

Symbolisches Wissen durch den Körper -

Möglichkeiten für eine Renaissance bildungstheoretischen Denkens in der Sportpädagogik

Vorbemerkung

Bevor ich zu meinem angekündigten Thema spreche, erlauben Sie mir eine Vorbemerkung zum Anlaß dieser Tagung. Betrachtet man aktuelle Diskussionen im Sport und in der Sportpädagogik, z.B. zu Themen wie „Sport als Verfassungsauftrag“, „Sport und Gesundheit“, „Sport als schulisches Pflichtfach“ etc., drängt sich der Eindruck auf, daß hier häufig aktuelle Schlachten mit antiquierten Waffen geschlagen werden. Auf diesem Hintergrund erhält die Einladung von EBERHARD HILDENBRANDT zu einer Tagung über die „Semiotik des Sports“ vor fünf Jahren und die kontinuierliche Verfolgung dieses Themas bis heute, eine besondere Wertschätzung. Im Rückgriff auf sein sprach- und trainingswissenschaftliches Wissen hatte er mit der Theorie ERNST CASSIRERS nicht nur einen philosophischen Ansatz, der in den letzten Jahren eine unerwartete Resonanz in der Philosophie erfahren hat¹, in der Sportwissenschaft bekannt gemacht, sondern, durch die kluge Einladungspolitik an externe Fachkollegen und den Aufbau einer „Solidargemeinschaft semiotischen Denkens in der Sportwissenschaft“, auch Wege aufgezeichnet, die es erlauben, aus dem häufig zu Recht erhobenen Vorwurf an die Sportwissenschaft, sie „stricke sich ihren eigenen, normativen Legitimationsdiskurs“, ein Sprachspiel zu machen: Auf jenen Semiotiktagungen wurden auf neue Fragen nicht alte Antworten gegeben, sondern auf alte Fragen neue Antworten gesucht². In diesem Sinne sind diese Tage hier, in der Art, wie sie von Deinen Freunden vorbereitet worden sind, lieber Schorsch, Ausdruck und Dank für Dein Engagement für eine Sportwissenschaft, die sich nicht mit der Klassifikation des common sense begnügt, sondern sich immer wieder neu auf den Weg macht, jene bedeutungsvolle Welt neben und unterhalb der verbalisierten Sprache, als genuinen Gegenstandsbereich zu erschließen.

An dieser Schwerpunktsetzung orientiert sich auch dieser Beitrag, in dem in drei Schritten bzw. sechs Kapiteln der Frage nachgegangen wird, welche Konsequenzen die Aktualisierung der bildungstheoretischen Diskussion in der Gesellschaft und der Allgemeinen Pädagogik für die „unendliche“ Geschichte des sportpädagogischen Legitimationsbemühens haben kann.

Im ersten Schritt werden der aktuelle Bildungsdiskurs in der Allgemeinen Pädagogik und verschiedene Anschlußversuche der Sportpädagogik skizziert. Dabei zeigt sich, daß die Allgemeine Pädagogik zwar die sogenannte sozialwissenschaftliche Wende in den 70er und 80er Jahren in vielfältigen identitäts- und rollentheoretischen Erziehungsmodellen verarbeitet hat, aber eine angemessene Explikation der beiden bildungsphilosophischen Grundbegriffe -des *Subjekt*- und des *Reflexions-Begriffes* -kaum erkennbar ist. Für die Sportpädagogik, die in den letzten 20 Jahren aus der Bil-

¹ Nach dem Übersichtsband von SCHILPP (1966) und der Sammelarbeit von BRAUN u.a. (1988) gilt dies vor allem für die Publikationen von PAETZOLD (1994), HABERMAS (1997) und SCHWEMMER (1997a, 1997 b)

² Vgl. dazu die Tagungsbände von FRIEDRICH/HILDENBRAND/SCHWIER (1994), HILDENBRAND (1997) und SCHWIER (1998)

Frage eine Frage nach verschiedenen Sinnedimensionen sportlichen Handelns machte, hat dies Konsequenzen. Sie glaubt zwar, sich mit ihrer Gesundheits-, Umwelt-, Geschlechts- oder Altersdifferenzierung an die aktuellen Bildungsdiskurse anhängen zu können, übersieht jedoch, daß dies, durch Rückgriff auf kompensatorische oder holistische Theorien, nur für einen bestimmten Preis möglich ist: die Reaktivierung klassischer hierarchischer Bildungsmodelle im Sinne von *höherer* und *niederer* Bildung mit der Folge, daß dem Sport zwar eine allgemeine, aber in der Regel keine spezifische Bildungsbedeutung zugeschrieben wird.

Im zweiten Schritt soll, mit Bezug auf aktuelle Objekttheorien, gezeigt werden (*Kapitel 3*), welche Differenzierungen notwendig und sinnvoll sind, wenn man heute noch aus bildungsphilosophischer Sicht von einem „*autonomen Subjekt*“ sprechen will. Ebenfalls von Bedeutung, gleichsam als Schlüsselbegriff für die bildungsrelevanten Prozesse des autonomen Subjekts, ist der Begriff der „*Reflexion*“. Mit Bezug auf ihn gliedert die Allgemeine Pädagogik die Hierarchisierung von Bildungseinflüssen in höhere und niedere Bildung, wobei in der Regel eine schlichte und nicht mehr haltbare Unterscheidung in bewußtes (gleich reflektorisches) und unbewußtes (gleich unreflektiertes) Handeln zur Anwendung kommt.

Im dritten Schritt soll schließlich, im Rückgriff auf aktuelle Ästhetikdiskurse, über den Begriff der „*Aisthesis*“ gezeigt werden, in welcher Weise Mensch-Welt-Bezüge nicht nur eine körperlich-materiale Basis haben, sondern, daß mit und über den Körper, neben Wahrnehmungs-, auch Erkenntnis- und Reflexionsprozesse stattfinden. D.h., durch den Körper sind, insbesondere bei ästhetischen Erfahrungen, Umfang, Inhalt und die Grenzen menschlicher Erkenntnisweisen vorbestimmt. Abschließend soll dann an Beispielen aus sportiven Kontexten gezeigt werden, welche Anschlussmöglichkeiten an den allgemeinen Bildungsdiskurs sich für die Sportpädagogik ergeben können, wenn sie sich auf gleichsam genuine, unaustauschbare, kulturvermittelte, d.h. symbolisch geformte Mensch-Welt-Erfahrungen in ihrem Handlungsfeld bezieht (z.B. Gleichgewichts- und Rhythmusformen wie Tanz oder moderne Straßen- und Bewegungskultur) und sich damit um die Bedingungen der Möglichkeit von Bildungsprozessen, also um *bildungsphilosophische Grundlagen* der Sportpädagogik bemüht.

1. Die Aktualisierung bildungstheoretischen Denkens

1.1. Die allgemeine Bildung als eine politisch-sprachlich geprägte Bildung

Ein systematischer Blick auf den „Büchertisch“ der Pädagogik bestätigt die spontane Vermutung: Seit einer Dekade gibt es in den Erziehungswissenschaften eine neue Diskussion zur Bildung und Allgemeinbildung. Parallel zu gesellschaftspolitischen Debatten über den Stellenwert von Interventionen, von Investitionen in den Bildungssektor, über Vor- und Nachteile frühzeitiger Spezialisierung in der Ausbildung, über Forderungen nach übergreifenden Ausbildungsinhalten und lebenslanger Weiterbildung zeigt sich auch eine Wiederbelebung klassischer pädagogischer Fragestellungen und eine Renaissance bildungstheoretischen Denkens in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. So fragte Eckehard Liebau schon vor 10 Jahren

„Nach der realistischen, der emanzipatorischen, der Alltagswende, haben wir es nun wohl mit der kulturellen, der Bildungswende zu tun. Die Pädagogen schreiben über Bildung, Kunst, Kultur. Sind sie damit endlich wieder bei ihrem Thema?“
(LIEBAU 1988, 12)

Folgt man GEORG BOLLENBECK (1994), HEINZ ELMAR TENORTH (1994) oder HARTMUT VON HENTIG (1996) in ihren jüngsten Monographien zum Thema Bildung bzw. allgemeine Bildung und Kultur, dann ist diese Wiederbelebung bildungstheoretischen Denkens kein Zufall.

„Die große Zahl von Veröffentlichungen ist für mich schon Indiz genug für die Ausgangsbehauptung, daß wir es bei dieser Diskussion mit einem mehr als nur peripheren Phänomen zu tun haben. Angesichts der beteiligten Autoren und Gremien kann ich ... nicht ... ein neues Signal (für das) unaufhaltsame Vordringen konservativer Reformgegner in der Bildungspolitik und ein Indiz der ... „konservativen Wende“ erkennen. In den neuen Debatten über Bildung und Schule liegt ein offenkundig wichtiges, gleichzeitig aber ungeklärtes und kontroverses Thema mit eindeutig öffentlicher Bedeutung.“ (TENORTH, H.E., 1994, 3)

Die bildungspolitischen Debatten kreisen um solche Themen wie z.B. die Festlegung von Kernfächern in der Gymnasialausbildung, den Stellenwert der Gesamtschule als Regelschule oder die Berechtigung allgemeinbildender Fächer in der Berufsschule. Sie führten zu einer Neuauflage der Auseinandersetzungen um materiale und formale Bildungsvorstellungen, über die Möglichkeiten und Grenzen institutioneller Erziehung oder die immer neue Suche nach dem rechten Weg zur Ausbildung von selbstbewußten, mündigen und der Gesellschaft gegenüber verantwortlichen Bürgern.

Diese Renaissance des Bildungsbegriffs läßt dabei ein dreifaches semantisches Profil erkennen. Es zeigt sich

1. *in der Vorstellung von „allseitiger Bildung“*: Hierunter ist die Teilhabe des Menschen an der Welt in ihrer kulturellen, materiellen und sinnlichen Verfaßtheit zu verstehen, die sich in kognitiven, emotiven und ästhetischen Bezügen als Sach-, Sozial- und Selbsterfahrung manifestiert;
2. *als eine Kompetenz im Handeln*“. Sie zeigt sich immer dort, wo ein methodisch gelerntes und bewußt gesteuertes Handeln einem Akteur die Möglichkeit zur aktiven Teilnahme in der Welt der Arbeit, Politik und Kultur gibt.
3. *als eine „Erfahrung von Freiheit“* im Sinne der Freiheit von und Freiheit zu etwas. Sie wird immer dort erkennbar, wo nicht nur Kompetenzen für eigene und gesellschaftliche Bedürfnisse erworben werden, sondern dabei auch die Befähigung entwickelt wird, sich davon zu befreien, als autonom Handelnder nicht nur Mittel, sondern selbst als ein zwecksetzendes Geschöpf zum Mitschöpfer von Kultur und Gesellschaft zu werden.

Zentrales Bindeglied und gleichsam Prüfinstanz des Konstrukts „Bildung“ ist das zur *Reflexion* und *Selbstreflexion fähige Subjekt*. Beides, der Reflexionsprozeß auf der Basis von Vernünftigkeit, Selbstbestimmungsfähigkeit und Freiheit des Denkens und Handelns sowie die Frage nach dem vernunftbegabten, erkenntnisfähigen Subjekt als autonome Person gelten als Voraussetzungen und Merkmale von Mensch-Welt-Bezügen, denen man eine bildungsrelevante Bedeutung zuschreibt.

Beachtenswert ist nun, daß diese, hier nur grob gekennzeichnete „Meßlatte“ im Diskurs der Allgemeinen Pädagogik für bildungsrelevante Prozesse so hoch gelegt wird, daß dadurch auch wieder nach *höherer* und *gemeiner* Bildung unterschieden werden kann. So gibt es auch im neuen bildungstheoretischen Diskurs eine klare Favorisierung jener Tätigkeiten, denen Darstellungs-, Erkenntnis-, Reflexions- und Selbstreflexionsfunktionen per se zugeschrieben werden können, wie den Sprachen, der Mathematik oder der Geschichte. D.h., man kann davon ausgehen, daß die gegenwärtige Renaissance des Bildungsbegriffs zwar auf dem Hintergrund des kritischen erziehungswissenschaftlichen Denkens der 70er Jahre stattfindet, jedoch mit der Konsequenz, daß - bei aller Relativierung einzel-

ner Theorieansätze dieser Zeit - es weiterhin zu einer Favorisierung des politischen, sprachlichen und damit reflektorischen Handelns, in Absetzung zum unpolitischen, privaten, unreflektierten Verhalten kommt.

Beispielhaft ist dafür KLAFKIS Eröffnungsrede anlässlich des Heidelberger DGfE-Kongresses 1986 über „Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorie für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung“, in der es u.a. heißt:

„Allgemeinbildung muß gerade heute, neuaufkommenden Entpolitisierungsbestrebungen entgegen, auch als politische Bildung, zur aktiven Mitgestaltung eines weiter voranzutreibenden Demokratisierungsprozesses verstanden werden“. (KLAFKI 1986, 475)

Eine Politisierung, die, so könnte man ergänzen, eigentlich nur über die Sprachschulung bzw. die Sprachlichkeit als Wesensmerkmal menschlicher Existenz erfolgen kann. Denn

„jede einzelne Sprache als konkret-allgemeines (erlaubt) allen denen, die sie sich aneignen, unbeschadet der Gleichheit des Wortschatzes und der syntaktischen Strukturen, eine unendliche Fülle individueller Realisierungen. Sprachbildung heißt daher, immer auch jedem Kinde, jedem jungen Menschen, jedem Erwachsenen zu ermöglichen, Sprache im Vollzug und in der Reflexion als Möglichkeit der Ausbildung seiner Individualität zu erfahren“. (KLAFKI 1986, 464)

Dies bedeutet: Über die enge Bindung der allgemeinen Bildung an die politische Bildung kommt es auch zu einer Renaissance der Höherstufung sprachlicher Bildung als wesentlicher Wegbereiter menschlicher Bildung, wie es die klassischen Bildungstheorien seit Humboldt immer wieder gefordert haben.

Auch wenn diese Exklusivsetzung sprachlicher Bildung hier nicht grundsätzlich in Frage gestellt werden soll, ist für den Gegenstand einer Sportpädagogik bedeutsam, daß es -zumindest indirekt - trotz höflicher Referenzen an die sogenannten ästhetischen Dimensionen des Bildungsbegriffs³ - zu einer neuen Stabilisierung alter Hierarchisierungsvorstellungen kommen konnte. Darauf verweist H. v. Hentig, allerdings in kritischer Distanz, wenn er hervorhebt:

„Wie das Nachdenken über Satzbau und Sprache und über Zahlen und Verhältnisse von der niederen Bildung ausgeschlossen bleiben, bleiben viele Gegenstände vor den Türen höherer Bildung, da sie nicht anspruchsvoll genug sind - Tiere zum Beispiel. Ein Schulzoo ist etwas für Hauptschulen, allenfalls Gesamtschulen ... andere Mittel der gemeinen Bildung werden auch in der höheren verwendet: Singen und Sport, Geschichten und Theater. Aber in der höheren sind sie doch eher Dekoration oder Ausgleich, nicht selber der bildende Vorgang“. (HENTIG v. 1996, 68)

D.h., in der Allgemeinen Pädagogik leugnet man in der Regel nicht, daß der vernunftbegabte Mensch sein Welt-Verhältnis nicht nur über das Netzwerk der Sprache konstituiert, sondern, daß er auch riechen, schmecken, tasten und sich bewegen kann und damit jene anderen Formen leiblicher Wahrnehmung - neben dem Sehen und Hören - eine lebenssteuernde Bedeutung besitzen. Unter erkenntnistheoretischer Perspektive wird ihnen jedoch in der Regel die reflexive bzw. selbstreflexive Bedeutung abgesprochen. Auf dem Maßband von rational-irrational werden diese leiblich-sinnlichen Erfahrungen zwar als wichtige, oft nicht hintergehbare, jedoch meist diffuse, nur schwer bestimm- und abgrenzbare Begleitphänomene im Steuerungsprozeß des Lebens angesehen.

³ Vgl. dazu KLAFKI 1986, 466 f, sowie Kapitel 3 in diesem Beitrag

Unterstellt man, daß die skizzierten Auffassungen nicht eine Ausnahme, sondern, auch im aktuellen Bildungsdiskurs der Erziehungswissenschaft, eher die Regel sind, ergibt sich die Frage, welche Anknüpfungsmöglichkeiten bzw. Schwierigkeiten sich daraus für eine Aktualisierung der Bildungsdiskussion in der Sportpädagogik ergeben?

1.2 Die sportpädagogische Bildungsdiskussion

Die Versuche, bildungstheoretisches Denken in die Sportpädagogik zu integrieren, folgen meist wissenschaftshistorisch-klassifikatorische Deutungsmustern. Insbesondere die „Theorie der Leibeserziehung“ wies der Bildungskategorie eine zentrale Bedeutung zu. Sie wirkte nach MEINBERG sogar „identitätsstiftend“ und gab diesen ersten sportpädagogischen Begründungsversuchen eine innere Geschlossenheit (MEINBERG 1995, 28). Unbestritten war auch die Vorstellung, daß das „eigentlich Bildende“ in den Leibesübungen nicht auf das rein Physische beschränkt werden kann, sondern sich aus der moralischen und sozialen Integration sportlichen Handelns ergibt. D.h., der bildungstheoretische Anspruch der Leibeserziehung erwuchs aus einer globalen, wenig spezifizierten, gleichsam normativen Setzung subjektiver Prozesse innerhalb eines holistischen Theorieverständnisses. In der leiblichen Welterfassung durch Leibesübungen fanden danach nicht nur besondere Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesse statt, sondern es wurde unterstellt, daß diese immer auch, gleichsam automatisch, von bildungsrelevanter Bedeutung waren. Die Frage, ob und in welcher Weise diese Prozesse einer höheren oder niederen Bildung zuzuschreiben sind, wurde innerhalb der Leibeserziehung nicht gestellt bzw. als unangemessen betrachtet. Dies gilt letztlich auch für die Bemühungen z.B. von HECKER (1970), der eine Anbindung des sportpädagogischen Diskurses an KLAFFKIS Differenzierung kategorialer Bildung versuchte. Rückblickend betrachtet blieben sie äußerlich, bzw. sie stabilisierten letztlich nur undifferenzierte holistische Bildungshoffnungen in moderner Begrifflichkeit. Auf die sich daran anschließenden Veränderungen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur empirisch orientierten Erziehungswissenschaft, mit ihren Auswirkungen auf die sportpädagogische Diskussion soll hier nicht eingegangen werden. Sie sind in der Sportwissenschaft vielfältig beschrieben worden.⁴ Von Bedeutung für die weitere Argumentation ist vielmehr die damit einhergehende *Pragmatisierung des bildungsrelevanten Denkens*. War bei den Theoretikern der Leibeserziehung noch der Anspruch zu erkennen, die eigenen holistischen Theorieentwürfe innerhalb einer zeitgenössischen geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu plazieren, reduziert sich in der Sportpädagogik der 70er und 80er Jahre dieses Legitimationsbedürfnis auf die Zuordnung zu heuristischen Sinndimensionen menschlichen Lebens bzw. sportiven Handelns. Gab es also zuvor für die Leibeserziehung noch einen ganzheitlich strukturierten und bildungstheoretisch legitimierte Rahmen, zeichnen sich die Sinnzuweisungen, z.B. bei DIETRICH KURZ (1978), nur noch durch relativ unverbindliche Plausibilität aus.⁵

Wenn die Aktualisierung von Themen im Wissenschaftsdiskurs ein Merkmal für die Etabliertheit einer Wissenschaftsdisziplin ist, dann kann man inzwischen sagen, daß die Sportpädagogik auf bestem Wege ist. Gab es nach der sogenannten erziehungswissenschaftlichen Wende noch mehrjährige Verzögerungen, bis der mutterwissenschaftliche Diskurs auch die Sportpädagogik erreicht hatte, ist diese „Halbwertzeit wissenschaftlichen Wissens“ deutlich geringer geworden. Seit Beginn dieses Jahrzehnts gibt es eine Reihe von Veröffentlichungen in der Sportpädagogik, die zumindest durch ihre Überschrift eine Anknüpfung an den aktuellen Bildungsdiskurs suggerieren. Auf sie soll hier nur beispiel-

⁴ Vgl. dazu u.a. HANEBUTH 1956, BERNETT 1965, SCHMITZ 1966, GRUPE 1967.

⁵ Vgl. insbesondere KURZ 1978, 208-236

haft eingegangen werden. So zeigt sich die bildungstheoretische Herausforderung der Sportpädagogik, u.a. für PROHL, in folgender Weise:

„Eine der Ursachen für das entstandene ‘Werte-Vakuum’ ist wohl in dem Ver säumnis zu sehen, die bildungstheoretischen Wertekategorien weiterzuentwickeln.“

„Die Frage nach dem ‘Sinn des Sports’ wird zunehmend elementarhaft (nicht elementar) behandelt ... so daß das unterrichtliche Handeln stets in der Gefahr steht, den jeweils präferierten ‘Sinnbezirk’ absolut zu sehen und so den Sinn des Sports oder ... ganzheitliche Bildungsgehalte des Sporttreibens, aus dem Blick zu verlieren“. (1991, 483)

PROHL suggeriert damit zweierlei: zum einen unterstellt er, es gäbe spezifische, qualitative, bildungstheoretische Wertekategorien im Sport, und zum anderen glaubt er, sie über elementare, ganzheitliche Bildungsgehalte bei der Suche nach dem „Sinn des Sports“ ermitteln zu können. Wie dies zu verstehen ist, expliziert er am Beispiel des Gesundheitssports.

„Das Beispiel des ‘Gesundheitssports’ sollte deutlich gemacht haben, daß eine Renaissance des Bildungsbegriffs geeignet sein kann, sportdidaktisches Denken und Handeln Orientierungsperspektiven zu eröffnen.“ (PROHL, R. 1991, 487)

Fragt man, wie sich diese Verantwortung konkretisieren läßt, wird deutlich, daß hier jene traditionelle Appellpädagogik wieder zu Ehren kommt, die mit der erziehungswissenschaftlichen Wende in den Hintergrund gedrängt worden war.

„Das ‘Ziel’ der Gesundheitserziehung im bildungstheoretischem Sinne bestünde in der Entwicklung von ‘Haltungen’ gegenüber dem Sport, diesen als integrierten Bestandteil von ‘Lebenskunst’ erkennen ... lassen.“ (PROHL 1991, 487)

Eine Lebenskunst, die sich für PROHL (1991, 487) mit Bezug auf GRUPE darin zeigt sich *„wohl zu befinden ... ein Ziel, das (nicht) direkt angestrebt werden könnte ... (denn) wer es in der Erziehung direkt anstrebt, der wird es vermutlich verfehlen“ (GRUPE 1976, 362).*

Die bildungsrelevante „Gesundheit“ zeigt sich hier also in impliziten Haltungen, die nicht direkt angestrebt werden können. Eine Deutung in guter bzw. schlechter sportpädagogischer Tradition, die auf assoziative Plausibilität hofft und den Begriff „Bildungstheorie“ als Etikett bzw. Ticket gebraucht, um sich modisch in den aktuellen Wissenschaftsdiskurs einklinken zu können.

Ein Vorwurf, den man ECKHARD MEINBERG in dieser Form sicherlich nicht machen kann. Sein Bemühen, neben dem wissenschaftshistorischen Kontext auch die Implikationen des Deutungsmusters „Bildung“ hinsichtlich der Begriffe Praxis, Handlungssinn, Menschenbild, Bildsamkeit etc. transparent zu machen, ist für die Konsolidierung eines theoriegebundenen Diskurses in der Sportpädagogik sicherlich zu begrüßen. Bezogen auf die spezifische Frage einer Bildungstheorie, unter welchen Umständen bildungsrelevante Prozesse in und durch sportives Handeln möglich werden könnten, bleibt jedoch auch MEINBERGS Antwort relativ vage.

„Ein Paradebeispiel bietet die ökologische Krise mit ihrem eigenen Erfahrungshorizont ... (sie) stellt ... auch eine eminent wichtige Problematik für die Pädagogik/Sportpädagogik dar ... (und) eröffnet einer bildungstheoretische Sportpädagogik u.a. dadurch Einsatzmöglichkeiten, daß hierbei der Menschenbildfrage ein ganz entscheidender Part zukommt“ (MEINBERG 1995, 34).

Durch Sensibilität gegenüber dem Rechtsgut der Unversehrtheit des Leibes, die sich an Umweltkrankheiten, der Jung-Alt-Lebenserfahrung, der Geschlechterdifferenz etc. explizieren läßt, glaubt MEINBERG, eine Renaissance des bildungstheoretischen Diskurses auch in der Sportpädagogik begründen zu können. Es ist ein Legitimationsversuch, der zwar den HUMBOLDT'schen Anspruch einer Ich-Welt-Erfahrung aufnimmt, jedoch die zentralen Fragen nach den Möglichkeiten autonomer Subjekte, den Bedingungen der Möglichkeit von autonomer Subjekterfahrung und Selbstreflexivität durch sportliches Handeln weitgehend im Dunkeln läßt. Erst wenn die Sportpädagogik nicht nur zeigen kann, daß sportliche Handlungen in der Ökologiedebatte, dem Gesundheits- oder Sozialisationsdiskurs der Gesellschaft im weitesten Sinne eine bildungsrelevante Funktion zugewiesen werden kann, sondern sie auch belegen kann, in welcher Weise dies in einer, ihrem Gegenstand entsprechenden, spezifischen Weise geschieht, kann sie sich aus dem traditionellen Hierarchiemodell von höherer und niederer Bildung herauslösen und zeigen, worin u.U. ihr genuiner, nicht austauschbarer Bildungswert besteht. Eine Schlüsselbedeutung haben dabei die Begriffe „Subjekt“ und „Reflexivität“. Auf sie soll im folgenden kurz eingegangen werden, bevor im dritten Schritt Hinweise für eine solche gegenstandsrelevante Bildungsmöglichkeit in der Sportpädagogik gegeben werden.

2. Die anthropologischen Voraussetzungen des Bildungsdiskurses

2.1 Der Begriff des Subjekts

Wie einleitend angedeutet wurde, ist nicht nur die Legitimation, sondern auch die Explikation dessen, was man als „Bildung“ versteht, eng mit dem Begriff des „Subjekts“ verknüpft. Entsprechend gilt dies auch für eine Diskussion in der Sportpädagogik, wenn sie sich nicht nur über die Möglichkeiten, sondern auch über die Voraussetzungen von bildungsrelevanten Prozessen sportlicher Handlungen Gedanken macht. Dabei kann man in diesem Rahmen nur einige, für die weitere Diskussion wichtig erscheinende Argumentationspositionen aus der traditionsreichen und inzwischen weitverzweigten anthropologischen Diskussion skizzieren.

Ohne Übertreibung läßt sich sagen, daß der Begriff des Subjekts die „unbestreitbar wichtigste Kategorie der neuzeitlichen Philosophie“ (ARNASON 1976, 11) ist. Dabei steht die Frage der Bedingungen der Möglichkeit, unter denen ein Subjekt Erfahrungen machen kann, seit KANT im Mittelpunkt der Erörterungen. Ihre Beantwortung hat gleichsam zu einer Dreiteilung des Subjektbegriffs geführt, zu Fragen nach

1. dem „*epistemischen Subjekt*“,
2. dem „*idealisierten, handlungsfähigen, mit sich identischen Subjekt*“,
3. der „*empirisch-konkreten Person*“.

Damit liegt eine Differenzierung von Frageperspektiven vor, die im Rahmen einer Theorie der Bildungsprozesse, analytisch gesehen, auch zu Antworten auf drei verschiedenen Ebenen führt:

1. der Ebene des „vernunftbegabten, erkenntnisfähigen Subjekts“,
2. der Ebene des „autonomen Subjekts“,
3. der Ebene der „konkreten Person“.

Eine Theorie allgemeiner Bildung wird daran gemessen, in welcher Weise sie diese analytische Differenzierung nicht nur beachtet, sondern auch die sich daraus ergebenden unterschiedlich strukturierten Fragen beantwortet.

Für einen bildungstheoretischen Diskurs in der Sportpädagogik, in dem nicht nur assoziativ über Bildungsmöglichkeiten räsoniert wird, sondern auch dessen Voraussetzungen begründet werden, gibt es in jüngster Zeit interessante Anschlußmöglichkeiten. Sie sind in zweifacher Weise erkennbar:

- zum einen auf dem Hintergrund der Legitimationsschwierigkeiten, die die Allgemeine Pädagogik zunehmend mit ihrer klassischen Subjektvorstellung erfährt⁶,
- zum anderen durch eine semiotisch verstehende Sportwissenschaft, die sich konstruktiv an Überlegungen einer Bildungstheorie auf der Basis *ästhetischer Erfahrungen* beteiligt.

(Da der zweite Aspekt ausführlich im abschließenden dritten Schritt erörtert wird, soll hier nur kurz auf die veränderte Subjektperspektive der Allgemeinen Pädagogik verwiesen werden.)

Die neuzeitliche Pädagogik, geprägt durch die nachkantische Aufklärungsphilosophie im 19. Jahrhundert, ging lange davon aus, daß die drei Ebenen des epistemischen Subjekts, des sozialautonomen Subjekts und der konkreten Person auch in der Realität zur Deckung gebracht werden könnten, wobei sich die „Autonomie“ insbesondere über die subjektive Aneignung der Welt und eine sie begleitende, distanzierende, bewußte Reflexivität entwickeln läßt bzw. sicher gestellt werden kann. Entsprechend dieser Basisannahme war auch die eingangs angedeutete höhere Bildung im Sinne einer sprachorientierten, mathematisch-logischen und historischen Bildung lange Zeit unbestritten.

Erst das 20. Jahrhundert relativierte dieses Denken. Von der Psychoanalyse, der modernen Sprachphilosophie bis zum radikalen Konstruktivismus wurden die Erkenntnis- und Reflexionsmöglichkeiten des Menschen zunehmend in Frage gestellt. Verbunden mit dieser Relativierung klassischer Erkenntnisweisen kam es auch zu einer Aufwertung der „ästhetischen Erfahrung“ bzw. „ästhetischen Erkenntnis“ - ein Prozeß, an dem - wie sich inzwischen immer wieder zeigt - ein lange vernachlässigter Philosoph dieses Jahrhunderts einen wesentlichen Anteil hat. Mit der Grundlegung der „Philosophie der symbolischen Formen“ gab ERNST CASSIRER der seit KANT gestellten, selbstkritischen Frage, in welchem Maße der Mensch zu wahren Erkenntnissen über die Bedingungen der „wirklichen Welt“ befähigt ist, eine neue, bis dahin undenkbbare Wendung. So heißt es im Vorwort zu seinem zusammenfassenden Buch „Versuch über den Menschen“, das er nach seiner Emigration in die USA schrieb:

„Er (CASSIRER, v. E. F.) erhob den negativen Befund, daß wir auf allen Ebenen unseres Weltverstehens nur mittelbar von der Wirklichkeit wissen, in die wir eingeboren sind, zum positiven, ausgezeichneten Charakteristikum des Menschen überhaupt. Ein animal symbolicum ist der Mensch, der verschiedene Systeme von Symbolen nicht einfach entwirft, um eine gegebene Wirklichkeit abzubilden. Die Fähigkeit, Symbole zu setzen, ermöglicht ihm vielmehr die Gestaltung von Wirklichkeit. Aus der, von früheren Denkern als Mangel gewerteten Annahme, der Mensch könne von den Dingen der Welt nur den Begriff, das Bild erlangen, macht CASSIRER, nur der Mensch sei in der Lage, der Welt Bedeutung zu geben: das Symbol wird zum Inbegriff der Gestalt des Wirklichen. Der Mensch lebt in einem symbolischen Universum, das er selbst geschaffen hat. Dieser Gedanke, alle Weisen menschlicher Weltwahrnehmung - von der dumpfsten Sinneswahrnehmung bis zur höchsten intellektuellen Abstraktion - seien Akte symbolischer Sinngebung und auf verschiedenen Ebenen wechselseitig miteinander verwoben, ist ein originaler Gedanke CASSIRERS“ (Vorwort zu CASSIRER 1996, 5)

Wie ein Überblick über aktuelle philosophische Diskurse zeigt, erfährt dieses Bemühen CASSIRERS, die KANTSche Erkenntnis über das enge, sprachorientierte Vernunftverstehen hinaus zu einer Kulturtheorie zu erweitern, zur Zeit eine bemerkenswerte Renaissance.

⁶ Vgl. dazu u.a. GÖBLING 1993, MAROTZKI/SÜNKER, 1992, STROSS 1991, HONNETH 1993.

Ausgangspunkt der Symboltheorie CASSIRERS ist die transzendente Synthesis der Apperzeption von KANT, die besagt, daß Erfahrung nur dann auch Erkenntnisbedeutung besitzt, wenn sie durch bestimmte kategoriale *Formen* strukturiert wird. In Weiterführung von KANT betont CASSIRER jedoch, daß der Begriff der Erfahrung nicht einseitig von der Struktur wissenschaftlicher Erfahrung bestimmt werden darf.

In Konsequenz daraus muß, wie PAETZOLD (1994, 36 f) betont, KANTS transzendente Logik zu einer *semiotischen* Logik erweitert werden, und d.h.: Ihre grundlegenden Operationen sind nicht nur an das Modell sprachlicher Begriffe gebunden; der Erkenntnisprozeß, der bisher eingengt auf die Sprache gedeutet wurde, muß prinzipiell auch offen für nicht-sprachliche Erfahrungsbereiche sein, wie z.B. auditive, visuelle oder taktile Erfahrungen.

Andererseits folgt daraus jedoch nicht - und dies sei besonders in der Sportwissenschaft betont - eine Reaktivierung des lebensphilosophischen Empfindungs-, Gefühls- oder Ganzheitsdenkens. Die über Sinnesreize laufenden Kontakte mit der Welt können nach CASSIRER erst dann symbolisch verarbeitet werden, wenn auch die animalistische Unmittelbarkeit der Natur (ein Grundgedanke lebensphilosophischer Entwürfe) durch die objektivierende Kraft der Symbole gebrochen und damit eine *Distanz* zur Welt, eine *Reflexion über sich selbst* für den Menschen möglich wird.

„Die Sprache und die Kunst, der Mythos und die theoretische Erkenntnis, sie alle arbeiten ... an diesem Prozeß geistiger Distanzierung mit: Sie sind die großen Etappen auf dem Wege, der von dem Greif- und Wirkraum, in dem das Tier lebt, und in dem es gebannt bleibt, zum Anschauungs- und Denkraum, zum geistigen Horizont hinführt“ (CASSIRER 1983, 45 f).

2.2. Der Begriff der Reflexion

Wie die bisherige Darstellung gezeigt hat, resultiert die Unterscheidung der verschiedenen, symbolhaft vermittelten Wahrnehmungen und Erkenntnisweisen u.a. aus verschiedenen Formen distanzierender *Reflexion*. Ein Begriff in Tradition der abendländischen Philosophie, der meist sehr eng an unterschiedliche Vorstellungen von Bewußtsein, Geist oder Vernunft gebunden wird. In Absetzung zu diesen, bis in die Gegenwart reichenden und insbesondere von der kognitivistischen Psychologie immer wieder neu verstärkten Vorstellungen, plädiert CASSIRER dafür, den verschiedenen Wahrnehmungsformen auch eine originäre Wahrheit zuzuerkennen. D.h. er geht davon aus, daß schon in einfachsten sinnlichen Wahrnehmungsformen immer auch reflexive Strukturen impliziert sind.

Ein Gedanke, den SCHWEMMER (1997), gestützt auf CASSIRER, weiterentwickelt hat, indem er den Begriff der Reflexion aus der symbolischen Erfassung der Welt expliziert - ohne dabei den wenig erhellenden, aber meist dichotom klassifizierenden Begriff des Bewußtseins zu benutzen.

„Der Mensch ist nicht nur ein in der Welt handelndes und sorgendes Wesen. Er ist auch ein Ausdruckswesen ... Er ist ein Wesen, das seinen Ausdruck sucht und in diesem Ausdruck seiner selbst lebt ... Damit ist der Wille zur Form geboren. Und die Formen verstärken und schwächen sich gegenseitig, nicht als Merkmale von Dingen, sondern zunächst als Markierungen unseres Lebens in der Welt ... Nicht das Gehirn bestimmt, was wichtig und unwichtig, nützlich oder schädlich ist. Dies ergibt sich aus den praktischen Weltverhältnissen. Diese unsere Weltverhältnisse werden ebenfalls Formfaktoren, die die Verknüpfung unserer Repräsentationen bestimmen und damit Repräsentationen selbst mitformen“ (SCHWEMMER 1997, 110 f).

Für unseren Zusammenhang wichtig ist, daß SCHWEMMER als Basis dieses geformten Ausdrucksprozesses der Weltaneignung den menschlichen Körper ansieht.

„(Der) Körper mit seinen Bewegungen, besonders mit der Beweglichkeit seiner Arme und Hände, seiner Miene, seiner Stirne aber auch die Dinge, die er in die Hand nehmen oder sonstwie benutzen kann, ... sind Mittel, sich seinen Ausdruck zu verschaffen. Auf Grund unseres leiblichen Weltverhältnisses formieren sich ganze Repräsentationskomplexe, die eine weitere Befestigung im Strom unseres Bewußtseinslebens bedeuten, und zwar eine weitere Befestigung von Repräsentationsgefügen oder -mustern“ (SCHWEMMER 1997, 111 f).

Entscheidend ist also, daß nicht ein gleichsam auf einem zweiten Gleis laufender Bewußtseinsvorgang die Wahrnehmung begleitet und sie damit zum Erkenntnisvorgang werden läßt (wie es die Kognitionspsychologie unterstellt), sondern innerhalb der symbolhaften Wahrnehmung der Welt durch die Ausdifferenzierung der Ausdrucksformen auch jene Bewußtheit entwickelt wird, die es erlaubt, Distanz und Reflexivität zu entwickeln.

„Unser Geist, so könnte man in Aufnahme der Cassirer’schen Redeweise formulieren, ist in seiner Besonderheit durch die Vielfalt der „symbolischen Formen“ bestimmt ... Diese Formen weisen eine jeweils unterschiedliche „Grammatik“, das ist eine jeweils unterschiedliche Struktur ihres Aufbaus und ihrer Funktion, auf. So lassen sich die Formverhältnisse eines Kunstwerkes - sei es ein Gemälde ... ein Musikstück (und so könnte man ergänzen, eines geregelten Wettkampfes, eines Tanzes, aber auch einer Skater-Demonstration in der half pipe (Ergänz. E. Franke)) - nicht in die Struktur eines analysierenden und interpretierenden Textes übersetzen ... die verschiedenen symbolischen Formen entwickeln sich in ihrer Struktur ... nicht allein ... (aus) unserem leiblichen Weltverhältnis, sondern auch aus eigenständigen Formverhältnissen“ (SCHWEMMER 1997, 115).

Man kann also festhalten: das Bewußtsein im Sinne reflexiver Distanz menschlichen Handelns ist nicht automatisch als ein eigenständiger geistiger Prozeß anzusehen, sondern es „entwickelt“ sich gleichsam implizit über eine zunehmende Ausdifferenzierung der symbolhaften Ausdrucksformen, mit denen der Mensch seine Beziehung zu Welt gestaltet. - Und da der symbolische Prozeß auch immer auch ein überindividueller Vorgang ist, zeigt sich hierin auch die leiblich-kulturelle Existenz des Menschen.

Neben dieser, wie ich es einmal nennen möchte, prinzipiellen „Reflexionsimprägniertheit“ der symbolisch vermittelten Wahrnehmungs- und Erkenntnisweise leiblich-sinnlicher Wahrnehmungen ergeben sich zwei Fragen:

1. In welchem *Medium* kann die implizite Reflexivität sinnlicher Erkenntnis explizit gemacht werden, konkret:
 - Kann immer nur, gleichsam übersetzt in die verbale Sprache, über die sinnliche Erfahrung des Menschen in der Welt reflektiert werden oder
 - gibt es auch die Möglichkeit, im Medium der sinnlichen Ausdrucksformen selbst, durch Distanzierungen, „als ob“-Kennzeichnungen in gleichsam nicht-verbalen Interpretationen, Reflexionen über die erfahrene Welt zu entwickeln?
2. Kann man *unterschiedliche Stufen* einer nicht-verbalen Reflexivität annehmen, konkret:
 - Läßt sich innerhalb der nicht-verbalen Mensch-Welt-Beziehung eine „Erzählkultur“ annehmen, die unterschiedliche Formen der Distanzierung, die von der Darstellung über iro-

nische Verfremdungen, bis hin zu Reflexionen und schließlich Selbstreflexionen des Handelnden reichen, entwickelt?⁷

Wie ich im folgenden dritten Schritt zeigen möchte, muß zur Beantwortung dieser weiterreichenden Fragen zunächst näher auf die schon oben angedeutete *ästhetische Erfahrung* eingegangen werden.

3. **Ästhetische Erfahrung - ästhetische Bildung**⁸

Wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, setzt die Wahrnehmung der Welt immer schon eine synthetisierende Struktur voraus, wobei nach CASSIRER symbolische Formen diese Funktion übernehmen, so daß die menschliche Erfahrung strukturell als symbolische Tätigkeit verstanden werden kann. Entsprechend muß die der sprachorientierten Vernunft zuerkannte Synthesisfunktion mit dem Terminus der Semiotik neu bestimmt werden. Eine wesentliche Bedeutung bei der Explikation einer solchen semiotisch orientierten Vernunft hat die sogenannte „ästhetische Erfahrung“. Sie wird durch zwei Aspekte in besonderer Weise bestimmt:

- Zum einen plädiert CASSIRER dafür, Einsichten des Begründers der modernen Ästhetik, ALEXANDER GOTTLIEB BAUMGARTEN, von naiven Relikten zu befreien, um die zentralen Aussagen zu reaktivieren. So fundierte BAUMGARTEN (1758) seine Ästhetik gleichsam durch eine neue Sicht auf die menschlichen Sinne. Sie waren für ihn nicht nur Widerpart oder Vorbereiter verstandesmäßiger diskursiver Erkenntnis (wie KANT und insbesondere HEGEL in ihrer Ästhetiken betonen), sondern Erkenntnisinstrumente, die eine eigene Vollkommenheit entwickeln können. Die sich dann im 18. und 19. Jahrhundert herausbildende idealistische Ästhetik „übersprang“, wie PAETZOLD (1994) betont, diese als Selbstverständlichkeiten angesehenen Erkenntnispotentiale der Sinne, jene leibgebundenen visuellen, auditiven und taktilen Erfahrungen.
- Beachtenswert ist andererseits, daß die mehrfach betonte Synthesisfunktion nicht-verbaler Symbolisierungen, die zum Teil unterhalb der Schwelle des diskursiven Denkens bleiben, als *ästhetische Erfahrung* andere Ausdrucks- und Reflexionsstrukturen entwickelt, als die schlichte sinnhafte Alltagserfahrung. D.h., wurde bisher relativ allgemein von einer semiotischen Erfahrung der Welt gesprochen, soll jetzt die Spezifik jener Erfahrung herausgestellt werden, die sich durch eine besondere Reflexionsstruktur auszeichnet.

Neben der allgemeinen Aussage, wonach der Mensch die ihn umgebende Welt immer nur über Symbole, die seiner produktiven Einbildungskraft entspringen, bewältigt, ist jetzt von Bedeutung, daß bei dieser Semiotisierung von Erkenntnis die Symbolisierung der Natur nur dann eine weiterreichende Bedeutung erhält, wenn sie als eine *dialektische* gedeutet wird, worauf insbesondere HABERMAS in seinem Beitrag zu CASSIRER verweist.

„Wenn sich nur der Symbolisierungsvorgang in dieser ballend verdichteten Kraft der Vergegenständlichung einzelner prägender Erfahrungen erschöpfte, bliebe freilich das Subjekt in seiner Bilderwelt gefangen. Die dialektische Natur der Symbolisierung besteht gerade darin, daß sie zugleich in die Gegenrichtung einer exemplarischen Verallgemeinerung und totalisierenden Einordnung des fixierten Eindrucks in ein gegliedertes Ganzes zielt“ (HABERMAS 1997, 20 f).

Ein Vorgang, der nur gelingen kann, wenn der Mensch im Prozeß der Symbolisierung auch gleichzeitig eine *Distanz* zur ihn umgebenden Natur entwickelt, denn erst durch die Distanz können Freiheit und Reflexivität wachsen. Sinnliche Alltagserfahrung unterscheidet sich dabei von der ästhetischen

⁷ Diesen beiden Fragen ist der Autor inzwischen in einem spezifischen Beitrag nachgegangen. FRANKE 1998b

⁸ Der Text dieses Abschlußkapitels entspricht z.T. der Darstellung in FRANKE 1998a, 53-58

Erfahrung (auf der ersten Stufe der Ausdruckssymbolik) vor allem dadurch, daß die ästhetische Erfahrung sich durch eine andere Art von Funktionalität, andere Sinnstrukturen mit größeren Konnotationenmöglichkeiten und „Selbst-Reflexionshinweisen“ entwickelt.

3.1 Ästhetische Erfahrungen als Reflexionen über die Welt

Zur Vermeidung von Mißverständnissen, die sich ergeben können, wenn über ästhetische Erfahrungen im Bereich des Sports gesprochen wird, sei hier noch einmal betont, daß damit nicht populäre Konnotationen gemeint sind. Ästhetik in bisher expliziertem Sinne ist nach CASSIRER 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 zur Rhythmischen Sportgymnastik eher hinderlich. Sie verstellen den Blick für die von CASSIRER anvisierte und in aktuellen philosophischen Diskursen präzisiertere Deutung der *Ästhetik als eine spezifische Erfahrungs- und Erkenntnisweise von Welt*.

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. Dabei können Überlegungen, wie sie insbesondere PIAGET in seiner Explikation zur „reflektierenden Abstraktion von Tätigkeitsaspekten“ entwickelt hat, hilfreich sein. Wie PIAGET zeigen konnte, besteht die Bewußtwerdung nicht darin, bisher unbeachtete Sachverhalte wie mit einer Taschenlampe zu erhellen. Vielmehr ist es im Sinne HEGELS wichtig, zwischen „Reflexion auf etwas“ und „Bewußtsein von etwas“ zu unterscheiden. Obwohl beide Phänomene verwandt sind, sollten sie nicht verwechselt werden, denn eine Reflexion schließt eine Bewußtwerdung nicht generell ein, und wo Reflexion mit Bewußtseinsvorgängen verbunden wird, stellt sich die Frage, „*als was* die reflektierenden Sachverhalte bewußt werden“ (KESSELRING 1986, 368).

Nimmt man diese Differenzierung auf, kann man unter Einbeziehung der Aussagen CASSIRERS von einem dreistufigen Modell ausgehen: Reflexion auf etwas (1), Bewußtsein von etwas (2), Selbstbewußtwerden (3).

(1) Unter einer „Reflexion auf etwas“ kann u.a. jene Fokussierung verstanden werden, die in der ästhetischen Erfahrung CASSIRERS skizziert wurde. Eine Handlung erhält in dem Maße eine Bedeutung als (selbstbezügliche) Handlung, wie sie vielfältige Sinnzuweisungen ermöglicht, im Sinne CASSIRERS (nach PAETZOLD) polyfunktional wird. Welche Spielräume für eine solche Polyfunktionalität sich ergeben können, zeigen die vielfältigen sportiven Aktivitäten des modernen Freizeitsports. Oft angeregt durch neue Geräte (Snowboard, Surfboard, Inlineskater etc.) sind sie ein Ausdruck kreativen Auslotens offener Handlungsmöglichkeiten. Die höchste Stufe dieses Prozesses ist immer dann erreicht, wenn die Handlung auf sich selbst verweist, im Sinne KANTS eine „Zweckmäßigkeit ohne Zweck“ erhält. Wie ich an anderer Stelle ausführlich dargelegt habe⁹, gilt dies insbesondere für raum-zeitlich ausgegrenzte, spezifischen Handlungsregeln folgenden Handlungen. Ebenso ist diese selbstbezügliche Sinnzuweisung auch in jeder selbstgesuchten und -

⁹ Vgl. Franke 1978.

bestimmten Wettkampfsituation (Jonglieren, Balancieren etc.) oder in Auseinandersetzungen mit Naturbedingungen (Wind, Fliehkraft, Schwerkraft, Gleichgewicht etc.) möglich.

- (2) „Bewußtsein von etwas“ zeigt sich insbesondere durch Überraschungen, Kontraste, Widersprüche in Handlungs- und Wahrnehmungssituationen, deren Anlässe meist außerhalb des erkennenden Subjekts liegen. Für HEGEL ist es z.B. der Schmerz, der uns, im Sinne der Leibanthropologie, die Differenzerfahrung vermittelt, daß wir nicht nur Leib sind, sondern auch einen Leib haben. - Ein Gedanke, welcher die Bildungsdiskussion der Theorie der Leibererziehung wesentlich geprägt hat.¹⁰ Die „Entzweiung“ im Wissen um die leiblichen Bedingungen kann dabei als eine wesentliche Voraussetzung für vertiefte Reflexion angesehen werden. Andererseits ist es jedoch auch möglich, daß durch die Aufmerksamkeitsentlastung bei routinierten Sporthandlungen eine solche vertiefende Reflexion möglich wird.
- (3) „Selbstbewußtwerdung“ ist jene Stufe der Reflexionsfähigkeit, auf der nicht nur die Umstände der Tätigkeit, ihre Voraussetzungen reflektorisch erfaßt werden, sondern auf der, über die Reflexion dieser Tätigkeit, ein Bewußtsein von dieser Tätigkeit entwickelt wird. Dabei kann man zwei Zielrichtungen dieses Reflexionsvorganges unterscheiden:
- eine Reflexion der Reflexion, die sich auf *äußere* Wahrnehmungs- und Handlungsumstände bezieht. Das Ergebnis ist meist eine vertiefte Analyse hinsichtlich äußerer Sachverhalte oder externer Handlungsursachen;
 - eine Reflexion der Reflexion von Handlungs- und Wahrnehmungsumständen, die sich auf die *eigene Person* beziehen. Das Ergebnis ist dann eine (distanzierende) Betrachtung des bisher unreflektierten Selbstgefühls im Wahrnehmungs- und Beurteilungsverhalten der eigenen Person - also eine Reflexion der eigenen (latenten) Selbstgewißheit. Wobei zu beachten ist, daß diese scheinbare Reflexion des eigenen Selbstbewußtseins kein „reines“ Selbstbewußtsein ist, denn ein solches Selbstbewußtsein würde sich immer schon selbst voraussetzen. Dieses Wissen von uns selbst resultiert deshalb auch nicht aus einem „tieferen“ Erkennen unseres eigenen Ichs, sondern ist immer nur das Ergebnis jener reflektierten Beziehungen zur Außenwelt und einer letztlich präreflexiven, reflexiv nicht einholbaren Selbstgewißheit. Anlaß für solche, sich selbst in Frage stellende Sichtweisen sind insbesondere Situationen, in denen Handlungs- und Wahrnehmungsprozesse, die schon eine besondere Aufmerksamkeit (z.B. Schmerz, Trauer, Angst etc.) beanspruchen, hinsichtlich der eigenen Person reflektiert werden müssen. - Bedingungen, für die die Handlungsumstände im Wettkampf- und Freizeitsport vielfältige Anlässe bieten können.¹¹

3. 2 Bildungstheoretische Bedeutung sportlicher Handlungen - als ästhetische Erkenntnis über die Welt

Fragt man nun abschließend nach dem Bildungswert sportlicher Handlungen wird deutlich, daß mögliche Antworten nach der Umkehrung der Argumentationsfigur auch in neuer Weise gesucht werden müssen. Es geht nicht darum festzustellen, welche sportlichen Tätigkeiten bewußt durchgeführt werden und ob ihnen in bezug auf meist vorab kanonisch bestimmte Bildungswerte auch eine reflektorische Bedeutung zugesprochen werden kann, sondern entscheidend ist die Form, die Struktur sportlicher Handlungen. Über sie kann der Grad an Reflexionsfähigkeit einer sportlichen Aktion bestimmt werden. Entsprechend greift auch die oberflächliche, mitunter progressiv geführte Argumentation,

¹⁰ Vgl. dazu vor allem die auf PLESSNER gestützte leibanthropologische Begründungsbemühungen von O. GRUPE 1975.

¹¹ Vgl. dazu auch KESSELRING 1986.

nach der, wenn überhaupt, nur offene, freizeitrelevante bzw. freiwillig durchgeführte Tätigkeiten im Sport eine bildungsrelevante Bedeutung haben, zu kurz. Entscheidend ist die (leibgebundene) Differenzierung zwischen *wahrgenommenem* und *vorgestelltem Raum, wahrgenommener Zeit* und *vorgestellter Zeit* sowie die existentielle Unterscheidung, die insbesondere PLESSNER herausgearbeitet hat, in „*Leib sein*“/“*Körper haben*“.¹²

Erfahrungen, die nicht von der subjektiven Einstellung (z.B. Freiwilligkeit)¹³, sondern vom Formungscharakter der raum-zeitlichen Handlungsweisen abhängig sind - und hierzu bieten insbesondere auch die klassischen Sportformen, wie u.a. das Turnen auf Grund des festgelegten Handlungsrahmens, vielfältige Möglichkeiten zur Ausbildung verschiedener Reflexionsstufen im oben genannten Sinne an. Ob auf diese Weise im nicht-verbale Handlungsfeld des Sportunterrichts letztlich ähnlich tiefgreifende Reflexionsleistungen wie in einem verbal differenzierten Deutsch- oder Geschichtsunterricht möglich sind, soll hier nicht unterstellt werden. Die verbale Sprache besitzt, insbesondere durch die vielfältigen Formen der Distanzierung, von der Kennzeichnung, Abstrahierung, Ironisierung bis zur metasprachlichen Reflexion weiterhin aus bildungstheoretischer Sicht eine exklusive Bedeutung. Gleichzeitig - und dies sollte dieser Beitrag zeigen - sind nicht-verbale Interaktionsformen jedoch mehr als nur der emotive oder materiale Rahmen kognitiver Reflexionsprozesse, ist der Körper nicht nur materiale Basis, sondern auch ein spezifisches Wissens- und Erkenntnisinstrument des Menschen, was bedeutet: Es scheint nicht vermessen zu sein, von einer Bildung durch den Körper zu sprechen.

Literatur:

- ARNASON, J. P.: Zwischen Natur und Gesellschaft. Frankfurt 1976
BAUMGARTEN, A. G.: Aestetica. Frankfurt/O. 1758
BERNETT, H.: Grundformen der Leibeserziehung. Schorndorf 1965²
BRAUN, H. J. VON/HOLZEY, H./ORTH, E.W. (Hrg.): Über Ernst Cassirers Philosophie der symbolischen Formen. Frankfurt/M. 1988
BOLLENBECK, G.: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt/M./Leipzig 1994
CASSIRER, E.: Philosophie der symbolischen Formen. Bd. I-III, Darmstadt 1973
CASSIRER, E.: Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs. Darmstadt 1983
CASSIRER, E.: Versuch über den Menschen - Einführung in die Philosophie der Kultur. Hamburg 1996
FRANKE, E.: Theorie und Bedeutung sportlicher Handlungen. Schorndorf 1978
FRANKE, E.: Sportpädagogik in der Postmoderne - neue Herausforderungen. Vortrag dvs-Sektion Sportpädagogik, 1997 (im Druck)
FRANKE, E.: Bildung - Semiotik - Ästhetische Erfahrung. Stichworte auf dem Weg zu einer neuen Legitimation sportpädagogischen Handelns. In: SCHWIER, J. (Hrg.): Jugend - Sport - Kultur. Hamburg 1998a, 45-62
FRANKE, E.: Ironie nicht-verbaler Symbole - Ein Beitrag zur Bildungsdiskussion in der Sportpädagogik. Vortrag dvs-Tagung Semiotik, Marburg 1998b
FRIEDRICH, G./HILDENBRANDT, E./SCHWIER, J. (Hrg.): Sport und Semiotik. dvs Schriftenreihe Bd. 61. St. Augustin 1994

¹² Vgl. dazu auch die weiterführenden Gedanken bei FRANKE 1998 b.

¹³ Entsprechend irrt auch VOLKAMER 1988, wenn er glaubt die pädagogische Legitimation sportlicher Handlungen von der subjektiven Einstellung der Akteure abhängig machen zu können.

- GÖBLING, H. J.: Subjektwerden. Historisch-systematische Studien zu einer pädagogischen Paradoxie. Weinheim 1993
- GRUPE, O.: Bildungsaufgaben und Bildungsmotive der Leibeserziehung. In: PLESSNER/BOCK/GRUPE (Hrg.): Sport und Leibeserziehung. München 1967, 123-137
- GRUPE, O.: Grundlagen der Sportpädagogik. Schorndorf 1975²
- GRUPE, O.: Leibeserziehung und Erziehung zum Wohlbefinden. In: Sportwissenschaft 6, 1976 355-373
- HABERMAS, J.: Vom sinnlichen Eindruck zum symbolischen Ausdruck. Frankfurt 1997
- HANEBUTH, O.: Grundschulung zur sportlichen Leistung. Frankfurt/M. 1956²
- HECKER, G.: Der Beitrag der Theorie der kategorialen Bildung zur Sportdidaktik. In: HECKER, G./TREBELS, A. H. (Hrg.): Sportdidaktik. Wuppertal 1970, 43-95
- HEGEL, G. W. F.: Werke in zwanzig Bänden. Frankfurt/M. 1969
- HENTIG, H. VON: Bildung, München, Wien 1996
- HILDENBRANDT, E. (Hrg.): Sport als Kultursegment aus Sicht der Semiotik. dvs Schriftenreihe Bd. 81. Hamburg 1997
- HONNETH, A.: Dezentrierte Autonomie - Moralphilosophische Konsequenzen aus der modernen Subjektkritik. In: MENKE, CH./SEE, M. (Hrg.): Zur Verteidigung der Vernunft gegen ihre Liebhaber und Verächter. Frankfurt/M. 1993, 149-163
- KESSELRING, T.: Ist Bewußtwerdung ein Akt des Geistes oder ein Prozeß der Natur? Hegel und Piaget über Reflexion und Bewußtwerdung. In: HORSTMANN, R. P./PETRY, M. J.: Hegels Philosophie der Natur. Frankfurt/M. 1986, 363-388
- KLAFKI, W.: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 4/1986, 455-476
- KURZ, D.: Elemente des Schulsports. Schorndorf 1978
- LIEBAU, E.: Bildungswünsche. Anmerkungen zur Kultur-Konjunktur. In: Kunst und Unterricht 123/1988
- MAROTZKI, W./SÜNKER, H. (Hrg.): Kritische Erziehungswissenschaft - Moderne - Postmoderne. Bd. 1. Weinheim 1992
- MEINBERG, E.: Bildung in der Sportdidaktik - immer noch zeitgemäß? In: ERDMANN, R. (Hrg.): Alte Fragen neu gestellt. Anmerkungen zu einer zeitgemäßen Sportdidaktik. Schorndorf 1992, 27-43
- MEINBERG, E. : Der Stellenwert der Bildungstheorie in der Sportpädagogik. In: SCHALLER, H. J./PACHE, D. (Hrg.): Sport als Bildungschance und Lebensform. Schorndorf 1995, 27-37
- PAETZOLD, H.: Die Realität der symbolischen Formen. Die Kulturphilosophie Ernst Cassirers im Kontext. Darmstadt 1994
- PIAGET, J.: Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. Frankfurt/M. 1970
- PIAGET, J.: Erkenntnistheorie der Wissenschaften vom Menschen. Frankfurt/Berlin/Wien 1973
- PLESSNER, H.: Anthropologie der Sinne. In: PLESSNER, H.: Philosophische Anthropologie. Frankfurt/M. 1970, 187-252
- PROHL, R.: Bildung durch Sport - ein überholter pädagogischer Anspruch? Zur Problematik sportdidaktischer Leitkategorien am Beispiel der „Gesundheitsförderung“. In: Sportunterricht 40. (1991), 12 483-490
- SCHILPP, P. A. (Hrg.): Ernst Cassirer. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1966
- STROSS, A.: Ich-Identität zwischen Fiktion und Konstruktion. Berlin 1991
- SCHMITZ, J. N.: Studien zur Didaktik der Leibeserziehung I. Voraussetzungen - Analysen - Problemstellung. Schorndorf 1966³
- SCHWEMMER, O.: Ernst Cassirer. Ein Philosoph der europäischen Moderne. Berlin 1997

- SCHWEMMER, O.: Die kulturelle Existenz des Menschen. Berlin 1997 (1997b)
- SCHWIER, J.: (Hrg.)Jugend - Sport - Kultur. Zeichen und Codes jugendlicher Sportszenen. dvs-Schriftenreihe. Bd. 92. Hamburg 1998
- TENORTH, H. E.: Alle alles zu lehren. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt 1994
- VOLKAMER, M.: Das Problem der „Verpädagogisierung“ von Sport und Sportunterricht. In: CZWALINA, C. (Hrg.): Methodisches Handeln im Sportunterricht. Analysen und Reflexionen zur Methodik in der Sportdidaktik. Schorndorf 1988, 117-124