

Martin Giese

Strukturalistische Bildungsdiskurse in der Sport- und Bewegungspädagogik – eine metaanalytische Bestandsaufnahme

STRUCTURALIST DISCOURSES IN PHYSICAL EDUCATION – A META-ANALYTICAL SURVEY

Zusammenfassung

Die Debatte über Themen und Inhalte von Bildung wurde in der Sport- und Bewegungspädagogik in jüngster Vergangenheit um eine diese Oberflächenphänomene transzendierende, strukturalistische Diskussion ergänzt. Im Sinne der kantischen Frage nach der Bedingung der Möglichkeit von Bildung im Sport(-unterricht) zeichnen sich innerhalb des Strukturalismuskurses drei divergierende Antworttraditionen ab. Deren meta-analytische Betrachtung zeigt, dass in der anthropologischen Grundannahme der grundsätzlichen Gestaltungsbedürftigkeit menschlicher Weltbezüge und im Moment der Dekonstruktion bestehender Handlungs-routinen strukturelle Gemeinsamkeiten liegen. Die strukturellen und anthropologischen Versicherungen erlauben einerseits die Formulierung didaktischer Konsequenzen eines Bildenden Sportunterrichts und sensibilisieren andererseits für die Grenzen bildungstheoretischen Anspruchsdenkens.

Schlagworte: Bildungstheorie – Sportpädagogik – Erfahrung

Abstract

The debate on the subjects and contents of education in sport pedagogy has very recently been amplified by a structuralist discussion transcending these surface phenomena. In view of the Kantian question as to the possibility of education in sports and in PE, three diverging traditions of response have emerged from structuralist discourse. Their meta-analytical examination shows that there are structural similarities between the anthropological assumption that human world relatedness needs shaping, and the very moment of deconstructing routines of action. On the one hand, the structural and anthropological affirmations facilitate the formulation of didactic consequences of an 'Educating Physical Education', and on the other hand, they sensitise us to the limits of our high expectations for educational theory.

Key words: educational theory – sport pedagogy – experience

1 Einleitung

Der Bildungsdiskurs hat in der sport- und bewegungspädagogischen Forschung nach wie vor Konjunktur. Bietz spricht, ähnlich wie auch Franke (2000, S. 97), Prohl (2006, S. 127) oder Schmidt-Millard (2005, S. 142), „von einer regelrechten Renaissance bildungstheoretischen Denkens“ (Bietz, 2005, S. 85) in der Sport- und Bewegungspädagogik, wobei vor allem in jüngster Vergangenheit die inhaltliche Auseinandersetzung über Fächer und Inhalte von Bildung um eine, diese Oberflächenphä-

nomene transzendierende, strukturalistische Diskussion ergänzt wurde (vgl. z. B. Alkemeyer, 2003; Becker, 2003; Bockrath, 2005; Bietz, 2005; Franke, 2003; Scherer, 2005; Schmidt-Millard, 2005).¹ Zentrales Element dieser Denkrichtung ist nicht die Suche nach den „richtigen“ Inhalten oder nach adäquaten Zielvorstellungen, an denen sich Bildung im Sport zu vollziehen habe, wie es beispielsweise von Grupe (vgl. 1984, S. 107) vorgelegt wurde, sondern die Frage nach der Bedingung der Möglichkeit von Bildung im Kontext sportlicher Handlungen. Funktion einer solchen Herangehensweise ist, „den Diskurs auf eine den Bildungsinhalten vorgelagerte strukturelle Ebene zurückzuführen und erst von da aus die Diskussion einzelner Sachfragen auf der phänomenalen Ebene anzugehen“ (Hildenbrandt, 2005, S. 202).

Da diese Debatte inzwischen etwas an Dynamik verloren hat, erscheint der Zeitpunkt geeignet, um im Sinne einer meta-analytischen Annäherung der Frage nachzugehen, welche Strömungen und Tendenzen sich im strukturalistischen Bildungsdiskurs etablieren konnten. Zu fragen ist, ob trotz der Vielzahl an divergierenden Denkschulen übereinstimmende Strukturen identifiziert werden können, die Bildung in nuce konstituieren, was auf dem Weg zu einem *Bildenden Sportunterricht* als wichtiger Forschungsfortschritt zu werten wäre.

2 Strukturen des Bildenden

Bildung wird im Folgenden als Aneignung bzw. Umgestaltung von Bewusstseinsinhalten verstanden, die das Verhalten des Individuums bzw. seinen Weltbezug *nachhaltig* verändern.² Im Prozessmodus „kann Bildung verstanden werden als Erwerb von Kulturkompetenz, und als *Ergebnis* bezeichnet Bildung den Besitz und die Verfügbarkeit dieser Kompetenz bei der Gestaltung und Verknüpfung verschiedener Kulturgegenstände und Kultursegmente“ (Hildenbrandt, 2000, S. 17). Aufgrund der

¹ In Anlehnung an Hildenbrandt findet im Folgenden ein generatives Strukturkonzept Anwendung, „wie es schon in dem Begriff der ‚inneren Form‘ von v. Humboldt für die Sprache entwickelt worden ist. ‚Struktur‘ in diesem Sinne meint die Gestaltungskräfte, die die Generierung und Wandlung der Formen in kulturellen Formen zu Konfigurationen ordnen und erklären helfen“ (Hildenbrandt, 2005, S. 202). Eine strenger methodische Formalisierung „wie sie Levi-Strauss [...] vorgelegt hat, ist nicht angestrebt“ (ebd., S. 203).

² Diese Modellierung verweist auf strukturgenetische Ansätze in der Tradition Piagets oder Neissers, die davon ausgehen, „dass sich in der handelnden Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt die handlungsleitenden Strukturen durch den zirkulären Wechsel des Einwirkens und Rückwirkens in Assimilations- und Akkommodationsvorgängen fortlaufend umformen“ (Bietz, 2004, S. 134). Das Bewusstsein wird dabei in Anlehnung an Cassirer als ein System von Verweisungen verstanden, in das die einzelnen Bewusstseinsinhalte integriert werden müssen, um sie identifizierbar zu machen. „Was vorbewußt ein leibliches Geschehen ist [...], wird dadurch zu einem bewußten Ereignis, daß es in ein Element des Systems von Verweisungen transformiert wird, als das unser Bewußtsein existiert“ (Schwemmer, 1997, S. 81). Die umfassende Verknüpfungsstruktur der symbolischen Bewusstseinsinhalte wird zur entscheidenden Eigenschaft des Bewusstseins. Ein wichtiges Charakteristikum der Bewusstseinsinhalte ist dabei, „daß alles Einzelne des Bewußtseins nur dadurch ‚besteht‘, daß es das Ganze potentiell in sich schließt und gleichsam im steten Übergang zum Ganzen begriffen ist“ (Cassirer, 1954, S. 45).

anthropologisch fixierten Entkopplung von Reiz und Reaktion, die sich in Plessners (1982) Modell der *exzentrischen Positionalität* ebenso wiederfindet wie in Cassirers (1996) Bestimmung des Menschen als *animal symbolicum*, ist Bildung allerdings keine Option menschlichen Handelns, sondern primordiale Notwendigkeit: Die Mensch-Welt-Beziehungen sind, wie später noch ausführlicher dargelegt wird, zwingend gestaltungsbedürftig (vgl. Kap. 3.1). Dabei gibt es kein substantielles Ende des Bildungsprozesses. Bildung ist „dynamisch, sie bleibt permanente Aufgabe“ (Schmidt-Millard, 2005, S. 144).

Im Kontext pädagogischer und didaktischer Diskurse stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen diese Bildung zu erwerben ist, oder in kantischer Terminologie: Wie ist Bildung (im Sport) möglich? Wichtige Diskussionsbeiträge liefert Franke, der das zur (Selbst-)Reflexion fähige Subjekt zum zentralen Bindeglied und gleichsam zur Prüfinstanz des Konstrukts Bildung macht.

Beides, der *Reflexionsprozess* [kursiv, MG] auf der Basis von Vernünftigkeit, Selbstbestimmungsfähigkeit und Freiheit des Denkens und Handelns sowie die Frage nach dem vernunftbegabten, *erkenntnisfähigen Subjekt* [kursiv, MG] als autonome Person gelten als Voraussetzungen und Merkmale von Mensch-Welt-Bezügen, denen man eine bildungsrelevante Bedeutung zuschreibt. (Franke, 2000, S. 98)

Bedingung der Möglichkeit, um auch sportiven Mensch-Welt-Bezügen bildungsrelevante Potenziale zuschreiben zu können, sind danach Situationen, die eine selbstständige Reflexion des Subjekts herausfordern oder zumindest zulassen. Gleichzeitig ist es notwendig, die kantische Erkenntnistheorie „über das enge, sprachorientierte Vernunftverstehen hinaus zu einer Kulturtheorie zu erweitern. [...] Kants transzendente Logik [muss, MG] zu einer *semiotischen* Logik erweitert werden. D.h., ihre grundlegenden Operationen sind nicht nur an das Modell sprachlicher Begriffe gebunden; der Erkenntnisprozess, der bisher eingeengt auf die Sprache gedeutet wurde, muss prinzipiell auch offen für nicht-sprachliche Erfahrungsbereiche sein“ (Franke, 2000, S. 104). Soll der kantische Dualismus von anschaulicher Sinnlichkeit und abstrakter Begrifflichkeit überwunden werden, ist zu fragen, ob „auf der präverbalen Ebene des Körperlichen reflexiv Distanz geschaffen werden kann, denn genau darin ist die Grundlage für Bildungsvorgänge zu sehen. Nur unter der Bedingung von reflexiver Distanz – so die allgemeine bildungstheoretische Annahme – können persönliche Handlungsspielräume gewonnen werden und persönliche Erlebnisse nachhaltig Auswirkungen auf die Person und ihren Weltzugang insgesamt haben“ (Bietz, 2005, S. 107).

Um zu erklären, wie auch ohne die ordnende Kraft der Sprache auf der präverbalen Ebene des Bewegens die Möglichkeit zur reflexiven Distanzierung geschaffen werden kann, wird auf die Diskrepanz zwischen der Ideal- und der Ausführungsform sportlicher Bewegungen verwiesen, die *Differenz-Erfahrungen* im Formungsprozess von Bewegungen provoziert. Entspricht beispielsweise der wahrgenommene Raum während der sportlichen Handlung nicht dem antizipierten Raum, kann dies zu einer kritischen Distanzierung führen und Reflexions- und damit Bildungsprozesse anstoßen. Entsprechendes zeigt Franke auch für das Verhältnis von vorgestellter und erlebter Zeit sowie für die Beziehung zwischen *Körper-Sein* und *Körper-Haben* (vgl. Franke, 2001, S. 36).

Die Formungsprinzipien im aktuellen Tun sind diesem Tun nicht prinzipiell im Sinne eines zweiten kognitiven Ordnungsprozesses zeitlich vorgelagert, sondern sind in die sinnliche Erfahrung (und d.h. Bewegung) inkorporiert, gleichsam als eine ‚Form im Prozess‘. (Franke, 2003, S. 29)

Auch der hochtrainierte Spitzensportler kann, trotz dieser im Tun verwurzelten, emergenten Ordnungsparameter, nie völlig über seine Bewegung und das Resultat seines Wirkens verfügen. Es bleibt immer ein Stück Offenheit des Bewegungsvollzugs, die als „notwendige Voraussetzung ästhetischer Erfahrung und Bildung“ (Scherer, 2005, S. 130) zu verstehen ist.

3 Strömungen strukturalistischen Bildungdenkens

Aus meta-analytischer Perspektive lassen sich im strukturalistischen Bildungsdiskurs zumindest drei Hauptströmungen unterscheiden. Neben *semiotischen Bildungsvorstellungen*, die auf Grundlage symbolphilosophischer Basistheorien argumentieren (vgl. u. a. Bietz, 2005; Hildenbrandt, 2000; Scherer, 2005), existieren Überlegungen zu *sozial-philosophischen Bildungskonzeptionen* (vgl. u. a. Alkemeyer, 2003; Becker, 2003; Bockrath, 2005) und zur *ästhetischen Bildung* (vgl. u. a. Franke & Bannmüller, 2003). Auch wenn zwischen den Ansätzen inhaltliche Übereinstimmungen existieren, zeigen sich, vor allem in Hinblick auf die Frage, in welchem Moment die Autoren das Bildende der menschlichen Bewegung verwirklicht sehen, unterschiedliche Akzentuierungen.

3.1 Sportsemiotische Ansätze

Ist hier von sportsemiotischen Ansätzen die Rede, dann ist damit der exklusive Bezug auf eine inzwischen 15-jährige sportsemiotische Forschungstradition auf Grundlage der *Philosophie der symbolischen Formen* Ernst Cassirers (1954) und deren Rezeption in der Sportwissenschaft,³ die letztlich zu dem von Drexel so bezeichneten „symboltheoretischen Paradigma“ (vgl. 2002, S. 184; Franke, 2006) geführt hat, gemeint (vgl. Giese, 2008, S. 169).⁴ Semiotische Analysen weisen der

³ Diese Auswahl ist innerhalb der Sportwissenschaft nicht selbstverständlich, denn bei der Konstitution der Sportsemiotik stand eine Vielzahl an Theoretikern wie Lotman (Friedrich, 1997), Pierce (Schlieben-Lange, 1994), Barthes (Franke, 1994), Eco oder de Saussure bzw. Jakobson Pate (Franke, 1998). Allerdings hat sich der symboltheoretische Ansatz inzwischen zu dem am weitesten verbreiteten und wirkungsmächtigsten Ansatz entwickelt (vgl. Giese, 2008, S. 171).

⁴ Krois spricht explizit von Cassirers Semiotik und legt dar, dass Cassirer den Begriff der Semiotik zwar kannte, ihn aber „als eine Lehre von den Zeichen der Sprache und nicht von der Bedeutung überhaupt oder der ganzen Kultur, wie Pierce und de Saussure sie entwickelten“ (Krois, 1986, S. 437), verstand. Obwohl es nicht dem semiotischen Mainstream entspricht, wird Cassirers Symbolphilosophie hier in diesem Sinne als genuin semiotische Theorie interpretiert, da „lediglich eine terminologische und keine systematische Verschiedenheit zwischen dem, was Cassirer als Wissenschaft von diesem ‚symbolic universe‘ vorschwebte, und dem, was de Saussure und Pierce entworfen hatten“ (ebd., S. 438), existiert.

Bewegung eine zentrale bildungstheoretische Bedeutung zu, da erst die Bewegung die Herausbildung individueller und kultureller Symbolismen ermöglicht und „der Mensch sein gesamtes Dasein gewissermaßen am ‚Leitfaden der Bewegung‘ orientiert“ (Hildenbrandt, 2005, S. 205). Erst die Fähigkeit der autonomen Selbst-Bewegung erlaubt es dem Menschen, intentional und teleologisch mit der Welt in Beziehung zu treten. Nur in der Bewegung kann der Formungs- und Ausdruckswille des Individuums eine Brechung durch die Welt erfahren. Bewegung wird dadurch zum Urgrund unserer biologischen, individuellen und kulturellen Existenz, die Bildung ermöglicht.⁵

Gebunden ist dieser Prozess an das Handeln. Die kulturelle Wirklichkeit muss ‚erwirkt‘ werden, und auf ihrer fundamentalsten Stufe ist dieses Tun an die Bewegungsfähigkeit gebunden. (Hildenbrandt, 2005, S. 206)⁶

Diese Formungsprozesse haben einen relationalen Charakter. Da sie sich im Spannungsfeld zwischen Welt und Subjekt, zwischen Selbst und Sache immer neu selbst hervorbringen, kommt es immer auch zur Kulturbildung. Nach Scherer bedarf die Bestimmung *der Sache* allerdings der weiteren Konkretisierung. Es wäre eine unangemessene Simplifizierung, sie als präexistente Objektstruktur in einer neutralen Welt zu verstehen. Vielmehr ist die Welt, in der die individuellen Objektivierungen Gestalt annehmen, immer schon eine gesellschaftlich vorinterpretierte Welt. Diese Welt drückt den individuellen Objektivierungen unweigerlich und unverkennbar ihren kulturellen Stempel auf.

Das Bedingungsgefüge von Bewegung und Bildung ist seinerseits eingebettet in soziale und kulturelle Kontexte und produziert, reproduziert und verändert diese zugleich. Die Basisrelation von Sache und Selbst ist um eine dritte Komponente, nämlich um die sozial-kulturelle, zu erweitern. (Scherer, 2005, S. 136)

Die individuellen und kulturellen Objektivierungen sind ihrerseits dynamisch konstituiert und dürfen nicht als starre, substantielle Gebilde verstanden werden, was auch dem bisher entwickelten strukturgenetischen Bildungsverständnis widersprechen würde.

⁵ Bewegung ist hier nicht nur eine deskriptive, sondern eine non-verbale erkenntnistheoretische Kategorie, „eine elementare Methode der Welterschließung und der Erfahrungsstrukturierung“ (Köller, 2001, S. 20). Erst wenn deutlich wird, „daß nicht-verbale Symbolisierungen nicht nur eine Kennzeichnungsfunktion von Welt, sondern auch Reflexionen über die Welt ermöglichen, ist eine Brücke zum [...] bildungstheoretischen Diskurs der Pädagogik zu schlagen“ (Franke, 1998, S. 53). Trotz der erkenntnistheoretischen Bedeutung, die der Bewegung hier zugestanden wird, „steht die symbolische Form der Sprache ganz im Mittelpunkt. Sie ist das entscheidende Medium der Welterfassung, des Weltverstehens und der Einpassung des Subjekts in diese Welt“ (Hildenbrandt, 2005, S. 210).

⁶ Schützenhilfe für seine „Fundierung des ‚Seins‘ im ‚Tun‘“ (Schwemmer, 1997, S. 27) liefert Cassirer auch das faustische Streben: „Ist es der Sinn, der alles wirkt und schafft? // Es sollte stehen: Im Anfang war die Kraft! // Doch, auch indem ich dieses niederschreibe // Schon warnt mich was, dass ich dabei nicht bleibe. // Mir hilft der Geist! Auf einmal seh' ich Rat // Und schreibe getrost: Im Anfang war die Tat“ (Faust I, V. 1232-1273).

3.2 Sozialphilosophische Ansätze

Die Hinweise zur sozialen Bedingtheit individueller Bildungsprozesse dienen als Überleitung zu sozialphilosophischen Diskussionsbeiträgen. Vertreter/innen *soziokultureller Bildungskonzeptionen* richten ihren Blick weniger auf das Subjekt, sie fokussieren stattdessen die Welt, in der das Individuum handelt. Dieses Anliegen verbindet Alkemeyer mit der Kritik, dass sich phänomenologisch-anthropologische Ansätze in den Erziehungswissenschaften meist durch eine umfassende Soziologievergessenheit auszeichnen und deshalb einer körpersociologischen und historisch-anthropologischen Reformulierung bedürfen.

Zwar interessiert sich die phänomenologische Diskussion für das Gewebe, die Textur, gewissermaßen ‚das Ganze‘ der Verwobenheit von Leib und Welt. Obwohl aber fortwährend von ‚der Welt‘ die Rede ist, bleibt diese merkwürdig weltlos. Die wirkliche, immer schon gesellschaftlich geformte, von Kulturtechniken geprägte und von Machtbeziehungen durchzogene Welt in ihrer konkreten Materialität, gesellschaftlichen Strukturiertheit und symbolischer Artikulation, wie sie den konkreten Menschen (im Plural!) gegeben ist, bleibt aus diesem Diskurs ausgeklammert. (Alkemeyer, 2003, S. 50)

Das Zitat verweist auf eine Eigenheit von Cassirers Symbolphilosophie, die im Kontext sozialphilosophischer Betrachtungsweisen unweigerlich zum Stein des Anstoßes werden muss: Ist in der Philosophie der symbolischen Formen von *dem Menschen* die Rede, ist immer das Individuum (im Singular) gemeint.

Die aktuelle Cassirer-Rezeption misst der kultursoziologischen Perspektive zwar einen höheren Stellenwert bei, nimmt dabei aber in der Regel auch keine genuin sozialphilosophische Position ein. Schwemmer sieht den Grund für die kulturelle Stabilität unserer Wahrnehmungsformen beispielsweise in der interindividuellen Nutzung der Symbolsysteme, mit denen sie verknüpft sind und beschreibt diese als kulturelle Formungssysteme. Symbolische Formen sind „keine Schöpfungen aus dem Nichts, sondern eine Schöpfung inmitten der kulturellen Symbole und eine Schöpfung aus diesen kulturellen Symbolen“ (Schwemmer, 1997b, S. 94). Er macht die kulturelle Komponente der Symbolverwendung damit zwar explizit zum Thema und beschreibt das Symbol als Bedingung der Möglichkeit kultureller Existenz, eine Aufklärung über die Verfasstheit der Welt im Sinne einer sozialphilosophischen Perspektive liefert er aber nicht. Hildenbrandt (2005, S. 207) betont zwar ausdrücklich die Bedeutung des Materials, in dem sich symbolische Objektivierungen manifestieren (z. B. Sprache, Musik, Bewegung etc.), und trifft damit indirekt Aussagen über die Bedeutung der Beschaffenheit der Welt, eine soziologische Diskussionsebene wird aber auch hier nicht eröffnet. Auch wenn die soziologisch-kulturelle Komponente durchweg betont wird, so bedarf eine genuin sozialphilosophische Aufklärung über den Bildungsbegriff in der Tat der weiteren Konkretisierung, um den Bildungsbegriff zu schärfen.

Der körpersociologische Standpunkt geht davon aus, dass es in der gesellschaftlichen Praxis unmöglich ist, „den Körper, das Ich, die Lern- und Aneignungstätigkeiten sowie den sozialen und physischen Rahmen ihres Vollzugs voneinander zu trennen“ (Alkemeyer, 2003, S. 50). Alkemeyer betont dagegen die Wirkungsmächtigkeit

institutionell-organisatorischer Dispositive,⁷ die sich bereits auf präverbaler und vor-reflexiver Ebene in den Körpern der Heranwachsenden und in ihrem Verhalten ein-graben. Die Subjekte sind dabei keineswegs Opfer dieser Konfigurationen, sondern werden – meist unbewusst – vielmehr zu Komplizen ihrer Realitätsmächtigkeit, da sich diese erst in den Aufführungen der Dispositive durch die Subjekte materialisieren.

Sich (leiblich-)intentional auf Gegebenheiten der Welt zu beziehen, setzt ihr – nicht unbedingt bewusstes, sondern auch vor-reflexives, körperlich-praktisches – Erfassen und Erkennen voraus. Es ist der durch Einverleibung der Strukturen sich entwickelnde und dann seinerseits handlungsstrukturierende Habitus, der die leibliche Intentionalität ermöglicht und ihre Richtung bestimmt. (Alkemeyer, 2003, S. 52)

Auch Bourdieus Habitusbegriff macht deutlich, dass das Subjekt – im ursprünglichen Wortsinn als Agens verstanden – Träger und Verursacher dieser Beziehungen und zugleich seiner selbst ist. Aufgabe einer sozialphilosophischen Forschung wäre es, „empirisch zu untersuchen, welche Weltsichten, Menschenbilder, Körperutopien, Genderideale, Handlungsmuster und Personenmodelle in sportpädagogischen Inszenierungen transportiert werden“ (Alkemeyer, 2003, S. 54).

Die bildungstheoretische Funktion einer so verstandenen Sport- und Bewegungspädagogik und eines sich daran orientierenden Sportunterrichts wäre vornehmlich eine emanzipative, die versucht, den Schüler(inne)n diese Konfigurationen zu erschließen. Es ginge um eine Sensibilisierung für die Ordnung des Sozialen, die sich in unserem körperlichen Habitus ausdrückt und um eine Befähigung zum selbst-reflexiven und emanzipierten Umgang mit diesen Ordnungen. Bildungstheoretisches Ziel wäre es, über die umfassenden und subtilen Ordnungs- und Machtkonfigurationen, die durch und über den Körper erzeugt werden und in ihm verwurzelt sind, aufzuklären. Es geht um eine kritische Distanz zum eigenen Tun und um eine Verunsicherung inkorporierter Handlungsroutinen. Alkemeyers Bildungsverständnis setzt vor diesem Hintergrund auf Dekonstruktion und Verunsicherung bestehender Praxen und habituellen Verhaltensweisen.

Zu bestehen wäre demgegenüber auf dem Nichtidentischen, Offenen, prinzipiell Unvorhersehbaren aller Bildungsprozesse. (Alkemeyer, 2003, S. 60)

Wenn sich individuelle und kulturelle Bildung tatsächlich im Aufeinandertreffen von Mensch und Welt vollzieht, dann ist Alkemeyers Desiderat insofern zuzustimmen,

⁷ Dispositive werden hier in Anlehnung an Foucault (2003) als räumlich-institutionelle Konfigurationen verstanden, in denen sich Machtbeziehungen artikulieren. So drückt sich in dem Mobiliar eines Klassenzimmers, der Sitzordnung, dem räumlichen Verhältnis zwischen Lehrer/in und Schüler(inne)n usw., die gesellschaftliche Ordnung der Institution aus. Diese Ordnungen durchdringen die Teilhaber von den äußeren Arrangements der Räume bis hin zu der Präsentation ihrer eigenen Körper. Die Wahl der Kleidung ist dabei, ebenso wie das Verhalten, Ausdruck einer gesellschaftlichen Kodifizierung, die auch dann Bestand hat, wenn Schüler/innen bewusst dagegen rebellieren. Gerade in Akten der Auflehnung wird die Wirkung der Dispositive besonders evident, da sie ihre obstinate Bedeutung erst vor dem Hintergrund eines omnipräsenten Codex entfalten können und erst in diesem sozialen Deutungsrahmen zu dem werden, was sie sein sollen.

als dass eine anthropologische Aufklärung über die Bedingungen von Bildung an sozial-philosophischen Fragestellungen nicht indolent vorübergehen kann. Für die hier zitierten Autoren der phänomenologisch-anthropologisch orientierten Bildungsbeiträge ist allerdings zu resümieren, dass der sozial-philosophische Standpunkt inzwischen mehr Beachtung findet. Vor dem Hintergrund, dass die soziale Ordnung als konstitutive Bedingung von Bildung und Erfahrung verstanden wird und diese Phänomene immer kulturell vermittelt sind, rücken die Positionen näher zusammen. Anthropologie wird auf dieser Basis *expressis verbis* als *Kulturanthropologie* verstanden, was hier ausdrücklich bejaht wird (vgl. Bietz, 2005, S. 99; Bockrath, 2005, S. 34; Franke, 2003, S. 28; 2005, S. 190; Größing, 2005, S. 12; Scherer, 2005, S. 136).

3.3 Ästhetische Ansätze

Die Überlegungen zur *ästhetischen Bildung* werden vor allem in der gleichnamigen Herausgeberschrift von Franke und Bannmüller entfaltet. Die alltagstaugliche, im Kontext neuzeitlicher, philosophischer Ästhetikdiskurse aber irreführende Assoziation einer *Theorie des Schönen* ist dabei zu vermeiden. Mit Beginn der Renaissance kommt es aufgrund der Säkularisierung zu einer Abkehr von der Idee einer intersubjektiven Ontologie der Schönheit. Ästhetik wird in Baumgartens (1751) neuzeitlicher Bestimmung wegen ihrer subjektiven Komponente zu einer epistemischen Kategorie, die vor allem die erkenntnistheoretische Bedeutung individueller, sinnlicher Wahrnehmungen reflektiert. In dieser Tradition geht es in ästhetischen Diskursen in erster Linie um die Frage nach der Allgemeingültigkeit subjektiver Urteile und Aussagen.

Ästhetik ist in diesem Zusammenhang auch als Bewältigungsstrategie im Umgang mit den Pluralitätstendenzen und der Kontingenzzunahme in der sogenannten (Post-)Moderne zu verstehen. Folgen wir Welschs sozialphilosophischen Analysen, dann „stehen Wahrheit, Gerechtigkeit, Menschlichkeit im Plural“ (Welsch, 2002, S. 5). Gibt es für ein und denselben Sachverhalt mehrere wahre Sichtweisen, so stellt sich die Frage, wie dieser Crux zu entkommen ist, wenn die (pädagogische) Wissenschaft gleichzeitig an dem Bestreben festhalten möchte, verbindliche Aussagen zu treffen. Der Kunst und assoziierten ästhetischen Theorien wird im Umgang mit dieser radikalen Pluralität eine Vorreiterrolle zugesprochen, da für die Kunst der Umgang mit Pluralität ein konstitutives Merkmal darstellt.

Zentrales Merkmal einer ästhetischen Perspektive ist, dass durch sie die Erfahrung selbst zum Thema wird und d.h.: In einer ästhetischen Erfahrung werden sinnliche Wahrnehmungsprozesse reflektiert. (Franke, 2005, S. 185)

Im Kontext von Sport und Bewegung wird die bildungstheoretische Bedeutung der ästhetischen Perspektive mit der exklusiven Reflexivität begründet, die sportliche Handlungen ermöglichen (vgl. Franke, 2003, S. 34). Die spezifischen Reflexionsleistungen lassen erwarten, dass „sie im Zuge ihrer Vergegenwärtigung dauerhaft im symbolischen Bewusstsein ihren Niederschlag finden“ (Bietz, 2005, S. 110) und den Weltzugang des Individuums nachhaltig verändern.

Im Unterschied zum Alltag, bei dem es auch zum kurzzeitigen Sichtbarwerden jener impliziten Reflexionsbedingungen kommen kann, ist es kennzeichnend für die ästhetische Erfahrung, dass dort die Reflexion gleichsam ‚auf Dauer gestellt ist‘. (Franke, 2003, S. 32)

Im Unterschied zu allen anderen Unterrichtsfächern scheint der Sportunterricht prädestiniert dafür zu sein, diese Bildung durch den Körper explizit zum Thema zu machen. Wegen ihrer strukturellen Selbstbezüglichkeit verweist die ästhetische Erfahrung immer auf die Erfahrungsfähigkeit und erscheint somit als probates Mittel zur Einübung in pluralistische Lebenskonzepte und wird zu einem adäquaten Instrument der Domestizierung der Moderne. Eine ästhetische bzw. selbstbezügliche Perspektive ist nach Thiele deshalb unter anderem dort sinnvoll, „wo sie als Weg zur Bewältigung der Anforderungen postmoderner Gesellschaften verstanden wird“ (Thiele, 1996, S. 250), weil sie unmittelbar auf das Lernen lernen verweist.

Innerhalb des strukturalistischen Bildungsdiskurses ist vor allem Franke und Bannmüller (2003, S. 9), aber auch Bietz (2005, S. 86), das Verdienst zuzusprechen, über die Thematisierung des Ästhetischen auf die Anschlussstelle an den Bildungsdiskurs in der allgemeinen Pädagogik hingewiesen zu haben. Solche strukturellen Schnittstellen, die unter anderem für Mollenhauer (1996) oder Ehrenspeck (1998) aufgezeigt werden können, sind im Interesse der kollektiven Weiterarbeit der erziehungswissenschaftlichen *scientific community* nicht nur begrüßenswert, sondern notwendig. In diesem Sinne bemüht sich der vorliegende Diskussionsbeitrag ausdrücklich auch um Anschluss an die allgemeinpädagogische Diskussion. Ähnlich argumentiert auch Schmidt-Millard, der die Notwendigkeit „einer interdisziplinären Verankerung des Bildungsbegriffs für eine Bewegungspädagogik“ ausdrücklich einfordert, „wenn die Bewegungspädagogik sich den Herausforderungen anderer Humanwissenschaften stellen will“ (Schmidt-Millard, 2005, S. 151).

4 Zielperspektiven strukturalistischen Bildungsdenkens

Auch wenn „Strukturen als solche inhaltlich neutral sind“ (Scherer, 2005, S. 137), gewinnt die geführte Debatte „mit der Einbeziehung der Kategorie Bildung in den Begründungszusammenhang der Bewegungspädagogik [...] eine explizit normative Orientierung“ (Schmidt-Millard, 2005, S. 147). Ziel der folgenden Überlegungen ist deshalb die Aufklärung über immanente Normativa in der strukturalistischen Bildungsdebatte. Mit diesem Schritt ins Normative rückt auch die Frage nach Zielen und Inhalten von Bildung, die bis jetzt vom Bannstrahl der formal-strukturalistischen Perspektive getroffen wurde, in den Fokus der Betrachtung. Die Ausführungen verfolgen dabei das Ziel, auch die bildungstheoretische Zielebene – dem bisherigen Argumentationsduktus folgend – aus einer strukturellen Versicherung über das zur Diskussion stehende Basisphänomen zu gewinnen.

Aus dem bisher Gesagten können zumindest drei grundlegende Bildungsziele entwickelt werden, die es im (Sport-)Unterricht zu realisieren gilt. Vorrangiges Bildungsziel besteht in der Befähigung des Individuums zu (a) Autonomie und Selbstbestimmung, denn die Ausdifferenzierung des individuellen Symbolnetzes, die damit verbundene Genese symbolischer Strukturen und deren Integration in das bestehende Netz sind poetische Akte, die jedes Individuum in Eigenverantwortung aktiv selbst

vollziehen muss. Eine abbildhafte Übertragung dieser Netze, beispielsweise von einem Lehrer/einer Lehrerin auf einen Lerner/eine Lernerin, ist nicht das pädagogische Ziel. Vielmehr wird durch die symbolphilosophische Fundierung „die Selbstständigkeit und Autonomie der Lernenden in Bezug auf die Art und Weise betont, wie sie ihre Weltbezüge auch und gerade im Rahmen des Lernens symbolisch formen“ (Bietz, 2004, S. 135). Diese Forderung speist sich aus verschiedenen Quellen: Sie ergibt sich ebenso aus der Struktur des Bildungsprozesses wie aus der anthropologischen Fundierung. Die Aufforderung zur Selbsttätigkeit wird aber auch in sozialphilosophischen Beiträgen als „nichthintergegbares Prinzip pädagogischen Handelns angesprochen“ (Bockrath, 2005, S. 38) und kann damit als eine Einverständniskategorie bezeichnet werden, die bei der Gestaltung von Unterricht nicht zu hintergehen ist.⁸

Ein weiteres Ziel liegt in der Hinführung von Kindern und Jugendlichen zu einem (b) bewegten Leben. Mit dieser im Umfeld des Sports sehr beliebten und oft inflationär gebrauchten Forderung gerät man schnell in den Generalverdacht, einer normativ unreflektierten Bewegungsideologie verfallen zu sein. Doch hier wird der Ruf nach Bewegung weder mit einer Senkung des Krankenstandes noch mit gesellschaftlichen Integrationsbemühungen verbunden. Die Forderung begründet sich vielmehr in dem fundamentalen Weltbezug, der über die Bewegung hergestellt wird und der als Grundbedingung jeglicher Bildungs- und Entwicklungsleistungen identifiziert worden ist. Im Kontext einer symbolphilosophischen Theoriebildung ist Bewegung „als Urform der Synthesis“ (Scherer & Bietz, 2000, S. 146) zu verstehen. Defizitäre und insuffiziente Bewegungsbiographien be- und verhindern vor diesem Theoriehintergrund Bildungsprozesse und damit die individuelle und kulturelle Bildung des Individuums. „Bewegte“ Biographien, die das Ziel der Aneignung und der kompetenten Verfügbarkeit kultureller Symbolismen verfolgen, fördern damit nicht nur die Teilhabe an einer gemeinsamen Bewegungskultur, sondern müssen vielmehr als die Voraussetzung patentierbarer Selbstbildungskompetenzen verstanden werden.⁹

Ein bildender Sportunterricht hat auch die (non-)verbalen (c) Reflexionsleistungen des Subjekts zu fördern, da erst die (Selbst-)Reflexion Bildungsprozesse ermöglicht. Die Möglichkeit vorsprachlicher Reflexionsleistungen erlaubt eine Bildung durch den Körper, für die der Sportunterricht im Kanon schulischer Unterrichtsfächer ein exklusives Bearbeitungsmonopol besitzt. Aber auch die Bewusstmachung inkorporierter Dispositive und die Emanzipation von einverleibten Machtkonfigurationen erfordert ein selbstreflexives Subjekt.

⁸ Auch in der allgemeinen Pädagogik wird der Autonomie und der Selbsttätigkeit großer Wert zugemessen. So sieht Benner in der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ eines von vier grundlegenden Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns (vgl. Benner, 2001, S. 59).

⁹ Argumentationsgrundlage ist ein Menschenbild, das die Autonomie des Menschen nicht als Ergebnis, sondern als Voraussetzung von Bildung versteht. Das an Bewegung gebundene „zugrunde gelegte humanistische Bildungsideal ist insofern nicht in erster Linie normativ verfasst, sondern die Konsequenz der strukturellen Grundverfasstheit des Menschen“ (Bietz, 2005, S. 87).

Können damit drei Bildungsziele im Sinne einer „internen Normengenerierung“ formuliert werden (vgl. Thiele, 1996, S. 261), so macht die Argumentation allerdings auch den Blick auf ein grundsätzliches Dilemma strukturalistischen Bildungsdenkens frei: Als Handlungswissenschaft hat jegliche Pädagogik, besonders in der Praxis ihrer Ausübung, meines Erachtens immer auch eine Orientierungsfunktion. Aus einer Versicherung über Strukturen und Funktionsweisen von Bildung können aber weder weitere interne Normen generiert noch Aussagen darüber getroffen werden, welche Inhalte im Sportunterricht zu thematisieren wären. So erlaubt die bisher geführte Argumentation keine Aussage darüber, ob im Sportunterricht Volleyball und Fußball zum Thema werden sollen oder Saunen und Wellness. Ebenso wenig kann entschieden werden, ob Altruismus, Fairness und Gewaltlosigkeit eher anzustreben wären als Egoismus und Fremdenfeindlichkeit. Wurde die Inhalts- und Zieldimension bildungstheoretischen Handelns bisher bewusst ausgeklammert, so zeigt sich an diesem Punkt der Diskussion, dass kaum Möglichkeiten bestehen, sie im Rahmen der verwendeten Argumentationsfigur weiter zu integrieren.

Damit soll allerdings keineswegs die Aussage getroffen werden, dass die Sport- und Bewegungspädagogik keiner Erziehungsnormen bedürfe (vgl. Beckers, 2005, S. 27). Die Idee eines norm- und wertfreien Sportunterrichts, wie sie aus der Kritik an der Theorie der Leibeserziehung entstand (vgl. Alkemeyer, 2003, S. 47) und in nicht-affirmativen Bildungskonzeptionen ihren Niederschlag fand (vgl. Bockrath, 2005, S. 28), ist kritisch zu betrachten, weil hinter Methoden immer Menschenbilder stehen und Unterricht von unterrichtenden Individuen gehalten wird, die in ihrem pädagogischen Handeln immer auch Träger sozialer Rollen und Kompetenzen sind (vgl. Prohl, 2006, S. 213).¹⁰

Dabei kann es selbstredend nicht darum gehen, Schüler(inne)n die Entscheidung für oder gegen ein bewegtes Leben aus den Händen zu nehmen. Hinter das Prinzip der Autonomie des Subjekts kann nicht zurückgegangen werden. Die bewusste und reflektierte Entscheidung gegen Sport und für „Musik, Faulenzen, Gartenarbeit oder Greenpeace als sinnvolle Tätigkeitsbereiche des Lebens“ (Balz, 2006, S. 5), ist vielmehr ausdrücklich zu bejahen. Trotzdem können Sportlehrkräfte versuchen, ihre Schüler/innen aus freien Stücken zu einem bewegten Leben zu bewegen (vgl. Giese, 2006, S. 37).

Affirmative und wohlmeinende Bildungs- und Erziehungsziele, wie sie beispielsweise im Positionspapier der *Kommission Sportpädagogik der DGfE* formuliert sind,¹¹ müssen in einem gesellschaftlichen Diskurs kritisch hinterfragt werden. Auch muss die Befangenheit solcher Bildungsziele in den Vorstellungen einer normativen Erzie-

¹⁰ Die Legitimationsschwierigkeiten eines norm- und wertfreien Sportunterrichts, die Vorbildfunktion des Lehrerkörpers und die Tatsache, dass in Unterrichtsmethoden immer auch Menschenbilder verdeckt wirksam sind, wurde in der Sportwissenschaft unter anderem von Krüger (2003), Meinberg (2003) und Tamboer (1997) wiederholt betont.

¹¹ In diesem Papier, das vom Vorstand der DGfE im Übrigen abgelehnt wurde, fordern die Autoren unter anderem ein engagiertes Eintreten für „eine aktive und umfangreiche Bewegungsförderung“, die Wahrnehmung der Verantwortung für Erziehung und Bildung, die Ermöglichung entwicklungsgemäßer Körper- und Bewegungserfahrungen und die Förderung von Persönlichkeitsbildung und Identität (vgl. dazu *Sportpädagogik* 5/2002).

hung öffentlich thematisiert werden, sie sind aber nicht per se zu verneinen. Ihre Aufstellung und ihre Existenz entmündigen kein Individuum. Vielmehr wäre ihre Nichtexistenz eine Bankrotterklärung jeglicher pädagogischer Praxis, die Orientierungshilfen liefern möchte. Das entscheidende Kriterium, ob affirmative Bildungsziele Schüler(inne)n Entscheidungen über ihr eigenes Leben aus der Hand nehmen und dadurch das Autonomieprinzip hintergangen wird, liegt weder in dem Wesen oder der Existenz von Erziehungsnormen noch in der Auswahl der Bildungsinhalte begründet, sondern in der Frage, auf welche Art und Weise ihre Einlösung im Sportunterricht thematisiert wird (vgl. Giese, 2007a, S. 191). Da Bildungsziele nur in konkreten Unterrichtssituationen durchbrochen werden können, in denen entsprechende Methoden in der Interaktion von Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n zu dieser Brechung führen, ist der Erforschung adäquater Vermittlungsweisen besondere Sorgfalt zuzumessen (vgl. Kap. 5).

5 Strukturalistische Einverständniserklärungen

Wurden bisher unterschiedliche Akzentuierungen und Zielperspektiven im Bildungsdiskurs untersucht, geht es im Folgenden um die Frage nach strukturellen Gemeinsamkeiten, nach dem „einigenden Band“. Dabei lassen sich zumindest zwei einheitliche Aspekte strukturalistischen Bildungsdenkens in allen angeführten Bezugstheorien identifizieren.

5.1 Das anthropologische Theorem der Weltoffenheit

Im Kontext der Thematisierung von Bildung und Bewegung weist Bietz darauf hin, dass sich ähnliche anthropologische Rahmenbedingungen, wie die prinzipielle Gestaltungsbedürftigkeit menschlicher Weltbeziehungen, „übereinstimmend in den Konzepten der philosophischen Anthropologie des 20. Jahrhunderts, der Philosophie der symbolischen Formen sowie der Sozialphilosophie“ (Bietz, 2005, S. 88) finden lassen. *Id est*: Menschliches Verhalten in konkreten Mensch-Umwelt-Beziehungen ist nicht, wie es im klassischen Behaviorismus postuliert wird und beispielsweise in den Reiz-Reaktions-Mustern des Pawlow'schen Hundes zum Ausdruck kommt, durch determiniertes Verhalten bestimmt, sondern zwingend gestaltungsbedürftig. Weil dem Menschen automatisierte Verhaltensmuster weitgehend fehlen, muss er sich bilden, um seine Handlungskompetenz zu erweitern. In Modifikation des Funktionskreismodells von Uexküll, das bei Tieren von einem Merk- (zur Reizaufnahme) und einem Wirknetz (zur Reizbeantwortung) ausgeht, über das sie mit der Umwelt in Kontakt treten, geht Cassirer bei Menschen von einem zusätzlichen Symbolnetz aus (vgl. Cassirer, 1996, S. 48). Der *Homo discens* der pädagogischen Anthropologie definiert sich damit nicht über seine Option, sondern über seine „Verdamnis“ zum Lernen und Bilden – zur primordialen Autopoiese.

Wir müssen lernen, weil wir nicht alles schon wissen und kein Fühlen und Verhalten unmittelbar feststeht; und wir wissen nicht alles auf immer oder bauen unser Verhalten um, weil wir erfahren. (Dieckmann, 1994, S. 98)

Die Bildungs-Fähigkeit steht damit am Anfang jeglicher pädagogischen Anthropologie.

Die Anthropologie ist also nicht zuvörderst am Typus eschatologischer Aussagen, nicht zuerst am Was des Lernens, nicht an Lernleistungen und ihrem Ertrag orientiert, sondern klärt, dass der Mensch lernt. (Dieckmann, 1994, S. 163)

Die überdauernden, mentalen Bewusstseinsinhalte, die in Folge dieses Bildungsprozesses gestaltet werden, sind – und dies dürfte unstrittig sein – symbolisch konstituiert. Da die neu gebildeten, symbolischen Bewusstseinsinhalte dem Zurechtfinden in der Welt dienen und aus diesem Bestreben gleichsam emergieren, hat der Symbolisierungsprozess einen sinnstiftenden Charakter. Sinn materialisiert sich in sinnlichen Symbolen, mit denen der Mensch der Welt Bedeutung verleiht. Diese Symbolfunktion beschränkt sich nicht auf bestimmte Fälle, sondern ist ein universelles Prinzip.

Das Prinzip des Symbolischen mit seiner Universalität, seiner allgemeinen Gültigkeit und Anwendbarkeit ist das Zauberwort, das »Sesam, öffne dich!«, das den Zugang zur menschlichen Welt, zur Welt der menschlichen Kultur, gewährt. (Cassirer, 1996, S. 63)

Solche Elemente einer einheitlichen anthropologischen Fundierung sind auf dem Weg zu einer Didaktik eines *Bildenden Sportunterrichts* ein wichtiger Zwischenschritt, da konkrete didaktische Konsequenzen somit nicht mehr nur ein Exzerpt lerntheoretischer Effizienzkriterien wären, sondern auch reflektierten, humanistisch-anthropologischen Grundannahmen verpflichtet wären, die Schüler/innen in ihrem So-Sein und als Teilhaber an einem demokratisch-freiheitlichen Gesellschaftssystem verstanden.

5.2 Identitätsbildende Dekonstruktion – ein Paradoxon

Wurde oben die Notwendigkeit der aktiven Bildung und Gestaltung der Weltbezüge durch das Individuum betont, so sind im Kontext der hier verfolgten Bildungsthematisierung neben die Momente der Formung, des Bildens, des Wirkens und des Ausdrucks Momente der Enttäuschung, der Negation, der Störung der Antizipation bzw. der Bruchlinien der Erfahrung (vgl. Waldenfels, 2002) zu stellen. Solche Bildungsvorstellungen, die das Moment der Dekonstruktion (vgl. Alkemeyer, 2003, S. 58), der Krise (vgl. Becker, 2001, S. 14) oder der Dissensorientierung (vgl. Thiele, 1996, S. 289) betonen, finden sich vorwiegend im Kontext soziologisch orientierter Arbeiten.¹²

Erst die Irritation des Evidenten, die Demontage der Normativität des Faktischen und, besonders, die Herauslösung aus der Geborgenheit der Fremdbestimmung begründen die Freiheit zum Entwurf, zur Gestaltung der Wirklichkeit und des Selbst, ihre Behandlung als Aufgabe und Erfindung. (Alkemeyer, 2003, S. 58)

Sie werden aber auch im ästhetischen Bildungskontext vertreten:

Insofern muss es unter der Bildungsperspektive in der ästhetischen Praxis des Bewegens gerade darum gehen, sich von vertrauten Ordnungen zu lösen und gegebene Habituskon-

¹² Auch wenn die genannten Autoren unisono die Bedeutung der Diskontinuität betonen, verfolgen sie doch divergente Zielvorstellungen: Während Alkemeyer für inkorporierte Machtkonfigurationen sensibilisieren möchte, strebt Thiele nach Ansätzen zur Domestizierung der (Post-)Moderne. Becker begründet mit dieser Argumentationsfigur dagegen sein Bildungskonzept einer Abenteuerpädagogik.

zepte zu verunsichern, um neue Ordnungen hervorbringen zu können und neue, prägnante Bewegungsgestalten zu gewinnen. (Bietz, 2005, S. 112)

Diskontinuitäten haben allerdings auch aus semiotischer Perspektive eine konstitutive und vor allem konstruktive Bedeutung für Bildungsvorgänge. Die Herausbildung individueller und kultureller Symbolwelten ist darauf angewiesen, dass sich der poetische Formungswille des Individuums an der Widerständigkeit der Welt bricht. Der Begriff des Brechens impliziert, dass eine Inkongruenz zwischen den Handlungsabsichten und den Handlungsfolgen besteht und es zu einer Differenzwahrnehmung im Sinne Frankes kommt.¹³ Die Betonung der Diskontinuität meint allerdings nicht – und dies sei hier ausdrücklich erwähnt – die Reaktivierung existenzphilosophischer Überlegungen und eine damit einhergehende Fokussierung auf die Schmerzhaftigkeit solcher Momente, wie es unter anderem von Bollnow (1974, S. 20) vertreten wird. Im Kontext der Sport- und Bewegungspädagogik merkt Prohl dazu an, dass „das Moment der Negation [...] hier eine bestimmte Funktion und nicht eine Bewertung der Erfahrungsinhalte [meint, MG]. Der Erwerb neuer Erfahrung setzt voraus, dass sich der selbstverständliche, alltägliche Umgang in einer neuen Situation als nicht mehr tragfähig erweist, dass Vorerfahrungen und Vorwissen ihre Gültigkeit verlieren“ (Prohl, 2006, S. 164).

Das Moment der Enttäuschung einer Antizipation wird in Anlehnung an Prohls Position als eine normativ nicht vordeterminierte Störung der Antizipation verstanden, bei der die Störung sowohl in einem stolpernden Misslingen als auch in einem unerwarteten Gelingen verankert sein kann. Wenn die Buckelpiste ihren sperrigen Charakter plötzlich verliert oder der Überhang unverhofft an Steilheit einbüßt, weil man unerwartet die Bewegungsausführung mit den Erfordernissen der Situation in Einklang bringt, dann sind das fruchtbare Momente des unverhofften Gelingens, die unsere Antizipation stören und zu überdauernden Veränderungen zukünftiger Bewegungsrealisationen führen.

Notwendige Spezifikationen der Diskontinuitäten lassen sich aus den Überlegungen Bucks (1989) gewinnen,¹⁴ der zeigt, dass das Unerwartete in den Erfahrungshorizonten der Individuen prinzipiell bereits enthalten sein muss, wenn es überhaupt erkennbar sein soll. Buck betont, dass Erfahrung ohne antizipierende Vorerfahrungen nicht denkbar wäre. Husserl nennt das Phänomen, das jede Erfahrung an jedem Punkt ihrer Gangstruktur prinzipiell über sich hinausreicht „Sinnestranszendenz“ (vgl. Husserl, 1948, S. 30) und bettet sie in seine Theorie der Horizontstruktur der Erfah-

¹³ Gerade Cassirers Symbolphilosophie macht als poetische Konstruktions- und Ausdruckstheorie dabei allerdings den Blick für die Notwendigkeit eines *Primats der Konstruktion* frei. Die gesamte Cassirer'sche Philosophie muss in diesem Sinne mit Schwemmer als ein Gestalten, als ein „Werden zur Form“ (Schwemmer, 1997, S. 122) verstanden werden.

¹⁴ Besonders in bildungsdidaktischer Absicht sind die Strukturen der Diskontinuitäten so präzise wie möglich zu beschreiben, sollen daraus auch Konsequenzen für den konkreten Sportunterricht gewonnen werden. Es reicht eben gerade nicht aus, darauf zu verweisen, dass das, was es zu erfahren gilt, ausschließlich jenseits der Linie zu finden sei, „an die die Römer in ihren Landkarten ‚ubi leones‘ schrieben: als Warnung, dass hier die vertraute Welt zu Ende sei“ (Becker, 2001, S. 10).

rungen ein. Husserl geht von einem zweiseitigen Erfahrungsbegriff aus, der auf der einen Seite die konkrete Erfahrung meint, die man in der jeweiligen Gegenwart gerade macht und auf der anderen Seite das „auf Grund wovon die aktuellen Kenntnisnahmen überhaupt Akte des Verstehens von etwas als etwas sind“ (Buck, 1989, S. 62). Außerhalb dieses Rahmens der je individuellen Vorerfahrungen ist keine Einordnung des Neuen in den bisherigen Erfahrungshorizont möglich. So ist das Unbekannte nur erkennbar, wenn es sich in einem Erfahrungshorizont befindet, der eine gewisse Vorkennntnis erlaubt. Wäre dem nicht so, wäre das Unbekannte das Unverständliche.

Ist die Bildung überdauernder, neuer Bewusstseinsstrukturen an eine Störung der Antizipation gebunden, dann sind Bewegungen, Wahrnehmungen und Erfahrungen von ihrem Ende her, über ihr antizipiertes Resultat bzw. ihre angestrebten Effekte organisiert.¹⁵ Neue Bewusstseinsstrukturen können nur gebildet werden, wenn das erwartete Resultat nicht eintritt. Nur unter dieser Voraussetzung kann es zu einer reflexiven Distanziertheit kommen, die als Grundbedingung sportlicher Bildungsvorgänge bezeichnet wurde. Erst wenn wir in unserem leiblichen Tun Differenzen bemerken und uns unser Tun im Tun dadurch selbst fremd wird, kann Bildung – auch auf vorsprachlicher Ebene – im Sport stattfinden.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der Befähigung der Individuen im Umgang mit Ungewissheiten und Brüchen – kurz: eine Verunsicherungsfreundlichkeit bzw. die produktive Bejahung des Unvorhersehbaren. Im Unterricht ist in diesem Sinne bei den Schülern eine Atmosphäre der konstruktiv-produktiven Verunsicherung bestehender Handlungsrouninen zu schaffen, ohne dass diese Verunsicherungen von den Schüler(inne)n mit Angst besetzt werden. Bei Prohl ist die Lehrkraft sogar dazu aufgefordert, eine „vorzeitige Stabilisierung von Lernniveaus in produktiver Absicht [vorsätzlich, MG] zu erschüttern“ (Prohl, 2004, S. 126).

6 Methodenkonstruktion als Prüfstein des Bildungsanspruchs

Wurde an verschiedenen Stellen die Methodenkonstruktion als Gretchenfrage bei der Bewertung der Tragfähigkeit des formulierten Bildungsanspruchs identifiziert, so bedarf dieser Aspekt der weiteren Ausdeutung.

Bewegungsbildung vollzieht sich in diesem Verständnis in der subjektiv sinnvollen Auseinandersetzung mit spezifischen Bewegungsproblemen, wobei das Ziel darin besteht, das Bewegungsproblem zu lösen. Das *Wie*, also die Weise der Vermittlung und die Qualität des Erwerbs von Bewegungskönnen, sind dabei zumindest von ebensolcher Bedeutung wie das *Was*, also die Inhalte bzw. der ‚Lehrstoff‘. (Prohl, 2006, S. 168)

¹⁵ Diese Überlegungen verweisen auf Modelle des Bewegungslernens, die auf Basis von Hoffmanns (2001) *Modell der antizipativen Verhaltenskontrolle* in ähnlicher Form in der Sport- und Bewegungspädagogik (vgl. Scherer, 2001) und in der Bewegungswissenschaft (vgl. Hossner & Künzell, 2003) formuliert werden.

Die unisono Betonung der Dekonstruktion setzt uns eo ipso auf die Spur eines erfahrungsorientierten Sportunterrichts.¹⁶ Folgen wir dieser Spur und lenken den Blick auf existierende Konzepte erfahrungsorientierten Sportunterrichts, zeigen sich allerdings Leerstellen in der sport- und bewegungspädagogischen Forschung. Es gibt zwar inhaltliche Anknüpfungspunkte zu Thieles *leiblicher Erfahrung* (vgl. Thiele, 1996) oder zu Frankes *ästhetischer Erfahrung* (vgl. Franke, 2006b), doch bleiben gerade diese Autoren eine handhabbare didaktische Ausgestaltung ihrer Konzepte schuldig. Bei den Ansätzen erfahrungsorientierten Sportunterrichts, die sich explizit um Praxisanleitungen bemühen (vgl. u. a. Frankfurter Arbeitsgruppe, 1982; Funke, 1980; Trebels, 1984; Moegling & Moegling, 1984), müssen dagegen theoretische Inkompatibilitäten konstatiert werden, die nicht zuletzt auf einem Theoriedefizit basieren, das sich nach Thiele „gelegentlich sogar als expliziter Theorieverzicht äußert“ (1996, S. 125). Für den Erfahrungsdiskurs in der Sport- und Bewegungspädagogik ist zu konstatieren, dass keine anthropologisch fundierte, konsistente und einheitliche Theorie der Erfahrung existiert, die auch die Frage nach der Genese von Erfahrungen beantwortet und auf deren Grundlage sich didaktische Konsequenzen für einen erfahrungsorientierten Sportunterricht stringent aus einer Analyse der Sachstrukturen der zugrunde gelegten Basisphänomene ziehen ließen (vgl. Giese, 2008, S. 135).

Im Rahmen des strukturalistischen Argumentationsduktus können auf Basis des bisher Gesagten allerdings durchaus didaktische Konsequenzen für einen *Bildenden Sportunterricht* formuliert werden. Zunächst implizieren die angeführten Zusammenhänge vor allem eine Annahme: Lernende sind im Aufbau ihrer Erfahrungswelt autonom. Dieser Vorgang ist für Lehrer/innen an keiner Stelle für direkte Eingriffe offen. Der symbolische Bildungsprozess ist ein auto-poietischer Akt, der von jedem Individuum selbst bewältigt werden muss – da gibt es weder Abkürzungen noch Substitutionen. Durch Erklärungen lernen Schüler/innen ebenso wenig Schwimmen wie durch Trockenübungen an Land. Es bedarf zwingend der authentischen Auseinandersetzung mit der Sache in relevanten Situationen. Eine Erkenntnis, die in unserer Disziplin häufig hintergangen wird und theoretisch oft nicht ausreichend unterfüttert ist.

Zu konzipieren wären deshalb Situationen, die sich dadurch auszeichnen, dass Individuen in ihnen Formen auch tatsächlich selbst bilden können und die eine Deutung durch das Individuum zulassen, weil sie nicht restlos „vorinterpretiert“ sind.

¹⁶ Prohl betont die enge Verwandtschaft von Bildung und Erfahrung, indem er „*Bewegungsbildung als qualitativ strukturierten Erfahrungsprozess*“ (Prohl, 2006, S. 168) deutet, der prozessuale und strukturelle Bildungsaspekte in sich vereint. Da Erfahrung aber auch in der strukturellen Bildungskomponente von Bedeutung ist, vollzieht Prohl damit die Synthese prozessualer und struktureller Bildungsaspekte, die in der Instrumentalisierungs-Kontroverse gegeneinander ausgespielt wurden (vgl. Prohl, 2006, S. 163). Problematisch erscheint an dieser Argumentationsfigur die Annahme einer grundsätzlichen Wesenszugehörigkeit der Erfahrung zu einem der beiden Bereiche. Erfahrung ist weder als ontologische Eigenschaft des Prozess- noch des Strukturaspekts zu denken, sondern als grundlegender Funktionsmechanismus, der die Aneignung überdauernder und handlungswirksamer Bewusstseinsinhalte steuert und der unabhängig von prozessualen oder strukturellen Bildungsaspekten gestaltend wirkt.

Dieses Kriterium wird beschnitten, wenn die Lösung für ein Bewegungsproblem von Anfang an vorgegeben wird.¹⁷ Der Unterricht kann durch das Arrangement ergebnisoffener Aufgaben zur Enttäuschung von Antizipationen und damit zu (vor-)sprachlichen Reflexionsleistungen anregen. Im Mittelpunkt dieses Bemühens muss die Bewusstmachung von – möglicherweise unbewussten – Antizipationen, Handlungsergebnissen und vor allem von Gründen für Diskrepanzen zwischen Absichten, Handlungen und Effekten stehen. Eine solche Verfahrensweise hat natürlich ihre Grenzen: Einerseits ist die Bewegungszeit im Sportunterricht ohnehin knapp bemessen und andererseits führt eine kognitive Aufschaltung von Bewusstseinsprozessen auf Bewegungen nicht selten zu Störungen der Bewegungsausführung und des Lernprozesses. Dieses unter dem Namen Bliss-Boder-Hypothese in der Motorikforschung bekannte Phänomen darf für den hier diskutierten Sachverhalt aber nicht überinterpretiert werden (vgl. Loosch, 1999, S. 41). Ziel der Reflexionen ist nicht die ständige Aufschaltung kognitiver Prozesse im Tun, sondern eine Unterstützung der sowieso ablaufenden symbolischen Bildungsvorgänge, die sich im und aus dem Tun ergeben.¹⁸

Dies kann nur funktionieren, wenn die Schüler/innen im Sinne induktiver, genetischer, problemorientierter bzw. explorierender Vermittlungsverfahren an dem Entstehen der Lösung beteiligt werden und eigene Lösungsansätze unter der Maßgabe einer klaren Zielvorgabe selbst entwickeln und erproben. Damit wird, häufig fehlerinterpretiert, keine didaktische Beliebigkeit kolportiert. Die autonome Auseinandersetzung mit offenen Aufgaben ist nicht als sinn- und vor allem zielloses *anything goes* zu verstehen. Durch ein transparentes Handlungsziel, das von den Schüler(inne)n selbstständig kontrolliert werden kann, erhalten die Aufgaben vielmehr eine intersubjektiv sinnvolle und klare Struktur. Erst vor dem Hintergrund transparenter, sinnvoller und realisierbarer Handlungsziele können sich stimmige Aktions-Effekt-Beziehungen entwickeln. Im Abgleich von autonom antizipierten Lösungsmöglichkeiten mit kontrastierenden Lösungsvarianten und deren Effekten reflektieren die Schüler/innen, wie die Aufgabe am besten gelöst werden kann.¹⁹

¹⁷ Im Sinne Cassirers Annahme des poetischen und produktiven Charakters *aller* unserer bewussten geistigen Leistungen ist der Glaube daran, dass Schüler/innen Lösungen von Bewegungsproblemen, die sie vom Lehrer vorgegeben bekommen, einfach abbilden würden und ihnen damit ein Teil des Selbstbildungsprozesses abgenommen werden könnte, kritisch zu hinterfragen und er sensibilisiert daher für „Machbarkeitsillusionen“.

¹⁸ Franke unterscheidet in diesem Sinne „eine Reflexion im Vollzug“ und „eine Reflexion über den Vollzug“, wobei die erste leiblich-körperlicher Natur ist, während sich die nachgeschaltete Reflexion über den Vollzug dadurch auszeichnet, „dass der Vollzug des Tuns (einschließlich der darin involvierten Reflexionen) zum Gegenstand wird. Sie kann deshalb als eine höherstufige Reflexion angesehen werden“ (Franke, 2006b, S. 205).

¹⁹ Dieses Vorgehen impliziert eine Relativierung klassischer Feedback-Verfahren, in denen meist eine gemittelte, unmittelbare und verbale Bewegungskorrektur erfolgt, die sich auf die äußerlich sichtbaren Kernpunkte der Bewegung beziehen sollte (vgl. Söll, 2005, S. 213), die in der Regel als richtig oder falsch eingestuft werden (vgl. Meinel & Schnabel, 1998, S. 172). In einem bildenden Sportunterricht wäre ein solcher lehrerorientierter Sollwertabgleich durch einen schülerorientierten Zielwertabgleich zu ersetzen. Lernen wird nicht an eine „korrekte“ Ausführung, sondern an das erzielte Handlungsergebnis geknüpft.

Solche induktiven Unterrichtskonzeptionen werden in der Schule mit zwei besonders prekären Ressourcen erkauft, der effektiven Lernzeit und der partiellen Unplanbarkeit des Unterrichtsgeschehens.

Bestimmte Formen der Erfahrung brauchen ihre Zeit, da gibt es keine Abkürzung und auch keine Substitution. Diese Erfahrung hat ihren Preis: sie dauert. (Thiele, 1996, S. 187)

Auch wenn Zeit in Zeiten sich beschleunigender Lebenswirklichkeiten einen steigenden Wert hat, ist die Debatte um den Zeitaufwand induktiver Vermittlungskonzeptionen stark zu relativieren. Nur dadurch, dass das Ergebnis in deduktiven Vermittlungswegen bereits zu Beginn der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand von der Lehrkraft vorgegeben wird und damit eine Schimäre der Zeiteffektivität heraufbeschworen wird, ist noch nicht sichergestellt, dass die Schüler/innen dieses Ergebnis auch nachhaltig in ihr symbolisch strukturiertes Bewusstsein übernehmen. Die vorgenommene Theoriebildung lässt vielmehr das Gegenteil vermuten: Da sich deduktiv-geschlossene Vermittlungsverfahren kaum an den strukturalistischen Bildungsmechanismen orientieren, ist zu konstatieren, dass sie die Bildung symbolischer Strukturen eher behindern.

Zudem erschüttert ein bildender Sportunterricht, der sich seiner Strukturen versichert, den tief verwurzelten Glauben an eine hierarchische, kausale und eindeutig operationalisierbare Unterrichtswirklichkeit. Betrachten wir die entwickelten Bildungsmechanismen symbolischer Synthesen, dann erscheint die Idee einer solchen Wirklichkeit nicht plausibel. Die theoretische Fundierung macht entgegen der normativen Kraft des Faktischen vielmehr dafür sensibel, dass jedes pädagogische Handeln durch eine partielle Unplanbarkeit gekennzeichnet ist, unabhängig davon, wie Vermittlungsprozesse konzipiert werden. In geschlossenen bzw. stärker vorstrukturierten Unterrichtsverfahren wird diese Unbestimmbarkeit des Lernprozesses keineswegs aufgefangen oder umgangen, sondern lediglich ignoriert.

7 Strukturalistische Bildungsdiskurse – ein Erkenntnisgewinn?

Stellen wir im Sinne einer Meta-Analyse die kritische Frage, ob der strukturalistische Bildungsdiskurs zu einem Zuwachs an Verstehen führt, zielt die janusgesichtige Antwort zunächst auf einen zentralen Verdienst dieser Perspektive: Soll der Bildungsdiskurs in der Sport- und Bewegungspädagogik nicht auf einer vordergründigen Ebene über Ziele und Inhalte von Bildung verharren, sollen vielmehr Handlungs- und Orientierungshinweise für einen konkreten, bildenden und theoretisch elaborierten Sportunterricht formuliert werden, dann ist die Grammatik des Bildens bzw. – in den Termini der generativen Transformationsgrammatik – die wirkende und formende Tiefenstruktur hinter den oberflächlichen Phänomenen so genau wie möglich zu bestimmen. Didaktische Konsequenzen bedürfen in ihrer lerntheoretischen Fundierung eines anthropologisch reflektierten *Strukturgenese-Modells* überdauernder Bewusstseinsinhalte (vgl. Giese, 2008, S. 182).

Ohne auf methodischer Ebene hinter „das Stadium der weitgehend unplausiblen, reinen Entweder-Oder-Positionen“ (Hossner & Roth, 2002, S. 111) zurückgehen zu wollen, zeigt der Strukturalismus, dass die Einlösung des Bildungsanspruchs untrennbar an die Methodenkonstruktion gebunden ist. Technologische, deduktive

bzw. stark vorstrukturierte Vermittlungskonzeptionen scheinen den Bildungsprozess dabei nicht optimal zu unterstützen. Zudem orientieren sich die ihnen zu Grunde liegenden Lernmodelle meist an den Strukturen des Vermittlungsgegenstandes und nicht an den Strukturen des Selbst-Bildungsprozesses.²⁰ Aus strukturalistischer Perspektive zeichnet sich ein bildender Sportunterricht deshalb dadurch aus, dass er sich an den Mechanismen symbolischer Bildungsvorgänge orientiert und um seine strukturellen Grenzen weiß.

Auf der anderen Seite macht die strukturalistische Perspektive bescheiden und sensibilisiert für Grenzen bildungstheoretischen Anspruchsdenkens, kann sie doch den Graben zwischen der Identifizierung potenziell bildungswirksamer Strukturen und der normativen Bestimmung pädagogisch sinnvoller Inhalte, an denen sich dieser Bildende Sportunterricht zu orientieren hätte, nicht überqueren. Hier bedarf es weiterer Bemühungen, um theoretisch elaborierte und anthropologisch reflektierte Brücken zu bauen, denn Formdenken und Ursachendenken „streben im Erkenntnisprozess durchaus eine Synthese an“ (Hildenbrandt, 2005, S. 203).

8 Ausblick

Die meta-analytische Analyse soll nicht schließen, ohne zumindest einen zaghaften Ausblick – vom *Status quo* strukturalistischer Bildungsdiskurse zum *Quo vadis* – zu wagen. So zeigt der Strukturdiskurs in der Sport- und Bewegungspädagogik bemerkenswerte Parallelen zum Konzept der Neuro-Plastizität auf, „denn es stellt einen Zusammenhang zwischen Struktur und Funktion her, der in beide Richtungen funktioniert“ (Kempermann, 2004, S. 235). Bildung ist auf dieser Ebene *ganz konkret* als strukturgenetische Neu- bzw. Umbildung der funktionalen Architektur unseres Gehirns zu verstehen (vgl. Giese, 2007b). Auch in dieser Modellierung kann Wissen, um ein prägnantes Beispiel zu wählen, nicht übertragen werden und „muss im Gehirn eines jeden Lernenden neu geschaffen werden“ (Roth, 2006, S. 55).

Diese Parallelen stimmen hoffnungsvoll, wöhnen sie uns doch auf einem Weg, der naturwissenschaftlichen Erkenntnissen nicht entgegensteht, auf der anderen Seite werfen sie allerdings viele neue virulente Fragen auf: Welche Bedeutung können wir der Autopoiese im Spiegel neurowissenschaftlicher Determination überhaupt zuschreiben? Reflexivität, hier als Bedingung der Möglichkeit von Bildung identifiziert, setzt Bewusstsein voraus, das System beschäftigt sich aber „hauptsächlich mit sich selbst; 80 bis 90 % der Verbindungen sind dem inneren Monolog gewidmet“ (Singer, 2002, S. 103), weshalb „die meisten Konstruktionen von Bedeutung in unserem Gehirn hochautomatisiert und völlig unbewusst ablaufen“ (Roth, 2006, S. 56; Singer, 2004, S. 47). Die Sport- und Bewegungspädagogik sollte sich diesen Fragen stellen, will sie den Anschluss an die (natur-)wissenschaftliche und öffentliche Diskussion nicht verpassen.

²⁰ Der immanente Kategorienfehler ist in der Literatur ausreichend dokumentiert und bedarf nicht der erneuten Darstellung (vgl. z. B. Laging, 2006; Lange, 2008; Scherer, 2001).

Literatur

- Alkemeyer, T. (2003). Formen und Umformungen. Die Bedeutung von Körpersoziologie und Historischer Anthropologie für eine kritisch-reflexive Sportpädagogik. In E. Franke & E. Bannmüller (Hrsg.), *Ästhetische Bildung* (S. 38-70). Butzbach-Griedel: Afra Verlag.
- Balz, E. (2006). Lebenskunst macht Schule. *Sportpädagogik*, 30 (4), 4-9.
- Baumgarten, A. G. (1751). *Aesthetica. Reprint 1970*. Frankfurt am Main: Gg Olms.
- Becker, P. (2001). Vom Erlebnis zum Abenteuer. *Sportwissenschaft*, 31 (1), 3-16.
- Becker, P. (2003). Die Neugier des Odysseus und ihre Folgen. *Sportwissenschaft*, 33 (2), 123-142.
- Beckers, E. (2005). Renaissance des Bildungsbegriffs in der Sportpädagogik. In R. Laging & R. Prohl (Hrsg.), *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension* (S. 25-38). Hamburg: Czwalina.
- Benner, D. (2001). *Allgemeine Pädagogik: eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verlag.
- Bietz, J. (2004). Anthropologische Grundlagen des Bewegens und Bewegungslernens. In M. Schierz & P. Frei (Hrsg.), *Sportpädagogisches Wissen. Spezifik – Transfer – Transformationen* (S. 128-137). Hamburg: Czwalina.
- Bietz, J. (2005). Bewegung und Bildung – Eine anthropologische Betrachtung in pädagogischer Absicht. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 83-122). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Bockrath, F. (2005). Bewegung – Erziehung – Habitusbildung. In R. Laging & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Bildung und Bewegung im Schulsport* (S. 23-41). Butzbach-Griedel: Afra Verlag.
- Bollnow, O. F. (1974). Was ist Erfahrung? In R. Vente (Hrsg.), *Erfahrung und Erfahrungswissenschaft* (S. 19-29). Stuttgart: Kohlhammer.
- Buck, G. (1989). *Lernen und Erfahrung - Epagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Cassirer, E. (1954). *Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil: Die Sprache*. Oxford: Bruno Cassirer.
- Cassirer, E. (1996). *Versuch über den Menschen: Einführung in eine Philosophie der Kultur*. Hamburg: Meiner.
- Dieckmann, B. (1994). *Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Drexel, G. (2002). *Paradigmen in Sport und Sportwissenschaft*. Schorndorf: Hofmann.
- Ehrenspeck, Y. (1998). *Versprechungen des Ästhetischen: die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts*. Opladen: Leske und Budrich.
- Foucault, M. (2003). *Die Anormalen: Vorlesungen am Collège de France (1974-1975)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Franke, E. (1994). Semiotik des Sports - Eine übersehene Variante in der Theoriediskussion. In G. Friedrich, E. Hildenbrandt & J. Schwier (Hrsg.), *Sport und Semiotik* (S. 33-66). Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Franke, E. (1998). Bildung – Semiotik – Ästhetische Erfahrung. Stichworte auf dem Weg zu einer neuen Legitimation sportpädagogischen Handelns. In J. Schwier (Hrsg.), *Jugend – Sport – Kultur: Zeichen und Codes jugendlicher Sportszenen* (S. 45-62). Hamburg: Czwalina.

- Franke, E. (2000). Symbolisches Wissen durch den Körper – Möglichkeiten für eine Renaissance bildungstheoretischen Denkens in der Sportpädagogik. In H. Scherer & J. Bietz (Hrsg.), *Kultur – Sport – Bildung: Konzepte in Bewegung* (S. 95-111). Hamburg: Czwalina.
- Franke, E. (2001). Ironie im Sport? Ein Beitrag zur Bedeutungsanalyse nicht-verbaler Symbole. In G. Friedrich (Hrsg.), *Zeichen und Anzeichen – Analysen und Prognosen des Sports* (S. 23-44). Hamburg: Czwalina.
- Franke, E. (2003). Ästhetische Erfahrung im Sport – ein Bildungsprozess? In E. Franke & E. Bannmüller (Hrsg.), *Ästhetische Bildung* (S. 17-37). Butzbach-Griedel: Afra Verlag.
- Franke, E. & Bannmüller, E. (Hrsg.). (2003). *Ästhetische Bildung* (Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 2). Butzbach-Griedel: Afra Verlag.
- Franke, E. (2005). Körperliche Erkenntnis - Die andere Vernunft. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 180-201). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Franke, E. (2006). Ernst Cassirer: Philosophie der symbolischen Formen (1923-1929). In J. Court & E. Meinberg (Hrsg.), *Klassiker und Wegbereiter der Sportwissenschaft* (S. 112-121). Stuttgart: Kohlhammer.
- Franke, E. (2006b). Erfahrung von Differenz – Grundlage reflexiver Leiberfahrung. In R. Gugutzer (Hrsg.), *Body Turn: Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports* (S. 187-208). Bielefeld: transcript.
- Frankfurter Arbeitsgruppe. (1982). *Offener Sportunterricht - analysieren und planen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Friedrich, G. (1997). Entwicklung des modernen Sports aus kultursemiotischer Sicht. In E. Hildenbrandt (Hrsg.), *Sport als Kultursegment aus der Sicht der Semiotik* (S. 25-36). Hamburg: Czwalina.
- Funke, J. (1980). Körpererfahrung. *Sportpädagogik*, 4 (3), 13-20.
- Gebauer, G. & Wulf, C. (1998). *Spiel – Ritual – Geste: mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Giese, M. (2006). Schulprojekt Beach-Volleyball. *Sportpädagogik*, 30 (4), 34-37.
- Giese, M. (2007a). Wenn die Methodenkonstruktion blind macht. Über die Entstehung und Vermittlung intendierter Bewegungsgestalten. *blind-sehbehindert*, 127 (3), 191-196.
- Giese, M. (2007b). Hirnforschung und sportpädagogische Theoriebildung? Eine epistemische Chance! *Sportwissenschaft*, 37 (4), 440-444.
- Giese, M. (2008). *Erfahrung als Bildungskategorie. Eine sportsemiotische Untersuchung in unterrichtspraktischer Absicht*. Aachen: Meyer und Meyer.
- Größing, S. (2005). Überlegungen zum Thema Bewegung und Bildung aus leibanthropologischer Sicht. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 11-16). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Grupe, O. (1984). *Grundlagen der Sportpädagogik: Körperlichkeit, Bewegung und Erfahrung im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Hildenbrandt, E. (2000). Bildung als Ausformung von Kulturkompetenz. In H. Scherer & J. Bietz (Hrsg.), *Kultur – Sport – Bildung: Konzepte in Bewegung* (S. 17-24). Hamburg: Czwalina.
- Hildenbrandt, E. (2005). Aspekte einer strukturalistischen Bildungstheorie der Bewegungs- und Sportpädagogik. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 202-212). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

- Hoffmann, J. (2001). Das ideomotorische Prinzip. ABC, Closed Loops und Schemata. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Denken, Sprechen, Bewegen: vom 1. bis 3. Juni 2000 in Köln* (S. 69-75). Köln: bps-Verlag.
- Hossner, E. & Künzell, S. (2003). Motorisches Lernen. In H. Mechling & J. Munzert (Hrsg.), *Handbuch Bewegungswissenschaft – Bewegungslehre* (S. 131-153). Schorndorf: Hofmann.
- Hossner, E. & Roth, K. (2002). Sportspiele vermitteln. In K. Ferger, N. Gissel & J. Schwier (Hrsg.), *Sportspiele erleben, vermitteln, trainieren. 2. Sportspiel-Symposium der dvs vom 4.-6.10.2000 in Gießen* (S. 111-124). Hamburg: Czwalina.
- Husserl, E. (1948). *Erfahrung und Urteil: Untersuchungen zur Genealogie der Logik. Redigiert und hrsg. v. Ludwig Landgrebe*. Hamburg: Claassen Goverts.
- Kempermann, G. (2004). Infektion des Geistes. Über philosophische Kategorienfehler. In C. Geyer (Hrsg.), *Hirnforschung und Willensfreiheit: Zur Deutung der neuesten Experimente* (S. 235-239). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Köller, W. (2001). Das Phänomen 'Bewegung' in semiotischer Sicht. In G. Friedrich (Hrsg.), *Zeichen und Anzeichen – Analysen und Prognosen des Sports* (S. 11-22). Hamburg: Czwalina.
- Krois, J. M. (1986). Ernst Cassirers Semiotik der symbolischen Formen. *Zeitschrift für Semiotik*, 6 (4), 433-444.
- Krüger, M. (2003). *Menschenbilder im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Laging, R. (2006). *Methodisches Handeln im Sportunterricht. Grundzüge einer bewegungspädagogischen Unterrichtslehre*. Seelze-Velber: Kallmeyer Verl. in Verbindung mit Klett.
- Lange, H. (2008). Methoden im Sportunterricht – Lehr-/Lernprozesse anleiten, öffnen und einfallsreich inszenieren. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 294-318). Balingen: Spitta.
- Loosch, E. (1999). *Allgemeine Bewegungslehre*. Wiebelsheim: Limpert.
- Meinberg, E. (2003). Homo sportivus – Die Geburt eines neuen Menschen. In M. Krüger (Hrsg.), *Menschenbilder im Sport* (S. 95-114). Schorndorf: Hofmann.
- Meinel, K. & Schnabel, G. (1998). *Bewegungslehre – Sportmotorik: Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt*. Berlin: SVB Sportverlag.
- Moegling, B. & Moegling, K. (1984). *Sanfte Körpererfahrung. Für dich selbst und zwischen uns. Bd. 1*. Kassel: Kasseler Verlag.
- Mollenhauer, K. (1996). *Grundfragen ästhetischer Bildung: theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verlag.
- Plessner, H. (1982). *Mit anderen Augen: Aspekte einer philosophischen Anthropologie*. Stuttgart: Reclam.
- Prohl, R. (2004). Vermittlungsmethoden – eine erziehungswissenschaftliche Lücke in der Bildungstheorie des Sportunterrichts. In M. Schierz & P. Frei (Hrsg.), *Sportpädagogisches Wissen. Spezifik – Transfer – Transformationen* (S. 117-127). Hamburg: Czwalina.
- Prohl, R. (2006). *Grundriss der Sportpädagogik*. Wiesbaden: Limpert.
- Roth, G. (2006). Möglichkeiten und Grenzen von Wissensvermittlung und Wissenserwerb. Erklärungsansätze aus Lernpsychologie und Hirnforschung. In R. Caspary (Hrsg.), *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik* (S. 54-69). Freiburg im Breisgau [u.a.]: Herder.

- Scherer, H. & Bietz, J. (2000). Zwischen Zeichen und primordiales Sinn - Bewegung als Bedeutungsproblem. In H. Scherer & J. Bietz (Hrsg.), *Kultur – Sport – Bildung: Konzepte in Bewegung* (S. 117-148). Hamburg: Czwalina.
- Scherer, H. (2001). Zwischen Bewegungslernen und Sich-Bewegen-Lernen. *Sportpädagogik*, 23 (4), 1-24.
- Scherer, H. (2005). Bewegung und Bildung – Relationale Bildung im Bewegungshandeln. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 123-141). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Schlieben-Lange, B. (1994). Sport als symbolische Form. In G. Friedrich, E. Hildenbrandt & J. Schwier (Hrsg.), *Sport und Semiotik* (S. 21-29). Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Schmidt-Millard, T. (2005). Bildung im Kontext einer Bewegungspädagogik. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 142-153). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Schwemmer, O. (1997). *Ernst Cassirer. Ein Philosoph der europäischen Moderne*. Berlin: Akademie Verlag.
- Schwemmer, O. (1997b). *Die kulturelle Existenz des Menschen*. Berlin: Akademie Verlag.
- Singer, W. (2004). Verschaltungen legen uns fest: Wir sollten aufhören, von Freiheit zu sprechen. In C. Geyer (Hrsg.), *Hirnforschung und Willensfreiheit: Zur Deutung der neuesten Experimente* (S. 30-65). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Singer, W. (2002). *Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Söll, W. (2005). *Sportunterricht – Sport unterrichten: ein Handbuch für Sportlehrer*. Schorn-dorf: Hofmann.
- Tamboer, J. W. J. (1997). Die menschliche Bewegung in der Bewegungsforschung - Über den Zusammenhang von Menschenbild, Bewegungsauffassung und Untersuchungsmethoden. In E. Loosch & M. Tamme (Hrsg.), *Motorik – Struktur und Funktion* (S. 23-37). Hamburg: Czwalina.
- Thiele, J. (1996). *Körpererfahrung – Bewegungserfahrung – leibliche Erfahrung: sportpädagogische Leitideen der Zukunft?* Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Trebels, A. H. (1984). Bewegungserfahrungen beim Turnen. In E. Niedermann (Hrsg.), *Salzburger Beiträge zum Sport unserer Zeit. 10. Folge* (S. 95-120). Salzburg: Wiss. Ges. für Sport u. Leibeserziehung.
- Waldenfels, B. (2002). *Bruchlinien der Erfahrung: Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Welsch, W. (2002). *Unsere postmoderne Moderne*. Berlin: Akademie Verlag.