

Interdisziplinäre Beiträge zur Trainingspädagogik

Band 4

Autonomieentwicklung und Emanzipation im Leistungssport

Pädagogische Perspektiven aus einer Interviewstudie
mit jugendlichen Spitzensportlern

Johannes Wohlers



Cuvillier Verlag Göttingen
Internationaler wissenschaftlicher Fachverlag

4



Interdisziplinäre Beiträge zur Trainingspädagogik

Band 4





Autonomieentwicklung und Emanzipation im Leistungssport

**Pädagogische Perspektiven aus einer Interviewstudie
mit jugendlichen Spitzensportlern**

Johannes Wohlers



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

1. Aufl. - Göttingen : Cuvillier, 2013
Zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 2012

978-3-95404-391-0

Dissertation

Eingereicht im Juni 2012

Universität Hamburg

Fakultät für Erziehungswissenschaft,

Psychologie und Bewegungswissenschaft

Fachbereich Bewegungswissenschaft

© CUVILLIER VERLAG, Göttingen 2013

Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen

Telefon: 0551-54724-0

Telefax: 0551-54724-21

www.cuvillier.de

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

1. Auflage, 2013

Gedruckt auf säurefreiem Papier

978-3-95404-391-0



Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	3
Tabellenverzeichnis	3
Abkürzungsverzeichnis	4
Vorwort	5
1 Einleitung	9
2 Biografische Vorerfahrungen	12
3 Aufarbeitung der Untersuchungsfragen	17
4 Stand der Forschung	22
4.1 Zum Stand der Diskussion	23
4.2 Verbindungen zu meiner Untersuchung	27
4.3 Ausblick	32
5 Methodisches Vorgehen	34
5.1 Erhebungsstrategie	36
5.2 Auswahl und Suche der Interviewpartner	39
5.3 Zusammenfassender Bericht über die Interviews	40
5.4 Auswertung	42
5.4.1 Einzelfallanalyse	44
5.4.2 Kodes und Kategorien	45
5.4.3 Kontrastierender Fallvergleich	47
6 Theoretische Grundlagen	47
6.1 Entwicklung des Selbst- und Weltverhältnisses	48
6.1.1 Biografische Erzeugungslogik durch Lebensführung	49
6.1.2 Biografische Erzeugungslogik durch Identität	51
6.2 Veränderungsprozesse des Selbst- und Weltverhältnisses	52
6.3 Die Interaktion mit anderen und das Selbst- und Weltverhältnis	56
6.4 Zusammenfassung	59
7 Darstellung und Interpretation von Einzelfällen	61
7.1 Ron	62
7.1.1 Beschreibung des Einzelfalls	62
7.1.2 Biografische Erzeugungslogik des Einzelfalls	62
7.2 Josefine	66
7.2.1 Beschreibung des Einzelfalls	66
7.2.2 Biografische Erzeugungslogik des Einzelfalls	68



7.3 Yvonne	72
7.3.1 Beschreibung des Einzelfalls	72
7.3.2 Biografische Erzeugungslogik des Einzelfalls	74
7.4 Sabine	80
7.4.1 Beschreibung des Einzelfalls	80
7.4.2 Biografische Erzeugungslogik des Einzelfalls	82
7.5 Resümee	86
8 Ergebnisse zu besonderen Themen im Leistungssport	88
8.1 Bedeutungen der sportlichen Leistung	89
8.1.1 Leistung aus Sicht der jugendlichen Leistungssportler	90
8.1.2 Interpretation der Ergebnisse	96
8.1.3 Pädagogische Perspektiven	99
8.2 Bewegungslernen im Leistungssport	102
8.2.1 Bewegungslernen aus Sicht der jugendlichen Leistungssportler	103
8.2.2 Interpretation der Ergebnisse	108
8.2.3 Pädagogische Perspektiven	110
8.3 Anerkennung im Leistungssport	113
8.3.1 Anerkennung aus Sicht der jugendlichen Leistungssportler	114
8.3.2 Interpretation der Ergebnisse	117
8.3.3 Pädagogische Perspektiven	117
8.4 Resümee	121
9 Weiterführende Perspektiven	124
9.1 Aufforderung und Anerkennung	126
9.2 Förderung individueller Leistungsentwicklung	128
10 Fazit	130
Literatur	137
Anhang	143
Interview-Leitfaden	143
Kurzfragebogen	145
Transkriptionsregeln	145
Codes und Kategorien	146
Anmerkungen und Auszüge der Interviews	148
Zusammenfassung der Ergebnisse	176
Summary of results	177



Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell zum Verständnis der subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit.....	19
Abbildung 2: Systematik der Themen im Interview-Leitfaden.....	38
Abbildung 3: Schematische Darstellung des Arbeitsprozesses im Wechsel zwischen formulierender und reflektierender Interpretation der Untersuchungsergebnisse.....	43
Abbildung 4: Verwirklichung von Individualität und Subjektbildung durch ‚spontanes Ich‘, ‚reflexives Ich‘ und Gesellschaft (in Anlehnung an Mead, 1934, S. 216 ff. und Abels, 2004).....	55
Abbildung 5: Modell zum Leistungsverständnis nach Gebauer (1972).....	89
Abbildung 6: Zusammenfassender und abstrahierender Überblick über die individuellen Bedeutungen von Leistung der jugendlichen Leistungssportler.....	95
Abbildung 7: Systematisierte Zusammenstellung der Bedeutungen von Leistung.....	98
Abbildung 8: Integration der Bedeutungen der Leistung in das Modell von Gebauer (1972).....	99

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht über die Auswahlkriterien der Sportler und Sportarten.....	40
Tabelle 2: Übersicht über die interviewten Sportler.....	41
Tabelle 3: Die Verortung des Begriffs „Lebensführung“ im Verhältnis zu anderen zentralen Begriffen des Selbst- und Weltverhältnisses (nach Voß, 1991, S. 166 und S. 190).....	49
Tabelle 4: Das Zusammenführen des Welt- und Selbstverhältnisses im ‚reflexiven‘ Ich (in Anlehnung an Mead, 1934, S. 216 ff. und Abels, 2004).....	56
Tabelle 5: Zusammenfassender Überblick zu Formen, Instanzen, Wirkungen und Normen von Anerkennung im Leistungssport.....	116



Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung Bedeutung

Abb.	Abbildung
DC-, C-, B-, A-Kader	Nationalmannschaft in Individualsportarten
DOSB	Deutscher Olympischer Sportbund
DSB	Deutscher Sportbund (Vorgänger vom DOSB)
ebd.	ebenda
et al.	und andere
f.	eine folgende Seite
ff.	mehrere folgende Seiten
GT	Grounded Theory
JW	Johannes Wohlers
Kap.	Kapitel
NOK	Nationales Olympisches Komitee
S.	Seite
s.o.	siehe oben
Tab.	Tabelle
U16 / U18	Nationalmannschaft für unter Sechszehnjährige bzw. Achtzehnjährige
vgl.	vergleiche
WM	Weltmeisterschaften
z. B.	zum Beispiel



Vorwort

Meine Untersuchung steht in einem unverkennbaren Bezug zu dem ‚Haus‘, in dem sie entstanden ist. Der „Hamburger Arbeitskreis der Sportpädagogen“, dem Knut Dietrich, Horst Ehni, Jürgen Funke-Wieneke, Jürgen Lange Amelsberg, Jürgen Kretschmer, Karlheinz Scherler und Willibald Weichert angehörten, hat sich bereits in den 80er Jahren mehrfach und immer kritisch zu dem Thema Leistungssport im Kindes- und Jugendalter geäußert und einen Großteil der Argumente in die Diskussion eingebracht, die bis heute die pädagogischen Vorbehalte dagegen bestimmen. Es ist daher keineswegs erstaunlich, dass ich in diesem Umfeld meiner akademischen Lehrer das Thema Nachwuchsleistungssport wieder aufgenommen und neu bearbeitet habe. Bemerkenswert hingegen ist, dass meine spezifische Fragestellung, die sich aus meiner Kritik an der Kritik ergab, hier Gehör und Unterstützung fanden. Das verdanke ich insbesondere meinen Betreuern Jürgen Funke-Wieneke und Karlheinz Scherler. Während Karlheinz Scherler mich zu einem Promotionsvorhaben überhaupt erst ermutigt hat, habe ich mit Jürgen Funke-Wieneke einen Begleiter gefunden, der mich auf meinem Weg zur Erarbeitung pädagogischer Perspektiven im Leistungssport bestärkt hat. Beiden gilt daher mein herzlicher Dank. Dabei ist es insbesondere Jürgen Funke-Wienekes Verdienst, mir jenseits seiner eigenen, in der Literatur dokumentierten Position in dem Themenfeld einen Spiegel zur Interpretation meiner Untersuchungsergebnisse an die Hand gegeben zu haben, der offen für eine neue, unvoreingenommene, pädagogische Analyse von Leistungssport im Jugendalter ist.

Mein Motiv für die Auseinandersetzung mit diesem Themenfeld begründet sich aus meiner eigenen Karriere im Leistungssport. Ich habe diesen sowohl als Athlet als auch als Trainer auf hohem Niveau kennen gelernt. Mein persönlicher Eindruck ist, dass die Erfahrungen in diesem Feld mich gestärkt und in meiner Entwicklung voran gebracht haben. Ich lege dieses in der Arbeit noch näher dar. Auf dieser Grundlage und weiteren Überlegungen geht es daher in meiner Arbeit um die Frage: Wie kann Leistungssport gestaltet werden, um für Kinder und Jugendliche eine pädagogisch wünschenswerte Betätigung zu bieten?

Da meine Arbeit von der persönlich erfahrenen, positiven entwicklungspädagogischen Relevanz leistungssportlichen Engagements im Jugendalter ausgeht, steht sie von vornherein unter dem Verdacht einer wissenschaftlich bedenklichen Voreingenommenheit zugunsten des Untersuchungsfeldes. Die Lektüre des Textes kann dem kritischen Leser ggf. solche Vorbehalte bestätigen. In allen Fällen, die ich hier zum Beleg meiner gefundenen Einsichten zitiere, handelt es sich um Aussagen von Jugendlichen, die offensichtlich mit ihrem Leistungssport keine Probleme haben, die sie nicht auch bewältigen können. Im Gegenteil, es entsteht der Eindruck, dass sie das, was sie da tun und erleben, als wertvoll und bereichernd und nicht als belastend und bedrückend erfahren. Aus ihren Aussagen kann



ich weder den Verdacht belegen, diese jungen, selbstbewussten und durchaus auch altersentsprechend kritischen Persönlichkeiten wären Opfer eines Systemzwanges, der ihnen noch nicht zu Bewusstsein gekommen wäre, noch kann ich nachweisen, dass Leistungssport sie in der Erweiterung ihrer Lebensmöglichkeiten einschränke und sie bezüglich ihrer menschlichen Entwicklung befangen hielte. Daher ergeben sich zwei ernst zu nehmende, wissenschaftliche Einwände gegen Methoden und Erkenntnisse meiner Arbeit: Zum Ersten wird eingewandt, es läge ein Stichprobenfehler vor und zum Zweiten lautet der Vorwurf, die Systemperspektive würde ausgeblendet, weil das gesamte Geschehen von mir nur im Spiegel der subjektiven Einsichten und Urteile der Jugendlichen aufgearbeitet und interpretiert wird. Dagegen spricht aus meiner Sicht Folgendes:

1. Zum Stichprobenfehler: Die von mir interviewten und untersuchten Jugendlichen stammen aus Sportarten, die jede für sich einen Bereich im Leistungssport repräsentieren: Im Schwimmen begegneten mir klassische Individualsportlerinnen und -sportler, im Wildwasserrennsport Athletinnen und Athleten die in der Natur und in der Auseinandersetzung mit dem Risiko auf dem Wildwasser Spitzenleistungen erbringen und im Hockey traf ich auf Mannschaftsportlerinnen und -sportler. In allen Sportarten habe ich sowohl Jungen als auch Mädchen befragt. Mit dieser Mischung basiert meine Untersuchung anders als bei vielen Kritiker des Leistungssports nicht nur auf einer einzelnen Sportart bzw. auf dem einseitigen Blick auf ein Geschlecht. Des Weiteren habe ich meine Kontakte im Leistungssportmilieu dahingehend genutzt, um Sportlerinnen und Sportler mit herausragenden Leistungen zu untersuchen. Alle haben bereits an internationalen Wettkämpfen teilgenommen und damit Leistungssport und das System des Leistungssports mit vertieften Erfahrungen wahrgenommen. Insofern kann meine Stichprobenbildung nicht zu dem Zweck dienen, Leistungssport im Jugendalter mit seinen Systemzwängen aufzuarbeiten. Das hatten meine Vorgänger im Hamburger Arbeitskreis bereits exemplarisch getan. Meine Stichprobe sollte geeignet sein, empirisch herauszufinden, welche Perspektiven es für einen pädagogischen Umgang in diesem Feld überhaupt geben kann. Daher ist dies eine qualitative Untersuchung, die sich der Generierung von Hypothesen zu dieser Frage widmete und keine arbiträre Untersuchung, in der Hypothesen, die es schon gibt, falsifiziert oder bestätigt werden sollten. Selbst wenn es nur ganz wenig zu entdecken gegeben hätte, das einen Ansatz für wünschenswertes pädagogisches Handeln in diesem Feld aufgezeigt hätte, wäre es mir um diese Kleinigkeit als Erkenntnis zugunsten einer Verbesserung der Erziehlichkeit gegangen. Dass meine Anknüpfungsmöglichkeiten reichlicher ausgefallen sind, lässt sich aus meiner Sicht nicht als ein Stichprobenfehler einschätzen. Mein Herangehen begründet sich durch die Auslegung des Pädagogischen im Anschluss an Benner und den damit verbundenen Stand der fachlichen Diskussion. Anstatt einen normativen Anspruch aus pädagogischer Perspektive an den Leistungssport zu legen, habe ich den pädagogischen Blick in formeller Hinsicht auf meine empirischen Ergebnisse gerichtet und auf dieser Grundlage pädagogische Normen im Leistungssport entworfen. Einzuräumen ist allerdings, dass ich in meiner Auswahl



von Jugendlichen keine „Drop-Outs“ befragt habe. Die Einbeziehung dieser Personengruppe hätte unter Umständen weitere Einsichten in die Grenzen der von mir aufgezeigten pädagogischen Perspektiven ergeben oder aber auch Alternativen entwickeln können, die jenseits der affirmativen Auseinandersetzung mit Leistungssport liegen. Dieses könnte im Rahmen einer weiteren Untersuchung die Ergebnisse meiner Arbeit erweitern, jedoch nicht grundsätzlich in Frage stellen.

2. Zur Vernachlässigung der Systemperspektive: In meiner Arbeit untersuche ich das Geschehen aus Sicht des wahrnehmenden Subjektes, ohne das Geschehen selbst in Beziehung zum Subjekt zu setzen. Dieses Vorgehen in meiner Untersuchung begründet sich durch den Anschluss an die empirischen Ergebnisse in diesem Themenfeld (vgl. Richartz, 2000) und die theoretische Verortung meiner pädagogischen Perspektiven. Richartz hat gezeigt, dass die Sportart und die Organisationsform (Verein, Eliteschule, Internat o.ä.) nicht die individuelle Auslegung von Leistungssport bestimmen (vgl. Richartz, 2000, S. 274 f.). In pädagogischer Richtung folgt meine Arbeit einer Argumentationsspur von Prohl und Lange (2004) bzw. von Prohl und Elflein (1996), die ebenfalls einen Bezug zu Benner (2001) suchen. Mit der hier ebenfalls angelegten affirmativen Tendenz zum Leistungssport ist jedoch nicht gesagt, dass Leistungssport per se gut für Kinder und Jugendliche ist, sondern dass es notwendig ist, die pädagogische Aufgabe im Leistungssport auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu fokussieren. Mit meiner Ausrichtung der Arbeit ist somit gemeint, dass nicht das System Leistungssport so geändert werden kann, wie es einem pädagogischen Anspruch entsprechend wäre, sondern dass die daran beteiligten Menschen Normen und Ideen kennen lernen müssten, um für die Heranwachsenden Leistungssport in einem pädagogisch wünschenswertem Sinn zu gestalten. Aus diesem Grund kommen in meiner Studie nur die Athleten zu Wort. Dass damit Begrenzungen hinsichtlich der pädagogischen Perspektiven verbunden sind, liegt auf der Hand. Die Ergebnisse können dennoch der angesprochenen Argumentationsspur folgen und diese ertragreich weiterführen. In dieser Richtung können die Ergebnisse meiner Arbeit die Haltung von Trainern orientieren, um Leistungssport für Jugendliche besser zu machen. Ich hoffe, dass dieser Anspruch mit dieser einleitenden Orientierung deutlich gemacht werden kann.

Dass nun der Weg zur Vollendung meiner Forschungsarbeiten eine Länge von sechs Jahren angenommen hat, war zum Beginn sicherlich nicht abzusehen. Nachdem ich von Karlheinz Scherler Abschied nehmen musste, lag die Betreuung meiner Arbeit in den Händen von Jürgen Funke-Wieneke. Vor diesem Hintergrund danke ich insbesondere ihm für seine Geduld und dauerhafte Hilfsbereitschaft bei der langwierigen Aufarbeitung der Untersuchungsergebnisse und dem Warten auf einen passenden Moment zur Fertigstellung der Arbeit. Unterstützend kam Knut Dietrich hinzu, der meinen Forschungsprozess von Beginn an unterstützt und motivierend begleitet hat. Mein Dank gilt daher auch ihm und den Kollegen aus dem Kolloquium der Hamburger Sportdidaktik für das Interesse und die Zuwendung zu meiner Arbeit in diversen, ertragreichen Diskussionsrunden.



Letztendlich wäre die Fertigstellung der Arbeit aber trotz aller Unterstützung und wohlwollender Begleitung nicht gelungen, wenn meine Familie mir nicht den Rücken in der Abschlussphase frei gehalten hätte. Ihr und auch meinen Freunden, die mir in hoffnungsarmen Phasen immer wieder die Freude an einer Fertigstellung der Arbeit vor Augen geführt haben, gilt daher ebenfalls mein herzlicher Dank.



1 Einleitung

„Für mich war es wichtig, dass ich mich von meinen Leistungen im Sport abkopple. Früher war es immer so, dass ich nur dann selbstbewusst war, wenn ich schnell geschwommen bin. Durch die Arbeit mit der Psychologin habe ich es geschafft zu empfinden, dass ich mehr bin als nur der Sport. Und mehr als die Definition der anderen von mir, wenn ich nicht gut geschwommen bin. Ich habe mich sozusagen eine Stufe erhöht im Menschsein, so dass ich sage: Ich bin die Sportlerin, und ich bin Britta Steffen, die ein ganz normales Leben führt“ (Schneider, 2006).¹

Wer diesen Auszug aus einem Interview mit Britta Steffen (Schwimmerin) liest, wird gegebenenfalls erschrecken und Leistungssport für Kinder und Jugendliche in Frage stellen. Wenn eine Karriere derartige Wirkungen auf junge Menschen hat und das Wohlbefinden nur mit psychologischer Hilfe wiederhergestellt werden kann, sollten Heranwachsende vielleicht besser keinen Leistungssport betreiben. Insofern wirft das Interview die Frage auf: Sollen Kinder und Jugendliche Leistungssport betreiben? Mit einem etwas milderem Blick könnte die Frage auch lauten: Wie sollte Leistungssport gestaltet werden, damit Kinder und Jugendliche bedenkenlos daran teilnehmen können? Beide Fragen stellen sich sehr allgemein dar, so dass eine sinnvolle Beantwortung nicht realistisch erscheint.

Wenn ich die Aussage von Britta Steffen genauer betrachte, spricht sie von zwei interessanten Phänomenen: Zum einen verweist sie auf etwas Gelerntes, das sie auf der Grundlage ihrer Irritationen im Leistungssport umstrukturieren und bearbeiten muss. Ihre Erlebnisse im Leistungssport sind also Anlass zum Lernen. Sie setzt sich dabei mit ihrer eigenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft auseinander. Zum anderen spricht sie über etwas Abstraktes, einen Anspruch an sich als Mensch. Sie entwickelt sich weiter, man könnte sagen: Sie bildet sich. Ihre leistungssportliche Karriere ist ein Teil ihrer individuellen Biografie. Hier ereignen sich Klärungen des ‚Selbst- und Weltverhältnisses‘², die auch in anderen Lebensbereichen relevant sind. Ob in dieser Entwicklung Positives oder Negatives über den Leistungssport zu finden ist, kann ich nicht beurteilen. Ihre Biografie ist individuell, andere Sportler³ machen andere Erfahrungen. Eine allgemeine Ablehnung von

¹ Interview aus: ‚Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung‘. Das Gespräch führte Gerd Schneider.

² Das Begriffspaar ‚Selbst- und Weltverhältnis‘ verwende ich in meiner Arbeit mit Bezug auf Benner (2001, S. 85 ff.). Benner geht von einer Denk- und einer Welttätigkeit des Subjekts aus. Diese beiden Perspektiven verbinden den Entwurf von Handlungszielen und die Reflexion des Handelns. „Menschliche Erfahrungen entstehen im Spannungsverhältnis von Entwurf und Reflexion, Reflexion und Entwurf, ohne dass eines von beiden für sich den Anspruch erheben könnte, archimedischer Punkt des Lernens zu sein“ (Benner, 2001, S. 88). Da sich in meiner Arbeit die Denktätigkeit auf eine leibliche Dimension erweitert, setze ich an diese Stelle den Begriff des Selbstverhältnisses. Diese Erweiterung stimmt mit der von Benner selbst vorgenommenen Erweiterung überein. Er setzt anstelle der 2001 fokussierten, konstitutiven Funktion der Sprachlichkeit für Lern- und Bildungsprozesses den Begriff der Leiblichkeit und liefert somit die Begründung, um die Denktätigkeit in einem erweiterten Sinn zu verstehen (vgl. Benner, 2008, S. 84). Aus diesem Grund verwende ich in meiner Arbeit den Begriff Selbstverhältnis.

³ In meiner Arbeit verwende ich aus Gründen einer leichteren Lesbarkeit die männliche Form, wenn ich beide Geschlechter meine.



Leistungssport für Kinder und Jugendliche wäre somit durch das Zitat von Britta Steffen nicht zu begründen, da Leistungssport in dieser Betrachtung auch ein Potenzial für die Entwicklung der individuellen „Bildsamkeit“ (Benner, 2001) von bestimmten Menschen bieten könnte.

Für mich stellt sich daher grundlegend die Frage: Welche Erlebnisse und Erfahrungen machen Jugendliche im Leistungssport? Die individuellen Erlebnisse und Erfahrungen bilden die Grundlage für eine Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses, welche dann im Sinne der eingangs aufgeworfenen Fragen auf ihre pädagogische Relevanz hin untersucht werden könnten. Meine Betrachtungen des Zitats blicken also in Richtung einer Bildungswirksamkeit. Sie ergeben meine erste Forschungsfrage: Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Erlebnissen und Erfahrungen von Jugendlichen im Leistungssport für die Entwicklung ihres Selbst- und Weltverhältnisses? Die Aufarbeitung dieser Konsequenzen bietet eine Gelegenheit, Lernanlässe und Bildungspotenziale zu entdecken, die Leistungssport Jugendlichen bieten könnte. Eine weitere Forschungsfrage meiner Arbeit lautet daher: Sind diese Konsequenzen aus pädagogischer Perspektive wünschenswert bzw. wie können diese Konsequenzen mit einem pädagogischen Blick beurteilt werden?

Einen Fokus auf das Jugendalter⁴ wähle ich, weil diese Lebensphase als Bindeglied zwischen Kindheit und Erwachsenenalter eine wichtige Funktion in pädagogischer Hinsicht hat: Die Fremdverantwortung aus der Kindheit wird anhand von zentralen Entwicklungsaufgaben in eine Eigenverantwortung der Erwachsenen überführt (vgl. Baacke, 1976/2000; Erikson, 1973; Havighurst, 1948; Oerter & Montada, 2002). Zurückliegende Erfahrungen aus der Kindheit werden aufgegriffen, zukünftige Richtungen im Erwachsenenalter angebahnt (vgl. dazu auch Hurrelmann, 2007, S. 24 f.). Die beweglich gewordenen verinnerlichten Erfahrungen, psychischen Strukturierungen und Beziehungsmuster aus der Kindheit werden hierbei neu arrangiert (King & Koller, 2006). Die Entwicklung des Selbst- und Weltverhältnisses gewinnt an Flexibilität und Gestaltungsspielraum und kann im Anschluss an die Kindheit eine neue Richtung finden. Daher erscheint mir für die Klärung pädagogischer Perspektiven im Leistungssport eine Untersuchung des Jugendalters als sinnvoll.

Meinen Blick auf das Themenfeld ‚Pädagogik im Leistungssport‘ habe ich mithilfe der Aussagen von Britta Steffen im Interview skizziert. Meine Fragen legen beschreibende und deutende Untersuchungen individueller Erfahrungen von jugendlichen Spitzensportlern nahe⁵. Diese zeichnen sich durch einen Fokus auf subjektive Bedeutungszuschreibungen und eine theoretische Offenheit im Forschungsprozess aus. Dieses Herangehen ist daher nicht unabhängig von der Person des Forschers.

⁴ Die Lebensphase Jugend wird hier unter Rückgriff auf Hurrelmann (2007) als Lebensabschnitt verstanden, der die Entwicklungsphasen Pubertät und Adoleszenz umfasst.

⁵ Sämtliche Orte und Namen von fremden Personen sind in meiner Arbeit geändert.



„Es gehört zu den bisherigen Tabus wissenschaftlicher Produktionen, die Person des Produzenten nicht sichtbar werden zu lassen. Gemäß den Regeln des wissenschaftlichen Diskurses strahlt jede Abhandlung möglichst distanzierte Unpersönlichkeit aus. Und doch ist jede Forschungsarbeit ganz eng mit dem Leben ihres Schöpfers verbunden. In ihrer vorgeblichen Neutralität veräußert sich immer auch Subjektivität“ (Rose, 1991, S. 272).

In diesem Sinn argumentiert, zumindest auf methodischer Ebene, auch Richartz (2008a), wenn er die Bedeutung der Beziehungsgestaltung zwischen Wissenschaftler und Forschungsobjekt im Rahmen einer qualitativen Untersuchung diskutiert. Meine Studie zu pädagogischen Perspektiven im Leistungssport ist daher von meiner eigenen Biografie im Leistungssport geprägt. Meine Ausführungen beginnen somit im folgenden Kapitel mit einem kurzen Überblick über meine eigenen, leistungssportlichen Erfahrungen. Auch wenn vermutlich nicht die Einflüsse meiner Biografie auf den Forschungsprozess aufgedeckt werden können, ist die Darstellung meiner Erlebnisse zumindest ein Schritt in diese Richtung.

Um in meiner Untersuchung eine nötige Distanz zu meinen eigenen Eindrücken im Leistungssport herzustellen, habe ich mein Forschungsprojekt mit einer theoriegeleiteten Aufarbeitung der Fragestellungen (Kap. 3) und einer Auseinandersetzung mit dem Stand der Forschung begonnen (Kap. 4). Mit diesen Schritten verortet sich mein Forschungsinteresse im wissenschaftlichen Diskurs. Da die Aufarbeitung der Ergebnisse meiner Studie Zeit gebraucht hat, wird im vierten Kapitel über den Stand der Forschung zum Beginn meines Arbeitsprozesses (2006) hinaus auch die aktuelle Diskussion zur Pädagogik im Leistungssport aufgegriffen. Hier stelle ich den inzwischen aktuell gewordenen Stand der Diskussion dar. Eine Verbindung der aktuellen Forschungstrends mit meinen Untersuchungsergebnissen, die die Sicht jugendlicher Athleten fokussieren, bietet weiterführende Perspektiven.

Die Durchführung meiner Studie erfolgt eigenständig im Rahmen eines Promotionsvorhabens. Für die Auswertung und Diskussion des empirischen Materials kann ich auf vielfältige und ertragreiche Diskussionen und Kolloquien mit Fachkollegen zurückgreifen. Diese Bedingungen führen zu einem pragmatischen Zuschnitt des Rahmens zur Beantwortung meiner Untersuchungsfragen, auf den ich ebenfalls im Methodenkapitel genauer Bezug nehme (Kap. 5).

Auch wenn in meiner Arbeit Methode, Theorie und Interpretation nacheinander folgend dargestellt sind, erfolgt die Aufarbeitung im Forschungsprozess zirkulär (vgl. Kap. 5.4). In einem wechselnden Durchgang durch die Interviews und die theoretischen Bezüge werden ein Verständnis des Einzelfalls und daraus entstehend pädagogische Perspektiven entwickelt. Begleitet wird dieses Vorgehen durch eine reflektierende Rückversicherung mit meinen methodischen Überlegungen. Das hat zur Konsequenz, dass der Prozess des Interpretierens nur bedingt abgebildet werden kann.



Für die Beantwortung meiner Forschungsfragen brauche ich den Blick auf die Erlebnisse und Erfahrungen von jugendlichen Leistungssportlern. Wie diese zu Veränderungen im Selbst- und Weltverhältnis führen können, erläutere ich im sechsten Kapitel. Hier ist die „theoretische Sensibilität“ (vgl. Truschkat, et al., 2005) zum Verständnis der Einzelfälle aufgearbeitet. Auf der Basis von theoretischen Bezügen auf Mead (1934), Blumer (1973), Berger und Luckmann (1966), Goffman (1955) und Honneth (2002) entwickle ich eine Interpretationsgrundlage zur Einzelfallanalyse. Im siebten Kapitel erfolgt schließlich die Aufarbeitung von vier Leistungssportbiografien. In einem kurzen Resümee blicke ich von den Einzelfällen ausgehend auf pädagogische Überlegungen (Kap. 7.5).

Im weiteren Fortgang meiner Arbeit erfolgt eine Auseinandersetzung mit pädagogischen Perspektiven in einem thematisch-kontrastierenden Vergleich der Einzelfälle (Kap. 8). So lässt sich der individuelle Leistungssport abstrahieren und ein Anspruch an die Verallgemeinerung der Ergebnisse einer qualitativen Studie einlösen. Da meine Arbeit hinsichtlich der thematischen Aufarbeitung zum Leistungssport Grenzen haben muss, wähle ich für den kontrastierenden Vergleich die drei zusammenhängenden, zentralen Themen ‚Leistung‘, ‚Bewegungslernen‘ und ‚Anerkennung‘ aus. Weiterführende, pädagogische Perspektiven, die sich aus den Ergebnissen meiner Untersuchung ergeben, lege ich auszugsweise im neunten Kapitel dar. Abschließend blicke ich im Fazit kritisch reflektierend auf meine Untersuchung zurück und fasse grundlegende Erkenntnisse meiner Arbeit zusammen.

2 Biografische Vorerfahrungen

In diesem Kapitel stelle ich, wie einleitend begründet, einen Ausgangspunkt und die subjektive Orientierung meines Erkenntnisinteresses vor dem Hintergrund meiner Erlebnisse und Erfahrungen im Leistungssport⁶ dar.

Begonnen hat meine leistungssportliche Betätigung mit zwölf Jahren in einem Lübecker Schwimmverein. Lübeck lag ungefähr 15 Kilometer von meinem Wohnort entfernt, so dass die Fahrten zum Training durch meine Eltern organisiert wurden. Eigentlich war die Absicht meiner Eltern, meinen Bruder und mich bei der DLRG anzumelden, um uns eine auch sozial bereichernde Betätigung im Freizeitsport zu eröffnen. Insofern stand nicht die Perspektive einer Teilnahme an Wettkämpfen in ihrem Interesse, sondern vielmehr die gemeinschaftlich organisierte Tätigkeit zur Sicherheit im und auf dem Wasser. Vielleicht ist diese Absicht meiner Eltern durch den Kanusport mitbestimmt, den wir in der Familie und im Kanuverein seit meinem achten Lebensjahr ausgeübt haben. Mit dem Kanusport war jedoch keinerlei sys-

⁶ Meine Karriere im Leistungssport ist neben der Auseinandersetzung mit dem Sport auch durch vielerlei weitere Betätigungen in der Schule und Freizeit geprägt, auf die ich allerdings hier aus Kapazitätsgründen nicht eingehen kann.



tematisches Training oder eine Teilnahme an Wettkämpfen verbunden. Hier standen Ausflüge am Wochenende sowie im Sommer einmal wöchentlich ‚badendes Üben‘ am Bootssteg des Kanuvereins auf dem Programm. Bei der beabsichtigten Anmeldung bei der DLRG bereitete das Alter meines jüngeren Bruders Probleme, da er die notwendigen zwölf Jahre noch nicht erreicht hatte. Kurzentschlossen sind wir zu einem Schwimmverein gegangen, der zur gleichen Zeit in der Schwimmhalle Training angeboten hat und kein Mindestalter vorsah. Hier habe ich mich schnell wohlfühlt und nach einem halben Jahr konnten mein Bruder und ich in eine leistungsstärkere Gruppe wechseln. Auch hier hat uns ein sympathischer Trainer aufgenommen und an ein höheres Leistungsniveau herangeführt. Mit steigender Leistung ergab sich die Chance, in eine örtliche, vereinsübergreifende ‚Talentfördergruppe‘ aufgenommen zu werden, die unser Trainer übernehmen sollte. Hier war ich mit anderen erfolgreichen Lübecker Jugendlichen zusammen und konnte regionale und überregionale Wettkämpfe bestreiten. Die Freunde in der Trainingsgruppe waren zum Teil auch meine Mitschüler. Da die ‚Talentfördergruppe‘ allerdings nur bis zum 16. Lebensjahr ausgelegt war, sollte ich in diesem Alter nach der Sommerpause in einer anderen Gruppe weitertrainieren. Die neue Gruppe, eine Trainingsgruppe des Olympiastützpunktes, trainierte zu anderen Zeiten, wodurch die Praxis, von meinen Eltern mit meinem Bruder gemeinsam zum Training gebracht zu werden, problematisch wurde. In der neuen Gruppe habe ich wenig Anschluss an die zumeist älteren Schwimmer und Schwimmerinnen gefunden. Ausschlaggebend für meine Entscheidung, nicht mehr weiter zu schwimmen, war letztlich eine Verletzung an der Schulter, die ich mir bei Beweglichkeitsübungen mit der Trainerin zuzog. Die damit verbundene Trainingspause verstärkte die Desintegration. Im Anschluss an die Genesungszeit, nach drei oder vier Wochen, trat ich den damals schweren Gang zu ihr an, um ihr meinen Entschluss, mit dem Schwimmen aufhören zu wollen, mitzuteilen. Sie bedauerte dies, ohne sich aber um eine Änderung meiner Entscheidung zu bemühen.

Parallel zu diesen Ereignissen hatten mein Bruder und ich im Sommer Anschluss in einem wohnortnahen Kanuverein gefunden, zu dem wir mit dem Rad zehn Minuten unterwegs waren. Mit anderen Jugendlichen waren wir in den Sommerferien auf einer Fahrt über zehn Tage unterwegs gewesen. Dieser Kontakt führte dazu, dass ich mich nach dem Ende im Schwimmverein häufiger mit einem Freund aus dem Kanuverein verabredete und mit ihm paddeln ging. Unsere verwendeten Boote waren Kajak-Einer für Wildwasserrennen, obwohl wir gar kein Wildwasser befahren haben. In dem Kanuverein wurde generell nicht an Wettkämpfen teilgenommen. Diese Boote zeichneten sich für uns lediglich durch ihre allgemeine Praktikabilität aus. Die Häufigkeit des gemeinsamen Paddelns nahm immer weiter zu, so dass wir ungefähr vier Mal wöchentlich trainiert haben. Es fehlte allerdings ein Trainer. Auf dann besuchten regionalen Regatten konnten wir erste Erfolge feiern, so dass die Motivation zum Training auch ohne Trainer erhalten blieb. Im darauf folgenden Jahr kam ein Kontakt zum Landestrainer aus dem erfolgreicheren Hamburg zustande, weil ich bei regionalen Meisterschaften schneller als sein bester Fahrer war und mir



den Titel sicherte. Aus diesem Kontakt ergab sich für mich der Zugang zu besserem Material, da der Landestrainer auch Bootsbauer war. Außerdem konnte ich auf seine Einladung hin an Trainingslehrgängen des benachbarten Bundeslandes teilnehmen. Inzwischen hatte sich mein Bruder ebenfalls dem Wildwasserrennsport angeschlossen, da auch für ihn im Schwimmverein der Wechsel in die Olympiastützpunktgruppe zum Ausstieg geführt hatte. Der Kontakt nach Hamburg intensivierte sich und führte dazu, dass wir den Verein und Verband wechselten. Dennoch blieb unsere Trainingsstätte der heimatnahe Kanuverein, ohne einen Trainer vor Ort zu haben.

Mit dem Landestrainer in Hamburg entwickelte sich ein vertrautes und erfolgreiches Verhältnis. Trotz dieser guten Beziehung gab es einige Bereiche, in denen unsere Ansichten unterschiedlich waren. Daher bot das unbeaufsichtigte Training beim Heimatverein die Chance, nach eigenem Ermessen und eigenen Vorstellungen zu trainieren und Konfrontationen aus dem Weg zu gehen. So konnte der Landestrainer seine Ansichten haben, ohne dass ich zu Hause davon betroffen war. Aus den Informationen zur Trainingsgestaltung filterte ich das heraus, was ich für passend hielt. Dieses Wissen zur Organisation des Trainings wurde zusätzlich durch einen zweiten Hamburger Trainer aus dem Kanurensport ergänzt, mit dem wir in einigen Bereichen zusammenarbeiteten. Die Erfolgserwartungen und die Ergebnisse des Trainierens waren durch entsprechende Testzeiten im Vorfeld realistisch einschätzbar, so dass sich hier Enttäuschungen vor allem für unseren Trainer im Rahmen hielten. Rückblickend sehe ich die Zusammenarbeit mit dem Hamburger Landestrainer als ein vertrautes Verhältnis an, da auch nach Misserfolgen die Förderung von ihm nicht aufgegeben wurde. Es war manchmal schwierig, das Verlangen des Trainers nach Erfolg distanziert wahrzunehmen, ohne sich dabei unter Druck setzen zu lassen. Die räumliche Distanz bot einen kleinen Ausweg, da ich einem direkten Kontakt entgehen konnte, indem ich nicht nach Hamburg fuhr.

Bereits nach einem Jahr, mit 17 Jahren, wurde ich in die Juniorennationalmannschaft berufen und startete bei internationalen Wettkämpfen. Diese steile Karriere motivierte. Lange blieb ich jedoch nicht in der Nationalmannschaft, da mir der Übergang von den Junioren zur offenen Leistungsklasse nicht auf Anhieb gelang. Dennoch wurde ich im Anschluss an das Abitur für die Zeit meines Wehrdienstes in die Sportfördergruppe der Bundeswehr aufgenommen und hatte damit beinahe professionelle Möglichkeiten für ein umfangreiches Training.

Nach dem Jahr in der Bundeswehr habe ich ein Lehramtsstudium in Hamburg unter anderem auch in dem Fach Sportwissenschaft begonnen. Die sieben Jahre des Studierens waren durch einen Wechsel von Kaderzugehörigkeit und Verlust des Kaderstatus geprägt. Zudem waren für mich in dieser Zeit immer wieder andere Lebensentwürfe jenseits des Leistungssports in politischer Hinsicht oder bei der ehrenamtlichen Betätigung im Verein so interessant, dass ich mein leistungsorientiertes Engagement im Kanusport zeitweilig hinterfragte. Manchmal war ich mir sicher, dass mir Leistungssport eine sinnvolle Perspektive bot und es lohnend war,



sich in dieser Richtung zu engagieren. Dann hatte ich wieder große Zweifel, ob die Fokussierung auf diesen Lebenswandel genügend bereicherte. In diese Überlegungen flossen allerdings vielfältige, positive Erlebnisse auf Reisen mit dem Sport ein, so dass sich die Betätigung im Leistungssport nicht nur auf das Trainieren und Wettkämpfen erstreckte, und weitere Erlebnisse an den Wettkampf- und Trainingsorten und mit den Sportkameraden in der Nationalmannschaft hinzukamen. Meine Zeit im Leistungssport war insofern durch immer wiederkehrende Wechsel geprägt, was sich auch darin ausdrückt, dass ich fünfmalig für den Nationalkader nominiert wurde und mich aber auch genauso oft wieder aus ihm verabschieden musste.

Eine bedeutende Erfolgssteigerung gelang mir, nachdem ich mir mit 24 Jahren im Winter beide Arme beim Skifahren gebrochen hatte und eigentlich niemand ernsthafte Erwartungen an meine Leistungen hatte. In dieser Saison konnte ich mich für die Weltmeisterschaften qualifizieren, weil ich im entscheidenden Wettkampf etwas gelassener paddeln konnte als mein Konkurrent, der durch einen Fehler auf der Strecke genug Zeit verlor, so dass ich gewinnen konnte. Im Alter von 27 Jahren gelang es mir dann, international eine Medaille bei den Europameisterschaften in der Mannschaft zu erreichen.

Zum Ende meiner Schulzeit, also mit 18 Jahren, habe ich mich parallel zur eigenen Karriere gemeinsam mit dem Freund aus dem Kanuverein und meinem Bruder um Nachwuchssportler in unserem Heimatverein gekümmert und diese auf der Grundlage unserer Erfahrungen trainiert. Dazu standen uns im Verein sämtliche Möglichkeiten offen, weil Leistungssport bisher im Verein keine Rolle gespielt hatte und unsere Erfolge gern von den anderen Mitgliedern mitgefeiert wurden. Wir konnten somit auf die Unterstützung aus dem Verein bauen, ohne dass uns vereinsinterne Vorschriften oder Traditionen hinderten. Schließlich waren wir als Einzige im Verein im Wettkampfsport erfahren. Unser Engagement führte vielmehr dazu, dass wir auch im Vereinsvorstand Verantwortung übernahmen. Zunächst waren es nur wenige Sportler, die wir betreuten, jedoch wuchs die Gruppe im Laufe der Zeit auf zwölf Kinder an. Diese Größe entsprach im Kanusport bereits einer mittelgroßen Trainingsgruppe, wohingegen unser Verein eher klein war. Die Kinder haben wir zu unseren Wettkämpfen mitgenommen und neben unseren eigenen Rennen betreut. Einige von ihnen haben ebenfalls die Verbindung nach Hamburg gesucht, um die bessere finanzielle Unterstützung zu nutzen. Viele von ihnen sind auf Deutschen Meisterschaften gestartet, einige haben sogar den Weg bis in die Nationalmannschaft geschafft. Diese Betätigung motivierte mich zur Erarbeitung der C-, B- und A-Trainerlizenz. So eröffnete sich mir, neben den eigenen Erfahrungen im Wettkampf, eine andere Perspektive durch die Betreuung des Nachwuchses. Diese habe ich auch auf die Betreuung von Juniorennationalmannschaften ausgeweitet. Die aktive Betreuung der Nachwuchssportler hat allerdings mit dem Ende meines Studiums nachgelassen. Seitdem übernehme ich die Organisation von besonderen Maßnahmen für den Nachwuchs und eine individuelle Trainingsberatung einzelner Spitzenfahrer. Eine tägliche Betreuung auf dem Wasser oder im Verein führe ich



jedoch nicht mehr durch. Für den Deutschen Kanu-Verband bin ich als Referent in der Traineraus- und -fortbildung tätig.

Genauso ambivalent wie mein Erfolg bei Wettkämpfen stellte sich das Verhältnis mit meinem Bruder im Sport dar. Während ich ihm als der Ältere von uns beiden zunächst aufgrund des Alters überlegen war, konnte mich mein Bruder durch größeren Fleiß im Training und geschickteres Beherrschen des Wildwassers überholen. Die damit verbundene Zurückstellung war für mich schwer zu ertragen. Auch wenn mein Bruder und der Trainer diesen Geschwisterwettkampf nicht in den Vordergrund rückten, war es für mich in meiner Rolle als großer Bruder schwer, einen Umgang mit der Situation zu finden, dass der Kleinere besser war. Ein Ausweg ergab sich für mich durch Übernahme von mehr Verantwortung im Training der Nachwuchssportler und im Vereinsvorstand. Durch die damit verbundenen Einblicke aus anderer Perspektive eröffneten sich mir auch in der eigenen Praxis Möglichkeiten, Wettkämpfe mit einem taktisch-geschickteren Vermögen zu bestreiten.

Mit 23 Jahren habe ich zudem begonnen, mit meinem Bruder zusammen in einer fremden Bootsklasse, im Zweier-Kanadier, auf nationalen Wettkämpfen zu starten. Durch unser hohes Leistungsniveau im Kajak-Einer konnten wir die technischen Mängel im Kanadier mithilfe unserer Kondition kompensieren. Die Harmonie im Boot gelang uns ebenfalls gut, da die problematische Bruder-Konkurrenz sich in einem gemeinsamen Projekt auflöste. Im Zweier haben wir mehrfach bei Deutschen Meisterschaften gewonnen. Dieses eröffnete mir ein seit dem Juniorenalter vermisstes Erlebnis des Wettkampfsports wieder: Ich konnte nicht nur besser sein als andere, sondern der Beste von allen.

Mit dem Ende meines Studiums habe ich langsam das Engagement im Training reduziert und dementsprechend auch meine Erfolgsaussichten in Wettkämpfen. Heute trainiere ich zwar regelmäßig, aber vergleichsweise wenig. Außerdem ist der Anspruch an die Trainingswirkung nicht mehr wettkampforientiert. Vielmehr erfreue ich mich daran, durch die Anstrengung im Training einen Ausgleich für die eher bewegungsarme Tätigkeit am Schreibtisch zu finden und meine Beweglichkeit zu fördern. Außerdem macht es mir Freude, den Kontakt zu Freunden in Verbindung mit dem Sport zu pflegen. Neben dem Kanusport haben auch andere Sportarten an Bedeutung für mich gewonnen, die während der Zeit des Leistungssports in den Hintergrund getreten waren.

Resümierend lässt sich festhalten, dass die beschriebene Vielfalt an Erfahrungen im Leistungssport durch das Miterleben von Lebenswegen meiner Freunde und Mannschaftskollegen in der Nationalmannschaft und durch die Betreuung von Kindern und Jugendlichen im Verein und im Verband ergänzt wurde. Die Hintergründe hier noch weiter aufzuarbeiten würde den Rahmen der Arbeit sprengen und vom Thema wegführen. Abschließend möchte ich jedoch zwei Aspekte andeuten, in denen sich zeigt, wie meine Erfahrungen das Forschungsprojekt mitbestimmt und sich darin weiterentwickelt haben:



Ein Aspekt ist, dass sich die verbreitete Reduktion eines Wettkampfs auf Sieg oder Niederlage für mich wesentlich differenzierter und vielfältiger dargestellt hat, als auf den ersten Blick zu vermuten wäre. Meine Erfahrungen haben mir gezeigt, dass neben dem Fokus auf den Sieg eine bedeutsame Relation zwischen Platzierung im Wettkampf und Leistungsfähigkeit der Konkurrenz besteht. Da die Konkurrenz aber unabhängig von der eigenen Leistungsentwicklung ist, sagt eine gewonnene Meisterschaft, auch wenn sie öffentlich anders wahrgenommen wird, über die Leistungsfähigkeit und damit auch über die mit der Leistung verbundene Biografie wenig. Zudem ist mir und anderen aktiven Athleten nach einigen Jahren im Leistungssport die Relation von Sieg und Konkurrenzdruck deutlich geworden und hat unsere Haltung im Wettkampf und gegenüber den Förderstrukturen im Leistungssport wesentlich beeinflusst. Berechtigterweise liegt in der Arbeit des Trainers mit dem Athleten große Aufmerksamkeit auf dem individuellen Fortschritt der Leistung unabhängig von der Platzierung im Wettkampf. Außerhalb, in der Förderstruktur und der medialen Darstellung des Leistungssports, wird diese jedoch so gut wie gar nicht wahrgenommen. Hier zählen nur die Platzierungen.

Ein weiterer Aspekt steckt für mich in meiner Auseinandersetzung mit meinem Hamburger Trainer. Hier finden sich unbeabsichtigte Impulse zur Entwicklung meiner Selbstbestimmung im Leistungssport. Grundlegend war ich durch die gemeinsame Sache mit meinem Trainer verbunden. Meine wechselnden Motive, die Zweifel an der Bedeutung des Engagements im Leistungssport und die Differenzen zwischen dem Trainer und mir waren jedoch Anlass zum Durchdenken und letztlich auch Verwirklichen eigener Lebensentwürfe. Im konkreten Moment wirkte die Auseinandersetzung mit dem Trainer als Belastung, im Nachhinein erscheint mir die gegenseitige Abhängigkeit aber auch als ein Auftrag zur Umsetzung und Verantwortung eigener Interessen. Diesen Auftrag zu entdecken und als Chance zu sehen, fiel mir als Athlet nicht leicht. Im Rückblick und vor dem Hintergrund der Analysen in meiner Untersuchung sehe ich jedoch in meiner Biografie diese Möglichkeit zumindest ansatzweise.

3 Aufarbeitung der Untersuchungsfragen

Die einleitend aufgeworfene, plakative Frage: „Sollen Kinder und Jugendliche Leistungssport betreiben?“ habe ich auf folgende Untersuchungsfragen heruntergebrochen (vgl. Kap. 1):

1. Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Erlebnissen und Erfahrungen von Jugendlichen im Leistungssport für die Entwicklung ihres Selbst- und Weltverhältnisses?
2. Sind diese Konsequenzen aus pädagogischer Perspektive wünschenswert bzw. wie können diese Konsequenzen mit einem pädagogischen Blick beurteilt werden?



Der Blick auf den individuellen und kreativen Umgang mit den Ansprüchen und Herausforderungen im Leistungssport soll dabei so wenig wie möglich durch vorgegebene theoretische Konzepte eingeschränkt werden, da sonst an die Stelle von individuellen Problemlösungen vorgefertigte Begrifflichkeiten gesetzt werden. Insofern stelle ich in diesem Kapitel Überlegungen zum individuellen Selbst- und Weltverhältnis sowie zu den Zusammenhängen von Institutionen, Bedingungen und beteiligten Personen im Sinne eines heuristischen Ausgangspunktes dar.⁷

Die aufgeworfenen Untersuchungsfragen betreffen unterschiedliche Dimensionen: Einerseits ist die Frage nach individuellen Erfahrungen und Erlebnissen im Leistungssport gestellt. Andererseits gilt es, diese zu systematisieren und auf eine pädagogische Perspektive zu beziehen. Meine Untersuchungsstrategie muss demzufolge eine individuelle Perspektive berücksichtigen und Bezug auf einen allgemeinen Bildungsanspruch finden. Die Grundlagen dieses Zusammenhangs lege ich im Folgenden dar.

Es kann davon ausgegangen werden, dass Leistungssport über einen gesellschaftlich geteilten Sinn verfügt und damit das Handeln der Beteiligten orientiert. Diese Orientierung wird jedoch nicht von jedem Athleten in der gleichen Form interpretiert. Daher finden sich im Leistungssport neben dem geteilten und gesellschaftlich anerkannten Sinn individuelle Bedeutungen. Beide Dimensionen verbinden sich im Einzelfall. Individuelle Erlebnisse und Erfahrungen münden nach wissenssoziologischen Vorstellungen von Berger und Luckmann (1966) und den Prämissen des symbolischen Interaktionismus (Blumer, 1973; Mead, 1934) in eine eigene „Wirklichkeit“. Sie ist durch die Gepflogenheiten der Gesellschaft, den individuellen Lebenslauf und das Gestaltungsvermögen des Einzelnen gekennzeichnet und durch den Einzelnen konstruiert⁸.

„Im soziologischen Sinne ist Wirklichkeit nichts, was für sich bestünde, sondern kann nur gedacht werden als Wirklichkeiten für konkrete Individuen, die in einer bestimmten Gesellschaft leben. Diese Wirklichkeiten werden von dem, was sich in dieser Gesellschaft an Institutionen und Wissen ergeben hat, beeinflusst“ (Abels, 2004, S. 102).

Grundlegend für ein Verständnis von Leistungssport im Einzelfall sind somit die Beziehungen zu den anderen beteiligten Menschen, die Repräsentanz eines allgemein geteilten Sinns im Leistungssport und individuelle Bedeutungen. Mit Israel kann von einer Relationalität zwischen Welt und Subjekt gesprochen werden (1979, S. 33 f.): Durch sein Handeln übernimmt der Sportler Bedeutungen aus dem Leistungssport, gestaltet ihn aber auf der anderen Seite auch mit. Verbindungsstück zwischen gesellschaftlicher und individueller Dimension sind nach Blumer die Be-

⁷ Vertiefende, theoretische Grundlagen zur Auswertung meiner Untersuchung führe ich im sechsten Kapitel aus.

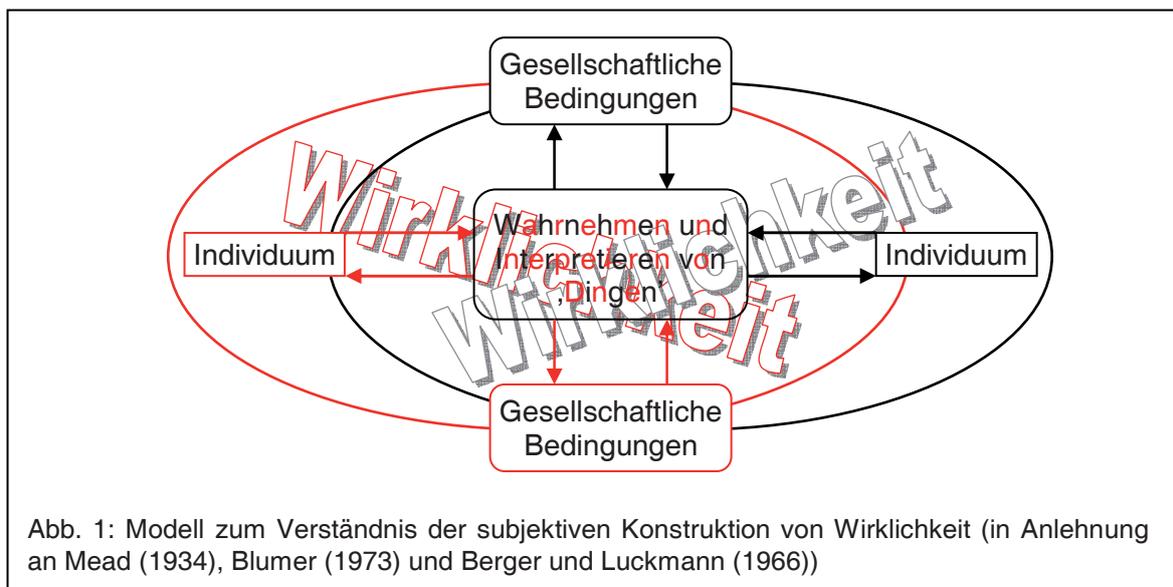
⁸ Der Begriff ‚Konstruktion von Wirklichkeit‘ oder ‚subjektive Konstruktion von Wirklichkeit‘ ist ein zentraler Begriff meiner Arbeit. Er bezieht sich auf die Ausführungen von Berger und Luckmann (1966). Ihre Überlegungen ergänze ich in diesem und im sechsten Kapitel.



deutungen der „Dinge“, auf die sich die Interaktionen beziehen (1973). Er nennt dafür drei Prämissen:

„Die erste Prämisse besagt, dass Menschen ‚Dingen‘ gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese ‚Dinge‘ für sie besitzen. Unter ‚Dingen‘ wird hier alles gefasst, was der Mensch in seiner Welt wahrzunehmen vermag – physische Gegenstände, wie Bäume oder Stühle; andere Menschen, wie eine Mutter oder einen Verkäufer; Kategorien von Menschen, wie Freunde oder Feinde; Institutionen, wie eine Schule oder eine Regierung; Leitideale, wie individuelle Unabhängigkeit oder Ehrlichkeit; Handlungen anderer Personen, wie ihre Befehle oder Wünsche; und solche Situationen, wie sie dem Individuum in seinem alltäglichen Leben begegnen. Die zweite Prämisse besagt, dass die Bedeutung solcher ‚Dinge‘ aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet ist oder aus ihr entsteht. Die dritte Prämisse besagt, dass diese Bedeutungen in einem interpretativen Prozess, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden ‚Dingen‘ benutzt, gehandhabt und abgeändert werden“ (Blumer, 1973, S. 81).

Diese drei Prämissen nennen eine grundlegende Funktion von Interaktionen: Erst die Bezugnahme auf andere mithilfe der Bedeutungen der ‚Dinge‘ sichert die Stabilität der eigenen Bedeutungszuschreibung. Bedeutungen, die sozial nicht geteilt werden, müssen so lange verändert werden, bis sie in den sozialen Kontext passen. Dabei verändert sich allerdings auch der soziale Kontext, weil im Prozess des Validierens auch die Bedeutungen der anderen ergriffen werden, die an der Interaktion beteiligt sind. Daher ist der bei Blumer (ebd.) beschriebene Vorgang nicht als eine Anpassung des Einzelnen im Sinne einer ergebnisfixierten Wirkungskette zu verstehen, sondern als ein sich wechselseitig stabilisierendes Geschehen, in dem jeder Aktion eine Reaktion eines anderen folgt, auf die dann wiederum reagiert wird. Der Begriff „Dialektik“⁹ bietet hier eine passende Vorstellung des Prozesses (Israel, 1979, S. 201 ff.). Im interaktiven Geschehen konstruieren sich die Beteiligten ihre „subjektiven Wirklichkeiten“, die auf der Basis der Interaktionen zueinander passen, eine Tendenz zur Stabilität haben, aber dennoch nicht identisch sind.



⁹ Die Dialektik in diesem Prozess wird in Kapitel sechs vertiefend aufgearbeitet.



Abbildung eins stellt das beschriebene Verständnis zur subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit dar. Im Folgenden greife ich vier Merkmale auf und erläutere vor dem Hintergrund der Überlegungen von Mead (1934), Blumer (1973) und Berger und Luckmann (1966) die Zusammenhänge aus verschiedenen Perspektiven. Auf diesem Weg findet eine Annäherung an die Komplexität dieses Verständnisses statt, eine weiterführende Aufarbeitung erfolgt im sechsten Kapitel meiner Arbeit:

1. Individuen (in der Abbildung schwarz und rot unterschieden) handeln aufgrund der Wahrnehmung und Interpretation von ‚Dingen‘ in sozialen Interaktionen (mittlere, horizontale Schiene). Eine ‚Validierung‘ ihrer Interpretationen erfolgt wechselseitig: In Interaktionen verweisen sie gegenseitig auf ihre Bedeutung der ‚Dinge‘. Das interaktionistische Grundverständnis verweist auf eine Reziprozität des Handelns (mittlerer schwarz-roter Kasten), da in dem fortlaufenden sozialen Diskurs über die Bedeutung der ‚Dinge‘ die Intentionalität des Handelns eingebracht und auf die Interaktionen der anderen Bezug genommen wird. Damit verbunden ist die Suche nach einer Konstanz oder zumindest Kohärenz der eigenen Bedeutungen in der subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit.
2. Mit dem individuellen Zugang zu den ‚Dingen‘ und ihrer sozialen Validierung findet eine Auseinandersetzung des Individuums mit gesellschaftlichen Bedingungen statt (roter und schwarzer Kasten in der Vertikalen). Gesellschaftliche Bedingungen zeigen sich beispielsweise in Institutionen, Werten, Traditionen und organisatorischen Strukturen. Hier sind bereits sozial validierte Bedeutungen von den beteiligten Individuen hinterlegt. Daher sind gesellschaftliche Bedingungen relativ stabil. Die Auseinandersetzung des einzelnen Individuums mit den gesellschaftlichen Bedingungen, wiederum im Sinne eines dialektischen Vorgangs, kann zur Bestätigung und Festigung der gesellschaftlichen Strukturen führen oder aber auch diese verändern.
3. Individuen entwerfen im Wechselspiel mit anderen Individuen für sich einen Zusammenhang von Bedeutungen der ‚Dinge‘ und gesellschaftlichen Bedingungen. Dieser Entwurf kann als subjektive Wirklichkeit bezeichnet werden. Sie spannt sich gleich einer Ebene im Interaktionsrahmen auf (ovaler Kreis). Im interindividuellen Vergleich unterscheiden sich diese Wirklichkeiten, da die Ebene individuelle, veränderliche Facetten aufweist. Daraus ergibt sich, dass die Überlagerungen von Wirklichkeiten individuelle Konturen haben (rote und schwarze Färbung der ovalen Kreise). Hierbei treten sowohl sich deckende Flächen auf, die zur sozialen Verankerung des Individuums führen, als auch individuelle Bereiche, durch die sich der Einzelne von anderen abhebt.
4. Die individuelle Herausforderung in der Auseinandersetzung mit den implementierten Bedeutungen gesellschaftlicher Bedingungen besteht darin, subjektive Bedeutungszuschreibungen neben den sozial bereits geteilten Bedeutungen zu etablieren. Beispielsweise ist es im Leistungssport in involvierten Kreisen üblich, alternativ zum „Sieg-Niederlage-Code“ (Bette & Schimank, 2006, S. 37) die individuelle Leistungsentwicklung oder die Konkurrenzsituation zur Beurteilung des



Ergebnisses heranzuziehen. Während der „Sieg-Niederlage-Code“ (ebd.) gesellschaftlich allgemein bekannt ist, haben die anderen Perspektiven nur im Kreis erfahrener Leistungssportler eine verankerte Bedeutung. Außerhalb dieser Gruppe wird diesem ‚Ding‘ nur selten Bedeutung beigemessen, weil die nötige „Relationalität“ nicht vorhanden ist (Israel, 1979). Vor diesem Hintergrund bieten neue Erfahrungen und Einblicke in unbekannte Welten eine Gelegenheit, die subjektive Konstruktion von Wirklichkeit kritisch zu prüfen und ggf. auch aus den biografischen Spuren herauszutreten.

Diesen Merkmalen zufolge erwerben jugendliche Athleten im Leistungssport eine Vorstellung von dem, was Leistungssport für sie bedeutet. Da diese Bedeutungen aber nicht beständig fixiert sind, werden sie in Auseinandersetzungen mit anderen und mit sich selbst bestätigt oder verändert. Die Konstruktion von Leistungssport erfolgt durch das Individuum in einem Prozess von Interaktionen. Es gibt aus Sicht der Athleten nicht *den* Leistungssport. Vielmehr bedeutet Leistungssport jedem etwas anderes. Es gibt größere, sozial geteilte Schnittmengen der ‚Wirklichkeitsebenen‘ (vgl. Abb. 1). Diese finden sich beispielsweise in institutionalisierten Strukturen und in organisierten Gruppen. Das, was für den einzelnen Beteiligten aber in seiner subjektiven Wirklichkeit relevant wird, konstruiert *den* Leistungssport als *seinen* Leistungssport. Eine pädagogische Norm zur Beurteilung von Erlebnissen und Erfahrungen etwas anderes. Es gibt größere, sozial geteilte Schnittmengen der ‚Wirklichkeitsebenen‘ (vgl. Abb. 1). Diese finden sich beispielsweise in institutionalisierten Strukturen und in organisierten Gruppen. Das, was für den einzelnen Beteiligten aber in seiner subjektiven Wirklichkeit relevant wird, konstruiert *den* Leistungssport als *seinen* Leistungssport. Eine pädagogische Norm zur Beurteilung von Erlebnissen und Erfahrungen kann daher sinnvoll an einem Verständnis der subjektiven Konstruktionen ansetzen. Vor diesem Hintergrund wird die in der ersten Forschungsfrage¹⁰ angesprochene Entwicklung des Selbst- und Weltverhältnisses als Rekonstruktion des subjektiven Leistungssports in Erfahrung gebracht. Wünschenswert wäre dabei, Auskünfte über eine Entwicklung im Laufe der Zeit zu erhalten¹¹

Hinsichtlich der Untersuchungsstrategie ergibt sich daraus eine Zweigliederung meines Vorgehens, deren Ergebnisse sich in den Kapiteln sieben und acht meiner Arbeit wiederfinden: In einem ersten Schritt müssen die Einzelfälle in ihrer eigenen „Erzeugungslogik“¹² (Bude, 1984) verstanden werden, um die subjektiven Konstruk-

¹⁰ Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Erlebnissen und Erfahrungen von Jugendlichen im Leistungssport für die Entwicklung ihres Selbst- und Weltverhältnisses?

¹¹ Dieser Blickwinkel wird in meiner Untersuchung lediglich auf der Grundlage einer Rekonstruktion der subjektiven Sicht auf die eigene Entwicklung möglich sein.

¹² Mit dem für meine Arbeit zentralen Begriff der „Erzeugungslogik“ ist immer ein Rückbezug auf Bude (1984) verbunden. Mit ihm ist ein logischer Zusammenhang von Auswahlentscheidungen bei der Gestaltung von Lebensentwürfen gemeint. In der ‚Erzeugungslogik‘ wird angenommen, dass ein Lebenslauf keine zufällige Aneinanderreihung von Ereignissen und Erlebnissen ist, sondern einem nachvollziehbaren Verlauf folgt. Diese Logik ist weder mental präsent noch im Unterbewusstsein verborgen, sie ergibt individuell einzigartige



tionen nachvollziehen zu können. Dann können in einem zweiten Schritt Einzelfälle miteinander verglichen und Bezüge auf pädagogische Kriterien gesucht werden. Die pädagogische Norm wird so durch den Fallbezug mit dem Leistungssport verbunden. In meiner Arbeit gehe ich also von einer individuenzentrierten und nicht von einer sachorientierten Perspektive der Bildungswirksamkeit von Leistungssport aus.

4 Stand der Forschung

Die Aufarbeitung des Forschungsstandes in meiner Untersuchung erfolgte in vier Schritten:

(1) Zum Beginn des Forschungsprozesses (2006) habe ich die Literaturangaben von einschlägigen Werken zur Pädagogik im Leistungssport (z. B.: Brettschneider & Richartz, 1996; Dausgs et al., 1998; Heim 2002; Prohl & Lange, 2004) durchgesehen und auf der Grundlage der erhaltenen Autoren- und Quellenangaben eine umfangreiche Recherche in Bibliothekskatalogen und in aktuellen Zeitschriften unternommen. Weiterhin habe ich Arbeiten zu den Schlagworten ‚Pädagogik‘, ‚Leistungssport‘ und ‚Jugendliche‘ in der Datenbank und den Jahrbüchern des Bundesinstituts für Sportwissenschaft durchgesehen. Dieses Vorgehen erfasste eine große Sammlung von Werken, die zumindest dem Titel oder dem Publikationsorgan nach mit pädagogischen Themen im Leistungssport in Verbindung stehen. Eine Ordnung nach Erscheinungsjahren vermittelte einen Überblick über die Präsenz des Themenfeldes im wissenschaftlichen Diskurs. Eine Zusammenfassung nach thematischen Schwerpunkten eröffnete Einblicke in die Verortung des Forschungsinteresses in den Theoriefeldern der Bewegungs- und Sportwissenschaft. Es ließen sich hier trainingswissenschaftliche Fokussierungen im Nachwuchsleistungssport, politische, soziologische, psychologische und pädagogische Perspektiven und Lebenslaufanalysen unterscheiden. Auf diesem Weg entstand ein globaler Überblick zum Forschungsstand.

(2) Bei einer genaueren Durchsicht der Werke wurde deutlich, dass im Bereich der pädagogischen Perspektiven wenige Werke vorliegen und diese nur bedingt einen direkten Bezug auf pädagogische Theorie aufweisen. Parallel dazu konnte ich in eine Sammlung von zum Teil unveröffentlichten Dokumenten des Hamburger Arbeitskreises Sportpädagogik aus den 80er Jahren Einsicht nehmen, wodurch mir die Standpunkte aus den Anfängen der Debatte um pädagogische Orientierungen im Leistungssport besonders anschaulich wurden. Darauf gehe ich im ersten Abschnitt dieses Kapitels noch näher ein (Kap. 4.1).

Ergebnisse des Lebenslaufs. Diese können nach Ansicht von Bude und dementsprechend in meiner Arbeit für einen Einzelfall herausgearbeitet werden. Eine ausführliche Aufarbeitung des Begriffs erfolgt in Kapitel 5.4.1.



(3) In der weiteren Aufarbeitung des Forschungsstandes habe ich Bezüge auf meine Untersuchungsfragen gesucht (vgl. Kap. 3). Relevante Arbeiten wurden so ausgewählt, dass sie einerseits das biografische Interesse meiner Arbeit aufgreifen und andererseits Hinweise zur weiteren Konkretisierung meiner Untersuchungsstrategie liefern. Die Anschlussmöglichkeiten meiner Untersuchung für pädagogische Perspektiven aus dem wissenschaftlichen Diskurs erläutere ich im zweiten Abschnitt dieses Kapitels (Kap. 4.2).

(4) Ein vierter Schritt in der Auseinandersetzung mit Werken zum Thema fiel in die Zeit zwischen dem Ende meiner Untersuchung und dem Termin der Fertigstellung meiner Arbeit. Die Werke dieses dreijährigen Zeitraums greife ich im Ausblick dieses Kapitels auf, auch wenn sie den Forschungsprozess nicht direkt beeinflusst haben. Sie ermöglichen jedoch eine Einordnung meiner Forschungsergebnisse in die aktuelle Diskussion. Interessant ist bereits an dieser Stelle, dass die Forschungsarbeiten im letzten Arbeitsschritt anders als zuvor größtenteils durch das Bundesinstitut für Sportwissenschaft gefördert wurden. Dieses kann als Zeichen eines verstärkten Interesses der Bewegungs- und Sportwissenschaft an pädagogischen Themen im Leistungssport interpretiert werden. Mögliche Gründe für diese Entwicklung sind ebenfalls in meiner Darstellung des Diskussionsstands zu finden.

4.1 Zum Stand der Diskussion

In Studien zu pädagogischen Perspektiven im Leistungssport wird häufig auf eine typische Literaturlage hingewiesen: Rose (1987, S. 51 f.), Lüsebrink (1996, S. 3 ff.), Heim (2002, S. 7 ff.) und Prohl und Lange (2004, S. 7) nennen in ihren Arbeiten eine Vielzahl von Beiträgen aus den 70er und 80er Jahren, die eine systematische Aufarbeitung der Problematik von pädagogischen Bemühungen im Leistungssport nahelegen. Dabei wird hervorgehoben, dass die Diskussion in dieser Zeit kontrovers verläuft, diametrale Positionen ohne gegenseitigen Bezug offenbart und keine ausreichende Fundierung durch empirische Untersuchungen findet. Einige der in diesem Zusammenhang entstandenen Arbeiten begrüßen den Leistungssport für Kinder und Jugendliche aufgrund seiner entwicklungsfördernden Möglichkeiten, andere lehnen ihn ab und vertreten die Überzeugung, dass Leistungssport für Kinder neben gesundheitlichen auch nicht zu rechtfertigende psychische Schwierigkeiten aufwerfe (vgl. Gabler, 1984). Wesentlich für die Diskussion in den 80er Jahren ist aber auch, und dieser Gedanke wird bisher wenig beachtet, dass die kritischen Stimmen einen gesellschaftspolitischen Bezug aufweisen: Aufgrund des Erfolges einer 15-jährigen Athletin aus der Sowjetunion (Olga Bischerowa) bei den Kunstturnweltmeisterschaften 1981 rückte die Frage nach einer Verantwortung für die Athleten im Leistungssport in die gesellschaftliche Aufmerksamkeit. Hierbei standen das Alter und die Trainingsbelastung der Heranwachsenden im kritischen Fokus. Dies führte zu einer Debatte, die in erster Linie gar keine wissenschaftliche



Problemstellung verfolgt: Es sind zunächst die kritischen Haltungen von Pädagogen gegenüber einer unhinterfragten, tradierten Praxis des Umgangs mit Kindern und Jugendlichen, die in den Praktiken des Leistungssports Probleme vermuten und diese zum Teil auch polemisch thematisieren (Funke, 1983, Hamburger-Arbeitskreis-Sportpädagogik, 1983). Dass aus dieser kritischen Haltung ein Erkenntnisinteresse der Sport- und Bewegungswissenschaft erwächst, liegt an der allmählichen Transformation der öffentlichen Debatte in einen wissenschaftlichen Diskurs. Der problematisierende Gedankengang kann folgendermaßen zusammengefasst werden: Die vorherrschende Orientierung im Sportsystem gibt eine best-practice Trainingslehre vor, die von erfolgreichen Trainern tradiert und nur in Teilen nachträglich pädagogisch begründet wird (vgl. Adam, 1978; Friedrich, o. J.). Legitimiert werden die Mittel und Methoden durch den Erfolg der Sportler oder eine erziehungsphilosophische Plausibilität. Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung erfolgt nicht. Wegen einer einseitigen Ausrichtung des organisierten Sportsystems auf gute Platzierungen (Bette & Schimank, 2006) ist das best-practice-Vorgehen durch Erfolg im Wettkampf begründet und verstellt sich einem Zugang für Argumente jenseits des Erfolgsprinzips. Mit dem Eintritt der kritischen Stimmen in die Öffentlichkeit gewinnt die Problematik dieser Praxis an gesellschaftlicher Relevanz, so dass Leistungssport auch zunehmend mit einem pädagogischen Hintergrund wissenschaftlich untersucht wird. Gabler (1984) bringt dieses in einem abschließenden Resümee des Streitgesprächs von Friedrich und Funke im Rahmen eines Kongresses auf den Punkt:

„Ich meine, dass zwei prinzipielle Fragen offen geblieben sind: erstens, welches Bild haben wir vom Gegenstand Sport und was verstehen wir unter Training, und zweitens, welches Bild haben wir - und ich meine, es ist ein subjektives Bild, weil es keine generellen Aussagen geben kann - von der Person des Kindes“ (Gabler, 1984, S. 21).

Nach dieser Eröffnung des wissenschaftlichen Diskurses in den 80er Jahren greifen empirische Untersuchungen die Debatte methodisch und inhaltlich auf, basieren allerdings auf relativ uneinheitlichen theoretischen Grundlagen. Viele Arbeiten sind Qualifikationsarbeiten, so dass die Wahl der theoretischen Bezugsthemen mit der Verortung des Wissenschaftlers im Kreis der betreuenden Kollegen zusammenhängt. Zumeist liegt darüber hinaus ein biografischer Bezug des Forschenden zum Leistungssport vor¹³.

„Fragestellungen erwachsen nicht aus dem Nichts. Sie haben häufig ihren Ursprung in der persönlichen Biografie des Forschers und in seinem sozialen Umfeld“ (Flick, 2004, S. 78).

Zum Beginn meines Forschungsprozesses liegen zum Themenfeld Pädagogik im Leistungssport neben den bereits aufgeführten Arbeiten weitere, empirische Untersuchungen vor (z. B.: Abraham, 1986; Kyung-Won, 1995; Prohl & Elflein, 1996; Richartz & Brettscheider, 1996; Baur, 1998; Richartz, 2000; Bona, 2001; Emrich, et al., 2001; Fessler, 2001; Hackfort, 2001; Wippert, 2003; Süßenbach, 2004; Pad-

¹³ Meine Arbeit reiht sich zumindest dementsprechend in diese Tradition ein.



berg, 2006). Sie rekurren in den theoretischen Bezügen insbesondere auf soziologische oder psychologische Grundlagen. Hinsichtlich der Interpretation der Untersuchungsergebnisse findet jedoch eine Verbindung zu pädagogischen Überlegungen in vielen Arbeiten nicht mehr theoretisch fundiert statt. Die Untersuchungen können somit in erster Linie dazu dienen, ein weiterführendes Verständnis von Talententwicklung im Leistungssport neben der dominierenden Trainingswissenschaft zu platzieren. Eine Ausnahme bilden die Arbeiten von Prohl und Elflein (1996), die ihre Vorstellungen zur Talentförderung auch mit pädagogischen Überlegungen verbinden, sowie von Richartz (2000), der durch seinen heuristischen Bezugsrahmen Anchlüsse für pädagogische Perspektiven möglich macht (vgl. Kap. 4.2).

Neben empirischen Arbeiten sind auch normativ-theoretische Versuche unternommen worden, um Leistungssport mit einem pädagogischen Blick zu erfassen und didaktische und methodische Handlungsempfehlungen zu erarbeiten. Aus der Trainingspraxis heraus sind von Adam (1976) und Lenk (1979) Ansichten und Empfehlungen aufgearbeitet worden, die in Verbindung mit philosophischen Überlegungen einer Pädagogik der Trainingspraxis nahekommen (Lenk, 1976). Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist die Annahme einer Leistungsgesellschaft und eines dementsprechenden Bildungspotenzials von Leistungssport. Sämtliche Überlegungen in dieser Tradition setzen das Prinzip der „pädagogischen Transformation gesellschaftlicher Einflüsse in pädagogisch-legitime Einflüsse“ (Benner, 2001, S. 105) nur in einer Hinsicht um: Regulative Prinzipien im Leistungssport werden direkt in die pädagogische Praxis übertragen, wodurch eine affirmative, unkritische Interpretation von Erfahrungen und Erlebnissen jugendlicher Athleten zugrunde gelegt wird.

Die Überlegungen von Lenk (1979) und Adam (1976; 1978) sind in der Folge der Debatte in den 80er Jahren in konzeptionellen Entwürfen des Deutschen Sportbundes (DSB, 1997), in ethischen Auslegungen (Meinberg, 2001) und in pädagogischen Empfehlungen (Kurz, 1988) weitergeführt worden. Problematisch an diesen Bemühungen ist die Vermittlung zwischen „pädagogischem Denken“ auf der Grundlage ethisch-moralisch abgeleiteter Prinzipien und „pädagogischem Handeln“ in der Leistungssport-Praxis (Gerspach, 2000). Dies zeigt sich in jüngerer Vergangenheit beispielhaft: Im Zusammenhang mit den Olympischen Spielen 2008 in China sind Differenzen zwischen der olympischen Charta, die auch durch die teilnehmenden Sportler repräsentiert und vertreten werden soll, und den Menschenrechtsverletzungen bzw. der Meinungs- und Pressefreiheit im Austragungsland offenkundig geworden. Seitens des DOSBs und IOCs ist diesbezüglich kein Standpunkt eingenommen worden, die Flucht aus der Begründungsnot zur Verortung der Olympischen Spiele in einer Gesellschaft, die den ethischen Standards der eigenen Charta nicht entspricht, endete mit dem Verweis auf den „mündigen Athleten“, der selbst entscheiden solle, ob er teilnehmen möchte oder nicht (vgl. Schultz & Vukovic, 2008). Der Verweis wird hier als selbsterklärend angenommen. Dass mit dem Begriff des „mündigen Athleten“ also pädagogisches Denken und Handeln im Leistungssport verbunden wird, kann bezweifelt werden. Er wird immer dann herange-



zogen, wenn Differenzen zwischen Anspruch und Realität auftreten, wodurch dieser Begriff zur Leerformel verkommt.

In einem Studienbrief zu den pädagogischen Grundlagen des Trainings (Kurz, 1988) wird die für pädagogisches Handeln zentrale Frage nach dem warum und wie lediglich auf der Grundlage einer bereits im Leistungssport implementierten Argumentationslogik beantwortet. Die Anerkennung dessen, was Jugendliche noch nicht sind, aber sein können (vgl. Benner, 2001, S. 90 f.), findet hier vor dem Hintergrund der etablierten Praxis statt: Der Wettkampferfolg ist das entscheidende Kriterium. Weiterführende, auch kritische Perspektiven, wie beispielsweise bei Prohl aufgeworfen (2004, S. 32; siehe im Folgenden), kommen nicht in Betracht. Kurz Konsequenzen pädagogischen Handelns münden in einen Forderungs- und Aufgabenkatalog am Ende des Studienbriefes: „Statt einer Zusammenfassung: Der mündige Athlet und sein Trainer“ (Kurz, 1988, S. 119 ff.). Auch hier wird der „mündige Athlet“ stellvertretend für normative Ansprüche aus pädagogischer Perspektive verwendet. Kurz' Katalog kann zwar im Sinne einer Bildvorstellung für die Bildung des Sportlers verstanden werden, er steht jedoch in einem ungeklärten Verhältnis zur individuellen Trainings- und Wettkampfpraxis und findet sein abruptes Ende, wenn Jugendliche ihre Karriere im Leistungssport hinterfragen oder beenden.

Der Versuch, über normativ-theoretische Überlegungen pädagogische Ansprüche an den Leistungssport heranzutragen, wird derzeit insbesondere durch ein Werk repräsentiert: Prohl und Lange haben mit Kollegen ein Buch zur „Pädagogik des Leistungssports“ herausgegeben (2004). Insbesondere der Beitrag von Prohl in diesem Band stellt deutlich die Verbindung zwischen Praxis und Bildungsanspruch her. Mit Bezug auf sport- und bewegungspädagogischen Orientierungen von Grupe (2000) und Meinberg (2001) überwindet Prohl die in der Leistungssport-Praxis vertorteten Begründungszusammenhänge pädagogischen Handelns und entwirft ein idealisiertes Leistungssportverständnis (2004, S. 11 ff.). Dieses befragt er exemplarisch mit Blick auf das Sportspiel auf ein mögliches Bildungspotenzial und entwickelt anstelle des „mündigen Athleten“ das Bild eines „mündigen Ästheten“ (vgl. Prohl, 2004, S. 32). Im Leistungssport solle, durch einen Bezug auf Benner (2001) begründet, die Selbstbestimmung des Athleten Berücksichtigung finden. Es sollten ihm entsprechende Maßstäbe zur Wertschätzung von Erfahrungsqualitäten insbesondere im Leistungssport vermittelt werden (Prohl, 2004, S. 34). Anhand eines Beispiels aus einer Interviewstudie, in der eine Eisschnellläuferin zu Wort kommt, zeigt er, wie sich dieses Bildungspotenzial real konkretisiert. Die Sportlerin spricht von der Beziehung zum Trainer, von der Erfahrung einer Exklusivität, durch die sie sich von anderen unterscheiden kann, von dem Übergang der Fremd- in eine Selbstaufforderung mithilfe einer Selbstdisziplinierung¹⁴ und beschreibt, wie sie hinsichtlich ihrer Zukunftsperspektiven Prioritäten setzt (Prohl, 2004, S. 35 f.). Der Zusammenhang dieser Themen mit leistungssportlichen Erfahrungen, die sich aus

¹⁴ Das Motiv hierfür bleibt allerdings im Unklaren.



den Bewegungssituationen erklären lassen, bleibt allerdings offen, wodurch auch die anvisierte Wertschätzung der Erfahrungsqualitäten im Leistungssport zunächst als abstrakter Begriff stehen bleibt. An diesem Punkt kann meine Arbeit ansetzen, um mit einer empirischen Fundierung auch die Bewegungsleistung und -verarbeitung im Einzelfall in den Blick zu nehmen. Auf diesem Weg ließe sich verdeutlichen, ob und wie die von Prohl (2004) angenommene Selbstbestimmung zu realisieren wäre.

Zusammenfassend zeigt sich der Stand der Forschung bisher zweigleisig: Neben empirischen Untersuchungen, die den Einzelfall auf der Basis pädagogikverwandter Bezugstheorien interpretieren und auf diesem Weg Alternativen zur trainingswissenschaftlich basierten Nachwuchsförderung anbahnen, stehen normative Überlegungen, die Orientierungen zum pädagogischen Handeln im Leistungssport ableiten, ohne dabei jedoch, abgesehen von den Ansätzen bei Prohl (2004), die Verbindung zur Praxis realisieren zu können. Vor diesem Hintergrund ergibt sich der Anspruch in meiner Arbeit, beide Perspektiven miteinander in Verbindung zu bringen. Zu diesem Zweck arbeite ich im Folgenden aus weiteren Arbeiten Erkenntnisse heraus, die für meine Untersuchung sowohl empirisch als auch hinsichtlich der Auswahl von Bezugstheorien orientierend sein können.

4.2 Verbindungen zu meiner Untersuchung

In einem engen, zeitlichen Zusammenhang mit der beschriebenen Diskussion in den 80er Jahren steht eine Forschungsarbeit zur Identitätsproblematik in der Rhythmischen Sportgymnastik von Abraham (1986). Sie wirft in ihrer Studie, allerdings nur implizit, zwei grundlegende Fragen einer pädagogischen Betrachtung von Leistungssport auf:

1. Wird die Persönlichkeit des Sportlers durch die Einflüsse im Leistungssport in einer besonderen Art und Weise geprägt, über die dann anhand von normativen Maßstäben geurteilt werden kann?
2. Finden die Kinder und Jugendlichen im Leistungssport Möglichkeiten, um ihrer Persönlichkeit entsprechende Entwicklungsaufgaben zu entdecken, zu thematisieren und zu bearbeiten, so dass Leistungssport ein pädagogisch nutzbares Entwicklungspotenzial für heranwachsende Menschen bietet?

Beide Fragen haben eine Bedeutung im wissenschaftlichen Diskurs gefunden, bringen jedoch auch Schwierigkeiten mit sich. Bei Abraham steht die erste Frage im Fokus, wirft aber das Problem auf, dass leicht ein linearer oder monokausaler Zusammenhang von Ursache und Wirkung in der Beschreibung der Persönlichkeitsprägung angenommen wird. Dieses deutet auf eine systemorientierte Betrachtung hin, die die Initiative und Kreativität des Einzelnen bei der Verarbeitung seiner Erlebnisse und Erfahrungen nicht oder nur eingeschränkt berücksichtigt. In weite-



ren Forschungsarbeiten ist diese Perspektive sukzessive zurückgetreten und durch ein Verständnis des Athleten als Akteur und Konstrukteur seiner Lebenswelt ersetzt worden (z. B. Lüsebrink, 1996). Dieses findet sich auch in der zweiten Fragestellung bei Abraham wieder. In meiner Untersuchung wird dieser Ansatz durch einen Fokus auf die Erzeugungslogik des Einzelfalls fortgeführt (vgl. Kap. 3).

Hinsichtlich der zweiten Frage findet Abraham zwei Ansätze, die eine individuelle Verarbeitung von Erlebnissen und Erfahrungen im Leistungssport in den Blick nehmen können:

„Das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung durch die Präsentation einer herausragenden Leistung ist bei vielen Gymnastinnen stark ausgeprägt. Man könnte sich hier sicher die Frage stellen, welche frühkindlichen Einflüsse diese Bedürfnisse gebildet haben, für den Rahmen dieser Arbeit erscheint jedoch die Frage bedeutsamer zu sein, durch welche Bedingungen und Vorgänge dieses Prestigedenken im leistungssportlichen Kontext weiter vorangetrieben wurde“ (Abraham, 1986, S. 163).

Abraham fokussiert hier die biografisch bedingte Bearbeitung des Selbstverhältnisses und die Bedeutung sozialer Anerkennung. Das in ihrer Studie fruchtbar angelegte Verständnis der Einzigartigkeit von Sportlerinnen wird allerdings durch den Blick auf Bedingungen und Vorgänge des Leistungssports in seiner Erklärungskraft beschnitten. Es wäre ertragreich zu fragen, welche Bedeutung die Bedingungen und Vorgänge im Leistungssport für den Einzelnen haben, und vor diesem Hintergrund den Fortgang der Entwicklung im Leistungssport zu klären. Dann könnten von ihr die im Ausblick formulierten Forderungen für die Praxis, die eben genau die Beachtung jeder Sportlerin als Individuum mit dem Recht auf eine individuelle und selbstbestimmte Verwirklichung ins Zentrum stellen, schlüssig angebunden werden. So bleibt zwischen dem empirisch Gewonnenen und dem Ausblick ins Mögliche eine Lücke, die erneut wieder nur durch ein „Idealbild einer selbstverwirklichten Gymnastin“ geschlossen werden kann (Abraham, 1986, S. 165), das dem bereits kritisierten Ende von Kurz Studienbrief ähnelt (vgl. Kap. 4.1; Kurz, 1988, S. 119 ff.).

In einer Arbeit von Rose (1991) finden sich diesbezüglich weiterführende Interpretationsansätze. Ihre Arbeit liefert zunächst zwei wesentliche Erkenntnisse über das Kunstturnen, die einen Einblick in Leistungssport auf der Basis psychoanalytischer Bezugsgrundlagen bieten und die in ihren Grundzügen auch für andere Sportarten Gültigkeit haben:

„Einerseits bedroht diese Sportart herrschende Kindheitsideale, andererseits fungiert sie als ‚optimales Auffangbecken‘ für eine Reihe von Bedürfnissen, die außerhalb nur schwer Befriedigung finden“ (Rose, 1991, S. 269).

In dieser Hinsicht wird in der Auswertung ihrer Interviews mit Kunstturnerinnen deutlich, dass von den Kindern ihre vornehmlich aus dem sozialen Umfeld projizierten Themen und Bedürfnisse auch im Leistungssport verarbeitet werden. Es geht also für Kinder und Jugendliche nicht nur um die systemimmanenten Werte und Normen von Leistungssport, die Lenk (1979) und Adam (1976; 1978) hervorgehoben haben. Es geht um die individuellen Wünsche und persönlichen Probleme, die ihren Ursprung in der Biografie und dem sozialen Umfeld haben.



„Die zunehmende kulturelle Freisetzung und Vereinzelung der Individuen erschüttert nachhaltig die Ausbildung stabiler Selbst-Konturen. Die Auflösung ehemaliger sinnstiftender Institutionen [...] hinterlässt Verunsicherung. Eltern können aufgrund dieser Schwächung ihren Kindern kaum mehr die notwendige Selbst-Zuversicht vermitteln, verklammern sich stattdessen zu ihrer eigenen Stärkung in einer narzisstischen Symbiose mit ihren Kindern. [...] Primär narzisstische Allmachtsphantasien können kaum realitätsgerecht integriert werden, sondern sie bleiben als innere Instanz mit übersteigerten Ich-Idealen und unerfüllbaren Verschmelzungssehnsüchten erhalten. [...] Das Kunstturnen erweist sich damit als ein geeignetes Feld des narzisstischen Ausagierens. [...] Im Glanze sportlichen Ruhms kann das Größenselbst der Turnerin die gesellschaftlichen Versagungen abschütteln und der ersehnten Allmacht teilhaftig werden“ (Rose, 1991, S. 269).

Rose zeigt in ihrer Studie, dass die subjektiven Konstruktionen von Wirklichkeit der Kunstturnerinnen sehr durch ihr „Begehren nach Bestätigung der eigenen Grandiosität“ gekennzeichnet sind (Rose, 1991, S. 270). Die Vorstellung einer schonenden, kindgerechten Lebenswelt, wie sie beispielsweise von Grupe und Kurz in den Blick genommen wird (Grupe, 1984; Kurz, 1994), liegt also nach Rose gar nicht im Interesse der Kinder im Leistungssport.

„Doch ein solchermaßen nach pädagogischen Prinzipien [nach einem idealisierten, humanistischen Kindheits- und Jugendmodell, das einen Schonraum für junge Menschen vorsieht, Anm. JW] gestalteter Leistungssport verliert all jene beschriebenen, besonderen Erlebnismöglichkeiten, die ihn für manchen Heranwachsenden so faszinierend machen“ (Rose, 1991, S. 271).

Mit dem Blick auf das Unbewusste beschreibt Rose Leistungssport als Möglichkeit für heranwachsende Menschen, um ihren Wunsch nach „Grandiosität“ zu erfüllen, der ihnen durch die biografischen und gesellschaftlichen Umstände vermittelt wird und der an anderen Orten schwer anzubringen ist. Wenn von dem gesellschaftskritischen, individuenzentrierten Hintergrund ihrer Bezugstheorie etwas abgesehen wird, verweisen die Ergebnisse ihrer Untersuchung darauf, einen normativen, pädagogischen Anspruch am Einzelfall zu orientieren und nicht mit idealisierten Vorstellungen Leistungssport zu prüfen. In der Aufarbeitung meiner Untersuchungsfragen ist dieser Impuls aufgenommen, da ich davon ausgehe, dass die Vorgaben des Sportsystems letztendlich vom Einzelnen in eine eigene Konstruktion von Wirklichkeit überführt werden und erst diese für pädagogische Perspektiven Anchlüsse bietet. Mit diesem Blick tritt soziale Anerkennung, die auch bei Abraham (1986) angesprochen ist, nicht als institutionalisiertes Ritual auf, sondern gewinnt erst im individuellen Verarbeitungshorizont des Sportlers eine Bedeutung. Eine pädagogisch interessante Perspektive liegt somit in den individuellen Auseinandersetzungen mit Anerkennung im Leistungssport.

Wie bereits angedeutet, entwickelt Richartz einen heuristischen Bezugsrahmen, der in ähnlicher Weise keine idealisierte, pädagogische Norm fokussiert, aber dennoch Anchlüsse für pädagogische Grundlagen in der Ergebnisauswertung bietet. In seiner Studie zu „Lebenswegen im Leistungssport“ (2000)¹⁵ bezieht er sich auf das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1948), Dreher & Dreher

¹⁵ Seine Studie setzt eine Untersuchung in Kinder- und Jugendsportschulen unter der Leitung von Brettschneider fort (Richartz & Brettschneider, 1996).



(1985), Seifge-Krenke (1995) und Fend (1990). Diese Überlegungen zur jugendlichen Entwicklung verbindet er mit dem Belastungs-Bewältigungsmodell der psychologischen Stressforschung nach Lazarus (1981). Vor diesem Hintergrund liefert ihm eine Untersuchung zu mehreren Zeitpunkten von jugendlichen und dann erwachsenen Leistungssportlern Einsichten in die individuellen Verarbeitungsvorgänge adoleszenter Anforderungen und Belastungen im Leistungssport. Richartz gewinnt allerdings die Überzeugung, dass „die dringendste Frage sich am hartnäckigsten einer wissenschaftlichen Beantwortung entzieht: Welche Bewältigungsformen und -muster können als Erfolg versprechend gelten, und welche müssen als fehlgeleitet betrachtet werden?“ (2000, S. 269). Ein Grund für diese Einsicht liegt in dem individuell einzigartigen Lebensweg, den jeder Jugendliche im Leistungssport findet, wobei sich Bewältigungen für den einen als erfolgreich erweisen können, ohne dass sie auf einen anderen zu übertragen wären. Darüber hinaus erteilt er auf der Grundlage seiner Untersuchung der Hoffnung, Leistungssport könne eine wünschenswerte charakterliche Prägung liefern, eine Absage. Die im Sport notwendige Disziplin erweist sich als nicht dauerhaft im Charakter verfestigt. „Manche Karriere-Beendiger wunderten sich, wie schnell ihnen die gewohnte Disziplin abhanden kam“ (Richartz, 2000, S. 271). Vor diesem Hintergrund können die von Friedrich (in Gabler, 1984) und Grupe (1984) angenommenen affirmativen Wirkungen des Sports auf die Charakterbildung heranwachsender Menschen bezweifelt werden. Ein wesentliches Argument der Befürworter von Leistungssport aus den 80er Jahren verliert damit an Bedeutung. Es liegt somit nahe, den pädagogischen Blick auf das leistungssportliche Geschehen aus Sicht der beteiligten Personen zu lenken und nicht die Außenperspektive einzunehmen.

In pädagogischer Hinsicht stellt Richartz (2000) weitere Verknüpfungen zwischen den Ergebnissen seiner Untersuchung und anderen Befunden in der Diskussion um den Leistungssport im Kindes- und Jugendalter her. So zeichnet sich in der Analyse der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben bei Leistungssportlern deutlich eine individuelle Ausprägung und weniger eine sportartspezifische ab. Unterscheidungen in Leistungs- oder Hochleistungssport und Sportarten mit frühem oder spätem Leistungshöhepunkt machen somit „in pädagogischer Hinsicht nur einen Sinn, wenn sie Informationen über entwicklungsrelevante Faktoren enthalten“ (Richartz, 2000, S. 274). Für eine Weiterentwicklung kommt eine Betrachtung des reflexiven Selbstbildes der Sportler in Frage, da diese Perspektive in seiner Untersuchung keine Berücksichtigung findet (ebd.). Diesen Punkt greife ich in meiner Untersuchung in den biografischen Erzeugungslogiken der Einzelfälle auf (vgl. Kap. 6).

Hinsichtlich pädagogischer Perspektiven bieten zwei Arbeiten weitere Orientierungen. Die Untersuchung von Bona „Sehnsucht nach Anerkennung? Zur sozialen Entwicklung jugendlicher Leistungssportlerinnen und -sportler“ richtet sich auf eine systemische Betrachtung funktioneller Abhängigkeiten im sozialen Netzwerk des Hochleistungssports (Bona, 2001, S. 25). Der Kern ihrer theoretischen Betrachtung liegt dementsprechend nicht, wie der Titel ihrer Arbeit vermuten ließe, in dem Problem der Anerkennung, sondern, unter Bezug auf Haußer (1995), in der Entwicklung



und Veränderung des Selbstkonzepts, des Selbstwertgefühls und der Kontrollüberzeugungen (Bona, 2001, S. 25 f.). Anerkennung wird hier im systemischen Sinn als ‚Transmitter‘ von Identität im sozialen Netzwerk angenommen, aber nicht in der subjektiven Bedeutung für den Einzelnen untersucht. Das Anliegen von Bona ist daher, in einer typisierenden Darstellung Möglichkeiten zur Unterstützung jugendlicher Sportler in leistungsstrukturierten Situationen aufzuzeigen. Sie erarbeitet drei Stufen für eine förderliche Umwelt im Leistungssport (Bona, 2001, S. 272 ff.):

1. Realitätsprüfung: Trennung von Leistungsergebnis und Würde des Menschen, Resultate sollten selbständig verarbeitet werden können.
2. Soziale Anerkennung: Generalisierungen und daraus resultierende Hierarchiestrukturen nach einer Folge von leistungsbezogenen Erfahrungen sollte entgegengewirkt werden, um eine Bedrohung des Jugendlichen durch sein auf die Generalisierungen fokussiertes soziales Umfeld zu vermeiden.
3. Soziale Unterstützung: Selbstwahrnehmung und eigenständige Reflexion der Erfahrungen im Leistungssport brauchen eine Unterstützung, um eigene, neue Wege zu realisieren. Auf diesem Weg können ertragreiche Konsequenzen für die Zukunft gezogen werden.

Diese Ansatzpunkte bieten normative Orientierung für pädagogisches Handeln in leistungssportlichen Strukturen, sie beziehen sich allerdings deutlich auf den systemischen Charakter des theoretischen Bezugsrahmens¹⁶. Somit erarbeitet Bona (ebd.) Möglichkeiten zur Förderung und Unterstützung von Leistungssportlern durch das soziale Umfeld, die auf Erfahrungen und Erlebnissen von jugendlichen Athleten basieren. Resümierend verweist sie darauf, dass ein normatives Herangehen an den Umgang mit Jugendlichen im Leistungssport, wie es beispielsweise 1997 durch damalige nationale Spitzensportkomitees (NOK und DSB) in der Leitidee des mündigen Athleten formuliert ist (DSB, 1997), nicht ausreichen kann¹⁷.

„Normative Vorstellungen lassen sich anscheinend nicht verwirklichen. Es kann vielmehr nur darum gehen, für Entwicklungsprozesse zu sensibilisieren und dafür notwendige Einsichten zu vermitteln sowie hemmende Faktoren zu unterbinden“ (Bona, 2001, S. 270).

Diese Ergebnisse stützen die bereits in Kapitel 4.1 geäußerte Kritik an den idealisierten, normativen Leitideen im Leistungssport und in der Trainerausbildung. Ein weiterer Aspekt in der pädagogischen Betrachtung von Leistungssport ist die Beziehung zwischen Trainer und Athlet. Diese nimmt Padberg in ihrer Studie in den Blick (2006). Mit den Ergebnissen ihrer Untersuchung wird deutlich, dass die Trainer-Athleten-Beziehung in besonderem Maße durch die Individualität der Beteiligten bestimmt ist. Vor diesem Hintergrund wäre bereits die angesprochene Entwick-

¹⁶ Eine differenziertere Aufarbeitung von Unterstützungsleistungen des Trainers bietet die Beschreibung von entsprechenden Kompetenzen bei Schierz und Thiele (2007).

¹⁷ Die Neufassung der Nachwuchsleistungssportkonzeption des DOSB von 2006 sieht diese Leitidee nicht mehr vor. Grund dafür ist allerdings wohl kaum die hier dargestellte Kritik, sondern vielmehr Unklarheit über die Bedeutung des in die Kritik gekommenen Leitbildes.



lung einer „Selbstbestimmungsfähigkeit“ (Prohl, 2004) an die konkrete, individuell geprägte Situation gebunden, die je nach biografischer Erfahrung spezifische Auslegungen und Bewältigungen findet. In diesem Aspekt wird erneut deutlich, dass der Blick auf das Individuum den entscheidenden Bezugspunkt liefert, um einen pädagogischen Anspruch im Leistungssport anzusetzen. Insofern legen die Arbeiten von Bona (2001) und Padberg (2006) ebenfalls nahe, die Aufarbeitung pädagogischer Perspektiven in meiner Studie am Einzelfall zu orientieren.

4.3 Ausblick

In einer gesellschaftspolitischen Debatte in den 80er Jahren ist das Themenfeld pädagogischer Perspektiven im Leistungssport eröffnet worden. Den Stand der Diskussion kennzeichnen zunächst empirische Untersuchungen und normativ-theoretische Bearbeitungen. Aus den empirischen Studien können alternative Sichtweisen zur trainingswissenschaftlich basierten Nachwuchsförderung abgeleitet werden, die normativen Überlegungen stehen vor einem Vermittlungsproblem von Theorie und Praxis. Im Rahmen meiner Arbeit versuche ich, beide Perspektiven zusammenzuführen und dabei den Blick auf den Einzelfall zu orientieren.

Aus den referierten Untersuchungen tritt neben dem im sozialen Kontext verorteten Begriff der ‚Anerkennung‘ die ‚Selbstbestimmung‘ hervor, bei Prohl zunächst normativ begründet (2004, S. 34). Beide Begriffe finden in den referierten Studien unterschiedlich zusammen: Bei Rose liegt der Blick auf der individuellen Verarbeitung von Anerkennung im Leistungssport, die sich einer sozial erwünschten Form der Verarbeitung auch widersetzen kann (1991, S. 271). Richartz hebt im Verhältnis von sozialer Anerkennung und Selbstbestimmung die individuellen Lebenswege im Leistungssport hervor, die deutlicher vertreten sind als sportartspezifische (2000, S. 277). Bona entwickelt für Trainer und andere beteiligte Personen aus ihrer Studie stufenförmige Interventionshinweise, die die Selbstbestimmung und damit auch einen selbstbestimmten Umgang mit Anerkennung unterstützen könnten (2001, S. 272 ff.). Sie zeigt mit diesem Ergebnis eine Alternative zur normativen Begründung pädagogischen Handelns im Leistungssport und betont, wie auch Richartz (2000, S. 274), den Blick auf die individuelle Leistungssportbiografie (Bona, 2001, S. 270).

Es kann damit im wissenschaftlichen Diskurs nicht mehr um die Frage gehen, ob sich Trainer ändern sollten, die Praxis geändert werden müsste oder ob die Sportler mündig werden sollten. Pädagogische Perspektiven finden vielmehr Anschluss an einem Grundsatz Plessners: „Der Mensch muss sich zu dem, was er ist, erst machen“ (1928, S. 383). Dies wird von Meyer-Drawe in Verbindung mit einem sozialen Kontext gebracht und zur pädagogischen Leitidee einer „Selbstbestimmung am Ort gesellschaftlicher Gebundenheit“ weiterentwickelt (1996). Leistungssport kann als ein solcher Ort verstanden werden, weil die Athleten durch Trainer oder öffentliches Interesse mit Anforderungen und Beurteilungen ihrer Leistungen und



ihrer Person konfrontiert werden. Diese müssen sie im Verhältnis zu sich selbst und zum sozialen Kontext verarbeiten und Selbstentwürfe entwickeln. Der damit verbundene Wandel des Forschungsinteresses von einer systemorientierten zur individuellen Perspektive ist im vorherigen Kapitel dargelegt worden (vgl. Kap. 4.2). Entsprechend brauchen die heuristischen Bezugspunkte zum Verständnis des Einzelfalls in meiner Arbeit die Aufarbeitung eines Verständnisses für die Einzelfälle (vgl. Kap. 6).

In einem Blick auf jüngere Forschungsprojekte findet meine Arbeit weitere Anschlüsse, die aber für das Untersuchungsdesign nicht mehr ausschlaggebend sind¹⁸. Ausgangspunkte finden sich beispielsweise in Lüsebrinks Anregung einer Beratung von Trainern (1996, S. 208 f.), Prohls und Elfleins Entwurf eines integrativen Fortbildungsmodells (1996, S. 171 f.) und Richartz' Forderung einer Vernetzung von Trainerhandeln und pädagogischer Wissenschaft bei der prozessualen Begleitung von Leistungssportlern (2000, S. 280). Im aktuellen Fokus von Studien steht demzufolge Fortbildung und prozessbegleitende Beratung von Trainern und die Evaluation ihres Handelns, damit sie Sportler individuell fördern und ihrer Verantwortung für die Gesundheit und Lebensperspektive von Heranwachsenden im Leistungssport auf der Basis einer individuellen Karriereentwicklung gerecht werden können. In diesem Blick auf Leistungssport ist bereits angedeutet, was Richartz et al. (2009) belegen können:

„Chronische Belastungen im Leistungssport von Kindern erwachsen nicht in erster Linie aus zeitlichen oder leistungsbezogenen Anforderungen, sondern aus dem Bedürfnis, in persönlichen Beziehungen anerkannt und angenommen zu werden“ (Richartz et al., 2009, S. 303).

Deutlich wird damit, dass pädagogisches Potenzial im Leistungssport durch das Handeln der beteiligten Personen bestimmt ist und dass die subjektiven Verarbeitungen von Erlebnissen und Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen entscheidender als die Rahmenbedingungen sind. Dabei gilt, dass ein verantwortungsvoller Umgang mit den Heranwachsenden nicht dem Erfolg untergeordnet werden muss.

„Die Möglichkeit der Trainer als sichere Basis zu fungieren und die Anforderungen am Maßstab feinfühligere Herausforderungen zu dosieren, kollidieren jedenfalls nicht mit dem Erfolgsimperativ – auch sehr erfolgreiche Trainer erhielten die höchsten Fürsorgewerte. [...] Aber es gibt auch Trainer, die diese Kompetenzen und Ressourcen nicht ausreichend besitzen. Die Exploration der realen Trainerkompetenzen steht erst an einem – ermutigenden – Anfang“ (Richartz, 2008b, S. 272).

Allerdings ist wenig erforscht, wie Trainer den „Erfolgsimperativ“ mit pädagogisch wünschenswertem Handeln verbinden können. Deutlich ist bereits, dass ein Zusammenschluss des Trainerhandelns auf die individuelle Karriere von Athleten notwendig wird (Richartz, et al., 2009, S. 305). Hier schließen aktuelle Forschungsprojekte von Richartz und Lehnert an, nehmen eine Evaluation des Trainerhandelns in den Blick und können ggf. auf dieser Grundlage auch Orientierungen erarbeiten (Richartz &

¹⁸ Die in diesem Kapitel abschließend referierten Studien sind erst nach der Durchführung und Auswertung meiner Untersuchung veröffentlicht worden.



Lehnert, 2012). In der Trainerausbildung sind ähnliche Tendenzen festzustellen (vgl. Lange & Nordmann, 2010). Lange greift die von Prohl (2004) aufgearbeitete Perspektive der Interpretation von Training als Bildung auf und entwirft eine qualitative Trainingslehre, in der der Trainer gleichsam Trainingswissenschaftler ist (Lange, 2010). Als Ausgangs- und Bezugspunkt von Trainingsmaßnahmen wird die Interpretation des individuellen Falls angenommen und trainingsmethodische Interventionen werden an der subjektiven Lebensqualität orientiert. So kann die individuelle Karriere in den Blick der Förderung kommen und ein Abstand von ungünstigen, normativen Trainingsvorgaben und starren Förderstrukturen gewonnen werden (Lames & Schimanski, 2008, S. 209 f.). In diesem Sinn setzt auch meine Arbeit die Erlebnisse und Erfahrungen von jugendlichen Athleten im Leistungssport in einen Bezug auf pädagogische Überlegungen und stellt dar, wie pädagogisches Handeln bei den Aktiven ankommen könnte.

5 Methodisches Vorgehen

Die Aufarbeitung der Untersuchungsfragen¹⁹ dieser Arbeit hat gezeigt, dass zwei Perspektiven bei der Beantwortung eine Rolle spielen (vgl. Kap. 3): Es geht zum einen um die Klärung der Erzeugungslogik des Einzelfalls. So können die Konsequenzen der Erlebnisse und Erfahrungen im Leistungssport für die Entwicklung des Selbst- und Weltverhältnisses aufgezeigt werden. Leistungssport gilt dabei nicht als eine von dem Sportler besuchte, gesellschaftlich-institutionelle Inszenierung, sondern als seine individuelle, intentionale Beteiligung an einer gesellschaftlich tradierten Inszenierung von Bewegung. Diese Perspektive meiner Untersuchungsfragen kann auf der Grundlage von Interviews bearbeitet werden. Zum anderen geht es um pädagogische Überlegungen auf der Basis der Einzelfälle. Diese können von einem Vergleich der Einzelfälle ausgehen. Im Nebeneinander der verschiedenen subjektiven Konstruktionen von Leistungssportwirklichkeit können zentrale Themen deutlich werden und verallgemeinerte Betrachtungen entstehen. Wichtig ist dabei aber, dass die individuelle Biografie einer Verallgemeinerung pädagogischer Überlegungen generell Grenzen setzt (vgl. Richartz, 2000, S. 51).

Wenn subjektive Konstruktionen von Leistungssportlern vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen im Leistungssport verstanden werden sollen, bietet sich ein qualitatives Forschungsdesign mit Interviews und Beobachtungen an. Auf der Grundlage von Erzähl-Passagen in den Interviews lassen sich Erlebnisse und Erfahrungen rekonstruieren, die ein Verständnis der individuellen Erzeugungslogik ermöglichen.

¹⁹ Erste Untersuchungsfrage: Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Erlebnissen und Erfahrungen von Jugendlichen im Leistungssport für die Entwicklung ihres Selbst- und Weltverhältnisses? Zweite Untersuchungsfrage: Sind diese Konsequenzen aus pädagogischer Perspektive wünschenswert bzw. wie können diese Konsequenzen mit einem pädagogischen Blick beurteilt werden?



Neben diesen Episoden bieten auch Beschreibungen von Situationen, Verläufen oder Vorgängen einen Einblick in die subjektive Konstruktion von Wirklichkeit²⁰. Entscheidend ist dabei, dass das Selbst- und Weltverhältnis für den Interviewten nicht kognitiv präsent ist und er über dieses nicht explizit berichten kann. Es wird erst in der Auswertung seiner Erzählungen rekonstruiert. In Verlaufs- und Vorgangsbeschreibungen wird dann die persönliche Situation des Talent-Seins, in der sich die biografische Erzeugungslogik hinsichtlich des Leistungssports strukturiert, deutlich. Mit Vorsicht wäre der Hintergrund von Erklärungen zu prüfen, wenn Argumente entwickelt und Meinungen begründet werden. Schließlich ist ein Interview keine Diskussion oder Test-Situation, sondern kommt dem Alltagsgespräch nahe, in dem spontane Vermutungen auftreten, deren logischer Argumentationshintergrund nur bedingt gesichert werden kann. Solche Passagen können behutsam in das Gespräch integriert und in der Auswertung entsprechend reflektiert werden (vgl. Richartz, 2008a, S. 58 f.)²¹.

Einen ersten, strategischen Zugang, der den bisherigen Überlegungen nahekommt, bietet das problemzentrierte Interview (PZI) nach Witzel (2000):

„Bezogen auf das PZI ist der Erkenntnisgewinn sowohl im Erhebungs- als auch im Auswertungsprozess vielmehr als induktiv-deduktives Wechselverhältnis zu organisieren. Das unvermeidbare und damit offenzulegende Vorwissen dient in der Erhebungsphase als heuristisch-analytischer Rahmen für Frageideen im Dialog zwischen Interviewern und Befragten. Gleichzeitig wird das Offenheitsprinzip realisiert, indem die spezifischen Relevanzsetzungen der untersuchten Subjekte insbesondere durch Narrationen angeregt werden. Theoretisches Wissen entsteht in der Auswertungsphase durch Nutzen von sensitizing concepts (Blumer, 1954, S. 7), die in der weiteren Auswertung fortentwickelt und mit empirisch begründeten Hypothesen am Datenmaterial erhärtet werden“ (Witzel, 2000, Abs. 3).

Grundlage der „Frageideen“ in meiner Untersuchung sind vorgängige Kenntnisse der Rahmenbedingungen im Leistungssport (Kap. 3 und 4). Die zu berücksichtigenden Themen hängen zunächst wenig mit pädagogischen Perspektiven zusammen und bilden auf der Grundlage allgemeiner, theoretischer Überlegungen einen „heuristisch-analytischen Rahmen“ (siehe Interview-Leitfaden im Anhang). Zu den Themen passend sind unterschiedliche Fragen vorbereitet, ohne dass damit ein Instrument erschaffen wird, das im Sinne eines „bürokratischen Verfahrens“ eingesetzt werden kann (vgl. Hopf, 1978). Im „induktiv-deduktiven Wechselverhältnis“ folge ich in meiner Arbeit einem hermeneutischen Erkenntnisgang, in dem im Zuge

²⁰ Den Begriff Episode verwende ich in meiner Arbeit in Anlehnung an die Bedeutung, die der Begriff in der qualitativen Sozialforschung hat. Diese Bedeutung unterscheidet sich von der alltäglichen Bedeutung, die in einer Episode eine belanglose und zeitlich abgeschlossene Geschichte sieht. Episoden gelten im Sinne der empirischen Sozialforschung als ursprünglichste Erfahrungsgestalt und betreffen die Schilderung eines konkreten Lebensereignisses. Geschehenstypen oder Verlaufsstrukturen sind von diesen abgeleitet und beziehen sich auf verallgemeinerte Ereignisse oder einen Situationsaufbau bzw. auf generalisierte Vorgehen und Verfahren (vgl. Wiedemann, 1990, S. 343 f.).

²¹ Diese Hinweise zur Interviewgestaltung hat Richartz bereits 2006 auf einem Workshop in Osnabrück vorgestellt, an dem ich teilgenommen habe. Dadurch konnte ich bereits in meiner Erhebungsphase auf diese Erkenntnisse zurückgreifen.



des Auswertens der Interviews sukzessiv theoretische Bezüge entwickelt werden. Grundsätzlich ist die „Problemzentrierung“ in meiner Studie zunächst offener als bei Witzel angelegt, führt zu einer Themenzentrierung im Interview und nutzt die Frageideen als Orientierung und nicht zur Gesprächsführung.

Die Auswertung erfolgt nach Witzel in zwei Schritten: Einer Einzelfallanalyse, die das Verständnis der ausgewählten Themen sicherstellen soll, folgt die Theoriebildung. Damit entspricht das Verfahren zumindest formal dem Anspruch meiner Untersuchung. Witzel sieht für die Aufarbeitung der Einzelfälle eine Zusammenfassung des Interviews und eine Beschreibung der Biografie als ausreichend an. In meiner Studie muss die Einzelfalldarstellung allerdings darüber hinausgehen, um auch Einblicke in die subjektive Konstruktion von Wirklichkeit zu bieten und um damit ein Verständnis des individuellen Selbst- und Weltverhältnisses zu ermöglichen (Kap. 7). Der über die Einzelfallanalyse hinausgehende kontrastierende Vergleich zentraler Themen und damit die verbundenen pädagogischen Perspektiven brauchen weitere theoretische Ansätze, die im direkten, thematischen Zusammenhang dargelegt werden (Kap. 8). In meiner Arbeit kommt daher das „induktiv-deduktive Wechselverhältnis“ (ebd.) von Erhebung und Auswertung in doppelter Hinsicht vor. Es gilt daher das Verfahren des PZI zu modifizieren.

5.1 Erhebungsstrategie

Die Erzählungen der Sportler in den Interviews bilden nicht direkt ab, was sie erlebt haben. Zwischen Erlebtem und Erzähltem steht ein Schritt der Verarbeitung:

„Qualitative Forschung, die als Erkenntnisprinzip in unterschiedlicher methodischer Umsetzung das Verstehen subjektiver Sichtweisen oder sozialer Kontexte zum Ansatzpunkt nimmt, ist schon auf der Seite ihres Gegenstandes mit der Konstruktion von Wirklichkeit konfrontiert. Erfahrungen sind in Erzählungen ebenso wenig einfach abgebildet, wie in den sozialwissenschaftlichen Texten, die darüber erstellt werden“ (Flick, 2004, S. 65).

Es muss aber nicht davon ausgegangen werden, dass mit den Erzählungen eine Wirklichkeit völlig neu konstruiert wird. In der Erzählung tritt zusammen, was für den Erzählenden in der erzählten Situation bedeutsam gewesen ist. Insofern werden die Erlebnisse und Erfahrungen von Jugendlichen in einer Rekonstruktion eingefangen, stehen aber im Zusammenhang mit der Erzeugungslogik und der subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit. Somit ist das Interview eine erste Rekonstruktion des Selbst- und Weltverhältnisses.

Das PZI begreift die Interviewten als Experten ihrer Orientierungen und Handlungen (Witzel, 2000). Daher bieten ihre Erzählungen einen Zugang nicht nur zu einer subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit, sondern auch zu dem Themenfeld, das im Interview angesprochen wird. Ausgehend von einer Erzählaufforderung erfolgen im weiteren Verlauf des Interviews Sondierungen zu angesprochenen Themen, so dass der Interviewte die Möglichkeit hat, im Gespräch Situationen oder Vorgänge



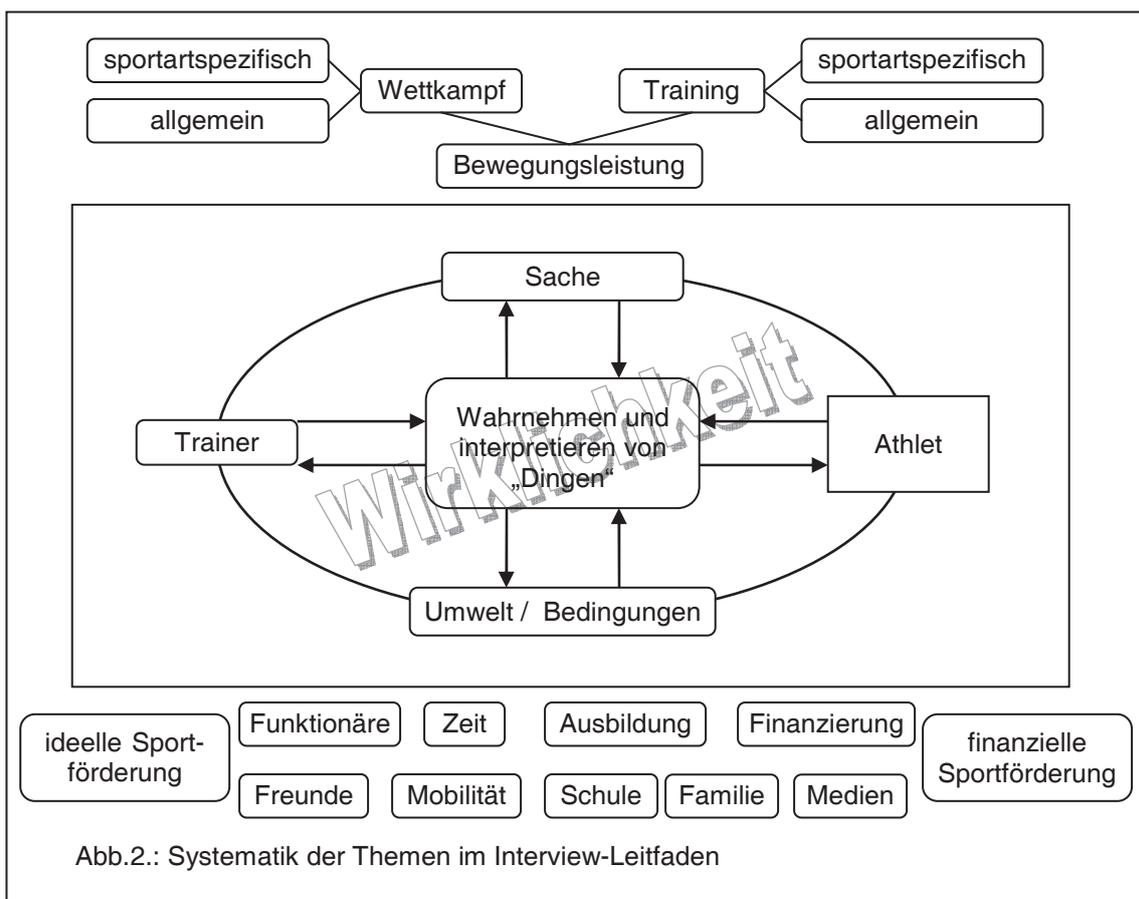
zu beschreiben. Beschreibungen und Erklärungen gelingen dann authentisch, wenn zwischen Interviewtem und Interviewer eine Beziehung entstanden ist, die beide in ihren Rollen anerkennt und die Ausführungen des Interviewten schützt. Mit dem Schwerpunkt eines Interviews, Narrationen (Witzel, 2000, Abs. 3) oder Episoden zu erhalten, weist Richartz (2008a) auf ein Dilemma zwischen der Beziehung zum Interviewpartner und der zur Verfügung stehenden Zeit hin:

„Der Forscher muss erhebliche Investitionen an Zeit, Engagement und vor allem Beziehungsarbeit getätigt haben, um sich das Geschenk dieser Episode zu verdienen. Dieses Sich-Einlassen auf die Beziehung zu den Menschen, die im Mittelpunkt des Forschungsanliegens stehen, ist nur begrenzt technisierbar und vielleicht noch weniger ökonomisierbar. [...] Es braucht Zeit, Kontakt herzustellen, einen freundlichen und geeigneten Ort zu finden und gemeinsam mit dem Partner in die Interviewsituation hineinzufinden. Diese Vorbereitungen haben erhebliche Auswirkungen auf die Etablierung einer konstruktiven Interview-Beziehung. Weil die Investition von Zeit und Interesse in der Beziehung zum Befragten unvermeidlich ein Ausdruck von Wertschätzung oder Geringschätzung ist, sollte man auch nur solche Themen anschnitten, die man auch tatsächlich explorieren und nicht bloß „abhaken“ will“ (Richartz, 2008a, S. 52).

Diese Ausführungen verdeutlichen, dass ein Leitfaden für das Interview nur orientierend verwendet werden sollte. Eine zusätzliche Hilfe zur Gestaltung der Interviewsituation bietet in meiner Untersuchung eine vorausgehende Beobachtung der Sportler. Auf der Grundlage des Beobachteten und durch ein Kennenlernen vor der Interviewsituation bieten sich Gelegenheiten, notwendiges Vertrauen aufzubauen und Gesprächsanlässe zu entdecken. Die Beobachtungen fließen in eine für jeden Sportler spezifische Anpassung der Frageideen ein. So findet seine Situation im Leistungssport eine Berücksichtigung in der Gestaltung der Interviewsituation. Darüber hinaus bleibe ich als Forscher nicht anonym. Der Interviewte kann mich als jemand wahrnehmen, der Interesse an ihm und seinen Geschichten hat und diese gern von ihm in Erfahrung bringen möchte. Es kann deutlich werden, dass das Gesagte wertgeschätzt und sorgsam aufgenommen wird. Richartz spricht von einem „Arbeitsbündnis“, das es herzustellen und aufzulösen gilt (2008a, S. 56). Aus diesem Grund werden alle Interviews von mir selbst geführt.

Da in meiner Untersuchung der Einzelfall Ausgangspunkt für ein Verständnis des Leistungssports ist, kommt der spontanen Interviewsituation eine große Bedeutung zu, die vor Erledigung des Leitfadens eine erhöhte Aufmerksamkeit erfordert. So sind Gespräche, in denen Sportler das Interview zum Anlass genommen haben, um sich selbst Klarheit über einzelne, angesprochene Themen zu verschaffen, dieser Dynamik gefolgt, wodurch die Bearbeitung der Leitfadenthemen und auch die Suche nach Episoden abschnittsweise in den Hintergrund getreten sind. Eine Sportlerin berichtete beispielsweise von sehr unterschiedlichem „Leistungsdruck“ in zwei aufeinanderfolgenden Saisons (Interview 3). Über dieses Thema hatte sie bisher noch nicht ausführlicher gesprochen, so dass sie im Interview die Möglichkeit fand, sich selbst Klarheit in dieser Sache zu verschaffen. Die Konsequenz war, dass im Gespräch andere Themen weniger vertiefend angesprochen wurden. Der Gewinn war ein authentisches „Arbeitsbündnis“.

Mein Interview-Leitfaden (siehe Anhang) wurde auf der Grundlage der Aufarbeitung der Untersuchungsfragen (Kap. 3) entwickelt. So ergänzt sich Abb. 1 mit besonderen Themen aus dem Leistungssportmilieu (vgl. Abb. 2). Sie sind aus anderen Untersuchungen (vgl. Kap. 4) und meinen eigenen Erfahrungen im Leistungssport zusammengestellt. Grundlage der Zusammenstellung ist die im dritten Kapitel erarbeitete, grafische Darstellung der subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit. Im Sinne des in diesem Zusammenhang zitierten Begriffs „Dinge“ (Blumer, 1973, S. 81) kommen vielfältige Dimensionen der Themen in Betracht. Eine bildliche oder verbale Darstellung bietet kaum die Möglichkeit, um die zahlreichen Facetten aufzunehmen. Die Vielschichtigkeit strukturiert sich im Grunde genommen erst in jedem Interview. Hier ist es dann eine Frage der spontanen Sensibilität und des Zufalls, ob eine ertragreiche Vertiefung von Erzählungen gelingen kann oder ob ein Thema nur oberflächlich angesprochen wird. Ausgangspunkt für die Vorbereitung von Themen sind die Bereiche *Trainer*, *Sache* und *Umwelt* (vgl. Abb. 2). Die *Umwelt* umfasst sowohl Personen als auch materiale Bereiche. Die *Sache* bezieht sich auf den Leistungssport als besondere Bewegungssituation. Zu unterscheiden sind hier die Bereiche *Training* und *Wettkampf*. Als besondere Person tritt der *Trainer* aus dem Bereich *Umwelt* heraus und steht dem Athleten gegenüber, weil durch ihn in erster Linie Leistungssport vermittelt wird.





Die Interviews werden aufgezeichnet und im weiteren Forschungsprozess vollständig transkribiert²². Zur Ergänzung des Interviews werden biografische Daten in einem Kurzfragebogen im Rahmen des Gesprächs erhoben (siehe Anhang). Nach dem Ende des Interviews wird ohne die Interviewten ein Post-Skript angefertigt. Hier sind Anmerkungen zur Gesprächsatmosphäre notiert und es ist dokumentiert, was im Verlauf und im Anschluss an das Interview passiert ist (vgl. Witzel, 1996)²³.

Die Transkription der Interviews erfolgt eigenständig und einheitlich auf der Grundlage der Transkriptionsregeln von Reinders (2005, S. 256; siehe Anhang). Das eigenständige Transkribieren verschafft einerseits einen Einblick in das Material, da die Verschriftung ein Verständnis des Gesagten voraussetzt, und sichert andererseits eine gleichbleibende Qualität der Texte. Insofern gilt die Transkription bereits als ein erstes, wenn auch nur deskriptives und oberflächliches erstes Analysieren und Interpretieren in der Studie.

5.2 Auswahl und Suche der Interviewpartner

Um Leistungssport adäquat zu erfassen und die Einzelfälle thematisch kontrastierend auszuwerten, wird die Suche nach Interviewpartnern an rahmenden Kriterien orientiert (vgl. Flick, 2004, S. 98 ff.). Zunächst kennzeichnet das Alter die Lebensphase Jugend. Die Sportler in dieser Studie sollen zwischen 15 und 19 Jahre alt sein. Um darüber hinaus Aussagen in den Interviews zumindest strukturell anschlussfähig zu halten, ist eine Ähnlichkeit des Bildungsgangs wichtig. Interviewt werden daher Jugendliche, die zum Zeitpunkt des Interviews ihren schulischen Werdegang noch nicht beendet haben und Sport in einem Verein ausüben. Auch wenn in Deutschland Bestrebungen zur Unterbringung von Nachwuchssportlern in Internaten mit angeschlossenen Trainingszentren zu beobachten sind (sog. Sport-Eliteschulen), kann angenommen werden, dass für den Großteil jugendlicher Leistungssportler eine Trennung von Schule und Leistungssport zutrifft. Eine weitere Voraussetzung für die Interviews ist, dass die Athleten ausreichende Erfahrungen in ihrer Sportart gesammelt und ein hohes Leistungsniveau erreicht haben. Deshalb werden Sportler ausgewählt, die in einem Bundesauswahlkader sind und mindestens seit drei Jahren sportartspezifisch häufig trainieren.

Um in der Untersuchung die Heterogenität von Sportarten aufzugreifen, werden eine klassische Individualsportart, eine Mannschaftssportart und eine Individualextrem sportart berücksichtigt. Eine weiterführende Differenzierung, die zum Beispiel

²² Die Aufnahme erfolgt mit einem digitalen Diktiergerät. Eine Transkription findet unter Verwendung der Software „f4“ statt.

²³ Diese Dokumente sind, wie auch die transkribierten Interviews, aus Kapazitätsgründen nicht der Arbeit angefügt, können aber bei Interesse beim Autor eingesehen werden. Sie finden Verwendung bei der Aufbereitung der Einzelfallanalysen und bei der Diskussion mit Kollegen zur Interpretation von Interviewpassagen.



ästhetisch-kompositorische oder Kampfsportarten integriert, ist wegen der nötigen Begrenzung der Studie nicht möglich. Darüber hinaus wird darauf geachtet, dass sowohl mit Athletinnen als auch mit Athleten aus jeder Sportart ein Gespräch geführt werden kann. Weitere, pragmatische Konsequenzen für die Auswahl ergeben sich auf der Grundlage meiner persönlichen Beziehungen zu Vereinen und Trainingsgruppen, also durch den ‚Zugang‘ zu jugendlichen Leistungssportlern.

Neben den formalen und pragmatischen Kriterien (siehe Tab. 1) sind die Artikulationsfähigkeit des Gesprächspartners und die im Verlauf entstehende Gesprächsatmosphäre von besonderer Bedeutung, um ein für beide Seiten ertragreiches Gespräch zu führen (s.o.). Denn wenn der Sportler nicht erzählen mag oder kann, nützt es wenig, dass er die Auswahlkriterien erfüllt. Dieses Problem konnte durch die geschilderten Vorbereitungen der Interviews mit vorausgehenden, teilnehmenden Beobachtungen weitgehend gelöst werden.

Tabelle 1: Übersicht über die Auswahlkriterien der Sportler und Sportarten.

Alter	15 bis 19 Jahre
Tätigkeit	Schulbesuch und Sportverein
Sportarten	Schwimmen (klassischer Individualsport) Kanu-Wildwasser (Individualextremsport) Hockey (Mannschaftssport)
Leistungs- niveau	C-Kader (ggf. DC-Kader) bzw. U-16 oder U-18 Nationalmannschaft
Erfahrungshorizont	Mindestens drei Jahre sportartspezifisch-häufiges Training in der Hauptsportart

5.3 Zusammenfassender Bericht über die Interviews

Im Rahmen der Studie sind 22 Interviews geführt worden. Drei Interviews mit Sportlern, die die formalen Kriterien nicht erfüllt haben, ermöglichen mir, Erfahrungen zur Gesprächsführung und Interviewgestaltung, zu sammeln. Diese Gespräche haben die Sensibilität für subjektive Konstruktionen von Wirklichkeit und die individuelle Logik von Karrieren im Leistungssport geschärft. In einem Interview hat sich die Gesprächsatmosphäre als problematisch erwiesen. Im Gespräch mit einem Schwimmer ist es kaum gelungen, Erzählungen zu generieren. Der Sportler hat vielfach nur in kurzen Beschreibungen geantwortet. Diese vier Interviews fließen nicht in die Auswertung ein.

Die 18 übrigen Interviews sind in Tabelle zwei zusammengestellt. Die Zahl in der Klammer gibt das Alter der Sportler an, wobei diese Angabe, wie die Analyse der Einzelfälle zeigen wird, für die Auswertung nur sekundär von Bedeutung ist. Ent-



scheidender sind die Rekonstruktionen der Erfahrungen im Leistungssport, die in erster Linie von den Erlebnissen und weniger vom kalendarischen Alter abhängig sind. Alle Sportler sind Schüler der Klassen zehn bis zwölf.

Tabelle 2: Übersicht über die interviewten Sportler.

Schwimmen		Hockey		Wildwasser-Kanu	
Sabine (18)	Ron (15)	Yvonne (16)	Nils (16)	Tanja (17)	Bernd (16)
Sandra (19)	Frank (17)	Tina (16)	Heiko (17)	Josefine (17)	Max (16)
	Kai (18)	Anna (16)		Maria (18)	Henri (16)
	Erik (18)				Hans (18)

In den Interviews haben die Jugendlichen gern und ausführlich über Leistungssport gesprochen. Dieser Eindruck wird von Kollegen, mit denen die transkribierten Texte diskutiert worden sind, bestätigt. In den Interviews wird deutlich, dass meine eigene leistungssportliche Biografie den Interviewpartnern signalisiert, dass sie mit jemandem sprechen, der einen ähnlichen und damit anschlussfähigen Erfahrungshintergrund mitbringt. Dieses hat das „Arbeitsbündnis“ im Interview erheblich gestärkt (vgl. Richartz, 2008a, S. 55 f.). Darüber hinaus findet die gelungene Gestaltung der Gesprächsatmosphäre eine Bestätigung durch die Athleten, die mit dem Gespräch zufrieden sind und den Eindruck artikuliert haben, dass sie auch für sich etwas aus dem Interview mitnehmen würden. Letzteres ist in Bezug auf die angesprochene Rekonstruktion während des Interviews (vgl. Kap. 5.1; Flick, 2004, S. 65) als ein Nachdenken über ihre Karriere zu verstehen, die so bisher für sie nicht stattgefunden hat. In der Interviewsituation konnten sie geschützt und verantwortungsvoll begleitet eine erste Reflexion in einem Dialog probieren.

Ein weiteres Indiz für eine gelungene Gestaltung der Interviewsituationen ist die Dauer der Gespräche (45 bis 104 Minuten, Durchschnitt 64 Minuten). Fast immer, wenn nach dem Interview noch Termine von den Sportlern wahrzunehmen waren, haben diese das Ende des Gesprächs bestimmt. Dennoch sind die Interviews durch eine Termintoleranz der Sportler zu einem sinnvollen Ende geführt worden und die aufgebaute Gesprächsatmosphäre hat sich zufriedenstellend aufgelöst. Somit liegen für die Auswertung 18 transkribierte Texte mit durchschnittlich ca. 10.000 Wörtern vor.

Bei der Durchführung der Interviews hat sich bestätigt, dass die im Vorfeld erarbeiteten generalisierten Themen (vgl. Abb. 2) nur begrenzt hilfreich sind. Die Frageideen haben zwar eine gute Orientierung geboten, aber letzten Endes hat sich in jedem Gespräch eine besondere, eigene Systematik und Dynamik der Themenanordnung ergeben. Reine Erzähl-Interviews sind mit den Sportlern nicht realisiert worden. Nach meinem Eindruck führen Erzähl-Aufforderungen zu einem nur bedingt zu einem Alltagsgespräch, wie es Jugendliche führen würden. Zum anderen



haben sie großes Interesse, im Gespräch ihre in den Episoden durchscheinenden Meinungen auch zu erläutern und zu belegen. Da die Gesprächssituation als Rekonstruktion von Erlebtem anzusehen ist, wird der Wunsch einer Validierung nachvollziehbar. In Episoden findet diese jedoch nicht statt. Daher haben die Jugendlichen auch andere Textsorten bemüht, wie z. B. Argumentationen, Konzeptstrukturen oder Ansätze von subjektiven Theorien (vgl. Wiedemann, 1990). Da diese jedoch nicht maßgeblich den Gesprächsfluss bestimmt haben, beeinflussen sie die Ergebnisse nicht negativ.

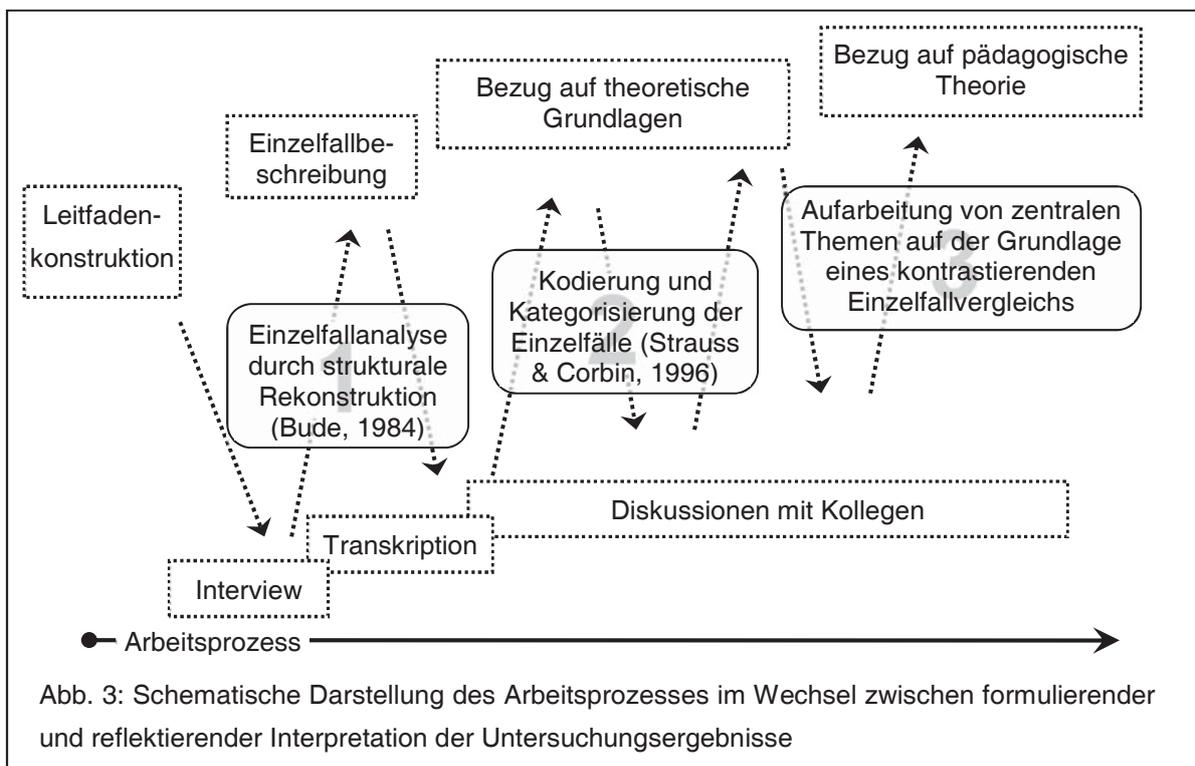
5.4 Auswertung

Die Auswertungsstrategie bestimmt den Weg vom empirischen Material zur Theorie. Möglichkeiten einer themenzentrierten Auswertung, die dem Herangehen in meiner Untersuchung nahekommt, finden sich bei Witzel (2000) oder bei Meuser und Nagel (2002). Meuser und Nagel (2002) lassen Einzelfallanalysen auf dem Weg zur Theorieentwicklung aus. Sie begründen das Auslassen durch die Expertise der Interviewten, deren Aussagen nicht im Einzelnen analysiert werden müssten, und fokussieren in der Auswertung von Beginn an keine individuellen, sondern allgemeine Bezüge (vgl. Meuser & Nagel, 2002, S. 80 ff.). Mit diesem vorschnellen Schritt vom Interview zur Theorie, auf dessen Grundlage dann festgestellt wird, ob diese inadäquat, falsch oder passend ist, geraten sie aber in eine Argumentationslogik, die jenseits der qualitativen, theoriebildenden Sozialforschung liegt und einem hypothesenprüfenden Verfahren entspricht (vgl. Lamnek, 2005, S. 242 ff.). Witzel (2000) hingegen legt Wert auf eine Einzelfallanalyse als ersten Auswertungsschritt. Dieses Vorgehen kann allerdings Schwierigkeiten bei der Verallgemeinerung und themenorientierten Theoriebildung zur Folge haben. Diesem Hindernis begegnet Witzel bereits in der Erhebung durch eine Problemzentrierung in den Leitfäden seiner Interviews. Er legt damit im Vorfeld der Interviews einen theoretischen Zugang an, den er in der Auswertung aufgreift. Diesem theoretischen Vorgriff folgt meine Untersuchung nur bedingt, indem lediglich die im dritten Kapitel dargestellten theoretischen Hintergründe zur Aufarbeitung meiner Fragestellungen und Aspekte aus anderen Untersuchungen (vgl. Kap. 4) für die Entwicklung der Leitfadenthemen herangezogen werden. Darüber hinaus fließen jedoch keine weiteren theoretischen und insbesondere keine pädagogisch-normativen Vorüberlegungen in den Leitfäden bzw. die Interviews ein. Die Auswertung mit entsprechender Theoriebildung geschieht in meiner Arbeit durch einen nachfolgenden Bezug auf weitere theoretische Ansätze (vgl. Kap. 6).

In der Konsequenz der Kritikpunkte an Meuser und Nagel (ebd.) und den Änderungen im Vergleich zu Witzel (ebd.) gilt es zwei Aspekte in der Auswertungsstrategie zu berücksichtigen: Zum einen schenke ich der Analyse des Einzelfalls prioritäre Aufmerksamkeit, damit die individuelle Logik der Erfahrungen und Erlebnisse im



Leistungssport hervortreten kann. Zum anderen können die Aussagen der einzelnen Sportler trotz ihrer Expertise nicht als theorieäquivalent gelten. Wenn der Einzelfall Ausgangspunkt eines Verständnisses von Leistungssport werden soll, reicht eine auf Leitfadenthemen fokussierte Auswertung nicht. Es muss darum gehen, das, was die Erzeugungslogiken der Einzelfälle hervorbringen, als Ausgangspunkt für die Theorieentwicklung zu verwenden. Erst durch eine Aufarbeitung der empirischen Aussagen werden theoretische Bezüge im Sinne meiner Untersuchungsfragen möglich. Andersherum gewinnt eine Aussage im Interview durch den Blick auf die Theorie an Deutlichkeit und lässt sich über den Einzelfall hinaus mit anderen Interviewaussagen vergleichen. Der Erkenntnisprozess folgt also einer sensiblen Verbindung von Einzelfall und theoretischen Hintergründen. Die Themen aus den Interviews verknüpfen sich mit theoretischen Überlegungen. So wird der heuristische Ansatzpunkt im iterativen, offenen Forschungsprozess genutzt und theorieentwickelnd fortgeführt (vgl. Baur, 1996). Das wechselseitige Zusammenwirken von empirischem Material und Theorie kennzeichnet die Auswertungsstrategie meiner Untersuchung (Abb. 3).



Auf diesem Weg entsteht eine empirisch-begründete Konzeption einer Theorie (Truschkat, et al., 2005). Die theoretischen Hintergründe werden nicht als begriffliche Struktur verstanden, die mit empirischem Material zu füllen wäre, sondern sie strukturieren sich erst im Forschungsprozess (vgl. Lamnek, 2005, S. 38). Dieses ist in Abbildung drei durch die aufsteigende Verschiebung der Arbeitsschritte vom empirischen Material zu den theoretischen Grundlagen und zu den pädagogischen Perspektiven dargestellt. Im Gang meines Forschungsprojektes wird so durch den Wechsel zwischen Theorie und Empirie die Spur der Erzeugungslogik von Einzel-



fällen (vgl. Bude, 1984) gesucht. Dabei baut sich sukzessiv mein theoretisches Vorverständnis aus. Im weiteren Auswertungsgang werden codierte Interviewabschnitte kategorisiert und ergeben, wie die Abbildung im Anhang zeigt, einen Überblick über die Bedeutungen, die Leistungssport für Jugendliche haben kann. Dieses Bild dient dazu, zentrale Themen aus dem sportpädagogischen Diskurs kontrastreich aufzuarbeiten. Die drei Arbeitsschritte werden im Folgenden ausführlicher erläutert.

5.4.1 Einzelfallanalyse

Für das Erkenntnisinteresse in meiner Studie ist ein verlässliches Verständnis des Einzelfalls so herzustellen, dass die biografische Erzeugungslogik und die subjektive Konstruktion von Wirklichkeit der jugendlichen Sportler verstanden werden kann. Hier bietet das strukturelle Rekonstruktionsverfahren von Bude mit einem Blick auf „Lebenskonstruktionen“ treffende Möglichkeiten²⁴.

„Wir bekommen mannigfaltige Informationen über das Leben einer Person: wie sie sich kleidet, wie sie sich körperlich bewegt, wie sie redet, was sie tut, mit wem sie Umgang hat. Wir meinen in all dem eine Grundgestalt zu spüren, die sich in dem vielgestaltigen Lebensgeschehen hervorbringt. Das ist nicht so sehr eine substantielle Festlegung des Charakters oder gar der ‚Identität‘ der Person, sondern eher das Gespür, dass sich diese vielgestaltigen Äußerungen gegenseitig kommentieren, aufeinander verweisen.“

[...] Lebenskonstruktionen liegen der Alltagsaktivität des Einzelnen als sozial validierte Kohärenzregeln zugrunde. Sie begründen eine Intuition des Zusammenhangs subjektiven Lebens“ (Bude, 1984, S. 10 f.).

Der Begriff „Lebenskonstruktion“ bei Bude beschreibt eine Vorstellung, die mit dem Verständnis der subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit (vgl. Kap. 3) in meiner Untersuchung ähnlich ist. Somit geht es im Auswertungsprozess darum, den im Interview geäußerten „Zusammenhang subjektiven Lebens“ zu verstehen und die „Kohärenzregeln der Lebenskonstruktion“ des Sportlers herauszuarbeiten.

„Es geht nicht um die Dokumentation von Lebensläufen und lebensgeschichtlichen Erzählungen, die dann in den sozialwissenschaftlichen Lebensweltarchiven gesammelt werden; auch ist die auf psychologische Evidenz setzende Darlegung eines sympathischen Nacherlebens von Lebensschicksalen nicht gemeint; angestrebt ist vielmehr eine intersubjektiv nachvollziehbare Auslegung der Erzeugungslogik eines subjektiven Lebens“ (Bude, 1984, S. 17).

Bude legt hier den Fokus zum Verständnis des Einzelfalls auf den Begriff „Erzeugungslogik des subjektiven Lebens“. Dieser Begriff hat sich bereits bei der Aufarbeitung der Untersuchungsfragen als anschlussfähig erwiesen (Kap. 3). Somit bietet sich mit der Methode der „strukturellen Rekonstruktion“ eine passende, methodi-

²⁴ Ein alternatives Verfahren zum „Sinn verstehen“ ist von Oevermann methodisch aufgearbeitet worden (Oevermann et al., 1979). Seinem kleinschrittigen Analyseverfahren ist allerdings aus pragmatischen Gründen in meiner Untersuchung nicht Folge zu leisten, zudem verweisen kritische Anmerkungen von Bude zur Methodologie von Oevermann auf Zweifel an einem Anspruch einer „objektiven“ Hermeneutik (Bude, 1984, S. 24, Bude 1982).



sche Orientierung für die Untersuchung der Einzelfälle. Er betont, dass zum Verständnis der ‚biografischen Erzeugungslogik‘ eine „intersubjektiv nachvollziehbare Auslegung“ nötig sei. In meiner Studie habe ich die Transkripte und Zusammenfassungen meiner Interviews in unterschiedlichen Kolloquien vorgestellt und diskutiert. Hierbei wurde ausgehend von einer oder zwei prägnanten Textpassagen nach Widersprüchen oder weiteren Belegen im Interview gesucht. In diesem Verfahren wird eine Vorstellung der biografischen Erzeugungslogik entwickelt, die an unterschiedlichen Stellen im Text verankert ist (vgl. Abb. 3).

„Vorgreifend auf´s Ganze bilden wir eine Verstehenshypothese für den gesamten Text an einer einzelnen Stelle und die muss dann jede weitere Stelle verständlich machen. Stoßen wir auf eine Stelle, die unserem Vorverständnis widersteht, müssen wir unsere Verstehenshypothese umwerfen und in Ansehung dieser und aller anderen Stellen neu ordnen. Das Verstehen arbeitet eben nicht statistisch, sondern strukturell“ (Bude, 1984, S. 25).

Dieses Verfahren ist aufwändig, da sich das Bild der Logik quasi aus Mosaikstücken des Textes zusammensetzt. In meiner Studie sind daher nur vier Einzelfälle so weitreichend erarbeitet, dass eine schlüssige Erzeugungslogik des Falles dargestellt werden kann (Kap. 7). Die übrigen Fälle sind bis zu einem Niveau entwickelt, das ausreicht, um einzelne Themen aus der „Lebenskonstruktion“ im Leistungssport in einer individuellen Logik zu verstehen. Dies bildet die Ausgangslage für den zweiten Auswertungsschritt, der im Folgenden erläutert wird.

5.4.2 Kodes und Kategorien

Während in der Einzelfallanalyse (vgl. Kap. 5.4.1) die Episoden in den Interviews so, wie sie erzählt worden sind, berücksichtigt werden, findet in dem weiteren Auswertungsgang eine stärkere Berücksichtigung der „sensitizing concepts“ statt, die den Themen des Leitfadens und den Auswahlkriterien der Interviewpartner zugrunde liegen.

„Theoretisches Wissen entsteht in der Auswertungsphase durch Nutzen von sensitizing concepts (Blumer, 1954, S. 7), die in der weiteren Auswertung fortentwickelt und mit empirisch begründeten Hypothesen am Datenmaterial erhärtet werden“ (Witzel, 2000, Abs. 3).

In den hier angesprochenen Vorstellungen zur theoretischen Sensibilität ist Witzels Vorgehen von der Grounded Theory (GT) nach Glaser und Strauss (1967) zu unterscheiden. Theoriebildung muss hier nicht, wie von Glaser im strengen Sinn der GT verlangt (1992), ausschließlich aus dem empirischen Material hervorgehen²⁵. Da davon auszugehen ist, dass eine Analyse von empirischem Material nicht werturteilsfrei erfolgen kann, wird in der Explikation der Vorüberlegungen und der theoretischen Bezüge, eben jenen „sensitizing concepts“ (Witzel, 2000, Abs. 3), ein sinnvolles Verfahren zur Theorieentwicklung im Sinne qualitativer Forschung gesehen. Dass dieses jedoch die Offenheit im Forschungsprozess beeinträchtigt, muss

²⁵ Aktuellere Auseinandersetzungen mit der GT sehen dieses strenge Vorgehen nicht mehr vor (vgl. z. B. Truschkat, et al., 2005).



einschränkend angenommen werden (vgl. Truschkat, et al., 2005). In meiner Arbeit sind die entsprechenden Bezüge in der Aufarbeitung der Untersuchungsfragen (Kap. 3), in den Darstellungen der Untersuchungsstrategie in diesem Kapitel sowie in den theoretischen Grundlagen meiner Untersuchung (Kap. 6) zu finden. Im wechselnden Blick auf Untersuchungsergebnisse und theoretische Bezüge wird auf beiden Seiten Klarheit gewonnen (Abb. 3), so dass die Einschränkungen durch die theoretischen Bezüge auf der anderen Seite das Verständnis des empirischen Materials verbessern.

Im Zusammenhang mit der Einzelfallanalyse treten bereits Themen in ihrer individuellen Bedeutung zutage. Diese werden mit treffenden Begriffen (Kodes) gekennzeichnet und die Übersetzung der individuellen Bedeutung bzw. Verbindungen mit weiteren Textpassagen in Memos notiert²⁶. Anfangs werden die Kodes möglichst nahe am Text formuliert, es wird versucht, die individuelle Bedeutung mit den Worten des Interviewten zu paraphrasieren. Dabei kann ein Abschnitt auch mit mehreren Kodes versehen werden.

„Das offene Kodieren lässt sich unterschiedlich detailliert anwenden. Man kann einen Text dabei Zeile für Zeile, satzweise oder abschnittsweise kodieren oder auch Kodes in Bezug auf ganze Texte vergeben. ... Wichtig ist dabei, dass die Ziele der Kodierung – einen Text aufzubrechen und zu verstehen und dabei Kategorien zu vergeben, zu entwickeln und im Lauf der Zeit in eine Ordnung zu bringen – nicht aus den Augen verloren werden“ (Flick, 2004, S. 263 f.).

Im Zuge eines besseren Verständnisses des Einzelfalls werden die Formulierungen abstrakter und Kodes aus unterschiedlichen Einzelfällen zu Kategorien zusammengefasst. In diese Abstraktion fließen bereits Bezüge der Fälle untereinander ein. Dieser zweite Auswertungsschritt in meiner Untersuchung findet Anschluss an die ersten Schritte des Kodierens entsprechend der GT (Strauss & Corbin, 1996): Das Aufsuchen und Paraphrasieren von Interviewabschnitten im Einzelfall entspricht dem „offenen Kodieren“. Das Abstrahieren und zusammenführende Betrachten von Interviewpassagen über die Einzelfälle hinweg kommt dem „axialen Kodieren“ nahe. Eine Übersicht der abstrahierten Kodes und Kategorien ist in einer Mind-Map im Anhang der Arbeit zu finden. Diese Begriffe werden nun allerdings nicht weiter verdichtet und zu einer Theorie weiterentwickelt. Im letzten Schritt meiner Auswertung wird der Blick auf zentrale Themen aus der eingangs erwähnten Diskussion zum Leistungssport mit Jugendlichen gerichtet und die Kategorien genutzt, um diese Themen empirisch fundiert aufzuarbeiten.

²⁶ Zur thematischen Aufarbeitung der Einzelfälle wird das Computerprogramm Maxqda 2 verwendet. Dieses Programm dient zur Systematisierung, Strukturierung und Verwaltung von Kodes, Kategorien und Memos.



5.4.3 Kontrastierender Fallvergleich

Bereits in der Einzelfallanalyse ist durch den Bezug auf theoretische Überlegungen eine Möglichkeit gegeben, die Erlebnisse und Erfahrungen der jugendlichen Sportler zu vergleichen. Hier bieten sich erste Ansatzpunkte für pädagogische Orientierungen im Leistungssport. Diese sind jedoch auf die Erzeugungslogiken der Einzelfälle ausgerichtet. Ein Blick über die Einzelfälle hinaus wird mit dem kontrastierenden Vergleich auf thematischer Ebene möglich. Auf der Grundlage der Mind-Map aus den Kodes und Kategorien treten zentrale Themen im Leistungssport aus Sicht der Jugendlichen hervor, die in einem dritten Auswertungsschritt theoretisch weiterentwickelt und auf pädagogische Perspektiven bezogen werden (vgl. Kap. 8).

Ausgangspunkt des kontrastierenden Vergleichs sind die codierten Interviewabschnitte. In den Knotenpunkten der Mind-Map mit vielen Abzweigungen zeigen sich Themen, die kontrastreich durch verschiedene Interviews abzubilden sind. Aufgrund der Reichhaltigkeit an individuellen Auslegungen und Themen (siehe Mind-Map) muss in meiner Arbeit eine Auswahl erfolgen, da nicht alle ertragreichen Knotenpunkte aufgegriffen werden können. Die Auswahl orientiert sich über die Mind-Map hinaus an einer inhaltlichen Tiefe der mit den Kodes und Kategorien zusammenhängenden Interviewpassagen.

Die unterschiedlichen Sichtweisen verschiedener Sportler fächern das Thema vielfältig auf. Hintergrund der Auseinandersetzung ist auch hier der Rückbezug des Themas auf eine individuelle Logik, also den Einzelfall. Insofern kommen hier Sportler zu Wort, die im Kontrast zu anderen eine Facette eines zentralen Themas repräsentieren. Neben dem Vergleich der Fälle untereinander erfolgt wieder ein Hin- und Herschreiten zwischen Theorie und Empirie (vgl. Abb. 3). Im Nebeneinander der Facetten konkretisiert sich ein Bild, das die theoretische Aufarbeitung des Themas für den Leistungssport schlüssig erweitert. Daraus ergeben sich Ansätze für pädagogische Perspektiven im Leistungssport. In diesem Sinn endet die Auswertung der Untersuchungsergebnisse nicht in einer quasi neu entwickelten Theorie, wie es das Verfahren der Grounded Theory im engeren Sinn nahelegt (Strauss & Corbin, 1996). Es erfolgt vielmehr eine empirisch begründete Weiterentwicklung theoretischer Perspektiven zur Pädagogik im Leistungssport.

6 Theoretische Grundlagen

Mit den Ausführungen in diesem Kapitel schließe ich an die Aufarbeitung meiner Forschungsfragen im dritten Kapitel an. Im Zentrum steht die Auseinandersetzung mit dem Begriffspaar Selbst- und Weltverhältnis (vgl. Kap. 1). Um die in diesem Zusammenhang bereits thematisierte biografische Erzeugungslogik des Einzel-



falls²⁷ (vgl. Kap. 3), die entsprechend meines methodischen Vorgehens im Zentrum meiner Arbeit steht, weiter zu erläutern, greife ich in Kapitel 6.1 den Zusammenhang von subjektiver Bedeutung und sozial geteiltem Sinn auf. Anschließend daran stelle ich ein Verständnis der biografischen Erzeugungslogik durch die Begriffe „Lebensführung“ (Voß, 1991) und „Identität“ (Krappmann, 1997) differenziert dar. Auf den Veränderungsprozess und den sozialen Kontext des Selbst- und Weltverhältnisses gehe ich in Kapitel 6.2 und 6.3 weiter ein.

6.1 Entwicklung des Selbst- und Weltverhältnisses

Im phänomenologischen Blick Blumers (1973) besteht zwischen der subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit und der Handlung des Individuums ein Zusammenhang. Dieser beschreibt die Wirkungen der subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit: Die lebensgeschichtlich erworbenen und in Interaktionen geordneten Bedeutungen sind die grundlegenden Inhalte der Wirklichkeitskonstruktion eines Individuums und bilden damit die Grundlage für sein Handeln (vgl. Kap. 3; Blumer, 1973, S. 81). Sie sind ein individuelles System, das für die Handlungsabsichten eine Entscheidungsgrundlage darstellt. Es besteht aus zwei Komponenten: Die gesellschaftliche Prägung bedingt die Inhalte (Konstitution) und der individuelle Gestaltungsprozess (Konstruktion) erzeugt die Logik des Aufbaus (Voß, 1991, S. 105 ff.). Beide Komponenten werden vom Individuum zusammengeführt. Voß bezieht sich in der Definition des Begriffs „Lebensführung“ auf diese beiden Seiten:

„Lebensführung stellt sich dar als der synchrone (alltägliche) Zusammenhang des ‚Lebens‘, der gegenüber der Diachronie des ‚Lebens‘ (dem Lebens-Verlauf) eine existenzielle Vordringlichkeit aufweist. Ähnlich wie die Biographie muss auch Lebensführung als Ergebnis des dialektischen Zusammenwirkens personaler ‚Konstruktionsleistungen‘ und einer gesellschaftlichen Prägung (‚Konstitution‘) verstanden werden“ (Voß, 1991, S. 112).

„Die durch die Praxis hergestellte latente Form der Lebensführung muss subjektiv (und vielleicht auch sozial) eine gewisse ‚Passung‘ aufweisen. Die Form muss nicht nur in sich praktisch stabil und funktional, sondern auch konsistent und stimmig sein“ (Voß, 1991, S. 166).

Hier zeigen sich deutliche Analogien zu der bisher verwendeten Vorstellung der subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit (vgl. Kap. 3). Die angenommene Logik kann insofern auch für die subjektive Konstruktion von Wirklichkeit gelten. Mit den Ausführungen von Voß können Vorstellungen des Konstruierens näher erläutert werden: Voß unterscheidet zwischen einer subjektiven und einer sozialen Passung in der Lebensführung (1991, S. 166). An anderer Stelle differenziert er zwischen der „sinnhaften Innenseite“ und der „praktischen Außenseite“ einer Person (Voß, 1991, S. 190). Letzterer ordnet er den Begriff Lebensführung zu. Für die Außenseite

²⁷ Der Begriff biografische Erzeugungslogik reicht über eine pragmatische Orientierung des Begriffs „Lebensführung“ hinaus (Voß, 1991), erreicht aber nicht die psychologischen Bezüge des Identitätsbegriffs. Er findet jedoch bei beiden Begriffen Anschlüsse. Dies erläutere ich in Kapitel 6.1 näher.



te nimmt er eine subjektive und eine soziale Passung an. Gleiches kann auch auf die Innenseite der Person übertragen werden, die Voß mit dem Identitätsbegriff erfasst (1991, S. 190). Somit ergibt sich ein versetztes Muster in der Anordnung der Begriffe (Tab. 3). In diesem Muster zeigt sich die Verbindung der sozialen und subjektiven Passungen auf der Innen- und Außenseite der Person durch die Begriffe Identität und Lebensführung. Beide begrifflichen Ebenen kennzeichnen das Selbst- und Weltverhältnis bzw. die biografische Erzeugungslogik des Einzelfalls. Zentral ist also neben den Begriffen Identität und Lebensführung die Frage nach den Passungen in sozialer und subjektiver Hinsicht. Auf dieser Ebene eröffnet sich ein Zugang zu einem Verständnis einer individuellen Biografie.

Tabelle 3: Die Verortung des Begriffs Lebensführung im Verhältnis zu anderen zentralen Begriffen des Selbst- und Weltverhältnisses (nach Voß, 1991, S. 166 und S. 190).

Selbst- und Weltverhältnis		
Sinnhafte Innenseite der Person		Praktische Außenseite der Person
Identität		Lebensführung
soziale Passung	subjektive Passung	soziale Passung
Biografische Erzeugungslogik des Einzelfalls		

Darüber hinaus setzt Voß eine latente Form der Passungen in der Lebensführung voraus (ebd., S. 265 ff.). Latenz bedeutet, die Passungen unterliegen einer Veränderung. Er nimmt hier eine Orientierung an einem konsistenten und stimmigen Verlauf an, der sich in einer Logik nachvollziehen lässt. Auf welche Art und Weise sich in der Lebensführung eine Logik entwickelt, erläutere ich im Folgenden (Kap. 6.1.1) unter Bezugnahme auf Mead (1934). Im Anschluss daran gehe ich entsprechend auf die Parallele zur Lebensführung, die Identität ein (Kap. 6.1.2).

6.1.1 Biografische Erzeugungslogik durch Lebensführung

In sozialen Kontexten setzt sich der Einzelne mit der eigenen Konstruktion von Wirklichkeit und mit denen anderer auseinander. Dies kann mit Ausführungen von Mead (1934) erklärt werden. Er erläutert den Vorgang in Analogie zum Sport mit den Begriffen ‚play‘ (verstanden als übendes Spiel zu zweit) und ‚game‘ (verstanden als Wettkampf zweier Mannschaften; ebd., S. 194 ff.). Im Spiel („play“) steht dem Einzelnen ein anderer gegenüber, mit dessen Absichten er sich auseinandersetzen muss. Die Interaktion verlangt nur die Auseinandersetzung mit der Bedeutung in der Handlung des anderen. Jeder der beiden Beteiligten bringt seine Interpretation der Situation und damit die Bedeutung, die die Situation für ihn hat, ins Spiel. Damit übernimmt oder revidiert er die Interpretation bzw. Bedeutung des



anderen. Auf diesem Weg entwickeln sich einerseits die gemeinsam geteilten Bedeutungen der Situation und andererseits die Beschaffenheit der individuellen Bedeutungssysteme der beiden Beteiligten. Im Mannschaftswettbewerb („game“) hingegen muss sich der Einzelne mit einer Vielfalt von Handlungen und Bedeutungen in einer komplexen Situation auseinandersetzen und sein eigenes Handeln darauf beziehen. Dabei kann der Einzelne nicht mehr auf die subjektiven Bedeutungen jedes anderen eingehen. Hier erfolgt eine Orientierung am gemeinsam geteilten Sinn der Situation. An die Stelle der Auseinandersetzung mit subjektiven Bedeutungszuschreibungen tritt ein Sinn-Verständnis der Situation und orientiert das Handeln der Beteiligten. Die Handlungen beziehen sich damit auf etwas Verallgemeinertes in der Situation, die subjektiven Bedeutungen treten in den Hintergrund. Hier wird es für den Einzelnen aufwändiger, die subjektiven Bedeutungen zu vermitteln und sich mit anderen über unterschiedliche Bedeutungen zu verständigen. Es wird gemeinsam nach einem von allen Beteiligten übernommenen System von Bedeutungen (Sinn) gehandelt.

Für die Entwicklung der biografischen Erzeugungslogik ergibt sich vor diesem Hintergrund eine Differenzierung ihrer Quellen, die ich anhand eines konkreten Beispiels verdeutliche: Im Schwimmwettkampf ist es für die Veranstaltung und alle Beteiligten zunächst unerheblich, ob der Einzelne seine Bewegungsausführung als fließende und harmonische Bewegung wahrnimmt oder nicht. Es beginnen beim Start alle gleichzeitig und wer zuerst eine zuvor bestimmte Distanz zurückgelegt hat, hat gewonnen. Das Ergebnis und die dahin führenden Handlungen sind zunächst unabhängig von den subjektiven Bewegungserlebnissen der Beteiligten. Im Allgemeinen hat eine Wettkampfsituation diesen Sinn. Sie entspricht im Beispiel Meads dem „game“ (ebd.): Das gemeinsame Handeln der Beteiligten wird durch einen verallgemeinerten Sinn orientiert. Dennoch ist das Gefühl des Schwimmers im Wasser ein wesentlicher Hintergrund für seine Interpretation der Situation. Es bestimmt neben der von anderen vordergründig wahrgenommenen Platzierung seine subjektiven Passungen der weiteren Lebensentwürfe, Erwartungen und Ziele. Allerdings ist es für einen Schwimmer problematisch, seine subjektive Bedeutung so in den Sinnzusammenhang des Wettkampfs einfließen zu lassen, dass sich die Interpretation der anderen ändert oder anpasst. Denkbar wäre, dass sich im Anschluss an den Wettkampf eine Gelegenheit in einem Interview ergibt, die individuellen Erlebnisse mitzuteilen. Dann hätte er seine individuellen Bedeutungen in den sozialen Kontext eingebracht. Dieses Beispiel zeigt in Analogie zu Sartre (1960) die Differenzierung von ‚Subjektivität‘ und ‚Individualität‘: Sartre beschreibt die Bestimmung des Seins durch die Gesellschaft und bezeichnet diese mit dem Begriff Subjektivität.

„Die *Subjektivität* erscheint somit in ihrer Abstraktion als das Verdammungsurteil, das uns zwingt, von uns selbst aus und frei den Schiedsspruch zu verwirklichen, den eine in Gang befindliche Gesellschaft über uns gesprochen hat und der uns a priori in unserem Sein definiert“ (Sartre, 1960, S. 157 f.).



Der Wettkampf mit dem zugehörigen Ergebnis ist ein solches „Urteil“. Mein Beispiel verdeutlicht jedoch, dass der düstere Hintergrund bei Sartre nicht entscheidend für das grundsätzliche Verständnis ist.

Daneben zeigt Sartre anhand eines Beispiels die Möglichkeit des Menschen, sich aus der gesellschaftlichen Bestimmung zu lösen und Eigenes in den sozialen Kontext einfließen zu lassen.

Für ihn [ein Demonstrant, der auf der zuerst planlosen Flucht seine Mitstreiter zusammenruft, so dass die Flucht organisiert ist. Anm. JW] wird die Flucht, die als ansteckendes Phänomen begonnen hat, ein gemeinsamer und organisierter Akt, und zwar durch *seine individuelle Praxis* [Hervorhebung JW], aber insofern er die Gruppe in seinem Handlungsfeld geeint hat. In diesem Augenblick ist er souverän, das heißt er wird durch die Veränderung der Praxis Organisator der gemeinsamen Praxis“ (Sartre, 1960, S. 401).

Hier ist die prinzipielle Möglichkeit des Einzelnen beschrieben, in sozialen Bezügen nicht nur dem Urteil anderer ausgeliefert zu sein, sondern Individuelles einzubringen. Sartres Beispiel der Organisation einer oppositionellen Gruppe kann, wie in meinem Beispiel die individuelle Erläuterung im Interview nach dem Wettkampf, als Verwirklichung von Individualität verstanden werden. Die Differenzierung in die beiden Begriffe Subjektivität und Individualität findet Anschluss an den Begriff der ‚Lebensführung‘:

„Die Lebensführung bleibt ... immer und ausschließlich eine personale Hervorbringung, auch wenn in sie soziale Bedingungen eingehen. Was dann als soziale Form erscheint, ist selbst noch Ergebnis der aktiven Verarbeitung der sozialen Momente durch die Personen. ... Die sozialen Bedingungen setzen nur die Randbedingungen für das, was die Personen in ihrer alltäglichen Lebensführung daraus machen. ... Die sozialen Bedingungen bewirken nur dadurch etwas, dass sie in der Praxis der Personen zur Wirksamkeit gebracht werden“ (Voß, 1991, S. 165 f.).

Bezogen auf mein Beispiel wendet Voß hier die Sichtweise Sartres von dem bestimmenden Einfluss der Gesellschaft zum Individuum: Ein Wettkampf wird erst zu einem Wettkampf, wenn Individuen daran teilnehmen und ihn durch ihr Bestreben zum Leistungsvergleich zum Leben erwecken. Auch wenn Voß hier die subjektive Passung als Kern der Lebensführung hervorhebt, stellt sich ihr jedoch in aller Deutlichkeit die soziale Passung gegenüber. Hinsichtlich der Logik der Biografie kann abgeleitet werden, dass beide Passungen aufeinander angewiesen sind und nicht als Alternativen gedacht werden können. Mead fasst diesen Gedanken, auf den ich in Kapitel 6.2 und 6.3 weiter eingehen werde, kurz zusammen:

„Wir können nicht wir selbst sein, wenn wir nicht auch an gemeinsamen Haltungen Anteil haben, durch die die Haltungen aller Mitglieder kontrolliert werden“ (Mead, 1934, S. 206).

6.1.2 Biografische Erzeugungslogik durch Identität

Der Gedanke der biografischen Erzeugungslogik und damit ein Verlangen des Individuums nach Kohärenz und Konstanz kann auch auf die ‚sinnhafte Innenseite der Person‘ übertragen werden (vgl. Tab. 3). Diese Seite wird mit dem Begriff ‚Identität‘



bezeichnet. Nach Erikson wird Identität in einer spontanen Begegnung mit sich selbst besonders bewusst.

„Man ist sich seiner Identität am bewusstesten, wenn man sie eben erst zu gewinnen im Begriff steht und gewissermaßen überrascht seine eigene Bekanntschaft macht“ (Erikson, 1959, S. 147).

Im Moment des Eindrucks von sich selbst kommt eine Ahnung auf, die in der Folge wiederkehrender Bekanntschaften die Grundlage einer Logik bilden kann. Mollenhauer entwickelt diesen Gedanken in interaktionistischer Tradition weiter und nimmt an, dass in diesem Prozess Regelmäßigkeiten entstehen.

„In den Interaktionen des Individuums bilden sich also Regelmäßigkeiten im Hinblick auf die Beziehungsdefinitionen, und zwar nach Maßgabe der Interaktionserfahrung und unter der Bedingung reziproker Antizipation und deren Stabilisierung“ (Mollenhauer, 1976, S. 101).

Dass diese Regelmäßigkeiten allerdings zu einer stabilen Form der Identität werden, ist nur vor dem historischen Hintergrund Mollenhauers (1976) und Eriksons (1934) anzunehmen. Aktuellere Ansichten (Krappmann, 1997) gehen davon aus, dass die Bekanntschaften mit sich selbst immer wieder neu ausbalanciert werden müssen und nicht zu Regelmäßigkeiten führen.

„Die Gesellschaft ist nämlich in ihren Erwartungen nicht konsistent; *den* geteilten Sinn gibt es nur sehr begrenzt; auch *die* ‚sozialen Rollen‘ und ‚Laufbahnen, von denen Erikson spricht, sind keineswegs eindeutig [Hervorhebung: JW]. Stattdessen gibt es sehr verschiedene, unterschiedlich ausgelegte Sinntraditionen. [...] Da die Menschen im Laufe ihres Lebens in neue Situationen geraten, müssen sie Balancen immer wieder neu tarieren“ (Krappmann, 1997, S. 79 ff.).

Dennoch bleibt ein grundlegender Zusammenhang im immer wiederkehrenden Sich-selbst-erkennen bestehen: Gerade weil die Erwartungen der Gesellschaft nicht konsistent sind, ist im Neu-Tarieren von Balancen ein logischer Zusammenhang auf biografischer Ebene angelegt. Die Logik liegt in zweierlei Passungen vor: Die unterschiedlichen Sinntraditionen (Krappmann, 1997, S. 79 ff.) verlangen eine soziale Passung, die flüchtige Bekanntschaft bei Erikson (1959, S. 147) oder das individuelle Balancieren bei Krappmann (1997, S. 79 ff.) verweisen auf eine subjektive Passung. Hier wird eine Analogie zur Lebensführung deutlich. Insofern können Lebensführung und Identität als zwei Seiten der biographischen Erzeugungslogik angenommen werden. Beide begründen in subjektiven und sozialen Passungen das Selbst- und Weltverhältnis (vgl. Tab. 3). Entscheidend zum Verständnis einer biografischen Erzeugungslogik sind demnach diese Passungen. Im Folgenden erläutere ich daher diese Perspektive näher.

6.2 Veränderungsprozesse des Selbst- und Weltverhältnisses

In diesem Kapitel beschreibe ich, wie sich das Selbst- und Weltverhältnis vor dem Hintergrund einer Herstellung sozialer und subjektiver Passungen verändert. Bisher wurde deutlich, dass eine biografische Erzeugungslogik nicht unabhängig von dem



sozialen Kontext verstanden werden kann. Dieser Aspekt spielt in den Überlegungen von Mead (1934) eine wichtige Rolle. Zentraler Gedanke seiner Ausführungen ist, dass die Menschen auf der Grundlage des Denkens fähig sind, Haltungen von anderen Menschen zu übernehmen (ebd., S. 107 ff.). Damit ist gemeint, dass sich der eine in die Haltung des anderen hineinversetzen kann, um diesen zu verstehen und um sinnvoll im gemeinsamen Kontext handeln zu können (vgl. Kap. 3, Abb. 1). Dieses geschieht durch das Aufrufen der Haltung des anderen in sich selbst, bzw. durch Antizipation der Haltung, die man selbst beim anderen durch seine Handlung hervorzurufen gedenkt.

„Wir lösen in der anderen Person das gleiche aus, wie in uns selbst, so dass wir unbewusst diese Haltungen übernehmen. Wir versetzen uns unbewusst in die Rolle anderer und handeln so wie sie“ (Mead, 1934, S. 108).

„Rationalität bedeutet, dass die von uns in anderen ausgelöste Reaktion ebenso in uns selbst ausgelöst wird, und dass diese Reaktion wiederum ihre Rolle bei der Bestimmung dessen spielt, was wir des Weiteren zu sagen und zu tun gedenken“ (Mead, 1934, S. 190).

Die Gegenseitigkeit der Übernahme der Haltungen ist nach Mead das Kennzeichen der Interaktion²⁸. In dem Prozess des wiederholten Austausches und Übernehmens entstehen, stabilisieren oder verändern sich gesellschaftlich etablierte Haltungen. Der Prozess des ‚Sich-in-andere-Hineinversetzens‘ ist aber nach Mead nicht nur auf die soziale Gemeinschaft beschränkt. Genau wie zu einem anderen Menschen kann der Mensch auch gegenüber sich selbst Haltungen einnehmen. Diese Möglichkeit basiert auf seiner Fähigkeit sich selbst zu denken (ebd., S. 177 ff.). Der Mensch ist also in der Lage sich selbst mit anderen Augen zu sehen – als wäre er ein anderer Mensch. Die Möglichkeit, sich seiner selbst bewusst zu sein, setzt eine Instanz im Menschen voraus, die der Funktion des anderen gleich kommt. Dieser imaginäre Teil wird von Mead als „Me“ bezeichnet, ihm gegenüber steht die spontane Instanz, das „I“ (ebd., S. 207 ff.). Abels (2004) übersetzt diese Begriffe mit dem „spontanen Ich“ („I“) und dem „reflexiven Ich“ („Me“). Die Impulse des ‚spontanen Ichs‘ werden in ihrer Wirkung auf andere Menschen und damit in der Bedeutung für die Gesellschaft durch das ‚reflexive Ich‘ reflektiert (Strauss, 1969, S. 30). Der Mensch wird sich seiner selbst bewusst und konstruiert über den Verlauf von Interaktionen eine konsistente Vorstellung seiner Selbst (Joas, 1991, S. 139).

„Wenn ich anfangs, über meine Handlungen zu reflektieren, versuche ich mich zu erinnern, was ich tat, wie ich es tat und eventuell, warum ich es tat. Ich würde aber nicht über meine Handlungen reflektieren, wenn sie unproblematisch in dem Sinne wären, dass niemand darauf reagiert hätte. Ich würde nicht über meine Handlungen reflektieren, wenn nicht jemand anderer reagiert und sie beurteilt hätte und das, was für mich als Handlung selbstverständlich war, problematisierte. Dies ist die grundlegende These von G.H. Mead, betreffend die Analyse meines Selbst. [...] Durch diese Zweiteilung kann er die Dialektik und die Beziehung, die innerhalb meiner selbst existieren, ausarbeiten“ (Israel, 1979, S. 205).

²⁸ Darauf, dass die Annahme, die gegenseitige Übernahme von Haltungen basiere auf der Fähigkeit zu denken, entscheidende Aspekte des sozialen Miteinanders ausklammert, sei an dieser Stelle hingewiesen. Das Modell von Mead eignet sich unabhängig von dieser Einschränkung jedoch gut, um Veränderungsprozesse des Selbst- und Weltverhältnisses in einem sozialen Kontext zu verdeutlichen.



In dieser Auslegung wird deutlich, dass die angesprochenen subjektiven und sozialen Passungen (vgl. Kap. 6.1) aufeinander verweisen bzw. miteinander verknüpft sind. Die damit verbundene Entwicklung der biografischen Erzeugungslogik geschieht nach Israel (1979, S. 205) in einem dialektischen Vorgang. Vor diesem Hintergrund können die in Kapitel 6.1.1 abgeleiteten Begriffe Subjektivität und Individualität näher erläutert werden:

Individualität findet sich im Handeln, wenn eine souveräne Regung des Individuums in einen sozialen Bezug eingebracht wird. Ausgangspunkt dieser Regung ist das ‚spontane Ich‘, dessen Impulse durch das ‚reflexive Ich‘ kommentiert werden können. An diesem Punkt verhält sich der Mensch zu sich selbst, braucht dafür aber den Bezug auf entweder biografisch oder gesellschaftlich etablierte Bedeutungen in seiner subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit.

Subjektivität eines Individuums entsteht durch die Anerkennung in der sozialen Interaktion, wodurch der Einzelne durch andere zum Begriff für sich selbst wird. Die Regung, der Impuls kommt hier von anderen. Honneth schreibt diesem Impuls eine große Verbindlichkeit zu.

„Die Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens vollzieht sich unter dem Imperativ einer reziproken Anerkennung, weil die Subjekte zu einem praktischen Selbstverhältnis nur gelangen können, wenn sie sich aus der normativen Perspektive ihrer Interaktionspartner als deren soziale Adressaten zu begreifen lernen“ (Honneth, 2002, S. 148).²⁹

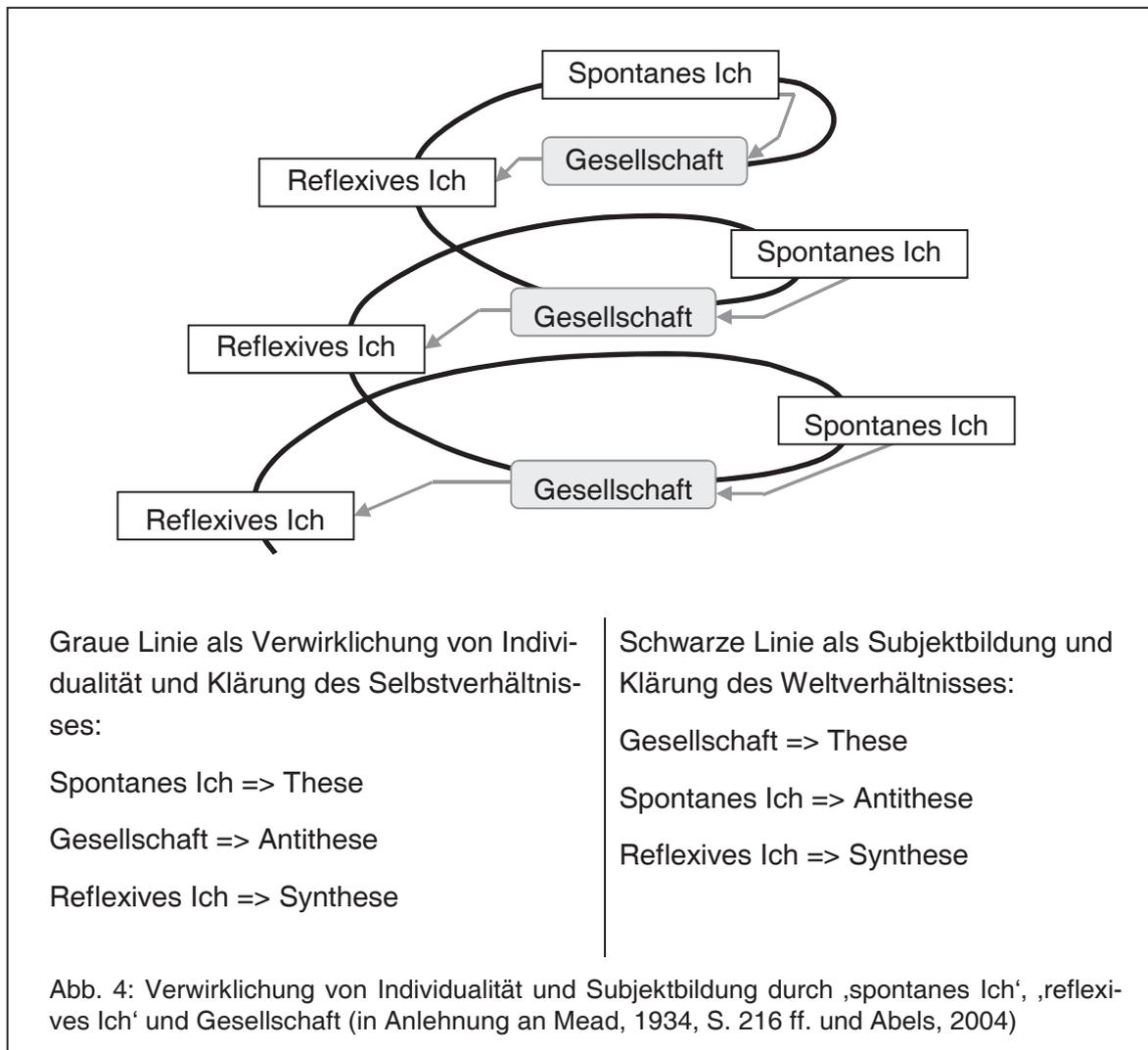
Die Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses ist dementsprechend zusammen zu denken. Der Prozess der Interaktion (Weltverhältnis) als Herstellung von Subjektivität ist mit dem Prozess einer ‚Intraaktion‘ (Selbstverhältnis) verwoben, in der Individualität möglich wird. Beide Prozesse können im Zusammenspiel von ‚spontanem Ich‘, ‚reflexivem Ich‘ und Gesellschaft dargestellt werden (Abb. 4).

Die in Abbildung vier dargestellten Zusammenhänge verdeutlichen die angesprochene Verwobenheit und die dialektische Figur. Eine sprachliche Erläuterung dieser Verwobenheit der Prozesse ist problematisch. Die Gleichzeitigkeit von Ereignissen und die Parallelität von Abläufen lassen sich mit sprachlichen Mitteln schwer ausdrücken, weil Sprache eine lineare oder monokausale Vorstellung nahelegt. Dies ist hier jedoch nicht zutreffend. Trotz dieser Einschränkungen möchte ich versuchen, die dargestellten Prozesse erneut mit einem Beispiel aus dem Sport zu erläutern: Eine Person handelt als ‚spontanes Ich‘ in einem sozialen Kontext. Sie schwimmt beispielsweise bei einem Wettkampf 100m Freistil. Da sie diese Strecke in einer Wettkampfsituation bewältigt, handelt sie in einem gesellschaftlichen Rahmen mit entsprechenden Vereinbarungen. Nach dem Ende des Wettkampfes blickt die Person auf die zurückgelegte Strecke, auf den Abstand zu ihren Konkurrenten und auf die benötigte Zeit zurück. Sie denkt über unterschiedliche, ihr wichtige Be-

²⁹ Mit dem Begriff ‚Imperativ‘ verdeutlicht er die interaktionistische Wechselseitigkeit des Vorgangs. Auf diese komme ich in Kapitel 6.3 zurück. Eine ähnliche Gewichtung, die jetzt zwischen den Impulsen des ‚spontanen Ichs‘ und der Gesellschaft erscheint, habe ich bereits im dritten Kapitel im Zusammenhang mit der Verbindlichkeit von sozial etablierten und subjektiven Bedeutungen und in Kapitel 6.1 angedeutet.



deutungen des Wettkampfs nach, beispielsweise ob das Gefühl für das Wasser zu einem effektiven Vortrieb geführt hat. Ebenso reflektieren auch andere Beteiligte: Zuschauer, Trainer, Freunde, Medienvertreter, also die Gesellschaft. Angenommen, die Person hat die Strecke am schnellsten zurückgelegt, dann wird sie anschließend von den anderen für ihre Leistung geehrt. Auch diese Reaktion der Gesellschaft auf die Leistung im Wettkampf hat eine Bedeutung für die Person.



Beide Perspektiven kommen in der Person zusammen und bilden das, was ich als Konstruktion von Wirklichkeit bezeichnet habe. Vor diesem Hintergrund können zukünftige Perspektiven der Lebensführung in den Blick genommen werden, das Selbst- und Weltverhältnis verändert sich. Dieses leistet das ‚reflexive Ich‘. Aus den Reflexionen entstehen schließlich neue Regungen des ‚spontanen Ichs‘. Aber auch die Gesellschaft ist durch die siegreiche Person verändert: Es könnte sein, dass die Bewegungsausführung der siegreichen Person zum Ideal erklärt wird und sich andere dieser Ausführung anpassen. Oder die Zuschauer erwarten vor dem Hintergrund des Erfolgs in Zukunft erneut Siege bei Wettkämpfen. Auch diese Erwartungen begegnen der Person und müssen neben den eigenen Erwartungen und Per-



spektiven des Handelns integriert werden. Neben diesen beispielhaft herausgegriffenen Aspekten spielen sicherlich weitere auch eine Rolle. Die Darstellungen sollen zunächst nur das Prinzip der Wechselseitigkeit und der gegenseitigen Verweise von Regungen des ‚spontanen Ichs‘ und der Gesellschaft verdeutlichen, die in Abbildung vier dargestellt sind³⁰.

Die vorgenommene Differenzierung in zwei Entwicklungslinien stellt jedoch den zuvor benannten Zusammenhang von Individualität und Subjektivität, von Selbst- und Weltverhältnis nicht deutlich heraus. Dies leistet das ‚reflexive Ich‘ in einem weiteren, dialektischen Prozess (vgl. Tab. 4). Das ‚reflexive Ich‘ führt die Synthesen der beiden Entwicklungslinien zusammen und prüft dabei die Anschlussfähigkeit der Erlebnisse und Erfahrungen an die biografische Erzeugungslogik. Hierbei muss allerdings nicht zwangsläufig Individualität und Subjektivität im Wechsel auftreten. Denkbar ist auch, dass zwei Synthesen aus einer der beiden Entwicklungslinien zusammengeführt werden³¹.

Tabelle 4: Das Zusammenführen des Selbst- und Weltverhältnisses im ‚reflexiven Ich‘ (in Anlehnung an Mead, 1934, S. 216 ff. und Abels, 2004).

Synthese im reflexiven Ich aus der grauen Linie => These
Synthese im reflexiven Ich aus der schwarzen Linie => Antithese
Reflexives Ich => Synthese

6.3 Die Interaktion mit anderen und das Selbst- und Weltverhältnis

Bisher konnte gezeigt werden, dass das Selbst- und Weltverhältnis in einem dialektischen Prozess von Inter- und Intraaktionen entsteht und sich wandelt. Für die Prozesse kann eine individuelle Erzeugungslogik vorausgesetzt werden. Hierbei verweisen Individuum und Gesellschaft gegenseitig aufeinander. Dieses beschreibt Goffman in einem Prozess: „Wir kommen als Individuen zur Welt, bauen einen Charakter auf und werden Personen“ (Goffman, 1959, S. 17 ff.; Park, 1926, S. 249 f.). Goffman bezieht sich mit dem Begriff der „Person“³² auf das antike Theater. Die Bedeutung von Person ist Maske oder Rolle (lat.: Person). Auf der Bühne wurde die Person mithilfe einer Maske dargestellt. Damit wird die Auffassung nahege-

³⁰ Um bereits hier die Verbindungen zu pädagogischen Perspektiven meiner Arbeit anzudeuten, sei darauf hingewiesen, dass ein dialektischer Vorgang in ähnlicher Form bei Benner zugrunde gelegt ist (2001, S. 85 ff.).

³¹ An dieser Stelle gerät die dialektische Betrachtung an ihre Grenzen, weil sie ein Nacheinander bzw. ein Nebeneinander von Thesen annimmt und damit Prozesse in gleichzeitigen Interaktionen nicht erklären kann.

³² Die Bezeichnung „Person“ ist von der zuvor eingeführten Bezeichnung „Subjekt“ zu unterscheiden und wird in Anlehnung an Goffman verwendet.



legt, dass das Individuum als Person im Leben Rollen spielt, ähnlich einer Rolle im Theater. Das Handeln der Person ist dabei durch Folgendes gekennzeichnet:

- einen Raum, einen Ort und/oder ein Bühnenbild
- eine eigene Fassade (Selbtsicht)
- eine soziale Fassade (Sicht der anderen)

Die eigene Fassade ist der Individualität gleichzusetzen, die soziale Fassade ist hier zu verstehen als die Übernahme einer von anderen anerkannten Rolle, also analog zur Subjektivität (vgl. Kap. 6.2). Das ‚Aussehen‘ der Fassaden unterliegt einem sozialen Verifizierungsvorgang (Goffman, 1959, S. 28). Goffman macht deutlich, dass sich ein Problem ergeben kann, wenn die „eigene Fassade“ (Selbtsicht) und die „soziale Fassade“ (Sicht der anderen) in einen Widerspruch geraten (Goffman, 1955). Hier wäre die Logik der Biografie unterbrochen. Goffman sieht allerdings in der Distanz zur eigenen Rolle eine Möglichkeit für das Individuum, das Gefühl des sich-selbst-gleich-seins im normativen Diskurs der sozialen Interaktion durchzuhalten und eine Logik wiederherzustellen. „Die Quelle für Identifizierung ist eine Sache, das Publikum für diese Selbstidentifizierung eine andere“ (Goffman, 1961, S. 168). In einem sozialen Kontext wird von einer Person demzufolge eine bestimmte Rolle erwartet (Subjektivität). Diese muss allerdings nicht exakt erfüllt werden. Mit dem Begriff Rollendistanz oder besser Rollendifferenz bietet Goffman (1961) eine Erklärung, wie die individuelle Regungen (Individualität) oder Rollen aus anderen sozialen Zusammenhängen (Subjektivität) in den aktuellen Kontext einfließen können.

Mit der Rollendifferenz ist die Toleranz der anderen verbunden, Abweichungen von dem erwarteten Verhalten zuzulassen. Hier findet sich also eine Erklärung für die Möglichkeit, den individuellen Regungen im sozialen Kontext Raum zu verschaffen und Individualität neben der Subjektivität zu platzieren. Auf diesem Weg entsteht eine gewisse Unabhängigkeit von den Zuweisungen und Erwartungen der anderen: „Unter institutionellen Randbedingungen ist Rollendistanz eine Strategie des Individuums, um zu überleben“ (Abels, 2004, S. 182). Die vielfältigen Rollen unterschiedlicher Interaktionszusammenhänge kommen hierbei in der Subjektivität zusammen und bilden gemeinsam mit der Individualität die Rolle in einer aktuellen Situation. Diese wiederum unterscheidet sich von der erwarteten Rolle, wobei dieser Unterschied in den Erwartungen anderer bereits eingeplant ist.

„Das Individuum darf und soll in einer Umgebung etwas und in einer anderen Umgebung etwas anderes, die Rolle, die bei einer Gelegenheit Vorrang erhält, schlummert in der anderen. [...] Ein situiertes Aktivitätssystem und die Organisation, in der dieses System aufrechterhalten wird, verstehen das Individuum mit der einen seiner Rollen, der bei dieser Gelegenheit das Hauptgewicht verliehen wird. Aber noch während die örtliche Szene festlegt, was das Individuum mit der Hauptsache sein wird, wird man vielen seiner anderen Bindungen gleichzeitig etwas Glauben schenken“ (Goffman, 1961, S. 170).

In diesem Vorgang bleibt die Person allerdings nicht unberührt, da sie sich mit Selbtsicht und Sicht der anderen auseinander setzen muss: Eine Nicht-Beachtung



von Attributen der ausgeführten Rolle muss als Ablehnung ertragen, eine zustimmende Beachtung kann hingegen als positive Ermutigung verstanden werden (vgl. Goffman, 1955, S. 10 f.). Um in diesem Vorgang das „Überleben“ des Einzelnen (s.o.; Abels, 2004, S. 182) zu relativieren, muss das interaktionistische Paradigma betont werden: Die Anerkennung und damit verbunden die Erwartungen an Rollen erfolgen gegenseitig. Es ist nicht davon auszugehen, dass nur eine interagierende Person von Anerkennung oder fehlender Anerkennung betroffen ist. Anerkennung erfolgt wie auch Interaktion reziprok.

„Die Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens vollzieht sich unter dem Imperativ einer reziproken Anerkennung, weil die Subjekte zu einem praktischen Selbstverhältnis nur gelangen können, wenn sie sich aus der normativen Perspektive ihrer Interaktionspartner als deren soziale Adressaten zu begreifen lernen“ (Honneth, 2002, S. 148).

Diese reziproke Auseinandersetzung differenziert Honneth durch drei Formen der Anerkennung, durch die sich Personen gegenseitig zueinander äußern.

„Der Grad der positiven Selbstbeziehung wächst mit jeder neuen Form von Anerkennung, die der Einzelne auf sich selbst als Subjekt beziehen kann: So ist in der Erfahrung von Liebe [gemeint ist hier Freundschaft oder Familie, Anm. JW] die Chance des Selbstvertrauens, in der Erfahrung von rechtlicher Anerkennung die der Selbstachtung und in der Erfahrung von Solidarität schließlich die der Selbstschätzung angelegt“ (Honneth, 2002, S. 278).

Anerkennung aus Sicht der anderen erfolgt demzufolge in drei Formen: Liebe, rechtliche Anerkennung und Solidarität. Diesen entsprechen Verarbeitungen im Selbstverhältnis in Form von Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung. Vor diesem Hintergrund muss die in den bisherigen Ausführungen angelegte eindimensionale Betrachtung der Interaktionsprozesse relativiert, als gegenseitige Situation betont und Rollendifferenz auf der Basis unterschiedlicher Formen von Anerkennung thematisiert werden.

Der Gedanke, dass Anerkennung als Grundlage verstanden werden kann, um Rollendifferenz zu realisieren, findet bei Goffman in Überlegungen zu „Techniken der Imagepflege“ in sozialen Beziehungen Anschluss (1961). Ein Image kann dabei die vom Individuum intendierte oder die vom sozialen Umfeld anerkannte Rolle sein.

„Der Terminus Image kann als der positive soziale Wert definiert werden, den man für sich durch die Verhaltensstrategie erwirbt, von der die anderen annehmen, man verfolge sie in einer bestimmten Interaktion³³. [...] Das Image, das ein Kontakt ermöglicht, wird meist mit einer spontanen, emotionalen Reaktion ‚belohnt‘; der Interagierende besetzt es; seine ‚Gefühle‘ gewinnen es lieb³⁴. Wenn die Begegnung das Image bestätigt, das er schon lange für sicher hält, dann wird er vermutlich wenig Gefühle dafür entwickeln. Wenn aber die Ereignisse ihn auf ein Image festlegen, das besser ist, als er es erwartet haben mag, dann wird er sich wahrscheinlich ‚wohl‘

³³ Damit ist nicht gesagt, dass sämtliche Interaktionen strategischen Charakter haben. Vielmehr müssen die anderen von dieser Annahme ausgehen, damit sie auf die Person reagieren können. Um allerdings den Zustand der Hilfskonstruktion dieses Verfahrens zu verdeutlichen nimmt Goffman die dargestellten Techniken der Imagepflege an. Dieser Gedanke vertieft die Ausführungen zur gegenseitigen Übernahme der Haltung anderer bei Mead (1934, S. 107 ff.).

³⁴ Deutlich scheinen hier die Parallelen zu Honneths Ausführungen zur Anerkennung auf. Goffman selbst spricht im Laufe seiner Ausführungen ebenfalls von Anerkennung, wenn er den hier durch die Begriffe ‚Belohnung‘ und ‚Gefühle‘ umrissenen Vorgang meint (1955, S. 13 und 16 f.).



fühlen; wenn seine normalen Erwartungen nicht erfüllt werden; so erwartet man, dass er sich ‚schlecht‘ oder ‚verletzt‘ fühlt“ (Goffman, 1955, S. 10 f.).

Damit nun das Image, das in gewisser Weise ein Wagnis des Einzelnen gegenüber anderen ist, nicht permanent die Rolle in Gefahr bringt, tolerieren die Beteiligten durch bestimmte Techniken eine gewisse Bandbreite an passenden Verhaltensweisen, um die Rollen in der sozialen Interaktion aufrechtzuerhalten. Diese Techniken der Imagepflege sind Selbstachtung, Rücksichtnahme und Gelassenheit (Goffman, 1955, S. 14 f.). Sie sind analog zu den bei Honneth (2002, S. 278) differenzierten Formen von Anerkennung (Liebe, Solidarität und Recht).

„Die doppelte Wirkung der Regeln von Selbstachtung und Rücksichtnahme besteht darin, dass jemand sich bei einer Begegnung tendenziell so verhält, dass er beides wahr: sein eigenes Image und das der anderen Interaktionspartner. [...] Ein Zustand, wo jeder temporär die Verhaltensstrategie jedes anderen akzeptiert, ist erreicht. Diese Art gegenseitiger Anerkennung scheint ein grundlegendes strukturelles Merkmal von Interaktion zu sein“ (Goffman, 1955, S. 16 f.).

Aufrechterhaltung des sozialen Interaktionszusammenhangs und Imagepflege auf der Basis von gegenseitiger Anerkennung bedingen sich demzufolge gegenseitig und bestimmen die Entwicklung des Selbst- und Weltverhältnisses. Da die Anwendung der Techniken zur Imagepflege von den Fähigkeiten und dem Erfahrungshorizont des Einzelnen abhängig ist, ist die entsprechende oder nicht-entsprechende Anwendung von den Techniken eine Frage des Lernprozesses in der Interaktion mit anderen. Insofern kommt der gegenseitigen Anerkennung eine zentrale Funktion bei der Entwicklung des Selbst- und Weltverhältnisses zu.

Mit diesen Ausführungen ist nun eine Vorstellung davon entwickelt, wie das Individuum als Person im sozialen Kontext sich selbst gleich sein und bleiben kann. Die Entwicklung der biografischen Erzeugungslogik ist somit weitreichend beschrieben und bis zu einem Punkt verdeutlicht, an dem sich Anschlüsse für pädagogische Perspektiven finden lassen. Diese liegen in der Anerkennung und in der Verwirklichung von Individualität im sozialen Kontext. An dieser Stelle schließe ich meine theoretischen Überlegungen ab und fasse sie im Folgenden zusammen.

6.4 Zusammenfassung

Die biografische Erzeugungslogik des Einzelfalles, als Grundlage meiner ersten Forschungsfrage³⁵, basiert auf einem Verständnis der Entwicklung des Selbst- und Weltverhältnisses. Ich gehe davon aus, dass die Jugendlichen in meiner Untersuchung in einem engen Verhältnis zum Leistungssport und zu den daran beteiligten Menschen stehen. Sie können vor diesem Hintergrund Leistungssport mitgestalten, werden aber auch durch Situationen im Leistungssport und den damit verbundenen

³⁵ Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Erlebnissen und Erfahrungen der Jugendlichen für die Entwicklung ihres Selbst- und Weltverhältnisses?



sozialen Beziehungen beeinflusst. Die damit einhergehenden Erlebnisse und Erfahrungen münden in subjektive Konstruktionen von Wirklichkeit.

Der in den Erfahrungen und Erlebnissen über die Zeit hinweg auftauchende, logische Zusammenhang der eingebrachten und erhaltenen Bedeutungen auf der Innenseite der Person lässt sich nach Erikson (1973, S. 147) und Krappmann (1997, S. 79 ff.) mit dem Identitätsbegriff erfassen. Die Bemühungen des Individuums, dieses auch pragmatisch umzusetzen, umschreibt der Begriff Lebensführung (Voß, 1991). Beide Perspektiven verbinden sich in diachroner Hinsicht in einem individuellen Lebenslauf, der mit der biografischen Erzeugungslogik des Einzelfalles erfasst werden kann.

In der Denkfigur des Interaktionismus treten hierbei subjektive Bedeutungen und sozial geteilter Sinn zusammen. Unter Bezugnahme auf Mead (1934) habe ich dargestellt, dass den Kern der Konstruktion von Wirklichkeit die Auseinandersetzung mit dem sozialen Umfeld und mit sich selbst bildet. Hierbei geht es um den Austausch von Bedeutungen und die Übernahme der Haltungen anderer. Zu der sozialen Interaktion mit anderen kommt eine ‚Intraaktion‘, in der jeder zu sich selbst Stellung beziehen kann. Die Ansprüche der Gesellschaft an das Individuum können als Herstellung von Subjektivität, die Gestaltung der Gesellschaft durch das Individuum als Herstellung von Individualität verstanden werden (Sartre, 1980, S. 401). Auf diesem Weg ist es für den Einzelnen möglich, die Bedeutungszuschreibungen der Gesellschaft (Subjektbildung) zu überdenken und eigene Impulse (Individualität) zum sozial geteilten Sinn einer Gesellschaft beizutragen. Die Entwicklungslinien von Individualität und Subjektivität verlaufen als dialektische Prozesse und sind miteinander verwoben (vgl. Abb. 4; Mead, 1934, S. 216 ff.). Das heißt, es kann nur dann Individualität verwirklicht werden, wenn auch eine Zuschreibung der Gesellschaft in Kauf genommen wird (Honneth, 2002, S. 148). Vor diesem Hintergrund tritt die Reziprozität von Anerkennung hervor (Honneth, 2002, S. 148): Beispielsweise liefert Leistungssport einerseits spezifische Rahmenbedingungen für die Formen von Anerkennung (Honneth, 2002, S. 278), andererseits kann eine Logik der Biografie im Leistungssport nur als solche verstanden werden, wenn auch die Jugendlichen als aktive, anerkennende Beteiligte gesehen werden, die diese Bedingungen und die beteiligten Personen anerkennen.

Nach Goffman (1955, S. 10 f.) und Honneth (2002, S. 178) entstehen auf der Grundlage von Anerkennung drei Techniken der Imagepflege (Selbstachtung, Rücksichtnahme und Gelassenheit), die in erster Linie den Fortbestand der sozialen Interaktion sichern (Goffman, 1955, S. 10 ff.). Sie sind für das Individuum insofern relevant, weil auf der Grundlage dieser Techniken die Impulse des ‚spontanen Ichs‘ in die soziale Interaktion einfließen können, Rollendifferenz gelingt und somit Individualität im sozialen Kontext neben der Subjektivität möglich wird.

Diese theoretischen Überlegungen bieten Anschlüsse für die pädagogischen Perspektiven in meiner Arbeit. Die pädagogischen Überlegungen finden zumindest in zweierlei Hinsicht Anschlussmöglichkeiten. Einerseits eröffnet sich die Frage, wie in



der Entwicklung des Selbst- und Weltverhältnisses Möglichkeiten zur Entwicklung von Autonomie auftreten. Hier wird relevant, wie Individualität neben Subjektivität im sozialen Kontext eingebracht werden kann und wie der sozial geteilte Sinn in der Subjektbildung übernommen wird. Andererseits stellt sich die Frage, ob eine Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung im sozialen Kontext so integriert wird, dass eine Mitgestaltung und nicht nur eine Anpassung an gesellschaftliche Strukturen bzw. Sinngebungen möglich ist. Hier wird der pädagogische Anspruch an die Verantwortung und Fürsorge der beteiligten, erwachsenen Personen im Leistungssport für die Heranwachsenden deutlich. In der Einzelfallbeschreibung und im kontrastierenden Fallvergleich können mögliche Milieus erkennbar werden, die diesen Anspruch umsetzbar machen. Bei der Interpretation der empirischen Ergebnisse gehe ich, wie in Kapitel 5.4 dargelegt, auf die theoretischen Hintergründe ein, beziehe sie durch die Einzelfallanalyse auf Leistungssport und entwickle am empirischen Fall orientiert die pädagogischen Perspektiven.

7 Darstellung und Interpretation von Einzelfällen

In diesem Kapitel widme ich mich der Aufarbeitung meiner ersten Forschungsfrage³⁶. Grundlage für die Beantwortung sind ausgewählte Interviewpassagen³⁷, die ich interpretierend auslege und mit den theoretischen Grundlagen aus dem dritten und sechsten Kapitel in Verbindung bringe. Die Anknüpfungspunkte wähle ich so aus, dass sie das Verständnis des jeweiligen Einzelfalls fördern. Hierbei geht es darum, die individuelle „Auslegung der Erzeugungslogik eines subjektiven Lebens“ im Leistungssport herauszuarbeiten (Bude, 1984, S. 17)³⁸. Auf diesem Weg verdeutlichen die empirischen Bezüge auch die theoretischen Ausführungen. Durch die für alle Einzelfälle gleichen theoretischen Grundlagen können sie abschließend miteinander verglichen werden und erste pädagogische Perspektiven im Resümee des Kapitels angedeutet. Da die Darstellung der Logik eines Einzelfalls weniger einer linearen, kausalen Verkettung folgt, wird erst im Verlauf jeder Einzelfallanalyse deutlich, wie die jeweilige Auslegung der Biografie zu verstehen ist. Insofern stellt auch hier die sprachliche Form ein ungenügendes Mittel dar, um die biografische Erzeugungslogik zu erfassen. Für einen erleichterten Zugang beginne ich jede Einzelfalldarstellung mit einer Beschreibung der persönlichen, familiären und sozialen Umstände.

³⁶ Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Erlebnissen und Erfahrungen der Jugendlichen für die Entwicklung ihres Selbst- und Weltverhältnisses?

³⁷ Die Interviewpassagen, auf die ich mich im Folgenden beziehe, sind im Anhang in voller Länge hinzugefügt.

³⁸ Es geht demzufolge nicht darum zu beurteilen, ob das beschriebene Handeln oder die Verarbeitung von Erfahrungen richtig oder falsch ist.



7.1 Ron

7.1.1 Beschreibung des Einzelfalls

Ron ist zum Zeitpunkt des Interviews 15 Jahre alt und besucht die neunte Klasse eines Gymnasiums. Rons Eltern stehen in enger Verbindung mit dem Leistungssport. Seine Mutter ist ehemalige Leichtathletin, sein Vater ist Diplomsportlehrer und Schwimmtrainer. Seinen Vater hat er häufig als kleiner Junge zu Schwimmwettkämpfen begleitet und die Teilnehmer aus der Mannschaft angefeuert. Mit drei Jahren hat er selbst schwimmen gelernt, hat aber zunächst drei Jahre Taekwondo trainiert und drei Jahre Basketball gespielt (Interview 10, Absatz 12). Ron ist also bereits mit verschiedenen Sportarten in Berührung gekommen. Nach seiner Einschätzung beginnt Leistungssport allerdings für ihn erst später (Interview 10, Absatz 14): Im Schwimmen beginnt er in einer Nachwuchsgruppe, um die Technik zu verbessern, kommt anschließend in die zweite Mannschaft des ortsansässigen Vereins zu einer Trainerin und wechselt dann in die erste Mannschaft zu seinem heutigen Trainer. Erst in der zweiten Mannschaft spricht er von einer Trainerin, zuvor geht es um technische Grundlagen, die er noch lernen muss, da er vorher nur „rumgepaddelt“ sei. Hier beginnt sein Leistungssport.

Seine Leistungen beschreibt er zunächst als durchschnittlich. Einen Durchbruch erlebt er mit dreizehn Jahren nach einem Freibadwettkampf, bei dem er mit Olympiateilnehmern in einem Lauf schwimmt und seinen ersten Altersklassenrekord schafft. Dieses Erlebnis ist für ihn der Ursprung seines Wunsches, immer besser zu werden (Interview 10, Absatz 24 ff.). In den nächsten Jahren folgen weitere Rekorde. Damit kann Ron als überragend in seiner Altersklasse angesehen werden. Er findet hier nach seinen Schilderungen kaum gleichstarke Gegner. Daher startet er häufig in der Offenen Klasse gegen Ältere (Interview 10, Absatz 60).

Seine Trainerin in der zweiten Mannschaft sieht Ron als eine empathiefähige Begleiterin und weniger als eine Person, die nur für die Organisation des Trainings verantwortlich ist. Zu ihr hat er immer noch eine gute Beziehung, obwohl sein Training inzwischen von einem anderen Trainer geleitet wird. Er findet bei ihr in problematischen Situationen Rat (Interview 10, Absatz 250 f.). Seinen derzeitigen Trainer nimmt er als eine Person wahr, die ihm normativ mit Prinzipien des Leistungssports gegenübertritt, wodurch das zwischenmenschliche Verhältnis eine andere Qualität als zuvor bei seiner Trainerin hat (Interview 10, Absatz 193).

7.1.2 Biografische Erzeugungslogik des Einzelfalls

Ron erscheint als ein tougher junger Mann, der weiß wohin er will, was er will und wie er das erreichen kann. Er agiert geradezu abgezockt, d.h. die Konsequenzen seines Handelns bereits im Voraus antizipierend und dementsprechend strategisch handelnd. Dies stellt er in seinen Erzählungen zum Umgang mit Wettkämpfen und Training dar. So versucht er sein Interesse an einem Wettkampf im Vorfeld herun-



terzuspielen, indem er sich das Meldeergebnis nicht ansieht, sondern sich erst während des Wettkampfs informiert, wann er welche Strecke schwimmen muss (Interview 10, Absatz 50 ff.). Auf diesem Weg vermeidet er Nervosität vor dem Wettkampf.

„Ja und die Stärken von mir sind auch, dass ja also viele Leute, die labern halt gern viel vor'm Start, vor wichtigen Starts, um andere so ein bisschen aus dem Konzept zu bringen. Und äh ich bleib´ da eigentlich immer total gelassen. Also, wenn man andere Leute sieht, die springen da rum und machen was weiß ich nicht. Ich bin eigentlich immer ganz ruhig“ (Interview 10, Absatz 94).

Hier zeigt sich eine besondere Reaktion auf die Anforderungen des Leistungssports. Ron hat den immanenten Sinn eines Wettkampfs, die Ungewissheit des Ergebnisses, verstanden und antizipiert die Nervosität, die dadurch entstehen könnte. Anstatt sich der Ungewissheit auszuliefern, macht er für sich eine alternative Bedeutung stark, nämlich seine Gelassenheit. Sie gehört zu den Techniken der Imagepflege und basiert auf der Entwicklung von Selbstvertrauen (vgl. Kap. 6.3; Goffman 1955, S. 14 f. und Honneth, 2002, S. 278). Ron findet so zu seiner Rolle, die er in der Wettkampfsituation spielen soll, eine Distanz, um der Nervosität aus dem Weg zu gehen. Die Nervosität stammt aus den Erwartungen anderer und damit der Subjektzuschreibung im Leistungssport. Somit setzt er der Subjektivität, die in ihm einen möglicherweise bestzeiten-schwimmenden Wettkämpfer sieht, einen individuellen Impuls entgegen, der die Erwartungen anderer im Wettkampf relativiert (vgl. Kap. 6.2; Sartre, 1960, S. 157 f. und S. 401). Auf diesem Weg reduziert er den Anspruch der Wettkampfsituation, weil alle anderen Beteiligten ertragen müssen, dass der Wettkampf Ron ein bisschen egal ist. „Die Quelle für Identifizierung ist eine Sache, das Publikum für diese Selbstidentifizierung eine andere“ (Goffman, 1961, S. 168). Ron verschafft seinem ‚spontanen Ich‘ durch Gelassenheit einen Standpunkt. Während er auf den Anspruch anderer in der Wettkampfsituation nur reagieren kann, zeigt sich in Rons Haltung eine Chance, in der sein ‚spontanes Ich‘ agiert und mitgestaltet (vgl. Kap. 6.2; Mead, 1934, S. 210). Diese Fähigkeit zur Rollendifferenz im Wettkampf hat Ron im Leistungssport gelernt.

„Ja, dass man sich nicht auf diese Sache so unbedingt fixiert: „Jetzt kommt die Strecke und ich muss gewinnen und ich will ´ne gute Zeit schwimmen.“ Und wenn man das so macht, das habe ich schon vorher erfahren, das klappt dann einfach nicht. Wenn man sich ein Ziel setzt und man denkt immer an dieses Ziel und man will das unbedingt schaffen, dann schafft man das meistens nicht. Wenn man dann sagt, vor dem Wettkampf zum Beispiel: „Ja, ich gucke jetzt mal, was geht. Ich möcht´ gern Bestzeit schwimmen und hab mir die und die Zeit gesetzt.“ Aber mehr so im Hinterkopf, nicht so vorn so: „Ich muss das jetzt schwimmen!“, sondern im Hinterkopf drin: „Ich will das jetzt schaffen!“ Dann setzt man sich, hört halt ein bisschen Musik, lenkt sich davon ab und dann schwimmt man und gibt einfach sein Bestes. Wenn man jetzt so ver-bissen da ran geht, klappt das meistens nicht“ (Interview 10, Absatz 92).

Die Hintergründe zur Entwicklung seiner Techniken zur Imagepflege und die Rollendifferenz können in seinen Schilderungen zu seinem Trainer nachvollzogen werden:

„Also erstmal, ja .. Man hat ja diese Person, die da oben sitzt. Das ist halt wie in der Schule, wenn der Lehrer da ist oder wenn er nicht da ist. Wenn man halt, ja ist total komisch, wenn er



halt da ist, ist es so, dass man immer das schwimmt, was man schwimmen soll. Und wenn er, ja .. er motzt uns dann ja schon ein bisschen an, wenn's da mal 'n bisschen schlechter läuft oder so, dass man dann wieder... Man ist dann zwar erstmal auf ihn sauer, aber ist ja auch normal und dann schwimmt man wieder besser und schwimmt auch das, was man schwimmen soll. Man sieht das zwar dann in dem Moment nicht ein, aber im Nachhinein merkt man das dann ja eigentlich“ (Interview 10, Absatz 193).

Sein Trainer erscheint hier als Person, die über ihm sitzt, die sagt, was getan werden muss. Seine normativen Ansprüche vermittelt er auf eine unangenehme Art und Weise („motzt uns dann ja schon ein bisschen an“). Ron relativiert das Unangenehme, das mit dem Normativen verbunden ist, und sieht den Trainer in der Rolle, in der er die Ansprüche im Leistungssport vertritt. In seiner ersten Reaktion, die Reaktion des ‚spontanen Ichs‘, findet sich zunächst eine oppositionelle Haltung. In der Syntheseleistung des ‚reflexiven Ichs‘ zeigt sich dann eine Differenzierung der Rolle des Trainers. Ron nimmt den Trainer nicht als schimpfenden und schlechten Menschen wahr, sondern als Repräsentant von Normen innerhalb eines sozialen Kontextes.

„Ja, weil ich ganz genau weiß, wofür das Training gedacht ist. Die anderen sagen dann so: "Ja ist doch egal, ich kann auch so mitschwimmen." Aber wenn man auf Dauer gut sein will, dann nimmt man jedes Training mit“ (Interview 10, Absatz 199).

In seinem Blick auf den Trainer unterscheidet Ron also zwischen dem Trainer als Person und dem, was im Leistungssport anscheinend verlangt ist. Sein Trainer ist dann auch Repräsentant einer Logik im Leistungssport. Allerdings kann Ron, wie er in Bezug auf die Wettkämpfe erzählt, diese Logik in individuelle Formen wandeln. Auf diesem Weg bringt er seine Erlebnisse und Erfahrungen und auch die Beurteilung von Beziehungen zum Trainer und anderen beteiligten Personen in seiner subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit zusammen. Unangenehme Bedeutungen, die beispielsweise in der Haltung seines Trainers zum Ausdruck kommen, oder die Ungewissheit im Wettkampf, kann er auf diesem Weg mit anderen Bedeutungen relativieren. Die Konstitution seines Bedeutungssystems passt somit zu den Anforderungen, die andere an ihn im Leistungssport stellen. Eine Ursache dafür ist, dass seine Handlungen anerkannt werden, weil sie im Leistungssport zu gängigen Normen passen.

„Dass man so ein bisschen Anerkennung von den Leuten bekommt, das ist dann ein schönes Gefühl. (...) Das ist eigentlich das, worauf's ankommt. Wenn man das nicht hätte, würd's auch gar nichts bringen zu Schwimmen. Da hat man zwar seine eigenen Ziele geschafft, aber man kriegt halt nicht so viel Anerkennung. Und wenn man die Anerkennung nicht kriegen würde, dann wüsste man auch nicht, wofür man das machen sollte“ (Interview 10, Absatz 231).

Ron betont hier die Bedeutung der Anerkennung. Diese Aussage bildet einen Kern in seinen Erzählungen. Die „normative Perspektive der Interaktionspartner“ (vgl. Kap. 6.2; Honneth, 2002, S. 148) vermittelt ihm hier eine bestimmte Rolle und damit seine Subjektivität. Da er ein guter Schwimmer ist, passt die erwartete Rolle mit seiner Individualität zusammen. Die Syntheseleistungen seines ‚reflexiven Ichs‘ verlaufen auf einem unkritischen Niveau. Vor diesem Hintergrund entwickelt er seine Techniken zur Imagepflege in Verbindung mit etablierten Bedeutungen im



Leistungssport. Dass dieses weniger auf einer rationalen als vielmehr auf einer leiblichen Auseinandersetzung beruht, zeigen seine Erzählungen zum Zustandekommen seiner Bestleistungen:

„Also das ist eigentlich einfach so ein Gefühl bis kurz vor dem Start und wenn man dann auf dem Startblock steht, dann merkt man eigentlich nichts mehr. Dann ist man wie in ´ner anderen Welt. [...] Deshalb kann man ja auch im Training nicht einfach so Bestzeiten schwimmen. Das ist halt total komisch. Also das ging vielleicht früher mal, als man noch ganz jung war, wenn man noch nicht wusste, wie man seinen Körper kontrollieren konnte und so gezielt einsetzen, irgendwelche Kraft und so. Aber jetzt ist das schon was anderes. Wenn man beim Training ist, dann hat man ein ganz anderes Gefühl als beim Wettkampf. Das Flair ist ganz anders, da sind andere Leute da und dann teilweise das ganze Adrenalin noch“ (Interview 10, Absatz 86-88).

Deutlich wird, dass eine Veränderung seines Selbst- und Weltverhältnisses über sein Bewegungsgefühl vonstattengeht. Insofern entspringt seine eingangs in diesem Abschnitt beschriebene vorausschauende Haltung weniger einer rationalen Überlegung. Ron ist vielmehr in einer leiblichen Auseinandersetzung zu dem geworden, was er ist. Auch dieses kann wiederum im dialektischen Verhältnis von Subjektivität und Individualität verstanden werden. Als Subjekt ist Ron der Bestzeiten-Schwimmer, der die Atmosphäre des Ungewissen und des Nervösen braucht, um seine Leistungsgrenzen zu erreichen. Als Individuum muss er sich dieser entziehen, um bei sich zu sein, wenn er am Start steht und seine Leistungen im Wasser zeigen will. Ron scheint hier eine geschickte Balance zwischen Individualität, die seiner Bestleistung zugrunde liegt, und Subjektivität, in der er als bestzeitenleistender Schwimmer angesehen wird, zu finden.

Bis zu diesem Punkt kann gesagt werden, dass Ron im Leistungssport Anerkennung auf der Grundlage der Überbietungsnorm in Wettkämpfen findet. Er lebt gegenüber den Normen affirmativ und passt sich den Strukturen und den Konstruktionsbedingungen der sozialen Beziehungen, die diese Strukturen für ihn bereitstellen, an. Eine kritische Distanz ist im Interview nur an zwei Punkten zu finden. Lediglich in Bezug auf das Frühtraining vor der Schule (Absatz 177) und hinsichtlich der Banalität des ‚Kachelzählens‘ beim Schwimmtraining (Absatz 205) wird ihm klar, dass Leistungssport von ihm etwas fordert, was ihm eigentlich unangenehm ist und was seinem Wohlbefinden widerspricht. Er widersetzt sich den Anforderungen trotzdem nicht. Er findet stattdessen eine dem Leistungssport entsprechende Begründung, warum er sich nicht widersetzen kann. Schließlich weiß er, dass es darauf ankommt, jedes Training „mitzunehmen“ (s.o.; Absatz 199). Die Bedeutungen, die in seiner Konstruktion von Wirklichkeit enthalten sind, entsprechen einem Sinn, der im Leistungssport von Trainern und Funktionären geteilt wird. Sie gipfelt in einer dogmatischen Zusammenfassung:

„Man kann so viele Weltrekorde geschwommen sein, ist egal. Wenn man Olympiasieger ist, ist man Olympiasieger. Das war schon immer so. Und natürlich ist es auch schon besser, wenn man irgendwelche Rekorde hat, aber wer Olympiasieger ist, der ist Olympiasieger. Das ist das Höchste vom Höchsten“ (Interview 10, Absatz 124).

Hier kann die Frage aufgeworfen werden, ob sein soziales Umfeld überhaupt eine andere Haltung zulassen würde. Der Ablauf seiner Karriere entspricht den Kennt-



nissen zum langfristigen Leistungsaufbau im Leistungssport und scheint von seinem Vater, der dieses Hintergrundwissen haben müsste, geplant zu sein. Insofern erscheint es konsequent, dass die biografische Erzeugungslogik in Rons Fall zu den Anforderungen im Leistungssport passt. Dass diese Logik allerdings fragil sein kann, ist Ron durchaus bewusst. Er betont, dass ihm eine Rückendeckung durch seine Eltern oder auch durch seine Freundin von besonderer Bedeutung ist. Die in der Anerkennung dieser Personen spürbare Rücksichtnahme und Solidarität (vgl. Kap. 6.3; Goffman, 1955, S. 14 f.) entspringt einem dem Leistungssport fernen Interaktionszusammenhang. In familiären Kontexten gelten andere Normen, die im Leistungssport, so wie ihn Ron kennengelernt hat, nicht so explizit zu finden sind. In Rons Leistungssport zeigt sich, dass die Formen der Anerkennung begrenzt sind. Alternativen muss sich Ron in anderen Zusammenhängen suchen.

„Also, was wichtig ist, dass man immer Leute hat, die hinter einem stehen. [...] Also ob’s die Eltern sind oder die Freundin ist. Wenn man die nicht hat, wenn man nicht so ´n bisschen Rückendeckung hat, dann klappt’s einfach nicht. Weil man braucht einfach auch so ´n gewissen Schutz von hinten, dass man halt immer weiß, ja das ist jemand, der sich um einen kümmert, und dass man, wenn man nach Hause kommt nicht allein ist oder allein gelassen wird, sondern, dass man immer Leute hat, die für einen da sind“ (Interview 10, Absatz 238-241).

Insbesondere bei seiner Mutter findet er Rückendeckung, wenn er sich nicht überwinden kann, zum Training zu gehen. Seinem Vater würde er diese Haltung weniger zutrauen.

„[...] ich hab’s dann auch einfach schon mal gemacht [das Training ausfallen lassen, Anm. JW]. Da hab ich dann mit meiner Mutter gesprochen und die hat dann gesagt: "Ja, heute gehst du mal nicht." Aber das ist bisher vielleicht einmal oder zweimal passiert“ (Interview 10, Absatz 153).

Sein familiärer Rückhalt verschafft ihm die Gelegenheit, Leistungssport betreiben zu können. Er findet vor diesem Hintergrund Möglichkeiten, den leistungssportimmanenten Sinn, mit anderen Bedeutungen zu ergänzen.

„Also meine Eltern stehen eigentlich voll und ganz dahinter. Und wenn ich die nicht hätte, dann würde das wahrscheinlich auch nicht so gut laufen. Die [Mutter] sagt mir dann auch immer, also sie sagt mir das nicht so konkret wie mein Vater, aber sie überredet mich halt auch manchmal dahin zu gehen. Und ist dann auch stolz auf mich. [...] Die sagen nicht: „Du musst das und das schaffen.“, sondern die sind stolz darauf, was ich halt schaffe“ (Interview 10, Absatz 157).

7.2 Josefine

7.2.1 Beschreibung des Einzelfalls

Josefine ist zum Zeitpunkt des Interviews 17 Jahre alt und besucht den zwölften Jahrgang eines Gymnasiums. Ihre Eltern treiben aktiv Kanusport, ihre beiden älteren Geschwister sind in der Nationalmannschaft. Insofern ist Josefine gewissermaßen in den Kanusport hineingeboren. Als kleines Kind ist sie bei den Eltern im Zweier mitgefahren und hat früh eigene Paddelerfahrungen auch im Einer gemacht



(Interview 4, Absatz 10). Josefines Eltern sind allerdings nicht im Wettkampfsport aktiv gewesen. Sie haben sich durch das Engagement der Kinder dem Sport zugewandt und unterstützen die Trainingsgruppe durch Fahrdienste und Betreuung bei Wettkämpfen. Insofern sind sie häufig zugegen, nehmen direkt Anteil an Josefines Leistungen und freuen sich mit ihr oder trösten sie. Erwartungen guter Leistungen kommen allerdings nicht von ihren Eltern (Interview 4, Absatz 383).

Josefine hat mit acht oder neun Jahren an ihrem ersten Wettkampf teilgenommen. Dieses Alter ist der früheste Zeitpunkt, der laut Wettkampfbestimmung vorgesehen ist. Demzufolge gehört Wildwasserrennsport bereits lange zu Josefines Leben. Zum Beginn hatte sie aber noch nicht das Ziel, in die Nationalmannschaft aufgenommen zu werden (Interview 4, Absatz 27 ff.). Erst als sie im Laufe der Zeit bei immer größeren Wettkämpfen an den Start gegangen ist, wird der Weg dorthin für sie vorstellbar. Sie hat in den vergangenen Jahren bereits an Wettkämpfen und Qualifikationen in höheren Altersstufen teilgenommen und dort gut abgeschnitten. Seit zwei Jahren ist sie im Juniorennationalkader und trainiert neben den Wettkämpfen am Wochenende vier bis fünf Mal wöchentlich. Sie ist bereits Juniorenweltmeisterin geworden und hat bei den Erwachsenen in der Mannschaft die Silbermedaille bei Weltmeisterschaften gewonnen.

In dem Verein wird Wildwasserfahren von ‚Generation zu Generation‘ vermittelt. Das heißt, die Rolle der Betreuung auf dem Wasser und demzufolge auch die Funktion des Trainers übernehmen ältere Sportler, die bereits sicher auf dem Wildwasser fahren können (Interview 4, Absatz 28). Ein besonders gutes Verhältnis hat sie zu Heiner, der im Vergleich mit den anderen rücksichtsvoller und einsichtiger mit dem Nachwuchs umgeht. Heiner entwirft für alle Sportler im Verein allgemeine Vorgaben zur Gestaltung des Trainings (Interview 4, Absatz 248). In der aktuellen Saison hat Josefine von ihm einen eigenen Trainingsplan eingefordert, da ihr die allgemeinen Vorgaben zu wenig Orientierung geboten haben und sie für die Saison besser vorbereitet sein wollte (Interview 4, Absatz 316 und 322). Bei den Absprachen zu diesem Plan hat er ihr einige Grundlagen über die Trainingsorganisation und -gestaltung erklärt. Mit diesem Wissen kann sie besser verstehen, warum sie bestimmte Inhalte umsetzen soll und ist dadurch motivierter. Allerdings erkennt sie inzwischen auch, dass eine Saisonplanung hin und wieder zu besseren oder schlechteren Ergebnissen führen kann.

Training ist für Josefine allerdings mehr als nur das Absolvieren der Vorgaben des Trainers. Das tägliche Training organisiert sie sich selbst. Sie verabredet sich mit Freundinnen aus dem Verein oder mit ihrer Schwester (Interview 4, Absatz 344 ff.). Ihre Motivation zum Training ist von ihrem sozialen Umfeld abhängig. Für sie ist es schön, wenn sie sich mit ihrer Freundin Maria treffen kann (Interview 4, Absatz 340). Im zurückliegenden Winter hat sich Maria allerdings etwas zurückgezogen, so dass sich Josefine häufiger mit ihrer älteren Schwester getroffen hat, obwohl diese inzwischen in einer anderen Stadt studiert. Für Josefine ist es wichtig, dass sie eine Trainingspartnerin hat. Bei den Trainingslehrgängen auf dem Wildwasser ist sie



gern mit den anderen aus dem Verein unterwegs. In dieser Gruppe sind Sportler mit unterschiedlichem Leistungsniveau zusammen. Die Erfahreneren übernehmen die Betreuung der Jüngeren auf dem Wildwasser (Interview 4, Absatz 302 ff.).

Wildwasserfahren ist für Josefine ein besonderes Erlebnis. Wenn sie beispielsweise durch hohe Wellen fährt, sind damit beeindruckende Bewegungserlebnisse verbunden (Interview 4, Absatz 270 ff.). Das Paddeln auf dem Wildwasser ist für Josefine aber auch mit Furcht oder Ungewissheit verbunden. Strecken, die sie nicht kennt oder von denen sie weiß, dass sie schwierig zu befahren sind, flößen ihr Respekt ein, so dass es sie Überwindung kostet, trotzdem den Fluss zu befahren. Diese Überwindung fördern und unterstützen auch die älteren Sportler als Betreuer oder Trainer. Dabei hat Josefine festgestellt, dass ihre Trainer besser als sie selbst beurteilen können, ob die Bewältigung der Strecken in ihrem Vermögen liegt oder nicht (Interview 4, Absatz 266, 286, 290).

Josefine verbringt zwangsläufig viel Zeit mit den Freunden aus dem Verein. Treffen mit anderen Freunden aus der Schule organisiert sie so, dass sie neben dem Training stattfinden können. Unter Umständen verschiebt sie aber auch das Training so, dass sie sich mit ihnen treffen kann. Ihre Schulfreunde sind allerdings auch ein bisschen erstaunt über das Engagement, das Josefine in Bezug auf ihr Training zeigt. Problematisch wird es am Freitagabend, wenn ihre Schulfreunde ausgehen und sie sich wegen des Trainings oder wegen eines Wettkampfs am Wochenende daran nicht beteiligen kann (Interview 4, Absatz 361 f.). Dennoch ist das Verhältnis zu ihren Mitschülern gut. Sie sind für Josefine ein stärkender Rückhalt, wenn sie ihr „Viel Glück“ vor den Wettkämpfen wünschen oder ihr eine sms mit guten Wünschen schicken (Interview 4, Absatz 391).

Die Schule ist für Josefine unproblematisch. Sie hat allerdings auch nicht den Anspruch sehr gute Ergebnisse zu erzielen. Ihre Mutter meint, dass Josefine viel besser sein könnte, wenn sie mehr lernen würde (Interview 4, Absatz 372). Josefine sieht aber die Schule als eine Pflichtveranstaltung, an der sie teilnehmen muss und für die sie die Aufgaben eher kurzfristig erledigt (Interview 4, Absatz 386). Schwierigkeiten bei der Freistellung vom Unterricht für Trainingslehrgänge oder Wettkämpfe hat sie nicht.

7.2.2 Biografische Erzeugungslogik des Einzelfalls

Wildwasserrennsport ist für Josefine vor dem Hintergrund ihres sozialen Umfeldes in ihrem Verein eine flexible und zur aktiven Mitgestaltung einladende Aktivität. Ihre älteren Geschwister und deren Freunde im Verein haben Handlungsstrategien in dieser Sportart entwickelt. Ihre Eltern sind involviert und unterstützen ihre Kinder entsprechend. Sie findet daher eine stabile Struktur vor, an der sie sich orientieren kann. Ihre Geschwister haben bei der Gestaltung des Wildwasserrennsports Lernprozesse durchlaufen, die Josefine vorenthalten bleiben. Dafür kann sie deren Erfahrungen nutzen. Allerdings ist die entstandene Struktur noch veränderbar und an



vielen Punkten offen. Daher muss sie auch eigene Strategien entwickeln, um im Leistungssport zurechtzukommen (Interview 4, Absatz 383). In ihrem sozialen Umfeld findet sie ein Angebot an Sinnorientierungen, das darauf angelegt ist, eigene Bedeutungszuschreibungen aufzunehmen. Ihre Lebensführung muss sie nur zu einem Teil systemimmanenten Anforderungen anpassen. Zu ihrem Leistungssport gehört auch viel Eigeninitiative. Im Anschluss an Mead wäre hier von einer Flexibilität zwischen ‚play‘ und ‚game‘ zu sprechen (vgl. Kap. 6.1.1; 1934, S. 194 ff.): Die Organisation von Leistungssport stellt sich für Josefine als ein geschlossenes ‚game‘ dar, in dem die Sinnzuschreibungen übernommen und antizipiert werden müssen. Im Verein und in ihrer Trainingsgestaltung ist Raum für eigene Bedeutungen und Haltungen wie im ‚play‘ vorhanden, wodurch für sie Möglichkeiten zur Mitgestaltung entstehen.

In diesem Milieu hat die Spiegelung ihrer Erlebnisse und Erfahrungen durch andere eine wichtige Bedeutung für sie. Im Interview spricht sie von Erlebnissen, durch die sie sich selbst entdecken kann.

Josefine: „Außerdem war das dann auch so, dass wir nur zu zweit von den Jüngeren [bei dem Hochwasser, Anm. JW] gefahren sind und zwei andere nicht. Ja, das ist auch nochmal so ... ja, dass ich halt fahren durfte und die sind halt noch nicht gefahren.“

Interviewer: „Durfte die nicht oder wollten sie nicht?“

Josefine: „Ähm, also ich glaub [...] unsere Trainer konnten auch nicht zu zweit gleich vier von uns mitnehmen. Und dann haben sie halt die zwei genommen, die sie halt eher als sicherer einschätzen. Und ich fand, das war für mich dann auch schon so was Neues, das ich das dann durfte und die halt nicht“ (Interview 4, Absatz 284-286).

In der Auswahl durch den Trainer wird Josefine deutlich, dass sie anders ist als ihre Trainingspartner. Die Basis der Auswahl ist ihre Leistung, aber auch ihre Konsequenz, mit der sie versucht, ihre Leistungen weiterzuentwickeln. Hierbei bieten die Einschätzungen der anderen erfolgreichen Sportler eine Orientierung, wenn sie ihre Leistungen beurteilen. Aufgrund ihrer Leistungen nehmen die erfahrenen Kanuten Josefine auf anspruchsvollere Streckenabschnitte im Wildwasser mit, wodurch sie beeindruckende Bewegungserfahrungen machen kann.

Josefine: „[...] weil die Welle war da so groß und das war so cool, das fühlt sich immer so'n bisschen an wie Fliegen oder so. Keine Ahnung. Außerdem war die so groß, dass sich mein Boot dann für mich so steil angefühlt, und ein anderer meinte auch, das war wirklich steil, weil er nämlich in dem Moment neben der Welle vorbeigefahren ist, weil ich immer noch die Welle hochgefahren bin, als er schon daneben war. Und hinterher kann man dann auch sagen, ich bin durch so'ne große Welle gefahren, das hat sich ganz steil angefühlt, das war wie fliegen und es war total cool.“

Interviewer: „Aha, ja. Und das erzählst du den anderen dann auch mal so.“

Josefine: „Ja, also als ich mit der Schlucht fertig war, da lagen wir im Kehrwasser, da hab ich dann auf jeden Fall total nur die ganze Zeit Krams geredet, was ich gemacht hab und wie groß die Wellen waren. Ich war so, weiß nicht, überwältigt, weil das war so groß und ich war dann unten und da war ich so glücklich. Das fand ich ganz toll.“

Interviewer: „Ja. Bist du denn schon mal so was Schwieriges vorher gefahren?“



Josefine: „Mmm, ich glaub nicht. Nein. Nee, das meinte mein Trainer auch: "Das war das geilste Wildwasser, was du je gefahren bist“ (Interview 4, Absatz 276-280).

Wesentlich für Josefines Motivation sind ihre Bewegungserlebnisse beim Wildwasserfahren. Diese werden dadurch verstärkt, dass sie sie mit anderen teilen kann. Erst im Spiegel der anderen erfährt sie die Bestätigung, dass ihre Wahrnehmung der Welt geteilt wird und ihre Erlebnisse tatsächlich so beeindruckend sind, wie sie sie wahrnimmt. Während sie in anderen Situationen den direkten Vergleich mit ihrer Schwester sucht, um sich selbst zu finden (Interview 4, Absatz 34 ff.), kann in diesen Momenten, in denen das Bewegungserlebnis ins Zentrum rückt, für Josefine deutlich werden, dass sie es ist, die hier ihr Leben gestaltet und sie nicht nur wiederholt, was ihre Geschwister bereits vorgelebt haben.

Durch derartige Bewegungserlebnisse und die Bestätigung durch ihren Trainer konstituiert sich Schritt für Schritt ihre Selbstsicht, ihre Identität. Es sind gerade die Bekanntschaften mit sich selbst in unvorhergesehenen Situationen, wie sie Erikson beschreibt (vgl. Kap. 6.1.2; 1959, S. 147), die für Josefine einen Entwurf ihres Selbst- und Weltverhältnisses ermöglichen. Die Grundlage liegt in dem vertrauensvoll zugemuteten Schritt über die eigenen Grenzen hinaus, den Josefine in der Obhut ihrer Trainer unternimmt. In der geschickten Konfrontation mit Neuem liegt für Josefine die Möglichkeit, sich selbst zu erkennen. Sie braucht hier einen betreuenden anderen, der sie auf dem Wildwasser begleitet und einzuschätzen vermag, was ihr zuzumuten ist und was nicht. Auch wenn nicht zu vergessen ist, dass die Konstruktion von Wirklichkeit eine individuelle Angelegenheit bleibt, ist der Spiegel der anderen hierbei notwendig, um eine Beurteilung der individuellen Konstruktion zu erhalten. In diesem Urteil steckt eine Anerkennung, durch die „der Grad der positiven Selbstbeziehung wächst“ und „die der Einzelne auf sich selbst als Subjekt beziehen kann“ (vgl. Kap. 6.3; Honneth, 2002, S. 278).

„Ich krieg dann immer zu hören, dass ich besser Wildwasserfahren kann als die anderen, aber im Endeffekt fahr ich dann doch nur das Gleiche wie die anderen. Ich denk halt nicht, ich fahr besser Wildwasser, weil ich kann's ja einfach nicht so einschätzen. Aber wenn die [Trainer, Anm. JW] das dann sagen, dann ist das gut. Zum Beispiel als ich kleiner war im Trainingslager, da bin ich mit einem älteren Sportler zusammengefahren und da hat der danach zu mir gesagt: „Also, wenn du nicht aufhörst mit Paddeln, dann wirst du später mal Welt- oder Europameisterin.“ Weil ich so gut gefahren bin. Das fand ich da auch ganz toll. Da war ich immer ganz stolz drauf“ (Interview 4, Absatz 290).

Deutlich wird, dass die von Honneth beschriebene Quelle zur Subjektbildung im anderen bzw. im sozialen Bezug liegt. Ausgangspunkt ist der begleitete Entwicklungsverlauf von Josefine im Wildwasserrennsport. Durch die eigene Erfahrung, die aus dem sozialen Kontext des Leistungssports stammt und die in Verbindung mit einem Blick auf die individuelle Leistung steht, wird das Urteil des Trainers möglich. Josefine ist noch nicht in der Lage, ihre Leistungen selbst einzuschätzen. Erst die Randbemerkung des älteren Sportlers, sie könne eine Weltmeisterin werden, deckt ein ihr selbst verborgenes Geheimnis ihrer Persönlichkeit auf und macht es ihr für die Konstruktion von Wirklichkeit verfügbar. Die Äußerung des älteren Sportlers ist in dem Moment beim Training als Lob für das gezeigte Engagement zu verstehen.



Die Validität des Urteils ist fraglich. Dennoch bleibt es in Josefines Hinterkopf und eröffnet ihr eine Perspektive, die Leistungssport bieten kann. Mit dieser Spiegelung durch den Trainer entwickelt sie Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit. Auf diesem Weg entwickelt sich für Josefine eine Zuversicht, um die Herausforderungen, die sie früher für unrealistisch gehalten hat, zu meistern.

„Wenn unser Trainer sagt, ich soll da runter fahren, und er sagt, ich kann da runter fahren, dann glaub ich´s halt. Früher hab ich´s halt nicht geglaubt. Wenn die mir das jetzt sagen, dann weiß ich auch, das ist o.k. Eigentlich ist es so, dass die uns ganz gut kennen und wissen, was wir können und was wir nicht können. Und wenn die dann auch irgendwann mal sagen: „Das war gut!“, dann wissen wir, das haben wir jetzt gut gelernt“ (Interview 4, Absatz 266, 286, 290).

Im Laufe der Zeit hat Josefine gelernt, die entsprechenden Strategien im Leistungssport selbst zu organisieren und ein Urteil für ihre Zukunftsperspektiven aktiv einzuholen. So fordert sie vom Trainer den individuellen Trainingsplan und nimmt dabei Einblicke in das Wissen des Trainers, der ihr nicht nur den fertigen Plan gibt, sondern auch die Hintergründe erklärt, warum dieser Plan so gestaltet ist.

„Also letztes Mal haben wir dann bei ihm in der Küche gesessen. Da hat er dann auch gemeint: „Ja, du musst auch selber wissen, wie du dich fühlst und guckst dann so.“

[...]

Er macht das dann immer ganz gut, er nimmt dann so´n Zettel und malt mir dann so was auf und dann macht er das immer so mit Beispielen. Also er erklärt das dann so, dass ich das auch wirklich verstehe. Und dann verstehe ich so, warum ich dann eher ab da SA [Schnelligkeitsausdauer, Anm. JW] fahre oder so. Und das ist dann für mich besser.

[...]

Also er hat dann damals gesagt: „Heute machen wir dies, Kontraste.“ oder so. Da habe ich mir dann nur gedacht: „Ja, machen wir heut Kontraste.“ Und dann habe ich das halt gemacht, aber ich wusste eigentlich nicht so genau, was mir das genau bringt. [...] Aber jetzt hilft mir das besser, weil ich weiß, ja ich mach das, um das zu erreichen. Und wenn ich dann denke: „Ja, ich will das erreichen, dann muss ich das machen.“, kann ich jetzt auch andersrum denken. Das konnte ich vorher nicht“ (Interview 4, Absatz 328-334).

Während in ihren bisher aufgearbeiteten Erfahrungen im Leistungssport eher die Subjektbildung im Spiegel der anderen hervorgetreten ist, zeigt sich in diesem Abschnitt, dass Josefine auf dem Weg ist, ihre Praxis im Leistungssport individuell zu gestalten. Mit dem Verweis auf die eigene Einschätzung der Trainingsbelastung (Interview 4, Absatz 328) betont ihr Trainer ihre Individualität als Ausgangspunkt zur Gestaltung der Zukunft, wie beispielhaft in der individuellen Auslegung ihrer Trainingspläne. Die bei Honneth beschriebene „normative Perspektive der Interaktionspartner“ (vgl. Kap. 6.2; 2002, S. 148) findet ihre Norm hier nicht mehr nur in einem verallgemeinerten Sinn einer Situation (vgl. den Begriff ‚game‘ Kap. 6.1; Mead, 1934, 194 ff.), sondern auch in einem am Individuum orientierten Kriterium. Diese Perspektive ist durch die Organisationsstruktur des Vereins möglich³⁹. Wie

³⁹ Anders herum ist diese Aussage auch richtig: Die Organisationsstruktur des Vereins hat diese Form, weil individuelles Handeln den Verein so gestaltet, wie er ist.



mit Bezug auf Mead dargelegt (vgl. Kap. 6.2; 1934, S. 216 ff.), laufen die Verwirklichung von Individualität und die Bildung von Subjektivität ineinander. Insofern wird die Individualität bei der Entscheidung zur Trainingsgestaltung auch durch die zuvor beschriebenen Prozesse der Subjektbildung im Spiegel der anderen beeinflusst. Das individuelle Kriterium ist daher nicht losgelöst von einem allgemeinen Sinnzusammenhang im Leistungssport: Würde ihr nicht die Perspektive einer Weltmeisterin aufgezeigt worden sein, wäre eine entsprechende Trainingsgestaltung sinnlos. Deutlich wird in Josefines Fall die Bedeutung der Verantwortung der Trainer für Perspektiven der Leistungssportbiografie.

7.3 Yvonne

7.3.1 Beschreibung des Einzelfalls

Yvonne ist zum Zeitpunkt des Interviews 16 Jahre alt und besucht den elften Jahrgang eines Gymnasiums. Yvonnens Eltern leben getrennt. Yvonne lebt bei ihrer Mutter und ihrem neuen Lebensgefährten. In ihrer Familie spielen alle Hockey: Ihre Mutter, der Freund ihrer Mutter und auch Yvonnens Vater. Mit dem Hockeyspielen hat Yvonne im Alter von vier Jahren begonnen. Sie nahm damals am Sonntagvormittag an dem so genannten „Hockeykindergarten“ teil. Hier konnten die Kinder von hockeyaffinen Eltern den Sport kennenlernen, für die Eltern ergab sich eine Gelegenheit ihre sozialen Kontakte im Verein zu pflegen. Yvonne hat dabei ihre jetzige beste Freundin kennengelernt. In der Gruppe waren sie die Besten und haben sich „gelangweilt“, so dass ihre Mütter für die beiden Kinder eine Mannschaft eröffneten und das Training gestaltet haben. Yvonnens Mutter besaß die entsprechende Erfahrung als Trainerin von jungen Hockey-Mannschaften (Interview 20, Absatz 5).

In dieser Mannschaft hat Yvonne fünf Jahre trainiert und die grundlegenden Techniken gelernt. Anfangs sah Yvonne das Hockeyspielen als Freizeitvergnügen, mit sechs Jahren erweitert es sich durch gelegentliche Wettkämpfe (Interview 20, Absatz 17). Der Verein ist inzwischen für sie ein zweites Zuhause geworden. Die Mannschaft, die aus dem Hockeykindergarten hervorgegangen ist, ist heute noch zum größten Teil zusammen. Mit zunehmendem Alter hat Yvonne immer mehr technische und taktische Fertigkeiten gelernt und sieht das Hockeyspielen als festen Bestandteil ihres Lebens. Diese Entwicklung erfüllt sie mit Stolz (Interview 20, Absatz 167).

Ihre Leistungsverbesserungen führen zu einer Aufnahme in die Landesauswahl und in die U16-Nationalmannschaft. Dadurch kann Yvonne mit anderen auf einem höheren Niveau spielen und profitiert von den Erfahrungen der älteren Spielerinnen. Ein Lob von diesen ist für sie von besonderer Bedeutung. Allerdings erlebt sie die unterschiedlichen Mannschaften immer wieder als eine Herausforderung, weil sie sich auf neue Ansagen oder Übungen einstellen muss. Diese Erfahrungen ver-



sucht sie im Verein in ihrer Rolle als Mannschaftskapitän an ihre Freundinnen weiterzugeben (Interview 20, Absatz 130 ff.). Die Aufnahme in die Nationalmannschaft ist für sie unerwartet und motiviert sie, sich nach dem Erfolg weiter hochzuarbeiten. Es ist für sie ein gutes Gefühl, dass sie auf dem Niveau mitspielen kann. Dafür versucht sie auch neben dem Vereinstraining zusätzlich allein zu trainieren (Interview 20, Absatz 41). Einmal pro Woche spielt Yvonne bereits bei den ersten Damen mit.

Nach ihrer Mutter übernimmt eine Vereinstrainerin, Birgit, die Mannschaft. Anschließend wird das Training von Kai übernommen, der dann aber als Bundestrainer weiterarbeitet und die Mannschaft an Ali übergibt. Der Wechsel von Frauen zu Männern als Trainer bedeutet für Yvonne eine Umstellung. Die Zusammenarbeit mit Ali stellt Yvonne und ihre Mannschaft vor Herausforderungen (Interview 20, Absatz 144 ff.). Sie verstehen sich jedoch mit ihrem Trainer gut. Er hat zwar eine aufbrausende Art und konfrontiert sie ab und zu mit seinem vorschnellen Standpunkt, kann aber auch auf die Wünsche und Anregungen der Mannschaft eingehen. Durch die Krisen mit ihrem Trainer wächst die Beziehung zu ihm. Im vergangenen Jahr hat sich in der Mannschaft zunehmend eine Selbstorganisation durch die Spielerinnen entwickelt. Von dieser Selbständigkeit profitieren die Mädchen auch in ihrem Selbstbewusstsein. Vor diesem Hintergrund ist das Engagement als Mannschaftskapitän für Yvonne eine Belastung, die sie aber gern auf sich nimmt, weil sie dadurch auch Spaß mit ihren Freundinnen hat und der Zusammenhalt in der Gruppe besser wird. Diese engagierte Haltung fordert sie auch von ihren Mitspielerinnen (Interview 20, Absatz 79).

Über den Verein hinaus hat Yvonne noch weitere Freundinnen und Freunde in anderen Hockeyvereinen in Deutschland, die sie über die Nationalmannschaft kennen gelernt hat. Diese Freundschaften haben sich im Zuge von Trainingslehrgängen entwickelt (Interview 20, Absatz 41). Um andere Freunde zu treffen, hat sie kaum Zeit. Dass ihre Freundinnen in der Schule ihr Engagement nicht nachvollziehen können, stört sie aber nicht (Interview 20, Absatz 47). An den Wochenenden unternimmt sie gern etwas mit ihren Mannschaftskolleginnen. Seit dem Frühjahr ist Yvonne mit einem Jungen aus einem anderen Verein zusammen. Er kommt aus einer anderen Stadt zum Hockeytraining in ihren Verein, so dass sie sich dementsprechend regelmäßig sehen (Interview 20, Absatz 63). In Bezug auf die Schule hat Yvonne manchmal Schwierigkeiten, wenn Hausaufgaben von einem auf den anderen Tag zu erledigen sind. Dann fällt es ihr schwer, diese Arbeiten einzuplanen, aber meistens gelingt es ihr. In jüngster Vergangenheit ist für Yvonne eine Phase der Faulheit im Lernen und Vorbereiten zu Ende gegangen. Sie hat auf ihrem Weg in die Oberstufe ihren Tagesablauf besser geplant und ihren Wochenablauf in eine neue Struktur gebracht. Sie hat nun das Gefühl, ihre Aufgaben besser erledigen zu können (Interview 20, Absatz 51 ff.). Vor diesem Wandel durchlief Yvonne eine Phase, in der sie gesundheitliche Probleme hatte: Sie konnte nicht mehr am Training teilnehmen, musste ein internationales Turnier absagen und war mit sich selbst sehr unzufrieden. Die Absage des Turniers ist ihr besonders schwer



gefallen. Ihr Trainer (Ali) bestärkte sie allerdings in ihrer Entscheidung, nicht teilzunehmen, und erkundigt sich immer wieder nach ihrem Gesundheitszustand (Interview 20, Absatz 63 ff.). Von ihren Teamkolleginnen wurde sie über den Verlauf des Turniers informiert. So hatte sie das Gefühl dabei zu sein und nicht in Vergessenheit zu geraten.

7.3.2 Biografische Erzeugungslogik des Einzelfalls

Hockeyspielen ist für Yvonne familiär, solidarisch und kommunikativ: Extra für sie und ihre Freundin wird eine Nachwuchs-Hockeymannschaft im Verein gegründet, so dass sie neue Herausforderungen findet.

„[...] meine Freundin und ich waren am Anfang schon irgendwie so die Besten in diesem Hockeykindergarten und es war ziemlich langweilig. Und dadurch haben dann meine Mama und die Mutter von meiner Freundin beschlossen, ´ne eigene Mannschaft aufzumachen - für uns beide“ (Interview 20, Absatz 5).

Mit dieser Mannschaftsgründung ist eine Wertschätzung ihrer Leistung und ihrer Person verknüpft. Ihre Langeweile wird von einem sozialen Netz aufgefangen. Zunächst ist es ihre Mutter, die ein Erlebnis der Exklusivität bereithält. In den sozialen Kontexten im Hockeyverein und später auch in den Hockeyverbänden stecken für Yvonne immer wieder derartige Auswählerlebnisse. Der Bezug auf ihre Leistung bleibt dabei aber, zumindest in ihren Schilderungen der Auswahl in die Nationalmannschaft, im Verborgenen.

„Also ich bin in diesen Kader gekommen, das war vor ähm zwei Jahren, da war ich bei so ´ner Landessichtung und wusste gar nicht, dass das auch was mit der Nationalmannschaft zu tun hatte, und das ging auch nur einen Tag. Und am Ende des Tages hat dann der Bundestrainer seinen Laptop aufgestellt und hatte da so Tabellen gemacht mit hohen Stufen und niedrigen und dann standen da so Namen. Und mein Name war der vierte. Und dann hat er das vorgelesen: „Yvonne ist dann auch dabei. Ja, das ist der erste Schritt zur Nationalmannschaft.“ [...] Das ist einfach toll, das Gefühl, dass man weiß, dass man da mithalten kann“ (Interview 20, Absatz 41).

Ihre eigene Begründung der Auswahl für die Nationalmannschaft liegt darin, dass sie „da mithalten kann“. Ihre Leistung wird in Tabellen und Diagrammen auf dem Laptop des Bundestrainers dargestellt, aber nicht vermittelt. Insofern bleiben die Gründe ihrer Berücksichtigung, und damit eine rechtliche Form von Anerkennung (vgl. Kap. 6.3; Honneth, 2002, S. 278), im Laptop des Bundestrainers verborgen. Ihr wird als Form der Anerkennung Solidarität vermittelt, weil sie „auch dabei“ sein darf. Im Auswählen und in dieser Form der Anerkennung erfährt die Rolle des Bundestrainers Stabilität: Er ist es, der entsprechende Personen oder Leistungen von Personen berücksichtigt. Seine Kriterien, als Grundlage einer rechtlichen Form der Anerkennung, vermittelt er nicht so, dass Yvonne sie wiedergeben kann. Seine zugrundeliegende Entscheidung basiert zwar auf möglicherweise intersubjektiv nachvollziehbaren Gründen, wird aber nur auf seinem Laptop dargestellt. Er vermittelt seine Gründe jedoch nicht in dem sozialen Kontext der Sichtung an diejenigen, die ausgewählt werden. Sein Handeln und die damit verbundene Rollenzuweisung



an die Athletinnen reichen aus, um dem Interaktionszusammenhang bei der Sichtung und damit seiner Rolle gerecht zu werden. Die Solidarität mit Yvonne in der Auswahl zur Nationalmannschaft sichert somit seine Rolle als Trainer, in der er auswählen und entscheiden darf.

Verbunden mit der Abgrenzung zu anderen, die nicht ausgewählt werden, entwickelt sich Yvannes Selbst- und Weltverhältnis. Die Logik liegt dabei in einer Passung ihrer Bewegungsleistung zu den für sie undurchsichtigen Anforderungen. Ihre Rolle als auserwählte Spielerin verbindet sie mit einer Zugehörigkeit zu einem exklusiven, sozialen Netz. Sie entwickelt eine positive Selbstbeziehung auf der Grundlage einer Wertschätzung ihrer Bewegungsleistung. Die Wertschätzung realisiert sich durch die Berufung in den auserwählten Kreis. Dieses und andere Auswahlenerlebnisse interpretiert sie als Verpflichtung, ihre Bewegungsleistung weiterhin zu entwickeln. Sie verbindet die ihr zugeschriebene Subjektivität mit individuellem Handeln (vgl. Kap. 6.2; Honneth, 2002, S. 148) und versucht, sich auf diesem Weg der zukünftigen Solidarität von auswählenden Instanzen zu versichern.

„Naja und ab da: „Okay, du hast jetzt diesen Sprung schon geschafft und jetzt arbeite dich mal weiter hoch.“ Und es war für mich dann ganz wichtig, dass ich dann in ´ner Woche, in der ich dreimal Stocktraining und zweimal Athletiktraining und am Wochenende dann ein Spiel hab´, dass ich dann, wenn ich´s mit der Schule schaffe, ein bis zweimal Laufen gehe. Einmal immer und zweimal, wenn ich´s schaffe. Und das ist auch mein Ziel, in der Nationalmannschaft weiterzukommen“ (Interview 20, Absatz 41).

Yvonne interpretiert hier die Erwartungen an ihre neue Rolle als Nationalmannschaftsspielerin aus Sicht der anderen und aus der Selbstsicht. Sie entwirft für sich Aufgaben, deren Erledigung ihren Weg nach oben sichern soll. Mit den Worten Honneths wäre zu sagen: Sie begreift sich als Adressat der normativen Perspektive des Trainers, reproduziert durch die gegenseitige Anerkennung der Rollen gesellschaftliches Leben im Leistungssport und gewinnt im Selbstverhältnis eine positive Beziehung (Honneth, 2002, S. 148, 278). Ihre Konsequenz ist eine Erhöhung des Trainingsaufwands. Diese Aufgabe passt gut zu ihrer leiblichen Verbundenheit mit Sport und Bewegung. Insofern sieht sie in ihrer Auswahl als Nationalmannschaftsspielerin keine unangenehme Beanspruchung, sondern vielmehr eine Passung zu ihrem individuellen Bedürfnis nach Aktivität.

„So, die andern sind dann mehr musikalisch begabt oder tanzen oder so. Aber nicht viel, die haben das dann einmal die Woche und die ganze Woche machen sie nichts, wo ich so denke: „Mein Gott!“, wenn ich jetzt einmal krank war und eine Woche kein Hockey gespielt hab, dann denk´ ich so: „Oh Gott, ist das langweilig!“ (Interview 20, Absatz 177).

Dieser Logik zufolge ist nachvollziehbar, dass für Yvonne dann eine Krise in ihrer Karriere auftritt, wenn sie nicht mehr trainieren kann. Dieses geschieht vor der Sommerpause durch gesundheitliche Probleme. In der damit verbundenen Spielpause sucht sie erneut die solidarische Form der Anerkennung: Da sie ihre Rolle als auserwählte Spielerin in dieser Situation nicht mehr durch ihre Bewegungsleistung sichern kann, nimmt sie mit anderen Personen im und außerhalb des Hockeys den Kontakt auf, um die Interaktionszusammenhänge aufrechtzuerhalten.



„Dann war das Praktikum zu Ende und dann hat der Freund von meiner Mami, der ist Arzt, festgestellt, ich hab´ne Nierenbeckenentzündung. So. Und ich war so frustriert, weil ich sollte da auch grad mit der U16-Nationalmannschaft nach Mannheim zum Viernationen-Turnier fahren und dann musste ich meinem Bundestrainer absagen, wo ich so frustriert war, das war davor, kurz eine Woche danach, wollten wir ein Westturnier mit meiner Mannschaft machen. Eine Woche im Westen bei Gladbach und weiß ich nicht wo, mit unserer Jungs zusammen, musste ich meinem Trainer auch absagen, und ich war so frustriert, ich war echt in so ´nem Loch drin, weil ich hatte mich auf diese ganzen Sachen so gefreut. Vor allem Anfang des Jahres im Frühling waren wir mit der Nationalmannschaft in Holland beim Viernationenturnier und da war unsere Mannschaft so klasse und dann hatte ich mich die ganze Zeit so auf Mannheim gefreut, dass wir da alles noch mal wiederholen können und so. Und grad, weil wir gegen Holland im Finale verloren hatten, wollten wir noch mal so richtig reinhauen, weißt du, und dann krieg ich diese, diese Krankheit und lieg halt drei Wochen flach und muss halt allen absagen so. Wo ich echt mit zu kämpfen hatte und wo ich echt jeden Tag nur heulend auf meinem Bett lag und ich konnte mich sowieso nicht bewegen wegen meinem Rücken. Naja und da, klar hab ich ziemlich oft mit meinem Trainer telefoniert, weil er sich auch immer erkundigt hat, wie es mir geht und was es macht und meinte, ich hätte ´ne gute Entscheidung getroffen, weil ich meinte zwar immer: "Ja, ich schaff´s noch mit nach Mannheim zu fahren." nur ich hatte dann seit drei Wochen kein Training gehabt, meine Kondition war völlig im Eimer, da kann ich nicht vier Tage voll durchpowern gegen England und was weiß ich. .. Aber ich hab, .. mit meiner Mami hab ich die ganze Zeit gesprochen, mit Dieter, der Freund von meiner Mami, der ist halt Arzt, und also alle möglichen haben mich auch die ganze Zeit unterstützt. Alle. Und mein Freund, Frank, der spielt auch hier im Verein, der wohnt in Hannover und kommt hier immer zum Training und der war dann auch bei mir und auch meine beste Freundin und alle, weißt du, es waren alle total, die wussten das halt alle. Aber ich fand´s trotzdem blöd“ (Interview 20, Absatz 63).

Die Erfahrung der Fragilität ihrer Zugehörigkeit zur Auswahlmannschaft wird durch weitere Erlebnisse vor der Sommerpause fortgesetzt, so dass sie von einem Tief spricht (Interview 20, Absatz 59). Hierbei ist sie mit Situationen konfrontiert, in denen ihre Zugehörigkeit zum Hockey fraglich wird. Ihre positive Selbstbeziehung gerät in Schwierigkeiten. Als wichtige Basis ihrer Selbstbeziehung hat sich die Solidarität der anderen gezeigt. Dieser ist sie nun nicht mehr sicher, da ihre Bewegungsleistungen sie an einer Teilnahme hindern und damit zu befürchten ist, dass Yvonne in den subjektiven Konstruktionen von Wirklichkeit der anderen keine Rolle mehr spielen wird. Sie verlagert nun ihren Fokus auf eine andere Form der Anerkennung, in der sie ihre positive Selbstbeziehung nicht durch Selbstschätzung, sondern durch Selbstachtung sichert⁴⁰.

„Yvonne: Ja also vor den Ferien hatte ich ein ziemliches Tief, ich hatte zwei Monate vor den Sommerferien eine ganz schlimme Entzündung ... wo ich drei Wochen kein Hockey spielen konnte und vierzig Fieber hatte und wo ich auch ziemlich abgesackt bin auch mit meiner Kondition und so. So und danach war ich ziemlich schwach und hat mich ziemlich alles geärgert [...] und dann war ich vor den Ferien, was heißt schlecht, also nicht wirklich gut, so .. und war auch immer total unmotiviert zum Hockey, irgendwie so. Ich weiß nicht, normalerweise bin ich immer so: "Yeah, Hockey!" und so, und da war das immer so, weiß nicht wie ich´s sagen soll, so´n bisschen Panik vor´m Ball, weil ich auch meine Vororientierung verloren hatte und gar keine

⁴⁰ Die Unterschiede zwischen den hier unter Rückbezug auf Honneth verwendeten Begriffen „Selbstschätzung“ und „Selbstachtung“ sind nicht besonders deutlich. Honneth beschreibt Selbstachtung als Ergebnis von rechtlich gewährter Autonomie. Selbstschätzung ist hingegen das Ergebnis von Sicherheit über den Wert der eigenen Fähigkeiten (2002, S. 278). Auf der Grundlage der empirischen Befunde meiner Arbeit kann Selbstachtung unabhängig von einer durch andere wahrgenommenen Leistung verstanden werden. Selbstachtung kann also auch entstehen, wenn die Erwartungen anderer nicht erfüllt werden. Dahingegen ist der Begriff Selbstschätzung so zu verstehen, dass hierfür die Ansprüche anderer erfüllt werden müssen.



Übersicht mehr hatte. Und dann meinte mein Trainer auch so: "Ja, vielleicht tun dir die Ferien auch ganz gut." Naja und dann hatte ich diese Ferien und wie gesagt, am Ende der Ferien war ich wieder so heiß auf Hockey und ich war so motiviert und ich hatte so Lust und dann dachte ich so: "Wenn das jetzt so anfängt, dann kann ich ja auch noch was anderes ändern." So und dann hab´ ich angefangen, das alles so umzustrukturieren.

Interviewer: Das war dann so eine kleine Krise vor den Ferien?

Yvonne: Ja, also das war echt total, da kam ich dann heulend nach Hause und hatte hier kein Bock und hatte ich da mit meinem Trainer und mit meinem Bundestrainer, wo ich schon dachte: "Ey, kann doch nicht sein." Naja und jetzt läuft alles wieder bestens und dann hatte ich mir halt vorgenommen, zwei, drei andere Sachen besser zu organisieren. Weißt du, das heißt nicht, ich hab´ das vorher auch schon alles super geschafft, aber das war alles so durcheinander. Naja und jetzt hab´ ich ein bisschen Struktur rein gebracht und das ist ganz gut" (Interview 20, Absatz 59-61).

Sie entwickelt, motiviert durch eine zum Ende der Ferien wieder entstandene Begeisterung für das Hockeyspielen, neue Abläufe ihrer Lebensgestaltung. Auf diesem Weg verallgemeinert sie die Organisationsstruktur ihrer Aufgaben. Sie verschafft sich dadurch eine eigene, unabhängige Form der Lebensführung (vgl. Kap. 6.1; Voß. 1991, S. 166) und macht sich von den Erwartungen anderer frei. Sie gewinnt auf diesem Weg Selbstachtung. Ihre Autonomie entstammt der Strukturierung, in der sie wichtige Bedeutungen ihrer Lebensführung in verallgemeinerter Form zusammenfügt und sich somit von der Solidarität anderer unabhängig macht. Es entstehen für sie neue Möglichkeiten, die neuen Passungen in der biografischen Erzeugungslogik zusammenzufügen. Ihre Selbstbeziehung kann sich wieder positiv entwickeln. Im Umgang mit den Krisensituationen zeigt sich, dass Yvonne durch aktives Strukturieren ihrer Lebensführung ihre Rolle in dem sozialen Netz weiter spielen kann. Sie kann sich hierzu von ihrer Rolle als auserwählte Sportlerin soweit distanzieren, dass sie eigene Strategien reflektieren kann. Dabei bieten einerseits ihre leibliche Auseinandersetzung in der Bewegung und andererseits die Zugehörigkeit zu einer Mannschaft die Rahmenbedingungen für diese Reflexionen. Sie entdeckt durch die Krise die rechtliche Form der Anerkennung als Alternative zur solidarischen Form (vgl. Kap. 6.3; Honneth, 2002, S. 278). Vor diesem Hintergrund kann sie ihre Rolle differenzieren und den ihr wichtigen Interaktionszusammenhang im Hockey aufrechterhalten.

Eine weitere Herausforderung liegt für Yvonne in ihrer Rolle als Mannschaftskapitän, da hier neben ihrer Führungsposition eine Gefährdung ihrer Rolle als auserwählte Hockeyspielerin besteht: Während sie als Mannschaftskapitän für die Zusammengehörigkeit der Mannschaft verantwortlich ist, muss sie sich parallel dazu mit ihrer eigenen Bewegungsleistung von anderen abheben, um auserwählt zu bleiben.

„Also es gab da echt so ein paar Situationen, wo ich dachte, weißt du, da spiel ich so´n Ball genau in den Lauf und dann kriegt sie den genau an den Fuß, wo ich so denk: "Ohh, nein!" und dann war ich so, weiß nicht .. und dann meint er: „Ja, Yvonne, du spielst mittleres Mittelfeld, du bist hier die Mitte, du kannst nicht den Kopf hängen lassen, nur weil eine Sache passiert, du musst hier weiter motivieren." oder so. So meinte er das zu mir und dann meinte ich: „Ja, o.k." Und mittlerweile läuft das auch ganz gut wieder“ (Interview 20, Absatz 126).



Sie muss lernen, dass sie ihre Mannschaftskameradinnen nicht nur kritisieren und an ihrem eigenen Bewegungskönnen messen darf. In diesem Fall würde das Spiel und somit die Bühne zur Darstellung ihrer eigenen Leistungen beeinträchtigt werden. Wenn sie also die Rolle der besseren Spielerin und die des Mannschaftskapitäns nicht sensibel ausfüllen kann, gefährdet sie beides. Ein Ausweg liegt darin, dass sie in ihrer Rolle als Mannschaftskapitän die ihr bekannte solidarische Form der Anerkennung übernimmt.

„Weil man muss auch so Spielerinnen, die jetzt nicht Auswahl sind oder die nicht die Chance haben auf Nationalmannschaft oder so und die einfach echt supergeil gespielt haben oder einen Superspielzug gemacht haben, die musst du auch einfach loben, weil das gibt denen noch mehr Selbstbewusstsein, und das ist .. weiß nicht. Und dann freuen die sich einfach tierisch und machen noch weiter und das ist dann auch halt .. weiß nicht, das gehört halt auch dazu, dass man das macht“ (Interview 20, Absatz 132).

Ihre in der Karriere gelernten Werte bilden für ihr ‚reflexives Ich‘ den Beurteilungshintergrund ihres Handelns, der eine Stärkung des Selbstbewusstseins in den Vordergrund stellt. Sie übernimmt also in ihrer Anerkennung die selbst erlebte solidarische Form.

„Ja, also ich spiel schon ziemlich lange in der Landesauswahl, da hab ich schon mit den zwei bis drei Jahre Älteren gespielt und da war ich dann so die Kleine. Und dann freut man sich schon tierisch, wenn dann mal ein Lob von einer Größeren oder so kommt. Oder von einer, die richtig gut spielt, weil ich war ja doch ziemlich klein und konnte mich da gegen so Größere, wenn die so drei Jahre älter sind, dann kannst du dich ja noch nicht ganz so durchsetzen, aber wenn du dann einen guten Spielzug hattest oder ein richtig gutes Tor oder genau richtig standst und dann kommt von einer Größeren ein Lob, dann freut man sich richtig“ (Interview 20, Absatz 134).

Die Anerkennung guter eigener Leistungen, auch wenn sie nicht den Besten der Mannschaft entsprechen, hat Yvonne am eigenen Leib erfahren, weil sie mit Besseren zusammengespield hat. Die gegenseitige Wertschätzung zwischen besseren und schlechteren Spielerinnen vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Ziels hat sie beeindruckt. Diese verbindet sie mit einem eigenen Anspruch an die Qualität der Kommunikation untereinander (Interview 20, Absatz 132). Auf dieser Grundlage beginnt sie in Konflikten mit ihrem Trainer eigene Standpunkte zu vertreten und die mit ihren Erfahrungen verbundenen Werte auch gegenüber anderen zu vertreten.

„Weil wir hatten nach dem einen Spiel richtig Stress und ich hatte auch so ´n Hals, weil er hat uns alle, er hat uns so fertig gemacht, und weißt du so alle. Und nicht so, dass er sich jeden Einzelnen beiseite genommen hat und gesagt hat: "Das und das ist so.", sondern wir saßen da zu acht und er hat jeden Einzelnen im Kreis, jeden sich vorgenommen und gesagt, was er gerade denkt. Und das waren keine positiven Sachen. Das war zu keinem etwas Positives. Und da sind wir echt nur danach weggegangen und meinten, das kann nicht sein. Und dann hab ich mit ihm telefoniert und auch Tina hat ihm ´ne mail geschrieben, weil wir meinten, das war echt ziemlich krass, dann haben wir mit ihm telefoniert und so, und er meinte, er war immer noch der Ansicht, dass das Spiel ziemlich schlecht war und dann meinte ich so: "Naja, es gibt zwar Meinungsverschiedenheiten, und wenn wir es aus unserer Sicht nicht so schlecht fanden, wir haben ja nicht gesagt, es war das tollste Spiel, und du uns dann alle so fertig machst, was wir echt nicht gut fanden." Naja und dann haben wir darüber geredet und diskutiert und so. Und dann hab´ ich ihm auch gesagt, dass er uns gern kritisieren kann, aber dass er uns nicht nur kritisieren soll, sondern auch ein paar positive Sachen ans Licht bringen und so -- (lacht) Das hatte er doch gerade zu dir gesagt. -- Ja, genau und das hab´ ich ihm halt auch gesagt, genau das hab



ich zu ihm auch gesagt: „Du meinst zu mir, ich soll das und das und du machst uns immer nur an.“ und dann meinte er, das war auch toll, da hat er sich endlich mal eingestanden, dass es wirklich so ist, bei Ali ist es ganz schwer zu sagen, dass er selber mal darauf kommt oder ein- sieht, dass es wirklich so ist, weil immer besteht er auf seine Sachen, und dann hatte ich ihn so weit, dass er gesagt hat: „Ja, Yvonne, du hast ja recht. Ich bin manchmal wirklich schlimm.“ Weißt du so ähnlich hat er's gesagt, das war schon ganz toll, dass er das mir gegenüber so ge- sagt hat, weil der Tag war echt nicht gut und so kritisieren braucht man das echt nicht, vor allem wir spielen alle Hockey, weil es uns Spaß macht und nicht weil wir es müssen“ (Interview 20, Absatz 146).

Hier fordert Yvonne Autonomie für sich und ihre Mannschaftskameradinnen auf der Basis einer rechtlichen Form der Anerkennung ein. Sie spiegelt das Verhalten ihres Trainers, indem sie ihn an seinen Anspruch erinnert und ihn mit seinem eigenen Maßstab misst. Sie entwirft hier einen allgemein zu teilenden Sinn durch die Spiegelung des Bedeutungssystems ihres Trainers, das sie für sich bereits übernommen hat. In dieser Situation findet sie in ihrem Trainer einen Interaktionspartner, der genügend Rollendifferenz realisieren kann, um ihre berechtigte Kritik anzuerkennen. Im Gegensatz zu dem üblichen Interaktionszusammenhang, in dem der Trainer die beurteilende und damit auswählende Instanz ist, fällt sie jetzt ein Urteil. Sie artikuliert hier Erwartungen an die Rolle ihres Trainers, die von ihm nicht nur einen Anspruch an gute Leistung, sondern eine differenzierte Auseinandersetzung mit Leistungen verlangt. Sie zeigt hier eine kritische Distanz zu der beschriebenen leistungssportimmanenten Solidarität von Trainern. Das gelingt ihr dadurch, dass sie die Werte und Normen, die sie in Verbindung mit der Entwicklung ihrer Subjektivität im Leistungssport übernommen hat, in individuellem Handeln übernimmt. Dabei formt sie diese vor dem Hintergrund ihrer subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit um, weil sie in ihrer Rolle andere Techniken zur Imagepflege braucht als der Trainer in der Entscheidung zur Zusammenstellung der Auswahlmannschaften. Die Begegnung mit ihrem Trainer legt Yvonne und ihre Mannschaftskameradinnen auf ein Image fest, das schlechter als das ist, was sie erwarten (vgl. Kap. 6.3; Goffman, 1955, S. 10 f.). Die Dialektik in diesem Prozess verläuft folgendermaßen: Yvonne's ‚reflexives Ich‘ beurteilt die vom Trainer aufgeworfene These anders. Yvonne's Bemühungen beziehen sich darauf, in Antithesen die Irritation im Gespräch mit ihrem Trainer zu klären. Auf der Grundlage der Rollendifferenz des Trainers gelingt eine Synthese, die dem Anspruch von Yvonne an den Interaktionszusammenhang entspricht. Yvonne hat somit im Laufe ihrer Karriere eine nötige Reflexivität erworben, durch die sie fehlende Formen von Anerkennung einfordern kann. Damit hat sie gelernt, ihre Rollen zu differenzieren und den Interaktionszusammenhang aufrechtzuerhalten. Ihre Individualität in den beschriebenen Problemlösungen basiert auf der durch Solidarität gebildeten Selbstschätzung im Leistungssport. Das zugehörige Selbstvertrauen basiert auf ihrer Bewegungsleistung, die ihr Orientierung bei der subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit bietet.



7.4 Sabine

7.4.1 Beschreibung des Einzelfalls

Sabine ist 18 Jahre alt und besucht den dreizehnten Jahrgang einer Sport-Schule, die mit einem Olympiastützpunkt kooperiert. Mit dem Schwimmen hat Sabine in einem Verein ihres Wohnortes, einer Kleinstadt, begonnen. Da ihre Eltern sie gern in einem Sportverein anmelden wollten und ihr die Wahl überließen, hat sie sich ungefähr mit fünf Jahren für diese Sportart entschieden. Sabine hat sich Schwimmen ausgesucht, weil der Verein im Ort den besten Ruf hatte. Sie hatte dort bereits mit drei Jahren einen Schwimmkurs besucht (Interview 13, Absatz 4). Seitens der Mutter besteht eine Affinität zum Schwimmsport, weil sie selbst Leistungssport im Schwimmen betrieben hat. Ihr Vater ist hingegen kein Leistungssportler gewesen. Sabine hat zwei ältere Brüder, Zwillinge, die beide keinen Leistungssport treiben, das Engagement ihrer Schwester aber wertschätzen.

Im Schwimmverein hat sie zunächst zwei Mal wöchentlich trainiert und nahm mit ungefähr acht Jahren an den ersten Spaß-Wettkämpfen teil. Mit zehn Jahren wollte sie in einem größeren Verein mehr erreichen. Daher wechselte sie gemeinsam mit einer Freundin in einen Verein in einer benachbarten größeren Stadt. Die zehnerminütige Fahrt dorthin übernahmen ihre Eltern. Hier hat sie fast täglich trainiert und zwei verschiedene Trainer erlebt. Den ersten Trainer im neuen Verein beschreibt Sabine von Beginn an als „Katastrophe“. Er sei ein „Ossi-Trainer“, der sie sehr schroff behandelt habe (Interview 13, Absatz 24 ff.). Im Gegensatz zu ihrer Freundin, mit der sie den Verein gewechselt hat, blieb Sabine trotz dieser Erfahrungen beim Schwimmen. Nach zwei Jahren wechselte sie in die Gruppe eines anderen Trainers. Über diesen Wechsel ist Sabine froh. Der zweite Trainer bemühte sich anfangs um Sabine und vermittelte allen Sportlern in der Gruppe Kenntnisse über das Schwimmen. Daran hatte sie Spaß. Als jedoch ihre Trainingsgruppe mit einer anderen Gruppe zusammengelegt wurde, in der auch ältere Sportler mit größeren Erfolgen trainierten, wurde sein Engagement für sie geringer. Dies enttäuschte Sabine. Sie bemerkte, dass der Trainer sich mehr um die erfolgreichereren Sportler gekümmert hat (Interview 13, Absatz 37 ff.).

In der zehnten Klasse wechselte Sabine an die Sportschule, in der sie auch heute noch ist, wohnte aber zunächst im Internat. Sie lebt nun ungefähr 150km von ihren Eltern entfernt. Sie startet für einen größeren Verein, ihr Training findet allerdings in einer vereinsübergreifenden Gruppe am Olympiastützpunkt statt. Hier trainieren nicht nur Schüler der Sportschule, auch andere Jugendliche kommen zum Training dazu. Der Wechsel war für sie mit Sorgen über das Auf-sich-allein-gestellt-sein und den Anschluss in der Schule verbunden. In der fürsorglichen Internatsleitung fand sie allerdings eine gute Bezugsperson, die ihr in der Anfangszeit Rückhalt gab. Sie ist froh darüber, dass sie bei ihrem Wechsel in das Internat Unterstützung und Sicherheit gefunden hat (Interview 13, Absatz 80).



In der neuen Schwimmgruppe erlebt sie in drei Jahren drei verschiedene Trainer. Nachdem der erste aus Altersgründen entlassen wurde und seine Nachfolgerin Mutter geworden und in Elternzeit gegangen ist, trainiert sie nun bei Boris, mit dem es einen deutlichen Umbruch gegeben hat. Er verlangt von den Sportlern mehr Eigeninitiative und Selbständigkeit (Interview 13, Absatz 49). Mit diesen Ansprüchen kann Sabine gut umgehen. Boris entspricht als Trainer ihren Erwartungen. Sie muss sich allerdings zu Beginn erst mit seiner provokativ-offenen Art arrangieren (Interview 13, Absatz 66 ff.). Trotzdem ist sie jetzt bei ihm in einem Trainer-Athlet-Verhältnis auf der Basis gegenseitiger Wertschätzung angelangt, in dem sie sich wohlfühlt und sich vertrauensvoll in die Abhängigkeit zum Trainer begibt.

Im Internat wurde vor einem Jahr ihr Vertrag nicht verlängert, weil ihre Erfolge nicht ausgereicht haben und sie keinen Kaderplatz vorweisen konnte. Sie ist daraufhin in eine Mietwohnung gezogen, ohne die Schule und das Schwimmen aufzugeben. Der Verlust des Internatsplatzes hat für sie zwei Dimensionen: Einerseits ist es schade, dass sie nicht mehr im Internat ist, weil die Eltern nun eine Wohnung für sie finanzieren müssen. Zum anderen hat sie sich inzwischen in ihrer eigenen Wohnung gut eingelebt und genießt die damit verbundene Freiheit. Den Kaderplatz hat sie kurze Zeit später wieder erreicht. Dieser Aspekt ist eine Genugtuung für Sabine, weil sie zuvor eine Zeit mit wenig Erfolg hatte und sich nun bestätigt sieht (Interview 13, Absatz 92).

In der Schule fand sie aufgrund ihrer besonderen Erfahrungen im Sport und durch das andersartige Engagement in der Freizeit wenig Anschluss bei den Mitschülern. Diese belächelten sie und konnten nicht nachvollziehen, warum sie nachmittags so oft zum Training ging. Sie zeigten an Sabines Erlebnissen kein Interesse. Daher hatte sie eher Freunde im Schwimmverein, mit denen sie sich dann besser verstand und gern etwas unternahm (Interview 13, Absatz 150). Im Laufe der Zeit verbesserten sich die Akzeptanz und der Anschluss bei Freunden in der Schule, weil diese inzwischen auch ihre Freizeit aktiv nutzten und in Vereinen oder anderen Gruppen engagiert waren. Damit war Sabines Aufwand beim Schwimmen nicht mehr ganz so verschieden von dem ihrer Mitschüler (Interview 13, Absatz 148).

Ihre derzeitige Situation in der Schule ist für sie mit Schwierigkeiten verbunden, wenn gegen Mittag Müdigkeit vom Frühtraining einsetzt und sie sich im Unterricht nicht mehr konzentrieren kann. Mit diesem Tief am Tag hat sie aber einen Umgang gefunden. Ihr hilft dabei, dass sie derzeit weniger Unterricht hat und die Freiräume zwischendurch anderweitig nutzen kann. Ansonsten kann sie einen Zusammenhang zwischen guten Leistungen im Sport und guten Leistungen in der Schule erkennen. Wenn es im Sport gut läuft, überträgt sich das nach ihrer Erfahrung auch auf die Schulleistungen (Interview 13, Absatz 172).

Die Zukunft ihrer Karriere sieht Sabine in dem Erreichen ihrer individuellen Leistungsgrenze. Solange sie das Gefühl hat, sich noch steigern zu können, hat sie Lust weiterzumachen und möchte Leistungssport auch für ihre Ausbildungszeit im Blick halten (Interview 13, Absatz 125). Sie plant im englischsprachigen Ausland



Mathematik zu studieren, weil sie Neues erfahren will. Dabei hat sie Länder im Blick, in denen Sport und Studium miteinander verzahnt sind und in denen sie Anschluss an Universitätsmannschaften finden kann. Von anderen Schwimmern hat sie gehört, dass im Ausland eine Verbindung von Sport und Studium besser als in Deutschland gelingt und dass das auch zu einer Verbesserung der sportlichen Leistung führen kann. Dieses möchte sie gern auch versuchen (Interview 13, Absatz 131).

7.4.2 Biografische Erzeugungslogik des Einzelfalls

In Sabines Karriere tauchen negative und positive Erfahrungen im Leistungssport auf. Dass sie trotz der negativen Erfahrungen weiterhin schwimmt, ist ein Ergebnis ihrer Konstruktion von Wirklichkeit, in der sie aus verschiedenen Episoden ihrer Karriere Erfahrungen zusammensetzt und einen selbstbestimmten Umgang im Leistungssport entwickelt hat. Vor diesem Hintergrund kann sie einen klaren Anspruch an ihren Leistungssport formulieren: Sie wünscht sich eine individuelle Ausrichtung des Trainings und eine individuelle Förderung ihrer Karriere.

„Man kommt ja, weil man sich verbessern möchte und wenn mir mein Trainer nicht sagt, was ich falsch mache, kann ich´s ja nicht besser machen“ (Interview 13, Absatz 43).

„[...] und das hat dann einfach auch Spaß gemacht, weil man zum Training kam und hat das erklärt gekriegt hat und sich sagt: „Wieder was gelernt!“ (Interview 13, Absatz 55).

Hierfür macht sie in erster Linie die Trainer verantwortlich. Sie differenziert hier zwischen unterschiedlichen Trainer-Typen:

„Naja, er war halt ein typischer Ossi-Trainer. Er hat viel verlangt, er war auch nie mit bei Wettkämpfen. Also er war nicht so das, was man sich vorstellt. Er hat jetzt, also im Nachhinein hab ich erfahren, dass er eine Gruppe hat mit jemandem zusammen, der halt aus dem Westen kommt, und der ihm das erklärt hat, dass die Kinder hier nicht herkommen, weil sie dadurch Vorteile haben, sondern weil sie Schwimmen wollen. Und dadurch hat er sich ein bisschen verändert, aber... Also ich fand´s immer schade, dass er nicht bei Wettkämpfen war und er hatte auch so ´ne Art, dass er manchmal rum geschrien hat und ein bisschen unausgeglich war“ (Interview 13, Absatz 26).

Sabine findet hier für das Verhalten des Trainers eine Erklärung und sieht die Ursache für sein Handeln in den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen begründet, so dass sie ihn nicht als schlechten Menschen wahrnimmt. Sie schreibt auf der Grundlage einer landläufigen Ansicht dem Sportsystem die Ursache für das Handeln des Trainers zu: In der DDR und anderen Staaten mit einer politischen Bindung zur Sowjetunion waren viele Kinder und Jugendliche im Leistungssport in Sportinternaten untergebracht. Leistungssport und eine möglicherweise erfolgreiche Karriere waren mit erheblichen Privilegien verbunden.

Sabines Differenzierung des Urteils über ihre Trainer setzt die Fähigkeit zum Umgang mit Techniken der Imagepflege voraus (vgl. Kap. 6.3; Goffman, 1955, S. 16 f.). Sie beurteilt die Rolle eines Trainers differenziert und toleriert Verhaltenswei-



sen auch wenn diese für sie nicht vorteilhaft sind. Dennoch äußert sie Kritik am Verhalten des Trainers und hält anderes für wünschenswert. An anderer Stelle bemängelt sie eine am frühen Erfolg von Athleten bemessene besondere Zuwendung zu Einzelnen im Training. Hier handeln die Trainer entsprechend des Selektionsdrucks im Leistungssport. In ihren Aussagen spiegelt sich eine gängige Praxis im Leistungssport: Wer auf Wettkämpfen erfolgreich ist, wird gefördert. Insofern gilt auch für Trainer: Nur der Trainer wird beschäftigt, der erfolgreiche Sportler hat.

„Und vor allem, sie nehmen sich halt zwei, drei Sportler, die sie hochbringen, die sie auch viel trainieren und die sie sehr früh gut machen. Also die am Anfang schon richtig viel trainieren und dadurch halt gut werden und dann irgendwann aber letztlich das Leistungslimit überschritten haben und dann nicht mehr weiter können. Und die anderen, die dann nicht diese Top-Leute sind, die werden dann halt, die verkümmern da so'n bisschen, weil auf die nicht mehr geachtet wird“ (Interview 13, Absatz 30).

Ihre Erlebnisse mit Trainern und der Trainingsgestaltung treten nicht wie hier im Interview in einer verdichteten und extrapolierten Form auf. Sie ereignen sich im Laufe der Karriere und stehen neben anderen positiven Eindrücken. Insofern folgt für Sabine aufgrund der hier dargestellten, negativen Erlebnisse nicht etwa eine Abkehr vom Leistungssport. Sie entwickelt vielmehr im Laufe der Zeit eine kritische und engagierte Auseinandersetzung mit ihren Trainern und dem Fördersystem. Sie arrangiert und gewichtet ihre sozialen Beziehungen neu. Ein Verlust an Aufmerksamkeit führt bei Sabine zur Entwicklung alternativer Denkmuster und Orientierungen im Sportsystem jenseits des Erfolgs. Sie arrangiert ihre Wertmaßstäbe und damit ihre Ansprüche an Leistungssport so, dass sie ihre individuelle Entwicklung im Schwimmen fortführen kann. Dieser Weg fördert ihre Selbstständigkeit. Die Grundlage dafür ist ihre Fähigkeit zur Rollendifferenz (vgl. Kap. 6.3; Goffman, 1961, S. 168). In ihren Syntheseleistungen des ‚reflexiven Ichs‘ kann sie unterschiedliche Ansichten abwägen und braucht keine entweder Leistungssport- oder Kein-Leistungssport-Entscheidung zu treffen. Sie entwickelt zwischen den Alternativen nicht nur Autonomie, es gelingt ihr sich zu emanzipieren, ohne eine fortlaufende Teilnahme am Interaktionsgeschehen im Leistungssport aufzugeben. Sie kann in einem sozialen Gefüge aktiv bleiben und darin eigene Zukunftsperspektiven entwerfen.

In ihren Erzählungen sind Ansätze ihrer Motivation verborgen: Sie hat Freude daran, sich weiterzuentwickeln und zu verstehen, warum sie schneller schwimmt. Dieses Interesse bietet eine Alternative zu den negativen Eindrücken, die die Trainer hinterlassen, und eröffnet ihr motivierende Perspektiven. Sie entwickelt selbst Ansprüche und macht sich damit von herkömmlichen Normen im Leistungssport unabhängig.

„Mein Ziel ist ja nicht Bundeskader zu sein, sondern ich will nur meine Grenzen kennen lernen. Ich glaube nicht, dass ich jetzt sagen könnte: „Ich will zu Olympia!“ Ich hab´ nicht so das Talent wie andere Leute. Aber so lange ich sehe, dass ich noch Steigerungspotenzial habe, so lange schwimme ich weiter“ (Interview 13, Absatz 104).



In ihrer Übernahme der Zuschreibung als Nicht-Talent liegt für sie eine Chance: Sie darf andere Ansprüche und Ziele haben als Talente. Sie verbindet ihre Ziele mit einem Anspruch an sich selbst. Sie möchte sich selbst weiter entwickeln. Damit beansprucht sie eine Zugehörigkeit zum Leistungssport und eine Förderung ihrer Leistungen. Sie muss entsprechendes Wissen und Können erlangen. Die entsprechende Instanz, die ihr helfen könnte, ist hier wiederum ihr Trainer.

„Man kommt ja, weil man sich verbessern möchte und wenn mir mein Trainer nicht sagt, was ich falsch mache, kann ich´s ja nicht besser machen“ (Interview 13, Absatz 43).

„Aber man muss dazu das gewisse Alter haben, weil irgendwann überlegt man einfach, was man da macht, und was für einen Sinn das hat und dann achtet man auch ein bisschen mehr drauf und weiß auch: "Öäh, die Serie bist du jetzt nicht gut geschwommen." Und ja dann steuert man das so ´n bisschen bewusster von selbst aus“ (Interview 13, Absatz 49).

„[...] und das hat dann einfach auch Spaß gemacht, weil man zum Training kam und hat das erklärt gekriegt hat und sich sagt: „Wieder was gelernt!“ (Interview 13, Absatz 55).

Aus diesen Gründen bemüht sie sich, den Interaktionszusammenhang im Leistungssport mit ihrem Trainer aufrechtzuerhalten. In den damit verbundenen Ambivalenzen findet Sabine einen Weg zu einer selbstverantworteten Karriere im Leistungssport: Sabine differenziert zwischen dem Gefühl einer persönlich-individuellen Inszenierung der Trainer-Beziehung und einem institutionell-formell vorgegebenen Verhältnis.

„Ja man muss sich gegenseitig vertrauen, weil .. wenn das Vertrauen nicht da ist, dann bringt das alles nichts. Wenn ich nicht denke, dass er das Richtige für mich macht, dann brauch ich nicht bei ihm zu trainieren“ (Interview 13, Absatz 61).

So entfaltet sie in dem Machtgefälle, das formell den Interaktionen zugrunde liegt, die Möglichkeit einer Mitbestimmung. Sie unterscheidet zwischen eigenem Anspruch und Systemvorgabe (s.o.; Interview 13, Absatz 104). Dabei hat sie sich weitgehend von dem Spiegel der anderen frei machen können, sofern ihr in dieser Spiegelung Normen begegnen, die ihrer Konstruktion von Wirklichkeit nicht entsprechen. Da es sich im Rückblick auf ihre Karriere um einzelne Aspekte handelt, zeigt ihre biografische Erzeugungslogik eine affirmative Beziehung zum Leistungssport. Ihre „positive Selbstbeziehung“ basiert dabei auf einer Anerkennung jenseits der herkömmlichen Normen des Leistungssports (vgl. Kap. 6.3; Honneth, 2002, S. 278). Sie hat im Leistungssport insbesondere in ihrem derzeitigen Trainer Boris, einen Menschen gefunden, der ihre Alternativen zu den herkömmlichen Normen mitverantworten kann. Mit dieser Einstellung begegnet sie erfolgreich der früheren Zuschreibung eines Nicht-Talents und den negativen Erfahrungen mit anderen Trainern.

Ihr eigener Anspruch gibt ihr heute den nötigen Rückhalt, mit dem sie ihre negativen Erlebnisse der Vergangenheit in ihren Lebenslauf integrieren kann, ohne dem Schwimmsport den Rücken zu kehren. Das Verhältnis zum Trainer bedeutet für Sabine dabei prinzipiell mehr als nur erfolgreich zu sein. In diesem ist ihr Wunsch nach einer zwischenmenschlichen Beziehung über die Sache hinaus verborgen.



Sie schätzt eine Bezugsperson, die sie so wie sie ist annimmt und fördert. Diese Haltung kommt in ihrer Vorstellung zur Loyalität gegenüber dem Trainer zum Ausdruck.

„Naja, der Trainer muss mir halt vertrauen, damit dass ich auch wirklich das mache, was er von mir will, weil .. sonst wird das nichts. Er muss mir insofern vertrauen, dass ich mich am Wochenende nicht jedes Mal so breit saufe, dass ich dann überhaupt nicht mehr kann im Training. Das bringt's halt auch nicht.“

[...] Auch, dass man loyal ist ihm gegenüber. Dass er, wenn ich irgendein Problem hab', dass er für mich einsteht, genauso dass ich für ihn einstehe, wenn er ein Problem hat oder Stress“ (Interview 13, Absatz 64-66).

In dieser Rekonstruktion des Interaktionszusammenhangs mit ihrem derzeitigen Trainer zeigt sich Sabines „Imagepflege“ (vgl. Kap. 6.3; Goffman, 1955, S. 10 f.): Die beiden Beteiligten können sinnvoll die Interaktion im Leistungssportkontext fortführen und lassen in ihre Rollen Individualität einfließen. Gelernt hat Sabine die dazu notwendigen „Techniken“ (vgl. Kap. 6.3; Goffman, 1955, S. 10 f.) in Situationen, in denen ihr Perspektiven für ihre Zukunftsgestaltung vermittelt wurden (s.o.; Interview 13, Absatz 43, 49, 55). Ihre Techniken stammen aus allen drei Formen der Anerkennung, die in diesen Situationen aufgetreten sind: Freundschaft, Solidarität und rechtliche Anerkennung (vgl. Kap. 6.3; Honneth, 2002, S. 278). Auf dieser Grundlage entsteht ihr Wunsch, sich selbst weiter zu entwickeln. In dieser Grundfigur findet Sabine nicht nur Autonomie, sondern Emanzipation. Sie pflegt ihre Beziehungen und gestaltet sie mit den Techniken zur Imagepflege anstatt sich im Sinne einer Autonomie⁴¹ von diesen zu lösen. In ihrer Emanzipation realisiert sich der von Honneth aufgeworfene Gedanke einer Reziprozität der Anerkennung (vgl. Kap. 6.2; Honneth, 2002; S. 148) und führt für Sabine zur Entwicklung einer positiven Selbstbeziehung. Während Sabine im Laufe ihrer Karriere sowohl Anerkennung erfährt als auch vermissen muss, differenziert sich ihr Anspruch an die anerkennende Instanz, zum Beispiel ihren Trainer. Durch den Wechsel von fehlender und vorhandener Anerkennung gelingt es ihr, Techniken der Imagepflege zu entwickeln, mit denen sie den Interaktionszusammenhang aufrechterhalten und eine Alternative zu Konformität oder Autonomie finden kann: Sie emanzipiert sich (vgl. Adorno, 1970, S. 141 ff.).

In den dargestellten Interviewausschnitten wird deutlich, dass sich Sabine im Leistungssport abgrenzt, und auf dieser Grundlage ihre Karriere im System Leistungssport fortsetzen kann. Ihre Abgrenzungen basieren auf Erfahrungen, durch die sie ihre Trainer ambivalent wahrnimmt und konkrete Ansprüche an die Trainer-Athleten-Beziehung entwickelt. Auf der Grundlage dieser Ansprüche erwirbt sie ein leistungssportspezifisches Wissen. Mithilfe ihrer Erfahrungen kann sie das, was sie

⁴¹ Die Vorstellung, dass Autonomie auch ein Aufgeben von sozialen Beziehungen bedeuten kann, deutet in Richtung des Autarkie-Begriffs. Dieser bietet in seiner Bedeutung aus der philosophischen Stoa (Selbstgenügsamkeit) sicherlich interessante Anschlussmöglichkeiten für pädagogische Perspektiven im Leistungssport. Die Richtung dieses Verweises kann jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter verfolgt werden.



erlebt, differenziert reflektieren. Sie kann mithilfe ihres Differenzierungsvermögens Training und Wettkampf eigenständig analysieren, beurteilen und gestalten. So ist sie in der Lage Leistungssport als eine Facette in ihrem Leben zu verstehen, die ihr, neben anderen, wichtige Entwicklungsimpulse liefern kann. Dabei ist sie nicht nur autonom, sondern in Beziehungen mit anderen Beteiligten verbunden.

7.5 Resümee

Die dargestellten Einzelfälle zeigen verschiedene Perspektiven und Entwicklungsverläufe im Leistungssport. Deutlich wird, dass Leistungssport immer von individueller Bedeutung getragen wird und in eine biografische Logik eingebunden ist. Aus dieser Sicht ist es kaum möglich von dem Leistungssport an sich zu sprechen. Leistungssport ist für Josefine beispielsweise etwas anderes als für Sabine. Die Anerkennung durch andere und damit verbunden die Techniken zur Imagepflege, die Jugendliche im Leistungssport und anderen Betätigungsfeldern erleben und lernen, wirken sich auf die Interaktionen aus und umgekehrt auf diese zurück. Die Ergebnisse meiner Untersuchung verdeutlichen, dass im Leistungssport die im Leben gelernten Strategien und Beziehungsmuster fortgeführt werden und sich junge Menschen auf diesem Weg ihren individuellen Zugang zum Leistungssport verschaffen. So wird er in ihre subjektiven Konstruktionen von Wirklichkeit eingebaut und die beteiligten Trainer oder Funktionäre, die sich auf einen Blick auf das Individuum nicht einlassen können, stehen lediglich als Vertreter eines Systems da, ohne einen Zugang zu den Jugendlichen zu bekommen. Sie finden keinen Anschluss an die individuellen Konstruktionsleistungen und können somit den Interaktionszusammenhang mit den Sportlern nicht aufrechterhalten. Dieses ist weniger als Versäumnis der Jugendlichen zu verstehen, sondern vielmehr als ein Ergebnis fehlender Verständigung. Vorausgesetzt, dass meine theoretischen Grundlagen gelten, können die Einzelfälle in meiner Untersuchung die Erkenntnis liefern, dass ein System, was als Institution die dauernde Neukonstruktion durch die beteiligten Personen nicht anerkennt und aufgreift, sich nicht weiterentwickeln kann und die Beteiligten verliert. Vor diesem Hintergrund lassen sich nun die dargestellten Einzelfälle hinsichtlich pädagogischer Perspektiven auslegen. Hierzu erfolgt zum Abschluss dieses Kapitels ein Schritt über den Einzelfall hinaus zu verallgemeinernden Konsequenzen, die ich hier in erster Linie für Trainer und Funktionäre aber auch für Sportler zur Orientierung auffordernd und empfehlend formuliere:

- Pädagogische Konsequenzen aus Rons Fall wären: Biete einem Sportler nicht nur Bedeutungen (Überbietungskriterium im Wettkampf) und Beziehungen (Trainer verkörpert die Unnachgiebigkeit des Sieg-Niederlage-Codes) an, die im Leistungssport sowieso schon immanent sind. Eröffne Alternativen, damit er, wie Sabine, unangenehmen Erscheinungen im Leistungssport aus dem Weg gehen kann, ohne sich vom Leistungssport zu verabschieden. Nutze die durch erfolg-



reiche Bewegungserlebnisse entstandene Loyalität des Sportlers gegenüber dem Fördersystem, ohne ihn dieser Loyalität auszuliefern.

- Pädagogische Konsequenzen aus Josefines Fall wären: Mute einem Sportler etwas zu, damit es Gründe für die Anerkennung der Leistungen gibt und eine Entwicklung seiner positiven Selbstbeziehung möglich wird. Entwirf mit ihm in den Zumutungen im Leistungssport eine Perspektive seiner Lebensführung und verbinde dies mit der Logik seiner Karriere. Verorte sie in konkreten Erlebnissen und Erfahrungen für den Sportler und nimm die individuelle Entwicklung als Ausgangspunkt der Karriereplanung. Beteilige den Sportler an Planungen und eröffne ihm alternative Entscheidungsmöglichkeiten. Relativiere die Sicherheit der Saison- bzw. Karriereplanung.
- Pädagogische Konsequenzen aus Yvones Fall wären: Die Entwicklung im Leistungssport braucht Anerkennung in allen drei Formen. Ein Übergewicht von einer der Formen kann langfristig zu Schwierigkeiten bei der Entwicklung von Techniken zur Imagepflege werden. Berücksichtige die veränderten Ansprüche an die Formen der Anerkennung mit zunehmendem Alter bzw. mit zunehmendem Bewegungsverständnis: Eine Fokussierung der solidarischen Form in der Interaktion ist zum Beginn der Karriere ein tragfähige Basis. Ihre anfängliche Tragfähigkeit kann mit Meyer-Drawe (1987) verstanden werden:

„Der Unerfahrene ist nie so unerfahren, dass er nicht außer dem genaueren Sachwissen das tiefere Wissen dessen, was Erfahrung ist, anerkennen kann“ (Meyer-Drawe, 1987, S. 218)

Sie braucht aber weitere Formen, die die Betonung der subjektiven Konstruktion der Wirklichkeiten des Trainers in der solidarischen Form relativieren. Daher wird das Realisieren von Autonomie schwierig. Hierfür bedarf es weiterer Formen von Anerkennung und eines differenzierten Verständnisses der Beziehung zwischen Trainer und Athlet, wie beispielsweise bei Josefine oder Sabine. Entscheidend ist im Zusammenspiel der Reziprozität von Anerkennung, dass ein Austausch von individuellen Bedeutungen möglich wird. So kann zwischenmenschliche Nähe sicherstellt werden, die auch ein Scheitern am Überbietungskriterium auffangen würde.

- Pädagogische Konsequenzen aus Sabines Fall wären: Erlaube, dass Sportler im Rahmen einer fürsorglichen Verantwortung ambivalente Erfahrungen mit Leistungssport machen. Begleite sie durch die Vermittlung von Wissen und Können, damit sie ihre Erfahrungen selbständig beurteilen können. Gib ihnen Gelegenheit, Zeit und Raum, um eine individuelle Verankerung von Leistungssport in ihrem Lebenslauf zu realisieren. Akzeptiere, dass dabei Normen eine Bedeutung haben, die nicht den Normen des Leistungssportsystems entsprechen.
- In allen Beispielen deutet sich darüber hinaus an, dass eine positive Selbstbeziehung nicht nur durch die Interaktion und die darin enthaltene, reziproke Anerkennung erreicht werden kann. Auch in Bewegungserlebnissen und -



erfahrungen kann diese angelegt sein. Ein Zusammenhang mit den grundlegenden, theoretischen Bezügen meiner Arbeit (Goffman, 1955 und Honneth, 2002) kann vermutet, aber nicht näher untersucht werden.

Die dargestellten Einzelfälle liefern in diesem Sinne beispielhaft einen deutlichen Einblick in unterschiedliche Chancen und Risiken für junge Menschen im Leistungssport. So verstanden kann es kein generelles Urteil darüber geben, ob Leistungssport aus pädagogischer Sicht für Jugendliche wünschenswert ist oder unerwünschte Erfahrungen liefert. Im Folgenden wird es nun darum gehen, ähnlich wie im Resümee dieses Kapitels, die vier Einzelfälle mit einem Blick auf besondere Themen im Leistungssport vergleichend aufzuarbeiten.

8 Ergebnisse zu besonderen Themen im Leistungssport

Nachdem im vorherigen Kapitel die Einzelfälle hinsichtlich einer auf den Leistungssport bezogenen Erzeugungslogik interpretiert wurden, gilt das Augenmerk in diesem Kapitel spezifischen Themen, die für alle Sportler eine besondere Rolle spielen und die für die Entwicklung des Selbst- und Weltverhältnisses im Leistungssport eine besondere Bedeutung haben. Da die in Kapitel 5.1 vorgestellten Themen zur Konstruktion des Leitfadens in den Interviews zu einer subjektspezifischen Auslegung führen, geht es hier nicht um eine Aufarbeitung der Themen, die aus meinem Vorverständnis eingeflossen sind, sondern um die Verarbeitung der Perspektiven der Sportler aus den Interviews. Nun kann ich allerdings im Rahmen dieser Arbeit nicht

die Vielzahl von relevanten Themen darstellen und ertragreich interpretieren⁴². Daher grenze ich die Auswahl ein.

Ausgangspunkt meiner Themenauswahl ist der Bezug auf Leistung. Im Verständnis von Gebauer (1972) differenziert sich Leistung in zwei Dimensionen: ‚Aktions- und Präsentationsleistung‘. Im Anschluss an die Diskussion meiner Ergebnisse vor dem Hintergrund dieses Leistungsbegriffs (Kap. 8.1), folge ich den Dimensionen im Einzelnen und arbeite im zweiten Abschnitt dieses Kapitels das Thema „Bewegungslernen“ als Aspekt der ‚Aktionsleistung‘ auf (Kap. 8.2). Anschließend folge ich dem bereits in der Interpretation der Einzelfälle vordergründigen Thema der Anerkennung im Leistungssport (Kap. 8.3). Dieses Thema schließt an die Perspektive der ‚Präsentationsleistung‘ an.

Zur Aufarbeitung der Themen ziehe ich jeweils die Fälle heran, die einen guten Kontrast ermöglichen. Den Kern bilden hierbei die Interviews, die ich bereits im siebten Kapitel als Einzelfälle aufgearbeitet habe. In Kapitel 8.1 greife ich auf zwei

⁴² Eine Übersicht der Themen, die fallübergreifend relevant sein können, bietet die Abbildung der Kategorien und Codes meiner Untersuchung im Anhang.



zurück und ergänze sie durch Perspektiven von zwei weiteren Sportlerinnen. In Kapitel 8.2 reichen drei Fälle, um das Thema kontrastreich aufzuarbeiten. Im letzten Abschnitt dieses Kapitels (Kap. 8.3) beziehe ich mich auf die vier bereits bekannten Einzelfälle.

8.1 Bedeutungen der sportlichen Leistung

Leistungen zeigen sich im Wettkampfsport in ambivalenter Form. Einerseits werden die Leistungen von Medien und den Beteiligten im Leistungssport als Versuch der Überbietung anderer wahrgenommen und in diesem Sinn interpretiert. Andererseits hat Leistung eine Bedeutung für den Sportler selbst. Diese ist eng an den Vollzug der Bewegungshandlung gebunden. Entsprechend beurteilen Athleten ihre Leistungen auch vor dem Hintergrund ihres Bewegungseindrucks.

„Ich hab’ letztes Jahr eine unheimlich gute Steigerung hingelegt auf 800 Kraul und es macht einfach Spaß, wenn man einfach ins Wasser springt und merkt: ‚Oh, es läuft‘.

[...] Also ich würd’ sagen, dass man, also man merkt im Rennen, wenn man noch irgendwie Möglichkeiten hat, wenn man merkt: „Ah, das läuft noch nicht.“ (Interview 13, Absatz 107-109).

Zur Einordnung dieser beiden Perspektiven verwende ich ein Modell von Gebauer (1972). Es differenziert die Wettkampfleistung und nimmt mit der Identitätskonstruktion eine passende Perspektive zu meinen theoretischen Ansätzen in den Blick (vgl. Kap. 6). Auch bei Gebauer geht es damit um eine Logik, die die Eindrücke des Wettkampfs in der Biografie des Sportlers haben müssen. Insofern verbindet sich Gebauers Perspektive sinnvoll mit den bisherigen Ausführungen in meiner Arbeit: Er differenziert Leistung in zwei Richtungen (vgl. Abb. 5).

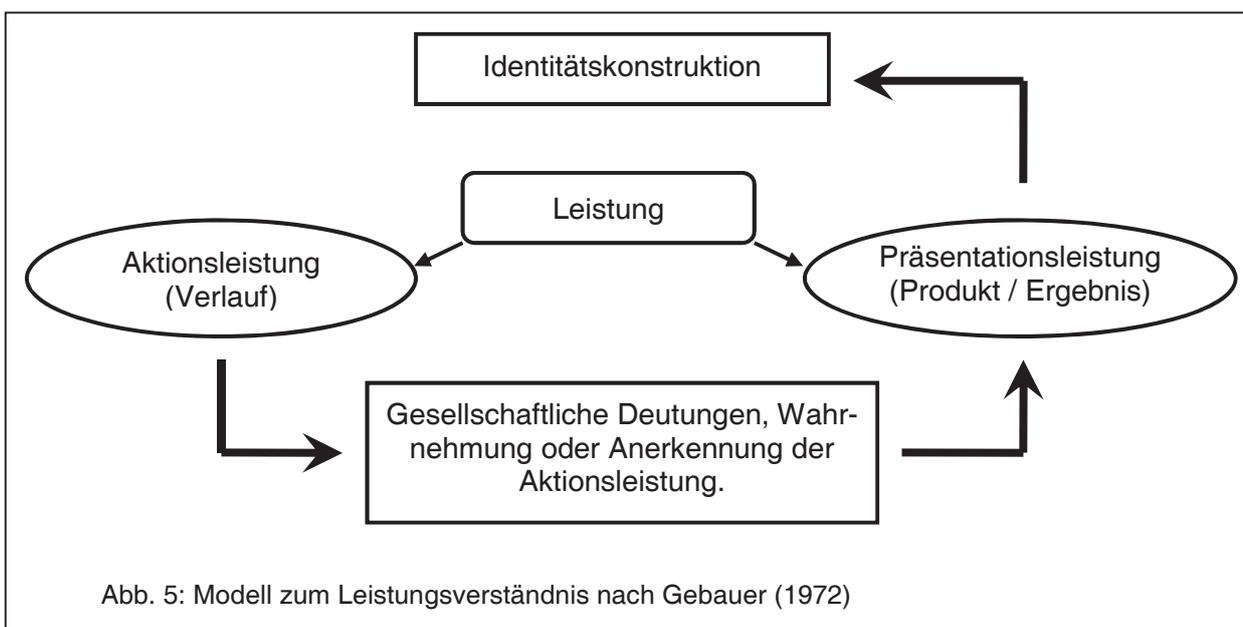


Abb. 5: Modell zum Leistungsverständnis nach Gebauer (1972)



Gebauer nennt die im Verlauf stattfindende Leistung „Aktionsleistung“ und das Ergebnis oder das Produkt des Verlaufs die „Präsentationsleistung“. Einen Hintergrund bilden hierfür interaktionstheoretische Überlegungen: Die ‚Aktionsleistung‘ erfährt eine über den Vollzug hinausgehende Wahrnehmung und Deutung im sozialen Kontext und wird damit zu einer ‚Präsentationsleistung‘. Auf diesem Weg verankert sich eine Bedeutung der Leistung im sozialen, gesellschaftlichen Kontext.

Im Folgenden stelle ich ausgewählte Passagen aus Interviews mit Athleten vor und lege dar, wie sie ihre Leistungen wahrnehmen und mit den Wahrnehmungen ihrer Leistungen durch andere umgehen. Abschnittsweise bringe ich die aus den Interviewpassagen extrahierten Aspekte auf zusammenfassende Begriffe, um sie anschließend auf theoretische Überlegungen zu beziehen⁴³. Der Zusammenhang der Begriffe ist abschließend in Abbildung sechs dargestellt, die sich abschnittsweise aus den Äußerungen der Sportler vervollständigt.

Zu Wort kommen vier Sportler: Maria, eine siebzehnjährige Kanutin, hat sich in der Zeit vor dem Interview sehr bemühen müssen, um den Sprung in die Nationalmannschaft zu schaffen. Tina ist sechzehn Jahre alt und Torhüterin im Hockey. Sie ist erst relativ kurz in der Landesauswahl und in der Nationalmannschaft aktiv. Ron und Sabine sind Schwimmer und aus dem siebten Kapitel bekannt.

8.1.1 Leistung aus Sicht der jugendlichen Leistungssportler

Maria – Kanu-Wildwasserrennfahrerin

„Nja möglichst vorn [gemeint ist eine vordere Platzierung, Anm. JW], möglichst unter die ersten Vier. Also natürlich auch so ein gutes Rennen fahren, aber es war halt schon so, dass ich mit zur WM wollte.“ (Interview 3, Absatz 289).

Die siebzehnjährige Kanusportlerin Maria beschreibt ihr Ziel im Wettkampf in Abhängigkeit von der Platzierung. Der erwähnte vierte Platz ist mindestens notwendig, um eine Qualifikation für die Teilnahme an der Weltmeisterschaft zu erreichen. Die Aussage beinhaltet allerdings auch eine zweite Perspektive des Ziels. Sie deutet an, dass ihr auch ein „gutes Rennen“ wichtig ist. Die Qualifikation gewichtet sie allerdings höher. In ihren Aussagen finden sich somit zwei Aspekte ihrer Leistungsbewertung, die direkt Anschluss an das Modell von Gebauer finden. Zum einen ist die *gute Platzierung* wichtig, zum anderen das *gute Rennen*. Während der erstgenannte Aspekt auf Kriterien zur Qualifikation im Werte- und Normensystem des Leistungssports basiert, fokussiert sie mit dem zweiten Aspekt ein individuelles Erlebnis. Hinsichtlich des individuellen Erlebnisses stellt Maria im Interview zwei Erfahrungen gegenüber.

⁴³ Die Begriffe kennzeichne ich im Text durch einen Kursivdruck.



„Ja, das war irgendwie total gut für mich, ich hatte so gar keinen Druck, keiner hat etwas verlangt.“

„... so irgendwie dieser Zwang gut sein zu müssen. [...] Ich weiß ja, das da irgendwie so 'ne Sperre im Kopf ist“ (Interview 3, Absatz 160-174).

Sie berichtet einerseits von einem positiven Einfluss geringer Erwartungen und andererseits von einem negativen Einfluss hoher Erwartungen an ihre Leistungen. Aus den hohen Erwartungen entwickelt sich für sie ein „Zwang gut sein zu müssen“, der zu einer „Sperre im Kopf“ führt. Ursache hierfür ist die Antizipation guter Ergebnisse. Dadurch ist ihr nicht mehr die Chance für einen ergebnisoffenen Verlauf des Rennens gegeben. Die Ungewissheit des Ergebnisses (vgl. auch Rons Einzelfall, Kap. 7.1.2) verengt sich auf die Anforderung: „Werde einem Anspruch gerecht!“ In der anderen Situation spürt Maria im Wettkampf keinen Druck, weil die Ansprüche an ihre Leistungen nicht konkretisiert sind. Mit den Begriffen *Zwang* und *Druck* formuliert sie hier eine Perspektive, die ihre Leistung wesentlich beeinflusst. In Verbindung mit ihrem zuvor skizzierten Anspruch an eine Qualifikation (s.o.; Interview 3, Absatz 289) wird deutlich, dass Erwartungen an die Leistung nicht per se eine ungünstige Auswirkung auf ihre Leistungen haben müssen, sondern dass ihre subjektive Akzeptanz der Konkretisierung des Anspruchs entscheidende Bedeutung hat.

Gebauer bietet einen Ansatz, diese individuelle Problematik von Maria zu generalisieren:

„In Fällen dieser Art entwirft der Sportler nicht mehr selbst eine „Theorie“⁴⁴ seiner möglichen „Identität“, die er dann der Gesellschaft gegenüber präsentiert, sondern seine soziale Umwelt (sein Trainer, seine Eltern, ...) bietet ihm eine vorgefertigte „Identität“ an, die sich sozial bewährt hat und die sich ihm als ein von den Massenmedien propagiertes „Image“ aufprägt.

[...] Aber durch die Tatsache, dass der Leistungssportler seine „Identität nicht selbst entwirft und die „Identität, die er schließlich für sich akzeptiert, nicht in eigener Regie in Szene zu setzen beginnt, wird ihm die Möglichkeit zur Entwicklung einer originären Identität genommen“ (Gebauer, 1972, S. 197).

Gebauers Bezugspunkte finden auch Anschluss an die Interpretationen von Yvones Einzelfall (Kap. 7.3). Hier wurde gezeigt, dass sie Techniken zur Imagepflege entwickelt, um die eigene Rollendifferenz im Interaktionszusammenhang zu realisieren. Die dadurch erreichte Flexibilität der Rollenerwartung und des eigenen Anspruchs an das Ergebnis ermöglicht es, individuelle Impulse und Anteile von Rollen aus anderen sozialen Zusammenhängen in die Interaktion einfließen zu lassen. Die Techniken zur Imagepflege sind also hilfreich, um sich nicht dem Erwartungsdruck anderer in der Wettkampfsituation auszuliefern und Autonomie zu realisieren (vgl. Kap. 7.3.2).

⁴⁴ In diesen Ausführungen setzt Gebauer besondere Anführungszeichen, um kenntlich zu machen, dass er sich auf eine negative Überzeichnung und nicht auf den Leistungssport in seinen vielfältigen tatsächlichen Erscheinungsformen bezieht.



In Marias Fall stehen diese Möglichkeiten nicht zur Verfügung, wenn ihr die Erwartungen der anderen keine Spielräume offen lassen. In Verbindung mit ihrem eigenen Anspruch an das Wettkampfergebnis (s.o.; Interview 3, Absatz 289) wird aber auch deutlich, dass ein gewisser Anspruch an die Leistungen nötig ist, um sich überhaupt im Wettkampf einbringen zu können. Hier wirft sich die Frage nach einer Sensibilität von Rollenerwartungen im Leistungssport auf. Dieses Problem wird im Folgenden anhand von weiteren Interviews aufgearbeitet.

Tina – Hockeyspielerin

„... also ich weiß nicht, bei solchen Sichtungen find´ ich, ist es immer wichtig, dass man überhaupt dabei war. Also klar will man weiterkommen, aber wenn man da irgendwie zu verspannt an die Sache rangeht, dann kann das eigentlich nichts werden“ (Interview 22, Absatz 188).

Tina beschreibt ihr Herangehen an eine Sichtung für eine Auswahlmannschaft im Sinne des olympischen Gedankens: *Dabei sein ist alles*. Hier geht es darum, auf das Erreichte zurückzublicken und stolz sein zu können. Allerdings mischt sich in diese Perspektive auch ihr Anspruch weiterzukommen, den sie mit ihrer Haltung nicht in Frage stellen will. Sie kennt das Problem, das sich öffnet, wenn sie eine enge Fokussierung auf ihre Leistungen vornimmt: Wenn sie verspannt an die Sache herangeht, dann wird das Ergebnis nicht besser als es mit einer lockeren Haltung wäre. Damit kennt Tina zwar anders als Maria eine Möglichkeit, die ihr einen distanzierteren Umgang mit Wettkampfsituationen ermöglicht. Die Argumentationslogik bleibt jedoch gleich: Das erwartete Ergebnis des Wettkampfs bestimmt das Leistungshandeln.

Tina hat allerdings ähnlich wie Yvonne (s.o.), durch Rollendifferenz einen Weg gefunden, um mit dem Zwang und Druck der Leistungssituationen umzugehen. Diese Perspektive hat sie in ihre Lebensführung im Leistungssport übernommen und kann sich daran orientieren.

„Ja, klar, man träumt ja immer von irgendwelchen Dingen, so Olympia oder irgendwas. Aber ich bin ja nun in einem ziemlich starken Jahrgang, auch von den Torhütern, deswegen müsst´ ich noch ein bisschen was machen. Also, kann man nicht so absehen. Ich hab´ ja auch noch nicht so viel Erfahrung, ich spiel ja auch noch nicht so lange“ (Interview 22, Absatz 182).

Hier wird deutlich, dass Bezugsgruppen unterschiedliche Niveaus haben und entscheidende Faktoren liefern, wie mit den Erwartungen an die eigene Leistung umgegangen werden kann. Für Tina ist eine Platzierung relativ, weil sie von der Konkurrenzsituation abhängt. Für die Bewertung des Ergebnisses sind die *Leistungsunterschiede zur Konkurrenz* entscheidend. Tina bezieht ihre Argumentationslogik auf eine andere Norm als Maria. Während für Maria die Platzierung im Vergleich zur Konkurrenz absolut gilt, sieht Tina einen Zusammenhang zwischen der Platzierung, dem Entwicklungsstand ihres Leistungsniveaus und dem Leistungsniveau ihrer Konkurrentinnen. Vor diesem Hintergrund kann sie ihren Anspruch an sich relativieren. Hinsichtlich des ‚Images‘ (s.o.; Gebauer, 1972, S. 197), das hinter den



Erwartungen und Ansprüchen anderer liegt, gibt es also unterschiedliche Begründungszusammenhänge: Die Bezüge können wie bei Maria absolut mit einer sachorientierten Bewertung oder wie bei Tina relativ mit einem Blick auf *die eigene Leistungsentwicklung* und den sozialen Bezug der Bewertungsnorm aufgestellt werden. Maria setzt die Leistungsbewertung mit der Selektion durch die Platzierung im Wettkampf gleich. Der Blick auf die Platzierung überdeckt alle anderen Möglichkeiten zur Beurteilung der eigenen Leistung. Tina verschafft sich die Möglichkeit, ihre Leistung differenziert zu bewerten. Auf diesem Weg ist es ihr eher möglich, die Rolle, die ihr durch das erwartete Wettkampfergebnis angetragen wird, zu relativieren und individuell zu interpretieren.

Ron – Schwimmer

Eine andere Möglichkeit zur Beurteilung der eigenen Leistung schildert Ron. Er nimmt im Wettkampf nicht den Vergleich mit anderen in den Blick, sondern die *Verbesserung seiner eigenen Leistung*:

„Also es geht nicht darum Rennen zu gewinnen, sondern nur darum, meine eigene Zeit zu schlagen. Also, es geht eigentlich nur um die Zeit“ (Interview 10, Absatz 58).

Diese Perspektive ist für Ron möglich, da er in seiner Leistungsklasse zu den besten Schwimmern auf nationaler Ebene zählt. Die Überbietung findet also nur im Vergleich mit sich selbst statt. Ein Vergleich mit anderen oder der Blick auf die Platzierungen führen häufig zu dem gleichen Ergebnis: Er ist der Gewinner. Die *Leistungsunterschiede zur Konkurrenz* sind im Gegensatz zu Tinas Situation im Hockey groß genug, so dass sich für ihn nur der Blick auf seine individuelle Leistungsverbesserung sinnvoll bleibt. Insofern gilt für Ron in seiner Karriere ein Kriterium, das für Tina und Maria nicht vordergründig zur Diskussion steht. Letztlich steht aber auch Ron vor der Aufgabe, wie grundsätzlich jeder Leistungssportler, sich mit Situationen auseinanderzusetzen, in denen er nicht mehr der Beste ist.

„Wenn man dann bei Olympia angelangt ist und Olympiasieger wird, dann sieht die ganze Sache schon anders aus. Dann ist man Olympiasieger und das ist dann schon das Höchste, was man erreichen kann“ (Interview 10, Absatz 122).

Spätestens an diesem Punkt macht Ron deutlich, dass auch für ihn der Vergleich mit anderen im Fokus seiner Leistungsbemühungen liegt. Allerdings tritt diese Bedeutung erst zutage, wenn es um einen internationalen Vergleich geht. Bis zu dem Zeitpunkt hat er die Chance, seine und fremde Erwartungen an seine Leistungen in einem individuellen Vergleich zu setzen. Inwiefern Ron sich mit den gleichen Schwierigkeiten wie Maria und Tina, also mit Zwang und Druck, auseinandersetzt, wenn er auf internationaler Ebene um die Wette schwimmt, muss an dieser Stelle offen bleiben. Aufgrund seiner überragenden Leistungen fällt er hier zumindest aus den herkömmlichen Rollenzuschreibungen im Leistungssport heraus und braucht sich mit Differenzierungen seiner Rolle, mit einer Vermittlung von ‚Aktions- und



Präsentationsleistung‘ oder mit dem Dilemma „propagierter Images“ gegenüber „originärer Entwicklung“ nicht auseinanderzusetzen (s.o.; Gebauer, 1972, S. 197).

Sabine – Schwimmerin

Obwohl für Sabine nicht die gleichen Rahmenbedingungen gelten, wie für Ron, sie hat den Sprung in die nationale Auswahlmannschaft bisher nur einmal für eine kurze Zeit geschafft hat, beschreibt sie die Bedeutung ihrer Leistung mit einem ähnlichen Blick.

„[...] ich will einfach nur meine Grenzen kennen lernen. [...] Man erlebt es immer wieder, dass man auf einer Strecke einfach stehen bleibt und es einfach nicht vorwärts geht und dann ist es aber schön, wenn es mal wieder vorwärts geht“ (Interview 13, Absatz 104).

Sabine stellt die *eigene Leistungsentwicklung* in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen. Sie gewinnt aus diesem Ziel eine Motivation, die sie auch über Phasen hinweg trägt, in denen die Leistungsgrenzen nicht weiter verschoben werden, sondern konstant bleiben. Durch die Beharrlichkeit im Training erreicht sie immer wieder, dass es vorwärts geht. In der Beschreibung ihrer Ziele findet sich ein Bezug auf die eigene Leistungsentwicklung und eine Fokussierung des eigenen Könnens unabhängig von Platzierungen und Ansprüchen anderer. Dabei gelingt es ihr, sich wie Ron von der Konkurrenzsituation zu distanzieren. Allerdings sind bei Sabine gewissermaßen die Vorzeichen umgekehrt: Während Ron besser als die Konkurrenz ist, konstatiert Sabine für sich ein fehlendes Talent (vgl. Kap. 7.4.2). In dieser Zuschreibung findet sie eine Begründung für unpassende Ansprüche anderer an ihre Leistungen und kann die individuelle Entwicklung ihrer Leistungsgrenze in den Blick nehmen. Hier hat sie anders als Ron eine Haltung entwickeln können, die ihr, unabhängig von anderen, eine originäre Entwicklung ihrer Leistungen ermöglicht. Während Ron warten muss, bis er auf internationalem Niveau eine Konkurrenzsituation findet, hat Sabine bereits einen differenzierenden Blick auf ihre Leistungsbeurteilung in Auseinandersetzungen mit gleichstarker Konkurrenz entwickelt. Somit zeigt sich hier auch für Maria und Tina eine mögliche Perspektive, da beide eher wie Sabine mit der Konkurrenz auf einem gleichen Leistungsniveau stehen. Ihren Blick auf den Verlauf des Wettkampfs könnten beide von der Konkurrenzsituation oder den Ansprüchen anderer entkoppeln und hätten dann eine Gelegenheit sich dem unangenehmen Zwang und Druck zu entziehen. Dazu wäre ein konstruktiver Umgang mit fehlender Anerkennung, wie ihn Sabine entwickelt hat (vgl. Kap. 7.4.2), nötig.

Neben den Erwartungen anderer und daraus resultierenden Ansprüchen an eine gute Leistung, schildern Ron und Sabine ein weiteres Potenzial, das Wettkämpfe hinsichtlich der ‚Aktionsleistung‘ bieten:

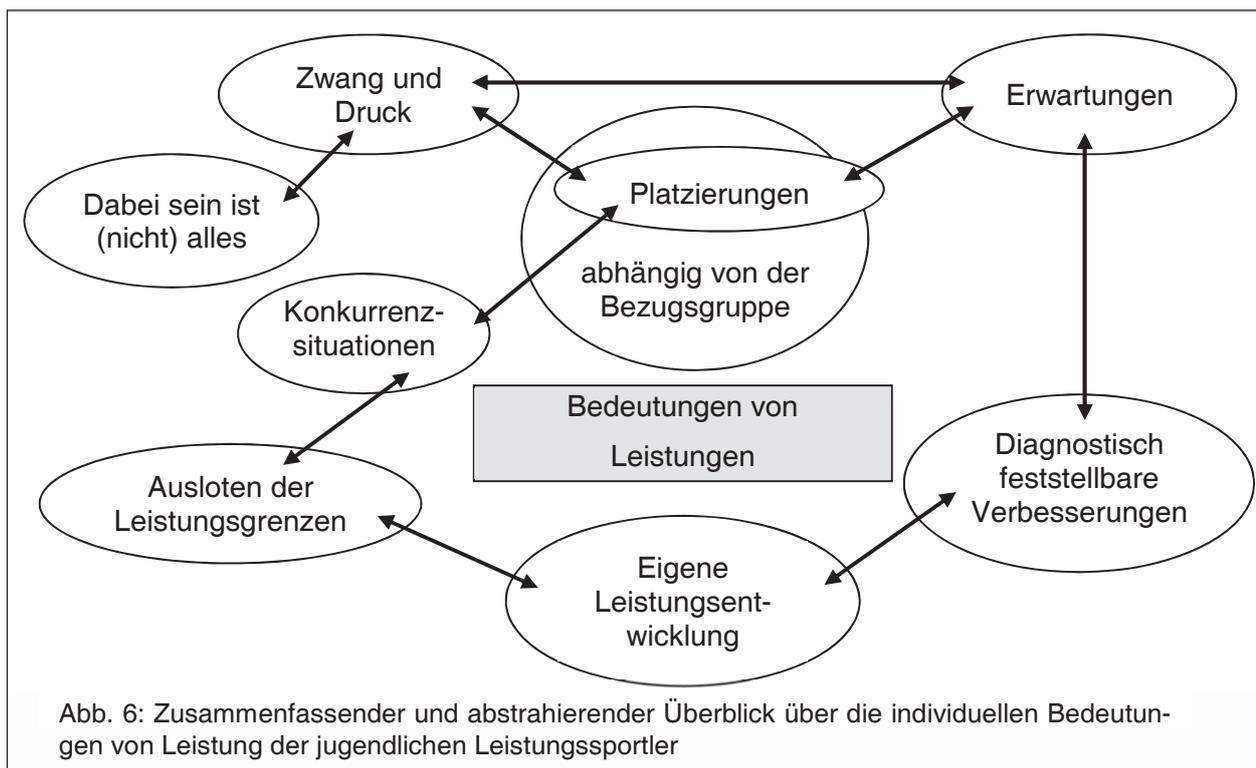
Sabine: „Dass man versucht, das Beste aus dem Körper rauszukitzeln und dass man so sieht, dass man mit andern in Konkurrenz steht und dann sieht, was man selbst kann und wo die anderen stehen“ (Interview 13, Absatz 196).



Ron: „Wenn man beim Training ist, dann hat man ein ganz anderes Gefühl als beim Wettkampf. Das Flair ist ganz anders, da sind andere Leute da und dann teilweise das ganze Adrenalin noch“ (Interview 10, Absatz 88).

Beide nehmen in der Beschreibung ihrer Leistungserlebnisse Bezug auf die Wettkampfatmosphäre. Die mit der Überbietungsnorm verbundene Situation ist für beide ein wichtiger Hintergrund, um überhaupt die Grenzen der Bewegungskompetenz aufzusuchen und entsprechende Bewegungserfahrungen zu machen. Der Vergleich mit anderen ist für Sabine Spiegel der eigenen Leistungen, während die Atmosphäre der Konkurrenzsituation für Ron als logische Konsequenz seines Leistungsniveaus allgemein ertragreich ist. Insofern kommt der *Konkurrenzsituation* hier eine andere Bedeutung zu als die, die Tina und Maria beschreiben. Für Ron und Sabine ist sie grundlegend für das Ausschöpfen des Leistungspotenzials und ein *Ausloten der eigenen Leistungsgrenzen*. Die Präsentation der Leistung im Wettkampf führt hier nicht zu Zwang und Druck, sondern wird als notwendige und bereichernde Atmosphäre geschildert. Der Wettkampf wird zu einer *Suche nach Möglichkeiten und Ansätzen*, um *Verbesserungen der eigenen Leistungen* zu finden.

Sabine: „Also man merkt im Rennen, wenn man noch irgendwie Möglichkeiten hat. Vielleicht waren die Wenden nicht gut, dann muss man daran arbeiten. Oder: Ich hab nicht besonders große Sprungkraft. An solchen Sachen kann man arbeiten und wenn man weiß, an so was kann man noch arbeiten und dann hat man noch ein Ziel“ (Interview 13, Absatz 109).



Sabine arbeitet anhand des Wettkampfs und diagnostizierbarer Kriterien Leistungspotentiale heraus. Die Kriterien geben ihr Aufschlüsse über die Funktionalität ihrer Bewegung. Sie nennt mess- oder beobachtbare Aspekte, die ihre Leistungsfähigkeit verbessern könnten und die sie für die weitere Leistungsentwicklung nut-



zen kann. Hierbei verwendet sie Faktoren, die von der Konkurrenzsituation unabhängig sind. Mit dieser Diagnose hat sie eine Gelegenheit, um sich mit den Ansprüchen der anderen an ihrer Leistungen inhaltlich differenziert auseinanderzusetzen. Inwieweit diese tragfähig sind, ist eine andere Frage, die bei der Aufarbeitung des Bewegungslernens (Kap. 8.2) zu klären ist. Zumindest bieten ihr die Kriterien Anhaltspunkte, um Alternativen zu Zwang und Druck zu finden.

8.1.2 Interpretation der Ergebnisse

Im Rückbezug zu Gebauer (1972; vgl. Abb. 5) sei weiderholt, dass für eine Verwandlung der ‚Aktions- in eine Präsentationsleistung‘ eine Interpretation bzw. Auslegung stattfinden muss. Dieses findet Anschluss an die dargestellten Grundlagen zur Konstruktion von Wirklichkeit nach Blumer (vgl. Kap. 3; 1973, S. 81) und kann als dialektischer Prozess verstanden werden (vgl. Kap. 6.2). Die interpretierte Bedeutung des Leistungserlebnisses eröffnet nun Einsichten in dahinterliegende Normen, die aus der ‚Aktionsleistung‘ eine im sozialen Kontext verankerte Präsentation machen. In Marias Beispiel entsteht in diesem Prozess Druck und Zwang. Die zugrundeliegende Norm ist eine Sozialnorm, die auf die Platzierung von Maria gerichtet ist. Dabei wird allerdings nicht wie bei Tina die Konkurrenzsituation mitreflektiert. Maria kann sich nun von den Erwartungen oder Ansprüchen anderer nicht so weit distanzieren, dass sie in dem dialektischen Prozess die Einflüsse der anderen relativieren kann, um Regungen ihres ‚spontanen Ichs‘ zu realisieren. Ihre Autonomie ist bereits im Bewegungshandeln während des Wettkampfs durch die Antizipation der ‚Präsentationsleistung‘ eingeschränkt. Die von Mead für Interaktionen grundsätzlich angenommene Übernahme der Haltungen anderer führt Maria in Schwierigkeiten (vgl. Kap. 6.1; 1934, S. 206). Wäre die antizipierte ‚Präsentationsleistung‘ erträglich, diese Situation beschreibt Maria ebenfalls, könnte die positive Selbstbeziehung von Sportlern wachsen (vgl. Kap. 6.3; Goffman, 1955, S. 10 f.; Honneth, 2002, S. 278). Ist sie allerdings unerträglich, wird der Sportler seine Autonomie vermissen. Die Beispiele der Sportler in meiner Untersuchung zeigen Möglichkeiten, wie durch eine Differenzierung der Normen, die den Beurteilungen der ‚Präsentationsleistungen‘ zugrunde liegen, Chancen zum autonomen Handeln entstehen. Im Folgenden arbeite ich diese Normen durch eine begriffliche Verdichtung der Bedeutungen von Leistungen heraus (Abb. 7) und systematisiere sie durch theoretische Bezüge. Auf dieser Grundlage lassen sich weiterführende, pädagogische Perspektiven herstellen und diskutieren.

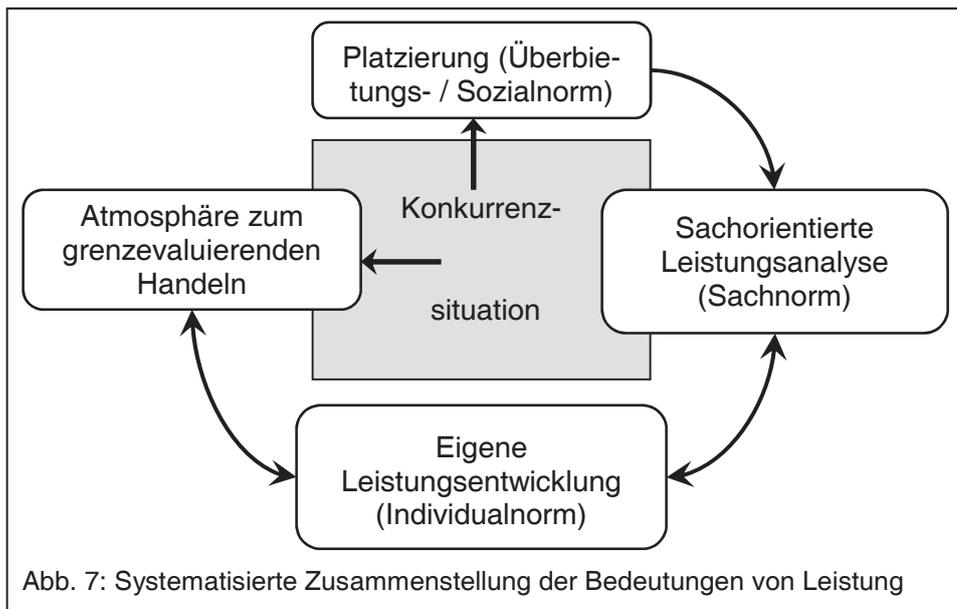
Die Anlage eines Wettkampfs als *Konkurrenzsituation* ist in zweierlei Hinsicht relevant: Bedeutungsvoll ist zum einen die *Platzierung* im Wettkampf und zum anderen die besondere *Atmosphäre*, die die Auseinandersetzung mit der Konkurrenz schafft. Hier treffen zwei Sichtweisen aus unterschiedlichen Richtungen zusammen, wobei sich beide Bedeutungen auf eine *soziale Norm* zur Beurteilung der Leistung im Vergleich mit anderen beziehen: Zum einen stellt die Platzierung eine



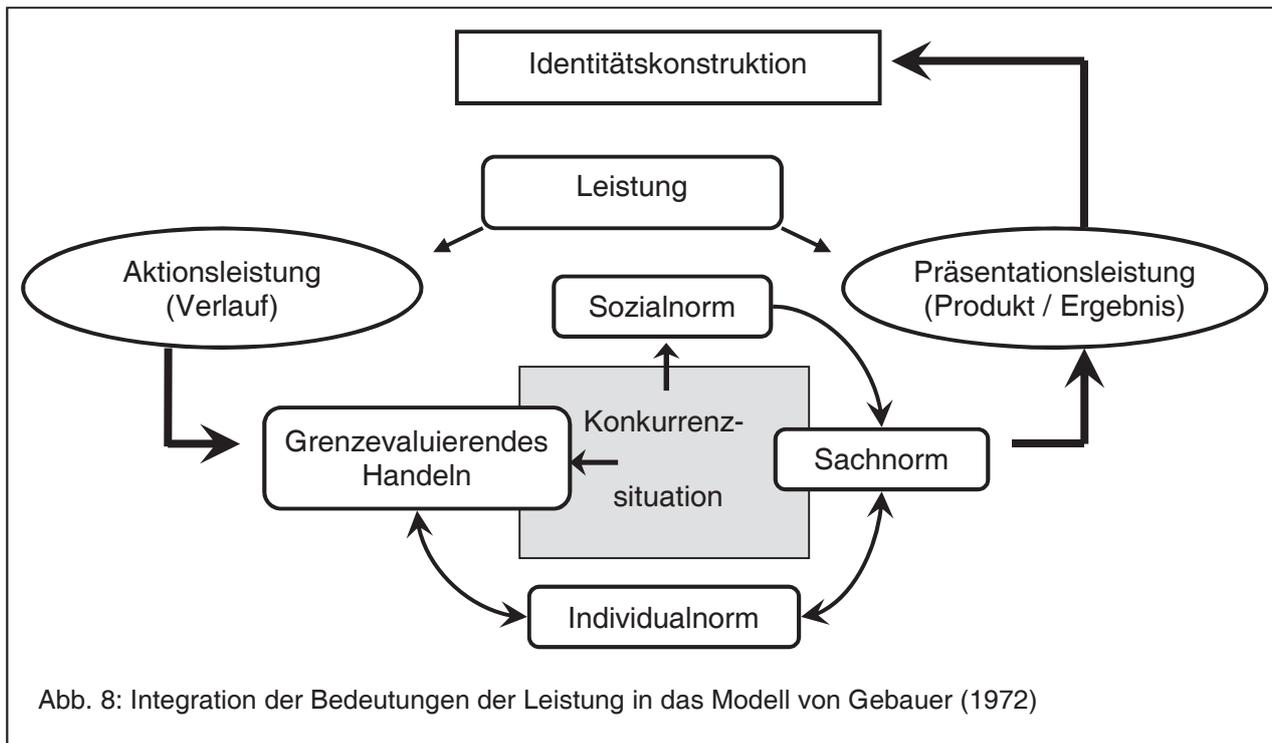
Einordnung der eigenen Leistung dar. Auf diesem Weg wird die Leistung gewissermaßen ‚intersubjektiv validiert‘. Die großen Anstrengungen zur Messung der individuellen Leistungsunterschiede im Wettkampf verdeutlichen, dass Überbietung anderer das zentrale Anliegen einer Betätigung im Leistungssport ist. Zum anderen führt der Leistungsvergleich zu einer Spannung und der besonderen Atmosphäre im Wettkampf. Sie kann einem Aufsuchen und Erweitern der eigenen Leistungsgrenzen als Chance dienen (vgl. Ron und Sabine). Allerdings besteht auch die Möglichkeit, dass aus dem Vergleich mit anderen Druck und Zwang entsteht und dass Erwartungen an die Platzierung das eigene Leistungsvermögen ungünstig beeinflussen (vgl. Maria). Eine alternative Haltung, die einen Umgang mit den Erwartungen und damit das Scheitern möglich macht, kann als Gelassenheit verstanden werden (vgl. Tina; Goffman, 1955, S. 14 f.⁴⁵): In den eigenen Erwartungen und denen der anderen steckt Phantasie, die im Realisieren der Bewegungsleistung geprüft wird. Um sich von der Phantasie soweit zu distanzieren, dass sie als Entwurf und nicht als Maßgabe angesehen werden kann, bedarf es des Selbstvertrauens oder mit den Worten von Honneth einer „positiven Selbstbeziehung“ (Honneth, 2002, S. 278). Ursächlich hierfür ist die Anerkennung in ihren drei Formen (Freundschaft, Solidarität und Recht). Auf der Grundlage von Selbstvertrauen ist es möglich, gelassen und distanziert den Abschluss des Leistens abzuwarten und anschließend alternative Deutungen zu finden (vgl. Ron, Tina und Sabine). Im Rückgriff auf die theoretischen Überlegungen meiner Arbeit kann also eine vielfältige Anerkennung als Ursache für einen gelassenen Umgang mit Wettkämpfen angenommen werden. Hier läge ein Ausweg für Maria wenn ihre Antizipation des Ergebnisses wieder zu Zwang oder Druck führt. Diesen würde sie allerdings nur in einem entsprechend anerkennenden, sozialen Kontext finden können.

Anstelle eines Blicks auf die Platzierung zeigt sich in den Interviews im Aufsuchen der *eigenen Leistungsgrenze* eine weitere Bedeutungsperspektive der Bewegungsleistung im Wettkampf. Ron und Sabine schildern, dass sie auf dem Weg zu *persönlichen Bestzeiten* oder *Bestleistungen* sind. Die Entwicklung *persönlicher Bestzeiten* steht in Verbindung mit dem Erreichen oder Aufsuchen von *persönlichen Leistungsgrenzen* im Verlauf des Wettkampfs und mit *sachorientierten Kriterien* der Leistungsbewertung, die eine Perspektive der Leistungsentwicklung zeigen können. Allerdings zeigen die Interviews, dass das Aufsuchen der eigenen Leistungsgrenzen notwendig ist, um einen sinnvollen Vergleich der persönlichen Bestzeiten zu ermöglichen und das Anlegen von sachorientierten Kriterien aussagekräftig durchzuführen. Wenn der Athlet nicht an seine Leistungsgrenzen geht, wird die diagnostische Interpretation seiner Leistung fragwürdig. Hier bietet wiederum nur der Wettkampf mit seiner Kehrseite der Überbietungsnorm die entsprechenden Bedingungen, weil die Atmosphäre des Ungewissen ein Aufsuchen der Leistungsgrenzen bedingt.

⁴⁵ Bei einer Verbindung der Gedanken von Goffman (1955) und Honneth (2002) zeigt sich, dass Gelassenheit eine Konsequenz von Liebe (Freundschaft) ist.



Zusammenfassend lassen sich folgende Normen zur Beurteilung der ‚Aktionsleistung‘ finden (vgl. Abb. 7): Im Zentrum der Leistung steht die Konkurrenzsituation, der Wettkampf. Aus diesem gehen zwei Bedeutungen hervor: Ein hierarchisierender Vergleich von Leistungen, der durch die Platzierung ausgedrückt wird, und eine Atmosphäre zum Erreichen der eigenen Leistungsgrenzen, die durch das ungewisse Ergebnis des Vergleichs entsteht. In den Platzierungen wird eine soziale Norm zum Ausdruck gebracht (Sacher, 1996). Die Atmosphäre kann wie beschrieben zum Aufsuchen der eigenen Leistungsgrenzen dienen. Dieses ist mit dem Begriff des grenzevaluierenden Handelns ausgedrückt (Funke-Wieneke, 2003). Hier schließt sich die Auseinandersetzung mit der eigenen Leistungsentwicklung, also im Gegensatz zur sozialen eine individuelle Norm an (Sacher, 1996). Ein Aufgreifen der Diagnostik der eigenen Leistung und damit eine Sachnorm (Sacher, 1996) sind sowohl als Relation von Seiten des sozialen Bezugs (vgl. Tina) als auch als absolut messbare Größe aus der Perspektive der eigenen Leistungsentwicklung (vgl. Sabine) möglich. Diese Normen und das grenzevaluierende Handeln bilden mögliche Kriterien, anhand derer die Leistung im Wettkampf als ‚Präsentationsleistung‘ wahrgenommen wird (vgl. Abb. 8). Sie verorten sich im Modell von Gebauer zwischen ‚Aktions- und Präsentationsleistung‘ (1972, vgl. Abb. 5). Diese Verortung diskutiere ich im Folgenden in pädagogischer Hinsicht.



8.1.3 Pädagogische Perspektiven

In den bisherigen Ausführungen treten drei Normen auf. Ihre begrifflichen Bezeichnungen gehen auf Sacher (1996) zurück, der diese Normen auch in pädagogischen Zusammenhängen diskutiert. Als Sozialnorm, die in meinen Ausführungen in Verbindung mit einer Platzierung im Wettkampf steht, definiert er: „Die Leistungen des Einzelnen werden in diesem Fall nach ihrem Verhältnis zur Leistung einer Gruppe beurteilt“ (Sacher, 1996, S. 45). Nach Sacher habe die so definierte soziale Norm in pädagogischen Kontexten der Schule keine wichtige Bedeutung. Diese Einschätzung kann vor dem Hintergrund der bisher dargestellten Ergebnisse allerdings nicht geteilt werden. Die Bezugnahme in der Leistung auf andere ist konstituierend für eine Konkurrenzsituation. Vielleicht ist das ein Grund für Sachers Ablehnung und auch ein Grund einer distanzierten Haltung von Pädagogen gegenüber Leistungssport. Erst mit dem Vergleichen von Leistungen entsteht jedoch ein Aufforderungscharakter, der für das Aufsuchen der eigenen Leistungsgrenzen die entsprechende Atmosphäre bietet. Die soziale Norm übernimmt daher eine Funktion, die die übrigen Normen erst zum Tragen bringen kann. Diese Besonderheit wird von Maria unangenehm erlebt. Dass damit der Leistungsvergleich als solcher problematisch ist, widerlegen die Bezüge auf meine theoretischen Überlegungen. Es kommt insbesondere die Frage nach der Reziprozität von Anerkennung in Betracht (vgl. 8.1.2 und 8.3). Ron und Sabine nutzen die Situation des sozialen Vergleichs, um in der Auseinandersetzung mit anderen ihre Leistungsgrenzen zu erreichen. Hier liegt ein gegenseitiger Verweis vor: Um grenzevaluierend zu handeln, ist die Atmosphäre des Wettkampfs nötig und gleichzeitig ist das grenzevaluierende Handeln Konstitu-



tionsbedingung eines Wettkampfs. Es müsste daher in pädagogischer Hinsicht vor allem darum gehen, jugendlichen Leistungssportlern einen Umgang mit der Überbietungssituation zu vermitteln. Das kann auf der Ebene eines Relativierens der Konkurrenzsituation wie bei Tina erfolgen oder aber die Perspektiven von Ron und Sabine auf die individuellen Leistungsgrenzen in den Blick nehmen. In beiden Fällen ist der grundsätzliche Schlüssel für einen produktiven Umgang die Gelassenheit gegenüber der ‚Präsentationsleistung‘. Erst dann können andere Normen in den Blick genommen werden.

Die Beurteilung der Leistung entsprechend der Individualnorm prüft die Leistungsentwicklung im individuellen Vergleich. Mit dieser Norm wird der Kern der pädagogischen Bemühungen, die Entwicklung des Individuums, in den Blick genommen.

„In der pädagogischen Betrachtung haben wir es nicht mit überpersönlichen Leistungen zu tun, sondern mit leistenden Menschen. Menschen sind verschieden. Sie sollen in ihrer Verschiedenheit wahrgenommen werden und zu ihrem persönlich Besten gefördert werden. Der nahe liegende Maßstab für den pädagogischen Begriff des Leistens und der Leistung ist daher die individuelle Bezugsnorm“ (Funke-Wieneke, 2003, S. 5).

Auch hier erscheint es, als werde ein pädagogischer Bezug zunächst ohne einen differenzierenden Blick auf die Situation des Leistens angenommen. Für eine Förderung des Einzelnen soll auf seine individuelle Leistungsentwicklung geachtet werden. Nun ergänzt Funke-Wieneke allerdings im Gegensatz zu Sacher diese zentrale Bedeutung durch den Verweis auf die Situation des Leistens: Eine individuelle Bezugsnorm hat nur dann auch einen tatsächlichen Zusammenhang mit der Entwicklung des Individuums, wenn das Zustandekommen der Leistung auch in den Blick genommen wird. Funke-Wieneke betont daher in pädagogischer Hinsicht die Bedeutung des grenzevaluierenden Handelns für das Leisten:

„Der Bewegungsunterricht [als beispielhafter Schauplatz einer pädagogischen Inszenierung der Bewegungsleistung, Anm. JW] ist dann Inbegriff eines auf Leisten gerichteten Milieus, wenn eine Herausforderung zu grenzerkundendem und grenzverschiebendem Handeln besteht und dieses Handeln auch unterstützt wird. Nur so ist persönliche Entwicklung durch Lernen möglich“ (Funke-Wieneke, 2003, S. 6).

Die Auseinandersetzung mit der Individualnorm gewinnt in pädagogischer Hinsicht somit nur eine Bedeutung, wenn ein Milieu vorhanden ist, in dem grenzevaluierend gehandelt werden kann. Vor dem Hintergrund der Interviewausschnitte wird deutlich, dass der Wettkampf diese Bedingungen bieten kann, aber nicht zwangsläufig muss. Während Ron und Sabine durchaus die Wettkampfsituation als Ausgangspunkt ihrer Lernbemühungen annehmen können, ergeben sich für Maria hier Schwierigkeiten. Eine pädagogische Auslegung dieser Unterschiede kann durch einen erneuten Rückgriff auf die theoretischen Grundlagen meiner Arbeit erfolgen (vgl. Kap. 3 und 6). Hierbei wäre die Frage entscheidend, ob jugendliche Leistungssportler eigene Bedeutungen in ihren sozialen Kontext im Leistungssport einbringen und auf diesem Weg eine logische Verknüpfung von Leistungssport und subjektiver Konstruktion von Wirklichkeit realisieren können.



Dieser Anspruch bedeutet, dass eine Bewegungsleistung im Wettkampf nicht nur als Grundlage einer Platzierung verstanden werden sollte. Eben dieses findet in den Beispielen von Ron und Sabine statt. Beide finden in dem Erreichen der eigenen Leistungsgrenzen ein Ziel, das über die Platzierung in einem Wettkampf hinausgeht. Allerdings ist der Bezug auf den Wettkampf für sie ein wichtiger Aspekt, um sich mit ihren Bedeutungen und dem sozialen Sinn im Leistungssport auseinanderzusetzen. Ein Fehlen dieses sozial verankerten Maßstabs hätte zur Konsequenz, dass kein Anlass für eine Weiterentwicklung der eigenen Bewegungsleistungen vorhanden wäre.

Funke-Wieneke betont unter Bezugnahme auf Bandura (1976), dass für eine lernförderliche Situation auch ein Angebot einer „Sitte“ vorhanden sein muss (Funke-Wieneke 2005, S. 256 f.).

„Erzieherisch interessant ist auch die Differenz zwischen Situationserfahrung und Bewegungssitte. Sie birgt den Raum für eine immer wieder neu mögliche Selbstbestimmung ohne Willkür. [...] Ich lerne dabei, die Sitte auf meine Weise zu erfüllen: Mich dem zu stellen, was von mir gesellschaftlich, aber eben auch sachlich verlangt wird und mich selbst als Urheber der eigenen Lösungen zu erfahren“ (Funke-Wieneke, 2005, S. 256 f.).⁴⁶

Ohne einen in der ‚Sitte‘ implementierten Anspruch ist für den Lernenden keine Herausforderung zur Veränderung seines Könnens gegeben. Die Schwierigkeit liegt im Verhältnis von Anspruch der ‚Sitte‘ und Öffnung der Situation für individuelle Bedeutungszuschreibungen. Dieses ist in Marias Fall ungünstig, in Rons und Sabines Fall jeweils günstig angelegt. In pädagogischer Hinsicht ist entscheidend, dass die ‚Präsentationsleistung‘ auch individuelle Bedeutungen aufnehmen kann und eine sensible und differenzierte Wahrnehmung und Deutung durch andere stattfindet. Es ist aber davon auszugehen, dass diese Sensibilität und Differenzierung im System des Leistungssports nicht vorliegt, sondern eine aktive Herstellung braucht. Damit ist aus pädagogischer Perspektive der Anspruch zu formulieren: Im Kontext des Wettkampfs sollen differenzierende Leistungsbewertungen verortet sein. Weiterführend wäre damit die Offenheit gegenüber einer individuellen Karrierrekonstruktion der Athleten zu realisieren.

Meine Interpretation der Beispiele zeigt bisher, dass der Schlüssel für ein gelingendes, grenzerkundendes Handeln im Wettkampf besonders in der Auseinandersetzung mit den in dieser Situation auftretenden Erwartungen anderer liegt. An diesem Punkt wäre es im pädagogischen Interesse sinnvoll, unter anderem auch mithilfe von diagnostischen Verfahren, den Blick auf die Sachnorm zu lenken und die ‚Sitte‘ (Funke-Wieneke, 2005, S. 256 f.) nicht nur mit dem Anspruch an eine Überbietung anderer, sondern auch mit einer entweder persönlich-optimalen oder zweckmäßig-ökonomischen Bewegungsausführung zu orientieren. Aus pädagogischer Perspektive ist daher der Sachnorm besondere Beachtung zu schenken, da sie die indivi-

⁴⁶ Die Ausführungen von Funke-Wieneke beziehen sich auf „Vermutungen über das Erziehlche des Sich-Bewegens“. Sie haben demzufolge einen auf den sich-bewegenden Menschen gerichteten Blick. Die Erweiterung dieser Perspektive auf die Wettkampfsituation erscheint mir aber durchaus möglich.



duelle Leistungsentwicklung abbilden und auf diesem Weg Kriterien für eine Beurteilung der Leistungsentwicklung dem Athleten zur Verfügung stellen kann.

Mit diesen Ausführungen ist nun allerdings noch nicht der Blick auf den Verlauf der Leistung und damit auf die ‚Aktionsleistung‘ berücksichtigt. Mit dem Fokus auf den Verlauf der Leistung wird die grenzevaluierende Handlung in den Blick genommen. Diese ist mit dem Ende des Wettkampfs, mit dem Überschreiten der Ziellinie abgeschlossen. Damit ist das Erlebnis während der Ausführung zunächst nur der Wahrnehmung des Athleten zugänglich. Ein außen stehender Beobachter kann in das Leistungserlebnis nicht Einblick erhalten. Im folgenden Kapitel (8.2) arbeite ich in diesem Zusammenhang auf, wie das Bewegungslernen im Leistungssport gedeutet werden kann. Hier liegt eine Chance, die angesprochene Bedeutung der Sachnorm nicht nur auf einen objektivierenden Ansatz zu beziehen, sondern auf der Grundlage der Einzelfälle einem individuellen Bezug zu finden. Damit wäre auch ein Ansatz verbunden, der das Bewegungserlebnis in der ‚Aktionsleistung‘ aufgreift.

8.2 Bewegungslernen im Leistungssport

In Kapitel 8.1 habe ich vor dem Hintergrund der Interviewpassagen vordergründig Perspektiven zur ‚Präsentationsleistung‘ (Gebauer 1972) diskutiert. In diesem Kapitel wird nun der Fokus auf den Verlauf der Leistung, auf das grenzevaluierende Handeln gelegt. In dem Erlebnis während des Verlaufs liegt für den Sportler etwas Wesentliches, das in seinem Bewegungslernen mündet. Hierbei sind nicht nur die Wettkämpfe, sondern auch andere Bewegungssituationen im Leistungssport relevant. Ich betrachte im Folgenden allerdings nicht die Vermittlung von Bewegung, sondern Bewegungsabsichten und ihre Veränderungen, um einen Wandel des Selbst- und Weltverhältnisses der Sportler im Zusammenhang mit Bewegungssituationen zu erfassen⁴⁷.

Im engeren Sinn ist, das haben die bisherigen Abschnitte meiner Arbeit schon gezeigt, mit dem Bewegungslernen im Leistungssport eine ganz bestimmte Absicht verbunden: Es geht um die Überbietung der Konkurrenz im Wettkampf durch eine bessere Bewegungsleistung. Mit diesem Fokus ist allerdings bei Weitem nicht erfasst, was die Entwicklung der Bewegungskompetenz für Jugendliche bedeutet. Einen Rahmen, der diese Perspektive erfassen kann, bietet das von Funke-Wieneke (2007) eröffnete Spannungsfeld zwischen einer in der Außenwelt (vgl. Kassat, 1995) verorteten bewegungstheoretischen Grundlage, wobei nur die Bewegung an sich im Blick stehen würde, und einer Verortung von Bewegung in der

⁴⁷ Die Problematik des Themas „Bewegungslernen“ liegt darin, dass über Bewegung zu sprechen und Bewegung wahrzunehmen mitunter die Schwierigkeit des sprachlichen Ausdrucksvermögens und des Wortschatzes aufwirft. Um das Gemeinte aus dem Text zu verstehen, habe ich die verwendeten Interviewpassagen mehr als alle anderen mit Kollegen besprochen und diskutiert.



Innen- bzw. Mitwelt (vgl. Tamboer, 1979). Hierbei erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Umwelt durch Bewegung genauso, wie sie erfolgt, weil sich eine bestimmte Person mit individuellen Absichten und einer subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit bewegt:

„Hier [bei Kassat, Anm. JW] den Hinweis auf das dingweltliche Unterworfenheit des Menschen unter das von ihm selbst ausgelöste Spiel der Kräfte, dort [bei Tamboer, Anm. JW] den Hinweis darauf, dass sich das Sich-Bewegen als menschliches Tun eben nicht im Kräftespiel erschöpft, sondern im Gegenteil dieses Kräftespiel sich erst entfaltet, wenn eine ganz bestimmte Person etwas beabsichtigt und sich engagiert“ (Funke-Wieneke, 2007, S. 76).

Im Folgenden möchte ich zeigen, dass Bewegungslernen im individuellen Bildungsgang mehr ist als nur die Reproduktion der in den Bewegungsanforderungen steckenden Intentionen von Trainern, Funktionären oder Wettkampfbestimmungen. Die in der leiblichen Auseinandersetzung gewonnenen Bewegungserfahrungen haben eine subjektive Qualität und betreffen den ganzen Menschen. Funke-Wieneke nennt in diesem Zusammenhang Lernen auch „Sich-Wandeln“ (2005, S. 105). Diese Perspektive basiert auf der Auffassung von Tamboer, der ich im Folgenden nachgehen will. Bewegung und „Sich-Wandeln“ durch Bewegung bietet in dieser Hinsicht Ansätze zur Realisation der „Bildsamkeit des Menschen“ (Benner, 2001, S. 87).

„Damit kann das Lernen [...] grundlegend als ein Sich-Ändern in allen Sphären des Menschlichen verstanden werden. Wer lernt, positioniert sich neu und anders zu sich selbst, zu den anderen und in der Kultur und er unterliegt den dieser Positionierung entsprechenden körperlichen Veränderungen, bzw. führt diese ausdrücklich herbei“ (Funke-Wieneke, 2007, S. 105).

In den folgenden, ausgewählten Interviewpassagen werde ich darstellen, dass auch im Leistungssport für heranwachsende Menschen über das Erbringen eines Wettkampfergebnisses hinaus etwas Bedeutungsvolles liegen kann: Das Potenzial für die Entwicklung der Heranwachsenden bieten nicht die Inszenierung des Bewegungslernens durch einen Trainer oder spezifische Rahmenvorgaben. Die Grundlage für einen Wandlungsprozess findet vielmehr in der leiblichen Auseinandersetzung mit herausfordernden Bewegungsaufgaben statt. Meine Darstellungen hierzu spiegele ich abschließend an bewegungs- und lerntheoretischen Überlegungen.

8.2.1 Bewegungslernen aus Sicht der jugendlichen Leistungssportler

Ron – Schwimmer

„Als kleines Kind hab' ich durch meinen Vater natürlich, der war ja Trainer, schon gepaddelt so mit zwei Jahren. Ja und mit drei hab' ich dann hier schwimmen gelernt. Dann konnt' ich Brust schwimmen, also noch kein Kraul und so. Dann bin ich immer mitgekommen und hab immer zugeguckt und hab' mir das dann alles schon mal mehr oder weniger selber beigebracht. Ja und dann war das so, dass ich erst drei Jahre Taekwondo gemacht habe, dann habe ich drei Jahre Basketball gespielt und dann war so die Frage: „Was mach' ich denn jetzt?“ Dann hat mein Vater natürlich gesagt: „Probier's doch mal mit Schwimmen aus!“ Und dann bin ich erstmal zu so' ner Talentsichtung gekommen und die haben mich dann erstmal in so' ne kleinere Gruppe geschickt, damit ich noch mal die Technik festige“ (Interview 10, Absatz 12).



Ron stammt aus einer Schwimmerfamilie. Sein Vater kennt als routinierter Trainer den als optimal angesehenen Weg des Bewegungslernens im Leistungssport aus den Rahmenvorgaben und den aktuellen Stand der Diskussion zur Nachwuchsförderung im Leistungssport (DOSB, 2006). Nach einer allgemeinen Grundlagenausbildung, die insbesondere koordinative Herausforderungen (Taekwondo) und soziale Komponenten berücksichtigt (Basketball), folgt das spezialisierte Training in der Hauptsportart. Von außen betrachtet durchläuft Ron ein solches ‚Programm‘. Seine Erzählungen und Begründungszusammenhänge verweisen jedoch auf eine aktive, selbstständige Wirkung und Mitbestimmung im biografischen Prozess. Er nutzt Formulierungen, mit denen er seine Autonomie ausdrückt. Sein Werdegang im Schwimmen führt ihn dann zu Jahrgangsbestleistungen. Er entwickelt schnell ein hohes Bewegungskönnen. Sein Aufstieg in eine leistungsorientierte Trainingsgruppe erfolgt rasch. Er lernt, dass seine Leistungsentwicklung nicht linear verläuft, sondern in Sprüngen. Diese Entwicklungsschübe kennt er und arbeitet konsequent durch eine auch vom Trainer übermittelte Haltung daran.

„Man hat ja diese Person die da oben sitzt. Ja das ist total komisch, wenn er da ist, ist es so, dass man immer das schwimmt, was man schwimmen soll. Und er motzt uns dann ja schon ein bisschen an, wenn’s da mal’n bisschen schlechter läuft oder so. [...] Man ist dann zwar erstmal auf ihn sauer, aber ist ja auch normal und dann schwimmt man wieder besser und schwimmt auch das, was man schwimmen soll. Man sieht das zwar dann in dem Moment nicht ein, aber im Nachhinein merkt man das dann ja eigentlich“ (Interview 10, Absatz 193).

Über seinen Eindruck des Unterschieds von Anwesenheit oder Abwesenheit des Trainers ist Ron spontan überrascht und findet dafür zunächst keine Erklärungen, es ist für ihn „komisch“. Ähnlich wie in seinem Rückblick auf den Beginn seiner sportlichen Karriere, kann Ron jedoch auch ein logisches Argument nachliefern: Es ist für seine Zukunft gut, auch wenn es im Moment unangenehm ist. Mit diesen Beispielen wird deutlich, dass Ron eine dem Fördersystem im Leistungssport entsprechende Karriere durchläuft. Er ist aber andererseits dieser Karriere nicht ausgeliefert. In seinen Erzählungen und vor allem in seinem Bewegungskönnen zeigt sich ein Streben nach Unabhängigkeit zu den Förderbemühungen seines sozialen Umfeldes.

Mit seiner Leistungsentwicklung geht die Sammlung von Kenntnissen über Schwimmtechniken einher. Durch seinen Trainer und seinen Vater lernt er theoretische Hintergründe, physikalische und biomechanische Grundlagen zum Schwimmen. Im Laufe der Zeit entwickelt Ron neben seinem technischen Vermögen ein Gefühl für seine Bewegungsleistung sowohl im Training als auch im Wettkampf. Er lernt, die Intensität seiner Leistungen zu kontrollieren. Seine Erfahrungen basieren hierbei auf dem Ausprobieren:

„So bei 50 Metern zum Beispiel. Das ist einfach nur vor dem Start ein bisschen aufputschen und dann geht man an den Start und dann einmal 50 Meter durch und dann war’s das. Bei 200 ist das dann so, dass man mehr so in diese Gleitphasen kommt, dass man schon versuchen muss dann wirklich so einen Stil durchzuschwimmen. Man kann natürlich von Stil zu Stil wechseln, aber das würd’s ja nicht so bringen. Also versucht man halt einmal in so’ n Stil rein zu kommen und dann darauf aufzubauen. Also erst versuchen wirklich locker anzugehen, dass man schön nach vorne geht und gleitet, richtig Druck auf den Armen hat und Beinen, dass man



dann halt versucht, man darf aber auch nicht zu langsam sein, das ist dann natürlich auch ein Problem. Das ist immer so' n Zwischending. Muss man versuchen zu finden. Manchmal klappt's halt einfach nicht. [...] Früher war das ja einfach so, da ist man einfach geschwommen, hat geguckt was geht. Jetzt weiß man genau, das und das kann ich. Dass man das halt einsetzen kann. Dass man so und so schwimmen kann, dass man die Technik einsetzen kann, dass man halt viel Druck aufbauen kann, dass man auch weiß, ja das ist halt, was man über die Jahre kennen lernt“ (Interview 10, Absatz 64, 120).

Im Wasser ist er allein tätig, kennt Normen aus seiner eigenen Erfahrung zur Bewegungssteuerung und für gelungene Bewegungsleistungen. Er kann seinem Bewegungsgefühl vertrauen, wenn es um die Einschätzung seiner Leistung geht. Er weiß, dass seine Bewegungsleistung nicht vorprogrammierbar ist: „Manchmal klappt's halt einfach nicht“ (Interview 10, Absatz 120). Deutlich wird in seinen Worten, dass für ihn ein klarer Zusammenhang zwischen seinem Bewegungsgefühl und seiner Leistung im Wettkampf besteht. Das Bewegungsgefühl und damit verbunden seine Leistung entziehen sich jedoch einer Erklärung und demzufolge einer Planbarkeit. Selbst Vater oder Trainer können keine Erklärungen liefern. Diese Passage zeigt im Gegensatz zu der eingangs geschilderten Gebundenheit an Vater und Trainer eine hohe Unabhängigkeit im Bewusstsein seiner Bewegungsaktion und seines Leistungspotenzials. Ron weiß, dass Erreichen-Wollen und Erreichen-Können nicht in einem kausalen Zusammenhang stehen, selbst wenn die Vorbereitungen durch das Training entsprechend gelaufen sind. Ihm ist klar, dass eine herausragende Leistung nicht erzwungen werden kann. Zwischen Training und Ergebnis des Wettkampfs besteht keine lineare Abhängigkeit, wie die Logik fremdbestimmter Trainingspläne und seine Beschreibungen des Trainers vermuten lassen könnten. Ron zeigt in seinen Kommentaren zu seinen Leistungen im Schwimmen eine reflektierte Haltung, die ihm einerseits eine Verbundenheit mit dem Fördersystem des Leistungssports und andererseits aber seine Autonomie gewährleistet, indem er einen Teil seiner ‚Aktionsleistung‘ als unbeeinflussbare Gnade des Moments sieht. Er entlastet sich damit von dem Druck, der für Maria den Leistungsverlauf beeinträchtigt (siehe Kap. 8.1) und emanzipiert sich im Leistungssport über sein Welt-Verstehen in Aktion.

Josefine – Kanusportlerin

Im Beispiel von Josefine zeigt sich vor dem Hintergrund ihrer Bewegungserlebnisse in dem besonderen Milieu des Wildwassers, die Bedeutung der anderen als Spiegel ihrer Erfahrungen und als Beurteilung ihrer Bewegungskompetenz:

„So bei den ersten Fahrten, die durch die Schlucht gehen sollten, da haben wir dann gesagt: „Nee, kann ich nicht morgen?“ Da durften wir schon mal morgen oder so fahren. Also quasi aufgeschoben. Nur so ganz durchsetzen konnten wir uns da nicht. [...] Eigentlich hätten wir das gekonnt aber wir wollten's irgendwie nicht. [...] Aber im Grunde ist das ja eigentlich so, wir kannten die Schlucht gar nicht, und wir haben dann trotzdem gesagt: „Nee, lieber nicht.“ Aber das haben wir wahrscheinlich nur gesagt, weil wir Angst davor hatten. Aber ich meine heute [Der Fluss führte an diesem Tag nach starken Regenfällen Hochwasser, Anm. JW] hatte ich auch Angst und musste trotzdem da runter fahren und ich bin da runter gefahren. Naja, o.k. jetzt ist das auch so, wenn unser Trainer sagt, ich soll da runter fahren, und er sagt, ich kann da



runter fahren, dann glaub ich's halt jetzt. Früher hab ich's halt nicht geglaubt“ (Interview 4, Absatz 262-266).

Die Situationen auf dem Wildwasser, die darin auftretenden vielfältigen und situativen Bewegungsanforderungen kann sie nicht beurteilen und ist auf eine fremde Sicht angewiesen. Hier gibt der Trainer Anhaltspunkte und Orientierung. Sie vertraut ihm und überwindet im Laufe der Zeit ihre Angst. Auf dem Wildwasser macht sie nicht nur die Erfahrung, dass andere ihr helfen können, sondern lernt auch sich selbst kennen. Dabei hilft ihr der erfahrene Blick ihres Trainers, der ihre Bewegungsleistungen richtig einschätzen kann. Durch seine Begleitung wird sie selbstbewusster.

Im Wettkampf kann sie allerdings nicht auf die Unterstützung des Trainers zurückgreifen, weil die Wettkämpfe ohne Begleitung auf dem Wasser absolviert werden müssen.

„Also früher hab' ich immer bis das schwere Hindernis auf der Strecke kam, bin ich immer ein bisschen langsamer gefahren, und danach dann schneller, weil ich keine Angst mehr hatte. Aber jetzt versuch' ich halt immer: „So, jetzt fährst du davor so schnell, wie's geht und wenn dann halt was passieren sollte, dann hast' es wenigstens versucht, sieht man dann an den Zwischenzeiten.“ Und wenn dann nichts passiert, hat man eine richtig gute Zeit oder hat sich richtig gut angestrengt. Weil wenn man sich nur den letzten Teil gut anstrengen kann, dann ist das ja auch nicht so richtig zufriedenstellend für einen selber. [...] Wenn ich dann immer so im Ziel war und gedacht hab': „Ja toll, jetzt bin ich nur im letzten Drittel schnell gefahren.“ und dann denk' ich mir, die anderen konnten vielleicht die ganze Zeit schnell fahren, wenn ich das auch gekonnt hätte, dann wäre ich viel besser so. Ich hab' mir das so selber gedacht, ich überliste mich selber, mein psychologischer Trick, dafür dass ich dann schneller fahren kann“ (Interview 4, Absatz 132, 140).

Im Laufe der Zeit hat sie auch hier einen Wandel ihrer Einstellungen realisieren können. Anlass dafür ist der Blick auf die Konkurrenz. Durch die Herausforderung, eine bessere Leistung zu zeigen als die Konkurrenz, hat Josefine ihre Hemmungen vor schwierigen Passagen überwunden. Erst ein Blick auf die anderen und der Wunsch, besser als andere im Wettkampf zu sein, haben ihr einen Weg zur Überwindung ihrer Angst gezeigt. Damit verbundenene, besondere Bewegungserlebnisse auf dem Wildwasser reflektiert Josefine mit anderen.

[Josefine bezieht sich wieder auf den Tag mit dem extremen Hochwasser, Anm. JW] „An der einen Welle wollte ich gar nicht vorbeifahren. Da bin ich extra durch so' ne Welle gefahren. [...] Die Welle war da so groß und das war so cool, das fühlt sich immer so' n bisschen an wie Fliegen. Außerdem war die so groß, dass sich mein Boot dann für mich so steil angefühlt hat. [...] Als ich mit der Schlucht fertig war, da lagen wir im Kehrwasser, da hab' ich dann auf jeden Fall total nur die ganze Zeit Krams geredet, was ich gemacht hab' und wie groß die Wellen waren. Ich war so [...] überwältigt, weil das war so groß und ich war dann unten und da war ich so glücklich. Das fand ich ganz toll. [...] Das meinte mein Trainer auch: „Das war das geilste Wildwasser, was du je gefahren bist“ [...] Ich red' immer ganz viel und nerv' die Leute, weil ich hab' dann bestimmt hundertmal erzählt: „Ich hab in' Himmel geguckt als ich durch die Welle gefahren bin!“ Das hört sich zwar albern an, aber das fand ich dann halt so. Und außerdem hab' ich mich bestätigt gefühlt, weil ein anderer auch gesagt hat, dass die Welle wirklich ganz schön groß war. Und er hat dann auch gesagt: „Mein Boot war so [zeigt mit der Hand eine horizontale Linie] und Josefines Boot war so [neigt die Hand um ca. 60°]“ und da habe ich dann noch einen Zeugen gehabt, der das dann gesehen hat (Interview 4, Absatz 268-282).



Neben der Auseinandersetzung mit den Herausforderungen im Wildwasser hat für Josefine die Entwicklung eines Gefühls für ihre Leistungsintensität eine besondere Bedeutung.

„Als ich Schüler war, da musste ich auch eine [Pulsuhr, Anm. JW] kaufen. Also gerade als ich noch kleiner war, da konnte ich noch nicht wissen, wenn ich dann irgendwie so' ne Ausdauerfahrt machen sollte, dann wusste ich ja nicht, wie schnell ich fahren soll. Also da war das als Kontrolle auf jeden Fall noch wichtiger als jetzt. Weil jetzt könnte ich wahrscheinlich auch ohne einschätzen, ob ich intensiv fahr' oder extensiv. Aber wenn ich jetzt als Schüler keinen Pulsmesser gehabt hätte, wäre ich, glaub' ich, wenn wir intensiv gefahren wären, immer zu schnell gefahren“ (Interview 4, Absatz 158).

Ähnlich wie in den anderen Beispielen entwickelt Josefine auch bezüglich ihrer Leistungsintensität durch einen Dialog mit einer Außenperspektive ihr Bewegungsgefühl. Anstelle des Trainers ist sie es, die die Intensität ihrer Leistung kontrolliert. Die Messwerte der Pulsuhr kann sie interpretieren und auf ihr Handeln beziehen. Sie lernt sich nach physiologischen Voraussetzungen zweckmäßig und ökonomisch zu bewegen und wird auf diesem Weg auch mit sich selbst vertrauter. Eine Außenperspektive braucht sie heute nicht mehr.

Mit diesen Beispielen wird deutlich, dass Josefine ihre Bewegungskompetenz in vielerlei Hinsicht in einem dialektischen Prozess entwickelt. Sie lässt sich ihre Bewegungserlebnisse von anderen spiegeln und nimmt den Blick von außen auf, um neue Bewegungserfahrungen zu sammeln. Dabei ist für sie das Vertrauen in die spiegelnde Person bzw. in die Kenntnisse zum Umgang mit einem Messgerät (Pulsuhr) grundlegend wichtig, um die Reflexionen im Verlauf ihrer ‚Aktionsleistung‘ zu nutzen.

Sabine – Schwimmerin

Sabine findet die Motivation zum Trainieren in immer wiederkehrenden Steigerungen ihrer Leistung. Ihr Bewegungslernen beschreibt sie im Verlauf dieser Leistungsverbesserungen.

„Ich hab' letztes Jahr eine unheimlich gute Steigerung hingelegt auf 800 Kraul und es macht einfach Spaß, wenn man einfach ins Wasser springt und merkt: „Oh, es läuft.“ Aber man erlebt es immer wieder, dass man auf einer Strecke einfach stehen bleibt und es einfach nicht vorwärts geht und dann ist es aber schön, wenn es mal wieder vorwärts geht. Aber ich würde nicht sagen, dass ich jetzt auf einer Strecke nicht mehr schneller werde“ (Interview 13, Absatz 107).

In ihrer Bewegungsentwicklung ist für Sabine wesentlich, dass sie nicht nur ihre Zeiten verbessert, sondern dass damit für sie auch eine fühlbare Verbesserung ihres Bewegungsgefühls im Wasser einhergeht. Schwimmen macht ihr dann Spaß, wenn sie Neues entdecken kann. Ihre Bewegungskompetenz entwickelt sie auf der Basis von Wissen, das ihr ein Trainer vermittelt hat. Dieses verbindet sie mit dem eigenen Ein- und Ausdruck beim Schwimmen.

„Er hat uns halt Dinge erzählt über Laktatanbau, -abbau und ähm, ich finde das wichtig, dass man darüber was weiß, wenn man schwimmt, weil man halt wissen muss, wie man mit seinem Körper umgeht und dass man jetzt nicht denkt: „Oh Gott, ich bin total kaputt, woher kommt denn



das?“ Sondern dass man sich fragt, „Was hab´ ich gemacht?“ und „Woher kann das kommen?“, und dass man sich auch überlegt, wie ist das mit dem Wasser, was kann ich damit machen und ähm, wie ist es optimal, dass ich ziehe und n’ja, das sind schwierige Sachen und da kann man auch nicht überall drauf achten. Aber ich find’s wichtig, dass man’s generell weiß.

[...] Also ich würd´ sagen, dass man, also man merkt im Rennen, wenn man noch irgendwie Möglichkeiten hat, wenn man merkt: „Ah, das läuft noch nicht.“ [...] So was merke ich eigentlich selber. Also das ist so’ ne Sache, die spürt man ja auch. Man spürt ja, wenn die Muskeln nach 50 Metern nicht mehr wollen, dann merkt man das ja selbst“ (Interview 13, Absatz 53, 109-111).

Entscheidend ist für Sabine, und daher stammt auch ihre Motivation zur Steigerung ihrer Leistung, dass es keine optimale und vor allem reproduzierbare Bewegungslösung gibt. Es gibt immer nur eine Annäherung daran. Sobald sie einen gelungenen Bewegungsdialo g realisiert hat, ergeben sich neue Perspektiven für eine Verbesserung. Auf dieser Grundlage werden die Hinweise und Vorgaben des Trainers hinsichtlich des Training oder technischer Hintergründe zu einer wichtigen Orientierung ihrer Entwicklung (vgl. Kap. 7.4).

Sabine sieht damit ihre ‚Aktionsleistung‘ in zweierlei Hinsicht: Zum einen hat ihre Bewegung im Wasser einen Wert an sich, der sich für sie im Tun erschließt und damit ein erschöpfendes Potenzial des Weltverstehens in Aktion bietet. Darüber hinaus hat sie aber auch einen Anspruch an die Reflexion ihres Bewegungskönnens entwickelt. Aus ihren eigenen Erfahrungen im direkten Tun und durch eine Vermittlung ihrer Trainer hat sie entsprechende Kriterien abgeleitet. Hier hat sie aber auch die Grenzen der Erklärungen gefunden und sich von den begrifflichen, physiologischen und physikalischen Rekonstruktionen ihrer Bewegungsleistung emanzipiert. Zwischen ihrer Erkenntnis aus der Reflexion und ihrem Bewegungserlebnis im Tun hat sich Sabine ‚frei-geschwommen‘.

8.2.2 Interpretation der Ergebnisse

Die Einblicke mit den Interviewpassagen in Bedeutungen des Bewegungslernens im Leistungssport liefern Erkenntnisse in verschiedenen Bereichen: Bei Ron erscheint sein Engagement im Schwimmen zunächst als eine Konsequenz der Förderung durch seinen Vater. Deutlich wird aber auch, dass Ron nicht nur in ein soziales Netz eingebunden ist, in dem ihm Vorgaben und Orientierungen für seine Bewegungsentwicklung gegeben werden, sondern auch, dass er sich autonom in diesem Kontext positionieren kann. In Rons Fall wird die Differenz zwischen der ‚Bewegungssitte‘, die vorgibt, was sein soll, und der Situation, die zeigt, was sein kann, deutlich (vgl. Kap. 8.1.3; Funke-Wieneke, 2005, S. 256 f.). Seine leiblichen Erfahrungen treffen mit einer ‚Sitte‘ zusammen, die durch seinen Trainer und seinen Vater vermittelt ist. Seine Einsichten in seine Bewegungsentwicklung sind wesentlich durch ihre Sicht bestimmt. Eine Auseinandersetzung mit seiner Innenwelt überrascht ihn noch. Dieses zeigt sich in seinem Erstaunen, wenn er in seinen Erzählungen an die Argumentationslücke zur konsequenten Disziplin im Training kommt. Er kennt allerdings Argumente, um dieses Erstaunen in der Logik der herr-



schenden Meinung im Leistungssportmilieu einzufangen. Hier geht er autonom mit dem etablierten Bedeutungssystem um, allerdings ohne es kritisch zu hinterfragen. Seine Suche nach Sinn wird allerdings nicht nur durch eine systemspezifische Perspektive bestimmt. Seine Erfahrungen in Bewegungssituationen haben ihm bereits gezeigt, dass die Konstruktionsbedingungen des Leistungssportmilieus fragil sind und zum Realisieren einer bestmöglichen ‚Aktionsleistung‘ die Kausalitäten der Trainingslehre nicht ausreichende Erklärungen und Hintergründe bieten. Insofern findet Ron in der ‚Aktionsleistung‘ eine Alternative zu seiner sonst in überwiegendem Maße konformen und unkritischen subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit, die auf den Bedeutungen des Leistungssportmilieus basieren. Im dialektischen Sinn vermittelt ihm Leistungssport, dass er so ist, wie alle anderen und dennoch auch so ist, wie kein anderer: Einerseits verfolgt er im Training genau das, was sein Trainer von einem erfolgreichen Sportler erwartet. Andererseits weiß er, dass damit nicht alles getan ist, um eine bestmögliche Leistung zu bringen. Hier zeigt sich in pädagogischer Hinsicht Interessantes: Mit den herausfordernden Bewegungssituationen des Wettkampfs verbindet er Erlebnisse, die einer Erklärung durch andere nicht zugänglich sind. Hier greifen die Argumente seines Trainers und Vaters nicht. Ein Teil seiner Leistung ist dem vorausberechnenden Ansatz der trainingswissenschaftlichen Analyse und Diagnostik seiner Leistungen nicht erschlossen. Hier kennt Ron andere Kriterien, die sich einer systematischen Beeinflussung nach seinem Kenntnisstand entziehen. Es ist der Zufall der Situation bzw. die ‚Gnade‘, die die Situation bereithält. Dadurch, dass er diese Perspektive für sich anerkennt, kann er sich den Vorgaben und Bestimmungen seines Trainers, seines Vaters und anderer Beteiligter im Leistungssport entziehen. Er entwickelt seine subjektive Konstruktion von Wirklichkeit auf der Grundlage seiner Bewegungserlebnisse und Erfahrungen im Wettkampf. Dadurch eröffnen sich ihm Möglichkeiten, mit den Erwartungen und Ansprüchen im Leistungssportsystem umzugehen. Seine Emanzipation ist daher mehr als in allen anderen Fällen meiner Arbeit direkt im Sich-Bewegen verortet und findet von hier aus zaghaft seinen Fortgang über die Bewegungssituation hinaus.

Josefine ist in ihrem Bewegungslernen auch auf die Unterstützung von anderen, erfahreneren Vermittlern angewiesen. Nur in Begleitung ihres Trainers kann sie zu einer souveränen Kanutin im Wildwasser werden. Den Weg durch das Wildwasser muss sie allerdings selbst fahren. In diesem Bild zeigt sich exemplarisch, was Funke-Wieneke mit dem didaktischen Prinzip der Unterstützung meint (2007, S. 145 ff.): Die Zugänge zur Welt werden in der Aktion durch eine Vermittlung anderer Personen erschlossen. Wie auch bei Ron ist es der erfahrene Trainer, der ihr eine Möglichkeit eröffnet auf dem Wildwasser einen Weg zu finden. Bewegungslernen ist damit auch sozial vermittelt und validiert. Allerdings erschöpft sich, wie Josefine anschaulich beschreibt, in der Vermittlung von Bewegung durch andere nicht die Bedeutung von Bewegung. Ihre besonderen Erlebnisse in den Wellen auf dem Wildwasser sind unvermittelt. Diese bringt sie in den sozialen Kontext mit ihren Trainern und den anderen Sportlern ihrer Gruppe ein. In diesem Prozess geht die



Entwicklung von Bewegungskompetenz einher mit einer Klärung des Selbst- und Weltverhältnisses. Ihre Verarbeitung der Bewegungserlebnisse findet im Austausch mit anderen statt. Durch ihr Bewegungsgeschick, das sie von anderen Menschen unterscheidet, gewinnt ihre Karriere im Wildwasserrennsport eine individuelle Logik und Dynamik. Auf diese gehen ihre Trainer in individueller Hinsicht ein und gewinnen für ihr Wirken Einblick in Josefines Entwicklung durch gemeinsame Reflexionen. Auf diesem Weg lernt sie sich selbst kennen und emanzipiert sich von anderen.

Sabine findet mit ihrer Haltung, die nicht im Medaillengewinn das Ergebnis des Bewegungslernens im Leistungssport sieht, eine Perspektive, mit der sie ihre Entwicklung selbstbestimmt aber auch in Verbindung mit anderen Personen und institutionellen Rahmenbedingungen steuern kann. Eine entscheidende Ursache ist ihr Gefühl im Bewegungserlebnis. Wenn sie gute Leistungen realisiert, dann fühlt sich die Bewegung – und nicht das Ergebnis – gut an (Interview 13, Absatz 107 ff.). Ihre Steuerung entspricht einem grundlegenden, pädagogischen Prinzip Benners (2001, S. 87 ff.): Es geht um die Aufforderung zur Selbsttätigkeit. Sabine hat diese Aufforderung als Selbstaufforderung begriffen und entwickelt für sich im Leistungssport ein adäquates Netzwerk zur Förderung ihrer Bewegungsleistung. Dieses gilt auch für ihren Umgang mit der Entwicklung ihrer Bewegungskompetenz. Sie interpretiert Rahmenvorgaben des Trainers oder des Schwimmverbandes als Anregungen ihrer Bewegungsentwicklung. Vor diesem Hintergrund hat sich Sabine von dem Überbietungskriterium losgelöst und eine Möglichkeit gefunden, durch eine Verbesserung ihrer Bewegungsleistung sich selbst zu entwickeln.

Die drei Fälle zeigen, wie Bedeutungen von Bewegung und Bewegungslernen im Leistungssport in pädagogischer Hinsicht zu interpretieren sind: Rons Erkenntnis, dass er und andere zwar eine Bewegungsleistung erwarten und ‚wollen‘ können, aber dass dann die Situation erst lehrt, ob Gewolltes auch gekonnt wird (vgl. Kap. 8.1.3; Funke-Wieneke, 2005, S. 256 f.), zeigt sich als bedeutsam für die Entwicklung seines Selbst- und Weltverhältnisses. In Josefines Fall wird deutlich, dass aus den Bewegungssituationen und ihrer Interpretation durch andere ein Potenzial sichtbar werden kann, das Perspektiven der Zukunftsgestaltung aufzeigt. Es ist weniger ein Katalog von Kriterien, der ihr Talent bestimmt. Es sind vielmehr die immer wieder neu auftretenden Bewegungsleistungen und -erlebnisse und ihre Verortung im sozialen Kontext, durch die sich ihre Karriere strukturiert. Sabine findet schließlich vor dem Hintergrund ihrer Bewegungserlebnisse einen Weg, um einen Strukturierungsprozess ihrer Leistungsentwicklung selbständig zu gestalten und sich selbst zur aktiven Gestaltung aufzufordern.

8.2.3 Pädagogische Perspektiven

Eingangs habe ich ausgehend von dem Spannungsfeld zwischen Innen- und Außenweltfokussierung bewegungstheoretischer Orientierungen die pädagogische



Perspektive des Bewegungslernens im Leistungssport als eine Perspektive der Bildsamkeit des heranwachsenden Menschen kenntlich gemacht (vgl. Kap. 8.2; Funke-Wieneke, 2007, S. 76). Für den Begriff der Bildsamkeit schließe ich an Benner an (2001). Unter Rückbezug auf Schleiermacher stellt er heraus, dass die Quelle der Bildsamkeit des Menschen seine Unbegabung sei.

„Damit meinte er [Schleiermacher, Anm. JW] nicht, dass der Mensch dumm sei, sondern er unterstreicht, dass der Mensch alles, was mit seinen Fähigkeiten zusammenhängt, lernen muss“ (Benner, 2008, S. 87).

Bildsamkeit bedeutet in diesem Zusammenhang also, dass der Mensch die Fähigkeit besitzt, Fähigkeiten zu entwickeln.

„Das ‚sam‘ weist – wie bei empfindsam, furchtsam, einsam – darauf hin, dass Welt auf den Menschen einwirkt und zuströmt. Die Silbe ‚Bild‘ verweist dagegen auf die Kraft, sich selbst und die Welt zu gestalten. Der Mensch kann sich entwerfen, ist zugleich aber auch auf Erfahrungen angewiesen, die er nicht sich selbst verdankt, sondern die ihm widerfahren“ (Benner, 2008, S. 87).

In den Beispielen von Ron, Josefine und Sabine habe ich diese Entwürfe aufgezeigt und ihre Individualität und soziale Verankerung dargelegt. Ihnen begegnen im Leistungssportmilieu Entwurfsvorschläge, Funke-Wieneke spricht hier von einer „Sitte“ (vgl. Kap. 8.1.3; 2005, S. 256 f.), die mit Erfahrungen in der Bewegungssituation verbunden werden. Hier treten Subjektbildung und Individualität zusammen. Das Weltverstehen in Aktion bietet somit ein besonderes Potenzial für die eigene Bildsamkeit.

Vor diesem Hintergrund kann fragwürdig werden, wie eine Förderung der jugendlichen Leistungssportler aus pädagogischer Perspektive verstanden und gestaltet werden kann. In der Leistungssportdebatte bietet sich ein Anschluss an den Talentbegriff und in diesem Zusammenhang an die Förderung der Talententwicklung. In einer Weiterentwicklung des dynamischen Talentbegriffs nach Joch (2001) wird deutlich (vgl. Wohlers, 2003, S. 13 ff.), dass der Entwicklungsprozess wie in Bezug auf Benner (2008, S. 87) und in meinen theoretischen Überlegungen (vgl. Kap. 6) Ausgangspunkt der Förderbemühungen sein kann.

„Ein sportliches Talent ist eine Person mit Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit in einem sportlichen Betätigungsfeld, wenn sich ihre Leistung im Verlaufe eines aktiven und zielgerichteten Prozesses strukturiert“ (Wohlers, 2003, S. 15).

Dieser auf einen Begabungsbegriff (Mühle, 1976) zurückzuführende Kerngedanke der Nachwuchsförderung im Leistungssport verweist auf den Selbst-Entwurf (Benner, 2008, S. 87) bzw. auf die dialektischen Prozesse (vgl. Kap. 6.2) als Verständnis des Sich-Strukturierens. In pädagogischer Hinsicht ist mit dieser Strukturierung nicht nur, wie eingangs gesagt, ein Sich-Wandeln des Menschen, sondern auch die Entwicklung der Bewegungsleistung zu verstehen. Die damit verbundene Bildsamkeit ist dabei nicht nur im Selbstverhältnis zu klären, sondern auch als eine Zumutung des Erziehers bzw. Trainers zu verstehen.



„Verlangt nicht das Prinzip der Bildsamkeit, den Zu-Erziehenden als jemanden anzuerkennen, der er gar nicht ist, und formuliert nicht das Prinzip zur Aufforderung zur Selbsttätigkeit die unlösbare Aufgabe, den Zu-Erziehenden zu etwas aufzufordern, was er gar nicht kann?“ (Benner, 2001, S. 83).

Für Josefine zeigen sich diese Zumutungen in einem fremden Blick, der ihr Können verantwortungsvoll einschätzt und sie in ausgewählten Situationen zum Überschreiten ihrer Grenzen herausfordert. So kann sie sich selbst anders wahrnehmen. Für Ron bestehen sie in einer Dichotomie der Normen des Leistungssports und seiner Erfahrungen am eigenen Leib. Die Widersprüchlichkeiten sind ungelöst, zeigen aber im Sich-Bewegen Möglichkeiten, wie sich Ron von den Zumutungen anderer lösen und eigene Entwürfe konstruieren kann. Sabine ist dahingegen über die Notwendigkeit einer Fremd-Zumutung hinaus gekommen und sieht in ihrem Trainer einen Begleiter auf einem Weg, dessen Ziele sie sich selbst sucht. Für Sabine ist der Trainer jemand, der Anregungen liefert und auf diesem Weg ihre Bewegungsleistung fördert.

„Es ist wichtig darauf zu achten, dass sich die Aufforderung zur Selbsttätigkeit weder auf die Denktätigkeit noch auf die Welttätigkeit des Zu-Erziehenden unmittelbar oder direkt bezieht, sondern darauf ausgerichtet ist, im denkenden und tätigen Subjekt Wechselwirkungen zwischen dessen eigenem Denken und Tun sowie Tun und Denken herbeizuführen“ (Benner, 2001, S. 87).

Benner sieht in der Wechselwirkung von Denk- und Welttätigkeit einen pädagogischen Grundsatz. Sabine erzählt, dass sie die Anstöße ihres Trainers erst als solche auf sich beziehen und verstehen konnte, nachdem sie entsprechende Erfahrungen gesammelt hat. Sie betont diese Wechselwirkung also explizit (vgl. Kap. 7.4). Für Josefine ist diese Transparenz noch nicht so deutlich. Es scheint also, dass im Leistungssport einer Kultivierung der Denktätigkeit in Verbindung mit entsprechenden Bewegungserfahrungen eine wesentliche Funktion zukommt. Eine Engführung des Wissens auf einzelne Perspektiven und eine damit meist verbundene lineare Kausalität (Ergebnisse einer Leistungsdiagnostik, biomechanische Technikbetrachtungen oder Kenntnisse der Leistungsphysiologie) können nicht alleiniges Kriterium sein. Zudem geht es nicht nur darum, eine Verbesserung der Bewegungsleistung und diesbezüglich entsprechende Kenntnisse dem Sportler zu vermitteln, sondern auch im Blick zu haben, dass der Sportler dieses auch ohne ihn realisieren müsste.

„Die in der Dialektik der beiden ersten Prinzipien begründete Grundparadoxie pädagogischen Denkens und Handelns, den Zu-Erziehenden zu etwas aufzufordern, das er nicht kann, und ihn als jemanden zu achten, der er noch nicht ist, sondern allererst vermittelt eigener Selbsttätigkeit wird, kennzeichnet eine Besonderheit der pädagogischen Praxis, durch die sie sich von allen anderen Praxen unterscheidet. Unter allen Praxen ist die pädagogische Praxis die einzige, für die die Antizipation des eigenen Endes konstitutiv ist“⁴⁸ (Benner, 2001, S. 91).

⁴⁸ Ob dieses Ende jedoch jemals Realität werden muss und damit erreicht werden kann, ist fragwürdig. Diese Fragwürdigkeit beschäftigt die sportpädagogische Diskussion bei der Frage, ob der Weg das Ziel sein kann oder das Ziel erreicht werden muss (vgl. Laging, 2005). Deutlich wird hierbei, dass mit der Beantwortung dieser Frage auch der Begriff Selbstaufforderung geklärt werden kann. Benner spricht hier lediglich von



Die Beispiele der drei Athleten verdeutlichen darüber hinaus, dass neben dieser formalen Dimension auch eine normative ihre Bedeutung haben muss. Der Bezug für diese normative Dimension des Bewegungslernens liegt, wie der modifizierte Talentbegriff nahe legt und wie aus den Interviewpassagen deutlich werden kann, im Einzelfall. Das, was für Ron notwendig erscheint, ist für Josefine weniger relevant. Beiden bietet aber die Bewegungserfahrung insbesondere im Zusammenhang mit den herausfordernden Wettkampfsituationen eine Gelegenheit, subjektiv relevante Entwicklungsschritte zu gehen. Wie entsprechende Normen im sozialen Kontext aussehen können, arbeite ich im Folgenden mit dem Blick auf Anerkennung im Leistungssport heraus.

8.3 Anerkennung im Leistungssport

In den theoretischen Grundlagen meiner Untersuchung habe ich dargelegt, wie die Klärung des Selbst- und Weltverhältnisses jugendlicher Leistungssportler verstanden werden kann (Kap. 6). Die Ausführungen verweisen in dialektischer Weise einerseits auf die Entwicklung von Autonomie und andererseits auf eine Integration in einen sozialen Kontext und damit verbunden auf Anerkennung. Diese Dialektik ist bereits in der Einzelfallanalyse aufgegriffen worden. In diesem Kapitel der Arbeit soll die Anerkennung durch ein Kontrastieren von Einzelfällen vertieft werden.

Die Frage nach Anerkennung kann ihren Ausdruck in folgender Form finden: „Wer bekommt wie von wem wofür Anerkennung und welche Wirkung ist damit verbunden?“ Kategorien von Anerkennung sind demzufolge: Form, Instanz, Norm und Wirkung. Diese Kategorien fülle ich im Folgenden durch eine Darstellung der Bedeutungen von Anerkennung für jugendliche Leistungssportler und spiegele die Ergebnisse an theoretischen Überlegungen eines Pädagogen und eines Soziologen. Ein vorläufiges Ergebnis, das noch genauer darzulegen ist, lautet, dass die jugendlichen Leistungssportler zunächst Anerkennung durch eine Außenorientierung finden und dass diese sich zu einer Selbstanerkennung wandeln kann. In diesem Wandel liegt in pädagogischer Hinsicht für die Entwicklung von Heranwachsenden etwas Bedeutungsvolles. Die Spannungen zwischen Freiheit und Abhängigkeit in diesem Prozess werden im Leistungssport zu Bildungsmöglichkeiten für die beteiligten Personen.

einer Antizipation des Endes, nicht von einer Realisation. Dieses verweist darauf, dass in der Auflösung eine Orientierung des Weges nicht jedoch das Ziel liegt.



8.3.1 Anerkennung aus Sicht der jugendlichen Leistungssportler

Ron – Schwimmer

„Ja, dass man so ein bisschen Anerkennung von den Leuten bekommt, das ist dann auch so'n bisschen schönes Gefühl. Das ist eigentlich das, worauf's ankommt. Wenn man das nicht hätte, würd's auch gar nichts bringen zu schwimmen. Da hat man zwar seine eigenen Ziele geschafft, aber man kriegt halt nicht so viel Anerkennung und wenn man die Anerkennung nicht kriegen würde, dann ... wüsste man auch nicht, wofür man das machen sollte. Das ist auch immer so 'ne Sache, bei Deutschen Meisterschaften oder so, wenn man einen deutschen Rekord schwimmt, dann ist auch immer diese Fachsparte da und die weiß, worauf's ankommt und die applaudieren dann. Und wenn dann drei-, vierhundert Menschen aufstehen, weil man deutschen Rekord geschwommen ist oder Altersklassenrekord, dann ist das schon was Besonderes“ (Interview 10, Absatz 231).

In dieser Passage spricht Ron ganz ausdrücklich davon, die Anerkennung von anderen „Leuten“ zu bekommen. Sie ist das, worauf es ihm ankommt. Für Ron ist nicht nur der *Beifall* (Form) des *Publikums*, sondern auch der „Fachsparte“ wichtig (Instanz), weil sie sachverständig ist. Anerkennung nimmt er wahr, wenn von anderen das Resultat seiner Leistung im Konkurrenzvergleich gewürdigt wird. Integriert ist in seinen Blick auf das Ergebnis die soziale Bezugsnorm, die einen Maßstab der Anerkennung bietet, schließlich erwirbt er den Titel „Altersklassenrekordhalter“ oder „Deutscher Meister“. Wenn er *schneller als andere* geschwommen ist (Norm), steht das Publikum auf und applaudiert. Anerkennung steht damit im Zusammenhang mit seiner Leistung im Wettkampf. Dieses Erlebnis ist für ihn Motiv und Antrieb (Wirkung), um seine *Leistungsfähigkeit* im Training *weiter zu entwickeln* und auf Wettkämpfen immer wieder zu versuchen, neue Erfolge zu erreichen (vgl. auch Tab. 5).

Josefine – Kanusportlerin

Die siebzehnjährige Kanu-Wildwasserfahrerin beschreibt im Interview die besondere Bedeutung der Beurteilung ihrer Leistungen durch andere, beispielsweise durch ihren Trainer. Josefine geht in ihren Episoden auf ihre Erfahrungen beim Lernen des Wildwasserfahrens ein. Hierbei werden jüngere Sportler auf dem Wildwasser zur Sicherung durch erfahrene Trainer oder ältere Sportler begleitet, um in Notfällen Hilfe leisten zu können.

„Ich krieg dann immer zu hören, dass ich besser Wildwasserfahren kann als die anderen, aber im Endeffekt fahr ich dann doch nur das Gleiche wie die anderen. Ich denk halt nicht, ich fahr besser Wildwasser, weil ich kann's ja einfach nicht so einschätzen. Aber wenn die das dann sagen, dann ist das gut. Zum Beispiel als ich kleiner war im Trainingslager, da bin ich mit einem älteren Sportler zusammengefahren und da hat der danach zu mir gesagt: „Also, wenn du nicht aufhörst mit Paddeln, dann wirst du später mal Welt- oder Europameisterin.“ Weil ich so gut gefahren bin. Das fand ich da auch ganz toll. Da war ich immer ganz stolz drauf.

Wenn unser Trainer sagt, ich soll da runter fahren, und er sagt, ich kann da runter fahren, dann glaub ich's halt. Früher hab ich's halt nicht geglaubt. Wenn die mir das jetzt sagen, dann weiß ich auch, das ist o.k. Eigentlich ist es so, dass die uns ganz gut kennen und wissen, was wir können und was wir nicht können. Und wenn die dann auch irgendwann mal sagen: „Das war gut!“, dann wissen wir, das haben wir jetzt gut gelernt“ (Interview 4, Absatz 266-292).



Josefine beschreibt hier, wie sie sich zuerst nicht in der Lage sieht, ihre Leistungen selbst einzuschätzen. Erst ihr *Trainer* gibt ihr Anhaltspunkte (Instanz): Sie könnte zur Weltmeisterin werden und das Wildwasser souverän beherrschen. Das ihr selbst verborgene *Geheimnis* der eigenen Persönlichkeit, *wird* von ihm *aufgedeckt* (Form). In der Spiegelung ihrer unbekanntes Größe durch ihn findet sie Anerkennung (vgl. Kap. 7.2.3). Der Ausblick, dass sie einmal *Weltmeisterin* werden könnte (Norm), entwirft neben der Information über die Qualität der Leistung, die sie beim gemeinsamen Training gezeigt hat, eine ihr bisher unbekanntes Perspektive für die Zukunft. Mit dieser Spiegelung durch den Trainer beginnt die Entwicklung von Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit. Wenn sie früher nicht geglaubt hat, die Herausforderungen meistern zu können, dann ist sie *heute zuversichtlich* geworden (Wirkung, vgl. auch Tab. 5).

Yvonne – Hockeyspielerin

Yvonne's Erzählungen zeigen andere Erfahrungen, die sie mit Anerkennung im Leistungssport gemacht hat. Yvonne bezieht sich im folgenden Textausschnitt auf ihre Erlebnisse bei einer Sichtung für die Auswahl zur U16-Nationalmannschaft.

„Bei der Sichtung machen sie so alle möglichen Übungen mit dir und du musst eigentlich immer so dein Bestes geben. Am Ende des Tages hat dann der Bundestrainer seinen Laptop aufgestellt und hatte da so Tabellen gemacht mit hohen Stufen und niedrigen und dann standen da so Namen. So und die Schlechtesten oder Schwächsten fliegen halt raus und die Besseren kommen weiter. Und mein Name war der vierte. Ja, das war der erste Schritt zur Nationalmannschaft. Ich kam dann so nach Hause und konnte das gar nicht glauben. Naja und ab da war mir klar, dass ich mich weiter hocharbeite“ (Interview 20, Absatz 41).

Für Yvonne tritt Anerkennung im *Auswahlverfahren* in Erscheinung (Form). Die Auswahl in der *Sichtung* ist für sie unvorhergesehen und kaum zu glauben. Der Eindruck ist allerdings nachhaltig und soll nach ihrem Wunsch eine Fortführung in weiteren Auswählerlebnissen finden; *sie will sich weiter hocharbeiten* (Wirkung). Ihre Zugehörigkeit zu einem Kreis der Hervorragenden strahlt für Yvonne eine große Faszination aus. Die auswählende Instanz ist hier der *Bundestrainer*, der seine Auswahl auf dem Laptop in hohen und niedrigen Stufen darstellen kann (Instanz). In diesem Verfahren setzt sie sich gegen andere Sportlerinnen durch und entwickelt daraufhin eigene Trainingsziele. Diese verfolgt sie diszipliniert, damit sie weiterhin mithalten und dazugehören kann. Ihre Bezugsgröße ist dabei das *Leistungsniveau der anderen* (Norm, vgl. auch Tab. 5).

Sabine – Schwimmerin

Sabine berichtet ebenfalls über ihre Erfahrungen mit Trainern. Sie hat in ihrer Laufbahn unterschiedliche Trainer kennen gelernt und kann auch im Hinblick darauf ihre Ansichten differenziert darstellen.

„Ich war dann sehr froh, dass ich zu meinem zweiten Trainer gekommen bin. Aber bei dem war's dann nur 'n Jahr lang richtig gut. Wo er uns auch viel über's Schwimmen erzählt hat, also



viel auch physikalische Dinge und so nebenbei interessante Dinge, die man als Schwimmer auch wissen muss. Man kommt ja zum Training, weil man sich verbessern möchte und wenn mir mein Trainer nicht sagt, was ich falsch mache, kann ich's ja nicht besser machen. Aber dann irgendwann hat er sich nicht mehr darum gekümmert und als wir in die Spitzengruppe gekommen sind, da hatte er seine zwei, drei Sternchen, die er gefördert hat und uns halt nicht.

[...] Mein Ziel ist ja nicht Bundeskader zu sein. Ich glaube nicht, dass ich jetzt sagen könnte: "Ich will zu Olympia.", weil ich nicht so das Talent von vornherein hab, wie andere Leute. Ich will einfach nur meine Grenzen kennen lernen. Und so lang ich seh', dass ich halt noch Steigerungspotenzial hab', so lang schwimm ich weiter" (Interview 13, Absatz 39, 104).

Sabine beschreibt hier, dass sie im Training gelernt hat, wie ihre Leistungen im Schwimmen zu verbessern sind. In der Hoffnung des Trainers auf Erfolg hat sie dieses vermittelt bekommen und wurde unterstützt. In der Spitzengruppe wird ihr dann deutlich, dass sie nicht mehr zu den Erwählten gehört, die durch den Trainer gefördert werden. Durch den Ausfall der Förderbemühungen muss sie sich als Person wahrnehmen, der nicht konsequent Aufmerksamkeit geschenkt wird und die unter Umständen im Leistungssport keinen Platz findet. Sie muss die dementsprechend *fehlenden Auswählerlebnisse bewältigen* (Wirkung). Das für sie damit verbundene emanzipierende Moment (vgl. Kap. 7.4.3) erscheint als Erlebnis, durch das sie sich selbst Normen der Anerkennung suchen kann. So sieht sie sich als eine immer noch entwicklungsfähige Sportlerin, die nach den *Grenzen ihrer Möglichkeiten* sucht und darin Befriedigung findet (Norm); *unabhängig* davon, was die *anderen* denken (Form). Sie hat sich einen eigenen normativen Bezugsrahmen entworfen. Dieser basiert auf den Erfahrungen, die sie im Training gemacht hat, und findet Orientierung in den leistungssportlichen Normen. Allerdings bezieht sie sich dabei auf sich selbst und die individuelle Bedeutung ihres grenzevaluierenden Handelns. Damit ist Sabine nicht mehr auf die Bestätigung durch eine andere Person oder Institution angewiesen. Sie kann die notwendige Instanz zur Anerkennung *in ihrem Selbstverhältnis* finden (vgl. Tab. 5).

Tabelle 5: Zusammenfassender Überblick zu Formen, Instanzen, Wirkungen und Normen von Anerkennung im Leistungssport.

	Ron	Josefine	Yvonne	Sabine
Formen	Beifall	Zuschreiben eines unbekanntem Potenzials	Auserwähltwerden	Sich selbst anerkennen
Instanzen	Publikum	Heimtrainer	Bundestrainer	Selbstverhältnis
Wirkungen	Weitere Rekorde schwimmen	Entwicklung von Selbstvertrauen in eigene Fähigkeiten	Sich durch mehr Training weiter hocharbeiten	Bewältigung fehlender Auswählerlebnisse
Normen	Leistungsproduktion	Potenzielles Talent	Sozialer Vergleich	Grenzevaluierendes Handeln



8.3.2 Interpretation der Ergebnisse

Die Interviewsequenzen zeigen in Bezug auf die ‚Instanzen‘ und damit verbunden auch hinsichtlich der ‚Formen‘ von Anerkennung drei eher ähnliche „andere“ (vgl. Kap. 6.2; Honneth, 2002, S. 148), die für die Vermittlung der Anerkennung zuständig sind. Es sind andere Personen, die anerkennen. Bei Sabine findet sich dahingegen eine Verlagerung der Instanz des anderen in das Selbstverhältnis. Vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen ist es Sabine möglich, eine Person zu kompensieren. Es könnte damit deutlich werden, dass der junge Sportler also zunächst nicht bei sich selbst sucht, um zu wissen, wer er ist und was er kann. Er scheint den Spiegel der anderen zu brauchen, um sich selbst spiegeln zu können (vgl. Kap. 6.2; Mead, 1934). Als ein Zeichen von Reife und konstruktiver Auseinandersetzung mit dem System und den Wirkungsweisen des Leistungssportmilieus tritt im Karriereverlauf eine weitere Instanz, das ‚reflexive Ich‘, an die Stelle der anderen.

Mit dieser Veränderung geht auch ein Unterschied der ‚Wirkungen‘ einher: Während Ron den Sinn seines Tuns darin sieht, die Begeisterung des Publikums zu spüren, entwickelt Yvonne eigene Trainingsziele und eine gewisse Disziplin, um ihre Zugehörigkeit zur Auswahl aufrechtzuerhalten und zu wiederholen. Bei Josefine zeigt sich der Eindruck, dass Anerkennung gewissermaßen als Impuls wirkt, um Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln. Dahingegen ist Sabine mit dem Erlebnis konfrontiert, die Spiegelung durch andere nicht mehr zu bekommen. Sie überwindet ihre Enttäuschung, nicht zu den „anerkannten Sternchen“ zu gehören (Interview 13, Absatz 39), indem sie einen den Normen des Leistungssports entsprechenden aber dennoch in sich selbst begründeten Anspruch an ihre Leistungen entwickelt. Diese Qualität ihres Selbstverhältnisses bietet ihr die Gelegenheit eine emanzipierte Person im Leistungssport zu sein. Dementsprechend möchte sie sich im Training verbessern. Die Tragfähigkeit ihres Weges basiert auf der Logik ihrer leistungssportlichen Karriere. Für Ron, Josefine und Yvonne eröffnen sich andere Wege, um zu emanzipierten Leistungssportlern zu werden.

8.3.3 Pädagogische Perspektiven

Wird das bisher Dargelegte mit einem pädagogischen Blick betrachtet, wird deutlich, dass es für Jugendliche wichtig ist, einen Spiegel durch andere zu haben und dass mit den Spiegelungen auch Erwartungen verbunden sind (vgl. Kap. 6.3). Leistungssport hält solche Spiegelungen, sicher auch über die gezeigten Beispiele hinaus, bereit. Hier beginnt der pädagogisch interessante Bezug von Anerkennung und Erwartung auf das Verhältnis von Fremd- zur Selbstaufforderung (Benner, 2001): Entscheidend wäre, dass die durch die Instanz des anderen entgegengebrachte Anerkennung wertgeschätzt und auch begehrt wird, dass ein Heranwachsender aber irgendwann nicht mehr von ihr ganz und gar abhängig ist. Ob diese Entwicklung möglich wird, kann in der Dialektik von Benners konstituierenden Prin-



zipien pädagogischen Denkens und Handelns (2001) in Frage gestellt werden. Die von ihm herausgearbeiteten Prinzipien ranken sich auch um die Anerkennung:

„Verlangt nicht das Prinzip der Bildsamkeit, den Zu-Erziehenden als jemanden anzuerkennen, der er gar nicht ist, und formuliert das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit die unlösbare Aufgabe, den Zu-Erziehenden zu etwas aufzufordern, was er gar nicht kann?“ (Benner, 2001, S. 83).

Diese von Benner aufgeworfene „Aufgabe“ tritt auch in den dargestellten Interviews hervor: Welche Anerkennung ist mit Blick auf eine Entwicklungsförderung von Heranwachsenden aus pädagogischem Interesse anzustreben? Benner findet vor dem Hintergrund, dass sich die Bildsamkeit des Menschen in seinem Selbstverhältnis ereignet, zunächst eine formale Antwort:

„Es ist wichtig darauf zu achten, dass sich die Aufforderung zur Selbsttätigkeit weder auf die Denktätigkeit noch auf die Welttätigkeit des Zu-Erziehenden unmittelbar oder direkt bezieht, sondern darauf ausgerichtet ist, im denkenden und tätigen Subjekt Wechselwirkungen zwischen dessen eigenem Denken und Tun sowie Tun und Denken herbeizuführen“ (Benner, 2001, S. 87).

Aus diesem Blickwinkel wird die „Aufgabe“ des Erziehers, „den Zu-Erziehenden als jemanden anzuerkennen, der er gar nicht ist“, nicht unlösbar, sondern vielmehr konstituierend für die pädagogische Praxis. Auf diesen Gedankengang habe ich mich bereits im vorherigen Abschnitt dieses Kapitels (8.2.3) bezogen: Die Argumentation von Benner basiert darauf, Anerkennung und Aufforderung, zumindest im pädagogischen Kontext, als zusammenhängende Begriffe zu verstehen.

„Die in der Dialektik der beiden ersten Prinzipien begründete Grundparadoxie pädagogischen Denkens und Handelns, den Zu-Erziehenden zu etwas aufzufordern, das er nicht kann, und ihn als jemanden zu achten, der er noch nicht ist, sondern allererst vermittelt eigener Selbsttätigkeit wird, kennzeichnet eine Besonderheit der pädagogischen Praxis, durch die sie sich von allen anderen Praxen unterscheidet“ (Benner, 2001, S. 91).

Im Beispiel von Sabine zeigt sich, wie ein Weg zum Zusammendenken von Anerkennung und Aufforderung aussehen kann. Daraus ließe sich nun der Anspruch formulieren, dass eine Karriere im Leistungssport über die Zeit der Spiegelungen durch andere hinauslaufen müsste und den Weg von der äußeren Anerkennung zur Selbstanerkennung möglich machen sollte.

Mit der Argumentation bei Benner ist eine formale Dimension beschrieben. Die zuvor erwähnte Frage: „Welche Anerkennung ist mit Blick auf eine Entwicklungsförderung von Heranwachsenden aus pädagogischem Interesse anzustreben?“, weist aber auch über diese formale Bestimmung hinaus. Wenn aus den formalen Überlegungen das Ziel einer ‚Emanzipation des Zu-Erziehenden‘ abgeleitet wird, das durch Anerkennung und Aufforderung zu erreichen ist, bräuchte ein Pädagoge Kriterien, wie sich Anerkennung mit seinen Aufforderungen verbinden könnte. Um diese Norm zu skizzieren, greife ich auf meine theoretischen Grundlagen zurück (vgl. Kap. 6). Honneth (2002) sieht Anerkennung als einen reziproken Vorgang⁴⁹. Er

⁴⁹ Der Gedanke der Reziprozität von Anerkennung ist auch der Argumentation von Benner immanent: Der Erzieher wird den Zu-Erziehenden nur dann erzieherisch auffordern können, wenn er vom Zu-Erziehenden



beschreibt, dass Anerkennung eine notwendige Voraussetzung für die Reproduktion von Gesellschaft sei (Honneth, 2002, S. 148). Dabei erwächst aus Anerkennung durch andere eine Auseinandersetzung mit sich selbst. In diesem Prozess entsteht für das Individuum die Möglichkeit, sich selbst als Subjekt wahrzunehmen. Um diese Subjektivität im sozialen Kontext begreifen zu können, begleitet die soziale Interaktion eine Klärung des Selbstverhältnisses.

„Jener im sozialen Lebensprozess verankerte Imperativ wirkt als normativer Zwang, der die Individuen zur schrittweisen Entschränkung des Gehaltes der wechselseitigen Anerkennung nötigt, weil sie nur dadurch den stets nachwachsenden Ansprüchen ihrer Subjektivität gesellschaftlich Ausdruck zu verleihen vermögen. (S. 148 f.)

[...] Der Zusammenhang, der zwischen der Erfahrung von Anerkennung und dem Sichzusichverhalten besteht, ergibt sich aus der intersubjektiven Struktur der persönlichen Identität: die Individuen werden als Personen allein dadurch konstituiert, dass sie sich aus der Perspektive zustimmender oder ermutigender anderer auf sich selbst als Wesen zu beziehen lernen, denen bestimmte positive Eigenschaften und Fähigkeiten positiv zukommen“ (Honneth, 2002, S. 278).

Da alle interagierenden Personen nach dem gleichen Prinzip handeln, entsteht eine Reziprozität der Menschen im sozialen Kontext durch ihre gegenseitige Bezugnahme. Erwartungen und Ansprüche der Einzelnen können demzufolge nicht unproblematisch enttäuscht werden. Dieses zeigt sich in der berechtigten Erwartung von Ron, bei zukünftig geschwommenen Rekorden erneut Anerkennung zu erhalten. Verbunden damit wird aber auch eine wünschenswerte Selbstbestimmungsfähigkeit, die als pädagogische Norm angenommen werden könnte (Prohl, 2004), in ihre Grenzen verwiesen: Allein eine noch so selbstbestimmte oder autonome Teilnahme am Interaktionsprozess reicht nicht aus, um Erwartungen und Ansprüchen gerecht zu werden und die Klärung des Selbstverhältnisses vollziehen zu können (vgl. Benner, 2001, S. 92). Erst in der Auseinandersetzung mit anderen auf der Grundlage der intersubjektiven Vernetzung und nicht durch einen frei oder unabhängig bestimmten Selbstbezug klärt sich das Selbstverhältnis. Für Yvonne ist es gerade das Auswählerlebnis, das Gefühl der Zugehörigkeit mit einer gleichzeitigen Bestätigung ihrer Einzigartigkeit, was sie in ihrer Lebensführung motiviert und orientiert.

„Ungezwungenheit oder Freiheit kann nämlich im Hinblick auf einen solchen Prozess [gemeint ist eine ungezwungene Realisierung von Lebenszielen, Anm. JW] nicht einfach Abwesenheit von externem Zwang oder Einfluss meinen, sondern muss zugleich auch das Fehlen von inneren Blockierungen, von psychischen Hemmungen und Ängsten bedeuten; diese zweite Form der Freiheit ist, ins Positive gewendet, als eine Art von innen nach außen gerichtetes Vertrauen zu verstehen, das dem Individuum Sicherheit sowohl in der Bedürfnisartikulation als auch in der Anwendung seiner Fähigkeiten schenkt. [...] Insofern hängt die Freiheit der Selbstverwirklichung von Voraussetzungen ab, die dem menschlichen Subjekt nicht selber zur Verfügung stehen, weil es sie allein mit Hilfe seiner Interaktionspartner zu erwerben vermag“ (Honneth, 2002, S. 278 f.)

als Erzieher jetzt oder später anerkannt wird. Entsprechend erkennt der Erzieher den Zu-Erziehenden auf der Grundlage seiner pädagogischen Erwartungen und Ansprüche an. Dass diese Reziprozität möglich wird, ist durch die Bildsamkeit des Menschen begründet.



Diese Fortführung der Bearbeitung des Selbstverhältnisses zur Frage nach Freiheit findet Anschluss am Emanzipationsbegriff bei Adorno (1970, S. 141 ff.). Wie Adorno sieht Honneth hier Freiheit in der Dialektik der sozialen Interaktion begründet. In der wahrgenommenen Sicherheit des Individuums, die in der Interaktion durch andere vermittelt wird, liegt die Basis zum freien Handeln und selbstverwirklichten Leben. Eine Emanzipation des Individuums besteht aber erst, wenn es sich im sozialen Kontext auf einer sicheren Grundlage verwirklichen kann. Subjektivität aus der Anerkennung durch andere ist dabei Voraussetzung für das Handeln, Anerkennung überhaupt ist die Quelle der Sicherheit. Den Beginn dieses Weges zeigt der Fall von Josefine, die sich erst durch die Augen ihres Trainers als Talent entdecken kann. Sie erfährt etwas über sich von ihrem Trainer und verschafft sich damit das für Freiheit notwendige Selbst-Vertrauen. Emanzipation führt somit gerade nicht in die Unabhängigkeit von sozialen Beziehungen. Hier liegt ein wesentlicher Unterschied zum Begriff der Autonomie. Emanzipation verlangt einen Umgang mit dem, wie Honneth sagt, „normativen Zwang“ der sozialen Interaktion, so dass eigene Lebensziele verwirklicht werden können, ohne dass dabei das Soziale, die Reziprozität von Anerkennung, verloren geht. Wie in Sabines Beispiel braucht Emanzipation sowohl den Bezug auf den sozialen Kontext als auch die Verwirklichung eigener Vorstellungen in diesem. Mit ihrem Beispiel wäre der Bildungsprozess im Leistungssport darauf verwiesen, dass sich die Sportler zunächst der Normativität, den Codes und Wertungssystemen im Sport aussetzen. Diese gehören zunächst wie etwas Natürliches dazu. Wie Yvones Beispiel zeigt, setzen sich Sportler aufgrund dieser Vorgaben Ziele und verfolgen sie diszipliniert. Ihre Teilhabe an der gesellschaftlichen Reproduktion von Leistungssport verschafft ihnen Anerkennung und eine Chance zur Subjektbildung. Wenn sie im Leistungssport Integration und Bestätigung gefunden haben, müssten sich Jugendliche nicht nur von der Anerkennung anderer emanzipieren, sondern auch von den unbefragten Geltungsansprüchen dieses Systems, in dessen Rahmen diese Anerkennung geschieht. Wenn, wie in Sabines Fall, die Emanzipation von anderen und die von den Geltungsansprüchen des Systems zusammenkommt, entwickelt sich pädagogisch gesehen etwas Wichtiges: Die zunächst unbegriffene Normativität des Leistungssports wäre für eine eigene Orientierung zu einem Begriff geworden. An die Stelle der sozialen Herkunft von Normen und Vorgaben wäre die Möglichkeit zur individuellen Veränderung getreten. Die in der sozialen Interaktion errichtete Freiheit findet ihren Weg durch eine immer wieder mögliche Emanzipation aus der Gebundenheit an den sozialen Kontext. Leistungssport garantiert diese Entwicklung nicht, aber es ist möglich, in ihm eine derartige Entwicklung zu nehmen.



8.4 Resümee

Für die Darstellung der besonderen Themen im Leistungssport habe ich Interviewpassagen von verschiedenen Sportlern aufgegriffen. Den Ausgangspunkt bilden die Bedeutungen, die Leistung für Jugendliche haben kann. Neben der Verarbeitung von Bewegungserlebnissen steht eine Auseinandersetzung mit den Interpretationen der Leistung durch andere und daraus resultierende Erwartungen. Diese Perspektiven können in ‚Aktions- und Präsentationsleistungen‘ differenziert werden (Gebauer, 1972).

Für Maria sind Wettkampfsituationen, in denen sie den Eindruck hat, andere erwarten von ihr ein bestimmtes Ergebnis, durch einen individuellen Druck geprägt. Dieser Druck beeinträchtigt sie beim grenzevaluierenden Handeln, so dass sie nicht zu einer für sie bestmöglichen Leistung kommen kann. In Situationen hingegen, in denen sie sich frei von Erwartungen anderer fühlt, kann sie ihr Leistungspotenzial besser ausschöpfen.

Tina nimmt bei Sichtungen für die Nationalmannschaft im Hockey ähnliches wahr. Allerdings kennt sie eine Möglichkeit, um dem Erwartungsdruck, der einer Sichtung immanent sein kann, aus dem Weg zu gehen. Sie blickt zurück und freut sich über das, was sie erreicht hat, um die Herausforderungen in der Sichtung mit dem angenehmen Gefühl eines Zutrauens in die eigene Leistung zu bewältigen. Dies realisiert Tina im Selbstverhältnis. Sie zehrt von dem Vertrauen des Trainers oder der Mannschaftskameradinnen in anderen Situationen und kann gelassener als Maria in Wettkampfsituationen bleiben.

Ron und Sabine haben im Wettkampf bzw. in der Auseinandersetzung mit ihrer ‚Präsentationsleistung‘ Wege gefunden, die ihnen eine Auseinandersetzung mit den Erwartungen anderer ermöglichen, ohne dass sie dem strukturellen Überbietungsparadigma im Leistungssport ausweichen müssen. Sie haben gelernt, ihre Leistungen als Zustand ihrer individuellen Entwicklung zu sehen und nach Gründen zu forschen, wie diese Entwicklung vorangebracht werden kann. Dabei bedienen sie sich dem Unterstützungssystem im Leistungssport, das ihnen sowohl sachliche Hinweise liefert als auch Forderungen entgegenbringt, die die beiden selbstbewusst ablehnen. In dieser Ablehnung entkoppeln sie ihr Engagement nicht vom Sportsystem, sondern distanzieren sich lediglich von bestimmten Haltungen einzelner Personen. Beide haben dabei einen individuellen Weg gefunden, der aus ihrer Biografie eine entsprechende Logik gewinnt. Ron kennt sich als einen Sportler, der im Vergleich mit anderen fast immer besser als die Konkurrenz abschneidet. Vor diesem Hintergrund ist sein Blick weit in die Zukunft auf die Olympischen Spiele gerichtet. Mit dieser Perspektive kann er sich zum Zeitpunkt des Interviews auf die Entwicklung seiner Leistungen konzentrieren und sieht Schwankungen in seinem Leistungsvermögen nur als kurzfristige Erscheinungen.

Durch sein hohes Leistungsniveau entgeht Ron einem Druck, den Maria empfindet, und kann im Wettkampf ähnlich gelassen wie Tina sein. Langfristig betrachtet, er-



scheint ihm seine Leistungsentwicklung ansteigend und dem Ziel zuträglich. Um diesen Prozess zu beurteilen, ist für ihn das grenzevaluierende Handeln im Wettkampf zentral. In den sachorientierten Hinweisen seines Trainers und seines Vaters sieht er eher Unterstützungen seiner Leistungsentwicklung und nicht Erwartungen an seine Leistungen im Wettkampf. Die beiden letzten Punkte sind in dieser Form auch für Sabine relevant. Allerdings ist sie weniger auf ein langfristiges Ziel ihrer Karriere wie Ron fixiert. Für sie ist Schwimmen eine Gelegenheit, eigene Leistungsgrenzen zu entdecken und auszubauen. Auf diesem Weg bedient sie sich der Unterstützung ihres Trainers und anderer Institutionen des Leistungssports. Sie sieht, dass sie noch nicht am Ende ihrer Möglichkeiten angelangt ist, und betrachtet ihre Leistungsentwicklung ebenfalls wie Ron als ein immer wiederkehrendes Verschieben der Leistungsgrenzen, was allerdings nicht linear und auch nicht kontinuierlich erfolgen muss. Beiden gelingt ein individueller Lernprozess im Wechselspiel der Auseinandersetzungen mit von anderen vermittelten ‚Bewegungssitten‘ und einer subjektiven Prüfung in Bewegungssituationen (Funke-Wieneke, 2005, S. 256 f.).

Vor dem Hintergrund dieser Einblicke in die Bedeutungen von Leistungen für jugendliche Leistungssportler kann in pädagogischer Hinsicht gelten, dass die auf Überbietung angelegte Wettkampfsituation als solche konstituierend für die Entwicklung der Bedeutungen ist. Eine wünschenswerte Auseinandersetzung mit dieser Situation kann für Jugendliche dann gelingen, wenn weitere Perspektiven der Leistungsbewertung (Sachnorm, individuelle Norm und grenzevaluierendes Handeln) berücksichtigt und in ein Verhältnis mit der Überbietungsthematik gestellt werden. Auf dieser Grundlage können die jugendlichen Athleten der Konkurrenzsituation mit Gelassenheit begegnen. Die entsprechenden Blickwinkel sind grundsätzlich im Leistungssport angelegt, treten offensichtlich aber nicht von selbst in die Aufmerksamkeit der Leistungssportler. Hier ist eine Vermittlung durch Trainer und Funktionäre anzustreben. So könnten sie zur Entwicklung von Autonomie der Jugendlichen beitragen.

Mit den subjektiven Erlebnissen in Wettkämpfen und Training tritt die ‚Aktionsleistung‘ in den Fokus. Sie ist der Ausgangspunkt für das ‚Weltverstehen‘ in Aktion und bildet den grundlegenden Bezug für die Entwicklung von Wandlungsabsichten im Selbst- und Weltverhältnis. Im Bewegungserlebnis wird deutlich, was schon gekonnt wird. Hier wird die Zumutung aus der ‚Bewegungssitte‘ geprüft. Im Vergleich von ‚Sitte‘ und Situation liegt der Bezugspunkt für einen Entwurf dessen, was noch gekonnt werden könnte. Die Auseinandersetzung mit den Bewegungserlebnissen wird allerdings durch die Wahrnehmung der Leistung als Präsentation mit weiteren Bedeutungen des sozialen Kontextes, in dem die Leistung erbracht wird, angereichert bzw. überlagert. Dennoch liegt für die jugendlichen Sportler in den subjektiven Bewegungserlebnissen und -bedeutungen ein wesentlicher Aspekt, um sich mit dem sozialen Kontext des Leistungssports auseinanderzusetzen.



Josefine spiegelt ihre Erfahrungen an der Perspektive anderer und gewinnt auf diesem Weg Gewissheit für ihre Reflexion. Sabine schwimmt sich von den falschen Zuweisungen als Nicht-Talent frei. Ron entwickelt die Gewissheit, dass zwischen der linearen Kausalität der Trainingslehre und dem was im Wettkampf realisiert werden kann, Differenzen liegen. In pädagogischer Hinsicht kann in Bezug auf andere und in der Unterstützung durch den Trainer eine Aufforderung liegen, die dem heranwachsenden Athleten mit individuellem Augenmaß zumutet, was er noch nicht kann, und ihn als jemanden achtet, der er Kraft seiner Selbsttätigkeit noch werden könnte. Allerdings kann sich diese Förderung nicht nur in einer der vielen, wohlgerichtet analytisch gewonnenen, Perspektiven der Bewegungswissenschaft erschöpfen⁵⁰, weil diese dem Individuum und seiner biografischen Erzeugungslogik nicht gerecht werden kann. Der Blick aus meiner Untersuchung auf das Bewegungslernen im Leistungssport legt nahe, dass jugendliche Sportler auf der Grundlage ihrer Bewegungserlebnisse und -eindrücke Wandlungsabsichten entwerfen, die ihnen individuelle Lerngelegenheiten bieten. In diesen wandeln sie sich, positionieren sich zu sich selbst und gegenüber anderen neu und entwickeln ein leiblich fundiertes Selbstverständnis. An diesem Punkt verweisen die Interviewbeispiele auf eine Haltung, die Trainer und andere Beteiligte gegenüber der subjektiven Konstruktionen der jugendlichen Sportler entwickeln sollten: Sie sind Ko-Konstrukteure, die jugendliche Sportler in ihren Konstruktionsprozessen begleiten, wenn sie biografisch begründete Themen jenseits des Leistungssportmilieus in den Lernprozess aufnehmen und zwangsläufig auch Autonomie- und Emanzipationsbestrebungen verwirklichen wollen.

Hinsichtlich der im Leistungssport auf die ‚Präsentationsleistung‘ erfolgenden Anerkennung zeigen sich, anders als bisher, bei Ron und Sabine Unterschiede: Während Ron seine Anerkennung im Wettkampf durch andere bekommt, wenn er seine Leistungen bestmöglich abrufen und als Meister gefeiert wird, findet Sabine ihre Anerkennung im Selbstverhältnis. Ihre individuelle Leistungsentwicklung ist das Ziel ihrer Bemühungen. Dadurch, dass sie Möglichkeiten kennt, diese individuelle Leistungsentwicklung festzustellen, gelingt es ihr auch, sich selbst Anerkennung zukommen zu lassen. Im Blick auf Josefine und Yvonne wird deutlich, dass die im Leistungssport zentrale Anerkennung durch andere vermittelt wird. Auch Sabine hat durch andere gelernt, sich selbst anzuerkennen. Für Josefine ist die Begleitung und Förderung durch ihren Trainer eine Gelegenheit gewesen, sich selbst überhaupt erst als Talent im Wildwasser zu begreifen. Hier zeigt sich, dass ihre Identitätskonstruktion auf der Basis einer Anerkennung durch andere möglich wird. Für Yvonne sind es die Auswählerlebnisse im Laufe ihrer Karriere, durch die ihr Anerkennung entgegengebracht wird. Auf ihrem Weg durch das Fördersystem im Leistungssport kommt sie von einer Sichtung zur nächsten und wird auf diesem Weg

⁵⁰ Gemeint sind hier z. B. trainingswissenschaftliche, biomechanische, funktionsanalytische oder physiologische Perspektiven. Funke-Wieneke verweist auch auf die aus derartigen Teilbetrachtungen des Menschen abgeleiteten Menschenbilder (2007, S. 55 ff.).



immer wieder aus einer Vielzahl von Hockeyspielerinnen ausgewählt. Durch diese Auswählerlebnisse eröffnen sich ihr immer wieder neue Perspektiven ihrer Leistungsentwicklung, so dass sie durch eine erfolgreiche Selektion im Überbietungssystem des Leistungssports Anerkennung findet und sich als auserwählte Sportlerin begreifen kann. Das pädagogisch Bedeutungsvolle der Anerkennung im Leistungssport ist die Funktion des anderen. Wie bei Sabine deutlich wird, kann diese auch im Selbstverhältnis liegen. Bei den drei anderen Sportlern sind es im Leistungssport verortete Instanzen, die die Anerkennung vergeben und dabei ihre Legitimation unter anderem durch das Überbietungskriterium im Leistungssport finden. Die Beispiele der Jugendlichen zeigen dabei, dass aus der Fremdaufforderung ein emanzipierter Umgang mit den Ansprüchen und Anforderungen anderer werden kann, wenn ihre Anerkennung zu einer Selbstanerkennung wird. Auf diesem Weg kann sich wie bei Sabine aus Autonomie Emanzipation im Leistungssport entwickeln.

9 Weiterführende Perspektiven

Die Ergebnisse meiner Arbeit zeigen Möglichkeiten, wie sich im Leistungssport aus pädagogischer Sicht etwas verbessern ließe. Diese Ansätze werden in diesem Kapitel aus Sicht des „Pädagogen“ im Leistungssport weitergeführt. In erster Linie sind damit die Trainer gemeint aber auch andere beteiligte Personen können mit diesen Perspektiven Leistungssport verbessern.

Verallgemeinernd kann gesagt werden, dass sich Trainer darum kümmern, dass Sportler gute Leistungen realisieren. Ihre „Aufgabe, den Zu-Erziehenden zu etwas aufzufordern, was er nicht kann“ (Benner, 2001, S. 83) könnte beispielsweise zu folgender Formulierung führen: „Das kannst du noch schneller.“ Über eine solche Aufforderung hinaus ergehen durch den sozialen Kontext und durch die Bewegungserlebnisse im Leistungssport an die Jugendlichen weitere Appelle, aus denen sich Perspektiven zur Gestaltung der zukünftigen Lebensführung und Wandlungen ihres Selbst- und Weltverhältnisses eröffnen. Richartz betont unter Rückbezug auf Fend (1990) grundsätzlich, dass „zugewandte, respektvolle, autonomiegewährende, gleichzeitig aufgabenorientierte und grenzensetzende pädagogische Umwelten besonders günstig sind“ (Richartz, 2000, S. 272). Pädagogisch bedeutungsvoll sind dabei weniger die Aufforderungen und Appelle an sich, sondern vielmehr die Verarbeitungen dieser Appelle und Wandlungsabsichten durch die Sportler. Mit dieser Sichtweise ist etwas grundlegend anderes als die im vierten Kapitel diskutierte, normative Voraussetzung eines „mündigen Athleten“ (Meinberg, 2001, S. 141 ff.). In der von Richartz skizzierten Umwelt verlagert sich die Verantwortung auch auf die an der Interaktion Beteiligten, anstatt sie allein dem ‚mündigen‘ Sportler zu überlassen (vgl. Richartz, 2000, S. 280 f.). Die Konsequenz ist, das Zusammen-



spiel von Athlet und Trainer in den Blick zu nehmen und hier, am individuellen Fall orientiert, pädagogische Perspektiven zu verorten.

Im Resümee des siebten Kapitels sind solche Perspektiven aufgezeigt. Sie verdeutlichen, wie Leistungssport durch Trainer, Funktionäre und andere Beteiligte inszeniert werden könnte. Der Blick auf das Handeln der Trainer ist hier jedoch nicht vertiefend aufgegriffen, da diesbezüglich wenig empirisches Material vorliegt. Für weiterführende Perspektiven bieten sich jedoch Anschlüsse, wenn die Tendenzen der Trainer-Athleten-Beziehungen aus der Aufarbeitung der Einzelfälle zusammengetragen werden: Das Beispiel von Josefine zeigt eine sinnvolle Beteiligung der Sportler an Entscheidungen zur Trainingsgestaltung. Ihr Trainer erläutert ihr die Hintergründe für seine Entscheidungen zur Gestaltung des Trainingsplans und überträgt ihr mit der selbständigen Kontrolle ihrer Herzfrequenz durch eine Pulsuhr auf einfache Art und Weise Verantwortung im Training. Ähnliche Perspektiven finden sich auch bei Trainern von Sabine und Yvonne. Allerdings erzählen beide auch von weniger wünschenswertem Trainerhandeln. Diese Trainer sind durch eine Distanz und Fokussierung auf normative Richtlinien anstelle einer wertschätzenden Zuwendung zu den Sportlern gekennzeichnet. Sabines aktueller Trainer ist ein positives Gegenbeispiel, so dass nicht Leistungssport per se verantwortlich für das Trainer-Handeln gemacht werden kann. Bei Yvonne zeigt sich im rekonstruierten Entwicklungsverlauf, dass sie gut mit einem Trainer zusammenarbeiten kann, wenn sie Möglichkeiten zur Mitgestaltung und Entscheidungsbefugnisse hat. Eine entsprechende Haltung des Trainers geht über eine rein sachorientierte Auseinandersetzung mit Themen und Inhalten der jeweiligen Sportart hinaus. In Rons Fall zeigt sich, wie ein Trainer die Normen im Leistungssport repräsentiert und Sportler dann Hilfskonstruktionen zum Umgang mit diesem Trainer-Handeln entwickeln müssen. In pädagogischer Hinsicht wären hier ein differenzierender Umgang mit den Normen und ein Blick auf den Sportler über die formalen Anforderungen im Leistungssport hinaus wünschenswert. Die verschiedenen Beispiele zeigen, dass Ansätze für Lösungen von pädagogisch relevanten Problemen im Leistungssport aus einer individuellen Perspektive der Athleten erarbeitet werden können. Um hierbei auch die ‚Pädagogen-Seite‘ zu integrieren und dementsprechend bessere Aussagen zu wünschenswertem Trainerhandeln zu machen, wären allerdings weitere Erkenntnisse zu den subjektiven Konstruktionen von Wirklichkeit der Trainer nötig. Diese Perspektive muss in meiner Arbeit allerdings offen bleiben.

Im Folgenden werden mit Blick auf das pädagogische Handeln die im achten Kapitel der Arbeit über den Einzelfall hinaus entwickelten, pädagogischen Perspektiven weitergeführt. Bisher wurde deutlich, dass die Jugendlichen generell an einer Entwicklung ihrer Autonomie und damit verbunden an einer Emanzipation im Leistungssport arbeiten. Bedeutungsvoll sind in diesem Zusammenhang Fragen nach der Form der Aufforderung im Leistungssport und nach einer Vorstellung zur Förderung der Leistungsentwicklung geworden. Auf diese gehe ich in den folgenden Abschnitten dieses Kapitels ein.



9.1 Aufforderung und Anerkennung

In Kapitel 8.1 wird deutlich, dass aus der sozialen Verankerung des Wettkampfs gesellschaftliche Erwartungen an die Athleten gerichtet werden. Im interaktionistischen Sinn ist dieses grundlegend für menschliches Denken und Handeln. Problematisch ist aber, dass Sportler wie Maria davon berichten (vgl. Kap. 8.1.2), dass sie durch diese Erwartungen ihr Handlungspotenzial nicht so nutzen können, wie es im Leistungssport wünschenswert wäre. Absicht und potenzielles Handlungsvermögen geraten in einen Konflikt. Diese Problematik verlangt von dem Sportler eine Bearbeitung und ist in pädagogischer Hinsicht interessant. In solcherlei Fällen zeigt sich, dass die bisherigen biografischen Erfahrungen nicht ausreichen, um das Problem zufriedenstellend zu lösen. Es können sich somit neue Perspektiven einer zukünftigen Lebensführung offenbaren.

Wenn die Sportler erkennen, dass mit den Erwartungen an sie im Wettkampf Probleme verbunden sind, können daraus Anlässe zur Wandlung entstehen. In Tinas Beispiel bei der Hockeysichtung (vgl. Kap. 8.1.2) wird diese Wandlung deutlich. Sie erkennt, dass eine hohe Leistungserwartung nicht förderlich ist und definiert die Situation für sich anders. Hierfür braucht sie allerdings andere Normen. Sie findet in der Relation ihrer Leistung zu der der Konkurrenz ein distanzierendes Kriterium, durch das sie gelassener mit den Erwartungen anderer umgehen kann. Ron und Sabine können die Ansprüche und Erwartungen an ihre Leistungen konstruktiv umsetzen, indem sie ebenfalls die Erwartungen der anderen, jeder auf eine individuelle Art und Weise, relativieren. Um diese Strategien mit einem pädagogischen Blick zu erfassen und sie nicht als ausweichendes Handeln zu interpretieren, ist der Zusammenhang von Aufforderung und Anerkennung ertragreich: In den Erwartungen von anderen sind potenzielle Wandlungsperspektiven für die jugendlichen Leistungssportler verborgen (s.o.).

Diese werden sichtbar, wenn beispielsweise der Trainer ihnen mit Auf- und Anforderungen begegnet. Ein Erfüllen dieser Aufforderung bietet ihnen nicht nur seine Anerkennung, sondern auch die von anderen Beteiligten, weil der Trainer im Leistungssportmilieu passende Perspektiven aufzeigt. Er wählt dabei aus einer Vielzahl von möglichen Wandlungsperspektiven die aus, die für den Sportler nach seiner Erfahrung und Einschätzung am ertragreichsten sein könnte. Damit sichert er über die Beziehung zu ihm hinaus eine Verortung der für die Sportler relevanten Bedeutungen im sozialen Kontext. Richartz spricht in diesen Zusammenhängen von einem „Maßstab feinfühligere Herausforderungen“, die die Aufforderungen des Trainers leiten sollten (Richartz, 2008b, S. 272)⁵¹. In Sabines Beispielen mit unter-

⁵¹ Wenn allerdings in der subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit der Trainer eine Feinfühligkeit für individuell-förderliche und sozial-passende Aufforderungen nicht vorhanden ist, sondern mit einer standardisierten, möglicherweise auch unzeitgemäßen Einstellung gehandelt wird (z. B. Interview 13, Absatz 26), dann können die in meiner Arbeit entwickelten Gedankenführungen zu pädagogischen Perspektiven im Leistungssport nicht gelten. Dies ist auch mit der in diesem Kapitel einleitenden Kritik an einem normativ-distanzierten Verhalten eines Trainers gemeint. Hier wäre berechtigterweise der ablehnenden Haltung der



schiedlichen Trainern wird deutlich, dass ein Trainer, der nicht in der Lage ist, die Wandlungsperspektiven dem Potenzial des Sportlers angemessen auszuwählen und zu vermitteln, Schwierigkeiten haben wird, ein ertragreiches Fundament für einen langfristigen Prozess der Zusammenarbeit zu errichten.

Nun sind allerdings mit einer Aufforderung und Anerkennung durch den Trainer nicht die Entwicklung von Autonomie und eine Emanzipation für die Heranwachsenden bereits umgesetzt. Hierfür bedarf es laut Benner (2001) einer Transformation der Fremdaufforderung in eine Selbstaufforderung (vgl. Kap. 8.3.3). Diese Umwandlung wäre nun in schlichter Betrachtung mit einem in der Praxis durchaus gebräuchlichen Motto zu übersetzen: „Der Sportler soll lernen, seinen inneren Schweinehund zu überwinden und die Notwendigkeiten des Trainierens für eine bessere Leistung anzuerkennen.“ Dieses Motto nimmt eine lineare Kausalität von Training und Leistung an und findet sich in etwas abgewandelter Form in den Interviewpassagen von Ron (vgl. Kap. 6.3, Interview 10, Absatz 193). Dass eine derartige Annahme der Transformation nicht tauglich ist, legen die theoretischen Grundlagen meiner Arbeit nah. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Entwicklung der Selbstaufforderung differenzierter dar: Eine Beteiligung am Leistungssport zieht eine Integration des erlebten Leistungssports in die subjektive Konstruktion von Wirklichkeit nach sich. Die Beispiele meiner Arbeit zeigen differenzierte Auseinandersetzungen mit verschiedenen Bedeutungen von Leistung, die Wahrnehmung von unterschiedlichen Normen zur Bewertung der ‚Präsentationsleistung‘ und eine auf die individuelle Biografie gerichtete Auseinandersetzung mit der eigenen Bewegung. Diese Elemente, und darüber hinaus aus anderen Interaktionszusammenhängen noch weitere, kommen in der Konstruktion der Jugendlichen zusammen und konstituieren den individuellen Leistungssport und verbinden ihn mit der biografischen Erzeugungslogik.

Autonomie entwickelt beispielsweise Ron durch sein hohes Bewegungskönnen, durch das er sich von anderen unterscheidet. Ausgehend davon gelingt es ihm, die Rolle seines Trainers und damit die an ihn gerichteten Aufforderungen und Erwartungen zu differenzieren, alternative Bedeutungszuschreibungen seiner Leistung zu legitimieren und sich zunehmend selbst aufzufordern.

Sabine erreicht ein ähnliches Ziel, allerdings auf einem anderen Weg. Sie differenziert auf der Grundlage ambivalenter Erlebnisse ihren Umgang mit den Erwartungen des Trainers und anderen. Sie emanzipiert sich im Verlauf ihrer Karriere, ohne die Bindungen zu den Beteiligten im Leistungssport aufzugeben. Auch diese Haltung hat sie erst in der Auseinandersetzung mit den Aufforderungen bzw. mit der damit verbundenen Anerkennung entwickelt.

Es sollte in pädagogischer Hinsicht im Leistungssport also darum gehen, dass jugendliche Athleten ihre Absichten in einen Diskurs mit den Erwartungen der Betei-

Leistungssport-Kritiker aus den 80er Jahren (vgl. Kap. 4.1) uneingeschränkt zuzustimmen und ein Engagement im Leistungssport für Kinder und Jugendliche nicht zu empfehlen.



lichten im Leistungssport bringen können. In diesem klärt sich in dialektischer Weise die subjektive Konstruktion von Wirklichkeit, die Stabilität des mit anderen geteilten Sinns im Leistungssport und davon ausgehend auch die Beziehung zum Trainer oder anderen Beteiligten. Diese Dialektik verweist auf eine notwendige Fremdaufforderung. Allerdings geht es darum, seitens des Trainers nicht naiv eine Selbstaufforderung von dem Sportler zu verlangen oder gar eine Selbstaufforderung zu unterdrücken. Seine Aufgabe besteht darin Verantwortung für seine Fremdaufforderung zu übernehmen und Selbstaufforderungen des Athleten wahrzunehmen, zuzulassen und zu reflektieren. Insofern sind aus pädagogischer Sicht neben den Aufforderungen des Trainers die Konstruktionsleistungen des Athleten, die Rollendifferenz des Trainers und die des Athleten zu berücksichtigen. Diese Perspektive könnte in einer qualitativen Trainingsmethodik (Lange, 2010) angelegt sein.

An diesem Punkt verweist meine Arbeit auf eine weiterführende Frage: Worauf bezieht sich die Fremdaufforderung der Beteiligten? Aus den Grundlagen zur Interaktion, nach denen Fremdaufforderung ohne Beziehungsgestaltung, also ohne dialektisch verstandene Interaktion, nicht denkbar ist, ergibt sich der Zweifel, ob Bezugspunkte für eine Fremdaufforderung überhaupt verallgemeinerbar sein können. Diese Frage verweist auf eine Skepsis, die es gegenüber einem Rezept-Verständnis der Trainingslehre einzunehmen gilt. Sinnvoller erscheint vor dem Hintergrund der Ergebnisse meiner Arbeit eine gegenseitige Vergewisserung zwischen Trainer und Athlet über Bedeutungen in verschiedener Hinsicht. Der häufig bemühte, grundlegende Gedanke Benners (2001) wäre damit vor dem Hintergrund der Ergebnisse meiner Arbeit zu konkretisieren: Die Aufforderungen an den Sportler im Leistungssport sollten eine Selbstklärung von Bedeutung im Gegensatz zu einer Fremdklärung von Bedeutungen in den Blick nehmen.

Diese Konkretisierung beziehe ich im folgenden Abschnitt dieses Kapitels abschließend auf einen Talentbegriff und die damit verbundene Förderung und Entwicklung einer leistungssportlichen Karriere.

9.2 Förderung individueller Leistungsentwicklung

Die Erlebnisse und Erfahrungen der jugendlichen Leistungssportler sind das, was sie in ihrer Zukunft handlungsfähig machen. Dazu gehören im Leistungssport auch die wissenschaftlichen und pragmatischen Kriterien zur Gestaltung des Trainings. Wesentlich ist aber, dass diese Kriterien eine individuelle Bedeutung haben und dass für ein Verständnis der Karriereentwicklung die Entwicklung und Veränderung der Bedeutungen ausschlaggebend sind. Die Ergebnisse meiner Untersuchung legen nahe, dass sich eine Förderung nicht nur an trainingspragmatischen Kriterien orientieren sollte, weil mit dieser Sichtweise eine Partizipation einzelner Athleten an der Sinnkonstruktion im Leistungssport nicht umgesetzt werden kann. Dieses zu ermöglichen und für die Nachwuchsförderung zu nutzen, wäre ein denkbarer An-



satz in der Talentförderung und findet Anschluss an einen modifizierten Talentbegriff.

In der empirischen Auseinandersetzung mit Leistungssport hat sich eine dynamische Vorstellung der Talententwicklung etabliert (vgl. z. B. Prohl & Elflein, 1996). Unklar sind dabei allerdings die Kriterien zur Bestimmung eines Talents und somit auch die Orientierung einer Talentförderung, weshalb die dynamische Vorstellung des Talent-Seins und -Werdens eine statische Vorstellung des Talent-Habens noch nicht vollständig ablösen konnte. In einem modifizierten Talentbegriff können Kriterien verortet werden, die an den Ergebnissen meiner Untersuchung Anschluss finden:

„Ein sportliches Talent ist eine Person mit einer Leistungsbereitschaft in einem sportlichen Betätigungsfeld, wenn sich ihre Leistungsbereitschaft im Verlaufe eines aktiven und zielgerichteten Prozesses strukturiert. Diesem Prozess muss die Person folgen. Die Aktivität ist der Leistungsvollzug, das Ziel ist die Strukturierung der Leistungsbereitschaft für das sportliche Betätigungsfeld. Die Strukturierung erfolgt in einer Aufrechterhaltung der Leistungsbereitschaft und zusätzlich auch in einer Verbesserung des Leistungsvollzugs. Die Verbesserung des Leistungsvollzugs in sportlichen Betätigungsfeldern wird nicht nur durch die Leistungsbereitschaft, sondern auch durch andere Faktoren bestimmt, das Talent ist aber nur durch die Strukturierung der Leistungsbereitschaft bestimmt“ (Wohlers, 2003, S. 16).

Somit ist eine Förderung der individuellen Leistungsentwicklung beschrieben: In immer wieder auftretenden Leistungssituationen konstruiert sich der Heranwachsende als Talent und strukturiert sich und seine Leistungsentwicklung. Über die Individualität der Entwicklung und die darin enthaltene Kreativität und Dynamik geben die Einzelfälle in meiner Arbeit Einblicke (vgl. Kap. 7). Entsprechende Diagnosen können sich verschiedener Bezugsnormen bedienen und auf unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen zurückgreifen (vgl. Kap. 8.1). Nach der modifizierten Talentdefinition käme somit dem Strukturieren des Entwicklungsprozesses der heranwachsenden Athleten eine wesentliche Bedeutung zu. Förderung wäre dementsprechend eine orientierende und moderierende Begleitung⁵² des Strukturierungsprozesses. Die individuelle Erzeugungslogik leistungssportlicher Karrieren könnte so in den Blick genommen und mit entsprechenden Analyse- und Diagnoseverfahren begleitet werden (vgl. Kap. 8.2). Mit diesem Modell findet sich ein Anschluss an eine Öffnung normativer Orientierungen in der Talentförderung (Bona, 2001), eine qualitative Trainingsmethodik (Lange, 2010) und eine flexible Gestaltung der Förderstrukturen im Nachwuchsleistungssport (Lames & Schimanski, 2008). Es wirft allerdings Fragen nach neuen Instrumenten und Methoden im Leistungssport auf, die eine Begleitung des Entwicklungsprozesses von jungen Athleten mit einem auf das Individuum gerichteten Blick ermöglichen und Karrieren in ihrer biografischen Erzeugungslogik verständlich machen.

⁵² Der Begriff „Begleitung“ wird hier im Sinne der vorherigen Ausführungen verstanden. Es geht in der Begleitung auch um Aufforderung, Anerkennung, Reflexion und Verantwortung.



10 Fazit

Vor einem zusammenfassenden Abschluss meiner Arbeit erläutere ich in diesem Kapitel die Grenzen meines methodischen Vorgehens und gehe auf die Tragweite meiner Ausführungen ein.

Der Titel der Arbeit lautet „Autonomieentwicklung und Emanzipation im Leistungssport“. Beide Begriffe sind aus dem wechselnden Aufarbeiten von Empirie und Theorie entwickelt (vgl. z. B. 7.3.2 und 7.4.2). Auch wenn bereits in meinen biographischen Erfahrungen Themen in dieser Richtung erscheinen, ist die Herkunft der Begriffe in der Analyse und Interpretation der Ergebnisse meiner Interviewstudie zu finden. In normativer Hinsicht geben die Begriffe eine Richtung an, in die sich eine Biografie im Leistungssport entwickeln kann und mit einem pädagogischen Anspruch auch sollte, da Autonomie und Emanzipation zu einem allgemeinen Entwicklungsgang gehören. In diesem Sinn stellen meine theoretischen Grundlagen (Kap. 6) eine theoretische Sensibilität mit pädagogischem Hintergrund dar. Damit ist allerdings nicht der Anspruch verbunden, eine normative, pädagogische Hypothese an den Beginn meiner Untersuchung zu stellen, die dann empirisch geprüft wird, da die Theorieentwicklung meiner Arbeit durch einen wechselnden Blick auf theoretische Grundlagen und empirische Ergebnisse erfolgt (Kap. 5.4). Der Titel hat sich insofern erst im Laufe des Forschungsprozesses schärfen und konkretisieren lassen, da die Er- und Bearbeitung der Untersuchungsergebnisse zur Fokussierung der Begriffe Autonomieentwicklung und Emanzipation geführt hat. In meiner Arbeit verbinden sich also empirische Untersuchung, theoretischer Bezug, wissenschaftlicher Diskurs und meine eigene Biografie.

Zum Beginn des Forschungsprozesses ist die theoretische Sensibilität meiner Untersuchung wesentlich breiter angelegt gewesen. Im Verlauf sind nach und nach mögliche Perspektiven zur Auslegung der Interviews in den Hintergrund getreten, so dass sich die Konzentration auf das Verhältnis von Autonomie und Emanzipation gerichtet hat. Die gefundenen Begriffe bieten eine Brücke zwischen dem Einzelfall und einer verallgemeinerten, pädagogischen Perspektive im Leistungssport. Auf dieser Grundlage sind ausgehend von den Einzelfällen und einem kontrastierenden Vergleich pädagogisch wünschenswerte Praktiken skizziert (vgl. Kap. 7.5 und 8). Für die Praxis im Leistungssport bietet daher meine Arbeit normative Orientierungen durch eine vorsichtige, theoriegeleitete Verallgemeinerung von Einzelfällen.

Hinsichtlich des Begriffs Autonomieentwicklung kann die Frage aufgeworfen werden, ob meine empirische Untersuchung überhaupt in der Lage sei, einen Entwicklungsprozess zu erfassen und abzubilden. In diesem Sinn ist der Begriff ‚Entwicklung‘ hier jedoch nicht gemeint. Es geht vielmehr darum, zum Ausdruck zu bringen, dass Autonomie auf einen Prozess der Herstellung angewiesen ist. Auch wenn autonomes Handeln in einem sozialen Kontext einmal gelungen ist, bedeutet es nicht, dass es in anderen Kontexten ebenfalls wieder gelingen muss bzw. dass es in dem gleichen Kontext immer gelingt. Es ist anzunehmen, dass zufriedenstellen-



de Erfahrungen mit autonomem Handeln über die Situation hinaus tragend sind (vgl. Goffman, 1955, S. 10 f.). Jedoch stellt der Anspruch der Unabhängigkeit eine immer wiederkehrende Anforderung dar, die sich aus der sozialen Interaktion per se ergibt (vgl. Kap. 6.3). Dieser wiederkehrende Anspruch hat mich dazu veranlasst, den Begriff der Entwicklung zu bemühen. In den Interviews spiegelt sich Autonomieentwicklung in Situationen wider, in denen Jugendliche unabhängiges Handeln im sozialen Kontext, und dazu zählen auch Bewegungssituationen im Leistungssport, realisieren können. Ob sich daraus eine die Zeit überdauernde grundlegende Autonomie entwickeln kann, steht nicht im Blick der Arbeit. Die theoretischen Aufarbeitungen legen nahe, dass es nicht das Bestreben der Jugendlichen sein kann, Autonomie absolut herzustellen. Das würde bedeuten, dass sie sich aus den Interaktionszusammenhängen im Leistungssport verabschieden. Das Ziel stellt sich vielmehr in dem Begriff Emanzipation dar: Es sind die Auseinandersetzungen mit anderen auf einem Niveau, auf dem die eigenen Bedürfnisse, Wünsche und Wirklichkeitskonstruktionen in den sozialen Kontext eingebracht werden können. Dieses wäre eine Folge von Autonomieentwicklung. Meine Untersuchung legt also grundlegend dar, wie Autonomie im Leistungssport möglich wird und wie sich aus immer wiederkehrenden Möglichkeiten Emanzipation entwickeln kann.

Die Aussagen, insbesondere im kontrastierenden Vergleich der Einzelfälle, haben an einigen Stellen implizit oder explizit die Tendenz, sich auf Entwicklungen der befragten Athletinnen und Athleten zu beziehen. Es handelt sich dabei um Vermutungen, die auf einer Erzeugungslogik der individuellen Karriereentwicklung basieren. In den Interviews werden Rekonstruktionen von Erlebtem und Kommentare zur Biografie gesammelt. Auf dieser Basis ist es möglich, die Erzeugungslogik eines Einzelfalles zu erarbeiten. Sie ist allerdings eine Logik zum Zeitpunkt des Interviews. Veränderungen sind in meiner Untersuchung nicht im Sinn empirischer Forschungen aus einer Forscherperspektive von außen nachzuweisen. Bezugspunkt für sämtliche Aussagen zur Entwicklung ist die in den Einzelfällen dargestellte Erzeugungslogik der individuellen Biografien. Vor diesem Hintergrund entwickelt sich in der Interpretation eine gewisse Plausibilität.

Ebenso ist der kontrastierende Vergleich weniger ein wertender Vergleich als vielmehr eine Gegenüberstellung von Alternativen. Wenn deutlich wird, dass Sabine als emanzipierte Sportlerin verstanden werden kann, dann bedeutet das nicht, dass sie im pädagogischen Sinn die bessere Sportlerin ist oder dass andere Sportlerinnen und Sportler genauso wie sie denken und handeln sollten. Dieser Lesart muss entschieden widersprochen werden. Um eine derartige Perspektive zu vermeiden, ist auf eine verallgemeinernde Weiterführung der zweiten Untersuchungsfrage⁵³ verzichtet worden. Dies ist nicht das zentrale Anliegen meiner Arbeit und kann nach den Ergebnissen dieser und auch anderer Untersuchungen nicht Ziel oder Frage von pädagogischen Perspektiven im Leistungssport sein (vgl. Richartz, 2000, S.

⁵³ Sind diese Konsequenzen aus pädagogischer Perspektive wünschenswert, bzw. wie können diese Konsequenzen mit einem pädagogischen Blick beurteilt werden?



274 ff.). Die im neunten Kapitel dargelegten weiterführenden Perspektiven fokussieren daher mögliche Anschlussuntersuchungen oder Verbindungsmöglichkeiten mit weiteren Themen im Nachwuchsleistungssport.

Mein empirisches „Material“ sind neben meinen teilnehmenden Beobachtungen Interviews, die ich mit jugendlichen Leistungssportlern geführt habe. Die Durchführung der Interviews und die Herstellung der Transkripte werden durch übliche und methodologisch gesicherte Verfahren geleitet (vgl. Kap. 5). Demzufolge sind die Interviewtexte Konstruktionen aus der besonderen Interviewsituation. Vordergründig erzählen mir die Jugendlichen in den Interviews etwas über ihre Erfahrungen im Leistungssport. Allerdings ist ihr Bericht im Interview hergestellt. Daher spielt bei ihrer Darstellung der Erlebnisse und Erfahrungen auch meine Haltung eine Rolle. In der einen oder anderen Situation haben sie gemerkt, dass in unserem Gespräch Denkanstöße verborgen sind, die für sie selbst interessant gewesen sind. Hier zeigt sich deutlich, dass die Interviews eine eigene Konstruktion von Wirklichkeit darstellen. Letztendlich sind das empirische Material meiner Untersuchung also nicht Erlebnisse und Erfahrungen im Leistungssport, sondern Transformationen durch die Jugendlichen und mich in eine Gesprächssituation. In die Auswertung fließen allerdings nicht nur diese in Texten festgehaltenen Transformationen ein. In unterschiedlichen Kolloquien habe ich mit Kollegen auf der Grundlage der Texte mögliche Interpretationen diskutiert. Dabei ist immer wieder wichtig geworden, dass zum Verständnis einzelner Textpassagen nicht nur Aussagen aus den Interviews herangezogen werden müssen, sondern auch mein „zwischenleiblicher Eindruck“ (Schmitz, 1985), den ich bei den Interviews mit den Sportlern gewonnen habe. Diesen anders als in einem Gespräch mit Kollegen zu entwickeln und zu explizieren, ist problematisch. Ein Beispiel soll hier einen Einblick in das Gemeinte bieten: Die Fallinterpretation von Ron (Kap. 7.1.2) beginnt mit den Worten: „Ron erscheint als tougher, junger Mann.“ Dieser Satz ist in einer Diskussion mit Kollegen entstanden. Die Formulierung ergibt sich nicht nur direkt aus dem Text, sondern auch aus dem Geschehen um das Interview herum. So habe ich Termine zur Hospitation des Trainings und für Interviews mit Sportlern aus Rons Trainingsgruppe in erster Linie mit dem Trainer vereinbart. Zu Beginn unseres Treffens hat sich Ron, anders als andere Sportler aus seiner Gruppe, über das Interview, dessen Sinn und Zweck und über mich erkundigt. Auch im Anschluss an das Gespräch sind ihm Informationen über mich und den weiteren Umgang mit dem Interview wichtig gewesen. Dieses selbstbewusste und interessierte Auftreten zeigt sich auch in seinen Formulierungen und ist in die Fallinterpretation eingeflossen. Dass dies relevant ist, hat sich allerdings erst im Austausch mit den Kollegen herauskristallisiert. Es zeigt, dass Ron auf seine Weise die Lebensführung aktiv steuert und entsprechend reflektiert. Insofern fließt in die Interpretation der Untersuchungsergebnisse mehr als nur das reine Textverstehen ein, weil die Herstellung des empirischen Materials eben auch nicht nur auf das Produzieren eines Textes ausgelegt ist (vgl. Richartz, 2008a). Weitergehende, methodische Aufarbeitungen dieser Perspektive durch Zweitinterviewer oder mehrere Interviewzeitpunkte, durch Befragung von Personen im Um-



feld oder nonverbale Verfahren zur Darlegung von Wirklichkeitskonstruktionen konnten in meiner Untersuchung allerdings aus pragmatischen Gründen nicht berücksichtigt werden.

Aus dem gleichen Grund musste die Aufarbeitung der thematischen Perspektiven aus den Interviews reduziert werden (vgl. Mind-Map im Anhang). Das Kodieren und Kategorisieren der Interviews hat über die in meiner Arbeit berücksichtigten Themen weitere, interessante Themen aufgeworfen. Zu nennen sind hier beispielsweise die Integration und Desintegration von Leistungssportlern in verschiedene soziale Kontexte, ‚integrierte‘ Sportler und ‚Schwellensportler‘, der Umgang mit Motiven im Leistungssport, der Kompetenzerwerb der Jugendlichen, gesundheitliche Sorgen und letztlich auch die Gestaltung der Beziehung zwischen Trainer und Athlet. Einige Themen hätten durch eine Fortführung der Interviewauswertung bearbeitet werden können, andere wiederum hätten eine erneute, fokussierte Erhebung gebraucht. Mit den im achten Kapitel dargestellten Themen Leistung, Bewegungslernen und Anerkennung ist ein wesentlicher Ausschnitt der von den Jugendlichen angesprochenen Themen aufgegriffen, der den Horizont meiner Untersuchungsfragen gut erfassen kann.

Die Aufarbeitung meiner ersten Untersuchungsfrage⁵⁴ ist mit Blick auf die Erzeugungslogik der Einzelfälle geschehen. Hierbei gilt es kritisch anzumerken, dass die Darstellung der Einzelfälle auf einer dem Umfang des Forschungsprojekts entsprechenden Basis erfolgen musste. Es konnten weder mehrere Interviewzeitpunkte genutzt noch weitere Untersuchungsperspektiven mit anderen Forschungsparadigmen hinzugezogen werden. Damit bleibt die Perspektive eine qualitative, die sich hauptsächlich auf die klassische Form der Interviewinterpretation stützt. Die Einzelfälle sind in ihrer individuellen Erzeugungslogik aufgearbeitet und haben ihre kritische Würdigung erfahren. Insofern basieren die Antworten auf die zweite Frage auf der theoriegeleiteten Aufarbeitung der biografischen Erzeugungslogik. Hier wird auf eine besondere Sensibilität in der Interpretation geachtet, um die Erzeugungslogik des Einzelfalls auch im thematischen Kontrast nicht zu verfälschen. Dabei ist jedoch nicht zu vermeiden, dass das Individuum in den Hintergrund tritt. So ist beispielsweise Ron hinsichtlich seines Umgangs mit Anerkennung als ein Sportler erschienen, der eng mit dem System verknüpft agiert und wenig emanzipiert ist. Mit Blick auf das Bewegungslernen erscheint er jedoch als ein Athlet, der aufgrund seiner Bewegungserfahrungen gelernt hat, die Ansprüche und Erwartungen des Systems durchaus zu relativieren. Hier hat er Autonomie entwickelt, die ihm einen emanzipierten Umgang mit den anderen Beteiligten ermöglicht.

Seit Beginn des sportpädagogischen Diskurses im Leistungssport ist Anerkennung ein zentral diskutiertes Thema (Abraham, 1986; Rose, 1991). Das besondere Be-

⁵⁴ Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Erlebnissen und Erfahrungen von Jugendlichen im Leistungssport für ihre Entwicklung des Welt- und Selbstverhältnisses?



dürfnis nach Anerkennung von Kindern und Jugendlichen in diesem Betätigungsfeld wird hier als ein biografisch begründetes Anliegen der Sportler verstanden. Die damit zum Ausdruck gebrachte Bedeutung von Anerkennung bestätigt sich in meiner Untersuchung, zeigt sich hier aber weder als Sehnsucht (Bona, 2001) noch als Bürde der Biografie (Rose, 1991). Sportler sind mit ihrem Bedürfnis nach Anerkennung nicht dem System ausgeliefert, sondern finden in der Auseinandersetzung mit dem Anerkennungspotenzial im Leistungssport eine Herausforderung ihrer Bildungsbarkeit. Wettkämpfe und Training, Erfolg und Misserfolg können für Heranwachsende entsprechend bildungswirksam sein.

Wie dieses interpretiert wird, ist eine Frage der theoretischen Hintergründe: Wird Leistungssport als Milieu verstanden, in dem von dem Sportler bestimmte Einstellungen und Eigenschaften erwartet werden (vgl. Bette & Schimank, 2006), muss Leistungssport Drop-Outs produzieren, um dieser Logik zu entsprechen. Mit einer derartigen Vorstellung führt Leistungssport, wie Richartz darlegt, in eine „biografische Falle“ (Richartz, 2000, S. 277). Das liegt aber nicht daran, dass im Leistungssport diese Fallen aufgestellt sind, sondern es liegt an der Bezugstheorie bei der Interpretation empirischer Untersuchungen. Meine Arbeit zeigt, dass es für eine pädagogische Betrachtung hilfreich ist, die Auseinandersetzungen mit den Bedingungen des Einzelnen zu betrachten, anstatt die Bedingungen zu beschreiben, denen sich der Einzelne anzupassen hat. Die jugendlichen Leistungssportler sehen sich mit den Normen und Codes des Sportsystems konfrontiert und, das darf nicht übersehen werden, beginnen eine individuelle Auseinandersetzung mit diesen. Sie können sie nicht unhinterfragt übernehmen. Sie müssen eine Verbindung zur individuellen, biografischen Logik herstellen. Im Sinne der Bildungsgangforschung (vgl. King & Koller, 2006) liegt das Entscheidende nicht in den Milieus, also nicht im Bedingungsgefüge des Leistungssports. Die Milieus wirken nicht als solche. Je nachdem, wie sie individuell genutzt, interpretiert und verarbeitet werden, bieten sich in ihnen Möglichkeiten. Diese können entsprechend genutzt werden, was dann zum Guten oder zum Schlechten führen oder an dritter Stelle indifferent-energiebig bleiben kann.

Um dies pädagogisch zu beurteilen, wird der Einzelfall in seiner individuellen Logik und Dynamik relevant und sollte zum Ansatzpunkt pädagogischen Handelns werden. Im Leistungssport ist diese Perspektive nicht ungewöhnlich, sondern im trainingswissenschaftlichen Sinn zentral. Allerdings unterliegt eine trainingswissenschaftlich begründete Talentförderung immer wieder dem Irrtum, dass sich Sportler dem System anpassen müssten, anstatt sie als Beteiligte und als Gestaltende des Leistungssports anzusehen. In dieser Hinsicht steckt die Leistungssportforschung noch in den Anfängen und auch mein Beitrag wird die Lücke an Forschungsergebnissen und theoretischer Aufarbeitung in diesem Bereich nicht vollständig schließen können. Die Verbindung zwischen Anerkennung, wie sie im Leistungssport vorkommt, und einem pädagogischen Anspruch, der mit Bezug auf Subjektbildung und Emanzipation begründet werden kann, habe ich in meiner Arbeit herausgearbeitet.



Im Ergebnis ist Leistungssport empirisch begründet als pädagogisches Handlungsfeld erschienen, ohne dabei per se einem pädagogischen Handeln offen zu stehen.

Auf der Grundlage interaktionstheoretischer Vorstellungen kann anhand meiner Untersuchung nachvollzogen werden, wie eine individuelle Lebensführung im Lebenslauf zur subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit und zur Bearbeitung des Selbst- und Weltverhältnisses führt. Dem Einfluss des sozialen Kontextes in der Interaktion, in der die interagierenden Menschen reflexiv miteinander verbunden sind, steht in einem dialektischen Prozess die innere Verarbeitung gegenüber (vgl. Kap. 6). Hierbei gilt, dass sich der Mensch zu dem, was er schon ist, erst selbst gemacht hat. In dieser Entwicklung kann eine biografische Erzeugungslogik angenommen werden. Die pädagogischen Perspektiven in meiner Arbeit basieren daher darauf, dass individuelle Entwürfe von Leistungssport das Selbst- und Weltverhältnis bestimmen. Dennoch können auch Orientierungen für einen Umgang mit Heranwachsenden im Leistungssport begründet werden, die Möglichkeiten zur Integration der individuellen Bedeutungen und subjektiven Konstruktionen der jugendlichen Athleten bieten. Diese beziehen sich auf

- die unterschiedlichen Normen zur Beurteilung der Leistung, um die im sozialen Kontext beurteilten Leistungen und damit verbundene Erwartungen differenziert zu bewerten und mit der subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit zu verbinden,
- Zumutungen von Herausforderungen, die in Verbindung mit der biografischen Erzeugungslogik stehen und sinnvolle Zukunftsperspektiven eröffnen, um Perspektiven des Selbst- und Weltverhältnisses aufzuzeigen,
- Anerkennung in allen drei Formen (solidarisch, rechtlich und freundschaftlich), um Techniken der Imagepflege zu entwickeln und im Leistungssport Rollendifferenz zu gewähren und zu realisieren,
- Gelegenheiten für verantwortungsvoll begleitete, ambivalente Erfahrungen, die durch den Sportler selbst in seine Lebensführung integriert werden müssen, um eine individuelle Verankerung von Leistungssport in der biografischen Erzeugungslogik sicherzustellen.

Mein Blick kam in dieser Arbeit aus der Leistungssportpraxis und ging zu pädagogischen Prinzipien. Dabei habe ich mich an den konstitutiven Prinzipien Benners (2001, S. 124 ff.) orientiert und Perspektiven einer praktischen Umsetzung aufgezeigt. Um eine pädagogische Praxis im Leistungssport „nicht zu einem Erfüllungsgehilfen gesellschaftlicher Erwartungen“ verkümmern zu lassen (Benner, 2011, S. 127), muss betont werden, dass die Umsetzung pädagogischen Handelns im Leistungssport eine Aufgabe der gesellschaftlichen Gesamtpraxis ist. Dass pädagogisches Handeln im Leistungssport also gesellschaftliche Probleme wie die Sensationslust der Medien oder das Dopingproblem lösen könnte, wäre eine überzogene Vorstellung. Dass auf der anderen Seite pädagogischem Handeln nur eine Hilfsfunktion zur Realisation von Training und Wettkampf zukommt, ist vor dem Hintergrund meiner Arbeit nicht anzunehmen.



Meine Arbeit hat mit einer Geschichte von Britta Steffen begonnen, die sich in den Erwartungen anderer an ihre Leistungen verloren hatte und Unterstützung brauchte, um sich selbst neben den Ansprüchen anderer wiederzufinden. Vor dem Hintergrund meiner Ausführungen könnte gesagt werden: Sie hat ihre Initiative zur Gestaltung der Bildsamkeit wiedergefunden. Mit einer weiteren Geschichte aus dem Alltag, die ich mit meiner eineinhalbjährigen Tochter auf dem Spielplatz und nicht im Leistungssport erlebt habe, möchte zum Schluss kommen: Ein ungefähr vierjähriges Mädchen bestieg ein Drehkarussell und wurde von meiner Tochter dabei bestaunt. Ich sagte zu dem Mädchen: „Zeig uns mal, wie das geht!“ Sie begann sich mit dem Karussell schnell zu drehen. Ich sagte zu ihr: „Das kannst du ja gut!“ Daraufhin erzählte das Mädchen, dass sie das Karusselldrehen ganz gut könne, dass sie aber im Kindergarten nie die Schnellste beim Laufen sei und sich aber sehr wünsche, einmal die Schnellste zu sein. In der Artikulation dieses Wunsches steckt meines Erachtens viel von dem, was Benner mit dem Prinzip der „Bildsamkeit des Menschen“ meint (ebd.): Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene haben Wünsche, etwas zu können, was sie noch nicht können, jemand zu sein, der sie noch nicht sind. Dies trifft nicht nur auf Leistungssport zu. Er kann aber für bestimmte Personen ein Betätigungsfeld sein, in dem sie diese Wünsche realisieren können.



Literatur

- Abels, H. (2004). *Interaktion, Identität und Präsentation*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Abraham, A. (1986). *Identitätsprobleme in der Rhythmischen Sportgymnastik. Eine Untersuchung zur Auswirkung sportartspezifischer Identitätskonstitution auf die Identitätsfindung nach Beendigung der leistungssportlichen Laufbahn*. Schorndorf: Hofmann.
- Adam, K. (1976). *Leistungssport - Sinn und Unsinn*. München: Nymphenburger Verlagshandlung.
- Adam, K. (1978). *Leistungssport als Denkmodell*. München: Wilhelm Fink.
- Adorno, T. W. (1970). *Erziehung zur Mündigkeit*. (8. Aufl. von 1982). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Baacke, D. (1976). *Die 13- bis 18-jährigen*. (2000). Weinheim: Beltz.
- Bandura, A. (1976) *Lernen am Modell: Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Baur, J. (1996). *Iterative Heuristik in Forschungsprogrammen*. Unveröffentlichtes Manuskript vom Vortrag auf der DVS-Sommerakademie am 19.08.1996.
- Baur, J. (1998). Hochleistungssportliche Karrieren im Nachwuchsbereich. *Sportwissenschaft*, 28, 9-26.
- Benner, D. (2001). *Allgemeine Pädagogik - Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. (4. überarb. Aufl.). Weinheim & München: Juventa.
- Benner, D. (2008). Bildsamkeit - Leiblichkeit - Sport. Zur Funktion negativer Erfahrungen für ein sportpädagogisches Modell performativer und Distanz vermittelnder Urteils- und Partizipationskompetenz. In Franke, E. *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte. Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik Band 7*. Herausgegeben von der DGfE-Kommission Sportpädagogik (S. 83-98). Hohengehren: Schneider.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. (1994). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Bernfeld, D. (1925). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. (1967). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bette, K.-H. & Schimank, U. (2006). *Doping im Hochleistungssport*. (2. erw. Aufl.) Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social research? *American Sociological Review*, 14, 3-10.
- Blumer, H. (1973). Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe-Bielefelder-Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit - Band 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie* (S. 80-146). Opladen: Westdeutscher Verlag (1980).
- Bona, I. (2001). *Sehnsucht nach Anerkennung? Zur sozialen Entwicklung jugendlicher Leistungssportlerinnen und -sportler*. Köln: Sport & Buch Strauß.
- Brettscheider, W.-D. & Richartz, A. (1996). *Weltmeister werden und die Schule schaffen. Zur Doppelbelastung von Schule und Leistungstraining*. Schorndorf: Hofmann.
- Bude, H. (1982). Text und soziale Realität. Zu der von Oevermann formulierten Konzeption einer "objektiven Hermeneutik". *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 2 (1), 134-143.
- Bude, H. (1984). Rekonstruktion von Lebenskonstruktionen - eine Antwort auf die Frage, was die Biografieforschung bringt. In Kohli, M. & Robert, G. (Hrsg.) *Biografie und soziale Wirklichkeit* (S. 7-28). Stuttgart: Metzler.



- Daug, R. et al. (Hrsg.). (1998). *Kinder und Jugendliche im Leistungssport. Beiträge des internationalen, interdisziplinären Symposiums „Kinderleistungen“ vom 7. bis 10. November 1996 in Saarbrücken*. Schorndorf: Hofmann.
- Deutscher-Bildungsrat (Hrsg.). (1976). *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Ernst Klett.
- DOSB (2006). *Nachwuchsleistungssport-Konzept 2012. Leitlinien zur Weiterentwicklung des Nachwuchsleistungssports*. Deutscher Olympischer Sportbund Bereich Leistungssport. Zugriff am 28.08.2007 unter <http://www.dsb.de> http://www.dsb.de/fileadmin/fm-dsb/arbeitsfelder/leistungssport/Konzepte/Nachwuchsleistungssport-Konzept2012_ENDFASSUNG.pdf.
- Dreher, E. & Dreher, M. (1985). Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Frage, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters. In Oerter, R. (Hrsg.). *Lebensbewältigung im Jugendalter* (S. 30-61). Weinheim: Juventa.
- DSB (1997). *Nachwuchsleistungssport-Konzept*. Leitlinien zur Weiterentwicklung des Nachwuchsleistungssports, beschlossen vom DSB-Hauptausschuss am 13.12.1997 in Frankfurt am Main. Frankfurt a.M.: Deutscher Sportbund Bund
- Erikson, E. H. (1959). *Identität und Lebenszyklus*. (1973). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fend, H. (1990). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne*. Band 1 bis 5. Bern: Huber.
- Fessler, N. (2001). Der jugendliche Leistungssportler: Zeitaufwendungen des Nachwuchses auf Landesebene für das Training. *Leistungssport*, 31 (4), 28-33.
- Flick, U. (2004). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. (2. überarb. Aufl.) Reinbek: Rowohlt.
- Friedrich, E. (o. J.). Wer im sportlichen Weltturnier mitreden will, muss neue Wege gehen! *Unbekannt*, 6-7.
- Funke, J. (1983). Was früh sich krümmt, wird auf Dauer krumm. Über das falsche und richtige Sporttreiben bei Kindern. *Die Zeit*, 41, 72.
- Funke-Wieneke, J. (2003). Leisten und Leistung im Bewegungsunterricht. *Sportpädagogik*, 5, 4-9.
- Funke-Wieneke, J. (2005). Vermutungen über das Erziehliche des Sich-Bewegens. In Bietz, J., Laging, R. & Roscher, M. (Hrsg.) *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik. Band 2* (S. 251-270) Baltmannsweiler: Schneider.
- Funke-Wieneke, J. (2007). *Grundlagen der Bewegungs- und Sportdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Gabler, H. (1984). Kinder im Leistungssport. Eduard Friedrich contra Jürgen Funke. In Ausschuss-Deutscher-Leibeserzieher (Hrsg.), *Schüler im Sport. Sport für Schüler. 9. Kongress für Leibeserziehung vom 28.-30.-09 1983 in Bielefeld* (S. 18-21). Schorndorf: Hofmann.
- Gebauer, G. (1972). "Leistung" als Aktion und Präsentation. *Sportwissenschaft*, 2, 182-203.
- Gerspach, M. (2000). *Einführung in pädagogisches Denken und Handeln*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Glaser, B. (1992). *Emergence vs. Forcing: Basics of Grounded Theory*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, B. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine. (dt.: *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber. 1998).
- Goffman, E. (1955). Techniken der Imagepflege. In Goffman, E. (Hrsg.). *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. (3. Aufl. 1994). (S. 7-53). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.



- Goffman, E. (1959). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. (7. Aufl. 1991). München: Piper.
- Goffman, E. (1961). *Interaktion: Spaß am Spiel. Rollendistanz*. (1973). München: Piper.
- Goffman, E. (1963). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. (12. Aufl. 1996). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Grupe, O. (1984). Kinderhochleistungssport aus pädagogischer Sicht. Resümee und Aufarbeitung einer kontroversen Diskussion. *Sportunterricht*, 33 (11), 409-419.
- Grupe, O. (1998). Hochleistungssport für Kinder aus pädagogischer Sicht. In Daus, R., et al. (Hrsg.). *Kinder und Jugendliche im Leistungssport* (S. 32-46). Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. (2000). *Vom Sinn des Sports: kulturelle, pädagogische und ethische Aspekte*. Schorndorf: Hofmann.
- Hamburger-Arbeitskreis-Sportpädagogik (1983). Kinder im Leistungssport. *Sportpädagogik*, 3, 3.
- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental tasks and education*. (1948). New York: k. A.
- Heim, R. (2002). *Jugendliche Sozialisation und Selbstkonzeptentwicklung im Hochleistungssport*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hurrelmann, K. (1991). *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. (4. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. (2007). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. (9. akt. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Israel, J. (1979). *Der Begriff Dialektik*. Reinbek: Rowohlt.
- Joas, H. (1991). Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung. In Hurrelmann, K. (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 137-152). (4. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Joch, W. (2001). *Das sportliche Talent*. (4. überarb. Aufl.) Aachen: Meyer & Meyer.
- Kassat, G. (1995). *Verborgene Bewegungsstrukturen*. Rödinghausen: Fitness Contour Verlag.
- King, V. & Koller, H.-C. (2006). *Adoleszenz - Migration - Bildung : Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keupp, H. (1997). *Identitätsarbeit heute*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Koller, H.-C. (2005). Bildung und Biographie. Zur Bedeutung der bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung für die Bildungsgangforschung. In Schenk, B. (Hrsg.) *Bausteine einer Bildungsgangtheorie* (S. 47-66). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krappmann, L. (1997). Die Identitätsproblematik nach Erikson aus einer interaktionistischen Sicht. In Keupp, H. H. R. (Hrsg.) *Identitätsarbeit heute* (S. 66-92). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kurz, D. (1988). *Pädagogische Grundlagen des Trainings*. Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (1994). Die Gegenwart leben, die Zukunft nicht opfern! Prinzipien für einen pädagogisch verantwortungsvollen Leistungssport. *Leistungssport*, 24 (4), 33-35.
- Kyung-Won, K. (1995). *Pädagogik des sportlichen Leistungshandelns im Kinder-Wettkampfsport*. Göttingen: Tischler.
- Laging, R. et al. (2005) Autoren in der Diskussion. „Liebe und List sind Verführungsmechanismen, die sich in einer Erziehung verbieten“ – Diskussion zu Funke-Wieneke. In Bietz, J., Laging,



- R., Roscher, M. (Hrsg.) *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik. Band 2* (S. 265-270) Baltmannsweiler: Schneider.
- Lames, M. & Schimanski, M. (2008) Rekonstruktion von Leistungssportkarrieren. In Bundesinstitut für Sportwissenschaft (Hrsg.) *BISp-Jahrbuch Forschungsförderung 2007/2008* (S. 207-210).
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Lange, H. (2010) Zugänge zur qualitativen Trainingslehre im Spiegel des Methodenthemas. In Lange, H. & Nordmann, L. (Hrsg.) *Spitzensport. Training – Ethik – Trainerbildung*. (S. 51-74). Göttingen: Cuvillier.
- Lazarus, R. S. (1981). Stress und Stressbewältigung - ein Paradigma. In Filipp, S.-H. *Kritische Lebensereignisse* (S. 198-232). München: k.A.
- Lenk, H. (1976). *Sozialphilosophie des Leistungshandelns*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lenk, H. (1979). "Mündiger Athlet" und "Demokratisches Training". In Gabler, H. (Hrsg.) *Praxis der Psychologie im Leistungssport* (S. 483-503). Berlin, u.a.: Bartels & Wernitz.
- Lüsebrink, I. (1996). *Lebenswelten von Kunstturnerinnen. Zur Re-Konstruktion der Wirklichkeiten jugendlicher Hochleistungssportlerinnen*. Dissertation. St. Augustin: Academia Verlag.
- Mead, G. H. (1934). *Geist, Identität und Gesellschaft*. (1973). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mead, G. H. (1969). *Sozialpsychologie*. Neuwied am Rhein: Luchterhand.
- Meinberg, E. (2001). *Trainerethos und Trainerethik. Ein Leitfaden*. Köln: Sport & Buch Strauß.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2002). ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In Bogner, A., et al. (Hrsg.), *Das Experteninterview* (S. 71-93). Opladen: Leske und Budrich
- Meyer-Drawe, K. (1987) *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. München: Fink-Verlag.
- Meyer-Drawe, K. (1996). Tod des Subjekts - Ende der Erziehung? *Pädagogik*, 7-8, 48-57.
- Mollenhauer, K. (1976). *Theorien zum Erziehungsprozess*. München: Juventa.
- Mühle, G. (1976). Definitions- und Methodenprobleme der Begabungsforschung. In Deutscher-Bildungsrat (Roth, H., Hrsg.), *Begabung und Lernen* (S. 69-97). Stuttgart: Ernst Klett.
- Oerter, R. & Montada, L. (2002). *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. (5. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Oevermann, U., et al. (1979). Die Methodologie einer "objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In Soeffner, H. G. (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 352-434). Stuttgart: Metzler.
- Padberg, J. (2006). *Vertrauen im Leistungssport*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Park, R. E. (1926). Behind our masks. In Park, R. E. *Race and culture*. New York: Free Press, First Paperback Edition 1964.
- Plessner, H. (1928). *Gesammelte Schriften Bd. 4. Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. (1981). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Prohl, R. (2004). Bildungsaspekte des Trainings und Wettkampfs im Sport. In Prohl, R. & Lange, H. (Hrsg.). *Pädagogik des Leistungssports. Grundlagen und Facetten* (S. 11-40). Schorn-dorf: Hofmann.
- Prohl, R. & Elflein, P. (1996). ... und heute ist das nicht mehr so. Fallstudien zur Talentförderung am Sportgymnasium Erfurt. Köln: Sport und Buch Strauß.



- Prohl, R. & Lange, H. (Hrsg.). (2004). *Pädagogik des Leistungssports - Grundlagen und Facetten*. Schorndorf: Hofmann.
- Reinders, H. (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen. Ein Leitfaden*. München: Oldenbourg.
- Richartz, A. (2000). *Lebenswege von Leistungssportlern*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Richartz, A. (2008a). Wie man bekommt, was man verdient. Faustregeln zum Führen qualitativer Interviews. In Miethling, W.-D. & Schierz, M. (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (S. 52-78). Schorndorf: Hofmann.
- Richartz, A. (2008b) „Das sind Kinder, das sollte man nicht vergessen.“ Kinder und Trainer im Leistungssport. In Brandl-Bredenbeck, H.-P. (Hrsg.) *Bewegung, Spiel und Sport in Kindheit und Jugend. Eine europäische Perspektive*. (S. 261-273). Aachen: Meyer & Meyer.
- Richartz, A., et al. (2009) *Kinder im Leistungssport. Chronische Belastungen und protektive Ressourcen*. Schorndorf: Hofmann.
- Richartz, A. & Lehnert, K. (2012) *Pädagogische Qualität des Trainings in der Talentförderung*. BISP-Projektantrag. Projektkennung: IIA-071104/12-13. Zugriff am 14.03.2012 unter www.epb.uni-hamburg.de/de/node/5079.
- Rose, L. (1987). Die Angst des Pädagogen vor den unkindlichen Kindern. Die Debatte zum Kinderleistungssport. In Becker, P. (Hrsg.), *Sport und Höchstleistung* (S. 51-62). Reinbek: Rowohlt.
- Rose, L. (1991). *Das Drama des begabten Kindes. Lebensgeschichten junger Kunstturnerinnen*. Weinheim & München: Juventa.
- Sartre, J.-P. (1960). *Kritik der dialektischen Vernunft*. Reinbek: Rowohlt. 1980.
- Sacher, W. (1996). *Prüfen - Beurteilen - Benoten. Grundlagen, Hilfen und Denkanstöße für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schneider, G. (2006). "Ich musste erst lernen, gewinnen zu wollen." - Schwimmen als Kopfsache: Britta Steffen über mitleidige Blicke von früher und den Star-Rummel von heute. *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*, Nr. 46, 19.11.2006, 46.
- Schmitz, H. (1985). Phänomenologie der Leiblichkeit. In Petzold, H. *Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven* (S. 71-106). Paderborn: Junfermann.
- Schultz, S. & Vukovic, S. (2008). *Sportausschuss zerrupft IOC-Offensive für mündige Athleten*. Spiegel-Online Zugriff am 01.01.2009 unter <http://www.spiegel.de/politik/ausland/0,1518,546618,00.html>.
- Schütz, A. (1993). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, coping and relationships in adolescence*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Strauss, A. (1969). Einleitung. In Mead, G. H. *Sozialpsychologie* (S. 11-34). Neuwied am Rhein: Luchterhand.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Tamboer, J. (1979). Sich Bewegen - ein Dialog von Mensch und Welt. *Sportpädagogik*, 3 (2), 14-19.
- Truschkat, I., et al. (2005). *Forschen nach Rezept? Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten*. Forum Qualitative Sozialforschung Zugriff am 23.01.2006 unter <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-22-d.htm>
- Voß, G.-G. (1991). *Lebensführung als Arbeit. Über die Autonomie der Person im Alltag der Gesellschaft*. Stuttgart: Enke.



- Wiedemann, P. M. (1990). Qualitative Forschung. In Seiffge-Krenke, I. (Hrsg.). *Krankheitsverarbeitung bei Kindern und Jugendlichen* (S. 333-374). Berlin: Springer.
- Wippert, P.-M. (2003). Karriereverlust: Führung und Bewältigung. *Leistungssport*, 33 (2), 16-19.
- Witzel, A. (1996). Auswertung problemzentrierter Interviews. Grundlagen und Erfahrungen. In Strobl, R. & Böttger, A. (Hrsg.), *Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews* (S. 49-76). Baden-Baden: Nomos.
- Witzel, A. (2000). *Das problemzentrierte Interview*. *Forum Qualitative Sozialforschung*. Online Journal, 1 (1), Zugriff am 15.01.2006 unter <http://qualitative-research.net/fqs>.
- Wohlers, J. (2003). *Entwicklungstheorien als Grundlage der Talentförderung im Jugendalter unter besonderer Berücksichtigung des Wildwasserrennsports*. Hamburg: Universität Hamburg, Staatsexamensarbeit.



Anhang

Interview-Leitfaden

Erläuternder Einstieg

Inhalt

- Studie: Ist Leistungssport für Erziehung und Bildung geeignet?
- Bedingungen, Sportart, Trainer.
- Deine Erlebnisse und Erfahrungen.

Form

- Deine persönlichen Ansichten zählen.
- Ich stelle einige Fragen, aber in erster Linie erzählst du.
- Interview dauert vielleicht eine Stunde.

Anonymität

Einverständnis zur Aufzeichnung

warm-up

(Narrativen Stil finden, Erzählaufforderungen, Anknüpfungspunkte für Themen aufdecken)

Karriereentwicklung

Erzähl mal, wie bist du zum Sport gekommen?

- Anliegen, Erlebnisse, durch wen initiiert?
- Wie ist es dazu gekommen, dass du heute deinen Sport auf hohem Niveau treibst?
- Welche Sportarten? Gab es Wechsel?
- Werdegang - Karriereentwicklung
- Veränderungen, Umbrüche (Trainer- oder Vereinswechsel?)

Hauptteil

(Aufgeführt sind vertiefende Fragen, sukzessives Verfolgen von Themen, roten Faden im Gespräch nutzen, Gespräch führen anstatt Fragen stellen)

Selbstverhältnis

- Was erlebst du im Wettkampf? Was ist im Wettkampf für dich wichtig?
- Hat sich die Bedeutung des Wettkampfs für dich verändert?
- Wie funktioniert das mit deiner Leistung im Wettkampf?
- Ist zwischen dem Wettkampf und dem Training für dich ein Unterschied?
- Wie wirkt das Publikum auf dich?
- Was macht dir beim Training Spaß?
- Kennst du unterschiedliche Einstellung zum Training von dir?
- Kannst du einmal beschreiben, wann du richtig viel Lust auf Training hast?
- Kannst du einmal beschreiben, wann du keine Lust auf Training hast?
- Hast du dich schon einmal verletzt? – Was ist passiert?
- Welche Ereignisse sind dir in deiner Karriere besonders wichtig?



Bedeutung des Trainings und des Wettkampfs (Ideen zum Weiterfragen)

- Erfolg vs. Niederlage – Was passiert nach dem Wettkampf? Wie fühlt sich das an? Hast du Strategien zum Umgang mit erfolgreichen oder nicht erfolgreichen Wettkämpfen?
- Verhältnis zu Konkurrenten / Gegnern
- Vergleich mit anderen – Wie reagieren KonkurrentInnen, wie reagierst du auf Konkurrenz?
- Wenn du mit deinem heutigen Wissen noch einmal von vorn beginnen würdest, was würde sich dann ändern?

Sportart: Faszination und Abneigungen

- Was macht dir an der Bewegung deiner Sportart Spaß?
- Wie unterscheidet sich Bewegung für dich im Training und im Wettkampf?
- Karriereende: Was kommt für dich nach der Karriere? Wie ist das dann für dich ohne Leistungssport?

Verhältnis zum Trainer

- Erzähl bitte von einem besonderen Erlebnis mit deinem Trainer.
- Kannst du Unterschiede zu anderen Trainern finden?
- Wie reagiert dein Trainer auf deine Leistungen?
- Sprichst du auch mit deinem Trainer über andere Sachen als den Sport?
- Kannst du dich an Konflikte mit deinem Trainer erinnern? – Erzähl einmal, wie es dazu gekommen ist.

Athlet – Umfeld / Bedingungen / Reaktionen auf Leistungen / Zeitaufwand

- Eltern / Familie
- Freunde / Freundinnen – Dilemmata: Treffen mit Freunden vs. Training
- Dein Freund / deine Freundin
- Schule - Wie gestaltest du deine Zeiteinteilung mit dem Training und der Schule? Wie sieht es in der Schule zurzeit aus? War das immer so? Wie ist deine Perspektive in der Schule? Schwierigkeiten?
- Funktionäre – In welchen Situationen begegnen dir Funktionäre?
- Medien – In welchen Situationen begegnen dir Vertreter von der Presse oder dem Fernsehen?
- Zeit – Hast du manchmal Engpässe in der Zeit? Musst du dich oft zwischen zwei Aktivitäten, die du machen kannst, entscheiden?
- Mobilität – Bist du auf Hilfe bei der Mobilität für deinen Sport angewiesen? Brauchst du für deinen Sport besondere Unterstützung für Reisen?
- Sportförderung – Wer unterstützt dich? In welchen Situationen ist dir Unterstützung besonders wichtig? Wie erfolgt diese dann? Hast du Situationen erlebt, in denen du mehr Unterstützung gebraucht hättest?

Ausklang

- Kurzfragebogen (Extrabogen)
- Gibt es noch etwas, was du noch erwähnen möchtest, etwas, das wir noch nicht angesprochen haben, was aber für dich wichtig ist?



Kurzfragebogen

Kurzfragebogen / Angaben zur Person

Name: _____

- Alter
- Seit wann im _____sport (Aktuelle Sportart)
- Seit wann im Leistungssport
- Förderstufe ____ seit wann
- Veränderungen in der Laufbahn (Ortswechsel, Vereinswechsel, Sportartwechsel)
- Trainingsaufwand pro Woche, im Verlauf des Jahres
- Situation am Trainingsort beschreiben
- Schulbildung
- Berufsvorstellungen

Transkriptionsregeln

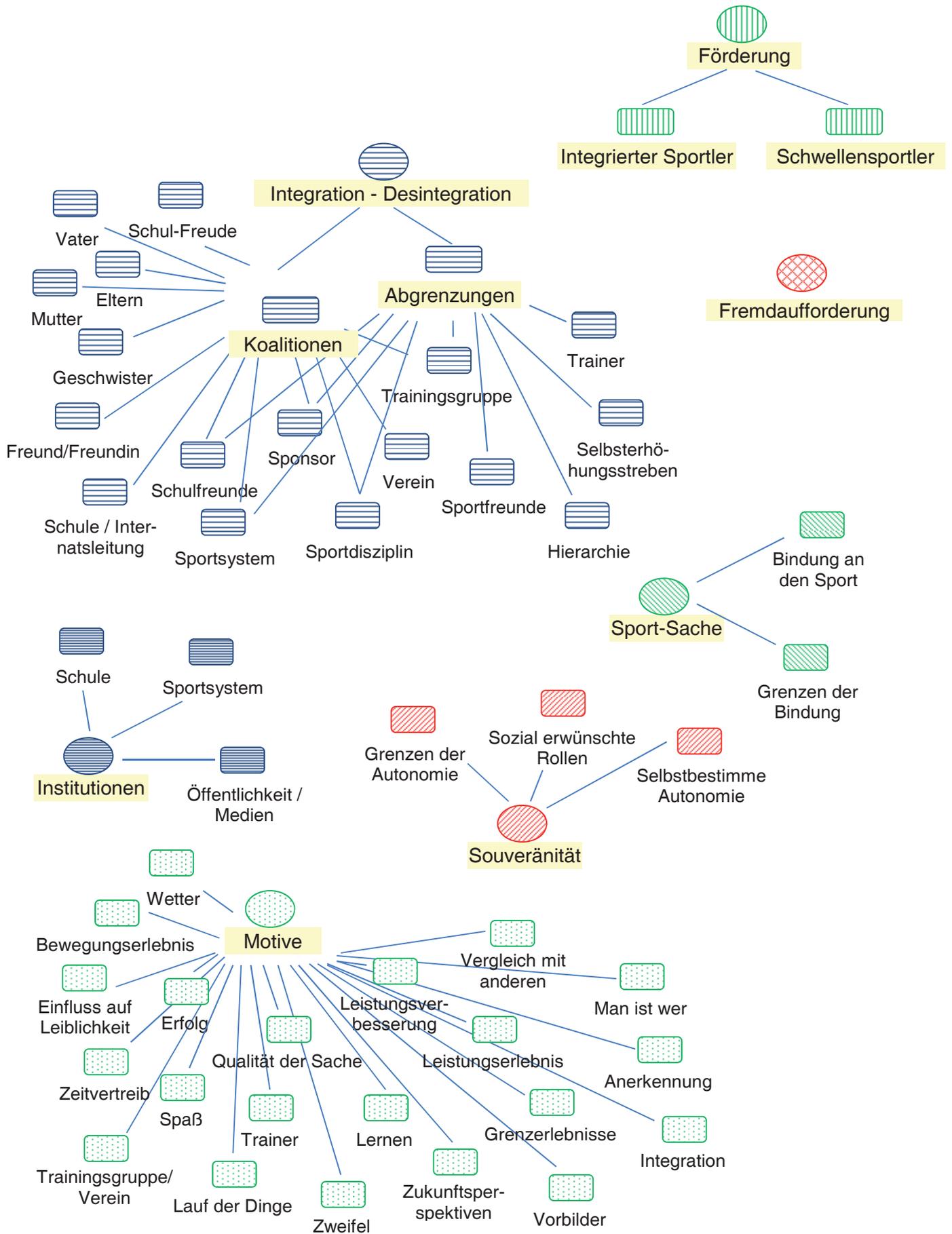
Notationsregeln beim Transkribieren (vgl. Reinders, 2005, S. 256).

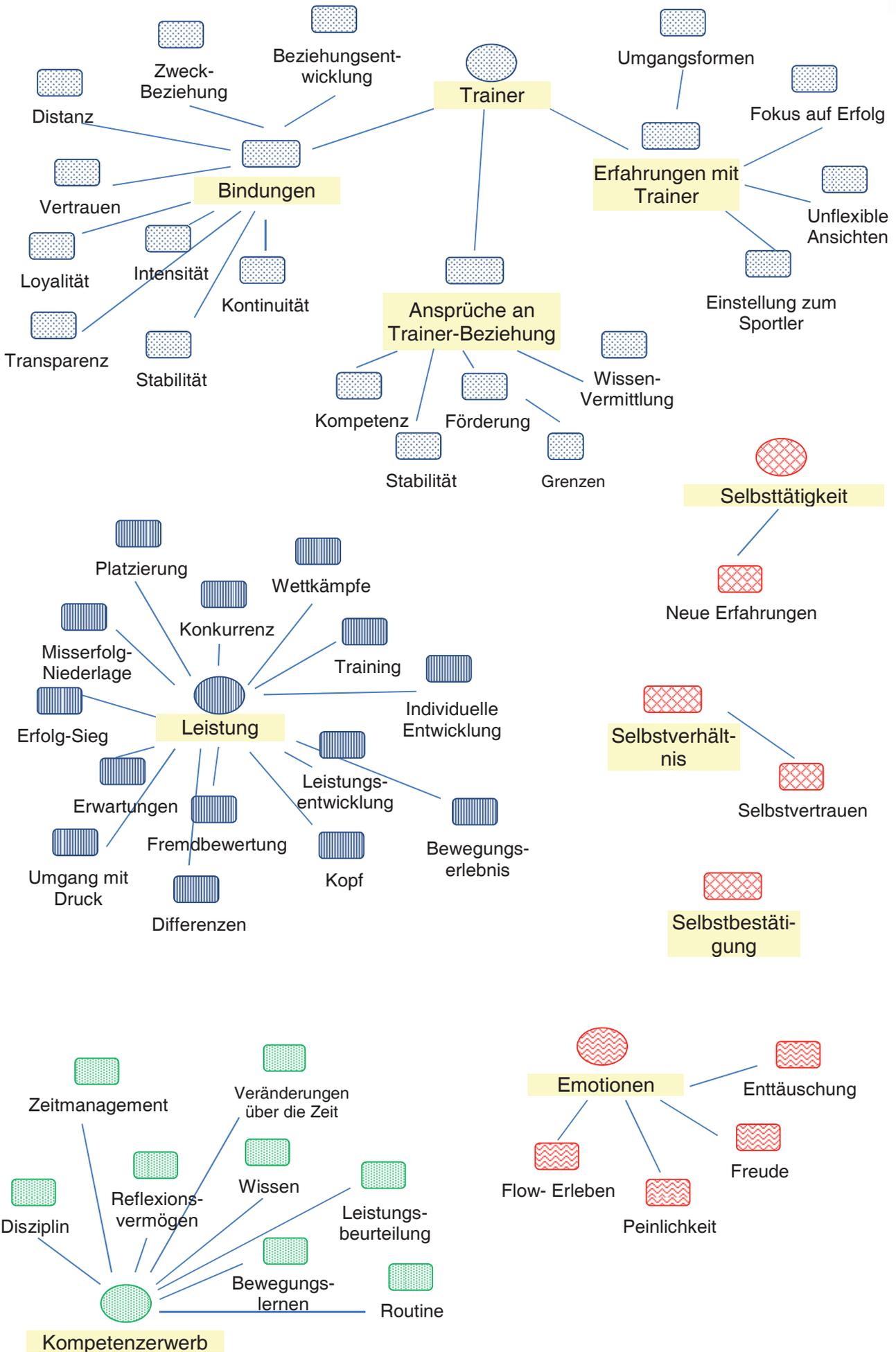
Dialekte, Versprecher, Wortwiederholungen werden nicht transkribiert, suchende Halbsätze oder Satzanfänge werden transkribiert. ‚Ähms‘ und ‚Ähs‘ werden nur dann transkribiert, wenn sie auf ein Nachdenken oder Suchen des Interviewten hindeuten.

Kennzeichnung	Bedeutung
<u>Unterstreich</u>	Besonders betontes Wort, Wortteil oder Satzabschnitt.
g e d e h n t	Gedehnte Ausdrucksweise
´ne	ausgelassene Buchstaben kennzeichnen, sofern sinnvoll.
..	Kurze Pause (ca. 1 Sek.)
...	Mittlere Pause (ca. 2 Sek.)
(Pause)	Längere Pause (3 und mehr Sek.)
(lacht)	Charakterisierung von nichtsprachlichen Vorgängen
[...]	Raum für Anmerkungen
[unverständlich?]	Nicht mehr genau zu verstehender Wortlaut, vermutete Bedeutung
[ironisch, JW]	Beim Transkribieren eingefügter Kommentar mit Quelle.
-- ach? --	gleichzeitiges Sprechen, ins Wort fallen
Ich mein': „...“	Selbstzitate oder Zitate kennzeichnen



Codes und Kategorien







Anmerkungen und Auszüge der Interviews

Ron, Interview 10

Das Gespräch mit Ron findet am Abend im Kraftraum der Schwimmhalle vor dem Training statt. Der Raum liegt im Keller, wir sitzen auf Gymnastikmatten. Wir sind in dem Raum ungestört, der Trainer weiß, dass Ron eventuell ein wenig später zum Training erscheinen wird. Ron ist sehr erzählfreudig und redet gern über sich und das Schwimmen. Einige Passagen hören sich an, als hätte Ron die Formulierungen von anderen übernommen, sie klingen professionell. Zum Beginn des Gesprächs erzählt Ron ausführlich, zum Ende stelle ich fokussierende Fragen. Im anfänglichen Verlauf des Gesprächs vergewissert sich Ron über die Ansprache per „Du“ und über meine Erfahrungen im Leistungssport. Daraufhin gewinnt das Gespräch auch an Intimität und Tiefe. Zum Ende des Gesprächs erfragt Ron noch einige vertiefende Informationen zu meiner Untersuchung und zur Verwendung des Interviews. Das Gespräch endet im Sinne eines Fachgesprächs über die Ungewissheit der Leistungsentwicklung im Saisonverlauf, wenn der Leistungshöhepunkt noch nicht erreicht ist und die aktuelle Leistung noch hinter bisherigen Bestleistungen zurückliegt. Unser Gespräch dauert insgesamt ungefähr eine Stunde. Ron geht anschließend zum Training.

Auszüge aus dem Interview mit Ron

Absatz 12

Ron: „Ja, also ... als kleines Kind hab ich schon, durch meinen Vater natürlich, der war ja Trainer überall ... und dann hab ich da schon gepaddelt so mit zwei Jahren und dann sind wir hierher umgezogen, weil man Vater keine Stelle mehr hatte. Und dann waren wir hier und da war mein Vater Trainer von der ersten Mannschaft und ja mit drei hab´ ich dann hier schwimmen gelernt. Dann konnt´ ich dann Brust schwimmen, also noch kein Kraul und so. Mein Vater war dann auch immer auf irgendwelchen Wettkämpfen, so DMS und so was. Dann bin ich immer mitgekommen, hab angefeuert und so was alles, ja und dann irgendwann halt, dann hatte mein Vater die ganzen Gruppen da oben [in der Halle, Anm. JW] und da hab ich dann immer zugeguckt und hab mir das dann alles schon mal mehr oder weniger selber beigebracht. Ja und dann war das so, dass ich erst drei Jahre Tea-Kwon-Do gemacht habe, dann habe ich drei Jahre Basketball gespielt und dann war so die Frage: "Was mach´ ich denn jetzt?" Dann hat mein Vater natürlich gesagt: "Probier´s doch mal mit Schwimmen aus!" Und dann bin ich erstmal zu so ´ner Talentsichtung gekommen und die haben mich dann erstmal in so ´ne kleinere Gruppe geschickt, damit ich noch mal die Technik festige. Und dann bin ich zu einer Trainerin hier gekommen“ (Interview 10, Absatz 12).

Absatz 14

Ron: „Die macht ja hier die zweite Mannschaft. Ja und dann habe ich so angefangen mit Leistungssport. Am Anfang war das halt noch so, naja so durchschnittlich gut, und dann ging es so langsam los. Dann als das erste Mal ähm in Herford ein Wettkampf war, das war glaub ich, vor dem Olympischen Spielen in Athen, das war dann im Freibad und da war Jens Krupper und René Kolonko da. Weil die halt da ihre Vorbereitung gemacht haben, da sie ja einen Freibadwettkampf brauchten. Die waren dann halt da und dann sind wir hundert Brust und zweihundert Brust in einem Lauf zusammen geschwommen. Ja und da hab ich dann meinen ersten Deutschen Altersklassenrekord geschwommen“ (Interview 10, Absatz 14).

Absatz 24-32

Ron: „Ja. So, spielt sich auch viel im Kopf ab halt. Dann war man halt so ´n bisschen beflügelt und dann kam das halt alles.“

Interviewer: „Mhm, und dann nach dem Rennen, ähm wann hast du erfahren, dass das ein Rekord war, den du da geschwommen bist?“

Ron: „Also mein Trainer hat mir das dann gesagt, weil er hat ja die ganzen Listen so gehabt. Und ich war davor schon mal relativ nah dran gewesen und seitdem hat er sich da so ´n bisschen umgeschaut, ja und der wusste das dann auch gleich. Und mein Vater auch, der kennt sich auch mit



den ganzen Listen aus. Ja, und dann hat er mir das so gesagt und dann war ich auch erstmal so, erstmal realisiert man das ja so nicht und dann hat man noch so, am nächsten Tag, ging das dann schon besser, dann waren da noch die 200 Brust und die waren dann noch besser als die hundert. Ja, dann hat man dann, das war dann so'n Leistungssprung von hundert vielleicht von fünf, sechs Sekunden und bei zweihundert waren das dann gleich zehn, zwölf.“

Interviewer: „Von der Zeit davor?“

Ron: „Von meiner Bestzeit.“

Interviewer: „Aha, von deiner Bestzeit zu dem Wettkampf.“

Ron: „Das war dann halt schon ausschlaggebend.“

Interviewer: „War das so'n Durchbruchgefühl an dem Wochenende?“

Ron: „Ja. Das war dann so, also ab diesem Zeitpunkt ging das dann eigentlich nur noch aufwärts“ (Interview 10, Absatz 24-32).

Absatz 44 in drei Teilen

Ron: „Jaa, also was heißt jetzt, manchmal schwimmt man ja auch einfach mal ein, zwei Strecken lockerer. Wenn man auf den Umkreismeisterschaften halt neun, zehn Starts hat, dann ruht man sich den einen oder anderen Start einfach ein bisschen aus, schwimmt dann nur auf den Sieg, den anderen schwimmt man dann wieder voll, weil's halt so 'ne Hauptstrecke ist, da liegt's dann für die Rangliste auch, für die Deutschen Meisterschaften. Aber sonst so eigentlich immer kontinuierlich gesteigert, dann war's dann mal 'ne zeitlang, dass ich so zwei, drei Monate auf 'ner gewissen Zeit stand, immer diese Zeit auf dem Wettkampf geschwommen bin und dann kam wieder so ein kleiner Durchbruch und dann ging's halt wieder. Ja und jetzt war's so, dass wir letzte Woche diesen Wettkampf hatten und da war's relativ schlecht. Aber das merkt man dann auch manchmal schon vorher. Das war schon im Training so, dass das nicht so gut gelaufen ist. Also wir sind so runter gefahren, weil die anderen ja auch noch Pflichtzeiten brauchten für die Deutschen. Das war so ein Wettkampf, wo man das schaffen konnte. Und da hab ich dann in der Woche schon gemerkt, dass das nicht so ganz ging. Ja und dann halt .. der erste Start zweihundert Brust war ganz o.k., war jetzt keine Bestzeit, aber im Rahmen noch, also relativ gut. Und dann kam hundert Kraul, vom Startblock abgerutscht natürlich... und dann nicht nur so'n bisschen abgerutscht sondern total unglücklich nach vorn weg ins Wasser rein, so kurz unter'n Boden. Die andern waren dann schon zehn Meter weg und von da an hatte ich auch keine Lust mehr. Und wenn man keine Lust hat, dann geht da auch nicht mehr viel“ (Interview 10, Absatz 44).

Absatz 50-54

Ron: „Ja. Also die meisten Leute, die jetzt so auf dem Wettkampf schwimmen, die drucken sich die ganzen Meldeergebnisse aus und so. Und dann gucken sie wann sie und wie sie schwimmen müssen, aber ich erfähr' das immer erst dann so.“

Interviewer: „Aha, das heißt, du erfährst dann erst beim Wettkampf wie es für dich laufen soll?“

Ron: „Ja, ich weiß zwar, was ich schwimme aber nicht in welcher Reihenfolge und wann es ist. Dann gucke ich was dran ist und gehe da ganz locker ran.“

Interviewer: „Mhm. Und warum machst du das nicht so wie die anderen?“

Ron: „Weiß nicht, ich hab's vorher nie so gemacht und ich mach's auch nicht so, weil das wäre ... erstens habe ich auch keine Lust dazu, zu gucken, was ich schwimme und zweitens, denke ich dann bestimmt: "Oahh jetzt schwimme ich das." dann habe ich kein Lust dazu. Da lasse ich mich lieber überraschen und guck' was ich schwimmen muss“ (Interview 10, Absatz 50-54).

Absatz 58-60

Ron: „Also es geht nicht darum Rennen zu gewinnen, weil es meistens ja so ist, dass ich in der Offenen Klasse schwimme, weil ich für mein Alter .. ja nun relativ gut bin und relativ schnell bin. Dann schwimme ich immer mit den ganzen Großen. Und das heißt dann, dass ich nicht immer der Schnellste in dem Lauf bin, da bin ich dann mal der Viertschnellste oder auch der Langsamste. Und dann geht's halt nicht darum zu gewinnen, sondern nur darum, meine eigene Zeit zu schlagen. -- Aha. -- Also es geht eigentlich nur um die Zeit“.



Interviewer: „Ja, und dann ist es für dich sogar hilfreich, wenn neben dir Leute sind, die schneller sind, weil die dich dann mitziehen können?“

Ron: „Ich bin es eigentlich gewohnt auch allein schwimmen zu können. Also ich brauch nicht unbedingt neben mir einen, aber besser wäre es dann schon, wenn man diesen Willen hat dann auch noch mitzugehen, wenn einer von hinten kommt, dann noch mal richtig gegen zu halten. Aber früher war es halt immer so, dass ich nicht in der Offenen Klasse schwimmen durfte und da bin ich dann immer gegen Gleichaltrige geschwommen und die waren dann immer relativ langsam und dann hatte ich immer so zehn, zwanzig Meter Vorsprung und dann bin ich immer so von vorn weg geschwommen.“

Interviewer: „Aha, ja. Wie hast du dann dein Rennen so gesteuert? Bist du dann da irgendwie taktisch rangegangen, oder?“

Ron: „Ja, taktisch rangehen kann man bei kürzeren Strecken so eigentlich gar nicht. Wenn´s jetzt so auf 1500 raus läuft oder 400 Lagen, dann kann man das schon machen. Aber wenn´s jetzt nur zum Beispiel 50 sind, da kann man einfach nur durchschwimmen. Und hundert Meter ist´s auch so, wenn man da schon irgendwie nachdenkt, was man so macht, dann hat man eigentlich auch schon verloren. Und dann ab zweihundert kann man das schon so ein bisschen einteilen. So die ersten 50 ein bisschen lockerer, also was heißt lockerer, schon schnell aber trotzdem so ein lockeres Gefühl haben. Und dann dreimal 50 richtig durchpowern.“

Interviewer: „Mhm. Und wodurch unterscheidet sich das, wenn du jetzt sagst, dass du nicht nachdenkst beim Schwimmen sondern volles Rohr, alles, was geht, und wenn du so schwimmst, dass du dich ein bisschen locker fühlst?“

Ron: „Also das ist eigentlich immer so, äh, dass also, eigentlich voll durchballern, das kann man ja eigentlich immer. So bei 50 Metern zum Beispiel. Das ist einfach nur vor dem Start ein bisschen aufputschen, jetzt mit den Freunden hier oben, die auch irgendwie macht man mit denen ein bisschen Spaß und dann geht man an den Start und dann einmal 50 Meter durch und dann war´s das. 100 Meter ist dann schon ein bisschen was anderes, wenn andere Leute da sind, so auch konkurrenzmäßig jetzt, schon ein bisschen Ehrgeiz da und dann geht´s eigentlich auch nur einfach durch, ein bisschen auf die Technik achten, dass die nicht verloren geht, dass man nicht langsam wird. Bei 200 ist dann so, dass man mehr so in diese Gleitphasen kommt, dass man schon versuchen muss dann wirklich so einen Stil durchzuschwimmen. Man kann natürlich von Stil zu Stil wechseln, aber das wird´s ja nicht so bringen. Also versucht man halt einmal in so ´n Stil rein zu kommen und dann darauf aufzubauen. Also erst versuchen wirklich locker anzugehen, dass man schön nach vorne geht und gleitet, richtig Druck auf den Armen hat und Beinen, dass man dann halt versucht, man darf aber auch nicht zu langsam sein, das ist dann natürlich auch ein Problem. Wenn man am Anfang zu langsam ist, läuft´s meistens darauf hinaus, dass man am Ende auch nicht so schnell ist. Man hat dann zwar noch mehr Kraft, aber man kann die dann nicht mehr so ganz nutzen. Da ist immer so ´n Zwischending. Muss man versuchen zu finden. Manchmal klappt´s halt einfach nicht“ (Interview 10, Absatz 58-64).

Absatz 76

Ron: „Aber wenn dann irgendwie größere Wettkämpfe zum Beispiel im Ausland sind, das hatte ich noch nicht so oft, das war glaub ich einmal war ich erst in Luxemburg, da war das auch so, das war man auch erstmal so ein bisschen aufgeregt ist und so“ (Interview 10, Absatz 76).

Absatz 80-96

Ron: „Also meistens, wenn ich auf Wettkampf fahre, war meine Freundin dabei, und ja, wenn die dabei war, ja das ist schon komisch, aber ist so, dass ich einfach ihre Hand genommen hab´ und dadurch wurd´s dann einfach schon besser. Als wie dann so irgendwie so das Adrenalin, was da so war, in sie rein fließen würde aus mir raus.“

Interviewer: „Ja. Und auf Wettkämpfen, wo sie nicht dabei ist, da ist das dann etwas schwieriger?“

Ron: „Ja, dann versucht man auch meistens sich abzulenken. Ja, viel läuft auch über Musik halt, sich zu entspannen oder sich aufzuputschen, halt mit irgendwelcher Musik.“

Interviewer: „Und das setzt du dann ganz gezielt ein, dass du sagst, so jetzt bin ich zu aufgeregt, jetzt nehme ich mal etwas ruhigere Musik?“



Ron: „Ja also, nee, meistens höre ich sowieso etwas härtere Musik. So etwas wie Rammstein oder In Extremo. Das ist das, was ich so eigentlich höre und da gibt's auch so ein paar ruhigere Lieder und die höre ich mir dann vielleicht so ein bisschen an. Aber wenn ich dann schon merke, dass es eigentlich schon nicht mehr geht, dann gehe ich vorher auf Klo, setzt mich da so ein bisschen hin und warte, was passiert und wenn dann nichts kommt, dann kommt halt nichts. Dann gehe ich einfach wieder zum Start und warte was passiert. Dann schwimmt man da einfach.“

Interviewer: „Ja.“

Ron: „Also das ist eigentlich einfach so ein Gefühl bis kurz vor den Start und wenn man dann auf dem Startblock steht, dann merkt man eigentlich nichts mehr. Dann ist man wie in 'ner anderen Welt.“

Interviewer: „Aha.“

Ron: „Deshalb kann man ja auch im Training nicht einfach so Bestzeiten schwimmen. Das ist halt total komisch. Also das ging vielleicht früher mal, als man noch ganz jung war, wenn man noch nicht wusste, wie man seinen Körper kontrollieren konnte und so gezielt einsetzen, irgendwelche Kraft und so. Aber jetzt ist das schon was anderes. Wenn man beim Training ist, dann hat man ein ganz anderes Gefühl als beim Wettkampf. Das Flair ist ganz anders, da sind andere Leute da und dann teilweise das ganze Adrenalin noch.“

Interviewer: „Ja, und das ist schon wichtig für die Leistung, dass das dabei ist?“

Ron: „Also wenn man das nicht hätte, könnte man glaube ich nicht schnell schwimmen. Das hat doch jeder, sonst würd' das nicht gehen. Sieht man ja auch bei anderen guten Schwimmern, dass die da vor dem Start irgendwo sitzen, den Kopfhörer auf haben, sich dann versuchen, irgendwie abzulenken, halt.“

Interviewer: „Das mit dem Ablenken, was meinst du warum ist da Ablenkung nötig?“

Ron: „Ja, dass man äh, halt sich nicht auf diese Sache so unbedingt fixiert: "Ah, jetzt kommt die Strecke und ahh ich muss gewinnen und ich will 'ne gute Zeit schwimmen." Und wenn man das so macht, das habe ich schon vorher erfahren, das klappt dann einfach nicht. Wenn man sich ein Ziel setzt und man denkt immer an dieses Ziel und man will das unbedingt schaffen, dann schafft man das meistens nicht. Wenn man dann sagt, vor dem Wettkampf zum Beispiel: "Ja, ich gucke jetzt mal, was geht. Ich möcht' gern Bestzeit schwimmen und hab mir die und die Zeit gesetzt." Aber mehr so im Hinterkopf, nicht so vorn so: "Ich muss das jetzt schwimmen!" sondern im Hinterkopf drin: "Ich will das jetzt schaffen!" Dann setzt man sich, hört man halt ein bisschen Musik, lenkt sich davon ab und dann schwimmt man und gibt einfach sein Bestes. Wenn man jetzt so verbissen da ran geht, klappt das meistens nicht.“

Interviewer: „Aha, dann klappt das nicht.“

Ron: „Ja und die Stärken von mir sind auch, dass ja also viele Leute, die labern halt gern viel vor Start, vor wichtigen Starts, um andere so ein bisschen aus dem Konzept zu bringen. Und äh ich bleib' da eigentlich immer total gelassen. Also, wenn man andere Leute sieht, die springen da rum und machen was weiß ich nicht. Ich bin eigentlich immer ganz ruhig.“

Interviewer: „Und was meinst du, warum machen die das?“

Ron: „Ja, also erstmal, um von sich selber abzulenken und zweitens halt auch so die anderen, ja es gibt halt Sachen, die machen andere Leute gezielt, um andere dann dadurch zu schwächen praktisch. Also es gab dann auch so, was ganz extrem war, da war ich auf 'nem Wettkampf und dann kam meine Freundin zu mir: "Häh? Ich hab behört, du willst wechseln?" und ich wusste überhaupt nichts davon. Also ich habe früher mal überlegt, ob ich auf ein Internat gehe, aber das war dann auch nichts, weil ich dann meine Freundin kennen gelernt habe, ja und dann hatte ich auch keine Lust mehr irgend woanders hinzugehen, da hab ich halt gemerkt, dass es hier genauso gut läuft, dass ich hier genauso gute Möglichkeiten habe, wie auf 'nem Internat. Und dann hieß es so, dass ich zu einem anderen Verein wechseln soll, was mir eigentlich gar nichts gebracht hätte, weil's erstens nicht so 'n guter Verein gewesen wär', zweitens die Gegebenheiten nicht so gut wären. Das setzten dann Leute gezielt ein, um halt dann Leute aus dem Konzept zu bringen“ (Interview 10, Absatz 80-96).

*Absatz 106*

Ron: „Also von einem ist es so, dass es natürlich festgelegt ist, was ich machen muss, welches Ziel ich erreichen muss, um den Vertrag zu erhalten. Jetzt ist es bei dem Ausrüstervertrag so, dass ich zu den Deutschen Meisterschaften kommen muss. Oder wenn ich nicht dahin komme, dass ich nicht ´ne Ausrede habe sondern einen Grund, weshalb ich nicht dahin gekommen bin. Wenn ich jetzt zum Beispiel die Zeiten habe und ich bin dann nicht bei den Deutschen, aus welchem Grund auch immer, könnte man da noch drüber reden. Aber wenn ich total schlecht bin und würde dann nicht hinkommen, dann wäre der Vertrag wahrscheinlich vorbei. Nur es gibt dann halt noch diese Leute, wenn mal etwas nicht laufen sollte, kann man mit diesen Leuten, also mit den Vertrauensleuten reden. Weil es gibt ja auch mal so ´ne Phase, wo man einfach nicht gut drauf ist. Das hat man ja auch mal“ (Interview 10, Absatz 106).

Absatz 118-126

Ron: „Also die hatten ein Gespräch mit mir vorher und dann sehen die auch, wie einer drauf ist und wie er sich gibt und so was. Ja, und wenn sie dann sehen, dass ich irgendwelchen Mist mache, dann würden sie auch sagen, wir haben diesen und diesen Hinweis, wir möchten dich halt nicht mehr gern haben, weil du so einen Mist baust. Und dann muss man sich halt auch gut präsentieren.“

Interviewer: „Naja klar. Vorhin hast du gesagt, dass du deinen Körper besser kennen gelernt hast über die Jahre. Wie meinst du das?“

Ron: „Also, was heißt besser kennen gelernt, also besser zu kontrollieren halt, technische Sachen oder auch halt ähm, wie ich schwimmen kann und was ich eigentlich drauf habe. Früher war das ja einfach so, da ist man einfach geschwommen hat geguckt was geht, und jetzt weiß man genau, das und das kann ich. Dass man das halt einsetzen kann. Dass man so und so schwimmen kann, dass man die Technik einsetzen kann, dass man halt viel Druck aufbauen kann, dass man auch weiß, dass man, also bei mir ist es zumindest so, dass ich eigentlich so, wie ein Kraftbündel bin halt. Das sagt mein Sportlehrer auch. Wenn andere fertig sind, dann spring´ ich da noch tausendmal rum oder so. Und ... ja das ist halt so, dass man über die Jahre kennen lernt, was man drauf hat und Grenzen gibt´s ja noch nicht, weil man steigert sich ja immer noch, es gibt ja immer noch irgendwelche Punkte, wo man dann eigentlich übernatürlich irgendwie so ´n Sprung hin schafft.“

Interviewer: „Und wenn du jetzt ´ne Bestzeit schwimmst, dann ist das für dich nicht ´ne Grenze sondern das ist wieder nur ´ne neue Bestzeit, oder wie sieht das dann für dich aus?“

Ron: „Ja, das ist dann halt ´ne Bestzeit, dann weiß ich, ich hab´s geschafft, freu mich darüber, sag mir dann aber: "Muss ja auch weiter gehen." Wenn man dann, vielleicht, was ein großer Traum ist, bei Olympia angelangt ist und Olympiasieger wird, dann sieht die ganze Sache schon anders aus. Dann ist man Olympiasieger und das ist dann schon das Höchste, was man erreichen kann.“

Interviewer: „Ja.“

Ron: „Man kann so viele Weltrekorde geschwommen sein, ist egal. Wenn man Olympiasieger ist, ist man Olympiasieger. Das war schon immer so. Und natürlich ist es auch schon besser, wenn man irgendwelche Rekorde hat, aber wer Olympiasieger ist, der ist Olympiasieger. Das ist das Höchste vom Höchsten.“

Interviewer: „Und merkst du, dass du dich jetzt auch noch veränderst? Dass du in deiner Kontrolle des Körpers noch etwas dazu lernst oder dass sich da was entwickelt?“

Ron: „Ja, man lernt immer was dazu. Also es gibt ja auch immer neue Techniken, die sich jetzt herausstellen und irgendwelche so, so Bioforscher mit Vortex so Zöpfchenbildung im Wasser und all so was. Irgendwelche Strudel, die sich dann aufbauen. Da muss man dann mal gucken. Bis jetzt hatten wir noch nicht die Möglichkeit, aber wir haben jetzt vom Verband die Möglichkeit Starttests zu machen. Wie schnell ist man, was kann man verbessern, und evtl. an einen Strömungskanal ran zu kommen, dass man dann auch weiß, was man verbessern kann, was man ja so nicht sieht“ (Interview 10, Absatz 118-126).



Absatz 130-144

Ron: „Ja also, wir haben hier so Technikstunden, hier im Krafraum, wo dann halt unser Trainer gezielt die Techniken sagt und dass wir dann auch mal oben so ´ne also am Anfang als wir so relativ viele Techniksachen lernen mussten, bei mir ist das so, dass ich relativ schnell lern. Wenn mir jemand was sagt, dann kann ich das auch gleich umsetzen. Dann haben wir noch Technikstunden gehabt, wie man den Arm einsetzt, wie man die Stellung hat vom Arm und so was alles.“

Interviewer: „Und das haben dir dann andere Menschen so gesagt, so sieht das bei dir aus?“

Ron: „Ja: „So sieht das aus, so musst du´s besser machen.“ Und dann auch im Training sagt dann unser Trainer immer, wenn was nicht so gut war, wenn was langsam war. Und mein Vater war ja auch Trainer und der hat ja auch die ganzen Erfahrungen, der ist ja auch Diplomsportlehrer und all so was. Der hat ja auch viel Ahnung davon und der war ja auch in dieser Branche und der hilft mir dann ja auch, wenn er mir sagt: "Beim Tauchzug verlierst du an der und der Stelle zuviel Zeit." Er mischt sich da eigentlich gar nicht ein, weil er hat aber dann so ein paar Verbesserungsvorschläge halt.“

Interviewer: „Aha, wenn er also einen Verbesserungsvorschlag hat, dann sagt er dir den?“

Ron: „Ja.“

Interviewer: „Aber ansonsten ist das nur die Angelegenheit deines Trainers?“

Ron: „Ist eigentlich nur die Angelegenheit meines Trainers.“

Interviewer: „Und wie ist das mit diesem Laktat? du hast vorhin gesagt, dass dir im Wettkampf die Beine schwer werden? Woher weißt du, dass das dann das Laktat ist?“

Ron: „Erstens halt durch den Trainer, zweitens durch meine Vater. Und ich hab in der Schule auch Bio-Ernährung. Da haben wir das auch mit Milchsäureaufbau, Laktose und Laktat und so was. Ja, und das merkt man dann halt auch, wenn man so schwimmt, dass man dann auf einmal dicke Beine hat oder dass man am Ende des Wettkampfs halt total übersäuert ist, dass man seine Arme fast gar nicht mehr hochheben kann und das war früher, als man noch jung war, ganz anders. Da hat man das ja noch nicht so. Aber man merkt das schon am Ende des Wettkampfs, wenn ich richtig fertig bin, dann habe ich immer so ein Kribbeln in den Füßen. Und das ist dann, wenn ich hochspringe und dann wieder aufkomme, dann tust richtig weh.“

Interviewer: „Dann brummt das so?“

Ron: „Ja, dann brummt das so richtig und dann weiß ich ganz genau, ja das war ein harter Tag.“

Interviewer: „Aha.“

Ron: „Ja, dann merkt man das auch in den Beinen, wenn man dann rauskommt, ja das ist dann wie so ´ne leichte Verkrampfung.“

Interviewer: „Ja, und das geht dann mit der Zeit aber wieder weg, oder?“

Ron: „Ja, mit der Zeit geht das wieder weg. Geht ja natürlich nicht, manchmal ist man dann halt so fertig, dass es dann ein paar .. ja oder vielleicht sogar einen Tag braucht, bis das weg ist. Dann geht am nächsten Tag mal nicht so viel. Das ist auch mal so, dass man dann halt, man kann ja nicht immer nur Bestzeit schwimmen, der Körper kann ja nicht über die Dauer immer 110% geben. Der brauch´ ja auch mal seine Ausruhphase“ (Interview 10, Absatz 130-144).

Absatz 147

Ron: „Ich bin ja eigentlich so ein ganz ruhiger Typ. Also auf der einen Seite bin ich ein bisschen überdreht, ein bisschen durchgeknallt so mit meinen ganzen Freunden, da bin ich so der Verrückteste von allen, aber dann auf der anderen Seite, wenn ich zuhause bin oder bei meiner Freundin, auch sonst so, bin ich eigentlich relativ ruhig. Dann hab ich meine Entspannungsphase und dann weiß ich ganz genau, jetzt will ich meine Ruhe haben und das akzeptieren auch meine Eltern und meine Freundin“ (Interview 10, Absatz 147).



Absatz 153

Ron: „Ja, o.k. ich hab´s dann auch einfach schon mal gemacht [das Training ausfallen lassen]. Da hab ich dann mit meiner Mutter gesprochen und die hat dann gesagt: "Ja, heute gehst du mal nicht." Aber das ist bisher vielleicht einmal oder zweimal passiert“ (Interview 10, Absatz 153).

Absatz 157

Ron: „Sie war auch Leistungssportlerin, leichtathletikmäßig. Sie war auch sehr gut, sie kennt das halt auch alles und weiß auch wie das ist. Also meine Eltern stehen eigentlich voll un ganz dahinter. Und wenn ich die nicht hätte, dann würde das wahrscheinlich auch nicht so gut laufen. Die sagt mir dann auch immer, also sie sagt mir das nicht so konkret wie mein Vater, aber sie überredet mich halt auch manchmal dahin zu gehen. Und ist dann auch stolz auf mich. Mein Vater sammelt dann auch die ganzen Zeitungsartikel und auch alle Interviews, die es gibt, und so was, irgendwelche Radioaufnahmen. Ja, die sind halt stolz darauf. Die sagen nicht: „Du musst das und das schaffen.“, sondern die sind stolz darauf, was ich halt schaffe“ (Interview 10, Absatz 157).

Absatz 161-167

Ron: „Ja also, sie hat ja früher auch trainiert in der gleichen Gruppe, dadurch habe ich sie auch kennen gelernt. Und äh sie weiß halt auch wie das ist. Und wenn ich jetzt ´ne andere Freundin hätte, die das nicht kennen würde. Das hatten hier auch schon viele andere, ältere Leute hier, dass die dann Schluss gemacht haben, weil die damit nicht klar gekommen sind, dass sie soviel weg sind. Also man muss dann auch schon so ein bisschen den Hintergrund erkennen und sehen, dass es nicht immer geht. Und sie kennt das halt. Und zur Zeit ist es so, dass wir beide relativ wenig Zeit haben, weil sie schon jetzt in der zwölften Klasse ist und jetzt halt die ganzen Vor-Abiklausuren schreibt und so, diese Testklausuren und da muss sie viel lernen und hat wenig Zeit am Wochenende. Und ich bin auch meist auf Wettkämpfen, ja und wenn wir dann Freizeit haben, dann fahre ich meist zu ihr oder sie kommt zu mir. Dann machen wir auch meist was zusammen.“

Interviewer: „Wie ist das mit den Freunden in der Schule? Die werden das ja nicht so kennen. Was sagen die dazu, dass du soviel im Wasser bist?“

Ron: „Als Freunde kann man das nicht so wirklich bezeichnen, das ist mehr so, so ´n gutes Verhältnis, also ich häng da mehr mit den Mädchen rum, weil die Jungs, die in meiner Klasse sind, die sind mir alle zu doof. Die sind ein bisschen so, ah fast schon eigentlich zurückgeblieben. Und das geht dann nicht, die verstehen das überhaupt nicht, warum ich das mach´. Und die Mädchen, die sind halt schon ein bisschen anders drauf und die freuen sich dann halt auch, wenn ich wieder in die Schule komme und sage: „Ich hab´ das und das geschafft.“ Zu denen habe ich einen besseren Draht als zu den anderen und die verstehen das dann auch mehr als die Jungs.“

Interviewer: „Was meinst du mit, die sind so ´n bisschen zurückgeblieben?“

Ron: „Ja das ist .. wie soll man das erklären .. die sind relativ kindisch auch noch und dann ist das auch ... naja,... das ist dann auch mehr noch auf Musik bezogen, das heißt ich bin so mehr so rockmäßig eingestellt und so und das sind dann mehr so die ganzen Möchte-gern-Hipp-Hopper sozusagen, die sich dann versuchen irgendwie so zu sein wie andere Leute, aber eigentlich gar nicht wissen, was sie selber wollen. Das stört mich dann total. Mit denen komm´ ich dann auch nicht klar.“

Interviewer: „Und bei den Mädchen ist das nicht ganz so?“

Ron: „Die sind eigentlich alle total in Ordnung. Die machen dann auch alle ihr eigenes Ding und lassen sich von denen auch gar nicht beirren und finden die anderen auch so schrecklich, wie ich sie finde. Und deswegen geht das auch ganz gut mit denen“ (Interview 10, Absatz 161-167).

Absatz 177

Ron: „Ja, also früher war das total schlimm, also am Anfang war das total schlimm aufzustehen und dann dahin und jetzt geht das schon. Es kommt dann aber auch darauf an, wie früh man schlafen geht. Weil wenn man zu spät schlafen geht, dann geht das nicht. Und im Winter war das auch so, dass das total ätzend war, weil es da morgens noch dunkel war und dann ist das was ganz anderes als wenn es morgens hell ist. Dann hat man ein ganz anderes Körpergefühl. Dann ist man so träge“ (Interview 10, Absatz 177).



Absatz 193

Ron: „Also erstmal, ja .. Man hat ja diese Person, die da oben sitzt. Das ist halt wie in der Schule, wenn der Lehrer da ist oder wenn er nicht da ist. Wenn man halt, ja ist total komisch, wenn er halt da ist, ist es so, dass man immer das schwimmt, was man schwimmen soll. Und wenn er, ja .. er motzt uns dann ja schon ein bisschen an, wenn´s da mal ´n bisschen schlechter läuft oder so, dass man dann wieder... Man ist dann zwar erstmal auf ihn sauer, aber ist ja auch normal und dann schwimmt man wieder besser und schwimmt auch das, was man schwimmen soll. Man sieht das zwar dann in dem Moment nicht ein, aber im Nachhinein merkt man das dann ja eigentlich“ (Interview 10, Absatz 193).

Absatz 199

Ron: „Ja, weil ich ganz genau weiß, wofür das Training gedacht ist. Die anderen sagen dann so: "Ja ist doch egal, ich kann auch so mitschwimmen." Aber wenn man auf Dauer gut sein will, dann nimmt man jedes Training mit“ (Interview 10, Absatz 199).

Absatz 205

Ron: „Manchmal hat man einfach wirklich keinen Bock und dann singt man, also ich mach das, dass ich dann selber im Kopf singe, weil ich mich dann ablenken muss, aber man macht ja im Grunde genommen immer das Gleiche, man schwimmt ja immer nur hin und her, hin und her, hin und her. Das geht dann ja auch auf die Psyche irgendwann, also viele denken ja das es gar nicht so ist, aber man muss ja die Disziplin haben immer so hin und her zu schwimmen. Das muss einer erstmal machen. Für zwei oder drei Stunden lang, das geht ja auch schon ´n bisschen hier oben rauf. So wie alle immer denken, Schwimmen ist ja so ganz easy und locker, aber das ist ja eigentlich gar nicht so“ (Interview 10, Absatz 205).

Absatz 209

„Ich lebe eigentlich so mein Leben, wie es gerade ist und ich guck dann so, was kommt und wenn es kommt, dann kommt´s. Dann muss ich in der Situation gucken. Ich plane jetzt nicht so voraus, ich hab das und das und das und das mache ich so und so und so, sondern ich bin halt relativ spontan und wenn das dann mal so ist, dann muss man gucken, was man dann macht. Da muss man dann wirklich mal voraus denken, aber solange es noch nicht soweit ist, denke ich darüber auch noch nicht nach“ (Interview 10, Absatz 209).

Absatz 231

Ron: „Ja, das man so ein bisschen Anerkennung von den Leuten bekommt, das ist dann auch so ´n bisschen schönes Gefühl. Dass man weiß, halt, das Ergebnis der Arbeit eigentlich. Das ist eigentlich das, worauf´s ankommt. Wenn man das nicht hätte, würd´s auch gar nichts bringen zu Schwimmen. Da hat man zwar seine eigenen Ziele geschafft, aber man kriegt halt nicht so viel Anerkennung und wenn man die Anerkennung nicht kriegen würde, dann ... wüsste man auch nicht, wofür man das machen sollte. Das ist auch immer so ´ne Sache, bei Deutschen Meisterschaften oder so, wenn man einen deutschen Rekord schwimmt, dann ist auch immer diese Fachsparte da und die weiß worauf´s ankommt und die applaudieren dann. Und wenn dann drei-, vierhundert Menschen aufstehen, weil man deutschen Rekord geschwommen ist oder Altersklassenrekord, dann ist das schon was Besonderes“ (Interview 10, Absatz 231).

Absatz 238-241

Interviewer: „Ja, o.k. Fällt dir denn jetzt noch etwas ein, was mit dem Leistungssport in Verbindung steht, was dir wichtig ist, was wir bis jetzt noch nicht angesprochen haben?“

Ron: „Also, was wichtig ist, dass man immer Leute hat, die hinter einem stehen.“

Interviewer: „Aha?“

Ron: „Also ob´s die Eltern sind oder die Freundin ist. Wenn man die nicht hat, wenn man nicht so ´n bisschen Rückendeckung hat, dann klappt´s einfach nicht. Weil man braucht einfach auch so ´n gewissen Schutz von hinten, dass man halt immer weiß, ja das ist jemand, der sich um einen kümmert, und dass man, wenn man nach Hause kommt nicht allein ist oder allein gelassen wird, sondern, dass man immer Leute hat, die für einen da sind.“



Interviewer: „Und was müssen die dann machen? Warum ist das jetzt gerade mit dem Sport wichtig?“

Ron: „Ja, wenn man mal so ´n schlechten Tag hat, oder wenn man nach Hause kommt, so ´n bisschen nachfragt, sich ein bisschen kümmert, sich für einen interessiert, dass man nicht alleine da steht. Oder dass sich meine Freundin auch ein bisschen um mich kümmert, mich auch mal massiert oder so. Sie kriegt dann ja auch als Gegenleistung von mir ein paar Sachen zurück, also es ist ja nicht so, dass sie nur alles für mich machen muss, wenn ich auch mal Freizeit habe, dann kümmere ich mich auch um sie, sie dann halt auch so ´n bisschen einsieht, dass wenn ich nach Hause komme, dass sie dann halt sich auch so ´n bisschen mehr um mich kümmert als sonst“.

Interviewer: „Und welche Personen sind das so, von denen du sagst, die sind wichtig im Hintergrund und die stärken dir den Rücken? Du hast jetzt gesagt, deine Eltern, deine Freundin und gibt es da auch noch andere, die für dich wichtig sind?“

Ron: „Ja, einmal meine ehemalige Trainerin aus der Gruppe in der ich davor hier geschwommen bin, zu der habe ich einen ganz guten Draht und dann halt noch mein Trainer. Und dann halt noch mal, also wir sind so ´n Fünferpack sozusagen, Thomas und dann noch drei andere“ (Interview 10, Absatz 238-245).

Absatz 250-251

Interviewer: „Wie war das dann für dich den Trainerwechsel zu machen, von ihr zu deinem jetzigen Trainer?“

Ron: „Also eigentlich nicht schlimm. Das ist ja nicht so, dass ich ... eigentlich ist er ja mein Haupttrainer. Aber sie .. mischt sich da zwar nicht ein, aber wenn ich irgendwas mal habe, dann gehe ich auch mal zu ihr und frage mal nach, was ist oder so. Das heißt, er ist zwar mein Haupttrainer, aber speziell jetzt, wenn ich irgendwelche Probleme habe oder so, dann gehe ich auch meistens zu ihr, weil die das ... das ist halt so, dass sie ´ne weibliche Personen ist und mit der kann man dann halt meistens besser über so was reden“ (Interview 10, Absatz 250-251).

Josefine, Interview 4

Das Gespräch mit Josefine findet im Trainingslager in der Ferienwohnung statt, in der sie mit ihrem Landeskanuverband untergebracht ist. Wir sprechen am Abend in einem getrennten Raum miteinander. Wir sind bereits seit mehreren Jahren miteinander bekannt, sie kennt mich als Konkurrenten ihrer Trainer und als Trainer ihrer Konkurrenten bzw. als ehemaligen Trainer der Juniorennationalmannschaft in der ihre Vereinskameradin war. Unser Verhältnis in der Vergangenheit ist freundlich, aufgeschlossen aber größtenteils distanziert gewesen. Die Interviewsituation ist für unseren bisherigen Umgang etwas Neues. Zum Beginn des Gesprächs antwortet Josefine stockend im Laufe der Zeit werden ihre Redeanteile aber länger. Sie wirkt dann sehr erzählfreudig. Im Anschluss an das ungefähr zwei Stunden dauernde Gespräch meint sie, es sei gar kein Interview gewesen, sie habe ja die ganze Zeit nur erzählt. Außerdem habe sie in dem Gespräch auch von sich Neues entdeckt und Gedanken vertieft. Darin sähe sie für sich einen Gewinn. Diese Äußerung werte ich als Zeichen für die vertrauensvolle Atmosphäre, die sich im Laufe unserer Unterhaltung eingestellt hat. Im Anschluss unterhalten wir uns über die Situation auf dem Fluss und die Trainingsbedingungen, die durch starke Regenfälle sehr abwechslungsreich sind.

Josefine bezieht sich im Interview Wert auf Personen, ohne deren Verhältnis näher zu erläutern. Die Zusammenhänge stelle ich in der folgenden Übersicht dar.

Die Personen im Umfeld von Josefine:

Heiner = „sympathischer Trainer“, Mitte 20

Max = Hilfstrainer in ihrem Verein, Mitte 20

Rainer = älterer Trainer

Fritz = etwas älterer Freund aus ihrem Verein ohne besondere Funktion



Marie = etwas ältere Freundin aus ihrem Verein, zwar auch Mitglied der Trainingsgruppe aber eher Status der Freundin, ehemaliges Mitglied der Juniorennationalmannschaft

Katrin = ältere Schwester, auch Kanutin ehemals Nationalmannschaft

Sebastian = älterer Bruder, Hilfstrainer im Verein und Mitglied in der Nationalmannschaft

Auszüge aus dem Interview mit Josefine

Absatz 10

Josefine: „Also ich weiß auch nicht wann ich gepaddelt bin, also ich hab ja auch schon im Boot drin gegessen, mit so´ner Schwimmweste an und mein Papa ist so gepaddelt im Zweier“ (Interview 4, Absatz 10).

Absatz 24

Josefine: „Also da waren halt Heiner und Max und die sind dann auch alle Wettkämpfe gefahren und dann hab ich das auch gemacht und dann wollt ich auch immer alles machen und dann bin ich schon Wettkämpfe gefahren“ (Interview 4, Absatz 24).

Absatz 27-40

Interviewer: „Und Heiner und Max waren das dann deine Vorbilder im Sport?“

Josefine: „Ja auf jeden Fall Heiner und ein anderer Sportler in unserem Verein, weil die waren ja als ich klein war so ganz toll und da waren die ja so Nationalmannschaft und zum Beispiel auch noch andere Sportler, das waren aber immer die Großen.“

Interviewer: „Und hast du damals schon gedacht, ja Nationalmannschaft das wäre schon toll?“

Josefine: „...“

Interviewer: „Oder war das für dich gar nicht so wichtig?“

Josefine: „Nee, da hab ich gar nicht so drüber nachgedacht. also ich fand das toll, dass die so gut waren und so was und ich glaub, ich wollt auch gut sein, aber so über Nationalmannschaft habe ich nicht nachgedacht.“

Interviewer: „Ja, und dann ist dir das ja auch irgendwie gelungen, dass du gut geworden bist, ähm. Woran kannst du das festmachen, woran misst du dass du gut bist?“

Josefine: „Naja, einmal seh´ ich ja bei den Rennen erstmal was raus kommt.“

Interviewer: „mhm.“

Josefine: „Also, wenn ich dann gewonnen hab oder so. Und dann halt auch ob ich für mich selber ob ich, also erstmal vergleiche ich mich ja auch mit meiner Schwester und so, also ich fahr ja nicht mit der in einer Altersklasse, die ist ja älter.“

Interviewer: „Ja.“

Josefine: „Und wenn ich mir dann vorher, wenn ich, kommt dann ja immer auf den Fluss drauf an, wenn ich mir dann denke, dass ich schneller sein kann als sie, und dann bin ich auch schneller und dann ist das auch gut und wenn ich jetzt, wenn es ein Fluss ist, der mir nicht so liegt aber ihr schon, dann denk ich auch vorher schon, naja, ich weiß nicht, ob ich jetzt schneller sein kann, so und wenn ich dann ein bisschen langsamer bin, naja, dann weiß nicht, dann ist das halt nicht so der Erfolg für mich, dann ärger ich mich ein bisschen auch.“

Interviewer: „Mhm.“

Josefine: „Also ich glaub als erstes ist es ob ich in meiner Altersklasse gut bin“ (Interview 4, Absatz 27-40).

Absatz 132

Josefine: „Nee, also wenn ich so Rennen fahr, dann denke ich nicht: "Hoffentlich komme ich unten an". Es gibt da zwar Ausnahmen, als zum Beispiel als ich zum ersten Mal Monschau gepaddelt



bin. Aber wenn ich woanders jetzt so fahr, dann versuch ich halt immer nicht so darüber nachzudenken. Also früher hab ich immer bis das schwere Hindernis auf der Strecke kam, bin ich immer ein bisschen langsamer gefahren, und danach dann schneller, weil ich keine Angst mehr hatte. Aber jetzt versuch ich halt immer: "So, jetzt fährst du davor so schnell, wie´s geht und wenn dann halt was passieren sollte, dann hast' es wenigstens versucht, sieht man dann an den Zwischenzeiten." Und wenn dann nichts passiert, hat man ´ne richtig gute Zeit oder hat sich richtig gut angestrengt. Weil wenn man sich nur den letzten Teil gut anstrengen kann, dann ist das ja auch nicht so richtig zufrieden stellend für einen selber" (Interview 4, Absatz 132).

Absatz 140

Josefine: „Ja, weil wenn ich dann immer so im Ziel war und gedacht hab: "Ja toll, jetzt bin ich nur im letzten Drittel schnell gefahren." und dann irgendwie, weiß nicht, denk ich mir, die anderen konnten vielleicht die ganze Zeit schnell fahren, wenn ich das auch gekonnt hätte, dann wäre ich viel besser so. Ich hab mir das so selber gedacht, das ist mein, ich weiß nicht, ich überliste mich selber, mein psychologischer Trick, dafür dass ich dann schneller fahren kann“ (Interview 4, Absatz 140).

Absatz 158

Josefine: „Ich glaub, dass das mal Heiner angefangen hat. Also als ich irgendwie Schüler war, da hatten alle schon einen und dann musste ich auch einen kaufen. Also gerade als ich noch kleiner war, da konnte ich noch nicht wissen, wenn ich dann irgendwie so´ne Ausdauerfahrt machen sollte, dann wusste ich ja nicht, wie schnell ich fahren soll und dann haben Heiner und Rainer gefragt: "Welchen Puls bist du heute gefahren?" und dann habe ich überlegt, ob ich nächstes Mal ein bisschen schneller fahren kann oder so. Also da war das als Kontrolle auf jeden Fall noch wichtiger als jetzt. Weil jetzt könnte ich wahrscheinlich auch ohne einschätzen, ob ich intensiv fahr oder extensiv. Aber wenn ich jetzt als Schüler keinen Pulsmesser gehabt hätte, wäre ich, glaub ich, wenn wir intensiv gefahren wären, immer zu schnell gefahren“ (Interview 4, Absatz 158).

Absatz 248

Josefine: „Ja, also früher haben mit uns zusammen geflickt, aber irgendwann haben sie dann gesagt: „Nee jetzt nicht mehr, das musst du jetzt allein können.“ Aber am sozialsten ist dann noch der Heiner, der sich auch um die Trainingspläne kümmert, der hat da immer noch ein bisschen mehr Verständnis dafür. Der hat auch am meisten Verständnis dafür, wenn wir Angst im Wildwasser haben. Und dann ist der immer am verständnisvollsten“ (Interview 4, Absatz 248).

Absatz 262-292

Josefine: „So bei den ersten Fahrten, die durch die Schlucht gehen sollten, da haben wir dann gesagt: "Nee, kann ich nicht morgen?" Da durften wir schon mal morgen oder so fahren. Also quasi aufgeschoben nur. So ganz durchsetzen konnten wir uns da nicht, weil das ja auch Schwachsinn wäre.“

Interviewer: „Was meinst du mit Schwachsinn?“

Josefine: „Wir hätten ja einfach fahren können. Wir wollten nicht, weil wir uns das so eingeredet haben, aber eigentlich hätten wir das gekonnt und es war eigentlich nicht so das Problem, aber wir wollten´s irgendwie nicht. Ich weiß auch nicht mehr warum.“

Interviewer: „Und du sagst jetzt, ihr habt das gekonnt, aber das war dann für euch nicht so präsent oder das habt ihr nicht so gemerkt, dass ihr das könnt?“

Josefine: „Ich glaub wir haben uns grad neulich darüber unterhalten und da meinte Maria sogar erst noch: "Ja eigentlich wollte ich da runter fahren, aber als ihr so gesagt habt, dass ihr das nicht wollt, da wollte ich auch nicht mehr." Irgendwie haben wir da alle so gedacht: "Oh die Schlucht." und irgendwer hat´s dann ausgesprochen und meinte: "Ja ich möchte eigentlich nicht so gern." Aber im Grunde ist das ja eigentlich so, wir kannten die Schlucht gar nicht, und wir haben dann trotzdem gesagt: "Nee, lieber nicht." Aber das haben wir wahrscheinlich nur gesagt, weil wir Angst davor hatten. Aber ich mein heute [Hochwassertag, Anm. JW] hatte ich auch Angst und musste trotzdem da runter fahren und ich bin da runter gefahren. Naja, o.k. jetzt ist das auch so, wenn unser Trainer sagt, ich soll da runter fahren, und er sagt, ich kann da runter fahren, dann glaub ich´s halt jetzt. Früher hab ich´s halt nicht geglaubt.“



Interviewer: „Ach so. Und das hast du jetzt gelernt, dass er dich da nicht überfordert.“

Josefine: „Ja, wenn der sagt, wir können da runter fahren, dann können wir das auch. Ja, o.k., wenn man dann doch reinfällt, ist es halt nicht so schlimm, aber es ist dann so, dass wir nicht andauernd reinfallen. Unser Trainer hat uns halt auch vor der Schlucht auf der Strecke schon gesagt, wir sollen durch die Löcher und dicken Wellen fahren. -- Aha. -- Das wir das schon so wissen. Das haben wir dann einfach so gemacht. Heute Morgen als wir im Bus saßen, da habe ich auch eigentlich gedacht, dass ich die Schlucht nicht fahre, aber unser Trainer hat dann im Auto gesagt: "Ja wieso, ihr fahrt doch gleich mit durch die Schlucht." Da haben wir dann auch eigentlich nichts zu gesagt. Da haben wir nur gedacht: "Joa, dann fahren wir heute wohl die Schlucht." -- (lacht) Aha. -- Und dann sind wir einfach losgefahren.“

Interviewer: „Und meinst du das Vorbereiten vorher durch die dicken Wellen hat etwas gebracht?“

Josefine: „Ja, so ´n bisschen, weil man sich so daran gewöhnt. Außerdem dachte man dann so, ich hab jetzt alles gemacht, was der Trainer gesagt hat, jetzt muss es auch klappen. -- (lacht) Aha. -- Außerdem hat unser Trainer vorher hundertmal gesagt: "Wenn man will, kann man an allem vorbeifahren.“

Interviewer: „Und stimmt das?“

Josefine: „Joa, naja an allem ist ein bisschen übertrieben. Aber schon an vielen Stellen. An der einen Welle wollte ich dann ja auch gar nicht vorbeifahren. Da bin ich extra durch so ´ne Welle gefahren.“

Interviewer: „Weil das so toll war?“

Josefine: „Ja.“

Interviewer: „Aha, was ist da so toll?“

Josefine: „Weiß nicht, weil die Welle war da so groß und das war so cool, das fühlt sich immer so ´n bisschen an wie Fliegen oder so. Keine Ahnung. Außerdem war die so groß, dass sich mein Boot dann für mich so steil angefühlt, und ein anderer meinte auch, das war wirklich steil, weil er nämlich in dem Moment neben der Welle vorbeigefahren ist, weil ich immer noch die Welle hochgefahren bin, als er schon daneben war. Und hinterher kann man dann auch sagen, ich bin durch so ´ne große Welle gefahren, das hat sich ganz steil angefühlt, das war wie fliegen und es war total cool.“

Interviewer: „Aha, ja. Und das erzählst du den anderen dann auch mal so.“

Josefine: „Ja, also als ich mit der Schlucht fertig war, da lagen wir im Kehrwasser, da hab ich dann auf jeden Fall total nur die ganze Zeit Krams geredet, was ich gemacht hab und wie groß die Wellen waren. Ich war so, weiß nicht, überwältigt, weil das war so groß und ich war dann unten und da war ich so glücklich. Das fand ich ganz toll.“

Interviewer: „Ja. Bist du denn schon mal so was Schwieriges vorher gefahren?“

Josefine: „Mmm, ich glaub nicht. Nein. Nee, das meinte mein Trainer auch: "Das war das geilste Wildwasser, was du je gefahren bist.“

Interviewer: „Aha, und kennst du das Erlebnis, dass du danach so glücklich bist und darüber so quatscht über alles, was du erlebt hast?“

Josefine: „Joa, ich red immer ganz viel Müll und nerv die Leute, weil ich hab dann bestimmt hundertmal erzählt: "Ich hab in ´ Himmeln geguckt als ich durch die Welle gefahren bin!" Das hört sich zwar albern an, aber das fand ich dann halt so. Und außerdem hab ich mich bestätigt gefühlt, weil ein anderer auch gesagt hat, dass die Welle wirklich ganz schön groß war. Und er hat dann auch gesagt: "Mein Boot war so [zeigt mit der Hand eine horizontale Linie] und Josefines Boot war so [neigt die Hand um ca. 60°]" und da habe ich dann quasi noch einen Zeugen gehabt, der das dann gesehen hat.“

Interviewer: Und dann war das nicht nur Einbildung sondern wirklich so.“

Josefine: „Ja, das war dann wirklich so. Außerdem war das dann auch so, dass wir nur zu zweit von den Jüngeren gefahren sind und zwei andere nicht.“

Interviewer: „Ja.“



Josefine: „Ja, das ist auch nochmal so ... joa, dass ich halt fahren durfte und die sind halt noch nicht gefahren.“

Interviewer: „Durften die nicht oder wollten sie nicht?“

Josefine: „Ähm, also ich glaub bei der einen auf jeden Fall beides, also ich glaub, die wollte nicht so gern, und unsere Trainer konnten auch nicht zu zweit gleich vier von uns mitnehmen. Und dann haben sie halt die zwei genommen, die sie halt eher als sicherer einschätzen. Und ich fand, das war für mich dann auch schon so was Neues, das ich das dann durfte und die halt nicht.“

Interviewer: „Ah sonst war das nicht so deutlich, dass“

Josefine: „Nee, also ich mein, ich krieg dann immer zu hören, dass ich besser Wildwasserfahren kann als die anderen, aber im Endeffekt fahr ich dann doch nur das Gleiche wie die anderen sonst. Ich weiß nicht, aber das ist, weil ich das halt selber nicht so beurteilen kann, ob ich besser fahren kann, also ich denk das halt nicht so. Ich denk halt nicht, ich fahr besser Wildwasser, weil ich kann's ja einfach nicht so einschätzen. Aber wenn die das dann sagen, dann ist das ja auch mal ganz gut. (lacht) Ist ja ein bisschen peinlich, aber zum Beispiel als ich kleiner war im Trainingslager, da bin ich mit einem älteren Sportler intensiv zusammengefahren, und da hat der danach zu mir gesagt: "Also wenn du nicht aufhörst mit Paddeln, dann wirst du später mal Welt- oder Europameisterin." Weil ich so gut gefahren bin. Das fand ich da auch ganz toll. Da war ich immer ganz stolz drauf“

Interviewer: „Ja, das hast du dir dann auch gemerkt, das ist ja schön. Und solche Rückmeldungen kommen dann aus dem Kreis der älteren Sportlern, die euch dann auf dem Wildwasser betreuen?“

Josefine: „Ja, die uns das quasi beigebracht haben. Wenn die uns dann jetzt sagen, wir fahren da runter, dann wissen wir auch, ja das ist o.k., da fahren wir jetzt runter. Eigentlich ist es so, dass die uns ganz gut kennen und wissen halt, was wir können und was wir nicht können. Und joa, wenn die dann auch irgendwann mal sagen: "Das war gut!", dann ist das für uns auch, dann wissen wir, joa, das haben wir jetzt gut gelernt und dann ist gut“ (Interview 4, Absatz 262-292).

Absatz 300-306

Josefine: „Ja, das konnten wir ja nicht wissen. Wir dachten ja, die Trainer können das, wenn die da lang fahren, dann ist das gut. Wir müssen angeblich unterscheiden können, ob die was testen oder ob die richtig fahren.“

Interviewer: „Aber die sagen das nicht vorher?“

Josefine: „Nein, die lassen uns dann sehr gemein auf die Steine fahren. -- (lacht) Aha. -- Naja, das war heute Morgen auch so'n bisschen überraschend mit dem vielen Wasser. Dann sollten wir halt fahren und dann war das alles so ein bisschen, weiß nicht, vielleicht aufgeregt, weil das ja was anderes war. Überall waren die Bäume nicht mehr da oder die Steine waren überspült. Und einer aus unserer jüngeren Gruppe ist dann vorgefahren, der wusste dann auch nicht so genau, wo jetzt, er wollte wohl den schnellsten Weg einfach nehmen und hat dann gedacht, ja das ist der schnellste Weg und wir sind alle hinter ihm hergefahren. Und dann war das lustig.“

Interviewer: (lacht) „Warum?“

Josefine: „Ja, weil dann sind halt alle hinter dem einen hergefahren und es mussten alle über die Steine schrappeln, weil es da so flach war. Und im Nachhinein war das aber ganz lustig. Ich mein, wir hätten einfach auch außen rum fahren können, aber das hat unser Trainer nicht gemacht, also wollten wir das auch nicht machen.“

Interviewer: „Und dann habt ihr euch alle gemeinsam amüsiert?“

Josefine: „Ja, also ich mein, obwohl es auch total dämlich ist. Wir hätten ja auch da lang fahren können, wo wir immer entlang gefahren sind. Wahrscheinlich hat unser Vorfahrer nicht darüber nachgedacht. Aber es ist ja auch so, die [Trainer] haben uns das ja so beigebracht und wenn die dann da lang fahren, dann denken wir, das ist es da richtig. -- Ja. -- Und die denken nicht darüber nach, dass wir immer gucken, wo die lang fahren. Also wir gucken immer, wo fahren die lang und wo fahren wir lang. Aber ich glaube die denken nicht immer daran, dass wir da gucken. Weil die auch manchmal ausprobieren. Aber wenn es dann um die Wettkämpfe geht, dann fragen wir die immer. Dann fragt man die halt, ist es jetzt da lang schneller, habt ihr das getestet oder so. Hier



war das ja aber jetzt nicht so wichtig für uns und dann denkt man da nicht so drüber nach. Aber bei den Wettkämpfen da testen die das immer aus und wenn wir dann fragen, dann sagen die uns das. Oder die sagen, dass wir das austesten sollen. Aber die haben das meistens schon ausgetestet, weil die sich das immer schneller merken können. Also ich kann mir nie die Flüsse merken. Und dann sehen die auch schneller, wo noch ein anderer Weg ist und wir merken das dann erst eine Fahrt später, dass es da noch einen anderen Weg gibt“ (Interview 4, Absatz 300-306).

Absatz 316

Josefine: „Also im Winter hab ich das nicht so gut gefunden, weil da sich unser Trainer nicht so viel Zeit dafür genommen hat, weil er da mit seiner Tochter zu tun hatte. Und da hab ich dann rumgemockert, dass ich nicht weiß, wie ich jetzt, naja er hat halt dann gesagt: „O.k., dann fahrt ihr jetzt halt 2:1 extensiv zu intensiv.“ Aber irgendwann fand ich dass dann halt nicht mehr so gut, dass er das nicht so genau gesagt hat, wann wir jetzt so was fahren sollen. Und als es dann jetzt so angefangen hat, dass man mehr intensiv fährt, da hab ich dann mit ihm einen Plan erstellt. Da bin ich dann einen Abend zu ihm hingegangen und dann haben wir da halt irgendwie drei Stunden gesessen und den Trainingsplan für mich gemacht. Und dann war der halt auch gut. Also da hat er mir vorher noch so was erklärt mit GA 1 und GA 2 und so was, also dass ich halt auch verstehe und dann hat er sich richtig Zeit genommen und dann haben wir den besprochen. Und dann war das halt mein Trainingsplan für mich, auf mich abgestimmt“ (Interview 4, Absatz 316).

Absatz 322

Josefine: „Aber vorher hatte ich auch nicht so das Bedürfnis, das so genau mit ihm zu besprechen. Da hat er einfach einen Trainingsplan mitgebracht und im Bootshaus hingehängt, aber jetzt habe ich auch immer noch so einen anderen als die anderen, weil ich ja noch so andere Höhepunkte hab. Und jetzt will ich das auch genau mit ihm besprechen. Das war jetzt vorher nicht so doll“ (Interview 4, Absatz 322).

Absatz 324-336

Josefine: „Ja, also dass hab ich auch mit unserem Trainer gesprochen und da hat er gesagt, dass es darum geht, dass ich noch nicht meinen Höhepunkt bei irgendwelchen Ranglistenrennen erreicht haben soll, weil er dann sagt: „O.k. wir gucken beim ersten Ranglistenrennen, wie es mit deiner Quali aussieht.“ Aber wenn es dann sicher ist, also was heißt sicher, wenn ich nicht solche Probleme habe mitzuhalten, wird's halt so gesetzt, dass ich meinen Höhepunkt anders setze und die Ranglistenrennen einfach nur so mitnehme. Und für die anderen ist es ja so, dass die Ranglistenrennen und hauptsächlich die Deutsche und für mich sind die Ranglisten dann nicht so tolle Höhepunkte, weil es für mich ja nicht so knapp ist und so. Letztes Jahr war es ja auch so, dass die Sprint-Deutsche für mich keine Priorität hatte, weil ich Augsburg sowieso nicht so mag und außerdem hat's halt nicht reingepasst, und dieses Jahr wird's halt auch wieder so sein, dass ich meinen Höhepunkt dann halt die Junioren-EM ist und die Deutsche liegt dann erst am Anfang, wenn ich GA 2 wieder anfangen oder so was ähnliches, aber das ist dann bei mir halt so. Und die anderen sind ja dann voll fit. Und da sagt unser Trainer: „Ja, das ist dann halt so. Muss man dann eben in Kauf nehmen.“ Hoffen wir mal, dass das so klappt.“

Interviewer: Ja, also ist für dich die erste Saison, die so für dich speziell geplant ist?

Josefine: „Ja, also in der letzten war's dann auch schon so, aber da hat's irgendwie noch nicht so gut geklappt. Also da war ich dann irgendwie total schnell, obwohl ich eigentlich noch gar nicht meinen Höhepunkt hatte. Und bei der WM war ich dann gar nicht so schnell, da war ich dann nur knapp vor der Konkurrenz und zwei Wochen vorher bei der Deutschen war ich viel deutlicher vor den anderen. Ja, hat dann wohl nicht so gut geklappt, aber... dieses Jahr klappt's wahrscheinlich besser.“

Interviewer: „Aha, und wenn du da mit deinem Trainer über den Trainingsplan so sprichst, dann ist das so ein ganz freundschaftliches, nettes Verhältnis, oder ...“

Josefine: „Ja, also letztes Mal haben wir dann bei ihm in der Küche gesessen. Da hat er dann auch gemeint: „Ja, du musst auch selber wissen, wie du dich fühlst und guckst dann so.“ Das war ganz lustig dann noch.“



Interviewer: „Und dass, was er dir dann so sagt, wenn er dir erklärt, was GA 1 ist und so, ist das für dich so nachvollziehbar und das passt auch so zu dem, was du kennst?“

Josefine: „Ja, er macht das dann immer ganz gut, er nimmt dann so ´n Zettel und malt mir dann so was auf und dann macht er das immer so mit Beispielen. Also er erklärt das dann so, dass ich das auch wirklich verstehe. Und dann verstehe ich so, warum ich dann eher ab da SA fahre oder so. Und das ist dann für mich besser.“

Interviewer: „Ja, und ist das Training dadurch anders für dich geworden, dass du jetzt so ´n bisschen was darüber weißt?“

Josefine: „Joa, also für mich ist das jetzt nicht mehr, also ich weiß jetzt halt so ´n bisschen, was ich warum mache. Also zum Beispiel im Winter da machen wir so was mit ganz großer Bremse im Wasser und so was halt und ich weiß dann so ein bisschen, was das bringen soll. Und wenn ich weiß, was das bringen soll, dann ist das für mich irgendwie besser mich dafür zu motivieren, weil ich dann ja weiß, wenn ich jetzt das mache, dann bewirkt das auch was.“

Interviewer: „Ja, und vorher bist du mit der Bremse gefahren und wusstest gar nicht warum?“

Josefine: „Ja mehr oder weniger. Also er hat dann damals gesagt: "Heute machen wir dies, Kontraste." oder so. Da habe ich mir dann nur gedacht: "Ja, machen wir heut Kontraste." Und dann habe ich das halt gemacht, aber ich wusste eigentlich nicht so genau, was mir das genau bringt. Also ich hab mir so gedacht: "O.k. ich muss auf das achten und das." Aber jetzt weiß, jetzt hilft mir das besser, weil ich weiß, ja ich mach das, um das zu erreichen. Und wenn ich dann denke: "Ja, ich will das erreichen, dann muss ich das machen." Kann ich jetzt auch andersrum denken. Das konnte ich vorher nicht.“

Interviewer: „Ach so, also dass du sagst: "Das Ziel sieht so aus.“

Josefine: „Ja, also ich will jetzt so und so sein und dann muss ich halt das, also das denke ich jetzt nicht so oft, aber ich hab halt die Möglichkeit so zu denken. Und vorher da habe ich halt nur das so gemacht und das war dann halt so quasi“ (Interview 4, Absatz 324-366).

Absatz 340

Josefine: „Meistens ist es ja so, dass ich mich mit Maria treff´ oder so und dann ist es so dass ich denk: "Ja, ich treff´ mich jetzt mit Maria." Dann bekommt man auch wieder Lust. Manchmal, wenn wir so extensiv fahren, dann reden wir auch die ganze Zeit. Bei Maria und mir ist das auch so, da wurden wir auch schon öfter für angemekert. weil wir immer soviel reden. Also, weil wir auch früher, wenn wir geredet haben, wurden wir immer langsamer beim Paddeln. Aber jetzt geht´s. Damals wurden wir immer langsamer und langsamer. Naja und dann haben wir uns halt immer was zu erzählen beim Training. Ist einfach so, wenn ich zuhause sitze und ich würde mich mit keinem Treffen, dann wäre es glaube ich was anderes. -- Mhm. -- Wenn ich so ganz alleine, wenn es dann auch noch so kalt ist oder es regnet oder so, und ich denk: „Ich muss jetzt auch noch zum Training.“ und im Winter ist es dann auch fast schon dunkel, dann denkt man sich zuerst: „Oah nee.“ Aber wenn man dann denkt: „Ja, ich treff´ mich jetzt ja mit denen“, dann ist´s irgendwie was anderes, dann kann man sich besser aufraffen und da hin fahren. Wenn man da ist, dann geht´s ja“ (Interview 4, Absatz 340).

Absatz 344-348

Josefine: „Also diesen Winter bin ich auch viel allein gepaddelt also da war das dann zum ersten Mal so, dass ich in Freistunden zum Training gefahren bin. Wenn ich so ´ne Doppelfreistunde hab, dann bin ich so zum Training gefahren und danach wieder in die Schule. Und das war dann ja vormittags, da konnte ich mich ja nicht mit den anderen treffe, weil die ja keine Zeit hatten. Und dann bin ich halt allein gefahren und das war dann für mich aber auch nicht so schwer, mich zu motivieren. Da habe ich mir dann am Tag vorher halt so überlegt: „Ja, da gehste zur Schule und nimmst die Sachen mit, machste dies.“ Und dann habe ich halt so ein bisschen geplant, was ich brauch und dann hab ich das halt so gemacht. Und das ging dann eigentlich, wenn ich mir vorher so fest überlegt hab, dann ging das.“

Interviewer: „Und was sagen dann die Leute in der Schule dazu, wenn du so was machst?“



Josefine: „Ja, die finden das immer ganz schön krass. Besonders irgendwie, wenn es immer Winter so geschneit hat und die dann sagen: „Ja, ich geh jetzt nach Hause und leg mich auf mein Sofa.“ und ich dann sag: „Ich geh jetzt zum Paddeln.“ Naja, die sagen sowieso immer: „Ja ist das nicht zu kalt?“ und „Du bist doch verrückt!“. Der eine aus meinem Kurs, der rudert auch so ´n bisschen, der sagt dann: „Gehste halt einfach nicht hin.“ Naja, der geht auch nicht so oft zum Training, und der versteht das dann auch nicht, warum ich dann immer noch hingeh´. Weil ich bin, das hört sich jetzt dumm an, ja jetzt relativ diszipliniert denke ich mal. Ich fahr dann halt immer noch zum Training. Und die fragen mich dann halt auch: „Ja, warum machst´ denn das?“

Interviewer: „Ja, und was sagst du dann?“

Josefine: „Ja, weil .. weil mir das Spaß macht. -- Aha. -- Also manchmal sitze ich auch in der Schule und denke so: „Ach, jetzt regnet das schon wieder und ich muss gleich zum Training!“ und wenn die dann fragen: „Warum machste das denn?“ da sage ich dann auch mal: „Ich weiß nicht.“ Also ich mein, ich weiß ja das ja eigentlich schon, aber in dem Moment denke ich dann schon: „Ja, warum machst du das eigentlich? Bin ich blöd oder was?“ (lacht) Aber also ich mein, das ist dann ja nur so ´n Moment, ich fahr dann ja doch da hin“ (Interview 4, Absatz 344-348).

Absatz 361-362

Interviewer: „Und wie ist das so mit Freunden aus der Schule? Triffst du die auch mal außerhalb der Schule?“

Josefine: „Ja, also jetzt im Winter habe ich dafür mehr Zeit als im Sommer. Aber eigentlich schon. Nja, o.k. also wenn die jetzt so Freitagabend dann eher nicht, weil ich ja am Wochenende meistens auf ´nem Rennen bin. Aber in der Woche sehe ich schon zu, dass ich da mal kann. Dann muss ich das Training manchmal ein bisschen verschieben, aber das geht“ (Interview 4, Absatz 361-362).

Absatz 372

Josefine: „Also es war schon immer so, dass meine Mutter meint: „Stell dir mal vor, du würdest lernen, dann würdest du immer nur Einsen schreiben.“ Also das war schon immer so. Aber ich bin jetzt auch ganz gut in der Schule, also was heißt ganz gut, ich habe halt keine Probleme in der Schule. Und ich hab halt nicht das Bedürfnis, dass ich immer ´ne Eins hab oder so. Das will ich gar nicht. Bin halt so und dann reicht mir das. Hab ich halt nicht mehr Lust mich mehr anzustrengen, als es sein muss“ (Interview 4, Absatz 372).

Absatz 383

Josefine: „Ich bin durch die früher da hin gekommen und meine Eltern sind natürlich schon sehr unterstützend, weil die uns ja immer gefahren haben, auch im Trainingslager und wenn ich sage, ich weiß nicht, es gibt ja auch Eltern, die sagen, wenn ich sage: „Ich möcht´ jetzt ´ne Woche aus der Schule, weil ich zur Deutschen fahren will.“ dass sie dann sagen: „Nein, du musst jetzt zur Schule gehen.“ Das würden meine Eltern natürlich nie machen. -- (lacht) Aha. -- Naja, ich mein, das ist ja auch so ein bisschen durch meine Geschwister, die sind da halt sehr verständnisvoll. Meine Eltern unterstützen mich so schon, aber meine Motivation, ich glaube ich bin da eher von mir selber motiviert oder nicht motiviert. Da können die, wenn ich halt sag: „Ich hab jetzt keine Lust zum Training.“ können die ja auch nichts machen. Also dann nimmt meine Mutter das auch einfach so hin, weil ich glaub, die weiß dann auch, dass ich am nächsten Tag wieder hingehge. Oder keine Ahnung, aber die sagt dann da auch gar nichts mehr zu“ (Interview 4, Absatz 383).

Absatz 386

Josefine: „In der Schule bin ich immer so faul. Da habe ich immer keine Lust was zu lernen. Das mache ich dann erst abends wenn es sein muss. Ich schiebe das immer vor mir her, wenn ich dann am Wochenende viermal Paddeln will, dann überlege ich mir: „Gehste jetzt paddeln, dann isst du was, danach kannst du lernen, dann gehst du wieder zum Paddeln.“ Wenn ich dann aber vom Paddeln nach Hause komme und was esse, dann denke ich: „Ach, das war jetzt aber anstrengend. Nun muss ich mich erstmal ein bisschen ausruhen.“ Oder wenn meine Schwester dann da war, dann musste ich mich mit meiner Schwester erstmal unterhalten und so. Naja und dann habe ich das für die Schule zum Beispiel erst sonntagabends gemacht. Und wenn so Rennen sind, dann denke ich mir immer: „Machst soviel, wie du kannst bevor du losfährst am Freitag.“ Aber



meistens mache ich dann sowieso alles erst Sonntagabend. Vorher muss ich dann immer noch Sachen für's Rennen packen. Außerdem hab ich auch keine Lust dazu" (Interview 4, Absatz 368).

Absatz 393

Josefine: „Die von der Schule, die unterstützen einen ja auch, weil die sagen dann auch immer: „Viel Glück!“ wenn ich sag: „Ich fahr jetzt zur Deutschen.“ Und dann schreiben sie mir ´ne sms oder so. Also dann weiß ich auch noch, dass da welche sind, die an mich denken und mir die Daumen drücken“ (Interview 4, Absatz 393).

Yvonne, Interview 20

Das Gespräch mit Yvonne findet am Nachmittag in einem getrennten Raum des Vereinsrestaurants statt. Sie wirkt sehr erzählfreudig und bemüht sich, mir ihre Sicht der Dinge zu vermitteln. In Yvannes Formulierungen taucht häufig die Phrase „... weißt du?“ auf. In der Frage spiegeln sich ihre aufgeschlossene Haltung und eine Rückversicherung in der Interviewbeziehung. Diese Haltung zeigt aber auch, dass es Yvonne wichtig ist, dass ich ihre Ausführungen so verstehe, wie sie sie meint. Das Interview wird nach 70 Minuten beendet, da Yvonne weitere Termine hat. Sie geht im Anschluss an unser Treffen zum Lauftraining. Das Gespräch endet allerdings nicht abrupt, sondern findet einen natürlichen Ausklang. Sie ist überrascht, dass die Zeit so schnell vorüber gegangen ist und hätte gern noch mehr erzählt.

Auszüge aus dem Interview mit Yvonne

Absatz 5

Yvonne: „O.k., also angefangen hab ich mit vier Jahren Hockey zu spielen, und zum Hockey gekommen bin ich durch meine Mami. Die hat relativ spät erst angefangen, die wurde von ´ner Lehrerin entdeckt und ist mit 15 in unserem Verein hier gekommen und hat dann immer auch selber kleinere Mannschaften und jüngere Mädchen und Jungs trainiert. Naja und durch sie bin ich dann zum Hockey gekommen und war mit vier erst so in ´nem Hockeykindergarten, der ist immer sonntagmorgens und da hab´ ich dann auch immer meine jetzige, beste Freundin, Anna, kennen gelernt und meine Mami halt auch ihre Mami. Naja und meine Freundin und ich waren am Anfang schon irgendwie so die Besten in diesem Hockeykindergarten und es war ziemlich langweilig. Und dadurch haben dann meine Mama und die Mutter von meiner Freundin beschlossen, ´ne eigene Mannschaft aufzumachen - für uns beide. So ab vier und ab dann haben die für uns eine eigene Mannschaft gegründet“ (Interview 20, Absatz 5)

Absatz 17

Yvonne: „Mit so ´ner Pottschnittfrisur lauf ich dann über'n Platz, aber ich denk so, ich hab früh angefangen und ich hab mich irgendwie so hochgearbeitet und so. Und es war auch toll die Zeit als man noch klein war die Zeit. Vor allem, wenn man so eine Sportart macht von klein auf, bis man immer älter ist, dann lebt man sich da so rein und jetzt könnt´ ich gar nicht ohne Hockey mehr leben, das ist so mein Alltag halt auch irgendwie. Ist schon komisch, wenn man sieht, wie man so als Purks ganz klein da über den Platz so lang düdelt. Und es war ja noch kein richtiges Hockey, weißt du? Es war ja so, weißt du, ein Ball und alle laufen hinterher und manchmal fällt ein Tor. (lacht) Es war schon ganz lustig“ (Interview 20, Absatz 17).

Absatz 41

Yvonne: „Also ich bin in diesen Kader gekommen, das war vor ähm zwei Jahren, da war ich bei so ´ner Landessichtung und wusste gar nicht, dass das auch was mit der Nationalmannschaft zu tun hatte, und das ging auch nur einen Tag. Und am Ende des Tages hat dann der Bundestrainer seinen Laptop aufgestellt und hatte da so Tabellen gemacht mit hohen Stufen und niedrigen und dann standen da so Namen. Und mein Name war der vierte. Und dann hat er das vorgelesen und dann so: „Yvonne ist dann auch dabei.“ Wie? „Ja, das ist der erste Schritt zur Nationalmannschaft.“ Und ich konnte das gar nicht fassen, das war so ein Tag nach meinem Geburtstag und



„Ja, okay, fahr ich mal zur Landessichtung.“ Mir war das vorher gar nicht so klar, was das bedeutet. Und dann: „Ja, du warst heute die Viertbeste, wir laden dich zur Zentralsichtung ein!“ Ich kam dann so nach Hause und konnte das gar nicht glauben. Naja und ab da: „Okay, du hast jetzt diesen Sprung schon geschafft und jetzt arbeite dich mal weiter hoch.“ Und es war für mich dann ganz wichtig, dass ich dann in ´ner Woche, in der ich dreimal Stocktraining und zweimal Athletiktraining und am Wochenende dann ein Spiel hab´, dass ich dann, wenn ich´s mit der Schule schaffe, ein bis zweimal laufen gehe. Einmal immer und zweimal, wenn ich´s schaffe. Und das ist auch mein Ziel, in der Nationalmannschaft weiterzukommen. Weil das ist schon, allein die ganzen Leute. Du lernst aus ganz Deutschland so die ganzen Hockeymädchen kennen und so. Und auch so die Jungs, wenn die mitfahren, dann knüpfst du ziemlich viele Kontakte und das ist einfach total toll, wenn du weißt, du spielst halt auf ´nem ziemlich hohen Leistungsniveau, und lernst dann auch noch nette Leute kennen, hast ´nen klasse Bundestrainer, so. Das ist einfach toll, das Gefühl, dass man weiß, dass man da mithalten kann“ (Interview 20, Absatz 41).

Absatz 47

Yvonne: „Ja, also so um mich mit Freunden zu treffen, hab ich gar keine Zeit eigentlich. Vormittags hab´ ich Schule und dann komm´ ich nach Hause und dann hab´ ich irgendwie immer was mit Hockey. Einige sagen auch schon: "Mein Gott, wie hältst du das durch?" und so. Aber mir macht´s halt Spaß und würd´s mir keinen Spaß machen, dann würd´ ich´s längst nicht so konsequent durchhalten“ (Interview 20, Absatz 47).

Absatz 51-53

Yvonne: „Also ich war, ich hatte auch grad so ´ne Zeit, weiß nicht, bis vor zwei Monaten, da war ich immer total verplant und ich bin auch nicht so der ordentlichste Mensch und so. Und da habe ich auch immer ganz viel vergessen. Deshalb hab ich mir jetzt vorgenommen, Sachen mehr zu organisieren, so mir Sachen vorzunehmen, damit ich das besser auf die Reihe krieg. Und jetzt seit den Sommerferien bin ich ganz erstaunt, weil das klappt super. Weißt du dann hast du einfach schon ein besseres Gefühl und hast dann auch den Kopf frei.“

Interviewer: „Ja, und wie hast du dir das geplant? Hast du dir auch für nachmittags einen Stundenplan gemacht?“

Yvonne: „Ja nee, ich weiß auch nicht, wie der Wechsel so kam, aber irgendwie nach den Sommerferien hatte ich so´n Aufräumfimmel, dass ich mein Zimmer aufgeräumt hab´ und alles, dass ich meine Sachen sortiert hab“ (Interview 20, Absatz 51-53).

Absatz 59-61

Yvonne: „Ja also vor den Ferien hatte ich ein ziemliches Tief, ich hatte zwei Monate vor den Sommerferien eine ganz schlimme Entzündung ... wo ich drei Wochen kein Hockey spielen konnte und vierzig Fieber hatte und wo ich auch ziemlich abgesackt bin auch mit meiner Kondition und so. So und danach war ich ziemlich schwach und hat mich ziemlich alles geärgert, weißt du. Und ähm, .. was hattest du gefragt?“

Interviewer: „Ich .. hatte ich dich gefragt -- Ach, ja -- ob denn das Training -- ja genau. -- jetzt besser ist.“

Yvonne: „Genau, genau. So und dann war ich vor den Ferien, was heißt schlecht, also nicht wirklich gut, so -- Ja. -- und hatte irgendwie gar nicht, ich war auch immer total unmotiviert zum Hockey, irgendwie so. Ich weiß nicht, normalerweise bin ich immer so: "Yeah, Hockey!" und so, und da war das immer so, weiß nicht wie ich´s sagen soll, so´n bisschen Panik vor´m Ball, weil ich auch meine Vororientierung verloren hatte und gar keine Übersicht mehr hatte. Und dann meinte mein Trainer auch so: "Ja, vielleicht tun dir die Ferien auch ganz gut." Naja und dann hatte ich diese Ferien und wie gesagt, am Ende der Ferien war ich wieder so heiß auf Hockey und ich war so motiviert und ich hatte so Lust und dann dachte ich so: "Wenn das jetzt so anfängt, dann kann ich ja auch noch was anderes ändern." So und dann hab´ ich angefangen, das alles so umzustrukturieren, weißt du. -- Das war dann so eine kleine Krise vor den Ferien. -- Ja, also das war echt total, da kam ich dann heulend nach Hause und hatte hier kein Bock und hatte ich da mit meinem Trainer und mit meinem Bundestrainer, wo ich schon dachte: "Ey, kann doch nicht sein." Naja und jetzt läuft alles wieder bestens und dann hatte ich mir halt vorgenommen, zwei, drei andere Sachen besser zu organisieren. Weißt du, das heißt nicht, ich hab´ das vorher auch schon alles super



geschafft, aber das war alles so durcheinander. Naja und jetzt hab´ ich ein bisschen Struktur rein gebracht und das ist ganz gut“ (Interview 20, Absatz 59-61).

Absatz 63-65

Yvonne: „Dann war das Praktikum zu Ende und dann hat der Freund von meiner Mami, der ist Arzt, festgestellt, ich hab´ ´ne Nierenbeckenentzündung. So. Und ich war so frustriert, weil ich sollte da auch grad mit der U16 Nationalmannschaft nach Mannheim zum Viernationen-Turnier fahren und dann musste ich meinem Bundestrainer absagen, wo ich so frustriert war, das war davor, kurz eine Woche danach, wollten wir ein Westturnier mit meiner Mannschaft machen. Eine Woche im Westen bei Gladbach und weiß ich nicht wo, mit unserer Jungs zusammen, musste ich meinem Trainer auch absagen, und ich war so frustriert, ich war echt in so ´nem Loch drin, weil ich hatte mich auf diese ganzen Sachen so gefreut. Vor allem Anfang des Jahres im Frühling waren wir mit der Nationalmannschaft in Holland beim Viernationenturnier und da war unsere Mannschaft so gut klasse und dann hatte ich mich die ganze Zeit so auf Mannheim gefreut, dass wir da alles noch mal wiederholen können und so. Und grad, weil wir gegen Holland im Finale verloren hatten, wollten wir noch mal so richtig reinhauen, weißt du, und dann krieg ich diese, diese Krankheit und lieg halt drei Wochen flach und muss halt allen absagen so. Wo ich echt mit zu kämpfen hatte und wo ich echt jeden Tag nur heulend auf meinem Bett lag und ich konnte mich sowieso nicht bewegen wegen meinem Rücken. Naja und da, klar hab ich ziemlich oft mit meinem Trainer telefoniert, weil er sich auch immer erkundigt hat, wie es mir geht und was es macht und meinte, ich hätte ´ne gute Entscheidung getroffen, weil ich meinte zwar immer: "Ja, ich schaff´s noch mit nach Mannheim zu fahren." nur ich hatte dann seit drei Wochen kein Training gehabt, meine Kondition war völlig im Eimer, da kann ich nicht vier Tage voll durchpowern gegen England und was weiß ich. .. Aber ich hab, .. mit meiner Mami hab ich die ganze Zeit gesprochen, mit Dieter, der Freund von meiner Mami, der ist halt Arzt, und also alle möglichen haben mich auch die ganze Zeit unterstützt. Alle. Und mein Freund, Frank, der spielt auch hier im Verein, der wohnt in Hannover und kommt hier immer zum Training und der war dann auch bei mir und auch meine beste Freundin und alle, weißt du, es waren alle total, die wussten das halt alle. Aber ich fand´s trotzdem blöd.“

Interviewer: „Aha, und die haben irgendwie versucht, dich aufzurichten, oder haben versucht mit dir zusammen eine Entscheidung zu finden?“

Yvonne: „Ja, das war halt so, ich konnte dann ja nicht zu diesem Westturnier mit, aber sie haben mich halt immer angerufen und mir alles Mögliche erzählt, was passiert war, weißt du, nicht so dass ich das Gefühl hatte: "O.k., schön, die ist jetzt krank, brauchen wir sie auch nicht zu informieren." Sondern sie waren halt, dass sie wegen jeder kleinsten Sache: "ja, übrigens das ist passiert und wir haben hier gewonnen." und so. Und da habe ich mich total drüber gefreut, dass die auch so an mich denken. Und dann auch zwischendurch mein Trainer der dann fragt: "Wie geht´s?" und das war total fürsorglich auch so“ (Interview 20, Absatz 63-65).

Absatz 79

Yvonne: „Ja, ich weiß nicht. Weil wir haben halt in den letzten zwei Jahren zwei Neue dazu bekommen. So und die eine hat sich mehr zu denen gesellt und die andere mehr zu denen und dann war irgendwie so diese Grüppchenbildung. Dann waren die beide beste Freunde und die drei waren beste Freunde und die vier und dann gab´s zwei die übrig blieben, weißt du. Und da dachte ich so: "Ja, kann ja nicht sein." Und dann haben wir Mannschaftssitzung gemacht und halt jeder hat sich mal ausgesprochen und es gab echt viele Probleme, weil der hätte das gesagt und die hätte da rum erzählt und die hätte das gesagt, naja und wenn du dich einmal so ausgesprochen hast, dann ging das auch wieder. Dann hat das zwar noch ein bisschen gedauert, bis sich alle wieder zusammen gefunden haben. Aber nach so einem Monat war das dann wieder o.k.“ (Interview 20, Absatz 79).

Absatz 126

Yvonne: „Also es gab da echt so ein paar Situationen, wo ich dachte, weißt du, da spiel ich so´n Ball genau in den Lauf und dann kriegt sie den genau an den Fuß, wo ich so denk: "Ohh, nein!" und dann war ich so, weiß nicht .. und dann meint er: „Ja, Yvonne, du spielst mittleres Mittelfeld, du bist hier die Mitte, du kannst nicht den Kopf hängen lassen, nur weil eine Sache passiert, du musst hier weiter motivieren.“ oder so. So meinte er das zu mir und dann meinte ich: „Ja, o.k.“ Und mittlerweile läuft das auch ganz gut wieder“ (Interview 20, Absatz 126).



Absatz 130-134.

Yvonne: „Ja, ja schon. Aber es gibt halt so Sachen, da kann ich mich einfach nur tierischdrüber aufregen. Aber ich darf mich dann nicht so drüber aufregen, weil es bringt dann in dem Moment nichts, wenn man den einen dann so zusammen .. irgendwie voll brüllst, oder, ich hab dann ja nicht gebrüllt, ich hab´s einfach nur gesagt, aber das, was ich gesagt hab war dann manchmal, also es war o.k. aber es war einfach dann zuviel. Ich hab manchmal zuviel Kritik gebracht. -- Ja. -- Naja und jetzt bring ich halt immer noch ein paar Kritikpunkte, aber halt nicht so extrem.“

Interviewer: „Und zwischendurch auch ein bisschen Lob?“

Yvonne: „Ja, klar. Aber das hab ich mir echt angewöhnt, weißt du. Weil man muss auch so Spielerinnen, die jetzt nicht Auswahl sind oder die nicht die Chance haben auf Nationalmannschaft oder so und die einfach echt supergeil gespielt haben oder einen Superspielzug gemacht haben, die musst du auch einfach loben, weil das gibt denen noch mehr Selbstbewusstsein, und das ist .. weiß nicht. Und dann freuen die sich einfach tierisch und machen noch weiter und das ist dann auch halt .. weiß nicht, das gehört halt auch dazu, das man das macht.“

Interviewer: „Mhm, du hast gesagt, da macht ihr Lehrgänge, das ist dann immer so eine Woche?“

Yvonne: „Ja, also ich spiel schon ziemlich lange in der Landesauswahl, da hab ich schon mit den zwei bis drei Jahre Älteren gespielt und da war ich dann so die Kleine. Und dann freut man sich schon tierisch, wenn dann mal ein Lob von einer Größeren oder so kommt. Oder von einer, die richtig gut spielt, weil ich war ja doch ziemlich klein und konnte mich da gegen so Größere, wenn die so drei Jahre älter sind, dann kannst du dich ja noch nicht ganz so durchsetzen, aber wenn du dann einen guten Spielzug hattest oder ein richtig gutes Tor oder genau richtig standst und dann kommt von einer Größeren ein Lob, dann freut man sich richtig. Oder auch so, jetzt Anfang der Sommerferien hatte ich ja diese U18 und da war ich mit einer anderen von hier die Kleinste und die anderen haben dann so geredet [angeberhafte Stimme]: „Ich hab´ jetzt meinen Führerschein und krieg dies´ Auto.“ und ich konnte nur so sagen: „Äh, ich hab auch bald meinen Personalausweis.“ so weißt du nach dem Motto? Und da merkst du schon so die Altersunterschiede und das ist halt schon komisch. Aber es ist halt irgendwie toll, weil als Kleine wirst du halt so, weiß´ nicht, die sind alle total lieb zu dir und so und im Spiel, gerade von den Älteren und Größeren wirst du halt immer motiviert. Also, wenn du da einen Fehler, da wurdest nie richtig irgendwie angeschissen oder so. Klar vom Trainer, wenn du echt ´nen Kack-Fehler gemacht hast. Aber von deinen Mitspielern kamen nie wirklich Kritikpunkte, sondern sie haben dich immer weiter aufgepäppelt, wenn du einen Fehler gemacht hast, und dich echt gelobt, wenn du ein Tor geschossen hast oder so“ (Interview 20, Absatz 130-134).

Absatz 144-146

Yvonne: „Joa, er kritisiert auch mehr als er lobt, muss ich sagen. Weil ähm er hat halt hohe Erwartungen an uns alle .. -- Mhm. -- Und ähm .. naja, ich empfinde das manchmal so, weiß ich nicht, manchmal hab ich so den Eindruck, so jetzt zum Beispiel ich oder so, dass er einige, lobt er richtig viel und bei mir , weiß nicht, hat er immer so den Anspruch: "Oh, das macht sie sowieso." und manchmal ist das dann, weil ich würd´ mich halt manchmal freuen, wenn er auch mir sagt: "Oh ja gut!" Weißt du, ich erwarte keine hohen Lobensredungen oder was weiß ich, sondern einfach nur so: "Ja, schön!" oder so. Und das kommt bei ihm halt selten. Aber das kommt bei allen selten, das ist nicht nur bei mir so, sondern viele sind frustriert und sagen nach dem Spiel: "Ey, ganz ehrlich, da hätte er doch echt mal was zu mir sagen können." Das kommt bei ihm auch, manchmal, aber es ist halt öfters so, dass er immer noch, zum Beispiel wir fanden neulich, dass wir, wir spielen halt jeden Montag, eigentlich hätten wir das gestern auch gemacht, gegen unsere A-Knaben, die sind eigentlich zwei bis drei Jahre jünger. – Die neben euch auf dem Platz trainiert haben? -- Ja genau, da spielt mein kleiner Bruder trainiert da ja auch einmal die Woche mit, so. Und dann haben wir neulich gegen die gespielt, das war vor den Sommerferien und wir fanden das Spiel nicht schlecht. Wir haben zwar verloren, wir verlieren fast immer gegen die, weil die einfach athletisch besser sind, auch wenn sie zwei Jahre jünger sind. Und dann meinte er so: "Ja, und wie fandet ihr das Spiel?" und wir so: "Nja, es war jetzt nicht so der Hammer, aber wir fanden´s nicht schlecht." Und er fand´s einfach richtig schlecht. Und er hat uns alle so zur Sau gemacht, wir saßen da im Tor und er hat jeden Einzelnen kritisiert, wo wir echt nach Hause gegangen und dachten: "Ey, das kann doch nicht sein Ernst sein." Er hat uns da alle so runter gemacht und alle waren danach so frus-



triert und ähm, naja in einigen Sachen ist er im kritisieren ziemlich krass, was man halt selber gar nicht so empfindet, und er zieht halt meistens immer mehr die negativen Sachen aus dem Spiel raus als die Positiven. Klar sagt er: "Das und das habt ihr gut gemacht." Aber die negativen Sachen betont er ganz besonders, weil wir die unbedingt verbessern sollen. So, aber das ist manchmal ein bisschen frustrierend, wenn du ein Spiel hattest und auch gewonnen hast, und weißt, es war jetzt nicht das beste Spiel, was wir vielleicht hatten, aber es war halt durchschnittlich, und er dann kommt: "Ja und das war hübsch, aber hier und da und so." das ist dann so'n bisschen so, dass man denkt: "Könnte nicht auch 'n bisschen mehr positive Sachen irgendwie rüber kommen?" Weil die erwähnt er kurz, sagt: "Ja, das habt ihr auch echt gut gemacht." und dann kommen wieder die Punkte die schlecht waren, die verbesserungsfähig sind, ist ja auch gut, aber es ist manchmal ein bisschen extrem. Aber mm."

Interviewer: „Habt ihr denn mal mit ihm darüber gesprochen?“

Yvonne: „Weil wir hatten nach dem einen Spiel richtig Stress und ich hatte auch so 'n Hals, weil er hat uns alle, er hat uns so fertig gemacht, und weißt du so alle. Und nicht so, dass er sich jeden Einzelnen beiseite genommen hat und gesagt hat: "Das und das ist so.", sondern, wir saßen da zu acht und er hat jeden Einzelnen im Kreis, jeden sich vorgenommen und gesagt, was er gerade denkt. Und das waren keine positiven Sachen. Das war zu keinem etwas Positives. Und da sind wir echt nur danach weggegangen und meinten, das kann nicht sein. Und dann hab ich mit ihm telefoniert und auch Tina hat ihm 'ne mail geschrieben, weil wir meinten, das war echt ziemlich krass, dann haben wir mit ihm telefoniert und so, und er meinte, er war immer noch der Ansicht, dass das Spiel ziemlich schlecht war und dann meinte ich so: "Naja, es gibt zwar Meinungsverschiedenheiten, und wenn wir es aus unserer Sicht nicht so schlecht fanden, wir haben ja nicht gesagt, es war das tollste Spiel, und du uns dann alle so fertig machst, was wir echt nicht gut fanden." Naja und dann haben wir darüber geredet und diskutiert und so. Und dann hab´ ich ihm auch gesagt, dass er uns gern kritisieren kann, aber dass er uns nicht nur kritisieren soll, sondern auch ein paar positive Sachen ans Licht bringen und so -- (lacht) Das hatte er doch gerade zu dir gesagt. --Ja, genau und das hab´ ich ihm halt auch gesagt, genau das hab ich zu ihm auch gesagt: „Du meinst zu mir, ich soll das und das und du machst uns immer nur an.“ und dann meinte er, das war auch toll, da hat er sich endlich mal eingestanden, dass es wirklich so ist, bei Ali ist es ganz schwer zu sagen, dass er selber mal darauf kommt oder einsieht, dass es wirklich so ist, weil immer besteht er auf seine Sachen, und dann hatte ich ihn so weit, dass er gesagt hat: „Ja, Yvonne, du hast ja recht. Ich bin manchmal wirklich schlimm.“ Weißt du so ähnlich hat er´s gesagt, das war schon ganz toll, dass er das mir gegenüber so gesagt hat, weil der Tag war echt nicht gut und so kritisieren braucht man das echt nicht, vor allem wir spielen alle Hockey, weil es uns Spaß macht und nicht weil wir es müssen“ (Interview 20, Absatz 144-146).

Absatz 167

Yvonne: „Da ich aber so klein angefangen hab und auch nie aufgehört hab, also ich hab nie 'ne Pause gemacht, ich spiel jetzt seit zwölf Jahren Hockey und ähm, naja, wenn du dann so einen Standpunkt erreicht hast und du dein Leben auch hier im Verein warst, weißt du dich auch jeder hier kennt, du kennst jeden, das ist irgendwie wie so ein zweites zuhause. Also das ist es echt für mich, ich wohn hier gleich fünf Minuten mit dem Fahrrad von hier, du kannst immer in den Verein, wann du willst, ähm du hast 'ne tolle Mannschaft, du hast einen tollen Trainer, du bist hier im Verein aufgewachsen und dann einfach Hockey aus meinem Alltag verschwinden könnte nicht. Weil ich hab einfach fast jeden Tag Hockey und ähm .. auch schon soviel beim Hockey geschafft und diese Sportart Hockey hat mich irgendwie so fasziniert oder so, weil ganz viele sagen immer: „Oh Hockey muss doch richtig einfach sein und Fußball ist doch viel schwerer.“, dann denke ich jedes Mal, haben wir so zwei Jungs in der Klasse, die das immer wieder behaupten, da sag ich doch mal: „Ja, dann nimm´ doch einen Hockeyschläger in die Hand und mach mal.“ – „Versuch die Kugel zu treffen.“ -- Eben, weil 'n Hockeyschläger ist so'n Fremdkörper, den du in der Hand hast. Fußballspielen sag ich auch nicht, dass das jeder gut kann, aber ich hab halt, ich glaube, es ist einfach, weil du hast deinen Fuß, dein Körperteil und einen Ball. Und Hockey, glaub ich ist auch so, .. naja, da braucht man auch ein bisschen mehr Disziplin oder so'n bisschen mehr ... wie soll man das sagen ... ich glaub halt, dass es schwieriger ist zu lernen. -- Mhm. -- So, und wenn du dass dann erstmal geschafft hast und halt vieles erreicht hast, dann ist das eigentlich auch schon ziemlich toll. Und ähm, es macht mir einfach noch genauso viel Spaß wie am Anfang“ (Interview 20, Absatz 167).



Absatz 177

Yvonne: „So, die andern sind dann mehr musikalisch begabt oder tanzen oder so. Aber nicht viel, die haben das dann einmal die Woche und die ganze Woche machen sie nichts, wo ich so denke: „Mein Gott!“, wenn ich jetzt einmal krank war und eine Woche kein Hockey gespielt hab, dann denk´ ich so: „Oh Gott, ist das langweilig!“ (Interview 20, Absatz 177).

Sabine, Interview 13

Das Gespräch mit Sabine findet im Trainerzimmer des Olympiastützpunktes statt. Der Raum wurde uns von ihrem Trainer, der großes Interesse an der Durchführung der Interviews gezeigt hat, zur Verfügung gestellt. Der Verlauf des Interviews ist unproblematisch, Sabine bemüht sich sehr um ausführliche Erzählungen und findet eloquente Formulierungen. Sie hat Spaß an dem Gespräch und denkt sich in die Fragen hinein. Sie rekapituliert ihre erlebten Situationen. Das Gespräch orientiert sich an den Themen, die sich aus ihren Erzählungen ergeben. Auf diesem Weg entstehen interessante Denkanstöße, die sie für sich als bereichernd empfindet. Diese Gesprächsentwicklung werte ich als Zeichen einer vertrauensvollen Atmosphäre, die sich im Laufe unserer Unterhaltung ergeben hat. Unser Gespräch dauert etwas länger als eine Stunde. Sabine geht im Anschluss zum Training, das auch im Olympiastützpunkt stattfindet.

Auszüge aus dem Interview mit Sabine

Absatz 4

Sabine: „Also ich bin ´ner Kleinstadt aufgewachsen und meine Eltern haben mir angeboten einen Sport zu machen und haben mir halt frei gestellt, was ich machen möchte und das hat sich im Prinzip angeboten, weil wir einen relativ guten Schwimmverein hatten, dass ich halt schwimmen lerne und weil ich da eh lernen musste mit drei, hab ich dann meinen ersten Schwimmkurs gemacht und bin dann dabei geblieben einfach“ (Interview 13, Absatz 4).

Absatz 24-30

Sabine: „Also mein erster Trainer, den ich da hatte, den fand´ ich ´ne Katastrophe, der hat mich im ersten Training raus genommen, nachdem ich ´n bisschen was geschwommen bin und meinte: „Du musst jetzt die und die technische Sache machen.“ und 25 Meter später holt er mich raus und brüllt mich an: „Wenn du nicht machst, was ich dir sage, dann ähm kannst du gleich nach Hause gehen.“ und ich war zehn Jahre und so: „Äh, was geht ab?“ und das war schon ziemlich heftig. Und äh, dann war ich bis 99 bei dem Trainer, anderthalb, zwei Jahre und dann hat mich mein zweiter Trainer in seine Gruppe geholt und dann bin ich bis 2003 bei ihm geschwommen und dann hierher gegangen.“

Interviewer: „Mhm, und hat sich das dann noch geändert, dass also der erste Eindruck, den du da hattest, der war ja nun sehr negativ?“

Sabine: „Nja, es .. er war äh .. er war halt ein typischer Ossi-Trainer. Er hat viel verlangt, er war auch nie mit bei Wettkämpfen. Also er war nicht so das, was man sich vorstellt. Und ähm .. Ja er hat jetzt, also im Nachhinein hab ich erfahren, dass er eine Gruppe hat mit jemandem zusammen, der halt aus dem Westen kommt, und der ihm das erklärt hat, dass die Kinder hier nicht herkommen, weil sie dadurch Vorteile haben, sondern weil sie Schwimmen wollen. Und dadurch hat er sich ein bisschen verändert, aber.. Also ich fand´s immer schade, dass er nicht bei Wettkämpfen war und er hatte auch so ´ne Art, dass er manchmal rum geschrien hat und ein bisschen unausgeglichen war.“

Interviewer: Ja, und das meinst du mit Ossi-Trainer?

Sabine: Mm Nee, das nicht, aber ja es gibt so ´ne Art bei Ossi-Trainern, das ist so, kann man gar nicht beschreiben. Die haben halt ihre Ansichten und sind da sehr steif in ihren Ansichten und machen auch nichts anderes. Und mein alter Trainer zum Beispiel hat mal erzählt, als wir ihm gesagt haben, dass die Vorbereitungen auf die Deutschen Meisterschaften irgendwie nicht wirklich



gut ist, meinte er, er macht das jetzt seit vierzehn Jahren und das hat immer geklappt, warum soll's jetzt nicht mehr klappen. Und genauso ist es halt.

Interviewer: Achso, die machen immer die gleiche Schiene und egal wie die Sportler sind und egal wie die Sportler drauf sind, machen sie's immer gleich?

Sabine: „Ja und vor allem, sie nehmen sich halt zwei, drei Sportler, die sie hochbringen, die sie auch viel trainieren und die sie sehr früh gut machen. Also die am Anfang schon richtig viel trainieren und dadurch halt gut werden und dann irgendwann aber letztlich das Leistungslimit überschritten haben und dann nicht mehr weiter können. Und die anderen, die dann nicht diese Top-Leute sind, die werden dann halt, die verkümmern da so'n bisschen, weil auf die nicht mehr geachtet wird“ (Interview 13, Absatz 24-30).

Absatz 37-39

Sabine: „Ich war dann sehr froh, dass ich zu meinem zweiten Trainer gekommen bin. Aber bei dem war's dann nur 'n Jahr lang richtig gut. Wo er uns auch viel über's Schwimmen erzählt hat, also viel auch physikalische Dinge und so nebenbei interessante Dinge, die man als Schwimmer auch wissen muss. Aber dann irgendwann hat er sich nicht mehr darum gekümmert.“

Interviewer: „Gab das 'n Grund, warum er das nicht mehr gemacht hat?“

Sabine: „Also nach 'nem Jahr sind wir in die Spitzengruppe gekommen, weil wir waren sehr viele Junge aus der alten Gruppe, die hochgekommen sind, und dann sind wir in die Spitzengruppe gekommen und da waren sehr viel auch ältere Sportler und da hatte er seine zwei, drei Sternchen, die er gefördert hat und uns halt nicht“ (Interview 13, Absatz 37-39).

Absatz 43

Sabine: „Man kommt ja, weil man sich verbessern möchte und wenn mir mein Trainer nicht sagt, was ich falsch mache, kann ich's ja nicht besser machen“ (Interview 13, Absatz 43).

Absatz 49

Sabine: „Man kriegt schon, wenn man älter wird, 'ne Selbsteinschätzung und gerade der Trainer hier, Boris, fordert das auch viel, dass man viel selbständig macht, aber man muss dazu das gewisse Alter haben, weil irgendwann überlegt man einfach, was man da macht, und was für einen Sinn das hat und dann achtet man auch ein bisschen mehr drauf und weiß auch: "Öah, die Serie bist du jetzt nicht gut geschwommen." Und ja dann steuert man das so'n bisschen bewusster von selbst aus“ (Interview 13, Absatz 49).

Absatz 53-72

Sabine: „Er hat uns halt Dinge erzählt über Laktatanbau, -abbau und ich finde, das ist wichtig, dass man darüber was weiß, wenn man schwimmt, weil man halt wissen muss, wie man mit seinem Körper umgeht und dass man jetzt nicht denkt: "Oh Gott, ich bin total kaputt, woher kommt denn das?" Sondern dass man sich fragt, "Was hab' ich gemacht?" und "Woher kann das kommen?" und dass man sich auch überlegt, wie ist das mit dem Wasser, was kann ich damit machen und wie ist es optimal, dass ich ziehe. Das sind schwierige Sachen und da kann man auch nicht überall drauf achten. Aber ich find's wichtig, dass man generell weiß.“

Interviewer: „Ja. Und äh, geht das jetzt hier weiter, dass ihr hier so 'was lernt oder an diesen Sachen arbeitet?“

Sabine: „Eigentlich wenig. Also wir haben das ähm .. nee eigentlich gar nicht. Aber ähm, ich denke, dass wir alle auch relativ viel darüber wissen, weil wir auch früher äh .. ja eigentlich .. -- Also ihr seid ja jetzt -- Also die Grunddinge sollte man wissen, es sind nicht so grundlegende Sachen, die man da jetzt, wo man, ähm als die er uns beigebracht hat, irgendwie was richtig Spezielles, aber ähm so grundsätzliche Sachen, die man mit zehn einfach noch nicht weiß und das hat dann einfach auch Spaß gemacht, weil man zum Training kam und hat das das erklärt gekriegt und: "Wieder was gelernt!" so ungefähr.“

Interviewer: „Und das war dann was anderes als in der Schule, wo man ja auch etwas lernt?“

Sabine: „Naja klar. Also das war schon, hat Spaß gemacht einfach.“



Interviewer: „Warum war das, warum ist das anders, wenn man beim Training da was erklärt gekriegt hat und da was lernt?“

Sabine: „Nja in der Schule ist das immer so ´ne Drucksituation. Du musst das jetzt lernen, weil du schreibst ja ´ne Klausur drüber oder ´ne Arbeit und du musst das können und das ist immer so ´n Eintrichtern. Beim Training war das halt so, naja, wenn du nicht zuhörst, dann hast du halt Pech gehabt. Aber es ist jetzt nicht so, dass du unbedingt zuhören musst. Es ist immer auch so ´n bisschen mit Spaß verbunden, weil man sieht seine Freunde, man hat mit dem Trainer natürlich auch ein anderes Verhältnis als mit dem Lehrer, weil man viel mehr Zeit mit dem verbringt.“

Interviewer: „Mhm, und wie würdest du das Verhältnis beschreiben zu dem Trainer so?“

Sabine: „Ja man muss sich gegenseitig vertrauen, weil ähm, .. ja wenn das Vertrauen nicht da ist, dann bringt das alles nichts. Wenn ich nicht denke, dass er das Richtige für mich macht, dann brauch ich nicht bei ihm zu trainieren.“

Interviewer: „Ja. Und jetzt hast du gesagt, gegenseitiges Vertrauen, warum muss der Trainer dir vertrauen?“

Sabine: „Naja, der Trainer muss mir halt vertrauen, damit dass ich auch wirklich das mache, war er von mir will, weil äh -- Ja, natürlich, sonst -- sonst wird das nichts. Also wenn ich, ich kann nicht, .. er muss mir insofern vertrauen, dass ich ähm mich am Wochenende nicht jedes Mal so breit saufe, dass ich dann überhaupt nicht mehr kann im Training. Das bringt´s halt auch nicht.“

Interviewer: „Also in der Zeit, wo ihr dann nicht beim Training seid -- Ja. -- dass ihr dann trotzdem“

Sabine: „Auch, dass man loyal ist ihm gegenüber. Dass er wenn ich irgendein Problem hab´, dass er für mich einsteht, genauso dass ich für ihn einstehe, wenn er ein Problem hat oder Stress.“

Interviewer: „Mhm, und ist das hier bei Boris so, wie du dir das vorstellst?“

Sabine: „Nja, es ist schon nah dran. Boris und ich hatten unsere schwierigen Zeiten am Anfang sind wir nicht miteinander klar gekommen, aber ich denke, im Moment ist das ganz gut.“

Interviewer: „Ja, und woran lag das, dass es nicht so geklappt hat?“

Sabine: „(lacht) Weil Boris und ich sind, waren oder sind sehr unterschiedliche Menschen. Boris ist jemand der so nja sehr offen ist, der auch ´n relativ derben Sprachgebrauch manchmal hat, und nja da war ich einfach nicht so offen. Ich glaube wir sind da beide, wir haben uns beide einen Schritt aufeinander zu bewegt und das klappt halt ganz gut“.

Interviewer: „Hm, er hat ein bisschen von seiner derben Ausdrucksweise abgelegt?“

Sabine: „Nja, nja also er bringt schon immer mal wieder Sprüche, aber man weiß halt, wie´s gemeint ist. Man lernt sich so kennen“ (Interview 13, Absatz 53-72).

Absatz 74

Sabine: „Es ist nicht so, dass ich denke, dass er der große Zampano ist und ich nichts zu sagen hab. Er ist es natürlich – aber es kommt nicht so rüber – sondern man denkt, wenn man ein Problem hat, kann man zu ihm hingehen. Aber es ist mehr so ´n freundschaftliches Verhältnis, als dass ich sagen würde, er hält die Zügel in der Hand und wir springen“ (Interview 13, Absatz 74).

Absatz 73-76

Interviewer: „Also ein bisschen ist das auffällig, oder nicht auffällig, aber das war ja auch eben als wir hier das Büro rein gekommen sind, meinte der andere Trainer auch: „Aber bring hier nichts in Unordnung!“ und so und auch als ich das erste Mal da war, wie Boris euch anspricht, das ist ja so ´n bisschen autoritär auch und so: „Ich hab´ jetzt die Zügel hier in der Hand und sag wo´s lang geht.“

Sabine: „Äh ja, das möchte er gerne. Aber das ist nicht immer so, also es ist schon so, also es ist nicht so, dass ich denke, dass er der große Zampano ist und ich nichts zu sagen hab. Er ist es natürlich, aber ähm es kommt nicht so rüber, sondern man denkt, wenn man ein Problem hat, kann man zu ihm hingehen und kann mit ihm sprechen. Er gibt sich dann auch Mühe, das zu verstehen, aber es ist jetzt nicht so, dass ich mit ihm auf einer Stufe stehe, er steht schon über mir, aber und



er hat das Sagen, aber es ist so ´n mehr so ´n freundschaftliches Verhältnis als dass ich sagen würde, er hält die Zügel in der Hand und wir springen.“

Interviewer: „Aha! Und wenn er dann so auftritt, dann weißt du, wie du das einordnen kannst?“

Sabine: „Klar, man lächelt darüber, es ist so seine Art und ah, wir finden das ja auch ganz lustig, kann man drüber lachen“ (Interview 13, Absatz 73-76).

Absatz 80

Sabine: „Das war ziemlich schwierig. Also .. ich war fünfzehn Jahre alt und .. ja dann so auf sich allein gestellt zu sein, neue Stadt, ganz neue Leute, das war schon schwierig. Ja, also das Schwierigste war eigentlich, das mit der Schule, weil hier ist das so, dass man von der fünften bis zur zehnten Klasse in einer Klasse ist und ich kam genau in der zehnten Klasse, das heißt die Leute waren schon vier Jahre zusammen in einer Klasse und ich kam da, und ich war da so die Außenstehende. Das war schon schwierig. Aber sonst, also es war, wir hatten ´ne gute Internatsleiterin, die auch viel mit uns gemacht hat, die uns zugehört hat, uns immer gut zugeredet hat und dann dadurch ging´s“ (Interview 13, Absatz 80).

Absatz 92

Sabine: „Ich war nicht zum gegebenen Zeitpunkt im Bundeskader und letztlich bin ich im August, September rausgeflogen aus dem Internat und wurde dann im Oktober in den Nationalkader berufen. Also es ist blöd gelaufen, aber ich muss sagen, ich bin da ganz froh drüber. Weil es ist glaub ich, was ich von den Leuten höre, die jetzt im Internat wohnen, ist es nicht besonders schön“ (Interview 13, Absatz 92).

Absatz 104

Sabine: „Mm nja, mein Ziel ist ja nicht Bundeskader zu sein. Sondern ich will einfach nur meine Grenzen kennen lernen. Also wie schnell ich schwimmen kann und wie schnell nicht. Ich glaube nicht, dass ich jetzt sagen könnte: "Ich will zu Olympia.", weil ich nicht .. also ich hab´ nicht so das Talent von vorn herein wie andere Leute und das ist ähm ich versuch´ einfach nur so schnell zu schwimmen, wie´s geht und ähm ja dann schau´ ich einfach und so lang ich seh´, dass ich halt noch Steigerungspotential hab´, so lang schwimm ich weiter. -- Mhm. -- Und meine Mutter war selber, hat auch selber geschwommen und ähm es wurde aber verboten von ihren Eltern bis sie zwölf war und deshalb hat sie mich da halt auch immer unterstützt“ (Interview 13, Absatz 104).

Absatz 106-111

Interviewer: „Ja, o.k. und jetzt sagst du, du willst deine Grenzen kennen lernen. Ähm, hast du das schon mal erlebt, dass du eine Grenze erreicht hast oder?“

Sabine: „Im Moment noch nicht, deshalb hab´ ich im Moment auch, also macht´s im Moment auch sehr viel Spaß, weil es ist ähm ich hab letztes Jahr ´ne unheimlich gute Steigerung hingelegt auf 800 Kraul und es macht einfach Spaß, wenn man einfach ins Wasser springt und merkt: "Oh, es läuft." und dann macht es Spaß. Aber man erlebt es immer wieder, dass man auf einer Strecke einfach stehen bleibt und es einfach nicht vorwärts geht und dann ist es aber schön, wenn es mal wieder vorwärts geht. Und das ist dann umso schöner. Aber ich würde nicht sagen, dass ich jetzt auf einer Strecke schon sagen würde, also da wirst du nicht mehr schneller.“

Interviewer: „Woran merkst du das?“

Sabine: „Mmpf, man merkt das .. also ich würd´ sagen, dass man, also man merkt im Rennen, wenn man noch irgendwie Möglichkeiten hat, wenn man merkt: "Ah, das läuft noch nicht." Vielleicht, die Wenden waren nicht gut, dann muss man daran arbeiten oder ähm, ich hab nicht besonders große Sprungkraft, an solchen Sachen kann man arbeiten. Ähm auch auf Delfin, ich hab, ich bin nicht wirklich standfest. Auf 200 Meter Delfin ist mein zweiter 50er schon sehr viel langsamer als der erste und an so was, wenn man weißt an so was kann man noch arbeiten und dann wird´s besser, dann hat man noch ein Ziel.“

Interviewer: „Mhm, und woher weißt du das, merkst du das selber oder sprichst du das mit Boris ab.“



Sabine: „So was merke ich eigentlich selber. Also das ist so ´ne Sache, die spürt man ja auch. Man spürt ja, wenn die Muskeln nach 50 Metern nicht mehr wollen, dann merkt man das ja selbst“ (Interview 13, Absatz 106-111).

Absatz 125

Sabine: „Ich würd´ gern im Ausland studieren. Einfach weil das ´ne neue Erfahrung mal ist und ich versuche das dann auch so zu machen, dass ich da schwimmen kann an der Universität, ist einfach eine Perspektive“ (Interview 13, Absatz 125).

Absatz 131

Sabine: „Also hier sehe ich bei Leuten von uns, die studieren, dass es oft schwierig ist, und in Amerika zählt auch das Schwimmen viel mehr, weil da der Sport generell einfach viel mehr zählt und es auch so etwas wie ´ne Uni-Liga gibt, wo man dann einfach untereinander Wettkämpfe hat und das ist einfach auch ´ne neue Erfahrung und das geht auch darum, dass ich mal ´n bisschen mehr von der Welt sehen möchte und mal raus aus Deutschland möchte“ (Interview 13, Absatz 131).

Absatz 148

Sabine: „Früher war das schlimmer, wenn man so zehn, zwölf Jahre alt ist und man kommt zur Schule und sagt, man geht dann zum Training, dann ist es schon so, dass man komisch angeguckt wird, aber mittlerweile ist es auch so, dass die Leute in meinem Alter nebenbei noch viel machen. Die einen haben einen Job, die anderen gehen ins Fitnessstudio. Also es ist eigentlich normal, dass man noch was macht“ (Interview 13, Absatz 148).

Absatz 150

Sabine: „Aber es war schon so, dass wir dann, wir Schwimmer ja relativ dieselben Erfahrungen gemacht hatten aus der Gruppe und man hat sich dann halt unter den Schwimmern getroffen und es sind dann halt da auch die Freunde. Und in der Schule, man wird halt belächelt. Es ist irgendwie normal“ (Interview 13, Absatz 150).

Absatz 172

Sabine: „Ich würd´ eher sagen, dass es die Schule eher befördert hat, weil ich immer gesehen hab, wenn ich gut im Schwimmen war, dann war ich auch sehr gut in der Schule. Und ähm, weil man den ganzen Tag so motiviert ist, weil man denkt: „Wow das geht alles.“ und dann schafft man das irgendwie. Wenn man, ich weiß nicht, mit viel mehr Zeit könnte man auch nicht mehr anfangen, weil man macht dann einfach andere Dinge. Ich seh´ das auch, wenn ich den ganzen Tag Zeit habe, dann schiebe ich die Sachen immer vor mir her und dann abends denke ich so: „Ach Mist, du musst das ja noch machen.“ und dann kommt man wieder in Zeitdruck“ (Interview 13, Absatz 172).

Absatz 196

Sabine: „Nja, dass man versucht, das Beste aus dem Körper rauszukitzeln und dass man so sieht, dass man mit andern in Konkurrenz steht und dann sieht, was man selbst kann und wo die anderen stehen. Wenn man gewinnt das grenzenlose Glück sozusagen“ (Interview 13, Absatz 196).

Maria, Interview 3

Absatz 148-174

Maria: „Also zum Beispiel letztes Jahr war es eigentlich mein Ziel mit zur WM zu fahren. Habe ich dann halt nicht geschafft, EM bin ich trotzdem ganz gut gefahren, eigentlich war ich auch zufrieden. Aber mhm ich hatte es mir natürlich anders vorgestellt. Zum Beispiel als ich erstes Jahr Jugend war, da hatte ich mir irgendwie gar nicht so was gedacht und da war ich total gut, also irgendwie habe ich bei mir auch das Gefühl, je höher ich meine Ziele setze, umso schlechter bin ich eigentlich irgendwie.“

Interviewer: „Mhm.“



Athletin: „Weil, wenn ich mich zu sehr unter Druck setze, dann wird das irgendwie nichts.“

Interviewer: „Ja, und meinst du dass das dann auch beim Training, wenn du deine Ziele hast und du hast eben gesagt, du setzt dich dann unter Druck, ähm fühlt sich das dann anders an so in deiner Vorbereitung und im Training und über die Zeit?“

Maria: „Ja also irgendwie, ich kann das nicht so richtig beschreiben, das tut mir leid (lacht), aber“

Interviewer: „Das macht nichts, versuch das einfach so ..“

Maria: „Ja also ich weiß nicht, also beim Training sage ich mir nicht so, oh du musst das jetzt machen und du musst schneller werden, sondern irgendwie, das ist mehr so unterbewusst, habe ich das Gefühl, weil ich merk das erst so hinterher, dass ich irgendwie so, oah, du konntest gar nicht befreit fahren, das war total verkrampft alles irgendwie, das so mehr so unterbewusst hinterher merke.“

Interviewer: „Ach so.“

Maria: „Also dabei merke ich da eigentlich gar nicht.“

Interviewer: „Ja.“

Maria: „Oder beim Rennen oder so, da denke ich immer so, verdammt warum bist du da nicht schneller gefahren, du kannst doch noch, .. also mehr so ja unterbewusst.“

Interviewer: „Aha und was meinst du, was dich da so blockiert oder was da im Unterbewusstsein so ist?“

Maria: „Ja, keine Ahnung, so irgendwie dieser Zwang gut sein zu müssen. Wenn ich da irgendwie lockerer rangehe, dann glaube ich .. wäre ich schneller gewesen. Aber ..“

Interviewer: „Aha, hast du dafür ein Beispiel, ist dir das schon mal passiert, dass du irgendwo locker rangegangen bist? Also du hast jetzt gesagt, das erste Jahr Jugend, da hattest du noch nicht so große Ziele und da war das irgendwie einfacher.“

Maria: „Ja, oder zweites Jahr Jugend, da bin ich ja, weil sich 01 die Schulert ausgekugelt hatte, bin auch mitgefahren zu EM und WM und dann bin ich ja auch noch im Rennen selbst bei der WM dachte ich so: Fährst jetzt hier mal, ich mein, wird sowieso nichts Großes bei rauskommen und dann bin ich plötzlich in die Mannschaft gefahren und dann war ich total, ich konnt's gar nicht glauben, konnt's echt nicht bis ich dann am Start lag, ich konnt's echt wirklich nicht glauben, dass ich Mannschaft fahre. Und dann waren wir im Ziel und ich konnt's auch nicht glauben, dass wir 'nen Zweiten gemacht haben, also ich dacht: Schön, haben wir jetzt 'nen Zweiten gemacht. Super. Aber das konnte ich irgendwie überhaupt gar nicht glauben (lacht).“

Interviewer: „Also du bist dann bei der EM durch deine Nachnominierung ganz befreit an den Start gegangen, ohne dass du da unter Druck bist.“

Maria: „Ja, das war irgendwie total gut für mich, ich hatte so gar keinen Druck, keiner hat etwas verlangt so, die ist nachnominert, total jung noch, lass sie mal fahren, wird sowieso nichts draus und dann irgendwie ging das besser. Und dann das Jahr danach, da war ja Vor-EM und Vor-WM, da war ich auch schon nicht mehr so gut und jetzt letztes Jahr, war ich schon .. find ich .. schlecht.“

Interviewer: „Aha.“

Maria: „Um das so zu sagen.“

Interviewer: „Ja und ähm wonach beurteilst du das jetzt, das das schlecht war?“

Maria: „Naja also ich hatte mir schon mehr vorgenommen auf jeden Fall und so hätte ich mir das jetzt nicht vorgestellt, dass ich da jetzt nicht mit zur WM fahre.“

Interviewer: „Mhm und ähm von deinem Trainingsaufwand her oder so, war das so dementsprechend, dass du deine Ziele hättest erreichen können?“

Maria: „Ja ich war vielleicht zweimal krank in dem Winter oder so, aber so naja, sind andere auch und die schaffens auch. Lief halt irgendwie nicht.“



Interviewer: „Naja gut, ähm vielleicht ist das dann ja Dein Trick, den du in Zukunft nur noch perfektionieren musst?“

Maria: „Jaja, sagt sich so leicht.“

Interviewer: „Hast du darüber schon mal nachgedacht, über diese unterschiedlichen Rennen, über diesen Druck oder bzw. dieses befreite Paddeln dann?“

Maria: „Jaja, aber das kann man ja irgendwie nicht so steuern, also ich jedenfalls nicht, also wenn ich's steuern könnte, dann wäre ich bestimmt besser, aber naja ist halt schwierig“ (Interview 3, Absatz 148-174).

Absatz 286-291

Interviewer: „Mhm, also da waren so diese zwei Rennen, die sehr viel Druck erzeugt haben?“

Maria: „Ja, die ersten beiden gleich und dann naja, hatte ich nicht mehr so ein schönes Gefühl vor dem Rennen.“

Interviewer: „Ja und was war dann Dein Ziel in dem Rennen, was hast du dir dann gesagt, was willst du erreichen?“

Maria: „Nja möglichst vorn, möglichst unter die ersten Vier. (lacht) Hat dann nicht ganz geklappt.“

Interviewer: „Also die Platzierung ist dann schon so dein Steckenpferd?“

Maria: „Ja, also natürlich auch so ein gutes Rennen fahren, aber es war halt so, dass ich mit zur WM wollte“ (Interview 3, Absatz 286-291).

Tina, Interview 22

Absatz 181-188

Interviewer: „Hast du denn irgendwie eine Vorstellung, wie das mit deiner Karriere so weitergehen soll im Hockey?“

Tina: „Ja, (lacht) klar, irgendwann träumt, man träumt ja immer von irgendwelchen Dingen, so Olympia oder irgendwas. Aber .. ich bin ja nun in einem ziemlich starken Jahrgang, auch von den Torhütern, deswegen, kommt drauf an, müsst' ich noch ein bisschen was machen. Also, kann man nicht so absehen. Ich hab' ja auch noch nicht so viel Erfahrung, ich spiel ja auch noch nicht so lange.“

Interviewer: „Aber das wäre dann ja erst bei den Erwachsenen, oder?“

Tina: „Ja.“

Interviewer: „Und ähm, bei so einem starken Jahrgang, wie viele Torhüter kommen dann zu so einer Sichtung hin?“

Tina: „Eigentlich immer vier. --Mhm.-- Aber es gibt halt einen Kader, da sind halt mehrere. Ich glaub im Kader sind acht, aber es werden nicht immer alle eingeladen. -- Ja. – Solche Sichtungen sind schon ziemlich wichtig. --Mhm.-- Weil das sind ja so die einzigen Eindrücke, die die Trainer da von einem bekommen“ (Interview 22, Absatz 181-188).



Zusammenfassung der Ergebnisse

Eine pädagogische Stellungnahme zum Leistungssport mit Kindern und Jugendlichen ist seit den 90er Jahren im wissenschaftlichen Diskurs offen. Da eine ethisch-normative Aufarbeitung dieses Themenfeldes zu keinem tragfähigen Ergebnis gekommen ist, haben seither empirische Untersuchungen zunächst ein Verständnis des Leistungssports erarbeitet. Parallel hierzu hat eine Verbindung theoretischer Hintergründe im Leistungssport mit pädagogischen Prinzipien stattgefunden. Zu der notwendigen Verknüpfung von empirischen Ergebnissen mit theoretisch basierten, pädagogischen Perspektiven leistet nun meine Arbeit einen Beitrag.

Im Blick stehen dabei die Erlebnisse und Erfahrungen von jugendlichen Leistungssportlern. Diese werden mithilfe von narrativen, leitfadengestützten Interviews und einer teilnehmenden Beobachtung herausgearbeitet. Die Auswertung geschieht in einer hermeneutischen Spirale zwischen empirischen Ergebnissen und theoretischen Grundlagen. Das empirische Material wird mithilfe interaktionstheoretischer Bezugsgrundlagen analysiert und interpretiert. Pädagogische Überlegungen schließen sich an ein Verständnis der biografischen Erzeugungslogik im Einzelfall und eine kontrastierende Aufarbeitung der Themen Leistung, Bewegungslernen und Anerkennung an.

Im Ergebnis zeigt sich, dass Leistungssport durch die Bewegung und durch die Interaktion mit anderen Jugendlichen eine Chance bietet, um Autonomie zu entwickeln und sich im Leistungssportmilieu zu emanzipieren. Um dieses zu realisieren, sollten zur Beurteilung der Leistung unterschiedliche Normen angelegt, Aufforderung und Erwartung differenziert und einer subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit Anschlussmöglichkeiten geboten werden. Außerdem gilt es, Anerkennung in vielfältigen Formen (solidarisch, rechtlich und freundschaftlich) zu gewähren, um Techniken der Imagepflege zu entwickeln und Rollendifferenz zu realisieren. Dann können Zumutungen und ambivalente Erfahrungen im Leistungssport durch den Sportler selbst in seine Lebensführung integriert, eine produktive und bereichernde Verbindung mit der biografischen Erzeugungslogik gefunden und sinnvolle Zukunftsperspektiven für die Jugendlichen eröffnet werden. Allerdings ist hier eine verantwortungsvolle Begleitung nötig, die nicht nur Anknüpfungspunkte am Wettkampfergebnis suchen, sondern diese in der individuellen Biografie des Athleten finden muss.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse wird deutlich, dass Leistungssport Jugendlichen ein Betätigungsfeld bieten kann, in dem sie ihren Wunsch, etwas zu können, was sie noch nicht können, jemand zu sein, der sie noch nicht sind, verfolgen können. Hier kann sich die Bildsamkeit des Menschen umsetzen. Dieses verantwortungsvoll und mit einem Blick für die individuelle Logik der Karriere jenseits des Überbietungskriteriums im Leistungssportmilieu zu begleiten, ist eine herausfordernde Aufgabe für Trainer und Funktionäre.



Summary of results

The pedagogical approach to competitive sports with children and young adults has been a subject open for discussion in scientific discourses since the nineteen nineties. As any thematisation with regard to ethical, normative aspects did not lead to a workable conclusion, empirical research was confined to the understanding of competitive sports. At the same time its structures were looked at from a pedagogic point of view, theoretically.

The present research has set itself the task of linking pedagogical principles to an empirical study. Thus, it aims at gaining greater insight into the influence of theoretically based pedagogical guidelines on training in competitive sports with children and young adults.

Coming to the fore are the experiences of adolescent athletes, identified and presented in detail by guided conversational interviews under sympathetic observation. The analysis is conducted in a hermeneutic spiral between the empiric results and the theoretical system. The empirical evidence is analysed and interpreted by means of interactive theoretical reference principles.

First the originator's biographical consistency is validated and the subjects "performance, learning and acceptance" are presented by empiric material, followed by pedagogical considerations.

It becomes apparent that the interaction between peers during their sporting activities offers a chance for the young athletes to win acceptance and approval, gaining selfrespect as well as respect for others. That way, they might be enabled to create a sense of autonomy and to get emancipated in multiple ways. By learning to deal with challenges they may not only enhance their performance, but also develop strength of character and become a personality they have not been as yet.

That, however, calls for careful guidance by an experienced instructor, whose main focus does not only lie on the performance in competition but also on the individual life and biography of each of the young athletes. Every single teenage athlete should be judged and appraised by individual standards, with empathy and sensitivity – beyond any outrivaling criteria – in order to find a balance between requirements and expectations, leading to a personally accepted reality as well as a satisfying future prospect and career.

This is both an educational opportunity and a rewarding experience and indeed a challenge for all trainers.

The responsibility lies with the trainers and functionaries working with teenage athletes to achieve this aim.



Interdisziplinäre Beiträge zur Trainingspädagogik

Herausgeberkollegium

Prof. Dr. Harald Lange (Sportpädagogik, Universität Würzburg, geschäftsführend)

Prof. Dr. Dr. Jürgen Gießing (Trainingswissenschaften, Universität Landau)

Prof. Dr. Lutz Nordmann (Direktor der Trainerakademie Köln des DOSB)

Prof. Dr. Iris Pahmeier (Sportpsychologie und Gesundheitswissenschaften, Hochschule Vechta)

Prof. Dr. Steffen Schaal (Biologie und Gesundheitswissenschaften, Universität Bamberg)

Ausrichtung der Schriftenreihe

Mit der Schriftenreihe soll Autoren und Herausgebern, deren Arbeiten im Feld körper-, bewegungs-, trainings- und gesundheitsbezogener Themen verortet sind, eine Plattform gegeben werden. Dabei werden Arbeiten sowohl zur Optimierungs- als auch zur Nachhaltigkeitsforschung aufgenommen. Optimierungsforschung meint in diesem Kontext vor allem Untersuchungen zu Frage- und Problemstellungen, die im Zusammenhang mit der Beforschung sozial-, kultur- und naturwissenschaftlicher Grundlagen körper- und bewegungsbezogener Themen stehen. Nachhaltigkeitsforschung bezieht sich demgegenüber auf die Fokussierung der relevanten Anwendungsfelder (u.a. Schulsport, Leistungs- und Wettkampfsport, Therapie, Gesundheitssport) und geht Frage- und Problemstellungen nach, die sich auf die konzeptionell-systematische Dimension der Entwicklung und Begründung von Ausbildungs- und Bewegungsprogrammen für die verschiedenen Handlungsfelder, aber auch auf Fragen der Evaluation und auf Probleme der Implementation von Bewegungsprogrammen beziehen. Die hieran gebundene wissenschaftssystematische Mehrperspektivität spiegelt sich in dem vergleichsweise offen gehaltenen Begriff der „Trainingspädagogik“ wider, der sowohl in natur- als auch in geistes- und sozialwissenschaftlicher Hinsicht Anknüpfungen ermöglicht und nicht zuletzt auch eine sportdidaktische Konkretisierung (Unterrichtstheorie; Lehrlernforschung; Programm- und Bildungskonzeption) erlaubt.

Der interdisziplinäre Charakter der Buchreihe bringt in thematischer Hinsicht eine entsprechende Offenheit mit sich, so dass weder in forschungsmethodischer, noch in inhaltlicher oder wissenschaftssystematischer Hinsicht Grenzen gezogen werden können. Konkrete Zugänge sind vor allem aus den folgenden Themenfeldern und Wissenschaftsdisziplinen denkbar:

- Schulsportforschung/
Sportpädagogik
- Gesundheitsforschung
- Sportpsychologie
- Sportsoziologie
- Trainingswissenschaften
- Theorie des Leistungs- und Wettkampfsports
- Sportmedizin
- Humanbiologie
- Sporttherapie
- etc.

Cuvillier Verlag Göttingen

Nonnenstieg 8 • 37075 Göttingen • www.cuvillier.de



Interdisziplinäre Beiträge zur Trainingspädagogik

Band 1

Martin Baschta

Subjektive Belastungssteuerung im Sportunterricht

Trainingspädagogische Überlegungen und empirische Befunde zum Trainieren im Schulsport
2008, 182 Seiten, ISBN 978-3-86727-524-8, EUR 27,00

Band 2

Günther Blumhoff

Soziale Kompetenzen von FußballtrainerInnen

2009, 254 Seiten, ISBN 978-3-86955-143-2, EUR 36,00

Band 3

Harald Lange / Lutz Nordmann (Hrsg.)

Spitzensport

Training – Ethik – Trainerbildung

2010, 312 Seiten, ISBN 978-3-86955-447-1, EUR 48,00

Cuvillier Verlag Göttingen

Nonnenstieg 8 • 37075 Göttingen • www.cuvillier.de

