

# „Die Qualität der Spannung“

## Eine videografische Untersuchung zur visuellen Kommunikation von verkörpertem Wissen im Trampolinturnen<sup>1</sup>

Von Ajit Singh

**Zusammenfassung:** Auf der Basis videobasierter Aufzeichnungen von Trainer-Athlet-Interaktionen diskutiert der vorliegende Artikel die Bedeutung des Körpers für die Herstellung sozialer Situationen, in denen körperliche und visuelle Handlungen in Wissen transformiert werden. Aus einer wissenssoziologischen Perspektive werden Verbindungen zwischen einer visuellen Soziologie und einer Körpersoziologie eruiert, die für die Analyse körperzentrierter Interaktionen im Sport theoretische und empirische Anschlussmöglichkeiten eröffnen. Am Beispiel einer Trainingssituation in der Sportart Trampolinturnen wird aufgezeigt, wie sich Akteure unter Rückgriff auf visuelle und taktile Ressourcen im Interaktionsverlauf aneinander orientieren, neue Wissensformen produzieren und sozial geteilte Wissensvorräte aktualisieren. Das Resultat der sequenzanalytischen Video-Interaktions-Analyse gründet in der intersubjektiven Herstellung von *Körperspannung*, die in dieser Form als handlungsrelevantes Sonderwissen für die Praxis des Trampolinturnens gedeutet werden kann.

### 1. Einleitung: Interaktion, Körperlichkeit und Visualität

Die Soziologie und im Speziellen die Sportsoziologie hat sich bisher nur wenig mit der Untersuchung natürlicher Interaktionssituationen im Kontext des Sports befasst. Der vorliegende Beitrag versucht diese Lücke zu schließen und untersucht Trainer-Athlet-Interaktionen (u.a. Borggrefe 2008), wobei besonderes Augenmerk auf die Bedeutung von Körperlichkeit und Visualität in Face-to-Face Interaktionen (u.a. Goodwin 2003 a; Goffman 2009) gelegt wird.

Im Freizeit- wie im Breitensport (vgl. Bette 2005; Honer 2011 a), jedoch vor allem hochrationalisiert und bis zur symbolischen Überhöhung getrieben im Leistungssport, gilt der Körper gemeinhin als form- und trainierbares Desiderat, das insbesondere in einer institutionell eingebundenen Akteurskonstellation zwischen Trainern und Athleten im Verlauf eines langandauernden Trainingsregimes zur Perfektion ausgebildet wird. Dass diese Prozesse der Körperperformance, im Hinblick auf ein kontextspezifisches Sonderwissen über Körperbilder (Raab 2008), Fertigkeiten, „Gebrauchsanleitungen“ und Handlungsorientierungen, jedoch auch und *vor allem unter der Bedingung körperlicher Kopräsenz kommunikativ vermittelt und instruiert* werden, gerät in einschlägigen Studien zu Trainer-Athlet-Interaktionen zumeist aus dem Blick.

Daraus leitet sich die Vermutung ab, dass Intersubjektivität sehr wesentlich körperlich hergestellt wird, indem Trainer wie Sportler implizites Wissen in eine sichtbare Abfolge von Bewegungen transformieren und den Raum möglicher Deutungsangebote durch den Akt körperlicher „Externalisierung“ (Berger / Luckmann 1969) einschränken. Visuelles und verkörpertes Wissen wird somit, eingedenk des jeweiligen sozialen Kontextes, in dem es hervorgebracht wird, durch kommunikative Handlungen angezeigt. Im Hinblick auf die Untersuchung von Trainer-Athlet-Interaktionen scheint daher Körperlichkeit, oder genauer die Visualisie-

1 Herzlich bedanken möchte ich mich für wertvolle Hinweise und Anmerkungen bei den anonymen Gutachtern und den Herausgebern des Sonderheftes der Zeitschrift Soziale Welt. Christian Heath danke ich für inspirierende Einsichten in die „Kunst“ der Videoanalyse, die mir im Rahmen des Bayreuther Videoanalyse-Labors ermöglicht wurden. Ebenso gilt mein Dank den Teilnehmern und Leitern des Videoanalyse-Workshops beim 8. Berliner Methodentreffen (2012) sowie Clemens Eisenmann und Paul Goerigk für konstruktive Diskussionen und Vorschläge.

nung von Wissen (Können, Leistung, Kompetenz) durch den Körper, von konstitutiver Bedeutung zu sein.

Der vorliegende Beitrag untersucht auf Basis von Videoaufnahmen Prozesse der kommunikativen Wissensvermittlung, wobei die Performanz von Körperwissen am Beispiel einer Trainingssituation im Trampolinturnen<sup>2</sup> im Fokus der Analyse steht. Wie verhalten sich verkörpertes und visuelles Wissen in der Praxis kommunikativer Handlungen zueinander, sofern sie in actu überhaupt trennbare Kategorien darstellen? Welche Bedeutung haben visuelle und körperliche Handlungen für den inkrementellen Charakter sozialer Interaktionen zwischen Trainern und Athleten? Reflektiert wird diese Untersuchungsperspektive schließlich vor dem Hintergrund der Frage, wie das Konzept des visuellen Wissens eingeordnet werden kann. Auf der einen Seite analysiert der Beitrag visuelles Wissen als Teil einer Feldpraxis, das durch körperliche Repräsentationen in Interaktionen sichtbar gemacht wird. Auf der anderen Seite greift die soziologische Analyse auf ein visuelles Wissen zurück, das in Form technisch produzierter Daten repräsentiert und durch spezifische methodische Verfahren bearbeitet wird.

## 2. Stand der Forschung

Allgemeine Befunde aus der sportpsychologischen Forschung zeigen ein großes Interesse an *Trainer-Athlet-Interaktionen* im Leistungssport, in denen Möglichkeiten der Intervention (Kellmann / Weidig 2008), des Coachings oder der Motivation in Trainings- und Wettkampfsituationen untersucht werden. Darüber hinaus findet sich eine Vielzahl an Studien, die sich mit Führungsstilen von Trainern (Chelladurai 1990) oder subjektiven Bewertungen von Trainer-Athlet-Beziehungen (u.a. Pfeffer / Würth / Alfermann 2004) befassen.

In der Sportsoziologie werden vor allem die kommunikativen Handlungen (Borggreve 2008; Digel 1976) und Kompetenzen (Borggreve / Cachay / Thiel 2006) des Trainers beleuchtet und vor dem Hintergrund der Verständigung, Steuerung und auch des Coachings (Jones / Potrac / Cushion / Ronglan 2010) reflektiert. Eine wesentliche Erkenntnis liefert Borggreve (2008) anhand theoretischer Analysen zur Trainer-Athlet-Kommunikation im Spitzensport. Es wird deutlich, dass sich Trainer und Athleten in einem institutionell gerahmten Setting begegnen, das sich u.a. durch organisationale Strukturen, formale Mitgliedschaften und spezifische Rollen-Figurationen kennzeichnet. Neben der gemeinsamen Zentrierung auf den Leistungssport zeigt sich in methodischer Hinsicht, dass sich die Untersuchungen zur Trainer-Athlet-Interaktion zumeist auf theoretische Reflexionen, quantitative Befragungen oder qualitative Interviews stützen. Die Bearbeitung natürlicher und realer Kommunikationssituationen mittels audio-visueller Daten ist hingegen als zentrale Forschungslücke zu benennen.

Im Folgenden werden daher soziologische und linguistische Studien herangezogen, die auf videobasierten Verfahren beruhen, um den Bereich körperlicher und visueller Kommunikation für die Analyse von Trainer-Athlet-Interaktionen einzugrenzen. In institutionell gerahmten Kontexten wurden u.a. Arzt-Patienten-Gespräche (Hindmarsh / Heath 2000; Heath 2002), Schüler-Lehrer-Interaktionen (u.a. Greiffenhagen / Sharrock 2005; Kääntä 2005) und Klassenraumkommunikationen (Streek 1983) untersucht. Videografische Untersuchungen zur Arbeit in Organisationen weisen durch die „Workplace-Studies“ (Bergmann 2005; Heath / Luff 2000; Knoblauch / Heath 1999) auf eine elaborierte Forschungslinie zurück, an die in methodischer Hinsicht angeschlossen wird.

- 2 An dieser Stelle möchte ich mich sehr für die Kooperationsbereitschaft der jeweiligen Trainer und Athleten bedanken, deren Namen aus forschungsethischen Gründen nicht genannt werden können. Sie haben mich als in jeglicher Hinsicht „Fremden“ nicht nur in aller Freundlichkeit aufgenommen, sondern auch in zahlreichen Gesprächen, Interviews und „Go-Along“-Berichten einen Einblick in die Lebenswelt von Trampolinturnern gewährt. Ohne dieses Entgegenkommen wäre dieser Text nicht möglich gewesen.

Die Bedeutung des Körpers wird in Studien zu alltäglichen und z.T. auch institutionellen Interaktionen hervorgehoben. Darunter fallen u.a. Begegnungen im öffentlichen Raum, Kommunikationen in der beruflichen Praxis (Goodwin 2000, 2003 b; Lindwall / Ekström 2012), Gespräche und Handlungen bei der Einnahme gemeinsamer Mahlzeiten, kommunikative Handlungen in Gottesdiensten (Mondada / Schmitt 2010) oder soziale Praktiken bei der Aneignung von Kunst (Heath / vom Lehn 2004; vom Lehn 2006). Hier wird vor allem jene Dimension von körperlicher Handlungen betont, die durch spezifische Formen der Performanz und der räumlich-zeitlichen Positionierung soziale Interaktionen hervorbringen und gestalten. Eine der wenigen video-gestützten Arbeiten im Kontext des Sports konzentriert sich auf kommunikative Prozesse der Wissensvermittlung. Anhand von Analysen zu Kampfkunsttrainings (Schindler 2011 a, 2011 b) wurde herausgestellt, dass Körperwissen zwischen Trainern und Sportlern nicht ausschließlich durch verbale Instruktionen, sondern sehr wesentlich durch die „visuelle Kommunikation“ (Schindler 2012) des körperlichen Zeigens, der Demonstration und des Vormachens hergestellt und vermittelt wird.

Der methodologische Schwerpunkt der genannten Studien liegt zunächst in der Rekonstruktion der situativen Aushandlung sozialer Ordnungen und der sequenziellen Organisation von Face-to-Face Interaktionen, die sich in mehr oder weniger organisational gerahmten Settings ereignen. Ein weiterer Aspekt kennzeichnet sich durch die analytische Berücksichtigung gestischer, mimischer, körperlicher und visueller Zeichen, d.h. durch die „multimodale“ Betrachtung von Interaktionen, die über die traditionelle Fokussierung auf verbale Daten hinausgeht (vgl. Goodwin 2000; Mondada 2007; Streeck 2009). Zudem finden sich enge Bezüge zur Ethnomethodologie (Garfinkel 1967), zur Konversationsanalyse (Sacks 1992) und ebenso zu den Interaktionsstudien von Goffman (1969, 1980, 1994, 2009). Vor dem Hintergrund des Forschungsstandes gilt es im Folgenden zu klären, welche theoretischen Verbindungen hergestellt werden können, um die Analyse sozialer Interaktionen von visuellen und körperlichen Prozessen der Wissensvermittlung für eine visuelle Soziologie tragfähig zu machen.

### 3. Visuelle Soziologie zwischen visuellem und verkörpertem Wissen

Ein wesentlicher Erkenntnisgegenstand der visuellen Soziologie liegt in der Untersuchung technisch erzeugter bildhafter „Materialien“ begründet. Das Interesse an visuellen Formen in Filmen, Fotos oder Videos steht auch in enger Verbindung mit der explosionsartigen Zunahme visueller Ausdrucks- und Darstellungsformen und den Veränderungen der Rezeption und „Einverleibung“ von Wissen in alltäglichen wie institutionellen (vgl. Burri 2008; Lucht / Schmidt / Tuma 2013; Schnettler 2007) Kontexten. Gleichzeitig unterliegt die Verarbeitung dieses Wissens einer „sozio-kulturellen Codierung des Sehens“ (Maasen 2009: 74), die – zunächst mit Blick auf mediale Sehgewohnheiten – an eine an spezifische Konventionen gebundene Veränderung der „Sehordnungen und Schweisen“ geknüpft ist (Raab 2008: 7ff). Insofern tragen visuelle Formen sehr wesentlich zur Vermittlung und Produktion von Wissen bei.

Für den vorliegenden Aufsatz wird eine theoretische Annäherung an die visuelle Soziologie und den Begriff des visuellen Wissens gewählt, der die Vermittlung von visuellem Wissen unter Berücksichtigung des Körpers in Face-to-Face Interaktionen reflektiert (Raab 2008; Raab / Soeffner 2005). Einen relevanten Anknüpfungspunkt liefert Schnettler (2007), der jene

Form des visuellen Wissens<sup>3</sup> hervorhebt, das den „nichtsprachlichen, körperhaften Ausdrucksformen“ zugerechnet werden kann. Demzufolge lassen sich Parallelen zwischen visuellem und verkörpertem Wissen erkennen, weil sich beide Formen der Verbalisierbarkeit weitestgehend oder zumindest unter „Bedeutungsverlusten“ entziehen. Jene „Praxis der Visualisierung“ wird hiernach als kommunikatives Handeln aufgefasst, wodurch die performative Dimension der sozialen Vermittlung von visuellem Wissen in den Vordergrund gerückt wird. Visualität ist demnach dort von Interesse, wo sich *visualisierende* und *körperliche Handlungen* ineinander verschränken und durch die sinnlich-wahrnehmbare Performanz des Körpers zur Verständigung, Wissensvermittlung und -produktion beitragen.

Hier lässt sich theoretisch zunächst an Goffman anschließen. Mit dem Konzept des „display behavior“ beschreibt er jene kommunikativen Handlungen des Körpers, die weniger auf ein eingeschriebenes, inkorporiertes Wissen verweisen, sondern auf eine externalisierende Ausdrucksfunktion des Körpers, die in Interaktionssituationen durch Zeichen und Symbole zum Vorschein kommt. Impliziert sind damit reflexiv angewandte Formen der Gestik, der Mimik, des Blickverhaltens und der Bewegungen, die im Vollzug sozialer Interaktionen strategisch eingesetzt werden. Das Problem körperlicher Repräsentationen in Face-to-Face Situationen liegt dennoch in der unvermeidlichen Sichtbarkeit ihrer Darstellungsformen begründet, die für die „Selbstdarstellung“ und „Imagepflege“, für die Aushandlung von Interaktionsordnungen und für das Wissen um alltägliche Situationsdefinitionen („Framing“) von folgenreicher Bedeutung sein kann (vgl. Goffman 2003).

Auf eine visuelle Qualität des Körpers in Interaktionen wird auch in der Ethnomethodologie (Garfinkel 1967) verwiesen. Im Fokus des Interesses sind die Ethnomethoden der Akteure und die Frage nach der Organisation sozialer Situationen, wie sich Handelnde im Interaktionsverlauf aneinander orientieren und so fortlaufend soziale Ordnung herstellen. Das sozial geteilte Wissen der Akteure wird in kommunikativen Handlungen durch visuell wahrnehmbare, verkörperte Praktiken („embodied practices“) sichtbar gemacht, auf denen weitere Praktiken des Sichtbarmachens folgen. Durch so genannte „accounting practices“, also Darstellungshandlungen, zeigen Akteure schließlich an, dass sie „in einer intersubjektiv geteilten Wirklichkeit handeln“ (vom Lehn 2012: 76).

Vor dem Hintergrund einer wissenssoziologischen und sozialkonstruktivistischen Fundierung wird der Körper ebenso wie das Bewusstsein als konstitutiv für die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit angesehen (Berger / Luckmann 1980; Knoblauch 2005). Bewusstsein, Körper und Sozialität stehen sich in diesem Verständnis nicht antagonistisch gegenüber, was anhand der Unterscheidung zwischen Körper und Leib aufgezeigt wird. Diese beruht auf der heuristischen Trennung zwischen Körperhaben und Leibsein.

Plessner (1975) skizzierte zunächst in seiner anthropologischen Theorie der „Positionalität“ ein „exzentrisches“ Verhältnis des Menschen zu seiner Umwelt, das durch den Körper markiert wird. Einerseits *hat* der Mensch einen (biologischen, natürlichen) Körper mit Extremitäten und Sinnesorganen, die ihm als „Objekt“ qua Geburt zugehörig sind. Andererseits *ist* der Mensch ein Körper, er ist Leib mit einer sinnlichen Wahrnehmung, die zwischen Innen- und Außenwelt korrespondiert.

3 Schnettler unterscheidet drei Formen des visuellen Wissens: Neben dem visuellen Wissen körperhafter Ausdrucksformen findet sich zum einen „Bildwissen“, das als „spezialisiertes Sonderwissen *über* visuelles Wissen“ bezeichnet werden kann, welches jenseits des Alltagsverständnisses rangiert und bestimmten Berufs(experten)gruppen zuteil wird (Plakatsmaler, Künstler, Fotografen etc.). Eine letzte Variante visuellen Wissens gründet zum anderen in der Verbreitung „legitimer“ Wissensbestände, also jenen Formen, die gesellschaftlich als Wissen anerkannt sind und u.a. als Bild-Text-Kombinationen in Bildungseinrichtungen vermittelt werden (Schnettler 2007: 201 f).

In der phänomenologischen Erweiterung ist dieser Leib – und nicht etwa der Körper – der „Nullpunkt der Erfahrung“ (Fischer 2012). Er ist bewusstseinsverankernd und rekurriert auf das Subjekt, das sich in einer intersubjektiv geteilten Lebenswelt befindet. Der lebensweltliche Zugang, die Erfahrung und Aneignung der Welt durch den Leib (Merleau-Ponty 1966) und die Begegnung mit anderen „Leibern“, ereignet sich im Zuge sinnhafter und wechselseitig aufeinander ausgerichteter Handlungen, die auf sozial geteiltem und sozialisatorisch erworbenem, einverleibtem Wissen beruhen.

Das Verhältnis zwischen Körper, Leib und Wissen findet sich im Alltag nicht nur in diskursiver, expliziter, sondern ebenso in einverleibter, (prä-)reflexiver oder – wie es gebräuchlicher Weise bezeichnet wird – in „impliziter“ Form wieder. Ein Großteil unseres „lebensweltlichen Grundwissens“ basiert auf den gelebten und kinästhetischen Erfahrungen, die sich im Leib gleichsam als verkörpertes Wissen aufschichten. Unter Körperwissen ist damit vor allem ein in der Lebenswelt des Individuums eingelassenes Wissen zu verstehen, das im Zuge „sedimentierter“ Erfahrungen, Handlungen und Interaktionen durch oder über den Körper tradiert, angeeignet und gewissermaßen als „natürlichen Einstellung“ (Schütz / Luckmann 2003) etabliert wird. Damit verweist der Körper nicht nur auf eine „subjektive“, sondern stets auch auf eine sozial vermittelte Seite von Wissen, die durch wechselseitige Wahrnehmung und Verhaltensanpassung gesellschaftlich eingeschrieben wird. Körperwissen, genauer gesagt das Wissen des und das Wissen im Körper (vgl. Keller / Meuser 2011), ist somit das hybride Resultat individueller wie institutioneller Prozesse der Enkulturation.

Für den vorliegenden Argumentationszusammenhang erscheint es daher sinnvoll, die kommunikative und performative Praxis der Visualisierung nicht auf artifizielle Bilder zu beschränken, sondern auf den Aspekt der Körperlichkeit auszuweiten, wenn es um die *kommunikative Vermittlung von Körperwissen* geht. Damit einher geht die Annahme, dass Visualisierungen, auch und gerade jene des Körpers, zugleich eine eingeübte Form kommunikativen Handelns darstellen, durch die sich (kontext-)spezifische Sonderwissensbestände, wie zum Beispiel im Sport, objektivieren und institutionalisieren.

#### 4. Videografie im Sport am Beispiel des Trampolinturnens

In der Folge werde ich anhand einer Fallstudie Visualisierungshandlungen aus dem Trainingsalltag von Trampolinturnern darstellen. Das zu diskutierende Datenmaterial ist Teil einer Studie, deren Ziel darin besteht, Formen und Muster kommunikativer Wissensvermittlung in den „zentrierten Begegnungen“ (Goffman 2009) alltäglicher Trainer-Athlet-Interaktionen zu rekonstruieren. Wenngleich der vorliegende Aufsatz den thematischen Schwerpunkt auf (Bewegungs-)Instruktionen von „Körpertechniken“ innerhalb von Trainingssituationen legt, interessieren generell die „kommunikativen Aktivitäten“ (Knoblauch 2001) von Trainern und Athleten, die sich beispielsweise auch im und um das Wettkampfgeschehen ereignen. Um die Komplexität sportspezifischer Kommunikationen methodisch „in den Griff“ zu bekommen, wird auf audio-visuelle Aufzeichnungen (vgl. Knoblauch / Schnettler / Raab / Soeffner 2006) zurückgegriffen. Hierdurch besteht *erstens* die Möglichkeit, „natürliche Daten“, d.h. die Vollzugspraxis und den zeitlichen Verlauf realer, sozialer Situationen technisch zu registrieren (Bergmann 1985) und im Verlauf der Video-Interaktions-Analyse (Knoblauch 2004) sequenzanalytisch zu untersuchen. Visuelle Daten ermöglichen *zweitens* einen Zugriff auf Mimik, Gestik, Proxemik, d.h. den *gesamten* Komplex multimodaler Ressourcen (vgl. Mondada 2007), wodurch die für den Sport hochrelevante kommunikative Hervorbringung von Körperwissen zu einem methodisch bearbeitbaren Gegenstand gemacht werden kann.

Das ausgewählte Datenmaterial wurde im Verlauf einer fünftägigen Feldstudie an einem Trainingsstützpunkt für Trampolinspringer erhoben.<sup>4</sup> Neben dem zentralen Datenkorpus der Videodaten (etwa zehn Stunden Aufzeichnungen) liegen auch andere Dokumente vor: darunter fallen (1) vier explorative Interviews (Honer 2011 b) mit Trainern und Athleten, (2) Tonbandaufnahmen, (3) Beobachtungsprotokolle, in denen eigene Erfahrungen sowie Feldgespräche rekonstruiert wurden und schließlich (4) Dokumente und Materialien, die ich während des Feldaufenthalts von den Akteuren erhalten oder mir im Nachgang selbst beschafft habe (eine Dokumentation, eine DVD mit Lehrmaterialien, Arbeitsmaterial für Trainer, Zeitungsartikel). Diese zusätzlichen Informationen sind von wesentlicher Bedeutung, um erstens den Korpus der Videodaten einzuordnen und zweitens die kommunikativen Handlungen und Sinnsetzungen der Akteure im Feld vor dem Hintergrund einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung verstehend nachzuvollziehen. Diesem Verständnis qualitativer Forschung folgend, orientiert sich das angewandte methodische Vorgehen an der Videografie (Knoblauch 2006), weil die kontextuelle Bedingtheit der Videodaten bzw. der aufgezeichneten Interaktionen ethnografisch berücksichtigt wird. Dies schließt mit ein, dass neben der situativen Herstellung einer Interaktionsordnung auch das transsituativ bedeutsame Wissen um kulturell geteilte Orientierungsmuster (Normen, Rollenbilder und Lebensstile) reflektiert wird.

### *Zum Training im Trampolinturnen*

Meine Untersuchungen zu Trainer-Athlet-Interaktionen konzentrieren sich vorrangig auf einen institutionsgebundenen Kontext, in dem die Sportart Trampolinturnen unter professionellen und leistungsorientierten Bedingungen ausgeübt wird. Der Fokus liegt auf der Beobachtung von Trainingseinheiten im Kindes- und Jugendbereich, weil hier die grundlegende Vermittlung sportartspezifischer Fertigkeiten und Kenntnisse im Vordergrund steht, die insbesondere für das Trampolinturnen mit sportartbedingten Risiken – für Athleten wie auch für Trainer – verbunden ist. Darauf deuten auch die Ausführungen im Vorwort des „DTB-Basischein Trampolinturnen“ hin, in denen Lehrenden und Trainern angeraten wird, als Grundvoraussetzung für den Gebrauch der Geräte in Schulen und Vereinen eine fachspezifische Ausbildung zu absolvieren, um „methodisch-didaktischen Ansprüchen gerecht [zu] werden“ und um „gefährdende Situationen für Turnerinnen und Turner zu erkennen“. Der Wahrnehmung kritischer Situationen scheint somit notwendigerweise eine wie auch immer geartete Sehfertigkeit bzw. eine Kompetenz des Sehens vorausgeschaltet zu sein.

Mit Blick auf die eigentliche Praxis lässt sich beobachten, dass Trampolinturnen eine besondere Form des Körpergefühls und der Körperbeherrschung erfordert, die erlernt und vermittelt sein will. Trampolinturnen ist durchaus eine riskante Sportart, weil der Athlet und sein Körper mit physikalischen Kräften und alltagsfernen Bewegungsabläufen konfrontiert wird: Springen, Fliegen, Landen, Saltos, Schrauben, das Abfangen von Stürzen. Diese Handlungen spielen sich innerhalb weniger Sekunden auf einem Gerät ab, dessen Untergrund ein elastisches Spanntuch ist, das ständig die eigene hinein investierte Energie zurückspiegelt. Im Training werden jedoch nicht alle Formen des Bewegungswissens auf dem Trampolin vermittelt. Viele

4 Dieser Feldarbeit voraus ging ein etwa zwei Jahre andauerndes trainingswissenschaftliches Forschungsprojekt, in dem ausschließlich Trainer aus verschiedenen Sportarten interviewt wurden (Hohmann / Singh / Voigt 2011). Darüber hinaus ergaben sich im Anschluss an die Interviews immer wieder Möglichkeiten zu Gelegenheitsbeobachtungen von Trainingseinheiten (u.a. Eisschnelllauf, Tennis, Volleyball, Turmspringen, Trampolinspringen). Dabei führte ich kleine Video- oder Tonbandaufzeichnungen (mittels Handykamera) durch oder verfasste nachträglich Beobachtungsprotokolle. Der hier bearbeitete Forschungsaspekt wurde induktiv vor dem Hintergrund der Erfahrungen in den Interviews und den Beobachtungen entwickelt. Mein ausdrücklicher Dank für ihre Kooperationsbereitschaft gilt den Trainern und Athleten, die mir in zahlreichen Gesprächen, Interviews und „Go-Alongs“ einen Einblick in die Lebenswelt von Trampolinturnern gewährt haben.



Übungen finden neben dem Gerät statt und werden mit Hilfe anderer Objekte und Materialien, z.B. mit Bällen oder Matten, ausgeführt. Das Erlernen spezifischer Bewegungsformen geschieht im Regelfall unter Anleitung eines Trainers durch das „isolierte“ Einüben von Einzeltechniken, die im Zuge des Kompetenzerwerbs zu umfassenderen Choreografien ausgeweitet werden. Dies ist im Trainingsalltag der Trampolinturner eine übliche Form der Wissensaneignung und -vermittlung, sodass die dort durchgeführten Übungen und Instruktionen, die Gegenstand der Analyse sind, immer als „Sequenzen im Kontext“ betrachtet werden müssen, die auf vorangegangenen Übungen aufbauen und auf künftige Trainingsabläufe verweisen.

## 5. Visuelle Kommunikation und kommunikative Körper in der Trainer-Athlet-Interaktion

Im Verlauf der Feldphase ließen sich sehr bald „Instruktionen“<sup>5</sup> als rekursiv auftretende kommunikative Handlungen im Training identifizieren. Instruktionen im Kontext des Sports sind mehr oder weniger detaillierte Anweisungen seitens eines Trainers oder eines Übungsleiters, die dazu dienen, Bewegungsabläufe, -muster und Körperbilder im Zuge senso-motorischer Lehr-Lern-Situationen zu vermitteln (Hänsel 2003). Bei der folgenden Szene handelt es sich um eine Trainingssequenz von etwa vierzig Sekunden, die wiederum in den Zusammenhang einer zuvor gescheiterten Übung auf dem Trampolin eingebettet ist. Die Trainerin (T) befindet sich im Training für gewöhnlich neben dem Trampolin und beobachtet die unter ihr trainierenden Athleten (A) bei der Ausführung einzelner Übungen. In dem vorliegenden Fallbeispiel bittet sie einen jungen Athleten im Anschluss an eine Übung vom Trampolin zu kommen, damit dieser sich neben das Gerät auf den Boden legt. Sie instruiert dem Athleten, eine ihm bekannte Position einzunehmen, anhand der sie ihm eine spezifische Körperhaltung verdeut-

5 Zur sequenziellen Analyse von Instruktionen und instruierenden Handlungen im Kontext sportfremder Lehr-Lern-Situationen vgl. u.a. Garfinkel (2002); Goodwin (1994); Greiffenhagen / Sharrock (2005); Lindwall / Ekström (2012); Streeck (1983).

lichen will. Nachdem die Übung ausgeführt wurde, soll die Bewegungsform erneut wiederholt werden, wobei der Athlet der Anweisung zunächst nicht folgt.

Transkriptauszug der Sequenz: „Instruktion“

- 1    **T:**    <<dim> nochmal> (.)  
 2            <<f> !NOCH!mal> (.)  
 3            <<acc> noch nein\_nein\_nein> ((...))  
 4    **A:**    o:::oH (.) pff (2.0)  
 5    **T:**    hände sind gANz eng am körper (.)  
 6            <<pp> kopf ist gerade > (-)  
 7            so wie er angewachsen ist (.)  
 8    **A:**    <<dim> hm>  
 9    **T:**    <<dim / acc> gerade\_gerade (.)  
 10           komm drück mal hier zusammen> (.)  
 11           <<f / h> A:::AH> (.)  
 12           spannung (.)  
 13           spannung (.)  
 14           zehn (-) neun (-) acht (-) sieben (-) sechs (-) fünf (-) vier (-) drei (-) zwei (-) eins (-)  
 15           <<pp> ((schluss))> (-)  
 16    **A:**    jA:a  
 17    **T:**    mERks dir  
 18    **A:**    ja

*Quelle:* eigene Daten

### 5.1 Die Aushandlung der Interaktionsordnung

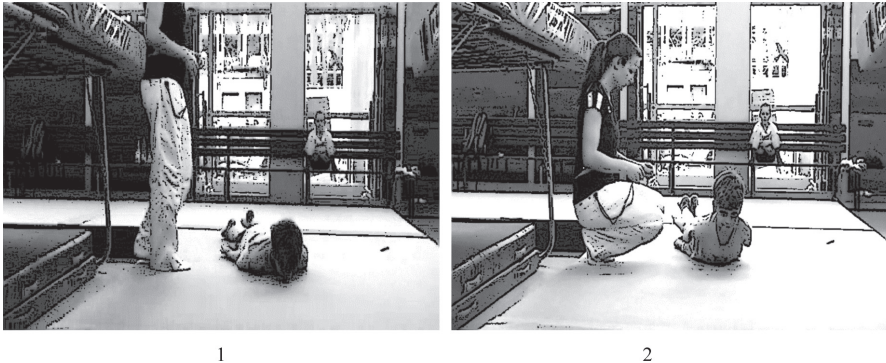
Ich beginne zunächst mit der sequenziellen Analyse des Verbaltranskripts. Die Trainerin leitet ihren Redezug mit einer Aufforderung ein („nochmal“, Z. 1). Sie bezieht sich damit offensichtlich auf eine vorausgegangene Handlung, die ein weiteres Mal wiederholt werden soll. Nachdem das erste „nochmal“ leise ausgesprochen wird, folgt eine kurze Pause, die jedoch keinen (verbalen) Anschluss seitens des Athleten nach sich zieht. Daraufhin wiederholt die Trainerin ihre Aufforderung, indem sie die erste Silbe (!NOCH!mal, Z. 2) stärker intoniert. Dennoch scheint sich ein gewünschtes Verhalten des Gegenübers nach wie vor nicht einstellen zu wollen, weil nach der zweiten kurzen Pause erneut keine (erwartete) Reaktion erfolgt. Daraufhin setzt sie ein drittes Mal an, wobei sie das Kommando („noch“, Z. 3) nicht zu Ende führt. Das Verhalten des Athleten scheint eine schnelle Reaktion seitens der Trainerin zu erfordern, was in der Folge daran ersichtlich wird, dass sie unmittelbar und vehement reagiert und möglicherweise eine Handlung des Athleten unterbindet („nein=nein=nein“, Z. 3).

Bereits an dieser Stelle wird ersichtlich, dass spezifische, nonverbale Handlungen stattfinden, die durch die detaillierte Beschreibung des Verbaltranskripts nur unzureichend erfasst werden können. So markieren die Pausen Anschlussmöglichkeiten für den Athleten, die er aber ungenutzt lässt oder sogar ignoriert. Annäherungsweise lässt sich das energische Ein-



schreiten der Trainerin deuten, dass nicht nur einfach eine Bewegungsform des Athleten korrigiert wird. Vielmehr scheint die gemeinsame Aushandlung einer Interaktionsordnung (Goffman 1994) stattzufinden, die aus dem Problem divergierender Situationsdefinitionen resultiert. Für eine anschauliche Darstellung der Szene werden nun die verbalen Daten durch Bilder visualisiert, um die Multimodalität und die Synchronizität kommunikativer Handlungen der Akteure in die Analyse zu integrieren.

Abbildungen 1 und 2



- 1 T: <<dim> nochmal> (.)  
 2 <<f> !NOCH!mal> (.)  
 3 <<acc>noch=nein\_nein\_nein>(…)  
 4 A: o:::oH (.) pff (2.0)

Quelle: eigene Aufnahme

Was zunächst nicht ersichtlich ist, lässt sich nun plausibilisieren. Im ersten Teil der Übung hat die Trainerin noch neben dem Athleten gestanden (Abb. 1). Aus einer räumlich distanzierten Position hat sie die Bewegungsausführung seines Körpers beobachtet und ausschließlich über verbale Hinweise kommentiert. Bei der Aufforderung der Wiederholung wendet sich der Athlet jedoch körperlich sichtbar von der Trainerin ab und signalisiert damit, dass die Übung für ihn beendet ist. Durch den deutlich markierten Widerspruch veranlasst die Trainerin den Athleten schließlich dazu, wieder in die Ausgangsposition zurückzukehren. Auch die Trainerin ändert nun ihre Positionierung, indem sie sich in die Hocke begibt, wodurch sie dem Athleten räumlich näher kommt (Abb. 2). Unterdessen hat der Athlet die von ihm erwartete Körperhaltung eingenommen und signalisiert damit seinerseits die Bereitschaft zur Kooperation: Die Übung kann beginnen.

## 5.2 Die multimodale Besprechung des Körpers und die „Qualität der Spannung“

Durch die Herstellung einer gemeinsamen Situationsdefinition kann die Trainerin nun mit der Instruktion beginnen. In Anlehnung an die Rahmen-Analyse (Goffman 1980) lässt sich hier von einem „primären Rahmen“ sprechen, der die Bedeutung der Situation für die Akteure im

Zuge der gemeinsamen Aushandlung konstruiert – in diesem Fall, dass die Trainerin dem Athleten im Kontext einer Übung spezifische Wissensbestände vermitteln wird.

### Abbildungen 3 und 4



3



4

**5 T:** hände sind gANz eng am körper(.)

**6** <<pp> kopf ist gerade>(-)

**7** so wie er angewachsen ist(.)

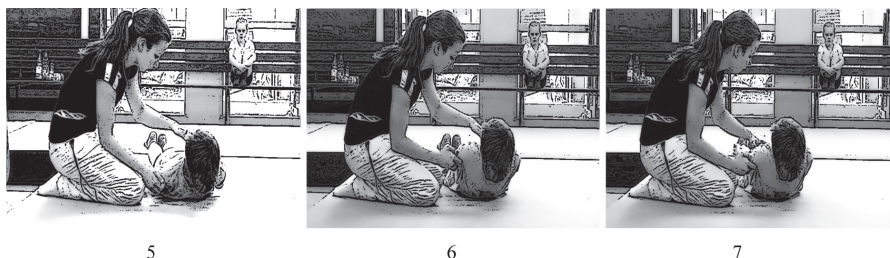
**8 A:** <<dim> hm>

*Quelle:* eigene Aufnahme

Sie beugt sich über den Athleten und beginnt mit der systematischen Bearbeitung einzelner, für sie relevanter Partien seines Körpers, indem sie zuerst seine „Hände“ verbal anleitet, die „ganz eng am Körper“ zu sein haben (Bild 3). Synchron zu ihren verbalen Äußerungen führt sie mit Hilfe ihrer linken Hand seine rechte Hand an seinen Körper, an die Außenseite seiner Oberschenkel heran. Dabei legt sie jedoch nicht seine Hand einfach an seinen Körper an. Vielmehr verwendet sie im Verlauf ihrer Bewegungsführung vier schnelle „Tippbewegungen“, indem sie seine Hand immer wieder kurz an die Oberschenkelaußenseite drückt. Daraufhin spricht sie im Flüsterton zu dem Athleten und weist ihn darauf hin, dass der „Kopf“ „gerade“ zu sein habe und expliziert ihre Erklärung mit einem Vergleich „so wie er angewachsen ist“. Der Körper wird eingewiesen und in eine Ordnung gebracht. Parallel zu ihren Anweisungen nutzt sie ihre Hände, um die Kopfhaltung zu justieren. Mit der linken Hand führt sie seinen Kopf behutsam mit dem Gesicht zum Boden, ohne dass der Kopf am Boden aufliegt. Mit der rechten Hand stützt sie ihm dabei vorsichtig am Kinn, bis die Position erreicht ist (Bild 4). Der Athlet erwidert diese Hinweise nicht nur durch ein kurzes rezeptives Signal („Hm“), sondern auch durch die Positionsanpassungen der jeweiligen Körperteile, die im Zuge einer „embodied practice“ als das „vorläufige Ergebnis“ einer gemeinsamen Herstellung von Intersubjektivität angesehen werden kann. Darüber hinaus lässt sich beobachten, dass die Vermittlungssituation durch ein komplexes Zusammenspiel aus visuellen und taktilen Handlungen gestaltet wird, die im Interaktionsverlauf durch die verbal gerahmte Handführung und durch das körperlich wahrnehmbare „Sehverhalten“ der Trainerin angezeigt wird. Es ist der geübte „professionelle Blick“ (Goodwin 2000), der über den Körper des Athleten wacht und die kleinste Bewegung

oder eine minimale Unstimmigkeit, die aus ihrer Sicht einen Unterschied macht, wahrnimmt und manuell korrigiert.

Abbildungen 5, 6 und 7



- 9 T: <<dim / acc> gerade gerade(.)  
 10 komm drück mal hier zusammen>(.)  
 11 <<f / h> A:::AH>(.)

Quelle: eigene Aufnahme

Die Trainerin nimmt nun einige *Korrekturen* am Kopf vor. Sie wiederholt ihre Anweisungen („gerade=gerade“), die auf die vorangegangenen explizierten Kommentare verweisen und fixiert die Haltung des Kopfes durch zwei weitere punktuelle Berührungen am Hinterkopf. Im Anschluss daran wendet sie ihren Blick vom Kopf zum Rücken des Athleten und markiert durch eine Zeigegeste („hier“) eine Stelle des Körpers (Abb. 5 und 6), die im Rahmen einer weiteren Instruktion („komm drück mal hier zusammen“) bearbeitet wird. Dabei verwendet sie erneut die Vermittlungstechnik der Körperführung und zieht die rechte Schulter des Athleten mit der linken Hand nach (Abb. 7). Der Körper wird austariert und eingependelt, bis die gewünschte Position erreicht ist. Im Gegensatz zu den vorangegangenen verbalen Explikationen ist die Sprache der Trainerin nun reduziert und indexikal. Das Wissen über die handlungsrelevanten Stellen am Körper wurde gemeinsam hergestellt und bedarf keiner expliziten Nennung, sodass es für folgende Anweisungen vorausgesetzt werden kann. Für den Beobachter wird die Bedeutung der Äußerungen jedoch erst im Kontext des Interaktionszusammenhangs nachvollziehbar, der durch spezifische Handgesten der Trainerin konstruiert wird.

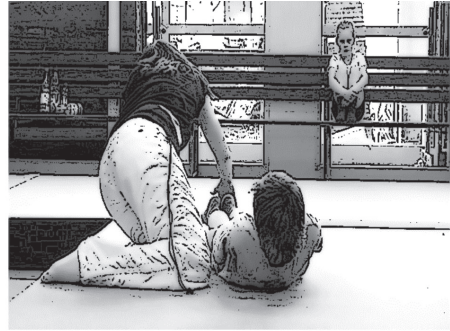
Die Hand dient als Vermittlungsorgan, dem für die kommunikative Herstellung und Aktualisierung von Wissen eine zentrale Rolle zuteil wird. Durch die körperliche Anordnung ist es dem Athleten zunächst nicht möglich, die eigenen Bewegungen und Körperhaltungen mit den Hinweisen der Trainerin visuell abzugleichen. Die Trainerin wiederum ist in der Lage, ihre Vorstellung eines idealen Körperschemas durch Blicke und Berührungen zu überprüfen und durch entsprechende Korrekturen von Fehlstellungen zu markieren. Die Aushandlung der Vermittlungssituation gestaltet sich schließlich in einer aufeinanderfolgenden Reihung aus Tastbewegungen der Trainerin einerseits und demerspüren und Ausführen von Darstellungshandlungen des Athleten andererseits. Die Bestätigung der gewünschten Position zeigt die Trai-

nerin schließlich durch eine positive Bewertung („A=AH“) an, womit sie zugleich diese Phase der Instruktion beschließt.

### Abbildungen 8 und 9



8



9

12 T: spannung(.)

13 spannung(.)

Quelle: eigene Aufnahme

In der Folgesequenz leitet die Trainerin die nächste Phase der Instruktion ein. Nachdem die Position des Körpers „eingestellt“ wurde, wendet sie sich nun einer spezifischen Eigenschaft, nämlich der „Körperspannung“ (vgl. Brosziewski / Maeder 2010)<sup>6</sup> zu, die für das Trampolinturnen von maßgeblicher Bedeutung ist. Es geht demnach weniger um die Haltung als vielmehr um einen „Aggregatzustand“, in den der Körper versetzt wird. Synchron zu ihren verbalisierten Kommandos („spannung“ „spannung“) evaluiert die Trainerin mit ihren Fingerspitzen durch kurzes Berühren ausgewählte Stellen des Athletenkörpers (Gesäß, Waden und Fußsohlen). Erneut sind die Sprachanteile sehr reduziert, es werden nur noch kurze Anweisungen vermittelt, die jedoch keine Aussage über die Qualität des Inhalts (leicht oder stark anspannen) zulassen. Durch die taktilen Elemente, die die Instruktionen nunmehr als Evaluation rahmen, erhält der Athlet jedoch Rückmeldung, *welche* Stellen des Körpers angesprochen bzw. angezeigt werden.

Durch die Berührungen der Trainerhand ist es ihm möglich, seine Handlungen an der Trainerin zu orientieren und auszurichten, was für die Vermittlung von Wissen und die Herstellung von Intersubjektivität im Trainingsprozess von maßgeblicher Bedeutung ist. Denn auch die Trainerin muss im Umkehrschluss sicherstellen, dass die Handlungen des Athleten den kommunikativ erzeugten Zielsetzungen entsprechen, damit der reguläre Trainingsvorgang – auf dem Trampolin – fortgesetzt werden kann. Somit wird deutlich, dass die Spannung des Körpers nicht nur als isoliertes Element der Wissensvermittlung im Training fungiert, sondern vielmehr

6 Im Rahmen einer ethnografischen Feldstudie zur Kunst des Bogenschießens rekonstruieren Brosziewski und Maeder die Aspekte „Spannung“ und „Körperspannung“ als ein „kulturelles Thema“: „Aber nur, wer durch lange Übung und Repetition eine gute Körperspannung und eine ‚saubere Haltung‘ aufbaut, wird mit seinen Pfeilen regelmäßig und sicher die inneren Ringe der Zielscheibe erreichen.“ (Brosziewski / Maeder 2010: 405) Allerdings wird auch hervorgehoben, dass die verfahrensangeleitete „ethnosemantische“ Bestimmung eines solchen kulturellen Themas vor allem eine Beschreibung und Deutung von Forscherseite und nicht etwa „eine solche der Praxis selbst“ ist (Brosziewski / Maeder 2010: 403). Dieser Aspekt ist m.E. auch im Hinblick auf Videoanalysen und deren Ergebnisproduktion zu berücksichtigen.

essenzieller Bestandteil einer komplexen wie spezifischen Körperchoreografie ist, die erst im Zuge anderer Bewegungszusammenhänge an Bedeutung gewinnt. Die Vermittlung einer Qualität von Spannung und einem Spannungsgefühl dient damit vor allem der Selbstermächtigung des Athleten, um den eigenen Körper zu beherrschen und die Kontrolle über die spezifischen Handlungen, d.h. seine Performance beim Trampolinspringen, bei der Ausführung von Saltos, Schrauben, Hock- und Strecksprüngen, zu sichern.

### 5.3 Die Prüfung

In der Anschlusssequenz moduliert die Trainerin den Rahmen. Die Aufforderung zur Spannung leitet das Ende der Instruktionsphase ein, und nachdem der Körper markiert, korrigiert, justiert und evaluiert wurde, schließt sie einen Test an.

Abbildungen 10, 11, 12



10



11



12

- 14 T: zehn (-) neun (-) acht (-) sieben (-) sechs (-) fünf (-)  
 15 vier (-) drei (-) zwei (-) eins (-)  
 16 <<pp> ((schluss))> (-)  
 17 A: <<h> jA:a>  
 18 T: mERks dir  
 19 A: ja

Quelle: eigene Aufnahme

Die Situation wird insofern neu gerahmt, indem aus dem Athleten nunmehr ein Prüfling wird, der der Trainerin *zeigen* muss, dass er die zuvor vermittelten Instruktionen verstanden hat. Die Modulation ist dem Wesen nach eine „praktische Prüfung“, in deren Verlauf der Athlet die „eingeschriebenen“ Wissensbestände performativ durch seinen Körper demonstrieren muss. Die Trainerin wiederum nimmt dem Prüfling einen Test ab, evaluiert durch Tasten und durch prüfende Blicke, ob das vermittelte Wissen „korrekt“ hervorgebracht und umgesetzt wird. Anstelle von dezidierten Anweisungen oder einer Ankündigung beginnt sie damit, von zehn an herunter zu zählen, wodurch sie den Anfangspunkt des Tests markiert. In Anlehnung an Goffman (1980) lässt sich die Rahmung des Tests mit dem Begriff der „Klammern“ benennen. Damit sind intendierte Grenzmarkierungen und Modulationssignale gemeint, mittels derer Akteure Rahmentransformationen vornehmen: Auf neun klatscht sie ihm etwa vier Mal an den rechten Arm (Abb. 10), auf sieben zieht er beide Arme etwas mehr an den Körper. Auf sechs berührt sie ihn zwischen den Schulterblättern (Abb. 11), auf fünf zieht er die Schultern hoch und reagiert auf die kurze Berührung der Trainerin. Auf drei berührt sie seine Fußsohlen (Abb. 12).



In mehrfacher Hinsicht wird dabei auf hergestellte Wissensbestände aufgebaut, denn weder erfolgt eine explizite Klärung der modulierten Situationsdefinition, noch müssen die (Körper-)Konzepte verbal aktualisiert werden. Vielmehr verdichten sich im Prozess kommunikativer Handlungen körperliche und visuelle Wissensbestände in *impliziter, ritualisierter Form*. Die Berührungen allein genügen dem Athleten zur Orientierung, um zu wissen wann und wie er sein „Körperwissen“ abzurufen und zu zeigen hat. Nachdem der Countdown herunter gezählt wurde, beendet die Trainerin den Test, was der Athlet verbal (Z. 17 jA:a) und körperlich durch das Auflösen der Körperfigur und durch Entspannung kenntlich macht. Mit einem ermahnenen Hinweis (Z. 18, „merks dir“) beschließt die Trainerin das Ende des Tests und den Rahmen der Übung. Durch die letzte Formulierung wird deutlich, dass die Instruktionen, gleich welcher Art sie auch sein mögen, einerseits auf bestehende Wissensvorräte rekurrieren und andererseits immer auf künftige Interaktionssituationen verweisen. Denn der Trainingserfolg hängt in wesentlichem Maße auch davon ab, dass Wissen in Form von Fertigkeiten im „Körpergedächtnis“ inkorporiert wird.

## 6. Visuell-taktile Kommunikation und die Qualität der Spannung

Die Analyse des Fallbeispiels im Trampolinturnen konnte aufzeigen, welche Bedeutung der Körper für kommunikative Handlungen der Wissensvermittlung in der Trainer-Athlet-Interaktion hat. Aus einer ethnomethodologischen Perspektive fällt damit der Blick zunächst auf die sequenzielle Organisation „instruierender Handlungen“, die durch reflexiv eingesetzte Handgesten und das multimodale Wechselspiel aus Verbalisieren, Tasten und Sehen der Trainerin angeleitet werden. Für den Athleten liefern die taktilen Korrekturen und Markierungen *Handlungsorientierungen*, um im Zuge sinnhafter Kommunikation von „accounting practices“ (Garfinkel 1967) die entsprechenden Stellen seines Körpers für die Trainerin sichtbar anzuzeigen, d.h. seinerseits die Hände an den Körper zu führen, den eigenen Kopf entsprechend so auszurichten, wie es die Trainerin wünscht und den Rumpf in die entsprechende Position zu bringen, die für das Gelingen dieser Übung erforderlich ist. Hierin zeigt sich besonders die Verschränkung zwischen verkörpertem und visuellem Wissen, das sich im Verlauf der ritualisierten Rahmung (Goffman 1980) einer Prüfung durch die visuelle Kommunikation kommunikativer Körper verdichtet. Das Ergebnis der Video-Interaktions-Analyse (Knoblauch 2004) gründet schließlich in der intersubjektiven Herstellung der *Körperspannung*, die zunächst als eine „institutionelle Spezialisierung der Vermittlung von Sonderwissen“ (Schütz / Luckmann 2003: 424) im Kontext des (leistungsbezogenen) Trampolinsports angesehen werden kann. Der reflexive Gebrauch und die Beherrschung des eigenen Körpers, hier am Beispiel der Körperspannung verdeutlicht, lässt sich damit für die Ausübung der Sportart Trampolinspringen als „legitimer“ Wissensbestand rekonstruieren, der in Arrangements kommunikativer Handlungen der Wissensvermittlung intersubjektiv hergestellt und aktualisiert wird.

Darüber hinaus zeigt sich eine Verschränkung taktiler und visueller Wahrnehmung des Körpers, die auch jenseits der Vermittlung spezifischer Körpertechniken und Fertigkeiten eine Rolle spielt. Merleau-Ponty hat in seinen phänomenologischen Analysen über die leibliche Aneignung von Welt auf die enge Verbindung zwischen Tasten (Merleau-Ponty 1966) und Sehen (Merleau-Ponty 1984) hingewiesen. Überträgt man diese Überlegungen auf das Fallbeispiel, so dient das Auge der Trainerin der leiblichen-erfahrbaren Selbstvergewisserung darüber, wie der Körper des Athleten entlang der vermittelten Instruktionen handelt. Nicht davon zu trennen ist die sensorische Wahrnehmung durch die Hand, die ihrerseits der leiblichen Aneignung und dem „Erspüren“ einer graduellen „Qualität der Spannung“ dient. Die Hand wie auch das Auge fungieren als taktil-visuelle „Prüfinstrumente“, die damit auf eine Bedeutung des Leibes im Sport verweisen, wie er vielleicht in anderer Form im medizinischen Sektor, etwa in Arzt-Patienten-Interaktionen im Sinne eines „Diagnoseinstruments“, eingesetzt wird.

Um die erwünschte Körperspannung erfühlen, ertasten, beurteilen und sensorisch klassifizieren zu können, greift die Trainerin auf einen subjektiven Wissensvorrat zurück.

Die Spannung des Körpers entzieht sich aber zunächst der Sichtbarkeit des Auges, weil sie den inneren, verborgenen Vorgängen des Körpers zuzurechnen ist (vgl. Brosziewski / Maeder 2010). Die visuelle Wahrnehmung durch die Trainerin gelingt allenfalls durch die Körperhaltung des Athleten, d.h. durch die „visuelle Kommunikation“ (Schindler 2012) des performativen Körpers. Ausgebildete und erfahrene Trainer verfügen über den entsprechenden professionellen Blick (Goodwin 2000), um anhand kleinster Bewegungen Abweichungen und Fehler eines bestimmten Ablaufs oder Körperbildes zu identifizieren. Diesen „Sehstilen“ und eingeübten „Sehordnungen“ (Raab 2008) gehen spezifische Lernprozesse voraus, die im Feld der Trampolinturner aber auch in anderen Sportarten, als Teil eines kulturellen und sportartspezifischen Wissensvorrates angesehen werden können.

Reflektiert man die vorliegenden Ergebnisse schließlich vor dem Hintergrund der Frage, was es mit dem Konzept des visuellen Wissens auf sich hat, müssen zwei Perspektiven unterschieden werden. Auf der einen Seite analysiert der Beitrag visuelles Wissen als Teil einer Feldpraxis, das in kommunikativen Handlungen als eine „embodied practice“ des Zeigens, Vormachens und Demonstrierens visuell repräsentiert und hervorgebracht wird. Der Körper kommuniziert unwillkürlich Zeichen, die für Trainer und Sportler sozial geteilte Wissensbestände und handlungsrelevante Orientierungsmuster darstellen. Dem Forscher bleiben diese eingeübten Formen des Sehens und Erkennens der Akteure im Feld jedoch zunächst verborgen, weil er kein „Eingeweihter“ dieser Seh- und Wissensgemeinschaft ist. Die Sehgemeinschaft des Forschers wiederum orientiert sich an anderen Verfahren und Aushandlungsprozessen der intersubjektiven Verständigung. Er recurriert damit auf ein anderes visuelles Wissen, das durch die technische Produktion audio-visueller Daten hergestellt, in eine neue Gestalt gebracht, methodisch bearbeitet und schließlich in die hier vorliegende Textform transformiert wird. Diese „Re-Konstruktionen“ durchlaufen demnach einen langen Prozess des Sehens und Verstehens, der sich von denen des Alltags gravierend unterscheidet.

## Literatur

- Berger, P.L. / T. Luckmann (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt / Main.
- Bergmann, J.R. (1985): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie, in: W. Bonß / H. Hartmann (Hrsg.), Entzauberte Wissenschaft, Soziale Welt, Sonderband 3, S. 299-320.
- Bergmann, J.R. (2005): Studies of Work, in: F. Rauner (Hrsg.), Handbuch der Berufsbildungsforschung, Bielefeld, S. 639-646.
- Bette, K.-H. (2005): Risikokörper und Abenteuersport, in: M. Schroer (Hrsg.), Soziologie des Körpers, Frankfurt / Main, S. 295-322.
- Borggreffe, C. (2008): Kommunikation im Spitzensport. Theoretische Reflexionen zu kommunikativen Erfolgsstrategien von Trainern, Schorndorf.
- Borggreffe, C. / K. Cachay / A. Thiel (2006): Sozialkompetenz von Trainerinnen und Trainern im Spitzensport, Köln.
- Brosziewski, A. / C. Maeder (2010): Lernen in der Be-Sprechung des Körpers. Eine ethnosemantische Vignette zur Kunst des Bogenschießens, in: A. Honer / M. Meuser / M. Pfadenhauer (Hrsg.), Fragile Sozialität. Inszenierungen, Sinnwelten, Existenzbastler, Wiesbaden, S. 396-408.
- Burri, R.V. (2008): Bilder als soziale Praxis: Grundlegungen einer Soziologie des Visuellen, in: Zeitschrift für Soziologie 37 / 4, 342-358.



- Chelladurai, P. (1990): Leadership in Sports: A review, in: *International Journal of Sport Psychology* 21 / 4, 328-354.
- Digel, H. (1976): Sprache und Sprechen im Sport. Eine Untersuchung am Beispiel des Hallenhandballs, Schorndorf.
- Fischer, P. (2012): Phänomenologische Soziologie, Bielefeld.
- Garfinkel, H. (2002): *Ethnomethodology's Program: Working out Durkheim's Aphorism*, Lanham / MD.
- Garfinkel, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*, London.
- Goffman, E. (1980): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*, Frankfurt / Main.
- Goffman, E. (1994): Die Interaktionsordnung. in: H. Knoblauch (Hrsg.), *Interaktion und Geschlecht*, Frankfurt / Main, S. 50-104.
- Goffman, E. (2003[1969]): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellungen im Alltag*, München.
- Goffman, E. (2009): *Interaktion im öffentlichen Raum*, New York / NY – Frankfurt / Main.
- Goodwin, C. (1994): Professional Vision, in: *American Anthropologist* 96, S. 606-633.
- Goodwin, C. (2000): Practices of Seeing, Visual Analysis: An Ethnomethodological Approach, in: T. van Leeuwen / C. Jewitt (Hrsg.), *Handbook of Visual Analysis*, London, S. 157-182.
- Goodwin, C. (2003 a): The Body in Action, in: J. Coupland / R. Gwyn (Hrsg.), *Discourse, the Body and Identity*, New York / NY, S. 19-42.
- Goodwin, C. (2003 b): Pointing as Situated Practice, in: S. Kita (Hrsg.), *Pointing: Where Language, Culture and Cognition Meet*, Mahwah / NJ, S. 217-241.
- Greiffenhagen, C. / W. Sharrock (2005): Gestures in the Blackboard Work of Mathematics Instruction, Paper presented at the 2<sup>nd</sup> Conference of the International Society for Gesture Studies, Lyon, France, abrufbar unter: <http://gesture-lyon2005.ens-lyon.fr/IMG/pdf/Greiffenhagen-Gesture.pdf>, letztes Abrufdatum 20.3.2013.
- Hänsel, F. (2003): Instruktion, in: H. Mechling / J. Munzert (Hrsg.), *Handbuch Bewegungswissenschaft – Bewegungslehre*, Schorndorf, S. 265-280.
- Heath, C. (2002): Demonstrative Suffering: The Gestural (Re)embodiment of Symptoms, in: *Journal of Communication* 52 / 3, S. 597-616.
- Heath, C. / P. Luff (2000): *Technology in Action*, Cambridge.
- Heath, C. / D. vom Lehn (2004): Configuring Reception. (Dis-)Regarding the 'Spectator' in Museums and Galleries, in: *Theory, Culture & Society* 21 / 6, S. 43-65.
- Hindmarsh, J. / C. Heath (2000): Embodied Reference: A Study of Deixis in Workplace Interaction, in: *Journal of Pragmatics* 32, S. 1855-1178.
- Hohmann, A. / A. Singh / L. Voigt (2011): Rekonstruktion subjektiver Konzepte erfolgreichen Nachwuchstrainings (KerN), in: E. Müller (Hrsg.), *BISp-Symposium. Top-Forschung für den Spitzensport*, Köln, S. 137-153.
- Honer, A. (2011a[1985]): Beschreibungen einer Lebenswelt. Zur Empirie des Bodybuilding, in: Dies., *Kleine Leiblichkeiten. Erkundungen in Lebenswelten*, Wiesbaden, S. 89-104.
- Honer, A. (2011b[1993]): Das explorative Interview. Zur Rekonstruktion der Relevanzen von Expertinnen und anderen Leuten, in: Dies., *Kleine Leiblichkeiten. Erkundungen in Lebenswelten*, Wiesbaden, S. 41-58.
- Jones, R. / P. Potrac / C. Cushion / L.T. Ronglan (Hrsg.) (2010): *Sociology of Sports Coaching*, New York / NY.
- Kääntä, L. (2005): Pointing, Underlining and Gaze as Resources of Instructional Action in Classroom Interaction. Paper presented at the 2<sup>nd</sup> Conference of the International Society for Gesture Studies, Lyon, France, abrufbar unter: <http://gesture-lyon2005.ens-lyon.fr/IMG/pdf/Kaanta.pdf>, letztes Abrufdatum: 20.3.2013.

- Keller, R. / M. Meuser (2011): Wissen des Körpers – Wissen vom Körper. Körper- und Wissenssoziologische Erkundungen, in: Dies. (Hrsg.), Körperwissen, Wiesbaden, S. 9-30.
- Kellmann, M. / T. Weidig (2008): Trainerkompetenz in Wettkampfpausen, Unveröffentlichter Projektbericht.
- Knoblauch, H. (2001): Fokussierte Ethnographie, in: Sozialer Sinn 2 / 1, S. 123-141.
- Knoblauch, H. (2004): Die Video-Interaktions-Analyse, in: Sozialer Sinn 5 / 1, S. 123-138.
- Knoblauch, H. (2005): Kulturkörper. Die Bedeutung des Körpers in der sozialkonstruktivistischen Wissenssoziologie, in: M. Schroer (Hrsg.), Soziologie des Körpers, Frankfurt / Main, S. 92-114.
- Knoblauch H. (2006): Videography. Focused Ethnography and Video Analysis, in: H. Knoblauch et al. (Hrsg.) (2006), S. 69-84.
- Knoblauch, H. / C. Heath (1999): Technologie, Interaktion und Organisation: Die Workplace Studies, in: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 25 / 2, S. 163-181.
- Knoblauch, H. / B. Schnettler / J. Raab / H.-G. Soeffner (Hrsg.) (2006): Video analysis. Methodology and Methods: Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology, Frankfurt / Main.
- Lindwall, O. / A. Ekström (2012): Instruction-in-Interaction: The Teaching and the Learning of a Manual Skill, in: Human Studies 35, S. 27-49.
- Lucht P. / L.-M. Schmidt / R. Tuma (Hrsg.) (2013): Visuelles Wissen und Bilder des Sozialen. Aktuelle Entwicklungen in der Soziologie des Visuellen, Wiesbaden.
- Maasen, S. (2009): Wissenssoziologie. Bielefeld.
- Merleau-Ponty, M. (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin.
- Merleau-Ponty, M. (1984): Das Auge und der Geist. Philosophische Essays, Hamburg.
- Mondada, L. (2007): Multimodal Resources for Turn-taking: Pointing and the Emergence of Possible Next Speakers, in: Discourse Studies 9, S. 194-225.
- Mondada, L. / R. Schmitt (Hrsg) (2010): Situationseröffnungen. Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion, Tübingen.
- Pfeffer, I. / S. Würth / D. Alfermann (2004): Die subjektive Wahrnehmung der Trainer-Athlet-Interaktion in Individualsportarten und Mannschaftsspielen, in: Zeitschrift für Sportpsychologie 11 / 1, S. 24-32.
- Plessner, H. (1975): Die Stufen des Organischen und der Mensch, Berlin – New York / NY.
- Raab, J. (2008): Visuelle Wissenssoziologie. Theoretische Konzeption und materiale Analysen, Konstanz.
- Raab, J. / H.-G. Soeffner (2005): Körperlichkeit in Interaktionsbeziehungen, in: M. Schroer (Hrsg.), Soziologie des Körpers, Frankfurt / Main, S. 166-188.
- Sacks, H. (1992): Lectures on Conversation, Oxford.
- Schindler, L. (2011 a): Kampffertigkeit: Eine Soziologie praktischen Wissens, Stuttgart.
- Schindler, L. (2011 b): Teaching by Doing: Zur körperlichen Vermittlung von Wissen, in: M. Meuser / R. Keller (Hrsg.), Körperwissen. Über die Renaissance des Körperlichen, Wiesbaden, S. 335-350.
- Schindler, L. (2012): Visuelle Kommunikation und die Ethnomethoden der Ethnografie, in: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 2, S. 165-183.
- Schnettler, B. (2007): Auf dem Weg zu einer Soziologie visuellen Wissens, in: Sozialer Sinn 8 / 2, S. 189-210.
- Schütz, A. / T. Luckmann (2003): Strukturen der Lebenswelt, Konstanz.
- Streeck, J. (2009): Gesturecraft: The Manu-facture of Meaning, Amsterdam, Philadelphia / PN.
- Streeck, J. (1983): Kommunikation in einer kindlichen Sozialwelt. Eine mikroethnographische Studie, Tübingen.

- vom Lehn, D. (2006): Die Kunst der Kunstbetrachtung. Aspekte einer pragmatischen Ästhetik in Kunstausstellungen, in: Soziale Welt 57 / 1, S. 83-99.
- vom Lehn, D. (2012): Harold Garfinkel, Konstanz.

Dipl. Soz. Ajit Singh  
Universität Bielefeld  
Abteilung Sport und Gesellschaft  
Universitätsstraße 25  
33615 Bielefeld  
ajit.singh@uni-bielefeld.de