

## **Bildung - Semiotik - Ästhetische Erfahrung. Stichworte auf dem Weg zu einer neuen Legitimation sportpädagogischen Handelns**

### ***Einleitung***

Das Thema „Bildung“ gehört seit einiger Zeit wieder zu den Stichworten öffentlicher Auseinandersetzungen. Nachdem es lange als Erblast einer falschen Gesellschaftspolitik der 70er Jahre den Finanzpolitikern überlassen worden war, mehren sich die Anzeichen, die Anzahl der Studienplätze, die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen oder die Höhe der Schulabschlüsse einer Generation nicht nur als ein Verteilungsproblem der Gegenwart, sondern auch als eine Chance für die Zukunft anzusehen. Spätestens seit der bildungspolitischen Rede des Bundespräsidenten im Herbst 1997, die weniger durch den Inhalt als durch die Symbolik Beachtung verdient, zeigt sich, daß der Begriff „Bildung“ eine tiefergehende Bedeutung besitzt, als es funktionale Denkmuster der vergangenen zwei Jahrzehnte erkennen lassen<sup>1</sup>.

Für die Wissenschaft, insbesondere für die Pädagogik, ergibt sich daraus eine doppelte Herausforderung: Zum einen kann sie damit rechnen, wieder vermehrt als Experte von der Öffentlichkeit befragt zu werden. Andererseits impliziert diese populäre Aufwertung jedoch auch die Gefahr, den funktionalen Bedeutungswandel von der Bildungs-Frage zur Ausbildungs-Frage unreflektiert in das eigene Arbeitsprogramm zu übernehmen. Konkret bedeutet das: Will die Pädagogik als Fachwissenschaft von Erziehung und lebenslangem Lernen nicht nur zum Informanten aktueller Marktbedingungen werden, sondern versteht sie sich weiterhin auch als ein grundlagentheoretisches Fach, ergibt sich gleichsam im Gegenstrom zu populären Erwartungen die Herausforderung, auch oder gerade jene Forschungen zu intensivieren, die die Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen von Bildungsprozessen in der sich immer schneller verändernden Welt thematisieren. Dabei ist zu beachten, daß sich

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu u.a. die Schwerpunktthemen in überregionalen Wochenzeitungen und Magazinen, wie DIE ZEIT, FOCUS, FAZ ab Oktober 1997

solche Arbeiten nicht mit dem Maßband aktueller Bedürfnisse beurteilen lassen, sondern sie ihre eigene Argumentationslogik entwickeln können.

Für die Sportpädagogik bedeutet das, daß sie sich nicht nur auf die Wirksamkeit funktionaler Argumente, z.B. zum „Gesundheitswert des Schulsports“, zur „Ausgleichsbedeutung als körperlich-aktives Schulfach“ etc. verlassen kann, sondern daß sie sich auch der Herausforderung stellt, die sportliche Grundausbildung, bisher immer noch als schulisches Pflichtfach toleriert, aus *bildungstheoretischer* Sicht zu legitimieren. Aus der Annahme, daß diese Herausforderungen - gleichsam auf der Hinterbühne des sportpädagogischen Diskurses - in den nächsten Jahren größer werden, ist der folgende Beitrag konzipiert worden. Er gliedert sich in drei Schritte:

Zunächst will ich verdeutlichen, daß die Diskussion über einen zeitgemäßen Bildungsbegriff nicht obsolet geworden ist und seine Renaissance als eine besondere Herausforderung für die Sportpädagogik angesehen werden kann.

Anschließend soll im Rückgriff auf die Semiotik sichtbar werden, welche Möglichkeiten sich für sportwissenschaftliche Diskurse ergeben, wenn der Gegenstand, das sportliche Handeln, bedeutungstheoretisch analysiert wird.

Mit Bezug auf die Symboltheorie ERNST CASSIRERS soll schließlich gezeigt werden, welche Konsequenzen sich aus einer solchen Gegenstandsanalyse für bildungstheoretische Diskurse ergeben können.

### **1. *Bildung - ein traditionsreicher Begriff mit aktueller Bedeutung***

Die grundsätzliche Frage, ob es heute noch opportun erscheint, pädagogisches Handeln im Rückgriff auf einen Begriff wie den der „Bildung“ zu rechtfertigen, wird sehr unterschiedlich beantwortet. So hoffte man noch 1971 in der 9. Auflage des Wörterbuchs der Pädagogik, eine inhaltliche Explikation vornehmen zu können:

*„Der heutige Begriff Bildung umfaßt:*

- 1. den Entfaltungsvorgang eines Menschen im Medium der geistigen Welt*
- 2. den Grad der inneren Geprägtheit, Durchformtheit und Verarbeitung der Bildungsgüter*
- 3. das Bewirken dieser Entfaltung durch Erziehung und Unterricht (Bildungswesen)“.* (Wörterbuch der Pädagogik 1971<sup>9</sup>, 58)

Schon acht Jahre später fällt der Deutungsanspruch sehr viel bescheidener aus:

*„Ein vergleichbar stilisierter Überblick zur gegenwärtigen Lage wird davon ausgehen müssen, daß der Begriff der Bildung kaum anders denn als semantisches Versatzstück in Verbindungen wie ‘Bildungssystem’, ‘Bildungsplanung’ oder ‘Bildungspolitik’ fungiert“.* (MÜLLER/ TENORTH 1979, 856)

Insbesondere die kritischen Aussagen der analytischen Erziehungswissenschaft hatten, aus heutiger Sicht sicherlich zu Recht, die traditionellen Vorstellungen des idealen bildungsbürgerlichen Pädagogikverständnisses relativiert, das aus den Idealen einer humanistischen Bildung des 19. Jahrhunderts häufig zu einer Wesensvorstellung „echter Bildung“ geronnen war.

Die berechtigte Kritik an einem solchen affirmativen, essentialistischen Bildungsverständnis Ende der 60er Jahre führte jedoch häufig dazu, daß auch jenes durchgehende Moment klassischer Bildungstheorien, nämlich die Erziehung des Menschen zu einem freien, vernünftigen, zur Selbstbestimmung fähigen Wesen immer mehr zurücktrat gegenüber funktionalen, empirisch erfaßbaren Erziehungs- und Entwicklungsprozessen, mit der Konsequenz, daß Bildung nur noch als Aus-Bildung von Qualifikationen in Sozialisations- und Kommunikationsprozessen gedeutet wurde.

Heute, 25 Jahre nach dieser sogenannten „Veränderung der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“, erfährt der Bildungsbegriff eine bemerkenswerte Renaissance, erhält ADORNOS Aufforderung von 1959, gerade dann an der Bildung festzuhalten, wenn sie bedroht wird, eine neue Aktualität.

*„Tut indessen der Geist nur dann das gesellschaftlich Rechte, so lange er nicht in der differenzlosen Identität mit der Gesellschaft zergeht, so ist der Anachronismus an der Zeit: an Bildung festzuhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog. Sie hat aber keine andere Möglichkeit des Überlebens, als die kritische Selbstreflexion auf die Halbbildung, zu der sie notwendig wurde“* (ADORNO 1972, 121).

Entscheidend für die weitere Diskussion ist, daß dieser Rückbezug auf jenen Oberbegriff pädagogischen Handelns nicht eine Wiederbelebung essentiellen Denkens darstellt, sondern nur die zwei eher zeitlosen Deutungsmöglichkeiten des Bildungsbegriffs von KANT über HERDER bis KLAFFKI neu dekliniert:

- das subjektive Moment der freien, vernunftbestimmten Selbstbestimmung eines Menschen, sowie

- die Verpflichtung des Menschen als gesellschaftliches Wesen zu Humanität, Menschlichkeit und Objektivität.

Beides, der Reflexionsprozeß auf der Basis von Vernünftigkeit, Selbstbestimmungsfähigkeit und Freiheit des Denkens und Handelns sowie die Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozesse des Subjekts mit der Welt, sind nur möglich, wenn man sich trotz der Aufforderung zu permanenter Reformbereitschaft in einem Arbeitsgebiet wie der Pädagogik immer wieder auch der gleichsam zeitlosen anthropologischen Verpflichtungen bewußt wird; und das bedeutet, den Wahlspruch der Aufklärung „Habe Mut, Dich Deines Verstandes zu bedienen“ (KANT 1968), als eine prinzipielle Handlungsanleitung zu betrachten. Pädagogen wie KLAFKI, BENNER, MAROTZKI, RUHLOFF SÜNKER, TENORTH u.a. haben in den letzten Jahren in vielfältiger Weise versucht, sowohl die historisch-systematische Vielschichtigkeit eines solchen modernen Bildungsbegriffs, als auch seine unbezweifelbare Ziel-Bedeutung im Erziehungsprozeß herauszustellen. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie die bildungsrelevanten „Beziehungen“ zwischen den Ebenen des „epistemischen Subjekts“, des „idealisierten, handlungsfähigen, mit sich identischen Subjekts“ und der „empirisch-konkreten Person“ zukunftsweisend entwickelt werden können, also wie im Rahmen einer Theorie der Bildungsprozesse die drei analytischen Ebenen des vernunftbegabten, erkenntnisfähigen Subjekts, der autonomen Person und der konkreten Person unterschieden werden können.

Von Bedeutung für die weitere Argumentation ist, daß dieser Prozeß nach den meisten Bildungstheorien nur dann gelingen kann, wenn eine wesentliche Bedingung erfüllt wird, wenn die *Sprache* in der Mensch-Welt-Interaktion als unzweifelhaftes Erkenntnisinstrument anerkannt wird. Also eine Voraussetzung erfüllt wird, die in den letzten Jahren insbesondere durch die sogenannte „Postmoderne“ und in den von ihr angestoßenen erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Diskussionen in Frage gestellt wird.<sup>2</sup> So verlieren z.B. nach BAUDRILLARD im Zeitalter der Simulation Zeichen ihre Funktion, auf ein „Äquivalent“ in der Realität zu verweisen. Unabhängig davon, ob man dieser radikalen Relativierung traditioneller Bedeutungstheorien folgt oder sie als überzogen zurückweist, gibt es jedoch weitgehend Konsens darüber, daß die

---

<sup>2</sup> Die folgende Darstellung (S. 4-6 dieses Beitrages) entspricht der Darstellung in FRANKE (1997). Da das folgende Kapitel 2 in diesem Beitrag den dort entwickelten Gedankengang aus der Sicht der Semiotik weiterführt, ist er hier textgleich übernommen worden.

Differenzierung in Zeichen/Bezeichnetes, Subjekt/Objekt, Realität/Fiktion immer schwieriger wird und sich daraus neue Voraussetzungen für die Theoriediskussion in den Geistes- und Sozialwissenschaften ergeben. So behält zwar einerseits die Erkenntnistheorie KANTS, wonach der Mensch die ihn umgebende Wirklichkeit nicht abbildartig erfaßt, sondern sie immer wieder neu konstituiert, ihre uneingeschränkte Gültigkeit. Andererseits gibt es aber zunehmend Zweifel bei der Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit, unter denen der sprach- und vernunftbegabte Mensch sich ein Bild von sich selbst und der Welt, die ihn umgibt, machen kann. Ein Aspekt, der für die Grundlegendiskussion in der systematischen Pädagogik von zentraler Bedeutung ist, geht sie doch von zwei bisher unbezweifelten Voraussetzungen aus:

- Zum einen orientiert sie sich, trotz unterschiedlicher Fundierungsversuche an *einer* bestimmaren Wirklichkeit,
- zum anderen deutet sie das Verhältnis von Zeichen und Bezeichnetem weitgehend als ein *Abbildverhältnis* von Symbol und Realität.

Kennzeichnend für den postmodernen Diskurs ist, daß er

- diese grundsätzliche Abbildmöglichkeit von Zeichen und Realität bezweifelt, und
- den Anspruch von Theorien, exklusive (logische) Aussagen über die Welt machen zu können, zurückweist. Theorien repräsentieren danach nicht einen Ausschnitt von Welt, sondern sind beliebig ergänzbare Geschichten *über* die Welt.

Nimmt man diese postmoderne Skepsis aus erkenntnistheoretischer Sicht zunächst einmal ernst - und auch ein Teil der systematischen Pädagogen tut dies<sup>3</sup> - dann ergibt sich die Frage, wie jene oben herausgestellten zwei Essentials der Bildungstheorie, die *Reflexionsfähigkeit des einzelnen und die Kommunikationsfähigkeit einer Sozialgemeinschaft*, weiterhin garantiert werden können, worauf u.a. LENZEN hinweist:

*„Wenn man nun jedoch wenigstens tentativ den Schritt von einer strukturalisierten Analyse in Richtung auf eine poststrukturalisierte Beurteilung des Verhältnisses von Zeichen und Realem nachvollzieht, dann ändert sich auch die Einschätzung der Aussichten systematischer Pädagogik. Die Zeichen haben begonnen nicht mehr nur die Abwesenheit des Realen zu bezeichnen, sondern sie verweisen auf keine Realität mehr, sie sind ihre eigene Simulakra geworden, sie simulieren eine Wirklichkeit. Das Reale wird durch die Zeichen substituiert, es gibt keine Referenziale zwischen den Zeichen und Bezeichneten mehr (vgl. BAURDILLARD 1978,*

---

<sup>3</sup> Neben den Beiträgen von LENZEN (1987a, 1987b, 1991) und den Publikationen in MAROTZKI/SÜNKER (1992) gilt dies u.a. auch für differenzierte Betrachtungen von BENNER/GÖSTEMEYER (1994) sowie MALL (1991).

11). *Unsere Kultur ist in eine Situation geraten, die an die des Arztes im Angesicht eines Patienten erinnert, der im Verdacht steht, Simulant zu sein. Da dieser zur Glaubhaftmachung seiner Krankheit deren Symptome erzeugen muß, läßt sich nicht mehr sagen, ob er wirklich krank ist oder nicht.*“ (LENZEN 1987, 15)

Aus pädagogischer Sicht ergibt sich also die dringende Frage: Welches Fundament hat der einzelne Mensch in einer postmodernen Welt, wenn nicht nur die „Zeigefunktion“ intersubjektiver Symbole, sondern auch das „reflektorische Wissen“ über die eigene Identität ein relatives und vielleicht sogar beliebiges Wissen geworden ist?

Betrachtet man bei der Beantwortung dieser Frage die vielfältigen Beiträge zur sogenannten „Postmoderne“ weniger als Bausteine einer revolutionären Erkenntnistheorie, sondern als Anstöße zu kritischer Analyse von oft schon als selbstverständlich angesehenen Grundlagen des vernunftorientierten Denkens in der Moderne, dann zeigt sich ein Grundprinzip der Aufklärung in neuer Weise rechtfertigungsbedürftig: Sowohl *das Wissen um Identität* - im Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozeß *der Welt* (wie es im Beitrag von LENZEN anklang) - als auch das Wissen um die *eigene Person* - das Vertrauen auf subjektive Authentizität - erscheinen in neuer Weise legitimationsbedürftig.

Die traditionsreiche Frage, woher weiß ich, daß ich die Person bin, von der ich glaube, daß ich sie bin, insbesondere wenn die Identitätszuordnungen von Zeichen und Bezeichnetem meiner sprachlich vermittelten Welt ihre Bezugssicherheit verloren haben, stellt eine zunehmende Herausforderung für den Erkenntnisprozeß in den Geistes- und Sozialwissenschaften dar - eine Herausforderung, die in den letzten zwei Jahrzehnten zu vielfältigen Initiativen geführt hat, von denen die Sportwissenschaft aus meiner Sicht mehr partizipieren, bzw. die sie mittelfristig stärker eigenständig beeinflussen kann, als bisher allgemein wahrgenommen worden ist. Gemeint sind hier vor allem die Diskussionen über Fragen

- zum *impliziten und expliziten Wissen* (einschließlich der Frage nach dem nicht-verbalen Handlungswissen, Körperwissen etc.),
- zur *Ästhetisierung von Erkenntnisprozessen* (einschließlich der Frage nach einer Pragmatisierung der Kunst bzw. einer ästhetischen Erfahrung) sowie
- zur *Neubestimmung* traditionsreicher Polaritäten wie *Subjekt - Objekt, Realität - Fiktion, Theorie - Praxis, Sprache - Sprechen* etc.

Gleichsam quer zu diesen, die aktuelle Wissenschaftsdiskussion tangierenden Fragen, gibt es wahrnehmungs- und erkenntnistheoretische Überlegungen, die in unterschiedlicher Weise bisher vertraute Polaritäten neu ordnen. Einige lassen sich u.a. um die zwei Schlagworte „Semiotik“ und „ästhetische Erfahrung“ bündeln. Welche besondere Bedeutung sie für einen zeitgemäßen sportpädagogischen Diskurs haben können, soll im folgenden gezeigt werden.

## **2. Semiotik - auch eine Theorie der Erkenntnis**

Innerhalb der drei Hauptlinien der Semiotik, die dieses Jahrhundert wesentlich geprägt haben - der amerikanischen, insbesondere durch PEIRCE und MORRIS bestimmt, der französischen, besonders durch SAUSSURE und BARTHES beeinflusst sowie der osteuropäischen, die sich in sprach-, literatur- und filmsemiotischen Zirkeln in Moskau, Petersburg und Prag um JAKOBSON, MUKAROWSKI u.a. herausgebildet hat - kann der Symboltheorie CASSIRERS eine eigenständige erkenntnistheoretische Bedeutung zugewiesen werden.

Mit der Grundlegung der „Philosophie der symbolischen Formen“ (seinem dreibändigen Hauptwerk zwischen 1923-29) gab CASSIRER der seit KANT gestellten selbstkritischen Frage, in welchem Maße der Mensch zu wahren Erkenntnissen über die Bedingungen der wirklichen Welt befähigt ist, eine neue, bis dahin undenkbbare Wendung. So heißt es im Vorwort zu seinem zusammenfassenden Buch „Versuch über den Menschen“, das er nach seiner Emigration in den USA schrieb:

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

*Abstraktion - seien Akte symbolischer Sinngebung und auf verschiedenen Ebenen wechselseitig miteinander verwoben, ist ein originaler Gedanke CASSIRERS“.(CASSIRER 1996,5)*

Wie ein Überblick über aktuelle philosophische Diskurse zeigt, erfährt dieses Bemühen CASSIRERS, die KANT'sche Erkenntnis über das enge sprachorientierte Vernunftverstehen hinaus zu einer Kulturtheorie zu erweitern, zur Zeit eine bemerkenswerte Renaissance.<sup>4</sup>

Ausgangspunkt der Symboltheorie CASSIRERS ist die transzendente Synthese der Apperzeption von KANT, die besagt, daß Erfahrung nur dann auch Erkenntnisbedeutung besitzt, wenn sie durch bestimmte kategoriale *Formen* strukturiert wird. In Weiterführung von KANT betont CASSIRER jedoch, daß der Begriff der Erfahrung nicht einseitig von der Struktur wissenschaftlicher Erfahrung bestimmt werden darf. Vielmehr macht der Mensch in unterschiedlichen „Welten“, wie der Kunst, Religion, Sprache, Wissenschaft, unterschiedliche Erfahrungen, weil sie bei zwar gleichartigen kategorialen Strukturen (z.B. Raum, Zeit, Kausalität ...) mit jeweils spezifischem Sinn versehen werden (z.B. gestimmter Raum, topologischer Raum etc.). Und dieser Sinn ergibt sich durch verschiedenartige Formungsprozesse, die den zunächst ungegliederten Erfahrungsstrom prägen. D.h. die Formung der Erfahrung hat eine synthetisierende Funktion und schafft damit auch Sinn bzw. Bedeutung. KANTS Gegenüberstellung von anschaulicher *Sinnlichkeit* und (wissenschaftlich abstrakter) *Begrifflichkeit* wird für CASSIRER zu einer Relation von *Sinnlichkeit* und *Sinn*, zum Ausdruck spezifischer Formungsprozesse, in denen der Mensch die ihn umgebende Welt ordnet. So betont HABERMAS:

*„Die „Kritik der reinen Vernunft“ (KANT) hatte eher erklären sollen, wie naturwissenschaftliche Erkenntnis möglich ist. Die historischen Geisteswissenschaften hatten sich erst später, im Laufe des 19. Jahrhunderts, entwickelt. CASSIRER erkannte, daß die Transzendentalphilosophie auf dieses „Faktum der Geisteswissenschaften“ nicht in der gleichen Weise reagieren durfte wie seinerseits KANT auf die Tatsache der NEWTON'schen Physik. Aus transzendentaler Sicht konstituiert sich ihr die Natur für uns zugleich mit dem Objektbereich der Naturwissenschaft. Aber die Geisteswissenschaften beziehen sich auf kulturelle Gebilde, die sie als vorwissenschaftlich konstituierte Gegenstände bereits vorfinden. Der Begriff der Kultur selbst läßt sich nicht mehr zureichend unter dem Gesichtspunkt der Konstituierung eines entsprechenden wissenschaftlichen Objektbereiches entfalten. Diese*

---

<sup>4</sup> Vgl. dazu die Veröffentlichungen von APEL (1973), LENK (1993), PAETZOLD (1994)

*Wissenschaften sind vielmehr ihrerseits kulturelle Gebilde, auf die sie sich selbstbezüglich, z.B. wissenschaftshistorisch zurückbeugen können. Deshalb will CASSIRER nicht, wie DILTHEY, die Kritik der „reinen“ zu einer Kritik der „historischen“ Vernunft ausbauen. An die Stelle einer bloßen erweiterten Erkenntnistheorie soll eine Kulturphilosophie treten, die durch die Verstehensleistungen der Kulturwissenschaften auf das praktische „Weltverstehen“, auf die „Weltanschauung“ und „Weltgestaltung“ der kulturellen Praxis selbst durchgreift, um die symbolische Erzeugung der Kultur aufzuklären.“ (HABERMAS 1997, 12-13)*

Innerhalb der bewußten Wahrnehmung, die prinzipiell als Symbolprozeß interpretierbar ist, ergeben sich für CASSIRER, KANT folgend, verschiedene Erkenntnisstufen: sinnliche Empfindungen - Wahrnehmung - Anschauung - begriffliches Denken. Die unterschiedliche Erkenntnisleistung, die der Mensch gegenüber sich selbst und der Welt dabei erfährt, ergibt sich aus dem unterschiedlichen *Grad an Transformation von sinnlicher Erfahrung in einem über symbolische Formen gestalteten Sinn*; das bedeutet, die symbolisch vermittelte Erfahrung (z.B. des Handlungsraumes) ist in mythischen Welterklärungen eine andere, als in wissenschaftlichen Erklärungen. Ein sprachlicher Begriff ist dementsprechend nur *eine* Formgestalt, die unsere Erfahrung annehmen kann, und entsprechend gibt es keine eindeutige Entsprechung von Begriffsstrukturen und Sinnstrukturen. Dabei unterscheidet CASSIRER grundsätzlich drei Stufen von Symbolfunktionen:

1. *Die Ausdrucksfunktion*
2. *Die Darstellungsfunktion*
3. *Die Bedeutungsfunktion*

## **2.1 Ausdrucksfunktion**

Generelles Merkmal des sinnlichen Ausdrucks ist die relative Übereinstimmung von Sinnerfahrung und symbolischer Form, die von Metaphern, Gesten leibgebundenen und mimischen Ausdrucksbewegungen geprägt ist. CASSIRER unterscheidet dabei zwischen Mythos, Religion und Kunst als spezifische Formen dieser Stufe.

Im *Mythos* repräsentiert sich gleichsam eine primäre Welterfahrung, in der sich im Sinne von PEIRCE eine „Erstheit“ repräsentiert. Was sich den Sinnen zusammenhängend zeigt *ist* es auch. D.h. Dinge und Handlungen sind das, was sie sind, auch als symbolische Form. Es gibt noch keine Trennung, keine „Zweiheit“ im

Sinne von PEIRCE, ein „Etwas“ im Lichte eines anderen zu sehen. So wird z.B. ein heiliger Ort als ein akzentuierter Raum in seiner Totalität erfaßt, wobei zwar Gliederungsmuster im Sinne von heilig/profan, Ost/West (orientiert an den Himmelsrichtungen) etc. wirksam werden, aber sie geben nicht dem bestimmten Raum eine heilige Funktion (wie es die analytisch-reflektorische Sicht unterstellt), sondern der heilige Ort *ist* Ausdruck der Heiligkeit. Nur wenn der Mythos in dieser Weise als eine eigenständige Erkenntnisform erfaßt wird, kann nach CASSIRER verhindert werden, daß er nur als eine primitive Vorstufe ungegliederter Welterkenntnis gedeutet wird.

In der *Religion* gibt es in Abgrenzung zum Mythos sinnliche Bilder und Zeichen, von denen man *als* Ausdrucksmittel *weiß*. Entsprechend ist es auch möglich, in der Religion Subjektivität und Verantwortung zu entwickeln, ein Tabu als spezifisch moralisches Gebot zu präsentieren.

In der *Kunst* schließlich wird z.B. ein Bild als Ausdruck seiner selbst verstanden. Es steht für sich und kann auf diese Weise nicht nur Distanz zwischen Zeichen und Bezeichnetem entwickeln, sondern gleichzeitig auch reflexive Bedeutung erhalten. Ein Aspekt, der im nächsten Abschnitt über die ästhetische Erfahrung noch vertieft wird.

## **2.2 Darstellungsfunktion**

Auf der Stufe der Darstellungsfunktion repräsentieren Zeichen konstante Eigenschaften der dinglich erfaßbaren Welt. Es ist jene Stufe, die in den traditionellen Sprach- und Bedeutungstheorien in vielfältiger Weise expliziert wurde, wobei CASSIRER immer wieder auf die Umkehrung der Funktionsbestimmung sprachlicher Begriffe verweist. Zeichen der darstellenden Sprache sind für ihn nicht erst da, um aus dieser Existenz heraus eine bestimmte, gleichsam weltgliedernde Bedeutung zu erhalten, sondern die Basis für jede bedeutungsrelevante Wahrnehmung ist zunächst nur das synthetische Vermögen des Geistes, das sich eben nicht nur in sprachlichen Begriffen zeigt. D.h. man muß, um ein Musikstück im Sinne einer symbolischen Form zu verstehen, nicht bestimmte Begriffe denken. Ähnliches gilt auch für den Tanz und, wie wir sehen werden, für die Präsentation jugendlicher Straßenbewegungskultur.

## 2.3 Bedeutungsfunktion

Die höchste Stufe der Erfassung der Möglichkeit durch symbolische Formen ist mit der Bedeutungsfunktion der Wissenschaftssprachen erreicht, wobei nach CASSIRER die logische Differenzierung der Erfahrungsinhalte und ihre Einordnung in ein gegliedertes System von Abhängigkeiten (z.B. das Prinzip der Konvergenz der Reihe) die Besonderheit abstrakter Darstellungsformen ausmacht, einschließlich der gleichsam unendlichen Zuordnungsvarianten und Reflexionsmöglichkeiten dieser Stufe.

Zusammenfassend läßt sich also festhalten:

1. Wenn alles Verstehen von Welt symbolisch erfolgt, dann ergibt sich daraus: Das Operieren mit Zeichen stellt eine nicht weiter reduzierbare Produktivität des Menschen dar.
2. Bezogen auf Kants „transzendente Synthesis der Apperzeption“ (die begriffliche Rekonstruktion von Wirklichkeit) bedeutet das: Sie ist nicht nur als ein bloß bewußtseinsimmanentes Geschehen zu begreifen, sondern die symbolischen Handlungen bzw. Zeichen sind die Medien, durch welche sich alle geistige Tätigkeit auf die Welt bezieht.
3. In Konsequenz daraus muß, wie PAETZOLD (1994, 36 f) betont, KANTS transzendente Logik zu einer semiotischen Logik erweitert werden, und d.h.: Ihre grundlegenden Operationen sind nicht nur an das Modell sprachlicher Begriffe gebunden; der Erkenntnisprozeß, der bisher eingeeengt auf die Sprache gedeutet wurde, muß prinzipiell auch offen für nicht sprachliche Erfahrungsbereiche sein, wie z.B. auditive, visuelle oder taktile Erfahrungen.
4. Andererseits folgt daraus jedoch nicht - und dies sei besonders in der Sportwissenschaft betont - eine Reaktivierung des lebensphilosophischen Empfindungs-, Gefühls- oder Ganzheitsdenkens. Die über Sinnesreize laufenden Kontakte mit der Welt können nach CASSIRER erst dann symbolisch verarbeitet werden, wenn auch die animalistische Unmittelbarkeit der Natur (ein Grundgedanke lebensphilosophischer Entwürfe) durch die objektivierende Kraft der Symbole gebrochen und damit eine Distanz zur Welt, eine Reflexion zu sich selbst für den Menschen möglich wird.

*„Die Sprache und die Kunst, der Mythos und die theoretische Erkenntnis, sie alle arbeiten ... an diesem Prozeß geistiger Distanzierung mit: Sie sind die großen Etappen auf dem Wege, der von dem Greif- und Wirkraum, in dem das Tier lebt, und in dem es gebannt bleibt, zum Anschauungs- und Denkraum, zum geistigen Horizont hinführt“ (CASSIRER 1993, 45 f).*

Durch diese Überlegungen zeichnet sich eine Überleitung zum dritten Stichwort, der „ästhetischen Erfahrung“ ab. Erst wenn sichtbar wird, daß nicht-verbale Symbolisierungen nicht nur eine Kennzeichnungsfunktion von Welt, sondern auch Reflexionen über die Welt ermöglichen, ist eine Brücke zum eingangs skizzierten bildungstheoretischen Diskurs der Pädagogik zu schlagen. D.h. erst wenn gezeigt werden kann, daß nicht-verbale Handlungen im Sport nicht nur situationsbestimmte symbolhafte Handlungsformen sind, denen man eine gewisse Ausdrucks- und u. U. Darstellungsbedeutung zuweisen kann, was HILDENBRANDT (1994, 1997) für die Sportwissenschaft weiter ausführte, sondern daß es auch eine Metaphorik und Reflexivität innerhalb der nicht-verbalen, raum-zeitlich spezialisierten, taktilen Erfahrungswelt des Sports gibt, die Distanzierungen, Ironisierungen, „als ob“ Positionen des Subjekts ermöglicht, sind u.a. die Voraussetzungen geschaffen, diesen symbolischen Formen auch eine *reflexive* Bedeutung zuzuschreiben.<sup>5</sup>

### **3. Ästhetische Erfahrung - als Rekonstruktion von Welterfahrung**

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

---

<sup>5</sup> Die Frage der Reflexion gehört zu jenen Problemen in der Philosophie und Psychologie, über die in Abhängigkeit bestimmter paradigmatischer Voraussetzungen sehr kontrovers diskutiert wird. Eine Schlüsselfunktion übernimmt dabei die Explikation des Bewußtseinsbegriffs. Neben der Frage, ob es private Reflexionen gibt, oder ob dies letztlich immer nur über eine generalisierte Symbolik möglich ist, stellt sich die grundlegende Frage, ob es auch Reflexionen ohne Bewußtwerdung geben kann. (Vgl. KESSELRING 1986)

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

Neben der allgemeinen Aussage, wonach der Mensch die ihn umgebende Welt immer nur über Symbole, die seiner produktiven Einbildungskraft entspringen, bewältigt, ist jetzt von Bedeutung, daß bei dieser Semiotisierung von Erkenntnis die Symbolisierung der Natur nur dann eine weiterreichende Bedeutung erhält, wenn sie als eine *dialektische* gedeutet wird, worauf insbesondere HABERMAS (1997) in seinem Beitrag zu CASSIRER verweist.

*„Wenn sich nur der Symbolisierungsvorgang in dieser ballend verdichteten Kraft der Vergegenständlichung einzelner prägender Erfahrungen erschöpfte, bliebe freilich das Subjekt in seiner Bilderwelt gefangen. Die dialektische Natur der Symbolisierung besteht gerade darin, daß sie zugleich in die Gegenrichtung einer exemplarischen Verallgemeinerung und totalisierenden Einordnung des fixierten Eindrucks in ein gegliedertes Ganzes zielt“ (HABERMAS 1997, 20-21).*

Ein Vorgang, der nur gelingen kann, wenn der Mensch im Prozeß der Symbolisierung auch gleichzeitig Distanz zur ihn umgebenden Natur entwickelt, denn erst durch die Distanz können Freiheit und Reflexivität wachsen. Eine sinnliche Alltagserfahrung

unterscheidet sich dabei von der ästhetischen Erfahrung (auf der ersten Stufe der Ausdruckssymbolik) also dadurch, daß die ästhetische Erfahrung sich durch eine andere Art von Funktionalität, andere Sinnstrukturen mit größeren Konnotationsmöglichkeiten und „Selbst-Reflexionshinweisen“ entwickelt.

Zusammenfassend läßt sich die ästhetische Erfahrung in Anlehnung an PAETZOLD (1994, 147f) durch vier Momente charakterisieren:

1. *Polyfunktionalität*: Kennzeichnend für ästhetische Erfahrungen sind ihre Entspezialisierung und Entfunktionalisierung. Die Freisetzung von vorgegebenen Zweckbezügen und die Öffnung gegenüber vorgezeichneten Prozeßabläufen begünstigen eine Reflexion über die Sinneswahrnehmung selbst - eine ästhetische Reflexion.
2. *Offenheit*: Daraus abgeleitet zeigt sich eine ästhetische Sinneserfahrung, z.B. in Absetzung zur Sinnzuweisung bei alltagsweltlichen Zweckhandlungen (u.a. Arbeitstätigkeiten), in den größeren Möglichkeiten, bei sinnlichen Erfahrungen Sinnhaftigkeit zu entwickeln. Durch die gerade nicht nur zweckhafte Relation von Sinnlichkeit und Sinnzuweisung ästhetischer Erfahrungen kommt es auch zu einer gleichsam „horizontalen“ Ausweitung sinnlicher Mensch-Welt-Erfahrungen.
3. *Steigerung*: Neben diesen Möglichkeiten einer Erweiterung sinnlicher Weltdeutung in ästhetischen Erfahrungsprozessen kann es jedoch auch zu einer Intensivierung, einer Sensibilisierung der Voraussetzungen jener auf sich selbst verwiesenen Sinnhaftigkeit ästhetischer Erfahrung kommen, und zwar auch oder gerade in Handlungen, denen man oberflächlich betrachtet den Status von Routinehandlungen zuweist. Die kognitive Entlastung bei der Handlungsrealisierung schafft oftmals den Spielraum für „vertiefte“ Reflexionen über die Bedingungen der Möglichkeit ästhetischer Erfahrungen.
4. *„Gebildete“ Sinneswahrnehmung*: Wahrnehmungsprozessen, die in dieser Weise die Mensch-Welt-Beziehung in einer Situation offener Handlungsmöglichkeiten einerseits erweitern, andererseits durch Aufmerksamkeitsentlastung routinierter Handlungen vertiefen können und die damit in besonderer Weise auf sich selbst verweisen, kann man eine bestimmte Form von Reflexibilität und damit auch, wie noch gezeigt werden wird, eine „bildende Bedeutung“ zubilligen.

#### **4. Sportliche Handlungen als ästhetische Erfahrungen mit spezifischen Reflexionsstrukturen**

Nach dieser allgemeinen Darstellung einiger Aspekte der Symboltheorie CASSIRERS soll abschließend folgenden Fragen nachgegangen werden:

- Welche Deutungsmöglichkeiten ergeben sich, wenn sportliche Handlungen im Sinne CASSIRERS als Tätigkeiten gedeutet werden, mit denen man ästhetische Erfahrungen machen kann?
- Welche Bedeutung kann ein dabei unterstellter Reflexionsprozeß (ästhetische Erfahrung) für die Skizzierung einer Bildungstheorie nicht-verbaler sportlicher Handlungen haben?

Mit der Beantwortung der zweiten Frage schließt sich der Kreis zur Ausgangsfrage des 1. Kapitels.

##### **4.1 Ästhetische Erfahrungen sportlicher Handlungen als ein Reflexionsprozeß**

Zur Vermeidung von Mißverständnissen, die sich ergeben können, wenn über ästhetische Erfahrungen bei sportlichen Handlungen gesprochen wird, sei hier noch einmal betont, daß damit nicht populäre Konnotationen gemeint sind. Ästhetik in bisher expliziertem Sinne ist nach CASSIRER nicht als eine inhaltsorientierte qualitative Theorie über das sogenannte „Schöne“ zu verstehen und entsprechend sind auch Assoziationen zum Eis-Kunstlauf, Kunst-Turnen oder zur Rhythmischen Sportgymnastik eher hinderlich.<sup>6</sup> Sie verstellen den Blick für die von CASSIRER anvisierte und in aktuellen philosophischen Diskursen präzisierte Deutung der *Ästhetik als einer spezifischen Erfahrungs- und Erkenntnisweise von Welt.*<sup>7</sup>

Anders als KANT, der der ästhetischen Vorstellungskraft zwar eine Dienst-, aber keine Entdeckungsfunktion zuschrieb, plädiert CASSIRER dafür, den verschiedenartigen Wahrnehmungsformen auch eine originäre Wahrheit zuzuerkennen. D.h. er geht davon aus, daß schon in einfachsten sinnlichen Wahrnehmungsformen immer auch reflexive Strukturen impliziert sind. Entsprechend greift die Vorstellung einer Zweiteilung der

---

<sup>6</sup> Vgl. dazu für den Sport GEBAUER 1971, 1973, FRANKE 1978, 1987 sowie LENK 1985

<sup>7</sup> Vgl. dazu BARCK u.a. 1990, CHRATIK 1987, DEWEY 1988, FERRY 1992, WELSCH u.a. 1990

Aufklärungsphilosophie von sinnlicher Wahrnehmung und ein sie begleitender reflexiver Logos zu kurz. Vielmehr erscheint es notwendig, und darauf verweist WELSCH (1990) in einem anderen, aber gleichartigen Zusammenhang

*„die inneren Wahrnehmungspotenzen des Denkens zu mobilisieren und die Reflexionsanstöße der Wahrnehmung zu entfalten ... . Die entfalteten Gehalte sind von Grund auf ästhetisch signiert und bleiben es; vor allem können sie durch Reflexion nicht substituiert werden (es handelt sich hier nicht, wie die traditionelle Philosophie dachte, um bloß ästhetische Ausdrucksformen eigentlich reflexiver Gehalte). Sie können und müssen jedoch durch Reflexionen weiter geklärt und präzisiert werden. Ausgeschlossen sind der strikte reflexionsfeindliche Intuitionismus einerseits und der vermeintlich wahrnehmungsunabhängige Logizismus andererseits.“* (WELSCH 1990, 55)

Nimmt man diese, wie ich es einmal nennen möchte, prinzipielle „Reflexionsimprägniertheit“ sinnlicher Wahrnehmungsprozesse einmal an, ergibt sich bei der Beurteilung sportlicher Handlungen eine Diskursplattform außerhalb des traditionellen Argumentationschemas, das in diesem Zusammenhang meist schon vorab in bewußt/unbewußt klassifiziert. Im Mittelpunkt steht also nicht die Frage, ob und in welchem Maße sinnliche Wahrnehmungsprozesse von einem bewußten, zur Reflexion fähigen Logos „begleitet“ werden, sondern ob es sportliche Handlungen gibt, die durch ihre *spezifische Form* Reflexionsprozesse im Sinne ästhetischer Erfahrungen ermöglichen. Eine solche Frage dreht die bisherige Argumentationsfigur gleichsam um. Nicht die vorab festgelegte bewußt/unbewußt Klassifikation definiert den Grad an Reflexionsfähigkeit von Handlungen, sondern von den Handlungen aus wird der Grad an Reflexionsfähigkeit erschlossen. D.h. aus einer Analyse der Form, der *Handlungsstruktur* sportlicher Handlungen wird die Reflexionsfähigkeit bestimmt. Dabei können Überlegungen wie sie insbesondere PIAGET in seiner Explikation zur „reflektierenden Abstraktion von Tätigkeitsaspekten“ entwickelt hat, hilfreich sein. Wie PIAGET zeigen konnte, besteht die Bewußtwerdung nicht darin, bisher unbeachtete Sachverhalte wie mit einer Taschenlampe zu erhellen. Vielmehr ist es im Sinne HEGELS wichtig, zwischen „Reflexion auf etwas“ und „Bewußtsein von etwas“ zu unterscheiden. Obwohl beide Phänomene verwandt sind, sollten sie nicht verwechselt werden, denn eine Reflexion schließt eine Bewußtwerdung nicht generell ein, und wo Reflexion mit Bewußtseinsvorgängen verbunden wird, stellt sich die Frage, „als was die reflektierenden Sachverhalte bewußt werden“ (KESSELRING, 1986, 368).

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

(1) Unter einer „Reflexion auf etwas“ kann u.a. jene Fokussierung verstanden werden, die in der ästhetischen Erfahrung CASSIRERS skizziert wurde. Eine Handlung erhält in dem Maße eine Bedeutung als (selbstbezügliche) Handlung, wie sie vielfältige Sinnzuweisungen ermöglicht, im Sinne CASSIRERS (nach PAETZOLD) polyfunktional wird. Welche Spielräume für eine solche Polyfunktionalität sich ergeben können, zeigen die vielfältigen sportiven Aktivitäten des modernen Freizeitsports. Oft angeregt durch neue Geräte (Snowboard, Surfboard, Inlineskater etc.) sind sie ein Ausdruck kreativen Auslotens offener Handlungsmöglichkeiten. Die höchste Stufe dieses Prozesses ist immer dann erreicht, wenn die Handlung auf sich selbst verweist, im Sinne KANTS eine „Zweckmäßigkeit ohne Zweck“ erhält. Wie ich an anderer Stelle ausführlich dargelegt habe, gilt dies insbesondere für raum-zeitlich ausgegrenzte, spezifischen Handlungsregeln folgenden Handlungen.<sup>8</sup> Ebenso ist diese selbstbezügliche Sinnzuweisung auch in jeder selbstgesuchten und bestimmten Wettkampfsituation (Jonglieren, Balancieren etc.) oder in Auseinandersetzungen mit Naturbedingungen (Wind, Fliehkraft, Schwerkraft, Gleichgewicht etc.) möglich.

(2) „Bewußtsein von etwas“ zeigt sich insbesondere durch Überraschungen, Kontraste, Widersprüche in Handlungs- und Wahrnehmungssituationen, deren Anlässe meist außerhalb des erkennenden Subjekts liegen. Für HEGEL ist es z.B. der Schmerz, der uns im Sinne der Leibanthropologie die Differenzerfahrung vermittelt, daß wir nicht nur Leib sind, sondern auch einen Leib haben. - Ein Gedanke, der die Bildungsdiskussion der Theorie der Leiberziehung wesentlich geprägt hat. Die „Entzweiung“ im Wissen um die leiblichen Bedingungen kann dabei als eine wesentliche Voraussetzung für vertiefte Reflexion angesehen werden. Andererseits ist es jedoch auch möglich, daß durch die Aufmerksamkeitsentlastung bei routinierten Sporthandlungen eine solche vertiefende Reflexion möglich wird.

(3) „Selbstbewußtwerdung“ ist jene Stufe der Reflexionsfähigkeit, auf der nicht nur die Umstände der Tätigkeit, ihre Voraussetzungen reflektorisch erfaßt werden, sondern über die Reflexion dieser Tätigkeit ein Bewußtsein dieser Tätigkeit entwickelt wird.

Dabei kann man in Bezug auf die Zielrichtung dieses Reflexionsvorganges unterscheiden, in einer Reflexion der Reflexion, die sich auf äußere Wahrnehmungs- und Handlungsumstände bezieht (a). Das Ergebnis ist meist eine vertiefte Analyse hinsichtlich äußerer Sachverhalte oder externer Handlungsursachen. Andererseits kann es jedoch auch zu einer Reflexion der Reflexion von Handlungs- und Wahrnehmungsumständen kommen, die sich auf die eigene Person beziehen (b). Das Ergebnis ist dann eine (distanzierende) Betrachtung des bisher unreflektierten Selbstgefühls im Wahrnehmungs- und Beurteilungsverhalten der eigenen Person - also eine Reflexion der eigenen (latenten) Selbstgewißheit. Wichtig ist dabei, daß diese scheinbare Reflexion des eigenen Selbstbewußtseins kein „reines“ Selbstbewußtsein ist, denn ein solches Selbstbewußtsein würde sich immer schon selbst voraussetzen. D.h., dieses Wissen von uns selbst ist kein Erkennen eines Wesenskernes unseres eigenen Ichs, sondern ist immer nur das Ergebnis jener reflektierten Beziehungen zur Außenwelt und einer letztlich präreflexiven, reflexiv nicht einholbaren Selbstgewißheit. Anlaß für solche sich selbst in Frage stellenden Sichtweisen sind insbesondere Situationen, in denen handlungs- und Wahrnehmungsprozesse, die schon eine besondere Aufmerksamkeit (z.B. Schmerz, Trauer, Angst etc.) beanspruchen, hinsichtlich der eigenen Person reflektiert werden müssen. - Bedingungen, für die die Handlungsumstände im Wettkampf- und Freizeitsport vielfältige Anlässe bieten können.

#### **4.2 Bildungstheoretische Bedeutung sportlicher Handlungen**

Fragt man nun abschließend nach dem Bildungswert sportlicher Handlungen wird deutlich, daß sich mögliche Antworten nach der Umkehrung der Argumentationsfigur auch in neuer Weise finden lassen. Es geht nicht darum festzustellen, welche sportlichen Tätigkeiten bewußt durchgeführt und in Bezug zu welchen kanonisch bestimmten Bildungswerten eine reflektorische Bedeutung zugesprochen bekommen. Sondern entscheidend ist, ausgehend von der Form, der Struktur sportlicher Handlungen den Grad an Reflexionsfähigkeit zu ermitteln. Dabei zeigt sich, daß die oberflächliche, mitunter progressiv geführte Argumentation, nach der, wenn überhaupt, nur offene,

---

<sup>8</sup> Vgl. FRANKE, 1978.

freizeitrelevante, bzw. freiwillig durchgeführte Tätigkeiten im Sport<sup>9</sup> eine bildungsrelevante Bedeutung haben, zu kurz greift. Neue, kreative, selbstgesuchte Tätigkeiten insbesondere in modernen Sportarten oder sportiven Alltagskulturen, haben eine wichtige bildungsrelevante Bedeutung. Dies gilt insbesondere für alle Formen von Rhythmus- und Gleichgewichtshandlungen, denn die sich dabei ergebenden raumzeitlichen Mensch-Welt-Erfahrungen lassen eine unaustauschbare existentielle Bedeutung für den aufrecht gehenden Menschen erkennen<sup>10</sup>.

Andererseits bieten aber auch die klassischen Sportformen und insbesondere das Turnen gerade auf Grund des festgelegten Handlungsrahmens vielfältige Möglichkeiten zur Ausbildung verschiedener Reflexionsstufen in oben genanntem Sinne.

Ob auf diese Weise im nichtverbalen Handlungsfeld des Sportunterrichts letztlich ähnlich tiefgreifende Reflexionsleistungen wie in einem verbal differenzierten Deutsch- oder Geschichtsunterricht möglich sind, soll hier nicht unterstellt werden. Die verbale Sprache besitzt, insbesondere durch die vielfältigen Formen der Distanzierung, von der Kennzeichnung, Abstrahierung, Ironisierung bis zur metasprachlichen Reflexion weiterhin aus bildungstheoretischer Sicht eine exklusive Bedeutung. Gleichzeitig - und dies sollte dieser Beitrag zeigen - sind nicht-verbale Interaktionsformen mehr als nur der emotive oder materiale Rahmen kognitiver Reflexionsprozesse, ist der Körper nicht nur Voraussetzung, sondern u.U. auch ein spezifisches Wissens- und Erkenntnisinstrument des Menschen, was bedeutet: Es scheint nicht vermessen zu sein, von einer Bildung durch den Körper zu sprechen.

## **5. Resumé:**

Zur Präzisierung der Aussagen wird der Beitrag abschließend in zehn Punkten zusammengefaßt:

1. Eine Ökonomisierung und Funktionalisierung der Erziehung verdrängt nicht den bildungstheoretischen Diskurs, sondern macht seine Unverzichtbarkeit offensichtlich.
2. Will sich die Sportpädagogik daran beteiligen, muß sie mehr sein als eine Schulpädagogik des Sports.

---

<sup>9</sup> Vgl. dazu die Argumentation von VOLKAMER (19..) zur Rechtfertigung eines freiwilligen, selbstbestimmten Sportunterrichts.

<sup>10</sup> Vgl. dazu FRANKE 1997

3. Ohne die allgemeinen erkenntnistheoretischen Aussagen aus „post-modernen“ Diskussionen zu überschätzen, kann man inzwischen von einer Relativierung bestimmter Ausgangspositionen der Aufklärungsphilosophie ausgehen.
4. Neben der Sprache als traditionsreichem Medium der Mensch-Welt Bezüge, erscheint es überfällig, auch andere nicht-verbale Interaktionsformen des Menschen mit der Welt hinsichtlich ihrer allgemeinen und speziellen bildungstheoretischen Bedeutung zu analysieren.
5. CASSIRERS Theorie der symbolischen Formen ist auf diesem Hintergrund ein Versuch der Aufklärungsphilosophie, in dem sowohl die erkenntnistheoretische Erweiterung der Aufklärungsphilosophie sich zeigt, als auch die Besonderheiten des Menschen als ein animal symbolicum herausgearbeitet wird.
6. Über die verschiedenen Arten der symbolischen Formen (Ausdrucks-, Kennzeichnungs- und Bedeutungsfunktion) entwickelt der Mensch auch verschiedene Formen bzw. Stufen von Reflexivität.
7. Die daraus abgeleitete Umkehrung bzw. Erweiterung des traditionsreichen Verhältnisses: Bewußtsein → Reflexivität in Reflexivität ← Bewußtsein eröffnet der Sportpädagogik neue bildungstheoretische Perspektiven.
8. In Abhängigkeit von den Formen und d.h. den Strukturen sportlicher bzw. sportiver Handlungen (Polyfunktionalität, Offenheit, raum-zeitliche Eingrenzung, spezifischen Handlungsregeln etc.) kann man von unterschiedlichen Reflexionsweisen des Mensch-Welt-Bezugs ausgehen.
9. Für die inhaltliche Planung des Sportunterrichts aus bildungstheoretischer Perspektive ergeben sich daraus Legitimationsmöglichkeiten, die z.T. im Widerspruch zu populären Programmvorgaben in der aktuellen Schulsportpädagogik stehen.
10. Weiterhin offen ist die Frage, welchen Grad an bildungstheoretischer Reflexion der Sport bzw. der Sportunterricht erreichen kann. Unzweifelhaft ist jedoch, daß zu ihrer Beantwortung weitere grundlagentheoretische Erörterungen notwendig sind, bei denen der „Blick über den Zaun“ zur Philosophie, Ethnologie, Wissenssoziologie etc. unabdingbar ist.

## Literatur

- APEL, K.O.: Transformation der Philosophie. Frankfurt 1973*
- BARTHES, R.: Mythen des Alltags. Frankfurt 1964*
- BARCK, K./GENTE, P./PARIS, H./RICHTER, ST.: Aisthesis - Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Leipzig 1990*
- BAUDRILLARD, J.: Agonie des Realen. Berlin 1978*
- BAUMGARTEN, A.G.: Aestetica. Frankfurt/O. 1758*
- BENNER, D./GÖSTEMEYER, K.F.: Postmoderne Pädagogik. Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels? In: BENNER, D(1994, 263-294)*
- BENNER, D.: Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Bd. 1 Weinheim 1994*
- BOURDIEU, P.: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt 1970*
- CASSIRER, E.: Philosophie der symbolischen Formen. Bd. 1-3. Darmstadt 1953*
- CASSIRER, E.: Wesen und Witterung des Symbolbegriffs. Darmstadt 1983*

- CASSIRER, E.: *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur.* Hamburg 1996
- CHRATIK, K.: *Mensch und Struktur. Kapitel aus der neostrukturalen Ästhetik und Poetik.* Frankfurt 1987
- DEWEY, J.: *Kunst als Erfahrung.* Frankfurt 1988
- FERRY, L.: *Der Mensch als Ästhet.* Stuttgart, Weimar 1992
- FRANKE, E.: *Agon und Kallos oder wie ästhetische Brillen die Wahrnehmung des Wettkampfes verändern.* In: Becker, P. (Hrg.) *Sport und Höchstleistung.* Reinbek 1987, 129-144
- FRANKE, E.: *Sportpädagogik in der Postmoderne - neue Herausforderungen?* (im Druck 1997)
- FRANKE, E.: *Theorie und Bedeutung sportlicher Handlungen. Voraussetzungen und Möglichkeiten einer Sporttheorie aus handlungstheoretischer Sicht.* Schorndorf 1978
- FRIEDRICH, G./HILDENBRANDT, E./SCHWIER, J. (Hrg.): *Sport und Semiotik.* St. Augustin 1994
- GEBAUER, G.: *Der Sport in der Kunst - die Kunst im Sport.* In: *Sportwissenschaft* 1, 1971, 75-84
- GEBAUER, G.: *Logik der Aktion und Konstruktion der 'Welt' - Zur Theorie des Sports.* In: GRUPE, O.u.a.: *Sport in unserer Welt - Chancen und Probleme.* Berlin, Heidelberg, New York 1973, 580-582
- HABERMAS, J.: *Vom sinnlichen Eindruck zum symbolischen Ausdruck.* Frankfurt/M. 1997
- HEGEL, G.W.F.: *Werke in zwanzig Bänden.* Hrg.: Moldenhauer/Michel, Frankfurt 1969
- HILDENBRANDT, E.: *Ernst Cassirers Philosophie der symbolischen Formen und Aspekte einer Semiotik des Sport.* In: FRIEDRICH, G./HILDENBRANDT, E./SCHWIER, J. (Hrg.) 1994, 69-83
- HILDENBRANDT, E.: *Sport aus der Perspektive der Kulturphilosophie von Ernst Cassirer.* In: HILDENBRANDT (Hrg.) 1997, 15-25
- HILDENBRANDT, E. (Hrg): *Sport als Kultursegment aus der Sicht der Semiotik.* St. Augustin 1997
- HOFFMANN, D. (Hrg): *Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen.* Weinheim 1991
- HORSTMANN, R.P./PETRY, M.J.: *Hegels Philosophie der Natur.* 1986
- JAKOBSON, R.: *Semiotik.* Frankfurt/M. 1988
- KANT, I.: *Über Pädagogik.* In: *Ders. Werke in sechs Bänden.* Hrsg. W. WEISCHEDEL, Bd. 6. Darmstadt 1964
- KESSELRING, TH.: *Ist Bewußtwerdung ein Akt des Geistes oder ein Prozeß der Natur? HEGEL und PIAGET über Reflexion und Bewußtwerdung.* In: HARTMANN, R.P./PETRY, M.J. 1986, 363-388
- KLAFKI, W.: *Die Bedeutung klassischer Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung.* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 4/1986, 455-476
- LENK, H.: *Interpretationskonstrukte. Zur Kritik der interpretatorischen Vernunft.* Frankfurt 1993
- LENK, H.: *Die achte Kunst. Leistungssport - Breitensport.* Osnabrück, Zürich 1985
- LENZEN, D.: *Mythos, Metapher und Simulation.* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 1/1987(b), 41-60

- LENZEN, D.: *Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis. Auf dem Wege zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft.* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2/1991, 109-125
- LENZEN, D:
- MALL, R.A.: *Hermeneutik, Interkulturalität und die Postmoderne.* In: *Conceptur XXV* (1991), 3-22
- MAROTZKI/SÜNKER (Hrsg.): *Kritische Erziehungswissenschaft - Moderne - Postmoderne Bd. 1* Weinheim 1992
- MORRIS, CH.,W.: *Grundlagen der Zeichentheorie - Ästhetik und Zeichentheorie.* München 1972
- MORRIS, CH.: *Grundlagen der Zeichentheorie.* München 1972
- MUKAROVSKY, J.: *Kunst. Poetik, Semiotik.* Frankfurt/M. 1989
- MUKAROVSKY, J.: *Studium zur strukturalistischen Ästhetik und Politik.* München 1974
- ORTH, E.W.: *Ernst Cassirers Philosophie der symbolischen Formen und ihre Bedeutung für unsere Gegenwart.* In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 1992, 1/2, 119-136
- PAETZOLD, H.: *Die Realität der symbolischen Formen. Die Kulturphilosophie Ernst Cassirers im Kontext.* Darmstadt 1994
- PEIRCE, CH.S.: *Semiotische Schriften.* Frankfurt 1986
- RUHLOFF, J.: *Bildung - nur ein Paradigma im pädagogischem Denken?* In: HOFFMANN, D. (Hrsg.): 1991, 171-1183
- SAUSSURE, F. DE: *Grundfragen allgemeiner Sprachwissenschaft.* Berlin 1967
- SCHERR, A.: *Das Projekt Postmoderne und die pädagogische Aktualität kritischer Theorie.* In: MAROTZKI/SÜNKER (Hrsg.) 1992, 101-151
- SÜHL-STROHMEYER, W.: *Horizonte von Bildung und Allgemeinbildung.* Frankfurt, Bonn, New York 1984
- SÜNKER, H.: *Bildungstheorie als pädagogisches Paradigma. Zur Bedeutung von HEYDORNS „Überleben durch Bildung“ heute.* In: MAROTZKI/SÜNKER (Hrsg.)
- SÜNKER, H.: *Bildungstheorie und Erziehungspraxis.* Bielefeld 1984
- WELSCH, W.: *Ästhetisches Denken.* Stuttgart 1990
- WÖRTERBUCH DER PÄDAGOGIK von Wilhelm Hehlmann. Stuttgart 1971<sup>9</sup>