

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
1.1	Zugang zum Thema.....	1
1.2	Forschungsfrage	2
1.3	Aufbau der Arbeit	4
2	Phänomenologie.....	5
2.1	Grundzüge der Phänomenologie.....	5
2.2	Ziele der Phänomenologie.....	6
2.3	Schlüsselbegriffe der Phänomenologie	7
2.3.1	Embodiment & Sporting embodiment	7
2.3.2	Lived body.....	10
2.3.3	Reversibilität.....	10
2.3.4	Intentionalität.....	11
2.3.5	Intersubjektivität	11
2.3.6	Streben nach dem Gleichgewicht	12
2.4	Methoden der Phänomenologie	13
3	„Anthropology of the body“ – ein geschichtlicher Abriss	14
3.1.1	Körper-Anthropologie.....	15
3.1.2	Towards an Anthropology of the body.....	16
3.1.3	Umdenken des Körper-Verständnisses.....	17
3.1.4	Phänomenologie in der anthropologischen Forschung	18
4	Körper	19
4.1	Körper haben – Leib sein	20
4.2	Körper im sozialen Umfeld	21
4.3	Körper und Sport	22
4.3.1	Körper-Ideale	23
4.3.2	Körper-Erfahrungen.....	24
4.3.3	Körper-Signale	25
4.4	Körpertechniken	26
4.5	Körper und Werkzeuge.....	27
5	Skill.....	28
5.1	Skilled practice.....	29
5.2	Aneignung von Fertigkeiten.....	31
5.3	Motorische Gewohnheiten.....	35
6	Wissen	36

6.1	Knowing How – Knowing That	36
6.2	Explizites Wissen – Implizites Wissen	37
6.2.1	Funktionen des impliziten Wissens	39
6.2.2	Bedeutung von implizitem Wissen	39
6.3	Körperliches Wissen	41
6.4	Wahrnehmung, Empfindung und Erfahrung	42
7	Methode & Datenerhebung	45
7.1	Interviews	46
7.2	Teilnehmende Beobachtung.....	48
7.3	Bracketing	49
8	Das Forschungsfeld: <i>European Aerobic</i> ®	50
8.1	Begrifflichkeiten.....	50
8.2	Geschichte der Aerobic.....	53
8.3	EFPE® – European Fitnesssystems Professional Education®	55
8.4	European Aerobic® - eine körpertheoretische Einordnung.....	56
8.5	European Aerobic® in der Praxis.....	57
8.6	Ausbildung zum/zur European Aerobic®-Trainer(in)	62
8.7	European Aerobic® Trainer(innen)	66
8.8	Datenauswertung	68
8.8.1	Motivation zur/während der Ausbildung	69
8.8.2	Ausbildungsort und -kosten.....	70
8.8.3	Ausbildungsstruktur und –ablauf – Übertragen von Verantwortung	71
8.8.4	Anforderungen an die Auszubildenden	73
8.8.5	Eigene Erfahrungen	74
8.8.6	Aufgaben und Verantwortung der Trainer(innen).....	76
8.8.7	Unterrichten & Unterrichtswerkzeuge	77
8.8.8	Leitmotive	79
8.8.9	Selbstbild und Körperwahrnehmung	82
8.8.10	Umfeld	83
9	Conclusio	87
10	Quellenverzeichnis	91
10.1	Bibliographische Angaben	91
10.2	Online Quellen.....	98
Anhang	100

1 Einleitung

1.1 Zugang zum Thema

Bereits in meiner Kindheit habe ich angefangen, mich sportlich zu betätigen und habe die unterschiedlichsten Sportarten ausprobiert. Durch die körperliche Aktivität habe ich mich mit meinem eigenen Körper immer wieder intensiv auseinander gesetzt, habe ihn und dadurch auch mich selbst besser kennen gelernt. In den letzten Jahren habe ich begonnen, verschiedene und unterschiedlichste Gruppenfitnesskurse, wie Aerobic, Tae Bo, Step, Bodywork und ähnliche zu besuchen. Dabei bin ich auf das Kursangebot der EFPE® (*European Fitnesssystems Professional Education*®) gestoßen und habe im Herbst 2010 selbst eine Ausbildung zur Aerobic-Trainerin bei der EFPE® absolviert. Im Zuge dieser Tätigkeit als Gruppenfitness-Trainerin habe ich viel Kontakt zu Menschen und bin ständig mit den (sichtbaren) Reaktionen der Teilnehmer(innen) auf ihre körperlichen Erlebnisse, aber auch mit meinen eigenen körperlichen Erfahrungen konfrontiert. Ich erlebe und sehe, wie die Besucher(innen) meiner Kurse Erfahrungen machen, sich und ihren Körper verändern (wollen), kann aber ebenso bei einigen Kurs-Teilnehmer(inne)n beobachten, wie sich diese meines Erachtens gegen Veränderung und Weiterentwicklung sträuben. Ich kann die Kursbesucher(innen), aber auch andere Trainer(innen) und mich selbst bei der Bewegung, im Sport beobachten. Außerdem kann ich die Gruppendynamik, welche in einem Gruppenfitnesssport wie Aerobic eine große Rolle spielt, wahrnehmen, sowie die Auswirkungen dieser auf die einzelnen Personen, die an dieser Erfahrung teilhaben. Jede Kurs-Stunde unterscheidet sich beträchtlich von allen anderen, und die sich von Kurs-Stunde zu Kurs-Stunde unterschiedlich entwickelnde Dynamik beeinflusst auch die individuellen Erfahrungen der Kurs-Besucher(innen), sowie jene Erfahrungen von mir als Trainerin. Dies beschreibt Jacquelyn Allen-Collinson (2009: 283) für mich sehr treffend, indem sie festhält, dass körperliche Erfahrungen nie ausschließlich individuell sind, sondern immer auch durch das Umfeld, die Umgebung und die Interaktion mit anderen Menschen in der speziellen Situation beeinflusst werden.

Der Körper steht gerade im Sport im Zentrum der Aufmerksamkeit, bewegt sich doch jeder Mensch mit seinem Körper, trainiert diesen und doch ist der Körper den einzelnen Menschen immer wieder teilweise unbewusst und nicht vertraut. So konnte ich in der häufigen Begegnung mit (sportlichen) Menschen im Rahmen von Gruppenfitnesskursen in verschiedenen Fitnesscentern folgendes Paradox beobachten: Auf der einen Seite beschäftigen sich die Menschen sehr viel mit ihrem Körper, bewegen ihn und strengen ihn

an, wenn sie Aerobic-Kurse (oder ähnliche) besuchen, halten Diäten ein und wollen Veränderungen erzielen. Auf der anderen Seite konnte ich aus häufigen Gesprächen entnehmen, dass viele Kursbesucher(innen) sich ihres Körpers im Alltag, im Leben nicht wirklich bewusst sind, sie den Körper kaum wahrnehmen, und auch selten auf die vom Körper ausgesandten Signale hören bzw. nicht nachfühlen, welche Bedürfnisse der Körper hat und was wirklich gut für diesen und in der Folge für ihr gesamtes Leben ist.

Beobachtungen wie diese haben mich dazu motiviert, eingehender über den Körper im Zusammenhang mit Sport und den Auswirkungen des Gruppenfitnesssports bzw. der dort gemachten Erfahrungen auf das Alltagsleben nachzudenken. Ich habe begonnen, darüber zu reflektieren, was sich in meinem Leben verändert hat, seit ich selbst Trainerin bin, wie sich meine Körperwahrnehmung und mein Körperbewusstsein verändert haben. Ich habe festgestellt, dass ich in meinen Ausbildungen zwar sehr viele Informationen erhalten und somit meinen (theoretischen) Wissensstand erweitert habe, aber dennoch die Integration dieses (theoretisch) erworbenen Wissens für mich in die (sportliche) Praxis, sowie ins Alltagsleben, nicht immer eine einfache ist bzw. es viel Arbeit an mir selbst und mit den Informationen bedeutet, bis eine tatsächliche Umsetzung möglich ist.

Marcel Mauss (1973[1935]: 52) war der Meinung, dass eine körperliche Tätigkeit nur langsam erlernt wird und Tim Ingold (2001: 25) beschreibt in seiner Beschäftigung mit *skills*, dass sich die körperlich-manuelle Umsetzung verbaler oder grafischer Instruktionen für viele Menschen als sehr schwierig erweist. Dies ist in jedem meiner Kurse zu beobachten, vor allem wenn Menschen daran teilnehmen, die noch nie zuvor einen *Aerobic*- oder *Step*-Kurs besucht haben. Diese können die Anweisungen, die sie von mir erhalten, gar nicht oder nicht sofort in eine tatsächliche Bewegung umsetzen. Ich habe in besonderer Weise auch andere Trainer(innen) in deren Kursen dabei beobachtet, *wie* diese unterrichten und *wie* sie das ihnen eigene Wissen an ihre Teilnehmer(innen) weitergeben und in welcher Weise sie auf die Teilnehmer(innen) und deren Bedürfnisse reagieren und eingehen.

1.2 Forschungsfrage

Durch die Beobachtung und die Auseinandersetzung mit diesen Fragen im Alltag wurde in mir das Interesse geweckt, die Forschung für meine Diplomarbeit zu diesem Thema durchzuführen. In der folgenden Arbeit beschäftige ich mich mit dem Thema ‚Ausbildung‘ im Gruppenfitnesssport *European Aerobic*®. Die Forschungsfrage für meine Arbeit lautet wie folgt:

*Wie gestaltet sich die Ausbildung in der Körperpraktik European Aerobic®
hinsichtlich körperlichen Wissens und individueller Erfahrung?*

Das Hauptinteresse ist für mich somit die Körperpraktik *European Aerobic®* bzw. die Ausbildung in dieser. Insbesondere möchte ich herausfiltern, wie körperliches Wissen während der Ausbildung an die auszubildenden Menschen weitergegeben wird bzw. wie diese sich das körperliche Wissen aneignen. Von Interesse ist für mich, wie sich die Trainer(innen) selbst in den Ausbildungen Informationen und Fakten als Wissen aneignen und dieses inkorporieren bzw. wie sie lernen, dieses umzusetzen. Damit zusammenhängend werde ich der Frage auf den Grund gehen, welche Erfahrungen die Auszubildenden während der Ausbildung machen bzw. wie sich die individuellen Erfahrungen bei der Ausübung der Körperpraktik durch die Ausbildung verändern. Des Weiteren werde ich hinterfragen, welche Rolle der ökonomische Hintergrund bzw. das soziale Umfeld der Auszubildenden für die (körperlichen) Erfahrungen spielt und wie diese die individuelle Wahrnehmung beeinflussen.

Die Forschungsarbeit wurde basierend auf phänomenologischen Theorien durchgeführt, wobei mich besonders die Arbeiten von Allen-Collinson und Hockey (2007, 2010) und Csordas (1990) beeinflusst haben. Den phänomenologischen Zugang habe ich deshalb gewählt, da mir dieser für eine Forschung in einem sportlich-orientierten, körper-bezogenen Feld überaus passend scheint: phänomenologische oder phänomenologisch orientierte Konzepte beziehen sich häufig auf den Körper, körperliche Erfahrungen und die Wahrnehmung dieser bzw. bringen genügend Sinnlichkeit und Verständnis für die Beschäftigung mit dem (individuellen) Körper und dessen Erfahrungen mit. Ich denke außerdem, dass viele Aspekte der Phänomenologie auf das von mir gewählte Forschungsfeld der *European Aerobic®* anzuwenden sind. Außerdem ermöglicht eine phänomenologisch-orientierte Vorgehensweise das Erfassen eines (körperlichen) Phänomens bzw. von Erfahrungen, sowie die detaillierte, dichte Beschreibung dieser. Hinzu kommt, dass mir die Phänomenologie als grundlegend für die Erforschung und Analyse einer Fertigkeit bzw. *skilled practice* scheint, zu welchen ich auch die *European Aerobic®* zähle.

Die empirische Studie wurde im Zeitraum von insgesamt einem Jahr durchgeführt, in welchem ich zahlreiche *European Aerobic®* Kurse besucht habe und dabei Trainer(innen), Teilnehmer(innen) und auch die Gruppen-Dynamik beobachtet habe. Des Weiteren habe ich selbst an zwei aufeinander aufbauenden Ausbildungen zur *European Aerobic®* Trainerin teilgenommen und habe auch meine während dieser gemachten Erfahrungen und Beobachtungen in die Forschungsarbeit einfließen lassen. Weitere Daten habe ich aus

Interviews mit Trainerinnen und zahlreichen, während der Forschungszeit geführten, informellen Gesprächen mit Kursteilnehmer(inne)n und Trainer(inne)n gewonnen. Diese empirischen Daten habe ich mit den theoretischen Ansätzen zusammengeführt um meine Forschungsfragen zu beantworten.

1.3 Aufbau der Arbeit

Im nachfolgenden Kapitel 2 soll auf den wissenschaftlich-philosophischen Bereich der Phänomenologie eingegangen werden, die eine wichtige Grundlage für die Vorgehensweise meiner Forschung in dem sportlich-orientierten, körper-bezogenen Feld der *European Aerobic*® darstellt. Außerdem bilden die phänomenologischen Konzepte einen Ausgangspunkt für Theorien zur Aneignung von Fertigkeiten bzw. einer *skilled practice*, wie sie in Kapitel 5 beschrieben werden.

In Kapitel 3 werde ich einen kurzen historischen Überblick über die Entwicklung der Anthropologie des Körpers darlegen, sowie über das Aufkommen der phänomenologischen Tradition in der Kultur- und Sozialanthropologie, um so sichtbar zu machen, welchen Stellenwert der Körper in der Kultur- und Sozialanthropologie hat und mit welchen phänomenologischen Theorien innerhalb dieser gearbeitet wird.

Kapitel 4 behandelt den Körper selbst ausführlicher. Ich werde auf die Bedeutung des Körpers näher eingehen, auf seinen Stellenwert im sozialen Umfeld, sowie auf seine Bedeutung im Sport. Außerdem werde ich darlegen, welche Zeichen der Körper dem Menschen sendet und wie mit diesen umgegangen wird. Des Weiteren werden die ‚Körpertechniken‘ von Marcel Mauss (1973) beschrieben und die Handhabung von Werkzeugen und (technischen) Objekten durch den Körper.

Auf *skilled practice* wird in Kapitel 5 näher eingegangen, um zu zeigen, dass auch die Ausübung von *European Aerobic*® eine *skilled practice* darstellt. Dieses Kapitel erklärt zum Einen, was unter *skills* bzw. Fertigkeiten verstanden wird, und zum Anderen, wie diese erworben und inkorporiert werden.

In Kapitel 6 wird das Thema Wissen behandelt, da dieses ein zentrales in einer *European Aerobic*® Ausbildung ist. Ich werde die Unterscheidung in *knowing how* und *knowing that* nach Gilbert Ryle (1964, 2002) darlegen und werde außerdem Polanyis (1958, 1985) Unterschied zwischen ‚explizitem‘ und ‚implizitem‘ Wissen beschreiben. Anschließend wird in diesem Kapitel auf körperliches Wissen, sowie (Sinnes-) Erfahrung, Wahrnehmung und Empfindung als Wissensquelle eingegangen. Diese Varianten des Wissens sind auch in der einerseits körperlich aber auch geistig fordernden Ausbildung der *European Aerobic*® enthalten und spielen eine große Rolle während dieser.

Das 7. Kapitel ist meiner empirischen Studie gewidmet: Zuerst werde ich die methodische Vorgehensweise darlegen und in der Folge die Datenauswertung und Interviewanalyse präsentieren.

Das 8. und letzte Kapitel schließlich bietet den Raum für eine Zusammenfassung der wesentlichen Aspekte und eine schlussfolgernde Beantwortung der Forschungsfrage.

2 Phänomenologie

Die Strömung der Phänomenologie ist ein sehr breiter, viele verschiedene theoretische Rahmen umfassender wissenschaftlicher Bereich (vgl. Allen-Collinson/Hockey 2010: 331). Zurückzuführen sind die Anfänge der Phänomenologie auf Edmund Husserl (1931), welcher diese philosophische Richtung mit dem Ziel entwickelte, die Missverhältnisse der ‚wissenschaftlichen‘, ‚objektiven‘ Herangehensweisen an die Erforschung der menschlichen Existenz auszugleichen. Er wollte die Subjektivität des Menschen und der menschlichen Erfahrung anerkennen, wobei letztere für ihn die Basis des menschlichen Wissens darstellt (vgl. Allen-Collinson 2009: 281). Aufgegriffen wurden die Gedanken Husserls mittlerweile von Vertreter(inne)n unterschiedlichster Disziplinen. Besonders bekannt ist Martin Heidegger¹ (1889-1976), welcher sein Werk „Sein und Zeit“ (1927) auf Husserls phänomenologischen Theorien aufbaut. Neben Heidegger befassten sich diverse weitere Wissenschaftler(innen) und Philosoph(inn)en mit Husserls phänomenologischen Grundlagen beziehungsweise im Speziellen mit *embodiment*. Beispielhaft seien hier Alfred Schütz, Helmut Plessner, Gabriel Marcel, Herbert Pflugge und Max Scheler aufgeführt. Als Phänomenologe mit dem wahrscheinlich größten Einfluss auf zeitgenössische Werke ist Maurice Merleau-Ponty (1962) zu nennen (vgl. Csordas 1999: 183).

2.1 Grundzüge der Phänomenologie

Der Begriff ‚Phänomenologie‘² oder englisch *phenomenology* setzt sich aus den griechischen Worten *phainomenon* (*φαινόμενον*), ‚Erscheinung‘ und *logos* (*λόγος*), ‚Grund‘, zusammen. Der griechische Ausdruck *phainomenon*, auf den die Worte *phenomenon* oder ‚Phänomen‘ zurückgehen, stammt von dem griechischen Verb ‚sich selbst zeigen‘ ab (vgl. Herrmann 1987: 336). Wie bereits die Bezeichnung erkennen lässt, ist die Phänomenologie die

¹ Martin Heidegger (1927) prägt besonders den Begriff „Dasein“. Eine Diskussion des Begriffes ist exemplarisch nachzulesen in Csordas (1999), für eine Weiterführung von „Dasein“ siehe Merleau-Ponty (2001).

² Das Fachgebiet der Phänomenologie wird in vier Strömungen unterteilt: *realist*, *constitutive and transcendental*, *existentialist*, und *hermeneutic phenomenology* (vgl. Allen-Collinson 2009: 281). Genauer zu den genannten Strängen der Phänomenologie ist nachzulesen in Embree und Mohanty (1997) und Allen-Collinson (2009).

Wissenschaft der Beschäftigung mit Phänomenen. Für phänomenologische Forscher(innen) sind daher die Dinge³ an sich und wie sich diese unserem Bewusstsein darstellen von Interesse bzw. wie sie von diesem wahrgenommen werden (vgl. Allen-Collinson/Hockey 2010: 331). Da die Wahrnehmung eine grundlegende körperliche Erfahrung ist, in welcher der Körper nicht nur ein Objekt, sondern auch ein Subjekt ist, sei nach Merleau-Ponty (1962, 1964) der Ausgangspunkt jeglicher Analyse, ob philosophisch, historisch oder kulturell, die Wahrnehmung. Demnach steht diese (subjektive, körperliche) Erfahrung im Mittelpunkt der phänomenologischen Forschung (vgl. Gugutzer 2001: 73). Eine wichtige Bedingung dafür, überhaupt Objekte in der Welt wahrnehmen zu können bzw. die Realität objektivieren zu können, ist *embodiment* (vgl. Csordas 1999: 183). Das Konzept *embodiment* wird in Kapitel 2.3.1 näher erläutert.

2.2 Ziele der Phänomenologie

Das Ziel der Phänomenologie ist, das Wesen, die Hauptcharakteristik, die Kernstruktur oder *the essence* eines Phänomens zu finden und zu erfassen (vgl. Allen-Collinson/Hockey 2010: 331). In der Phänomenologie geht es also darum, den Fokus auf das Wesen der Dinge selbst zu legen, ohne sich von anderen Fragen und möglicherweise auftauchenden Problemen ablenken zu lassen. Neben dem Wesen des Phänomens selbst ist auch die Art des Erscheinens dieses speziellen Phänomens wichtig. So beschreibt Kvale (1996: 53) den phänomenologischen Zugang als das Interesse am „elucidating both that which appears and the manner in which it appears, via the study of participants’ own first-person perspectives and held meanings about their world.“ Dieses Wesen eines Phänomens ist ein dieses konstituierendes Hauptelement, und somit eine Charakteristik, ohne welche das Phänomen von den Teilnehmenden und Erfahrenden des Phänomens nicht mehr als solches erkannt würde (Allen-Collinson/Hockey 2010: 333). Das Wesen eines Phänomens ist jedoch keine universelle Tatsache, sondern kann spezifisch in jeder Erfahrung einer (Sub)Kultur, sozialen Gruppe oder eines Individuums sein.

Um das Wesen eines Phänomens erfassen zu können, sind detaillierte, tiefe Beschreibungen subjektiver menschlicher Erfahrungen in spezifischen Kontexten notwendig. Des Weiteren gilt es, auf die essentiellen, immer situationsgebundenen Strukturen der Erfahrung einzugehen, wie sich diese dem Bewusstsein darstellen (vgl. Allen-Collinson 2009: 280). Individuelle Erfahrung, sowie die Analyse dieser, unabhängig von der realen Zeit und „independent of co-present interaction“ (Katz/Csordas 2003: 281) waren und sind das

³ In den Werken zur Phänomenologie ist immer die Rede von den ‚Dingen‘ bzw. ‚things‘ – diese Wörter implizieren sowohl Objekte als auch Gegebenheiten und Situationen.

Interesse in der phänomenologischen Tradition. Demnach werden Daten nicht zu Gunsten von Fakten „established in face-to-face, ear-to-ear, or other real-time interaction“ gegenüber solcher, die aus der eigenen, individuellen Erfahrung entstehen, bevorzugt (ebda: 281).

2.3 Schlüsselbegriffe der Phänomenologie

In der phänomenologischen Tradition stellen die Begriffe *embodiment*, *lived body* (Leib), Reversibilität, Intentionalität, Intersubjektivität und *maximum grip/intentional arc* Schlüsselbegriffe dar. Diese sollen in den folgenden Absätzen kurz erläutert werden. Auf die Thematik des Leibes wird, ob seiner Relevanz für Forschungen in sportlich orientierten Feldern, in den Abschnitten 2.3.2 und 4.1. noch detaillierter eingegangen.

2.3.1 *Embodiment & Sporting embodiment*

In einem sportlich orientierten Feld, in welchem der Körper und Körperlichkeit zentral Punkte darstellen, scheint es mir notwendig auf *embodiment* näher einzugehen. Der Ausdruck *embodiment* wird zumeist auch in deutschsprachigen Publikationen englisch belassen. Zwar ist eine Übersetzung ins Deutsche möglich – *embodiment* würde dann ‚Verkörpertheit‘, ‚Verkörperung‘ oder ‚Darstellung‘ heißen – doch umfassen diese deutschen Wörter bei Weitem nicht alle Implikationen, die in dem englischen Wort enthalten sind (vgl. Kimmel 2003: 53).

An dieser Stelle sei erwähnt, dass es notwendig ist, zwischen *body* und *embodiment* zu unterscheiden. Der Körper ist eine biologische, materielle Entität, eine existentielle Bedingung für unser Leben und somit eine Grundlage für Kultur – „not as an object that is ‚good to think,‘ but as a subject that is ‚necessary to be.‘“ (Csordas 2003: 135) Nach Csordas (1993: 135) ist *embodiment* „understood as an indeterminate methodological field defined by perceptual experience and the mode of presence and engagement in the world.“ *Embodiment* bezieht sich auf die tatsächliche Form, sowie auf die immanenten Kapazitäten des menschlichen Körpers: er hat Arme, Beine, eine bestimmte Größe, bestimmte Fähigkeiten etc. (vgl. Dreyfus 1996: 1). Nun impliziert der Begriff *embodiment* einerseits die eigenen, individuellen, körperlichen Erfahrungen, und verweist andererseits „also to the ways in which our experience of other animate bodies moving differs from our experience of other moving objects in the physical world.“ (Rohrer 2006: 9) Somit ist die Erfahrung von *embodiment* durch den Bezug auf das Zusammenspiel mit anderen Subjekten, nie etwas rein Privates, sondern wird immer durch eine kontinuierliche Interaktion mit anderen menschlichen Körpern oder nicht menschlichen Objekten vermittelt (vgl. Allen-Collinson

2009: 283). Erst durch eine solche Interaktion mit anderen Menschen erhält die jeweilige Situation bzw. das jeweilige Geschehniss seinen/ihren tatsächlichen Sinn. Als Beispiel wäre hierfür die (soziokulturelle) Praxis eines Heilrituales zu nennen (vgl. Hauser 2006: 3). Es geht bei *embodiment* allerdings nicht darum, ausschließlich Neues zu beforschen oder zu erfinden, sondern bekannte Themen, wie Heilen, Emotionen, *gender* oder Macht aus anderen Blickwinkeln zu betrachten (vgl. Csordas 1999: 147).

Embodiment ist, ebenso wie Erfahrungen und die Bedeutung von Bewegung und Sport ein zentrales Thema der phänomenologischen Wissenschaft (Katz/Csordas 1993: 283). Kvale beschreibt (1996: 53 zit. nach Allen-Collinson 2009: 279) *embodiment* als „stud[ying] the subjects' perspectives of their world; their essential meanings.“ Somit beinhaltet *embodiment* nicht nur das Betrachten von Verhalten oder der *essence* per se, sondern auch das Erforschen und Interpretieren von Erfahrung und Subjektivität. Diese Erfahrungen können oftmals nur durch Interpretation durch den/die Forscher(in) verstanden werden, indem Tätigkeiten und Ausdrücke der erfahrenden Personen aufgenommen und interpretiert werden (Csordas 1999: 184). Für eine Forschung bedeutet das Paradigma von *embodiment*, dass „embodied experience is the starting point for analyzing human participation in a cultural world.“ (Csordas 1993: 135)

Um hinsichtlich *embodiment* zu forschen ist eher eine methodologischen Einstellung, sowie die Aufmerksamkeit auf Körperlichkeit erforderlich – selbst wenn es sich bei den Daten um verbale handelt, wie geschriebene Texte oder Interviews, es gibt sozusagen es keine bestimmten Daten bzw. nicht eine einzige spezielle Methode. Dennoch gibt es bestimmte Domänen, in denen „the experiential immediacy required by a cultural phenomenology grounded in embodiment is [...] closer to the surface and more apparently accesible to study.“ (Csordas 1993: 148f) Als Beispiel führt Csordas (1999: 149) die Themenfelder Krankheit / Gesundheit an, in welchen Körperlichkeit vor allem in Bezug auf Dysfunktionen und Verletzungen stark thematisiert und problematisiert wird.

Sporting embodiment

Gerade die Phänomenologie bietet ein breites Spektrum und einen großen Rahmen dafür, den Leib, zu analysieren und zu beschreiben. In phänomenologischen Konzepten und jener Zugangsweise zur Forschung ist implizit ein Interesse für das menschliche Bewusstsein und wie es zu leiblichem wird (*embodied consciousness*), Intentionalität, sowie für das Wahrnehmen und (körperliche) Erfahren in und von Zeit und Raum. Besonders Intentionalität (siehe Abschnitt 2.3.4) ist ein Schlüsselkonzept für Studien in sport-orientierten Forschungsfeldern, denn Wahrnehmung ist untrennbar mit Bewegung

verbunden und diese wird von Intentionalität begleitet. Beide stellen zentrale Elemente einer Erfahrung im Sport (*sporting experience*) dar (vgl. Allen-Collinson 2009: 284).

Sport ist eine multidimensionale Erfahrung und erfordert einen offenen, evokativen, emotionalen und sinnlichen Zugang (vgl. Sparkes 2009: 32). Die Phänomenologie ermöglicht diesen und bringt die Reflexion bzw. genügend empathisches Verständnis dafür mit, wie es sich anfühlt, ein trainierender und/oder sportlicher Körper zu sein. Bedeutung wird im Körper gefühlt und kann eine Quelle von Gedanken und Wörtern werden, die auf etwas Größeres verweisen (vgl. Allen-Collinson 2009: 292). Besonders Merleau-Pontys existentialistischer Zugang wurde und wird häufig für Sport-Studien herangezogen, da sein Interesse an *embodied consciousness*, Wahrnehmung und Intentionalität, sowie die Art und Weise „in which we experience lived time-space“ für phänomenologisch inspirierte Forschung in sportlichen Feldern adäquat scheinen (vgl. Allen-Collinson/Hockey 2010: 332).

In den Sozialwissenschaften wurde erst relativ spät begonnen *embodiment* in Verbindung mit Sport – *sporting embodiment* - bzw. die sensorische Dimension von Sport anzusprechen, insbesondere auf einem phänomenologischen Level. Exemplarisch seien hier die Arbeiten von Hockey/Allen-Collinson (2007), Sparkes (2009), Allen-Collinson/Hockey (2010) aufgeführt. Gleichzeitig mit dem aufkeimenden Interesse an *sporting embodiment* begann sich auch eine Anthropologie der Sinne⁴ zu entwickeln. Allen-Collinson und Hockey (2010) sind bestrebt, den (sportlichen, trainierenden) Körper und Leib in die wissenschaftliche Betrachtung (wieder) vermehrt einzubeziehen, da sie die Beschäftigung mit kulturellen und subkulturellen Konstruktionen des Körpers als nötig und wichtig für Forschungszwecke erachten, wobei sie eine Unter-Theoretisierung der Materialität und der Erfahrungen des Leibes (*lived body*) zu vermeiden suchen (vgl. Allen-Collinson/Hockey 2010: 331). Auch Sinclair (2005: 90f) verspürt „a desire not to drown bodies in a sea of abstraction“, sondern will den Fokus auf das Hier und Jetzt legen, auf die greifbare Realität des Körpers. Ihre Absicht ist, den Körper in den Prozess einer reflexiv-wissenschaftlichen Arbeit zu inkludieren und Wissenschaftler(innen) aufzufordern, den Körper verstärkt einzubeziehen.

Als Beispiele für Ethnographien in sportbezogenen Studien seien hier Masciotra et al. (2001) zur Distanzierung und Koordination in Raum und Zeit, Spencer (2009) zu körperlichen Veränderungen in der Kampfkunst (*martial arts*), Samudra (2008) zu kinaesthetischen Erfahrungen in dem chinesisch-indonesischen Selbstverteidigungssystem Silat Bungau Puthi und Morley (2001) zur Atem-Kontrolle bei Yoga practice genannt.

⁴ Zu einer Anthropologie der Sinne siehe exemplarisch Howes (1991).

2.3.2 *Lived body*

Besondere Bedeutung in der Phänomenologie hat, wie bereits angedeutet wurde, der *lived body*, der Leib. Der Begriff Leib stammt von dem indogermanischen Wort *leip* ab, auf welchen wiederum die deutschen Wörter ‚bleiben‘ und ‚leben‘, aber auch das englische *life* (das Leben) zurückgehen. Der Ursprung des Wortes ‚Körper‘ liegt im Lateinischen bei dem Wort *corpus*. Die Unterscheidung zwischen Körper und Leib stammt ursprünglich aus dem deutschsprachigen Raum, wird allerdings auch für kulturvergleichende Studien verwendet. Im anglophonen Diskurs wird der Begriff *lived body* gebraucht (vgl. Hauser 2006: 3).

„Während sich der Begriff des Körpers auf die sichtbar materielle, fleischliche Substanz des Menschen bezieht (also den „objektivierten“ Leib), verweist der Begriff des Leibes auf die subjektiv spürbare Dimension des Körpers, wie sie der in seiner Lebendigkeit wahrnehmende, empfindende Mensch verspürt.“ (ebd.)

Durch den subjektiven Leib als Verbindung stehen Geist, Körper und Welt in einer ständigen fließenden und dynamischen Beziehung zueinander. Erst diese dynamischen Verbindungen und Interaktionen geben dem *lived body* dahingehend die besondere Bedeutung der phänomenologischen Forschung, als in der Phänomenologie die Trennung von Körper und Geist überwunden werden soll (vgl. Allen-Collison 2009: 280).

2.3.3 *Reversibilität*

In engem Zusammenhang mit dem Körper und eigen-leiblichen Erfahrungen steht ebenso das Konzept der Reversibilität. Dieses wurde von Merleau-Ponty entwickelt und findet seither in der Phänomenologie insbesondere in der Phänomenologie von *sporting experience* häufig Anwendung (Allen-Collinson/Hockey 2010: 336). Der Name Reversibilität basiert auf dem aus dem Lateinischen stammenden Adjektiv „reversibel“, welches „umkehrbar“ bedeutet. Nun besagt die Reversibilität nach Merleau-Ponty, dass die menschliche Sinneswahrnehmung reversibel, umkehrbar ist: Berührt ein Mensch ein Objekt oder eine Oberfläche wird er im selben Moment in gleicher Weise von diesem/dieser berührt. Zusätzlich wird mit Reversibilität auch auf die Relation der erfahrenden Person zu anderen Teilnehmer(inne)n der Erfahrung und zur Umwelt verwiesen. Gerade in einem sportlichen Feld spielen all diese Faktoren – Umwelt, (sportliches) Equipment und Menschen, mit denen die Erfahrung geteilt wird – eine große Rolle für die Erfahrungen, welche in diesem gemacht werden (vgl. Allen-Collinson 2009: 283). Die Berührung und das Berührt-Werden sind verflochten und ineinander verwoben „to preserve the distinction between sensing and being sensed while also maintaining the mutually constitutive relation between these active and passive aspects of the human body“ (Morley 2001: 78).

2.3.4 Intentionalität

Auch der Begriff Intentionalität oder *intentionality* spielt eine wichtige Rolle für die Wahrnehmung der Dinge und die Erfahrungen, die ein Mensch in bestimmten Situationen macht, denn erst die Intentionalität ermöglicht die Wahrnehmung eines Objektes als Phänomen (vgl. Allen-Collinson 2009: 287). Dies erklärt, warum verschiedene Menschen – objektiv betrachtet – anscheinend gleiche Umweltbedingungen, Ereignisse und Dinge völlig unterschiedlich wahrnehmen können. Beschrieben werden kann die Intentionalität als

„[...] tending toward the world, a taking up of the world, a sense of intentional threads that trace the connections between ourselves and our worlds, an image of perception as tracing an intentional arc through the world – all meant to convey a sense of existential meaning beyond representational meaning.“ (Csordas 1999: 147)

Intentionalität bedeutet in anderen Worten, dass Bewusstsein immer ein Bewusstsein *von* etwas ist und dadurch intentional, gerichtet *auf* oder orientiert *an* etwas oder jemandem ist. Ebenso verhält es sich mit Emotionen, welche ebenso immer *auf* etwas gerichtet und somit intentional sind. Hat ein Mensch zum Beispiel Angst, ist dies immer eine Angst *vor* etwas, so unklar und verschwommen der Gegenstand oder die Ursache der Angst auch sein mag (vgl. Csordas 1999: 147, Hervorhebung nach dem Original).

Merleau-Ponty bezeichnet eine körper-basierende Intentionalität als *motor intentionality*. „[T]o move one’s body is to aim at things through it; it is to allow oneself to respond to their call, which is made upon it independently of any representation.“ (Merleau-Ponty 1962 zit. nach Dreyfus 1996: 13) Diese motorische Intentionalität ermöglicht es den Menschen, sich leichter auf die Welt und die Dinge einzulassen und so ein körperlich erfahrbares Disequilibrium zu vermeiden. Auf dieses dem Menschen inhärente Streben nach Equilibrium wird in Abschnitt 2.3.6. *Streben nach dem Gleichgewicht* näher eingegangen.

2.3.5 Intersubjektivität

In der Phänomenologie spielt die subjektive Wahrnehmung eines Phänomens eine zentrale Rolle. Da häufig allerdings nicht nur ein Subjekt, sondern zwei oder mehrere an einer Situation beteiligt sind bzw. Erfahrungen machen, ist ebenso die Intersubjektivität ein fundamentales phänomenologisches Thema. Auch in anthropologischen und sport-orientierten Forschungen ist diese relevant und zumindest implizit häufig in diesen zu finden: Zu Intersubjektivität kommt es zum Beispiel in klassischen anthropologisch erforschten Situationen wie Ritualen: in der Interaktion zwischen Heiler(in) und Natur, zwischen Heiler(in) und Patient(in), oder zwischen Ethnograph(in) und Heiler(in) (vgl. Katz/Csordas 2003: 278).

Ein Subjekt ist intersubjektiv in dem Sinne, als der eigene Körper und die *lived bodies* der anderen Subjekte in einer kommunikativen Reziprozität ko-existieren. Dies bedeutet, dass die Grenzen zwischen dem Selbst und den anderen unklar und verwoben sind (vgl. Engelsrud 2005: 269). Merleau-Ponty hält zu diesem Thema fest: „Regardless of whether it is a question of the body of another or my own body, I can only get to know the human body by living it[.]“ (1994: 169 zit. nach Engelsrud 2005: 269)

2.3.6 *Streben nach dem Gleichgewicht*

Von besonderer Bedeutung sind die beiden Konzepte *intentional arc* und *maximum grip*, welche einander bedingen. Keines der beiden Konzepte erfordert eine bestimmte Größe oder Form des Körpers, noch eine spezielle *body function* (vgl. Dreyfus/Dreyfus 1999: 103).

Intentional arc meint die enge Verbindung zwischen Körper und Welt bzw. dass der aktive Körper gewisse Fertigkeiten (*skills*) benötigt, um in dieser zu bestehen. Ebenso bedeutet *intentional arc*, dass Wahrnehmung und die Ausübung einer Fertigkeit einander bedingen (vgl. Dreyfus/Dreyfus 1999: 103) und kann auch als „feedback loop between the embodied agent and the perceptual world“ (Dreyfus 1996: 8) bezeichnet werden. In der Welt sind einerseits *embodied skills* notwendig um mit Dingen und Situationen, mit denen ein Mensch konfrontiert ist, umgehen zu können und andererseits bestimmen die Fertigkeiten, welche Dinge und Situationen im Leben eines Menschen auftauchen, wie diese wahrgenommen werden und welche Reaktion sie erfordern (vgl. Dreyfus/Dreyfus 1999: 105). Der Mensch ist in dem Fall aber nicht als jemand zu verstehen, der sich außerhalb einer Situation befindet und bloße Zuschauer ist, sondern nimmt diese Situation wahr und erkennt sofort, welche Handlung erforderlich ist: „The agent does not merely receive input passively and then process it. Rather, the agent immediately sees things from some perspective and sees them as affording a certain action“ (Dreyfus 1996: 8). Näheres zur Aneignung und Vermittlung von *skills* wird in Kapitel 5.2. dargelegt.

Maximum grip bedeutet, dass Menschen immer bestrebt sind, mit ihrer speziellen Situation und der Welt in dem jeweiligen Augenblick im Einklang zu sein. Wenn ein Mensch zum Beispiel einen Gegenstand betrachtet, versucht er automatisch und ohne darüber nachzudenken, die beste Distanz dazu einzunehmen, um sowohl den Gesamteindruck des Dinges sehen, aber gleichzeitig auch die einzelnen Teile bzw. Details erfassen zu können. In anderen Worten: „When grasping something, we tend to grab it in such a way as to get the best grip on it.“ (Dreyfus/Dreyfus 1999: 113) Verläuft eine Situation in einer optimalen Körper-Umwelt-Beziehung, dann ist Teil der Erfahrung, dass uns die Handlung einen Schritt näher zum Optimum der Situation bringt und somit die „Spannung“ der Situation vermindert

wird (vgl. ebda: 111). Wenn die (tägliche) Bewältigung von Situationen erfolgreich verläuft, erfährt der Mensch eine Art *flow*⁵. Das Phänomen des *flow* ist ein im Sportbereich bekanntes und gängiges und bedeutet ein völliges Aufgehen im Moment, so dass weiteres Nachdenken nicht mehr erforderlich ist und z.B. Alltagsprobleme und Sorgen in den Hintergrund treten. Die Aktivität ist dann völlig eingestellt auf bzw. angepasst an die Anforderungen der Situation (vgl. Dreyfus/Dreyfus 1999: 111).

2.4 Methoden der Phänomenologie

Der Phänomenologie als wissenschaftliche Strömung ist keine Methode zuzuordnen, die als einzig gültige betrachtet wird. Wie in Heidegger (2011 [1962]: 27) festgehalten, ist die Phänomenologie eher als methodologische Konzeption zu verstehen: „Der Ausdruck >>Phänomenologie<< bedeutet primär einen *Methodenbegriff*. Er charakterisiert nicht das sachhaltige Was der Gegenstände der philosophischen Forschung, sondern das Wie dieser.“

Dies bedeutet für eine(n) Forscher(in), sich eine umfassende Weltsicht anzueignen und in erster Linie mit einer phänomenologischen Einstellung an die Forschung heranzugehen (vgl. Quay 2004: 6). Es gibt keine vorgeschriebenen Techniken oder Prozeduren, an die es sich ausschließlich zu halten gilt – in eine Forschungsarbeit können und sollen auch Erfahrungen, die der eigene Körper während dieser macht, miteinbezogen werden, sowie eventuelle „Bauchgefühle“ als Indikatoren für eine innere Präzision der Interpretation zugelassen werden, um somit Körperlichkeit in die Methode einzubringen (vgl. Csordas 1999: 149, Hervorhebung hinzugefügt). Das Ziel, reichhaltige, detaillierte, tiefe und texturierte Beschreibungen zu subjektiven Erfahrungen zu schaffen kann durch die Anwendung jeglicher Methode erreicht werden (vgl. Allen-Collinson 2009: 287).

Dennoch gilt die sogenannte *epochē* als Basis einer phänomenologischen Forschung, welche häufig auch als eine Methode dieser bezeichnet wird. Der Begriff stammt aus dem Griechischen und heißt übersetzt ‚sich enthalten‘, ‚stoppen‘ oder ‚Distanz wahren von‘ (vgl. Allen-Collinson 2009: 286). *Epochē* wird häufig auch als Einklammerung⁶ (*bracketing*) oder (phänomenologische) Reduktion (*reduction*) bezeichnet und meint das bewusste Ausklammern jeglichen Vorwissens über das zu untersuchende Phänomen, sowie jeglicher Vorurteile. Es bedeutet außerdem die Aufhebung von für gegeben gehaltenen Annahmen, Vorstellungen, Zweifeln über die Existenz der Welt und ihrer Objekte, um die Kernpunkte eines Phänomens herauszufiltern und zu der Sache an sich zurückzukehren (vgl. Morley

⁵ zum Flow-Phänomen siehe Csikszentmihaly (1992)

⁶ Eine interessante Diskussion des Themas *bracketing* als Forschungsmethode ist nachzulesen in Gearing (2004).

2001: 73; Allen-Collinson 2009: 281, Allen-Collinson/Hockey 2010: 335f). Um jene das Phänomen betreffende Aspekte auszuklammern, bedarf es einer kritischen Selbst-Reflexion durch den/die Forscher(in), obschon in jedem Fall ein vollständiges Ausblenden der eigenen kulturellen und sozialen Einbettung des Verständnisses und der Beschreibungen von Dingen von vielen Wissenschaftler(inne)n als Unmöglichkeit anerkannt wird. Immerhin kann ein Mensch nicht außerhalb des kulturellen Referenzbereichs, zu welchem auch Sprache und Sprachstruktur gehören, stehen. Ein komplettes Ausblenden jeglichen Vorwissens würde zudem auch Wahrnehmung und somit Erfahrung unmöglich machen. Dennoch liegt es bei dem/der Forscher(in) sein/ihr jeweils Bestes tun, sich reflexiv seiner Annahmen und Standpunkte bewusst zu werden, Erfahrungen zu machen und diese offenzulegen. In jedem Fall ermöglicht *epochē* einen selbst-kritischeren und reflexiveren Zugang zur Forschung und zum Feld und kann zu (unerwarteten) aufschlussreichen Erfahrungen seitens des/der Forschers/Forscherin führen (vgl. Allen-Collinson 2009: 286).

3 ‚Anthropology of the body‘ – ein geschichtlicher Abriss

Die Entwicklung des Körpers als Thema in der Kultur- und Sozialanthropologie stellt sich als recht abwechslungsreich dar, durchwegs ist allerdings erkennbar, dass dem Körper mehr Aufmerksamkeit zuteil wird. Das folgende Zitat von Csordas (1999: 186f) fasst die Geschichte des Körpers in der Anthropologie bereits sehr treffend zusammen:

„In sum, the body’s career in anthropology has been on an upswing. From an early anonymity as a taken-for-granted background feature of social life, it emerged first as an explicit topic of anthropological research, then as a problem as its cultural and historical instability as a natural object became increasingly evident. Later, embodiment presented itself as an opportunity for reformulating previous interpretations and rethinking fundamental concepts of culture and self. Through the 1990s the problem posed by the body of the relation between representation and being-in-the-world has been an increasingly prominent site at which anthropologists have become engaged in the wider interdisciplinary discourse of the human sciences. On a wide variety of fronts, the body continues to advance.“ (Csordas 1999: 186f)

Lange Zeit wurde der Körper scheinbar gänzlich aus sozialwissenschaftlichen Forschungen ausgeblendet. Seiner Rolle für eine Gesellschaft bzw. für das soziale Leben wurde kaum bis keine Beachtung geschenkt, er wurde be- und abgemessen, teilweise tabuisiert und seiner Leistung wurde im Vergleich zu geistiger eine mindere Rolle in der Gesellschaft eingeräumt (vgl. Abraham 2002: 15). „The majority researchers have in effect simply „bracketed“ [the body] as a black box and set it aside“ (Lock 1993: 133) und so wurde der Körper auch in anthropologischen Arbeiten häufig als selbstverständlich angesehen oder gar übersehen (vgl. Low 2003: 16). Zwar war der Körper in kultur- und sozialanthropologischen Forschungen implizit immer vorhanden oder wurde als zu bemessendes Objekt gesehen,

doch stellte er sich nicht als zu thematisierendes Problem dar und die Behandlung des Körpers ging über einfache Beschreibungen von Körperteilen, exotischen Körperpraktiken, wie Lippenpflöcken, Beschneidungen, Tattoos und Kostümen (vgl. Csordas 1999: 172) oder die Betrachtung als ‚Opfer‘ von Krankheiten bzw. als Objekt in Heilungsritualen (vgl. McCallum 1996: 364) selten hinaus.

3.1.1 Körper-Anthropologie

Bereits im 17. und 18. Jahrhundert beschäftigten sich Anthropolog(inn)en mit dem menschlichen Körper, doch wurde dieser in der damaligen Zeit häufig als gegebene Tatsache angenommen und „natürlicherweise“ eher den Naturwissenschaften zugeordnet (vgl. Lock 1993: 134). Anthropolog(inn)en waren damals hauptsächlich daran interessiert, den physischen menschlichen Körper zu klassifizieren bzw. in verschiedene Spezies einzuteilen (vgl. Synnot/Howes 1992: 148). Zuvor hatte René Descartes (1596-1650) die als ‚cartesianischer Dualismus‘ bekannte Trennung von Körper und Geist postuliert, und wurde damit zum – nicht unumstrittenen – Hauptvertreter einer dualistisch-mechanistischen Auffassung des Menschen (vgl. Jaspers 1966: 5). In Descartes’ Aussagen *Cogito, ergo sum* und *Ego sum, ego existo* ist ein ‚Ich‘ implizit, welches ausschließlich für das Denken zuständig ist und als *res cogitans* bezeichnet wird. Diese denkende Substanz, welche völlig vom rein körperlichen Sein getrennt ist, kein Attribut der Körperlichkeit auf sich beziehen. Es ist somit von allen materiellen Dingen getrennt, so wird auch der Körper den *res extensa* zugerechnet (vgl. ebda: 13ff). Die Annahme, dass der Geist völlig vom Körper zu trennen und dass der Körper eine „Maschine“ sei, war in der philosophischen Wissenschaft der damaligen Zeit weit verbreitet. „The physical body, therefore, rather than metaphysical speculation, had become the clue to the understanding of Homo sapiens.“ (Synnot/Howes 1992: 149)

Weniger philosophisch beschäftigten sich Johann Friedrich Blumenbach (1752-1849), welcher als wesentlicher Gründer einer *physical anthropology* in Europa gilt, Paul Broca, Gustave le Bon und Edward Tylor mit dem Körper. Blumenbach verstand die Anthropologie als die Wissenschaft des Körpers und der Körper war für ihn von höchstem Rang. Er differenzierte den Menschen klar von den Affen, versuchte fünf menschliche Rassen zu definieren und beeinflusste mit seinen Werken und der von ihm etablierten Kraniologie spätere Anthropolog(inn)en auf der ganzen Welt (vgl. Synnot/Howes 1992: 149ff). In dieser Periode der *physical anthropology* werden zahlreiche kraniologische und anthropometrische Methoden entwickelt: unter anderem wurden die Kopfform, kraniale Kapazitäten, das Gewicht des Gehirns, der Nasenindex be- und gemessen.

Nachdem nun die Körper als biologische Objekte eingehend bemessen worden waren, konzentrierten sich die Forscher(innen) vermehrt auf die Sinne (vgl. ebda: 152). Von besonderer Bedeutung für die Initiierung einer Anthropologie der Sinne war die Torres Strait Expedition (1898-1899) als erste britische ethnologische Expedition, bei der die Forscher(innen) der Expedition sich nicht nur die äußerliche Erscheinung der angetroffenen „Primitiven“ interessierten, sondern auch bezüglich Sinneswahrnehmungen, Farbenblindheit, Lichtrezeption und Schmerzempfindlichkeit forschten (vgl. ebda 152). Von großem Einfluss waren ebenso die Werke von Franz Boas (1888, 1909), sowie von seinen Schülerinnen Margaret Mead (1928, 1930) zu Sexualität und Erwachsenwerden in Neu Guinea und Ruth Benedict (1934) zu Emotionen, Tod, Eifersucht und inter-personalen Relationen (vgl. ebda 154ff).

3.1.2 *Towards an Anthropology of the body*⁷

Zu den ersten Anthropolog(inn)en, die sich explizit über das reine Bemessen des Körpers und das Beschreiben von Körperritualen hinwegsetzten gehören die beiden Schüler von Emile Durkheim Robert Hertz (1882-1915) und Marcel Mauss (1872-1950), sowie Arnold van Gennep (1873-1957). Hertz beschäftigte sich mit der Symbolik und Polarität der Hände (1960 [1909]), van Gennep (1960) mit Liminalität, Ritualen, Initiationen und *rites de passage* (vgl. Synnot/Howes 1992: 153f).

Bis zum Ende der 1960er Jahre wurde Körper als „selbstverständlicher“ Hintergrund vorausgesetzt, es wurde angenommen, dass sich das soziale Leben im Körper manifestiert und implizit bleibt. Später richtete sich die Aufmerksamkeit den Körper betreffend vor allem auf non-verbale Kommunikation, Gestik, Kinesik und Proxemik. Es wurde also eher Sprache als Model herangezogen und Analogien zur Linguistik verwendet, um verschiedene Arten der Sprachen des Körpers zu erforschen, anstatt sich auf Körperlichkeit an sich zu konzentrieren (vgl. Csordas 1999: 176). Exemplarisch seien hier Werke wie *The Silent Language* von Edward T. Hall (1959), *Non-Verbal Communication* von Robert Hinde (1972) und *The Body as a Medium of Expression* von Benthall und Polhemus (1975) genannt (vgl. Blacking 1977: 1f). Diese Werke werden mittlerweile selten in Bezug auf Körperanthropologie zitiert, doch trugen sie erheblich zu den ersten Formulierungen der *anthropology of the body* bei.

Mit den 1970er Jahren wurde diese *anthropology of the body* ein explizites, eigenständiges Thema. Blacking (1977) und Polhemus (1978) mit den ersten Anthologien

⁷ Diese Überschrift wurde in Anlehnung an Blackings (1977) Artikel „Towards an anthropology of the body“ gewählt.

einer *Anthropology of the body*, sowie Vlahos (1979), welcher eine erste Übersicht verfasst hat, haben besondere Bedeutung für diese Entwicklung. Des Weiteren trugen Mary Douglas (1966, 1973) und Nancy Scheper-Hughes/Margaret Lock (1987) erheblich dazu bei, dass der Körper-Geist-Dualismus aufgehoben wird (vgl. Csordas 1999: 176): Mary Douglas (1973: 93) entwarf, die Konzeption der *two bodies*, dem physischen und dem sozialen Körper. Für Douglas trägt der Körper große soziale Bedeutung und jede Kultur wählt aus einem Spektrum an möglichen Symbolismen aus. „The social body constraints the way the physical body is perceived.“ (zit. nach Blacking 1977: 4) Margaret Lock und Nancy Scheper-Hughes (1987: 7) gehen noch einen Schritt weiter als Mary Douglas. Sie greifen deren Konzeption auf und erweitern diese: *individual body*, *social body* und *body politic*. Durch diese Konzeption erhält der Körper mehrere (Betrachtungs-)Ebenen und so wird früheren Dichotomien, wie der unter anderen von Descartes postulierten Trennung von Körper und Geist, entgegengewirkt (vgl. Scheper-Hughes/Lock 1987: 10).

3.1.3 Umdenken des Körper-Verständnisses

„The re-writing of anthropology continues, therefore, but perhaps with the body closer to the heart.“ (Synnott/Howes 1992: 157) Nicht lange nachdem der Körper als Thema in der Anthropologie aufkam, wurde er bereits in ein theoretisches Problem transformiert. Wissenschaftler(innen) diverser human- und sozialwissenschaftlicher Strömungen werden durch Reformulierungen des Grundverständnisses des Körpers beeinflusst; zum Beispiel durch Michel Foucault mit seinen Werken zu Institutionen (1973, 1977) und zur Natur der Sexualität (1978, 1985, 1986). Außerdem haben Pierre Bourdieu (1977, 1984, 1990) mit seinen Arbeiten zu ‚Praxis‘ und Habitus, sowie Maurice Merleau-Ponty (1962, 1994) zu Wahrnehmung und *embodiment* großen Einfluss auf die Entwicklung der *anthropology of the body*. Ebenso haben das Aufkommen von vermehrt feministischen Arbeiten und die Politisierung von Feminist(inn)en Auswirkungen auf die wissenschaftlichen Debatten (vgl. Lock 1993: 136). Beispiele für Letzteres sind die Analyse von Judith Butler (1990, 1993) von *gender* hinsichtlich Performativität und die Studie von Donna Haraway (1991, 1997) zur Wechselwirkung von *gendered bodies* und Technologie (vgl. Csordas 1999: 178), sowie Emily Martins Werk „The Woman in the Body: A Cultural Analysis of Reproduction“ (1989).

Mit den 1980er Jahren kommt es im theoretischen Diskurs zu einer radikalen Wendung und dadurch rückt der Körper ins Zentrum der sozialen Theorien. Der Körper wird als ‚Prozess‘ gesehen, nicht mehr als rein physikalisches, passives ‚Ding‘, keine *tabula rasa*, in welche die Gesellschaft ihre *Kodes* einprägt. Vielmehr lebt der Körper aktiv in der Welt und ist eine Quelle intersubjektiver Betätigung (vgl. Horne 2007: 87).

„The contemporary cultural transformation of the body can be conceived not only in terms of revising biological essentialism and collapsing conceptual dualities, but also in discerning an ambiguity in the boundaries of corporeality itself.“ (Csordas 1999: 179)

Csordas (1990) schlägt aufbauend auf den Werken von Maurice Merleau-Ponty und Pierre Bourdieu *embodiment* als Paradigma und somit als Ausgangsprämisse für jegliche Themen vor (vgl. Lock 1993: 138). Sein Zugang impliziert, dass „the body is not an *object* to be studied in relation to culture, but is to be considered as the *subject* of culture, or in other words as the existential ground of culture.“ (Csordas 1990: 5, Hervorhebung im Original) Somit hat das radikale Umdenken den Körper betreffend auch Einflüsse auf das Verständnis von Kultur: Dadurch wird die Möglichkeit eröffnet, Kultur und ‚Selbst‘ von einem Standpunkt des Körpers und von *embodiment* aus zu betrachten. Der Körper wird als existentielle Bedingung für den Menschen und damit für Kultur gesehen – es kommt sozusagen zu einer Verleiblichung (vgl. Csordas 1999: 179).

3.1.4 Phänomenologie in der anthropologischen Forschung

Im vergangenen Jahrhundert war die phänomenologische Zugangsweise bei anthropologisch-ethnographischem Arbeiten nur marginal vorhanden bzw. beeinflusste anthropologische Werke nur implizit. So griff A. Irving Hallowell (1955) in Bezug auf sein eigenes Arbeiten in Ermangelung eines passenderen Begriffs auf den Ausdruck ‚phänomenologisch‘ zurück (Katz/Csordas 2003: 277), während Clifford Geertz (1973) die phänomenologische Soziologie von Alfred Schütz heranzog, um diese auf sein balinesisches Forschungsmaterial anzuwenden, wobei diese in seinen Werken aber nie ein zentrales Thema darstellte (vgl. Csordas 1993: 136). Bis in die 1980er, 1990er Jahre stand die Phänomenologie kaum im Zentrum der anthropologischen Forschung. Erst mit der sogenannten Krise der Ethnographie⁸, in welcher sich Anthropolog(inn)en (nach der Entkolonialisierung) mit der Kritik von Feldforschungsmethoden konfrontiert sahen, sowie Themen wie Authentizität, Macht(strukturen) diskutiert wurden, kam es zu einer Öffnung für die Phänomenologie. Csordas (1994), Merleau-Ponty, Foucault und Bourdieu, die den Körper in unterschiedlicher Art und Weise thematisierten, beeinflussten die damalige Diskussion (vgl. Katz/Csordas 2003: 277). So ist auch Unni Wikan (1991) in ihrer Beschäftigung mit dem balinesischen Emotionskonzept *feel-think* bestrebt, die anthropologische Forschung mit Emotionen und Erfahrung näher zusammen zu führen.

Werden in einer anthropologischen Forschung phänomenologische Ziele herangezogen, so wird dennoch häufig nicht explizit nach phänomenologischen Methoden, wie Reduktion

⁸ Zur Krise der Ethnographie siehe Clifford and Marcus (2010 [1985]).

oder *epochē*, gearbeitet oder ausdrücklich auf phänomenologische Denker verwiesen (Merleau-Ponty, Heidegger, Husserl). Ebensovienig wird ausschließlich mit den obenstehend beschriebenen Themen bzw. Konzepten, die häufig mit Phänomenologie verbunden werden, gearbeitet. Im anthropologischen Sinne werden die Worte *experiential* und *phenomenological* als Synonym verstanden und wahrscheinlich wird fast jede(r) anthropologische Forscher(in), der/die sich auch nur in geringem Ausmaß mit der Kategorie ‚Erfahrung‘ (*experience*) beschäftigt, sich als phänomenologisch arbeitend identifizieren oder von anderen Forscher(inne)n so bezeichnet werden (vgl. Katz/Csordas 2003: 277).

In diversen anthropologischen Arbeiten zur Phänomenologie wird versucht, eine kulturelle Phänomenologie zu entwickeln, für welche Konstrukte wie Csordas' *somatic modes of attention* und *embodied imagery* essentiell sind (vgl. Csordas 1999: 156). Diese kulturelle Phänomenologie wird charakterisiert „by recognizing the *epoche* in the moment of alterity, not only as otherness in the sense of encounter with other people(s), but as otherness in the sense of cultural difference that is alien, strange, uncanny.“ (Katz/Csordas 2003: 278) Bestimmt wird diese methodologische Ausprägung durch eine Betonung von *embodiment*, welches nicht nur auf die sensorische Erfahrung limitiert ist (vgl. Csordas 1999: 154). Phänomenologische Konzepte und die Arbeiten von phänomenologischen Philosophen spielen eine wichtige Rolle für anthropologische Forschungen (vgl. Katz/Csordas 2003: 278). Zumeist beschäftigen sich diese phänomenologisch inspirierten Forschungen mit rituellem Heilen, kollektivem Gedächtnis, Besessenheit und ähnlichem (ebd: 279f). Zu diesen Phänomenen siehe exemplarisch Geurts (2002).

4 Körper

„Human Beings have bodies.“ (Rohrer 2006: 1) Diese Aussage ist eine sehr einfache und augenscheinliche Wahrheit und dennoch wird die Tatsache, dass jeder Mensch einen Körper hat, besonders im alltäglichen Leben aber auch im wissenschaftlichen Arbeiten übersehen. Aus biologischer Sicht kann durchaus gesagt werden, dass ‚Körper‘ als lebendes biologisches System existiert, als generell voraussetzbare kompakte Einheit von Zellen und Organen, deren eigener Logik er folgt (vgl. Bette 1989: 49). Gerade in der Anthropologie ist es nun wichtig, ‚Körper‘ nicht nur auf die biologische Ebene reduziert zu betrachten und zu erforschen. Denn ‚Körper‘ ist weit mehr als nur seine biologisch-physische Existenz. Er stellt für den Menschen ein Mittel zum Begreifen und Vergegenwärtigen der Welt dar und ist ein Ort der Integration von Erfahrung und Wissen (vgl. Abraham 2002: 13, 44).

Der Körper ist für jeden einzelnen Menschen wichtig, jeder von uns (ge)braucht ihn täglich, obwohl wir uns unseres Körpers, wie eingangs beschrieben, nicht immer vollständig

bewusst sind. Rohrer verbildlicht dieses Phänomen anhand des Beispiels, dass sich Menschen ihres Körpers solange nicht bewusst sind, bis sie alltägliche Verrichtungen unter ungewohnten Bedingungen ausführen müssen. So kehrt der Körper erst in die Wahrnehmung zurück, wenn ein Mensch Handgriffe im Dunkeln verrichten muss (vgl. Rohrer 2006: 1). Dadurch, dass dieser Mensch sich nicht darauf verlassen kann, dass er die Welt sieht, muss er auf seinen Körper hören und die Welt sozusagen erspüren. Besonders im Sport steht der Körper allerdings offensichtlich im Mittelpunkt des Interesses: Er wird bewegt, trainiert, angestrengt und wieder entspannt. Wird der Körper ignoriert und werden seine Zeichen und Signale missachtet, kann dies zu körperlichen, aber auch psychisch-seelischen Schwierigkeiten führen, wie Blechner (2010: 30) festhält: „Your body is the center of experience. [...] Enjoy it. Ignoring your body can cause you difficulties.“

Der Körper besitzt eine materiale Eigenständigkeit und reagiert im Rahmen seiner Möglichkeit und Grenzen auf die Umwelt und deren Reize. Gleichzeitig ist Körper in seiner Materialität kulturellen Einflüssen ausgesetzt, ein Produkt dieser Einflüsse und daher nur kulturspezifisch wahrnehmbar (vgl. ebda. 2002: 35). Der Körper ist somit ein kulturelles und historisches Phänomen, ebenso wie ein biologisch-materielles (vgl. Csordas 1999: 144).

4.1 Körper haben – Leib sein

Wie bereits obenstehend ausgeführt, wird – gerade in der phänomenologischen Forschung – zwischen Körper und Leib differenziert, wobei der Leib in der Phänomenologie eine besondere Rolle spielt.

Jeder Mensch *hat* einen Körper – dieser ist sein eigener und stellt die Quelle jeglicher Erfahrung für ihn dar. In der Folge ist jede Person für den jeweils eigenen Körper zuständig und verantwortlich. Zugleich *ist* der Mensch auch sein Körper, ist der eigene Leib. In der philosophischen Anthropologie von Helmut Plessner (1975) wird dieses ‚Körper haben‘ und ‚Leib sein‘ die exzentrische Positionierung des Menschen genannt: Der Mensch ‚ist‘ sein Leib und ‚hat‘ einen Körper (Gugutzer 2001: 74)

‚Leib sein‘ heißt die biologisch-organische Existenz, die Glieder, die Wahrnehmungsorgane, die Körperteile in Zusammenhang mit dem Sein „im Hier-und-Jetzt, das heißt, zuständig zu sein.“ (Gugutzer 2001: 74) Der Leib existiert ‚hier‘ und ist ebenso notwendigerweise ‚jetzt‘, er kann nie ‚vergangen‘ werden (vgl. Merleau-Ponty 1962: 169). Wie durch die in Gugutzers Ausdruck „Hier-und-Jetzt“ angedeutete temporale Komponente, sind im Leib gleichzeitig auch Raum und Zeit verankert. Abstrakt betrachtet bedeutete dies, dass ein Mensch, der seinen Körper verliert, sich auch nicht mehr in Raum und Zeit zurechtfinden kann. Er wüsste nicht mehr, wo und wann er ist (vgl. Klein/Maier 1984: 117).

Der Leib, welcher im Gegensatz zum medizinischen, materiellen, physischen Körper gesehen wird, untermauert das persönliche Leben ebenso wie die unpersönliche oder objektive Dimension der Natur, aus welcher der Mensch stammt und deren Teilnehmer er ist. Somit kann der Leib als „embodied consciousness, a nexus between the twin roles of the active agent of perception and the passive object of perception by others“ (Morley 2001: 74) bezeichnet werden. Dieser Nexus kann nicht in Subjekt und Objekt oder Selbst und Welt aufgespalten werden, sondern ist ein unveränderliches Fundament (vgl. ebda.: 74). Sinn und Bedeutung erfährt der Leib bzw. drückt dieser aus dadurch, dass er in reziproker Beziehung zur Umwelt steht. Jedes Subjekt existiert demnach in einer kommunikativen Beziehung zu allem in der Welt (vgl. Engelsrud 2005: 269).

„Körper haben“ dagegen bedeutet, dass der Mensch den Körper als Gegenstand zu gebrauchen lernen muss, um diesen als instrumentelles oder expressives Medium einzusetzen. Dies impliziert die Fähigkeit des Individuums zur reflexiven Selbstdistanzierung (vgl. Gugutzer 2001: 74). Der Körper, den der Mensch ‚hat‘ ist die biologische, physische, materielle Basis für den Leib (vgl. Morley 2001: 74). Der Körper hat jedoch auch große Bedeutung für und ist geformt durch das soziale Umfeld und (sub)kulturelle Einflüsse (vgl. Low 2011: 11). Er hat die Funktion, die (sub)kulturellen Traditionen, sowie Gedanken und Wissen aufzunehmen, zu akkumulieren und zu speichern (vgl. Csordas 1993: 136).

Die Aufspaltung in Körper und Leib ist jedoch nur theoretisch-abstrakt möglich. Im realen alltäglichen Leben sind Körper und Leib ineinander verschränkt. Der Mensch kann sich nicht aussuchen, mal den einen, mal den anderen Aspekt zu leben - Körperhaben und Leibsein sind beide in seiner menschlichen Existenz implizit (vgl. Gugutzer 2001: 73; 75). Auch Bryan Turner (2008: 55) vertritt mit dem Satz „I both have and am a body“, die Ansicht, dass Menschen ‚Körper haben‘ und gleichzeitig ‚Körper sind‘. Diese Zweiseitigkeit bedeutet, dass „[h]uman beings are embodied and everyday life [is] dominated by the details of corporeal existence“ (Low 2011: 11).

4.2 Körper im sozialen Umfeld

„Was dem Körper geschieht, geschieht auch dem Leben. [...] Wie wir unseren Körper erleben, so erleben wir die Welt.“ (Keil/Maier 1984: 110; 118) Dieses Zitat drückt aus, dass der Körper und sein Umfeld eng miteinander verknüpft sind, einander bedingen und beeinflussen. Der Körper wird von seinem sozialen Umfeld geprägt und ist mit dem sozialen Handeln, sowie mit der damit zusammenhängenden Emotionalität eng verschränkt. Dies zeigt sich in symbolhaften, häufig gebrauchten Phrasen der Alltagssprache:

„Egal, ob ich verschnupft bin, alles in mich hineinfresse, mir etwas schwer im Magen liegt, mir etwas an die Nieren oder unter die Haut geht, ich weiche Knie bekomme [...], es mir das Herz zerreißt, den Atem verschlägt oder wenn der Mensch generell lernen muß, auf eigenen Beinen zu stehen.“ (Klein 1984: 12)

Im Körper verzeichnet der Mensch seine Subjektivität und mit ihm eignet er sich über seine eigene Lebensgeschichte auch die Gesellschaftsgeschichte an, verleibt sich die Umwelt ein (vgl. Keil/Maier 1984: 113). Durch die soziale Praktik sind Körper und Gesellschaft somit ineinander verwoben, weshalb der Körper nicht nur ein funktionales, trainierbares Etwas ist, sondern auch Geschichte, Biographie und Gefühle des Menschen transportiert (vgl. Alkemeyer 2004: 56; Kalmbach/Klein 1984: 132). Beeinflusst wird der Körper bzw. der Mensch nicht nur durch (sub-)kulturelle Einflüsse an sich, sondern im Speziellen auch durch die Medien, welche heutzutage sehr großen Raum im Leben der Menschen einnehmen. Der Körper wurde gleichzeitig damit, dass er einerseits in ein kulturelles und wissenschaftliches Abseits gerückt wurde und kaum Forschungen auf diesen bezogen vorgenommen wurden, immer wieder ‚neuentdeckt‘, aufgewertet und in den Hauptfokus des Interesses gerückt (vgl. Abraham 2002: 15). Diese große gesellschaftliche Aufmerksamkeit erhält er vor allem in medialen Berichten, wissenschaftlichen Forschungen und Diät- und Fitnesszeitschriften.

Die obenstehenden Ausführungen lassen erkennen, dass sich der Körper in Interaktion mit seinem Umfeld durch die Welt bewegt. Auf den ersten Blick scheinen Bewegungen des Körpers vorerst nichts anderes zu sein, als Veränderungen dessen Lage in Raum und Zeit. Doch ist ersichtlich, dass Bewegungen nicht vom isolierten Individuum aus verstanden werden können, sondern nur in Beziehung zu dessen Umfeld. Die Lage des Körpers im gesellschaftlichen Raum ist von Bedeutung, denn „Körperhaltung ist Haltung zur Welt“ (Keil/Maier 1984: 110). In der Folge schlagen sich die Lebensgeschichte und das Verhältnis einer Person zum Leben im Körperausdruck und im Krperumgang nieder (vgl. Kalmbach/Klein 1984: 132). Durch die Bewegung in Raum und Zeit wird dem/der Akteur(in) somit die in Kapitel 2.3.4 beschriebene Intentionalität zugeschrieben, wenn das ‚Sich-Bewegen‘ als eine Art des ‚Handelns‘ identifiziert wird (vgl. Alkemeyer 2004: 48).

4.3 Körper und Sport

Besonders im Sport spielt der Körper eine tragende Rolle. Für den Begriff „Sport“ gibt es viele verschiedene Definitionen, es werden unterschiedlichste Vorstellungen damit verbunden. Für diese Arbeit wird die Erklärung nach Alkemeyer (2004: 46) treffende herangezogen, nach welcher Sport eine körperliche, praktische Ausübung von Bewegungsabläufen des menschlichen Körpers ist, die in dieser Praxisform fokussiert und

typisiert werden. Die Sportlandschaft erweitert sich laufend und wird immer ausdifferenzierter, die Anzahl der Sportformen vermehrt sich ständig.

Der Körper steht im Sport im Zentrum der Aufmerksamkeit und wird zum Teil auch als Werkzeug gebraucht, um den jeweiligen Sport auszuführen, ihm werden Techniken und Bewegungsmuster beigebracht, er wird trainiert und bis an seine Grenzen bzw. womöglich über diese hinaus angestrengt. Der Körper wird im Rahmen von Aerobic, Bodybuilding, Jogging, Spinning und weiteren Sportarten und Trends im Alltag verstärkt thematisiert, es wird sozusagen ein Idealbild eines jugendlichen, sportlichen Körpers entwickelt. „Krankheit, Tod, Altern und körperlicher Verfall sollen durch die Betonung eines Immer-noch-jung-Seins im Sport verhindert bzw. möglichst lange aufgeschoben werden.“ (Bette 1989: 116) Sport und Fitness werden auch als moderne Problemlösungsformel zur Bewältigung gesellschaftlicher Komplexität gesehen (vgl. Bette 1989: 55). Nach Grupe & Krüger (1997: 222f) hat sportliche Aktivität durchaus positive Auswirkungen auf das körperliche Empfinden und das psychische Wohlbefinden. Dadurch werden auch das Selbstwertgefühl und die Körperwahrnehmung verbessert.

Das Streben danach, die idealisierte Vorstellung, den Körper möglichst lange leistungsfähig zu erhalten, zu verwirklichen, kann und konnte auch durch die Sport-Industrie ausgenutzt werden – mit jedem Boom können neue Turnschuhe, Trainingsgeräte oder Ähnliches verkauft werden (vgl. Bette 1989: 116ff).

4.3.1 Körper-Ideale

Sehr häufig ist von „dem“ Sport die Rede, wie auch bislang in dieser Arbeit, als gäbe es nur einen einzigen Sport. Doch haben sport-treibende Menschen der verschiedenen Disziplinen jeweils andere Vorstellungen von ihrem, „dem“ Sport und es herrschen andere Vorgaben. Ebenso, wie es nicht „einen Körper“ oder „einen Sport“ gibt, gibt es auch nicht nur eine einzige, allgemein gültige Vorstellung von Körper-Idealen. Die Ziele und Vorgaben in den einzelnen Sportarten unterscheiden sich stark. Dies fasst Klein (1984: 15) als „Dilemma“ für den Körper im Sport zusammen, welches für ihn darin besteht,

„[...] daß sich eine Vielzahl von Handlungsmustern und Körpermodellen mit dem Begriff <Sport> abdecken lassen, sich aber unter der Fiktion der Homogenität <des> Sports die in einem der vielen möglichen Unterbereiche (Subuniversen) des Sports vorgenommene Typisierung auf den Gesamtbereich des Sports ausgeweitet hat.“ (Klein 1984: 15, Hervorhebung im Original)

Demnach sind in verschiedenen Sportarten auch jeweils spezifische Körpertypisierungen anzutreffen, die in dem jeweiligen Bereich als (scheinbar) plausibel akzeptiert werden und denen zu entsprechen ist. Dieses Annehmen der Vorgaben im eigenen Sportbereich kann bis

dahin reichen, dass alternative Verständnisweisen bezüglich des Körpers in anderen Sportbereichen oder Disziplinen ignoriert, verdrängt oder als „Unsinn“ abgetan werden (vgl. Klein 1984: 15). Wird diesen körperlichen Vorgaben nicht entsprochen, kann dies zu Schwierigkeiten mit anderen aus dem jeweiligen Sportbereich bzw. mit der jeweiligen Sportorganisation führen. Beispiele von Körperidealen und Vorgaben den Körper betreffend reichen von der typisch kleinen, schlanken, eleganten und bescheidenen Gymnastin, welche überaus präzise und anmutig akrobatische Kunststücke augenscheinlich mühelos absolviert (vgl. Abraham 1984: 77) bis zum Bodybuilder, der seinen Körper gleich einem Bildhauer bearbeitet, um die als ideal angesehene athletisch-männliche Figur zu schaffen (vgl. Bednarek 1984: 52). Die unterschiedlichen Sportarten mit den je einzigartigen Anforderungen und Idealen implizieren verschiedene Körperpraktiken und -techniken um die jeweiligen Ziele zu erreichen und die Vorstellungen, die für den jeweiligen Sport gelten, zu erfüllen. Demnach wird besagter Bodybuilder sich an einen strengen Ernährungsplan halten und seine Muskeln mit Gewichten maximal trainieren (vgl. Bette 1989: 114f), während die Gymnastin bestrebt sein wird, ihren Körper zu beherrschen um vor den Jury-Mitgliedern selbstbewusst und kompromisslos zu wirken, obgleich sie in Wirklichkeit sehr schüchtern und ängstlich sein mag (vgl. Abraham 1984: 79f). Die äußerliche Erscheinung spielt in den meisten Sportbereichen eine wichtige Rolle: Je nach Disziplin ist eine möglichst dünne, große Figur, wie im Ballett oder eher ein kleiner gedrungener, muskulöser, harter Körperbau, wie im Boxen, erstrebenswert. Mit körperlichen Vorgaben im (Spitzen-)Sport beschäftigen sich unter anderen Wacquant (1998, 2004), welcher mit seiner Studie unter Preisboxern tiefe Einblicke in deren Körperideale ermöglicht, sowie Fraleigh (1996 [1987]) mit einer Arbeit zu Körper und Ästhetik im Tanz.

4.3.2 Körper-Erfahrungen

Wie bereits obenstehend festgehalten wurde, ist der Körper ein Ort der Erfahrung. Der Mensch macht im Sport Erfahrungen, welche zwar augenscheinlich auf körperlicher Ebene einzuordnen sind, aber zugleich auch immer Selbsterfahrungen sind. So lernt der Mensch durch den Sport seinen eigenen Körper besser kennen, diesen zu spüren, wahrzunehmen und besser einzuschätzen. Auf der anderen Seite kann er über diese Kenntnisse des Körpers seine emotionalen Reaktionen kennenlernen und seine persönlichen Grenzen ausloten (vgl. Kalmbach/Klein 1984: 134). Sport kann es einem Menschen ermöglichen durch die Arbeit an seinem Körper und das Lösen fixierter, versteifter Haltungen, sich (wieder) freier und gelöster zu bewegen. Die Bewegung und die Arbeit am Körper und damit auch an der eigenen Persönlichkeit kann den Menschen zu mehr ‚Körperbewusstheit‘ führen (vgl.

Keil/Maier 1984: 122). Diese ‚Körperbewusstheit‘ beschreiben Kalmbach/Klein (1984: 132f) wie folgt:

„Gemeint ist damit das Vermögen, im Vollzug einer motorischen Aktion auch innerkörperliche Prozesse und Empfindungen wahrzunehmen, zu lernen, daß und in welcher Hinsicht eine Bewegung oder ein Bewegungsablauf mit der ganzen Person zu tun hat, nach innen und nach außen gleichermaßen wirkt und Empfindungen, Gefühle und Erfahrungen ausdrückt und beeinflusst.“

Demzufolge hängen Bewegungen auch immer mit dem inneren Empfinden zusammen. Doch muss der sich bewegende Mensch dafür bereit sein, durch sportliche Betätigung und Körperarbeit gleichzeitig Persönlichkeitsarbeit zu leisten und durch Bewegungen die eigenen Emotionen auszudrücken. Besteht diese Bereitschaft (noch) nicht bzw. sind Blockaden oder Ablehnungshaltungen vorhanden, wird diese Arbeit an sich selbst durch den Sport (noch) erfolgreich sein. Bedingt können solche Blockaden durch unterdrückte Emotionen, wie Angst – vor Veränderungen, Niederlagen oder Verlusten – sein (vgl. Kalmbach/Klein 1984: 134). Gerade wenn es darum geht, sich zu öffnen und neue Erfahrungen zu machen, sich auf Veränderungen einzulassen bedarf es eines hohen Maßes an Sicherheitsgefühl. Bereits eine Antipathie gegenüber eine(r) Lehrer(in) oder Trainer(in) oder schlechte Erfahrungen können Blockaden auslösen. Ablehnungshaltungen können Schritt für Schritt gelöst werden und das Zulassen der langsamen Öffnung für folgende Körpererfahrungen kann ebenso im jeweils eigenen Tempo erfolgen. Durch systematisches Üben wird der Körper für das Individuum wieder erlebbar und spürbar und Körper-, sowie Selbsterfahrungen werden (wieder) möglich (vgl. Kalmbach/Klein 1984: 134).

Solche Blockaden zu lösen oder andere Widerstände zu bemerken und zu überwinden sind im Sport zentrale Themen. Ist der Körper bereits erschöpft, wird er durch Willensanstrengung zu übertrumpfen versucht, um eine persönliche Grenze zu verschieben. Gelingt es, die eigenen Grenzen zu verschieben, kann sich der Mensch ein positives Selbstwertgefühl, Selbstbild und mehr Selbstsicherheit erarbeiten. Bei einem Scheitern kann das Selbstwertgefühl vermindert werden, doch erarbeitet sich der Mensch in jedem Fall ein großes Maß an Selbsterkenntnis (vgl. Gugutzer 2001: 84f).

4.3.3 Körper-Signale

Obschon der Körper im Sport im Zentrum der Aufmerksamkeit steht, wird er doch nicht immer bewusst wahrgenommen, sondern ist ebenso der Hintergrund für alle Bewegungsabläufe und Fertigkeiten, indem „the body disappears and becomes the tacit background for all our concrete skills and movements“ (Breivik 2008: 7). Selbst aus diesem Hintergrund heraus hat der Körper Möglichkeiten, dem (trainierenden) Menschen gewisse

Zeichen zu geben, sozusagen mit diesem zu kommunizieren: Manche Menschen verspüren Schmerzen durch Überanstrengung oder bei Wetterumschwüngen, haben Verspannungen auf Grund von Stress oder werden krank. Der (sportliche) Mensch lernt diese Zeichen wahrzunehmen und ihnen Beachtung zu schenken bzw. einzuschätzen, welche Zeichen er möglicherweise ignorieren kann (vgl. Gugutzer 2001: 78). Diese (spürbaren) Zeichen machen dem Individuum seine eigene Leiblichkeit bewusst, indem es auf körpereigenen Widerstand stößt und zum Beispiel die Grenzen der Belastbarkeit erfährt (vgl. Gugutzer 2001: 97). Diese Regungen, die der Körper zeigt bzw. die Zeichen, über welche er sich in seiner eigenen Art und Weise artikuliert, müssen erst wahrgenommen und interpretiert werden. Dies erfolgt über die Sprache, welche den Körper, sein Fühlen und Erleben deuten und Erlebniszusammenhänge herstellen kann (vgl. Abraham 2002: 17).

Generell kann gesagt werden, dass im Sport „[d]er Körper [...] der äußere Ausdrucksträger des Inneren des Menschen [ist].“ (Klein 1984: 19) Deshalb ist jede Körperbewegung ein Resultat des seelisch-geistigen Erlebens (vgl. Klein 1984: 19). Das Geheimnis vieler Sportarten liegt auch darin, nicht zu viel nachzudenken, sondern den Körper machen zu lassen. „[T]he secret of many athletic, gymnastic and musical techniques is to be found in relaxation and rhythm, and leaving the body to do its own work“ (Blacking 1977:23).

4.4 Körpertechniken

Marcel Mauss (1973) erklärt in seinem Werk „Techniques of the body“ ebendiese Körpertechniken als die Art und Weise, wie Menschen von Gesellschaft zu Gesellschaft lernen und wissen, ihren Körper zu gebrauchen und zu bewegen (Mauss 1973: 50). „The body is man’s first and most natural instrument. Or more accurately, not to speak of instruments, man’s first and most natural technical object, and at the same time technical means, is his body.“ (Mauss 1973 [1934]: 57) Durch die unterschiedliche Konstituierung von (Sub)Kulturen, variieren das Training des Körpers und die Übung von körperlichen Praktiken in den einzelnen Gesellschaften und Gemeinschaften. So hält auch Warnier (2001: 6) fest, dass „techniques of the body are socially determined, and therefore variable from society to society.“ Mauss (1973: 57f) bringt als Beispiele die Art zu gehen, welche sich in verschiedenen Erdteilen nach Mauss’ Beobachtung voneinander unterscheidet, sowie seine eigenen Erfahrungen mit dem Erlernen des Gehens oder Laufens mit geschlossenen Fäusten. Auch Tim Ingold (2004: 325) bemerkt bei seiner Beschäftigung mit dem Gehen Unterschiede in dieser Körperpraktik: „Whereas the European, as I have already observed, walks from the hips while keeping the legs as straight as possible, Japanese people traditionally walked from

the knees while minimizing movement at the hips.“ Diese zu erlernenden Körpertechniken unterscheiden sich allerdings nicht nur von Gesellschaft zu Gesellschaft, sondern es kann auch sein, dass innerhalb dieser Unterschiede nach Geschlecht und Alter getroffen werden (vgl. Blacking 1977: 4). Ingold fällt dazu auf, „that women look down when they walk more than men.“ (Ingold 2004: 328)

Innerhalb ihrer Gesellschaft erlernen Individuen die jeweiligen Körpertechniken nicht nur von anderen, sondern entdecken diese auch *durch* andere (vgl. Blacking 1977: 4, Hervorhebung nach dem Original). Beim Erlernen von Körpertechniken spielen also die Beobachtung von anderen Menschen und in der Folge die Imitation, die Nachahmung eine große Rolle. Erfolgreich ausgeführte Tätigkeiten und Bewegungen werden von Kindern, aber auch von Erwachsenen bei Menschen beobachtet, in die sie Vertrauen haben bzw. die eine Autoritätspersonen ihnen gegenüber darstellen, und in der Folge reproduziert. Das Individuum leiht sich sozusagen eine Reihe von Bewegungen „which constitute it from the action executed in front of him or with him by others.“ (Mauss 1973: 54) Das Erlernen der Körpertechnik erfolgt bei jedem Menschen in seiner eigenen Geschwindigkeit, denn „a manual knack can only be learned slowly“ (ebda: 52). Je sicherer ein Mensch in der Ausführung einer Körpertechnik wird, desto weniger muss er – und im besten Fall gar nicht mehr – darüber reflektieren und kann seine Wahrnehmung bzw. sein Bewusstsein auf etwas Anderes lenken, bis die Technik selbst nahezu automatisch ausgeführt wird (vgl. Hauser 2006: 6).

Im Ablauf dieser Imitation einer Körpertechnik sind soziale, biologische und psychologische Elemente enthalten. Diese drei Elemente sind untrennbar verbunden und greifen ineinander und müssen daher auch alle drei bei der Erforschung von Körpertechniken in Betracht gezogen werden (vgl. Mauss 1973: 53f). Körper, Geist und Welt werden durch den Leib in einer andauernden Beziehung miteinander verbunden, die auch das Selbst konstituiert. Daraus folgt, dass Techniken des Körpers auch immer Techniken des Selbst sind (vgl. Warnier 2001: 10).

4.5 Körper und Werkzeuge

Mauss⁹ schließt aus seiner oben erläuterten Beschreibung der Körpertechniken jeglichen Gebrauch materieller Kultur aus, obschon fast jede Körpertechnik eine bestimmte Materialität einschließt und Körper und materielle Kultur keine trennbaren Entitäten sind (vgl. Warnier 2001: 10).

⁹ Zum Thema Technologien siehe: Mauss (2006 [1935], 2006 [1941])

Merleau-Ponty involviert in seine Überlegungen zu körperlicher Bewegung und der Intentionalität des Körpers den Gebrauch von Gegenständen, von (speziellem) Equipment. Er liefert eingehende Beschreibungen davon, wie wir dieses Equipment gebrauchen. „[I]n general we come to grip with things by placing ourselves in them.“ (Breivik 2008: 6f) Man könnte sagen, wir transzendieren in diese Gegenstände, stellen eine Verbindung her, durch die wir den optimalen Zustand fühlen und verschiedene Perspektiven des Gegenstandes entdecken können und verschmelzen somit förmlich mit unserem Werkzeug. So stellt zum Beispiel für einen Blinden sein Blinden-Stock kein bloßes Objekt dar, sondern fühlt er sich für ihn an wie eine Verlängerung seines Körpers (vgl. Breivik 2008: 7). Diese Verschmelzung mit einem Gegenstand, einem Werkzeug kann jeder Mensch erreichen, wenn auch meist nur über Zeit und durch Übung:

„[A]t first the tool is experienced as an object which has to be consciously manipulated and adjusted for, but the habit of using it has been acquired when it begins to be experienced as simply an extension of the body.“ (Preston 1996: 179)

Wie bereits Mauss festgestellt hat, ist der Körper das dem Menschen nächste Werkzeug, er ist „[...] a *tool* – an instrument of work that must be continually refitted for its designated purpose“ (Wacquant 1998: 333). Somit muss auch der Körper wie ein Werkzeug behandelt werden, er muss gehegt, gepflegt und versorgt werden, damit er einwandfrei für den Menschen funktionieren kann.

5 Skill

Die Begriffe *skill*¹⁰ oder ‚Fertigkeit‘ meinen einen effizienten, gekonnten Einsatz von Fähigkeiten – dieser kann mit oder ohne den Einsatz von Zusatzgeräten oder Objekten erfolgen: „Fertigkeit bedeutet leistungsfähiger und wirkungsvoller Gebrauch der Fähigkeiten als Ergebnis von Erfahrung und Praxis“ (Welford 1981: 32). In dieser Arbeit werden der deutsche und der englische Begriff synonym verwendet.

Dieses Können eignet sich der Mensch durch Übung und Praxis über einige Zeit hinweg an (vgl. Welford 1981: 3). Die Aneignung und Anwendung von *skills* muss nicht unbedingt eines Zieles wegen bzw. zum Ausdruck eines praktischen Zweckes durchgeführt werden, da es sich bei einer Fertigkeit auch um eine Aktivität ohne besonderes Ziel handeln kann (vgl. Preston 1996: 177). „[S]killful coping does not require a mental representation of its goal. It

¹⁰ Nach Heidegger werden wir sozusagen in die Welt geworfen und entwickeln eine Umsicht und damit ein gewisses *know-how* bzw. *coping-skills*. Diese *coping-skills* entspringen unserer Intuition, sie haben nicht zwingend einen dezidierten Zweck, wenn auch meistens einen Sinn. (vgl. Allen-Collinson 2009: 285).

can be *purposive* without the agent entertaining a *purpose*." (Dreyfus 1996: 13). Denn *skillful activities* erhalten durch die Ausführung selbst eine Bedeutung „[...] as the knocking of objects by a stick acquires a meaning as we learn to use the stick skilfully for feeling our way in the dark“ (Polanyi 1961: 464).

5.1 Skilled practice

Schon Polanyi (1961) befasste sich mit dem Thema *skills* und konstatiert, dass es bereits lange Diskussionen zum Thema *skills* gäbe, jedoch ohne ein einheitliches Ergebnis zu erbringen. Die allgemeine Erfahrung nach Polanyi (1961: 469) zeigt, dass keine Fertigkeit erlernt werden kann, in dem sich die einzelnen diese konstituierenden Elemente und Bewegungen separat und nach einander angeeignet würden. „Moreover, here [...] isolation modifies the particulars: their dynamic quality is lost.“ (ebda: 460)

Auch Ingold (2001) setzte sich mit *skills* auseinander. Ihm zu Folge erfordert *skill* eine Koordination von Wahrnehmung und Handlung (*perception and action*). Weiters stellt sich der Kern von *skill* als „both practical knowlegde and knowledgeable practice“ dar (Ingold 1990: 8 in Ingold 2001: 20). Ingold bestimmt *skilled practice* entlang von fünf Merkmalen. Sein erster Punkt besagt, dass *skilled practice* den fähigen Umgang mit Werkzeugen und dem Körper impliziert, wobei die Verwebung des Ausübenden mit seinen Werkzeugen bzw. Rohmaterialien in einem speziellen Umfeld besonders hervorgehoben wird. In dieser ausgeübten Tätigkeit selbst sind die Intentionalität und die Funktionalität immanent beziehungsweise in der „[...] gestural synergy of human being, tool and raw material“ (Ingold 2001: 20). Diese Synergie geht nach Polanyi (1961: 462) so weit, dass wir den tatsächlichen Druck des Werkzeuges nur unspezifisch wahrnehmen „in the same sense in which the muscular acts composing a skilful performance are unspecifiable.“ Wir fühlen zum Beispiel beim Schneiden von Papier, dass die Schere das Papier schneidet und können dabei nicht bewusst differenzieren, ob unser Körper das Schneiden des Papiers fühlt oder ob der Gegenstand, die Schere, diese Gefühle erfährt. Äquivalent spürt ein Ruderer den Wasserwiderstand, der sich dem von ihm benutzten Paddel entgegensetzt. „[W]e are aware of them in terms of the tool's action on its object, that is in the comprehensive entity into which we integrate them.“ (ebda: 462) Somit fungiert das Werkzeug als Verlängerung unserer Gliedmaßen und die angemessene Verwendung von diesem wird kontinuierlich erlernt und perfektioniert.

„The more fully we master the use of an instrument, the more precisely and discriminatingly will we localize at the farther end of it the stimuli impinging on our body while grasping and handling the instrument.“(Polanyi 1961: 462)

Daraus folgert Ingold als zweiten Punkt, dass *skill* nicht nur als Körpertechnik bezeichnet werden kann und geht mit dieser Ansicht über Marcel Mauss' (1973 [1935]: 56) Position hinaus, dass der Körper das erste und natürlichste Werkzeug beziehungsweise ein technisches Objekt und zugleich ein Mittel des Menschen sei.

„Skill, in short, is a property not of the individual human body as a biophysical entity, a thing-in-itself, but of the total field of relations constituted by the presence of the organism-person, indissolubly body and mind, in a richly structured environment.“
(Ingold 2001: 21)

Drittens erfordert eine *skilled practice* nicht nur die Anwendung von mechanischer Kraft, sondern auch Qualitäten wie „care, judgement and dexterity“ (Pye 1986 zit. nach Ingold 2001: 21). „[T]his implies that whatever practitioners do to things is grounded in an attentive, perceptual involvement *with* them.“ (Ingold 2011: 21; Hervorhebung im Original) Das bedeutet zunächst, dass sich der ausübende Mensch auf seine Tätigkeit bzw. auf das gebrauchte Werkzeug einlassen muss, er muss beobachten und nachspüren während er arbeitet. Bernstein (1996: 43f) ergänzt zudem, dass nicht nur die Bewegungen der Tätigkeit an sich, sowie die Umgebung essenziell für die Ausübung einer Fertigkeit sind, welche er als *dexterity* bezeichnet, sondern auch die Empfindlichkeit und die Reaktionsfreudigkeit des Körpers. Relevant in diesem Zusammenhang erscheinen auch die von Bernstein sogenannte sensorische Korrekturen. Diese bedeuten eine kontinuierliche situative Adjustierung durch andauerndes kontrollierendes Beobachten (*monitoring*) der Ausführung der speziellen Aufgabe. Diese kontinuierlichen Anpassungen können über visuelle Kontrolle erfolgen, aber durch diese auch gestört werden. Wird eine mechanische Tätigkeit mit der Verwendung eines technischen Objektes beobachtet, so lässt sich feststellen, dass die Bewegung des technischen Mittels, wie z.B. des Hammers, verlässlicher und genauer reproduzierbar ist als die muskuläre Bewegung der ausübenden Person (vgl. Bernstein 1996: 255).

Mit seinem vierten Punkt sagt Ingold aus, dass *skilled practice* nicht auf eine Rezept, ein Schema oder eine allgemein gültige Anleitung reduziert werden kann und demnach auch nicht durch solche *formulae* weitergegeben oder gelehrt werden kann. Die Aneignung von *skills* erfolgt erst über Beobachtung eines Meisters der Fertigkeit und in der Folge der Imitation (*observation and imitation*). Mit der Zeit und wiederholter Übung bekommt ein Novize, sofern er „active perceptual engagement with [his] surroundings“ zeigt, selbst das Gespür für die Tätigkeit (*getting the feel of things*) und kann sie selbst als *skilled practice* ausführen (vgl. Ingold 2001: 22). Generell kann gesagt werden, dass sich die Umsetzung von sowohl graphischen als auch verbalen Instruktionen in tatsächliche körperliche Bewegung häufig als schwierig darstellt: Ist ein Bewegungsablauf im Kopf auch klar und verständlich,

bedeutet dies noch nicht, dass der Körper diesen flüssig und korrekt reproduzieren kann (vgl. ebda: 25). Der Schlüssel zu einer flüssigen Ausführung der Tätigkeit als *skillful practice* liegt in der Fähigkeit, Wahrnehmung und Aktion zu koordinieren (ebda: 24). Obwohl es auch wichtig für den/die Novizen/Novizin im Lernprozess ist den Meister zu beobachten, so kann er das tatsächliche Gespür für die Tätigkeit nur selbst herausfinden. Polanyi formuliert dies in meinen Augen treffend:

„Imitation offers guidance to it, but in the last resort we must rely on discovering for ourselves the right feel of a skilful feat. We alone can catch the knack of it; no teacher can do this for us.“ (Polanyi 1961: 460f)

Der fünfte und letzte Punkt bezieht sich auf das tatsächliche Schaffen und Machen von Dingen. Obschon ein Vorsatz und eine Idee der Handlung vorausgehen, schafft dennoch erst die tatsächliche Aktivität selbst die wirkliche Form. Das Endprodukt entsteht aus einem komplexen Muster kontrollierter Bewegungsabläufe, eine flüssige Umsetzung der Tätigkeit. (vgl. Ingold 2001: 22ff). Die Flüssigkeit und Fertigkeit sind Funktionen von *skills*, welche kontinuierlich durch Erfahrung und Übung in einen *modus operandi* inkorporiert werden (ebda: 27).

5.2 Aneignung von Fertigkeiten

Wie bereits obenstehend erwähnt, bedarf das Erlernen von *skills* oder Fertigkeiten in erster Linie Zeit, Übung und Erfahrung. Dieser Prozess der Aneignung einer Fertigkeit ist jedoch nicht als rein ziel-gerichteter zu verstehen, feine Anpassung geschieht sozusagen automatisch über die Zeit hinweg und durch viel Praxis: „All one can say is that in order to improve one’s skill one must be involved, and get a lot of practice.“ (Dreyfus/Dreyfus 1999: 114) Dennoch erfordert die Aneignung von Fertigkeit oder *skill acquisition* einen überaus aktiven Körper und mit der Zeit und Erfahrung macht der Körper den Rest wie von selbst, außerhalb des Bewusstseins.

Stuart und Hubert Dreyfus (1986, 2004) entwarfen ein Modell der *adult skill acquisition*, welche sich in fünf Stufen vollzieht: *Novice*, *Advanced Beginner*, *Competence*, *Proficiency* und *Expertise*. Diese hängen stark mit den Konzepten *intentional arc* und *maximum grip* zusammen, auf welche in Kapitel 4.2.3 *Streben nach dem Gleichgewicht* eingegangen wird.

Stage 1: Novice

Der Instruktion-Prozess beginnt normalerweise damit, dass das Aufgabenfeld in kontextfreie Funktionen aufgespaltet wird, die ein(e) Anfänger(in) ohne Vorkenntnisse in besagtem Aufgabenbereich wiedererkennen kann. Dem/der Anfänger(in) werden Regeln vorgegeben,

die grundlegende Aktionen festlegen. Mit diesen Regeln kann der/die Anfänger(in) vorerst wie ein Computer einem Programm folgend arbeiten (vgl. Dreyfus 1996: 2). Aber ausschließlich diesen Regeln zu folgen bringt eine(n) Lernende(n) nicht weiter: „The student needs not only the facts but also an understanding of the context in which that information makes sense.“ (Dreyfus 2004: 177)

Ein(e) Beginner(in) einer Tätigkeit muss lernen, neben den abzuarbeitenden Regeln, sich auch seines/ihres eigenen Körpers und dessen Lage im Raum bewusst zu werden. Auch diese Wahrnehmung – die sogenannte Propriozeption¹¹ – wird durch viel Übung über die Zeit hinweg geschult. Gerade in einem sport-orientierten Ausbildungsfeld spielt die Propriozeption eine große Rolle, da ohne das Bewusstsein über unseren Körper und die Lage des Körpers im Raum die zu lernende Bewegung bzw. Fertigkeit nicht erlernt und in der Folge inkorporiert werden kann (vgl. Breivik 2008: 11).

Stage 2: Advanced Beginner

Mit der Zeit gewinnt ein(e) Novize/Novizin an Erfahrung, wenn er/sie mit realen, physischen Situationen umgehen muss, und beginnt zusätzliche Aspekte in bestimmten Situationen zu bemerken oder kann diese Aspekte erfassen, wenn der/die Instruktor/in auf diese hinweist. Auf der ersten Stufe war dies noch nicht möglich, da die gesamte Aufmerksamkeit auf das Abarbeiten der Regeln gerichtet war (vgl. Dreyfus 1996: 2). Der/die Novize/Novizin beginnt langsam ein Verständnis für den relevanten Kontext zu entwickeln, und nach dem Erleben einiger Beispiele lernt der/die Lernende diese neuen Aspekte wiederzuerkennen (vgl. Dreyfus 2004: 177). Instruierende Maximen können sich jetzt auf diese neuen Aspekte beziehen und erkennen die gewonnene Erfahrung an (vgl. Dreyfus 1996: 3). Die Worte *Maximen* und *Aspekte* werden bewusst zur Unterscheidung von den zu Beginn gegebenen *Instruktionen* gewählt, wobei mit letzteren strikte Regeln gemeint waren, die der Reaktion auf kontextfreie Aufgaben galten: „Because maxims are phrased in terms of aspects, they already presuppose experience in the skill domain.“ (Dreyfus/Dreyfus 2004: 252) Im Gegensatz zu einer Regel erfordert eine Maxime bereits einiges Verständnis der Domäne, in welcher die Maxime anzuwenden ist (vgl. Dreyfus 1996: 3).

Stage 3: Competence

Je mehr Erfahrung der/die Lernende sammelt, desto größer wird auch die Anzahl der Aspekte, die er/sie in Betracht ziehen muss und diese kann leicht überwältigend groß

¹¹ Propriozeption ist die Wahrnehmung des Körpers, dessen Lage im Raum bzw. die Stellung der einzelnen Körperteile zueinander; diesbezüglich siehe exemplarisch O'Shaughnessy (1995)

werden. Um mit diesem Informationsüberfluss zurechtzukommen und um *competence* zu erlangen, lernt der Mensch, durch Anleitung oder Erfahrung, einen hierarchischen Entscheidungsablauf. Erst wird ein Plan, ein Ziel oder eine Perspektive gewählt, um die Situation zu ordnen (vgl. Dreyfus/Dreyfus 2004: 252). Dieser Plan oder diese Perspektive hilft in der Folge festzulegen, welche Elemente der Situation wichtig sind und welche ignoriert werden können. Lernt der/die Student(in), sich auf wenige der möglicherweise relevanten Punkte festzulegen, werden das Verstehen und das Treffen von Entscheidungen einfacher (vgl. Dreyfus 1996: 3).

„[W]e find a common pattern: detached planning, conscious assessment of elements that are salient with respect to the plan, and analytical, rule-guided choice of action. Followed by an emotionally involved experience of the outcome. The experience is emotional because choosing a plan, goal or perspective is no simple matter for the competent performer.“ (Dreyfus/Dreyfus 2004: 252)

Schwierig ist die Situation für den/die Lernende(n) deshalb, weil ihm/ihr niemand irgendwelche Regeln gibt, welche Perspektive zu wählen ist oder welcher Plan zum besten Ergebnis führt. Der/die Lernende ist natürlich bemüht, Fehler zu vermeiden. Immer wieder kommt es auch zu Frustration, weil manche Entscheidungen nicht zu den gewünschten Resultaten führen (vgl. Dreyfus 1996: 3ff). „Given this uncertainty, coping becomes frightening rather than merely exhausting.“ (Dreyfus 2004: 178) In vorangegangenen Stufen musste sich der/die Beginner(in) nicht schuldig fühlen, wenn er/sie einen Fehler gemacht hatte, sondern konnte sich darauf beziehen, falsche Anweisungen oder unzureichende Informationen erhalten zu haben (vgl. Dreyfus 2004: 178). Um die nächste Stufe zu erreichen, darf ein(e) Lernende(r) allerdings keine Angst haben oder Sicherheit in Regeln suchen, sondern muss es wagen, Erfahrungen zu sammeln und sich auf die Situation einzulassen. „[I]f one seeks the safety of rules, one will not get beyond competence.“ (Dreyfus 2004: 179)

Stage 4: Proficiency

„As soon as the competent performer stops reflecting on problematic situations as a detached observer and stops looking for principles to guide his or her actions, the gripping, holistic experiences from the competent stage become the basis of the next advance in skill.“ (Dreyfus/Dreyfus 2004: 252)

Der/die kompetente Lernende wird emotional immer involvierter, wodurch es auch immer schwieriger für ihn/sie wird, ausschließlich Regeln zu befolgen und eine distanzierte Haltung zu bewahren, wie es für den/die Anfänger(in) typisch war. Sobald er oder sie das Risiko der Entscheidung akzeptiert, tritt er/sie einen Schritt näher an den *skill* heran. Positive und

negative Erfahrung stärken den/die Lernende(n) und helfen ihm/ihr Situationen genauer zu unterscheiden (vgl. Dreyfus 2004: 179). Trotzdem muss der/die Lernende auf der Stufe *proficiency* darüber nachdenken, was er/sie tun soll bzw. wie er/sie reagieren soll: „During this thinking, elements that present themselves as salient are assessed and combined by rule and maxim to produce decisions.“ (Dreyfus/Dreyfus 2004: 253) In anderen Worten bedeutet das, dass ein Mensch auf der Stufe der *proficiency* zwar sieht, was getan werden muss, aber noch darüber nachdenken muss, wie diese Anforderung der Situation am Besten ausgeführt wird.

Stage 5: Expertise

Wird Stufe *Expertise* der *skill acquisition* erreicht, sieht der/die sogenannte Experte/Expertin nicht nur, was zu tun notwendig ist, sondern weiß auch sofort, wie dieses Ziel erreicht wird. „Thus, the ability to make more subtle and refined discriminations is what distinguishes the expert from the proficient performer.“ (Dreyfus 2004: 180) Der/die Experte/Expertin hat genügend verschiedene Situationen gesehen und ausreichend Erfahrung gesammelt, wodurch es ihm/ihr möglich wird, sofortige intuitive Reaktionen auf die spezielle Anforderung der jeweiligen Situation zu liefern (vgl. Dreyfus 1996: 6).

Ein(e) Anfänger(in) benötigt noch Regeln und Fakten, wie ein programmierter Computer. Mit Talent und viel Erfahrung, sowie der Bereitschaft, sich auf Situationen und das Lernen einzulassen, entwickelt er/sie sich zu einem/einer Experten/Expertin. Als solche(r) kann er/sie intuitiv sehen, was nötig ist ohne sich an Regeln oder frühere Fälle erinnern zu müssen (vgl. Dreyfus 2004: 180). Ein(e) Experte/Expertin berechnet normalerweise nicht mehr, er/sie löst nicht Probleme, er/sie denkt nicht einmal mehr nach, denn als Experte/Expertin „he or she normally just immediately does what normally works and, of course, it normally works.“ (Dreyfus/Dreyfus 2004: 253) Dieses intuitive, obschon eingeübte, Wissen, eignet sich ein Mensch durch die Beobachtung und Nachahmung seines Meisters an:

„By watching the master and emulating his efforts in the presence of his example, the apprentice unconsciously picks up the rules of the art, including those which are not explicitly known to the master himself.“ (Polanyi 1985: 53)

Keine verbalen Beschreibungen oder Diagramme können Erfahrungen von Beispielen aus erster Hand unter Anleitung eines Meisters ersetzen. Der Meister trägt das Wissen verkörpert in sich und kann unterscheiden und darstellen, wann bestimmte Dinge präsent sind und erkannt werden müssen beziehungsweise wann sie es nicht sind. Der/die Schüler(in) übt dies, bis er/sie selbst ebenfalls diese Unterscheidung treffen und seine/ihre Fähigkeit dem Experten oder seinem Meister demonstrieren kann (vgl. Allen 2000: 60).

5.3 Motorische Gewohnheiten

Der ursprünglich von Merleau-Ponty geprägte englische Begriff *motor habits* (*habitudes motrices*) wird hier mit ‚motorische Gewohnheit‘ übersetzt und von Preston wie nachstehend definiert.

„For Merleau-Ponty, habit occupies a middle position between the reflex, which repeats actions in a verbatim and involuntary manner under specific conditions, and explicitly formulated knowledge, which requires a voluntary decision as to whether and how it is applicable in a given situation, but which by the same token enables its possessor to figure out what to do in novel situations.“ (Preston 1996: 178)

Eine solche (motorische) Gewohnheit wird erlernt und wird weder völlig freiwillig noch total unfreiwillig ausgeführt; eine Gewohnheit ist weder rein wiederholend noch bewusst innovativ. Eher ist diese eine Art prä-reflektive Generalisierung, welche die Welt als bekannt erscheinen lässt, „while at the same time adapting action to novel variations in the situation“ (Preston 1996: 178).

Die Aneignung einer motorischen Gewohnheit vollzieht sich ähnlich einem *skill* in erster Linie durch lange Übung und Erfahrung: Im Ballsport zum Beispiel werden Bewegungsabläufe geübt und perfektioniert, bis der trainierende Mensch „has fully incorporated the habits of walking, running and turning while dribbling“ (Warnier 2001: 9).

„Die Gewohnheit ist der Ausdruck unseres Vermögens, unser Sein zur Welt zu erweitern oder unsere Existenz durch Einbeziehung neuer Werkzeuge in sie zu verwandeln.“ (Merleau-Ponty 1962: 173) Zum Beispiel kann ein Mensch auf einer Schreibmaschine schreiben, ohne genau sagen zu können, wo sich denn die einzelnen Buchstaben auf der Tastatur befinden, aus denen er die Worte zusammensetzt. Die Gewohnheit des Schreibmaschine-Schreibens ist also „[e]in Wissen, das in den Händen ist, das allein der leiblichen Betätigung zur Verfügung steht, ohne sich in objektive Bezeichnung übertragen zu lassen“ (Merleau-Ponty 1962: 174). Je nach Tätigkeit liegt dieses (motorische) Wissen in anderen Körperteilen bzw. in einem Zusammenspiel dieser.

Träger und Anwender der *motor habits* ist immer unser Körper, der durch Lernen und Akkulturation im Laufe unseres Lebens ständig modifiziert wird (vgl. Preston 1996: 183). Merleau-Ponty (1962: 177) fasst das Ende des Erlernens eines *motor habits* wie folgt zusammen: „Man sagt, der Leib habe verstanden und die Gewohnheit sei erlangt, wenn er von einer neuen Bedeutung sich hat durchdringen lassen, einen neuen Bedeutungskern sich angeeignet hat.“

6 Wissen

Wissen ist ein sehr breiter, vielschichtiger Begriff und ein – sowohl in der Alltagssprache, als auch im wissenschaftlichen Bereich – häufig gebrauchtes Wort. Auf dieses große Thema Wissen soll in den folgenden Absätzen mit dem Versuch eingegangen werden, besonders auf körperliches Wissen zu fokussieren, sowie auf das Zusammenspiel von körperlichem und theoretischem Wissen bzw. auf deren gegenseitige Beeinflussung. Nachstehend sei nun auf die Konzepte *knowing how* and *knowing that* nach Ryle, sowie auf Polanyis Unterteilung in implizites und explizites Wissen eingegangen werden. Ob der großen Bedeutung von implizitem, körperlichen Wissen im Sport, wird auf dieses besonderes Augenmerk gelegt.

Allgemein sei hier festgehalten, dass Wissen nach Polanyi (1961: 466) eher als ein Prozess des Wissens zu beschreiben ist: „Knowledge is an activity which would be better described as a process of knowing.“ (Polanyi 1961: 466) Somit ist Wissen als Prozess konstant in Bewegung in Richtung eines tieferen Verständnisses dessen, was bereits gewusst wird.

6.1 Knowing How – Knowing That

Gilbert Ryle (1946, 2002) trifft die Unterscheidung zwischen *knowing how* und *knowing that* (vgl. Roland 1958: 379) und beschreibt *to know* als „capacity verb, and a capacity verb of that special sort that is used for signifying that the person described can bring things off, or get things right.“ (Ryle 2002: 133) Nachdem Ryle seine Differenzierung zwischen *knowing how* und *knowing that* nicht explizit definiert, wird diese von Roland (1958) in der Art interpretiert, dass sich *knowing how* auf *skills* oder Tätigkeiten bezieht, während *knowing that* in Zusammenhang mit dem kognitiven Repertoire des Menschen steht, mit der Intelligenz bzw. mit theoretischem Wissen. In der Folge spezifiziert Roland Ryles *knowing how* und *knowing that* und ordnet den beiden Kategorien Fähigkeiten zu nach Kapazitäten, die Praxis erfordern und solche, die dieser nicht bedürfen zu. Demnach würde die Tätigkeit ‚schwimmen‘ als eine, welche Praxis und Übung zum Erlernen fordert, der Kategorie *knowing how* zugeordnet. Währenddessen gehörte das Wissen darüber, dass Schwimmen ein Sport ist, in die zweite Kategorie *knowing that*. Ein Mensch benötigt für die Tätigkeit einer Wissensaussage *I know that swimming is a sport* – in den meisten Fällen – keine praktische Erfahrung oder Praxis (vgl. Roland 1958: 381f).

Auch Allen (2000: 46) beschäftigt sich mit Ryles Unterscheidung zwischen *knowing how* und *knowing that*, nimmt allerdings eine weitere Differenzierung vor: *knowing how* sei noch einmal aufzuspalten in *knowing how something is to be done* und *ability to do so*. Hierbei ist *knowing how something is to be done* als das Wissen über die theoretische Ausführung einer Tätigkeit zu verstehen, welches die Fähigkeit zur tatsächlichen Umsetzung nicht impliziert.

So könnte zum Beispiel ein Fahrlehrer, welcher nach einem Unfall nur noch ein Bein hat, eine Schülerin durchaus noch immer das Fahren lehren, da er das nötige Wissen über das Fahren inkorporiert hat, wenn er auch selbst nicht mehr fahren kann (vgl. Allen 2000: 46). Für Allen ist eine absolute Trennung zwischen *knowing how* und *knowing that* nicht möglich und auch bleibt ihm Ryles *knowing how* - *knowing that* zu undifferenziert und lässt dadurch viele Fragen unbeantwortet (vgl. Allen 2000: 48).

Aufgegriffen wird Ryles *knowing how* und *knowing that* außerdem von John Quay (2004). Dieser sieht *knowing how* als etwas Praktisches an, als alltägliche Form des Wissens. *Knowing how to do something* bedeutet für ihn einerseits zu wissen, wie körperlich-praktische Aufgaben zu lösen sind, und andererseits tatsächlich körperlich eine Tätigkeit auszuführen. Zu diesen gehören Aktivitäten wie gehen, sprechen, lesen oder essen. Im Gegensatz dazu ist *knowing that* eine theoretischere, vielleicht sogar wissenschaftlichere Art des Wissens und wird beschrieben als „knowledge of this or that truth“ (vgl. Quay 2004: 3). An der Schnittstelle von *knowing how* und *knowing that* findet empirisches Lernen statt: „Experiential learning functions seemingly at the interace between knowing *how* and knowing *that*, holding them in a relation that is described as combined, but the intimate nature of which is relatively undisclosed.“ (Quay 2004: 3, Hervorhebung im Original)

6.2 Explizites Wissen – Implizites Wissen

Polanyi (1985) trifft eine Unterscheidung in explizites Wissen und implizites Wissen. Ersteres umfasst alle kognitiven Strukturen, ist eindeutig kodierbar und somit mittels Zeichen, wie Sprache oder Schrift, kommunizierbar und relativ leicht übermittelbar. Durch die Eindeutigkeit und die Möglichkeit, relativ einfach kodiert zu werden, kann explizites Wissen auch auf Speichermedien, in Büchern oder Filmen festgehalten werden. Demgegenüber kann implizites Wissen als praktisches Wissen bezeichnet werden (Abraham 2002: 177) und ist somit als individuelles ‚Gespür‘ weder objektiv überprüfbar, rational begründbar noch exakt beschreibbar. Es kann nicht theoretisch vermittelt oder gelernt werden. Dennoch ist es wahr und notwendig und kann nur im Umgang mit dem fremden und eigenen Körper erworben werden (Peyker 1992: 84f). Das implizite handlungs- und körperbezogene Wissen und das beschreibbare kognitiv gebundene explizite Wissen ergänzen einander wechselseitig und sind in allen praktischen und theoretischen Lebensvollzügen enthalten. Implizites Wissen kann auch als ‚Unterlage‘ des expliziten Wissens gesehen werden und wird häufig als diesem vorausgehend beschrieben (vgl. Abraham 2002: 177f), denn „all explicit knowledge depends upon tacit dimensions, so that the more we know explicitly, the more we know tacitly.“ (Allen 2000: 53). Das bedeutet, dass das Wissen bzw. gewusste Details oft

nur still, im Hintergrund, vorhanden sind und dennoch eine Voraussetzung für das Verstehen sind: „[W]e know them in and when using them but not as and by themselves, so that we cannot specify them“ (Allen 2000: 52). Ergo wissen und kennen wir die für unsere jeweilige Situation relevanten Dinge, können diese aber (noch) nicht explizit aussprechen; die Abläufe sind uns bekannt, aber wir sind uns der Details, der Einzelteile und Teilschritte nicht bewusst. Sollen wir inkorporierte Tätigkeiten und Fertigkeiten beschreiben, stellt sich für uns der Bezug des impliziten Wissens zum tatsächlichen Handeln, sowie die Benennung dessen als schwierig dar. Zur Verdeutlichung kann auch oben genanntes Beispiel des Schreibmaschinenschreibens herangezogen werden: Wir können aus dem Gedächtnis die genaue Lage der Buchstaben nicht reproduzieren und doch können wir, sobald wir die Finger auf die Tastatur legen, Worte und Sätze fehlerlos tippen (vgl. Merleau-Ponty 1962: 175; Allen 2000: 52). Ebenso verhält es sich im Sport: ein sporttreibender Mensch kann wahrscheinlich einen Bewegungsablauf zwar korrekt durchführen, diesen abstrakt jedoch nicht im Detail beschreiben oder erklären (vgl. Abraham 2002: 178).

Das lässt erkennen, dass wir zwar in der Lage sind auf explizites Wissen zuzugreifen und bestimmte Abläufe zu beschreiben, doch entsprechen diese Beschreibungen nicht immer dem Wissen, nach welchem tatsächlich gehandelt wird (vgl. Herbig/Büssing 2003: 37). Wir wissen also wesentlich mehr, als wir in Worte fassen können¹². „[O]ur knowledge may include far more than we can tell.“ (Polanyi 1961: 467)

Explizit erworbenes Wissen muss erst in das Unterbewusstsein übergehen, um eingesetzt und angewendet werden zu können. So müssen wir eine Sprache, die wir nach den expliziten und formalen Regeln erlernt haben, so gut kennen, dass uns ihre Regeln derart vertraut sind und wir uns diese nicht mehr ins Gedächtnis rufen müssen, um zu sprechen. Ergo sind uns diese Regeln ‚vergessen‘, wir können sie womöglich nicht mehr explizit reproduzieren, doch implizit sind sie im fließenden Gebrauch vorhanden und erinnert (vgl. Allen 2000: 56). Die Erinnerung ist somit eine essentielle Fähigkeit, ebenfalls still (*tacitly*) in uns vorhanden. Sie ist notwendig eben dafür, dass wir uns der expliziten Bedeutungen und Fakten erinnern können: „Always and everywhere, the tacit controls the explicit.“ (ebd.) Implizites und explizites Wissen stehen in einem ständigen Wechselspiel zueinander – das

¹² Dem widersprechend schreibt Wittgenstein (2003 [1922]: 118) in seinem *Tractatus logico-philosophicus*, dass die Grenze der Welt durch die begrenzte Sprache gesetzt würde. Dies bedeutete, dass wir immer sagen könnten, was wir wissen und nichts wissen, was wir nicht erklären könnten. Allerdings hätten wir dann das Problem, dass wir in dem bestehenden Wortschatz gefangen wären und nichts wissen könnten, wofür es nicht schon ein Wort gibt. In der Folge könnten Sprache und Wissen nicht mehr wachsen, „they would have to come into existence fully formed and be acquired by anyone in a magical instant.“ (vgl. Allen 2000: 53)

eine würde es ohne das andere nicht geben. Implizites Wissen wächst und erweitert sich ständig mit dem bereits explizit gemachten Wissen und wird niemals durch dieses ersetzt, während explizites Wissen ohne implizites Wissen nicht fassbar oder vermittelbar ist. „[T]here is no knowing which does not have its tacit basis“ (Allen 2000: 59).

6.2.1 Funktionen des impliziten Wissens

Polanyi (1958, 1985) unterscheidet des Weiteren zwischen den Aufmerksamkeitsformen *attending to something* und *attending from something*. Diese Aufmerksamkeitsformen beschreiben die beiden Funktionen des impliziten Wissens: Differenzierung und Integration. Implizites Wissen hat einerseits eine integrative Funktion, basiert aber auch auf der Wahrnehmung von Details und deren Unterschieden. Implizites Wissen und Erfahrung werden durch den konstanten Wechsel zwischen Integration und Differenzierung erworben (vgl. Herbig/Büssing 2003: 41f). Diesen Unterschied verdeutlicht Polanyi anhand folgenden Beispiels: Die meisten Menschen haben Schwierigkeiten, menschliche Gesichter zu beschreiben. Obschon es ihnen sehr leicht fällt, Gesichter zu erkennen und diese den jeweiligen Identitäten zuzuordnen, stellt der sprachliche Ausdruck der Merkmale ein Problem dar (vgl. Polanyi 1961: 458). „We attend to the face (something for which we have no vocabulary) from the features (which we can describe in much better detail).“ (Brown/Thomas 2008: 2)

Kettle (1994) greift diese Bewusstseinsformen auf und führt als Beispiel das Einschlagen eines Nagels an. Wenn wir den Hammer in der Hand halten und auf den Nagel zielen, sind wir uns zwar sowohl des Hammers, des Nagels, als auch unseres Arms bewusst, jedoch nicht in derselben Weise. Wir blicken auf den Nagel und fühlen, wenn der Hammer den Nagel trifft. Wir spüren aber den Aufschlag des Hammerstiels nicht in der Innenfläche unserer Hand, weil wir gelernt haben, bewusst und aufmerksam nur auf den Nagel zu achten. Dennoch sind wir uns der Gefühle in unserem Arm, unserem Körper, bei der Bewegungsausführung bewusst und diese leiten eine effektive, effiziente Ausführung an (vgl. Kettle 1994: 8).

6.2.2 Bedeutung von implizitem Wissen

Das oben beschriebene implizite Wissen wird häufig auch als *tacit knowledge* bezeichnet und ist für das explizite Wissen, für das Verstehen von großer Bedeutung. „In tacit knowing, the perceiver actively and passionately integrates clues from the environment in order to

discover a meaningful whole.” (LEWIS o.J.¹³) Wie obenstehend erwähnt, ist Wissen als Prozess zu verstehen und so ist auch *tacit knowing* ein Prozess der Sinnerschließung, ein der wahrnehmenden Person inhärenter Integrationsprozess. Dieser ist fließend und wird nicht durch Regeln vorgegeben bzw. dominiert (vgl. LEWIS o.J.).

Ein wichtiges Mittel, um Wissen zu zeigen oder weiterzugeben ist die Sprache. Dies ist allerdings nur möglich, da auch Sprache selbst implizit verstanden wird: „Language itself [...] can be the means of rendering knowledge explicit only because it also is tacitly understood, controlled and extended.“ (Allen 2000: 55) Ohne das implizite Verstehen der Sprache könnten wir explizites Wissen nicht ausdrücken, neue Ideen könnten nicht explizit gemacht werden, außer es gäbe dafür schon Worte. Die Bedeutung von Worten wird in erster Linie implizit verstanden, andernfalls könnten explizite Aussagen niemals korrekt getätigt werden, da wir keine Vergleichsmöglichkeiten hätten (Allen 2000: 54). Dies ist vor allem relevant, wenn komplett neue Ideen oder Gedanken an andere Menschen vermittelt werden sollen:

„When you have something radically new to say, you have to rely on your audience’s tacit powers of apprehension, their ability to attend from your words, new or old, to what you are trying to convey.“ (Allen 2000: 54)

Die Zuhörer müssen sich in dem Fall in die Situation des Sprechers/der Sprecherin einfühlen, um den Sinn seiner/ihrer Aussage erschließen zu können. Um sich implizites Wissen anzueignen, ist es in der Folge notwendig, den Dingen eine Bedeutung zu unterstellen auch wenn diese auf den ersten Blick sinnlos erscheinen. Durch schrittweise Integration werden die scheinbar bedeutungslosen Wahrnehmungen in sinnvolle übersetzt und in Erfahrungen transformiert (vgl. Herbig/Büssing 2003: 41). Sprache selbst wird in all ihren Formen, wie Gesten, Zeichen Zahlen, Diagrammen, gesprochenen und geschriebenen Worten und anderen Notationen, immer *tacitly* – implizit – verstanden, denn

„[n]ot even the most articulate forms of human knowledge can be rendered wholly explicit, and so they cannot be taught by wholly explicit means. In essence, they remain tacitly known and practiced arts which can be acquired only by practice of them in a system of apprenticeship.“ (Allen 2000: 62)

Die Wörter einer Sprache können sich nicht selbst erklären und beschreiben, wie sie zu interpretieren sind. So kann nur *tacit understanding* der expliziten Worte in ihrem Kontext entscheiden, welche der verschiedenen Bedeutungen die richtige ist bzw. ob sie eventuell ironisch gebraucht wurden „hence the joke of simultaneous and contradictory meanings in Magritte’s painting, *This is not a Pipe*“ (Allen 2000: 53).

¹³ LEWIS, Paul: <http://www.firstprinciplesjournal.com/articles.aspx?article=1522> (Zugriff: 01.07.12; 12:46)

6.3 Körperliches Wissen

Der Begriff „körperliches Wissen“ ist wahrscheinlich nicht eindeutig definierbar. Körperliches Wissen, als Gegensatz zum geistigen Wissen, kann mit praktischem Wissen, welches im Gegensatz zu theoretischem steht, gleichgesetzt werden, die Verinnerlichung von *skills* oder die (körperliche) Umsetzung von theoretischem Wissen bedeuten.

Körperliches Wissen bedeutet, dass der Körper seine eigene Logik bildet, die Abläufe nach seinen eigenen inhärenten Mustern reguliert und am Besten versteht, in dem er etwas *tut* (Abraham 2002: 176). Wie bereits obenstehend erläutert können Menschen bzw. Sportler(innen) Bewegungen in der Praxis tatsächlich ausführen, müssen deshalb aber nicht theoretisch, abstrakt erklären können, wie diese in ihren Details funktionieren. ‚Körperwissen‘ ist dem theoretischen Wissen oftmals voraus und kann durch exakte, systematisierende, katalogisierende Aufbereitung oftmals nicht eingeholt werden. Dadurch ‚zerfällt‘ es sozusagen vor dem rationalen Verständnis (vgl. ebda: 177).

Nach Hirschauer (2008) ist der Körper als *wissender Körper* Quelle des Wissenserwerbs und somit Träger der Erkenntnis. Seine Ansicht, dass „[d]er Körper [...] die Grundausstattung jedes Zugangs zur Welt“ (Hirschauer 2008: 977) und jegliches Wissen körperlich übermittelt ist, wird auch in der phänomenologischen Tradition vertreten. Des Weiteren beschreibt Hirschauer den Körper als Träger von Praktiken und demnach sei Alltagswissen von einer anderen Form als wissenschaftliches Wissen. Für ihn gehören Glaubensüberzeugungen, implizites Wissen, nicht abfragbares Wissen, Orientierungssinn, Fingerspitzengefühl, Geschicklichkeit und bestimmte ‚Tricks‘ zum körperlichen Wissen (vgl. ebda: 977f) „Für dieses >eingekörperte< Wissen sind schon viele Begriffe ausprobiert worden: Marcel Mauss (1978) sprach von Körpertechniken, [...], Gilbert Ryle (1969) von *knowing how*, Michael Polanyi (1985) von *tacit knowledge* [...]“ (Hirschauer 2008: 977, Kursiv hinzugefügt) All diese Konzepte wurden bereits obenstehend erläutert und werden von Hirschauer als unterschiedliche Bezeichnungen für das jeweils gleiche Phänomen gesehen.

Dieses eben erläuterte körperliche Wissen wurde in westlichen Kulturen lange Zeit in den Gegensatz zu kognitivem gestellt und diesem gar untergeordnet – es war ein gewisses Misstrauen gegenüber dem körperlichen Wissen vorherrschend. Dem Körper wurde als Wissensquelle nicht vertraut, das Hinterfragen dominanter Wissensquellen nicht zugelassen, und dem körperlichen Wissen wird womit kaum Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Kerka 2002: 3). Diese Unterordnung von körperlichem Wissen wird von Allen (2000: 45) kritisiert:

„[I]f practical knowledge is recognised as being in some way different, then that is usually taken to be a sign of its inferiority such that it cannot count as real knowledge, especially if it cannot be wholly rendered in words, formulae, diagrams or some other notation.“ (Allen 2000: 45, Hervorhebung im Original)

6.4 Wahrnehmung, Empfindung und Erfahrung

Zu diesem oben beschriebenen Körperwissen sind auch Empfindungen, Wahrnehmungen und (körperliche) Erfahrungen zu zählen (vgl. Klein/Maier 1984: 113f), da durch Empfindungen und Erfahrung ebenso Wissen gesammelt wird, welches möglicherweise einprägsamer ist als jenes aus Büchern oder an Universitäten erlerntes. Empfindungen, wie auch deren Wahrnehmung, sind subjektiv und nur für die einzelne Person individuell erlebbar. Ähnlich verhält es sich mit Gefühlen, die ebenfalls (individuell) empfunden werden. Gefühl oder Fühlen (*feeling*) ist für Blacking (1977) der Katalysator, durch welchen erworbenes Wissen in Verstehen umgewandelt wird. Beziehungsweise ist es als Mediator zwischen dem Körper und dem Geist – „*generally called mind*“ – zu sehen (vgl. Blacking 1977: 5).

Die Wahrnehmung von Empfindungen und Gefühlsregungen erfolgt durch den ganzen Körper: „It is almost a truism to say that we perceive not with the eyes, the ears, or the surface of the skin, but with the whole body.“ (Ingold 2004: 330) Diese Wahrnehmung ist der Hintergrund für alles, „[...] a close woven fabric [which] doesn't await our judgement“ (Merlau-Ponty 1962: 136), ist somit unmittelbar und wird ebenso von uns in der Welt ‚platziert‘ (vgl. ebda: 136). Der menschliche Körper ist zugleich das Medium *und* Subjekt der Wahrnehmung, durch das und mit dem etwas geschehen kann. Außerdem kann er als eine Erfahrung antizipierende und strukturierende Größe bezeichnet werden (vgl. Hauser 2006: 3). In der Ausführung einer Körpertechnik nehmen wir unseren Körper bzw. die Umwelt wahr und diese Wahrnehmung wird durch den Grad der Sicherheit bestimmt, mit der wir eine Körpertechnik ausführen: Beherrschen wir eine Technik vollständig, so können wir unsere Aufmerksamkeit (bewusst) auf unseren Körper und unsere Umgebung lenken, ohne die Notwendigkeit einer weiteren Reflexion über die Tätigkeit (vgl. Hauser 2006: 6).

Grenzerfahrungen

Durch die Erfahrung von Grenzen und die damit verbundenen Empfindungen kann sich ein Mensch sehr viel körperlich-praktisches Wissen aneignen bzw. viel über sich selbst und seine eigenen Grenzen zu lernen. Zu wissen, wo die eigenen körperlichen Grenzen zum Beispiel im Sport liegen und diese zu verschieben, ist für den/die Einzelne(n) wichtig, „weil es dabei natürlich nicht nur um seine Körperlichkeit und Leiblichkeit geht, sondern um ihn selbst als Person. Leibkörperliche Grenzerfahrungen sind schließlich Selbsterfahrungen.“ (Gugutzer

2001: 82) In (leibkörperlichen) Grenzerfahrungen wird der Körper – sowohl physisch als auch psychisch an die Grenze seiner Belastbarkeit getrieben, wodurch es zu Schmerzen und/oder Überlastungsgefühlen kommen kann (vgl. Abraham 1984: 80). In diesen Grenzerfahrungen wird dem Menschen in seinem Schmerz die eigene Leiblichkeit spürbar bewusst, denn „[i]m Schmerz, der Begierde der Überanstrengung handelt es sich um eine reflexive Erfahrung, durch die das Individuum seiner selbst gewahr wird.“ (Gugutzer 2001: 77)

Dieses Wissen um die eigenen Grenzen ist ein Resultat von Erfahrungs- und Lernprozessen, die sich über das ganze Leben hindurch erstrecken können, und wird durch das Zusammenspiel von Erfahrung und Reflexion erworben (vgl. ebda.: 81). Leibkörperliche Grenzerfahrungen regen noch intensiver zu Reflexionen an als alltägliche Erfahrungen und können dadurch zu Körperkenntnissen, Körperwissen, einem bewussteren Umgang mit dem eigenen Körper bzw. zur Modifikation von Körperpraktiken führen (vgl. ebda.: 97).

Sinnes-Erfahrung

Die Sozialanthropologie war eine der ersten Disziplinen der Sozialwissenschaften, die mit ihren ethnographischen Zugängen systematisch die kulturelle Dimension der sinnlichen Erfahrung adressiert hat. Die Ethnographie ist eine leibliche Praxis und kann eine sehr intensive, sinnliche Art des Wissens sein (vgl. Allen-Collinson/Hockey 2010: 333). Zur Zeit könnte man sogar sagen, dass Sozialwissenschaften „[are] currently witnessing something of a ‚sensorial revolution‘¹⁴“ (Allen-Collinson/Hockey 2010: 333).

Die Sinne stehen immer zueinander in Beziehung und hängen zusammen, weshalb kaum von einer einzigen Sinneserfahrung gesprochen werden kann, sondern eher von einem multisensorischen Prozess (vgl. Allen-Collinson/Hockey 2010: 334). Sinne sind geformt durch die persönliche Geschichte, aber auch geprägt von kollektiv geschaffenen Mustern kultureller Ideologie und Praxis (vgl. Sparkes 2009: 26). „The senses mediate the relationship between self and society, mind and body, idea and object. The senses are everywhere.“ (Bull et al. 2006: 5) Daher ist es außerordentlich wichtig, die sinnliche Dimension mit Theoretisierungen des Selbst-/Körper-/Gesellschafts-Nexus zusammenzuführen. Denn die Sinne sind einerseits Träger der Kultur und beeinflussen diese andererseits ebenso. Dies gilt auch für Subkulturen, wie spezielle Sportgruppen oder physische Subkulturen (Allen-Collinson/Hockey 2010: 333).

Sinneseindrücke und Empfindungen kommen immer nur in leiblicher Abhängigkeit zum Wirken und so ist leibliches Spüren zwar als präreflexiver, aber nicht als prädiskursiver Natur

¹⁴ Mit dieser Aussage beziehen sich Allen-Collinson und Hockey auf David Howes (2006) *Charting the sensorial revolution*.

zu bezeichnen. Das bedeutet, dass es zu eben diesem leiblichen Spüren immer nur in Zusammenhang mit kulturellen Konzepten, geschichtlichen Kontexten, religiösen Ansichten und politischen Entwicklungen kommt. Diesbezüglich stellen die Sinne „koordinierte, Informationen verarbeitende aktive Systeme, die sich ihre Impulse schaffen und von Erinnerung, Intention und Kontext konfiguriert werden“ dar (Hauser 2006: 9). Alle Sinne und Sinneserfahrungen sind für die Kumulierung von Wissen relevant, wenn auch sie nicht alle in der gleichen Weise Aufmerksamkeit von uns Menschen erhalten. Besonders im Sport spielen jegliche Sinneserfahrungen eine große Rolle in der Bewegungsausführung und damit auch für die Akquirierung von Wissen.

Im Euro-Amerikanischen Bereich sind vor allem die „klassischen fünf“ Sinne vorherrschend: Sehen, Hören, Riechen, Schmecken, Fühlen/Berühren. Andere ebenso erfahrbaren¹⁵ Sinne, wie Hitze, Schmerz und Kinästhesie oder Bewegungssinn haben in dieser Euro-Amerikanischen Ansicht keinen Platz (vgl. Allen-Collinson/Hockey 2010: 333). Dies ist keine neue Entwicklung: schon seit Plato und Aristoteles ist in den westlichen Traditionen dem Seh- und dem Hörsinn mehr Bedeutung zugeordnet als dem Tastsinn (vgl. Ingold 2004: 330). Ebenso erfährt die Propriozeption wenig Beachtung durch den einzelnen Menschen, obschon sie – unbewusst – für jeden einzelnen ständig eine Rolle spielt. Die Propriozeption ist die Wahrnehmung der Position des eigenen Körpers im Raum. Für manche Menschen inkludiert das die Wahrnehmung des Tiefengewebes des Körpers (Morley 2001: 76). Propriozeptoren liegen im Tiefengewebe und in den Muskeln, anders als die Exterozeptoren, welche die ‚klassischen fünf‘ Sinnesorgane inkludieren (vgl. Allen-Collinson/Hockey 2010: 336, siehe auch Potter 2008). Im Sport spielt diese Wahrnehmung des eigenen Körpers im Raum eine große Rolle, genauso wie das Bewegungsgefühl oder der Bewegungssinn, welcher auch als Kinästhesie bezeichnet wird. In der Bewegung sind alle Sinne, sowie Körper- und Rhythmusgefühl, Körperwahrnehmung und Räumlichkeit von Bedeutung (vgl. Sparkes 2009: 27).

Ingold (2004: 330) wählt in seinem Artikel „*Culture on the ground: the world perceived through the feet*“ einen Zugang zur Wahrnehmung, der als Ziel hat, das Gleichgewicht zwischen den Sinnen herzustellen: „[T]hrough our feet, in contact with the ground [...] we are most fundamentally and continually ‚in touch‘ with our surroundings.“ Weitere Beispiele für Arbeiten zu körperlich-sinnlichen Erfahrungen beziehungsweise der sinnlichen Dimension des Körpers sind nachstehend aufgeführt. Diese sind hauptsächlich

¹⁵ im originalen Text wird das Wort ‚viable‘ gebraucht, hier übersetzt mit ‚erfahrbar‘, da die gängigen Übersetzungen ‚brauchbar‘, ‚lebensfähig‘ u.ä. nicht passend erschienen

Ethnographien oder Studien aus dem sportlichen Bereich. Wacquant (2004) befasst sich mit Preisboxern und deren *three bodies* körperliche Instrumentalität, Ästhetik und Moral, welche zusammen die spezielle Wahrnehmung des Kampfes bestimmen. Potter (2008) schreibt über das Tanzen, Downey (2005) erforscht das Feld *capoeira*, einer brasilianischen Kampfkunst, welche zu Trommelmusik ausgeführt wird und tänzerisch anmutet. Alle diese stellen lebendige Portraits der sensorischen Dimension von physischen Praktiken und Kulturen dar.

Selten wird in Ethnographien und sozialwissenschaftlichen Studien auf Geruchs- und Geschmackssinn, und nicht-traditionelle Sinneserfahrungen, wie Hitze, Schmerz und Kinästhesie eingegangen. Beispiele für Arbeiten zu diesen Bereichen sind Classen et al. (1994), welche den Begriff der *smellscapes* entwickeln, Hockey/Allen-Collinson (2007), Hockey (2006), Allen-Collinson (2008) befassen sich in ihren Arbeiten mit allen Sinnen und sind „cognizant of this multi-sensory mode within our lived sporting experience.“ (Allen-Collinson/Hockey 2010: 334). Falk (1994), Stoller (1998) und Geurts (2002) setzen sich mit dem Tastsinn auseinander und entwerfen *tastescapes*.

7 Methode & Datenerhebung

In der kultur- und sozialanthropologischen Forschung gibt es ein breites methodisches Spektrum anstatt einer Einheitsmethode, die als generell gültig gesehen wird. Die vielfältigen Möglichkeiten an Untersuchungsmethoden werden häufig in einem forschungsspezifischen Mix arrangiert und eingesetzt (vgl. Henecka 1999: 347). Wichtig ist vor allem die Gegenstandsangemessenheit der angewendeten Methode, die Einbeziehung des Kontextes, sowie der Perspektiven aller beteiligten Personen. Die Methode ist das planmäßige Verfahren, um das gesteckte Ziel zu erreichen, woraus sich der Schluss ziehen lässt, dass die Methode zur Erreichung dieses Zieles adäquat gewählt sein muss (vgl. Halbmayer 2003: 22). Die Forschung zu dieser Arbeit lieferte eine Einzelfallstudie im Feld der *European Aerobic®*. Generell ging ich als Forscherin mit einer großen Offenheit und Flexibilität in das Forschungsfeld, um ein möglichst breites Spektrum an Daten zu erhalten und um keine wichtigen Details zu übersehen.

Die Datenerhebung erfolgte zum einen mittels problemzentrierter, semi-strukturierter Interviews. Zum anderen wurden Daten aus Beobachtungen durch die Forscherin gewonnen. Im Sinne der phänomenologischen Herangehensweise an das Forschungsthema kam auch die Methode der Reduktion zum Einsatz.

7.1 Interviews

Es wurden acht Tiefen-Interviews, sowie Gespräche mit der Gründerin der EFPE® geführt. Die befragten Personen sind ausschließlich weiblich: eine *Basic*-Trainerin, fünf *Advanced*-Trainerinnen, eine *Master*-Trainerin und eine *Master*-Anwärterin. Mit dieser Auswahl wurde allen Ausbildungsstufen Rechnung getragen. Drei der befragten Personen leben in Österreich und halten ihre Kurse in Fitnessstudios in der Nähe von Wien ab. Die anderen fünf *interviewees* sind in Deutschland ansässig. Dass ausschließliche weibliche Personen befragt wurden ergab sich keineswegs durch ein Ausschließen des männlichen Geschlechts, sondern aus der Tatsache, dass sich ausschließlich weibliche Personen zur Teilnahme an der Untersuchung bereit erklärt haben. In den folgenden Abschnitten wird die weibliche Wortform gewählt, sobald sich der Text ausschließlich auf die interviewten Personen oder deren Aussagen bezieht. Für die Auswertung wurden die Interviews anonymisiert, um die Privatsphäre der befragten Personen zu wahren.

Die Befragungen wurden in der Form des semistrukturierten, leitfadengestützten Interviews durchgeführt. Obschon die Interviews problemzentriert und fokussiert gehalten wurden, wurden die Befragte zugleich dazu aufgefordert und ermutigt, frei zu erzählen. Nach Gläser/Laudel (2006: 189) führen Leitfadeninterviews meist zu Lerneffekten seitens des/der Forschers/Forscherin. Auch im Fall dieser Forschung brachte jedes Interview neue Informationen hervor und führte somit zu einem angereicherten Hintergrundwissen für das nächste Interview. Auf Grund dessen wurde der Leitfaden im Forschungsprozess immer wieder adaptiert.

Die Interviews können auch als Expert(inn)en-Interviews bezeichnet werden. Nach Gläser/Laudel (2006: 9) ist Expert(inn)en-Wissen, neben der fachlichen Expertise, Wissen über die sozialen Kontexte, das Unternehmen, die Organisation, in denen die Expert(inn)en agieren. Expert(inn)en-Wissen wird durch die Beteiligung im speziellen Bereich erlangt und nur unmittelbar involvierte Personen können sich dieses Wissen aneignen. Derart involvierte Menschen haben somit einen Zugang zu Wissen und zu Informationen, welcher außenstehenden Personen bzw. Forscher(inne)n verwehrt bleibt, und erhalten unvergleichbar tiefe Einblicke in Geschehnisse und Abläufe. Für Forscher(innen) von besonderer Bedeutung sind außerdem die jeweils individuellen Perspektiven bezüglich des Sachverhalts, welches die einzelnen Expert(inn)en mitbringen (ebda: 10f). Dieser Definition zufolge sind auch die befragten Trainerinnen Expertinnen, da sie einerseits über das forschungsspezifische Fachwissen verfügen und andererseits in höchstem Grade in das Feld involviert sind. Wichtig ist, dass die Expert(inn)en-Interviews vom sozialen Status der

befragten Personen unabhängig sind, sowie abzugrenzen vom Level des *expert*, wie im Modell der *skill acquisition* von Dreyfus & Dreyfus (2004) beschrieben.

Alle Interviews fanden alle in einer entspannten Atmosphäre statt, welche sicherlich dazu beitrug, dass die befragten Personen relativ unbefangen und frei über sich und ihre Erfahrungen sprachen. Die interviewten Personen wurden im Laufe des Forschungsprozesses in informellen Gesprächen bzw. einem zweiten Interviewtermin weiterführend und vertiefend zum Forschungsthema befragt. Zum Teil enthielten die Gespräche interaktive Kommunikationen, und waren für mich wie Kvale (1996: 2) formuliert „literally an inter view, an interchange of views between two persons conversing about a theme of mutual interest“.

Alle Interviews wurden mit Einverständnis der befragten Personen auf Tonband aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert.

Die befragten Personen

Petra: ist 42 Jahre alt und gebürtige Deutsche, lebt aber in der Nähe von Wien. Sie ist schon lange *Aerobic*-Trainerin, hat ihre ersten Ausbildungen jedoch bei anderen Organisationen absolviert und war bis zu dem Zeitpunkt, als sie zur EFPE® kam, für diese als Trainerin tätig. Sie war Teilnehmerin der allerersten Ausbildung der EFPE® (ETB®) und ist seit 2007 *European Aerobic® Basic* bzw. seit 2010 *European Aerobic® Advanced* Trainerin. Petra ist ETB® *Master* Trainerin und unterrichtet diverse Kurse in Fitnessstudios im Großraum Wien.

Nadja: ist eine 28 jährige Studentin und lebt südlich von Wien. Im Jahr 2003 hat sie die erste Ausbildung bei der EFPE® absolviert – auch sie begann mit ETB®. Sechs Jahre später begann sie die *European Aerobic® Basic* Ausbildung und absolvierte im Jahr darauf die *Advanced* Ausbildung. Nadja fühlte sich immer schon der kämpferischen Art des ETB® näher und begann mit *European Aerobic®* hauptsächlich deshalb, da ihr der Bedarf an *Aerobic* Trainer(inne)n in vielen Fitnessstudios höher schien.

Anna: Die 29jährige ist gelernte Handelskauffrau und nebenberuflich als Trainer(in) tätig. 2004 wurde sie Teilnehmerin der EFPE®-Kurse und absolvierte kurz darauf die ETB® *Basic* Ausbildung. Siet 2008 ist sie *European Aerobic® Basic* Trainerin.

Edina: ist 28 Jahre alt und in Herdecke ansässig. Sie ist seit elf Jahren Trainerin bei der EFPE®, *Master* Trainerin für ETB® und seit fünf Jahren (2007) auch *European Aerobic®* Trainerin. Edina hat 2008 die *European Aerobic® Advanced* Ausbildung abgeschlossen. Neben ihrer Trainerinnen-Tätigkeit im Raum Dortmund ist sie als mobile Sozialarbeiterin tätig.

Laura: ist gebürtige Kroatin lebt in Dortmund, 36 Jahre alt und arbeitet als Sozialarbeiterin. Sie ist *European Aerobic® Advanced* Trainerin und lernte die EFPE® über eine befreundete ETB® Trainerin kennen. Die *European Aerobic®* Ausbildung hat sie in erster Linie deshalb begonnen, weil sie das Gefühl hatte, durch diese zu „ihrer Weiblichkeit“ zu finden. Sie unterrichtet in Raum Dortmund.

Tanja: die 40jährige lebt und arbeitet in Dortmund. Die studierte technische Chemikerin arbeitet für die EFPE® und auch als Trainerin in der SDA. Sie ist *European Aerobic® Advanced* Trainerin, ETB® *Master* Trainerin und hat noch diverse weitere Ausbildungen bei der EFPE® absolviert. Bevor sie zur EFPE® kam, lernte sie diverse Kurs- und Sportsysteme anderer Ausbildungsorganisationen als Teilnehmerin kennen, ihre erste Trainer(innen)-Ausbildung hat sie bei der EFPE® absolviert.

Calissa: die 27jährige lebt in Dortmund. Sie arbeitet als Trainerin in der SDA, unterrichtet aber auch in anderen Fitnessstudios im Raum Dortmund. 2010 hat sie die *European Aerobic® Basic* Ausbildung, ein Jahr später die *Advanced* Ausbildung absolviert und im Februar 2012 die *Master* Ausbildung begonnen.

Mara: die 30jährige Deutsche lebt in Herdecke, in der Nähe von Dortmund und ist Studentin. Sie begann 2003 mit der *European Aerobic® Basic* Ausbildung, und begann nach dem Abschluss der *Advanced* Ausbildung 2008 mit der *Master* Ausbildung. Mara unterrichtet in der SDA, sowie in anderen Studios in der Umgebung von Dortmund. Vor ihrer ersten Ausbildung bei der EFPE® war sie bereits *Aerobic*-Trainerin für andere Organisationen.

7.2 Teilnehmende Beobachtung

Die Beobachtungen wurden im Sinne der teilnehmenden Beobachtung durchgeführt. Beobachtet habe ich Kurs-Einheiten aller Sparten der *European Aerobic®* in den Fitnessstudios MBC in Wien, Fitnessland in Oeynhausen, sowie in der SDA in Dortmund. Ebenfalls habe ich die in den Ausbildungen zur *European Aerobic® Basic*-Trainerin, sowie zur *European Aerobic® Advanced*-Trainerin gewonnenen Erkenntnisse in die Arbeit eingeflochten. Im Zuge der Beobachtungen und der Partizipation im Forschungsfeld habe ich zahlreiche informelle Gespräche mit Kurs-Besucher(inne)n, anderen Trainer(inne)n und Ausbilder(inne)n geführt. Diese erwiesen sich als überaus informativ und reich an aussagekräftigen Daten.

Der Zugang zum Feld und die Integration in dieses waren für mich ob meiner Angehörigkeit und meines Wissens über dieses nicht weiter schwierig. Ich wusste, wie ich mich in dem Forschungsfeld zu bewegen hatte, kannte die Abläufe und Gegebenheiten im Feld. Nach Henecka (1999: 347) kann ein(e) Forscher(in) durch einen hohen

Partizipationsgrad ein tiefes Verständnis für den Untersuchungsgegenstand erlangen (vgl. Henecka 1999: 347). Manchmal wird die Rolle des/der Forschers/Forscherin weiter differenziert in *complete observer*, *observer as participant*, *participant as observer* und *complete participant*. (siehe Gold 1958, Junker 1960) Je höher der Grad der Partizipation an der Situation ist, desto weniger ist es einem/einer Forscher(in) möglich, zu beobachten (vgl. Jorgensen 1989: 55). In manchen Situationen bemerkte ich selbst, dass ich gänzlich zur Teilnehmerin, sozusagen ein *complete participant* geworden war. Besonders in den Anfängen der Forschung habe ich mich innerlich ganz bewusst distanziert, um wieder die Rolle der Forscherin einzunehmen. Zu dieser Zeit hatte ich das Gefühl, die Forschung könnte durch einen zu hohen persönlichen Partizipationsgrad verfälscht werden. Erst im Laufe der Zeit konnte ich mich auf die beobachteten Situationen einlassen, indem ich begonnen habe meine „Doppelrolle“ als Forscherin und Teilnehmerin des Feldes anzunehmen und dadurch konnte ich die Gruppendynamik, die Stimmung, Gefühlsregungen aller am Kurs Beteiligten besser wahrnehmen, „beobachten“ und festhalten.

Die Beobachtungen und Gespräche wurden im Anschluss jeweils in Gedankenprotokollen schriftlich dokumentiert und schließlich in die Arbeit eingearbeitet. Die so gesammelten Daten wurden immer auch reflexiv betrachtet und bearbeitet, um durch die Doppelrolle der Forscherin in der teilnehmenden Beobachtung die Interpretation nicht zu beeinflussen.

7.3 Bracketing

Diese sozialwissenschaftlich eingesetzte Methode erfährt vermehrt Aufmerksamkeit und wird, wie bereits obenstehend in Kapitel 2.4 erläutert, auch (phänomenologische) Reduktion oder *epochē* genannt (vgl. Gearing 2004: 1429). *Bracketing* ist jedoch nicht eine einzige einheitliche Methode, sondern in verschiedene Arten des *bracketing* unterteilt. So wird *ideal bracketing* als die reinste Form bezeichnet, während *descriptive/eidetic bracketing* eine etwas flexiblere Form darstellt. Dem/der Forscher(in) wird abverlangt, seine/ihre eigenen Annahmen bei Seite zu lassen und auszublenden (vgl. Gearing 2004: 1439). Eine weitere Form von *bracketing* ist *reflexive bracketing*, welche bei dieser Forschung zur Anwendung kam. Dabei wird versucht, die eigenen Einstellungen und Vorurteile so weit als möglich auszublenden, wobei jedoch anerkannt wird, dass es unmöglich ist, Einflüsse von Kontext, Kultur und Umwelt des Phänomens vollständig bei Seite zu lassen (vgl. Gearing 2004: 1445). Während meiner Forschung habe ich das bereits gesammelte *insider*-Vorwissen, sowie die theoretisch erworbenen Konzepte und aufgestellten Gedankenkonstrukte so weit als möglich ausgeblendet, damit diese keinen Einfluss auf meine Forschung nehmen konnten. Dadurch habe ich in den Interviews und Gesprächen besonders detailliert nachgefragt, und

habe auch Punkte hinterfragt, die für involvierte Personen selbstverständlich und „ganz normal“ scheinen, um ein tieferes, detailreiches Bild zeichnen zu können. Aufgrund der Tatsache, dass ich als Forscherin ein Mitglied der beforschten Gruppe bin, war es umso wichtiger, meine eigenen Ansichten und Vorannahmen zurückzustellen, noch genauer hinzusehen bzw. hinzuhören und für gegeben geglaubte Sachverhalte zu hinterfragen.

8 Das Forschungsfeld: *European Aerobic*®

Die Forschung wurde im Feld *European Aerobic*®, welches in den Fitnesssektor einzuordnen ist, durchgeführt. Dieses ist insofern ein sehr vielfältiges und komplexes, als es sich über den gesamten deutschsprachigen Raum erstreckt: *European Aerobic*® wird in Deutschland, Österreich und der Schweiz angeboten. Dadurch sind die Personen innerhalb des Feldes nicht an einem Ort konzentriert und unterliegen somit auch unterschiedlichsten Einflüssen von außen. Diese Arbeit ist auf *European Aerobic*® in Österreich und Deutschland – ob der Befindlichkeit des Hauptsitzes der Ausbildungsorganisation in Dortmund, insbesondere den Großraum Dortmund – fokussiert.

Da der Fitnesssektor im Allgemeinen sehr groß ist und auch innerhalb des Feldes *European Aerobic*® viele Begriffe, Ausdrücke und Bezeichnungen vorhanden sind und verwendet werden, werden in den folgenden Absätzen zuerst die in dieser Arbeit gebrauchten Begriffe erklärt. In der Folge wird ein kurzer Abriss über die Entstehung und Entwicklung der Sportart *Aerobic* an sich dargelegt, um zu zeigen, woher die Form *European Aerobic*® kommt bzw. woraus sich diese entwickelt hat. Danach wird auf *European Aerobic*® selbst näher eingegangen. Es werden die Entstehungsgeschichte und die Grundlagen dieser Trainingsform vorgestellt und in der Folge wird die Ausbildung zum/zur *European Aerobic*®-Trainer(in) kurz umrissen. Außerdem wird ein Überblick über die Ausbildungsorganisation, sowie das Umfeld, in welchem sich die Trainer(innen) bewegen, gegeben.

8.1 Begrifflichkeiten

In der Gruppenfitnesssportart *Aerobic* gibt es zahlreiche Bezeichnungen, vor allem für die agierenden Personen. Schon der Begriff *Aerobic* selbst ist kein einheitlich verwendeter, es werden zum Beispiel in den einzelnen Varianten von *Aerobic* mit den gleichen Bezeichnungen unterschiedliche Vorstellungen verbunden. Diese Tatsache impliziert, dass die Begriffe in den verschiedenen Fitnessstudios, Sport-Schulen und ähnlichen Einrichtungen unterschiedlich gebraucht werden bzw. mit jeder dieser Begrifflichkeiten verschiedene und unter Umständen konträre Vorstellungen verbunden werden.

Die für diese Arbeit relevanten Begriffe *Trainer(in)*, *Ausbildner(in)*, *Presenter(in)*, *EFPE®*, *Leitmotive*, *Refreshings*, *SDA* werden in den nachstehenden Absätzen zum besseren Verständnis kurz erklärt. Die Daten für diese kurzen Zusammenfassungen wurden aus den Interviews und den informellen Gesprächen entnommen.

Trainer(in)

Jeder *Aerobic*-Kurs wird von einem/einer ‚Trainer(in)‘ angeleitet. Diese(r) steht meist vor der Gruppe im Raum mit dem Blick zum Spiegel und gibt die Schritte, Schritt-Kombinationen und Übungen vor. Manchmal wird auch die Bezeichnung ‚Instruktor(in)‘ verwendet. In dieser Arbeit jedoch wird ‚Trainer(in)‘ für die Person, die den Gruppenfitnesskurs anleitet gebraucht. ‚Instruktor(in)‘ wird nur verwendet, wenn die interviewten Personen diesen Begriff als Selbstbezeichnung benutzen.

Ausbildner(in)

Ebenfalls von Relevanz sind jene Personen, die Ausbildungen abhalten und somit Trainer(innen) ausbilden. Diese sollten selbst eine, über die Trainer(innen)-Ausbildung hinausgehende Ausbildung absolviert haben. Bei der EFPE® werden diese Personen als ‚Referent(inn)en‘ bezeichnet, in dieser Arbeit werden sie hauptsächlich ‚Ausbildner(innen)‘ genannt.

Presenter(in)

Viele Organisationen, die Gruppenfitnesssportarten anbieten, haben für die jeweilige Sportart auch *presenter*. Ein *presenter* ist ein(e) Trainer(in), welche(r) dafür zuständig ist, diese Sportart zu bewerben, Kund(inn)en zu werben und Menschen dafür zu begeistern. *Presenter* nehmen normalerweise an (internationalen) Kongressen teil und stellen dort neue Schritte, Choreographien, und gegebenenfalls neue Produkte, wie Trainingsgeräte und CDs, vor.

EFPE®

EFPE® steht für *European Fitnesssystems Professional Education* und ist eine Firma (bzw. Ausbildungsorganisation) im Fitness- und Gruppenfitnessbereich. Das Leistungsangebot umfasst einerseits Trainer(innen)-Ausbildungen im Sportbereich und andererseits Fortbildungen und Workshops zu Themen wie Gesundheit, Ernährung und Körperpflege (vgl. EFPE® AUSBILDUNGEN, 2012¹⁶). Alle von der EFPE® entwickelten Sportsysteme tragen das Wort *European* in ihrer Bezeichnung (*European Aerobic®*, *European Powerstretch®*,

¹⁶ EFPE® AUSBILDUNGEN: <http://www.efpe-net.de/ausbildungen/> (Zugriff: 01.07.12, 20:40)

European Spin Gym® etc.). Detaillierter wird auf die EFPE® und ihre Entstehungsgeschichte in Abschnitt 7.3.3 eingegangen.

Leitmotive

Jedem Sportsystem der EFPE® ist ein spezielles Leitmotiv bzw. Stundenmotto zugeordnet. Innerhalb der EFPE® werden diese Leitmotive als ‚Philosophien‘ bezeichnet. Die Leitmotive werden so ausgewählt und formuliert, dass sie die Charakteristik der jeweiligen *European* Sparte exakt treffen und zudem möglichst einprägsam sind. Diese Stundenmottos dienen dazu, dass die Trainer(innen) sich nicht nur mit dem Sport, sondern auch mit ihren eigenen Erfahrungen, mit ihrer Lebensweise und ihrem Umgang in und mit der Welt auseinandersetzen. Außerdem sind die Leitmotive dafür entwickelt worden, dass sie Wiedererkennungswert steigern und sich sowohl Trainer(innen) als auch Teilnehmerinnen auch außerhalb der Kursstunden damit beschäftigen können und womöglich versuchen, die Leitmotive in ihr Leben zu integrieren. Außerdem sollen die Leitmotive den Teilnehmer(inne)n das Gefühl geben, innerhalb der EFPE® nicht nur sportlich, sondern auch geistig gut aufgehoben und betreut zu sein. Das Leitmotiv der *European Aerobic*® lautet *Enjoy the Movement*.

Refreshings

Als Refreshings werden bei der EFPE® Fortbildungen für Trainer(innen) bezeichnet. Alle Trainer(innen) sind verpflichtet pro Jahr ein gewisses Ausmaß an Fortbildungen für die jeweiligen Sportsysteme zu absolvieren, für welche sie durch die Teilnahme an Ausbildungen Lizenzen erworben haben. Diese verpflichtende Teilnahme an den Fortbildungen wird von den Gründer(inne)n der EFPE® damit begründet, dass in einer Ausbildung nicht alle notwendigen Informationen vermittelt werden können und diese in den regelmäßig stattfindenden Workshops an die Trainer(innen) weitergegeben werden. Diese sollen der Qualitätssicherung dienen.

SDA – Sport- und Trainingszentrum Dortmund

Die Abkürzung SDA steht für *Self Defense Academy* und ist das Sportstudio bzw. dem Namenszusatz nach ein Sport- und Trainingszentrum in Dortmund, in welchem die EFPE® eines ihrer Büros hat und ein wichtiges Ausbildungszentrum für EFPE®-Ausbildungen darstellt. Die Inhaber(innen) der SDA haben auch die EFPE® gegründet. Neben den *European*-Sportsystemen werden in der SDA auch Kampf- bzw. Selbstverteidigungskurse angeboten, sowie die Kampftechniken und Boxen gelehrt. Ein vorhandener Krafttrainingsbereich inklusive Sandsäcke bietet die Möglichkeit selbstständig bzw. unter

Anleitung eines/r Trainers/Trainerin Muskelaufbau oder Sandsacktraining zu betreiben (vgl. SDA¹⁷). Des Weiteren finden in der SDA die meisten Ausbildungen, Seminare und Workshops der EFPE® statt und auch die Produkte der EFPE® nahen Marke Truewear, wie Trainingskleidung, Hanteln, Accessoires werden in der SDA vertrieben (vgl. TRUEWEAR¹⁸).

8.2 Geschichte der Aerobic

Aerobic ist ein dynamisches Fitnessstraining, das heutzutage in vielen Fitnesscentern und Sportstudios angeboten wird. Das Wort *Aerobic* leitet sich von dem griechischen Wort *aerob* ab, welches ‚mit Sauerstoff‘ bedeutet. Während des Trainings sollen die Muskeln und der gesamte Körper ergo mit ausreichend Sauerstoff versorgt sein. Grundsätzlich ist der Gruppenfitnesssport *Aerobic* ein Herz-Kreislauf-Training und somit als Ausdauertraining zu bezeichnen. Nur wenige Varianten, die ebenfalls zu *Aerobic* gezählt werden, sind eher auf Muskel- und Kraftaufbau ausgerichtet. *Aerobic* ist ein Gruppenfitnesssport, wird in der Gruppe unter Anleitung eines/einer Trainers/Trainerin zu (motivierender) Musik ausgeführt. Basis der klassischen *Aerobic* sind Elemente und Schritte aus dem Tanz, welche je nach Art der *Aerobic* adaptiert werden (vgl. Gebauer 2005: 3).

Geprägt wurde der Begriff *Aerobic* von dem US-amerikanischen Militärarzt Dr. Kenneth Cooper. Der US Major entwarf in den 1960er Jahren ein Trainingsprogramm für Astronauten um diesen zu mehr Wohlbefinden während eines Fluges ins All zu verhelfen. 1976 erschien sein gleichnamiges Buch ‚*Aerobic*‘, in welchem er ein für alle Menschen anwendbares, kontrolliertes Ausdauertraining zur Prävention von Herz-Kreislaufsystem-Problemen vorstellte und empfahl. Daraufhin nahmen in den USA viele der damaligen Fitness- und Gymnastik-Trainer(innen) dieses aerobe Training in ihre Unterrichtskonzepte auf (vgl. Maras 2004: 9) und verbreiteten diese unter verschiedensten Bezeichnungen. Zu den bekannteren dieser ausdauerorientierten Gymnastikprogramme zu Musik zählen *Isotonics* von Jackie Soerensen und *Jazzercise* von Judy Sheppard (vgl. PÖLZER o.J.¹⁹). Besonders erfolgreich war die in den 1980er Jahren popularisierte *Aerobic* von Jane Fonda, mit deren Aufkommen der *Aerobic*-Trend in den USA ein richtiger Boom wurde (vgl. Magnus et al. 2005: 150). In Europa war es vor allem die Schauspielerin Sydney Rome, die den *Aerobic*-Boom auslöste und vorantrieb. Mit der Eröffnung diverser Fitnessstudios, in denen *Aerobic*-Kurse angeboten

¹⁷ SDA – Sport- und Fitnesszentrum Dortmund. Zentrum für Sport, Fitness, Ernährung, Kampfsport und Krafttraining: <http://www.sda-net.de/> (Zugriff: 18.06.12; 18:25)

¹⁸ Truewear GmbH: <http://www.truewear.de/> (Zugriff: 18.06.12; 20:04)

¹⁹ Pölzer, Rudolf: http://www.fitnessonline.at/wissen/aerobic/geschichte/geschichte_1.htm (Zugriff: 01.07.12; 12:43)

wurden, gelang es ihr, vermehrt Frauen als Kundinnen zu gewinnen, obschon bis dahin Fitnesscenter einen männlich dominierten Bereich darstellten.

Mit dem Ende der 1980er Jahre flaute der *Aerobic*-Boom etwas ab, nachdem vermehrt Kritik daran geäußert worden war, dass *Aerobic* gesundheitsschädigend sei und es keine einheitlichen Ausbildungen zum/zur *Aerobic*-Trainer(in) gäbe. In der Folge wurden Verbände und Organisationen gegründet, die bislang nicht existierende Ausbildungen anboten und Sicherheitsregeln für *Aerobic*-Trainer(innen) entwickelten (vgl. Magnus et al. 2005: 151). In Österreich etablierten sich im Laufe der Zeit verschiedene Ausbildungsorganisationen, wie der ÖAV (Österreichischer Aerobic Verband), die AFAS (Austrian Fitness & Aerobic School) oder die PAX.²⁰ Mit dem Aufkommen von *Aerobic*-Organisationen nahm die Anzahl der Trainer(innen) zu, die *Aerobic* erlebte einen neuerlichen Aufschwung und etablierte sich zu einer Breitensportart. Seit der ersten *Aerobic*-Weltmeisterschaft 1988 finden regelmäßig nationale und internationale Kongresse, sogenannte *Conventions*, statt. Auf diesen Kongressen können sich interessierte Menschen über die neuesten Trends, Zusatzgeräte und Sportartikel informieren und international arbeitende *Presenter* stellen die neuesten Variationen und Choreographien vor (vgl. Pölzer o.J.²¹). Als Beispiel sei an dieser Stelle die FIBO²² genannt, welche jährlich in verschiedenen Städten Deutschlands stattfindet.

Die *Aerobic* wurde zu einem wandelbaren, flexiblen Feld, da der Entwicklung neuer Arten und Formen der *Aerobic* keine Grenzen gesetzt schienen. Einige dieser Neuentdeckungen setzten sich durch und sind mittlerweile etablierte Sportkurse. Zum Beispiel wurde von Gin Miller das sogenannte *Step*-Training entwickelt, welches wie *Aerobic* zu Musik ausgeführt wird, jedoch unter Zuhilfenahme eines Holz- oder Plastikbrettes in der Höhe einer Treppenstufe zum Auf- und Absteigen (vgl. Magnus et al. 2005: 151). Auch heute werden laufend neue Impulse durch das Einbinden diverser Zusatzgeräte wie Hanteln, Flexibändern, Gymnastikbällen oder durch die Vermischung mit anderen Sportarten wie Tae Kwon Do, Boxen oder Lateinamerikanischem Tanz gesetzt (vgl. Maras 2004: 9). Wie auch ich als Trainerin in den Fitnessstudios, in denen ich unterrichte, beobachten kann, setzen sich diese Trends manchmal durch, manchmal verebbt die Nachfrage nach den aufkommenden Neuheiten sehr schnell. Einige dieser Varianten der *Aerobic* sind eigene, eingetragene

²⁰ zu den Ausbildungsorganisationen siehe die Webseiten dieser:

ÖAV <http://www.aerobicverband.at/> (Zugriff: 14.06.12, 17:20)

AFAS <http://www.clubactivity.at/afas/index.htm> (Zugriff: 14.06.12, 17:20)

PAX <http://www.pax-aerobic.at/> (Zugriff: 14.06.12, 17:20)

²¹ Pölzer, Rudolf: http://www.fitnessonline.at/wissen/aerobic/geschichte/geschichte_1.htm (Zugriff: 01.07.12; 12:43)

²² FIBO – Internationale Leitmesse für Fitness, Wellness & Gesundheit: <http://www.fibo.de/> (Zugriff: 14.06.12, 17:17)

Marken, wie *BodyPump™*, *BodyAttack™*, oder *Hot Iron™*, während andere Arten der *Aerobic*, wie *Bodywork*, *Fatburner* oder *Bauch-Beine-Po* frei verwendbare Begrifflichkeiten sind (vgl. Pölzer o.J.²³). Auch die in dieser Arbeit diskutierte *European Aerobic®* gehört zu den eingetragenen Marken und ist somit ein geschützter Begriff.

Diese Weiterentwicklungen boten nicht nur neue Trainingsmöglichkeiten für sportliche Menschen, sondern wurden auch von diversen Industrie-Branchen genützt, da die *Aerobic* ein profitables Geschäft darstellt(e). Zum Beispiel wurden spezielle *Aerobic*-Fußböden entwickelt, Kleidungslinien entworfen, eigene *Aerobic*-Schuhe und höhenverstellbare Step-Bretter auf den Markt gebracht. Da Musik ein zentrales Element für die Ausübung von *Aerobic* ist, wurden spezielle Kassetten, Platten und später CDs produziert. In den 1990er Jahren hatte sich die Sportart *Aerobic* auf diversen Gebieten etabliert (vgl. ebd.).

8.3 EFPE® – European Fitnesssystems Professional Education®

EFPE® steht für *European Fitnesssystems Professional Education* und ist eine Organisation, welche Trainer(innen)-Ausbildungen für Gruppenfitnesssportarten anbietet, sowie diverse Seminare und Weiterbildungen zu Themen wie Körper, Gesundheit und Ernährung. Die Unternehmensform der EFPE® ist eine Kollektivgesellschaft.

Gegründet wurde die EFPE® im Jahre 2001 als *European First Place Establishment* von Dorothee Müller und Frank Magnus. Das wichtigste Ausbildungszentrum der EFPE®-Sportsysteme liegt in Dortmund und von diesem ausgehend gibt es Ausbildungsstandorte in Tschechien (EFPE Czech®) und der Schweiz. In Österreich und der Slowakei gibt es zwar EFPE®-Trainer(innen), welche die *European* Kurse unterrichten, jedoch existieren in diesen Ländern keine Standorte der Organisation. Die Gründung der EFPE® erfolgte vorerst mit nur einem Sportsystem: ETB® (European Tae Bo), doch entstanden in den darauf folgenden Jahren weitere, unterschiedliche Kurssysteme, wie auch *European Aerobic®*. Des Weiteren bietet die EFPE® neben den sportbezogenen Ausbildungen auch Seminare und Workshops zu Ernährung, Gesundheit und Körperpflege an (vgl. EFPE® AUSBILDUNGEN, 2012).

Nach den Publikationen der EFPE® ist das Kurs- und Ausbildungsangebot so ausgerichtet, dass die Teilnehmer(innen) die eigene Gesundheit, das körperliche Wohlbefinden fördern, die Lebensqualität verbessern und um Freude an der Bewegung zu haben. Besonderer Wert wird auf eine umfassende Ausbildung der Trainer(inn)en gelegt: diese erhalten Informationen zu den biochemischen, biologischen Gesetzmäßigkeiten, anatomischen Grundlagen und mechanischen Funktionsweisen des Körpers, ebenso wie

²³ Pölzer, Rudolf: http://www.fitnessonline.at/wissen/aerobic/geschichte/geschichte_1.htm (Zugriff: 01.07.12; 12:43)

Unterrichtsmethoden und Umgangsweisen mit Teilnehmer(inne)n (vgl. EFPE®, 2012²⁴). Ein Ziel der EFPE® ist es, alle interessierten Menschen ‚aufzuklären‘ und diese mit Wissen um den Körper und dessen Funktionsweisen zu versorgen.²⁵

8.4 European Aerobic® - eine körpertheoretische Einordnung

Die Körperpraktik *European Aerobic*® ist eine Variante der weitverbreiteten Sportform *Aerobic*. Das Wort ‚Körperpraktik‘ wähle ich an dieser Stelle bewusst in Anlehnung an Tim Ingolds (2001) Ausdruck *skilled practice* bzw. da diese durchaus als *skill* bezeichnet werden kann und somit über eine Körpertechnik nach Mauss (1973) hinausgeht. Zudem ist die *European Aerobic*® in meinen Augen als Praktik zu bezeichnen, da die Handlungen und Methoden formalisiert und standardisiert sind, und durch die Ausübung in der Gruppe kollektive Erfahrungen hervorbringt. Auch die obenstehend erläuterten Charakteristika der *skill acquisition* nach Dreyfus & Dreyfus (2002) sind im Ausbildungsablauf der *European Aerobic*® wieder zu finden.

European Aerobic® ist entlang von Ingolds fünf Punkten als solche *skilled practice* zu bezeichnen, da sie ebenfalls den fähigen Umgang mit dem Körper, aber auch mit Werkzeugen wie zum Beispiel Hanteln beinhaltet, wobei der Körper durch den Gebrauch mit dem Objekt mit diesem und mit der Umwelt sozusagen verschmilzt. Das Werkzeug wird vollständig durch das Tun und durch die entstehenden Synergien zwischen dem Objekt und dem ausführenden Individuum inkorporiert, bis das Objekt sozusagen als Verlängerung der Gliedmaßen dient. (siehe Polanyi 1962: 462 und Ingold 2001: 20) Somit geht diese Trainingsform darüber hinaus, eine Körpertechnik nach Mauss (1973) zu sein (Punkt 1 & 2 nach Ingold 2001). Des Weiteren erfordert das Trainer(innen)n-Dasein zusätzlich zu der körperlich-mechanischen Fähigkeit der Bewegungsausführung Qualitäten wie Fürsorge, Empathie, Einfühlungs- und Urteilsvermögen (Punkt 3 nach Ingold 2001), da sich die Trainer(innen) auf ihre Teilnehmer(innen) einlassen, sich in diese hinein fühlen, auf Situationen der Umwelt reagieren und ihr Verhalten, ihre Bewegungen überprüfen und korrigieren müssen. Ebenso wie Ingold in seinem vierten Punkt beschreibt, kann das Erlernen der Ausführung von *European Aerobic*® nicht auf eine *formula*, auf ein „Rezept“ reduziert werden: das Verinnerlichen der Bewegungen und der dazugehörigen Faktoren erfolgt einerseits über Observation und Imitation der Ausbilder(innen) bzw. über Erfahrung. Sind alle erforderlichen Punkte verinnerlicht worden, entsteht das Endprodukt als

²⁴ siehe <http://www.efpe-net.de>, <http://www.efpe-net.ch> (Zugriff: 20.06.2012, 20:49)

²⁵ in Seminaren der EFPE® wird häufig explizit von „Aufklärungsarbeit“ und „Aufklärung der Menschen“ gesprochen. Diese soll allerdings keine „Zwangsbeglückung“ sein, die Menschen müssen dafür bereit sein und auch aufgeklärt werden wollen (Frank Magnus, Seminar im August 2011).

ein komplexes Muster flüssiger, kontrollierter Bewegungsabläufe (Punkt 5 nach Ingold 2001). Für die Ausübung dieser Körperpraktik ist außerdem ein hohes Maß an implizitem Wissen notwendig, sodass die Ausführungen der Bewegungen wie von selbst funktionieren, der/die Trainer(in) nicht mehr darüber reflektieren muss, sondern sich auf die Teilnehmer(innen) bzw. die Umgebung konzentrieren und einlassen kann.

Die Aneignung der Körperpraktik erfolgt, wie bereits erwähnt, über viel Erfahrung und während der Ausbildung zum/zur Trainer(in) ähnlich dem *Five Stage Model of Skill Acquisition* nach Dreyfus&Dreyfus (2004). Das notwendige Wissen wird in der Ausbildung zum/zur *European Aerobic®*-Trainer(in) den Auszubildenden nur bis zu einem gewissen Grad – je nach Ausbildungsniveau – direkt vorgelegt, sie müssen es sich zu großen Teilen selbst erarbeiten. Zu Beginn erhalten die Auszubildenden noch einige Regeln, an die es sich zu halten gilt, mit der Zeit lernen die Auszubildenden, ihre Aufmerksamkeit zu schärfen, sie können selbst Dinge wahrnehmen und auf diese reagieren. So entwickeln sich die Auszubildenden der *European Aerobic®* vom regelbefolgenden *beginner*, zum/zur Expertin, der/die nicht nur weiß, was in einer bestimmten Situation zu tun ist, sondern intuitiv auch weiß, wie er/sie das jeweilige Ziel erreicht. Details zum Ablauf der Ausbildung werden in Abschnitt 7.4.3 dargelegt.

8.5 *European Aerobic®* in der Praxis

European Aerobic® ist eine eingetragene Marke der EFPE® und steht nach dem Ausbildungskatalog der EFPE® (Stand 2011) für pure Freude an der Bewegung, soll das Gefühl für den eigenen Körper beleben und ist auch für absolute Neulinge geeignet, einen gesunden Anfang auf dem Weg in die Fitnesswelt zu machen.

Das Sportsystem *European Aerobic®* setzt sich aus drei Trainings-Varianten zusammen: *European Aerobic®*, *European Step®* und *European Muscle Power (EMP®)*. Jede der drei Varianten ist auch in sich als selbstständiges System zu verstehen. Wird nicht explizit auf eine einzelne Sparte verwiesen, sei in dieser Arbeit mit *European Aerobic®* die Gesamtheit des Systems verstanden.

European Aerobic® als Teilbereich ist, wie bereits im Abschnitt 7.3.2 Geschichte der Aerobic erwähnt, ein Ausdauertraining. Dieses soll neben der Kondition die Bewegungsfähigkeit des Körpers anhand von nicht-komplexen Choreographien²⁶ fördern und wird von der EFPE® als natürliche und sanfte Art und Weise zu trainieren bezeichnet.

²⁶ Diejenigen Trainer(innen), die bereits *Aerobic*-Ausbildung bei anderen Organisationen absolviert haben, berichteten mir, dass in anderen *Aerobic*-Formen sehr komplexe Choreographien unterrichtet werden, welche sich der/die Trainer(in) bereits vor der Stunde überlegt und plant.

European Step® ist ebenfalls ein Ausdauertraining, mit dem großen Unterschied, dass für das Training zusätzlich Step-Bretter²⁷ benützt werden. Auch bei *European Step*® wird mit (einfachen) Choreographien gearbeitet, wobei alle Schritte ein Auf- und Absteigen beinhalten. Ein wesentliches Merkmal von *European Aerobic*® und *European Step*® ist, dass die Kursstunden an die Kursbesucher(innen) angepasst abgehalten werden sollen und die Choreographie nicht im Voraus vom/von der Trainer(in) geplant wird.

Die dritte Teilvariante der *European Aerobic*® ist mit *European Muscle Power*® (*EMP*®) eine Art von Kraftausdauertraining: Oberkörper, Beine, Po und Bauch werden mit und ohne Zusatzgeräte(n) (Hanteln) der Reihe nach trainiert. Dieses Training soll die Kursbesucher(innen) stetig fordern und präventiv, aber auch rehabilitativ nach Verletzungen wirken. Den Trainer(inne)n wird in den Ausbildungen von Anfang an nahegelegt, diese drei Teile nicht zu vermischen, sondern jedes Teilsystem als eigenständiges zu betrachten und zu behandeln.

Ablauf einer *European Aerobic*® Kurs-Einheit

Eine Kurs-Einheit der *European Aerobic*® dauert 55-60 Minuten und beginnt immer mit einem sogenannten *Warm Up*. Dieses dient dazu, die Kurs-Besucher(innen) auf das folgende Training vorzubereiten, die Muskeln zu lockern und aufzuwärmen. Für jeden Teilbereich der *European Aerobic*® (*European Step*®, *EMP*® und *European Aerobic*®) ist ein eigenes *warm up* festgelegt. Dieses ist in jedem Teilbereich für das jeweilige Ausbildungsniveau der Trainerin/des Trainers unterschiedlich. Der Ablauf des *warm ups* für den jeweiligen Teilbereich ist standardisiert und sollte von den Trainer(inne)n immer mit der gleichen Abfolge an Schritten und Übungen und den gleichen Wiederholungszahlen unterrichtet werden. Das bedeutet, dass jede(r) *Basic*-Trainer(in) das jeweilige *Basic warm up* gleich unterrichtet, jede(r) *Advanced*-Trainer(in) das jeweilige *Advanced warm up*, etc. Der Grund für diese Standardisierung ist, dass es Teilnehmer(innen) dadurch erleichtert wird, sich in den Kursen zurecht zu finden – unabhängig davon, welche(r) Trainer(in) die Kurseinheit hält (Bernadette, *EAA*²⁸ Ausbildung 2011).

Nach dem *warm up* folgt der Hauptteil eines Kurses. In den beiden Kurs-Arten *European Aerobic*® und *European Step*® wird dabei Schritt für Schritt eine Choreografie aufgebaut. Die Trainer(innen) haben ein gewisses Repertoire an Schritten, welche sie beliebig aneinanderreihen können, woraus sich im Endeffekt eine Choreographie ergibt. Dieses wird

²⁷ Ein Step-Brett hat die Höhe einer durchschnittlichen Treppenstufe, ist ungefähr einen Meter breit und zirka 40cm tief.

²⁸ Die Abkürzung EAB steht für *European Aerobic*® *Basic*, EAA für *European Aerobic*® *Advanced*

mit fortführenden Ausbildungen erweitert. Wie bereits erwähnt, baut das Unterrichtssystem der *European Aerobic*[®] darauf auf, dass die Choreographien sowohl von *European Aerobic*[®] als auch von *European Step*[®] spontan entstehen, d.h. der/die Trainer(in) überlegt sich die Choreographie nicht vor der Einheit, sondern entwickelt diese einem Modul-System ähnlich Schritt für Schritt direkt in der Stunde. Diese Spontaneität des/der Trainers/Trainerin ermöglicht, die Choreographie an die Teilnehmer(innen) der jeweiligen Einheit anzupassen, sodass diese nicht unter- oder überfordert werden (*EAA* Ausbildung 2011). Der/die Trainer(in) kann dadurch außerdem die einzelnen Schritte wirklich so lange üben, bis alle Teilnehmer(innen) diese beherrschen. Besonders wichtig ist gerade bei *European Step*[®] und *European Aerobic*[®] das sogenannte *cueing* – der/die Trainer(in) zeigt den jeweils folgenden Schritt über Kopf mit standardisierten Handzeichen an, damit die Kursbesucher(innen) wissen, welcher Schritt der nächste ist. Auch wird das Ende eines Taktes über Kopf durch Herunterzählen der letzten vier Taktschläge angezeigt. Die Trainer(innen) einer Kurseinheit geben während der gesamten Kursstunde keine Pausen vor – auch der Übergang vom *warm up* zum Hauptteil ist ein nahtloser – wodurch den Teilnehmer(inne)n ermöglicht wird, auf ihren eigenen Körper zu hören und so selbst zu bestimmen, wann sie eine Pause benötigen bzw. einlegen wollen (*EAB* Ausbildung 2010).

Bei *European Muscle Power*[®]-Stunden ist der Hauptteil zusammengesetzt aus Kraftübungen – mit und ohne Hanteln – zum Kräftigen des gesamten Körpers. Die Trainer(innen) haben ein gewisses Repertoire an Übungen, wobei die Abfolge der trainierten Muskelgruppen immer gleich ist: zuerst werden Arm-/Schultermuskeln trainiert, danach der Rücken, die Beine und die Bauchmuskeln. Auch bei *EMP*[®] erweitert sich das Übungs-Repertoire mit weiterführenden Ausbildungen.

Am Ende einer Kurs-Stunde wird im Anschluss an den – anstrengenden – Hauptteil ein *cool down* vom/von der Trainer(in) unterrichtet. Ebenso wie das *warm up* ist dieses standardisiert. Das *cool down* ist in allen drei Arten der *European Aerobic*[®] und auf allen Ausbildungsniveau gleich und dient dazu, die Stunde abzurunden, den Puls wieder zu senken, die Muskeln zu entspannen und beinhaltet Atem- und Dehnungsübungen. Für das *cool down* sollte ruhige, langsame Musik verwendet werden, um das Entspannen und „Abschalten“ zu erleichtern (*EAB* Ausbildung 2010).

Musik & Break Down

In allen drei Teilbereichen der *European Aerobic*[®] spielt die Musik eine wichtige Rolle. Diese ist nicht nur für die Motivation der Teilnehmer(innen) bzw. der Trainer(innen) selbst relevant, sondern auch für den Aufbau der Kursstunden. Für die *European Aerobic*[®] Kurse

werden spezielle *Aerobic* CDs verwendet, welche bestimmte Geschwindigkeiten aufweisen: Bei *European Aerobic*[®] und *EMP*[®] liegt die Geschwindigkeit bei 145bpm (beats per minute), während bei *European Step*[®] bei 140bpm trainiert wird. Dieser Geschwindigkeitsunterschied ist dadurch bedingt, dass die Übungen einer Step-Stunde bei höherer Geschwindigkeit nicht mehr den Technikvorgaben der EFPE[®] entsprechend korrekt ausgeführt werden können und auch das Verletzungspotenzial (der Teilnehmer(innen)) stiege. Die Musik auf diesen CDs ist immer so aufgebaut, dass Musikbögen zu jeweils 32 *counts* (Schlägen) enthalten sind (EAB/EAA Ausbildungen 2010/2011).

Wie bereits erwähnt, erfolgt der Aufbau einer Choreografie einem Modulsystem ähnlich, wobei ein Modul als ‚Block‘ bezeichnet wird. Dieser Aufbau wird im *Aerobic*-Jargon *Break Down* genannt, da die jeweilige Choreographie in ihre Einzelteile (Module/Blöcke) heruntergebrochen wird, und so den Teilnehmer(inne)n Teil für Teil beigebracht werden kann. Ein Block füllt jeweils einen ganzen Musikbogen aus und kann einen Schritt enthalten, sich aber auch aus zwei, drei oder maximal vier verschiedenen Schritten zusammensetzen. Der Aufbau eines Blockes bzw. das Herunterbrechen für die Teilnehmer(innen) funktioniert bei der *European Aerobic*[®] immer nach dem gleichen Schema, unabhängig davon, welche Schritte beigebracht werden. Die Schritte bzw. Schrittkombinationen werden immer spontan gewählt – nicht im Voraus geplant – und solange geübt, bis alle Teilnehmer(innen) diese beherrschen. Erst danach wird der nächste Block begonnen und wieder ausreichend lange geübt (EAB/EAA Ausbildungen 2010/2011, div. Gespräche).

Die meisten Trainer(innen) berichteten mir, dass sie darauf achten, eine Choreographie nicht zu komplex zu gestalten, damit sich die Teilnehmer(innen) nicht zu sehr konzentrieren müssten, sondern tatsächlich körperlich trainieren könnten, aber dennoch möglichst abwechslungsreich, um die Teilnehmer(innen) nicht zu „langweilen“ (Calissa). Außerdem ginge mit kürzerer Ausführung der Schritte der Trainingseffekt verloren (Nadja).

Enjoy the Movement

*Enjoy the Movement*²⁹ ist das Leitmotiv der *European Aerobic*[®] und steht für die Freude an der Bewegung. Mit der Phrase *Enjoy the Movement* wird die Hauptcharakteristik der *European Aerobic*[®] „pure Freude an der Bewegung“ exakt getroffen und verbalisiert (EUROPEAN AEROBIC[®] 2012³⁰). Sie durchzieht als Thema die Gesamtheit der *European*

²⁹ Grundsätzlich hat jede Ausbildungsstufe – *Basic*, *Advanced* und *Master* – ein spezielles Leitmotiv. So ist *Enjoy the Movement* das Leitmotiv der *European Aerobic*[®] *Basic*, *Enjoy the Moment* für *Advanced* und *Enjoy the Adjustment* der *Master*-Stufe.

³⁰ EUROPEAN AEROBIC[®] 2012: <http://www.efpe-net.de/ausbildungen/european-aerobic/> (Zugriff: 02.07.12; 17:20)

Aerobic® und wird auch von vielen Trainer(inne)n den Teilnehmer(inne)n verbal nähergebracht.

In der Ausbildung zum/zur *European Aerobic*® Trainer(in) wird *Enjoy the Movement* in der Weise erklärt, dass es ein individuell erfahrbares Gefühl ist, welches von innen heraus, über die Bewegung und die Anstrengung individuell zu erfahren ist und nicht erzwungen werden kann. Dieses Gefühl kann nur aufkommen, wenn der sich bewegende Mensch nicht zu viel nachdenkt, sondern ganz bei sich und im Hier-und-Jetzt ist (*EAB/EAA* Ausbildung 2010/2011). Viele Trainer(innen) erzählten mir, dass es für sie nicht immer einfach ist, sich ausschließlich auf das Hier-und-Jetzt zu konzentrieren und alle belastenden Themen und Punkte auszublenden. Um dahin zu kommen, dies zu vermögen, bedarf es Übung und Beschäftigung mit sich selbst – auch in Zusammenhang mit der Umwelt. Als Trainer(in) ist der Beschäftigungsgrad mit *Enjoy the Movement* besonders während der Ausbildungen relativ hoch – sowohl im Alltag, als auch während des Sports. Dieser Lernprozess beginnt meistens mit der Ausbildung zum/zur Trainer(in). Auch ich selbst habe mit der Ausbildung zur *European Aerobic*® *Basic* Trainerin angefangen, während des Trainings, aber auch im Alltag, vermehrt ganz bewusst in mich hinein- bzw. besser auf mich und meinen Körper zu hören. Ich habe mich öfters darauf konzentriert, nachzuspüren, wie ich mich fühle, wie ich auf mein Umfeld wirke und welche Auswirkungen die Umwelt auf mich und meine Emotionen hat. Meine Kolleg(inn)en der Ausbildung haben sich ähnlich verhalten und wir haben oft Erfahrungen, Gefühle und Gedanken ausgetauscht. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass es wichtig ist als Trainer(in) mit dem ganzen Körper – nicht nur abstrakt, theoretisch und „im Kopf“ – verstanden zu haben, was *Enjoy the Movement* ist, um es den Teilnehmer(inn)en vermitteln zu können.

Obschon *Enjoy the Movement* ein individuelles Gefühl ist, berichteten mir viele Trainer(innen), dass es sich dennoch auch innerhalb einer Gruppe – einem Lauffeuer ähnlich – ausbreiten und von Mensch zu Mensch übergreifen kann. Bis zu einem gewissen Grad kann dieses Überspringen des Gefühls von dem/der jeweiligen Trainer(in) beeinflusst werden, doch gibt es kein „Rezept“, welches immer dazu führt, dass *Enjoy the Movement* für die ganze Gruppe aufkommt. Calissa meinte in einem unserer Gespräche, dass eine einfache Choreographie eine gute Voraussetzung für das Entstehen von *Enjoy the Movement* sei, weil die Teilnehmer(innen) sich geistig nicht anstrengen müssten, um diese ausführen zu können, sondern ausschließlich körperlich. Des Weiteren meint Calissa, dass der Großteil zum Hervorrufen von *Enjoy the Movement* auf non-verbaler Ebene funktioniert, durch die Körpersprache und durch authentisches ehrliches Auftreten der Trainer(innen). Zwar ist das Ziel der *European Sportsysteme*, dass es ausschließlich um den Sport und die Bewegung

geht, doch spielen dennoch Faktoren wie die Sympathie zwischen Trainer(in) und Kursbesucher(inne)n bzw. unter den Teilnehmer(inne)n selbst eine Rolle für das Aufkommen von *Enjoy the Movement* als gruppenspezifische Erfahrung. Ebenso können die Tagesverfassung von Trainer(in) und Teilnehmer(inne)n, sowie das Wetter und andere externe Umstände beeinflussend wirken.

8.6 Ausbildung zum/zur *European Aerobic*®-Trainer(in)

Die Ausbildungen der EFPE® werden von den obenstehend beschriebenen Referent(inn)en abgehalten und finden überwiegend in Deutschland, im Raum Dortmund statt. Dies impliziert, dass Menschen aus anderen Teilen Deutschlands oder aus Österreich, welche EFPE®-Trainer(in) werden möchten, relativ weite Wege, lange Fahrzeiten und hohe Fahrtkosten in Kauf nehmen müssen.

Die Ausbildung zum/zur *European Aerobic*®-Trainer(in) vollzieht sich in drei Stufen: *European Aerobic*®-Basic, *European Aerobic*®-Advanced und *European Aerobic*®-Master. Zu jeder dieser Stufen gehört ein jeweiliges Leitmotiv, auf welches bezogen die jeweiligen Ausbildungsschwerpunkte vermittelt werden. Die Leitmotive und deren Bedeutung für die Trainer(innen) werden in den Kapiteln 7.3.8 und 7.4.8 noch näher besprochen.

European Aerobic® Basic

Die *Basic*-Ausbildung bildet, wie in der Bezeichnung bereits impliziert ist, die Basis der Trainer(innen)-Ausbildung. Teilnehmen kann daran jede(r) Interessierte, da weder Fachwissen, noch körperliche Erfahrungen oder spezielle Vorkenntnisse notwendig sind. Die einzige Voraussetzung ist das Mindestalter von 18 Jahren bei der Prüfung, d.h. eine *Basic*-Ausbildung kann frühestens mit 17 Jahren begonnen werden, die Prüfung darf erst nach dem 18. Geburtstag abgelegt werden (Dorothee Müller, Februar 2012). Eine *Basic*-Ausbildung erstreckt sich, wie der Webseite der EFPE® zu entnehmen ist, über neun Kurstage – drei Wochenenden, jeweils von Freitag bis Sonntag, mit zwei Wochen Abstand zwischen den Ausbildungs-Wochenenden. In diesen zwei Wochen sind die Ausbildungs-Teilnehmer(innen) dazu angehalten, die gehörten Inhalte zu wiederholen und die Schritte zu üben. Nach dem dritten Wochenende folgt eine sechs- bis achtwöchige Vorbereitungs- und Trainingsphase, nach welcher die zweitägige Prüfung stattfindet (vgl. EUROPEAN AEROBIC AUSBILDUNG: 2011). Die Prüfung besteht aus einem theoretischen und einem unterrichtspraktischen Teil in allen drei Teilgebieten der *European Aerobic*®. Der praktische Teil gestaltet sich ähnlich einer „normalen“ Kurseinheit: Jeweils eine(r) der Ausbildungsgruppe

unterrichtet für ungefähr 15 Minuten, als wäre er/sie der/die Trainer(in) und die übrigen Prüflinge die Teilnehmer(innen).

Im Laufe der *European Aerobic® Basic* Ausbildung werden die Grundlagen für das Unterrichten gelehrt und vermittelt: Die Schritte werden in der Praxis durch das sofortige Ausführen unter Anleitung des/der Ausbildners/Ausbildnerin beigebracht und geübt. Außerdem wird das *cueing* – die Handzeichen über dem Kopf – geübt, damit die angehenden Trainer(innen) dieses verinnerlichen können. Zu Beginn der Ausbildung werden die Auszubildenden in Teams zu je zwei Personen aufgeteilt und in diesen üben sie die Techniken, sobald sie einmal für die ganze Gruppe erklärt und in dieser geübt wurden, und müssen sich dabei gegenseitig beobachten und korrigieren. Dies soll, wie Bernadette in unserer Ausbildung erklärte, das Auge schulen, um Fehler später auch bei Kursbesucher(inne)n erkennen und adäquat korrigieren zu können.

Immer am Ende eines Ausbildungstages wird der theoretische Ablauf der Schritte, sowie die jeweiligen Handzeichen besprochen und von den Teilnehmer(inne)n schriftlich festgehalten, damit sie in der Trainingsphase und der Prüfungsvorbereitungszeit nachlesen können. Des Weiteren werden die Abläufe der einzelnen Teilbereiche, Informationen zum Aufbauen von Choreografien, sowie anatomisch-physiologische *Basics* behandelt.

European Aerobic® Advanced

Die Ausbildung zum/zur *Advanced-Trainer(in)* ist die Fortsetzung der *Basic*-Ausbildung und ist nur für bereits lizenzierte *Basic-Trainer(innen)* zugänglich. Diese Ausbildung umfasst sechs Ausbildungstage – jeweils Samstag und Sonntag, wieder mit einem je zweiwöchigen Abstand zwischen den Wochenenden. Wie bei der *Basic*-Ausbildung liegen zwischen der letzten Unterrichtseinheit und der Prüfung ungefähr sechs Wochen und auch die Prüfung läuft ebenso ab (vgl. EUROPEAN AEROBIC® AUSBILDUNG, 2012³¹)

Die Auszubildenden erhalten tiefergehendes (theoretisches) Wissen zum Körper und lernen einige neue Schritte und Übungen, die *Basic* Schritte werden wiederholt und unter neuen Gesichtspunkten geübt. Dies erfolgt, ebenso wie in der *Basic* Ausbildung in Teams zu zwei Personen, welche sich wieder gegenseitig korrigieren müssen. Zusätzlich werden einige der in der *Basic*-Ausbildung vorgegebenen Regeln wieder gelockert, die Trainer(innen) erhalten somit etwas mehr Freiheiten in der Kursgestaltung und mehr Möglichkeiten den Stundenablauf zu variieren. Einige Inhalte müssen sich die Auszubildenden in den zweier Teams selbst erarbeiten. So erhalten sie zum Beispiel für die neuen Schritte weniger

³¹ EUROPEAN AEROBIC® AUSBILDUNG: <http://www.efpe-net.de/ausbildungen/european-aerobic/> (Zugriff: 19.06.12; 21:33)

theoretische Eckpfeiler, sondern müssen durch eigenes Spüren und Wahrnehmen herausfinden, wie der Schritt genau funktioniert bzw. welche Muskeln beansprucht und trainiert werden (EAA Ausbildung 2011).

European Aerobic® Master

Den Abschluss der *European Aerobic®*-Ausbildung bildet die Ausbildung zum *European Aerobic®-Master*. Die *Master*-Ausbildung darf erst nach dem Bestehen der *Advanced*-Prüfung und mit gesammelter Unterrichtserfahrung begonnen werden. Zusätzlich ist das Bestehen des sogenannten *Masterchecks* notwendig, welcher eine Art Vorprüfung vor dem ersten Ausbildungswochenende ist und testen soll, ob ein(e) Trainer(in) für die *Master*-Ausbildung (körperlich) bereit ist. Die Ausbildung selbst findet verteilt auf drei Wochenenden zu je drei Tagen statt und schließt mit einer Prüfung nach einer fünfmonatigen Prüfungsvorbereitung ab (vgl. EUROPEAN AEROBIC® AUSBILDUNG, 2012).

In der *Master*-Ausbildung erarbeiten sich die Teilnehmer(innen) der Ausbildung, wie zum Beispiel Mara berichtete, die Inhalte weitgehend in der Gruppe selbst. Erhielten die Auszubildenden der *Advanced*-Ausbildung noch einige Eckpfeiler und einigen theoretischen Input, müssen die *Master*-Anwärter(innen) durch die eigene Wahrnehmung, das Achten auf ihren Körper und die eigenen Überlegungen zu den jeweiligen Schlüssen und Ergebnissen kommen. Viele Regeln, die für die *Advanced*-Trainer(innen) noch galten, werden im Zuge der *Master*-Ausbildung aufgehoben und der Freiheitsgrad, sowie die Variationsmöglichkeiten werden noch größer. Die EFPE® beschreibt *Master*-Trainer(innen) in der Art, dass diese sämtliche Schritte, Schrittkombinationen und Übungen beherrschen müssen und diese mit Hilfe der erlernten Unterrichtsmethoden kreativ einsetzen können. *Master*-Trainer(innen) müssen auch fähig sein, sich auf ihre Kursteilnehmer(innen) komplett einzulassen und die Kurse wirklich an die jeweilige Gruppe anpassen zu können. Mit der Absolvierung der Ausbildung erhalten *Master*-Trainer(innen) außerdem eine zusätzliche Verantwortung, da sie Teilnehmer(innen)workshops für Mitglieder der jeweiligen Sportanlagen abhalten können, sowie *Basic*- und *Advanced*-Trainer(innen) unterstützen sollen (vgl. EUROPEAN AEROBIC® AUSBILDUNG).

Der Aufbau der Ausbildungen kann verglichen werden mit den *Five stages of skill acquisition* nach Dreyfus/Dreyfus (2004). Werden in der *Basic*-Ausbildung Schritte, Übungen und Techniken noch sehr detailliert besprochen und erhalten die Auszubildenden sehr präzise Anweisungen und Eckpfeiler, welchen folgend sie lernen die Techniken auszuführen, werden diese Vorgaben mit den fortführenden Ausbildungen immer weniger. Von Stufe zu Stufe ist,

wie ich aus den Daten meiner Gespräche schließen kann, mehr Eigeninitiative und Eigenverantwortung erforderlich. Außerdem lernen die Trainer(innen) mit der Zeit und viel Erfahrung, sich nicht mehr bloß auf die Ausführung der Schritte zu konzentrieren, sondern können nach einiger praktischen Anwendung ihre Aufmerksamkeit vermehrt auch auf ihr Umfeld richten und die Teilnehmer(innen), um deren Bedürfnisse besser wahrzunehmen (Mara, 2012).

Erlernen eines European Aerobic® Schrittes – Ein Beispiel

Innerhalb der Ausbildung wird den angehenden Trainer(innen), wie bereits erwähnt, sowohl theoretisches als auch praktisch-körperliches Wissen vermittelt. Letzteres bedeutet, dass sich die Auszubildenden die gekonnte Ausführung der *European Aerobic®* Bewegungen und Schritte aneignen müssen. Ein Beispiel hierfür werde ich nachstehend anhand des Schrittes *V-Step* im *European Step®* beschreiben.

Beobachtung und Imitation

Der erste Schritt in der Vermittlung von körperlichem Wissen um die Bewegungen ist, dass der/die Ausbilder(in) einen Schritt vorzeigt und die Auszubildenden diesen einige Male – in der Gruppe – mitmachen und den/die Ausbilder(in) in der Bewegungsausführung imitieren ohne zuvor bewegungs-technische Anweisungen erhalten zu haben. Somit probieren die Auszubildenden erst einmal aus, versuchen den Schritt dem eigenen Körper- und Bewegungsgefühl nach nachzuahmen. Nach einigen Wiederholungen des Schrittes zeigt der/die Ausbilder(in) das zugehörige Handzeichen (*cueing*) vor. Auch dieses ahmen die Auszubildenden sich: Alle zusammen üben nun gleichzeitig den Schritt und das Cueing. All dies läuft ohne Unterbrechung und zu Musik ab.

Der nächste Schritt ist, dass der/die Ausbilder(in) den Schritt ohne Musik langsam, sehr detailreich beschreibt und vorzeigt. Er/sie beginnt bei der Ausgangsposition: z.B. hüftweiter Stand, die Füße parallel zueinander, ein-einhalb Fußlängen entfernt vom Stepbrett. In der Folge erklärt er/sie die einzelnen Teilelemente des Schrittes: z.B. zuerst setzt die rechte Ferse auf dem Step auf, der Fuß wird diagonal nach außen gerichtet abgerollt, die Fußspitze zeigt genau in die rechte Ecke des Steps; danach folgt der linke Fuß, er wird ebenfalls von der Ferse zur Fußspitze hin diagonal nach außen abgerollt, die Fußspitze befindet sich in der linken Ecke; die Beine müssen (natürlich) durchgestreckt werden, das Gelenk darf nicht „einrasten“, der Schwerpunkt muss mittig auf dem Brett sein; erst wird der rechte Fuß wieder auf den Boden gesetzt, von der Spitze zur Ferse abgerollt, dann der linke; die Endposition entspricht der Ausgangsposition; während der gesamten Bewegungsausführung ist der Rücken aufrecht und gestreckt, die Schultern befinden sich über der Hüfte und

parallel zur Hüfte (Ausbildungsunterlagen *European Aerobic® Basic*, Stand 2010). In dieser Phase können die Auszubildenden Fragen stellen und ein wenig ausprobieren.

Danach ist der dritte Schritt, dass die Auszubildenden in Gruppen zu zwei Personen den Schritt üben. Eine(r) der beiden führt den Schritt aus, der/die andere muss die zuvor gehörten Punkte korrigieren: Er/sie muss sehen (lernen), ob die Fersen abgerollt werden, die Beine durchgestreckt werden, der Schwerpunkt über dem Brett ist, die Körperhaltung korrekt ist. Nach einigen Wiederholungen werden die Positionen gewechselt und der/die jeweils andere muss korrigieren bzw. den Schritt üben. Diese Phase ist sehr anstrengend und die Dauer dieser variiert nach Ermessen des Ausbildners/der Ausbilderin (Bernadette, 2011).

Am Ende jeden Ausbildungstages werden die theoretischen Eckfeiler nochmals wiederholt und die Auszubildenden haben die Möglichkeit, diese zu notieren und nochmals Fragen zu stellen und Unklarheiten zu klären.

Der letzte Schritt bis zur gekonnten Ausführung der Fertigkeit, die Übung der Bewegungen, muss jede(r) einzelne Auszubildende selbst durchführen. Manche trainieren die Schritte indem sie eine Kamera heranziehen und sich bei der Ausführung filmen, diese ansehen, ihre Fehler analysieren und mit den daraus gewonnen Erkenntnissen weiter üben (Mara, 2012). Andere üben manchmal ohne Spiegel oder Kamera, um ihr Körpergefühl zu schulen (Tanja, 2012). Die Varianten für das Üben der Schritte sind sehr vielfältig und doch haben alle gemein, dass sie theoretisch-explizite Anweisungen in körperliches Wissen umwandeln müssen, bis die Bewegung vollständig in den Körper des Trainers/der Trainerin übergegangen ist und diese(r) nicht mehr über die Grundlagen bzw. die theoretischen Eckfeiler nachdenken muss, sondern diese einfach (flüssig) ausführt, dabei gänzlich in der Bewegung aufgehen kann und somit das Leitmotiv *Enjoy the Movement* erfahren kann.

8.7 *European Aerobic®* Trainer(innen)³²

Bei der EFPE® Dortmund haben insgesamt 101 Personen zumindest eine *European Aerobic®* Ausbildung absolviert, darunter 15 männlichen Geschlechts. 31 der 101 Trainer(innen) haben keine gültige Lizenz³³ (AEROBIC INSTRUKTOREN 2012³⁴).

³² Die Informationen und Angaben in diesem Abschnitt wurden aus Gesprächen mit und Befragungen von Trainer(inne)n auf den Sommer-Conventions der EFPE® in den Jahren 2010 und 2011, der jährlich stattfindenden Weihnachtsfeier der SDA 2011, sowie aus dem Erfahrungsaustausch mit anderen Trainer(inne)n im Zuge von Ausbildungen zum/zur *European Aerobic®* Trainer(in) und eigenen Erfahrungen gewonnen.

³³ Hat ein(e) Trainer(in) keine gültige Lizenz mehr, weil er/sie nicht an den vorgeschriebenen Workshops teilgenommen hat, ist er/sie sozusagen „inaktiv“. Er/sie darf somit das jeweilige *European Sportsystem* solange nicht unterrichten, bis die Trainer(innen)-Lizenz erneuert wurde.

Nach Angaben des EFPE®-Büros sind die Trainer(innen) der *European Aerobic*® Menschen verschiedenster Altersklassen. Während sich die Trainer(innen) in Deutschland auf Städte im ganzen Land verteilen, konzentrieren sich die Trainer(innen) Österreichs auf den Bezirk Mödling. Meinen Gesprächen mit Trainer(inne)n, sowie der Gründerin der EFPE® zu Folge, sind wenige Trainer(innen) hauptberuflich als solche tätig, sondern gehen einer anderen Hauptbeschäftigung nach und sehen die Trainer(innen)tätigkeit als Möglichkeit, ihr Hobby zum (Neben-)Beruf zu machen. Meistens sind die Trainer(innen) freie Dienstnehmer und müssen somit (monatlich) Honorarnoten legen und sich selbst um die Sozialversicherung kümmern, da nur wenige Studios die beschäftigten Trainer(innen) fest anstellen. In der Regel reicht der Stundenlohn (*European Aerobic*-Trainer(inne)n, welcher in Deutschland zwischen 15 und 30 Euro und in Österreich zwischen 10 und 25 Euro liegt, nicht aus, um den kompletten Lebensunterhalt eines Menschen bzw. einer ganzen Familie aufzubringen. Nach Aussagen der Gründerin der EFPE® ist es nicht erstrebenswert, sich seinen Lebensunterhalt mit Sportkursen zu verdienen, da bei dem in Deutschland üblichen Stundenlohn ca. 15 Kursstunden pro Woche gehalten werden müssten, um sich das tägliche Leben zu finanzieren. Dies würde für kurze Zeit funktionieren, langfristig gesehen hätte der Körper allerdings zu wenig Regenerationszeit, was zu körperlichen Schäden führen kann.

Die Hauptberufe und Tätigkeiten sind sehr vielfältig und reichen von Student(inn)en, über Lehrer(innen), Kellner(innen) und Polizist(inn)en, bis zur Pfl egetätigkeit. Da die Ausbildungen der EFPE® ziemlich teuer (300-2.000 EURO) und sehr zeitintensiv sind, kommt es, wie ich diversen Gesprächen entnehmen konnte, nicht selten vor, dass der Urlaub von dem jeweiligen Hauptberuf zu einem Großteil für die Absolvierung von EFPE®-Ausbildungen bzw. Fortbildungen verwendet wird. Eine Trainerin hat sogar berichtet, dass sie sozusagen nur für die Ausbildungen arbeitet, da sie immer solange spart, bis sie sich die nächste Ausbildung leisten kann.

Die Trainer(innen)-Tätigkeit mit dem „normalen“ alltäglichen Leben zu vereinen ist nicht immer einfach, wie ich aus diversen Gesprächen entnehmen konnte. Von der EFPE® werden viele Inhalte bezüglich gesunder Lebensweise, Ernährung und Körperbewusstsein vermittelt, die darüber hinausgehen, was Trainer(innen) ihren Teilnehmer(inne)n vermitteln. Begründet wird dies damit, dass ein(e) Trainer(in) umfassend Bescheid wissen muss, sowohl über anatomische und biochemische Grundlagen, als auch über Ernährung und soziales Verhalten. Um dieses Wissen glaubwürdig und authentisch weitergeben und somit

³⁴ AEROBIC INSTRUKTOREN: <http://www.efpe-net.de/db/instruktoren/european-aerobic/> (Zugriff: 21.06.12; 14:39)

professionell auftreten zu können, müssen die Trainer(innen) das theoretisch erlernte Wissen auch selbst anwenden und somit als Vorbild vor den Teilnehmer(inne)n agieren (Dorothee Müller, 2011). Diese Vorbildhaftigkeit greift in diverse Lebensbereiche ein, da viele Trainer(innen) versuchen, die in einer Ausbildung gehörten Inhalte auch im alltäglichen Leben anzuwenden, was anderen Menschen, die mit der EFPE® nichts zu tun haben, häufig seltsam vorkommt (Interview mit Mara). Ob der engen Bindung, die die EFPE® zu ihren Trainer(inne)n durch Refreshings und eben diese Ausbildungsweise herstellt bzw. ob des Lebenswandels der immer wieder mit dem EFPE®-Trainer(innen)-Dasein einhergeht, wurden schon einige Trainer(innen) mit Schwierigkeiten in ihrem alltäglichen Leben außerhalb der EFPE® konfrontiert. So berichteten mir einige Trainer(innen), dass ihre Freund(inn)e(n) die Organisation für „eine Sekte halten“ (Interview mit Mara). Für manche Trainer(innen) war es schwierig, soziale Kontakte zu Bekannten außerhalb der EFPE® zu halten, da diese mit ihnen gebrochen hätten oder so skeptisch der EFPE® gegenüber seien, dass eine Freundschaft nicht mehr möglich sei. Viele Trainer(innen) sind der Ansicht „[...] entweder man liebt die EFPE® oder man hasst sie, was dazwischen gibt's selten“ (Interview mit Mara).

8.8 Datenauswertung

In nachfolgendem Kapitel lege ich nun meine Auseinandersetzung mit den von mir geführten Interviews dar. Insbesondere fokussiert wurde in den Interviews auf die Ausbildung in Bezug auf körperliches Wissen.

Zu Beginn der Interviews habe ich die befragten Personen zu allererst darum gebeten, mir drei Schlagworte zu nennen, die ihnen spontan einfallen und welche sie mit dem Begriff ‚Ausbildung‘ verbinden. Interessant ist, dass das Wort ‚Ausbildung‘ von einigen automatisch mit sportlichen Ausbildung bei der EFPE® verbunden und gleichgesetzt wurde, obschon die Interviewees noch nicht über das Thema meiner Forschung Bescheid wussten.

Eines der drei Wörter war nahezu immer ‚Lernen‘ oder ‚Wissen‘. Des Weiteren häuften sich Begriffe wie ‚(körperliche) Grenzen, ‚Ausdauer‘, ‚Fleiß‘/‘Ehrgeiz‘, ‚Erfahrung‘ und ‚Disziplin‘. Die österreichischen EFPE®-Trainerinnen nannten im Unterschied zu den deutschen Trainerinnen ‚SDA‘ als Begriff. Dies ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass für die deutschen Trainer(innen) die SDA selbstverständlich ist, während sie für die österreichischen Trainer(innen) wegen der räumlichen Entfernung mental präsenter ist. In Österreich gibt es außerdem keine vergleichbaren Einrichtungen oder Fitnessstudios, weshalb die SDA eine Besonderheit darstellt (Nadja).

Aus den sich ähnelnden Begriffen stach die einmalige Nennung der ‚Offenheit‘ hervor. Auf Nachfrage begründete Mara die Wahl dieses Begriffs in folgender Weise:

„Wenn du nicht offen bist für etwas Neues oder offen bist dafür zuzuhören oder etwas mitzunehmen, dann nimmst du auch nichts mit aus den Ausbildungen. [...] Und dann aber [...] muss man offen sein dafür, dass die Ausbilder, die die Ausbildung machen, was die einem sagen und dann auch nachzuschauen und offen für sich selber vor allen Dingen zu sein. Und dann ehrlich zu sein, auch zu sich selber.“ (Mara)

Ausbildung steht für die befragten Trainerinnen immer für Weiterentwicklung, Weiterbildung und Fortschritt, viele assoziieren mit Ausbildung, dass „Ausbildung immer etwas [ist], das mich weiterbringt, sowohl körperlich, als auch geistig, auf der Ebene der Persönlichkeit, ich muss mich in allen Bereichen weiterentwickeln.“ (Laura)

Allgemein kann gesagt werden, dass sich Assoziationen der befragten Personen weitgehend ähnlich sind, aber noch nicht sehr viel Aufschluss über die Ausbildung bzw. die Erfahrung der Körperpraktik (*European*) *Aerobic* geben. In den folgenden Abschnitten werde ich nun auf die in den Interviews erhaltenen Informationen detaillierter eingehen.

8.8.1 Motivation zur/während der Ausbildung

Die Motivationen dazu, eine Ausbildung bei der EFPE® und insbesondere die Ausbildung zum/zur *European Aerobic*® Instruktor(in) zu besuchen, sind vielfältig. Viele Menschen, so berichtet Tanja, die in der SDA arbeitet, waren vor Beginn einer Ausbildung schon jahrelang Teilnehmer(innen) des Sportsystems und haben sich danach entschlossen, die Ausbildung zu besuchen. Andere haben nicht ernsthaft darüber nachgedacht, bis ein(e) Bekannte(r) sie auf die Idee gebracht hat, wie es zum Beispiel bei Nadja der Fall war:

„Ich wäre nie auf die Idee gekommen, dass ich in sportlicher Richtung eine Ausbildung mache bzw. dass ich ein Instruktor sein kann, der andere Leute anleitet. [...] Von selber wäre ich gar nicht auf die Idee gekommen. Aber dadurch, dass ich da von meiner damaligen Trainerin gefragt worden bin, habe ich erst in diese Richtung nachgedacht.“

Zwei andere Trainerinnen erzählten mir, dass sie von Anfang an, sozusagen von der ersten Stunde, die sie besuchte hatten, wussten, dass sie Trainerin werden wollten. Begründet haben die beiden dies mit einem Gefühl, das sie nicht gut beschreiben könnten. Calissa erklärt mir in einer Unterhaltung nach einem gemeinsamen Kursbesuch ihre Entscheidung für den Besuch der *European Aerobic*® *Basic* Ausbildung folgendermaßen:

„Ich wusste das einfach sofort. Ich habe da mitgemacht und die Bewegungen haben sich gleich einfach so richtig angefühlt, weißt du was ich meine? So als hätten die nur darauf gewartet, dass ich komme und sie ausführe. Und die Art der Trainerin fand ich auch toll – nicht nur sympathiemäßig, sondern die Unterrichtsweise. Und da dachte ich mir: das will ich auch, das ist was für mich.“ (Calissa)

Nach dem Entschluss, eine Ausbildung zu besuchen und mit Beginn dieser, haben die Trainer(innen) in erster Linie das Ziel vor Augen, die jeweilige Prüfung zu bestehen. Doch im

Laufe der Ausbildung wird ihnen klar, dass es nicht nur um das Bestehen der Prüfung geht, sondern um das tatsächliche Begreifen und Inkorporieren der Inhalte, wie zum Beispiel Petra formuliert:

„Es geht ja nicht nur darum, dass du jetzt die Prüfung schaffst. Ich mein, klar will man bestehen. Aber eigentlich geht's darum, dass man das wirklich begreift, das Körpergefühl entwickelt, die Philosophien verinnerlicht und dann auch anwenden kann. In den Kursen, im Alltag und immer.“ (Petra)

Petra spricht mit dieser Aussage einen Punkt an, der für viele Trainer(innen) relevant ist, wie ich auch aus weiteren Gesprächen entnehmen konnte. Die Ausbildungen bei der EFPE® bedeuten für sie mehr, als „bloß“ eine Prüfung zu schaffen und danach Kurse halten zu können. Für viele Trainer(innen) ist es wichtig, auch die unterschiedlichen Leitmotive, die sie in der jeweiligen Ausbildung, aber auch in den Kursen hören, zu verstehen und umsetzen zu können. Eine Trainerin berichtete mir, dass sie zwar die *European Aerobic® Advanced* Prüfung geschafft hatte, aber nicht zufrieden sei, da sie das Stundenmotto *Enjoy the Moment* für sich persönlich noch nicht wirklich umsetzen könne. Aus diesen und ähnlichen Erzählungen schließe ich, dass Ausbildungen bei der EFPE® von einigen Trainer(innen) nicht nur des Sportes wegen, sondern auch für sich selbst und zur persönlichen Weiterentwicklung besucht und absolviert werden.

8.8.2 Ausbildungsort und -kosten

Wie bereits erwähnt, werden die Ausbildungen der EFPE® überwiegend in Deutschland bzw. der Schweiz von den Referent(inn)en abgehalten. Österreicher(innen) bzw. Menschen aus anderen Teilen Deutschlands müssen somit, wollen sie eine Ausbildung bei der EFPE® absolvieren, nach Dortmund anreisen und dort für die jeweilige Dauer der Ausbildungswochenenden bleiben. Übernachtungsmöglichkeiten gibt es in Wohnungen der Gründer(innen) der EFPE®, wobei es den Trainer(inne)n freisteht, diese zu nützen oder sich in einem Hotel bzw. bei Freund(inn)en einzuquartieren. Die Anfahrts- und Übernachtungskosten tragen die auszubildenden Trainer(inne)n selbst. Besonders die österreichischen Trainer(innen) berichteten mir, dass dies für sie häufig ein finanzielles, aber auch zeitliches Problem darstellte. Anna hat schon einige Ausbildungen bei der EFPE® gemacht und sagt zu der Anfahrtsproblematik:

„Selbst wenn man das lange im Voraus weiß und früh buchen kann, aber das ist ja nicht immer so. Manchmal erfährt man ja erst ganz kurzfristig die Termine. Und es summiert sich dann einfach mit den Ausbildungswochenenden und zur Prüfung muss man dann auch fahren.“ (Anna)

Trotz dieser hohen Zusatzkosten, die gerade auswärtige Trainer(innen) leisten müssen, nehmen diese die Kosten und Umstände oftmals in Kauf. Aus den Gesprächen ging hervor, dass die Trainer(innen) wegen des großen persönlichen Gewinns, den diese in den Ausbildung sehen, bereit sind, die hohen Aus- und Weiterbildungs-, sowie Fahrt- und Übernachtungskosten zu tragen. Viele Trainer(innen) scheinen mir persönlich überaus überzeugt von der EFPE® als Institution bzw. von der Qualität der Ausbildungen.

8.8.3 Ausbildungsstruktur und –ablauf – Übertragen von Verantwortung

Die Ausbildung zum/zur *European Aerobic*®-Trainer(in) erfolgt, wie bereits obenstehend erläutert, in drei Teilen: *Basic*, *Advanced* und *Master*. Der Ausbildungsablauf ist standardisiert und formalisiert: Jede Ausbildung hat das gleiche Konzept als Grundlage, die Ausbilder(innen) erhalten die gleichen Informationen und der Ablauf ist weitgehend gleich. Aussagen der Ausbilderin Bernadette zu Folge, kommt es nur in geringem Maße zu Abweichungen, in Anpassung an die jeweils auszubildende Gruppe.

In der *Basic*-Ausbildung erhalten die Auszubildenden noch sehr viele Informationen, Vorgaben und strikte Regeln, an welche sie sich halten müssen: Die auszubildenden Trainer(innen) erhalten Eckpfeiler, wie die Grundschriffe funktionieren und üben diese solange, bis sie diese wirklich beherrschen und Fehlhaltungen bei sich selbst bemerken und korrigieren können. Das Training dieser Grundschriffe erfolgt zum überwiegenden Teil außerhalb der Ausbildungswochenenden, da jede(r) Auszubildende die Aufgabe hat, zwischen den Ausbildungswochenenden, sowie in der Prüfungs-Vorbereitungszeit die Schriffe zu üben, die körperliche Fitness zu trainieren und daran zu arbeiten, das Leitmotiv tatsächlich zu begreifen. Während der *Basic*-Ausbildung wird auch bereits begonnen, das Auge der Auszubildenden zu schulen, so dass sie lernen, Fehler bei anderen zu entdecken. Dies funktioniert in der Weise, dass die Auszubildenden immer in Gruppen zu zwei Personen aufgeteilt sind und die Paare einander gegenseitig beobachten und immer wieder korrigieren müssen. Diese Übung ist notwendig, so meine *European Aerobic*® Ausbilderin, um später auch bei Kursbesucher(inne)n Fehler und Fehlhaltungen sehen und umgehend korrigieren zu können (Dorothee Müller, 2011).

Mit der Absolvierung der *Advanced*-Ausbildung erhalten die Trainer(innen) durch die gelockerten Regeln ein wenig mehr Freiheiten und dadurch mehr Verantwortung, und müssen selbst mehr Eigeninitiative an den Tag legen. Da weniger Informationen explizit vorgelegt werden, sind die Auszubildenden dazu angehalten, durch Ausprobieren selbst zu Ergebnissen zu gelangen und zu erlernen, sich auf das eigene Gefühl einzulassen bzw. nachzuspüren, wie Bewegungen tatsächlich funktionieren. Dieses schrittweise Übertragen

von Verantwortung ist zum Beispiel in Petras Augen auch notwendig, da sie selbst sonst überfordert gewesen wäre:

„[Bei Basic wirst du ja noch viel mehr angeleitet und bei Advanced wird ja schon ein bisschen Verantwortung auf dich übertragen. Das ist schon ein Schritt, das ist ja bei Basic noch gar nicht machbar. Ja Reizüberflutung wär das. Also ich wär nie in der Lage gewesen, das alles zu machen.“ (Petra)

Diejenigen meiner Gesprächs- und Interviewpartner(innen), die bereits eine *Master*-Ausbildung absolviert haben, konnten mir auch ein wenig über diese berichten, wobei mit detaillierten Informationen zum Teil relativ zurückgehalten wurde, da von *Master*-Ausbildungen auf Anraten der EFPE®-Gründer(innen) nicht zu viel nach außen getragen werden sollte. Die Teilnehmer(innen) der *Master*-Ausbildungen erarbeiten sich fast alle Inhalte in der Gruppe selbst: „Du kannst schon Fragen stellen. Aber du kriegst wahrscheinlich keine Antwort. Oder keine, die du hören willst [lacht].“ (Nadja) In der Ausbildung zum/zur *Master*-Trainer(in) spielt, laut den *Master*-Trainerinnen die eigene Wahrnehmung eine große Rolle, sie mussten und müssen lernen, sich auf diese zu verlassen, das eigene Urteilsvermögen zählt und alle Entscheidungen müssen selbst getroffen werden – ohne die Anleitung durch den/die Ausbilder(in). Dieses Übertragen von Verantwortung kam, wie Mara berichtet, für die meisten Teilnehmer(innen) dieser *Master*-Ausbildung, recht unvermittelt und das Umgehen mit diesem stellt eine Herausforderung dar:

„Und bei der Master ist das dann so, dass du ein bisschen ins kalte Wasser geschmissen wirst, dass du ausprobieren sollst. Man ist damit wirklich überfordert, weil man natürlich diese Sachen noch gar nicht erkennen kann. Das Körpergefühl hat man nicht dafür, die Wahrnehmung für den Körper. Und das zu erkennen, dadurch entwickelst du dich weiter, weil dann überprüfst du dich ganz anders. Und darum geht's glaube ich.“ (Mara)

Mit der *Master*-Ausbildung muss der/die Trainer(in) noch mehr Eigeninitiative an den Tag legen und er/sie erhält noch mehr Verantwortung übertragen. Des Weiteren werden auch viele der Regeln, die auf der Stufe eines/einer *Basic*-Trainers/Trainerin noch als obligatorisch galten wieder aufgehoben. Dadurch „hast [du] mehr Freiheiten im Kurs als Master, es gibt ja bei Master nur mehr ganz wenige Vorgaben, ich kann da alles frei wählen.“ (Edina) Diese Freiheit erfordert aber auch ein hohes Maß an Selbstbewusstsein, Sicherheit und Feingefühl. Außerdem sind sich die von mir interviewten *Master*-Trainerinnen weitgehend einig, dass der/die *Master*-Trainer(in) fähig sein muss, wirklich ehrlich zu sich selbst zu sein und sich selbst zurückzunehmen. Nur dadurch kann er/sie sich auf die Kursbesucher(innen) einlassen, auf diese eingehen und die Stunden nach deren Bedürfnissen und Fähigkeiten aufbauen, und zwar so, dass auch in den Kursen niemand über- oder unterfordert ist:

„Du musst dann halt kucken, dass du das nicht machst, um dich zu profilieren, sondern so, wie das gut für die Teilnehmer ist. Das ist glaube ich bei Basic und Advanced auch noch zu früh.“ (Petra)

Insgesamt lässt der Aufbau der Ausbildung zum/zur „fertigen“ *European Aerobic*®-Trainer(in) (d.h. ein(e) Trainer(in) mit abgeschlossener *European Aerobic*® Master Ausbildung inklusive bestandener Prüfung) erkennen, dass den Auszubildenden schrittweise mehr Verantwortung übertragen wird und diese lehrt, ihre Wahrnehmung, ihr Feingefühl, ihre Eigeninitiative zu entwickeln und sich auf diese zu verlassen. Dieses stufenweise Vorgehen ähnelt dem *Five Stage Model of Skill Acquisition* nach Dreyfus & Dreyfus (2002). Die Trainer(innen) erarbeiten sich die Expertise ebenfalls über viel Zeit und Erfahrung hinweg. Besonders wichtig ist das tatsächliche Unterrichten, da die Themen, wie zum Beispiel die Anpassung der Stunden an die Teilnehmer(innen), die Bedeutung der Leitmotive aber auch die korrekte Ausführung der Schritte, nur durch die Anwendung und die praktische Erfahrung verstanden und inkorporiert werden können.

8.8.4 Anforderungen an die Auszubildenden

In den Gesprächen haben mir die Trainer(innen) durchwegs berichtet, dass sie während ihrer/ihren Ausbildung(en) sehr gefordert waren und hart (an sich) arbeiten mussten, jedoch nie wirklich überfordert waren. Für viele Trainer(innen) scheint es wichtig, dass während der Ausbildung kein(e) Teilnehmer(in) über- oder unterfordert ist, sondern alle an sich arbeiten und Leistung erbringen müssen. Für Tanja muss eine Ausbildung leisten, dass jeder Mensch von seinem Ausgangspunkt aus starten kann, denn „solange der sportfähig und gesund ist, muss man jeden mitnehmen können. Und der muss dann halt an sich trainieren und arbeiten“ (Tanja).

In anderen Worten kann man sagen, dass jede(r) Auszubildende an jenem Entwicklungspunkt, an welchem er/sie sich gerade befindet, starten und von da aus an sich arbeiten kann. Wie bereits im theoriebezogenen Teil dargelegt, kann eine körperliche Tätigkeit nur langsam bzw. im eigenen Tempo erlernt werden (Mauss 1973) – aufoktruierte Zeitvorgaben wären für die Entwicklung nur hinderlich. Tanja bringt als Beispiel *Basic*-Ausbildungen, bei welchen als Grundausbildungen in ihren Augen jeder Mensch teilnehmen können muss, egal welches Vorwissen oder welche Vorgeschichte er/sie hat. Sie selbst hatte vor einigen Jahren schlechte Erfahrungen mit anderen Ausbildungsorganisationen gemacht, die für Basis-Ausbildungen bestimmte Voraussetzungen verlangt haben.

Können die Auszubildenden an dem jeweiligen Entwicklungsstandpunkt beginnen und eigene, individuelle Erfahrungen machen, und werden alle in gleichem gefordert, so

impliziert dies auch, dass jede einzelne Person sich in ihrem eigenen Tempo entwickeln und verändern kann. In den Ausbildungen konnte ich beobachten, dass jede(r) Teilnehmer(in) einen anderen Zeitraum benötigt, um bestimmte Dinge zu begreifen: Manche Menschen brauchen für gewisse Entwicklungsschritte länger als andere, manche verstehen und begreifen gewisse Dinge sehr schnell und kommen rasch an das angestrebte Ziel. Ebenso hat jeder Mensch Bereiche, in denen er gut ist und andere, in denen er Schwierigkeiten hat. Bei der EFPE® hat Mara zum Beispiel das Gefühl, diese Zeit, sich weiterzuentwickeln, zu bekommen, denn

„[I]etztenendes kannst du ja so oft in eine Prüfung laufen, wie du willst. [A]lso diesen Entwicklungszeitraum lassen die dir ja. Den Zeitraum, bis du dann an einer Stelle bist, wo du dann bestehst. [...] Man selber nimmt sich nur die Zeit oft nicht.“ (Mara)

8.8.5 Eigene Erfahrungen

Ausbildung wird, gefolgert aus den Aussagen der befragten Trainerinnen, mit Lernen und Wissen verbunden. Im Vordergrund soll bei dieser Wissensaneignung bzw. bei dem Erlernen von Fähigkeiten und Fertigkeiten die eigene Erfahrung stehen. Die befragten Personen waren alle der gleichen Meinung, dass Wissen, welches sie sich selbst erarbeitet haben, erst wirklich etwas für sie bedeute. Werden die zu verstehenden Inhalte von einem/einer Ausbilder(in) in deren Endprodukt, sozusagen „vorgekaut“, präsentiert und den Auszubildenden somit Erfahrungen vorweg genommen, können diese nicht vollständig begriffen werden (Interview mit Mara, 2012). Dann ist in den Augen der befragten Personen auch die gesamte Ausbildung „nichts wert“ (Interview mit Edina, 2012). Denn eine gute Ausbildung impliziert für sie, dass die Teilnehmer(innen) ihre eigenen Erfahrungen machen können und dadurch wirklich mit dem ganzen Körper verstehen und begreifen und sich Wissen aneignen können.

„Was dann natürlich viel lehrreicher ist, wenn man selber draufkommt. Das macht's für mich eben auch aus, ne gute Ausbildung: nicht alles vorab immer zu sagen, sondern die eigenen Erfahrungen erst mal machen zu lassen. [...] Und dass man die Erfahrung macht, dass man sich Vieles erarbeiten kann.“ (Mara)

Mara spricht im Interviewverlauf des Weiteren darüber, dass eigene, individuelle Erfahrungen zu machen für sie auch bedeutet, auszuprobieren, zu experimentieren und eventuell Fehler zu machen bzw. diese in jedem Fall zuzulassen. Auch andere Trainer(innen) sind ihren Aussagen nach der Ansicht, dass Fehler zu machen wichtig ist, um etwas tatsächlich begreifen zu können. Das Thema Fehler und eigene Erfahrungen wurde auch während meiner ersten *European Aerobic®* Ausbildung häufig angesprochen. Einer meiner Ausbildungskollegen sah die Schwierigkeit, Erfahrung zuzulassen, darin,

„[...] dass wir Menschen, wenn wir etwas lernen wollen, häufig eine Vorstellung davon haben, wie das Ziel zu sein hat bzw. wie z.B. eine Bewegung aussehen muss und so macht man sie (die Bewegung, Anm.) dann einfach, ohne auszuprobieren. Aber das verhindert dann die echte, reine Erfahrungen.“ (Bertram, 2011)

Ähnlich wie auch Bertram sind viele meiner Interview- und Gesprächspartner(innen) der Ansicht, dass ein Mensch jegliche Vorstellungen und Phantasien möglichst ausblenden muss, da er sonst keine wirkliche Erfahrung mache, sondern Dinge aus seiner eigenen Vorstellung hervorrufe und erlebe. Somit wird auch, wenn sich ein Mensch aus Angst vor dem Versagen oder vor der Niederlage verschließt, das Ziel des vollständigen Begreifens wahrscheinlich nicht erreicht werden. Diesbezüglich berichtet Mara aus ihrer eigenen Ausbildungs- und Trainingszeit, dass sie lernen musste, Fehler zuzulassen und nicht krampfhaft zu versuchen, diese zu verhindern:

„Für mich hieß das also auch zu sagen: ich mach ruhig mal was falsch, um zu merken, dass es falsch ist und dass das nicht der richtige Weg ist. Ich probiere ruhig mal, ich weiß nicht, Leg Curl aus und drehe die Füße nach innen und kucke was passiert. Oder ich beuge den Oberkörper vor. Oder was auch immer. Also da auch zu experimentieren und keine Angst zu haben, Fehler zu machen.“ (Mara)

Für Mara war es, wie sie ebenso berichtet, zu Beginn der Ausbildung, ganz wichtig, zu lernen, ihren Körper zu spüren. Um sich dieses körperlich-praktische Wissen anzueignen und begreifen zu können, scheint es vielen der Trainer(innen) erforderlich, auch das Risiko einzugehen Fehler zu machen: Bewegungen auszuprobieren und begleitet von ständiger Überprüfung und fortlaufender Korrektur zu einem Ergebnis zu kommen und dieses wieder zu überprüfen „denn es hört ja eigentlich nie auf. Auch mit Master nicht. [kurze Pause] Da fängt es eigentlich erst richtig an.“ (Mara) Dieser Weg der Erkenntnisse und der Erfahrungen verläuft bei jedem Menschen etwas anders: „Es gibt halt tausend verschiedene Wege, wie du das Ziel erreichst, also ein gewisses Körpergefühl entwickelst. Und das ist dann halt dein Weg.“ (Mara)

Um ehrliche, authentische Erfahrungen zu machen, sollte ein Mensch auch offen und bereit für diese sein. Wie bereits obenstehend erwähnt, haben einige Menschen innerhalb einer Ausbildung an unterschiedlichen Stellen Schwierigkeiten oder Probleme, die Inhalte zu begreifen, während andere diese nicht haben. Mara hatte zum Beispiel in keiner Ausbildung große Probleme, sie hat, wie sie sagt „noch nie ne Aerobic-Krise geschoben“. Einige meiner Interviewpartnerinnen waren sich einig, dass ein Mensch je nach Vorwissen, körperlichen Fähigkeiten und der persönlichen Einstellung die Ausbildung und deren Anforderungen anders erlebt. Wichtig ist in jedem Fall, sich nicht von den Aussagen anderer beeinflussen zu lassen. Betont wird dies von Mara, die der Meinung ist, dass jemand der in einer Ausbildung

ist oder diese bereits absolviert hat, nicht viel darüber nach außen tragen sollte, da dies Menschen, die diese Ausbildung noch machen wollen, zu sehr beeinflusst. Im Umkehrschluss meint sie, dass ein Mensch, der sich für eine Ausbildung entschließt, sich nicht von den Erzählungen und subjektiven Erfahrungswerten anderer beeinflussen lassen soll. „Man muss auch offen dafür sein, die Ohren auch zu zu machen manchmal. Einfach sein Ding machen.“ (Mara)

8.8.6 Aufgaben und Verantwortung der Trainer(innen)

Wie bereits in Abschnitt 7.4.3 erläutert, wird Trainer(innen) bei den Ausbildungen ein hohes Maß an Verantwortung übertragen. Immerhin muss er/sie darauf achten, dass die Kursbesucher(innen) effektiv trainieren und sich dabei niemand verletzt (Bernadette, EAA Ausbildung, 2011). Um sich auf die Teilnehmer(innen) einlassen und deren Bedürfnisse erkennen zu können, sollte er/sie eine gewisse Sensibilität mitbringen, empathisches Verständnis haben und offen für die Signale der Kurs-Besucher(innen) sein. Ein(e) Trainer(in) muss ebenso bemerken, wann die Kurs-Besucher(innen) an ihre Grenzen gestoßen sind bzw. wann sie diese noch bei Weitem nicht erreicht haben. In der Folge muss der/die Trainer(in) wissen, wie sie die Teilnehmer(innen) des Kurses an ihre Grenzen bringen kann, damit auch diese sich weiterentwickeln können (Informationen aus der EAA Ausbildung, 2011).

Mit der Zeit und mit viel Erfahrung eignet sich ein(e) Trainer(in) die Fähigkeit an, sich selbst zurückzunehmen und dadurch Kurse so abzuhalten und sich den Kursbesucher(inne)n gegenüber in der Weise verhalten zu können, dass diese ihre eigenen Erfahrungen machen und sich in ihrem eigenen Tempo weiterentwickeln können. Dies bedeutet einerseits, dass ein(e) Trainer(in) Verständnis für andere Menschen und deren Situation und dadurch bedingte Verhaltensweisen aufbringen kann. Andererseits heißt dies auch, nicht zu viel über die Ausbildungen nach außen zu tragen:

„Wenn man selber in der Ausbildung ist, man kennt das ja, da denkt man sich ‚Oh Gott, wie schlecht bin ich‘ und dies und jenes und man redet ja dann darüber. Aber man beeinflusst dadurch automatisch die Leute, die noch keine Ausbildungen gemacht haben.“ (Edina)

Eine Ausbildung sollte möglichst unvorbelastet begonnen werden, damit der Mensch in der Ausbildung wirklich offen für die vermittelten Inhalte sein kann. Dies kann durch Erzählungen beeinflusst werden, sodass sich manche Menschen durch Gehörtes davon abschrecken lassen, selbst an einer Ausbildung teilzunehmen, obwohl sie Interesse daran hätten.

„Weil da werden ja viele Horrorgeschichten erzählt, dass wirklich jeder da abgeholt wird, wo er auch steht und jeder sich zu einem gewissen Punkt auch hinentwickeln kann, das wissen die in dem Moment nicht und dann trauen sich die vielleicht nicht. Wenn man da in der Ausbildung steckt, muss man halt da arbeiten, wo man gerade ist.“ (Mara)

Die beschriebenen Eigenschaften können die Trainer(innen) im Laufe der Ausbildungen entwickeln und erhalten immer wieder Feedback: Einerseits von den Auszubildenden, andererseits durch die Reaktionen der Kursbesucher(innen) und somit durch eigene Erfahrungen. Für die Entwicklung ist eine selbstkritische Einstellung erforderlich, sowie Ausdauer und die Bereitschaft, „wirklich genau hinzuschauen bei sich selber und dann anfangen zu arbeiten“ (Mara). Er/sie muss auch Rückschläge hinnehmen können und bereit sein, immer wieder von Vorne anzufangen.

8.8.7 Unterrichten & Unterrichtswerkzeuge

Das Unterrichten ist ein wichtiger Teil von (*European*) *Aerobic*®. Mit der Ausbildung zum/zur *European Aerobic*®-Trainer(in) werden Menschen dazu ausgebildet, Kurse anzuleiten und abzuhalten, zu unterrichten und ihr Wissen weiterzugeben. Demnach ist die Praktik des Unterrichtens auch Teil der Ausbildung zum/zur EFPE®-Trainer(in) und vor allem einer der Teile, den sich der/die Auszubildende von Beginn der Ausbildung an in großem Maße selbst erarbeiten muss.

In den Ausbildungen erhalten die Auszubildenden ‚Technik‘-Anweisungen, das bedeutet sie erhalten Informationen darüber, wie die Schritte und Übungen auszuführen sind, um bei einer richtigen Anwendung effektiv zu trainieren und sich nicht zu verletzen. In der *Basic*-Ausbildung sind dies sehr viele, bei *Advanced* und *Master* immer weniger.

Im Vordergrund steht immer die Gesundheit der Menschen – sowohl der Trainer(in) als auch der Kursbesucher(innen),

„[w]eil das beste System nützt überhaupt nichts, wenn du dich trotzdem schrotttest, weil du die Bewegungen nicht richtig machst. Dann ist die Gesundheit dahin. Und die ist halt schon das wichtigste.“ (Mara)

Daher erhalten die Auszubildenden auch Informationen über die biochemischen, anatomischen Grundlagen des Körpers. Ein(e) Trainer(in) muss über die Funktionsweise des Körpers und der Muskeln Bescheid wissen. Nur dann kann er/sie selbst die Übungen korrekt ausführen und effektiv trainieren, sowie diese auch den Kursbesucher(inne)n verständlich erklären und sie kompetent anleiten. Eine Voraussetzung für das kompetente Unterrichten ist, dass der/die Trainer(in) selbst – sowohl körperlich, als auch theoretisch – verstanden und

verinnerlicht hat, wie Übungen und Schritte funktionieren. Erst dann kann er/sie dieses Wissen auch wirklich verständlich weitergeben.

Um für die Kursbesucher(innen) befriedigende Stunden zu halten, erhalten die Trainer(innen) in den Ausbildungen gewisse Unterrichtswerkzeuge. Eines dieser Unterrichtsmittel ist das so genannte *cueing*³⁵. Das *Cueing* bezeichnet die Anweisungen mit deren Hilfe den Kurs-Besucher(inne)n die Inhalte des Kurses synchron zur Musik vermittelt werden. *Cueing* umfasst non-verbale Mittel, wie spezielle Handzeichen, Mimik und Gestik, sowie verbale Ansagen. In der *European Aerobic*[®] gibt es für jeden Schritt ein standardisiertes Handzeichen, welches der/die Trainer(in) über dem Kopf ausführt. So werden zum Beispiel beide Arme, gestreckt in einem Winkel von ca. 45 Grad Richtung Decke angehoben, sodass diese ein „V“ über dem Kopf bilden, um den Schritt „V-Step“ anzukündigen. Eine Bewegung mit dem rechten Arm, beginnend abgewinkelt hinter dem Kopf, bis der Arm ganz gestreckt diagonal nach Vorne zeigt, leitet den Schritt „March nach vorne“ an, bei welchem drei Schritte vor und drei Schritte zurück gemacht werden (Ausbildungsunterlagen *European Aerobic*[®] *Basic*, Stand 2010). Die Trainer(innen) lernen in den Ausbildungen, ob der Standardisierung und Formalisierung dieser, für den gleichen Schritt das gleiche Zeichen und sollten diese auch in der gleichen Weise einsetzen. Den Sinn des einheitlichen Gebrauches des *cueings* sehen meine Interviewpartnerinnen darin, dass sich die Kursbesucher(innen) dadurch auskennen und wissen, welcher Schritt gemeint ist – auch ohne Worte und unabhängig von der/vom unterrichtenden *European Aerobic*[®]-Trainer(in).

Neben dieser non-verbale Anleitung der Kursbesucher(innen) ist die Sprache ein besonders wichtiges Mittel. Diese gilt es korrekt und effizient einzusetzen, denn „[d]ie spielt ne große Rolle, die kann man auch nicht weglassen, selbst wenn der Trainer vorne alles korrekt vormacht und perfekt *cued* und alles.“ (Tanja) Ähnlich sieht Petra den Einsatz der Sprache:

„Weil das ist ja mit ein Input, den man ja einfach geben muss und geben kann. Also es gibt ja viele, die einfach übers Gehör funktionieren. Und stell dir mal vor, du hast keine Korrekturen: das wär ja grausam, für alle, [...] weil die sind das so gewöhnt. Bestimmt über die Hälfte der Leute kannst du nur über die Sprache erreichen, [damit] die was verstehen. Ich überleg mir, ich geb keine Kommandos und zeig nur: Da kriegt doch keiner was mit.“ (Petra)

Mit Hilfe der Sprache werden nicht nur neue Schritte in den Kursen *European Aerobic*[®] bzw. *European Step*[®] angesagt, sondern auch die neuen Übungen in der Kursart *European Muscle Power*[®] (*EMP*[®]). Diese gehen einher mit Bewegungsanweisungen und Korrekturen. In *EMP*[®]-

³⁵ *Cueing* kommt aus dem Englischen und stammt von den Worten *to cue* (jemandem einen Einsatz geben) und *cue* (Hinweis, Aufruf, Achtungssignal, „Wink“) ab.

Kursen werden auch materielle Werkzeuge eingesetzt, um das Training effizienter zu machen: Für das Training des Oberkörpers werden Hanteln verwendet, für das Trainieren von Bauch, Beinen und Po wird der Körper selbst als Werkzeug verwendet, diese Übungen erfolgen ohne Hanteln. Während dieser Kräftigungs-Stunden geben die Trainer(innen) nicht nur Anweisungen und zeigen die Übungen vor bzw. machen diese mit, sondern bewegen sich auch durch den Kursraum. Die Trainer(innen) gehen von Kursbesucher(in) zu Kursbesucher(in) und korrigieren diese direkt, einzeln und individuell. „Bei EMP wirst du aufgefordert, richtig zu korrigieren, da musst du schon Fehler sehen, verbal korrigieren, die Sprache richtig einsetzen.“ (Tanja)

Des Weiteren wird Musik zur Motivation eingesetzt und „ist ein ganz wichtiges Werkzeug, gar keine Frage.“ (Mara) Für die Kursstunden ist Musik zwar essentiell und auch wichtig für die Stimmung innerhalb der Stunde, doch steuert sie, so Mara, aber nicht vordergründig die Emotionen und Erfahrungen der Kursbesucher(innen), diese müssen „von innen kommen.“ (Mara)

Durch den Einsatz von Unterrichtswerkzeugen, einerseits als materielle Kultur, andererseits in non-verbaler, körperlicher Form, wie dem *cueing* und dem schrittweisen Erlernen und Inkorporieren der Tätigkeiten, die für das Ausüben der Trainer(innen)-Tätigkeit notwendig sind, bin ich der Meinung, dass die *European Aerobic*[®] als *skill* oder Fertigkeit zu bezeichnen ist. Ebenso kommen durch die ständige Selbstreflexion und – beobachtung in der Anwendung und Umsetzung der Bewegungen von *European Aerobic*[®] die *sensory corrections* nach Bernstein (1996) zum Einsatz.

8.8.8 Leitmotive

Die EFPE[®] baut ihre Stundenkonzepte auf der Basis von Leitmotiven auf, welche auch als ‚Philosophien‘ bezeichnet werden. Laut der Gründerin der EFPE[®] wurden die Leitmotive eingeführt, um die Sportkurse dadurch zu ergänzen und auf eine Ebene zu bringen, die über ein rein körperliches Training hinausgeht. Die Schlagwörter bzw. Phrasen der Stundenmottos wurden möglichst einprägsam formuliert und sorgfältig ausgewählt, sodass sowohl Trainer(innen) als auch die Kursbesucher(innen) sich diese leicht merken und „mit nach Hause nehmen können“. Für die Gründer(innen) der EFPE[®] gilt es als wichtig, dass sie Ausbildungen und Kurse anbieten, in denen sich die Kursbesucher(innen) nicht nur körperlich bewegen, sondern auch persönliche Entwicklungen machen und diese Leitmotive auch im Alltag anwenden können. Die Leitmotive sollen auch helfen, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren: auf sich selbst und das eigene Körpererlebnis. Störfaktoren, wie der Vergleich mit anderen Teilnehmer(inne)n aufgrund von Körpermerkmalen, Figur,

Muskelmasse oder Fitnessgrad sollen in den Hintergrund rücken. Außerdem, wie ich auch in Gesprächen mit diversen Trainer(inne)n erfahren habe, sind die Leitmotive ein wichtiges Mittel, um sich von anderen *Aerobic*-Arten abzuheben. Obschon die Existenz der Leitmotive bei Kursbesucher(inne)n häufig auf positives Feedback stößt, wie ich selbst von meinen Kursteilnehmer(inne)n weiß, aber auch von anderen Trainer(inne)n erfahren habe, wird mit dem Begriff ‚Philosophie‘ gedanklich oft Negatives verbunden. Zwei der befragten Trainerinnen haben von sich aus berichtet, dass sie in ihren Kursen nicht von ‚Philosophien‘ sprechen, sondern von ‚Trainingsmottos‘, „[w]eil mit Philosophie auch ganz oft etwas Negatives assoziiert wird“ (Mara) oder „dann denken die gleich, ich mach so nen Esoterik-Kram oder so, oder denken an Sekte.“ (Edina)

Diese Leitmotive spielen eine große Rolle und wie Tanja berichtet, in besonderer Weise für die Kursbesucher(innen),

„[w]eil das eine Verknüpfung von der Erfahrung [ist], die sie in der Stunde machen, die sie aber mit nach Hause nehmen können. Wenn man diese Unterrichtsmottos denen richtig nahebringt, in der richtigen Situation, dass das auch wirklich eine praktische Bedeutung hat, dann nehmen die das auch wirklich mit nach Hause.“ (Tanja)

Auch Laura ist der Meinung, dass die Stundenmottos sehr wichtig sind, wenn auch eher am Rande des Bewusstseins und ergänzend zur körperlichen Bewegung.

„Letztendlich geht kein Teilnehmer wegen der Philosophien in den Kurs rein. Sondern weil er Sport machen möchte. Aber ich glaub schon bzw. ich weiß aus eigener Erfahrung, dass es schon eine Wirkung hat. [...] Und die Sätze fangen dann irgendwann an, in einem zu arbeiten und man fängt an, sich mit bestimmten Dingen auseinander zu setzen.“ (Laura)

Ebenso spricht Mara den Leitmotiven eine wichtige Rolle zu, sie sieht diese, wenn sie auch nicht übermäßig betont werden sollen, als grundlegend für die Funktionalität des Sportsystems.

„Die Philosophien haben natürlich auch den Grund; manchmal denkt man, die spielen eine etwas untergeordnete Rolle, weil sie nicht so hochgepusht werden, was ja auch gut ist, sie sind aber wirklich, die – weiß ich nicht, ob man das so sagen kann – die Seele des Sportsystems. Ohne die würde es auf jeden Fall gar nicht funktionieren.“ (Mara)

Theoretisch erklärt kommt es zu der Erfahrung von *Enjoy the Movement* durch die eigene, individuelle körperliche Anstrengung, die ein Mensch ausschließlich durch sich selbst und die eigene Bewegung erreichen kann. Durch die körperliche Anstrengung schüttet der Körper Endorphine aus und bringt dem Menschen dadurch Glücksgefühle, eine spezielle Körpererfahrung, der Mensch kann ganz in der Bewegung aufgehen. Eng damit zusammen

hängt das Motto *Enjoy the moment*: Dieses bezieht sich auf das Sein im ‚Hier‘ und ‚Jetzt‘. Es geht darum, sich auf das Leben im derzeitigen Moment zu konzentrieren und sich darauf einzulassen. *Enjoy the Moment* besagt außerdem, dass Vergangenes vergangen ist und die Zukunft noch vor uns liegt: Weder über das eine noch über das andere soll nachgedacht werden, da nur das ‚Jetzt‘ zählt.

In der Praxis spielen, wie mir die meisten Trainer(innen) bestätigt haben, auch viele äußere Faktoren, wie die anderen Kursteilnehmer(innen), die Musik, die Tagesverfassung etc. eine Rolle dafür, ob das Gefühl *Enjoy the Movement* aufkommen kann. Aufgrund der Relevanz der Stundenmottos in der Ausbildung zum/zur *European Aerobic®* Trainer(in), werden diese in Gesprächen unter den Trainer(inne)n häufig zum Thema. Dabei sind sich alle, mit welchen ich mich unterhalten habe, einig, dass es kein Rezept gibt, um *Enjoy the Movement* bei den Teilnehmer(inne)n hervorzurufen. Manche Trainer(innen) rufen den Teilnehmer(inne)n die Stundenmottos immer wieder explizit ins Gedächtnis, indem sie diese während einer Kurseinheit aussprechen, andere halten von der expliziten Verbalisierung nicht so viel. Mara spricht das Leitmotiv *Enjoy the Moment* an, wenn sie bemerkt, dass ihre Teilnehmer(innen) zu viel nachdenken und dadurch gehemmt werden:

„[W]enn die Leute wirklich Kopf-Gebrezel haben, dann sag‘ ich wirklich, dann bring‘ ich die 2. Philosophie „Enjoy the Moment“. Dann sag‘ ich wirklich: Das ist grade schon wieder vergessen! Oder: Wir sind hier. Jetzt. Es ist noch gar nicht so weit, wir machen den anderen [schwierigen] Schritt noch gar nicht!“ (Mara)

Alles in allem fielen mir Unterschiede bezüglich der Auswahl der verbalisierten Leitmotive auf. Basic- und Advanced-Trainerinnen neigen nach ihren eigenen Aussagen eher dazu, das *Basic*-Motto verbal an die Kursbesucher(innen) weiterzugeben, sie sprechen *Enjoy the Movement* öfter aus. Währenddessen sagten die *Master*-Trainerinnen aus, dass sie – wenn überhaupt – das zweite Leitmotiv in ihren Kursen aussprechen: *Enjoy the moment. Enjoy the Movement* sollte, gefolgt aus den Aussagen der Trainer(innen) mit viel Unterrichtserfahrung, hauptsächlich implizit an die Kursbesucher(innen) vermittelt werden.

„Enjoy the Movement vermittele ich nur dadurch, dass ich das mache, dadurch, dass ich das selber lebe und das dann so weitergebe an meine Teilnehmer. Also ich sag‘ da gar nichts von. Und das kommt aber zum Beispiel auch, also dieses Verständnis für „Enjoy the Movement“ kam bei mir auch viel viel mehr erst bei Master.“ (Mara)

Viele Trainer(innen) haben die Erfahrung gemacht, dass die Leitmotive den Kursbesucher(innen) nur dann tatsächlich vermittelt werden, explizit verbalisiert oder nicht, wenn der/die Trainer(in) diese selbst begriffen hat und die Erfahrung, die *Enjoy the Movement* bedeutet, selbst gemacht hat. Der/die Trainer(in) muss die Leitmotive

verinnerlicht haben, sich selbst in den jeweiligen Kursstunden so anstrengen, dass es zu einer Ausschüttung der Endorphine kommt und selbst dazu fähig sein, seine/ihre Gedanken auszublenden; er/sie muss sich gänzlich im Moment befinden. Andernfalls wird er/sie diese Erfahrungen bei den Kursbesucher(inne)n nicht hervorrufen können, da er/sie diese nicht authentisch vorleben kann.

„Aber das Gefühl, das kann ich ja nur vermitteln, wenn ich das auch habe, [...] wenn ich tatsächlich verinnerlicht habe, was ich mit der Philosophie, mit dieser körperlichen Erfahrung verbinde. Und wenn ich das in der Stunde tatsächlich erlebe, für mich, dann kann ich das auch an meine Teilnehmer weitergeben.“ (Laura)

8.8.9 Selbstbild und Körperwahrnehmung

In der sportlichen Betätigung spielen die Körperwahrnehmung und das Bild des eigenen Körpers, des eigenen Selbst eine große Rolle. Viele Trainer(innen) erzählten von ihrer Erfahrung, dass sich ihr Selbstbild, die eigene Wahrnehmung und die Wahrnehmung des Körpers davon, wie der Körper wirklich aussieht oder wie eine Bewegung tatsächlich ausgeführt wird, unterscheiden. Edina ist sich, wie viele andere Trainer(innen) auch, dessen bewusst, dass die Körperwahrnehmung nicht immer mit der tatsächlichen Ausführung einer Bewegung übereinstimmt. Oft kann diese Fehlwahrnehmung aber nur durch außenstehende, beobachtende Menschen bemerkt werden.

„Also bei mir sieht man echt schwer Fehler, aber ich weiß, dass die da sind. Manche Dingen fühlen sich gut an, die hat man sich so angewöhnt und dann merkt man nicht, dass man das falsch macht. Und dann spätestens bei ner Prüfung oder im Refreshing kriegst dann um die Ohren gehauen, was du alles falsch machst: ‚Da drehste nicht richtig, mach dies, mach das‘ und du dachtest du machst alles richtig. Am Anfang fühlt es sich dann komisch an, wenn mans richtig macht. Und das Training ist dann aber effektiver.“ (Edina)

Mit dem Durchlaufen einer Ausbildung oder darauf aufbauenden Ausbildungen verändert sich die Körperwahrnehmung bzw. die Aufmerksamkeit für den Körper. Waren sich viele Trainer(innen) ihres Körpers, bevor sie eine EFPE®-Ausbildung begannen, nicht wirklich bewusst und sahen diesen als selbstverständlich an, so nehmen sie ihn nach einer oder mehreren Ausbildungen stärker und intensiver wahr. „Jetzt kenne ich meinen Körper auf jeden Fall besser“ sagt Edina. Auch Laura hat durch den Sport wieder zu ihrer Körperlichkeit und ihrer Weiblichkeit gefunden. Sie hört mehr auf ihren Körper, seit sie Trainerin ist, und geht bewusster mit diesem um.

„Ich bin auch viel sensibler. Früher habe ich geraucht und Alkohol getrunken und war 15 Jahre lang überhaupt nicht sportlich. Die erste Ausbildung war für mich wirklich so ne Wiederentdeckung meiner Kraft und meiner Körperlichkeit, das hat mich wieder zur Wahrnehmung meines Körpers gebracht. Also erstmal zu der Stärke und was ich kann

und auf der anderen Seite, was ich nicht kann, also auch die Schwäche mal zu spüren. Aber die Grenzen auch immer erweitern zu können. Das ist auch ne coole Erfahrung. Festzustellen, dass es kein Ende gibt, sondern das der Körper immer aufs Neue gereizt werden kann.“ (Laura)

Laura spricht damit ein wichtiges Thema an: die eigenen Grenzen verschieben zu lernen und dieses Vermögen für sich festzustellen spielt eine signifikante Rolle für die Selbstwahrnehmung. Dadurch erschließen sich den sportlichen Menschen ungeheure Kräfte, sie können zu mehr Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein und mehr (innerer) Stärke gelangen. In der Folge ändern sich auch die Einstellung zum eigenen Körper und dessen Wahrnehmung.

„Ich versuch natürlich auch im Alltag zu überprüfen, wie lauf ich überhaupt, wie steh ich und so. Und dann haben wir ja immer wieder mal Wehwehchen, das ist nun mal so, auch als Trainer. Klar, dann kuck ich auch im Alltag. Ich hoffe schon, das ist bei jedem so.“ (Edina)

Diese Veränderungen nehmen die Trainer(innen) also auch in den Alltag mit, mit den Ausbildungen habe sie begonnen ihre Körperhaltung auch im Alltag, in der Arbeit und zu Hause, zu überprüfen und immer wieder zu korrigieren.

8.8.10 Umfeld

Eine wichtige Rolle für die *European Aerobic*® Trainer(innen), sowie in einer Ausbildung gemachten Erfahrungen, spielt das Umfeld, welches die Ausbildungen und die Trainer(innen) umspannt. Dieses ist ob der räumlichen Ausdehnung sehr vielfältig. Unterschiede bestehen zum Beispiel darin, ob ein(e) Trainer(in) in Dortmund lebt und somit den EFPE®-Kursen and den anderen EFPE®-Trainer(inne)n nahe ist, oder ob er/sie weit weg wohnt und vielleicht sogar in seiner/ihrer Stadt der/die einzige EFPE®-Trainer(in) ist. Hauptberufliche Trainer(innen) bewegen sich im Feld der *European Aerobic*® anders als solche, die das Unterrichten als Hobby sehen. Des Weiteren ist der Kontext für Trainer(innen) mit Familie und eventuell Kindern ein anderer als für alleinstehende. In den folgenden Absätzen sei auf die in den Interviews häufig thematisierten Fortbildungen, die sogenannten Refreshings, die besonderen Kursbezeichnungen, welche immer das Wort *European* enthalten, sowie die eigene Kleidungsline der EFPE® (Truewear®) eingegangen. Diese drei Punkte tragen, wie sich aus vielen Gesprächen mit Trainer(inne)n folgern lässt, dazu bei, dass die Identifikation der Trainer(innen) mit der Organisation, sowie die Legitimierung dieser verstärkt werden.

Fortbildungen - Refreshings

Die Trainer(innen) müssen jährlich ein gewisses Maß an Fortbildungen absolvieren, um die Gültigkeit ihrer Lizenz zu verlängern. Diese Fortbildungen werden bei der EFPE® *Refreshings*

genannt, und sind von jedem/jeder Trainer(in) selbst zu bezahlen. *Refreshings* sind eine Art Workshop und dauern in der Regel drei Stunden. Diese dienen der Auffrischung des bereits während der Ausbildung erlernten Wissens, doch werden während der Workshops auch neue und weiterführende Informationen an die Trainer(innen) vermittelt, Schritte und Übungen besprochen, geübt und eventuell aus neuen Blickwinkeln erklärt. Diese Fortbildungen werden, trotz der Verpflichtung, des zusätzlichen finanziellen und zeitlichen Aufwandes, als positiv angesehen, da diese in den Augen der Trainer(innen) für Qualität stehen.

„Weil wir als Trainer ja auch verpflichtet sind, uns regelmäßig fortzubilden, regelmäßig Feedback zu holen, an uns zu arbeiten und ein Niveau zu halten. Das ist in anderen Organisationen nicht so vorgesehen oder notwendig. Dadurch ist es sicher eine Form von Qualitätssiegel, ja.“ (Nadja)

Durch die Teilnahme an diesen Fortbildungen können die Trainer(innen) ihren Wissensstand halten bzw. erweitern. Viele sehen diese als Möglichkeiten, sich selbst regelmäßig zu überprüfen, Feedback zu bekommen, damit sich keine Gewohnheitsfehler einschleichen, und eventuelle Fehlwahrnehmungen des Körpers und der Bewegung aufgedeckt werden können. In den Workshops sollen die Unterrichts-Fertigkeiten der Trainer(innen) geschult werden. Die verpflichtenden Fortbildungen dienen nach Aussagen der Gründer(innen) der EFPE® dazu, die Qualität der Kurse zu sichern.

Während der *Workshops* wird, wie auch in den Ausbildungen, immer paarweise trainiert, wobei eine(r) der beiden eine Übung ausführt und der/die andere diese(n) dabei beobachten. Dadurch ist jede(r) einzelne dazu angehalten, seinen/ihren Partner(in) genau zu beobachten, um Fehler sehen zu üben und diese in der Folge zu korrigieren. Wie auch ich selbst während diverser Workshops feststellen konnte, muss ein(e) Trainer(in) sich auf seinen/ihren Partner(in) einlassen und einstellen können, um diese(n) in einer Weise zu adressieren und zu korrigieren, in welcher er/sie es tatsächlich versteht und die Korrekturen bzw. Anweisungen umsetzen kann. Der Umkehrschluss davon ist, dass auch jede(r) lernt, seine eigenen Lernfähigkeiten zu erweitern, aufmerksamer und wachsamer zu werden für andere Möglichkeiten der Wissensaufnahme. Tanja sagt dazu aus eigener Erfahrung:

„Das kann man ja entwickeln, und dann eröffnen sich einem ja ganz große neue Welten, wenn man plötzlich zum Beispiel das Sehen für sich entdeckt. Das ist dann schon Wahnsinn. Aber leicht ist das nicht.“ (Tanja)

Kursbezeichnungen

Die Kursbezeichnungen der EFPE® sind, im Gegensatz zu vielen anderen *Aerobic*-Arten, geschützte Marken. Aus den sie wichtig sind, da sich die Kurse durch ihren Markennamen

von anderen Gruppenfitnesssportsystemen sofort abheben. Solche Kursnamen dürfen nur dann ausgeschrieben werden, wenn der/die Trainer(in) eine Lizenz für die Leitung dieses speziellen Kurses erworben hat und wenn wirklich genau dieses bestimmte Kurskonzept angeboten wird. *European Aerobic*® ist, wie bereits obenstehend festgehalten, eine eingetragene Marke und darf daher nur von lizenzierten *European Aerobic*®-Trainer(inne)n unterrichtet werden. Die von mir interviewten Trainerinnen sehen die Bedeutung der geschützten Begriffe vor allem als relevant für die Teilnehmer(innen) der Kurse, weil diese Stimmigkeit bieten und sich die Teilnehmer(innen) darauf verlassen können, dass die *European Aerobic*®-Kurse in Bezug auf Aufbau und die vermittelten Inhalte immer gleich sind. Dies wird als positiv gesehen, da die Teilnehmer(innen) sich deshalb keine Gedanken machen müssen, welche(r) Trainer(in) einen Kurs hält bzw. ob sie möglicherweise in einem Kurs nicht mithalten können. Petra formuliert dies folgendermaßen:

„Da steht European drauf, da ist auch European drin. Ganz egal welcher Trainer da vorne steht. Und ob das jetzt in Frankfurt, in Dortmund, in Luzern oder in Stuttgart ist. Weil wenn man einfach weiß, wo European dran steht, ist auch European drin.“ (Petra)

Die Tatsache, dass *European Aerobic*® eine geschützte Marke ist, wird von den Trainer(inne)n auch als Qualitätssicherung gesehen, da sie von der EFPE® und von den vermittelten Inhalten, sowie der Struktur überzeugt sind. Nadja meint dazu:

„Wenn man sich den Fitnesssektor ansieht, ist es ja oft genug, dass Menschen ohne dementsprechende Ausbildung unterrichten dürfen und niemand wirklich kontrolliert, ob die qualitativ gute Arbeit abliefern, ob das, was die machen wirklich gesundheitsfördernd ist. Wenn man das im Hinterkopf hat, ist für mich schon auch wichtig, dass die ganzen Systeme der EFPE eine Marke haben. Weil sich das dann doch auch, allein durch die Bezeichnung, ein bisschen abhebt.“ (Nadja)

Später im Interview führt Nadja aus, dass die Marke aber nicht vordergründig wichtig ist, sondern eher ein positiver Zusatzpunkt, der die fundierte, gute Ausbildung umschlingt:

„Weil in erster Linie geht's darum, dass ich weiß, wir als Instruktooren der EFPE machen gute Arbeit, haben das nötige Wissen vermittelt bekommen, es ist kontrolliert worden, dass wir uns das erarbeitet haben. Von dem her ist die Marke sicherlich zweitrangig wichtig. In erster Linie geht's um das, was hinter der Marke steht. Die Marke ist ja mehr oder weniger nur die Verpackung. Wie es bei vielen Dingen halt so ist – die Verpackung ist schön, aber es geht ja um den Inhalt.“ (Nadja)

Ich habe nach Gesprächen feststellen können, dass diese Abgrenzung zu anderen *Aerobic*-Arten, sowie das häufige Betonen der Qualitätssicherung in Ausbildungen und während Fortbildungen allerdings auch bedingt, dass viele Trainer(innen) aufhören, das eigene Sportsystem bzw. die Organisation zu hinterfragen. Manche Trainer(innen) sind der Meinung, dass „ihr“ System gut und qualitativ hochwertig ist und somit „müssen“ in der

Folge die Systeme anderer Organisationen „nichts wert sein“. Die Folge davon ist, dass nur noch andere *Aerobic*-Arten und Sportorganisationen hinterfragt und kritisiert werden, nicht aber die eigene Organisation.

Sportbekleidung

Zur EFPE® gehört auch die eigene Bekleidungs-Marke *Truewear*. Diese Kleidungs-Linie bietet hauptsächlich Sportbekleidung für jedes Sport-System der EFPE® an und in geringerem Maße, Freizeit-Bekleidung, Taschen und Accessoires. Auf den einzelnen Produkten sind meist die Leitmotive des jeweiligen Sportsystems zu lesen. Auf den *European Aerobic*®-Kleidungsstücken steht hauptsächlich *Enjoy the movement, Enjoy the moment* ist seltener darauf angebracht. Die Trainer(innen) der EFPE® tragen fast alle in ihren Kursen die Sportkleidung von *Truewear*®. Manche machen dies, ohne viel darüber zu reflektieren:

„Über die Klamotten habe ich mir ehrlich gesagt noch nie so richtig Gedanken gemacht. Für mich ist es ja selbstverständlich, die Klamotten von dem System zu tragen, das ich da unterrichte. Das hat ja auch einen Wiedererkennungswert. Ich mixe das auch nicht durch, also ETB und Aerobic-Klamotten, das geht für mich gar nicht innerlich. Das ist total irre.“ (Laura)

Andere sehen die Kleidung von *Truewear*® als Uniform, als Berufsbekleidung:

„Das ist wie im Krankenhaus, der in dem weißen Kittel ist nun mal der Arzt. Und der mit dem Blaumann, das muss der Klempner sein. Und so muss der jetzt zum Beispiel in den SpinGym-Klamotten der SpinGym-Train sein. [...] Das muss den Leuten nur vor Augen geführt werden. Und dann ist direkt ne Identifizierung da mit dem System. Also für mich ist das Berufsbekleidung.“ (Tanja)

In jedem Fall spielt die Funktionalität eine große Rolle, die Kleidungsstücke für die einzelnen Kurssysteme sind anscheinend unterschiedlich verarbeitet und speziell auf das jeweilige System ausgerichtet:

„Also in Aerobic-Klamotten würde ich nicht so ohne Weiteres in ETB hüpfen. Zumal die Aerobic-Klamotten viel zu weich sind, die ETB-Klamotten sind viel fester. Also das merkst du schon; von der Verarbeitung und von dem Stoff her... Das funktioniert so gemischt nicht wirklich.“ (Anna)

Weniger relevant scheint die Marke an sich zu sein, obschon es als positiv gesehen wird, dass auf den Kleidungsstücken die Leitmotive der jeweiligen Kurse zu lesen sind. Dies ordnet einerseits die einzelnen Kleidungsstücke jeweils den Kursen zu und führt andererseits den Teilnehmer(inne)n die Mottos immer wieder vor Augen, ohne dass diese von Trainer(inne)n verbal ausgesprochen werden müssen. „Das nervt die dann ja auch, wenn man das zu oft sagt.“ (Calissa) Einig waren sich alle befragten Personen darüber, dass die Kleidungsstücke von *Truewear* äußerst bequem sind: „Aber für mich ist wirklich das Entscheidende, dass ich

mich in den Klamotten auch wohl fühle. Würde ich mich nicht wohl in denen fühlen, würde ich die auch nicht tragen.“ (Laura)

Die spezielle Kleidungsline bzw. die eigene Marke für Bekleidung und Accessoires der EFPE® bindet die Trainer(innen) noch ein wenig mehr an die Organisation bzw. hebt die Trainer(innen) von anderen ab. Dies führt in meinen Augen wiederum dazu, dass die Trainer(innen) ob der hohen Qualität und Professionalität, die diese in der Kleidungsline bzw. der Marke *Truewear*® sehen, sich noch stärker mit der EFPE® verbunden fühlen, wodurch sie wiederum ihr Dabeisein bzw. die Bereitschaft hohe Kosten und Aufwände zu tragen für sich legitimieren.

9 Conclusio

Im Rahmen meiner Forschung gehe ich den konstituierenden Elementen einer Ausbildung in einem sportlich-orientierten, körperbezogenen Feld auf den Grund, sowie dem Erlernen und Anwenden von körperlichem Wissen. Von besonderer Bedeutung ist mir, die individuellen Erfahrungen der im Forschungsfeld agierenden Personen herauszufiltern und miteinzubeziehen. Während der Literatur-Recherche fiel mir auf, dass sich phänomenologisch orientierte Forschungen in körperlich-sportlich Forschungsfeldern verstärkt mit Individualsportarten beschäftigen und auch wenig anthropologische Literatur zu Gruppenfitnesssportarten zu finden ist. In meiner Arbeit wende ich nun phänomenologisch-anthropologische Theorien und Konzepte an, prüfe diese allerdings auf dem Sektor des Gruppenfitnesssports *European Aerobic*® und suche diese mit sportsoziologischen Ansätzen und Definitionen zu vereinen.

Die Körperpraktik *European Aerobic*® ist in meinen Augen eine *skilled practice*, wie sie von Tim Ingold (2001) beschrieben wird. So erfordert die *European Aerobic*® (Punkt 1 & 2 nach Ingold) den gekonnten Einsatz des Körpers und von materiellen (Hanteln, Stepbretter) und immateriellen (Stimme, Handzeichen, Körpersprache) Unterrichtsmitteln, auf welche sich der ausführende Mensch einlassen und mit welchen er geradezu verschmelzen muss. Aber auch *European Aerobic*® geht über den körperlichen Bewegungsablauf hinaus, da sich die Trainer(innen) ebenso, wie Pye (1986) festhält, Qualitäten wie Empathie, Urteilsvermögen und eine gute Beobachtungsgabe aneignen (Punkt 3). Außerdem ist das Erlernen von *European Aerobic*® nicht auf ein Grundrezept reduzierbar, obschon die Ausbildung standisiert ist: Viele Auszubildenden lernen auch durch die Beobachtung der Ausbilder(innen) und die Imitation dieser, wobei die Auszubildenden erst durch das tatsächliche Ausprobieren und Üben das Gespür für die richtige Bewegung erfahren können. So hat jeder Mensch seine eigene Art, sich *European Aerobic*® anzueignen und macht auf

diesem Weg seine individuellen Erfahrungen (Punkt 4). Das Endprodukt *European Aerobic®* ist ein komplexes Muster von Bewegungsabläufen, welches einerseits *Aerobic*-Schritte und andererseits den Einsatz der Unterrichtsmittel enthält und intuitiv, flüssig und koordiniert ausgeführt wird.

Die Aneignung dieser Fertigkeiten erfolgt im Rahmen formalisierter und standardisierter Ausbildungen, welche dennoch genügend Spielraum aufweisen, um an die jeweilige auszubildende Gruppe angepasst zu werden. Die Ausbildungen sind so konzipiert, dass sie alle Auszubildenden dazu anhalten, an sich selbst zu arbeiten und sich weiterzuentwickeln – sowohl auf körperlicher, als auch auf persönlicher Ebene. Von Ausbildungsstufe zu Ausbildungsstufe wird den Auszubildenden mehr Verantwortung übertragen und diese müssen sich immer mehr Inhalte selbst erarbeiten. Je höher die Ausbildungsstufe, desto weniger explizite Informationen erhalten die Auszubildenden, viele Fragen bleiben von den Auszubildenden vorerst unbeantwortet und die Auszubildenden müssen diese selbst finden. So werden auch die Reaktionsfreudigkeit (des Körpers) und die Fähigkeit, sich selbst zu beobachten und situativ das (Unterrichts-)Verhalten bzw. die Bewegungen zu korrigieren und zu adjustieren (*sensory corrections*) geschult. Dadurch werden die Auszubildenden dahin geführt, (wieder) vermehrt auf ihren Körper zu hören, sie müssen lernen sich auf ihre eigene Wahrnehmung und das eigene Gespür zu verlassen und diesem (wieder) zu vertrauen.

Während der Ausbildung in der Körperpraktik *European Aerobic®* wird sowohl theoretisches als auch körperliches Wissen an die Auszubildenden weitergegeben. Die tatsächliche Aneignung des körperlichen Wissens erfolgt, wie aus den empirischen Daten hervorgeht, über viel Zeit und Erfahrung und der *skill acquisition* (Dreyfus&Dreyfus 2002) ähnlich in mehreren Stufen: Anfangs – in der Ausbildung zum/zur *European Aerobic® Basic Trainer(in)* – erhalten die Auszubildenden noch viele Fakten und Eckpfeiler, an welche sie sich halten müssen. Diesen Vorgaben folgend werden Bewegungen ausgeführt, wobei die Auszubildenden sich hauptsächlich auf die Anweisungen konzentrieren und ihre Aufmerksamkeit auf kaum etwas anderes richten können. In der folgenden Ausbildung zum/zur *European Aerobic® Advanced Trainer(in)* werden die Anweisungen in Bezug auf neue Inhalte bereits weniger, mehr Fragen der Auszubildenden bleiben unbeantwortet – sie müssen die Antworten selbst finden und sich vermehrt auf ihr eigenes Gespür verlassen. Mit der dritten Ausbildungsstufe *European Aerobic® Master* müssen die Trainer(innen) die meisten Schlüsse selbst ziehen, Entscheidungen selbst treffen und dem eigenen Gefühl, der eigenen Wahrnehmung vertrauen. Um sich von Stufe zu Stufe weiterentwickeln zu können, ist es notwendig, dass die Trainer(innen) das erlernte Wissen praktisch umsetzen und

anwenden, bis sie es völlig verinnerlicht haben. Die auszubildenden Trainer(innen) müssen die Bewegungen oft üben, und dürfen sich dabei nicht scheuen, selbst zu experimentieren, auszuprobieren, sich immer wieder zu überprüfen und reflexiv an der Bewegung zu arbeiten. Allerdings reicht es nicht aus, ausschließlich die Bewegungen bzw. Bewegungsabläufe zu trainieren und zu perfektionieren, da ein(e) Trainer(in) auch fähig sein muss, sich auf die jeweiligen Kursbesucher(innen)n und die Situationen wirklich einzulassen. Somit ist es, um die Körperpraktik *European Aerobic*® tatsächlich inkorporieren zu können, auch nötig, wirklich Kurse abzuhalten. Mit der Zeit erlernt ein(e) Trainer(in), sich nicht mehr auf die Bewegungsausführung konzentrieren zu müssen, da diese bereits wie von selbst ausgeführt wird, sondern den Aufmerksamkeitsfokus zu verlagern und vermehrt auf sein/ihr Umfeld zu richten, sich somit besser auf die Kursbesucher(innen) einzulassen. In den Anfängen des Unterrichtens denkt eine ein(e) Trainer(in) noch vermehrt darüber nach, welche Schritte er/sie auswählt, doch mit der Zeit ist er/sie fähig, Schritte intuitiv an die Bedürfnisse der Teilnehmer(innen) angepasst zu wählen und dabei trotzdem die Bewegungen richtig auszuführen. Diese Entwicklungen sind auch in den Leitmotiven *Enjoy the movement* und *Enjoy the moment* implizit: Es geht darum, nicht mehr nachzudenken, sondern im Hier und Jetzt zu leben und ebenso *ad hoc* zu unterrichten, sich auf die Situation, die Gruppe der Teilnehmer(innen) und die Bewegung einzulassen und dann Spaß an der Bewegung zu haben.

Gestützt wird das körperliche Wissen, welches sich die Trainer(innen) über die Zeit hinweg aneignen mit einem großen Maß an theoretischem, expliziten Wissen. Dieses erhalten die Trainer(innen) zu einem Teil in der Ausbildung, müssen sich aber auch einiges selbst aneignen. Das explizite Wissen ist notwendig, um die Abläufe im Körper zu kennen und zu verstehen und dadurch die Übungen besser begreifen und erklären zu können. Nur wenn der/die Trainer(in) auch weiß, wie eine Übung theoretisch funktioniert, kann er/sie diese seinen/ihren Kursbesucher(inne)n adäquat und verständlich erklären: Denn um das Wissen weitergeben zu können muss ein(e) Trainer(in) *knowing how* und *knowing that* (Ryler, Allen) bzw. explizites und implizites Wissen in sich vereinen. Auch Polanyi beschreibt, dass das explizit-theoretische und beschreibbare Wissen und das implizite, handlungs- und körperbezogene Wissen einander wechselseitig ergänzen, wobei letzteres durch das leiblich verstandene Wissen um die Körperpraktik, im Körper selbst inhärent ist.

Während des Trainings, aber auch im Alltag ist es für eine(n) Trainer(in) auch notwendig und sinnvoll, immer auf den eigenen Körper und die Signale, die er aussendet zu hören und selbstreflexiv, selbstkritisch und sehr ehrlich zu sich selbst zu sein. Bis das körperliche Wissen vollständig inkorporiert wurde und tatsächlich begriffen wurde, ist viel Praxis, Zeit

und Beschäftigung mit sich selbst und dem eigenen Körper notwendig, ebenso wie die Bereitschaft, tatsächlich Veränderungen erzielen zu wollen. Dieser Zeitraum bis zum vollständigen Begreifen variiert von Trainer(in) zu Trainer(in) und ebenso beschreitet jede(r) Trainer(in) einen anderen Weg, um zur verinnerlichten Erkenntnis zu gelangen. Diese Individualität wird im Ausbildungskonzept der *European Aerobic*® berücksichtigt und den Trainer(inne)n wird die jeweilige Entwicklungszeit zugestanden.

Grundsätzlich ist die EFPE® als Organisation bzw. die Örtlichkeiten, an welchen *European Aerobic*®-Kurse angeboten werden als der das Phänomen der Ausbildungen umgebende Kontext zu bezeichnen. Die EFPE® bietet als Ausbildungsorganisation ein von außen betrachtet gut durchdachtes, strukturiertes Ausbildungskonzept an, dessen Inhalte auch in den Alltag übergreifen und die Trainer(innen) und Kursbesucher(innen) zu einer kritische(re)n Lebensweise anregen. Allerdings hat dies zur Folge, dass die Besucher(innen) der EFPE®-Kurse, sowie deren Trainer(innen) manchmal dazu neigen, nur anderen Organisationen, der Pharma-Industrie und den Medien gegenüber kritisch zu sein und die eigene Organisation nicht mehr zu hinterfragen. Durch die speziell entwickelte Kleidungs-Marke und das jährlich stattfindende EFPE®-Sommer-Camp, auf welchem die Besucher(innen) ausschließlich von EFPE®-Presenter(innen) und -Referent(inn)en unterrichtet werden, wird die Identifikation mit der Organisation erhöht. Auch die Tatsache, dass alle Kursbezeichnungen geschützte Marken sind und sich somit von anderen Trainingsformen bereits durch den Namen stark und offensichtlich unterscheidet, führt zu einer erhöhten Identifikation und dient durchaus zur Abhebung von anderen *Aerobic*-Arten, dem Wiedererkennungswert und der Formalisierung bzw. Standardisierung des Ausbildungskonzeptes. Diese starke hergestellte Identifikation mit der Organisation führt dazu, dass viele Trainer(innen) fast alle Situationen innerhalb des Kontextes der EFPE® als positive Erfahrungen wahrnehmen, da sie von der Organisation und den Idealen dieser in einem hohen Maße überzeugt sind. Des Weiteren wird die Organisation selten kritisiert, obschon jede(r) Trainer(in) und Kursbesucher(in) die Möglichkeit hat, Kritik zu üben, und jederzeit das Gespräch mit den Gründer(inne)n der EFPE® suchen kann, um Fragen zu stellen und Anmerkungen anbringen zu können. Viele Trainer(innen) empfinden eine große Dankbarkeit gegenüber der Organisation, da sich durch die Ausbildung zur Trainerin das eigene Leben, die Einstellung zu sich selbst und zum eigenen Körper zum Positiven verändert haben und auch diese Dankbarkeit beeinflusst die Wahrnehmung und die während Ausbildungen gemachten Erfahrungen.

10 Quellenverzeichnis

10.1 Bibliographische Angaben

Abraham, Anke

1984 Anmut und Angst. IN Klein, Michael [Hg.]. Sport und Körper. S. 76-88. Reinbek bei Hamburg: rororo.

Abraham, Anke

2002 Der Körper im biographischen Kontext. Ein wissenssoziologischer Beitrag. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Alkemeyer, Thomas

2004 Bewegung und Gesellschaft. Zur "Verkörperung" des Sozialen und zur Formung des Selbst in Sport und populärer Kultur. IN Klein, Gabriele [Hg.] Bewegung. Sozial- und Kulturwissenschaftliche Konzepte. S. 43-78. Bielefeld: transcript.

Allen, Richard

2000 Knowing How and Knowing That. A Polanyian View. IN Neuweg, Georg Hans [Hg.]. Wissen - Können - Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. S. 45-64. Innsbruck, Wien, München: Studien-Verlag.

Allen-Collinson, Jacquelyn

2009 Sporting embodiment: sports studies and the (continuing) promise of phenomenology. Qualitative Research in Sport and Exercise 1(3):279-296.

Allen-Collinson, Jacquelyn und John Hockey

2007 'Working Out' Identity: Distance Runners and the Management of Disrupted Identity. Leisure Studies 26(4):381-398.

Allen-Collinson, Jacquelyn und John Hockey

2010 Feeling the way: Notes toward a haptic phenomenology of distance running and scuba diving. International Review for the Sociology of Sport 46(3):330-345.

Bednarek, Joachim

1984 Bodybuilding als Freizeitaktivität und Lebensinhalt. IN Klein, Michael [Hg.]. Sport und Körper. S. 50-64. Reinbek bei Hamburg: rororo.

Bette, Karl-Heinz

1989 Körperspuren. Zur Semantik und Paradoxie moderner Körperlichkeit. Berlin, New York: de Gruyter.

Blacking, John

1977 Towards an Anthropology of the Body. IN Blacking, John [Hg.]. The Anthropology of the Body. S. 1-28. London: Academic Press.

- Blechner, Mark J.
2010 Listening to the body and feeling the mind. *Contemporary Psychoanalysis* 47(1):25-34.
- Breivik, Gunnar
2008 Bodily movement - the fundamental dimension. *Sport, Ethics and Philosophy* 2(3):337-352.
- Brown, John Seely und Doug Thomas
2008 The Power of Dispositions. *Ubiquity* 2008(November).
- Clifford, James und George E. Marcus
2010 *Writing culture : the poetics and politics of ethnography*. Berkeley, Calif ; London [u.a.]: University of California Press.
- Csikszentmihalyi, Mihaly
1994 *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Aeschbacher, Urs, transl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csordas, Thomas J.
1990 Embodiment as a Paradigm for Anthropology. *Ethos* 18(1):5-47.
- Csordas, Thomas J.
1993 Somatic Modes of Attention. *Cultural Anthropology* 8(2):135-156.
- Csordas, Thomas J.
1999 The Body's Career in Anthropology. IN Moore, Henrietta L. [Hg.]. *Anthropological Theory Today*. S. 172-205. Cambridge, Oxford, Malden: Polity Press.
- Csordas, Thomas J.
1999 Embodiment and Cultural Phenomenology. IN Weiss, Gail and Haber, Honi Fern [Hg.] *Perspectives on Embodiment. The intersections of Nature and Culture*. S. 143-164. New York: Routledge.
- Dreyfus, Hubert L.
1996 The Current Relevance of Merleau-Ponty's Phenomenology of Embodiment. *The Electronic Journal of Analytic Philosophy* 4.
- Dreyfus, Hubert L. und Stuart E. Dreyfus
1999 The Challenge of Merleau-Ponty's Phenomenology of Embodiment for Cognitive Science. IN Weiss, Gail and Haber, Honi Fern [Hg.] *Perspectives on Embodiment. The intersections of Nature and Culture*. S. 103-120. New York: Routledge.
- Dreyfus, Hubert L. und Stuart E. Dreyfus
2004 The Ethical Implications of the Five-Stage Skill-Acquisition Model. *Bulletin of Science Technology & Society* 24:251-264.

- Dreyfus, Stuart E.
2004 The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. *Bulletin of Science Technology & Society* 24:177-181.
- Embree, Lester und Jitendranath Mohanty
1997 Introduction. IN L.Embree, et al, eds. [Hg.]. *Encyclopedia of phenomenology*. S. 1-10. Dordrecht: Kluwer.
- Engelsrud, Gunn
2005 The lived body as experience and perspective: methodological challenges. *Qualitative Research* 5(3):267-284.
- Fraleigh, Sondra Horton
1996 [1987] *Dance and the lived body. A Descriptive Aesthetics*. Pittsburgh, Pennsylvania: University of Pittsburgh Press.
- Gearing, Robin Edward
2004 Bracketing in Research: A Typology. *Qual Health Res* 14(10):1429-1452.
- Geurts, Kathryn Linn
2002 *Culture and the senses : bodily ways of knowing in an African community*. Berkeley, Calif. [u.a.]: Univ. of California Press.
- Gläser, Jochen und Grit Laudel
2006 [2004] *Experteinterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grupe, Ommo und Michael Krüger
1997 *Einführung in die Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann.
- Gugutzer, Robert
2001 Grenzerfahrungen. Zur Bedeutung von Leib und Körper für die personale Identität. *Psychologie und Gesellschaftskritik* 25(1):69-102.
- Halbmayer, Ernst
2003 Komparative Methoden in der sozialanthropologischen Untersuchung einer Sprachfamilie in Südamerika (Kurzfassung des Referats, März 04). IN (Hrsg.), Gebhard Fartacek und Ernst Halbmayer [Hg.]. *Methodenfrage der Kultur- und Sozialanthropologie: Historische und sozialwissenschaftliche Beiträge. Ergebnisse der querliegenden Arbeitsgruppe "Methode" des FSP "Lokale Identitäten und überlokale Einflüsse"*, Wittgenstein 2000, im Jahr 2003. S. 22-28. Wien: Kommission für Sozialanthropologie.
- Hauser, Beatrix
2006 Zur somatischen Erfahrbarkeit von Aufführungen. IN 626, *Sonderforschungsbereich [Hg.]. Ästhetische Erfahrung: Gegenstände, Konzepte, Geschichtlichkeit*. Berlin.

- Heidegger, Martin
2011 [1962] Sein und Zeit. Tübingen: Niemeyer
- Henecka, Hans Peter
1999 Methoden der Sozialwissenschaften. IN Mickel, Wolfgang W. [Hg.] Handbuch zur politischen Bildung. S. 342-534. Bonn: Bundeszentrale für Polit. Bildung.
- Herbig, Britta und André Büssing
2003 Implizites Wissen und erfahrungsgeleitetes Arbeitshandeln: Perspektiven für Arbeit und Organisation. Arbeit 12(1):36-54.
- Herrmann, Wilhelm von
1987 Hermeneutische Phänomenologie des Daseins : Eine Erläuterung von "Sein und Zeit", 1. Einleitung: Die Exposition der Frage nach dem Sinn von Sein. Frankfurt/MIN: Klostermann.
- Hirschauer, Stefan
2008 Körper macht Wissen: für eine Somatisierung des Wissensbegriffs. IN Rehberg, Karl-Siegbert [Hg.]. Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2. S. 974-984. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH.
- Hockey, John und Jacquelyn Allen-Collinson
2007 Grasping the Phenomenology of Sporting Bodies. International Review for the Sociology of Sport 42:115-131.
- Horne, John
2006 Sport, Socialization and the Social Construction of Identities. IN (Eds.), Bettina Kratzmüller et al. [Hg.] Sport and the Construction of Identities. Sport und Identitätskonstruktion. Proceedings of the XIth International Cesh-Congress Vienna, September 17th - 20th 2006.
- Howes, David
2003 Charting the Sensorial Revolution. Senses & Society 1(1):113-128.
- Ingold, Tim
2001 Beyond Art and Technology: The Anthropology of Skill. IN Schiffer, M. B. [Hg.]. Anthropological Perspectives on Technology. S. 17-31. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Ingold, Tim
2004 Culture on the Ground: The World Perceived Through the Feet. Journal of Material Culture 9(3):315-340.
- Jaspers, Karl
1966 Descartes und die Philosophie. Berlin: DeGruyter.

- Jorgensen, Danny L.
1989 Participant observation: a methodology for human studies. Newbury Park, Calif. [u.a.]: Sage Publ.
- Kalmbach, Jürgen und Michael Klein
1984 Ein Projektstudienseminar <<Körpererfahrung>>. IN Klein, Michael [Hg.]. Sport und Körper. S. 127-137. Reinbek bei Hamburg: rororo.
- Katz, Jack und Thomas J. Csordas
2003 Phenomenological Ethnography in Sociology and Anthropology. Ethnography 4(3):275-288.
- Keil, Annelie und Herbert Maier
1984 Körperarbeit als Wiederaneignung von Lebensperspektive. IN Klein, Michael [Hg.]. Sport und Körper. S. 111-126. Reinbek bei Hamburg: rororo.
- Kerka, Sandra
2002 Somatic/Embodied Learning and Adult Education. Trends and Issues Alert. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education (32):1-4.
- Kettle, David
1994 Michael Polanyi and Human Identity. Tradition & Discovery XXI(3):5-18.
- Kimmel, Michael
2003 Kultur, Körper Sinne. Embodiment als kognitives Paradigma. IN Aichinger, Wolfram [Hg.]. Sinne und Erfahrung in der Geschichte. S. 53-74. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag.
- Klein, Michael
1984 <<Social body>>, persönlicher Leib und der Körper im Sport. IN Klein, Michael [Hg.]. Sport und Körper. S. 7-20. Reinbek bei Hamburg: rororo.
- Kvale, Steinar
1996 InterViews : an introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks, Calif. [u.a]: Sage Publ.
- Lock, Margaret
1993 Cultivating the Body: Anthropology and Epistemologies of Bodily Practice and Knowledge. Annual Review of Anthropology 22:133-155.
- Low, Seta M.
2003 Embodied Space(s): Anthropological Theories of Body, Space, and Culture. Space and Culture 6(9):9-18.
- Magnus, Frank, et al.
2005 Konkret. Das geht uns alle an! Herdecke: Infotain.

- Maras, Verena
2004 Aerobic mit Handgeräten: Unterrichtsreihe in der Jahrgangsstufe 12. Norderstedt: GRIN Verlag.
- Masciotra, Domenico, et al.
2001 'Maai': the art of distancing in karate- do: mutual attunement in close encounters. Journal of Adult Development 8(2):119-132.
- Mauss, Marcel
1973 [1935] Techniques of the Body. IN Margaret Lock, Judith Farquhar [Hg.]. Beyond The Body Proper. S. 70-88. Durham, London: Duke University Press.
- Mauss, Marcel
(2006[1935]) Technology (1935/1947). IN Mauss, Marcel; Schlanger, Nathan [Hg.]. Techniques, Technology and Civilisation. S. 98-140. New York: Durkheim Press/Berghahn Books
- Mauss, Marcel
(2006[1941]) Techniques and Technology (1941/1948) IN Mauss, Marcel; Schlanger, Nathan [Hg.]. Techniques, Technology and Civilisation. S. 147-153. New York: Durkheim Press/Berghahn Books
- McCallum, Cecilia
1996 The Body That Knows: From Cashinahua Epistemology to a Medical Anthropology of Lowland South America. Medical Anthropology Quarterly, New Series 10(3):347-372.
- Merleau-Ponty, Maurice
1966 Phänomenologie der Wahrnehmung. Volume 7. Berlin: de Gruyter.
- Morley, James
2001 Inspiration and Expiration: Yoga Practice through Merleau-Ponty's Phenomenology of the Body. Philosophy East and West 51(1):73-82.
- O'Shaughnessy, Brian
1995 Proprioception. Cambridge, MA, London: The MIT Press.
- Polanyi, Michael
1958 Personal knowledge : towards a post-critical philosophy. London: Routledge & Kegan.
- Polanyi, Michael
1961 Knowing and Being. Mind, New Series 70(280):458-470.
- Polanyi, Michael
1985 Implizites Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Preston, Beth
1996 Merleau-Ponty and feminine embodied existence. Man and World 29:167-186.

- Quay, John
 2004 Knowing how and knowing that: a tale of two ontologies. IN Brookes, Andrew [Hg.]. Conference Papers of the International Outdoor Education Research Conference: Connections and Disconnections. Bendigo: Latrobe University.
- Rohrer, Tim
 2006 The Body in Space: Dimensions of Embodiment, Experientialism and Linguistic Conceptualization. IN Zlatev, Jordan, Ziemke, Tom, Frank, Roz, and Dirven, René [Hg.] Body, Language and Mind. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Roland, Jane
 1958 On "Knowing How" and "Knowing That". The Philosophical Review 67(3):379-388.
- Samudra, Jaida Kim
 2008 Memory in our body: Thick participation and the translation of kinaesthetic experience. American Ethnologist 35(4):665-681.
- Scheper-Hughes, Nancy und Margaret M. Lock
 1987 The Mindful Body: A Prolegomenon to Future Work in Medical Anthropology. Medical Anthropology Quarterly 1(1):6-41.
- Sinclair, Amanda
 2005 Body and Management Pedagogy. Gender, Work & Organization 12(1):89-104.
- Sparkes, Andrew C.
 2009 Ethnography and the senses: challenges and possibilities. Qualitative Research in Sport and Exercise 1(1):21-35.
- Spencer, Dale C.
 2009 Habit(us), body techniques and body callusing: An ethnography of mixed martial arts. Body & Society 15(4):119-143.
- Synnott, Anthony und David Howes
 1992 From Measurement to Meaning. Anthropologies of the Body. Anthropos 87(1./3):147-166.
- Turner, Bryan
 2008 The body & society. Exploration of social theory. London et al.: SAGE publications.
- Wacquant, Loïc
 1998 The Prizefighter's Three Bodies. Ethnos: Journal of Anthropology 63(3):325-352.
- Wacquant, Loïc
 2004 Body and Soul: Notebooks of an Apprentice Boxer. Oxford: Oxford University Press.

- Warnier, Jean-Pierre
2001 A Praxeological Approach to Subjectivation in a Material World. *Journal of Material Culture* 6(5):5-24.
- Welford, Alan Traviss
1981 *Fertigkeiten und Leistung*. Bern, Stuttgart, Wien: Hans Huber.
- Wikan, Unni
1991 Toward an Experience-near Anthropology. *Cultural Anthropology* 6(3):285-305.
- Wittgenstein, Ludwig
2003 [1922] *Tractatus Logico-Philosophicus*. Ogden, Charles K., transl. New York: Barnes & Noble Publishing.

10.2 Online Quellen

EUROPEAN AEROBIC® INSTRUKTOREN

- 2012 <http://www.efpe-net.de/db/instruktoren/european-aerobic/> (Zugriff: 21.06.2012; 14:39)

AFAS – Austrian Fitness and Aerobic School: Gerhartl, Karin

- 2012 <http://www.clubactivity.at/afas/index.htm> (Zugriff: 14.06.12, 17:20)

EUROPEAN AEROBIC®

- 2012 <http://www.efpe-net.de/ausbildungen/european-aerobic/> (Zugriff: 02.07.12; 17:20)

EFPE® AUSBILDUNGEN: European First Place Establishment:

- 2012 <http://www.efpe-net.de/ausbildungen/> (Zugriff: 01.07.12, 20:40)

FIBO – Internationale Leitmesse für Fitness, Wellness & Gesundheit:

- o.J. <http://www.fibo.de/> (Zugriff: 14.06.12, 17:17)

Gebauer, Andreas

- 2005 Weiterbildung zum Aerobic Trainer. Weiterbildung Tests
<http://www.test.de/themen/bildung-soziales/weiterbildung/test/Weiterbildung-zum-Aerobic-Trainer-Lizenz-zum-Schwitzen-1260319-1260480/> (Zugriff 14.03.12; 15:40)

Lewis, Paul

- o.J. Practical Reasoning as Personal Knowing: Pedagogical Implications of Polanyi's Insights into the Development of the Moral Self.
<http://www.firstprinciplesjournal.com/articles.aspx?article=1522> (Zugriff: 01.07.12; 12:46)

Magnus, Frank, and Müller, Dorothee

- 2012 EFPE - European Fitnesssystem Professional Education. Die Ausbildungsinstitution für Instruktoren, Fitnessbegeisterte sowie Sport- und Freizeitstätten
<http://www.efpe-net.de>. (Zugriff 02.07.12; 17:00)

ÖAV Österreichischer Aerobic Verband

2011 <http://www.aerobicverband.at/> (Zugriff: 14.06.12, 17:20)

PAX - Welless – Workout – Seminare

o.J. <http://www.pax-aerobic.at/> (Zugriff: 14.06.12, 17:20)

Pölzer, Rudolf

o.J. 25 Jahre im Rückblick. Eine neue Sportart entwickelt sich. Fitness Online: The History of Aerobic.

http://www.fitnessonline.at/wissen/aerobic/geschichte/geschichte_1.htm (Zugriff: 01.07.12; 12:43)

SDA - Sport- und Fitnesszentrum Dortmund. Zentrum für Sport, Fitness, Ernährung, Kampfsport und Krafttraining

2009 <http://www.sda-net.de/> (Zugriff: 18.06.12; 18:25)

TRUEWEAR - Truewear GmbH

2006 <http://www.truewear.de/> (Zugriff: 18.06.12; 20:04)

Anhang

Abstract

In meiner Diplomarbeit beschäftige ich mich mit Thema der Ausbildung in einer Gruppenfitnesssportart, sowie der Umsetzung von theoretischem Wissen in körperliches bzw. wie sich die Ausbildung in der Körperpraktik *European Aerobic*® hinsichtlich körperlichen Wissens und individueller Erfahrung konstituiert. Basierend auf phänomenologischen Theorien, wobei mich besonders die Arbeiten von Allen-Collinson und Hockey (2007, 2010) und Csordas (1990) beeinflusst haben, werde ich darlegen, welche Erfahrungen die Auszubildenden während der Ausbildung machen bzw. wie sich die individuellen Erfahrungen bei der Ausübung der Körperpraktik durch die Ausbildung verändern. Anhand von Tim Ingolds (2001) Beschäftigung mit *skills*, sowie dem Modell der *Five stages of skill acquisition* nach Dreyfus & Dreyfus (2004) werde ich herausfiltern, wie körperliches Wissen während der Ausbildung an die auszubildenden Menschen weitergegeben wird und wie diese (theoretische) Informationen und Fakten inkorporieren. Ich werde mich auf die Körpertechniken nach Mauss (1973 [1934]) beziehen, sowie auf Warnier (2001), welcher den Umgang mit Werkzeugen beschreibt. Eingebettet ist die Erfahrung der Gruppenfitnesssportart *European Aerobic*® in ein ökonomischen und soziales Umfeld, welches ich ebenfalls genauer beschreibe, um sichtbar zu machen, welche Rolle der ökonomische/soziale der Auszubildenden für die (körperlichen) Erfahrungen spielt und wie diese die individuelle Wahrnehmung beeinflussen.

In my thesis I am looking into the topic apprenticeship in a sportsystem in the groupfitness sector, *European Aerobic*®. I am interested in elucidating how theoretical knowledge is being transformed to embodied knowledge and how embodied knowledge is being passed on the the apprentices. Based on phenomenological traditions but mostly influenced by the works of Allen-Collinson and Hockey (2007, 2010) and Csordas (1990) I am describing the personal experiences felt by people during an *European Aerobic*®-apprenticeship and how they change. By means of Tim Ingold's (2001) *skilled practice* and the *Five stages of skill acquisition* by Dreyfus & Dreyfus (2004) I will explain how embodied knowledge is being passed on to the apprentices and how they acquire it. I am also focusing on how *European Aerobic*®-trainers adopt theoretical information and facts and how they incorporate and transform them to embodied knowledge. I will refer to the body techniques by Mauss (1973 [1934]) as well as to Warnier (2001), who describes the application of tools and instruments. Embedded is the experience of the groupfitnesssport *European Aerobic*® in a economic and social surrounding, which I will also describe in order to visualize the roll it is playing for the (bodily) felt experiences af the apprentices and how it influences their perception.

Curriculum Vitae

Nathalie Ponleitner

Geboren am 13.02.1988 in Mödling, NÖ

Wohnhaft in Wien

ledig

praktische tätigkeiten

- | | |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1994 – 1998 | Volksschule Hinterbrühl |
| 1998 – 2006 | BG & BRG Franz Keimgasse Mödling |
| Juni 2006 | Matura
BG & BRG Franz Keimgasse Mödling |
| seit SS 2007 | Diplomstudium Kultur- und Sozialanthropologie
Sozialwissenschaften, Universität Wien |
| seit SS 2009 | Bakkalaureatstudium Transkulturelle Kommunikation
Russisch und Spanisch
Translationszentrum, Universität Wien |
| seit WS 2010 | Bakkalaureatstudium Russisch
Slawistik, Universität Wien |

praktische tätigkeiten

- | | |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 06-08/2005 | 3-monatiger Aufenthalt in Bariloche, Argentinien
Schüler(innen)-Austausch |
| 07-10/2008 | 4-monatiges Sozialpraktikum in Jocotenango, Guatemala
Entwicklungshilfeorganisation casaSito |
| WS 2010 | Student-Mentor
Institut für Kultur- und Sozialanthropologie |
| seit 03/11 | Teamassistentin
Continental Automotive Austria GmbH |