

Universitäts- und Landesbibliothek Tirol

Sportpädagogik in Bewegung

Müller, Erich

Salzburg, 1997

Von der „Körpererfahrung“ zur „Thematisierung der Leiblichkeit“.
Funke-Wienecke, J.

VON DER „KÖRPERERFAHRUNG“

ZUR „THEMATISIERUNG DER LEIBLICHKEIT“

PROF. DR. JÜRGEN FUNKE- WIENEKE

Ich lege meine Aufgabe, etwas zur „Sportpädagogik in Bewegung“ zu sagen, so aus, daß ich dazu ein Beispiel vorführe: es betrifft die Wandlungen meines eigenen sportpädagogischen Denkens, die ich hier in der gebotenen Kürze genauer zu beschreiben versuche. Im gleichen Zuge bemühe ich mich, den Kern einer sportpädagogischen Aussage zu formulieren, die ich mir als eine mögliche und begründbare Antwort auf die aktuellen Anfragen an die Sportpädagogik vorstelle, und die dann, wenn sie Gehör und Anerkennung, Kritik und Ablehnung erfährt, ein Element jener „Bewegung“ sein kann, um die es hier in diesem Symposium geht.

1. Die sportpädagogische Aufgabe - wissenschaftlich gesehen

Wie man weiß, oder jedenfalls durch einige Lektüre feststellen kann, gibt es verschiedene, miteinander nicht immer vereinbare Auffassungen darüber, was eine Sportpädagogik als wissenschaftliche Disziplin leisten soll.

Einige meinen, sie müßte erzieherische Wirkungen des Sporttreibens verläßlich beweisen. Wüßte man genau, was Sporttreiben erzieherisch bewirke, dann könne man einerseits den verantwortlichen Politikern hieb- und stichfest sagen, warum sie den Schulsport fördern, den Anteil der Bewegungserziehung in den Stundentafeln auf eine tägliche Bewegungszeit erhöhen und die Lehrerbildung und -anstellung entsprechend verstärken sollen. Andererseits aber könne man das „Programm“ des Sportunterrichts quasi gesetzmäßig auf solche Lerninhalte und Lehrverfahren konzentrieren, die sich als wirkungsvoll erwiesen haben. Ein gutes Beispiel für diese Meinung - die übrigens nicht ganz frei von der kaum haltbaren Vorstellung ist, Erziehen könne wie ein tech-

nisches Problem betrachtet und mit Technologien gelöst werden - findet sich an prominenter Stelle, im „Sportwissenschaftlichen Lexikon“ unter dem Stichwort „Sportpädagogik“ (GRUPE/KURZ 1992). Sie schreiben:

„Allgemein kann unter S. jene Wiss. verstanden werden, die sich auf die Zusammenhänge von Sport und Erziehung bezieht. Weitgehende Einigung besteht auch darin, daß die S. darauf gerichtet sein muß, theoretische Grundlagen für eine sportlich-erzieherische Praxis zu legen, durch die die menschliche Entwicklung gefördert und die Lebensgestaltung bereichert wird. Insofern korrespondiert das Erkenntnisinteresse der S. mit der pädagogischen Verantwortung in der Praxis. Entsprechend hat die S. u. a. folgende Fragenkomplexe zu bearbeiten:

- 1. Was sind die wünschenswerten Auswirkungen sportlicher Praxis auf Entwicklung und Lebensgestaltung; welche Auswirkungen sind zu vermeiden?*
- 2. Wie sind unterschiedliche Formen sportlicher Praxis gemäß 1. zu bewerten?*
- 3. In welcher Weise sind individuelle Voraussetzungen (z. B. Alter, Geschlecht, Talent, Interesse) bei der Gestaltung sportlicher Praxis zu berücksichtigen?*
- 4. Was bedeuten bestimmte institutionelle, kulturelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Verwirklichung einer päd. sinnvollen Sportpraxis?*

Im einzelnen bestehen jedoch über Gegenstand und Forschungsmethodik der S. unterschiedliche Auffassungen: ... zwischen dem Anspruch der S. an der Gestaltung der Praxis mitzuwirken und ihrer Verpflichtung als Wiss. möglichst überprüfbare Aussagen zu treffen, besteht ein unauflösbares Spannungsverhältnis ..."

Die Anlehnung an BREZINKA (1978) ist unüberhörbar und auch ausdrücklich beabsichtigt: Wissenschaft stellt danach wertfrei Gesetzmäßigkeiten des Erziehens fest, Wirkungen des Sporttreibens, anthropogene Voraussetzungen, empirisch aufklärbare Zusammenhänge zwischen sportlichen Tätigkeiten und institutionellen Bedingungen. Wertungen entscheiden in nicht mehr wissenschaftlicher Weise über das, was mit dem Festgestellten zu geschehen hat. Sportpädagogik wird so von den wissenschaftlichen Sportpädagogen selbst, die sich hier äußern, nur zum Teil überhaupt als Wissenschaft anerkannt, zum

anderen aber für ein System nichtwissenschaftlicher, wertender Sätze erklärt, die sich von wer weiß was her rechtfertigen.

Andere sagen, die Sportpädagogik als Wissenschaft müsse überhaupt erst einmal den Sinn einer Erziehung einsehbar darlegen, die im und durch Sport bewirkt werden soll, um damit die vielen Gebräuche, Vorschriften und Handlungen, die das tagtägliche Erziehungsgeschäft bestimmen - und auch immer wieder zum Problem werden lassen - einleuchtend zu motivieren. Daß das nur zum Teil oder gar nicht Wissenschaft sei, lassen sie nicht gelten. Ein gutes Beispiel für diese Auffassung stellt die „Einführung in Grundprobleme der Sportpädagogik“ von MEINBERG dar. Er schreibt:

Es darf als erwiesen angesehen werden, daß diejenige Praxis, die für den Sportlehrer von Belang ist, mit Sinnmomenten geradezu aufgeladen ist. Sei es, daß er nach dem Sinn einer bestimmten Zielsetzung für den Sportunterricht fragt, oder aber den Sinn von Lehrplananforderungen in Frage stellt; sei es, daß er über den Sinn und Unsinn leistungssportlichen Handelns in der Schule nachdenkt, oder aber den Sinn der Zensurengebung nicht recht einsehen will. Immer wird sein Tun von Sinnfragen, Sinnermittlung und Sinnkonstitution begleitet. Daher kann als die wesentliche Aufgabe einer praktischen Sportpädagogik (dies ist im Sinne einer praktischen Wissenschaft gemeint, J.F.W.) der Versuch angesehen werden, die Begründungskompetenz des Sportlehrers zu stärken. Sie will ihm zu einem begründeten Handeln im Umgang mit den drängenden und ihn bedrängenden Sinnproblemen der jeweiligen Praxis verhelfen. (MEINBERG 1991, 41 -42)

Andere, wiederum von beiden genannten Positionen abweichende Meinungen vertreten z. B. GRÖSSING 1993 und DIETRICH/ LANDAU 1990. Einig sind sie sich nur in der Ablehnung der Grupe/Kurzschens Reduktion von Wissenschaft auf wertfreie empirische Forschungen im Sinne Brezinkas. GRÖSSING sagt, die Sportpädagogik, die er ganz konsequent nur noch in der Form einer „Bewegungspädagogik“ anerkennt, solle dem Erzieher eine Norm an die Hand geben, nach der er sich in seiner Praxis richten kann, und sie solle darüber hinaus prüfen, inwieweit die Menschen, Jüngere und Ältere gleichermaßen, diese Norm überhaupt in ihrer Lebenswelt (noch) erfüllen (können). Dabei handelt es sich um die Norm einer durch Übung in verschiedenen Feldern kultivierten Beweglichkeit, Sportlichkeit und Gesundheit. Ich verstehe das so, daß es ihm darum

geht, mit wissenschaftlichen Mitteln den Abstand auszumessen, der zwischen dem gegebenen Zustand der Menschen, ihrer relativen „Unkultiviertheit“, und dem über Erziehung zu erreichenden Ziel, der individuell zu verwirklichenden „Bewegungskultur“, besteht. Sei dieser Abstand erst einmal bekannt, könne dann auch über die Art, Stärke und Dauer einer entsprechenden erzieherischen Einflußnahme erfolgreicher und ggf. auch desillusionierter nachgedacht werden. (GRÖSSING 1993, 252) Bei ihm lesen wir deshalb:

„Die Bewegungspädagogik ist eine wissenschaftliche Disziplin, die Theorien der Bewegungserziehung aufstellt, prüft und in systematischer Absicht zusammenfaßt, und zwar Theorien aus allen Praxisfeldern und für alle Anwendungsgebiete der Bewegungserziehung. Sie bringt also Theorien über die Praxis und für die Praxis der Bewegungserziehung hervor.

Ihr Gegenstand ist der durch Bewegungshandlungen zu erziehende und sich selber bildende heranwachsende Mensch in seiner alltäglichen Lebenswelt. Die höchste Norm und oberste Zielsetzung der Bewegungspädagogik ist der Begriff und der Gehalt der Bewegungskultur in seiner mehrfachen Differenzierung als Sport-, Spiel-, Ausdrucks- und Gesundheitskultur in seiner integrativen Stellung in der menschlichen Körperkultur.“

DIETRICH/LANDAU wiederum meinen, die Sportpädagogik solle vor allem konkrete Unterrichtsszenen und Verläufe hernehmen und - wie ein Theaterkritiker das mit den Aufführungen der Bühnen tut - diese Praxisbeispiele als „pädagogische Inszenierungen rezensieren“. Damit lehnen Sie sich an die Soziologen an, die menschliches Handeln, auch das von Lehrern und Schülern im Sportunterricht, als „Rollenspiel“ auffassen und sich fragen, ob die Spieler das richtige Stück nach den richtigen Rollentexten spielen. Maßstab dieser kritischen Rezensionen ist dabei, ob die „pädagogische Inszenierung“ darauf angelegt ist, „Individuation und Sozialisation“ als komplementäre Prozesse bei den Schülern zu ermöglichen. Das sichere Anzeichen dafür, daß das geschieht, besteht nach DIETRICH/LANDAU darin, daß die Schüler selbst mitbestimmen können, wie, wo, mit wem und wozu sie sich bewegen und ihnen das nicht alles unausweichlich vom Lehrer vorgeschrieben wird. (DIETRICH/LANDAU 1990, 116-118, 135)

2. „Körpererfahrung“ und „Thematisierung von Leiblichkeit“ als bildungs- und erziehungstheoretische Orientierungen

Wirkungen feststellen, Sinnaussagen machen, Ausgangslagen auf eine zu erreichende Norm hin eruieren, Unterricht rezensieren - das sind die maßgeblichen Antworten der zeitgenössischen Sportpädagogik auf die Frage hin, was sie als Wissenschaft will und soll. Wie ordnet sich die sportpädagogische Aussage, die mit dem Begriff der „Körpererfahrung“ begonnen und mit dem Begriff „Thematisierung von Leiblichkeit“ weitergeführt wird, hier ein?

Wenn man sich klar macht, daß jede Art von Wirkung nur ein bloßes Faktum ist, das von sich aus noch nichts sagt, sondern auf etwas bezogen werden muß, das aus ihm eine sinnvolle Botschaft macht, wird man einsehen, daß die Sinnorientierung auf jeden Fall der Wirkungsfeststellung übergeordnet ist. Was nützt es, - um es drastisch zu sagen - wenn man weiß, wie sich das Blech eines Autos verformt, das man mit 100 km/h gegen eine Wand fährt? Alle Daten, die man erhält, sind nichtssagend und bekommen erst Gewicht, wenn man sie auf eine vorgeordnete Sinnstellung bezieht. Und dabei macht es dann einen erheblichen Unterschied, ob man Autos bauen möchte, in denen Insassen einen solchen Anprall überleben, oder unbemannte Fahrzeuge, die unbeschadet eine solche Wand durchbrechen können. Auch das Vorhaben, erzieherische Wirkungen des Sporttreibens festzustellen, ist nur aussagekräftig im Rahmen schon vorgeordneter Sinnorientierungen des Erziehens, auf die das Festgestellte bezogen wird. Das gilt nun auch für die anderen Versuche, die wissenschaftliche Aufgabe der Sportpädagogik zu bestimmen. Wer etwas rezensieren will, braucht Maßstäbe der Kritik, und diese dürfen nicht vom Himmel fallen, sondern müssen selbst ausführlich dargelegt und begründet werden. Im Unterschied zum Theaterkritiker darf sich der Wissenschaftler ja nicht von seinem individuellen Geschmack leiten lassen. Deshalb liegt vor der Rezension allemal die Notwendigkeit, Sinnorientierungen zu entwickeln und argumentativ zu verteidigen. Und auch den Abstand der gegebenen von der anzustrebenden „Bewegungskultur“ kann ich nur bestimmen, wenn die Kultivierung selbst als etwas Sinnvolles schon bestimmt und in ihren wichtigsten Bestimmungsstücken einleuchtend umrissen ist. Daher stimme ich Meinberg zu und bewege mich zunächst in seinem Argumentationsrahmen, wenn er die erzieherische Sinnorientierung als wesentliche und dezidiert wissenschaftlich zu bearbeitende Aufgabe der Sportpädagogik ausweist.

Mit den Aussagen zu „Körpererfahrung“ und „Thematisierung von Leiblichkeit“ werden deshalb Sinnaussagen angeboten und begründet, die das erzieherische Geschäft in seinen Absichten und Zielen orientieren sollen und die dann auch Anlaß sein können, sich über mögliche und erreichte Wirkungen genaueren Aufschluß zu geben. Einem Vorschlag von BENNER 1987 zur Systematik der Erziehungswissenschaft folgend soll also eine „bildungstheoretische“ Aussage damit gemacht werden. Die Notwendigkeit, eine solche bildungstheoretische Aussage zu entwickeln und zu begründen, ergibt sich - zusätzlich zu den von MEINBERG angeführten Argumenten - durch die offenkundige Sinnkrise, in der die herkömmliche Sporterziehung aus vielfältigen Gründen sich befindet und die sich sowohl in allfälligen Beiträgen im Sinne von „Sportpädagogik quo vadis?“, wie auch in handfesten Kürzungen von Sportstunden in den deutschen Schulen reflektiert. Daß es im Rahmen der meinungsbestimmenden Reduzierung der *Sportpädagogik* auf die sogenannte *pragmatische Sportdidaktik* (z.B. von KURZ 1977; 1990), die im politischen Schutz sportverbandlicher Lobbyarbeit zugunsten des Schulsports auf weiterführende und tiefgreifende Sinnfragen ausdrücklich verzichtete, so kommen könnte, war schon früh abzusehen, auch wenn unsere darauf vorausgreifenden Bemühungen um eine tragfähige Neuorientierung seinerzeit noch eher mißverstanden oder beargwöhnt wurden. Der österreichische „Eigensinn“ den sogenannten Fortschritt von der „Leibesübung/Leibeserziehung“ zur „Sportpädagogik“ und dem, was unter diesem Titel als Didaktik reduzierter Ansprüche dann noch übrig blieb, nicht mitzugehen, erweist sich in dieser Hinsicht als weitblickend. Wenn jetzt „Bewegungserziehung“ die Neuorientierung in Österreich bestimmen soll, so wird damit wiederum die erzieherische Substanzfrage in den Vordergrund gerückt und an ihr entlang die zeitgemäße Anpassung versucht.

Etwas kommt noch hinzu. So wichtig es ist, begreif- und mitvollziehbare Sinnaussagen vorzuschlagen, so notwendig ist es auch, mit anzugeben, wie denn dieser erzieherische Sinn verwirklicht werden kann und soll. Welche erzieherischen Umgangsformen sind denn überhaupt einmal vom Prinzip her geeignet, diesen Sinn zu tragen und zur Wirkung zu bringen? Wenn ich jemand zum mündigen Handeln ermutigen möchte, wird es wenig aussichtsreich sein, ihm alles haarklein vorzuschreiben, was er tun soll. Vielmehr wird es um eine erzieherische Umgangsform gehen müssen, die Erziehung vor allem als Selbsterziehung begreift und von daher den durchgehenden Charakter einer Aufforderung zur Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung annimmt. Da

nicht alles, was verhaltensändernd wirkt, auch schon Erziehung ist, - Manipulation, Laissez-Faire, Verführung und Unterdrückung wirken, scheiden aber aus dem Kreis erzieherischer Umgangsformen aus - kommt es also sehr genau darauf an, einen klaren Erziehungsbegriff auszubilden und den sinntragenden Umgang daran zu orientieren. Deshalb wird in dem hier zu besprechenden sportpädagogischen Ansatz auch eine solche, BENNER sagt, „erziehungstheoretische“ Aussage entwickelt und angeboten.

3. Von der „Körpererfahrung“ ...

Der Denkansatz war „radikal“ im philosophischen Sinne des Wortes, d.h. er ging darauf aus, alles, was an erzieherischem Sinn bezweifelt werden könnte und schon bezweifelt wurde, Wehrtüchtigung, Talentsichtung, leistungssportliche Förderung, Tugenderziehung, Freizeitorientierung, mehrperspektivische Kulturtradierung, Ausprägung des (je nach Standpunkt femininen oder maskulinen oder androgynen) Geschlechtscharakters, gesellschaftliche Emanzipation, beiseite zu lassen, um zu einem unbezweifelbaren Fixpunkt für eine pädagogische Argumentation zu gelangen. Dieser Fixpunkt wurde in meinen einschlägigen Schriften auch in gemeinsamer Diskussion mit G. TREUTLEIN in der „Körpererfahrung“ gesucht und unserer Überzeugung nach auch gefunden (1980; 1983a; 1983 b; 1984a; 1984 b; 1986; 1987; 1990; 1992; 1993). Wenn wir alles Hinzugefügte, Sekundäre, auch Zutreffende aber letztlich nicht ganz und gar Zwingende ausscheiden, so bleibt doch dem, der sich sportlich bewegt, sein einzigartiges Selbstgefühl zwischen Anspannung und Entspannung, Enge und Weite, Müdigkeit und Frische, Schmerz und Wonne, bleiben die sicht- und merkbaren, erwünschten Veränderungen des eigenen Körpers, die sich den konkreten Bewegungsabläufen, der spezifischen körperlichen Beanspruchung verdanken. Das Geld, das man als Sportler verdienen kann, mag wichtig sein - gleichwohl gibt es überwältigend viele Sportler, die keines verdienen und sich trotzdem immer wieder motiviert bewegen. Der Sieg über andere und der damit einhergehende narzistische Profit mag ein starkes Motiv bilden, aber er wird ja auch immer wieder in Frage gestellt durch die narzistischen Kränkungen, die mit jeder Niederlage verbunden sind und wir wissen auch, daß zumindest für ein lebenslanges Sporttreiben, dieses Motiv immer weniger wichtiger wird. Die Hoffnung auf gesundheitlichen Nutzen ist eine bedeutende Triebfeder sportlicher Betätigung, aber auch diese Hoffnung

braucht ihre spürbaren Zeichen, braucht eine „Medizin“, die schmeckt und gut bekommt, und dafür stehen das gehobene Selbstgefühl und jener selbst induzierte Gestaltwandel, die sich als subjektiv angenehme und motivierende Körpererfahrung darstellen. Wir haben deshalb hier angesetzt und gesagt, daß eine Vermittlung im Sport, die auch nicht im Geringsten in den Verdacht kommen will, fragwürdige Erziehungsziele zu verfolgen, den Sporttreibenden auf jeden Fall immer noch den Weg zu den subjektiv bedeutsamen Körpererfahrungen eröffnen kann.

Wir haben dann unter diesem Gesichtspunkt mithilfe kundiger Fachleute die verschiedenen traditionellen Sportarten untersucht (1986; 1992) und deren zentrale Erfahrungsmomente herausgearbeitet. Denn es ging uns wohlgemerkt nicht um die Begründung einer esoterischen Bewegungspraktik, wie manche unserer Kritiker meinten, die sich wohl mehr assoziativ dem Begriff Körpererfahrung zuwandten und nicht dem, was wir unter diesem Begriff verstanden und geschrieben haben. Uns ging es vielmehr um ganz handfeste Dinge wie Leichtathletik, Turnen, Sportliches Spielen, Schifahren, Kämpfen im Ringen und Judo und die sportüblichen hygienischen Gewohnheiten, wie Duschen und Saunabaden (1983 a). Es stellte sich heraus, daß es gewisse Bedingungen gibt, unter denen sich die jeweils wesentlichen Körpererfahrungen besser erschließen lassen, und daß diese Bedingungen in den traditionellen Anleitungs-, Lehr- und Trainingsverfahren nicht immer beachtet werden (1992, 9-28). Die wichtigste Bedingung, die wir erkannten, besteht in den Spielräumen, die dem Sportler eingeräumt werden müssen, um quasi in kleinen „Bewegungsexperimenten“ erspüren zu können, was sein Handeln sowohl in der Umwelt wie auch bei sich selbst bewirkt. Wir haben deshalb den Wert von „Erfahrungsaufgaben“ hervorgehoben. Dabei wird nicht vorgegeben, wie eine Bewegung *richtig* ausgeführt werden soll (schon unter den strengen Voraussetzungen der funktionalen Bewegungslehre übrigens eine fragwürdige Vorstellung). Vielmehr soll der Sportler mit verschiedenen Ausführungsmöglichkeiten spielen und sich an sein Gefühls- und Wirkungsoptimum herantasten. Solche kontrastierenden Erfahrungen können auch dadurch entstehen, daß man verschiedene Umgebungen aufsucht, und sich eben nicht nur an die sogenannte optimale Umgebung anpaßt, zumal diese oft sehr künstlich angelegt, und sinnlich reduziert erscheinen. Wenn man aber dem Sporttreibenden solche Freiheiten in der Bewegungsaneignung und -ausführung zubilligt, muß man natürlich Abschied von der Vorstellung des „leeren“ Schülers nehmen, der durch

Belehrung „aufgefüllt“ werden muß. Vielmehr, und das ist die zweite wichtige Bedingung, müssen wir uns von einem Menschenbild leiten lassen, das von einem Subjekt ausgeht, das bereits aufgrund seiner Bewegungsbiographie über Erfahrungen, Vermutungen, virtuelle Bewegungen und Phantasien auch angesichts von noch nicht Geübtem verfügt und diese Potenzen wirkungsvoll einsetzt; und - das sei hinzugefügt - daß dieses Subjekt auch in der Lage ist, sich selbst Ziele zu setzen und sie motiviert zu verfolgen (1995). Die dritte Bedingung besteht darin, den Sportler zu einer umfassenden Ausschöpfung seiner Wahrnehmungsmöglichkeiten zu ermutigen, statt ihn nur auf einen „Kanal“, wie das dann sogar ganz technisch heißt, festzulegen. Wer läuft kann auch bemerken, was um ihn herum vorgeht, wie sich die Laufunterlage anfühlt, wie es riecht und was alles zu hören ist und er damit zu gewinnende sinnliche Reichtum kann das sonst eintönige Laufen interessant, wichtig und sogar mühelos machen (TREUTLEIN 1986). Als viertes haben wir die Rolle des Bewußtseins unterstrichen. Viele Lehrer gehen ja von einer Einschleichmethodik aus, bei der der Schüler „gar nicht merken soll, daß er lernt und wie er lernt“. Wir fanden, daß es im Gegensatz dazu recht hilfreich sein kann, wenn Lernende und Trainierende ein klares Bewußtsein über Absicht, Verfahren, eigene Handlungen, erreichte Wirkungen und das von ihnen zu Spürende und Fühlende ausbilden und das, was sie für sich erkannt haben, auch anderen mitteilen und auf diese Weise Erfahrungen austauschen.

4. ... zur „Thematisierung der Leiblichkeit“

Es war mir beizeiten klar, daß wir mit dem Ansatz der „Körpererfahrung“ eher erst nur eine spezielle Art und Weise des Vermittelns im Sport vorgeschlagen hatten (1987), eine Didaktik übrigens, die von verschiedenen anderen Ansätzen in ihren wesentlichen Merkmalen bestätigt wurde, man denke an die gestaltpsychologisch orientierte Sensumotorik (LEIST, THOLEY) oder die Ansätze, die sich um die Entwicklung koordinativer Fähigkeiten bemühten (HIRTZ), oder das Vermitteln gemäß dialogischem Bewegungskonzept (TREBELS 1988; 1990; 1992; 1993). Die für eine wissenschaftliche Aussage zur Sportpädagogik entscheidende Sinnfrage war jedoch nur am Rande behandelt worden. Zwar sollte mit „Körpererfahrung“ jener Sinn der Erziehung umrissen sein, aber warum diese Sinnstellung erzieherische Handlungen orientieren könnte, war nicht wirklich ausgearbeitet und begründet. Entdeckt hatten wir ja zunächst nur,

daß „Körpererfahrungen“ das Sporttreiben auszeichnen, und daß sich daran nicht in gleicher Weise zweifeln ließ, wie an anderen Aussagen, die die Wirkungen des Sporttreibens anbelangten, insbesondere solche, die für erzieherisch wünschenswert gehalten wurden. Aber im Grunde hatten wir mit unserem Vorschlag zunächst nur ganz im Stillen den Umschlag von Sein in Sollen vorgenommen, der so oft unterläuft. Da es unbezweifelbar zu „Körpererfahrungen“ kommt, wenn man Sport treibt, so der Gedanke, soll man diese auch in den Erziehungsprozessen anstreben. Aber, so sei nun gründlicher in pädagogischer Perspektive gefragt, warum denn das? Auch, daß es zu Körpererfahrungen kommt, und diese ein wesentliches Motiv der Sporttreibenden darstellen, ist ja nur ein bloßes Faktum, das noch keine sinnvolle Aussage über das Wozu und Warum des Erziehens erlaubt. Auch dieses Faktum muß auf etwas erst bezogen werden, von dem aus es pädagogisch bedeutsam erscheint.

Die Antwort auf dieses Problem steckt in dem, was von mir als „Thematisierung von Leiblichkeit“ bezeichnet wird. Sie geht aus von der Feststellung, daß Menschen leibliche Wesen sind - auch dann noch, wenn sie überwiegend nur noch zu denken meinen und davon ihr Selbstbewußtsein herleiten. Ich sage „leiblich“ und nicht „körperlich“ und nütze damit in Anlehnung an die moderne Leibphänomenologie (MEYER-DRAWE, LIPPITZ, COENEN, sportwissenschaftlich auch MEINBERG und THIELE 1996) eine sprachliche Möglichkeit, die das Deutsche eröffnet und die in anderen Sprachen so nicht gegeben ist. Als Körper bezeichne ich nur noch das physikalische Objekt, das, was der Anatom vor sich sieht, bearbeitet und in seinen Tafeln aufzeichnet. Zum Körper gehören auch all jene physiologischen Abläufe, über die wir aus objektivierenden, im wahrsten Sinne des Wortes einschneidenden Untersuchungen Genaueres wissen. Als Leiblichkeit bezeichne ich den immer mitanwesenden, unsere Existenz tragenden Aspekt unseres Daseins. So gehört der Zahnschmerz in die Sphäre der Leiblichkeit, wie er uns überfällt und quält. Die Lokalanästhesie aber, die der Arzt vornimmt, gehört im wesentlichen in die Sphäre des Körpers, mit Ausnahme jenes tauben Gefühls, das der ärztliche Eingriff hinterläßt, und der zeitweiligen Entfremdung von Teilen unseres Leibes, die unabweisbar damit verbunden ist. Dieser sprachlichen Differenzierung gemäß ist der Begriff „Körpererfahrung“, den wir bisher gebraucht haben, nicht mehr haltbar. Das, was wir damit bezeichnet haben, z.B. Wonne und Schmerz des Sporttreibens, gehört in die Sphäre der Leiblichkeit. Diese Korrektur ist ange-

bracht, um das Mißverständnis auszuschließen, wir würden in der leiblichen Erfahrung sozusagen den objektiven Körper zum Leib subjektivieren, also quasi das Knochengerüst der Anatomie mit Gefühlswerten belegen und dadurch in seinen spürbaren Besitz kommen. Ein Schienbein ist nur dem Anatom Schienbein, mir selbst ist dort, wo der Anatom es lokalisiert, nichts davon, sondern bloß eine empfindliche Stelle, wenn ich mich stoße und nichts, wenn ich in meine alltäglichen Geschäfte verwickelt bin, ohne irgendwo anzuecken.

Eine wesentliche Bestimmung der Leiblichkeit besteht darin, daß sie vor allem fungiert, d.h. einen nicht bewußt werdenden, sowohl selbstverständlichen, aber zugleich auch ganz und gar unerkannten, fundierenden Aspekt meines Daseins bildet. Daß unsere Welt unter anderem greifbare Dinge enthält, ist uns selbstverständlich. Daß dies nur von Wesen für selbstverständlich gehalten werden kann, die Hände zum Greifen haben, bleibt uns verborgen. Wir greifen einfach nach den Dingen, d.h. wir folgen unseren Absichten. Unsere Leiblichkeit besteht für uns deshalb weitgehend in der Absichtlichkeit unseres Handelns selbst. Infolgedessen hängt es auch an dem gegebenen Status unserer Leiblichkeit, auf welche Absichten wir kommen und uns erfolgreich beziehen können. Verändern wir diesen Status, ändert sich unsere gesamte Welt und die Art und Weise, wie wir uns auf sie beziehen können und wir selbst ändern uns mit. Ein kleines Kind wird einen Weg als unüberwindlich weit erfahren, den der Erwachsene rasch durchmißt. Es würde daher diesen Weg nie von sich aus gehen, solange ihm nicht die Größe und Kräfte zugewachsen sind, in deren Zuge sich die Verhältnisse ändern. Wenn wir als Pädagogen auf die Leiblichkeit von Kindern Bezug nehmen, dann liegt ein möglicher und begründbarer Sinn darin, daß wir dazu beitragen, daß sich für das Kind solche Verhältnisse ändern und wir dadurch die „Inkarnation des Willens“ fördern, wie G. BITTNER das ausdrückt. Im Grunde wird damit ein Gedanke formuliert, der im klassischen Sinne „emanzipatorisch“ ist (SCHULZ o.J., 59). Wenn unser absichtlicher Weltbezug in den uns unbewußten, fungierenden Fesseln der Leiblichkeit befangen bleibt, wenn uns Wege zu weit, Berge zu hoch, Lasten zu schwer, das Umgehen mit anderen Menschen zu anstrengend, jede triebhafte Regung als strikter Befehl erscheinen, dann wirken diese Fesseln und machen uns unsere Welt eng, beschwerlich, ja feindlich und uns selbst unfrei. Dazu beizutragen, daß heranwachsende Menschen hier eine freilich nicht absolute, aber doch beachtliche, relative Unbefangenheit,

eine Freiheit zum Handeln, Genießen und auch zum Widerstehen gewinnen, betrachte ich als den Bildungssinn der „Thematisierung von Leiblichkeit“, wie sie in Spiel, Sport und anderer Bewegungspraxis geschieht.

Absichtlich spreche ich von „Thematisierung“. Damit wird ausgesagt, daß die Leiblichkeit im Rahmen der Bewegungspraxis nicht nur fungiert - das natürlich auch -, sondern vor allem aus dem Unbewußten hervortritt. Wenn wir uns zum Beispiel darum bemühen, Bälle in einen Korb zu werfen und dabei möglichst oft zu treffen, dann ringen wir mit unserer Geschicklichkeit, unser leibliches Vermögen geht uns etwas an und wir beziehen uns ühend, aber auch ausübend, direkt darauf. Im Zusammenhang damit entwickelt sich ein bestimmtes leibliches Spüren, ein Handlungs- und Selbstgefühl, mit dem wir uns die Situation einverleiben und uns selbst in die Situation hinaus „ausleiben“ wie H. SCHMITZ das ebenso treffend, wie auf den ersten Blick befremdend nennt.

5. Die pädagogisch belangvollen Dimensionen der Leiblichkeit

In der pädagogisch motivierten Bewegungspraxis erheben wir also nach meinem Vorschlag die Leiblichkeit zum Thema, so wie in der Deutschstunde die sprachliche Verständigung zum Thema erhoben wird. Allerdings ist dieses Thema Leiblichkeit ein in sich Vielfältiges, innerhalb dessen wir noch erzieherisch belangvolle Dimensionen unterscheiden können und müssen. Der Psychiater v.GEBSATTEL hat einmal den Hinweis gegeben:

Zu Unrecht ...vergißt man über der in die leibliche Existenz projizierten Identität der Person, daß nicht ein Leib - „sein Leib“, ein letztlich gleicher Leib - dem Menschen zu eigen ist, sondern daß aus dem Kontinuum eines sich wandelnden Leibes leibliches Dasein in vielen Gestaltungen heraustritt, als wäre der Mensch Herr vieler Leiber in dem einen ... So geschieht es zum Beispiel, daß die von der Raumwelt des Turners oder Handwerkers unterschiedlich strukturierte Raumwelt des Tänzers nur betreten und angeeignet werden kann durch Umformung des Arbeits-, des Marsch-, des Kampf- oder Turnleibes in einen „Tanzleib“. (320)

Einen vergleichbaren Gedanken legt die alltäglich zu treffende Beobachtung nahe, daß geschickte Ballspieler nicht schon durch ihre reiche, aber eben doch auch spezialisierte Bewegungspraxis in jeder Art von Bewegung überdurchschnittlich gebildet sein müssen, sondern sich z.B. auf dem Tanzparkett oder beim öffentlichen Auftritt auf einer Bühne durchaus befangen zeigen. Und umgekehrt wird man unter guten Tänzern ggf. nicht nur exzellente Ballspieler finden. Daran zeigt sich, daß Tanzen und sportliches Ballspielen nicht nur unterschiedliche Fertigkeiten verlangen, etwa in dem Sinne, daß die Körperhebel wie Stellglieder eines Roboters je anders bewegt werden müssen (und deshalb ein anderes Steuerungsprogramm für die körperliche Mechanik eingelegt werden muß). Vielmehr muß der Tanzende seine ganze leibliche Atmosphäre verändern, um überhaupt richtig Ballspielen zu können (und umgekehrt). Die auf Durchlässigkeit für die zu interpretierende Musik, auf Gefühlsausdruck und sozusagen weichhäutige Koordination mit Partnern eingestimmte Leiblichkeit muß überführt werden in die robuste Widerständigkeit eines eher harthäutigen Kampfleibes, mit dem der Kampf um den Ball erfolgreich bestanden werden kann. Und was sich da umstimmen muß wie ein Instrument, ist nicht etwas von mir, sondern das bin ich selbst und das, was ich will und wie ich es erlangen kann.

Als die pädagogisch bedeutsamsten Dimensionen der Leiblichkeit, die wir thematisieren sollten, betrachte ich, in Anlehnung an den Sprachgebrauch von v. GEBSATTEL, jedoch in anderer Ordnung, die sich zum größten Teil auf Überlegungen des bereits erwähnten BITTNER stützt, den Werkzeugleib, den Sozial- oder Beziehungsleib, den Symbolleib, den Sinnenleib und den Erscheinungsleib. Damit sind für mich die thematischen Kerne unseres Bewegungs- und Sportunterrichts fixiert, Kerne, deren Bedeutung zugleich über die Fachgrenzen hinaus reicht.(1993) Im einzelnen ist damit folgendes gemeint:

Der Werkzeugleib:

Im Umgang mit Dingen erfahren wir, daß wir nicht nur spontan und auf Anhieb etwas können, sondern gerade auch dann, wenn es schwierig oder unmöglich wird, auch durch Übung etwas erreichen, z.B. lernen wir auf diese Weise das, was im Sport nötig ist, um ihn angemessen mit anderen auszuüben. Dabei objektivieren wir unseren Leib im Lernprozeß zeitweilig. Ich und Leib treten auseinander, wie das Werkzeug und der Wille, dem es gehorchen soll. Nicht umsonst sprechen wir auch von „Körperbeherrschung“, wenn es darum

geht, die hohe Geschicklichkeit zu charakterisieren. In den Grenzen des Möglichen setzen wir also unser leibliches Vermögen ein wie ein Mittel, das uns hilft, Ziele zu erreichen. Wir wissen dann z. B. ganz genau, wie wir den Schlag beim Tennis ansetzen müssen, um einen bestimmten Effekt zu erzielen, und wir beherrschen diese „Technik“ auch. Ich stimme BITTNER zunächst zu, wenn er die pädagogische Bedeutung dieser Dimension als „Inkarnation des Willens“ bezeichnet. Wollen und Können sollen, geführt von einem durch den Drang nach Lebenserweiterung sich auszeichnenden Willen, eins werden, der Leib durchlässig und geschmeidig für die Verwirklichung der Absichten. Aber auch umgekehrt ist davon auszugehen, daß es um die Hervorbringung und Gestaltung des Willens durch den Leib geht, die Voluntarisierung des Körpers, indem die Absichten den leiblichen Spuren nachgreifen, welche sich als ein Auftauchen der Möglichkeiten aus dem Umgang heraus zeigen, wie das R. ZUR LIPPE (1987, 339- 436) beschrieben hat. Man darf hier nicht zu einbahnige Vorstellungen entwickeln, nicht zuletzt auch deshalb, weil willentlicher Ziel-drang aufgehoben sein muß im geduldigen Sich Überlassen an den Vorgang, wenn etwas gelingen soll. Die werkzeugleibliche Erfahrung schlägt sich nieder als gewachsene Handlungssicherheit und betrifft damit letztlich das Selbstbild und das Vertrauen in die eigene Fähigkeit zur fortgesetzten Weltaneignung. Praktische Sportpädagogik ist weithin und überwiegend Pädagogik des Werkzeugleibes, ist stetige, herausfordernde Einladung zur Überschreitung des Gekonnten.

Die Thematik des Sinnenleibs ist zu beschreiben als Spüren und Fühlen. Die pädagogische Bedeutung dieser Dimension liegt, um es parallel zu formulieren, in der Inkarnation des Selbstgefühls. Während es im werkzeugleiblichen Verhältnis darauf ankommt, wie es (die Bewegung, das bewegte Ding) sich anfühlt, geht es nun darum, wie Ich mich anfühle, allein oder im sinnlichen Kontakt mit etwas. Sinnenleibliche Themen drängen sich dem aufmerksamen Beobachter im Sportunterricht nahezu auf: die Angstlust der Kinder bezüglich bestimmter Sensationen - Schwindel, Kitzel, im Dunkeln sein, sich knuffen, schubsen, rangeln; die Freude am Mitschwingen mit mächtigen Tönen, ihr Aufmerken ins Stille hinein oder in ein interessant Riechendes oder Schmeckendes, ihre Kontaktlust im Umgang mit Flüssigem, Feuchtem, Matschigem, ihre Nachahmungslust angesichts auffällig- komischer Bewegungen. Es zeigt sich hier ein Wurzelgrund elementaren ästhetischen Handelns, der noch nicht auf Ausdruck aus ist, sondern auf Eindruck. Oft wird das - wohl durchaus

zurecht - für schulpädagogisch bedrohlich gehalten, diese anarchische Sinnenlust, die sich ins Getriebe der korrekten Abläufe mischt wie Sand. Wenn ich trotzdem nicht zu einer durchgehend negativen sondern auch zu einer positiven Thematisierung dieses Sich - Zeigenden rate, dann deshalb, weil auch hierin ein wichtiger Ansatzpunkt für Höherentwicklung liegt. Das Abdrängen des Sinnenleibs ins Private, die nur repressiv sich ausdrückende Teilzuständigkeit, entsinnlicht Schule in einer oft genug beklagten Art und Weise. Der menschliche Leib funktioniert insgesamt als Organ der Weltbegegnung. Auch dieses Organ kann gebildet werden, indem es unterscheiden lernt zwischen dem Groben und dem Feinen, dem Lauten und Leisen, dem Rauhen und Sanften u.s.w. und indem der Synergismus - das Zusammenwirken der Sinne - akzentuiert wird auf die differenten Modi in ihrer je eigenen Qualität. Mit BITTNER spreche ich mich aber dafür aus, daß solche sinnenleibliche Übung in einem Bereich gleichschwebender Aufmerksamkeit gestaltet wird, bei dem es sowohl um das Sich-spüren wie um daserspüren der Mit- und Umwelt geht. So gesehen trägt es dann auch ganz besonders zur Aneignung und Verbesserung von Bewegungen bei, wie wir das in unseren früheren Ausführungen zur „Körpererfahrung“ gezeigt haben.

Die Rede vom Erscheinungsleib hebt ab auf Aussehen und Gestalt, was beides je für sich unterschieden bereits Grundschulkindern bewußt ist: Aussehen als Erscheinung des Gesichts, Gestalt als Erscheinung des begegnenden Leibes im Ganzen. Die charakteristische pädagogische Aufgabe liegt hier in der Bewältigung der sozialen Spiegelerfahrung, in der Norm und Erscheinung für das Kind und vor allem den Jugendlichen auseinandertreten. Nach den Untersuchungen über die Zufriedenheit mit dem eigenen Körper ist anzunehmen, daß die Grundschul Kinder hier in der Regel noch kaum Probleme haben und daß erst nach der Pubertät und dann auch noch mit Geschlechtsdifferenz zu Lasten der Mädchen die Unzufriedenheit mit der eigenen Erscheinung zunimmt. Die Bewältigung dieser Problematik regen wir vor allem an durch spielerische Experimente, wie dem Verkleiden, Idealisierten Überhöhen, dem Verbergen hinter Masken und dem Schminken, wie es charakteristisch für das Zirkusspielen aber auch andere Formen festlicher Bewegungspraxis ist. Wir reagieren sensibel auf die besonderen Kleidungsgehnheiten vor allem der Jugendlichen, und wir ermutigen unsere Schüler auch über Probleme ihrer Leiblichkeit zu sprechen.

Sinnenleibliche und erscheinungsleibliche Erfahrung führen in die Dimension des Symbolleibes. Der Leib wird hier zum Ausdrucksorgan für Empfundenes und Wahrgenommenes und zum Stellvertreter eines anderen, das durch ihn angeeignet und im handelnden Umgang gedeutet und verstanden wird. Die pädagogische Bedeutung liegt in der Inkarnation des Verstehens und Ausdrückens. Ich und Leib rücken in ein Spannungsverhältnis, das sich nun nicht auf „Ungeschick“ sondern auf „Unverständlichkeit“ in der Kommunikation gründet. Authentische und verstehbare Gesten gestalten zu können, die zugleich dasjenige als Eindruck enthalten, was die Ursache ihrer Mitteilung ist, darin besteht die Aufgabe. Ihr kommen wir nahe mit Anregungen des Darstellens, des Nachahmens, der Transformation von Tönen in Bewegung und Bewegung in Töne, und desgleichen von Bildern in Bewegung und umgekehrt.

Dem Beziehungs- oder Sozialleib als besonderem Aspekt des Sinnenleibs begegnen wir bei jedem Körperkontakt mit anderen Lebewesen. Der Sinn liegt in der Inkarnation der Sozialität. Am Beispiel des vor allem bei Mädchen beliebten Reitens läßt sich das leicht erklären. Weit davon entfernt ein „Sportgerät“ zu sein, begegnet das Tier dem Menschen als ein Lebendiges, das „merkt“ und „versteht“. Die Reithilfen richten sich deshalb nicht im werkzeugleiblichen Sinne an ein Objekt, sondern sie nehmen fühlbare Beziehung auf. Gerade die Durchlässigkeit des eigenen Körpers für das begegnende Andere, für die Regungen des Tieres, sein Empfinden und Befinden ist die besondere leibliche Möglichkeit, die hier entwickelt werden muß, wenn sich wirklich Beziehung und nicht nur Benützung ereignen soll. Nicht zuletzt deswegen wird Reittherapie u. a. für Kinder mit Beziehungsstörungen angeraten. In der Begegnung mit anderen Menschen ist ähnliche beziehungsleibliche Kompetenz vorausgesetzt und zu erwerben. Es ist ja offenkundig, daß sich die Schüler im Sportunterricht überwiegend gemeinsam bewegen, indem sie z. B. synchron turnen, spiegelbildlich Gymnastik betreiben, alternierend wippen, streitig paarweise kämpfen oder mannschaftsweise Ball spielen. Dabei gehen sie eine von Fall zu Fall und Aufgabe zu Aufgabe verschiedene Bewegungsbeziehung ein. Sie stiften einen je spezifischen, für das Thema charakteristischen Zusammenhang koordinierter Bewegungen. Diesen erzeugen sie, indem sie sich je individuell wirkend mit ihrem Bewegungsbeitrag in die gemeinsame Aufgabe einbringen. Aber das, was sie damit bewirken, übersteigt diesen je individuellen Beitrag hin zu einer überindividuellen Gemeinsamkeit, in der sich

Sozialität in einer ersten, ursprünglichen und im Entwicklungsgang nicht zu überspringenden Form als „Zwischenleiblichkeit“ ereignet und als solche auch kultiviert werden kann. Die geläufige Rede vom „Spiel, das gut läuft“, von der „gelingenen Abstimmung in einem Team“, drückt ein entsprechendes Erleben des überindividuellen Bewegungszusammenhangs aus. Die erzieherischen Ansprüche an die Höherentwicklung der sozialen Fähigkeiten sind daher im Bewegungsbereich gleichzusetzen mit den sachlichen Ansprüchen an ein komplexeres und differenzierteres Sich Bewegen in der Koordination mit Anderen.

6. Sich verständigen als erzieherische Umgangsform

Es sollte klar geworden sein, daß sich mit der bis hierher entwickelten Sinn-aussage eine Sportpädagogik aus wissenschaftlicher Sicht tiefer und über die reine Sporteinübung hinaus motivieren und begründen läßt, als die sie manchenorts noch verstanden wird. Sie kann, ausgehend von der „radikalen“ Einsicht, daß die leibliche Erfahrung ein unbestreitbares und zugleich unverdächtiges Phänomen des Sporttreibens ist, sich bildungstheoretisch auffalten als eine die Selbstüberschreitung anregende Thematisierung von werkzeugleiblicher Geschicklichkeit, sinnlicher Durchlässigkeit, spielerisch gestaltetem Erscheinungsleib, mitteilungsfähigem Symbolleib und elementarer Sozialität. Was bleibt ist, die „erziehungstheoretische“ Frage nach den angemessenen Umgangsformen zu beantworten. Der Schlüssel dazu liegt in dem, was ich als „Sich Verständigen“ im Rahmen der „Selbsterziehung“ bezeichne.

Auch hier gehe ich wieder „radikal“ im philosophischen Sinne vor und frage nach dem Unbezweifelbaren, um einen sicheren Ausgangspunkt für weitere Überlegungen zu gewinnen. Dabei zeigt sich, daß alles erzieherische Bemühen, sei es als rationale Argumentation, als strikte Verbote, als Lob und Anerkennung, als Einladung zum Erproben, u. s. w. sich an jemand richtet, der dazu Stellung nimmt. Niemals kann der Erziehende als Person oder kann das Erziehende als Aufforderung der Lebenswelt direkt und unmittelbar das Handeln des Kindes oder Jugendlichen erreichen. Der Empfänger, an den sich die erzieherische Botschaft richtet, ist nicht der Lautsprecher, aus dem es tönt, wie gesendet, sondern der Hörer, der auch weghören oder die Sendung abstellen kann. Selbst wenn ein Verbot unmittelbar zu wirken scheint, ist nicht aus-

gemacht, ob der Schüler das Verbot wirklich ernst nimmt, oder nur unter dem Druck der Situation so handelt, sich aber längst im inneren Widerstand dazu verhält. Erfolg ist dem Erziehen nach meiner Erfahrung und Auffassung nur dann beschieden, wenn der erzieherische Aufruf zum Teil eines Dialogs wird, in dem der andere diesen Aufruf auf sich bezieht und ihn freiwillig anerkennt als eine für ihn bedeutsame Aufforderung zur Selbsterziehung. Damit formuliere ich als den Kern meines Erziehungsverständnisses diese Selbsterziehung. Sie ist das einzig wirklich Wirksame, von dem aus eine dem oben ausgeführten Sinn der Sportpädagogik entsprechende Wandlung des jungen Menschen überhaupt gedacht werden kann. Wer dies nicht als Grundlage seines Erziehungsverständnisses anerkennt, muß eine andere Vorstellung davon entwickeln, wie junge Menschen dazu kommen, ihren gegebenen Status an Können und Einsicht zu überschreiten. Diese Alternative aber rechnet entweder mit irgendwelchen geheimnisvollen Kräften, die nicht bekannt sind, oder sie nimmt eine direkt wirkende, manipulative Macht des Erziehers oder der Umstände an, in beiden Fällen wird jedenfalls die Freiheit des jungen Menschen, die Teil seiner menschlichen Würde ist, entweder suspendiert oder sogar negiert. Dies leuchtet mir weder empirisch noch normativ ein, wenn es ernsthaft um Erziehung und nicht um formierende Manipulation gehen soll. Der junge Mensch, so sage ich aus, bezieht sich wandlungsbereit und offen, im Bestreben nach Lebenserweiterung auf die Menschen, Dinge, Themen und Ereignisse, die ihm begegnen. Dieser Horizont für seine selbsterzieherisch bedeutsamen Erfahrungen wird auch gern mit dem Generalbegriff „Lebenswelt“ belegt. Diese Lebenswelt nimmt er in seiner eigenen Weise engagiert, ängstlich, mutig und kritisch wahr und er wählt sich daraus dasjenige aus, was für ihn wandlungsbedeutsam ist. Es ist die Aufgabe und Verantwortung dieser Lebenswelt, soferne sie sich als erzieherische versteht und präsentiert, dieser Offenheit in der rechten Weise zu entsprechen.

Freilich ist damit keiner nur personenunabhängigen Selbsterziehung das Wort geredet. Die Selbsterziehung bildet die Grundlage, ohne die nichts geschehen kann. Aber es kommt nicht darauf an, daß der Schüler nur oder überwiegend unabhängig von anderen dazu findet, bestimmte Herausforderungen anzuerkennen und sie auf sich zu nehmen. Er schließt sich diesem Anliegen im Rahmen seiner unantastbaren Würde und Selbstbestimmung vor allem dann auf, wenn ihm solches empfohlen, nahegelegt, spannend und plausibel gemacht wird. Damit sind nun aber keine manipulativen Umgangsformen ge-

meint, sondern respektvolle Zuwendungen im Rahmen einer natürlich - freien und ungezwungenen Begegnung. Das, was Erziehende tun, eröffnet nur die sich anschließende Kette von Verständigungsakten (1991; 1995). Wenn sie eine spannende Geschichte erzählen, die sich um eine Natursportart rankt, oder eine trainingswissenschaftlich begründete Empfehlung aussprechen, oder aufgrund ihrer Lebenserfahrung sehr dazu raten, daß zwei ihren Streit beilegen möchten, auch wenn es jeden von ihnen etwas kostet, und keiner sich als Sieger fühlen kann, so kann es nicht darum gehen, damit im Sinne einer zwangsläufigen Beeinflussungstechnik etwas zu erreichen, sondern nur darum, etwas vorzuschlagen, was - lässig gesprochen - auf Gegenliebe stoßen muß, um wirksam zu werden. Lehrer sollen also als Prinzip ihres vermittelnden Handelns die Verständigung betrachten. Die Verständigung soll sich dabei in altersgemäßer Form auf alle Bestimmungsstücke des Sportunterrichts beziehen, auf die Themen ebenso, wie auf die unterrichtlichen Verfahren, die kritischen Unterrichtsereignisse und die organisatorischen Rahmenbedingungen und Notwendigkeiten.

Literatur:

- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. München 1987.
- BITTNER, G.: Auf zwei Beinen stehe... Eine pädagogische Vergegenwärtigung des Leibes. In: BECKER, G.u.a.(Hsg.): Ordnung und Unordnung. H.v. Hentig zum 23. 9. 1985. Weinheim und Basel 1985, 301-325
- BREZINKA, W.: Metatheorie der Erziehung. 4.Auflage. München 1978
- COENEN, H.: Leiblichkeit und Sozialität, ein Grundproblem der phänomenologischen Soziologie. In: Philosophisches Jahrbuch 86 (1979), 2. Halbband, 239-260 (b)
- DIETRICH, K.; Landau, G.: Sportpädagogik. Reinbek 1990
- FUNKE, J.: Körpererfahrung. In: Sportpädagogik 4 (1980) 4, 13-20
- FUNKE, J.: Sportunterricht als Körpererfahrung. Reinbek 1983
- FUNKE, J.: Körpererfahrung im Fußballspiel. In: Sportpädagogik 8 (1984) 1, 27-28
- FUNKE, J.; TREUTLEIN, G.; SPERLE, N. (Hsg.): Körpererfahrung in traditionellen Sportarten. Wuppertal 1986

- FUNKE, J.: Über den didaktischen Ansatz der Körpererfahrung. In: PEPPER, D.; CHRISTMANN, E. (Hsg.): Zur Standortbestimmung der Sportpädagogik. Symposium zum Andenken an J.N.Schmitz. Schorndorf 1987, 94-108
- FUNKE, J.: Besprechung Bielefeld, (Hsg.): Körpererfahrung. Grundlage menschlichen Bewegungsverhaltens. In: Sportwissenschaft 20 (1990) 216-218
- FUNKE, J.: Unterricht öffnen- offener unterrichten. In: Sportpädagogik 15 (1991) 2, 12-18
- FUNKE, J.; TREUTLEIN, G.; SPERLE, N. (Hsg.): Körpererfahrung im Sport. Wahrnehmen, Lernen, Gesundheit fördern. Aachen 1992
- FUNKE-WIENEKE, J.: Die pädagogische Bedeutung der Körpererfahrung im Kindesalter. In: Die Grundschulzeitschrift 7 (1993) 70, 32-35
- FUNKE-WIENEKE, J.: Vermitteln. Schritte zu einem „ökologischen“ Unterrichtskonzept. In: Sportpädagogik 19 (1995) 5, 10-17
- GEBSATTEL, V.E.V.: Prolegomena einer medizinischen Anthropologie. Berlin u.a. 1954
- GRÖSSING, S.: Bewegungskultur und Bewegungserziehung. Schorndorf 1993
- HIRTZ, P.: Koordinationstraining. In: SCHNABEL u.a.(Hsg.): Trainingswissenschaft. Berlin 1994, 309-315
- KURZ, D.: Elemente des Schulsports. Schorndorf 1977; 3. Auflage ebd. 1990
- LEIST, K.: Vernachlässigte Bezugsgrundlagen für das Lehren und Lernen von Bewegungen. In: Sportpädagogik 3 (1979) 2
- LIPPITZ, W.; MEYER - DRAWE, K. (Hsg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens - didaktische Konsequenzen. Königstein/Ts. 1982,
- MEINBERG, E.: Hauptprobleme der Sportpädagogik. 2. Aufl. Darmstadt 1991
- MEINBERG, E.: Sozialverhalten im Sport. Bildungstheoretische Orientierungen. In: PÜHSE, U. (Hsg.): Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht. Schorndorf 1994, 58-72
- MEYER-DRAWE, K.: Leiblichkeit und Sozialität. München 1984
- SCHULZ, W.: Ästhetische Bildung. In: KAISER, H.J. (Hsg.): Ästhetik und Erkenntnis. Berichte aus dem Forschungskolloquien. Hamburg o.J. (= Hamburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft Nr. 1)
- SCHMITZ, H.: Phänomenologie der Leiblichkeit. In: PETZOLD, H. (Hsg.): Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven. Paderborn 1986, 71-106
- THIELE, Jörg: Körpererfahrung - Bewegungserfahrung - leibliche Erfahrung. Köln 1996 (= Schriften der Deutschen Sporthochschule Köln Bd.35)

- THOLEY, P.: Prinzipien des Lehrens und Lernens sportlicher Handlungen aus gestalttheoretischer Sicht. In: JANSSEN, J.P. u.a. (Hsg.): Handlungskontrolle und soziale Prozesse im Sport. Köln 1987, 95-106
- TREBELS, A.: Das dialogische Bewegungskonzept. Eine pädagogische Auslegung von Bewegung. In: Sportunterricht 41(1992), 1, 20-29
- TREBELS, A.: Bewegen und Wahrnehmen. In: Sportpädagogik 17(1993) 6, 19-27
- TREBELS, A.: Bewegungsgefühl: Der Zusammenhang von Spüren und Bewirken. In: Sportpädagogik 14(1990), 4, 12-18
- TREBELS, A.: Springen. In: Sportpädagogik 12(1988), 1, 14-21
- TREUTLEIN, G.: Leichtathletik. In: FUNKE, J.; TREUTLEIN, G.; SPERLE, N. (Hsg.): Körpererfahrung in traditionellen Sportarten. Wuppertal 1986
- ZUR LIPPE, R.: Sinnenbewußtsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik. Reinbek 1987

