinien des Deutschen Olympischen Sportbundes (DOSB) als Dachverband zu analysieren. Daran anschließend wird der *state of the art* der relevanten Faktoren zur Transferabilität theoretischer Bezüge in praxisorientierten Settings erörtert, um den methodischen Schritt zum Untersuchungsdesign zu bewerkstelligen.

3.1.1 Bildungsforschung in Deutschland

Aktuelle Entwicklungen der Bildungsforschung entstehen „nicht im ‘luftleeren Raum‘, sondern sie sind jeweils in bestimmte sozioökonomische und politische ‘Klimata‘ eingebettet und gesellschaftlichen Stimmungen oder auch ‘Moden‘ unterworfen“ (Hölter, 2016, S. 396). Eine Dogmatisierung sportpädagogischer Richtlinien macht im Kontext der Erziehungswissenschaften und anderer Disziplinen daher keinen Sinn, worin sich der Charakter wissenschaftlicher Arbeit widerspiegelt, die, „weil wir uns irren können, immer nur vorläufigen Wert“ (Rost, 2008, S. 37) hat. Angesichts dieses Wissens

“ist die Bedeutung eines genaueren Wissens um die Praktiken und Strategien von Auswahlhandlungen in Bezug auf die Themen (wie auf Methoden, Theorien, Personal usw.) und die dabei jeweils beanspruchte Legitimation für die zukünftige Wissenschaft kaum zu überschätzen“ (Behm, 2014, S. 21).

und bedarf in der Konsequenz einer permanenten Reflexion (vgl. ebd.). Bildungsforschung an sich kann zwar fachspezifisch, jedoch sollte sie nicht fachabgrenzend betrieben werden.

„Das Wort ‘Bildungsforschung’ sollte demgegenüber deutlich machen, daß hier verschiedene Wissenschaften - Pädagogik, Psychologie, Ökonomie, Jurisprudenz und Soziologie - interdisziplinär zusammenwirken, um eine Erforschung des gesamten Bildungswesens und seiner Voraussetzungen möglich zu machen“ (Becker, 1972, S. 37).

Der deutsche Bildungsrat sagt diesbezüglich,

„es sollte nur dann von Bildungsforschung gesprochen werden, wenn die zu lösende Aufgabe, die Gegenstand der Forschung ist, theoretisch oder empirisch auf Bildungsprozesse (Lehr-, Lern-, Sozialisations- und Erziehungsprozesse), deren organisatorische und ökonomische Voraussetzungen oder Reform bezogen ist“ (Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 16).

In dieser Definition wird der Aspekt *Bildung als Prozess* akzentuiert und die Gewichtung auf den sich permanent verändernden Status gelegt.

Betrachtet man das für diese Arbeit relevante Forschungsfeld der außerschulischen Bildungsforschung, lässt sich erfassen, dass durchgeführte Forschungsprojekte kaum im bildungstheoretischen Kontext betrachtet werden (vgl. Lüders & Behr-Heintze, 2010³⁶)³⁷ und bislang eine systematische Aufarbeitung eher selten ist (vgl. Grunert, 2015)³⁸. Unter den Projekten mit bildungspraktischer Zielsetzung lassen sich zwei Bildungsmuster erkennen: Zum einen liegt der Handlungsfokus auf der Vermittlung fachrelevanten und damit funktionalen Wissens (vgl. Klieme & Hartig, 2008) und zum anderen finden sich Projekte mit fachübergreifender Kompetenzausrichtung³⁹, bei denen die

³⁶ Die Autoren schreiben explizit dazu:

„Erziehungswissenschaftliche und philosophische Bildungstheorien wie auch das Bildungssystem als Ganzes erscheinen, von wenigen Ausnahmen abgesehen in der Selbstwahrnehmung der sozialpädagogischen Praxis nach wie vor als fremde Welten. Zwar gibt es in jüngerer Zeit verstärkt [...] intensive Bemühungen um eine bessere Zusammenarbeit zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe; dies ändert jedoch wenig daran, dass die Diskussion um schulische Bildung bislang nur punktuell Eingang in die Kinder- und Jugendhilfe fand und dass die Diskussion in der Kinder- und Jugendhilfe vonseiten der etablierten Bildungstheorie – wiederum von wenigen Ausnahmen abgesehen – kaum rezipiert wird“ (Lüders & Behr-Heintze, 2010, S. 451).

³⁷ Es finden sich bildungstheoretische Bezüge in der sozialpädagogischen Arbeit stellvertretend bei Rauschenbach und Thole (1998), Otto und Oelkers (2006), Cloos et al. (2009), Lahner (2011), Otto und Rauschenbach (2012), Rauschenbach (2013), Deinet und Sturzenhecker (2013), Huber (2014), Schwanenflügel (2015), Fimpler und Hannen (2016). Einen schönen Überblick seit den 50er Jahren bis 2010 liefert Schmidt (2011).

³⁸ Einen qualitativen Ansatz zu dieser Problematik liefert das WiO-Fit-Projekt. Ziel ist es, den Teilnehmenden den Übergang von Schule und Beruf zu erleichtern und bildungsperspektivisch zu unterstützen. Siehe dazu Heinisch (2016).

³⁹ Vgl. beispielsweise Düx et al., 2009.



„reflexive Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt“ (Grunert, 2015, S. 169) als peripheres Ziel angesteuert wird. Unabhängig von der Fachausrichtung - der Definition von Bildungsforschung entsprechend – ist eine pädagogische Ausrichtung stets impliziert; nicht im Sinne, dass die primäre Fachausrichtung zur Pädagogik wird, sondern, dass „Impuls und Ergebnis [...] pädagogisch relevant“ (Lemberg, 1963, S. 57) sind. Somit kann Pädagogik auf theoretischer Ebene als „integrierende Erziehungswissenschaft“ (Roth & Friedrich, 1975, S. 25) innerhalb der Bildungsforschung betrachtet werden.

Dieser pädagogische Anspruch mag erfolgsversprechend ausgelegt sein, jedoch zeigt sich seit den 70er Jahren ein stagnierender Verlauf interdisziplinärer Entwicklungen und der damit verbundenen pädagogischen Anwendungsparadigmen (vgl. Friedrich, 1972; Hurrelmann, 1977; Briese, 1980; Neumann, 1993). Der dafür vorliegende Grund wird auf Seiten der Forscher gesucht, die sich kooperativen Arbeits- und Kommunikationskreisen enthalten und ihre primären Forschungsabsichten mehr im Karriereausbau sehen als im Erwerb interdisziplinärer Bildungskompetenzen (vgl. Briese, 1980; Neumann, 1993; Weishaupt, 2001; Zedler & Döbert, 2010). Trotz dieser schwachen Auslastung des interdisziplinären Kooperationspotenzials betont die Deutsche Forschungsgemeinschaft die Wichtigkeit, dass „die Themen dieses Forschungsfelds in den meisten Fällen *disziplinübergreifende Zusammenarbeit* erfordern“ (2002, S. 791; Hervorhebung im Original). In jüngster Zeit scheint sich dieser Apell wieder tendenziell richtig zu entwickeln (vgl. Solga & Becker, 2012). Reinders et al. äußern, dass „eine Zunahme interdisziplinärer Zugänge [...] in den vergangenen Jahren zu verzeichnen“ (2015, S. 12) sei⁴⁰ und betont zu-

⁴⁰ Reinders et al. gibt einen numerischen Überblick zur Entwicklungstendenz und macht auf die steigende Relevanz und Vielfältigkeit der Bildungsforschung aufmerksam:

„Die Datenbank zu Forschungsprojekten in Deutschland (foris) verzeichnet für die Jahre 1990 bis 2000 unter dem Schlagwort „Bildungsforschung“ 18 Projekte, für die nachfolgende Dekade bis zum Jahr 2010 insgesamt 170 Studien. Diese quantitative Zunahme zeigt nicht nur die gestiegene Relevanz, sie lässt zugleich erahnen, wie thematisch vielfältig die empirische Bildungsforschung in Deutschland mittlerweile ist“ (2015, S. 12).

⁴¹ Zedler und Döbert stellen u.a. eine tabellarische Übersicht zum Sektor der Bildungsforschung auf, woran die tendenzielle Entwicklung quantitativ erkennbar wird. Siehe dazu Zedler und Döbert (2010, S. 29ff.), ebenso Dees (2014).

gleich die angestiegene Relevanz dieses Forschungsfelds⁴² (vgl. Zedler & Döbert, 2010) und die damit verbundene Obligation der Wissenschaft eine „hoch leistungsfähige empirische Bildungsforschung“ (Buchhaas-Birkholz, 2009, S. 30) zu betreiben⁴³, die eine „starke forschungsmethodische Fundierung“ (Zedler & Döbert, 2010, S. 34) impliziert. Eine Quantifizierung des Outputs des bildungsforschenden Sektors ist die logische Konsequenz, die allerdings keine Garantie für qualitativ hochwertige Resultate ist (vgl. Heid, 2007; Zedler, 2007)⁴⁴.

⁴² Die Bezeichnung *Forschungsfeld* und nicht *Disziplin* zeigt die auch von Reiss (2005) und Prenzel (2006) betonte relevanztragende Reichweite und Anerkennung von Bildungsforschung.

⁴³ Eine steigende Nachfrage am Output der Bildungsforschung geht obligatorisch mit bildungspolitischen Einflussgrößen einher, da diese häufig die Finanzierung von Projekten übernehmen mit der Intention lukrative und gewinnbringende Bildungsprogramme, -konzeptionen, -setting etc. zu kreieren. Der Kontrast zwischen Bildungsforschung und Bildungspolitik ist ein eigenes Feld, das der kritischen Aufmerksamkeit bedarf, jedoch im Zuge des Forschungsprozederes dieser Arbeit wenig Relevanz trägt. Dennoch sei exemplarisch eine kritische Äußerung Matthias Salderns erwähnt, der die freie Wissenschaft gefährdet sieht und von einer Prostitutionsrolle derselben gegenüber dem Staat warnt: „Der Gedanke an Prostitution liegt nahe, weil Empirische Bildungsforschung fast nur noch staatliche Aufträge erfüllt und so auf die Rolle eines politisch gesteuerten Datenlieferanten zurecht gestutzt worden ist“ (2010, S. 139f.). Dieser und ähnlichen kritischen Stimmen muss sich im Zuge bildungspolitischer Prozesse fast jede Drittmittel-finanzierte Studie stellen und unterliegt damit der Kritik, ob die Wissenschaft oder die Politik die leitende Instanz im Forschungsprozess ist. Dieser Fakt sei an dieser Stelle erwähnt, da es sich bei dieser Qualifikationsarbeit ebenfalls um ein von Drittmitteln finanziertes Projekt handelt. Dieser Punkt wird im Laufe der Konkretisierung der Forschungsfragen nochmals Berücksichtigung finden.

Zur Vertiefung von bildungspolitischen Influenzen auf Bildungsforschung siehe Bauer et al. 2014; Beiträge der Zeitschrift *Erziehungswissenschaft* (50, 2015); Becker & Lauterbach, 2016; Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“, 2016; Weymann, 2016.

⁴⁴ Ein obligatorischer Qualitätsverlust entsteht nicht primär aufgrund der Forschungsmethodik, sondern vielmehr aufgrund der unüberschaubaren Menge an Datenmaterial. Die aktuelle Entwicklung zeigt allerdings die wissenschaftliche Strukturierung und Organisation des Datenmaterials zur Verbesserung der Forschung. Siehe dazu Stanat (2015).

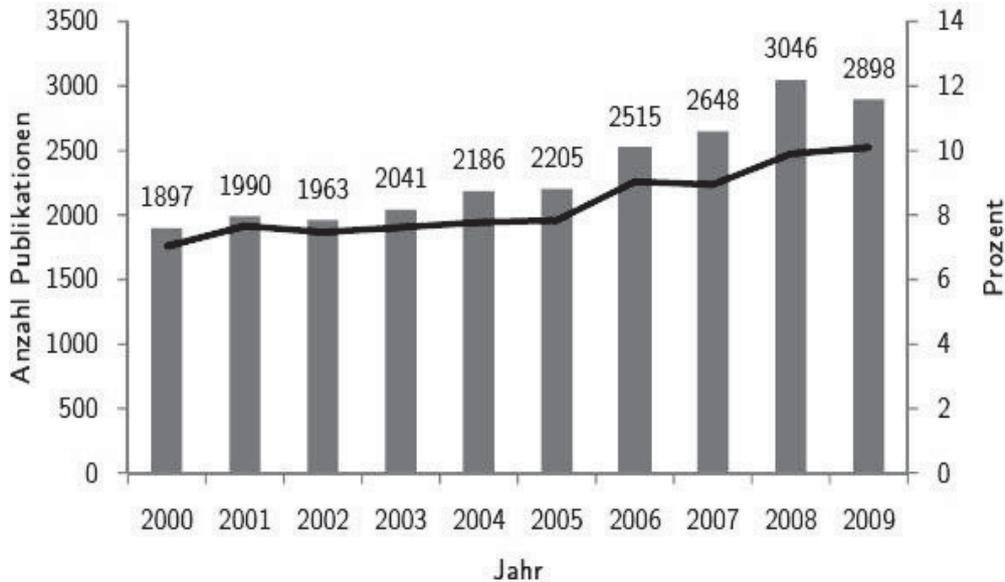


Abbildung 5. Anzahl der Publikationen im Bildungsbereich für Deutschland⁴⁵

Basierend auf der quantitativen Datenlage

„innerhalb des thematischen Netzwerks der Bildungsforschung lässt sich erkennen, dass die Forschungsgebiete BILDUNGSGESCHICHTE und SCHÜLER(-LEISTUNG) sowie zum größten Teil LEHRER und HOCHSCHULE durchgängig zu den Mainstream-Themen zählen“ (Dees, 2014, S. 174; Hervorhebung im Original).

Ungeachtet der einzelnen Disziplinen der quantitativen Datenlage lässt sich festhalten, dass der „Diskurs um Bildung als gesellschaftliches Schlüsselthema“ (Heinzel, 2014, S. 48) rangiert und der Bildungsforschung zukünftig ein „hoher gesellschaftlicher Stellenwert zugesprochen“ (ebd., S. 52; vgl. auch Merckens, 2011) wird⁴⁶. Dadurch wird erkennbar, dass die Bildungsforschung nach dem Leitsatz „Bildung ist mehr als Schule“ (Bundesjugendkuratorium (BJK), 2002) die Perspektive sowohl qualitativ als auch quantitativ hin zu „Bildungsprozessen im Zuge des lebensweltlichen Handelns, die über den Horizont der schulischen Wissensvermittlung hinausweisen“ (Rauschenbach,

⁴⁵ Die Datenbasis des hier dargestellten Diagramms besteht nicht ausschließlich aus deutschen Publikationen, zeigen aber dennoch die korrekte tendenziell zunehmende Entwicklung in Deutschland (vgl. Dees, 2014).

⁴⁶ Ob dieser Rang und die damit verbundene öffentliche Aufmerksamkeit der Bildungsforschung anhält, „hängt eben nicht nur von ihrer Qualität ab. Sie ist auch von den politischen Meinungen zu den festgestellten Problemlagen im Bildungssystem und von den Einschätzungen der Praxis zur Umsetzbarkeit von Forschungsergebnissen und Ideen abhängig“ (Heinzel, 2014, S. 48).

2015, S. 51; vgl. auch Lüders & Behr-Heintze, 2010; Züchner, 2016)⁴⁷, richten muss. Im Schulkontext hat John Hattie (2009; 2012; mit Beywl, 2014) anhand seiner Meta-Studie „Visible Learning“ darauf hingewiesen, dass disziplinübergreifend „über die tatsächlichen Effekte und die Wirksamkeit schulischer Lehr- und Lernprozesse“ (Borchert, 2015, S. 127) diskutiert und evaluiert werden muss. Diese oft als „Heiligen Gral des Unterrichts“ (im Original „holy grail“ von Mansell, 2008) bezeichnete Arbeit war einer der Impulse für eine Neubetrachtung innerhalb der empirischen Bildungsforschung. Hinzu kam, dass sich die Methodologie dahingehend weiterentwickelt hat und auf die Quantifizierung von Bildungsparametern verstärkt Wert gelegt hat (vgl. Koller, 2012), welche bis dato dem qualitativen Forschungsfeld oblag.

„Insbesondere die Zurückdrängung des elitären, geisteswissenschaftlichen Bildungsverständnisses hat zu einer Neubewertung des Zusammenhanges von Bildung und Sport aber auch von Bildung und Training geführt. Die früheren Trennlinien zwischen Bildung und Ausbildung, zwischen Bildung und Qualifikation werden unkenntlich und lösen sich auf. Eine [...] Entgrenzung [...] ist erkennbar [...]. In zunehmendem Maße werden sportliches Handeln und sportliches Trainieren selbst als ein genuin bildungsförderliches Geschehen betrachtet“ (Borchert, 2015, S. 127).

3.1.2 Sportpädagogische Bildungsforschung in Deutschland

Die Bildungsforschung unterliegt einer Neubetrachtung⁴⁸ und einer simultanen Erweiterung der Handlungsräume.

„Diese Öffnungsprozesse im Bildungssystem eröffnen gerade zivilgesellschaftlichen Akteuren wie z. B. den Sportverbänden vielfältige Handlungsspielräume zur Ausgestaltung institutioneller Rahmenbedingungen im Bildungssystem“ (Braun, 2011, S. 110).

Der sportive Sektor hat in der Bildungsforschung vor den 90er Jahren nur wenig Beachtung erfahren (vgl. Borchert, 2015), sodass sich „eine Überprüfung von Sachverhalten im Gegensatz zu philosophisch-orientierten Normendebatten nur schwach entwickelt [hat]“ (Bos & Postlethwaite, 2014, S. 253). Durch eine Perspektivenerweiterung im Sinne einer Mehrperspektivität⁴⁹, die sich im

⁴⁷ Dieser Aspekt findet sich bereits beim Deutschen Bildungsrat, der von der Bildungsforschung fordert, dass sie sich „auf das gesamte Bildungswesen und seine Reform im Kontext von Staat und Gesellschaft [...] einschließlich der außerschulischen Bildungsprozesse“ (1974, S. 16) beziehen soll.

⁴⁸ *Neu* meint in diesem Kontext nicht: „völlig unabhängig vom Wissen über jene Wirklichkeit, die Gegenstand bildungswissenschaftlicher Forschung war und bleibt und sich in einer Forschungstradition niedergeschlagen hat, aus der die aktuelle Forschung nicht beliebig ‘auszusteigen’ vermag“ (Heid, 2011, S. 501).

⁴⁹ Mehrperspektivität zielt im Rahmen außerschulischer Bildungsforschung auf die Heterogenität der Felder (bspw. Freizeit-, Leistungs- und Gesundheitssport), Kooperation (Zusammenwirken mehrerer



Laufe der Dekaden peripher entwickelt hat (vgl. dazu Giel et al., 1974; Kurz, 1977; Singer et al., 1980; Balz, 2004; Balz & Neumann, 2004, 2010; Scheid & Prohl, 2011, 2012; Krieger, 2015) und „im Sinne klassischer Bildungsideen auf die ‘Erweiterung der Perspektive’ und das Wecken eines ‘vielseitigen Interesses’“ (Neuber, 2009, S. 18) abzielt, um „zu einer individuellen Sinnfindung zu verhelfen“ (Beckers, 2000, S. 90), verlässt die sportpädagogische Bildungsforschung allmählich diese „Schattenzone“ (Borchert, 2015). Der PISA-Schock gilt als Initiator für die Resurrektion der „Erziehungswissenschaft als Leitdisziplin [...] zur Beantwortung bildungspolitischer Fragen“ (ebd., S. 129), sodass in der Folge die Sportpädagogik einen Anstieg ihrer bildungsinitiierenden Relevanz (vgl. dazu Bietz et al. 2005; Thiele; 2008, Giese, 2008)⁵⁰ und damit Zugänge zu anderen Forschungsfeldern erfährt; eine wissenschaftliche Offenheit, welche sie schon in der Vergangenheit intentioniert hatte:

Es gibt Anzeichen genug, dass die gegenwärtige Konstitution der Sportpädagogik immer nachhaltiger durch fremde Konzepte, Modelle und Theoriebestandteile unterschiedlicher Herkunft und Reichweite geprägt wird. Dabei sind es vor allem sozialwissenschaftliche Theoreme, die von der Sportpädagogik aufgenommen werden. War für die Begründung der herkömmlichen Theorie der Leibeserziehung ein gleichsam leibeserzieherisch immanent bleibendes Verfahren charakteristisch, so ist die gegenwärtige Situation der Sportpädagogik gerade durch ihre Hinwendung zu verschiedenartigen Wissenschaften vom Menschen gekennzeichnet“ (Meinberg, 1979, S. 29).

Diese Offenheit ist allerdings weder ein Garant für die Umsetzung noch für erfolgsbringende Prozesse in der pädagogischen Bildungsforschung (vgl. dazu Thiele, 1995; Messmer, 2003, 2011)⁵¹, welche auf „die Bildungsrealität in einer Gesellschaft“ (Gräsel, 2015, S. 15) abzielt.

„Man wird lediglich sagen können, daß dem Sport – je nach Gestaltung – sowohl eine negative als auch eine positive Sozialisationswirkung bei bestimmten Probandengruppen zukommen kann, dass jedoch solche sportspezifischen Sozialisationsimpulse nur unter besonderen Umständen weit genug reichen, um auch auf der Ebene allgemeiner Werthaltungen und Verhaltensdispositionen wirksam zu werden“ (Singer, 2004, S. 334).

Anbieter und Institutionen) und Stakeholder (unterschiedliche Erwartungen unterschiedlicher Anspruchsgruppen) ab. Mehr dazu bei Horch et al. (2010; besonders Kapitel 10).

⁵⁰ Vertiefend zur sportpädagogischen Bildungsdebatte siehe Meinberg (1996), Rauschenbach et al. (2006); Hilsmann & Krüger (2007), Neuber (2010).

⁵¹ Besonders erschwert scheinen die Naturwissenschaften den Zugang in die Sportpädagogik zu finden - aufgrund theoretischer Diskrepanzen seitens der pädagogischen Seite. Dazu Marcel Reinold: „Bestimmte physikalische Prinzipien können in Bezug auf den Sport offensichtlich in Widerspruch zu Grundannahmen in der Sportpädagogik, zum Konzept der Eigenleistung im Sport, zum Begriff der persönlichen Verantwortung, zur Offenheit des Sports an sich und zur Struktur der Sportwissenschaft mit ihrer Pluralität an sportwissenschaftlichen Teildisziplinen geraten“ (2008, S. 410).

Nichtsdestotrotz lässt sich die in Deutschland aktuell stattfindende Weiterentwicklung der sportpädagogischen Bildungsforschung anhand universitärer und außeruniversitärer Institutionen messen. Professuren mit der Denomination einer Bildungsforschung im Sport finden sich an der Goethe-Universität Frankfurt am Main sowie an der Universität Leipzig (Stand: Dezember 2015); außerdem sind einige andere Universitäten, deren Forschungsbereiche einem empirischen Bildungsforschungszweig im Sport zuzurechnen sind (z. B. Universität Münster und Universität Potsdam) zu lokalisieren. Politisch ausgeweitet lässt sich konstatieren, dass auch der Staat Interesse an sportlicher Leistungsfähigkeit seiner Bildungsträger zeigt und sich folglich mit dem von Prohl und Emrich geforderten „pädagogischen Dreifachauftrag“ (2009, S. 203) zu beschäftigen hat, der auf Rahmenbedingungen der schulischen Allgemeinbildung, sportspezifischen (Aus)Bildung und der Initiierung allgemeiner Bildungsprozesse abzielt (vgl. Borchert, 2012)⁵². Die staatlichen Bildungsinitiativen verantworten damit die „zeitliche, sachliche und soziale Fixierung [der zu Bildenden] auf einen Leistungsindividualismus“ (Prohl, 2010, S. 317) in einen „ethisch verantwortbaren Bildungs- und Erziehungsprozess zu überführen“ (Borchert, 2015, S. 133). Fraglich bleibt bei diesem Vorhaben, inwieweit außerschulische Bildungsprozesse stattfinden, denn ein zentrales Problem bleibt die Messbarkeit von Bildung, die von Bildungsexperten (z. B. Koller) als realisierbar akzentuiert, von Bildungspragmatikern (z. B. Reichenbach, 2007⁵³) jedoch mit Skeptizismus betrachtet wird. Kernpunkte der Problematik sind rund um das Spektrum der Messbarkeit anzufinden und damit nicht monokausal zu betrachten: Messmethodologie, Bildungsparameter, Auswertungskriterien etc. (vgl. dazu Krapp, 2011; Zlatkin-Troitschanskaia & Seidel, 2011; Spinath, 2015).

„Mit den dargestellten Entwicklungen bzgl. der Weitung des Bildungsbegriffs, der damit verbundenen Öffnung des Bildungsverständnisses und der zunehmenden Institutionalisierung der Kindheit werden sich für die Empirische Bildungsforschung im Sport weitere Forschungsfelder und Herausforderung ergeben, die eine angemessene Operationalisierung der Prozesse einer bildungsförderlichen Gestaltung des Kinder- und Jugendsports im Ganzttag bedürfen. Damit geraten zum einen Bildungspartner in den Blick, die bisher

⁵² Die Vertiefung des pädagogischen Dreifachauftrags für den Forschungsstand im Hinblick auf die in dieser Arbeit intentionierten Fragestellungen ist themenunbezogen und dadurch vernachlässigbar.

⁵³ Siehe zur Vertiefung auch Pongratz (2007).



bei Bildungsfragen und Fragen des Lernens bisher eher am Rande standen (z. B. Vereine, Trainer/innen). Sie gilt es mit einzubeziehen und mit zum Gegenstand des Forschungsinteresses zu machen“ (Borchert, 2015, S. 136).

Demzufolge stellt sich nicht die Frage um „das Ob, sondern nur um das Wie der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis in einer inhaltlich spezifizierten und professionalisierten Domäne“ (Heid, 2011, S. 491). Das Wie folgt sich aus der Unklarheit heraus, ob (theoretische) Wissenschaft der realen Praxis gewinnbringend helfen „muss, soll, darf oder kann“ (ebd.; vgl. auch Scharioth, 1999; Altrichter et al, 2005a; Birgmeier, 2008; Spiel et al., 2009)⁵⁴ und stößt aufgrund dieses Disputs auf Kritik (vgl. König et al., 1989; Minnameier 2001; Schüle, 2008; Göppner, 2009; Eßbach, 2011; Neumann, 2013; Treptow, 2016; Liebsch, 2016).

Bildungsforschung kann im außerschulischen Kontext nur dann praxisorientiert zum Nutzen der Gesellschaft beitragen, wenn der Evaluationscharakter gewahrt wird. Diese Prämisse steuert „den sich immer interaktiv vollziehenden diagnostischen Prozess“ (Jäger, 2011, S. 482) und involviert die Evaluationsforschung in die übergeordnete Bildungsforschung. Evaluationsforschung

„ist ein Prozess, in dem nach zuvor festgelegten Zielen und explizit auf den Sachverhalt bezogenen und begründeten Kriterien ein Evaluationsgegenstand bewertet wird. Dies geschieht unter Zuhilfenahme sozialwissenschaftlicher Methoden durch Personen, welche hierfür besonders qualifiziert sind. Das Produkt eines Evaluationsprozesses besteht in der Rückmeldung verwertbarer Ergebnisse in Form von Beschreibungen, begründeten Interpretationen und Empfehlungen an möglichst viele Beteiligte und Betroffene, um den Evaluationsgegenstand zu optimieren und zukünftiges Handeln zu unterstützen“ (Balzer, 2005, S. 16).

In diesem Zusammenhang sollte Evaluationsforschung von den Kriterien Güte und auf die Praxis bezogene Verwendbarkeit abhängig sein.

„Die Begriffe Güte und Verwendbarkeit verweisen auf ein zentrales Merkmal einer Evaluation. Eine Evaluation beschränkt sich nicht auf eine reine Deskription und Analyse des untersuchten Gegenstandes, sondern beinhaltet darüber hinaus eine Bewertung, d.h. Aussagen zur Qualität des untersuchten Gegenstandes im Hinblick auf seine Anwendbarkeit. Dazu werden keine allgemeinen Aussagen möglich sein, sondern jeweils nur Aussagen bezogen auf spezifische Zwecke in einem konkret anzugebenden Verwendungszusammenhang. Eine Evaluation ist von daher ziel- und zweckorientiert“ (Ditton, 2010, S. 608; vgl dazu auch Kempfert & Rolff, 2005; Wottawa, 2007).

Damit impliziert Bildungsforschung die Produktion konstruktiv kritischer Analysen (vgl. Heid, 1995; Altrichter et al.; 2005b; Seifried, 2010) und hat damit

⁵⁴ Diese Diskrepanz herrscht auf rein wissenschaftlicher Ebene ebenfalls zwischen Grundlagenforschung und angewandter Forschung (vgl. dazu Krüger, 2009; Kleiner, 2010; Ukowitz, 2016)

„die Bildungs- und Erziehungspraxis im nicht naiv empiristischen Sinn zum Untersuchungsgegenstand und trägt damit zur Durchleuchtung, zur Aufklärung der Bedingungen, Strukturen, Mittel, Prozesse und Effekte alltäglichen bildungspraktischen Handelns bei“ (Heid, 2011, S. 501).

Auf das sportliche Handlungs- und Bildungsfeld bezogen lässt sich jedoch feststellen, dass großflächige „Bildungs- und Entwicklungseffekte von organisierten Freizeitaktivitäten in Vereinen oder auch Verbänden“ (Krüger & Grunert, 2010, S. 654) zunächst wenig Anklang in der Bildungsforschung erfahren haben (vgl. Breuer et al., 2014)⁵⁵. Brettschneider et al. (2002) untersuchten die Jugendarbeit in Sportvereinen; später analysierten Fauser et al. (2006, 2007) die Jugendarbeit in Verbänden. In jüngerer Zeit finden sich allerdings zunehmend mehr Studien zu bildungsinitierendem Kompetenzerwerb Jugendlicher im Sportsektor⁵⁶: so beispielsweise Braun und Hansen (2009 und 2010), welche die Partizipation Jugendlicher in Sportvereinen untersuchten und auf informeller Lernbasis die Handlungskompetenz außerhalb des untersuchten Bereichs analysierten (ebenso auch Golenia & Neuber, 2009; Bindel, 2009b; Sygusch & Herrmann, 2010; Neuber et al., 2010)⁵⁷. Resümierend besagen die Ergebnisse dieser Studien, dass zwar ein Kompetenzerwerb – meist auf informeller Lernbasis – stattfindet⁵⁸, der in anderen sozialen Kontexten erwünscht ist, jedoch die Transferabilität auf reale Handlungsmuster unklar bleibt. Die gewünschte „Sozialisationsfunktion des Sportvereins im Hinblick auf die Unterstützung der Entwicklung persönlicher Charaktermerkmale“ (Breuer et al., 2014, S. 133) war vor mehr als einem Jahrzehnt noch nicht fundiert belegt worden (vgl. Rittner & Breuer, 2004) und diese Tendenz zeichnet sich bis heute trotz des anwachsenden Interesses seitens der Bevölkerung und der

⁵⁵ „Ein deutliches Forschungsdefizit besteht noch bei deutschlandweiten Studien, welche den kausalen Einfluss von sportlicher Aktivität auf schulische und außerschulische Bildungsleistungen erforschen“ (Breuer et al., S. 141).

⁵⁶ Peripher dazu existieren einige empirische Studien zum Kompetenzerwerb, die nicht rein auf den Sportsektor ausgerichtet sind, sondern das Vereinsleben per se (Musik, Restauration, etc.) ansprechen: Siehe dazu Düx et al., 2009; Hansen, 2008; Grunert, 2012; Wendler & Huster, 2015).

⁵⁷ Eine schöne Übersicht zum Forschungsstand der Jugendverbandsarbeit auf der Basis empirischer Studien seit 1990 liefern Gadow und Pluto (2014); tiefergehender Oechler und Schmidt (2014). Weiterführend zum Jugendsport vgl. Kapitel 3 in Blomberg und Neuber (2015). Das BiK-Forschungsprojekt hingegen befasst sich mit den Qualifikationsrahmen von Fachpersonal, das mit der Bewegungsthematik im Kindesalter konfrontiert ist. Siehe dazu Fischer et al. (2016b).

⁵⁸ „Vereinsjugendliche drücken ein überdurchschnittlich positives Selbstbewusstsein aus. [...] Heranwachsenden [scheint] die Bewältigung der Alltagsanforderungen dann insgesamt leichter zu fallen, wenn sie Mitglieder eines Sportvereins sind“ (Brettschneider et al., 2002, S. 218).



Politik ab, nicht zuletzt aufgrund der mehrfach erwähnten Diffizilität der Messbarkeit von Bildung⁵⁹. Die Bemühungen des DOSB werden jedoch allmählich auch in der Vereinsarbeit im Zuge der im Dezember 2005 verabschiedeten Rahmenrichtlinien für die Qualifizierung im Bereich des Deutschen Sportbundes erkennbar, da zunehmend mehr Sportvereine über ein Bildungskonzept für Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen von haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeitern verfügen und darüber hinaus in kooperativem Austausch mit Schulen stehen (vgl. Breuer, 2015)⁶⁰.

Im Gegensatz zum Vereinssport erfährt der Spitzensport einen erheblich höheren Anerkennungsgrad im Hinblick auf seine „beispiellose Vorbildfunktion“ (Breuer et al., 2014, S. 162)⁶¹, allerdings steht im Fokus die Leistungsbereitschaft und –fähigkeit (vgl. Prohl & Emrich, 2009; Breuer & Hallmann, 2011). Lutz Nordmann erkennt das noch nicht ausreichend realisierte Bildungspotenzial des Spitzensports und lokalisiert dieses im Bereich des Trainers als Bildungsmultiplikator:

„*Handlungsrelevante Aspekte* müssen in der Trainerausbildung eine dominierende Rolle spielen. Im Tätigsein in konkreten sozialen Umfeldern (Trainingsgruppen, Kaderbereichen usw.) liegen ganz erhebliche, oft nicht hinreichend genutzte und anerkannte Lern-, Gestaltungs- und Innovationspotenziale für gesellschaftliche, wirtschaftliche, sportliche und individuelle Entwicklung. Eine zukunftsorientierte Ausgestaltung des Traineraus-, -fort- und –weiterbildungssystems muss deshalb die bewusste Erschließung und Ausschöpfung dieser Ressource beinhalten. Es sind spezifische *Wertschöpfungsketten des Wissens im Leistungssport* aufzubauen, in denen vorhandenes und produziertes Wissen in Nutzen gewandelt wird“ (2010, S. 242, Hervorhebung im Original).

Breuer et al. fassen die wesentlichen Punkte der sportbezogenen Bildungsarbeit⁶² in Deutschland wie folgt zusammen:

⁵⁹ Aufgrund der Schwierigkeit der Quantifizierung von Bildungs- und Sozialisationseffekten des Sports wird hier auf eine vollständige Aufzählung wissenschaftlicher Beiträge verzichtet, da sie nicht primärrelevant für diese Arbeit sind. Für eine Vertiefung ist Rittner & Breuer (2004, S.94ff.; Breuer et al., 2014, S. 129ff.) zu empfehlen.

⁶⁰ Für Süßenbach und Klaus (2016) ist es dabei wichtig zu untersuchen, „unter welchen Bedingungen kooperative Beziehungen zwischen Schulen und Sportvereinen zu entwickeln sind, ohne dass die Akteure ihre originären Ziele und Interessen vernachlässigen (müssen)“ (Süßenbach & Klaus, 2016, S. 140).

⁶¹ An dieser Stelle sei die vielfach diskutierte Problematik des Dopings im Spitzensport erwähnt: Siehe dazu Haug, 2006; Dresen, 2010; Dewald, 2010; Singler & Treutlein, 2012; Prinz, 2013; Daumann et al., 2015. Einen Überblick über die deutschsprachige Forschung liefern Schirm und Meier (2016).

⁶² Die sportbezogene Bildungsarbeit geht selbstverständlich über den in diesem Kapitel ausgeführten sportpädagogischen Forschungsfeldern hinaus und erstreckt sich über weitere Disziplinen wie Sportmedizin, -psychologie, -ökonomie etc, welche jedoch aufgrund der mit dieser Arbeit intentionierten Forschungsfragen nicht näher beleuchtet werden sollen.

„Die Bildungsarbeit in Deutschland ist substanziell. Sowohl Sportverbände und Sportbünde als auch Sportvereine leisten einen wichtigen Beitrag zur Bildungsarbeit in Deutschland. [...] Trotz ihrer Begrenztheit weist die vorliegende empirische Evidenz eindeutig darauf hin, dass regelmäßige Sportaktivität einen positiven Einfluss auf die Schulbildung und die Ausbildung von nicht-kognitiven Fähigkeiten hat. Teilweise deuten die Ergebnisse sogar darauf hin, dass der Sport, verglichen mit anderen Freizeitaktivitäten, für derartige Effekte ein einzigartiges Potenzial besitzt“ (2014, S. 141).⁶³

Im Folgenden soll nun der allgemeinsportliche Sektor mithilfe der Dokumentenanalyse der Rahmenrichtlinien des DOSB abgeschlossen und so ein Übergang zur sportartspezifischen Bildungsarbeit des Deutschen Schützenbundes hergestellt werden. Die Rahmenrichtlinien wurden konzipiert, um das Personal in Sportvereinen „für ihre Tätigkeiten zu professionalisieren“ (Hansen, 2013, S. 105) und sie damit als Bildungsmultiplikatoren in der Praxis einsetzen zu können.

3.1.3 Dokumentenanalyse

„Die Suche nach neuen Erkenntnissen zum komplexen Phänomen Sport fordert und fördert Interdisziplinarität“ (Willimczik, 2011, S. 328).

Der 2006 gegründete Deutsche Olympische Sportbund ist die Fusion aus dem Nationalen Olympischen Komitee für Deutschland (NOK) und dem Deutschen Sportbund (DSB) und verkörpert die Dachorganisation des Sports in Deutschland, zu dessen Arbeitsbereich sowohl der Spitzensport als auch der Breiten-sport fällt, wodurch er zur deutschlandweit größten Personenvereinigung avanciert ist und „der mit Abstand größte nonformale ‘Anbieter‘ von Qualifizierungen im deutschen Bildungssystem“ (DOSB, 2013b, S. 9, vgl. auch Schwind-Gick, 2014)⁶⁴. Angesichts dieser sinntragenden Relevanz

„ist der vereins- und verbandsorganisierte Sport nicht nur zu einem zentralen Organisationsfaktor mit lebensweltlicher Einbindung in der deutschen Zivilgesellschaft geworden, sondern auch zu einem maßgeblichen Untersuchungsobjekt der sozialwissenschaftlich orientierten Sportforschung in Deutschland“ (Braun, 2014, S. 135).

Diese Komplexität, sowohl strukturell als auch aufgabenpolitisch, zeigen die Herausforderungen, mit denen die Sportverbände unter dem Dachverband zur Weiterentwicklung der Gesellschaft konfrontiert sind und trotz dieser bildungspolitischen Implementation ist festzustellen, dass der

⁶³ Siehe dazu auch eine systematische Übersicht von Längsschnittstudien bei Dadaczynski und Schiemann (2015).

⁶⁴ Für eine ausführliche statistische Datenlage siehe DOSB (2016).



„organisierte Sport unter dem Dach des Deutschen Olympischen Sportbundes [...] umfangreiche und eindrucksvolle Leistungen zur Integration der Bevölkerung [erbringt] und stellt – gemessen am Kriterium der Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Organisationen bzw. am quantitativen Organisationserfolg – die wichtigste Quelle sozialen Kapitals in Deutschland dar“ (Klages, 2008, S. 189).

Richtig organisierter Sport meint, dass „Sport unsere Gesellschaft mitgestaltet, was wiederum eine Vernetzung mit anderen wichtigen Bereichen der Gesellschaft einschließt“ (Kuhlmann & Siegel, 2014, S. 7)⁶⁵. In der Planung und Umsetzung dieser sieht der DOSB eine seiner Kernaufgaben. Dazu hat er Rahmenrichtlinien zur Qualifizierung der Aus- und Fortbildung von Mitarbeitern festgesetzt, die Mitgliedsorganisationen helfen sollen, optimale Lehr- und Lernmöglichkeiten schon in den Basisstrukturen zu schaffen.

3.1.3.1 Analyse der Rahmenrichtlinien des DOSB⁶⁶

Die Rahmenrichtlinien dienen der Äquivalenz und Vergleichbarkeit einzelner Ausbildungsabschlüsse bei gleichzeitiger Einräumung des notwendigen Freiraums zur spezifischen Konzeptionierung der Ausbildungsgestaltung. Dieser Freiraum ist insofern nötig, da die Abstrahierung einzelner konzeptioneller Aspekte zwar auf das Gesamtfeld des organisierten Sportbetriebs abzielt, dadurch jedoch nicht die verbandsspezifische Ausgestaltung in vollem Umfang berücksichtigt werden kann. Die Erwartungshaltungen von Menschen in Bezug auf ihr sportliches Treiben sind aufgrund der großen sportlichen Bandbreite sehr unterschiedlich. Der organisierte Sport strebt demzufolge eine breite Angebotspalette an, worunter die Spezifität der einzelnen Verbände zwangsläufig leidet. Die Rahmenrichtlinien als repräsentatives Medium für den organisierten Sport sind darauf bedacht, den immerwährenden Wandel einer modernen Gesellschaft zu berücksichtigen, sodass eine kontinuierliche Anpassung stattfinden kann. Dazu bedienen sie sich am *Leitbild des Deutschen Sports*⁶⁷.

⁶⁵ Vertiefend zu gesellschaftlichen Aufgaben des organisierten Sports siehe Siegel & Kuhlmann (2014).

⁶⁶ Die hier zu analysierenden Rahmenrichtlinien für Qualifizierung stammen aus dem Jahre 2005. Bereits 1966 und 1974 gab es vorläufige Rahmenrichtlinien. Des Weiteren existieren Rahmenrichtlinien aus den Jahren 1978, 1989, 1991, 1997, 1999. Auf diese Dokumente wird im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen.

⁶⁷ Das Leitbild des Deutschen Sports wurde vom DSB-Bundestag am 9.12.2000 in Hannover verabschiedet. Online zu finden unter *Leitbild des Deutschen Sports*. Siehe auch Deutscher Sportbund (2000).

Leitbild des Deutschen Sports

Im Folgenden sollen die Leitprinzipien, auf welche die Rahmenrichtlinien basieren anhand einer kurzen theoretischen Skizzierung erläutert werden. Dabei wird nicht der Wortlaut des Originaldokuments verwendet, sondern konzeptionell auf das bisher erarbeitete Bildungsverständnis angewandt und wiedergegeben.

a. Stolz auf das Erreichte

Die Demokratisierung der Gesellschaft und deren „Identitätsbildung“ (Keyßner, 2014, S. 533)⁶⁸ wären ohne die Sportverbände und involvierten Vereine in der bestehenden Form undenkbar. Die nach 1945 geleistete Arbeit auf sportlichem Feld war richtungsweisend für Traditionen und Werte im Sinne eines modernen Gesellschaftsbildes, das es heutzutage aufrecht zu erhalten und fortwährend zu optimieren gilt. Modernität zeichnet sich in diesem Sinne durch „Freiheit, Solidarität, Chancengleichheit und Toleranz“ (Deutscher Sportbund, 2000, S. 1) aus.

Dieses demokratisch legitimierte Sportsystem räumt den Menschen die Möglichkeit ein, sportlich selbst zu handeln, d.h. die Mitwirkung und Entscheidungsfreiheit obliegt ihm selbst, wodurch das Sportangebot sich den individuellen Interessen angleicht. Dabei wird seitens des Staates ein verstärkter Fokus auf die „breitgefächerte Jugendarbeit“ (ebd., S. 2) gelegt.

b. Bereit zu Veränderungen

Der Einheitsgedanke ist eines der zentralen Aspekte, wenn Freiheit, Solidarität, Chancengleichheit und Toleranz kennzeichnende Faktoren sind. Eine zusammenhaltende Gemeinschaft, die aufgrund der sich rasch wandelnden ge-

⁶⁸ „Es geht bei Identität immer um die Herstellung einer Passung zwischen dem subjektiven ‘Innen’ und dem gesellschaftlichen ‘Außen’, also um die Produktion einer individuellen sozialen Verortung“ (Keupp, 2014, S. 169).



sellschaftlichen Anforderungen permanent vor neuen Aufgaben und Herausforderungen gestellt wird, muss diesen offen und mutig entgegentreten. Veränderungen sollten dabei nicht als Hindernisse, sondern als Option zur Verbesserung des derzeitigen Systems gesehen werden. Nur so kann eine Kontinuität des Einheitsgedankens aufrechterhalten werden.

Der Einheitsgedanke greift somit die Problematik der Identitätsbildung in einer sich permanent verändernden Gesellschaft auf. Der Mensch soll nicht seine Identität verändern, sondern sich an seine Umwelt anpassen (vgl. Kunstreich, 2006). Diese „innere Einheitlichkeit trotz äußerer Wandlungen“ (Keupp, 2014, S. 171) hatte Platon wie folgt formuliert:

„... auch jedes einzelne lebende Wesen wird, solange es lebt, als dasselbe angesehen und bezeichnet: z. B. ein Mensch gilt von Kindesbeinen an bis in sein Alter als der gleiche. Aber obgleich er denselben Namen führt, bleibt er doch niemals in sich selbst gleich, sondern einerseits erneuert er sich immer, andererseits verliert er anderes: an Haaren, Fleisch, Knochen, Blut und seinem ganzen körperlichen Organismus. Und das gilt nicht nur vom Leibe, sondern ebenso von der Seele: Charakterzüge, Gewohnheiten, Meinungen, Begierden, Freuden und Leiden, Befürchtungen: alles das bleibt sich in jedem einzelnen niemals gleich, sondern das eine entsteht, das andere vergeht“ (1957, S. 236f.)

c. Sportentwicklung, Emanzipation und Integration

„‘Sport für alle‘“ (ebd., S. 2) – So lautet das Ziel einer modernen gesellschaftlichen Sportkonzeptionierung nach den Prinzipien eines „Diversity Managements“ (vgl. Rulofs, 2011; Langhoff, 2009, S. 229 ff.)⁶⁹. Dabei stehen der Mensch und die Entwicklung seiner Persönlichkeit im Mittelpunkt⁷⁰. Die Würde und die Freiheit des Individuums gehen damit einher, da die Persönlichkeit ganzheitlich gebildet werden soll, d. h. physische, psychische und soziale Aspekte sind mit der Erziehung und Bildung des Menschen maßgeblich tragend. Der Deutsche Sportbund macht dabei im besonderen Sinne auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen⁷¹ aufmerksam, bei denen der Sport im Verein und das damit einhergehende Vereinsleben einen entscheidenden Beitrag

⁶⁹ Für eine Vertiefung zum *Diversity Management* siehe Stuber (2009) und Bürger (2014).

⁷⁰ Dieser Ansatz, „welchen Beitrag sportliches Tun und Streben zur Formung einer reifen Persönlichkeit leisten können“ (Neumann, 1957, S. 2) ist nicht neu; exemplarisch sei dazu Georg Sulzer zitiert: „Die Leibesübungen haben einen nicht geringen Einfluss auf die Seele. Sie machen die Kinder hart, herzlich, geduldig, standhaft, kühn und prägen dem Gemüt, wenn sie in Ordnung geübt werden, etwas Edles ein“ (1741, zitiert nach Conzelmann et al, 2013, S. 300).

⁷¹ Besonders bei Kindern und Jugendlichen trägt die Freundschaftsbasis auf Vereinsebene eine entscheidende Rolle zur Handlungsfähigkeit bei (vgl. dazu Fusan, 2007; Lamprecht et al., 2008; Becker & Häring, 2012); allgemeiner Braun & Weiß (2008).

neben dem familiären Umfeld und schulischen Einrichtungen zur Sozialerziehung im Sinne einer „Sozialisationshypothese“ (Conzelmann et al., 2013, S. 304) leistet⁷². Verbände und Vereine haben somit die Aufgabe und Verpflichtung, ihre Arbeit bildungsthematisch zu betreiben, d. h. neben motorischen Fertigkeiten und Fähigkeiten auch lebenswertvermittelnde zu lehren.

„Wer sich einmal einem Sportverein angeschlossen hat, nimmt mit großer Wahrscheinlichkeit auch am Vereinsleben teil, fühlt sich mit dem Verein verbunden und bleibt diesem längerfristig treu. Diese soziale Bindungskraft des Sportvereins ist kein Zufall: In den meisten Sportvereinen sitzt man vor oder nach dem Sporttreiben noch zusammen [...], tauscht sich aus und spricht auch über persönliche Angelegenheiten [...]. Die regelmäßigen, häufigen und informellen Begegnungen, die durch das Training und das Vereinsleben etabliert werden, erzeugen zwischen den Mitgliedern soziale Nähe und Bindungen: Man lernt die ‚Vereinskameraden‘ als Gleichgesinnte kennen, identifiziert sich stärker mit den Zielen der Sportgruppe und des Vereins, begreift sich schließlich als Solidargemeinschaft, in der man sich unterstützt und hilft“ (Mutz, 2015, S. 149).

Die Transferabilität informativ vermittelter Werte des Individuums auf die Gesellschaft ist der gewünschte Effekt.

„Demnach erwirbt der Einzelne durch die Binnenintegration in einen Sportverein bestimmte Kompetenzen und Dispositionen, die ihn befähigen, auch in anderen gesellschaftlichen Kontexten sinnhaft, verständig und erfolgreich zu agieren“ (Braun & Finke, 2010, S. 19).

Folglich leisten Verbände und Vereine Bildungsarbeit auf dem individuellen sowie dem gemeinschaftlichen Sektor.

d. Einheit des Sports und Solidarität

Der in einer modernen Gesellschaft zwangsläufig auftretende „Konkurrenzkampf auf allen Ebenen“ (Feldmann, 2006, S. 247) ist als solcher ernst zu nehmen und sowohl auf „Motive, Bedürfnisse, Ansprüche und Vorstellungen des Individuums [...] wie auch auf kollektive Erfordernisse“ (Deeg & Weibler, 2008, S. 73) abzustimmen und in Einklang zu bringen⁷³. Nicht selten bedarf es dabei Kooperations- und Bündnispartnern (vgl. Braun et al., 2013), damit dafür gesorgt werden kann, dass das wirtschaftliche Interesse nicht auf Kosten indi-

⁷² „Die Sozialisationshypothese der sportwissenschaftlichen Persönlichkeitsforschung spielt insbesondere im Zusammenhang mit pädagogischen Zielsetzungen im Sport eine wichtige Rolle, sei es mit Blick auf die Jugendarbeit in Sportvereinen oder sei es, wenn es um die Begründung und Ausgestaltung des Sportunterrichts an Schulen geht“ (Conzelmann et al. 2013, S. 304).

⁷³ Jan Wirth führt in Bezug auf Luhmann (1984) an, dass „das Handeln eines Individuums immer einen – wie auch jeweils – sozial mithergestellten Sinnverweis mitführt“ (2015, S. 36) und verweist damit auf die (unbewusste) dependente Interaktion zwischen Individuum und Gesellschaft hin.



vidueller und gesellschaftlicher Interessen Überhand gewinnt. Materielle Solidarität soll zudem dazu beitragen, dass Verbände und Vereine weiterhin selbstbestimmend agieren können (vgl. dazu Horch et al., 2014, S. 111 ff.). Der durch Olympia vermittelte pädagogische Grundgedanke des friedlichen Miteinanders gilt als Orientierungsansatz für ein modernes gesellschaftliches Einheitsbild (vgl. Payne, 2014)⁷⁴.

e. Selbstorganisation und Ehrenamt

Ehrenamtlichkeit ist für Verbände und Vereinen in erster Linie weniger aufgrund der finanziell ökonomischen Betrachtungsweise vorteilhaft, sondern vielmehr aufgrund der besonderen wertorientierten Einstellung von hoher Bedeutung (vgl. Emrich et al. 2013). Ehrenamtlich handelnde Personen handeln in ihrem Feld intrinsisch motiviert und tragen zur seriösen Verbands- und Vereinsarbeit entscheidend bei. Sie zeichnen sich durch konkretisierte Zielsetzungen, das kooperative Arbeiten in Gruppen und zweckgebundene Strukturierungen aus⁷⁵.

f. Verpflichtung für die Zukunft

Der angesprochene kontinuierliche Entwicklungsprozess einer modernen Gesellschaft und die damit einhergehenden Probleme und Herausforderungen ziehen eine stetige Konfrontation mit neuen Aufgaben und Aufgabenfeldern nach sich. Diese sollen und dürfen nicht vernachlässigt werden, um zukünftig auf eine gewinnbringende Bildungsarbeit im deutschen Sport bauen zu können.

Die Kernpunkte bei der Bewältigung der Aufgabenvielfalt sind die nachhaltige Entwicklung des sportlichen Betätigungsfeldes angepasst an den Bedürfnissen und Interessen der Gesellschaft, eine persönlichkeitsentwickelnde und –

⁷⁴ „Die Marke Olympia steht für sportliche Leistungskraft und Fairness, aber auch für Vertrauen in die Olympischen Ideale: Brüderlichkeit, Freundschaft, Friede und Verständnis“ (Payne, 2014, S. 540). Zur Grundidee der Olympischen Erziehung siehe auch Müller (2001), Gruppe (2004), Kovar (2016), Gaum & Haut (2016).

⁷⁵ Zur Vertiefung siehe Horch et al. (2014, S. 332 ff.) und Rupp (2015).

fördernde Arbeitseinstellung, ganz besonders im Kinder und Jugendbereich (vgl. Bornemann & Klement, 2014).

„Aus Sicht der gesellschaftlichen Vertreter wie Politik, Behörden und Verbände ergibt sich daher eine sehr interessante Möglichkeit zur Verwirklichung einer nachhaltigen Entwicklung und entsprechenden Transformation der Gesellschaft durch Nachhaltigkeitsmanagement in Sportvereinen. Sofern Nachhaltigkeit tatsächlich im Verein gewollt ist, (vor-) gelebt wird und die Mitgliederebene erreicht (d. h. konkrete Möglichkeiten zum nachhaltigen Handeln aufgezeigt werden), folgen hieraus auch immer (positive) Erfahrungen und Lerneffekte, die alle Sportler nach ihrem Training mit nach Hause und in den beruflichen Kontext nehmen. Nachhaltiges Handeln wird daher ganz konkret im Alltag erfahrbar, anstatt mit überbordendem normativem Anspruch eingefordert zu werden. Die gesellschaftliche Relevanz besteht darin, dass sich nachhaltiges Handeln auf diese Weise über Sportvereine transportiert und auch auf andere Lebensbereiche übertragen wird“ (ebd.; S. 139f.)

Die Gleichstellungsorientierung im Sinne des „Gender Mainstreamings“ (vgl. Rulofs, 2011), in der „Männer und Frauen auf gleicher Ebene kommunizieren“ (Riegraf, 2014, S. 305) sowie eine tolerante Einstellung gegenüber anderen im Hinblick auf soziale Integration (vgl. Nobis & Mutz, 2011; Becker & Häring, 2012), die auf gewaltfreien Wegen⁷⁶ stattfindet, erhalten die Prinzipien einer reibungslos funktionierenden Gesellschaft aufrecht⁷⁷.

Basierend auf dem Leitbild des Deutschen Sports erfolgte die achte Fortschreibung⁷⁸ und die damit aktuell vorliegende Version der Rahmenrichtlinien für Qualifizierung im Bereich des Deutschen Sportbundes, die am 10. Dezember 2005 in Köln einstimmig verabschiedet wurden⁷⁹. Jürgen Schröder, Vorsitzender des Bundesausschusses Bildung, fasst die wesentlichen Aspekte im Vorwort zusammen:

„Mit der nun erfolgten 8. Fortschreibung der Rahmenrichtlinien wurden zahlreiche, für das Qualifizierungswesen wichtige Aspekte erstmals aufgegriffen, die gegenüber den bisherigen Rahmenrichtlinien wesentliche Erweiterungen darstellen und gleichzeitig die *gestiegenen Anforderungen und Erwartungen an das Qualifizierungswesen* zum Ausdruck bringen. [...]

⁷⁶ „Sport wird von vielen als ein *Mittel* zur Förderung des Friedens betrachtet“ (Tiedemann, 2011, S. 564; Hervorhebung im Original).

⁷⁷ Dafür sind Sportvereine laut aktueller Forschungslage besonders geeignet. Zur empirischen Vertiefung siehe Möller et al. 2016, ausführlich Kapitel 2).

⁷⁸ Auf die sieben Vorläufer-Versionen wurde bereits zu Beginn des Kapitels in Fußnote 66 hingewiesen.

⁷⁹ Neben den über 660 verschiedenen Ausbildungsgängen, basierend auf den Rahmenrichtlinien, besteht eine Vielzahl weiterer Bildungs- und Qualifizierungsangebote im DOSB selbst, in der Deutsche Sportjugend und in weiteren Mitgliedsorganisationen und Akademien des DOSB; z. B. Fort- und Weiterbildungen zur Lizenzverlängerung, Vorstufen- und Assistent/innen-Qualifizierungen, Referenschulungen sowie Angebote der Jugendbildung (vgl. dazu DOSB, 2013a, S. 38ff).



Bildung und Ausbildung sind Querschnittsaufgaben, die alle Bereiche im Leistungs-, Breiten- und Freizeitsport gleichermaßen ansprechen und miteinander verknüpfen müssen. Der Notwendigkeit, ein eigenständiges, verbandliches *Ausbildungswesen im Deutschen Sportbund zu stabilisieren und auszubauen*, kommt künftig eine noch größere Bedeutung zu.

Die aktualisierten Rahmenrichtlinien leisten ihren Beitrag zur angestrebten *Gleichwertigkeit und Vergleichbarkeit der einzelnen Ausbildungsabschlüsse*. Gleichzeitig lassen sie den einzelnen Ausbildungsträgern den notwendigen *Freiraum zur verbandsspezifischen Ausgestaltung der eigenen Ausbildungskonzeptionen*.

Die damit verbundenen Erwartungen begründen die *differenzierte Entwicklung und Eigenständigkeit des Lehrwesens* innerhalb der Sportorganisationen. Das verbandliche Lehrwesen kann nur durch die *Geschlossenheit aller an der Ausbildung Beteiligten auf Dauer Bestand haben und überzeugend gegenüber Dritten platziert werden* (DOSB, 2005, S. 2; Hervorhebung durch den Autor).

Mit diesem erweiterten Aufgabenfeld arriviert der DOSB auf einer Makroebene zum „zivilgesellschaftliche[n] Bildungsanbieter“ (Hansen, 2013, S. 98) und geht gleichzeitig diese Verpflichtung ein, die sich auf der Mesoebene auf die ihm untergeordneten Vereinen distribuiert und diese Aufgabenverteilung weiterhin auf Mikroebene auf die Vereinsmitglieder projiziert. Diese professionelle Aufgabenzuordnung im Sinne des „Bottom-up und Top-down[-Prinzips]“ (Streich, 2014, S. 87) sieht Stefan Hansen als „Hauptaufgabe“ (2013, S. 106) des organisierten Sports.

Es lässt sich außerdem konstatieren, dass eine solche Professionalisierung nur durch die entsprechende Qualifizierung der freiwillig engagierten Mitarbeiter der jeweiligen Vereine realisierbar ist. „Im Mittelpunkt der Personalentwicklung im organisierten Sport steht die Gewinnung, Qualifizierung, Bindung und Betreuung von überwiegend ehrenamtlich engagierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern“ (DOSB, 2005, S. 79). Der Bindungsbegriff sollte in diesem Kontext als möglicher Bildungsparameter betrachtet werden, da er einen Interaktionsprozess mehreren Menschen impliziert.

„Menschen binden sich nicht passiv an [...] einen anderen Menschen [...], sondern nur in der aktiven Auseinandersetzung damit. Ein Bindungsprozess gelingt dann, wenn in der Beschäftigung mit einem Menschen [...] etwas gefunden wird, das eine weitere Vertiefung lohnt, ein gesteigertes Interesse hervorruft“ (Duttler, 2012, S. 20).

Diese Vertiefung ist ein intrinsisch motivierter Prozess des Individuums mit seiner Tat, die dadurch sinntragend wird und zur Handlung avanciert, sodass

der Mensch handlungsfähig wird und somit einen Bildungsprozess durchläuft. Damit wird im Vergleich zu den vorläufigen Versionen der Rahmenrichtlinien erstmals erwähnt, dass Bildungsarbeit, welche die „Zukunftssicherung des organisierten Sports“ (ebd., S. 9) intentioniert, „mehr bedeuten kann als die reine Vermittlung von Wissen, das für eine moderne Sportwelt von Bedeutung ist“ (Hansen, 2013, S. 106). Der sportpädagogische Bildungsbegriff erfährt damit eine bedeutungstragende Rolle in der Qualifizierung und damit der Bildungsarbeit des organisierten Sports.

Um praxisrelevante Bildungsarbeit betreiben zu können, wird obligatorisch die „Umsetzung und Konkretisierung von Qualifizierung als Strategie zur Gewinnung, Bindung und Anerkennung von Engagement“ (ebd., S. 107) postuliert. Die Umsetzung soll anhand eines „Kooperationsmodell[s] für die verbandliche Aus- und Fortbildung“ (DSOB, 2005, S. 84) erfolgen, das qualitativen Prüfungsstandards unterliegt und seit 2007 die Mitgliedsorganisationen konzeptionell qualifiziert (Fabinski, 2009; Doll-Tepper, 2009).

Seit 2009 lässt sich feststellen, dass der Deutsche Olympische Sportbund viel Arbeit in die Qualifizierungs- und damit in die Maßnahmen für Bildungsarbeit steckt⁸⁰, was beim vereins- und verbandsorganisierten Sports in Deutschland auf eine hohe Attraktivität für freiwillig und ehrenamtlich Engagierte zu stoßen scheint, wenn man sich die quantitative Entwicklungstendenz in der Lizenzvergabe anschaut.

⁸⁰ Für eine statistische Darstellung der Qualifizierungstendenzen bis 2012 siehe DOSB (2013).



Abbildung 6. Gesamtzahl der gültigen DOSB-Lizenzen 2007-2012 (DOSB, 2013a, S. 14)

Allerdings stellt die „Bündelung dieser Maßnahmen zu einer zentralen Strategie der Gewinnung, Bindung und Anerkennung des Engagements durch Qualifizierung noch eine Herausforderung für den DOSB dar“ (Hansen, 2013, S. 107f.), welcher sich der Dachverband in zunehmender Weise zur obersten Priorität gemacht hat. Die derzeitige Vizepräsidentin für Bildung und Olympische Erziehung, Gudrun Doll-Tepper, setzt diesbezüglich innerhalb des DOSB-Fachforums für Bildung am 24./25. April 2015 in Potsdam deutliche Akzente:

„Wir wollen uns in den nächsten Jahren noch mehr darauf konzentrieren, die Interessen des gemeinnützigen Sports in der Bildungspolitik auf bundespolitischer und europapolitischer Ebene zu vertreten. Auch hier steht die Anerkennung der DOSB-Lizenz Ausbildung ganz oben auf der Agenda. Dies ist ja einer der wichtigen Aufträge, die wir als Dachorganisation haben. Allerdings ist dies gerade im föderalen Bildungsbereich eine wirklich schwierige Aufgabe, in die wir sehr viel Energie stecken müssen. Das heißt aber nicht, dass wir die Unterstützung für Ihre Arbeit in den Verbänden vernachlässigen werden. Gerade im Bereich der Lizenz Ausbildung ist es uns ein großes Anliegen, Sie zu unterstützen, wo wir können [...] Wir werden uns auf genau diese beiden Richtungen – die bildungspolitische Interessenvertretung und die Unterstützung der Verbände in der DOSB-Lizenz Ausbildung – konzentrieren [...]

Das Kooperationsverhältnis zwischen Sportvereinen und Schulen ist ein weiteres Thema innerhalb der Bildungsarbeit im organisierten Sport. Auch hier wollen wir die Zusammenarbeit mit politischen Partnern verstärken [...]

Allerdings gibt es auch noch Punkte, in denen die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Vereinen deutlich verbesserungswürdig ist [...]

Ein Thema, das unsere Arbeit weiterhin stark leiten wird, ist der „Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen – DQR“. Der DQR ist als Instrument, das Transparenz über die in unterschiedlichen Qualifikationen erworbenen Kompetenzen herstellen soll, für den Sport von großer Bedeutung. Sie wissen alle, dass wir uns in diese Entwicklungen seit langer Zeit intensiv eingebracht haben und unsere Lizenz-Ausbildungen in diesen Prozess mit eingeschpielt haben“ (Doll-Tepper, 2015, S. 4f.).

Aufgrund der Tatsache, dass das Qualifizierungssystem innerhalb des vereins- und verbandsorganisierten Sports eine positive Entwicklungstendenz aufzeigt, bietet es sich bildungspolitisch an, den damit einhergehenden Herausforderungen im Bildungssektor motiviert entgegenzutreten und das bestehende Potential gewinnbringend⁸¹ auszubauen. Die zahlreichen Angebote⁸², die der DOSB zur Verfügung stellt, bieten eine lukrative Bildungsplattform, dessen Multiplikator-Funktion nach Top-down-Prinzip zu nutzen ist.

Die Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis ist damit die entscheidende Stellschraube der gesellschaftlichen Bildungsarbeit. Die Leitprinzipien des Deutschen Sports, auf denen die Rahmenrichtlinien basieren, öffnen dafür das bildungsthematische Feld der Sportpädagogik, welches auf eines der sportpädagogischen Kernthemen deutet: Die „Bildung im und durch Sport“ (DOSB, 2005, S. 11). Der DOSB legt Wert auf ein umfassendes Bildungsverständnis seitens der Verbände und Vereine: Nicht die Fachkompetenzen der sportartspezifischen Felder alleine, sondern auch die sportartübergreifenden, lebenswichtigen Werte stehen im Fokus des Bildungsanspruchs (vgl. ebd., S. 11ff.). Damit wird erneut auf die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung appelliert, in deren Prozess eine simultane Entwicklung und Förderung von Schlüsselkompetenzen (vgl. Kapitel 2.2.2) mitwirken. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie nicht rein sport- oder sportartspezifisch fungieren, sondern das Fundament für eine wertetreue Allgemeinbildung legen (vgl. Fuchs, 2008; Braun, 2009).

Die Bemühungen über Bildung und bürgerschaftliches Engagement lassen sich in Debatten um informelle Bildungsprozesse detektieren (vgl. Hansen, 2013). Die bereits mehrfach gefallene Begrifflichkeit *informelles Lernen* sei an dieser Stelle aufgrund kontextueller Verständnisbezüge kurz erläutert: Infor-

⁸¹ Im bildungsinitiierenden Sinne.

⁸² Eine übersichtliche Darstellung des Bildungsangebots des DOSB findet sich online unter: <https://www.dosb.de/de/sportentwicklung/bildung/>



melles Lernen bezeichnet Bildungsprozesse, die außerhalb formaler Kontexte stattfinden. Als informelles Lernen gelten

„alle (bewussten oder unbewussten) Formen des praktizierten Lernens außerhalb formalisierter Bildungsinstitutionen und Lernveranstaltungen. Es setzt sich vom formalen Lernen insbesondere dadurch ab, dass es in aller Regel von den individuellen Interessen der Akteure aus gesteuert ist. Es ist meist ungeplant, beiläufig, implizit, unbeabsichtigt, jedenfalls nicht institutionell organisiert, d.h. ein (freiwilliges) Selbstlernen in unmittelbaren Zusammenhängen des Lebens und des Handelns. Der Ort dieser Form der Bildung und des Lernens ist zuallererst der lebensweltliche Zusammenhang und die (soziale) Umwelt der Bildungsakteure; infolgedessen können entsprechende Lern- und Bildungsprozesse innerhalb wie außerhalb der formalen Bildungsinstitutionen zustande kommen“ (Rauschenbach et al. 2004, S. 29 zitiert nach Bundesministerium für Familie Senioren, Frauen und Jugend, 2005, S. 127f.).

Im Kontext sportpädagogischer Bildungsforschung⁸³ werden vor dem Hintergrund „der dargestellten Potenziale des Sportvereins als non-formalem Bildungssetting Handlungsempfehlungen formuliert“ (Hansen, 2013, S. 112), welche die Arbeitsgrundlage für zukünftige Bildungsarbeit im DOSB sicherstellen sollen. Mitverantwortlich für diese Handlungsempfehlungen ist die Deutsche Sportjugend (dsj), laut derer Formulierung informelle Lernprozesse „kaum pädagogisch angeleitet werden [können]. Gleichwohl können Rahmenbedingungen im Sportverein so gestaltet werden, dass sie sowohl formelle als auch informelle Bildungsprozesse fördern“ (Deutsche Sportjugend, 2012, S.13). „Die Forderung, Bildungspotenziale aktiv zu nutzen, ist nicht auf Wettkampf und Training beschränkt, sondern umfasst sämtliche Aktivitäten im Sportverein. Bildungserwerb im Sportverein findet sowohl durch formelles als auch durch informelles Lernen statt“ (ebd.). Außerhalb dieser Jugendorganisation wurden

„informelle Lernprozesse im DOSB bisher eher selten thematisiert. Dabei bietet dieses Thema auch für Erwachsene, die sich nicht mehr in den klassischen, bildungsnahen Lebensphasen (Kindheit, Jugend, junges Erwachsenenalter) befinden und die der Reichweite der derzeit vielfach kritisierten ersten Bildungseinrichtungen (Schule, Hochschule usw.) ‘entwachsen’ sind, besondere Perspektiven, denen sich der vereins- und verbandsorganisierte Sport annehmen sollte, sofern er sich als ‘zivilgesellschaftlicher Bildungsanbieter’ etablieren und ein attraktives Angebot zur Sicherung des freiwilligen und ehrenamtlichen Engagements bereitstellen möchte“ (Hansen, 2013, S. 113).

Dieser Tatsache scheint sich der DOSB bewusst zu sein, jedoch ist die praktische Umsetzung im Sinne einer Evaluation nicht nur aufgrund zeitlicher und finanzieller Barrieren schwierig, sondern im Zuge der Komplexität der bil-

⁸³ Siehe zum informellen Lernen im Sport zur Vertiefung Brandl-Bredenbeck (2009).

dungsforschungsrelevanten Aspekte organisatorisch und strukturell schwer umsetzbar. Dennoch lässt sich erkennen, dass der DOSB aktuell an diesem Aufgabenfeld arbeitet⁸⁴. Wie bereits anhand des Unterpunkts *Einheit des Sports und Solidarität* (Leitbild des Deutschen Sports) aufgezeigt, bedarf es dazu der Kooperationsbereitschaft mit kontextverbundenen und fachspezifischen Institutionen⁸⁵⁸⁶, um zu prüfen, „inwieweit erworbene Qualifikationen auch für Kontexte außerhalb des Sports nutzbar gemacht und anerkannt werden können“ (Braun et al., 2013, S. 163).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der DOSB seit der Verabschiedung der Rahmenrichtlinien für Qualifizierung im Bereich des Deutschen Sportbundes einen erheblichen Schwerpunkt auf die sportpädagogische Bildungsarbeit gelegt hat und diese seitdem kontinuierlich zu optimieren versucht⁸⁷, jedoch wissenschaftliche Evaluationsforschung bisher nur wenige Be-

⁸⁴ Siehe dazu Doll-Tepper (2015).

⁸⁵ Sportvereine, Schulen, universitäre Einrichtungen, weitere wissenschaftliche Institutionen, etc.

⁸⁶ „Im Hinblick auf die zukünftige Weiterentwicklung des DQR sowie der [Rahmenrichtlinien] sollte die Möglichkeit einer engeren Anbindung an aktuelle Entwicklungen der Kompetenzdiskussion der empirischen Bildungsforschung (mittlerweile auch der Sportwissenschaft bzw. der Sportpädagogik) nicht unberücksichtigt bleiben. In Sachen Rahmenrichtlinien des DOSB sind Verband und Sportwissenschaft hier in gleicher Weise gefordert.

Die [Rahmenrichtlinien] berücksichtigen informelle Lern- und Bildungsgelegenheiten (Praxiserfahrungen als Voraussetzungen für die Qualifizierungen) und erfüllen damit Ansprüche, die über die gegenwärtige Erarbeitungsphase des DQR hinausreichen.

Die Qualifizierungen des DOSB finden Anerkennung in formalen Qualifikationen (z. B. Praxismodule sportwissenschaftlicher Studiengängen) oder in formal höher einzustufenden Bereichen (z. B. Abrechnung von Gesundheits- und Rehabilitationssport nach § 20 SGB V)“ (DOSB, 2013b, S. 35).

⁸⁷ Ein Beispiel ist die Einordnung der Rahmenrichtlinien in den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR). Über die Bedeutung dieser Maßnahme äußert sich die Ressortleiterin für Bildung und Olympische Erziehung im DOSB:

„Der DQR soll dazu beitragen, das deutsche Qualifikationssystem transparenter zu machen und Verlässlichkeit, Durchlässigkeit sowie Qualitätssicherung zu unterstützen. So soll besser erkennbar werden, über welche Kompetenzen ein Qualifikant verfügt. Die Einordnung der für die Qualifizierung in den Deutschen Sportverbänden grundlegenden „Rahmenrichtlinien für Qualifizierung“ in den DQR beinhaltet die Chance, sich mit anderen Qualifikationen der beruflichen Bildung zu messen. Damit ist die Möglichkeit verbunden, Kompetenzen wie z. B. Methoden- oder Sozialkompetenz, die Trainerinnen und Übungsleiter mit ihrer Ausbildung erwerben, offen zu legen und in Relation zu anderen Ausbildungen zu setzen“ (DOSB, 2013b, S. 16).

Weiterhin lässt sich sagen, dass „[f]ür die Einordnung und Bewertung der RRL [...] grundsätzlich [die] Einordnung der Trainerausbildung des DOSB in den DQR zielführend sein kann [...Es] wurden zwei zentrale Fragestellungen bearbeitet: hervorzuheben, dass eine hohe Anschlussfähigkeit an die unmittelbaren Orientierungsfelder der beruflichen und sportlichen Bildung sowie an den DQR vorliegt. DQR und [Rahmenrichtlinien] sind im Hinblick auf Kompetenzmodell und die Kompetenzkategorien gut miteinander vereinbar. Sie sitzen – bildlich gesprochen – im selben Boot und rudern in dieselbe Richtung.“ (ebd., S. 32).



lege für die praktische Umsetzung liefert (vgl. Ptack & Sygusch, 2016⁸⁸). Die Vereine und Verbände verstehen sich als Bildungsinstitutionen, deren Funktion es ist, ein Bildungsangebot vorzulegen, aus denen die aktiven Sportler schöpfen können. Dieses Angebot ist weniger handlungsführend als vielmehr impulssetzend, um folglich den aktiven Selbstlernprozess in Gang zu setzen⁸⁹. Der Erwerb von Handlungskompetenz wird in den pädagogischen Rahmenbedingungen der Rahmenrichtlinien als einer der zentralen Punkte erläutert.

„Mit ihrem Verständnis von Handlungskompetenz und den darunter liegenden Kompetenzkategorien beziehen sich die [Rahmenrichtlinien] auf anerkannte erziehungswissenschaftliche Grundlagen und schließen konsequent und systematisch an die Kompetenzdiskussion und –modellierung der unmittelbaren Orientierungsfelder (berufliche und sportliche Bildung) an“ (DOSB, 2013b, S. 24).

Das Vorgehen der Verbände und Vereine ist demzufolge ein permanent dynamisches im Hinblick auf die Bildungsarbeit. Entscheidend dabei ist die Mitwirkung der Sportler, welche dazu angehalten sind, sich mit ihrem Wissen und ihrem Können am aktiven Vereinsleben einzubringen. Eine rege und aktive Teilnahme daran ist bildungsfokussierend besonders dann vielversprechend, wenn von einer Verschiedenheit, sowohl im Lehr- als auch im Lernteam, profitiert werden kann. Verschiedenheit meint den „Menschen beispielsweise in Bezug auf Geschlecht/Gender, Nationalität, ethnische Zugehörigkeit, religiöse Überzeugung, Behinderung, sexuelle Orientierung etc.“ (DOSB, 2005, S. 15). Diese Gesichtspunkte sollen nicht als störend, sondern aufgrund der sich daraus ergebenden vielseitigen Bildungsquellen als nützlich und bereichernd empfunden werden. Folglich wird die Gleichberechtigung aller Sportler als Ziel mit Prioritätscharakter verstanden.

⁸⁸ Die vom BISp geförderte QuaTro-Studie zielt auf der Ausbildungsebene auf die Erfüllung der Kompetenzerwartungen bezüglich der Rahmenrichtlinien in den Ausbildungskonzepten der Mitgliedsverbände und deren reale Umsetzung ab. Die Dokumentenanalyse zeigt „eine Heterogenität inner- und zwischenhalb der Verbände in der Qualität der formulierten Lernziele“ (Ptack & Sygusch, 2016, S. 128). Anhand qualitativer Inhaltsanalysen konnten die Ausbildungsdokumente ein entsprechend vergleichbares Niveau mit den Rahmenrichtlinien aufweisen.

⁸⁹ Die Rahmenrichtlinien gehen explizit auf viele bildungsinitiiierende Parameter ein, welche nach dem Prinzip *Hilfe zur Selbsthilfe* zu betrachten sind (vgl. dazu Kapitel 2.2.2). Die mehrfach erläuterte Erlebnis- und Erfahrungsorientierung schafft Bildungsmöglichkeiten, die nicht rein theoretischer Natur sind, sondern verbindet diese mit praktischen Erfahrungen, die zu Erkenntnissen führen. Demzufolge sollte ein ausgewogener Wechsel zwischen Theorie und Praxis stattfinden. Der Bildungseffekt ist umso größer, je öfter der Lernende mit Situationen konfrontiert wird, in denen er selbstständig handeln kann (z.B. Gruppenarbeit, Unterrichtsvorschläge und –versuche etc.). Nicht zu vermeiden sind dabei auftretende Fehler und Misserfolge, welche entscheidend zum Erkenntniszuwachs beitragen und somit das Fundament für einen kontinuierlichen Bildungsprozess legen.

Im Folgenden ist das Strukturschema des DOSB-Qualifizierungssystems abgebildet. Dieses soll lediglich einen Eindruck verschaffen, um die Ausbildungsstruktur für die Vermittlung der nötigen Fachkompetenzen bezogen auf unterschiedliche sportliche Felder, greifbar zu machen. Für die in der Sportpraxis angesiedelten Posten ist eine sportartübergreifende Basisqualifikation vorgesehen, um so die Perspektive für ein Breitensportorientiertes Bewegungsangebot zu öffnen.

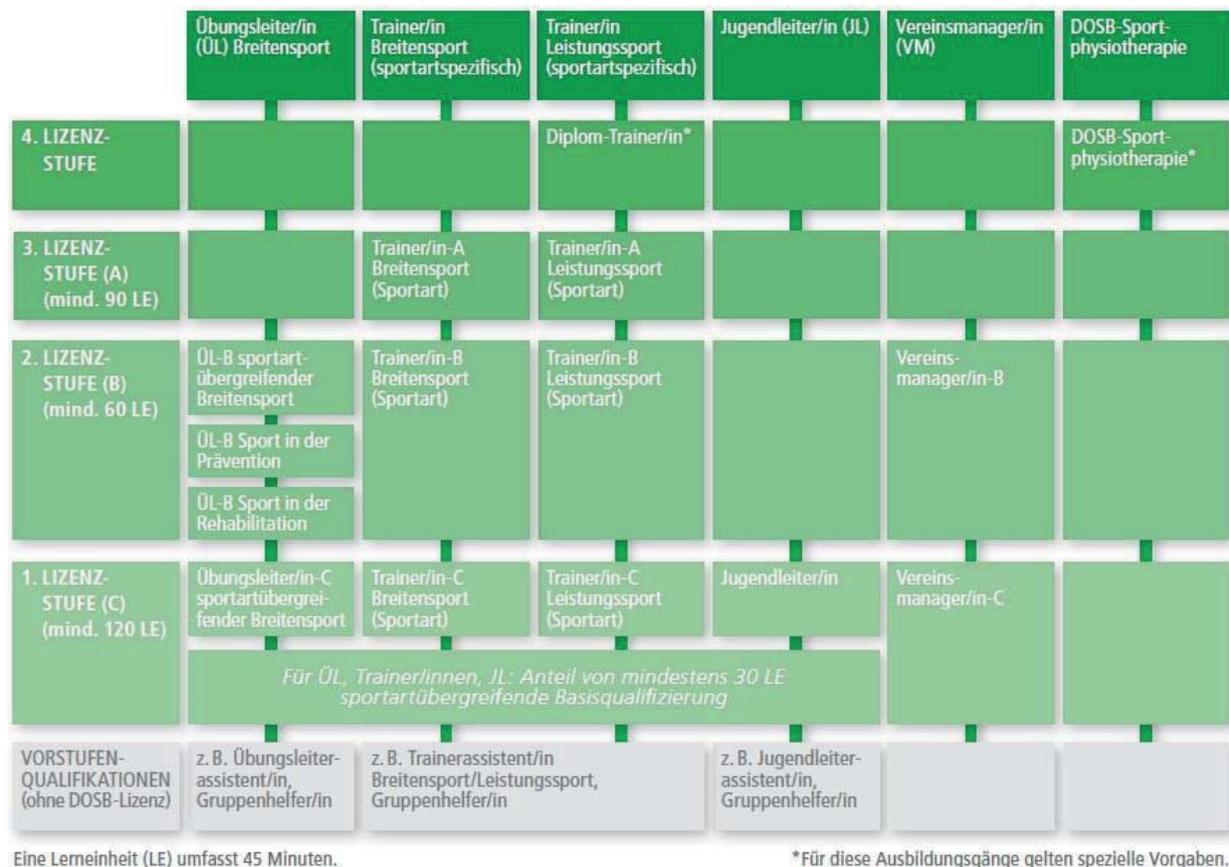


Abbildung 7. Strukturschema des DOSB Qualifizierungssystems (DOSB, 2013a, S. 12)

Mit dem erarbeiteten Wissen über die Bildungsfaktoren in Bezug auf die Rahmenrichtlinien des DOSB kann nun ein Schritt weitergegangen werden, indem die Dokumente des Deutschen Schützenbundes (DSB) näher betrachtet und auf bildungssetzende Aspekte untersucht werden sollen. Angesichts der großen Anzahl an Unterlagen (Satzungen der einzelnen Verbände und Vereine, Aus- und Fortbildungsbücher sowie –manuale, etc.) werden im folgenden Abschnitt die wichtigsten exemplarisch auf qualitative Bildungskriterien skizziert.



3.1.3.2 Dokumentenskizzierung des Deutschen Schützenbundes

Die DOSB-Rahmenrichtlinien für Qualifizierung im Bereich des Deutschen Sportbundes sollen Mitgliedsorganisationen wie dem Deutschen Schützenbund (DSB) helfen, optimale Lehr- und Lernmöglichkeiten bereits in den Basisstrukturen (Aufsichtsperson, Übungsleiter, C-Trainer etc...) zu schaffen. Der DSB hat sich mit der Erarbeitung neuer Ausbildungsunterlagen (Ausbildungslehrmappe wie beispielsweise Lehmappe C für Gewehr und Pistole) der verantwortungsvollen Aufgabe verpflichtet, den Rahmenrichtlinien nachzukommen. Damit greift er ein Ausbildungssystem auf, das den Menschen nach sportpädagogischen und -didaktischen Prinzipien bilden soll. Dieser Kerngedanke ist im Anfangsteil der *DSB-Qualifizierungsplan für die Aus- und Fortbildung*⁹⁰ formuliert:

„Der DSB und seine Mitgliedsorganisationen verpflichten sich, dem Bildungsanspruch gerecht zu werden, der auf der Grundlage eines humanistischen Menschenbildes, neben dem Erwe[r]b [sic!] von Kenntnissen und Kompetenzen, auf die Entwicklung individueller Einstellungen und Wertmaßstäbe abzielt.

Erfahrungen mit dem eigenen Körper und der respekt- und verantwortungsvolle Umgang mit anderen Sportlern sowie die Achtung der natürlichen Umwelt sind wichtige Bestandteile von Bildung und Persönlichkeitsentwicklung. Bildung durch Sport hilft bei der Entwicklung von Lebensstrategien [...]

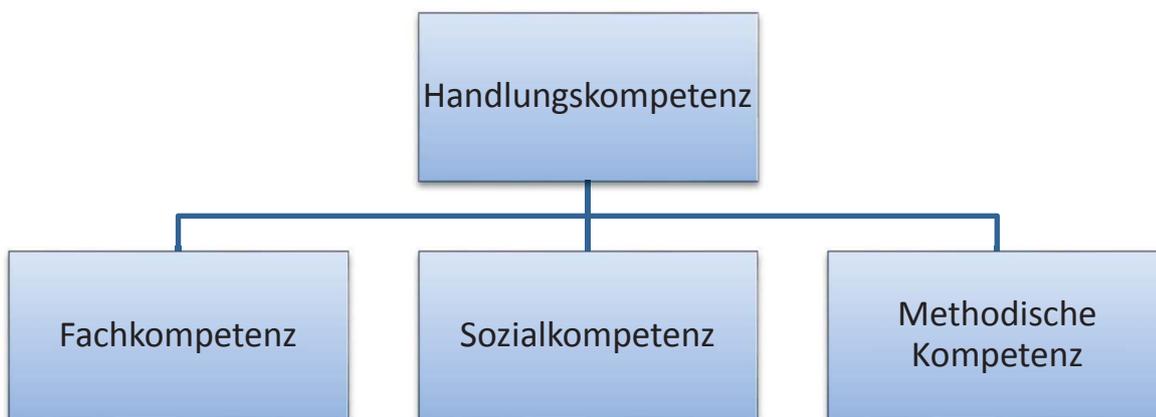
Bildung vollzieht sich immer in der Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Lebensumwelt und ist ein nachhaltiger lebensbegleitender Prozess“ (DSB, 2015. S. 8f.).

Um ein hohes Bildungsniveau zu halten, ist eine Qualitätssicherung nötig, die im DSB durch vier Maßnahmen umgesetzt wird: Die *Struktur* und die damit verbundene Koordination aller Bildungsangelegenheiten ist die Aufgabe des DSB-Bildungsausschusses⁹¹. Weiterhin ist der Bildungsausschuss für die *Konzeptionsentwicklung* verantwortlich, welche jedoch erst durch den Gutachterausschuss des DOSB und nach einer anschließenden Verabschiedung durch den Gesamtvorstand in Kraft treten können. Zur Sicherung der Qualitätsanforderungen schließen der DOSB und der DSB einen *Vertrag* ab, in dem die Instrumente und Maßnahmen zur Umsetzung dieser festgelegt sind. Der konkrete *inhaltliche Qualitätsbezugsrahmen* geschieht auf vier Ebenen.

⁹⁰ Für die Dokumentenskizzierung in diesem Teilkapitel werden überwiegend die Dokumente des DSB-Qualifizierungsplans für die Aus- und Fortbildung als theoretische Bezugsquelle genutzt, sodass sich inhaltliche Aussagen darauf stützen.

⁹¹ Aktuelle Zusammensetzung des DSB-Bildungsausschusses einzusehen unter: <http://www.dsb.de/bildung/bildungsausschuss/>

Die erste Ebene zielt auf eine genaue Beschreibung der Ausbildungsprofile hin, um einen *Überblick über die Struktur und das Programm* des DSB zu bekommen, so dass sich Interessenten unkompliziert und schnell orientieren und je nach Wunsch sich für ein Angebot entscheiden können. Die zweite Ebene soll *optimale Lehr- und Lernvoraussetzungen* für Ausbilder schaffen, damit diese der Kernaufgabe Bildung im und durch Sport bestmöglich nachgehen können. Dazu wurden und werden verbindliche Fachlehrmappen erstellt, wie zum Beispiel die bereits erwähnte Lehrmappe C für Gewehr und Pistole. Mithilfe solcher Materialien soll der Ausbilder mit konkreten Beispielen für die didaktisch-methodische Umsetzung seiner Lehrziele versorgt werden. Die *Ausbilderlizenz* bildet die dritte Ebene der inhaltlichen Qualitätsbezugsrahmen. Diese sichert die fachliche, soziale und methodische Kompetenz und damit die Handlungskompetenz der Lehrkraft (siehe Abb. 8). Darauf wird sowohl vom DSB als auch vom DOSB sehr viel Wert gelegt, da Übungsleiter, Trainer und Ausbilder Multiplikatoren für Bildung, ähnlich wie Lehrer in der Schule, sind.



92

Abbildung 8. Inhaltlicher Qualitätsbezugsrahmen der Ausbildung innerhalb des DSB

Für die sportartspezifische Qualifikation des Lehrpersonals ist der DSB selbst verantwortlich. Eine sportübergreifende Ausbildung wird durch jeweils fachspezifische Referenten aus den entsprechenden Gebieten durchgeführt. Weiterhin können und sollen Fortbildungen, in Form von Einweisungen, Briefings oder Schulungen durch-

⁹² In manchen DOSB lizenzierten Dokumenten findet sich noch eine vierte Kompetenzebene, die als *strategische Kompetenz* bezeichnet wird (z. B. DOSB, 2013b). Diese bezieht sich nur auf den Ausbildungsgang *Vereinsmanager*, welcher für Tätigkeiten in folgenden Aufgabenfeldern qualifiziert: Führung, Recht, Finanzierung, Marketing, Organisation, EDV (vgl. DOSB, 2005, S. 73ff.).

geführt werden, die jedoch nur von Ausbildern durchgeführt werden dürfen, die vom DSB anhand der Lehrmappenvorgaben lizenziert wurden. Die letzte Ebene überprüft kontinuierlich die Differenz zwischen den Erwartungen der Ausbildungsteilnehmer und der Leistungsfähigkeit im Bereich der Bildungsarbeit der Lehrgangsteiler. Diese Überprüfung wird durch standardisierte *Fragebögen*, die anonym gehalten werden, durchgeführt, um anschließend statistisch erfasst zu werden. Die Ergebnisse sollen Möglichkeiten für Verbesserung offenlegen. Dazu werden vor Ausbildungs- oder Lehrgangsbeginn die Erwartungen notiert, sowie nach Vollendung jener eine Evaluation abverlangt. Im Folgenden wird übersichtshalber ein Vergleich zum DOSB anhand des Qualifizierungssystems des DSB dargestellt.

Qualifikation Lizenzstufe	ÜL Breiten- sport	Trainer Breiten- sport	Trainer Leistungs- sport	Jugend- leiter	Vereins- manager	S-Lizenzen	Träger	An- bieter
4. Lizenzstufe 1.300 LE			Diplom- trainer TA-Köln				Deutscher Schützenbund und e.V.	Bundesfachverband
3. Lizenzstufe 110 LE			Trainer A*			Ausbilder		
2. Lizenzstufe 115 LE	ÜL B Sport in der Prävention		Trainer B*			KITRA		
1. Lizenzstufe C2 60 LE		Trainer C* Trend- sport	Trainer C* Leistungs- sport					Landesfachverband
1. Lizenzstufe C1 90 + 30 LE		Trainer C Basis		Jugend- leiter* 90 LE	Vereins- manager C 120 LE			
Vorstufen- qualifikation 30 LE		Schießsportleiter 30 LE				JuBaLi* 15 LE		
Einstiegs- qualifikation		Schieß- und Standaufsicht						
		Sachkunde ggf. nach Waffengesetz						

Abbildung 9. Struktur des DSB-Qualifizierungssystems

Qualifikation Lizenzstufe	Jugendleiter Lizenz	S-Lizenzen	Qualifizierung von Kindern und Jugendlichen	Anbieter	Träger
		JL-Ausbilderlizenz		Bundesfachverband	Deutscher Schützenbund e. V.
		JuBaLi-Ausbilderlizenz			
		KITRA 30 LE			
Ergänzungsstufe Lizenzweiterung 60 LE				Landesfachverbände	
1. Lizenzstufe 120 LE	Jugendleiter* 90 LE beinhaltet JuBaLi JuLeiCa	Jugendleiter* 60 LE			
		Jugend-Master** 15 LE	Junior-Master** 15 LE		
		JuBaLi 15 LE	Junior-Teamer** 15 LE		
Vorstufen- qualifikation Einstiegs- qualifikation	Schießsportleiter 30 LE		Junior-Partner** 15 LE		
	Verantwortliche Aufsicht mit Qualifikation nach WaffG				
		JuBaLi** 15 LE			

* Ausbildungsgänge, die dem DSB Ausbilderlizenzsystem unterliegen

** JUG Master + JuBaLi + Schießsportleiter bzw. JUN-Teamer + JUN Master = JuLeiCa berechtigt

Abbildung 10. Ausbildungsstruktur im Bereich Jugend

Der DSB-Qualifizierungsplan für die Aus- und Fortbildung zeigt sich in seiner Konzeptionierung inhaltlich akribisch an den DOSB-Rahmenrichtlinien für Qualifizierung im Bereich des Deutschen Sportbundes angelehnt⁹³, wodurch – auf theoretischer Ebene anhand der bisherigen Erarbeitung – innerhalb des DSB eine sportpädagogische Gewichtung auf den Bildungsaspekt gelegt wird⁹⁴. Dieser wird deutlich in den zahlreichen seit 2008 erstellten Lehrmappen für den Trainer C aufgegriffen, welche der für die Praxis schriftlich fixierte „schießsportbezogene Umsetzung der DOSB-Rahmenrichtlinien“ (DOSB, 2008, S. 5) dienen und ein „bundeseinheitliches

⁹³ Die gleiche Tendenz lässt sich auch in den Satzungen der 20 Landesverbände feststellen. Diese finden sich jeweils online unter: <http://www.dsb.de/dsb/landesverbaende/>

⁹⁴ Der DSB hat sich als einer der ersten Sportverbände Deutschlands die Umsetzung der DOSB-Rahmenrichtlinien zur Aufgabe gemacht. Der Gesamtvorstand des DSB hat den DSB-Qualifizierungsplan in seiner Sitzung am 10. November 2008 in Wiesbaden beschlossen. Der DOSB hat alle darin beschriebenen Ausbildungsprofile am 3. November 2008 und 12. Februar 2009 genehmigt und zur Lizenzierung freigegeben.



und verbindliches Lehrinstrument“ (ebd., S. 6) darstellen. In den Lehrmappen werden „sportartspezifische Inhalte, die sich nur mit Schießsport beschäftigen, genauso dargestellt wie sportartübergreifende Themen“ (ebd., S. 7)⁹⁵. Die durch die Lehrmappen erhöhte Quantität an sportartübergreifenden Ausbildungsparametern geht einher mit einer gestiegenen Qualität auf bildungstheoretischer Ebene⁹⁶, so dass die Intention des DSB bezogen auf die Praxis darin liegt, dass das Lehrpersonal Impulse setzt, um zum einen neue Mitglieder zu gewinnen und zum anderen diese sinntragend an die sportliche Handlung heranzuführen⁹⁷, um den „Trends zur Fluktuation im Sportschießen“ (ebd., S. 14) entgegenzuwirken.

Anhand der Devise „Wir wollen nicht Masse, sondern Klasse lizenzieren!“ (ebd.) leistet der DSB nicht nur mit den Lehrmappen, sondern auch anhand zahlreicher Publikationen (Barth et al., 2009; Barth & Dreilich, 2011; Barth et al. 2015 u. a.), auf dem sporttheoretischen Sektor Bildungsarbeit. Diese Publikationen legen Wert darauf, den Bildungsgedanken neben dem schießsportbezogenen Wissen zu thematisieren und auf dessen tragende Relevanz hinzuweisen, indem „das Sportschießen und das Trainieren [als ein] pädagogischer Prozess“ (Barth & Dreilich, 2011, S. 13) betrachtet wird, in dem es die „innewohnenden Erziehungspotenziale besser auszuschöpfen“ (ebd.) gilt.

Die kurze Skizzierung der Dokumente des DSB zeigt – unter Berücksichtigung der auf den DOSB-Rahmenrichtlinien beruhenden bildungspädagogischen Kenntnissen – sowohl den Willen als auch die Umsetzung bildungsrelevanter Aspekte auf theoretischer Ebene. Daraus resultiert eine sportpädagogisch anerkannte Leistungsverbuchung des DSB auf dem bildungstheoretischen Sektor, was die Voraussetzung für die praxisorientierte Umsetzung schafft. Die skizzierten bildungstheoretischen

⁹⁵ Lehrmappen-Beispiel: In der Ausbildung zum Trainer C Basis Breitensport findet sich der Hauptbereich *Sportartübergreifende Inhalte*, worin sich beispielsweise das Kapitel *Grundlagen der Pädagogik* finden lässt.

⁹⁶ Die neue quantitative Ausbildungsstruktur lässt sich allerdings nicht nur auf bildungspädagogische Aspekte begründen, die dem gesellschaftlichen Zeitbild angepasst sind, sondern auch auf Veränderungen des Waffengesetzes und dessen Auflagen, die in politischen Debatten regelmäßig thematisiert werden und die Integration weiterer oder veränderter Qualifikationen bedingen.

⁹⁷ „Man kann einen Menschen nicht trainieren, man kann ihm nur helfen, es selbst zu tun“ (Schumann, Vorwort in Barth & Dreilich, 2011, S. 8)

Gesichtspunkte lassen sich mangels existierender wissenschaftlicher Datenlage, kaum belegen.

3.1.3.3 Empirische Datenlage

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt im sportpädagogischen Forschungsfeld und versucht das sportliche Handlungsfeld des Sportschießens über einen bildungstheoretischen Zugang zu erschließen. Die derzeitige Datenlage der schießsportbezogenen Literatur weist einen deutlichen Schwerpunkt in psychologisch orientierten Werken, die zwar keine Primärrelevanz für den sportpädagogischen Forschungspfad erfahren, jedoch nicht unbeachtet bleiben sollen, da die Vorgehensweise dieser Arbeit auf einem triangulatorischen Konzept⁹⁸ aufbaut, worin quantitative Untersuchungsmethoden der Sportpsychologie als mitbestimmende Bildungsparameter fungieren sollen. Aus diesem Grund soll vor der Konkretisierung der Forschungsfragen ein kurzer Überblick des empirischen Datenmaterials gegeben werden, nicht zuletzt um sich über die Komplexität und die wissenschaftliche Erfassbarkeit des Forschungsgegenstandes bewusst werden zu können.

Die Literatur und ihre Datenlage stellt sich durchaus heterogen dar. In der Schießzeitschrift *Visier* kommt es beispielsweise wiederkehrend zur Vermischungen zwischen Sportschießen und Schießen in anderen Kontexten wie zum Beispiel der Jagd. Werke, die speziell und explizit thematische Schwerpunkte im Sportschießen setzen, fokussieren überwiegend leistungssteigernde Aspekte (Lakie et al., 1995; Guillot et al., 2003; Goonetilleke et al., 2009; Lakie, 2010; Mon et al., 2014 und 2015 u. a.). Mentales Training und Konzentrationsfähigkeit haben Schwerpunktcharakter in psychologisch orientierten Arbeiten (Reinkemeier & Bühlmann, 2010 und 2012; Ecker, 2012; Beckmann-Waldenmayer & Beckmann, 2012; Draksal, 2009 und 2013; Kreinbacher, 2015 u. a.). Zudem existieren gerade aus dem angloamerikanischen Raum sportmedizinische Studien, die beispielsweise die Wirkungen regelmäßigen Schießens auf gesundheitliche Faktoren und Erkrankungen (Guttman & Mehra, 1973; Sade et al., 1990; Merson et al., 1998; Kiers et al., 2013; Zemkova, 2014; Noormohammadpour, 2016 u. a.), Möglichkeiten der Leistungssteigerung durch Medikamente oder Hypnose (Kruse et al., 1986; Robazza & Bortoli, 1995;

⁹⁸ Dazu mehr im methodologischen Kapitel.



Davis et al., 2008 u. a.) und auf physiologische Abläufe während des Schießens (Haufler et al., 2000; Tremayne & Barry, 2001; Robazza et al., 2002; Di Fronso et al., 2016; Bertollo et al. 2016 u. a.) untersuchen.

Trainingsdidaktische Schwerpunkte lassen sich vereinzelt finden, die über einen unterschiedlichen Grad an Theoriebezug verfügen (Stauch, 2007; Wiegand, 2014; Stauch & Schindler, 2015). Hierbei sind besonders die bereits erwähnten Bücher von Barth und Dreilich hervorzuheben, da hier ein sportpädagogisches Verständnis von Bildungsprozessen zugrundeliegt, das didaktisch praktischer Konzeptionierung dienen soll. Hinsichtlich der pädagogischen Fragestellung des „Wozu?“ ist die Studie des Instituts für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Universität München (1996) zur pädagogischen Auswirkung des Schießsports auf Kinder unter 12 Jahren von großem Interesse. Hier wurde mittels standardisierter und offener Fragen untersucht, wie sich das Schießen auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen auswirkt. Die resultierende Formulierung der Studie besagt, dass es

„keinerlei Hinweise für die These gibt, daß der Schützensport die Gewaltdisposition erhöht [...] Ob die auffällig hohe Kritikfähigkeit, Selbsteinschätzung und Verantwortungsbereitschaft der Probanden in direktem Zusammenhang mit der gewählten Sportart stehen, konnte im Rahmen dieser Untersuchung nicht geklärt werden“ (Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Universität München, 1996, S. 83).

Leider verbleibt die Studie im Querschnittsdesign und verfügt über einige methodische Schwächen, sodass sie als zentrale Bezugsgröße nicht geeignet ist.

Setzt man den Fokus auf die Dokumentenanalyse, resultiert daraus, dass in der sportpädagogischen Aufarbeitung der Potentiale und Problemfelder des Schießsports wohl eine offene Auseinandersetzung zum Umgang mit einer „Waffe“ stattgefunden hat. Diesbezüglich hat sich in der Fachliteratur der Begriff „Sportgerät“ jedoch nicht entscheidend durchgesetzt (vgl. dazu Wiegand, 2007; Kapitel *Waffentechnisches*). Nur eine Loslösung des Sportgeräts „Waffe“ von dem Tötungsinstrument „Waffe“ kann zu einer pädagogischen Legitimation des Schießsports für Kinder und Jugendliche beitragen. Die Potentiale, die in diesem Spannungsfeld im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung durchaus liegen, können nur dann aufgegriffen werden, wenn die Gefahren bewusst sind. Dieser Sachverhalt hat sich im

Zuge der Neukonzipierung des Ausbildungsmaterials (Lehrmappen etc.) gänzlich verändert, indem jegliche Konnotationen mit Gewalt und Aggressivität im Rahmen der Ausbildung unterbunden wurde.

Die Fachliteratur orientiert sich überwiegend am leistungsorientierten Sportschießen, wodurch der Bereich des Breitensports außen vor bleibt, da als oberstes Ziel die Leistungssteigerung im Sinne einer Verbesserung der Schießergebnisse ausgegeben werden. Doch verfügt Sport über eine Vielzahl sogenannter „Sinnperspektiven“ (Kurz, 2001; Messmer, 2011; Krieger, 2015 u. a.), die auch innerhalb des Sportschießens fruchtbare Ansätze für Breitensportgruppen liefern können. Ein reiner Leistungsbezug erscheint weder zeitgemäß noch pädagogisch wertvoll.

Überblickend betrachtet fehlt es an einer wissenschaftlichen Aufarbeitung der Veränderungen, die das Sportschießen bei Kindern und Jugendlichen bewirken kann. Dies kann nur im Längsschnittdesign über einen längeren Zeitraum aussagekräftig vollzogen werden.

3.2 Konkretisierung der Forschungsfragen

Entwicklungs- und Veränderungsprozesse der Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen hängen von zwei Hauptfaktoren ab. „Das Verhalten der Erziehungspersonen, wie auch die Umwelt, in die die Kinder hineinwachsen, [haben] insgesamt eine entscheidende Funktion für die Entwicklung von Motiven innerhalb einer Persönlichkeit“ (Kornadt, 2011, S. 54). Die Sozialisationsforschung ist sich im Wesentlichen einig, dass der Familienkontext der entscheidende „Einflussfaktor für die Entwicklung des Kindes darstellt“ (Braun, 2014, S. 24)⁹⁹, im Zuge der Tendenz, das oft beide Elternteile berufstätig sind (vgl. Steiber & Haas, 2010; Kochhan, 2016), ließe die Annahme jedoch zu, dass Umwelteinflüsse eine immer tragendere Rolle spielen. Zu den Umwelteinflüssen sind besonders bei Heranwachsenden die Freizeitaktivitäten zu zählen, die als „wichtige Sozialisationsinstanz“ (Hemming, 2015, S. 49) gelten. Anhang statistischen Datenmaterials lässt sich feststellen, dass „Jugendliche im Alter von 10 bis 14 Jahren im Vergleich zu anderen untersuchten Al-

⁹⁹ „In allen Theorien und Forschungsarbeiten zur Sozialisation ist unstrittig, dass die Familie für den größten Teil der Heranwachsenden der zentrale Ort ist“ (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 71).



tersgruppen häufiger fernsehen, sich öfter mit Computerspielen beschäftigen und in ihrer Freizeit mehr in organisierten Sportvereinen eingebunden sind“ (Harring, 2010, S. 29).

Jugendliche im Alter von 10 bis 22 Jahren. Sehr oft/oft-Angaben (n [Gesamt] = 520)

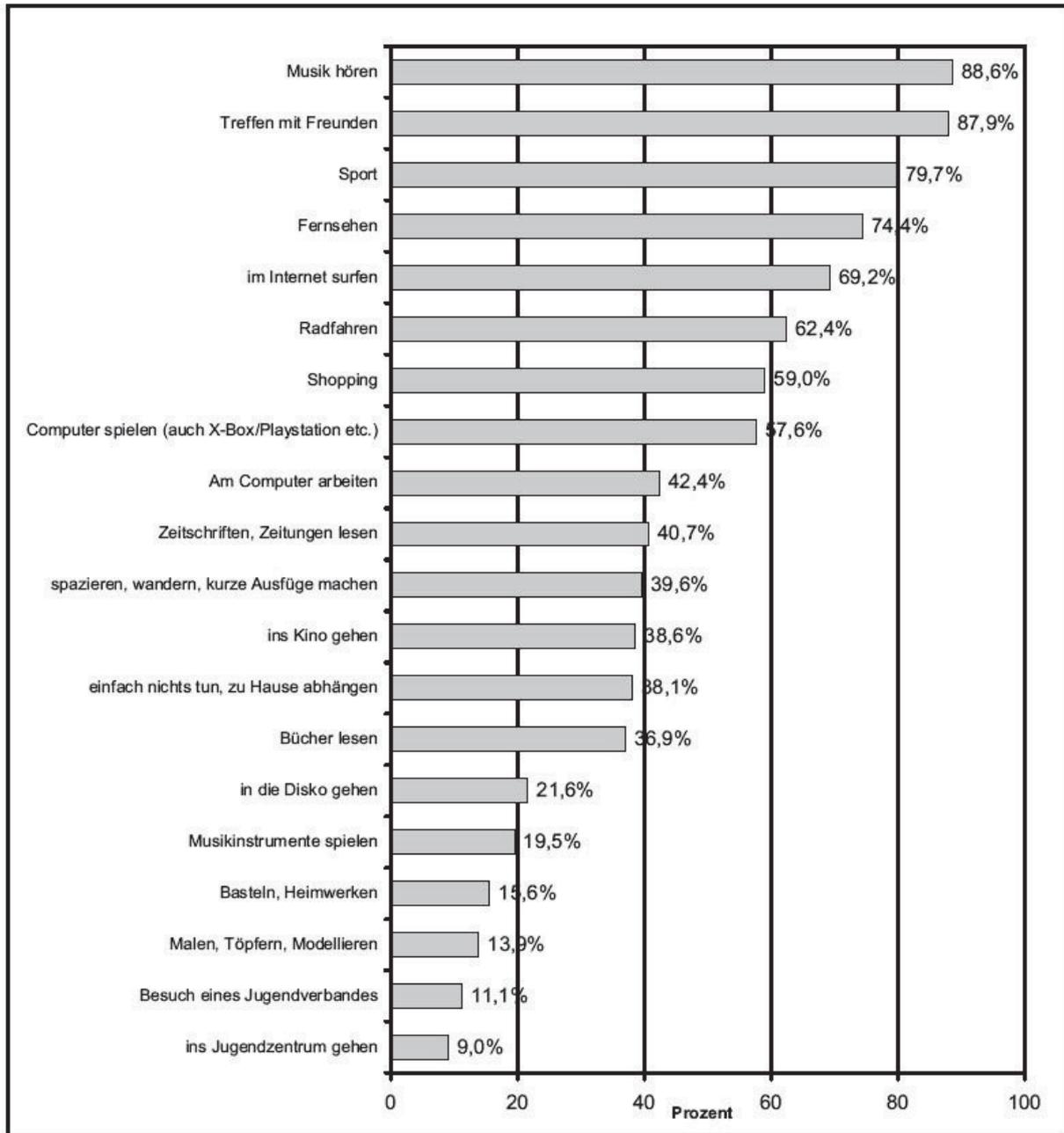


Abbildung 11. Freizeitaktivitäten Jugendlicher zwischen 10 und 14 Jahren (Harring, 2010, S. 29)

Im Hinblick auf die Forschungsaspekte und die damit verbundene Formulierung der Forschungsabsicht, lässt sich eine Forschungslücke bezüglich Persönlichkeitsentwicklung im sportiven Kontext konstatieren. Der vom DOSB geforderte und vom DSB innerhalb des verschriftlichten Ausbildungsmaterials bereits geleistete Kern-

gedanke der Bildungsinitiierung innerhalb des sportlichen Handlungsfeldes soll im praktischen Handlungsfeld näher beleuchtet und im Zuge dessen untersucht werden. Als Kerngröße der Untersuchung wird der Längsschnittverlauf dabei von großem Interesse sein.

Die Bildungsarbeit als solche steht im Zentrum dieser Arbeit und stellt allgegenwärtig den roten Faden dar, der den Bezugspunkt nach dem „Wozu?“ herstellt. Bildung ist, wie im Bildungskapitel erläutert, ein äußerst komplexer sowie vielschichtiger Begriff, der sich kaum semantisch einrahmen lässt, jedoch in seiner Funktion klarer zu fassen ist: Durch Bildung wird der Mensch handlungsfähig, indem er sich ihrer prozessorientierten Aspekte bedient. Es gilt nun zu überprüfen, ob dieses Potenzial in der sportpraktischen Handlung des Schießsports genutzt wird. Pädagogisch formuliert ergibt sich folgende zentrale Fragestellung:

Welchen Einfluss hat der schießbezogene Vereinssport auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen?

Leitfragen: Welche bildungstheoretischen Aspekte werden im Trainingsprozess thematisiert? Wie werden Bildungsinitiativen beim Sportschießen geschaffen? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Bildungsarbeit und das praktische Schützentraining? Welche Rolle spielen dabei die Trainer als Bildungsmultiplikatoren? Welche Rückschlüsse bezüglich der Ursache lassen sich zwischen Persönlichkeit und dem Training feststellen?

Im Zuge der im Anfangskapitel dargestellten Problematik der Öffentlichkeitswirkung des Schießsports und der damit verbundenen Konnotation mit Gewalt und Aggression, soll ein bedeutender Fokus auf psychologische Effekte im Rahmen emotionsregulatorischer Prozesse gelegt werden¹⁰⁰. An dieser Stelle sei explizit darauf hingewiesen, dass psychologisch orientierte Forschung nicht im Mittelpunkt dieser Arbeit steht, jedoch eine Kombination qualitativer und quantitativer Messinstrumente im Sinne einer triangulatorischen Untersuchungsmethodik dem roten Faden keinen Abbruch tut, sondern eine mehrperspektivische Evaluation der Bildungsarbeit im

¹⁰⁰ Zugegebenermaßen sollte an dieser Stelle auch darauf verwiesen sei, dass sich erfahrungsgemäß die Öffentlichkeit und die Pressestellen primär für Ergebnisse im Bereich Aggression interessieren, da sie den Angelpunkt für öffentliche Debatten bildet.



DSB zulässt, von welcher wissenschaftlicher Mehrwert zu erhoffen ist. Demzufolge wird versucht, über einen quantitativ messbaren Ansatz auf die Persönlichkeitsdisposition von Kindern und Jugendlichen zu schließen, welche sich mit den qualitativen Daten ergänzen lassen.

Die zentrale psychologisch orientierte Fragestellung lautet:

Welchen entwicklungstendenziellen Einfluss nimmt Sportschießen bei Schützen auf die Emotionen und deren Regulation?

Leitfragen: Über welche Aggressionsaffinität verfügen Sportschützenanfänger und wie verändert diese sich im Laufe der Zeit? Wie verändern sich Emotionen bezüglich Wut, Angst und Trauer im zeitlichen Entwicklungsverlauf? Ist die Emotionsregulation ein geeignetes Indiz zur Analyse der Persönlichkeitsentwicklung?

Im Fokus dieser Arbeit steht nach wie vor die Bildungsarbeit des Deutschen Schützenbundes, die trotz enormer Relevanz bislang kaum erforscht ist und besonders im Zuge der neuen Rahmenrichtlinien des DOSB einer wissenschaftlichen Betrachtung bedarf und aufgrund der zahlreichen bildungsbezogenen Bemühungen seitens des DSB auch verdient. Somit versteht sich diese Untersuchung keinesfalls als Allzweckwaffe auf Fragestellungen bezüglich der Einflüsse des Schießsports, sondern vielmehr als Beitrag zum Öffnen des komplexen Forschungsfeldes und sollte als richtungsweisende Untersuchungsinstanz fungieren.

4. Methodisches Verständnis und Vorgehen

Wie die vorausgehenden Kapiteln gezeigt haben, soll die Bildungsarbeit im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung beleuchtet werden. Dabei stellt sich der Kinder- und Jugendbereich als besonders interessant dar, da in dieser Lebensphase die Umwelt verstärkt Einflüsse auf die individuelle Entwicklung setzen kann und neben dem Elternhaus ebenso Freundeskreise sowie weitere Freizeitaktivitäten den Alltag der Kinder und Jugendlichen mitprägen. Um einen Entwicklungsprozess unter wissenschaftlichen Kriterien im Kontext des Schießsports analysieren zu können, bedarf es konkreten methodischen Vorüberlegungen, damit die Resultate später praxisrelevant genutzt werden können. Um überhaupt eine Assoziation zum Schießsport herstellen zu können, bietet sich eine Probandengruppe mit Schützenanfängern¹⁰¹ an, die mit der spezifischen Sportart noch nicht allzu vertraut sind, um so einen Veränderungsprozess im Sinne des Längsschnitts untersuchen zu können. Bildungsarbeit und die dafür nötigen Bildungsparameter sind aufgrund bereits erläuterter Aspekte als problematisch in ihrer Messbarkeit zu bezeichnen, sodass eine rein quantitative Untersuchungsweise für die Persönlichkeitsentwicklung aus sportpädagogischer Sicht wenig Sinn macht. Zudem bietet es sich wegen der begrifflichen Unschärfe der Bildungsthematik und der damit verbundenen Differenzen bezüglich der Intersubjektivität an, neben dem quantitativen Untersuchungsdesign ein qualitatives hinzuzunehmen¹⁰². Man verspricht sich von dieser konstruktivistischen Vorgehensweise die Beseitigung von Schwächen einer Methode mithilfe von Stärken der anderen durch eine Komplementaritätsfunktion¹⁰³, um so zu wissenschaftlich bedeutenderen Resultaten zu gelangen (vgl. Kuhlmann, 2005; Oswald, 2013; Flick et al., 2014)¹⁰⁴. Das nun folgende Kapitel hat die Aufgaben, das metho-

¹⁰¹ Im Rahmen dieser Untersuchung ist ein Anfänger als solcher zu bezeichnen, wenn er grob nicht wesentlich länger als ein Jahr in einem Schützenverein als Mitglied eingetragen ist.

¹⁰² „Die strikte Trennung zwischen den wissenschaftlichen Paradigmen quantitativer und qualitativer Methodik wird als unfruchtbar und beengend beklagt“ (Kühl et al., 2009, S. 21).

¹⁰³ Vergleiche dazu ausführlicher Flick (2011a, S. 49f.).

¹⁰⁴ Der amerikanische Soziologe Norman Denzin formuliert prinzipiell zu dieser Vorgehensweise: „The nature of the research problem and its relevance to a particular method should be assessed [...] As methods are adapted to the special problems at hand, their relative strengths and weaknesses must again be assessed [...] It must also be remembered that each method has unique strengths and weaknesses [...] [M]ethods must be selected with an eye to their theoretical relevance [...] To maximize the theoretical value of their studies, investigators must select their strongest methods [...] Researchers must be flexible in the



dische Vorgehen einerseits zu erläutern und andererseits den Ablauf der Studie nachvollziehbar zu machen. Nach der Auslegung und theoretischen Legitimierung eines sportpädagogischen Zugangs und der Begründung der triangulatorischen Verfahrensweise, wird zunächst das quantitative methodologische Untersuchungsdesign aufgezeigt. Dabei sei vermerkt, dass es gewisser inhaltlicher Erklärungen bedarf, um die Nachvollziehbarkeit der sportpsychologischen Aufarbeitung zu gewährleisten¹⁰⁵. Im zweiten Schritt wird die qualitative Analyse erläutert und folglich eine Begründung vorgenommen, weshalb sich eine Triangulation bezogen auf die sportpädagogische Sichtweise besonders eignet, um die Resultate in einen lukrativ sinnvollen Beitrag für die bildungsrelevante Sportpraxis münden zu lassen.

4.1 Die Sportpädagogik als Forschungszugang

Empirische Wissenschaft wird von der „Prämisse der Objektivität [...getragen], die besagt, dass wissenschaftliche Beschreibung von Tatsachen idealerweise wertfrei sein sollte“ (Schäfer & Schöttker-Königer, 2015, S. 4) und damit als objektive Wissenschaft bezeichnet werden könnte. Objektivität im Sinne einer wissenschaftlichen Wahrheit, die auf dogmatischen Prinzipien¹⁰⁶ beruht, gibt es jedoch nicht und sollte demzufolge auch nicht als solche aufgefasst werden (vgl. Weisskopf, 1985). Vor allem die Sozialwissenschaft, die im Kern die qualitative Untersuchungsmethodik hat, versteht sich als konstruktivistisches Denkgut (vgl. Prohl, 2010; Zimlich, 2010) und

„lehnt [...] den Begriff der ‘Objektivität’ grundsätzlich ab und behauptet stattdessen, dass Menschen die Wirklichkeit, wie sie ihnen erscheint, eher erfänden als entdecken. *Wissen*, also auch wissenschaftlich vermeintlich gesicherte Erkenntnis, komme dadurch zustande, dass die daran beteiligten Menschen (also Wissenschaftler) vermittels ihrer sozialen Interaktionen vergleichbare *Wirklichkeitskonstrukte* ausbilden“ (Prohl, 2010, S. 216; Hervorhebung im Original).

Somit verstehen sich wissenschaftliche Theorien als „*Modelle der Wirklichkeit*, die keinesfalls direkt an der Welt, sondern nur an subjektiven Erfahrungen geprüft wer-

evaluation of their methods. Every action in the field provides new definitions, suggests new strategies, and leads to continuous modification of initial research designs [...] No investigation should be viewed in a static fashion“ (1970, S. 308ff).

¹⁰⁵ Im Kapitel 3 wurde der Forschungsstand der psychologisch orientierten Studien zum Thema Emotionsregulation lediglich angeschnitten, weil der Schwerpunkt der Hauptuntersuchung auf qualitativer Ebene resultieren soll und für eine wissenschaftlich kritische Transparenz nicht obligatorisch ist.

¹⁰⁶ Dogmatische Prinzipien meint, dass diese nicht „zur Disposition stehen, daher auch nicht immer wieder begründet oder überprüft werden müssen; vielmehr geht man in der Praxis der normalen Wissenschaft von ihrer Geltung aus“ (Hoyningen-Huene, 2002, S. 70).

den können“ (ebd.; Hervorhebung im Original) und somit weniger als objektiv, sondern vielmehr als intersubjektiv verstanden werden sollten.

„Wenn auch die theoretische Erkenntnis nicht per se objektive Ergebnisse garantiere, so komme sie der tatsächlichen Beschaffenheit der Welt doch ‘näher’ als die im Mesokosmos verankerten Wahrnehmungen und Erfahrungen, und vor allem zeige sie, daß die menschliche Erkenntnis nicht an ‘apriorische Anschauungsformen’ gebunden ist“ (Meinefeld, 1994, S. 141).

Subjektive Wahrnehmungsprozesse nähren demzufolge den Wissensfundus der individuellen Erfahrungen des Menschen, aus dem er über einen reflektorischen Mechanismus „Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildungs- und Erziehungsprozessen“ (Scheid & Wegner, 2009, S. 107) generiert, welche das „Charakteristikum der sportpädagogischen Forschung“ (Duttler, 2012, S. 113) ausmachen. Basierend auf dieser erkenntnistheoretischen Prämisse stellen die Verantwortung gegenüber praxisrelevanter Bezüge und das damit verbundene wissenschaftliche Erkenntnisinteresse das „Fundament sportpädagogischer Forschung“ (Prohl, 2010, S. 218) dar, welches primär „nicht die Umsetzbarkeit theoretischen Wissens“ (Duttler, 2012, S. 114), sondern „Prämissen ethischer Verantwortbarkeit der Anwendung von Forschungsergebnissen und [...die] anthropologischen Ideen und Annahmen bezüglich der Angemessenheit solcher Befunde“ (Lange & Sinning, 2009, S. 135) meint.

Wird theoretisierte sportpädagogische Forschung empirisch betrieben, sollte wissenschaftstheoretisch betrachtet explizit darauf hingewiesen werden, dass

„Theorien nicht einfach eine *Zusammenfassung* von Daten darstellen, sondern vielmehr eine *Erklärung* von Daten bieten. Weiterhin [...gilt], dass empirische Beobachtungen und Beobachtungsmethoden stets in einen umfassenderen *theoretischen Kontext* eingebettet sind.

Will man also die Entwicklung von theoretischen Konzepten anhand von qualitativem Datenmaterial angemessen methodologisch begründen, so muss man in Rechnung stellen, dass qualitativ entwickelte Konzepte und Typologien gleichermaßen empirisch begründet und theoretisch informiert sein müssen“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 23).

„Empirisches Forschen zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich dem Forschungsgegenstand ‘aus Erfahrung’ (empirisch)¹⁰⁷ nähert“ (Balz & Kuhlmann, 2015, S. 56) und diesen anhand von Nachweisen analysiert. Dazu bedient man sich grundlegend zweier methodischer Verfahrensweisen, die sich im quantitativen und qualitativen Methodensektor finden lassen. Die quantitative Methodik zielt darauf ab, Hy-

¹⁰⁷ Empirisch (griech. em-peirikós) = auf Erfahrung, Beobachtung beruhend.



pothesen mittels statistischer Auswertungen aufzustellen oder zu widerlegen, wohingegen qualitative Verfahren sich der Generierung von Hypothesen verpflichten. Triviale Sichtweisen gehen davon aus, dass quantitative Methoden dem naturwissenschaftlichen Sektor und qualitative dem geisteswissenschaftlichen zuzuordnen sind, allerdings im realistischen Forschungskontext davon ausgegangen werden muss, dass jeder Forschungs- und Erkenntnisprozess sowohl quantitative als auch qualitative Denkansätze beinhaltet (vgl. Mayring, 2016; Döring & Bortz, 2016).

Wissenschaft, die nicht als verstaubt gelten will, sollte nicht als statisches Unterfangen, sondern vielmehr als dynamischer Prozess verstanden werden, der sich im Laufe der Zeit kontinuierlich weiterentwickelt und der zeitgemäßen Gesellschaftsentwicklung anpasst. Der amerikanische Philosoph Stephen Edelston Toulmin versinnbildlicht diese Aussage:

„Wie Gebäude, die auf menschliche Bedürfnisse abgestimmt sein sollten, werden unsere wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Verfahren in den kommenden Jahren nur dann das Nötige leisten, wenn wir überflüssige oder übermäßige Stabilität vermeiden und sie auf eine Weise im Fluß halten, daß sie gegenüber unvorhergesehenen – ja unvorhersehbaren – Situationen und Funktionen anpassungsfähig sind“ (1994, S. 297).

Diese Ansichtswiese sollte lukrativ in die Methodik der Evaluationsforschung impliziert werden, um eine zeitgemäße Datenbasis zu Bildungsprozessen erstellen zu können, die weiterhin als Grundlage weiterer Forschung nutzbar gemacht werden kann. Um im Zuge der Evaluation der Bildungsarbeit im DSB Bildungsprozesse zu untersuchen, um anschließend praxisrelevante Handlungsempfehlungen perspektivisch generieren zu können, ist eine Kombination beider angesprochener methodischen Verfahrensstränge im Sinne einer Triangulation von Nutzen¹⁰⁸.

Die Triangulation als methodische Untersuchungsmethode ist in diesem Sinne nicht neu, jedoch sollte sie zeitgemäß methodisch eingeordnet werden. Sozial- und Bildungsforscher Uwe Flick äußert sich charakteristisch im Vorwort seines Werks *Triangulation* (2011) wie folgt zur Aktualität und des Begriffs und Anwendbarkeit des Verfahrens:

¹⁰⁸ „Different kinds of data give the analyst different views or vantage points from which to understand a category and to develop its properties [...] While the sociologist may use one technique of data collection primarily, theoretical sampling for saturation of a category allows a multi-faceted investigation, in which there are no limits to the techniques of data collection“ (Glaser & Strauss, 1967, S. 65).

„Triangulation in der qualitativen Forschung - ein Stichwort, das immer wieder gerne aufgegriffen wird, mit dem verschiedene Zielsetzungen, teilweise auch Mythen und Vorbehalte verknüpft sind. So wird es häufig im Zusammenhang mit der aktuellen Diskussion um die Qualität qualitativer Forschung, aber auch im Kontext der Verknüpfung von qualitativer und quantitativer Forschung diskutiert. Im Wesentlichen wird die Diskussion um die Triangulation in der qualitativen Forschung seit den 1970er Jahren geführt [...] Blickt man jedoch etwas weiter in die Geschichte der qualitativen Forschung zurück, wird man feststellen, dass viele der heute als Klassiker unter den Studien qualitativer Forschung geltenden Untersuchungen zwar nicht mit dem Begriff der Triangulation gearbeitet haben, jedoch nach den heute damit verbundenen Prinzipien und Arbeitsweisen [...] vorgegangen sind. Man wird dabei auch finden, dass solche Vorgehensweisen im Sinne der Triangulation eigentlich ein Kennzeichen der qualitativen Forschung (auch unter Einschluss quantitativer Methoden) darstellen“ (2011b, S. 7).

Flick verdeutlicht mit dieser schriftlich fixierten Perspektive, dass die Triangulation von Datenmaterial als solche schon seit vielen Jahrzehnten angewandt, jedoch begrifflich nicht immer so ausgelegt wurde¹⁰⁹. Somit lässt sich Triangulation im klassischen Sinne methodisch nicht klassifizieren, sondern als „Abgleich von (theoretischen) Annahmen und (empirischen) Belegen [...] im Wechselspiel von empirischen und theoretischen Schritten“ (Hunger & Müller, 2016, S. 261; in Anlehnung an Glaser & Strauss, 1967) verstehen. Hilfreich bei der Definition scheint es für Flick weiterhin zu sein, zu klären, was Triangulation nicht ist, nämlich

„die Durchführung einer explorativen Vorstudie mit qualitativen Methoden vor der Durchführung der eigentlichen Untersuchung mit standardisierten Methoden [...], wenn die Vorstudie nicht als eigener und eigenständiger Teil der Studie gesehen wird, sondern bspw. ausschließlich der Fragebogenentwicklung dient und die Ergebnisse des ersten Schrittes nicht in die Ergebnisse der Studie insgesamt einbezogen werden“ (2011b, S. 12)¹¹⁰.

Letztendlich kommt Flick zu einer Definition von Triangulation im Kontext sozialwissenschaftlicher und spezieller qualitativer Forschung:

„Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. Diese Perspektiven können sich in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden, und/oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisieren, wobei beides wiederum mit einander in Zusammenhang steht bzw. verknüpft werden sollte. Weiterhin bezieht sie sich auf die Kombination unterschiedlicher Datensorten jeweils vor dem Hintergrund der auf die Daten jeweils eingenommenen theoretischen Perspektiven. Diese Perspektiven sollten so weit als möglich gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent behandelt und umgesetzt werden. Durch die Triangulation (etwa verschiedener Methoden oder verschiedener Datensorten) sollte ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Erkenntnisse auf unterschiedlichen

¹⁰⁹ Triangulatorisches Vorgehen in der Soziologie findet sich in ähnlicher Auslegung, aber anderer Begrifflichkeit: zum Beispiel unter *mixed methods* (Tashakkori & Teddlie, 2010; Hollstein, 2010), *integrative Sozialforschung* (Seipel & Rieker, 2003) oder *integrierten Empirieausbildung* (Rehberg, 2003).

¹¹⁰ Dieser Punkt ist ein entscheidender Faktor für die spätere Interpretation der Ergebnisse, da der qualitative Anteil dieser Arbeit in seiner Menge dem quantitativen Anteil unterlegen sein mag, jedoch nicht in seiner Aussagekraft und somit in perspektivischer Hinsicht höhere Relevanz erfährt.



Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre“ (ebd.).¹¹¹

Nach dieser Definition dient die Triangulation nicht einfach nur dem methodischen Zugang zum Forschungsfeld, sondern dem Erkenntnisgewinn, welcher sich nicht auf eine Forschungsdisziplin beschränkt und auf ihr allein interpretiert werden kann. Vielmehr generiert Triangulation im abstrakteren Sinne neues Datenmaterial, welches für den weiteren Erkenntniszuwachs genutzt werden kann und soll¹¹². Aufgrund dieser methodischen Komplexität ist im Hinblick auf die Ergebnisse ein breiter Erwartungshorizont anzusetzen. „[Ü]bereinstimmende Ergebnisse [sind] unwahrscheinlich, wenn die Methoden von unterschiedlicher Qualität sind. Kongruente Befunde werden von daher nur selten zu erwarten sein“ (Lamnek, 1988, S. 236; vgl. auch Lamnek, 2010, Kapitel 5). „Damit bekommen die Daten wie auch die Ergebnisse den Status des ‘Vorläufigen’. Die Befunde werden so lange als ‘richtig’ akzeptiert, wie nach Gegenevidenz gefahndet, diese aber nicht gefunden wird“ (Prein & Erzberger, 2000, S. 349). Lamnek postuliert „dass sich die Erkenntnisse ineinander fügen, sich ergänzen, auf einer Ebene liegen, aber nicht kongruent sein müssen“ (ebd.) und spricht in diesem Zusammenhang nicht von „Deckungsgleichheit, sondern [...] von Komplementarität“ (ebd.) der Ergebnissen.

Es stellt sich demzufolge heraus, dass anhand der Triangulation eine Kombination im Sinne einer Fusionierung der quantitativen und qualitativen Daten stattfindet, womit ein Erkenntniszuwachs erarbeitet werden soll.

¹¹¹ „Triangulation ist dabei nicht nur auf die Kombination unterschiedlicher Methoden beschränkt, sondern kann sich auch z. B. auf den Einsatz mehrerer Erhebungstechniken oder Datenquellen *innerhalb* einer Methode beziehen“ (Ziegele, 2016, S. 217).

¹¹² Vgl. dazu auch Flick (2011a).

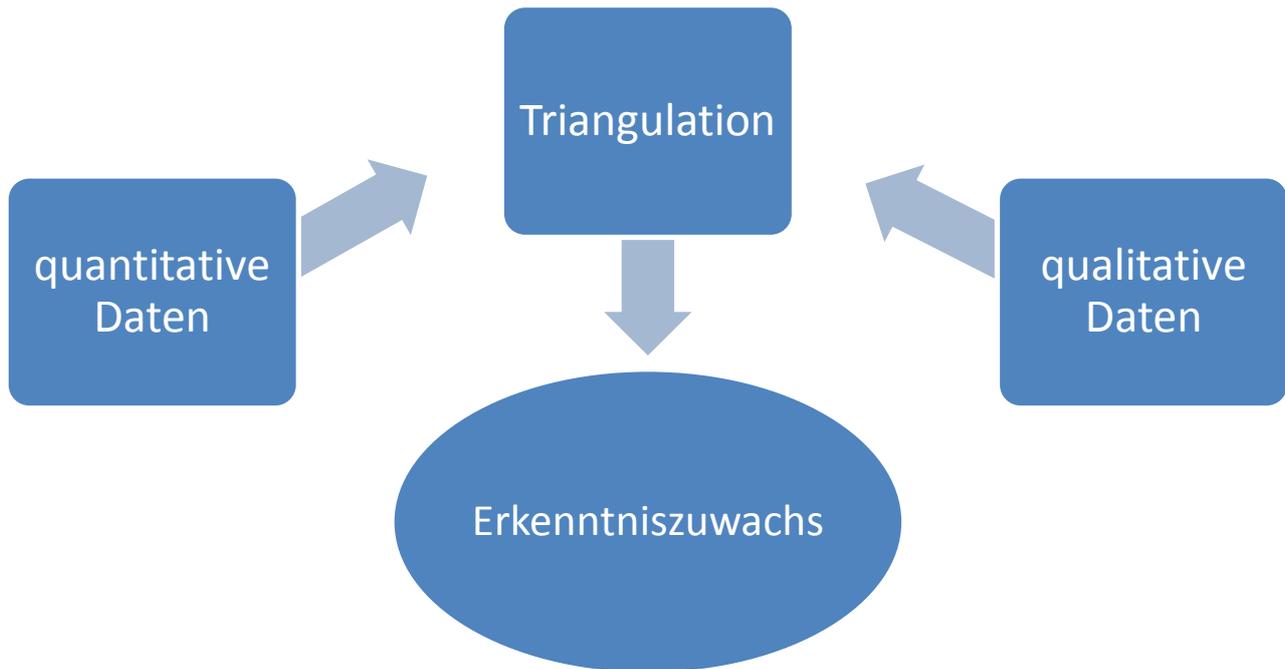


Abbildung 12. Triangulation quantitativer und qualitativer Forschung

Zur Forschungsdebatte, welche Untersuchungsmethode die bessere sei¹¹³, resümiert Udo Kelle trefflich die Problematik des Untersuchungsgegenstands:

„Ein wesentliches Problem der verschiedenen Debatten über das Verhältnis zwischen qualitativen und quantitativen Verfahren besteht darin, dass dabei methodologische und erkenntnistheoretische Argumente i.d.R. nur unzureichend mit theoretischen Überlegungen über die Natur des Untersuchungsgegenstands verknüpft werden. Ein angemessenes Verständnis der Schwächen und Stärken qualitativer und quantitativer Sozialforschung und insbesondere ihrer Ergänzungsnotwendigkeiten und Kombinationsmöglichkeiten verlangt aber eben nicht nur methodo-

¹¹³ „Die Kombination von qualitativer und quantitativer Forschung wird immer häufiger eingesetzt. Die methodischen Fragen dabei werden bislang noch nicht befriedigend gelöst. Es gibt eine Reihe von Ansätzen der Kombination, wobei teilweise die Systematik auf der methodischen Ebene hinter einer Forschungs- oder Konzeptpragmatik zurücktritt. Versuche der Integration beider Ansätze laufen häufig auf ein Nacheinander (mit unterschiedlichem Vorzeichen), Nebeneinander (mit unterschiedlichem Ausmaß der Unabhängigkeit beider Strategien) oder eine Über- bzw. Unterordnung (ebenfalls mit unterschiedlichem Vorzeichen) hinaus. Die Integration konzentriert sich oft auf die Ebene der Verknüpfung von Ergebnissen oder bleibt auf die Ebene des Forschungsdesigns begrenzt - die kombinierte Verwendung verschiedener Methoden mit unterschiedlichem Ausmaß der Bezugnahme aufeinander. Weiterhin bestehen die Unterschiede in den beiden Strategien hinsichtlich der angemessenen Designs und Formen der Bewertung von Vorgehen, Daten und Ergebnissen weiter. Die Frage, wie dem bei der Kombination beider Strategien Rechnung getragen werden kann, bleibt weiter zu diskutieren“ (Flick, 2011a, S. 95f.).

Weiterhin konstatiert Uwe Flick:

„Insgesamt betrachtet bringt die Planung einer Triangulationsstudie verschiedene Probleme mit sich, die zwischen der ausreichend konsequenten Anwendung der Kombination verschiedener methodischer Zugänge einschließlich ihrer theoretischen Hintergründe, der gleichberechtigten Behandlung der verschiedenen Zugänge im Design und der Anlage der Studie bis zur Klärung in wieweit der Aufwand für die Triangulation im Verhältnis zum Nutzen in Bezug auf die Fragestellung und zu den verfügbaren Ressourcen stehen. Werden diese Punkte ausreichend berücksichtigt, ist die Triangulation eine lohnende Strategie der Erweiterung der Erkenntnismöglichkeiten im Vergleich zu Ansätzen, die sich auf einen methodischen Zugang beschränken“ (ebd., S. 111).



logische und erkenntnistheoretische Überlegungen, sondern muss auch *von Anfang an* Überlegungen über *die Natur des zu untersuchenden Phänomens einbeziehen* und auf dieser Grundlage die Frage zu beantworten suchen, welche Untersuchungsmethoden zur Beschreibung, zur Erklärung und zum Verständnis unterschiedlicher Aspekte des untersuchten Phänomens am besten geeignet ist“ (Kelle, 2008, S. 25f.; Hervorhebungen vom Autor).

Im Groben lässt sich das zu untersuchende Phänomen in dieser Arbeit als Bildungsarbeit innerhalb des Vereinswesens identifizieren, welche ausführlich in Kapitel 2 behandelt wurde. Demzufolge gilt es in diesem Kapitel die bildungstheoretischen Zusammenhänge in die Methodik zu implizieren, wenn auch nur in einem peripheren Analyserahmen, um verwendete Untersuchungsparameter sinnvoll ins Gesamtbild der Studie komplementieren zu können.

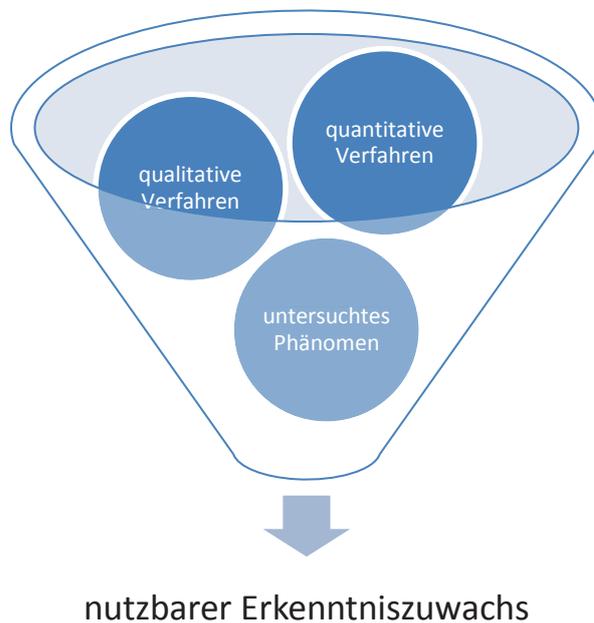


Abbildung 13. Quantitative und qualitative Verfahren im Sinnzusammenhang des Forschungsergebnisses

4.2 Quantitative Methodik

Ausgehend von der Fragestellung, welchen Einfluss schießbezogener Vereinssport auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen habe, zielt die quantitative Datenerhebung auf die damit verbundenen Emotionen und deren Regulation ab. In der vorliegenden Forschungsarbeit sollen eben jene Effekte auf die menschliche Persönlichkeit ins Zentrum des Interesses gerückt werden, die ausgehend vom Sportschießen, auf die Aggressionsaffinität der Kinder und Jugendlichen wirken. Interessant erscheint diese Fragestellung besonders im Kontext der aktuel-

len im Einführungskapitel dieser Arbeit beschriebenen Mediensituation und den damit latent auftretenden Vorwürfen, Schießen wirke gewaltfördernd auf heranwachsende Menschen.

Dazu werden Kinder und Jugendliche zwischen 10 und 14 Jahren¹¹⁴, die nicht wesentlich länger als ein Jahr¹¹⁵ in einem Schützenverein als Mitglied eingetragen sind, mittels einer Längsschnittstudie in ihrer Entwicklung begleitet. Die Zielgruppe *Anfänger* ist der Annahme geschuldet, dass die Effektstärke der möglichen Veränderungen mit steigender Schieß Erfahrung sinkt.

4.2.1 Emotionskontrolle als Zielvariable

Die Erforschung von Emotionen ist seit jeher ein wichtiges psychologisches Thema. Dennoch liegt bis heute keine „allgemein anerkannte Definition der Emotion“ (Reicherts & Horn, 2009, S. 563) vor. Lazarus (vgl. zusammenfassend 1966), Begründer der kognitiven Emotionstheorie, der vor allem im Zuge seiner Stressforschung bekannt geworden ist, 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“ (Lazarus, 1991, S. 6). Eine weitere Arbeitsdefinition liefern Davidson et al.:

„*Emotion* 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“ (2003, S. XIII; Hervorhebung im Original).

Gross (2014) beschreibt zwei Kerneigenschaften von Emotionen: Die Abhängigkeit von der Relevanz einer Situation für das Erreichen eines bestimmten Ziels¹¹⁶ und das ganzheitliche Erfassen des Menschen, z.B. hinsichtlich körperlicher Veränderungen oder des subjektiven Erlebens¹¹⁷. Er weist dabei auf Prioritätsveränderun-

¹¹⁴ In einer der quantitativen Teiluntersuchung wurden auch Jugendliche, die älter als 14 Jahre waren untersucht, um einen größeren Effekt zu erzielen und weil der verwendete standardisierte Fragebogen das auch zulässt.

¹¹⁵ Der schwammige Ausdruck „nicht wesentlich länger als ein Jahr“ bezieht sich auf die Tatsache, dass einige Probanden während der Akquisephase seit weniger als einem Jahr den Mitglied-Status hatten, jedoch zum ersten Messzeitpunkt bereits länger als 12 Monate offiziell aktiv waren. Die tatsächlich aktive Zeit der einzelnen Sportschützen im Vereinstraining konnte nicht exakt überprüft werden, da es sich beim demografischen Datenmaterial um einen offenen Fragebogen handelt.

¹¹⁶ Siehe zur Vertiefung auch Scherer et al. (2001).

¹¹⁷ Siehe zur Vertiefung auch Mauss et al. (2005).



gen der Wahrnehmung im Sinne eines Drängens in das Bewusstsein hin, das von Frijda (1986) als *control precedence* (Kontrollvorrang) bezeichnet wird.

Trotz vieler unterschiedlicher Begriffsauslegungen¹¹⁸ besteht weitgehend Konsens darüber, „dass Emotionen durch eine zumindest elementare *kognitive Bewertung (appraisal)* von Ereignissen im Hinblick auf persönliche Bedürfnisse oder Ziele ausgelöst werden“ (Reichert & Horn, 2009, S. 565; Hervorhebung im Original). „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 2007, S. 61) bezeichnet werden, wobei Denzin innerhalb der theoretischen Betrachtung von Emotionen die besondere Bedeutung der Interaktionsprozesse hervorhebt. 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. 5)

bilden.

Innerhalb der projektimmanenten Literaturrecherche wurde das Spektrum potentieller emotionaler Auswirkungen des Schießsports auf die Persönlichkeit aufgearbeitet und inhaltlich konkretisiert. Dabei kristallisierte sich eine Variable heraus, die sowohl für das sportliche Treiben per se als auch hinsichtlich des Umgangs mit Emotionen im alltäglichen Leben von Relevanz zu sein scheint und welche wiederum bedeutungstragend für ein zivilisiertes Zusammenleben von Menschen ist (vgl. Gross, 2014): die Emotionsregulation¹¹⁹, unter der „alle Prozesse, durch die Individuen das Entstehen, die Bewertung, den Verlauf und den Ausdruck von Emotionen modifizieren“ (Wendt, 2009, S. 10, vgl. auch Gross, 1998; Davidson et al., 2000; Cole et al., 2004; Kim et al., 2007; Manzeske & Stright, 2009)¹²⁰, zu verstehen sind. Entsprechend der Prozessebene (vgl. Scherer, 1990) geschieht dies auf phy-

¹¹⁸ Siehe ausführlicher Raab et al. (2010).

¹¹⁹ Siehe zur Vertiefung von Emotionsregulation und deren kognitiven Prozessen Wendt (2009), Barnow (2014), Barnow et al. (2016).

¹²⁰ Allgemeiner zu Sport und Emotionen siehe Peterson (2014), Hill & Davis (2014), Stenseng et al. (2015).

siologischer, behavioraler und/oder kognitiver Ebene (vgl. Bridges et al., 2004)¹²¹. Emotionsregulationsprozesse meinen nicht regulative Prozesse durch Emotionen, sondern die Kontrolle über die eigenen Emotionen. Die Erforschung der Emotionskontrolle steht in engem Zusammenhang mit psychologischem Abwehrverhalten nach Freud (1926; vgl. auch Freud & Eickhoff, 1992), Stresskonzeptionen nach Lazarus (1966), der Bindungstheorie Bowlbys (1969) und der Emotionstheorie von Frijda (1986).

Für eine erfolgreiche Ausübung ihrer Sportart ist es für Sportschützen von enormer Wichtigkeit weder positiven, noch negativen Emotionen allzu großen Stellenwert einzuräumen¹²², da jede damit konnotierte Erhöhung der Herzfrequenz oder Ausschüttung von Katecholaminen¹²³ sich ungünstig auf die Schießleistung auswirken kann (vgl. Kaji et al., 1998)¹²⁴. Ist dem so, ist es in der Konsequenz unabdingbar, dass Sportschützen ihre Emotionen zu kontrollieren und auf ein möglichst geringes Maß zu beschränken lernen.

Einzig bekannte Ausnahme ist in diesem Bezug die psychologische Auslegung der *Zufriedenheit*, die keinen körperlichen Erregungszustand auszulösen vermag (vgl. Gensicke, 2010)¹²⁵, der die Leistung beeinflusst¹²⁶. Neben diesem sportlichen Bezug beschreiben Schützen immer wieder einen Transfer der Emotionskontrolle in den Alltag. So fallen Begriffe wie *Kalmieren unter Stress* oder *Stressresistenz*, die

¹²¹ Nach Wendt (2009) in Bezug auf Campos et al. (2004) sind „emotionsregulative Prozesse auch bereits vor der eigentlichen Manifestation [...] beobachtbar“ (Wendt, 2009, S. 20).

¹²² Hanin (2010) betont in diesem Zusammenhang: „Top-level athletes need to be ready for constant change and change management“ (S. 160).

¹²³ Katecholamine wirken als Neurotransmitter (Adrenalin, Noradrenalin und Dopamin und sekundäre Katecholamine, sog. Derivate).

¹²⁴ Diese Aussage beruht auf sekundäre Quellen (Steinbach, 1971; Lehmann et al., 1980a und 1980b; Kjær & Lange, 2000; Zouhal et al., 2008 u. a.) und kann nicht als wissenschaftlicher Beleg rangieren. Bei Sportschützen wurden aussagekräftige Effekte von Katecholaminen auf deren sportliche Leistung bisher noch nicht untersucht.

¹²⁵ Münch und Wyrobnik ordnen diesbezüglich Zufriedenheit dem Glück über: „Glück ist eine das Lebensgefühl wesentlich bestimmende Bewusstseinslage der Zufriedenheit von relativer Beständigkeit, die besondere Momente des Glücks und des Unglücks [...] sowie der Glückseligkeit nicht ausschließt, aber nicht maßgeblich davon bestimmt wird, sondern deren Hauptquelle eine Balance zwischen Wollen und Können, zwischen Sein und Bewusstsein ist“ (2010, S. 10).

Weiterhin bestärkt Zirfas diesen Gedanken: „Glück als Emotion lässt sich schließlich beschreiben als ein umfassendes Gefühl der Zufriedenheit oder auch des Wohlbefindens (*well-being*), das sowohl die aktuelle Befindlichkeit wie die biographische Entwicklung umfasst“ (2011, S. 233; Hervorhebung im Original).

¹²⁶ In der Literatur wird manchmal Zufriedenheit mit dem Flow-Begriff assoziiert (vgl. Zirfas, 2011), was ein durchaus diskutierbarer Aspekt ist, ob nun der Flow als energieunaufwendiger Selbstläufer fungiert ohne Leistungsveränderung oder als leistungssteigernder Parameter betrachtet wird.



letztlich das Phänomen beinhalten, dass es trotz potentieller emotionaler Belastung oder (im positiven Fall) trotz Glücksgefühlen gelingt, die körperlichen Auswirkungen der Emotionen zu unterdrücken und zu kontrollieren. Bezüglich dieser Kontrolle sind Unterschiede zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden auszumachen, die sich in der Art und Weise sowie Wirksamkeit widerspiegeln. Mit steigendem Alter wachsen die kognitiven Anteile der Bewältigungsprozesse, sodass Heranwachsende zunehmend selbstregulative Strategien entwickeln (vgl. Carstensen et al., 2003; Salisch & Kunzmann, 2005; Macklem, 2008)¹²⁷, „die etwa ab dem 15. Lebensjahr als wirksamer und adaptiver beurteilt werden“ (Wendt, 2009, S. 38).

„Menschen tendieren dazu, nahezu alle ihrer negativen (und manche ihrer positiven) emotionalen Erlebnisse bewusst oder unbewusst zu regulieren, meist mit dem Ziel, ihr Wohlbefinden wiederherzustellen oder zu steigern“ (Schreibe, 2011, S. 61; vgl. auch Gross, 1998).

Weiterhin lassen sich nach Scheibe (2011) emotionsregulative Prozesse mit drei grundlegenden Zielsetzungen charakterisieren: Verstärkung, Aufrechterhaltung und Abschwächung von Emotionen:

„In den meisten Kontexten besteht das Ziel der Emotionsregulation darin, negative Gefühle (z.B. Angst, Trauer, Ärger) herunterzuregulieren, um das Wohlbefinden wiederherzustellen. Etwas seltener kommt es vor, dass Personen versuchen, positive Gefühle (z.B. Freude, Begeisterung, Entspannung) zu steigern mit dem Ziel, ihr momentanes Wohlbefinden zu verbessern¹²⁸. Dies scheint auch schwieriger zu sein als die Abschwächung negativer Gefühle und kann manchmal sogar zum gegenteiligen Ergebnis führen“ (ebd., S. 63; Fußnote vom Autor hinzugefügt).

Besonders interessant sind in diesem Zusammenhang bewusst gesteuerte Mechanismen, da sie potentiell lehr- und erlernbar sind (vgl. Sutton & Wheatley, 2003; Macklem, 2008 und 2011; Kapitel 5; Garner, 2010; Brenk & Schmitt, 2013; Klemola et al., 2013).

Den theoretischen Hintergrund der vorliegenden Untersuchung im Hinblick auf emotionsregulierende Prozesse bildet das Modell der Emotionskontrolle von Gross und John (2003), welche, um „die längerfristigen Auswirkungen von kognitiver Umbewertung und Emotionsunterdrückung auf Affekt, Kognition, Sozialleben und Wohlbefinden zu untersuchen“ (S. 71), einen Fragebogen entwickelten, der „inter-

¹²⁷ Zur Vertiefung siehe Martins et al. (2015), Scheibe et al. (2015); zum Überblick siehe Holodynski & Friedlmeier (2006; Kapitel 4) ; Charles & Carstensen (2014).

¹²⁸ In diesem Kontext könnte man von Zufriedenheit sprechen.

individuelle Unterschiede in der Nutzung dieser Strategien erfasst“ (ebd.). Dabei werden emotionsantezedenente und reaktionsbezogene Regulierungsprozesse differenziert, die sich im zeitlichen Verlauf des Einsatzes konkretisieren. Während erstgenannte die antizipative regulierende Beschäftigung mit einem zukünftigen Ereignis beinhalten, stellen sich reaktionsbezogene Regulationselemente als reaktiv auf eine bestimmte Situation dar (vgl. Wendt, 2009). Emotionsantezedenente Strategien zeigen sich beispielsweise durch Situationsselektivität, Ablenkung oder positive Illusionen. Reaktionsbezogene Strategien sind vor allem in der Verhaltens- und physiologischen Ebene sowie auf der Ebene des individuellen Erlebens zu finden. Neben Effekten wie der Modulation des emotionalen Ausdrucks werden explizit gezielte Entspannung und Sport als mögliche Effektoren beschrieben (vgl. ebd.). Winkler Metzke und Steinhausen (2002) ermitteln anhand einer Untersuchung mit Jugendlichen Strategien zur *aktiven Bewältigung* und zum *problemvermeidenden Verhalten*. Eine große Schwäche des Prozessmodells der Emotionsregulation besteht darin, dass der Mensch primär über sein individuelles Verhalten und nicht über Effekte der ihn umgebenden Welt analysiert und bestimmt wird. So werden die Auswirkungen des sozialen Kontexts und die Möglichkeit der Emotionsregulation durch eine andere Person innerhalb des Modells erwähnt, aber kaum operationalisiert. Dieses Defizit soll innerhalb dieser Untersuchung überwunden werden, indem über das beschriebene triangulatorische Studiendesign sowohl Strategien der Emotionsregulation von Kindern und Jugendlichen als auch externe Möglichkeiten der Emotionskontrolle – beispielsweise durch die jeweiligen Trainer – in den Forschungsfokus gerückt werden.

Hauptuntersuchungstool ist der FEEL-KJ – Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen von Grob und Smolenski (2009), der in Kapitel 4.2.3.2 erläutert wird. Zunächst soll jedoch das methodische Vorgehen kurz skizziert werden, um den Sinngehalt der quantitativen Untersuchungsinstrumente zu explizieren.

4.2.2 Methodisches Vorgehen

Im Zuge der im Einführungskapitel beschriebenen tragischen Fälle (2006 in Emsdetten oder 2009 in Winnenden) wird angesichts von erschütternden Konse-



quenzen von unsachgemäßer Anwendung von Schusswaffen der Ruf seitens der Gesellschaft nach frühzeitiger Erkennung von Gewaltbereitschaft laut. Fragebogenverfahren zur Erfassung von gewalttätigen Persönlichkeitsaspekten sind in diesem Zusammenhang zwar in der Anwendung ökonomisch, jedoch anfällig für einige potentielle Fehlerquellen, da ihre Brauchbarkeit durch ihre relativ leichte Verfälschbarkeit eingeschränkt sein kann. Eine absichtliche Verstellung der Befragten könnte im Kontext des Sportschießens bedeuten, dass junge Menschen in Tests zur persönlichen Eignung zur Waffenführung hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsmerkmale bewusst *sozial erwünscht* antworten, um sich nach außen hin als *geeignet* zum Führen einer Waffe darzustellen.

Eine Ergänzung von direkten Selbstauskünften durch indirekte Messverfahren könnte sich als Ansatzpunkt herausstellen, latente Aggressionsbereitschaft zu ermitteln und als diagnostische Basis für eine sekundäre Gewaltprävention zu nutzen, z.B. in Form von gezielten pädagogischen Interventionen zur Gewaltprävention und zur Aggressionsreduzierung als Teil der Bildungsarbeit in den Vereinen. Ein solches indirektes Messverfahren könnte dabei nicht nur zur Erfassung von Kindern und Jugendlichen mit Aggressionsaffinität dienen, sondern auch als veränderungssensitives Messinstrument solche Maßnahmen flankieren und evaluieren, welche die gezielte Betreuung und Integration durch aggressionshemmende und gewaltpräventive Programmen im Schießsport zum Ziel haben. Damit ist die psychometrische Prüfung von impliziten, veränderungssensitiven Diagnoseinstrumenten zur Identifizierung von kindlichen und jugendlichen Individuen mit latenter Gewaltbereitschaft gemeint. Implizite Verfahren¹²⁹ wie der hier angewandte und für die vorliegende Evaluationsstudie modifizierte Implizite Assoziationstest IAT (vgl. Erstpublikation: Greenwald et al., 1998) haben den Vorteil höherer Validität bei stark stigmatisiert erlebten sozialen Bereichen.

¹²⁹ Die Klassifikation eines Verfahrens, ob es implizite Daten erfasst, erfolgt nach verschiedenen Kriterien, die jedoch nicht alle erfüllt werden müssen. Zum einen sollte den Probanden nicht bewusst sein, welche Dispositionen untersucht werden, zum anderen darf der Antwortprozess nicht kontrollierbar sein. Weiterhin kann das Messverfahren neben der Ausrichtung auf implizite oder explizite Datenerfassung auch danach klassifiziert werden, ob die Probanden nach der zu untersuchenden Disposition direkt oder indirekt gefragt werden (vgl. Gschwendner et al., 2006).

4.2.3 Messinstrumente

Im Folgenden werden die impliziten und expliziten Bestandteile der quantitativen Untersuchung expliziert.

4.2.3.1 Impliziter Bestandteil der Untersuchung

Zur Notwendigkeit und Idee eines reaktionszeitbasierten Verfahrens zur impliziten Aggressionsdiagnostik

Mit der Erstellung eines impliziten Verfahrens wie dem weiter unten genauer beschriebenen IAT zur Erfassung eines prosozialen Selbstkonzeptes soll bereits im Vorfeld den kritischen Einwänden der populär- und fachwissenschaftlichen Presse vorgebeugt werden, die bei ausschließlichem Einsatz von an sich ökonomischen, expliziten Befragungen über Aggressionsfragebögen, Interviews und dergleichen kritisch eine eingeschränkte Brauchbarkeit der Daten aufgrund "leichter Verfälschbarkeit" ins Feld führen könnten. Diese faktische Gegebenheit könnte im Kontext der Evaluation der Bildungsarbeit im DSB bedeuten, dass Probanden bei expliziten Selbstberichten bewusst weniger Aggressionsbereitschaft angeben könnten, um die Wirkung der Bildungsarbeit ihres Sportverbandes in positives Licht zu rücken. Um dieser Kritik nach *sozial erwünschtem* Antwortverhalten prophylaktisch entgegenzutreten werden direkte Selbstauskünfte durch ein indirektes Messverfahren ergänzt.

Die Grundannahme aller impliziter Messmethoden ist, dass die beobachteten Reaktionen auf das Reizmaterial, d. h. jene Reaktionen, die während der Bearbeitung einer Aufgabe gemessen werden, Aufschluss auf die zugrunde liegenden Disposition geben. Diese Annahme beruht auf der

„Vorstellung, menschliches Verhalten und Erleben werde nicht von bewussten, intentionalen kognitiven Prozessen gesteuert, sondern durch eine jenseits des Bewusstseins wirkende Mechanik“ (Mierke, 2004, S. 9).

Die Teilnehmer einer Studie müssen weder direkte Auskunft geben noch sind sie sich dessen bewusst, dass es sich um die Messung ihrer Disposition handelt (vgl. Brauer et al., 2000), sodass sie keine bewusste Kontrolle auf das Messergebnis haben (vgl. Banaji, 2001; Greenwald, 2002). Die Bearbeitung erfolgt bei allen impliziten Verfahren ähnlich: Die Teilnehmer sollen Stimuli schnellstmöglich und möglichst fehlerfrei klassifizieren.



In seiner Grundform ist der IAT eines der in der wissenschaftlichen Landschaft populärsten und am häufigsten angewendeten impliziten Verfahren¹³⁰. Gründe dafür sind unter anderem hohe Effektstärken (vgl. Greenwald et al., 1998) und eine hohe interne Konsistenz (vgl. Gawronski & Conrey, 2004)¹³¹ im Vergleich zu anderen impliziten Verfahren. Der Vorteil besteht demnach darin, dass er resistent gegenüber Selbstdarstellungsartefakten ist (vgl. Greenwald et al., 2003) und im Gegensatz zu Selbstauskunftsmaßen setzt dieses Verfahren keinen introspektiven Zugang voraus¹³² während der Messung der Assoziationsstärken (vgl. Egloff & Schmukle, 2002; Olsen & Fazio, 2004; Houwer, 2005)¹³³, was ihn im Falle dieser Studie für den Einsatz bei Kindern und Jugendlichen prädestiniert.

„Der IAT-Effekt ist definiert als Differenz der Reaktionszeiten in kompatibler und inkompatibler Bedingung und wird häufig als Schätzung der Stärke einer assoziativen Verknüpfung interpretiert“ (Mierke, 2004, S. 15; vgl. auch Banaji, 2001; Greenwald et al. 2002).¹³⁴

Der IAT ist bezogen auf seinen Anwendungsbereich sehr flexibel: Zum einen kann er für Informationen über das Selbstwertempfinden der Teilnehmer geben¹³⁵, zum anderen kann die Attributdimension durch zahlreiche weitere deskriptiv-semantische Dimensionen¹³⁶ ersetzt werden (vgl. Gawronski, 2006). Der IAT ist genau betrachtet somit kein standardisierter Test (vgl. Gawronski & Conrey, 2004), „sondern vielmehr [...] eine methodische Prozedur, die für unterschiedliche Bereiche angepasst und eingesetzt werden kann“ (Gawronski, 2006, S. 56).

Um die latente Auswirkung der Bildungsarbeit auf das soziale Selbstkonzept der Kinder und Jugendlichen zu überprüfen, wurde in Form eines Aggressivitäts-IATs ein veränderungssensitives Diagnoseinstrument erstellt, das die Vorteile des Grundverfahrens nutzbar macht für die interessierende Fragestellung hinsichtlich

¹³⁰ Seit der ersten Veröffentlichung (Greenwald et al., 1998) sind eine Fülle von Studien auf diesem Gebiet publiziert worden. Siehe zum Überblick Fazio & Olsen, 2003; Mierke, 2004; Hofmann et al. (2005).

¹³¹ Eine Meta-Studie diesbezüglich liefert u. a. Hofmann et al. (2005).

¹³² Dass der IAT keine Introspektion voraussetzt, schließt nicht aus, dass introspektive Merkmale erfasst werden (siehe dazu Gawronski et al., 2006; Gawronski & Bodenhausen, 2007).

¹³³ Zur Vertiefung siehe auch Fazio & Olsen (2003).

¹³⁴ In der Forschung finden sich auch Hinweise darauf, dass IAT-Effekte, auch ohne das Vorhandensein assoziativer Verknüpfungen, auftreten können (vgl. dazu Rothermund & Wentura, 2001; Mierke & Klauer, 2003).

¹³⁵ Siehe zum Beispiel Bosson et al. (2000).

¹³⁶ Zur Anschaulichkeit seien zwei Beispiele genannt: Zur Dimension *Geschlecht* siehe u. a. Rudman et al. (2001), zu *ethnischer Herkunft* siehe u. a. Gawronski et al. (2003).

selbstkonzept- und damit persönlichkeitsbildenden Wirkung der aktiven Vereinsteilnahme von Kindern und Jugendlichen.

Zur Platzierung des Impliziten Assoziationstest

Der Zugang zum IAT wird den Teilnehmern über das Programm Inquisit Online am heimischen Rechner ermöglicht, mit ihm beginnt der erste Teil der Untersuchung.

Zum Design des Impliziten Assoziationstest

Der Implizite Assoziationstest besteht aus mehreren aufeinander aufbauenden Unterscheidungsaufgaben. Der IAT bewertet die Assoziation und damit die mentale Repräsentation eines Konzeptes im menschlichen Gehirn zwischen einer Zieldimension und einer Attributdimension (target and attribute dimensions) und ist in fünf Blöcke gegliedert.

Der Ablauf startet mit der Instruktion der Zieldimensionsaufgabe (target-discrimination task). Die Kinder und Jugendlichen sollen Wörter mit Selbstbezug von Wörtern mit Fremdbezug in einer Reaktionszeitaufgabe differenzieren. Die Worte sollen mittels Tastendruck den Zieldimensionen *Selbst* (Taste E) oder *Andere* (Taste I) zugeordnet werden.

Im zweiten Schritt erscheint die Instruktion der Attributaufgabe. Es sollen Worte mit aggressiver versus friedlicher Konnotation möglichst fehlerfrei und schnell den Attributdimensionen *Aggressiv* (Taste E) und *Friedlich* (Taste I) zugeordnet werden (attribute discrimination task).

Im dritten Schritt erscheinen die Stimuli für die Ziel- und Attributdimension gemischt. Es handelt sich dabei um eine kombinierte Kategorisierungsaufgabe (initial combined task), indem die selbst- versus fremdbezüglichen Wörter und die Wörter für aggressive und friedliche Konzepte den Kategorien *Selbst* und *Aggressiv* (Reaktion mit rechter Hand) sowie *Andere* und *Friedlich* (linke Hand) zugeordnet werden sollen. Den vier Typen von Stimuli sind also nur zwei Antworttasten zugewiesen. Somit muss ein Teilnehmer in dem gerade eingeführten Beispiel in einem Block sowohl auf Wörter mit aggressiver Konnotation als auch auf Wörter mit Selbstbe-



zug mit einer Taste, auf friedliche Wörter und fremdbezügliche Worte mit einer anderen Taste reagieren.

Im vierten Schritt müssen die Teilnehmer umlernen: Die Kategorien der Zieldimensionsaufgabe werden vertauscht (reversed target discrimination), d.h. *Andere* wird jetzt der linken Hand und *Selbst* der rechten Hand zugewiesen.

Schritt fünf ist eine vertauschte kombinierte Kategorisierungsaufgabe (reversed combined task). Die Zieldimensionsaufgabe wird wie in Schritt drei mit der Attributdimensionsaufgabe kombiniert. Wenn die Zieldimensionen unterschiedlich mit der Attributdimension verknüpft sind, sollten die Teilnehmer eine Kombinationsaufgabe (Schritt drei oder fünf) einfacher finden als die andere, d.h. dass sie in der assoziationskongruenten Kombination rascher reagieren als in der inkongruenten.

Im konkreten Falle dieser Studie würde ein Teilnehmer mit prosozialem Selbstkonzept im zweiten Blocktypus im Vergleich zum ersten im Mittel deutlich schneller reagieren. Durch eine Verrechnung der Differenzen mit statistischen Programmen können so aufgrund der Reaktionszeiten Rückschlüsse auf vorhandene und leichter verfügbare Persönlichkeitsselbstkonzepte gezogen werden, die in Folge dessen verhaltenswirksam werden können¹³⁷.

4.2.3.2 Expliziter Bestandteil der Untersuchung

Für die explizite Diagnostik werden die nachfolgend genannten standardisierten und normierten, validierten Verfahren eingesetzt. Ergebnisse der Kinder und Jugendlichen aus der Evaluationsstudie des DSB können somit in Beziehung gesetzt werden zu altersentsprechenden Kennwerten. Auf diese Weise kann auf eine separat zu erhebende Kontrollgruppe verzichtet werden und dennoch ein Vergleich mit Normwerten einer Referenzstichprobe gezogen werden.

¹³⁷ Im Anhang finden sich Screenshots des programmierten IATs. In diesen abfotografierten (nicht sämtlichen) Untersuchungsbildschirmen ist die „Sie“-Form gewählt. Da wir in der Studie selbst mit Kindern und Jugendlichen erheben, wurde die IAT-Instruktion auch in der „Du“-Form konzipiert und ins Programm implementiert.

FEEL-KJ - Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (Grob & Smolenski, 2009)¹³⁸

Der Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 10;0 bis 19;11 Jahren (FEEL-KJ) erfasst mehrdimensional und emotionsspezifisch Emotionsregulationsstrategien für die Emotionen Angst, Trauer und Wut. Es werden sowohl adaptive Strategien (problemorientiertes Handeln, Zerstreuung, Stimmung anheben, Akzeptieren, Vergessen, Umbewerten und Kognitives Problemlösen) als auch maladaptive Strategien (Aufgeben, Aggressives Verhalten, Rückzug, Selbstabwertung und Perseveration) erfasst. Zusätzlich werden Strategien erhoben, die keiner der zwei Sekundärskalen zugeordnet werden (Ausdruck, Soziale Unterstützung und Emotionskontrolle). Die mit dem FEEL-KJ erfassten Kennwerte geben Hinweise auf das Risiko für die Entwicklung psychopathologischer Auffälligkeit. Der FEEL-KJ ist nicht auf Störungsbilder beschränkt, sondern berücksichtigt auch die psychosozialen Kompetenzen. Er kann deshalb auch zur Erstellung eines Ressourcenprofils eingesetzt werden.

Die Bearbeitungsdauer ist altersabhängig und beträgt zwischen 20 und 30 Minuten.

FAVK Fragebogen zum aggressiven Verhalten von Kindern (Görtz-Dorten & Döpfer, 2010)¹³⁹

Der Fragebogen zum aggressiven Verhalten von Kindern (FAVK) dient der Erfassung auslösender und aufrechterhaltender Komponenten aggressiven Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen zwischen vier und 14 Jahren. Dabei wird zwischen aggressiven Verhaltensweisen und Kognitionen jeweils gegenüber Gleichaltrigen

¹³⁸ Der FEEL-KJ wurde anhand einer Eichstichprobe von 780 Schülern (58 % Mädchen, 42 % Jungen) aus verschiedenen Schulformen im Alter zwischen 10,00 und 19,11 Jahren, deren Daten zwischen 1999 und 2003 erhoben wurden, überprüft. Eine Eichstichprobe dient der Gewinnung von Normwerten zur Testinterpretation. Da diese Normierung fast 15 Jahre zurückliegt, wäre eine Aktualisierung angebracht (vgl. Freudenthaler & Wettstein, 2015).

¹³⁹ Der FAVK ist in der Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters der Uniklinik Köln, am Institut für Klinische Kinderpsychologie der Christoph-Dornier-Stiftung an der Universität Köln sowie am Ausbildungsinstitut für Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie in der Uniklinik Köln entwickelt, erprobt und evaluiert worden. Die Überprüfung des FAVK erfolgte anhand zweier Stichproben, einer Feldstichprobe mit 214 Eltern und 115 Kindern und Jugendlichen (62,6% Mädchen, 37,4% Jungen) und einer klinischen Stichprobe mit 55 Eltern und 29 Kindern und Jugendlichen (3,6% Mädchen, 96,4% Jungen). Der FAVK wurde später zusätzlich im Eltern- (n=156), Lehrer- (n=104) und Selbsturteil (n=91) an einer klinischen Stichprobe (6–12 Jahre) überprüft, die besagte, dass die Daten der Analysestichprobe durch ein Drei-Faktoren-Modell besser zu erklären sei, jedoch „vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen als auch im Hinblick auf die klinische Praxis nicht ausreichend zufriedenstellend“ (Benesch et al., 2013, S. 276).



und gegenüber Erwachsenen differenziert. Es werden insgesamt vier Komponenten aggressiven Verhaltens erfasst: Störungen sozial-kognitiver Informationsverarbeitung, Störungen der Impulskontrolle, Störungen sozialer Fertigkeiten und Störungen sozialer Interaktionen. Der FAVK liegt in zwei Formen vor: in einer Fremdbeurteilungs-Form, welche von Eltern, Lehrern oder Erziehern ausgefüllt werden kann sowie in einer Selbstbeurteilungs-Form für Kinder und Jugendliche. Der Selbstbeurteilungsbogen kann im Altersbereich von 9;00 bis 14;11 Jahren eingesetzt werden. Die Autoren legen zwar den Fokus auf die Problematik mit Gleichaltrigen, es „werden aber auch weitere, zentrale Problembereiche aggressiven Verhaltens behandelt“ (Warschburger, 2011, S. 216). Die Bearbeitungszeit beträgt ca. je 10 Minuten.

Demographische Erfassung zur Erfragung von möglichen Moderatoren und Mediatoren

Hierbei werden als Variablen u. a. Alter, Geschlecht, Schulbildung, Dauer des Schießens im Verein erfasst, die moderierenden oder mediierenden Einfluss auf die Effekte der Bildungsintervention haben könnten und somit statistisch kontrolliert werden können.

4.3 Qualitative Methodik

Von einer sozialwissenschaftlich modernen Perspektive ausgehend, gewinnen qualitative Methoden wieder eine besondere Aktualität, da das Gesellschaftsbild, welches festgefügte und soziale Lebenswelten und -stile ablehnt und sich neuen Lebensweisen widmet, durch Pluralisierungsprozesse und Unüberschaubarkeiten aufgrund exponentiell wachsenden Faktoren gekennzeichnet ist (vgl. Flick, 2012). In Lebensbereichen, in denen „das Abenteuer gleich um die Ecke“¹⁴⁰ stattfindet und von Vielfalt geprägt ist, muss die Wissenschaft offen für neue Erfahrungswelten

¹⁴⁰ So lautet der Titel des 1981 erschienenen Werkes des französischen Essayisten Pascal Bruckner unter Mitarbeit von Alain Finkielkraut, in dem die beiden Autoren den historischen Wandel des Glücksbegriffs unter Berücksichtigung zeitgenössischer Rezeption und Interpretation desselbigen kritisch analysieren und im Zuge modernen Gesellschaftswandels neu interpretieren. Siehe dazu Bruckner & Finkielkraut (1981).

sein. Es gilt immer noch an der von Herbert Blumer in den 70er Jahren verfassten Konstatierung zu arbeiten:

„Die Ausgangssituation des Sozialwissenschaftlers und des Psychologen ist praktisch immer durch das Fehlen des Vertrautseins mit dem, was tatsächlich in dem für die Studie ausgesuchten Bereich des Lebens geschieht, gekennzeichnet“ (1973, S. 118).

Hier braucht es Forschungsstrategien, die genaue, detailreiche Beschreibungen liefern, eines von vielen Charakteristika, welche die qualitative Forschung aufzuweisen hat¹⁴¹. Neben der schon eben angesprochenen (1) *dichten Beschreibungsweise* des zu Untersuchenden lassen sich zahlreiche weitere Merkmale einer qualitativer Vorgehensweise anfügen. Folgende Grundelemente beziehen sich auf die von Franz Breuer (2010) formulierten Eigenschaften qualitativen Forschens im Bereich der Psychologie¹⁴²:

Das Interesse qualitativen Vorgehens konzentriert sich auf (2) *Alltagsphänomene* und deren involvierte Akteure. Es folgt eine methodisch differenzierte (3) *Datenerhebung*, die sich regulär aus Dokumentenanalyse, Beobachtung und/oder Interviews zusammensetzt (vgl. Terhart 1997; Bennewitz, 2010). Die daraus entstandenen Daten oder das „Rohdatenmaterial“, wie es Nicola Döring und Jürgen Bortz (2016, S. 25) bezeichnen, dienen als Material zur (4) *Auswertung* unter hermeneutischen Prozeduren. Der Forscher sollte dabei (5) *theoretische Offenheit* zeigen, d. h. Toleranz gegenüber neuen Ideen beweisen, um sich die Möglichkeit zu schaffen, „was in den Blick gerät und was ausgeblendet bleibt, um den Rahmen der Erkenntnis zu erweitern“ (Prendel et al., 2010, S. 23), um folglich konzeptionell zu explorieren oder sich umzuorientieren¹⁴³. Die letzte Eigenschaft qualitativer Untersu-

¹⁴¹ Zum Überblick siehe Flick (2012; Kapitel 1) und Breuer (2010).

¹⁴² Wir bedienen uns hier Ansichten und Theorien aus dem psychologischen Bereich, da die Psychologie in der Regel mit quantitativen Methoden arbeitet und wie an diesem Beispiel festzustellen ist, qualitative Methoden durchaus gängig geworden sind, sodass sich unsere anfangs als erstrebenswert bezeichnete Fusion von Natur- und Geisteswissenschaft nicht als utopische Wunschvorstellung entpuppt, sondern sich als realisierbare Tatsache herauskristallisiert.

¹⁴³ Diese Offenheit fasst Gerhard Kleining (2010) mit vier heuristischen Regeln zusammen: Die erste Regel verlangt von der Forschungsperson *Offenheit für Neues*, um über ihren Wissensstand im Laufe der Untersuchung zu reflektieren und gegebenenfalls an den zu untersuchenden Gegenstand anzupassen. Mit der zweiten Regel soll die *Offenheit des Untersuchungsgegenstandes* gewährleistet sein. Das hat zur Folge, dass ein zu Beginn der Arbeit angenommenes Wissen bezüglich des zu Erforschenden nicht obligatorisch bis zum Ende in seiner ursprünglichen Form erhalten bleibt, sondern eine Änderung durch „Rückkopplung des theoretischen und empirischen Wissens mit der praktischen und subjektiven Realität“ (Richter et al., S. 8) erfahren darf und in mancher Hinsicht sogar soll, um von einem Fortschritt sprechen zu können. Die dritte Regel betont die *maximale strukturelle Variation der Perspektiven*. Dadurch soll die Da-



chungskonzepte ist das während des Forschens entstehende (7) *Menschenbild*. Basierend auf der angewandten Methodik selektiert und fokussiert man bestimmte Merkmale des analysierten Gegenstands und kreiert so ein auf die wissenschaftlichen Intentionen fokussiertes Bild individuellen menschlichen Daseins.

Die von Breuer formulierte qualitative Methodenkonzeption lässt sich mit weiteren von Flick, von Kardoff und Steinke (2013) vorgeschlagenen Charakteristika ausbauen: Sie sprechen in diesem Kontext von der (8) *methodischen Gegenstandsangemessenheit*. Tritt der Fall auf, dass vorhandene wissenschaftliche Arbeitsweisen für den zu untersuchenden spezifischen Gegenstand ungeeignet oder in ihrer Vorgehensweise nicht das Charakteristikum der schon erwähnten dichten Beschreibungsweise erfüllen, ist die Reflexion jener Methode und die daraus entstehende Neukonzeption derselben entscheidend für das Forschungsergebnis. Der Gegenstand und die an ihn herangetragenen Fragestellungen bilden den Bezugspunkt für die Auswahl von Methoden. Diesbezüglich konstatiert Bruno Hildenbrand:

„Das besondere des Falls im Kontext allgemeiner Regelmäßigkeit erfolgt in einem Prozess, in welchem der Fall aus einem Horizont objektiver Möglichkeiten spezifische (auferlegte oder selbstgesteuerte) Wahlen trifft. Dieser fallspezifische Selektionsprozess steht im Mittelpunkt der Fallrekonstruktion“ (2008, S. 256).

Geht es nach der Datenerhebung zur Analyse und anschließend zur Interpretation jener, muss der Aspekt der (9) *Kontextualität* thematisiert werden, da der Mensch als handelnder Interaktionspartner verstanden wird. Dadurch unterscheiden sich die Daten voneinander, die im natürlichen Kontext erhoben werden. Ein Ignorieren des Kontextes würde zu fehlerbehafteten Interpretationen und damit zu aussage-schwachen Resultaten führen.

Eine solche detailreiche Analyse ist nur dann möglich, insofern am Einzelfall angesetzt und verallgemeinernde Aussagen zunächst im zeitlichen Forschungsdesign

tenerhebung aus verschiedenen Blickwinkeln und durch variierende Sichtweisen geschehen, was sich methodisch von Alltagserkenntnissen über Forschungsergebnisse bis hin zu Interviewauswertungen erstreckt. Demzufolge wird qualitative Forschung nicht durch eine Methode definiert, sondern durch „ein methodisches Spektrum unterschiedlicher Ansätze“ (vgl. Flick et al., 2013, S. 22). Die sich daraus ergebenden Differenzen ermöglichen den Einblick in und Ausblick auf verschiedene Aspekte, sodass die Differenzen als solche nicht zwangsläufig erhalten bleiben müssen, sondern als integratives Zusammenspiel agieren können. Dieses Zusammenspiel findet sich in der letzten Regel wieder, bei der die *Analyse von Gemeinsamkeiten* auf eine Abstraktion des Ganzen abzielt, ohne dabei wesentliche Teilaspekte zu vernachlässigen oder zu ignorieren. Das Ziel ist die Unterbringung aller Daten.

nach hinten verlagert werden. Dabei handelt es sich um eine (10) *Fallrekonstruktion als Ausgangspunkt*. Zunächst wird an einem einzelnen Fall rekonstruiert, bevor andere als Vergleich herangezogen werden, um daraus eine „Typologie“ (Flick, 2012, S. 96) zu generieren, welche die unterschiedlichen theoretischen Grundlagen, Gesprächsverläufe und Fallstrukturen berücksichtigt. Wir bringen dabei Einzelergebnisse in einen größeren Zusammenhang¹⁴⁴.

Der Rekonstruktion von Fällen folgt die schriftliche Fixierung derselben, worin die ausschlaggebenden empirischen Analysen vorgenommen werden. Diese „unsichtbaren“, dem menschlichen Bewusstsein entzogenen Lebensäußerungen, sog. latente Sinnstrukturen (vgl. Kraimer, 2015), lassen sich vor allem an Texten in ausreichender Detailfülle untersuchen. Aus diesem Grund avanciert der (11) *Text* aus seiner Rolle als reine Beschreibungsinstanz *zum empirischen Material* (vgl. Flick 2012).

Charakteristika qualitativer Methodenkonzeption

1. *Dichte Beschreibungsweise*
2. *Alltagsphänomene*
3. *Datenerhebung*
4. *Auswertung*
5. *Theoretische Offenheit*
6. *Personelle Interaktion*
7. *Menschenbild*
8. *Methodische Gegenstandsangemessenheit*
9. *Kontextualität*
10. *Fallrekonstruktion als Ausgangspunkt*
11. *Text als empirisches Material*

Trotz der erwähnten Aktualität der qualitativen Messmethodik lässt sich eine hohe Beliebtheit an quantitativen Forschungsvorhaben konstatieren (vgl. Gerlach &

¹⁴⁴ Dabei operiert man in zweifacher Hinsicht: Vom Fallgeschehen ausgehend, wird einerseits nach allgemeinen Prinzipien und Mustern gefahndet, die andererseits wiederum selbige reflektieren und erklären (vgl. zur Vertiefung auch Fuchs-Heinritz 2009, S. 147ff.). Demzufolge kann man in diesem Zusammenhang von deduktiven und induktiven Methoden als einen alternierenden Forschungsprozess sprechen, der den Hypothesenbildungen über den Fall vorausgeht. Selbiges findet sich in der Kategorienbildung nach der Grounded Theory. Strauss und Corbin schreiben: „Wir verifizieren induktiv, was wir deduktiv aufgestellt haben“ (1996, S. 90).



Heim, 2016)¹⁴⁵, auf dessen Wichtigkeit im letzten Kapitel eingegangen wurde. Prendel, Friebertshäuser und Langer weisen auf die Wichtigkeit eines triangulatorischen Ansatzes im Kontext empirischer Bildungsforschung hin:

„Für die Erziehungswissenschaft, die mit Menschen arbeitet, ist es unerlässlich, Gesetzmäßigkeiten, Daten und Fakten quantitativ zu erheben, in denen sie agieren. Aber ebenso unerlässlich ist das qualitativ zu gewinnende Wissen“ (2010; S. 34).

Harald Uhlendorff und Annedore Prendel formulieren diese Forschungsperspektive etwas zugespitzter und verorten die quantitative Methodik auf „der Makroebene“ (2010, S. 146), auf der mit großen Fallzahlen und wenigen Aspekten gearbeitet wird, wohingegen die qualitative Methodik auf „der Mikroebene“ (ebd.) mit kleinen Fallzahlen viele Aspekte untersucht. Die Untersuchungsmethodik dient der Erforschung des Untersuchungsgegenstandes und ist somit wissenschaftliches Mittel zum empirischen Zweck, worin sich die Grundidee der Triangulation nach Schröder-Lenzen widerspiegelt: Triangulation als „Optimierungsstrategie“, mit der man Forschungsvorhaben unabhängig davon, ob sie primär quantitativ oder qualitativ konzipiert sind, noch weiter verbessern kann“ (2010, S. 149).

Wie im Bildungskapitel herausgearbeitet ist Bildung kein Produkt, sondern ein Prozess, der nicht produziert, sondern initiiert wird. Demzufolge sollte eine Untersuchung oder Messung von Bildungsparametern im natürlichen Umfeld der Protagonisten – in diesem Fall Sportschützen – stattfinden.

4.3.1 Feldforschung und Beobachtungsverfahren als Zugang zum Untersuchungsfeld

Feldforschung als klassisches Gebiet qualitativer Soziologie befasst sich mit der Erforschung sozialer Gruppen in ihrem natürlichen Umfeld (*natural setting*) (vgl. Friebertshäuser 1997), wobei es oberste Priorität für den Forschenden sein sollte, das Umfeld unverändert zu belassen, um Verzerrungen durch mögliche Einflüsse der Untersuchungsmethoden oder durch realitätsferne Außenperspektiven zu vermeiden (vgl. Mayring, 2002). Das Wesen der Feldforschung als Komponente einer Optimierungsstrategie „findet sich nicht in Begriffen, sondern in Forschungsdispositionen“ (Bernhardl & Schmidt-Wellenburg, 2012, S. 35), sodass

¹⁴⁵ Eine Übersicht zu quantitativ sportpädagogischen Forschungsbeiträgen in Deutschland liefert Leyener et al. (2013).

„der Prozess der Feldforschung selbst unmittelbar zu einer zusätzlichen Erfahrungsquelle für eine feldtheoretische Analyse werden kann. Mit anderen Worten: Die Beobachtung des Gegenstandes wird zum Gegenstand der Beobachtung“ (Neumann, 2012, S. 234).

Der Feldforscher geht folglich nicht mit der Prämisse ins Feld, seine Hypothesen bestätigt zu bekommen, sondern diese am zu beobachtenden und zu analysierenden Gegenstand anzupassen ohne die vorab gefassten Fragestellungen zu verändern. „Die Entdeckung [des] logischen Kerns, in dem alle Fäden zusammenlaufen, ist das Ziel der Feldforschung“ (Bernhardl & Schmidt-Wellenburg, 2012, S. 37), so dass der Forscher feld- oder umwelt- und nicht methodenorientiert arbeitet. Glaser und Strauss beschreiben Feldforschung als aktiven Prozess:

„Ganz gleich, ob der Feldforscher zunächst noch sehr orientierungslos damit beginnt, alles was er sieht, aufzuzeichnen, weil alles bedeutsam sein könnte, oder ob er mit einer genauen definierten Zielsetzung ins Feld geht: seine Beobachtungen werden sehr rasch von Hypothesenbildungen begleitet sein. Wenn dieser Prozeß der Hypothesenbildung beginnt, kann der Forscher nicht mehr, selbst wenn er dies wünscht, ein passiver Empfänger von Eindrücken bleiben; er wird ganz automatisch dazu übergehen, aktiv solche Daten zu sammeln, die für die Entwicklung und Verifizierung seiner Hypothesen bedeutsam sind. Er sucht geradezu nach diesen Daten“ (1993, S. 92f.).

Dieser ethnografische Feldforschungsansatz¹⁴⁶¹⁴⁷ soll gewährleisten, dass Personen oder Personengruppen in ihrem alltäglichen Umfeld untersucht werden, um Einblicke in die individuellen Lebenswelten und -weisen zu bekommen. Der Mensch als Untersuchungskörper, der in seinem „selbstgesponnenen Bedeutungsweben“ (Geertz, 1987, S. 9) lebt und subjektiv handelt (vgl. Friebertshäuser & Panagiotopoulou, 2010) wird außenperspektivisch beleuchtet. Diese Perspektive wird auf visueller Ebene über Beobachtungen angesteuert.

Beobachtungen¹⁴⁸ sind alltäglicher Bestandteil des Handelns, indem von ihnen aus Aspekte der Menschen und ihrer Umwelt generierend theoretisiert werden (vgl.

¹⁴⁶ *Ethnographie* (von gr. *ethnos* „Volk“ und *graphein* „schreiben, beschreiben“) meint ursprünglich die Beschreibung eines Volks (vgl. Fischer, 1992). Inzwischen wird damit eine Forschungstradition bezeichnet, die Deskription und Analyse als Zugang zu Kulturen und Milieus miteinander verknüpft. Der Begriff *Ethnographie* hat sich dabei, unter Einfluss der angloamerikanischen Diskussion, durchgesetzt (vgl. Lüders 2009).

¹⁴⁷ Zur Ethnographie siehe Hirschauer & Amann (1997), Zinnecker (2000), Wolcott (2005), Hitzler (2007 und 2009), Bindel (2008), Lüders (2013), Knoblauch (2014), van Loon (2014). Eine kommentierte Literaturliste liefert Dunger (2014). Auf die Sportpädagogik konkretisiert siehe Cloos & Thole (2006), Müller (2008), Bindel (2009a).

¹⁴⁸ Der Beobachtungsprozess ist ein absichtlicher Vorgang, bei dem ein bestimmter Gegenstand oder eine bestimmte Person visuell selektiert und fixiert wird. Carl Graumann schreibt diesbezüglich: „Die absichtliche, aufmerksam-selektive Art des Wahrnehmens, die ganz bestimmte Aspekte auf Kosten der Bestimmtheit von anderen beachtet, nennen wir Beobachtung. Gegenüber dem üblichen Wahrnehmen ist das beobachtende Verhalten planvoller, selektiver, von einer Suchhaltung bestimmt und von vorneherein auf die Möglichkeit der Auswertung des Beobachteten im Sinne der übergreifenden Absicht gerichtet“ (1966, S. 86).



Berger & Luckmann, 2010). Als wissenschaftliche Beobachtung¹⁴⁹ wird das Verfahren titulierte, das „kontrolliert, systematisch und intersubjektiv nachvollziehbar abläuft“ (Franke & Maske, 2011, S. 105) mit der Zielsetzung der „Beschreibung und Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit vor dem Hintergrund einer leitenden Forschungsfrage“ (Atteslander, 2003, S. 79)¹⁵⁰. In der qualitativen Beobachtungsforschung wird nach Gniewosz (2011/2015) die Zielgerichtetheit viel stärker fokussiert als bei der allgemeinen Beobachtung. Ziel ist es, über offene Interpretationsmöglichkeiten einen Zugang zum Forschungsfeld herzustellen und gegebenenfalls zu hypothetisieren. Darüber hinaus muss die Beobachtungskonzeption kontrolliert, d. h. methodisch durchdacht, reflektiert und auf die Durchführbarkeit permanent geprüft und überprüfbar gemacht werden. Dabei werden Richtlinien aufgestellt, die keine Gesetzmäßigkeiten sind, jedoch die Orientierung im Feld lenken und erleichtern sollen. Ebenso sollten vorab Messinstrumente bestimmt werden. Richtlinien und Messinstrumente sollen die intersubjektive Überprüfbarkeit¹⁵¹ gewährleisten. Dies ist auf qualitativer Ebene im Gegensatz zur quantitativen erheblich schwieriger, da die Wiederholbarkeit, unabhängig von der Beobachtungsinstanz, ohne standardisierte Messverfahren nahezu unmöglich ist. Insgesamt lassen sich die eben genannten Bedingungen mit einer Definition der wissenschaftlichen Beobachtung von Wilfried Laatz zusammenfassen:

„Beobachtung im engeren Sinne nennen wir das Sammeln von Erfahrungen in einem nicht-kommunikativen Prozeß mit Hilfe sämtlicher Wahrnehmungsmöglichkeiten. Im Vergleich zur Alltagsbeobachtung ist wissenschaftliche Beobachtung stärker zielgerichtet und methodisch kon-

Aus Graumanns Definition lassen sich drei wesentliche Aspekte der Beobachtung ableiten: Erstens zielt Beobachtung auf etwas Spezielles ab, sie geschieht *absichtlich*, planvoll und zweckgerichtet. Zweitens trifft der Beobachter eine Auswahl, er selektiert. Durch diese *Selektion* trennt er individuelle Interessen von „unnützem“ Beobachtungsgut. Schließlich folgt drittens diesen beiden Prozeduren eine *Auswertung*, indem der Forscher das Selektierte beurteilt.

Geht jemand mit der *Absicht* in eine Schießhalle, um nicht Sportler allgemein, sondern Sportschützen im Speziellen (*Selektion*) zu beobachten, um herauszufinden, ob sie höhere Ringzahlen als beim letzten Mal (*Auswertung*) erzielen, sind zwar alle drei Kriterien der allgemeinen Beobachtung erfüllt, jedoch kann noch nicht von wissenschaftlicher Beobachtung gesprochen werden.

¹⁴⁹ Die Bezeichnung *wissenschaftliche Beobachtung* lässt sich oft unter dem Synonym *systematische Beobachtung* finden.

¹⁵⁰ Wissenschaftliche Beobachtung setzt demnach theoretische Methodenkompetenz voraus wie Kohl formuliert: „Als ein zielgerichtetes ‘Hinsehen’ erfordert gerade die wissenschaftliche Beobachtungstätigkeit ein Vorwissen um das, was man sehen kann und will. Über dieses Vorwissen verfügt der Feldforscher durch eine theoretische Ausbildung“ (2000, S. 111; vgl. auch 2012). George Thomas spitzt das Ganze zu: „In the end, good theory – not simply method – is what makes for good science“ (2005, S. 858).

¹⁵¹ Eine methodische Kontrolle macht nur dann Sinn, wenn sie darauf ausgelegt ist, die Nachvollziehbarkeit und Replizierbarkeit der Beobachtungsergebnisse zu ermöglichen.

trolliert. Sie zeichnet sich durch Verwendung von Instrumenten aus, die die Selbstreflektiertheit, Systematik und Kontrolliertheit der Beobachtung gewährleisten und Grenzen unseres Wahrnehmungsvermögens auszudehnen helfen“ (1993, S. 169).

Der von Laatz betonte nicht-kommunikative Aspekt ist ein entscheidender bei der Auswahl der qualitativ gewichtigsten Methode¹⁵², in diesem Fall die Beobachtung, da diesem Verfahren die Eigenschaft zugesprochen wird,

„herauszufinden, wie etwas tatsächlich funktioniert und abläuft. Darstellungen in Interviews enthalten demgegenüber eine Mischung davon, wie etwas ist, und davon, wie es sein sollte, die erst noch entwirrt werden muss“ (Flick 2012, S. 281).

Alexander Kochinka sagt, dass diese Art der Beobachtung als „Grundoperation jeder empirischen Wissenschaft“ den „Zusammenhang zwischen den Erfahrungswissenschaften und den empirischen Gegenständen“ (2010, S. 449), über die diese etwas aussagen wollen, herstellt.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass wissenschaftliche Beobachtung gewissen Prinzipien folgt – oder wie Bortz und Döring sie zu nennen pflegen „Modellierungsregeln“ (2006, S. 265)¹⁵³. Diese sollen im Folgenden anhand von Beispielen aus der pädagogischen Psychologie erläutert werden.

Das erste Prinzip, an das sich eine systematische Beobachtungsanalyse zu richten hat, ist die *Selektion*. In diesem Fall ist damit die Auswahl von speziellen Untersuchungsgegenständen bzw. das Herausfiltern bestimmter Reize aus der Gesamtheit der zur Verfügung stehenden gemeint. Karlheinz Ingenkamp u. a. verdeutlicht dies anhand einer älteren Untersuchung aus den USA (1943)¹⁵⁴:

„Urban [...] wollte den Einfluss des Unterrichts in Gesundheits- und Hygienelehre auf das Verhalten der Schüler in der Klasse prüfen. Die Mehrzahl der Verhaltensformen in der Lerngruppe konnte er zu diesem Zwecke ignorieren, da sie für seinen Zweck nicht von Bedeutung waren. Ob Schüler flüsteren oder nicht, wieviele Fehler sie im gesprochenen Englisch machten, ob sie ohne Erlaubnis sprachen – nichts hiervon war von Bedeutung, und deswegen wurde es auch nicht protokolliert. Dagegen wurde lückenlos aufgezeichnet, wenn ein Schüler ohne Taschentuch nieste, wenn er am Bleistift knabberte und ähnliches, weil dies die Verhaltensweisen wa-

¹⁵² Dabei gilt es nicht auditive, taktile oder psychophysiologische Zugänge zu ignorieren, sondern als peripheres Untersuchungsgut zu betrachten.

¹⁵³ Die hier aufgeführten Prinzipien systematischer Beobachtung basieren auf den von Bortz und Döring (2006) vorgeschlagenen Modellierungsregeln.

¹⁵⁴ Für vollständige Arbeit siehe Urban (1943).



ren, auf die der Unterricht der Hygiene zu wirken versucht hatte“ (Ingenkamp et al., 1973, S. 21).¹⁵⁵

Ein zweites Prinzip ist die *Abstraktion*, die darauf abzielt das Geschehen aus seinem konkreten Umfeld, aus seiner historischen Einmaligkeit zu lösen, um es auf wesentliche Aspekte zu reduzieren¹⁵⁶. Mit der Selektion und Abstraktion kann das Beobachtete auf essenzielle Merkmale reduziert werden und anschließend klassifiziert werden. Unter *Klassifikation* versteht man die Zuordnung von Zeichen und Symbolen zu bestimmten Ereignis- oder Merkmalsklassen¹⁵⁷. Als nächsten Schritt schlagen Bortz und Döring (2006) die *Systematisierung* vor, welche die Zusammenstellung der mit Zeichen, Zahlen oder Begriffen kodierten Einzelbeobachtungen im Klassifizierungsprozess zu einem überschaubaren Gesamtprotokoll meint¹⁵⁸. Das letzte Prinzip bezeichnet die *Relativierung*, womit Überlegungen bezüglich der semantischen Zusammenhänge zwischen dem Aussagegehalt des Untersuchten,

¹⁵⁵ Auf den Schießsport übertragen bedeutet die Selektion, beispielsweise bei der Untersuchung der Häufigkeit des Absetzens des Gewehrs während einer Trainingseinheit mit 80 Schuss, dass jegliche Kommentare der Sportler, Kratzen im Gesichtsbereich, Dauer der Pausierungsphasen etc. keine Rolle für den Protokollanten spielen, da dieser sich lediglich auf das Absetzen des Gewehrs konzentriert, ganz gleich von welchen andere Faktoren dies beeinträchtigt sein könnte. Ohne das Prinzip der Selektion wären der Protokollierungs- und damit der Arbeitsaufwand qualitativer Untersuchungen, die, wie schon mehrfach angesprochen, einen offenen Zugang zur Materie fordern, erheblich höher. Das bedeutet nicht, dass die interpretatorische Offenheit innerhalb der speziellen Thematik, wie in der von Urban (1943) durchgeführten Studie, die Hygiene-Parameter, nicht durch eine Vielschichtigkeit qualitativer Protokollierungskonzeption gegeben sein kann.

¹⁵⁶ Fragt ein Schießsporttrainer seine Sportler nach dem Gründungsdatum des Deutschen Schützenbundes, so könnte dies als „Trainer stellt Wissensfragen“ abstrahiert werden, unabhängig davon, ob er dabei eine Augenbraue hochzieht, was darauf hinweisen könnte, dass er vom Schützen eine falsche Antwort erwartet oder ob es sich dabei um eine relativ einfache Frage handelt, was auf eine Intention seitens des Trainers sprechen könnte, einem verunsicherten Schüler durch eine richtige Antwort Mut zuzusprechen. Wenn demzufolge die Analyse des Trainings auf die Häufigkeit von Wissensfragen abzielt, dann ist die didaktische Ausführung der Einheit hinsichtlich dieser und keiner anderen Kriterien zu abstrahieren.

¹⁵⁷ Wenn ein Schütze dem Trainer signalisieren möchte, dass er seine schlechte Trefferbilanz im letzten Durchgang nicht nachvollziehen kann, dann könnte er sich beispielsweise durch lautes Fingerschnippen melden (abstrakt: lebhafte Kommunikationsbereitschaft), um die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken. Dieses Verhalten kann mit dem eines anderen Trainierenden klassifiziert werden, der stumm den Arm hebt (ruhige Kommunikationsbereitschaft), um zu fragen, ob er die Toilette aufsuchen darf. Beide ethologischen Beobachtungen können unter der Kategorie „Schützen zeigen im Training Kommunikationsbereitschaft“ klassifiziert werden.

¹⁵⁸ Beispielsweise kann, je nach Fragestellung, die Häufigkeit von verbaler und physischer Aggression innerhalb einer Trainingseinheit systematisch, z. B. nach Alter und Geschlecht, aufgelistet werden. Dies sollte eine Grundlage zur Untersuchung, Bearbeitung sowie Beantwortung der zu Beginn der Studie aufgestellten forschungsleitenden Fragen darstellen. Wenn dem nicht so sein sollte, müssten die ersten drei Prinzipien hinsichtlich ihrer Datenerhebung revidiert werden. Dies könnte dann der Fall sein, wenn unvorhergesehene Ereignisse den Untersuchungsvorgang beeinträchtigen, wie z. B. die längerfristige Abwesenheit eines eingearbeiteten Wissenschaftlers, bei Unsicherheiten in der Protokollierung oder aus anderen Gründen, welche die Eindeutigkeit der Resultate ausschließen. Sollten die Beobachtungsergebnisse andere, neue Aspekte im wissenschaftlichen Zusammenhang aufwerfen, könnten die Hypothesen bezüglich ihrer Forschungsfokussierung erweitert oder abgeändert werden.

dessen theoretischen Hintergrunds und die Einbettung desselben in einen breiteren theoretischen Rahmen gemeint sind¹⁵⁹.

Nach diesem kurzen theoretischen Abriss über Beobachtungsverfahren soll im Folgenden das Untersuchungsdesign im Sinne einer teilnehmenden Beobachtung¹⁶⁰ konkretisiert und charakterisiert werden.

4.3.2 Die teilnehmende Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung gilt unter dem Blickpunkt qualitativer Sozialforschung als „zentrale[r] Bestandteil ihres methodischen Repertoires“ (Franke & Maske, 2011, S. 106, vgl. auch Müntz, 2010; Wiesemann, 2010; Schulz, 2014)¹⁶¹, ist durch Bronislaw Kaspar Malinowski¹⁶² im Jahre 1922 begründet (vgl. Stolz, 2010)¹⁶³ und gilt als eine „kontextsensitive Methode“ (Florack, 2013, S. 203), die sowohl dem Forschenden als auch dem zu untersuchenden Akteur zeitliche Flexibilität einräumt. Aufgrund dieses Spezifikums kann sie auch als „methodenfeindlich“ (Bachmann, 2009, S. 250) bezeichnet werden, denn „[k]aum ein Feldforscher

¹⁵⁹ Je breitgefächerter oder vielschichtiger die Triangulation zu Beginn der wissenschaftlichen Arbeit ist, desto schwieriger wird dieser Schritt, besonders dann, wenn die Ergebnisse aus zwei oder mehreren Gebieten aufeinander treffen, die von vornherein eine hohe Ambivalenz in der Fragestellung bergen; als Beispiel: Senkt der Schießsport die aggressive Bereitschaft bei Kindern und Jugendlichen?.

¹⁶⁰ Die teilnehmende Beobachtung wird kontextabhängig auch als Feldforschung bezeichnet (vgl. Franke & Maske, 2011), wobei mit diesem Begriff unterschiedliche Akzentsetzungen einhergehen (vgl. Lüders, 2013), da das Feld von räumlichen und sozialen Faktoren bestimmt wird (vgl. Knoblauch, 2003, Kapitel 3): öffentliche Orte, Gruppen, soziale Milieus, Organisationen, Institutionen, virtuelle Netzwerke etc.

¹⁶¹ „Teilnehmende Beobachtung ist eine Feldstrategie, die gleichzeitig Dokumentenanalyse, Interviews mit Interviewpartnern und Informanten, direkte Teilnahme und Beobachtung sowie Introspektion kombiniert“ (Flick, 2012, S. 206f.; vgl. auch Lüders, 2013). Kochinka akzentuiert die Wichtigkeit der teilnehmenden Beobachtung als zentrale Methode aufgrund der Komplexität, welche die Feldforschung mit sich bringt: „Das interessierende Phänomen, der Untersuchungsgegenstand, ist so komplex, dass andere Methoden ihn lediglich indirekt erfassen könnten. Ein solches Phänomen ist beispielsweise die Interaktion mehrerer Menschen [...] Nur in der Beobachtung zeigt sich hier das interessierende Phänomen – die Interaktion – direkt und unvermittelt“ (2010, S. 456).

¹⁶² Malinowski beschreibt in seinem Werk *Argonauten des westlichen Pazifik* (1922) seine Erkenntnisse und deren Erarbeitung mittels teilnehmender Beobachtung bezüglich des rituellen Kula-Gabentauschsystems. Siehe dazu Malinowski (1979). Bei Kula handelt es sich um ein zeremonielles Austauschprinzip von Geschenken, welches der interindividuellen Gemeinschaftsstärkung dienlich ist. Siehe ausführlich dazu Ziegler (2007) und als Überblick Macintyre (1983).

¹⁶³ Nach Malinowski ist für den Zugang zum Forschungsfeld erforderlich „to put aside the camera, notebook and pencil and to join (...) in what is going on“ (1922, S. 22). Obwohl er in der arbeitsorientierten Anwendung kein Pionier der teilnehmenden Beobachtung ist (vgl. Dewalt & Dewalt, 2011), gilt Malinowski mit seiner systematischen Beschreibung ihrer grundlegenden Techniken als Begründer dieses Verfahrens innerhalb der ethnographischen Feldforschung (vgl. Franke & Maske, 2011). Die Einführung des Begriffs *teilnehmende Beobachtung* lässt sich durch Florence Kluckhohn auf das Jahr 1940 datieren (siehe ausführlich Kluckhohn, 1940). Sie beschreibt diese Methode anhand zweier Charakteristika: Der Forscher geht als Teilnehmer ins Feld, um eine Introspektion zu erhalten und behält als Beobachter gleichzeitig eine kritische Distanz zum Handlungsfeld (vgl. Müntz, 2010).



glaubt, dass es einen optimalen Weg in der teilnehmenden Beobachtung gibt“ (ebd.). Dies könnte sich mit der Komplexität und der Schwierigkeit der Kontrollierbarkeit feldforscherischer Tätigkeit per se begründen. Dennoch gilt die „angewandte Variante der offenen, teilnehmenden und in natürlichem Setting verlaufende Fremdbeobachtung“ (Schöne, 2009, S. 27) aus sozialwissenschaftlicher Sicht als „am weitesten verbreitete (ebd.; vgl. auch Lüders, 2013)¹⁶⁴.

Neben der teilnehmenden Beobachtung gibt es im soziologischen Bereich je nach Fragestellung weitere Beobachtungstypen¹⁶⁵, die im Forschungsprozess durchaus sukzessiv und nicht ausschließlich zum Einsatz gebracht werden können. Dies hängt von der Weiter- oder Umentwicklung der vorab gefassten Hypothesen und den in der Untersuchung bereits entfalteten theoretischen Konzepten ab (vgl. Brüsemeister 2008). Die teilnehmende Beobachtung lässt sich bezüglich der Rolle, die der Forscher einnehmen kann, differenzieren. Eine Rolle ist dabei definiert als die charakteristische Haltung, die der Beobachter einnimmt in seinem Verhältnis zu den Menschen, die er untersucht (vgl. Chatman, 1984). Lynda Baker (2006) erweitert in diesem Zusammenhang die von Gold (1954)¹⁶⁶ entwickelte Typologie, dessen 4-Rollen-Modell von Gorman und Clayton als „a range of flexible positions in a continuum of participatory involvement“ (2005, S. 106) bezeichnet wird und kreiert ein 7-Rollen-Modell¹⁶⁷. Dabei verpflichtet sich der Beobachter zu Beginn einer Untersuchung nicht als rein solcher zu fungieren. Die Rolle, die er einnimmt, hängt vom Untersuchungsgegenstand, von der Kooperationsbereitschaft der Beobachteten und seinen Vorkenntnissen in Bezug auf das Untersuchungsfeld und dessen Faktoren ab (vgl. Baker, 2006).

¹⁶⁴ „Will man etwas über andere Menschen herausfinden, geht man einfach zu ihnen, bleibt eine Weile, macht das mit, was diese Menschen dort normalerweise treiben, und lernt sie so durch eigene Erfahrung besser kennen“ (Bachmann, 2009, S. 248).

¹⁶⁵ Einen guten Überblick über die gängigen Beobachtungstypen findet sich bei Appelsmeyer et al. (1997), Lamnek (2010, Kapitel 11), Gniewosz (2011/2015), Schnell et al. (2013, Kapitel 7.2), Häder (2015, Kapitel 6.2). Weiterführende methodische Ausführungen beschreiben Thierbach & Petschick (2014) sowie Bachmann (2009) und Gehrau (2013).

¹⁶⁶ Vgl. ausführlich dazu Gold (1958).

¹⁶⁷ Auf diesem Modell basiert die folgende Einteilung der teilnehmenden Beobachtungsverfahren.

Tritt er jedoch als reiner Beobachter auf, spricht man von einer vollständigen *Nicht-Teilnahme*¹⁶⁸. Der Wissenschaftler als „professional stranger“¹⁶⁹ (Agar, 1980) geht hierbei eine totale Distanzierung zu seinem Untersuchungsgegenstand ein und ist nicht im Handlungsfeld der Akteure verortet, sondern in einer davon räumlich abgegrenzten Umgebung¹⁷⁰. Nimmt der Forscher hingegen die Rolle des *vollständigen Beobachters* ein, ist er im Handlungsfeld der Akteure verortet, zeichnet sich jedoch durch hundertprozentige Passivität aus und interagiert in keiner Art und Weise mit den Beobachteten, wodurch er sie wie aus einem abgeschlossenen Raum durch einen „Einwegspiegel“ (Hermann 1999, S. 62) beobachten und analysieren würde. Diese Untersuchungsmethode impliziert die Nicht-Kenntnis der Teilnehmer über den Vorgang der Beobachtung. Geht der Forscher einen Schritt weiter in Richtung des sozialen Anschlusses, wird er zum *Beobachter als Teilnehmer*. Dabei strebt er nicht danach, eine nähere bzw. längere Beziehung zu den Akteuren aufzubauen. Er ist kaum an Interaktionen beteiligt und beschränkt sich auf kurze Interviews. Die Beobachtung überwiegt im Gegensatz zur Interaktion. Nach Adler und Adler soll er dabei „strongly research oriented“ (1994, S. 380) sein und „not cross into friendship domain“ (ebd.). Von *moderater oder peripherer Beteiligung* spricht man, wenn die Relation zwischen Beobachtung und Teilnahme ausgeglichen ist, sodass der Wissenschaftler eine Interaktion mit den Teilnehmern in einem ausgeglichenen Verhältnis zur Beobachtung erstrebt. Spradley (1980, S. 60) konstatiert diesbezüglich: „[the researcher wants to] maintain a balance between being an insider and an outsider, between participation and observation“. So ist der Forscher beispielsweise an kooperativen Handlungsmustern interessiert und beteiligt sich am Geschehen, hält sich aber aus Kommunikationsprozessen heraus, was nicht heißt, dass er den Gesprächen nicht folgen darf. Demzufolge meidet er die Teilnahme an Aktivitäten, „that stand at the core of group membership and identificati-

¹⁶⁸ Die nicht-teilnehmende Beobachtung ist zwar im Kontext dieser Studie kein angewendetes Messinstrument, wird jedoch der Vollständigkeit halber und zum Überblick an dieser Stelle kurz thematisiert.

¹⁶⁹ So lautet der Titel des von Michael Agar im Jahr 1980 publizierten Werks, worin er über die Zukunft und Problematik ethnographischen Forschens berichtet.

¹⁷⁰ Ein Beispiel hierfür wäre die Datenaufzeichnung mithilfe einer im Versuchsraum befindlichen Videokamera, um der Person oder Personengruppe nicht aufzufallen, sodass eine Verzerrung der Handlungsweisen, aufgrund von Irritationen bei den Analysanden, vermieden wird. Mit *Analysand* ist hier nicht die übliche Bezeichnung einer Person, die sich einer Psychoanalyse unterzieht, gemeint, sondern die zu beobachtende Person im Rahmen einer Beobachtungsstudie.



on“ (Adler & Alder, 1987, S. 36). Adler und Alder zählen diese Art von Beobachterrolle zu den „membership roles“ (1994, S. 379), dessen Bezeichnung auf die aktive Beteiligung des Beobachters am Geschehen hindeutet. Der *Teilnehmer als Beobachter* ist noch tiefer auf der Dimension der sozialen Einbindung involviert. Er ist ein aktiver Teilnehmer, der Wert auf Transparenz zwischen sich und den Akteuren legt insofern, als dass er sie an seinen Forschungsabsichten und Erkenntniszusammenhängen teilhaben lässt. Dabei werden soziale Verknüpfungen zwischen ihm und den Beobachteten hergestellt. Ebenfalls zu den „membership roles“ gehörend, überwiegt bei dieser Rollenposition die Interaktion gegenüber der Beobachtung. Verzichtet der Wissenschaftler auf die kritische Distanz zur Untersuchungsgruppe oder betrachtet sie marginal, bezeichnet man ihn als *vollständiges Mitglied*, das sich durch hohes Engagement in der Beziehungsknüpfung mit den Akteuren auszeichnet. Als Teil der sozialen Gruppe ist er ein aktiv handelndes Mitglied. Als *vollständiger Teilnehmer* ist der Wissenschaftler darauf aus, seine Identität als solcher geheim zu halten, um als vollständiges Mitglied des untersuchten Settings agieren zu können, sodass er sich ein unverzerrtes Abbild des Untersuchungsgegenstands machen kann, da dieser sich aufgrund seiner Unkenntnis nicht beobachtet und dadurch eventuell irritiert oder zu sozial-erwünschtem oder selbstdarstellerischem Handeln animiert fühlt.

Im folgenden Diagramm sind nochmal alle Beobachterrollen hinsichtlich ihrer Relation zwischen Beobachtungs- und Interaktionsverhalten seitens des Forschers dargestellt.

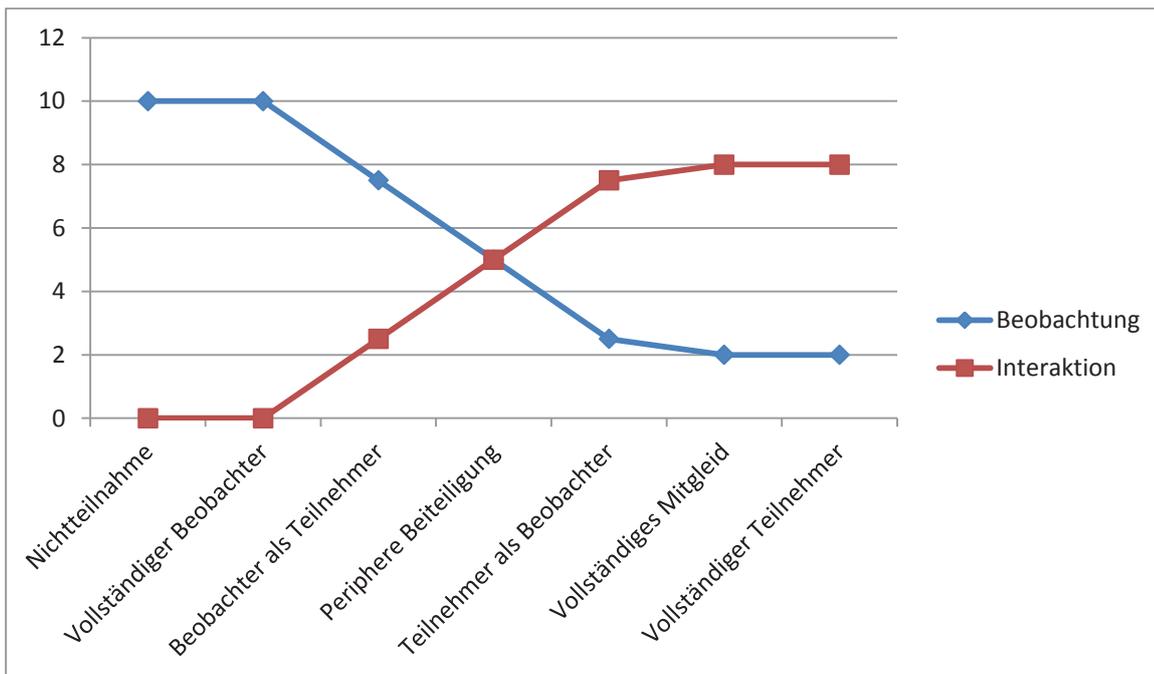


Abbildung 14. Relation zwischen Beobachtungs- und Interaktionsverhalten in unterschiedlichen Beobachterrollen¹⁷¹

Daraus lässt sich suggerieren, dass das Beobachtungsverhalten des Wissenschaftlers, mit steigender sozialer Involviertheit im Geschehen, zugunsten der Interaktion sinkt. Ein Fehlschluss wäre die Annahme, dass die Rolle des vollständigen Beobachters, die durch reine Beobachtung charakterisiert ist, zur Folge habe, dass es sich bei der Rolle des vollständigen Mitglieds wie auch bei der des vollständigen Teilnehmers umgekehrt verhält, sodass dabei ausschließlich Interaktion stattfindet. Keinem Wissenschaftler, sei dessen Identität bekannt oder nicht, ist es möglich „blind“¹⁷² zu interagieren, selbst wenn seine Intention darauf abzielt. Mit dem Grad, inwieweit der Forscher involviert ist, steigt auch der Grad seines Verständnisses über die beobachtbaren Handlungsereignisse. Gleichzeitig vermindert sich damit auch die Distanz zum Untersuchungsgegenstand, die ihn in die Lage versetzt, sich kritisch mit den Forschungsfragen in Zusammenhang mit den Akteuren auseinanderzusetzen. Das hat zur Folge, dass die Beobachtungsergebnisse dadurch beeinflusst und ggf. verfälscht werden könnten. In diesem Zusammenhang spricht man

¹⁷¹ Die in diesem Diagramm vermerkten Zahlendaten basieren auf keinem empirischen Befund. Sie sollen mehr als Tendenzwerte betrachtet werden, die dem Verhältnis zwischen Beobachtungs- und Interaktionsverhalten zugrunde liegen. Demzufolge hat dieses Diagramm mehr qualitativen als quantitativen Anspruch. Es soll visualisieren, ob sich der Forscher, abhängig von seiner Beobachterrolle, mehr im Bereich der Beobachtung oder im Bereich der Interaktion bewegt.

¹⁷² *Blind* meint in diesem Kontext die völlige Objektivität zur Handlung.



von *Reaktivität*. Demzufolge ist eine systematische Beobachtung mit steigendem Grad der Involviertheit zunehmend schwieriger (vgl. Gniewosz, 2011/2015, S.102). Resümierend lässt sich feststellen, dass sich der Forscher dann der nichtteilnehmenden Beobachtung bedient, wenn die Teilnehmer in ihrer natürlichen Welt belassen werden und keinen Einfluss auf das Handlungsgeschehen ausgeübt wird. Dazu bemerkt Merkens:

„Der Beobachter versucht hier, die Personen im Feld nicht zu stören, indem er bestrebt ist, sich möglichst unsichtbar zu machen. Seine Interpretationen des von ihm Gesehenen erfolgen aus seinem Horizont; [...] Der Beobachter konstruiert für sich Bedeutungen, von denen er unterstellt, sie leiteten die Aktionen der Handelnden, wie er sie wahrnimmt“ (1989; S. 15).

Soll hingegen ein möglichst genaues Abbild über die Innensicht der Teilnehmer gewonnen werden, um deren Beweggründe und Antriebsfaktoren kennenlernen und verstehen zu können, wird die Form der teilnehmenden Beobachtung verwendet, welche eine rege Kommunikation zwischen Forscher und Analysanden zulässt. Lamnek betont in diesem Zusammenhang:

„Die natürliche Umwelt von Individuen und Gruppen mittels teilnehmender Beobachtung im Feld zu erfassen, zu beschreiben und zu analysieren, stellt den Forscher vor die Aufgabe [...] mit solchen Methoden vorzugehen, mit denen die zu beobachtenden Personen alltäglich vertraut sind. [...] Forschen wird als Kommunikation begriffen. Genau dieses Prinzip wird bei der teilnehmenden Beobachtung in hervorragender Weise realisiert. In der teilnehmenden Beobachtung wird eine natürliche und zwanglose Kommunikationssituation herzustellen versucht, über die man die interessierenden Informationen zu erlangen erhofft. Die Forderung, den direkten Kontakt zum zu untersuchenden Feld zu suchen [...], ist eben nur durch intensive Kommunikation in der teilnehmenden Beobachtung zu verwirklichen“ (2010, S. 572f.).

4.3.3 *Teilnehmende Beobachtung im Fokus qualitativer wissenschaftlicher Untersuchungsmethodik*

„[P]articipant observation shall be defined as a field strategy that simultaneously combines document analysis, respondent and informant interviewing, direct participation and observation, and introspection“ (Denzin, 2009, S. 185f.).

Nach Norman Denzin besteht eine teilnehmende Beobachtung in ihrer Ganzheit nicht nur – wie die Bezeichnung vermuten lassen könnte – aus der Beobachtung selbst, sondern aus zahlreichen anderen methodischen Zugängen zum Forschungsfeld. Kennzeichnend sind dabei das „Eintauchen“ (Flick 2012, S. 287) des Forschenden in das zu Untersuchende, seine Beobachtungen aus der Perspektive der Analysanden und sein Einfluss auf das Verhalten der Teilnehmer durch seine Anwesenheit.

Kennzeichen teilnehmender Beobachtungen

Denzins Definition gibt eine grobe Orientierung über die Faktoren, die bei der teilnehmenden Beobachtung eine Rolle spielen. Jorgensen nennt in diesem Zusammenhang sieben Kennzeichen dieser Untersuchungsmethodik, welche die Vielfältigkeit einer qualitativen teilnehmenden Beobachtung erkennen lassen:

„(1) ein spezielles Interesse an menschlichen Bedeutungen und Interaktionen aus der Perspektive von Personen, die ‘Insider’ oder Teilnehmer in besonderen Situationen und Settings sind;

(2) die Lokalisierung im Hier und Jetzt von Alltagssituationen und –settings als Grundlage von Untersuchung und Methode;

(3) eine Form von Theorie und Theoriebildung, die Interpretation und Verstehen menschlicher Existenz hervorhebt;

(4) Forschungslogik und –prozeß sind offen, flexibel, opportunistisch und verlangen eine dauernde Neudefinition des Problems auf der Basis von Fakten, die in konkreten Settings menschlicher Existenz erhoben wurden;

(5) ein in die Tiefe gehender, qualitativer, fallorientierter Zugang und ein ebensolches Design;

(6) die Ausfüllung einer oder verschiedener Teilnehmerrollen, die die Herstellung und Aufrechterhaltung von Beziehungen mit den Mitgliedern im Feld beinhalten;

(7) die Verwendung von direkter Beobachtung zusammen mit anderen Methoden der Informationsgewinnung“ (1989, S. 13f.).

Jorgensen macht hier besonders auf die Offenheit der Datenerhebung aufmerksam, die charakteristisch für solche Untersuchungsdesigns ist.

Phasen der Beobachtung

Offenheit in der Datenerhebung wirft ein Problem auf, das sich für den Wissenschaftler in der Anfangsphase seines Forschungsprozesses zwangsläufig ergibt: Unstrukturiertheit im Forschungsansatz, sprich „Wie fange ich an?“. Als Orientierungshilfe unterscheidet Spradley (vgl. 1980) drei Phasen des Beobachtens:

Die *deskriptive Beobachtung* als erste Phase fungiert zu Beginn einer Untersuchung als Orientierungsansatz und liefert zunächst ein großes Spektrum an Aspekten, die noch nicht spezifiziert sind und dazu dienen, komplexe Sachverhalte zu erfassen, um später daraus konkrete Fragestellungen zu entwickeln. In der zweiten Phase tritt die *fokussierte Beobachtung* in den Vordergrund, welche die für die Fragestellungen relevanten Gesichtspunkte konkretisieren soll, um in der dritten Phase



durch die *selektive Beobachtung* für die in der zweiten Phase getätigten Auswertungen weitere exemplarische Belege zu finden¹⁷³.

Exkurs: Wozu braucht man Daten?

Bisher wurde mehrfach die Datenerfassung im Sinne einer Datenerhebung expliziert, woraus sich potenziell die Frage ergibt, wozu Daten überhaupt gesammelt werden, denn sie alleine „machen“ noch keine Wissenschaft aus. In einem kleinen Exkurs in die Wissenschaftstheorie werden hierzu Gedanken von Greve und Wentura angeführt.

„Wozu brauchen wir aber überhaupt Daten (z. B. Beobachtungsdaten) in der Wissenschaft? Was steckt eigentlich hinter der Idee einer ‘deduktiven’ Prüfung? Zunächst: Wir brauchen Daten nicht unbedingt, um Theorien oder Hypothesen zu *generieren*. Allerdings *können* wir sie dazu gebrauchen: Beobachtungen bringen uns manchmal auf Ideen (Newtons berühmter Apfel), aber sicher auch nur dann, wenn unser Kopf entsprechend ‘vorbereitet’ und ‘aufnahmebereit’ ist (denn das Fallen eines Apfels hat – vor Newton - niemanden zur Entwicklung einer Gravitationstheorie angeregt). An diesem Beispiel sieht man nebenbei, daß die systematische Beobachtung zur Generierung von Hypothesen zunächst um nichts besser geeignet ist als die ‘anekdotische Betrachtung’ (allerdings mag es sein, daß man durch sie auf ergiebigere Gedanken kommt).

Daten taugen auch nicht dazu, allgemeine Vermutungen (Theorien oder Hypothesen) zu *beweisen* (zu verifizieren) [...] Wenn ich eine Vermutung aus einer bestimmten Menge beobachteter Tatsachen ziehe (‘Ich habe Hunderte von Schwänen in meinem Leben gesehen, und alle waren weiß. Vielleicht sind ja tatsächlich *alle* Schwäne weiß.’), das heißt, wenn ich eine abstrakte Beschreibung finde, die diese verschiedenen, sozusagen ‘individuellen’ Tatsachen in wichtiger Hinsicht verbindet, dann stimmt diese Beschreibung natürlich mit diesen Beobachtungen überein. Das beweist aber für sich genommen leider noch gar nichts. Man kann das auch etwas hochgestochener ausdrücken: Der Schluß vom faktisch Gegebenen auf das Mögliche und auf das Zukünftige ist unzulässig.

Aber selbst das Eintreffen eines weiteren Ereignisses beweist die allgemeine Theorie nicht (‘Siehe da: schon wieder ein Schwan! Und siehe da: auch er ist weiß!’), nicht einmal dann, wenn es aus der Theorie vorhergesagt wurde (‘Wenn wirklich *alle* Schwäne weiß sind, dann muß ja auch der, der im Teich des Stadtparks von Wien schwimmt – den ich noch nicht gesehen habe – weiß sein. Tatsächlich!’). Warum nicht? Ganz einfach: Schon morgen kann uns der kritische, der widerlegende Fall begegnen: der erste schwarze Schwan, den wir in unserem Leben sehen (die gibt’s übrigens tatsächlich: *cygnus atratus*). Es ist einfach nicht auszuschließen, daß dieser Fall irgendwann irgendwo auftritt. Damit sind wir an einem wichtigen Punkt: Beobachtungen nützen, um eine Vermutung zu widerlegen. Eine einzige Beobachtung genügt, um eine allgemeine Theorie zu *falsifizieren* (‘Tatsächlich, ein schwarzer Schwan! Also sind doch *nicht alle* Schwäne weiß!’).

Das klingt bis hierher nicht sehr schwierig. Ist das alles, was es mit der Wissenschaft auf sich hat? Nicht ganz! Natürlich ist das Unternehmen ‘Wissenschaft’ so einfach doch nicht. Es gibt zahlreiche Probleme.

¹⁷³ Spradley spricht hier von der allgemeinen Beobachtung und nicht von der teilnehmenden, da die erste Phase eine passive Rolle des Beobachters fordert. Dennoch lässt sich seine Strukturierung für die hier benötigten Zwecke aufgrund der Offenheit der Datenerhebung übernehmen.

Ein wichtiges: Man muß darauf achten, daß nicht unversehens das vorhergesagte Merkmal ('weiß') zum *Kriterium* für die Klassifikation wird ('Dieses Tier da – was immer es ist – ist schwarz, also kann es kein Schwan sein, denn alle Schwäne sind weiß'), oder mit anderen Worten: Man muß aufpassen[,] daß die Vermutung nicht zur *Definition* wird ('Alle Schwäne sind weiß, sonst sind es eben keine Schwäne').

Ein anderes Problem: Was macht man mit einer 'falsifizierten' Theorie? Komplette 'wegwerfen'? Sicher nicht ohne weiteres. Zuerst muß man natürlich die Beobachtung genau prüfen ('War das Tier da wirklich ein Schwan?' [...]) Die Tatsache, daß es schwarz war, darf dabei keine Rolle spielen!). Können wir die Beobachtung wiederholen (*replizieren*)? Falls ja: Können wir die Theorie – durch leichte Änderung – so verbessern, daß sie weiterhin nützt, aber mit den Tatsachen nicht mehr in Widerspruch steht (z.B.: 'Alle europäischen Schwäne sind weiß, nur australische Schwäne sind schwarz')? Diese verbesserte Theorie muß sich nun erstens in neuen Prognosen bewähren, sie darf zweitens nicht ihrerseits den Fehler begehen, Hypothese und Definition zu verwechseln (z.B.: 'Australische Schwäne *erkennt* man an ihrer schwarzen Farbe'), und sie darf drittens durch ihre Anpassung nicht völlig 'immun' gegen zukünftige Widerlegungen werden. Dieser letzte Punkt ist vermutlich der wichtigste. Was ist damit gemeint? Nun, die angepaßte Theorie in unserem Beispiel ist nicht immun, denn sie könnte durch einen europäischen schwarzen Schwan widerlegt werden (wieder Achtung: Es *darf* nicht von seiner Farbe abhängen, ob ein Schwan ein europäischer Schwan ist!). wenn wir unsere Hypothese dagegen folgendermaßen 'verbesserten': 'alle Schwäne sind weiß – außer, wenn sie schwarz sind', kann kaum noch ein widerlegender Fall auftreten. Allerdings nur 'kaum': Es könnte immerhin noch grüne, rote oder blaue Schwäne geben. Wenn man also ganz sicher gehen will: 'Alle Schwäne sind weiß – außer sie sind nicht weiß'. Dies aber, das kann man sofort sehen, ist keine Vermutung, sondern eine Gewißheit. Anders formuliert: Diese Behauptung hat keinen empirischen *Gehalt* mehr. Es handelt sich vielmehr um eine sogenannte Tautologie, also einen Satz, der *aus logischen Gründen immer* wahr ist, ganz unabhängig davon, was mit den Schwänen dieser Welt tatsächlich los ist" (1997, S. 23ff.; Hervorhebung im Original)¹⁷⁴.

Dieser Exkurs soll verdeutlichen, dass wissenschaftliches Arbeiten sehr sorgfältig und nicht überstürzt geschehen darf, sonst läuft man Gefahr, zwar plausibel klingende, aber wenig valide¹⁷⁵ Resultate zu liefern.

¹⁷⁴ Greve und Wentura erwähnen, dass Daten nicht dazu geeignet sind, allgemeine Vermutungen zu beweisen. Damit schließen sie die speziellen aus, bei denen dies möglich ist. Beispielsweise könnte eine Person, die joggen gehen will, vermuten, dass ihre Schuhe im Schuhschrank sind. Durch Beobachtung eben dieser Schuhe im Schuhschrank lässt sich die Vermutung beweisen (vgl. Greve Wentura 1997, S. 24).

¹⁷⁵ An dieser Stelle seien die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität, die bei quantitativen Messungen gängig sind, kurz erläutert:

Objektivität bezeichnet den „interpersonalen Konsens“ (Bortz & Döring, 2006, S. 326), d. h. unterschiedliche Forscher kommen bei der Untersuchung des gleichen Gegenstands mit den gleichen Messmethoden zu vergleichbaren Ergebnissen. Mit *Reliabilität* ist die Reproduzierbarkeit eines empirischen Befundes gemeint, d. h. seine Zuverlässigkeit. *Validität* meint die Eignung eines Messinstrumentes, genau das zu messen, was zu messen beabsichtigt ist, d. h. seine Gültigkeit.

Wenn ein Sportschütze beispielsweise mit seiner Pistole immer die gleiche Stelle markiert, sind seine Treffer zuverlässig, also reliabel. Das muss allerdings noch nicht valide sein, da das stetige Treffen einer Stelle nicht obligatorisch die Absicht unterstellt, jenes zu tun. Unter Umständen traf er reliabel, das heißt wiederholt genau in der Mitte die Scheibe des Kollegen im Schießstand unmittelbar neben ihm. Erst wenn die Bestätigung vorliegt, dass der Schütze jedesmal die Markierung dort setzt, wo er sie zu setzen beabsichtigt hat, in diesem Fall also auf seiner eigenen Scheibe, spricht man von Validität.

Diese Gütekriterien kommen in modifizierter Form auch in qualitativen Untersuchungen vor, allerdings werden in diesem Zusammenhang die Begriffe *Objektivität* und *Reliabilität* in aller Regel gemieden. Stattdessen spricht man von unterschiedlichen Kriterien der *Validität*. Diese sollen sicherstellen, dass durch verbale Daten auch das, was durch sie ausgedrückt werden soll, gemeint ist (vgl. ebd., S. 326). *Verbal* darf in diesem Zusammenhang nicht falsch ausgelegt werden: Damit sind nicht nur die in Interviews erfassten Daten, sondern auch jene in Protokollen jedweder Art gemeint.



Probleme der Durchführung

Theoretische Vorüberlegungen im Rahmen einer Feldstudie sind zwingend notwendig, um eine Struktur ins Arbeitskonzept zu bringen. Ähnlichen strukturellen Problemen begegnet man in der praktischen Durchführung, da sich die *Eingrenzung der Beobachtungssituation*, in der das zu untersuchende Phänomen ereignet, als schwierig erweisen kann. Eine Orientierungshilfe findet sich bei Spradley (vgl. 1980), der neun Dimensionen vorschlägt, nach denen die Eingrenzung erfolgen kann:

Tabelle 1. Dimensionen der Eingrenzung von Beobachtungssituationen nach Spradley (1980).

Dimension	Beschreibung
1. Raum	Der physikalische Ort oder die physikalischen Orte des Geschehens
2. Akteur	Die darin beteiligten Menschen
3. Aktivitäten	Ein Set von zusammenhängenden Handlungen, die Menschen ausführen
4. Untersuchungsgegenstand	Die physikalischen Dinge, die zur Untersuchung vorhanden sind
5. Handlung	Einzelne Handlungen, die Menschen ausführen
6. Ereignis	Ein Set von zusammenhängenden Aktivitäten, die Menschen ausführen
7. Zeit	Der Ablauf, der über die Zeit stattfindet
8. Ziel	Die Dinge, die Menschen zu erreichen versuchen
9. Gefühle	Emotionen, die empfunden und ausgedrückt werden

„Wir haben nur eine sehr beschränkte Erinnerungs- und Wiedergabefähigkeit für die amorphen Ereignisse eines aktuellen sozialen Geschehens“ (Bergmann 1985, S. 308), sodass sich obligatorisch eine Limitierung für die Beobachtungsmethode ergibt. Lamnek schlägt deshalb vor, für die erste Dimension den zu beobachtenden Gegenstand in einem überschaubaren Bereich zu suchen. Dabei sollte man, in Abhängigkeit der Ressourcen und Bedingung bei der zweiten Dimension, darauf achten, entsprechend kleine Gruppen auszuwählen:

„Will man das aggressive Verhalten von Fußballfans durch teilnehmende Beobachtung in einem Fußballstadion untersuchen, so hat man keinesfalls das ganze Stadion oder alle Situationen im Blick. Vielmehr wird man sich auf den eng begrenzten Raum um sich herum beschränken müssen“ (2010, S. 553).

Bei der zeitlichen Dimension muss die Zeit festgelegt werden, in der beobachtet wird; je kürzer diese ausfällt, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass bestimmte Ereignisse, die den Untersuchungsgegenstand beeinflussen könnten, gar

nicht stattfinden. Für eine Generalisierung möglicher Befunde sind solche spontanen Ereignisse allerdings notwendig (vgl. ebd., S. 554)¹⁷⁶.

Neben der strukturellen Eingrenzung der Beobachtungsmethodik gibt es ein weiteres Problem bei der Durchführung einer Feldstudie, nämlich die des *Zugangs zum Feld*. Will ein Wissenschaftler eine teilnehmende Beobachtung durchführen, fehlen ihm zu Beginn oft die nötigen Kontakte, um später Auswahlmöglichkeiten bei der Beobachtungsmethode zu haben. In solchen Fällen werden *Schlüsselpersonen* aufgesucht, d. h. Fachleute, die dem Untersuchungsbereich entstammen oder Experten auf dem Gebiet sind. Schlüsselpersonen haben aus Sicht des Forschenden neben der Kontaktknüpfung die Aufgabe, in die Materie einzuführen¹⁷⁷. Darüber hinaus sollte die Schlüsselperson für den Beobachter nicht nur Ansprechpartner sein, sondern ebenso ein Beobachtungsansatz, den es zu analysieren gilt (vgl. Flick, 2012)¹⁷⁸.

Going native

Besonders bei teilnehmenden Beobachtungen ist die „sukzessive Einnahme einer Innenperspektive“ (Flick, 1995, S. 155) bei simultaner „Systematisierung des Fremdstatus“ (Flick, 2012, S. 291) entscheidend, da dadurch ein Gefühl für das Spezielle in einer alltäglichen Situation entsteht¹⁷⁹. Diese Außenperspektive ist wichtig, um nicht die im Feld gezeigten und von den Akteuren geteilten Sichtweisen auf sich selbst zu übertragen. Ist dies allerdings der Fall, bezeichnet man diesen Prozess als *going native*¹⁸⁰¹⁸¹, der zum einen diesen Beobachterfehler¹⁸² und zum

¹⁷⁶ Diese drei Beispiele der Eingrenzung sollen an dieser Stelle genügen. In der Wissenschaft ist davon auszugehen, dass ein Forscher auf der einen Seite einen möglichst großen Einblick in ein bestimmtes Gebiet bekommen möchte, auf der anderen Seite jedoch – in Abhängigkeit der fachlichen Kompetenzen und strukturellen Kapazitäten – vorhandenen Ressourcen und daraus entstehenden Bedingungen auf Teilgebiete des Forschungsfeldes beschränken und evtl. spezialisieren sollten.

¹⁷⁷ Bei der Wahl einer Fachkraft ist darauf zu achten, wie sie zum Untersuchungsgegenstand steht, welche Motivation sie als Berater mitbringt und ob sie sich etwas aus der Relation verspricht und ob sich daraus Einflussgrößen bezüglich der Aussagekraft ergeben.

¹⁷⁸ Wie beispielsweise ein im Untersuchungsfeld agierender Trainer, der eine Sportgruppe trainiert.

¹⁷⁹ „Catching the members' point of view does not simply consist of listening to what they say or asking them to explain what they do. It implies locating their descriptions in their generative context and considering the members' accounts as research instructions“ (Coulon, 1995, S. 47f.).

¹⁸⁰ „Die Bezeichnung *going native* verweist auf die ethnographischen Ursprünge der teilnehmenden Beobachtung: in freier Übersetzung bedeutet *going native* 'heimisch werden'“ (Wilke, 2016, S.130).



anderen ein Selbstreflexionsinstrument meint. Letzteres meint die Bereitschaft, „den eigenen Prozess des Vertrautwerdens zu reflektieren und darüber Einsichten in das untersuchte Feld zu gewinnen“ (ebd., S. 291.), was bei großer Distanziertheit nicht möglich wäre. Koepping betont in diesem Zusammenhang, dass der Forscher „in sich selbst beide Funktionen, die des Engagiertseins und der Distanz, dialektisch verschmelzen können“ (1987, S. 28) muss. Koepping setzt damit auf die Prämisse guter Forschungsarbeit – nämlich die Eigenschaft des Wissenschaftlers, jeweils die Vorteile aus persönlicher Involviertheit und kritischer Distanz zu einer funktionierenden Einheit zu verknüpfen. Der Beobachter soll Verständnis darüber erlangen, „was mit dem Begriff der Teilnahme bei der Beobachtung umrissen wird, deren Aufgabe ja im Verstehen mit den Augen des anderen besteht“ (ebd., S. 28)¹⁸³. Goffmann äußert sich zur Nähe-Distanz-Problematik ohne zu kompromittieren „Es geht also weder um völlige Mimikry einerseits noch um die vollständige Aufrechterhaltung der eigenen Identität andererseits“ (1996, S. 266)¹⁸⁴.

Vorteile teilnehmender Beobachtung gegenüber anderen Methoden

Wägt man die Vor- und Nachteile, die sich aus den bisher erläuterten Gesichtspunkten ergeben ab, kommt die Frage auf, weshalb der Feldzugang über die teilnehmende Beobachtung gesucht wird. Mayring verspricht sich von dieser Methode, die „Erschließung von Gegenständen, die von außen überhaupt nicht zugänglich“ (2002, S. 80) sind. Der entscheidende Vorteil dabei ist die Möglichkeit, Einsichten in soziales Verhalten zu dem Zeitpunkt zu erlangen, zu dem es sich tatsächlich ereignet. Der Forscher ist demzufolge nicht von der Bereitschaft oder Fähigkeit der Akteure, sich zu ihren Handlungsweisen zu äußern (vgl. Lamnek 2010), abhängig. Diese Handlungsweisen sind besonders dann gewinnbringend, wenn introspektio-

¹⁸¹ Vgl. ausführlicher Lueger (2000) und Scholz (2005).

¹⁸² Dadurch kommt es zu „einer unerwünschten Anpassung an das Feld (die möglicherweise zu verzerrten Wahrnehmungen und Bewertungen führen könnte)“ (Quandt, 2011, S. 294).

¹⁸³ Zur Nähe-Distanz-Problematik siehe Elias (1990), Schmidt-Lauber (2007), Hauser-Schäublin (2008), Knoblauch (2014).

¹⁸⁴ Die wissenschaftlich theoretisierten Auslegungen zum *going native* gestalten sich ambivalent. Zum einen ist *going native* höchst relevant für die von Flick (1995) postulierte sukzessive Einnahme einer Innenperspektive (vgl. dazu Girtler, 2001), zum anderen muss ein permanenter Reflexionsprozess seitens des Forschers erhalten werden, um „die Daten mit analytischer Distanz interpretieren“ (Thiel, 2011, S. 97) zu können. Über die Debatte, ob *going native* im Forschungsprozess positiv oder negativ zu beurteilen ist siehe Müller (2015, S. 107ff.).

nistische Perspektiven der Teilnehmer eröffnet werden. Um diese in den Forschungskontext integrieren zu können, ist bei Beobachtungsverfahren die Teilnahme der forschenden Beobachter erforderlich¹⁸⁵. Insgesamt lässt sich folgender Leitgedanke ableiten: „Mit teilnehmender Beobachtung will der Forscher eine größtmögliche Nähe zu seinem Gegenstand erreichen, er [...] will die Innenperspektive der Alltagssituation erschließen“ (Mayring, 2002, S. 81).

Dilemma von Identifikation und Distanz

Der Zugang zu den Inneneinsichten der Teilnehmer ist ein erheblicher Vorteil gegenüber anderen Methoden, allerdings ist es auch genau dieser Vorteil und das damit verbundene zugrundeliegende *Sich-verfügbar-machen*, das einen gewichtigen Nachteil mit sich bringt. Die Absicht, die Akteure „möglichst weitgehend zu verstehen, d. h. von innen kennenzulernen, und das Verstandene anderen [Personen wissenschaftlich] [...] überprüfbar zu machen“ (Gerdes & von Wolffersdorff-Ehlert, 1974, S. 29) stellt den Forscher vor das Dilemma von Identifikation und Distanz. Die Teilnahme und das Verstehen stellen dabei identifikatorische Elemente dar, während Beobachtung und Prüfbarkeit Elemente der Distanz sind (vgl. Lamnek 2010). Der Begriff *Dilemma* ist insofern treffend, weil eine teilnehmende Beobachtung nur dann optimal ausgelegt werden kann, „wenn der Forscher Identifikation mit und Distanz zu der untersuchten sozialen Wirklichkeit gleichzeitig herstellen kann“ (ebd., S. 637). Da jene Momente jedoch gegenläufig sind, ist dies unmöglich. Dieser Umstand begleitet den gesamten Studienverlauf. Das Relationsverhältnis beider Eckpunkte ist von der jeweiligen Situation abhängig. Die Distanz wird zu Beginn einer Felduntersuchung der Identifikation überwiegen, da noch keine oder kaum emotionale Bindungen zwischen Forschungsgruppe und Wissenschaftler entstanden sind. Im Verlauf der Arbeit bilden sich diese jedoch zunehmend aus, sodass der Identifikationsanteil mit der Zeit ansteigt.

¹⁸⁵ Der bereits mehrfach erwähnte Kulturanthropologe Bronislaw Malinowski untersuchte die Lebensgewohnheiten von Eingeborenenstämmen in Neuguinea, indem er mit ihnen zusammen lebte. Wie hätte er sich anders, als mit persönlicher Teilnahme an der Lebenswelt der Eingeborenen, ein aufschlussreiches Bild ihrerseits machen können. Siehe dazu Malinowski (1979).



Letztendlich sollte klargestellt werden, dass die teilnehmende Beobachtung, genauso wie jede Form der Beobachtung, keine „universale Forschungstechnik“ (ebd., S. 555) ist, mit der man alle potenziellen Arten von sozialen Strukturen untersuchen und erschließen kann. „Ihre Einsatzmöglichkeiten, und damit auch die Interpretationsmöglichkeiten der durch sie erhobenen Daten liegen in einem ganz spezifischen Bereich, den wir einerseits durch die theoretischen Abklärungen, andererseits durch die praktische Durchführbarkeit fixiert haben“ (Atteslander 2003, S. 130).

Ablaufplan der teilnehmenden Beobachtung

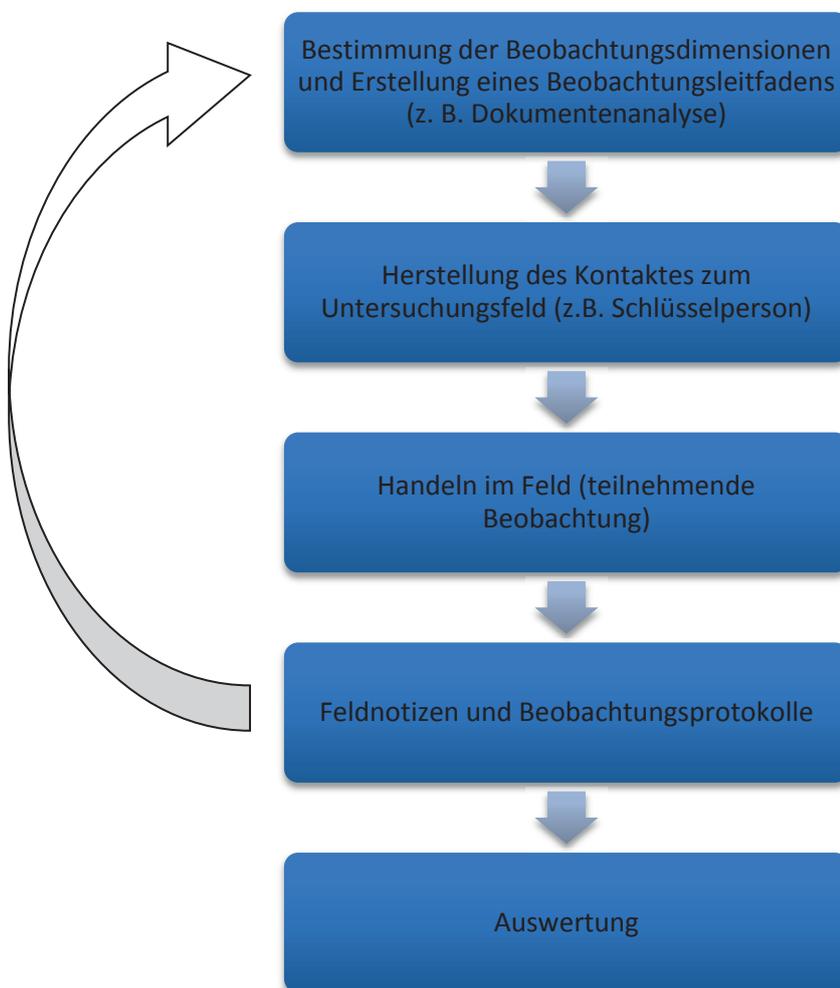


Abbildung 15. Ablaufplan für die teilnehmende Beobachtung nach Mayring (2002)

Diese auf Mayring (vgl. 2002, S. 83) zurückgehenden, in groben Zügen dargestellten Arbeitsschritte fungieren als Überblick für den forschenden Beobachter, um sich

im Verlauf seiner Feldstudie daran orientieren zu können. Neben dieser ersten Funktion soll der Ablaufplan noch eine zweite erfüllen: die permanente Vergegenwärtigung arbeitskritischer Reflexionen. Der Forschungsprozess und die damit verbundene Datensammlung bzw. -erhebung fordern zur kontinuierlichen kritischen Auseinandersetzung mit jener auf, was wiederum dazu führen kann, dass sich anfangs gebildete Fragestellungen und Beobachtungsdimensionen ändern können. Dieser Sachverhalt wird durch den großen Rückkopplungspfeil in der Abbildung visualisiert.

4.3.4 Fokus: Bildung und Aggressionen im Kinder- und Jugendbereich

In diesem Abschnitt soll der in Kapitel 2 erläuterte Bildungsbegriff wieder aufgegriffen werden und in Zusammenhang mit dem Aggressionsbegriff gebracht werden. Ziel ist es nicht, eine Erklärung darüber zu geben, *wie* es zu Bildungsprozessen bei Kindern und Jugendlichen kommt, sondern vielmehr *ob* es zu welchen kommt, d. h. der Fokus beleuchtet weniger den Prozess, sondern den angestrebten Zustand¹⁸⁶. Ferner gilt es zunächst zu klären, wie Bildung und Aggression in Verbindung zu bringen sind.

Die Relation von Bildung und Aggression

Der Begriff Aggression¹⁸⁷ ist im Alltagskontext in der Regel negativ besetzt und meint eine gewaltbereite Handlung gegenüber einem Gegenstand oder einer Person:

„Als Aggression wird in der Umgangssprache die Verhaltensweise eines Individuums bezeichnet, die *von der Absicht* getragen ist, zerstörend, schädigend oder verletzend auf andere einzuwirken. Sie kann tötlich sein, sie kann aber auch verbal erfolgen oder in Intrigen, Verleumdungen usw. bestehen“ (Köck & Ott, 2002, S. 16; Hervorhebung durch den Autor).

Die Psychologie definiert ihn in ähnlicher Weise – mit dem Unterschied, dass Aggression nicht zwangsläufig absichtlich verursacht wird:

¹⁸⁶ Der Begriff *Zustand* meint hier die Gegebenheit, ob es zu einem Bildungsprozess kommt oder ob die Möglichkeit dazu gegeben ist. Zustand darf in diesem Zusammenhang nicht als das Erlangen von Bildung verstanden werden, denn wie im Bildungskapitel erläutert, ist der Bildungsbegriff ein dynamisches Konstrukt.

¹⁸⁷ Eine Übersicht über den Aggressionsbegriff liefern Schrenk (2010, Kapitel 2) und Kornadt (2011, Kapitel 2 und 3). Russell (2008) beschreibt ausführlicher Einflussgrößen und Entstehungstheorien von Aggression im sportlichen Kontext.



„Feindseliges, sich in *mehr oder weniger absichtsvollen* verbalen oder tätlichen Angriffen gegen Personen oder Gegenstände äusserndes Verhalten. In der Humanpsychologie wird Aggressivität [...] im Sinne einer Einstellung bzw. als generelle Persönlichkeitseigenschaft diskutiert, d.h. als relativ überdauernde Neigung einer Person, sich in feindselig-ablehnenden bzw. oppositionellen Einstellungen und/oder Handlungen zu ergehen“ (Fröhlich, 2010, S. 133; Hervorhebung durch den Autor).

Gabler legt eine sportwissenschaftliche Definition vor:

„Eine Handlung im Sport ist dann als aggressiv zu bezeichnen, wenn eine Person in Abweichung von sportlichen Normen mit dieser Handlung intendiert, einer anderen Person Schaden im Sinne einer personalen Schädigung in Form von körperlicher (oder psychischer) Schädigung zuzufügen, wobei diese Schädigung in Form von körperlicher (oder psychischer) Verletzung und Schmerz erfolgen kann“ (2003, S. 22).

Im Sport wird also ein gewisses Grad an aggressivem Verhalten toleriert bzw. erwünscht (vgl. Schneider, 2008, Kapitel 5; Jewell, 2012)¹⁸⁸, solange es der sportlichen Intention entspricht¹⁸⁹. In ähnlicher Weise manifestiert sich die Auslegung im allgemein wissenschaftlichen Bereich und wird neutral ausgelegt: „Aggressionen sind weder ‘gut’ noch ‘böse’, sondern in sich recht ambivalent. Erst in ihrem Vollzug und ihren Wirkungen sind sie destruktiv oder konstruktiv“ (Heemeyer, 2001¹⁹⁰, vgl. auch Schrenk, 2010). Doch wie soll Aggression konstruktiv sein? Die Meister der Kampfkünste drücken das wie folgt aus:

„Wenn Du keine Aggressionen hast, kannst Du nicht überleben ... Wenn Dich jemand angreift, und Du kannst keine Aggressionen aufbauen, kannst Du Dich nicht verteidigen [...] Aber: wenn der Angriff kommt, baust Du Harmonie auf. Diese Form von Gleichgewicht findet man in vielen Systemen. Aggression ist die Möglichkeit, ein System zu handhaben durch Rückkoppelung und Ausgleich.

Die Schwierigkeit bei der Aggression ist, daß sie gesehen wird als Krankheit, als Wahnsinn, als egoistisch und unausgewogen. Wenn Du auf der Matte eine Technik mit zu viel Aggression ausübst, verlierst Du Dein Gleichgewicht, Dein Zentrum. Deshalb meinen die Menschen, Ag-

¹⁸⁸ “[C]ertain acts of aggression are volitionally overlooked by game officials, as they are considered ‘typical’ within the sport and part of the ‘unwritten rulebook’ (Gee, 2011, S. 202). “For better or worse, violence is an accepted, even expected, part of many sports” (Schneider, 2008, S. 180).

¹⁸⁹ Ein Kampfsportler hat die Intention, seinem Gegner körperlichen Schaden zuzufügen, um ihn unschädlich zu machen. „Solche Handlungen werden als ‘instrumentelle’ Aggression [...] bezeichnet [...] Diese Schädigung des Konkurrenten ist aber nicht das eigentliche Handlungsziel des Sportlers“ (Kornadt, 2011, S. 42f., siehe zur Vertiefung Aronson et al., 2014). Im gesellschaftlichen Kontext wäre dieses Verhalten als negativ zu bewerten.

¹⁹⁰ Diese Zitation bezieht sich auf einen Vortrag von Friedrich Heemeyer, Studienseminarleiter, den er im Jahr 2001 zum Thema „Aspekte der Gewaltproblematik und Ansätze der Prävention“ in Arnsberg gehalten hat. Vgl. dazu ausführlich:

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:_nSOgQNY17gJ:www.gymmes.de/component/option,com_docman/task,doc_download/gid,6/Itemid,85/+aggressionen+sind+weder+gut+noch+b%C3%B6se&cd=5&hl=de&ct=clnk&gl=de&source=www.google.de, aufgerufen am 23.03.2011.

gression sei nicht gut. Aber das ist falsch. Wenn Aggression durch Rückkoppelung reguliert wird, ist Harmonie da“ (Ueshiba¹⁹¹).

Wenn demnach Aggression neben einem destruktiven auch einen konstruktiven Charakter hat, der dann waltet, wenn man sich und die Situation in Einklang – in Harmonie – bringt, dann ist sie als positiv zu bewerten¹⁹². Allgemein versteht man unter *Harmonie*¹⁹³ ein ausgewogenes Verhältnis zweier oder mehrerer gegensätzlicher Dinge oder Personen (vgl. Grütter, 2015, Kapitel 7). Angenommen, ein Individuum sieht sich *mehreren Reizen* gegenübergestellt, die in ihm zunächst eine *Irritation* – ein Ungleichgewicht – hervorrufen, dann löst diese Irritation wiederum innere Prozesse aus, die *nicht unter Kontrolle* gehalten werden können. Ist das Individuum jedoch in der Lage, seine *Aufmerksamkeit* auf die entscheidenden, die Situation beherrschenden Faktoren zu fokussieren, wird es selbst „Herr der Lage“ und die Irritation verringert sich bzw. verschwindet, was in der Folge die Auflösung des Ungleichgewichts zu Gunsten eines *harmonischen Zustands* bedeutet. Folgendes fiktives Beispiel soll diese Gedankengänge verdeutlichen:

Ein sportlich interessiertes Kind will einem Schützenverein beitreten und besucht eine angeleitete Trainingseinheit in einem Schützenklub. Bei seiner Ankunft werden die anderen Kinder auf es aufmerksam und werfen einander skeptische Blicke zu (*mehrere Reize*). Das fällt dem Neuling auf und sorgt bei ihm für Unsicherheit (*Irritation*), was sich durch eine schnellere Herzfrequenz, also durch starkes Herzklopfen bemerkbar macht. Nach kurzer Zeit fällt dem jungen Sportinteressenten auf, dass sich unter den vielen Kindern auch mehrere erwachsene Personen befinden (*gerichtete Aufmerksamkeit*). Daraufhin nimmt er seinen ganzen Mut zusammen und geht zu einem Erwachsenen und teilt ihm seine Absicht mit, teilnehmen zu wollen. Es stellt sich raus, dass es sich bei der Person dabei um einen der verantwortlichen Übungsleiter handelt. Der Neuling darf sich gleich umziehen und seine ersten Instruktionen entgegennehmen. Daraufhin läuft er fröhlich lächelnd in die Umkleidekabine (*Harmonie*).

191 Ueshiba, zitiert nach <http://eichenlaub.net/aikido/index.html>, aufgerufen am 26.07.2016.

192 “[A]ll children must learn to deal with their own aggression and the aggression of others” (Naylor, 2012, S. 64).

193 Aus griech.-lat. *harmonía* „Fügung, Fuge; Bund; Ordnung“. In der griechischen Mythologie war Harmonia die Tochter des Kriegsgottes Ares und der Liebesgöttin Aphrodite (vgl. Grimal, 1977).



Stellt man sich nun die Frage: „Was ist gerade passiert und wie ist das Kind in einen harmonischen Zustand gekommen?“, muss der Fokus auf die *Aufmerksamkeit*¹⁹⁴, welche sich durch „Selbsttätigkeit und Apperzeption, Konzentration und Selektion“ (Prondczynsky, 2007, S. 118) kennzeichnet¹⁹⁵, gerichtet werden, denn durch dieselbe war es dem Neuling möglich bei der Flut von Reizen die relevanten zu selektieren¹⁹⁶ (in diesem Fall: Kinder nicht allzu ernst zu nehmen und sich auf den Erwachsenen zu konzentrieren¹⁹⁷). „Was Aufmerksamkeit als Phänomen interessant macht, ist, dass sie [...] der produktivsten Wechselwirkung von Welt, anderen und Ich, also Bildung, einen Nährboden gibt (Meyer-Drawe, 2013, S. 123) und macht damit nach Hegel „den Anfang der Bildung aus“ (zitiert nach Koch, 2003, S. 16). Aufmerksamkeit steht in Verbindung mit der *Wahrnehmung*¹⁹⁸, welche entscheidend für Lernprozesse (vgl. Kade, 2013¹⁹⁹) ist, denn sie konkurriert mit dieser Flut von Reizen, die auf ein Individuum einströmen und auf die Bedeutsamkeit der Aufmerksamkeit hinweist²⁰⁰, gefolgt von aktiven Handlungen. Wahrnehmen bedeutet demzufolge nicht nur die bloße Aufnahme sinnlicher Daten, sondern auch das Abwägen ihrer Bedeutung im individuellen Zusammenhang (vgl. Riedl, 2000)²⁰¹. Somit ist Wahrnehmung nicht als

194 „Aus der Perspektive der Aufmerksamkeit betrachtet reicht der Spannungsbogen von dem was uns auffällt und anregt, bis zur Beachtung, die wir einander schenken oder vorenthalten“ (Waldenfels, 2004, S. 9).

195 Siehe zur pädagogischen Auslegung von *Aufmerksamkeit* Reh et al. (2013). Zur Vertiefung siehe Beiträge im selbigen Band. Zum Diskurs um Aufmerksamkeit und seine Bedeutung siehe Ziemann (2011, Kapitel 2) und Schroer (2014).

196 „Wer aufmerksam wird, der sieht und hört, der bedenkt und erwägt keineswegs etwas Neues, was ihm zuvor verborgen war. Aufmerksam werden heißt nicht, ein Auge eingesetzt zu bekommen, um zu erblicken, was zuvor dem Blick entzogen war. Aufmerksam werden heißt sehen, was schon im Gesichtsfeld liegt, worauf der Blick bereits ruht, aber ohne es wirklich zu betrachten, sehen also, was schon gesehen ist, aber, wie wir zu sagen pflegen, *mit anderen Augen*“ (Koch, 2003, S. 14; Hervorhebung im Original).

197 Ein Lehrender zeichnet sich als Bildungsmultiplikator aus, indem es ihm gelingt, „die Aufmerksamkeit seines Schülers zu gewinnen und zu erhalten; solange er sie besitzt, wird er mit Sicherheit so schnell vorankommen, wie die Fähigkeiten des Lernenden es zulassen“ (Locke, 1970, S. 206).

198 Ansorge & Leder bezeichnen „Aufmerksamkeit als Selektivität der Wahrnehmung“ (2011, S. 16).

199 Aufmerksamkeit „ist damit eine Grundvoraussetzung kognitiver Prozesse und kann als diese als ‚Anfang von Bildung‘ (Hegel 1970, S. 249) gelten“ (Kade, 2013, S. 130).

200 Damit ist die „Theorie selektiver Wahrnehmung“ (Fuchs, 2003, S. 59) gemeint wie Montessori die Relevanz von Umwelteinflüssen beschreibt: „Die innere Empfänglichkeit bestimmt, was aus der Vielfalt der Umwelt jeweils aufgenommen werden soll, und welche Situationen für das augenblickliche Entwicklungsstadium die vorteilhaftesten sind. Sie ist es, die bewirkt, daß das Kind auf gewisse Dinge achtet und auf andere nicht [...] Die ganze *Wahrnehmungswelt* des Kindes beschränkt sich dann mit einem Male auf diesen einen hell erleuchteten Bezirk“ (Montessori, 2006, S. 51f., Hervorhebung durch den Autor).

201 „Die Wahrnehmungsprozesse extrahieren aus dem sich kontinuierlich verändernden, oft chaotischen Input von externen Energiequellen Bedeutungen und strukturieren sie zu stabilen, geordneten Perzepten bzw. Wahrnehmungen“ (Hagendorf et al., 2011, S. 5).

„passiver Empfang von Sinnesreizen gedacht, die dann kognitiv, selektiv, entsprechend bestimmter mentaler Schemata verarbeitet werden, sondern [...] eine aktive Tätigkeit, die aus dem Eingebundensein in eine bestimmte Praxis resultiert“ (Bartel, 2013, S. 224).

Dieser Sachverhalt ist dem jungen Sportler geglückt, jedoch lässt sich noch nicht von einem echten Lernprozess reden, da in seinem Fall die Wahrnehmung nicht ausreichend stark ausgeprägt war. Allerdings hat er die mentalen Voraussetzungen dafür geschaffen, d. h. er hat die richtige Einstellung zur Sportart. Die entsprechende Wahrnehmung hat er dann, wenn er mit etwas, was er noch nicht kann, aber erlernen möchte, konfrontiert wird, wie Kahlert, Lieber und Binder vermerken:

„Eine starke Wahrnehmung, die Lernen auslöst, ist die Erfahrung einer Diskrepanz zwischen dem, was man will, und dem, was man (noch nicht) kann: [...] Man möchte dahinter kommen“ (2006, S. 19f.)²⁰².

Aber wo ist in diesem Fall die Aggression geblieben? Auf die allgemein wissenschaftliche Definition beziehend, kann man den Zustand der Irritation verbunden mit einer erhöhten Herzfrequenz dann als Aggression verstehen, wenn damit der Zustand erhöhter Aufmerksamkeit einhergeht. Reflektiert man diese Überlegungen, lässt sich sagen, dass die wissenschaftliche Auslegung von Aggression Potenziale auf Lern- und Bildungsprozesse vorzuweisen hat, die es allerdings durch Empirie zu prüfen gilt²⁰³. Untersuchungen unter der Aggressionsauslegung als neutraler Begriff sind ein sehr spannendes Feld, das ambivalente Züge hat: Der Moment der Wahrnehmung, der über den konstruktiven oder destruktiven Charakter der Aggression entscheidet, ist ein solcher Eckpunkt, dessen nähere Analyse lohnenswerte Erkenntnisse für Pädagogik, Didaktik und Psychologie bringen dürfte.

Weitaus schwieriger erweist sich die Relation Bildung und Aggression, wenn man die psychologische oder die im Alltag übliche Definition von Aggression heranzieht. Legt man eine Beobachtungsstudie im Hinblick auf Gewaltprävention aus, tritt die Wichtigkeit dieser Begriffsauslegung in den Vordergrund.

„In den Verhaltenswissenschaften wird Gewalt zumeist in Anlehnung an den Aggressionsbegriff definiert, wobei als Besonderheit von Gewalt die Anwendung von Zwang angesehen wird, durch

²⁰² Im hier erörterten Beispiel würden Lern- bzw. Bildungsprozesse beim Kind ausgelöst werden, wenn er sich beispielsweise im Training dafür interessieren würde, in zehn Versuchen mit dem Lasergewehr fünfmal die Zielscheibe zu treffen – vorausgesetzt er ist dazu noch nicht in der Lage.

²⁰³ Teilnehmende Beobachtungen sind dafür geeignet, jedoch im Rahmen einer Triangulation mit quantitativen Messmethoden erheblich aussagekräftiger, denn so könnten die qualitativen Hypothesen auch auf quantitativer Ebene belegt werden (z. B. durch Messung von Herzfrequenzen, Schweißbildung etc.).



den anderen Menschen vorsätzlich Schaden zugefügt oder Sachen zerstört werden sollen“ (Schaub, 2002, S. 942)²⁰⁴.

Resümierend lässt sich sagen, dass die hier bezeichnete Gewalt der „alltäglichen“ Aggression näher steht als der psychologischen, da letztere nicht obligatorisch eine Absicht vom Handelnden postuliert, sodass für das weitere Vorgehen eine kurze und prägnante Definition des Aggressionsbegriffs verwendet wird, wie sie die Sozialpsychologen Smith und Mackie geben: „Aggression [is the] [b]ehavior intended to harm someone else“ (2000, S. 504).

An dieser Stelle ist die Rekapitulation des Sinngehalts der *Doppelbestimmung*²⁰⁵ als Annäherung an den Bildungsbegriff wichtig, um auf theoretischer Ebene eine Verbindung zur Aggression herzustellen: Ziel ist es, zum und durch Sport zu erziehen, also das Bewegungslernen und die Werterziehung mit ihren drei Schlüsselkompetenzen Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit. Es sei nochmal darauf hingewiesen, dass diese beiden Bildungsprinzipien nicht getrennt zu betrachten sind, sondern nur dann ein funktionierendes Konstrukt bilden, wenn sie beide Teil des Bildungsprozesses sind, sodass sich die Persönlichkeit eines Menschen entwickeln kann²⁰⁶. Die Persönlichkeit unterscheidet ihn in „seiner Art und Weise zu denken, zu fühlen und zu handeln von anderen und lässt ihn dadurch als einzigartig erscheinen (Haller & Müller, 2006, S. 11)²⁰⁷. Demnach zieht eine Veränderung in der Bildung eines Menschen eine Veränderung der Persönlichkeit mit sich. Überträgt man diese Überlegungen vom Individuum auf die Gesellschaft, dann ist der Persönlichkeitsbegriff nicht umfassend genug, da er individuell ausgelegt ist. Hier ist die Bezeichnung *Identität* anzuführen: Darunter versteht man „die einzigartige Persönlichkeitsstruktur, verbunden mit dem Bild, das andere von dieser [...] haben.“ (Oerter & Dreher, 2008, S. 303). Abels definiert Identität im soziologischen Kontext wie folgt:

„Identität ist das Bewusstsein, ein unverwechselbares Individuum mit einer eigenen Lebensgeschichte zu sein, in seinem Handeln eine gewisse Konsequenz zu zeigen und in der Auseinan-

²⁰⁴ Die Psychologie legt Gewalt sinngemäß in gleicher Weise aus. Vgl. dazu Fröhlich (2003, S. 1103).

²⁰⁵ Siehe dazu Kapitel 2.2.3.

²⁰⁶ Hier ist eine positive Entwicklung gemeint und nicht eine zum Negativen hin wie sie eine Person hätte, die trotz guter „Startbedingungen“ auf die kriminelle Bahn gerät.

²⁰⁷ Zur soziologischen Auslegung des Persönlichkeitsbegriffs siehe Gukenbiehl (1992) und Rattner & Danzer (2011). Eine aktuelle ausführliche psychologische Auslegung liefert Montag (2016).

dersetzung mit anderen eine Balance zwischen individuellen Ansprüchen und sozialen Erwartungen gefunden zu haben“ (2010, S. 258).

Demzufolge integriert der Identitätsbegriff²⁰⁸ individuelle Persönlichkeitsstrukturen und gesellschaftliche Ansprüche, oder in einen abstrakteren Zusammenhang gebracht: *Identität umfasst subjektive und objektive Schlüsselkompetenzen*, die sich im Bildungsbegriff wiederfinden. Erstere betreffen die Selbstbestimmungsfähigkeit und letztere die Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit. Somit ist der Identitätsbegriff als Bildungskomponente ein ebenfalls nicht zu erreichender Zustand, sondern kontinuierlicher Prozess, der sich zeitlichen Strukturen anpasst. Keupp erfasst diese Tatsache und beschreibt sie:

„Wer bin ich in einer sozialen Welt, deren Grundriss sich unter Bedingungen der Individualisierung, Pluralisierung und Globalisierung verändert? Sich in einer solchen Welt individuell oder kollektiv in einer berechenbaren, geordneten und verlässlichen Weise dauerhaft verorten zu können, erweist sich als unmöglich. Diese Vorstellung war wohl immer illusionär, aber es gibt gesellschaftliche Perioden, in denen sie mehr Evidenz hat, als in anderen. Es geht heute um die Überwindung von 'Identitätszwängen' und die Anerkennung der Möglichkeit, sich in normativ nicht vordefinierten Identitätsräumen eine eigene ergebnisoffene und bewegliche authentische Identitätskonstruktion zu schaffen“ (2014, S. 167f.).

Aus diesen Überlegungen lässt sich folgern, dass eine Veränderung der Persönlichkeit, die in Relation zur Gesellschaft steht, eine Veränderung der Identität bewirkt. Wenn also Bildungsprozesse die Persönlichkeitsstrukturen beeinflussen, ändert sich dadurch auch die Identität oder wie die Psychologen sagen: das „Selbst“ (Oerter & Montada, 2002, S. 299).

Noch einmal das Beispiel mit dem Kind aufgreifend, das einem Schützenverein beitreten will, wurde konstatiert, dass die Aufmerksamkeit seine Wahrnehmung beeinflusst. Jetzt stellt sich noch die Frage, wie aus Wahrnehmung in einem abstrakteren Zusammenhang Bildung initiiert wird. Mit dem soeben dargelegten theoretischen Ansatz im Hinterkopf liefert Beckers die Antwort: „Wahrnehmungen können nur dann zur Veränderung und Identitätsbildung führen, wenn sie zu Erfahrungen verarbeitet und in eine Ordnung gebracht werden“ (1997, S. 24). Ordnung meint hier die subjektive Hierarchisierung von Relevanzen, welche zur Verarbeitung individueller Erfahrungen führen (vgl. Lange, 2010a).

²⁰⁸ Für eine interdisziplinäre Identitätsbegriffsauslegung siehe Beiträge in Petzold (2012, Teil I).



Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass durch Aufmerksamkeitslenkung die Wahrnehmung beeinflusst wird, dadurch individuelle Erfahrungen möglich werden, die in einem weiteren Verarbeitungsprozess in eine Ordnung gebracht werden, welche Identität schafft und folglich einen Bildungsprozess initiieren lassen. Wiederrum bleibt die Frage, wie der Aggressionsbegriff in diesen Zusammenhang passt. Legt man Smiths Definition zugrunde, wirkt Aggression den drei bildenden Schlüsselkompetenzen entgegen:

Während die *Selbstbestimmungsfähigkeit* davon zunächst unberührt erscheinen mag, zeigt sie sich bei tieferer Betrachtung als doch beeinträchtigt.

Einem zu Aggressivität geneigter Mensch steht es frei, darüber zu entscheiden, ob er seiner Neigung nachgeht. In diesem Stadium wirkt seine Selbstbestimmungsfähigkeit unangreifbar. Handelt er jedoch im Zuge seines Wesens gesetzeswidrig, indem er beispielsweise einen anderen Menschen mutwillig verletzt oder tötet, muss er im Falle der Überführung mit strafrechtlichen Sanktionen rechnen, die einen Gefängnisaufenthalt zur Folge haben könnten. Er wäre dadurch seiner Freiheit beraubt und hätte nicht mehr den Grad der Selbstbestimmungsfähigkeit, den er vor seiner aggressiven Handlung hatte. Somit ist, im Zuge seiner aggressiven Handlung, die erste Schlüsselkompetenz durch Fremdeinwirkung eingeschränkt worden. Noch deutlicher wäre die Einschränkung bei der *Mitbestimmungsfähigkeit* erkennbar. Im selbigen Fall wäre es dem Straftäter nur sehr eingeschränkt möglich, an oder in der Bürgergesellschaft mitzugestalten. Er könnte nicht nach Belieben öffentliche Dienstleistungen verrichten oder an städtischen Festveranstaltungen teilnehmen. Unter bestimmten Bedingungen müsste er ebenso mit der Aberkennung seines passiven Wahlrechts (kandidieren) rechnen²⁰⁹. Die *Solidaritätsfähigkeit* wäre jedoch am gravierendsten betroffen. Es ließe sich in diesem Fall wohl kaum von einem gesellschaftstauglichen Sozialbewusstsein sprechen. Eine mutwillige Verletzungs- oder Tötungsabsicht stellt kein Zusammenwirken mit den Mitmenschen, sondern ein einseitiges Einwirken auf jene dar, womit die Fähigkeit, sich solidarisch in der Gesellschaft zu integrieren, gescheitert wäre. Aggressionen haben einen ver-

²⁰⁹ Dies ist nur im Falle einer rechtswidrigen Tat, die eine Freiheitsstrafe von mindestens einem Jahr nach sich zieht. Vgl. dazu § 45 Abs. 1 StGB. Das aktive Wahlrecht (Stimmabgabe) dürfte nur bei bestimmten politischen Straftaten aberkannt werden. Vgl. dazu §§ 45, 92a, 101, 102, 108c, 108e, 109i StGB.

lustbringenden Einfluss auf die drei Schlüsselkompetenzen und wirken folglich dem Bildungsprozess entgegen²¹⁰. Die Relation Bildung und Aggression ist demzufolge als eine Dependenz mit negativer Kopplung gekennzeichnet, d. h.: Wächst der Aggressionsgrad²¹¹, vermindert sich der Bildungsgrad und umgekehrt.

4.3.5 Kriterienkatalog für Bildung und Aggression

Der nun folgende Abschnitt soll einen Abriss darüber liefern, nach welchen groben Kriterien die teilnehmende Beobachtung erfolgt, bevor anschließend die Prinzipien der Methodologie der Grounded Theory dargestellt und kurz erläutert werden. Zum einen werden dabei visuell erkennbare Bildungsparameter beleuchtet und zum anderen wird spezifischer auf optisch erkennbare Merkmale aggressionsbezogener Handlungsweisen eingegangen. Die im Vorfeld behandelten theoretischen Hintergründe dienen dabei als Arbeitsmaterial.

Die bildungstheoretischen Leitprinzipien, auf denen die Rahmenrichtlinien aufbauen, öffnen das bildungsthematische Feld der qualitativen Untersuchung, das sportpädagogische Kernthemen fokussiert, abstrahiert und vertreten durch die Begrifflichkeit Bildung im und durch Sport resümiert. Dabei sind in erster Linie weniger die Fachkompetenzen der sportartspezifischen Felder gemeint, sondern vor allem die sportartübergreifenden, lebenswichtigen Werte, die im Fokus des Bildungsanspruchs stehen. Damit wird erneut an die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung appelliert, in deren Prozess eine simultane Entwicklung und Förderung von Schlüsselqualifikationen mitwirkt. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie nicht rein sport- oder sportartspezifisch fungieren, sondern das Fundament für eine wertetreue Allgemeinbildung legen²¹².

²¹⁰ An dieser Stelle könnte die Kritik angebracht werden, dass sich der zu Aggression neigende Mensch nur durch die Ausführung selbiger in die beschriebene Lage gebracht hat. In diesem Beispiel handelte es sich tatsächlich um eine bereits ausgeführte Handlung. Jedoch geht in diesem Fall der Handlung eine Absicht voraus, sodass sowohl Absicht als auch Handlung bzw. Ausführung als Gefahrenpotenziale gesehen werden müssen. Demnach ist der Begriff Aggression und nicht Aggressionshandlung angebracht.

²¹¹ In der gängigen Literatur wird noch die Unterscheidung zwischen *Aggression* und *Aggressivität* getroffen. Während Erstgenanntes die erläuterten Handlungsweisen meint, bezieht sich Zweitgenanntes auf die Handlungsbereitschaft (vgl. Möller, 2006). Für diese Arbeit werden unter dem Term *Aggression* beide hier dargestellten Muster subsumiert.

²¹² Siehe dazu Bildungsziele in DOSB (2005, S. 11f.).



Dazu gehören die *Teamfähigkeit*²¹³, unter der Kleinmann (2005) „die Kompetenz des Einzelnen zur geeigneten, effektiven, zielgerichteten und letztlich positiv erlebbaren Zusammenarbeit mit anderen“ (zitiert nach Seelheim & Witte, 2007, S. 78) versteht und im interdisziplinären Kontext weiterhin die Fähigkeit konnotiert wird, „mit anderen zu kooperieren und im Hinblick auf ein angestrebtes Ziel effektiv Ergebnisse zu erzielen. Gleichzeitig soll die Zusammenarbeit von den Teammitgliedern als positiv erlebt werden“ (ebd.), was aus bildungstheoretischer Sicht höchste Relevanz erfahren sollte, da dadurch eine individuelle Sinnggebung impliziert ist. Dabei ist zu berücksichtigen, dass „Wohlfühlen in einer Gruppe [...] mehr mit der Kohäsion²¹⁴ und der Atmosphäre in der Gruppe verbunden [ist] als mit ihrer Leistung“ (Seelheim & Witte, 2014, S. 108), sodass Teamfähigkeit als „definitivische Messgröße“ (Seelheim & Witte, 2007, S. 78) angelegt werden kann. Desweiteren zählt die *Kommunikationsfähigkeit*, die sich sowohl auf verbaler als auch auf non-verbaler Ebene abspielt, zu den Kriterien bildungsrelevanter Messparameter. Auf gleicher Ebene rangiert der Prozess der Kooperation, “by which individuals, groups, and organizations come together, interact, and form psychological relationships for mutual gain or benefit“ (Smith et al. 1995, S. 10) und verortet sich im übergeordneten Sinne als *Kooperationsfähigkeit*. Für optionale Bildungsfaktoren im Sinne der personenbezogenen Sinnfindung und –gebung ist aus didaktischer Sicht ein gewisses Maß an Transparenz von Nöten, um so die *Planungsfähigkeit* zu fördern und Zukunftsbewusstsein²¹⁵ erst möglich zu machen. Damit geht die *Zielorientierungsfähigkeit* einher. Im sportpädagogischen Kontext unterscheidet sich Übung von Training anhand der Definition eines Ziels, somit verfolgt jedes Training ein Ziel, damit es als solches wahrgenommen werden kann. Dieses Ziel unter dem Aspekt der Individualität ist differenziert zu betrachten und bildet keine normative Bildungskategorie. Dieser Punkt akzentuiert erneut die Relevanz positiver Erfahrungen einer

²¹³ Thematisch vertieft ließe sich eine Differenzierung zwischen Teamfähigkeit von Gruppenmitgliedern und Teamfähigkeit der Gruppe aufstellen. Erstes nimmt Bezug auf die Kompetenzen von Personen (Kommunikations-, Reflexions-, Konfliktfähigkeit, etc.), wohingegen Zweites die kollektive Fähigkeit der Gruppe, gruppenspezifische Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen, meint (vgl. dazu Buchinger, 2008).

²¹⁴ Der Begriff *cohesiveness* wird von Lewin (1935) eingeführt und bezeichnet die Struktur des Gruppenzusammenhalts (vgl. Fuoss & Troppmann, 1981).

²¹⁵ „[E]rst dieses Zukunftsbewusstsein, das individuelle Planungsfähigkeit voraussetzt, ermöglicht rational-kalkulierendes Verhalten“ (Dörre, 2009, S. 20).

Person, um zur individuellen Sinnggebung beizutragen²¹⁶. Ein Ziel zu erreichen kann als obligatorische Leistungsparameter titulierte werden, allerdings stützt sich dieser Aspekt im sportiven Bildungskontext auf die Prämisse der *Fairness*, unter der – einfach ausgedrückt – das „Verhalten [zu verstehen ist], das sich an [...] Regeln hält und sie nicht übertritt“ (Dimitriou & Schweiger, 2015, S. 16). Auf einer sportsoziologischen Metaebene stellt Fairness einen „Grundwert sportlicher Tätigkeit und damit des Sports in seiner gesellschaftlichen Position und Wirkung dar“ (Amesberger, 2015, S. 7). Darin zeigt sich, dass „Fairness nicht nur eine Frage von Verhaltensregeln ist, sondern tiefere, identitätsnahe Schichten des Menschen berührt“ (Sedmak, 2015, S. 11)²¹⁷²¹⁸. Der oben erläuterte Begriff der Identität reflektiert sich im Fairnessbegriff demnach wieder, sodass Fairness als Messparameter für Bildungsinitiierung erfasst werden kann. Als weiteres Messkriterium wird das *Gesundheitsbewusstsein* und damit eine „Bereitschaft zur Verhaltensänderung und damit Motivation zu körperlicher Aktivität“ (Krug et al., 2013, S. 769) vorgeschlagen, da die Abwesenheit von derselben mit einer deutlich schlechteren gesundheitlichen Lage einhergeht (vgl. Jordan & Hoebel, 2015; Kroll et al., 2016)²¹⁹. Aufgrund des Wettkampfgedankens²²⁰²²¹ im Sport soll als letztes allgemeines Bildungskriterium die *Leistungsorientierung* herangezogen werden, allerdings in solchem Maße, dass sie nicht mit dem Begriff der Fairness kollidiert, denn aus sportpädagogischer Sicht wird „gerade in der Kinder- und Jugendarbeit [...] die Anerkennung von Niederlagen als Umgang mit dem Scheitern für eine erfolgreiche Identitätsentwicklung eingeübt“ (Dresen, 2014, S. 121), was als „Lern- und Transfereffekten des Sports“ (ebd.) kategorisiert wird.

²¹⁶ Dieser Gedankenverlauf basiert auf dem Konzept der qualitativen Trainingswissenschaft, die „verstärkt auf Variabilität in der Anwendung von Trainingsmethoden und –inhalten“ (Sandig & Lange, 2011, S. 202) setzt. Siehe dazu Lange (2010b) und Sandig & Lange (2011).

²¹⁷ Siehe zur interdisziplinären Auslegung des Begriffs *Fairness* ausführlich die Beiträge im selbigen Band.

²¹⁸ Meinberg sieht Fairness als eine allgegenwärtige Komponente des Lebens mit der Funktion von Wert, Prinzip und Tugend. Siehe dazu Meinberg (2010). Eine theoretische Begriffsübersicht findet sich bei Hooker (2005) und Braun & Saam (2015).

²¹⁹ Zum Wandel gesundheitlicher Ungleichheiten in Deutschland siehe Kroll (2010, Kapitel 4).

²²⁰ „Der direkte Vergleich objektiver Leistungen auf der Grundlage eines sozial akzeptierten, dabei relativ einfachen Gütemaßstabs ist ein zentrales Merkmal des Wettkampfs“ (Güllich & Krüger, 2013, S. 534, in Bezug auf Krüger, 1998).

²²¹ Zum Wandel des Sportbildes in der Gesellschaft weg vom Wettkampfgedanken hin zum Gesundheits- und Freizeitsport siehe Digel (1986).



Rückblickend ließe sich anmerken, dass die Teamfähigkeit eine Sonderstellung unter den genannten Kriterien hat, da sie als Voraussetzung der anderen fungieren kann (vgl. Schuler & Barthelme, 1995; Seelheim & Witte, 2007 und 2014), jedoch wird diese Strukturierung im Kontext dieser Arbeit nicht vorgenommen, da der übergeordnete Parameter die Bildung ist, welche die Dependenz der bezeichneten Kriterien zwar postuliert, aber nicht nach einem hierarchisierenden Prinzip konzeptualisiert. Diese Kriterien verorten sich im Sektor der Sozialkompetenzen²²². Diese Einteilung schließt die Fachkompetenz und die Methodische Kompetenz nicht aus dem Bildungskontext aus. Die hier vorgenommene Einteilung fungiert als Kriterienkatalog für die Beobachtungsstudie und soll dem Forschenden eine visuelle Bestandsaufnahme von Bildungsfaktoren ermöglichen. Folgendes Diagramm soll die Einordnung der Bildungsparameter in den bildungstheoretischen Kontext der Handlungsfähigkeit visualisieren.

²²² Siehe dazu Kapitel 3.1.3.2.

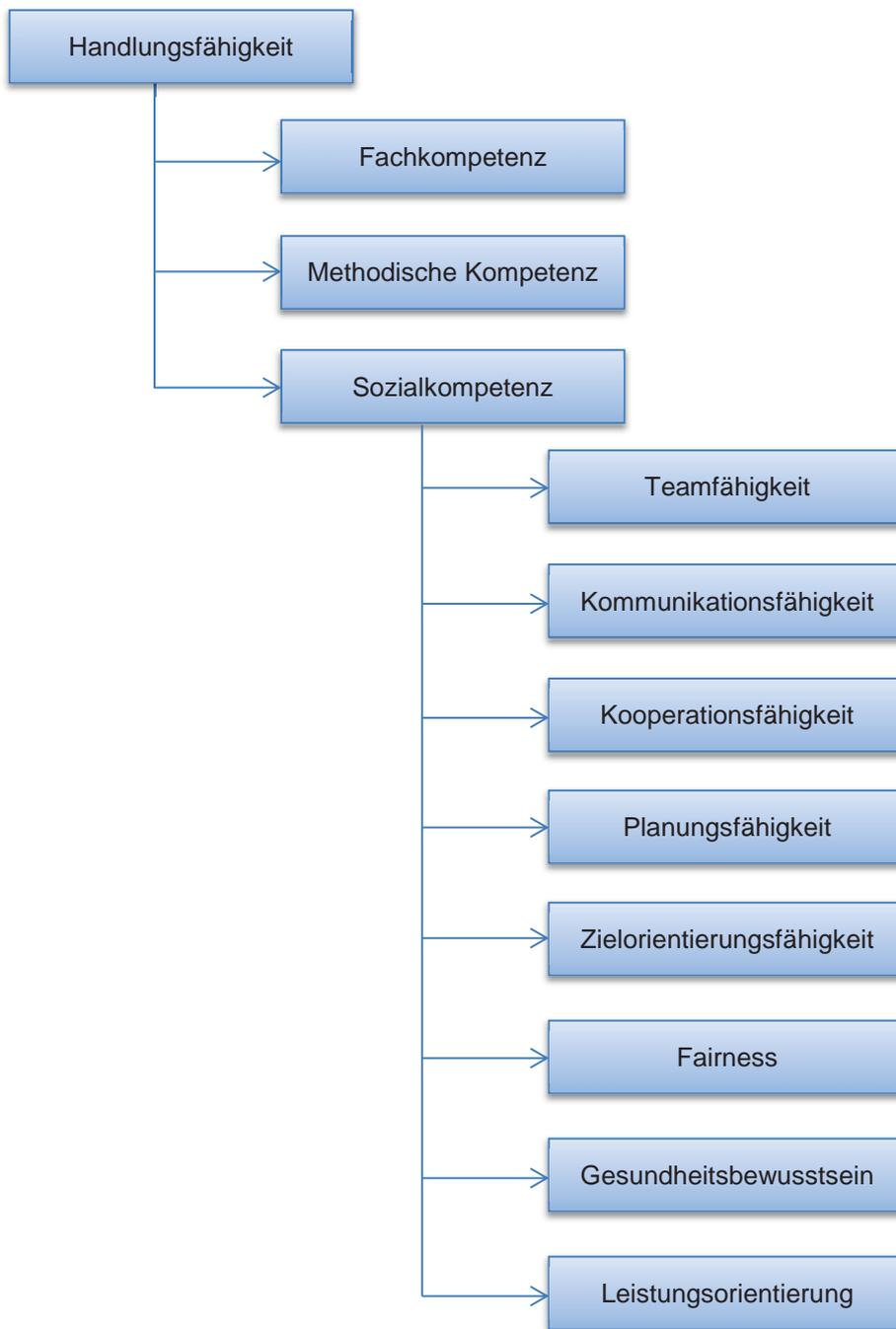


Abbildung 16. Begriffliche Einordnung der Bildungsparameter im Kontext der Handlungsfähigkeit

Ein weiteres Kriterium soll abschließend auch auf qualitativer Ebene die Emotionsregulation²²³ im Hinblick auf aggressionsfokussierende Aspekte spielen. Um im folgenden Abschnitt die Übersicht zu behalten, wird eine Einteilung nach den Aus-

²²³ Siehe dazu Kapitel 4.2.1.



drucksformen körperlicher, verbaler und mimischer/gestischer²²⁴ Aggressionsindikatoren vorgenommen. Entscheidend für den Untersuchungszusammenhang ist es, herauszufinden, welche Indikatoren dafür bei teilnehmenden Beobachtungen am ergiebigsten sind. Diese Aufgabe gestaltet sich aus qualitativer Sicht als äußerst schwierig, nicht nur deswegen, weil sich *Aggression* als übergeordneter Begriff mehrerer Unterarten beansprucht²²⁵, sondern auch aus dem Grund, dass der Untersuchung – ausgenommen zahlreicher Pretests – eine Einzelfallstudie zur Verfügung steht. Als Herangehensweise ermöglicht das Repertoire an standardisierten und teilstandardisierten Methoden eine grobe Orientierung im breiten Fundus aggressiver Tendenzen und Handlungen. Im Folgenden werden einige dieser Verfahren tabellarisch aufgelistet, um im Anschluss daran als Basis zur Bildung eines Kriterienkatalogs mit dem Gesichtspunkt Aggression zu dienen.

²²⁴ Mimik und Gestik sind in der Regel körperlichen Merkmalen hinzuzurechnen; der erheblichen Unterschiede einerseits und übersichtshalber andererseits wird hier eine Trennung vorgenommen.

²²⁵ Eine differenzierte Darstellung der Aggressionsunterarten zielt am qualitativen Kernthema *Bildungsarbeit* vorbei und wird hier nicht tiefer thematisiert. Zur Aggression und Gewalt von Kindern und Jugendlichen siehe ausführlich Petermann & Koglin (2013 und 2015).

Tabelle 2. Verschiedene Untersuchungsverfahren als Orientierung für die Erstellung eines Kriterienkatalogs zur Beobachtung aggressiver Merkmale.

Untersuchungsverfahren	Art	Form	Zielgruppe	Einschätzung	Untersuchungsgegenstand
BAV	teilstandardisiert	Beobachtungsbogen	Kinder	Fremdeinschätzung	aggressives und sozial kompetentes Verhalten
TMK	teilstandardisiert	Beobachtungsbogen	Kinder	Fremdeinschätzung	Therapiemitarbeit in speziellen Situationen
BPAQ	standardisiert	Fragebogen	Schüler & Erwachsene	Selbsteinschätzung	Aggressionspotenziale
AVGV	teilstandardisiert	Fragebogen	Kinder	Selbsteinschätzung	aggressive Verhaltensbereitschaften durch gewalthaltige Videospiele
SKI	standardisiert	Fragebogen	Erwachsene	Selbsteinschätzung & Fremdeinschätzung	Persönlichkeitsstruktur
KV-S	standardisiert	Fragebogen	Jugendliche & Erwachsene	Selbsteinschätzung	Situative Konfliktbewältigung

Exkurs: Tests zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen und Aggressionen²²⁶

Beobachtungsbogen für aggressives Verhalten (BAV) von Petermann und Petermann (2008). Er umfasst Verhaltenskategorien zur Einschätzung aggressiven und sozial kompetenten Verhaltens von Kindern. Erfasst werden dabei körperliche und verbale Aggressionen sowie solche gegen Gegenstände in Bezug auf Intensitätsgrad.

*Beobachtungsbogen zur Therapiemitarbeit des Kindes (TMK)*²²⁷. Er ist darauf ausgerichtet, Kinder in speziellen Situationen einer Therapiesitzung zu analysieren und sie anhand von vier Kategorien (verbale Äußerungen, Gestik und Mimik, Verhalten bei bestimmten Aufgaben und Regeln, Einbindungscharakter in die Situation) auf aggressive Muster zu beschreiben.

²²⁶ Der Fokus dieser Arbeit liegt auf dem Kinder- und Jugendbereich. Daher ist die Frage, warum die Hälfte der aufgelisteten Untersuchungsverfahren als Zielgruppe Erwachsene hat, berechtigt. Der Grund ist jedoch ersichtlich: Die Feldstudie befasst sich mit Jugendlichen und Erwachsenen im Alter von 15 bis 22 Jahren. Die Zielgruppe des Gesamtprojekts ist jedoch im Kinder- und Jugendbereich angesiedelt, sodass sich im Verlauf weiterer Forschungsarbeiten wahrscheinlich eine Erweiterung durch kinderausgerichtete Untersuchungsverfahren ergeben wird. Für den derzeitigen Stand soll dieses Mischverhältnis den passenden Ansatzpunkt liefern.

²²⁷ Siehe dazu Petermann & Petermann (2008).



Aggression Questionnaire (BPAQ) von Buss und Perry (1992), ein Fragebogen zur Selbsteinschätzung von Aggressionspotenzialen. Darin sollen vier Dimensionen aggressiven Verhaltens erfasst werden: körperliche Aggression, verbale Aggression, Ärger und Missgunst. Die Probanden haben die Aufgabe, sich anhand zahlreicher Fragen zum eigenen kontextabhängigem Verhalten einzuschätzen. Der Fragebogen wurde für Schüler und Erwachsene konzipiert.

Aufgrund der medialen Flut im letzten Jahrzehnt und die damit verbundene Verbreitung von gewaltorientierten Videospiele sind zahlreiche empirische Studien aus dem Bereich der Medienwirkungsforschung entstanden, die sich mit der Frage beschäftigen, ob *aggressive Verhaltensbereitschaften eine Folge von gewalthaltigen Videospiele (AVGV²²⁸)* sind (vgl. Rothmund & Klimmt, 2010). So hat die Psychologin Ingrid Möller (2006) im Rahmen ihrer Promotion zu dieser Thematik mehrere Fragebögen entworfen, welche geschlechterabhängige Tendenzen zu Gewalt bei Kindern erfassen sollen.

Selbstkonzept-Inventar (SKI) von Georgi und Beckmann (2004) zur Untersuchung der Persönlichkeitsstruktur²²⁹. Mit standardisierten Fragebögen werden „Persönlichkeitsdimensionen, die sich zu wesentlichen Anteilen aus der Interaktion der Person mit ihrem sozialen Umfeld entwickeln“ (ebd., S. 3), von Erwachsenen anhand von Selbst- und Fremdeinschätzungen gemessen.

Der *Fragebogen zur situativen Konfliktbewältigung* (KV-S) von Torsten Klemm (2007) aus dem Bereich der psychologischen Persönlichkeitsdiagnostik wurde konzipiert, um Persönlichkeitsauffälligkeiten in Konfliktsituationen zu erfassen. Er ist standardisiert und beschreibt Persönlichkeitsmerkmale wie Schuld- und Schamkomplexe, Problemlösebereitschaft, Nervosität, Empathie oder Depressivität. Die Probanden sollten Jugendliche oder Erwachsene sein. Die Daten resultieren aus Selbsteinschätzungen.

Nach diesem kleinen Exkurs sollen nun die aggressionsspezifischen Indikatoren knapp und exemplarisch skizziert werden: *Körperliche Indikatoren* sind in erster Li-

²²⁸ Diese Bezeichnung wurde der Übersicht halber vom Autor gewählt.

²²⁹ Siehe dazu auch Berth & Brähler (2005).

nie offene Angriffe²³⁰ gegen andere Personen wie Zutreten, Schlagen, Stoßen, Beinstellen, Ziehen oder Ähnliches. Darüber hinaus kann sich Aggressionsbereitschaft durch körperliche Provokationen äußern, wie z. B. leichtes Wegschieben oder Schubsen, „sanfte“ Ohrfeigen oder auch dem absichtlichen Nichtvorbeilassen einer Person. Das Wegnehmen, Verstecken oder Klauen eines fremden Gegenstandes ist ein weiteres Indiz. Daneben gibt es noch Autoaggressionen, d. h. aggressives Verhalten gegen sich selbst. Dies kann sich beispielsweise durch Nägelbeißen, Haareraufen oder selbstschädigende Kopf- und Körperbewegungen äußern. Auch Gewalt an Gegenständen wie das Wegwerfen von Kleidungsstücken, das Zuschlagen einer Tür oder der unangemessen grobe Umgang mit einem Sportgerät, ist ein Anzeichen für aggressives Handeln.

Demgegenüber zeichnen sich *mimische und gestische Indikatoren* beispielsweise durch obszöne Gesten, Fäuste ballen nach eigenen Fehlern, unausgeglichene Bewegungen, die auf eine innere Unruhe hindeuten oder bedrohliches Auftreten: lautes Stampfen, erhobene Körperhaltung etc. Auf mimischer Ebene ist darauf zu achten, ob jemand von einer Person länger mit einem verachtenden Blick fokussiert wird. Wird neuen oder fremden Personen mit Skepsis entgegengeblickt?

Auf *verbaler* Ebene gibt es zahlreiche *Indikatoren*, die auf Aggressionen hinweisen: Eine Beleidigung oder das dazu führende Provozieren einer andere Person, (An)Schreien, Beschimpfen oder Streitsituationen etc. Rechthaberei, Sturheit, das Auslachen einer anderen Person oder unangebrachte Intonation bei Gesprächsverläufen sind ebenfalls Indizien. Aufmerksamkeit sollte neben diesen interaktionistischen Aktivitäten auch dem eigenen Empfinden eines Individuums geschenkt werden. Wie geht es mit Beschimpfungen um? Wird sofort zurückbeschimpft oder verbleibt es im Stillen? Kommt es bei eigenen Fehlern zu Selbstbeschimpfungen? Neben körperlichen Angriffen auf Gegenstände können diese auch verbal attackiert werden. Insgesamt sollte bei sozialer Gleichrangigkeit auf Gesprächsanteile geachtet werden: Sind manche Gruppenmitglieder wortführend und andere zurückhaltend? All diese Aspekte könnten Hinweise auf Aggressionsbereitschaft oder damit verbundenen Ängsten sein.

230 Dem Angriff wird Absicht unterstellt.



Körperliche, mimische/gestische und verbale Merkmale sind adäquate Anhaltspunkte für eine Beobachtungsuntersuchung, jedoch sollte dabei *das allgemeine Betragen und die Einschätzung von komplexen Situationszusammenhängen* nicht vergessen werden, um den Kontextbezug nicht zu verlieren. Ist die Atmosphäre insgesamt angespannt oder eher gelassen? Herrscht Interesse am Thema oder zeigt sich gar Groll dagegen? Sind die Personen unfreundlich zueinander und drohen sie sich gegenseitig oder herrscht Sympathie und Empathie vor? Bringen sich Leute ein bzw. dürfen sie es? Werden Regeln und Aufforderungen befolgt? Gibt es geordnete Verhältnisse? Existiert Konkurrenzbewusstsein, und wenn ja warum, oder wird es vermutlich absichtlich geschaffen (z. B. durch den Trainer)?

All diese Fragen spielen im Kontext der Untersuchung eine wichtige Rolle, um sich ein Bild von der Gesamtsituation machen zu können, damit die vorher dargestellten Indikatoren darin integriert werden können. Folgende Abbildung stellt den Untersuchungsprozess konzeptionell dar.

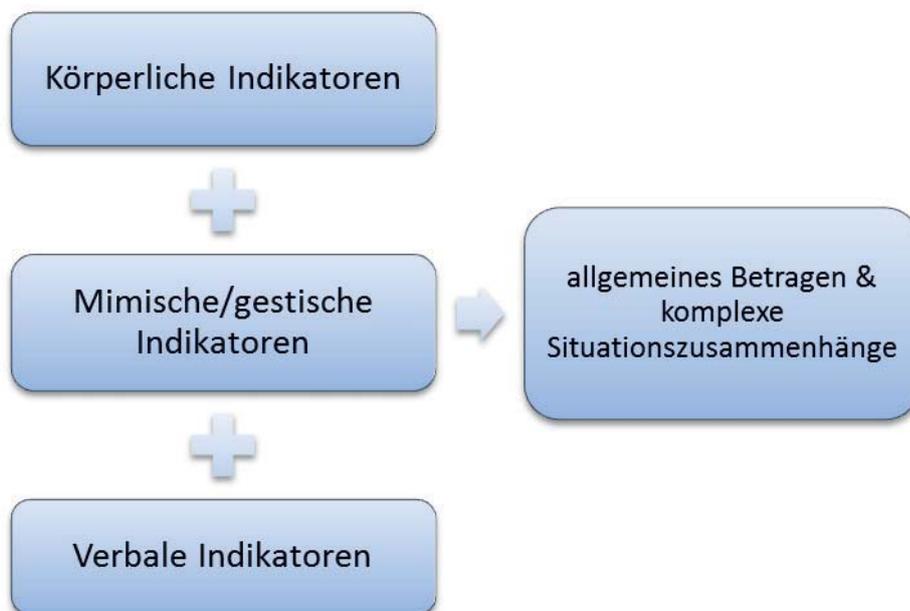


Abbildung 17. Untersuchungsprozess anhand eines groben Kriterienkatalogs zu Auffälligkeiten aggressiver Handlungsmuster²³¹

²³¹ Die Anordnung der einzelnen Indikatoren soll keine Hierarchie symbolisieren. Grundsätzlich sind alle Anzeichen als gleichwertig zu betrachten, jedoch kann die Gewichtung im Kontext der Analyse variieren, besonders dann, wenn nur eine Indikatorsparte untersucht wird oder wenn mehrere Beobachter zu Werk gehen, die unterschiedliche Schwerpunkt setzen.

An dieser Stelle bietet sich aufgrund der im Einführungskapitel erläuterten Aktualität ein Exkurs zum Thema Aggression und die damit assoziierte Bezeichnung der *Gewalt* an. Was macht diesen Untersuchungsgegenstand so spannend, interessant und für eine Fallstudie lohnenswert?

Exkurs: Warum das Thema Gewalt²³²?

„Der Mensch muß nie, kann aber immer gewaltsam handeln, er muß nie, kann aber immer töten [...] Gewalt überhaupt und Gewalt des Töten im besonderen ist [...] kein bloßer Betriebsunfall sozialer Beziehungen, keine Randerscheinung sozialer Ordnungen und nicht lediglich ein Extremfall oder eine ultima ratio (von der nicht so viel Wesens gemacht werden sollte). Gewalt ist in der Tat [...] eine Option menschlichen Handelns, die ständig präsent ist. Keine umfassende soziale Ordnung beruht auf der Prämisse der Gewaltlosigkeit. Die Macht zu töten und die Ohnmacht des Opfers sind latent oder manifest Bestimmungsgründe der Struktur sozialen Zusammenlebens“ (Popitz, 1992, S. 50ff.).

Popitz betont mit dieser Passage, dass Gewalt und die damit verbundene Aggression etwas Alltägliches ist, jedoch keinesfalls ein selbstverständliches oder gar zu tolerierendes Phänomen, denn „impulses are aggressive and need to be controlled by rational and non-aggressive instances reinforcing socially acceptable behavior“ (Banse et al., in Druck, S. 2). Dieser Gedankengang scheint auf den ersten Blick leicht verständlich – aber wieso wird dann der zeitgenössische zivilisierte Mensch ständig mit Gewalt konfrontiert? Wie entstehen Aggressionen und warum kann diese nicht einfach wieder abgelegt werden? Ein kleiner Einblick in die psychologische Aggressionsforschung soll ein Verständnis dafür schaffen:

Es gibt zahlreiche Aggressionstheorien²³³, die hier im Einzelnen nicht beleuchtet werden sollen, lediglich einer relativ modernen Theorie soll Aufmerksamkeit gewidmet werden, da in ihr viele klassische Ansichten aufgegriffen, neu ausgelegt und mit neuen Aspekten erweitert wurde, wie z. B. dem Einfluss von Mediengewalt. Anderson und Bushman (2002) erarbeiteten das *General Aggression Model* (GAM), welches lang- und kurzfristige Auswirkungen von Einflussfaktoren auf die Aggressi-

²³² Hier ist der alltägliche Term der Gewalt gemeint, der eng, wenn nicht gleichzusetzen mit Aggression ist. Siehe dazu als Überblick Wahl (2009). Zur Unterscheidung äußert sich Kemper:

„Aggression liegt nur dann vor, wenn die Absicht der Schädigung bei einem Täter vorhanden ist. *Gewalt* wird aus Sicht des geschädigten *Opfers* definiert und *Aggression* aufgrund der Intention des *Täters*. Folglich geht Gewalt nur dann auf Aggression zurück, wenn der Täter den Wunsch und das Bedürfnis eines Opfers zwar kennt, aber dennoch missachtet. Die Fälle, in denen unwissentlich und damit unbeabsichtigt vernachlässigt wurde, sind zwar Fälle von Gewalt, aber nicht von Aggression“ (2000, S. 162, Hervorhebung im Original).

²³³ Vgl. dazu eine übersichtliche Darstellung bei Möller (2006, Kapitel 2) und für den Bereich Kinder und Jugendliche spezifiziert Petermann & Koglin (2013 und 2015).



on beschreibt und erklärt. Kurzfristige Effekte entstehen aus unbewussten Änderungen des Kognitionszustands, d. h. die Wahrnehmung ändert sich durch situative „Input-Variablen“ (Möller 2006, S. 47) wie extreme Temperaturschwankungen, aggressive Fremdeinflüsse (Nörgeln von anderen Personen) oder individuelle Aggressionsreize (lautes Umfeld, schmutzige Umgebung). Darüber hinaus beeinflussen Affekte und spontane Erregungszustände den Gemütszustand einer Person. Damit ändert sich auch das situative Bewertungssystem, sodass es kontextbezogen zu einer überlegten oder impulsiven Handlung kommt. Beide können aggressiven Charakter haben. Das hängt davon ab, auf welche Skripts²³⁴ zurückgegriffen wird. Nach der Handlung kommt es zu einem Feedback von der Gegenseite (z. B. Gegenspieler), der wiederum einen neuen, situativen Reiz darstellt, sodass das Szenario neu bewertet wird und der Vorgang erneut beginnt.

Neben diesen kurzfristigen Effekten sind im GAM noch langfristige Auswirkungen berücksichtigt, welche die individuelle Aggressionsbereitschaft über die Zeit hinweg prägen. Sie entstehen aufgrund mehrerer, zu Skripts und Erwartungsschemata gespeicherter, einzelner Aggressionsepisoden. Dabei können Beurteilungs- oder Bewertungsfehler wie Gewalt als positiver Affekt oder gewaltgesteuerte Problemlösungsstrategien, entstehen. Ferner können das Erleben und Beobachten von aggressiven Handlungen (Eltern, Peer-Groups, Filme, Videospiele²³⁵) zu einer Herabsetzung der Hemmschwelle (=Desensibilisierung) für selbige führen. Besonders das Umfeld stellt ein großes Gefahrenpotenzial dar, insofern deviantes²³⁶ Verhalten festzustellen ist. Zur Verdeutlichung der Funktionsweise des GAM sind im Folgenden die wichtigsten Stationen schematisch dargestellt.

²³⁴ Skripts sind festgelegte Handlungsmuster, die – je nachdem wie gut sie gelernt wurden, d. h. wie die persönliche Tendenz in Abhängigkeit der ausgeführten Häufigkeit ist – abgerufen werden.

²³⁵ Vgl. dazu ausführlich Rothmund & Klimm (2010). Der Aufsatz erarbeitet in anschaulicher exemplarischer Weise das Gefahrenpotenzial von gewalthaltigen Videospiele und wie ein solches Gefahrengut Anschluss in der gewaltpräventiven Forschung finden könnte.

²³⁶ *Deviant* aus lat. *devians* „(vom Weg) abweichen“.

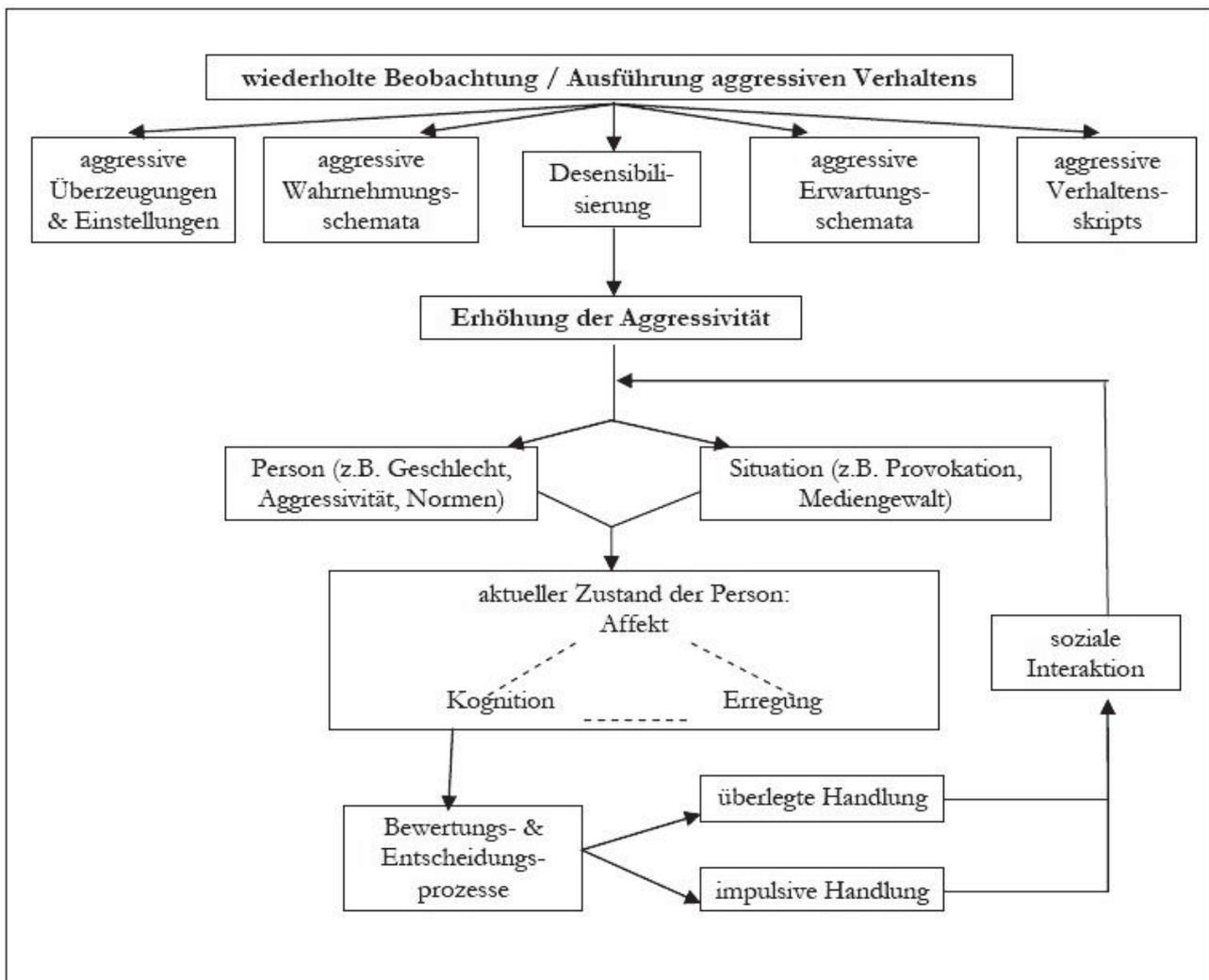


Abbildung 18. Das General Aggression Model (nach Anderson & Bushman, 2002, erweitert von Møller, 2006, S. 50)

Dieses theoretische Aggressionsmodell ist, wie die meisten in der Literatur vertretenen, ein für alle Altersgruppen formuliertes Modell. Da die Zielgruppe dieser Arbeit jedoch Kinder und Jugendliche sind, sollte ein Blick in die Kriminalstatistik geworfen werden, um zu sehen, ob die von Popitz angesprochenen Gewalttendenzen dort auch gültig sind. Kriminologe Wolfgang Heinz (2010b) macht in diesem Zusammenhang auf das hohe Gewaltpotenzial Jugendlicher aufmerksam²³⁷:

²³⁷ Folgende Statistik ist dem Vortrag „Jugendgewalt aus kriminologischer Sicht“ im Rahmen der Tagung „Jugendgewalt gestern - heute“ am 5. Mai 2010 entnommen. Der gesamte Vortrag ist unter http://www.uni-konstanz.de/rtf/kik/Jugendgewalt_2008.pdf einsehbar.

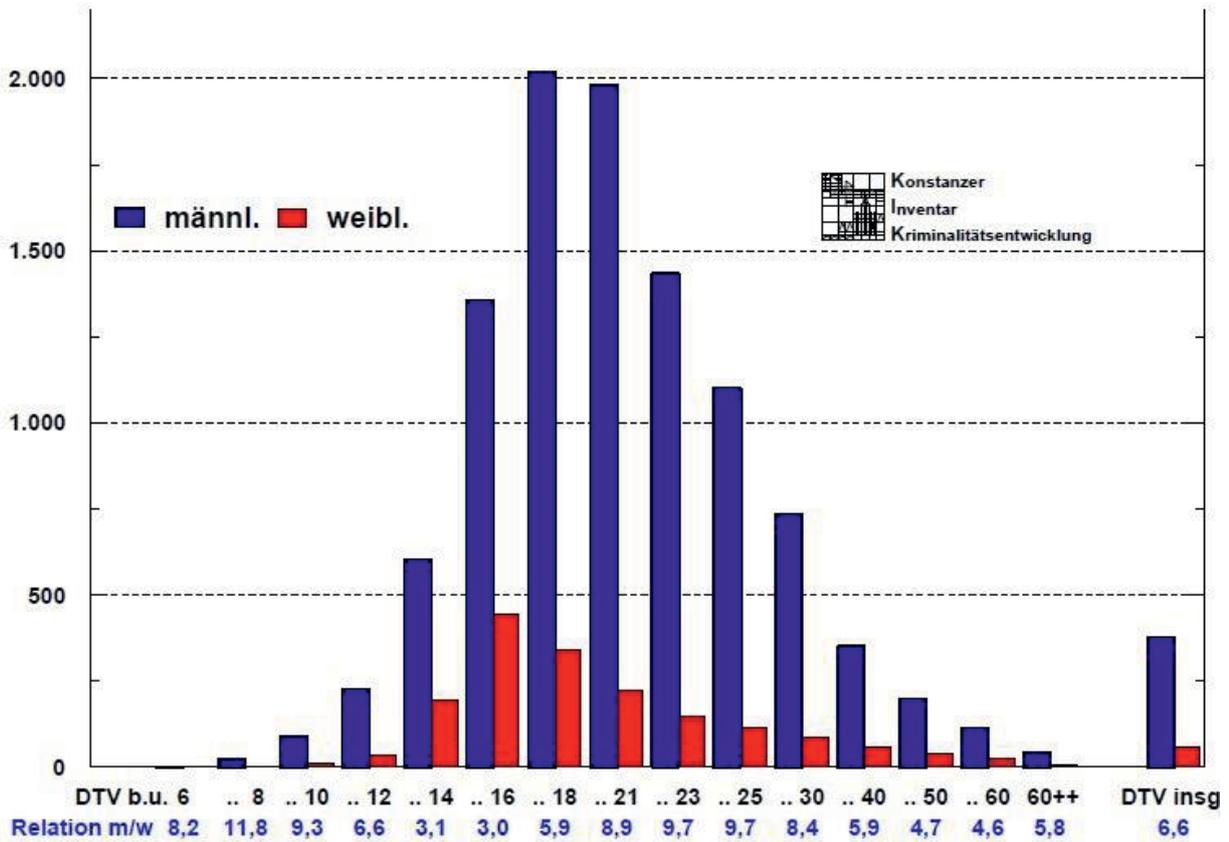


Abbildung 19. Tatverdächtigenbelastungszahl (je 100.000 der deutschen Wohnbevölkerung). Gewaltkriminalität, nach Geschlecht und Altersgruppe. Deutschland, 2008 nach Heinz, 2010)

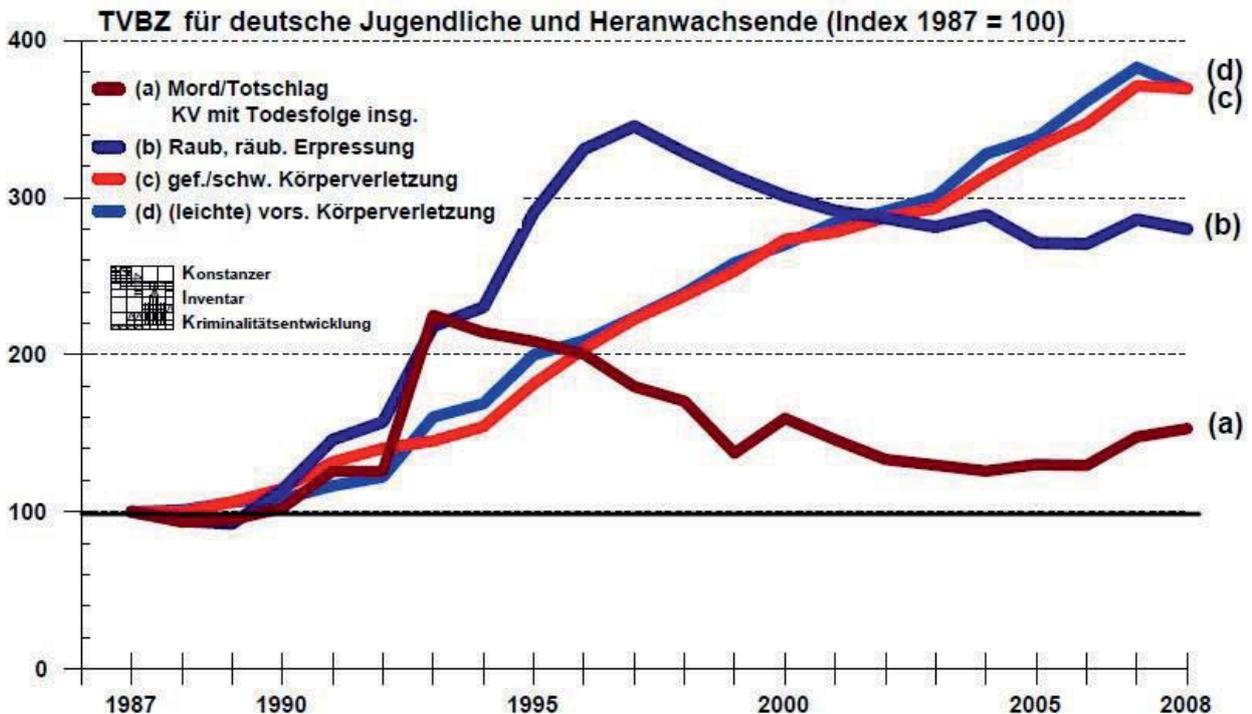


Abbildung 20. Tatverdächtigenbelastungszahl (je 100.000 der deutschen Wohnbevölkerung) von Jugendlichen und Heranwachsenden; Index (1987 = 100) Früheres Bundesgebiet mit Westberlin, 1991 und 1992 mit Gesamtberlin, seit 1993 Deutschland nach Heinz (2010a)
 TV: Tatverdächtigenbelastungszahl; J: Jugendliche (14 bis unter 18 J.); H: Heranwachsende (18 bis unter 21 J.)

Anhand Diagramm 3 und 4 (Heinz 2010a, S. 43) zeigt sich, dass die Kriminalitätsrate bei Jugendlichen hoch anzusetzen und deshalb nicht zu vernachlässigen ist. Kriminologische Längsschnittuntersuchungen belegen außerdem, „dass sich in der Gruppe von Straftätern mit längerfristiger und schwerwiegender Kriminalität schon früh, meist im Kindesalter, Auffälligkeiten in Form von Aggressionen und normabweichendem Verhalten finden lassen“ (Pawils & Metzner, 2016, S. 52; vgl. auch Gerstberger, 2016, S. 242²³⁸). Dirk Baier, stellvertretender Direktor des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen, antwortet auf die Frage, wie viele Gewalttaten jährlich von Jugendlichen in Deutschland verübt werden, wie folgt:

„Wir wissen etwa, dass von 100 Straftaten nur 25 angezeigt werden [...] Das heißt, wenn wir hier von 30.000 jugendlichen Gewalttätern pro Jahr sprechen, kann man die Zahl ruhig verdrei-/vervierfachen, und das ist die wahre Zahl an Gewalttätern, die wir in Deutschland haben. Wenn man dann in etwa im Kopf hat, dass es drei Millionen Jugendliche gibt, weiß man, dass pro Jahr so um die 10% aller Jugendlichen irgendwie mit Gewalttaten auffällig sind“²³⁹ (Baier, 2016, S. 114).

Gerade aus diesem kurzen kriminologischen Auszug ist die Auseinandersetzung mit der Ursachenforschung, der Prä- sowie Intervention auf diesem Gebiet wichtig. Gewalt und Aggression sind nicht zu unterschätzen, wie Anderson und Bushman beleuchten: „In its most extreme forms, aggression is human tragedy unsurpassed“ (2002, S. 28).

4.3.6 Datenerfassung der Feldbeobachtung

Im Vorfeld einer Beobachtungsstudie sollte die Prämisse auf eine hohe Qualität der Erhebungsdaten gelegt werden (vgl. Gehrau, 2002), um diese zum einen überhaupt erfassen und thematisch einordnen zu können und zum anderen um Beobachtungsfehler möglichst gering zu halten, wie König warnt:

„Denn die Wissenschaftslogik lehrt uns mit ihrer eigenen Unerbittlichkeit, daß man in einer solchen Lage weder sagen kann, welche Angaben die richtigen sind, noch wo ungefähr zwischen allen unrichtigen Angaben die unerreichte Wahrheit liegt“ (1962, S. 34).

Das hier angerissene Feld der Beobachtungsfehler lässt sich im allgemeinwissenschaftlichen Kontext auf zwei Problemfelder lokalisieren²⁴⁰: Einerseits stellt die se-

²³⁸ Zur Vertiefung siehe Thornberry & Krohn (2013). Allgemeiner zu Devianz im Kinder- und Jugendalter siehe Beiträge in Reinecke et al. (2016).

²³⁹ Baier bezieht diese Angaben auf die polizeiliche Kriminalstatistik (BKA, 2014), welche 14- bis unter 18-Jährige klassifiziert. Erfasst wurden Daten bis einschließlich 2013.

²⁴⁰ Eine übersichtliche Darstellung von Beobachtungsfehlern liefert Häder (2015, Kapitel 6.2.3).



*lektive Wahrnehmung*²⁴¹ eines dieser Probleme dar, denn das visuelle Erfassen eines Sachverhalts in seiner Totalität ist generell nicht möglich, da Interaktionsprozesse so viele Reize setzen, dass die menschlichen Sinnesrezeptoren zur Registrierung aller nicht in der Lage sind. Aus diesem Grund ist es im Vorfeld einer Untersuchung entscheidend, die für die Fragestellungen relevanten Aspekte herauszugreifen und zu strukturieren, um so die gebildeten Hypothesen bearbeiten zu können. Andererseits ist die *Interpretation* der beobachteten Verhaltensweisen eine zweite Hürde, die dem Wissenschaftler Probleme bereitet, besonders dann, wenn er sich auf fremdem Terrain befindet. Hier ist die korrekte Deutung der von den Akteuren gezeigten Handlungsaktionen von entscheidender Tragweite (vgl. Häder, 2015). Um einen möglichst umfassenden Eindruck des Beobachteten zu erhalten eignet sich während der Gesamtzeit der Beobachtung die Führung eines „field journal“ (Rubin & Babbie 2010, S. 234), ein Feldtagebuch, um in regelmäßigen Abständen wesentliche Aspekte und Ereignisse zu notieren. Neben dem Kriterienkatalog wird bei der schriftlichen und medialen Fixierung der Daten auf folgende, nach Jahoda et al. (1966) aufgestellten, zwölf Kriterien der Aufzeichnung der zu beobachtenden Elemente, geachtet:

Tabelle 3. *Protokollierungskriterien nach Jahoda et al. (1966, S. 84f.).*

Kriterium	Aspekte
1. Teilnehmer	Anzahl, Beteiligungsgrad am Geschehen, Rolle, soziale Stellung
2. Folgen von Interaktionen	Welche Ziele verfolgen die Teilnehmer?
3. Interaktionsmittel	Wie tun sie das (Aktivität, Kommunikation)?
4. Ein auslösendes Ereignis oder ein Stimulus	Ereignen sich Handlungen spontan oder planmäßig? Sind sie eine Folge einer anderen Handlung oder setzen sie den Reiz für eine andere?
5. Anreize oder Faktoren	Werden bestimmte Situationen absichtlich geschaffen oder ergeben sie sich als Folge anderer Faktoren?
6. Schranken	Welche Regeln und Ordnungen gibt es?
7. Situationskontext	Welche situativen Zusammenhänge ergeben sich?
8. Regelmäßigkeiten und Wiederholungen	Wiederholen sich Geschehnisse oder bleiben sie einmalig?
9. Zeit	Periode der Beobachtung, Pausen, Übergänge
10. Bedeutsame Unterlassungen	Werden geforderte Handlungsweisen unterlassen?
11. Abweichungen	Werden typische Handlungsmuster aufgrund der Untersuchungssituation nicht gezeigt?
12. Widersprüchlichkeiten	Entspricht das verbalisierte dem Beobachteten?

²⁴¹ Siehe dazu Kapitel 4.3.1.

Als Protokollierungsdesign dient ein 3-Sparten-Modell, wie Brüsemeister (2008) vorschlägt, das Beobachtungsnotizen, theoretische Notizen und solche methodischer Art festhält. Beobachtungsnotizen sollen den Handlungsverlauf naturalistisch ohne interpretative Züge möglichst genau wiedergeben. Die theoretische Sparte fixiert erste Deutungsmöglichkeiten der Beobachtungen. Eine methodische Notiz soll hingegen die für die Untersuchung relevante Weise der Analyse aufzeichnen.

4.3.7 Einzelfallstudie über den Ansatz der Grounded Theory Methodologie

Im Folgenden soll nun die Sinnhaftigkeit einer Einzelfallstudie²⁴² aus pädagogisch wissenschaftlicher Sicht erläutert und deren Auswertung in Zusammenhang mit der Methodologie²⁴³ der Grounded Theory verankert werden. Bei dieser Explikation ist stets zu berücksichtigen, dass es bei dieser Arbeit weder um eine rein qualitative, noch um eine rein quantitative Studie handelt, sondern um ein Forschungsprojekt, das triangulatorischen Forschungstheorien folgt und sich auf diese bezieht und folglich die Darstellung eines Forschungsansatzes nicht die Missbilligung eines anderen konsequieren soll. Die in diesem Kapitel dargestellte Methodik und deren erläutertes Verständnis dient dem Erkenntnisgewinn, sodass sich die Methodologie als ein „gegenseitig befruchtendes Nebeneinander“ (Fatke, 2010, S. 160) von Forschungsmethoden begreift.

Wenn man im soziologischen Forschungsfeld mit Einzelfallstudien arbeitet, sollte man dennoch eine methodische Verortung und deren Begründung vornehmen, um polarisierende Grundhaltungen entgegenzuwirken. „*‘De singularibus non est scientia.’* (‘Aus Einzelfällen entsteht keine Wissenschaft.’)“ (ebd., S. 159) bezieht sich auf

²⁴² Begrifflich sind für Einzelfallstudien auch die Ausdrücke Fallbericht, Fallanalyse, Fallmethode, Falldarstellung, Fallgeschichte, Fallbeschreibung, etc. gebräuchlich (vgl. Fatke, 2010; Lamnek, 2010).

²⁴³ „Methodologie meint die gesamte wissenschaftliche Suche und nicht nur einen ausgewählten Teil oder Aspekt dieser Suche“ (Lamnek, 2005, S. 83 in Bezug auf Blumer, 1979). Methodologie ist die „Lehre von den allgemeinen Regeln des wissenschaftlichen Forschens [...] und darf nicht mit der Lehre von den Forschungstechniken verwechselt werden. [Methodologie] ist Metatheorie des Forschungsprozesses und hat die Bewertung und Kritik seiner Ergebnisse und ihres Zustandekommens sowie Vorschläge für die Verbesserung der Forschungspraktiken zum Gegenstand“ (Lankenau, 2003, S. 194f.). Strauss antwortete auf die Frage, was das Wesentliche am theoretischen Ansatz der Grounded Theory sei, wie folgt: „Grounded Theory ist weniger eine Methode oder ein Set von Methoden, sondern eine Methodologie und ein Stil, analytisch über soziale Phänomene nachzudenken“ (Legewie & Schervier-Legewie, 2011, S. 74; Interview erstmals erschienen 1995; ergänzte Zweitveröffentlichung 2004; die zitierte Fassung ist eine redaktionell gekürzte Fassung).



die Haltung, dass in der Wissenschaft „Allgemeines über den Einzelfall hinaus bestimmt wird“ (Hoffmann, 2009, S. 125). Eine gegensätzliche Meinung besagt, dass

„ein einziger, wirklich analysierter Fall eines pädagogischen Verhaltens [...] für die Theorie der Pädagogik mehr wissenschaftlichen Wert [hat] als ein ganzes Heer statistischer Angaben über das Zusammenbestehen von Merkmalen und Reaktionsweisen“ (Hönigswald, 1927, S. 214f.).

Der Forschungsintention dieser Arbeit kommt hingegen Lamneks Positionierung am nächsten:

„Die Einzelfallstudie ist zwischen konkreter Erhebungstechnik und methodologischem Paradigma angesiedelt. Die Einzelfallstudie stellt einen Approach dar, einen Forschungsansatz“ (Lamnek, 2005, S. 298), „der die theoretischen Vorgaben der Methodologie in praktische Handlungsanweisungen umsetzt, ohne selbst Erhebungstechnik zu sein“ (Lamnek, 2010, S. 273).

Einzelfallstudien sind demzufolge keine spezifischen technischen Verfahren empirischer Sozialforschung, vielmehr „wird unter dem Ansatz der Fallanalyse prinzipiell das gesamte Spektrum der sozialwissenschaftlichen Erhebungsmethoden subsummiert“ (Witzel, 1982, S. 78), um so anhand wissenschaftlich aufgestellter Fragestellungen einen Erkenntnisgewinn, der über den Einzelfall hinaus theoretische Bedeutung hat, zu erhalten (vgl. Hoffmann, 2009, S. 125)²⁴⁴. Diese Arbeit zielt nicht auf die Bildungsprozesse und deren Manifestierung auf intra- und interpersoneller Ebene in Bezug auf das *Wie* ab, sondern die Fragestellung fokussiert das Augenmerk auf das *Ob*. Damit sieht sich diese Einzelfallstudie mit dem von Brüsemeister postulierten Wert gerüstet „überhaupt auf ein empirisches Phänomen aufmerksam gemacht sowie einen theoretischen Typus in seiner inneren Logik erklärt zu haben“ (2008, S. 97). Damit impliziert ihre Funktion eine Theoriebildung²⁴⁵, was eine große Offenheit, Unvoreingenommenheit und kritisches Bewusstsein dem Forschenden abverlangt (vgl. Fatke, 2010). Da jedoch „Offenheit nicht Beliebtheit bedeutet, bleibt Qualitätssicherung ein zentrales Anliegen qualitativer Forschung“ (Berg & Milmeister, 2011, S. 304).

Eine qualitativ hochwertige Methodologie, in deren Zentrum, „die Ausdeutung von vorliegendem [...] empirisch erhobenem Material steht, mit dem Ziel, Theorien über die soziale Wirklichkeit zu entwickeln“ (Hülst, 2010, S. 281) ist die Grounded Theo-

²⁴⁴ Eine Einzelfallstudie ist „a research strategy which focuses on understanding the dynamics present within single settings“ (Eisenhardt, 1989, S. 534). Zum Untersuchungsdesign von Einzelfallstudien siehe ausführlich Yin (2014).

²⁴⁵ „Wissenschaftlicher Fortschritt ist nur durch Theoriegenerierung möglich“ (Bohnsack, 1993, S. 29).

ry²⁴⁶, welche als ein „Manifest der qualitativen Sozialforschung“ (Joas & Knöbl, 2011, S. 215) betrachtet werden kann²⁴⁷, auf Glaser und Anselm (1967²⁴⁸) zurückgeht und im deutschsprachigen Raum nach Strauss und Corbin als „gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet“ (1996, S. 7), verstanden wird. Das für diese Arbeit zugrundeliegende Verständnis der Grounded Theory teilt nicht die von Glaser und Strauss ablehnende Haltung gegenüber dem „quantitativen Mainstream“ (Kuckartz, 2010, S. 73; vgl. auch Duttler, 2012), sondern gründet auf einem methodisch breitgefächerten Zugang, eine Art „Methodenarsenal“ (Zimlich, 2010, S. 137), im Sinne wie es Charmaz – ähnlich Strauss und Corbin – auslegt²⁴⁹:

„Stated simply, grounded theory methods consists of systematic, yet flexible guidelines for collecting and analyzing qualitative data to construct theories ‘grounded’ in the data themselves“ (2006, S. 2).

Für die vorliegende Untersuchung sei angemerkt, dass die Grounded Theory in ihrem komplexen Analysesystem und Auswertungskonstrukt als qualitative Datenauswertungsbezugsquelle dient und die „entwickelten analytischen Verfahren lediglich als Vorschläge“ (Strübing, 2014, S. 14) zu verstehen sind und nicht in ihrer methodologischen Kapazität ausgeschöpft werden und demzufolge nicht als „Formulierung eines rigiden Regelwerks für das analytische Vorgehen“ (ebd.) zu betrachten sind. Dennoch soll eine kurze Darstellung der Methodologie erfolgen, um die methodischen Sinnzusammenhänge zu explizieren und für gegebenenfalls folgende kontextspezifische Forschungsvorhaben den methodischen Ansatz zu liefern.

²⁴⁶ Nach Charmaz beherbergt die Ground Theory gegenüber anderen qualitativen Auswertungsverfahren den Vorteil, dass sie nach dem *Warum*, *Was* und *Wie* fragt und in der Lage ist aufgrund des Forschungsdesigns diese zu bestimmen. „The grounded theory method begins with inductive strategies for collecting and analyzing qualitative data for the purpose of developing middle-range theories. Examining this method allows us to rethink ways of bringing *why* questions into qualitative research“ (Charmaz, 2008, S. 397, Hervorhebung im Original). Darüber hinaus versteht sich die Grounded Theory methodologisch so, dass sie „empirisch beschreibbaren Situationen gerecht wird und Soziologen wie Laien gleichermaßen verständlich ist“ (Glaser & Strauss, 2010, S. 19). Dieses Verständnis ist nach Legewie die Zielsetzung und der Nutzen der Grounded Theory. Das meint er wohl damit, wenn er in Bezug auf Strübing (2004) von einer Theorie spricht, „die soziale Prozesse erklären und [...] mit Einschränkungen [...] vorhersagen kann“ (Legewie, 2005, S. 12).

²⁴⁷ Sandra Tiefel spricht vom „Status einer allgemeinen Methodologie qualitativer Sozialforschung“ (2005, S. 65).

²⁴⁸ Eine rückblickende Zusammenfassung dieser Publikation liefern Hunger & Müller (2016).

²⁴⁹ Die zahlreichen Publikationen zur Grounded Theory, welche eines der präferierten Verfahren qualitativer Sozialforschung bildet (vgl. Hülst, 2010), lassen auf eine Fülle an theoretischem Wissen schließen und erfordern obligatorisch eine „breitere Auseinandersetzung mit der Literatur der Grounded Theory Methodologie“ (Berg & Milmeister, 2008, S. 5). Einen hingegen für die praktische Anwendung konzipierten Plan – in erster Linie für die wissenschaftliche Ausbildung von Doktoranden konzipiert - liefert Kathy Charmaz (2015).



„Fragestellungen, die ertragreich mit der Grounded Theory zu untersuchen sind, befassen sich mit Individuen und Interaktionen zwischen Individuen, mit Beziehungen und Prozessen, die in einem bestimmten strukturellen, gesellschaftlichen oder kulturellem Rahmen stattfinden“ (Böhm, 2005, S.92).

Dies begründet zum einen, weshalb die Grounded Theory „in der qualitativen Sozialforschung mit Vorliebe eingesetztes Verfahren“ (Hülst, 2010, S. 281) ist und impliziert simultan zum anderen die Gefahr, der sich Forschende aussetzen, die mit dieser Methodologie arbeiten, nämlich da sie „einerseits mit einer breiten Akzeptanz der GTM [Grounded Theory Methodology] konfrontiert sind, andererseits mit einer zunehmenden Diversifikation²⁵⁰ von GTM-Stilen“ (Mey & Mruck, 2011, S. 43). Die unterschiedlichen Auslegungen in den „Interpretationsspielräumen“ (Mey & Mruck, 2007, S. 16) sind dabei nicht das zentrale Problem²⁵¹, vielmehr ist der Mangel an nötiger wissenschaftlicher Transparenz aufgrund nicht ausreichend detailliert dargestellter Methodentiefe und deren zugrundeliegendes theoretisches Verständnis ein zu beklagender Aspekt²⁵², wie sich Roy Suddaby äußert:

„In the manuscripts I review [...] I have seen the term ‘grounded theory’ used to describe analysis via correlations, word counts, and pure introspection. I am not suggesting that these techniques cannot be used in a grounded theory study. But I note, with some concern, that ‘grounded theory’ is often used as rhetorical sleight of hand by authors who are unfamiliar with qualitative research and who wish to avoid close description or illumination of their methods“ (2006, S. 633, vgl. auch Cisneros-Puebla, 2004).

Die Datenerhebung folgt keiner festgelegten, „kochrezepthafte[n]“ (Hülst, 2010, S. 284) Form, sondern kann mithilfe von „Interviews, [...] teilnehmender Beobachtung, Videoaufnahmen, Fokusgruppen, geschichtlichen Dokumenten und Fotos oder jedem anderen Material“ (Corbin, 2011, S. 71) erfolgen. Ein entscheidendes Charakteristikum der Grounded Theory ist die „zeitliche Parallelität und wechselseitige funktionale Abhängigkeit der Prozesse von Datenerhebung, -analyse und Theoriebildung“ (Strübing, 2014, S. 11, Hervorhebung im Original). Dieser Aspekt macht

²⁵⁰ Eine kritische Aufarbeitung der Gegensätze in den methodologischen Positionen von Glaser und Strauss innerhalb der deutschen Methodendiskussion findet sich bei Strübing (2011) und Kelle (2011). Auf internationaler Ebene ist zu den verschiedenen Varianten der Grounded Theory der Sammelband von Morse et al. (2016) richtungsweisend.

²⁵¹ „Only Gods interpretation can make the claim of full completeness“ (Strauss, 1987, S. 11).

²⁵² „Leider beschleicht den Leser und die Leserin beim Studium solcher Forschungsberichte nicht selten der Verdacht, dass man auch dann gerne nach dem Gütesiegel ‘Grounded Theory’ greift, wenn man selbst nicht so recht weiß, wie man zu Ergebnissen gekommen und welchem Verfahren man dabei gefolgt ist“ (Strübing, 2014, S. 1).

die Theoriebildung zu einem Endpunkt des Forschungsprozesses und damit zu einem kontinuierlichen Prozess²⁵³.

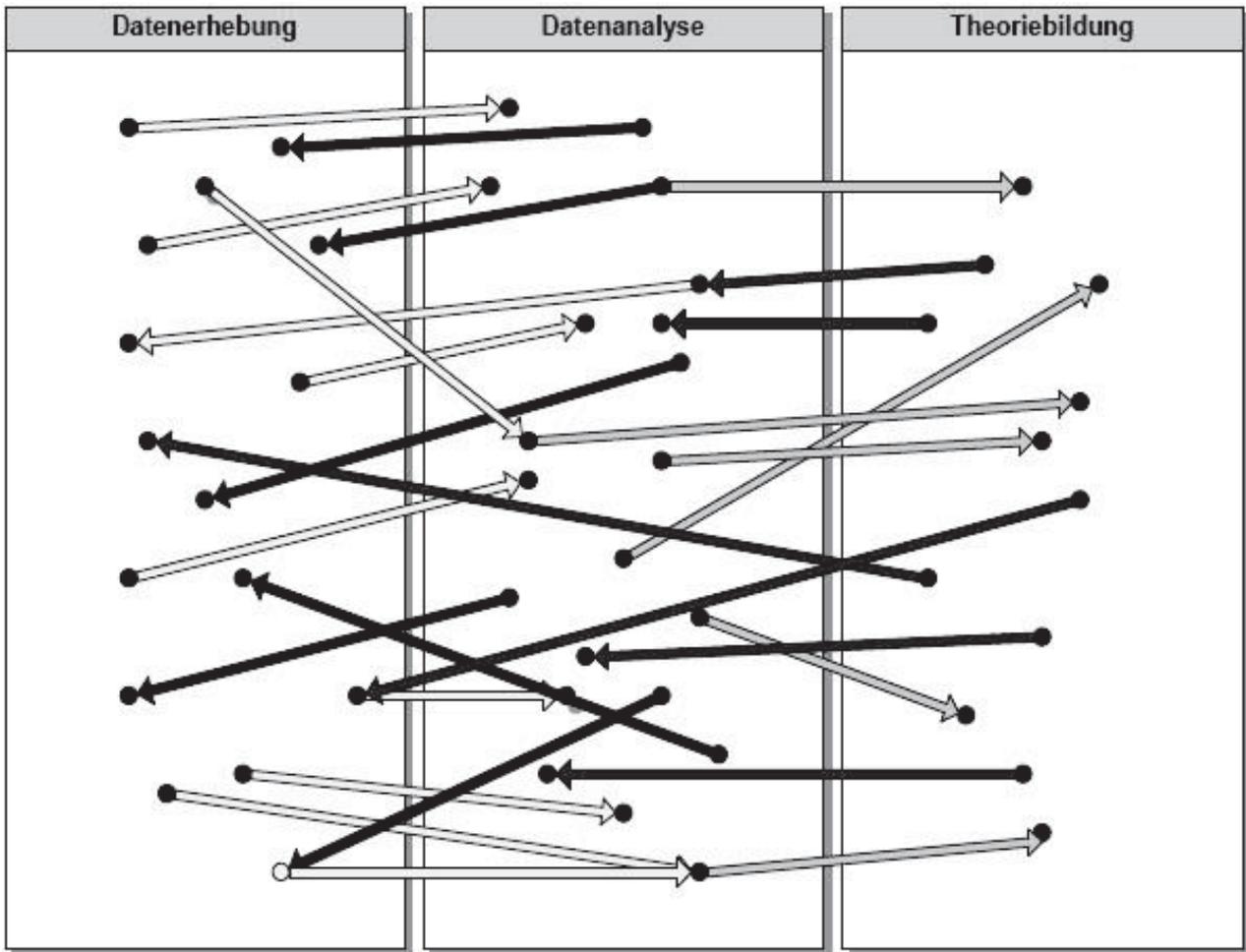


Abbildung 21. Parallelität der Arbeitsschritte im Verfahren der Grounded Theory nach Strübing (2014, S. 12) in Anlehnung an Strauss (1991, S. 46)

Abduktion²⁵⁴

„Wenn im Forschungsprozess ein überraschendes Phänomen auftritt, das nicht nach einer sinnstiftenden Regel eingeordnet werden kann, und für das eine passende Erklärung gesucht wird, wird abduktiv geschlossen“ (Stängle, 2016, S. 70).

Im Gegensatz zur der ursprünglich von Glaser und Strauss als „*inductive method of theory development*“ (1967, S. 114, Hervorhebung durch den Autor) bezeichne-

²⁵³ Mit diesem Verständnis lässt sich der Bildungsprozess nur dann als solcher konstatieren, wenn ebensolcher dem Handelnden als bekannt zugeschrieben werden kann und das manifestiert sich nur dann, wenn sich eine individuelle Transparenz des eigenen Tuns herauskristallisiert. Im Forschungskontext lässt sich dieser Prozess auf theoretischer Ebene transferieren: Die Theoriebildung stellt für den Forscher auf einer metaanalytischen Ebene das vorläufige Ergebnis seines Forschungsprozesses dar; vorläufig deshalb, weil der Forschungsprozess nicht endgültig, sondern kontinuierlich zu verzeichnen ist.

²⁵⁴ Aus spätlat. *abductio* „das Wegführen“.



ten Vorgehensweise, bei der die Theoriebildung ausschließlich anhand der „im Datenmaterial vorgefundenen Merkmalskombination“ (Reichertz, 2013a, S. 279) emergiert, verfährt der *deduktive* Forschungsprozess mittels „Schlussfolgerung[en] von Theorien auf empirische Daten, die von der Theorie vorhergesagt werden“ (Döring & Bortz, 2016, S. 35). Glaser und Strauss konzeptionieren jeweils²⁵⁵ im Laufe ihrer Forschungsarbeit den Prozess des Forschens um und bezeichnen dabei den Forschungsprozess im Rahmen der Grounded Theory als „ein *abduktives* Konzept“ (Kelle, 1997, S. 284, Hervorhebung durch den Autor)²⁵⁶. Bei der Abduktion beginnt der Erkenntnisprozess wie bei der Induktion mit den Daten, jedoch nicht mittels bekannter Merkmalskombinationen, sondern mit zunächst unverständlich wirkenden, sodass neue hypothetische Konstrukte entstehen. „Die Abduktion ist also ein kreativer Prozess der Generierung neuer Hypothesen aus Daten, wobei vor allem die geistige Haltung der Forschenden entscheidend ist“ (Döring & Bortz, 2016, S. 35)²⁵⁷. Nach Reichertz ist abduktives Denken demnach als "eine *Haltung*, nicht aber eine *bestimmte Form* der Gedankenverknüpfung" zu verstehen (2013b, S.17, Hervorhebung im Original), sodass der Forscher nach seiner persönlichen Auffassung den Interpretationsspielraum bewertet. Das Referenzsystem für die Interpretation ist nicht die Sprache, sondern das Visuelle, da Terminologien bereits einen Interpretationsschritt weiter sind als der eigentliche in der Natur vorkommende visuelle Reiz²⁵⁸. Damit steht der Begriff *Abduktion*, der vom amerikanischen Philosophen Charles Sanders Peirce erstmals als solcher bezeichnet wurde, in Bezug zu seiner Aussage:

²⁵⁵ „The Discovery of Grounded Theory“ (1967) bleibt die „einzige gemeinsame methodologische Buchpublikation“ (Mey & Mruck, 2010, S. 614) der beiden Autoren. Truschkat et al. sind der Meinung, dass „die unterschiedlichen Herkunftstraditionen der beiden Wissenschaftler“ (2011, S. 357) ursächlich für deren unterschiedliche Entwicklung ist. Glaser besuchte die Schule der Columbia University, welche sich durch Einflüsse des Positivismus darstellte. Strauss hingegen war eher dem Pragmatismus der University of Chicago zuzuordnen (vgl. auch Bryant, 2009).

²⁵⁶ Laut Kelle (1997) bezeichneten Glaser und Strauss ihr anfängliches Vorgehen zu Unrecht als induktionistisch, da sie durchaus mittels theoretischen Vorwissens das Datenmaterial beleuchteten. Im späteren methodologischen Entwicklungsprozess fokussierten sie die Relevanz des theoretischen Vorwissens für den qualitativen Forschungsprozess (vgl. auch Truschkat et al., 2011).

²⁵⁷ Zur Einführung in die Abduktion siehe Reichertz (2003 und 2013b). Zum Unterschied der beiden Auflagen siehe die Rezension von Simet (2013).

²⁵⁸ Im Kontext der Bildungsarbeit des Schützenbundes schafft deshalb eine visuelle Herangehensweise mittels teilnehmender Beobachtung, ohne einen Diskurs zu erzwingen (beispielsweise durch ein offenes Interview), einen abduktiven Forschungszugang.

„I do not think I ever reflect in words: I employ visual diagrams, firstly, because this way of thinking is my natural language of self-communion, and secondly, because I am convinced that it is the best system for the purpose“ (Peirce, MS 619, 1909; zitiert nach Pietarinen, 2014, S. 117).

„Für die Abduktion bedeutsam werde dieser Aspekt, wenn die Vorstrukturiertheit des Phänomenalen fraglich und nach neuen Deutungsmustern gesucht werde“ (Simet, 2013), um so „den Dingen eine neue Ordnung [zu] unterlegen“ (Reichertz, 2013b, S. 27). Demnach hängt die Fähigkeit, abduktive Schlussfolgerungen zu kreieren, vom Vorwissen und den Erfahrungen des Forschenden ab, denn diese erlauben „eine Anomalie überhaupt als solche wahrzunehmen, und [dienen] als Material für die Formulierung neuer Hypothesen“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 26). Dabei sollte der Forscher bereit sein „alte Überzeugungen aufzugeben und neue zu suchen“ (Reichertz, 2013a, S. 284)²⁵⁹.

Theoretisches Sampling und theoretische Sensibilität als Methoden des permanenten Vergleichs

Mittels Sampling wird über die relevanten Daten und deren Analyse innerhalb des Forschungsprozesses entschieden und anhand des Samplings wird auch die Theorieentwicklung mitgeleitet, weshalb Glaser und Strauss diesen *Prozess theoretisches Sampling* nennen:

„Theoretisches Sampling meint den auf die Generierung von Theorie zielenden Prozess der Datenerhebung, währenddessen der Forscher seine Daten parallel erhebt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächste erhoben werden sollen und wo sie zu finden sind“ (Glaser und Strauss 2010, S. 53).

Mey und Mruck bezeichnen es als das Vorgehen, „Strategien, Fälle und Material sukzessive nach theoretischen Gesichtspunkten auszuwählen und in die weitere Analyse einzubeziehen“ (2010, S. 616)²⁶⁰. Nach theoretischen Gesichtspunkten meint ein

„fortgeschrittene[s] Stadium eines Forschungsprozesses, wo die Auswahl der (weiteren) Fälle (Personen, Situationen, Gegenstände, Dokumente) zur Entwicklung der Theorie über den Gegenstand [...] auf der Basis der bereits geleisteten Analyse geschieht“ (Truschkat et al., 2011, S. 357).

²⁵⁹ „Durch das Wechselverhältnis von Subjekt und Objekt im Forschungsarbeitsprozess muss auch die als Ergebnis generierte Theorie immer subjektiv hinterfragt werden“ (Knuth, 2008, S. 39 in Bezug auf Strübing, 2004, S. 16).

²⁶⁰ Die aus der „Theorieentwicklung resultierende Fallauswahl ist der Grund für die Bezeichnung ‘Theoretisches Sampling’“ (Volkman, 2008, S. 79; vgl. auch Truschkat et al., 2011).



Ist der Forscher noch nicht in diesem Stadium und muss noch darüber entscheiden, welche Untersuchungseinheit analysiert werden sollte, geht er nach dem Konzept der *theoretischen Sensibilität* vor (vgl. ebd.), welches sich auf die Fähigkeit bezieht „den Daten Bedeutung zu verleihen, die Fähigkeit zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 25)²⁶¹; darüber hinaus aber „zugleich auch unbestimmt, intuitiv und biografisch begründet ist“ (Muckel, 2011, S. 340) und sich somit auf die „persönliche Fähigkeit des Forschers [...], Feinheiten in der Bedeutung der Daten aufzudecken“ (ebd.) bezieht. Duttler weist im Kontext des Samplingverfahrens darauf hin, dass

„das Theoretische Sampling ein kumulativer Prozess ist, der helfen soll, den Untersuchungsgegenstand möglichst umfassend, tiefgreifend und von verschiedenen Seiten aus zu beforschen“ (2012, S. 142),

sodass der Forscher „völlig legitim zum alten Material zurückkehren und es im Lichte des zusätzlichen Wissens neu kodieren“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 152) kann, sobald sich für die Theoriebildung neue Einsichten auftun. Somit stellt sich das theoretische Sampling als eine „Kette aufeinander aufbauender Auswahlentscheidungen entlang des Forschungsprozesses dar, wobei die Auswahlkriterien im Verlauf der Projektes zunehmend spezifischer und eindeutiger werden“ (Strübing, 2014, S. 29; vgl. auch Morse, 2007).

Sowohl die theoretische Sensibilität als auch das entsprechende Sampling sind Methoden des *permanenten Vergleichs*²⁶², welcher eine Art Maxime im Forschungsprozess bildet. Darunter ist „eine spiralförmige Hin- und Herbewegung zwischen theoretisch angeleiteter Empirie und empirisch gewonnener Theorie“ (Dausien, 1996, S. 93) zu verstehen. „Dieses prozesseigene Selektionsprinzip stellt sicher, dass die entwickelte Theorie nicht völlig falsch ist“ (Wurster, 2011, S. 125). Damit ist die Relation von Theorie und Empirie als ein wechselseitiges, sowohl im

²⁶¹ Im Rahmen dieser verschriftlichten Qualifikationsarbeit und allgemein der Forschungsökonomie entsprechend wird auf das *zufällige Sampling*, womit „die Selektion der [...] Beobachtungsplätze ziemlich wahllos“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 156) erfolgt, verzichtet. In zahlreichen Pretests wurden nach dem Prinzip des zufälligen Samplings verfahren. Die Dokumentation und entsprechende Erläuterungen dieser Pretests würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

²⁶² Diese Begrifflichkeit wurde bereits von Glaser in einem Artikel in der Zeitschrift *Social Problems* unter dem Titel *The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis* 1965 eingeführt und im 2 Jahre später veröffentlichten, gemeinsamen Werk *Discovery of Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967) als fünftes Kapitel unverändert abgedruckt (vgl. Truschkat et al., 2011). Eine Neuauflage des Artikels findet sich bei Glaser (2008).

vorliegenden Datenmaterial als auch in der sukzessiven Datenerhebung, zu bezeichnen.

Theoretische Sättigung der Daten

Wie lange ein theoretisches Sampling durchgeführt werden soll²⁶³, wird nach Charmaz davon abhängig gemacht, ob „gathering fresh data no longer sparks new theoretical insights“ (2006, S. 113, vgl. auch McAllister, 2001); somit kann die theoretische Sättigung als „‘stop condition‘ for data collection“ (Johannesson & Perjons, 2014, S. 48) bezeichnet werden. Die Entscheidung jedoch, wann dies der Fall ist, liegt beim Forschenden selbst.

“Given that there is always more to hear and learn about any substantive phenomenon, grounded theory researchers face the challenge of knowing when they have sufficient texts (data) to warrant a credible grounded theory. No straightforward rule can determine when saturation has been reached” (Grubs & Piantanida, 2010, S. 106).

“[T]he published word is not the final one, but only a pause in the never-ending process of generating theory” (Glaser & Strauss, 1967, S. 40). Dieses Postulat ist aus qualitativer wissenschaftlicher Sicht unumstritten, jedoch bleibt das „Kriterium der theoretischen Sättigung [...] insofern vage, da es letztendlich durch den Forscher festgelegt wird“ (Lampert, 2005, S. 523), der aus forschungsökonomischen Gründen und der Verschriftlichung seiner Forschungsergebnisse – in diesem Fall in einer Qualifikationsarbeit – das Sampling nach subjektivem Empfinden beenden muss.

Das Kodieren

Das Kodieren²⁶⁴ stellt im Rahmen der Grounded Theory einen zentralen Prozess der Datenanalyse dar²⁶⁵, da es sich dabei um ein „auf eine Theorie hin arbeitendes Codieren“ (Kuckartz, 2010, S. 78) handelt und somit auf die intentionierte Theoriebildung abzielt.

²⁶³ “[T]heoretical sensitivity comes into play as the researcher strives to collect thick and rich texts that illuminate the complexity of the phenomenon under study” (Grubs & Piantanida, 2010, S. 106).

²⁶⁴ Sowohl *Kodieren* als auch *Codieren* sind als Schreibweise in der Literatur vertreten und werden autorenspezifisch verwendet.

²⁶⁵ „The excellence of the research rests in large part on the excellence of the coding” (Strauss, 1987, S. 27).



„Kodieren stellt die Vorgehensweise dar, durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden. Es ist der zentrale Prozess, durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 39).

Kodieren kann methodisch in zwei Varianten differenziert werden: Nach Mayring (2010) kann es vor der Analyse der Daten stattfinden und folgt demnach bereits einer vorhandenen Categoriesystematik, was den Richtlinien einer qualitativen Inhaltsanalyse²⁶⁶ entspricht. Im Fall, dass eine theoretische Rahmung noch nicht gegeben ist – wie das im Falle der forschungsrelevanten Anwendung der Grounded Theory üblich ist – versteht sich das Kodieren als „Prozess der Entwicklung von Konzepten in Auseinandersetzung mit dem empirischen Material“ (Strübing, 2014, S. 16)²⁶⁷. Mittels Kodieren sollten nach Breuer (2009) Phänomene nicht nur klassifiziert oder beschrieben, sondern weitergehend theoretische Konzepte erarbeitet werden, „die einen Erklärungswert für die untersuchten Phänomene besitzen“ (ebd., S. 41). Der Kode selbst bezieht sich auf konkrete Textstellen und ist demnach sequenziell und kontextsensitiv, die Kategorie hingegen bildet einen Bestandteil der zu bildenden Theorie und ist dadurch systematisch und weniger situationsdependent (vgl. Berg & Milmeister, 2011). Zur Datenanalyse bietet die Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996) die Instrumente des offenen, axialen und selektiven Kodierens, die zwar teilweise den „Charakter von Phasen im Forschungsprozess“ (Böhm, 2013, S. 477) entsprechen, jedoch „nicht notwendigerweise chronologisch stattfinden“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 40), sodass die „einzelne[n] Etappen weder als gegeneinander distinkt, noch als in einer festen Sequenzialität aufeinander folgend zu verstehen sind“ (Strübing, 2014, S. 16) und folglich auch simultan und interdependent ablaufen können. Grundsätzlich sollte

²⁶⁶ „Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleiteten am Material entwickelten Categoriesystemen bearbeitet“ (Mayring, 2010, S. 114). Bei der Datensammlung können sowohl qualitative als auch quantitative Verfahren eingesetzt werden. Die Ergebnisdarstellung und –interpretation verstehen sich qualitativ, da sie auf der qualitativen Eingangsfragestellung beruhen (vgl. Mayring, 2001; Schnell & Kolbe, 2013). Dieser Ansatz begründet sich mit der Ansicht, dass „quantitative Studien nur als Bestandteile qualitativer Studien Sinn machen“ (Behrens & Langer, 2010, S. 62). Siehe weiterführend Mayring (2010, S. 114ff.). Zur Vertiefung siehe Mayring & Fenzl (2014) und Ramenthaler (2013).

²⁶⁷ Kodieren im qualitativen Forschungskontext ist, oberflächlich betrachtet, nicht mit dem Kodieren von vordefinierten und operationalisierten Parameter zu vergleichen wie z. B. in einem standardisierten Fragebogen. Die qualitative Datenanalyse versteht sich diesbezüglich als interpretative und nach heuristischen Prinzipien agierende Vorgehensweise, die sich dem empirischen Datenmaterial lediglich mit vorerst gebildeten Kategorien annähert. In diesem Kapitel wurden solche Kategorien bisher anhand von Indikatoren als Messparameter beschrieben. Andreas Böhm beschreibt das Kodieren als „analytisches Betrachten und Erschließen, durch welches eine Textstelle als Indikator für ein Konzept erkannt wird“ (1994, S. 124).

das Kodieren anhand der Datenlage korrigier-, modifizier und damit revidierbar sein.

Das *offene Kodieren* stellt eine Entschlüsselungsarbeit dar, die textimmanent die Gesamtproblematik im besten Fall erkennen soll (vgl. Berg & Milmeister, 2011) und versteht sich daher nach Strauss und Corbin als „Prozess des Aufbrechens, Untersuchens, Vergleichens, Konzeptualisierens und Kategorisierens von Daten“ (1996, S. 43). Die Vergabe der Codes erfolgt durch das „Herausgreifen einer Beobachtung, eines Satzes, eines Abschnitts und das Vergeben von Namen²⁶⁸“ (ebd., S. 49). Die einzelnen vorkommenden Ereignisse und deren Merkmalsausprägungen, die mit der Fragestellung und dem damit verbundenen Phänomen in theoretischem Bezug gebracht werden können, werden zu jeweiligen Konzepten zusammengeführt (Konzeptualisierung), welche wiederum auf einer übergeordneten Ebene themenspezifisch kategorisiert werden können (Kategorisierung). „Eine Kategorie ist demnach ein Konzept höherer Ordnung, das Konzepte zusammenfasst“ (Wurster, 2011, S. 127)²⁶⁹.

Während das offene Kodieren die Problematik recht offen beleuchtet und den Zugang zum Datenmaterial breitgefächert aufgrund vieler noch nicht miteinander abgestimmter Kategorien herstellt, soll mit dem *axialien Kodieren* eine themenrelevante und phänomenologische Dependenz²⁷⁰ einzelner Konzepte und Kategorien hergestellt werden, indem durch das „Erstellen von Verbindungen zwischen Kategorien die Daten nach dem offenen Kodieren auf neue Art zusammengesetzt werden“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 75) und „immer wieder anhand neuen Datenmaterials zu überprüfen“ (Böhm, 1994, S. 131) sind. Die entstandenen Codes sollen „um die ‘Achse’ der entstehenden Theorie, die ein allgemeines Handlungsmodell darstellt, gruppiert werden“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 64), um die Relation zwischen der

²⁶⁸ Diese Namen können deskriptive Codes (Textinhalte paraphrasierend), aus wissenschaftlichen Theorien entlehnte Codes, von den Teilnehmern selbst formulierte Codes (In-Vivo-Codes) oder auch neugebildete Codes sein (siehe dazu Böhm, 2005).

²⁶⁹ Der oft in der Literatur synonymhafte Gebrauch der Begriffe Konzept und Kategorie führt zwangsläufig zu Missverständnissen. Corbin und Strauss differenzieren wie folgt: „*Concepts* that pertain to the same phenomenon may be grouped to form *categories*. Not all *concepts* become *categories*. *Categories* are higher in level and more abstract than the *concepts* they represent“ (Corbin & Strauss, 1990, S. 7, Hervorhebung durch den Autor).

²⁷⁰ Strauss und Corbin sprechen von einer „Verbindung zwischen einer Kategorie und ihren Subkategorien“ (1996, S. 76).



„Achsenkategorie und den damit in Beziehung stehenden Konzepten“ (Böhm, 2013, S. 479) zu analysieren²⁷¹. Die zentrale Stellung innerhalb des axialen Kodierens nimmt das von Strauss und Corbin (1996) bezeichnete paradigmatische Modell²⁷² ein, welches nach Phänomenen, deren ursächlichen und intervenierenden Bedingungen, dem Kontext, den Handlungs- und interaktionalen Strategien und den Konsequenzen unterscheidet²⁷³. Nach diesem Modell verläuft die Kategorisierung in folgenden vier analytischen Schritten, die simultan ablaufen können:

- a) „Das hypothetische In-Beziehung-Setzen von Subkategorien zu einer Kategorie[...]
- b) Das Verifizieren dieser Hypothesen anhand tatsächlicher Daten;
- c) Die fortgesetzte Suche nach Eigenschaften der Kategorien und Subkategorien und nach der dimensional Einordnung der Daten [...], auf die sie verweisen;
- d) Die beginnende Untersuchung der Variation von Phänomenen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 85ff., Hervorhebung im Original).

Obwohl Frei das „Innovative Potential dieses Kodierparadigmas“ (2002, S. 96) im permanenten Vergleich der Datenlage sieht und der damit verbundenen „Auswertung im Kontext theoretischer Bezüge“ (ebd.), welche eine metaanalytische Interpretation „ohne die Daten ihrer Authentizität zu berauben“ (ebd.), zulässt, weist Zimlich darauf hin, dass „das paradigmatische Modell nicht zwingend ‘1 zu 1‘ auf jedwedes Forschungsvorhaben übertragen werden kann, [sondern] immer von der jeweiligen Datenlage bzw. dem jeweiligen Phänomen“ (2010, S. 61f.) abhängt. Dadurch sehen Berg und Milmeister die zu bildende Theorie nicht als „statische Figur, sondern als Versuch, kohärent zu erzählen, welcher Sinn [den Merkmalsausprägungen] auch im Licht bestehender Theorien gegeben werden soll“ (2011, S. 324).

²⁷¹ Muckel versteht die Kategorisierung der Grounded Theory im Gegensatz zu der der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring als eine „eher unscharf und polyphon entfaltet[e] als [eine, die] in Form von Zuordnungskriterien abgegrenzt und festgeschrieben wird“ (2011, S. 336). Die Kategorien bleiben „im Prozess und offen“ (ebd., Hervorhebung im Original) und ordnen sich demnach dem Prinzip des permanenten Vergleichs unter.

²⁷² Üblich ist auch die Bezeichnung *Kodierparadigma*. Berg und Milmeister hingegen bevorzugen den Begriff *Kodierrahmen*, um Verwirrungen in Bezug auf die Kuhnsche Paradigmendiskussion zu vermeiden. In den weiteren Ausführungen soll dennoch die von Strauss und Corbin verwendete Nomenklatur zum Tragen kommen.

²⁷³ Alternativen zum streng gehaltenem axialien Kodieren skizzieren Berg und Milmeister (2011). Zur Vertiefung des Kodierparadigmas siehe Kelle (2011).

Der im Verlauf des Kodierens folgende „Prozeß des Auswählens der Kernkategorie²⁷⁴ und des systematischen In-Beziehung-Setzen der Kernkategorie mit anderen Kategorien“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 94) wird als *selektives Kodieren* bezeichnet. Es handelt sich dabei um eine „deskriptive Annäherung an das zentrale Phänomen der Studie“ (Berg & Milmeister, 2011, S. 325), wobei „ein großer Teil des Materials re-kodiert“ (Strübing, 2014, S. 17) werden darf, um so die „gegenstandsbezogenen Konzepte zu den Kernkategorien zu klären“ (ebd.), transparent darzustellen und so „eine theoretische Schließung herbeizuführen“ (ebd.). Die in dieser Arbeit bereits erläuterte Relevanz des Bildungsbegriffs und dem damit verbundenen Bildungsprozess im Forschungskontext lässt darauf schließen, dass dieser eine Kernkategorie darstellt. Duttler verweist in Bezug auf Legewie & Schervier-Legewie (2004), dass man „die Methodologie an die Fragestellung und die Randbedingungen anpassen“ (Duttler, 2012, S. 150) muss und somit bei bestimmten Fragestellungen abgekürzte Verfahren zulässig und sinnvoll sind²⁷⁵.

Memos

Es gibt im Bereich der qualitativen Verfahren kaum einen Ansatz, der die Verschriftlichung von Datenmaterial als „methodisches Mittel der Theoriegenese“ (Strübing, 2014, S. 33) so ins Zentrum setzt wie die Grounded Theory, bei der Memos, welche die „schriftlichen Formen [des] abstrakten Denkens über die Daten“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 170) darstellen, eingesetzt werden; in Strüblings Worten: „Schreiben also als ‘Denkzeug‘“ (2014, S. 33)²⁷⁶. Diese nehmen im „fortlaufenden Forschungs- und Analyse-Prozess konzeptuell an Komplexität, Dichte, Klarheit und Genauigkeit zu“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 171) und dienen der „spätere[n] Strukturierung der Auswertung“ (Böhm, 1994, S. 129). Zu Fahrplänen zur Erstellung von

²⁷⁴ Die Kernkategorie meint das Phänomen, das mit der Fragestellung untersucht wird und in dessen Dependenz die anderen Kategorien zu verorten sind. Die Kernkategorie ist als eine „letzte Abstraktions- und Verdichtungsleistung der Forschenden zu verstehen“ (Muckel, 2011, S. 347).

²⁷⁵ Berg und Milmeister betonen die Wichtigkeit der Reflexion des eigenen Standpunktes eines Autors, weisen zugleich aber auch daraufhin, „warum eine akademische Arbeit, ein im Auftrag durchgeführtes Evaluationsprojekt oder eine Studie im Vorfeld politischer Maßnahmenplanung nicht unbedingt die gleiche Geschichte erzählen. In diesem Kontext sei die Situationsanalyse von Adele E. Clarke erwähnt, eine kritische Methodologie der Grounded Theory. Siehe dazu Clarke (2011 und 2012).

²⁷⁶ Die hier beschriebenen Memos unterscheiden sich von denen in Kapitel 4.3.6. beschriebenen Protokollierungsdesign insofern, dass sie nicht die Datenproduktion „im Feld“, sondern im Verlauf des Kodierens meinen.



Memos äußern Strauss und Corbin sich relativ sporadisch, „obwohl diese gerade unter dem Aspekt der Unterstützung von Teamarbeit“ (Strübing, 2014, S. 34) sinnvoll wären und von Strauss (1991) selbst akzentuiert werden. Der Forscher soll seinem individuellen Stil nach agieren: „The methods of memo-writing are few; do what works for you“ (Charmaz, 2006, S. 80).

In der folgenden Abbildung sind nochmal zentrale Kodierschritte der Grounded Theory Methodologie dargestellt, um die Komplexität dieser Methodologie visuell vereinfacht in der Übersicht darzustellen:

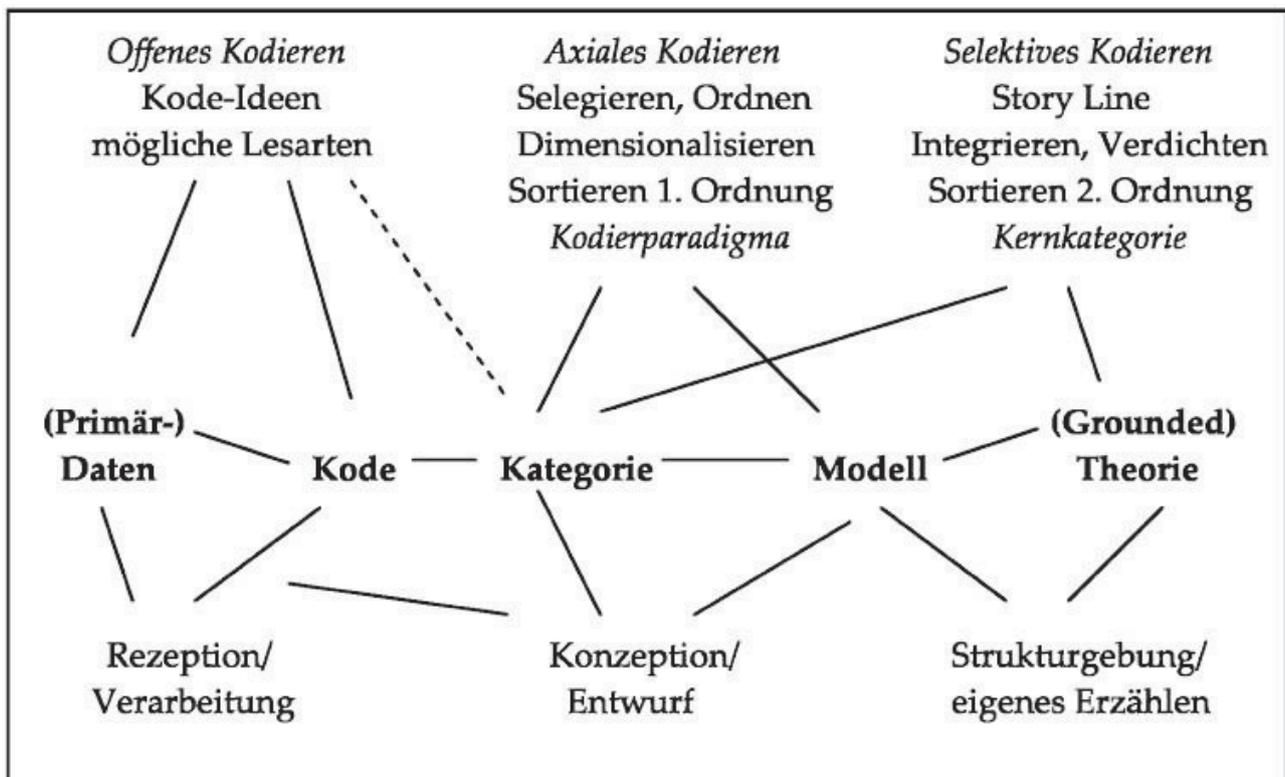


Abbildung 22.: Kodierprozeduren innerhalb der Grounded Theory Methodologie nach Breuer (2009, S. 76)

4.4 Methodologie und Theoriegenese

Die in diesem Kapitel umfangreich und dennoch knapp dargestellte Methodologie als Messwerkzeug für Bildungsarbeit folgt dem Prinzip der Triangulation und intentioniert auf einer metatheoretischen Ebene einen Zugang zur Erkenntnisfähigkeit, ob Bildungsprozesse im sportiven Kontext initiiert werden. Für einen Wissenschaftler ist die Feststellung, ob etwas passiert zwar wichtig, allerdings trifft sie nicht den

Kern wissenschaftlicher qualitativer Arbeit, die darauf abzielt, aus der sich ihm subjektiv öffnenden Umwelt eine Theorie der Allgemeinheit abzuleiten:

„Theoriebildung stellt eine der Hauptaufgaben von Wissenschaftlern dar, aber [...] ist keineswegs eine exklusive Aufgabe [...] von Wissenschaftlern. Vielmehr bilden sich alle Menschen im Laufe ihres Lebens Theorien über sich und die Welt“ (Franke, 2010, S. 235).

Der Wissenschaftler hat dabei die Aufgabe aus einer Fülle subjektiver Theorien eine Theorie zu bilden, die eine Art Zugang zum Wissensfeld interindividueller Handlungskonzepte schafft. Diese neugebildete Theorie ist im entfernteren Sinne auch eine subjektive Theorie, da sie auf den individuellen Ansichten eines oder mehrerer Forscher basiert²⁷⁷. Auf diese Problematik verweist Flick, der eines der zentralen Kritikpunkte subjektiver Theorien darin sieht, dass „das Potential für eine konsequent qualitativ-interpretativ orientierte Forschung [...] nicht konsequent genutzt wird“ (1989, S. 143). Göppner warnt in Bezug auf Lüders (1989, S. 211), dass so die „‘Theorie‘ zu einem Selbstbedienungsladen“ (2009, S. 253) verkommt. Objektivität von Theorien gründet jedoch nach Gerhardt auf die im Handlungsfeld „anzutreffenden Subjekte“ (1985, S. 236), deren „Handlungstheorien (‘Situationsdefinitionen‘)“ (ebd.) rational ihren Handlungen entsprechend plausibel gemacht werden müssen. Der damit „subjektiv gemeinte Sinn wird dabei zugleich als gesellschaftlich objektiv verstanden“ (ebd., 237). Mit Steinkes Worten: „Nur wenn die subjektive Theorie das tatsächliche Handeln bestimmt, dann ist sie gültig bzw. ‘realitätsadäquat‘ rekonstruiert“ (1998, S.135). Tillman beschreibt diesen Prozess in seinem von Röh als „Scharnier zwischen sonst gegensätzlichen, rivalisierenden Begriffen, Theorien und Modellen“ (2009, S. 204) Modell der Trajektivität²⁷⁸ wie folgt:

„Wird der in der Wissenschaft geschmähte Begriff Subjektivität in trajektive Obhut genommen, so zeigt er sich als eine Objektivität, die das Besondere vor seinem Untergang im Generellen beschützt und deshalb nicht in Schwärmerei ausarten kann“ (Tillmann, 2007, S. 35)²⁷⁹.

Die Theorie ist resümierend als „vereinfachter Ausschnitt und Modellierung des Gegenstandsfeldes zu verstehen“ (Erdmann, 1998, S. 64), wobei der Forscher aufgrund seines Verständnisses als Wissenschaftler permanent für Transparenz zu sorgen hat, indem er danach strebt „prüfbare Hypothesen zu generieren und lo-

²⁷⁷ „Die ‘Realität‘ wird auf diese Weise immer beobachterabhängig konstruiert“ (Dungs, 2009, S. 306).

²⁷⁸ Aus lat. *traiectus* „das Hinübersetzen, die Überfahrt“.

²⁷⁹ „Wesentlich ist, dass Trajektivität die Gegensatzpaare in Kontakt bringt“ (Tillmann, 2007, S. 63).



gisch stringent zu entwickeln“ (ebd.). Auf praxisrelevanter Ebene ist jedoch häufig zu konstatieren, dass „theoretische Konstrukte, die sich auf real existierende Sachverhalte beziehen, oft nur in grober Annäherung empirisch ‘dingfest’ gemacht werden können“ (Krapp, 2011, S. 207). Herwig-Lempp macht die Anmerkung, dass der „Unterschied zwischen Theorie und Praxis [...] in der Praxis größer als in der Theorie“ ist (2009, S. 186). Krapp (2011) sieht die pädagogische Bildungsforschung als besonders gefährdet mit der Begründung, dass ein Bemühen um Anschlussfähigkeit an die wissenschaftliche Diskussion in empirisch stärker verankerten Nachbardisziplinen (z.B. Psychologie und Soziologie) aufkommt, sodass methodologisch unsauber gearbeitet und zu wenig kritisch verifiziert wird, inwieweit das untersuchte Phänomen mit dem Forschungsanliegen kompatibel sei²⁸⁰.

Die Theoriegenese macht aus erziehungswissenschaftlicher Sicht jedoch nur wenig Sinn, wenn sie aufgrund wissenschaftlich komplexer Theoriegelenktheit theoretisch bleibt. Herwig-Lempp appelliert deshalb an

„Theorien, die Lust machen auf Theorie – sowohl, weil sie als nützlich wahrgenommen werden für die Praxis und für den Alltag, als auch, weil wir [...] durchaus auch Spaß haben können an der ‘abgehobenen’ theoretischen Diskussion“ (2009, S. 196).

Weiterhin sieht Kessl eine wissenschaftliche Neuorientierung innerhalb der Theoriegenese hinsichtlich des Theorie-Praxis-Bezugs:

„Entsprechende Forschungskonzeptionen stehen damit vor der Herausforderung, nicht nur Modelle der Verbindung quasi-fixer Pole zu denken, sondern die Verbindungen selbst“ (2008, S. 54).

Das für diese Arbeit angesetzte Bottom-up und Top-down Prinzip macht demzufolge zunächst mit der Fokussierung auf den Top-down-Sektor, da er als oberste bildungsmultiplikatorische Instanz agiert. Deshalb wurde die Dokumentenanalyse in zeitlicher Distanz vor der Felduntersuchung angesetzt, um den theoretischen Rahmen zu erfassen und mittels wissenschaftlicher Bildungstheorien zu analysieren.

„Nur wenn es gelingt, theoretisch postulierte Sachverhalte und Relationen auf adäquate Weise zu operationalisieren und sie an Hand empirisch nachgewiesener Tatsachen einer Überprüfung zu unterziehen, ist die systematische Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung theoretischer

²⁸⁰ Beck (1987) machte erstmals aufmerksam auf Problematik des Auseinanderdriftens der von der Bildungsforschung postulierten pädagogisch orientierten Theoriebildung und den in der empirischen Forschung verankerten Methoden. Zum Diskurs siehe auch Beck et al. (1991) und aktueller Zlatkin-Troitschanskaia & Seidel (2011).

Aussagen und auf längere Sicht ein substanzieller wissenschaftlicher Fortschritt möglich“ (Krapp, 2011, S. 210).

Diese Methodologie verortet sich überwiegend im Sektor der differentiellen Forschung, welche im Fokus ihrer Untersuchung interindividuelle Differenzen beleuchtet und analysiert und steht im Gegensatz zur prozessorientierten Forschung, die Abläufe und deren kausale Zusammenhänge wissenschaftlich untersucht (vgl. ebd.). Der angesprochene Gegensatz soll aber nicht als solcher semantisch ausgelegt und als dogmatisch geltend betrachtet werden, sondern vielmehr einen Orientierungsansatz für die komplexe Untersuchungsstruktur und die damit untersuchten Fragestellungen liefern²⁸¹.

Der Grundgedanke bei der methodischen Konzeptionierung für diese Arbeit basiert auf der Problematik Nicht-Sichtbares (Bildung) messen zu wollen, um mit dem Datenmaterial im Anschluss der Untersuchung weiterarbeiten zu können. Der Ist- und der Soll-Zustand müssen dazu beleuchtet werden. Das Instrumentarium stellt sich einerseits als Methodenarsenal dar und hypostasiert die Schwierigkeit und Komplexität der Forschungsarbeit, eröffnet andererseits aber auch die vielseitige Auseinandersetzung mit der Bildungsthematik auf sportspezifischer und sportunspezifischer Ebene. Die numerische Darstellung der quantitativen Erhebungen geben Hinweise und Interpretationsraum bezüglich des Ist-Zustands der Probanden, der wiederum mit qualitativen Untersuchungsmechanismen Schlüsse auf den Soll-Zustand zulässt. Die Triangulation zeigt sich demnach als adäquates Prinzip der Methodologie zur Theoriegenese.

²⁸¹ Eine methodologische Neuorientierung kann allgemeiner gesprochen auch daher rühren, dass „keine angemessenen Methoden zur Verfügung stehen und sich die Entwicklung einer geeigneten Methodologie als sehr zeitaufwendig erweist“ (Krapp, 2011, S. 211).



5. Untersuchungsablauf

Im folgenden Kapitel soll dem wissenschaftlichen Erwartungshorizont bezüglich der Transparenz entsprechend der empirische Forschungsprozess anhand der beschriebenen Gesamtmethodologie mit dem Ziel der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit expliziert werden. Dabei wird in einzelnen Kapiteln dem quantitativen sowie dem qualitativen Untersuchungsablauf Rechnung getragen. Innerhalb des quantitativen Teils soll konkret die Auswahl der Aggressionsthematik kurz erläutert werden, bevor anschließend auf die Probandenakquise und dem Verlauf der Längsschnittuntersuchung mit den einzelnen Erhebungsperioden eingegangen wird. Der qualitative Teil soll das Sampling, die Datengewinnung mittels teilnehmender Beobachtung und deren Auswertung anhand des Leitfadens der Grounded Theory Methodologie explizit beschreiben. Eine kritische Darstellung aus der Rolle des Forschers wird in diesem Kapitel eher latent angedeutet; eine konkrete Ausführung hierzu erfolgt nach der Ergebnisdarstellung.

5.1 Vorlauf des Projekts

Das Projekt „Evaluation der Bildungsarbeit des Deutschen Schützenbundes“ basiert auf der Arbeit mehrerer Forscher im Bereich der Sportpädagogik und der Sportpsychologie und umfasst deutlich mehr Arbeitsschritte als die in dieser Qualifikationsarbeit dargestellten. Aufgrund der Transparenz soll dennoch ein kurzer Abriss im Folgenden gegeben werden: Bildung zu untersuchen ist aufgrund des komplexen Hintergrunds des Bildungsbegriffs und der damit verbundenen Bildungstheorien bereits eine herausfordernde Angelegenheit und auf qualitativer Ebene analytisch schwierig darzustellen. Die quantitative Forschung hingegen arbeitet mit Zahlen, was den Anschein von „Repräsentativität der Daten“ (Kromrey, 2014, S. 201) hat, im Gegensatz zu solchen, die unter qualitativen Ansprüchen als „gegenstandsnahe Daten“ (ebd.) verstanden werden.

Bevor überhaupt der methodologische Arbeitsschritt innerhalb des Projektes angegangen werden konnte, machten sich die sportartfremden Forscher mehrere Eindrücke über das Feld des Sportschießens innerhalb des DSB – dazu gehörten die

Besuche zahlreicher Vereine in Deutschland, der Weltmeisterschaft 2010 in München und viele Einzel- sowie Gruppengespräche mit Funktionären des DSB, sowie aktiven Schützen und weiteren Personen in deren Umfeld. Weiterhin wurde simultan das Studium des umfangreichen Dokumentenmaterials begonnen und einige Pretests in Schützenvereinen anhand von Interviews und Beobachtungen durchgeführt bis schließlich vom 16.-18. Dezember 2010 in der Olympia Schießanlage in Garching Hochbrück die für diese Arbeit im Mittelpunkt stehende qualitative Felduntersuchung anhand des Lehrgangs der Pistolenschützen des Bayernkaders durchgeführt wurde, dessen Ablauf in Kapitel 5.3 beschrieben wird. Während weitere Feldbeobachtungen stattfanden, konzentrierte sich das Forscherteam zunehmend auf den Bereich der quantitativen Datenerhebung und entwickelte unter Zuhilfenahme gängiger standardisierter Untersuchungsmethoden eine Testbatterie, welche die Emotionsregulation junger Schützen analysieren sollte.

5.2 Ablauf der quantitativen Untersuchung

Aufgrund der Finanzierungsmöglichkeit des Gesamtprojekts anhand vom DSB bezogener Drittmitteln und der sich daraus ergebenden zahlreichen Gespräche mit dem DSB-Führungsstab kristallisierte sich seitens des DSB ein großes Interesse am state of the art der Aggressionsforschung in Bezug auf den Schützensport heraus. Der von der Universität Würzburg erhobene Anspruch auf Evaluation der Bildungsarbeit und dem Anliegen des DSB mündete schließlich im bereits erläuterten Zugang zum Feld über die Emotionskontrolle (Kapitel 4.2.1), sodass der rote Faden der quantitativen Forschung ersichtlich wurde.

Nach der Konkretisierung des methodischen Vorgehens und Auswahl der einzelnen, in Kapitel 4.2 dargestellten Testverfahren, wurde mit der Teilnehmerrekrutierung begonnen. Um möglichst große Effekte nachweisen zu können, wurde die Stichprobe auf Schützinnen und Schützen zwischen 10 und 18 Jahren²⁸², die nicht

²⁸² Das Design der Studie fokussiert Kinder und Jugendliche zwischen 10 und 14 Jahren. Jugendliche, die älter als 14 Jahre waren, hatten jedoch auch die Möglichkeit die Testung mitzumachen. Dazu wurde ergänzend zum FEEL-KJ der Kurzfragebogen zur Erfassung von Aggressivitätsfaktoren (K-FAF; im Methodenkapitel nicht beschrieben) verwendet. Da diese Untersuchungsgruppe aber nicht Fokus der hier präsentierten Studie ist und zusätzlich die Probandenzahl dieser Gruppe sehr gering ausfiel (n=6), wurde die Auswertung dieser Daten für den Längsschnittverlauf nicht berücksichtigt. Zwei weitere Jugendliche (>14) hatten zwar



wesentlich länger als ein Jahr den Mitgliedsstatus im Schützenverein haben und damit als Anfänger gelten können, festgelegt. Zur Rekrutierung wurden sowohl ein Präsidialbrief des DSB an alle Vereine als auch ein eigeninitiiertes Anschreiben per Mail der Vereine mit Internetpräsenz eingesetzt. Schließlich wurde noch die Jahreshauptversammlung des DSB zum Aufruf nach Unterstützung genutzt. Der Präsidialbrief wurde zwar an „alle“ Schützenvereine des DSB geschickt, jedoch wurde kaum auf ihn reagiert, sodass zu sehr vielen Telefonaten und E-Mails gegriffen werden musste. Insgesamt konnten von den knapp 15.000 Vereinen innerhalb Deutschlands jedoch nur die Hälfte per E-Mail oder Telefon kontaktiert werden. Bei den restlichen Vereinen waren die aktuellen Kontaktdaten nicht korrekt oder der Verein war nicht erreichbar. Über die engagierte Bewerbung des Projekts konnten 94 Kinder und Jugendliche für die Studie gewonnen werden. Drei Teilnehmer sagten bereits vor Testbeginn wieder ab.

Das Untersuchungsdesign sah das Durchlaufen der Testbatterie in halbjährigem Abstand vor. Im Dezember 2012 (T₀) füllten von den 91 potentiellen Teilnehmern 75 den Fragebogen aus und führten die IAT-Untersuchung durch. Dabei muss auf die intensive Betreuung der Teilnehmer via Telefon verwiesen werden, ohne die eine derartige Anzahl nicht möglich gewesen wäre.

Stichprobe

Im Folgenden soll die befragte Stichprobe mittels ausgewählter statistischer Kennwerte näher beschrieben und expliziert werden. Insgesamt nahmen 75 Kinder und Jugendliche an der dargestellten Studie teil. Etwas über die Hälfte ($n = 43$, ca. 57 %) davon sind Jungen.

die Testbatterie durchlaufen, jedoch wurden die Fragebögen nicht vollständig ausgefüllt, sodass ihre Daten nicht ausgewertet wurden.

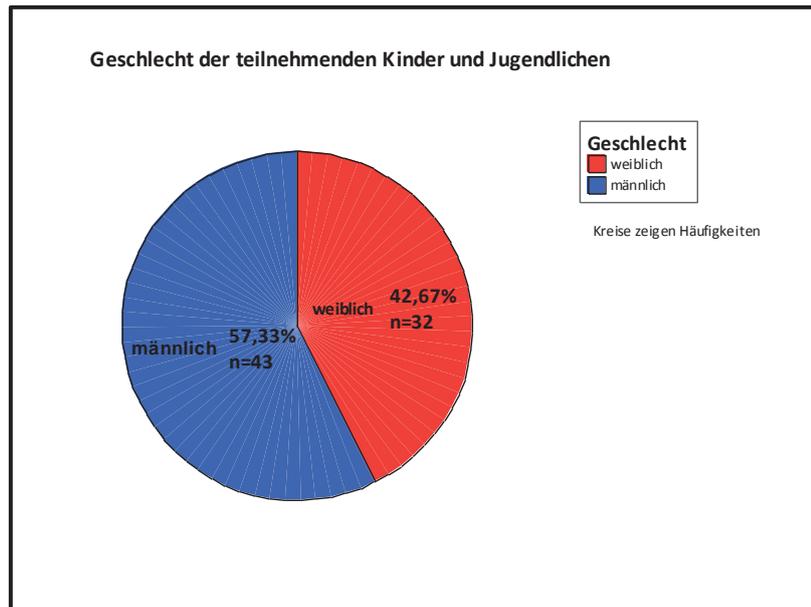


Abbildung 23. Geschlechterverteilung der quantitativen Längsschnittuntersuchung

Der Altersdurchschnitt beträgt etwas über 12 Jahre ($\bar{x} = 12,64$, $s = 1.751$). Der Großteil der Kinder und Jugendlichen ($n = 56$, ca. 77 %) ist zwischen 11 und 14 Jahren alt.

Tabelle 4. Die Häufigkeitsverteilung bezüglich der Variable Alter.

	Alter	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	9	1	1,3	1,4	1,4
	10	8	10,7	11,0	12,3
	11	10	13,3	13,7	26,0
	12	14	18,7	19,2	45,2
	13	19	25,3	26,0	71,2
	14	13	17,3	17,8	89,0
	15	4	5,3	5,5	94,5
	16	2	2,7	2,7	97,3
	17	1	1,3	1,4	98,6
	18	1	1,3	1,4	100,0
	Gesamt	73	97,3	100,0	
Fehlend	System	2	2,7		
Gesamt		75	100,0		

Die Teilnahme am Schießtraining des Vereins ist als sehr positiv zu betrachten. Mehr als 80 Prozent der Kinder und Jugendlichen geben an, regelmäßig zu partizipieren.

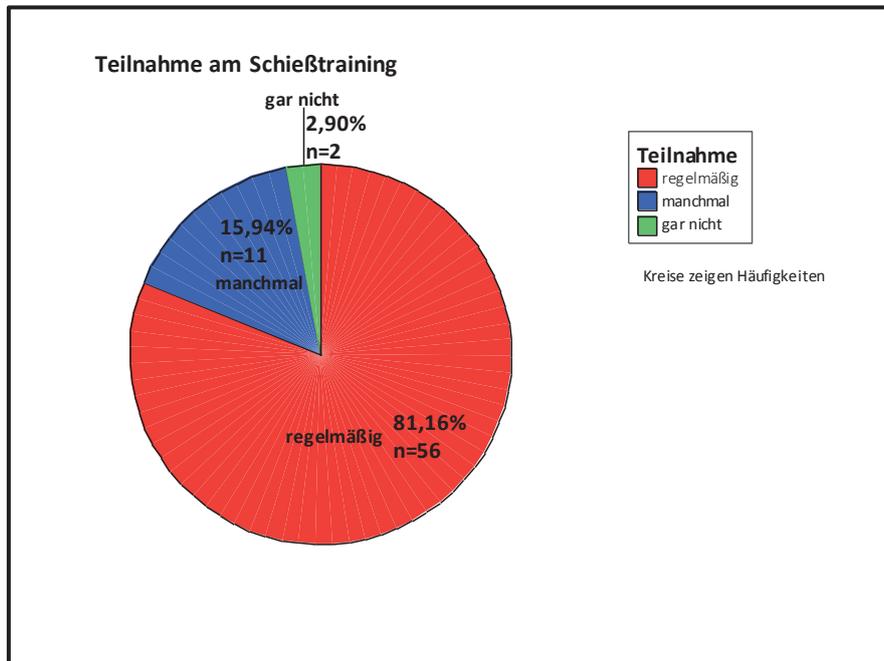


Abbildung 24. Teilnahme der Kinder und Jugendlichen am Vereinstraining

Längsschnittuntersuchung

Im Juni 2013 folgte die zweite Erhebungswelle (T1), bei der die Probandenanzahl bei 61 Kinder und Jugendlichen zwischen 10 und 14 Jahren lag²⁸³. Der dritte und letzte Erhebungszeitraum war im Dezember 2013 mit 49 Probanden²⁸⁴. Die Datenerfassung eines Messzeitraums betrug jeweils vier Wochen²⁸⁵. Die Querschnittsberechnung der erhobenen Daten aus den jeweiligen Messzeitpunkten (T0-T2) erfolgte jeweils in den drei darauffolgenden Monaten. Alle drei für den Längsschnitt relevanten Messungen wurden von insgesamt 45 Probanden absolviert²⁸⁶. Ein Längs-

²⁸³ Beim zweiten Messzeitpunkt (T1) wurden die Jugendlichen, die bereits bei T0 älter als 14 Jahre waren (n=8), nicht mehr miterhoben. Zwei neue Probanden kamen während T1 hinzu. Insgesamt durchliefen 59 von insgesamt 67 relevanten Probanden T0 und T1. Die Dropout Quote zwischen T0 und T1 liegt demnach bei n=8.

²⁸⁴ Die in T1 neu hinzugekommen Probanden wurden für den Längsschnittvergleich (T0-T2) ausgeschlossen. Des Weiteren kamen während T2 zwei Probanden hinzu, die zwar T0, aber T1 nicht durchlaufen hatten, sodass sie für den Längsschnittvergleich ebenfalls ausgeschlossen wurden. Demnach durchliefen insgesamt 45 Probanden alle drei Messperioden (T0-T2).

²⁸⁵ Der Online-Zugang zur Testbatterie stand nur innerhalb dieses Zeitraums für die Probanden offen.

²⁸⁶ Zu Dropout-Problematik siehe Kapitel 7.

schnittvergleich erfolgte im September 2013 zwischen T0 und T1 sowie im Februar 2014 zwischen T0, T1 und T2. Von März 2014 bis Mai 2014 wurden die Daten kontrolliert und auf ihre Richtigkeit überprüft.

Zugang zur Testbatterie

Die Probanden konnten sich Zugang zur Testbatterie nur über das Programm Inquisit Online an einem Rechner verschaffen. Dazu benötigten sie einen individuellen Benutzernamen und ein dazu gehöriges Passwort; beides wurde ihnen telefonisch von einem Mitarbeiter des Forschungsprojekts mitgeteilt. Diese Sicherheitsmaßnahme diente dem Zweck, keinem Fremden den Zugang zur Testung zu ermöglichen, um die Ergebnisse zu influenzieren²⁸⁷, was eine weitere Hürde im Studienfluss darstellte, aber zugunsten realitätsnäherer Ergebnisdarstellung in Kauf genommen wurde. Die Zugangsdaten eines Probanden wurden im Laufe der insgesamt drei Messzeitpunkte nicht verändert, um die Messdaten dem jeweiligen Probanden zuordnen zu können, da aufgrund der Anonymität innerhalb der Auswertung keine persönlichen Daten aufgenommen wurden.

5.3 Ablauf der qualitativen Untersuchung

Im Zuge der Dokumentenanalyse ergab sich die Frage, ob die aufwendige und inhaltlich gut ausgearbeitete theoretische Bildungsarbeit innerhalb des DSB im Feld Fuß fassen konnte. Aufgrund der damals noch relativ „frischen“ Aus- und Fortbildungsunterlagen, welche zwar bekannt, aber noch keinesfalls in alle Vereinen auf Resonanz stießen, machte es innerhalb des Samplings für das Untersuchungsfeld Sinn, nach dem Top-down-Prinzip vorzugehen und eine Untersuchungsgruppe zu wählen, die mit den neuen Rahmenrichtlinien und den dazugehörigen Bildungskonzepten vertraut ist, um zu überprüfen, ob der Theorie-Praxis-Transfer zustande kommt. Dies gleicht einem best-practice-Exempel. Darunter versteht man einen re-

²⁸⁷ Wie im Einführungskapitel erläutert ist der öffentliche Diskurs um das „Schießthema“ recht ambivalent und birgt viele emotionale Aspekte. In Anbetracht dieser Tatsache bestand sowohl auf Seiten des DSB wie auch der Sportinstituts der Universität Würzburg die Befürchtung, es könnten sich Anhänger nicht objektiver Berichterstattung an der Studie „under cover“ beteiligen wollen, um die Ergebnisse hinsichtlich subjektiver Meinungsbildung beeinflussen und verfälschen wollen.



alen Praxisfall, der „einen vorbildlichen und nachahmenswerten Weg für die Praxis“ (Kreimeier et al., 2009, S. 85) darstellt mit dem Ziel „to identify the most effective approaches which will contribute to raising standards at all levels“ (Hammersley, 2002, S. 7)²⁸⁸. Als Untersuchungsfeld diente ein Lehrgang der Pistolenschützen des Bayernkaders. Dieser fand vom 16.-18. Dezember 2010 in der Olympia Schießanlage in Garching Hochbrück statt. Drei Trainer führten die Veranstaltung durch, bei der 23 Sportschützen teilnahmen. Das Alter der Schützen erstreckt sich von 15 bis 22 Jahren.

Die Rolle der Forschenden als Beobachter sowie deren Anliegen war den Lehrgangsteilnehmern vor Lehrgangsbeginn mitgeteilt worden und somit bekannt. Es wurden zwei Beobachter, eine Videokamera und ein Diktiergerät eingesetzt. Letzteres diente der „reduktiven Beschreibung“ (Gniewosz, 2011, S. 104) des Untersuchungsgegenstandes, d. h. die Beobachter konzentrierten sich auf beobachtbare Indikatoren und Verhaltensweisen²⁸⁹. Über die Gesamtzeit der Beobachtung wurde ein Feldtagebuch mitgeführt, um in regelmäßigen Abständen wesentliche Aspekte und Ereignisse zu notieren und Memos zu erstellen. Die Beobachtungsprotokolle wurden während und unmittelbar nach den Trainingseinheiten angefertigt und im Nachhinein mit gegebenenfalls relevanten Zusatzinformationen, die sich im Laufe des Lehrgangswochenendes ergaben, per Memos schriftlich ergänzt oder mittels Diktiergerät festgehalten und später verschriftlicht. Die Beobachtungsperiode erstreckte sich über alle drei Lehrgangstage. Die Zeit zwischen den Trainings- und Schulungseinheiten wurde zur Sammlung von Eindrücken (Gespräche, kurze offene Interviews, Alltagsbeobachtungen) genutzt. Es wurde keine geschlechtsspezifische Unterscheidung getroffen.

Für die Auswertung der Beobachtungsprotokolle wurden die Leitlinien der Grounded Theory Methodology und die kompatible Software für Mixed Methods und qualitative Datenanalyse MAXQDA eingesetzt. Mit Leitlinien ist das prinzipielle Vorgehen nach den Verfahrensschritten der Grounded Theory gemeint, welche „nicht als

²⁸⁸ Neben dem Begriff *best practice* tritt häufig der Begriff *good practice* auf, welche im Grunde dasselbe meint. Auf einer theoretischen Ebene entspricht *best practice* einem Idealstandard, dessen 1 zu 1 Umsetzung in der Praxis utopisch ist, weshalb für den Praxiskontext die Bezeichnung *good practice* treffender ist.

²⁸⁹ Siehe Kapitel 4.3.5 und 4.3.6.

ein starres Verfahren zu betrachten“ (Duttler, 2012, S. 160) ist, sodass es „damit [...] nicht um [...] das exakte Umsetzen von ‘Verfahrensvorgaben‘“ (Mey & Mruck, 2007, S. 34) geht. Vielmehr soll sich der Forscher bemühen, seinen Untersuchungsabsichten entsprechend „den eigenen, individuellen GTM-Forschungsstil [zu] erlernen“ (ebd.) und gleichzeitig bedenken, dass sich „[i]n der Praxis empirischer Sozialforschung [...] der Anspruch einer idealtypischen Umsetzung der Methoden wahrscheinlich oft nur schwer erfüllen“ (Böhm, 2005, S. 102) lässt.

Die Übertragung der verschriftlichten Beobachtungsprotokolle in das Programm MAXQDA erfolgte aus organisatorischen und zeitlichen Gründen erst nach dem Lehrgangswochenende, sodass eine erste offene Kodierung bereits am Lehrgangswochenende stattfand, um sie mit den im Vorfeld aus der Literatur erarbeiteten Indikatoren für Bildung und Aggression thematisch in Komparation setzen zu können. So stellte sich heraus, dass die *Leistung* eine Kategorie höherer Ordnung als die anderen Sozialkompetenzen einnimmt²⁹⁰. Beim axialen Kodieren konnten Interdependenzen einzelner Kategorien erkannt werden, welche wiederum Einfluss auf das Gesamtkonstrukt leistungsorientierter Bildungsarbeit haben, was auf metatheoretischer Ebene für einen allgegenwärtigen und in seinen Substrukturen sich bedingenden Bildungsanspruch des Sports für den Menschen spricht. Das selektive Kodieren konnte insofern als solches nicht bezeichnet bzw. musste anders ausgelegt werden, da das Forschungsdesign so ausgelegt war, dass die Kernkategorie Bildung bereits vor der Feldarbeit als solche aufgestellt und peripher versucht wurde, die Kategorie Aggression im Kodierparadigma verorten zu können. Es ging folglich mehr darum, Bildungsinitiatoren ausfindig zu machen und deren Einflussnahme auf die Kernkategorie zu bestimmen. Dabei konnte Aggression als Subkategorie zu Bildung identifiziert werden, sodass der sportpädagogische Bildungsbegriff und die erziehungswissenschaftliche Wichtigkeit der damit verbundene Bildungstheorie nicht nur bestätigt, sondern auch bekräftigt wurde, da so die Kernkategorie Bildung als entscheidende Stellschraube allgegenwärtig zu sein scheint und damit emotionsregulativen Einflusscharakter trägt.

²⁹⁰ Siehe dazu Kapitel 4.3.5.



6. Untersuchungsergebnisse

Die nun folgende Explikation der Untersuchungsergebnisse erfolgt in zwei Schritten: Zunächst wird die quantitative sportpsychologische Längsschnittuntersuchung anhand numerischer Tabellen dargestellt und erläutert. Dabei sei darauf hingewiesen, dass die für diese Arbeit relevanten Daten exemplarisch im für den wissenschaftlichen Kontext nötigen Umfang dargestellt werden, jedoch auf detaillierte inhaltliche Tiefe verzichtet wird, da es sich methodologisch zwar um ein Mixed-Methods-Untersuchungskonzept im triangulatorischen Sinn handelt, jedoch der Studienfokus auf dem qualitativen Bildungsprozess liegt²⁹¹ und die Ergebnisdarstellung folglich darin münden soll.

Im zweiten Teil werden die qualitative Untersuchung und deren Ergebnisse expliziert. Dabei wird bei den anhand der Grounded Theory gewonnenen Ergebnisse kein „klassischer“ Weg der Darstellung gewählt, der von der Kernkategorie zu ihren Subkategorien verläuft, sondern ein dem tatsächlichen Verlauf des Forschungsprozesses korrespondierender, der dem Kodierparadigma nach Strauss und Corbin in groben Zügen entspricht, jedoch mehr die Forschungsintention der „Sichtbarmachung“ von Bildungsinitiierungsprozessen verfolgt und demzufolge nicht jeder Kategorie detailliert nachgegangen wird. Der Schwerpunkt der qualitativen Untersuchung liegt nicht im akribischen Erstellen von Beobachtungsprotokollen und deren fahrplangetreuen Auswertung, sondern bei der Erarbeitung realer mit der erläuterten Bildungstheorie kompatibler Phänomene, welche sportart- und sportübergreifende Wirkung auf den Menschen und seine Umwelt haben. Damit einhergehend soll der sportartspezifische Bildungsprozess auf metatheoretischer Ebene impliziert werden, sodass einem Addendum innerhalb des Forschungsstandes Rechnung getragen werden kann.

Dieses Verfahren der Ergebnisdarstellung soll dem Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit dienen. Zugleich muss darauf hingewiesen werden, dass alle getätigten Interpretationen und getroffenen Aussagen auf hypothetischer Ebene einzustufen sind und nicht den Status generalisierbarer, dogmatischer Resultate

²⁹¹ Alle Daten der quantitativen Längsschnittstudie und das dazugehörige Untersuchungsmaterial sind online abrufbar unter: <https://osf.io/p2nr6/>.

einnehmen können und wollen. Eine kritische Auseinandersetzung mit den angewendeten Methoden sowie eine entsprechende Reflexion des Untersuchungsablaufs runden dieses Kapitel schließlich ab.

6.1 Ergebnisse der quantitativen Untersuchung

Im Folgenden werden die quantitativen Ergebnisse entsprechend den Querschnittsmessungen T0 bis T2 einzeln dargestellt und anschließend im Längsschnitt relativiert und interpretiert.

6.1.1 Ergebnisse der ersten Querschnittsmessung (T0)

6.1.1.1 Auswertung des Impliziten Assoziationstests (IAT)

Ein implizites Messverfahren erfasst „introspektiv nicht [bzw. unzureichend] identifizierte Spuren vergangener Erfahrungen“ (Greenwald & Banaji, 1995, S. 8).

„Diese Repräsentationen werden automatisch aktiviert, beeinflussen spontane Verhaltensweisen und liegen in einem assoziativen Format vor“ (Gschwendner et al., 2006, S. 13).

Diese These beruht auf der Annahme, dass der IAT „die Stärke assoziativer Verknüpfungen misst“ (Mierke, 2004, S. 36). Damit ist der IAT-Effekt

„a difference score reflecting a relative attitude that shows both the direction (positive vs. negative) of implicit attitude and the magnitude of the attitude (larger numbers reflecting larger differences between pairings in milliseconds)“ (Banaji, 2001, S. 124).²⁹²

Assoziative Verknüpfungen sind allerdings keine obligatorische Voraussetzung für einen IAT-Effekt (vgl. Rothermund & Wentura, 2001; Brendl et al., 2001; Fiedler, 2006). In Bezug auf die assoziative Verknüpfung stellt sich im theoretischen Kontext die Frage, ob diese auf konzeptioneller oder reizspezifischer Ebene gebildet werden (vgl. Steffens & Plewe, 2001; Blümke & Friese, 2006), wobei ein auf reale Anwendungsmuster ausgelegter impliziter Test – wie in dieser Arbeit – als sinnbringend nur dann betrachtet werden kann, wenn die Assoziationen konzeptionell erfolgen.

Der Implizite Assoziationstest besteht aus einer Diskriminationsaufgabe, über welche computergesteuert Stimuli zweier Begriffspaare in möglichst kurzer zeitlicher

²⁹² Diese Aussage ist an sich nicht ganz korrekt, da der IAT nicht die *Stärke* assoziativer Verknüpfungen misst, sondern die *Differenz* der Stärke unterschiedlicher assoziativer Verknüpfungen.



Abfolge kategorisiert werden sollen. Die Auswertung erfolgt entsprechend dem D-Score-Algorithmus nach Greenwald et al. (2003)²⁹³, welcher besagt, dass Probanden, die für die Antwort länger als zehn Sekunden benötigen von der Auswertung auszuschließen sind. Ebenso verhält es sich mit Teilnehmern, bei denen mehr als 10% der Fragen in weniger als 0,3 Sekunden beantwortet werden. Die Reaktionszeitmessung erfolgt im Millisekundenbereich. Nach dieser Bereinigung erfolgt die D-Score-Berechnung²⁹⁴, welche den IAT-Effekt darstellt.

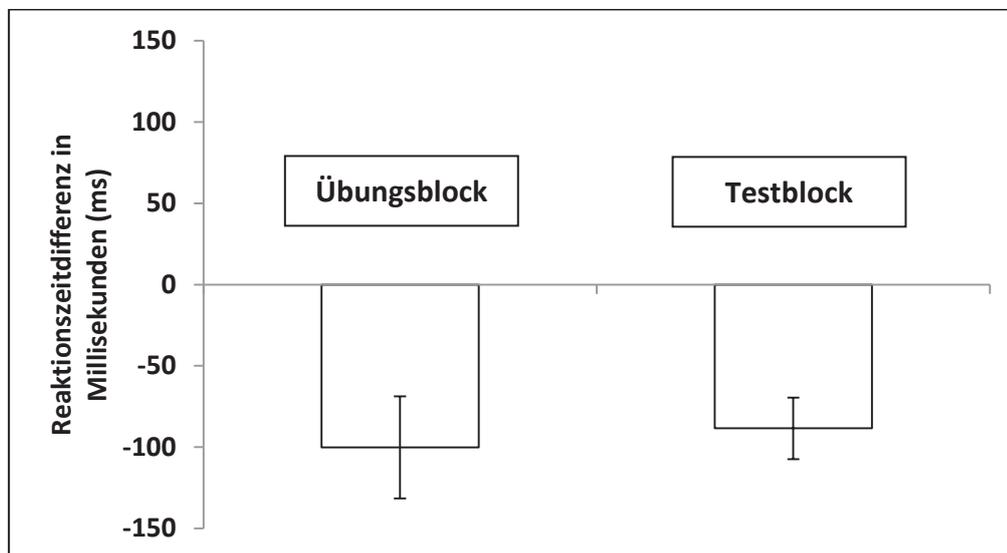
Die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen ($n=75$; $T0$) dieser Untersuchung weisen sowohl im Übungs- ($F = 13.49$, $\bar{x} = -.25$) als auch im Testblock ($F = 21.38$, $\bar{x} = -.22$) negative Differenzen bezüglich der Reaktionsschnelligkeit auf die dargelegten Wortkombinationen auf (siehe Tab. 5 und Abb. 26). Somit haben die Versuchspersonen im Mittel schneller auf die Kombinationen „Selbst & Frieden“ sowie „Andere & Aggression“ reagiert als auf die umgekehrte Tastenbelegung (IAT-Effekt gesamt: $F = 22.55$, $\bar{x} = .24$). Die Effektgröße zwischen den beiden Blocks unterscheidet sich nicht signifikant ($F_{(1,75)} = .23$, $p = .63$), die Unterschiede sind nur zur Übersicht dargestellt.

²⁹³ Diese Berechnungsvorschrift für den IAT-Effekt gründet auf der Annahme, dass IAT und explizite Maße das gleiche Phänomen untersuchen und erfassen. Der neue Algorithmus sollte eine „hohe interne Konsistenz der resultierenden Scores aufweisen und eine geringe Korrelation der IAT-Effekte mit den durchschnittlichen Antwortlatenzen“ (Mierke, 2004, S. 30). Weiterhin sollte dadurch vermieden werden, „dass IAT-Effekte von altersabhängigen Unterschieden der reinen Antwortgeschwindigkeit abhängen“ (ebd.). Zur übersichtlichen Differenzierung zwischen dem konventionellen IAT-Auswertungsverfahren (1998) und der modifizierten Version (2003) siehe Greenwald et al. (2003, S. 214).

²⁹⁴ Dazu werden die Standardabweichungen der Antwortzeiten jeweils von Block 3 und 6 sowie von 4 und 7 berechnet. Sollte der Proband eine Fehlantwort geben, werden auf die mittlere Antwortzeit 0,6 Sekunden hinzugefügt. Anschließend wird die mittlere Antwortzeit aller Testblöcke erfasst, sodass im Zuge dessen die Differenz zwischen den mittleren Antwortzeiten der Blöcke 6 und 3 sowie 7 und 4 errechnet werden kann. Diese wird jeweils durch die Standardabweichung dividiert. Der resultierende Mittelwert der Quotienten ist der D-Score. Siehe dazu ausführlich Greenwald et al. (2003).

Tabelle 5. IAT-Effekte (T0) als D-Scores (Greenwald et al., 1998 und 2003).

Effekt	Mittelwert	F-Wert	p-Wert	Bedeutung
Übungsblock	-.25	13.49	<.001	Die Reaktionszeiten bei der Kombination „Selbst & Frieden“ vs. „Andere & Aggression“ sind wesentlich schneller als die Umkehrung („Selbst & Aggression“). Das deutet auf ein – relativ gesehen – friedliches Selbstkonzept hin.
Testblock	-.22	21.38	<.001	s.o.
IAT-Effekt	-.24	22.55	<.001	s.o.

Abbildung 25. IAT-Effekte in Millisekunden (T0). Die Fehlerbalken stellen den Standardfehler des Mittelwerts dar²⁹⁵

Der IAT deutet auf ein relativ friedliches Selbstkonzept der beteiligten Kinder hin, da die Kombinationen „Selbst & Frieden“ sowie „Aggression & Andere“ deutlich schneller gedrückt werden als ihre Umkehrung. Daraus kann jedoch nicht kausal darauf geschlossen werden, dass die Kinder und Jugendliche als friedlich und nicht aggressiv eingestuft werden können. Denn es wird nicht die Proposition, also die logische Verknüpfung, gemessen, sondern nur die Assoziation ohne Wahrheitswert, so kann man beispielsweise aus der Beobachtung, dass "Selbst" und "schlagen" langsamer gedrückt wird als "Andere" und "schlagen" nicht zwangsläufig

²⁹⁵ Die Fehlerbalken stellen einen Standardfehler des Mittelwerts dar. Negative Differenzen bedeuten, dass die Versuchspersonen im Mittel schneller auf die Kombination „Selbst“ & „Frieden“ vs. „Andere“ & „Aggression“ als auf die umgekehrte Tastenbelegung reagiert haben.



schließen, dass eine Person nicht aggressiv sein kann. So können z.B. möglicherweise die errechneten Ergebnisse auch damit zusammenhängen, dass das Wort "friedlich" als positiver wahrgenommen wird und somit einfacher mit dem Selbst zu assoziieren ist als "aggressiv", unabhängig davon wie die eigentliche semantische Assoziation ist.

6.1.1.2 Auswertung des Fragebogens zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ)

Bei der Emotionsregulation werden getreu des FEEL-KL adaptive von maladaptive Strategien differenziert²⁹⁶. Erstere sind auf „Akzeptieren, Kognitives Problemlösen, Problemorientiertes Handeln, Stimmung anheben, Vergessen, Zerstreuung, Umbewerten“ (Schmitt et al., 2012, S. 97) ausgerichtet und streben somit nach langfristigen und nachhaltigen Lösungen. Sie können als „individuelle Ressourcen“²⁹⁷ (Grob & Smolenski, 2009; S. 7) betrachtet werden. Maladaptive Strategien implizieren hingegen „Aufgeben, Aggressives Verhalten, Perseveration, Rückzug, Selbstabwertung“ (Schmitt et al., 2012, S. 97) und setzen eher den Ablenkungscharakter einer Handlung in den Vordergrund und bergen somit „Risiken“²⁹⁸ (Grob & Smolenski, 2009; S. 7) in Bezug auf die Emotionskontrolle. Allgemein lässt sich sagen, dass adaptive Strategien „generell funktional“ [und] maladaptive Strategien [...] immer mit dysfunktionalen Konsequenzen verbunden seien“ (Barnow et al., 2016, S. 6), wobei „diese Strategien stets situationsspezifisch betrachtet werden müssen“ (Scherr, 2016, S. 89f.; vgl. auch Aldao, 2013). Die Autoren hingegen sprechen sich für eine „trait-orientierten Perspektive der Emotionsregulation [aus] und unterstellen somit [...], dass Individuen folglich zeit- und situationsstabile Mus-

²⁹⁶ Adaptive und maladaptive Strategien werden im FEEL-KJ als Sekundärskalen bezeichnet, welchen weitere Emotionsregulationsstrategien untergliedert werden, die als Strategie-Skalen bezeichnet werden: Adaptive Strategien umfassen *Problemorientiertes Handeln, Zerstreuung, Stimmung anheben, Akzeptieren, Vergessen, Kognitives Problemlösen* und *Umbewerten*. Den maladaptiven Strategien werden *Aufgeben, Aggressives Verhalten, Rückzug, Selbstabwertung, Perseveration* zugeordnet. Weiterhin existieren die weiteren Strategien *Ausdruck, Soziale Unterstützung* und *Emotionskontrolle*, welche keiner der beiden Sekundärskalen zugeordnet und als einzelne Skalen behandelt werden. Der hier verwendete Begriff *Emotionskontrolle* ist nicht gleichzusetzen mit dem in Kapitel 4.2.1 verwendeten, der semantisch der Emotionsregulation anhand adaptiver Strategien zuzurechnen ist. Die Auswertung erfolgt mittels Aufstellung von Summenscores für die 15 Strategie-Skalen und den Sekundär-Skalen. Die Reliabilität eines Summenscores ist höher als die Reliabilität einer einzelnen Messung.

²⁹⁷ Im Vorwort der zweiten, aktualisierten und ergänzten Auflage des FEEL-KJ bezeichnen Grob und Smolenski diese Ressourcen als „Kompetenzen“ (Grob & Smolenski, 2009; S. 8).

²⁹⁸ Im Vorwort der zweiten, aktualisierten und ergänzten Auflage des FEEL-KJ bezeichnen Grob und Smolenski diese Risiken als „Risikoverhalten“ (Grob & Smolenski, 2009; S. 8).

ter der Emotionsbewältigung aufweisen“ (Freudenthaler & Wettstein, 2015, S. 355).

Der FEEL-KJ erhebt laut Grob und Smolenski

„mehrdimensional [...] die habituellen Emotionsregulationsstrategien in Abhängigkeit von Gefühlen Angst, Trauer und Wut und versteht das individuelle Regulationsverhalten in Bezug zum subjektiven Wohlbefinden einer Person“ (2009; S. 18).

Bei den in dieser Studie untersuchten Probanden ($n=73$) liegen die Werte sowohl adaptiver als auch maladaptiver Strategien im Normalbereich ($40 < T < 60$). Würde bei adaptiven Strategien ein Wert von 40 unterschritten werden, ginge man von einem defizitären Einsatz der entsprechenden funktionalen Emotionsregulationsstrategie“ (Grob & Smolenski, 2009; S. 39) aus. Entsprechend verhält es sich innerhalb der maladaptiven Strategien, würde der T-Wert von 60 überschritten werden. In diesem Fall ginge man von einem „überdurchschnittlichen und damit einem dem Wohlbefinden abträglichen Einsatz der jeweiligen [m]aladaptiven Regulationsstrategie“ (ebd.) aus. Prozentual betrachtet nehmen die Testpersonen mit ihren Testwerten in der Testwertverteilung der Vergleichsgruppe (Kinder und Jugendliche zwischen 10;00 und 19;11 Jahren) bei den adaptiven Strategien den Rang 46,6% bzw. bei den maladaptiven Strategien den Rang 62,2%, d.h. dass dieser Prozentanteil von der Normstichprobe einen niedrigeren bzw. ebenso hohen Mittelwert besitzt. Diese Werte liegen im Normalbereich und sind somit unauffällig²⁹⁹. 13,9 Prozent der Probanden nutzen die gegenüber den maladaptiven Strategien zu bevorzugenden adaptiven Strategien defizitär, d.h. zu selten und in zu geringem Ausmaß. Dies wird begleitet von der Tatsache, dass 29,2 Prozent der Kinder und Jugendlichen maladaptive Strategien überdurchschnittlich oft verwenden.

Die T-Werte³⁰⁰ der Sekundärskalen (Wut, Angst, Trauer) liegen größtenteils im Normbereich zwischen 40 und 60. Zwei Subskalen (maladaptive Strategien, maladaptiv Wut) überschreiten diesen Bereich jedoch signifikant, lassen aber noch keinen Schluss auf ein mögliches klinisch auffälliges Verhalten zu³⁰¹.

²⁹⁹ Vgl. diesbezüglich u. a. Lienert & Ratz (1998).

³⁰⁰ Ein T-Wert ist ein standardisierter Normwert, der den sofortigen Vergleich mit dem Normbereich zulässt.

³⁰¹ *Klinisch auffällig* spiegelt in den verwendeten Fragebögen einen vom Mittel deutlich abweichenden Wert wider, der auf ein sich von der Norm abhebendes Verhalten hinweist ohne dieses jedoch zwangsläufig zu belegen. Grob & Smolenski (2009) schlagen bei klinisch auffälligen Ergebnissen zusätzliche Diagnostiken zur ergänzenden Klärung vor und/oder ein Training zur gezielten Veränderung der maladaptiven Emotionsregulationsstrategien (vgl. dazu auch Junge et al., 2002; Petermann & Petermann, 2008; Berking, 2015).



Tabelle 6. Mittelwerte, mittlere T-Werte und mittlere Prozentränge der Stichprobe auf den Sekundärskalen des FEEL-KJ (T0).

Skala	Mittelwert	T-Wert	Prozentrang	Defizitäre Strategienutzung
Adaptive Strategien	134,47	>49	>46,6	N = 10; 13,7%
Maladaptive Strategien	80,12	>52	>62,2	N = 16; 21,9%
Weitere Strategien	51,79	-	-	-
Adaptiv Wut	44,05	>49	>48,0	N = 10; 13,7%
Adaptiv Angst	46,07	>49	>45,2	N = 10; 13,7%
Adaptiv Trauer	44,34	>48	>42,2	N = 13; 17,8%
Maladaptiv Wut	28,51	>53	>64,7	N = 19; 26,0%
Maladaptiv Angst	24,99	>50	>56,4	N = 17; 23,2%
Maladaptiv Trauer	26,63	>49	>51,9	N = 10; 13,7%
Weitere Wut	17,03	-	-	-
Weitere Angst	17,04	-	-	-
Weitere Trauer	17,73	-	-	-

Der Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ) liefert Erkenntnisse darüber, inwieweit die Probanden in der Lage sind, mit den Emotionen Wut, Trauer und Angst mittels sog. Coping-Strategien³⁰² umzugehen; das bedeutet, dass sie vermögen, Emotionen kognitiv zu reflektieren und steuernd deren Intensität zu verringern. Die Ergebnisse der Stichprobe (T0) zeigen, dass die Kinder und Jugendlichen im Mittel Normwerte aufweisen. Jedoch ergeben sich je nach Subskala zwischen ca. 13% und 26% Probanden, die offenbar über ein geringes Maß an Steuerungskapazitäten bezüglich der angesprochenen Emotionen verfügen. Diese Werte haben keine allgemeingültige Aussagekraft darüber, ob eine Person aggressiv ist oder nicht, sondern darüber inwiefern mit ei-

³⁰² Coping meint eine Handlung, die darauf ausgerichtet ist „mit allen möglichen schwierigen und herausfordernden Situationen umzugehen. Emotionen können, müssen aber nicht zwingend ein Bestandteil solcher Situationen sein. Coping ist somit ein übergeordnetes Konzept“ (Brandstätter, 2013, S. 175).

ner möglichen Aggressivität umgegangen werden kann. Genau hierin ist der Anknüpfungspunkt zum Aggressionsfragebogen zu finden.

6.1.1.3 Auswertung des Fragebogens zum aggressiven Verhalten von Kindern zwischen vier und 14 Jahren (FAVK)

Der Fragebogen zum aggressiven Verhalten von Kindern zwischen vier und 14 Jahren zielt auf die Erfassung von gleichaltrigenbezogener und erwachsenbezogener aggressiver Kognitionen und Verhaltensweisen sowie weiterer aggressionsauslösender und entsprechend aufrechterhaltender Komponenten ab³⁰³. Die daraus resultierenden vierstufigen Skalen (0=gar nicht zutreffend bis 3=besonders zutreffend) sollen laut Autoren „die wesentlichen aufrechterhaltenden Faktoren für aggressives Verhalten abbilden“ (Görtz-Dorten & Döpfner, 2010b, S. 14). Die Skalen erfassen die Faktoren *Störungen sozial-kognitiver Informationsverarbeitung* (8 Items), *Störungen der Impulskontrolle* (5 Items), *Störungen der sozialen Fertigkeiten* (6 Items) und *Störungen sozialer Interaktionen* (6 Items)³⁰⁴, welche sich gegenseitig beeinflussen können:

„So mögen sich beispielsweise Störungen sozialer Interaktionen direkt auf die sozial-kognitive Informationsverarbeitung, die Impulskontrolle und die sozialen Fertigkeiten auswirken“ (Benesch et al., 2013, S. 276, vgl. auch Döpfner et al., 2007).

Die Testergebnisse werden anhand einer Stanine-Skala³⁰⁵ dargestellt. Innerhalb dieses Fragebogens gelten die Werte 8 und 9 als klinisch auffällig.

Die untersuchten Kinder (n=66) zeigen in allen untersuchten Aggressionskomponenten im Schnitt durchschnittliche Werte an (Stanine-Wert = 6) und liegen somit im Normal-Bereich (4-7). Einzelne der Probanden haben klinisch auffällige Werte, so erreichen 12 Kinder (18,2%) auf der Subskala *Gleichaltrigenbezogene Aggression* klinisch auffällige Werte. Auf der *Skala Erwachsenenbezogenen Aggression* be-

³⁰³ Die Autoren konstatieren anhand weiterer Studien (vgl. Benesch et al., 2013), dass der FAVK mit der „Erfassung von vier auslösenden und aufrechterhaltenden Komponenten aggressiven Verhaltens nur einen Teilbereich der Gesamtheit möglicher Einflussfaktoren“ (ebd., S. 278) abdeckt und damit, wie aus der Komplexität der Aggressionsthematik zu vermuten ist, kein Anspruch auf absolute Generalisierbarkeit hat.

³⁰⁴ Anhand dieser sollen Hinweise zu Indikationen einzelner Behandlungsbausteine im Rahmen einer verhaltenstherapeutischen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie gegeben werden, welches auf das Therapieprogramm THAV (Görtz-Dorten & Döpfner, 2010b) für Kinder mit aggressivem Verhalten basiert.

³⁰⁵ Die Stanine-Skala ist eine Vergrößerung der T-Skala mit einer Spannweite von 1 bis 9 (Standard-Nine; abgeleitet von „standard scores with nine categories“). Stanine-Werte errechnen sich anhand der normalisierten Z-Werte. Z-Werte sind Standard-Werte und eine Form von Normwerten. Ihr Mittelwert liegt bei 100, die Streuung bei 10. Siehe ausführlich Schelte (1997).



trifft dies 6 Kinder (9,1%). Im Gesamtscore erreichen gut 10% der Kinder ein klinisch auffälliges Ergebnis. Die erhöhten Einzelfälle verändern zwar nicht signifikant die Mittelwerte, insgesamt ist aber zu diesem Zeitpunkt (T0) von einem relativ normalen Verhalten in Bezug auf Aggressionen auszugehen.

Tabelle 7. Mittelwerte, mittlere Stanine-Werte und mittlere Prozenträge der Stichprobe auf den einzelnen Komponentenskalen, den altersgetrennten Gesamtwerten und dem Gesamtskalenwert des FAVK (T0).

Skala	Mittelwert	Stanine-Wert	Prozentrang	Klinisch auffällig
Störung der sozialkognitiven Informationsverarbeitung	0,63	6	61-77; ~70	N = 10; 15,1%
Störung der Impulskontrolle	0,47	6	61-77; ~73	N = 7; 10,6%
Störung der sozialen Fertigkeiten	0,25	6	61-77; ~77	N = 5; 7,6%
Störung der Interaktionen	0,44	6	61-77; ~71	N = 10; 15,1%
Gleichaltrigenbezogene Aggression	0,53	6	61-77; ~62	N = 12; 18,2%
Erwachsenenbezogene Aggression	0,39	6	61-77; ~64	N = 6; 9,1%
Gesamtscore	0,46	6	61-77; ~62	N = 7; 10,6%

6.1.1.4 Fazit (T0)

Bezüglich der Korrelationen der Einzeltests untereinander findet sich nur zwischen der Subskala *maladaptive Strategien* des Fragebogens zur Emotionsregulation (FEEL-KJ) und dem Fragebogen zum aggressiven Verhalten von Kindern zwischen vier und 14 Jahren (FAVK) ein signifikanter Zusammenhang. Dies lässt darauf schließen, dass je häufiger die Kindern und Jugendlichen laut FEEL-KJ maladaptive Strategien im Umgang mit ihren Emotionen nutzen, sie ein desto höheres Aggressivitätslevel laut des Aggressionsfragebogens FAVK aufweisen (siehe Tab. 8).

Tabelle 8. Zusammenhänge IAT, FEEL-KJ und FAVK (T0). Vorhersage der FAVK Werte durch die Skalen im FEEL-KJ.

Prädiktor	β	t-Wert	p-Wert	Bedeutung
IAT D-Score	.032	.271	.787	Kein Einfluss.
Maladaptive Strategien bei Wut	.430	3.583	<.01	Je mehr maladaptive Strategien, desto mehr Aggression.
Adaptive Strategien bei Wut	.032	.269	.789	Kein Einfluss.

Das implizite Maß lässt vermuten, dass die Kinder und Jugendlichen Aggressionen eher mit anderen als mit sich selbst assoziieren. Mit Blick auf die Ergebnisse der dem IAT nachgestellten Fragebögen und verglichen mit Resultaten der existierenden Literatur kann den Probanden insgesamt jedoch ein relativ "wenig friedliches Selbstkonzept" attestiert werden, denn die D-Scores als Maß der Assoziationsgeschwindigkeit liegen in anderen Studien meist bei $-.5$ im Mittel (z.B. Teubel et al., 2011; Bluemke & Zumbach, 2012)³⁰⁶. Dies kann aber auch daran liegen, dass in der vorliegenden Untersuchung mit Kindern und Jugendlichen gearbeitet wird und andere Stimuli verwendet werden. Insgesamt lässt dies zwei Schlüsse zu: Zum einen sollte man im Querschnitt eine Vergleichsstichprobe gewinnen, um so die Testergebnisse differenziell und normorientiert betrachten zu können³⁰⁷, zum anderen drückt sich dadurch die immense Wichtigkeit der Längsschnittuntersuchung aus, da sich nur durch intraindividuelle Vergleiche Entwicklungstendenzen finden und aussagekräftige Ergebnisse aufstellen lassen. Denn als zentrale Fragestellung verbleibt, was Schießen langfristig bei Kindern und Jugendlichen bewirkt.

Die expliziten Untersuchungsinstrumente zeigen, dass die Stichprobe durchschnittlich signifikant vom Erwartungswert³⁰⁸ der Normstichprobe abweicht, aber den Normbereich nicht verlässt. Dazu kommen Auffälligkeiten bei den Selbstregulationsstrategien: Im Vergleich werden generell mehr maladaptive Strategien als adaptive Strategien angewendet, was bezüglich aggressionsaffiner Persönlichkeitsdis-

³⁰⁶ Ähnliche Tendenzen, aber in einem gänzlich anderem sportiven Probandenkontext, finden sich bei Banse et al. (2015).

³⁰⁷ Im Zuge des Projekts wurde eine solche Vergleichsstichprobe an Basketballern unternommen, welche auf ein friedlicheres Selbstkonzept der Basketballer hindeutet. Siehe dazu Erle et al. (2016).

³⁰⁸ Der Erwartungswert liegt bei einem durchschnittlichen Prozentrang von 50. Der Normbereich beschreibt das Intervall zwischen 40 und 60 Prozent.



positionen als ungünstig einzustufen ist. Innerhalb der einzelnen Emotionen dominiert besonders die Wut; dabei kommen besonders viele maladaptive Strategien zum Einsatz; signifikant mehr als bei den anderen Emotionen (siehe Tab. 6). Diese Übernutzung maladaptiver Strategien sagt auch den Aggressionswert im FAVK vorher (siehe Tab. 7).

Anhand der Befunde der ersten Erhebungswelle scheint ein großes Potential für die Arbeit im Schützenverein mit Kindern und Jugendlichen bezüglich der Persönlichkeitsentwicklung zu liegen, denn sollte die Aggression der Kinder an schlechter Selbstregulation liegen, bestünden gerade im Schützenverein sehr gute Möglichkeiten, die Konzentration und Emotionsregulation zu verbessern.

6.1.2 Ergebnisse der zweiten Querschnittsmessung (T1)

Im Folgenden wird mit der quantitativen Ergebnisdarstellung so verfahren, dass die Querschnittsmessungen nur sehr knapp expliziert und jeweils mit den bisherigen quantitativen Ergebnissen bezogen auf den Längsschnitt im Vergleich dargestellt und erläutert werden.

6.1.2.1 Auswertung des Impliziten Assoziationstests (IAT)

Die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen ($n=61$) weisen auch innerhalb der zweiten Querschnittsmessung sowohl im Übungs- ($F = 29,04$, $\bar{x} = -.42$) als auch im Testblock ($F = 14.83$, $\bar{x} = -.25$) negative Differenzen bezüglich der Reaktionsgeschwindigkeit auf die dargelegten Wortkombinationen auf (siehe Tab. 9, Abb. 27). Die Probanden haben im Mittel schneller auf die Kombinationen „Selbst & Frieden“ sowie „Andere & Aggression“ reagiert als auf die umgekehrte Tastenbelegung (IAT-Effekt gesamt: $F = 28.36$, $\bar{x} = -.33$). Die Effektgröße zwischen den beiden Blocks unterscheidet sich im Gegensatz zu T0 signifikant ($F_{(1,59)} = 5.43$, $p = .023$).

Tabelle 9. IAT-Effekte (T1) als D-Scores (Greenwald et al., 1998 und 2003).

Effekt	Mittelwert	F-Wert	p-Wert	Bedeutung
Übungsblock	-.41	29.04	<.001	Die Reaktionszeiten bei der Kombination „Selbst & Frieden“ vs. „Andere & Aggression“ sind wesentlich schneller als die Umkehrung („Selbst & Aggression“). Das deutet auf ein – relativ gesehen – friedliches Selbstkonzept hin.
Testblock	-.25	14.83	<.001	s.o.
IAT-Effekt	-.33	28.36	<.001	s.o.

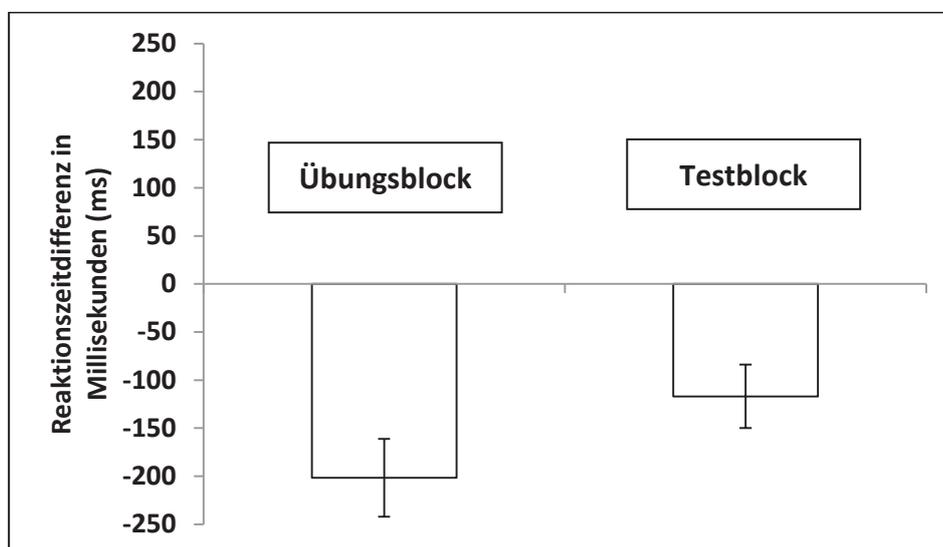


Abbildung 26. IAT-Effekte in Millisekunden (T1). Die Fehlerbalken stellen den Standardfehler des Mittelwerts dar

Im Vergleich zum ersten Erhebungszeitraum (T0) sinken die Mittelwerte im zweiten Erhebungszeitraum (T1). Die Werte lassen die Schlussfolgerung zu, dass das Selbstkonzept der Probanden tendenziell „friedlicher“ wird. Der Unterschied ist allerdings nicht so ausgeprägt, dass man von statistischer Signifikanz sprechen kann.



Tabelle 10. IAT Effekte als D-Scores im Vergleich T0 mit T1 (Greenwald, et al., 1998 und 2003).

Effekt	Mittelwert T0	Mittelwert T1	t-Wert	p-Wert
Übungsblock	-0.27	-0.41	1.64	.11
Testblock	-0.21	-0.25	0.57	.57
IAT-Effekt	-0.24	-0.33	1.57	.12

6.1.2.2 Auswertung des Fragebogens zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ)

Bei den untersuchten Kindern (n=61) liegen die Werte sowohl bei den adaptiven Strategien als auch bei den maladaptiven Strategien im Normalbereich. Prozentual betrachtet nehmen die Testpersonen mit ihren Testwerten in der Testwertverteilung der Vergleichsgruppe bei den adaptiven Strategien den Rang 46,6% bzw. bei den maladaptiven Strategien den Rang 62,2%, d. h. dass dieser Prozentanteil von der Normstichprobe einen niedrigeren bzw. ebenso hohen Mittelwert besitzt. Diese Werte liegen im Normalbereich und sind somit unauffällig. 14,8% Prozent der Probanden nutzen die gegenüber den maladaptiven Strategien zu bevorzugenden adaptiven Strategien defizitär. Dies wird begleitet von der Tatsache, dass 16,4% Prozent der Kinder und Jugendlichen maladaptive Strategien überdurchschnittlich oft verwenden.

Die Prozenträge der Sekundärskalen (Wut, Angst, Trauer) liegen größtenteils im Normbereich zwischen 40 und 60. Bei der Skala maladaptive Strategien und den Subskalen maladaptive Angst und maladaptive Wut wird dieser Bereich jedoch signifikant überschritten. Dies lässt nicht obligatorisch den Schluss auf ein mögliches klinisch auffälliges Verhalten zu.

Tabelle 11. Mittelwerte, mittlere T-Werte und mittlere Prozenträge der Stichprobe auf den Sekundärskalen des FEEL-KJ (T1).

Skala	Mittelwert	T-Wert	Prozentrang	Defizitäre Strategienutzung
Adaptive Strategien	136.47	>49	>46.6	N = 9; 14,8%
Maladaptive Strategien	80.51	>52	>62.2	N = 10; 16,4%
Weitere Strategien	51.15	-	-	-
Adaptiv Wut	44.69	>49	>48.0	N = 9; 14,8%
Adaptiv Angst	46.25	>49	>45.2	N = 10; 16,4%
Adaptiv Trauer	45.28	>49	>46.4	N = 9; 14,8%
Maladaptiv Wut	28.05	>53	>64.7	N = 10; 16,4%
Maladaptiv Angst	25.30	>52	>65.7	N = 17; 27,9%
Maladaptiv Trauer	27.16	>51	>58.6	N = 10; 16,4%
Weitere Wut	17.07	-	-	-
Weitere Angst	16.87	-	-	-
Weitere Trauer	17.21	-	-	-

Der Vergleich von T0 und T1 zeigt, dass im Bereich der adaptiven Strategien Mittelwerterhöhungen vorliegen, im Bereich der maladaptiven Strategien bleiben die Werte annähernd gleich. Obwohl die Unterschiede wiederum nicht signifikant sind, deuten die Daten auf eine leichte Verbesserung im Bereich der erwünschten adaptiven Strategien hin. Insgesamt bewegen sich die Werte im Bereich der Emotionsregulation von T0 zu T1 auf einem konstanten Niveau.



Tabelle 12. Mittelwerte, t-Werte und p-Werte der Stichproben auf den Sekundärskalen des FEEL-KJ im Vergleich T0 und T1.

Skala	Mittelwert T0	Mittelwert T1	t-Wert	p-Wert
Adaptive Strategien	134.51	136.20	-0.59	.56
Maladaptive Strategien	81.07	81.12	-0.03	.98
Weitere Strategien	51.36	50.88	0.49	.63
Adaptiv Wut	43.98	44.73	-0.68	.50
Adaptiv Angst	45.78	46.24	-0.40	.69
Adaptiv Trauer	44.75	45.24	-0.45	.65
Maladaptiv Wut	28.73	28.31	0.58	.57
Maladaptiv Angst	25.39	25.44	-0.07	.94
Maladaptiv Trauer	26.95	27.37	-0.57	.57
Weitere Wut	16.81	16.94	-0.39	.70
Weitere Angst	16.85	16.81	0.08	.94
Weitere Trauer	17.69	17.12	0.97	.34

6.1.2.3 Auswertung des Fragebogens zum aggressiven Verhalten von Kindern zwischen vier und 14 Jahren (FAVK)

Die Kinder (n = 54) liegen zwar in allen untersuchten Aggressionskomponenten im Normal-Bereich (4-7), die durchschnittlichen Werte (Stanine-Wert = 6 oder 7) sind jedoch als erhöht zu bezeichnen. Einzelne Probanden haben klinisch auffällige Werte. So erreichen 13 Kinder (24,1%) auf der Subskala *Gleichaltrigenbezogene Aggression* klinisch auffällige Werte. Auf der *Skala Erwachsenenbezogenen Aggression* betrifft dies 10 Kinder (18,5%). Im Gesamtscore erreichen 20,4% der Kinder ein klinisch auffälliges Ergebnis.

Tabelle 13. Mittelwerte, mittlere Stanine-Werte und mittlere Prozenträge der Stichprobe auf den einzelnen Komponentenskalen, den altersgetrennten Gesamtwerten und dem Gesamtskalenwert des FAVK (T1).

Skala	Mittelwert	Stanine-Wert	Prozentrang	Klinisch auffällig
Störung der sozialkognitiven Informationsverarbeitung	0.70	<7	77	N = 13; 24,1%
Störung der Impulskontrolle	0.61	7	80	N = 10; 18,5%
Störung der sozialen Fertigkeiten	0.32	<7	78	N = 8; 14,8%
Störung der Interaktionen	0.56	<7	78	N = 10; 18,5%
Gleichaltrigenbezogene Aggression	0.63	6	76	N = 12; 22,2%
Erwachsenenbezogene Aggression	0.49	<7	77	N = 8; 14,8%
Gesamtscore	0.56	6	77	N = 11; 20,4%

Im Vergleich von T0 und T1 ist bei allen Subskalen ein Anstieg der Mittelwerte zu verzeichnen (siehe Tab. 14). Bei der Subskala *Störung der Interaktion* ist der Unterschied besonders deutlich und statistisch signifikant ($p = .03$). Diese Zahlen geben einen Hinweis darauf, dass sich das Aggressionspotential erhöht hat.



Tabelle 14. Vergleich der T0- und T1-Werte des FAVK.

Skala	Mittelwert T0	Mittelwert T1	t-Wert	p-Wert
Störung der sozialkognitiven Informationsverarbeitung	0.68	0.72	-0.65	.52
Störung der Impulskontrolle	0.51	0.59	-1.25	.22
Störung der sozialen Fertigkeiten	0.27	0.31	-0.88	.38
Störung der Interaktionen	0.43	0.55	-2.32	.03
<hr/>				
Gleichaltrigenbezogene Aggression	0.56	0.63	-1.07	.29
Erwachsenenbezogene Aggression	0.41	0.48	-1.39	.17
<hr/>				
Gesamtscore	0.49	0.55	-1.59	.12

6.1.2.4 Fazit (T1)

Bezüglich der Korrelationen der Einzeltests untereinander findet sich nur zwischen der Subskala *maladaptive Strategien* des FEEL-KJ und dem FAVK ein signifikanter Zusammenhang. Wie nach T0 vermutet, ließe das darauf schließen, dass je häufiger die Kindern und Jugendlichen laut FEEL-KJ maladaptive Strategien im Umgang mit ihren Emotionen nutzen, sie ein desto höheres Aggressivitätslevel laut des Aggressionsfragebogens FAVK aufweisen (s. Tab. 15).

Tabelle 15. Zusammenhänge IAT, FEEL-KJ und FAVK (T1). Vorhersage der FAVK Werte durch die Skalen im FEEL-KJ.

Prädiktor	β	t-Wert	p-Wert	Bedeutung
IAT D-Score	.00	.01	.99	Kein Einfluss.
Maladaptive Strategien bei Wut	.42	3.26	<.01	Je mehr maladaptive Strategien, desto mehr Aggression.
Adaptive Strategien bei Wut	-.17	-1.29	.20	Kein Einfluss.

Zusammenfassend lässt sich nach der zweiten Erhebungswelle als Erkenntnis festhalten, dass sich die Messwerte bei den genutzten Untersuchungsinstrumentarien von T0 nach T1 verändern und somit methodisch greifen. Dies könnte darauf beruhen, dass die Kinder die an sie gestellten Anforderungen nicht zufällig und willkürlich bewältigen, sondern die Fragen möglichst ehrlich beantworten. Während sich im Vergleich von T0 und T1 die impliziten Werte (IAT) in Richtung der Assoziationen „Selbst & friedlich“ bzw. „Andere & aggressiv“ verschieben, sich „verbessern“, kann für den Bereich der Emotionsregulation ein konstantes Niveau beschrieben werden. Für den Aggressionsfragebogen hingegen ist ein leichter Anstieg der Werte festzuhalten.

6.1.3 Ergebnisse der dritten Querschnittsmessung (T2)

Im Folgenden wird die dritte Querschnittsmessung in ihrer Ergebnisdarstellung knapp expliziert und mit den bisherigen quantitativen Ergebnissen bezogen auf den Längsschnitt im Vergleich dargestellt und erläutert.

6.1.3.1 Auswertung des Impliziten Assoziationstests (IAT)

Die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen ($n=44$) weisen auch innerhalb der dritten Querschnittsmessung sowohl im Übungs- ($F = 20,30$, $\bar{x} = -.42$) als auch im Testblock ($F = 41,37$, $\bar{x} = -.40$) negative Differenzen bezüglich der Reaktionsgeschwindigkeit auf die dargelegten Wortkombinationen auf (siehe Tab. 16). Die Probanden haben im Mittel schneller auf die Kombinationen „Selbst & Frieden“ sowie „Andere & Aggression“ reagiert als auf die umgekehrte Tastenbelegung (IAT-Effekt gesamt: $F = 35.81$, $\bar{x} = -.41$).



Tabelle 16. IAT-Effekte (T2) als D-Scores (Greenwald et al., 1998 und 2003).

Effekt	Mittelwert	F-Wert	p-Wert	Bedeutung
Übungsblock	-.42	20.30	<.001	Die Reaktionszeiten bei der Kombination „Selbst & Frieden“ vs. „Andere & Aggression“ sind wesentlich schneller als die Umkehrung („Selbst & Aggression“). Das deutet auf ein – relativ gesehen – friedliches Selbstkonzept hin.
Testblock	-.40	41.37	<.001	s.o.
IAT-Effekt	-.41	35.81	<.001	s.o.

Im Längsschnittverlauf kann insgesamt von einer Senkung der Mittelwerte gesprochen werden (siehe Tab. 17). Die Werte lassen die Schlussfolgerung zu, dass das Selbstkonzept der Probanden tendenziell „friedlicher“ wird. Der Unterschied lässt sich als signifikant bezeichnen ($p = .038$).

Tabelle 17. IAT Effekte als D-Scores im Vergleich T0 bis T2 (Greenwald, et al., 1998 und 2003).

Block	Mittelwert T0	Mittelwert T1	Mittelwert T2	F-Wert	p-Wert
Übungsblock	-0.28	-0.52	-0.44	2.88	.067
Testblock	-0.26	-0.30	-0.41	2.88	.068
IAT-Effekt	-0.27	-0.41	-0.42	3.53	.038

6.1.3.2 Auswertung des Fragebogens zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ)

Bei den untersuchten Kindern ($n=49$) liegen die Werte sowohl bei den adaptiven Strategien als auch bei den maladaptiven Strategien im Normalbereich (T-Werte). Prozentual betrachtet nehmen die Testpersonen mit ihren Testwerten in der Testwertverteilung der Vergleichsgruppe bei den adaptiven Strategien den Rang 32,5% bzw. bei den maladaptiven Strategien den Rang 83,0%, d.h. dass dieser Prozentanteil von der Normstichprobe einen niedrigeren bzw. ebenso hohen Mittelwert besitzt. Diese Werte liegen zwar noch im Normalbereich und sind somit noch nicht als

auffällig zu bezeichnen. 20,4% Prozent der Probanden nutzen die gegenüber den maladaptiven Strategien zu bevorzugenden adaptiven Strategien defizitär. Dies wird begleitet von der Tatsache, dass 16,3% Prozent der Kinder und Jugendlichen maladaptive Strategien überdurchschnittlich oft verwenden (siehe Tab. 18).

Die Prozentränge der Sekundärskalen (Wut, Angst, Trauer) sind hingegen auffälliger: lediglich die Subskala adaptive Wut hält sich im durchschnittlichen Mittelsektor (48,0%). Bei der Skala maladaptive Strategien und den Subskalen maladaptive Angst und maladaptiv Wut wird dieser Bereich auffällig und damit signifikant überschritten. Dies lässt nicht obligatorisch den Schluss auf ein mögliches klinisch auffälliges Verhalten zu.

Tabelle 18. Mittelwerte, mittlere T-Werte und mittlere Prozentränge der Stichprobe auf den Sekundärskalen des FEEL-KJ (T2).

Skala	Mittelwert	T-Wert	Prozentrang	Defizitäre Strategienutzung
Adaptive Strategien	126.96	>46	>32.5	<i>N</i> = 10; 20.4%
Maladaptive Strategien	89.88	>59	>83.0	<i>N</i> = 8; 16.3%
Weitere Strategien	54.98	-	-	-
Adaptiv Wut	44.04	>49	>48.0	<i>N</i> = 7; 14.3%
Adaptiv Angst	40.65	>42	>20.8	<i>N</i> = 9; 18.4%
Adaptiv Trauer	42.27	>46	>35.5	<i>N</i> = 3; 6.1%
Maladaptiv Wut	29.96	>55	>71.6	<i>N</i> = 11; 22.4%
Maladaptiv Angst	31.04	>64	>93.3	<i>N</i> = 29; 59.2%
Maladaptiv Trauer	28.88	>53	>64.6	<i>N</i> = 8; 16.3%
Weitere Wut	17.71	-	-	-
Weitere Angst	18.02	-	-	-
Weitere Trauer	19.24	-	-	-

Die bereits als unauffällig beschriebene Entwicklungstendenz von T0 zu T1 ändert sich signifikant durch T2. Im Längsschnittvergleich sinken die Mittelwerte der adap-



tiven Strategien, während die der maladaptiven Strategien steigen. Dies deutet auf eine Verschlechterung der gewünschten adaptiven Strategien hin. Interpretatorisch betrachtet verschlechtern sich die Werte im Bereich der Emotionsregulation von T0 zu T2.

Tabelle 19. Mittelwerte, F-Werte und p-Werte der Stichproben des FEEL-KJ im Vergleich T0 bis T2.

Skala	Mittelwert T0	Mittelwert T1	Mittelwert T2	F-Wert	p-Wert
Adaptive Strategien	134.29	137.25	127.07	5.56	.007
Maladaptive Strategien	82.71	80.46	90.27	15.97	<.001
Weitere Strategien	52.07	50.55	54.68	4.94	.012
Adaptiv Wut	44.00	45.00	44.02	0.44	.648
Adaptiv Angst	45.75	47.14	40.68	12.17	<.001
Adaptiv Trauer	44.48	45.11	42.36	1.93	.158
Maladaptiv Wut	29.59	28.11	30.16	3.92	.027
Maladaptiv Angst	26.07	25.11	30.96	17.68	<.001
Maladaptiv Trauer	27.05	27.23	29.16	6.20	.004
Weitere Wut	17.00	17.02	17.48	0.38	.689
Weitere Angst	16.91	16.66	17.93	2.18	.125
Weitere Trauer	18.16	16.86	19.27	5.64	.007

6.1.3.3 Auswertung des Fragebogens zum aggressiven Verhalten von Kindern zwischen vier und 14 Jahren (FAVK)

Die Kinder (n = 40) liegen zwar in allen untersuchten Aggressionskomponenten im Normal-Bereich (4-7), die durchschnittlichen Werte (Stanine-Wert = 6 oder 7) sind jedoch als erhöht zu bezeichnen. Einzelne Probanden haben klinisch auffällige Werte. So erreichen 6 Kinder (15,0%) auf der Subskala *Gleichaltrigenbezogene Aggression* klinisch auffällige Werte. Auf der *Skala Erwachsenenbezogenen Aggression* betrifft dies ebenfalls 6 Kinder (15,0%). Im Gesamtscore erreichen 17,5% der Kinder ein klinisch auffälliges Ergebnis.

Tabelle 20. Mittelwerte, mittlere Stanine-Werte und mittlere Prozenträge der Stichprobe auf den einzelnen Komponentenskalen, den altersgetrennten Gesamtwerten und dem Gesamtskalenwert des FAVK (T2).

Skala	Mittelwert	Stanine-Wert	Prozentrang	Klinisch auffällig
Störung der sozialkognitiven Informationsverarbeitung	0.59	6	65	<i>N</i> = 9; 22.5%
Störung der Impulskontrolle	0.46	6	70	<i>N</i> = 6; 15.0%
Störung der sozialen Fertigkeiten	0.26	<7	77	<i>N</i> = 7; 17.5%
Störung der Interaktionen	0.49	6	76	<i>N</i> = 9; 22.5%
Gleichaltrigenbezogene Aggression	0.51	<6	61	<i>N</i> = 6; 15.0%
Erwachsenenbezogene Aggression	0.41	6	67	<i>N</i> = 6; 15.0%
Gesamtscore	0.46	6	63	<i>N</i> = 7; 17.5%

Der bereits beschriebene Anstieg der Mittelwerte zwischen T0 und T1 bleibt im Gesamtlängsschnitt nicht erhalten, sondern sinkt wieder (siehe Tab. 21). Die Zahlen des FAVK lassen für sich alleine keine signifikanten Rückschlüsse auf das Aggressionspotenzial zu.



Tabelle 21. Vergleich der T0-, T1- und T2-Werte des FAVK.

Skala	Mittelwert T0	Mittelwert T1	Mittelwert T2	F-Wert	p-Wert
Störung der sozialkognitiven Informationsverarbeitung	0.74	0.70	0.69	0.18	.84
Störung der Impulskontrolle	0.51	0.65	0.50	1.72	.20
Störung der sozialen Fertigkeiten	0.29	0.29	0.31	0.50	.95
Störung der Interaktionen	0.43	0.56	0.51	2.11	.14
Gleichaltrigenbezogene Aggression	0.57	0.63	0.57	0.51	.61
Erwachsenenbezogene Aggression	0.46	0.49	0.47	0.13	.88
Gesamtscore	0.51	0.56	0.52	0.47	.63

6.1.4 Ergebniszusammenfassung der quantitativen Erhebung

Im folgenden Abschnitt ist die gesamte quantitative explizite Gesamtmessung zur besseren Übersicht im Querschnitt und im Längsschnitt tabellarisch dargestellt. Die Querschnitte erfassen jeweils alle Probanden, die an der jeweiligen Erhebung vollständig und korrekt teilgenommen haben (siehe Tab. 22). Im Längsschnitt sind nur diejenigen Probanden berücksichtigt, die neben diesen Querschnittskriterien zusätzlich an allen drei Erhebungen teilgenommen haben (siehe Tab. 22).

Tabelle 22 zeigt für die erste Messperiode eine deutliche positive Korrelation zwischen expliziter Aggression und maladaptiven Strategien der allgemeinen Emotionsregulation, sowie die positive Korrelation zwischen adaptiver/maladaptiver Emotionsregulation und adaptiver/maladaptiver Wutregulation. Ähnlich verhält es sich zum zweiten Messzeitpunkt. Der dritte Messzeitpunkt deutet keine nennenswerte Signifikanz zwischen expliziter Aggression und Regulationsstrategien an.

Tabelle 22. Korrelation zwischen der Selbsteinschätzung zu Aggression, adaptiven und maladaptiven Emotionsregulation (allgemein und auf Wut bezogen) innerhalb der jeweiligen Messzeitpunkte (T0, T1 und T2).

	1.	2.	3.	4.	5.
	Explizite Aggression	Adaptive Emotionsregulation	Maladaptive Emotionsregulation	Adaptive Wutregulation	Maladaptive Wutregulation
T0 N ≤ 75	1.	-	.42***	-.12	.30*
	2.		-.22	.86***	-.20
	3.		-	-.23	.86***
	4.			-	-.15
	5.				-
T1 N = 61	1.	-	.45***	-.41**	.39**
	2.		-.13	.94***	-.22
	3.		-	-.11	.85***
	4.			-	-.20
	5.				-
T2 N ≤ 49	1.	-	-.04	-.30*	.03
	2.		.78***	.89***	.55***
	3.		-	.62***	.78***
	4.			-	.41**
	5.				-

Anmerkung: Die chronologisch ersten Messungen sind in den Spalten, die späteren in den Zeilen aufgeführt.

***p < .001. **p < .01. *p < .05.

Im Längsschnitt (siehe Tab. 22) korrelieren generell dieselben Parameter miteinander. Die Korrelationen zwischen der ersten und der letzten Erhebung sind geringer als die der zeitlich näheren Erhebungen (T0 zu T1 und T1 zu T2), was sich durch den längeren Zeitraum zwischen den Messungen und einem dadurch geringeren Effekt erklären lässt. Es lässt sich feststellen, dass eine positive Korrelation zwischen früheren Emotionsregulationsstrategien auf allgemeiner und wutspezifischer Ebene und späterer expliziter Aggression besteht. Umgekehrt korrelieren adaptive



Strategien, sowohl auf allgemeiner als auch auf wutspezifischer Ebene, negativ mit späteren Selbsteinschätzungen zu Aggression.

Tabelle 23. Korrelation zwischen der Selbsteinschätzung zu Aggression, adaptiven und maladaptiven Emotionsregulation (allgemein und auf Wut bezogen) innerhalb der drei Messzeitpunkte (T0 bis T2).

		1. Explizite Ag- gression	2. Adaptive Emotions- regulation	3. Maladaptive Emotions- regulation	4. Adaptive Wutregula- tion	5. Maladaptive Wutregula- tion
T0 & T1 N ≤ 59	1.	.55***	-.40**	.42**	-.38**	.35**
	2.	-.01	.64***	-.16	.58***	-.04
	3.	.41**	-.10	.53***	-.06	.44**
	4.	-.00	.57***	-.17	.55***	-.07
	5.	.33*	-.11	.45***	-.01	.41**
T0 & T2 N ≤ 45	1.	.36*	-.28	.28	-.33*	.23
	2.	.03	.58***	.06	.48**	-.00
	3.	.12	-.36*	.24	.28	.16
	4.	-.41**	.68***	-.17	.64***	-.17
	5.	.32*	.16	.23	.06	.06
T1 & T2 N ≤ 45	1.	.77***	-.24	.35*	-.28	.19
	2.	-.17	.60***	.19	.46**	.11
	3.	-.04	.35*	.47**	.31*	.37*
	4.	-.34*	.73***	-.02	.66***	-.03
	5.	.21	.11	.49**	.07	.51***

Implizite Aggression

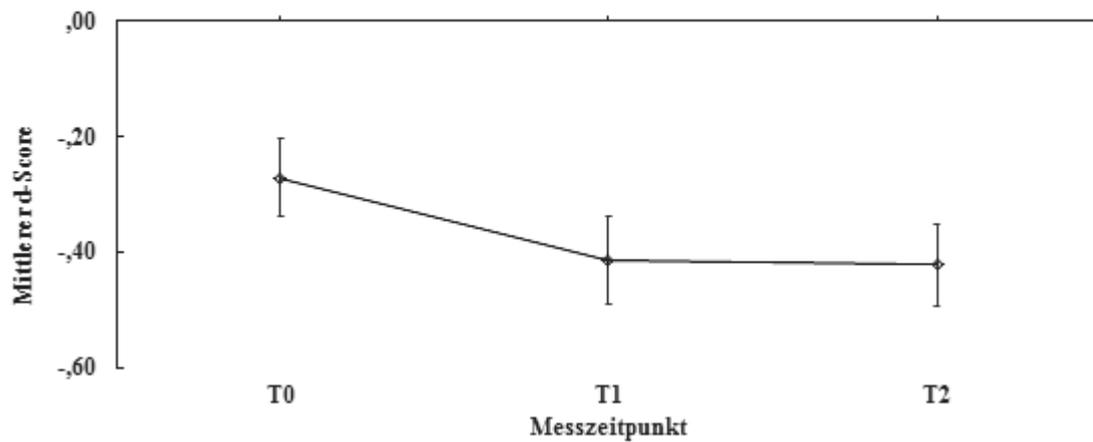


Abbildung 27. Entwicklungsverlauf impliziter Aggression innerhalb der gesamten Messperiode (T0 bis T2)

Explizite Aggression

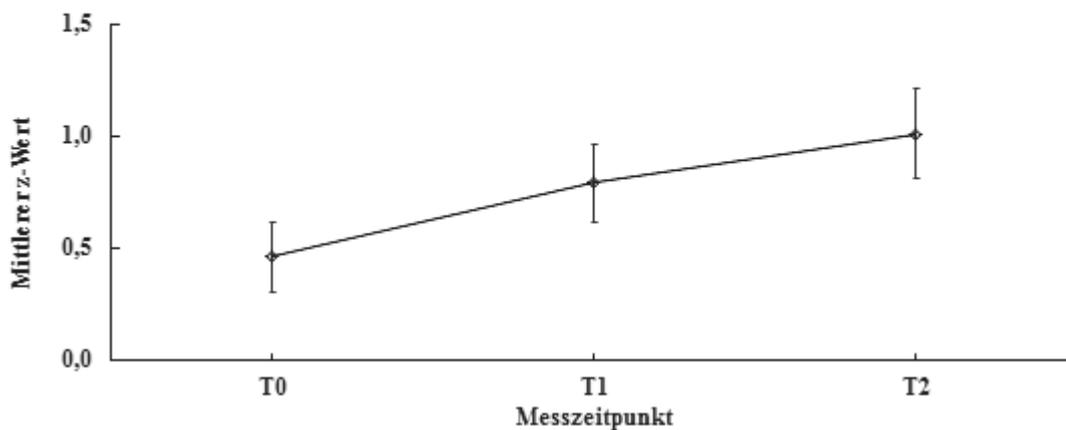


Abbildung 28. Entwicklungsverlauf expliziter Aggression innerhalb der gesamten Messperiode (T0 bis T2)

Emotionsregulation

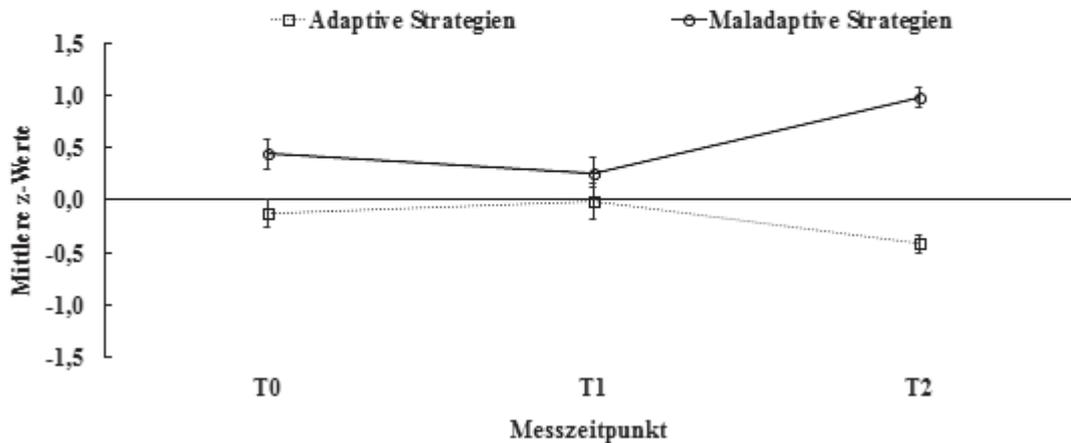


Abbildung 29. Entwicklungsverlauf der Emotionsregulationsstrategien innerhalb der gesamten Messperiode (T0 bis T2)

Insgesamt liefern die Zahlen der quantitativen Untersuchung einen ersten Eindruck über die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen, die Mitglieder eines Schützenvereins innerhalb des DSB sind: Der IAT deutet auf Grundlage impliziter Aggressionsmessung auf ein relativ friedliches Selbstkonzept hin (siehe Abb. 28). Die explizite Aggressionsmessung zeigt hingegen eine deutliche Steigerung der Aggression bzw. der Aggressionsaffinität (siehe Abb. 29), was sich mit einem möglichen Problemfeld zwischen Selbstwahrnehmung und eigener Handlung deuten ließe. Jüngere Forschung im Bereich der impliziten Assoziation lässt den Gedanken zu, dass der IAT die implizite Selbsteinschätzung nicht als Ist-Zustand, sondern als Soll-Zustand darstellt (vgl. Risch et al., 2010; Remue et al., 2013), was in diesem Fall bedeuten würde, dass die implizite Selbstwahrnehmung der Schützen mehr einem Wunschzustand als einem Status Quo entspräche. Das würde auch die negative Korrelation zwischen impliziter und expliziter Aggressionsmessung erklären. Innerhalb der Emotionsregulation zeigen die Schützen deutlich mehr maladaptive Strategie als die gleichaltrige Allgemeinbevölkerung und diese nehmen während des Untersuchungszeitraums zu (siehe Abb. 30).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass (defizitäre) Emotionsregulationsstrategien und damit die Emotionsregulation an sich einen wichtigen Einfluss auf

die individuelle Aggression bzw. auf die Aggressionsaffinität haben, sodass die Emotionsregulation als relevanter Indikator auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen gelten kann.

Die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung zeigen auf der einen Seite auf, dass die Aggressionsaffinität im Laufe des Untersuchungszeitraumes im Mittel gestiegen ist, auf der anderen Seite jedoch nicht als gravierend einzustufen ist, da eine erhöhte Aggressionsaffinität nicht obligatorisch zu einer als aggressiv einzustufende Handlung im Alltag führt. Der Aspekt des Sinngehalts einer erhöhten Aggressionsaffinität gilt es im weiteren Forschungsverlauf spezifischer zu diskutieren.

6.2 Ergebnisse der qualitativen Untersuchung

Bevor auf die qualitativen Untersuchungsergebnisse anhand kategorie-spezifischer Erarbeitung eingegangen wird, soll zunächst anhand einer Skizzierung des Pistolschützenlehrgangs des Bayernkaders in der Olympia Schießanlage in Garching Hochbrück eine Eindrucksvermittlung desselben erfolgen, um die sportartspezifischen Aspekte besser auslegen und transparenter darstellen zu können.

6.2.1 Beobachtungen zum Ablauf der Lehrgangs

Der Lehrgang fand am Wochenende vom 16.-18. Dezember 2010 statt, dessen Leitung Diplomtrainer Jan-Erik Aeply³⁰⁹ oblag. Die aufgeführten Protokolle sind Kurzfassungen der tatsächlich handschriftlich aufgezeichneten Versionen und haben somit keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern dienen überwiegend der Nachvollziehbarkeit des Beobachtungsprozedere. Bei der Protokollierung werden folgende Kurzbezeichnungen verwendet:

Tabelle 24. Kurzbezeichnungen für die teilnehmende Beobachtung.

S	Ein Sportschütze
SS	Mehrere Sportschützen

³⁰⁹ Jan Erik Aeply ist seit 2008 staatlich anerkannter Diplom-Trainer des Deutschen Olympischen Sportbundes (DOSB) und zum Zeitpunkt der Untersuchung Landestrainer im Bayerischen Sportschützenbund (BSSB). Die persönliche Genehmigung, ihn im Rahmen dieser Arbeit namentlich nennen zu dürfen, wurde im Vorfeld eingeholt.



T	ein Trainer
TT	mehrere Trainer
A	Jan Erik Aeply
B	ein Beobachter
BB	zwei Beobachter

Die Anreise der Kaderschützen ist für Freitag, den 16. Dezember bis 16 Uhr angesetzt, offizieller Lehrgangsbeginn ist 17 Uhr. Lehrgangsleiter Jan-Erik Aeply begrüßt die Sportschützen nach der Ankunft in der Olympia Schießanlage und weist auf die erste Einheit in der Disziplin Luftdruck-Pistole hin, die gleich im Anschluss stattfindet. Die Teilnehmerzahl der Übung beträgt acht Personen. Nach einer kurzen Vorstellungsrunde in der Schießhalle, die Herr Aeply persönlich durchführt und jeden einzelnen Schützen seinen „Mitstreitern“ vorstellt, beginnt die erste Trainingseinheit um 17 Uhr. Aufgabe ist es, 60 Schuss auf eine zehn Meter entfernte Zielscheibe abzugeben, wovon die ersten 5 zum Einschießen, die nächsten 15 zum Visiereinrichten und die folgenden 40 mit dem Schwerpunkt Rhythmus und Rhythmisierung festgelegt sind. Die Übungsdauer beträgt maximal 90 Minuten.

1. Tag / 1. Einheit

Tabelle 25. Kurzprotokoll (1. Tag / 1. Einheit).

1. Beobachtungsnotizen	2. Theoretische Notizen	3. Methodische Notizen
		SS sowie beteiligte TT wurden von A über das Beobachtungsvorhaben informiert
SS nehmen leise Platz am jeweiligen Schießstand ein und bereiten ihr Sportgerät für die Aufgabenstellung vor		Videokamera wird in einem schrägen Winkel hinter SS aufgebaut
Lautstärke wird zunehmend leiser, nur noch Geflüster innerhalb der TT	SS streben körperliche und mentale Ruhe an	BB stellen sich nahe der TT mit Feldtagebuch und Diktiergerät auf
TT teilen sich auf und schauen sich alle Schützen im Einzelnen an (Beobachtung der Person und des dazugehörigen Schießmonitors)	TT sammeln Eindrücke und Leistungsstand der SS	B sammelt Eindrücke durch Beobachtung der SS und der Schießmonitore
T spricht auf Fehlerbilder eines S an und gibt Verbesserungstipps im Zweigespräch (das wiederholt sich bei drei weiteren SS)	- Individuelle Betreuung - Aufmerksamkeit des S - Geringer Störfaktor für andere SS	
- Ruhige, „sanfte“ Intonation innerhalb des Gesprächsverlaufs; keine Lächeln - Nickende Kopfbewegung des S	T will lukrative Atmosphäre schaffen	BB verteilen sich im Raum: links ein B, Mitte B, rechts Kamera
mehr Gesprächsanteile seitens des T im Gegensatz zu den S; S fragt bei Unklarheiten nach	T lässt Raum für Fragen und Anmerkungen des S; T will Trainingserfolg vom S	
- Nach jeweils 60 Schuss sichert jeder S seine Pistole und dreht sich nach hinten Richtung TT - SS fragen untereinander nach, wie das Befinden ist und wie die Leistung war	Disziplin, Leistungsorientierung und Ordnungsbewusstsein seitens der SS	Ein B zieht sich zurück (Diktiergerät), der andere begibt sich zu TT

1. Tag / 2. Einheit

Beginn der zweiten Trainingseinheit ist um 18:45 Uhr. Die Teilnehmeranzahl beträgt 12, bestehend aus sechs Jungen und sechs Mädchen, die sich für die nächste Übung partnerweise zusammenfinden sollen. Dabei dürfen die Jungen sich jeweils eine Partnerin aussuchen. Die Übungsform ist eine modifizierte Variante des Gesellschaftsspiels *Mensch ärgere dich nicht*. Jedes Schützenpaar hat zwei Figuren, die auf dem Spielfeld bewegt werden können, sobald der Schütze die zehn Meter entfernte Zielscheibe mit einer 10 markiert. Dabei entscheidet die Dezimalstelle darüber, wie viele Felder die Figur vorrücken kann. 10,0 und 10,1 erlaubt das Verschieben um ein Feld, 10,2 entsprechend um zwei. Wird ein Trefferwert von 10,9



erreicht, haben die Gruppenmitglieder jeweils einen Bonusschuss. Sollte die schwarze Zielscheibenfläche nicht getroffen werden (ab einem Wert von 6,9 abwärts), muss das Paar in der nächsten Runde aussetzen. Da pro Gruppe zwei Schützen aktiv sind, liegen nach jeder Runde zwei Werte vor. Sind beide im 10er Bereich, darf die Gruppe entscheiden, ob eine Figur den gesamten Trefferwert vorrückt oder ob die beiden Werte auf jeweils eine Figur verteilt werden. Im Gegensatz zu den üblichen Spielregeln besteht hierbei weder Rauswurf-Pflicht, noch existiert ein spezielles Einstiegsprozedere³¹⁰. Die Figur kann, sobald ein berechtigender Trefferwert erreicht wird, die Startfläche verlassen. Spielbeginn ist für alle Teams gleichzeitig auf Startkommando. Eine Runde wird von allen Teams gleichzeitig geschossen, lediglich die Bonusrunden lassen vereinzelt Schussaktionen zu. Betritt eine Figur das „Haus“ und ist gleichzeitig die zweite Figur außerhalb der Startfläche, ist das Spiel zugunsten des Schützenpaares vorbei. Das Spielfeld ist für mehr als die anwesende Spieleranzahl vorgesehen (in diesem Fall sechs), um ein leichteres „Durchkommen“ zu gewährleisten.

³¹⁰ Beim Brettspiel ist das ein Sechser-Pasch.

Tabelle 26. Kurzprotokoll (1. Tag / 2. Einheit).

1. Beobachtungsnotizen	2. Theoretische Notizen	3. Methodische Notizen
A erklärt die Regeln der Spiels und lässt sich dabei sehr viel Zeit	A vergewissert sich, dass es alle SS verstanden haben	Kamera rechts hinter den SS; BB stehen mittig hinter den SS
- SS stellen Verständnisfragen, teilweise nicht ernst gemeinte. Das führt zu Gelächter seitens SS und TT - A geht auf die Fragen ein und macht selbst Wortwitze	Atmosphäre wirkt familiär und locker	
SS stellen im Laufe des Spiels mehrere Fragen (nur zum Regelwerk), die A für alle beantwortet	A setzt auf Leistung der SS und lässt sie nicht im Unklaren	Kamerapositionierung auf linke Seite; ein B links, einer rechts
A schlägt vor, die 4. - 6. platzierten Pärchen damit zu sanktionieren, den 1.-3. Platzierten ein antialkoholisches Getränk beim Abendessen auszugeben ⇒ keine Reaktion der SS	SS wirken sehr konzentriert, obwohl immer nur ein Pärchen an der Reihe ist => Aufgabe verbunden mit Leistungsdruck stellt hohe mentale Anforderungen	
A weist mit strenger Intonation auf die Befolgung seiner Kommandos hin (Es wird nur auf Kommando geschossen); SS verstoßen kein einziges Mal gegen diese Regel	Neben Spaßfaktor hohe Ernsthaftigkeit bei A ⇒ Sicherheitsaspekt und Autoritätsanspruch (sehr hoch)	B zieht sich zurück (Diktiergerät)
Sobald „Feuer frei“-Kommando gegeben ist, herrscht höchste Ruhe im Raum	SS wahren trotz Konkurrenzsituation die sportliche Fairness	
Die Bekanntgabe des Siegerpärchens wird durch einen kleinen Beifall der SS gewürdigt; Siegerpärchen zeigt nur lächelnde Mimik	Diskrepanz zwischen Neid (eher unwahrscheinlich) und Belanglosigkeit des Sieges (wahrscheinlich)	

Abendgestaltung

Am Abend des ersten Lehrgangstages wird zusammen im Restaurant der Olympia Schießanlage gegessen. Anschließend wird zur freien Abendgestaltung animiert, worin es den Sportlern neben Aktivitäten in den Freizeiträumen auch erlaubt ist, in die Stadt zu fahren, solange man an der Lehrgangsbesprechung am nächsten Morgen um 9 Uhr partizipiert, in der Jan-Erik Aeply allen Teilnehmer das Programm der bevorstehenden zwei Tage verkündet. Neben schießsportspezifischen Inhalten macht er auf die am Abend stattfindende Weihnachtsfeier aufmerksam, zu der alle eingeladen sind.



2. Tag / 1. Einheit

Die erste Einheit des zweiten Tages verläuft ähnlich den bisherigen Trainingsabläufen mit der Ausnahme, dass nun die Mädchen und Jungen von unterschiedlichen Trainern betreut werden. Herr Aeply koordiniert das Gesamtprozedere und betreut selbst die volljährigen männlichen Schützen. Aufgabe der nächsten 75 Minuten ist es, 50 bis 60 Schuss abzufeuern mit dem Schwerpunkt Rhythmus und Rhythmisierung unter Berücksichtigung der individuellen Atmung. Diese Versuche sollen jedem Sportschützen dazu nutzen, seine Schwächen zu erkennen und entsprechend gegenzusteuern, um anschließend die restliche Trainingszeit dazu aufzuwenden, seinen persönlichen Leistungsstand abzuprüfen. Dabei betont der Lehrgangsleiter die Wichtigkeit dieser Aufgabe, insbesondere für diejenigen, die sich auf anstehende Qualifikationen und Wettkämpfe vorbereiten müssen. Die älteren Schützen sollten dabei in der Lage sein, selbst Übungsschwerpunkte zu setzen.

Diese Einheit wurde nicht protokolliert, da die Beobachter diese Zeit nutzten, um sich ein Gesamtbild von der Organisationsform zu machen, um so einen besseren Zugang zur sportartspezifischen Materie zu erhalten. Dazu gehörten Gespräche mit den einzelnen Trainern, Besichtigung der Schießhallen sowie Erläuterungen zu den einzelnen Disziplinen und den dazugehörigen Sportgeräten (Waffen³¹¹).

Nach 75 Minuten beendete Herr Aeply die Übung und sammelte alle Jungen in einem Kreis und erläuterte Trainingsergebnisse und –auffälligkeiten. Eine Skizzierung dazu bietet folgende Tabelle:

³¹¹ Das Wort *Waffe* wurde von den Trainern innerhalb des Lehrgangs nur dann verwendet, wenn Sicherheitsaspekte oder Gefahrenpotenzial beim Verstoß derselben thematisiert wurden.

Tabelle 27. Kurzprotokoll (2. Tag / Besprechung der 1. Einheit).

1. Beobachtungsnotizen	2. Theoretische Notizen	3. Methodische Notizen
A lässt alle SS um sich kreisförmig versammeln; Er wartet bis alle anwesend und ruhig sind	SS sollen sich selbst disziplinieren	- BB stehen hinter den SS am Besprechungskreis - Diktiergerät läuft nebenher mit - Kamera filmt von der Seite
A spricht langsam und ruhig mit ernstem Blick; Blickkontakt wechselt von S zu S	A will sich an der Physiognomie der SS vergewissern, dass sie ihn verstehen	
A macht nach Kernaussage kurze Redepausen; Blickkontakt wechselt von S zu S	A gibt den SS Zeit, um seine Aussagen zu „verinnerlichen“	Manche SS richten ihre Aufmerksamkeit auf das Diktiergerät
A geht auf allgemeine Hinweise zu Technik und Psyche ein:	Hinweise (sinngemäße Wiedergabe): <i>Einerseits ist die Optimierung der Technik gut, solange man ein gutes Technikleitbild vor Augen hat. Andererseits soll sich der Sportler in seinen Pausen entspannen, um sich anschließend nur auf den folgenden Schuss zu konzentrieren. Er muss den Willen haben, die 10 zu markieren, denn das prägt seine Einstellung zur Sportart, die im Wettkampf der entscheidende Faktor neben den begleitenden Lebensumständen ist.</i>	
- SS sagen nichts, solange A redet - Blicke einiger SS geht ab und zu Richtung Boden	Die meisten SS wirken einerseits interessiert, andererseits scheinen einige mit ihren Leistungen unzufrieden zu sein (Mehr Trauer- als Wuterscheinungen)	Manche SS richten ihre Blicke auf die BB im Hintergrund
A spricht einzelne SS auf ihre Fehler an und gibt Verbesserungsmöglichkeiten vor (starke Intonation) ⇒ Vereinzelt Nicken bei den SS	- Leistungsverbesserung wird angestrebt - Wortlaut von A ist streng, aber seriös (SS scheinen das zu erkennen)	
A ermuntert einige SS mit kräftiger Stimme ⇒ „leichtes“ Lächeln in den Gesichtern der Angesprochenen	- Motivationsabsicht von A - SS wirken nicht motiviert	

2. Tag / 2. Einheit

In der zweiten Einheit wird der Trainingsfokus auf den Wettkampfdruck gesetzt: Aeplys Gruppenmitglieder haben den Auftrag, innerhalb von zwanzig Versuchen, zwölf Mal die 10 zu markieren. Gelingt ihnen das nicht, machen alle Schützen für jede Markierung ab der 9,9-Wertung abwärts fünf Liegestütze. Schaffen sie mehr als zwölf Treffer, macht der Trainer für jeden weiteren erfolgreichen Schuss fünf



Liegestütze vor der Gruppe. Die Bezeichnung *Versuch* deshalb, weil innerhalb der Übung jedes Ansetzen des Sportgerätes ohne Schuss als solcher gewertet wird. Um die Aufmerksamkeit der Sportler zu schulen³¹², aktiviert der Lehrgangsleiter bei zwei Schießständen vor Wettbewerbsbeginn die Übungsscheiben, für dessen Status jeder Schütze im Wettkampf selbst verantwortlich ist. Somit wird jeder auf eine Übungsscheibe abgefeuerte Schuss mit einer „0,0“ gewertet. Nach zehn Versuchen macht Aeplly auf diese Tatsache aufmerksam ohne dabei die Betroffenen persönlich anzusprechen.

³¹² Diese Intention wurde den Beobachtern im Vorfeld der Übung von Herrn Aeplly mitgeteilt.

Tabelle 28. Kurzprotokoll (2. Tag / 2. Einheit).

1. Beobachtungsnotizen	2. Theoretische Notizen	3. Methodische Notizen
A fokussiert die zwei betroffenen SS (Übungsscheiben); Er hält über 10 Sekunden Blickkontakt	A will Hilfestellung geben	Kamera (links) läuft, BB mittig hinter den Schützen
Betroffene SS sind konzentriert auf die Aufgabenstellung und bemerken nicht die Übungsscheiben	Aufgabe stellt hohe mentale Anforderungen an den S	
A zieht sich zurück und stellt sich zu den BB und beobachtet weiter die Betroffenen		BB und A besprechen leise im Hintergrund die Übungsmethodik
Lautstärke sehr gering	Hohe Konzentration	
A macht nochmal indirekt auf Übungsscheiben aufmerksam ⇒ Ein S bemerkt es und stellt um ⇒ Der andere schießt weiter auf die Übungsscheibe	Der S, der es nicht bemerkt, gehört zu den besseren Schützen und hat vermutlich eine bessere Konzentrationsfähigkeit und überhört As Hinweis; Die Ohrenschützer der SS könnten verhindern, dass sie A's Hinweis verstehen	
Der letzte betroffene S bemerkt die Übungsscheibe und stellt um ⇒ Seufzen und herabhängender Kopf	Enttäuschung, aber keine Anzeichen von Wut oder Ärger	
Nach Beendigung der Übung machen nicht alle SS konsequent die geforderten Liegestütze und schauen sich gegenseitig an ⇒ Ein Junge hat keine Lust sie zu machen (geballte Fäuste / herabhängende Arme) ⇒ Äußerung: „So ein Scheiß!“ ⇒ Er macht sie, sobald ihm eine Schützin sagt, dass sie sie trotzdem macht ⇒ A macht keine Bemerkungen	SS werfen sich gegenseitig kontrollierende Blicke (Liegestütze) ⇒ Junge fühlt sich beobachtet und hat sichtlich keine Lust auf Liegestütze (Frustration macht sich bemerkbar; böser Gesichtsausdruck) ⇒ Fühlt sich von dem Mädchen unter Druck gesetzt und macht daraufhin die geforderten Liegestütze mit Widerwillen	BB stehen keine 2 Meter von den SS entfernt (SS könnten sich beobachtet und eingeschüchtert fühlen und verweigern vielleicht deshalb die Liegestütze)
A schüttelt lächelnd den Kopf	A versteht, dass die Sportler es nicht einsehen als SS Liegestütze zu machen, aber teilt nicht die Auffassung	

2. Tag / 3. Einheit

Nach einem Mittagessen im Kollektiv beginnt die dritte, deutlich kürzere Trainingseinheit, bei der Aeplys Gruppe drei 10er-Serien schießen soll mit dem Unterschied zu den bisherigen Einheiten, dass der Zielscheibenmonitor ausgeschaltet bleibt, damit die Schützen nicht die Möglichkeit haben, ihre Ergebnisse zu verfolgen. Damit soll ihre Differenzierungsfähigkeit geschult werden, um die Selbsteinschätzung zu verbessern. Nach jeder Serie ist es ihnen erlaubt, den Schirm einzuschalten und ihre Schussfolge zu analysieren.



Nach der ersten 10er-Serie unterbricht Aeply und versammelt seine Gruppe, um die Transparenz der Aufgabenstellung zu beleuchten: Er betont die bei jedem Schützen von ihm erwünschte und nötige Handlungsorientierung. *Entschlossenheit gibt den Rhythmus beim Schießen vor. Wird gezögert, schleicht sich Unsicherheit ein und mindert die Leistung.* Nach dieser kurzen Erläuterung wird die Aufgabenstellung abgewandelt, um noch mehr die Differenzierungsfähigkeit zu stimulieren: Jeder Schütze soll eine 5er-Serie mit einem Gesamtwert von 48, anschließend eine 4er-Serie mit dem Wert 39 erzielen, die nächsten drei Schuss müssen in der Summe 30 ergeben, die nächsten beiden Markierungen 19, wobei eine Markierung von 10,4 verpflichtend ist. Der letzte Schuss ist obligatorisch mit 10,4 zu markieren. Die Serie darf erst dann gewechselt werden, sobald die vorherige erfüllt ist. Wird das Gesamtziel erreicht, ist die Übung für den Schützen beendet. Sie ist auch dann beendet, wenn er im allerersten Schuss einen Wert von mindestens 10,8 erreicht. Währenddessen arbeiten die Mädchen und die minderjährigen Jungen daran, ihre Technik zu verbessern, indem sie Schussübungen mit Trainerbetreuung absolvieren. Aeply nimmt sich vereinzelt Wettkampfkandidaten heraus, um mit Ihnen zurückgezogen über die individuelle Vorbereitung zu sprechen³¹³.

³¹³ Die Übungsform der Mädchen und minderjährigen Junge wurde nicht protokolliert, weil sie zeitlich zu Aeplys Übungsgruppe agierten.

Tabelle 29. Kurzprotokoll (2. Tag / 3. Einheit).

1. Beobachtungsnotizen	2. Theoretische Notizen	3. Methodische Notizen
- SS sind nicht so ruhig wie sonst; es wird oft abgesetzt; unruhige Körperhaltung - Blick geht oft zum abgeschalteten Monitor ⇒ Schlechtere Trefferquote	Nervosität scheint aufgrund des ausgeschalteten Monitors zu steigen	Kamera (Mitte) läuft, BB bei der Kamera
Es entsteht Unruhe; SS flüstern/sprechen vor sich hin	Steigende Nervosität/Unsicherheit	BB verteilen sich zu den Seiten
A: strenger Gesichtsausdruck, Kopfschütteln	Unzufriedenheit über die Leistung der SS	Ein B zieht sich zurück (Diktiergerät)
A unterbricht die Übung und erläutert seine Intention dabei: er fordert höchste Konzentration von jedem S (strenger Ton, häufige Redepausen, strenger Blick)	A befürchtet Konzentrationschwächen oder Motivationsverlust der SS	
Der Lautstärkepegel wird geringer in der Schießhalle	SS geben sich Mühe	
SS setzen nicht mehr so oft ab ⇒ Leistungssteigerung	SS scheinen fokussierter zu sein	
Sichtbare Schweißbildung auf der Stirn mancher SS	Anstrengung (mental und körperlich?)	BB wechseln die Positionen
Nach Beendigung der Übung verlassen einige SS schnell die Schießhalle	SS empfinden scheinbar Stress	

2. Tag / 4. Einheit

Die vierte und letzte Einheit des zweiten Tages ist freiwillig³¹⁴. Sie ist sportartunspecific und spricht die allgemeinen motorischen, koordinativen und konditionellen Fertigkeiten des Sportlers an. Angeboten wird ein Kraftzirkel bestehend aus statischen und dynamischen Ganzkörper Kraftübungen (Liegestütze, Dips, Kniebeugen, Haltearbeit), aber auch aus statischen Dehnübungen. Des Weiteren steht es den Athleten frei, laufen zu gehen, Fußball zu spielen oder sich in freier Wahl sportlich zu betätigen. Diejenigen, die kein Interesse an diesen Aktivitäten haben, dürfen ihre Zeit frei gestalten. Treffpunkt für alle ist um 20 Uhr im Speisesaal zum Abendessen. Im Anschluss daran findet die Weihnachtsfeier statt, deren Umfang und Ende nicht festgelegt ist. Da keiner der Sportschützen an der freiwilligen Einheit teilnahm, blieb die Protokollierung aus.

³¹⁴ Jan Aeply sagte den Beobachtern, dass dies eine Ausnahme sei, da es das letzte Wochenende vor Weihnachten ist.



3. Tag / 1. Einheit

Am dritten Tag beginnt die erste Einheit um 9 Uhr morgens, bei der Aeply Wert auf eine lange Konzentrationsfähigkeit legt. Die Schützen haben jeweils 80 Versuche. Es werden 10er-Serien geschossen, bei denen jeweils bestimmte 90er Werte erreicht werden müssen. Ist dies nicht der Fall, wird durch Push Ups sanktioniert.

Tabelle 30. Kurzprotokoll (3. Tag / 1. Einheit).

1. Beobachtungsnotizen	2. Theoretische Notizen	3. Methodische Notizen
A beschwert sich mit strenger Stimme bei den SS, die einige Minuten zu spät in die Halle kommen ⇒ SS wechseln müde Blicke, reiben sich die Augen und gähnen	Müdigkeit wahrscheinlich aufgrund der langen Weihnachtsfeier letzte Nacht (Alkohol)	- BB stehen mittig hinter den Schützen - Kamera bleibt ausgeschaltet
Langsames Vorbereiten des Sportgeräts		
SS kontrollieren nicht die Schießeinrichtung ⇒ Zielscheiben fehlen	Rituelles Verhalten setzt aus	
A unterbricht die Übung ⇒ Warnung an die SS mit lauter, klarer Stimme („Reißt euch zusammen!“) ⇒ Bei den SS kehrt absolute Ruhe ein; sie wechseln mit erhobenen Augenbrauen die Blicke	Strenges Durchgreifen von A ⇒ Angst kommt bei den jüngeren SS auf ⇒ Ältere SS scheinen unbeeindruckt zu bleiben	Ein B zieht sich zurück (Diktiergerät)
A setzt sich hinter die Schützen und schaut bei jedem auf den Schießmonitor	Leistungsüberprüfung	
A schüttelt den Kopf; presst die Lippen zusammen	A ist verärgert (vielleicht gibt er sich zum Teil selbst die Schuld daran, da er zum Feiern letzte Nacht angeregt hat)	
Die meisten SS setzen sich nach der Übung auf einen Stuhl	Müdigkeit, Lustlosigkeit, keine Motivation	

Im Anschluss daran findet eine zeitintensive Besprechung mit allen 23 Teilnehmern für die im Januar und Februar folgenden Qualifikationen und Wettkämpfe statt. Die Schützen hören als Kreisrunde zu, wen Jan-Erik Aeply für den Wettkampfkader aufgestellt hat. Dieser verkündet seine Entscheidung offen und transparent. Kommentare seitens der Sportler gibt es dabei nicht.

3. Tag / 2. Einheit

Die letzte Trainingseinheit des Lehrgangs findet in Form eines gemeinsamen Abschlussspiels statt (ausgenommen sind die Schnellfeuer-Pistole-Schützen, die in einer anderen Halle unter Aufsicht ein freies Training betreiben). Dabei wird das schon am ersten Tag vorgestellte *Mensch ärgere dich nicht* gespielt. Diesmal existieren sechs Gruppen, die aus jeweils drei Schützen bestehen. Die Geschlechter werden getrennt und nach Alter eingeteilt. Demzufolge bilden sich drei Jungengruppen und drei Mädchengruppen, welche untereinander von jung bis alt aufgeteilt sind. Am Regelwerk ändert sich bis auf eine Ausnahme nichts: als Zusatzregel darf eine Figur in das Haus gegenüber von ihrem eigenen marschieren, um den Weg und die Spielzeit zu verkürzen.

Tabelle 31. Kurzprotokoll (3. Tag / 2. Einheit).

1. Beobachtungsnotizen	2. Theoretische Notizen	3. Methodische Notizen
A erklärt den SS die Regeln mit lauter, heller Stimme ⇒ Lächeln auf den meisten Gesichtern der SS	Die meisten SS scheinen sich erholt zu haben; Vorfreude auf das bereits bekannte Spiel	Kamera (rechts) läuft, BB in der Mitte hinter den SS
A gibt mit strengem Ton das Feuer für die einzelnen Pärchen frei	A legt hohen Wert auf Sicherheit	
- SS diskutieren lange (viel länger als am ersten Tag), mit welcher Figur sie ziehen sollen - A lässt ihnen die Zeit	- SS wollen gewinnen - Sie sind motiviert (Freude an der Aufgabe könnte der Grund sein; vielleicht aber auch, da der Lehrgang bald zu Ende ist)	Ein B geht nach links hinter die SS, der andere zieht sich zurück (Diktiergerät)
Eine S beißt die Zähne aufeinander und ruft: „Scheiße!“ aus, als ihre Figur herausgeworfen wird; Daraufhin lacht sie ⇒ Gelächter von anderen SS	SS ärgern sich, allerdings nur für den kurzen Moment	
SS zappeln viel, während sie warten	Unruhe	
Männliche SS erreichen bessere Leistungen ⇒ Eine weibliche S ruft aus, dass die Mädchen im Schnitt jünger seien und dass es unfair sei ⇒ Alle SS lächeln	Ernsthaftigkeit der Aussage?	
Eine Mädchengruppe gewinnt unerwartet ⇒ Alle andere: gemäßigter Applaus ⇒ A beendet die Übung mit lauter, heller Stimme	SS zeigen Respekt und Anerkennung voreinander	



Nach dem Spiel ruft Jan-Erik Aeply alle Lehrgangsteilnehmer (auch die Schnellfeuer-Pistole-Schützen) zusammen zu einigen abschließenden Worten, deren Inhalt er als Zusammenfassung der letzten drei Tage verknüpft: Er ruft die wichtigsten Lernpunkte in Erinnerung, macht darauf aufmerksam, dass es diesmal aufgrund der Weihnachtszeit etwas lockerer zugeht als sonst, lobt die Leistungen der Schützen als Kollektiv, betont die Wichtigkeit von disziplinübergreifenden motorischen, koordinativen und konditionellen Fertigkeiten, bedankt sich bei allen Teilnehmern und Mitwirkenden und entlässt sie in die Ferien mit dem Nachtrag, dass er permanent als Ansprechpartner fungiert und ein offenes Ohr für jeden Einzelnen hat.

Ein Lehrgang über drei Tage ist für eine detaillierte Protokollierung ein sehr lang angesetzter Zeitraum, allerdings befähigt die Methode der reduktiven Beschreibung zu einer „verengten“ Perspektive, sodass die Beobachter den Fokus auf die für die Fragestellungen relevanten Gesichtspunkte legen konnten. In diesem Abschnitt ging es darum, zu zeigen, wie eine Beobachtungsuntersuchung protokolliert werden kann. Die Berichterstattungen zu den einzelnen Protokollen sollen dem Allgemeinverständnis der situativen Geschehnisse dienlich sein.

6.2.2 Welche Inhalte machten das Training der Sportschützen aus?

Aufgrund der zugesprochenen Mobilität und Handlungsfreiheit während des gesamten Lehrgangs hatten die Beobachter die Möglichkeit, reichlich audio-visuelles Material im Laufe der drei Tage zu erstellen, um eine möglichst nachvollziehbare Dokumentation zu erstellen, welche die Option vielseitiger Nachbereitung eröffnet. Von Vorteil war auch die permanente Ansprechbereitschaft seitens der Trainer, welche sich freundlich und nachsichtig um Erklärungen bemühten, um Wissenslücken zu füllen. Der Einsatz digitaler Medien stellte sich als sinnvoll und gewinnbringend heraus, da eine solch große Anzahl an Schützen entweder aus Sicherheitsgründen oder anweisungsgebunden oft simultan agiert, sodass es für ein kleines Forschungsteam, wie es hier der Fall war, ohne technische Unterstützung utopisch wäre, eine ganzheitliche Situationsaufzeichnung zu bewerkstelligen. Aus den no-

tierten Daten und Impressionen der Beobachter lassen sich die wesentlichen Trainingsinhalte und deren thematische Schwerpunktsetzung erarbeiten.

6.2.2.1 Leistung

„Es ist immer die Leistung, die bestimmt, wer zur Elite zählt“ (Ludwig Marcuse, zitiert nach Springer F. W., S. 62).

Der untersuchte Lehrgang zeigt sich von Anfang bis Ende als leistungsfördernde Veranstaltung, welche alleine durch die Tatsache gestützt ist, dass es sich dabei um einen Lehrgang des Bayernkaders der Pistolenschützen handelt, der in der Olympia Schießanlage Garching Hochbrück stattfindet und damit an einem der Hauptorte, an denen Leistungsabrufe erbracht werden. Der Fokus des Lehrgangs wird sofort nach der Vorstellungsrunde auf die Leistungsabfrage gelegt, indem die erste Übungsfolge absolviert wird.

Aepley trifft zu Beginn klare Aussagen darüber, dass für ihn eine konstante Leistungserbringung höchste Priorität darstellt und dies sowohl für jeden einzelnen als auch für das gesamte Team³¹⁵ gilt. Der Teamgedanke kommt im Laufe des Lehrgangs häufig zur Sprache. Der Grund dafür verdeutlicht sich bei der Beleuchtung des Hintergrunds gruppenspezifischer Leistungsprozesse, welche wie in diesem Fall von untereinander „Fremden“ erbracht werden sollen. Somit fehlen die Sozialisationserfahrungen, welche in Familie und Freundeskreisen oder im vertrauten Umfeld (z.B. im Sportverein) zu einer „besonderen Betonung des sozial-emotionalen Aspekts gruppaler Situationen“ (Rechtien, 2009, S. 99) führen und sog. „Synergieeffekte“ (ebd.) bewirken können. Diese sind jedoch auch außerhalb des vertrauten Umfelds möglich, solange die Gruppe intrinsisch motiviert gemeinschaftlich dasselbe Ziel verfolgt, sodass „Synergieteam entstehen, die als eine Gemeinschaft [...] größere Leistungen erbringen sollen, als jeder Einzelne dazu in der Lage wäre (Bornemann, 2012, S. 76). Dieser Effekt versinnbildlicht sich nicht darin, dass ein Team mehr Punkte im Wettkampf erreichen kann als die Summe jedes Teammit-

³¹⁵ Die Begriffe *Team* und *Gruppe* lassen sich semantisch unterschiedlich beschreiben. Diese Differenzierung ist für diese Arbeit jedoch nicht relevant, sodass die beiden Begriffe gleichbedeutend betrachtet werden können.



glieds, sondern darin, dass ein starker Teamzusammenhalt die Anerkennung und das Selbstwertgefühl auf individueller Ebene anspricht und diese fördern kann.

„Allein die Anwesenheit anderer Personen kann im Team leistungsfördernde Effekte hervorrufen. Teammitglieder fühlen sich 'beobachtet' und wollen sich durch zusätzliches Engagement gegenüber den anderen Teammitgliedern so gut wie möglich darstellen. Da jedem Menschen Anerkennung wichtig ist, neigen wir zur Selbstdarstellung durch eine deutliche Leistungssteigerung. Motivations- und leistungsfördernd kann auch das Vorbild eines 'stärkeren' Teammitgliedes für einen schwächeren Partner sein. Da die Teammitglieder aufeinander angewiesen sind, zieht der Stärkere den Schwächeren mit, wobei letzterer sich besonders anstrengt. Fördernd für die Motivation kann auch der Wettbewerb zwischen verschiedenen Teams sein. Um den direkten Vergleich mit der konkurrierenden Gruppe zu gewinnen, kommt es zu einer Leistungssteigerung und im Erfolgsfall steigert sich das Selbstwertgefühl“ (Meinholz & Förtsch, 2010, S. 256).

Aeplys Aussagen wirken sehr souverän und zielorientiert, wodurch nur wenige Fragen in der Anfangsphase aufkommen und der Redeanteil des Trainers deutlich über dem der Schützen liegt. Er macht sich explizit ein Bild vom Ist-Zustand der Schützen, gibt ihnen bereits bei den Testläufen Verbesserungstipps, beantwortet geduldig jede einzelne Frage der Schützen im Einzelgespräch und erkundigt sich, ob diese seine Ausführungen verstanden und nachvollzogen haben. Die Handlungen des Lehrgangleiters orientieren sich deutlich am Leistungsstand der unter seiner Verantwortung trainierenden Schützen, sodass er sich jede dafür nötige Zeit nimmt, verbal seinen Gedanken Transparenz gegenüber der Gruppe zu verleihen. Der Bayernkader identifiziert sich somit als Leistungsträger und möchte den für Spitzensport üblichen gesellschaftlichen Erwartungen im Hinblick auf Erfolgs- und Siegesausrichtung nachkommen und diese erfüllen (vgl. auch Dewald & Lange, 2010). Die Erfüllung dieser Erwartungen fungiert auf metatheoretischer Ebene als Idealisierungsinstanz sportlicher Werte, welche sich auf die eben angesprochenen sportlicher Leistungsorientierung einerseits bezieht, andererseits aber stets auch humanistische Prinzipien wahr³¹⁶.

„In unserer Leistungsgesellschaft stellen Spitzenathleten mit ihrem unbedingten Leistungs- und Erfolgsstreben wichtige Vorbilder dar. Vorbildhaftes Verhalten von den Athleten erwartet die Gesellschaft aber auch noch auf einem zweiten Gebiet; sie fordert von den Athleten, dass sie auch von ihrem Charakter her vorbildlich agieren, fair im Umgang mit den Kontrahenten und maßvoll im Umgang mit sich selbst. Die Gesellschaft möchte beim Spitzensport die faszinierenden Aufführungen des Menschenmöglichen erleben und dies zugleich mit der Gewissheit, dass dieses Streben nach immer neuen Leistungsspitzen eingehegt sein möge von den Prinzipien der Fairness, der Gesundheitsverträglichkeit und der Natürlichkeit der Leistungserbringung“ (ebd., S. 11f.).

³¹⁶ Dewald und Lange bezeichnen einen unter einem solchen Leitbild verstandenen Spitzensport als *humanen Spitzensport* (vgl. Dewald & Lange, 2010).

Exkurs: Die Rolle des Spitzensports

„Wenn die Vorbild- und Lenkungswirkung des Spitzensports für freizeit- und Breitensportliche Aktivitäten akzeptiert wird, wenn man die Prävalenz präventiver und gesundheitsfördernder Initiativen der Bevölkerung mit der Existenz von Spitzensport verbindet oder wenn man gar den Wertekanon im Spitzensport als Vorbild für gesellschaftlich vorbildliche Werte und Verhaltensmuster akzeptiert, dann kann man beispielsweise eine Förderstrategie nicht nur nach dem aktuellen sportlichen Erfolg der Verbände oder irgendwelchen Medaillenspiegeln bemessen, sondern muss tiefergehende Überlegungen anstellen“ (Lames et al., 2016, S. 1).

Die Konsekutiv-Formulierung lässt vermuten, dass die hier angesprochenen Aspekte idealistisch gedacht, aber in der Realität nur bedingt Fuß fassen können. Der Spitzensport lässt sich auf der einen Seite als „nationales Kollektivgut“ (Flatau & Emrich, 2011, S. 100) titulieren, da der Gedanke des Erfolgsstrebens und die simultane Einhaltung humanistischer Prinzipien ein Vorzeigemodell versinnbildlichen, welches auf internationaler Wettkampfebene ausgetragen wird; jedoch zeigt sich im realen Kontext eine Prioritätsverschiebung bezüglich des Leitbildes des Spitzensports:

„Stillschweigend erwartet die Gesellschaft vom Spitzensport, dass er die Grenzen der (‘natürlichen’) Leistungssteigerung *nicht* anerkennt, aber zugleich, dass er die Grenzen der Fairness nicht überschreitet“ (Dewald & Lange, 2010, S. 19, Hervorhebung im Original).

Wenn der Spitzensport eine Vorbildfunktion einnehmen soll im Hinblick auf ein ganzheitliches Menschenbild, welches über die motorischen Fertigkeiten und Fähigkeiten hinausgehen soll, um ein humanistisches Konzept zu pflegen, die Gesellschaftserwartung sich gleichzeitig jedoch aus der Spannung des Wettkampfes speist und dadurch sportliche Höchstleistungen „um jeden Preis“ fordert³¹⁷, führt diese konträre Sichtweise obligatorisch zu einer Paradoxie der Rolle des Leistungssports (vgl. Giersch, 2010), sodass dessen Kern als „widersprüchliches Phänomen“ (Dewald & Lange, 2010, S. 12) bezeichnet werden kann.

„Fairness beispielsweise, eine etablierte normative Orientierung sportlichen Handelns, kann sich ein Leistungssportler kaum noch leisten, kollidiert Fairness doch sehr schnell mit der verabsolutierten Leistungsorientierung“ (Schimank, 2005, S. 133).

Die hier genannte Paradoxie erfährt ihre Auswirkungen im Handlungsfeld Sport, abhängig vom zugrundeliegenden Menschenbild und ob dieses ganzheitlich ist und humanistischen Prinzipien folgt. Tut es das, versteht sich die Spannung im Spit-

³¹⁷ „[D]as Erreichen bestimmter Leistungsnormen ist der Primärzweck sportlicher Aktivität in diesem Sportbereich“ (vom Stein, 1988, S. 25).



zensport weniger als reine numerische Rekorddarstellung, die den individuellen Bezugsrahmen gänzlich ignoriert, sondern rührt aufgrund individueller Persönlichkeitsmerkmale der Sportler und deren Entwicklungsprozesse her. Der qualitative Trainingslehreansatz Arturo Hotzs beschreibt den Trainingsprozess als ganzheitlichen sportiven Zugang zum Menschen bezogen auf dessen individuelle Sinnggebung:

„[W]er im Mittelpunkt des Trainingsprozesses den Athleten als Menschen sieht, interessiert sich denn auch mehr für die oft vielschichtigen Probleme, die der Sportler beim Versuch, ein bestimmtes, ihm *attraktiv* scheinendes Ziel zu erreichen, lösen muß. Beispielsweise wie ein Athlet aufgrund des physischen und psychischen Engagements seiner noch zu formenden Persönlichkeit, seine *Grenzen* erfahren lernt. Sich auch unter Streß bewähren, Niederlagen und Erfolge verkraften lernen, Gesetzmäßiges und individuell Bedingtes in Belastung und in Formaufbau erspüren, sind mögliche wertvolle Beiträge auf dem Weg zur Individuation und Sozialisation: Sport als variationsreiches Übungsfeld mit Modellcharakter für menschliches Handeln insgesamt“ (Hotz, 1991, Vorwort, Hervorhebung im Original).

Die Medien der Sportwelt sind voller persönlicher, affektiver und emotionaler Momente von Spitzensportler, da diese scheinbar auf großes Interesse bei der Bevölkerung stoßen (vgl. Schneider, 2016; siehe auch Bernhart, 2008)³¹⁸, sodass eine Umorientierung hinsichtlich einer ganzheitlichen Betrachtungsweise wie Hotz sie vorschlägt nicht nur aus bildungstheoretischer Sicht, sondern auch aus gesellschaftlicher und damit sozial-emotionaler Sicht sinnvoll wäre. Hotz äußerte sich in seinem Referat im Rahmen eines Bundestrainer-Seminars 1996 in der Trainerakademie Köln bezüglich seines qualitativen Trainingslehreansatzes im Hinblick auf den Spitzensport wie folgt: „Jede Humanisierung ist eine Abweichung und Reduktion vom Leistungsprinzip“ (Meutgens, 1997, S. 104). Dies bedeutet, dass Leistung nicht um jeden Preis angestrebt werden soll, wenn nämlich bildungsrelevante Aspekte dadurch unterdrückt oder gar gehemmt werden. Der Spitzensport darf demnach seine Rolle keinesfalls als eine Personifikation reiner Leistungs- und Erfolgsausrichtung definieren, sondern sollte sein Handlungsfeld hinsichtlich ganzheitlicher, das sportive Feld übergreifender Bildungsmöglichkeiten erweitern, indem Gelegenheiten des „Überwindens stupider und mechanischer Anwendungen“ (Lange, 2011, S. 324) ergriffen und sinnorientiert in praktischer Umsetzung münden. Dieser

³¹⁸ „When people hear messages that affect them in important ways, they pay more attention to the messages and put more mental energy into considering their content“ (Perse, 2001, S. 88).

Gedankenansatz findet sich auf theoretischer Ebene in der im Bildungskapitel beschriebenen Bildungsauslegung von Andreas Dörpinghaus wieder³¹⁹.

Gerade weil der Spitzensport durch seine Präsenz in den Medien und der Vorbildfunktion Influenzoptionen auf die Gesellschaft hat, sollte er als Multiplikator von Bildung eine tragende Rolle spielen.

„Wenn also die Bildungspotenziale des Spitzensports nicht erschlossen werden, verbleibt die Auseinandersetzung der Athleten auf der Ebene des viel zu sturen und zuweilen gehorsamen Festklammerns an vermeintlich objektivier- und messbaren Parametern des Trainings“ (ebd.).

Wenn dies erkannt und für wertvoll befunden wird, ist der Spitzensport durch seine Ausübung und mediale Präsenz noch kein Garant für Werterziehung, da er dies im Praxisfeld nicht tut. „Streng genommen vermittelt der Sport keine Werte“ (Fischer-Solms & Meutgens, 2010, S. 209), so die Aussage von Arturo Hotz, der damit an die Eigenverantwortlichkeit des Menschen für seine Persönlichkeitsentwicklung appelliert. Der Sport an sich

„gibt im Wertebereich [...] keine Anhaltspunkte. Da liegt es dann am Einzelnen, an welchen Werten er sich orientiert und wie er das verantworten will, was er im Sport tut [...] Der Sport [...] ist ein facettenreiches Betätigungsfeld und gibt dem Menschen die Chance, sich in Leistungssituationen zu bewähren und im Rahmen dieser Auseinandersetzung kann er Erfahrungen sammeln, die er nutzen kann, auch im außersportlichen Leben“ (ebd., S. 209f.).

Der (Spitzen)Sport folgt damit Idealvorstellungen, welche sich auf theoretischer Ebene als unerreichbares Ziel und auf praktischer Ebene als kontinuierliches Streben manifestieren und in seiner Struktur realitätsnah begriffen werden sollten.

„Wenn es im Sport noch darum geht, besser zu sein als der andere [...] dann sind wir in dieser existentiellen Situation, in der Ethik und Fair Play keinen Platz haben. Betrachten wir aber Sport als ein symbolisches Handeln [...] als möglichen Beitrag zur Vervollkommnung der menschlichen Persönlichkeit, wird Fair Play zu einem zentralen Wert, der auch mit Achtsamkeit ausgedrückt werden kann“ (ebd., S. 211).

Es zeigt sich also dass der Spitzensport, der sich terminologisch als solcher bezeichnet, „keine rundweg gelungene gesellschaftliche Einrichtung“ (Dewald & Lange, 2010, S. 12), sondern ein Phänomen ist, das vom Handelnden ein Menschenbild und Selbstverantwortung fordert und zugleich einer „fortlaufenden ethischen Reflexion bedarf“ (ebd.). Unter diesen Voraussetzungen kann er eine Schule fürs Leben sein (vgl. Fischer-Solms & Meutgens, 2010).

³¹⁹ Siehe dazu Kapitel 2.2.3.



Jan Eric Aeply zeigt sich in seiner Leistungsorientierung bezogen auf die Lehrgangsteilnehmer sehr strikt: Er nimmt sich sehr viel Zeit, um Unklarheiten und Verständnislücken zu vermeiden, jedoch werden selbstverschuldete Leistungseinbußen nicht ohne Konsequenz hingenommen. Jeder noch so kleine Technik- oder Aufmerksamkeitsfehler wird persönlich und in der Gruppe thematisiert und der trainingspezifischen Verbesserung unterzogen. Am zweiten Tag legt Aeply in der ersten Einheit besonderen Wert auf die Einflüsse, welche den Schützen betreffen, wenn es um die Ausführung von Schussfolgen geht, denn diese sind entscheidend im wettkämpferischen Kontext. Die Schützen zeigen sich auch zunehmend enttäuscht, wenn sie die Erwartungen – ob seitens des Trainers oder ihrerseits – nicht gänzlich erfüllen.

Das Leistungsprinzip stellt sich im Kontext Sport als etwas Selbstverständliches dar, das simultan neben bereits erläuterten sportübergreifenden Aspekten Teil der sportlichen Aktivität sein soll und dessen Erwartungshaltung, besonders im leistungsorientiertem Sektor, sehr hoch ist. Das von Aeply angesprochene Kriterium der Einflussnahme von Lebensumständen eröffnet ein breites Feld, das die komplexe Struktur der Leistungserbringung und deren Einfluss nehmende Aspekte tangiert. Nach Heinemann (1975) lassen sich die Selektion der Leistungsdimensionen und deren jeweilige Größe in fünf Bezugsrahmen differenzieren:

Im *technisch-systemindifferenten* Bezugsrahmen wird Leistung ohne personellen oder sozialen Bezug in den Mittelpunkt der Handlung gerückt und löst sich von inhaltlichen Zielen und Bewertungen und schafft ihr eigenes Ziel. Demzufolge wäre die Leistung zweckentfremdet und nur ihrer selbst willen da. Dieser Bezugsrahmen ist idealistisch und dient mehr der Orientierungsfunktion als einer Umsetzungsstrategie. Der *individuelle* Bezugsrahmen hingegen findet im sportlichen Handlungsfeld durchaus Anwendung, da er nach „individueller Persönlichkeitsdisposition, der Handlungsorientierung und den Motivationsstrukturen“ (Heinemann, 1975, S. 121) entsprechend Leistungsprioritäten festlegt. Anders hingegen verhält es sich innerhalb des *sozialen* Bezugsrahmens, der nach sozialer Vergütung strebt, z. B. in Form von Anerkennung oder Statuszugehörigkeit. Die Leistungsorientierung folgt hierbei sozial normierten Vorgaben, sodass die Leistung in diesem Fall fremdbe-

stimmt ist und den eigenen Präferenzen vielleicht sogar widerspricht. Ein vierter Bezugsrahmen wird durch den „Marktmechanismus“ (ebd.) gesteuert und richtet seine Leistungsbewertung nach *ökonomischen* Prinzipien aus, welche sich in Form von Geldbeträgen als Belohnungsform manifestieren. Dieser Bezugsrahmen erfährt in der aktuellen Gesellschaft immer mehr an Bedeutung (vgl. Jaedicke, 2015; Schaffrath, 2016). Der *kulturelle* Bezugsrahmen ist wiederum ein idealistisch angehauchter Leistungsweg, der nach Werten, Glaubens- und Moralvorstellungen sowie Weltanschauungen ausgerichtet ist und einen positiven kulturellen Wert durch seine Handlung intentioniert. Diese von Heinemann durchgeführte Kategorisierung stellt den Versuch einer Differenzierung einzelner Leistungsdimensionen dar und sollte in seiner Listung nicht als getrennt, sondern vielmehr als sich bedingendes Konstrukt verstanden werden.

Diese kurze Ausführung soll die Komplexität von Leistung und deren Einflussgrößen verdeutlichen und auf die Diffizilität von Leistungsbewertungen im Kontext sportlichen Handelns aufmerksam machen.

Das Leistungskonzept, nach dessen Richtlinien Aeply die Lehrgangsteilnehmer schult, strebt neben den bereits skizzierten Aspekten eine kontinuierliche Leistungsverbesserung an, welche eine immerwährende Reflexion des eigenen sportlichen Handelns implementiert. Der Trainer macht immer wieder darauf aufmerksam, dass an einer Leistung, egal wie gut sie ist, stetig gearbeitet werden muss, um sie zu verbessern. Unter den Hannemannschen Bezugsrahmen wird eine kontinuierliche Leistungsverbesserung sinnvoll, da diese nicht nur in numerischen Messgrößen verbucht, sondern auf ganzheitlicher Ebene des Sportlers und seiner Umwelt wirkt. Nach dieser Auslegung verlässt Leistung eindeutig den rein individuellen Bezugsrahmen und entfaltet sich innerhalb eines pädagogischen Bezugsrahmens deutlich vielseitiger.

„In der pädagogischen Betrachtung haben wir es nicht mit überpersönlichen Leistungen zu tun, sondern mit leistenden Menschen. Menschen sind verschieden. Sie sollen in ihrer Verschiedenheit wahrgenommen [...] und zu ihrem persönlichen Besten gefördert werden. Der naheliegende Maßstab für den pädagogischen Begriff des Leistens und der Leistung ist daher die individuelle Bezugsnorm“ (Funke-Wieneke, 2003, S. 5).

Funke-Wieneke macht auf die individuelle Leistungsentwicklung aufmerksam, was nicht gleichzusetzen ist mit Hannemanns individuellem Bezugsrahmen, sondern als



facettenreichere Beurteilungsnorm bezüglich Leistungsentwicklung zu verstehen ist. Bezogen auf den Kaderlehrgang begründet das die intensive individuelle Betreuung einzelner Athleten seitens des Diplom-Trainers. Um persönlichkeitsfördernde Maßnahmen zu implementieren, bedarf es allerdings Trainingsprinzipien, welche auf wagniserzieherischer Basis fungieren³²⁰. Funke-Wieneke betont diesen Aspekt anhand der Bedeutung des grenzfokussierten Handelns:

„Der Bewegungsunterricht [als pädagogisches Leistungsfeld] ist dann Inbegriff eines aus Leistungen gerichteten Milieus, wenn eine Herausforderung zu grenzerkundendem und grenzverschiebendem Handeln besteht und dieses [...] auch unterstützt wird. Nur so ist persönliche Entwicklung durch Lernen möglich“ (ebd., S. 6).

Innerhalb eines Kaderlehrgangs sind die interindividuellen messbaren Leistungsunterschiede deutlich geringer als in einem normalen Sportverein, da die Auswahl der Kadermitglieder bereits eine Leistungsnormevaluierung hinter sich hat. Nichtsdestotrotz versucht Aeply die individuellen Grenzerfahrungen seiner Schützen zu ertasten und sich dieser anzunehmen, auch wenn sie nicht im wettkampfspezifischen Sektor, sondern beispielsweise auf persönlicher Druckverarbeitungsebene liegen. Damit öffnet er ein Spannungsfeld wie Wohlers es in Bezug auf Funke-Wieneke (2007) zwischen „Außenwelt [und] Innen- bzw. Mitwelt“ (Wohlers, 2013, S. 102f.) beschreibt³²¹. Die Außenwelt verortet dabei die sportliche Tätigkeit der Bewegungsausführung³²² als solche, wohingegen die Innenwelt die „Auseinandersetzung mit der Umwelt durch Bewegung“ (ebd.) und den damit verknüpften „individuellen Absichten“ (ebd.) des Handelnden und seiner „subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit“ (ebd.) anstrebt.

„Hier [in der Außenwelt] den Hinweis auf das dingweltliche Unterworfenheit des Menschen unter das von ihm selbst ausgelöste Spiel der Kräfte, dort [in der Außenwelt] den Hinweis darauf, dass sich das Sich-Bewegen als menschliches Tun eben nicht im Kräftespiel ausschöpft, sondern im Gegenteil des Kräftespiels sich erst entfaltet, wenn eine ganz bestimmte Person etwas beabsichtigt und sich engagiert“ (Funke-Wieneke, 2007, S. 76).

³²⁰ Siehe dazu Kapitel 2.2.2.

³²¹ Die das von Funke-Wieneke thematisierte Spannungsfeld lässt sich vertiefend betrachten: Siehe zur Außenwelt Kassat (1995) und zur Innenwelt Tamboer (1997).

³²² Im Sportschützenkontext ließe sich über die Rolle der Bewegung als sportliche Tätigkeit freilich diskutieren, jedoch ist dies in Bezug auf pädagogisches Handeln nicht semantisch wortgetreu zu interpretieren, vielmehr ist das bedeutungstragende Element nicht in der Bewegung, sondern in der sportiven Tätigkeit zu verorten.

Mit dieser mehrperspektivischen Auslegung von Bewegungslernen zeigt sich, dass sportliche Leistungserbringung

„mehr ist als nur die Reproduktion der in den Bewegungsanforderungen steckenden Intentionen von Trainern, Funktionären oder Wettkampfgeltern. Die in der leiblichen Auseinandersetzung gewonnenen Bewegungserfahrungen haben eine subjektive Qualität und betreffen den ganzen Menschen“ (Wohlers, 2013, S. 103)³²³.

Leistung und Leistungsabrufung verfügen damit im sportiven Handlungsfeld über Bildungspotenzial wie es im Theorieteil erarbeitet wurde³²⁴. Vor diesem Hintergrund erfährt die Leistungskomponente aus sportpädagogischer Sicht eine Bedeutungsakzentuierung im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung, insofern weitere Perspektiven der Leistungserhebung wie z. B. der Wagnisgedanke oder das Erfahrungslernen, eine zunehmende Rolle spielen. Aeply modifiziert das *Mensch ärgere dich nicht-Spiel* und verbindet dieses spaßige Spiel mit einer anspruchsvollen Leistungsabfrage (1.Tag/2.Einheit; 3.Tag/2.Einheit). Diese Tatsache wird den Schützen nicht zugleich klar.

„Auf dieser Grundlage können die jugendlichen Athleten der Konkurrenzsituation mit Gelassenheit begegnen. Die entsprechenden Blickwinkel sind grundsätzlich im Leistungssport angelegt, treten offensichtlich aber nicht von selbst in die Aufmerksamkeit der Leistungssportler. Hier ist die Vermittlung durch Trainer und Funktionäre anzustreben. So können sie zur Entwicklung von Autonomie der Jugendlichen beitragen“ (ebd., S. 122).

Diese Gelassenheit fehlt oft in Stresssituationen innerhalb des Lehrgangs, besonders dann, wenn wettkampfähnliche Situationen (2.Tag/2.Einheit) durchgespielt werden oder die Leistungserwartung besonders hoch ist (2.Tag/3.Einheit). Die Leistungssteuerung erfolgt bei den Schützen nicht nur von innen, sondern auch von außen, indem Aeply die nötigen Impulse zur Selbstkontrolle setzt (2.Tag/3.Einheit) und diese stetig überprüft (3.Tag/1.Einheit). Ungewissheit über Leistungsfaktoren zeigen sich bei den jungen Schützen insofern, da sie den Sinn sportartfremder Übungen nicht erkennen (2.Tag/4.Einheit). In einem Kader ist davon auszugehen, dass sich die Mitglieder leistungsorientiert verhalten und entsprechende Mittel er-

³²³ Dietrich Benner spricht in diesem Zusammenhang von der „Bildsamkeit des Menschen“ (2001, S. 87). „Das ‘sam’ weist [...] darauf hin, dass Welt auf den Menschen einwirkt und zuströmt [...] ‘Bild’ verweist dagegen auf die Kraft, sich selbst und die Welt zu gestalten. Der Mensch kann sich entwerfen, ist zugleich aber auch auf Erfahrungen angewiesen, die er nicht sich selbst verdankt, sondern die ihm widerfahren“ (Benner, 2008, S. 87). Wohlers fasst diese Gedanken prägnant zusammen: „Bildsamkeit bedeutet [...], dass der Mensch die Fähigkeit besitzt, Fähigkeiten zu entwickeln“ (2013, S. 111).

³²⁴ Siehe dazu Kapitel 2.2.



greifen, wenn diese zur Verbesserung derselben führen. Wird der Sinn jedoch nicht erkannt oder seine Wertigkeit nicht geschätzt wie es im Falle des Kraftzirkels oder anderweitiger sportartunspezifischer Übungsformen gegen Ende des zweiten Lehrgangstages ist, kann das Bildungspotenzial leistungsbezogener Handlung nicht erschöpfend genutzt werden.

6.2.2.2 Ein Team sein

„Persönliche Weiterentwicklung in einem hochmotivierten Team‘ heißt die Zauberformel, mit der man diese Menschen gewinnen kann“ (Schulte, 2015, S. 74).

So beschreibt Unternehmensberater Thomas Schulte in seiner Monographie *Leistung und Leichtigkeit* die Formel, die aus einer Ansammlung von Menschen ein erfolgreiches Team bildet; dabei orientiert er sich am Sport, der sich in seinen Augen im Vergleich zu wirtschaftlichen Unternehmen dadurch auszeichnet, dass viel Wert auf persönliches und gruppenspezifisches Training zugleich gelegt wird³²⁵. Diese Formel findet sich auch in der vorliegenden Untersuchung wieder: Aeply hat hohe Leistungsanforderungen an jeden einzelnen Schützen und an das gesamte Team. Dieser Teamgedanke, der, wie bereits erwähnt, auf viel Wertschätzung seitens des Diplomtrainers stößt, soll nun intensiviert und empirisch überprüfbar gemacht werden.

Es ist deutlich erkennbar, dass Aeply sich viel Zeit für Gruppengespräche und –anweisungen nimmt (beispielsweise 1.Tag/2.Einheit oder 2.Tag/1.Einheit) als auch für Einzeldiskurse (beispielsweise 2.Tag/3.Einheit). Die Kombination von Team- und Einzel-Coachings nennt Schulte das „duale Coaching-Prinzip“ (ebd., S. 79).

„Damit eine Mannschaft gut funktioniert, muss gemäß dem dualen Coaching-Prinzip nicht nur die Mannschaft als Ganzes lernen, gut zusammenspielen, sondern auch jedes Teammitglied seinen persönlichen Beitrag leisten“ (ebd., S. 82).

Ein Team aus pädagogischer Sicht ist jedoch noch kein Team, bloß weil sich mehrere Personen zur gleichen Zeit am gleichen Ort mit der gleichen Aufgabe befassen. Eine solche Konstellation erzielt kaum einen Synergie-Effekt, da der Gruppenzusammenhalt nicht gegeben ist, der einen erheblichen Einfluss auf die Leistung

³²⁵ Frick et al. (2012) und Brennan (2010) sehen ebenfalls deutliche Parallelen innerhalb der Teamstrukturierung zwischen professionellem Teamsport und Industrieunternehmen.

des Teams im sportiven Kontext haben kann (vgl. Ohlert et al., 2015)³²⁶. Unter Gruppenzusammenhalt versteht sich in diesem Zusammenhang

„a dynamic process, which is reflected in the tendency for a group to stick together and remain united in the pursuit of its instrumental objectives and/or for the satisfaction of member affective needs“ (Carron et al., 1998, S. 213).

Dieser dynamische Gruppenprozess oder Gruppierungsprozess, je nachdem ob und inwieweit man von einem Synergie-Effekt sprechen kann, ist kein Selbstläufer, sondern erfordert einen mehrperspektivischen pädagogischen Zugang zu kontextabhängigen Teambuildingsmaßnahmen, d. h. ein Team lässt sich nicht schematisch nach einem Katalog bilden, insofern die pädagogische Bedeutung zum Tragen kommen soll, sondern folgt individuellen und interindividuellen Aspekten, dessen Zugang auf gruppenspezifischer Ebene passieren soll (vgl. Comelli, 2003; Gellert & Nowak, 2005)³²⁷. Der Trainer ist dabei die entscheidende Stellschraube, da die Kommunikation und Interaktion seinerseits mit den teamrelevanten Sportlern die stärkste Einflussgröße auf die Gruppenkohäsion darstellt (vgl. Bruner & Spink, 2010, vgl. auch Murray, 2006; Chen, 2013; Kegel, 2015), wodurch sich Aeplys häufige Reflexionsphasen erklären lassen. Die dominante Trainerrolle innerhalb eines Teams birgt jedoch die Gefahr einer semipermeablen Informationsflussrichtung, welcher sich Aeply lediglich in Kontexten technischer Fehlerbehebungen bedient. Liegt das Problem außerhalb der Technikausführung, nimmt er sich die Zeit, um sich die individuelle Perspektive des Trainierenden erläutern zu lassen, um so eine personalisierte Hilfestellung geben zu können. Diese didaktische Vorgehensweise der „Selbst- und Mitbestimmung [sowie der] Selbst- und Mitverantwortung“ (Klafki, 1975, S.103) ist nach Wolfgang Klafki eine Grundvoraussetzung, die der Lehrende mitbringen muss, um Bildungsmöglichkeiten schaffen zu können. Robert Prohl fasst Klafkis Mitbestimmungs- sowie Solidaritätsfähigkeit unter den Begriff der *Teamfähigkeit* zusammen (vgl. Prohl, 2004b), welcher keiner stereotypischen Struktur gehorcht, sondern einem komplexen, kontextabhängigen, interindividuellen Bildungs-

³²⁶ Einen zusammenfassenden Überblick zu gruppenspezifischen Prozessen und deren Wertigkeit liefern Carron & Eys (2012). Die Wichtigkeit des Teamzusammenhalts aus der Sicht von Trainern beschreibt Schroeder (2010).

³²⁷ Eine Metastudie zu Teambuildingsmaßnahmen im Sport liefern Martin et al. (2009). Einen Kategorisierungsversuch zur Entstehung und Entwicklung von Gruppen beschreiben Carron & Hausenblas (1998). Siehe dazu auch Hänsel et al. (2016, Kapitel 8).



weg folgt, dessen Betreuungsfunktion durch den Trainer erfüllt werden soll. Entscheidend ist dabei, dass der Trainer eine betreuende Funktion hat und keine absolute Entscheidungsinstanz verkörpert, dessen Vorgaben sich die Sportler nachahmend verpflichten sollen, denn

„Teamentwicklung ist ein Gruppenprozess, an dem alle Teammitglieder aktiv beteiligt sind. Sie werden dabei nicht entwickelt, sondern entwickeln sich aus sich selbst heraus als Team. In diesen Prozess fließen die individuellen Stärken, Schwächen und Persönlichkeitsstrukturen der Einzelnen ebenso mit ein wie gruppenspezifische Aspekte, die spezifische Aufgabenstellung des Teams sowie vielfältige Rahmenbedingungen“ (Gellert & Nowak, 2005, S. 11).

Ist diese Voraussetzung – anders ausgedrückt: Teamfähigkeit – gegeben, wird es dem Sportler möglich, sich innerhalb eines Teams weiterzuentwickeln und seinen Beitrag zum Team zu leisten. Im optimalen Fall fasst der Athlet den Trainingsprozess im Team als „seine eigene Sache“ (Lange, 2005, S. 162) auf, sodass seine individuelle Leistung zu einem leistungsübergreifenden Faktor für einen sportpädagogischen Teamgedanken avanciert. „Team cohesion and sport performance appear to be interwoven“ (Donohue et al., 2011, S. 82; vgl. auch Carron et al., 2002). Aeply zeigt sich im Rahmen des Teambuildings nicht nur während der Trainingsperioden zugänglich für solche Kohäsionseffekte, sondern darüber hinaus auch außerhalb dieser; beispielsweise erscheint es ihm wichtig, seine Schützen abends gemeinsam die Freizeit verbringen zu sehen und schafft solche Angebote (optionale Abendprogramme).

“Team cohesion exists where players are united with a common purpose [...] Members of the group spend time and share common interests outside the group activity, which signifies that the group has a good social cohesion” (Sabin & Marcel, 2014, S. 164).

Aeply scheint ebenso darauf bedacht zu sein, dass seine Schützlinge nicht nur Zeit miteinander verbringen, sondern auch eine positive Beziehung zueinander aufbauen. Nicht nur die gemeinsamen Freizeitaktivitäten tragen dazu bei, sondern auch die Teamspiele (*Mensch ärgere dich nicht*), welche einen hohen Spaßfaktor aufweisen. Der Faktor, inwieweit sich Menschen gegenseitig sympathisieren, korreliert im Allgemeinen mit der Stärke der sozialen Kohäsion (vgl. Lavalley et al., 2004). Zudem offeriert er ihnen die Möglichkeit, ihn jederzeit nach dem Lehrgangswochenende zu kontaktieren, falls Probleme jeglicher Art auftreten und zeigt somit seine permanente Ansprech- und Erreichbarkeit für jeden Einzelnen.

Exkurs: Gruppenkohäsion

Der Begriff *Kohäsion*³²⁸ ist bereits mehrfach erwähnt worden, jedoch ohne auf dessen Bedeutung ausreichend eingegangen zu sein. Da er sich im empirischen Teil dieser Arbeit befindet und eine tragende Rolle innerhalb der Kategorie *Ein Team sein* einnimmt, soll er anhand einer kurzen Begriffsdiskussion näher beleuchtet werden.

Wissenschaftshistorisch betrachtet gilt Kohäsion als ein Hauptparameter in soziologischen wie auch psychologischen Forschungskontexten, bei denen Kleingruppen den Untersuchungsfokus ausmachen (vgl. Carron & Brawley, 200; siehe auch Lott & Lott, 1965; Golembiewski, 1969)³²⁹. Im Zuge der historischen Betrachtungsweise konstatiert Mudrack bezüglich der Kohäsionsforschung im Allgemeinen, dass sie “has been dominated by confusion, inconsistency, and almost inexcusable sloppiness with regard to defining the construct“ (1989, S. 45)³³⁰. Auf der einen Seite scheint dabei die komplexe Darstellungsform dieses Begriffs problematisch zu sein, durch welche sich eine klare und zielgesteuerte Konzeptionalisierung für die Praxis als schwierig erweist. Auf der anderen Seite ist im Kontext des sportpädagogischen Bildungsbegriffs eine komplexe Definitionsstruktur von Gruppenkohäsion notwendig, um den Handlungsraum sportpraktischer Lernmöglichkeiten möglichst offen zu halten. Demnach liegt die Komplexität des Begriffs nicht in dessen Definition, sondern in dessen bedeutungstragenden Komponenten³³¹. So bietet Medings Definition zwar einen erschwerten Zugang zum Verständnis des Konstrukts, jedoch eine nahezu umfassende Beschreibung derselben:

³²⁸ Aus lat. *coheresus* und bedeutet im weitesten Sinne „zusammenhalten“ bzw. „festhalten“ (Schlicht & Strauß, 2003, S. 76).

³²⁹ „Die Kohäsion ist gewöhnlich stärker ausgeprägt, wenn die Gruppen klein sind, ihre Mitgliedschaft stabil, ihre Mitglieder regelmäßig interagieren, gemeinsame Ziele teilen, einen ähnlichen Hintergrund und Werte haben“ (Podsiadlowski & Spieß, 2000, S. 203). Unter Kleingruppen sind Gruppen zu verstehen, die nicht mehr als 25 Mitglieder aufweisen, welche gemeinsame Ziele und Interessen verfolgen, ähnliche Wertvorstellungen und Einstellungen haben, regelmäßig interagieren und kommunizieren und sich deren psychosoziale Wirkung ihres Handelns bewusst sind. Siehe dazu ausführlich Kauffeld (2001), Wilhelm (2006), Lau und Stoll (2007).

³³⁰ Festinger et al. (1950) definieren Kohäsion als „the total field of forces which act on members to remain in the group“ (S. 164).

³³¹ Zu Strukturmerkmale des Kohäsionskonstrukts siehe ausführlich Wilhelm (2001). Siehe ferner Lau et al. (2003). Einen Überblick über verschiedene Messinstrumente von Kohäsionseffekten liefert Reichmann (2011, Kapitel 2.4.2).



„Kohäsion als multidimensionales Konstrukt verstanden, ist demnach eine dynamische Gruppeneigenschaft, die den inneren Zusammenhalt einer sozialen Gruppe bei der Verfolgung ihrer gruppenspezifischen Ziele widerspiegelt, wobei die Prozesse der Entwicklung und Aufrechterhaltung harmonischer interpersoneller Beziehungen (Sozial-emotionale Kohäsion) und die Prozesse, die in Zusammenhang mit den speziellen Gruppenaufgaben stehen (Aufgabenbezogene Kohäsion) die zwei wesentlichen Komponenten darstellen“ (Meding, 1987, S. 365).

Obwohl die beiden von Meding genannten Komponenten *Sozial-emotionale Kohäsion* und *Aufgabenbezogene Kohäsion* zwar in ihrer Funktion zu unterscheiden sind, aber dennoch im selben Konstrukt implementiert sind, sollten sie als zusammengehörig und sich bedingend verstanden werden, da beide miteinander zu korrelieren scheinen (siehe Abb. 31; vgl. Podsiadlowski & Spieß, 2000; Donohue et al., 2011).

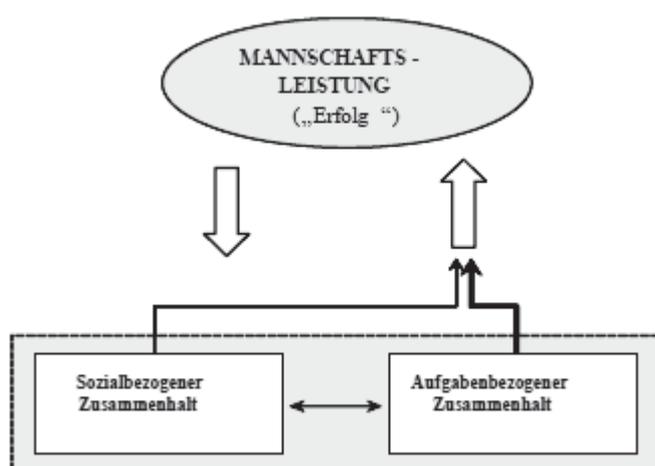


Abbildung 30. Zirkuläres Modell der Kohäsion-Leistungsbeziehung (nach Schliermann & Hülß, 2008)

Für den sportlichen Sektor gilt im Allgemeinen, dass Sport „als Gradmesser für gesellschaftliche und soziale Partizipation bzw. Kohäsion angesehen“ (Mittag & Wendland, 2015, S. 402; vgl. auch Tonts, 2005; Kremer-Sadlik & Kim, 2007) wird³³². Vereinzelt konnten bereits Gruppenkohäsionseffekte durch trainergesteuerte Interventionsmaßnahmen im Sport, vor allem im Mannschaftssport nachgewiesen werden (vgl. Mullen & Copper, 1994; Carron et al., 2002; Nathan et al., 2006;

³³² Atherley (2006) sagt in Bezug auf DeGraaf und Jordan (2003), dass eine mehrperspektivische Sportprogrammkonzeptionierung in Bezug auf Trainings- und Erholungskonzepte einen hohen gesellschaftsrelevanten Kohäsionseffekt erzeugen würde. Hutchins (2007) liefert einen kritischen Beitrag zur Problematik innerhalb der Beziehung Sport und soziale Kohäsion.

Lau & Stoll, 2007; Tacon, 2007; Burke et al., 2008; Senecal et al., 2008³³³; Filho et al., 2014; siehe ferner auch Todd et al., 2008; O'Connell et al., 2008)³³⁴³³⁵.

Die begriffliche Auslegung von Gruppenkohäsion im Kontext dieser Arbeit sollte nicht als reine Effektstärke von Gruppenaufgaben betrachtet werden, sondern darüber hinaus eine emotionale Ebene implementieren, auf welcher neben objektiven Kriterien eines resultierenden Kohäsionseffekts subjektive Wahrnehmungen und Erfahrungswerte der Gruppenmitglieder berücksichtigt und nachhaltig in den Trainingsprozess miteinbezogen werden sollten. Dadurch kann der aufgabenorientierte Kohäsionseffekt durch den Synergieeffekt erweitert werden, da die Attraktivität der Gruppe für die Sportler gesteigert werden und so zu einem besseren Gruppenzusammenhalt und zu mehr Stabilität führen kann³³⁶. Erst durch diese emotionale Komponente – auf Metaebene durchaus als pädagogische Richtlinie zu bezeichnen – lässt sich von einem umfassenden Gruppenkohäsionseffekt sprechen. Wenn demzufolge ein Gruppenkohäsionseffekt im positiven Sinne zustande kommt und dadurch die Gruppe gestärkt wird, in dieser Arbeit folglich das sportliche Team, führt jener Effekt zu einer gesteigerten Teamfähigkeit.

Entscheidend für einen Gruppenkohäsionseffekt scheint – wie bereits angesprochen – die Kommunikation und Interaktion der Trainer mit den Sportlern zu sein (vgl. Jowett & Chaundy, 2004; V. Bruner & Spink, 2010). Allgemeiner formuliert hat „Kohäsion [...] einen indirekten Zusammenhang zur Gruppenleistung“ (Podsiad-

³³³ Die Forscher zeigten, dass ein Gruppenkohäsionseffekt durch eine Teambuilding-Intervention im Basketball im Laufe einer Saison gefestigt, nicht aber gesteigert werden konnte.

³³⁴ Einen kontinuierlichen Verlauf in der sportiven Kohäsionsforschung lässt sich allerdings nur im amerikanischen Raum beobachten. Im deutschsprachigen Raum hingegen scheint die Kohäsionsforschung noch nicht ausreichend Fuß gefasst zu haben. Außerdem scheint die Problematik der Diagnostik sich u. a. darin zu spiegeln, dass die Komplexität der Begriffsauslegung und der damit verbundenen Sportkonzepte zu verschiedenartigen diagnostischen Instrumenten führen und damit zu nicht eindeutigen Resultaten. Siehe dazu auch Lau und Stoll (2007).

³³⁵ Hansen (2010) untersucht im Rahmen ihrer Dissertation die Wirksamkeit erlebnispädagogischer Angebote (sechs Doppelstunden über sechs Wochen) für Schulklassen, worin gezeigt werden konnte, dass die Gruppenkohäsion anstieg, wenn auch nicht immer im Signifikanzbereich. Allerdings zeigte sich dieses Phänomen erst Wochen nach der Intervention. Diese Tatsache spricht für den bildungsimmanenten Kern des Lerngedankens, welcher Bildung als kontinuierlichen Prozess sieht, der zunächst initiiert werden muss. Kurzzeiteffekte ohne Nachhaltigkeit zeigen die Untersuchungen von Glass und Benschhoff (2002), Hatch und McCarthy (2005).

³³⁶ Titscher (1992) spricht in diesem Zusammenhang einer Gruppe eine hohe Belastbarkeit zu, je höher der Gruppenkohäsionseffekt ist.



lowski & Spieß, 2000, S. 203). Damit lässt sich ein influenzierender Zusammenhang zwischen den Kategorien *Leistung* und *ein Team sein* erkennen.

Resümierend auf das Kadertraining beziehend lässt sich sagen, dass eine klare Dependenz zwischen den bisherig diskutierten Kategorien besteht, welche durch ein ganzheitliches Trainingskonzept seitens des Diplomtrainers deutlich wird. Die Leistung des gesamten Teams scheint nicht nur von den Leistungen einzelner Schützen abhängig zu sein, sondern auch von deren emotionalem Befinden, das wiederum durch Kommunikation und Interaktion der einzelnen Personen beeinflusst wird.

In der Sportpsychologie weisen emotionale Phänomene generell, also nicht nur deren interpersonellen Aspekte, nach wie vor eine geringere Forschungstätigkeit auf als das Forschungsfeld der Kognitionen. Emotionen sind jedoch Bestandteil jeder sportlichen Aktivität und ebenfalls zentral für die sportliche Leistung [...] Es wird [...] angenommen, dass verschiedene Subkomponenten der Leistung von bestimmten Emotionen beeinflusst werden, wie bspw. körperliche Prozesse (physiologische Aktivierung), kognitive Prozesse (Aufmerksamkeit und Informationsauswahl, Urteilen, Denken und Informationsverarbeitung und Verarbeitungskapazität sowie Konzentration), emotionale Prozesse (eine bestimmte Emotion begünstigt eine andere Emotion) und motivationale Prozesse wie Bekenntnis zum Team oder Beharrlichkeit (Rust, 2013, S. 43).³³⁷

Für Aeplly erweist sich dadurch der Trainingsprozess bereits zu diesem Zeitpunkt als ein mehrperspektivisches Einfluss- und Zugangsfeld, selbst wenn der Fokus von außen rein auf Leistung zu liegen scheint. Diese Leistung wird nicht nur multifaktoriell beeinflusst, sondern erfordert, wenn es um deren Verbesserung geht, die Berücksichtigung und Einbeziehung individueller und interpersoneller Aspekte, um einerseits den Schützen selbst und andererseits das Team gemeinsam simultan zu stärken. Im Kadertraining wird mehrfach deutlich, dass eine positive Teamstimmung seitens des Trainers angestrebt wird (gemeinsames Abendessen, Weihnachtsfeier, gemeinsames Rahmenprogramm etc.), besonders außerhalb der Trainingszeiten, wenn der Konzentrationspegel runterfahren soll.

Die (sport)psychologische Forschung konstatierte mehrfach, dass Stimmung eines einzelnen Teammitglieds einen Zusammenhang zur Teamstimmung aufweist,

³³⁷ Die von Rust hier getätigte Aussage basiert überwiegend auf empirischen allgemeinspsychologischen Studien. Für den sportpsychologischen Sektor liefern u.a. Totterdell (1999, 2000) und Vast et al. (2010) ähnliche Ergebnisse. Eine Beziehung zwischen Stimmung und Leistung im Sport auf Basis empirischer Untersuchungen liefert Maxeiner (2004).

ebenso wie die Aggregation individueller Stimmungswerte Einfluss auf die übrigen Teammitglieder hat (vgl. Bartel & Saavedra, 2000; Totterdell, 2000; Ilies et al., 2007; Johnson, 2009; Apitzsch, 2009a³³⁸ und 2009b; Moll et al., 2010)³³⁹.

6.2.2.3 Konzentration und Aufmerksamkeit

An dieser Stelle soll kein Diskurs um eine klare Trennung zwischen Konzentration und Aufmerksamkeit entstehen, da diesbezüglich zunächst das Forschungsfeld des Diskurses geklärt und ebenfalls definiert werden müsste, was an dieser Stelle der Arbeit der qualitativen Ergebnisdarstellung keinen Mehrwert bringen würde³⁴⁰. Dennoch soll ein semantischer Zugang zur Begrifflichkeit aus soziologischer Sicht gegeben werden, um den Zusammenhang zu den bisher erarbeiteten Kategorien erfassbar zu machen:

„Willkürlich nennen wir es, wenn wir unsere Eindrücke mit einer Idee davon im Kopf aufnehmen, worauf wir unsere Aufmerksamkeit lenken wollen. [...] Unsere Aufmerksamkeit hat ihr Ziel im Voraus gewählt, und wir ignorieren alles, was diesem besonderen Interesse nicht dient. Ganz anders verhält es sich mit der unwillkürlichen Aufmerksamkeit. Der leitende Einfluss kommt hier von außen. Der Anstoß für die Konzentration unserer Aufmerksamkeit liegt in den Ereignissen, die wir wahrnehmen. Das Laute, das Leuchtende und das Unübliche erregt unsere unwillkürliche Aufmerksamkeit“ (Münsterberg, 1996, S. 51).

Mit dieser Beschreibung des Psychologen und Philosophen Hugo Münsterberg lässt sich eine für die Praxis relevante Unterscheidung zwischen Konzentration und Aufmerksamkeit treffen; demzufolge scheint die Aufmerksamkeit allgegenwärtig zu sein und kann durch die Konzentration auf eine bestimmte Sache fokussiert wer-

³³⁸ Der Trainer gilt auch nach Apitzsch als besonders wichtige Einflussgröße: „The emotions of the coach affect me the most“ (Apitzsch, 2009a, S. 43).

³³⁹ Rust äußert sich in Bezug auf soziale Emotionsinduktion im Sport wie folgt: „Es scheint, dass die Einschätzung des Beitrags von Gruppenmitgliedern zur Gruppenleistung nicht nur von deren Leistung abhängig ist, sondern auch davon, wie deren emotionales Befinden durch andere Gruppenmitglieder wahrgenommen wird“ (2013, S. 157). Mit sozialer Emotionsinduktion ist das emotionale Erfahrungserlebnis einer Person gemeint, welches durch das affektive Handeln einer anderen Person oder Personengruppe und/oder deren beobachtbares emotionales Gemüt ausgelöst wird. Entscheidend dabei ist eine multidirektionale Sichtweise, welche die gegenseitige Einflussnahme bezüglich emotionaler Effekte der Personen meint. Siehe dazu ausführlich McIntosh et al. (1994).

³⁴⁰ Die Komplexität der Begriffsbedeutung wird durch eine Feststellung des Ökonomen Georg Francks betont: „Die Wissenschaft ist ein einziger Tanz um die Aufmerksamkeit. Es ist nämlich keineswegs nur das eigene Staunen und die eigene Neugier, die einen zum Wissenschaftler werden lassen. Es ist auch das Staunen, das man bei anderen Menschen zu erregen, es ist auch das Interesse, das man auf die eigene Person zu lenken hofft“ (Franck, 1998, S. 38). Eine Zusammenfassung über den wissenschaftlichen Diskurs liefert Kreinbacher (2015, Kapitel 2.4).



den³⁴¹, wodurch Aufmerksamkeit in den Fokus der näheren Betrachtung rückt, da diese willkürlich oder unwillkürlich erfolgen kann. Im sportlichen Kontext der Schützen ist eine bewusste Aufmerksamkeitssteuerung auf ein Ziel wünschenswert, wenn es um leistungsspezifische Anstrengungen geht, vor allem sobald externe Faktoren, wie Mitstreiter, Geräusche etc., Zugang zum Wahrnehmungsfeld des Sportlers erhalten. Tsorbatzoudis zeigte, dass es beim Sportschießen leistungsorientiert entscheidend ist, „die Aufmerksamkeit auf die Schießscheibe oder das Schussobjekt über eine bestimmte Zeit konzentrieren zu können“ (1995, S. 52; vgl. auch Kratzer, 1998). Damit erfüllt die Aufmerksamkeit „eine Art Scheuklappenfunktion“ (Schroer, 2014, S. 202) und sollte nicht nur willkürlich erfolgen, sondern auch freiwillig, um keine weiteren Störfaktoren miteinbeziehen zu müssen oder gar der intrinsischen Motivationslage des Schützen entgegenzuwirken.

Die Schulung der willkürlichen und freiwilligen Aufmerksamkeit ist im Laufe des Karadertrainings eine immer wieder zu beobachtende trainerspezifische Handlungsweise, welche sich nahezu bei jeder Trainingseinheit wiederfindet³⁴²:

Einerseits ist die Optimierung der Technik gut, solange man ein gutes Technikleitbild vor Augen hat. Andererseits soll sich der Sportler in seinen Pausen entspannen, um sich anschließend nur auf den folgenden Schuss zu konzentrieren. Er muss den Willen haben, die 10 zu markieren, denn das prägt seine Einstellung zur Sportart, die im Wettkampf der entscheidende Faktor neben den begleitenden Lebensumständen ist (2.Tag/1.Einheit).

Aeply legt im Laufe der einzelnen Trainingseinheiten verstärkt Wert auf diesen Faktor, da er eine entscheidende Einflussgröße auf den Wettkampferfolg hat. Die sich permanent wiederholende Akzentuierung auf diesen Aspekt lässt vermuten, dass ein entsprechendes Maß an willkürlicher freiwilliger Aufmerksamkeit seitens der Sportler noch nicht erreicht bzw. wettkampftauglich ist.

„Die Sportschützinnen und Sportschützen sollten in der Lage sein, bei Wettkämpfen ihre Leistung ungestört abrufen zu können, indem sie sich weder von internen noch von externen Einflussgrößen ablenken lassen. Verliert die Sportlerin/der Sportler die uneingeschränkte Aufmerksamkeit für eine Beschäftigung (z. B. nach einem Fehlschuss oder einer anderen Ablenkung von außen), ist es zur Erbringung guter Leistungen nötig, die Zone des optimalen Funktionie-

³⁴¹ Dorsch definiert Konzentration als „Sammlung, Ausrichten der Aufmerksamkeit auf eng umgrenzte Sachverhalte“ (1998, S. 509); Aufmerksamkeit meint dabei die „bewusste, selektive Zuwendung einer Person zu einem bestimmten Reiz“ (ebd.; vgl. auch Anderson, 2013).

³⁴² Der Trainer unterscheidet dabei die hier theoretisierten Begriffe *Konzentration* und *Aufmerksamkeit* hinsichtlich ihrer Bedeutung nicht. Die Intention seiner Aussagen und Handlungen schienen den Sportlern im Trainingskontext klar zu sein.

rens³⁴³ [...] wiederzufinden, um damit in die Zone des Flow-Erlebens zu kommen [...] Dies ist vor allem bei geübten Sportlerinnen und Sportlern häufig Voraussetzung für das Abrufen der persönlichen Bestleistung³⁴⁴“ (Kreinbacher, 2015, S. 8f.).

Erst diese individuell zu realisierende und verrichtende Leistung führt zu einer Verbesserung der Leistung, sowohl selbst als auch teamspezifisch, d. h. erst sobald der Trainer keine explizite Anweisung mehr geben muss, um die Konzentration auf diese spezielle Form der Aufmerksamkeit zu richten, scheint der nötige Grad an Willkürlichkeit und Freiwilligkeit erreicht worden zu sein³⁴⁵. Der Sportschütze ist demnach dazu angehalten, den individuellen Sinn in seiner Tat zu erkennen, um einen Fortschritt zu begünstigen, ansonsten ist er immer auf einen Trainer angewiesen und von dessen sportpädagogischer Konstitution abhängig, was auf einer Metaebene wiederum einer selbstverschuldeten Unmündigkeit entspräche. Dadurch wird auch in dieser Kategorie die Verbindung zum Bildungsbegriff ersichtlich, denn ein Sportschütze, der die Sinnhaftigkeit in seinem sportiven Tun nicht erkennt, kann dieses nicht in Handlung übertragen und damit handlungsfähig werden, da er lediglich den Anweisungen seines Trainers folgt.

Schroer formuliert diesen Gedankengang in Bezug auf die Aufmerksamkeit, indem er die zwei Formen derselben gegenüberstellt:

„Die aktive, willkürliche und freiwillige Form der Aufmerksamkeit geht mit dem Idealbild des souveränen Subjekts einher, das im Laufe eines komplexen Sozialisations- und Erziehungsprozesses die Fähigkeit erlernen muss, sich auf die verschiedensten Gegenstandsbereiche zu konzentrieren, ohne sich von äußeren Einflüsse ablenken zu lassen [...] Die passive, unwillkürliche und erzwungene Form der Aufmerksamkeit steht dagegen in deutlichem Widerspruch zur Auffassung eines Subjekts, das die Wahl über die Gegenstände, denen es seine Aufmerksamkeit zuwendet, selbstbestimmt vornimmt“ (2014, S. 203).³⁴⁶

„Das Ausblenden irrelevanter Sachverhalte und die Einengung der fokussierten Aufmerksamkeit ist somit eine Grundvoraussetzung zum Erreichen der gewünschten Leistung“ (Kreinbacher, 2015, S. 14).

Dennoch ist die sich wiederholende Betonung auf die Wichtigkeit der Aufmerksamkeit seitens Aeply nicht als schlecht zu interpretieren, da zumindest ein Prozess der Bildung zu initiieren versucht wird. Laut Simmel ist „die Schulung der Aufmerksam-

³⁴³ Siehe zur Vertiefung Hanin (2000, 2004).

³⁴⁴ Siehe zur Vertiefung Nideffer (1976), Beckmann und Elbe (2011).

³⁴⁵ Selbstverständlich orientiert sich diese Maxime an einer optimalen Trainerkompetenz, welche bezogen auf die realistische Praxis ein Ideal darstellt, welches jedoch ein kontinuierlich anzustrebender Prozess sein sollte.

³⁴⁶ Ribot sagt über die willkürliche Aufmerksamkeitsform: „It is an instrument that has been perfected – a product of civilization“ (1903, S. 36).



keit [...] als eine der allerwesentlichsten pädagogischen Aufgaben“ (2004, S. 362) des Lehrenden zu sehen. Die Lernenden müssen nicht zwangsläufig immer aufmerksam sein, jedoch sollte sich der Lehrende um die intrinsischen Motive seiner Schüler durch entsprechende didaktische Kompetenzen bemühen, um deren Aufmerksamkeit freiwillig zu erhalten (vgl. Schroer, 2014).

Im Gegensatz zur psychologischen Literatur, welche überwiegend der Aufmerksamkeit körperliche Voraussetzungen zuschreibt (vgl. Kohn 1999; Westhoff & Hagemeister, 2005; Dürr, 2006), reduziert oder relativiert die Soziologie die Aufmerksamkeit auf den Geist (vgl. Schroer, 2014).

„Der hartnäckige Versuch, Aufmerksamkeit ausschließlich auf eine Aktivität des Bewusstseins zurückzuführen, führt dazu, dass sich Attentionalität unter der Hand in Intentionalität verwandelt, an der sich ein Großteil der soziologischen Handlungstheorie dann auch in der Tat orientiert“ (ebd., S. 206).³⁴⁷

Das Adjektiv *hartnäckig* deutet bereits die kritische Meinung Schroers an, welcher sich von einer Aufmerksamkeitstheorie distanziert, die auf reine Bewusstseinssteuerung basiert, da die Aufmerksamkeit neben Körper und Geist auch erheblich von der Umwelt beeinflusst werden kann (vgl. ebd.). Für das sportive Handlungsfeld erweist sich eine mehrperspektivische Aufmerksamkeitssteuerung als logisch, da jede sportliche Handlung bestimmte körperliche Voraussetzungen erfordert (vgl. Kreinbacher, 2015); speziell im Fall der Sportschützen, welche willkürlich die Aufmerksamkeit lenken sollen, sollten die physischen Gegebenheiten so in das sportliche Handlungsfeld angepasst sein, dass diese der Aufmerksamkeitsfokussierung nicht hinderlich sind. Demzufolge setzt die Aufmerksamkeitsschulung sowohl auf Geistigkeit als auch auf Körperlichkeit seitens der Schützen. Der Begriff *Aufmerksamkeitssteuerung* ist im sportpädagogischen Feld vielleicht unglücklich gewählt, da die Intention des Trainers keine Steuerung der Aufmerksamkeit, sondern eine sinngeladete Betreuung zur Selbststeuerung derselben impliziert.

Obwohl ein Kaderlehrgang „optimale“ Lehr- und Lernvoraussetzungen mit sich bringt, sind Aeply wie auch den anderen Trainern aufgrund der Gruppenbetreuung

³⁴⁷ Aus lat. *intentio*, was „eine bewusste, zielgerichtete Anspannung oder Konzentration des Geistes“ (Moos, 2001, S. 92) meint und damit „von Haus aus der willentlichen Aufmerksamkeit näher als der spontanen“ (ebd.) steht.

didaktische Grenzen auferlegt, da in der Gruppe – abhängig von ihrer Größe – die Individualbetreuung nur bedingt möglich ist:

„Je größer und dichter eine Gruppe ist, desto weniger ist die kollektive Aufmerksamkeit, die über eine große Fläche verstreut ist, imstande, den Bewegungen eines jeden einzelnen zu folgen; denn die Aufmerksamkeit wird nicht nachdrücklicher, wenn die Individuen zahlreicher werden. Sie ist auf zu viele Punkte gerichtet, um sich auf einen einzelnen konzentrieren zu können“ (Durkheim, 1999, S. 360).

An dieser Stelle sickert erneut die Wichtigkeit des Gruppenkohäsionseffektes durch, welcher aus einer Gruppe ein interagierendes und kommunikationsfähiges Team aus individuellen Sportschützen macht. Je kleiner die Gruppe und je höher der Kohäsionseffekt ist, desto weniger leidet die Individualbetreuung seitens des Trainers darunter. Aeply legt im Laufe des Kadertrainings seinen Fokus nicht ausschließlich auf eine der bisher angesprochenen Kategorien, sondern versucht einen multidimensionalen Zugang zu seinen Sportschützen zu schaffen, nicht nur indem er kontinuierlich auf die korrekte Schusstechnik und den richtigen Übungsablauf eingeht, sondern auch indem er fachfremde persönliche Gespräche mit seinen Schülern führt über deren persönliches Problemempfinden, außer- und innerhalb der Sportart spricht, sie mit Drucksituationen im Wettkampf konfrontiert, ihnen Zeit zum Reflektieren gibt und sich darüber hinaus auch als Ansprechpartner außerhalb des Trainingskontextes anbietet³⁴⁸. Es ist zu betonen, dass ein optimales Verfahrensmuster aufgrund der individuellen Persönlichkeitsmerkmale nicht existiert und an den didaktischen Kompetenzen des Trainers liegt, eine möglichst individuell angepasste Bildungsinitiierung zu ermöglichen in Abhängigkeit situativer Kontextbedingungen³⁴⁹.

6.2.2.4 Ordnung und Sicherheit

Für eine qualitative Ergebnisdarstellung ist es nicht dienlich, die einzelnen Sicherheitsauflagen zu explizieren und sie auf ihren Sinngehalt zu prüfen, sondern auf de-

³⁴⁸ “[P]hysical qualities are only one dimension of a complex picture of what makes athletes successful. In addition to skill and talent, successful athletes must learn to approach competitions with a mental framework that allows them to thrive despite potentially aversive environmental or psychological variables. Essentially, there is a psychological component to athletics that can impact athlete performance regardless of the presence of physical ability or skill” (Whiteley, 2014, S. 3).

³⁴⁹ Ähnliches sagt die Sportpsychologie: „Letztendlich gibt es keine expliziten Kriterien, um die Aufmerksamkeit oder die Steigerung der Aufmerksamkeit durch (sport)psychologisches Training zu erheben“ (Kreinbucher, 2015; vgl. auch Moran, 2004).



ren Akzentuierung beim praktischen Training seitens der Trainer und der Sportler zu achten, inwiefern dieser Relevanz erfährt. Demzufolge soll diese Kategorie lediglich kurz erläutert werden, um sie im kategorialen Rahmen sinnvoll platzieren zu können.

Während des gesamten und besonders zu Beginn des Kadertrainings unter der Leitung von Diplomtrainer Aeply wird allseits ein auffallend hohes Maß an Bedeutung auf Sicherheits- und Ordnungsregeln gelegt, obwohl diese als selbstverständlich gelten (1.Tag/1. und 2.Einheit). Die strenge Intonation Aeplys, wenn es um Sicherheitsauflagen geht, zeigt, dass trotz Bekanntheit und Leistungskontext, da es sich um einen Kaderlehrgang handelt, sehr viel Wert auf diesen Aspekt gelegt wird, nicht zuletzt aus dem Grund, dass es sich bei dem Sportgerät um eine Waffe handelt, die bei Missachtung der Sicherheitsaspekte erheblichen Schaden anrichten kann. Diese Tatsache soll aus sportlicher Sicht zwar nicht als primäre Konnotationssintention gesehen werden³⁵⁰, jedoch permanent einem Schützen mental präsent sein, um sich der Gefahr und deren Konsequenzen bewusst zu sein. Weder bei Trainern noch bei Schützen wurde auf Kosten dieses Punktes Witze gemacht, was vermuten lässt, dass die Sicherheitsregeln nicht nur unter allen bekannt sind, sondern auch disziplinar eingehalten werden wollen.

Der DSB schreibt in Bezug auf die Sicherheitsaspekte in der Schützenzeitschrift Ziel im Visier am 9. September 2012:

„Das deutsche Waffengesetz ist eines der strengsten weltweit. Für den Deutschen Schützenbund und alle seine Verbandsuntergliederungen hat Sicherheit höchste Priorität. So werden unsere Mitglieder regelmäßig über Neuerungen des Waffengesetzes informiert, zugleich wird die Einhaltung der Vorschriften von den zuständigen Behörden genau kontrolliert. Nur wer strenge Kriterien erfüllt, darf das Sportschießen mit erlaubnispflichtigen Sportwaffen ausüben“ (DSB, 2012).³⁵¹

Im DSB-Qualifizierungssystem wird Sicherheit als Grundvoraussetzung verstanden, welche dennoch kontinuierlich Anklang in der Trainings- und Wettkampfpraxis fin-

³⁵⁰ Siehe Kapitel 3.1.3.2.

³⁵¹ Der Bayerische Ministerpräsident Dr. Edmund Stoiber äußert sich im Vorwort des historischen Abrisses über 50 Jahre Bayerischer Sportschützenbund wie folgt: „Sportliche Disziplin trägt dazu bei, daß Frauen und Männer sicher und verantwortungsbewußt mit den Gerätschaften ihres Sports umgehen. Keine Aufsicht eines Schießstandes, der etwas auf sich hält, duldet Pistoleros – aus Selbstachtung wie aus dem Gedanken an die eigene Sicherheit“ (Stoiber, 1999, S. 7).

den soll. Dieser Gedankengang spiegelt sich auch im Kaderlehrgang wieder³⁵². Ein Verstoß gegen Sicherheitsauflagen konnte während des gesamten Trainingswochenendes nicht beobachtet werden.

Die Kategorie *Sicherheit und Ordnung* nimmt unter den Trainingsinhalten eine Sonderrolle ein, da sie nicht im Sinne einer Bildungsinitiierung gelehrt wird, dennoch aber als Grundvoraussetzung allgegenwärtig präsent sein soll und dementsprechend auch kontinuierlich im Trainingsprozess erwähnt und darauf hingewiesen wird. Diese Kategorie stellt demzufolge keinen Themenschwerpunkt des Trainings dar, genießt aber höchste Priorität, da ein Verstoß zum einen sicherheitsgefährdend ist und zum anderen im Wettkampf zur Disqualifikation führen kann. Diese Tatsache soll jedoch nicht bedeuten, dass der Sicherheitsaspekt irrelevant für einen individuellen Bildungsprozess ist. Die fahrlässige und gar mutwillige Missachtung der Auflagen geht nicht einher mit den sozialen Komponenten des Bildungsbegriffs und dessen Verständnis für die moderne Gesellschaft³⁵³. Der Sportschütze ist Teil eines Teams, das im Groben gesellschaftlichen humanistischen Regeln folgt, welche dem Zusammenhalt und dem gegenseitigen Respekt sichern und zu einem funktionierenden Miteinander führen. Verstößt ein Sportschütze trotz Sicherheitsauflagen gegen diese, scheint er noch nicht realisiert zu haben, dass die Sicherheit seiner selbst und die seiner Teammitglieder oberste Priorität hat. Entscheidend ist dabei, dass nicht die Existenz der Auflagen und Richtlinien von bildungsrelevanter Bedeutung sind, sondern das soziale Miteinander, welches der Sicherheit auf theoretischer Ebene übergeordnet ist. Ist die kognitive Realisierung dieses Gedankengangs beim Sportler nicht erfolgt, erweist sich ein Bildungsprozedere als fraglich.

³⁵² Aeply betonte im Gespräch mit den Forschenden mehrfach, dass die Einhaltung der Sicherheitsauflagen für in absoluter Standard sei, gegen dessen Verstoß er keine Toleranz ausübe.

Diplomtrainer und mehrmalige Olympiasieger Ralf Schumann äußert sich in einem Interview zur Verantwortung und Sicherheit im Schießsport wie folgt: „Es ist für uns existenziell notwendig, wirklich die Waffen zu kennen, dass wir wissen, was ist die Wirkung von einer Waffe und die kann mitunter auch tödlich sein und für mich als Trainer ist es eine Aufgabe, das bewusst zu machen, dass eben eine Waffe eine Wirkung hinterlässt und dass wir sehr, sehr darauf achten, was Sicherheitsbestimmungen sind, dass wir darauf achten, wie man mit den Waffen umgeht, wo wir die Waffen hinhalten. Da gibt es ganz strikte Auslegungen und Festlegungen und das müssen wir einfach einhalten“ (Bittner, 2016). Diese Aussage spiegelt sich sinngemäß in Aeplys Verhalten als Trainer gegenüber seinen Schützlingen.

³⁵³ Siehe Kapitel 2.2.



6.2.2.5 Ruhe anstelle von Nervosität

Gerade beim Schießsport, bei dem nach außen hin im Athleten körperliche Gelassenheit zu wirken scheint, ist es aus motorischer Sicht neben dem Zielvermögen genau diese Kompetenz, welche entscheidend für einen gelungenen Schuss ist. Dadurch wird die Nicht-Bewegung, d. h. die nach außen wirkende Ruhe, zum einen der tragenden Kriterien bei der Schussabgabe. Die Bewegung im Sinne eines dynamischen Prozesses, bei dem es zu einem Ortswechsel kommt, verschiebt sich in ihrer Bedeutung: Je gelassener eine Bewegung erfolgt und damit ist nicht deren dynamischer und physikalischer Prozess, sondern die auf körperliche und geistige Ruhe basierende Handlung ihrer Intention gemeint, „umso exakter gestaltet sich die Leistung nicht nur hinsichtlich des äußeren Erfolges (z. B. der Trefferzahl), sondern auch in ihrer inneren Regulation“ (Christian, 1948, S. 9) „und umso klarer wird die Bewegung als richtig oder falsch in ihrer Werthhaftigkeit erlebt“ (Thomas, 1974, S. 262). Christian unterscheidet dabei zwei Arten der Ordnung: „Das eine ist in der Ordnung des Werts, das andere in der Ordnung der mechanischen Gesetzlichkeit begreifbar“ (Christian, 1948, S. 3). Der Wert spiegelt dabei die subjektive Wahrnehmung und die Sinnhaftigkeit der Handlung wider, während die mechanische Ausführung der Tat objektiv ist. Nach dieser Auffassung lässt sich die körperliche und geistige Ruhe ins Gesamtkonstrukt des Bildungskonstrukts schematisch einordnen: Der eigene subjektive Wert, welcher die Sinnhaftigkeit auf individueller Ebene des Schützen widerspiegelt, macht aus der Tätigkeit des Schießens eine sinntragende Handlung, welche eine persönliche Leistung des Schützen selbst voraussetzt. Der Trainer hat auf diesen Aspekt zwar Einfluss als betreuende Instanz der Sinninitiiierung, der entscheidende Schritt von der Tat zur Handlung liegt allerdings beim Trainierenden. Auf die mechanische Ausführung hat der Trainer hingegen erheblichen Einfluss, da diese von außen betrachtet und evaluiert werden kann.

Dieses Muster zeigt sich auch im Handlungsfeld des Kadertrainings. Aeply wirkt dominant und tonangebend, sobald es um technische Leitbilder der Bewegungsausführung geht³⁵⁴ (beispielsweise 1.Tag/1.Einheit).

³⁵⁴ Siehe Kapitel 6.2.2.2.

Einerseits ist die Optimierung der Technik gut, solange man ein gutes Technikleitbild vor Augen hat. Andererseits soll sich der Sportler in seinen Pausen entspannen, um sich anschließend nur auf den folgenden Schuss zu konzentrieren. Er muss den Willen haben, die 10 zu markieren, denn das prägt seine Einstellung zur Sportart, die im Wettkampf der entscheidende Faktor neben den begleitenden Lebensumständen ist (2.Tag/1.Einheit).

Der angesprochene Wille ist der Schritt, den der Schütze selbst gehen muss, bei dem der Trainer ihn lediglich unterstützen kann. Der Sportler muss selbst realisieren, weshalb er seine Tat so machen muss, sonst erkennt er keinen Sinn darin und wird sich selbstständig mit dieser Problematik außerhalb des Kadertrainings wahrscheinlich kaum mehr auseinandersetzen, was wiederum die Voraussetzung für eine konstant hohe Leistung ist. „Erst die Erfassung und Bestimmung des Sinngehalts einer Bewegung [...] gibt einen Einblick in die Funktion der Bewegung und ihre Ablaufbedingungen“ (Thomas, 1974, S. 263)³⁵⁵.

Die bereits mehrfach genannte geistige und körperliche Ruhe ist für die korrekte Schussausführung entscheidend. Die körperliche Ruhe wird über motorische Fertigkeiten trainiert und verbessert, allerdings ist diese alleine nicht ausreichend:

Leistungs- und Verhaltensunterschiede im Sport sind nicht nur durch die jeweiligen motorischen Fertigkeiten einer Person bestimmt, sondern beruhen zu einem wesentlichen Teil darauf, inwieweit diese in einer bestimmten Situation in der Lage ist, für sich selbst die jeweils günstigsten inneren Bedingungen für die Erreichung ihrer Handlungsziele herzustellen“ (Nitsch & Allmer, 1979, S. 144)³⁵⁶.

Die innere Ruhe ist, wie sich auch beim Kaderlehrgang herausstellt, eine entscheidende Stellschraube für die Leistung, oft eine schwierige Handlung zugunsten der Nervosität der Athleten (beispielsweise 1.Tag/2.Einheit oder 2.Tag/3.Einheit), welche sie aus der Ruhe bringt. Es ist zu vermuten, dass simultan eine Herzfrequenzerhöhung, verbunden mit einer steigenden Unruhe der physischen Beschaffenheit, aufkommt. Sollte dem so sein, wird deutlich weshalb lediglich motorisches Training dauerhaft zu keiner Leistungsverbesserung führt³⁵⁷ und viele Trainer da-

³⁵⁵ Die Bewegung, welche einen sinnhaften Bezug zum Individuum herstellt und in dieser Arbeit als Handlung bezeichnet wird, beschreibt Buytendijk auf philosophisch-anthropologische Weise: Es wird etwas getan, und was getan wird, geschieht durch den Leib“ (1956, S. 4).

³⁵⁶ Siehe zur Vertiefung auch Kogler (2006).

³⁵⁷ In den vergangenen Jahren wird mehrfach die Bedeutung einer langen letzten Fixation vor Bewegungsbeginn für die sportmotorische Leistung erwähnt. Gemeint ist das *Quiet Eye-Modell* von Vickers (1996 und 2007). Damit kommt der motorischen Relevanz für die Leistungsabfrage eine wieder stärkere Rolle zu. Siehe dazu Klostermann (2014). Vickers und Williams (2007) halten die Fixation vor Bewegungsbeginn für den wichtigeren Parameter als die Herzfrequenz bezogen auf die Zielgenauigkeit. Siehe weiterführend dazu Rienhoff et al. (2016).



von überzeugt sind, dass die mentalen Fertigkeiten der Athleten eine wichtigere Rolle spielen (vgl. Cherry, 2005).

Gerade bei einer Sportart wie dem Sportschießen, bei der neben muskulärer Kraftausdauer und korrekter Technik die Konzentrationsfähigkeit eine entscheidende Rolle spielt, ist aufkommende Nervosität seitens des Athleten ein unerwünschter Stressor, welcher auf die eben genannte Ruhe negativ einwirken kann. Nervosität in Verbindung mit kognitiver Angst³⁵⁸ in Stresssituationen wie einem Wettkampf kann demzufolge die Leistung mindern. Die Konfrontation mit wettkampftypischen Stressfaktoren sollte daher Teil des Trainingsinhaltes sein.

„[T]he nature of the sporting experience is such that competitive pressure places great demands on the body's resources to deal with these stressors and in turn these produce emotional responses. In sports psychology these emotional responses have tended to focus on, and be termed as, anxiety” (Locke, 2003, vgl. auch Jones, 1995).

“Cognitive anxiety has the capability to threaten a person's well-being because it can increase worries and doubt. Athletes will achieve the best performance when their levels of cognitive anxiety were low [...] Sport psychologists, sport counselors, and coaches should use the present findings to recommend coping strategies to team and individual athletes that are appropriate for dealing with their athletes' levels of cognitive anxiety” (Parnabas 2014, S. 301).

Aepley inszeniert wettkampfähnliche Trainingsbedingungen (beispielsweise 2.Tag/2.Einheit), um eine Vertrautheit mit spezifischem kognitivem Stress seitens der Sportler herzustellen³⁵⁹ und deren kognitive Stressbarrieren abzubauen. Diese trainerspezifische Maßnahme lässt sich im sportiven Lehrfeld in den letzten Jahrzehnten zunehmend beobachten, da

“a growing body of research indicates that performance anxiety can have deleterious effects on performance, enjoyment of sport participation, and physical well-being in both adults and children” (Smith et al., 2007, S. 40; vgl. auch Mahoney & Meyers, 1989; Smith et al., 1998; Scanlan et al., 2005).

Weiterhin betonen Smith und seine Kollegen die Wichtigkeit der Trainerrolle innerhalb dieses Prozesses³⁶⁰:

³⁵⁸ Angst wird hier als negativer emotionaler Status betrachtet.

³⁵⁹ New York Yankee Catcher Yogi Berra wird oft zitiert. „'Baseball is 90% mental and the other half is physical.' While his quote often prompts a chuckle and a knowing grin, Berra was right about the cognitive aspects of performance. From baseball to swimming, soccer to fencing, and golf to running, the brain is a fascinating ally in performance. Performance *is* mental“ (Brown 2011, S. 113; Hervorhebung im Original). „It is therefore important that athletes learn how to recognize [...] emotions, express them appropriately, and manage them effectively” (Stough et al., 2009, S. 292).

³⁶⁰ Vor knapp 30 Jahren konstatierten Gould et al. (1987), dass die die meisten Trainer (82%) die mentale Stärke eines Athleten als das wichtigste psychologische Merkmal sehen, wenn es um Leistungsorientierung

“Within the youth sport environment, coaches strongly influence the nature and quality of the sport experience. The goal priorities they promote, the attitudes and values they transmit, and the nature of their interactions with athletes can markedly influence the effects of sport participation on children and youth. Coaches can play an especially influential role in the processes that affect the development and maintenance of performance anxiety, for they provide athletes with extensive evaluative feedback about their ability and performance and they administer response-contingent approval and disapproval” (ebd., vgl. auch Duda & Hall, 2001; Chi, 2004).

Exkurs: Mentale Toughness

Die Fähigkeit eines Athleten unter Drucksituationen im sportspezifischen Kontext erfolgsorientiert und zielbewusst umzugehen, ist eine sowohl vom Trainer als auch vom aktiven Sportler wünschenswerte Eigenschaft, die sich unter dem Begriff *Mentale Toughness* eingliedern lässt. Gerber bezeichnet diese in Bezug auf Jones et al. (2002) als eine

„natürliche oder erworbene Fähigkeit, die einen Athleten in die Lage versetzt, konsistent besser mit den Anforderungen und dem Druck umzugehen, die aus den Belastungen von Training, Wettkampf und dem Leben außerhalb des Sports resultieren“ (Gerber, 2011, S. 285).

Allgemeiner und auf der Grounded Theory basierend formulieren Middleton et al. (2005),

„dass mentale Toughness bestimmten Kognitionen und Verhaltensweisen entspricht, die Athleten im Angesicht von oder als Antwort auf Widrigkeiten und Belastungen einsetzen, um diese erfolgreich zu bewältigen“ (Gerber, 2011 in Bezug auf Middleton et al., 2005, S. 286).

Zusammenfassend konstatiert Gerber, dass in

„allen gängigen Definitionen von mentaler Toughness [...] postuliert [wird], dass mental starke Athleten in der Lage sind, die aus Training, Wettkampf und außersportlichem Leben resultierenden Belastungen erfolgreich zu bewältigen [...] Entsprechend ist anzunehmen, dass mental starke Athleten stresshafte Belastungen weniger negativ wahrnehmen oder über besonders günstige Bewältigungsstrategien verfügen. Diese Zusammenhänge konnten bislang mehrfach bestätigt werden“ (Gerber, 2011, S. 291).

Entscheidend bei allen Definitionen ist jedoch das multidimensionale Konstrukt, aus dem sich Mentale Toughness gestaltet. Sowohl Training, Wettkampf als auch Alltagsbelastungen bzw. Aspekte, die außerhalb des sportiven Feldes herrühren, nehmen Einfluss auf die mentale Konstitution des Athleten, dessen Leistungsvermögen in Zusammenhang damit steht (vgl. Kegel, 2015); wie Aeply während des Kadertrainings betonte:

geht. Schroeder (2010) untersuchte den Zusammenhang zwischen Teamkultur und Teamleistung und zeigte, dass es für Trainer unabdingbar sei, begründete Handlungswege und Werte des Teams herzustellen.



„Er muss den Willen haben, die 10 zu markieren, denn das prägt seine Einstellung zur Sportart, die im Wettkampf der entscheidende Faktor neben den begleitenden Lebensumständen ist“ (2.Tag/1.Einheit).

Der Zusammenhang zwischen erbrachter Leistung und mentaler Toughness scheint sich mit Blick auf die Forschung zwar zu bestätigen, allerdings sind viele weitere Faktoren wie z. B. Resilienz, emotionale Intelligenz, Selbstwirksamkeit oder auch Motivation influenzierende Größen, deren Zusammenhänge es weiterhin zu untersuchen gilt (vgl. Connaughton et al., 2008; Mahoney et al., 2014; Meggs et al., 2014; Nicholls et al., 2015).

Dieser kleine Exkurs zu Mentaler Toughness soll akzentuieren, dass zum einen besonders im Leistungsbereich sowie im Spitzensport auf die mentale Trainingskomponente Wert gelegt werden sollte, da physische Leistungsfähigkeit von Spitzensportlern meist homogener ausfällt als deren mentale Kompetenzen (vgl. Gerber, 2011) und zum anderen soll auf die Wichtigkeit und den Stellenwert außersportlicher Einfluss- und Wirkgrößen aufmerksam gemacht werden.

Bislang wurde Mentale Toughness als eine zentrale Stellschraube in Bezug auf Leistung und dem damit verbundenen Trainingsprozess beschrieben. Ferner beschäftigt sich die Forschung – wie eben erwähnt – überwiegend mit den „optimalen“ Trainingsbedingungen, um sportliche Bestleistungen zu erzielen. Diese trainingswissenschaftliche Ausrichtung stellt jedoch nur einen Teilbereich des oben erwähnten multidimensionalen Konstrukts dar, denn darin wird nur die Einflussrichtung sportfremder Komponenten auf die Mentale Toughness und damit auf die Leistung berücksichtigt und nicht umgekehrt, d. h. die Frage inwiefern Mentale Toughness auf den Alltag und dessen Problematik einwirkt, bleibt aus sportpädagogischer Sicht ungeklärt. Im Kontext dieser Arbeit ist diese Frage von großer Bedeutung, da das Training bezüglich mentaler Aspekte dadurch einen deutlichen Mehrwert erfahren müsste, insofern Mentale Toughness mit dem Lösen alltäglicher Probleme im Sinne adaptiver Strategien korreliert. Sollte dies der Fall sein, ließe sich Mentale Toughness als ein Persönlichkeitsmerkmal beschreiben und nicht als einen reinen

Gemütszustand, der temporär begrenzt ist³⁶¹. Damit wäre Training für Mentale Toughness nicht nur leistungsfördernd, sondern auch bildungsinitierend.

Wird Mentale Toughness aus sportpädagogischer Sicht im Trainingsverlauf als Einflussgröße auf Bildungsprozesse betrachtet, ließe sich Die Kategorie *Ruhe anstelle von Nervosität* unter dem Persönlichkeitsmerkmal *Mentale Toughness* eingliedern. Dadurch ließe sich Aeplys Trainingsmethode nicht nur aus trainingswissenschaftlicher, sondern auch aus sportpädagogischer Sicht als positiv bewerten.

6.2.2.6 Spaß und Motivation

„Produkte des Sports sind Spaß, Unterhaltung, Spannung, Abwechslung, Stolz und Anerkennung, unter bestimmten Bedingungen auch Gesundheit oder Bildung und Erziehung, also im ökonomischen Sinne meritorische Güter“ (Krüger, 2013, S. 366).

Die hier im Sinne eines ökonomischen Mehrwerts für die Gesellschaft ausgesprochenen Produkte umfassen eine Menge Begriffe, welche für eine theoretische Analyse begrifflich zunächst konkretisiert und definiert werden müssten, allerdings bezweckt dieses Teilkapitel das Ziel die Nachvollziehbarkeit einer kontinuierlichen Trainingsbindung aufgrund individueller Sinnbehauptung zu erläutern. Demzufolge sollen die Begriffe Spaß und Motivation in der für die Ergebnisdarstellung nötige Kürze im Verlauf derselben erklärt werden. Der oft mit *Motivation* genannte Begriff *Volition* unterscheidet sich grundlegend vom erstgenannten dahingehend, dass die Motivation der erste Schritt zur Handlung darstellt und die Volition die Aufrechterhaltung dieser bewirkt (vgl. Achtziger & Gollwitzer, 2010), sodass ersichtlich wird, dass die Motivation alleine kein Garant für die praktische Umsetzung einer Intention ist, sondern weitere „Hilfsprozesse hinzutreten müssen, um zu gewährleisten, dass eine Absicht i[n] [sic!] Verhalten umgesetzt und dieses bis zur Zielerreichung durchgehalten wird“ (Beckmann et al., 2009, S. 539, vgl. auch Heckhausen & Heckhausen, 2010). Motivation wird daher im allgemeinpädagogischen Kontext als **„eine Sammelbezeichnung für alle personenbezogenen Zustände und Prozesse, mit deren Hilfe versucht wird, das ‘Warum‘ und ‘Wozu‘ menschlichen Verhaltens zu klären“** (Galber, 2004, S. 198; Hervorhebung im Original) bezeichnet.

³⁶¹ Nicht zu verwechseln sei ein gänzlich anderer naturwissenschaftlich orientierter Forschungsstrang, der sich damit befasst, ob Mentale Toughness angeboren und damit genetische Veranlagung sei. Siehe dazu Golby und Sheard (2006), Horsburgh et al. (2009).

net³⁶². Motivation und Volition sind damit Teile des Entwicklungsprozesses, welcher zur Handlungsfähigkeit führen soll. Diese Teile bezeichnen Kugler und Köhler in Bezug auf das Rubikon-Modell³⁶³ (vgl. Abb. 27) als „zwei wichtige Übergänge“ (Kugler & Köhler, 2016, S. 142) auf dem

„Weg von der Motivation zum Handeln“ (ebd.). Diese sind:

„erstens die *Intentionsbildung*, die regelt, welche Motivationstendenz zur Intention wird, welche zur gegebenen Zeit das Handeln bestimmt; zweitens die *Handlungsinitiierung*, die regelt, welche der Intentionen zum jeweiligen Zeitpunkt Zugang zum Handeln erhält, um realisiert zu werden“ (ebd.; Hervorhebung im Original).

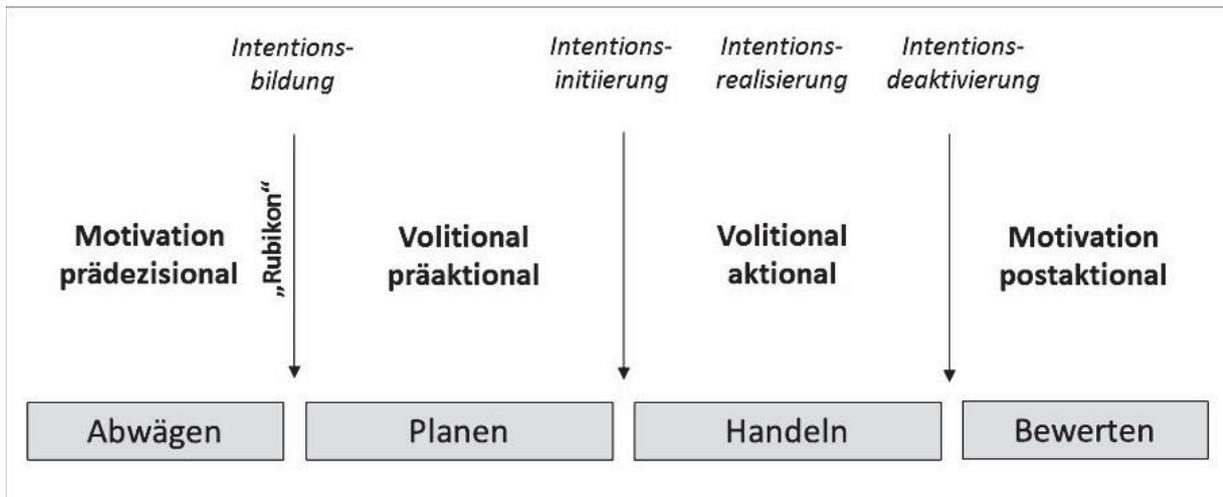


Abbildung 31. Rubikon-Modell der Handlungsphasen (Kugler & Köhler, 2016, S. 143 in Anlehnung an Achtziger & Gollwitzer, 2010)

Das Rubikon-Modell versinnbildlicht die „Identifikation des Wechsels zwischen motivationalen und volitionalen Handlungsphasen und dient damit der Erklärung des Wechsels der Bewusstseinslagen des Abwägens und Realisierens von Zielen“ (ebd., S. 143) und trifft damit den Kerngedanken des eigentlichen Bildungsprozesses, der sich nicht alleine durch den Inhalt des Lernens charakterisiert, sondern vor allem durch die Handlungszusammenhänge und deren individuelle Sinnzuschreibung entsteht. Dieses Modell erklärt im weitesten Sinne auch, weshalb Sportmoti-

³⁶² Mit dieser Definition sind die sportpädagogischen Leitfragen genannt, die nach dem Sinn und der Begründbarkeit von sportlicher Handlung fragen. Sieh dazu vertiefend Prohl und Scheid (2012).

³⁶³ Der Name rührt vom italienischen Fluss, welcher für die Metapher *den Rubikon überschreiten*. „Der Handelnde fällt im Rubikon-Modell mit dem ‘Schritt über den Rubikon’ die Entscheidung für eine der Handlungsmöglichkeiten, ein ‘Zurück’ ist an dieser Stelle nicht mehr möglich“ (Hänsel et al., 2016, S. 99).

Hier verwendet wird und den Handlungspunkt bezeichnet, an dem es „kein Zurück mehr gibt“ (Stangl, 2015).

vation aufgrund extrinsischer Motive dauerhaft zu keinem Bildungsprozess beiträgt^{364,365}

Die intrinsische Motivationslage kann nur über eine spaßbringende Komponente initiiert werden, allerdings reicht Spaß im Sinne eines „Vergnügen[s] ohne den Einsatz psychischer Energie“ (Csikszentmihalyi, 2007, S. 71) nicht aus, um einen kontinuierlichen Prozess einzuleiten, welcher sich in der Folge mit der sportlichen Herausforderung befasst und einen Bindungsprozess im Sport und dessen Handlungsfeld bewirken kann. Deshalb konstatiert Prohl, dass sich „die *Erfahrung der Freude* in spürbarer Weise vom *Erlebnis des Spaßes* unterscheidet“ (2010, S. 170; Hervorhebung im Original). Dieser Unterschied liegt in der im Rubikon-Modell ange deuteten Reflexion mit der Tat und deren Einordnung in den Handlungsverlauf und deren Bewertung. Dieser Aspekt erklärt, warum sportliche Aktivität dem Sportler Spaß bringen, jedoch diese Aktivität keine reine Spaßveranstaltung sein soll; dies würde lediglich den Moment der Tat „aufwerten“, jedoch nicht den Grund dafür, was in der Folge mit großer Wahrscheinlichkeit zu keiner Auseinandersetzung mit der Thematik außerhalb des Aktivitätsfeldes führen würde und somit keinen Bildungsprozess in die Wege leitet oder sinngeliebt begleitet. Spaß im Sinne des pädagogischen Handlungsfeldes erfährt eine Aufwertung, wenn der individuelle Reflexionsprozess Teil der Handlung wird; so lässt sich der Begriff Freude als Komponente des Bildungsprozesses betrachten (vgl. Duttler, 2014).

„Neben der Motivierung durch Druck (soziale Kontrolle) sowie der Motivierung durch Verständnis und Akzeptanz (Aufklärung) stellt die Motivierung durch Freude und Genuss eine weitere, wahrscheinlich die effektivste Methode bezüglich der langfristigen Aufrechterhaltung von Sport und Bewegungsverhalten dar, nicht zuletzt durch den hohen wahrgenommenen Grad der Selbstbestimmtheit und Autonomie und die damit verbundene Internalisierung (Verinnerlichung) des Verhaltens. Um Freude und Genuss bei der Ausübung eines Verhaltens zu erleben, ist es wichtig, Bewegungs- oder Aktivitätsformen zu finden, von denen man nicht nur überzeugt ist und die zu einem als Person passen, sondern an denen man Freude hat und die gerne ausgeübt werden. In diesem Zusammenhang ist es dann auch wichtig, dass die Bewegungsform interessant und herausfordernd ist“ (Wasserkampf & Kleinert, 2017, S. 115).³⁶⁶

³⁶⁴ Dieser Ansatz lässt sich auch auf gesundheitliche Aspekte des Sporttreibens anwenden. Siehe dazu Stellmacher und Häbler (2016). Duttler nennt und expliziert die Sportfreude als zu fokussierende Komponente, wenn Sport der Bildungsinitiierung dienen soll. Siehe dazu Duttler (2014).

³⁶⁵ Einige auf naturwissenschaftlichen Erkenntnissen beruhende Erweiterungen des Rubikon-Modells finden sich bei Haggard (2008), Teo (2010).

³⁶⁶ Das hier zitierte Sammelwerk lag in der Prozedur der Dissertationsverschriftlichung nur in digitaler Form vor. Das Erscheinungsjahr 2017 bezieht sich auf die Druckausgabe.



Wasserkampf und Kleinert resümieren, dass Verhaltensänderungen im Sinne einer kontinuierlichen Beschäftigung mit einem entsprechenden sportiven Handlungsfeld

„umso leichter, nachhaltiger und angenehmer sind, desto mehr das Verhalten, die dazugehörigen Handlungsbedingungen und die angestrebten Ziele, Konsequenzen oder die dahinter stehenden Sinngebungen von einer Person akzeptiert und verinnerlicht (internalisiert) sind. Alle Maßnahmen zielen daher letztlich darauf ab, eine möglichst starke Nähe dieser Handlungsaspekte mit den eigentlichen Bedürfnissen, dem Selbstbild und den subjektiven Überzeugungen (u. a. von Möglichkeiten und Fähigkeiten) herzustellen“ (ebd., S.119).

Innerhalb des Kaderlehrgangs waren deutliche Motivations- bzw. Stimmungsschwankungen der Schützen erkennbar, besonders dann, wenn die Leistungsabfrage nicht den Erwartungen der Schützen oder Trainer entsprach (beispielsweise 3.Tag/1.Einheit), welche keine erwünschte Handlung seitens der Beteiligten darstellt. Das gesamte Kadertraining war immer wieder durch spaßbringende Maßnahmen, welche dennoch auf die sportartspezifischen Aspekte abzielen, gekennzeichnet wie beispielsweise das *Mensch ärgere dich nicht* (1.Tag/2.Einheit und 3.Tag/2.Einheit), welches beim zweiten Mal variiert wurde, um wahrscheinlich mehr Abwechslung in den Spielverlauf zu bringen und so mehr Spannung und Neugier zu gewährleisten. Die Intention dieser Trainingsinhalte basiert vermutlich auf freudegenerierende Maßnahmen, um die Lust am anstrengenden Trainingsfluss nicht zu verlieren und die Motivation aufrecht zu erhalten. Des Weiteren bedient sich Aeply zahlreicher verbaler Motivationstechniken wie positives Zureden, Anfeuern oder persönliche Gespräche mit den Sportlern (beispielsweise 2.Tag/1.Einheit) während und außerhalb der Trainingszeiten. Das Angebot, jederzeit Ansprechpartner, besonders auch außerhalb des Lehrgangs, zu sein, lässt sich ebenfalls als eine Aufrechterhaltungsentention der Motivation interpretieren. Die außersportlichen Aktivitäten wie gemeinsames Abendessen, Freizeitaktivitäten und Belohnungen für gute Leistungen im Sport stützen diese Absicht.

Die Schwierigkeit, auf individuelle freudebringende Bedürfnisse einzugehen, zeigt sich an den unterschiedlichen emotionalen Konstitutionen der Schützen während der Trainingsphasen und außerhalb dieser. Der vorbereitete Kraftzirkel fand kaum Beachtung bei den Sportlern, da wahrscheinlich weder Spaß damit in Verbindung gebracht wurde noch ein Sinnzusammenhang erschlossen werden konnte. Die spaßbringenden Aspekte beim *Mensch ärgere dich nicht* konnten nicht jedem

Schützen angesehen werden, ebenso leistete die Beobachtung keinen Erkenntnisgewinn darüber, ob ein konstant hohes oder erhöhtes Motivationsbefinden eine Leistungsverbesserung konsequiert. Es sei an dieser Stelle nochmal daran erinnert, dass es sich um einen Kaderlehrgang handelt; demzufolge wird davon ausgegangen, dass die Teilnehmer bereits eine etwas höhere Grundmotivation ins Handlungsfeld mitbringen als Nichtmitglieder eines Kaders, was wiederum die Empfehlung zulässt, im Trainingssektor verstärkt auf motivationale Aspekte und emotionsregulative Prozesse einzugehen, da diese laut Trainer einen hohen Einfluss u. a. auf wettkampfbezogene Leistungen haben (vgl. 2.Tag/1.Einheit).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die wesentlichen Trainingsinhalte des Schützenkaderlehrgangs zwar leistungsgebunden und –orientiert konzeptioniert erscheinen, jedoch dies quantitativ nicht den Trainingsinhalt ausmacht. Vielmehr scheinen andere Kategorien wie *ein Team sein* und *Freude an der Handlung* einen permanenten Fokus zu bilden, welcher natürlich leistungsgebunden ins Training implementiert ist, aber so entscheidend für die Leistungsabfrage zu sein scheint, dass er nicht wegzudenken ist. Kontinuierliche Leistungserhaltung oder gar –steigerung bedarf einer permanenten Beschäftigung mit den relevanten Aspekten des sportiven Handlungsfeldes und dies scheint nur möglich zu sein, wenn es dem Sportler gelingt, einen individuellen Zugang zum Gesamtfeld sportlicher Handlung herzustellen. Diese lässt sich nur auf individueller Ebene verwirklichen; der Trainer kann diese nicht vermitteln, sondern lediglich als betreuende Instanz fungieren und agieren, um den Schützen dabei zu unterstützen, diesem Ziel näher zu kommen. Die Erkenntnis dieses Prozesses seitens der Sportler als kontinuierlichen und immer mit Mühe und Rückschlägen verbundenen, stellt das eigentliche Ziel des Trainingsprozesses dar, dessen sich der Trainer ebenfalls bewusst sein muss. Wird diese komplexe Tat unter sportpädagogischen Aspekten als Handlung verstanden und umgesetzt, lässt sich von einem Bildungsprozess sprechen, dessen Kern *Bildung* die Kernkategorie der Beobachtungsstudie darstellt. Erst Sinnggebung der Trainingsinhalte macht die Sportart aus sportpädagogisch wissenschaftlicher Sicht wert- und demnach sinnvoll.

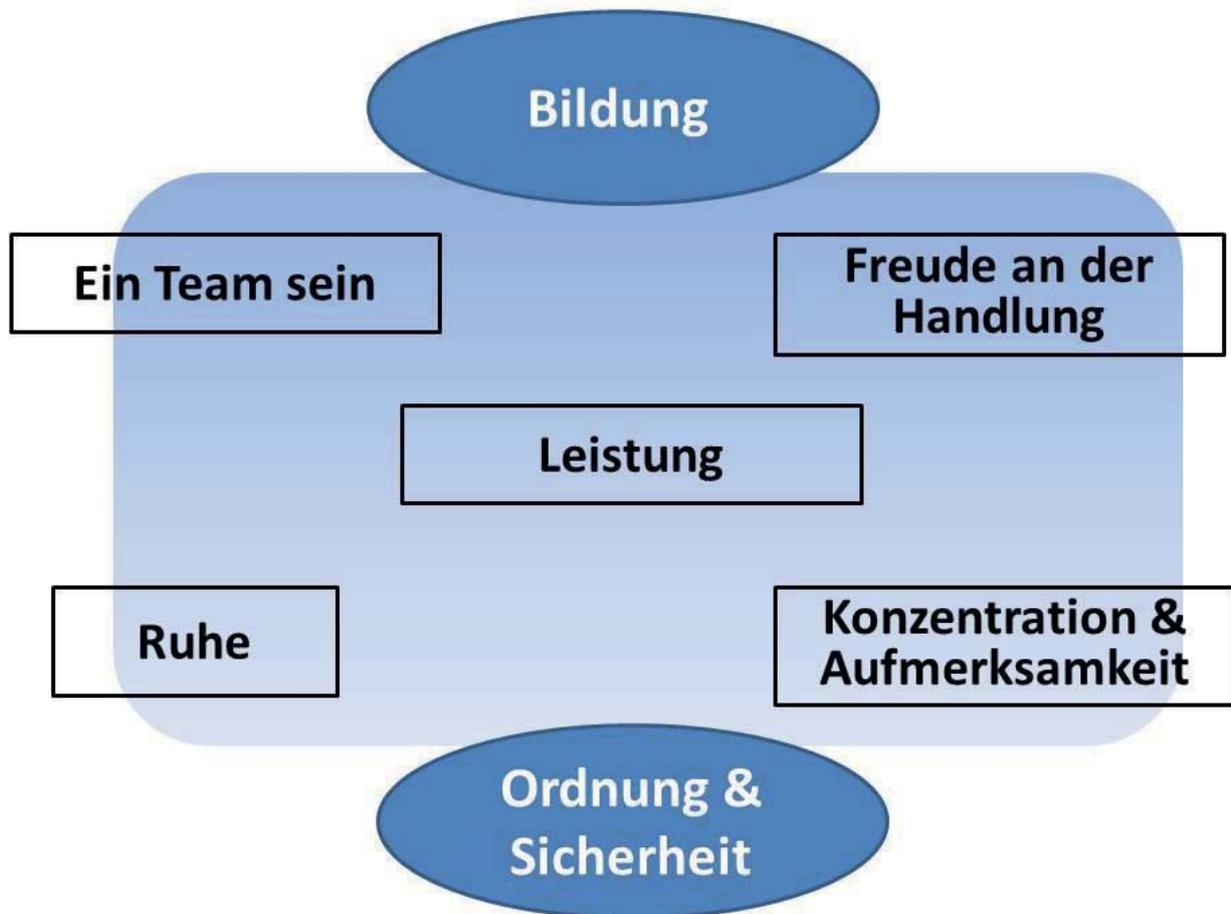


Abbildung 32. Trainingsinhalte und deren Einflussfeld

6.2.3 Wie werden Bildungsinitiativen beim Sportschießen geschaffen?

„Das Thema Bildung hat Hochkonjunktur [...] Dass Bildung ein nie endender Prozess ist, in dessen Verlauf ein eigener kultureller Geschmack entwickelt und das Individuum zu eigener Urteilskraft am kulturellen Objekt befähigt werden soll, wird dabei nicht selten ebenso übersehen wie die Tatsache, dass auch der Körper zu bilden ist“ (Krüger & Merich, 2009, S. 185).

Mit diesen Worten leiten Krüger und Emrich den Bildungsdiskurs in der dritten Ausgabe des 39. Jahrgangs der Fachzeitschrift *Sportwissenschaft* ein und machen zugleich auf die Problematik innerhalb dieser umfangreich behandelten Thematik aufmerksam. Die oft mit dem organisierten Kinder- und Jugendsport verbundenen „Sozialisations-, Erziehungs- oder Bildungspotenziale [...], die über die sportmotorische Entwicklung hinausreichen“ (Sygusch & Herrmann, 2009, S. 210)³⁶⁷ klingen auf theoretischer Ebene nicht nur sinnvoll und entwicklungsfördernd, sondern auf pragmatischer Ebene einleuchtend und nachvollziehbar, jedoch lassen sich im sportpraktischen Feld jene Effekte oft nur schwierig nachweisen (vgl. ebd.); zumin-

³⁶⁷ Siehe zur thematisch gebundenen Vertiefung auch Schmidt (2008) sowie Heim et al. (2016).

dest scheint diese sportpädagogische Bildungsemanzipation bei den Protagonisten³⁶⁸ des (Leistungs)sports nicht immer Anklang zu finden (vgl. Krüger, 1991; Prohl, 2004a und 2011) und führte in der Vergangenheit zu diversen kontrovers geführten Debatten bezüglich Sinngehalt und sportwissenschaftlicher Betreuung im leistungssportlichen Kinder- und Jugendbereich (vgl. Cachay, K.; Gahai, 1989; Hummel & Brand, 2010; Borchert & Hummel, 2016). Dieses oft als „*Contradictio in adjecto*“ (Borchert & Hummel, 2016, S. 260; Hervorhebung im Original) bezeichnete Verhältnis von Bildung und Training im leistungsorientierten Sektor wirkt im praktischen Feld als nur schwierig umsetzbares Vorhaben. Ehni bringt ein Produkt dieses scheinbaren Paradoxons wie folgt auf den Punkt:

„Während die ganze Vernunft des Trainings darauf gerichtet ist, die Bedingungen für den Sieg im Wettkampf herzustellen, ist die ganze Vernunft des Wettkampfs darauf gerichtet, genau diese Rechnung zu widerlegen und offen zu halten“ (Ehni, 2000, S. 51).

Würde jedoch die Selbstkonstruktion der Mündigkeit eines sportiven Individuums als ein essentieller Bildungsaspekt verstanden werden, bei dem Kinder und Jugendliche in ihrer individuelle biopsychosozialen Entwicklung sportpädagogisch begleitet würden, so ließe sich dieser Widerspruch auflösen, sodass trainingswissenschaftliche und sportpädagogische Aspekte in einem Bildungskonstrukt inkludiert wären (vgl. ebd.) und zu den „Konturen *gelingender Praxis*“ (Lange, 2004a, S. 42, Hervorhebung im Original) beitragen könnten³⁶⁹. Die Pädagogik kann weder im Breitensport, noch im Leistungs- oder Spitzensport diesen Konflikt lösen, jedoch kann sie darauf aufmerksam machen und Lösungsstrategien vorschlagen, welche jedoch individuell und situativ angewendet werden müssen, dass die Sinnggebung auf Eigeninitiative des Handelnden beruht.

„So ist auch die *Pädagogik im Spitzensport* einerseits ein Mittel zum Zweck der rationalen Produktion sportlicher Spitzenleistungen als auch andererseits ein Mittel der Kultivationspädagogik und damit der Vermittlung von *Bildung*, wobei darunter die Entwicklung eines ausgeprägten *kulturellen Geschmacks* ebenso zu verstehen ist, wie die Entwicklung eines differenzierten *individuellen Urteilsvermögens* auf Seiten von Athleten und anderen Beteiligten [...] In diesem Sinn

³⁶⁸ Damit sind nicht nur die (Leistungs)sportler, sondern auch der Trainerstab, die Funktionäre und die beteiligten Organe gemeint.

³⁶⁹ Prohl spricht im Kontext erfolgreicher trainingspädagogischer Bildungsarbeit im Sinne eines „gelingen Lebens der Athleten“ (Prohl, 2004a, S. 11). In einem leistungssportlichen Verständnis birgt das die Idee der Olympischen Erziehung, bei der *besser sein wollen* mehr als nur numerische Leistungssteigerung bedeutet: „Damit ist auch gemeint, sich nicht mit dem Gegebenen abzufinden, sondern dafür zu kämpfen, dass Grenzen verschoben werden – individuelle, aber auch soziale, nationale, politische, wirtschaftliche und kulturelle Grenzen“ (Krüger, 2004, S. 121).



kann Pädagogik über die *Mündigkeit* des Athleten entscheiden zum bewussten Umgang mit diesen Spannungen beitragen, beseitigen kann sie diese nicht“ (Emrich, 2004, S. 151; Hervorhebung im Original).

Bildung und die damit verbundenen Werte auf gesellschaftlicher und individueller Ebene sind keine Produkte, die mit dem Beitritt in einem Verein automatisch inkludiert sind und sich über den Status der Mitgliedschaft erwerben lassen. Der im Bildungskapitel ausführlich diskutierte Bildungsbegriff und seine zahlreichen Facetten zeigen die Komplexität und vor allem die individuelle Wertrangigkeit einzelner Komponenten, sodass eine Pauschalisierung der als kontinuierlichen Prozess verstandenen Auslegung des Begriffs weder zielführend noch praxisnah wäre. Diese Theoretisierung von Empirie führt in der Literatur bereits zu Spannungsverhältnissen zwischen Begriffsunterscheidungen wie Bildungs-Theorie, Bildungs-Philosophie oder Bildungs-Forschung. *Bildung*, die einem „analytisch prinzipiell nicht ausschöpfbaren Sinn“ (Blankertz, 1979, S. 41) nachgeht, lässt sich nicht mit empirischer Bildungsforschung beschreiben, da diese nur Einzelaufnahmen des gesamten Konstrukts der Bildung – wenn man von so einem überhaupt reden kann – erfassen kann. Diese auf theoretischer Ebene geführte Debatte über Handlungs- und Wirkmechanismen der Bildung verdeutlicht zum einen die Vielfältig- und Vielschichtigkeit und vor allem Vieldeutigkeit der individuellen Begriffsauslegung und sollte zum anderen davor warnen, detaillierte Pauschaldefinitionen über den Bildungsmechanismus zu treffen, da dieser, wie die Theoretiker sagen, ein stetig *dynamischer* ist, aber zugleich wie die Empiriker sagen, mit den menschlichen Sinnen in einem bestimmten Zeitrahmen *erfassbar* sein sollte³⁷⁰.

Vielmehr muss Bildung im Kontext vereinsbezogener Arbeit als sich stetig Veränderndes und somit permanent neu zu Entdeckendes betrachtet werden. Dieser Veränderungsprozess des Bildungsprozesses sorgt genau deshalb für eine andauernde Spannung für den einzelnen Menschen, für die Gesellschaft, die Wirtschaft, die Politik und weitere Instanzen, die sich als Bindeglied im Gesamtkonstrukt eines sich permanent weiterentwickelnden Menschenbildes sehen. Somit ist Bildung im zeitlichen Paradigma immer zugleich ein Spannungsfeld von Vergangenheit und Zukunft, wobei sich das Handlungsfeld der Akteure in der erlebten Ge-

³⁷⁰ Siehe zur Begriffsdebatte auch Tenorth (2016).

genwart befindet. Spannend und herausfordernd wird es dann, sobald die Akteure handlungsfähig werden wollen. An dieser Stelle sollten sich Theorie und Empirie ergänzen. „Die Beobachtung der Bildungsprozesse und ihre Erklärung sind also unentbehrlich, mithin die Ansätze zu einer Einheit von Theorie und Empirie der Bildung“ (Tenorth, 2016, S. 58).

Ein besonders geeignetes Feld für solche Handlungen scheint der vereins- und verbandsorganisierte Sport zu sein (vgl. Braun et al., 2013), denn die darin involvierten Vereine als freiwillige Handlungsinstanzen verbinden „den Zweck mit dem Zwecklosen, die Verpflichtung mit der Freiwilligkeit, den Ernst mit der Ausgelassenheit, die Distanzierung mit der Annäherung, die Öffentlichkeit mit der Privatheit“ (Horch, 1983, S. 146). Diese Offenheit der Handlungsmöglichkeiten ist eine Grundvoraussetzung für einen Bildungsprozess, da er auf freiwilliger Basis stattfinden sollte und somit eine intrinsische Motivationslage seitens der Akteure ursächlich für die zur Handlung werdenden Tat ist. Diese Offenheit meint aber nicht nur den freiwilligen Beitritt in einen Verein, sondern auch eine darin gegebene Freiheit bezüglich individueller Handlungsmuster und Sinnzuschreibung der gegebenen Rahmenbedingungen. Der aktuelle Forschungsstand und die durchgeführte Dokumentenanalyse sowie deren Skizzierung³⁷¹ zeigen, dass die Rahmenrichtlinien des DOSB eine gute Arbeitsbasis für diese Offenheit darstellt; Arbeitsbasis deshalb, weil jeder Verband diese Offenheit für seine verbandsinternen Strukturen nicht zurechtbiegen, sondern konzeptionell anwenden soll, um die Möglichkeit einer Transferabilität der theoretischen Bezüge auf die Vereinspraxis herzustellen. Wie sich gezeigt hat, ist dem DSB der erste Schritt, nämlich jener der konzeptionellen Anwendung, gelungen, indem er als einer der ersten Verbände des DOSB kompetent gezeigt hat, ein zeitgerechtes und praxisnahes Ausbildungssystem zu kreieren, welches den sportpädagogischen Zielsetzungen eines modernen Menschenbildes gerecht wird. In einem zweiten Teilschritt kann empirisch anhand des untersuchten Kaderlehrgangs gezeigt werden, dass ein solches Konzept praxisnah möglich ist³⁷². Die am Kader-

³⁷¹ Siehe Kapitel 3.

³⁷² An dieser Stelle sei nochmal daran erinnert, dass der Kaderlehrgang nur eine von zahlreichen getätigten Felduntersuchungen ist. Im Vorfeld wurden mehr als 50 Vereine persönlich besucht oder telefonisch hin-



lehrgangswochenende durchgeführten Trainingseinheiten weisen zahlreiche Aspekte auf, welche neben sportartspezifischem Charakter einen darüber hinaus wirkenden Einfluss auf das Alltagsgeschehen der Sportler nehmen können. Die in Kapitel 4.3.5 aufgezeigten Bildungsparameter im Kontext der Handlungsfähigkeit (siehe Abb. 17) konnten in der Beobachtungsstudie nur teilweise nachgewiesen werden.

Auf Trainerseite war ein deutliches Bemühen um die Schlüsselkompetenzen³⁷³ *Fachkompetenz* und *Methodische Kompetenz* erkennbar. Die *Fachkompetenz*, welche aus sportpädagogischer Sicht nur tangential beurteilt und im Bemühen um bildungsrelevante Aspekte nicht fokussierend betrachtet wurde, hat für den Kaderlehrgang als spezialisierte Trainingsmöglichkeit für leistungsstarke bzw. stark leistungsorientierte Schützen eine hohe Relevanz und wurde sowohl in Gesprächen als auch in entsprechenden Ausführungen seitens der Trainer sachdienlich und verständlich kommuniziert. Der Terminus *Bemühen* in der vorherigen Formulierung ist nicht als Kritik an die didaktische Kompetenz der Trainerschaft zu verstehen, sondern dient vielmehr dem teils subjektiven Charakter der *Methodischen Kompetenz*: Da die Methodik und deren Fachauslegung nicht nur inhaltlich differenziert zu betrachten sind, sondern auch auf interpersoneller Ebene unterschiedliche Ansätze aufzeigen, welche sich ebenso wenig wie der Bildungsprozess selbst, nicht pauschalisieren, jedoch konzeptionell beschreiben lassen, kann das Bemühen der Trainerschaft als sportive Bildungsreizsetzung verstanden werden. Das methodische Repertoire des Diplomtrainers und seiner Kollegen – damit ist nicht die Quantität der Übungsformen gemeint – zeigt sich als individuell ansprechend und zugleich teamorientiert, was sich an der immer wiederkehrenden Motivation für das Trainingsgeschehen seitens der Sportler zeigt. Inwiefern gänzlich alle Lehrgangs-

sichtlich der Trainingsweise kontaktiert. Zudem fanden zahlreiche Befragungen von Schützen im Kinder- und Jugendbereich statt. Einige wenige Experteninterviews (u. a. Jan Erik Aeply) wurden ebenfalls durchgeführt.

³⁷³ An dieser Stelle ist eine auf ein dynamisches Bildungsverständnis ausgerichtete Kompetenzdefinition angebracht: „Kompetenz [...] ist die Fähigkeit einer Person, Probleme zu lösen. Probleme tauchen auf, wenn normale Handlungsroutinen versagen, wenn also Lücken im Handlungsplan geschlossen werden müssen. Der Kompetenzbegriff verschiebt mithin den Akzent von den Inhalten zu den Formen und Methoden der Bildungsziele und betont deren prinzipielle Offenheit [...] Insofern sind Kompetenzen nicht nur Konkretisierungen eines großen Ziels [...], sondern immer auch Voraussetzungen für die Fortsetzung der Bildungsgeschichte. Kompetenzen sind also in eine Kausalkette von Ursachen und Folgen integriert. Kompetenzen im Sinn von Problemlösefähigkeit verlangen gewissermaßen danach, durch die Bearbeitung von Aufgaben getestet zu werden“ (Reheis, 2016, S. 68f).

teilnehmer der Auffassung einer bestmöglichen methodischen Anwendung zugunsten der Verbesserung der individuellen und teamzentrierten Zielsetzungen sind, bleibt offen, da das Beobachtungsdesign zu wenige analytische Daten zu einzelnen nicht nach außen getragenen Meinungen liefert. Dennoch lässt sich konstatieren, dass die Methodische Kompetenz seitens der Trainer überwiegend den theoretischen Richtlinien entspricht und einen gewissen Anklang bei den Schützen findet. Die dritte Schlüsselkompetenz, die *Sozialkompetenz*, ist die für diese Arbeit wichtigste, da diese Auskunft darüber gibt, welche bildungsinitiierenden Inhalte im Trainingsverlauf thematisiert werden, um zu überprüfen, welche theoretischen Bezüge in der Praxis Relevanz erfahren; ob diese bzw. in welchem Grad von den Sportlern realisiert und verinnerlicht werden, kann anhand der Beobachtung nur teilweise nachvollzogen werden.

Eine große Affinität zur *Leistungsorientierung* war auf Seiten aller Akteure deutlich zu erkennen, was wie bereits thematisiert, allein dadurch schon begründbar ist, dass es sich um einen Kaderlehrgang und damit um ein Leistungssportspezifisches Trainingsfeld handelt, bei dem Leistung aus Verbandssicht das letztendliche Produkt sein soll. Diese Komponente der Sozialkompetenz lässt sich bereits anhand der kategorischen Rangierung als der Zielsetzung entsprechend gut behandelt und auch umgesetzt betrachten. Ähnlich verhält es sich mit der *Teamfähigkeit*, welche während des „gesamten“ Kaderlehrgangs auf sportartspezifischer als auch auf nichtspezifischer Ebene explizit thematisiert (*Mensch ärgere dich nicht*) bzw. implizit behandelt wurde (Team- und Gruppenbesprechungen, sowie Freizeitaktivitäten). Nicht deutlich zu erkennen ist, ob die Sportler einen Realisierungsprozess über die Wichtigkeit des Teams und die implizierten Werte durchgemacht haben, da es sich beim Sportschießen nicht um eine klassische Teamsportart handelt, bei der eine direkte Abhängigkeit der Teammitglieder zu- bzw. untereinander herrscht. Dennoch lässt sich feststellen, dass die mit dem Team verbundenen Werte auch außerhalb des Trainings Fuß fassen, da die Sportler auch in der Freizeit während des Lehrgangs zunehmend mehr Kontakt pflegten und Interesse am interpersonellen Austausch fanden. So war auch zu beobachten, dass sich die Sportler während den Trainingspausen verstärkt um einen fachlichen Diskurs zu Themen ihrer Disziplinen



bemühten, ein wichtiger Aspekt, sobald es um *Kooperationsfähigkeit* geht: Diese wird während des Kaderlehrgangs auf indirekte Weise vermittelt durch methodische Maßnahmen, die ein Zusammenwirken mehrerer Akteure voraussetzt, wie zum Beispiel das *Mensch ärgere dich nicht* oder die Partnerübungen (beispielsweise 1.Tag/2.Einheit), die den Sportlern überwiegend sichtlich Spaß bereiten. Man kann annehmen, dass die Sportschützen die Möglichkeit des Mehrwerts einer Kooperation bezüglich des Austausches im Bereich Fachwissen, Motivation oder auch sportartfremder Komponenten erkennen und in der Folge vielleicht als Ansatz neuer Erfahrungswerte nutzen. Das Gelingen dieses Aspekts ist individuell abhängig, da die Trainer lediglich das „Arbeitsmaterial“ auf didaktische Art und Weise zur Verfügung stellen können; beobachten lässt sich hingegen lediglich ein gezeigtes Interesse an Zusammenarbeit und damit verbundene kurzfristige Konsequenzen wie beispielsweise der Austausch unter den Schützen auf fachlicher und privater Ebene nach und während der Trainingszeiten. Dies setzt jedoch ein gewisses Maß an *Kommunikationsfähigkeit* voraus, welche während des Lehrgangs eher marginal seitens der Trainer direkt vermittelt wird; die häufigen Reflexionsrunden geben Anlässe zur Veräußerung individueller Problematiken hinsichtlich sportartspezifischer Inhalte. Weiterhin kann ein zunehmender kommunikativer Kontakt im Laufe der Lehrgangs festgestellt werden, da die Sportler vermehrt Interesse füreinander zeigen, was sich jedoch auch durch das kontinuierliche Beisammensein während der drei Tage erklären lässt. Aber gerade solche Gelegenheiten des längeren Austausches wecken Interesse bei den Akteuren, da diese in der Regel freiwillig geschehen und nicht in kurzweiligen Small Talks verenden. Die Möglichkeit seine Kommunikationsfähigkeit zu verbessern ist somit situativ und zeitabhängig; je günstiger die Situation (Kinder und Jugendliche mit gleichen Trainingsabsichten treffen freiwillig aufeinander) und je länger die Dauer (3-tägiger Lehrgang), desto mehr Gelegenheiten eröffnen sich zur eigenen Schulung dieser Sozialkompetenz; eine Konstellation, die im regulären Vereinsleben nur bedingt möglich ist.

Diese bisher kurz beschriebenen Sozialkompetenzen, deren Thematisierung und zum Teil deren kritische Würdigung seitens der Schützen konnten während des Kaderlehrgangs beobachtet bzw. überprüft werden; was die übrigen Kompetenzen

anbelangt, konnte zwar deren Thematisierung zum Teil beobachtet, jedoch nicht im ausreichenden Maß zur Evaluierung überprüft werden. Die *Zielorientierungsfähigkeit* sollte innerhalb eines solchen Schützenkaders zwar in Bezug auf wettkämpferische Aspekte vorhanden sein, jedoch lässt sich neben sportartspezifischer Zielsetzung kein weiterer Umgang mit diesem Punkt beobachten. Das wiederum bedeutet nicht, dass es den Sportlern nicht möglich ist, eine Transferleistung auf sportartfremde und gar sportfremde Bereiche ihres Lebens zu leisten. Die Zielorientierung und die damit verbundene Definition eines Ziels und dessen Erreichungsprozess ist Teil eines nicht zu beobachtbaren Handlungsgeflechts innerhalb dieses Lehrgangs. Ähnlich verhält es sich mit der *Planungsfähigkeit*, welche damit in Verbindung steht: Aeply und seine Kollegen gehen sehr bewusst auf eine gezielte, zielorientierte und fachkompetente Planung des gesamten Trainingsprozesses im und außerhalb des Lehrgangs ein und erläutern die Wichtigkeit der Trainingskontinuität in Verbindung mit Disziplin und Geduld. Diese Thematik erfährt während der drei Tage ebenfalls ausreichend Relevanz; dennoch bleibt dem Studiendesign eine Interpretation auf die Wirkungsweise außerhalb des sportartspezifischen Feldes verwehrt. Ein weiterer nur schwierig zu evaluierender Punkt ist die *Fairness*: Zwar wird im Trainingsverlauf keinerlei Verstoß gegen das Regelwerk oder gar gegen Sicherheitsaspekte toleriert, jedoch bietet der Schießsport aufgrund der immer präsenten individuellen Komponente, dass ein Schütze immer selbst den Schuss abgibt und darüber selbst die Entscheidungsgewalt hat, ein nicht besonders gut geeignetes Analysefeld für soziale Fairness, wie das beispielsweise der Ballsport oder die Kontaktsportarten tun. Es sollte aber auch gesagt sein, dass der interpersonelle Umgang der Akteure immer als sehr freundlich und keineswegs als konkurrierend oder neidvoll von Seiten der Beobachter einzuschätzen ist. Des Weiteren lässt sich auch ein positives emotionales Feedback wie beispielsweise Freude seitens der Mitstreiter beobachten, sobald ein Schütze im Training eine respektable Leistung hervorgebracht hat. Als letztes sei noch das *Gesundheitsbewusstsein*³⁷⁴ zu erwäh-

³⁷⁴ Aus pädagogischer Perspektive heraus ist damit die Entwicklung einer gesundheitsbezogenen Handlungsfähigkeit gemeint: „Die Schüler sollen Gesundheitsbewusstsein entwickeln, gesundheitliche Erwartungen an den Sport klären und lernen, ihren Sport (auch) unter einer Gesundheitsperspektive zu betreiben [...] Hinsichtlich konkreter Gesundheitswirkungen sollen sie erfahren, dass Sport ihr Wohlbefinden stärken [...]“



nen, das von Aeply nicht nur durch den konzipierten Kraftzirkel und Hinweise sowie Erklärungen auf dessen Sinngehalt für Gesundheit und Fitness versucht wird zu vermitteln, sondern auch durch die in der Freizeitgestaltung angesprochenen und in der Folge thematisierten Aspekte wie Alkohol, Schlafmangel oder allgemeines Gesundheitsbewusstsein. Bei den Kindern und Jugendlichen kann jedoch kaum ein ernstes Interesse an diesen Punkten beobachtet oder festgestellt werden, allerdings lässt sich diese Tatsache auch auf Referenzwerte zurückführen – was das Gesundheitsbewusstsein bei Kindern und Jugendlichen anbelangt – nämlich, dass sie, da in der Regel noch wenig mit Krankheitsbildern am eigenen Leib konfrontiert wurden, ein geringes Interesse für einen gesundheitsrelevanten Lebensstil haben (vgl. Rattay, 2002; Klein-Heßling et al., 2003; Rosenhagen, 2017³⁷⁵)³⁷⁶.

Die hier differenziert dargestellten Teilkompetenzen der Sozialkompetenz, aber auch der übergeordneten Handlungskompetenz sollten nicht als voneinander getrennt und als solche in sich geschlossen betrachtet, sondern als multidimensionales Konstrukt im Sinne eines Bildungsprozesses verstanden werden, der es dem Sportler im Sinne eines modernen Menschenbildes ermöglicht, sich und seine Persönlichkeit zu- und weiterzuentwickeln. Damit ist die handelnde Person im pädagogischen Sinne handlungsfähig. Diese als abstrakte Essenz einer praxisnahen Bildungsevaluation auf Grundlage komplexer pädagogischer Strukturen der Bildungstheorie soll sich weder als Pauschalisierungsversuch einer auf Theorie angewandten Praxis verstehen, noch dem Theoriediskurs über Bildungsprozesse als vereinfachtes Wortkonstrukt hinderlich sein, sondern sich vielmehr als Orientierungs- und Arbeitsgrundlage weiterer auf dem sportpädagogischen Praxissektor heimischen Forschungsfeldern verstehen und zur Transferabilität von Bildungsparametern

und zur Entwicklung gesundheitsbedeutsamer personaler und sozialer Ressourcen beitragen kann“ (Tittlbach, 2010, S. 120).

³⁷⁵ Das hier zitierte Sammelwerk lag in der Prozedur der Dissertationsverschriftlichung nur in digitaler Form vor. Das Erscheinungsjahr 2017 bezieht sich auf die Druckausgabe.

³⁷⁶ In Deutschland sind ca. 73 % (Jungen) bzw. 65 % (Mädchen) der 8-Jährigen aktive Mitglieder in einem Sportverein. Die Ergebnisse der KIGGS-Studie konstatieren, dass nur 25 % der 8- bzw. 11 % der 15-jährigen Kinder und Jugendlichen eine Stunde oder mehr körperlicher Aktivität pro Tag erreichen (vgl. Manz et al., 2014, Rosenhagen, 2017). Internationale Arbeiten zeigen, dass beispielsweise täglicher Sportunterricht nicht nur die Ausdauerleistungsfähigkeit, sondern auch die allgemeine Fitness verbessern würde (vgl. Dobbins et al., 2013; Naylor et al. 2015).

schützensportartfremder Bereiche dienen. Als Abschluss dieses Teilkapitels soll eine von Tenorth formulierte Definition der Bildung dazu beitragen, den Zwiespalt zwischen Theorie und Praxis hinsichtlich der Bildung und deren Prozesse, wenn nicht lösen, doch zumindest lindern:

„Bildung bezeichnet den Prozess der Selbstkonstruktion von Subjekten, in Gesellschaften wie unseren unter der scharfen Erwartung, Individualität – eine historisch-kulturell spezifische Subjektform – auszubilden, nicht etwa ‚Privatheit‘ zu kultivieren. Bildung bedeutet im Prozess – wie das Aufwachsen überhaupt – insofern immer Lernen und Verhaltensänderung angesichts der Konfrontation mit etwas Allgemeinem, dem Subjekt noch Äußerlichen, denn sie geschieht „in Wechselwirkung mit der Welt“. Das bedeutet im Ergebnis zugleich, dass Vergesellschaftung notwendig und unausweichlich die andere Seite der Bildung darstellt. Diese Gleichzeitigkeit von Individuierung und Vergesellschaftung bezeichnet die zentrale implizite gesellschaftliche Normativität dieses Prozesses, die ohne Widerspruch zum Bild eines selbstbestimmten Subjekts ihre Legitimität darin hat, dass die gesellschaftliche Erwartung an die Handlungsfähigkeit ihrer Mitglieder jenseits aller Emphase ebenfalls von einem autonomen Subjekt, z. B. einer zurechnungsfähigen, selbstverantwortlichen „Person“ im rechtlichen Sinne, ausgeht“ (Tenorth, 2016, S. 59).

6.2.4 Gibt das Schützentraining Indizien auf Aggressionspotenziale?

In diesem Abschnitt soll ein kurzer Einblick in die beobachtbare Erkenntnislage bezüglich der in Kapitel 3.4.5 behandelten Aggressionsparameter gegeben werden, um einerseits die Zweckmäßigkeit einer solchen Intention und andererseits die qualitative Sicht auf dem Usus nach durch quantitativen Messinstrumenten erhobene Daten zu beleuchten.

...auf Seiten des Trainers

Diplomtrainer Aepley legt großen Wert auf ordnungsgemäße Abläufe während des Lehrgangs und stellt dazu strikte Regeln auf („es darf nur auf Kommando geschossen werden“), deren Befolgung ihm und seinen Kollegen sehr wichtig ist. Dabei stellt sich der Sicherheitsaspekt als eine der höchsten Prioritäten heraus, auf welche, obwohl als bekannt vorausgesetzt, permanent geachtet und eingegangen wird³⁷⁷. Der Wechsel zwischen Witz und Ernsthaftigkeit ist bei ihm sowohl durch tiefe (streng) oder hohe (witzig, locker) Intonation der Stimmlage als auch am ernsten (streng) und heiteren (witzig, locker) Blick erkennbar, was von den Sportschützen entsprechend wahrgenommen und realisiert zu sein scheint. Unzufriedenheit macht

³⁷⁷ Es sei erwähnt, dass der Trainerschaft das Anliegen der Beobachtungsstudie bekannt war und die Kenntnis über die gängige Problematik hinsichtlich des Waffenumgangs ebenso als bekannt vorausgesetzt werden kann.



sich bei ihm zum einen durch Intervention (unterbrechen und/oder modifizieren der Übungsform) oder durch Modifikation der Stimmlage (lauter und streng) bemerkbar. Den Schützen wird Disziplin, Leistung, Gehorsam und ein hohes Sicherheitsbewusstsein abverlangt; gute Leistungen werden belohnt (Aepley macht selbst Liegestütze und spricht Lob aus), schlechte hingegen bestraft (Schütze macht Liegestütze). Er setzt auf individuelle Betreuung der Schützen und nimmt sich viel Zeit, um über ihre spezifischen Schwächen zu sprechen. Des Weiteren gibt er Hilfestellung, wenn er dies für nötig hält, allerdings „schenkt“ er ihnen in dieser Beziehung auch nichts (er weist auf die Übungsscheibe hin, spricht aber niemanden direkt an). Aepley sucht oft den Blickkontakt zu seinen Schülern und lässt ihnen Raum für Fragen und Anmerkungen. Durch dieses Zeugnis entgegengebrachten Respekts verschafft er sich nicht nur selbst Respekt bei den Athleten (sie lassen ihn ausreden), sondern kreiert zudem eine sportiv bildungsrelevante lukrative Atmosphäre. Aggressives Potenzial konnte aus der Beobachtung nicht filtriert werden. Lediglich die laute und strenge Beschwerde bei der Zielscheibenauswechslung, sowie das Lippenbeißen ließen sich, bezogen auf den Kriterienkatalog als Auffälligkeiten aggressiver Handlungsmuster deuten, jedoch kann daran nicht die Absicht aggressiv zu handeln unterstellt oder in einer anderen Art und Weise im Rahmen der Evaluation beurteilt werden.

Insgesamt ist der Lehrgangleiter den Beobachtern gegenüber aufgeschlossen und hilfsbereit. Er nimmt sich sowohl während der Ausbildung als auch beim Essen, sowie im Rahmen der freien Abendgestaltung Zeit, um über seiner Arbeit als Landestrainer zu informieren und auf Fragen einzugehen. Bemerkenswert sind seine rhetorischen Fertigkeiten, mit denen er einerseits einen sozialen wie auch professionellen Zugang zu den Schützen, andererseits Transparenz bei der Aufgabengestaltung schafft. Weiterhin verfügt er über sehr gute Kenntnisse bezüglich der Lehrmappe C (Gewehr/Pistole)³⁷⁸, deren Inhalt er sich während seiner Diplomatentrainer-Ausbildung angeeignet hat und in unmissverständlicher Weise in seine Lehrstunden impliziert. Ob seine Vorgehensweise deshalb das Bildungsniveau der

³⁷⁸ Siehe dazu Kapitel 3.1.3.2.

Schützen steigert, lässt sich anhand solcher Indizien nicht sagen, jedoch legt er dafür die richtige Basis.

...auf Seiten der Sportschützen

Im Kernpunkt dieser Teiluntersuchung stehen aggressive Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Das spezifische Umfeld, wie schon mehrfach betont, ist jedoch nicht zu vernachlässigen, weshalb die im letzten Abschnitt durchgeführte Skizzierung des ausführenden Trainers eine ebenso wichtige Rolle spielt, da er entscheidenden Einfluss auf die Interaktion der Schützen hat.

Diese haben großes Interesse an individuellen Leistungsverbesserungen und bekunden zugleich eine hohe Leistungsbereitschaft, was sich einerseits an den zahlreich gestellten Fragen dem Trainer gegenüber sowie an der langen Vorbereitungszeit vor dem Schuss (mentale und körperliche Ruhe) und andererseits am Enttäuschungsgrad bei einer missglückten Leistungsabfrage zeigen. Sie sind diszipliniert (sie lassen Trainer ausreden und warten nach Beendigung der Aufgabe auf Anweisungen) und wirken überwiegend motiviert. Die Motivation leidet allerdings bei schlechten Leistungen. Der Sicherheitsaspekt scheint neben der Leistung auch bei den Schützen oberste Priorität zu haben (es wird nie mit dem Sportgerät etwas anderes gemacht als anweisungsgemäß geschossen). Emotionskontrolle spielt eine wichtige Rolle und wird unterschiedlich gut beherrscht: Bei keinem Schützen sind nach guten Schussresultaten Freudenausbrüche festzustellen (nur „leichtes“ Lächeln und gemäßigter Applaus); sinkt die Konzentration – aus welchen Gründen auch immer – scheinen sie in der Lage zu sein, diese nach einer Weile wieder zu steigern. Ältere Schützen scheinen ihre Emotionen besser kontrollieren zu können (wirken weniger „berührt“ nach Aeplys Beschwerde). Demgegenüber ist Nervosität bei vielen Sportlern zu sehen, wenn sich der Schwierigkeitsgrad einer Übung steigert (Schweißbildung auf der Stirn / sie zappeln und reden vor sich hin). Über die Emotionskontrolle lässt sich daraus folgern, dass sie von außen betrachtet besser erscheinen mag, als sie das wahrscheinlich in der Psyche der Teilnehmer zu sein scheint. Im Gegensatz zum Schießsport halten sie sportartunspezifische Übungen entweder für unwichtig oder erkennen keinen Sinn darin (Liegestütze



werden ungern gemacht / an der freiwilligen sportartunspezifischen Einheit am zweiten Tag nimmt keiner teil).

Die Interaktion der Schützen untereinander ist von viel Wortwitz und Lachen geprägt. Außerdem herrscht ein hoher Grad an Fairness und Respekt (Ruhe während andere (noch) schießen / Applaus für gute Leistungen anderer).

Auffälligkeiten aggressiver Handlungsmuster konnten bei einem Schützen und einer Schützin festgestellt werden: Der Junge, der sich erst auf Druck des Mädchens dazu überwand, die geforderten Liegestütze zu machen, zeigte seine Unlust durch ernste Mimik, geballte Fäuste, lustlos herabhängende Arme und durch eine obszöne Bemerkung. Das Mädchen hingegen fühlte sich beim letzten Spiel benachteiligt, da die Jungs im Schnitt älter waren. Sie biss die Zähne zusammen und verbalisierte den eben geschilderten Sachverhalt. Diese Indizien lassen jedoch noch keine Verallgemeinerung auf die soziale Mentalität der beiden Sportschützen zu.

Es wurde versucht anhand allgemeiner Beobachtungskriterien und solcher, die aggressive Handlungsweisen spezifizieren, zu ermitteln, ob Potenziale dazu bereits beim ersten Feldkontakt erkennbar sind. Es können zwar Auffälligkeiten bezüglich Emotionsregulationen erkennbar gemacht werden, jedoch blieben Aggressionsmuster aus oder deuteten sich lediglich an, woraus keine Ableitung hinsichtlich Aggressivität oder aggressiven Handlungsmustern gerechtfertigt sind. Demzufolge lässt sich das aggressive Potenzial von Sportschützen anhand rein qualitativer Beobachtungsverfahren kaum bis gar nicht untersuchen; das quantitative Messinstrumentarium der Psychologie gibt brauchbarere Daten hinsichtlich Emotionsregulation und Aggression bei Kindern und Jugendlichen. Die (Sport)pädagogik scheint jedoch Bildungskonzepte zu ermöglichen, d. h. Arbeitsmaterial zur Verfügung zu stellen, mit dem aus einem Ist-Zustand ein Soll-Zustand werden kann. Keinesfalls sollte die Bezeichnung *Zustand* – wie im letzten Teilkapitel problematisiert – als ein endendes oder zu erreichendes Handlungskonstrukt verstanden, sondern als kontinuierlicher Prozess der individuellen Bildung, erkannt werden.

Exkurs: Die Rolle des Trainers als Bildungsmultiplikator

Der Trainer ist bei der Betreuung seiner Athleten, wenn es um sportliche Leistungsabfragen im Sinne von Trainings- und Wettkampfsteuerung geht, der wichtigste unmittelbare Partner für den aktiven Sportler, jedoch sind die leistungsorientierten Aspekte, welche die „*Kernerwartungen* der Athleten“ (Emrich, 2004, S. 142; Hervorhebung im Original) ausmachen³⁷⁹, innerhalb der Trainertätigkeit nur ein Teilbereich derselben (vgl. Digel et al., 2010; Finck, 2010; König, 2013; Richartz & Anders, 2016)³⁸⁰. Nicht-formale Bildungsangebote nehmen seit einiger Zeit deutlich an Bedeutung zu, wodurch sich simultan der gesellschaftliche Anspruch an Bildung (vgl. Tully, 2006; siehe auch Beiträge in Schubarth et al., 2010) und zugleich die Ansprüche an den Trainer und dessen Ausbildung verändert.

„[B]esides the teaching of professional competence [...] it is indicated that the instruction of leadership skills is becoming more and more important [...] Thus, issues like team shaping, the handling of conflicts or communication are to be integrated in the education of coaches. This simultaneously boils down to a partial departure from traditional structures of coach education; the instruction of social skills requires different and progressive teaching methods (role plays, communication training, exercises for conflict resolution, etc.)“ (König, 2013, S. 262).³⁸¹

Um neben sport(art)spezifischen auch allgemeine Lernmöglichkeiten zu schaffen, ist der Trainer ebenso dazu angehalten, kontextgebunden und quellendifferenziert Wissen zu erwerben. „Coaches learn from a wide variety of formal, nonformal an informal sources“ (Nelson et al., 2006, S. 247).

Dem Trainer kommt demzufolge neben fachgebundenen sportartspezifischen Lehrinhalten eine Vielzahl an weiteren pädagogischen Lernzielen als Aufgabenfeld hinzu, welche besonders für Kinder und Jugendliche im sportiven Feld aufgrund ihrer zahlreichen auf ihre Entwicklung einwirkenden Einflussreize wichtig sind.

“Within the youth sport environment, coaches strongly influence the nature and quality of the sport experience. The goal priorities they promote, the attitudes and values they transmit, and the nature of their interactions with athletes can markedly influence the effects of sport participation on children and youth“ (Smith et al., 2007, S. 40).

³⁷⁹ Zu den didaktischen Handlungsmustern des Trainers im Hinblick auf die Erwartungen der Sportler siehe Lange (2004).

³⁸⁰ In der Fachliteratur lassen sich die Begrifflichkeiten wie *Training*, *Coaching*, *Trainertätigkeit* relevanzbezogen voneinander unterscheiden oder werden kontextbedingt nicht voneinander differenziert. Für diese Ausarbeitung werden alle Begriffe synonym zum Begriff *Trainertätigkeit* verwendet, mit dem die im Bildungskapitel thematisierte *ganzheitliche Entwicklung des Sportlers* gemeint ist, hinsichtlich physischer, psychischer und übergeordnet pädagogischer Entwicklungsprozesse (vgl. Finck, 2010).

³⁸¹ „The effectiveness of coach education programmes has been identified as a key factor in the development of quality coaches“ (Knowles et al., 2005, S. 1715).



Aus Sicht der Kinder und Jugendlichen hat Sport primär mit der Interessenslage der eigenen Person zu tun und nicht mit der Instrumentalisierung für externe Zwecke. Raatz bringt in Bezug auf den Trainingswissenschaftler O'Connell diesen Kerngedanken des sportbezogenen Bildungsverständnisses auf den Punkt: „Coaching ist für mich eher eine Beziehung als eine Anwendung von wissenschaftlichen Erkenntnissen. Junge Leute treiben Sport aus Freude heraus“ (Raatz, 1996, S. 17). Sport versteht sich

„in diesem Kontext nämlich nicht als mehr, aber auch nicht als weniger [...], als ein *variationsreiches Übungsfeld*, das in den Augen des Erziehers und Pädagogen [- in diesem Fall Trainer -] *Modellcharakter* trägt“ (Lange, 2011, S. 322; Hervorhebung im Original)

und das Ziel verfolgt, durch „viele offene, indirekte Angebote Menschen zu selbst organisierten Fokussierungsprozessen anzuregen“ (Schmidt, 2015, S. 35). Dieser Modellcharakter bildet zum einen die Möglichkeit einer Einflussnahme auf die Persönlichkeitsentwicklung des Sporttreibenden, was als eines der wichtigsten und für das sportfremde Feld wertvollsten Güter – bezogen auf ein humanistisches Menschenbild – bezeichnet werden darf und zum anderen verleiht dies neben wett-kampfbezogene Erfolgsoptionen einem Verein durch die dadurch ermöglichte individuelle Trainingsanpassung mehr Attraktivität, welche wiederum Mitgliederbindung fördert (vgl. Schlesinger & Nagel, 2013). Ist der Trainer aufgrund seiner Position als Trainingsverantwortlicher in der Rolle eines sportspezifischen Kompetenzvermittlers und zugleich ein Wertevermittler im sportpädagogischen Verständnis erfüllt er die Voraussetzungen der im Bildungskapitel beschriebenen Doppelbestimmung³⁸² und avanciert so zum praktizierenden Bildungsmultiplikator, der in der Verantwortung der ganzheitlichen Erziehung seiner Schüler steht. Die didaktische Faustformel zur optimalen trainingsspezifischen Vorgehensweise kann im Hinblick auf eine individuelle Persönlichkeitsentwicklung nicht existieren, denn sie müsste bei jedem Training kontext- und personenabhängig neu formuliert werden. Die didaktische Kompetenz und simultane Leistung des Trainers liegt darin, das optimale Spannungsfeld zu kreieren, in dem sich die Sportler selbst entfalten und entwickeln können³⁸³. Im leistungssportlichen Nachwuchstraining zeigt sich vielleicht gerade auf-

³⁸² Siehe Kapitel 2.2.3.

³⁸³ Siehe Kapitel 2.2.2.

grund dieser nicht vorhandenen Faustformel eine sich stark voneinander unterscheidende Auffassung des optimalen Coachings (vgl. Voigt et al., 2014), da sich das Training und die damit verbundenen Aufgaben nicht nur sportartspezifisch unterscheiden, sondern zahlreiche andere soziale Umweltfaktoren einfließen. Der trainingswissenschaftliche Fokus sollte sich demzufolge mehr auf die professionelle Auffassungsgabe des Trainers hinsichtlich der situativen Einschätzung der Sportler richten, sodass der Coach in der Lage ist, neben der aus naturwissenschaftlicher Sicht optimalen Trainingsmethode, eine subjektive Sichtweise einfließen zu lassen, um die physische und psychische Verfassung des Schülers einschätzen zu können. Reuker beschreibt diese sportbezogene Trainerkompetenz mit der Bezeichnung des „*professionellen Blicks*“ (Reuker, 2012, S. 240; Hervorhebung im Original), womit neben der sportpädagogischen Handlungsfähigkeit der Persönlichkeit und der damit verbundenen Entwicklung ein hoher Stellenwert in der didaktischen Praxis zugeschrieben wird³⁸⁴. Die Trainingspraxis soll in Anbetracht dieser Maxime „situationsinterpretierend und handlungsbegleitend“ (Miethling & Gieß-Stüber, 2007, S. 10) auf die Lernenden wirken. Dieses Erkennen seitens des Lehrenden erfolgt, wie schon bereits geschildert, nicht nach einem festgelegten didaktischen Schema, sondern charakterisiert sich durch „das intuitive Erkennen des Wesentlichen in einer komplexen Situation“ (Bromme, 1992, S. 40 f.), sodass die „Situation [...] sogleich interpretiert (kategoriale Wahrnehmung) und mit Handlungsalternativen verknüpft (Wissensverdichtung)“ (Reuker, 2012, S. 241) werden kann. Schließlich sollte es nicht darum gehen, „Sicherheit vor Überraschungen anzustreben, sondern einen kompetenten Umgang mit vermeintlichen Überraschungen, Ungewissheiten und Unsicherheiten zu entwickeln“ (Willke, 2006, S. 174).

Die von Reuker als *professioneller Blick* bezeichnete Kompetenz bezieht sich in erster Linie auf Lehrkräfte des schulischen Sportunterrichts, die ihr Sichtfeld neben der motorischen Fertigkeitsvermittlung und entsprechender Fähigkeitsschulung der Schüler im Sinne des Doppelauftrags erweitern wollen, um die Schüler handlungs-

³⁸⁴ In Bezug auf die Lehrkraft und deren professionalisierte Persönlichkeit spricht man vom „*professionellen Selbst*“ (Reuker, 2012, S. 240; 240; Hervorhebung im Original). Einen Überblick zur Persönlichkeitsforschung im Lehrberuf liefert Mayr (2014).



fähig zu machen³⁸⁵. Auf den Trainer übertragen, müsste dieses Kompetenzmodell auf das Vereinsleben erweitert werden; erweitert deshalb, da sich der schulische Sportunterricht zeitlich und räumlich deutlich vom vereinsgebundenen Alltag unterscheidet, welcher sich durch Wettkämpfe, feierliche Sportveranstaltungen und solche, die der Geselligkeit dienlich sind zusätzlich zum Trainingsalltag, kennzeichnet und darüber hinaus den Aspekt der freiwilligen Handlung seitens der Sportler beinhaltet, welcher im schulischen Unterricht in geringerem Maße zu finden ist. Demzufolge kann sich die Trainerkompetenz erst dann als sportpädagogisch zielführend im Sinne der Bildungsfrage bezeichnen, sobald die trainingswissenschaftlichen Methoden durch pädagogische Richtlinien erweitert und vor allem sinngerecht miteinander verknüpft werden (vgl. Lange, 2011), jedoch sollte dieser Schritt nicht auf einer abstrakten und rein theoretisierten Wissenschaft basieren, sondern sich aus einem nachvollziehbaren und vor allem für den Nicht-Wissenschaftler anwendbaren Didaktikansatz entwickeln (vgl. Zoglowek, 2009).

Die deutschsprachige Trainerbildung liefert jedoch nur sporadische Angebote für ein nicht-wissenschaftliches Publikum (vgl. Lange, 2011; Richartz & Anders, 2016), obwohl die internationale Literatur – besonders in Großbritannien - anwendungsnahe Angebote fordert (vgl. Nelson et al., 2013)³⁸⁶, da die „Trainerbildung wegen der überaus knappen Zeitressourcen auf besonders effektive und wirksame Bildungsangebote angewiesen“ (Richartz & Anders, 2016, S. 129) ist.

„Ziel ist es Trainer zu entwickeln, die als **reflektierende Praktiker** praktisches Erfahrungswissen und wissenschaftliches Wissen auf Basis einer pädagogisch-methodischen Befähigung in funktionsbezogenes Handlungswissen transformieren und situationsbezogen anwenden können“ (Finck, 2010, S. 287; Hervorhebung im Original).

Durch sportpädagogikbezogene Aus- und Fortbildungen der Trainer im Sinne einer qualitativen Trainingslehre³⁸⁷ ist gegebenenfalls eine Abrufung einer zum Teil noch nicht erkannten sportpraktischen „Leistungsreserve“ (Lange, 2011, S. 326) möglich.

³⁸⁵ Zum Doppelauftrag siehe Kapitel 2.2.2.

³⁸⁶ Diesen Anforderungen werden formale Bildungsangebote oft unzureichend gerecht aufgrund des mangelnden Praxisbezugs und fehlenden Kooperationen mit Experten der jeweiligen Fachgebiete. Siehe dazu Lemyre et al., (2007).

³⁸⁷ Siehe Kapitel 2.2.3.

6.2.5 Empirischer Zusammenhang zwischen Persönlichkeit und Training

„Die Leitunterscheidung zwischen Theorie und Empirie scheint hier eine unsichtbare Grenzlinie zu ziehen, die *habituell* nur schwer zu überbrücken ist“ (Vogt, 2005, S. 116; Hervorhebung im Original).

In diesem Teilkapitel soll es weniger um ein neues Beispiel im Sinne empirischer Einzeluntersuchungen gehen³⁸⁸, um damit an die „Blütezeit der sportwissenschaftlichen Persönlichkeitsforschung“ (Singer, 2004, S. 299) anzuknüpfen und den Fokus auf den eigentlichen Gegenstand einer sportwissenschaftlichen Persönlichkeitsforschung zu legen, der Interdependenzen zwischen den Variablen *Sport* und *Persönlichkeit* erkunden, analysieren und generieren möchte, sondern vielmehr soll es um ein Verständnismodell hinsichtlich sportiver Bewegungsfelder und individueller Handlungsmuster gehen, dessen Tragweite transdisziplinär auslegbar sein soll. Die Bedeutung hinsichtlich des Einflussvermögens sportlicher Aktivität auf die Entfaltung der Persönlichkeit im weitesten Sinn ist allgemein anerkannt (vgl. Singer & Haase, 1975; Conzelmann & Müller, 2005; Conzelmann, 2009), beispielsweise laut 9. Sportbericht der Bundesregierung, in dem es heißt, dass sportliche Aktivität „insbesondere jungen Menschen den Weg zur Selbstfindung und Selbstverwirklichung [erleichtere und] Möglichkeiten zur Entfaltung ihrer Persönlichkeitsentwicklung“ (Bundesministerium des Inneren, 1999, S. 10) biete. Die eben erwähnte Bedeutung ist auf empirischer Ebene jedoch nicht rein positiv auszulegen, da sportspezifische

„Sozialisationsimpulse nur unter besonderen Umständen weit genug reichen, um auch auf der Ebene allgemeiner Werthaltungen und Verhaltensdispositionen wirksam zu werden“ (Singer, 2000, S. 334).

Die Problematik hinter diesem Diskurs ist nicht nur rein methodischer oder methodologischer Art, sondern hat einen thematischen Kausalzusammenhang, denn die Wirkmechanismen sportlicher Aktivität, welche als unabhängige Variable bezeichnet werden können, auf die Persönlichkeit, einer abhängigen Variable, sind, nicht wie es die Formulierung vermuten lässt, unidirektional, sondern entstehen aus einer stetigen Wechselwirkung zwischen der Person, ihrer Umwelt und dem situativen Handlungsverständnis (vgl. Conzelmann & Müller, 2005). Aus sportpädagogi-

³⁸⁸ „Schließlich hat die methodische Reflexion von Forschung darauf aufmerksam gemacht, dass Experimente zwar nach wie vor eine bevorzugte, keinesfalls aber die einzige Möglichkeit zur Identifizierung kausaler Zusammenhänge darstellen, die – das scheint unbestritten – für den Bedarf an Veränderungswissen von besonderer Bedeutung sind“ (Schrader, 2014, S. 205).



scher Sicht reicht es nicht aus, variablenzentriert zu arbeiten, da dadurch „nur Teilaspekte der Persönlichkeitsentwicklung“ (ebd., S. 112) abzulesen sind und folglich der Zusammenhang derselben spekulativ erfolgen muss, sodass eine Sinnggebung auf Metaebene zu Zwecken der Transferabilität nicht erfolgen kann. Ein älteres, aber nicht weniger aktuelles Zitat des amerikanischen Psychologen Gordon Willard Allport soll diesen Gedanken abrunden:

„An increasing number of investigators are engaging in the problem of classifying and measuring the traits of personality with the result that the advance in method is rapid and gratifying. But with analyzing, testing, and correlating most of these investigators become blind to the true nature of the problem before them. They lose sight of the forest in their preoccupation with individual trees. What they want is an adequate representation [...] of the total personality: what they get is a series of separate measurements which pertain only to isolate and arbitrarily defined traits. No doubt a certain gain comes from studying single traits, but the more important task is to evolve and to standardize methods for the study of the undivided personality“ (Allport, 1924, S. 132).

Die Persönlichkeit mag ein Konstrukt aus vielen Persönlichkeitsmerkmalen sein, welche sich teildisziplinär untersuchen und vielleicht messen lassen, jedoch ist das ein irreversibler Vorgang, da nicht nur die Individuation der Person eine Rolle spielt, sondern die eben erläuterte Wechselwirkung. Somit ist die Persönlichkeit ein zentraler Aspekt der in dieser Arbeit vertretenen Bildungstheorie, da sie das Bindeglied zwischen Individuum und Gesellschaft in einer sich stetig verändernden Umwelt darstellt. Der äußere Einfluss auf die Persönlichkeit geschieht über die Erziehung im Sinne Piagets (1933/1999): „Persönlichkeit ist der Gipfel der Sozialisation, Persönlichkeit ist das disziplinierte Ich, das zur mühseligen Herausbildung von Gesellschaft seinen Beitrag leistet“ (Piaget, 1933/1999, S. 185). Piaget meint damit die Erziehung zur Autonomie, in anderen Worten: Die Selbstbestimmtheit genießt einen hohen Stellenwert in Bezug auf Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Ryan & Deci, 2000).

„Erziehung kann und darf nicht mehr im Sinne der *Transmissionstheorie* annehmen, dass ihre Inhalte – in welcher Form auch immer – übertragen werden, sondern muss von der *Eigensozialisation* der von ihnen behandelten Akteure ausgehen. Dies heißt nicht, dass Erziehung keine Effekte zeigt, bedeutet aber, dass ihre (nun unter Umständen paradoxen) Wirkungen nicht mehr in trivialer Weise beschrieben und vorhergesagt werden können. Hiermit einhergehend ergibt sich das Paradoxon der Motivation: Erziehung setzt *intrinsische Motivation* voraus. Das Handeln des Lehrenden soll also im *Erleben* des Schülers bewirken, dass dieser wünscht, die Dinge zu wissen“ (Vogt, 2005, S. 114; Hervorhebung im Original).

Im sportiven Handlungsfeld spielt, wie im letzten Teilkapitel herausgearbeitet, der Trainer eine entscheidende Rolle bei diesem Prozess. Selbstverständlich ist das Training selbst nicht der einzige Spielraum, der einem Trainer als Bildungsmultiplikator zur Verfügung diesbezüglich steht wie beispielsweise aus dem Wochenendkaderlehrgang ersichtlich wird, jedoch der wirkungsvollste, da er darin den unmittelbaren Zugang zu den Sportlern und damit direkten Einfluss auf sie hat. Die herausgearbeiteten Kategorien stellen exemplarisch das Arbeitsmaterial dar, das einem Trainer im Kontext des Schützensports zur Verfügung steht, um die Voraussetzungen individueller Persönlichkeitsentwicklung zu schaffen, welche sowohl im sportlichen Handlungsfeld als auch im sportfremden Lebensbereich wirksam erscheinen.

Das Training im allgemeinen sportlichen Sinne dient von außen betrachtet als Maßnahme zur Verbesserung der individuellen sowie der teambezogenen Leistungsfähigkeit. Demzufolge lässt sich daraus schließen, dass eine Trainingseinheit auf einer pragmatisch didaktischen Ebene die Leistung als oberste Priorität anerkennt und zielorientiert durch spezifische Übungen diese zu optimieren versucht. Derart lässt sich auch das Kadertraining nüchtern charakterisieren. Verlässt man jedoch die pragmatische Ebene³⁸⁹ und widmet sich einer persönlichkeitsorientierten Metaebene, spielt Leistung auf dieser Ebene eine andere Rolle, nämlich eine theoretische: Die Leistung, mithilfe pädagogischer Mittel in der Praxis eine Initiierung von Bildungsprozessen zu bewirken, d. h. Leistung aus sportpädagogischer Sicht ist nur dann wertvoll, wenn damit eine individuelle Sinnggebung stattfindet, welche aus erzieherischer Sicht einen Zugang zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen kann. Nur unter diesen Umständen ist ein Wirkmechanismus zwischen Training und Persönlichkeit denkbar und nur dann kann ein Trainer als Bildungsmultiplikator innerhalb seiner Tätigkeit fungieren. Diese Metaebene ist ebenfalls ein theoretisches Konstrukt, deren Verhältnis zur Empirie als problematisch zu bezeichnen, jedoch nicht gänzlich ausgeschlossen ist, insofern die Messmethodologie einen offenen Zugang sowohl zu sichtbaren als auch unsichtbaren Ebenen zulässt.

³⁸⁹ *Verlassen* soll hier nicht die Abkehr von dieser Ebene, sondern vielmehr eine theoretische Erweiterung derselben versinnbildlichen.



6.3 Fazit

Je komplexer und vielschichtiger ein Untersuchungsfeld ist, desto vorsichtiger sollten die daraus gewonnen Erkenntnisse dargestellt werden. Damit ist weder eine Verunschärfung von Tatsachen, noch eine Sinnumdeutung von Fakten gemeint, sondern eine dem wissenschaftlichen Diskurs adäquate Fixierung von Resultaten, die dem Kriterium der Nachvollziehbarkeit Genüge tut und im besten Fall die Grundlage der Transferabilität schafft. In diesem Fall wurde versucht, Bildungsarbeit anhand quantitativer und qualitativer Messmethoden mehrperspektivisch zu evaluieren, nicht mit der Absicht sie als gut oder schlecht abzutun, sondern die facettenreiche Struktur, die hinter diesem komplexen Konstrukt steckt, in einem angemessenen Kontext im ersten Schritt zu bewerten und in einem zweiten das sich daraus ergebende Potential herauszustellen³⁹⁰. Schwierigkeiten bei der Erforschung und vor allem bei der Glaubhaftigkeit der daraus resultierenden Bildungsarbeit ergeben sich dadurch, dass die angesprochenen Persönlichkeitsmerkmale theoretische und damit nicht sichtbare Konstrukte sind, was jedoch nicht bedeutet, dass sie nicht existieren. Die quantitative Messbarkeit sollte demnach nicht alleiniges Kriterium für die Wichtigkeit und Tragfähigkeit dieser Konstrukte sein. Wenn die Wechselwirkung zwischen Person, ihrer Umwelt und dem situativen Handlungsverständnis ein dynamischer Prozess ist, kann die quantitative Methodologie als einziges Untersuchungsinstrumentarium zur Bestimmung von zukünftigen Handlungsverläufen im Sinne der Persönlichkeitsforschung lediglich eine retardierende Abbildung der Realität sein³⁹¹. Das ist nicht weiter schlimm, insofern auf Grundlage dieser Messdaten Diagnosen, jedoch keine Prognosen für zukünftige Bildungsarbeit begründet werden. In diesem Sinne hilft die quantitative Methodik vor allem dabei, den Ist-Zustand von Persönlichkeitsmerkmalen zu erschließen, jedoch bedarf es qualitativen Methoden, welche die Merkmale nicht als alleinstehende Konstrukte messen, sondern den Zusammenhang der Einzelteile als gegeben

³⁹⁰ „Viele Forscher [...] sind nicht der Auffassung, dass die Hauptursache mangelnder Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse in mangelnder Wissensakkumulation liegt, sondern darin, dass in der Forschung zwar Wissen erarbeitet wird, aber nicht solches, das die Praxis benötigt“ (Fischer et al., 2005, S. 431).

³⁹¹ „Der Zweck der empirischen Bildungsforschung bestehe darin, die *Bildungswirklichkeit* zu verstehen und zu verbessern; sie ziele daher auf grundlegendes und anwendungsbezogenes Wissen und sei insofern eine „praktische Wissenschaft““ (Schrader, 2014, S. 201f.; Hervorhebung durch den Autor).

betrachten und den wechselseitigen Wirkmechanismus zu erschließen versuchen und somit den Soll-Zustand generieren möchten³⁹²³⁹³. Dieser Soll-Zustand kann kein fixierter Arbeitsplan zur Bildungsentstehung sein, da Bildung nicht entsteht, sondern ein kontinuierlicher Prozess ist, der weder von einem Anfangs- noch von einem Endpunkt bestimmt ist. Für die praktische Bildungsarbeit bedeutet das eine permanente Auseinandersetzung mit den influenzierenden Wirkungsmechanismen, welche kontextabhängig sind.

Die Sportwissenschaft und ihre Teildisziplinen, insbesondere die Sportmotorik hat sich zur Aufgabe gemacht, Bewegungsabläufe zu analysieren, was zunächst einfach erscheinen mag, jedoch nur dann, wenn die sichtbare Ebene nicht verlassen bzw. erweitert wird. Wird die Perspektive um die Metaebene erweitert, kommt zur Bewegungsanalyse eine Bedeutungszuschreibung hinzu (vgl. Schürmann, 2017). Geht man einen Schritt weiter und agiert interdisziplinär, lässt sich die sportmotorische Bewegung nicht nur bedeutungsführend interpretieren, sondern im sportpädagogischen Feld auch sinnbehaftet darstellen. Dieser Sinn ist personenbezogen und damit individuell zu differenzieren. Der aus der Sportlandschaft resultierende Sinn lässt sich im Optimalfall auf andere Lebensbereiche gewinnbringend übertragen. Der Ansatz für diesen Prozess liegt in diesem Fall im Sport, welcher jedoch nicht nur methodenoffen, sondern situativ auch zieloffen konzeptioniert werden muss; offen deshalb, da nicht nur die Protagonisten des sportlichen Handlungsfelds heterogene Persönlichkeitsmerkmale haben, sondern auch, weil die umweltfaktoriellen Einflüsse jede Handlung begleiten. Bildung ist keines dem Sport gehörendes Theoriekonstrukt, sondern ein inter- und transdisziplinärer dynamischer Prozess sinnbehafteter, handlungsfördernder und persönlichkeitsbildender Merkmale.

³⁹² „Für die Pädagogik gehört das Vermitteln zwischen Sein und Sollen [...] zu ihren genuinen Geschäften“ (Widmer, 1977, S. 131f.).

³⁹³ Es „ist davon auszugehen, dass anspruchsvolle Theorieprogramme, die selbstreferenzielle Prozesse abbilden und polykontexturale Verhältnisse beschreiben, als empirisches Forschungsprogramm eher mit qualitativen Methoden umgesetzt werden können“ (Vogt, 2005, S. 112).



7. Kritische Einschätzung des methodischen Vorgehens

In diesem Kapitel geht es um die kritische Reflexion des methodischen Vorgehens der mehrperspektivischen Evaluation, peripher soll die Schilderung von untersuchungsbegleitenden Umständen zur Nachvollziehbarkeit derselben beitragen. Die Bestimmung präziser Gütekriterien, nach denen diese Reflexion erfolgen soll, ist in der qualitativen Forschung schwierig (vgl. Steinke, 2013), da die Resultate oft keinen numerischen Rang einnehmen. Bei dieser Untersuchung kommt hinzu, dass die Triangulation einen Versuch der Methodenfusion darstellt, dessen mehrperspektivischer Zugang nicht einzig die Absicht verfolgt, den aktuellen Ist-Zustand in der Bildungslandschaft wiederzugeben, sondern auf dessen Grundlage perspektivisches Datenmaterial zur praxisorientierten Bildungsarbeit zu liefern. Darüber hinaus sollte angemerkt werden, dass der Grounded Theory Methodology unterschiedliche Empfehlungen bezüglich der Überprüfbarkeit der einzelnen Kriterien anhaftet.

Der Forschende sollte sich, wie in Kapitel 1 erwähnt, darüber im Klaren sein, dass seine Resultate eine Rekonstruktion seiner im Praxisfeld verrichteten Arbeit ist und damit in letzter Konsequenz ein Vermutungswissen darstellt, was obligatorisch zu Lasten der Reliabilität einzustufen und folglich für die Relevanz in Bezug auf Interpretation und Empfehlungsprognosen zu berücksichtigen ist. Ebenso verhält es sich mit der Subjektivität des Forschenden – besonders im qualitativen Untersuchungsfeld, wie bereits in Kapitel 4.3 beschrieben.

Aufgrund der im Einführungskapitel skizzierten sensiblen Thematik war es im Rahmen dieser Untersuchung von höchster Wichtigkeit, sowohl den ethischen Grundsätzen als auch dem Datenschutz richtlinienbasiert gerecht zu werden. Die sich daraus ergebenden Hürden für die Teilnehmer, wie beispielsweise Angst oder Desinteresse am Mitwirken der Studie oder der recht aufwendigen Prozedur der Einverständniserklärungen, machten sich nicht nur in der sehr zeitaufwendigen und mühseligen Akquise der Probanden, sondern auch in der Dropout Quote bemerkbar. Verstärkt wurde dies zusätzlich durch einige aufgetretene Softwareschwierigkeiten an heimischen Rechnern seitens der Probanden. Trotz der schriftlich verfassten und zur Verfügung gestellten Hinweise und Informationsmöglichkeiten zur Bearbei-

tung der quantitativen Messbatterie und zusätzlich geschalteter Messoptionen, welche zufällige Antwortmöglichkeiten ausschließen sollten, darf der Einbezug von Messfehlern und daraus resultierenden Missdeutungen nicht ausgeschlossen werden.

Die Problematik einer Einzelfallstudie im Sinne einer good practice Untersuchung und die Kritik an der Grounded Theory, insbesondere am methodischen Vorgehen innerhalb dieser Untersuchung wurde bereits im entsprechenden Einzelkapitel behandelt. Das theoretische Sampling und der Kodierungsprozess wurden in modifizierter Art vorgenommen, dennoch wurden die Forderungen von Strauss und Corbin (1996) weitestgehend erfüllt.

Die nun folgende Einordnung der Arbeit geschieht auf den von Steinke (2013) erarbeiteten Gütekriterien qualitativer Forschung, zum einen, da sie die angedeutete „Heterogenität der Literatur systematisch zu bündeln“ (Zimlich, 2010, S. 251) versuchen und zum anderen die qualitativen Ergebnisse, wie im Methodikkapitel mehrfach behandelt und im Fazit wieder aufgegriffen, das Datenmaterial für eine perspektivische Bildungsarbeit im und bestenfalls auch außerhalb des Schützensports liefern.

„Das reflektierte Umgehen mit der eigenen Subjektivität ist grundlegendes Kriterium qualitativer Forschung und der Aspekt, der qualitatives Forschen aus Sicht der Anhänger interessant aus Sicht seiner Kritiker angreifbar macht“ (ebd., S. 252).

Der hier von Zimlich auf den Punkt gebrachte Zwiespalt der *reflektierten Subjektivität* wurde insbesondere innerhalb des Kapitels zum methodischen Vorgehen unter Zuhilfenahme des skizzierten Forschungsverlaufs zu erläutern versucht. Die mehrfach angesprochene und behandelte *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* wurde innerhalb der Grounded Theory durch das Kodifizierungsverfahren bestärkt. Zudem diente der geschilderte Lehrgang in Bezug auf Zeit, Lokalität und begleitender Umstände sowie exemplarischer Auszüge diesem Zweck.

Das angewandte Forschungsdesign, insbesondere die Relevanz des triangulatorischen Vorgehens wurde in den entsprechenden Kapiteln erläutert, eine den jeweiligen Fragestellungen ausreichend große Stichprobe erzielt und innerhalb der jeweiligen Untersuchungsverfahren (quantitativ und qualitativ) methodenkonform gearbeitet. Die Transparenz wurde stets bedacht, sodass repräsentative Ergebnisse



nachvollziehbar erzielt werden konnten und folglich der *Indikation des Forschungsprozesses* nachgegangen worden ist.

Eine *empirische Verankerung* erfolgte durch das Kodifizieren innerhalb der Grounded Theory; die Ergebnisse wurden kontextabhängig transparent gemacht und anschließend kontextunabhängig belegt und perspektivisch generiert, wobei die *Limitation* insofern berücksichtigt wurde, als dass der Geltungsbereich thesenspezifisch begrenzt wurde.

Dem Kriterium der *Kohärenz* wurde innerhalb von Theorie und Dateninterpretation nachgegangen, jedoch sollten „[u]ngelöste Fragen und Widersprüche“ (Steinke, 2013, S. 330) durch die Weiterführung des Themas anhand weiterer auf der Studie aufbauenden Forschungsarbeit Genüge getan werden.

Bezüglich der *Relevanz* ist es für den Forschenden äußerst schwierig, seine von ihm durchgeführte und interpretierte Arbeit selbst einzuschätzen und zu bewerten, besonders in Bezug auf deren Ergebnisse³⁹⁴. Die Relevanz findet sich thematisch orientiert vor allem in den Kapiteln 1,2 und 3; hinsichtlich der Ergebnisse werden die zukünftige Bildungsarbeit und die damit verbundenen Projekte Antwortmöglichkeiten geben.

³⁹⁴ Eine genauere Einschätzung diesbezüglich erfolgt im anschließenden Kapitel 8.

8. Zusammenfassung und Ausblick

Als Abschluss dieser Arbeit soll eine kurze Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse gegeben und auf deren Grundlage perspektivische Handlungsempfehlungen geäußert werden. Ausgangspunkt dieser mehrperspektivischen Evaluation war zum einen der Standpunkt der Bildungsarbeit innerhalb des Deutschen Schützenbundes und zum anderen der nicht zu unterschätzende Einfluss der Imageproblematik auf die öffentliche Meinungsbildung diesbezüglich, welche ungeachtet der Bemühungen seitens des DSB einerseits sensationsorientiert in den Medien vermittelt wird und andererseits einen emotional breit gefächerten Diskurs in der Öffentlichkeit über den Sinngehalt des Schießsports ausgelöst hat und dies immer noch tut (Kapitel 1). Der im Zentrum stehende Begriff *Bildung* wurde ausführlich thematisiert und mit dem phänomenologischen Zusammenhang zum Schießsports relativiert (Kapitel 2). Der Forschungsstand und die damit zusammenhängende Fehlverbindung zwischen Theorie und Praxis sprechen für ein triangulatorisches Untersuchungsdesign, welches auf quantitativer Ebene den Zugang über die Emotionsregulation argumentativ verfolgt und auf qualitativer Ebene den Theoriebezug zum Praxisfeld analytisch eröffnet (Kapitel 3, 4). Quantitativ wurden anhand von impliziten und expliziten Untersuchungsmethoden die Parameter Wut, Angst und Trauer untersucht und in Bezug auf Aggression sowohl im Quer- als auch im Längsschnitt miteinander verglichen und in Relation gebracht. Die qualitative Untersuchung fokussierte nach einem langen Prozess der Vorarbeit (Dokumentenanalyse, Interviews, Beobachtungen) einen Kaderlehrgang an einem Wochenende, welcher anhand von Beobachtungsverfahren Aufschluss darüber geben sollte, welche Kernkategorien bildungsinitiierend wirken (Kapitel 4, 5). Die quantitative Untersuchung zeigte im Längsschnitt eine deutliche Steigerung der Aggressionsaffinität seitens der Schützenanfänger, welche zwar nicht als klinisch auffällig zu bezeichnen ist, jedoch weiterhin zu beobachten bleiben sollte (Kapitel 6.1). Die qualitative Untersuchung verdeutlichte anhand eines good practice Beispiels die Kernkategorien, die theoriegestützt bildungsinitiierend im (sport)pädagogischen Feld wirken können. Dabei kristallisiert sich heraus, dass die von außen als Trainingspriorität wirkende *Leistung* auf einer übergeordneten Ebene der Bildungsförderung der Kernkategorie



Bildung untergeordnet ist, gleichzeitig jedoch eine Trennung der Kategorien lediglich auf theoretischer, aber nicht auf praktischer Ebene zu finden ist (Kapitel 6.2), was den praktischen Nutzen der Ergebnisse zunächst als schwierig erscheinen lässt, jedoch mit einem methodenoffenen Verständnis für didaktische Vorgehensweisen einen effektiven Realitätsbezug für die praktische Bildungsarbeit herstellen kann (Kapitel 6.3).

Einordnung in den Forschungsstand

Die Bildungsforschung ist, wie in Kapitel 3 dargestellt, ein Feld mit „wachsenden Bedarf an Forschung über Bildungsprozesse und -ergebnisse“ (Kuhberg-Lasson et al., 2015, S. 244), bei der besonders die Evaluationsforschung eine tragende Rolle spielt aufgrund ihrer praxisrelevanten Auslegungsmöglichkeiten, welche vor allem qualitätsfördernde Aspekte bezüglich der Sportpädagogik beinhaltet, da diese nebst kognitiver Wissensaneignung den Menschen und sein bewegungsbezogenes Handeln in seiner Lebenswelt verankert (vgl. Bähr, 2009). An diesem Punkt knüpft diese Arbeit an, da ein Anfangspunkt gesetzt wurde, das sportpädagogische Bewegungsbild des Schützen auch außerhalb des DSB aus bildungswissenschaftlicher Sicht nutzbar zu machen. Die Besonderheit hierbei ist das auf qualitative Untersuchungsergebnisse orientierte triangulatorische Untersuchungsdesign, wobei die Kombination quantitativer und qualitativer Methoden ein umfassenderes, wenn auch nicht weniger komplexes Bild des Menschen ergibt, welches sich als Antriebsmöglichkeit innerhalb des Bildungsdiskurses versteht. Bislang wurde diese Thematik in der deutschen Forschungslandschaft nur sehr marginal behandelt (siehe Kapitel 3).

Innerhalb dieses Kontextes kann diese Arbeit als ein Pioniersversuch betrachtet werden, dessen Anliegen es ist, die von der Bildungsforschung erwartete Interdisziplinarität zu fördern und für praxisbezogene sportartfremde Anwendungsfelder nutzbar zu machen. Die Möglichkeiten dazu liefern die Kombination sportpsychologischer und sportpädagogischer Inhalte, welche zum einen den Zugang ins Bildungsfeld anhand emotioneller Aspekte schafft und zum anderen mit diesen

Kenntnissen individuelle sinntragende Handlungen erkundet, welche richtungsdeutend für weitere Untersuchungsfelder sein können.

Damit versteht sich diese Studie mit ihren Ergebnissen als ein Anstoß, weiterführende Forschung sowohl innerhalb als auch außerhalb des DSB zu betreiben; nicht einzig dem Ziel, den Bildungsstand in Erfahrung zu bringen, sondern diesen für andere Sportfelder einerseits zugänglich und andererseits problemorientiert nutzbar zu machen, damit Bildungsforschung als „Grundlage für bildungspolitische und institutionelle Maßnahmen dienen“ (Kuhberg-Lasson et al., 2015, S. 245; vgl. auch Dederling, 2009) kann. An diesem Punkt muss evidenzbasiertes Wissen die Umsetzung in praktische Bewegungsangebote finden. „The challenge is not only making research evidence accessible and available but also getting it used“ (Nutley et al. 2007, Buchrückdeckel).

Ausblick

„Zahllos sind die Alltagsdinge, die sich als Hilfsmittel eignen. Die materielle Kultur ist voll möglicher Tatwaffen. Alles, was hart, spitz oder schwer genug ist, um den Menschenkörper zu verletzen, taugt als Waffe. Wer alle Waffen abschaffen wollte, der müßte die Welt nahezu vollständig entleeren, müßte alle Dinge, die sich ihres Hauptzwecks entfremden lassen, außer Reichweite bringen“ (Sofsky, 1996/2005, S. 32).

Sofskys provokantes Zitat soll den Denkansatz liefern, der die tatsächliche Wertigkeit einer Tat in den Vordergrund rückt. Sicherlich ist und bleibt die Waffe ein Gegenstand, der mit Gewalt in Verbindung gebracht wird (siehe Kapitel 2.1), jedoch nicht obligatorisch diesem Zweck dient. Der Schütze sollte in seiner Rolle als Sportler den sportartspezifischen Zielen gerecht werden ohne den Wertgehalt dieser zu missbrauchen. Dieser Grundsatz ist transdisziplinär gültig, jedoch scheint das Außenbild, besonders den Schützensport betreffend, ein anderes zu sein (siehe Kapitel 1). Ein Perspektivenwechsel muss stattfinden: Der Schützensport hat nicht die Absicht, sich von seinen Bildungsgrundsätzen zu entfernen (siehe Kapitel 3.1.3), vielmehr geht es darum, diese Perspektive für Außenstehende zugänglich zu machen, denn nicht der Sport, sondern der Mensch handelt. Der Sport kann einen wichtigen Beitrag dazu leisten, dieses Handeln im Kontext eines humanistischen Menschenbildes sinnorientiert zu fördern. Dazu ist es jedoch nötig, dass sowohl die sportlichen Verbände als auch die Gesellschaft neue Perspektiven für ein bildungs-



orientiertes Bewegungskonzept in einem ersten Schritt schaffen und in einem zweiten in entsprechenden Projekten thematisieren, evaluieren und schließlich umsetzen will. Sport und seine zahlreichen Facetten können nur dann einen Mehrwert im Sinne eines humanistischen Menschenbildes ermöglichen, wenn die Handlungsfelder der darin involvierten Akteure interdisziplinären, problemorientierten und empirisch belegbaren Konzeptionen folgen. Im Zuge dessen sollte man sich abschließend die Frage stellen,

„ob Sport ‚mehr‘ sein könne, womöglich schon immer ‚mehr‘ gewesen sei, als es die Trivialitäten der geistlosen Muskelbildung, des stupiden Leistung-Bringens, des schlichten Zählens, Messens, Stoppens und Bewertens“ (Hitzler, 1995, S. 154).

Literaturverzeichnis

- Abels, H. (2010). *Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und die Tatsache, dass Identität in Zeiten der Individualisierung von der Hand in den Mund lebt* (SpringerLink: Bücher) (2., überarbeitete und erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden.
- Achtenhagen, F.&L.W. (Hrsg.). (2000). *Psychologische Theorie, Empirie und Therapie* (Lebenslanges Lernen im Beruf, 3). Opladen: Leske + Budrich. (2000).
- Achtziger, A. & Gollwitzer, P.M. (2010). Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In H. Heckhausen & J. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln. Mit 45 Tabellen ; [+ online specials]* (Springer-Lehrbuch, S. 309–335). Berlin [u.a.]: Springer.
- Adler, P. A. & Adler, P. (1987). *Membership roles in field research* (Qualitative research methods, v. 6). Newbury Park, Calif.: SAGE Publications.
- Adler, P.A. & Adler, P. (1994). Observational techniques. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Hrsg.), *Handbook of qualitative research* (S. 377–392). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Adnan, R., Ismail, S.I. & Sulaiman, N. (Hrsg.). (2014). *Proceedings of the International Colloquium on Sports Science, Exercise, Engineering and Technology 2014 (ICoSSEET 2014)*. Singapore: Springer. (2014).
- Adomßent, M. & Michelsen, G. (2011). Transdisziplinäre Nachhaltigkeitswissenschaften. In H. Heinrichs, K. Kuhn & J. Newig (Hrsg.), *Nachhaltige Gesellschaft* (S. 98–116). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Agar, M. (1980). *The professional stranger. An informal introduction to ethnography*. San Diego: Academic Press.
- Albert, M. (Hrsg.). (2010). *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich* (Fischer, 18857) (Orig.-Ausg.). Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl. (2010).
- Albrecht, C., Hanssen-Doose, A., Bös, K., Schlenker, L., Schmidt, S., Wagner, M., Will, N. & Worth, A. (2016). Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. *Sportwissenschaft*, 46 (4), 294–304.
- Aldao, A. (2013). The Future of Emotion Regulation Research: Capturing Context. *Perspectives on psychological science: a journal of the Association for Psychological Science*, 8 (2), 155–172.
- Alfermann, D. (2006). *Themenfelder der Sportwissenschaft* (Grundlagen zum Studium der Sportwissenschaft, Bd. 6) (1. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Alheit, P. (1999). On a contradictory way to the ‚Learning Society‘. A critical approach. *Studies in the Education of Adults*, 31 (1), 66–82.
- Allport, G.W. (1924). The study of the undivided personality. *The Journal of Abnormal Psychology and Social Psychology*, 19 (2), 132–141.
- Altenberger, H. (Hrsg.). (2001). *Im Sport lernen, mit Sport leben. 2. Kongress des Deutschen Sportlehrerverbandes an der Universität Augsburg* (... Kongress des Deutschen Sportlehrerverbandes, 2). Augsburg: ZIEL. (2001).
- Altenberger, H. (2009). *Handbuch Sportpädagogik. Mit Studienhandreichungen* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 133) (2., erw. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Altrichter, H., Kannonier-Finster, W. & Ziegler, M. (2005b). Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften im Kontext professionellen Handelns. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 30 (1), 22–43.
- Altrichter, H., Kannonier-Finster, W. & Ziegler, M. (2005). Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften. In Heid, H. & Harteis, C. (Hrsg.), *Verwertbarkeit* (S. 119–142). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Amesberger, G. (2015). Vortwort I. In Dimitriou, M. & Schweiger, G. (Hrsg.), *Fairness und Fairplay* (S. 7–10). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Anderson, J.R. (2013). *Kognitive Psychologie* (Lehrbuch) (7., erw. und überarb., neu gestaltete Aufl.). Berlin [u.a.]: Springer VS.
- Anderson, C.A. & Bushman, B.J. (2002). Human aggression. *Annual review of psychology*, 53, 27–51.
- Ansorge, U. Leder, H. (2011). *Wahrnehmung und Aufmerksamkeit* (Lehrbuch) (1. Aufl.). Wiesbaden: VS-Verl.
- Apitzsch, E. (2009b). Coaches' and elite team players perception and experiencing of collective collapse. *Athletic Insight*, 1 (2), 57–74.
- Apitzsch, E. (2009). Collective collapse in team sports. A theoretical approach. In J. Näslund & S. Jern (Hrsg.), *Dynamics within and outside the lab. Proceedings from the 6th GRASP conference, Lund University, May 2008* (S. 35–46). Lund: Lund University.
- Appelsmeyer, H. & Kochinka, A. & Straub, J. (1997). In J. Straub, W. Kempf & H. Werbik (Hrsg.), *Psychologie. Eine Einführung ; Grundlagen, Methoden, Perspektiven* (Dtv, 32506, S. 709–742). München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- (2016). *Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu "Lernen vor Ort"* (Educational Governance, 33) (1. Aufl. 2016). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH; Springer VS.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.). (1973). *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (Rororo-Studium, 54: Sozialwissenschaft). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. (1973).



- Aronson, E., Wilson, T.D. & Akert, R.M. (2014). *Social psychology* (Pearson new international edition). Harlow, Essex: Pearson.
- Aschebrock, H. & Balz, E. (Hrsg.). (1997). *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 118). Schorndorf: Hofmann. (1997).
- Asendorpf, J. (Hrsg.). (2005). *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung* (Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich C, Theorie und Forschung: Ser. 5, Entwicklungspsychologie, Bd. 3). Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe. (2005).
- Assmann, A. & Assmann, J. (Hrsg.). (2001). *Aufmerksamkeiten* (Archäologie der literarischen Kommunikation, 7). München: Fink. (2001).
- Atherley, K.M. (2006). *Sport and community cohesion in the 21st century. Understanding linkages between sport, social capital and the community*. Zugriff am 21. Oktober 2016 unter https://www.clearinghouseforsport.gov.au/_data/assets/pdf_file/0020/182036/Sport_and_community_cohesion_in_the_21st_century.pdf.
- Atteslander, P. (2003). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (De Gruyter Studienbuch) (10., neubearb. und erw. Aufl.). Berlin: Walter de Gruyter.
- Baatz, U. (2009). Wandlungen, entschleunigt. In GLOBART (Hrsg.), *Entschleunigung. Die Entdeckung der Langsamkeit* (S. 24–27). Vienna: Springer Vienna.
- Bachmann, G. (2009). Teilnehmende Beobachtung. In S. Kühl (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden* (S. 248–271). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Bähr, I. (2009a). Beiträge einer Evaluationsforschung in der Sportpädagogik. In E. Balz (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischem* (Forum Sportpädagogik, Bd. 1, S. 141–154). Aachen: Shaker.
- Bähr, I., Bechthold, A. & Krieger, C. (2016). Ungewissheit im bewegungsbezogenen Bildungsprozess (1), 25–40.
- Baier, D. (2016). Jugendliche Extremtäter und U-Bahn-Schläger – Wann und warum begehen Jugendliche Gewalttaten? In W. Lenhard (Hrsg.), *Psychische Störungen bei Jugendlichen* (S. 111–128). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Baier, K., Harant-Hahn, L., Heigl, J., Horneber, R., Ohmayer, D., Stauch, E. & Zöpfl, H. (1997). *Nachwuchsarbeit im Bayerischen Sportschützenbund e.V. Neue Wege im Schützenverein*. Thalhofen: Bauer.
- Baker, L. (2006). Observation. A Complex Research Method. *Library Trends*, 55 (1), 171–189.
- Balog, A. & Schüleim, J.A. (Hrsg.). (2008). *Soziologie, eine multiparadigmatische Wissenschaft. Erkenntnisnotwendigkeit oder Übergangsstadium?* (SpringerLink: Bücher) (1. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. (2008).
- Balz, E. (2004). *Schulsport verstehen und gestalten. Beiträge zur fachdidaktischen Standortbestimmung* (Edition Schulsport, 3). Aachen: Meyer und Meyer.
- Balz, E. & Neumann, P. (2004). *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 144). Schorndorf: Hofmann.
- Balz, E.&B.T. (2010). Trendsport als Feld informellen Lernens. In H.&S.S. Lange (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Sport. Lehren und Lernen in der Schule, im Verein und im Gesundheitssport* (S. 93–105). Landau: Spitta.
- Balz, E. (Hrsg.). (2009a). *Sollen und Sein in der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischem* (Forum Sportpädagogik, Bd. 1). Aachen: Shaker. (2009a).
- Balz, E. & Kuhlmann, D. (2015). *Sportpädagogik. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen* (Sportwissenschaft studieren, 1) (5. Aufl.). Aachen, Hgendorf, Wien [u.a.]: Meyer & Meyer.
- Balz, E. & Neumann, P. (2010). *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 1) (2. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Balzer, L. (2005). *Wie werden Evaluationsprojekte erfolgreich*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Banaji, M.R. (2001). Implicit attitudes can be measured. In H.L. Roediger, J.S. Nairne, I. Neath & A.M. Surprenant (Hrsg.), *The nature of remembering. Essays in honor of Robert G. Crowder* (Decade of behavior, S. 117–150). Washington, DC: American Psychological Association.
- Banse, R., Messer, M. & Fischer, I. (2015). Predicting aggressive behavior with the aggressiveness-IAT. *Aggressive behavior* (41), 65–83.
- Banse, R., Schmidt, A.F. & Imhoff, R. (in Druck). Aggression from the perspective of the Reflective-Impulsive Model: Testing predictions using indirect measures. In R. Deutsch, B. Gawronski & W. Hoffmann (Hrsg.), *Reflective and impulsive determinants of human behavior*. New York: Psychology Press.
- Banzer, W. (Hrsg.). (2017). *Körperliche Aktivität Und Gesundheit. Präventive Und Therapeutische Ansätze Der Bewegungs- Und Sportmedizin*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag. (2017).
- Barnow, S. (2014). *Gefühle im Griff! Wozu man Emotionen braucht und wie man sie reguliert*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg; Imprint; Springer.
- Barnow, S., Reinelt, E. & Sauer, C. (2016). *Emotionsregulation. Manual und Materialien für Trainer und Therapeuten* (SpringerLink: Bücher). Berlin, Heidelberg: Springer.

- Bartel, C.A. & Saavedra, R. (2000). The Collective Construction of Work Group Moods. *Administrative Science Quarterly*, 45 (2), 197.
- Bartel, J. (2013). Aufmerksamkeitsbildung. In S. Reh, K. Berdelmann & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Aufmerksamkeit. Geschichte, Theorie, Empirie* (S. 221–239). Wiesbaden: Springer VS.
- Barth, K., Dreilich, B. & Barth, B. (2009). *Ich lerne Sportschiessen. Bogen, Gewehr, Pistole*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Barth, K., Dreilich, B. & Däbel, S. (2015). *Ich trainiere Sportschießen. Gewehr, Pistole* (Reihe Ich lerne ..., ich trainiere) (2., überarb. Aufl.). Aachen: Meyer et Meyer.
- Barth, B. & Dreilich, B. (2011). *Sportschießen. Modernes Nachwuchstraining* (Reihe modernes Nachwuchstraining). Aachen: Meyer & Meyer.
- Bauer, U., Bolder, A., Bremer, H., Dobischat, R. & Kutscha, G. (Hrsg.). (2014). *Expansive Bildungspolitik - expansive Bildung? (Bildung und Arbeit)*. Wiesbaden: Springer VS. (2014).
- Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.). (2014). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. (2014).
- Bayerischer Rundfunk. (2015). *Amoklauf in Leutershausen*. Zugriff am 03. November 2016 unter <http://www.br.de/nachrichten/mittelfranken/inhalt/leutershausen-amok-mord-100.html>.
- Beck, K. (1987). *Die empirischen Grundlagen der Unterrichtsforschung. Eine kritische Analyse der deskriptiven Leistungsfähigkeit von Beobachtungsmethoden*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Beck, K., Kell, A. & Achtenberger, F. (1991). *Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven* (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 10). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Becker, H. (1972). Bildungsforschung und Praxis. Die Vermittlungsaufgabe von pädagogischen Zentren. In Hoffmann, D. & Tütken, H. (Hrsg.), *Realistische Erziehungswissenschaft. Beiträge zu einer Konzeption* (S. 37–58). Hannover u.a: Hermann Schroedel.
- Becker, H., Becker, G. & Zimmer, J. (Hrsg.). (1993). *Lust und Last der Aufklärung. Ein Buch zum 80. Geburtstag von Hellmut Becker*. Weinheim: Beltz. (1993).
- Becker, P. (1999). Sehnsucht, Abwehr oder Aushalt. Über den Umgang mit dem Fremden. *Der pädagogische Blick*, 7, 116–121.
- Becker, P. (2001). Vom Erlebnis zum Abenteuer. *Sportwissenschaft*, 31 (1), 3–16.
- Becker, P. (2012). Am Lagerfeuer und auf Fahrt. Fiktive und reale Abenteuer als zwei Medien jugendlicher Autonomiebestrebung. In O. Conze & M.D. Witte (Hrsg.), *Pfadfinder. Eine globale Erziehungs- und Bildungsidee aus interdisziplinärer Sicht* (S. 121–143). Wiesbaden: Springer.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.). (2016). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5., aktualisierte Aufl. 2016). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH; Springer VS. (2016).
- Becker, R. & Solga, H. (2012). *Soziologische Bildungsforschung* (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie: Sonderheft, 52). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS.
- Becker, R. & Budrich, B. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (Geschlecht und Gesellschaft, 35) (3., erw. und durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. (2010).
- Becker, S. (2014). *Aktiv und Gesund? Interdisziplinäre Perspektiven auf den Zusammenhang zwischen Sport und Gesundheit* (SpringerLink: Bücher). Wiesbaden: Imprint: Springer VS.
- Becker, S. (Hrsg.). (2014). *Aktiv und Gesund? Interdisziplinäre Perspektiven auf den Zusammenhang zwischen Sport und Gesundheit* (SpringerLink: Bücher). Wiesbaden: Imprint: Springer VS. (2014).
- Becker, S. & Häring, A. (2012). Soziale Integration durch Sport? *Sportwissenschaft*, 42 (4), 261–270.
- Beckers, E. (1997). Über das Bildungspotenzial des Sportunterrichts. In Aschebrock, H. & Balz, E. (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 118, S. 15–31). Schorndorf: Hofmann.
- Beckers, E. (2000). Grundlagen eines erziehenden Sportunterrichts. In Landesamt für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport* (S. 86–97). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Beckmann, J. & Elbe, A.-M. (2011). *Praxis der Sportpsychologie im Wettkampf- und Leistungssport* (2. Aufl.). Balingen: Spitta.
- Beckmann, J., Fröhlich, S. & Elbe, A.-M. (2009). Motivation und Volition. In W. Schlicht (Hrsg.), *Grundlagen der Sportpsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 1, S. 511–562). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, Wash.: Hogrefe.
- Beckmann, S.C. & Langer, R. (Hrsg.). (2009). *Netnographie*. Wiesbaden: Gabler. (2009).
- Beckmann-Waldenmayer, D. & Beckmann, J. (Hrsg.). (2012). *Handbuch sportpsychologischer Praxis*. Balingen: Spitta Verl. (2012).
- Beer, B. (Hrsg.). (2008). *Methoden ethnologischer Feldforschung* (Ethnologische Paperbacks) (2., überarb. und erw. Aufl.). Berlin: Reimer. (2008).
- Behm, B. (2014). 50 Jahre „Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (DGfE). Gedanken zu Jubiläen und Forschungslücken. *Erziehungswissenschaft*, 25 (48), 11–23.
- Behnke, J., Behnke, N. & Schnapp, K.-U. (Hrsg.). (2009). *Datenwelten, Datenerhebung und Datenbestände jenseits klassischer Umfrageformen* (Forschungsstand Politikwissenschaft). Baden-Baden: Nomos Verl.-Ges. (2009).



- Behrens, J./Langer, G. (2010). *Evidence-based Nursing and Caring* (3. Aufl.). Bern.
- Beins, H.J. (2007). Spielen ist lustvolles Lernen. Psychomotorik im Kindergarten. In H.J. Beins (Hrsg.), *Kinder lernen in Bewegung* (S. 37–57). Dortmund: Borgmann Media.
- Beins, H.J. (Hrsg.). (2007). *Kinder lernen in Bewegung*. Dortmund: Borgmann Media. (2007).
- Benesch, C., Görtz-Dorten, A., Breuer, D. & Döpfner, M. (2013). Erfassung aggressionsauslösender und -aufrechterhaltender Faktoren bei Kindern mit oppositionellen und aggressiven Verhaltensstörungen im Eltern-, Lehrer- und Selbsturteil. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 42 (4), 269–279.
- Bengel, J. & Mittag, O. (Hrsg.). (2016). *Psychologie in der medizinischen Rehabilitation*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. (2016).
- Benner, D. (2001). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (Grundlagentexte Pädagogik) (4., völlig neu bearb. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Benner, D. (2008). Bildsamkeit - Leiblichkeit - Sport. Zur Funktion negativer Erfahrungen für ein sportpädagogisches Modell performativer und Distanz vermittelnder Urteils- und Partizipationskompetenz. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, Bd. 7, S. 83–98). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Benner, D. (2006). Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft. In H. Merckens (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung* (S. 129–145). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benner, D. (Hrsg.). (2007). *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen - Beispiele und Perspektiven*. Paderborn [u.a.]: Schöningh. (2007).
- Bennewitz, H. (2010). Entwicklungslinien und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In H. Boller, B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel & S. Richter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (Juventa-Handbuch, S. 43–59). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Benzinger, S.-J. (2010). *Welche hauptsächlichen Wirkimpulse werden durch das therapeutisch-intuitive Bogenschießen bei Psychotherapiepatienten im Rahmen eines stationären multimethodalen Behandlungskonzeptes erfahren?* Bachelorarbeit. Weingarten: Hochschule Ravensburg – Weingarten.
- Berg, C. & Milmeister, M. (2008). Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden. Über die Kodiervverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. *Forum: Qualitative Sozialforschung. Social Research*, 9 (2). unter file:///C:/Users/anp83ms/Downloads/417-1313-1-PB.pdf.
- Berg, C. & Milmeister, M. (2011). Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden. Über die Kodiervverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded theory reader* (S. 303–332). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2010). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie* (Fischer, 6623) (23. Aufl., [unveränd. Abdr. der 5. Aufl.]). Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Bergmann, J.R. (1985). Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In Bonss, Wolfgang & Hartmann, Heinz (Hrsg.), *Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung* (Soziale Welt. Sonderband, 3, S. 299–320). Göttingen: O. Schwartz.
- Berking, M. (2015). *Training emotionaler Kompetenzen. Mit Online-Material ; [plus Extras online]* (Psychotherapie: Praxis) (3., vollst. überarb. Aufl.). Berlin [u.a.]: Springer Medizin.
- Berkowitz, L.&L.A. (1967). Weapons as aggression-eliciting stimuli. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 202–207.
- Bernhard, S. & Schmidt-Wellenburg, C. (2012). Feldanalyse als Forschungsprogramm. In Bernhard, Stefan & Schmidt-Wellenburg, Christian (Hrsg.), *Der programmatische Kern* (Feldanalyse als Forschungsprogramm, / Stefan Bernhard; Christian Schmidt-Wellenburg (Hrsg.) ; 1, S. 27–56). Wiesbaden: Springer VS.
- Bernhard, Stefan & Schmidt-Wellenburg, Christian (Hrsg.). (2012). *Der programmatische Kern* (Feldanalyse als Forschungsprogramm, / Stefan Bernhard; Christian Schmidt-Wellenburg (Hrsg.) ; 1). Wiesbaden: Springer VS. (2012).
- Bernhart, S. (2008). *Reziproke Effekte durch Sportberichterstattung. Eine empirische Untersuchung von Spitzensportlern* (VS Research). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berth, H. & Brähler, E. (2005). Klinisches Untersuchungsverfahren. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 34 (4), 294–295.
- Bertling, C. (2016). Olympische Spiele als mediale Vermögensgegenstände. Zum Aufbau vertikal integrierter Medienkonzerne im Sport/Medien-Verbund. *Sportwissenschaft*, 46 (1), 34–40.
- Bertollo, M., Di Fronso, S., Filho, E., Conforto, S., Schmid, M., Bortoli, L., Comani, S. & Robazza, C. (2016). Proficient brain for optimal performance: the MAP model perspective. *PeerJ*, 4, e2082.
- Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.). (2008). *Soziale Arbeit in Gesellschaft* (SpringerLink: Bücher) (1. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. (2008).
- Bietz, J., Laging, R. & Roscher, M. (2005). *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (Bewegungspädagogik, Bd. 2) (1. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Bietz, J. & Scherer, H.-G. (Hrsg.). (2000). *Kultur - Sport - Bildung. Konzepte in Bewegung ; Symposium anlässlich der Emeritierung von Prof. Dr. Eberhard Hildenbrandt vom 18. - 20. Mai 1998 im Schloss Rauischholzhausen* (Sportwissenschaft und Sportpraxis, 125) (1. Aufl.). Hamburg: Czwalina. (2000).
- Bindel, T. (2009a). Ethnographie als sportpädagogische Forschungsstrategie. Chancen und Schwierigkeiten. In E. Balz (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischem* (Forum Sportpädagogik, Bd. 1, S. 117–127). Aachen: Shaker.
- Bindel, T. (2008). *Soziale Regulierung in informellen Sportgruppen. Eine Ethnographie* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 171). Hamburg: Czwalina.
- Bindel, T. (2009). Informelles Lernen im selbstorganisierten Sport – eine Studie zur sozialen Regulierung informeller Sportgruppen im Jugendalter. In N. Neuber (Hrsg.), *Informelles Lernen im Sport. Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsbildung* (S. 267–279). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Birbaumer, N., Graumann, C.F. & Scherer, K.R. (Hrsg.). (1990). *Psychologie der Emotion* (Theorie und Forschung, Ser. 4). Göttingen [u.a.]: Hogrefe, Verl. für Psychologie. (1990).
- Birgmeier, B. & Mührel, E. (Hrsg.). (2009). *Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n). Positionen, Kontroversen, Perspektiven* (SpringerLink: Bücher). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden. (2009).
- Birgmeier, B.R. (2008). Coaching im Spagat zwischen Praxis und Wissenschaft. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 15 (2), 119–136.
- Bittner, P.-D. (2016). *Neues vom Sport*: Universitätsbibliothek Tübingen.
- Bitz, F. (2005). *Abenteuer und Risiko. Zur Psychologie inszenierter Gefahr ; Identifikation und Authentizität durch erlebnispädagogische Outdoor-Programme* (Schriftenreihe Wissenschaft und Praxis, 16). Lüneburg: Verl. Ed. Erlebnispädagogik.
- Blankertz, H. (1979). Kritische Erziehungswissenschaft. In K. Schaller (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien u. Perspektiven moderner Pädagogik* (S. 28–45). Bochum: Kamp.
- Blomberg, C. & Neuber, N. (2015). *Männliche selbstvergewisserung im sport. Beiträge zur geschlechtssensiblen Förderung von Jungen* (Bildung und Sport, v.6). Wiesbaden, Germany: Springer.
- Bluemke, M. & Friese, M. (2006). Do features of stimuli influence IAT effects? *Journal of Experimental Social Psychology*, 42 (2), 163–176.
- Bluemke, M. & Zumbach, J. (2012). Assessing Aggressiveness via Reaction Times Online. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 6 (1).
- Blumer, H. (1973). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (Rororo-Studium, 54: Sozialwissenschaft, S. 80–146). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Blumer, H. (1979). Methodologische Prinzipien empirischer Wissenschaft. In K. Gerdes (Hrsg.), *Explorative Sozialforschung. Einführende Beiträge aus "Natural sociology" und Feldforschung in den USA* (Enke- Sozialwissenschaften, S. 41–62). Stuttgart: Enke.
- 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* (Schriften zur Informationswissenschaft, Bd. 14, S. 121–140). Konstanz: UVK, Univ.-Verl. Konstanz.
- Böhm, A. (2013). Theoretisches Kodieren. Textanalyse in der Grounded Theory. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Rororo, 55628: Rowohlts Enzyklopädie, S. 475–485). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Böhm, A., Mengel, A. & Muhr, T. (Hrsg.). (1994). *Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge* (Schriften zur Informationswissenschaft, Bd. 14). Konstanz: UVK, Univ.-Verl. Konstanz. (1994).
- Böhm, B. (2005). *Vertrauensvolle Verständigung herstellen. Ein Modell interdisziplinärer Projektarbeit*. Dissertation. Berlin: Technische Universität Berlin.
- Böhner, S. & Zirfas, J. (2012). Die Bildung der Trauer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (S1), 125–141.
- Bohnsack, R. (1993). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung* (2. überarb. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R., Marotzki, W. & Meuser, M. (Hrsg.). (2011). *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (UTB, 8226: Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft) (3., durchgesehene Aufl.). Opladen [u.a.]: Budrich. (2011).
- Boller, H., Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. & Richter, S. (Hrsg.). (2010). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (Juventa-Handbuch) (3., vollst. überarb. Aufl. (Neuausg.)). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl. (2010).
- Böning, U. & Kegel, C. (Hrsg.). (2015). *Ergebnisse der Coaching-Forschung*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. (2015).
- Bonss, Wolfgang & Hartmann, Heinz (Hrsg.). (1985). *Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung* (Soziale Welt. Sonderband, 3). Göttingen: O. Schwartz. (1985).



- Borchert, T. (2012). *Förderung sportlicher Begabung und soziale Unterstützung an Eliteschulen des Sports in Brandenburg*. Chemnitz: Technische Universität Chemnitz.
- Borchert, T. (2015). Empirische Bildungsforschung im Kontext von allgemeiner und spezieller sportlicher Bildung. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge (LSB)*, 56 (2), 126–140.
- Borchert, T. & Hummel, A. (2016). Entgrenzung von Bildung und Training im Nachwuchsleistungssport. *Sportwissenschaft*, 46 (4), 259–267.
- Bornemann, S. (2012). *Kooperation und Kollaboration. Das Kreative Feld als Weg zu innovativer Teamarbeit* (SpringerLink: Bücher). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bornemann, S. & Klement, M. (2014). Sportvereine als Katalysatoren für eine nachhaltige Gesellschaft – CSR über Nachhaltigkeitsmanagement und moderne Bildungskonzepte verwirklichen. In A. Hildebrandt (Hrsg.), *Csr und sportmanagement. Jenseits von sieg und niederlage* (Management-Reihe Corporate Social Responsibility, S. 131–142). [Place of publication not identified]: Gabler.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Mit 87 Tabellen* (Springer-Lehrbuch Bachelor, Master) (4., überarb. Aufl.). Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Bos, W. & Postlethwaite, N. (2014). Internationale Schulleistungsforschung. Ihre Entwicklungen und Folgen für die deutsche Bildungslandschaft. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (Pädagogik, S. 251–267). Weinheim, Basel: Beltz.
- Bosco, F. (2016). Der Hack-Attack-Hype. Ein kritischer Blick auf die Berichterstattung über Terrorismus und Cyber-Terrorismus. In F.J. Robertz & R. Kahr (Hrsg.), *Die mediale Inszenierung von Amok und Terrorismus. Zur medienpsychologischen Wirkung des Journalismus bei exzessiver Gewalt* (S. 119–134).
- Bosson, J.K., Swann, W.B. & Pennebaker, J.W. (2000). Stalking the perfect measure of implicit self-esteem. The blind men and the elephant revisited? *Journal of Personality and Social Psychology*, 79 (4), 631–643.
- Bowbly, J. (1969). *Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kinder-Beziehung*. München: Kindler.
- Brandl-Bredenbeck, H.P. (2009). Bewegung, Bildung und Identitätsentwicklung im Kindes- und Jugendalter. In N. Neuber (Hrsg.), *Informelles Lernen im Sport. Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsbildung* (S. 117–132). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brandl-Bredenbeck, H.P., Breuer, C., Neuber, N., Rauschenbach, T., Schmidt, W. & Süßenbach, J. (Hrsg.). (2015). *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder- und Jugendsport im Umbruch* (1. Aufl.). Schorndorf, Württ: Hofmann. (2015).
- Brandl-Bredenbeck, H. P., Brettschneider, W.-D., Gerlach, E. & Hofmann, J. (2006). Kinder- und Jugendsport. In H. Haag (Hrsg.), *Themenfelder der Sportwissenschaft* (Grundlagen zum Studium der Sportwissenschaft, Bd. 6, S. 113–129). Schorndorf: Hofmann.
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R.M. & Lozo, L. (2013). *Motivation und Emotion. Allgemeine Psychologie für Bachelor* (Springer-Lehrbuch, Allgemeine Psychologie für Bachelor). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Brauer, M., Wasel, W. & Niedenthal, P. (2000). Implicit and explicit components of prejudice. *Review of General Psychology* (4), 79–101.
- Braun, S. (Hrsg.). (2013). *Der Deutsche Olympische Sportbund in der Zivilgesellschaft. Eine sozialwissenschaftliche Analyse zur sportbezogenen Engagementpolitik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. (2013).
- Braun, S. (2014). Engagementforschung im vereins- und verbandsorganisierten Sport – Themen, Ergebnisse und Herausforderungen. In A.E. Zimmer & R. Simsa (Hrsg.), *Forschung zu zivilgesellschaft, NPOs und Engagement. Quo vadis?* (Bürgergesellschaft und Demokratie, Band 46, S. 133–148). Wiesbaden [Germany]: Springer VS.
- Braun, S. & Hansen, S. (2009). Kompetenzerwerb zum und durch Bürgerengagement – eine Studie zur Gruppenehelfer-Ausbildung im Sport. In N. Neuber (Hrsg.), *Informelles Lernen im Sport. Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsbildung* (S. 227–243). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Braun, S., Hansen, S., Nobis, T. & Reymann, D. (2013). Aspekte einer sportbezogenen Engagementpolitik: Ergebnisse und Ausblicke. In S. Braun (Hrsg.), *Der Deutsche Olympische Sportbund in der Zivilgesellschaft. Eine sozialwissenschaftliche Analyse zur sportbezogenen Engagementpolitik* (S. 143–172). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Braun, S. (2009). Bildung, Zivilgesellschaft und organisierter Sport – Engagementpolitische Reflexionen zu einem bildungspluralistischen Arrangement. In N. Neuber (Hrsg.), *Informelles Lernen im Sport. Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsbildung* (S. 133–152). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Braun, S. (2011). Bildungspotenziale der Zivilgesellschaft – gesellschaftspolitische Perspektiven einer bildungsbezogenen Engagementpolitik von Sportverbänden und -vereinen. In Krüger, M. & Neuber, N. (Hrsg.), *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte* (Bildung und Sport, 1, S. 105–120). Wiesbaden: VS-Verl. für Sozialwiss.
- Braun, S. & Nobis, T. (Hrsg.). (2011). *Migration, Integration und Sport*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (2011).
- Braun, S. & Nobis, T. (Hrsg.). (2011). *Migration, Integration und Sport. Zivilgesellschaft vor Ort* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS-Verl. (2011).

- Braun, U. (Hrsg.). (2014). *Exzessive Internetnutzung Jugendlicher im familialen Kontext. Analysen zu Sozialschicht, Familienklima und elterlichem Erwerbsstatus* (Springer Results). Wiesbaden: Springer VS. (2014).
- Braun, U. (2014). Zur Rolle der Familie für die jugendliche Entwicklung im Fokus der Computer- und Internetnutzung und (medien-)erzieherischer Aufgabenbewältigung. In U. Braun (Hrsg.), *Exzessive Internetnutzung Jugendlicher im familialen Kontext. Analysen zu Sozialschicht, Familienklima und elterlichem Erwerbsstatus* (Springer Results, S. 23–53). Wiesbaden: Springer VS.
- Braun, N. & Saam, N. J. (Hrsg.). (2015). *Handbuch Modellbildung und Simulation in den Sozialwissenschaften*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. (2015).
- Braun, S. & Finke, S. (2010). *Integrationsmotor Sportverein? Ergebnisse zum Modellprojekt "spin - sport interkulturell"* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Braun, S. & Hansen, S. (2010). Kompetenzerwerb zum und durch Bürgerengagement. Eine empirische Evaluationsstudie zur Gruppenhelferinnen und Gruppenhelfer III-Ausbildung. In N. Neuber (Hrsg.), *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte* (SpringerLink: Bücher, S. 227–245). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden.
- Braun, S. & Weiß, C. (2008). Sozialkapital. In S. Gosepath, W. Hinsch & B. Rössler (Hrsg.), *Handbuch der politischen Philosophie und Sozialphilosophie*. Berlin: De Gruyter.
- Brendl, C.M., Markman, A.B. & Messner, C. (2001). How do indirect measures of evaluation work? Evaluating the inference of prejudice in the Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81 (5), 760–773.
- Brenk, C. & Schmitt, M. (2013). Modifikation von Attributionsmustern: Trainingsmethoden in interkulturellen Settings. In P. Genkova (Hrsg.), *Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven* (S. 489–508). Wiesbaden: Springer VS.
- Brennan, P. (2010). What Agile Teams Can Learn from Sports Coaching. In W. van der Aalst, J. Mylopoulos, N.M. Sadeh, M.J. Shaw, C. Szyperski, A. Sillitti, A. Martin, X. Wang & E. Whitworth (Hrsg.), *Agile Processes in Software Engineering and Extreme Programming* (Lecture Notes in Business Information Processing, 48, S. 269–276). Heidelberg: Springer.
- Brettschneider, W.-D., Kleine, T. & Brandl-Bredenbeck, H.P. (2002). *Jugendarbeit in Sportvereinen. Anspruch und Wirklichkeit: eine Evaluationsstudie* (Sportpädagogik). Schorndorf: Hofmann.
- Breuer, C. (Hrsg.). (2015). *Sportentwicklungsbericht 2013/2014. Analyse zur Situation der Sportvereine in Deutschland* (1. Aufl.). Köln: Sportverlag Strauß. (2015).
- Breuer, C., Wicker, P. & Orlowski, J. (2014). *Zum Wert des Sports. Eine ökonomische Betrachtung* (Research). Weisbaden: Springer Gabler.
- Breuer, F. (2009). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden.
- Breuer, F. (2010). Wissenschaftstheoretische Grundlagen qualitativer Methodik in der Psychologie. In G. Mey (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 35–49). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Breuer, C. & Hallmann, K. (2011). *Die gesellschaftliche Relevanz des Spitzensports in Deutschland*. Köln: Sportverlag Strauß.
- Bridges, L.J., Denham, S.A. & Ganiban, J.M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child development*, 75 (2), 340–345.
- Briese, V. (1980). Bildungsforschung alternativ. In W. Georg, M. Heinemann, E. Matthes, G. Miller-Kipp, H. Paschen, A. Rakhkochkine, U. Röhr-Sendlmeier & S. Steier (Hrsg.), *Bildung und Erziehung* (1, Band 33, S. 8–12).
- Brödel, R. (Hrsg.). (1998). *Lebenslanges Lernen. lebensbegleitende Bildung Neuwied*: Luchterhand. (1998).
- Brödel, R. (Hrsg.). (2004). *Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung*. Bielefeld. (2004).
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte*. Bern: Huber.
- Bromme, R., Prenzel, M. & Jäger, M. (2014). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (S4), 3–54.
- Brosius, H.-B.&E.F. (1995). *Eskalation durch Berichterstattung? Massenmedien und fremdenfeindliche Gewalt*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Brown, J.L. (2011). Cognitive–Behavioral Strategies. In J.K. Luiselli & D.D. Reed (Hrsg.), *Behavioral Sport Psychology* (S. 113–126). New York, NY: Springer New York.
- Bruckner, P. & Finkielkraut, A. (1981). *Das Abenteuer gleich um die Ecke. Kleines Handbuch d. Alltagsüberlebenskunst*. München [u.a.]: Hanser.
- Bruner, M. W. & Spink, K. S. (2010). Evaluating a team building intervention in a youth exercise setting. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 14 (4), 304–317.
- Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung. Ein Überblick* (2., überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bryant, A. (2009). Grounded Theory and Pragmatism. The Curious Case of Anselm Strauss [113 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10 (3). Zugriff am 09. August 2016 unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1358/2851>.



- Bryant, A. & Charmaz, K. (Hrsg.). (2007). *The Sage Handbook of Grounded Theory*. London: Sage. (2007).
- Buber, R. (Hrsg.). (2007). *Qualitative Marktforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (Lehrbuch) (1. Aufl.). Wiesbaden: Gabler. (2007).
- Buchhaas-Birkholz, D. (2009). Die „empirische Wende“ in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung. Zum Paradigmenwechsel des BMBF im Bereich der Forschungsförderung. *Erziehungswissenschaft*, 20 (39).
- Buchinger, K. (2008). Teamarbeit und der Nutzen der Gruppendynamik für heutige Organisationen. In P. Heintel (Hrsg.), *Betrifft: TEAM. Dynamische Prozesse in Gruppen* (Schriften zur Gruppen- und Organisationsdynamik, 4, S. 92–125). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesjugendkuratorium. (2002). *Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte*. unter http://miz.org/dokumente/BA_035_Leipziger_These_zur_bildungspolitischen_%20Debatte_2002.pdf.
- Bundesjugendkuratorium (BJK). (2002). *Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte*. Bonn.
- Bundeskriminalamt (BKA). (2014). *Polizeiliche Kriminalstatistik Bundesrepublik Deutschland. Jahrbuch 2013*. Wiesbaden: Bundeskriminalamt. Zugriff am 02. August 2016 unter <http://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/PolizeilicheKriminalstatistik/2013/pks2013Jahrbuch.pdf>.
- Bundesministerium des Inneren (Hrsg.). 9. *Sportbericht der Bundesregierung*. Bonn: Bonner Universitätsdruckerei.
- Bundesministerium für Familie Senioren, Frauen und Jugend. (2005). *Zwölfter Kinder und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland*. Zugriff am 05. Juli 2016 unter http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/050906_zwoelfter_kjb.pdf.
- Bürger, M. (2014). *Champions League für Manager - Erfolg durch Vielfalt. Starke Teams durch Diversity-Management Ein Trainerleitfaden*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Burke, S.M., Carron, A.V. & Shapcott, K.M. (2008). Cohesion in exercise groups. An overview. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1 (2), 107–123.
- Burrmann, U., Mutz, M. & Zender, U. (Hrsg.). (2015). *Jugend, Migration und Sport*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. (2015).
- Buss, A. H., & Perry, M. P. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452–459. unter <https://psychology-tools.com/buss-perry-aggression-questionnaire/>.
- Buytendijk, F.J.J. (1956). *Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung als Verbindung und Gegenüberstellung von physiologischer und psychologischer Betrachtungsweise*. Berlin: Springer.
- Cachay, K. & Gahai, E. (1989). Brauchen Trainer Pädagogik? *Leistungssport*, 19 (5), 26–30.
- Campos, J.J., Frankel, C.B. & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child development*, 75 (2), 377–394.
- Carron, A.V. & Brawley, L.R. (2000). Cohesion Conceptual and Measurement Issues. *Small Group Research*, 31 (1), 89–106. unter <http://sgr.sagepub.com/content/31/1/89.full.pdf>.
- Carron, A.V., Brawley, L.R. & Widmeyer, W.N. (1998). The measurement of cohesiveness in sport groups. In J.L. Duda (Hrsg.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (213–226). Morgantown, W. Va.: Fitness Information Technology, Inc.
- Carron, A.V., Colman, M.M., Wheeler, J. & Stevens, D. (2002). Cohesion and Performance in Sport. A Meta Analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24 (2), 168–188.
- Carron, A. V. & Eys, M. A. (2012). *Group dynamics in sport* (4th ed.). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Carron, A. V. & Hausenblas, H. A. (1998). *Group dynamics in sport* (2. Aufl.). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Carstensen, L.L., Fung, H.H. & Charles, S.T. (2003). Socioemotional Selectivity Theory and the Regulation of Emotion in the Second Half of Life. *Motivation and Emotion*, 27 (2), 103–123.
- Charles, S. T., & Carstensen, L. L. (2014). Emotion regulation and aging. In J.J. Gross (Hrsg.), *Handbook of emotion regulation* (S. 203–218). New York: The Guilford Press.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Charmaz, K. (2008). Constructionist and the grounded theory method. In Holstein, J. & Gubrium, J. (Hrsg.), *Handbook of Constructionist Research* (S. 397–411). New York, London: The Guilford Press.
- Charmaz, K. (2015). Teaching Theory Construction With Initial Grounded Theory Tools: A Reflection on Lessons and Learning. *Qualitative health research*, 25 (12), 1610–1622.
- Chatman, E.A. (1984). Field research. Methodological themes. *Library & Information Science*, 4 (6), 6 (4), 425–438.
- Chen, C.-C. (2013). How Does Paternalistic Style Leadership Relate to Team Cohesiveness in Soccer Coaching? *Social Behavior and Personality: an international journal*, 41 (1), 83–94.
- Cherry, H. (2005). *Psychometric analysis of an inventory assessing mental toughness*. Master's thesis. Knoxville: University of Tennessee.
- Chi, L. (2004). Achievement goal theory. In T. Morris & J.J. Summers (Hrsg.), *Sport psychology. Theory, applications and issues* (S. 152–174). Brisbane: Wiley.

- Christian, P. (1948). Vom Wertbewußtsein im Tun. Ein Beitrag zur Psychophysik der Willkürwegung. In Enke (Hrsg.), *Beiträge aus der allgemeinen Medizin* (4, S. 1–20). Stuttgart.
- Cisneros-Puebla, C.A. (2004). "To Learn to Think Conceptually". Juliet Corbin in Conversation With Cesar A. Cisneros-Puebla. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 3 (5), Art. 32. Zugriff am 04. August 2016 unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0403325>.
- Clarke, A.E. (2011). Von der Grounded-Theory-Methodologie zur Situationsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded theory reader* (S. 207–229). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Clarke, A.E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded theory nach dem Postmodern Turn* (Interdisziplinäre Diskursforschung). Wiesbaden: Springer VS.
- Cloos, P., Köngeter, S., Müller, B. & Thole, W. (2009). *Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit* (SpringerLink: Bücher) (2., durchgesehene Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Cloos, P. & Thole, W. (Hrsg.). (2006). *Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik* (SpringerLink: Bücher). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden. (2006).
- Cole, P.M., Martin, S.E. & Dennis, T.A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, 75 (2), 317–333.
- Comelli, G. (2003). Anlässe und Ziele von Teamentwicklungsprozessen. In S. Stumpf & A. Thomas (Hrsg.), *Teamarbeit und Teamentwicklung* (Psychologie für das Personalmanagement, S. 169–189). Göttingen: Hogrefe.
- (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*.
- Connaughton, D., Wadey, R., Hanton, S. & Jones, G. (2008). The development and maintenance of mental toughness: perceptions of elite performers. *Journal of sports sciences*, 26 (1), 83–95.
- Conze, O. & Witte, M.D. (Hrsg.). (2012). *Pfadfinden. Eine globale Erziehungs- und Bildungsidee aus interdisziplinärer Sicht*. Wiesbaden: Springer. (2012).
- Conzelmann, A., Hänsel, F. & Höner, O. (2013). Individuum und Handeln – Sportpsychologie. In A.&K.M. Güllich (Hrsg.), *Sport. Das Lehrbuch für das Sportstudium* (S. 269–335). [Place of publication not identified]: Springer.
- Conzelmann, A. & Müller, M. (2005). Sport und Selbstkonzeptentwicklung. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 12 (4), 108–118.
- Coonzelmann, A. (2009). Differentielle Sportpsychologie. Sport und Persönlichkeit. In W. Schlicht (Hrsg.), *Grundlagen der Sportpsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 1, S. 376–440). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, Wash.: Hogrefe.
- Corbin. (2011). Grounded Theory. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (UTB, 8226: Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, S. 70–75). Opladen [u.a.]: Budrich.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. (1990). Grounded theory research. Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13 (1), 3–21.
- Coulon, A. (1995). *Ethnomethodology* (Sage University Paper series on Qualitative Research Methods, 36). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Csikszentmihalyi, M. (1977). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (2007). *Flow. Das Geheimnis des Glücks* (13. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M. (2010). *Flow - der Weg zum Glück. Der Entdecker des Flow-Prinzips erklärt seine Lebensphilosophie* (Herder-Spektrum, 6067). Freiburg, Br, Basel, Wien: Herder.
- Dadaczynski, K. & Schiemann, S. (2015). Welchen Einfluss haben körperliche Aktivität und Fitness im Kindes- und Jugendalter auf Bildungsergebnisse? *Sportwissenschaft*, 45 (4), 190–199.
- Daumann, F., Wunderlich, A.C. & Römmelt, B. (2015). Doping. Never-ending story? Never-ending glory! *Sport in Society*, 18 (10), 1166–1178.
- Dausien, B. (1996). *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten* (IBL Forschung, 1). Bremen: Donat.
- Davidson, R.J., Jackson, D.C. & Kalin, N.H. (2000). Emotion, plasticity, context, and regulation. Perspectives from affective neuroscience. *Psychological Bulletin*, 126 (6), 890–909.
- Davidson, R.J., Scherer, K.R. & Goldsmith, H.H. (2003). *Handbook of affective sciences* (Series in affective science). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Davis, E., Loiacono, R. & Summers, R.J. (2008). The rush to adrenaline: drugs in sport acting on the beta-adrenergic system. *British journal of pharmacology*, 154 (3), 584–597.
- Dederig, K. (2009). Evidence-Based Education Policy. Lip service or common practice? Empirical Findings from Germany. *European Educational Research Journal*, 8 (4), 484.
- Deeg, J. & Weibler, J. (2008). *Die Integration von Individuum und Organisation* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden.
- Dees, W. (2014). *Bildungsforschung. eine bibliometrische Analyse des Forschungsfeldes*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.



- Degele, N. & Janz, C. (2012). Homosexualität im Fußball – Zur Konstruktion von Normalität und Abweichung. In G. Sobiech (Hrsg.), *Spielen Frauen ein anderes Spiel?* (S. 195–214). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- DeGraaf, D. & Jordan, D. (2003). Social capital. How parks and recreation help to build community., 38 (12), 20–27.
- Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (2013). *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (4., überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Delory-Momberger, C. (2000). *Les Histoires Vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris: Anthropos.
- Denzin, N.K. (1970). *The Research Act*. Chicago: Aldine.
- Denzin, N.K. (2007). *On understanding emotion*. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Hrsg.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE Publications. (1994). *The Learning Age: A renaissance for a New Britain* (1998).
- Deutsch, R., Gawronski, B. & Hoffmann, W. (Hrsg.). (in Druck). *Reflective and impulsive determinants of human behavior*. New York: Psychology Press. (in Druck).
- Deutsche Forschungsgemeinschaft. (2002). Stellungnahme zur strukturellen Stärkung der empirischen Bildungsforschung. Ausschreibung von Forschungsgruppen in der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (5), 786–798.
- Deutsche Sporthochschule Köln (Hrsg.). (1995). *Brennpunkte der Sportwissenschaft* (Brennpunkte der Sportwissenschaft, 9. Jg. 1995, Heft 1+2). Sankt Augustin: Academia Verlag. (1995).
- Deutsche Sportjugend (dsj). (2012). *Sport bildet: Bildungspotenziale der Kinder- und Jugendarbeit im Sport. Orientierungsrahmen Bildung der Deutschen Sportjugend*. Zugriff am 05. Juli 2016 unter http://old.dsj.de/uploads/media/dsj_Orientierungsr_Bildung.pdf.
- Deutscher Bildungsrat. (1974). *Aspekte für die Planung der Bildungsforschung*. Bonn.
- Deutscher Sportbund. (2000). *Einheit in der Vielfalt. Leitbild des Deutschen Sports*. unter https://www.dosb.de/fileadmin/fm-dsb/arbeitsfelder/wiss-ges/Dateien/Leitbild_des_deutschen_Sports.pdf.
- Dewald, P. (2010). Doping als gesellschaftliches Problem. In Lange, H. & Nordmann, L. (Hrsg.), *Spitzensport. Training - Ethik - Trainerbildung* (Interdisziplinäre Beiträge zur Trainingspädagogik, Bd. 3, S. 187–206). Göttingen: Cuvillier.
- Dewald, P. & Lange, H. (2010). Herausforderungen des Spitzensports im Spannungsfeld zwischen Training, Ethik und Trainerbildung. In Lange, H. & Nordmann, L. (Hrsg.), *Spitzensport. Training - Ethik - Trainerbildung* (Interdisziplinäre Beiträge zur Trainingspädagogik, Bd. 3, S. 11–24). Göttingen: Cuvillier.
- DeWalt, K.M. & DeWalt, B.R. (2011). *Participant observation. A guide for fieldworkers* (2nd ed.). Lanham, Md.: Rowman & Littlefield.
- DFG Deutsche Forschungsgemeinschaft. (2013). *Vorschläge zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Denkschrift: Empfehlungen der Kommission "Selbstkontrolle in der Wissenschaft" = Proposals for safeguarding good scientific practice: memorandum: recommendations of the Commission on Professional Self Regulation in Science* (Ergänzte Auflage.). Weinheim: WILEY-VCH Verlag GmbH & Co. KGaA.
- Di Fronso, S., Robazza, C., Filho, E., Bortoli, L., Comani, S. & Bertollo, M. (2016). Neural Markers of Performance States in an Olympic Athlete: An EEG Case Study in Air-Pistol Shooting. *Journal of sports science & medicine*, 15 (2), 214–222.
- Digel, H. (1986). Über den Wandel der Werte in Gesellschaft, Freizeit und Sport. In Heinemann, K. & Becker, H. (Hrsg.), *Die Zukunft des Sports. Materialien zum Kongress "Menschen im Sport 2000"* (14–43). Schorndorf: Hofmann.
- Digel, H., Thiel, A., Schreiner, R. & Waigel, S. (2010). *Berufsfeld Trainer im Spitzensport* (Reihe Sportsoziologie, 18). Schorndorf: Hofmann.
- Dimitriou, M. & Schweiger, G. (Hrsg.). (2015). *Fairness und Fairplay*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. (2015).
- Dimitriou, M. & Schweiger, G. (2015). Fairness und Fairplay. Eine interdisziplinäre Annäherung. In Dimitriou, M. & Schweiger, G. (Hrsg.), *Fairness und Fairplay* (S. 15–22). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Disterer, G. (2014). *Studienarbeiten schreiben. Seminar-, Bachelor-, Master- und Diplomarbeiten in den Wirtschaftswissenschaften* (Springer-Lehrbuch) (7. Aufl.). Berlin [u.a.]: Springer Gabler.
- Ditton, H. (2010). Evaluation und Qualitätssicherung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 607–623). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dobbins, M., Husson, H., DeCorby, K. & LaRocca, R.L. (2013). School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *The Cochrane database of systematic reviews* (2), CD007651.
- Dohmen, G. (1996). *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bonn: BMBFT.
- Doll-Tepper, G. (2009). Bericht der Vizepräsidentin Bildung und Olympische Erziehung. In DOSB (Hrsg.), *Deutscher Olympischer Sportbund. Bericht des Präsidiums für die Mitgliederversammlung in Düsseldorf am 05. Dezember 2010* (S. 45–53). Frankfurt a. M.: Eigenverlag.
- Doll-Tepper, G. (2015, April). *Begrüßung / Aktuelle Entwicklungen aus dem DOSB*. DOSB-Fachforum Bildung am 24./25. April 2015 in Potsdam. Potsdam.

- Donohue, B., Dickens, Y.L. & Vecchio, P.D.D. (2011). Cognitive Assessment in Behavioral Sport Psychology. In J.K. Luiselli & D.D. Reed (Hrsg.), *Behavioral Sport Psychology. Evidence-Based Approaches to Performance Enhancement* (S. 79–95). New York: Springer Science.
- Döpfner, M., Adrian, K. & Hanisch, C. (2007). Treatment and management of conduct disorders in children and adolescents. In Felthous, A. R. & Sass, H. (Hrsg.), *The international handbook of psychopathic disorders and the law* (S. 417–448). Chichester, West Sussex, England, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (Springer-Lehrbuch) (5., vollst. überarb., akt. u. erw. Aufl. 2016). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Dörpinghaus, A. (2011). Bildung. Plädoyer wider die Verdummung. In H. Lange, G. Duttler, T. Leffler & Siebe, A., Ziemlich, M. (Hrsg.), *Bewegungsbezogene Bildungskonzeptionen. Zur Trias Konzeption, Implementation und evaluation* (Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik, 10, S. 17–26). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Dörre, K. (2009). Ende der Planbarkeit? Lebensentwürfe in unsicheren Zeiten. *Politik und Zeitgeschichte* (41), 19–24.
- Dorsch, F. (1998). *Psychologisches Wörterbuch* (13., überarb. und erw. Aufl.). Bern [u.a.], Göttingen: Huber; Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek.
- DOSB. (2013a). „Das habe ich im Sport gelernt!“. *Bericht 2013. Die Leistungen des Sports für lebenslanges Lernen*. unter https://www.dosb.de/fileadmin/fm-dosb/arbeitsfelder/Ausbildung/downloads/Das_habe_ich_im_Sport_gelernt_-_Bericht_2013.pdf.
- DOSB. (2013b). *Die Rahmenrichtlinien für Qualifizierung des Deutschen Olympischen Sportbundes. Einordnung in den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR)*. Zugriff am 05. Juli 2016 unter https://www.dosb.de/fileadmin/fm-dosb/arbeitsfelder/Ausbildung/downloads/Handreichung_DQR.pdf.
- DOSB. (2005). *Rahmenrichtlinien für Qualifizierung im Bereich des Deutschen Sportbundes*. unter https://www.dosb.de/fileadmin/fm-dosb/arbeitsfelder/Ausbildung/Rahmenrichtlinien_2006/Rahmenrichtlinien_Beschluss_DSB_Bundestag_101205.pdf.
- DOSB. (2008). *Lernmappe C Gewehr / Pistole. Ein Leitfaden für die Aus- und Fortbildung von Trainern und auf der ersten Lizenzstufe* (1. Aufl.). Wiesbaden.
- DOSB (Hrsg.). (2009). *Deutscher Olympischer Sportbund. Bericht des Präsidiums für die Mitgliederversammlung in Düsseldorf am 05. Dezember 2010*. Frankfurt a. M.: Eigenverlag. (2009).
- DOSB. (2016). *Bestandserhebung 2015. Aktualisierte Fassung vom 23. Februar 2016 Stichtag der Erfassung: 1. Januar 2015*. Zugriff am 06. Juli 2016 unter https://www.dosb.de/fileadmin/sharepoint/Materialien%20%7B82A97D74-2687-4A29-9C16-4232BAC7DC73%7D/Bestandserhebung_2015.pdf.
- Draksal, M. (2009). *Mentale Wettkampfvorbereitung für Sportschützen. Das grosse Praxishandbuch für Schützen und Trainer* (3., überarb. und erw. Neuaufl.). Leipzig: Draksal.
- Draksal, M. (2013). *Mit mentaler Wettkampfvorbereitung zum Erfolg. Dein Coach im Ohr!* (2. Aufl.). Leipzig: Draksal.
- Dresen, A. (2010). *Doping im Spitzensport als soziales Problem. Ursachen und Folgen eines gesellschaftlichen Diskurses* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Dresen, A. (2014). Der Zweite ist der erste Verlierer – Scheitern und seine Äquivalente im Sport. In John, R. & Langhof, A. (Hrsg.), *Scheitern - Ein Desiderat der Moderne?* (Innovation und Gesellschaft, S. 121–141). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Dresen, A. (2016). Ritualisierungen. In R. Hettlage & A. Bellebaum (Hrsg.), *Religion: Spurensuche im Alltag* (S. 157–177). [Place of publication not identified]: Springer Science and Business Media.
- Druckman, D. & Bjork, R.A. (Hrsg.). (1994). *Learning, remembering, believing. Enhancing human performance*. Washington, D.C.: National Academy Press. (1994).
- DSB. (2012). *Kritische Rückfragen zum Schießsport*. Zugriff am 02. November 2016 unter http://www.ziel-im-visier.de/inhalt/Kritische_Rueckfragen_zum_Schiesssport/.
- DSB. (2015). *DSB-Qualifizierungsplan für die Aus- und Fortbildung. Abgestimmt mit den neuen Rahmenrichtlinien des Deutschen Olympischen Sportbundes*. Zugriff am 06. Juli 2016 unter http://www.dsb.de/media/PDF/Bildung/DSB-Qualiplan_2015_11_20.pdf.
- DSB. (2016). *Deutscher Schützenbund wehrt sich gegen Artikel in der FAZ*. unter <http://www.dsb.de/aktuelles/meldung/6163-Deutscher-Schuetzenbund-wehrt-sich-gegen-Artikel-in-der-FAZ/>.
- Duda, J.L. (Hrsg.). (1998). *Advances in sport and exercise psychology measurement*. Morgantown, W. Va.: Fitness Information Technology, Inc. (1998).
- Duda, J.L. & Hall, H.K. (2001). Achievement goal theory in sport. Recent extensions and future directions. In R.N. Singer, H.A. Hausenblas & C.M. Janelle (Hrsg.), *Handbook of sport psychology* (S. 417–443). New York: John Wiley.
- Duerr, H.P. (Hrsg.). (1987). *Authentizität und Betrug in der Ethnologie* (Edition Suhrkamp. Neue Folge, Bd. 409) (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp. (1987).
- Dunger, C. (2014). Ethnographie – Eine kommentierte Literaturliste. In M.W. Schnell, W. Schneider & H. Kolbe (Hrsg.), *Sterbewelten. Eine Ethnographie* (Palliative Care und Forschung, S. 139–146). Wiesbaden: Imprint: Springer VS.



- Dungs, S. (2009). Aporien der Theorieentwicklung Sozialer Arbeit angesichts der „Rückkehr der Natur“. In B. Birgmeier & E. Mührel (Hrsg.), *Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n). Positionen, Kontroversen, Perspektiven* (Springer-Link: Bücher, S. 305–317). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Durkheim, É. (1999). *Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. Mit einer Einleitung von Niklas Luhmann "Arbeitsteilung und Moral", Durkheims Theorie* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1005) (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dürr, G.E. (2006). *Die Lehre von der Aufmerksamkeit* (Elibron classics). Leipzig: Adamant Media.
- Duttler, G. (2012). *Bindung an Gesundheitssport. Qualitative Analyse gelingender Bindung unter besonderer Beachtung der Sportfreude* (Würzburger Beiträge zur Sportwissenschaft, 8) (1., Aufl.). Göttingen: Cuvillier.
- Duttler, G. (2014). Zur Bedeutung der (Sport)Freude im Kontext gesundheitsförderlicher körperlicher Aktivität. In S. Becker (Hrsg.), *Aktiv und Gesund? Interdisziplinäre Perspektiven auf den Zusammenhang zwischen Sport und Gesundheit* (SpringerLink: Bücher, S. 127–152). Wiesbaden: Imprint: Springer VS.
- Dutton, J.T. (Hrsg.). (2012). *Kooperation im Wettbewerb. Neue Formen und Gestaltungskonzepte im Zeichen*. [Place of publication not identified]: Gabler. (2012).
- Düx, W., Prein, G., Sass, E. & Tully, C.J. (2009). *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter* (SpringerLink: Bücher) (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Düx, W. & Sass, E. (2005). Lernen in informellen Kontexten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (3), 394–411.
- Ecarius, J. & Miethe, I. (Hrsg.). (2011b). *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung*. Leverkusen, Farmington Hills, Mich.: Barbara Budrich. (2011b).
- Ecker, W. (2012). Gewehr. In Beckmann-Waldenmayer, D. & Beckmann, J. (Hrsg.), *Handbuch sportpsychologischer Praxis* (S. 172–176). Balingen: Spitta Verl.
- Egloff, B. & Schmukle, S.C. (2002). Predictive validity of an implicit association test for assessing anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83 (6), 1441–1455.
- Ehni, H. (2000). Die Zeichen von Training und Wettkampf. Ein semiotischer Versuch über die pädagogischen Versuchungen im Sport. In J. Bietz & H.-G. Scherer (Hrsg.), *Kultur - Sport - Bildung. Konzepte in Bewegung ; Symposium anlässlich der Emeritierung von Prof. Dr. Eberhard Hildenbrandt vom 18. - 20. Mai 1998 im Schloss Rauischholzhausen* (Sportwissenschaft und Sportpraxis, 125, S. 47–64). Hamburg: Czwalina.
- Ehrenspeck, Y. (2010). Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 155–169). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eisenhardt, K.M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14 (4), 532–550.
- Elias, N. (1990). *Engagement und Distanzierung* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 651). Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch.
- Elstermann, H.&B.P. (2009). *Amokläufe und schwere Gewalt an deutschen Schulen. Stand der Dinge*. Wuppertal: Bergische Universität Wuppertal.
- Emrich, E. (2004). Pädagogische Situation im sozialen System Spitzensport. In R. Prohl & H. Lange (Hrsg.), *Pädagogik des Leistungssports. Grundlagen und Facetten* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 142, S. 133–153). Schorndorf: K. Hofmann.
- Emrich, E., Prohl, R. & Brand, S. (2011). "Mündige Ästhetiker" in einer „lernenden Organisation“? Zivilgesellschaftliche Reflexionen über den Leistungssport in Deutschland. In B. Gröben (Hrsg.), *Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft. Jahrestagung der DVS-Sektion Sportpädagogik vom 03.-05. Juni 2010 in Bielefeld* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 211, S. 84–94). Hamburg: Ed. Czwalina, Feldhaus.
- Emrich, E., Pierdzioch, C., & Balter, J. (2013). Motive ehrenamtlichen Engagements im Fußball. Eine sozio-ökonomische Analyse und das Problem sozialer Erwünschtheit. In Kempf, H. & Nagel, S. (Hrsg.), *Im Schatten der Sportwirtschaft* (S. 129–148). Schorndorf: Hofmann.
- Enke (Hrsg.). (1948). *Beiträge aus der allgemeinen Medizin* (4). Stuttgart. (1948).
- Erdmann, R. (1998). Empirische Sportpädagogik. In J. Thiele (Hrsg.), *Standortbestimmung der Sportpädagogik. Zehn Jahre danach ; Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 15.-17.5.1997 in Köln* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 97, 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.
- Erle, T.M., Barth, N., Kalke, F., Duttler, G., Lange, H., Petko, A. & Topolinski, S. (2016). Are target-shooters more aggressive than the general population? *Aggressive behavior*.
- Erler, M. (2006). *Platon* (Beck'sche Reihe. Denker, 573) (Originalausg.). München: C.H. Beck.
- Eßbach, W. (Hrsg.). (2011). *Die Gesellschaft der Dinge, Menschen, Götter* (SpringerLink: Bücher). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden. (2011).

- Eßbach, W. (2011). Subversion, Kritik und Korrektur als Theorie-Praxis-Modelle. In W. Eßbach (Hrsg.), *Die Gesellschaft der Dinge, Menschen, Götter* (SpringerLink: Bücher, S. 165–174). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden.
- Fabinski, W. (2009). *Zwischenbericht. Projekt "Umsetzung der Rahmenrichtlinien*. Frankfurt a. M.: Eigenverlag.
- Falkenburg, B. (2012). *Mythos Determinismus*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Fatke, R. (2010). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In H. Boller, B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel & S. Richter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (Juventa-Handbuch, S. 159–172). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Fausser, K., Fischer, A. & Münchmeier, R. (2006). *Jugendliche als Akteure im Verband*. Opladen: Barbara Budrich.
- Fausser, K., Fischer, A. & Münchmeier, R. (2007). *Jugendliche als Akteure im Verband. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der evangelischen Jugend* (Jugend im Verband, 1) (2., durchges. Aufl.). Opladen, Farmington Hills, Mich.: Budrich.
- Fazio, R. H. & Olson, M. A. (2003). Implicit measures in social cognition. research: their meaning and use. *Annual review of psychology*, 54, 297–327.
- Feldmann, K. (2006). *Soziologie kompakt. Eine Einführung* (Lehrbuch) (4., überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Felthous, A. R. & Sass, H. (Hrsg.). (2007). *The international handbook of psychopathic disorders and the law*. Chichester, West Sussex, England, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. (2007).
- Festinger, L., Schachter, S. & Back, K. (1950). *Social pressures in informal groups. A study of human factors in housing*. Stanford, Calif.: Stanford Univ. Press.
- Fichte, J. *Schriften von 1806-1811*.
- Fichte, J. (1962). *Schriften von 1806-1811*. In Fritz Medicus (Hrsg.), *Werke. Auswahl in sechs Bänden* (Darstellung der Wissenschaftslehre aus dem Jahre 1801, 5). Darmstadt.
- Fiedler, K., Messner, C. & Bluemke, M. (2006). Unresolved problems with the "I", the "A", and the "T". A logical and psychometric critique of the Implicit Association Test (IAT). *European Review of Social Psychology*, 17 (1), 74–147.
- Filho, E., Dobersek, U., Gershgoren, L., Becker, B. & Tenenbaum, G. (2014). The cohesion–performance relationship in sport. A 10-year retrospective meta-analysis. *Sport Sciences for Health*, 10 (3), 165–177.
- Fimpler, T. & Hannen, P. (2016). *Kernaufgaben der Offenen Jugendarbeit: Auseinandersetzung mit Selbstverständnis und eigenständiger Legitimation*. [Place of publication not identified]: Springer Science and Business Media.
- Finck, M. (2010). Handlungsfeld Trainerausbildung. In Lange, H. & Nordmann, L. (Hrsg.), *Spitzensport. Training - Ethik - Trainerbildung* (Interdisziplinäre Beiträge zur Trainingspädagogik, Bd. 3, S. 273–291). Göttingen: Cuvillier.
- Fischer, D., Grunenberg, H., Mader, C. & Michelsen, G. (2016). Transdisziplinäre Bildungsforschung für nachhaltige Entwicklung. In W. Leal Filho (Hrsg.), *Forschung für Nachhaltigkeit an deutschen Hochschulen* (S. 25–42). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fischer, F., Waibel, M. & Wecker, C. (2005). Nutzenorientierte Grundlagenforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (3), 427–442.
- Fischer, H. (1992). *Ethnologie. Einführung und Überblick* (Ethnologische Paperbacks) (3., veränderte und erw. Aufl.). Berlin: D. Reimer.
- Fischer, K., Hölter, G., Beudels, W., Jasmund, C., Krus, A. & Kuhlenkamp, S. (2016b). *Bewegung in der frühen Kindheit: Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften*. [Place of publication not identified]: Springer Science and Business Media.
- Fischer, K., Hölter, G., Beudels, W., Jasmund, C., Krus, A. & Kuhlenkamp, S. (Hrsg.). (2016). *Bewegung in der frühen Kindheit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. (2016).
- Fischer, K., Hölter, G., Beudels, W., Jasmund, C., Krus, A. & Kuhlenkamp, S. (Hrsg.). (2016). *Bewegung in der frühen Kindheit: Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften*. [Place of publication not identified]: Springer Science and Business Media. (2016).
- Fischer, T. & Lehmann, J. (2009). *Studienbuch Erlebnispädagogik. Einführung in Theorie und Praxis* (UTB, 3191). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fischer-Solms, H. & Meutgens, R. (2010). Streng genommen vermittelt der Sport keine Werte. Arturo Hotz im Interview mit Herbert Fischer-Solms und Rald Meutgens. In Lange, H. & Nordmann, L. (Hrsg.), *Spitzensport. Training - Ethik - Trainerbildung* (Interdisziplinäre Beiträge zur Trainingspädagogik, Bd. 3, S. 209–217). Göttingen: Cuvillier.
- Flatau, J. & Emrich, E. (2011). Die Organisation sportlichen Erfolges. *Sportwissenschaft*, 41 (2), 100–111.
- Flick, U. (2011a). *Triangulation. Eine Einführung* (Qualitative Sozialforschung, 12) (3., aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden.
- Flick, U. (2011b). Zum Stand der Diskussion. Aktualität, Ansätze und Umsetzungen der Triangulation. In Ecarius, J. & Miethe, I. (Hrsg.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (S. 19–40). Leverkusen, Farmington Hills, Mich.: Barbara Budrich.



- Flick, U. (1989). *Vertrauen, Verwalten, Einweisen. Subjektive Vertrauensatheorien in sozialpsychiatrischer Behandlung*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Flick, U. (1995). Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In U. Flick, E.v. Kardorff, H. Keupp, L.v. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 147–173). [Weinheim]: Beltz Verlagsgruppe.
- Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.). (2013). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Rororo, 55628: Rowohlt's Enzyklopädie) (Orig.-ausg., 10. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. (2013).
- Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (2013). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Rororo, 55628: Rowohlt's Enzyklopädie, S. 13–29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (Hrsg.). (2008). *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl. (Nachdruck)). Weinheim: Beltz. (2008).
- Flick, U. (2012). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (Rowohlt's Enzyklopädie, 55694) (Vollst. überarb. und erw. Neuausg. 2007, 4. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Flick, U., Kardorff, E.v., Keupp, H., Rosenstiel, L.v. & Wolff, S. (Hrsg.). (1995). *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl.). [Weinheim]: Beltz Verlagsgruppe. (1995).
- Flick, U., Kelle, U., Kromrey, H., Reichertz, J., Rost, J. & Schreier, M. (2014). Qualitative und quantitative Methoden in der Sozialforschung: Differenz und/oder Einheit? In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Qualitative research analysis and discussion - 10 Years Berlin Methodentreffen* (S. 183–225). Fachmedien, [Germany], Wiesbaden, [Germany]: Springer VS.
- Florack, M. (2013). *Transformation der Kernexekutive. Eine neo-institutionentheoretische Analyse der Regierungsorganisation in NRW 2005-2010* (Studien der NRW School of Governance). Wiesbaden: Springer VS.
- Florschütz, G. (2005). Einleitung. In G. Florschütz (Hrsg.), *Sport in Film und Fernsehen. Zwischen Infotainment und Spektakel* (Kommunikationswissenschaft, S. 1–36). Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl.
- Florschütz, G. (Hrsg.). (2005). *Sport in Film und Fernsehen. Zwischen Infotainment und Spektakel* (Kommunikationswissenschaft) (1. Aufl.). Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl. (2005).
- Franck, G. (1998). *Ökonomie der Aufmerksamkeit. Ein Entwurf* (Edition Akzente). München: Hanser.
- Franke, A. (2010). *Modelle von Gesundheit und Krankheit* (Lehrbuch Gesundheitswissenschaften) (2., überarb. und erw. Aufl.). Bern: Huber.
- Franke, E. (2000). Symbolisches Wissen durch den Körper. Möglichkeiten für eine Renaissance bildungstheoretischen Denkens in der Sportpädagogik. In H.-G. Scherer & J. Bietz (Hrsg.), *Kultur – Sport – Bildung. Konzepte in Bewegung* (S. 95–111). Hamburg: Czwalina.
- Franke, E. (Hrsg.). (2008). *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, Bd. 7) (1. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. (2008).
- Franke, E. & Maske, V. (2011). Teilnehmende Beobachtung als Verfahren der Religionsforschung. In S. Kurth & K. Lehmann (Hrsg.), *Religionen erforschen* (S. 105–134). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Freericks, R. & Brinkmann, D. (Hrsg.). (2015). *Handbuch Freizeitsoziologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. (2015).
- Frei, P. (2002). Vom Datum zum Text. Methodologische Reflexion zum Kodierparadigma der Grounded Theory. In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung. Konzepte - Ergebnisse - Perspektiven ; Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 14.- 16. 6. 2001 in Münster* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 126, S. 93–98). Hamburg: Czwalina.
- Freud, S. (1926). *Hemmung, Symptom und Angst*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Freud, S. & Eickhoff, F.-W. (1992). *Hemmung, Symptom und Angst* (Werke im Taschenbuch / Sigmund Freud). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Freudenthaler, H. H. & Wettstein, A. (2015). TBS-TK Rezension. Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (Feel-KJ). *Report Psychologie* (9), 355–356.
- Frick, B., Lehmann, E. & Weigand, J. (2012). Kooperationserfordernisse und Wettbewerbsintensität im professionellen Team-Sport: Sind exogene Regelungen überflüssig oder unverzichtbar? In J.T. Dutton (Hrsg.), *Kooperation im Wettbewerb. Neue Formen und Gestaltungskonzepte im Zeichen* (S. 495–523). [Place of publication not identified]: Gabler.
- Friebertshäuser, B. (1997). Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 503–535). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Friebertshäuser, B. (Hrsg.). (1997). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa-Verlag. (1997).
- Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (Handbuch) (6. durchgesehene Auflage). Weinheim, München: Beltz Juventa. (2013).
- Friebertshäuser, B. & Panagiotopoulou, A. (2010). Ethnographische Feldforschung. In H. Boller, B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel & S. Richter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (Juventa-Handbuch, S. 301–322). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.

- Friedrich, D. (1972). Ansätze zur Planung der Bildungsforschung. Gegenwärtige Bedingungen und Trends der Entwicklung der Bildungsforschung in der BRD. In Hoffmann, D. & Tütken, H. (Hrsg.), *Realistische Erziehungswissenschaft. Beiträge zu einer Konzeption* (S. 139–160). Hannover u.a: Hermann Schroedel.
- Friedrich, G. (Hrsg.). (2002). *Sportpädagogische Forschung. Konzepte - Ergebnisse - Perspektiven ; Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 14.- 16. 6. 2001 in Münster* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 126) (1. Aufl.). Hamburg: Czwalina. (2002).
- Friedrichs, J. (Hrsg.). (1987). *23. Deutscher Soziologentag 1986. Sektions- und Ad-hoc-Gruppen*. Opladen: Westdeutscher Verlag. (1987).
- Frijda, N.H. (1986). *The emotions* (Studies in emotion and social interaction). Cambridge, New York, Paris: Cambridge University Press; Editions de la Maison des Sciences de l'homme.
- Frise, A. (Hrsg.). (1931/1981). *Robert Musil. Gesammelte Werke* (Kleine Prosa, Aphorismen, Autobiographisches, 7). Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (1931/1981).
- Fritz Medicus (Hrsg.). (1962). *Werke. Auswahl in sechs Bänden* (Darstellung der Wissenschaftslehre aus dem Jahre 1801, 5). Darmstadt. (1962).
- Fröhlich, W.D. (2003). *Wörterbuch Psychologie*. Berlin: Directmedia Publ.
- Fröhlich, W.D. (2010). *Wörterbuch Psychologie* (Dtv, 34625) (27. Aufl., überarb. und aktualisierte Aufl., durchgehend überarb. und erw. Neuausg). München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Fuchs, B. (2003). *Maria Montessori. Ein pädagogisches Porträt* (UTB Pädagogik, 2321). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Fuchs, M. (2008). Kinder- und Jugendkulturarbeit als Bildungsarbeit. In H.-U. Otto (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (SpringerLink: Bücher, S. 181–187). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Funke-Wieneke, J. (2003). "Alle Zöglinge sind gemessen, die Aufgaben sind damit in gehöriges Verhältnis gebracht". Leisten und Leistung im Bewegungsunterricht. *Sportpädagogik*, 27 (5), 4–9.
- Funke-Wieneke, J. (2007). *Grundlagen der Bewegungs- und Sportdidaktik* (Basiswissen Didaktik des Bewegungs- und Sportunterrichts, Bd. 1). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Fuoss, D.E. & Troppmann, R. (1981). *Effective coaching. A psychological approach*. New York: Wiley.
- Fussan, N. (2007). Qualität der Peerbeziehungen von Jugendlichen. Sportvereinsmitglieder und Nicht-Mitglieder im Vergleich. In Nobis, T. & Baur, J. (Hrsg.), *Soziale Integration vereinsorganisierter Jugendlicher* (Wissenschaftliche Berichte und Materialien / Bundesinstitut für Sportwissenschaft, Bonn, Bd. 2007,09, S. 63–93). Köln: Sportverl. Strauss.
- Gabler, H. (2004). Motivationale Aspekte sportlicher Handlungen. In H. Gabler, J.R. Nitsch & R. Singer (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie. Grundlagen für Studium, Ausbildung u. Beruf* (Sport und Sportunterricht, 2, S. 197–245). Schorndorf: Hofmann.
- Gabler, H., Nitsch, J.R. & Singer, R. (Hrsg.). (2004). *Einführung in die Sportpsychologie. Grundlagen für Studium, Ausbildung u. Beruf* (Sport und Sportunterricht, 2) (4. Aufl.). Schorndorf: Hofmann. (2004).
- Gabler H. (2003). Aggression. In Prohl, Robert & Röthig, Peter (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 49/50, S. 21–25). Schorndorf: Hofmann.
- Gadow, T. & Pluto, L. (2014). Jugendverbände im Spiegel der Forschung. In M. Oechler & H. Schmidt (Hrsg.), *Empirie der Kinder- und Jugendverbandsarbeit. Forschungsergebnisse und ihre Relevanz für die Entwicklung von Theorie, Praxis und Forschungsmethodik* (SpringerLink: Bücher, S. 101–192). Wiesbaden: Imprint: Springer VS.
- Galtung, J.&R.M.H. The structure of foreign news. The presentation of the Congo, Cuba and Cyprus crises in four Norwegian newspapers. *Journal of Peace Research*, 1965 (2), 64–91.
- Garner, P.W. (2010). Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning. *Educational Psychology Review*, 22 (3), 297–321.
- Gaugler, E. & Weber, W. (Hrsg.). (1992). *Handwörterbuch des Personalwesens* (Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, 5) (2., neubearb. und erg. Aufl.). Stuttgart: C.E. Poeschel Verlag. (1992).
- Gaum, C. & Haut, J. (2016). Vorbildfunktion des Leistungssports. Athleten als Vermittler olympischer Werte? In C. Heim, R. Prohl & H. Gissel (Hrsg.), *Bildungsforschung im Sport. 29. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 26.-28. Mai 2016 in Frankfurt/Main* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 256, S. 59–60). Hamburg: Feldhaus.
- Gaus, D. & Uhle, R. (Hrsg.). (2010). *"Bildung" jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der allgemeinen Pädagogik ; Festschrift für Reinhard Uhle zum 65. Geburtstag* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. (2010).
- Gawronski, B. (2006). Die Technik des Impliziten Assoziationstests als Grundlage fuer Objektive Persönlichkeitstests. In T.M. Ortner, R.T. Proyer & K.D. Kubinger (Hrsg.), *Theorie und Praxis objektiver Persönlichkeitstests* (S. 53–69). Bern: Verlag Hans Huber.
- Gawronski, B., Geschke, D. & Banse, R. (2003). Implicit bias in impression formation. Associations influence the construal of individuating information. *European Journal of Social Psychology*, 33 (5), 573–589.



- Gawronski, B., Hofmann, W. & Wilbur, C.J. (2006). Are "implicit" attitudes unconscious? *Consciousness and cognition*, 15 (3), 485–499.
- Gawronski, B. & Bodenhausen, G. V. (2007). What do we know about implicit attitude measures and what do we have to learn. In Wittenbrink, B. & Schwarz, N. (Hrsg.), *Implicit measures of attitudes* (S. 265–286). New York: Guilford Press.
- Gawronski, B. & Conrey, F. R. (2004). Der Implizite Assoziationstest als Maß automatisch aktivierter Assoziationen. Reichweite und Grenzen. *Psychologische Rundschau*, 55 (3), 118–126.
- Gebhard, U. (Hrsg.). (2015). *Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht*. Wiesbaden: Springer VS. (2015).
- Gee, C.J. (2011). Aggression in Competitive Sports: Using Direct Observation to Evaluate Incidence and Prevention Focused Intervention. In J.K. Luiselli & D.D. Reed (Hrsg.), *Behavioral Sport Psychology. Evidence-Based Approaches to Performance Enhancement* (S. 199–210). New York: Springer Science.
- Geertz, C. (1987, ©1983). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 696) (1. Aufl.). Frankfurt am Main, Germany: Suhrkamp.
- Gehrau, V. (2002). *Die Beobachtung in der Kommunikationswissenschaft. Methodische Ansätze und Beispielstudien* (UTB, 2355). Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft.
- Gehrau, V. (2013). Beobachtung. In W. Schweiger & A. Fahr (Hrsg.), *Handbuch Medienwirkungsforschung* (S. 581–600). Wiesbaden: Springer VS.
- Gellert, M. & Nowak, C. (2005). Arbeit in und mit Teams — eine Begriffsklärung. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 4 (1), 7–27.
- Genkova, P. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS. (2013).
- Gensicke, T. (2010). Wertorientierungen, Befinden und Problembewältigung. In M. Albert (Hrsg.), *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich* (Fischer, 18857, S. 187–242). Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Georg, W., Heinemann, M., Matthes, E., Miller-Kipp, G., Paschen, H., Rakhkochkine, A., Röhr-Sendlmeier, U. & Steier, S. (Hrsg.). (1980). *Bildung und Erziehung* (1, Band 33). (1980).
- Georgi, R. & Beckmann, D. (2004). *Selbstkonzept-Inventar (SKI). Manual*. Bern: Hans Huber.
- Gerber, M. (2011). Mentale Toughness im Sport. *Sportwissenschaft*, 41 (4), 283–299.
- Gerdes, K. (Hrsg.). (1979). *Explorative Sozialforschung. Einführende Beiträge aus "Natural sociology" und Feldforschung in den USA* (Enke- Sozialwissenschaften). Stuttgart: Enke. (1979).
- Gerdes, K. & von Wolffersdorff-Ehlert, C. (1974). *Drogenszene, Suche nach Gegenwart. Ergebnisse teilnehmender Beobachtung in d. jugendl. Drogensubkultur*. Stuttgart: Enke.
- Gerlach, C. (2000). *Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997*. Köln: Böhlau.
- Gerlach, E. & Heim, R. (2016). Quantitative Sportpädagogik. In C. Heim, R. Prohl & H. Gissel (Hrsg.), *Bildungsforschung im Sport. 29. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 26.-28. Mai 2016 in Frankfurt/Main* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 256, S. 90). Hamburg: Feldhaus.
- Gerstberger, N. (2016). Jugendliche als Beschuldigte: Rechtsgrundlagen und relevante Fragestellungen des Gerichts an den Sachverständigen. In S. Vökl-Kernstock & C. Kienbacher (Hrsg.), *Forensische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Praxishandbuch für die interdisziplinäre Zusammenarbeit, Psychologie--Medizin--Recht--Sozialarbeit* (S. 241–251). Wien: Springer.
- Giel, K., Hiller, G. G., Hiller & Krämer, H. (1974). *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht*. Stuttgart: Klett.
- Giersch, C. (2010). Erfolg um jeden Preis? Anthropologische Anfragen an die Realität des Spitzensports. In Lange, H. & Nordmann, L. (Hrsg.), *Spitzensport. Training - Ethik - Trainerbildung* (Interdisziplinäre Beiträge zur Trainingspädagogik, Bd. 3, S. 169–173). Göttingen: Cuvillier.
- Giese, M. (2008). Erfahrungsorientierter Sportunterricht — der Versuch einer Reanimierung. *Sportwissenschaft*, 38 (2), 168–188.
- Giese, M. (2016). Inklusive Sportpädagogik. Kritische Überlegungen zu einer anthropologischen Fundierung. *Sportwissenschaft*, 46 (2), 102–109.
- Gießmann, H.J. & Rinke, B. (Hrsg.). (2011). *Handbuch Frieden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (2011).
- Girtler, R. (2001). *Methoden der Feldforschung* (UTB für Wissenschaft Soziologie, 2257) (4., völlig neu bearb. Aufl.). Wien [u.a.]: Böhlau.
- Gissel, N. & Schwier, J. (Hrsg.). (2003). *Abenteuer, Erlebnis und Wagnis. Perspektiven für den Sport in Schule und Verein? Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 30.5. - 1.6.2002 in Giessen* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 134) (1. Aufl.). Hamburg: Czwalina. (2003).
- Gissel, N. (2014). Welche Kompetenzen wollen wir vermitteln? Der „Kompetenzwürfel“ und Konsequenzen für die Praxis. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (Bildung und Sport, 5, S. 67–91). Wiesbaden: Springer VS.

- Glaser, B. (2008). The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis. *Grounded Theory Review an international journal*, 3 (7). Zugriff am 09. August 2016 unter <http://groundedtheoryreview.com/2008/11/29/the-constant-comparative-method-of-qualitative-analysis-1/>.
- Glaser, B. & Strauss, A.L. (1993). Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In C. Hopf (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded theory., Strategies for Qualitative Research*. Chicago:: Aldine.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung* (Programmbereich Gesundheit) (3., unveränd. Aufl.). Bern: Huber.
- Glass, J.S. & Benschoff, J.M. (2002). Facilitating Group Cohesion among Adolescents through Challenge Course Experiences. *Journal of Experiential Education*, 25 (2), 268–277.
- GLOBArt (Hrsg.). (2009). *Entschleunigung. Die Entdeckung der Langsamkeit*. Vienna: Springer Vienna. (2009).
- Gniewosz, B. (2011/2015). III-6 Beobachtung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 109–117). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Goffman, E. (1996). Über Feldforschung. In H. Knoblauch (Hrsg.), *Kommunikative Lebenswelten. Zur Ethnographie einer geschwätzigen Gesellschaft* (S. 261–269). Konstanz: UVK, Univ.-Verl.
- Gogoll, A. (2014). Das Modell der sport- und bewegungskulturellen Kompetenz und seine Implikationen für die Aufgabenkultur im Sportunterricht. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (Bildung und Sport, 5, S. 93–110). Wiesbaden: Springer VS.
- Golby, J. & Sheard, M. (2006). The Relationship Between Genotype and Positive Psychological Development in National-Level Swimmers. *European Psychologist*, 11 (2), 143–148.
- Gold, R.L. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, 36 (3), 217–223.
- Gold R.L. (1954). *Toward a Social. Interaction Methodology for Sociological Field Observation. Unpublished Ph.D. dissertation*. Dissertation. Chicago: University of Chicago.
- Goldstein, S. & Naglieri, J. A. (Hrsg.). (2012). *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (Springer Reference). Berlin: Springer US. (2012).
- Golembiewski, R.T. (1969). *The small group. An analysis of research concepts and operations* (4th impr). Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Golenia, M. & Neuber, N. (2009). Bildungschancen in der Kinder- und Jugendarbeit – eine Studie zum informellen Lernen im Sportverein. In N. Neuber (Hrsg.), *Informelles Lernen im Sport. Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsbildung* (S. 189–209). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goonetilleke, R.S., Hoffmann, E.R. & Lau, W.C. (2009). Pistol shooting accuracy as dependent on experience, eyes being opened and available viewing time. *Applied ergonomics*, 40 (3), 500–508.
- Göppner, H.-J. (2009). „Unbegriffene Theorie – begrifflose Praxis“ – Sozialarbeitswissenschaft zwischen Wissenschaftstheorie, Programmierung des praktischen Handelns und Adressatennutzen. In B. Birgmeier & E. Mührel (Hrsg.), *Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n). Positionen, Kontroversen, Perspektiven* (SpringerLink: Bücher, S. 245–256). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Gorman, G. E. & Clayton, P. (2005). *Qualitative research for the information professional. A practical handbook* (2nd ed.). London: Facet.
- Görtz-Dorten, A. & Döpfner, M. (2010b). *Fragebogen zum aggressiven Verhalten von Kindern (FAVK). Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Görtz-Dorten, A. & Döpfner, M. (2010b). *Therapieprogramm für Kinder mit aggressivem Verhalten (THAV)*. Göttingen: Hogrefe.
- Gosepath, S., Hinsch, W. & Rössler, B. (Hrsg.). (2008). *Handbuch der politischen Philosophie und Sozialphilosophie*. Berlin: De Gruyter. (2008).
- Götttsch-Elten, S. (Hrsg.). (2007). *Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie* (Ethnologische Paperbacks) (2., überarb. und erw. Aufl.). Berlin: Reimer. (2007).
- Gould, D., Hodge, K., Peterson, K. & Petlichkoff, L. (1987). Psychological Foundations of Coaching. Similarities and Differences among Intercollegiate Wrestling Coaches. *The Sport Psychologist*, 1 (4), 293–308.
- Grafe, R. (2015). Aus Sport wird eben doch Mord. *Feuilleton. Frankfurter Allgemeine Zeitung*. unter http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/unzureichendes-waffenrecht-aus-sport-wird-eben-doch-mord-13986021-p3.html?printPagedArticle=true#pageIndex_3.
- Gräsel, C. (2015). Was ist Empirische Bildungsforschung? In H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (SpringerLink: Bücher, S. 15–30). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Graumann, C.F. (1966). Grundzüge der Verhaltensbeobachtung. In E. Meyer (Hrsg.), *Fernsehen in der Lehrerbildung. Neue Forschungsansätze in Pädagogik, Didaktik und Psychologie* (S. 86–107). München: Manz.
- Greenwald, A.G., Banaji, M.R., Rudman, L.A., Farnham, S.D., Nosek, B.A. & Mellott, D.S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological Review*, 109 (1), 3–25.



- Greenwald, A.G., McGhee, D.E. & Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring Individual Differences in Implicit Cognition. The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (6), 1464–1480.
- Greenwald, A.G., Nosek, B.A. & Banaji, M.R. (2003). Understanding and using the Implicit Association Test. I. An improved scoring algorithm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (2), 197–216.
- Greenwald, A. G. & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition. attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102 (1), 4–27.
- Greiner, K.J. & Schlagenhaut, C.-P. (Hrsg.). (1999). *50 Jahre Bayerischer Sportschützenbund* (1. Aufl.). Gauting: Greiner. (1999).
- Grimal, P. (1977). *Mythen der Völker. Ägypter, Sumerer, Babylonier, Hethiter, Westsemiten, Griechen, Römer* (Mythen der Völker, Ausgabe in 3 Bänden / hrsg. von Pierre Grimal ; Bd. 1) (33. - 42. Tsd). Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Grob, A. & Smolenski, C. (2009). *FEEL-KJ. Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen* (2005, 2., aktualisierte und ergänzte Auflage 2009). Bern: Hans Huber.
- Gröben, B. (Hrsg.). (2011). *Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft. Jahrestagung der DVS-Sektion Sportpädagogik vom 03.-05. Juni 2010 in Bielefeld* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 211). Hamburg: Ed. Czwalina, Feldhaus. (2011).
- Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation. An integrative review. *Review of General Psychology*, 2 (3), 271–299.
- Gross, J.J. (2014). Emotion regulation. Conceptual and empirical foundations. In J.J. Gross (Hrsg.), *Handbook of emotion regulation* (S. 3–20). New York: The Guilford Press.
- Gross, J.J. (Hrsg.). (2014). *Handbook of emotion regulation* (Second edition). New York: The Guilford Press. (2014).
- Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes. Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (2), 348–362.
- Grubs, R. E. & Piantanida, M. (2010). Grounded theory in genetic counseling research: an interpretive perspective. *Journal of genetic counseling*, 19 (2), 99–111.
- Grunert, C. (2012). *Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 44). Wiesbaden: Springer VS.
- Grunert, C. (2015). VII-7 Außerschulische Bildung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 165–178). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grupe, O. (2004). Was ist und was bedeutet Olympische Erziehung? *Sportunterricht*, 53 (2), 35–40.
- Grupe, O., Kurz, D. & Teipel, J.M. (Hrsg.). (1973). *Sport in unserer Welt — Chancen und Probleme*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. (1973).
- Grupe, O. & Mieth, D. (Hrsg.). (1998). *Lexikon der Ethik im Sport* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, Bd. 99) (2. unveränderte Aufl.). Schorndorf: K. Hofmann. (1998).
- Grupe, Ommo & Mieth, Dietmar (Hrsg.). (2001). *Lexikon der Ethik im Sport* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, Bd. 99) (3. unveränderte Aufl.). Schorndorf: K. Hofmann. (2001).
- Grütter, J.K. (2015). *Grundlagen der Architektur-Wahrnehmung* (Aufl. 2015). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Gschwendner, T., Hofmann, W. & Schmitt, M. (2006). Moderatoren der Konsistenz implizit und explizit erfasster Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale. *Psychologische Rundschau*, 57 (1), 13–33.
- Guillot, A., Collet, C., Dittmar, A., Delhomme, G., Delemer, C. & Vernet-Maury, E. (2003). The Physiological Activation Effect on Performance in Shooting. *Journal of Psychophysiology*, 17 (4), 214–222.
- Gukenbiehl, H.L. (2003). Persönlichkeit. In B. Schäfers & J. Kopp (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 230–232). Opladen: Leske + Budrich.
- Güllich, A.&K.M. (Hrsg.). (2013). *Sport. Das lehrbuch fr das sportstudium*. [Place of publication not identified]: Springer. (2013).
- Güllich, A. & Krüger, M. (2013). Leistung und Wettkampf. In A.&K.M. Güllich (Hrsg.), *Sport. Das lehrbuch fr das sportstudium* (S. 529–548). [Place of publication not identified]: Springer.
- Guttmann, L. & Mehra, N. C. (1973). Experimental studies on the value of archery in paraplegia. *Paraplegia*, 11 (2), 159–165.
- Hackfort, D. & Spielberger, C.D. (Hrsg.). (1989). *Anxiety in sports. An international perspective* (The Series in health psychology and behavioral medicine). New York: Hemisphere Pub. Corp. (1989).
- Häder, M. (2015). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung* (SpringerLink: Bücher) (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Hagedorn, J. (Hrsg.). (2014). *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und identitätskonstruktion im. Kontxt Schule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. (2014).
- Hagedorn, J. (Hrsg.). (2014). *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und identitätskonstruktion im. Kontxt Schule*. Wiesbaden: Springer. (2014).
- Hagendorf, H., Krummenacher, J. & Müller, H.J. (2011). *Wahrnehmung und Aufmerksamkeit. Allgemeine Psychologie für Bachelor* (Allgemeine Psychologie für Bachelor). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

- Haggard, P. (2008). Human volition: towards a neuroscience of will. *Nature reviews. Neuroscience*, 9 (12), 934–946.
- Hahn, A. (2010). *Soziologie der Emotionen. Workingpaper des Soziologischen Seminars 02/2010*. Luzern: Universität Luzern, Kultur- und Sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Haller, R. (2013). Amok, Massaker, Terror. forensisch psychiatrische Aspekte. In S. Stübner, M. Hollweg & C. Stadtland (Hrsg.), *Forensische Psychiatrie als interdisziplinäre Wissenschaft. Festschrift zum Geburtstag von Norbert Nedopil* (S. 89–101). Berlin: Med. Wiss. Verl.-Ges.
- Haller, M. & Müller, B. (2006). Merkmale der Persönlichkeit und Identität in Bevölkerungsumfragen. Ansätze zu ihrer Operationalisierung und Verortung als Erklärungsvariable für Lebenszufriedenheit. *ZUMA Nachrichten*, 30 (59), 9–41.
- Hammersley, M. (2002). *Educational research, policymaking and practice*. London: Paul Chapman.
- Hanin, Y. (Hrsg.). (2000). *Emotions in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics. (2000).
- Hanin, Y. (2004). Emotion in sport. An individualized approach. In C.D. Spielberger (Hrsg.), *Encyclopedia of applied psychology* (S. 739–750). Oxford, Boston: Elsevier Academic Press.
- Hanin, Y.L. (2010). Coping with anxiety in sports. In A.R. Nicholls (Hrsg.), *Coping in Sport: Theory, Methods, and Related Constructs* (S. 159–175): Nova Science Publishers Incorporated.
- Hänsel, F., Baumgärtner, S.D., Kornmann, J.M. & Ennigkeit, F. (2016). *Sportpsychologie* (Springer-Lehrbuch) (1. Aufl. 2016). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Hansen, J. (2010). *Effektives Teamtraining. Zur Wirksamkeit erlebnisorientierter Outdoor-Programme*. Marburg: Tectum-Verl.
- Hansen, S. (2013). Lernen in Bildungslandschaften: Engagementpolitische Perspektiven für die Bildungsarbeit im Sport. In S. Braun (Hrsg.), *Der Deutsche Olympische Sportbund in der Zivilgesellschaft. Eine sozialwissenschaftliche Analyse zur sportbezogenen Engagementpolitik* (S. 98–119). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hansen, S. (Hrsg.). (2008). *Lernen durch freiwilliges Engagement. Eine empirische Studie zu Lernprozessen in Vereinen* (VS Research) (1. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. (2008).
- Harring, M. (2010). Freizeit, Bildung und Peers – informelle Bildungsprozesse im Kontext heterogener Freizeitwelten und Peer-Interaktionen Jugendlicher. In M. Harring (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 21–59). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Harring, M. (Hrsg.). (2010). *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. (2010).
- Harring, M., Palentien, C. & Rohlf, C. (Hrsg.). (2007). *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden. (2007).
- Harring, M., Rohlf, C. & Palentien, C. (2007). Perspektiven der Bildung. Eine Einleitung in die Thematik. In M. Harring, C. Palentien & C. Rohlf (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 7–14). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Hatch, K. D. & McCarthy, C. J. (2005). Exploration of Challenge Courses' Long-Term Effects on Members of College Student Organizations. *Journal of Experiential Education*, 27 (3), 245–264.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London, New York: Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Beywl, W. (2014). *Lernen sichtbar machen* (2., korrigierte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Haufler, A.J., Spalding, T.W., Santa Maria, D.L. & Hatfield, B.D. (2000). Neuro-cognitive activity during a self-paced visuospatial task: comparative EEG profiles in marksmen and novice shooters. *Biological psychology*, 53 (2-3), 131–160.
- Haug, T. (2006). *Doping. Dilemma des Leistungssports* (1. Aufl.). Hamburg: Merus-Verlag.
- Hauser-Schäublin, B. (2008). Teilnehmende Beobachtung. In B. Beer (Hrsg.), *Methoden ethnologischer Feldforschung* (Ethnologische Paperbacks, S. 37–58). Berlin: Reimer.
- Heckhausen, H. & Heckhausen, J. (Hrsg.). (2010). *Motivation und Handeln. Mit 45 Tabellen ; [+ online specials]* (Springer-Lehrbuch) (4., überarb. und erw. Aufl.). Berlin [u.a.]: Springer. (2010).
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010). Motivation und Handeln. Einführung und Überblick. In H. Heckhausen & J. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln. Mit 45 Tabellen ; [+ online specials]* (Springer-Lehrbuch, S. 1–9). Berlin [u.a.]: Springer.
- Heckmair, B. & Michl, W. (2012). *Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik* (Erleben & lernen, Bd. 2) (7., aktualisierte Aufl.). München [u.a.]: Reinhardt.
- Heid, H. (1995). Zwischen Forschungspraxis und Praxisforschung. In M. Twardy (Hrsg.), *Modellversuchsforschung als Berufsbildungsforschung. Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte* (Sonderband 6, S. 296–327). Köln: Botermann & Botermann.



- Heid, H. (2007). Was vermag die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen? In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen - Beispiele und Perspektiven* (S. 29–49). Paderborn [u.a.]: Schöningh.
- Heid, H. (2011). Über Bedingungen der Anwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung* (S. 490–508). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heid, H. & Harteis, C. (Hrsg.). (2005). *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. (2005).
- Heid, H. & Harteis, C. (Hrsg.). (2005). *Verwertbarkeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. (2005).
- Heidbrink, L., Sombetzki, J. & Langbehn, C. (Hrsg.). *Handbuch Verantwortung* (1. Aufl. 2016).
- Heim, C., Prohl, R. & Gissel, H. (Hrsg.). (2016). *Bildungsforschung im Sport. 29. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 26.-28. Mai 2016 in Frankfurt/Main* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 256). Hamburg: Feldhaus. (2016).
- Heim, R. (2011). Bildung – auch im außerschulischen Sport? In Krüger, M. & Neuber, N. (Hrsg.), *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte* (Bildung und Sport, 1, S. 253–266). Wiesbaden: VS-Verl. für Sozialwiss.
- Heinemann, K. (1975). Leistung, Leistungsprinzip, Leistungsgesellschaft. *Sportwissenschaft*, 5 (2).
- Heinemann, K. & Becker, H. (Hrsg.). (1986). *Die Zukunft des Sports. Materialien zum Kongress "Menschen im Sport 2000"*. Schorndorf: Hofmann. (1986).
- Heinisch, S. (2016). Nutzung von Bildungsangeboten durch die Verknüpfung von Sport und Sozialer Arbeit. Das projekt WiO-Fit als praktisches Beispiel. In C. Heim, R. Prohl & H. Gissel (Hrsg.), *Bildungsforschung im Sport. 29. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 26.-28. Mai 2016 in Frankfurt/Main* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 256, S. 217–218). Hamburg: Feldhaus.
- Heinrichs, H., Kuhn, K. & Newig, J. (Hrsg.). (2011). *Nachhaltige Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (2011).
- Heintzel, P. (Hrsg.). (2008). *Betrifft: TEAM. Dynamische Prozesse in Gruppen* (Schriften zur Gruppen- und Organisationsdynamik, 4) (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (2008).
- Heinzel, F. (2015). Die nächsten zwanzig Jahre Bildungsforschung. In W. Helsper (Hrsg.), *Perspektiven der Bildungsforschung. Festvorträge zum zwanzigsten Bestehen des Zentrums für Schul- und Bildungsforschung, gehalten am 15. Mai 2014* (Hallesche Universitätsreden / Martin Luther Universität, Halle-Wittenberg, Bd. 9, S. 45–55). Halle an der Saale: Univ.-Verl. Halle-Wittenberg.
- Heinzel, F., Thole, W., Köngeter, S. & Cloos, P. (Hrsg.). (2010). *"Auf unsicherem Terrain". Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (SpringerLink: Bücher). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden. (2010).
- Helsper, W. (Hrsg.). (2015). *Perspektiven der Bildungsforschung. Festvorträge zum zwanzigsten Bestehen des Zentrums für Schul- und Bildungsforschung, gehalten am 15. Mai 2014* (Hallesche Universitätsreden / Martin Luther Universität, Halle-Wittenberg, Bd. 9). Halle an der Saale: Univ.-Verl. Halle-Wittenberg. (2015).
- Hemming, K. (2015). *Freizeitaktivitäten, chronischer Stress und protektive Ressourcen. Längsschnittstudie zu hohen Leistungsanforderungen in Sport und Musik im Kindesalter* (Bildung und Sport, Schriftenreihe des Centrums für Bildungsforschung im Sport (CeBiS), 7). Wiesbaden: Springer VS.
- Herman, A. (1999). Die teilnehmende Beobachtung. Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen ereignisinterpretierenden Forschens. *Gemeindepsychologie Rundbriefe*, 5 (2), 60–66. unter http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5289/ssoar-gemeinderund-1999-2-hermann-die_teilnehmende_beobachtung_-_uberlegungen.pdf?sequence=1.
- Herrigel, E. (1987). *Zen in der Kunst des Bogenschiessens* (27. Aufl.). [Bern], [München], [Wien]: Barth.
- Herrmann, C., Gerlach, E. & Seelig, H. (2016). Motorische Basiskompetenzen in der Grundschule. *Sportwissenschaft*, 46 (2), 60–73.
- Herwig-Lempp, J. (2009). Theorien sind Werkzeuge. In B. Birgmeier & E. Mührel (Hrsg.), *Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n). Positionen, Kontroversen, Perspektiven* (SpringerLink: Bücher, S. 185–197). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Hestermann, T. (2011). Gewalt an Kindern verkauft sich sehr gut. *tvdiskurs*, 15 (1), 44–49.
- Hettlage, R. & Bellebaum, A. (Hrsg.). (2016). *Religion: Spurensuche im Alltag*. [Place of publication not identified]: Springer Science and Business Media. (2016).
- Hildebrandt, A. (Hrsg.). (2014). *Csr und sportmanagement. Jenseits von sieg und niederlage* (Management-Reihe Corporate Social Responsibility). [Place of publication not identified]: Gabler. (2014).
- Hildebrandt-Stramann, R. & Probst, A. (Hrsg.). (2016). *Pädagogische Bewegungsräume - aktuelle und zukünftige Entwicklungen* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 259) (1. Auflage). Hamburg: Feldhaus. (2016).
- Hildenbrand, B. (2008). Fallrekonstruktive Forschung. In U. Flick (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 256–260). Weinheim: Beltz.

- Hill, A.P. & Davis, P.A. (2014). Perfectionism and emotion regulation in coaches. A test of the 2 × 2 model of dispositional perfectionism. *Motivation and Emotion*, 38 (5), 715–726.
- Hilsmann, C. & Krüger, M. (2007). *Sportpädagogik. Ein Text- und Arbeitsbuch*. Wiebelsheim: Limpert.
- Hirschauer, S. & Amann, K. (1997). *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1318) (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hitzler, R. (1995). Ist Sport Kultur? In J. Winkler & K. Weis (Hrsg.), *Soziologie des Sports. Theorieansätze, Forschungsergebnisse und Forschungsperspektiven* (S. 153–163). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hitzler, R. (2007). Ethnographie. In R. Buber (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (Lehrbuch, S. 207–218). Wiesbaden: Gabler.
- Hitzler, R. (2009). Ethnographie. In S.C. Beckmann & R. Langer (Hrsg.), *Netnographie* (S. 207–218). Wiesbaden: Gabler.
- Hoffmann, C. (2009). *Disziplinschwierigkeiten in der Schule. Eine qualitative Einzelfallstudie mit einem gruppen- und bindungstheoretischen Schwerpunkt ; das Beispiel einer Auffangklasse des Vereins BAJ in Bielefeld* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden.
- Hoffmann, J.R.K.&R.F. (2009). Zielgerichtete schwere Gewalt und Amok an Schulen. Eine empirische Studie zur Prävention schwerer Gewalttaten. *Kriminalistik*, 4, S. 196–204.
- Hoffmann, D. & Tütken, H. (Hrsg.). (1972). *Realistische Erziehungswissenschaft. Beiträge zu einer Konzeption*. Hannover u.a.: Hermann Schroedel. (1972).
- Hofmann, W., Gawronski, B., Gschwendner, T., Le, H. & Schmitt, M. (2005). A meta-analysis on the correlation between the implicit association test and explicit self-report measures. *Personality & social psychology bulletin*, 31 (10), 1369–1385.
- Hollstein, B. (2010). Qualitative Methoden und Mixed-Method-Designs. In C. Stegbauer (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (Netzwerkforschung, 4, S. 459–470). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holodyski, M. & Friedlmeier, W. (2006). *Emotionen - Entwicklung und Regulation*. Heidelberg: Springer Medizin.
- Holstein, J. & Gubrium, J. (Hrsg.). (2008). *Handbook of Constructionist Research*. New York, London: The Guilford Press. (2008).
- Hölter, G. (2016). Bildungsforschung in der Spanne von Transparenz, Evidenz und Praktikabilität. In K. Fischer, G. Hölter, W. Beudels, C. Jasmund, A. Krus & S. Kuhlenkamp (Hrsg.), *Bewegung in der frühen Kindheit* (S. 395–411). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hönigswald, R. (1927). *Über die Grundlagen der Pädagogik*. München.
- Hooker, B. (2005). Fairness. *Ethical Theory and Moral Practice*, 8 (4), 329–352.
- Hopf, C. (Hrsg.). (1993). *Qualitative Sozialforschung* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta. (1993).
- Horch, H.-D. (1983). *Strukturbesonderheiten freiwilliger Vereinigungen. Analyse und Untersuchung einer alternativen Form menschlichen Zusammenarbeitens* (Campus Forschung). Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Horch, H.-D., Schubert, M. & Walzel, S. (2014). *Besonderheiten der Sportbetriebslehre* (SpringerLink: Bücher). Berlin: Gabler.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1986). *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt a. M.
- Horsburgh, V.A., Schermer, J.A., Veselka, L. & Vernon, P.A. (2009). A behavioural genetic study of mental toughness and personality. *Personality and Individual Differences*, 46 (2), 100–105.
- Hotz, A. (1991). *Praxis der Trainings- und Bewegungslehre* (Studienbücher Sport). Frankfurt an Main: Diesterweg.
- Houwer, J.D. (2005). What are Implicit Measures and Why are We Using Them? In Wiers, Reinout Willem Henry Jon & A.W. Stacy (Hrsg.), *Handbook of implicit cognition and addiction* (S. 11–28). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Hoyningen-Huene, P. (2002). Paul Feyerabend und Thomas Kuhn. *Journal for General Philosophy of Science*, 33 (1), 61–83.
- Huber, S. (2014). *Zwischen den Stühlen. Mobile und aufsuchende jugendarbeit im Spannungsfeld von aneignung und*. [Place of publication not identified]: Vs Verlag Fur Sozialwisse.
- Hülst, D. (2010). Grounded Theory. In H. Boller, B. Frieberthäuser, A. Langer, A. Prengel & S. Richter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (Juventa-Handbuch, S. 281–300). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Hummel, A., & Brand, R. (2010). Eliteschulen des Sports als Bildungsorganisationen in einer modernen, offenen Zivilgesellschaft. *Leistungssport*, 40 (1), 37–42.
- Hünersdorf, B. & Hartmann, J. (Hrsg.). (2013). *Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit? Disziplinäre und interdisziplinäre Diskurse*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. (2013).
- Hünersdorf, B., Maeder, C. & Müller, B. (Hrsg.). (2008). *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (Materialien). Weinheim, München: Juventa-Verl. (2008).
- Hunger, I. & Müller, J. (2016). Barney G. Glaser/Anselm L. Strauss: The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research, Aldine Publishing Company: Chicago 1967, 271 S. (dt. Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung, Bern: Huber 1998, 270 S.). In S. Salzborn (Hrsg.), *Klassiker der Sozialwissenschaften. 100 Schlüsselwerke im Portrait* (S. 259–262). Wiesbaden: Springer VS.
- Hurrelmann, K. (1977). Kritische Überlegungen zur Entwicklung der Bildungsforschung. *betrifft: erziehung*, 10 (4), 58–62.



- Hutchins & B. (2009). The problem of sport and social cohesion. In J. Jupp, J. Nieuwenhuysen & E. Dawson (Hrsg.), *Social cohesion in Australia* (S. 170–181). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Ilies, R., Wagner, D.T. & Morgeson, F.P. (2007). Explaining affective linkages in teams: individual differences in susceptibility to contagion and individualism-collectivism. *The Journal of applied psychology*, 92 (4), 1140–1148.
- Ingenkamp, K., Schulz, W., Teschner, W.P., Voigt, J. & Weinert, F. (1973). *Beobachtung und Analyse von Unterricht. Teilausgabe des Handbuches der Unterrichtsforschung* (Beltz-Studienbuch, 62). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Universität München. (1996). *Dokumentation zur Untersuchung. "Pädagogische Auswirkungen des Schießsports auf Kinder unter 12 Jahren"*. München: Bauer.
- Jaedicke, T. (2015). *Medaillen um jeden Preis?* Zugriff am 24. August 2016 unter http://www.deutschlandradiokultur.de/sportfoerderung-medaillen-um-jeden-preis.966.de.html?dram%3Aarticle_id=338399.
- Jäger, R.S. (2011). Diagnostik und Evaluation – zwei untrennbare Geschwister in der Bildungsforschung – ein Plädoyer für den Local Educational Scientist. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven* (S. 479–489). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jahoda, M., Deutsch, M. & Cook, S.S. (1966). Beobachtungsverfahren. In R. König (Hrsg.), *Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung* (S. 77–96). Köln, Berlin: Verlag für Politik und Wirtschaft.
- Jandura, O. & Quandt, T. (Hrsg.). (2011). *Methoden der Journalismusforschung* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. (2011).
- Jannidis, F. (1999). ›Bildung‹ als ›Bestimmung des Menschen‹. Zum teleologischen Aspekt in Goethes Bildungsbegriff. *Pädagogische Rundschau*, 53, 441–455.
- Jewell, R.T. (2012). *Violence and aggression in sporting contests. Economics, history and policy* (Sports economics, management and policy). New York: Springer.
- Joas, H. & Knöbl, W. (2011). *Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1669). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Johannesson, P. & Perjons, E. (2014). *An introduction to design science*. Cham: Springer.
- John, R. & Langhof, A. (Hrsg.). (2014). *Scheitern - Ein Desiderat der Moderne?* (Innovation und Gesellschaft). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. (2014).
- Johnson, S.K. (2009). Do you feel what I feel? Mood contagion and leadership outcomes. *The Leadership Quarterly*, 20 (5), 814–827.
- Jonas, K., Stroebe, W. & Hewstone, M. (Hrsg.). (2014). *Springer-Lehrbuch*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. (2014).
- Jones, G. (1995). More than just a game: research developments and issues in competitive anxiety in sport. *British journal of psychology (London, England: 1953)*, 86 (Pt 4), 449–478.
- Jones, G. (2002). What Is This Thing Called Mental Toughness? An Investigation of Elite Sport Performers. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14 (3), 205–218.
- Jordan, S. & Hoebel, J. (2015). Health literacy of adults in Germany: Findings from the German Health Update (GEDA) study. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 58 (9), 942–950.
- Jorgensen, D.L. (1989). *Participant observation. A methodology for human studies* (Applied social research methods series, v. 15). Newbury Park, Calif.: SAGE Publications.
- Jowett, S. & Chaundy, V. (2004). An Investigation Into the Impact of Coach Leadership and Coach-Athlete Relationship on Group Cohesion. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 8 (4), 302–311.
- Junge, J., Neumer, S.P., Manz, R. & Margraf, J. (2002). *Gesundheit und Optimismus GO. Trainingsprogramm für Jugendliche* (BeltzPVU: Praxismaterial). Weinheim [u.a.]: Beltz PVU.
- Jupp, J., Nieuwenhuysen, J. & Dawson, E. (Hrsg.). (2009). *Social cohesion in Australia*. Cambridge, New York: Cambridge University Press. (2009).
- Jüttemann, G., Sonntag, M. & Wulf, C. (Hrsg.). (1991). *Die Seele. Ihre Geschichte im Abendland*. Weinheim: Psychologie Verlags Union. (1991).
- Kade, J. (2013). Aufmerksam – nicht aufmerksam – unaufmerksam. In S. Reh, K. Berdelmann & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Aufmerksamkeit. Geschichte, Theorie, Empirie* (S. 127–146). Wiesbaden: Springer VS.
- Kade, J.&S.W. (1996). *Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kahlert, J. (Hrsg.). (2006). *Ästhetisch bilden. Begegnungsintensives Lernen in der Grundschule* (Praxis Pädagogik) (Dr. A,1). Braunschweig: Westermann. (2006).
- Kahlert, J., Lieber, G. & Binder, S. (2006). Ästhetische Bildung. Auf dem Weg zu einer Ästhetik des Lehrens und Lernens. In J. Kahlert (Hrsg.), *Ästhetisch bilden. Begegnungsintensives Lernen in der Grundschule* (Praxis Pädagogik, S. 12–35). Braunschweig: Westermann.

- Kahr, R. (2016). Mediale Tradierung von School Shootings. Berichterstattung deutscher Massenmedien nach schweren Gewalttaten. In F.J. Robertz & R. Kahr (Hrsg.), *Die mediale Inszenierung von Amok und Terrorismus. Zur medienpsychologischen Wirkung des Journalismus bei exzessiver Gewalt* (S. 61–80).
- Kaji, Y., Ariyoshi, K., Tsuda, Y., Kanaya, S., Fujino, T. & Kuwabara, H. (1989). Quantitative correlation between cardiovascular and plasma epinephrine response to mental stress. *European Journal of Applied Physiology and Occupational Physiology*, 59 (3), 221–226.
- Kant, I. (1803). *Über Pädagogik*. Königsberg: Friedrich Theodor Rink.
- Karlsruhen, T. & Rammstedt, O. (Hrsg.). (2004). *Postume Veröffentlichungen, Ungedrucktes, Schulpädagogik* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 820) (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp. (2004).
- Kassat, G. (1995). *Verborgene Bewegungsstrukturen. Grundlegende sportpraktisch-theoretische Bewegungsbetrachtungen* (Orig.-Ausg). Rödinghausen: Fitness-Contur-Verl.
- Kauffeld, S. (2001). *Teambdiagnose*. Göttingen [u.a.]: Verl. für Angewandte Psychologie.
- Kauhaus, H. & Krause, N. (Hrsg.). (2017). *Fundiert forschen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. (2017).
- Kegel, C. (2015). Sport-Coaching: 10 Studien. In U. Böning & C. Kegel (Hrsg.), *Ergebnisse der Coaching-Forschung* (S. 175–193). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Keiner, E. & Alisch, L.-M. (Hrsg.). (2001). *Erziehungswissenschaft: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik* (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 24) (Dr. nach Typoskript). Weinheim, Basel: Beltz. (2001).
- Kelle, U. (1997). *Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung* (2. Aufl.). Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Kelle, U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden.
- Kelle, U. (2011). „Emergence“ oder „Forcing“? Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded-Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded theory reader* (S. 235–260). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (Qualitative Sozialforschung, 15) (2., überarbeitete. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kemper, J. (2000). *Alternde und ihre jüngeren Helfer. Vom Wandel therapeutischer Wirklichkeit* (Reinhardts gerontologische Reihe, Bd. 1) (2., aktualisierte Aufl.). München, Basel: E. Reinhardt.
- Kempf, H. & Nagel, S. (Hrsg.). (2013). *Im Schatten der Sportwirtschaft*. Schorndorf: Hofmann. (2013).
- Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (2005). *Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für pädagogisches Qualitätsmanagement* (Reihe "Neue Lehrerbildung und Schulentwicklung") (4., überarb. und erw. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kessl, F. (2008). „Real ist real und ist nicht real.“. Notate zu aktuellen Konjunkturen eines kritischen Realismus. *Widersprüche*, (108), 53–70.
- Keupp, H. (2014). Eigenarbeit gefordert. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und identitätskonstruktion im. Kontxt Schule* (S. 167–186). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Keyßner, J. (2014). Bewegung als Medium der Identitätsbildung. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und identitätskonstruktion im. Kontxt Schule* (S. 533–547). Wiesbaden: Springer.
- Kiers, H., van Dieen, J., Dekkers, H., Wittink, H. & Vanhees, L. (2013). A systematic review of the relationship between physical activities in sports or daily life and postural sway in upright stance. *Sports medicine (Auckland, N.Z.)*, 43 (11), 1171–1189.
- Kim, G., Walden, T., Harris, V., Karrass, J. & Catron, T. (2007). Positive emotion, negative emotion, and emotion control in the externalizing problems of school-aged children. *Child psychiatry and human development*, 37 (3), 221–239.
- Kjøer, M. & Lange, K. (2000). Adrenergic Regulation of Energy Metabolism. In M.P. Warren & N.W. Constantini (Hrsg.), *Sports endocrinology* (Contemporary endocrinology, 23, S. 181–188). Totowa, N.J.: Humana Press.
- Klafki, W. (1975). Schulnahe Curriculumentwicklung in Form von Handlungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 28 (Jg).
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim.
- Klafki, W. (2005). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In R. Laging (Hrsg.), *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. Reprint ausgewählter Beiträge aus den dvs-Bänden 104 und 120* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 150, S. 15–24). Hamburg: Czwalina.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (Beltz Bibliothek) (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Klages, A. (2008). Politikfeld Sport. Die gesellschaftspolitische Bedeutung des gemeinwohlorientierten Sports. In T. Schiller, T. Winter & V. Mittendorf (Hrsg.), *Perspektiven der politischen Soziologie im Wandel von Gesellschaft und Staatlichkeit. Festschrift für Theo Schiller* (S. 185–202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden.



- Klein, G. (2015). Soziologie der Bewegung. Eine praxeologische Perspektive auf globalisierte Bewegungs-Kulturen. *Sport und Gesellschaft*, 12 (2), 133–148.
- Kleiner, M. (2010). Darum Erkenntnistransfer. *Forschung. Das Magazin der Deutschen Forschungsgemeinschaft*, 3, I–VIII.
- Klein-Heßling, J., Lohaus, A. & Beyer, A. (2003). Gesundheitsförderung im Jugendalter. Attraktivität von Stressbewältigungstrainings. *Journal of Public Health*, 11 (4), 365–380.
- Kleining, G. (2010). Qualitative Heuristik. In G. Mey (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 65–78). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Kleinmann, A. (2005). *Teamfähigkeit* (Praxisideen, 20: Sinnorientierung im Sport). Schorndorf: Hofmann.
- Klemm, T. (2007). *Konfliktverhalten situativ. Verfahren zur Erfassung von Persönlichkeitsauffälligkeiten in Konfliktsituationen* (1. Aufl.). Leipzig: Ed. Erata.
- Klemola, U., Heikinaro-Johansson, P. & O'Sullivan, M. (2013). Physical education student teachers' perceptions of applying knowledge and skills about emotional understanding studied in PETE in a one-year teaching practicum. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18 (1), 28–41.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2008). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 11–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klostermann, A. (2014). Finale Fixationen, sportmotorische Leistung und eine Inhibitions-hypothese. *Sportwissenschaft*, 44 (1), 49–59.
- Kluckhohn, F.R. (1940). The Participant. Observer Technique in Small Communities. *American Journal of Sociology*, 46 (3), 331–343.
- Knoblauch, H. (Hrsg.). (1996). *Kommunikative Lebenswelten. Zur Ethnographie einer geschwätzigen Gesellschaft*. Konstanz: UVK, Univ.-Verl. (1996).
- Knoblauch, H. (2003). *Qualitative Religionsforschung. Religionsethnographie in der eigenen Gesellschaft* (UTB, 2409. Religion, Soziologie). Paderborn: Schöningh.
- Knoblauch, H. (2014). Ethnographie. In Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 521–528). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Knowles, Z., Borrie, A. & Telfer, H. (2005). Towards the reflective sports coach: issues of context, education and application. *Ergonomics*, 48 (11-14), 1711–1720.
- Knuth, A. (2008). *Gründungsnetzwerke im Wissenschafts- und Hochschulbereich. Herausforderungen für die Wirtschaftsförderung* (Gabler Edition Wissenschaft). Wiesbaden: Gabler Verlag / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Koch, L. (2003). Die Wiederentdeckung der Aufmerksamkeit. *Das Kind. Halbjahresschrift für Montessori-Pädagogik*, 1. Halbjahr (33), 11–24.
- Kochhan, C., Amezcua, M.L., Moutchnik, A. & Rhein, H. (2016). *Kulturerleben nachgefragt. Generation Y, junge Eltern und 55-65-Jährige im Interview* (Springer VS research). Wiesbaden: Springer VS.
- Kochinka, A. (2010). Beobachtung. In G. Mey (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 449–461). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Köck, P. & Ott, H. (2002). *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. 3100 Begriffe aus den Bereichen Pädagogik, Didaktik, Psychologie, Soziologie, Sozialwesen* (7., mehrfach überarb. und aktualisierte Aufl.). Donauwörth: Auer.
- Koeppling, K.P. (1987). Authentizität als Selbstfindung durch den anderen. Ethnologie zwischen Engagement und Reflexion, zwischen Leben und Wissenschaft. In H.P. Duerr (Hrsg.), *Authentizität und Betrug in der Ethnologie* (Edition Suhrkamp. Neue Folge, Bd. 409, S. 7–37). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kogler, A. (2006). *Die Kunst der Höchstleistung. Sportpsychologie, Coaching, Selbstmanagement* (SpringerLink: Bücher). Vienna: Springer-Verlag/Wien.
- Kohl, K.H. (2000). *Ethnologie - die Wissenschaft vom kulturell Fremden. Eine Einführung*. München: Beck.
- Kohl, K.-H. (2012). *Ethnologie - die Wissenschaft vom kulturell Fremden. Eine Einführung* (C. H. Beck Studium) (3. Aufl.). München: Beck, C H.
- Kohn, H.E. (1999). *Zur Theorie der Aufmerksamkeit* (Abhandlungen zur Philosophie und ihrer Geschichte, 5). Hildesheim [u.a.]: Olms.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H.-C. (2012). Grenzsicherung oder Wandel durch Annäherung. Zum Spannungsverhältnis zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (1), 6–21.
- Komachiya, S. (2004). Herrigel und das Bogenschießen (Herrigel kun to yumi). *Zanshin – Das Kyudo-Magazin* (Sonderausgabe), 36–41.
- König, E., Zedler, P. & Bracht, U. (1989). *Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern* (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 3). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- König, R. (1962). *Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

- König, R. (Hrsg.). (1966). *Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung*. Köln, Berlin: Verlag für Politik und Wirtschaft. (1966).
- König, S. (2013). Coaching performance and leadership behaviours in team sports. *Sportwissenschaft*, 43 (4), 253–263.
- Kopp, B. & Mandl, H. (Hrsg.). (2005). *Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven ; Dokumentation eines Expertengesprächs* (Standpunkte). Berlin: Akad.-Verl. (2005).
- Kornadt, H.-J. (2011). *Aggression. Die Rolle der Erziehung in Europa und Ostasien* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Kornadt, H.-J. (2011). *Aggression. Die Rolle der Erziehung in Europa und Ostasien* (SpringerLink: Bücher). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden.
- Kovar, P. (2016). Mögliche Werte- und Sinnverwirklichungen in der Olympischen Erziehung. In C. Heim, R. Prohl & H. Gisel (Hrsg.), *Bildungsforschung im Sport. 29. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 26.-28. Mai 2016 in Frankfurt/Main* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 256, S. 57–58). Hamburg: Feldhaus.
- Krahé, B. (2014). Aggression. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Springer-Lehrbuch* (S. 315–356). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Kraimer, K. (2015). Latente Sinnstruktur. In R. Rätz (Hrsg.), *Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit* (Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit, 11, S. 125–127). Opladen [u.a.]: Budrich.
- Krämer, W. (2009). *Wie schreibe ich eine Seminar- oder Examensarbeit?* (Campus concret, 47) (3. Aufl.). Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Krapp, A. (2011). Überlegungen zum Einfluss der Forschungsmethodik auf die Theorieentwicklung in der empirischen Bildungsforschung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven* (S. 207–217). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kratzer, H. (1998). Das Test- und Trainingsprogramm ‚Senso-Control‘. Anforderungsgerechtes Erfassen und Trainieren leistungsbestimmender psychischer und sensomotorischer Komponenten der Handlungsregulation. In D. Teipel, R. Kemper & D. Heinemann (Hrsg.), *Sportpsychologische Diagnostik, Prognostik, Intervention. Bericht über die Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie (ASP) vom 8. bis 10. Mai 1997 in Jena* (Betrifft: Psychologie und Sport, 34, S. 318–322). Köln: bps-Verlag.
- Kreimeier, U., Arntz, H.-R., Herrmann, P. & Wieland, E. (2009). "Best Practice". Leitfaden zur Publikationsethik. *Notfall + Rettungsmedizin*, 12 (2), 85–88.
- Kreinbacher, C. (2015). *Neuronale Korrelata fokussierter Aufmerksamkeit und der zusammenhang mit leistungsbezogenen Parametern im Sport. EEG-Studien im Sportschießen Pistole und Basketball*. Dissertation. München: Technische Universität München, Fakultät für Sport- und Gesundheitswissenschaft.
- Kremer-Sadlik, T. & Kim, J.L. (2007). Lessons from sports. Children's socialization to values through family interaction during sports activities. *Discourse & Society*, 18 (1), 35–52.
- Krieger, C. (2015). Vom Sinn des Sportunterrichts. In U. Gebhard (Hrsg.), *Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht* (S. 159–177). Wiesbaden: Springer VS.
- Kroll, L.E., Muters, S., Rattay, P. & Lampert, T. (2016). Employment, family and health in men of working age in Germany. Results of the GEDA studies 2009-2012. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 59 (8), 932–941.
- Kroll, L.E. (2010). *Sozialer Wandel, soziale Ungleichheit und Gesundheit. Die Entwicklung sozialer und gesundheitlicher Ungleichheiten in Deutschland zwischen 1984 und 2006* (Gesundheit und Gesellschaft) (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kromrey, H. (2014). „Qualitativ“ versus „quantitativ“. Ideologie oder Realität? In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Qualitative research analysis and discussion - 10 Years Berlin Methodentreffen* (S. 197–202). Fachmedien, [Germany], Wiesbaden, [Germany]: Springer VS.
- Krug, S., Jordan, S., Mensink, G.B.M., Muters, S., Finger, J. & Lampert, T. (2013). Physical activity: results of the German Health Interview and Examination Survey for Adults (DEGS1). *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 56 (5-6), 765–771.
- Krüger, A. (1991). Hat sich die Sportpädagogik aus dem Leistungssport verabschiedet? *Sportpädagogik*, 21 (6), 15–18.
- Krüger, H.-H. & Grunert, C. (2010). Jugend und Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 641–660). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, H.-P. (2009). Verkehrspsychologie im Spannungsfeld zwischen Grundlagen und Anwendung. *Psychologische Rundschau*, 60 (4), 254–255.
- Krüger, M. (1998). Wettkampf. In Grupe, O. & Mieth, D. (Hrsg.), *Lexikon der Ethik im Sport* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, Bd. 99, S. 616–622). Schorndorf: K. Hofmann.
- Krüger, M. (2004). Olympische Erziehung. In R. Prohl & H. Lange (Hrsg.), *Pädagogik des Leistungssports. Grundlagen und Facetten* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 142, S. 115–132). Schorndorf: K. Hofmann.



- Krüger, M., Emrich, E., Meier, H.E. & Daumann, F. (2013). Bewegung, Spiel und Sport in Kultur und Gesellschaft. Sozialwissenschaften des Sports. In A.&K.M. Güllich (Hrsg.), *Sport. Das Lehrbuch für das Sportstudium* (S. 337–393). [Place of publication not identified]: Springer.
- Krüger, M. & Emrich, E. (2009). Mens sana in corpore sano – Bildungspotenziale im Sport. *Sportwissenschaft*, 39 (3), 185.
- Krüger, M. & Neuber, N. (Hrsg.). (2011). *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte* (Bildung und Sport, 1) (1. Aufl.). Wiesbaden: VS-Verl. für Sozialwiss. (2011).
- Krus, A. & Bahr, S. (2016). Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung. In K. Fischer, G. Hölter, W. Beudels, C. Jasmund, A. Krus & S. Kuhlenkamp (Hrsg.), *Bewegung in der frühen Kindheit: Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften* (S. 61–73). [Place of publication not identified]: Springer Science and Business Media.
- Kruse, P., Ladefoged, J., Nielsen, U., Paulev, P.E. & Sorensen, J.P. (1986). beta-Blockade used in precision sports: effect on pistol shooting performance. *Journal of applied physiology (Bethesda, Md.: 1985)*, 61 (2), 417–420.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (SpringerLink: Bücher) (3., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Kugler, H. & Köhler, J. (2016). „Was treibt Dich an?“. Selbstführungsstrategien als Schlüsselkompetenz und Erfolgsfaktor im Spitzensport – ein Praxisbeispiel aus der Leichtathletik. In A. Schneider, J. Köhler & F. Schumann (Hrsg.), *Sport im Spannungsfeld zwischen Medien und Psychologie* (S. 139–157). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kuhberg-Lasson, V., Singleton, K. & Sondergeld, U. (2015). Charakteristische Merkmale bildungswissenschaftlicher Projekte aus dem deutschsprachigen Raum und ihre Entwicklung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5 (3), 243–260.
- Kühl, S., Strodtholz, P. & Taffertshofer, A. (2009). Qualitative und quantitative Methoden der Organisationsforschung – ein Überblick. In S. Kühl (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden* (S. 13–27). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Kühl, S. (Hrsg.). (2009). *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. (2009).
- Kuhlmann, D. (2005). Qualitative Forschung in der Sportpädagogik. Zur Einführung: Bilanz und Perspektiven. In Kuhlmann, D. & Balz, E. (Hrsg.), *Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 148, S. 7–30). Schorndorf: Hofmann.
- Kuhlmann, D. (2007). Zukunft der Sportspiele: fördern, fordern, forschen [2.-4. November 2006 in Flensburg. Bericht]. *Sportwissenschaft*, 37, 102–106.
- Kuhlmann, D. & Balz, E. (Hrsg.). (2005). *Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 148). Schorndorf: Hofmann. (2005).
- Kuhlmann, D. & Siegel, C. (2014). Einführung in diesen Sammelband. In C. Siegel & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Sport gestaltet Gesellschaft. Band 2 der Schriftenreihe des DOSB* (Schriftenreihe des DOSB, 2, S. 7–10). Hamburg: Feldhaus.
- Kunstreich, T. (2006). *Grundkurs Soziale Arbeit. Sieben Blicke auf Geschichte und Gegenwart Sozialer Arbeit* (1). Bielefeld: Kleine.
- Kuper, H. (2002). Stichwort. Qualität im Bildungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (4), 533–551.
- Kurth, S. & Lehmann, K. (Hrsg.). (2011). *Religionen erforschen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (2011).
- Kurtz, T. (2007). Bildung und Erziehung in der soziologischen Theorie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (2), 231–249.
- Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports*. Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (2001). Pädagogische Perspektiven für den Schulsport. Orientierungen für einen erziehenden Sportunterricht. In H. Altenberger (Hrsg.), *Im Sport lernen, mit Sport leben. 2. Kongress des Deutschen Sportlehrerverbandes an der Universität Augsburg (... Kongress des Deutschen Sportlehrerverbandes, 2, S. 173–180)*. Augsburg: ZIEL.
- Laatz, W. (1993). *Empirische Methoden. Ein Lehrbuch für Sozialwissenschaftler*. Thun u.a.: Deutsch.
- Laging, R. (Hrsg.). (2005). *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. Reprint ausgewählter Beiträge aus den dvs-Bänden 104 und 120* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 150). Hamburg: Czwalina. (2005).
- Lahner, A. (2011). *Bildung und Aufklärung nach PISA. Theorie und Praxis außerschulischer politischer Jugendbildung* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lakie, M. (2010). The influence of muscle tremor on shooting performance. *Experimental physiology*, 95 (3), 441–450.
- Lakie, M., Villagra, F., Bowman, I. & Wilby, R. (1995). Shooting performance is related to forearm temperature and hand tremor size. *Journal of sports sciences*, 13 (4), 313–320.
- Lames, M., Hohmann, A. & Pfeiffer, M. (2016). Zur Rolle der Wissenschaft im nationalen Spitzensportfördersystem. *Sportwissenschaft*, 46 (1), 1–8.
- Lamnek, S. (1988). *Qualitative Sozialforschung*. München: Psychologie-Verl.-Union.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (Lehrbuch) (4., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz, PVU.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (5., überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lampert, C. (2005). Grounded Theory. In Mikos, L. & Wegener, C. (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch* (UTB, 8314, S. 516–526). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

- Lamprecht, M., Fischer, A. & Stamm, H. (2008). *Sport Schweiz 2008. Kinder- und Jugendbericht*. Observatorium Sport und Bewegung Schweiz c/o Lamprecht & Stamm Sozialforschung und Beratung AG.
- Landesamt für Schule und Weiterbildung (Hrsg.). (2000). *Erziehender Schulsport*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung. (2000).
- Lange, H. (2004). Didaktische Perspektiven einer Trainings- und Wettkampfpädagogik des Sports. In R. Prohl & H. Lange (Hrsg.), *Pädagogik des Leistungssports. Grundlagen und Facetten* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 142, S. 41–72). Schorndorf: K. Hofmann.
- Lange, H. (2005). *Facetten qualitativen Bewegungslernens. Ausgewählte Schlüsselbegriffe ; konzeptionelle Orientierungen und bewegungspädagogische Leitlinien* (Reihe Bewegungslehre und Bewegungsforschung, Bd. 24). Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag.
- Lange, H. (2010). "Kämpfen-lernen" als Bildungsthema im Fokus sportpädagogischer Arbeit. In Lange, H. & Leffler, T. (Hrsg.), *Kämpfen-lernen als Gelegenheit zur Gewaltprävention?! Interdisziplinäre Analysen zu den Problemen der Gewaltthematik und den präventiven Möglichkeiten des "Kämpfen-lernens"* (S. 191–213). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Lange, H. (2010). Zugänge zur qualitativen Trainingslehre im Spiegel des Methodenthemas. In Lange, H. & Nordmann, L. (Hrsg.), *Spitzensport. Training - Ethik - Trainerbildung* (Interdisziplinäre Beiträge zur Trainingspädagogik, Bd. 3, S. 51–73). Göttingen: Cuvillier.
- Lange, H. (2011). Trainer-Bildung & Spitzensport!? – Ein empirischer Zugang im Spannungsfeld zwischen normativen Orientierungen und trainingspädagogischen Beratungsleistungen. In Krüger, M. & Neuber, N. (Hrsg.), *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte* (Bildung und Sport, 1, S. 315–336). Wiesbaden: VS-Verl. für Sozialwiss.
- Lange, H., Duttler, G., Leffler, T. & Siebe, A., Ziemlich, M. (Hrsg.). (2011). *Bewegungsbezogene Bildungskonzeptionen. Zur Trias Konzeption, Implementation und evaluation* (Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik, 10) (1., neue Ausg.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. (2011).
- Lange, H.&S.S. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Methoden im Sport. Lehren und Lernen in der Schule, im Verein und im Gesundheitssport*. Landau: Spitta. (2010).
- Lange, H. (2007). *Optimales Walking. Der Weg zu einem stimmigen Trainingskonzept und seine Anwendung in der Praxis* (Spitta-Fachbuchreihe Sport). Balingen: Spitta.
- Lange, H. & Sinning, S. (Hrsg.). (2009). *Handbuch Sportdidaktik* (2., durchges. Aufl.). Balingen: Spitta. (2009).
- Lange, H. & Sinning, S. (2011). *Analysen zum Gegenstand bewegungspädagogischen Handelns. An Beispielen innovativen Sporttreibens und den Grundthemen des "Sich-Bewegens" aufgezeigt* (Forschungs- und Lehrzusammenhang Themenkonstitution, 2) (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Lange, H. & Sinning, S. (2012). *Bewegungsthemen für den Sportunterricht. Eine bewegungspädagogische Grundlegung im Lichte der Themenkonstitution* (Forschungs- und Lehrzusammenhang Themenkonstitution, 5). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Lange, H. & Leffler, T. (Hrsg.). (2010). *Kämpfen-lernen als Gelegenheit zur Gewaltprävention?! Interdisziplinäre Analysen zu den Problemen der Gewaltthematik und den präventiven Möglichkeiten des "Kämpfen-lernens"*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. (2010).
- Lange, H. & Nordmann, L. (Hrsg.). (2010). *Spitzensport. Training - Ethik - Trainerbildung* (Interdisziplinäre Beiträge zur Trainingspädagogik, Bd. 3) (1. Aufl.). Göttingen: Cuvillier. (2010).
- Lange, H. & Sinning, S. (2008). *Forschungs- und Lehrzusammenhang Themenkonstitution. Pädagogische Analysen und Erläuterungen zum Implikationszusammenhang aus Zielen, Inhalten und Methoden* (Forschungs- und Lehrzusammenhang). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- 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.
- Langhoff, T. (2009). *Den demographischen Wandel im Unternehmen erfolgreich gestalten. Eine Zwischenbilanz aus arbeitswissenschaftlicher Sicht* (SpringerLink: Bücher). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Lankenau, K. (2003). Methodologie. In B. Schäfers & J. Kopp (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 194–198). Opladen: Leske + Budrich.
- Larson, R. & Eccles, J.S. (Hrsg.). (2005). *Organized activities as contexts of development. Extracurricular activities, after-school and community programs*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. (2005).
- Lau, A. & Stoll, O. (2007). Gruppenkohäsion im Sport. *Psychologie in Österreich* (2), 155–163.
- Lau, A., Stoll, O. & Hoffmann, A. (2003). Diagnostik und Stabilität der Mannschaftskohäsion in den Sportspielen. *Leipziger sportwissenschaftliche Beiträge (Academia-Verl.)*, 44 (2), 1–24.
- Lavallee, D., Kremer, J., Moran, A. & Williams, M. (2004). *Sport psychology. Contemporary themes*. Basingstoke, Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York u. a.: McGraw-Hill.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.



- Leal Filho, W. (Hrsg.). (2016). *Forschung für Nachhaltigkeit an deutschen Hochschulen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. (2016).
- Legewie, H. (2005). Rezension. Jörg Strübing (2004). Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung [63 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7 (2), Art. 1. Zugriff am 09. August 2016 unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs060210>.
- Legewie, H. & Schervier-Legewie, B. (1995). Im Gespräch: Anselm Strauss. *Journal für Psychologie*, 3 (1), 64–75.
- Legewie, H. & Schervier-Legewie, B. (2004). "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. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 5 (3), Art. 22.
- Legewie, H. & Schervier-Legewie, B. (2011). "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. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded theory reader* (S. 69–78). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lehmann, M., Keul, J., da Prada, M. & Kindermann, W. (1980a). Plasmakatecholamine, Glucose, Lactat und Sauerstoffaufnahme-fähigkeit von Kindern bei aeroben und anaeroben Belastungen. *Deutsche zeitschrift für Sportmedizin*, 31, 230–236.
- Lehmann, M., Keul, J., Schmid, P., Kindermann, W. & Huber, G. (1980b). Plasmakatecholamine, Glucose, Lactat sowie aerobe und anaerobe Kapazität bei Jugendlichen. *Deutsche zeitschrift für Sportmedizin*, 31, 287–295.
- Lemberg, E. (1963). Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung. Das Bildungswesen als gesellschaftliche Institution. In E. Lemberg (Hrsg.), *Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung* (S. 21–100). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Lemberg, E. (Hrsg.). (1963). *Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung*. Heidelberg: Quelle & Meyer. (1963).
- Lemyre, F., Trudel, P. & Durand-Bush, N. (2007). How Youth-Sport Coaches Learn to Coach. *The Sport Psychologist*, 21 (2), 191–209.
- Lengersdorf, D. & Wieser, M. (Hrsg.). (2014). *Schlüsselwerke der Science & Technology Studies*. Wiesbaden: Springer VS. (2014).
- Lenhard, W. (Hrsg.). (2016). *Psychische Störungen bei Jugendlichen*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. (2016).
- Lenzen, D.&L.N. (1997). *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lenzen, D. & Luhmann, N. (Hrsg.). (1997). *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1344) (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp. (1997).
- Leopold, D.&O.C. (2011). *Kyudo - Traditionelles japanisches Bogenschiessen. Eigenart und Geschichte*. Salzburg: Hi Shou Chou Gun Universitäts-Kyudojo Salzburg.
- Lerchster, R. E. & Krainer, L. (Hrsg.). (2016). *Interventionsforschung. Band 2: Anliegen, Potentiale und Grenzen transdisziplinärer Wissenschaft* (1. Aufl. 2016). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH; Springer. (2016).
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality: selected papers by Kurt Lewin*.: McGraw-Hill.
- Leyener, S., Bähr, I., Tittlbach, S., Sygusch, R. & Gerlach, E. (2013). Nature and function of sport pedagogy. A review of the literature in German publications (2011–2013). *International Journal of Physical Education*, 50 (4), 7–19.
- Liebsch, K. (2016). Theorie und Praxis. In A. Scherr (Hrsg.), *Soziologische Basics* (S. 291–298). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lienert, G.A. & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse* (6. Aufl., Studienausg). Weinheim: Beltz, Psychologie Verl.-Union.
- Locke, A. (2003). "If I'm Not Nervous, I'm Worried, Does That Make Sense?". The Use of Emotion Concepts by Athletes in Accounts of Performance. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 4 (1), Art. 10. Zugriff am 18. November 2016 unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/752/1630>.
- Locke, J. (1970). *Gedanken über Erziehung (1692)*. Leipzig: Reclam.
- Löffelholz, M. & Rothenberger, L. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Journalismustheorien*. Wiesbaden: Springer VS. (2016).
- Lott, A.J. & Lott, B.E. (1965). Group cohesiveness as interpersonal attraction: a review of relationships with antecedent and consequent variables. *Psychological Bulletin*, 64 (4), 259–309.
- Lüders, C. (2013). Beobachten im Feld und Ethnographie. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Rororo, 55628: Rowohlts Enzyklopädie, S. 384–401). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Lüders, C. & Behr-Heintze, A. (2010). Außerschulische Jugendbildung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 445–466). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Lueger, M. (2000). *Grundlagen qualitativer Feldforschung. Methodologie, Organisation, Materialanalyse* (UTB, 2148). Wien: WUV-Verlag.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Luhmann, N. (1997). Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1344, S. 11–29). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luiselli, J.K. & Reed, D.D. (Hrsg.). (2011). *Behavioral Sport Psychology*. New York, NY: Springer New York. (2011).
- Luiselli, J.K. & Reed, D.D. (Hrsg.). (2011). *Behavioral Sport Psychology. Evidence-Based Approaches to Performance Enhancement*. New York: Springer Science. (2011).
- Macintyre, M. (1983). *The Kula. A Bibliography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macklem, G.L. (2011). *Evidence-based school mental health services. Affect education, emotion regulation training, and cognitive behavioral therapy*. New York: Springer.
- Macklem, G.L. (2008). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. New York, NY: Springer.
- Mahoney, J.W., Gucciardi, D.F., Ntoumanis, N. & Mallett, C.J. (2014). Mental toughness in sport: motivational antecedents and associations with performance and psychological health. *Journal of sport & exercise psychology*, 36 (3), 281–292.
- Mahoney, M.J. & Meyers, A.W. (1989). Anxiety and athletic performance. Traditional and cognitive-developmental perspectives. In D. Hackfort & C.D. Spielberger (Hrsg.), *Anxiety in sports. An international perspective* (The Series in health psychology and behavioral medicine, S. 77–94). New York: Hemisphere Pub. Corp.
- Malinowski, B. (1979). *Argonauten des westlichen Pazifik. Ein Bericht über Unternehmungen und Abenteuer der Eingeborenen in den Inselwelten von Melanesisch-Neuguinea* (Schriften: in 4 Bänden / Bronislaw Malinowski. Hrsg. von Fritz Kramer, 1). Frankfurt am Main: Syndikat.
- Mandl, H. & Huber, G. L. (1983). Theoretische Grundpositionen zum Verhältnis von Emotion und Kognition. In Mandl, H. & Huber, G. L. (Hrsg.), *Emotion und Kognition* (U & S Psychologie, S. 1–60). München, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Mandl, H. & Huber, G. L. (Hrsg.). (1983). *Emotion und Kognition* (U & S Psychologie). München, Baltimore: Urban & Schwarzenberg. (1983).
- Mansell, W. (2008). *Research reveals teaching's Holy Grail*. Zugriff am 28. Juni 2016 unter Research reveals teaching's Holy Grail.
- Manz, K., Schlack, R., Poethko-Müller, C., Mensink, G., Finger, J. & Lampert, T. (2014). Körperlich-sportliche Aktivität und Nutzung elektronischer Medien im Kindes- und Jugendalter. Ergebnisse der KiGGS-Studie - Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 57 (7), 840–848.
- Manzeske, D. P. & Stright, A. Dopkins. (2009). Parenting Styles and Emotion Regulation. The Role of Behavioral and Psychological Control During Young Adulthood. *Journal of Adult Development*, 16 (4), 223–229.
- Marschik, M. (2009). Transformation der Bewegungskultur. In M. Marschik, Müllner R., Penz O. & G. Spitaler (Hrsg.), *Sport studies. Eine Einführung* (Uni-Taschenbücher, 3226, S. 23–34). Wien: Facultas.wuv.
- Marschik, M., Müllner R., Penz O. & Spitaler, G. (Hrsg.). (2009). *Sport studies. Eine Einführung* (Uni-Taschenbücher, 3226). Wien: Facultas.wuv. (2009).
- Martin, L.J., Carron, A. & Burke, S. (2009). *Team building interventions in sport: A meta-analysis*. Zugriff am 07. September 2016 unter https://www.researchgate.net/publication/258440773_Team_building_interventions_in_sport_A_meta-analysis.
- Martins, B., Ponzio, A., Velasco, R., Kaplan, J. & Mather, M. (2015). Dedifferentiation of emotion regulation strategies in the aging brain. *Social cognitive and affective neuroscience*, 10 (6), 840–847.
- Mauss, I.B., Levenson, R.W., McCarter, L., Wilhelm, F.H. & Gross, J.J. (2005). The tie that binds? Coherence among emotion experience, behavior, and physiology. *Emotion (Washington, D.C.)*, 5 (2), 175–190.
- Maxeiner, J. (2004). *Emotion und sportliche Leistung*: Universität des Saarlandes / Sportwissenschaftliches Institut.
- Mayer, J. & Hermann, H.-D. (2015). *Mentales Training*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 189–215). Münster, Westf: Waxmann.
- Mayring, P. (2001). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse [31 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 2 (1), Art. 6.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (Beltz Studium) (5., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (Beltz Studium) (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–556). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- McAllister, M. (2001). Grounded Theory in Genetic Counseling Research. *Journal of genetic counseling*, 10 (3), 233–250.
- McIntosh, D. N., Druckman, D. & Zajonc, R. B. (1994). Socially induced affect. In D. Druckman & R.A. Bjork (Hrsg.), *Learning, remembering, believing. Enhancing human performance* (S. 251–276). Washington, D.C.: National Academy Press.



- Meding, M. (1987). Kohäsion und Effektivität leistungsorientierter Sportspielmannschaften. Ergebnisse einer Längsschnittstudie mit 64 Basketballmannschaften. In J. Friedrichs (Hrsg.), *23. Deutscher Soziologentag 1986. Sektions- und Ad-hoc-Gruppen* (S. 365–368). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meggs, J., Ditzfeld, C. & Golby, J. (2014). Self-concept organisation and mental toughness in sport. *Journal of sports sciences*, 32 (2), 101–109.
- Meinberg, E. (1979). *Erziehungswissenschaft und Sportpädagogik*. Sankt Augustin: Academia.
- Meinberg, E. (1996). *Hauptprobleme der Sportpädagogik. Eine Einführung* (Die Erziehungswissenschaft) (2., aktualisierte Aufl.). Darmstadt: Wiss. Buchges. [Abt. Verl.].
- Meinberg, E. (2010). Fairness. Eine zentrale moralische Dimension sportlichen Leistungshandelns. In Lange, H. & Nordmann, L. (Hrsg.), *Spitzensport. Training - Ethik - Trainerbildung* (Interdisziplinäre Beiträge zur Trainingspädagogik, Bd. 3, S. 159–168). Göttingen: Cuvillier.
- Meinefeld, W. (1994). Selbstreferentialität und Korrespondenz. Wie konstruktiv ist unsere Erkenntnis? *Journal for General Philosophy of Science*, 25 (1), 135–156.
- Meinholz, H. & Förtsch, G. (2010). *Führungskraft Ingenieur* (Praxis) (1. Aufl.). Wiesbaden: Vieweg + Teubner.
- Merkens, H. (1989). Einleitung. In Merckens, H. & Repp, M. (Hrsg.), *Teilnehmende Beobachtung. Werkstattberichte und methodologische Reflexionen* (S. 9–18). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Merkens, H. (2006). Nachwort. In H. Merckens (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merkens, H. (2011). Zukunft der Bildungsforschung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung* (S. 509–519). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merkens, H. (Hrsg.). (2006). *Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (2006).
- Merkens, H. & Repp, M. (Hrsg.). (1989). *Teilnehmende Beobachtung. Werkstattberichte und methodologische Reflexionen*. Frankfurt am Main: Campus Verlag. (1989).
- Merson, M., Balzarini, A., Bosello, F., Valesella, F., Cotza, B., Blandini, M.G., Bordet, V., Campanini, P., Cavallini, L., Cestaroli, R., Chimento, G., Ficarelli, C., Ficchi, D., Placucci, P. & Conno, F. de. (1998). Archery as a possible rehabilitative activity in the oncological structure: preliminary observations from a feasibility study. *Tumori*, 84 (5), 614–615.
- Messmer, R. (2003). Erlebnis, Erfahrung und Lernen. Am Beispiel von Sportpädagogik und Erlebnispädagogik. In N. Gissel & J. Schwier (Hrsg.), *Abenteurer, Erlebnis und Wagnis. Perspektiven für den Sport in Schule und Verein? Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 30.5. - 1.6.2002 in Giessen* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 134, S. 82–92). Hamburg: Czwalina.
- Messmer, R. (2011). Pragmatismus und seine Rezeption in der deutschen Sportpädagogik. *Sportwissenschaft*, 41 (3), 233–242.
- Meutgens, R. (1997). Können (und wollen) wir uns soziale Kompetenz leisten? *Sportwissenschaft*, 27 (1), 103–106.
- Mey, G. (Hrsg.). (2005). *Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie*. Köln: KSV, Kölner Studien Verlag. (2005).
- Mey, G. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. (2010).
- Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.). (2011). *Grounded theory reader* (2. aktualisierte und erweiterte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (2011).
- Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.). (2014). *Qualitative research analysis and discussion - 10 Years Berlin Methodentreffen*. Fachmedien, [Germany], Wiesbaden, [Germany]: Springer VS. (2014).
- Mey, G. & Mruck, K. (2007). Grounded Theory Methodologie. Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil. *Historical Social Research, Supplement* (19), 11–39.
- Mey, G. & Mruck, K. (2010). Grounded-Theory-Methodologie. In G. Mey (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 614–626). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Mey, G. & Mruck, K. (2011). Grounded-Theory-Methodologie. Entwicklung, Stand, Perspektiven. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded theory reader* (S. 11–48). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, E. (Hrsg.). (1966). *Fernsehen in der Lehrerbildung. Neue Forschungsansätze in Pädagogik, Didaktik und Psychologie*. München: Manz. (1966).
- Meyer-Drawe, K. (2013). Aufmerken – eine phänomenologische Studie. In S. Reh, K. Berdelmann & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Aufmerksamkeit. Geschichte, Theorie, Empirie* (S. 117–126). Wiesbaden: Springer VS.
- Michaels, A. (Hrsg.). (2010). *Klassiker der Religionswissenschaft. Von Friedrich Schleiermacher bis Mircea Eliade* (3. Aufl., unveränd. Nachdr.). München: Beck. (2010).
- Mierke, J. (2004). *Kognitive Prozesse bei der indirekten Messung von Einstellungen mit dem Impliziten Assoziationstest*. Dissertation. Freiburg i. Br.: Albert-Ludwigs-Universität, Wirtschafts- und Verhaltenswissenschaftliche Fakultät.
- Mierke, J. & Klauer, K. C. (2003). Method-specific variance in the implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (6), 1180–1192.

- Miethling, W.-D. & Gieß-Stüber, P. (Hrsg.). (2007). *Beruf: Sportlehrer-in. Über Persönlichkeit, Kompetenzen und professionelles Selbst von Sport- und Bewegungslehrern* (Basiswissen Didaktik des Bewegungs- und Sportunterrichts, Bd. 6). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. (2007).
- Miethling, W.-D. & Gieß-Stüber, P. (2007). Persönlichkeit, Kompetenzen und Professionelles Selbst des Sport- und Bewegungslehrers. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer-in. Über Persönlichkeit, Kompetenzen und professionelles Selbst von Sport- und Bewegungslehrern* (Basiswissen Didaktik des Bewegungs- und Sportunterrichts, Bd. 6, S. 1–24). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Mikos, L. & Wegener, C. (Hrsg.). (2005). *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch* (UTB, 8314). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft. (2005).
- Minnameier, G. (2001). Bildungspolitische Ziele, wissenschaftliche Theorien und methodischpraktisches Handeln. Auch ein Plädoyer für „Technologieführerschaft“ im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft* (16), 13–29.
- Mittag, J. & Wendland, D. (2015). Freizeitsport – Sport und Bewegung in der Freizeit. In R. Freericks & D. Brinkmann (Hrsg.), *Handbuch Freizeitsoziologie* (S. 385–414). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Moll, T., Jordet, G. & Pepping, G.-J. (2010). Emotional contagion in soccer penalty shootouts: celebration of individual success is associated with ultimate team success. *Journal of sports sciences*, 28 (9), 983–992.
- Möller, I. (2006). *Mediengewalt und Aggression. Eine längsschnittliche Betrachtung des Zusammenhangs am Beispiel des Konsums gewalthaltiger Bildschirmspiele*. Dissertation. Potsdam: Universität Potsdam, Institut für Psychologie und Sozialpsychologie.
- Möller, K., Grote, J., Nolde, K. & Schuhmacher, N. (2016). *Die kann ich nicht ab! - Ablehnung, Diskriminierung und Gewalt bei Jugendlichen in der (Post-) Migrationsgesellschaft*. [Place of publication not identified]: Springer Science and Business Media.
- Mon, D., Zakyntinaki, M.S., Cordente, C.A., Anton, A.J.M., Rodriguez, B.R. & Jimenez, D.L. (2015). Finger Flexor Force Influences Performance in Senior Male Air Pistol Olympic Shooting. *PLoS one*, 10 (6), e0129862.
- Mon, D., Zakyntinaki, M.S., Cordente, C.A., Monroy Anton, A. & Lopez Jimenez, D. (2014). Validation of a dumbbell body sway test in olympic air pistol shooting. *PLoS one*, 9 (4), e96106.
- Montag, C. (2016). *Persönlichkeit - Auf der Suche nach unserer Individualität*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Montessori, M. (2006). *Kinder sind anders. Aus dem Italienischen von P. Eckstein und U. Weber. Bearbeitet von H. Helming* (23. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Moos, P.v. (2001). *Attentio est quaedam sollicitudo*. Die religiöse, ethische und politische Dimension der Aufmerksamkeit im Mittelalter. In A. Assmann & J. Assmann (Hrsg.), *Aufmerksamkeiten* (Archäologie der literarischen Kommunikation, 7, S. 91–128). München: Fink.
- Moran, A. (2004). Attention and Concentration Training in Sport. In C.D. Spielberger (Hrsg.), *Encyclopedia of applied psychology* (S. 209–214). Oxford, Boston: Elsevier Academic Press.
- Morris, T. & Summers, J.J. (Hrsg.). (2004). *Sport psychology. Theory, applications and issues* (2nd ed.). Brisbane: Wiley. (2004).
- Morse, J.M. (2007). Sampling in Grounded Theory. In Bryant, A. & Charmaz, K. (Hrsg.), *The Sage Handbook of Grounded Theory* (S. 229–244). London: Sage.
- Morse, J.M., Stern, P.N., Corbin, J., Bowers, B., Charmaz, K. & Clarke, A.E. (2016). *Developing grounded theory. The second generation* (Developing qualitative inquiry, 3). London: Routledge.
- Muckel, P. (2011). Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded theory reader* (S. 333–352). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mudrack, P.E. (1989). Defining Group Cohesiveness. A Legacy of Confusion? *Small Group Research*, 20 (1), 37–49.
- Mullen, B. & Copper, C. (1994). The relation between group cohesiveness and performance. An integration. *Psychological Bulletin*, 115 (2), 210–227.
- Müller, B. (2008). Ethnographie und Jugendarbeit. Zum Verhältnis von Forschen als Teilhabe an pädagogischer Praxis und pädagogische Praxis mit forschendem Habitus. In B. Hünersdorf, C. Maeder & B. Müller (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (Materialien, S. 79–94). Weinheim, München: Juventa-Verl.
- Müller, F. (2015). *Selbsttransformation und charismatisch evangelikale Identität. Eine vergleichende ethnosemantische Lebenswelt-Analyse* (SpringerLink: Bücher). Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, N. (2001). Olympische Erziehung. In Grupe, Ommo & Mieth, Dietmar (Hrsg.), *Lexikon der Ethik im Sport* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, Bd. 99, S. 385–395). Schorndorf: K. Hofmann.
- Müller, U., Riegraf, B. & Wilz, S.M. (Hrsg.). (2013). *Geschlecht und Organisation* (Geschlecht und Gesellschaft, Bd. 45). Wiesbaden: Springer VS. (2013).
- Münch, J. & Wyrobnik, I. (2010). *Pädagogik des Glücks. Wann, wo und wie wir das Glück lernen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.



- Münst, A.S. (2010). Teilnehmende Beobachtung. In R. Becker & B. Budrich (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (Geschlecht und Gesellschaft, 35, S. 380–385). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Münsterberg, H. (1996). *Das Lichtspiel. Eine psychologische Studie [1916] und andere Schriften zum Kino* (SYNEMA-Publikationen). Wien: Synema.
- Murray, N. (2006). The Differential Effect of Team Cohesion and Leadership Behavior in High School Sports. *Individual Differences Research*, 4 (4), 216–225.
- Musil, R. (1931/1981). Als Papa Tennis lernte. In A. Frise (Hrsg.), *Robert Musil. Gesammelte Werke* (Kleine Prosa, Aphorismen, Autobiographisches, 7, S. 685–691). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mutz, M. (2015). Sprachliche Assimilation als Voraussetzung für die soziale Partizipation in Sportvereinen. In U. Burrmann, M. Mutz & U. Zender (Hrsg.), *Jugend, Migration und Sport* (S. 149–166). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Nagel, M. (©2003). *Soziale Ungleichheiten im Sport* (Sportentwicklungen in Deutschland, 16). Aachen: Meyer & Meyer.
- Näslund, J. & Jern, S. (Hrsg.). (2009). *Dynamics within and outside the lab. Proceedings from the 6th GRASP conference, Lund University, May 2008*. Lund: Lund University. (2009).
- Nathan, S., Bunde-Birouste, A., Evers, C., Kemp, L., MacKenzie, J. & Henley, R. (2010). Social cohesion through football: a quasi-experimental mixed methods design to evaluate a complex health promotion program. *BMC public health*, 10, 587.
- Naumann, J. (1993). Bildungsforschung als Alibi? In H. Becker, G. Becker & J. Zimmer (Hrsg.), *Lust und Last der Aufklärung. Ein Buch zum 80. Geburtstag von Hellmut Becker* (S. 294–304). Weinheim: Beltz.
- Naylor, J.M. (2012). Aggression. In Goldstein, S. & Naglieri, J. A. (Hrsg.), *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (Springer Reference, S. 64–66). Berlin: Springer US.
- Naylor, P.-J., Nettlefold, L., Race, D., Hoy, C., Ashe, M.C., Wharf Higgins, J. & McKay, H.A. (2015). Implementation of school based physical activity interventions: a systematic review. *Preventive medicine*, 72, 95–115.
- Nelson, L., Cushion, C. & Potrac, P. (2006). Formal, Nonformal and Informal Coach Learning. A Holistic Conceptualisation. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 1 (3), 247–259.
- Nelson, L., Cushion, C. & Potrac, P. (2013). Enhancing the provision of coach education. The recommendations of UK coaching practitioners. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18 (2), 204–218.
- Neuber (Hrsg.). (2009b). *Informelles Lernen im Sport*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. (2009b).
- Neuber, N. (Hrsg.). (2010). *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte* (SpringerLink: Bücher). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden. (2010).
- Neuber, N. (Hrsg.). (2010). *Informelles Lernen im Sport*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. (2010).
- Neuber, N., Breuer, M., Derecik, A., Golenia, M. & Wienkamp, F. (2010). *Kompetenzerwerb im Sportverein. Empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter* (SpringerLink: Bücher). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden.
- Neuber, N. (2009b). Informelles Lernen im Sport – ein vernachlässigtes Feld der Bildungsdebatte. In Neuber (Hrsg.), *Informelles Lernen im Sport* (S. 9–31). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Neuber, N. (Hrsg.). (2009). *Informelles Lernen im Sport. Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsbildung* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (2009).
- Neumann, O. (1957). *Sport und Persönlichkeit*. München: Barth.
- Neumann, P. (2009). Wagniserziehung im Schulsport. Eine kritisch-konstruktive Betrachtung. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 194–205). Balingen: Spitta.
- Neumann, S. (2012). Beobachtungsverhältnisse. Feldtheoretische Erkundungen zu einer Empirie des Pädagogischen. In Bernhard, Stefan & Schmidt-Wellenburg, Christian (Hrsg.), *Der programmatische Kern* (Feldanalyse als Forschungsprogramm, / Stefan Bernhard; Christian Schmidt-Wellenburg (Hrsg.) ; 1, S. 221–242). Wiesbaden: Springer VS.
- Neumann, S. (2013). Unkritisch kritisch. über die (Un-)möglichkeit einer Theorie Sozialer Arbeit als Kritik. In B. Hünersdorf & J. Hartmann (Hrsg.), *Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit? Disziplinäre und interdisziplinäre Diskurse* (S. 127–144). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Nicholls, A., Perry, J., Jones, L., Sanctuary, C., Carson, F. & Clough, P.J. (2015). The mediating role of mental toughness in sport. *The Journal of sports medicine and physical fitness*.
- Nicholls, A.R. (Hrsg.). (2010). *Coping in Sport: Theory, Methods, and Related Constructs*: Nova Science Publishers Incorporated. (2010).
- Nida-Rümelin, J. (2011). Die physische Dimension der Bildung. In Krüger, M. & Neuber, N. (Hrsg.), *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte* (Bildung und Sport, 1, S. 17–33). Wiesbaden: VS-Verl. für Sozialwiss.
- Nideffer, R.M. (1976). *The inner athlete. Mind plus muscle for winning*. New York: Crowell.
- Niederbacher, A. & Zimmermann, P. (2011). *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter* (SpringerLink: Bücher) (4., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden.

- Nitsch, J.R. & Allmer, H. (1979). Naive psychoregulative Techniken der Selbstbeeinflussung im Sport. *Sportwissenschaft*, 9 (2), 143–163.
- Nobis, T. & Baur, J. (Hrsg.). (2007). *Soziale Integration vereinsorganisierter Jugendlicher* (Wissenschaftliche Berichte und Materialien / Bundesinstitut für Sportwissenschaft, Bonn, Bd. 2007,09) (1. Aufl.). Köln: Sportverl. Strauss. (2007).
- Nobis, T. & Mutz, M. (2011). Die Sportvereine des DOSB-Programms „Integration durch Sport“ — Ergebnisse der Potsdamer Evaluationsstudie. In S. Braun & T. Nobis (Hrsg.), *Migration, Integration und Sport* (S. 159–182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Noormohammadpour, P., Rostami, M., Mansournia, M.A., Farahbakhsh, F., Pourgharib Shahi, M.H. & Kordi, R. (2016). Low back pain status of female university students in relation to different sport activities. *European spine journal: official publication of the European Spine Society, the European Spinal Deformity Society, and the European Section of the Cervical Spine Research Society*, 25 (4), 1196–1203.
- Nordmann, L. (2010). Bildung im Sport. Aktuelle Überlegungen zur Trainerausbildung im Leistungssport. In Lange, H. & Nordmann, L. (Hrsg.), *Spitzensport. Training - Ethik - Trainerbildung* (Interdisziplinäre Beiträge zur Trainingspädagogik, Bd. 3, S. 235–252). Göttingen: Cuvillier.
- Nutley, S., Davies, H.T.O. & Walter, I. (2007). *Using evidence. How research can inform public services* (Reprint). Bristol, UK: Policy Press.
- Obereisenbuchner, M. (2005). *Eugen Herrigel und der westliche Blick auf die fernöstliche Kultur*. Vortrag bei der Tagung "Die Weißheit des Loslassens". Garmisch-Partenkirchen.
- O'Connell, T. S., Todd, S., Breunig, M., Young, A., Anderson, L. & Anderson, D. (2008). The effect of leadership style on sense of community and group cohesion in outdoor pursuits trip groups. *Research in Outdoor Education* (9), 43–59.
- Oechler, M. & Schmidt, H. (Hrsg.). (2014). *Empirie der Kinder- und Jugendverbandsarbeit. Forschungsergebnisse und ihre Relevanz für die Entwicklung von Theorie, Praxis und Forschungsmethodik* (SpringerLink: Bücher). Wiesbaden: Imprint: Springer VS. (2014).
- Oerter, R. & Dreher, E. (2008). Jugendalter. In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (Lehrbuch, S. 271–332). Weinheim, Basel: Beltz, PVU.
- Oerter, R. & Montada, L. (2002). *Entwicklungspsychologie* (Lehrbuch) (5., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim [u.a.]: Beltz PVU.
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). (2008). *Entwicklungspsychologie* (Lehrbuch) (6., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz, PVU. (2008).
- Ohlert, J., Kleinknecht, C. & Kleinert, J. (2015). Group cohesion reworded. Measuring group cohesion perceptions in sport. *Sportwissenschaft*, 45 (3), 116–126.
- Olbertz, J.-H. (2008). Qualität von Bildung. In Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.), *Soziale Arbeit in Gesellschaft* (Springer-Link: Bücher, S. 363–372). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Olson, M. A. & Fazio, R. H. (2004). Reducing the influence of extrapersonal associations on the Implicit Association Test: personalizing the IAT. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86 (5), 653–667.
- Orth, B., Schwietring, T. & Weiss, J. (Hrsg.). (2003). *Soziologische Forschung. Stand und Perspektiven: ein Handbuch*. Opladen: Leske + Budrich. (2003).
- Ortner, T.M., Proyer, R.T. & Kubinger, K.D. (Hrsg.). (2006). *Theorie und Praxis objektiver Persönlichkeitstests* (1. Auflage). Bern: Verlag Hans Huber. (2006).
- Oswald, H. (2013). Was heißt qualitativ forschen? In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (Handbuch, S. 183–201). Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Otto, H.-U. (Hrsg.). (2008). *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (SpringerLink: Bücher) (2. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. (2008).
- Otto, H.-U. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2006). *Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik: mit 9 Tabellen*. München [u.a.]: Reinhardt. (2006).
- Otto, H.-U. & Rauschenbach, T. (2012). *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (SpringerLink: Bücher) (2. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Overwien, B. (2007). *Informelles Lernen in der internationalen Diskussion*. Zugriff am 21. Juni 2016 unter http://www.informelles-lernen.de/fileadmin/dateien/Informelles_Lernen/Texte/Overwien_2007.pdf.
- Pant, H.A. (2014). Aufbereitung von Evidenz für bildungspolitische und pädagogische Entscheidungen: Metaanalysen in der Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (S4), 79–99.
- Parker, J.D.A., Saklofske, D.H. & Stough, C. (Hrsg.). (2009). *Assessing Emotional Intelligence* (The Springer Series on Human Exceptionality). Boston, MA: Springer US. (2009).
- Parnabas, V., Wahidah, T., Abdullah, N.M., Mohamed Shapie, M.N., Parnabas, J. & Mahamood, Y. (2014). Cognitive Anxiety and Performance on Team and Individual Sports Athletes. In R. Adnan, S.I. Ismail & N. Sulaiman (Hrsg.), *Proceedings of the International Colloquium on Sports Science, Exercise, Engineering and Technology 2014 (ICoSSEET 2014)* (S. 301–308). Singapore: Springer.
- Pawils, S. & Metzner, F. (2016). Violence prevention in childhood and adolescence--a brief overview. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 59 (1), 52–56.



- Payne, M. (2014). Olympische Spiele – mehr als nur eine Marke. In H. Preuß (Hrsg.), *Marken und Sport. Aktuelle Aspekte der Markenführung im Sport und mit Sport* (S. 531–544). Wiesbaden: Springer.
- Peirce, C.S. (1909). *Studies in Meaning. The Import of Thought: An Essay in Two Chapters*.
- Perse, E.M. (2001). *Media effects and society* (LEA's communication series). Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Petermann, F. & Koglin, U. (2013). *Aggression und Gewalt von Kindern und Jugendlichen. Hintergründe und Praxis ; mit ... 11 Tabellen*. Berlin [u.a.]: Springer.
- Petermann, F. & Koglin, U. (2015). *Aggression und Gewalt bei Kindern und Jugendlichen. Formen und Ursachen* (Springer-Link: Bücher) (Aufl. 2015). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2008). *Training mit aggressiven Kindern* (Materialien für die klinische Praxis) (12., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim, Bergstr.: Beltz, J.
- Peterson, G. (2014). Sports and Emotions. In J.E. Stets & J.H. Turner (Hrsg.), *Handbook of the sociology of emotions* (Handbooks of Sociology and Social Research, S. 495–510). Dordrecht: Springer.
- Petzold, H.G. (Hrsg.). (2012). *Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie - Interdisziplinäre Perspektiven* (integrative Modelle in Psychotherapie, Supervision und Beratung). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (2012).
- Pfitzner, M. (Hrsg.). (2014). *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (Bildung und Sport, 5). Wiesbaden: Springer VS. (2014).
- Piaget, J. (1930/1999). *Über Pädagogik* (Beltz-Taschenbuch, 1. Essay). Weinheim: Beltz.
- Pietarinen, A.-V. (2014). Diagrams or rubbish. In T. Thellefsen & B. Sørensen (Hrsg.), *Charles Sanders Peirce in His Own Words. 100 Years of Semiotics, Communication and Cognition* (Semiotics, Communication and Cognition [SCC], v.14, S. 115–120). Boston: de Gruyter Mouton.
- Pigeot, I. & Walter, U. (2016). Unsere Kinder: Die Zukunft ist fett. Verlieren wir den Kampf gegen den Speck? *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 59 (11), 1369–1371.
- Pirsig, R.M. (1978/2001). *Zen und die Kunst ein Motorrad zu warten. E. Versuch über Werte* (Fischer-Taschenbücher, 2020) (Ungekürzte Ausg.). Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Platon. (1957). *Sämtliche Werke* (Symposion, 2). Hamburg.
- Plöhn, I. (2002). *Zur erziehungswissenschaftlichen Relevanz des „Flow“-Begriffes. Eine Analyse reformpädagogischer Konzepte*. Dissertation. Hamburg: Universität Hamburg.
- Podsiadlowski, A. & Spieß, E. (2000). Teamarbeit und Freiwilliges Arbeitsengagement. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 31 (2), 197–212.
- Pohl, C.&H.H.G. (2007). Die Gestaltungsprinzipien für transdisziplinäre Forschung des td-net und ihre Bedeutung für die Evaluation. In S.&P.C.E. Stoll-Kleemann (Hrsg.), *Evaluation inter- und transdisziplinärer Forschung. Humanökologie und Nachhaltigkeitsforschung auf dem Prüfstand* (Edition Humanökologie, 5, S. 173–194). München: Oekom-Verl.
- Pointner, S. & Franzen, A. (2015). Fairness. In Braun, N. & Saam, N. J. (Hrsg.), *Handbuch Modellbildung und Simulation in den Sozialwissenschaften* (S. 743–771). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Pongratz, L.A. (Hrsg.). (2007). *Bildung, Wissen, Kompetenz*. Bielefeld: Janus Presse. (2007).
- Popitz, H. (1992). *Phänomene der Macht* (2., stark erw. Aufl.). Tübingen: J.C.B. Mohr (P. Siebeck).
- Popper, K.R. (1984). *Logik der Forschung* (Einheit der Gesellschaftswissenschaften, 4) (8. Aufl.). Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Prein, G. & Erzberger, C. (2000). Integration statt Konfrontation! On the methodological discussion about the respective values of quantitative und qualitative research. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3 (3), 343–357.
- Preissing, C. & Dreier, A. (2006). *Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt*. Berlin: Verl. Das Netz.
- Prendel, A., Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010). Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. In H. Boller, B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel & S. Richter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (Juventa-Handbuch, S. 17–39). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Prenzel, M. (2006). Bildungsforschung zwischen Pädagogischer Psychologie und Erziehungswissenschaft. In H. Merckens (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung* (S. 69–79). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, M., Gogolin, I. & Krüger, H.-H. (Hrsg.). (2008). *Kompetenzdiagnostik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (2008).
- Preuß, H. (Hrsg.). (2014). *Marken und Sport. Aktuelle Aspekte der Markenführung im Sport und mit Sport* (korr. Nachd.). Wiesbaden: Springer. (2014).
- Prinz, A. (2013). Gladiatorprinzip und Tribüleneffekt. *Sportwissenschaft*, 43 (2), 124–136.
- Prohl, R. (2004). Bildungsaspekte des Trainings und Wettkampfs im Sport. In R. Prohl & H. Lange (Hrsg.), *Pädagogik des Leistungssports. Grundlagen und Facetten* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 142, S. 11–39). Schorn-dorf: K. Hofmann.
- Prohl, R. (2004). Vermittlungsmethoden. Eine erziehungswissenschaftliche Lücke in der Bildungstheorie des Sportunterrichts. In M. Schierz (Hrsg.), *Sportpädagogisches Wissen. Spezifik - Transfer - Transformationen ; Jahrestagung der*

- dvs-Sektion Sportpädagogik vom 19. - 21. Juni 2003 in Hayn* (... Jahrestagung der Sektion Sportpädagogik der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 2003, S. 117–127). Hamburg: Czwalina.
- Prohl, R. (2009). Erziehung mit dem Ziel der Bildung: Der Doppelauftrag des Sportunterrichts. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 40–53). Balingen: Spitta.
- Prohl, R. & Emrich, E. (2009). Eliteschulen des Sports als Bildungsorganisationen einer Zivilgesellschaft. *Sportwissenschaft*, 39 (3), 197–209.
- Prohl, R. & Lange, H. (Hrsg.). (2004). *Pädagogik des Leistungssports. Grundlagen und Facetten* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 142). Schorndorf: K. Hofmann. (2004).
- Prohl, R. & Scheid, V. (2012). Einleitung. Zum Verhältnis zwischen Sportpädagogik und Sportdidaktik. In Scheid, V. & Prohl, R. (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen - Lehrplan - Bewegungsfelder* (S. 11–16). Wiebelsheim, Hunsrück: Limpert.
- Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik* (3., korrigierte Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, Robert & Röthig, Peter (Hrsg.). (2003). *Sportwissenschaftliches Lexikon* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 49/50) (7., völlig neu bearb. Aufl.). Schorndorf: Hofmann. (2003).
- Pronczynsky, A.v. (2007). "Zerstreutheit s Aufmerksamkeit". Historische Rekonstruktion eines spannungsvollen Verhältnisses. In Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.), *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* (S. 115–137). Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt.
- Ptack, R. & Sygusch, R. (2016). Kompetenzorientierte Qualifizierung im DOSB. Trainer/-in Leistungssport zwischen Anspruch und Wirklichkeit (QuaTro). In C. Heim, R. Prohl & H. Gissel (Hrsg.), *Bildungsforschung im Sport. 29. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 26.-28. Mai 2016 in Frankfurt/Main* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 256, S. 127–128). Hamburg: Feldhaus.
- Quandt, T. (2011). Journalisten unter Beobachtung. Grundlagen, Möglichkeiten und Grenzen der Beobachtung als Methode der Journalismusforschung. In O. Jandura & T. Quandt (Hrsg.), *Methoden der Journalismusforschung* (S. 277–297). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Raab, G., Unger, A. & Unger, F. (2010). *Marktpsychologie. Grundlagen und Anwendung* (SpringerLink: Bücher) (3., überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: Gabler Verlag / Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden.
- Raatz, W. (1996). "Ziel ist die ganzheitliche Ausbildung". Pater Colm O'Connell berichtet über die Sankt Patrick's High School in Kenia. *Leichtathletik*, 47 (11), 16–17.
- Raithel, J. (Hrsg.). (2001). *Risikoverhaltensweisen jugendlicher*. [S.l.]: Springer. (2001).
- Ramsenthaler, C. (2013). Was ist „Qualitative Inhaltsanalyse?“. In M. Schnell (Hrsg.), *Der Patient am Lebensende. Eine Qualitative Inhaltsanalyse* (Palliative Care und Forschung, S. 23–42). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS.
- Rattay, P. (2002). Psychosoziale und medizinische Beratung in der Schule Bedarf, Interesse und Gestaltungsmöglichkeiten. Bedarf, Interesse und Gestaltungsmöglichkeiten. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 45 (5), 430–437.
- Rattner, J. & Danzer, G. (Hrsg.). (2011). *Persönlichkeit braucht Tugenden. Positive Eigenschaften für eine moderne Welt*. Berlin: Springer. (2011).
- Rattner, J. & Danzer, G. (2011). Person und Persönlichkeit. In J. Rattner & G. Danzer (Hrsg.), *Persönlichkeit braucht Tugenden. Positive Eigenschaften für eine moderne Welt* (S. 119–127). Berlin: Springer.
- Rätz, R. (Hrsg.). (2015). *Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit* (Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit, 11). Opladen [u.a.]: Budrich. (2015).
- Rätz-Heinisch, R., Schröer, W. & Wolff, M. (2014). *Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen, Handlungsfelder, Strukturen und Perspektiven* (Studienmodule Soziale Arbeit) (2., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Rauschenbach, T. (2015). Umbrüche im Bildungswesen. In H.P. Brandl-Bredenbeck, C. Breuer, N. Neuber, T. Rauschenbach, W. Schmidt & J. Süßenbach (Hrsg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder- und Jugendsport im Umbruch* (S. 50–77). Schorndorf, Württ: Hofmann.
- Rauschenbach, T., Düx, W. & Sass, E. (2006). *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte* (Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfeforschung). Weinheim, München: Juventa-Verl.
- Rauschenbach, T., Leu, H.R., Lingenauber, S., Mack, W., Schilling, M.: Schneider, K. & Züchner, I. (2004). *Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht* (Reihe Bildungsreform, 6). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Rauschenbach, T. (Hrsg.). (2013). *Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendarbeit*. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa. (2013).
- Rauschenbach, T. & Thole, W. (Hrsg.). (1998). *Sozialpädagogische Forschung.. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden*. Weinheim: Juventa. (1998).
- Rechtien, W. (2009). Struktur, Beziehung und Leistung in gruppalen Settings. In Schmidt, C. J. & Schreyögg, A. (Hrsg.), *Praxeologie des Coaching* (Organisationsberatung, Supervision, Coaching: Sonderheft, 2/2008, S. 88–101). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden.
- Reh, S., Berdelmann, K. & Dinkelaker, J. (2013). Varianten der Aufmerksamkeit für Aufmerksamkeit. In S. Reh, K. Berdelmann & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Aufmerksamkeit. Geschichte, Theorie, Empirie* (S. 9–18). Wiesbaden: Springer VS.



- Reh, S., Berdelmann, K. & Dinkelaker, J. (Hrsg.). (2013). *Aufmerksamkeit. Geschichte, Theorie, Empirie*. Wiesbaden: Springer VS. (2013).
- Rehberg, K.-S. (2003). Zu aktuellen Fragen der Studienreform und Lehrgestalt der Soziologie. In B. Orth, T. Schwietring & J. Weiss (Hrsg.), *Soziologische Forschung. Stand und Perspektiven: ein Handbuch* (S. 17–26). Opladen: Leske + Budrich.
- Reheis, F. (2016). *Politische Bildung. Eine kritische Einführung* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Reichenbach, R. (2007). *Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung*. [Place of publication not identified]: Kohlhammer Verlag.
- Reichert, M. & Horn, A. B. (2009). Emotionen im Sport. In W. Schlicht (Hrsg.), *Grundlagen der Sportpsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 1, S. 563–633). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, Wash.: Hogrefe.
- Reichert, J. (2013b). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen* (Qualitative Sozialforschung) (2., aktualisierte und erw. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Reichert, J. (2003). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 13). Opladen: Leske + Budrich.
- Reichert, J. (2013). Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Rororo, 55628: Rowohlt's Enzyklopädie, S. 276–286). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Reichmann, M. (2011). *Förderung von Sozialkapital, Gruppenkohäsion und Psychological Sense of Community in Unternehmen durch erlebnispädagogische Trainingsprogramme. Eine Interventionsstudie*. Dissertation. Konstanz.
- Reimann, M. & Weber, B. (Hrsg.). (2011). *Neuroökonomie. Konsumentenverhalten, Investorenverhalten und organisationales Käuferverhalten* (Gabler-Lehrbuch) (2. Aufl.). Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Gabler. (2011).
- Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. & Gniewosz, B. (2015). Vorwort. In H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (SpringerLink: Bücher, S. 11–14). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinders, H. (2015). *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (SpringerLink: Bücher) (2., überarbeitete Aufl. 2015). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. & Gniewosz, B. (Hrsg.). (2011/2015). *Empirische Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. (2011/2015).
- Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. & Gniewosz, B. (Hrsg.). (2015). *Empirische Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (2015).
- Reinecke, J., Stemmler, M. & Wittenberg, J. (Hrsg.). (2016). *Devianz und Delinquenz im Kindes- und Jugendalter. Ungleichheitsdimensionen und Risikofaktoren* (SpringerLink: Bücher). Wiesbaden: Springer VS. (2016).
- Reinkemeier, H. & Bühlmann, G. (2010). *Die Psyche des Schusses. Ein Lehr- und Übungsbuch zur Psychologie des Wettkampfes im Sportschießen, beim Golfspiel und in verwandten Disziplinen. Mit einer Entspannungs-CD und ausführlichem Trainingsprogramm* (Sport-Psychologie im Wettkampf) (2. Aufl.). Dortmund: MEC High Tech Shooting Equipment.
- Reinkemeier, H. & Bühlmann, G. (2012). *Olympisches Pistolen-Schießen; ein Lehr- und Übungsbuch zum sportlichen Schießen mit der Luftpistole, der Sportpistole und der freien Pistole. Technik, Training, Taktik, Psyche, Waffen* (2. Aufl.). Dortmund: Verl. MEC.
- Reinold, M. (2008). Zur Freiheit des Willens im Sport. *Sportwissenschaft*, 38 (4), 404–422.
- Reiss, K. (2005). Fachdidaktische Forschung und Empirische Bildungsforschung. In B. Kopp & H. Mandl (Hrsg.), *Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven; Dokumentation eines Expertengesprächs* (Standpunkte, S. 62–68). Berlin: Akad.-Verl.
- Remue, J., Houwer, J.D., Barnes-Holmes, D., Vanderhasselt, M.-A. & Raedt, R.d. (2013). Self-esteem revisited: performance on the implicit relational assessment procedure as a measure of self- versus ideal self-related cognitions in dysphoria. *Cognition & emotion*, 27 (8), 1441–1449.
- Reuter, S. (2012). Der professionelle Blick von Sportlehrkräften. *Sportwissenschaft*, 42 (4), 240–246.
- Ribot, T. (1903). *The psychology of attention. Authorized translation*. Chicago: Open Court Publishing Co.
- Richartz, A. & Anders, D. (2016). Pädagogische Qualität als Thema der Trainerbildung. Wichtig? Nachgefragt? Wirksam? In C. Heim, R. Prohl & H. Gissel (Hrsg.), *Bildungsforschung im Sport. 29. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 26.-28. Mai 2016 in Frankfurt/Main* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 256, S. 129–130). Hamburg: Feldhaus.
- Richter, S., Flick, U. & Kuhlmeier, A. (2011). Alter(n) und Gesundheit. Chancen und Hürden einer disziplinenübergreifenden Zusammenarbeit. *G+G Wissenschaft*, 11 (2), 7–15. Zugriff am 18. Juli 2016 unter http://www.wido.de/fileadmin/wido/downloads/pdf_ggw/wido_ggw_aufs1_0311.pdf.
- Rieder, H. (1992). Erlebnispädagogik. Reflexionen, Beispiele, Möglichkeiten. *Praxis der Psychomotorik*, 17 (1).
- Riedl, R. (2000). *Strukturen der Komplexität. Eine Morphologie des Erkennens und Erklärens*. Berlin: Springer.

- Riegraf, B. (2013). Themenschwerpunkte. In U. Müller, B. Riegraf & S.M. Wilz (Hrsg.), *Geschlecht und Organisation* (Geschlecht und Gesellschaft, Bd. 45, S. 161–525). Wiesbaden: Springer VS.
- Rienhoff, R., Tirp, J., Strauss, B., Baker, J. & Schorer, J. (2016). The 'Quiet Eye' and Motor Performance: A Systematic Review Based on Newell's Constraints-Led Model. *Sports medicine (Auckland, N.Z.)*, 46 (4), 589–603.
- Risch, A.K., Buba, A., Birk, U., Morina, N., Steffens, M.C. & Stangier, U. (2010). Implicit self-esteem in recurrently depressed patients. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 41 (3), 199–206.
- Rittelmeyer, C. (2012). *Bildung. Ein pädagogischer Grundbegriff* (Pädagogik). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rittner, V. (1991). Psychosomatik und Zivilisierung. In G. Jüttemann, M. Sonntag & C. Wulf (Hrsg.), *Die Seele. Ihre Geschichte im Abendland* (S. 512–527). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Rittner, V. (2001). Risikoverhalten Jugendlicher im Sport. In J. Raithel (Hrsg.), *Risikoverhaltensweisen jugendlicher* (S. 217–236). [S.l.]: Springer.
- Rittner, V. & Breuer, C. (2004). *Gemeinwohlorientierung und soziale Bedeutung des Sports* (Wissenschaftliche Berichte und Materialien / Bundesinstitut für Sportwissenschaft, Bd. 2004,02) (2., aktualisierte und erw. Aufl.). Köln: Sport und Buch Strauss.
- Robazza, C. & Bortoli, L. (1995). A case study of improved performance in archery using hypnosis. *Perceptual and motor skills*, 81 (3 Pt 2), 1364–1366.
- Robazza, C., Bortoli, L., and Nougier, V. (2002). Monitoring of precompetition affect in elite Italian archers during the world championships. *International Journal of Sport Psychology*, 33, 72–97.
- Robertz, F.&K.R. (2016). Am Anfang war das Wort. Ein kommunikationswissenschaftlicher Blick auf Berichterstattung als Anlass zur Eskalation von Gewalt. In F.J. Robertz & R. Kahr (Hrsg.), *Die mediale Inszenierung von Amok und Terrorismus. Zur medienpsychologischen Wirkung des Journalismus bei exzessiver Gewalt* (S. 13–27).
- Robertz, F.&K.R. (2016). Zur Wirkung des journalistischen Schreibens über schwere Gewalttaten. In F.J. Robertz & R. Kahr (Hrsg.), *Die mediale Inszenierung von Amok und Terrorismus. Zur medienpsychologischen Wirkung des Journalismus bei exzessiver Gewalt* (S. 1–9).
- Robertz, F.J. & Kahr, R. (Hrsg.). (2016). *Die mediale Inszenierung von Amok und Terrorismus. Zur medienpsychologischen Wirkung des Journalismus bei exzessiver Gewalt*. (2016).
- Roediger, H.L., Nairne, J.S., Neath, I. & Surprenant, A.M. (Hrsg.). (2001). *The nature of remembering. Essays in honor of Robert G. Crowder* (Decade of behavior) (1st ed.). Washington, DC: American Psychological Association. (2001).
- Röh, D. (2009). Metatheoretische Überlegungen zu einem integrativen Theorieansatz für die Sozialarbeitswissenschaft als Auseinandersetzung mit Tillmanns Modell der Trajekktivität. In B. Birgmeier & E. Mührel (Hrsg.), *Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n). Positionen, Kontroversen, Perspektiven* (SpringerLink: Bücher, S. 199–208). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Rohe, W. (2017). Geleitwort. In H. Kauhaus & N. Krause (Hrsg.), *Fundiert forschen* (S. 9–10). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Rohrer, T. & Haller, M. (2015). Sport und soziale Ungleichheit – Neue Befunde aus dem internationalen Vergleich. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 67 (1), 57–82.
- Roscher, M. (2016). Der Mensch als Differenz. Von der Unmöglichkeit des Gelingens sportpädagogischer Praxis. In D. Wiesche, M. Fahlenbock & N. Gissel (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis - Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie*. 28. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 30. April-2. Mai 2015 in Bochum (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 255, S. 281–289). Hamburg: Feldhaus.
- Rosenhagen, A. (2017). Bewegung und Gesundheit im Kindesalter. In W. Banzer (Hrsg.), *Körperliche Aktivität Und Gesundheit. Präventive Und Therapeutische Ansätze Der Bewegungs- Und Sportmedizin* (S. 123–137). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Rost, D.H. (Hrsg.). (2007). *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (Schlüsselbegriffe). Weinheim [u.a.]: Beltz, PVU. (2007).
- Rost, F. (2008). *Lern- und Arbeitstechniken für das Studium* (5., aktualisierte und erw. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Rost, F. (2012). *Lern- und Arbeitstechniken für das Studium* (7. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Roth, H. & Friedrich, D. (Hrsg.). (1975). *Bildungsforschung. Probleme - Perspektiven - Prioritäten*. Stuttgart: Ernst Klett. (1975).
- Roth, H. & Friedrich, D. (1975). Einleitung. In Roth, H. & Friedrich, D. (Hrsg.), *Bildungsforschung. Probleme - Perspektiven - Prioritäten* (S. 19–53). Stuttgart: Ernst Klett.
- Rothermund, K & Wentura, D. (2001). Figure-Ground Asymmetries in the Implicit Association Test (IAT). *Experimental Psychology*, 48 (2), 94–106.
- Rothmund, T. & Klimmt, C. (2010). Kämpfen und "Killen" in Computerspielen. Ergebnisse der Medienwirkungsforschung und Folgerungen für die Gewaltprävention. In Lange, H. & Leffler, T. (Hrsg.), *Kämpfen-lernen als Gelegenheit zur Gewaltprävention?! Interdisziplinäre Analysen zu den Problemen der Gewaltthematik und den präventiven Möglichkeiten des "Kämpfen-lernens"* (S. 77–92). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.



- Rubin, A. & Babbie, E. R. (2010). *Essential research methods for social work* (2nd ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Rudman, L.A., Greenwald, A.G. & McGhee, D.E. (2001). Implicit Self-Concept and Evaluative Implicit Gender Stereotypes. Self and Ingroup Share Desirable Traits. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27 (9), 1164–1178.
- Rulofs, B. (2011). Diversity Management — Perspektiven und konzeptionelle Ansätze für den Umgang mit Vielfalt im organisierten Sport. In S. Braun & T. Nobis (Hrsg.), *Migration, Integration und Sport. Zivilgesellschaft vor Ort* (S. 83–97). Wiesbaden: VS-Verl.
- Rupp, C. (2015). *Wertbasiertes Mitgliedermanagement in Sportvereinen. Zur Bedeutung und Konzeptualisierung von Mitgliederbewertung* (SpringerLink: Bücher) (1. Aufl. 2015). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Russell, G.W. (2008). *Aggression in the Sports World. A social psychological perspective*. New York: Oxford University Press.
- Rust, S.M. (2013). *Soziale Emotionsinduktion im Sport und deren Auswirkung auf die individuelle Leistung beim Lösen einer Gruppenaufgabe*. Dissertation. Bern: Universität Bern, Philosophisch-humanwissenschaftlichen Fakultät.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American psychologist*, 55 (1), 68–78.
- Sabin, S.I. & Marcel, P. (2014). Group cohesion important factor in sport performance. *European Scientific Journal, ESJ*, 10 (26), 163–174. unter <http://eujournal.org/index.php/esj/article/download/4301/4123>.
- Saldern, M. von. (2010). Ungeliebtes Kind? Zur Rolle der Empirischen Pädagogik als Pädagogik. In D. Gaus & R. Uhle (Hrsg.), *"Bildung" jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der allgemeinen Pädagogik ; Festschrift für Reinhard Uhle zum 65. Geburtstag* (S. 123–143). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Salisch, M. von & Kunzmann, U. (2005). Emotionale Entwicklung über die Lebensspanne. In J. Asendorpf (Hrsg.), *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung* (Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich C, Theorie und Forschung: Ser. 5, Entwicklungspsychologie, Bd. 3, S. 2–74). Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.
- Salzborn, S. (Hrsg.). (2016). *Klassiker der Sozialwissenschaften. 100 Schlüsselwerke im Portrait* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS. (2016).
- Sandig, D. & Lange, H. (2011). Training qualitativ betrachtet. Zur Komplexität sportlichen Handelns in pädagogischer Perspektive. In H. Lange, G. Duttler, T. Leffler & Siebe, A., Ziemlich, M. (Hrsg.), *Bewegungsbezogene Bildungskonzeptionen. Zur Trias Konzeption, Implementation und evaluation* (Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik, 10, S. 201–209). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Scanlan, T.K., Babkes, M.L., & Scanlan, L.A. (2005). Participation in sport. A developmental glimpse at emotion. In R. Larson & J.S. Eccles (Hrsg.), *Organized activities as contexts of development. Extracurricular activities, after-school and community programs* (S. 275–309). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Schäfer, A. & Schöttker-Königer, T. (2015). *Statistik und quantitative Methoden für Gesundheitsfachberufe*. Berlin: Springer.
- Schäfers, B. & Kopp, J. (Hrsg.). (2003). *Grundbegriffe der Soziologie* (8., überarbeitete Aufl.). Opladen: Leske + Budrich. (2003).
- Schaffrath, M. (2016). Journalismus und Sport. In Löffelholz, M. & Rothenberger, L. (Hrsg.), *Handbuch Journalismustheorien* (S. 699–712). Wiesbaden: Springer VS.
- Schaller, K. (Hrsg.). (1979). *Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien u. Perspektiven moderner Pädagogik*. Bochum: Kamp. (1979).
- Scharioth, J. (Hrsg.). (1999). *Forschung und Handeln. Umsetzung empirischer Befunde in Politik und Wirtschaft*. Opladen: Leske + Budrich. (1999).
- Schaub, H. (2002). *Dtv-Wörterbuch Pädagogik*. Berlin: Directmedia Publ.
- Scheibe, S. (2011). Emotionsregulation - Strategien, neuronale Grundlagen und Altersveränderungen. In M. Reimann & B. Weber (Hrsg.), *Neuroökonomie. Konsumentenverhalten, Investorenverhalten und organisationales Käuferverhalten* (Gabler-Lehrbuch, S. 59–83). Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Gabler.
- Scheibe, S., Sheppes, G. & Staudinger, U.M. (2015). Distract or reappraise? Age-related differences in emotion-regulation choice. *Emotion (Washington, D.C.)*, 15 (6), 677–681.
- Scheid, V. & Prohl, R. (2011). *Sportdidaktik. Grundlagen, Lehrplan, Bewegungsfelder* (1., Aufl.). Wiebelsheim, Hunsrück: Limpert.
- Scheid, V. & Prohl, R. (Hrsg.). (2012). *Sportdidaktik. Grundlagen - Lehrplan - Bewegungsfelder* (1., Aufl.). Wiebelsheim, Hunsrück: Limpert. (2012).
- Scheid, V. & Wegner, M. (2009). Forschungsmethodologie in der Sportpädagogik. In H. Haag (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik. Mit Studienhandreichungen* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 133, S. 105–137). Schorndorf: Hofmann.
- Scheithauer, H.&B.R. (2008). *Amoklauf. Wissen was stimmt*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Schelte, A. (1997). *Testbeurteilung und Testerstellung*. Stuttgart: Steiner.
- Scherer, H.-G. & Bietz, J. (Hrsg.). (2000). *Kultur – Sport – Bildung. Konzepte in Bewegung*. Hamburg: Czwalina. (2000).

- Scherer, H.-G. & Bietz, J. (2013). *Lehren und Lernen von Bewegungen* (Basiswissen Didaktik des Bewegungs- und Sportunterrichts, 4). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Scherer, K.R. (1990). Theorien und aktuelle Probleme in der Emotionspsychologie. In N. Birbaumer, C.F. Graumann & K.R. Scherer (Hrsg.), *Psychologie der Emotion* (Theorie und Forschung, Ser. 4). Göttingen [u.a.]: Hogrefe, Verl. für Psychologie.
- Scherer, K.R., Schorr, A. & Johnstone, T. (2001). *Appraisal processes in emotion. Theory, methods, research* (Series in affective science). Oxford: Oxford University Press.
- Scherr, A. (Hrsg.). (2016). *Soziologische Basics*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. (2016).
- Scherr, S. (2016). *Depression - Medien - Suizid. Zur empirischen Relevanz von Depressionen und Medien für die Suizidalität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schierz, M. (Hrsg.). (2004). *Sportpädagogisches Wissen. Spezifik - Transfer - Transformationen ; Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 19. - 21. Juni 2003 in Hayn (... Jahrestagung der Sektion Sportpädagogik der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 2003)*. Hamburg: Czwalina. (2004).
- Schiller, T., Winter, T. & Mittendorf, V. (Hrsg.). (2008). *Perspektiven der politischen Soziologie im Wandel von Gesellschaft und Staatlichkeit. Festschrift für Theo Schiller* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden. (2008).
- Schimank, U. (2005). *Differenzierung und Integration der modernen Gesellschaft. Beiträge zur akteurzentrierten Differenzierungstheorie I* (SpringerLink: Bücher). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schirm, J. & Meier, H.E. (2016). Dopingberichterstattung in den Medien. *Sportwissenschaft*, 46 (3), 143–161.
- Schlesinger, T. & Nagel, S. (2013). Individuelle und strukturelle Faktoren der Mitgliederbindung im Sportverein. *Sportwissenschaft*, 43 (2), 90–101.
- Schlicht, W. (Hrsg.). (2009). *Grundlagen der Sportpsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 1). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, Wash.: Hogrefe. (2009).
- Schlicht, W. & Strauß, B. (2003). *Sozialpsychologie des Sports. Eine Einführung* (Sportpsychologie, 2). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Schliermann, R. & Hülss, H. (2008). *Mentaltraining im Fussball. Ein Handbuch für Trainer, Übungsleiter und Sportlehrer* (Mentaltraining im Sport, Bd. 1). Hamburg: Czwalina.
- Schmidt, G. (2015). *Einführung in die hypnosystemische Therapie und Beratung* (Compact) (1. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verl.
- Schmidt, H. (2011). *Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit* (SpringerLink: Bücher). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden.
- Schmidt, W. (Hrsg.). (2008). *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht, 2.2008). Schorndorf: Hofmann. (2008).
- Schmidt, C. J. & Schreyögg, A. (Hrsg.). (2009). *Praxeologie des Coaching* (Organisationsberatung, Supervision, Coaching: Sonderheft, 2/2008). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden. (2009).
- Schmidt-Lauber, B. (2007). Feldforschung. Kulturanalyse durch teilnehmende Beobachtung. In S. Göttisch-Elten (Hrsg.), *Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie* (Ethnologische Paperbacks, S. 219–248). Berlin: Reimer.
- Schmidt-Sinns, J. (2001). *An die Geräte. Mit Spannung und Spass* (Wo Sport Spass macht). Aachen: Meyer und Meyer.
- Schmitt, K., Gold, A. & Rauch, W.A. (2012). Deficient adaptive regulation of emotion in children with ADHD. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 40 (2), 95-102; quiz 102-3.
- Schneider, A., Köhler, J. & Schumann, F. (2016). Medien und Psychologie im Spitzensport. In A. Schneider, J. Köhler & F. Schumann (Hrsg.), *Sport im Spannungsfeld zwischen Medien und Psychologie* (S. 11–33). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schneider, A., Köhler, J. & Schumann, F. (Hrsg.). (2016). *Sport im Spannungsfeld zwischen Medien und Psychologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. (2016).
- Schneider, R.C. (2008). *Ethics of sport and athletics. Theory, issues, and application*. Philadelphia: Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins.
- Schnell, M. (Hrsg.). (2013). *Der Patient am Lebensende. Eine Qualitative Inhaltsanalyse* (Palliative Care und Forschung). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS. (2013).
- Schnell, M.W., Schneider, W. & Kolbe, H. (Hrsg.). (2014). *Sterbewelten. Eine Ethnographie* (Palliative Care und Forschung). Wiesbaden: Imprint: Springer VS. (2014).
- Schnell, R., Esser, E. & Hill, P.B. (2013). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (10., überarb. Aufl.). München [u.a.]: Oldenbourg.
- Schnell, M. W. & Kolbe, H. (2013). Die Qualitative Inhaltsanalyse im Licht der Wissenschaftstheorie. In M. Schnell (Hrsg.), *Der Patient am Lebensende. Eine Qualitative Inhaltsanalyse* (Palliative Care und Forschung, S. 9–22). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS.



- Scholz, G. (2005). Teilnehmende Beobachtung. Eine Methodologie oder eine Methode? In G. Mey (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie* (S. 381–411). Köln: KSV, Kölner Studien Verlag.
- Schöne, H. (2009). Teilnehmende Beobachtung. In J. Behnke, N. Behnke & K.-U. Schnapp (Hrsg.), *Datenwelten, Datenerhebung und Datenbestände jenseits klassischer Umfrageformen* (Forschungsstand Politikwissenschaft, S. 22–48). Baden-Baden: Nomos Verl.-Ges.
- Schrader, J. (2014). Analyse und Förderung effektiver Lehr-Lernprozesse unter dem Anspruch evidenzbasierter Bildungsreform. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (2), 193–223.
- Schrenk, W. (2010). *Aggression und Gewalt gegen Pflegende. Objektive Gegebenheiten und subjektives Bedrohungsgefühl*. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.
- Schroeder, P.J. (2010). Changing Team Culture. The Perspectives of Ten Successful Head Coaches. *Journal of Sport Behavior*, 33 (1), 63–88. Zugriff am 18. November 2016 unter http://www.achperqld.org.au/_files/f/34980/Changing%20Team%20Culture%20Schroeder%202010.pdf.
- Schroer, M. (2014). Soziologie der Aufmerksamkeit. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66 (2), 193–218.
- Schründer-Lenzen, A. (2010). Triangulation. Ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In H. Boller, B. Frieberthäuser, A. Langer, A. Prengel & S. Richter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (Juventa-Handbuch, S. 149–158). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Schubarth, W., Speck, K. & Berg, H.L. (Hrsg.). (2010). *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven* (SpringerLink: Bücher). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden. (2010).
- Schul, K. (2013). Sportspiele. Basketball. In A.&K.M. Güllich (Hrsg.), *Sport. Das lehrbuch fr das sportstudium* (S. 549–596). [Place of publication not identified]: Springer.
- Schülein, J.A. (2008). Soziale Realität und das Schicksal soziologischer Theorie. In A. Balog & J.A. Schülein (Hrsg.), *Soziologie, eine multiparadigmatische Wissenschaft. Erkenntnisnotwendigkeit oder Übergangsstadium?* (SpringerLink: Bücher, S. 15–46). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Schuler, H. & Barthelme, D. (1995). Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In B. Seyfried (Hrsg.), *"Stolperstein" Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen?* (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 179, S. 76–116). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schulte, T. (2015). *Leistung und Leichtigkeit. Das wahre Potenzial von Organisationen* (SpringerLink: Bücher). Wiesbaden: Gabler.
- Schulz, M. (2014). Ethnografische Beobachtung. In A. Tillmann, S. Fleischer & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien* (Digitale Kultur und Kommunikation, 1, S. 225–235). Wiesbaden: Imprint: Springer VS.
- Schüpbach, M. (Hrsg.). (2010). *Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter. Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. (2010).
- Schüpbach, M. (2010). Pädagogische Qualität von Unterricht und ausserfamiliärer Bildung und Betreuung. In M. Schüpbach (Hrsg.), *Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter. Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich* (S. 139–158). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Schürmann, V. (2017). Verstehende Motorik?! *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47 (1), 42–50.
- Schwanenflügel, L.v. (2015). *Partizipationsbiographien Jugendlicher. Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit* (Adoleszenzforschung, 4). Wiesbaden: Springer VS.
- Schweiger, W. & Fahr, A. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Medienwirkungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. (2013).
- Schwind-Gick, G. (2014). DOSB-Informationen. *Sportwissenschaft*, 44 (1), 64–66.
- Sedmak, C. (2015). Vorwort II. In Dimitriou, M. & Schweiger, G. (Hrsg.), *Fairness und Fairplay* (S. 11–13). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Seelheim, T. & Witte, E. H. (2007). Teamfähigkeit und Performance. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 38 (1), 73–95.
- Seelheim, T. & Witte, E. H. (2014). Die Wahrnehmung von Teamfähigkeit in Abhängigkeit von Wärme und Beitrag zur Gruppenleistung. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 45 (2), 103–118.
- Seifried, J. (2010). Sichtweisen von Lehrkräften an kaufmännischen Schulen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 106, 199–219.
- Seipel, C. & Rieker, P. (2003). *Integrative Sozialforschung. Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung*. Weinheim: Juventa.
- Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.). (2007). *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*. Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt. (2007).
- Senecal, J., Loughhead, T.M. & Bloom, G.A. (2008). A season-long team-building intervention: examining the effect of team goal setting on cohesion. *Journal of sport & exercise psychology*, 30 (2), 186–199.
- Seven, A. (2006). *Zwischen Funktion und Leistung. Zur systemtheoretischen Kritik des Sportbegriffs*. Dissertation. Göttingen: Georg-August-Universität Göttingen, Sozialwissenschaftliche Fakultät.

- Seyfried, B. (Hrsg.). (1995). "Stolperstein" Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen? (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 179). Bielefeld: Bertelsmann. (1995).
- Siegel, C. & Kuhlmann, D. (Hrsg.). (2014). *Sport gestaltet Gesellschaft. Band 2 der Schriftenreihe des DOSB* (Schriftenreihe des DOSB, 2) (neue Ausg.). Hamburg: Feldhaus. (2014).
- Simet, G.F. (2013). Rezension: Jo Reichertz (2013). Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen. [14 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 3 (14), Art. 17. Zugriff am 04. August 2016 unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1303170>.
- Simmel, G. (2004). Schulpädagogik. In T. Karlsruhe & O. Rammstedt (Hrsg.), *Postume Veröffentlichungen, Ungedrucktes, Schulpädagogik* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 820, S. 311–472). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Singer, R. (2004). Sport und Persönlichkeit. In H. Gabler, J.R. Nitsch & R. Singer (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie. Grundlagen für Studium, Ausbildung u. Beruf* (Sport und Sportunterricht, 2, 289–336). Schorndorf: Hofmann.
- Singer, R.N., Hausenblas, H.A. & Janelle, C.M. (Hrsg.). (2001). *Handbook of sport psychology* (2nd ed.). New York: John Wiley. (2001).
- Singer, R. & Haase, H. (1975). Sport und Persönlichkeit. *Sportwissenschaft*, 5 (1), 663.
- Singer, R., Eberspächer, H. & Bös, K. (1980). *Die ATPA-D-Skalen. Eine deutsche Version der Skalen von Kenyon zur Erfassung der Einstellung gegenüber sportlicher Aktivität*. Frankfurt a. M.: Limpert.
- Singler, A. & Treutlein, G. (2012). *Sportwissenschaftliche Analysen zur nationalen und internationalen Leistungsentwicklung* (Sportentwicklungen in Deutschland, Band 12) (6., überarb. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Smith, K.G., Carroll, S.J. & Ashford, S.J. (1995). Intra. and interorganizational cooperation. toward a research agenda. *Academy of Management Journal*, 38 (1), 7–23.
- Smith, R.E., Smoll, F.L. & Cumming, S.P. (2007). Effects of a Motivational Climate Intervention for Coaches on Young Athletes' Sport Performance Anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29 (1), 39–59.
- Smith, E.R. & Mackie, D.M. (2000). *Social psychology* (2. Aufl.). Philadelphia: Psychology Press.
- Smith, R.E., Smoll, F.L. & Wiechman, S. (1998). Measurement of trait anxiety in sport. In J.L. Duda (Hrsg.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (S. 105–127). Morgantown, W. Va.: Fitness Information Technology, Inc.
- Sobiech, G. (Hrsg.). (2012). *Spielen Frauen ein anderes Spiel?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (2012).
- Sofsky, W. (1996/2005). *Traktat über die Gewalt*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Spale, C. (2015). Theoretische Überlegungen. In C. Spale (Hrsg.), *Marken im Szenesport. Die Rolle und Strategien kommerzieller Akteure* (S. 31–80). Wiesbaden: Springer VS.
- Spale, C. (Hrsg.). (2015). *Marken im Szenesport. Die Rolle und Strategien kommerzieller Akteure*. Wiesbaden: Springer VS. (2015).
- Spiel, C., Lösel, F. & Wittmann, W.W. (2009). Transfer psychologischer Erkenntnisse in Gesellschaft und Politik. *Psychologische Rundschau*, 60 (4), 241–242.
- Spielberger, C.D. (Hrsg.). (2004). *Encyclopedia of applied psychology* (1st ed.). Oxford, Boston: Elsevier Academic Press. (2004).
- Spielberger, C.D. (Hrsg.). (2004). *Encyclopedia of applied psychology* (1st ed.). Oxford, Boston: Elsevier Academic Press. (2004).
- Spinath, B. (2015, November). *Lehrerbildung im Fokus. Forschungsperspektiven auf Kompetenz und Professionalisierung*. Heidelberg.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Springer Fachmedien Wiesbaden (Hrsg.). (2013). *Mitarbeitermotivation - treffend verpackt. Über 800 Zitate ausgewählter Persönlichkeiten* (SpringerLink: Bücher). Wiesbaden: Imprint: Springer Gabler. (2013).
- Städtler, H. (2016). Risiko. und wagnisfördernde Bewegungsräume an Schulen mutig gestalten. In R. Hildebrandt-Stramann & A. Probst (Hrsg.), *Pädagogische Bewegungsräume - aktuelle und zukünftige Entwicklungen* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 259, S. 85–88). Hamburg: Feldhaus.
- Stanat, P. (2015). Bereitstellung und Nutzung quantitativer Forschungsdaten in der Bildungsforschung. Memorandum des Fachkollegiums „Erziehungswissenschaft“ der DFG. *Erziehungswissenschaft* (50).
- Stangl, W. (2015). *Rubikon-Modell. Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. Zugriff am 26. November 2016 unter <http://lexikon.stangl.eu/1447/rubikon-modell/>.
- Stängle, G. (2016). *Soziale Kompetenzen lernen. Eine qualitative Auswertung des Lions-Quest Programms "Erwachsen werden"* (BestMasters). Wiesbaden: Springer VS.
- Stauch, E. (2007). *Nachwuchsarbeit im Schießsport. "Plus/Minus 10" ; Sommerbiathlon - Bogensport ; Lichtschießen - Luftgewehr - Luftpistole*. Göttingen: Verl. Die Werkstatt.
- Stauch, E. & Schindler, B. (2015). *104 Schießspiele zur Leistungsförderung im Sportschießen* (3. Aufl.). Göttingen: Verl. Die Werkstatt.
- Steffens, M. C. & Plewe, I. (2001). Items' cross-category associations as a confounding factor in the Implicit Association Test. *Zeitschrift für experimentelle Psychologie: Organ der Deutschen Gesellschaft für Psychologie*, 48 (2), 123–134.



- Stegbauer, C. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Netzwerkforschung* (Netzwerkforschung, 4) (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (2010).
- Steiber, N. & Haas, B. (2010). Begrenzte Wahl – Gelegenheitsstrukturen und Erwerbsmuster in Paarhaushalten im europäischen Vergleich. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62 (2), 247–276.
- Steinbach, M. (1971). *Medizinisch-psychologische Probleme der Wettkampfvorbereitung* (Beiträge zur sportlichen Leistungsförderung, Bd. 7) ([1. Aufl.]). Berlin: Bartels & Wernitz.
- Steinke, I. (1998). Validierung. Ansprüche und deren Einlösung im Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In Witte, E. H. & Bangerter, A. (Hrsg.), *Sozialpsychologie der Kognition. Soziale Repräsentationen, subjektive Theorien, soziale Einstellungen ; Beiträge des 13. Hamburger Symposions zur Methodologie der Sozialpsychologie* (S. 120–148). Lengerich, Berlin, Düsseldorf, Leipzig, Riga, Scottsdale (USA), Wien, Zagreb: Pabst.
- Steinke, I. (2013). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Rororo, 55628: Rowohlt's Enzyklopädie, S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Stellmacher, M. & Häbler, A. (2016). Sportmotivation unter Zwang. In A. Schneider, J. Köhler & F. Schumann (Hrsg.), *Sport im Spannungsfeld zwischen Medien und Psychologie* (S. 201–214). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Stenseng, F., Forest, J. & Curran, T. (2015). Positive Emotions in Recreational Sport Activities. The Role of Passion and Belongingness. *Journal of Happiness Studies*, 16 (5), 1117–1129.
- Stets, J.E. & Turner, J.H. (Hrsg.). (2014). *Handbook of the sociology of emotions* (Handbooks of Sociology and Social Research). Dordrecht: Springer. (2014).
- Stoiber, E. (1999). Vorwort. In K.J. Greiner & C.-P. Schlagenhauf (Hrsg.), *50 Jahre Bayerischer Sportschützenbund* (S. 7–8). Gauting: Greiner.
- Stoll-Kleemann, S.&P.C.E. (Hrsg.). (2007). *Evaluation inter- und transdisziplinärer Forschung. Humanökologie und Nachhaltigkeitforschung auf dem Prüfstand* (Edition Humanökologie, 5). München: Oekom-Verl. (2007).
- Stolz, F. (2010). Bronislaw Kaspar Malinowski (1884 – 1942). In A. Michaels (Hrsg.), *Klassiker der Religionswissenschaft. Von Friedrich Schleiermacher bis Mircea Eliade* (S. 247–263). München: Beck.
- Stough, C., Clements, M., Wallish, L. & Downey, L. (2009). Emotional Intelligence in Sport: Theoretical Linkages and Preliminary Empirical Relationships from Basketball. In J.D.A. Parker, D.H. Saklofske & C. Stough (Hrsg.), *Assessing Emotional Intelligence* (The Springer Series on Human Exceptionality, S. 291–305). Boston, MA: Springer US.
- Strahler, K. (2016). Alles nur gemogelt? Statistische Methoden auf dem Prüfstand. *Ethik und Sozialwissenschaften*, 23 (1), 28.
- Straßheim, J. (2015). *Sinn und Relevanz. Individuum, Interaktion und gemeinsame Welt als Dimensionen eines sozialen Zusammenhangs* (Wissen, Kommunikation und Gesellschaft). Wiesbaden: Springer VS.
- Straub, J., Kempf, W. & Werbik, H. (Hrsg.). (1997). *Psychologie. Eine Einführung ; Grundlagen, Methoden, Perspektiven* (Dtv, 32506) (Orig.-Ausg.). München: Dt. Taschenbuch-Verl. (1997).
- Strauss, A.L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A.L. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Streich, B. (2014). *Subversive Stadtplanung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Ströker, E. (1994). Probleme der Bestimmung und Abgrenzung von Wissenschaft. *Ethik und Sozialwissenschaften* (5), 423–432.
- Strübing, J. (2011). Zwei Varianten von Grounded Theory? Zu den methodologischen und methodischen Differenzen zwischen Barney Glaser und Anselm Strauss. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded theory reader* (S. 261–277). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strübing, J. (2004). *Grounded theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung* (Qualitative Sozialforschung, 15) (1. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Stuber, M. (2009). *Diversity. Das Potenzial-Prinzip ; Ressourcen aktivieren, Zusammenarbeit gestalten* (Personalwirtschaft) (2., aktualisierte und überarb. Aufl.). Köln: Luchterhand.
- Stübner, S., Hollweg, M. & Stadtland, C. (Hrsg.). (2013). *Forensische Psychiatrie als interdisziplinäre Wissenschaft. Festschrift zum Geburtstag von Norbert Nedopil*. Berlin: Med. Wiss. Verl.-Ges. (2013).
- Stumpf, S. & Thomas, A. (Hrsg.). (2003). *Teamentwicklung und Teamarbeit* (Psychologie für das Personalmanagement). Göttingen: Hogrefe. (2003).
- Suddaby, R. (2006). From the Editors. What grounded theory is not. *Academy of Management Journal*, 49 (4), 633–642.
- Süßenbach, J. & Klaus, S. (2016). Der Sport vor Ort als Bildungspartner: eine offene Beziehung? In R. Hildebrandt-Stramann & A. Probst (Hrsg.), *Pädagogische Bewegungsräume - aktuelle und zukünftige Entwicklungen* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 259, S. 138–144). Hamburg: Feldhaus.

- Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching. A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327–358.
- Sygyusch, R. & Herrmann, C. (2009). Entwicklungsförderung im außerschulischen Kinder- und Jugendsport. *Sportwissenschaft*, 39 (3), 210–222.
- Sygyusch, R. & Herrmann, C. (2010). Formelle Bildung im Kinder- und Jugendsport – Evaluation des Förderkonzepts „Psychosoziale Ressourcen im Sport“. In N. Neuber (Hrsg.), *Informelles Lernen im Sport* (S. 245–266). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Tacon, R. (2007). Football and social inclusion. Evaluating social policy. *Managing Leisure*, 12 (1), 1–23.
- Tamboer, J. (1979). Sich Bewegen. Ein Dialog von Mensch und Welt. *Sportpädagogik*, 3 (2), 14–19.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed.). Los Angeles, Calif.: SAGE Publications.
- Teipel, D., Kemper, R. & Heinemann, D. (Hrsg.). (1998). *Sportpsychologische Diagnostik, Prognostik, Intervention. Bericht über die Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie (ASP) vom 8. bis 10. Mai 1997 in Jena* (Betrifft: Psychologie und Sport, 34). Köln: bps-Verlag. (1998).
- Tenorth, H. (2016). Bildungstheorie und Bildungsforschung, Bildung und kulturelle Basiskompetenzen – ein Klärungsversuch, auch am Beispiel der PISA-Studien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (S1), 45–71.
- Tenorth, H.-E. (2012). Bildungsphilosophie – Bildungsforschung – Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (2), 403–407.
- Teo, C.T. (2010). Understanding student motivation through love, volition and neurotransmitters. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1926–1932.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, Westf.: Waxmann. (2014).
- Teubel, T., Asendorpf, Banse, R., J. B., & Schnabel, K. (2011). Implicit but not explicit aggressiveness predicts performance outcome in basketball players. *International Journal of Sport Psychology*, 42, 390–400.
- Thellefsen, T. & Sørensen, B. (Hrsg.). (2014). *Charles Sanders Peirce in His Own Words. 100 Years of Semiotics, Communication and Cognition* (Semiotics, Communication and Cognition [SCC], v.14). Boston: de Gruyter Mouton. (2014).
- Thiel, C. (2011). *Das "bessere" Geld. Eine ethnographische Studie über Regionalwährungen* (VS Research). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thiele, J. (1995). Werd ich zum Augenblicke sagen: verweile doch! Du bist so schön!... Skeptische Rückfragen zum erlebnispädagogischen Boom. In Deutsche Sporthochschule Köln (Hrsg.), *Brennpunkte der Sportwissenschaft* (Brennpunkte der Sportwissenschaft, 9. Jg. 1995, Heft 1+2, S. 109–131). Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Thiele, J. (Hrsg.). (1998). *Standortbestimmung der Sportpädagogik. Zehn Jahre danach ; Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 15.-17.5.1997 in Köln* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 97) (1. Aufl.). Hamburg: Czwalina. (1998).
- Thiele, J. (2008). „Aufklärung, was sonst?“. Zur Zukunft der Schulsportentwicklung vor dem Hintergrund neoliberaler Vereinnahmungen des Bildungssystems. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 20 (2), 59–74.
- Thierbach, C. & Petschick, G. (2014). Beobachtung. In Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 855–866). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Thomas, A. (1974). Die Entwicklung handlungspsychologisch-psychomotorischer Verhaltensanalysen in ihrer Bedeutung für den Sport und die Leibeserziehung. *Sportwissenschaft*, 4 (3).
- Thomas, G. (2005). The Qualitative Foundations of Political Science Methodology. *Perspectives on Politics*, 3 (4), 855–866. Zugriff am 21. Juli 2016 unter http://journals.cambridge.org/download.php?file=%2FPPS%2FPPS3_04%2FS1537592705050486a.pdf&code=6f42774c9144e4c63e3ad43a422129d3.
- Thornberry, T. P. & Krohn, M. D. (2013). *Taking Stock of Delinquency. An Overview of Findings from Contemporary Longitudinal Studies*: Springer Verlag.
- Tiedemann, C. (2011). Frieden und Sport. In H.J. Gießmann & B. Rinke (Hrsg.), *Handbuch Frieden* (S. 564–573). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tiefel, S. (2005). Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert. Kodierleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5 (1), 65–84.
- Tietjens, M. & Strauss, B. (Hrsg.). (2006). *Handbuch Sportpsychologie* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 153). Schorndorf: Hofmann. (2006).
- Tillmann, A., Fleischer, S. & Hugger, K.-U. (Hrsg.). (2014). *Handbuch Kinder und Medien* (Digitale Kultur und Kommunikation, 1). Wiesbaden: Imprint: Springer VS. (2014).
- Tillmann, J. (2007). *Trajektivität. Anstöße für eine Metatheorie der Sozialarbeitswissenschaft*. Hannover: Blumhardt Verlag.
- Tippelt, R. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Bildungsforschung* (3., durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. (2010).
- Tippelt, R. & Schmidt, B. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (2010).



- Tippelt, R. & Schmidt, B. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (2010).
- Titscher, S. (1992). Gruppenforschung. In E. Gaugler & W. Weber (Hrsg.), *Handwörterbuch des Personalwesens* (Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, 5, S. 1010–1030). Stuttgart: C.E. Poeschel Verlag.
- Tittlbach, S., Sygusch, R., Brehm, W., Seidel, I. & Bös, K. (2010). Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 40 (2), 120–126.
- Todd, S.L., Young, A.B., Anderson, L.S., O'Connell, T.S. & Breunig, M. (2008). *Sense of place in outdoor-pursuits trip groups*. unter <http://treesearch.fs.fed.us/pubs/download/17125.pdf>.
- Tonts, M. (2005). Competitive sport and social capital in rural Australia. *Journal of Rural Studies*, 21 (2), 137–149.
- Totterdell, P. (1999). Mood scores. Mood and performance in professional cricketers. *British Journal of Psychology*, 90 (3), 317–332.
- Totterdell, P. (2000). Catching moods and hitting runs: mood linkage and subjective performance in professional sport teams. *The Journal of applied psychology*, 85 (6), 848–859.
- Toulmin, S.E. (1994). *Kosmopolis. Die unerkannten Aufgaben der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tremayne, P. & Barry, R. J. (2001). Elite pistol shooters. Physiological patterning of best vs. worst shots. *International Journal of Psychophysiology*, 41 (1), 19–29.
- Treptow, R. (2016). Zur Vermittlung von Theorie und Praxis. Notizen über das Schwierige daran. In M. Zipperle, P. Bauer, B. Stauber & R. Treptow (Hrsg.), *Vermitteln. Eine Aufgabe von Theorie und Praxis Sozialer Arbeit* (S. 15–25). Wiesbaden: Springer VS.
- Truschkat, I., Kaiser-Belz, M. & Volkmann, V. (2011). Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten. Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmik und Forschungspraxis. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded theory reader* (S. 353–379). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tsorbatzoudis, H. (1995). Psychologische und psychometrische Charakteristika von Sportschützen der Spitzenklasse. *Leistungssport*, 25 (5), 50–54.
- Tully, C.J. (2006). Informelles Lernen. Ein Folge dynamisierter sozialer Differenzierung. In Otto, H.-U. & Oelkers, J. (Hrsg.), *Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik: mit 9 Tabellen* (S. 72–90). München [u.a.]: Reinhardt.
- Twardy, M. (Hrsg.). (1995). *Modellversuchsforschung als Berufsbildungsforschung. Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte* (Sonderband 6). Köln: Botermann & Botermann. (1995).
- Uhlendorff, H. & Prendel, A. (2010). Forschungsperspektiven quantitativer Methoden im Verhältnis zu qualitativen Methoden. In H. Boller, B. Frieberthäuser, A. Langer, A. Prengel & S. Richter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (Juventa-Handbuch, S. 137–148). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Ukowitz, M. (2016). Transdisziplinäre Forschung zwischen Grundlagenforschung und Anwendungsorientierung, oder: Was bedeutet es, Interventionsforschung anzuwenden? In Lerchster, R. E. & Krainer, L. (Hrsg.), *Interventionsforschung. Band 2: Anliegen, Potentiale und Grenzen transdisziplinärer Wissenschaft* (S. 9–30). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH; Springer.
- Urban, J. (1943). *Behavior changes resulting from a study of communicable diseases: An evaluation of the effects of learning on certain actions of high school pupils* (Teachers College, Columbia University. Contributions to education, no. 896). New York: Teachers College, Columbia Univ.
- van der Aalst, W., Mylopoulos, J., Sadeh, N.M., Shaw, M.J., Szyperski, C., Sillitti, A., Martin, A., Wang, X. & Whitworth, E. (Hrsg.). (2010). *Agile Processes in Software Engineering and Extreme Programming* (Lecture Notes in Business Information Processing, 48). Heidelberg: Springer. (2010).
- van Dixhoorn, J. & Küch, D. (2016). Entspannungsverfahren. In J. Bengel & O. Mittag (Hrsg.), *Psychologie in der medizinischen Rehabilitation* (S. 173–182). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- van Loon, J. (2014). Reassembling Ethnographie: Bruno Latours Neugestaltung der Soziologie. In D. Lengersdorf & M. Wieser (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Science & Technology Studies* (S. 319–329). Wiesbaden: Springer VS.
- Vast, R.L., Young, R.L. & Thomas, P.R. (2010). Emotions in sport. Perceived effects on attention, concentration, and performance. *Australian Psychologist*, 45 (2), 132–140.
- Vickers, J.N. (1996). Visual control when aiming at a far target. *Journal of experimental psychology. Human perception and performance*, 22 (2), 342–354.
- Vickers, J.N. (2007). *Perception, cognition, and decision training. The quiet eye in action*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vickers, J.N. & Williams, A.M. (2007). Performing under pressure: the effects of physiological arousal, cognitive anxiety, and gaze control in biathlon. *Journal of motor behavior*, 39 (5), 381–394.
- Vogd, W. (2005). Komplexe Erziehungswissenschaft jenseits von empirieloser Theorie und theorieloser Empirie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (1), 112–133.
- Voigt, L., Singh, A. & Hohmann, A. (2014). Vielseitigkeit als Ausbildungsstrategie im leistungssportlichen Nachwuchstraining. *Sportwissenschaft*, 44 (3), 134–152.
- Volger, B. (1990). *Lehren von Bewegungen* (Sportwissenschaft und Sportpraxis, 77) (1. Aufl.). Ahrensburg bei Hamburg: Czwalina.

- Volkamer, M. (1996). Was ist das, was wir da unterrichten? *Körpererziehung*, 46 (10), 323–332.
- Völkl-Kernstock, S. & Kienbacher, C. (Hrsg.). (2016). *Forensische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Praxishandbuch für die interdisziplinäre Zusammenarbeit, Psychologie--Medizin--Recht--Sozialarbeit*. Wien: Springer. (2016).
- Volkman, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport* (VS Research) (1. Aufl.). Wiesbaden: Deutscher Univ.-Verlag.
- Vom Stein, A. (op. 1988). *Massenmedien und Spitzensport. Theoretische Konkretisierung und ausgewählte empirische Analyse von Wirkungen der Mediensportrealität auf den Spitzensport in der Bundesrepublik Deutschland* (Europäische Hochschulschriften. Reihe 40, Kommunikationswissenschaft und Publizistik, 14). Frankfurt am Main, Bern [etc.]: P. Lang.
- Vuillemin, J. & Weiss, P. (1973). Sport aus der Sicht der Phänomenologie. In O. Grupe, D. Kurz & J.M. Teipel (Hrsg.), *Sport in unserer Welt — Chancen und Probleme* (S. 584–595). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Wahl, K. (2009). *Aggression und Gewalt. Ein biologischer, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Überblick*. Heidelberg: Spektrum, Akad. Verl.
- Waldenfels, B. (2004). *Phänomenologie der Aufmerksamkeit* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1734) (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Warren, K., Mitten, D. & Loeffler, T.A. (2008). *Theory & practice of experiential education* (4th ed.). Boulder, CO: Association for Experiential Education.
- Warren, M.P. & Constantini, N.W. (Hrsg.). (2000). *Sports endocrinology* (Contemporary endocrinology, 23). Totowa, N.J.: Humana Press. (2000).
- Warschburger, P. (2011). Klinisches Untersuchungsverfahren. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 40 (3), 214–216.
- Wasserkampf, A. & Kleinert, J. (2017). Motivation und Verhaltensänderung. In W. Banzer (Hrsg.), *Körperliche Aktivität Und Gesundheit. Präventive Und Therapeutische Ansätze Der Bewegungs- Und Sportmedizin* (S. 109–120). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Weber, M. (1951). Wissenschaft als Beruf. In Weber, M. & Winckelmann, J. (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (S. 566–597). Tübingen: Mohr.
- Weber, M. & Winckelmann, J. (Hrsg.). (1951). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (2., durchges. und erg. Auflage). Tübingen: Mohr. (1951).
- Weinert, F.E. (Hrsg.). (2014). *Leistungsmessungen in Schulen* (Pädagogik) (3. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz. (2014).
- Weischenberg, S.M.M.&S.A. (2006). *Die Souffleure der Mediengesellschaft. Report über die Journalisten in Deutschland*. Konstanz: Westdeutscher Verlag.
- Weishaupt, H. (2001). Institutionalisierungsformen und Themenschwerpunkte der Bildungsforschung. Neuere Tendenzen vor dem Hintergrund wissenschaftspolitischer Entwicklungen. In E. Keiner & L.-M. Alisch (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik* (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 24, S. 221–233). Weinheim, Basel: Beltz.
- Weisskopf, V.F. (1985). Ziele und Grenzen der Wissenschaft. *Naturwissenschaften*, 72 (12), 648–653.
- Wendler, M. & Huster, E. U. (Hrsg.). (2015). *Der Körper als Ressource in der Sozialen Arbeit. Grundlegungen zur Selbstwirksamkeitserfahrung und Persönlichkeitsbildung* (SpringerLink: Bücher). Wiesbaden: Springer VS. (2015).
- Wendt, V. (2009). *Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung in der Adoleszenz*. Dissertation. Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Philosophischen Fakultät und Fachbereich Theologie.
- Westhoff, K. (2005). *Konzentrationsdiagnostik*. Lengerich: Pabst.
- Westhoff, K. & Hagemeister, C. (2005). *Konzentrationsdiagnostik*. Lengerich: Pabst.
- Westphal, C. (2013). *Zusammenhangsmessung zwischen Schusswaffen und Devianz*: Philipps-Universität Marburg.
- Weymann, A. (2016). *Bildungsstaat. Aufstieg - herausforderungenperspektiven* (Stichworte: Wissen kompakt). [S.l.]: Vs Verlag Fur Sozialwisse.
- Whiteley, G.E. (2013). *Anxiety and athletic performance. How Trait and State Anxiety Influence Athletic Performance*. Bachelor Theses: Wittenberg University.
- WHO (2004). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD-10 Kapitel V(F)*.
- Widmer, K. (1977). *Sportpädagogik. Prolegomena zur theoretischen Begründung der Sportpädagogik als Wissenschaft* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 46) (2., erw. u. verb. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Wiegand, K. (2014). *Sportschießen. Mehr wissen - besser treffen* (2. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Wiers, Reinout Willem Henry Jon & Stacy, A.W. (Hrsg.). (2005). *Handbook of implicit cognition and addiction*. Thousand Oaks: SAGE Publications. (2005).
- Wiesche, D., Fahlenbock, M. & Gissel, N. (Hrsg.). (2016). *Sportpädagogische Praxis - Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie. 28. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 30. April-2. Mai 2015 in Bochum* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 255). Hamburg: Feldhaus. (2016).
- Wiesemann, J. (2010). Ethnographie (machen) mit Kindern in der Schule: Die Beobachtung der Beobachter. In F. Heinzel, W. Thole, S. Königter & P. Cloos (Hrsg.), *"Auf unsicherem Terrain". Ethnographische Forschung im Kontext des Bil-*



- dungs- und Sozialwesens* (SpringerLink: Bücher, S. 143–151). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Wilhelm, A. (2001). *Im Team zum Erfolg. Ein sozial-motivationales Verhaltensmodell zur Mannschaftsleistung* (Angewandte Psychologie, 16). Lengerich [u.a.]: Pabst.
- Wilhelm, A. (2006). Gruppen. In M. Tietjens & B. Strauss (Hrsg.), *Handbuch Sportpsychologie* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 153, S. 197–204). Schorndorf: Hofmann.
- Wilke, J. (2016). *Literacy und geistige behinderung. Eine grounded -theory-studie*. [S.l.]: Vs Verlag Fur Sozialwisse.
- Williamson, B. (1998). *Lifeworlds and Learning. Essays the Theory Philosophy and Practice of Lifelong Learning*. Leicester: NIACE.
- Willimczik, K. (2011). Wissenschaft bewegt Sport bewegt Wissenschaft. *Sportwissenschaft*, 41 (4), 327–335.
- Willke, H. (2006). *Systemtheorie* (UTB für Wissenschaft: UTB, 1161: Sozial- und Wirtschaftswissenschaften) (7., überarb. Aufl. mit einem Glossar). Stuttgart [u.a.]: Fischer.
- Winkler, J. & Weis, K. (Hrsg.). (1995). *Soziologie des Sports. Theorieansätze, Forschungsergebnisse und Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (1995).
- Winkler Metzke, C. & Steinhausen, H.-C. (2002). Bewältigungsstrategien im Jugendalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34 (4), 216–226.
- Wirth, J.V. (2015). *Die Lebensführung der Gesellschaft. Grundriss einer allgemeinen Theorie* (SpringerLink: Bücher). Wiesbaden: Springer VS.
- Witte, E. H. & Bangerter, A. (Hrsg.). (1998). *Sozialpsychologie der Kognition. Soziale Repräsentationen, subjektive Theorien, soziale Einstellungen ; Beiträge des 13. Hamburger Symposions zur Methodologie der Sozialpsychologie*. Lengerich, Berlin, Düsseldorf, Leipzig, Riga, Scottsdale (USA), Wien, Zagreb: Pabst. (1998).
- Wittenbrink, B. & Schwarz, N. (Hrsg.). (2007). *Implicit measures of attitudes*. New York: Guilford Press. (2007).
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen* (Campus Forschung, Bd. 322). Frankfurt [am Main], New York: Campus Verlag.
- Wohlens, J. (2013). *Autonomieentwicklung und Emanzipation im Leistungssport. Pädagogische Perspektiven aus einer Interviewstudie mit jugendlichen Spitzensportlern* (Interdisziplinäre Beiträge zur Trainingspädagogik, 4). Göttingen: Cuvillier Verlag.
- Wolcott, H.F. (2005). *The art of fieldwork* (2nd ed.). Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Wollsching-Strobel, P., Wollsching-Strobel, U., Sternecker, P. & Hänsel, F. (2009). *Die Leistungsformel. Spitzenleistung gestalten und erhalten* (SpringerLink: Bücher). Wiesbaden: Gabler.
- Wottowa H. (2007). Evaluation. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (Schlüsselbegriffe, S. 162–168). Weinheim [u.a.]: Beltz, PVU.
- Wurster, S. (2011). *Born Global Standard Establishers. Einfluss- und Erfolgsfaktoren für die internationale Standardsetzung und -erhaltung* (Innovation und Technologie im modernen Management). Wiesbaden: Gabler Verlag / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden.
- Yin, R.K. (2014). *Case study research. Design and methods* (Fifth edition). Los Angeles: Sage.
- Zedler, P. (2007). Vernachlässigte Dimensionen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht und Schule, Erziehung und Bildung. In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen - Beispiele und Perspektiven* (S. 61–73). Paderborn [u.a.]: Schöningh.
- Zedler, P. & Döbert, H. (2010). Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 23–45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zehnpfennig, B. Verantwortung in den Medien. In L. Heidbrink, J. Sombetzki & C. Langbehn (Hrsg.), *Handbuch Verantwortung* (S. 1–17).
- Zemkova, E. (2014). Sport-specific balance. *Sports medicine (Auckland, N.Z.)*, 44 (5), 579–590.
- Ziegele, M. (2016). *Nutzerkommentare als Anschlusskommunikation. Theorie und qualitative Analyse des Diskussionswerts von Online-Nachrichten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Ziegler, R. (2007). *The Kula ring of Bronislaw Malinowski. A simulation model of the co-evolution of an economic and ceremonial exchange system*. Sitzungsbericht. München: Verlag der Bayerischen Akademie der Wissenschaften.
- Ziemann, A. (2011). *Medienkultur und Gesellschaftsstruktur. Soziologische Analysen* (Wissen, Kommunikation und Gesellschaft) (1. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Zimlich, M. (2010). *Pädagogisches Handeln im gymnasialen Sportunterricht. Entwurf einer gegenstandsverankerten sportpädagogischen Theoriebildung auf der Grundlage problemzentrierter Interviews mit bayerischen Sportlehrkräften* (Würzburger Beiträge zur Sportwissenschaft, Bd. 3) (1. Aufl.). Göttingen: Cuvillier.
- Zimmer, A.E. & Simsa, R. (Hrsg.). (2014). *Forschung zu zivilgesellschaft, NPOs und Engagement. Quo vadis?* (Bürgergesellschaft und Demokratie, Band 46). Wiesbaden [Germany]: Springer VS. (2014).
- Zimmermann, G. (2015). Der Körper als Ressource in der (offenen) Kinder- und Jugendarbeit. In Wendler, M. & Huster, E. U. (Hrsg.), *Der Körper als Ressource in der Sozialen Arbeit. Grundlegungen zur Selbstwirksamkeitserfahrung und Persönlichkeitsbildung* (SpringerLink: Bücher, S. 203–218). Wiesbaden: Springer VS.

- Zinnecker, J. (2000). Pädagogische Ethnographie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3 (3), 381–400.
- Zipperle, M., Bauer, P., Stauber, B. & Treptow, R. (Hrsg.). (2016). *Vermitteln. Eine Aufgabe von Theorie und Praxis Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS. (2016).
- Zirfas, J. (2011). Zur Pädagogik der Glücksgefühle. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (2), 223–240.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Seidel, J. (2011). Kompetenz und ihre Erfassung – das neue „Theorie-Empirie- Problem“ der empirischen Bildungsforschung? In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung* (S. 218–233). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Seidel, J. (2011). Kompetenz und ihre Erfassung – das neue „Theorie-Empirie- Problem“ der empirischen Bildungsforschung? In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven* (S. 218–233). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.). (2011). *Stationen Empirischer Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (2011).
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.). (2011). *Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven* (1., neue Ausg.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (2011).
- Zoglowek, H. (2009). Lehrer und Sportunterricht. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 117–132). Balingen: Spitta.
- Zouhal, H., Jacob, C., Delamarche, P. & Gratas-Delamarche, A. (2008). Catecholamines and the Effects of Exercise, Training and Gender. *Sports Medicine*, 38 (5), 401–423.
- Züchner, I. (2016). Bildungsforschung in Deutschland. Versuch einer Bilanzierung und Fragen an die Sportpädagogik. In C. Heim, R. Prohl & H. Gissel (Hrsg.), *Bildungsforschung im Sport. 29. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 26.-28. Mai 2016 in Frankfurt/Main* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 256, S. 9–10). Hamburg: Feldhaus.



Anhang

Anhang 1: IAT-Instruktionen

Bildschirm 1

"Leg bitte Deine beiden Mittel- oder Zeigefinger auf die E und I Taste Deiner Tastatur. In der Mitte des Bildschirms werden nun Wörter erscheinen, die die oben angegebenen Kategorien repräsentieren. Ein Wort nach dem anderen. Wenn ein Wort zur Kategorie auf der linken Seite gehört, drückst Du bitte die E Taste; gehört es zur Kategorie auf der rechten Seite, drückst Du bitte die I Taste. Jedes Item gehört nur zu einer Kategorie. Wenn Du einen Fehler machst, erscheint ein X in der Mitte des Bildschirms. Du korrigierst Deine Fehler, indem Du die andere Reaktionstaste drückst!

Versuche bei dieser Aufgabe SO SCHNELL WIE MÖGLICH zu arbeiten, aber gleichzeitig dabei SO WENIGE FEHLER WIE MÖGLICH zu begehen. Wenn Du sehr langsam arbeitest oder sehr viele Fehler begehst, sind Deine Daten nicht mehr interpretierbar. Streng dich also an! Die Aufgabe wird ca. 5 Minuten in Anspruch nehmen."

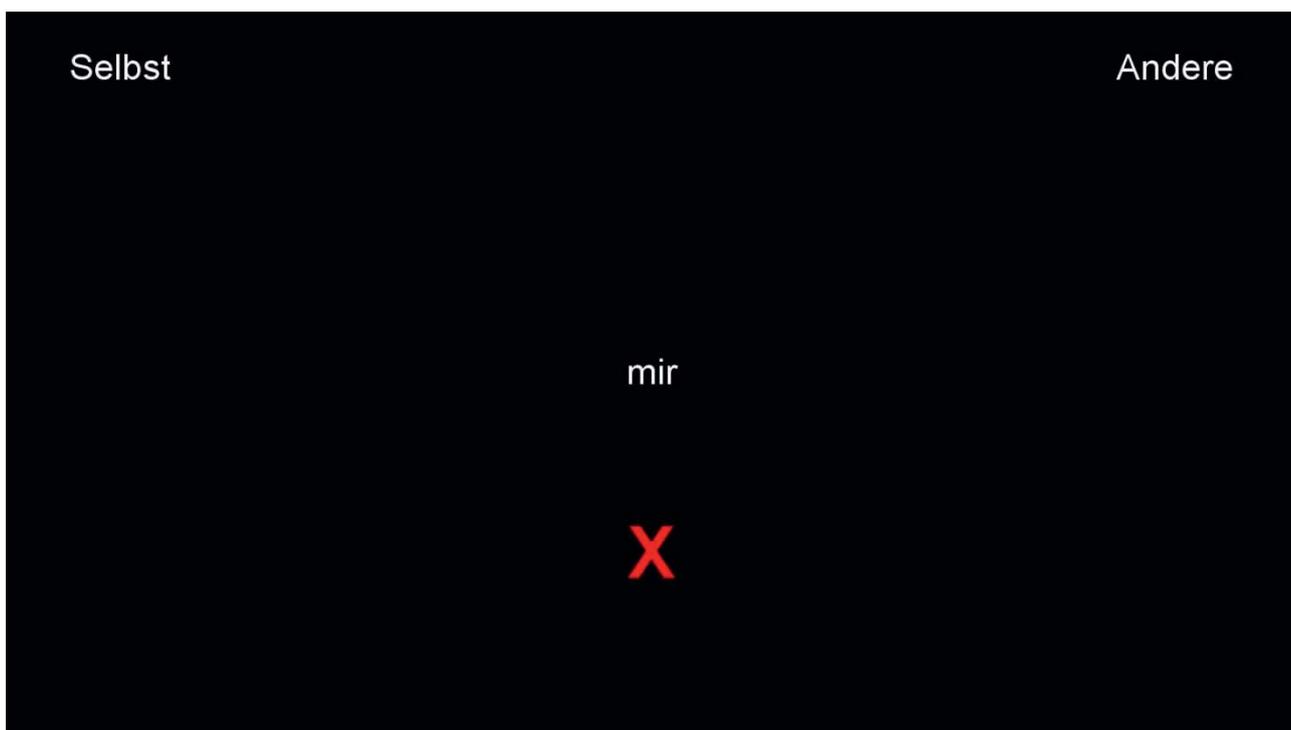
Selbst

Andere

Legen Sie bitte Ihre beiden Mittel- oder Zeigefinger auf die E und I Taste Ihrer Tastatur. In der Mitte des Bildschirms werden nun Wörter erscheinen, die die oben angegebenen Kategorien repräsentieren. Ein Wort nach dem anderen. Wenn ein Wort zur Kategorie auf der linken Seite gehört, drücken Sie bitte die E Taste; gehört es zur Kategorie auf der rechten Seite, drücken Sie bitte die I Taste. Jedes Item gehört nur zu einer Kategorie. Wenn Sie einen Fehler machen, erscheint ein X in der Mitte des Bildschirms. Korrigieren Sie Ihren Fehler, indem Sie die andere Reaktionstaste drücken!

Versuchen Sie bei dieser Aufgabe SO SCHNELL WIE MÖGLICH zu arbeiten, aber gleichzeitig dabei SO WENIGE FEHLER WIE MÖGLICH zu begehen. Wenn Sie sehr langsam arbeiten oder sehr viele Fehler begehen, sind Ihre Daten nicht mehr interpretierbar. Strengen Sie sich also an! Die Aufgabe wird ca. 5 Minuten in Anspruch nehmen.

Drücken Sie die LEER Taste um zu beginnen.



Bildschirm 2

"Wie Du am oberen Bildschirmrand sehen kannst, haben sich die Kategorien verändert! Die erscheinenden Wörter werden ebenfalls andere sein. Es gelten aber weiterhin die gleichen Regeln wie vorher. Gehört ein Wort zur linken Kategorie, drückst Du die E Taste; gehört es zur rechten Kategorie, drückst Du die I Taste. Alle Items gehören erneut nur zu einer Kategorie. Wenn Du die falsche Taste drückst, erscheint ein X in der Mitte des Bildschirms. Du drückst die andere Taste um Deinen Fehler zu korrigieren. VERSUCHE ERNEUT SO SCHNELL UND GENAU WIE MÖGLICH ZU ARBEITEN!"



aggressiv

friedlich

Wie Sie am oberen Bildschirmrand sehen können, haben sich die Kategorien verändert! Die erscheinenden Wörter werden ebenfalls andere sein. Es gelten aber weiterhin die gleichen Regeln wie vorher.

Gehört ein Wort zur linken Kategorie, drücken Sie die E Taste; gehört es zur rechten Kategorie, drücken Sie die I Taste. Alle Items gehören erneut nur zu einer Kategorie. Wenn Sie die falsche Taste drücken, erscheint ein X in der Mitte des Bildschirms. Drücken Sie die andere Taste um Ihren Fehler zu korrigieren. VERSUCHEN SIE ERNEUT SO SCHNELL UND GENAU WIE MÖGLICH ZU ARBEITEN!

Drücken Sie die LEER Taste um zu beginnen.

aggressiv

friedlich

harmonisch

Bildschirm 3

"Wie Du am oberen Bildschirmrand sehen kannst, erscheinen nun Wörter aller vier vorherigen Kategorien. Jedes Wort gehört erneut nur zu einer Kategorie.

Die Wörter werden nun in grün und weiß dargeboten um Dir das Kategorisieren zu erleichtern. Nutze die E Taste für die beiden links eingeblendeten Kategorien und die I Taste für die beiden rechts eingeblendeten Kategorien. Wenn Du einen Fehler machst, erscheint ein X in der Mitte des Bildschirms. Du korrigierst Deine Fehler, indem Du die andere Reaktionstaste drückst.

VERSUCHE ERNEUT SO SCHNELL UND GENAU WIE MÖGLICH ZU ARBEITEN!"

Selbst oder aggressiv	Andere oder friedlich
-----------------------------	-----------------------------

Wie Sie am oberen Bildschirmrand sehen können, erscheinen nun Wörter aller vier vorherigen Kategorien. Jedes Wort gehört erneut nur zu einer Kategorie.

Die Wörter werden nun in grün und weiß dargeboten um Ihnen das Kategorisieren zu erleichtern. Nutzen Sie die E Taste für die beiden links eingeblendeten Kategorien und die I Taste für die beiden rechts eingeblendeten Kategorien. Wenn Sie einen Fehler machen, erscheint ein X in der Mitte des Bildschirms. Korrigieren Sie Ihren Fehler, indem Sie die andere Reaktionstaste drücken. **VERSUCHEN SIE ERNEUT SO SCHNELL UND GENAU WIE MÖGLICH ZU ARBEITEN!**

Drücken Sie die LEER Taste um zu beginnen.

Selbst oder aggressiv	Andere oder friedlich
-----------------------------	-----------------------------

Gewalt

Bildschirm 4

"Du sortierst nun erneut die gleichen vier Kategorien. Nutze wieder die E Taste für die beiden links eingeblendeten Kategorien und die I Taste für die beiden rechts eingeblendeten Kategorien. Wenn Du einen Fehler machst, erscheint ein X in der Mitte des Bildschirms. Du korrigierst Deine Fehler, indem Du die andere Reaktionstaste drückst.

VERSUCHE ERNEUT SO SCHNELL UND GENAU WIE MÖGLICH ZU ARBEITEN!"



Selbst
oder

aggressiv

Sie sortieren nun erneut die gleichen vier Kategorien. Nutzen Sie wieder die E Taste für die beiden links eingeblendeten Kategorien und die I Taste für die beiden rechts eingeblendeten Kategorien. Wenn Sie einen Fehler machen, erscheint ein X in der Mitte des Bildschirms. Korrigieren Sie Ihren Fehler, indem Sie die andere Reaktionstaste drücken.

VERSUCHEN SIE ERNEUT SO SCHNELL UND GENAU WIE MÖGLICH ZU ARBEITEN!

Andere
oder

friedlich

Drücken Sie die LEER Taste um zu beginnen.

Bildschirm 5

"Wie Du am oberen Bildschirmrand sehen kannst, ordnest Du jetzt wieder Wörter in lediglich zwei verschiedene Kategorien ein! Die Kategorie, die zu Beginn des Versuchs links war, ist nun rechts. Die andere Kategorie, die vorher rechts war, ist dafür jetzt links. Übe nun diese neue Aufgabe!

Benutze die E Taste für die linke Kategorie und die I Taste für die rechts eingeblendete Kategorie. Wenn Du die falsche Taste drückst, erscheint ein X in der Mitte des Bildschirms. Du korrigierst Deine Fehler, indem Du die andere Taste drückst.

VERSUCHE ERNEUT SO SCHNELL UND GENAU WIE MÖGLICH ZU ARBEITEN!"

Andere

Selbst

Wie Sie am oberen Bildschirmrand sehen können, ordnen Sie jetzt wieder Wörter in lediglich zwei verschiedene Kategorien ein! Die Kategorie, die zu Beginn des Versuchs links war, ist nun rechts. Die andere Kategorie, die vorher rechts war, ist dafür jetzt links. Üben Sie nun diese neue Aufgabe!

Benutzen Sie die E Taste für die linke Kategorie und die I Taste für die rechts eingeblendete Kategorie. Wenn Sie die falsche Taste drücken, erscheint ein X in der Mitte des Bildschirms. Korrigieren Sie Ihren Fehler, indem Sie die andere Taste drücken. **VERSUCHEN SIE ERNEUT SO SCHNELL UND GENAU WIE MÖGLICH ZU ARBEITEN!**

Drücken Sie die LEER Taste um zu beginnen.

Bildschirm 6

"Wie Du am oberen Bildschirmrand sehen kannst, ordnest Du nun wieder Wörter vier verschiedenen Kategorien zu. Jedes Wort gehört erneut in nur eine dieser Kategorien.

Die grüne und weiße Schrift wird Dir helfen, die Wörter korrekt zuzuordnen. Nutze die E Taste für die beiden links eingeblendeten Kategorien und die I Taste für die beiden rechts eingeblendeten Kategorien. Wenn Du einen Fehler machst, wird ein X in der Mitte des Bildschirms erscheinen. Du korrigierst Deine Fehler, indem Du die andere Reaktionstaste drückst.

VERSUCHE ERNEUT SO SCHNELL UND GENAU WIE MÖGLICH ZU ARBEITEN!"



Andere
oder

aggressiv

Wie Sie am oberen Bildschirmrand sehen können, erscheinen nun Wörter aller vier vorherigen Kategorien. Jedes Wort gehört erneut nur zu einer Kategorie.

Die Wörter werden nun in grün und weiß dargeboten um Ihnen das Kategorisieren zu erleichtern. Nutzen Sie die E Taste für die beiden links eingeblendeten Kategorien und die I Taste für die beiden rechts eingeblendeten Kategorien. Wenn Sie einen Fehler machen, erscheint ein X in der Mitte des Bildschirms. Korrigieren Sie Ihren Fehler, indem Sie die andere Reaktionstaste drücken. **VERSUCHEN SIE ERNEUT SO SCHNELL UND GENAU WIE MÖGLICH ZU ARBEITEN!**

Selbst
oder

friedlich

Drücken Sie die LEER Taste um zu beginnen.

Bildschirm 7

"Du sortierst nun erneut die gleichen vier Kategorien. Nutze wieder die E Taste für die beiden links eingeblendeten Kategorien und die I Taste für die beiden rechts eingeblendeten Kategorien. Wenn Du einen Fehler machst, erscheint ein X in der Mitte des Bildschirms. Du korrigierst Deine Fehler, indem Du die andere Reaktionstaste drückst.

VERSUCHE ERNEUT SO SCHNELL UND GENAU WIE MÖGLICH ZU ARBEITEN!"

Andere
oder

aggressiv

Sie sortieren nun erneut die gleichen vier Kategorien. Nutzen Sie wieder die E Taste für die beiden links eingeblendeten Kategorien und die I Taste für die beiden rechts eingeblendeten Kategorien. Wenn Sie einen Fehler machen, erscheint ein X in der Mitte des Bildschirms. Korrigieren Sie Ihren Fehler, indem Sie die andere Reaktionstaste drücken.

VERSUCHEN SIE ERNEUT SO SCHNELL UND GENAU WIE MÖGLICH ZU ARBEITEN!

Selbst
oder

friedlich

Drücken Sie die LEER Taste um zu beginnen.

Stimuli

„Ich“ Wörter:

1. Ich
2. Mein
3. Mir
4. Mich

„Andere“ Wörter:

1. Sie
2. Er
3. Ihnen
4. Euer

„Aggressive“ Wörter:

1. Schlagen
2. Gewalt
3. Treten
4. Brutal

„Friedliche“ Wörter:

1. Schlichten
2. Versöhnung
3. Verzeihen
4. Harmonisch



Anhang 2: FEEL-KJ - Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (Grob & Smolenski, 2009)

Dies ist nicht ein Test, wie Du ihn aus der Schule kennst. Der Fragebogen hat also nichts mit Schulwissen oder Schulnoten zu tun und darum gibt es auch keine richtigen und falschen Antworten. Du findest zuvor immer noch eine genaue Erklärung wie Du vorzugehen hast. Bitte lies Dir die einleitenden Sätze jeweils genau durch. Stelle Dir das jeweils beschriebene Gefühl gut vor und beantworte erst anschließend die Fragen. Wir bitten Dich, die Fragen so anzukreuzen, wie Du es für richtig findest. Nimm Dir genügend Zeit zum Ausfüllen ohne aber zu lange zu überlegen, denn meistens ist der erste Gedanke zu einer Antwort der Beste. Vergiss bitte nicht, alle Fragen zu beantworten.

Wut

Beim ersten der drei Gefühle geht es um das spezielle Gefühl Wut. Alle Menschen sind manchmal wütend. Es gibt viele Gründe, warum man wütend werden kann. Man kann über die Eltern wütend sein, weil sie einem etwas verbieten, über andere Jugendliche, wenn sie einen beleidigen oder einem wehtun. Man kann aber auch über sich selbst wütend sein, weil man etwas, was einfach gewesen wäre, nicht geschafft hat. Stelle dir dieses Gefühl nun genau vor, bevor du fortfährst.

Im Folgenden findest Du Möglichkeiten, was Menschen tun, wenn sie verärgert sind.

Wenn du uns das Dokument per Post oder eingescannt zukommen lassen möchtest, drucke es bitte aus und kreuze die Option an, welche am ehesten auf Dich zutrifft. Wenn du uns das Dokument per Mail ausgefüllt zurückschicken möchtest, unterstreiche im Word-Dokument bitte die Antwort, die am ehesten auf Dich zutrifft.

Wenn ich wütend bin...

...versuch ich das zu verändern, was mich wütend macht.

- fast nie
 selten
 ab und zu
 oft
 fast immer

...erzähle ich jemandem, wie es mir geht.

- fast nie
 selten
 ab und zu
 oft
 fast immer

...fang ich mit anderen Streit an.

- fast nie
 selten
 ab und zu
 oft
 fast immer

...tue ich etwas, was mir Spaß macht.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...behalte ich meine Gefühle für mich.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...mache ich das Beste daraus.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...will ich niemanden sehen.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...denke ich, dass es mein Problem ist.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...mag ich nichts mehr tun.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...überlege ich immer wieder, warum ich wütend bin.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...denke ich darüber nach, was ich tun könnte.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...sage ich mir, dass das Problem nicht so schlimm ist.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...denke ich über Dinge nach, die mich glücklich machen.



fast nie selten ab und zu oft fast immer

...drücke ich meine Wut aus.

fast nie selten ab und zu oft fast immer

...versuche ich zu vergessen, was mich wütend macht.

fast nie selten ab und zu oft fast immer

...suche ich den Fehler bei mir.

fast nie selten ab und zu oft fast immer

...erinnere ich mich an fröhliche Dinge.

fast nie selten ab und zu oft fast immer

...versuch ich selber, das Beste aus der Situation zu machen.

fast nie selten ab und zu oft fast immer

...gehe ich zu jemandem, der mir vielleicht helfen kann.

fast nie selten ab und zu oft fast immer

...denke ich, dass es vorbei geht.

fast nie selten ab und zu oft fast immer

...akzeptiere ich, was mich wütend macht.

fast nie selten ab und zu oft fast immer

...zeige ich offen, dass ich wütend bin.

fast nie selten ab und zu oft fast immer

...lass ich meine Gefühle an anderen Leuten aus.

fast nie selten ab und zu oft fast immer

...will es mir einfach nicht aus dem Kopf gehen.

fast nie selten ab und zu oft fast immer

...ziehe ich mich zurück.

fast nie selten ab und zu oft fast immer

...lasse ich mir nicht anmerken, dass ich wütend bin.

fast nie selten ab und zu oft fast immer

...mache ich etwas, das mich freut.

fast nie selten ab und zu oft fast immer

...denke ich darüber nach, wie ich das Problem lösen könnte.

fast nie selten ab und zu oft fast immer

...sage ich mir, dass es nichts Wichtiges ist.

fast nie selten ab und zu oft fast immer

...kann ich sowieso nichts gegen meine Wut machen.

fast nie selten ab und zu oft fast immer



Angst

Beim zweiten der drei Gefühle geht es um das spezielle Gefühl Angst. Alle Menschen haben manchmal Angst. Es gibt Situationen die einem Angst machen können. Man kann Angst haben, wenn man alleine ist, in der Nacht, vor einem Tier und manchmal auch vor anderen Menschen. Wenn man Angst hat, fühlt man sich meistens gespannt, nervös oder unsicher. Stelle dir dieses Gefühl nun genau vor, bevor du fortfährst. Im Folgenden findest Du Möglichkeiten, was Menschen tun, wenn sie verängstigt sind. Wähle bitte immer die Option aus, die am ehesten auf Dich zutrifft!

Wenn ich Angst habe...

...versuch ich das zu verändern, was mich ängstlich macht.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...erzähle ich jemandem, wie es mir geht.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...fang ich mit anderen Streit an.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...tue ich etwas, was mir Spaß macht.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...behalte ich meine Gefühle für mich.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...mache ich das Beste daraus.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...will ich niemanden sehen.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...denke ich, dass es mein Problem ist.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...mag ich nichts mehr tun.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...überlege ich immer wieder, warum ich ängstlich bin.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...denke ich darüber nach, was ich tun könnte.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...sage ich mir, dass das Problem nicht so schlimm ist.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...denke ich über Dinge nach, die mich glücklich machen.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...drücke ich meine Angst aus.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...versuche ich zu vergessen, was mich ängstlich macht.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...suche ich den Fehler bei mir.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...erinnere ich mich an fröhliche Dinge.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer



...versuch ich selber, das Beste aus der Situation zu machen.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...gehe ich zu jemandem, der mir vielleicht helfen kann.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...denke ich, dass es vorbei geht.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...akzeptiere ich, was mich ängstlich macht.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...zeige ich offen, dass ich ängstlich bin.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...lass ich meine Gefühle an anderen Leuten aus.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...will es mir einfach nicht aus dem Kopf gehen.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...ziehe ich mich zurück.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...lasse ich mir nicht anmerken, dass ich ängstlich bin.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...mache ich etwas, das mich freut.

fast nie selten ab und zu oft fast immer

...denke ich darüber nach, wie ich das Problem lösen könnte.

fast nie selten ab und zu oft fast immer

...sage ich mir, dass es nichts Wichtiges ist.

fast nie selten ab und zu oft fast immer

...kann ich sowieso nichts gegen meine Angst machen.

fast nie selten ab und zu oft fast immer



Trauer

Beim letzten der drei Gefühle geht es um das spezielle Gefühl Trauer. Es gibt Situationen, die einen traurig machen, zum Beispiel wenn Haustiere oder Menschen, die einem wichtig und lieb waren, sterben, wenn eine Prüfung misslingt oder wenn die Eltern und Lehrer oder Lehrerinnen einen ungerecht behandeln oder ein Freund oder eine Freundin gemein ist. In solchen Momenten fühlt man sich schnell traurig und ist bedrückt. Stelle dir dieses Gefühl nun genau vor, bevor du fortfährst.

Wähle bitte immer die Option aus, die am ehesten auf Dich zutrifft!

Wenn ich traurig bin...

...versuch ich das zu verändern, was mich traurig macht.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...erzähle ich jemandem, wie es mir geht.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...fang ich mit anderen Streit an.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...tue ich etwas, was mir Spaß macht.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...behalte ich meine Gefühle für mich.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...mache ich das Beste daraus.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...will ich niemanden sehen.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...denke ich, dass es mein Problem ist.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...mag ich nichts mehr tun.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...überlege ich immer wieder, warum ich traurig bin.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...denke ich darüber nach, was ich tun könnte.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...sage ich mir, dass das Problem nicht so schlimm ist.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...denke ich über Dinge nach, die mich glücklich machen.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...drücke ich meine Trauer aus.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...versuche ich zu vergessen, was mich traurig macht.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...suche ich den Fehler bei mir.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...erinnere ich mich an fröhliche Dinge.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer



...versuch ich selber, das Beste aus der Situation zu machen.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...gehe ich zu jemandem, der mir vielleicht helfen kann.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...denke ich, dass es vorbei geht.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...akzeptiere ich, was mich traurig macht.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...zeige ich offen, dass ich traurig bin.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...lass ich meine Gefühle an anderen Leuten aus.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...will es mir einfach nicht aus dem Kopf gehen.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...ziehe ich mich zurück.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...lasse ich mir nicht anmerken, dass ich traurig bin.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...mache ich etwas, das mich freut.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...denke ich darüber nach, wie ich das Problem lösen könnte.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...sage ich mir, dass es nichts Wichtiges ist.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer

...kann ich sowieso nichts gegen meine Trauer machen.

- fast nie selten ab und zu oft fast immer



Anhang 3: FAVK - Fragebogen zum aggressiven Verhalten von Kindern (Görtz-Dorten & Döpfner, 2010)

Im folgenden Teil der Studie geht es nun darum, dass Du beschreibst, wie Du Dich gegenüber anderen Menschen verhältst und fühlst.

Wähle bitte die Beschreibung aus, die für dich am ehesten zutrifft

a)

Wie zutreffend ist die Beschreibung im Umgang mit anderen Kindern/Jugendlichen?

Wenn ich in Streit mit anderen gerate, sind die anderen selbst schuld.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Wenn mir jemand auf den Fuß tritt, tut er das absichtlich!

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Viele Menschen suchen nur Streit.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Wenn ich etwas falsch gemacht habe, dann schiebe ich die Schuld auf andere.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Wenn mich jemand komisch anschaut, tut er das meist, um mich zu ärgern oder zu provozieren.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Viele Menschen mögen mich nicht und haben mir gegenüber eine feindliche Haltung.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Andere zu verletzen oder zu beleidigen macht mir Spaß.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Ich fühle mich oft ungerecht behandelt.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Ich werde schnell wütend, schlage zu oder schreie, bevor ich überlege, was ich anderes tun könnte.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Wenn ich etwas haben will, dann will ich es sofort, kann nicht abwarten, sonst werde ich wütend.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Ich habe häufiger oder stärkere Wutausbrüche als andere in meinem Alter, die ich kaum kontrollieren oder steuern kann.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Nachdem ich einen Wutanfall hatte, ist es mir oftmals peinlich, weil ich weiß, ich hätte mich anders verhalten können.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Ich kann bei einem Streit nicht anders, statt andere zu schlagen oder zu beleidigen, obwohl ich eigentlich weiß, dass es andere Möglichkeiten gibt einen Streit zu beenden.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Wenn ich etwas haben möchte, das einem anderen gehört, nehme ich es ihm einfach weg, weil ich nicht weiß, wie ich sonst daran kommen kann.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Wenn mir jemand etwas wegnimmt, werde ich wütend, schlage oder schreie, weil ich nicht weiß, was ich anderes tun soll.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Es fällt mir schwer einen Streit friedlich zu beenden oder mich durchzusetzen, indem ich mit anderen ruhig rede.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders



Einen Streit beende ich meist durch Schlagen oder Beleidigen, weil ich das am besten kann.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Wenn ein anderer etwas tut, was ich nicht mag, fällt es mir schwer ihm ruhig zu sagen, dass er damit aufhören soll. Schreien oder Schlagen kann ich besser.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Wenn ich mich ungerecht behandelt fühle, weiß ich mir oft nicht anders zu helfen, als andere zu verletzen oder zu beleidigen.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Wenn ich Streit habe, bekomme ich häufig, was ich will.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Wenn ich andere absichtlich verletze oder beleidige, bekomme ich meist keine Strafe.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Wenn ich mich mit anderen streite, kann ich oft für mich unangenehme Dinge vermeiden (z. B. muss ich dann nicht teilen oder abwarten bis ich an der Reihe bin).

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Wenn ich stärker bin als jemand anderes, setze ich meinen Willen häufig mit Gewalt durch.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Wenn ich mich streite, bin ich mächtig und andere haben Angst vor mir.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Wenn ich wütend werde, lassen mich die anderen in Ruhe.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

b)

Wie zutreffend ist die Beschreibung im Umgang mit Erwachsenen?

Wenn ich in Streit mit anderen gerate, sind die anderen selbst schuld.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Wenn mir jemand auf den Fuß tritt, tut er das absichtlich!

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Viele Menschen suchen nur Streit.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Wenn ich etwas falsch gemacht habe, dann schiebe ich die Schuld auf andere.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Wenn mich jemand komisch anschaut, tut er das meist, um mich zu ärgern oder zu provozieren.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Viele Menschen mögen mich nicht und haben mir gegenüber eine feindliche Haltung.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Andere zu verletzen oder zu beleidigen macht mir Spaß.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Ich fühle mich oft ungerecht behandelt.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Ich werde schnell wütend, schlage zu oder schreie, bevor ich überlege, was ich anderes tun könnte.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders



Wenn ich etwas haben will, dann will ich es sofort, kann nicht abwarten, sonst werde ich wütend.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Ich habe häufiger oder stärkere Wutausbrüche als andere in meinem Alter, die ich kaum kontrollieren oder steuern kann.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Nachdem ich einen Wutanfall hatte, ist es mir oftmals peinlich, weil ich weiß, ich hätte mich anders verhalten können.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Ich kann bei einem Streit nicht anders, statt andere zu schlagen oder zu beleidigen, obwohl ich eigentlich weiß, dass es andere Möglichkeiten gibt einen Streit zu beenden.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Wenn ich etwas haben möchte, das einem anderen gehört, nehme ich es ihm einfach weg, weil ich nicht weiß, wie ich sonst daran kommen kann.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Wenn mir jemand etwas wegnimmt, werde ich wütend, schlage oder schreie, weil ich nicht weiß, was ich anderes tun soll.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Es fällt mir schwer einen Streit friedlich zu beenden oder mich durchzusetzen, indem ich mit anderen ruhig rede.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Einen Streit beende ich meist durch Schlagen oder Beleidigen, weil ich das am besten kann.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Wenn ein anderer etwas tut, was ich nicht mag, fällt es mir schwer ihm ruhig zu sagen, dass er damit aufhören soll. Schreien oder Schlagen kann ich besser.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Wenn ich mich ungerecht behandelt fühle, weiß ich mir oft nicht anders zu helfen, als andere zu verletzen oder zu beleidigen.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Wenn ich Streit habe, bekomme ich häufig, was ich will.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Wenn ich andere absichtlich verletze oder beleidige, bekomme ich meist keine Strafe.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Wenn ich mich mit anderen streite, kann ich oft für mich unangenehme Dinge vermeiden (z. B. muss ich dann nicht teilen oder abwarten bis ich an der Reihe bin).

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Wenn ich stärker bin als jemand anderes, setze ich meinen Willen häufig mit Gewalt durch.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Wenn ich mich streite, bin ich mächtig und andere haben Angst vor mir.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Wenn ich wütend werde, lassen mich die anderen in Ruhe.

- gar nicht ein wenig weitgehend besonders

Vielen Dank für Deine Mitarbeit!



Anhang 4: Fragebogen für demographische Daten

Es folgen einige Fragen zu deiner Person. Bitte beantworte alle Fragen und achte - insbesondere bei deinen Kontaktdaten - auf korrekte Schreibweise.

Deine Daten werden komplett anonymisiert, so dass wir die Testdaten nicht deiner Person zuordnen können. Sie dienen lediglich dazu, dich weiter kontaktieren zu können.

Du kannst einfach unter der Frage deine Antwort reinschreiben. Bei den Antwortmöglichkeiten, die in der Klammer stehen, kannst du auch einfach das auf dich Zutreffende „fett“ markieren oder es wiege- sagt darunter schreiben. Es tut uns Leid, dass da was schiefgegangen ist. Vielen Dank, dass du dir nochmal die Mühe machst.

1. Wie ist dein Name?

2. Wann hast du Geburtstag?

3. Dein Geschlecht ist?
("männlich", "weiblich")

4. Was ist dein höchster Schulabschluss?
("noch kein Abschluss", "Grundschulabschluss", "Hauptschulabschluss", "Realschulabschluss", "Abitur", "abgeschlossenes Studium")

5. Welche Schule besuchst du gerade?
("keine", "Grundschule", "Hauptschule", "Realschule", "Gymnasium", "Berufsschule", "Ausbildung", "Universität/Fachhochschule")

6. Wie lautet deine E-Mail Adresse?

7. Wie lautet deine Telefonnummer?

8. Wie heißt der Schützenverein, in dem du Mitglied bist?

9. Wie lautet die Adresse deines Vereins?

10. Wie heißt dein Trainer im Schützenverein?

11. Nimmst du regelmäßig am Rahmenprogramm und anderen Angeboten deines Schützenvereins teil?
("gar nicht", "manchmal", "regelmäßig")

12. Wie lange (in Monaten) bist du schon im Schützenverein?

13. Kannst du dich noch an das Eintrittsdatum oder zumindest den Eintrittsmonat in den Schützenverein erinnern?

14. Was ist die höchste Ringzahl, die du bisher erreicht hast?

15. Bist du Mitglied im Kader deines Schützenverbandes?
("ja", "nein")

16. Kannst du uns die Motivation schildern, warum du in den Schützenverein eingetreten bist? Z.B. nutzt du den Sport als Ausgleich für Stress im Alltag oder hast du eine andere spezielle Verbindung zu dieser Sportart? Hier kannst du ruhig etwas ausführlicher schreiben!"



Anhang 5: Beispiel für das Codierungsverfahren im Text mit MAXDQA 12

The screenshot displays the MAXDQA software interface. On the left, there are two panels: 'List...' showing a hierarchy of documents (ex7 to ex2, EXEMPEL) and 'Codesystem' showing a list of codes (Sicherheit, Motivation, Ruhe, Ordnung, Nervosität, Leistung, Freude, Spaß/Lachen). The main window shows a document browser for 'EXEMPEL' with a list of codings (Konzentration, Ruhe, Konzentration und Aufm., Konzentration und Aufm., Konzentration und Leistung, Konzentration und Aufm., Konzentration und Aufm., Nervosität, Monotonie). The central part of the interface is a table with three columns: 'Beobachtungsnotizen', 'Theoretische Notizen', and 'Methodische Notizen'. The bottom panel shows a 'Liste der Codings' and a 'Hinweise' section.

Beobachtungsnotizen	Theoretische Notizen	Methodische Notizen
A schaut die 2 betroffenen SS an, welche die Übungsscheiben nicht ausgetauscht haben (Nicht-bermerken); Er hält über 10 Sekunden Blickkontakt ohne etwas zu sagen, SS reagieren nicht, merken nicht, dass er sie anschaut. Aeply achtet lange nur auf die zwei SS, welche dies nicht merken.	A scheint zu beabsichtigen, dass die SS seinen fokussierten Blick bemerken und selbst darauf kommen, dass sie etwas falsch machen bzw. nicht nach den Wünschen des Trainers. Er gibt ihnen viel Zeit dazu; Raum ist still, Die SS scheinen sich alle auf ihre Aufgabe zu konzentrieren; das tun die zwei Betroffenen auch, jedoch scheinen sie A's Information überhört zu haben.	Kamera (links) läuft, BB mittig hinter den Schützen
Betroffene SS sind konzentriert auf die Aufgabenstellung und bemerken nicht die Übungsscheiben	Aufgabe stellt hohe mentale Anforderungen an den S; SS scheinen fest der Überzeugung zu sein, dass sie alles richtig machen - schließlich sagt niemand etwas.	
A zieht sich zurück und stellt sich zu den BB (Forscher) und beobachtet weiter die zwei Betroffenen. BB schauen ab und zu zu A rüber, beobachten weiter und warten ab.	BB haben gemerkt, worauf A hinaus will.	BB und A besprechen leise im Hintergrund die Übungsmethodik
Lautstärke in der gesamten Übungshalle ist sehr gering; man hört ab und zu die Atmung der Schützen und das Laden der Sportgeräte. Schweiß macht sich bei	Hohe Konzentration, welche von außen betrachtet sowohl physisch als auch psychisch zu ermüdend zu wirken scheint.	

Liste der Codings

- ex4
- 1 - 1
- Leistung

Hinweise (sinngemäße Wiedergabe):
 Einerseits ist die Optimierung der Technik gut, solange man ein gutes Technikleitbild vor Augen hat. Andererseits soll sich der Sportler in seinen Pausen entspannen, um sich anschließend nur auf den folgenden Schuss zu

Anhang 6: Einverständniserklärung - Inhalt

Evaluation der Bildungsarbeit des Deutschen Schützenbundes

Sehr geehrte TeilnehmerInnen, Eltern, TrainerInnen und Vorstände,

das Institut für Sportwissenschaft der Universität Würzburg unter der Leitung von Prof. Dr. Harald Lange untersucht in dem Projektzusammenhang *Evaluation der Bildungsarbeit des Deutschen Schützenbundes (DSB)*, inwieweit Bildungsprozesse und Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung im und durch den Schießsport möglich sind. In diesem Projekt steht die Frage im Zentrum, welches Potential die aktive Teilnahme im Schützenverein den Kindern und Jugendlichen bietet, unter anderem hinsichtlich der Herausbildung von Selbst- und Sozialkompetenzen. Dazu bedienen wir uns einer Auswahl erkenntnisbringender Untersuchungsinstrumente aus Sportpsychologie und Sportpädagogik, wozu unter anderem auch anonymisierte Online-Fragebögen gehören. Um Veränderungsprozesse im Längsschnitt verfolgen zu können, beinhaltet die Untersuchung drei Messzeitpunkte in halbjährigem Abstand, an denen die Kinder und Jugendlichen von ihrem heimischen PC oder jedem anderen internetfähigen Rechner aus einen auf unserer Homepage befindlichen Fragebogen beantworten und an einer Reaktionszeituntersuchung teilnehmen. Die Beantwortung nimmt ca. 35 Minuten in Anspruch. Die Daten werden anonymisiert, im Folgenden statistisch ausgewertet und fließen dann in die Gesamtuntersuchung ein.

Für unsere Untersuchung benötigen wir das Einverständnis der Eltern, der TrainerInnen und des jeweiligen Vereinsvorstands. Daher bitten wir hiermit um ihr Einverständnis, Ihre Tochter/ Ihren Sohn bzw. das von Ihnen betreute Vereinsmitglied an der Befragung, sowie der Reaktionszeituntersuchung teilnehmen zu lassen. Füllen Sie dazu bitte die beigefügte Einverständniserklärung aus. Kinder ab 14 Jahren bitten wir, in dem eigens beigefügten Formular ihr Einverständnis zu geben.

Natürlich können Sie auch nach Unterschreiben dieser Erklärung jederzeit ihr Einverständnis ohne Angabe von Gründen zurückziehen oder das Einverständnis verweigern, ohne dass Nachteile für die Betreuung ihres Kindes entstehen. Alle persönlichen Daten werden vertraulich behandelt, alle Bestimmungen des Datenschutzes werden eingehalten.

Mit freundlichen Grüßen

Harald Lange, Verena Oberst, Andreas Petko, Gabriel Duttler



Einverständniserklärung Eltern

Ich,....., habe die Ausführungen bezüglich des Projekts *Evaluation der Bildungsarbeit des Deutschen Schützenbundes (DSB)* verstanden und bin einverstanden, dass meine Tochter/mein Sohn

....., geboren am.....an der Befragung und dem Reaktionstest für die genannte Untersuchung teilnimmt.

.....
(Ort und Datum) (Unterschrift Sorgeberechtigter)

Einverständniserklärung Kinder/Jugendliche (ab 14 Jahren)

Ich,....., geboren am....., habe die Ausführungen bezüglich des Projekts *Evaluation der Bildungsarbeit des Deutschen Schützenbundes (DSB)* verstanden und bin damit einverstanden, an der Befragung und dem Reaktionstest für die genannte Untersuchung teilzunehmen.

.....
(Ort und Datum) (Unterschrift Kind/Jugendlicher)

Einverständniserklärung TrainerIn

Ich,....., habe die Ausführungen bezüglich des Projekts *Evaluation der Bildungsarbeit des Deutschen Schützenbundes (DSB)* verstanden und bin einverstanden, dass die/der TeilnehmerIn meiner Trainingsgruppe

....., geboren am.....an der Befragung und dem Reaktionstest für die genannte Untersuchung teilnimmt.

.....
(Ort und Datum) (Unterschrift TrainerIn)

Einverständniserklärung Vorstand

Ich,....., habe die Ausführungen bezüglich des Projekts *Evaluation der Bildungsarbeit des Deutschen Schützenbundes (DSB)* verstanden und bin einverstanden, dass das Vereinsmitglied

....., geboren am.....an der Befragung und dem Reaktionstest für die genannte Untersuchung teilnimmt.

.....

(Ort und Datum) (Unterschrift Vorstand)



Tabellarischer Lebenslauf von Andreas Petko

1992 - 1996:

Besuch der Kaulberg Grundschule in Bamberg.

1996 - 2005:

Besuch des Kaiser-Heinrich-Gymnasiums in Bamberg mit Ablegung der allgemeinen Hochschulreife.

2005 - 2006:

Grundwehrdienstleistender im Gebirgs-Jäger-Bataillon 232 in Berchtesgaden.

10/2006 - 09/2007:

Studium der Germanistik und Theologie an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg (gymnasiales Lehramt).

10/2007 - 12/2011:

Studium der Sportwissenschaft, Germanistik und Biologie an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg (gymnasiales Lehramt).

Abschluss: 1. Staatsexamen

04/2012 - 03/2015:

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Sportinstitut der Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

Seit 08/2015:

Hochschulsportkoordinator und Lehrbeauftragter an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg.



