

## I Kulturanthropologische und bildungstheoretische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegung

In diesem Band zum Lehren und Lernen von Bewegung soll es nicht nur darum gehen, die einschlägigen Ansätze aufzuarbeiten, die im Rahmen der bewegungswissenschaftlichen und sportdidaktischen Forschung hervorgebracht wurden. Es soll insbesondere auch ein eigener konzeptioneller Ansatz präsentiert werden, dessen Besonderheit darin zu sehen ist, dass der Zugang zum Thema Lehren und Lernen weder einseitig von einer quasi übergeordneten bewegungs- und lerntheoretischen Position aus erfolgt, noch von einer gegenstandsunabhängigen normativen Orientierung, die sich ebenfalls einseitig aus allgemeinen pädagogischen Maßgaben und Zielperspektiven ergibt. Beide Orientierungslinien sollen hier zusammen gedacht werden, indem diejenigen strukturellen Bedingungen zum Ausgangspunkt konzeptioneller Überlegungen gemacht werden, die für individuelle Handlungs-, Erfahrungs-, Lern- und Bildungsprozesse konstitutiv sind. Gleichzeitig und von vornherein fungiert dabei die Perspektive von Bildung in analytischer wie auch normativer Hinsicht als Rahmenkonzept, innerhalb dessen normative Entscheidungen überhaupt erst sinnvoll getroffen und begründet werden können. Ein solcher Zugang ist insbesondere dadurch geprägt, dass er komplexe Bezüge zu berücksichtigen sowie diese unter bestimmten Perspektiven zu integrieren hat und dass er seine analytischen Grundlagen immer schon in bestimmter Hinsicht, nämlich in Hinsicht auf die Perspektive von Bildung, zu klären hat.

Um in dieser Weise die komplexen Analysegrundlagen überhaupt herausarbeiten zu können und die unterschiedlichen Prozessdimensionen systematisch in einen Zusammenhang bringen und durchdringen zu können, bedarf es einer grundlegenden Reflexion ihrer strukturellen Hintergründe und Charakteristika im Lichte anthropologischer Analysen. Es ist gleichsam nach den strukturellen Spezifika des Humanen zu fragen und die Spezifik der menschlichen Lebenspraxis und Erkenntnisfähigkeit insgesamt aufzuschlüsseln. In diesem Sinne ist auch die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Bewegung als einer fundamentalen Grundform menschlicher Praxis sowie mit dem Lehren und Lernen von Bewegung durch anthropologische Überlegungen zu fundieren, die gleichsam als Gelenkstelle und

Orientierungsrahmen fungieren.<sup>1</sup> Angesichts der apriorischen Verwicklung in komplexe soziale Bezüge und der prinzipiellen Verwobenheit mit kulturellen Praxen (Gebauer, 1997; Langer, 1979; Schwemmer, 1997) muss diese Fundierung sogar als kulturanthropologische Betrachtung angelegt (Alkemeyer, 2001; 2003 b; Gebauer, 1997; Gebauer & Wulf, 1998; Schürmann, 2018) und der Analyse konkreter inhaltlicher Zusammenhänge und der Konstruktion didaktischer Verfahrensweisen vorgeschaletet sein.

Die Bewegungspädagogik ist in besonderer Weise auf eine anthropologische Klärung ihrer Grundannahmen angewiesen. Hier zeigt es sich nämlich, dass es keinesfalls ausreicht und auch gar nicht in konsistenter Weise möglich ist, bewegungswissenschaftliche, neurowissenschaftliche oder sozialwissenschaftliche Ansätze einfach in eine bewegungspädagogische Konzeptentwicklung und Argumentation zu importieren. Solche Ansätze folgen nicht nur einem anderen Erkenntnisinteresse, sondern implizieren auch häufig gänzlich andere Menschenbilder und gänzlich andere anthropologische Grundannahmen, als sie mit bewegungspädagogischen Zugängen in Einklang zu bringen wären. Zumindest sind ihre Relevanz und Kompatibilität kritisch zu prüfen (Prohl, 2002). So können viele der Bewegungs- und Lernbegriffe, die im Mainstream der bewegungswissenschaftlichen Forschung unterlegt sind, ebenso wenig in bewegungspädagogische Ansätze transformiert werden, wie Ansätze des Lehrens, die in so genannten anwendungsorientierten Arbeiten der Bewegungswissenschaften zumindest implizit unterlegt sind (Scherer, 1993a & b; 1995; 1999; 2001c; Prohl, 1991; 2002 b; Loosch, Prohl & Gröben, 1990; Tamboer, 1994; 1997; in Bezug auf neurowissenschaftliche Arbeiten Fuchs, 2009; Meyer-Drawe, 2008; Scherer, 2006; 2007). Es finden sich vielfach Lernbegriffe, die Lernen als rezeptive Nachvollzug von vorgegebenen Sollwerten konzipieren, der sich linear in stetig kumulierender Weise realisiert. Auf dieser Basis wird Lernen mit rein quantitativen Effizienzkriterien, gleichsam als Sollwertannäherung „just in time“ beurteilt. Mit der Idee von Bildung, die auf Selbstbestimmung und Reflexivität setzt, sind diese Bewegungs- und Lernbegriffe allerdings kaum in Einklang zu bringen (vgl. grundsätzlich Meyer-Drawe, 2008). Auch die daraus resultierenden Konzepte des Lehrens, die im technologischen Sinne von einer weitgehenden Kontrollierbarkeit von Lernprozessen ausgehen, stehen im Grunde im Widerspruch zu den anerkannten Bildungsidealen

---

1 Derartige Fundierungen finden sich insbesondere in den einschlägigen Arbeiten von Alkemeyer (1997; 2001; 2003a & b), Gaum, Ratzmann & Ruin (2022), Gebauer (1997), Grupe (1969), Meinberg (1987; 2003), Prohl (1991), Scherer (1993) oder Tamboer (1994; 1997).

und ihren strukturellen Bedingungen (dazu grundsätzlich Scherer, 1995; 1999; 2001 c; Schürmann, 2010). Am kurzen Gängelband einer vorgefertigten methodischen Übungsreihe kann weder die jeweilige Sache in kategorialem Sinne erschlossen werden, noch können die Spezifika der individuellen Aneignungsstrukturen berücksichtigt werden, noch kann sich so etwas wie Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit entwickeln.

Problematisch erscheinen andererseits aber auch Ansätze aus dem disziplinären Feld der Sportdidaktik, die die fachlichen Gegenstände des Sich-Bewegens selbst gar nicht zu den Gegenständen der Lernprozesse machen, sondern das Sich-Bewegen eher als ein bloßes Medium für die Erarbeitung „extrafunktionaler Komponenten“ (Tenorth 2011, 33) begreifen in Form der Vermittlung von wissensbasierten Kompetenzen über die Ausführungs- und Vermittlungsweisen des sportlichen Bewegens (Gogoll 2013) oder über deren soziokulturelle Bezüge (Schierz & Thiele 2013) oder in Form der Thematisierung deskriptiv-normativ formulierter pädagogischer Zielperspektiven, wie z.B. Gesundheitskompetenzen oder sozialen Kompetenzen, die hinsichtlich jeweiliger Bewegungsinhalte unspezifisch sind (Neumann & Balz 2004). Typisch für diese Zugänge ist der Verzicht auf eine grundlegende Klärung des Gegenstandsbereichs des Sich-Bewegens sowie auf eine damit verbundene Spezifizierung eines Lernverständnisses für die leiblichen Prozesse des Sich-Bewegens. Impliziert ist mit derartigen Orientierungen zu meist eine Betonung kognitiv-begrifflicher Erkenntnispotenziale und der kognitiven Reflexivität als der zentralen Auseinandersetzungsfom und dem entscheidenden Qualitätskriterium im Bewegungsunterricht (in kritischer Auseinandersetzung: Bietz & Oesterhelt, 2022; Böttcher & Ruin, 2022; Gaum, 2021; Hartmann, Stabick & Bähr, 2024; Krieger, 2022; Laging, 2022; Leineweber, Lüsebrink, Volkmann & Wolters, 2022; Lüsebrink, Leineweber, Volkmann & Wolters, 2024; Scherer, 2016; Ruin & Stibbe, 2021).

Angesichts der angedeuteten Problemlagen bedarf es einer mehrperspektivischen Reflexion des Lernens von Bewegung im kulturellen Feld des spielerisch-sportlichen Sich-Bewegens, die von vornherein im Bezugsrahmen von Bildung erfolgen muss und die sich ihrer spezifisch humanen Fundamente zu versichern hat. Auf dieser Grundlage ist danach zu fragen, welche leibliche Welt- und Selbstbegegnung anhand kulturell hervorgebrachter und didaktisch arrangierter Bewegungspraxen zu ermöglichen und anzuregen ist, mit der sich die Herausbildung und fortdauernde Entwicklung jeweiliger Subjektivität in persönlichen Kompetenzen, Bedürfnissen, Haltungen und kulturellen Identitäten realisieren und gleichzeitig kulturspezifische Bewegungspraxen und formen hervorbringen lassen.

## 1 Kulturanthropologische Grundlagen des Lehrens und Lernens

Die kulturanthropologischen Überlegungen sollen keinesfalls selbst direkt in konzeptionelles Handlungswissen transformiert werden oder solches unmittelbar generieren. Sie sollen vielmehr reflexives Wissen zur kritischen Prüfung der handlungs- und lerntheoretischen Betrachtungen und zur Begründung konzeptioneller Entwürfe bereitstellen und die Hintergründe dessen aufklären, was den konzeptionellen Entwürfen als Grundlage dient. In diesem Kapitel geht es tatsächlich um eine Aufklärung von Seinsbedingungen und den Strukturen der Weltverbundenheit von Menschen und nicht zuletzt geht es um das Verständnis der je spezifischen historischen, soziokulturellen und individuellen Bedingungen, unter denen sich die Welt-erfahrung, die Lebenspraxis und die Bildung eines Menschen und damit eben auch die darin eingelassenen Lernprozesse vollziehen. Es soll insofern ein Verständnis der komplexen Kontextbezüge hervorgebracht werden, in welche die individuellen Lebenszusammenhänge eingebettet und durch die sie geprägt sind. In dieser Perspektive zielt die anthropologische Betrachtung auch nicht auf eine normative Wertsetzung, wie es bisweilen in der Theorie der Leibeserziehung der Fall war. Es wird gerade nicht ein Idealbild des Menschen und der menschlichen Lebenspraxis entworfen. Auch die Menschenbildfrage beinhaltet in dem gewählten Zugang keinesfalls die Konnotation eines Vorbildes und schließt in keiner Weise eine Sicht des Menschen „an sich“ ein, die den Menschen mit zeitunabhängigen Wesens-eigenschaften und in spezifischen Verhaltensoptionen als ein in sich abgeschlossenes Wesen zu bestimmen sucht. Zu Recht und aus guten Gründen wurde eine solche normative Ausrichtung von Thiele (2004) und Franke (2004) kritisiert und als Orientierungsrahmen für zeitgemäße Entwürfe der Bewegungs- und Sportpädagogik zurückgewiesen.

Die hier entfaltete kulturanthropologische Grundlage ist eher als eine Metatheorie zu verstehen, die den Orientierungsrahmen dafür abstecken soll, die unterschiedlichen Dimensionen des Lehrens und Lernens von Bewegung und die vielfältigen analytischen Perspektiven in einen Gesamtzu sammenhang zusammenführen zu können. Auf diese Weise soll gewährleistet werden, dass die polytheoretischen Konstruktionen der handlungs- und lerntheoretischen Analysen innerhalb einer komplexen Theoriearchitektur kompatibel gehalten und aufeinander bezogen werden können. Eine derartige Vergewisserung scheint angesichts der offenkundigen Brüche und Inkommensurabilitäten geboten, die in den Übergängen zwischen den verschiedenen Ebenen bildungstheoretischer, bewegungstheoretischer, lern-

theoretischer und schließlich sportdidaktischer Entwürfe vielfach konstatiert werden müssen (Drexel, 1985; Scherer, 1990 a; 1993 a; Prohl, 1991; 2006). Durch den theoretischen Orientierungsrahmen, der in diesem Kapitel mit der kulturanthropologischen Einordnung in seinen wesentlichen Grundzügen dargestellt wird, werden gleichsam die Grundkoordinaten für die nachfolgende analytische Betrachtung abgesteckt.

## 1.1 Relationalität als Grundstruktur der menschlichen Existenz

Allgemeiner Hintergrund und zentrale Reflexionsgrundlage der analytischen Auseinandersetzung mit Bildungsfragen und den Zusammenhängen des Lehrens und Lernens von Bewegung ist ein relationales Wirklichkeitsverständnis, welches sich im Rahmen einer so genannten „aristotelischen Theoriebildung“ (Tamboer, 1994; 1997) und in „diakritischer“ Sicht (Fikus & Schürmann, 2004) als ganzheitlich funktionaler Ansatz konstituiert.

### 1.1.1 Komplexe Kontextbezüge individueller Lebenszusammenhänge

Im Kern geht es darum, das Verhältnis von Mensch und Welt als komplex eingebundenes dynamisches Relationsverhältnis zu begreifen, welches weder Mensch-Welt – noch Körper-Geist – Dualismen beinhaltet. Der Mensch und zumal sein symbolisches Bewusstsein (Kap. I.1.2.2; II.4.4) kann demnach nicht unabhängig von der Welt gedacht werden, so wenig, wie „die“ Welt unabhängig vom Menschen. Einerseits ist der Subjektivität und Körperlichkeit des Menschen dessen jeweilige Umwelt inhärent, da der Mensch strukturell in jeder Hinsicht auf seine Umwelt bezogen ist und fortlaufend deren Einflüsse verarbeitet. Andererseits ist der Mensch in seiner Individualität und Körperlichkeit auch immer Teil der Welt, auf die er einwirkt und in der er Resonanzen hervorruft. Gebauer & Wulf (1998) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „doppelten Inklusion“.

*„Begreifen, verstehen, umfassen kann ich die Welt nur [...], weil sie mich enthält und ich in ihr begriffen bin.“ Als Ding bin ich in der Welt materiell enthalten und enthalte selbst die Welt [...]. Das körperliche In-der-Welt-Sein lässt mich zu einem Teil der Welt werden und die Welt zu einem Teil von mir“ (Gebauer & Wulf, 1998, 60f.).*

Mensch und Welt sind insofern keine unabhängig gegebenen, objektiven Existenziale im Sinne von präexistenten Objekt- und Subjektstrukturen, die im Handeln korrelativ in Beziehung treten und gegenseitigen Einfluss ausüben. Das relationale Verhältnis von Mensch und Welt ist zwar in einer untrennbaren Einheit strukturell verankert, es ist aber in seiner konkreten Form nicht festgelegt. In den jeweiligen Kontexten des Handelns muss es immer wieder neu gestaltet, ausgeformt und profiliert werden. Zu bedenken ist dabei jedoch grundsätzlich, dass die Herausbildung von Gliederungen und Formen in den Mensch-Welt-Verhältnissen nicht auf rein private Gestaltungsleistungen von intentionalen Subjekten zurückgehen kann. Mensch und Welt konstituieren sich in Prozessen praktischen Handelns wechselseitig in ursprünglicher und nicht auflösbarer Weise in einem dialektischen Gefüge. Insofern erscheint es auch problematisch, wenn der Dialogbegriff in dem innerhalb der Sportdidaktik einflussreichen „dialogischen Bewegungskonzept“ (Tamboer, 1979; Trebels, 1992) wörtlich genommen und nicht etwa als Metapher verstanden wird, denn letztlich legt er die Annahme der Unabhängigkeit von Mensch und Welt nahe, die des „Dialogs“ bedürfen um überhaupt in Beziehung zu treten (in kritischer Auseinandersetzung Alkemeyer, 2003; Franke, 2003 b; Scherer & Bietz, 2000). Nur auf der Grundlage eines relationalen Grundverständnisses, welches konsequent als strukturelles Merkmal erkannt wird, kann der Prozess des Bewegungshandelns und -lernens als subjektgebundener Vorgang einer qualitativ zu entwickelnden Mensch-Welt-Auseinandersetzung konzipiert, verstehend rekonstruiert und zu den pädagogischen Kategorien von Bildung und Erziehung kompatibel gehalten werden.

Vor dem Hintergrund der prinzipiellen Relationalität menschlicher Existenz wird deutlich, dass alle relevanten Merkmale des Sich-Bewegens, des Lehrens und Lernens und der menschlichen Bildung nur innerhalb des komplexen Ganzen individueller Lebenszusammenhänge verstehbar sind. Sie sind so engmaschig und subtil in je konkrete Kontexte eingestrickt, dass sie nur innerhalb dieses Gefüges zu charakterisieren sind.<sup>2</sup> Die jeweilige Spezifik, in der sich die konstitutiven Strukturen menschlicher Lebenspraxis und auch menschlichen Bewegens herausbilden und in der sich menschliche Subjektivität insgesamt entwickelt, ergibt sich insofern aus den relationalen Bezügen und Verweisungszusammenhängen im komplexen Gefüge

---

2 In diesen relationalen Grundstrukturen ist auch die Basis für die Ausführungen zu spezifischen Aspekten der kulturanthropologischen Grundlagen angelegt, auf die die folgenden Kapitel aufbauen.

ihrer konkreten Kontexte. Auch der Bedeutungsgehalt von Ereignissen und menschlicher Lebenspraxis begründet sich aus den relationalen Bezügen innerhalb gegebener Kontextstrukturen. Ereignisse geschehen immer nur „als etwas“ und in der Wahrnehmung des Menschen erscheint das Wahrgenommene in spontaner Weise „als etwas“. So realisieren sich auch die Aktivitäten des menschlichen Bewegens von vorne herein „als etwas“ und sind damit in ursprünglicher Weise bedeutungshaltig. Aber das Bewegen ist in einer ganz bestimmten Weise bedeutungshaltig (Scherer & Bietz, 2000; Bietz, 2005; Fikus & Schürmann, 2004; Gebauer, 1997). Es ist nämlich nicht etwa ein Verhaltensakt, dem Bedeutung erst durch das Subjekt der Bewegung gegeben wird, sondern Bewegung ist eine Grundtatsache des menschlichen Lebens, der immer schon Bedeutung gegeben ist. Oder anders formuliert: Bewegung hat keine Bedeutung sondern ist Bedeutung.<sup>3</sup> Das Bewegen ist als konzeptualisierte Form des Zur-Welt-Seins zu verstehen. Als Relationsphänomen ist es Teil der sinnstrukturierten Welt, dessen Bedeutung sich unmittelbar aus seiner relationalen Einbettung ergibt. Menschliches Bewegen spezifiziert in diesem Sinne je konkrete „Bedeutungsrelationen“ (Tamboer, 1991; 1997) und ist von daher als Relationsphänomen nicht nur durch seine Subjektivität, sondern insbesondere durch seine *Situativität* charakterisiert.

Betrachtet man die konstitutiven Strukturmerkmale dieser Kontextbezüge, so zeigt sich, dass es sich nicht um einfache kausale Ursache-Wirkungs-Verknüpfungen handelt und dass ihr Zusammenhang keinesfalls auf deterministischen Mechanismen gründet. Die Ganzheitlichkeit des Gesamtgefüges emergiert vielmehr aus der Spezifik so genannter „teleologischer“ Beziehungsstrukturen (Tamboer, 1994; 1997). Teleologische Strukturen bezeichnen die ursprüngliche Gerichtetheit von Phänomenen auf bestimmte Momente innerhalb des Gesamtzusammenhangs bzw. auf das Ganze selbst. Sie implizieren, dass die Phänomene wesensmäßig dadurch identifiziert werden können, dass sie auf etwas Bestimmtes bezogen sind und dass etwas Bestimmtes auf sie bezogen ist. Nur das Verstehen derartiger teleologischer Bezüge erlaubt es, die inhärente Bestimmung natürlicher Phänomene in ihrer grundlegenden Charakteristik und Funktion überhaupt erfassen zu können. Tamboer führt zur Veranschaulichung inhärenter teleologischer Bezüge folgendes Beispiel an:

---

3 Diesen grundlegenden Unterschied, auf den in der Substanz auch Scherer & Bietz (2000) und Gebauer (1997) verweisen, haben Fikus & Schürmann im Rahmen ihres diakritischen Ansatzes herausgearbeitet und in seinen Konsequenzen für die sportwissenschaftliche Theoriebildung diskutiert (Fikus & Schürmann, 2004; auch Schürmann & Temme, 2009).

*„Der Arm ist also nicht in der Lage zu greifen, weil er auf eine bestimmte Weise zusammengesetzt ist, nein, da er greiffähig sein muß, ist der Arm so- undso zusammengesetzt“ (Tamboer, 1997, 24).*

In diesem teleologischen Sinne ist auch menschliches Bewegen in seiner funktionalen Logik und in seinen konstitutiven Momenten durch seine inhärente Zielgerichtetetheit innerhalb komplexer Kontextbezüge zu verstehen und zu analysieren.

### 1.1.2 Die kulturelle Existenz des Menschen

Für die Herausbildung einer eigenständigen Identität von Individuen im Sinne ihrer Subjektivierung ist die kulturell verankerte persönliche Welterfahrung konstitutiv. Damit ist ein wichtiger Aspekt angesprochen, der auf der strukturellen Ebene zwingend zu berücksichtigen ist: die menschliche Existenz ist prinzipiell und apriorisch in sozialen Strukturen verwurzelt – sie ist eine soziale bzw. kulturelle Existenz (Gebauer, 1997; Schwemmer, 1997 b; Alkemeyer, 2001; 2003a & b; Elias, 2001; Foucault, 1977; Mauss, 1989; Bourdieu, 1974; 1976; 1987; Eichberg, 2001; Meyer-Drawe, 1987) und sie bringt auch im Sich-Bewegen Formungsprozesse hervor, die von Anfang an kulturelle Prägungen aufweisen und kulturell bereits ausgeprägte Formen zum Ausdruck bringen (Franke, 2022a & b). Insofern unterliegen sie den vielfältigen Einflüssen der lebensweltlichen Situationen, in denen sie sich realisieren und in die sie eingebettet sind. Dabei ist diese Einbettung nicht etwa das Ergebnis von Prozessen, die die Beziehungen überhaupt erst hervorzubringen haben, sondern sie ist im Rahmen der relationalen Grundstruktur des Mensch-Welt-Verhältnisses ein prinzipiell gegebenes Moment.

*„Das Individuum, das Ich, die Person sind genuine soziale Konstrukte. Sie setzen zwar materielle, biologische, natürliche Bedingungen voraus, aber sie gehören von Anfang an zur gesellschaftlichen Welt. Es ist nicht möglich einen natürlichen Vorläufer dieser Kategorien zu behaupten“ (Gebauer & Wulf, 1998, 58).*

Die individuelle Lebenspraxis und das individuelle Handeln sind immer schon Träger der Kultur, in die sie eingebunden sind (Langer, 1979; Meyer-Drawe, 1987) und die Individuen verarbeiten in Prozessen persönlicher Welterfahrung stets auch kulturell getragene gesellschaftliche Erfahrung (Roth, 1966). Insofern sind individuelle Lebenszusammenhänge in ur-

sprünglicher Weise auch in die komplexen Kontexte von Geschichte und Kultur der Gesellschaft eingebunden. Die Herausbildung individueller Weltverhältnisse geht eben nicht ausschließlich auf private Gestaltungsleistungen eines intentionalen Bewusstseins zurück, sondern sie weist von Anfang an soziale Prägungen auf (Meyer-Drawe, 2002; Wulf, 1994; 2002). Auf ihrer Prozessebene können diese Prägungen mit den sozialphilosophischen Konzepten der *Mimesis* und des *Habitus* beschrieben werden, die innerhalb der sportwissenschaftlichen Diskussion v.a. von Gebauer & Wulf (1998), Gebauer u.a. (1989) sowie Alkemeyer (1997; 2001; 2003a & b) unter Bezug auf die Arbeiten Bourdieus herausgearbeitet wurden.<sup>4</sup> Diese Konzepte beschreiben gewissermaßen eine Formangleichung zwischen den Strukturen der Subjekte und den Strukturen der sozialen bzw. kulturellen Welt im praktischen Handeln. Demnach ist der Mensch in seiner jeweiligen individuellen Existenz im Grunde genommen immer das Produkt seiner eigenen, kulturell eingebetteten und durch soziale Bezüge imprägnierten Lebenspraxis:

*„Zu keinem Zeitpunkt und nirgendwo handeln die Menschen in amorphen Bewegungswelten freier Beliebigkeit, sondern stets in bereits kulturell (vor-)geformten, von besonderen Kulturtechniken geprägten und von Machtbeziehungen durchzogenen Sozialwelten“* (Alkemeyer, 2001, 136f.).

Es ist sein eigenes Tun in kulturellen Praxen, das den Menschen zu dem macht, was er ist und was ihn prägt. In seiner jeweiligen individuellen und kulturellen Identität bringt sich der Mensch durch seine eigene Lebenspraxis erst selbst hervor. Aber umgekehrt impliziert das relationale Grundverhältnis von Mensch und Welt auch, dass der Mensch durch sein eigenes praktisches Handeln seinerseits auf die gesellschaftlichen Strukturen und die kulturellen Erscheinungsformen einwirkt und damit gleichsam seine eigenen Existenzbedingungen selbst mit hervorbringt. Auf dieser Strukturerbene ergibt sich somit eine Wechselbeziehung, die einerseits in der Art und Weise der Gegenstandskonstituierung im Sport und in der Bewegungskultur (Kap. I.3 und I.4) und andererseits in der relationalen Grundstruktur von Bildungsprozessen (Kap. I.2) seinen unmittelbaren Niederschlag findet.

---

4 Diese mimetischen Vorgänge der Formangleichung in sozialen Bezügen bezeichnet Oswald Schwemmer (1997 b; 2001) als „Conformation“. Seit einiger Zeit werden in der Arbeitsgruppe Alkemeyers (Alkemeyer, 2012) diese Zusammenhänge als Prozesse der Ordnungsbildung und der Subjektivierung durch die Teilhabe an kulturellen Praxen mit Bezug auf so genannte „Praxistheorien“ im wesentlichen auf der Grundlage der Arbeiten von Schatzki (2001) und Reckwitz (2003) analysiert.

*„Weil die Existenzbedingungen von Menschen gemacht werden und wiederum Menschen deren Regelmäßigkeit nachmachen, indem sie in den Tätigkeiten ihrer eigenen Praxis regelmäßig handeln, werden die Subjekte einerseits von diesen Existenzbedingungen geformt und sind andererseits auf Grund der vom Habitus hervorgebrachten Handlungen deren Mitkonstrukteure“ (Gebauer & Wulf, 1998, 48).*

Einerseits objektivieren sich in gewisser Weise Körper und Subjekt, indem auf die soziale Welt gestaltend eingewirkt wird und kulturelle Formungen vorgenommen werden. Körper und Subjekt werden dadurch selbst zu etwas Sozialem und zum Teil der sozialen Welt. Alkemeyer (2001) spricht hier von der „Vergesellschaftung des Körperlichen“. Andererseits subjektiviert sich die Welt, indem ihre gegebenen Strukturen und Regeln zum Modell für individuelles Handeln werden, in dessen Konstruktionsvorgänge sie transformiert werden. Alkemeyer (2001) nennt diese Einverleibung objektiver Strukturen die „Verkörperung des Gesellschaftlichen“.

*„Bewegungen und Haltungen prägen sich uns ein. Unsere Leiber werden zu Trägern kollektiven Wissens, das uns in die Gesellschaft und ihre Traditionen inkorporiert“ (Meyer-Drawe, 2002, 10).*

Auf diese Weise gelingt es den Individuen auch tatsächlich, solche Verhaltensweisen und solche Bewegungsformen hervorzubringen, die erforderlich und geeignet sind, die jeweilige soziale Praxis und jeweilige Bewegungssituationen zu bewältigen und auf deren Anforderungen passende Antworten zu geben. Sie sind dazu befähigt, im richtigen Moment spontan das Richtige zu tun. Es sind offenbar spezielle Wissensformen des Körpers über die Umgangsmöglichkeiten mit der Welt vorhanden, die im Körper selbst, quasi als Körpergedächtnis konserviert sind (Alkemeyer, 2001; Meyer-Drawe, 2002). Auch im Falle des Sports, als kulturell tradierte Praxis des Bewegens, kann man von sozial vermittelten, nichtbegrifflichen Wissensstrukturen im Medium körperlicher Handlungen ausgehen, die gleichsam eine Intelligenz des Leibes hinsichtlich Tempo, Rhythmus, Dynamik, Muskelanspannung oder individuellem Ausdruck etc. in spezifischer Weise hervorbringen (Alkemeyer, 2001; Gebauer & Wulf, 1998). Die Eigenart fernöstlicher Bewegungskulturen gegenüber unserer westlichen, sportiv geprägten Bewegungswelt macht dies deutlich. So werden Übungen des Tai Chi von Europäern oft in den Kanon entspannender Gymnastikbewegungen eingereiht und auch als solche ausgeführt, ohne deren kulturellen Hintergrund zu erfassen. Ohne diesen Hintergrund erschließt sich jedoch auch nicht der eigentliche Sinn

der Tai Chi-Bewegungen.<sup>5</sup> Ganz im Sinne dieser Deutung konnte Imke Meyer (2009) die kulturelle Bestimmtheit von Bewegung in einer Vergleichsstudie zum Radfahren in Bremen und Tokyo zeigen. Grundsätzlich sind die je spezifischen Formen des Sich-Bewegens insofern immer auch Träger kultureller Bedeutungen und gleichsam als „kulturelle Tatsachen“ zu verstehen (Schürmann, 2018).

In Bezug auf Bildung wird Bewegung vor diesem Hintergrund dadurch bedeutsam, dass sie über die eigene Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit in konkreter körperlicher Praxis jenseits kognitiv-verbaler Bewusstmachung aufzuklären vermag. Damit kann sie einen wesentlichen Beitrag zu der fundamentalen Selbsthervorbringung und Selbstbestimmung der Subjekte leisten und eine neue Perspektive auf die eigene soziale Praxis eröffnen. Um dem Rechnung zu tragen, muss das Lernen von Bewegung im Feld des Sports so angelegt sein, dass der kulturelle Kontext, in dem sie verankert ist, und die soziale Praxis, die für diesen Kontext typisch ist, mit erschlossen werden. Dieser je konkrete Kontext muss als Rahmen gegeben sein, in welchem die jeweilige Bewegung in ihrer Spezifität überhaupt verstehbar werden kann.

## 1.2 Die Charakteristik menschlicher Weltbezüge in relationalen Grundstrukturen

Im Rahmen des relationalen Grundverständnisses und der darin enthaltenen Annahme nichtdeterministischer Strukturmerkmale ist die prinzipielle Frage aufgeworfen, wie in diesem Rahmen der Weltbezug des Menschen strukturell zu denken sei und welches Menschenbild strukturell als Spezifikum des Humanen vor diesem Hintergrund insgesamt zu unterlegen ist.

### 1.2.1 Weltoffenheit und Unbestimmtheit des Menschen

Für den Menschen und die Praktiken seines Lebens ist eine prinzipielle „Umwelten**t**bundenheit“<sup>6</sup> charakteristisch, die sich einerseits in der Spezifik

- 
- 5 Diesen Aspekt der kulturellen Bindung arbeitet Langer (1979) in grundsätzlicher Weise in Bezug auf das Sinnverstehen im Bereich der Musik heraus.
- 6 Mit dem Begriff der Umwelten**t**bundenheit soll lediglich das Moment der Offenheit und Nichtdeterminiertheit in Mensch-Welt-Bezügen betont werden. Selbstverständlich steht dahinter das Verständnis, dass der Mensch in seiner gesamten Existenz auf die Welt bezogen ist.

seines weltbezogenen Verhaltens ausdrückt sowie andererseits seine wissenschaftliche Spezifität bestimmt und ein bestimmtes Menschenbild impliziert. In anthropologischer Hinsicht ist dieser Aspekt grundlegend und wird in dem so genannten „Theorem der Weltoffenheit“ bezeichnet. Menschliches Sein spezifiziert sich dadurch, dass der Mensch in keinem deterministisch gedachten Weltbezug steht, sondern dass er in seinem Weltbezug prinzipiell offen und entbunden ist von Zwängen der Umwelt. Festgelegte Verhaltensdispositionen wie Triebmuster oder Reflexmechanismen, die Uexküll für die biologische Welt als geschlossene Funktionskreise aus „Merknetzen“ und „Wirknetzen“ konzipiert (Uexküll, 1921), sind im menschlichen Verhalten entkoppelt. Durch die Zwischenschaltung von Emotionalität und reflexiven Transformationen können und müssen Menschen ihr Verhalten nach eigenen Bedürfnissen, Vorstellungen und Intentio-nen im Rahmen bestimmter Spielräume und nach Maßgabe eigener Erfah- rungen selbst gestalten.

*„Ein Tier ist schon alles durch seinen Instinkt; eine fremde Vernunft hat bereits alles für dasselbe besorgt. Der Mensch aber braucht eigene Vernunft, und muß sich selbst den Plan seines Verhaltens machen“ (Kant, 1963, 9).*

Diese konstatierte Instinktarmut und Freiheit gegenüber der Umwelt wird in der Tradition von Herder (1966), Scheler (2007) und Gehlen (2003) als biologisches Defizit betrachtet und der Mensch als „Mängelwesen“ gesehen, welches dazu gezwungen ist, seine Defizite durch die Hervorbringung kultureller Leistungen zu kompensieren. Bei Plessner (1970), Heidegger (2010) oder Cassirer (1996) hingegen findet sich eine andere Konnotation: Sie se- hen in der Entkopplung und Weltoffenheit ein exklusives Potential, ein be- sonderes Vermögen des Menschen zur flexiblen und spezifisch angepassten Gestaltung von Welt und zur konstruktiven Hervorbringung von vielfälti- gen – sogar artifiziellen – Realitäten.<sup>7</sup> Die Bewegungsformen, die in bewe- gungskulturellen Praktiken, so auch im Sport, hervorgebracht werden, sind Beispiele dafür, wie Bewegungswelten kulturell erschaffen werden und wie sich in diesem konstitutiven Bezug individuelle Verhaltensweisen entwi- ckeln, die sich von existenziellen Notwendigkeiten gelöst haben und Mög- lichkeitsräume wertbesetzten Tuns unter der Perspektive der Pluralität in-

---

gen ist und mit ihr in ursprünglicher Weise eine Einheit bildet, in der er sich qua Handeln in situative Gegebenheiten einbindet. In diesem Sinne ist der Mensch keinesfalls von der Umwelt entbunden.

7 Martin Heidegger bezeichnet in diesem Zusammenhang den Menschen als „weltbilden- des“ Wesen (Heidegger, 2010).

dividueller Seinsoptionen entfalten. Selbst das ambivalente Moment solcher Praktiken, Formen hervorzubringen, die einen vermehrten Bedarf an zu- meist schwierigen Lernprozessen mit sich bringen, ist vor diesem Hintergrund erklärbar. Menschliches Verhalten ist demnach prinzipiell gestaltungsoffen, aber zugleich auch gestaltungsbedürftig – dies jedoch nicht in subjektiver Beliebigkeit, sondern im Rahmen sozialer Kontextbezüge. Wenn wir also im Sport mit einer Situation oder mit einem bestimmten Sportgerät konfrontiert werden, so sind wir nicht darin festgelegt, was wir mit dem Gerät oder in der Situation zu tun haben. Gemäß unserer individuellen Möglichkeiten können wir prinzipiell in jedem nur erdenklichen Verhalten agieren, wir werden jedoch stets nur im Rahmen der Möglichkeiten agieren, die uns unsere kulturell vermittelten Erfahrungen nahelegen und sinnvoll erscheinen lassen.

Die Voraussetzung für diese Entkopplung von Umweltreizen und persönlichem Verhalten bzw. für die Gestaltungsfreiheit, über die Menschen verfügen, ist in der so genannten „exzentrischen Positionalität“ des Menschen gegeben (Plessner, 1970). Diese erlaubt es dem Menschen, sich auf Distanz zur Welt zu bringen und sich die Welt als etwas, als Umwelt gegenüber zu stellen. Aufgrund dieser reflexiven Distanz ist der Mensch aus der Unmittelbarkeit der Umweltbedingungen und der Reize, die von ihr ausgehen, herausgelöst. Auf diese Weise ist dem Menschen die Welt nicht mehr direkt und unmittelbar gegeben, sondern der je individuelle Weltbezug bedarf der Gestaltung und muss sich fortlaufend aufs Neue konstituieren. Plessner (1970, 48) diskutiert diese Zusammenhänge eines distanzierten, offenen Weltbezugs unter dem Begriff der „vermittelten Unmittelbarkeit“ und meint damit, dass sich jeweilige Umwelten nur in tätiger Auseinandersetzung als unmittelbare Gegebenheiten vermitteln. Im Handeln artikuliert sich für die Subjekte die konkrete Wirklichkeit eines je gegebenen Umweltbezugs und im Handeln spezifiziert sich dessen Sinnhaftigkeit, die ihn strukturiert und ordnet. In diesem Sinne ist der Mensch ein handelndes Wesen, dem sich seine Welt in der Praxis des eigenen Handelns vermittelt und das angesichts seiner Weltentbundenheit im Rahmen der erörterten strukturellen Bedingungen zumindest potentiell über subjektive Autonomie verfügt.<sup>8</sup>

---

8 In diesem Aspekt begründet sich das Prinzip des menschlichen Handelns als anthropologisches Apriori, auf das unten noch explizit eingegangen wird und das in der Analyse des Handelns und Lernens in Kap. II aufscheint. Die didaktischen Implikationen dieses Handlungsaprioris werden in Kapitel III durchgängig als konstitutive Momente auf der strukturellen Ebene des Lehrens und Lernens hervorgehoben.

In Bezug auf die pädagogischen Grundkategorien der „Erziehungsbedürftigkeit“ und der „Bildsamkeit“ ergibt sich aus dieser Implikation der Weltoffenheit, dass sie im Sinne Kants in einem prinzipiellen Spannungsverhältnis stehen. Erziehung kann nicht durchgreifend in einem deterministischen Sinne wirksam werden, sondern kann sich prinzipiell nur auf einem Urteil der zu erziehenden Subjekte basierend vollziehen. Erziehung ist mit einem Apellcharakter im Sinne einer Fremdaufforderung zur vernünftigen Selbstbestimmung versehen (in der systematischen Zusammenschau Benner, 2005). Daraus ergibt sich für Kant vor dem aufgezeigten anthropologischen Hintergrund die Frage: „*Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?*“ (Kant, 1963, 20), die ihm als pädagogische Grundfrage erscheint. Im Rahmen der Erziehungsbedürftigkeit muss insofern das Merkmal der Bildsamkeit des Menschen ins Zentrum gerückt und die eigene, aktive Gestaltungsleistung betont werden. Dies ist auch im Verständnis des Lehrens und Lernens zu berücksichtigen (Kap. III. 1–2). In der Bildsamkeit des Menschen wird mit Cassirer (1994; 1995; 1996) oder Plessner (1970; 1975; 1982) und auch Benner (2005) und zuletzt schließlich Franke (2015) ein exklusives Potential des Menschen gesehen, sich in höchst flexibler Weise jeweils auf die spezifischen Möglichkeiten und Anforderungen der eigenen Lebenswelt reflexiv einstellen zu können.

Das Theorem der Weltoffenheit und die darin postulierte Freiheit des Menschen stellen damit bedeutsame anthropologische Bedingungen des Lehrens und Lernens und zumal von Bildung dar. Als handelndes Wesen verfügt der Mensch über die Fähigkeit, seine eigenen personalen Weltbezüge gestalten und gegebene Anforderungen selbst bewältigen zu können und er unterliegt der Notwendigkeit, dies tun zu müssen. Er ist in seinen personalen Dispositionen offen für alle denkbaren Optionen der Weltbegegnung und Weltbildung. In seiner subjektiven Ausrichtung auf die Welt ist der Mensch zunächst unspezialisiert und unbestimmt. Ihm ist es insofern aufgegeben, sich durch die eigene Lebenspraxis eine Bestimmung zu geben und subjektive Spezialisierungen herauszubilden. In Bildungsprozessen sind in allen Bereichen menschlicher Gesamtpraxis<sup>9</sup> persönliche Potenziale zu entfalten und der Mensch muss sich aufgrund seiner strukturellen Verfasstheit selbst als Mensch in Freiheit hervorbringen.

Die Momente der Unbestimmtheit und Nichtspezialisiertheit des Menschen kommen auch in Bezug auf sein Bewegen im Sinne einer gleichzeiti-

---

9 Den Begriff der menschlichen Gesamtpraxis entfaltet Benner (2005) als einen Grundbegriff seiner allgemeinen Pädagogik.

gen Lernbedürftigkeit und -fähigkeit zum Ausdruck. Schon elementare Bewegungsformen müssen erlernt werden und für die meist schwierigen Bewegungsformen von Bewegungskultur und Sport gilt die grundsätzliche Lernbedürftigkeit in doppelter Weise. Die kulturell konstituierten, „künstlichen“ Bewegungswelten vermitteln sich nicht ohne Weiteres und quasi von selbst in individuelle lebensweltliche Bezüge. Vielmehr wird die in der Natur des Menschen liegende Lernbedürftigkeit jeglicher Bewegung durch eine Lernbedürftigkeit auf einer zweiten, bewegungskulturellen Ebene überformt. Damit ist ein Merkmal angesprochen, das für moderne Gesellschaften insgesamt kennzeichnend ist. Beim Erwerb persönlicher Kompetenzen kann nicht mehr von einer Einheit von Lernen und Leben und der damit verbundenen Vermittlung durch die Gegebenheiten der individuellen Lebenswelt ausgegangen werden, sondern sie bedürfen in besonderer Weise der Anregung und inszenierenden Situierung sowie der strukturellen Rahmung durch Erziehungs- und Bildungsagenturen.

### 1.2.2 Symbolische Formung individueller Weltbezüge

Das Grundtheorem der Weltoffenheit, so die bisherige Argumentation, beschreibt die strukturelle Entkoppelung von Situation und Verhalten. Nach den anthropologischen Ausführungen Cassirers basiert diese Entkopplung auf einer symbolischen Grundlegung des menschlichen Verhaltens (Cassirer, 1996). Zwischen Uexkülls biologischen Funktionskreisen aus verkoppelten Merknetzen und Wirknetzen (1921; 1940) sind in Cassirers Anthropologie beim Menschen Symbolnetze geschaltet, die sich im Laufe individueller Biographien herausbilden. Aufgrund seiner Eigenheit des Symbolgebrauchs ist der Mensch in der Lage, eigene und kulturell organisierte Erfahrungen der Gesellschaft individuell zu rekonstruieren, zu konservieren (Roth, 1966; Schürmann, 2001) und in seinem symbolischen Bewusstsein zu einem einheitlichen symbolischen Netz mit hochkomplexen Verweisungsstrukturen zu verknüpfen. Cassirer spricht vom symbolischen Universum eines Individuums, das die Grundlage individuellen Handelns und Erlebens darstellt und Menschen mit der exklusiven Fähigkeit ausstattet, im konstruktiven Handeln vielfältige Sinnbezüge in Form selbst hervorgebrachter konkreter Wirklichkeiten zu stiften (Cassirer, 1994; 1996; im Überblick Bietz, 2002). Cassirer geht von einer konstruktiven formprägenden und gliedernden Kraft von Symbolen aus und versteht Symbole in erster Linie als „Abgrenzungs- und Verweisungsdinge“ (Schwemmer, 1997a), de-

ren Funktion darin liegt, einzelne Momente des Weltbewusstseins als Momente zu artikulieren bzw. als abgegrenzte Form zu prägen und sie als solche gleichzeitig in die Verweisungszusammenhänge des Gesamtbewusstseins zu integrieren und zu einem holistischen Ganzen zu synthetisieren. Er ist in dieser Annahme inspiriert durch den sprachphilosophischen Ansatz von Humboldts (1963), der die sprachlichen Zeichen ebenfalls in ihrer formbildenden Energie (*energeia*) zur Schaffung gedanklicher Gliederungen begreift und nicht als das Werk (*energon*), dem substanzien Inhalt der Gedanken. Als Kern der poietischen Energie der Symbolfunktion stellt Cassirer die inhärente und als fungierendes Prinzip wirkende Tendenz des symbolischen Bewusstseins heraus, Sinn und Sinnlichkeit zu verknüpfen und sinnlichem Eindruck in der Verknüpfung sinnhaften Ausdruck zu verleihen. Ein apperzeptiver Sinn muss sich grundsätzlich in einem materiellen Träger, sei es in sinnlichen Wahrnehmungen, in körperlichen Bewegungen oder in kulturellen Artefakten, zum Ausdruck bringen, er muss sich eine Form geben, durch die er „symbolische Prägnanz“ erlangt (Cassirer, 1994, I).

„Unter ‚symbolischer Prägnanz‘ soll also die Art verstanden werden, in der ein Wahrnehmungserlebnis, als sinnliches Erlebnis, zugleich einen nicht-anschaulichen ‚Sinn‘ in sich fasst und ihn zur unmittelbaren Darstellung bringt“ (Cassirer, 1994, III, 235).

Dieses Herausbilden von konkreten Formen ergibt sich aus den je verknüpften Sinnbezügen, die als innere Formungskräfte wirken und gleichsam als „innere Form“ das dynamische Formungsprinzip bzw. die Grammatik des Formungsprozesses ausprägen (Cassirer, 1994).

Der dieserart symbolisch geformte Weltzugang verleiht dem Menschen große Flexibilität und Anpassungsfähigkeit in seinem Verhalten und ist die Voraussetzung dafür, dass er die erforderlichen Kompetenzen zur Gestaltung seiner jeweiligen Weltbezüge individuell und im kollektiven Rahmen seiner Kultur zu erlernen vermag und dass er sich als Subjekt bilden kann. Dabei kann er sich auch über sich selbst hinaus entwerfen und sich Neues erschließen (Kap. II.2.5). In anthropologischer Hinsicht ist dies die Basis für die prinzipielle Lernfähigkeit des Menschen. Dabei erfolgt die lernende Aneignung und die Bestimmung von Welt jedoch nicht in bloß rezeptiver Übernahme von Vorgegebenem, sondern stets in reflexiver Verarbeitung und symbolischer Transformation in individuelle Erfahrungsstrukturen.

*„Das Individuum befindet sich zwar in einer strukturierten gesellschaftlichen Umwelt, aber es empfängt von dieser nichts anderes als eine Vielzahl inkohärenter Sinneseindrücke und muss die Fragmente eines gleichsam zersplitterten Bildes zu einem systematisch organisierten Ganzen zusammensetzen. Es muss die von den Sinnen herbeigebrachten unzusammenhängenden Einzelteile zu einem Bild der Welt synthetisieren [...]“* (Gebauer & Wulf, 1998, 46).

Das Grundprinzip, nach dem jeweils die Generierung von Ordnungen und die Konstituierung von Sinn erfolgt, kann mit Cassirer (1994) in der gliedernden Symbolfunktion, der Poiesis des Symbolischen, gesehen werden. Diese beschränkt sich keineswegs auf die Ebene der Sprache und des rational-logischen Denkens. Auch die elementare Ausdrucksebene der leiblichen Weltbezüge im Bewegen und Wahrnehmen unterliegt der formbildenden Kraft des Symbolischen. In enger Verzahnung von anschaulicher Sinnlichkeit und abstrakter Begrifflichkeit wird aus der symboltheoretischen Perspektive Cassirers angenommen

*„[...], daß die Symbolfunktion in eine weit tiefere Schicht des Bewußtseins zurückreicht, als man gewöhnlich annimmt und zugesteht. Sie gibt nicht erst dem Weltbild der theoretischen Erkenntnis, dem Weltbild der Wissenschaft ihr Gepräge; sondern sie drückt schon den primären Gestalten der Wahrnehmung ihr Siegel auf“* (Cassirer, 1994, III, 183).

Infofern verdankt sich die Freiheit des Menschen in allen Dimensionen menschlicher Lebenspraxis insbesondere der jeweiligen Ausprägung des individuellen symbolischen Universums und dessen formbildender Kraft (Cassirer 1994; 1995; 1996).

Im Grunde ist bei der Hervorbringung von Formen in der dynamischen Mensch-Welt-Auseinandersetzung von einer Verschränkung struktogenetischer Synthetisierungsleistungen des symbolischen Bewusstseins und emergenten Formbildungen in eigendynamischen Gliederungsvorgängen auszugehen. Dabei kann man das produktive Moment dieses Prozesses

*„[...] als eine Funktion der Formwerdung begreifen, wobei die Formwerdung selbst nicht als substanziale Energie zu verstehen ist, sondern als ein Umschlag von Teilen in ein Ganzes, das als dieses Ganze eine neue Qualität und Kraft gewinnt, die bewegend, motivierend wirkt“* (Schwemmer, 1997a, 212).

Für die Prozesse der Herausbildung bedeutungshaltiger Formen in der Mensch-Welt-Relation ist demnach grundlegend, dass gleichzeitig passive und aktive Momente im Sinne des Bewegtwerdens und Bewegens, bzw. des Berührtwerdens und Berührrens eingeschlossen sind. Neben dem intentional gestalteten Situationsbezug ist es zugleich ein Ausgesetzte in die Situation und ein – oft unbestimmtes – Verhalten dazu. Insofern ergeben sich die primären Sinnstrukturen tatsächlich aus einem unmittelbar relationalen Verhältnis: Erst das Zusammenspiel der symbolischen Energie des Bewusstseins und der Struktur des „Materials“, auf die sie sich richtet, generiert die sinnhaften Ordnungen und bedeutungsbezogenen Gliederungen. Damit ist ein dynamisches Prinzip einer fortlaufenden Formung aus dem Zusammenspiel wechselwirkender Subjekt- und Umweltgegebenheiten skizziert, das sich in der Struktur dieser Prozesse selbst begründet. Bereits geprägte Formen konstituieren sich nämlich aus Strukturen, die ihrerseits ein formgebendes, generatives Potenzial enthalten. Sobald im Prozess der symbolischen Synthesen eine Form hervorgebracht wird, wirkt sie im weiteren Prozess selbst als prägende Kraft. *Forma formata* und *forma formans* treten in ein dynamisches Wechselspiel ein. Eine Bewegung beispielsweise, die im Rahmen einer Handlung als geprägte Form, als *forma formata* ausgeführt wird, wirkt in der Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten einer spezifischen Situation als formgebendes Prinzip und entfaltet eine eigene innere Gestaltungskraft. Sie wird zur *forma formans*, zur prägenden Form, die wiederum neue Formen hervorbringt. Dabei werden die primären Ausgangsformen keineswegs einfach durch andere, abstraktere abgelöst, sondern sie gehen in diesen auf und bleiben in diesen in anderer Form enthalten. Die abstrakten symbolischen Formen bleiben gleichsam von den Ausgangsformen durchfärbt, aus denen sie hervorgegangen sind. Auf diese Weise können sich auch verschiedene kulturelle Felder mit verschiedenen Profilen ausprägen, die durch ihre jeweils kohärente Entstehungsgeschichte und Formlogik charakterisiert sind.

Als typisch menschliche Form des Verhaltens ist das Handeln durch ein Ineinandergreifen von Intentionalität und Reflexivität bestimmt, die auf symbolisch organisierter individueller Erfahrung basieren und die Möglichkeit bieten, angesichts der Offenheit der Weltbezüge eigenes Handeln mit hinreichender Sicherheit organisieren zu können (Gehlen, 2003; Cassirer, 1994; Plessner, 1970; 1975; 1982). Aus den symbolischen Erfahrungsstrukturen können proleptische Selbst- und Weltentwürfe hervorgebracht werden, die als Leitkonzepte für das jeweilige individuelle Handeln fungieren und dieses organisieren (Kap. II.2.5). Damit ist das menschliche Verhalten in seiner intentionalen Gerichtetetheit durch den Zeitmodus des Zukunftsbezugs charak-

terisiert, der sich jedoch aus den Potenzialen (vergangener) Handlungserfahrung generiert, sodass sich im Handeln gleichsam eine dialektische Verschränkung von Vergangenheits- und Zukunftsbezügen ergibt.<sup>10</sup>

Auch das menschliche Bewegen ist zukunftsbezogen organisiert und impliziert den dialektischen Zeitmodus des Handelns. Insbesondere im Konzept der antizipativen Verhaltenssteuerung nach dem ideomotorischen Prinzip schlägt sich dies nieder (Hoffmann, 1993; Hossner, 2004; Prinz, 1997; Scherer, 2001 b; 2002 b; 2004 a; Kap. II.3.3).<sup>11</sup> Danach erfolgt die Bewegungsorganisation in intentionaler Bezugnahme auf das, was im Bewegen bezeichnet werden soll, durch einen antizipierenden Zukunftsentswurf. Im Rahmen einer gegebenen Handlungssituation lassen sich Bewegungsaktionen nur dann zielgerichtet und absichtsvoll organisieren, wenn die Effekte, die durch sie erzielt werden, möglichst gut abgeschätzt bzw. antizipiert werden können. Menschen haben ein elementares Bedürfnis nach der Voraussagbarkeit eigenen Verhaltens hinsichtlich seiner Folgen, weil sie nur so die nötige Handlungssicherheit gewinnen können – und Handlungssicherheit ist in besonderer Weise immer dann gegeben, wenn über eigene leibliche Erfahrungshintergründe verfügt werden kann. Es sind die Erfahrungen aus der reflexiven Verarbeitung eigener Bewegungsaktivitäten hinsichtlich der erzielten Effekte und der Bedingungen, unter denen diese Zustände gekommen sind, welche die Grundlage für die intentionalen Zukunftsentswürfe bieten und die mit der subjektiven Gewissheit versehen sind, dass die Gegebenheiten auch tatsächlich so sind, weil sie selbst als solche erlebt wurden (Dewey, 1994). Die leiblich vermittelte „Erfahrung“, die sich einerseits im Handeln generiert und andererseits Grundlage zukunftsbezogener Handlungsentwürfe ist, wird damit auch zu der zentralen didaktischen Bezugskategorie im Rahmen des Lehrens und Lernens von Bewegung (Bollnow, 1974; Dewey, 1994; Landau, 1991; Maraun, 1984). Erfahrung ist eingelassen in persönliche Biographien und gründet auf eigenem Handeln, welches im Erfahrungsprozess als Generator fungiert. In seiner Grund-

---

10 Eine sehr erhellende Auseinandersetzung mit den Zeitmodi und den zeitlichen Bezügen des Handelns findet sich bei Prohl (1991; 1995; 2001).

11 In diesen Ansätzen wird auch nicht mehr von einer Trennung von Wahrnehmung und Bewegung ausgegangen, sondern von einer gemeinsamen Organisation von Wahrnehmungs- und Bewegungsprozessen in integrierten Handlungsstrukturen (Neisser, 1979; Stoffregen & Bardy, 2001; Prinz, 1997; Bekkering, 2002). Wahrnehmungs- und Bewegungsprozesse werden in Bezug auf die gleichen antizipierten Effekte organisiert. Insbesondere Prinz (1997) hat diese gemeinsame Ausrichtung bzw. Kodierung der Wahrnehmungs- und Bewegungsstrukturen in dem so genannten „common coding“ – Ansatz aufgearbeitet.

struktur wird das Bewegungshandeln zu einem „selbstbelehrenden Vorgang“, der fortlaufend Erfahrungen generiert, die im Rahmen des jeweiligen Themas eine Differenzierung und Spezifizierung der Bedeutungsrelationen bedingen (Scherer, 2001 b; 2011).

Im Rahmen der dialektischen Grundverfasstheit des Menschen ist als strukturelle Voraussetzung des Zukunftsbezugs menschlichen Handelns die gleichzeitig gegebene Geschichtlichkeit menschlicher Existenz und der darin aufgehobene Vergangenheitsbezug zu sehen. Für die Entwicklung der symbolischen Universen von Individuen ist die kulturell verankerte persönliche Welterfahrung konstitutiv, die in der Vergangenheit im eigenen Handeln generiert wurde. Sie bildet die Grundlage für proleptische Handlungsentwürfe und ist an persönliche Biographien gebunden. Persönliche Erfahrungsstrukturen zeichnen sich durch ihre Plastizität aus und unterliegen prinzipiell dynamischen Entwicklungstendenzen, da sich in den symbolischen Universen fortlaufend Verweisungshorizonte ausbilden, sich durchgliedern und zunehmend ausdifferenzieren. Erfahrungsstrukturen passen sich gewissermaßen unablässig den Erfordernissen der persönlichen Lebenspraxis an und spezifizieren sich fortlaufend im konkreten Handeln, was wiederum neue Erfahrungen generiert bzw. die repräsentierten Erfahrungen modifiziert. Je reichhaltiger, differenzierter, vernetzter und lückenloser die persönlichen Erfahrungen sind, desto besser gelingt die antizipative Handlungssteuerung und desto weiter kann ein Subjekt über die gegebenen Erfahrungsgrenzen hinaus Entwürfe in Handlungsneuland machen (Bietz, 2002). In konkreten Handlungszusammenhängen wirkt stets die Vergangenheit durch die gegenwärtige Auseinandersetzung mit der Welt in die Zukunft fort (Kap. II.2.5).

Diese zweiseitige Ausrichtung des Erfahrungsbezugs menschlichen Handelns ist auch für didaktische Überlegungen bedeutsam: Didaktische Verfahren müssen einerseits möglichst direkt an vorhandene Vorerfahrungen anknüpfen und außerdem Handlungsprozesse anregen, die geeignet sind neue Erfahrungen zu generieren.

Zu bedenken ist bei diesen Einordnungen jedoch grundsätzlich, dass menschliches Handeln prinzipiell immer auch einen gleichsam „passiven“ Kern hat, der einer intentionalen Kontrolle nicht unmittelbar verfügbar ist, sondern der in direkter Resonanz mit den jeweiligen situativen Gegebenheiten emergentes Erleben und Agieren hervorbringt. Dieser passive Kern der impliziten Selbstorganisation kann nur in die aktive Handlungskontrolle eingebunden werden, wenn der komplexe Gesamtkontext des Handelns aktiv auf den passiven Kern eingestellt ist und dadurch insgesamt die Kontrolle über die Handlungsprozesse gewonnen werden kann. Martin Seel

(2014) betont daher die Gleichzeitigkeit der passiven und aktiven Natur des Menschen bzw. die grundlegende Polarität des *Bestimmtseins* und des *Bestimmendseins* im Handeln. Er sieht daher eine wesentliche Anforderung im Handeln darin gegeben, ein aktives Verhältnis zu dem passiven Kern zu erlangen, um im eigenen Handeln Autonomie gewinnen zu können.

Mit diesem strukturellen Grundzug der prinzipiell eingeschränkten Handlungskontrolle ist ein entsprechender Subjektbegriff verbunden. Es kann ausdrücklich kein kognitives Subjektmodell angenommen werden, welches das Subjekt im Denken verortet und in ihm eine zusätzliche prozesssteuernde Instanz sieht. Vielmehr wird von einem prinzipiell nicht lokalisierbaren „systematisch flüchtigen“ (Ryle, 1969, 251, zit. nach Neuweg, 2015, 55) Subjekt ausgegangen, das nur in reflexiver Bezugnahme auf das eigene für es selbst typische Tun zutage tritt und insofern eher deklarativen als generativen Charakter hat. Das Subjekt instruiert nichts, sondern ist Ausdruck des konkreten Tuns, mit dem es gerade ganz und gar beschäftigt ist.

Mit diesem Subjektbegriff und dem damit implizierten Aspekt der Überschreitung bewusster Handlungskontrolle konvergieren die Grundannahmen des so genannten „tacit-knowing-view“, wie er insbesondere von Polanyi (1985), Ryle (1969), Dreyfus (1972) und Schön (1983) als Phänomenologie des Könnens entwickelt wurde.<sup>12</sup> Kompetentes praktisches Tun wird dabei strikt antidualistisch als „intelligentes Tun“ verstanden, das nicht von Wissen begleitet und hervorgerufen wird, sondern als intuitives, implizit von Wissen durchdrungenes Tun. Als solches erfordert es nicht zwingend, als *conditio sine qua non*, eine intentionale Planung und bewusste Kontrolle, die es gleichsam als paralleler Handlungsstrom begleitet, sondern es ergibt sich intuitiv aus Erfordernissen der Situation als Leistung *sui generis*. Vorausgehende Vorstellungsbildungen oder das virtuelle Durchspielen beabsichtigter Handlungen fungieren nicht als Pläne i.S. von Montageanleitungen. Sie sind vielmehr die virtuelle Vorwegnahme emergenter Zweck-Mittel-Bezüge bzw. Mittel-Effekt-Bezüge nach unspezifizierten, impliziten Regelhaftigkeiten im Rahmen flexibler Handlungsdispositionen (Polanyi, 1985). Selbst komplex gegliederte Handlungsabläufe erfordern keinen parallelen Handlungsstrom des Entwickelns und Konsultierens von Plänen.<sup>13</sup> Diese Art intelligenten Handelns ist in dem Sinne planvoll, als es eine be-

12 Im deutschsprachigen Raum wurde der Ansatz insbesondere von Georg Hans Neuweg (2004; 2015) aufgearbeitet und in die schulpädagogischen Diskurse eingebracht.

13 Die Planunabhängigkeit gegliederter Tätigkeiten wurde von Heinrich von Kleist in seinem berühmten „Marionettentheater“ und seiner Abhandlung „Über das langsame Verfertigen der Gedanken beim Reden“ eindrucksvoll thematisiert.

stimmte Art ist zu handeln und eben nicht eine andere. Insofern ist auch die Explikation impliziter Handlungsregeln nicht in disjunkten kategorialen Merkmalen und Verknüpfungsregeln symbolisch formalisierbar und verbalisierbar (Hildenbrandt, 1973; Kokers & Smythe, 1984); Handelnde wissen mehr, als sie zu sagen wissen (Neuweg, 2015). Eigentlich kann eine Explikation nur performativ im Tun selbst in Form von Demonstrationen erfolgen, man kann implizites Wissen nur zeigen. Auch Buytendijk beschreibt in seiner „Allgemeinen Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung“ dieses Phänomen am Beispiel des Musizierens. Hier

„...hat der Tonkünstler die ganze Melodie, die er spielen wird, virtuell bereits in sich, nur noch nicht in der Zeit entfaltet. Von dieser Art des „Habens“ können wir uns keine Vorstellung machen und sie daher nur negativ begrifflich ausdrücken. Man sagt wohl, der Künstler wisse, was er spielen werde, so wie man weiß, was man sagen will. Auch der geübte Sportler weiß, was er bei einem Sprung oder Wurf tun wird. Aber dieses Wissen offenbart sich nur im Tun, und auch subjektiv weiß man nur, daß man es weiß, indem man es tut“ (1956, 203; Hervorhebung im Original).

### 1.2.3 Bewegung als symbolische Formung und relationale Struktur

Vor dem Hintergrund dieser anthropologischen Grundpositionen wird auch die für unser Fach relevante Dimension des Leiblichen in ihrer Bedeutung für den Menschen strukturell verankert und begründet. Die Weltbezüge des Menschen, so die bisherige Argumentation, konstituieren sich in symbolischen Grundverhältnissen und müssen in poietischen Prozessen symbolischer Formung individuell gestaltet werden, bzw. sie emergieren aus jeweiligen dynamischen Relationsverhältnissen der Mensch-Welt-Bezüge. Dabei steht ganz allgemein die Durchgliederung der prinzipiell dynamischen Relationen von Mensch und Welt zur Frage, bzw. welche Formen zur Profilierung dieser Relationen hervorgebracht werden. Dies bedeutet in phänomenologischer Hinsicht, dass zu klären ist, wie sich aus einem amorphen Fluss von Erscheinungen, die uns sinnlich gegeben sind, einzelne Momente hervorheben und als Momente identifizieren lassen. Hieraus erwächst die spezifische Bedeutung des Bewegens. Von diesem Standpunkt aus kann menschliches Bewegen nicht deterministisch als mechanisch gesteuertes Verhalten oder als bloße materielle Erscheinungsform im Sinne einer reinen Körperbewegung verstanden werden. Es ist vielmehr ein Phäno-

men sinnstrukturierter Welt bzw. eine Form artikulierter Leiblichkeit, in welcher die Mensch-Welt-Relation in wechselseitiger Bedingtheit einerseits als Umwelt und andererseits als Subjekt repräsentiert und differenziert ist. Durch das jeweilige Bewegen werden die Beziehungsverhältnisse funktional spezifiziert und konkrete Bedeutungsrelationen realisiert (Tamboer, 1991; 1997; Cassirer, 1996; Gehlen, 2003; Plessner, 1970; 1975; Merleau-Ponty, 1966; Buytendijk, 1956; Grupe, 1976).

Sinn und Bedeutung sind dabei nicht an die sprachliche Ebene gebunden, sondern zunächst als Momente der Gestalt- und Strukturbildung im Handlungsfeld zu betrachten. Die alltagssprachlichen Begriffe des Erfahrens, Erfassens oder Begreifens usw. zeigen dies und deuten darauf hin, dass uns die Welt ursprünglich im Prozessmodus von „Umgangsqualität“ (Gehlen, 2003) gegeben ist. Offenbar ist es so, dass handlungsabstrakte, gegenständliche Wahrnehmungen in anthropologischer Hinsicht sekundär sind und erst aus den konkreten aktional konstituierten Ordnungen hervorgehen (Köller, 2001). Das Bewegen ist der fundamentale Modus, in welchem sich Bedeutung konstituiert und sich eine intendierte Mensch-Welt-Relation konkret als konzeptualisierte Form des Zur-Welt-Seins artikuliert und gestaltet.<sup>14</sup> Die Relation von Mensch und Welt konstituiert sich im Prozess der Bewegung in ursprünglicher Weise als handelnde Begegnung, die als Zusammenspiel der symbolischen Gestaltungskraft des Subjekts und der Widerständigkeit der materiellen und sozialen Welt beschrieben werden kann und die primäre Ordnungen des Mensch-Welt-Verhältnisses in einer praktischen Gliederung durch dynamische Differenzierungs- und Formungsprozesse hervorbringt (Cassirer, 1994, II, 187f; Franke, 2022a & b). Bewegung ist insofern auch nicht nur Mittel der Gestaltung und des Ausdrucks, sondern gleichermaßen Mittel der Erkenntnis. Vor allem dann, wenn sich im Einwirken auf die Welt passende Bewegungsgestalten herausbilden, repräsentieren sie Wissen über die Umgangsmöglichkeiten mit der Welt und damit Wissen über die Welt selbst.<sup>15</sup> Piaget hat diese Überlegung in das Zentrum seiner Erkenntnislehre gerückt: „*Nach meiner Ansicht bedeutet ein Objekt zu erkennen nicht, es abzubilden, sondern auf es einzuwirken*“ (Piaget, 1973, 23).

14 In einer erkenntnistheoretischen Rezeption Cassirers und hier insbesondere von dessen nachgelassenen Skizzen hat Bietz diese Artikulationsfunktion bewegungstheoretisch ausgeführt (2004; 2005).

15 Die bewegungsbasierte Weise praktischer Erkenntnismöglichkeiten diskutiert auch Leist (2005) als ästhetische Perspektive der Person und Umwelt übergreifender Gestaltbildung. Bei Tamboer (1994) wird diese präreflexive Erkenntnisebene als „*Weltverstehen in Aktion*“ bezeichnet.

Aufgrund ihrer gliedernden Funktion können die Formungsprozesse des Sich-Bewegens als spezifische Rationalitätsform der leiblichen Reflexivität betrachtet werden, die auf Prozesse der Differenzbildung und der Identifikation von Einheiten und der Herausbildung von Formverhältnissen gründen (Bietz, 2018; Franke 2022a & b). Franke (2008; 2022a) sieht in dieser Form leiblicher Reflexivität eine spezifische Weise der Reflexion im Bewegen, die er zur Kernkategorie des fachlichen Gegenstandsfeldes des Sich-Bewegens macht und an die er sein Konzept der ästhetischen Erfahrung als fachspezifische Dimension von Bildung anbindet. In Anlehnung daran wird dann auch in dem sportdidaktischen Aufgabendiskurs die Idee der ästhetischen anstelle einer kognitiven Aktivierung ins Zentrum gerückt (Laging, 2015; 2022; Hartmann, Stabick & Bähr, 2024; auch Kap. III.2). Das Sich-Bewegen als eine Weise der Welterzeugung (Goodman, 1990; 1997) und Weltbegegnung (Baumert, 2002) ist in diesen Konzepten als eine Rationalitätsform gefasst, die mit Heidegger (2006 [1927]) als Modus der Zuhändigkeit bestimmt und von dem Modus der Vorhandenheit als dem klassischen, nach rationalen Kategorien geordneten und durch fraglose Wahrheiten geprägten Weltverhältnis abgehoben wird (Gumbrecht, 2016). Anstelle der Festschreibung begrifflich fixierter und fragloser Wahrheiten bringt die Sphäre der Zuhändigkeit fluide, sich dynamisch verändernde Ordnungen der Weltbezüge hervor, deren besondere Qualität als Erkenntnismodus Gumbrecht darin sieht, dass sie ein intensives leibhaftiges Gegenwartserleben vermitteln und die Unmittelbarkeit der personalen Weltzugänge betonen. Da diese Qualitäten des Erlebensmodus der Zuhändigkeit in besonderer Weise in den Feldern der Musik, der Kunst und des Sports ausgeprägt sind, betrachtet Gumbrecht (2012) diese kulturellen Felder als „Präsenzkulturen“, in denen die Kontingenz der eigenen Wirklichkeit erlebbar und reflexiv wird. Der subjektiven Erfahrung ist dieses implizite Handlungswissen nur unter ganz bestimmten Bedingungen zugänglich und es kann nur in sehr eigener Weise reflexiv werden. Es ist eine Reflexion im Tun, eine „reflection-in-action“, wie Donald Schön (1983, 50) sie nennt, die sich nur dann ergibt, wenn routinisierte Wahrnehmungs- und Handlungsmuster scheitern. Unter dieser Bedingung können die implizit fungierenden Regelmäßigkeiten in einer Differenz von imaginierten, vorweggenommenen und tatsächlich erzielten Handlungsresultaten bewusst werden und daraus resultierend zu Anpassungen der Handlungsmuster führen. Nach Schön (1983) geschieht dies in einem so genannten „back-talk“ der Situation und einem „reframing“ imaginierter Muster (Neuweg, 2015, 204). „Der Handelnde reflektiert dann „in Wechselwirkung“ auf die Handlungsergebnisse

die Handlung selbst und das intuitive Wissen, das der Handlung implizit ist.“ (Schön, 1983, 56, zit. nach Neuweg, 2004, 358).

Im Ansatz Schöns basiert dabei die Reflexion auf mehr oder weniger unartikulierten Wahrnehmungen von Ähnlichkeit und Verschiedenheit, wobei das reflexiv werdende Implizite in den konkreten Erscheinungsformen an sich verdeckt bleibt und nur im Wandel der Erscheinungsformen als etwas Gleichbleibendes anschaulich wird. Gegenüber der intellektualistischen Konzeption der „reflection-on-action“ (Schön, 1983, 50) erfolgt diese Art der Reflexion handlungsgebunden und wird durch konkrete Handlungskontexte ausgelöst. Getragen durch Differenzerfahrungen, die sich in „on-the-spot-Experimenten“ (Schön, 1983) im Handeln vermitteln, wird das Gleichbleibende erfahrbar und kann in iterativen Prozessen der Verschmelzung von Reflexions- und Synthesemomenten in die verborgenen Könnensstrukturen rückübersetzt und nachhaltig handlungswirksam werden.

In der Dimension leiblicher Weltbeziehung realisiert das Sich-Bewegen zwei ursprüngliche Funktionen: Es hat eine *Artikulationsfunktion* und es hat eine *Ausdrucksfunktion* (Bietz, 2005; Cassirer, 1994; 1995; Gebauer, 1997; Merleau-Ponty, 1966; Straus, 1956). Im Rahmen seiner Artikulationsfunktion gliedert sich durch das Bewegen ein jeweiliger Weltbezug sowohl in der instrumentellen Hinsicht des Bewirkens als auch in der perzeptiven Hinsicht des Wahrnehmens bzw. des Bemerkens (Bietz, 2005; Piaget, 1973; Tamboer, 1994; Uexküll, 1921; 1940; Neisser, 1979; Gibson, 1982). Dabei ist bedeutsam, dass im Bewegungshandeln zwar funktionale Dominanzen entstehen, indem entweder instrumentelle Funktionen oder Erkenntnisfunktionen im Vordergrund stehen können, dass aber prinzipiell immer beide Funktionen zu realisieren sind und dialektisch ineinander greifen. Sie bilden eine untrennbare Einheit von Wahrnehmen und Bewegen (Scherer, 1990 a; Leist, 1982; v. Weizsäcker, 1973). Eingelassen in die Prozesse des kulturschaffenden und kulturbedingten Handelns ist das Bewegen ein beziehungsstiftender, gliedernder Vorgang, welcher eine aktive und intentional zu gestaltende Mensch-Welt-Auseinandersetzung realisiert, in der fortlaufend Probleme zu bewältigen sind, die sich aus den Widerständigkeiten der materiellen und sozialen Welt ergeben und individuellen Handlungsabsichten entgegenstehen können. In symbolphilosophischer Hinsicht könnte man auch sagen, dass sich dem Formungswillen des internationalen Handelns der Formungswiderstand der Welt entgegenstellt, an dem er sich bricht (Bietz, 2004; 2005; Cassirer, 1994; 1995; Schwemmer, 1997 a; auch Kap. II.2.5). Die im Handeln zu gestaltende Auseinandersetzung mit der Welt erfolgt dabei immer innerhalb eines spezifischen Sinnrahmens und

strukturiert sich nach der Logik eines jeweils sich stellenden Themas, das als die inhaltliche Dimension der Handlungsprozesse zu verstehen ist (Leist, 1993; Trebels, 1992; Franke, 1978; auch Kap. I.3.3).

Praktische Weltverhältnisse sind durch ihre Prozesshaftigkeit und Dynamik bestimmt und immer nur im Fluss ständiger Veränderungen gegeben. Insofern vollzieht sich auf dieser Ebene die symbolische Synthese von Ordnung in verschränkten Prozessen der Artikulation und Integration, indem einzelne Einheiten aus dem Ganzen herausgehoben und gleichzeitig in ein Netzwerk von mannigfaltigen Beziehungen eingewoben werden. Beide Grundfunktionen sind untrennbar miteinander verbunden, denn die Artikulation einer Einheit erfolgt immer als Abgrenzung von etwas Anderem. Insofern bedingt die Trennung gleichzeitig den Bezug zu dem Abgetrennten und bringt dadurch einen relationalen Zusammenhang hervor, in welchem jedes Einzelmoment seinen Platz erhält.<sup>16</sup>

„Beides, die inhaltliche Abgrenzung und die wechselseitige Verweisung, sind zwei Momente desselben Prozesses: eine inhaltliche Abgrenzung ist nur als wechselseitige Verweisung von Inhalten aufeinander möglich; die wechselseitige Verweisung von Inhalten aufeinander ergibt sich nur in der inhaltlichen Abgrenzung“ (Schwemmer, 1997a, 52).

Einzelinhalte unseres Bewusstseins sind im Sinne einer holistischen Teil-Ganzen-Beziehung immer nur als Teil eines einheitlichen Ganzen repräsentiert und tragen daher sowohl die relationalen Bezüge zu anderen Einzelinhalten als auch zum Ganzen in sich. Umgekehrt konstituiert sich das Ganze aus dem Gesamt der Einzelrelationen und repräsentiert alle integrierten Einzelinhalte. Für den Prozess der Bildung eines Subjekts ergibt sich daraus eine wichtige Schlussfolgerung: Aufgrund der prinzipiellen Kontextverwobenheit und relationalen Verflochtenheit des individuellen Handelns in komplexen Sinnwelten realisiert sich in Bildungsprozessen die Veränderung repräsentierter oder die Integration neu hinzu kommender Einzelinhalte stets als Umgestaltung des relationalen Gesamtzusammenhangs des symbolischen Universums und gerade nicht als kumulative Anhäufung einzelner Erfahrungen, wie es in materialen Bildungsauffassungen bisweilen angenommen wird. Das Subjekt erwirbt im Handeln und Lernen nicht nur neues Können, sondern es gestaltet sich insgesamt um, es bildet sich und gewinnt dadurch einen veränderten Zugang zur Welt (hierzu auch Bietz, 2007; Scherer, 2005b).

---

16 Dieser Aspekt steht in unmittelbarem Zusammenhang mit den Ausführungen zur „reflexiven Bildung“ in Kap. I.2.1.

Infolgedessen gehen die Formungsprozesse, durch die Ordnung und Bedeutung hervorgebracht werden, keinesfalls von einem Bedeutung setzenden „Ich“ als substanzialer Subjektkategorie aus. Vielmehr bilden sich einerseits das Ich, gleichsam als vitales, leibliches „Ich“ und andererseits die Bedeutungsstruktur der subjektiven Weltbezüge erst im Tun aus dem dialektischen Relationsgefüge von Mensch und Welt heraus (Cassirer, 1995; Franke, 2003 b; Scherer & Bietz, 2000). Ordnung und Bedeutung emergieren gewissermaßen eigendynamisch aus dem Formwillen des intentionalen Bewusstseins und den Formungskräften der bereits durchformten Welt. Indem sich ein Subjekt beispielsweise in einer geformten Bewegung der Welt intentional zuwendet, wirkt die gestaltende Energie der Bewegung auf die strukturellen Eigenschaften der Welt, und indem diese Eigenschaften umgekehrt auf die Gestaltungsakte zurückwirken, entstehen die symbolischen Relationen konkreter Weltbeziehungen, die sich sozusagen im „Werk“ als dem „Bewirkten“ zeigen und im „Wirken“ konstituieren (Cassirer, 1995; Schwemmer, 1997a).

*„Das Werk ist eben nicht nur das dem Ich Gegenüberstehende, es ist in einem gewissen Sinne auch sein Teil. Dies wird dann deutlich, wenn man erkannt hat, dass das Ich nicht ein vor seinem Wirken bereits fertiges Subjekt ist, das sich dann in seinem Wirken verströmt und in den dadurch geschaffenen Werken spiegelt. Das Ich entsteht vielmehr überhaupt erst in seinem Wirken. Das Ich ist selbst ein Werk. Es ist das Ergebnis der Gestaltungen [...]“* (Schwemmer, 1997a, 212).

Insofern ist die Generierung sinnhafter Ordnungen auch kein Akt subjektiver Beliebigkeit, sondern immer unmittelbar an die strukturellen Gegebenheiten der praktischen Weltverhältnisse gebunden. Aufgrund der apriorisch gegebenen kulturellen Verflochtenheit ergibt sich neben einer sozial vermittelten Individualität immer auch ein kulturimmanenter Austauschprozess, der die Gemeinsamkeiten in den praktischen Weltverhältnissen sichert (Franke, 2003a). Die Beschränkung der potentiellen Verschiedenheit individueller Wirklichkeitsbegriffe ergibt sich zudem durch die gattungsspezifische Strukturgleichheit und -ähnlichkeit der Erfahrungsprozesse, die aus der Koevolution von Mensch und Umwelt resultieren. Menschen verfügen über ein spezifisches Maß an Erfahrungspotentialen, das einen gemeinsamen interindividuellen Weltbezug bedingt (Varela, 1990).

Der Hintergrund dafür ist in einer inhärenten Tendenz zur Formbildung, gleichsam in einer poetischen Grundenergie des symbolischen Bewusstseins zu sehen, Sinn und Sinnliches zu verknüpfen und damit die Heraus-

hebung identifizierbarer Einheiten aus dem amorphen Fluss des Sinnlichen zu ermöglichen. Im sportlichen Bewegen liegt geradezu der Reiz der Bewegung darin, Sinn in der Ausführung von Bewegung sinnlich zu erleben zu können (Bietz, 2001b). Nur auf der Grundlage dieser Verknüpfung, die Casirer (1994, III, 235) als „symbolische Prägnanz“ bezeichnet, manifestiert sich ein je konkreter Weltbezug in der leiblichen Dimension. Aufgrund dieses Prozesses, nämlich dass sich ein unanschaulicher Sinn in einem materiellen Träger zum Ausdruck bringt, also etwa in der jeweiligen Akzentuierung des sinnlichen Wahrnehmens oder den motorischen Aktivitäten einer Bewegung, ist es möglich, etwas immer unmittelbar „als etwas“ wahrzunehmen und Bewegungen nicht anders denn als bedeutungsmäßig gegliederte Gestalten zu vollziehen (Leist, 1993). Symbolische Prägnanz ist wie oben bereits ausgeführt als dynamisches Prinzip der Symbolisierung zu verstehen, als ein „Werden zur Form“, das mit den produktiven Momenten der Gestaltung und Prägung verbunden ist und Formen prozesshaft hervorbringt. Ordnung und Struktur sind keine gegebenen, schon gar keine vorgegebenen Momente, sondern im Akt symbolischer Prägung durch verschränkte Prozesse der Artikulation und Integration entstehende Momente (Bietz, 2002; Scherer & Bietz, 2000). Das Prinzip der symbolischen Prägnanz enthält gleichsam wesensbestimmend die Momente der eigendynamischen Gliederung und Emergenz und lässt Ordnungen selbstorganisierend in „bottom-up“-Prozessen entstehen. Als wesentliches Merkmal des phänomenalen Erlebens ist die Subjektivität der Einheitenbildung anzusehen, bei der Newtonsche Raum- und Zeitbegriffe keine Rolle spielen. Die räumlichen Bezüge des Handelns sind nach Einheiten intenderter bzw. erlebter Aktionen und in körperrelevanten Maßen strukturiert (Loibl, 1990; Neisser, 1979; Scherer, 2001d). Zeitliche Strukturen ergeben sich vor allem aus den subjektzeitlichen Erstreckungen der Gegenwartsdauer, die zu einer subjektiven Inhomogenität und Varianz dieser Dimension führt. Es zeigt sich das Phänomen, dass Vergangenes „nachwirken“ kann oder dass sich die erlebte Gegenwartsdauer auf die Zukunft der so genannten Vulgarzeit erstrecken kann (Prohl, 1991; 1995). Dieser Aspekt wird im Zusammenhang mit der Frage der Einheitenbildung und des Wahrnehmungslernens wieder aufgegriffen und explizit ausgeführt (Kap. II.2.6 und II.4.1.5).

Schließlich ist auch in diesem Zusammenhang auf einen Aspekt aufmerksam zu machen, der für das kulturanthropologische Verständnis des Bewegens grundlegend ist: Die Prozesse der Ausformung von Bewegungen und damit der Gestaltung von konkreten Weltbezügen vollziehen sich nicht in subjektiver Beliebigkeit als Ausdruck eines unabhängigen Bewusstseins,

sondern sie sind aufgrund der unhintergehbaren apriorischen Verwobenheit von Individualität und Sozialität immer auch kulturell bedingt. Es entfaltet sich in den individuellen Formungsprozessen gewissermaßen eine „Soziomotorik“, denn sowohl die leiblichen Potentiale von Subjekten weisen soziokulturelle Prägungen auf als auch die materiellen Bedingungsgefüge von Handlungssituationen, insbesondere was die Beschaffenheit gebrauchter Geräte und die Sinnbezüge gestellter Aufgaben angeht. Beispielsweise wird spätestens mit der Einbettung der Aufgaben des Werfens oder Stoßens in den Zusammenhang des kodifizierten Regelwerkes der Leichtathletik und dem damit verbundenen Übergang von individuellen Formungsprinzipien zu tradierten Formen idealisierter leichtathletischen Bewegungstechniken (Fertigkeiten) die kulturelle Bedingtheit des Bewegens offenkundig. Auch dass das Radfahren in Bremen und Tokyo typische Unterschiede aufweist, mag als Beispiel dafür dienen (Meyer, 2009).

Dies alles gilt gleichermaßen auch für die Ausdrucksfunktion des Bewegens. Das Bewegen einer Person kann in kulturanthropologischer Hinsicht als deren artikulierte Leiblichkeit verstanden werden, da sich in artikulierter Form ihre leibliche Verfasstheit subtil zum Ausdruck bringt und nach außen sichtbar und verstehbar wird.<sup>17</sup> Diese unwillkürlichen, natürlichen Ausdrucksformen, die beispielsweise in Körperhaltungen oder in der Körpersprache subjektive Befindlichkeiten erkennen lassen, sind immer auch durch habituierte kulturelle Ausdrucksformen imprägniert. Auf die in bestimmten bewegungskulturellen Zusammenhängen oder in entsprechenden Situationen willkürlich hervorgerufene Ausdruckshaftigkeit des Bewegens trifft dies selbstverständlich in besonderer Weise zu. Hier werden kulturelle Formen gleichsam gestalterisch genutzt, um einen bestimmten Bewegungssinn zum Ausdruck bringen zu können. Beispielsweise kann das typische Moment der ästhetischen Bewegungsform Tanz gerade darin gesehen werden, dass das Ausdruckhafte der Bewegung in besonderer Weise zum Thema gemacht und dabei eine eigene poetische Formenwelt entwickelt wird, die die Formprinzipien jeweiliger Kulturen verarbeitet (Bietz & Heusinger, 2010). Diese Zusammenhänge hat insbesondere Erwin Straus (1956) als „Ausdrucksverständen“ in sehr grundlegender Weise aufgearbeitet und gezeigt, dass der im Bewegen ausgedrückte Sinn und selbst die darin eingesetzten latenten Sinnstrukturen in der leiblichen Dimension direkt und in subtiler Weise sinnlich verstanden werden können – vorausgesetzt es sind

---

<sup>17</sup> Eigentlich müsste man genauer davon sprechen, dass sich eine je konkrete Subjekt-Umwelt-Relation im Bewegen zum Ausdruck bringt.

geeignete Bewegungserfahrungen ausgeprägt. Die Finte im Basketballspiel beispielsweise empfindet ein spielerfahrener Gegenspieler unmittelbar und ohne explizite kognitive Verstehensprozesse als Finte. In der Auseinandersetzung mit der Gegenstandscharakteristik des Sports in Kapitel I.3 und auch im Zusammenhang mit den obigen Ausführungen zur ästhetisch-expressiven Bildung in Kapitel I.2.3 wird bzw. wurde auf diesen Aspekt des Ausdrucksverständens weiter eingegangen.

## 2 Bildungstheoretische Grundlagen des Lehrens und Lernens

Angesichts der prinzipiellen Unbestimmtheit des Menschen und angesichts der prinzipiellen Offenheit seiner Weltbezüge, so ein zentraler Befund der kulturanthropologischen Analyse, bedarf es stets individueller Handlungen und der selbsttätigen Auseinandersetzung mit der Welt, um die Welt in Erfahrung bringen zu können und sich selbst als Subjekt hervorzubringen. Vor diesem Hintergrund ist Bildung gleichsam eine anthropologische Notwendigkeit, die in allen Dimensionen grundsätzlich als Selbstbildung zu begreifen ist (Benner, 2005; Franke, 2003b). Menschen müssen sich selbst und die Welt aktiv handelnd in Ordnung bringen (Litt, 1963) und auf diese Weise einen Übergang vom rein subjektiven Irgendwie ihrer Weltverbundenheit zu einem geformten und kulturell imprägnierten Weltzugang realisieren und sie können auf diese Weise eine individuelle und kulturelle Identität entwickeln. Auf der fundamentalen Ebene geschieht dies in leiblicher Weltbegegnung und fortlaufender Ausformung individueller Erfahrungsstrukturen.

Entsprechend sind auch die Prozesse des Lernens von Bewegung und die darauf ziellenden Verfahrensweisen der Vermittlung um ihrer Wirksamkeit willen daran zu orientieren, dass sie einen Beitrag zur Selbsthervorbringung der Individuen im Sinne von Bildung zu leisten vermögen. Didaktik kann in diesem Zusammenhang nur dann sinnvoll als Gelenkstück zwischen Subjekt und Sache fungieren, wenn sie in einem bildungstheoretischen Rahmen verankert ist und sich in ihrer Grundfunktion als Mittel zur Beförderung von individuellen Bildungs- und Lernprozessen versteht (Blankertz, 1972). Bevor also den so genannten „Wie-Fragen“ hinsichtlich der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen sinnvoll nachgegangen werden kann, muss eine Klärung der „Was-Fragen“ im Sinne einer Gegenstandsbestimmung erfolgen und es müssen „Warum-Fragen“ erörtert werden, die gleichsam in einem pädagogischen Zwischenschritt den normativen Orientierungsrahmen

und den Begründungshorizont aufspannen. Normative Orientierungen (Warum-Fragen), Inhaltsbezüge (Was-Fragen) und Vermittlungsvorstellungen (Wie-Fragen) stehen in einem prinzipiellen Implikationszusammenhang (Blankertz, 1972; Heimann, Otto & Schulz, 1975), der sich auf einer gemeinsamen kulturanthropologischen Grundlage ergibt.

Innerhalb der Sportdidaktik erfolgen pädagogische Grundlegungen derzeit in sehr unterschiedlichen Ansätzen (im Überblick: Balz, Böttcher, Hübner & Wibowo (Hrsg.), 2024; Böttcher, A., Meier, S., Poweleit, A. & Ruin, S. (Hrsg.), 2022; Laging, 2013; 2018; Leineweber, Lüsebrink, Volkmann & Wolters, 2024; Lüsebrink, Leineweber, Volkmann & Wolters, 2022). Einflussreich ist nach wie vor der Ansatz des erziehenden Sportunterrichts, der darauf zielt, die Thematisierung von sportlicher Bewegung im Sportunterricht mit Erziehungs- und Bildungsanliegen zu verknüpfen (im Überblick Neumann, 2004; auch Prohl, 2012). Unter dem Label des so genannten „Doppelauftaktes“ wird in diesem Ansatz die Formel „Erziehung *zum* Sport und Erziehung *durch* Sport“ zur orientierenden Leitidee erhoben. Demnach nehmen unterrichtliche Thematisierungen von jeweiligen pädagogischen Perspektiven und den damit verknüpften Bildungszielen ihren Ausgang und ordnen in subsumtionslogischer Vorgehensweise geeignete Inhalte zu, die dann im Sinne der pädagogischen Perspektiven zu thematisieren sind. Der bildungstheoretische Ausgangspunkt dieses Ansatzes ist insofern ein rein normativer, als sich der Orientierungsrahmen für die Gestaltung des Unterrichts aus der Frage ergibt, mit welchen Zielen und unter welcher pädagogischen Perspektive jeweilige Inhalte zum Thema von Sportunterricht zu machen sind. Welches Thema aber die Inhalte selbst aufwerfen, was also das Thema des Sich-Bewegens ist und welche Art von individuellem Weltbezug dabei thematisch angeregt und abverlangt wird, bleibt in dieser Art der Gegenstandsbestimmung indifferent.<sup>18</sup> Die zum Gegenstand des Unterrichts gemachten Bewegungsinhalte werden als bloßes Medium in den Dienst genommen für die eigentlich angezielten Prozesse der allgemeinen Persönlichkeitsbildung, die ihrerseits unabhängig von den thematisierten Bewegungen zu bestimmen sind. So wird dann die Zielperspektive allgemeiner Bildung beispielsweise an Schlüsselqualifikationen orientiert (Prohl, 2012), wie sie von Klafki (1991; 2001) formuliert wurden. Klafki sieht im Verbund der „Fähigkeit zur Selbstbestimmung“, der „Mitbestimmungsfähigkeit“ sowie der „Solidaritätsfähigkeit“ das zentrale Fundament einer zeitgemäßen

---

18 Diesen Unterschied der Gegenstandsbestimmung bzgl. der Frage nach dem Thema von Unterricht und nach dem Thema des Bewegens erörtert Scherer (2008).

Allgemeinbildung, die auch für den Sportunterricht die normative Grundlage bieten soll.<sup>19</sup> Die Sache selbst spielt in diesem Zusammenhang nur eine untergeordnete Rolle und rückt nur dann in das Zentrum, wenn es um eine „Erziehung zum Sport“ geht, die in erster Linie ein Qualifizierungsanliegen verfolgt. Ein weiteres Problem sehen wir darin, dass die so genannten Bewegungsfelder, die die Inhaltsbereiche des sportlichen Bewegens strukturieren, gegenüber den reinen Sportartenkonzepten zwar offener geworden sind, weil sie vielfältige Bewegungsformen einbeziehen, dass sie aber kategorial auf der gleichen Ebene, nämlich der Produktebene des Bewegens ansetzen und im Grunde nur andere, offenere Gruppierungen vornehmen (grundsätzlich dazu Bietz, 2011). Auf der kategorialen Ebene der Bewegungsprodukte, dies wird noch im anschließenden Kapitel zur Gegenstandsbestimmung deutlich gemacht, bieten sich jedoch keine geeigneten Ansatzpunkte für Prozesse des individuellen Handelns, die auch bildungswirksam sind. Gleiches gilt für die aktuell diskutierten kompetenzorientierten Ansätze (Gogoll, 2013; Pfitzner & Aschebrock, 2013; Jeisy, 2014; Messner, 2013; 2014) und die Ansätze reflexiven Handlungsfähigkeit bzw. des reflexiven Sportunterrichts (Schierz & Thiele, 2013; Serwe-Pandrick, 2013). Auch diese Ansätze gehen nicht von expliziten Auseinandersetzungen mit dem Sich-Bewegen als fachlichem Gegenstandsfeld aus und suchen entsprechend auch keinen Zugang zu dessen konstitutiven Strukturen in der Dimension des Leiblichen. Ihr Fokus liegt vielmehr auf begrifflich-kognitiven Wissenstrukturen über das Sich-Bewegen und auf kognitiven Reflexionsprozessen, die an die Prozesse des Sich-Bewegens anschließen bzw. auf dessen sozio-kulturelle Kontexte bezogen sind (im Überblick Balz, Messmer, Ruin & Wibowo, 2024; Böttcher, Meier, Powelet & Ruin, 2022; Krieger, 2022; Leineweber, Lüsebrink, Volkmann & Wolters, 2024; Lüsebrink, Leineweber, Volkmann & Wolters, 2022; Wibowo, Krieger, Gerlach & Bükers (Hrsg.), 2021). Nur wenige Ansätze setzen auf die spezifischen Bildungspotenziale des Sich-Bewegens selbst und die damit verbundenen spezifischen Erfahrungsgehalte (Bietz, 2020; Bietz & Oesterhelt, 2022; Bietz & Scherer, 2017; Gaum, Ratzmann & Ruin, 2022; Franke, 2008; 2018; Giese & Brinkmann, 2021; Laging, 2013; 2018; Laging & Hartmann, 2020; Ruin, 2021; 2023a & b; Scherer, 2018; 2019; Weigelt & Giese, 2022).

Angesichts dieser Problemlagen wird im hier verfolgten Ansatz von einer strukturellen Gegenstandsbestimmung (Kap. I.3) und einer damit verbun-

---

19 Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Ansatz des erziehenden Sportunterrichts und der Idee des Doppelauftrages findet sich bei Laging (2007); siehe auch Bietz (2011).

denen Bedingungsanalyse leiblicher Bildung ausgegangen, die zunächst danach fragt, was im Bewegen selbst zum Thema gemacht wird und welche Bildungspotenziale mit den dabei abverlangten Handlungsprozessen verbunden sein können. Weder die sachunabhängigen pädagogischen Perspektiven, auf die hin der fachliche Gegenstand jeweils auszulegen ist und erst recht nicht der bloße Nachvollzug vorgegebener Inhalte des Sports, von denen man in materiellem Sinne glaubt, dass sie jeweilige Bildungswerte in sich trügen,<sup>20</sup> bieten den alleinigen Orientierungsrahmen für pädagogische Bezüge. Das pädagogische Potenzial des Faches kann nicht darin gesehen werden, auf welche pädagogischen Ziele die Inhalte in ihrer unterrichtlichen Thematisierung bezogen werden, sondern ergibt sich daraus, welche Erfahrungspotenziale die Bewegungsinhalte selbst durch das bieten, was sie als spezifische Form der Weltauseinandersetzung jeweils thematisieren. In diesem Verständnis wird das Bildungspotenzial des Sportunterrichts dann auch nicht im Sinne eines Doppelauftrages in die zwei Bereiche der qualitativen Strukturierung von Bewegungen (Erziehung zum Sport) einerseits und der allgemeinen Bildung (Erziehung durch Sport) andererseits differenziert. Es gibt nur eine einzige Bildungsperspektive, die darauf zielt, eine leibliche Welt- und Selbstbegegnung anhand kulturell hervorgebrachter und didaktisch arrangierter Bewegungspraxen zu ermöglichen und anzuregen, mit welcher sich die Bildung individueller Persönlichkeiten mit ihren jeweiligen Kompetenzen, Bedürfnissen, Haltungen und kulturellen Identitäten realisiert und die gleichzeitig kulturspezifische Bewegungspraxen und -formen hervorbringt und tradiert.

Sowohl sein Gegenstandsverständnis (Kap. I.3) als auch seine handlungs- und lerntheoretischen Analysen (Kap. II) und vor allem seine didaktischen und methodischen Folgerungen und Konstruktionen (Kap. III) entwickelt der hier vorgestellte Ansatz explizit im orientierenden Rahmen eines Bildungskonzeptes, das es im vorliegenden Kapitel zu entfalten gilt. Dieses Bildungskonzept berücksichtigt neben allgemeinen bildungstheoretischen Hintergründen, die gleichsam als bildungstheoretische Grundkoordinaten fungieren, auch eine fachspezifische Dimension von Bildung, die Leiblichkeit und Bewegung in besonderer Weise ins Zentrum zu rücken versucht. Im Fokus der Überlegungen steht dabei die grundlegende Einsicht, dass sich Bildung grundsätzlich im handelnden Umgang mit der Gegenständlichkeit

---

20 In der für den sportpädagogischen Diskurs bedeutsamen „Instrumentalisierungsdebatte“ der 1990er Jahre waren im Grunde diese beiden Positionen als grundlegende Paradigmen vertreten worden (Schaller, 1992; Beckers, 1993).

und Widerständigkeit von Welt ereignet, an der sich dann auch die Subjektivität der Handelnden herausbildet (Benner, 2005; grundsätzlich zu dem Problem der Gegenständlichkeit Laging, 2009). Eine solche bildungsbedeutsame Widerständigkeit muss und kann auch sportliches Bewegen, zumal bei der Aneignung von Bewegungsweisen, in spezifischer Weise bieten und didaktische Inszenierungen zum Bewegungslernen stehen vor der Aufgabe geeignete Widerständigkeiten zu situieren. Nur wenn dies gelingt und die Bildungspotenziale thematisch ausgerichteter Bewegungshandlungen entfaltet werden können, können sich bildungsrelevante Lernprozesse realisieren.

Dabei ist ein grundlegendes Merkmal von Bildung zu bedenken, das in zeitgenössischen didaktischen Ansätzen bisweilen übersehen wird: Bildung zielt grundsätzlich nicht darauf, unter Nützlichkeitsgesichtspunkten Kompetenzen für spezifische Anwendungsbereiche einer jeweiligen Lebenswirklichkeit hervorzubringen, wie dies beispielsweise bei verbreitet genannten Bildungszielen im Bereich sozialer Kompetenzen oder des Gesundheitsverhaltens und wie es auch in Hinblick auf die „pädagogischen Perspektiven“ im Rahmen des Doppelaufturags des erziehenden Sportunterrichts insgesamt der Fall ist. Bildung ist prinzipiell frei von Nützlichkeitsskalkül. Sie folgt lediglich der Perspektive, den Menschen als Menschen in einer je eigenen Subjektivität hervorzubringen. So kann beispielsweise Gesundheit im sportlichen Handeln nicht auf direkte Weise als Bildungsziel verfolgt werden und es kann auch nicht darum gehen, Nachweise zu erbringen, welchen Beitrag der Sport zur Gesundheit der Individuen leistet. Vielmehr muss gezeigt werden, welchen Beitrag sportliches Sich-Bewegen zur Entfaltung der Subjektivität des Menschen leisten kann, welchen Sinn also sportliches Bewegen und die „Einverleibung“ von Bewegungswelten im menschlichen Leben stiften und auf welche Weise sie das menschliche Leben bereichern können (Schürmann, 2010). Die Art der Thematisierung von Bewegung muss insofern auch und gerade im Rahmen von Aneignungsprozessen den Lernenden eine Erweiterung ihrer individuellen Möglichkeitsräume wertbesetzten Tuns und ihrer persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten bieten, die unter dem Gesichtspunkt der Pluralität individueller Seinsoptionen als ein bedeutsames Moment allgemeiner Bildung zu betrachten sind (Klafki, 2001, 20).

## 2.1 Die Strukturdimension von Bildung

Hintergrund der bildungstheoretischen Rahmenkonzeption sind die strukturellen Grundzüge von Mensch-Welt-Bezügen, die sich als relationale Gefüge konstituieren und durch prinzipielle Gestaltungsoffenheit bei gleichzeitiger Gestaltungsbedürftigkeit charakterisiert sind und die darüber hinaus von einer potenziellen Autonomie der Subjekte bei gleichzeitiger sozialer Verbindlichkeit ausgehen (Bietz 2005; Kap. I.1). Im direkten Anschluss an diese kulturanthropologischen Überlegungen und parallel zu der Gegenstandsbestimmung in Kapitel I.3 gilt es nun zunächst die strukturellen Bedingungen von Bildung und damit eine *Bildungstheorie* im eigentlichen Sinne herauszuarbeiten, die die Frage ins Zentrum rückt: „Wie kann Bildung sein?“ (Klafki, 1964; 1991; Hildenbrandt, 2005). Erst im nächsten Schritt ist auf dieser Basis begründet zu klären, welche normativen Orientierungen des verfolgten Bildungsansatzes als tragfähige Basis für die Entwicklung der didaktischen Konzeption in Kapitel III bedeutsam sind und den Analysen der handlungs- und lerntheoretischen Grundlagen in Kapitel II einen geeigneten Orientierungsrahmen bieten können.

### 2.1.1 Bildung ist relationale Bildung

Zeitgemäße bildungstheoretische Ansätze gehen heute anstelle einer je einseitigen materialen oder formalen Auslegung von Bildung von einem *relationalen Bildungsverständnis* aus, welches eine dialektische Verschränkung von subjektiven Formungsaspekten und objektiven Struktur- bzw. Inhaltsaspekten impliziert. Es ist in einem relationalen Wirklichkeitsverständnis verankert, wie es auch in der kulturtheoretischen Grundlegung in Kapitel I.1 herausgestellt wurde (Benner, 2005; Klafki, 1964; 1985; 1991). Bildung vollzieht sich dabei grundsätzlich als eine Weise offener Weltbegegnung, in welcher sich nachhaltige Formungsprozesse in der täglichen Auseinandersetzung von Mensch und Welt realisieren (Scherer, 2005). Weder der Mensch noch die Umwelt sind nach dieser Vorstellung in ihrer jeweiligen Existenzform bloße Gegebenheiten. Angesichts der prinzipiell und unauflösbar gegebenen Relationalität des Mensch-Welt-Verhältnisses werden beide Seiten in ihrer jeweiligen Erscheinungsweise erst im täglichen Umgang hervorgebracht. Insofern liegt mit dem individuellen Handeln sowohl der Gegenstands- als auch der Subjektentwicklung der gleiche sinn- und bedeutungsstiftende Prozess zugrunde (Scherer, 1997b; 2005b), der sich in allen

Dimensionen der menschlichen Existenz auf die spezifischen Widerständigkeiten der Welt richtet, die sich prinzipiell der Intentionalität des individuellen Handelns entgegenstellen und die Bildung des Menschen bedingen.<sup>21</sup> Bildungsprozesse realisieren sich insofern im Zusammenspiel von Formungswillen der Subjekte und Formungswiderständigkeit der Welt. Und sie realisieren sich aufgrund der relationalen Grundstruktur des Mensch-Welt-Bezugs jeweils auf zwei Seiten.<sup>22</sup> Aufgrund der im praktischen Tun gegebenen Wechselbeziehung zwischen den Subjekt- und Umweltgegebenheiten kommt es gewissermaßen zu einer Formangleichung zwischen den individuellen Erfahrungsstrukturen einerseits, in denen die eigenen Handlungspraktiken symbolisch zu einem systematischen Gesamtzusammenhang synthetisiert werden und den objektiven Strukturen der sozio-kulturellen Gegebenheiten andererseits, auf die gestaltend eingewirkt wird. Durch sein eigenes aktives Tun in kulturell gegebenen Praxen wird der Mensch zu dem Individuum, das er ist. Es ist ein Vorgang der andauernden Subjektivierung und Selbsthervorbringung, der zu keinem Abschluss oder Endpunkt in der Art kommt, dass sich ein überdauerndes Subjekt herausbilden würde, sondern es ist vielmehr eine Prozessdynamik der ständigen Über- und Umformung gegeben, die beständig andauert. Ein Subjekt bringt sich in diesem Vorgang der Subjektivierung von sozio-kulturellen Erscheinungsformen und der Inkorporierung kollektiver Erfahrungen und gesellschaftlicher Tradierungen immer wieder in eigener und subtil veränderter Weise neu zur Bestimmung und entwickelt andauernd seine individuelle und kulturelle Identität weiter. Es verleiht sich fortdauernd die Strukturen der Welt ein und macht diese zu einem Teil seines individuellen Selbst, indem reflexiv individuelle Erfahrungsstrukturen entstehen, die als holistisches symbolisches Netz mit hochkomplexen, dynamisch veränderlichen Verweisungszusammenhängen und differenziert profilierten Verweisungshorizonten einzelner Sinnwelten und Sinndimensionen symbolisch organisiert sind – Cassirer bezeichnet diese Symbolnetze als das symbolische Universum des Menschen (Cassirer, 1994; im Überblick Bietz, 2002). Gleichzeitig objektivieren sich jeweils ausgeprägte Subjektstrukturen, da der Mensch durch sein prakt

- 
- 21 Die grundlegende Bedeutung der Widerständigkeit für Bildungsprozesse diskutiert Laging (2009). Er sieht in der wörtlich genommenen Gegenständlichkeit der fachlichen Unterrichtsgegenstände diese Widerständigkeit gegeben. In die gleiche Richtung argumentiert auch Meyer-Drawe, wenn sie vom „Einspruch der Dinge“ spricht (2008, 159f.).
- 22 In seinen Arbeiten zum Begriff der relationalen Bildung veranschaulicht Scherer diesen beidseitigen Vorgang im Modell eines konstruktiven Zirkels, das in Anlehnung an das konstruktivistische Strukturmodell Varelas (1994) konzipiert wurde (Scherer, 1997b; 2005b).

tisches Handeln seinerseits auf die lebensweltlichen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Strukturen gestaltend einwirkt und die kulturellen Formen und Formatierungen in reproduzierender oder kreativ verändernder Weise selbst hervorbringt. Dadurch werden die Subjekte selbst zu etwas Gesellschaftlichem und zu einem Teil der Welt. Insgesamt wird darin ein kulturtheoretisches Verständnis deutlich, das gerade nicht in ontologischem Sinne von kulturellen Artefakten, festgelegten Werte- und Normvorstellungen und tradierten Verhaltens- und Deutungsmustern ausgeht. Es wird vielmehr von der menschlichen Gesamtpraxis, also dem kreativ-konstruktiven Handeln der kulturellen Akteure ausgegangen, in dem die Kultur hervorgebracht wird und in dem sie sich fortdauernd reproduzieren und aktualisieren muss. Gefragt wird in dieser kulturtheoretischen Perspektive damit nach den Prinzipien des Erzeugungsprozesses von Kultur und nicht in erster Linie nach ihren Erscheinungsformen und Wesenseigenschaften (Cassirer, 1994; Schwemmer, 1997b; 2005).

Dabei ist außerdem bedeutsam, dass die Art und Weise, wie die Auseinandersetzung mit der Welt erfolgt, sehr unterschiedlich sein kann. Baumert (2002) differenziert in seinem Konzept zur allgemeinen Bildung so genannte Modi der Weltbegegnung. Er unterscheidet vier Begegnungsmodi: kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt, ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung, normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft sowie Probleme konstitutiver Rationalität. Baumerts Grundgedanke ist der, dass sich Individuen je nach Modus der Begegnung mit der Welt einer je spezifischen Sprache bedienen bzw. ein je spezifisches Artikulationssystem nutzen (dazu auch Tenorth, 2008). Dabei kann die leibliche Dimension, die mit Baumert als physische Expression der ästhetisch-expressiven Form der Weltbegegnung zugerechnet wird, als der fundamentale Modus der Weltbegegnung betrachtet werden (Plessner, 1975; Cassirer, 1994; Merleau-Ponty, 1966; Meyer-Drawe, 1987). In dieser Dimension realisiert sich die ursprüngliche Artikulation des Mensch-Welt-Bezugs (Bietz, 2005; auch Kap. I.1). Mit der ursprünglichen Artikulationsfunktion der leiblichen Dimension ist ein zweiter spezifizierender Aspekt von Bildung angesprochen.

### 2.1.2 Bildung ist reflexive Bildung

Bildung ist ganz grundsätzlich als ein Prozess der Artikulation identifizierbarer Momente in der Mensch-Welt-Relation zu betrachten und insofern im

Sinne reflexiver Bildung zu deuten. Es geht also nicht im transitiven Sinne um das Herstellen eines Ergebnisses bzw. im „Sich-Bilden“ um das Herausbilden einer bestimmbaren Persönlichkeitsform oder eines bestimmten Kompetenzprofils. Der Grundgedanke reflexiver Bildung zielt vielmehr allein auf den Prozess der Entwicklung, welcher der Herausbildung von Etwas zugrunde liegt. Dieser Prozess ist getragen von dem Prinzip der Differenz- und Distanzbildung.<sup>23</sup> Differenzierung als Prinzip der Reflexivität ermöglicht es in einem dynamischen Entwicklungsprozess Etwas von etwas Anderem zu unterscheiden und damit Etwas als Etwas zu identifizieren. Dabei wird der Fluss einer je gegebenen Kontinuität durch die Differenzbildung durchbrochen und etwas Unterscheidbares hervorgehoben. Etwas ist dies und nicht jenes und dieses ist anders als jenes. Indem in solchen Prozessen stets eine Differenzierung von *Etwas* erfolgt, bildet sich gleichzeitig eine Beziehung heraus, die zwischen den differenzierten Momenten entsteht und die im Verlauf des weiteren Prozesses zu einer komplex vernetzten Beziehungsstruktur, zu einem symbolischen Universum i.S. Cassirers mit einer Vielzahl von Verweisungshorizonten erweitert wird.<sup>24</sup> Als fundamentale Form der Differenzierung, die gleichzeitig als Distanzierung zu verstehen ist, erscheint die Unterscheidung von Ich und Welt im Sinne von Nicht-Ich. Durch diese Differenzierung tritt das subjektive Selbst der Welt bzw. einer Situation distanziert gegenüber und es wird überhaupt erst möglich, die Welt als etwas Bestimmtes zu identifizieren. Gleichzeitig konstituiert sich in diesem fundamentalen Differenzierungsvorgang das Selbst als Selbst. Dieses reflexive Verständnis des Sich-Bildens geht insbesondere auf die Arbeiten Herders zurück und markiert den Kern seiner Bildungstheorie (Herder 1966 [1772]).<sup>25</sup> Da Herder im Unterschied zu Kant die reflexive Grundstruktur von Bildung explizit nicht auf ein formuliertes Bildungsideal bezieht, fasst er Reflexivität radikal als ein Strukturprinzip auf, welches aufgrund seiner fortlaufenden Wirksamkeit einen nicht abschließbaren Prozess bedingt und insofern auch Bildung insgesamt als Prinzip der Entwick-

- 
- 23 Dieses Strukturmerkmal von Bildungsprozessen findet seine Entsprechung in den strukturogenetischen Prozessen, die dem Lernen zugrunde liegen (Kap. II.2.5; II.3)
  - 24 Diesen Vorgang der Artikulation und Integration hat Bietz (2005) auf der Grundlage der Symbolphilosophie Ernst Cassirers (1994) grundlegend auch hinsichtlich des Bewegens aufgearbeitet.
  - 25 In seiner gehaltvollen Herderrezeption arbeitet insbesondere Müller (1997) die entsprechende Grundposition Herders zur reflexiven Bildung heraus und stellt sie der Philosophie Kants gegenüber, in welcher eher ein transitives Bildungsverständnis aufscheint. Die Perspektive transitorischer Bildung nach Kant impliziert dabei auch die Annahme der prinzipiellen Herstellbarkeit gewünschter Ergebnisse (dazu auch Schürmann, 2008).

lung versteht (Müller, 1997). In der Konsequenz bedeutet dies, dass damit Bildung auch prinzipiell nicht planbar und nicht herstellbar ist – sie ist nicht direkt didaktisierbar, sondern kann nur indirekt ermöglicht werden. Dem hat dann auch die didaktische Konzeptentwicklung Rechnung zu tragen (Kap. III).

Für einen fachspezifischen Bildungsdiskurs innerhalb der Bewegungs- und Sportpädagogik ist das angesprochene reflexive Strukturmoment von Bildungsvorgängen deshalb von besonderer Bedeutung, weil die ursprüngliche Form der Differenzbildung und der akzentuierenden Durchbrechung von kontinuierlichen Verläufen mittels körperlicher Bewegungsakte in der leiblichen Dimension individueller Weltbezüge erfolgt. Bewegung im Allgemeinen und spielerisch-sportliches Bewegen im Besonderen sind daher keine bildungsfernen Praktiken, wie dies im hierarchischen Denken bürgerlicher Bildungsauffassungen bisweilen zu vernehmen ist. Bewegung markiert in struktureller Hinsicht vielmehr das fundamentale Grundprinzip von Bildung. Diese grundlegende Bedeutung und diesen grundlegenden Zusammenhang von Bildung und Bewegung vermag auch der oft formulierte Vorbehalt nicht zu relativieren, das für Bildung konstitutive Moment der Distanzierung im Subjekt-Objekt-Verhältnis sei im Bewegen nicht gegeben, da im Vollzug von Bewegung eine Person gerade nicht in Distanz zu ihrem Tun stehe. Dem hält Schürmann (2008) in seiner Würdigung der Herderschen reflexiven Bildungstheorie und unter Berufung auf Plessners Anthropologie entgegen, Exzentrizität sei keine optionale Positionierung, sondern markiere ein prinzipielles Weltverhältnis. Demnach sei der Mensch immer schon und damit eben auch im Vollzug seines Tuns in einem distanzierten Weltverhältnis (Schürmann, 2006). Das Tun von Exzentrikern sei immer schon „... ein Tun in-dieser-und-nicht-jener-Situation“ (Schürmann, 2008, 129). Folgt man dieser Argumentation, so hat dies zur Konsequenz, dass damit auch die Trennung zwischen reflexiver und vorreflexiver Sphäre obsolet wird, denn die für Reflexivität konstitutive Unterscheidung von „Selbst“ und „Etwas“ ist eben nicht optional, sondern im Tun selbst – also auch unterhalb der so genannten begrifflich-reflexiven Ebene – gegeben.

Auch in diesem Strukturverständnis von Bildung zeigt sich ein bedeutsamer Unterschied zu dem in der Sportpädagogik noch immer einflussreichen Konzept des Erziehenden Sportunterrichts. Bewegung ist hier nämlich nicht das *Medium* für die Inszenierung transitiver Bildungsprozesse, wie sie im Doppelauftrag mit der Orientierung an pädagogischen Perspektiven angezielt werden. Bewegung ist vielmehr der *Modus* von Bildung und damit die Grundlage reflexiver Bildung. Entsprechend muss auch in didaktischen

Entwürfen eine Klärung von Weltverhältnissen ermöglicht werden, die nicht vorwiegend von kognitiven Begriffen ausgeht, sondern die konkret bewegungsbasierten Auseinandersetzungen mit Welt und der entsprechenden leiblichen Klärung der grundlegenden Zusammenhänge hinreichenden Raum gibt.

## 2.2 Die Prozessdimension von Bildung

Indem der Gedanke reflexiver Bildung im Kern den Differenzierungsprozess als Prinzip von Bildung fokussiert und dieses nicht auf ein Ideal bzw. ein jeweiliges Produkt bezieht, das einen Endpunkt seiner Wirksamkeit markiert, ist von der Unabgeschlossenheit und Unabschließbarkeit dieses Prozesses auszugehen. In ihrem Selbstverständnis als Prozesstheorien greifen aktuelle bildungstheoretische Ansätze daher anstelle starrer Strukturbegriffe eher dynamische Formbegriffe auf und rücken Prozesse der Formung sowie Prinzipien der Formbildung ins Zentrum ihrer Überlegungen (z.B. Benner, 2005; Müller, 1997; Tenorth, 2003 oder im Bereich der Sportpädagogik Franke, 2003; 2022a & b). Gemeinsamer Hintergrund dieser Theorieansätze ist eine diakritische Wirklichkeitsauffassung, in der der Mensch wie auch seine Lebensumwelt keine voneinander unabhängigen Gegebenheiten mit präexistenten Objekt- und Subjektmerkmalen sind, sondern die Beziehung von Mensch und Welt gleichsam primordial als dynamische Struktur einheit gegeben ist. Einerseits konstituiert sich im Rahmen dieser relationalen Einheit die lebensweltliche Wirklichkeit des Menschen erst durch aktives Einwirken und durch das Hervorrufen entsprechender Resonanzen. Andererseits konstituiert sich die Subjektivität und individuelle Eigenheit des Menschen unter dem prägenden Einfluss seiner je konkreten lebensweltlichen Bedingungen im Rahmen der eigenen Lebenspraxis. Damit ist auch impliziert, dass die menschliche Existenz prinzipiell eine kulturelle Existenz ist, die immer schon in sozio-kulturelle Prozesse und Strukturen eingebettet ist (Alkemeyer, 2001; Bourdieu, 1974; Cassirer, 1994; Gebauer & Wulf, 1998; Klinge, 2000; 2019; Langer, 1979; Meyer-Drawe, 1987; Schwemmer, 1997b). Für die im Rahmen der hier verfolgten Konzeptentwicklung relevante Orientierung impliziert dies ein weiteres grundlegendes Merkmal im allgemeinen Bildungsverständnis: Bildung ist eine offene Prozesskategorie und sehr viel stärker durch die Struktur des Prozesses bestimmt als beispielsweise durch die Struktur etwaiger „Bildungsgüter“, die es vermeintlich zu erschließen gilt. Insofern ist Bildung prinzipiell nicht

durch bestimmte Produkte und Inhalte zu charakterisieren und markiert auch keine bestimmbaren Endzustände, sondern ist als fortlaufender Prozess reflexiver Weltauseinandersetzung zu denken, der nicht abzuschließen ist und dessen Gehalte man nicht einfach besitzt, sondern der eine je spezifische Qualität individueller Erfahrungsstrukturen bedingt. Dieser Prozess gründet auf der produktiven Fähigkeit, kulturelle Inhalte – auch neue Inhalte – selbst hervorzubringen und eine fortlaufende Überschreitung persönlicher Grenzen und den permanenten Entwurf der Subjekte in ihren Möglichkeitsraum hinein anzuregen (auch Kap. II.2.5). Mit dem Eintritt in die Möglichkeitsräume und mit der Umsetzung der Fiktion verbindet sich im Prozess der Bildung eine eigenartige Entfremdung von Vertrautem, wie es Gadamer (1960) ausdrückt, die aber beim Subjekt gleichzeitig zu einem Bestreben nach einer Heimkehr zu Vertrautem auf einer neuen Ebene führt. Derartige Grenzüberschreitungen werden von der Erwartung getragen, in dem Neuen auch neue Erfüllung zu finden und deshalb alle Anstrengung zu unternehmen, Neues für sich zu erschließen. Durch dieses Bestreben stellt sich auf der neuen Ebene eine neue Ordnung und Vertrautheit ein, in der Subjekt und Gegenstand auseinander treten und in der es durch diese Distanz zu einem Verfügen-Können kommt, das im Selbstentwurf des Subjekts reflektiert ist. Diese strukturelle Grundfigur von Bildungsvorgängen wird insbesondere von Hegel (1986) und Gadamer (1960) herausgearbeitet und betont.

Insofern sollte es unter der Bildungsperspektive auch beim sportlichen Bewegen gerade darum gehen, sich von vertrauten Ordnungen zu lösen und gegebene Habituskonzepte zu verunsichern, um neue Ordnungen hervorbringen zu können und neue, prägnante Bewegungsgestalten zu gewinnen.<sup>26</sup> Mit solchen Veränderungen entwickeln Subjekte veränderte, neue Weltzugänge und gleichzeitig reproduziert und verändert sich fortlaufend die (Bewegungs-)Kultur. Eine strukturalistische Gegenstandsbestimmung (Kap. I.3) findet hier in einer grundlegenden kulturtheoretischen Auffassung eine Entsprechung, wie sie von Ernst Cassirer (1994) in seiner Philosophie der symbolischen Formen herausgearbeitet wurde. Das entscheidende Bestimmungsmerkmal von Kultur ist in der Cassirer'schen Phi-

---

26 Das Moment der Überschreitung und Verunsicherung findet sich außerdem als konstitutives Merkmal der Erfahrungs begriffe bei Bollnow (1974), Buck (1989) oder Dewey (1994) im Moment der „Negativität“ von Erfahrung. Vor diesem Hintergrund ist auch die Bildungsidee zu verstehen, die in Leists (2001; 2005) Konzept des Gestaltgewinns aufscheint. Gestaltgewinn ist dabei als Gewinn von Ordnung in leiblichen Weltverhältnissen zu deuten.

losophie das konstruktive Moment ihres Erzeugungsprozesses in Prozessen symbolischer Formung. Insofern ist die Spezifik einzelner kultureller Segmente wie auch der Kultur insgesamt nicht über deren Produkte und Formen auf der Inhaltsebene zu bestimmen, sondern über die Eigenart der zugrunde liegenden symbolischen Formungsprinzipien, durch welche die kulturellen Inhalte erst hervorgebracht werden und die gleichsam als „innere Form“<sup>27</sup> ein generatives Potenzial entwickeln. Kultur muss sich daher fortlaufend in individuellen symbolischen Formungsprozessen, d.h. in den konstruktiven Prozessen des individuellen Handelns reproduzieren und ist insofern unmittelbar mit der Ebene des Handelns verknüpft. In seinen gestaltschaffenden bzw. formbildenden Prozessen ist das individuelle Handeln für alle kulturellen Formen konstitutiv und damit liegt sowohl der Gegenstands- als auch der Subjektentwicklung der gleiche sinn- und bedeutungsstiftende Prozess zugrunde (auch Kap. I.3). Angesichts der Flüchtigkeit bewegungskultureller Formen gilt diese Prämisse für den Sport in ganz besonderer Weise (Bietz, 1999; Leist, 2005). Insgesamt kann dabei die individuelle und kulturelle Identität einer Person, mit ihrem Wollen und Können, mit ihren Leistungen, ihren kulturellen Formungs- und Deutungskompetenzen sowie ihren Anstrengungen und all ihren persönlichen Bedürfnissen reflexiv werden. Diesen Prozesscharakter von Bildung hat Hildenbrandt (2000; 2005) unter Berufung auf den bereits angesprochenen kulturstheoretischen Standpunkt Cassirers (1994) sehr deutlich herausgestellt. Entsprechend definiert er Bildung als die „... Kompetenz zur Teilhabe am Prozess des Schaffens von Kultur“ (2000, 20). Damit zielt sein Bildungsverständnis auf den konstruktiven Vorgang des Erzeugungsprozesses und er macht anstelle der erzeugten Formen gewissermaßen die Grammatik des Erzeugungsprozesses zum Thema von Bildung. Dies eröffnet die Möglichkeit, Struktur und Konstruktionsmerkmale bewegungskultureller Praxen und von konkreten Bewegungsformen in kategorialem Sinne transparent zu machen, welche hinter der Oberfläche der äußeren Erscheinungsformen liegen und als Prinzipien generalisiert werden können.

Vor diesem Hintergrund ist Bildung in ihrem Prozessmodus als eine Weise produktiver Weltbegegnung zu sehen, in welcher sich Formungsprozesse realisieren, die gleichzeitig individuell bestimmt und kulturell geprägt sind und in denen individuelle und kulturelle Formungsprinzipien zum Tragen kommen, die als Prinzipien reflexiv werden. Für einen bildungsrele-

---

27 Der Begriff der „inneren Form“ ist den sprachphilosophischen Arbeiten Wilhelm v. Humboldts (1963) entliehen, wo er mit gleichem semantischen Gehalt entwickelt wurde.

vanten subjektseitigen Niederschlag derartiger Formungsprozesse ist eine Form der Weltbegegnung förderlich, in der einerseits die Welt offen ist für individuelle Deutungen sowie die Wirkung individueller Formungsprinzipien und in der andererseits individuelle Erfahrungsstrukturen offen sind für die Einverleibung kultureller Formungsprinzipien. Die Inhalte, an denen sich in dieser Weise Bildung systematisch realisieren kann, bedürfen einer Form, die Gestaltungs- und Erfahrungsspielräume lässt, die spezifische Widerständigkeiten bietet und die zumindest im Prinzip deutungsoffen ist. Dieser Bedingung unterliegen alle Ebenen des Sports und seiner Aneignung gleichermaßen, egal ob es sich um grundschuldidaktische Bewegungsangebote handelt oder um die hochspezialisierten Bewegungsformen des Leistungssports. In dieser Hinsicht schließen sich die strukturellen Merkmale und die Prozessdimension von Bildung unmittelbar an die konstitutiven Strukturen des fachlichen Gegenstandsfeldes der Sportdidaktik an (Kap. I.3 und I.4.2).

### 2.3 Die ästhetisch-expressive Dimension von Bildung

Da die menschliche Existenz zuallererst leibliche Existenz ist und da sich die individuellen Weltverhältnisse fundamental durch die ausführungsimmanten Formungsprozesse des Sich-Bewegens konstituieren, bezieht sich Bildung grundsätzlich auf den ganzen Menschen und ist insofern nicht auf die Dimension kognitiver Bildung beschränkt.<sup>28</sup> Bildung ist immer auch als leibliche Bildung zu begreifen und beinhaltet eine so genannte ästhetisch-expressive Dimension, die fundamental ist für Bildungsvorgänge insgesamt. Damit eröffnet sich die Möglichkeit fachspezifische Bildungsperspektiven zu formulieren, die sich im Unterschied zum Konzept des Doppelauftrages im erziehenden Sportunterricht unmittelbar aus der Struktur des Gegenstandes des Sich-Bewegens ableiten lassen und deren Grundlage so genannte ästhetische Erfahrungen bilden.

Mit der in Kapitel I.3 beschriebenen Besonderheit des sportlichen Bewegens als wertrationale, quasi künstlich hervorgebrachte Bewegungsweisen, die den Charakter von ästhetischen Formen haben und insbesondere durch ihre selbstreferenzielle Bedeutungsstruktur gekennzeichnet sind, geht auch

---

<sup>28</sup> Im neuhumanistischen Bildungsdenken wird diese Idee von Ganzheit in der Forderung nach der „proportionierlichen Entwicklung aller Potenziale“ des Menschen hervorgehoben (v.Humboldt, 1903).

eine Besonderheit der Erfahrungsstrukturen einher.<sup>29</sup> Es zeigt sich nämlich, dass die selbstreferentielle Bedeutungsstruktur des sportlichen Bewegens eine Entsprechung in einer selbstreferentiellen Erfahrungsstruktur hat. Erfahrungen, die aus sportlichen Bewegungsformen hervorgehen, zielen auf das sinnliche Erleben von Bewegungen und das sportliche Handeln selbst und machen sich gleichsam selbst zum Thema. Dabei ist ästhetische Reflexivität gerade nicht im Sinne Kants als die ordnende Wirkung der distanziert begleitenden Vernunft zu verstehen, sondern sie ist eine Erkenntnismöglichkeit, die in der selbstreferentiellen Struktur der sinnlichen Erfahrung selbst steckt, bzw. sich vollzugsimmanent vollzieht (Franke, 2001 a; 2003a & b; 2005; auch Kap. I.1). Reflexivität ist vielmehr als Strukturierungsleistung *im Handeln* ausgeprägt und realisiert sich in der *Artikulation* leibgebundener Formungsprinzipien von Welt- und Selbstbezügen. Gerade in ästhetischen Bewegungspraxen, die sich ja durch ihre Differenz zum Alltagshandeln auszeichnen, können derartige immanente Formungsprinzipien in besonderer Weise transparent werden und sich im Rahmen von Differenzierungsprozessen in besonderer Deutlichkeit konturieren (Bietz, 2011). Artikulation bedeutet hier, Momente als Momente zu identifizieren und von anderen Momenten zu unterscheiden, sie zu differenzieren. Da sich diese basalen Formungsprozesse nach dem Prägnanzprinzip realisieren, ist darin ein Prozess von Gestaltbildung bzw. Gestaltgewinn zu sehen (Leist, 2005). Als Bedingung für diese Art vollzugsimmanenter Reflexion muss in der Aktion selbst eine Distanz zum eigenen Tun entstehen, die durch Brüche, Stolpersteine oder aber besondere Gelingensmomente hervorgerufen werden kann (Franke, 2003 b; Bietz, 2005). Wie es scheint, sind in der Prägnanz bewegungskultureller Erscheinungsformen insgesamt genau solche Zusitzungen ins Außergewöhnliche kultiviert, die eine entsprechend werthaltige Intensität des sinnlichen Erlebens versprechen und die solche, die Aufmerksamkeit bindenden Brüche zu den gewohnten Erfahrungsstrukturen entstehen lassen. Dadurch können die Bewegungsakte selbst überhaupt erst zum Gegenstand des eigenen Erlebens werden (Kap. I.3). Franke (2008b; 2010) und Schürmann (2008b) sehen etwa in der rhythmischen Profilierung von Bewegungen eine solche Funktion der Artikulation von

---

29 Ähnlich der Kunst oder der Musik haben sich die Erscheinungsformen unserer sportiven Bewegungskultur gleichsam selbst zum Thema und können insofern als ästhetisch-expressive Phänomene betrachtet werden. Sie entsprechen dem allgemeinen Charakteristikum ästhetischer Formen: Auch im Bewegen umfasst das Ästhetische „alle Bereiche einer Wahrnehmung, die sich um ihrer selbst willen der sinnlichen, affektiven und imaginativen Prägnanz ihrer Gegenstände widmet“ (Seel, 2007, 123).

Leiblichkeit. Mit Prohl (1991) könnte man ganz allgemein in der zeitlichen Gliederung von Handlungsprozessen sowie dem damit verbundenen spezifischen Hervorbringen von Gegenwartsdauer als zugespitztem Erleben von Gegenwart solche Momente leiblicher Artikulationsprozesse sehen. Auch die von Scherer (2001) konzeptionell und empirisch aufgezeigte aktionale Gliederung von vitalen Handlungsräumen wäre ein entsprechendes Beispiel dafür. In derartigen reflexiven Artikulationsvorgängen des Leibes werden die immannten Formlogiken des sinnlichen Wahrnehmens und des Bewegens transparent und bieten insofern eine Möglichkeit, Subjekten die sonst verdeckten impliziten Strukturen ihres Bewegens zugänglich zu machen (Neuweg, 2004, 15f.). Im Erleben der jeweiligen Passungen zu den situativen Gegebenheiten der Welt kann auf diese Weise in der ästhetischen Erfahrung zugleich die Beschaffenheit der Welt reflexiv werden (Bietz, 2005; Kölner, 2001; Schwemmer, 1997). Ein solcher epistemischer und praktischer Zugang zur Welt kann als Weltbezug im Modus der „Zuhandenheit“ betrachtet werden, so wie er von Heidegger als ursprüngliche Form des Weltbezugs konzipiert wurde (Heidegger, 2006 [1927]) und für Gumbrecht (2012) die Basis für das Hervorbringen von Präsenzkulturen bietet.

Die auf diese Weise ermöglichten ästhetischen Erfahrungen zielen dann auch nicht darauf, kognitive Wissensstrukturen hervorzubringen, sondern sie sind dadurch charakterisiert, dass sie entspezialisiert sind in dem Sinne, dass die Reflexion über das auslösende Faktum hinausgeht und nicht wie im Alltag aufhört, sobald das Erkenntnisinteresse gestillt ist. In der ästhetischen Erfahrung ist eine Dauerreflexion angelegt, die durch die Sinne angereizt ist. Außerdem sind sie grenzenlos offen und frei von begrifflichen Hierarchien. Sinn und Sinnlichkeit können dadurch in vielfältiger Weise aneinander geknüpft werden und offen bleiben für immer neue Verknüpfungen. Schließlich unterliegen sie einer Tendenz der Steigerung und der Vervollkommennung, da Sinnlichkeit nicht von apperzeptivem Sinn abgelöst wird, sondern sich vertieft und in der Verknüpfung von Sinn und Sinnlichkeit zunehmende Prägnanz gewinnt (Paetzold, 1994, 153f.).<sup>30</sup>

Es geht durch diese Art des „perzeptiven Spielens“ (Seel, 2003) vielmehr darum, die immannten Strukturen der Sinnlichkeit und die impliziten Könnensstrukturen in zunehmender Prägnanz herauszubilden. Dies regt eine Reflexion im Tun an, die über ein jeweiliges auslösendes Faktum hinausgeht und die nicht endet, sobald eine Irritation beseitigt und ein Er-

---

30 Dieses Merkmal ästhetischer Erfahrungen findet seine Entsprechung in der Optimierungstendenz des sportlichen Handelns insgesamt (Kap. I.3).

kenntnisinteresse befriedigt ist, sondern die die Spannung des Ambivalenten beibehält und durch dessen sinnliches Erleben eine fortdauernde Reflexion anreizt. Seel (2007) setzt daher die ästhetische Erfahrung bzw. das ästhetische Bewusstsein gegen jede Art der Absolutheit, Allgemeinheit und Fraglosigkeit transzendentaler Orientierungen und Gewissheiten. Vielfalt und Ambivalenz als charakteristische Merkmale der kulturellen Moderne werden gerade nicht in verallgemeinernden Begriffen aufgelöst, sondern konkret erfahrbar. Ästhetische Erfahrungen können zwar in distanzierte kognitive Reflexionen über die Zusammenhänge des sportlichen Bewegens transformiert werden,<sup>31</sup> sie müssen es aber nicht. Umgekehrt aber sind nur dann empirisch gehaltvolle Reflexionen über Momente des Bewegens und seiner Kontexte auf der sprachlich-begrifflichen Ebene möglich, wenn sie auf den Klärungen und Ordnungsleistungen konkret leiblicher Erfahrungsgehalte gründen. Insofern bieten ästhetische Erfahrungen auch die Perspektive der Fundierung kognitiver Einsichten. Durch die Herausbildung von sinnlichen Artikulations- und motorischen Koordinationssystemen und durch die leibliche Reflexion ihrer Spezifik erfolgt gleichsam die „Selbstbildung des Selbst“ – wir erkennen uns in der Art, wie wir die Welt anschauen, selbst und erschließen uns gleichzeitig die Welt im Modus der Zuhändigkeit (Heidegger, 2006 [1927]) hinsichtlich ihrer „Umgangsqualitäten“ (Gehlen, 1995).

Subjekte können sich durch ästhetische Erfahrungen selbst bewusster werden und sich dazu befähigen, die Welt sinnensicher in Erfahrung bringen und ein verlässliches Weltbewusstsein entwickeln zu können. Aber: ein jeweiliges „... *Selbstsein kann nicht ein für alle Mal erreicht werden, es muss immer wieder aufs Spiel gesetzt werden. Kein Selbstgewinn ohne Selbstverlust*“ (Seel, 2014, 241). Genau hier kann die Perspektive ästhetischer Erfahrung und eine wesentliche Dimension ästhetischer Freiheit ausgemacht werden, sie liegt: „*in der Aktualisierung solcher Formen des Sichverlierens, die einem freien Selbstverhältnis förderlich sind*“ (Seel, 2014, 241). Im sportlichen Handeln ereignet sich dieses Sichverlieren in der kultivierten Ungewissheit der Handlungssituationen, die gleichzeitig als Resonanz das spielerische Bemühen um einen Selbstgewinn anfeuern und die Bedingung für eine bildende Selbstüberschreitung bieten. Gerade durch die Zuspitzungen ins Außergewöhnliche und Ungewisse, die im sportlichen Bewegen strukturell verankert sind, ergeben sich die Brüche, Verunsicherungen und Dif-

---

31 Konzeptionelle Überlegungen über mögliche Stufenfolgen reflexiver Verarbeitungsvorgänge finden sich bei Franke (2008 a; 2015).

ferenzen zu den gewohnten Erfahrungsstrukturen und lebensweltlichen Bezügen, die die Aufmerksamkeit an die Vollzüge des Bewegens binden und den Wechsel in eine ästhetische Perspektive herbeiführen. Es wird auf diese Weise eine vollzugsimmanente Reflexion ermöglicht, der das generative Potenzial innewohnt, sich im Zuge der Selbstfindung auch in Räume des zunächst bloß Möglichen hineinzufinden (Bietz, 2005; 2010; Franke, 2003; 2005). In dieser Perspektive wird ästhetische Erfahrung zu einer spezifischen Dimension von Bildung mit emanzipatorischem Potenzial.<sup>32</sup>

Da ästhetische Erfahrungen zu einer resultierenden Anpassung impliziter Handlungsstrukturen führen und im Zuge ihrer Vergegenwärtigung dauerhaft im symbolischen Bewusstsein ihren Niederschlag finden, verändern sie das Wahrnehmen und Bewegen eines Individuums und damit dessen Welt- und Selbstzugang insgesamt. Im Erleben der eigenen Weise des Wahrnehmens und Bewegens und deren kultureller Geformtheit kann eine Person sich selbst in ihrer Subjektivität spezifizieren und sich die Welt, die ihr zunächst gar nicht unmittelbar gegeben ist, als eigene Umwelt vermitteln und spezifizieren. Sportliche Bewegungspraxen bieten in solchen Prozessen den Rahmen dafür, die kategorialen Strukturen der Welt (Widerständigkeiten, Affordanzen, Constraints, Machtverhältnisse, Abhängigkeiten, ...), ihre disparaten Entwicklungslinien und kontingenzen Bezüge, aber auch die eigene Verstrickung und Eingebundenheit in die soziokulturellen Gegebenheiten sowie deren Inkorporierung in die Strukturen der eigenen Persönlichkeit in der Dimension des Leiblichen in Erfahrung bringen, sich die Welt als Bewegungswelt erschließen und in ihrer jeweiligen Werthaltigkeit in Bezug auf eigene Präferenzen klären zu können.

Gleichzeitig ist der Sport in seiner Eigenweltlichkeit selbst ein Feld, das in kontingenzen Bezügen gesellschaftliche und individuelle Wirklichkeit erzeugt, die einen auf gemeinsamen Erfahrungshintergründen basierenden kommunikativen gesellschaftlichen Austausch ermöglicht. Aus den sozialen Praxen des sportlichen Bewegens und deren jeweils kontingenzen Gegenwart heraus konstituieren sich insofern auf der Grundlage ästhetischer Erfahrungen Subjektivität und Kulturalität als fortlaufende Prozesse des Selbst- und Weltgewinns. Indem im krisenhaften Handeln des sportlichen Bewegens die unbewussten Momente des Handelns zugespitzt hervortreten, sich im ästhetischen Erleben wertmäßig als Option sinnvollen Tuns aufla-

---

32 Eine ausführliche Darstellung entsprechender Bildungsbezüge findet sich in verschiedenen Arbeiten der Autoren (Bietz, 2005; 2011; 2018; 2020; Scherer, 2005; 2019; Bietz & Scherer, 2017).

den und dadurch strukturbildend wirken, wird es den Subjekten ermöglicht, von einer systematischen Selbstverunsicherung ausgehend, im Rahmen der strukturell gegebenen Polarität von „aktiver Passivität“ (Seel, 2014) durch die Einbettung der passiven Momente zunehmende Autonomie in der Handlungskontrolle zu erlangen.

Insgesamt können durch ästhetische Erfahrungen die kontingenzen Bezüge und disparaten Hintergründe individueller wie gesellschaftlicher Wirklichkeit in sehr konkreter Weise in den Vollzügen selbst erfasst und in ihrer Relativität und Diversität verstanden werden. Sportliches Bewegen bietet insofern, Bockrath (2012) folgend, die Perspektive, in der Erfahrung dieser Kontingenz die Kontingenz der Erfahrung reflexiv werden zu lassen und damit Einsicht in die Unmöglichkeit von Absolutheit und Totalität in je eigenen Weltzugängen und Wirklichkeitskonstrukten zu gewinnen.

## 2.4 Die normative Dimension von Bildung

Vor den ausgeführten strukturellen Hintergründen von Bildung lässt sich auch eine normative Orientierung für didaktische Entwürfe begründen – die aber zunächst nicht die Inhaltswahl des Fachs betrifft, sondern die Art und Weise, wie die Auseinandersetzung mit Themen des Bewegens zu erfolgen hat (Bietz, 2001a & b; Scherer, 1995; Scherer & Bietz, 1997). Insgesamt sind dabei die konstruktiven Momente des individuellen Handelns als sinnstiftende Auseinandersetzung von Mensch und Welt in den Mittelpunkt zu rücken. Solche Momente des konstruktiven Handelns sind grundsätzlich mit der Perspektive der humanen Mündigkeit verbunden und durch das entsprechende Menschenbild potentiell autonomer und handlungsfähiger Subjekte als zentrale Bezugspunkte charakterisiert. Das Moment der Handlungsfähigkeit ist als anthropologisches Apriori die strukturelle Bedingung für eine konstruktive Auseinandersetzung von Mensch und Welt (Scherer, 1995; auch Kap. II.2.2). Gleichzeitig ist in der Entwicklung individueller Handlungsfähigkeit eine normative Zielperspektive von Bildung zu formulieren. Die Bildungsnorm zielt insofern grundsätzlich auf die Qualität der Selbstbestimmung, Selbstständigkeit und Selbstdäigkeit in der Mensch-Welt-Auseinandersetzung und sollte auch und gerade im Rahmen aneignender Auseinandersetzung in Lernprozessen ihre Gültigkeit besitzen. Auch im Sport dürfen didaktische Verfahren zum Lehren und Lernen dieser normativen Grundorientierung und strukturellen Bedingung nicht entgegenlaufen, sondern sollten zur selbstbestimmten Klärung und Entwicklung

von leiblich begründeten Selbst- und Weltverhältnissen beitragen und herausfordern. Vor dem Hintergrund, dass dem Erschließen neuer Bewegungen im Lernprozess konstruktive Formungs- bzw. Artikulationsprozesse zu grunde liegen, die sich als selbstbestimmte Weise spezifischer Sinnstiftung in individuellen Weltbezügen ereignen, ist dies als unabdingbare Anforderung an Vermittlungsverfahren hervorzuheben, für die es gute strukturelle Gründe gibt.<sup>33</sup>

Mit den Prozessen der selbstbestimmt handelnden Auseinandersetzung mit der Welt und der Teilhabe an einer jeweiligen kulturellen Praxis ist eine entsprechende Herausbildung, Differenzierung und Entwicklung individueller Erfahrungsstrukturen sowie deren Modifikation hinsichtlich ihrer immanenten Vernetzungsstrukturen verbunden und es vollzieht sich insgesamt die bereits mehrfach angesprochene „Selbstbildung des Selbst“ und die subjektive Klärung der prinzipiellen Unbestimmtheit des Menschen. Ein jeweiliges „Selbst“ konstituiert sich dabei auf der Grundlage subjektiv erlebter Kontinuität persönlicher Erfahrungsprozesse. In der Vielfalt, Differenziertheit, Vernetztheit und Strukturiertheit individueller Erfahrungsstrukturen, die in eigener Handlungspraxis generiert werden konnten, sind dann auch Bedingung und Ausdruck personaler Kompetenz auszumachen (Bietz, 2001a, 2005; Schmidt-Millard, 2007). Sie bildet die Grundlage dafür, dass individuelle Handlungsspielräume und Autonomie gewonnen werden können und die Individuen in die Lage versetzt werden, i.S. von Partizipationskompetenz an der allgemeinen kulturellen Praxis teilzuhaben und i.S. von Deutungskompetenz ein grundlegendes Verständnis für diese Praxis zu entwickeln (Benner, 2007). Ziel von Bildungsprozessen muss es insofern sein, den Subjekten die Herausbildung dieser Qualität ihrer Erfahrungsstrukturen zu ermöglichen und ihre persönlichen Kompetenzen so zu entwickeln, dass ihnen die Möglichkeit gegeben ist, an den Prozessen der Erzeugung oder der Rekonstruktion von kulturellen Praxen selbstbestimmt teilzuhaben und deren Logik und komplexe Beziehungsstruktur zu durchdringen. Für die Praxen der Bewegungskultur und die leibliche Dimension der individuellen Weltbezüge gilt dieses Ziel konstruktiver Kulturfähigkeit in besonderer Weise.

---

33 Im Rahmen der bewegungswissenschaftlichen Lernforschung zeigen auch die Studien zum „selbstgesteuerten Lernen“ in gleicher Weise die Bedeutung, die der Bedingung von Selbstbestimmung und Selbststeuerung zum erzielen gewünschter Lernerfolge zukommt, was sich insbesondere in der Qualität der Lernvorgänge niederschlägt (z. B. Bund, 2001; 2004).

*„Denn nur dann, wenn die Subjekte ihre eigenen Körper- und Bewegungs- geschichten kennenlernen, wenn sie die Vielfalt der kulturellen Räume erkunden, in denen sich ihre eigene Stimme und Identität konstituiert, ist die Voraussetzung dafür gegeben, die Prozesse der Inkorporierung des Sozialen nicht länger bewusstlos hinzunehmen, sondern die Grenzen der eigenen Kultur, die auch die Grenzen des eigenen Selbst sind, auszuloten, und (...), die komplexe Beziehung von Selbst- und Fremdbestimmung mündig mitzubestimmen“ (Meyer-Drawe, 1996, S. 57 zit. nach Alkemeyer, 2001, 170).*

Es ist die Struktur des Bewegens selbst, seine immanen Formungsbedingungen und seine spezifischen Kontextbezüge, die als grundlegende Bedingungen von Bildung zu betrachten sind und die in Prozessen ästhetischer Reflexion in Erfahrung zu bringen sind. Insofern gilt es den Individuen Möglichkeiten und Anlässe zu bieten, entsprechende Artikulationssysteme hinsichtlich der Formung ihrer Bewegung und der Gliederung ihrer sinnlichen Wahrnehmung herauszubilden und für eine selbstbestimmte Gestaltung ihrer Weltbezüge verfügbar zu machen. Für diese Art von Bildung ist insgesamt kennzeichnend, dass sie die Welt gerade nicht in vereinheitlichenden Begriffen erfasst und allgemeine, fraglose Orientierungen bietet. In Prozessen der ästhetischen Bildung kann die Anschauungslust der Subjekte und die Hinwendung zum zunächst bloß Möglichen vor der Geborgenheit transzendentaler Orientierungen bewahrt werden. Es geht vielmehr ausdrücklich darum, Menschen auf vielfältige Weise mit der Welt zu verwickeln, Ambivalenzen zu schaffen und Erfahrungen zu vermitteln, die dazu gerade keine Distanz aufzubauen und die Ambivalenzen gerade nicht verallgemeinernd auflösen, sondern sie konkret sinnlich erlebbar machen. Durch diese Art der Verwicklung mit einer bestimmten bewegungskulturellen Praxis vermittelt sich in den persönlichen Erfahrungsstrukturen ein fundamentales Bewusstsein für die Diversität lebensweltlicher Bezüge und für die prinzipielle Relativität und Konstruktivität des menschlichen Daseins und Erlebens. Es wird deutlich, dass individuelle Wirklichkeiten keine absoluten Gegebenheiten sind, sondern durch die subjektiven Perspektiven eigener Wahrnehmung und die Spezifik eigener Formungsweisen bedingt sind – zu denen es immer auch Alternativen gibt (Seel, 2007). Und es vermittelt sich in den eigenen Erfahrungsstrukturen die subjektive Gewissheit, dass die erfahrenen Zusammenhänge und Ereignisse tatsächlich so sind, wie sie erscheinen, weil sie selbst konkret sinnlich erlebt wurden und damit subjektiv real sind. Für das eigene Handeln und das Verstehen der eigenen Kultur ist eine solche Gewissheit fundamental und unverzichtbar (Dewey, 1994).

Die Prozesse des produktiven Handelns rücken aber auch noch aus einer anderen Perspektive in den Fokus. Nicht allein die Selbstbildung und die Klärung von Selbstverhältnissen resultieren aus individuellen Handlungsprozessen, sondern gleichzeitig werden auch die kulturellen Formen individuell hervorgebracht, es werden Weltverhältnisse geklärt und Kultur wird insgesamt (re)produziert (Cassirer, 1994; Hildenbrandt, 2000; Scherer, 2005b). Gerade für unser Fach ist es charakteristisch, dass seine Gegenstände prozesshaft und flüchtig und in ihrem Sinngehalt an den Vollzug selbst gebunden sind, so die Befunde in Kapitel I.3 Eine Konservierung der konstitutiven Sinnbezüge, die jeweils typisch sind, kann allenfalls indirekt in Form symbolischer Repräsentationen, z.B. in Form von Foto- oder Filmdokumenten erfolgen. Immer dann, wenn jedoch die typische Sinnhaftigkeit aktualisiert werden soll, bedarf es konkreter Handlungsvollzüge, die sie im Rahmen spezifischer Formungsprozesse aufs Neue hervorbringen (Ehni, 1977; 1979; Scherer, 1995). An diese Formungsprozesse sind auch die typischen Erlebnisqualitäten des sportlichen Bewegens gebunden, die deren Werhaftigkeit begründen (Ehni, 2000; 2002; Scherer, 2008; Laging, 2009). In der Vermittlung müssen diese Qualitäten mit erschlossen werden, da nur durch das sinnliche Erleben des spezifischen Sinns jeweiliger Bewegungsformen auch die eigene Haltung gegenüber den gelernten Bewegungen geklärt und im wahrsten Sinne des Wortes eigene „Beweggründe“ entwickelt werden können. In den, mit dem Sich-Bewegen verbundenen, ästhetischen Erfahrungen werden zudem die konstitutiven Strukturen der jeweiligen Bewegungspraktiken sowohl in Bezug auf ihre kulturelle als auch auf ihre individuelle Hervorbringung transparent und kategorial durchdrungen. Dies macht sie für Akteurinnen und Akteure frei verfügbar und diese in einem emanzipatorischen Sinne unabhängig von den kulturell vorgeprägten Deutungsmustern und eröffnet die Möglichkeit, Veränderungen und Weiterentwicklungen nach eigenen Vorstellungen und Präferenzen vornehmen zu können (auch Kap. I.4). Voraussetzung dafür ist jedoch, dass die Inhalte, an denen sich in dieser Weise Bildung realisieren kann, einer Form bedürfen, die Gestaltungs- und Erfahrungsspielräume lässt und die deutungsoffen ist. Inhalte dürfen den Lernenden nicht in Form vorgeformter Techniken bzw. Fertigkeiten entgegentreten, sondern müssen offene Problemstellungen im Rahmen spezifischer thematischer Kontexte bieten, die eine produktiv handelnde Auseinandersetzung in „schöpferischer Freiheit“ (Metzger, 1962) erfordern und ermöglichen. In besonderem Maße ist diese Bedingung mit Inhalten verbunden, die über den engen Rahmen von Sportarten hinausgehen und noch nicht in bestimmten Deutungsmustern tra-

dert und mit einem festen Inventar an Bewegungstechniken versehen sind. Aber auch die traditionellen Inhalte des Sports bieten prinzipiell in gleicher Weise die Möglichkeit der Betonung konstruktiver Momente individuellen Handelns in entsprechend offenen Thematisierungen, und sie sind dann sehr wohl geeignet, relevante ästhetische Erfahrungen zu vermitteln.

### 3 Ästhetische und instrumentelle Formen des Sich-Bewegens als Lerngegenstände

Pädagogische, didaktische und methodische Fragen und Entscheidungen stehen in einem Implikationszusammenhang. Für die Frage des Lernens und Lehrens von Bewegung bedeutet dies, dass Fragen des „Wie“ des Lehrens und Lernens nicht unabhängig von „Was“-Fragen, den Fragen nach dem Lerngegenstand, diskutiert werden können und dass – vice versa – sich der (Lern-)gegenstand immer auch durch die Methoden des Lehrens und Lernens konstituiert (Laging, 2006). Wie eng Fragen des Lehrens und Lernens mit der Frage zusammenhängen, was man als Lerngegenstand bestimmt und aus welcher Perspektive man diesen beschreibt, ist nicht zuletzt an zahlreichen methodischen Strategien im Sport zu sehen. Dort wird der Lehr-Lernstoff häufig als Abziehbild äußerer Bewegungsabläufe von Zieltechniken definiert und wie ein materielles Produkt behandelt, das man teilen, zusammenfügen, Stück für Stück aufaddieren kann u.ä. Die – letztlich erkenntnistheoretischen – Fehlannahmen solcher Lehrmethoden sind wiederholt und hinreichend diskutiert worden, so dass hier ein Verweis auf den einschlägigen Diskurs genügen mag (z.B. Brodtmann & Landau, 1982; Leist 1978; 1983; 1993; Scherer, 1990a; 1999; 2001b & e). Als Lerngegenstand steht nicht ein aus der Außensicht beschriebenes Produkt Bewegung zur Debatte, sondern das sportlich-spielerische Sich-Bewegen als solches in seinen Sinnbezügen und Prozessstrukturen.

In Anschluss an die anthropologischen Ausführungen ist im Folgenden zu klären, was denn diesen Lerngegenstand des sportlich-spielerischen Sich-Bewegens im Kern ausmacht. Dort wird die Fähigkeit des Menschen herausgearbeitet, seine naturgegebenen Bewegungsmöglichkeiten aufgrund seiner prinzipiellen Weltoffenheit und Nicht-Determiniertheit seines Verhaltens zu überschreiten und kulturell zu überformen. Daraus entstanden und entstehen – unter anderem – auch die kulturellen Bewegungswelten des Spiels, des Sports und ähnlicher Bewegungspraktiken. Da es beim Bewegungslernen somit nicht nur um das Lernen von Bewegung an sich, sondern

um das Lernen und Erschließen von Bewegungen mit einer besonderen, dieser Kulturform eigenen Sinnstruktur geht (Kap. I.1), ist diese zunächst weiter aufzuschlüsseln, um anschließend lernrelevante Prozessmerkmale des Handelns in diesem Handlungsfeld zu beleuchten. Dabei wird versucht, den Gegenstand in seinem Wesen zu verstehen, indem der Prozess der Formung sportlichen und spielerischen Sich-Bewegens in den Vordergrund gestellt wird. Wie gezeigt werden soll, kann der Gegenstand Bewegung, Spiel und Sport nur über die Dimension seiner Formung erschlossen werden (Bietz, 2018; Franke (Hrsg.), 2022). Die Ebene fertiger Bewegungsprodukte bietet didaktischen Zugängen kaum Orientierung und für die Prozesse des Lernens keine geeigneten Anknüpfungspunkte.

Bewegung, Spiel und Sport sind nicht einfach wie materielle Objekte gegeben bzw. in ihrer Erscheinungsform ontologisiert. Vielmehr handelt es sich um Konstrukte, die in gesellschaftlicher ebenso wie in sportpädagogischer oder sportdidaktischer Deutung erst entstehen und deren prozessuale Konstitution auch das Lehren und Lernen von Bewegung nicht ignorieren kann. Denn auch wenn die Themen und Aufgaben des Sports letztlich willkürlich sind und nicht den Zwängen der alltäglichen Lebensbesorgung unterliegen, scheinen doch der Konstruktionsfreiheit – auch der sportpädagogischen und sportdidaktischen – Grenzen durch die Struktur des Gegenstandes bzw. durch die „Logik der Sache“ gesetzt zu sein. Wie aber die immer wieder diskutierte Frage, ob diese oder jene Erscheinung oder Entwicklung denn als Sport zu bezeichnen sei, zeigen mag, sind diese Grenzen keineswegs eindeutig zu ziehen. Auch im sportpädagogischen Diskurs spielt die Frage, wie denn der Gegenstand zu bestimmen sei, eine nicht unerhebliche Rolle (z.B. Grupe & Krüger, 1999; Krüger & Grupe, 1998; Leist, 1998; Prohl, 2006; Scherer, 2007). Es gibt Definitionen von Sport in pädagogischer Absicht, über die durchaus weitgehender Konsens besteht. Eine oft zitierte stammt von Volkamer:

*„Sport ist die willkürliche Schaffung von Aufgaben, Problemen oder Konflikten, die vorwiegend mit körperlichen Mitteln gelöst werden. Die Lösungen sind beliebig wiederholbar, verbesserbar und übbar, und die Handlungsergebnisse führen nicht unmittelbar zu materiellen Veränderungen.“* (1987, 53).

Diese Definition stellt das Begriffspaar Aufgabe und Lösung in den Mittelpunkt des Phänomens Sport und betont die Willkürlichkeit und Folgenlosigkeit des Sports. Sie impliziert, dass Sport eine Sache des Handelns ist, das ein künstliches Konstrukt von immaterieller Natur hervorbringt. Sie bringt

uns aber der Sinndimension nur wenig näher, denn welcher Sinn darin liegt, sich solche willkürlichen Aufgaben zu stellen, warum dies Menschen tun und welche Rolle dabei die Bewegung spielt, bleibt im Dunkeln. Näher kommt man der Sache über die Prozessdimension. In weitgehender Übereinstimmung anthropologischer und psychologischer Positionen wird der Anreiz solcher Tätigkeiten im Tun selbst und im Befinden während der Tätigkeit gesehen (Grupe, 1982; Kurz, 1993; Rheinberg, 1989). Da dieses Tun nicht nur beiläufig bewegungsgebunden ist, sondern Bewegung intentionaler Gegenstand des Tuns ist, wird in Anschluss und Erweiterung dieses Ansatzes die Gegenstandsbestimmung in der Prozesskategorie des Sich-Bewegens gesucht.

### 3.1 Ästhetisches und instrumentelles Muster

Alle Bewegungsformen und Bewegungsweisen wurzeln in Funktionen des Sich-Bewegens, die es als Urmedium menschlichen Handelns, als eine Grundtatsache des Humanen und Vitalen begründen. Im Modus des Sich-Bewegens realisiert sich die präexistente, prinzipiell dynamische Relation von Mensch und Welt (Kap. I.1 und I.2) und es tritt der Mensch in wahrnehmenden und wirkenden Kontakt zu seiner materiellen und sozialen Umwelt. Es ist die alleinige Möglichkeit etwas in der Umwelt zu bewirken, seine eigene Position in dieser Umwelt zu verändern und in Kontakt zu anderen Menschen zu treten (Buytendijk, 1956). „*Wir bilden unser Weltverhältnis ,am Leitfaden‘ der leiblichen Bewegung*“ (Hildenbrandt, 2006, 208). Nur der Rekurs auf das Sich-Bewegen ermöglicht den Zugang zu den spezifischen prozessualen Erlebens- und Erfahrungsqualitäten, die letztlich auch die Faszination sportlichen Handelns ausmachen dürften. Gerade diese bedürfen nach unserer Auffassung auch aus sportdidaktischer Sicht der Beachtung, will man den Gegenstand in seinen didaktischen Thematisierungen nicht verfehlten. Das Sich-Bewegen wird als grundlegende Schicht der folgenden Gegenstandsbetrachtung gesehen.<sup>34</sup>

---

34 Gleichwohl wird weiterhin synonym auch der Bewegungsbegriff benutzt, wenn nicht eine spezifische Bedeutung ausdrücklich vermerkt ist.

### 3.1.1 Bewegungshandeln als ästhetische Erfahrung

Ist es im Alltag Zweck des Sich-Bewegens, in der Person-Umwelt-Beziehung etwas zu bewirken und zu verändern, so trifft dies prinzipiell zwar auch auf sportliches Handeln zu, jedoch mit einer umgekehrten Zweck-Mittel-Beziehung, die Prohl & Scheid (2012, 25) auf einen anschaulichen Nenner bringen: Im Alltag springt man, um ein Hindernis zu überwinden. Im Sport stellt man sich Hindernisse in den Weg, um springen zu können. Das Mittel des Alltags, das Springen, wird im Sport zum Zweck, das Hindernis zum Mittel zum Zweck des Überspringens. Des Weiteren sind, anders als beim Alltagshandeln, die Veränderungen und Wirkungen im Sport von flüchtiger Natur und selbstbezüglichem Sinn. Wenn Kinder im freien Bewegungsspiel auf Geländern balancieren, auf Bäume klettern oder Hüpfauflagen lösen, wenn Jugendliche in der Skaterszene spektakuläre Tricks präsentieren oder beim Streetball komplizierte Wurfvariationen üben, wenn in der Leichtathletik 100m gelaufen, im Wasserspringen komplizierte Schraubensalts durchgeführt oder beim Fußballspiel Eckbälle ausgeführt werden, dann ist diesem Geschehen gemeinsam, dass es flüchtig ist und nicht zu bleibenden materiellen Veränderungen führt.<sup>35</sup> Die durchgeführten Bewegungen sind unproduktiv, sie hinterlassen nichts, was an das Geschehen erinnert. Das Wirken der Akteur:innen vergegenständlicht sich nicht in einem überdauernden Werk. Das Geschehen überdauert allenfalls in Form von Repräsentationen, sei es in der Erinnerung, sei es in Bildern, Filmen oder Texten. Zwar hinterlässt ein Fußballspiel mehr oder weniger deutliche Spuren auf dem Rasen und auch bei den Spieler:innen, diese aber sind unbeabsichtigte Folgen des Geschehens, keine Handlungszwecke (Kurz, 1993; Volkamer, 1993). Auch langfristige Veränderungen der Muskulatur, des Stoffwechsels, der Ausdauer oder der koordinativen Fähigkeiten, die mit regelmäßiger Fußballspielen bei den Akteuren einhergehen mögen, sind eher Voraussetzungen und Nebenwirkungen denn Zwecke. Würden sie zu Zwecken, dann ginge es primär nicht mehr um das Fußballspielen, sondern um eben diese Wirkungen auf den Körper, wobei allerdings für solche Zwecke andere Aktivitäten wirkungsvoller sein dürften.

Sieht man von kommerziellen, professionellen, politischen oder pädagogischen Funktionalisierungen ab, bleiben also alle intentionalen bewe-

35 Diese Flüchtigkeit der Gestalt hat die sportliche Bewegung mit der Musik gemeinsam, die ebenfalls nur im Moment des Musizierens und Hörens gegeben ist, anders als etwa in der bildenden Kunst, wo sich das Wirken des Kunstschaffenden i. d. R. in einem Werk vergegenständlicht (Hildenbrandt, 2005).

gungsbedingten Wirkungen und Veränderungen beim sportlichen Sich-Bewegen zunächst auf das sportliche Geschehen selbst begrenzt und haben Funktionen nur innerhalb dieses Geschehens. Sport ist als selbstbezügliches Ereignis zu bezeichnen, dessen Handlungsvollzüge nicht durch Realgründe des Lebens veranlasst sind, sondern durch konstitutive Regeln, welche die künstlichen und in sich geschlossenen Handlungsräume von Sport und Spiel, in denen man sich primär mittels körperlicher Bewegung auseinandersetzt, erst erzeugen. Da sportliches Sich-Bewegen keine Zwecke außerhalb seiner selbst verfolgt und aus zweckrationaler Perspektive eigentlich sinnlos ist, können Zwecke nur im Sich-Bewegen selbst liegen.<sup>36</sup>

Sportliches Handeln ist seinem Wesen nach also eine Form selbstzweckhaften Handelns, das, zumindest primär und in seiner konstitutiven Sinnstruktur, frei von externen Zweckbezügen ist. Sport wird primär um seiner selbst willen betrieben, seine Ausübung stellt einen Eigenwert dar. Max Weber (1980) spricht in diesem Zusammenhang von wertrationalem Handeln, das er von zweckrationalen Alltagshandlungen abgrenzt. Seel (2003, 216) wählt die Bezeichnung vollzugsorientierter Aktivitäten. Deren

*„....primären Zwecke liegen im Vollzug des Handelns selbst, wie viele zweckhafte Verrichtungen innerhalb dieses Rahmens auch nötig sein und wie viele über diese Rahmen hinausreichende Zwecke mit ihm auch verbunden sein mögen.“* (Seel, 2003, 216).

In seiner Binnenstruktur mag wertrational-selbstzweckhaftes Handeln also durchaus zweckrational strukturiert sein – ohne ziel- und zweckorientierte Aktionen kein selbstzweckhaftes Fußballspiel – und es mag durchaus mit anderen Zwecken verknüpft (funktionalisiert) werden, die über den eigentlichen Vollzug hinausweisen, etwa gesundheitlichen oder kommerziellen. Das Gesamt der vollzogenen und sichtbaren Handlungen jedoch bleibt der selbstreferenziellen Sinnstruktur des Vollzugs verpflichtet.

Ein Handeln frei von praktischen Zwecken und instrumentellen Zwängen, ebenso frei von Interessen begrifflichen Erkennens – und damit Kants Kategorie der „Zweckmäßigkeit ohne Zweck“ als Grundlage ästhetischer Urteile folgend (Kant, 1968) – kann man als Handeln in ästhetischer Einstellung bezeichnen. In ästhetischer Einstellung (Levingston, 2013) geht es primär um das prozessuale Erscheinen eines Gegenstandes, hier der sportlichen Handlung. Diese ist überhaupt nur in ihrem prozessualen Erscheinen

---

36 Auf dieser Denkfigur beruht die in der Sportpädagogik immer wieder reklamierte „Eugenweltlichkeit des Sports“ (z. B. Grupe & Krüger, 1997; Balz & Kuhlmann, 2003).

existent und für Akteure wie für Zuschauer ebenso erscheinend wie ver-gänglich und in dieser Eigenschaft dem Musizieren vergleichbar. Im Vordergrund des Handelns im Sport stehen nicht, wie man bei oberflächlicher Be-trachtung meinen möchte, motorische Verrichtungen – ebenso wenig wie beim Musizieren die tonerzeugenden Bewegungen. Vielmehr geht es um das mit den motorischen Aktionen hervorgebrachte flüchtige Produkt in je the-matischer Einbindung und um das Erleben dessen.

Bei der Produktion unproduktiver Handlungen, die primär keinen ande-ren Zweck verfolgen als vollzogen zu werden, kann der Sinn letztlich nur im Erleben des Vollzugs und seiner unmittelbaren Resultate liegen. Man han-delt also um des sinnlichen Erlebens eigenen Handelns willen und dies be-gründet den Wert solch selbstreferenziellen Handelns und seine Bezeich-nung als spezifische Form ästhetischer Anschauung als „.... einer spezifischen Erfahrungs- und Erkenntnisweise von Welt“ (Franke, 2001, 24). Nur darin kann die „Sinnhaftigkeit der Sinnlosigkeit sportlichen Handelns“ (ebd., 16) gesucht werden. Sportliche Bewegungspraktiken haben sich als ästhetische Formen gleichsam selbst zum Thema und umfassen „alle Bereiche einer Wahrnehmung, die sich um ihrer selbst willen der sinnlichen, affektiven und imaginativen Prägnanz ihrer Gegenstände widmet“ (Seel 2007, 123). Da beim sportlichen Handeln Wirken und Werk in eins fallen, ist darin auch eine besondere Form ästhetischer Präsenz begründet: Der agierende Mensch selbst wird zum ästhetischen Gegenstand. Letzteres ist unter der weiter unten zur Betrachtung kommenden leibästhetischen Perspektive sportlichen Handelns von grundlegender Bedeutung.

Werterträge solchen an sich nutzlosen Handelns, die seine intrinsischen, nicht auf übergeordnete Zweckerfüllungen ziellenden Werte begründen, las-sen sich zunächst in seinen spezifischen Handlungsqualitäten ausmachen. Hier fallen Muster ins Auge, die sich unter dem Begriff der „Tätigkeitsan-reize“ (Rheinberg & Vollmeyer, 2012) subsummieren lassen, welche sich im Bereich des Bewegens in vielfältiger Weise eröffnen und die vorrangig im sinnlichen Erleben des Bewegens selbst liegen. Sie reichen von reiner Funk-tionslust (Bühler, 1965), der selbstbelohnenden Freude am „glatten Funkti-onieren“ einer Bewegung und am selbstwirksamen Erzielen bestimmter Ef-fekte durch Bewegung, über multisensorische Sensationen, vermittelt durch außeralltägliche Bewegungen, bis hin zu kontemplativem Genuss des Sich-Einlassens auf pathische Momente des Bewegens. Auch dieser Aspekt wird unter leibästhetischen Aspekten zu vertiefen sein. Ein weiterer wesentlicher Faktor der wertmäßigen Aufladung selbstzweckhaften Handelns liegt in der in vielerlei Hinsicht möglichen und nicht durch vorgegebene Zwecke be-

grenzten Zuspitzung und Intensivierung von Sinn und Form. Momente der Zuspitzung und Intensivierung können in besonderen Bewegungsformen gesucht werden, z.B. beim Turnen, das ungewöhnliche Bewegungen und Körperlagen im Raum thematisiert oder beim Inlineskaten oder im Schneesport als Formen der fließenden und gleitenden Fortbewegung. Verknüpft ist die Bewegungsebene dabei meist mit intensivierenden und zuspitzenden Sinnperspektiven, die in der Suche nach Leistungsgrenzen, in der Auslotung von Bewegungsmöglichkeiten, im rein spielerischen Umgang mit Bewegung oder Objekten, im spannenden Wettkampf, in kontemplativer Hingabe und Bewegungsgenuss, im aufregenden Wagnis oder auch in der asketischen Selbsterfahrung liegen können. Diese sehr unterschiedlichen, teilweise sich polar gegenüberstehenden Perspektiven tragen ein breites Spektrum ästhetischer Erfahrung, das sich keineswegs in der trivialen Ästhetik des Schönen erschöpft, sondern auch das Unschöne einschließt und in einem sehr viel grundlegenderen Sinne als Erkenntniskategorie zu verstehen ist. Ebenso wie positiv gefärbte Bewegungs-, Körper- und Handlungserfahrung thematisiert sportliches Handeln auch das eher unangenehme Erleben, im Extrem-sport z.B. Angst, größte körperliche Anstrengung, Grenzerfahrung, Entbehrung, Schmerzen usw. Beide Pole befinden sich in der Regel in einem dialektischen Spannungsverhältnis, bedingt und ermöglicht das Eine das Andere. Im Gipfelglück nach anstrengendem Aufstieg beim Klettern, im freudvollen Gelingen eines angstbesetzten Abgangs beim Turnen oder auch in der enttäuschenden Niederlage nach gutem Spiel kommt diese Dialektik anschaulich zum Ausdruck. Auch funktionale Aktivitäten können durchaus autotelische Qualitäten und sinnliche Erlebnisse erschließen. So kann fitnessorientiertes Ausdauertraining meditative Züge annehmen und ein Krafttraining muss nicht ausschließlich als stumpfsinnige Plackerei empfunden werden, sondern kann als gespürte Kraftentfaltung auch genussvolle Momente liefern.

Diese Intensivierungsfacetten zeitigen eine Tendenz der Optimierung, die sich an unterschiedlichsten Faktoren des Handlungsfeldes festmachen lässt und zur Wertsteigerung des Handelns beiträgt sowie zur Vermeidung von Routinebildung und emotionaler Entwertung des Handlungsvollzugs. Dies kann z.B. durch Erhöhung von Schwierigkeitsgraden der Durchführung und Zielerreichung, durch Steigerung messbarer Leistungen oder auch durch Verbesserung von Bewegungsqualitäten geschehen. Sportliches und spielerisches Handeln ist, wie ästhetisches Handeln allgemein, von einem Streben nach Optimierung und Vollkommenheit getragen. Dinge, die man um ihrer selbst willen tut, sind nur dann wert getan zu werden, wenn man

sie möglichst gut tut, denn deshalb tut man sie. Insbesondere unter der Perspektive des Optimierungsstrebens kann ästhetisches Handeln einen Wert darstellen, für den das Handeln lohnt – eben weil übergeordnete Zwecke und deren Zweckerfüllung fehlen. Man fährt nicht Ski und spielt ein Klavierstück nicht, um etwas zu erledigen, sondern um der Freude an einer gut gelingenden Ausführung und der damit einhergehenden Erlebnisqualität willen. Auch im Wettkampfsport spielt dieses Moment eine Rolle und es erschöpft sich keineswegs in reinem Streben nach einem Sieg, ist aber mit dem Leistungsvergleich und dem Wert des Sieges verknüpft: Der Sieg im Sportspiel bereitet besondere Freude, wenn es ein gutes Spiel ist, das seine Spannung aus der Offenheit seines Ausgangs bezieht. Ist es schlecht, mag man zwar gewinnen, aber Spaß macht ein zähes und bereits früh entschiedenes Spiel weder Akteur:innen noch Zuschauer:innen. Als Spiel ist es dann weniger wert und sein Wert kann sich allenfalls am Zweck des Punktgewinns bemessen, womit das Spielhandeln selbst instrumentell wird in Verkörperung des zweckrationalen Handlungsmusters. In gleicher Weise gewinnt der Sieg des Sprinters beim 100m-Lauf an Wert, wenn er gegen starke Konkurrenz errungen wird und mit einer guten Zeit verbunden ist. Er ist allenfalls nützlich – etwa für das Erreichen des Endlaufs –, wenn diese Bedingungen nicht erfüllt sind.

Darin deutet sich eine negativ gefärbte Implikation der Tendenz zur Vollkommenung und Optimierung an: Der Wert der Handlung steht in umgekehrt proportionalem Verhältnis zum Grad von Handlungsroutine und Erfolgswahrscheinlichkeit. Routinebildung und hohe Erfolgswahrscheinlichkeit, für die Alltagsbewältigung nützlich und unabdingbar, sind für ästhetische Erfahrung eher kontraproduktiv, denn sie führen zum Wertverlust der Handlung selbst: der Eigenreiz der Handlung und der Wert des Gelingens nehmen ab (Tenbruk, 1978).<sup>37</sup> Diese negative Implikation stabilisiert die immanente Optimierungstendenz sportlichen Handelns, die sich im Streben nach vollkommener Ausführung, im Streben nach der Bewältigung immer schwierigerer Aufgaben oder im Streben nach hochwertigen Wettkampferfolgen äußert. Aus psychologischer Sicht spricht man von Kompetenzmotivation (Rheinberg, 1996; 2002; Fuchs, 1997): Die Erprobung und Erweiterung von Handlungskompetenz spielen somit beim ästhetischen Handeln eine konstitutive Rolle.

---

<sup>37</sup> Dies mutet zunächst vielleicht paradox an, denn gerade im Leistungssport ist man ja um Automatisierung von Handlungsabläufen bemüht. Diese jedoch steht selbst wiederum im Dienste der Wertsteigerung des nicht vorhersagbaren und nicht herstellbaren Gelingens, ist also im Zweck-Mittel-Schema nur Mittel zum Zweck.

Zwangsläufig damit verknüpft ist eine immer wiederkehrende Verunsicherung des Handlungserfolgs. Wenn sich sportliches Handeln seinen Könbensgrenzen nähert, steht das Gelingen stets auf dem Spiel. Das Handeln erfährt einen Umschlag in ein instabiles, fragiles, störanfälliges Geschehen. Sportliches Geschehen ist immer in gewissem Grad ambivalent, kontingent und emergent, es ist weder einfach machbar noch vorhersehbar (Bähr & Brandes, 2022; Gugutzer, 2023). Dies verleiht sportlichen Handlungen den Charakter des Ereignishaften, das aus der Ambivalenz zwischen Gelingen und Misslingen, dem unsicheren Ausgang seine Spannung bezieht, die erst mit dem Abschluss des Geschehens aufgelöst wird und damit die Handlungsgegenwart aufwertet und emotional auflädt. Dabei entzieht sich das Handeln tendenziell der bewussten Kontrolle der sich bewegenden Personen. Der Körper scheint auf Autopilot zu schalten und weitgehend autonom ohne weiteres Zutun der Athlet:innen zu funktionieren.

Spitzensportler:innen bringen diese Erfahrung der Ereignishaftigkeit immer wieder zum Ausdruck: „Ein guter Sprung passiert dir einfach. Den wirst du nie abrufen können“ (Severin Freund, ehemaliger Weltmeister und Olympiasieger im Skifliegen, Süddeutsche Zeitung, 26.03.2014). Ähnlich aktuell die Weitsprung-Olympiasiegerin Malaika Mihambo:

*„So ein Sprung passiert dann einfach. Ich könnte auch nicht mehr genau sagen, wie sich der Anlauf in diesem oder jenem Moment angefühlt hat...“; und: „... man blendet alles aus, stellt den Körper auf Autopilot, so dass er alles richtig macht“; und: „...dass nur der gegenwärtige Moment entscheidend ist, Vergangenheit und Zukunft überhaupt nicht stattfinden“* (Süddeutsche Zeitung, 24.06.2022).

Martin Seel beschreibt dieses Phänomen als „Verselbständigung des Leibes.“

*„Der trainierte Körper verwandelt sich für einen Augenblick oder eine Phase in einen selbständig operierenden Leib. Die absichtsvolle Handlung des Sportlers verwandelt sich in den absichtslosen Schwung seines Leibes“* (Seel, 1995, 121–122).

In diesem Zitat kommt sowohl eine Differenz von Körper und Leib als auch ein Körper-Leib-Übergang zum Ausdruck, dessen grundlegende Bedeutung für das sportliche Bewegungshandeln aus leibphänomenologischer Sicht im nächsten Abschnitt zu vertiefen ist. Zunächst aber ist noch ein zweites Muster der Beschränkung intentional-bewusster Kontrolle des Handelns zu betrachten, das letzterem diametral entgegengesetzt erscheint. In obigen Beispielen ist die Eingeschränktheit zielrationaler Kontrolle zwangsläufige

Folge der Intensivierung des Handelns und komplex verursachter Schwankungen des körperlichen Geschehens in Grenzsituationen, die weiter unten als Phänomene erlebter „Verleiblichung“ erörtert werden. (Kap. I.3.2.4).

Die Reduktion von expliziter Kontrolle kann aber auch durchaus gewollt zugelassen werden, wofür die folgend sehr anschaulich beschriebene Erfahrung des Philosophen und ehemaligen Ruder-Olympiasieger Hans Lenk in seinem Buch „Sport als achte Kunst“ stehen mag:

*„Der See ist spiegelglatt. Morgenstille. Ganz leichter Nebeldunst schwiebt über dem Wasser. Ich rudere im Einer mein Programm. (...). Die Morgenstille wird durch das rhythmische ‘Pitsch’ des Wasserfassens aufgeteilt. Ich habe das Gefühl, über eine eisartige Fläche zu gleiten, mit zwei großen Löffeln Löcher in die Fläche zu schaufeln und eine große Perlenschnur von quallenartigen Wassergebilden aufgereiht hinter mir zu lassen (...). Die makellos glatte Wasserfläche verführt zum Erlebnis eines unendlichen Gleitens. Bei den Streckenschlägen der Vierziger-Steigerungen stellt sich das Gefühl ein, als werde ich vom Rhythmus allein getragen: Auf den Wellen des Schlagrhythmus fliege ich leicht dahin! Die glitzernde Fläche mit dunklen Quallenansätzen entschwindet gleichmäßig ‘abgetackt’, fast stetig fließend hinter mir. Gleichgewicht ist kein Problem. Gefangen, gefesselt in der rhythmischen Bewegung, überlasse ich mich ihr ganz (...). Das rhythmische Fließen gewinnt Eigenwert, verselbständigt sich scheinbar. Ich überlasse mich ihm, schwinge, ‘fließe’ mit auf der rhythmischen Bewegung, rudere in einem Zustand höchst empfindsamer Hingegebenheit, Selbstvergessenheit, genieße die Trancephase, die sich in dem Schwingen einstellt. Ein Glückserlebnis der vollkommenen Bewegung teilt sich mir mit. Ich wähne mich im Paradies der als vollkommen erlebten Bewegung (...).“* (Lenk 1985, 79f.).

Man kann sich der Bewegung ein Stück weit kontemplativ hingeben und überlassen, so man sie in ihrer jeweiligen Form „beherrscht“. Solches Bewegen kann pathische Momente aufweisen, die durch die Einstellung des „Sich-Lassens“ geprägt sind (Böhme, 1994). In solcher Einstellung mag man zwar durchaus Handlungsziele verfolgen, überlässt sich aber weitgehend der gegebenen Situation und lässt das Bewusstsein in leibliches Spüren und Genießen eintauchen. In Verbindung mit Naturerlebnissen, z.B. bei einer Kajakwanderung in stillem Gewässer oder bei einer Skitour in unberührtem Gelände, können solche pathischen Momente besonders prägnant zum Ausdruck kommen. Auch bewegungsspezifische Merkmale vermögen eine kontemplative Einschränkung der Handlungskontrolle zu begünstigen.

Exemplarisch sei hier auf die unterschiedlichsten Bewegungsformen des Gleitens hingewiesen, die wir an anderer Stelle ausführlich beschrieben haben (Scherer, 2004 und 2009).

Beiden Mustern eingeschränkter Handlungskontrolle ist gemeinsam, dass die Einschränkung zielorientierter Handlungskontrolle Räume für emergentes und als solches erlebbares Geschehen eröffnen – wobei diese eingeschränkte Handlungskontrolle, dies sollte deutlich werden, keineswegs als Fehler oder Mangel zu verstehen ist, sondern als strukturell angelegter Kern an willentlicher Unverfügbarkeit bzw. als intentionale Kontemplation (Bietz & Scherer, 2017; Seel, 2014). Es sind Möglichkeitsräume ästhetischer Erfahrung, die in der oben beschriebenen ästhetischen Einstellung des Handelns verankert sind und dem sinnlichen Erleben des Bewegungshandelns Raum geben. Der ästhetische Raum konstituiert sich durch seine Distanz vom Alltäglichen und seine Bindung an das Ungewisse als, wie auch immer geartete, wertmäßige Aufladung des selbstreferenziellen Handlungsvollzugs. Das dabei als flüchtiger ästhetischer Gegenstand entstehende Geschehen besitzt einen evident prozessualen, emergenten und von Ambivalenz geprägten Charakter mit der Folge einer starken, nahezu zwingenden Bindung des Erlebens im Hier und Jetzt. Es sind ausgeprägte, spezifische sinnliche Qualitäten aufweisende Gegenwartsbezüge, die den ästhetischen Charakter sportlichen Handelns als Facette von Präsenzkultur (Gumbrecht, 2012) und als Form des Erscheinens in ästhetischem Kontext begründen. Wie Seel in seiner Ästhetik des Erscheinens (2003; 2007) mit explizitem Bezug auch auf Sport und Spiel (2003, 215ff.) herausarbeitet, ist sportliches Handeln mit seinen konstitutiven Merkmalen der Flüchtigkeit und des „unwiederbringlichen Gegenwärtigseins“ (Seel, 2003, 219), des ausschließlich Prozessual-emergenten und Unproduktiven, als Exempel des Erscheinens par excellence zu sehen; des Erscheinens als fortlaufendem Entstehen und Vergehen, dem sich Akteure wie Zuschauer mit der Lust daran zuwenden, „....etwas in seinem Erscheinen und um seines Erscheinens willen zu vernehmen.“ (Seel, 2003, 220). Sportliches Handeln ist in erster Linie Produktion und Perzeption von Präsenz, die vom Akteur leiblich anschaulich erfahren wird, womit das Erscheinen lebhafte und leibhafte Prägnanz gewinnt und das Erleben im Hier und Jetzt bindet. Prinzipiell zielen die ästhetischen Bewegungspraktiken des Spiels und des Sports genau darauf, die Bedingungen für diese Art des Erlebens hervorzubringen. In der Alltagsferne und Ungewissheit des spielerischen und sportlichen Bewegens sind in vielfältiger Weise Irritationen, ungewöhnliche Zuspitzungen, Stolpersteine aber auch besondere Gelingensmomente kultiviert, durch die die Kontinuität ge-

wohnt Erfahrungsstrukturen durchbrochen und ein Wechsel in eine ästhetische Erlebnisperspektive provoziert wird (Bietz, 2020).

Die Bindung im Hier und Jetzt scheint geeignet, einen Gegenpol zu zunehmenden Gegenworts- und Daseinsverlusten modernen Lebens zu bilden. Diese Gegenworts- und Daseinsverluste sind nach Böhme (1994; 2003) vor allem darin zu sehen, dass sich Lebensvollzüge moderner Menschen überwiegend in Weisen der Herstellung, in zweckrationalem Handeln erschöpfen. Handlungen und Interaktionen dienen zumeist einem Zweck. Jedoch nicht nur zweckrationale Handlungen werden so interpretiert, sondern diese Sicht wird weitgehend auf den Vollzug des Lebens generalisiert. Böhme beschreibt dies pointiert:

*„Schlafen dient der Erholung, Essen der Ernährung, Spazierengehen der Gesundheit. Die Folge aber davon ist, dass man in diesen Vollzügen nicht ruht, sondern immer schon über sie hinweg ist, nämlich bei dem Produkt oder dem Ziel, um dessentwillen man sie tut [...]. Aber genau diese Verschiebung ist für die Frage, ob man in der Gegenwart lebt oder über sie hinweg lebt, entscheidend. Natürlich kann der Spaziergang nebenher der Gesundheit dienen. Wenn man aber den Zweck der Gesundheit zu seinem eigentlichen Sinn macht, dann ist man im Bewußtsein schon am Ende, bevor man ihn beginnt und man wird den Spaziergang ‚erledigen‘ wie andere Besorgungen auch.“ (1994, 203–204).*

Die Unterscheidung des ästhetischen und funktionalen Musters sportlichen Handelns spiegelt eben diese Muster allgemeiner Lebensführung wider, und auch im Sport sind vielfältige Funktionalisierungen unübersehbar.

### 3.1.2 Bewegungshandeln als instrumentelles Handeln

Kaum eine pädagogische Begründung des Sports etwa verzichtet auf Hinweise auf mannigfaltige Nutzen des Sports, die weit über die charakterisierte Sinnstruktur sportlichen Handelns hinausweisen. Das instrumentelle Muster nimmt auch in individuellen Sinnzuschreibungen und im Sportbegriff allgemein einen zunehmenden Stellenwert, wenn nicht gar bereits eine dominante Stellung ein. In Anlehnung an die obige Unterscheidung zweck- und wertrationalen Handelns weist es grundsätzliche Differenzen zum ästhetischen Muster auf. Unter der instrumentellen Perspektive sind in erster Linie Formen des Fitness- und Gesundheitssports zu nennen. Es ist evident, dass Bewegungshandlungen im Dienste von Gesundheits- und Fitnesszwe-

cken dem Grunde nach nicht selbstzweckhaft sind. Vielmehr verfolgt gesundheits- und fitnessorientiertes Training Zwecke, die außerhalb der dabei vollzogenen Bewegungshandlungen liegen. Hier sind Gesundheit und Fitness handlungsbegründende Werte, nicht die sportlichen Handlungen an sich. Der Jogger, der täglich zu Zwecken der Gewichtsreduktion läuft, die Studiobesucherin, die ihr Training an Kraftmaschinen zu Zwecken der Kräftigung absolviert oder die Teilnehmerin am Bodyshaping-Kurs zu Zwecken der Figurpflege handeln dem Sinn nach ebenso zweckrational wie die Teilnehmenden an einem Reha-Training nach einem Bandscheibenvorfall: Das Training ist Mittel zum Zweck und dieser Zweck ist ein extrasportiver (wodurch sich solches Training auch vom Training im Rahmen einer Sportart unterscheidet, wo der selbstbezügliche Sinn auch beim Training letztlich sinnstiftend bleibt). Dieses zweckrational-instrumentelle Handlungsmuster hat aus der Sinnperspektive mit dem wertrational-ästhetischen Muster sportlichen und spielerischen Sich-Bewegens zunächst nichts gemein. Auch wenn in den individuellen Bewegungspraxen die Grenzen zwischen beiden Sinnmustern fließend sein mögen, sind sie als solche zu unterscheiden. Diese Unterscheidung ist keineswegs nur von theoretischer Bedeutung, sondern reicht bis in die Kontrolle konkreter Handlungen hinein: Funktionale Bewegungstätigkeiten werden hinsichtlich ihrer zweckbezogenen Effekte kontrolliert. Sie unterliegen ökonomischen Effizienzkriterien. Es wird das getan, was für das Erreichen von Handlungszwecken erforderlich ist. Werden diese nicht erreicht, sind die Handlungen als Mittel grundsätzlich austauschbar. Man wechselt z.B. die Bewegungsaktivitäten, setzt zum Abnehmen lieber auf eine Diät statt auf körperliche Aktivität oder gibt das Fitnesstraining auf, weil die Kosten-Nutzen-Relation von Mittel und Zweck nicht stimmig scheint – bekanntermaßen mit ein Grund für hohe Dropout-Quoten im gesundheitsorientierten Sport (Fuchs, 2003; Reinehr, 2004). Kaum eine Sportlerin oder ein Sportler in ästhetischer Einstellung aber werden ihre Sportart aufgeben, nur weil ihre Aktionen nicht immer zum erhofften Erfolg führen. Eine Sache, die man um ihrer selbst willen tut und bei der die Ambivalenz zwischen Gelingen und Misserfolg bzw. zwischen Sieg und Niederlage konstitutiv ist, unterliegt anderen Qualitätsmaßstäben (s.u.). Eine vergleichbare Differenzierung findet man in der Motivations- und Handlungspychologie, wo Formen der intrinsischen und extrinsischen Motivation unterschieden werden. Während extrinsische Motivation mit der Zielerreichung und auch bei wiederholter Nichterreichung eines Ziels abnimmt, ist intrinsisch motiviertes Handeln durch den Wunsch nach Wiederholung gekennzeichnet (Bakker, Whiting & van der Burg, 1992; Fuchs,

1997). Zwischen beiden Formen gibt es freilich Übergänge, die sich gerade bei gesundheitsmotivierten Aktivitäten feststellen lassen: Ein Trainingsprogramm, z.B. Ausdauerlaufen, wird aus Gesundheitsgründen begonnen, mit der Zeit aber stellt sich zunehmende Freude am Laufen ein. Es ist dann (evtl. zusätzlich) intrinsisch motiviert, was die Bindung an die Aktivität erhöht (Rittner, 1985; Fuchs, 2003). So mag das, was aus sinntheoretischer Sicht zunächst der Unterscheidung bedarf, im individuellen Motivationsgefüge durchaus harmonieren und eine Einheit bilden (Fuchs, 1997).

Damit deutet sich eine – zumindest mögliche – Amalgamierung beider Muster auf der Ebene des intentionalen Handelns an. Auch selbstzweckhaftes sportlich-spielerisches Sich-Bewegen ist ja immer in intentionales Handeln eingebunden und damit letztendlich zweckbestimmt. Auch die Intention, etwas um seiner selbst und der ästhetischen Erfahrung willen zu tun, ist eine Zwecksetzung menschlichen Handelns, Handlungszweck ist dann das „Zwecklose“. Prohl (2004, 30) nennt es die Telik der Autotelik, indem das autotelische Moment sportlichen Handelns intentional ermöglicht wird. Im Rahmen intentionalen Handelns ist es darüber hinaus möglich, die prinzipielle Differenz des Sinns zu überbrücken und wertrational-ästhetische und funktionale Momente zu verknüpfen. Die Verflechtungen beider Muster lassen sich auf unterschiedlichen Handlungsebenen feststellen und thesenförmig vorab so beschreiben, dass es einerseits kein wertrationales sportliches Handeln ohne zweckrationale Tiefenstrukturen geben kann und dass andererseits zweckrationales sportliches Handeln in der Regel wertrationale Momente enthält. Dadurch entstehen wechselnde Mischungen und Hierarchien von wert- und zweckrationalen Anteilen, und ein und dieselbe Bewegungsform kann im praktischen Handeln sowohl dem einen wie dem anderen Muster zugeordnet sein und beide können im individuellen Sinnspktrum widerspruchsfreie Einheiten bilden, wie das obige Beispiel des Gesundheits- und Fitnesssports bereits andeutet. Dabei dürfte erst die wert-rational-ästhetische Einfärbung ursprünglich instrumenteller Bewegungs-handlungen und funktionaler Tiefenstrukturen des Sich-Bewegens ein Erleben in prägnanter Form ermöglichen. Darüber hinaus gibt es weitere, tiefergehende Verschachtelungen von Zweck-Mittel-Beziehungen, die für das Verstehen sportlichen Handelns und für das Lehren und Lernen von Bedeutung sind.

Im Leistungs- und Gesundheitssport, aber auch im erlebnisbezogenen Sport werden typische Verknüpfungen beider Muster sichtbar, die der – analytischen, nicht realen – Entflechtung bedürfen. Auf der Ebene der Gesamt-tätigkeit sind die Verhältnisse klar: Formen des Fitness- und Gesund-

heitssports folgen dem zweck rationalen Muster, Formen des leistungs- und erlebnisbezogenen Sports vom Grunde her dem wertrational-ästhetischen. Wird das Sich-Bewegen durch Zwecke der Fitness- und Gesundheitspflege bestimmt, sind die konkreten Bewegungsformen als Mittel prinzipiell austauschbar. Ob ein gesundheitsorientiertes Grundlagenausdauertraining mittels Laufen oder mittels Radfahren durchgeführt wird, ist unter dieser Perspektive zunächst gleichgültig und wird letztlich durch situative Umstände und/oder persönliche Vorlieben entschieden. Letztere bringen aber bereits die wertrationale Komponente ins Spiel und führen bei passionierten Gesundheitssportler:innen zu der typischen Mischung von autotelischen und zweckbezogenen Motiven. In der Tiefenstruktur des Handelns mag zwar der Gesundheitszweck oben an stehen, die konkreten Bewegungsformen als Mittel können jedoch durchaus einen autotelischen, selbstwertbezogenen Charakter haben: Das Laufen dient nicht nur der Gesundheit, sondern es macht auch Spaß. Um diesem telisch-autotelischen Doppelcharakter gerecht werden zu können, bedarf das Laufen als Bewegungsform dann wiederum tieferliegender Funktionsstrukturen, die die spezifische Qualität des Mischungsverhältnisses telischer und autotelischer Momente sicherstellen.

Solche geschichteten Zweck-Mittel-Strukturen sind auch im wertrational-ästhetischen Muster des Sich-Bewegens gegeben. Die selbstzweckbezogene Tätigkeit wird in der Regel durch mehrschichtig verknüpfte, oft sehr komplexe Zweck-Ziel-Mittel-Strukturen getragen, ohne die es ästhetische Praxis gar nicht gäbe. Diese Strukturen sind sozusagen die zweck rationalen Kerne ästhetischen Handelns, die es – in jeglicher ästhetischen Praxis – zu lernen gilt, damit eine solche Praxis überhaupt entstehen kann: Ohne Passspiel, Angriffstaktiken, Torwurfvarianten und Abwehrmaßnahmen gäbe es kein Handballspiel, das man als sinnliches Erlebnis vollziehen oder betrachten könnte. Auch in der Tiefenstruktur ästhetischen Handelns sind wertrationale und zweckrationale Muster untrennbar verwoben und können angesichts der Entlastung von extrasportiven Zwecksetzungen sogar in zugespitzter Weise ausagiert werden. In handlungspychologischen Analysen wird die zweckrationale Ebene weiter differenziert in Zweck- und Zielbezüge des Handelns. Dabei stellt das Ziel das unmittelbar angestrebte Handlungsergebnis dar, der Handlungszweck als angestrebte Handlungsfolge dagegen steht in mittelbarem Handlungsbezug (Nitsch, 2000). So kann z.B. beim Fußball hinter dem konkreten Ziel, den gegnerischen Stürmer durch ein regelwidriges Hineingrätschen vom Ball zu trennen, der Zweck stehen, ein Eindringen des Stürmers in den Strafraum zu verhindern. Die gleiche Ziel-Mittel-Relation kann jedoch auch dem Zweck dienen, Zeit für

die Reorganisation der Abwehr zu gewinnen oder dem Zweck, sich durch harte Spielweise Respekt beim Gegner zu verschaffen.

Haben im letztgenannten Beispiel einzelne Bewegungen und Bewegungs-komplexe funktionalen Charakter, so kann die gleiche Aggregatebene des Bewegens im Rahmen einer anderen Bewegungsthematik eine selbstbezügliche Bedeutung erhalten. Der Wurf eines Balles, der beim Handballspiel Mittel zum Zweck ist und eine instrumentelle Bedeutung hat, ist in der Gymnastik Selbstzweck. Der gymnastische Wurf verweist nicht auf Handlungsziele, die außerhalb seiner selbst liegen, sondern hat Sinn und Zweck im Vollzug der Bewegung selbst. Die Selbstzweckhaftigkeit begegnet uns im Sport somit auf zwei Ebenen: Zum einen auf der oben charakterisierten Handlungsebene und zum anderen, quasi in Wiederholung des Selbstzweckhaften, auf der Bewegungsebene, wenn Bewegungen auf selbstbezügliche Ziele der Formdarstellung gerichtet sind. Jedoch können auch nicht-instrumentelle Bewegungen wiederum auf etwas außerhalb ihrer selbst verweisen, z.B. indem sie etwas zum Ausdruck bringen wie die Stimmung einer begleitenden Musik, oder indem sie etwas darstellen wie im darstellenden Tanz. Dementsprechend ordnet Buytendijk (1956) Bewegungen drei grundlegenden Typen jeglichen menschlichen Bewegens zu: den (Zweck-)Handlungen, den Ausdrucksbewegungen und den repräsentativen Bewegungen. In einem sportspezifischen Ansatz schlägt Göhner (1992) eine Kategorisierung unter dem Aspekt der Bewegungsziele vor und unterscheidet unter anderem Formziele und Fertigkeitsziele der Verlaufsoptimierung von reinen Bewältigungszielen. Diese grundlegenden Bewegungsbedeutungen sind in verschiedensten Bewegungsthemen und Sportarten thematisch eingebunden und ausgelegt. Insgesamt zeigt sich, dass die Unterscheidung des zweck rationalen und wertrationalen Musters bis in die feinen Verästelungen der Tiefenstruktur von Bewegungen hineinreicht. Sie ist mithin auch als lernrelevante Dimension zu berücksichtigen, die auch differenzielle Kontroll- und Lernmechanismen nachhaltig beeinflusst.

### 3.2 Körper und Leib – Basen jeglichen Bewegungshandelns<sup>38</sup>

Der Körper ist zweifelsohne Dreh- und Angelpunkt jeglichen sportlichen Handelns. Gleich unter welcher Sinnperspektive wir Sport betreiben, ob in

---

38 Zu einer ausführlichen Erörterung der Körper-Leib-Problematik Scherer (2025a), zu einer sportartspezifischen Konkretisierung am Beispiel des Schneesports Scherer (2025b).

Form leistungs- und wettkampforientierten, ob in Form gesundheits- und fitnessorientierten oder in Form erlebnisorientierten Sports, ist immer der Körper Medium, Mittel oder Ziel des Handelns. Im Sport leben und erleben wir Körperverhältnisse und bringen diese zum Ausdruck. Die durch die oben beschriebenen Intensivierungen, Verunsicherungen und Kontrollverluste beförderten Erfahrungen, Differenzen und Krisen treffen letztlich immer unser leiblich-körperliches „Zur-Welt-Sein“ (Merleau-Ponty, 1966) und damit unsere existenzielle Basis. Wenn, wie Seel (ebd.) schreibt, sich der Körper in einen selbständigen operierenden Leib und eine absichtsvolle Handlung in den absichtslosen Schwung eines Leibes verwandelt, so spricht er damit Differenzen und Übergänge zwischen Körper und Leib an, die bei sportlichen Handlungen als „reflexiv körperliche Bewegungsformen“ (Schürmann, 2018, 113) eine spezifische Zuspitzung erfahren. Es sind körperlich-leibliche Erfahrungen, Differenzen und Übergänge, die im alltäglichen Routinehandeln meist im Verborgenen bleiben und die erst durch die unterschiedlichen Beanspruchungsmodi sportlichen Handelns evident werden und in prägnanter Weise zum Vorschein kommen. Darum soll es im Folgenden gehen.

### 3.2.1 Leib-Sein und Körper-Haben

Eine dem alltäglichen Sprachgebrauch zugrunde liegende etymologische Unterscheidung soll die Betrachtung der Differenz von Körper und Leib einleiten. Denn die Wortherkunft des Körper- und des Leibbegriffs deutet bereits den grundsätzlichen Unterschied beider Seinsweisen an: Das alt-hochdeutsche „Lib“ als Wurzel des Leibbegriffs bedeutet Leben und meint den beseelten, belebten Körper. „Der Leib meint ... das Lebendige, das Gelebte und Gespürte, ebenso wie die lebendige Erscheinung, die „leibhaftige“ Gegenwart eines Menschen“. (Fuchs, 2015, 147). Hingegen geht der Begriff des Körpers auf das lateinische Wort „corpus“ zurück und meint den materiellen Gegenstand, den physikalischen Körper. Diese Unterscheidung spiegelt sich in zahlreichen alltäglichen Bezeichnungen wider, wenn wir z.B. von Körpergröße, Körperteil, Fremdkörper, Festkörper oder Himmelskörper auf der einen Seite sprechen und von leiblicher Mutter, von Leibarzt und Leibgericht, von leiblicher Erfahrung und leiblichem Wohl auf der anderen. Auf diesen etymologischen Wurzeln fußt letztlich die bekannte, auf Plessner zurückgehende Formel von Leib-Sein und Körper-haben: „Ein Mensch ist immer zugleich Leib ... und hat diesen Leib als diesen Körper.“ (Plessner,

1970, 43; zit. nach Fuchs, 2015, 147). Böhme erläutert diese Formel folgendermaßen:

*„Der Mensch hat seinen Körper als einen Gegenstand, den er objektiv betrachten und behandeln lassen kann und den er als Instrument zu bestimmten Zwecken einsetzen kann. In diesem Sinne ist ihm sein eigener Körper immer etwas Äußerliches. Gleichwohl ist er noch immer dieser Körper, er identifiziert sich mit ihm, lebt durch ihn als Medium seiner Handlungen und seiner Wahrnehmungen. Der Körper als dieses Medium der Existenz wird deshalb terminologisch unterschieden und Leib genannt. Es ist nun offensichtlich, dass in der begrifflichen Differenz von Körper und Leib eine praktische Differenz enthalten ist: Der Mensch, der Leib ist, kann sich von seinem Leib auch distanzieren und ihn zum Gegenstand machen und insofern wird er dann Körper genannt“ (2003, 26).*

Diese Interpretation enthält zwei für uns wesentliche Feststellungen: Zum ersten, dass die Differenz nicht lediglich eine analytische ist, sondern dass sie eine praktische Seite hat im Umgang mit Körper und Leib; zum zweiten, dass sich das Verhältnis des Menschen zu seinem Körper nicht allein als instrumentelles Haben realisieren kann, sondern auch in Form von Objektivation, dies nicht nur in Form wissenschaftlicher Objektivation, sondern auch durch Objektivation im leiblichen Handeln selbst, was im Kontext sportlichen Handelns von Bedeutung ist.

Menschliches Handeln bewegt sich permanent im Spannungsfeld von Leib-Sein und Körper-Haben (Gugutzer, 2002) und oszilliert im Alltag zwischen beiden Seinsweisen, die in einer grundsätzlichen *Relationalität* der Mensch-Welt-Beziehung aufgehoben sind.

*„Während der eigene Leib das stillschweigende Medium unserer Beziehung zur Welt darstellt, tritt der Körper als Objekt, das man „hat“ in den Vordergrund der Aufmerksamkeit. Im Alltag oszilliert das Erleben beständig zwischen dem vordergründigen und dem latenten Modus der Leiblichkeit“ (Fuchs, 2015, 147).*

Beide Modi sind demnach nicht durch ein trennscharfes „Entweder – Oder“ gekennzeichnet. Vielmehr stellen sie Pole dar, zwischen denen sich menschliches Wahrnehmen und Handeln in wechselnden Zentrierungen bewegt.

*„Der eigene Körper ist Leib, obgleich wir ihn auch als Körper haben können ... Der eigene Körper geht weder darin auf, dass wir ihn ausschließlich wie*

*andere Körper auch haben können, noch darin, dass er nur Leib ist. Er begegnet uns dazwischen, schon und noch immer Leib zu sein, wo wir ihn doch als Körper haben können“ (Krüger, 2000, 292).*

Oder mit Plessner: „Die wahre Crux der Leiblichkeit ist ihre Verschränkung in den Körper“ (1980, 368, zit. nach Krüger, 2000, 292). Diese Verschränkung ist nicht einfach nur gegeben, sondern erfordert eine permanente Gestaltung des Körper-Leib-Verhältnisses.

*„Leibsein und Körperhaben sind ihm ein unaufhebbarer Doppelaspekt seiner menschlichen Existenz, weshalb er in jedem Moment seines Daseins genötigt ist, eine Balance zwischen Leibsein und Körperhaben herzustellen“ (Gugutzer, 2002, 67).*

Der Sport stellt für die Kultivierung dieses Doppelaspekts ein spezifisches Handlungs- und Erfahrungsfeld zur Verfügung, indem er besondere Anlässe, Anforderungen und Chancen sowohl für eine pointierte Profilierung beider Seinsformen als auch für deren Ausgleich und Balance bietet. Diese sind in der Willkürlichkeit und Künstlichkeit sportlichen Handelns begründet, darin, dass es, wie dargelegt, dem Kulturbereich ästhetischen Handelns zuzurechnen ist. Als leiblich-körperliche Praxis, die nicht an Alltagsbewältigung gebunden ist, bringt es beide Seinsformen auf besondere und sehr prägnante Weise ins Spiel, das v.a. durch permanente und wechselseitige Übergänge zwischen Leib-Sein und Körper-Haben geprägt ist, die im Folgenden als Formen der *Verkörperung* (Krüger, 2000) und *Verleiblichung* betrachtet werden. In diesen Formulierungen sollen die Übergänge zwischen den Polen des Leib-Seins und Körper-Habens zum Ausdruck kommen, in denen es „Inseln“ des Körper-Habens im leiblichen Zur-Welt-Sein gibt und vice versa Aspekte des Leib-Seins in instrumentellen Körper(-Welt)-Beziehungen. Ein einfaches Alltagsbeispiel mag die Verwobenheit beider Dimensionen verdeutlichen: Wenn ich sage, dass ich mir die Fingernägel meiner linken Hand schneide, so steckt das leibliche Ich offensichtlich und unausgesprochen in der rechten Hand, die, ebenso implizit, Instrument des Handelns ist. Die linke Hand ist das behandelte Objekt. Mit dem Wechsel der Hände wechseln diese Beziehungen die Seite. Dabei ist es nicht ungewöhnlich, dass aufgrund gegebener Händigkeit das Schneiden mit der ungeschickteren Hand gewisse Probleme bereitet und erhöhte Aufmerksamkeit erfordert: Man konzentriert sich daher auf das Greifen der Schere und die Fingerbewegungen des Schneidens. Die Fingerbewegungen des Greifens und Schneidens werden repräsentiert und objektiviert. Eine Handlung, vier

Körper-Leib-Beziehungen: Ich als Leib-Sein mit einem impliziten instrumentellen Anteil (Schneidehand als Instrument), Körper-Haben der behandelten Hand als Objekt und die Objektivierung der aktiven Hand und der Schneidebewegung. Diese Modi gilt es nun in Bezug auf sportliches Handeln zu betrachten.

### 3.2.2 Leibliches Zur-Welt-Sein

Im Modus des Leib-Seins geht der Mensch auf in seinen Tätigkeiten, der Leib ist dabei stillschweigendes und selbstverständliches *Medium* der Lebensvollzüge und bleibt als solcher im Hintergrund. Fuchs spricht vom *gelebten Leib* (2015, 148). Dieser vollzieht unsere Intentionen und Ziele, die wir mit unseren Handlungen verfolgen, ohne dass er dabei ins Bewusstsein rückt. Im Modus des Leib-Seins bleibt „...unser Körper in der „Anonymität“ des Selbstverständlichen verborgen“ (Grupe & Krüger, 1997, 194). So werden auch beim sportlichen Handeln Körper und Bewegung nicht als solche explizit und detailliert wahrgenommen, solange die körperlichen Möglichkeiten mit unseren Absichten übereinstimmen und die Bewegungen ihre Ziele erreichen. „Im Handeln und in der (gekonnten) Bewegung „unterscheiden“ wir uns nicht von unserem Leib. Wir „sind“ unser Leib ..., sind mit ihm identisch“ (Grupe & Krüger, 1997, 195).

Grupe und Krüger lehnen sich hiermit an ein aktives Leibverständnis an, wie es insbesondere bei Merleau-Ponty (1966) in seiner Phänomenologie der Wahrnehmung ausgeleuchtet wird. Sein Konzept des „Zur-Welt-Seins“ betont den medialen Charakter des Leibes als Mittler zwischen Mensch und Welt. Mensch und Welt sind leiblich verschränkt, insofern jeglicher Zugang zur Welt ein leiblicher ist und umgekehrt die Welt den Menschen nur über den Leib erreicht. Er spricht auch von einem fungierenden Leib, der seine Rolle als Medium der Welthabe im Normalfall völlig unauffällig spielt. Das Leibsein kommt im alltäglichen Lebensvollzug nicht zu Bewusstsein, da man normalerweise mit seinem Handeln und Wahrnehmen auf die Welt und nur in Ausnahmefällen auf sich selbst orientiert ist. Insbesondere in seiner Analyse des berühmten Falles Goldstein (Merleau-Ponty, 1966, 165–169), der unter einer Apraxie litt, verdeutlicht er das Wesen leiblicher Intentionalität. Diese ist im praktischen Handeln nicht die Umsetzung eines „Ich denke“, sondern ein „Ich kann“, nicht Umsetzung eines bewussten Handlungsentwurfs, einer Vorstellung, sondern unmittelbar leibliche Gerichtetheit auf die Welt. „Bewusstsein ist Sein beim Ding durch das Mittel des Lei-

bes“ (ebd., 167–168). Gugutzer fasst dieses „Zur-Welt-Sein“ qua leiblicher Intentionalität prägnant zusammen:

*„Die ursprüngliche Intentionalität ist m.a.W. das leibliche, praktische Vermögen, zur Welt zu sein, was heißt, in je konkreter Situation deren Anforderungen vorreflexiv zu erkennen und sinngemäß zu handeln ... Intentionalität meint das einer bewussten Absicht Zugrundeliegende, Vorgängige oder eben, in den Worten Merleau-Pontys, Ursprüngliche. Eine ursprünglich intentionale Handlung ist somit zwar auch gerichtet, sinnhaft und also intentional, jedoch basiert diese Gerichtetheit nicht auf einer Bewusstseinsleistung, sondern auf dem leiblichen Vermögen, den Sinn einer Situation vorreflexiv zu erfassen. Das eigene Handeln ist in einer Sphäre ursprünglicher Intentionalität fundiert, und zwar dergestalt, dass in der Wahrnehmung bereits Sinn vorliegt, der der eigenen, aktiven, willentlichen Setzung vorausgeht“ (2002, 81).*

Gilt nun das, was für den alltäglichen Lebensvollzug gilt, auch für sportliches Handeln? Sicherlich bleibt der Körper auch beim sportlichen Handeln über weite Strecken in der Anonymität verborgen und ist der Leib unmittelbares Medium der sportiven Welthabe, was in besonderem Maße für situationsorientierte Sportaktivitäten und für hochkompetente Akteurinnen und Akteure zutreffen dürfte. Handlungssituationen und -anforderungen werden hier ebenfalls als ein „Ich kann“ repräsentiert und Körper und Bewegungen werden nicht explizit wahrgenommen. Aber eben durch die Alltagsferne sporttypischer Handlungssituationen, Anforderungen und Bewegungen entstehen auch sporttypische Brüche und Transformationen in Leib-Welt-Beziehungen, die sowohl in Richtung einer Intensivierung von Körperwahrnehmungen als auch in Richtung besonderer Ausprägungen von Leiblichkeit gehen.

### 3.2.3 Körper-Haben – Verkörperung<sup>39</sup>

Typischerweise bricht die Geschlossenheit von Leib-Welt-Beziehungen auf, wenn Handlungen ihr Ziel nicht erreichen, wenn Bewegungen misslingen, wenn die körperlichen Möglichkeiten überschritten werden, wenn sich das Körperliche durch Ermüdung oder durch Schmerzen in den Vordergrund

---

<sup>39</sup> Den Begriff der Verkörperung benutzt Krüger (2000, 294) für den Übergang zum Körper-Haben.

schiebt u.ä. Dann kommt der Leib als Körper zum Vorschein, er wird gespürt und drängt sich der Wahrnehmung und Aufmerksamkeit auf. Körperliche Prozesse und Bewegungen können sich dabei objektivieren, indem sie selbst zum intentionalen Objekt und zum Gegenstand des Erlebens werden. In solcher Objektivation deutet sich der Übergang zum Körper-Haben an. Körperliche Zustände und Prozesse rücken ins Bewusstsein immer dann, wenn Mensch-Welt-Beziehungen gestört oder gehemmt sind oder wenn aus anderen Gründen die Welt-Zentrierung einer Ich-Zentrierung weicht. Dem Körper steht man dann quasi gegenüber, man *hat* ihn als solchen und muss sich mit ihm auseinandersetzen. Oft wird der Körper als etwas Widerständiges wahrgenommen, das den Intentionen des Handelns nicht folgt. Zusammenfassend kann man sagen, dass im Modus des Körper-Habens der Mensch in seinem Tun von seinem Körper distanziert ist und dieser in Umweltbezügen bewusst als Mittel eingesetzt wird. Der Bezug zur Umwelt ist vermittelt über den Körper. Beim Leib-Sein dagegen vollzieht sich die Vermittlung von Mensch und Welt nicht durch den Körper als *Mittel*, sondern vermöge der Körperlichkeit als *Medium* (Schürmann, 2012, 217).

Formen des Körper-Habens und der Verkörperung in Form von *Instrumentalisierung* und *Objektivierung* sind in prägnanter Weise im sportlichen Handeln zu finden. Sie sind dort keineswegs nur als negative Transformationen unmittelbar leiblichen Zur-Welt-Seins zu sehen, sondern durchaus als teilweise essenzielle und weitgehend notwendige oder auch gewollte Dimensionen sportlichen Handelns. Wie bereits das obige Alltagsbeispiel zeigt, ist im Rahmen praktischen Handelns, so auch im Sport, der Umgang mit dem Körper letztlich fast immer ein instrumenteller, denn i.d.R. wird er in irgendeiner Weise zu Handlungszwecken eingesetzt. Die entscheidende Eingrenzung des *instrumentellen Körper-Habens* bzw. der Verkörperung ist die Tatsache, dass der Körper *intentional* als Mittel fungiert und sich nicht, wie beim Leib-Sein, die Umweltbeziehung im Medium der Leiblichkeit vollzieht. Der Körper verliert seinen medialen Charakter zugunsten eines instrumentellen, der Bezug zur sozialen und materialen Umwelt ist nicht mehr ein unmittelbarer, sondern ein durch den Körper vermittelter. Den intentionalen Einsatz des Körpers beim sportlichen Handeln mögen ein paar Beispiele verdeutlichen: In einem „körperbetonten“ Fußball- oder Handballspiel – allein dieser Begriff spricht für sich – wird der Körper zur Behinderung der Gegner:innen „reingestellt“, die Gegner:innen mit „robustem“ Körpereinsatz abgedrängt oder gerempelt und der Körper in die Flugbahn des Balles „geworfen“; bei Kampfsportarten wird der Arm oder das Bein als Hebel eingesetzt und das Körperegewicht als Last, um die Geg-

ner:innen zu Boden zu drücken; beim Eiskunstlauf wird der Körper der Partnerin durch einen Wurf zum kunstvollen Flugobjekt, für den werfenden Partner dagegen ist er eine geschickt zu beschleunigende Masse; Kletteranfänger:innen müssen lernen, bei Kletterzügen ihre Beine einzusetzen statt sich mit den Händen hochzuziehen; und wenn sich im Alltag ein schwerer Schrank nicht mit den Händen verschieben lässt, versucht man ihn im Sitzen mit den Beinen wegzuschieben.

Eine essenzielle Rolle spielen im Sport Formen der Objektivierung des Körpers, die man als die eigentliche Form der *Verkörperung* bezeichnen könnte. Objektivierungen können in zwei unterschiedlichen Varianten ausgemacht werden, (a) als (kognitive) Objektivierung im Handeln in Form von Fokussierung auf den Körper und (b) als Behandlung des Körpers als Objekt. Beide Varianten der Verkörperung finden sich beim sportlichen Handeln. Fast zwangsläufig tritt eine Verkörperung in Form der Objektivierung beim Bewegungslernen auf, dann, wenn die Aufmerksamkeit auf die Ausführung von Bewegungen und auf einzelne Körperteile gerichtet wird. Krüger (2000, 293) spricht davon, dass im Regelfall hinter einer leiblichen Bewegung ihr früheres Erlernen als Verkörperung steckt. Dabei ist die Außenzentrierung der Weltgerichtetheit mehr oder weniger eingeschränkt zugunsten einer Innenzentrierung der Körpergerichtetheit. Oft tritt der Körper geradezu als Gegenspieler von Handlungsintentionen auf, wirkt ungelenk, sperrig und stellt sich den Intentionen und der Umweltbindung in den Weg. Die erforderliche und durch didaktische Aufgabenstellungen beim Lehren und Lernen oft geförderte Körper- und Bewegungszentrierung kann nicht nur in Widerspruch zu Prozessen der Verleiblichung stehen (nächstes Kapitel), sondern auch in Konflikt mit impliziten, gleichwohl aber bestehenden und übergeordneten Handlungszielen von Lernenden geraten. Denn Lernende bewegen sich, auch bei und oft entgegen aller Bewegungs- und Körperzentrierung, immer in einer spezifischen Umwelt, auf deren Bewältigung ihre Handlungsziele gerichtet sind, dies oft mit spezifischen Geräten wie Ski oder Tennisschläger. Konflikte zwischen einem im Lernprozess oft erforderlichen *körperlichen Bei-sich-Sein* und *leiblichem Zur-Welt-Sein* sind daher fast unausweichlich. In der psychologischen Bewegungsfor- schung werden Konflikte solcher Art als Fragen der internen vs. externen Fokussierung und als Fragen der impliziten vs. expliziten Handlungskontrolle diskutiert (z.B. Ehrlenspiel & Maurer, 2007; Kibele, 2006; Munzert & Hossner, 2008; Hossner & Künzell, 2022).

Vergleichbare Probleme treten auf, wenn bei weitgehend automatisierten Handlungsabläufen bestimmte Bewegungen oder Details fokussiert werden

und dabei – in kognitionspsychologischer Diktion – Automatismen kognitiv penetriert werden. Veranschaulichen kann man sich dies an einem Beispiel, das jeder aus eigener Erfahrung kennen dürfte. Richtet man beim flotten Treppablaufen die Aufmerksamkeit auf das Treffen einer Stufe oder auf den Bewegungsablauf als solchen, läuft man Gefahr zu stolpern, zumindest aber kommt der Bewegungsfluss ins Stocken. Was in diesem Alltagsbeispiel deutlich wird, stellt sich beim Bewegungslernen und beim Techniktraining im Sport als permanent zu lösendes Problem dar: Nämlich die Aufgabe, in oft weitgehend automatisierte Handlungsabläufe über Fokussierungen und Änderungen von (Teil-) Bewegungen einzugreifen. Was sich aus bewegungswissenschaftlicher Sicht als Problem der kognitiven Penetrierung von Automatismen darstellt, hat aus leibphänomenologischer Sicht seine tiefere Ursache darin, dass hier zwei unterschiedliche Modi der Körper-Leib-Welt-Beziehung konfigurieren, die im praktischen Handeln nur schwerlich auszubalancieren sind. Ähnlich auch hier die Befunde aus der psychologischen Bewegungsforschung, die zeigen, dass wir nur entweder intern oder extern fokussieren können, nicht aber beides gleichzeitig. Die Verschränkung von Leib-Sein und Körper-Haben tritt krisenhaft zu Tage. Hierzu nochmals Plessner: „Die eigentliche Crux der Leiblichkeit ist ihre Verschränkung in den Körper“ (1980, 368, zit. nach Krüger, 2000, 292). Ebenso wenig wie sich das Leib-Sein aus der Körperschränkung lösen kann, kann dies das Körper-Haben aus seiner Leiblichkeit.

Auf einen zeitlichen Aspekt des Körper-Habens, der ebenfalls beim sportlichen Handeln von nicht unerheblicher Bedeutung sein dürfte, macht Fuchs (2015) aufmerksam. Der aus den leiblichen Weltbezügen herausgelöste Körper, auf den man reflexiv *zurückkommt*, ist ein bewusst gewordener und in seinem unmittelbaren Lebensbezug – zumindest für einen Moment – angehaltener und damit immer schon *vergangener* Leib. „Leib sein ist Werden, Körper haben ist *Gewordensein*“ (ebd., 149, Hervorhebung im Original). Diese zeitliche Fixierung auf das Gewordensein dürfte bei Körperfokussierungen im Verlauf dynamischer sportlicher Bewegungen ebenfalls für Störungen des Bewegungsflusses und anderer Bewegungsparameter verantwortlich sein. Solche Störungen sind demnach nicht etwa Folge mangelnder Fokussierung, sondern sie haben einen strukturellen Grund, der mit dem Ansatz der Leib-Körper-Doppelperspektive analytisch darstellbar wird.<sup>40</sup>

---

40 Zu physikalisch-physiologischen Aspekten des aus der zeitlichen Ordnung der Leiblichkeit herausgelösten Körpers Scherer, 2025a & b.

Die andere Variante der Verkörperung ist die *Behandlung* des Körpers als Objekt körperbezogener Maßnahmen, wie sie insbesondere im fitness- und gesundheitsorientierten Sport zum Einsatz kommen. Hier ist der Fokus vollkommen auf den Körper gerichtet und Konflikte der Körper-Leib-Verschränkung werden möglichst minimiert. In der Regel kommen deshalb einfache, körperzentrierte Bewegungen ohne komplexe und bedeutsame Umweltbezüge zum Einsatz. Bewegungen orientieren sich an ihrer instrumentellen Funktion als Techniken der Körperbehandlung. Entsprechend mittelbar sind auch die Erfahrungsbereiche, die sich dabei erschließen lassen. Als (buchstäbliche) Verkörperungstechniken bedürfen sie oft der instrumentellen Kontrolle von Prozessen und Resultaten, sei es, dass Körperbewegungen vor dem Spiegel in ihren Abläufen genau kontrolliert werden oder sei es, dass Körperdaten durch technische Hilfsmittel vermittelt werden. Die Mittelbarkeit des Körper-Habens (Krüger, 2000, 294) ist dann durch die Verbindung der Objektivierung des Körpers mit der Technisierung seiner Kontrolle eine doppelte. Im mittlerweile weit verbreiteten „Self-tracking“ findet diese Form instrumenteller Verkörperung ebenso ihre Zuspitzung wie in Formen des Präsentationskörpers, des Körpers für den Anblick. Typische leibliche Erfahrungen sportlichen Handelns sind dabei freilich weitgehend ausgeschlossen, ja, die Aktivitäten sind durch ihre übergeordnete Zweckbindung der eigentümlichen sportspezifischen Zweck-Mittel-Struktur geradezu entgegengesetzt.

### 3.2.4 Leib-Sein – Verleiblichung

Demgegenüber sind *Verleiblichungen* auf den gegenüberliegenden Pol der Körper-Leib-Relation ausgerichtet. Neben den oben beschriebenen Phänomenen der Verborgenheit des Körpers in leiblichen Weltbezügen lassen sich auch hier Transformationen und Übergänge feststellen. Eine erste Transformation wurde bereits in Bezug auf das Bewegungslernen mit der Feststellung angesprochen, dass in leiblichen Bewegungen in der Regel ihr früheres Erlernen in Form von Verkörperungen steckt. Mit steigendem Können tritt beim Bewegungslernen die Bewegungs- und Körperbezogenheit in den Hintergrund zugunsten einer leiblichen und unmittelbaren Handlungs- und Umfeldzentrierung, wobei gelernte Bewegungen zunehmend *einverleibt* werden und als solche nicht mehr Gegenstand, sondern Mittel des Handelns sind. Man spricht von einem Wechsel von der „Ich-“ zur Weltzentrierung“ (Prohl, 2010, 227), welcher von Kohl aus gestalttheoretischer Perspektive

bereits 1956 als „*Problem der Zentrierungsverhältnisse im anschaulichen Gesamtfeld*“ (Kohl, 1956, 3) beschrieben und empirisch nachgewiesen wurde. Einen entsprechenden empirischen Befund berichtet auch Gröben (2000) im Kontext seiner Studien zur Wirkung unterschiedlicher Instruktionsformen. Im Laufe von Lernprozessen zeigte sich dort ebenfalls ein Übergang in der Zentrierung und Gliederung des anschaulichen Gesamtfeldes von einer diffusen Körperorientierung zu einer gegliederten Umfeldzentrierung, die man im gegebenen Kontext als leibliches Zur-Welt-Sein im o.g. Sinne bezeichnen könnte. Dass die Verleiblichung eines trainierten Körpers gar in eine Verselbständigung des Leibes münden kann, die das überschreitet, was bewusstes Handeln zu leisten vermag, beschreibt das obenstehende Zitat von Seel. Schürmann spricht von „... *Grenzreaktionen menschlichen Tuns, in denen sich das Körper-sein gegenüber dem Körper-haben verselbständigt und der so gelockerte Leib-Körper für die Person auf eine Grenzsituation antwortet*“ (2012, 217).<sup>41</sup> Dies scheint auch der Kern von Grenzerfahrungen zu sein, wie sie an der Grenze des individuellen Leistungsvermögens gemacht werden können, im leistungsorientierten Sport von Aktiven gesucht werden und als tranceartige Zustände, die über das Selbst hinausführen, erlebt werden (Lenk, 1997, 156–157).

Eine weitere Überschreitung des Körperlichen äußert sich darin, dass sich das Leib-Sein in seiner Weltgerichtetheit über die Grenze des physischen Körpers hinaus erstrecken kann, indem Geräte und Umwelten einverleibt werden. Dieses Phänomen wurde bereits von Descartes am Beispiel des blinden Menschen beschrieben, der mit dem Blindenstock einen Stein ertastet und diesen in der Spitze des Stocks, nicht in den Fingern spürt. Der Stock wird in das leibliche Spüren einbezogen, im psychologischen Sprachspiel könnten man es als eine Form von *embodiment* bezeichnen (Böhme, 2020, 52). Insbesondere beim geübten Handeln werden Geräte als anschaulich verlängerte Körperteile wahrgenommen und leiblich integriert. Für alle Sportaktivitäten, bei denen Instrumente eingesetzt werden, ist dieses Phänomen von Bedeutung und wesentlicher Bestandteil von Lernprozessen, z.B. beim Tennis und Tischtennis, Hockey und Eishockey, beim Golfspiel, beim Rodeln usw. Am Beispiel des Skifahrens sei der typische Prozess der Einverleibung veranschaulicht: Der Skisport ist an Instrumente gebunden, mit denen man sich fortbewegt und Skianfänger:innen können die Transformation dieser zunächst fremden Lokomotionsgeräte zu einverleib-

---

41 Schürmann wählt in diesem Beitrag für den Begriff des Leib-Seins den Terminus Körper-sein.

ten Instrumenten in überschaubarer Zeit erleben. Zu Beginn ihrer Lernprozesse stehen und bewegen sie sich *auf* ihren Geräten, die sie eher als ungefährige Fremdkörper empfinden. Das Gerät wird deutlich als außerhalb des Körpers sich befindend wahrgenommen. Zwischen Körper und Gerät verläuft eine unsichtbare Linie, die das Innen vom Außen trennt. Das Gerät ist eben noch kein Instrument. Mit zunehmender Bewegungserfahrung aber wird diese Grenze flüssig und es vollzieht sich eine bemerkenswerte Metamorphose: Die Geräte werden nach und nach als Teile des Körpers empfunden, sie werden *einverleibt* und fungieren als verlängerte Glieder. Der Körper verwächst mit dem Gerät zu einem anschaulich erweiterten Leib. Gleich der Hand beim Greifen werden diese Gleitgeräte zu leiblich integrierten und als solche gespürten Instrumenten des Handelns. Im phänomenalen Erleben drehen geübte Skifahrer:innen nicht – gemäß dem physikalisch-objektiven Sachverhalt – mit einem instrumentellen Körper die Ski als Instrumente der Fortbewegung. Vielmehr legt sie sich in die Kurve und krallen sich mit ihren „langen und scharfkantigen Füßen“ im harten Schnee fest. Die Ski dienen ihnen zugleich als Fühler, mit denen sie die Beschaffenheit des Schnees und den Griff der Kanten unmittelbar registrieren. Feldexperimente, die wir mit versuchsbildenden erfahrenen Skifahrerinnen und Skifahrern durchführten, konnten diese Wahrnehmung der Ski als Fühler eindrucksvoll bestätigen: Aufgabe war es, blind eine Wellenbahn zu überfahren und per Zeichen zu signalisieren, wann die Wellen bemerkt werden. Die signalisierten Zeitpunkte lagen deutlich vor denen, an denen die Wellen mit den Füßen erreicht wurden. Zugleich gaben die Vpn zu Protokoll, dass sie die Wellen mit den Skischaufeln spüren und nicht, dem physiologischen Sachverhalt entsprechend, als Veränderungen von Druckempfindungen an den Füßen. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass die Neurobiologie hirnphysiologische Korrelate solcher Einverleibungen nachweisen kann. In Experimenten mit Affen repräsentiert die neuronale Karte ihres Armes nach einem zweiwöchigen Training im Umgang mit einem Rechen auch den Raum, den sie mit dem Rechen erreichen können. Dies bedeutet, dass die Reichweite des Rechens in die neuronale Repräsentation ihres Armes integriert wurde (Beck, 2014, 136–137). Auch in der neuronalen Repräsentation im Gehirn verschiebt sich also die leibliche Grenze nach außen über die Körperegrenze hinaus. Instrumente können somit den leiblichen Raum erweitern und amalgamieren ihn zugleich mit dem Umgebungsraum, der in gleichem Prozess zum Handlungsraum wird.

Auch Räume werden der Bewegungshandlung einverleibt und strukturieren sich in leiblichen Maßen, ein Phänomen, das beim sportlichen Handeln

von großer Bedeutung ist. Beachtenswert ist dabei eine grundlegende Differenz von phänomenalem und physikalischen Raum. Der leibliche Raum ist keineswegs der objektiv-physikalische Raum, der subjektiv erlebt wird, sondern ein Raum grundsätzlich anderer Art.<sup>42</sup> Die wesentlichen und das sportliche Handeln betreffenden Unterschiede seien kurz erläutert.

Grundlegend dürfte der Aspekt der (In-)Homogenität sein. Während der geometrische Raum homogen ist, d.h. alle Punkte in diesem Raum gleichberechtigt sind, trifft dies für den leiblichen Raum nicht zu. Hier gibt es ein Zentrum, nämlich das Hier (und Jetzt) der leiblichen Präsenz, auf das sich alle räumlichen Verhältnisse beziehen. Schmitz (2011) bezeichnet dieses Hier als absolute Örtlichkeit, die es im euklidischen Raum nicht gibt. Der leibbezogene Raum besitzt mit dem Vorne und Hinten, dem Links und Rechts und dem Oben und Unten eine leibtopologische Ordnung und Ausrichtung. Die leibliche Zentralität des Hier wird bereits daran deutlich, dass das Vorne und Hinten sowie das Links und Rechts bei räumlicher Veränderung invariant bleiben und z.B. bei Drehungen mitgenommen werden: Rechts bleibt im leibräumlichen Bezug auch nach einer 180-Grad-Drehung rechts und vorne bleibt auch dann vorne und beide werden durch die Drehung nicht zum links bzw. hinten.

Damit ist bereits eine weitere Eigenheit des leiblichen Raumes angesprochen: Im Gegensatz zum euklidischen Raum, der isotrop, d.h. ohne ausgezeichnete Richtungen ist, gilt dies für den leiblichen Raum nicht. Dieser ist anisotrop, im leiblichen Raum gibt es Unterschiede in den Ordnungen und Richtungen des Oben und Unten, des Links und Rechts und des Vorne und Hinten und diese sind von gegebenen Bewegungstendenzen geprägt (Böhme, 2020, 53). Am Beispiel des Vor- und Rückraums sei dies erläutert.<sup>43</sup> Vorne ist immer da, wo wir – letztlich aufgrund unserer biologischen Konstitution als „Vorne-Wesen“ mit nach vorne ausgerichteten Sinnes- und Lokomotionsorganen – hinschauen bzw. uns hinbewegen. Dieser Raum ist, wie noch genauer zu beleuchten ist, handlungsbezogen strukturiert. Hinten dagegen ist in der Regel der Raum der Nicht-Zugewandtheit bzw. der Raum, von dem wir uns wegbewegen. Er wird als unstrukturiert und diffus, unter

42 Eine ausführliche Analyse des bewegungsbezogenen Handlungsraums mit leiblicher Fundierung haben wir in einem früheren Beitrag versucht (Scherer, 2001/2018). Dort wird die Konstitution von Handlungsräumen im Fokus des sportlichen Sich-Bewegens beschrieben, während hier der bewegungsbezogene Handlungsraum aus der Perspektive der Leiblichkeit beleuchtet wird. Ein stärker praxisbezogener Beitrag zur Konstitution sportlicher Handlungsräume ist bei Bietz & Scherer (2000) zu finden.

43 Zu den leiblichen Koordinaten des Oben und Unten sowie des linken und rechten Raumes Scherer, 2018.

Umständen auch als bedrohlich wahrgenommen, was man z.B. daran erkennt, dass man sich, alleine inmitten eines Raumes stehend, eher unwohl fühlt und geneigt ist, die Peripherie des Raumes aufzusuchen. Oder daran, dass wir ungerne einfach rückwärts gehen ohne visuelle Kontrolle. „Alle bemerkte Raumgliederung ist ins Vorfeld verlagert; das Rückfeld wird als strukturlose Weite verstanden...“ (Schmitz, 2011, 121). Eine diese strukturlose Weite auflösende Strukturierung kann das Hinten als leiblicher Rückraum durch bestimmte Aktivitäten erfahren. Es gelingt z.B., so Schmitz (ebd.) „beim schwungvollen Rückwärtstanzen“. Schmitz zitiert hierzu eine Beobachtung von Erwin Strauß,

*„...dass das Rückwärtsgehen unter normalen Bedingungen etwas mühsam und krampfhaft ausfällt, das Rückwärtstanzen dagegen gelöst und schwungvoll ohne Rücksicht auf Hindernisse. Beim Gehen halten wir uns an Lagen und Abstände im Vorfeld; der Rückwärtsgeher traut sich in ein unbekanntes Terrain hinein, in dem er die Gliederung, auf die er Rücksicht nehmen möchte, nicht erkennen kann. Der Rückwärtstänzer nimmt das Rückfeld dagegen so, wie man ständig unmerklich mit ihm vertraut ist, als reine Weite, die er erst durch seine Figuren mit einer Struktur versieht“* (Schmitz, 2011, 122).

Beim Tanzen wird meist die leibräumliche Polarität des Vorne und Hinten aufgehoben, es gibt keine herausgehobenen Raumrichtungen und der leibliche Raum wird „homogenisiert“: Man geht *durch* einen Raum, aber man tanzt *in* einem Raum. Das Vorne und Hinten, das Vorwärts und Rückwärts relativieren sich in Maßen der Tanzbewegungen. „*Drehend bewegen wir uns fort, im Rückwärtsgehen schreiten wir voran, voranschreitend kehren wir zurück...*“ beschreibt Elisabeth Ströker (1977, 42) dieses Phänomen. Eine ähnliche leibräumliche Homogenisierung findet man z.B. auch im T'ai Chi, wo die Bewegungen nicht auf Raumüberwindung mit einer eindeutigen Raumrichtung, sondern auf Raumfüllung ausgelegt sind und das Kreisende und in sich Zurückkehrende mit dem Zentrum der leiblichen Mitte charakteristisch ist. Damit kommen wir zu einem letzten für uns wesentlichen Aspekt der leiblichen Ordnung des Raumes, nämlich seiner handlungsbezogenen Strukturierung.

Böhme (2020, 54) bezeichnet den leiblichen Raum als „*sphaera activitas*“, als Spielraum für Handlungen und Bewegungsmöglichkeiten. Dieser wird „*...durch das Ausgreifen meiner selbst auf Bewegungsziele hin, auf zu behandelnde Objekte oder Personen hin, nach Richtungen und Intentionen artikuliert*“ (ebd., 54). Der wahrgenommene Handlungsräum erhält seine Ord-

nung durch intendierte Handlungen. Dadurch heben sich Raumareale als Bereiche intentionaler Verfügbarkeit hervor ebenso wie Wege, die für die Handlungsrealisierung bedeutsam sind. Handlungsräume erfahren dadurch je spezifische Profilierungen, Ausrichtungen und Gliederungen, sie sind keine starren Gebilde, sondern plastisch und dynamisch. Bei Sportspielen z. B. wird eine Lücke in der Abwehr dann als solche wahrgenommen, wenn die Absicht eines Durchbruchs zum Tor oder Korb besteht. Geht es den Spielenden oder einer Mannschaft dagegen um Ballsicherung, geraten eher die gegnerischen Abwehrspieler:innen als tendenzielle „Balldiebe“ in den Blick. Dabei sind insbesondere im Sport nicht nur gegebene Intentio-nen konstitutiv, sondern und im Wechselspiel mit diesen, auch aktionale Kompetenzen. Erst durch die Verfügbarkeit zielführender Aktionspotenzi-ale erhalten Handlungsräume ihre konkrete leibliche Konfigurierung. Nur Fußballspieler:innen, die über entsprechende Techniken der Ballführung verfügen, werden im umkämpften 16m-Raum einen erfolgversprechenden Weg zum Tor sehen; nur wer entsprechende Klettertechniken beherrscht, erkennt einen Felsspalt als Griff; und nur das Beherrschene entsprechender Bewegungstechniken rückt eine zerfurchte Buckelpiste beim Skifahren in den Raum leiblicher Verfügbarkeit und eröffnet eine Fahrspur durch das Buckellabyrinth. In all diesen Fällen trägt der wahrgenommene und mit Ak-tionen betretene Handlungsraum eine absolut leibliche Prägung, die die Ak-teur:innen dessen Weite oder Enge, seine Areale oder Barrieren, seine Strukturiertheit oder Konturlosigkeit und andere Eigenschaften spüren las-sen.

Handlungsgelegenheiten und räumliche Strukturen emergieren im Zu-sammenspiel von materiellen und sozialen Umwelten mit Intentionen und leiblichen Potenzialen der Akteur:innen. Die Metamorphose des Leibes durch Verleiblichung von Instrumenten findet ihr Pendant in der Verleiblichung des Raumes. Beide erwachsen aus der Bewegung und sind ohne diese nicht denkbar. Erst die Bewegung stiftet die Kohärenz von Gerät, Leib und Raum. Der geübte Tiefschneefahrer verwächst nicht nur mit seinen Skiern zu einem erweiterten Leib, sondern zugleich auch mit seiner antizipierten Fahrspur, die sich als virtueller Raum vor ihm auftut und die er als reale räumliche Spur in den Schnee zeichnet – und die er beim Blick zurück auf den befahrenen Hang als sein Werk des Schwingens betrachten kann, in dem das Erlebnis der Verschmelzung von Leib, Gerät, Bewegung und Raum noch einmal nachschwingt.

Hier nun klingt eine Dimension an, die Fuchs (2015, 148) zwischen den beiden Polen des Leib-Seins und Körper-Habens als *erlebten Leib* ansiedelt.

Zwar dem Leib-Sein zuzuordnen, bleibt hier der Leib jedoch nicht in der Anonymität des Gegebenen und Selbstverständlichen verborgen, sondern wird gespürt und erlebt. Der erlebte Leib ist deutlich präsent, wird aber nicht in Form des Körper-Habens vergegenständlicht und bleibt in unmittelbarer Kohärenz zur Welt, in der er agiert. Es ist der Leib

*„...als der Ort des allgemeinen Befindens, Behagens oder Unbehagens, der Vitalität, Frische oder Müdigkeit, sodann der Anspannung und Entspannung, des Hungers und Durstes und anderer Leibesempfindungen; schließlich auch der Leib als Resonanzraum aller Stimmungen und Gefühle, die uns ergreifen, die uns weit oder eng, als gehoben oder gedrückt machen, uns vor Wut beben, vor Heiterkeit lachen oder vor Schmerz weinen lassen. Bei all dem ist die Leiblichkeit etwas, was einem widerfährt, was man an sich selbst spürt und wovon man betroffen ist; hier zeigt sich der Leib als affizierbarer oder pathischer Leib“* (Fuchs, 2015, 148; Hervorhebung im Original).

Beim sportlichen Handeln als ästhetischem Handeln, bei dem es um das Erleben eben dieses Handelns geht, schwingen solche Affizierungen immer mit und drängen sich zuweilen auf die Vorderbühne, etwa beim Genuss der Leichtigkeit des Gleitens beim Eis- oder Skilaufen oder beim entspannten Joggen in der Abendsonne. Der erlebte Leib tritt dabei zwar als solcher ins Bewusstsein, und solches Leiberleben kann intentional thematisch werden. Das Erleben bleibt aber ein ganzheitliches und die gesamte Mensch-Welt-Relation umschließendes und unterscheidet sich dadurch vom Körper-Haben.

### 3.2.5 Leiberleben und Leibbewusstsein

Dass leibliches Erleben eine wesentliche Dimension sportlichen Handelns ist, belegt das obige Zitat von Hans Lenk eindrucksvoll. Hier kommt ein geradezu pathisches Leibbewusstsein zum Ausdruck, das mit der Wahrnehmung der Umwelt zu einer harmonischen Einheit verschmilzt. Im Unterschied zum fungierenden Leib, zum oben charakterisierten leiblichen „Zur-Welt-Sein“, bleibt der Leib jedoch hier nicht im Verborgenen, sondern tritt als erlebter und affizierter Leib ins Bewusstsein, dies jedoch nicht i.S.v. kognitiver Kontrolle des Geschehens, sondern als Eintauchen in leibliches Spüren und Erleben und als bewusstes Dasein im Hier und Jetzt. Wenn man in die obige Charakterisierung sportlichen Handelns als ästhetisches Handeln

und Erfahren, dessen letztendlicher Sinn darin besteht, eben dieses selbst-zweckhafte Tun zu erleben als Form reinen Erscheinens, wenn man also dieses auf prozessuales Erleben ausgerichtete Tun erweitert um die Dimension des Körperlich-Leiblichen, liegt eine Einordnung sportlichen Handelns als ein dem Grunde nach *leibästhetisches Handeln* nahe. Solches spiegelt sich in vielen Äußerungen von Sporttreibenden wider: Wenn z.B. eine Sprinterin vom Genuss des Fliegens über die Bahn spricht; wenn ein Gewichtheber das Gefühl der Kraftentfaltung beim Heben schwerer Gewichte als „geil“ bezeichnet; wenn die passionierte Läuferin ihr „runners high“ damit umschreibt, dass die Leichtigkeit ihrer ganz von alleine laufenden Beine, ihr freier Atem und unbeschwerter Geist ihr ein Hochgefühl uneingeschränkter Freiheit vermitteln; wenn der Radsportler davon spricht, die Verschmelzung mit seinem Rad und die dynamische Umwandlung seiner Muskelarbeit in Geschwindigkeit körperlich intensiv zu empfinden; wenn die passionierte Skifahrerin durch das als Schweben empfundene Schwingen im Tiefschnee zum Mitsummen der Schwungmelodie angeregt wird; oder wenn Fitnesssportlerinnen „sich und ihren Körper mal wieder spüren wollen“. Dann sprechen solche Äußerungen für intensives, prägnantes und affiziertes leibliches Erleben und leibliches Bewusstsein, das sich nicht dem instrumentellen Körpereinsatz zuordnen lässt und das auch nicht als „Körper-Haben“ im Sinne einer Objektivierung des Körpers zu bezeichnen ist. Böhme (2003) spricht in anderem Zusammenhang von Leibbewusstsein, von leiblich-sinnlicher Präsenz in konkreten elementaren Lebensvollzügen, die in modernen, von technischer Abstraktion geprägten Lebensvollzügen kaum eine Rolle spielt. Mit unserem Bewusstsein seien wir entweder erinnernd in der Vergangenheit oder voreiligend in der Zukunft. Dadurch sei man mit dem Bewusstsein sowohl räumlich als auch zeitlich meist nicht bei den unmittelbaren Lebensvollzügen, sondern überspringe diese ständig. Böhme (2003, 117) bezeichnet dies als Daseinsverlust und prägt die Formel: „*Es kommt nicht darauf an, das Dasein zum Bewusstsein zu bringen, sondern darauf, das Bewusstsein zum Dasein zu bringen*“ (ebd., 116; kursiv im Original). Ein weiteres, leibliches Dasein be- und verhinderndes Faktum sei darin zu sehen, dass unser Bewusstsein i.d.R. ein intentionales Bewusstsein sei, das einen Gegenstand hat: Bewusstsein von etwas oder auf etwas gerichtet, das ebenfalls das Leibliche überspringt und sich im Gegenstand verdichtet. Diesem intentionalen, aktbezogenen Bewusstsein, das in einen Objekt- und einen Subjektpol zerfällt, stellt Böhme (2003, 119) ein Bewusstsein des Verweilens in der Gegenwart des Leiblichen entgegen, das sowohl die Ich-Instanz als Ursprung der Intentionalität („ich sehe, fühle, beabsichtige, plane,

erinnere usw.“) abschwächt als auch die Gegenstandsgerichtetheit ausblendet. Die Differenz von Subjekt- und Objektseite löst sich bei einem entwickelten Leibbewusstsein auf.

*„Dabei steigt das Bewusstsein in den Leib hinab und ist dann weder das Bewusstsein eines Ich noch das Bewusstsein eines Gegenstands. Eine gespürte Leibinsel – etwa die der Hand – ist nicht zu beschreiben durch den Satz Ich spüre meine Hand, vielmehr ist das, was gespürt wird, nämlich die Hand, nichts anderes als das Spüren selbst. Und dieses Spüren ist auch nicht das Spüren eines Ich, das die Hand zum Gegenstand hätte, sondern nichts als das bewusste Hand-Sein. Aber ein solches Bewusstsein ist nicht alltäglich, sondern muss eingeübt werden“* (ebd., 120; kursiv im Original).

Durch den Abbau der Ich-Instanz wird deren Selbsttätigkeit als Subjekt von Gedanken, Vorstellungen und Intentionen aufgelöst. „Das Ich ist in den Leib hinabgestiegen“ (ebd., 127) und die Differenz von Subjekt und Objekt ist nicht mehr existent. Bewusstsein ist dann kein mentales Phänomen mehr, sondern ein Zustand des Leibes selbst (ebd., 128).

Was Böhme am Beispiel des autogenen Trainings beschreibt, dürfte – zumindest für die Möglichkeit – des Leiberlebens auch beim sportlichen Handeln zutreffen. Sportliche Aktivitäten bieten eine Fülle einfach zugänglicher Möglichkeiten leiblichen Spürens. Einfach sind Zugänge zu solchen Potenzialitäten deshalb, weil sie mit dem Sich-Bewegen direkt verknüpft sind und als Folge der Bewegungsaktivität eintreten können. Grundsätzlich ist jegliche sportliche Aktivität mit genuin leiblichem Erleben verknüpft, wie die obigen Beispiele andeuten sollen. Leibliches Erleben kommt dabei lediglich eingebunden in unterschiedliche Komplexitäten des Handelns und damit mehr oder weniger explizit zu Bewusstsein oder eher implizit zum Erscheinen. Das Leibliche schwingt immer mit, auch wenn es nicht oder zumindest nicht immer im Vordergrund des Erlebnishorizonts steht. Auch Fußballer:innen verbinden einen gelungenen Pass mit dem leiblichen Erleben des satten und punktgenauen Treffens des Balles, lediglich der Fokus des Handelns und des Bewusstseins ist ein externer und eher auf das Resultat der leiblichen Aktion gerichtet.

Folgt man der dargelegten Auffassung, dass sportliches Handeln dem Grunde nach immer als leibästhetisches Handeln einzustufen ist, dürfte leibliches Erleben auch der letztendliche Grund sein, weshalb Menschen überhaupt und ausgerechnet sportlichen Aktivitäten gleich welchen Musters nachgehen, auch wenn andere Motive mehr im Vordergrund zu stehen scheinen. Solche Motive wie Leistung, Exploration, Spiel oder Gesundheit

mögen dieses leibbezogene Grundmotiv gegebenenfalls durchformen. Sie sind aber nicht explizit und ausschließlich auf sportliche Aktivitäten verwiesen, sprich: Dem Leistungs- und Wettkampfmotiv kann man auch beim Schachspiel frönen, Gesundheit durch andere Mittel fördern und das Abenteuer bei einer automobilen Wüstensafari suchen. Zur Befriedigung dieser Motive bedarf es keiner körperlich-sportlichen Aktivität. Bei leibästhetischem Handeln dagegen ist der agierende Leib selbst Medium anschauend-ästhetischen Erlebens. In seiner vergleichenden Betrachtung von Sport und klassischen Künsten wie Schauspiel und Musik als ästhetischen Gegenständen formt Volker Gerhard die Metapher:

„Wir sind das Instrument, das wir spielen“ (1995, 129)

und spricht in diesem Zusammenhang von einer „elementaren Ästhetik“, die den leibhaften Lebensvollzügen verbunden ist. Nach unseren Ausführungen zum leiblichen Erleben mag man diese Metapher erweitern: Mit dem körperlichen Instrument, das wir qua Bewegung spielen, bringen wir den Leib zum Erklingen und man muss lernen, den leiblichen Klängen zuzuhören.<sup>44</sup>

### 3.3 Themen des Sich-Bewegens und bewegungskulturelle Objektivationen<sup>45</sup>

Mit der Dimension des Körperlich-Leiblichen ist die grundlegende Schicht jeglichen Bewegungshandelns freigelegt. Das Körperlich-Leibliche bildet sozusagen den Grundton, der alle Facetten von Bewegung, Spiel und Sport durchdringt. Das Körperlich-Leibliche ist immer Thema, auch dann, wenn es nicht explizit thematisiert wird, sondern gleichsam als „Urthema“ in darüber liegenden Schichten von weiteren Sinnperspektiven überzogen und durchformt wird. Diese Sinnperspektiven veräußern sich in unterschiedlichsten subjektiven Thematisierungen – dann sprechen wird meist von Motiven – und gesellschaftlich in Form bewegungskultureller Objektivationen von Themen. Ästhetische respektive funktionale Perspektiven des Handelns können sich ebenso wie ihre elementare körperlich-leibliche Dimension im-

---

44 Zu einer Vertiefung und Konkretisierung des Gedankengangs am Beispiel des Krafterlebens Scherer (2025a).

45 Themen sind hier nicht i. S. e. didaktischen Thematisierung zu verstehen, bei der Inhalte unter perspektivischer Ausrichtung auf Ziele zu Themen des Unterrichts transformiert werden (Laging, 2009), sondern i. S. v. allgemeinen thematischen Ausrichtungen des Sich-Bewegens (Kap. I.4.2; Marburger Sportpädagogen, 1998).

mer nur in konkreten Themen des Bewegens veräußern. Beide stehen dabei in einem wechselseitigen Verweisungsverhältnis und erst in dieser Einheit kommen Sinn und Bedeutung des Sich-Bewegens zustande. In Anlehnung an Cassirers Theorie der symbolischen Formen (Kap. I.1.2.2) trägt jedes sinnliche Erlebnis, hier das Sich-Bewegen, einen spezifischen Sinn in sich und bringt diesen Sinn in der Formung der Bewegung zum Ausdruck, z.B. ein je spezifisches Körper-Leib-Verständnis unter der Perspektive der Optimierung bei Fitnessübungen oder unter der Sinnperspektive der Gestaltung in Tanz und Gymnastik. Umgekehrt kann sich dieser Sinn nur auf der sinnlichen Ebene, nämlich im Bewegen und Wahrnehmen artikulieren. Diese Einheit von Sinn und Sinnlichem zeichnet das Bewegungshandeln als Urform eines symbolischen Formungsprozesses aus (Kap. I.1.2.2). Aufgrund dieser unauflösbarer Einheit verdanken Bewegungen ihre je spezifische Formung zuallererst dem Thema, unter dem sie stehen und das sie – in einem ganz wörtlichen Sinne – verkörpern. Am Beispiel: Weil das Springen im Rahmen des Turnens etwas anderes thematisiert als in der Leichtathletik, erfährt es bei diesen beiden Thematisierungen unterschiedliche Gestaltungen, die in je spezifischen und unverwechselbaren Bewegungsformen zum Ausdruck kommen, die wiederum recht unterschiedliche Körper-Leib-Verhältnisse in sich bergen. Turnerische Sprünge thematisieren Kunststücke im Flug, leichtathletische Sprünge dagegen die Maximierung von Weite oder Höhe und damit das eigentliche Abspringen selbst. Aus symboltheoretischer Sicht geben Themen dem Sich-Bewegen seine jeweilige symbolische Prägnanz, die den Sinn im Tun und sinnlichen Erleben artikuliert und die in den hervorgebrachten Formen des Bewegens zum Ausdruck gebracht wird. Geformte Bewegungen sind insofern immer sinnstrukturierte Ausdrucksgestalten.

Eher einfach und thematisch geschlossen ist die Verknüpfung von Sinnlichem und Sinn im instrumentellen Muster sportlichen Handelns. Hier geht es, meist in Form des Fitnesssports, unmittelbar und in erster Linie um das Körperliche, das kaum oder nur wenig von anderen Sinndimensionen durchformt ist. Sinn und Zweck des Handelns sind mit der Optimierung des Körperlichen gegeben und unterschiedliche Thematisierungen sind in der Regel an die Optimierung unterschiedlicher körperlicher Funktionssysteme wie Kraft, Ausdauer oder Koordination gebunden. Diese unvermittelten Thematisierungen des Körperlichen wiederum finden ihre Konkretisierung in den unterschiedlichsten Formen des Fitnesssports. Auch wenn bei diesem zweckrationalen Handeln natürlich auch autotelische Momente eine Rolle spielen mögen und zumindest bei gegebener Compliance auch sicherlich spielen, wie oben angedeutet (Kap. I.3.1.2), gründet das Handeln in ers-

ter Linie in zweckrationalen Momenten. In der öffentlichen ebenso wie in der Wahrnehmung der sich Bewegenden scheint sich diese Einsinnigkeit und Zweckrationalität zwar ein Stück weit in der dynamisch wachsenden Vielfalt unterschiedlichster Angebote zu verbergen (verbunden mit dem gesellschaftlich offenbar obligatorisch gebotenen Spaßmotiv). Aber auch die kompliziertesten Figuren beim Power-Yoga oder anderer Fitnesstrends sind letztendlich der instrumentellen Perspektive verhaftet, zumindest in der gängigen Fitness-Praxis. Dass dabei Yoga oder auch andere fernöstliche Bewegungspraxen, etwa T'ai Chi, ursprünglich in einer ganz anderen, mit einer einfachen Fitnessidee kaum kompatiblen philosophischen Tradition stehen, sei hier nur am Rande angemerkt.

Anders stellt sich die Inhalts- und Themenfrage im ästhetischen Muster sportlichen Handelns dar, das als primär selbstzweckhaftes Handeln charakterisiert wurde. Da selbstzweckhaftes Handeln, zumindest zunächst und im Prinzip, keinem außerhalb seiner selbst liegenden Zweck verpflichtet ist, ist es offen für unterschiedlichste thematische Perspektiven und Körper-Leibverhältnisse. Die Inhalte und Themen des Handelns sind nicht durch Zwecke *vorgegeben*, vielmehr sie sind als solche *aufgegeben*. Bewegung kann im Fokus ästhetischen Handelns unter unterschiedlichsten Sinnperspektiven thematisiert werden. Und eben dadurch ist es letztlich auch anschlussfähig und verwertungsfähig für unterschiedlichste zweckbezogene Funktionalisierungen in gesellschaftlichen und pädagogischen Kontexten. Dieser prinzipiellen Offenheit stehen auf der anderen Seite geschlossene und institutionalisierte Themen des Bewegens in Form von Sportarten gegenüber, deren Vielfalt selbst wiederum Folge der prinzipiell gegebenen thematischen Offenheit ist. Auch diese haben ihre je spezifische Thematik, die sich in der jeweiligen „Idee“ und in den Regeln der Sportart manifestiert. Aus der Perspektive der Thematisierung ist die zuweilen in der Sportpädagogik anzutreffende Abgrenzung von Sport und dialogischem oder erfahrungsorientiertem Sich-Bewegen obsolet, denn das immanente Konstruktionsprinzip des Sich-Bewegens ist hier wie da das gleiche. Die Übergänge zwischen nicht-institutionellen Bewegungsfeldern und Sportarten sind dabei fließend. Dies zeigt nicht zuletzt die dynamische Differenzierung unserer Bewegungskultur, in deren Rahmen sich Bewegungsszenen und Trendsportarten oft in kurzer Zeit zu institutionalisierten Sportarten entwickeln, man denke etwa an das Snowboarden oder das Inlineskaten. Thematische Einheit und fließende Übergänge werden auch durch die Bezeichnungen von Bewegungsfeldern in den Lehrplänen signalisiert, wenn z.B. von „Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik“, von „Bewegen im Wasser – Schwimmen“

oder von „Bewegen an und mit Geräten – Turnen“ die Rede ist.<sup>46</sup> Aus pädagogischer Sicht dürfte denn auch das „Wie“ jeweiliger didaktischer Thematisierungen von Inhalten entscheidender sein als die Abgrenzung der Inhalte nach unterschiedlichen Institutionalisierungsgraden.

Grundsätzlich ist jedoch festzustellen, dass diese Bewegungsfelder in der Auslegung der schulischen Lehrpläne so konzipiert sind, dass sie die Strukturierung der Inhalte auf der kategorialen Ebene der Bewegungsprodukte vornehmen und die Prozesshaftigkeit und Leibgebundenheit des sportlichen und spielerischen Sich-Bewegens keine systematische Berücksichtigung finden (Bietz, 2011). Bewegungsbezogene Themen sind hingegen stets mit verschiedenen Prozessdimensionen des Sich-Bewegens untrennbar verwoben und gerade nicht auf bloße Erscheinungsformen reduzierbar.<sup>47</sup> So findet sportliches Bewegen immer in spezifischen, natürlichen oder künstlichen Bewegungsräumen statt, es ist zuweilen an ein Medium wie Wasser oder Schnee gebunden und nutzt oft Geräte und Instrumente. Es favorisiert unterschiedliche Habitusformationen wie das Spielen oder das Gestalten, ist immer imprägniert von Sinnrichtungen und individuellen Motiven wie etwas zu leisten, zu wagen, die Fitness zu verbessern oder mit anderen gemeinsam Sport zu treiben (Kurz, 1990). Und es inkludiert dabei immer grundlegende Bewegungstypen (s.o.) und Bewegungsbedeutungen wie die konstruktive, explorative, expressive/impressive oder präsentative (Ehni, Kretschmer & Scherler, 1985). All diese bewegungskonstituierenden Kategorien können ihrerseits zum leitenden Thema des Handelns werden bzw. das Bewegen thematisch imprägnieren. So steht bei einer Anfängerin beim Inlineskaten das Wagnis im Vordergrund, die Sicherheit eines festen Standortes zu verlassen, sich der Un gesichertheit der Bewegung auf einem sich fortbewegenden Gerät zu überlassen und dabei sicheres Gleichgewicht zu Gunsten dynamischen Ungleichgewichts aufzugeben. Der Fortgeschritte-

46 Der Themenkatalog aktueller Lehrpläne umfasst insgesamt meist folgende oder ähnlich benannte Bewegungs- bzw. Erfahrungs- und Lernfelder (Stibbe, 2000):

- Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik
- Bewegung im Wasser – Schwimmen
- Bewegen an und mit Geräten – Turnen
- Bewegung gymnastisch, rhythmisch, tänzerisch gestalten – Gymnastik, Tanz, Bewegungskünste
- Fahren, Rollen, Gleiten – Rollsport, Bootssport, Wintersport
- Mit/gegen Partner kämpfen – Zweikampfsport
- Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele
- Den Körper trainieren, die Fitness verbessern – Fitnesssport

47 Am Beispiel des Fahrens, Rollens und Gleitens ist dieser Aspekt ausführlich erörtert bei Scherer (2009).

nen hingegen erschließt das Inlineskaten intensive Sinneseindrücke und leibliche Erfahrungen in der Leichtigkeit des Dahingleitens, womit die intensive Bedeutung des Bewegens in den Vordergrund rückt. Für den jugendlichen Skater im „Skaterpark“ wiederum geht es um die kunst- und trickreiche Gestaltung des Rollens an unterschiedlichsten Hindernissen und Geländeformen, während für den Fitnesssportler das Inlineskaten eine willkommene Abwechslung im Rahmen seines Ausdauertrainings darstellt.

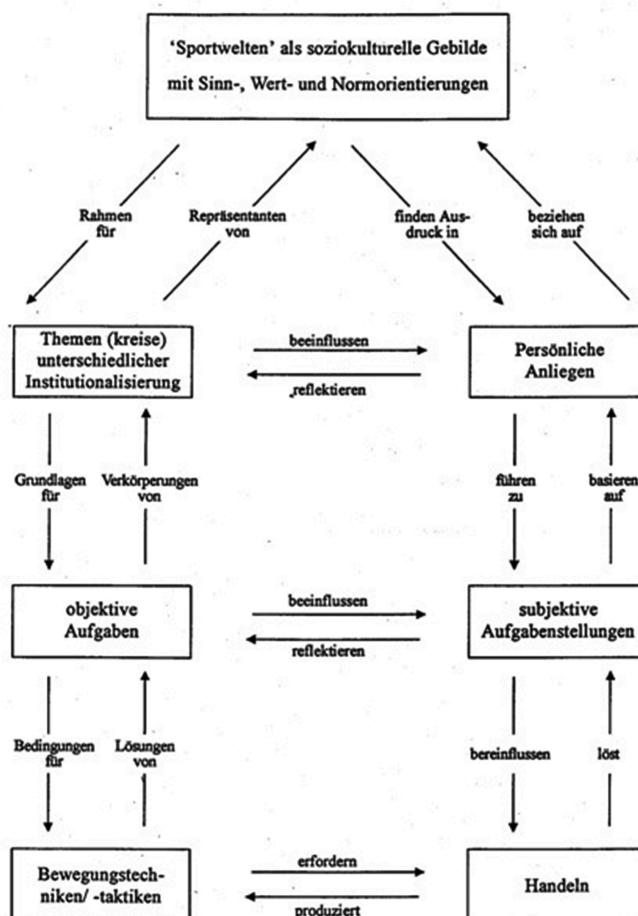


Abb. 1: Konstitution sportlich-spielerischen Sich-Bewegens (modifiziert nach Leist & Loibl, 1989)

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen und unter systematischer Berücksichtigung der Prozessdimensionen des spielerischen und sportlichen Sich-Bewegens soll Abb. 1 Strukturen veranschaulichen, in denen durch das Ineinandergreifen von spezifischen Bewegungsthemen, sich darin stellen den Bewegungsaufgaben und aufgabenlösenden Bewegungshandlungen bzw. Bewegungstechniken mit ihren jeweiligen Bedeutungen, die eingebettet in subjektive Anliegen und in objektive Sinnbezüge sowie soziokulturelle Strukturen je konkrete Formen des sportlich-spielerischen Sich-Bewegens hervorgebracht werden, die sich bewegungskulturell zu unterschiedlichen „Sportwelten“ fügen (Abb. 1; Leist & Loibl, 1989; Leist, 1993; Scherer, 2005b). Gleichzeitig bieten derartig konstituierte Sportwelten den strukturellen Kontext, aus dem spezifische Formen des sportlich-spielerischen Bewegens hervorgehen.

Solche Gefüge geben als kulturelle Objektivationen dem flüchtigen Sich-Bewegen Richtung und überdauernden Halt. In kulturellen Objektivationen gerinnt das Wechselspiel der Konstituierung sportlich-spielerischen Sich-Bewegens zu überdauernden Strukturen von mehr oder weniger großer Dynamik und Stabilität. Das Spektrum reicht dabei von temporären Bewegungsszenen über stabile Freizeittrends bis hin zu etablierten Sportarten. Ihnen allen ist gemeinsam, dass sie Felder für die Realisierung unterschiedlicher Ausdrucksformen von Sinn-in-Bewegung zur Verfügung stellen (Hildenbrandt, 2005) und sich zugleich durch eben diese konstituieren und verändern. Eine Boarderszene gibt es, weil Skateboarder:innen sie mit ihren gemeinsamen Interessen und spezifischen Ausdruckformen des Bewegens tragen. *Vice versa* stellt diese Szene den Boarder:innen ein geformtes Aktivitätsfeld zur Realisierung ihrer Interessen zur Verfügung. Szene und Individuum sind in ihrer Existenz wechselseitig aufeinander bezogen und entwickeln und verändern sich in dieser Wechselbeziehung. Dieser wechselseitige Konstituierungsprozess, in dem die subjektive und objektive Seite bewegungskultureller Objektivationen stehen, lässt sich strukturgenetisch als dynamisches System modellieren (auch Dietrich & Landau, 1990): Bewegungskulturelle Formen stellen einen Ermöglichungs- und Bedingungsrahmen für das Bewegungshandeln- und lernen sowie für bewegungsbezogene und allgemeine Bildung zur Verfügung. In individuellen und kollektiven Handlungs- und Aneignungsprozessen wird Bewegungskultur gestaltet, rekonstruiert und verändert. Dabei werden Individuen und Kollektive selbst Träger und Veränderer des Systems, in dem sie handeln. Bewegungskulturelle Formen und Akteur:innen sind somit beide zugleich sowohl Bedingung als auch Ergebnis wechselseitiger Formung. Subjektive und

objektive Seite, individuelle und kollektive Ebene stehen in einem operationalen Zusammenschluss wechselseitiger Ermöglichungs- und Erzeugungsbeziehungen und bilden ein dynamisches System.

#### 4 Didaktische Perspektiven

Für didaktische Überlegungen zum Lehren und Lernen sportlicher Bewegungen erwächst aus den kulturanthropologischen, bildungstheoretischen und gegenstandsbezogenen Grundlagen die Konsequenz, dass ein Erlernen von Koordinationsmustern auf bewegungstechnischer Ebene deutlich zu kurz greifen und an den strukturellen Grundlagen menschlichen Bewegens und Bewegungslernens vorbei gehen würde. Bewegungslernen ist mehr als bloßes Erlernen von Bewegungen. Wenn Sich-Bewegen Bedeutungsrelationen spezifiziert und konkrete Weltbezüge in der Dimension des Leiblichen ausformt, muss Bewegungslernen grundsätzlich als produktives Hervorbringen jeweiliger Bedeutungsrelationen begriffen werden. Für Lernende ergibt sich stets die Notwendigkeit selbsttätiger Artikulation leiblicher Weltbezüge in neuartiger Weise.

Aus kultureller Perspektive geht es darum, bewegungskulturelle Praxen in ihren Sinnbezügen, Regelhaftigkeiten und Ausführungslogiken als komplexe Strukturen qua Bewegung sinnlich zu erschließen, um entsprechend agieren und die Regelhaftigkeiten des sozialen Gefüges nachempfinden zu können.

*„Dabei könnte auch das „stumme“ Lernen mit dem Körper so genutzt und fruchtbar gemacht werden, daß es zu einer spezifischen Form der Bewußtwerdung über die Sozialverhältnisse und die eigene Verstrickung in sie führt: zu einer sinnlichen Erkenntnis über die grundlegenden Strukturen und Verhaltensmuster einer Kultur“ (Alkemeyer, 1997, 53).*

Dazu sind die komplexen Kontexte bewegungskultureller Strukturen einschließlich der subtilen Spezifikationen ihrer Erscheinungsformen zu erfassen und in eigenes Handeln zu transformieren. Aus didaktischer Sicht bieten sich hier drei unterschiedliche, keineswegs aber disjunkte Ansätze an: die Konstruktion, die Rekonstruktion und die Dekonstruktion sportlicher Bewegungspraxis. Geschehen kann dies z.B. in eigener *Konstruktion* strukturähnlicher Praktiken, wie dies bei der Erfindung neuer Spiele nach Maßgabe der Konstruktionsregeln gegebener Spiele der Fall ist (Bietz & Böcker, 2009). Die Transformation kann sich auch in der *Rekonstruktion* gegebener

Sportpraxen, wie beispielsweise beim genetischen Lernen realisieren (Loibl, 2001; auch Kap III.3.1) oder in einer *Dekonstruktion* durch Abwandlung und Dekontextualisierung von Sport und Spiel (Ehni, Kretschmer & Scherler, 1985). Auf solche Möglichkeiten komplexer Gegenstandserschließung hat bereits Ehni (1979) in seinem Konzept einer strukturalistischen Didaktik aufmerksam gemacht und verdeutlicht, dass es die Mehrperspektivität einer handlungsbezogenen Inszenierung ermöglicht, die „Mache“ des Sports leiblich und sinnlich zu erfahren mit der Perspektive, ihn selbstständig und in freier Verfügung realisieren zu können.

Die Themen sportlichen und spielerischen Sich-Bewegens bieten in ihren unterschiedlichen Objektivationen ein nahezu unerschöpfliches Feld für entsprechende bewegungsbezogene Lern-, Erfahrungs- und Bildungsprozesse. Nach dem Gesagten ist es dabei zunächst weniger entscheidend, ob es sich bei diesen Themen um etablierte Sportarten mit geformten Techniken oder um offene Bewegungs- und Erfahrungsfelder handelt. Entscheidend unter dem Aspekt von Erfahrung, Lernen und Bildung sind vielmehr zum einen ihre je spezifischen Erfahrungsgehalte und zum anderen die Art und Weise ihrer Vermittlung und Erschließung (Prohl, 2006, 167ff.; Scherer, 2001b). Wenn Sinn und Möglichkeiten spielerischen und sportlichen Handelns in der thematisch gebundenen Gestaltung des Sich-Bewegens im beschriebenen Konstitutionsgefüge liegen, dann sollte dieser so konstituierte Gegenstand auch Basis didaktisch-methodischer Thematisierung im Rahmen von Vermittlung sein. Selbstredend ergibt sich aus dem Gesagten, dass es sich dabei nur um Ansätze einer „Konstruktionsdidaktik“ im beschriebenen Sinne handeln kann, die alle Komponenten und Ebenen der Gegenstandskonstitution reflektiert (Kap. III.1). Eine Vermittlung, die auf sportliche Techniken enggeführt ist, wird diesem Anspruch ebenso wenig gerecht wie eine reine „Erfahrungsdidaktik“, die sich im Sinne formaler Bildung einseitig an subjektiven Gegebenheiten und Bedürfnissen orientiert. Eine gegenstandsadäquate Gestaltung von Lehr-Lernprozessen muss vielmehr auf der Folie eines relationalen Bildungsbegriffs die subjektive und objektive Seite sowie strukturelle und prozessuale Aspekte der Gegenstandskonstituierung gleichermaßen im Blick haben (Klafki, 1964; Prohl, 2006; Scherer, 2005b). Insofern muss sie in Bezug auf die Lernenden „erfahrungsorientiert“ und zugleich in Bezug auf die fachlichen Gegenstände „problemorientiert“ gestaltet sein.

## 4.1 Konstruktiv-problemlösende Handlungsprozesse als Grundlage didaktischer Orientierung

Die Basis für Prozesse von Bildung bietet grundsätzlich die selbstdidaktische Auseinandersetzung der Subjekte mit den Gegebenheiten der Welt, so ein wesentlicher Befund der bildungstheoretischen Grundlegung in Kap. I.2. Dabei ist es aber nicht die Selbstdidaktik an sich, die schon bildungswirksam ist; sie ist es nur dann, wenn sie darauf gerichtet ist, die konstitutiven Strukturen der jeweiligen Gegebenheiten aufzudecken und zu erschließen. In Bezug auf das bildungsrelevante Lernen des Sich-Bewegens muss es dem-nach darum gehen, in einer selbstdidaktischen Auseinandersetzung kategoriale Einsichten in die strukturelle Beschaffenheit bzw. in die konstitutiven Strukturen des Bewegens zu gewinnen. Dazu ist es zunächst immer erforderlich eine entsprechende Fragehaltung auszuprägen, die gleichsam eine erkenntnisthematische Hinwendung zu den Bewegungssituationen mit sich bringt.

*„Geistige Bildung geht immer aus von der Erweckung echter Fragen, von der Erregung innerer Spannungen, eines Geöffnet-Seins für einen übersubjektiven Sinn; solche „Fragehaltung“ wächst hervor aus der Erschütterung des bislang Selbstverständlichen oder aus dem Staunen vor einem neuen, mindestens unerwarteten Phänomen, im intellektuellen Bereich nicht weniger als im ästhetischen, ethischen oder religiösen“* (Klafki, 1964, 413).

Indem es in der Selbstdidaktik gelingt, reflexiv kategoriale Einsichten zu gewinnen, eröffnet sich dem Subjekt die Möglichkeit zunehmend Autonomie zu erlangen und gewissermaßen die eigene Voraussetzung für Selbstdidaktik immer besser herauszubilden. Kategoriale Einsichten in strukturelle Zusammenhänge sind Voraussetzung und Ergebnis von Selbstdidaktik zugleich.

Kategoriale Bildung ist Bildung zur Selbstdidaktik und durch Selbstdidaktik, und Selbstdidaktik ist die Form, in der sich Bildung offenbart“ (Klafki, 2013, 176).

Infofern gehen die kategorialen Einsichten der Subjekte in die strukturellen Zusammenhänge der Welt und die Reflexion ihrer gegenständlichen Gliederungen sowie die Anpassung an diese im eigenen Handeln aus induktiven Erfahrungsprozessen hervor (vgl. dazu auch Bietz, 2002; Meyer-Drawe, 1984; Schmidt-Millard, 2007). In induktiven Erfahrungen wird am konkreten Einzelnen etwas Allgemeines, Kategoriales anschaulich erfasst, durch das sich die konstitutiven Strukturen hinter konkreten Erscheinungsformen offenbaren. Ganz i.S. der oben in Kap. I.2 ausgeführten Struktur von refle-

xiver Bildung sind es Prozesse der Differenzbildung, durch die Allgemeines als eine spezifische Invarianz im Verschiedenen erscheint und erkannt werden kann. Dabei ist es vor dem Hintergrund der gegenstandsbezogenen Ausführungen (Kap. I.3) wichtig zu betonen, dass es in diesem Zusammenhang darauf ankommt, dass kategoriale Strukturen anschaulich gegeben sein und sich im unmittelbaren Erleben beispielsweise durch Differenzerfahrungen als spezifische Verhältnisse von Varianz und Invarianz herauskristallisieren müssen. Es sind nicht bloß kognitive Vorgänge, die in abstrahierenden Prozessen das kategorial Allgemeine ausweisen. Induktive Erfahrungsprozesse sind keinesfalls ausschließlich als induktiv-generalisierende Form der Begriffsbildung im Sinne einer reinen Synthesis zu verstehen, die sich allein aus den Erfahrungsprozessen selbst herausschälen kann. Vielmehr ist neben den Prozessstrukturen individueller Erfahrung die Beschaffenheit der Welt in ihrer spezifischen Strukturiertheit maßgeblich, die in den induktiven Erfahrungsprozessen aufgedeckt und für die Subjekte anschaulich erlebbar werden muss. Kategoriale Einsichten ergeben sich entsprechend aus der je spezifischen Beziehung und Wechselwirkung zwischen den Strukturmerkmalen der Welt und den Strukturierungen in den individuellen Erfahrungen (Bietz, 2018).

Für das Lernen im Gegenstandsfeld von Bewegung, Spiel und Sport bedeutet dies, dass sich ein sinnverstehendes Lernen in der Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion von Bewegungskultur in konstruktiven Prozessen des personalen Handelns in der möglichst vielfältigen Auseinandersetzung mit fachlichen Gegenständen und insgesamt durch die konstruktiv-problemlösende Auseinandersetzung mit deutungsoffenen wie auch bereits ausgedeuteten Problemgehalten bewegungskultureller Praktiken vollziehen kann (Laging, 2005). Zwischen diesen idealtypischen Konstruktionsweisen (hierzu auch Reich, 1997) spannt sich der didaktische Raum auf, in dem sinn- und themenorientiert gleichermaßen sowohl etablierte Sportarten re- bzw. dekonstruiert als auch offene Bewegungs- und Erfahrungsfelder konstruiert werden können. Der Erwerb von Kulturkompetenz (Hildenbrandt, 2001) und adressatenorientierte Förderung können im Sinne relationaler bzw. kategorialer Bildung eine zwanglose Einheit bilden. Bewegungslernen, das auf solche Weise in ein Sinn- und Bedeutungsgefüge eingebunden ist, orientiert sich zwar nicht an „Abziehbildern“ sportlicher Technikprodukte, bildet aber gleichwohl Techniken aus, die von vornherein sinn- und funktionsorientiert als Techniken sportlichen Handelns vermittelt und in zyklischen Prozessen individuell optimiert werden. Sie mögen zwar am Ende eines Lernprozesses gängigen Technikbildern gleichen, zä-.

men jedoch das Pferd nicht wie technikorientierte Lehrgänge von hinten auf. Die besondere Qualität derartiger Lernprozesse liegt einerseits darin, dass durch das eigentätige Erschließen der Bewegungspraktiken nicht bloß deren oberflächliche Formmerkmale, sondern auch die Grammatik ihrer Hervorbringung in der Rationalitätsform leiblicher Reflexivität durchdrungen werden. Andererseits können sich dabei leibliche Erfahrungen vermitteln, die sogar implizite Handlungs- und Wahrnehmungsstrukturen dauerhaft verändern und die persönlichen Welt- und Selbstzugänge insgesamt transformieren können (Dressler, 2008; 2017; Laging & Bietz, 2025).

Ergänzend ist hier unter dem Aspekt lehr-lernrelevanter Dimensionen des Gegenstands nochmals darauf hinzuweisen, dass „sportliche Bewegung“ flüchtiger Natur und letztlich nur im Prozess des Bewegens selbst unmittelbar gegeben ist (Kap. I.3.1). Insofern können lehr-lernrelevante Elemente dieses Gegenstands schon aus logischen Gründen nur bedingt in materialisierten Produkten vollzogener Bewegungen gefunden werden. Einfache Rückschlüsse von materialisierten Produkten auf die Prozessdimension verbieten sich, versuchen sie doch, das Ergebnis des Tuns in den Prozess seines Entstehens zurück zu verwandeln. Christian bringt diesen kategorialen Fehlschluss auf folgenden prägnanten Nenner:

*„Das Resultat der Bewegung [...] kann nun nicht wieder als spezielle Form in irgendeiner Weise dem Gesamtorgang vorgegeben sein... Denn das Spiel der Kräfte entfaltet sich selbst erst im Zugriff, die Bedingungen verändern sich fortlaufend und werden mit der Betätigung verändert. Die spezielle Form der Bewegung gestaltet sich also erst in der Auseinandersetzung mit dem Umweltvorgang, sie ist niemals schon da, sondern entsteht“* (1963, 22).

Damit sei keinesfalls bestritten, dass man aus biomechanischen Erkenntnissen oder phänografischen Beschreibungen wichtige Schlüsse für die Anlage von Lernprozessen ziehen kann. Jedoch sind auch solche Erkenntnisse zunächst in phänomenale Sachverhalte und prozessuale Strukturen zu übersetzen, bevor sie handlungsleitend werden können. Auch die Bewegungsvorstellungen und prozessualen Wahrnehmungen eines biomechanisch versierten Athlet:innen bestehen ja nicht aus Drehmomenten und Beschleunigungskoeffizienten, sondern aus mehr oder weniger konkreten und dynamischen „Handlungsbildern“ der „Ersten-Person-Perspektive“. Rückschlüsse aus Produktanalysen, gleich welcher Art, und Übertragungen auf das Handeln, Lehren und Lernen sind immer vor erkenntnistheoretischem Hintergrund zu reflektieren eingedenk der Tatsache, dass es sich dabei um Konstrukte unterschiedlicher Erkenntnis- und Wahrnehmungswelten han-

delt.<sup>48</sup> Im Vordergrund einer „verallgemeinerten Lehrstoffanalyse“ müssen deshalb die Dimensionen des Sich-Bewegens stehen, die es in *statu nascendi*, also im Moment seines Entstehens, tragen.

Einen besonderen Raum nimmt im Kontext des Bewegungslernens unter der Perspektive von Entwicklung individueller Kulturfähigkeit das nachahmende, nachvollziehende und mitvollziehende Erschließen tradierter bewegungskultureller Praktiken in Formen mimetischen Handelns ein. Auch für mimetische Prozesse sollten im Rahmen der didaktischen Initiierung des Bewegungslernens Spielräume gewährt werden. Dabei ist allerdings zu betonen, dass es sich bei mimetischem Lernen keinesfalls um bloßes Imitieren und Kopieren geht, sondern vielmehr um produktive Prozesse der Re-Konstruktion auf der Grundlage symbolischer Transformation, in denen mit Bezugnahme auf andere eine Erweiterung eigenen Handelns erfolgt (Alkemeyer, 1997; Gebauer, 1995; Gebauer & Wulf, 1992). Im mimetischen Prozess wird gleichsam der Leser einer Geschichte zu ihrem Mitautor.

*„Jeder Akt der Rezeption ist so auch einer der Produktion – dies ist ein weiterer wichtiger Aspekt des Mimetischen. Die Aktivität der Rezipienten besteht darin, die körperlich-sichtbaren Vorgänge des Sports auf seine kontextuelle Wirklichkeit hin auszudeuten“* (Alkemeyer, 1997, 49).

Für das Lehren lässt sich aus den bisherigen Erörterungen noch eine besonders hevorerhebende Folgerung ziehen: Lernprozesse sind getragen von potenziell autonomen Subjekten und sind für Akte des Lehrens und für die Person des Lehrers nicht in direkter Weise verfügbar. Lehren und Lernen sind strukturell unabhängig voneinander. Unter diese Prämissen sind die bei Lehrenden häufig zu registrierenden Gefühle von Unsicherheit keine durch

---

48 Gleich welchem erkenntnistheoretischen Modell man folgt – ob dem 3-Welten-Modell von Eccles & Popper, das die Welt des Physikalischen, die Welt der (un)bewussten Erfahrung und die Welt der theoretischen Konstrukte unterscheidet, ob dem des kritischen Realismus mit der Unterscheidung von phänomenaler und transphänomenaler Welt, ob dem konstruktivistischen oder dem handlungstheoretischen sensu Nitsch (2000), der ähnlich wie Eccles & Popper die physikalische, die phänomenale und die gewusste Welt unterscheidet – ist dieser „Welten-Hiatus“ bei Transformationen zu beachten. Insofern können auch biomechanische Eigenschaften nicht einfach als Komponenten von Bewegungsrepräsentationen kodiert sein, wie dies z. B. Schack (2007) annimmt. Hier werden die inkompatiblen „Welten“ des Physikalischen, Phänomenalen und Psychischen einfach ineinander integriert, ohne deren unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Status zu beachten (vgl. hierzu auch die Diskussion verschiedener Autoren in der Zs „Spectrum der Sportwissenschaften“ (2012). Allerdings kann man hier mit Dressler (2008; 2013) spezifizierend anmerken, dass in den verschiedenen erkenntnislogischen Perspektiven keine andere Welt hervorgebracht wird, aber sehr wohl die Welt als eine andere.

ausgeklügelte methodische Programme zu überwindenden didaktischen Probleme oder gar Störfälle. Es handelt sich vielmehr um ein Strukturmoment des Lehrens und Lernens, das es zu reflektieren und zu akzeptieren gilt. Nur so kann ein angemessener Umgang mit der unhintergehbaren Offenheit und Ungesicherheit von Lehr- Lernprozessen gefunden werden. Im Grunde besteht die Kunst des Lehrens insbesondere darin, mit dieser Offenheit und Unverfügbarkeit von Lernprozessen in der Weise umgehen zu können, dass auch in indirekter Form noch Anstöße und Anregungen gegeben werden können, die in systematischer Weise lernförderlich wirken. Benner (2005) und Prohl (2006) charakterisieren diese indirekte Wirkungsmöglichkeit der Lehre treffend als eine „Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit“ (Kap. III.2). Lehrende benötigen vor diesem Hintergrund daher gleichsam als Basiskompetenz den „Mut zur Unsicherheit“.

#### 4.2 Grundthemen des Bewegens als didaktischer Strukturierungsansatz des fachlichen Gegenstandsfeldes

Für die Möglichkeit der produktiven Aneignung von Welt durch die Subjekte und das Hervorbringen kategorialer Einsichten ist, wie bereits eingangs angemerkt, sowohl die strukturelle Eigenheit des menschlichen Vermögens zur Erfassung von Welt in Erfahrungsprozessen maßgeblich, wie auch die strukturelle Beschaffenheit der Welt selbst. Mit dieser zweiten, quasi objektiven Seite des Bedingungsgefüges sind in didaktischer Hinsicht die Fragen nach dem Gegenstandsbezug und den Eigenheiten des Gegenstandsfeldes verbunden.

Vor dem Hintergrund der gegenstandsbezogenen Ausführungen in Kap. I.3 und hier insbesondere in Kap. I.3.3 ergibt sich für diese didaktische Frage zur Bestimmung des fachlichen Gegenstandsfeldes, dass es nicht um vorgefertigte Bewegungsformen und idealisierte Bewegungstechniken in ihrer Totalität gehen kann, die im Vermittlungsprozess zu übermitteln und rezeptiv nachzuvollziehen sind. Es ist vielmehr erforderlich, Inhalte mit einer ausreichenden thematischen Offenheit aufzugreifen, die entsprechende Gestaltungsspielräume bieten, über den engen Rahmen von Sportarten hinausgehen und den Akteurinnen und Akteuren die zuvor diskutierten konstruktiven Formungs- und Gestaltungsleistungen abverlangen. Gerade durch produktive Prozesse des Problemlösens und eine schöpferische Überschreitung des Vorgegebenen werden den Akteurinnen und Akteuren die konstitutiven Prinzipien des Sports aufgedeckt und es können subjektseitig die motorischen und wahrnehmungsmäßigen Differenzierungen und Spezi-

fizierungen erfolgen, durch die sich die Inhalte grundlegend erschließen und sich gleichsam im Zuge einer Sinnerörterung ein tiefgründiges Verständnis ihrer Bauprinzipien, ihrer „Mache“, vermittelt (Ehni, 1979; 2000). Dazu ist es aber unabdingbar, dass die fachlichen Gegenstände kategorial nicht auf der Produktebene, sondern auf der Ebene ihrer Prozessstrukturen bestimmt und auf der Ebene der sich stellenden Themen und Aufgaben strukturiert werden. Menschen stifteten durch ihr Sich-Bewegen und ihr leibliches Dasein einen fundamentalen Bezug zur Welt, durch den sich in der immer schon gegebenen dialektischen Einheit von Mensch und Welt eine fortlaufende dynamische Ausgestaltung ergibt. Sie konstituieren in der täglichen Auseinandersetzung mit der Welt je spezifische, dynamische Beziehungsverhältnisse im Sinne von Bedeutungsrelationen (Tamboer, 1991, 197), die in wechselseitiger Bedingtheit sowohl die Welt als auch die eigene Person repräsentieren und spezifizieren. Die jeweiligen Bedeutungsrelationen, die sich in dieser Einheit realisieren, hängen einerseits von der Struktur und Widerständigkeit der Welt ab, die uns als Welt der Handlungsmöglichkeiten bzw. –erforderungen und der limitierenden Begrenzung von Möglichkeiten erscheint. Andererseits sind sie durch die jeweiligen Haltungen und persönlichen Potenziale der Subjekte sowie durch kulturelle Ausprägungen bedingt, die in spezifischen, kulturell tradierten Sinnbezügen ihren Niederschlag finden. Die Ausgangspunkte dieser immer differenzierteren und vielfältigeren Aktualisierungen bewegungskultureller Erscheinungsformen bilden jedoch grundlegende Sinnbezüge, die weitaus weniger differenziert sind als die Oberfläche der Bewegungskultur. Sie sind in struktureller Hinsicht als kategoriale Aspekte der Bewegungskultur und deren konstitutive Kerne zu verstehen. In dem Zugang durch Grundthemen des Bewegens wird versucht, diese grundlegenden Sinnbezüge und problembezogenen Bedeutungskerne zu thematisieren, um gewissermaßen die Formenvielfalt im Sinne einer Entdifferenzierung durch Elementarisierung zu bündeln und die konstitutiven Strukturen der Hervorbringung von Bewegungsformen sowohl auf der bewegungskulturellen Ebene als auch auf der Ebene des individuellen Handelns transparent und erfahrbar zu machen. Insofern handelt es sich bei den Grundthemen des Bewegens nicht nur um einen didaktischen Ansatz der Gegenstandsstrukturierung und auch der Bewegungsbeobachtung, sondern auch um einen analytischen Ansatz zum Gegenstandsverständnis, bei dem durch die vorgenommene Elemarisierung gleichsam eine reflexive Entflechtung konstitutiver Gegenstandsstrukturen möglich wird.

Dreh- und Angelpunkt für die Anlage von Lehr-Lernprozessen ist dabei die Bewegungsthematik in ihrer elementaren Form, die es in ihren hand-

lungskonstitutiven Strukturen und Sinnbezügen zu erfahren gilt. Dass dies keineswegs ein triviales Unterfangen ist, konnte wiederholt und anhand verschiedener praktischer Beispiele gezeigt werden (z.B. Bietz, 2001 c; Giese, 2009; Giese & Scherer, 2010; Hildenbrandt & Scherer, 2010; Leist, 1993; Loibl, 2001; Laging, 2009; Pott-Klindworth & Roscher, 2006; Scherer, 2009). Die Bewegungsthematik gibt die erste und entscheidende Lernorientierung (ausführlich Kap. I.3.3; Kap. III.3.2). Über die jeweilige Thematik konstituieren sich Aufgaben und konkrete Bewegungsbedeutungen, und von dort her organisiert sich das gesamte Bewegungsgeschehen als Lösung von Aufgaben und als Verkörperung einer gegebenen Thematik.

In didaktischer Hinsicht sind es aber nicht direkt die spezifizierten und meist fein ausdifferenzierten Themen der konkreten bewegungskulturellen Praktiken in ihrer Totalität, die geeignete Anknüpfungspunkte für die eigenständige Erschließung durch Lernende bieten. Solche konkreten Praktiken erfordern nämlich von den Akteurinnen und Akteuren oft sehr spezifische Vorerfahrungen, die bei Lernenden selten schon ausgeprägt sind. Damit Lernende ihre Vorerfahrungen für eine sinnvolle Auseinandersetzung mit einem Bewegungsproblem überhaupt mobilisieren und produktiv nutzen können, sind aus Gründen einer Komplexitätsreduktion zweifelsohne oft Elementarisierungen notwendig. Diese sollten sich jedoch stets auf elementaren Sinn beziehen, nicht auf Elemente von Bewegungstechniken.

Dabei muss Sinn auch bereits die Vermittlungsmethoden durchdringen und darf nicht erst am Ende für die Lernenden sichtbar werden. Die Frage nach dem „Was“ steht vor der Frage nach dem „Wie“. Wer nie erfahren hat, worum es überhaupt beim Korbleger im Basketballspiel geht (Frage nach dem „Was“), wird keine noch so ausgefeilte Technik (Frage nach dem „Wie“) sinnvoll einsetzen können. Technik und Taktik sind aus dem Sport- und Spielsinn zu entwickeln (Bietz, 2001 c; Loibl, 2001). Dies gilt auch für anscheinend geschlossene und durch definierte Abläufe und Techniken bestimmte Sportarten wie das Turnen oder die Leichtathletik. Auch solche Bewegungen können als Bewegungsthemen und Bewegungsprobleme vermittelt werden. Auch eine Technik wie das Angleiten beim Kugelstoßen ist nur dann „sinn-voll“ (im eigentlichen Sinne des Wortes), wenn man dabei erfahren kann, dass man mit dieser koordinativ und konditionell anspruchsvollen Technik tatsächlich beschleunigen und einen Impuls auf das Gerät übertragen kann. Ansonsten handelt es sich um „Turnen im Kugelstoßring“. Gelingen kann dies jedoch nur unter der Voraussetzung, dass die Lernenden über spezifische Bewegungserfahrungen und konditionelle Möglichkeiten verfügen, die eine funktionale Ausführung zulassen. Ist dies nicht der Fall und sind bloß unspe-

zifische Voraussetzungen gegeben, so erlauben nur Elementarformen des Kugelstoßens einen individuellen Zugang zu der Bewegungstechnik über induktive Erfahrungsprozesse (Brodtmann & Landau, 1982; Klafki, 1964). Dieser Aspekt hat auch in bildungstheoretischer Hinsicht als die Frage nach dem Elementaren eine besondere Bedeutung. Das, was in den induktiven Erfahrungsprozessen als etwas kategorial Allgemeines anschaulich werden und sich gegenüber der Fülle des Besonderen abheben soll, ist in einer Art und Weise grundlegend und charakteristisch für die jeweiligen Gegebenheiten der Welt, dass es als das Elementare der Gegebenheiten zu betrachten ist. Im Elementaren ist alles das, was für eine Sache steht und ihrer Hervorbringung als konstitutive Struktur zugrunde liegt, kategorial verdichtet und der quasi objektiv gegebene Gegenstand induktiver Erfahrungsprozesse. Es sind auch genau diese elementaren Strukturmomente, über die sich für Prozesse der Aneignung und des Verstehens der zentrale Zugang bietet und die es in diesem Zugang aufzudecken gilt. Das grundlegende Verstehen einer Sache erfordert es, deren elementare Strukturmomente in Erfahrung zu bringen (Klafki, 1964; Wagenschein, 1968).

Eine differenzierte Bestimmung des Elementaren hat Wolfgang Klafki bereits 1959 in seinem Entwurf der Theorie der kategorialen Bildung vorgenommen, die auch heute noch beachtenswert ist. In seinem Grundverständnis sieht Klafki den Kern des Elementaren darin angelegt, dass es die Wesenseigenschaften einer Sache fokussiert, so, wie es als das Wesenhafte in der Prägnanz bestimmter Phänomene zum Ausdruck kommt. Ungeachtet der aus heutiger Sicht problematisch erscheinenden ontologischen Sichtweise ist der Aspekt grundlegend, dass sich kategoriale Einsichten auf die charakteristischen Sinnbezüge einer Sache richten müssen und dass sich diese an Phänomenen gewinnen lassen, die dieses Charakteristische in besonderer Prägnanz aufzeigen. Neben dem Aspekt der *Wesenhaftheit* ist das Elementare dadurch charakterisiert, dass die erfahrbaren Strukturmomente einer Sache in einem Zusammenhang mit ihrer *ursprünglichen Ganzheit* stehen müssen. Mit diesem Aspekt greift Klafki eine der grundlegenden gestalttheoretischen Ideen auf und grenzt sich gegen alle Versuche ab, komplexe Gegebenheiten in einzelne Teile als deren Elemente zu zerlegen und sie über das additive Erschließen der Einzelteile kumulierend in Erfahrung bringen zu lassen. Nur vor dem Hintergrund teleologischer Strukturzusammenhänge können einzelne Teile überhaupt als Teile einer sinnvollen Ganzheit erfasst werden. Didaktische Überlegungen zur Gestaltung entsprechender Lern- und Bildungsprozesse müssen dem Rechnung tragen, indem sie sich an den konstitutiven Beziehungen und Zusammenhängen des komplexen Gesamt-

gefügtes der zu erschließenden Gegenstände orientieren. Einen weiteren bedeutsamen Aspekt des Elementaren sieht Klafki im *Exemplarischen*. Aus didaktischer Perspektive stellt sich nämlich die Frage, wie sich die Totalität von Welt in begründeter Weise inhaltlich so reduzieren lässt, dass sie trotzdem in ihrer Ganzheit kategorial erschlossen werden kann. Mit dem exemplarischen Prinzip wird hier angenommen, man könne sich die Ganzheit an geeigneten Exemplaren erschließen, solchen Exemplaren nämlich, die die strukturelle Spezifik in besonders typischer Weise in sich tragen und sie im Sinne der Anschaulichkeit auch in besonders prägnanter Weise erfahrbar machen können. Ein letztes zentrales Bestimmungsmoment des Elementaren sieht Klafki in der Perspektive des *erschließend Einfachen* gegeben. Da kategoriale Einsichten aus Prozessen der selbsttätigen Erschließung erwachsen, muss sich ein Zugang für eine selbsttätige Auseinandersetzung bieten und dieser Zugang muss gleichzeitig eine Fragehaltung hervorrufen, mit der überhaupt erst ein Impuls zu einer eigenständigen Auseinandersetzung gegeben wird.<sup>49</sup>

Insgesamt sind demnach die Gegenstände der Vermittlung im didaktischen Rahmen in einer elementarisierten Weise in den Horizont von Lernenden zu rücken, in welcher die Lernenden zu einer Auseinandersetzung angeregt werden, die ihnen das Charakteristische der Sachverhalte prägnant anschaulich und erfahrbar macht und in der sie ihre je ausgeprägten Erfahrungshintergründe auch produktiv mobilisieren und nutzen können. Bewegungsinhalte sind demnach nicht deskriptiv als vorgegebene Verlaufformen gemäß vermeintlicher Formvorschriften zu vermitteln, sondern müssen durch die Lernenden selbsttätig in ihren konstitutiven Strukturen erschlossen und im kategorialen Sinne durchdrungen werden. Orientierend müssen für solcherart Lernprozesse die Bewegungsfragen sein, die hinter den Formvorschriften der Endprodukte stehen. Die didaktischen Überlegungen müssen sich insofern auf die Anfangsmotive, die Beweggründe bzw. die Bewegungsabsichten richten und die darauf bezogenen Prozesse der Auseinandersetzung entsprechend strukturieren (Becker & Fritsch, 1998; Funke-Wieneke, 2007).

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wurde durch die Marburger Sportpädagogen (1998) das Konzept der „Grundthemen des Bewegens“ als

49 Dieses Bestimmungsmoment des Elementaren ist unmittelbar von Copeis Figur des „fruchtbaren Momentes“ im Bildungsprozess (Copei, 1950) inspiriert und macht auch in der Didaktik Martin Wagenscheins ein charakteristisches Grundmoment aus, indem es als doppelseitiges Anregungspotenzial gleichsam die Grundenergie für genetische Verstehensprozesse bietet (Wagenschein, 1992).

spezifischer Ansatz zur Strukturierung und als analytischer Ansatz zum Verstehen des fachlichen Gegenstandsfeldes entwickelt und mehrfach weiter spezifiziert (Bietz, 2011; 2018; 2020; Laging, 2018, Laging (Hrsg.), 2009; Scherer, 2008; 2018), der die relationale Grundstruktur der Mensch-Welt-Beziehung als Ausgangspunkt aufnimmt, die als dialektische Einheit im Sich-Bewegen gegeben ist. Der Ansatz setzt an der elementaren Ebene der Generierung von Bewegungsthemen, gleichsam den Kernideen der bewegungskulturellen Praktiken an und sieht auf der strukturellen Prozessebene des Sich-Bewegens in bewegungskulturellen Feldern als Realisierungsformen dieser Themen eine geeignete Ebene der systematischen Strukturierung der fachlichen Inhalte (Tab. 1).<sup>50</sup>

Entsprechend der in Tab. 1 dargestellten Konstitution des Bewegens in bewegungskulturellen Feldern geht das Konzept der Grundthemen des Bewegens davon aus, dass die Generierung von handlungsleitenden Bewegungsthemen jeweils aus dem Zusammenspiel konkret sich stellender Bewegungsaufgaben einerseits und je spezifischen, bewegungskulturell ausgeprägten Weisen ihrer Thematisierung andererseits seinen Ausgang nimmt. Unter der Perspektive, eine didaktisch handhabbare Strukturierung des fachlichen Gegenstandsfeldes vornehmen und ein grundlegendes, kategoriales Verständnis der konstitutiven Strukturen des Sich-Bewegens in den jeweiligen kulturellen Feldern vermitteln zu können, weist das Konzept der „Grundthemen des Bewegens“ gleichzeitig Elementarisierungsformen der sich stellenden Bewegungsaufgaben und elementare Formen der Thematisierungsweisen dieser Aufgaben aus. Diese Formen der doppelseitigen Elementarisierung ermöglichen es, sowohl die Vielfalt bewegungskultureller Erscheinungsformen als auch individueller Praktiken handhaben zu können, da sie weitaus weniger ausdifferenziert sind, aber dennoch in typischer Weise deren jeweilige strukturelle Charakteristika repräsentieren. Außerdem bie-

---

50 Damit wird also ein kategorial gänzlich anderer Ansatzpunkt gewählt, als dies etwa in dem Konzept der Bewegungsfelder in den schulischen Kerncurricula oder gar in den enggeführten technikorientierten Sportartenkonzepten der Fall ist. Wie bereits in Kap. I.3.3 ausgeführt, strukturieren auch die Bewegungsfelder die fachlichen Inhalte kategorial auf der Produktebene bestimmter Bewegungsformen, die im Grunde nur ofener gruppiert und inhaltlich vielfältiger strukturiert sind, als dies bei den Sportartenkonzepten der Fall war. Um die Spezifik der in den Bewegungsfeldern jeweils zusammengefassten Bewegungs- und Spielformen oder die Bewegungsfertigkeiten der Sportarten überhaupt verstehen und ihre Erschließung in Vermittlungsprozessen anleiten zu können, wäre auch bei diesen Ansätzen eine Analyse auf der Ebene ihrer konstitutiven Prozessstrukturen im Sinne des Konzepts der Grundthemen des Bewegens erforderlich.

ten sie, wie eingangs ausgeführt, auch für Lernende geeignete Ansatzpunkte, sich Bewegungsformen selbst erschließen und gegebene Bewegungsformen flexibel weiterentwickeln bzw. verändern zu können.

In der vorgenommenen didaktischen Strukturierung sind es auf der einen Seite allgemeine „Umgangsprobleme“ mit der Welt, die als Elementarisierungsformen der vielfältigen, in bewegungskulturellen Themen spezifizierten Bewegungsprobleme ausgewiesene Ansatzpunkte für entsprechende Aneignungsprozesse bieten sollen. Diese Elementarisierungsformen stellen Lernende vor Bewegungsaufgaben, die grundlegend und typisch sind und die alle oben ausgeführten Merkmale des Elementaren aufweisen, die ein eigenständiges, problemlösendes Handeln ermöglichen sollen, in dem sich contingente Erfahrungen vermitteln und das Zugänge zu jeweiligen bewegungskulturellen Feldern insgesamt ermöglicht (Scherer 2008). Während es z. B. beim *Laufen, Springen, Rollen und Gleiten, Fahren, Klettern oder Schwimmen* unter unterschiedlichen Bedingungen darum geht sich selbst fortzubewegen, geht es beim *Schlagen, Werfen, Stoßen, Schleudern, Treten, Hebeln* oder Ähnlichem darum ein jeweiliges Objekt fortzubewegen. Beim *Fangen, Stoppen* oder *Halten* geht es hingegen darum, ein jeweiliges Objekt unter Kontrolle zu bringen bzw. unter Kontrolle zu behalten. Und schließlich geht es etwa beim *Schwingen, Drehen und Überschlagen* sowie *Springen* darum die eigene Körperlage im Raum zu verändern bzw. beim *Stemmen* oder *Balancieren* darum eine bestimmte Körperlage zu erhalten.

Auf der anderen Seite lassen sich gleichzeitig und diese elementaren Bewegungsprobleme durchformend je spezifische Weisen ihrer Thematisierung ausmachen, die in verschiedenen bewegungskulturellen Feldern ausgeprägt sind und die ebenfalls als Elementarformen Ansatzpunkte für entsprechende Aneignungsprozesse bieten. Auch auf dieser Ebene sind hinter der Vielfalt bewegungskultureller Thematisierungen weitaus weniger ausdifferenzierte Elementarformen zu finden, die als typisch angesehen werden können. Solche (bewegungs-)kulturell verankerten Thematisierungsformen bedingen spezifische Formen individuellen und bewegungskulturell sedimentierter Auseinandersetzung mit den Bewegungsproblemen und stellen im Sinne von inkorporierten Sinnbezügen (Schwemmer, 1997b) subjektseitige Orientierungen in der Mensch-Welt-Auseinandersetzung dar. Entsprechend ergibt sich in bewegungskulturellen Feldern je nach personalem Sinnbezug und dem damit verbundenen Verweis auf einen entsprechenden Sinnkontext ein je spezifisches Muster für die Generierung von Themen und eine bestimmte Weise der Thematisierung von Bewegungsproblemen und des Hervorbrin-

gens von Bewegungsformen.<sup>51</sup> Während z.B. in der Thematisierungsform des *Leistens* eine größtmögliche Ausschöpfung gegebener Handlungspotenziale und eine Steigerung der realisierbaren Handlungseffekte im Zentrum steht, geht es beim *Spielen* um den Aufbau einer Spannung zwischen Gegebenem und Möglichem in einem in sich abgeschlossenen, scheinhaften Handlungsrahmen. Im *Kämpfen* müssen ein bestimmter Raum oder eine bestimmte Körperposition behauptet und im *Wagen* die zugespitzte situative Ungewissheit bewältigt werden. Anders beim tänzerisch-expressiven Bewegen, bei dem das *Ausdruckhafte* der Bewegung und dessen *Gestaltung* zum Thema gemacht wird. Hingegen wird bei eher kontemplativen Bewegungspraktiken wie beispielsweise bei Entspannungspraktiken, dem Wandern oder bei Skitouren in pathischer Einstellung das Hervorbringen sinnlicher *Eindrücke* und das *Erleben* situativer Gegebenheiten oder eigener körperlich-leiblichen Befindlichkeiten thematisch. Da die jeweiligen Sinnbezüge dieser Thematisierungen bewegungskulturell zwar tradiert, aber nicht unveränderlich festgeschrieben sind, können sie im individuellen Handeln flexibel umsetzbar und dynamisch veränderbar und kombinierbar sein und so sehr unterschiedliche konkrete Bewegungspraktiken hervorbringen.

Grundthemen des Bewegens generieren sich in dem vorliegenden Konzept demnach aus jeweiligen elementarisierten Thematisierungsweisen elementarer Umgangsproblemen mit der Welt bzw. von elementaren Bewegungsaufgaben und realisieren sich im produktiven, problemlösenden Handeln von Lernenden. In diesen grundlegenden Bewegungsthemen und der in sie eingelassenen Bewegungsaufgaben ergibt sich einerseits die nötige Eindeutigkeit und Widerständigkeit für die individuelle Auseinandersetzung und andererseits die nötige Offenheit für contingente Erfahrungsprozesse der Lernenden. Dabei gehen persönliche Erfahrungen aus den konstruktiven Momenten individuellen Handelns als kulturbedingte und kulturschaffende, sinnstiftende Auseinandersetzung mit den situativen Problemgehalten hervor, die sich im Rahmen der jeweiligen thematischen

---

51 In strukturtheoretischen Ansätzen könnten diese Weisen der Thematisierung auch als Habituskonzepte konzeptualisiert werden. Nach Oevermann (2001) sind Habitusformationen wie Deutungsmuster für die Auseinandersetzung mit der Welt zu verstehen. Sie sind „... durch eine interne quasi-argumentative Strukturiertheit und eine sinnlogische Architektur geprägt, die weit in die historische Vergangenheit einer kulturellen Entwicklung hineinreicht“ (Oevermann, 2001, 46). Als meist unbewußte, leiblich verankerte persönliche Disposition und sozio-kulturell sedimentiertes Deutungsmuster fungiert auch eine Habitusformation jeweils als implizites Muster und Leitlinie für konkretes praktisches Handeln. Im hier entfalteten didaktisch-konstruktiven Kontext erscheinen jedoch die kulturanthropologischen und phänomenologischen Grundlagen kategorial anschlußfähiger.

Ausrichtung der ästhetischen Bewegungspraktiken ergeben. So wird beispielsweise in der thematischen Perspektive des Gleitens die Reibunglosigkeit und Glätte eines spezifischen Untergrundes (Schnee, Eis, Schmierseife etc.) und damit verbunden die Qualität des schier endlosen, ungebremsten Andauerns eines Bewegungszustandes zum Gegenstand gemacht. Mit dieser elementaren Thematik sind zugleich grundlegende Anforderungen bzw. Bewegungsprobleme verbunden, mit denen sich Akteur:innen auseinander setzen müssen und für die zweckmäßige Bewegungslösungen gesucht und gefunden werden müssen. Durch die fehlende Reibung und das entsprechende Fehlen eines festen Kontaktes zum Untergrund müssen im Gleiten die spezifischen Probleme des dynamischen Gleichgewichts und der ungewohnten Bedingungen für Gleichgewichtskorrekturen bewältigt werden. Außerdem muss angesichts der fehlenden Reibung das Problem bewältigt werden, einen Abdruck für Beschleunigungsimpulse zu finden. Schließlich müssen für die ebenfalls grundlegenden Probleme der Tempokontrolle und der Richtungskontrolle geeignete persönliche Lösungsmöglichkeiten durch zweckmäßige Bewegungsaktionen hervorgebracht werden. Angesichts der ausgesprochen grundlegenden Spezifizierung derartiger Bedeutungsrelationen im leiblich konstituierten Mensch-Welt-Bezug wird es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, sich die Bewegungsinhalte verfügbar zu machen und eine Durchdringung ihrer strukturellen Zusammenhänge und Bauprinzipien sowie ihre Reflexion in kategorialem Sinne zu realisieren. Durch diese Weise der schöpferischen Erschließung typischer Bewegungsthemen eröffnet sich die bildungsrelevante Perspektive der Klärung individueller Welt- und Selbstverhältnisse, die deutlich über die bloße Aneignung von Bewegungsformen hinausweist.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ist danach zu fragen, welche konkreten leiblichen Welt- und Selbstbegegnungen anhand kulturell hervorgebrachter und didaktisch arrangierter Bewegungspraxen zu ermöglichen und anzuregen sind, mit der sich die Herausbildung und fortdauernde Entwicklung jeweiliger Subjektivität in persönlichen Kompetenzen, Bedürfnissen, Haltungen und kulturellen Identitäten anregen und sich gleichzeitig kulturspezifische Bewegungspraxen und -formen hervorbringen lassen. Bildung realisiert sich nicht unabhängig von den „Sachen“, sondern gerade an deren Gegenständlichkeit,<sup>52</sup> und diese ergibt sich in bewegungskulturellen

52 Diesen Aspekt des Gegenstandsbezugs von Bildung hat Laging 2009 in seiner Auseinandersetzung mit Inhalten und Themen des Bewegungsunterrichts herausgearbeitet und dabei die Gegenständlichkeit als Widerständigkeit gedeutet. Auch bei Meyer-Drawe wird dieser Aspekt betont, wenn von dem „Einspruch der Dinge“ die Rede ist (2008, 159 ff.).

Feldern aus den leiblichen „Umgangsproblemen“ mit der Welt. Praktische Beispiele für einen entsprechenden didaktischen Umgang mit dem Konzept der Grundthemen des Bewegens

Tab. 1: Grundthemen des Bewegens

Grundthemen des Bewegens	
<b>Elementare Thematisierungsweisen des Sich-Bewegens (bewegungskulturelle Sinnbezüge)</b>	<b>Elementare Probleme des Sich-Bewegens</b>
<b>Spielen</b>	<b>Sich fortbewegen</b>
<b>Wagen</b>	Laufen Springen Rollen und Gleiten Fahren Klettern Schwimmen (Bewegen im Wasser) etc.
<b>Leisten</b>	<b>Etwas fortbewegen</b>
<b>Kämpfen</b>	Schlagen Werfen Stoßen Schleudern Treten Hebeln etc.
<b>Ausdruck und Gestalten</b>	<b>Etwas unter Kontrolle bringen / halten</b>
<b>Eindruck und Erleben</b>	<b>Körperlage im Raum verändern / erhalten</b>

können die Beiträge von Klinge zur „Körperwahrnehmung“ (2015, 96ff.), Bietz & Böcker zum „Spielen“ (2015, 108ff.), Jakobs zum „Laufen, Springen, Werfen“ (2015, 137ff.), Pott-Klindworth & Roscher zum „Bewegen an Geräten“ (2015, 160ff.), Heusinger von Waldegge zur „Körperbildung und Tanzgestaltung“ (2015, 179ff.), Scherer zum „Gleiten, Fahren, Rollen“ (2015, 214ff.), Happ zum „Kämpfen“ (2015, 243ff.) und Hildebrandt-Stramann zum „Bewegen im Wasser“ (2015, 278ff.) aus dem Herausgeberband „Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts“ von Laging (2015) bieten sowie die Beiträge von Bietz, Grotehans & Hindemith zum „Kämpfen“ (2013, 365ff.), Seeg zum Thema „Kugelstoßen“ (2013, 372ff.), Heusinger von Waldegge zum „Tanzen“ (2013, Lehrhilfen 3ff.), und Böcker & Dirks zum „Fußball“ (2013, Lehrhilfen 9ff.) aus dem Themenheft „Bewegungslernen“ der Zeitschrift *sportunterricht* (2013).

