

Wissenschaftsdidaktik »abroad«

Eine Fallstudie zur transdisziplinären Kommunikation im Kontext Sport

Frank Vohle, Ralf Sygusch & Markus Söhngen

Zusammenfassung: *Wissenschaftsdidaktik ist keine Institutionendidaktik und kann daher auch jenseits der Hochschule eine Relevanz haben. Der Artikel gibt Einblick in die TrainerInnenbildung im Deutschen Olympischen Sportbund e.V. (Kontext), erhellt eine transdisziplinäre Kommunikation mit Vertretern aus Universität, Sportpraxis und EdTec-Unternehmen (Gegenstand) und versucht mittels einer autoethnografischen Interviewstudie Herausforderungen und Lösungsressourcen für die Kommunikation aus der gemeinsamen Erinnerung der letzten Jahre zu identifizieren (Methode). Die Studie verdeutlicht, dass Kommunikationsbarrieren durch kognitive Flexibilität, Respekt, geteilten Sinn und geeignete Denk- und Sprachmodelle reduziert werden kann; Gesichtsverlust und eine einseitige Definitionsmacht behindern eine nachhaltige Kommunikation (Ergebnis). Wissenschaftsdidaktik könnte von der autoethnografischen Methode als Instrument der transdisziplinären Kommunikation profitieren.*

Schlagworte: *Transdisziplinarität, Sport, Kommunikation, Edtec, Sportpraxis, TrainerInnenbildung, Universität*

1 Einleitung

Der primäre Einsatzort für die Wissenschaftsdidaktik ist die Hochschule (vgl. Reinmann & Rhein, 2022): Dort wird Wissenschaft betrieben und an Studierende so vermittelt, dass Persönlichkeitsbildung, Befähigung für Beruf und Gesellschaft sowie eine wissenschaftliche Sozialisation gleichermaßen gefördert werden (vgl. Huber, 1983). Doch Wissenschaftsdidaktik ist nicht auf die Hochschule als Ort beschränkt; sie ist per definitionem keine »Institutio-

nendidaktik« (Reinmann & Rhein, 2022, S. 14). Wissenschaftsdidaktik war und ist vielmehr auf »Mitteilung« (von Hentig, 1970) angelegt und tangiert damit den Wissenstransfer allgemein: also Anschlussfähigkeit und Anwendung von Wissen und Können (Kompetenzen) im gesellschaftlichen Kontext *über die Hochschule hinaus*. »Der Sport« ist eines dieser gesellschaftlichen Felder, in dem akademisches Wissen – in diesem Fall der Sportwissenschaft (vgl. Güldenpfennig, 2023) – genutzt wird: Sportmedizin für Prävention und Rehabilitation z.B. in Herzkliniken, Sportökonomie für Vermarktung von Dienstleistungen und Produkten, z.B. in Fitnessstudios, oder Sportpädagogik für den bildenden Schulsport oder eine kompetenzorientierte (außerschulische) TrainerInnenbildung.

Im Fokus dieses Textes steht das letzte Feld, nämlich die TrainerInnenbildung: Wir analysieren anhand einer Fallstudie einen transdisziplinären Wissensaustausch, an dem Vertreter aus Hochschule, Wirtschaft und Sportverband beteiligt waren. Mit dem Merkmal »transdisziplinär« weisen wir auf eine spezielle Form der Zusammenarbeit hin, bei der VertreterInnen aus Wissenschaft wie Zivilgesellschaft beteiligt sind, um mit ihren jeweiligen Ressourcen (komplexe) lebensweltliche Probleme zu lösen. Nach Mittelstrass (2007, S. 1) bezeichnet Transdisziplinarität »ein Forschungs- und Wissenschaftsprinzip, das dort wirksam wird, wo eine allein fachliche oder disziplinäre Definition von Problemlagen und Problemlösungen nicht möglich ist«.

Unser Interesse gilt den Themenfeldern Digitalisierung¹ und Kompetenzorientierung.² So lässt sich z.B. in unserer Kooperationspraxis eine gewisse Skepsis gegenüber den wissenschaftlichen Konstrukten beobachten: Fachbegriffe werden tendenziell abgelehnt; akademischen Modellvorschlägen wird mit Zurückhaltung begegnet. Auf Tagungen oder in Workshops fällt nicht selten der Satz: »Das ist mir zu wissenschaftlich!«. Umgekehrt ist Wissenschaft dort überrascht, wo sie auf »gute Lehre« trifft, ohne dass die PraxisvertreterInnen sagen können, warum und wo genau die Lehr-Lern-Prozesse »gut« sind. Als VertreterIn der Wissenschaft (oder des akademischen Denkens) könnte man sagen: »Das ist mir zu praktisch!«

1 Digitalisierung steht hier als Kurzbezeichnung für das Bemühen, *mediendidaktisch* fundierte Konzepte und Bildungstechnologien in die Praxis zu implementieren.

2 Kompetenzorientierung steht hier als Kurzbezeichnung für das Bemühen, *theoriebasierte* Konzepte zum kompetenzorientierten Lehren, Lernen und Prüfen in die Praxis zu implementieren.

Uns beschäftigen daher mehrere Fragen: (a) Warum wird wissenschaftliches Wissen *in den Ohren der PraktikerInnen* zum Problem? (b) Was ist das Problematische an der *Trivialisierung von wissenschaftlichen Konzepten* durch PraktikerInnen? (c) Was sind *Strategien, um eine Verständigung* zwischen Wissenschaft und Praxis zu unterstützen?

Wir verfassen diesen Artikel zu dritt. Dabei nehmen wir in Bezug auf das behandelte Thema verschiedene Rollen ein und steuern unterschiedliche Erfahrungen bei: Der Erstautor ist Geschäftsführer eines (wissenschaftsnahen) EdTec-Unternehmens, der Zweitautor Hochschulprofessor und der Drittautor war (bis Mitte 2023) Bildungsverantwortlicher in einem Sportverband. Uns alle vereint das Bemühen, Erkenntnisse aus Mediendidaktik und Sportpädagogik sowie Erfahrungswissen aus Sportpraxis für eine bessere Qualität der TrainerInnenbildung zu verbinden. Unsere Beobachtungen aus langjähriger wissenschaftlicher und praktischer Arbeit im gemeinnützigen Sport bringen wir in diesem Artikel über eine autoethnografische Fallstudie ein.

2 Der Fall: Die Ausbildung von TrainerInnen im DOSB

Im Deutschen Olympischen Sportbund (DOSB) – einer nichtstaatlichen Non-Profit-Organisation des Sports in Deutschland – sind über 27 Millionen Menschen in 87.000 Sportvereinen organisiert. Diese AthletInnen im Breiten-, Leistungs- und Spitzensport werden von rund 800.000 TrainerInnen und ÜbungsleiterInnen betreut. Der überwiegende Anteil dieser Lehrenden ist ehrenamtlich aktiv, verwendet also seine Freizeit (im Ehrenamt) für Betreuung, Training, Wettkampf und die eigene Fortbildung. Die legitime Ausübung der Lehrtätigkeit im DOSB erfordert eine Lizenz (C, B, A), wobei der Erwerb und dauerhafte Erhalt der Lizenz an pädagogische und didaktische Aus- und Fortbildungen geknüpft sind. Die Verantwortung für die Umsetzung der Aus- und Fortbildungen (auf der Grundlage der DOSB-Rahmenrichtlinien) obliegt den Sportverbänden der einzelnen Sportarten und ist teils Bundes- teils Ländersache. Man sieht bereits an dieser Skizze: Die deutsche TrainerInnenbildung ist zwar unter dem Dach des DOSB nach außen homogen zusammengefasst; im Innenverhältnis zeigt sich aber eine große Vielfalt. Das gilt auch für die Rolle der Digitalisierung und Kompetenzorientierung in der Aus- und Fortbildung.

Seit (mindestens) 2005 werden von unterschiedlichen Akteuren des DOSBs Anstrengungen unternommen, um einen Beitrag zur Qualitätssteigerung der Aus- und Fortbildung zu leisten: Den Start machen die »DOSB-Rahmenricht-

linien« aus dem Jahr 2005, die mit pädagogisch-didaktischen Eckwerten für die Aus- und Fortbildung eine allgemeine Orientierung für die Mitglieder der Sportfachverbände schaffen (Deutscher Sportbund, 2005). Seit 2007 experimentieren einzelne Fachverbände zusammen mit Bildungsunternehmen mit neuen Lehrformaten (z.B. Blended Learning) und nutzen digitale Lernumgebungen mit speziellen Lernwerkzeugen, bei denen Teilnehmende z.B. Videos aus ihrem Trainingsalltag einbringen und standortübergreifend durch Kommentar- und Kollaborationsfunktionen bearbeiten (Vohle, 2009). 2010 erscheint die DOSB-Expertise »E-Learning«, welche erstmals den Stand zur digital gestützten Lehre in den Sportverbänden dokumentiert und Hinweise für ein digitales Qualitätsmanagement gibt (Reinmann, Lames & Kemper, 2011). Von 2012 bis 2015 wirkt das vom Bundesministerium für Forschung und Bildung mit 1,7 Mio. € geförderte F&E-Projekt »SALTO: Digitale Bildung im Sport« des DOSB als Initialzündung für die breite Masse der Sportverbände, um sich mit den Potenzialen der Digitalisierung für die Bildung zu beschäftigen. Ab 2015 baut der DOSB zusammen mit dem Arbeitsbereich Bildung im Sport der Universität Erlangen-Nürnberg eine Kooperation auf, die zum »DOSB-Kompetenzmodell« führt, an dem eine Reihe von ExpertInnen aus der Sportpraxis mitwirken (Sygusch et al, 2022). Obwohl sich schon länger einzelne Beispiele in der Ausbildungspraxis finden, werden erst 2022 Kompetenzorientierung und Digitalisierung in einem Fachartikel zusammengedacht und für die TrainerInnenbildung expliziert (Vohle & Sygusch, 2022).



Abb. 1: Drei Akteure und Ihre thematischen Beziehungen

Im skizzierten Kontext geht es nun um drei Akteure, die die Entwicklungen aktiv mitgestaltet haben. Sie stehen für eine transdisziplinäre Zusammenarbeit im Sport und spannen eine kommunikative »Dreiecksbeziehung« auf, deren Analyse für die Frage der »Wissenschaftsdidaktik im Sport« exemplarisch erhellend sein kann (vgl. Abbildung 1).

Die Ecken im Dreieck werden im gegebenen Fall durch drei Akteure (und die dahinterstehenden Institutionen/Organisationen) repräsentiert: Ralf Sygusch, Markus Söhnngen und Frank Vohle; sie sollen kurz vorgestellt werden: Ralf Sygusch ist Sportwissenschaftler und Professor für Sportpädagogik an der Universität Erlangen-Nürnberg sowie Inhaber der Trainer-B-Lizenz im Fußball. Sein Arbeitsschwerpunkt ist u.a. die Kompetenzorientierung im Sport, welche er mit einer empirischen und bildungswissenschaftlichen Forschungsausrichtung in einer Reihe von transferorientierten F&E-Projekten vertritt. Markus Söhnngen ist Diplom-Sportlehrer und bis Mitte 2023 Bildungsreferent³ im Tischtennis-Verband Niedersachsen e.V. (TTVN). Er war damit verantwortlich für alle Belange und Neuerungen in der Traineraus- und -fortbildung seines Verbandes und in dieser Funktion Mitglied des Expertenteams, welches das DOSB-Kompetenzmodell mitentwickelt hat. Frank Vohle ist Geschäftsführer des EdTec-Unternehmens Ghostthinker GmbH; der ausgebildete Diplom-Sportlehrer und promovierte Mediendidaktiker berät Sportorganisationen zur digitalen Bildung und engagiert sich als »forschungsnaher Unternehmer« mit einem design- und entwicklungsorientierten Wissenschaftsverständnis in einer Reihe von technologiebasierten F&E-Projekten.

Frank Vohle und Markus Söhnngen kennen sich seit dem Studium und arbeiten seit 2007 in Praxis- und Forschungsprojekten⁴ zusammen. Ralf Sygusch und Frank Vohle kennen sich seit ca. acht Jahren und kooperieren bei gemeinsamen Artikeln und wissenschaftlichen Fachtagungen sowie in Workshops von Sportverbänden. Markus Söhnngen und Ralf Sygusch kennen sich seit fünf Jahren durch ihre gemeinsame Arbeit im Arbeitskreis »Kompetenzorientierung« des DOSB sowie im Austausch bei Workshops im Sportverband. Diese Informationen sind für das autoethnografische Gespräch wichtig, weil sie den ge-

3 Markus Söhnngen ist heute *Geschäftsführer* des Niedersächsischen Tischtennis Verbandes.

4 Z.B. in einem BMBF geförderten Projekt (2012–2015) zur digitalen Bildung im gemeinnützigen Sport.

meinsamen Erfahrungshintergrund bilden, der für den Einsatz dieser Methode notwendig ist.

3 Die Methode: Kollaborative Autoethnografie

Die drei Akteure (und Autoren des Textes) sind mit dem skizzierten Fallkontext »verstrickt«: Sie kennen sich untereinander und haben zusammen mit anderen über einen längeren Zeitraum hinweg Impulse zur Neugestaltung der TrainerInnenbildung gegeben – durch Vorträge, Bücher, Artikel, Workshops, informelle Gespräche etc. Diese Verstricktheit wird als Chance und Ressource genutzt, um im Rahmen einer autoethnografischen Einzelfallstudie »narrative Wahrheit« (Adams et al., 2020, S. 479) zu erkunden und in der Gruppe, d.h. im gegenseitigen Austausch, zu schärfen. In dieser Ausgestaltung handelt es sich um *kollaborative* Autoethnografie (vgl. Boylorn, 2008; Adams, 2008), in der die subjektiven Beobachtungen und Erfahrungen in insgesamt drei Interviews geteilt und fortgeschrieben werden. Aus den Ergebnissen werden Folgerungen zur Wissenschaftsdidaktik abgeleitet.

»Autoethnografie ist ein Forschungsansatz, der sich darum bemüht, persönliche Erfahrung (auto) zu beschreiben und systematisch zu analysieren (grafie), um kulturelle Erfahrung (ethno) zu verstehen« (Ellis, Adams & Bochner, 2010, S. 345). Gegenüber klassisch ethnografischen Ansätzen wird Bedeutung nicht mit bestimmten Kontrollverfahren rekonstruiert, sondern durch Selbstreflexion im Zusammenspiel mit Dritten sowie Artefakten der Umwelt oder Erinnerungshilfen (Texte, Videos, Präsentationen, eigene Aufzeichnungen etc.) *konstruiert*, weshalb man von einem *performativen Erkenntnisbegriff* spricht (Ploder & Stadlbauer, 2013, S. 378).

Zentral also ist, dass das subjektive Erleben des Forschenden nicht als Störquelle zurückgewiesen, sondern als Erkenntnisquelle verstanden und genutzt wird. Dabei geht Autoethnografie nicht beliebig vor: Sie soll im »Sinne der Reliabilität« glaubwürdig sein und ihre Erzählungen durch »faktische Beweise« stützen. Sie soll im »Sinne der Validität« plausibel und kohärent sein und ihre Erzählungen stimmig und nachvollziehbar gestalten. Sie soll im »Sinne der Generalisierbarkeit« ihre Erzählungen so fassen, dass Dritte etwas damit anfangen können (vgl. Adams et al., 2020). Nach Reinmann (2019, S. 139) bewirkt autoethnografische Selbstreflexivität, dass Forschende ihre eigenen Vorstellungen und Einstellungen verändern, sich im Sinne der Selbsterkenntnis bes-

ser in ihrer Rolle als Forschende verstehen und ein tieferes Verständnis von kulturellen und sozialen Gegenständen und Praktiken erlangen.

Orientiert man sich an Abbildung 1, dann ergeben sich drei Gesprächsstandems, die sich hinsichtlich des Themas (Kompetenzorientierung, Digitalisierung sowie Kompetenzorientierung durch Digitalisierung) wie folgt kennzeichnen lassen:

- Gesprächstandem 1: Sygusch/Universität und Söhngen/Sportverband (Schwerpunkt: Kompetenzorientierung). Ralf Sygusch kommuniziert seine Forschungsergebnisse in die wissenschaftliche Fach-Community wie auch in die Praxis der TrainerInnenbildung hinein; die Zielgruppe für den Wissenstransfer ist also sehr heterogen. Er verfolgt das Ziel, auch im praktischen Handlungsfeld zentrale Begriffe und Konzepte zur Kompetenzorientierung zu verwenden, auch wenn auf den theoretischen Hintergrund in der Tiefe verzichtet wird. Markus Söhngen möchte seine Lehre qualitativ verbessern und ist offen nicht nur für technische Innovationen, sondern auch für wissenschaftlich fundierte Ansätze.
- Gesprächstandem 2: Söhngen/Sportverband und Vohle/EdTech (Schwerpunkt: Digitalisierung). Frank Vohle steht durch seine F&E-Projekte im engen Austausch mit MediendidaktikerInnen und BildungswissenschaftlerInnen und ist daher auf der einen Seite motiviert, seine Konzepte »wissenschaftsnah« zu kommunizieren. Auf der anderen Seite weiß er durch seine KundInnen, wie wichtig es ist, diese Konzepte »problem- und bedürfnisorientiert« einzubringen, denn nur dafür erhält er einen Auftrag. Markus Söhngen ist technikaffin und motiviert, digitale Technologien dann für die Lehre einzusetzen, wenn sie didaktische Defizite im Verband reduzieren oder neue didaktische Zwecke bedienen.
- Gesprächstandem 3: Sygusch/Universität und Vohle/EdTec (Schwerpunkt: Kompetenzorientierung durch Digitalisierung). Ralf Sygusch als Universitätsprofessor für Sportwissenschaft und Frank Vohle als wissenschaftsnaher Sport-Unternehmer kennen sowohl die Fachliteratur als auch die pädagogisch-praktischen Herausforderungen im Kontext TrainerInnenbildung. Zudem erkennen beide den komplementären Charakter von Kompetenzorientierung und Digitalisierung an, was ein trainerspezifisches Zusammendenken beider Ansätze nahelegt. Bei aller Gemeinsamkeit drängt Sygusch mehr auf methodisch-begriffliche Stringenz, während Vohle agile Umsetzung fordert.

Die Gesprächsführung orientiert sich an zwei Fragerichtungen, die sich von der Idee der »Epiphanie« in der Autoethnografie, also bedeutsamen oder intensiv erlebten Situationen (vgl. Goodall, 2006; Zaner, 2004), hat anregen lassen: (1) *Gibt es Erinnerungen an gemeinsam erlebte Ereignisse, bei denen es zu kommunikativen Herausforderungen, Irritationen oder gar Konflikten kam?* (2) *Gibt es Erinnerungen an gemeinsam erlebte Ereignisse, die zeigen, wie kommunikative Probleme gelöst wurden?*

Alle Tandem-Gespräche werden durch einen Leiter bzw. eine Leiterin geführt: Tandem 1 Sygusch/Söhngen durch Frank Vohle, Tandem 2 Söhngen/Vohle durch Gabi Reinmann⁵ und Tandem 3 Sygusch/Vohle ebenfalls durch Gabi Reinmann. Zur Vorbereitung wurde Gabi Reinmann mit der Zielsetzung des Gesprächs vertraut gemacht. Ebenfalls wurde mit Markus Söhngen und Ralf Sygusch ein Vorgespräch durch Frank Vohle geführt, um zu klären, welche Gesprächsanker möglich und ausgehend von den Orientierungsfragen gewünscht sind.

Die Gespräche wurden in einem Zeitraum von einer Woche per Videokonferenz (online) geführt und dokumentiert (Aufzeichnung). Sie hatten eine Dauer von 30 bis 45 Minuten. Nach erfolgtem Gespräch wurden die Inhalte zeitnah durch Frank Vohle (a) auf ca. drei Seiten verdichtet, (b) Verallgemeinerungen zu förderlichen und hemmenden Bedingungen des Wissensaustausches vorgeschlagen und (c) den Gesprächspartnern zur kommunikativen Validierung und Ergänzung bzw. »Weitererzählung« zugesendet.

4 Autoethnografische Gesprächsergebnisse

Im Folgenden werden die Kernaussagen des Gesprächs mit sprachlich bereinigten Zitaten wiedergegeben. Dieses Vorgehen ist im Rahmen der autoethnografischen Vorgehensweise zielführend, um das Erleben der Beteiligten auch über die Art der Darstellung nachvollziehbar zu machen. Auf der Grundlage der Zitate wurden Verallgemeinerungen formuliert, die förderlichen oder hemmenden Einfluss auf die Kommunikation in transdisziplinären Teams haben könnten. Unter 4.1. bis 4.3. findet sich der aktuelle Stand der Weitererzählung und gegenseitigen Schärfung von Aussagen.

5 Gabi Reinmann ist durch eigene F&E-Arbeit (z. B. BMBF-SALTO-Projekt) mit dem Sportkontext sowie durch Ko-Autorenschaft mit Frank Vohle mit dem Sportkontext vertraut, wenngleich sie keine Kontext-Expertin ist.

Alle Interviews orientierten sich an den oben genannten Leitfragen. Wie in interaktiven (autoethnografischen) Interviews vorgesehen, wurden auch neue bzw. ergänzende Fragen aufgenommen, die sich im Gesprächsverlauf entwickelten. Stellenweise kommt es vor, dass sich der Interviewer bzw. die Interviewerin in die Gespräche aktiv eingebracht hat, um gemachte Aussagen zu spiegeln oder um ergänzende Impulse zu liefern; dies befördert das autoethnografische Ziel, nicht primär Rekonstruktionen sondern performative Erkenntnisse einzufangen.

4.1 Gespräch Ralf Sygusch (Universität) und Frank Vohle (EdTec-Unternehmen)

Frage (GR): Gab es in eurer Erinnerung Situationen mit kommunikativen Konflikten oder Irritationen?

RS: Ich habe Situationen in Erinnerung, wo es Konflikte beim Thema Wissenserwerb gab. Der Konflikt macht sich daran fest, dass Frank in einem ersten Zugang nicht nachvollziehen konnte, dass Wissenserwerb nicht nur die klassische Informationsaufnahme via Text, Bild etc. meint, sondern auch beim Handeln selbst auftritt, wenn man z.B. etwas über den Bewegungsablauf und seine Begriffe lernt.

GR: Dieses Code-Problem ist kein Wissenschaft-Praxis-Problem per se, sondern existiert auch innerhalb der Wissenschaft.

FV: Ja, das ist richtig, beim Wissenserwerb stand ich auf dem Schlauch. Noch ein weiteres Beispiel: Ich habe vorschnell geurteilt, dass im DOSB-Kompetenzmodell deshalb keine Werte enthalten sind, weil man die schlecht operationalisieren kann. Ralf stellte aber klar, dass sie, die Werte, lediglich noch keine Aufmerksamkeit bekommen haben, weil Wissen zunächst der entscheidende Faktor bei der Kompetenzentwicklung ist. Mir wird klar, dass Barrieren nicht allein auf der Sprach- und Code-Ebene, sondern auch auf der paradigmatischen Ebene liegen, d.h. in der Wahl des Kompetenzmodells, das aber nicht explizit zur Diskussion steht. Es gibt halt einen Unterschied, ob wir das DOSB-Kompetenzmodell mit seinen wissenspsychologischen Wurzeln verwenden oder z.B. Vorstellungen zur Kompetenz folgen, die aus dem Bereich der Wissensphilosophie, z.B. durch Polanyi, kommen.

Frage (GR): Wie löst ihr die Probleme?

RS: Bei der kommunikativen Problemlösung lassen wir uns von Hartnäckigkeit leiten, um herauszubekommen, warum und wie der andere denkt, wo die Kon-

flikte liegen. Zudem leitet uns ein gemeinsames praktisches Interesse, nämlich die TrainerInnenbildung in Deutschland zu verbessern. Dies lässt uns an einem gemeinsamen Strang ziehen, trotz der Unterschiede.

FV: Wir haben offenbar eine Streitkultur, d.h., wir haben das Vermögen, zwischen unterschiedlichen Spielen zu unterscheiden sowie zu trennen, zwischen der Person Frank oder Ralf und dem Spiel, was gerade gespielt wird, sodass Kritik nicht an der Person, sondern am Spiel ansetzt. Kurz: Wir können um die Sache ringen, weil wir gegenseitige Sympathie und Vertrauen haben, ein unausgesprochenes Wissen, das wir uns respektieren und nicht persönlich verletzen, was uns emotional sicher macht. Von hier aus regelt sich der Grenzverkehr zwischen uns, d.h. Ralf ist offen für Modifikationen des Modells z.B. bei Fragen der Digitalisierung, aber konservativ bzw. schutzwilling bei der paradigmatischen Entscheidung hinter dem DOSB-Kompetenzmodell.

Frage (GR): Welche Rolle hat die Wissenschaft und der Wissenschaftler bzw. die Wissenschaftlerin im Wissensaustausch?

RS: Wissenschaft ist Innovator bzw. Impulsgeber für Praxis. Dabei ist Empirie aus meiner Sicht ein Mittel zur Analyse des Bestehenden, dem Ist-Zustand, und ein Mittel zur Überprüfung des Neuen, d.h. der Evaluation der Intervention. Von Praxis wünsche ich Impulse für die Wissenschaft, bestenfalls gemeinsame Verständigung auf Forschungs- und Entwicklungsthemen, die sich auch aus gemeinsamem Forschen ergeben; bspw. Verständigung zu Anforderungssituationen als Kern von Kompetenzorientierung.⁶

FV: Ich sehe die Funktion von Wissenschaft aus meiner Warte darin, dass Wissenschaft neue Denk- und Sprachschablonen in das transdisziplinäre Spiel einbringt und dieses Angebot methodisch untermauert und sichert. Die Rolle von Ghostthinker ist hier eine Art Transferagentur zwischen Wissenschaft und Praxis. Diese ist ähnlich wie die Rolle der Sportwissenschaft an Innovation interessiert, knüpft daran aber einen existenziellen Auftrag. Dies hat am Ende damit zu tun, dass Unternehmen wie Ghostthinker (neben sozialem Impact) auch Geld verdienen müssen, während Universitäten sich an Erkenntnissen, Wissenstransfer und Publikationen messen.

Frage (GR): Aus eurem Vorgespräch entnehme ich noch einen interessanten Punkt: Startet man bei der Zusammenarbeit mit Zielen oder Methoden?

6 Z.B. das Transferprojekt QuaTroPLUS, bei dem es um die Frage geht, wie Sportverbände die Kompetenzorientierung in der Praxis der TrainerInnenbildung umsetzen.

RS: Wissenschaft denkt von Zielen aus, d.h., wenn die Ziele klar sind, kann man die Methoden auswählen. Dieser Top-Down-Denke bin ich als Wissenschaftler verhaftet.

FV: Den Methodenzugang nutze ich deshalb, weil PraxisvertreterInnen auf der Ebene der Methoden eine Änderung ihres Verhaltens leichter zulassen. Wenn sie sich auf eine neue Methode wie Social Video in Kombination mit Blended Learning einlassen, ändert sich der Kursablauf und ändert sich der Blick auf ihre Ziele potenziell; neue Ziele werden denkbar und damit gegenüber dem Status Quo veränderbar.

GR: Aus wissenschaftlicher Innovationssicht kann argumentiert werden, dass sich im Tun ein gemeinsames Ziel herauskristallisiert. In der Rolle als Innovatoren könnte daher eine zunächst vage, aber notwendige Vorstellung von Richtung ausreichen, also Norden, Süden, Westen, Osten. Durch methodische Variation kann Neues entdeckt und damit auch gemeinsame Ziele im Prozess definiert bzw. konstruiert werden.

Aus den Zitaten dieses Tandems lassen sich folgende förderliche und hemmende Bedingungen für die Kommunikation in transdisziplinären Teams verallgemeinern:

- Teams profitieren in ihrer gegenseitigen Verständigung, wenn sie unterschiedliche Wahrnehmungen zu Begriffen, Konzepten, Modellen oder Paradigmen ansprechen, um den persönlichen Sinngehalt zu explizieren (Differenz) und gemeinsam getragene Zuschreibungen (Integration) zu finden.
- Förderlich im Wissensaustausch sind der Wille und der Mut zu »hartnäckiger Aussprache« zu den Kommunikationsbarrieren, was ein Mindestmaß an Angstfreiheit und Respekt gleichermaßen voraussetzt wie bedingt.
- »Am gemeinsamen Strang zu ziehen«, ist ein gutes Bild für das geteilte Ziel sowie das »wortlose« Anerkennen von komplementären Kompetenzen im Problemlöseprozess.
- Austausch und Transfer von Wissen profitieren davon, wenn sich die Akteure sympathisch sind und zueinander Vertrauen entwickelt haben, so dass sie zwischen der Person und dem »Spiel an der Sache« trennen können.
- Machen Teammitglieder ihre Rollen und Rollenerwartungen als ExpertInnen für Wissenschaft, Praxis und Transfer nicht explizit, werden potenziell Synergien verspielt und Enttäuschungen wahrscheinlich.

4.2 Gespräch Markus Söhngen (Sportverband) und Frank Vohle (EdTec-Unternehmen)

Frage (GR): Gab es in eurer Erinnerung Situationen mit kommunikativen Konflikten oder Irritationen?

MS: Das ist schon ein Widerspruch an sich, weil wir Freunde sind und uns schon sehr lange kennen. Aber: Das Hauptproblem bestand darin, dass Frank meine Zielgruppe nicht kannte, weil die heterogen ist, da gibt es sehr unterschiedliche Bildungsniveaus in einer Gruppe. Dann kommt Frank und sagt »die lernen alle von allein«. Das war ein Knackpunkt, weil das stark runtergebrochen sein muss und die machen auch nix von allein. Wichtig war – das war meine Meinung von Anfang an –, dass jeder eine Aufgabe braucht, und ich war mir auch sicher, dass sich keiner für die Aufgabenlösung des jeweils anderen interessiert.

FV: Markus sagt ja, dass ich im gewissen Sinne blauäugig war, im Sinne von »die kommentieren sich gegenseitig«. Richtig daran ist, dass ich mich um die besonderen Merkmale der Gruppe nicht gekümmert habe. Ausgangspunkt unseres gemeinsamen Nachdenkens – so habe ich es in Erinnerung – war ein Gespräch, wo ich dich, Markus, gefragt habe: Wie lehrst du? Du hast mir dann gesagt, dass die TeilnehmerInnen zur Sportschule kommen, du mit denen 2 bis 5 Tage was machst und dann wieder nach Hause schickst. Genau das war der Einstiegspunkt für unser asynchrones Szenario, dass wir gesagt haben, wir können im Vorfeld und im Nachgang z.B. Videos kommentieren lassen, was dir im Prinzip zu 100% einsichtig war.

GR: Markus hatte das Bestehende im Blick, Frank hatte das Mögliche im Blick.

MS: Ich wollte das Bestehende einigermaßen eng halten, ich wollte nicht die Welt in die Luft jagen. Ich wollte die Veränderung kontrollieren und zudem konnte ich nicht und wollte auch nicht an diese Kettenreaktion glauben, von der Frank immer sprach, also das freiwillig kommentieren, community-artig.

FV: Zum Thema Kontrolle: Ich erinnere mich, dass du gesagt hast, wenn das nicht funktioniert, »reiße ich dir den Kopf ab«. Hinter diesem Ausspruch steckt wohl, dass ich den Großmeister Söhngen aufs Glatteis geführt habe, d.h. dein sicherer Stand als Präsenzausbilder war durch das Online und auch den Technikeinsatz in Gefahr, du könntest dich vor den Teilnehmenden blamieren.

MS: Das stimmt. Es hat aber auch viel mit den technischen Schwierigkeiten zu tun, die es am Anfang ohne Zweifel gab, ich erinnere an den Quick Time-Player (2007). Hier habe ich mich in Abhängigkeit begeben, eine Abhängigkeit, die

ich nicht habe, wenn ich mit dem Fernseher unterm Arm in den Seminarraum gehe. Meine größte Sorge war der Kontrollverlust auf technischer Ebene. Und noch was: Ein großer Vorteil war, dass wir ein Sportfachverband mit idealer Größe waren, d.h., klein genug, um auf kurzem Weg Entscheidungen zu treffen, groß genug, um über Ressourcen zu verfügen.

Frage (GR): Aus dem Vorgespräch ist mir noch ein Stichwort wichtig: Frank hat dich öfter als »Pionier« bezeichnet, als Mitentwickler des »Produkts«. Ist das eine günstige Position oder ist das alles viel zu anstrengend?

MS: Ich habe genauso an die Idee geglaubt, nur aus anderer Perspektive. Ab einem bestimmten Punkt war es mir wichtig, dass das Ding fliegt, weswegen mir die Entwicklung wichtig war. Das ist der Hintergrund, warum ich mich dann auch hin und wieder bei Ghostthinker mit lauter Stimme eingemischt habe, was nicht alle cool fanden.

FV: Um ein Bild zu benutzen: Markus war kein Kunde, sondern einer von uns, der an der Front kämpft (Markus greift das Bild später wieder auf). Zum Thema »Unsicherheit«: Das ist der Grund, warum wir zyklisch arbeiten, kleine Mini-projekte in überschaubarer Zeit und Komplexität, um den Mehrwert zu erleben.

Frage (GR): Wie schätzt ihr die Rolle eures gegenseitigen Vertrauens für den Erfolg ein?

MS: Ich wusste, dass Frank alles versucht, damit es funktioniert. Er lässt mich nicht hängen. Das ist der Kern. Und wenn er mich hängen lässt, dann gibt es echte Gründe, weil es einfach nicht geht. Zudem: Wir waren von der Kernidee, Videos zu kommentieren, »beseelt«. Das hat sich bis heute nicht geändert, nur hatten wir verschiedene Meinungen zu den Grundannahmen, wie man das didaktisch einbettet. Aber es ist auch so, dass dieser Sonderstatus Söhngen sich mit der Zeit relativierte, dass ich nach einer gewissen Zeit feststellen musste: Das machen die gar nicht für mich, sondern für irgendwen, für Kunden, die andere Interessen an Unterricht haben.

GR: Was ich heraushöre, ist, dass das gemeinsame Vertrauen und an einem Strang ziehen wichtige Bedingungen sind, um Verständigungsprobleme zu lösen. Zudem, dass Exklusivität oder Ownership eine wichtige Erfolgsbedingung ist. (Markus stimmt zu, er sagt, dass er sich deswegen maximal mit dem Projekt identifizieren konnte).

Aus den Zitaten des zweiten Tandems können ebenfalls einige förderliche und hemmende Bedingungen für die Kommunikation in transdisziplinären Teams verallgemeinernd formuliert werden:

- Innovative Entwicklungen lassen sich (nachhaltig) dann anstoßen, wenn die Beteiligten ihre jeweiligen Wissensressourcen kombinieren und integrieren, also detailliertes Kontextwissen aus der TrainerInnenbildung (in der Sportart X) mit kontextunabhängigen Prinzipien oder Erkenntnissen, z. B. zum Lernformat, einer Bildungstechnologie oder einem Kompetenzansatz, verbinden.
- Die wechselseitige und vertrauensvolle Anerkennung von methodischen Kernprinzipien (z. B. Videokomentierung, Anforderungssituationen) trägt über viele Unstimmigkeiten hinweg.
- Echte Beteiligung und Verantwortung für das gemeinsame Produkt, d. h. Ownership, sind eine elementare Bedingung, warum man sich über Maßnahmen engagiert.
- Ein kognitives wie emotionales »No Go« ist der Kontrollverlust. Kontrollverlust kann sich in mangelhafter Technologie, erwartungsfremder Didaktik oder auch allgemein in Gesichtsverlust äußern, was einer Rollenentwertung gleichkommt.

4.3 Gespräch Ralf Sygusch (Universität) und Markus Söhngen (Sportverband)

Frage (FV): Gab es in eurer Erinnerung Situationen mit kommunikativen Konflikten oder Irritationen?

MS: Irritierend ja. Ich bezeichne mich als jemand, der auch in der Halle steht. Da kommt einer und schreibt ein Modell auf ein Ao-Plakat, wo du dich fragst: Warum gibt es dazu ein Modell, und zwar zu dem, was du ja schon immer selbstverständlich und gut machst? Wie passt das Modell in deine Arbeit? Das war weit weg von mir, es gab für mich keinen direkten Übertrag.

RS: Für mich ist Markus derjenige, der Fragen stellt, mit denen ich nicht rechne und der mich zum Nachdenken über das bringt, was ich eigentlich für selbstverständlich gehalten habe. Selbstverständlich nicht in dem Sinne, dass man das kapiert muss, sondern darüber, wo wir in der Wissenschaft gar nicht nachdenken.

RS: Noch eine Anmerkung auf der Metaebene: Ich finde unseren Austausch prima, weil er so hartnäckig ist, nach dem Motto: »Ich will aber diese Frage stel-

len!«, so Markus, oder ich: »Ich will aber, dass du meine Denke verstehst«. Wir haben ernsthaftes Interesse, uns zu verstehen. Für mich ist das der Spiegel der Wirklichkeit: Wenn Markus fragt, dann scheint es nicht so klar zu sein.

MS: Ich habe ein Beispiel, das wir vorhin gesucht haben. Es war die »Checkliste«, die hat bei mir nicht angedockt, also die Checkliste zur Kompetenzorientierung mit Hilfestellungen zur Lehrgangskonzeptionen.

RS: Wir dachten, die Checkliste ist superpraktisch, da sind die Big Points drin. Ich wollte nicht akzeptieren, dass man sich da nicht andocken kann.

RV: Es ist interessant, dass so ein praktisches Artefakt nicht bei Markus andockt. Die Frage ist, warum? Ist das was Kognitives oder Emotionales?

MS: In diesem Prozess versuche ich immer Short Cuts zu wählen, also Maßnahmen, wie ich schnell zu praktischen Lösungen komme, Wissenschaft will in die Tiefe gehen. Ich habe also immer diese Spannung zwischen ich weiß doch wie es läuft und diesen Aha-Momenten, doch was Neues zu lernen. Es läuft dann darauf hinaus, dass es Stück für Stück für uns vorangeht und wir uns näherkommen.

RS: Ich nehme bei dir wahr: Die Praxis läuft und jetzt kommt Sygusch und irritiert und das stört im Alltag, weil ich nachdenken muss. Das Schöne ist: Du blockst nicht, bist offen. Andersherum: Markus stört mich in meiner Wissenschaftslogik, er stellt penetrante, im Sinne positiver Fragen. Wir kommen da in eine Tempodynamik: Ich störe dich in deiner laufenden Praxis und du störst mich in meiner klaren Wissenschaft ... wenn wir uns füreinander entscheiden, müssen wir da durch!

MS: Zustimmung. Ich nenn mal einen zentralen Lösungsmoment ... das ist der Clou, die Anforderungssituation. Da hat Ralf sie alle überzeugt. Das ist praxisnah, die Einsicht, worum geht es eigentlich am Ende bei meiner Lehre?! Bisher war es ein diffuses Gefühl, ein blindes Können. Jetzt können wir es sehen und benennen und da wird es dann hilfreich, wenn ich sagen kann, wo helfe ich dem Trainer genau! Z.B. bei dem Thema Lehrskizzen, da sind viele Modell-Beispiele jetzt drin.

RS: Wir müssen lernen, dass unsere Modellvorstellungen nicht immer in Reinform und Genauigkeit umgesetzt werden. Da müssen wir eine gute Balance zwischen der Genauigkeit und der Praxis finden. Diese Balance ist nicht definiert, platt geantwortet hätte ich gern 75% ... zwei Punkte sind wichtig: Bei reiner Wissensvermittlung sowie reinem subjektiven Tun gehe ich nicht mit. Auf dieser Basis kommen wir zu den Checklisten.

Frage (FV): Was sind Lösungsressourcen bei dem Shift »Praxis alt« und »Praxis neu«?

RS: Das zentrale Moment ist, wenn die Praktiker sagen: Wir sind ready, wir müssen nicht mehr überzeugt werden, wir wollen! Ich würde es abbrechen, wenn Teilnehmende sagen, das ist Mist. Ich würde mir grundsätzlich wünschen, dass in der Praxis die Bereitschaft da ist, dass die Wissenschaft die Praxis besser machen kann. Ich selbst verstehe mich als sehr praktisch, aber in der Rolle des Wissenschaftlers.

MS: Bei uns hat das noch nicht so richtig Fahrt aufgenommen,⁷ d.h. das muss man noch in Unterrichtssituationen in der Fläche übersetzen. Ralf ist der Bremser, dass die Karre Fahrt aufnimmt, weil er immer wieder den Finger in die Wunde legt, aber er sorgt dafür, dass es in die richtige Richtung geht. Ich bin gespannt, wie das jetzt in die kreative Umsetzung geht. Ich merke, alle sagen, da hat er recht, aber der Moment, dass wir die Klamotten aus dem Schrank werfen, also Ziele oder Inhalte oder Methoden, steht noch aus. Wir sind froh, dass wir jemanden haben, der uns beim Aufräumen hilft.

RS: Ich komme mit dem Aufräumer gut klar. Mein Wunsch wäre aber, dass nicht die Person, sondern die eigene Sache mehr im Zentrum steht.

FV: Das ist eine wichtige Kippsituation, die Frage der Emanzipierung des Verbands von der angeleiteten zur selbstorganisierten Kompetenzlehre.

Aus den Zitaten des dritten Tandems sind folgende förderliche und hemmende Bedingungen für die Kommunikation in transdisziplinären Teams verallgemeinernd formulierbar:

- Für die gegenseitige Verständigung sind Neugier und Hartnäckigkeit unabdingbar. Dazu gehört eine Klärung der Rollen und institutionellen Aufträge: Wissenschaft kann als nutzbringender Störer und am Ende auch zielführender Begleiter eines notwendigen Kulturwandels gesehen werden. Praxispartner müssen diese Funktion der Wissenschaft anerkennen und ihre eigensinnige Sicht auf Praxis explizieren, wenn ein transdisziplinärer Austausch gelingen soll. Umgekehrt gilt: Transdisziplinärer Austausch gelingt, wenn Wissenschaft nicht »nur« ihre Modelle vermittelt, sondern auch irritierende Elemente der Praxis in ihre Modelle aufnimmt. Schließlich muss Wissenschaft akzeptieren, dass sich diese Modelle im Praxisgebrauch vom wissenschaftlichen Ideal emanzipieren,

7 Gemeint ist die gerade begonnene Zusammenarbeit im Projekt QuaTra (gefördert vom Bundesinstitut für Sportwissenschaft).

so wie Praxis akzeptieren muss, dass Wissenschaft (auch) andere Dinge für relevant halten darf als die, die erfolgreiche Praxis allein bestimmt.

- Wissenschaft nutzt in der Regel Strukturmodelle, Praxis nutzt eher Handlungsmodelle, hier liegen kommunikative Konfliktpotenziale. Diese könnten reduziert werden, wenn Wissenschaft z.B. die Vorstellungen von Kompetenzorientierung in das für PraktikerInnen gewohnte Modell des Unterrichtsverlaufsplans integriert.
- Einseitige Definitionsversuche von »wahr«, »richtig«, »nützlich« und »sinnvoll« sind zum Scheitern verurteilt. All diese Urteile über gute Praxis sind auszuhandeln, auch wenn das größere Anstrengung und Zugeständnisse auf allen Seiten bedeutet.

5 Fazit – Empfehlungen für die (transdisziplinäre) Wissenschaftsdidaktik

Wenn man die im Abschnitt 4 skizzierten Verallgemeinerungen aller drei Tandemgespräche nochmals gruppiert und abstrahiert, erhält man vier förderliche und zwei hemmende Bedingungen, die für den hier untersuchten Fall typisch waren.

- Zu den *förderlichen Bedingungen* für den Wissensaustausch in transdisziplinären Teams zählen: (a) Kognitive Flexibilität, was sich in der Fähigkeit äußert, fallbezogene Information zu abstrahieren und in den eigenen Kontext zu übertragen.⁸ (b) Respekt, der sich darin zeigt, dass ein angstfreikreatives Sprechen möglich ist und vermeintliche Fehler, Übergriffe oder Andersartigkeiten emotional ausgehalten und kognitiv bearbeitet werden. (c) Geteilter Sinn, der offenkundig wird, wenn von einem »gemeinsamen Strang« gesprochen wird, an dem man mit je unterschiedlicher Kompetenz zieht. (d) Modellgestützte Koordination, die sich in der Fähigkeit äußert, unterschiedliche Denk- und Sprachwelten in einem Integrationsmodell zusammenzuführen.
- Zu den *hemmenden Bedingungen* für den Wissensaustausch in transdisziplinären Teams zählen: (a) Kontrollverlust, der dann auftritt, wenn ein bestimmtes Maß an technischer und/oder didaktischer Unsicherheit bzw.

8 Kognitionspsychologisch steckt hinter der Übertragung die Fähigkeit, Analogien zu bilden (vgl. Vohle, 2004).

Überforderung auftritt. (b) Einseitige Definitionsmacht, von der man dann spricht, wenn in transdisziplinären Teams offen oder verdeckt nur ein Partner oder eine Teilgruppe die Definition von »Wahrheit« übernimmt, der sich dann alle anderen Partner unfreiwillig unterordnen müssen.

Ausgangspunkt dieses Artikels war die erfahrungsbasierte These, dass in Hochschul-Praxis-Kooperationen nicht selten »theoretische Sprache« sowie »handlungspraktische Stummheit« als unzulänglich empfunden werden: Für die einen sind dann wortreiche Erklärungen »zu wissenschaftlich« und für die anderen ist das wortarme Handeln schlicht »unbegründet«; folglich können sich beide Seiten als »Bremsen« erleben, was die Zusammenarbeit erschwert.

Die autoethnografische Studie mit drei Akteuren einer Hochschul-Wirtschafts-Praxis-Kooperation aus dem Sportbereich zeigt zum einen, dass solche Vorurteile durchaus real sind: Kommunikative Irritationen aufgrund von ungeteilten oder auch nicht teilbaren Begriffen sind vorhanden und unterschiedliche Rollenvorstellungen sind selten in der Tiefe expliziert oder gar ausgehandelt. Die Studie macht aber auch klar, dass diese Barrieren durch kognitive Flexibilität, Respekt, geteilten Sinn und geeignete Denk- und Sprachmodelle reduziert werden können. Als »No-Gos« werden der Kontrollverlust und die einseitige Definitionsmacht identifiziert, die in keiner transdisziplinären Zusammenarbeit Oberhand gewinnen sollte.

In Richtung der *Wissenschaftsdidaktik* sei abschließend angemerkt, dass die Ergebnisse der Studie im Schnittpunkt von externer Wissenskommunikation und externem Wissenstransfer interessant sein können. Autoethnografie bietet eine Methode, Bedingungen herauszuarbeiten, wie Organisationen Wissen so aufbereiten können, dass Vermittlung gegenüber Mitgliedern der Zivilgesellschaft oder auch anderen akademischen Fachrichtungen gelingt. Die Ergebnisse haben aber ebenso gezeigt, dass die Methode für die interne Wissenskommunikation in transdisziplinären Teams neue Perspektiven eröffnet: Ungesehene und wenig beachtete Aspekte der jahrelangen Kommunikation werden entdeckt und im synchronen Austausch geschärft. Dies führte zu einem vertieften Verstehen der eigenen Rolle, der sozialen Situation und den kommunikativen Handlungsmöglichkeiten.

Literatur

- Adams, T.E. (2008). A review of narrative ethics. *Qualitative Inquiry*, 14(2), 175–194.
- Adams, T.E., Ellis, C., Bochner, A.P., Ploder, A., Stadlbauer, J. (2020). Autoethnografie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 471–491). Wiesbaden: Springer.
- Boylorn, R.M. (2008). As seen on TV: An autoethnographic reflection on race and reality television. *Critical Studies in Media Communication*, 25(4), 413–433.
- Deutscher Sportbund (2005). *Rahmenrichtlinien für Qualifizierung im Bereich des Deutschen Sportbundes*. Abgerufen: 01.11.2023. https://cdn.dosb.de/alter_Datenbestand/fm-dosb/arbeitsfelder/Ausbildung/Rahmenrichtlinien_2006/Rahmenrichtlinien_fuer_Qualifizierung_von_2005.pdf
- Ellis, C., Adams, T. & Bochner, A. (2010). Autoethnografie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 345–357). Wiesbaden: Springer.
- Goodall, B.H.L. (2006). *A need to know: The clandestine history of a CIA family*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Güldenpfennig, S. (2023). Verfasstheit und Gegenstandsbestimmung der Sportwissenschaft – Impulse für die Wissenschaftsdidaktik? In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik II. Einzelne Disziplinen* (S. 315–333). Bielefeld: transcript.
- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* (S. 114–138). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mittelstrass, J. (2007). *Methodische Transdisziplinarität*. Abgerufen 01.11.2023. https://leibniz-institut.de/archiv/mittelstrass_05_11_07.pdf
- Ploder, A. & Stadlbauer, J. (2013). Autoethnographie und Volkskunde? Zur Relevanz wissenschaftlicher Selbsterzählungen für die volkswissenschaftlich-kultur-anthropologische Forschungspraxis. *Österreichische Zeitschrift für Volkskunde*, 116(4), 374–404.
- Reinmann, G. (2019). Die Selbstbezüglichkeit der hochschuldidaktischen Forschung und die Folgen für die Möglichkeiten des Erkennens. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (S. 125–148). Wiesbaden: Springer.
- Reinmann, G., Lames, M & Kamper, M. (2010). E-Learning für die Qualifizierung im organisierten Sport. Eine wissenschaftliche Expertise. DOSB

- Bildung und Qualifizierung*, Geschäftsbereich Sportentwicklung. Ressort Bildung und Olympische Erziehung. Deutscher Olympischer Sportbund: Frankfurt a.M.
- Reinmann, G. & Rhein, R. (Hrsg.) (2022). *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Sygusch, R., Hapke, J., Liebl, S. & Töpfer, C. (Hrsg.). (2022). *Kompetenzorientierung im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Vohle, F. (2004). Stellen Sie sich das so ähnlich vor wie! Analogien als Denk- und Sprachbrücken in heterogenen Teams. In B. Wyssusek (Hrsg.), *Wissensmanagement komplex: Perspektiven und soziale Praxis* (S. 189–206). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Vohle, F. (2009). Cognitive Tools 2.0 in Trainer Education. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 4(4), 583–595.
- Vohle, F. & Sygusch, R. (2022). Kompetenzorientierung und Digitalisierung im Trainerwesen. Hürdenlauf oder Doppelpass? *Leistungssport*, 5, 19–23.
- von Hentig, H. (1970). Wissenschaftsdidaktik. In H. von Hentig, L. Huber & P. Müller (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik* (S. 13–40). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zaner, R.M. (2004). *Conversations on the edge: Narratives of ethics and illness*. Washington, DC: Georgetown University Press.