

Die Sinnlosigkeit sportlicher Handlungen und das Freiwilligkeitspostulat – eine Herausforderung der Sportpädagogik?

0. Einleitung

Bei der Durchsicht von Büchern und Briefen aus dem Nachlass meines Vaters fiel mir auch eine Zeugnismappe in die Hand. Neben dem Reiz, die schulische Karriere jener Person, die einem lange als Vorbild gegolten hat, über die Noten gespiegelt zu bekommen, war es zunächst auffallend, mit welcher handschriftlichen Akkuratheit die Zeugnisse ihren Dokumentencharakter erhalten hatten. Nach den Zensuren für Fleiß, Aufmerksamkeit, Ordnung und Mitarbeit waren entsprechend ihrer hierarchischen Bedeutung die einzelnen Schulfächer aufgeführt. Unten rechts stand das Fach „Turnen“. Ähnlich wie Deutsch, Erdkunde oder Biologie hatte es über die Jahre seinen Platz und seine Begrifflichkeit bewahrt. Verglichen mit der Namensvielfalt eine Schulgeneration später, eine erstaunliche Kontinuität. Ich selbst habe Zeugnisse, die das Fach als „Körpererziehung“ (meine ersten Schuljahre in der ehemaligen DDR), „Leibesübungen“ und schließlich als „Leibeserziehung“ (neben Kunst- und Musikerziehung) bezeichnen. Und bekanntermaßen sprechen wir schon längere Zeit nur noch vom „Sportunterricht“ bzw. auf dem Zeugnis von „Sport“.

Eine Begriffsmutation, die für die Sportwissenschaft, wie die meisten Leser dieses Bandes wissen, nicht zufällig stattgefunden hat; die jedoch von jenen, die die Zeugnisse erhalten oder ausgestellt hatten, meist nicht bewusst wahrgenommen wurde. Für sie, die Schüler und Lehrer, ist vieles am Sportunterricht gleich gut oder schlecht geblieben, und wie Umfragen zeigen, eher von den Bedingungen und der Person des Lehrers als vom Inhalt abhängig. Und wer die Fachdidaktik in der Sportwissenschaft nach der sogenannten „erfahrungswissenschaftlichen Wende“ in der Allgemeinen Pädagogik genauer analysiert, muss selbstkritisch feststellen, dass die Inhaltsdiskussion in der Sportpädagogik nur selten dem „neuen“ zentralen Begriff „Sport“ gerecht wird – vernachlässigt man einmal die plakative Orientierung an den tradierten Sportarten innerhalb einer pragmatischen Sportauffassung. Entlastet durch die Pluralisierung des zum Allerweltsbegriff gewordenen Wortes „Sport“ und verunsichert durch einige „echte“ Wissenschaftspraxen, hatten sich die verschiedenen

Legitimationskonzepte für das sportliche Handeln in der Schule entwickelt. Rechtfertigungsversuche des Schulsports, die zur Rettung mancher orientierungslos gewordener Studierender BALZ (1992) dann in den bekannt gewordenen „Schubladensekretär“ der Sportdidaktik sortiert hat.

Betrachtet man diese Entwicklung der letzten 30 Jahre aus heutiger Sicht, ist bemerkenswert, dass innerhalb des Klassifikationsmodells der Fachdidaktik mit ihren werthaftern Ein- und Ausgrenzungen VOLKAMERS Deutungsmodell, das sich am konsequentesten von einer Gegenstandsanalyse des Phänomens „Sport“ leiten lässt, als „anarchische Sportpädagogik“ charakterisiert wird.

Im folgenden Beitrag gehe ich in einem *ersten* Schritt auf das Anliegen VOLKAMERS ein und werde darlegen, dass ein Verweis auf eine gegenstandsrelevante Orientierung der Sportpädagogik, insbesondere wenn man den Diskurs in der Sportphilosophie beachtet, sinnvoll ist.

In einem *zweiten* Schritt werde ich zeigen, warum VOLKAMER trotz eines richtigen Ausgangspunktes bei seinen sportpädagogischen Konsequenzen an ein unangemessenes, falsches Ziel gelangt.

Im *dritten* Schritt schließlich soll deutlich werden, wo im Rahmen einer ästhetikorientierten Theoriediskussion zum Sport – die unausgesprochen das Fundament der VOLKAMERSchen Diskussion darstellt – eine zukunftsweisende, bildungstheoretische Diskussion in der Sportpädagogik möglich sein kann, ohne dabei in die scheinbare Paradoxie *sportdidaktischen* Denkens zu verfallen, wie es VOLKAMER als unausweichlich unterstellt.

1. Die Sinnhaftigkeit der Sinnlosigkeit sportlichen Handelns

Mit seinem Definitionsversuch zum Thema „Sport“ (1984) hat Meinhart VOLKAMER einen Aspekt in die sportpädagogische Diskussion eingebracht, der in anderen Bereichen der Sportwissenschaft schon breiter diskutiert, aber in sportpädagogischen Kontexten übersehen worden war: den *Konstrukt*charakter des Sports. Da er selbst die sportwissenschaftliche Hintergrunddiskussion zu diesem Thema nicht explizit erwähnt, soll im folgenden auf jene vorab stattgefundene eher philosophische Grundlagendiskussion in der Sportwissenschaft verwiesen werden, bevor ausführlicher auf einige seiner Argumente eingegangen wird.

Die Tatsache, dass sportliche Handlungen *real* ausgeführt werden, *unaustauschbar* auf Subjekte als Akteure bezogen werden können, in physiologischer Sicht von *konkreten*

Voraussetzungen abhängig sind und meist auch *nachprüfbare* Folgen haben, hat die Vorstellung geprägt: *sportliche* Handlungen sind ebenso *real* wie das Auto, das ich fahre oder der Stuhl, auf dem ich sitze. Erst die weitergehende Frage, was beispielsweise die reale *Arbeits-*Handlung von einer *Spiel-*Handlung oder *Sport-*Handlung unterscheidet, belehrt einen in der Auffassung, dass das *Sportspezifische* einer Handlung sich nicht nur durch den Verweis auf die Realität des Handlungsvorgangs ergibt, sondern abhängig ist von einer *bestimmten Perspektive* aus der der Handlungsvorgang seine Bedeutung erhält. VOLKAMER knüpft mit seinem Verweis auf den Konstruktcharakter des Sports an eine ca. 10 Jahre vorher stattgefundene Diskussion an. So schrieb G. GEBAUER 1972:

„Wenn wir eine Handlung als eine *sportliche* Aktion betrachten, nehmen wir ebenfalls eine bestimmte Perspektive ein. Das sportliche Objekt ist also nicht die sensomotorische Bewegungsfolge, sondern es ist eine Neukonstruktion der materiellen Aktion, die bestimmte Züge der Handlungssituation hervorhebt und identifizierbar macht.“ (GEBAUER, G. 1972, 580)

Kennzeichnend für diesen Vorgang der „Neukonstruktion“ einer realen Handlung als *sportliche* Handlung ist, dass sie nicht beliebig oder spontan, sondern auf der Basis einer eigenen „Sprache“ stattfindet, eines „Zeichensystems“, das dem strukturverwandt ist, das man bei der Ausbildung von „Ästhetischen Oeuvres“ anwendet.

„Ein Haus ist ‚schön‘, aber die Schönheit ist keine (materielle) Eigenschaft des Hauses selbst. Als ästhetisches Objekt wird es erst in einer ästhetischen Perspektive hergestellt ... Das ‚schöne‘ Haus ist keine Abbildung, Widerspiegelung der Imitation des materiellen Hauses, sondern muss überhaupt erst ‚konstruiert‘ werden ...

Ein Weitsprung wird nach der Landung nicht ausgelöscht; er kann vor vier Jahren stattgefunden haben, aber er existiert weiter ... Das sportliche Objekt ist, da es ebenfalls den Status eines ‚Oeuvre‘ hat, mit dem ästhetischen Objekt verwandt, denn es entsteht durch einen gleichartigen Prozess“. (GEBAUER, G. 1972, 580)

Das „Sportliche“ an einer realen Handlung muss also immer im Sinne eines konstruierten Oeuvres gedeutet werden. Es kennzeichnet nicht per se eine bestimmte Klasse von Handlungen, sondern umgekehrt können relativ vielfältige Handlungen (Bewegungen) aus einer bestimmten Perspektive die Eigenschaft „sportlich“ (als Konstrukt im Sinne eines Oeuvres) zugewiesen werden.

Ein Deutungsaspekt, der dann fünf Jahre später von FRANKE, E. (1977) unter Bezug auf die Ästhetik KANTS und (formale) Rezeptionsästhetiken hinsichtlich einer Spezifizierung sportlicher Handlungen, weiter entwickelt wurde. Ergänzend zu dieser Konstitutionsproblematik wurde in den 70er Jahren in der Sportwissenschaft auch über die Bedeutung sportlicher *Regeln*, durch die eine beliebige Handlung eine spezifische sportliche Bedeutung erhalten kann, diskutiert. Mit dem Hinweis auf Regelvorgaben (Raum-Zeit-

Handlungsbedingungen ...) tritt ein Aspekt immer mehr in den Mittelpunkt, durch den das sportliche Œuvre mit dem ästhetischen Œuvre verwandt ist: die jeweilige, sogenannte „*reflexive* Bedeutung“, die sich aus einer solchen (konstitutiven) Rekonstruktionsperspektive ergibt, wenn ein alltägliches Phänomen *als* ästhetisches bzw. sportliches gedeutet wird. Entsprechend ist die Sinnhaftigkeit einer sportlichen Handlung, ähnlich wie bei einem Kunstwerk, nicht über ihre alltagsweltliche Nützlichkeit zu bestimmen.

„Malt z.B. van Gogh ein Bild, wie die ‚Fabriken von Clichy‘, dann soll dieses Bild nicht denen, die Clichy nicht kennen, einen Überblick über seine Fabriken geben, sondern das Bild verweist auf sich selbst, Farbstrukturen, Linien usw. ... Ähnlich ist dies bei sportlichen Aktionen.“ (FRANKE, E. 1979, 13)

Für die weitere gegenstandsspezifische Diskussion dieser Jahre, hinsichtlich einer qualitativen Unterscheidung von *Spiel-*, *Sporthandlungen* und *Arbeitshandlungen*, stellte dieser Ansatz ein brauchbares Deutungsangebot dar, da zwischen der „zweckfreien“ *Konstruktion* sportlicher Handlungen auf dem Hintergrund der eigenständigen regelbestimmten sportimmanenten Sinndimensionen (künstliche Hindernisse, spezifische Raum-Zeitvorgaben, Balance zwischen Überbietungsgebot und Gleichheitsgebot etc.) und der externen *Verwertung* dieser eigentlich „nutzlosen“ sportlichen Handlungen in einer kommerzialisierten Alltagswelt unterschieden werden konnte (vgl. dazu vor allem auch GEBAUER 1971/1972, LENK 1972/1985, FRANKE 1977/1980/1982/1983).

Mit dem Versuch, Sport als einen spezifischen Gegenstand zu definieren, nimmt VOLKAMER 1984 diese über zehnjährige Diskussion in der Sportwissenschaft in prägnant, pragmatischer Weise auf, ohne es explizit hervorzuheben, wenn er schreibt:

„Sport besteht in der Schaffung von willkürlichen Hindernissen, Problemen oder Konflikten, die vorwiegend mit körperlichen Mitteln gelöst werden, wobei die Beteiligten sich darüber verständigen, welche Lösungswege erlaubt oder nicht erlaubt sein sollen. Die Handlungen führen in ihrem Ergebnis nicht unmittelbar zu materiellen Veränderungen.“ (VOLKAMER 1984, 196)

Hintergrund und Anregung für VOLKAMERS griffige Formulierung waren die kurz vorher vorgelegten Explikationsversuche von DIGEL (1982), das „Spezifische“ des Sports ohne „Wesensbestimmung“ über eine Analyse der Regelstruktur zu skizzieren. In Weiterführung der allgemeinen Regelinterpretation im Sport, hatte DIGEL im Kontext des sogenannten „linguistic-turn“ in den Sozialwissenschaften sportliches Handeln (bezugnehmend auf SEARLE, AUSTIN u.a.) als „Text“ analysiert.¹ Ausgehend von dieser Bedeutung des Sports als eines

¹ Hintergrund dieser Versuche, Strukturmerkmale gesellschaftlicher Prozesse möglichst genau analysieren zu können, waren paradigmatische Veränderungen in der Philosophie und Soziologie, durch eine Neu-

spezifischen, nicht-verbalen (Handlungs)Textes, entwickelten sich dann weiterführende Fragen nach der „Grammatik“, bzw. nach den sogenannten „konstitutiven“ Regeln sportlichen Handelns. Mit DIGEL geht VOLKAMER zunächst davon aus, dass die Besonderheit der Konstruktion sportlichen Handelns durch sogenannte konstitutive Regeln, die die Spezifik einer Sportart regeln (z.B. Verbot des Handgebrauchs im Fußball etc.) und regulativer Regeln (Abseitsregel etc.) bestimmt wird.

Darüber hinaus aber – und darin sieht VOLKAMER die Besonderheit seiner Gegenstandsanalyse *sportlichen* Handelns – sollte man jedoch darauf achten, dass das Konstrukt „Sport“ nur dann realisiert werden kann, wenn ein Subjekt als Akteur sein „Wissen“ um das Konstrukt „Sport“ gleichsam auf *drei verschiedenen Ebenen* bestimmt. D.h., es muss nicht nur die Regeln *kennen* (1) sondern sie auch *begründen* (2) und letztendlich *sinnhaft verstehen* können (3). Erst dann kann man davon ausgehen, dass die Tätigkeit in ihrer sportrelevanten Bedeutung erfasst worden ist. Darüber hinaus muss beachtet werden – und dies ist entscheidend für die weitere Diskussion – dass die wichtige gegenstandsspezifische 3. Ebene der Sinnerfassung sportlichen Handelns für VOLKAMER immer nur als ein *individueller, privater, freiwilliger* Akt eines persönlichen *Sinnerlebens* interpretiert werden kann. Als ein subjektives Erleben, dessen „intersubjektive Wirklichkeit“ sich erst dann ergibt, wenn über dieses individuelle Sinnerlebnis gesprochen, also in verbalisierter Form kommuniziert wird.

Dadurch aber – und hier setzt meine Kritik an –, dass VOLKAMER die konstitutive Bedeutung der „Sinnhaftigkeit der Sinnlosigkeit“ sportlichen Tuns an die *private* Motivation der *Freiwilligkeit* bindet, überschreitet er einerseits die bisher vor ihm entwickelten Theorieansätze hinsichtlich eines (ästhetischen) sportlichen Œuvres, ohne dies aber explizit zu begründen. Andererseits ergibt sich daraus die von ihm breit und vielfältig dargestellt *Paradoxie* für eine Veranstaltung „*Schul-Sport*“ mit seinen vielfältigen institutionellen Pflichten. In der sogenannten *Instrumentalisierungs-Debatte* hatte dies dann zu verschiedenartigen Missverständnissen geführt, die hier nicht noch einmal kommentiert werden sollen.² Entscheidend ist nur, dass keiner der kritischen Kommentatoren der VOLKAMERSchen Position

bewertung von Sprache. Ausgehend von der Annahme, dass der Mensch über die Sprache seine Welt sinnvoll ordnet und zu der Sprache aber auch nicht-verbal geregelten Handlungsformen gehören, ergab sich die Hoffnung, analog zur Grammatik auch die Regelstruktur (die Syntax und Semantik/Pragmatik) des gesellschaftlichen Lebens bestimmen zu können.

ihn immanent, ausgehend von *seiner* „Sportdefinition“, kritisiert hat. Meist wurden nur die fatalen Folgen für den Schulsport aus normativer Sicht beklagt. Entsprechend muss man VOLKAMER zunächst zugestehen, dass er bisher von der Vorstellung ausgehen kann, er sei einer der wenigen Fachdidaktiker, die sich um die Ausdeutung des Begriffs „Sport-Unterricht“ bemüht hat – mit den bekannten, aus seiner Sicht paradoxen Folgen. Konsequenzen, die sich jedoch nur deshalb so ergeben, weil VOLKAMER mit seiner „Sport-Definition“ von unangemessenen (wissenschaftstheoretischen) Voraussetzungen ausgeht, was im folgenden Schritt dargestellt werden soll.

2. Die Konstitutionsfrage als Motivationsproblem

Zu Recht verweist VOLKAMER in seinem Definitionsversuch (1984) darauf, dass sich allein aus der Kenntnis von kodifizierten Regeln noch nicht der „Sinn des Sports“ erschließt. Vielmehr müssen wir nach ihm immer schon eine Vorstellung, eine Idee, von dem haben, was die Regeln regeln. Diese ergibt sich für VOLKAMER aus einem argumentativen Dreischritt, in Anlehnung an die Philosophie von FRANZ FISCHER.

„Sport als ‚Idee‘ muss vorgegeben sein (das Ungesagte); die Handlungsprinzipien müssen daraus abgeleitet werden (das Gemeinte); dann kann das Handeln geregelt werden (das Gesagte)“. (1984,199)

Ein definitorisches Stufenprogramm, aus dem sich für ihn auch, in umgekehrter Reihenfolge, eine bestimmte Form von fachdidaktischer Konsequenzen für die Vermittlung von Sportangeboten ergibt.

„Wird nur die erste Stufe vermittelt (die Regel heißt ...) ... so wird der Schüler zum sinnleeren Nachvollzug gezwungen; es findet eine Art *Dressur* statt.

Die zweite Stufe vermittelt dem Schüler die Einsicht in Zusammenhänge, es bleibt aber bei einer *funktionalen Anpassung*.

Erst die Vermittlung auch der dritten Stufe ermöglicht dem Schüler ein *Sich-selbst-sinnvoll-Werden* im Sport. Erst auf dieser Stufe wird ein nicht-reduziertes Sportverständnis vermittelt, dass – im Gegensatz zur *Dressur* und zur *funktionalen Anpassung* – *Erziehung* ermöglicht.“ (1984, 200)

Ausgehend von diesem definitorischen Drei-Schritt-Modell versucht VOLKAMER dann in seiner Publikation (1987) in breiter Form die Konsequenzen für eine Sport-Erziehung zu exp-

² Hierunter wird eine Debatte in der Sportpädagogik verstanden, die in der Zeitschrift „Sportwissenschaft“ 1992 und 1993 zum Thema der Instrumentalisierung/Zweckfreiheit des Sports unter dem Primat des Erzieherischen ausgetragen worden war.

explizieren. Dabei macht er eine Setzung, deren scheinbare Plausibilität ihn davon abhält, sie weiter zu begründen: Das „Sich-selbst-sinnvoll-Werden im Sport“ ist letztendlich nur erfahrbar, wenn eine Handlung „freiwillig“ durchgeführt wird. In ironisch-distanzierender Weise versucht er dem Leser klar zu machen, dass die (sinnlose) Willkürlichkeit einer sportlichen Aktion (der unten offene Basketballkorb, der 400 m-Lauf ... etc.) für einen Akteur nur dann sinnhaft werden kann, wenn er die Tätigkeit als einen *individuellen* Willensakt, *freiwillig* und damit *spañ- und freudvoll*, erfährt. Dabei unterstellt er, dass sich alle drei Merkmale (individuell, freiwillig, freudvoll) um einen Grundgedanken fokussieren lassen: die *Subjektivität* der Sinndefinition des Sports, was er u.a. mit Verweis auf WEICHERT herausstellt:

„Es gibt keine objektive Notwendigkeit für derartige Probleme und Konflikte, wohl aber eine subjektive: ‚der aus dem Eingehen und Überwinden des Risikos gewonnene Spaß, scheint eine anthropologische Konstante‘ moderner Menschen zu sein.“ (WEICHERT 1981, 125 in VOLKAMER 1987, 55)

Bedeutsam für die weitere Diskussion ist nun, dass VOLKAMER sich mit seiner Definition des Sports, wie auch andere Autoren vor ihm, an der Diskussion über Kunst orientiert.

„Das Kunstwerk ist ein Kunstwerk nur gerade dann und so lange, als es mir oder jedenfalls jemandem ein Kunstwerk ist“ (ANDERDEGG 1982).“ (VOLKAMER 1987,54)

Verbunden mit einem Textverweis auf GEBAUERS Beitrag zur Ästhetisierung des Sports von 1971, der ohne Beachtung des Kontextes als Textbeleg übernommen wird, in dem es u.a. heißt:

„Das einzige Interesse des Springers am Springen ist sein Vergnügen, die einzige Rechtfertigung ist die berauschte Freude“. (GEBAUER 1971, 79)

ergibt sich für VOLKAMER wie selbstverständlich die „Dreieinigkeit“ von *Subjektivität*, *Freiwilligkeit* und *Spañ/Freude* als Sinndimension sportlichen Handelns.

Da erst das Wissen um die dritte Stufe eine *bildungsrelevante* Erziehung des Sports sicherstellt – sie aber nicht über das Pflichtfach Sport „erzwungen“ werden kann – ist die oben skizzierte Paradoxie für eine konsequente Sportpädagogik in der Institution Schule scheinbar unvermeidbar.

Der zentrale Denkfehler im Argumentationsgebäude VOLKAMERS liegt nun jedoch darin, dass er die „Sinnhaftigkeit der Sinnlosigkeit“ – jenes spätestens seit der Ästhetik KANTS als „interesseloses Wohlgefallen“ bzw. „Zweckmäßigkeit ohne Zweck“ bekannte Kriterium „ästhetischer Œuvre“ – allein als eine subjektive „Willensentscheidung“ darstellt. VOLKAMER verkürzt damit die spannungsgeladene (philosophische) Ästhetikdiskussion auf eine individuelle (psychologische) Motivationsfrage und verkennt jenen Aspekt, den gerade KANT in

bemerkenswerter Weise als eine besondere Form der *ästhetischen Urteils*-Bildung herausgestellt hat: Die eigenartige Spannung der ästhetischen Urteile (die er „Geschmacksurteile“ nennt) zwischen der *Subjektivität* der Urteilsabgabe bei *gleichzeitiger* Annahme, dieses Urteil stütze sich auf ein *allgemeines Wohlgefallen*.

„Geschmack, ist das Beurteilungsvermögen eines Gegenstandes oder einer Vorstellungsart durch ein Wohlgefallen oder Mißfallen *ohne alles Interesse*. Der Gegenstand eines solchen Wohlgefallens heißt schön. Das Schöne ist das, was ohne Begriffe als Objekt eines *allgemeinen* Wohlgefallens vorgestellt wird ... Denn das, wovon jemand sich bewußt ist, daß das Wohlgefallen an demselben bei ihm selbst ohne alles Interesse sei, das kann derselbe nicht anders als so beurtheilen, daß es einen Grund des Wohlgefallens für jedermann enthalten müsse“.
(KANT V, 1968, 211)

VOLKAMERS Annahme, wonach die Besonderheit des Sinnlos-Willkürlichen im Sport nur dann sinnhaft erfasst werden kann, wenn *ich* es für mich als angenehm, lustvoll empfinde, steht genau im Widerspruch zu dem, was KANT als die *Besonderheit* jener *ästhetischen* (und so kann man ergänzen) *sportlichen* Urteilsbildung herausstellt.

„Einer liebt den Ton der Blasinstrumente, der andere von Saiteninstrumenten. Darüber ... zu streiten ... wäre Thorheit; in Ansehung des *Angenehmen* (Hervorh. E.F.) gilt als der Grundsatz: *Ein jeder hat seinen eigenen Geschmack* (der Sinne) ...

Mit dem Schönen ist es ganz anders bewandt. Es wäre ... lächerlich, wenn jemand der sich auf seinen Geschmack etwas einbildet, sich damit zu rechtfertigen gedächte: dieser Gegenstand (das Gebäude, was wir sehen ... und das Concert, was wir hören) ist *für mich* schön. Denn er muss es nicht schön nennen, wenn es bloß ihm gefällt. Reiz und Annehmlichkeit mag für ihn vieles haben, darum bekümmert sich niemand; wenn er aber etwas für schön ausgibt, so muthet er anderen eben dasselbe Wohlgefallen zu: er urtheilt nicht bloß für sich, sondern für jedermann und spricht alsdann von Schönheit, als wäre sie eine Eigenschaft der Dinge“. (Er sagt daher): die *Sache* ist schön, und rechnet nicht etwa auf Anderer Einstimmung in sein Urtheil des Wohlgefallens, weil er sie mehrmals mit dem seinigen einstimmig befunden hat, sondern *fordert* es von ihnen. Er tadelt sie, wenn sie anders urtheilen, und spricht ihnen den Geschmack, von dem er doch verlangt, daß sie ihn haben sollen; und sofern kann man nicht sagen; ein jeder hat seinen Geschmack. Dies würde soviel heißen, als es gibt gar keinen Geschmack, d.i. kein ästhetisches Urtheil (KANT V, 212-213)

Entscheidend ist also nach KANT, dass die Beurteilung eines Phänomens (Gegenstand, Ereignis, Bewegung) als „schön“, die dadurch stattfindende Neu-Konstruktion dieses Gegenstandes als „ästhetisches Œuvre“ (das schöne Haus, das Konzert), kein individueller Willensakt ist, sondern eine, einer besonderen *Urteils-Logik* folgende Re-Konstruktion von Welt, bei der man annimmt, dass auch alle anderen so urteilen, obwohl man nur von sich selbst ausgeht. Die „Logik“ dieser Urteilsart liegt gleichsam zwischen der Allgemeingültigkeit rationaler Urteile, die sich auf allgemeingültige Begriffe beziehen und der Privatheit persönlicher Motive. KANT spricht deshalb von der „subjektiven Allgemeingültigkeit“ ästhetischer Urteile. „Reine Geschmacksurteile“, womit nach KANT die Idealform ästhetischer Urteile gemeint ist, ergeben sich für ihn erst dann, wenn *keine subjektiven Empfindungen*

(er nennt sie „Reiz“ oder „Rührung“) den Urteilsprozess bestimmen, sondern die Zweckmäßigkeit ohne Zweck im Sinne einer Formalisierung von *Erkenntnisprozessen* den Wahrnehmungsprozess bestimmen.

„Ein Geschmacksurteil, auf welches Reiz und Rührung keinen Einfluss haben (...) welches bloß die Zweckmäßigkeit der Form zum Bestimmungsgrunde hat, ist ein *reines* Geschmacksurteil“.
(KANT V, 223)

Ästhetische Urteilsbildungen erweisen sich damit als eine *spezifische Form einer „Erkenntnislehre“* über die Welt! Sie drücken nicht eine bestimmte Motivlage aus, sondern sind Kennzeichen für eine besondere Weise von „Wissen“ hinsichtlich der Bedingungen, Perspektiven und Umstände des Lebens.

Wird aus dieser Sicht „Ästhetik“ gedeutet – und die eingangs genannten Theorien von LENK, GEBAUER und FRANKE zum „athletischen Œuvre“ (in Analogie zum „ästhetischen Œuvre“) tun dies – dann gilt dies hinsichtlich des Bezugs von Sport und Kunst weder im Sinne traditioneller Schönheits- und Harmonievorstellungen (wie sie die klassischen Arbeiten zum Tanz, Eiskunstlauf, Kunstturnen etc. aktivieren) noch als privat subjektive Sinnzuschreibung eigentlich sinnloser Handlungen (wie es VOLKAMER unterstellt), sondern Ästhetik wird im Sinne KANTS (und der Postmoderne-Diskussion) zu einer spezifischen *Erfahrungs- und Erkenntnisweise* von Welt.³ Eine Erkenntnis, bei der die Zweckmäßigkeit (ohne Zweck bezogen auf den Alltag) sich darin zeigt, dass z.B. bei einer Wahrnehmung oder Handlung die Sinnhaftigkeit nicht über die Ziele definiert wird, sondern bei der die Wahrnehmung, die Bewegung selbst – gleichsam „reflexiv“ – auf sich verweisend, im Mittelpunkt der Betrachtung steht.

Die scheinbare Sinnlosigkeit gegenüber alltagsweltlichen Zwecken (VOLKAMERS Hinweis auf die Willkürlichkeit sportlicher Handlungen), ist damit eine *prinzipielle Bedingung* für die besondere Art der Welterfahrung von ästhetischer Urteilsfähigkeit im Sinne KANTS. Interessant ist nun – und hierin liegt die Bedeutung für eine zukunftsweisende fachdidaktische Diskussion in der Sportpädagogik – dass die Schulung jeder spezifischen (ästhetischen) *Urteilsfähigkeit* – soll sie wirklich eine Schulung der Besonderheit von Beurteilungserfah-

³ Zur Vermeidung von Missverständnissen, die sich ergeben können, wenn über ästhetische Erfahrungen im Bereich des Sports gesprochen wird, muss deutlich hervorgehoben werden, dass damit nicht populäre Konnotationen gemeint sind. Ästhetik in bisher explizitem Sinne ist nicht als eine inhaltsorientierte, qualitative Theorie über das sogenannte „Schöne“ zu verstehen und entsprechend sind auch Assoziationen von Sportlern zum Eis-Kunstlauf, Kunst-Turnen oder der Rhythmischen Sportgymnastik eher hinderlich. Sie verstellen den Blick für die anvisierte und in aktuellen philosophischen Diskursen präzierte Deutung der Ästhetik als eine spezifische Erkenntnisform.

rung *zwischen* privater Subjektivität und logischer Allgemeinheit sein – *gerade nicht* an die private Willensentscheidung eines Subjekts gebunden werden darf, wie es VOLKAMER immer wieder betont. Eher umgekehrt kann man vermuten, dass jene „erkenntnistheoretische Zwischenposition ästhetischer bzw. sportrelevanter Erfahrung“ nur dann möglich wird, wenn Prozesse initiiert werden, bei denen Urteile anvisiert werden, die die Spezifik „subjektive Allgemeingültigkeit“ erkennen lassen. Dabei wird sich zeigen, dass nicht die persönliche, *emotionale* Einstellung zur spezifischen Konstitutionsfrage sportlicher Handlungen den Erziehungsprozess bestimmt bzw. erst ermöglicht, sondern umgekehrt, das *Wissen* um die spezifischen Konstitutionsbedingungen ästhetischer bzw. sportlicher Handlungen die persönlichen Erfahrungen beeinflussen. „Bildungsprozesse im Sport“ sind deshalb nicht notwendig, wie es VOLKAMER unterstellt, nur durch das Nadelöhr subjektiver Freiwilligkeit und freudvollem Tun möglich, sondern entwickeln sich u.U. gerade erst in Abgrenzung zu diesen Handlungsumständen, in einem distanzierenden, reflektorischen Prozess.

3. Reflexive Leiberfahrung als Erziehungsziel

Wie die bisherigen Ausführungen belegen sollten, zeigt sich die Besonderheit sportlichen Handelns in Abgrenzung zu Alltagshandlungen nicht in ihrer realen, physischen Materialität (wie Kreislaufveränderung, Schwitzen etc.). Auf *dieser* „Ebene“ ist es gerade nicht möglich, eine qualitative Unterscheidung zur Arbeitshandlung oder zu Freizeitaktivitäten zu entwickeln. Entsprechend kann der morgendliche Fußweg oder das Umgraben des Schrebergartens mitunter „aktivierender“ sein, als eine selbstgefällige Teilnahme an einer Sportveranstaltung. Mit Recht verweist VOLKAMER darauf, dass die sportspezifische Kennzeichnung letztendlich erst möglich ist, wenn die Sinnzuordnung bezüglich einer Handlung in anderer Weise stattfindet. Man muss nach seiner Meinung die „Idee des Sports“ (das Ungesagte) *kennen*, und sie freiwillig als Handlungsziel *akzeptieren*.

Da gleichzeitig von ihm angenommen wird, dass erst auf dieser „dritten Stufe“ eine wirkliche Erziehung stattfindet (in Absetzung zur Disziplinierung und Funktionserfahrung der beiden vorhergehenden Stufen), ergibt sich die angesprochene Paradoxie in einer Pflichtinstitution, wie der Schule. Eine Folgerung, die wie das vorhergehende Kapitel zeigen sollte, jedoch sich nur dadurch ergibt, weil der Perspektivenwechsel, der aus einem Alltagsgegenstand, einer Alltagsbewegung, ein ästhetisches, sportliches Œuvre werden lässt, als private, freiwillige Willensentscheidung von VOLKAMER deklariert wird. Eine Annahme, die

er als selbstverständlich dem Gegenstand Sport zuweist, die aber durch nichts, zumindest nicht durch die auch von ihm angesprochene Kunstorientierung (bzw. die dahinter liegende philosophische Ästhetikdiskussion) gerechtfertigt erscheint. Vielmehr lässt sich gerade umgekehrt eine neue weitreichende erziehungsrelevante (bildungstheoretische) Legitimation für den Schulsport ableiten, wenn die *spezifische Urteilsform* ästhetischer, sportlicher Oeuvre (von KANT und den daraus sich entwickelnden erkenntnistheoretischen Konsequenzen) beachtet wird. Im Folgenden soll dies ansatzweise skizziert werden, wobei aus Anschauungsgründen an der von VOLKAMER vorgeschlagenen Dreistufung festgehalten wird.

Versucht man etwas verkürzend den Erziehungsauftrag der Schule zu fixieren, erscheint es sinnvoll, zwischen *Fertigkeiten* (1. Stufe), *Fähigkeiten* (2. Stufe) und der *Reflexionsleistung* (3. Stufe) in einzelnen Schulfächern zu unterscheiden, wobei je nach Schulart unterschiedliche Ausbildungsniveaus erreicht werden. Veranschaulicht am muttersprachlichen Unterricht bedeutet dies, z.B. dass

- zunächst mit dem Lese- und Schreibunterricht die Fertigkeiten der Schriftsprache erlernt werden
- diese Fertigkeiten durch Diktate, Nacherzählungen etc. im Sinne von Fähigkeiten vertieft werden
- um schließlich am Ende der Sekundarstufe I, insbesondere aber in der Oberstufe des Gymnasiums möglichst jenes Niveau zu erreichen, auf dem die Sprache nicht mehr in ihrer korrekten „Kennzeichnungsfunktion“, sondern selbst „als Text“ thematisiert wird.

Ziel dieser 3. Stufe ist es, dem Schüler zu verdeutlichen, dass die Benutzung der eigenen Sprache, die er meist vor Eintritt in die Schule als orale Sprache beherrscht, eine nützliche Erweiterung durch das Wissen um die Schriftsprache erfährt. Ihr fehlerfreier Gebrauch (Fähigkeitsstufe) ermöglicht ihm dann einen Platz in der Welt der Erwachsenen und versetzt ihn in die Lage, eine für ihn und andere sinnvolle Tätigkeit anzustreben. Die Auseinandersetzung mit der Sprache selbst, als Gedicht, Theaterstück oder Propagandainstrument, schult ihn schließlich darin, mit seiner eigenen Sprache *reflexiv* umzugehen, sie nicht nur als ein funktionales Kennzeichnungsinstrument, sondern auch als ein Medium zu benutzen, mit dem u.a. eine „Text-Welt“ in der Welt geschaffen wird.

Vergleicht man die einzelnen Schulfächer miteinander kann man sagen, dass nicht alle Fächer jene 3. Stufe der „Reflexivität“ erreichen. So gelingt es in den naturwissenschaftli-

chen Fächern nur, das von der Gesellschaft für spätere Anschlussberufe notwendige Grundwissen im Sinne von Fertigkeiten und z.T. Fähigkeiten zu vermitteln. Die Rechtfertigung dieser Fächer als notwendiges Schulfach leitet sich deshalb auch eher aus der Nützlichkeit ihrer Wissensinhalte für eine spätere gesellschaftliche Verwertung ab.

Eine andere Funktion haben Schulfächer wie Geschichte, Gemeinschaftskunde oder Religion. Ihre Bedeutung innerhalb des Erziehungsauftrags der Schule ergibt sich nicht nur aus einer Fertigkeiten-Legitimation. Diese erscheint oft hinsichtlich des inhaltlichen Kanons auf unterschiedlichem Niveau fixierbar bzw. austauschbar. Entscheidend ist dagegen die Fähigkeitsschulung, mit dem erworbenen Wissen *reflexiv* umzugehen, d.h. konkret, z.B. Situationen und Kontexte in der Geschichte, *distanziert* zur eigenen Erfahrung, beurteilen und Zusammenhänge erkennen zu können, die sich erst dadurch neu ergeben, weil sie von der eigenen persönlichen Wahrnehmung gelöst worden sind. Zentrales Medium, durch das diese Distanzierung und reflektorische Neuordnung stattfindet, ist in der Regel die Sprache. Anders als im Deutschunterricht, wo die Reflexion über die Sprache in der Sprache *selbst* stattfindet, wird im Geschichtsunterricht *mit der Sprache über* das historische Handlungsgeschehen gesprochen. Die Sprachausbildung hat deshalb auch eine fundamentale Bedeutung, da die Sprache als „distanzierendes Medium“ uns in die Lage versetzt, *über* die Welt reden und auf diese Weise „Welt“ sinnhaft ordnen zu können. Wobei der Grad an Reflexivität in einer Ausbildung in dem Maße steigt, wie das Medium „Sprache“ selbst (im Sinne der 3. Stufe) im Unterricht thematisiert worden ist.

Deutlich zu unterscheiden von dieser Gruppe von Schulfächern sind die Fächer Musik und Kunst. Neben einer gewissen, über die Sprache vermittelten Wissensbasis (Kunstgeschichte, Stilrichtungen etc.), besitzen beide Fächer mit den Musikstilen- und Arten sowie den verschiedenen Kunstformen (Malerei, Plastik etc.) ein *eigenes* tradierbares Medium, wobei sich hinsichtlich der Frage der Reflexionsleistungen dieser Fächer feststellen lässt: *Die Reflexivität ergibt sich aus einer Auseinandersetzung innerhalb des jeweiligen gegenstandsspezifischen Mediums.* Über die veränderte Perspektive in einem Bild von Picasso oder die Tempiwechsel in einer symphonischen Darbietung kann ich mich zwar sprachlich informieren, aber ihre gegenstandsspezifische Reflexivität wird erst dann für mich als Rezipient oder Akteur bedeutsam, wenn ich die Grenzüberschreitung, den verfremdenden Perspektivenwechsel *erfahre*, also ihn auch konkret sehe bzw. höre. Dies bedeutet für diese Fächer, dass es einerseits nicht ausreicht, wie im Geschichts- oder Religionsunterricht mittels der Sprache in einem argumentativen Diskurs das höhere Erziehungsziel, die Reflexivität anzustreben, sondern in der Kunst und Musik muss die Spezifik der sinnhaften

Sinnlosigkeit (die Schönheit oder die verfremdende, distanzierende Form in modernen Kunstwerken) letztlich auch im Medium selbst erkannt werden. Dabei ergibt sich im Sinne KANTS gerade die Besonderheit einer ästhetischen Urteilsbildung daraus, dass der Sinnlosigkeit des ästhetischen Œuvre (im alltagsweltlichen Sinn) eine neue in sich stimmige oder sinnhafte Bedeutung zugeschrieben wird. Am Beispiel der modernen Kunst bedeutet das z.B. für einen reflexionsorientierten (also bildungstheoretisch ausgerichteten) Kunstunterricht: Die Schüler müssen etwas über verschiedene, kunsthistorische und kunstwissenschaftliche Entwicklungen wissen, unterschiedliche Maltechniken kennen, um daraus dann auch das „Revolutionäre“ eines kubistischen Bildes von Picasso verstehen zu können, wenn sie es sehen. Man kann auch sagen, dass sie das Bild vielleicht erst dann nicht nur in seiner Materialität wahrnehmen, sondern als ästhetisches Œuvre erkennen. Dabei kann ein gewisses über die Sprache erworbenes Vor-Wissen, die ästhetische Urteilsbildung erleichtern, aber nicht ersetzen. Die Sprache gilt in diesem Fall als sensibilisierende Vorbereitung und Anleitung oder zur systematischen Nachbereitung für den aus der Sinnlosigkeit sich ergebenden sinnhaften Reflexionsprozess.

Fragt man nun vor dem Hintergrund dieser etwas klischeehaften, hierarchisch gegliederten Fächersystematik der Schule nach der erziehungsrelevanten, bildungstheoretischen Bedeutung des Schulsports im Kanon der anderen Fächer, dann wird deutlich: es macht wenig Sinn und ist auch relativ müßig, dem Schulsport über seine vermittelbaren Fertigkeiten und damit verbundenen Fähigkeiten eine spezifische Existenzberechtigung in der Schule zuzuweisen. Dies gilt höchstens für einige aus dem Vorschulalltag noch nicht beherrschten, aber für das weitere „Überleben in der Gesellschaft“ wichtige Fertigkeiten, wie z.B. das Schwimmen. Die meisten anderen Fertigkeiten aus dem Turnen, der Leichtathletik oder dem Mannschaftssport sind gerade nicht – und darin ist VOLKAMER zuzustimmen – durch ihre „alltagsweltliche Sinnlosigkeit“ auf dieser Fertigkeitsebene zu rechtfertigen. Dies bedeutet nun nicht, dass die verschiedenen pragmatischen Sinnzuweisungen (z.B. von KURZ) grundsätzlich nicht möglich sind, aber darin liegt *gerade nicht* die Spezifik des Gegenstandes eines Unterrichtsfaches „Sport in der Schule“. Sie sind, so könnte man nach der bisherigen Argumentation sagen, Legitimationsversuche auf einer *gegenstandsunangemessenen* Stufe. Es ist demnach unbestritten, dass im sportbezogenen Handlungsvollzug auch bestimmte sensomotorische, kognitive und soziale Erfahrungen hinsichtlich von Leistungsbereitschaft, Gesundheit etc. gemacht werden – ebenso wie beim gemeinsamen Kochen, Theaterspielen, Wandern etc.. Unklar bleibt jedoch, welchen Anteil die sportspe-

zifische Handlungsform an der Ausbildung verschiedener Sinndimensionen (Leistung, Gesundheit etc.) auf den Hintergrund jeweils unterschiedlicher subjektiver Voraussetzungen hat. Entsprechend ist dann auch die bildungstheoretische Kennzeichnung solcher sportrelevanter Handlungen eher eine normative Unterstellung für den Kreis der Gleichgesinnten. Eine bildungstheoretische Rechtfertigung sportpädagogischer Konzeptionen auf der Bühne der Skeptikern der Allgemeinen Pädagogik steht dagegen noch aus. D.h., nach der bisherigen Explikation kann die bildungsrelevante Spezifik ästhetisch-sportlicher Œuvre, eigentlich nur in ihrer *Reflexivität* liegen, woraus sich abschließend die Frage ergibt: können sportliche Handlungen ähnlich wie ästhetische Œuvre (Musikstücke, Kunstwerke) *reflexive* Erfahrungen vermitteln. Eine Frage, der ich in anderen Beiträgen weiter nachgegangen bin und die hier deshalb nur in knapper Form beantwortet werden soll:⁴

Wie neuere Arbeiten zur „Ästhesiologie der Bildung“ (MÜLLER 1997), zur Renaissance der Phänomenologie (WALDENFELS, MEYER-DRAWE, etc.) und zur Kulturphilosophie (CASSIRER, SCHWEMMER, BÖHME ...) gezeigt haben, gibt es neben der Sprache, über die der Mensch sonst vorwiegend seine Reflexions-Kompetenz entwickelt, „Differenzerfahrungen des Handelns“, d.h., spezifische Formen der Ich-Körper-Welt-Beziehungen. Differenzierungen des Handelns die in mehrfacher Weise möglich sind: u.a.

- durch die Erfahrung von Leistungs- und Belastungsgrenzen
- durch die Erkenntnis von Wollens- und Könnens-Differenzierung
- vor allem jedoch durch die Differenzierung zwischen perspektivischem Wahrnehmungsraum und dreidimensionalem Vorstellungsraum in Handlungsausführungen sowie
- in der aktuellen Handlungszeit (entscheidungsknappe Jetzt-Zeit) und der (möglichkeitsreichen) Rekonstruktions-Zeit.

Aufgrund der spezifischen, nicht-verbalen Ich-Körper-Welt-Bezüge des sportlichen Handelns (als ästhetisch-sportliches Œuvre) hat der Schulsport prinzipiell die Möglichkeit, bildungsrelevante Reflexionsleistungen in Art einer ästhesiologischen Urteilsbildung zu erbringen und d.h., nicht nur metaphorisch, sondern in realer Weise exklusiv und konkurrenzlos in der Schule eine „Bildung durch den Körper“ zu entwickeln.

4. Resümee

⁴ Vgl. dazu Franke (1998, 1999, 2000)

Bezogen auf die eingangs dargestellte angebliche Paradoxie des Schul-Sports unter erzieherischem Anspruch wird deutlich, dass dies das Ergebnis einer unangemessenen Argumentationsfigur ist. Der wesentliche Fehler VOLKAMERS liegt darin, dass er jene Einsicht in die Besonderheit *sportlichen* Handelns nicht als *Ergebnis* eines Reflexionsprozesses ansieht, d.h. als eine *Erkenntnisform* auf der Basis eines spezifischen nicht-verbalen Wissensprozesses, sondern sie aus einem privaten Motivationspostulat erklärt, das immer schon anerkannt sein muss (auf welcher Basis eigentlich?), um jene Disziplinierungs- und Funktionsbedingungen (z.B. von Lernvorgängen der 1. und 2. Stufe) als „sinnvoll“ ansehen zu können. Wie das Beispiel des Kunstunterrichts zeigte, ist die Erkenntnis - jene bildende Einsicht in die verfremdende, distanzierende Perspektive des Kubismus, durch die uns die unbemerkten Sehgewohnheiten des Alltags vielleicht zum Thema werden können und durch die wir wieder „sehen“ lernen“ - nur möglich, weil dafür verschiedenartige Voraussetzungen geschaffen worden sind (über das eigene Malen, sprachliche Interpretation bis zur reflektierenden Distanzerfahrung). Die Frage des Interesses, der Motivation, ist bei einem solchen Erkennen von ästhetischer Urteilsbildung, nicht unwichtig, aber sie ist nicht die Voraussetzung für diese besondere Erfahrung von Erkenntnis, sondern besitzt, wie in vielen pädagogischen Prozessen, eine wichtige, aber letztendlich nur unterstützende Funktion.

Da nach der hier vorgelegten Argumentationsfigur der Aufbau von Sinnhaftigkeit in der Sinnlosigkeit (des Alltags) von ästhetischem und sportlichem Œuvre strukturgleich ist, erscheint es eine besondere Herausforderung zu sein, sich genauer mit der Frage zu beschäftigen, welche *Formen* von Körperhandlungen sich unter welchen Umständen besser oder schlechter eignen, um jene nicht-verbalen Reflexionsprozesse und dadurch eine Bildung durch den Körper zu begünstigen.

Im Mittelpunkt steht also nicht die Frage, ob und in welchem Maße sinnliche Wahrnehmungsprozesse von einem bewussten, zur Reflexion fähigen Logos „begleitet“ werden, sondern ob es sportliche Handlungen gibt, die durch ihre *spezifische Form* Reflexionsprozesse im Sinne ästhetischer Erfahrungen ermöglichen. Eine solche Frage dreht die bisherige Argumentationsfigur gleichsam um:

Nicht die vorab festgelegte bewusst/unbewusst Klassifikation definiert den Grad an Reflexionsfähigkeit von Handlungen, sondern von den Handlungen aus wird der Grad an Reflexionsfähigkeit erschlossen.

D. h. aus einer Analyse der Form, der *Handlungsstruktur* sportlicher Handlungen wird die Reflexionsfähigkeit bestimmt. Eine Aufgabe, die die Sportpädagogik letztendlich nur leisten kann, wenn sie sich auch als Institution Grenzerfahrungen aussetzt und d.h., jene Diskurse über Wahrnehmung, Ästhesiologie, nicht-propositionale Formen des Wissens, pro-reflexive Handlungsstrukturen etc. in ihrem Untersuchungsfeld mit aufzunehmen.

Ob sie dazu fähig ist, muss die Zukunft zeigen. Dass grenzüberschreitendes Denken notwendig ist, darauf hat *MEINHART VOLKAMER*, als unbequemer Mahner mit einem hohen moralischen Berufsethos, immer wieder hingewiesen. Als Kollege danke ich ihm dafür, dass es so gewesen ist und hoffe, dass er sich durch dieses Buch weiterhin herausgefordert fühlt. Wir brauchen Persönlichkeiten wie ihn in der Sportpädagogik – Wir brauchen Dich Meinhart, mit Deinen hartnäckigen Fragen und unkonventionellen Antworten!

Literatur

- Anderegg, J. Wissenschaft und Kunst. Über Notwendigkeit und Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnis im Kontext von Kunst und Erziehung. In: Ehrenforth, K.H. (Hrsg.): *Schulische Musikerziehung und Musikkultur, Kongressbericht, Main 1982.*
- Austin, J.L.: *Zur Theorie der Sprechakte (How to Do Things with Words)* Stuttgart 1972.
- Balz, E.: *Fachdidaktische Konzepte oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren?* In: *Sportpädagogik* 16, 1992, 2, 13-22.
- Böhme, H.: *Plädoyer für das Niedrige. Der Tastsinn im Gefüge der Sinne.* In: *Die Neue Gesellschaft, Frankfurter Hefte* 6, 1996, 511-516.
- Cassirer, E.: *Philosophie der symbolischen Formen, Bd.1-3*
- Digel, H.: *Sport verstehen und gestalten.* Reinbek 1982
- Franke, E.: *Der Konstruktcharakter sportlicher Handlung und seine Konsequenz für die Identität des Handelnden.* In: Maier, H./Zimmer-Schurings, M. (Hrsg.): *Zur Theorie und Praxis von Körper- und Bewegungserziehung. Modellversuch Freizeitsport – Uni.Oldenburg.* Oldenburg 1979, 8-20.
- Franke, E.: *Theorie und Bedeutung sportlicher Handlungen. Voraussetzungen und Möglichkeiten einer Sporttheorie aus handlungstheoretischer Sicht.* Schorndorf 1977.
- Gebauer, G.: *Der Sport in der Kunst – die Kunst im Sport.* In: *Sportwissenschaft* 1, 1971, 75-84.
- Franke, E.: *Symbolisches Wissen durch den Körper – Möglichkeiten für eine Renaissance bildungstheoretisches Denken in der Sportpädagogik (1998)* In: Scheerer u.a. : im Druck
- Franke, E.: *Ironie im Sport? Ein Beitrag zur Bedeutungsanalyse nicht-verbaler Symbole (1999)* (im Druck)
- Franke, E.: *Einsicht in die Struktur sinnlicher Wahrnehmung – zur ästhetischen Reflexion von Körperbildung, 2000.* In: Prohl (Hrsg.) (im Druck)
- Kant, I. *Kritik der ästhetischen Urtheilskraft.* In: *Kants Werke, Akademie Textausgabe, Berlin 1968, Bd. V, 203-356.*
- Kurz, D.: *Elemente des Schulsports. Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik.* Schorndorf 1977.
- Lenk, H.: *Die achte Kunst. Leistungssport – Breitensport.* Osnabrück/Zürich 1985.
- Meyer-Drawe, K.: *Leiblichkeit und Sozialität.* München 1984
- Müller, H.R.: *Ästhesiologie der Bildung.* Würzburg 1997
- Prohl, R.: *Sportwissenschaft und Sportpädagogik. Ein anthropologischer Aufriss.* Schorndorf 1991.

- Schmidt-Millard, Th. : Der Pädagogische Bezug – ein vergessenes Thema der Sportpädagogik und Sportdidaktik. In: Sportwissenschaft 3, 1992, 304-322
- Schwemmer, O.: Die kulturelle Existenz des Menschen. Berlin 1997.
- Searl, J.R.: Spreake – Ein sprachphilosophisches Essay. Frankfurt/M. 1997
- Sportwissenschaft: Diskussion. Kontroversen über Sinn der Sporterziehung – M. Volkamer versus Th. Schmidt-Millard/K.H. Leist. In: Sportwissenschaft 1993, 3, 296-307.
- Thiele, J.: Körpererfahrung – Bewegungserfahrung – Leibliche Erfahrung. Köln 1996.
- Volkamer, M.: Das Problem der „Verpädagogisierung“ von Sport und Sportunterricht. In: Czwalina, C. (Hrsg.): Methodisches Handeln im Sportunterricht. Analysen und Reflexionen zur Methodik in der Sportpädagogik. Schorndorf 19..., 117-124
- Volkamer, M.: Von der Last mit der Lust im Schulsport. Probleme der Pädagogisierung des Sports. Schorndorf 1987.
- Volkamer, M.: Zur Definition des Begriffs „Sport“. In: Sportwissenschaft 1984, 2, 195-203
- Volkamer, M./Zimmer, R.: Vom Mut trotzdem Lehrer zu sein. Schorndorf 1982.
- Waldenfeld, B./Mètraux, A. (Hrsg.): Leibhaftige Vernunft – Spuren von Merleau-Pontys Denken. München 1986.
- Weichert, W.: Im Brennpunkt. In: Sportunterricht 1981/4.