

## **Bewegung – Erziehung - Habitusbildung**

- Das Jahr 2004 wurde vom Europäischen Parlament zum internationalen Jahr der „Erziehung durch Sport“ erklärt. Nahezu 12 Millionen Euro hat die EU für die Förderung von nationalen und europäischen Projekten in der Absicht zur Verfügung gestellt, vor allem jungen Menschen den besonderen „Wert des Sports für die Persönlichkeitsentwicklung, für die Ausbildung sozialer Fähigkeiten sowie für die körperliche Fitness ins Bewußtsein“ zu rufen.<sup>1</sup> Dabei sollen durch angestrebte Partnerschaften zwischen Schulen und Sportvereinen möglichst enge Bande zwischen Bildungseinrichtungen und dem organisierten Sport geknüpft werden – nicht zuletzt deshalb, um das Ganztagschulprogramm der Bundesregierung mit Inhalt zu füllen.

- Die UNO startet in diesem Jahr das „International Year for Sport and Physical Education“, bei dem das Thema der Gesundheit im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen wird.

- In Deutschland sorgt sich der „Club of Cologne“ in einer von 66 namhaften Personen aus Wissenschaft und Politik unterzeichneten „Consensus Erklärung“ um das Bewegungsverhalten sowie den bedrohten körperlichen Zustand „unserer Kinder“ und plädiert sogleich für die Einführung „gut begründeter Bildungsstandards“ sowie eines verlässlichen Diagnose – Instrumentariums „nicht nur für die Kernfächer der Schule, sondern auch für Bewegung und körperliche Entwicklung“.<sup>2</sup>

- Im Rahmen des „Ersten Deutschen Kinder- und Jugendsportberichts“ aus dem Jahr 2003 wird dieser Anspruch bereits um die Forderung nach bundesweit normierten Fitneßtests zur „Initiierung von (nationalen) Fitneßprogrammen“ erweitert, um „eine fundierte Berichterstattung zum motorischen Leistungsstand von Kindern und Jugendlichen“ zu gewährleisten.<sup>3</sup>

Der hier nur cursorisch zusammengestellte Katalog ließe sich leicht unter Bezugnahme auf vergleichbare Initiativen, öffentliche Erklärungen und mahnende Denkschriften verlängern. Doch wichtiger als die Vervollständigung entsprechender Unternehmungen ist für unsere Zwecke der Hinweis auf ihre gemeinsame Ausrichtung. Diese ist dadurch gekennzeichnet, daß die Notwendigkeit einer systematischen Bewegungsschulung vor allem mit Blick auf die Gesundheit, Entwicklungs- und Leistungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen begründet wird. Zur Bekräftigung dieser Auffassung werden vor allem die Gefahren eines bewegungsarmen Lebens benannt, die körperliche Erkrankungen des Herz – Kreislauf – Systems, Adipositas, Diabetes und andere umfassen. Da vorbeugende medizinische Empfehlungen von vielleicht erst zukünftig Betroffenen bekanntermaßen eher unwillig angenommen werden, finden sich neben den Warnungen zum Bewegungsmangel in der Regel ebenso Hinweise auf angenommene positive Effekte des Sporttreibens für die psychische Entwicklung und die soziale Integration Jugendlicher. Vor diesem Hintergrund fällt es schließlich um so leichter, pädagogische Forderungen einer frühkindlichen Bewegungserziehung nicht mehr nur unter Berufung auf individuell anzustrebende Bildungsziele aufzustellen, sondern mit Blick auf das öffentliche Gesundheitssystem nunmehr auch wissenschafts- beziehungsweise biopolitisch abzusichern.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Siehe dazu [www.ejes2004.de](http://www.ejes2004.de) (abgerufen am 23.09.2004).

<sup>2</sup> Vgl. Club of Cologne, S. 190.

<sup>3</sup> Siehe Bös 2003, S. 107.

<sup>4</sup> So ergeht die Warnung „vor dem Zusammenbruch des Gesundheitssystems“ keineswegs zufällig einher mit der Forderung, „ein standardisiertes Inventar zu entwickeln und eine regelmäßige wissenschaftliche Berichterstattung (Screening) aufzubauen.“ Vgl. dazu Club of Cologne 2003, S. 189 und S. 191. Zur „Bio - Politik“ beziehungsweise „Bio – Macht“, die in der wissenschaftlich - technologischen beziehungsweise politisch - administrativen Verfügbarkeit des Körpers gleichermaßen zum Ausdruck kommt, vgl. Foucault 1986, S. 161 – 190.

Doch sind die Warnungen und Befürchtungen zum Bewegungsmangel im Kindes- und Jugendalter tatsächlich berechtigt? Läßt sich die These einer vernachlässigten Körperwahrnehmung und defizitären Bewegungsschulung in diesem Alter überhaupt aufrechterhalten? Oder ist vielleicht sogar umgekehrt davon auszugehen, daß die pädagogisch motivierte Rede von „Bewegungspausen“, „Bewegten Schulen“ und vergleichbaren Initiativen erst den Eindruck erweckt, Kinder würden in ihrem Bewegungsverhalten beeinträchtigt oder gehemmt?

Um diese Fragen beantworten zu können, sollen zunächst ein paar Hinweise zu den Körper- und Bewegungsaktivitäten Jugendlicher gegeben werden (1), bevor die Relevanz sportpädagogischer Legitimationsdiskurse zur Erzeugung bestimmter Körperbilder und Bewegungspraktiken aufgezeigt wird (2). Hieran anschließend sollen die Grundzüge eines kritischen Verständnisses körperlich - praktischer Erkenntnisformen sowie deren Bedeutung für die Unterrichtspraxis (3) angesprochen werden.

### **(1) Motorische Fähigkeiten, Sportengagement und Bewegungsaktivitäten Jugendlicher**

Nach Informationen der Europäischen Union treibt heute jeder dritte Europäer regelmäßig Sport. Noch vor der EU – Erweiterung boten bereits mehr als 700 000 Sportvereine den Menschen in den 15 Mitgliedsstaaten eine breite Auswahl an Disziplinen zur körperlichen Ertüchtigung.<sup>5</sup> In Deutschland sind mehr als 27 Millionen Menschen in Turn- und Sportvereinen organisiert, und die Zahl derer, die jenseits traditioneller Angebote in Schule und Verein innovative Bewegungsformen und Körperpraktiken erproben, ist kaum noch überschaubar.<sup>6</sup>

Glaut man den Verfassern des „Ersten Deutschen Kinder- und Jugendsportberichts“, so repräsentieren vor allem die jüngeren Altersgruppen das wachsende Interesse am Sport. Schmidt spricht in diesem Zusammenhang sogar schon von „sportiven Kindheiten“ und „kindlichen Bewegungsszenen“, die inzwischen „das dominierende Übungsfeld zur Einübung sozialer Verhaltensweisen im Freundeskreis sowie ‚zur Entfaltung individueller Karrierepläne und –strategien‘“ darstellen.<sup>7</sup> Bestimmten in den 50er- und 60er- Jahren noch relativ unorganisierte Spiele auf der Straße die Bewegungssozialisation von Grundschulkindern, so steht heute der Sportverein eindeutig an der Spitze der Beliebtheit. Nach Auskunft der Studie sind oder waren nahezu 86 % der befragten Kinder im Alter von 10 – 14 Jahren für mehrere Jahre als Mitglied in einem Sportverein aktiv.<sup>8</sup> Und selbst bei den 3- bis 6- jährigen ist mittlerweile jedes vierte Kind vereinsmäßig organisiert.<sup>9</sup> Daß dieser hoher Aktivierungsgrad nicht nur durch Einflüsse der Eltern bedingt ist, sondern ebenso Bedürfnisse der Kinder zum Ausdruck bringt, wird etwa daran deutlich, daß der Sport auch in der Schule regelmäßig und mit weitem Abstand als Lieblingsfach genannt wird. Fast zwei Drittel der Grundschul Kinder bewerten den Sportunterricht eindeutig höher als die übrigen Fächer.<sup>10</sup>

Der Jugendsport zeigt ein ähnliches Bild. „Sport treiben“ zählt auch bei der Altersgruppe der 14- bis 18- jährigen zur wichtigsten Freizeitaktivität.<sup>11</sup> Immerhin 88 % der befragten Jugendlichen geben an, auch außerhalb der Schule mindestens einmal in der Woche sportlich aktiv zu sein. Dabei werden sowohl Sportvereine als auch öffentliche Räume wie Straßen,

---

<sup>5</sup> Vgl. dazu [www.eyes-2004.info/](http://www.eyes-2004.info/) (abgerufen am 25.09.2004).

<sup>6</sup> Dies liegt unter anderem daran, daß etwa zwischen Jugend- und Trendsportszenen fließende Übergänge zu beobachten sind, die genauere Klassifikationen erschweren. Vgl. dazu die entsprechenden Versuche bei Egner / Kleinhaus 2000, S. 57 – 64 sowie Schwier 2000, S. 72 – 80.

<sup>7</sup> Schmidt 2003, S. 112 und S. 126 (dort unter Bezugnahme auf Zinnecker 1990, S. 652).

<sup>8</sup> Schmidt 2003, S. 113. Über den Zusammenhang von Sportengagement im Verein und Sozialschicht vgl. ebda., S. 124.

<sup>9</sup> Ebda., S. 114.

<sup>10</sup> Vgl. ebda., S. 120.

<sup>11</sup> Vgl. dazu Gogoll / Kurz / Menze – Sonneck 2003, S. 149.

Parkplätze oder Schulhöfe genutzt.<sup>12</sup> Für ein regelmäßiges sportliches Engagement bis zum Ende der Schulzeit übernimmt der Verein noch immer eine besondere Bedeutung. Immerhin 80 % aller Heranwachsenden sind durch Erfahrungen in einem Sportverein geprägt, wovon wiederum 80 % mit dem Erreichen des 19. Lebensjahres bereits auf eine achtjährige Mitgliedschaft zurückblicken können.<sup>13</sup> Dies bedeutet, daß mit dem Erreichen der Volljährigkeit bei einem ermittelten durchschnittlichen Zeitaufwand von wöchentlich 5 Stunden insgesamt schon mehr als 2000 Stunden freiwillig Sport getrieben wurde. Bedenkt man zudem, daß ein ähnlicher Zeitaufwand für den Sport außerhalb von Vereinen investiert wird, so verwundert es nicht, wenn die Autoren der Studie zu dem Schluß kommen, der Sport übe auf Jugendliche nach wie vor eine große Faszination aus.<sup>14</sup>

Legt man diese Ergebnisse zugrunde, bräuchte man sich entgegen offizieller Warnungen und Verlautbarungen um „unsere Kinder“ – wie sich der „Club of Cologne“ ausdrückt – eigentlich keine Sorgen machen. Der freiwillige Organisations- und Aktivierungsgrad Jugendlicher für den Sport erreicht heute Prozentwerte, wie sie sonst nur unter repressiven politischen Bedingungen erreicht werden. Gleichwohl gibt es nach Auffassung der Autoren keinen Grund, sich allein auf das erkennbar hohe Selbstengagement der Kinder und Jugendlichen zu verlassen.

*„Insgesamt können ca. 10 % bis 20 % der Kinder und Jugendlichen in Deutschland als gravierend gesundheitlich belastet – im Sinne von längerfristig interventions- bzw. behandlungsbedürftig – eingeschätzt werden. [...] Dennoch fühlen sich Kinder und Jugendliche im Allgemeinen gesund. Lediglich 3 % der Kinder von 6 – 12 Jahren und 5 % der Jugendlichen beurteilen ihren allgemeinen Gesundheitszustand negativ, rund 70 % schätzen diesen eindeutig positiv ein.“<sup>15</sup>*

Nun könnte man annehmen, daß durch Bewegungsmangel hervorgerufene gesundheitliche Beschwerden sich in der Regel erst später einstellen werden und daher in den subjektiven Einschätzungen der Heranwachsenden noch unberücksichtigt bleiben. Doch dieser Umstand erklärt nicht, weshalb Kinder und Jugendliche – wie motorische Testergebnisse zeigen – heute um etwa 10 % weniger leistungsfähig sind als ihre Altersgenossen in den 70er Jahren.<sup>16</sup> Nach Meinung der Autoren ist auffällig, daß die „Zunahme der Mitgliedschaften im organisierten Sport [...] nicht die fehlende Alltagsmotorik“ kompensiere, was darauf schließen lasse, daß den Jugendlichen heute trotz eines insgesamt erhöhten Sportengagements „der eigene körperliche Leistungsaspekt“ immer weniger wichtig erscheine.<sup>17</sup> Sollte diese Schlußfolgerung tatsächlich zutreffen, dann ist davon auszugehen, daß die sportmotorischen Testaufgaben - Dauerläufe, Standweitsprünge, Sit-ups, Sprints und Rumpfbeugen - an den veränderten Bewegungsbedürfnissen der Heranwachsenden vorbeizielten, die sich nicht weniger bewegen, sondern anders.<sup>18</sup> So ist längst bekannt, daß in den sogenannten modernen

---

<sup>12</sup> Vgl. ebda., S. 150 und S. 152 (Angaben zu den bevorzugten Sporträumen repräsentativ für Nordrhein – Westfalen).

<sup>13</sup> Vgl. ebda., S. 158 und S. 160 (Ergebnisse für Nordrhein – Westfalen).

<sup>14</sup> Vgl. ebda., S. 157 und S. 164. Zu den Gemeinsamkeiten des Sportengagements in Ost- und Westdeutschland sowie den Unterschieden hinsichtlich der Beteiligungschancen vgl. Baur / Burrmann 2003, S. 167 – 188.

<sup>15</sup> Sygusch / Brehm / Ungerer – Röhrich 2003, S. 65. Als Krankheitssymptome werden benannt: Übergewicht (20 %), Allergien, Störungen des Bewegungsapparates (10 %), Hyperaktivität, Aggression (5 %), Anorexie, Bulimie (1 %). Zugestanden wird, daß die „Datenlage zum Gesundheitszustand und Problemverhalten“ noch recht uneinheitlich sei. Und so ist denn auch nur zu vermuten, daß „bis zu 20 % der Kinder und Jugendlichen gravierende körperliche Unterforderungen“ aufweisen, „mit allen negativen Folgen für den Gesundheitsstatus“. Vgl. ebda., S. 64 f.

<sup>16</sup> Dies gilt insbesondere für Leistungen der Laufausdauer und der Beweglichkeit. Siehe dazu Bös 2003, S. 105.

<sup>17</sup> Vgl. dazu Bös 2003, S. 107 sowie Naul 2003, S. 377.

<sup>18</sup> Zu den entsprechenden Testaufgaben für die Ermittlung von Vergleichszahlen aus 54 Untersuchungen von 43 Autoren aus mehr als 20 Ländern vgl. Bös 2003, S. 99 – 105. Der Autor ist ausdrücklich nicht der Auffassung,

Bewegungsszenen ästhetische Stilisierungen, virtuose Formen, Gleichgewichtsübungen, Temposteigerungen und Rauscherfahrten dominieren, die nicht ohne weiteres mit am traditionellen Wettkampfsport orientierten Instrumentarien erfassbar sind.<sup>19</sup>

Doch wie läßt sich – selbst unter Verwendung modifizierter Parameter – der nach wie vor als problematisch eingestufte Gesundheitszustand der Jugendlichen erklären? Wenn es stimmt, daß heute eine größere Variabilität in den Bewegungsaktivitäten zu beobachten ist, wären bei einem insgesamt steigenden Sportengagement eher positive Gesundheitseffekte zu erwarten. Läßt man einmal außer acht, daß einzelne physische und psychische Beschwerden mitunter erst durch sportlicher Aktivitäten hervorgerufen werden<sup>20</sup>, so fällt auf, daß heute ein insgesamt differenziertes Gesundheitsverständnis vorausgesetzt wird als noch vor dreißig Jahren. Sich nur gut oder schlecht zu fühlen, beschreibt einen bloßen Befindensstatus und gilt daher nicht als hinreichender Gesundheitsindikator. Faßt man dagegen Gesundheit als „dynamischen Prozeß, der niemals abgeschlossen ist“, dann sind neben den subjektiven Einschätzungen der Betroffenen weitere Einflußgrößen wie Schutz- und Risikofaktoren, physische Ressourcen, psychische Kompetenzen, präventive Maßnahmen und ähnliches bedeutsam.<sup>21</sup> Zwar läßt sich durch ein sportlich aktives Leben der Risikofaktor Bewegungsmangel eindeutig verkleinern, doch im Sinne des dynamischen Verständnisses von Gesundheit stellt sich diese nicht „automatisch“ ein:

*„Wichtig ist deshalb eine konsequente Orientierung der Gestaltung an konkreten Zielen einer Gesundheitsförderung, an den vorliegenden sportwissenschaftlichen Kenntnissen zur Durchführung körperlich-sportlicher Aktivitäten sowie eine effektive Qualitätssicherung.“<sup>22</sup>*

Verändert haben sich demnach also nicht nur die Verhaltens- und Bewegungsformen Heranwachsender, sondern insbesondere auch die Maßstäbe ihrer Beurteilung. Je genauer im öffentlichen Gesundheitsdiskurs Körperfettanteile, Haltungsschwächen, Herzschlagfrequenzen, Proteine, Suchtstoffe, Widerstandsressourcen, Spannungszustände, Bewältigungsstrategien, Selbstkonzepte, soziale Einflußgrößen und ähnliches erfaßt werden, desto umfassender werden auch die Ansprüche an das gesundheitliche Wohlbefinden. Die wichtigsten Beiträge zum „personal health management“ werden nach wie vor dem einzelnen abverlangt, doch kann er sich bei dieser Aufgabe der Aufmerksamkeit von Krankenkassen, Ernährungsberatern, Mediziner, Psychologen, Pädagogen, Fitnesstrainern und anderen Gesundheitsvertretern sicher sein.<sup>23</sup> Das „neue Denken über Gesundheit und eine

---

„dass sich dispositionelle Merkmale bei den Kindern und Jugendlichen im Verlaufe der vergangenen Jahrzehnte verändert haben. Leistungsverschlechterungen haben damit ihre Ursache vermutlich eher in einem zunehmenden Bewegungsmangel, der bereits im Kindes- und Jugendalter einsetzt.“ Vgl. ebda., S. 105 f.

<sup>19</sup> Vgl. dazu etwa den Sammelband von Alkemeyer / Boschert / Schmidt / Gebauer 2003 sowie - zum Wechselverhältnis von Sport- und Popkultur - Schmidt 2002.

<sup>20</sup> Neben den klassischen Sportverletzungen fallen hierunter vor allem psychosomatische Beschwerden. Darüber hinaus sei daran erinnert, daß in Sportvereinen nicht selten erste Erfahrungen mit leistungssteigernden oder berauschenden Drogen gemacht werden. Vgl. dazu etwa die Untersuchung von Brettschneider / Kleine 2002.

<sup>21</sup> „Ein solches Verständnis von Gesundheitsförderung verbindet den Präventionsansatz [...] mit einer salutogenetischen Perspektive – dies ganz im Sinne des New Public Health Konzeptes.“ Sygusch / Brehm / Ungerer – Röhrig 2003, S. 66.

<sup>22</sup> Ebda.

<sup>23</sup> So berichtet etwa die Nachrichtenagentur AP vom Berliner Gründungskongreß des Vereins „Plattform Ernährung und Bewegung“ vom 29. September 2004, zu dessen Mitgliedern neben der Bundesregierung, Vertreter der Krankenkassen, der Gewerkschaften, der Medizin sowie des Sports auch der Softdrinkkonzern „Coca Cola“ sowie der Lebensmittelhersteller „Kraft Foods“ gehöre. Letzterer wolle Schulen und Vereinen eine Unterrichtsmappe mit dem Titel „Fit und gesund durch Bewegung und richtige Ernährung“ zur Verfügung stellen (aus: Frankfurter Rundschau vom 30.9.2004). Über eventuelle Warnhinweise bezüglich koffeinhaltiger Getränke und Süßspeisen wurden keine Angaben gemacht. Nur vier Tage später, am 4. Oktober, berichtet dpa unter der Überschrift: „Keine Milch bei der WM“ – „Bei den offiziellen Veranstaltungen der WM 2006 in

gesundheitsfördernde Praxis durch Bewegung und Sport“<sup>24</sup> wendet sich gegen die Unwägbarkeiten eines bloß „unkoordinierten Sporttreibens“ und setzt statt dessen auf die Verantwortung jedes einzelnen für ein möglichst selbstorganisiertes Gesundheitsmanagement. Da die „Vergesellschaftung der Gesundheit“ beziehungsweise die „Vergesundheitlichung der Gesellschaft“ wissensbasierter Strategien und Kontrollen bedarf, werden entsprechende Qualitätssicherungsprogramme gleich mitgeliefert. Die „Dispositive der Gesundheit“, so könnte man in Anlehnung an Michel Foucault sagen, tragen zur Generierung erweiterter Gesundheitsvorstellungen bei, die über entsprechende Diskurse und gesellschaftliche Institutionen möglichst direkt in den Körpern der Betroffenen verankert werden.<sup>25</sup> Und angesichts dieser neuen Vielfalt können die Kinder und Jugendlichen noch so intensiv sich bewegen oder sportlich sein; dem – wie es zuvor hieß – „dynamischen Prozeß“ der Gesundheitsbildung werden auch sie nur hinterherlaufen können.

## 2) Sportpädagogik zwischen Affirmation und Legitimation

Es gibt inzwischen eine ganze Reihe bewegungspädagogischer Begründungsversuche – angefangen von den philanthropischen Bemühungen zur Herstellung produktiver und gesellschaftlich nützlicher Körper, über reformorientierte Ansätze zur Wiederherstellung vermeintlich natürlicher beziehungsweise ganzheitlich funktionierender Leiborganismen bis hin zu anthropologisch ausgerichteten Theorien der Leibeserziehung zur Überwindung kognitivistisch verengter Persönlichkeitskonzepte.<sup>26</sup> Gemeinsam ist diesen Positionen, daß jede auf ihre Weise Erziehungs- und Bildungsziele anstrebt, die etwa bei Basedow dem „Staatsbesten“ dienen, bei Streicher den „ganzen Menschen“ bilden beziehungsweise in modernerer Form, bei Grupe, über sportliche Sinneserfahrungen sozial anerkannte Tugenden und ästhetische Werte wie Vitalität, Anmut, Fairness und Leistungsbereitschaft vermitteln sollen.<sup>27</sup> Die pädagogische Absicht besteht in jedem Fall darin, über körperliche Übungen und Bewegungen, erwünschte Verhaltensweisen, Haltungen und Einstellungen einzuüben, die nach jeweiliger Ausrichtung mit den vorherrschenden Zielsetzungen einer Gesellschaft übereinstimmen oder konfliktieren. Der Körper- beziehungsweise Leibeserziehung wird dabei ein Vermögen zuerkannt, daß sowohl in der Allgemeinen Pädagogik wie auch in der Sportpädagogik bisher nur in Ansätzen erkannt wurde und unter die Frage gefaßt werden kann: Wie lernen wir durch den Körper, ohne dabei auf ein erkennendes Bewußtsein zurückgreifen zu müssen? Diese Frage wird im nachfolgenden Abschnitt noch genauer behandelt werden. Zuvor ist jedoch auf die affirmative Bedeutung sportpädagogischer Diskurse einzugehen.

Für Dietrich Benner sind Konzepte einer affirmativen Erziehung durch ein instrumentelles Verständnis pädagogischer Praxis gekennzeichnet. Überall dort, wo Ziele und Aufgaben

---

Deutschland ist der Verkauf von Milch verboten. Das bestätigte die deutsche Zentrale des Coca – Cola – Konzerns unter Hinweis auf die Regularien des Weltverbandes Fifa. Coca – Cola sei als Sponsor der offizielle Partner für ‚alle alkoholfreien Getränke‘.“ (Bergsträßer Anzeiger vom 4.10.2004).

<sup>24</sup> So die Bezeichnung eines Links unter [www.sportunterricht.de/lksport/salutotour.html](http://www.sportunterricht.de/lksport/salutotour.html) (abgerufen am 1. Oktober 2004).

<sup>25</sup> So weist Foucault in seiner Analyse „sexueller Dispositive“ darauf hin, daß diese weniger auf Verbote als vielmehr auf Anreize und Wissensvermehrungen ausgerichtet sind. Siehe dazu Foucault 1986, S. 62. In den Ausführungen zur „Physiologie, Pädagogik und Schulreform im 19. Jahrhundert“ weist Oelkers ganz im Sinne von Foucault darauf hin, daß die preußischen Schulbehörden bei ihrer Reform der „Humanitäts Anstalten“ zunehmend das Wissen von Medizinern und Naturforschern aufnahmen: „Eine empirische Wissenschaft vom erziehenden Unterricht‘ existierte nicht, zuständig für diese Problemfelder wurden Physiologie und Medizin.“ Oelkers 1998, S. 245 - 246.

<sup>26</sup> Zur Disziplinierung des Körpers in den Leibesübungen der Philanthropen sowie im reformpädagogischen Ansatz des „Natürlichen Turnens“ vgl. König 1989, S. 68 – 113. Zur Kritik anthropologischen Denkens in der Sportpädagogik vgl. Thiele 1990.

<sup>27</sup> Vgl. dazu Basedow 2000, S. 56; Streicher 1949, S. 174 sowie Grupe 1984, S. 112 f.

pädagogischen Handelns aus vorgegebenen Normen oder positiven Zweckbestimmungen gewonnen werden, werden die pädagogisch Interagierenden zu bloßen Trägern wünschenswerter Eigenschaften und nicht etwa zu eigenen „Produzenten der jeweiligen Positivität“<sup>28</sup>. Dies gilt in gleicher Weise für Zielsetzungen, die aus bestehenden Zuständen abgeleitet werden wie auch für jene, die auf erwünschte beziehungsweise erst herzustellende Verhältnisse gerichtet sind. Selbst wohlmeinende Absichten, wie etwa die Förderung von entwicklungsgemäßen Körper- und Bewegungserfahrungen, von präventiven Gewaltkonzepten oder Maßnahmen zur Gesundheitsbildung<sup>29</sup> bleiben nach dieser Auffassung pädagogisch gesehen fragwürdig, „weil das, was einsichtig gelernt werden soll, niemals durch einen bloßen Akt der Bejahung erlernt werden kann“.<sup>30</sup> Ein einsichtsvolles Verhalten wäre erst dadurch zu erreichen, daß die normativen Absichten und Zielsetzungen ihrerseits zum Gegenstand pädagogischen Handelns werden – das heißt mit anderen Worten: von den hiervon Betroffenen selber thematisch einzulösen sind. Diese „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“<sup>31</sup>, die für Benner ein nichthintergehbare Prinzip pädagogischen Handelns darstellt, beinhaltet ausdrücklich die Möglichkeit, daß die Handelnden im Ergebnis kontroverse Positionen vertreten, also etwa ein bewegungsarmes, gewaltbereites oder ungesundes Leben bevorzugen. In diesem Fall wäre die Aufgabe des Pädagogen darauf beschränkt, die sich hieraus ergebenden personalen und gesellschaftlichen Fragestellungen in pädagogische Fragestellungen zu überführen.

Bereits aus diesen Andeutungen wird ersichtlich, daß dieses nicht – normative Konzept hohe Anforderungen an alle Beteiligten stellt, insofern die Ergebnisse pädagogischen Handelns bewußt offengehalten und in die Verantwortung der Betroffenen gelegt werden. Erst auf diese Weise erscheint es jedoch möglich, daß die künftige Bestimmung der Heranwachsenden „sich nicht als unmittelbares Resultat ihrer Sozialisation einstellt, sondern als Produkt eigener Selbsttätigkeit ergibt.“<sup>32</sup> Nun wäre allerdings zu fragen, welche Bedeutung ein solches - an der „Theorie des kommunikativen Handelns“ orientiertes - Konzept für den Sportunterricht besitzt. Auch wenn über Bewegungs-, Gewalt- oder Gesundheitsfragen heute zunehmend auch in diesem Unterricht gesprochen wird, sind diskursive Verständigungsprozesse hier naturgemäß weniger bedeutsam als in anderen Fächern. Auf die Möglichkeiten einer nicht – diskursiven Verständigung soll jedoch erst später, im Rahmen der Erörterung der zuvor aufgeworfenen Frage nach dem „Lernen durch den Körper“, näher eingegangen werden. An dieser Stelle ist zunächst exemplarisch auf die Folgen

---

<sup>28</sup> Vgl. Benner 1996, S. 116.

<sup>29</sup> Vgl. zu diesen und weiteren Zielsetzungen das „Positionspapier“ der „Kommission Sportpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“, das vom Vorstand der DGfE nicht akzeptiert wurde, unter: <http://staff-www.uni-marburg.de/~ifsm/dgfe/Positionen.htm> (abgerufen am 20.4.2004).

<sup>30</sup> Benner 1996, S. 116.

<sup>31</sup> Benner unterscheidet zwischen „konstitutiven“ und „regulativen Prinzipien“ pädagogischen Denkens und Handelns. Zu jenen rechnet er die „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ und die „Bildsamkeit des Menschen“; zu diesen die „Überführung gesellschaftlicher in pädagogische Fragestellungen“ beziehungsweise die Herstellung eines „nicht – hierarchischen Ordnungszusammenhangs der menschlichen Gesamtpraxis“. Siehe dazu auch die entsprechende Übersicht bei Benner 1996, S. 106.

<sup>32</sup> Vgl. ebda., S. 118. Benner bestreitet also keineswegs, daß Erziehungsnormen bedeutsam sind; mit Blick auf die „eigene Selbsttätigkeit“ werden jedoch anstelle positiv anzustrebender Zielsetzungen die Bedingungen der Möglichkeit zu ihrer Hervorbringung thematisiert. Wer allerdings in Erziehungsprozessen – wie durchaus üblich – sich von vornherein der pädagogischen Selbsttätigkeitsforderung entzieht, der verläßt nicht nur den von Benner so gefaßten pädagogischen Rahmen, sondern der bleibt demzufolge auch „Unselbsttätig“. An Beispielen wie diesen wird deutlich, daß die scheinbar konstitutiven Bedingungen der Möglichkeit pädagogischen Handelns ebenso als dessen regulative Idee gefaßt werden.

einer affirmativen Erziehung hinzuweisen, bei der bestimmte Körperbilder und Bewegungspraktiken wie selbstverständlich erzeugt und übernommen werden.

Das erste Beispiel betrifft das sogenannte Sportartenprogramm, bei dem der Sportunterricht sich möglichst getreu am Vorbild des außerschulischen Sports orientiert.<sup>33</sup> Dieses Vorbild ist trotz seiner unterschiedlichen Erscheinungsformen gekennzeichnet durch klar definierte Regeln, Rollen, Räume und Gerätschaften, deren pädagogische Aneignung die Herausbildung entsprechender Handlungskompetenzen für ein möglichst lebenslanges Sporttreiben gewährleisten soll. Quantifizierbare Normen dienen hierbei als Prüfgrößen für den Lernerfolg, der in Form von Leistungssteigerungen und Bewegungsoptimierungen meßbar ist. Der Körper wird in diesem Zusammenhang zum sichtbaren Objekt eigener Anstrengungen, an dem die ständige Steigerung des Lebens zu vollziehen ist:

*„Aus der ungeheuren Aufmerksamkeit, die ihm (dem Körper, F.B.) entgegengebracht wird, spricht die Absicht der Veränderung: Er soll so, wie er uns ohne Anstrengung gegeben ist, nicht hingenommen werden; er soll Gegenstand einer Arbeit der Veränderungen werden, die prinzipiell nie einen Abschluß findet, sondern immer weiterläuft, zu immer neuen Zielen ...“<sup>34</sup>*

Die Kritik am modernen Leistungssport, die darin gipfelt, daß der Athlet bei diesem Prozeß nicht nur seinen Körper den Gesetzen der Natur unterwirft, sondern an der produktiven „Neuschaffung beziehungsweise Formung“<sup>35</sup> seiner eigenen Natur mitwirken muß, um erfolgreich zu sein, fällt in ähnlicher Form auch auf den Schulsport zurück: Die einseitige Ausrichtung am außerschulischen Wettkampfsport begünstigt aufgrund der leistungsbezogenen Normierung des Bewegungsverhaltens ein instrumentelles Körperverständnis, das als gleichsam physisches Korrelat des pädagogischen Imperativs einer permanenten Verbesserung des Menschen verstanden werden kann.

Über die affirmative Bedeutung dieses Konzeptes kann auch seine dynamische Grundstruktur nicht hinwegtäuschen. Als Spiegelbild der außerschulischen Sportrealität, die hauptsächlich über Vereine und Medien vermittelt ist, knüpft der Schulsport als „parallele Sozialisationsinstanz“<sup>36</sup> ausdrücklich an entsprechende Vorerfahrungen der Schüler an. Handlungsfähigkeit in diesem Sinne meint, daß man die Bedeutung des eigenen Tuns richtig einschätzen kann – allerdings nur innerhalb der vorgegeben Rahmenbedingungen des Sports. Dessen Verbindlichkeit wird bereits als gültig vorausgesetzt und ist nicht selber Gegenstand diskursiver Verständigung. Die Einsicht in den Sport setzt die körperliche Anpassung an seine Normen und Zielsetzungen voraus.<sup>37</sup>

Eine andere Form der Einsicht, die gleichwohl ebenso affirmativ angelegt ist, wird mit dem zweiten Beispiel, dem Konzept der Körpererfahrung, verfolgt.<sup>38</sup> Ausgehend von der Grundannahme eines zunehmenden Erfahrungsverlustes im Sport, finden sich in diesem Ansatz äußerst heterogene Facetten einer normativen Kulturkritik, Schulkritik, Sportkritik, Wissenschaftskritik und Körperkritik vereint.<sup>39</sup> So wird beispielsweise beklagt,

---

<sup>33</sup> Vgl. hierzu insbesondere Söll 1996. Zur „sportlichen Grundlagenbildung“ im „Gesamtzusammenhang von Menschenbild, Bildungsideal, Allgemeinbildungskonzept und Lehrplanwerk“ vgl. Hummel 1994, S. 133 – 134.

<sup>34</sup> Gebauer 2001, S. 887.

<sup>35</sup> Siehe dazu König 1995, S. 24.

<sup>36</sup> Dietrich / Landau 1991, S. 67.

<sup>37</sup> Daß der Begriff „körperliche Anpassung“ durchaus wörtlich zu verstehen ist, zeigen beispielsweise die aufschlußreichen Ausführungen über den „Modus der Verinnerlichung“ in der „Pädagogik des Boxens“. Siehe dazu Wacquant 2001, S. 103 – 131.

<sup>38</sup> Zur terminologischen Einführung dieses Konzeptes vgl. Funke 1980, sowie zuletzt, unter der Bezeichnung „Bewegungserziehung“, Funke – Wieneke 2004.

<sup>39</sup> Vgl. genauer dazu Thiele 1996, S. 102 ff.

*„daß wir modernen Menschen ein anderes, sehr viel manipulativeres Verhältnis zum Körper und seinen Zuständen und Sperrigkeiten haben als die Generationen vor uns; daß wir etwas übertrieben, aber deutlich gesagt, eine ganz neue ‚Körpermoral‘ besitzen, die sich z.B. von den Skrupeln einer christlichen Leibauffassung völlig entfernt hat.“<sup>40</sup>*

Zur Veränderung dieses vermeintlichen Mißstandes plädiert Funke für die Schaffung eines erziehlichen Schulumilieus, um ein Leben unter veränderten Vorzeichen in modernen Gesellschaften zu ermöglichen. Insofern der traditionelle Sport als mitverantwortlich für die unterstellte Körperdistanzierung gesehen wird, plädiert der Autor für einen möglichst sensiblen Umgang mit Körper- und Sinneserfahrungen im Bewegungsunterricht. Zu diesem Zweck werden zahlreiche Unterrichtsreihen und Stundenbeispiele konzipiert, die ein deutlich verändertes Konzept von Schule und Sport erkennen lassen. So übernimmt der Lehrer eher die Funktion eines Arrangeurs beziehungsweise pädagogischen Begleiters, damit die Schüler in ihren Bewegungsexperimenten möglichst eigenständig und reflektiert vorgehen können. Um – wie es heißt – „dem Körper zu seinem Recht zu verhelfen“<sup>41</sup>, bedarf es differenzierter Erfahrungssituationen, die weder auf das Erlernen bestimmter Fertigkeiten noch auf die Steigerung individueller Leistungen angelegt sind. Im Unterschied dazu wird die Offenheit individueller Erfahrungs- und Lernprozesse betont, die mit einer starken Reglementierung des Bewegungsverhaltens im Sinne des Sportartenkonzeptes unvereinbar ist.

Auf den ersten Blick hat es zumindest den Anschein, als wenn auf diese Weise dem Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit entsprochen würde. Statt vorgegebener Bewegungsmuster und normierter Aneignungsverfahren finden sich ergebnisoffene Lernsituationen und Experimentierfelder, die möglichst eigenständig zu erschließen sind. Doch der Blick auf die hiermit verbundenen Körperbilder und Bewegungspraktiken enthüllt rasch den streng - affirmativen beziehungsweise normativen Charakter dieses Ansatzes. Erst der sensible Umgang mit dem eigenen Körper, so die Annahme, begründet nach Funke jene friedfertige Haltung zur Welt und zu den Menschen, „der wir in Zukunft so bedürftig sind“<sup>42</sup>. Und ganz in diesem Sinne werden schließlich „alle Sportler“ als „Mitglieder einer heimlichen Körperpartei“ gesehen, „die in Rückbezug auf ihre wahren Bedürfnisse eine Nähe zu ökologisch argumentierenden politischen Kräften entdecken könnte“<sup>43</sup>. In derartigen Aussagen, die im Sinne traditioneller Manipulations- und Entfremdungstheorien deutlich trennen zwischen wahren und falschen Bedürfnissen, guten und schlechten Körperpraktiken beziehungsweise autonom und heteronom bestimmten Bewegungsformen, werden weitreichende Ansprüche erhoben. Ähnlich wie bereits in reformpädagogischen Ansätzen zu Beginn des 20. Jahrhunderts unter dem Etikett von Freiheit und Selbstbestimmung zunehmend auch innengeleitete Prozesse pädagogisch aufgegriffen wurden, um die Schüler möglichst vollständig in den Rahmen institutionalisierter Erziehung einbinden zu können, dient die beabsichtigte „Wiedereinführung des fühlenden, sinnlichen, autonomen Subjekts in die Bewegungspädagogik“<sup>44</sup> der ganzheitlichen Erfassung des einzelnen:

*„Das subjektive Interesse am Schüler wird so unmerklich verkoppelt mit dem objektiven Interesse des Schulsystems an individueller Kraftentfaltung und Reintegration in einen*

---

<sup>40</sup> Funke 1979, S. 50.

<sup>41</sup> Funke 1980, S. 13.

<sup>42</sup> Vgl. dazu Funke – Wieneke 1991, S. 115.

<sup>43</sup> Siehe Funke 1980, S. 20.

<sup>44</sup> Vgl. Funke 1991, S. 112.



*Gesamtzusammenhang, dessen Funktionsprinzipien den Einzelnen verborgen bleiben – gerade weil alles scheinbar offen zu Tage liegt.*<sup>45</sup>

Während also die erzieherischen Machttechniken als solche immer stärker in den Hintergrund treten, um ihre pädagogischen Wirkungen entfalten zu können, entsteht zugleich der fiktive Eindruck freier Selbstbestimmung. Je größer die gewährten Handlungsspielräume auf der Unterrichtsebene tatsächlich ausfallen, desto umfassender sind auch die damit verbundenen pädagogischen Forderungen, die von den Schülern nicht einfach übernommen, sondern mehr noch als die eigenen erkannt werden sollen. Oder programmatisch ausgedrückt: Je offener die Unterrichtsmethoden, desto höher die Freiheits- und Autonomieerwartungen.

Bezüglich der hier untersuchten pädagogisch – affirmativen Bedeutung fällt auf, daß sowohl das Körpererfahrungs- wie auch das Sportartenkonzept über alle Unterschiede hinweg darin übereinstimmen, daß spezifische Körperbilder und Bewegungspraktiken zum verbindlichen Maßstab einer erfolgreichen erzieherischen Praxis erklärt werden. Während sich das Sportartenkonzept in diesem Zusammenhang auf die bereits bestehende Wirklichkeit des außerschulischen Sports beruft, orientiert sich das Körpererfahrungskonzept an der Positivität einer vermeintlich besseren, konkret - utopischen Bewegungspraxis. Der dadurch entstehende Eindruck, das Sportartenkonzept vertrete eine affirmative und das Körpererfahrungskonzept demgegenüber eine nicht – affirmative Haltung ist jedoch falsch, da ein einsichtsvolles Verhalten weder durch die bloße Verneinung vorgegebener noch durch die einfache Bejahung einer erst noch herzustellenen Positivität erreichbar ist. In beiden Fällen wird von einer – entweder existierenden oder antizipierten – Positivität ausgegangen, an der die Zu – Erziehenden ihr Verhalten ausrichten sollen, ohne daß die erhobenen Normativitätsansprüche selber zum Gegenstand der Auseinandersetzung werden. Nach diesem Verständnis setzt die vermeintliche Richtigkeit der einen Position die angenommene Falschheit der anderen sogar voraus, weshalb anstelle einer thematischen Öffnung nunmehr bereits seit Jahrzehnten eine ebenso ideologische wie sich fortlaufend selbst bestätigende Auseinandersetzung über normative Konzepte im Schulsport geführt wird.

Demgegenüber würde die Normativität außerschulischer Sport- beziehungsweise erfahrungsbezogener Bewegungsformen in einer nicht – affirmativen Erziehung ausdrücklich thematisiert – indem beide Konzepte beispielsweise als konkurrierend vorgestellt werden -, um den Schülern an kontroversen Lerngegenständen neue Lernerfahrungen zu ermöglichen. Dabei käme es jedoch nicht darauf an, die vermeintliche Richtigkeit der einen Option gegen die angenommene Unrichtigkeit der anderen einfach auszuspielen, sondern statt dessen „beider Befangenheit in Vorstellungen einer normativen Erziehung“ aufzudecken.<sup>46</sup> So könnten bei den beiden hier vorgestellten Konzepten die unterschiedlichen Erziehungsansprüche einer Besserung beziehungsweise Verbesserung des Menschen deutlich gemacht werden, indem einerseits die „Steigerung der Leistungsfähigkeit“ und andererseits die „Formung autonomer Subjekte“<sup>47</sup> als angestrebte Zielsetzungen herausgearbeitet werden. Die diesen Zielsetzungen entsprechenden Praktiken würden in diesem Fall nicht mehr ausschließlich funktional ausgeführt, sondern selbsttätig gedeutet, ohne daß eine neue Form der Affirmation an ihre Stelle träte. Eine nicht – affirmative *Theorie* der Erziehung hätte darüber hinaus die Aufgabe, die normativen Erziehungsansprüche als gesellschaftlich wechselnde Formen pädagogischer Rechtfertigungsbemühungen zu begreifen, ohne hieraus sogleich positive Antworten auf die Frage ableiten zu wollen, wie in einer bestimmten pädagogischen Situation zu handeln sei.

---

<sup>45</sup> Pongratz 2001, S. 318. Zur Kritik ganzheitlich orientierter Konzepte in der Bewegungsdidaktik vgl. Bockrath 2004.

<sup>46</sup> Vgl. dazu Benner 1996, S. 117.

<sup>47</sup> Zu den Paradoxien einer „Erziehung zur Freiheit“ beziehungsweise „heteronom vermittelten Autonomie“ vgl. Bockrath 2001.

### **(3) Praktisches Erkennen, Habitusbildung und Lernen durch den Körper**

Die eingangs erwähnte Klage über Bewegungsdefizite bei Kindern und Jugendlichen verändert das sportpädagogische Denken insofern, als heute nicht mehr nur über normativ begründete Körperbilder und Bewegungspraktiken gestritten wird, sondern Legitimationen zunehmend auch über einzelwissenschaftlich erzeugtes Wissen erfolgen. Der Anpassungsdruck wird hierdurch insgesamt erhöht, was unter anderem daran deutlich wird, daß der Gesundheitssport inzwischen sogar das „Stimmungsmanagement“ zu seinen Aufgaben zählt.<sup>48</sup> Und angesichts erhöhter Anforderungen an das Verhalten und den Umgang mit Körper und Bewegung ist es – wie gesehen – durchaus erklärlich, daß Kinder und Jugendliche trotz ihrer erkennbaren Bewegungsbereitschaft den wissenschaftlich definierten Zielsetzungen nicht gerecht werden. Das auf die Körper angewendete positive Wissen kommt schließlich erst dann zur Ruhe, wenn alle Fragen geklärt beziehungsweise alle Widersprüche ausgeräumt sind. Bis dahin, so die Logik der (Gesundheits-)Forschung, entfaltet es seine produktiven Kräfte möglichst uneingeschränkt.

Es scheint also, als hätte man nur die Wahl zwischen einer normativen oder einer szientistischen Zugangsweise. Wendet man dagegen die Blickrichtung von den affirmativen Rechtfertigungen pädagogischen Handelns zu den körperbezogenen Bedingungen seiner Möglichkeit, dann verändert sich das Gegenstandsverständnis insofern, als nunmehr statt vorgegebener Handlungsnormen und Wissensformen die Prozesse ihrer praktischen Erzeugung und Aneignung in den Vordergrund rücken. Dieser materiellen Seite von Erziehungs- und Bildungsprozessen wurde von der Pädagogik – mit wenigen Ausnahmen – bisher viel zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Und auch die Sportpädagogik zeigt sich nicht zuletzt aufgrund ihrer affirmativen Theoriebezüge weitgehend abstinert gegenüber den unterschiedlichen Formen praktischen Verstehens und körperlichen Erkennens.<sup>49</sup>

Körperliche Lernprozesse sind vor allem bei der sozialen und kulturellen Formung des menschlichen Verhaltens bedeutsam.<sup>50</sup> Während etwa automatisierte Bewegungen und inkorporierte Gewohnheiten in natur- und humanwissenschaftlichen Ansätzen primär unter funktionalen Gesichtspunkten analysiert werden, um über gezielte Steuerungen und Einflußnahmen Verhaltensänderungen auszulösen<sup>51</sup>, werden demgegenüber in sozialwissenschaftlichen Zugängen körperlich – praktische Verhaltensweisen im Hinblick auf ihre konstitutive Bedeutung für soziale Ordnungen gedeutet. Dazu ein Beispiel:

---

<sup>48</sup> Vgl. dazu Brehm 1998.

<sup>49</sup> Ein Literaturüberblick zur „Leibvergessenheit der Allgemeinen Pädagogik“ sowie zur „Theorievergessenheit der Sportpädagogik“ findet sich bei Franke 2003, S. 8 – 11. Zur Bedeutung von „Körpersoziologie und Historischer Anthropologie für eine kritisch – reflexive Sportpädagogik“ vgl. Alkemeyer 2003.

<sup>50</sup> So weist bereits Norbert Elias in seiner Schrift „Über den Prozeß der Zivilisation“ auf die Bedeutung der „individuellen Selbstkontrollen“ hin, worunter er das „rationale Denken“ und „moralische Gewissen“ faßt, die sich „zwischen Trieb- und Gefühlsimpulse auf der einen Seite, die Skelettmuskeln auf der anderen Seite“ schieben und unser Verhalten beeinflussen. Vgl. Elias 1997, S. 64. Auffällig hierbei ist, daß die Umwandlung von Fremdzwängen in Selbstzwängen so gedeutet wird, als wenn die Psyche als übergeordnete Kontrollinstanz der Affekte und des Körpers auf diese einwirkt. Im Unterschied dazu wird der direkte Zugriff auf den Körper von Michel Foucault thematisiert. So ist der „gelehrige Körper“ dadurch gekennzeichnet, daß er seine ihm zugedachten Lektionen möglichst selbsttätig ausführt, um seine Kräfte zu entfalten. Die hierfür notwendige Disziplinierung bezeichnet eben jenen Machttypus, der nicht nur die moderne Welt, sondern auch die in ihr lebenden Individuen zusammenhält. Die „Mittel der guten Abrichtung“ werden dabei so gezielt auf die Körper angewendet, daß es keiner von außen gelenkten oder psychisch geleiteten Selbstkontrolle mehr bedarf: „Die Disziplin fabriziert auf diese Weise unterworfenen und geübten Körper, fügsame und gelehrige Körper.“ Foucault 1994, S. 177.

<sup>51</sup> Ein ausführlicher Überblick über handlungspsychologische Lerntheorien findet sich bei Holzkamp 1995; zu konzeptionellen Ansätzen des Bewegungslernens aus sportwissenschaftlicher Sicht vgl. Fikus 2001.

*„Menschen, die sich zu einer Schlange formieren, tun das gewöhnlich, ohne sich verbal darüber zu verständigen. Sie mögen miteinander reden, aber das Formieren der Schlange selbst wird typischerweise nur dann zum Gegenstand der Kommunikation, wenn eine Störung der Ordnung eintritt, wenn jemand ‚aus der Reihe tanzt‘, sich vordrängelt. In einer Schlange produzieren die Leute eine Ordnung, indem sie ihre Körper in einer bestimmten Weise im Raum positionieren: in einer Reihenfolge, die Anspruchsrechte dokumentiert; in einer Linie, die deutlich seitliche Ränder markiert; in einer bestimmten, nicht zu geringen und auch nicht zu großen Distanz innerhalb der Reihe, die sowohl eine Verletzung der ‚Territorien des Selbst‘ der Anderen als auch Unklarheiten darüber vermeidet, wo die Schlange endet. Die Körper stellen durch die Art ihrer Anordnung eine lokale Ordnung her, die ersichtlich auch eine moralische Ordnung ist, und stellen sie zugleich dar: einander und gegenüber anderen. Sie machen dadurch deutlich, wer dazu gehört und wer nicht, bzw. was man tun muß, um dazu zu gehören. Es wäre sicherlich unangemessen, das Formieren der Schlange selbst als Resultat einer intentionalen Zwecksetzung zu begreifen. Die Leute wollen eine Fahrkarte kaufen und stellen sich deswegen an; sie wollen aber nicht eine Schlange bilden und bewegen deswegen ihre Körper in einer bestimmten Weise an eine bestimmte Stelle. Das Formieren einer Schlange ist eine Routineaktivität, bei der durch die Interaktion der Körper, durch die wechselseitig aufeinander bezogenen Körperbewegungen, Bedeutung hergestellt wird.“<sup>52</sup>*

Routineaktivitäten der beschriebenen Art bestimmen einen großen Teil des menschlichen Alltags. Wie Pierre Bourdieu an zahlreichen Beispielen aufzeigt, werden über Bewegungen, Blicke, Gesten, Umgangsformen, Übungen, Spiele, Rituale und andere körperlich – praktische Verhaltensweisen soziale Ordnungsmuster generiert, die um so nachdrücklicher wirken, je natürlicher sie erscheinen und je unbewußter sie ausgeführt werden.<sup>53</sup> Neben der nonverbalen Herstellung von Interaktionsordnungen, die nach Bourdieu „in situ“ ausgehandelt werden und den Akteuren entsprechend der „Logik ihrer Erzeugung“ ein möglichst einfaches Zurechtfinden ermöglichen sollen<sup>54</sup>, ist aus pädagogischer Sicht interessant, daß umgekehrt auch die jeweils geltenden Spielregeln und Strukturen von den Akteuren habitualisiert beziehungsweise inkorporiert werden müssen, um ein situationsgemäßes Handeln zu gewährleisten. So unterscheiden sich beispielsweise Menschenschlangen an Bankschaltern deutlich von jenen an Bushaltestellen, und in England gilt der eingehaltene Abstand in einer Wartereihe sogar als sichtbarer Ausdruck gegenseitiger Wertschätzung. Da das Wissen um diese Abstufungen in der Regel nicht bewußt tradiert, sondern in den zahlreichen Übungen des Alltags praktisch erworben und körperlich aufgespeichert wird, bilden die Akteure hierbei eben jene Strukturen und Dispositionen aus, durch die sie selber ausgebildet werden:

*„Wem die Strukturen der Welt (oder eines besonderen Spiels) einverleibt sind, der ist hier unmittelbar, spontan ‚zu Hause‘ und schafft, was zu schaffen ist [...], ohne überhaupt nachdenken zu müssen, was und wie; er bringt Handlungsprogramme*

---

<sup>52</sup> Dieses Beispiel für die Herstellung einer nonverbal geregelten Interaktion wird von Meuser aufgegriffen. An gleicher Stelle geht der Autor auch auf die Regelung von Interaktionen über Blicke am Beispiel des „Oben – Ohne – Badens“ am Strand näher ein. Vgl. Meuser 2002, S. 35 – 38.

<sup>53</sup> „In allen Gesellschaften zeigen die Kinder für die Gesten und Posituren, die in ihren Augen den richtigen Erwachsenen ausmachen, außerordentliche Aufmerksamkeit: also für ein bestimmtes Gehen, eine spezifische Kopfhaltung, ein Verziehen des Gesichts, für die jeweiligen Arten, sich zu setzen, mit Instrumenten umzugehen, dies alles in Verbindung mit einem jeweiligen Ton der Stimme, einer Redeweise und – wie könnte es anders sein? – mit einem spezifischen Bewußtseinsinhalt.“ Bourdieu 1976, S. 190. Zu r weiteren Ausgestaltung dieses Ansatzes am Beispiel mimetischer Handlungsformen siehe Gebauer / Wulf 1998.

<sup>54</sup> Die „Logik der Praxis“ beruht auf einer Ökonomie der „logischen Einsparung“, wonach „die Exaktheit der Einfachheit und Allgemeingültigkeit geopfert wird.“ Bourdieu 1993, S. 157.

*hervor, die sich als situationsgemäß und dringlich objektiv abzeichnen und an denen sein Handeln sich ausrichtet, ohne daß sie durch und für das Bewußtsein oder den Willen klar zu expliziten Normen oder Geboten erhoben worden wären.*“<sup>55</sup>

Es liegt nahe, daß die praktische Einübung und Ausdeutung sozialer Formen, bei der nach Bourdieu die „Gesellschaftsordnung in die Körper“ eindringt<sup>56</sup>, vor allem in jenen Lebensbereichen bedeutsam ist, in denen – wie beim Sport oder in der Kunst -, der Körper selbst thematisch wird. An einzelnen Beispielen ließe sich aufzeigen, wie das in jahrelangem Üben und Trainieren erworbene Wissen körperliche Gestalt annimmt, das weder bewußt abgerufen noch bloß mechanisch ausgeführt wird. So zeigt sich der „sens pratique“, das heißt der Sinn für ein angemessenes Verhalten in bestimmten Situationen, etwa in den koordinierten Bewegungen und Handlungen eines Athleten, die als „Aktualisierungen des im Körper angelegten Gedächtnisses“<sup>57</sup> zuvor in unzähligen Wiederholungen eingeübt werden mußten.

Wichtig ist, daß dieses Wissen in den Bewegungen selbst präsent ist und nicht etwa von übergeordneten psychischen Strukturen gesteuert wird.<sup>58</sup> Es ist sogar davon auszugehen, daß über Bewegungen bisweilen besondere Affekte, Haltungen und Einstellungen erst hervorgebracht werden. Auch wenn diese Formungsprozesse nicht kausal zu verstehen sind in dem Sinne, daß über bestimmte Bewegungen entsprechende Dispositionen notwendig ausgebildet werden, wirft dieser Zusammenhang doch ein deutliches Licht auf die „List der pädagogischen Vernunft“, die nach Bourdieu darin besteht, „das Bedeutungslose zu fördern [und, F.B] das Wesentliche zu entreißen.“<sup>59</sup> Kinder und Jugendliche, die sich darum bemühen, etwa den Habitus eines Sportlers nachzuahmen, indem sie zum Beispiel einzelne Bewegungen nachspielen, bestimmte Gesten imitieren, modische Accessoires übernehmen, typische Sprachmuster aufgreifen etc., praktizieren dabei eben jene stumme Form der Kommunikation, die durch die Körper hindurchgeht und dabei ihre vergesellschaftende Wirkung entfaltet.

Eine Sportpädagogik, die sich nicht in erster Linie auf Fragen ihrer Selbstlegitimation konzentrieren würde, könnte auch ohne normative Rechtfertigungen beziehungsweise einzelwissenschaftliche Begründungen ihr originäres Arbeitsfeld darin sehen, die den „körperlichen Praktiken immanente Vernunft“ aufzuklären, denn wie Bourdieu an

---

<sup>55</sup> Bourdieu 2001, S. 183.

<sup>56</sup> Vgl. ebda., S. 181. In leibanthropologisch und phänomenologisch orientierten Arbeiten wird der Aspekt einer Vergesellschaftung des Körpers zwar angedeutet, ohne daß hieraus jedoch körpersoziologische Konsequenzen gezogen werden. Dies gilt sowohl für frühere Arbeiten, beispielsweise von Grupe (1969), als auch für jüngere Veröffentlichungen, etwa der von Funke – Wieneke (2004), wo das Konzept der Körpererfahrung als entwicklungspädagogische Konzeption weitergedacht wird. Gemeinsam ist diesen Ansätzen das Festhalten an der Unterscheidung zwischen sozialem Körper und individuellem Leib. Als pädagogisch wertvoll gilt demzufolge der Leib, auf den sich sämtliche Hoffnungen einer gelungenen Erziehung projizieren lassen. Erst hierdurch wird - nach vorausgesetztem dichotomen Muster - der vergesellschaftete Körper zur vermeintlich notwendigen Kontrastfolie, dessen Schäden die Pädagogik ausgleichen soll, ohne sich inhaltlich näher mit ihm beschäftigen zu müssen. Alkemeyer weißt deshalb mit Recht darauf hin: „Unbemerkt scheint sich in diese Position gerade jene Trennung von ‚Geist‘ (Ich) und Körper wieder einzuschleichen, die doch gerade überwunden werden soll.“ Alkemeyer 2003, S. 49.

<sup>57</sup> So eine Formulierung von Gebauer / Wulf 1998, S. 48.

<sup>58</sup> Wacquant spricht in diesem Zusammenhang unter Bezugnahme auf das Boxen sogar von einer „Antinomie zwischen der abstrakten Zeit der Theorie (d.h. der Betrachtung) und der Zeit der Handlung, die für diese konstitutiv ist. [...] Wie auch bei der Musik handelt es sich beim Boxen um eine Praxis, die ‚vollständig in die Dauer eingebunden‘ ist, ‚nicht bloß, weil sie sich in der Zeit abspielt, sondern auch, weil sie strategisch mit der Zeit und vor allem mit dem Tempo spielt‘.“ Wacquant 2001, S. 105. Siehe dazu auch Bourdieu 1993, S. 149.

<sup>59</sup> Bourdieu 1976, S. 200. An gleicher Stelle führt der Autor aus: „Das derart Einverleibte findet sich jenseits des Bewußtseinsprozesses angesiedelt, also geschützt vor absichtlichen und überlegten Transformationen, geschützt selbst noch davor, explizit gemacht zu werden: Nichts erscheint unaussprechlicher, unkommunizierbarer, unersetzlicher, unnachahmlicher und dadurch kostbarer als die einverleibten, zu Körpern gemachten Werte.“ Ebda.

verschiedenen Stellen deutlich macht, besteht die „Wahrheit der Praxis“ gerade „in ihrer Blindheit gegenüber ihrer eigenen Wahrheit.“<sup>60</sup> Für den Sportunterricht bedeutet dies, daß aufzuzeigen wäre, wie über nur scheinbar selbstverständliche materielle und soziale Anordnungen gesellschaftlich und historisch bestimmte Körperbilder und Bewegungsformen hervorgebracht werden, die unter anderem in besonderen Regeln, Gerätschaften, Handlungsnormen, Wertpräferenzen, Genderidealen und Personenmodellen ihren Ausdruck finden.<sup>61</sup> Denn wenn es stimmt, wie Bourdieu annimmt, daß insbesondere Trainer und Theaterregisseure auf pädagogische Praktiken zurückgreifen, „denen gemeinsam ist, daß sie intellektuelles und diskursives Verstehen“ geradezu suspendieren, um die in den Körpern gespeicherten „Erfahrungsspuren, Gedanken, Gefühle, Vorstellungen in Bewegung versetzten [zu, F.B.] können“<sup>62</sup>, dann erscheint es um so wichtiger, gerade jene Selbstverständlichkeiten in den Blick nehmen, die bereits in Fleisch und Blut übergegangen sind.

In Anlehnung an Alkemeyer könnte dies beispielsweise dadurch erreicht werden, daß die „Körper gewordenen Routinen, Habitualisierungen und Verkrustungen“ verunsichert werden, indem eine „reflexive Distanz“ zum eigenen Tun und im eigenen Handeln aufgebaut wird.<sup>63</sup> Dies muß nicht unbedingt sprachlich erfolgen, denn nach dem bisher Gesagten wird die „praktische Intelligenz des Körpers“ bereits beim Ausführen einer Bewegung thematisch. Was sich ansatzweise bereits beim einfachen Zögern zeigt, wird in der virtuosen Ausgestaltung einer Bewegung nur um so deutlicher. In beiden Fällen werden vertraute Handlungsabläufe durchbrochen, das körpereigene Wissen wird aktualisiert und möglicherweise sogar neu strukturiert. Insofern körperlichen Habitusformen eine gewisse Trägheit eingeschrieben ist, die den Betroffenen selbst verborgen bleibt, da individuelle Merkmale und Gewohnheiten in der Regel als selbstverständlich oder natürlich vorausgesetzt werden, könnte eine Chance sportpädagogischen Arbeitens darin bestehen, das derart Einverleibte vielleicht ein wenig zu verrücken. Wird das jeweilige Körperwissen der Akteure nicht einfach als Resultat ihrer Sozialisation fortgeschrieben, sondern durch fremde Bewegungsmuster, Körperpraktiken und Inszenierungsformen ergänzt, würden hierbei nicht nur geschlechts-, milieu- oder kulturbestimmte Besonderheiten deutlich, sondern der subjektive Anteil bei ihrer Herstellung wäre ebenfalls erkennbar.<sup>64</sup> Die „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“, die zuvor als nichthintergehbare Prinzip pädagogischen Handelns angesprochen wurde, ist durch den hier angedeuteten Umgang mit Differenzen ebenso im Sportunterricht einlösbar, ohne daß hierfür einzelwissenschaftliche Begründungen beziehungsweise normative Legitimationen nötig wären. Berücksichtigt man, daß auch die sozialen Bedingungen, auf die ein Mensch im Laufe seines Lebens trifft, vergleichsweise heterogen sind, erscheint es um so wichtiger, sie vor dem Hintergrund des Zusammenspiels struktureller Vorgaben und individueller Dispositionen zu begreifen. Selbst wenn es nicht möglich ist, sich aus habitualisierten beziehungsweise gesellschaftlich vorgegebenen Ordnungsmustern zu lösen, trägt doch die Einsicht in ihren wechselseitigen Zusammenhang dazu bei, daß die Akteure lernen, sich ihnen gegenüber zu verhalten. Und genau darin liegt die Pointe sowohl der praxeologischen Soziologie als auch der kritischen Sportwissenschaft.

---

<sup>60</sup> Bourdieu 1993, S. 166.

<sup>61</sup> Vgl. dazu Alkemeyer 2003, S. 54 – 59.

<sup>62</sup> Bourdieu 2001, S. 185.

<sup>63</sup> Beispiele hierfür finden sich bei Alkemeyer 2003, S. 54 – 61.

<sup>64</sup> Alkemeyer plädiert in diesem Zusammenhang unter anderem für einen „gestischen und spielerischen Umgang mit sozialer Praxis“, wobei der Einsatz von Sprache „im Diskurs, in der nachträglichen Inszenierung als Rollenspiel, in Videoaufnahmen u.ä.“ nicht ausgeschlossen wird, „um auf diesem Wege zu neuen Bewegungsformen zu gelangen“. Vgl. ebda. S. 58 und S. 60. Offensichtlich bedürfen die praktischen Reflexionsformen zumindest bei ihrer Umgestaltung bewußter Korrekturen. Dies entspricht durchaus der Auffassung von Bourdieu, für den die Umformung eingeschriebener Dispositionen ein Bewußtsein ihrer Grenzen voraussetzt. Vgl. dazu etwa Bourdieu 1989, S. 27.

## **Literatur:**

ALKEMEYER, T.: Formen und Umformungen. Die Bedeutung von Körpersoziologie und Historischer Anthropologie für eine kritisch – reflexive Sportpädagogik. In: Franke, E. / Bannmüller, E. (Hg.): Ästhetische Bildung. Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung. Bd. 2. Butzbach - Griedel 2003, S. 38 – 64.

ALKEMEYER, T. / BOSCHERT, B. / SCHMIDT, R. / GEBAUER, G. (Hg.): Aufs Spiel gesetzte Körper. Aufführungen des Sozialen in Sport und populärer Kultur. Konstanz 2003.

BASEDOW, J. B.: Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt. Mit einem Plane eines Elementarbuches der menschlichen Erkenntnis [Hamburg 1768]. In: Benner, D. / Kemper, H.: Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1. Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus. Weinheim 2000, S. 51 – 95.

BAUR, J. / BURRMANN, U.: Aufwachsen mit Sport in Ostdeutschland. In: Schmidt, W. / Hartmann – Tews, I. / Brettschneider, W. – D. (Hg.): Erster Deutscher Kinder und Jugendsportbericht. Schorndorf 2003, S. 167 – 188.

BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch – problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim und München 1996.

BOCKRATH, F.: Aletheia oder Aphrosyne? – Über Sinn und Unsinn des Sports. In: Zimmer, R. (Hg.): Erziehen als Aufgabe. Sportpädagogische Reflexionen. Schorndorf 2001, S. 52 – 71.

BOCKRATH, F.: „Ursprünglichkeit und ungebrochene Natürlichkeit“ – Über reformierte Leiber und gelehrige Körper in der Bewegungsdidaktik. Berlin 2004 [im Druck].

BOURDIEU, P.: Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1976.

BOURDIEU, P.: Mit den Waffen der Kritik ... In.: Ders.: Satz und Gegensatz. Über die Verantwortung des Intellektuellen. Berlin 1989, S. 24 – 36.

BOURDIEU, P.: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M. 1993.

BOURDIEU, P.: Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt a. M. 2001.

BÖS, K.: Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. In: Schmidt, W. / Hartmann – Tews, I. / Brettschneider, W. – D. (Hg.): Erster Deutscher Kinder und Jugendsportbericht. Schorndorf 2003, S. 85 – 107.

BREHM, W.: Stimmung und Stimmungsmanagement. In: Bös, K. / Brehm, W. (Hg.): Gesundheitssport. Ein Handbuch. Schorndorf 1998, S. 201 – 211.

BRETTSCHEIDER, W. – D. / KLEINE, T.: Jugendarbeit in Sportvereinen. Anspruch und Wirklichkeit. Schorndorf 2002.

CLUB OF COLOGNE: Bewegungsmangel bei Kindern. Fakt oder Fiktion? Consensus – Erklärung vom 4. Dezember 2003. In: Sport und Gesellschaft. Zeitschrift für Sportsoziologie, Sportphilosophie, Sportökonomie, Sportgeschichte. 1 / Heft 2, 2004, S. 189 – 192.

DIETRICH, K. / LANDAU, G.: Sportpädagogik. Reinbek 1991.

ELIAS, N.: Einleitung (1968). In: Ders.: Über den Prozeß der Zivilisation (1936). 2 Bde., Bd. 1. Frankfurt 1997.

EGNER, H. / KLEINHANS, M.: Trend- und Natursportarten – Ein Strukturierungsversuche. In: Escher, A. / Egner, H. / Kleinhans, M. (Hg.): Trend- und Natursportarten in den Wissenschaften. Hamburg 2000, S. 55 – 68.

FIKUS, M.: Bewegungskonzeptionen in der Sportwissenschaft. In: Schürmann, V. (Hg.): Menschliche Körper in Bewegung. Philosophische Modelle und Konzepte der Sportwissenschaft. Frankfurt a. M. / New York 2001, S. 87 – 103.

FOUCAULT, M.: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit. Erster Band. Frankfurt a. M. 1986.

FOUCAULT, M.: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M. 1994.

FRANKE, E.: Einführung. In: Franke, E. / Bannmüller, E. (Hg.): Ästhetische Bildung. Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung. Bd. 2. Butzbach - Griedel 2003, S. 3 – 15.

FUNKE, J.: Curriculumrevision im Schulsport. Ahrensburg 1979.

FUNKE, J.: Körpererfahrung. In: Sportpädagogik 4 / Heft 3, 1980, S. 13 – 20.

FUNKE – WIENEKE, J.: Körper- und Bewegungserfahrungen als Grundkategorien bewegungs- und sportpädagogischen Handelns. In: Redl, S. / Sobotka, R. / Russ, A. (Hg.): Sport an der Wende. Wien 1991, S. 108 – 117.

FUNKE – WIENEKE, J.: Bewegungs- und Sportpädagogik: wissenschaftstheoretische Grundlagen, zentrale Ansätze, entwicklungspädagogische Konzeptionen. Baltmannsweiler 2004.

GEBAUER, G.: Körper – Utopien. Neue Mythen des Alltags. In: Merkur 9 / 10, 2001, S. 885 – 896.

GEBAUER, G. / WULF, C.: Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek 1998.

GOGOLL, A. / KURZ, D. / MENZE - SONNECK, A.: Sportengagements Jugendlicher in Westdeutschland. In: Schmidt, W. / Hartmann – Tews, I. / Brettschneider, W. – D. (Hg.): Erster Deutscher Kinder und Jugendsportbericht. Schorndorf 2003, S. 145 – 165.

GRUPE, O.: Grundlagen der Sportpädagogik. Anthropologisch – didaktische Untersuchungen. Schorndorf 1969.

GRUPE, O.: Grundlagen der Sportpädagogik. Körperlichkeit, Bewegung und Erfahrung im Sport. Schorndorf 1984.

HOLZKAMP, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M. / New York 1995.

HUMMEL, A.: Die Konzeption der sportlichen Grundlagenbildung – Weiterhin eine tragfähige Leitidee? In: Schierz, M. u.a. (Hg.): Sportpädagogik: Orientierungen – Leitideen – Konzepte. St. Augustin 1994, S. 133 – 154.

KÖNIG, E.: Körper – Wissen – Macht. Studien zur Historischen Anthropologie des Körpers. Berlin 1989.

KÖNIG, E.: Subjekt im Sport? Zur Kritik der Anthropologie des Sports. In: König, E. / Lutz, R. (Hg.): Bewegungskulturen. Ansätze zu einer kritischen Anthropologie des Körpers. Sankt Augustin 1995, S. 15 – 28.

MEUSER, M.: Körper und Sozialität. Zur handlungstheoretischen Fundierung einer Soziologie des Körpers. In: Hahn, K. / Meuser, M. (Hg.): Körperrepräsentationen. Die Ordnung des Sozialen und der Körper. Konstanz 2002, S. 19 – 44.

NAUL, R.: Heranwachsende und ihr Sport in internationaler Perspektive. In: Schmidt, W. / Hartmann – Tews, I. / Brettschneider, W. – D. (Hg.): Erster Deutscher Kinder und Jugendsportbericht. Schorndorf 2003, S. 361 – 379.

OELKERS, J.: Physiologie, Pädagogik und Schulreform im 19. Jahrhundert. In: Sarasin, P. / Tanner, J. (Hg.): Physiologie und industrielle Gesellschaft. Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt a. M. 1998, S. 245 – 285.

PONGRATZ, L. A.: Pädagogik und Disziplinargesellschaft. Schule als Dispositiv der Macht. In: Hug, T. (Hg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Bd. 4. Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung. Hohengehren 2001, S. 312 – 320.

SCHIERZ, M.: Zwischen Formel und Fundamentalismus – Erziehung und ihre Wissenschaft in Orientierungsnot. In: Schierz, M. / Hummel, A. / Balz, E. (Hg.): Sportpädagogik. Orientierungen – Leitideen – Konzepte. Sankt Augustin 1994, S. 33 – 54.

SCHMIDT, R.: Pop – Sport – Kultur. Praxisformen körperlicher Aufführungen. Konstanz 2002.

SCHMIDT, W. (Hg.): Kindersport im Wandel der Zeit. In: Schmidt, W. / Hartmann – Tews, I. / Brettschneider, W. – D. (Hg.): Erster Deutscher Kinder und Jugendsportbericht. Schorndorf 2003, S. 109 – 126.

SCHWIER, J.: Sport als populäre Kultur. Sport, Medien und Cultural Studies. Hamburg 2000.

SÖLL, W.: Sportunterricht – Sport unterrichten. Ein Handbuch für Sportlehrer. Schorndorf 1996.



STREICHER, M.: Innere Wandlungen im Schulturnen [1928]. In: Gaulhofer, K. / Streicher, M.: Natürliches Turnen. Bd. II. Wien 1949, S. 169 – 177.

SYGUSCH, R. / BREHM, W. / UNGERER – RÖHRICH, U.: Gesundheit und körperliche Aktivität bei Kindern und Jugendlichen. In: Schmidt, W. / Hartmann – Tews, I. / Brettschneider, W. – D. (Hg.): Erster Deutscher Kinder und Jugendsportbericht. Schorndorf 2003, S. 63 – 84.

THIELE, J.: Phänomenologie und Sportpädagogik. Exemplarische Analysen. St. Augustin 1990.

THIELE, J.: Körpererfahrung – Bewegungserfahrung – Leibliche Erfahrung: sportpädagogische Leitideen der Zukunft? Sankt Augustin 1996.

WACQUANT, L.: Leben für den Ring. Boxen im amerikanischen Ghetto. Konstanz 2001.

ZINNECKER, J.: Sportives Kind und jugendliches Körperkapital. Neue Sammlung. 30, 1990, S. 645 – 653.

**Außerdem:**

Bergsträßer Anzeiger, vom 4. Oktober 2004.

Frankfurter Rundschau, vom 30. September 2004.

<http://staff-www.uni-marburg.de/~ifsm/dgfe/Positionen.htm>

[www.ejes2004.de](http://www.ejes2004.de)

[www.eyes-2004.info/](http://www.eyes-2004.info/)

[www.sportunterricht.de/lksport/salutotour.html](http://www.sportunterricht.de/lksport/salutotour.html)