

SPORTLICHE VORBILDER? – WELCHE WERTE DURCH SPITZENSORTLER (NICHT) VERMITTELT WERDEN

von Christian Gaum und Jan Haut

ZUSAMMENFASSUNG | Ausgehend von der Frage nach dem gesellschaftlichen Wert des Leistungssports, liegt der Fokus des Beitrags auf der Vorbildfunktion bzgl. der Wertevermittlung durch Spitzensportler. Aus der forschungsleitenden Frage nach Konstellationen und Bedingungen gelingender Wertevermittlung wird, unter Rückgriff auf grundlegende theoretische Perspektiven (Bandura, Kohlberg), diskutiert, welche Rolle Vorbildern grundsätzlich bei der Wertevermittlung und speziell im Sport zukommen kann. Da sich das Bildungspotenzial des Wettkampfsports nach Grundgedanken der Olympischen Pädagogik im Spannungsfeld zwischen Leistungsorientierung und Fairnessverpflichtung bestimmt, ist nach dem Forschungsstand durchaus fraglich, ob Spitzensportler in diesem Kontext eine Vorbildfunktion erfüllen. Die durchgeführte Studie nimmt sowohl die soziodemografischen Bedingungen spitzensportlicher Vorbildwahlen als auch die Wertorientierungen von Jugendlichen ins Blickfeld. Aus dem Ergebnis, dass Leistungs- und Sozialwerte in einer ambivalenten Beziehung zueinander stehen, werden abschließend pädagogische Konsequenzen gezogen, die das Potenzial der Wertevermittlung durch spitzensportliche Vorbilder relativieren.

Schlüsselwörter: Vorbilder; Leistungssport; Sozialisation; Werte; Olympische Erziehung

SPORTING ROLE MODELS – WHICH VALUES ARE (NOT) IMPARTED BY TOP LEVEL ATHLETES?

ABSTRACT | Resulting from the question about the value of elite-sports for society the article brings the role model function concerning the conveying of values through top athletes into focus. To answer the main research question which determines the constellations and conditions of successful conveying of values, theoretical perspectives (Bandura, Kohlberg) are discussed in regard to the significance of role models for the conveying of values in general and particularly in sports. The educational potential of competitive sport can be tracked back to the fundamental idea of Olympic education. This puts an emphasis on the field of tension between the pursuit of excellence and fair-play commitment, but it is doubtful regarding the empirical evidence that athletes in elite-sports do serve as role models in this context. The survey takes sociodemographic conditions for the selection of role-models and value orientations into view. The result that performance-values and social-values appear to stand in an ambivalent relationship leads to pedagogical consequences which relativize the potential of the conveying of values through top athletes as role-models.

Key Words: Role models; elite-sports; socialization; values; Olympic education

SPORTLICHE VORBILDER? – WELCHE WERTE DURCH SPITZENSORTLER (NICHT) VERMITTELT WERDEN

1 | PROBLEMSTELLUNG

Anlässlich des Empfangs zur Rückkehr der deutschen Olympiamannschaft von den Spielen in Rio 2016 sagte der damalige Bundespräsident Gauck: „Sportler zeigen uns, was Menschen vermögen, wenn sie an ihre eigenen Potenziale glauben. [...] Und deshalb sind Sportlerinnen und Sportler, besonders unsere Spitzensportler, diejenigen, die uns gute Impulse geben, wie eine Gesellschaft vorankommen kann.“ (Bundespräsidialamt, 23. August 2016). Neben der damit angesprochenen Vorbildfunktion in Sachen Leistungsfähigkeit wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es etwas Besonderes sei, „wenn man zu all dem noch bereit ist, nicht um jeden Preis zu siegen, sondern mit Fairness zu siegen“.

Nicht zum ersten Mal wird hier im aktuellen sportpolitischen Kontext auf Ideale des (olympischen) Wettkampfsports verwiesen. Dieser trüge – neben der vermeintlichen Erfüllung diverser gesellschaftlicher Funktionen (Haut, 2014; Grix & Carmichael, 2012) – unter anderem dazu bei, „die für das Zusammenleben in einer Gesellschaft essentiellen Werte wie Fairplay, soziale Kompetenz, Einhaltung von Regeln und nicht zuletzt Leistungsorientierung zu verankern“ (DOSB, 2012, S. 5). Erfolgreiche Athleten seien Vorbilder für junge Menschen, insofern sie „regelmäßig Leistungswillen, Ausdauer, Disziplin und Respekt“ (Deutscher Bundestag, 2014, S. 13) demonstrierten. Demnach fungierten erfolgreiche Sportler¹ als Vermittler umfassender Werte, an denen junge Menschen ihr Handeln orientieren können – und zwar nicht nur „auf dem Platz“, sondern auch daneben.

Dies entspricht der grundlegenden Idee des (olympischen) Sports, wonach das Streben nach Leistung zugleich immer mit der Einhaltung sozialer Werte („Ritterlichkeit“, „Fairness“, „Respekt“) verbunden sein soll. Inwieweit dieser Anspruch im Sport bzw. in seinen verschiedenen Kontexten tatsächlich eingelöst werden kann, ist ein gängiges Thema der Olympischen Pädagogik, die hierzu durchaus kritische Einwände liefert. So wäre dem leichtfertigen Postulat einer quasi selbstverständlich gelingenden Wertevermittlung durch sportliche Vorbilder mit Grupe (2004, S. 44) entgegenzuhalten, dass nicht jede Form des olympischen Sports positiv und wünschenswert ist. Lenk (2002, S. 108) verweist drauf, dass die Praxis des Sports oftmals eher durch eine *Doppelmoral* gekennzeichnet ist, die nach außen Wohlverhalten vortäuscht, aber nach innen kompromisslos den eigenen Vorteil nutzt. Daher sei aus sozialisationstheoretischer Perspektive generalisierenden Auffassungen eine Absage zu erteilen, „die davon ausgehen, daß sich auf der Ebene allgemeiner Werthaltungen individuelle Struktur- oder Präferenzunterschiede aufgrund des in besonderem Maße ‚persönlichkeitsbildenden‘ Erfahrungshorizonts des Sports ergeben“ (Bockrath & Bahlke

1 Zur Verbesserung der Lesbarkeit werden Personenbezeichnungen in der männlichen Form verwendet; gemeint sind dabei in allen Fällen Frauen und Männer.

1996, S. 183). Wie für alle Bildungspotenziale des Sports gilt also auch für die Wertevermittlung, dass sie nicht per se, also gleichsam „automatisch“ in positiver Weise wirksam wird (Scheid & Prohl, 2012, S. 34).

Dennoch wird die Annahme, dass Leistungssportler eine Vorbildfunktion erfüllen, nicht bloß sportpolitisch vertreten, sondern auch in diversen sportwissenschaftlichen Arbeiten bekräftigt. So wird Spitzensportlern in Bevölkerungsumfragen – wenn auch mit rückläufiger Zustimmung – nach wie vor eine Vorbildfunktion in Sachen Leistungswille, Fairness und Vermittlung eines Gemeinschaftsgefühls attestiert (Breuer, Hallmann & Illgner, 2017, S. 10). Exemplarisch ist auf weitere empirische Befunde zur Vorbildwirkung (Weimar, Wicker, & Prinz, 2015; Mutter & Pawlowski, 2014; Schmidt & Bergmann, 2013; Breuer & Hallmann, 2011) zu verweisen. Aktuell benennt auch Gebauer (trotz aller Skepsis) das Potenzial von Spitzensportlern, die dem Nachwuchs als Leitbilder dienen können, denn formelle und informelle Fairness mache sie zu Modellen ethischen Handelns (Deutsche Sporthilfe, 2017).

Bezugnehmend auf die aktuellen Befunde und Behauptungen, widmet sich dieser Beitrag zwei forschungsleitenden Fragen:

1. Welche aktuelle Relevanz haben soziodemografische Einflussfaktoren hinsichtlich der Wahl spitzensportlicher Vorbilder?
2. Welche Werte werden den spitzensportlichen Vorbildern hinsichtlich dieser Einflussfaktoren zugeschrieben?

Nachfolgend wird zunächst (Abschnitt 2) unter Rückgriff auf grundlegende theoretische Perspektiven (Bandura, Kohlberg) diskutiert, welche Rolle Vorbildern grundsätzlich bei der Wertevermittlung und speziell im Sport zukommen kann. Anschließend erfolgt eine strukturierende Darstellung des aktuellen empirischen Forschungsstandes (3). Daran schließt die eigene Untersuchung an, die einerseits die Prävalenz spitzensportlicher Vorbilder bei Kindern und Jugendlichen und diesbezügliche soziodemografische Einflussfaktoren in den Blick nimmt und andererseits nach den die Vorbilder charakterisierenden Werten fragt. Nach der Vorstellung von Methode (4) und empirischen Ergebnissen (5) erfolgt eine theoretische Interpretation, die auch mögliche Verknüpfungen der Befunde mit aktuellen Entwicklungen des Leistungssports diskutiert (6). Der Beitrag schließt mit einem Ausblick und pädagogischen Implikationen (7).

2 | THEORETISCHE PERSPEKTIVEN: VORBILDER, WERTEVERMITTLUNG, SPITZENSPORT

Zum Postulat einer Vorbildfunktion des Spitzensports verweist Czoske bereits 1980 auf verschiedene kritische Einwände. Die These von „rein positiv motivierenden und gleichzeitig sozialerzieherischen Wirkungsmöglichkeiten des Spitzensports“ (Czoske, 1980, S. 66) sei nicht haltbar, denn das bloße Vorhandensein eines Vorbilds sagt noch nichts über seinen erzieherischen Einfluss aus. Spitzensportler sind nicht immer und schon gar nicht uneingeschränkt vorbildlich. „Zudem exist-

tieren häufig erhebliche Diskrepanzen zwischen den Ansprüchen an sportliche Verhaltensweisen und ihrer praktizierten Auslegung und Ausführung“ (Schauerte, 2007, S. 27). Das einleitend dargestellte Spannungsfeld zwischen pragmatischer Leistungsorientierung und ideeller Wertorientierung verweist auf eine solche Diskrepanz. Sowohl dieser spezifische sportliche Kontext als auch die Beziehungskonstellation zwischen sportlichen Vorbildern und denjenigen, die ihnen nacheifern, müssen theoretisch berücksichtigt werden. Dies kann zunächst unter Rückgriff auf den Ansatz der *sozialkognitiven Lerntheorie* (Bandura, 1979) erfolgen, bei der das „Lernen am Modell“ nicht als einfaches „Reiz-Reaktions-Schema“ interpretiert wird, sondern spezifische Voraussetzungen, Handlungskontexte und Handlungsfolgen berücksichtigt werden. Der Begriff des Vorbilds verweist in diesem Kontext sowohl auf Handlungsausführungen (unmittelbare Nachahmung) als auch auf die Aneignung von Werten. Modellverhalten kann sich demnach auf drei Ebenen, nämlich beim Erlernen von Fertigkeiten, bei der Aneignung von Denk- und Verhaltensschemata und bei der Übernahme von Einstellungen bzw. Wertvorstellungen auswirken (Volkamer & Zimmer, 1997, S. 27). Menschen können an Vorbildern im Sport also sowohl Verhaltensweisen als auch Einstellungen lernen (Schauerte, 2007, S. 37; Czoske, 1980, S. 82) – wobei sich unser Beitrag auf das Wertevermittlungspotenzial konzentriert und den Aspekt der (vermeintlichen) Anregung zu Breitensportlicher Aktivität nur am Rande berührt (Haut & Gaum, 2017).

Nach Bandura (1979, S. 9) können Denken, Affekte und Verhalten des Menschen durch die Beobachtung anderer ebenso entscheidend beeinflusst werden wie durch unmittelbare Erfahrung. Die einzelnen Teilprozesse des Beobachtungslernens gliedern sich in Aneignungs- und Ausführungsphase. Dabei ist zunächst relevant, ob das Verhalten überhaupt aufmerksam beobachtet und im Anschluss behalten wird, bevor es ggf. zur Ausführung und anschließender motivationaler Verstärkung kommt. Eine zentrale Besonderheit der sozialkognitiven Lerntheorie ist die Hervorhebung der Bedeutung von „Selbstregulierungsprozessen“ (S. 10), wodurch die Individuen selbst als treibende Kraft in dem Prozess und als fähig zur selbstbestimmten Veränderung verstanden werden. Das Wechselspiel zwischen innerem Antrieb und äußeren Einflüssen – zwischen Mensch und Umwelt – fixiert Bandura im „Prozeß wechselseitiger Determinierung“. Vorbilder werden als „Informationsquellen“ (Bandura, 1976, S. 32) bezeichnet, die eigenverantwortlich und selbstbestimmt ausgewählt werden, mithin Bildungsprozesse ermöglichen.

Die im weiteren Kontext verwendeten Begriffe *Bildung*, *Erziehung* und *Sozialisation* sollen an dieser Stelle hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Rolle des Vorbilds präzisiert werden. *Bildung* wird hier verstanden als „die Selbstgestaltung des Menschen in dem Prozess der Auseinandersetzung mit Inhalten und Werten der Kultur“ (Prohl, 2010). Der Prozess des *Sich-Bildens*, bei dem freies Entscheiden und selbstständiges Handeln die Grundlage bildet, ist damit reflexiv und von emanzipatorischem Gehalt. Ein Vorbild bietet Orientierung, ist aber nicht als zu kopierende Vorlage zu verstehen. In der Auseinandersetzung mit dem Vorbild entwickelt der Mensch eigene Dispositionen und Wertvorstellungen, die sich zwar am Vorbild orientieren können, aber dieses eben nicht kopieren. Obwohl Vorbilder die Sozialisation beeinflussen, kann das eigenständige Potenzial des Individuums in diesem Prozess nicht ignoriert werden.

Daraus ergeben sich pädagogische Konsequenzen, denn eine *Erziehung* durch spitzensportliche Vorbilder ist im skizzierten Handlungskontext funktional zu verstehen, bei der Persönlichkeitsentwicklung durch den Umgang mit anderen Menschen ohne planerische Intentionen (Weber, 1999, S. 217) stattfindet. Im Gegensatz zu Beziehungen in Schul- und Vereinssport ist in den hier betrachteten Konstellationen i. d. R. kein interaktionales Beziehungsverhältnis vorhanden, weshalb spitzensportliche Vorbilder in diesem Beitrag als nicht intentionale Wertvermittler verstanden werden. Damit obliegt ihnen, unabhängig von den sportpolitischen Verlautbarungen, kein unmittelbarer Erziehungsauftrag. Der meist einseitig und medial vermittelte Interaktionsprozess beeinflusst neben weiteren materiellen, kulturellen und sozialen Umweltbedingungen die Menschwerdung, worin die Relevanz von Vorbildern für die *Sozialisation* aufscheint. Die hieraus resultierenden Schnittmengen zwischen funktionaler Erziehung und Sozialisation (Trembl, 2000, S. 68) sind nicht vollständig auflösbar. Da allerdings nicht hinter die Annahme der Autonomie des Subjekts, die essenziell für den Begriff der Bildung ist, zurückgegangen werden kann, erscheint der *Sozialisationsbegriff* hinsichtlich der Rolle spitzensportlicher Vorbilder für die Entwicklung der Persönlichkeit angemessener als der Erziehungsbegriff. Jugendliche sind diesen Einflüssen nicht „hilflos“ ausgeliefert, sondern mindestens in dem Sinne Akteure, dass sie ihre Vorbilder selbst wählen. Die nachfolgenden Erwähnungen des Erziehungsbegriffs sind deshalb entweder dem Konzept der „Olympischen Pädagogik“² oder wortgetreuen Quellübernahmen geschuldet.

Sozialisationsprozesse verlaufen stets vermittelt und führen selten zu direkten Effekten des Nachmachens aufgrund eines modellierenden Ereignisses. Abgrenzend von sofortiger Nachahmung ist auch die „verzögerte Reproduktion“ (Bandura, 1979, S. 39) von Verhaltensweisen an verschiedene *Bedingungen* geknüpft, die für die Vorbildwirkung von Spitzensportlern als hochgradig relevant erscheinen. So wird eine Fokussierung der *Aufmerksamkeit* als Grundbedingung für soziales Lernen benannt (Bandura, 1979, S. 33f.). Diese dürfte z. B. durch die mediale Inszenierung von Stars und sportlichen Großereignissen begünstigt werden. Des Weiteren haben Verhaltensweisen nur dann modellierende Wirkung, wenn sie zu Ergebnissen führen, die einen gewissen *Wert für die Beobachter* besitzen (Bandura, 1979, S. 38). Ob es aber im Leistungssport gelingen kann, neben dem Wert des Erfolgsstrebens, auch den Wert von Fairness, Respekt und Regeltreue zu vermitteln, ist infrage zu stellen – zumal empirische Untersuchungen zeigen, dass ideelle Werte von Sportlern oft eher als dem Erfolgsstreben hinderliche Zumutung wahrgenommen werden (Gaum, 2017). Und schließlich brauchen lernende Beobachter eine gewisse *Kompetenzerwartung* (Bandura, 1997, S. 3), was sich im hier behandelten Kontext nicht nur auf die sportlichen Fähigkeiten, sondern auch auf die gleichzeitige Einhaltung von Werten beziehen muss (nicht nur: Schaffe ich diese Leistung? Sondern auch: Schaffe ich sie sauber und fair?). Zu diesen Bedingungen aufseiten der Beobachter kommt

2 Die pädagogische Ausrichtung des Konzepts ist anschlussfähig an das funktionale Erziehungsverständnis und den entwickelten Gedanken einer nicht intentionalen Funktion der Wertvermittlung durch Vorbilder (Naul, 2004, S. 125; Krüger, 2004, S. 120).

aufseiten der Vorbilder die Notwendigkeit authentischen Verhaltens hinzu. Ein Vorbild muss für „eine Überzeugung einstehen und nicht nur davon reden“ (Joas, 2006, S. 8). Die Betonung von einem Wert wie Fairness (auf der Vorderbühne des Redens) beim Einsatz unfairer Mittel (auf der Hinterbühne des Handelns) ist kritisch zu sehen und droht zu einer Aushebelung der intendierten Vorbildwirkung in zweifacher Hinsicht zu führen. Erstens wird der Appell an Ideale nicht ernst genommen und zweitens wird die Bereitschaft zu abweichendem Handeln gestärkt, wenn sich das Verhalten als lohnenswert erweist. Es sei mit anderen Worten unabdingbar, den jungen Menschen das von ihnen erwartete Verhalten vorzuleben (Emrich, Klein, Klein, Sandig, Papathanassiou & Pitsch, 2010, S. 75). So erklärt sich die Wirkungslosigkeit von bloßen Moralappellen (Bockrath, 2011, S. 86; Volkamer & Zimmer, 1997, S. 25) und begründet sich die notwendige Bedingung der Authentizität für die Vorbildfunktion. In pädagogischer Konsequenz ist die Frage zu stellen, ob nicht das eigentliche Problem in der affirmativen Verschleierung solcher Widersprüchlichkeiten liegt, wodurch die relevante Thematisierung des Spannungsverhältnisses ausbleibt.

Über diese in Anlehnung an Bandura entwickelten Prämissen hinaus erscheint aus pädagogischer Perspektive die Annahme zentral, dass die Vermittlung von Werten nur gelingen kann, wenn auch subjektiv eine Sinnhaftigkeit von Werten erfahren wird. Obgleich der Wertbezug des Sports unstrittig scheint (Bockrath, 2011, S. 84), ist darauf zu verweisen, dass der Anspruch einer „Wertevermittlung durch Sport“ einen reflexiven Umgang mit dem skizzierten Spannungsverhältnis von Leistungs- und Fairnessorientierung notwendig macht. Pädagogisch bedeutsam ist somit auch die Entwicklung moralischen Urteilsvermögens, sowohl zur Wertedifferenzierung als auch dazu, selbstbestimmt Position zu beziehen und „eigenständig Werten und Entscheiden“ (Rekus, 2008, S. 9) zu können. Die eigene Einsicht in die Bedeutung eines Wertes, wie beispielsweise der Fairness, ist von der bloßen Übernahme entsprechender Einsichten zu unterscheiden. Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung (1996, S. 128ff.) verortet diesen Aspekt in hierarchisch getrennten moralischen Urteilsstufen. Eine Akzeptanz des Moralprinzips aufgrund der Furcht vor Sanktionen ist einem präkonventionellen Niveau zuzuordnen. Auf der konventionellen Ebene erfolgt die Anerkennung von Verhaltensregeln über die Identifikation mit Personen und sozialen Ordnungen. Die Einsicht in Sinn und Bedeutung des Prinzips entspricht in diesem Modell der (höchsten) Stufe der postkonventionellen Ebene.

Der Beitrag spitzensportlicher Vorbilder zur Entwicklung des moralischen Urteilsvermögens ist im Handlungsfeld des Sports aufgrund abstrakter Modellierung (Bandura, 1979, S. 49ff.) begünstigt, denn eine prinzipielle Ähnlichkeit der Handlungssituationen ist trotz der Invarianten zwischen „Breite“ und „Spitze“ vorhanden. Die Entscheidung zu regelverletzendem Verhalten kann durch Abwägung zwischen Sanktionsfurcht und Erfolgsaussicht beeinflusst sein. So ist zu betonen, dass ein moralisches Dilemma, das nichts mit der eigenen Erfahrung zu tun hat (Bandura, 1979, S. 54), kaum Einfluss auf mögliche Veränderungen des moralischen Urteils hat. Dagegen sind die im Wettkampfsport auftretenden Handlungsdilemmata relativ gut auf die eigenen Erfahrungen von Jugendlichen übertragbar, denn auch im Nachwuchs- und Amateurbereich zeichnet sich der sport-

liche Wettkampf durch unmittelbare Konsequenzerfahrungen aus.³ Kritisch anzumerken ist, dass Handlungsentscheidungen im sportlichen Wettkampf jedoch auch stark affektiv geprägt und situationsabhängig sind und deshalb von einer begrenzten Anschlussfähigkeit rein kognitiver Entwicklungstheorien auszugehen ist (Hoffmann, 2008, S. 97).⁴ Inwieweit das Verhalten vom erreichten Niveau der moralischen Urteilsstufe abhängt, ist mithin fraglich.

Diese Diskrepanz zwischen moralischen Urteilen und Handeln nimmt Kohlberg (1986) im „Just Community“-Ansatz auf, mit dem die Urteilsfähigkeit praktisch erprobt und in Handlungen überführt werden soll. Wenngleich sich der Ansatz auf die Gestaltung der Institution Schule bezieht, bestehen Anknüpfungspunkte für die hier betrachtete Wertevermittlung durch Sport. Bedingung für den Erwerb einer wertbezogenen Handlungsorientierung ist nach Kohlberg die aktive „partizipatorische“ (1986, S. 29) Beteiligung an Entscheidungsprozessen. Erst aus der Autonomie kann eine Bindung an Werte, die einem „Ergriffensein“ (Joas, 2006, S. 2) entspricht, erwachsen. Dies impliziert, dass gegenüber einer intentional behlehrenden Werteerziehung, die einseitig auf die steuernde Einwirkung von außen gerichtet ist, die individuellen Potenziale der jungen Menschen nicht ignoriert werden. So dürfe „Moralerziehung nicht schulmeisterlich“ sein, sondern müsse den Menschen als „moralisch autonom Handelnden“ begreifen (Kohlberg, 1986, S. 27). „Erziehung als sinnhaftes mehrdimensionales menschliches Handeln“ müsse ein „Finden“ sein, „das aus der Einsicht in die Sinnhaftigkeit der olympischen Werte den Antrieb bezieht“ (Emrich et al., 2010, S. 76). Wenn moralisches Handeln und Wertevermittlung also nicht direkt durch Erziehungsmaßnahmen, sondern nur indirekt durch die Art und Weise der Ausgestaltung des Prozesses zu bewirken sind (Prohl, 2010, S. 176), richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Bedingungen der Möglichkeit eines gelingenden Prozesses. Eine solche besteht im Sport eben in der Auseinandersetzung mit dem praktisch erfahrbaren Spannungsverhältnis von Leistungs- und Sozialwerten. Erfahrungen sind subjektbezogen und können nicht von außen weitergegeben werden, sondern müssen – im Sinne der prozessualen Komponente von Bildung – eben *selbst* gemacht werden. Nicht unproblematisch ist, dass die hier beschriebene Erfahrung der Sinnhaftigkeit eines Wertes an das Subjekt gebunden ist und nicht unmittelbar stellvertretend am Vorbild erfahren werden kann. Allerdings besteht prinzipiell eine hohe Anschlussfähigkeit aufgrund von vergleichbaren Handlungssituationen und Vorbilder können durch ihr Handeln Wege im Spannungsfeld aufzeigen bzw. zur Thematisierung desselben anregen.

Nach Prohl (2010, S. 163) ist der Ausgangspunkt der Erfahrung „zumindest das Wahrnehmen eines herausfordernden, auffälligen oder auch störenden Tatbestandes, der das bekannte und gewohnte Verhältnis zur Umwelt in Frage stellt“. Handeln im agonalen Spannungsverhältnis (Franke,

3 Wettkampfsituationen sind in dieser Hinsicht auch über die Leistungsstufen hinweg vergleichbar. Die Ausrichtung der Handlungsorientierung auf den Sieg ist im Wettkampfsport leistungsklassenübergreifend – also von der „Spitze“ bis zur „Breite“ – notwendige Bedingung. Nach Banduras Theorie wären Modellierungseffekte begünstigt, wenn die Konsequenzen von Täuschungsversuchen, Regelübertretungen oder rücksichtslosem Verhalten im Sinne des Erfolgs positiv sind.

4 Das Verhältnis von kognitiver und emotionaler Komponente bestimmt Gabler (2000, S. 227) unter Bezugnahme auf motivationale Aspekte sportlicher Handlungen. So ist davon auszugehen, dass im sportlichen Wettkampf Emotionen oft *ungebremst* und intensiv erlebt werden und nicht *kognitiv kontrolliert*.

1999) birgt solche Möglichkeiten der Erfahrung und kennzeichnet damit ein Bildungspotenzial des Wettkampfsports. Ob diese Bedingungen im (aktuellen) Leistungssportsystem prädestiniert sind und Athleten mithin eine Vorbildfunktion erfüllen, ist durchaus fraglich – zumal eine einseitige Ausrichtung auf Erfolg (Lenk, 2002, S. 92) das spezifische Spannungsverhältnis und mithin die subjektiven Erfahrungsmöglichkeiten verengt.

Das Potenzial zur Wertevermittlung durch Spitzensport wird also durch strukturelle Zwänge – wie z. B. die Ausrichtung an Medaillenmaximierung – begrenzt. Dennoch wird häufig von Organisationen und Vertretern der Sportpolitik die Geltung und Vermittlung ideeller Werte selbstverständlich vorausgesetzt, wodurch zum Teil überzogene Erwartungen an die moralische Integrität der Sportler resultieren. „Since sport is often associated with concepts of ‘fairplay’ or ‘sportspersonship’, SRMs [Sporting Role Models] are commonly expected to possess superior moral values and display exemplary prosocial behavior“ (Meier, 2013, S. 290). Demgegenüber ist zum einen auf den fraglichen Wirkungszusammenhang zu verweisen: Wer orientiert sich heute überhaupt noch am Spitzensport? Zum anderen ist fraglich, ob die intendierten Werte vermittelt werden oder evtl. gar negative Effekte⁵ zu erwarten sind (Schauerte, 2007, S. 35). Diese Probleme wurden bisher nur teilweise empirisch bearbeitet.

3 | FORSCHUNGSSTAND

Der Forschungsstand zum Thema Wertevermittlung durch sportliche Vorbilder ist umfassend, erweist sich allerdings aufgrund divergenter Operationalisierungen als uneinheitlich. Da erwartungsgemäß weder das *Wertekonzept* noch der *Begriff des Vorbilds* eindeutig erscheint, stellt sich sowohl die Frage nach der Art der sportspezifisch vermittelten Werte als auch die nach den Charakteristika der Vorbildrolle. Zunächst richten wir den Blick auf die Prävalenz von Vorbildnennungen und die diesbezügliche Relevanz soziodemografischer Faktoren.

In einer den damaligen Forschungsstand zusammenfassenden Arbeit ermittelte Czoske (1980, S. 62), dass etwa ein Viertel der Kinder und Jugendlichen Spitzensportler als Vorbilder hätten, was er als eine eher geringe Akzeptanz einschätzte. Wenngleich die mediale Präsenz von Spitzensportlern über die letzten Jahrzehnte zugenommen hat, deuten aktuelle Befunde nicht darauf hin, dass die Relevanz sportlicher Vorbilder für Jugendliche größer geworden ist (Biskup & Pfister, 1999, S. 208; MPFS, 2017, S. 20). Mit steigendem Bildungsniveau und höherer sozialer Schicht nimmt die Häufigkeit der Vorbildwahlen ab (Czoske, 1980, S. 62). Am häufigsten werden spitzensportliche Vorbilder im Alter zwischen 11 und 16 Jahren gewählt, wobei die Anzahl der Nennungen mit zunehmendem Lebensalter kontinuierlich abnimmt. Zudem geben Jungen auffallend häufiger als Mädchen Sportler als Vorbilder an (Czoske, 1980, S. 32). Aktuelle Daten der KIM-Studie bestätigen den Befund eines starken Geschlechtsunterschieds, da 43 % der Jungen

5 Beispielsweise berichtete der Pharmahersteller des Präparats Mildronat (Wirkstoff Meldonium) über eine erhöhte Nachfrage bzw. Absatzsteigerung, nachdem der – als Doping gewertete – Konsum des Produkts durch Tennisstar Maria Sharapowa bekannt geworden war (SZ, 09. März 2016). „Werbung mit Sharapowa – was kann man mehr wollen?“ lautete die rhetorische Frage des Vorstandschefs von Grindeks (FAZ, 14. März 2016).

gegenüber 4 % der Mädchen ein Vorbild aus dem Sport angeben (MPFS, 2017, S. 20). Interessant ist, dass jene Mädchen, die ein sportliches Vorbild haben, ebenfalls zur Wahl männlicher Vorbilder tendieren (Ochs, 1992). Dies wird u. a. auf ein Fehlen weiblicher Vorbilder zurückgeführt (Meier, 2013, S. 260).

Auf eine weitere wichtige Differenzierung bezüglich der Vorbildrolle verweist wiederum Czoske (1980, S. 63): Auffallend häufiger als „Spitzensportler“ – mit denen i. d. R. keine wechselseitige Interaktion, sondern lediglich eine medial vermittelte Beziehung besteht – würden „Personen des nahen Umgangs“ (Familie, Freunde, Trainer, Lehrer usw.) als sportliche Vorbilder gewählt. Dies sind Personen, mit denen ein reziprokes Beziehungsverhältnis und mithin eine größere Wahrscheinlichkeit sowohl funktionaler als auch intentionaler Erziehung besteht. Diese damals konstatierte größere Wirksamkeit von Personen des „Nahbereichs“ ist aktuelleren empirischen Ergebnissen zufolge allerdings zweifelhaft: Einer Panel-Umfrage aus dem Raum Wien von 2012 (Meinungsraum.at) zufolge spielen für erwachsene Sportler Vorbilder aus dem näheren Umfeld eine noch kleinere Rolle als spitzensportliche Vorbilder. Auch in einer Befragung von Kaderathleten (Emrich et al., 2010, S. 72) wurden nur selten Vorbilder aus dem Nahbereich genannt. Der Forschungsbericht der KIM-Studie resümiert, dass auch bei Kindern und Jugendlichen allgemein Vorbilder aus dem privaten Umfeld zunehmend seltener gewählt würden (MPFS, 2009, S. 14). Schließlich werden männlichen Vorbildern andere Eigenschaften und Werte zugeschrieben als weiblichen, und Vorbildern aus dem Nahbereich andere Eigenschaften und Werte als jenen aus dem Fernbereich (Meier 2013, S. 222; Biskup & Pfister, 1999, S. 209; Czoske, 1980, S. 63).

Offen ist indes, ob die am Vorbild geschätzten Eigenschaften und Werte auch diejenigen sind, die sportpädagogisch intendiert bzw. sportpolitisch als Werte des Spitzensports proklamiert werden. Ob der Sport nur Vermittlungspotenzial für *eigenweltliche* Werte hat oder ob auch allgemeinere gesellschaftliche Werte durch Sport vermittelt werden können, ist in diesem Kontext eine zentrale Frage (Bockrath, 2011). Bei Berücksichtigung des internationalen Forschungsstands fällt auf, dass Sportler gegenüber Nichtsportlern auf niedrigerem Moralniveau argumentieren (Doty & Lumpkin, 2010; Beller & Stoll, 1995). Geschuldet sei dies einer Transformation der Moral („bracketed morality“) im sportlichen Wettkampf, bei der Egozentrierung als angemessene Handlungsorientierung angesehen wird (Kavussanu, Boardly, Sagar & Rind, 2013; Bredemeier & Shields, 1986). Geht man also davon aus, dass sich die sportliche Welt nicht auf andere Lebensbereiche übertragen lässt, ist fraglich, wie denn eine Vermittlung allgemein erwünschter Werte durch Sport gelingen kann. Zwar können nach Bockrath (2011, S. 91f.) Differenzenerfahrungen von Wertbezügen in unterschiedlichen Lebenswelten für die moralische Entwicklung durchaus als Bildungsanlässe verstanden werden – dem Anspruch, „für das Zusammenleben in der Gesellschaft essentielle Werte“ (DOSB, 2012, S. 5) zu vermitteln, wird der Sport in dieser Form allerdings nicht gerecht.

In der Olympischen Pädagogik sind Leistung, Fairness und Respekt zentrale Werte, die mit sportlichem Wettkampf assoziiert werden (Grupe, 2004; Krüger, 2004), sie kommen in ähnli-

cher Weise auch im aktuellen Motto des IOC („Excellence, Friendship, Respect“) zum Ausdruck. Nach Preuss, Schütte, DaCosta und Königstorfer (2015, S. 18) werden von Personen, die sich im wissenschaftlichen Bereich mit dem Schwerpunkt der olympischen Bewegung auseinandersetzen („Olympic experts“) vorrangig „fair play, striving for personal excellence, equality and peace“ als olympische Werte genannt. Personen, die Olympismus verstärkt mit Leistung assoziieren, beurteilen jüngere Entwicklungen der Olympischen Spiele negativ, wohingegen Personen, für die Olympismus „more positive connotations (peace, tolerance, equality)“ hat, auch eine positive Sicht auf die aktuelle Entwicklung haben. Ohne kausale Schlussfolgerungen aus diesen Ergebnissen zu ziehen, ist darauf zu verweisen, dass Leistungswerte nicht per se positiv konnotiert sind.

Auch abseits der Olympischen Pädagogik wird der Wertbezug des Sports betont: Deutsche Sportvereine legen dem Sportentwicklungsbericht zufolge besonderen Wert auf eine gemeinwohlorientierte Ausrichtung und möchten Fair Play und Toleranz vermitteln (Breuer & Feiler, 2017, S. 7). Dem stehen jedoch kontroverse Befunde entgegen, die anzeigen, dass Vereinsmitgliedschaft und Verweildauer im Wettkampfsport eine positive Einstellung zur Fairness nicht nur nicht begünstigen, sondern sogar eher vermindern (Gaum, 2017; Voelcker & Willimczik, 2002; Pilz, 1995). Ergänzend hierzu verweisen Bockrath und Bahlke (1996) in ihrer umfassenden Untersuchung zum Wertebewusstsein Jugendlicher im Sport auf Diskrepanzen zwischen Leistungs- und Gerechtigkeitswerten – ein Spannungsverhältnis, das sich bereits in noch älteren empirischen Studienergebnissen fand (Czoske, 1980, S. 63).

Eine eindeutige Fixierung auf Leistungswerte bezüglich sportlicher Vorbilder nehmen Biskup und Pfister wahr und benennen „superiority, determination and fighting strength – in sum, masculinity“ (1999, S. 207) als favorisierte Eigenschaften. Daran schließt sich ein Befund der internationalen Studie von Meier (2013, S. 214) an, wonach rund die Hälfte aller männlichen Jugendlichen ihr sportliches Vorbild aufgrund von „outstanding skills and technique“ wählen, wohingegen Mädchen eher Wert auf „personality“ und „character“ legen.

Überraschend positiv erscheint hingegen das Ergebnis einer Studie im Auftrag der Deutschen Sporthilfe: „Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland sind gar zu 93 % der Ansicht, dass deutsche Athleten eine Vorbildfunktion in puncto Leistungswillen haben“ (Breuer & Hallmann, 2011, S. 1). Darüber hinaus werden für die Vorbildlichkeit in Sachen Fairness und Vermittlung eines Gemeinschaftsgefühls ähnlich hohe Werte erreicht. Haut (2014) bestätigt entsprechende Werte für die *erwartete* Vorbildfunktion, „jedoch eine deutlich schlechtere Einschätzung, was die *Erfüllung* der Vorbildfunktion betrifft“ (S. 57; Haut, Prohl & Emrich, 2016, S. 342). Diskrepanzen ergeben sich insbesondere bzgl. Fairness und Doping – wo Spitzensportler als nicht so vorbildlich wahrgenommen werden, wie sie eigentlich sein sollten –, wohingegen die Vorbildlichkeit in puncto Leistungsorientierung als angemessen erfüllt wahrgenommen wird. Es sei folglich zweifelhaft, „dass vorhandene sportliche Vorbilder stets als solche auf und neben dem Platz gelten und die Erwartungen bzgl. Leistung und Fairness zugleich erfüllen“

(Haut, 2014, S. 58). Naul (2007, S. 136) verweist auf Ergebnisse der europäischen Jugendsportstudie, wonach die Bewertung von „Idee und Wirklichkeit“ des Fair-Play-Gedankens als „Olympisches Ideal“ auseinanderklaffen. Interessant ist in diesem Kontext weiterhin, dass laut einer Befragung deutsche Spitzensportler selbst von ihrer Vorbildfunktion für Leistungswillen und Fairness überzeugt sind (Breuer & Hallmann, 2013, S. 52). Prägnant ist, dass rund zwei Drittel der Athleten den deutschen Spitzensport mit dem Wert Leistung, jedoch nur 5,2 % mit Fairness assoziieren. Das wirft die Frage auf, wie Wertevermittlung gelingen kann, wenn die Vorbilder der eigenen Person eine Vorbildfunktion hinsichtlich Leistungswillen und Fairness, ihrem Handlungsfeld „Spitzensport“ allerdings nur eine Leistungsfunktion zuschreiben. Das Bild einer einseitigen Wertevermittlung von Leistungswerten verschärft sich zusätzlich durch Ergebnisse empirischer Studien, wonach Sportler gegenüber Nichtsportlern schlechtere „moral-reasoning-scores“ erzielen (Stoll, 2012). Leistungssportler und Mannschaftssportler urteilen selbstbezogener und auf niedrigeren Moralebene – „zumindest situativ deutlich leistungs- und erfolgsorientierter“ – als die Vergleichsgruppen (Bockrath, 2011, S. 81; Bahlke & Bockrath, 1996, S. 44).

Dieser Effekt verstärkt sich bei steigendem Leistungsniveau, denn Werte wie „Durchsetzungsfähigkeit und Selbstbehauptung“ spielen bei Anwendungsentscheidungen in Handlungsdilemmata für Sportler eine größere Rolle als bei Nichtsportlern, die eine weniger egozentrische Haltung einnehmen. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass dem Postulat der Vorbildfunktion des Spitzensports eine oft vereinfachte Vorstellung – im Sinne direkter motivationaler und sozialerzieherischer Wirkungen – zugrunde liegt (Czoske, 1980, S. 65). Die nachfolgende empirische Untersuchung beabsichtigt deshalb, ältere Befunde erneut zu überprüfen und den wenig aktuellen Kenntnisstand bezüglich der Wirkungspotenziale der Wertevermittlung durch Spitzensportler zu erweitern. Um den weitläufigen Bereich von Konstellationen und Bedingungen der Wertevermittlung durch Vorbilder einzugrenzen, konzentriert sich die nachfolgend vorgestellte Studie, der einleitenden Problemstellung entsprechend, auf zwei forschungsleitende Fragestellungen:

1. Welche aktuelle Relevanz haben soziodemografische Einflussfaktoren hinsichtlich der Wahl spitzensportlicher Vorbilder?
2. Welche Werte werden den spitzensportlichen Vorbildern hinsichtlich dieser Einflussfaktoren zugeschrieben?

Zur ersten Frage wird dem Forschungsstand entsprechend der alters- und geschlechtsspezifische Einfluss, der empirisch bestätigt ist, erneut überprüft. Ergänzend hierzu wird der Einfluss des Sportbezugs auf die Vorbildwahl untersucht. Bereits Czoske (1980, S. 166) weist darauf hin, dass die sportliche Umwelt und das sportbezogene Interesse im Kontext der Vorbildwahl eine entscheidende Rolle spielen könnten.

- Die Wahlhäufigkeit spitzensportlicher Vorbilder nimmt mit steigendem Alter ab (H1).
- Männliche Jugendliche wählen häufiger spitzensportliche Vorbilder als weibliche (H2).
- Der Sportbezug (Sportvereinsmitgliedschaft, Sportaktivität, Sportinteresse, Schule) beeinflusst die Wahlhäufigkeit spitzensportlicher Vorbilder positiv (H3).

Darüber hinaus wird vermutet, dass nicht nur die Wahlhäufigkeit durch den Sportbezug beeinflusst wird, sondern dass sich dieser auch in den Wertzuschreibungen niederschlägt.

- Die SuS der EdS unterscheiden sich von SuS des Gymnasiums hinsichtlich der vorbildbezogenen Wertzuschreibungen (H4).⁶
- SuS, die ein spitzensportliches Vorbild haben, unterscheiden sich in den Wertzuschreibungen von SuS, die keines angeben (H5).⁷

Ergänzend wird der Einfluss der Vorbilder auf die Motivation zum Sporttreiben betrachtet. Da die bisherigen Forschungsergebnisse deren Bedeutung relativieren, wird dieser Annahme gefolgt, ohne eine explizite Hypothese zu formulieren.

4 | UNTERSUCHUNGSDESIGN UND METHODEN

Es wurden zwei verschiedene quantitative Erhebungen mit selbst entwickelten Fragebögen durchgeführt, die im Pretest auf Verständlichkeit (von SuS) überprüft und hinsichtlich Kontentvalidität (in universitären Methodenseminaren) diskutiert wurden. Die Befragung erfolgte unter Berücksichtigung des Objektivitätskriteriums innerhalb eines standardisierten Rahmens über einen einheitlichen Einleitungstext. Der Schwerpunkt der ersten Erhebung (E1) lag auf den soziodemografischen Eigenschaften der Vorbildwähler und berücksichtigte dabei insbesondere geschlechtsspezifische Unterschiede. Erhebung 2 (E2) ergänzt darüber hinaus die vorbildbezogenen Wertzuschreibungen und differenziert auch die Schulform. E1 wurde im November 2015 mit einer Ad-hoc-Stichprobe von insgesamt 216 Schülerinnen und Schülern (SuS) von fünf Frankfurter Gymnasien im Alter von 11 bis 17 Jahren (112 weiblich, 104 männlich) durchgeführt. Im Januar 2016 erfolgte die zweite Erhebung (E2) mit 187 Jugendlichen (95 weiblich, 92 männlich) im Alter von 11 bis 19 Jahren. Hier setzt sich die Stichprobe aus den SuS einer Eliteschule des Sports (EdS) und den SuS eines „normalen“ Gymnasiums in der Nähe zusammen. Neben alters- und geschlechtsspezifischen Unterschieden lag der Schwerpunkt auf dem Spezifikum der Schulform und der Ausprägung des Spannungsverhältnisses von Leistungs- und Sozialwerten bei spitzensportlichen Vorbildern. Die Items zu Wertorientierungen basieren auf dem empirisch getesteten Inventar von Bockrath und Bahlke (1996) und den Komponenten der Olympischen Erziehung nach Geßmann (2004, S. 146). Der Nachweis der internen Skalenkonsistenz erfolgt über eine Reliabilitätsbestimmung mithilfe von Cronbachs Alpha.⁸ Mit der ergänzten Kategorie des äußeren Erscheinungsbildes differenziert die Aufgliederung zwischen Leistungs-, Sozial- und Attraktivitätswerten.⁹

6 Diese Annahme folgt den Befunden, dass ein starker Sportbezug in der Sozialisation Einfluss auf die Wertorientierungen ausübt. Die Bildungseinrichtung „Eliteschule des Sports“ zeichnet sich durch einen solchen Sportbezug aus.

7 Bei Letzteren bezieht sich die Angabe darauf, welche Werte eine Person erfüllen müsste, um ein sportliches Vorbild zu sein.

8 Leistungswerte $\alpha = .62$ (Durchsetzungsfähigkeit, Leistungsfähigkeit, Erfolg); Sozialwerte $\alpha = .68$ (Fairness, Ehrlichkeit, Pflichtbewusstsein, Rücksicht, Chancengleichheit); Attraktivitätswerte $\alpha = .79$ (Style, Figur, Schönheit).

9 Eine medial inszenierte Sportkultur (Schwier & Schauerte, 2008) legt nahe, die Bedeutung des Erscheinungsbildes und der Selbstinszenierung des Vorbilds über Attraktivitätswerte (Style, Figur, Schönheit) ergänzend zu erfassen.

Tab. 1: E1 & E2 Stichprobenverteilung

	N	Mittelwert	Standardabweichung
Alter E1	216	13.44	1.74
Alter E2	187	13.80	2.06
	N	%	
Altersgruppen E1			
11-12 Jahre	80	37.0	
13-14 Jahre	66	30.6	
15-16 Jahre	70	32.4	
Geschlecht E1			
Weiblich	112	51.9	
Männlich	104	48.1	
Altersgruppen E2			
11-12 Jahre	58	31.0	
13-14 Jahre	56	30.0	
≥ 15 Jahre	73	39.0	
Geschlecht E2			
Weiblich	95	50.8	
Männlich	92	49.2	
Schulform E2			
EdS	130	69.5	
Gymnasium	57	30.5	

Das Datenmaterial wurde mittels schriftlicher Befragungen erhoben. Beide selbst entwickelten Fragebögen gliederten sich in drei Teilbereiche. Zunächst wurden soziodemografische Aufgaben (Alter, Geschlecht, Schulform) und Angaben zum Sportbezug (Sportvereinsmitgliedschaft, Sportaktivität und mediales Sportinteresse) erhoben. Die Mitgliedschaft im Sportverein wurde dichotom operationalisiert, Mehrfachmitgliedschaften wurden nicht berücksichtigt. Sportaktivität klammert verpflichtenden Sportunterricht aus und differenziert zwischen den Kategorien „mehrmals pro Woche“ und „einmal pro Woche oder seltener“. Daran anschließend folgt ein Block zu spitzensportlichen Vorbildern (z. B. Einfluss des Vorbilds auf Sportaktivität), bevor abschließend die Motivation zum Sporttreiben (E1) bzw. die den Vorbildern zugeschriebenen Werte (E2) thematisiert wurden. Für E2 wurde die Itematterie zu Werten (s. o.) ergänzt und zusätzlich nach Vorbildern aus dem Nahbereich gefragt. Jugendliche, die angaben, kein spitzensportliches Vorbild zu haben, wurden nach der Relevanz der Werte gefragt, die eine Person erfüllen müsste, um als Vorbild zu gelten. Die jeweils verwendeten Fragebögen unterschieden sich partiell im strukturellen Aufbau, weshalb die Ergebnisse beider Erhebungen im Folgenden separat wiedergegeben werden. Zur Überprüfung der ersten Fragestellung nach soziodemografischen Einflussfaktoren wurden Zusammenhangsanalysen mittels Chi-Quadrat-Tests gerechnet. Die zweite Fragestellung zu Wertzuschreibungen wurde über Mittelwertvergleiche (T-Tests und Varianzanalysen) untersucht.

Fehlende Werte wurden mittels Little's MCAR-Test per Expectation Maximization Algorithmus analysiert. Die Annahme der Nullhypothese lässt den Schluss zu, dass die fehlenden Werte des Datensatzes die MCAR-Bedingung erfüllen und es erfolgte ein paarweiser Fallausschluss.

5 | ERGEBNISSE

Einfluss des Alters und des Geschlechts auf die Vorbildwahl (Hypothesen 1 und 2)

Erhebung 1 (E1): Von den 216 Gymnasialschülerinnen und -schülern geben 47,2 % an, dass sie ein spitzensportliches Vorbild haben. Davon wählen 87 % ein Vorbild aus der selbstbetriebenen Sportart. Beachtet man die soziodemografischen Variablen, zeigen sich alters- und geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Wahl spitzensportlicher Vorbilder. Demnach wählen jüngere SuS (11-12 Jahre) häufiger Vorbilder als die älteren Vergleichsgruppen und Jungen wählen häufiger Vorbilder als Mädchen (vgl. Tab. 2). Gut 82 % der Vorbildnennungen entfallen auf männliche Spitzensportler. Dieses Übergewicht resultiert daraus, dass nicht nur sämtliche Schüler, sondern auch mehr als die Hälfte der Schülerinnen (55 %) männliche Vorbilder wählen. Dieser Unterschied bezüglich geschlechtsidentischer Vorbildwahlen ist hochsignifikant und weist einen starken Zusammenhang auf ($\chi^2 = 41.66$; $p < .001$; Cramers $V = .666$).

Erhebung 2 (E2): Von den 187 befragten Jugendlichen wählen 62,2 % ein Vorbild aus dem Spitzensport und der Anteil der gewählten Vorbilder aus der selbstbetriebenen Sportart ist mit 86 % ähnlich hoch wie in E1. Nur 12 Jugendliche nennen ergänzend ein Vorbild aus dem Nahbereich (Familie, Trainer, Freunde). Diese Nennungen wurden in der weiteren Auswertung nicht berücksichtigt. Alters- und geschlechtsspezifische Unterschiede bestätigen sich dahin gehend, dass jüngere und männliche Jugendliche signifikant häufiger Vorbilder wählen als die jeweiligen Vergleichsgruppen (vgl. Tab. 3).

Einfluss des persönlichen Sportbezugs auf die Vorbildwahl¹⁰ (Hypothese 3)

E1: Signifikante Unterschiede ergeben sich sowohl hinsichtlich der Mitgliedschaft in einem Sportverein, der wöchentlichen Sportaktivität und des medialen Sportinteresses (vgl. Tab. 2). SuS, die in einem Sportverein sind, geben gegenüber Nichtmitgliedern öfter an, dass sie ein spitzensportliches Vorbild haben. Daran schließt sich das Ergebnis an, dass die Gruppe der SuS, die mehrmals pro Woche sportlich aktiv sind, ebenfalls häufiger sportliche Vorbilder nennt als die Gruppe der SuS, die (abgesehen vom Schulsport) höchstens einmal pro Woche sportlich aktiv sind. Auch zwischen einem höheren medialen Sportinteresse und der Vorbildwahl besteht ein positiver Zusammenhang. 94,1 % der SuS, die sich täglich über Sport informieren (Internet, TV, Zeitschriften), wählen ein spitzensportliches Vorbild und unterscheiden sich somit signifikant von den Vergleichsgruppen mit niedrigerem Sportinteresse.

E2: Der Vergleich zwischen SuS der Eliteschule des Sports und den SuS des anderen Gymnasiums zeigt einen signifikanten Unterschied hinsichtlich der Häufigkeit der Vorbildwahl, es besteht also ein starker Zusammenhang (Cramers $V = .524$) mit dem Besuch der sportorientierten Schule (vgl. Tab. 3).

¹⁰ (Sportvereinsmitgliedschaft, Sportaktivität, Sportinteresse, Schule). Da sich die Eliteschule des Sports als Förder Einrichtung im kooperativen Verbund von Leistungssport, Schule und Wohnen versteht und beabsichtigt, talentierte Nachwuchssportler auf künftige Spitzenleistungen im Sport bei Wahrung ihrer schulischen Bildungschancen vorzubereiten (DSB, 2003, S. 1), wird dieser Schulform ein starker Sportbezug zugeschrieben.

Tab. 2: Allgemeine Befunde zu spitzensportlichen Vorbildern E1

Stichproben	Vorbildnennung	N	Chi ² -Wert	P	Cramers V
Alter			17.73	<.001	.291
11-12	67.5 %	77			
13-14	34.4 %	64			
≥ 15	41.2 %	68			
Geschlecht			8.82	.003	.205
♀ Weiblich	38.7 %	106			
♂ Männlich	59.2 %	103			
Sportverein			18.02	<.001	.296
Mitglied	58.9 %	139			
Nichtmitglied	27.4 %	66			
Sportaktivität			16.23	<.001	.281
Einmal oder weniger	27.4 %	62			
Mehrmals die Woche	58.0 %	143			
Mediales Sportinteresse			22.03	<.001	.415
Täglich	94.1 %	17			
Mehrmals die Woche	81.3 %	48			
Seltener	46.0 %	63			

Tab. 3: Allgemeine Befunde zu spitzensportlichen Vorbildern E2

Stichproben	Vorbildnennung	N	Chi ² -Wert	P	Cramers V
Alter			10.56	.005	.254
11-12	78.9 %	57			
13-14	62.5 %	56			
≥ 15	48.6 %	74			
Geschlecht			10.46	.001	.256
♀ Weiblich	52.6 %	93			
♂ Männlich	72.4 %	91			
Schule			45.05	<.001	.524
EdS	76.5 %	132			
Gymnasium	32.1 %	53			

Einfluss der Vorbilder auf die Motivation zum Sporttreiben

(E1): Die Motivation für sportliche Aktivität wird in erster Linie durch den „eigenen Antrieb“ begründet (70 %). Nachfolgend werden Freunde (32 %) und Familie (20 %), also Personen des nahen Umfelds, genannt (vgl. Abb. 1). Spitzensportliche Vorbilder spielen eine nachgeordnete Rolle, nur 19 % der SuS nennen das Vorbild als Motiv, um mit einer Sportart zu beginnen. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede bezüglich der Motivation sind mit der allgemein unterschiedlichen Bedeutung spitzensportlicher Vorbilder für Jungen und Mädchen vergleichbar. Es geben nur 8 % der Schülerinnen gegenüber 29 % der Schüler an, dass ein spitzensportliches Vorbild sie zu sportlicher Aktivität motiviere ($\text{Chi}^2 = 17.24$; $p < .001$; $\text{CramersV} = .283$). Bezüglich des Einflusses von Familie und Freunden ergeben sich keine signifikanten Geschlechtsunterschiede. Die Motivation für sportliche Aktivität aus eigenem Antrieb ist allerdings bei den Schülerinnen höher ausgeprägt ($\text{Chi}^2 = 8.43$; $p = .015$; $\text{CramersV} = .197$).

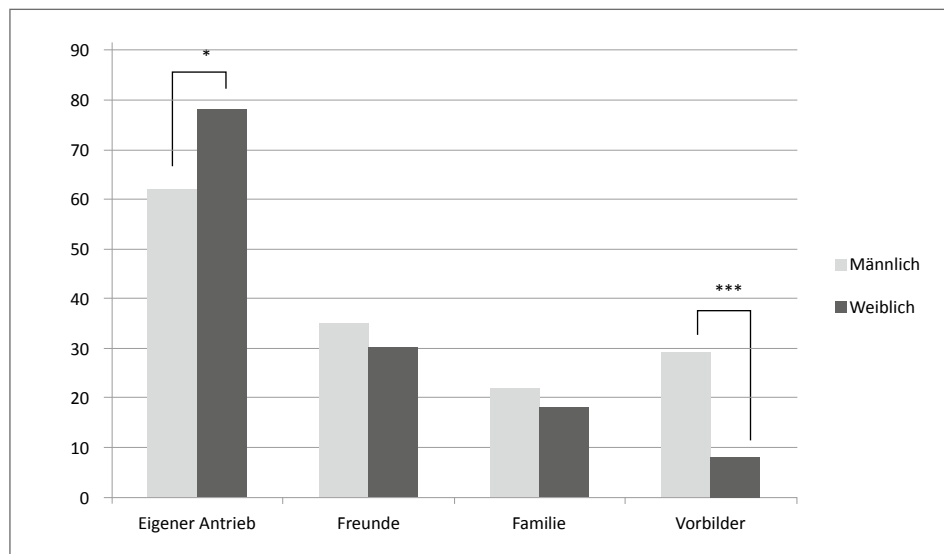


Abb. 1: Motivation für sportliche Aktivität in % (* $p \leq 0.05$; *** $p \leq 0.001$)

Vorbildbezogene Wertzuschreibungen

Konträr zu der sportpolitischen Argumentation und den eingangs erwähnten Bedeutungen stehen Teile des Forschungsstands dem Potenzial zur Wertevermittlung durch spitzensportliche Vorbilder kritisch gegenüber. Diesen Unterschied berücksichtigend, erfolgt die Überprüfung der Werteorientierungen zunächst explorativ.

(E1): Bezugnehmend auf die Olympische Erziehung (Geßmann, 2004, S. 146) und das Spannungsmoment des agonalen Sports zwischen Leistungs- und Sozialwerten, wurde die Bedeutung von sportlichem Erfolg, Fairness und Respekt als Eigenschaften des spitzensportlichen Vorbilds erfragt. Sportlicher Erfolg (80 %) ist mit Abstand die wichtigste Eigenschaft, sozialwertbezogene Aspekte wie Fairness (42 %) und Respekt (20 %) werden – überraschenderweise bei Jungen und Mädchen gleichermaßen – auffallend deutlich seltener genannt. Diese Fokussierung auf den sportlichen Erfolg gegenüber Fairness und Respekt rückt die forschungsleitende Frage nach der Relevanz von Wertorientierungen bei der Wahl spitzensportlicher Vorbilder in den Vordergrund, die für die zweite Erhebung (E2) in die Hypothesen 4 und 5 überführt wurde.¹¹

(E2): Die Analyse der Bedeutung von Wertorientierungen zeigt, dass Jugendlichen bei spitzensportlichen Vorbildern die Erfüllung von Werten wichtiger ist als äußerliche Attraktivität. Sozialwerte ($\bar{x} = 3.33$) und Leistungswerte ($\bar{x} = 3.29$) liegen jeweils im Zustimmungsbereich der vierstufigen Skala.

¹¹ Die Analyse der Unterschiede hinsichtlich weiterer soziodemografischer Merkmale (Alter, Geschlecht) ist explorativen Charakters.

Die Attraktivitätswerte ($\bar{x} = 2.01$) werden im Mittel deutlich weniger wichtig eingestuft. Einflüsse soziodemografischer Faktoren ergeben sich vornehmlich bzgl. der Leistungswerte, die für jüngere SuS leicht wichtiger sind (vgl. Tab. 4). Geschlechtsspezifische Unterschiede lassen sich bei keiner der drei Wertkategorien nachweisen. Die Analyse der Schulform bestätigt, dass die SuS der EdS vor allem den Leistungs-, aber auch den Attraktivitätswerten größere Bedeutung beimessen (vgl. Tab. 4). Des Weiteren bewerten SuS, die ein Vorbild angeben, Leistungs- und Attraktivitätswerte signifikant wichtiger als SuS, die kein sportliches Vorbild haben. Mit Bezug auf die Sozialwerte ergeben sich für sämtliche soziodemografischen Einflussfaktoren keine Unterschiede in der Bewertung.

Tab. 4: Bedeutung der Wertorientierungen bei spitzensportlichen Vorbildern E2

Stichproben	Leistungswerte	SD	N	T-/F-Wert	P	d/f
Alter				F = 4.31	.015	f = 0.255
11-12	3.42	0.54	51			
13-14	3.33	0.52	53			
≥ 15	3,12	0.61	67			
Geschlecht				T = 0.98	.327	
♀ Weiblich	3.23	0.54	88			
♂ Männlich	3.32	0.61	83			
Schulform				T = 4.54	<.001	d = 0.73
EdS	3.41	0.56	120			
Gymnasium	3.01	0.52	54			
Vorbild				T = 4.02	<.001	d = 0.656
Ja	3.41	0.57	112			
Nein	3.05	0.51	61			
Stichproben	Attraktivitätswerte	SD	N	T-/F-Wert	P	d/f
Alter				F = 2.02	.135	
11-12	2.08	0.86	52			
13-14	2.15	0.84	52			
≥ 15	1.86	0.75	67			
Geschlecht				T = 0.18	.854	
♀ Weiblich	2.02	0.89	87			
♂ Männlich	2.00	0.74	84			
Schulform				T = 2.96	.004	d = 0.424
EdS	2.12	0.88	117			
Gymnasium	1.78	0.60	54			
Vorbild				T = 2.91	.004	d = 0.437
Ja	2.14	0.86	109			
Nein	1.79	0.68	61			
Stichproben	Sozialwerte	SD	N			
Alter				F = 1.31	.273	
11-12	3.30	0.51	49			
13-14	3.41	0.50	50			
≥ 15	3.28	0.56	66			
Geschlecht				T = 0.29	.769	
♀ Weiblich	3.31	0.58	84			
♂ Männlich	3.34	0.47	81			
Schulform				T = 0.74	.463	
EdS	3.28	0.50	111			
Gymnasium	3.36	0.58	54			
Vorbild				T = 0.76	.446	
Ja	3.30	0.56	105			
Nein	3.37	0.47	60			

6 | DISKUSSION

Entsprechend den älteren Befunden zur Vorbildthematik (Czoske, 1980) bestätigen sich die zentralen Annahmen zu geschlechts- und altersspezifischen Unterschieden in beiden Untersuchungen. Mit zunehmendem Alter werden seltener Vorbilder genannt. Männliche Jugendliche wählen nach wie vor häufiger Vorbilder aus dem Bereich des Spitzensports als Mädchen – obwohl sich die Geschlechtsunterschiede bzgl. der Sportbeteiligung über die letzten Jahrzehnte weitgehend angeglichen haben (Haut, 2018).¹² Gegenüber älteren Studien werden häufiger Vorbilder aus dem Bereich des Spitzensports genannt, womit Czoskes These dass „Jugendliche nur in geringem Maße Spitzensportler als Vorbilder [akzeptieren]“ (1980, S. 62) etwas überzogen erscheint. Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass durch die explizite Frage nach spitzensportlichen Vorbildern eine stärkere Sensibilisierung für das Thema anzunehmen ist, während die von Czoske rezipierten Studien die Vorbildfrage ohne ausdrücklichen Sportbezug stellten.

Weiter ist anzumerken, dass in E1 rund die Hälfte der SuS ein Vorbild nennt, wohingegen nur rund ein Drittel der Teilstichprobe der Gymnasiasten in E2 ein Vorbild aus dem Sport angibt, was evtl. durch regionale Unterschiede bedingt sein kann. Zu erwähnen ist, dass beide Stichproben dem städtischen Raum zuzuordnen sind, raumtypische Unterschiede folglich keine Beachtung finden können. Die Anzahl der Nennungen von Vorbildern aus dem Nahbereich (in E2) ist vergleichsweise gering und scheint die These der geringer werdenden Bedeutung von Vorbildern aus dem Nahbereich zu bestätigen. Allerdings ist auch hier nicht auszuschließen, dass die Art der Befragung die Wahl von spitzensportlichen Vorbildern begünstigt hat, zumal die Aufmerksamkeit eher auf Sportstars gelenkt und nur ergänzend auf Vorbilder im Nahbereich hingewiesen wurde. Ein qualitatives Design mit einem weniger geschlossenen Vorbildbegriff könnte durchaus andere, auch stärker aus dem persönlichen Umfeld kommende, Vorbilder zeigen.

Den empirischen Nachweis der sportpolitisch gängigen Behauptung, dass Spitzensportler als Vorbilder zur Breitensportlichen Aktivität anregen, kann diese Querschnittstudie nicht erbringen (Haut & Gaum, 2017). Es zeichnet sich aber ab, dass Sportaffinität (Vereinsmitgliedschaft, Aktivität, mediales Interesse am Spitzensport) die Wahl eines sportlichen Vorbilds begünstigt. Auch SuS der EdS besitzen i. d. R. eine höhere Sportaffinität, weshalb es wenig überrascht, dass über drei Viertel von ihnen ein Vorbild angeben. Theoriekonform erweist sich auch, dass männliche Jugendliche mehr Vorbilder wählen und häufiger das eigene Sporttreiben als durch ein Vorbild begründet beschreiben. Allzu optimistische Erwartungen scheinen allerdings unangemessen, da nur knapp 20 % der befragten SuS angeben, durch Spitzensportler zur eigenen Aktivität motiviert zu werden, was den Ergebnissen anderer empirischer Untersuchungen entspricht (Breuer & Hallmann, 2011, S. 11; Haut, 2014, S. 55). Aus diesen Befunden leitet sich die Annahme ab, dass spitzensportliche Vorbilder eher sekundär, nach Etablierung der Sportaktivität gewählt werden, während der

12 Bezüglich dieses Befunds scheint eine Differenzierung zwischen den Sportarten hinsichtlich medialer Präsenz sowie Perspektiven, unter denen Sport betrieben wird, sinnvoll, denn Frauen sind im medial vermittelten Spitzensport gegenüber Männern unterrepräsentiert (Schaaf & Nieland, 2011; Hartmann-Tews & Rulofs, 2007). Eine aktuelle Analyse kann im Rahmen dieses Artikels nicht geleistet werden.

Zugang zum Sport i. d. R. durch Familie, Freunde oder sonstige Motivation primär erschlossen wurde (Baur & Burrmann, 2008). Mit anderen Worten: Vorbilder scheinen eher Folge von sportlichen Aktivitäten zu sein, denn ein Grund zur Aufnahme derselben.

Bzgl. der Frage nach den Werteorientierungen der SuS bei der Vorbildwahl resultiert aus E1 der brisante Befund, dass weniger als die Hälfte der Befragten den Wert „Fairness“ und nur ein Fünftel den Wert „Respekt“ als wichtige Eigenschaft seines Vorbilds ansieht. Diesen Befund relativierend, zeigen die Ergebnisse (in E2), dass allgemein sowohl Leistungsorientierung als auch Fairness große Relevanz beigemessen wird – allerdings ergeben sich interessante Unterschiede hinsichtlich des Alters und der Schulform. Limitationen resultieren daraus, dass die Studie lediglich zwischen dem Gymnasium und der EdS differenziert und den Einfluss weiterer Schulformen unberücksichtigt lässt. Jüngere SuS nennen nicht nur häufiger ein Vorbild aus dem Spitzensport als die älteren Vergleichsgruppen, sondern sie finden auch Leistung bei ihrem Vorbild wichtiger. Überraschenderweise bestehen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede, obwohl in der medialen Berichterstattung bei Männern die sportliche Leistung, bei Frauen die Persönlichkeit im Vordergrund steht (Rulofs & Hartmann-Tews, 2006). Die Eliteschule des Sports erscheint als Soziotop eines wett-kampf- und leistungsbezogenen Sportverständnisses, denn ihre SuS rücken die Bedeutung von Leistungswerten stark in den Vordergrund. Dass diese auch das äußere Erscheinungsbild (Attraktivitätswerte) wichtiger bewerten, lässt sich möglicherweise auf die Bedeutung des Körpers in der sportlichen Lebenswelt (Gugutzer, 2017) zurückführen. Ohne ergänzende empirische Daten ist vorläufig nur eine vorsichtige Interpretation möglich. Entwicklungen in Social Networks (Selbstinszenierung von Spitzensportlern und Youtubern im Fitnessbereich) scheinen Körperbilder im Sport in den Vordergrund zu rücken und könnten damit die Orientierung von sportaffinen Jugendlichen am äußeren Erscheinungsbild bestärken. Das Erscheinungsbild des Körpers beinhaltet dann auch seine äußere Umhüllung (Style, Kleidung etc.). Was sich an den Orientierungen der SuS der EdS bereits andeutet, zeigt sich auch bei der genaueren Betrachtung der Unterschiede zwischen den SuS, die ein spitzensportliches Vorbild benennen und denen, die keines angeben. Es mag wenig verwundern, dass für selbst leistungsorientiert Sporttreibende auch beim Vorbild die Erfüllung von Leistungswerten bedeutsam ist. Die Bedeutung der Sozialwerte erwies sich jedoch als unabhängig davon, ist also auch bei Jugendlichen ohne sportliche Vorbilder vorhanden. Dieses Ergebnis deutet folglich auf eine einseitige Vermittlung von Leistungswerten durch spitzensportliche Vorbilder hin, während Sozialwerte nicht an spitzensportliche Vorbilder gebunden sind. Damit widerspricht der Befund der Annahme umfassender spitzensportlicher Wertvermittlung und dem Grundgedanken Olympischer Erziehung (Krüger, 2004), demzufolge das Bildungspotenzial des Wettkampfsports gerade in der Vereinigung der vermeintlich gegenläufigen Wertbereiche bestehen müsste (Prohl & Gaum, 2016, S. 15).

Berücksichtigt man aktuelle Entwicklungen im Leistungssport (Neustrukturierung des Leistungssports und der Spitzensportförderung), erscheint bedenkenswert, dass eine Förderung ausschließlich medaillenversprechender Sportarten das brisante Spannungsverhältnis der Werte durch die Dominanz der Zielorientierung gegenüber dem Prozess des Wettkämpfens weiter verschärfen

könnte. Eine Förderung, die mit potenziellen Medaillenchancen verrechnet wird, verabsolutiert die einseitige Ausrichtung am Erfolg. Ohne an dieser Stelle eine Analyse des komplexen Berechnungsverfahrens (PotAS) zu liefern, stellt sich aus pädagogischer Sicht die Frage, welchen Raum diese zunehmende Quantifizierung und die Versuche, Erfolg planbar zu machen, qualitativen Wertenerfahrungen und der Thematisierung von wertrelevanten Spannungsverhältnissen noch lässt.

7 | AUSBLICK

Während die Rolle spitzensportlicher Vorbilder für die *Sozialisation zum Sport* noch weitgehend ungeklärt ist, scheinen sie für den weiteren Verlauf der sportlichen Karriere durchaus von Bedeutung zu sein. Den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung zufolge beeinflussen spitzensportliche Vorbilder vor allem die *Sozialisation durch Sport* (hier: die Wertevermittlung) – allerdings nicht in der sportpolitisch propagierten Weise und auch nicht im Sinne der Hoffnungen einer Olympischen Pädagogik. Allgemein ist aufgrund der recht häufigen Nennung spitzensportlicher Vorbilder durchaus auf ein nach wie vor großes Interesse am Spitzensport zu schließen. Grundsätzlich sind Athleten für Jugendliche potenzielle Vorbilder und können somit prinzipiell durch ihr Handeln Werte vermitteln. Die primäre Ausrichtung am Erfolg lässt den heutigen Leistungssport aus pädagogischer Sicht allerdings zumindest widersprüchlich im Sinne einer Vorbildfunktion erscheinen.

Erste Untersuchungen weisen darauf hin, dass sportliche Erfolge nur dann Identifikation und Vorbildwirkung entfalten, wenn sie als legitimes Resultat einer fairen Konkurrenz wahrgenommen werden (Haut et al., 2016, S. 341-342). Aktuelle Forschungsergebnisse (Breuer et al., 2017), aber auch die Referenden zur Ausrichtung Olympischer Spiele¹³ deuten jedoch auf ein Glaubwürdigkeitsproblem des Leistungssports hin: Mit dem Leistungsniveau scheint man durchaus zufrieden zu sein, es sind vielmehr die Erwartungen an die Vorbildlichkeit im Sinne eines fairen und sauberen Sports, die enttäuscht werden (Haut, 2014, S. 57). Wenn etwa der Bundesinnenminister sagt: „Wir wollen die Medaille im Gewichtheben, fair und sauber. Wir wollen erfolgreicher werden im Spitzensport, fair und sauber“ (SZ, 29. September 2016) – scheint höchst zweifelhaft, ob solche Erfolgspostulate mit den als selbstverständlich erachteten, hohen moralischen Ansprüchen tatsächlich vereinbar sind. Vielmehr scheint hier der Medaillenerfolg als Primärziel gesetzt, während die Frage nach den Mitteln ignoriert bzw. naiv gesehen wird. Eine solche Form der Erfolgsorientierung als Ziel des sportlichen Wettkampfs erscheint in einer demokratischen Gesellschaft höchst fragwürdig (Prohl, 2012).

Auch steht eine einseitige Vermittlung von Leistungswerten dem Bildungsanspruch Olympischer Pädagogik entgegen. Diesem zufolge genügt es nicht, das Prinzip der Selbstvollendung (Grupe, 2004, S. 41) nur auf Leistung zu beziehen und nach dem Exzess und der Grenzenlosigkeit zu streben. Vielmehr setzt die Olympische Pädagogik „auf das Gelingen fairen Leistens als Idee und Ziel“ (Geßmann, 2002, S. 17).

13 Die zurückgezogenen Bewerbungen von München, Hamburg, Graubünden, Krakau, Stockholm, Boston zeigen, dass die kritische Haltung zum olympischen Spitzensport kein rein deutsches Phänomen ist.

Für eine solche Perspektive ergeben sich aus der vorliegenden Untersuchung zwar keine klaren Handlungsempfehlungen, wohl aber eine genauere Bestimmung der Relevanz von Vorbildern für die pädagogischen Qualitäten des wettkampforientierten Leistungssports. Demnach ist dem Wettkampfsport keineswegs jegliches Bildungspotenzial abzusprechen, allerdings kann es sich nur durch die Integration der spannungsgeladenen Wertebereiche ergeben. Die Ausrichtung auf den Sieg und die freiwillige Verpflichtung zur Fairness müssen nicht nur im Reden, sondern auch im Handeln untrennbar verwoben sein, wenn Vermittlung von Leistungs- *und* Sozialwerten gelingen soll. Nach den hier diskutierten Ergebnissen werden Spitzensportlern in erster Linie leistungsorientierte Werte zugeschrieben – was ihre Bedeutung für die reklamierte Vermittlung von Werten wie Fairness und Respekt relativiert.

LITERATUR

- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bahlke, S. & Bockrath, F. (1996). Das Wertbewußtsein jugendlicher Wettkampfsportler. Ein Beitrag zur empirischen Wertforschung im Sport. *Sportwissenschaft*, 26 (1), 29-47.
- Baur, J. & Burrmann, U. (2008). Sozialisation zum und durch Sport. In K. Weis & R. Gugutzer (Hrsg.), *Handbuch Sportsoziologie* (S. 230-238). Schorndorf: Hofmann.
- Beller, J. & Stoll, S. (1995). Moral reasoning of high school student athletes and general students: Empirical study versus personal testimony. *Pediatric Exercise Science*, 7, 352-363.
- Biskup, C. & Pfister, G. (1999). I would like to be like her/him: are athletes role-models for boys and girls? *European Physical Education Review*, 5 (3), 199-218.
- Bockrath, F. (2011). Zur Pädagogik des Wettkampfsports – Moralerziehung und Wertdifferenzierung in agonalen Kontexten. In F. Hänsel (Hrsg.), *25 Jahre Darmstädter Sportforum. Sport zwischen Theorie und Praxis* (S. 61-96). Aachen: Shaker.
- Bockrath, F. & Bahlke S. (1996). *Moral und Sport im Wertebewußtsein Jugendlicher*. Köln: Strauß.
- Bredemeier, B. & Shields, D. (1986). Game reasoning and interactional morality. *The Journal of Genetic Psychology*, 147 (2), 257-275.
- Breuer, C. & Hallmann, K. (2011). *Die gesellschaftliche Relevanz des Spitzensports in Deutschland*. Köln: Strauß.
- Breuer, C. & Feiler, S. (2017). Sportentwicklungsbericht 2015/2016: *Analyse zur Situation der Sportvereine in Deutschland*. Köln: Strauß.
- Breuer, C. & Hallmann, K. (2013). *Dysfunktionen des Spitzensports: Doping, Match-Fixing und Gesundheitsgefährdungen aus Sicht von Bevölkerung und Athleten*. Bonn: Bundesinstitut für Sportwissenschaft.
- Breuer, C., Hallmann, K. & Illgner, M. (2017). *Akzeptanz des Spitzensports in Deutschland – Zum Wandel der Wahrnehmung durch Bevölkerung und Athleten*. Helenthal: Strauß.
- Bundespräsidialamt (2016, 23. August). *Bundespräsident Joachim Gauck beim Empfang der deutschen Olympiamannschaft nach ihrer Rückkehr von den Olympischen Spielen in Rio de Janeiro*. Frankfurt am Main.
- Czoske, H. J. (1980). *Spitzensportler als Vorbilder? Grundlagen und Ansätze der Vorbildfunktion des Spitzensports für sportbezogene Sozialisation*. Oldenburg: Univ.
- Deutscher Bundestag (2014). *13. Sportbericht der Bundesregierung*. Berlin: Bundesanzeiger.
- Deutscher Sportbund – DSB (2003). *Qualitätskriterien der Eliteschulen des Sports*. Frankfurt am Main.
- Deutsche Sporthilfe (2017). *Forum „Werte des Sports“*, Berlin 23.11.2017. Rede Gunther Gebauer: Reflexionen über die „Hall of Fame“ und die Werte des Sports. Zugriff am 12. Dezember 2017 unter: <https://www.sporthilfe.de/ueber-uns/medien/pressemitteilungen/bundespraesident-steinmeier-fordert-glaubwuerdigen-spitzensport/>
- DOSB (2012). *London 2012 – Erste Bewertungen und Schlussfolgerungen. Erklärung des Präsidiums vom 18.09.2012*. Zugriff am 18. Februar 2017 unter: http://www.dosb.de/uploads/media/bewertung_london_beschluss_12_09.pdf
- Doty, J. & Lumpkin, A. (2010). Do sports build or reveal character? An exploratory study at one service academy. *The Physical Educator*, 67 (1), 18-32.
- Emrich, E., Klein, S., Klein, M., Sandig, D., Papathanasiou, V. & Pitsch, W. (2010). Übungsleiter und Erzieher im olympischen Erziehungsauftrag: Eine Untersuchung zu Wertorientierungen im organisierten Sport. *Alphaios*, 9, 68-76.
- FAZ (2016, 14. März). Meldonium boomt dank Scharapowa. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 63, 32.
- Franke, E. (1999). Gerechtigkeit und Fair Play – oder wie der Wettkampfsport zum Modell wird. In R. Mokrosch & A. Regenbogen (Hrsg.), *Was heißt Gerechtigkeit? Ethische Perspektiven zu Erziehung, Politik und Religion* (S. 196-214). Donauwörth: Auer.
- Gabler, H. (2000). Motivationale Aspekte sportlicher Handlungen. In H. Gabler, J. Nitsch & R. Singer (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie. Teil 1: Grundthemen* (3. Auflage) (S. 197-246). Schorndorf: Hofmann.

- Gaum, C. (2017). Fairnessverständnis im Amateurfußball. Empirische Untersuchung auf Grundlage eines mehrdimensionalen Fairnessbegriffs. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47 (4), 348-359.
- Geßmann, R. (2002). Olympische Erziehung in der Schule: Zentrales und Peripheres. *Sportunterricht*, 51 (1), 16-20.
- Geßmann, R. (2004). Olympisches Menschenbild und schulische Sportdidaktik. In R. Geßmann (Red.), *Olympische Erziehung. Eine Herausforderung an Sportpädagogik und Schulsport* (S. 131-153). Sankt Augustin: Academia.
- Grix, J & Carmichael, F. (2012). Why do governments invest in elite sports? A polemic. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 4 (1), 73-90.
- Grupe, O. (2004). Olympische Pädagogik. In R. Geßmann (Red.), *Olympische Erziehung – Eine Herausforderung an Sportpädagogik und Schulsport* (S. 35-52). Sankt Augustin: Academia.
- Gugutzer, R. (2017). Sport. In R. Gugutzer, G. Klein & M. Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie Band 2* (S. 303-317). Wiesbaden: Springer.
- Hartmann-Tews, I. & Rulofs, B. (2007). Zur Geschlechterordnung in den Sportmedien. In T. Schierl (Hrsg.), *Handbuch Medien, Kommunikation und Sport* (S. 137-154). Schorndorf: Hofmann.
- Haut, J. (2014). Gesellschaftliche Funktionen des olympischen Leistungssports. In J. Haut (Hrsg.), *Leistungssport als Konkurrenz der Nationen* (S. 45-67). Saarbrücken: Universsar.
- Haut, J. (2018, im Erscheinen). Sport und soziale Ungleichheit. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Handbuch Sport und Sportwissenschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Haut, J. & Gaum, C. (2017). Does elite success trigger mass participation in table tennis? An analysis of trickle-down effects in Germany, France and Austria. *Journal of Sport Sciences*, online, 1-8, DOI: 10.1080/02640414.2017.1361895
- Haut, J., Prohl, R. & Emrich, E. (2016). Nothing but medals? Attitudes towards the importance of Olympic success. *International Review for the Sociology of Sport*, 51 (3), 332-348.
- Hoffmann, A. (2007). Fairness oder Fouls: Situationsinflüsse und Trainerbedeutung bei Normkonflikten im Jugendfußball. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38, 95-104.
- Joas, H. (2006). *Wie entstehen Werte? Wertebildung und Wertevermittlung in pluralistischen Gesellschaften*. Zugriff am 01. Januar 2017 unter: www.fsf.de/fsf2/aktivitaeten/bild/tvimpuls/20060915_werte/Vortrag_Joas_authorized_061017.pdf
- Kavussanu, M., Boardly, I.D., Sagar, S.S. & Rind, C. (2013). Bracketed morality revisited: how do athletes behave in two contexts? *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 35, 449-463.
- Kohlberg, L. (1986). Der „Just Community“-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In F. Oser, R. Fatke & O. Höffe (Hrsg.), *Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung* (S. 21-55). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Krüger, M. (2004). Olympische Erziehung. In R. Prohl & H. Lange (Hrsg.), *Pädagogik des Leistungssports: Grundlagen und Facetten* (S. 115-132). Schorndorf: Hofmann.
- Lenk, H. (2002). *Erfolg oder Fairness? Leistungssport zwischen Ethik und Technik*. Münster: Lit.
- Meier, M (2013). *'Sporting role models' as potential catalysts to facilitate empowerment and tackle gender issues: An empirical study in Malawi, Zambia and South Africa*. München: Universität.
- Meinungsraum.at (2012). *Sport und sportliche Vorbilder. Umfrage im Auftrag von Radio Wien*. Zugriff am 20. Februar 2017 unter: http://www.meinungsraum.at/downloads/MR_RadioWien_September2012_Sport.pdf
- MPFS (2009). *KIM-Studie 2008, Kinder und Medien, Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. Stuttgart: Forschungsverbund.
- MPFS (2017). *KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. Stuttgart: Forschungsverbund.
- Mutter, F., & Pawlowski, T. (2014). Role models in sports – can success in professional sports increase the demand for amateur sport participation? *Sport Management Review*, 17, 324–336.
- Naul, R. (2004). Von der Pädagogik des Olympismus zur Didaktik der olympischen Erziehung. R. Geßmann (Hrsg.), *Olympische Erziehung* (S. 113-130). Sankt Augustin: Academia.

- Naul, R. (2007). *Olympische Erziehung*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Ochs, W. (1992). Sportidole. Zum Greifen nahe und doch vielfach unbekannte Größen. *Olympische Jugend*, 37 (1), 4-5.
- Pilz, G. (1995). Zum Problem struktureller Bedingungen für Unfairneß – Eine empirische Analyse. In V. Gerhardt & M. Lämmer (Hrsg.), *Fairneß und Fair Play* (S. 173-201). Sankt Augustin: Academia.
- Preuss, H., Schütte, N., DaCosta, L., Königstorfer, J. (2015). *Olympic values nowadays*. Zugriff am 17. Februar 2017 unter: <http://doc.rero.ch/record/257591>
- Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik* (3. Auflage). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. (2012). Leistungssport und Zivilgesellschaft in Deutschland. Grundsätzliche Fragen und aktuelle Probleme. In V. Schürmann (Hrsg.), *Sport und Zivilgesellschaft* (S. 57-80). Berlin: Lehmanns.
- Prohl, R. & Gaum, C. (2016). „Fairness“ zwischen Moral und Ästhetik – Anthropologische Grundlagen und pädagogische Konsequenzen. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 4 (2), 5-20.
- Rekus, J. (2008). Wozu wir Werte brauchen und was die Erziehung damit zu tun hat. In V. Ladenthin & J. Rekus (Hrsg.), *Werterziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht* (S. 4-16). Münster: Aschendorff.
- Rulofs, B. & Hartmann-Tews, I. (2006). Sportlerinnen und Sportler in den Medien – Vorbilder für Mädchen und Jungen? In A. Thiel, H. Meier & H. Diegel (Hrsg.), *Der Sportlehrerberuf im Wandel* (S. 73-83). Hamburg: Czwalina.
- Schaaf, D. & Nieland, J. U. (2011). Medienpräsenz von Sportlerinnen: Emanzipation oder Sexualisierung? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 61 (16-19), 15-20.
- Schauerte, T. (2007). Zur Vorbildfunktion des Sports – Zwischen Ideal und Ernüchterung. In T. Schauerte & J. Schwier (Hrsg.), *Vorbilder im Sport. Perspektiven auf ein facettenreiches Phänomen* (S. 27-46). Köln: Strauß.
- Scheid, V. & Prohl, R. (2012). *Sportdidaktik: Grundlagen, Vermittlungsformen, Bewegungsfelder*. Wiebelsheim: Limpert.
- Schmidt, S. & Bergmann, A. (2013) Wir sind Nationalmannschaft – Analyse der Entwicklung und gesellschaftlichen Bedeutung der Fußball-Nationalelf. *ISBS Research Series – Issue 7*. Oestrich-Winkel: EBS
- Schwier, J. & Schauerte, T. (2008). *Soziologie des Mediensports*. Köln: Strauß.
- Stoll, S. (2012). The effects of athletic competition on character development in college student athletes. *Journal of College & Character*, 13 (4), 1-5.
- SZ (2016, 09. März). *Scharapowas Dopingmittel boomt*. Zugriff am 17. Februar 2017 unter: <http://www.sueddeutsche.de/sport/doping-im-sport-scharapowas-dopingmittel-boomt-1.2898907>
- SZ (2016, 29. September). Man geht zu Olympia, um Medaillen zu gewinnen. *Süddeutsche Zeitung*. Nr. 227
- Treml, A. (2000). *Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Volkamer, M. & Zimmer, R. (1997). Was Schüler woran lernen. In G. Köppe & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Als Vorbild im Sport unterrichten* (S. 25-36). Hamburg: Czwalina.
- Voelcker, C. & Willimczik, K. (2002). Olympische Pädagogik – Olympia zum Miterleben. *Sportunterricht*, 51, 9-15.
- Weber, E. (1999). *Pädagogik: Eine Einführung*. Donauwörth: Auer.
- Weimar, D., Wicker, P., & Prinz, J. (2015). Membership in nonprofit sport clubs: A dynamic panel analysis of external organizational factors. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 44 (3), 417-436.
- Willimczik, K. (2004). Olympische Pädagogik im Widerstreit der Argumente. Eine empirische Analyse. *Sportwissenschaft*, 34 (3), 268-282.