

Zum Problem der Verwendung von Forschungserkenntnissen – dargestellt am Beispiel einer Studie zum weiblichen Kunstturnen in Deutschland

Peter Frei & Ilka Lüsebrink

Keywords:

Wissensverwen-
dung, weibliches
Kunstturnen,
Sportpädagogik,
Kinder- und
Jugendhoch-
leistungssport,
Kommunikation

Zusammenfassung: Der Erfolg qualitativer Sozialforschung steht und fällt häufig mit der Chance, z.B. im Falle der Untersuchung lebensweltlicher Kontexte, möglichst authentische Daten erheben zu können. Daten also, die "dicht" an den Einstellungen und Perspektiven der Akteure, die in diesen Kontexten handeln, "dran sind". Mit Offenheit und Kommunikation sind jene zentralen Prämissen benannt, die es zu beachten gilt, gerade dann, wenn das zu untersuchende Feld weitgehend unerforscht und fremd ist. Mit ihnen verändert sich im Verlaufe eines längeren Forschungsprozesses häufig das Verhältnis von Forschenden und zu Erforschenden dergestalt, dass die einen zunehmend aus einer vormals deskriptiven Haltung Angebote für die Betroffenen formulieren (wollen) und die anderen ihre Skepsis gegenüber Forschenden aufgeben und derartige Angebote (z.B. in Form von Beratungsleistungen) auch erwarten oder erhoffen. An diesen Stellen wird ein spezifisches Problem von Forschung virulent: Denn was hier nach gleichen Intentionen aussieht, könnte disparater kaum sein. Das, was Forschende produzieren, ist ein Wissen über ein Untersuchungsfeld und über die darin Handelnden, aus dem sich praktische Konsequenzen nicht einfach ableiten lassen. Bei dem Versuch der zu Erforschenden, dennoch derartige Ableitungen ausfindig zu machen, kommt es beinahe unweigerlich zu Verzerrungen der entsprechenden Forschungsergebnisse. Diese grundsätzliche Problematik der Verwendung von wissenschaftlichen Ergebnissen wird am Beispiel einer qualitativen Studie zum weiblichen Kunstturnen diskutiert.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Vorbemerkung: Verwendungsproblematik sozialwissenschaftlichen Wissens](#)
- [2. Als Beispiel: Die Eigenweltlichkeit des weiblichen Kunstturnens](#)
- [3. Übergänge: Verwendungsmöglichkeiten](#)
- [4. Fazit](#)

[Literatur](#)

[Zum Autor und zur Autorin](#)

[Zitation](#)

1. Vorbemerkung: Verwendungsproblematik sozialwissenschaftlichen Wissens

Mit dem Titel wird auf die Verwendung sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse referiert, die an zahlreichen Stellen als eine problematische ausgewiesen wird (vgl. bereits RYLE 1969). Danach ist eine einfache, lineare Ableitfunktion dergestalt, dass wissenschaftliche Erkenntnisse – empirische zumal – in die jeweiligen praktischen Handlungskontexte transferiert werden könnten, nicht nur unwahrscheinlich, sondern strukturell bedingt nicht einmal denkbar (vgl. RADTKE 1996, vor allem S.37-61). Sozialwissenschaftliche Forschungen, seien sie nun pädagogischer, soziologischer, psychologischer oder ethnologischer/ethnographischer Natur, können in dieser Hinsicht längst nicht

mehr "verzaubern", sondern haben sich bei dem, was sie mit Konsequenzen für die Praxis vor allem in den abschließenden Kapiteln entsprechender Veröffentlichungen meinen, bescheiden zu geben. Die Paradoxie ist dabei eine doppelte: *Erstens* wissen gerade qualitativ Forschende um diese Verwendungsproblematik, weil ihnen die Wissensverwendungsforschung die ernüchternden Indizien liefert und sie spätestens seit SCHÜTZ (1971) um die unterschiedlichen Konstruktionsebenen (schon bei der Erhebung von Daten) wissen.¹ Und dennoch gehört es zum nicht ernsthaft zu leugnenden Selbstverständnis und häufig auch zur existentiellen Legitimationslogik, eben für nicht wissenschaftliche Kontexte tragende Konsequenzen formulieren zu können und schließlich auch zu müssen. [1]

Zweitens haben vermutlich auch die Abnehmerinnen und Abnehmer ein Gespür von der Antinomie wissenschaftlicher Erkenntnis und praktischem Handlungswissen, setzen aber alles daran, Anschlüsse herzustellen, indem z.B. durch Selektion und Trivialisierung wissenschaftlichen Wissens das eigene (ritualisierte) Handeln häufiger legitimiert denn verändert wird. Ein derartig gestütztes wissenschaftliches Wissen verschwindet dann in der Praxis (vgl. v. KARDORFF 2000, S.616). Doch bei aller Bescheidenheit kann gerade bei letzterer Perspektive auch etwas sehr Gewinnbringendes qualitativer Forschungsbemühungen konstatiert werden: Denn von einer Anschlussfähigkeit sozialwissenschaftlichen Wissens für "die" Praxis zu reden – selbst wenn immer auch von besagten Verzerrungen auszugehen ist –, setzt voraus, dass dies überhaupt möglich ist. Wenn Forschung gänzlich selbstbezüglich und das erzeugte Wissen zu jenem der Praxis nicht nur ein anderes ist, sondern sich grundsätzlich inkommensurabel zu den Anforderungen praxeologischer Kontexte verhielte, stellten sich auch nicht Fragen nach der Anschlussfähigkeit (vgl. BONSS 1999, S.117). Vielmehr ist dann doch eine begründete Hoffnung auszumachen, die darin besteht, dass gerade mit lebensweltlich orientierten Forschungen und der Art und Weise ihrer Durchführung ein Wissen produziert wird, das für die Personen, mit denen man sich häufig über mehrere Jahre beschäftigt hat, zumindest ein Wiedererkennungswert (vgl. v. KARDORFF 2000, S.619) parat hat, wenn nicht gar ein Reflexionspotenzial für die eigenen Routinen und Rituale. [2]

Von dieser Hoffnung waren wir in einem qualitativen Forschungsprojekt zum Kinder- und Jugendhochleistungssport getragen, bei dem es um das weibliche Kunstturnen der nationalen Spitze in Deutschland ging. Das zugrunde liegende Erkenntnisinteresse ließ und lässt sich bezogen auf dieses Feld mit der Trias von Beschreiben, Verstehen, Beraten skizzieren, so dass spätestens mit einer Beratungsabsicht, so zeigte es sich auch schnell, die Verwendungsproblematik sozialwissenschaftlichen Wissens virulent werden sollte. Auf den nächsten Seiten

1 Nach Maßgabe der Wissensverwendungsforschung ist eine deutliche Trennlinie zwischen "Können" und "Wissen" zu ziehen. Danach ist nicht davon auszugehen, dass z.B. ein akademisch erworbenes Wissen linear in ein praxis- oder berufsrelevantes Können überführt werden kann (vgl. BROMME 1992, RADTKE 1996, NEUWEG 1999). Nun ist ein solches Wissen nicht gänzlich irrelevant, sondern es kann – so es denn an Fällen orientiert ist – praktisches Handeln reflexiv werden lassen, in dem es die Funktion von stellvertretenden Deutungen übernimmt. Diese Überlegungen führen in Ableitung zum Begriff des "Fallwissens".

wird nun davon für ausgewählte Kontexte berichtet (2.), bevor dann in Form von "Übergängen" die Möglichkeiten ausgelotet werden sollen, aus Forschungsergebnissen Konsequenzen für ein Handlungsfeld formulieren zu können (3.). Wie üblich endet das Ganze mit einem Fazit (4.). Damit sind die Überlegungen sehr nah an den Daten "dran", sie gehören nicht zu jenen "reinen" methodologischen Reflexionen, in denen die Auslegung der Auslegung mehr Energie kostet als die Sache selbst (vgl. SOEFFNER 1989, S.66). [3]

2. Als Beispiel: Die Eigenweltlichkeit des weiblichen Kunstturnens

Es handelt sich mit dem nationalen weiblichen Kunstturnen um ein Handlungsfeld, das als ein sonderweltliches skizziert werden kann, weil in ihm relativ wenige Mädchen und junge Frauen sehr zeitintensiv ein hochkomplexes sportliches Können einüben und zeigen und bei diesem Unterfangen zusammen mit den Trainerinnen und Trainern, Eltern, Funktionärinnen und Funktionären und anderen eine Art geschlossenes System abgeben. Es ging für uns um die Frage nach den psychosozialen Belastungen und Risiken von deutschen Hochleistungsturnerinnen. Die methodologische Grundlage bildete dabei die Einsicht, dass das Subjekt zwar in einer vorgegebenen Lebenswelt agiert, dieser aber nicht passiv ausgeliefert ist, sondern sie aktiv mitzugestalten vermag. SCHÜTZ sieht das Subjekt als Mittelpunkt seiner Lebenswelt, die in räumlichen, zeitlichen und sozialen Aufsichtungen um dieses herum strukturiert ist (vgl. SCHÜTZ & LUCKMANN 1979; 1984). Neben der Typik spielt die Relevanz eine wesentliche Rolle innerhalb des SCHÜTZschen Konzepts. Jeder Mensch entwickelt nach diesem Modell ein eigenes Relevanzsystem, d.h. dass die je eigene Lebenswelt nach der jeweiligen Interessenlage in Zentren verschiedener Relevanz gegliedert ist. Diese Relevanzen sind wahrscheinlich zwar überwiegend sozial vermittelt, aber dennoch kann kein Mensch umstandslos von seinem Relevanzsystem auf das eines anderen schließen. Typiken und Relevanzen der Lebenswelten der Kunstturnerinnen und Trainerinnen und Trainer zu rekonstruieren, war in diesem Sinne das zentrale Anliegen der Studie zum weiblichen Kunstturnen, gleichzeitig war damit aber auch eine wesentliche Schwierigkeit verbunden. Denn Rekonstruktionen von Perspektiven, Einstellungen und Haltungen legen auf der forschungsmethodischen Ebene qualitative Strategien nahe, mit denen sich ganz bewusst die spezifischen subjektiven Sichtweisen der Beteiligten einfangen lassen. Diesen Strategien ist eine bedeutsame Prämisse zu eigen, nämlich jene, wonach die Beteiligten als Expertinnen und Experten gesehen werden, die über wesentliche Aspekte ihrer Lebenswelt kompetent Auskunft erteilen können. Nun kann trotz einer Annäherung an komplexe Situationen des Alltags von Trainerinnen, Trainern und Turnerinnen vor diesem Hintergrund qualitativen Forschens nicht deutlich genug darauf hingewiesen werden, dass für Forschende bei ihren Analysen eine nicht unerhebliche Grauzone verbleibt. Zum einen sind sie immer Außenstehende, die keinen unmittelbaren Zugang zu den spezifischen komplexen Situationen besitzen, die sie zu untersuchen beabsichtigen, so dass bestimmte Handlungen unverstanden bleiben können. Zum anderen ist das, was wir als Handeln im weiblichen Kunstturnen wahrnehmen, allenfalls ein kleiner Ausschnitt dessen, was generell unter ein solches Handeln fallen kann, da bereits die Betroffenen

selbst innerhalb ihrer Sozialwelt selektieren und somit schon Konstruktionsarbeit leisten (vgl. SCHÜTZ 1971, S.61). [4]

Vor diesem Hintergrund kann die Frage, die unser Projekt geleitet hat, mit weiteren Zuschreibungen versehen werden. Es ging um die Erfassung des subjektiven Sinns, den Turnerinnen, Trainerinnen und Trainern den Handlungen in ihrer spezifischen Lebenswelt zuschreiben. Damit war nicht nur entscheidend, wie dieses Handeln konkret zu beschreiben ist, sondern was aus dem, was die Betroffenen rekonstruieren, als Folgerungen für zukünftige Handlungskoordinationen gezogen werden könnte. Auf diesem Wege erhofften wir uns, für die verschiedensten Bedeutungsfacetten aus Sicht der Akteure sensibilisieren und womöglich Beratungsangebote für dieses Feld formulieren zu können. [5]

Das Design der Untersuchung war nach Maßgabe der Grounded Theory angelegt. Die Forschungstechniken waren teilnehmende Beobachtungen und Leitfadeninterviews mit aktiven Turnerinnen (n=23), Trainerinnen und Trainern (n=18), Ehemaligen (n=7) und Eltern (n=14) (vgl. FREI, LÜSEBRINK, ROTTLÄNDER, THIELE 2000). Die aus den Daten gewonnenen Texte wurden entsprechend des Kodierparadigmas der Grounded Theory bearbeitet, so dass sich im Laufe der Untersuchung mehrere Leitkategorien ergaben (vgl. STRAUSS & CORBIN 1996). Eine davon war "*das Pädagogische*", zu dem die Trainerinnen und Trainer in den Interviews immer wieder in unterschiedlichen Nuancierungen sprachen. Diese Kategorie, die als "In-Vivo"-Kode zu lesen ist (vgl. STRAUSS & CORBIN 1996, S.50), wird im Folgenden intensiver ausgelegt. Es soll dabei in und mit den Aussagen der Trainerinnen und Trainer deutlich werden, mit welchen Eigenschaften und Dimensionen diese Kategorie versehen werden kann, welche spezifischen Ausprägungen und Vorkommnisse "*des Pädagogischen*" von den Trainerinnen und Trainern rekonstruiert wurden. Im Rahmen des Kodierparadigmas gibt der folgende Umgang mit den Daten den Übergang vom offenen zum axialen Kodieren wieder: Phänomene werden benannt und es werden Fragen über sie gestellt. Dies führt im weiteren Verlauf der Analyse zu spezifischen dimensionalisierten Ausprägungen und Eigenschaften (vgl. STRAUSS & CORBIN 1996, S.44 u. S.93). Die angeführten Zitate der Trainerinnen und Trainer sind anonymisiert, namentliche Zuschreibungen wurden vermieden. Für die Verwendungsproblematik von wissenschaftlichen Ergebnissen ist der Hinweis nicht ganz unwichtig, dass das Projekt vom Bundesinstitut für Sportwissenschaft drittmittelfinanziert war und durch den Deutschen Turner-Bund unterstützt wurde. Damit waren an ein derartiges Projekt zusätzliche Erwartungen und Hoffnungen geknüpft, die den Forschungsalltag zumindest in der Endphase mitprägten. [6]

In Anknüpfung an die Vorbemerkungen kann gesagt werden, dass die Problematiken der Verwendung sozialwissenschaftlicher, hier vornehmlich sportpädagogisch motivierter, Erkenntnisse in diesem Feld eine besondere Schärfe erfahren und dies vor allem in zweifacher Hinsicht. [7]

1. Das weibliche Kunstturnen ist insgesamt ein hochsensibles System, in dem die Akteure in Vergangenheit und Gegenwart mit externen Betrachtungen, Einschätzungen und Urteilen beinahe durchweg sehr schlechte Erfahrungen

gemacht haben. Dies gilt vor allem für journalistische Berichterstattungen, deren Annäherung die Akteure selbst eben nicht als Zugang zu ihrem Feld, sondern mehr als Zumutung erleben. Aber auch sportpädagogische Perspektiven sind klar negativ gelagert und bemühen bekannte Bilder, so jenes von "gekrümmten" Kindern (vgl. FUNKE-WIENEKE 1997), oder es ist in weiterer Zuspitzung auf das weibliche Geschlecht gar von einem "Drama" die Rede (vgl. ROSE 1991). Aufgrund derartiger Stigmatisierungen haben die Akteure in diesem Feld, vornehmlich die Trainerinnen und Trainer, eine markante Strategie zur Abschottung ausgeprägt. Und wir hatten somit zu Beginn mit unserem Ansatz, diese Welt des Kunstturnens erst einmal zu beschreiben und zu verstehen, einige Hürden zu überwinden, um Zugänge zu den Turnerinnen, Trainerinnen und Trainern zu erlangen, mit ihnen informell, spontan ins Gespräch zu kommen und schließlich auch Interviews zu führen, die nicht – zumindest nicht nur – strategisch geprägt waren. Zumal einige der untersuchten Trainerinnen und Trainer aus der ehemaligen DDR, andere aus der BRD kamen und aufgrund unterschiedlicher Vorstellungen von Organisation und Durchführung leistungssportlicher Belange komplizierte und anfällige Beziehungsstrukturen innerhalb dieser Klientel anzutreffen waren. Vor diesem Hintergrund war die Skepsis gegenüber Dritten, die sich mit einer Analyse dieses Feldes beschäftigen wollten, erst einmal groß. Trotz und vermutlich gerade wegen dieser Voreingenommenheit ist andererseits nach der Phase der gegenseitigen Rollenakzeptanz, aus der in den Jahren bei aller notwendigen strukturellen Distanz gar eine Art Vertrautheit wurde – sprachlich indiziert durch die Transformation der Wendung "*die Pädagogen*" zu "*unseren Pädagogen*", gleichfalls eine spezifische Hoffnung und Erwartungshaltung entstanden: Man wünschte sich von uns nicht nur eine differenzierte Analyse des weiblichen Kunstturnens, sondern aus wissenschaftlich-pädagogischer Sicht Argumente gegenüber den oben erwähnten externen Anfeindungen – dies vor allem das Interesse seitens des Verbandes und seiner hauptamtlichen Bundestrainerinnen und Bundestrainer. Dieser durchaus nachvollziehbare Wunsch entspricht wohl dem alltagsweltlichen Motto: Angriff ist die beste Verteidigung. [8]

Neben dieser Neigung verwiesen die Trainerinnen und Trainer gleichfalls auf den Wunsch, aus der Studie pädagogische Orientierungen für ihre tägliche Handlungspraxis ableiten zu können – und dies möglichst schnell, noch für den nächsten Olympiazzyklus, so dass entsprechende Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen in die dafür zuständigen Gremien (z.B. Lehrausschuss) überführt werden könnten. Wenn man so will, war dies nicht der schlechteste Boden für unsere Forschungsbemühungen. Denn alle waren sich einig: Pädagogik ist auch im Hochleistungssport unentbehrlich oder: "*Es ist alles eine Frage der Erziehung am Ende*" (Zitat einer Trainerin, vgl. FREI et al. 2000, S.214). Doch bei genauerer Analyse gerieten die weiteren Konnotationen derartiger Zuschreibungen ins Bewusstsein und es verdeutlichte sich der bereits angesprochene *Akt des Verzerrens* sozialwissenschaftlicher Befunde durch die Betroffenen – ein Umstand, der die Frage der Verwendung von Wissenschaftswissen für die konkrete Praxis des Kunstturnens problematisiert und der nicht nur mit einem Wunsch nach Legitimationspotenzial erklärt werden kann. Vielmehr handeln die Trainerinnen und Trainer unter brisanten strukturellen Rahmenbedingungen, die

selbst in anderen hochleistungssportlichen Kontexten in dieser Verdichtung wohl eher selten sind. Der Könnensstand im weiblichen Kunstturnen ist so hoch, dass die Bewegungselemente sehr früh eingeübt werden müssen und aufgrund mehrerer Faktoren jenseits des 20. Lebensjahrs selten in Perfektion gezeigt werden. Die Hochleistungssportkarriere der Turnerinnen ist also bereits sehr früh zu Ende und hat ungefähr einen Olympiazzyklus von vier Jahren angedauert – häufig sind es sogar weniger Wettkampffahre (ab 16 Jahren dürfen internationale Wettkämpfe geturnt werden). [9]

Kurzum: Es herrschen in diesem Feld extreme Zeitknappheit und nicht minder extreme Leistungsanforderungen. Das Trainingsgeschäft ist also sehr zielgerichtet und sehr ökonomisch zu strukturieren, Auszeiten sind nicht vorgesehen und bedeuten im Falle ihres Auftretens häufig das vorzeitige Ende der Karriere. Pädagogische Ambitionen von Trainerinnen und Trainern, die angesichts des jungen Alters der Turnerinnen nicht zu negieren sind, haben es da nicht gerade leicht. Schon allein daraus ergibt sich für die Trainerinnen und Trainer eine antinomische Anforderungsstruktur ihres Handelns (vgl. SCHIERZ & THIELE 2002, S.50) mit der Konsequenz, dass Maßnahmen und Innovationen – auch solche, die extern angestoßen werden – schnell in die eigene Systemlogik eingebunden und entsprechend umgedeutet werden. [10]

2. Eine weitere problematische Dimension der Verwendung sportpädagogischen Wissens betrifft nun mehr die Qualität, den Inhalt des Akts des Verzerrens. Die Trainerinnen und Trainer subsumierten nicht nur ihre eigenen pädagogischen Überlegungen und Reflexionen unter die Systemlogik des möglichst größten Erfolges ihrer Schützlinge und damit zwangsläufig auch ihres eigenen Handelns, sondern arbeiteten gleichfalls die einer anderen Logik gehorchenden und anderen Ambitionen folgenden Forschungserkenntnisse entsprechend klein und formulierten mit diesem Bezug indirekte, bisweilen auch direkte Erwartungshaltungen an unsere Forschungsarbeit. Um diese ambivalente Dimension der Perspektiven von Forschenden und zu Erforschenden nachdrücklicher zu zeichnen und methodologisch zu wenden, soll nun die Bedeutung von Pädagogik aus Sicht der Trainerinnen und Trainer dokumentiert werden. Es ist dies selbst wiederum ein Ergebnis unserer Forschung. In den Ableitungen von Konsequenzen für das Feld ist diese Ambivalenz immer wieder gegenwärtig geworden.² [11]

Dass die Trainerinnen und Trainer dem "*Pädagogischen*" eine hohe Bedeutung zuschreiben, wird nicht nur angesichts des Umstandes nachvollziehbar, dass darüber forschenden Sportpädagoginnen und Sportpädagogen in Form von Interviews und informellen Gesprächen Auskunft gegeben wird. Vielmehr ist eine Bedeutungszuweisung überall dort typisch, wo in unserer Gesellschaft mehr oder minder intentional mit Kindern und Jugendlichen umgegangen wird. Im Hochleistungssport ist dies nicht anders, und im Kunstturnen speziell ist allein schon die zeitliche Intensität dieses Umganges enorm. Eine Spitzeturnerin verbringt 25 Stunden und mehr in der Woche in der Halle, bereits im Alter von

2 Die nachfolgenden Ausführungen sind eng angelehnt an den Forschungsbericht (vgl. FREI, LÜSEBRINK, ROTTLÄNDER & THIELE 2000, S.213-220).

zwölf Jahren sind vier bis fünf Trainingstage in der Woche nicht selten. Dass in dieser Zeit erzieherische Fragen und Prozesse anstehen, verwundert da kaum, und die Trainerinnen und Trainer betrachten es als zu ihrer Rolle und Funktion dazugehörig, fühlen sich manchmal gar als "Ersatzeltern", selbst wenn Erziehung praktisch nebenbei abläuft. Unter dem Fokus professioneller Ambitionen offenbart sich die Bedeutung "*des Pädagogischen*" in zwei zentralen Facetten: *Diffusität* dessen, was mit Pädagogik gemeint ist und die Vielzahl der Handlungsfelder, in denen "*das Pädagogische*" eine Rolle zu spielen scheint. "*Pädagogik*" erhält für die Trainerinnen und Trainer den Status einer Füllformel, die dann eingesetzt wird, wenn sich vor allem das Verhältnis zu den Turnerinnen als brisant und problematisch gestaltet. In dieser Sichtweise

"ist es eine ganz wichtige Sache, dass du in die Psyche eindringen kannst, sonst kannst du sie nicht führen. Es gelingt dir nicht immer so, wie du dir das vorstellst, ist ganz logisch, aber gut du sammelst natürlich auch deine Erfahrung. Aber das ist ein ganz wichtiger Punkt, dass du dort unbedingt pädagogisch aktiv sein musst" (Aussage einer Trainerin; vgl. FREI et al. 2000, S.215). [12]

Dort, wo Trainingsmethodik, Biomechanik und Technik nicht hinreichen, wo die Turnerin als vielseitig handelnde Person mit variierender Motivation für ihr Tun thematisch wird, dort schlägt die Stunde des irgendwie "*Pädagogischen*", Erzieherischen und Psychologischen. Wie diese pädagogischen Notfallpläne im Einzelnen aussehen, das wird von den Trainerinnen und Trainern dann typischerweise sehr unspezifisch beschrieben. Pädagogisches Handeln ist danach sehr situationsorientiert und primär abhängig von Fingerspitzengefühl, Gespür und Menschenkenntnis. Theoretische Wissensbestände kommen jedenfalls nicht häufig zum Einsatz, eher steht man "*der Pädagogik*" reserviert gegenüber:

"dann denke ich ist eine große Kluft zwischen Theorie und Praxis, gerade auf dem Gebiet der Pädagogik, ja, also zumindest ist das meine Meinung dazu, so dass du wirklich profitierst von der Erfahrung" (Aussage einer Trainerin; vgl. FREI et al. 2000, S.215). [13]

Der klassische Vorwurf der Praxisferne der "*Pädagogik*" findet sich also auch bei den Trainerinnen und Trainern, was aber eben nicht zur Leugnung der prinzipiellen Bedeutung des "*Pädagogischen*" führt, sondern zur Differenzierung von Pädagogik und pädagogisch relevanten Phänomenen. "*Die Pädagogik*" hat mit "*dem Pädagogischen*" aus Sicht der Trainerinnen und Trainer wenig Berührungspunkte. Als wichtige legitimatorische Leerstelle hat "*das Pädagogische*" gerade auch für die Darstellung nach außen eine wichtige Funktion, denn man signalisiert über die Benutzung des Begriffs ein vorhandenes Problembewusstsein. Nicht Leugnung und Verharmlosung also, sondern Betonung der Wichtigkeit, bei gleichzeitiger Enttäuschung bezüglich wissenschaftlicher Hilfestellung. [14]

Pädagogische Ambitionen der Trainerinnen und Trainer tauchen aber auch noch in anderen Kontexten auf, die konkreter erscheinen. Verwiesen wird in solchen Momenten auf die Notwendigkeit der Erziehung zum Kunstturnen, das

Kennenlernen der Spielregeln und die Gewöhnung an das "*System der Arbeiterer*", was hauptsächlich die "Novizinnen" im System betrifft. Betont wird durchgängig die Bedeutsamkeit der "*Führung*" der Kunstturnerinnen, damit sie sich "*nicht verirren*" und vom rechten Pfad abweichen, was konkretisiert wird am Beispiel der Vermittlung klarer Verhaltensregeln bezüglich der Ernährung. Die Trainerinnen und Trainer müssen animieren und motivieren, verstehen sich als Entwicklungshelfer und Persönlichkeitsbildner und übertragen ihre "Erziehungsfunktion" sogar auf die Eltern, denn auch die müssen zum Leistungssport erst einmal erzogen werden. Wichtig ist auch die Erziehungsfunktion der Sportart im Hinblick auf charakterliche Eigenschaften oder Einstellungen der Turnerinnen. Gerade in diesem Bereich existieren durchweg sehr weitgehende Hoffnungen:

"Dass die Erziehung im Sport oder mit dem Sport und durch den Sport eigentlich immer positive Werte mit sich bringt. Man sieht's eigentlich schon bei den ganz Kleinen, wenn man also im Vorschulbereich, erste, zweite, dritte Klasse beginnt, wo sie eigentlich über normales Kinderturnen oder Mutter-Kind-Turnen erst mal an die Sportart rankommen, aus unterschiedlichen Gründen, bemerkt man im Vergleich zu anderen Kindergartenkindern, dass also eine viel höhere Selbstständigkeit bereits da ist, irgendwie auch eine höhere Disziplin, eine gewisse Grundordnung, und dass viele Eltern das auch so nach ein, zwei Jahren bestätigen, dass also ihr Kind gegenüber anderen Gleichaltrigen eigentlich doch schon über den Sport viele Dinge erlernt hat, ohne Druck, ohne Zwang, sondern ganz einfach in dieser Truppe" (Aussage einer Trainerin, vgl. FREI et al. 2000, S.216). [15]

Der Gipfel der erzieherischen Maßnahmen ist erreicht, wenn es schließlich gelingt, die Erziehung in Selbsterziehung der Kunstturnerinnen münden zu lassen, wenn also die externen Ansprüche so weit internalisiert worden sind, dass direkte Interventionen kaum mehr notwendig sind. Zwei Richtgrößen scheinen dabei für die Trainerinnen und Trainer leitend zu sein: zum einen die Systemfunktionalität und zum anderen die Transferierbarkeit in die Alltagskontexte der Turnerinnen. [16]

Es gibt also eine "Erziehung zum Turnen durch das Turnen", die gewissermaßen nebenbei und untergründig im Laufe der Jahre ihr Werk vollbringt und dafür sorgt, dass die Turnerinnen den Anforderungen der Sache (und des Systems) genügen. Darüber hinaus gibt es auch noch die direkte erzieherische Ambition, die eher pauschal unter einer generellen erzieherischen Verantwortung gefasst werden kann. Die Dimension der Persönlichkeitsbildung insgesamt rückt damit ins Zentrum der Aufmerksamkeit, die Systemakteure Turnerin, Trainerinnen und Trainer werden hier durch den heranwachsenden und den erwachsenden Menschen ersetzt, die in einer intentionalen "pädagogischen Beziehung" stehen.

"Und dann gibt es für mich natürlich auch immer die, ganz, ganz wichtig für mich, die Persönlichkeitsentwicklung der einzelnen Mädchen. Also das möchte ich nicht nur jetzt sportlich sehen, sondern das, was ich dazu beitragen kann auch außerhalb der Halle, versuche ich und möchte ich auch, wie gesagt, weil mir das persönlich auch als Mensch immer wieder was zurückgibt, wenn ich sie später treffe, wo ich mich

selber auch freue über die Entwicklung der Mädchen, und wie gesagt, das macht eigentlich den Reiz aus. Das ist ja eigentlich auch das, was pädagogisch den Reiz ausmacht, sagen wir mal, mit den Menschen zu arbeiten ..." (Aussage einer Trainerin, vgl. FREI et al. 2000, S.217). [17]

Interessant ist nun, dass die Trainerinnen und Trainer mit der Betonung der Bedeutung von Persönlichkeitsentwicklung und Selbstständigkeit der Turnerinnen auf klassische pädagogische Kategorien verweisen. Doch innerhalb der Anforderungen des Systems Hochleistungssport im allgemeinen und des Kunstturnens im besonderen wird diese Kategorie brüchig. Denn Selbstständigkeit kollidiert mit einem anderen zentralen Bedürfnis der Trainerinnen und Trainer, dem Wunsch nach möglichst vollständiger Kontrolle. Völlig unklar bleibt dabei aber die genaue Bedeutung von Selbstständigkeit. Sie reicht von der besonders unterstützenden Funktion der Herstellung von Selbstständigkeit auf Grund der vielen organisatorischen Koordinierungen, die die Turnerinnen zu leisten haben, über die eher erzwungene Gewährung von Selbstständigkeit durch die personelle Unterbesetzung, die eine ständige Betreuung der Turnerinnen unmöglich macht oder den resignativen Rückzug von Trainerinnen und Trainern aus ihrer kontrollierenden Funktion auf Grund veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, bis hin zum Bekenntnis einer bewusst intentionalen Erziehung der Turnerinnen zur Selbstständigkeit unter Inkaufnahme von Kontrollverlusten. Die jeweilige Lesart dieser pädagogischen Kategorie der Selbstständigkeit ist somit vom systemischen, aber auch vom individuellen Kontext der jeweiligen Trainerin/des jeweiligen Trainers nicht zu lösen. Ambivalenzen sind dabei allemal auszumachen, geht es doch darum, so heterogene Aspekte wie Freude am Kunstturnen versus Härte eines Hochleistungstrainings, die Ansprüche von Kindern und Jugendlichen versus die Regeln eines auf Erwachsene zugeschnittenen Systems Hochleistungssport oder die Risiken von Grenzbelastungen versus das Recht der Turnerinnen auf Unversehrtheit in der Waage zu halten. Die Einordnung "*des Pädagogischen*" in die eigene Handlungslogik – weiter oben bisher als Verzerrung benannt – wird von den Trainerinnen und Trainern beinahe schon erzwungener Weise stark gefärbt, man kann auch sagen: durch die "rosarote Brille" geleistet. Es ist dies dann nicht mehr nur Legitimation nach außen, sondern Selbstschutz angesichts ambivalenter Ansprüche. Ein Umstand, der bei einem flüchtigen Blick auf dieses Feld schnell negativ auffällt. [18]

So lässt sich zusammenfassen, dass die untersuchten Trainerinnen und Trainer eine ausgeprägte Orientierung an der Sache Kunstturnen unter den Bedingungen des Hochleistungssports favorisieren, wogegen die Personorientierung eher ambivalent erscheint. Sie betonen zwar immer wieder die Bedeutung der gesamten Persönlichkeit der Turnerin, doch letztlich dominiert die Sache Kunstturnen, unter deren Fokus dann die Persönlichkeit gestellt wird. Eine derartige Grundtendenz ist bezogen auf die – hier nur angedeutete – Systemlogik durchaus nachvollziehbar und stringent, vielleicht sogar notwendig, sie veranschaulicht aber zugleich eine Brisanz, die dann entsteht, wenn Perspektiven angelegt werden, die einer Personorientierung Priorität einräumen. Vertreter bestimmter pädagogischer Grundpositionen können so das weibliche

Kunstturnen als inhumane und menschenverachtende Veranstaltung geißeln, während die Trainerinnen und Trainer gleichzeitig ihre eigene pädagogische Ambitioniertheit in den Vordergrund rücken. Unterschiedliche Rationalitäten, gespeist aus unterschiedlichen Wertehierarchien, prallen so aufeinander und erzeugen gegenseitige Verständnislosigkeit, weil die Voraussetzungen der je eigenen Argumentation unexpliziert bleiben. [19]

Diese Zusammenhänge, Abhängigkeiten und Paradoxien gilt es zu wissen bei dem Versuch, für ein derartiges eigenweltliches und komplexes System Beratungsleistungen oder andere Verwendungsformen wissenschaftlichen, pädagogischen Wissens anzubieten. Es wäre fatal zu unterstellen, die Akteure seien bei der Übernahme externer Wissensangebote bequem oder gar bösen Willens. Stattdessen ist eher geboten, genauer zu untersuchen, in welcher Form die Akteure derartiges Wissen für ihre Praxis verändern und welche eigene Rationalität sie dabei ausprägen (vgl. v. KARDORFF 2000, S.620) – für den Aspekt der pädagogischen Orientierung des Handelns von Trainerinnen und Trainern im weiblichen Kunstturnen ist dies (oben) exemplarisch gezeigt worden. Diese Form der Rationalität der Trainerinnen und Trainer gilt es vorerst zur Kenntnis zu nehmen. In einem kommunikativen Prozess sollte dann die Chance liegen, vor dem Hintergrund des Wissens und Verstehens derartiger Rationalitäten auch die eigenen, wissenschaftlich motivierten Argumente nutzbringend zu explizieren. Das bloße Entgegensetzen der eigenen Position von pädagogischem Handeln lässt eine entsprechende Verwendung eher unwahrscheinlicher werden. Übergänge zu ermöglichen bedeutet auch aus methodologischer Sicht, hier den Vorteil jener qualitativen Verfahren einzulösen, die sich diesem Postulat des Verstehens und damit auch des intensiven Zuwendens zu komplexen lebensweltlichen Kontexten verschrieben haben. [20]

Freilich, trotz aller Verstehensbemühungen und aller Vielfalt der Perspektiven, ist eine *Integrationsleistung* zu erbringen, um die Hoffnung weiter zu hegen, aus Ergebnissen auch handlungsleitende Konsequenzen für das untersuchte Feld formulieren zu können. Der abschließende Punkt hat solche Übergänge zum Thema, das vorgestellte Kunstturnprojekt liefert auch hier die Beispiele. [21]

3. Übergänge: Verwendungsmöglichkeiten

Der verstehend-beschreibende Zugang wurde gewählt, um für Belastungen und Risiken im Feld des weiblichen Kunstturnens aus einer pädagogischen Sicht sensibel zu werden und problematische Handlungsmuster der Akteure identifizieren zu können. Dass es sich um ein hochleistungssportliches Handlungsfeld handelt, in dem die Turnerinnen, aber auch die Trainerinnen und Trainer hohen Anforderungen gerecht werden müssen, war schon zu Beginn der Untersuchung unstrittig. Externe Kritiken, z.B. der Medien, fokussieren dabei mit Vorliebe die physischen Belastungen der Turnerinnen. Somit war in unserem Forschungsanliegen immer die Hoffnung und das Anliegen zugegen, den Akteuren, vornehmlich den Trainerinnen und Trainern, auf der Grundlage unserer Analysen Beratungen anbieten zu können. [22]

Ohne nun die unterschiedlichen Formen von professioneller Beratung zu diskutieren, soll für unser Unterfangen lediglich darauf hingewiesen werden, dass sich bei dieser Form weniger stringente Interventionsmöglichkeiten ergeben, als dies z.B. für technologisch orientierte Bereiche im Leistungssport gilt. So lautete z.B. ein Beratungsergebnis einer parallel und in Kooperation mit uns stattgefundenen Studie im weiblichen Kunstturnen, die biomechanisch-trainingswissenschaftlicher Art war, die Dicke der Landematten zu erhöhen, um Belastungen zu vermeiden (vgl. BRÜGGEMANN & KRAHL 2000). Durch eine solche direkte Intervention lässt sich schnell und unproblematisch eine Systemoptimierung erreichen. Es zeigt sich daran der Sinn und Nutzen von technologischer Beratung. [23]

Nun zeichnen sich komplexe Handlungsmuster von Menschen (zum Glück) durch ein Technologiedefizit aus, und genau mit solchen Mustern hat man es in den Sozial- und Geisteswissenschaften zu tun. Somit war klar, dass in unserem Falle keine anleitende oder gar verschreibende Beratung in Frage kam (genau derartiges gehört häufig zu den Vorurteilsbeständen gegenüber Pädagogen – so auch bei einigen Trainerinnen und Trainern), vielmehr eine solche, die mit unterschiedlichen Perspektiven konfrontiert und herausfordert. "Hilfe zur Selbsthilfe" lautet das zugrunde liegende Motto. Beratung muss sich auf die Eigenlogik der zu betrachtenden Bereiche einlassen und versuchen, eine Kopplung zwischen eigenen pädagogischen Ansprüchen und den Fremdansprüchen des Hochleistungssports mit Kindern und Jugendlichen herzustellen. Es gibt allerdings eine wesentliche Voraussetzung dieser Art der Beratung: Es muss eine Beratungshaltung vorliegen, die vor allem für die Abnehmerinnen und Abnehmer eine aktive Rolle vorsieht. Dann erst kann Beratung zu Konkretisierungen führen, dann erst kann ein Projekt wie das vorliegende Anschlüsse an Praxis herstellen. [24]

Die vorliegende Untersuchung bietet mehrere solcher Anschlüsse. Sie liegen auf verschiedenen Ebenen und betreffen

1. das System Kunstturnen insgesamt mitsamt seinen kollektiven Wissensbeständen, die eingelagert sind in implizite Spielregeln, Tabuisierungen etc. und die für Klima und Kultur in diesem Feld eine große Bedeutung besitzen. In diesem Zusammenhang geht es dann auch um eine Einbeziehung der obersten Verbandsorgane, damit diese in ihren Funktionsabläufen selbstreflexiv werden und womöglich Paradoxien erkennen. Der Verband als Leitinstanz trägt zu dem Klima in diesem System maßgeblich bei;
2. eine mittlere Ebene, man kann diese "Kontexte" nennen, die die einzelnen Turnzentren und Stützpunkte betreffen und die ganz unterschiedliche Bedingungen und Handlungsmuster umfassen können. Damit sind zum einen sicher finanzielle, räumlich-materiale Voraussetzungen gemeint, aber gerade auch die Individuen, die vor Ort anzutreffenden Turnerinnen, Trainerinnen und Trainer, die immer schon nuancierte Auffassungen, Motive und

Handlungspraxen haben. Da hier nicht von einem Standard auszugehen ist, ist vor gewinnbringenden Beratungsleistungen eine Analyse vor Ort obligat;

3. die Akteursebene im engeren Sinne, jene Ebene, auf der die Turnerinnen, die Trainerinnen und Trainer, die Eltern u.a. in unmittelbare Handlungen – quasi face-to-face – zueinander treten. Beratung kann sich dabei einmal auf das "traditionelle" Verhältnis von Athletin zu Trainerin und Trainer beziehen und diesbezüglich die Betreffenden in einen Aushandlungsprozess begleiten. Zum anderen ist aber ebenso an eine Form der Beratung zu denken, die sich direkt auf einzelne Akteure bezieht. Solche Fälle liegen vor, wenn gerade in hochbrisanten Fragen eine externe Anlaufstelle existiert, der gegenüber überhaupt das Problem expliziert werden kann. In unserem Fall betraf dies z.B. Eltern von Turnerinnen oder solchen, die es werden wollten – Eltern, die sich aus den stark nach innen gerichteten Kommunikationszirkeln des Systems ausgegrenzt fühlten. Ihnen fehlte es schlicht an der Voraussetzung zur Kommunikation und damit schließlich an Argumentations- und Entscheidungsgrundlage gegenüber der Tochter, den Trainerinnen und Trainern sowie den Funktionärinnen und Funktionären. [25]

Aus diesen Beratungsebenen lassen sich nun unterschiedliche Dimensionen und Schwerpunkte von Beratung ableiten, abschließend soll eine weitere Konkretisierung versucht werden. Dabei ist wiederum exemplarisch eine Dimension herausgestellt, die sozusagen quer zu den drei Beratungsebenen liegt. Sie betrifft die Kommunikationsstrukturen in diesem Feld, die während der gesamten Projektphase thematisch waren und auf die in gezielten Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen eingegangen wurde und auch noch weiter eingegangen wird. So wurden mit den Trainerinnen und Trainern z.B. auf Kaderlehrgängen Situationen und Handlungen kontrovers diskutiert, zu denen die Trainerinnen und Trainer selbst den Gesprächsimpuls gaben. Es offenbarten sich dabei Differenzen zur Perspektive der Forschenden, aber auch Differenzen, die die Trainerinnen und Trainer untereinander hatten. Ein zentrales, oft wiederkehrendes Thema waren die Koordinierungsprozesse von Trainerinnen und Trainer und Turnerinnen im Anschluss an eine Trainingsübung oder ein Trainingselement. Diese Situationen des gemeinsamen Besprechens und Analysierens des Gesehenen bzw. des Vollbrachten wurden von den Trainerinnen und Trainern jeweils mit hoher Bedeutung belegt, mit dem gleichzeitigen Hinweis darauf, dass Hinweise und Korrekturen von den Turnerinnen nur unzureichend umgesetzt werden würden. Oder in anderer Wendung: Die Trainerinnen und Trainer berichteten über die Fähigkeit der Turnerinnen, selbst zu erkennen, was es zu korrigieren gelte und relativierten den Nutzen der eigenen Hinweise, ohne allerdings von diesen Hinweisen abzusehen. Die von den Trainerinnen und Trainern favorisierten kommunikativen Muster des Korrigierens am Gerät erscheinen als zum Trainingsalltag derart manifest dazugehörig, dass selbst wahrgenommene Unstimmigkeiten nichts an dieser (vermeintlichen) Relevanz ändern können – und es erscheint fraglich, durch externe Ratschläge daran etwas ändern zu wollen. Die Chance für Beratung bestand im Rahmen dieser Diskussionen eher darin, Sensibilität und Problembewusstsein für Fragestellungen zu unterstützen, die im routinisierten Trainingsalltag allzu schnell verloren zu gehen drohen –

obgleich den Trainerinnen und Trainern die Bedeutung dieser Fragestellungen durchaus bewusst ist. So wissen sie um die Schwierigkeit, gerade bei weniger gelungenen Turnelementen der Turnerinnen, Hinweise und Korrekturen geben zu müssen, die die Turnerinnen zu Folgehandlungen motivieren. Es ist den Trainerinnen und Trainern klar, dass für derartige Verständigungssituationen Verständnis und Empathie grundlegend sind. Doch sie berichten gleichfalls darüber, dass sie in Situationen mit starkem Handlungsdruck, z.B. im Wettkampf, zu weniger sensiblen Handlungsoptionen tendieren und mit den Turnerinnen "*Klartext*" reden müssen. [26]

Als hilfreich hat es sich erwiesen, z.B. anhand entsprechender Beobachtungsprotokolle oder Videomitschnitte anknüpfungsfähiges Material zur Verfügung zu stellen. Zwar glaubten sich die Trainerinnen und Trainer bei derartigen Gesprächen über konkrete, eigene Handlungsweisen häufig in einem Begründungszwang und es wurden allerlei Legitimationsstützen wie z.B. entsprechende Rahmenbedingungen und systemische Zwänge angeführt (Zeitmangel, Erfolgsdruck etc.), doch vermittelten diese Aushandlungen der Trainerinnen und Trainer gleichfalls den Eindruck eines existierenden, aber bisweilen eben "unkommunizierten" Wissens von Expertinnen und Experten – ein Wissen darüber, welche unterschiedlichen Formen von Problemen dem Trainingsalltag zu eigen sind und wie vielfältig die Bewältigungsmuster sein können. Ob sich die weitere jeweilige Handlungslogik dadurch verändern lässt, darüber kann hier nichts gesagt werden. Zur Sensibilisierung für routinisierte und häufig ritualisierte Praxen scheinen derartige Diskurse allerdings zu taugen. Ein weiterer, zu wünschender Effekt hat damit zu tun, dass ein sehr schnell zur Abschottung führendes Konkurrenzprinzip durch gemeinsame Aushandlungen abgeschwächt wird. In diesem Sinne sind für die aktuelle Situation des weiblichen Kunstturnens "kommunikative Brückenschläge", die auf die Kooperation der Akteure abzielen, vermutlich höher zu veranschlagen als jene Losung, wonach die Konkurrenz das Geschäft belebt. Denn die Konkurrenz zwischen den wenigen Turnzentren ist enorm und führt mehr zu einer Zersplitterung als zu einer Zusammenarbeit. Aber genau dieses Verhältnis kann sich das kleine Feld des weiblichen Kunstturnens angesichts der Konkurrenz zu anderen (sozial und finanziell) meist stärker gratifizierten Leistungssportarten nicht leisten. So lässt die Bedeutung von Kommunikation für dieses Feld dafür plädieren, ein entsprechendes Wissen von Kommunikation bereits in den Ausbildungsschritten von Trainerinnen und Trainern zu vermitteln. Leitende Fragen könnten dabei sein, welche spezifischen Strukturen von Kommunikation sich unterscheiden lassen und wie es um die Besonderheit von Kommunikation im Hochleistungssport bestellt ist – vor allem in einem solchen mit Kindern und Jugendlichen. Zu denken ist gleichfalls an ein Wissen über Themen, die im Kunstturnen häufig zum Gegenstand von Kommunikation werden können, also z.B. ein spezifisches Wissen über Motivation, Gesundheit, über Kindheit und Jugend, gesellschaftlichen Wandel u. dergl. Es spricht einiges dafür, für die Vermittlung derartiger Wissensbestände entsprechende Fachleute – z.B. pädagogischer, psychologischer oder soziologischer Couleur – zu gewinnen, so lange die entsprechenden Angebote sich nicht zu weit von den akuten Problemkonstellationen des Trainingsalltages entfernen. Dies bedeutet nicht, dass

z.B. Pädagogen mit ihren Angeboten automatisch zu bloßen Erfüllungsgehilfen des Systems werden. Sie müssen ihre eigenen Kriterien und Ansprüche einbringen, sie können dies aber nicht in vollständiger Ignoranz der Ansprüche der Sache Hochleistungssport bewerkstelligen. Dass solche Austauschprozesse schwierig sind und Gefahren der Vereinnahmung drohen, ist unbestritten. Konsequenz muss aber nicht Kommunikationsabbruch sein, Konsequenz kann auch eine reflektierte Form des Austausches sein, die Möglichkeiten des Machbaren auslotet und zugleich eindeutige Grenzen der Toleranz zieht. [27]

Hinter Beratungsmaßnahmen zur Optimierung von kommunikativen Strukturen steht die grundsätzliche Auffassung, dass trotz einer Asymmetrie von Wissensbeständen (z.B. im Verhältnis von Experten und Laien, hier z.B. Trainerinnen und Trainer und Eltern) ein Kompetenztransfer sehr wohl möglich ist (vgl. SUCHAROWSKI 1992, S.181). Es geht sozusagen um das Ausschöpfen jener Ressourcen, über die das System und seine Akteure selbst verfügen. In dem Moment, wo der Verband und die Trainerinnen und Trainer sich für die hochleistungssportlichen Belange allein verantwortlich glauben und die Elternkompetenzen negieren oder umgekehrt sich die Eltern zwar ihrer Expertise in Sachen Erziehung gewiss sind, darüber hinaus aber die Funktionen und Bedeutungen der Trainerinnen und Trainer für das Handeln ihrer Tochter verkennen, wird eine Komplementarität beider Kompetenzen verhindert. Kommunikationsstrukturen, die unterschiedliche Wissens- und Kompetenzbestände überwinden, setzen Offenheit voraus. An diese Offenheit kann nur appelliert werden. [28]

Reflexivität hingegen ist im Prozess der Kommunikation dergestalt verortet, dass ein auf Verstehen des anderen basierender Kommunikationsverlauf die gemeinsame Praxis reflexiv werden lässt und Innovationsoptionen für diese Praxis eröffnet (vgl. EHLICH 1992, S.47f.). Diese Chance zu nutzen, ist Aufgabe einer Professionalisierung von Kommunikationsstrukturen auf und zwischen allen Ebenen des weiblichen Kunstturnens. Es geht um eine Art *Diskurskultur*, die zu etablieren ist und in die ganz unterschiedliche Wissensbestände einfließen, jene der Laien (Eltern) genauso wie die der Expertinnen und Experten des Feldes (Trainerinnen und Trainer, Turnerinnen, Funktionärinnen und Funktionäre) und der externen, wissenschaftlichen Expertinnen und Experten (z.B. Pädagoginnen und Pädagogen, Psychologinnen und Psychologen, Trainingswissenschaftlerinnen und Trainingswissenschaftler). An eine solche Professionalisierung gilt es nicht mehr bloß zu appellieren, sondern sie kann durch externe Beraterinnen und Berater arrangiert werden. Dieses Plädoyer ist nicht im Sinne einer Problemdelegation zu verstehen, nach dem Muster, dass nicht Lösbares an andere zur Bewältigung übertragen wird. An die eigenen Kompetenzen zu erinnern meint z.B. mit Blick auf die Trainerinnen und Trainer, auf der Grundlage der täglichen Beobachtungen der Handlungen in der Halle zu registrieren und zu explizieren, wann und in welchen Situationen kommunikative Dissonanzen auftauchen. Der gerne als Gegenargument vorgebrachte Hinweis auf das vermeintlich zu knappe Zeitbudget entbehrt bei genauer Analyse der täglichen Handlungskordinierungen in der Halle einer argumentativen Kraft – und meistens wissen dies die Trainerinnen und Trainer auch. Denn Störungen im

Trainingsalltag nicht kommunikativ zu bearbeiten, bedeutet zumindest auf längere Sicht, sich noch größere Folgeprobleme einzuhandeln, deren Lösung dann erheblich mehr Zeit beansprucht. [29]

Jeder ernst gemeinte Interaktionsprozess "verlangt den Interaktanten einen aktiven Umgang mit ihrer eigenen Lebenswelt ab und bietet gerade darin die Möglichkeit, diese Lebenswelt als ein Stück eigener Praxis zu erfahren und verändernd in sie einzugreifen" (EHLICH 1992, S.47). Was zu tun ist, ist eine genaue Analyse kommunikativer Strukturen und Prozesse, um so etwas wie negative Verfestigungen, Ritualisierungen erst einmal aufzuspüren, damit wäre bereits eine Veränderung eingeleitet. In Form von internen Fortbildungsveranstaltungen könnten dann vielfältige Situationen zusammengestellt und eine Art kollegiale Beratung initiiert werden, die dann auch an Fällen aus der Praxis orientiert ist. [30]

4. Fazit

Die Einblicke ins Feld des weiblichen Kunstturnens dienten dazu, die Verwendungsproblematik sozialwissenschaftlichen Wissens gegenständlich und anschaulich diskutieren und schließlich Verwendungsmöglichkeiten ausloten zu können. Der Tatbestand unterschiedlicher Wissensformen von Wissenschaft und Praxis bleibt freilich bestehen, damit ebenso das grundsätzliche Problem der Übersetzung. In diesem Sinne – und darüber wurde nichts gesagt – ist auch wissenschaftliches Wissen mit impliziten Annahmen durchsetzt: Auch hier gelten natürlich Spielregeln, Vorannahmen und Mythen, die pragmatisch gewendet werden, im explizierten argumentativen Modus aber kaum auftauchen oder auffallen. [31]

Dennoch sind Anschlüsse, sind handlungsleitende Konsequenzen für die Praxis aus wissenschaftlichen Erkenntnissen möglich. Allerdings erfolgen derartige Anschlüsse nicht im Sinne eines Transfers des einen (wissenschaftlichen) Inventars in ein anderes (praktisches) (vgl. RADTKE 1996), sondern eher nach Maßgabe eines gemeinsamen Kontextes für unterschiedliche Wissensbestände und Handlungsmuster. "Wissenschaft und nichtwissenschaftliche Praxis müßten sich, so läßt sich daraus schließen, in Übergangszonen gemeinsamer Praxis einen impliziten Zugang zu den jeweils anderen impliziten Routinen und pragmatischen Regeln verschaffen" (RENN 1999, S.142). Ein derartiges Verständnis hat zur Voraussetzung, dass die jeweilige Position und damit z.B. die vorliegenden Interessen, Ziele und Erwartungen kommuniziert und von der anderen Seite verstanden werden wollen. Für Sozialwissenschaftlerinnen und Sozialwissenschaftler erwächst daraus die Notwendigkeit, sich mit den eigenen Veränderungs- und Beratungsintentionen "selbst an die Praxis anschlussfähig [zu machen]" (v. KARDORFF 2000, S.622). In unserem Falle hieß dies, nicht mit den eigenen, gut begründbaren Vorstellungen zu pädagogisch verantwortbarem Handeln bekehren zu wollen. Vielmehr die Interpretationslogik der handelnden Akteure in diesem sehr eigenen Feld, also die Sichtweisen der Praxis von "*Pädagogik*", zu verstehen. Ansonsten wäre allein schon Forschung hier nicht möglich gewesen. [32]

Dass dabei Übersetzungsschwierigkeiten nicht nur wahrscheinlich sind, sondern häufiger erlebt werden als ein leicht zu erreichendes Einverständnis, ficht diese Haltung nicht an. Oder in Abwandlung WITTGENSTEINS: "Worüber man nicht reden kann, damit muss man arbeiten" (RENN 1999, S.143). [33]

Literatur

- Bonß, Wolfgang (1999). Verwendung und Verwissenschaftlichung – Oder: Grenzen praxisorientierter Sozialforschung. In Aida Bosch, Helmut Fehr, Clemens Kraetsch & Gert Schmidt (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis. Interdisziplinäre Sichtweisen* (S.103-122). Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag.
- Bromme, Rainer (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern, Göttingen, Toronto: Huber.
- Brüggemann, Peter & Krahl, Hartmut (2000). *Belastungen und Risiken im weiblichen Kunstturnen. Teil 1: Aus der Sicht von Biomechanik und Sportmedizin*. Schorndorf: Karl Hoffmann.
- Ehlich, Konrad (1992). Kommunikationsanalysen – Bedingungen und Folgen. In Reinhard Fiehler & Wolfgang Sucharowski (Hrsg.), *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining* (S.36-52). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Frei, Peter; Lüsebrink, Ilka; Rottländer, Daniela & Thiele, Jörg (2000). *Belastungen und Risiken im weiblichen Kunstturnen. Teil 2: Innensichten, pädagogische Deutungen und Konsequenzen*. Schorndorf: Karl Hoffmann.
- Funke-Wieneke, Jürgen (1997). Was sich früh krümmt wird auf Dauer krumm. In Jürgen Funke-Wieneke, *Vermitteln zwischen Kind und Sache* (S.31-38). Seelze: Kallmeyer.
- Kardorff, Ernst von (2000). Zur Verwendung qualitativer Forschung. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S.615-623). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Neuweg, Georg Hans (1999). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Radtke, Frank Olaf (1996). *Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Renn, Joachim (1999). Explikation und Transformation – Die Anwendung soziologischen Wissens als Pragmatisches Übersetzungsproblem. In Aida Bosch, Helmut Fehr, Clemens Kraetsch & Gert Schmidt (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis. Interdisziplinäre Sichtweisen* (S.123-145). Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag.
- Rose, Lotte (1991). *Das Drama des begabten Mädchens. Lebensgeschichten junger Kunstturnerinnen*. Weinheim & München.
- Ryle, Gilbert (1969). *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart: Reclam.
- Schierz, Matthias & Thiele, Jörg (2002). Antinomisches Handeln in sportpädagogischen Berufsfeldern. Überlegungen zum Stellenwert kasuistischer Forschung und Lehre. In Georg Friedrich (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung. Konzepte – Ergebnisse – Perspektiven* (S.53-60). Hamburg: Czwalina.
- Schütz, Alfred (1971). *Gesammelte Aufsätze. Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag.
- Schütz, Alfred & Luckmann, Thomas (1979). *Strukturen der Lebenswelt. Bd. 1*. Frankfurt am Main: suhrkamp.
- Schütz, Alfred & Luckmann, Thomas (1984). *Strukturen der Lebenswelt. Bd. 2*. Frankfurt am Main: suhrkamp.
- Soeffner, Hans-Georg (1989). *Auslegung des Alltags – Der Alltag als Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*. Frankfurt am Main: suhrkamp.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Sucharowski, Wolfgang (1992). Kompetenzerweiterung und –transfer – ein Kommunikationsproblem. Bericht über ein diskursanalytisch angelegtes Beratungskonzept zur

Verminderung bzw. Überwindung von Verständigungsbarrieren zwischen Grund- und Sonderschulpädagogen bei gemeinsamen Unterricht. In Reinhard Fiehler & Wolfgang Sucharowski (Hrsg.), *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining* (S.173-184). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Willke, Helmut (1998). *Systemtheorie III: Steuerungstheorie*. Stuttgart: UTB.

Zum Autor und zur Autorin

Peter FREI (geb. 1963): Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Sportpädagogik/-didaktik der Friedrich-Schiller Universität Jena. Arbeitsschwerpunkte: Schulsportforschung, Kinder- und Jugendhochleistungssport. Im Mittelpunkt stehen Fragen zum kommunikativen Handeln in diesen Kontexten. In method(olog)ischer Hinsicht: Ausrichtung an Qualitativer Sozialforschung

Kontakt:

Dr. Peter Frei

Institut für Sportwissenschaft
Friedrich Schiller Universität Jena
Seidelstr.20
D-07749 Jena

E-Mail: peter.frei@uni-jena.de

Dr. *Ilka LÜSEBRINK* (geb. 1965): Studium Mathematik und Sport in Köln; seit 1992 Mitarbeiterin am Pädagogischen Seminar der Deutschen Sporthochschule Köln; zur Zeit wissenschaftliche Assistentin; Forschungsthemen: Kinder- und Jugendhochleistungssport; Pädagogische Professionalität; Fallarbeit in der SportlehrerInnenausbildung

Kontakt:

Dr. Ilka Lüsebrink

Deutsche Sporthochschule Köln
Carl-Diem Weg 6
D-50933 Köln

E-Mail: luesebrink@dshs-koeln.de

Zitation

Frei, Peter & Lüsebrink, Ilka (2003). Zum Problem der Verwendung von Forschungserkenntnissen – dargestellt am Beispiel einer Studie zum weiblichen Kunstturnen in Deutschland [33 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 4(1), Art. 4, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs030140>.

Revised 6/2008