

Franz Bockrath (Humboldt – Universität)

„Ursprünglichkeit und ungebrochene Natürlichkeit“ - Über reformierte Leiber und gelehrige Körper in der Bewegungsdidaktik.

Dem Titel dieses Beitrags ist mit Absicht eine Formulierung aus der Aufsatzsammlung über das „Natürliche Turnen“ von Karl Gaulhofer und Margarete Streicher vorangestellt.¹ Denn trotz aller historisch geschulten Einwände und Vorbehalte etwa gegen die Bedeutung der von diesen Autoren ebenfalls angesprochenen „Sozial- und Rassenhygiene“², wird auch in neueren Veröffentlichungen weiterhin auf die Aktualität des turnpädagogischen Ansatzes für das Bewegungslernen verwiesen. Als positiv für das „Natürliche Turnen“ wird dabei in aller Regel die Beachtung individueller Lernzugänge herausgestellt, die heute unter Begriffe wie „Erfahrungslernen“ oder „offener Unterricht“ gefaßt werden. Und während in modernen trainings- und bewegungswissenschaftlichen Abhandlungen das althergebrachte Reformkonzept der „erworbenen Natürlichkeit“ beim Übergang vom Üben zum Können mit dem seelenlosen Begriff der „Automatisierung“ belegt wird, scheint es, als böte schon der Rückgriff auf lebendigere Formulierungen eine menschlichere Alternative: „Die Bezeichnung ‚Vitalisieren‘ soll, in Abgrenzung zur ‚Automatisierung‘, die Individualität des Erwerbs von Bewegungsfertigkeiten hervorheben, den persönlichen Weg vom (geistigen) Wissen zum (leiblichen) Können.“³

Doch was bedeutet die Rede von der „Vitalisierung“, die der „Geringschätzung des Leibes“⁴ entgegengestellt wird? Kann man heute noch unbefangen von „natürlichen Bewegungen“ sprechen, die dem „gesunden Lebensgefühl gegen die Umbiegung des Lebens in das Zweckhafte, Nützliche, Naturhafte“⁵ Ausdruck verleihen sollen? Oder gilt statt dessen das Diktum, wonach man vom „reformierten Leib“ nur reden kann, wenn man auch vom „gelehrigen Körper“ spricht? Letzterer bezeichnet bekanntlich das Gegenteil der befreiten Leibnatur und betont demgegenüber die mehr oder weniger subtilen Techniken pädagogischer Zwangsausübung.⁶ Und wie gerade am Beispiel des „Natürlichen Turnens“ gezeigt werden kann, führt die systematische Re – Vitalisierung des Körpers nicht automatisch zur Befreiung seiner Natürlichkeit und Leibhaftigkeit, sondern statt dessen zu immer weitreichenderen Formen seiner biomechanischen Rationalisierung.⁷

Wenn trotz der hier angedeuteten Bedenken in der Sportpädagogik so beharrlich am Begriff des Leibes und seiner Erziehung festgehalten wird, bleibt genauer aufzuzeigen, welche Erwartungen hiermit verbunden sind und welche didaktischen Schlüsse hieraus abgeleitet werden. Denn wenn sich zeigen sollte, daß auch die modernen Leibesübungen in der Absicht

¹ Vgl. dazu Gaulhofer / Streicher 1949, Bd. I, S. 187 – 188.

² Gaulhofer / Streicher 1949, Bd. I, S. 111 sowie ebda. 1950, Bd. III, S. 129. Dort findet sich auch eine positive Einschätzung Streichers zur österreichischen Turnentwicklung nach der „politische[n] Wende“ im Jahr 1938. Vgl. ebda. 1950, Bd. III, S. 130. Über personelle und inhaltliche Verflechtungen zwischen dem „Natürlichen Turnen“ und der Leibeserziehung im NS berichten Grössinger 1990 sowie Bernett 1991. Zum Einfluß rasse- und sozialhygienischer Ansichten auf die Reformbewegung vgl. den Überblick bei Reulecke 1998, S. 197 – 210.

³ Prohl 1999, S. 52 (dort unter Bezugnahme auf Streicher). Auffällig ist, daß das „Natürliche Turnen“ bei Prohl ohne problemgeschichtliche Bezüge oder Verweise in den Kontext der reformpädagogischen Leibeserziehung gestellt wird. Auf diese Weise entsteht, zumal in einem „Grundriß der Sportpädagogik“, ein äußerst einseitiges Bild.

⁴ Gaulhofer / Streicher 1949, Bd. I, S. 26.

⁵ Gaulhofer / Streicher Bd. II, S. 104.

⁶ Zur Disziplinierung des „gelehrigen Körpers“ als Kehrseite seiner produktiven Freisetzung vgl. Foucault 1994, S. 173 – 250.

⁷ In diesem Zusammenhang spricht König in seiner Kritik der „natürlichen Körperbewegungen“ vom „biozentrischen Blick“, der „kein Antipode zum logozentrischen“ ist. Vgl. dazu König 1989, S. 112.

konzipiert sind, möglichst den „ganzen Menschen“⁸ zu reformieren, dann sind die hiermit verbundenen Ansprüche nicht nur theoretisch aufschlußreich, sondern auch pädagogisch wirksam beziehungsweise handlungsleitend. Diese – wenn man so will - Wirksamkeit *in concreto* soll daher zunächst angesprochen werden (1), bevor in einem zweiten Schritt die Gründe für die Aufnahme des Leibbegriffs in den philosophischen Diskurs in Erinnerung zu rufen sind. Dabei wird deutlich werden, daß die Kritik am Verschwinden des Leibes nicht auch die positive Vorstellung seiner Wiederkehr beinhalten muß (2). Im Anschluß an diese Überlegungen soll schließlich noch die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen einer kritischen Körperpädagogik für die Sportwissenschaft aufgenommen werden (3).

1. Pädagogische Leibverhältnisse

„Aufgrund der Verbundenheit mit der menschlichen Praxis hat phänomenologisches Denken über die Philosophie hinaus in solchen Ansätzen der Medizin, Psychologie und Pädagogik Einfluß gewonnen, die eine strenge Trennung von subjektivem Geist und objektivem Körper überwinden wollen und zu der Einsicht gelangt sind, daß der Mensch weder unabhängiger Herrscher über seinen Leib ist, noch aber durchgängig in seinem Handeln durch seinen Körper bestimmt wird.“⁹ Nimmt man diese Aussage wörtlich, dann liegt es zumindest in der Absicht der hier genannten Disziplinen, die starren Unterscheidungen zwischen Subjekt und Objekt, Geist und Körper oder - um eine alte Entgegensetzung aufzugreifen - zwischen Innen und Außen aufzulösen.¹⁰ Genauer gesagt gehört es zur phänomenologischen Einsicht in die menschliche Doppelnatur, daß jeweils beide Seiten konkret aufeinander verwiesen sind. Denn wie schon das einfache Beispiel des Ertastens der eigenen Hand zeigt, werden bei dieser Bewegung Bezüge hergestellt, die statt klarer Unterscheidungen zwischen dem handelnden Ich und seinem Gegenstand allenfalls wechselnde Positionen und Übergänge erkennen lassen. Inwieweit es jedoch gelingt, die „strenge Trennung“ tatsächlich in ein offenes, praktisches Verhältnis zu überführen, ist im Sinne des voranstehenden Zitats nicht zuletzt abhängig von der jeweiligen Art des Umgangs mit leiblichen Bezügen und körperlichen Ambivalenzen. Doch welche Schlußfolgerungen ergeben sich hieraus für die zuvor genannten Gegensätze? Bieten die reflexiven Leiberfahrungen bereits den entscheidenden Ansatzpunkt für ihre Überwindung? Oder bedarf es darüber hinaus noch der Hilfestellungen durch sogenannte „Ganzheitsdenker“, die die „cartesianischen Teilungen“ nicht gelten lassen – „nicht die von Geist und Materie, nicht die von Natur und Kultur, nicht die zwischen dem Menschen und den übrigen Lebewesen“¹¹? Glaubt man den Leibanthropologen und Ästhesiologen, dann benötigt man keinen „ideologischen Überbau“, um die Doppelnatur leiblicher Empfindungen zu erkennen. Diese ereignen sich bereits unterhalb der Schwelle ihrer Bewußtwerdung, das heißt sie sind schon vor ihrer begrifflichen Erfassung bedeutsam: „Das Jetzt des Empfindens gehört weder der Objektivität noch der Subjektivität allein, es gehört notwendig stets beides

⁸ Im „Natürlichen Turnen“ reicht diese Art der Erziehung beispielsweise „von der Ernährung über Normalgewicht, Kleidung, Körperhygiene und Sexualverhalten bis hin zum richtigen Wohnen“. Vgl. dazu König 1989, S. 109.

⁹ Prohl 1999, S. 222.

¹⁰ Zur Unterscheidung der „äußeren“ sowie der „inneren Natur“ als Ausdruck für die „Körperlehre“ einerseits sowie die „Seelenlehre“ andererseits vgl. Kant 1981 a, S. A III.

¹¹ Größing 1998, S. 35 (dort unter Bezugnahme auf Herder). An späterer Stelle dieses Aufsatzes werden sogar „einige theoretische Angebote zum richtigen Verständnis und zur angemessenen Wahrnehmung der Welt“ gemacht: Diese reichen von der „Gaia – Theorie von James Lovelock“ bis zur „Theorie des Kleinen“ von Leopold Kohr. Und selbst so unterschiedliche Autoren wie Nietzsche [„Übermensch“] und Capra [„Wendezeit“] werden in diesem Zusammenhang in einem Atemzug genannt. Vgl. ebda., S. 44.

zusammen. Im Empfinden entfaltet sich für den Erlebenden zugleich Ich und Welt, im Empfinden erlebt der Empfindende sich und die Welt, sich in der Welt, sich mit der Welt.¹² Insofern das leibliche Empfinden den Zwischenbereich bezeichnet, der entsteht, wenn das Ich mit der Welt in Kontakt tritt¹³, verwundert es nicht, daß auch in pädagogischen Bemühungen auf diese Ressource zurückgegriffen wird. Denn obgleich „die Forderung nach einer absichtlichen, geplanten und zielgerichteten Bewegungserziehung“¹⁴ zu Beginn ihrer methodischen Ausarbeitung noch nicht mit phänomenologischen oder kulturanthropologisch angereicherten Argumenten versehen wurde, ist die Einsicht keineswegs neu, daß über körperliche Praktiken und systematische Übungen Empfindungen ebenso wie Einstellungen, Haltungen und Überzeugungen beeinflußt werden. In diesem Zusammenhang fällt beispielsweise auf, daß eine auf den ersten Blick so unverfängliche und scheinbar natürliche Bewegung wie das Gehen schon sehr früh die Aufmerksamkeit von Erziehern auf sich zog. Und trotz aller inhaltlicher Unterschiede und Gegensätze, spannt sich ein Bogen von der philanthropischen „Haltungs- und Geherziehung“, über Gaulhofers „Stilgeschichte der Fußhaltung“, Möckelmanns „Körperschule als Haltungsschulung“, die „Formung des Ganges“ bei Burger und Groll bis hin zu ganzheitlich orientierten Bildungskonzepten, in denen unmißverständlich hervorgehoben wird, „daß auch der Körper des Menschen erzogen werden muß und Menschenbildung auch einen motorischen Aspekt enthält.“¹⁵ Getragen von der Einsicht, daß „Kindsein heute ein passives Geschehen, ein Leben aus zweiter Hand“ bezeichnet, bei dem „mit der verminderten Sinnlichkeit auch Lebenssinn verloren“ geht¹⁶, hebt insbesondere Größing hervor, daß dieses angenommene Defizit nicht bereits durch eine intensivere Schulung der Sinne sich beheben läßt, sondern der Blick „auf die großen humanen und gesellschaftlichen Themen“¹⁷ zu richten sei. Das Programm einer bewegungskulturellen Erziehung ist von vornherein größer angelegt und weist über die bloße Vermittlung sportlicher Handlungsfähigkeiten hinaus. Während für Größing in den Konzepten zur Leibeserziehung immerhin noch der Versuch erkennbar ist, „im Begriff der Leibeskultur ein intentionales Zentrum des erzieherischen Bemühens zu finden“, bedeutet dem Autor der „Verzicht auf die Bildungsidee“ beziehungsweise auf die „Leitfunktion des Wortes Sportkultur“¹⁸ eine zu große Zurücknahme pädagogischer Ansprüche. Erst wenn man

¹² Straus 1956, S. 372. Zum vorsprachlichen Charakter sogenannter Leiberfahrungen aus sportwissenschaftlicher Sicht vgl. Franke 2001, S. 312 – 318.

¹³ Merleau – Ponty spricht in diesem Zusammenhang in Anlehnung an den griechischen Buchstaben „Chi“, dessen Schreibweise dem lateinischen Buchstaben „X“ ähnelt, vom „Chiasmus“. Hierdurch soll angedeutet werden, daß die Kreuzungsstelle der beiden schräg verlaufenden Striche weder zu der einen noch zu der anderen Linie gehört, sondern statt dessen das Verhältnis beider zueinander bestimmt. Vgl. dazu Merleau – Ponty 1994, S. 194.

¹⁴ Diese Forderung „vom Lebensanfang an“ zielt bei Größing „über Fremderziehung und Selbstbildung in langen Zeiträumen“ auf eine bewegungskulturell bestimmte „Befindlichkeit“ ab. Vgl. dazu Größing 1993 a, S. 59.

¹⁵ Vgl. dazu Größing 1993, S. 67. Es wäre sicherlich lohnend, die Geschichte der „Bürgerlichen Gehkultur“ – so der Titel eines Aufsatzes von Warneken – einmal aus sporthistorischer Sicht nachzuzeichnen. Die an dieser Stelle gegebenen Hinweise sind als ein möglicher Einstieg gedacht. Zu den im Text genannten Autoren vgl. Vieth 1930; Gaulhofer 1930; Burger / Groll 1959, vor allem S. 155 – 157; Möckelmann 1937, dort insbesondere S. 83 – 86. Interessant bei dem zuletzt genannten Autor sind übrigens die unterschiedlichen Darstellungen und Kommentierungen biologischer Sachverhalte. Während „Die körperliche Erziehung in den Entwicklungsstufen als Grundlage der Jugendführung“ von 1937 noch von den „Keime[n] der Überschätzung vom reinen Wissen und Verstand im deutschen Schul- und Bildungswesen“ spricht, weist derselbe Autor in der 4. überarbeiteten Auflage von 1961 unter dem Titel „Leibeserziehung und jugendliche Entwicklung“ darauf hin, daß „die rasch fortschreitende Wissenschaft ... den Lehrer und Erzieher immer wieder [zwingt, F.B.], sein praktisches Tun stets neu mit den Grundsätzen einer Bildungs- und Unterrichtslehre zu konfrontieren“. Vgl. dazu Möckelmann 1937, S. S. 9 sowie ders. 1961, S. 7. Beispiele dieser Art zeigen recht deutlich, daß neben den körperlichen Haltungen auch wissenschaftliche Überzeugungen vom jeweils vorherrschenden Zeitgeist beeinflußt werden.

¹⁶ Vgl. dazu Größing 1997, S. 49 – 50.

¹⁷ Vgl. ebda. S. 33.

¹⁸ Größing 1993 a, S. 65. Die Vorzüge der Bewegungserziehung gegenüber der Sport- und Leibeserziehung verdeutlicht der Autor am Beispiel der Gesundheitserziehung und verweist in diesem Zusammenhang

die Bewegungserziehung als Beitrag für die Ausbildung einer möglichst umfassenden Bewegungskultur mit vielen Bewegungsangeboten versteht, legt man – so Gröbning – „die Grundlagen für ein reichhaltig entfaltetes Menschentum“ – denn: „Mehr Bewegung ist mehr Lebensqualität vom Anfang bis zum Ende des Lebensweges.“¹⁹ Was im Falle des Mißlingens schon fast wie eine Drohung erscheint – woran man übrigens den normativen Charakter dieses Ansatzes deutlich erkennt –, führt positiv gedeutet bei den hiervon Betroffenen „zu Einsichten und Erkenntnissen, stärkt den Willen und verfeinert Gefühlsempfindungen, verbindet Haltung mit Handlung [!] zur annähernden Wahrhaftigkeit des gelebten Lebens.“²⁰ Nicht etwa die Frage, sondern vielmehr die Forderung nach dem „richtigen Leben im falschen“ wird hier gestellt. Und während es den Vertretern des „Natürlichen Turnens“ aufgrund ihrer biologischen Sichtweise nicht gelingen konnte, „das Wesen der natürlichen Bewegung rational zu erfassen“²¹, eröffnet der bewegungskulturelle Ansatz nach dem hier vertretenen Verständnis immerhin „Wege der Sinnsuche“ und stellt „Wegweiser der Sinnfindung“²² in Aussicht. Diese Hilfestellungen sind durchaus konkret gemeint und beruhen etwa auf der Einsicht, daß „der angemessene kulturelle Umgang des Menschen mit der ihn umgebenden Natur auf den Kriterien Ehrfurcht, Respekt, Pflege und Dialog zu beruhen hat“²³. Und fast schon im Duktus einer konservativen Kulturkritik ergeht an anderer Stelle, bezogen auf die Frage nach der vom Sinnverlust besonders bedrohten Kindheit, gar die Mahnung, daß „die Partnerschaft der Generationen und die Verweigerung der Autorität ein Hauptgrund für die zunehmende Aggressivität der Kinder und Jugendlichen“ darstellt.²⁴ Sucht man nach dem sicheren Grund für die hier nur cursorisch angesprochenen, im übrigen jedoch mit ähnlichem Nachdruck vertretenen Feststellungen und Forderungen, dann stößt man auf apodiktische Setzungen und Normen, die um so fester erscheinen, je geringer ihr Erklärungswert ist: „Die Körperlichkeit ist die Wurzel der Sinnhaftigkeit und das Ziel der radikalen Sinnfrage. Doch liegt viel im dunkeln, denn der menschliche Körper ist nicht weniger rätselhaft als der Geist und die Seele, auch wenn er sichtbar und greifbar ist.“²⁵ Wenn schon nicht sicher gesagt werden kann, was Körper, Geist und Seele im Innersten zusammenhält, so scheint doch gewiß, daß sie zusammen gehören und ein „Ganzes“ bilden. Insofern die holistisch vorgestellte „Einheit im gelebten Leben in jedem Augenblick“²⁶

ausdrücklich auf die Konzepte „österreichischer Fachleute“ – wie etwa die von Gaulhofer und Streicher. An Stellen wie dieser wird deutlich, daß Gröbning der Leibeserziehung eher zugeneigt ist als der Sporterziehung – zumal dort „die Erziehung des ganzen Menschen“ im Mittelpunkt steht. Vgl. dazu ebda. S. 68 und 69. Auch wenn der Autor eigene Vorschläge zu einer kulturellen Bewegungserziehung macht und damit das Konzept der Leibeserziehung erweitert, ist die Nähe zu Ansätzen wie dem „Natürlichen Turnen“ offensichtlich. Vgl. dazu auch die weitgehend kritiklose Darstellung pädagogischer Ansätze vor und nach dem Ersten Weltkrieg bei Gröbning 1982, S. 641 – 656.

¹⁹ Grössing 1993 a, S. 67.

²⁰ Ebda.

²¹ Siehe dazu Gröbning 1982, S. 653. In diesem Zusammenhang ist allerdings darauf hinzuweisen, daß im „Natürlichen Turnen“ dieses vermeintliche Defizit durch eine möglichst systematische Erfassung sämtlicher Lebensumstände ausgeglichen werden sollte. Der Grund hierfür liegt zweifellos darin: „Rationalismus läßt sich als methodisches Prinzip vertreten, Irrationalismus dagegen nicht.“ Vgl. Schnädelbach 1981, S. 163, zit. nach König 1989, S. 112.

²² Vgl. Gröbning 1993 a, S. 86.

²³ Gröbning 1998, S. 39.

²⁴ Gröbning 1997, S. 41 (dort unter Bezugnahme auf N. Postmans These vom „Verschwinden der Kindheit“).

²⁵ Gröbning 1993 a, S. 86. An anderer Stelle weist der Autor in ähnlicher Weise darauf hin: „Ein Bemühen, die dunkle Vernetztheit von Körper und Geist zu erkennen, ist eben fruchtlos wie die Suche nach dem letzten Unterscheidungsmerkmal von Energie und Materie, weil im Tiefsten und im Kleinsten besehen keine Unterschiede auszumachen sind.“ Ebda., S. 78.

²⁶ Ebda., S. 78. Zum „Holismus“ vgl. auch die Ausführungen zum so genannten „modernen Wissenschaftsparadigma“, das unter anderem als „organisches bzw. ganzheitliches Weltbild“ charakterisiert wird und ein „ganzheitlich – globales“ Denken ermöglichen soll. Seewald / Kronbichler / Gröbning 1998, S. 19 – 20.

erfahrbar sein soll – und damit den Status einer Aussage über existierende Sachverhalte beansprucht -, fällt es um so leichter, den unsicheren Kreis der Sinnsuche abzustecken und auf sein konkretes Maß festzulegen. Und so lauten denn auch die äußerst handfesten Maximen der Bewegungserziehung: „Leistung, Beherrschung, Gestaltung, Spiel, Wettkampf, Erholung usw.“²⁷ - Doch nicht einzelne Zielsetzungen markieren schon den Unterschied zu anderen didaktischen Ansätzen; wichtiger sind die jeweiligen Begründungen, die gegeben werden. Hierbei fällt auf, daß – ähnlich wie schon im „Natürlichen Turnen“ -, aus biologischen Einsichten und anthropologischen Annahmen bisweilen unvermittelt pädagogische Normen abgeleitet werden. So steht beispielsweise bei der Erörterung des bewegungspädagogischen Prinzips der Vielfalt zu lesen: „Der Mensch ist im Gegensatz zum tierischen Lebewesen auf Vielseitigkeit angelegt und nur in Ausnahmefällen gesteigerter Leistungsfähigkeit zur Einseitigkeit berechtigt.“²⁸ Und ganz im Sinne systemisch - organischer Vorstellungen fährt der Autor fort: „Die vielseitige Bewegungsbildung über ein vielseitiges Bewegungslernen ist insofern von individuellem und gesellschaftlichem Nutzen, weil ein solcherart ausgestatteter Mensch lebenslang ein ‚bewegliches‘ Wesen bleibt und damit für sich und für die Gesellschaft, in der er lebt, den gesundheitlichen und lebensbereichernden Gewinn der Beweglichkeit hat.“²⁹ Erst der allseits bewegliche und gesunde Mensch vermag den Anforderungen der allseits beweglichen, modernen Gesellschaft gerecht zu werden, so daß schließlich sogar die vielzitierte Forderung nach dem gesunden Geist im gesunden Körper ganzheitlichen Ansprüchen nicht mehr zu genügen scheint. Das pädagogische Kalkül wird daher auf den gesamten Gesellschaftskörper ausdehnt. Und nach dieser Logik erscheint es sogar konsequent, wenn der sportpraktische Beitrag für die angestrebte Übereinstimmung zwischen den individuellen und allgemeinen Interessen etwa darin gesehen wird, daß anstelle „des Einzelkämpfertums und des Rekordstrebens“ möglichst „Mannschaftswettkämpfe, Mannschaftsspiele, Mannschaftswertungen“³⁰ stattfinden sollen.

Neben den normativen Geltungsansprüchen, die mitunter in sehr fragwürdiger Weise auf der Grundlage naturalistischer Aussagen etwa zum Bewegungslernen erhoben werden³¹, überrascht die Einseitigkeit des ganzheitlichen Blicks. Wer heute noch davon ausgeht, der „egozentrischen“ Zweckorientierung des modernen Sports lasse sich das „ökozentrische“³² Ganzheitsdenken einer bewegungskulturellen Sinnsuche einfach gegenüberstellen, der fordert die Frage nach dem Verhältnis zur Totalitätsideologie der „politischen Leibeserziehung“ geradezu heraus. So vertrat bekanntermaßen bereits Alfred Bäumler in seiner Philosophie der Leibesübungen die Auffassung einer neuen „Kultur der Kraft“³³, die gegen das Rekordstreben und den Individualismus des Sports gerichtet war. Und am „Leitfaden des Leibes“ wurde nicht nur die Mechanisierung und Unterordnung des modernen Menschen unter abstrakt – formale Zwecksetzungen kritisiert, sondern ebenso der Sehnsucht nach einem konkreten Leibseele denken, nach neuer Gemeinschaft, kurz: nach dem „ganzen Menschen“, Ausdruck gegeben.³⁴ Und wenn man bedenkt, daß nach dieser Auffassung insbesondere die

²⁷ Gößling 1993 a, S. 86. Zu den Lehr- und Lernzielen im Sportunterricht vgl. Größing 1993 b, S. 88 – 94.

²⁸ Gößling 1993 a, S. 189.

²⁹ Ebda.

³⁰ Seewald / Kronbichler / Größing 1998, S. 20.

³¹ Nach ethischem Verständnis liegt ein naturalistischer Fehlschluß vor, wenn Sollensforderungen aus Seinsaussagen abgeleitet werden. Dieser bereits von D. Hume vorgebrachte Einwand wird heute vor allem gegen die Vermischung propositionaler Wahrheits- und normativer Richtigkeitsansprüche verwendet. Vgl. dazu etwa die Charakterisierung des mythischen Denkens bei Habermas 1988, S. 72 – 113.

³² Zur Verwendung dieser beiden Begriffe vgl. die Gegenüberstellung bei Seewald / Kronbichler / Größing 1998, S. 19.

³³ Bäumler 1934 b, S. 19 (im Original hervorgehoben).

³⁴ Vgl. Bäumler 1934 a, S. 61. Siehe dazu auch die engen Bezüge zur völkischen Anthropologie und Allphilosophie von E. Krieck, der davon ausging, daß wir „von der ganzheitlichen Wirklichkeitsanschauung zur ergriffenen, durchleuchteten Schau der Ganzheit“ nur gelangen, wenn wir intuitiv – synthetische Zugänge dem diskursiv – logischen Denken vorziehen. Dem rational, mechanisch und zweckhaft denkenden Menschen bleibt

Leibesübungen berufen sind, „den Leib zu seiner höchsten Möglichkeit und zu seiner höchsten Erscheinung zu bringen“³⁵, um dadurch „dem Lebensganzen“³⁶ ein Stück näher zu kommen, wird deutlich, daß von der „Re – Integrierung des Menschen“³⁷ aus der Vereinzelung zum Glied der Gemeinschaft heute nicht mehr einfach gesprochen werden kann. Auch wenn bei Baeumler der Mythos der Gemeinschaft von vornherein auf das Volksganze eingeschränkt ist und die leibliche Selbstvollendung in der „politischen Erziehung“ vor allem die Opferung des Selbst bedeutet, ist nicht zu vergessen, daß auch hier das Bild eines neuen, ganzheitlichen Menschen entworfen wird. Und daß gerade die Leibesübungen bei diesen Planungen eine besondere Rolle spielen, insofern hier der Mythos der leibseelischen Einheit und der Gemeinschaft anschaulich wirksam wird, sollte Anlaß genug sein, ganzheitliche und organische Vorstellungen einer (selbst-)kritischen Überprüfung zu unterziehen – vor allem dann, wenn sie als „modernes Wissenschaftsparadigma“³⁸ ausgewiesen werden.

Bei Gröbning erschöpft sich die Sinnsuche durchaus nicht im bloßen Nachvollzug eines blinden, immergleichen Naturkreislaufs. Schließlich münden alle Sinngehalte der Bewegungserziehung zuletzt „in einem Zielbegriff, in dem der Körper- und Bewegungskultur als individuelles und gesellschaftliches Ergebnis der Selbst- und Fremderziehung.“³⁹ Zwar hält der Autor die Erziehung nicht für zuständig, Sinngehalte zu vermitteln, „weil Sinn keinem Menschen von außen oder anderen zugeteilt werden kann.“⁴⁰ Allerdings wird diese Öffnung sogleich durch die Warnung relativiert, daß „der Mensch als entscheidungsbefugtes Wesen ... auch in seinem Bewegungshandeln das Sinnhafte verfehlen oder sich für Unsinniges entscheiden“⁴¹ kann. Wenn schon die Frage nach dem höchsten Sinn des Lebens nicht beantwortet werden kann oder in tautologischen Bestimmungsversuchen sich erschöpft⁴², ist doch darauf zu achten, daß das Leben möglichst sinnvoll geführt wird. Und bei dieser Annäherung von Leben und Sinn sind die „vielfältigen Bewegungstätigkeiten“ ebenso bedeutsam wie die „geistigen Errungenschaften des Menschen, ... die in materiell geformten Gegenständen (Werkzeugen), in wissenschaftlichen und künstlerischen Leistungen, in Normen, Werten und Symbolen aber auch in Dingen des täglichen Gebrauchs, in Eß- und Trinkgewohnheiten, sozialen Umgangsformen, sexuellen Praktiken“ zum Ausdruck kommen.⁴³ So positiv bei dieser Aufzählung ist, daß Ausdrucksformen berücksichtigt werden, die nach traditioneller Kulturauffassung eher dem Bereich des „Profanen“⁴⁴ zugerechnet werden, so sehr bleibt dieses Vorgehen doch auch dem vertretenen Gegenstand geschuldet. Würde man nämlich die geistige Kulturbewegung im engen Sinne vom gesellschaftlichen Zivilisationsprozeß trennen, wäre es schwierig, „alle Fähigkeiten und Kräfte des Menschen, die körperlichen wie die kognitiven, die sozialen wie die seelischen, und eben auch die

nach Kriek der höchste Sinn verschlossen, weil er der „Sünde der Vereinzelung und Absonderung verfallen“ ist. Vgl. dazu Kriek 1938, S. 47. Zum besseren Verständnis dieses Ansatzes sei eine Einschätzung von Wirkus hinzugefügt, der zu Krieks Ideologie der organischen Gesamtheit zutreffend bemerkt: „Die ganzheitliche Theorie gibt zwar vor, umfassend zu sein, sie ist aber in Wirklichkeit reduktionistisch, weil sie a priori nicht in der Lage ist, die wirkliche Komplexität der Struktur und des geschichtlichen Geschehens zu erkennen und sie statt dessen durch eine apriorische Ganzheit bzw. Gestalthaftigkeit ersetzt.“ Wirkus 1996, S. 193.

³⁵ Baeumler 1934 a, S. 53.

³⁶ Baeumler 1934 a, S. 69.

³⁷ Baeumler 1934 a, S. 59.

³⁸ Vgl. dazu Seewald / Kronbichler / Gröbning 1998, S. 19. Zur „Sportkritik und Theorie der politischen Leibeserziehung bei Alfred Baeumler“ siehe auch Alkemeyer 1996, S. 239 – 272.

³⁹ Göbning 1993 a, S. 86.

⁴⁰ Ebda.

⁴¹ Göbning 1993 a, S. 85.

⁴² „Möglicherweise ist sie [die Frage nach dem höchsten Sinn des Lebens, F.B.] nur so überzeugend zu beantworten, daß der höchste Sinn des Lebens das Leben selbst sei und nirgendwo anders gesucht und gefunden werden kann.“ Ebda.

⁴³ Göbning 1993 a, S. 89.

⁴⁴ Vgl. dazu etwa die aufschlußreiche Diskussion bei Willis 1981.

motorischen⁴⁵ als kulturelle Leistungen zu begreifen. Da jedoch innerhalb der kulturwissenschaftlichen Diskussion die althergebrachten Abgrenzungen zwischen Kultur und Zivilisation zunehmend aufgehoben werden⁴⁶, spricht aus sachlichen wie systematischen Gründen viel dafür, auch Körperpraktiken und Bewegungsformen als Kulturtechniken zu begreifen.

Diese Techniken werden bei Gröbning allerdings nicht in ihren Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten gedeutet, sondern in idealisierter Form am „Ganzen des menschlichen Wesens und der Kultur“⁴⁷ bemessen. So hebt der Autor in kritischer Absicht hervor: „Kants Kulturidee hat Hierarchien und Dualismen aufgebaut und Vorstellungen begünstigt, die die Kultur in Repräsentativ- und Volkskultur, in hohe und niedrige, in wertvolle und wertlere Ausdrucksformen geschieden haben. Vor allem aber hat diese Kulturidee die Beherrschung der Natur in die Hände des Menschen gegeben.“⁴⁸ Diesem - nach Gröbings Worten - „verhängnisvollen“⁴⁹ Ansatz stellt der Autor die Auffassung Herders entgegen, wonach „die Kultur die eigentlich menschliche Schöpfung [ist, F.B.] und all das, was nicht Natur ist. Seine [Herders, F.B.] Kulturidee legt weder die Naturbeherrschung noch die Weiterentwicklung der menschlichen Naturanlagen nahe, sondern siedelt die Kultur ganz und ausschließlich im humanen Bereich an.“⁵⁰ Es ist hier nicht der Ort, die Sichtweise des „liberalen Theologen“ Herder⁵¹ zu vertiefen. Gleichwohl wird bei diesem „Ganzheitsdenker“⁵² sofort deutlich, daß die Orientierung am Ideal der Humanität den Blick für die Naturhaftigkeit des Menschen verklärt. Denn während Kant die „Wildheit“, „Rohigkeit“ und „Triebhaftigkeit“ des Menschen – vor allem am Beispiel der Pädagogik - mit zum Teil drastischen Worten kommentiert und damit das Spannungsverhältnis zwischen natürlichen Anlagen und sozialen Erfordernissen um so deutlicher zum Ausdruck bringt⁵³, finden diese „dunklen Seiten“ bei Herder kaum Beachtung. Auf dem notwendigen Fortgang der Geschichte zu „Vernunft und Billigkeit“ werden bei diesem Denker alle „natürlichen Widerstände“ so sehr verfeinert und beseelt, daß Zweifel an der kulturbildenden Kraft der Humanität gar nicht erst aufkommen.⁵⁴ Dies bedeutet jedoch nicht, wie Gröbning meint, daß „Herder in seiner holistischen Sicht der Welt und des Menschen die Polarität von Geist und Gemüt zur Lebenseinheit“⁵⁵ verknüpft. Das ganzheitliche Denken ist hierfür ebensowenig geeignet wie der durchaus verständliche Impuls gegen die Verkrustungen des Lebens. Vielmehr ist umgekehrt davon auszugehen, daß

⁴⁵ Gößing 1993 a, S. 89.

⁴⁶ Es handelt sich hierbei ohnehin um eine „deutsche“ Unterscheidung. Siehe dazu vor allem die kantische Verbindung von Kultur, Moralität, Kunst und Wissenschaft einerseits sowie von Zivilisation und „gesellschaftlicher Artigkeit und Anständigkeit“ andererseits. Vgl. Kant 1981 b, A 402 – A 403. Im Englischen etwa sind „culture“ und „civilization“ gleichbedeutend und spätestens mit der Etablierung der „cultural studies“ werden auch traditionelle Kulturvorstellungen mit ihren universellen Geltungsansprüchen in den gesellschaftlichen Legitimationsdiskurs einbezogen. Zur Soziogenese des Gegensatzes von Kultur und Zivilisation in Deutschland siehe auch Elias 1997, S. 89 – 131.

⁴⁷ Gößing 1993 a, S. 87.

⁴⁸ Ebda.

⁴⁹ Vgl. ebda.

⁵⁰ Gößing 1993 a, S. 87 – 88.

⁵¹ So eine Formulierung von Cassirer 1973, S. 231.

⁵² Siehe dazu Anmerkung 11 weiter oben.

⁵³ Vgl. dazu die Vorlesung „Über Pädagogik“, wo dem Leser das problematische Verhältnis von Kultur einerseits und Zivilisation beziehungsweise Natur andererseits nachdrücklich vor Augen geführt wird: „Disziplin verhütet, daß der Mensch nicht durch seine tierischen Antriebe von seiner Bestimmung, der Menschheit, abweiche. ... Wildheit ist die Unabhängigkeit von Gesetzen. Disziplin unterwirft den Menschen den Gesetzen der Menschheit, und fängt an, ihm den Zwang der Gesetze fühlen zu lassen.“ Kant 1981 c, A 3.

⁵⁴ So ist es wohl kein Zufall, daß die politische Geschichte, „im Ganzen genommen, außerhalb seines Gesichtskreises“ liegt. Vgl. zu dieser Einschätzung von Herders „Philosophie der Geschichte“ Cassirer 1973, S. 226. Zur „Verschränkung der ästhetischen und der vitalistischen Tradition“ im Bildungsbegriff Herders vgl. Müller 1998, S. 150 – 158.

⁵⁵ Gröbning 1998, S. 36.

die produktiven Spannungen zwischen „Geist und Gemüt“ eher verharmlost und verdrängt werden, da in der holistischen Zusammenschau der Anspruch, reale Widersprüche als Widersprüche des Realen zu begreifen, gar nicht erst entsteht.⁵⁶ Anders als von der „biophilen Einstellung“⁵⁷ erhofft, bleibt nicht nur die Zerrissenheit des Lebens unverändert, sondern auch die proklamierte „Lebenseinheit“ zerfällt in die alte Dichotomie zwischen der wahren Humanität einerseits und den falschen Humanismen andererseits. Denn wenn schon das Ganze des Lebens nicht als Ganzes gelebt werden kann, läßt sich zumindest vorschreiben, wie es gelebt werden sollte. Und spätestens hier wird offenbar, daß der bedeutungsschwere „Sinn des Ganzen“ mit sicherer Überzeugung und Akribie in seine guten und bösen Bestandteile zerlegt wird.⁵⁸

Je weniger das „Ganzheitsdenken“ die Polarität von Geist und Gemüt aufzuheben vermag, um so parteiischer und prinzipienfester erweist es sich gegenüber den als richtig erkannten Grundsätzen. „Eine ‚Kultur des natürlichen Mitseins‘ ... wird die heute übliche Aufwendigkeit der Lebensführung, die sich als hoher gegenständlicher, zeitlicher und energieverbrauchender Aufwand auch im Sportgeschehen (Ausrüstung, Kleidung, Schneekanonen, Trainingszeiten usw.) offenlegt, langsam aber bedachtsam in die Richtung der *Einfachheit* führen. Denn das gesundheitsorientierte, erlebnishafte, erfahrungsoffene, spielerische und sportliche Bewegen in der Natur braucht nicht unbedingt den Luxus der jeweils spezifischen Sportkleidung, der jährlich wechselnden Designs bei den Sportgeräten, der langen Anfahrtswege zu den Sportanlagen, der technischen Perfektion der Sportanlagen usw.“⁵⁹ Der Kreis zwischen der „natürlichen“ und der „bewegungskulturellen Erziehung“ scheint sich zu schließen – allerdings für den Preis weitreichender Eingriffe und Normierungen, die möglichst den „ganzen Menschen“⁶⁰ umfassen. Und während schon die Leibesreform auf das „Leben selbst“ ausgerichtet war, gilt dies für die bewegungskulturelle Erziehung in besonderer Weise: Die mitweltliche „Liebe und Ehrfurcht zu allem nichtmenschlichen Leben, zur gewordenen Landschaft, zu den Bäumen und Sträuchern, Wiesen und Wäldern, Steinen und Erden“⁶¹ ist so universell und groß angelegt, daß Widersprüche keinen Platz finden. Und so überrascht es nicht, daß für Größing neben der kantischen Dialektik insbesondere das „cartesianisch – mechanische Denken“ mit all seinen „falschen Gegensätzen“ zwischen „Natur und Kultur, Geist und Materie, Körper und Seele“⁶² zu den geistigen Urhebern gegenwärtiger Krisenerscheinungen gehört. Doch wenn es stimmt, wie bisher nur angedeutet, daß Widersprüche zum Ganzen gehören und nicht schon qua gedanklicher Versöhnung oder Einstellungsänderung sich aufheben lassen, wirft dies ein anderes Licht auch auf das Ganzheits- und das Widerspruchsdenken selbst. Denn als Ausdruck realer Verhältnisse wäre das Denken in Gegensätzen und Widersprüchen nicht nur sperriger, sondern vor allem aussagekräftiger als die idealisierten Annahmen zur leiblichen beziehungsweise kulturellen Ganzheit. Dieser Gedanke soll im nun folgenden Abschnitt aufgenommen und vertieft werden.

⁵⁶ „Der altbewährte und immer noch lauende Affekt gegen den zersetzenden Intellekt verbindet sich dabei mit dem Haß, dem berechtigten Haß gegen das dinghaft Entfremdete: von jeher, etwa seit Rousseau und Herder und sicherlich der deutschen Burschenschaftsbewegung, spielte beides ineinander.“ Adorno 2002, S. 296.

⁵⁷ Vgl. Größing 1998, S. 40 (dort unter Bezugnahme auf E. Fromm).

⁵⁸ Für den Sport bedeutet dies: „Ein neues Weltbild der physiozentrischen statt anthropozentrischen Art würde auch den gegenwärtigen Sport tiefgreifend verändern und ihm den Machbarkeitswahn im Bereich der Natursportanlagen, brutale Trainingsmethoden im Reitsport, den instrumentellen Umgang mit dem menschlichen Körper (Doping), die bedenkenlose Naturbeschädigung in den sogenannten Natursportarten, den unberechtigten Materialaufwand im Freizeitsport und weiteres untersagen.“ Größing 1998, S. 38.

⁵⁹ Größing 1998, S. 41 – 42 (Hervorhebung im Original). Neben der „Einfachheit“ werden an gleicher Stelle als weitere Prinzipien benannt: „Mitweltlichkeit“, „Angemessenheit“, „Nachhaltigkeit“, „Regionalität“, und „Vielseitigkeit“. Vgl. ebda. S. 40 – 42.

⁶⁰ Siehe dazu die einleitenden Bemerkungen zum „natürlichen Turnen“ in Anmerkung 8.

⁶¹ Vgl. dazu Größing 1998, S. 40.

⁶² Vgl. Größing 1998, S. 38.

2. Philosophische Leibverständnisse

Es gehört zu den großen Halbwahrheiten der Philosophierezeption, daß die cartesianische Unterscheidung zwischen denkender und ausgedehnter Substanz die „Trennung von Körper und Geist, von Mensch und Natur oder von Mensch und Untersuchungsobjekt in der Wissenschaft“⁶³ als maßgebliches „Weltbild der westlichen Welt“⁶⁴ festgeschrieben habe. Richtig ist, daß Descartes ein auf Gewißheit gegründetes „Reich des Menschen“ auf Erden erstrebt und uns zu „Meistern und Besitzern der Natur“⁶⁵ machen möchte. Und richtig ist ebenfalls, daß der methodische Zweifel die Welt der Sinne zerstört und damit auch die geschichtliche sowie kulturelle Tradition zurückweist. Doch die radikale Trennung des menschlichen Geistes „von den äußeren Dingen“⁶⁶ geschieht allein in der Absicht, dem Wissen eine sichere Grundlage zu geben, von der aus sämtliche Erscheinungen in eine feste Ordnung gebracht werden können. Mit anderen Worten: Descartes lotet die Grenzen der rationalen Gewißheiten aus, um den Kreis der Erkenntnisbildung „in langen Ketten der Deduktion“⁶⁷ möglichst lückenlos auf den Bereich der empirischen Gegenstände ausweiten zu können. Die Selbstgewißheit des Geistes, die keiner weiteren Ableitung zugänglich ist, da sie sämtlichen Begriffen und Urteilen zu Grunde liegt, erscheint in der metaphysischen Lehre von den drei Substanzen zuletzt sogar durch Gott selbst legitimiert.⁶⁸ Und auf diesem festen Grund werden schließlich die Ansprüche einer universellen Einheitswissenschaft expliziert, deren Evidenz und strenge Ordnung auf Materielles und Belebtes gleichermaßen sich erstreckt. „Denn alles in der Erkenntnis ist wie mit eisernen und stählernen Banden zusammengehalten. Nichts steht für sich, sondern jegliches Einzelne greift in das Ganze ein; es bestimmt dieses Ganze und wird wechselweise von ihm bestimmt.“⁶⁹

Der Übergang von der „Mathesis vulgaris“ zur „Mathesis universalis“⁷⁰ betrifft sämtliche Teile der Erkenntnis, unabhängig von bestimmten Gegenständen, Inhalten oder Erfahrungen. Alles, was verglichen, verknüpft, geschieden oder gezählt werden kann, untersteht dem mathematischen Kalkül. Dies bedeutet, daß die Arithmetik von derselben Ordnung bestimmt wird wie etwa die Physik, Astronomie oder Biologie – und selbst die Ethik, verdeutlicht am Beispiel der Willensfreiheit, wird nach Descartes von den einheitlichen Maßstäben der reinen Vernunft geleitet.⁷¹ Der Entdecker des modernen Subjekts wird dadurch zum „Ganzheitsdenker“ schlechthin, der die Trennung des Denkens von allem Materiellen nur deshalb vollzieht, damit die Ableitung der „ausgedehnten Substanz“ aus der Identität des reinen, selbstgewissen Ich um so vollkommener gelingt. Und auch das Ich, das gerade erst

⁶³ Seewald / Kronbichler / Gröbning 1998, S. 98.

⁶⁴ Seewald / Kronbichler / Gröbning 1998, S. 18 (im Original hervorgehoben).

⁶⁵ Vgl. Descartes 1976, S. 60 – 61.

⁶⁶ Descartes 1994, S. 54.

⁶⁷ Cassirer 1995, S. 15.

⁶⁸ Vgl. dazu Descartes 1994, S. 27 – 43.

⁶⁹ Cassirer 1995, S. 15 – 16. An anderer Stelle gibt der Autor ein Beispiel: „Es wäre eine oberflächliche Betrachtung, wenn wir darum, weil es eine Welt der Farben und Töne gibt, und weil beide einander unvergleichlich gegenüberstehen, auch die *Erkenntnis* von Farben und Tönen als je eine besondere, eigenartige und einzigartige dächten. Die optischen und akustischen *Phänomene* sind als solche von einander radikal verschieden; aber hieraus folgt nicht, daß diese Differenz auch im System der Wissenschaften ihren Ausdruck finden, daß es innerhalb des Ganzen der Physik eine gesonderte Optik und Akustik geben müsse. Die Wissenschaft erkennt vielmehr diese Differenz als eine bloß zufällige.“ Cassirer 1995, S. 51. (Hervorhebungen im Original).

⁷⁰ Vgl. Descartes 1974, S. 376.

⁷¹ Cassirer weist darauf hin, daß schon der erkenntnistheoretische Zweifel ein aktives Moment – und das heißt ein Moment des Willens – in sich schließt: „Das Freiheitsproblem tritt somit nicht erst am Ende der Cartesischen Logik auf, sondern es steht an ihrem Anfang.“ Cassirer 1995, S. 32.

zum „maîtres et possesseurs de la nature“⁷² sich aufgeschwungen hat, unterliegt denselben Gesetzmäßigkeiten, insofern die kontrollierende Vernunft das körperliche Dasein ebenfalls „mit eisernen und stählernen Banden“ zusammenhalten muß – ein Bild, das übrigens in der Maschinenvorstellung des menschlichen Körpers bereits sehr anschaulich ausgeführt wird.⁷³ Die weiter oben kritisierte „Trennung von Körper und Geist, von Mensch und Natur oder von Mensch und Untersuchungsobjekt in der Wissenschaft“ verbleibt demnach an der Oberfläche. Das neuzeitliche Programm der Körperationalisierung bei Descartes macht keineswegs halt beim methodischen Zweifel und seinen erkenntnistheoretischen Unterscheidungen. Diese dienen nur der Selbstvergewisserung und Verallgemeinerung der subjektiven Vernunft; ihre Ansprüche reichen dagegen sehr viel weiter. Im Konzept der „Mathesis universalis“ soll die Kluft zwischen der denkenden und der ausgedehnten Substanz gerade aufgehoben werden, um eine einheitliche Deutung der Wirklichkeit zu gewährleisten: „Schritt für Schritt ist die Methode von der Zahl zum Raum, vom Raum zur Materie, von der Materie zum Leben vorgedrungen, und überall hat sie dabei ihr eigenes, unveränderliches Wesen bewahrt und bewährt.“⁷⁴ Selbst der Existenznachweis Gottes wird bei Descartes im Übergang vom reinen Wissen zum Sein geführt, so daß das Postulat der Einheit der Erkenntnis schließlich sogar auf das Ganze des Seins ausgeweitet wird.⁷⁵ Der erkenntnistheoretische Zweifel, der die Ordnung der Gedanken erst ermöglichte, findet im Gedanken der Ordnung gleichsam zu sich selbst und erweitert seine gesetzgeberischen Ansprüche auf alles, was rational bearbeitet beziehungsweise verfügbar gemacht werden kann. Und auch die Zwei – Substanzenlehre, die den Anfang dieses Prozesses noch deutlich markiert, wird im Programm der mathematischen Einheitswissenschaft zunehmend aufgehoben, da alle Bestimmungen der Natur sich am Ende als „entia rationis“⁷⁶ erweisen.

Die einfache Gegenüberstellung im „Materie – Geist – Dualismus“⁷⁷ verharmlost geradezu die grenzenlosen Ansprüche der produktiv angelegten Rationalität, die darum bemüht ist, auch noch den letzten Rest ihrer anfänglichen Skepsis zu überwinden. Der cartesianische „Wissenschafts – Monismus“⁷⁸ hegt bereits keinen Zweifel mehr an der absoluten Selbstgewißheit des reinen „Ich denke“, das alle Trennungen und Widersprüche im kontinuierlichen Fortgang des Denkens aufzulösen sich anschickt. Und auch die Tatsache, daß in wissenschaftlichen Erkenntnissen ebenfalls einzelne Erfahrungen verarbeitet werden, widerspricht nach Descartes nicht dem Prinzip der reinen Deduktion. Denn das erfahrungsbezogene Material der Erkenntnis bleibt für ihn nur Ergänzung beziehungsweise das „logische ‚Komplement‘“⁷⁹ der Deduktion. Für die Lösung wissenschaftlicher Aufgabenstellungen ist dagegen allein die Autonomie der Vernunft mit ihren mathematischen Methoden und Begriffsmitteln geeignet.

Nach einer Philosophie des Leibes sucht man also bei Descartes vergebens, da der menschliche Körper ebenso wie jede andere Substanz zuerst nach quantitativen Maßstäben beurteilt wird. Dies bedeutet allerdings nicht, daß der „Materie – Geist – Dualismus“ schon

⁷² Siehe dazu weiter oben Anmerkung 65.

⁷³ Vgl. dazu etwa Descartes 1994, S. 73 – 78. Zur materialistischen Weiterführung und Radikalisierung des „Monismus von Denken und Sein“ im Konzept der „Menschenmaschine“ bei LaMettrie vgl. König 1989, S. 61 – 62.

⁷⁴ Cassirer 1995, S. 55.

⁷⁵ Vgl. zum „ontologischen Gottesbeweis“ Descartes 1994, S. 27 – 43. Cassirer weist in diesem Zusammenhang darauf hin: „Jetzt erst hat sich, nach Descartes, der Ring geschlossen: Wahrheit und Wirklichkeit sind nicht nur durchgängig aufeinander bezogen, sondern sie sind in ihrem Wesen und Ursprung als Eins erkannt.“ Cassirer 1995, S. 65.

⁷⁶ Vgl. dazu König 1989, S. 52.

⁷⁷ Vgl. Seewald / Kronbichler / Gröbning 1998, S. 18 (im Original hervorgehoben).

⁷⁸ Vgl. dazu Cassirer 1995, S. 56.

⁷⁹ Cassirer 1995, S. 21.

dadurch überwunden wird, daß man an seine Stelle den „ganzen Menschen“⁸⁰ setzt, bei dem Körper und Geist eine natürlich bestimmte oder kulturell geformte Einheit bilden. Wie im voranstehenden Abschnitt angedeutet, besteht bei einer solchen Entgegensetzung die Gefahr, daß die bei Widerspruchdenken wie Kant oder Descartes noch rückhaltlos thematisierten Grundkonflikte mit fragwürdigen Ganzheitspostulaten oder normativen Ansprüchen zugedeckt werden. Und so ist es bestimmt kein Zufall, daß für Gröbning die von Descartes auseinandergerissenen „Pole des Denkens und Empfindens, des Geistes und des Gemütes“ in der „holistischen Sicht der Welt“⁸¹ wieder zusammengeführt werden können. Vom cartesianischen Standpunkt der gesetzgebenden Vernunft aus gesehen, sind beide „Pole“ bereits aufeinander verwiesen – auch wenn zwischen Körper und Geist kein gleichartiges, sondern ein hierarchisches Verhältnis besteht. Der Versuch einer ganzheitlichen Zusammenfügung zur „Lebenseinheit“⁸² zielt daher am Thema vorbei, oder er wendet sich nur vordergründig gegen die „gebräuchlichen Gegensätze des cartesianisch – mechanischen Denkens“⁸³. Vordergründig deshalb, weil die fraglichen Dualismen nur als Unter – Scheidungen, das heißt im Verhältnis der Über- beziehungsweise Unterordnung, kritisiert werden können, nicht jedoch in ihrer widersprüchlichen Anordnung selbst. Wo Descartes in der äußerst kühnen Annahme einer wechselseitigen Beeinflussung der denkenden und ausgedehnten Substanz in der Zirbeldrüse zumindest noch ein Gespür für das rationalistische Dilemma erkennen läßt, das Material der Erkenntnis nicht selbst erzeugen zu können⁸⁴, wird durch die Forderung nach einer leibseelischen Vereinigung des „ganzen Menschen“ der in der Sache selbst angelegte Widerspruch von vornherein ausgeblendet. Solange jedoch das Erkennende und das Erkennende nicht eins sind, ist nicht einzusehen, weshalb von „intuitiven Einsichten“, „unmittelbaren Erfahrungen“ oder „ganzheitlichen Sichtweisen“ überhaupt gesprochen wird.⁸⁵ Denn ein „Weltbild“ so zu formen, daß letztlich alles zueinander paßt, ist so einfach wie ein „Tritt, der sich bald erlernt“⁸⁶ – und zwar unabhängig davon, ob der Logos, der Leib oder die Kultur zum einigenden Prinzip erhoben werden.

Die von Gröbning und anderen so beharrlich vorgetragene Kritik an der vor allem im Sport zu beobachtenden zunehmenden Rationalisierung und Technisierung des Körpers beruft sich zwar auf die Notwendigkeit eines „Paradigmenwechsels in den Wissenschaften“, wobei das „mechanische Weltbild“ durch eine „ganzheitliche, ökologische Sichtweise“ zu ersetzen wäre⁸⁷; doch bei näherer Betrachtung erweist sich die angebotene Alternative als ähnlich monistisch wie das cartesianische Einheitsdenken. Unterschiedlich sind nur die Vorzeichen: Während Descartes von einem Körper – Geist – Dualismus ausgeht, um die Kluft zwischen den Substanzen in der Selbstgewißheit und Einheit des Denkens aufheben zu können, umgeht das holistische Denken diese erkenntnistheoretische Schwierigkeit und betont statt dessen sogleich „den Zusammenhang zwischen Vernunft und Leib qua Sinnlichkeit“⁸⁸. Da jedoch dieser Zusammenhang nicht einfach gegeben ist, sondern der richtige Umgang mit „sinnlichen Erfahrungen“ und „moralischen Gefühlen“⁸⁹ erst erlernt werden muß, bedarf es

⁸⁰ Vgl. Seewald / Kronbichler / Gröbning 1998, S. 137. An gleicher Stelle wird ausdrücklich auf die „Zusammenhänge zwischen Vernunft (Ratio), Leib (Körper, Sinne) und Affektivität (Gefühl, Passio)“ verwiesen. Vgl. ebda. (im Original teilweise hervorgehoben).

⁸¹ Vgl. Gröbning 1998, S. 36.

⁸² Ebda.

⁸³ Vgl. Gröbning 1998, S. 38.

⁸⁴ Zu der dogmatisch eingeführten und schon zu ihrer Zeit heftig kritisierten Theorie des „influxus physicus“ vgl. Descartes 1955, S. 52.

⁸⁵ Vgl. dazu Seewald / Kronbichler / Gröbning 1998, S. 19 und S. 255 - 256 (dort unter Bezugnahme auf das sogenannte „Flow Learning“).

⁸⁶ So eine Einschätzung über das versöhnliche „spekulative Denken“ bei Hegel 1999, S. 287 – 288.

⁸⁷ Vgl. Seewald / Kronbichler / Gröbning 1998, S. 19.

⁸⁸ Vgl. dazu Seewald / Kronbichler / Gröbning 1998, S. 137 (dort unter Bezugnahme auf das Konzept der co – existenzialen Vernunft).

⁸⁹ Vgl. ebda., S. 138.

entsprechender Anleitungen und Unterweisungen, um das „Sinnenbewußtsein als Korrektiv zum Verstandesbewußtsein“⁹⁰ durchsetzen zu können. Demzufolge läßt sich die durch „die dualistische Haltung“ hervorgerufene Aufspaltung in die „Welt der Sinneswahrnehmungen“ und die „Welt des Verstandes“ nur unter Beachtung ganzheitlicher Grundsätze und Normen in die Richtung einer „anderen Ordnung“ überführen.⁹¹ - Dies bedeutet mit anderen Worten, daß an die Stelle der cartesianischen „Einheit der Wissenschaft“ die holistische „Einheit der Weltsicht“ tritt. Oder anders gesagt: der erkenntnistheoretische Monismus mit seinen Unterscheidungen zwischen wahr und falsch wird ersetzt durch einen weltanschaulichen Monismus mit entsprechenden Hinweisen über vermeintlich richtige und falsche Verhaltensweisen.

Weltsichten unterliegen eigenen Rationalitätsstrukturen, und es wäre sicherlich lohnenswert, einmal genauer zu untersuchen, auf welche Art in ganzheitlichen Konzepten wie dem hier angesprochenen persönliche, soziale und kulturelle Ansprüche miteinander in Beziehung gesetzt werden.⁹² Doch nicht dieser Gedanke soll hier weiter verfolgt werden. Statt dessen soll wenigstens in groben Zügen aufgezeigt werden, daß auch die Rede vom Leib kritisch ausfallen kann und nicht notwendig zur Auffassung einer leibseelischen Einheit führen muß. In der Leibphilosophie des 19. Jahrhunderts, in der die Vollendung der Aufklärung herbeigeführt, die Ratio jedoch zugleich als lebensfeindlich überwunden werden soll, wird etwa dieser Widerspruch noch als notwendig und in der Sache selbst begründet herausgearbeitet. Schopenhauer, der in seiner Auseinandersetzung mit der Transzendentalphilosophie den Leib in der abendländischen Philosophiegeschichte wiederauferstehen läßt, nachdem der Mensch als erkennendes Subjekt und moralisches Vernunftwesen seinen Platz in der Natur endgültig verloren zu haben schien, geht wie Kant zunächst von der Begrenztheit des Erkenntnisvermögens aus. Die Gesamtheit unserer Vorstellungen - und das heißt bei Schopenhauer: die Gesamtheit unseres wahrnehmenden und erkennenden Vermögens - geht an der Welt, wie sie „an sich“ ist, vorbei.⁹³ Zwar ist unser Weltbildapparat an unsere Lebenswelt angepaßt und hilft uns, zu überleben; was jedoch hinter den Erscheinungen liegt, bleibt uns verborgen. Dies ist der Weg, den bereits Kant vorgezeichnet hatte. Schopenhauer ändert jedoch die Blickrichtung. Nicht mehr nur die äußere Welt der Vorstellungen, sondern insbesondere der Zugang zum körperlichen Ich, zur eigenen Leiblichkeit, bestimmt fortan sein Interesse: „Dem Subjekt des Erkennens, welches durch seine Identität mit dem Leibe als Individuum auftritt, ist dieser Leib auf zwei ganz verschiedene Weisen gegeben: einmal als Vorstellung in verständiger Anschauung, als Objekt unter Objekten, und den Gesetzen dieser unterworfen; sodann aber auch zugleich auf eine ganz andere Weise, nämlich als jenes jedem unmittelbar Bekannte, welches das Wort *Wille* bezeichnet.“⁹⁴

Dem Leib wird hier eine Bedeutung zuerkannt, die eine philosophische Neubestimmung erforderlich macht. Denn ohne seinen besonderen Leib verläßt das erkennende Subjekt nach Schopenhauer nicht den allgemeinen Kreis gegenständlicher Vorstellungen beziehungsweise bleibt das moralische Subjekt auf abstrakte Postulate verwiesen und kommt nicht zum

⁹⁰ Vgl. ebda., S. 246 (im Original hervorgehoben). An gleicher Stelle lassen die Autoren übrigens deutlich erkennen, daß es sich bei dieser Aufgabe um einen Ausgleich für den beklagten Verlust an Sensibilität, Sinnlichkeit, Kreativität u.ä. handelt. Zum Verlustmotiv siehe auch weiter oben Anmerkung 16.

⁹¹ Vgl. dazu Seewald / Kronbichler / Gröbning 1998, S. 246 – 247.

⁹² In diesem Zusammenhang wäre beispielsweise die Verwendung analoger Begriffsbildungen erhellend, die etwa im mythischen Denken eine „einheitsstiftende Funktion“ erfüllen und zumindest dort auf eine „eigentümliche Konfusion zwischen Natur und Kultur“ hinweisen. Vgl. dazu Habermas 1988, S. 73 und 79 (im Original zum Teil hervorgehoben).

⁹³ Anders als in der Alltagssprachlichen Verwendung, wo „Vorstellungen“ mit geistigen Akten etwa der Vergegenwärtigung und Einbildung gleichgesetzt werden, faßt Schopenhauer hierunter ebenso sämtliche Sinneswahrnehmungen. Sich etwas vorstellen heißt demnach auch: mit den eigenen Händen spüren, den eigenen Ohren hören, den eigenen Augen sehen usw.

⁹⁴ Schopenhauer 1974, Bd. I, S. 157 (Hervorhebung im Original).

Handeln. Erst durch seinen Leib erscheint „Die Welt als Wille und Vorstellung“, das heißt als vorgestelltes „Objekt unter Objekten“ und zudem als vitale Streben und Bewegung des Willens, die etwa im Begehren, der Lust oder im Schmerz individuell zum Ausdruck kommt. Diese „im Innern“ verankerten Strebenrichtungen bleiben für Schopenhauer jedoch ohne Sprache und Bewußtsein, denn „der Wille ist die Erkenntnis a priori des Leibes und der Leib ist die Erkenntnis a posteriori des Willens.“⁹⁵ Demnach können wir zwar den Leib als Objektivation des Willens begreifen, erkennen können wir ihn jedoch nur als Naturtatsache, mithin als Gegenstand unserer Vorstellungen. Auch wenn Willensakte, wie etwa im Falle willkürlicher motorischer Bewegungen, am eigenen Leibe sichtbar werden und umgekehrt über den Leib Einflüsse auch auf den Willen möglich sind, bleibt dieser Zusammenhang doch äußerlich. Der Wille selbst ist phänomenal nicht faßbar. Die Ausführung einzelner Absichten oder die Verwirklichung bestimmter Ziele führt zwar zu entsprechenden leiblichen Reaktionen, die beobachtet, beschrieben und andersartig objektiviert werden können. Der sie begründende Wille bleibt jedoch unerkant, weil er ohne Bewußtsein ist. Ähnlich wie der fallende Stein nicht „weiß“, daß die Gravitation ihn fallen läßt, bleibt auch uns verborgen, in welcher Weise wir durch den Willen bestimmt werden.⁹⁶

Schopenhauers Leibphilosophie ist Ausdruck eines Dilemmas: die beiden gegensätzlichen Aspekte menschlicher Welterfahrung - die Vorstellung als äußerlich bleibende Erkenntnisart sowie der Wille als ruhelose, blinde Kraft - finden nicht zueinander. Daß der Autor dem Willen letztlich eine größere Bedeutung zuerkennt als der menschlichen Vernunft, ist für die Lösung des aufgeworfenen Problems nicht mehr entscheidend. Denn auch die Natur ist kein Ort der Besänftigung, sondern vielmehr Schauplatz des Aufruhrs, Kampfes und der Entzweiung. Die Überwindung des Willens durch die Abspaltung von der eigenen Natur erscheint als einziger Ausweg - allerdings mit der Konsequenz einer radikalen Selbst- und Weltverneinung.

Obgleich, wie noch deutlich werden wird, aus dieser illusionslosen Betrachtung auch andere Schlußfolgerungen und Existenzformen abzuleiten sind, ist für unser Thema zunächst wichtig, daß im Sinne von Schopenhauer „das eine und selbe in zwei verschiedenen Erkenntnisweisen, der innern und der äußern, wahrgenommen wird“⁹⁷. Selbst wenn eine Vermittlung beider Zugänge von vornherein ausgeschlossen wird, weshalb übrigens der Begriff des Selbst bei Schopenhauer ähnlich inhaltsleer bleibt wie bei Kant, öffnet Schopenhauer zumindest die Aussicht auf eine andere, nicht - objektivistische Zugangsweise zum Leib. Der Wille als „jenes jedem unmittelbar Bekannte“⁹⁸ mag ruhelos, drängend und dunkel in Erscheinung treten. Wichtig ist, daß er neben dem Intellekt als zweite Instanz der menschlichen Erfahrung anerkannt wird, ohne den das erkennende Subjekt nichts weiter wäre als ein „geflügelter Engelskopf ohne Leib“⁹⁹. Zwar galten Empfindungen, Strebungen und andere Leiberfahrungen in der Philosophie seit jeher als lebendiger Ausdruck gegen die Anmaßungen „grauer Theorie“.¹⁰⁰ Doch erst Schopenhauer weist ihnen einen zentralen, systematischen Ort zu, ohne den auch die Welt der Vorstellungen insgesamt bedeutungslos bliebe.

⁹⁵ Ebda. S. 158.

⁹⁶ Der erkenntnislose Wille, der am eigenen Leibe erfahrbar ist, erhält vor allem im zweiten Band über „Die Welt als Wille und Vorstellung“ (1844) sowie in der Schrift „Über den Willen in der Natur“ (1835) eine ontologische Bedeutung. Schopenhauer versucht dort, unter Berücksichtigung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse seiner Zeit, den Willen im Aufbau und Zusammenspiel der Organismen wiederzufinden. Diese Versuche waren maßgeblich für spätere Unternehmungen der Lebensphilosophie, die „Schöpferische Entwicklung“ (Bergson 1912) auf ein einigendes Prinzip zurückzuführen.

⁹⁷ Schopenhauer 1974, Bd. II, S. 321.

⁹⁸ Siehe weiter oben, Anm. 94.

⁹⁹ Schopenhauer 1974, Bd. I, S. 156 (dort in Klammern gesetzt).

¹⁰⁰ Aufschlußreich ist in diesem Zusammenhang das Portrait des „Kabinetts der Zyniker“ bei Sloterdijk 1983, S. 294 - 396.

Fällt schon die Leibphilosophie Schopenhauers alles andere als harmonisch aus, so gilt dies für Nietzsche in besonderer Weise. Vor allem im „Zarathustra“ wird der Leib zum Kampfbegriff gegen die platonisch – christliche Tradition der Leibverachtung stilisiert: „Es ist mehr Vernunft in deinem Leibe als in deiner besten Weisheit. Und wer weiß denn, wozu dein Leib gerade deine beste Weisheit nötig hat?“¹⁰¹ In radikaler Umkehrung des europäischen Menschenbildes erhält bei Nietzsche der Leib all jene Eigenschaften, die bisher der Vernunft zuerkannt wurden: „Der Leib ist eine große Vernunft“ – wogegen das Ich nur dessen Funktion und der „Geist“ sein „kleines Werk- und Spielzeug“ ist.¹⁰² Die Nähe zu Schopenhauer ist in diesen Worten zwar noch deutlich spürbar, doch im Unterschied zur Auffassung vom „Primat des Willens im Selbstbewußtsein“¹⁰³ vertritt Nietzsche die weitergehende Auffassung, daß der Leib nicht nur als Ausdruck des Willens, sondern vielmehr als dessen Grund aufzufassen ist. Ähnlich wie der Wille bei Schopenhauer erkenntnislos ist, bleibt auch der Leib bei Nietzsche unbewußt.¹⁰⁴ Er verfolgt keinen höheren Zweck als nur mehr sich selbst. Der Leib waltet, indem er überwältigt, das heißt sein Wille zur Macht bedeutet für Nietzsche vor allem Steigerung und Gelingen des Lebens. Dies ist mehr als bloßes Überleben oder die Erhaltung des Selbst, jedoch weniger als die Ausübung von Herrschaft und Unterdrückung. Der Wille beschränkt sich bei Nietzsche auf das, was ihm eigen ist, nämlich mehr zu wollen und zu intensivieren. Und hierzu bedarf es nicht der großen Ideen und Sinnentwürfe, sondern statt dessen der Bereitschaft sowie des Mutes zur Selbstverwandlung.

Wie immer man zu dieser radikalen – weil nicht mehr auf äußere Ziele setzenden - Form der Leibbejahung¹⁰⁵ stehen mag, wichtig ist, daß der körperliche Mensch bei Nietzsche nicht als ein Faktum, sondern als Aufbruch verstanden wird. Die Aufforderung zur Selbstgestaltung und Selbst – Macht¹⁰⁶ verweist auf die große Differenz zwischen der beklagten Entwertung des Leibes unter der Vorherrschaft des Geistes einerseits sowie der angestrebten „Verleiblichung der Kritik“¹⁰⁷ andererseits. Der dionysische Mensch verkörpert gleichsam die gelebte Wut gegen die Verächter des Leibes, welche mit dem Anspruch auftreten, die Menschen zum Guten und Gerechten zu führen. Und solange die Differenz zwischen der „großen Vernunft“ des Leibes sowie der „kleinen Vernunft“¹⁰⁸ des Geistes besteht, ruft der Leibbegriff wenigstens den kategorialen Rest der Nichtidentität gegenüber den universellen Ansprüchen des einheitsstiftenden Denkens ins Gedächtnis.

Damit wären wir also wieder beim cartesianischen Monismus und der daraus abgeleiteten Maschinenvorstellung vom Menschen angelangt. Der Umweg über die hier angesprochenen Leibphilosophien sollte vor allem deutlich machen, daß die Rede von der leibseelischen Einheit oder kulturellen Ganzheit mindestens ebenso verfänglich ist wie die rationalistische

¹⁰¹ Nietzsche 1983, S. 315.

¹⁰² Vgl. ebda. S. 314.

¹⁰³ Schopenhauer 1974, Bd. II, S. 259.

¹⁰⁴ „Hinter deinen Gedanken und Gefühlen, mein Bruder, steht ein mächtiger Gebieter, ein unbekannter Weiser – der heißt Selbst. In deinem Leibe wohnt er, dein Leib ist er.“ Nietzsche 1983, S. 315.

¹⁰⁵ „Erinnert sei in diesem Zusammenhang nur an die Kritik des „biologischen Idealismus“ in der „Dialektik der Aufklärung“. Vgl. dazu etwa Horkheimer und Adorno 1972, S. 104.

¹⁰⁶ Daß die im Anschluß an Foucaults „Sorge um sich“ (vgl. Foucault 1986) heute wieder verstärkt thematisierte Frage sogenannter Selbstpraktiken und Lebensgestaltungen (vgl. dazu Schmidt 1998) zumindest der Gefahr instrumenteller Vereinnahmungen und positivistischer Verkürzungen ausgesetzt ist, sei hier durch den Hinweis auf die „Sorge um den Leib“ im Nationalsozialismus in Erinnerung gerufen: „Durch die Übung erreicht der beseelte Leib den Höhepunkt seiner Möglichkeiten. Die Übung macht aus ihm das, wozu er angelegt ist. Sie vollendet die Natur, indem sie die Natur durch das Reich des Zwanges hindurch auf einer höheren Stufe wieder zu sich zurückführt. Die Leibesübung führt zum Übungsleib, d.h. zu dem vollendeten, seiner selbst mächtigen Leib.“ Baumler 1934 a, S. 53 (im Original teilweise hervorgehoben). Zur Frage von „Selbstbeherrschung“ und „Selbst – Macht“ im modernen Sport vgl. auch die von Caysa angeregte Diskussion über die „Sportphilosophie als kritische Anthropologie des Körpers“ in der Zeitschrift *Philokles* 1/2002, S. 7 – 39.

¹⁰⁷ So die Formulierung von Caysa 2001, S. 41.

¹⁰⁸ Vgl. dazu Nietzsche 1983, S. 314.

Auffassung von der begriffslogischen Einheit des reinen „Ich denke“. Im Unterschied zum optimistischen Elan ihrer weiteren Ausgestaltung, verweisen zumindest die Anfänge der Lebensphilosophie noch deutlich auf die konkrete Not des Leibes unter den Bedingungen moderner Verhältnisse. Spiegelt sich diese Not nicht auch im begrifflichen Instrumentarium, so verfehlt die Kritik ihren Gegenstand. Noch schwerer wiegt jedoch, daß die Leibes- und Lebensnöte, von denen Schopenhauer und Nietzsche so beredt Zeugnis geben, durch den Verweis auf organische Konzepte und ganzheitliche Weltbilder zunehmend aus dem Blick geraten. Wer etwa mit Blick auf den Leistungssport von der „Entselbstung des Leibes“¹⁰⁹ spricht, der transportiert bereits eine vage Vorstellung vom „Selbstsein“ beziehungsweise „Eigensinn des Leibes“¹¹⁰. Und diesem – sich wenigstens so darstellenden – „Jargon des eigentlichen Leibes“ fällt dabei gerade das zum Opfer, was als uneigentlich gilt, bevor es als widersprüchlich, mechanistisch beziehungsweise reduktionistisch erkannt wird. Demgegenüber öffnen die hier nur beispielhaft zur Sprache gebrachten Hinweise auf die unbewußten und gegensätzlichen Kräfte der menschlichen Natur erst ein Verständnis für eben jene Widersprüche, Mechanismen und Reduktionen, die in der Sache des Leistungssports systematisch angelegt sind und damit auch am eigenen Leibe sich auswirken.

In diesem entidealisierten Sinne ist es also durchaus möglich, vom Leib zu sprechen, ohne vom verobjektivierten Körper zu schweigen. Wer hingegen in einfachen Gegensatzkategorien denkt, der läuft Gefahr, sich vorschnell für das „eigentliche Leibsein“ zu entscheiden, ohne – wie Marx mit Blick auf den „bisherigen Materialismus“ kritisiert – die „Selbstzerrissenheit“ und das „Sichselbstwidersprechen“ seiner „weltlichen Grundlage“ zu beachten.¹¹¹ Die „weltliche Grundlage“, das wäre auf unser Thema gewendet der gelehrige Körper beziehungsweise fügsame Leib, dessen „Wirksamkeit“ und „gesteigerte Tauglichkeit“¹¹² in ganzheitlichen und organischen Konzepten einseitig gedeutet beziehungsweise mißverstanden wird. Welche theoretischen Alternativen eine kritische Theorie der Körperpädagogik hierzu bieten könnte, soll daher abschließend angesprochen werden.

3. Einverleibung und körperliche Praxis: Ansätze für eine kritische Theorie der Körperpädagogik

„Der Leib ist gebunden durch die Seele, die Seele ist gebunden durch den Leib. Ausdruck ihrer Einheit ist das Leben und die Bewegung. Es gibt ein organisches Einheitsgefühl, das nur dem Lebendigen bekannt ist. Dieses organische Einheitsgefühl ist scharf von der Einheit des Bewußtseins zu unterscheiden. Es ist unbewußtes Einheitsgefühl, und der Gegensatz dieses unbewußten Einheitsgefühls und der Einheit des Bewußtseins ist es, den wir an die Stelle des Gegensatzes von Körper und Geist setzen müssen.“¹¹³ Die hier vorgeschlagene Ausrichtung für eine „Philosophie der Leibesübungen“ aus den 30er Jahren des vergangenen Jahrhunderts klingt erstaunlich aktuell, appelliert sie doch an natürliche Empfindungen, lebendige Erfahrungen und organische Vorstellungen, die ihre „eigentlichen Bedeutungen“ erst in Abgrenzung zu den rationalistischen Verkürzungen des „mit den Mitteln der Spezialwissenschaften“ zerlegten „ganzen Menschen“¹¹⁴ finden. Doch wie gesehen, läßt der Körper nicht schon dadurch sich zurückverwandeln in den Leib, daß seine „leibseelische Einheit“¹¹⁵ philosophisch behauptet beziehungsweise pädagogisch gefordert wird. Hiergegen

¹⁰⁹ Vgl. dazu Seewald / Kronbichler / Größing 1998, S. 151 (dort unter Bezugnahme auf G. Böhme, der an der zitierten Stelle selber allerdings nicht vom Leistungssport spricht. Siehe dazu Böhme 1992, S. 88).

¹¹⁰ Ebda. S. 151 und 150 (im Original zum Teil hervorgehoben).

¹¹¹ Vgl. dazu vor allem die erste und die vierte „These über Feuerbach“ in Marx 1983, S. 5 und 6.

¹¹² Zur Dialektik dieser Begriffe im Spannungsfeld von Disziplinierung und Freiheit vgl. Foucault 1994, S. 177.

¹¹³ Baeumler 1934 a, S. 52 (im Original teilweise hervorgehoben).

¹¹⁴ Vgl. ebda. S. 46. Die Frage nach dem „Sinn und Wesen der Leibesübungen“ wird dort unter Bezugnahme auf lebensphilosophische, ästhetische und moralphilosophische Überlegungen bearbeitet.

¹¹⁵ Vgl. ebda. S. 63.

spricht – ungeachtet der historisch diskreditierten Bezüge des „ganzen Menschen“ zum „lebendigen Staat“¹¹⁶ - daß das „organische Einheitsgefühl“ eher zur Verdunkelung und Verklärung sozialer Zusammenhänge sich eignet, statt ihre Aufklärung zu befördern. Und so ist es bestimmt kein Zufall, daß bei Baeumler das Bild der verlorenen Leib – Seele - Einheit bereits dazu verwendet wurde, das „Soldatsein bei einem männlichen Volke“¹¹⁷ einzufordern, während die zeitgleiche Leibphilosophie noch darum bemüht war, den Blick für ein „echtes Verständnis“ jener gesuchten Ganzheit zu schärfen.¹¹⁸ Angesichts von Mechanisierung und Massenkultur erscheint das vitalistische Programm vom „Geist als Widersacher der Seele“¹¹⁹ geradezu als eine Verharmlosung jener entfesselten Dynamik, die noch den letzten Rest an Lebenskraft der gesellschaftlichen Totalität einzuleiben versucht. Und erst vor diesem Hintergrund wird schließlich auch das ganze Ausmaß der begrifflichen Gleichschaltung deutlich, bei der schon der bloße Gedanke an ein Gegenbild zur verklärten „Leibseele“ wie ein Angriff auf das „Leben des Ganzen“ erscheint.¹²⁰

Doch richten sich die Einwände gegen die theoretischen und politischen Fragwürdigkeiten ganzheitlicher Anthropologien, organischer Weltbilder und holistischer Kulturtheorien auch gegen den Leibbegriff selbst? Ist die Rede vom Leib notwendigerweise verwoben in den Kontext vitalistischer Theorien und lebensphilosophischer Konzepte? Wie aus neueren Diskussionen deutlich wird, ist zwischen den beiden Polen einer idealisierten Auffassung des lebendigen Leibseins einerseits sowie dem nüchternen Bild des Körpers als funktionstüchtige Maschine andererseits ein Bereich anzunehmen, dessen Ambivalenz und Offenheit nicht irrational oder bewußtlos bleiben muß, sondern aufgeklärt werden kann.¹²¹ Dieser Bereich zeichnet sich dadurch aus, weder Leib noch Körper im beschriebenen Sinne zu sein. Das hierauf angewendete Verständnis wendet sich daher in doppelter Abgrenzung sowohl gegen das „unbewußte Einheitsgefühl“ leibseelischer Erfahrungen als auch gegen die kausalanalytischen Gesetzmäßigkeiten der „Einheit des Bewußtseins“, wobei die Beschränkungen subjektiver Unmittelbarkeit ebenso thematisiert werden wie die Grenzen objektivierender Erklärungsansätze.

Dazu zwei Beispiele: Verlegt man, wie insbesondere in personalen pädagogischen Konzepten erkennbar, sein Augenmerk einseitig auf den „Primat der Identität“¹²² als höchste Form der Selbstverwirklichung, besteht die Gefahr, die Sozialität nur mehr als Mittel zum Ausgleich individueller Defizite zu begreifen. Insofern gesellschaftliche Umstände hierbei eher wie zufällige Lerngelegenheiten in Erscheinung treten, kommt es gemäß dieser Ausrichtung darauf an, sie möglichst geschickt auszuwählen und anzuordnen, damit der einzelne an ihnen seine Mündigkeit bewahren oder aber, bezogen auf die Bewegungserziehung, seine Erfahrungsmöglichkeiten schulen kann.¹²³ Wichtig ist, daß die Person „als solche“ in den Mittelpunkt rückt, deren konkrete Mängel zwar durch gezielte Einflußnahmen ausgeglichen

¹¹⁶ „Ein lebendiger Staat ist etwas anderes als ein mechanisch geregelter Körper von Vorschriften, Beamten und Staatsbürgern, er gehört immer nur einem Volk, einem leibseelischen Ganzen zu.“ Ebda. S. 63.

¹¹⁷ Vgl. ebda. (im Original zum Teil hervorgehoben).

¹¹⁸ Man denke in diesem Zusammenhang etwa an L. Klages, der von Baeumler unter anderem wegen seines „irrationalistischen Individualismus“ kritisiert wird. Der Vorwurf des „fortschrittlichen“ Ganzheitsdenkens an die „bloß geistige“ Lebensphilosophie besteht vor allem darin, rein theoretisch und damit gesellschaftlich wirkungslos zu bleiben. Das politische Konzept der Leib – Seele – Einheit beansprucht demgegenüber, den „wirklichen Menschen“ in all seinen Lebensbereichen zu umfassen. Vgl. ebda. S. 60 und S. 71.

¹¹⁹ So der Titel des dreibändigen Hauptwerkes von Klages 1929 – 1933.

¹²⁰ Baeumler 1934 a, S. 70 und S. 71 (im Original teilweise hervorgehoben).

¹²¹ Vgl. dazu auch den Literaturüberblick zur aktuellen Körper - Leib - Debatte bei Schürmann 2003, S. 51 – 69.

¹²² Meyer - Drawe 2001, S. 225. Zu den Schwierigkeiten einer einseitig personalen Ausrichtung des Bildungsverständnisses vgl. den Überblick über entsprechende pädagogische Ansätze bei Hofmeister 1998, S. 27 – 54.

¹²³ Die Frage nach der vernünftigen Auswahl und Anordnung von Lerngelegenheiten bestimmt die pädagogische Diskussion spätestens seit Rousseau. Vgl. dazu Bockrath 2003 a, S. 70 – 80. Zur Diskussion sogenannter „Erfahrungskonzepte im Sport“ vgl. Thiele 1996, S. 90 – 144.

werden können, wovon allerdings der „eigentliche Kern“ ihres „leiblichen Zur – Welt – Seins“ nicht beeinflusst wird.¹²⁴ Beschrieben wird damit ein Zustand, bei dem die als ungeteilt und unhintergebar vorgestellte Leiblichkeit von einer äußerlichen, sozialen Hülle umgeben wird, ohne daß – mit Bourdieu gesprochen – „die Gesellschaftsordnung in die Körper eindringt“¹²⁵. Die Defizite und Verharmlosungen dieser Sichtweise sind insbesondere von diesem Autor hervorgehoben worden, wobei das größte Manko aus pädagogischer Perspektive darin besteht, daß die in den zahllosen alltagspraktischen und methodischen Übungen des Körpers erworbenen Fähigkeiten insbesondere nach individuellen Maßstäben beurteilt werden, anstatt die hierbei wirksamen gesellschaftlichen Einflüsse hervorzuheben. Und so verwundert es nicht, daß in personalen Konzepten pädagogische Einflußnahmen immer noch wie rein äußerlich wirkende Prozesse gedeutet werden, die zwar die Individuation fördern, nicht jedoch grundsätzlich gefährden können, da nach dieser Auffassung die „Idee der Subjektivität“ von der „konkreten Praxis leiblicher Inter – Subjektivität“¹²⁶ unbeeinflusst bleibt.

Das zweite, hier ebenfalls nur anzudeutende Beispiel richtet sich auf das Verhältnis der „konkreten Praxis leiblicher Inter – Subjektivität“ zu den Versuchen ihrer begrifflichen Festlegung und Fixierung. Falls es nämlich zutrifft, wie Bourdieu hervorhebt, daß praktische Handlungsvollzüge nur in Ausnahmen bewußt gesteuert werden, im übrigen jedoch dadurch bestimmt sind, ein möglichst einfaches Zurechtfinden der Akteure unter wechselnden Bedingungen zu gewährleisten, ist es notwendig, der Praxis eine eigene Logik zuzuschreiben, die von ihren gedanklichen Rekonstruktionen zu unterscheiden ist.¹²⁷ Die Schwachstelle verobjektivierender Sichtweisen und Erklärungen liegt vor allem darin, daß an die „Stelle des praktischen Verhältnisses zur Praxis das Verhältnis des Beobachters zum Objekt gesetzt wird.“¹²⁸ Werden nun die gedanklichen Rekonstruktionen mit dem praktischen Handlungssinn einfach gleichgesetzt, büßt für Bourdieu die Praxis gerade das ein, was im Begriff oder Modell nicht aufgeht, da es weder bewußt geplant noch absichtsvoll ausgeführt wird. Unberücksichtigt bleibt somit der relativ eigenständige – weil kontextuellen und subjektiven Bedingungen unterliegende – Strukturierungsanteil menschlicher Praxis.¹²⁹ Im Begriff des

¹²⁴ In der Sportpädagogik wird die Annahme eines ursprünglichen personalen „Kerns“ vor allem unter Bezugnahme auf „unmittelbare Wahrnehmungen“, „direkte Erlebnisse“ und „autonome Erfahrungen“ thematisiert. Zur Kritik der damit einhergehenden und in anderen Wissenschaften längst verabschiedeten Substanzbestimmung des Subjekts vgl. Bürger 1998; zur sportpädagogischen Diskussion siehe dazu Bockrath 2003 b.

¹²⁵ Vgl. dazu Bourdieu 2001, S. 181. Gegen die Aufteilung innerer und äußerer beziehungsweise geistiger und körperlicher Zustände ist hervorzuheben: „Die strengsten sozialen Befehle richten sich nicht an den Intellekt, sondern an den Körper, der dabei als ‚Gedächtnisstütze‘ behandelt wird.“ Vgl. ebda. sowie in ähnlicher Weise Bourdieu 1976, S. 199.

¹²⁶ Vgl. dazu Meyer – Drawe 2001, S. 225. Vom „inter – subjektiven“ Konzept der Leiblichkeit aus wird gegen personale Ansätze außerdem eingewandt: „Seine Leiblichkeit macht eine vollständige Identität für den Menschen unmöglich, weil er niemals ein vollständiges System seiner Inneneindrücke und Ausdrucksgebärden erreicht. [...] Unser Leib ist mit der Idee einer zunehmenden Perfektion nicht vereinbar, er altert, er ist der Krankheit zugänglich, er unterliegt der Gewalt, er deprivatisiert und depersonalisiert uns unaufhörlich, über ihn werden wir geknechtet und ausgebeutet.“ Ebda. S. 224.

¹²⁷ Bourdieu weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß vor allem in körperbetonten Lernsituationen etwa des Sports, der Musik oder des Tanzes die „Logik der Praxis“ dadurch angeregt wird, daß die in den Körpern „gespeicherten Erfahrungsspuren, Gedanken, Gefühle, Vorstellungen“ möglichst direkt, das heißt ohne theoretische Ableitungen und diskursive Übersetzungen, in Bewegung versetzt werden. Bourdieu 2001, S. 185.

¹²⁸ Vgl. Bourdieu 1993, S. 65.

¹²⁹ Der Vollzugssinn menschlicher Praxis ist demnach weder subjektlos nach Maßgabe determinierender Handlungsstrukturen noch subjektbestimmt im Sinne bewußt kalkulierter Handlungsalternativen. Wie Bourdieu an unterschiedlichen Stellen – auch unter Bezugnahme auf Beispiele aus dem Bereich des Sports – deutlich macht, sind die „Strategien, die der Habitus als praktischer oder Spiel – Sinn hervorbringt, [...] in keinem expliziten Plan vorausgesetzt.“ Vgl. Bourdieu 1989, S. 73. Ähnlich wie das Verständnis für die Funktionsweise eines Spiels nicht schon durch die Aneignung des Regelwerks, sondern erst beim Spielen selbst ausgebildet wird, erwirbt der einzelne ein Verständnis für die sozialen Erfordernisse durch die sukzessive Ausbildung eines

Habitus wird dem Wechselspiel zwischen den bis in einzelne Verhaltens – Dispositionen einwirkenden materiellen Existenzbedingungen einerseits sowie den hierbei immer wieder neu zu generierenden praktischen Aneignungsformen andererseits dadurch Rechnung getragen, daß anstelle der vermeintlich determinierenden Strukturbedingungen der Blick stärker auf die jeweils aktualisierten Ausdrucksformen der Akteure gelenkt wird. Diese – mit anderen Worten - konkret vermittelte Praxis ist für Bourdieu „notwendig und relativ - autonom in einem, insoweit sie das Produkt der dialektischen Beziehung zwischen einer Situation und einem als System dauerhafter und versetzbarer Dispositionen begriffenen *Habitus* darstellt, der, alle vergangenen Erfahrungen integrierend, wie eine Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmatrix funktioniert [...]“.¹³⁰ Folgt man dieser Auffassung, so sind weder die sozialen Ordnungen homogen, deren Produkt und Produzent die Akteure gleichermaßen sind, noch lassen sich die unter wechselnden Bedingungen jeweils ausgebildeten individuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster als unveränderlich begreifen. Doch was zunächst wie ein fundamentaler Einwand gegen sämtliche Versuche einer „Rationalisierung“¹³¹ menschlicher Praxis erscheint, insofern rein schauende (*theôrein*) Zugangsweisen immer nur einen gebrochenen Blick auf ihren Gegenstand gewähren, richtet sich nicht zugleich gegen die „praktische Schlüssigkeit“ der „praktischen Logik“ selbst¹³². Diese folgt nämlich einer einfachen „Ökonomie“, der zufolge „nicht mehr Logik aufgewendet wird als für die Bedürfnisse der Praxis erforderlich“¹³³ ist. Demnach kommt es zur Wiederholung vergleichbarer sozialer Handlungsmuster auch ohne die Annahme determinierender Strukturen und Gesetzmäßigkeiten, da die Akteure ihr Handeln immer schon an den jeweils vorgegebenen sozialen Erfordernissen und Sinnangeboten orientieren, die praktisch angeeignet beziehungsweise einverleibt werden. Als „Produkte der Praxis“ sind die Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen der Akteure „nicht nur schlüssig – d.h. zugleich in sich logisch und mit den objektiven Bedingungen vereinbar -, sondern auch praktisch im Sinne von bequem, das heißt leicht zu beherrschen und zu handhaben [...]“¹³⁴. Oder anders gesagt: über die jeweils ausgebildeten Habitusformen determinieren sich die Akteure selbst. In Bourdieus Habituskonzept wird also der Subjektbegriff ausdrücklich in seiner gesellschaftlichen Vermittlung verstanden – und das bedeutet mit anderen Worten: entsubstantialisiert.¹³⁵ Im Zuge dieser begrifflichen Dekonstruktion verliert schließlich auch der Leib jeden Anschein von „Ursprünglichkeit und ungebrochener Natürlichkeit“¹³⁶, denn spätestens die Rede von der „Inkorporierung sozialen Sinns“ macht deutlich, daß die Vorstellung eines authentischen, personalen Kerns ebenso haltlos ist wie die Auffassung einer unmittelbar gegebenen, lebendigen Hülle. Da die strenge Unterscheidung zwischen inneren und äußeren Verhältnissen zudem am alltagspraktischen Verstehen der Akteure vorbeizieht, sieht sich die „Theorie die Praxis“ aus gutem Grund dazu veranlaßt, die konkreten Grenzen theorieimmanenter beziehungsweise idealtypischer Betrachtungsweisen auch empirisch

impliziten, körperlich verankerten „praktischen Wissens“. Zur vor – diskursiven Reflexivität des Körpers beziehungsweise zur körperlichen Dimension des Habitus – Konzeptes siehe auch Franke 1998, S. 45 – 62 sowie Alkemeyer 2001, S. 151 – 160.

¹³⁰ Bourdieu 1976, S. 169 (Hervorhebung im Original).

¹³¹ Zur „Kritik der theoretischen Vernunft“ am Beispiel „objektiver“ Strukturen und Gesetzmäßigkeiten einerseits sowie „subjektiver“ Einsichten und Gewißheiten andererseits vgl. Bourdieu 1993, S. 49 – 96. Beide Zugänge erweisen sich für Bourdieu als untaugliche Rationalisierungen des Sozialen, die später sogar als „scholastische Irrtümer“ verworfen werden. Vgl. dazu Bourdieu 2001, S. 65 – 78. Zu den Quellen von Bourdieus Kritik am „Rationalismus“ und „Intellektualismus“ neuzeitlicher Sozialtheorien und –philosophien vgl. Reckwitz 2000, S. 312.

¹³² Vgl. Bourdieu 1993, S. 157 (im Original hervorgehoben).

¹³³ Vgl. Bourdieu 1993, S. 158.

¹³⁴ Bourdieu 1993, S. 158 – 159.

¹³⁵ Siehe dazu Anm. 124 weiter oben.

¹³⁶ So die entsprechende Formulierung von Gaulhofer und Streicher in der Überschrift zu diesem Beitrag. Siehe dazu weiter oben Anm. 1.

sichtbar zu machen.¹³⁷ Im Sinne dieser das reine Denken kritisierenden Verfahrensweise wäre es sicherlich aufschlußreich, die im voranstehenden Abschnitt erwähnten philosophischen Leibverständnisse ebenfalls einer kritischen Prüfung zu unterziehen. In diesem Zusammenhang wäre beispielsweise der „unbewußte Wille“ sowie der „unbewußte Leib“ nicht nur – wie bei Schopenhauer und Nietzsche – gegen die Ansprüche der einheitsstiftenden Vernunft zu verteidigen, sondern es bliebe aufzuzeigen, daß auch diese Form philosophischer Kritik einem „scholastischen Irrtum“ verfällt, insofern sie begriffslogisch einzulösen versucht, was im Sinne von Bourdieu eher konkret zu fassen wäre. So könnte etwa, mit der nötigen Distanz zum „Philosophisch - Allgemeinen“, der Blick dafür geöffnet werden, daß die Unbewußtheit des „leiblichen Wollens“ sowie des „wollenden Leibes“ durchaus reale Bezüge aufweist. Denn wie an zahlreichen Beispielen zum praktischen Erkennen verdeutlicht und im Habituskonzept ausgeführt, stößt das Verständnis einer Person spätestens dort an seine Grenzen, wo die Gewohnheiten bisheriger Erfahrungen aufgelöst werden; innerhalb dieser Grenzen bleiben die im bisherigen Lebenslauf ausgebildeten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster für den einzelnen ohnehin unbewußt.¹³⁸ Erst die Aufklärung über diese doppelte Grenze des Bewußtseins – das heißt gegenüber dem praktisch einverlebten, subjektiven Wissen einerseits sowie gegenüber der „steinartigen Undurchsichtigkeit“ einer „Welt vorgefertigter Gefühle und Erfahrungen“ andererseits¹³⁹ -, könnte zumindest etwas Licht in das Dunkel des philosophisch unbewußt bleibenden Willens und Leibes bringen. Denn daß insbesondere leibliche Eigenheiten und Vorlieben für die Herausbildung bestimmter Habitus entscheidend sind, ist nicht zuletzt Bourdieus umfangreichen Analysen zu den gesellschaftlich bestimmten Geschmacksurteilen und ästhetischen Gewohnheiten zu entnehmen.¹⁴⁰

Es dürfte also kaum bezweifelt werden, daß Habitusformen leibbezogen ausfallen und damit auch konkret zu verorten sind; unklar ist jedoch, wie sie im einzelnen ausgebildet beziehungsweise verändert werden. Gerade diese Frage ist jedoch entscheidend für pädagogische Überlegungen, insofern sie den Umgang der Akteure mit ihrer zweiten, gesellschaftlich erworbenen Natur thematisiert. Selbst wenn davon auszugehen ist, daß die Vergesellschaftung des Leibes bis auf physiologische Prozesse sich erstreckt, deren Wirkungen mitunter erst „im Detail“¹⁴¹ erkennbar sind, ist doch nicht zu vergessen, daß bei diesem Vorgang unterschiedliche Bereiche aufeinander bezogen bleiben, die nicht notwendig

¹³⁷ Wie Bourdieu an unterschiedlichen Beispielen nachweist, werden körperliche Merkmale und soziale Bedeutungen in praktischen Erkenntnissen „immer schon“ aufeinander bezogen. Pädagogisch aufschlußreich sind in diesem Zusammenhang etwa die Beurteilungen Pariser Schülerinnen und Schüler, deren Leistungen von sozialen Zuschreibungen ebenso abhängig sind wie von Einschätzungen charakterlicher Eigenschaften und körperlicher Erscheinungen. Zur sozialen Bedeutung von Klassifikationen und Wertungen im Bereich schulisch – akademischer Rangordnungen vgl. Bourdieu 1988, S. 353 – 393.

¹³⁸ „Der Begriff *Habitus* bezeichnet im Grunde eine recht simple Sache: wer den Habitus einer Person kennt, der spürt oder weiß intuitiv, welches Verhalten dieser Person versperrt ist. Wer z.B. über einen kleinbürgerlichen Habitus verfügt, der hat eben auch, wie Marx einmal sagt: Grenzen seines Hirns, die er nicht überschreiten kann. Deshalb sind für ihn bestimmte Dinge einfach undenkbar, unmöglich, gibt es Sachen, die ihn aufbringen oder schockieren. Aber innerhalb dieser seiner Grenzen ist er durchaus erfinderisch, sind seine Reaktionen keineswegs immer voraussehbar.“ Bourdieu 1989, S. 26 – 27. An anderer Stelle heißt es nur knapp: „Dem *Sinn für Grenzen* eignet das Vergessen für Grenzen.“ Vgl. Bourdieu 1982, S. 734 (Hervorhebungen im Original).

¹³⁹ Zur „steinartigen Undurchsichtigkeit“ der Objekte und Dinge im Unterschied zur angenommenen Durchsichtigkeit des Subjekts bei Sartre siehe Bourdieu 1993, S. 82. Zur „Welt vorgefertigter Gefühle und Erfahrungen“ vgl. Bourdieu 1982, S. 740.

¹⁴⁰ Vgl. dazu vor allem die im Untertitel so bezeichnete „Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ von Bourdieu 1982.

¹⁴¹ So eine Formulierung von Foucault 1994, S. 175. In diesem Zusammenhang werden – ähnlich wie bei Bourdieu – „Bewegungen, Gesten, Haltungen, Schnelligkeit“ als Ansatzpunkte für fein aufeinander abgestimmte Körpertechniken hervorgehoben. Vgl. ebda. Zu den „Techniken des Körpers“ siehe auch Mauss 1997.

ineinander aufgehen. Pädagogisch gesprochen steht das „sich bildende Subjekt“¹⁴² immer schon im Spannungsfeld zwischen individuellen Dispositionen und gesellschaftlichen Anforderungen, deren Differenzen nicht beliebig modellierbar sind - auch wenn „Ganzheitsdenker“ und „Disziplinarinstitutionen“ alles daran setzen, diese entscheidende Bildungsvoraussetzung ideologisch sowie machtpolitisch zu besetzen.¹⁴³ Theoretisch bedeutsam sind derartige Differenzbezüge, weil sie - im Unterschied zu zweckgebundenen Bildungsidealen, Erziehungszielen oder Tugendkatalogen - den einzelnen nicht vorschnell auf bestimmte Wissensstandards und Könnensstufen festlegen¹⁴⁴, sondern statt dessen das Moment der Bildsamkeit als Mittler im Spannungsverhältnis zwischen Selbst- und Fremdbestimmung betonen. Da Habitusformen hiervon nicht auszunehmen sind und die Hervorbringung „sozialen Sinns“ erst ermöglichen, bliebe also genauer zu fragen, auf welche Weise Körper- und Kulturtechniken praktisch ausgebildet beziehungsweise verändert werden. Denn anders als in traditionellen Vorstellungen zur „Geistkultur“ unterstellt, ist Bildung zunächst „nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung.“¹⁴⁵ Oder anders ausgedrückt: anstatt Kultur und Bildung als möglichst reine Erscheinungsformen des Geistes zu interpretieren, kommt darauf an, sie in ihrer praktischen Vermittlung zu begreifen. Bei Bourdieu finden sich zahlreiche Passagen, in denen die „subjektive Zueignung“ über den Habituswerb mit mimetischen Aneignungsprozessen gleichgesetzt wird. Dabei werden – in Alltagshandlungen ebenso wie in „strukturellen Übungen“ - im unbewußten Nachvollzug einzelner Körperhaltungen und Gesten bestimmte Haltungen, Einstellungen und Gefühle erzeugt, die auf die Beherrschung spezifischer innerer wie äußerer Formen abzielen.¹⁴⁶ Dem Körper kommt in diesem Prozeß eine besondere Bedeutung zu, insofern das praktisch Einverlebte „jenseits des Bewußtseinsprozesses angesiedelt [ist, F.B.], also geschützt vor absichtlichen und unüberlegten Transformationen, geschützt selbst noch davor, explizit gemacht zu werden [...]“.¹⁴⁷ Dies bedeutet mit anderen Worten: nicht erst im Rahmen institutioneller Erziehungspraktiken, sondern vor allem in den stummen, impliziten Pädagogiken des Alltags werden die sozialen Grundzüge einer Kultur über die Körper selbst

¹⁴² Vgl. dazu Müller 1998, S. 276. An gleicher Stelle weist der Autor darauf hin, daß im Zuge gesellschaftlicher Prägungen „Kultur auf Natur trifft, die sie nicht beliebig formen kann.“ Ebda. (im Original teilweise hervorgehoben). Die damit verbundenen Differenzverfahren bezeichnen ein wichtiges Moment der von diesem Autor untersuchten „Ästhesiologie der Bildung“.

¹⁴³ Zum holistischen Umgang mit diesem Spannungsfeld siehe weiter oben die Anmerkungen zu Herder und Gröbning im ersten Abschnitt dieses Beitrags; zur machtpolitischen Deutung siehe auch die Hinweise zu Baeumlers „politischer Leibeserziehung“ an gleicher Stelle. Die Disziplinarinstitutionen Schule, Spital, Militär, Fabrik und Gefängnis werden von Foucault 1994 (vgl. insb. S. 173 – 292) eindringlich analysiert. Gemäß Foucault erzeugen die am Körper angewendeten Disziplinarstechniken zwei Effekte: „eine Seele, die zu erkennen, und eine Unterwerfung, die zu vertiefen ist.“ Vgl. ebda. S. 381.

¹⁴⁴ Vgl. dazu etwa die aktuelle Diskussion über die Einführung gemeinsamer Bildungsstandards im Anschluß an die vergleichende Schuluntersuchung PISA 2000. Folgt man in diesem Zusammenhang Adorno, so wären nicht die „seit Generationen bemängelten Unzulänglichkeiten des Erziehungssystems und der Erziehungsmethoden“ für den beklagten Bildungsverlust verantwortlich, sondern vielmehr die zahlreichen Formen „sozialisierter Halbbildung“, die auf die „Allgegenwart des entfremdeten Geistes“ schließen lassen. Vgl. Adorno 1979, S. 93.

¹⁴⁵ Vgl. dazu sowie zum „Doppelcharakter der Kultur“ Adorno 1979, S. 94.

¹⁴⁶ „In allen Gesellschaften zeigen die Kinder für die Gesten und Posituren, die in ihren Augen den richtigen Erwachsenen ausmachen, außerordentliche Aufmerksamkeit: also für ein bestimmtes Gehen, eine spezifische Kopfhaltung, ein Verziehen des Gesichts, für die jeweiligen Arten, sich zu setzen, mit Instrumenten umzugehen, dies alles in Verbindung mit einem jeweiligen Ton der Stimme, einer Redeweise und – wie könnte es anders sein? – mit einem spezifischen Bewußtseinsinhalt.“ Bourdieu 1976, S. 190. Zu den gesellschaftlichen „Einprägungsweisen, [...] die, unter dem Deckmantel der Spontaneität, dennoch *strukturelle Übungen* darstellen“, vgl. Bourdieu 1976, S. 192 (Hervorhebung im Original). Der Vorgang, wie innere Formen über körperliche Übungen, Exerzitien, Rituale und Spiele hergestellt werden, steht im Zentrum der Überlegungen von Gebauer / Wulf 1998, S. 45 – 54 (dort unter direkter Bezugnahme auf Bourdieu).

¹⁴⁷ Bourdieu 1976, S. 200.

vermittelt.¹⁴⁸ Folgt man dieser Einschätzung, so rückt der Körper als nichthintergehbare Bedingung der Möglichkeit sozialer Praxis spätestens jetzt ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Allerdings, und darin zeigt sich ein empirisches Desiderat des Habituskonzeptes, wurde bisher kaum untersucht, wie die in den Körpern gespeicherten Sozialisations- und Bildungseinflüsse im einzelnen verarbeitet beziehungsweise verändert werden.¹⁴⁹ Dies ist um so überraschender, als die Fragestellung nach der Bildung und Transformation von Habitusformen den Kern der Praxistheorie Bourdieus betrifft und körperlich vermittelte, vorreflexive Prozesse hier ebenso bedeutsam sind wie in bewußt gesteuerten Verhaltensabläufen.¹⁵⁰ Insofern also beim „Lernen durch den Körper“¹⁵¹ kreative Momente, soziale Sinnbezüge und gemeinsame Orientierungen auch ohne bewußte Absichten, Zielsetzungen und Regelungen hervorgebracht werden, wäre an unterschiedlichen Handlungsfeldern zu verdeutlichen, wie jenseits intellektueller und diskursiver Formen ein praktisches Erfassen der Welt leiblich initiiert und verändert wird.

Diese theoretisch - empirische Aufgabenstellung dient allerdings keinem didaktischen Ziel, etwa um die in den Körpern gespeicherten Gedanken, Vorstellungen und Gefühle möglichst unvermittelt anzusprechen und in Bewegung zu versetzen. Nicht nur handelte es sich hierbei um eine rein instrumentelle Wissensverwertung, sondern zudem wären Bildungsfragen von vornherein auf bestimmte Ausbildungserfordernisse eingeschränkt. Selbst die optimistische Annahme, wonach Untersuchungen zum Erwerb und Übergang von Habitusformen „wertvolle Beiträge zu einer Wissenschaft dieser Erkenntnisform“¹⁵² liefern, erweist sich als problematisch, insofern die zunehmende Technologisierung des Körpers – zumal in der Sportwissenschaft – auch aus diesen Ergebnissen ihre Nahrung ziehen wird. Wenn hier dennoch dafür plädiert wird, sich stärker mit feldbezogenen Praxisformen wie dem körperlichen Lernen zu beschäftigen, so vor allem deshalb, um:

- die Widersprüchlichkeiten subjektivistischer beziehungsweise natürlicher Ganzheitsversprechen aufzuzeigen (vgl. Abschn. 1 und 2);
- mit den objektivistischen Vorurteilen einer nach wie vor bewußtseinsorientierten Pädagogik zu brechen (vgl. Abschn. 2 und 3).

Handlungsanleitungen oder gar normative Orientierungen sind von dieser Ausrichtung nicht zu erwarten. Gleichwohl weist nach der hier vertretenen Auffassung das skizzierte Programm

¹⁴⁸ Nach Bourdieu ist die „implizite Pädagogik“ in der Lage, „eine ganze Kosmologie, Ethik, Metaphysik und Politik vermittelt so bedeutungsloser Befehle wie ‚halte dich gerade‘ oder ‚halte das Messer nicht in der linken Hand‘ einzuschärfen.“ Vgl. ebda. Deutlich wird nunmehr, daß Größings eingangs skizzierte Auffassung über die „Körper- und Bewegungskultur als individuelles und gesellschaftliches Ereignis der Selbst- und Fremderziehung“ bereits bei der „Inkorporierung des Sozialen“ wirksam ist und nicht erst normativ eingefordert werden muß. Der entscheidende Unterschied besteht allerdings darin, daß die normative Ausrichtung in der Einverleibung sozialer Ordnungsschemata eine kulturelle Aufwertung des Körpers vermutet, während der kritische Blick statt dessen den reflexionslosen Akt der „Unterwerfung unter die herrschende Ordnung“ annahmt. Vgl. dazu Bourdieu 1979, S. 200 – 201.

¹⁴⁹ „Daß die von Bourdieu beschriebenen Akteure nicht aus ihrer zweiten, erworbenen gesellschaftlichen Haut können, ist ein Kernpunkt und häufig variiertes Topos in seinen Analysen der Reproduktion gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse. Wie die Akteure in diese zweite Haut hineinkommen, wie sie ihren Habitus erwerben, bleibt dabei aber empirisch oft weitgehend im Dunkeln.“ Schmidt 2003, S. 1.

¹⁵⁰ „Insbesondere die körperliche Dimension des Habitus kommt bei Bourdieu vornehmlich dann ins Spiel, wenn es um Beharrung, Reproduktion u.ä. bzw. um das geht, was er selbst [...] den ‚Effekt der Hysterisis‘ nennt. Das heißt, gerade mit der körperlichen Dimension des Habitus kommt ein statisches, unflexibles Element in Bourdieus Praxistheorie hinein. [...] Wirkliche Veränderung und Innovation setzen bei Bourdieu stets Bewußtwerdung und Versprachlichung voraus.“ Alkemeyer 2001, S. 160. Zum Hysterisis - Effekt vgl. Bourdieu 1993, S. 116.

¹⁵¹ Vgl. dazu Bourdieu 2001, S. 181. In diesem Zusammenhang spricht der Autor sogar ausdrücklich von „körperlicher Erkenntnis“. Siehe dazu ebda. S. 174 und S. 185.

¹⁵² Bourdieu 2001, S. 185. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, daß die „Mobilisierung einer körperlichen ‚Intelligenz‘“ eine gewisse Nähe zum sportlichen Training und zur „Didaktik dieser Körperpraktiken“ aufweist. Vgl. ebda. In auffälliger Weise bedienen sich daher insbesondere autoritäre Regime, Institutionen und Organisationen des Sports, um „vom Körper jene Zustimmung zu bekommen, die der Geist verweigern könnte“. Siehe dazu Bourdieu 1992, S. 206.

einer kritischen Theorie der Körperpädagogik einen Weg zwischen der Scylla personaler und der Charybdis körperloser pädagogischer Ansätze. Indem nämlich die leibliche Aneignung der sozialen Welt als praktischer Vorgang begriffen wird, der weder autonom bestimmt noch gesellschaftlich determiniert ist, bezeichnet diese „doppelte Negation“ im pädagogischen Sinn eben jenen Raum, wo statt positiver Setzungen die relative Unbestimmtheit des „Begriffslosen, Einzelnen und Besonderen“¹⁵³ anzunehmen ist. Und obgleich dieser Ort der Bildsamkeit nach ganzheitlich – pädagogischen sowie identitätsphilosophischen Maßstäben möglichst vollständig mit einzelnen Inhalten und moralischen Gewißheiten anzufüllen ist, verbleibt nach dem bisher Gesagten doch ein unaufhebbarer Rest. Diese Differenz, hier veranschaulicht am Beispiel des körperlichen Habitus, gilt es aufzuzeigen, um sie gegen die universellen Ansprüche pädagogischer Theorien und Praktiken wenden zu können. Erst dann, so scheint es, ließe sich die Theorie der Körperpädagogik nach und nach einfügen in die Reihe bereits ausgeführter Kritiken zur Zivilisierung, Kapitalisierung, Rationalisierung und Disziplinierung von Körper und Gesellschaft.

Literatur:

- ADORNO, T. W.: Negative Dialektik. In: Ders.: Gesammelte Schriften. 20 Bde., Bd. 6. Frankfurt a. M. 1973.
- ADORNO, T. W.: Theorie der Halbbildung. In: Ders.: Soziologische Schriften I. Frankfurt a. M. 1979, S. 93 – 121.
- ADORNO, T. W.: Ontologie und Dialektik. In: Theodor W. Adorno Archiv (Hg.): Nachgelassene Schriften. Bd. 7. Frankfurt a. M. 2002.
- ALKEMEYER, T.: Körper, Kult und Politik. Von der ‚Muskelreligion‘ Pierre de Coubertins zur Inszenierung von Macht in den Olympischen Spielen von 1936. Frankfurt a. M. 1996.
- ALKEMEYER, T.: Die Vergesellschaftung des Körpers und die Verkörperung der Gesellschaft. Ansätze zu einer Historischen Anthropologie des Körpers und des Sports in modernen Gesellschaften. In: Moegling, K. (Hg.): Integrative Bewegungslehre Teil 1. Gesellschaft, Persönlichkeit, Bewegung. Immenhausen 2001, S. 132 – 178.
- BAEUMLER, A.: Männerbund und Wissenschaft. Berlin 1934 *a*.
- BAEUMLER, A.: Die weltanschaulichen Grundlagen der Leibesübungen. In: Breitmeyer, A. / Hoffmann, P. G. (Hg.): Sport und Staat. Hamburg 1934 *b*, S. 14 – 37.
- BERGSON, H.: Schöpferische Entwicklung (1907). Jena 1912.
- BENNER, D.: Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Benner, D. et al (Hg.): Kritik in der Pädagogik. Versuch über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. 48. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 2003.
- BERNETT, H.: Die österreichischen Schulturnreformer unter den politischen Rahmenbedingungen der nationalsozialistischen Ära. In: Größing, S. (Red.): Margarete Streicher. Ein Leben für die Leibeserziehung. Schriftenreihe des Streicher – Archivs. Bd. 1. Salzburg 1991, S. 175 – 197.
- BOCKRATH, F.: Körperfremdheit. In: Hogenová, A. (Hg.): K Problematice Jinakosti. Prag 2001, S. 30 – 42.
- BOCKRATH, F.: Unmittelbares Verstehen? – Das Beispiel Jean Jacques Rousseau. In: Hogenová, A. / Prázný, A. (Eds.): Prostory Porozumění. Prag 2003 *a*, S. 70 – 80.
- BOCKRATH, F.: Erleben als pädagogische Kategorie? In: Gissel, N. / Schwier, J. (Hg.): Abenteuer, Erlebnis und Wagnis. Perspektiven für den Sport in Schule und Verein? Hamburg 2003 *b*, S. 167 – 180.

¹⁵³ Vgl. Adorno 1973, S. 19. Zur pädagogischen Bedeutung von Kritik und Negativität siehe auch Benner 2003.

- BÖHME, G.: Natürlich Natur. Über Natur im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit. Frankfurt a. M. 1992.
- BOURDIEU, P.: Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1976.
- BOURDIEU, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M. 1982.
- BOURDIEU, P.: Homo academicus. Frankfurt a. M. 1988.
- BOURDIEU, P.: Satz und Gegensatz. Über die Verantwortung des Intellektuellen. Berlin 1989.
- BOURDIEU, P.: Programm für eine Soziologie des Sports. In: Ders.: Rede und Antwort. Frankfurt a. M. 1992, S. 193 – 207.
- BOURDIEU, P.: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M. 1993.
- BOURDIEU, P.: Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt a. M. 2001.
- BÜRGER, P.: Das Verschwinden des Subjekts. Eine Geschichte der Subjektivität von Montaigne bis Barthes. Frankfurt a. M. 1998.
- BURGER, W. / GROLL, H.: Leibeserziehung. Grundsätzliches, Methodisches, Stoffliches. Wien / München 1959.
- CASSIRER, E.: Das Erkenntnisproblem in der Philosophie und Wissenschaft der neueren Zeit. 4 Bde., Bd. 4. Darmstadt 1973.
- CASSIRER, E.: Descartes: Lehre – Persönlichkeit – Wirkung. Hamburg 1995.
- CAYSA, V.: Kritik als existentielle Praktik. In: Diskurs. Streitschrift zu Geschichte und Politik des Sozialismus. 2001 (6), S. 2 – 53.
- DESCARTES, R.: Regeln zur Ausrichtung der Erkenntniskraft (1628). Hamburg 1974.
- DESCARTES, R.: Discours de la méthode. Von der Methode des richtigen Vernunftgebrauchs und der wissenschaftlichen Forschung (1637). Hamburg 1976.
- DESCARTES, R.: Meditationen über die Grundlagen der Philosophie mit den sämtlichen Einwänden und Erwiderungen (1641). Hamburg 1994.
- DESCARTES, R.: Die Prinzipien der Philosophie (1644). Hamburg 1955.
- ELIAS, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen (1939). 2 Bde., Bd. 1. Frankfurt a. M. 1997.
- FOUCAULT, M.: Sexualität und Wahrheit. Erster Band. Der Wille zum Wissen. Frankfurt 1986.
- FOUCAULT, M.: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M. 1994.
- FRANKE, E.: Bildung – Semiotik – Ästhetische Erfahrung. Stichworte auf dem Weg zu einer neuen Legitimation sportpädagogischen Handelns. In: Schwier, J. (Hg.): Jugend – Sport – Kultur. Zeichen und Codes jugendlicher Sportszenen. Hamburg 1998, S. 45 – 62.
- FRANKE, E.: Erkenntnis durch Bewegung. In: Schürmann, V. (Hg.): Menschliche Körper in Bewegung. Philosophische Modelle und Konzepte in der Sportwissenschaft. Frankfurt a. M. / New York 2001, S. 307 – 332.
- GAULHOFER, K.: Die Fußhaltung. Ein Beitrag zur Sittengeschichte der menschlichen Bewegung. Kassel 1930.
- GAULHOFER, K. / STREICHER, M. (Hg.): Natürliches Turnen. Gesammelte Aufsätze (1931). Bd. I - III. Wien 1949 – 1950.
- GEBAUER, G. / WULF, C.: Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek 1998.
- GRÖSSING, S.: Pädagogische Reformen vor und nach dem Ersten Weltkrieg und ihr Einfluß auf Leibeserziehung und Schulsport. In: Ueberhorst, H. (Hg.): Geschichte der Leibesübungen. Bd. 3 / 2. München / Berlin / Frankfurt a. M. 1982, S. 641 – 656.
- GRÖSSING, S.: Bewegungskultur und Bewegungserziehung. Grundlagen einer sinnorientierten Bewegungspädagogik. Schorndorf 1993 a.

- GRÖSSING, S.: Einführung in die Sportdidaktik. Lehren und Lernen im Sportunterricht. Wiesbaden 1993 *b*.
- GRÖSSING, S.: Bewegungskulturelle Bildung statt sportlicher Handlungsfähigkeit. In: Balz, E. / Neumann, P. (Hg.): Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Schorndorf 1997, S. 33 – 45.
- GRÖSSING, S.: Der Begriff der Kultur im Konzept der bewegungskulturellen Erziehung. In: Spectrum der Wissenschaften 10 / 1998 (2), S. 29 – 46.
- GRÖSSINGER, F.: Margarete Streicher und der Nationalsozialismus. In: Spectrum der Sportwissenschaften 2 / 1990 (1), S. 6 – 39.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde., Bd. 1. Frankfurt a. M. 1988.
- HEGEL, G. W. F.: Wissenschaft der Logik. Zweites Buch: Die Lehre vom Wesen (1813). Hamburg 1999.
- HOFMEISTER, A.: Zur Kritik des Bildungsbegriffs aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. Diskursanalytische Untersuchungen. Hamburg 1998.
- HORKHEIMER, M. / ADORNO, T. W.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente (1947). Frankfurt a. M. 1972.
- KANT, I.: Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft (1786). In: Werke in zehn Bänden. Bd. 8. Darmstadt 1981 *a*.
- KANT, I.: Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht (1784). In: Werke in zehn Bänden. Bd. 9. Darmstadt 1981 *b*.
- KANT, I.: Über Pädagogik (1803). In: Werke in zehn Bänden. Bd. 10. Darmstadt 1981 *c*.
- KLAGES, L.: Der Geist als Widersacher der Seele. 3 Bde. Leipzig 1929 – 1933.
- KÖNIG, E.: Körper – Wissen – Macht. Studien zur historischen Anthropologie des Körpers. Berlin 1989.
- KRIECK, E.: Völkisch – politische Anthropologie. Leipzig 1938.
- MARX, K.: Thesen über Feuerbach (1845). In: Marx – Engels – Werke. Bd. 3, Berlin 1983.
- MAUSS, M.: Die Techniken des Körpers. In: Ders.: Soziologie und Anthropologie. Bd. 2. Frankfurt a. M. 1997.
- MERLEAU – PONTY, M.: Keime der Vernunft. München 1994.
- MEYER – DRAWE, K.: Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter – Subjektivität. München 2001.
- MÖCKELMANN, H.: Die körperliche Erziehung in den Entwicklungsstufen als Grundlage der Jugendführung. Berlin 1937.
- MÖCKELMANN, H.: Leibeserziehung und jugendliche Entwicklung. Ein Beitrag zur Didaktik der Leibeserziehung unter Berücksichtigung von Alter und Geschlecht. Schorndorf 1961.
- MÜLLER, H. R.: Ästhesiologie der Bildung. Bildungstheoretische Rückblicke auf die Anthropologie der Sinne im 18. Jahrhundert. Würzburg 1998.
- NIETZSCHE, F.: Also sprach Zarathustra (1883). In: Werke in vier Bänden. Bd. I. Salzburg 1983.
- PHILOKLES. Zeitschrift für populäre Philosophie. 2002 (1).
- PROHL, R.: Grundriß der Sportpädagogik. Wiebelsheim 1999.
- RECKWITZ, A.: Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist 2000.
- REULECKE, J.: Rassenhygiene, Sozialhygiene, Eugenik. In: Kerbs, D. / Reulecke, J. (Hg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen: 1880 – 1933. Wuppertal 1998, S. 197 – 210.
- SCHMID, W.: Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung. Frankfurt 1998.
- SCHMIDT, R.: Unbeschäftigte Körper? Habitusbildung und das materielle Arrangement Computerarbeitsplatz. Unveröffentlichtes Referat für das „Kolloquium Bourdieu“ des Berliner Wissenschaftszentrums. Berlin 2003.

- SCHNÄDELBACH, H.: Über Irrationalität und Irrationalismus. In: Duerr, H. P. (Hg.): Der Wissenschaftler und das Irrationale. Beiträge aus Philosophie und Psychologie. 2 Bde., Bd. 2. Frankfurt a. M. 1981, S. 155 – 164.
- SCHOPENHAUER, A.: Die Welt als Wille und Vorstellung. Bd. I und II (1819 und 1844). Darmstadt 1974.
- SCHOPENHAUER, A.: Über den Willen in der Natur. Eine Erörterung der Bestätigung, welche die Philosophie des Verfassers seit ihrem Auftreten durch die empirischen Wissenschaften erhalten hat (1935). Darmstadt 1974.
- SCHÜRMAN, V.: Die Bedeutung der Körper. Literatur zur Körper-Debatte – eine Auswahl in systematischer Absicht. In: Allgemeine Zeitschrift für Philosophie 28 / 2003 (1), S. 51 – 69.
- SEEWALD, F. / KRONBICHLER / E. GRÖSSING, S.: Sportökologie. Eine Einführung in die Sport – Natur – Beziehung. Wiesbaden 1998.
- SLOTEDIJK, P.: Kritik der zynischen Vernunft. Bd. 1. Frankfurt a. M. 1983.
- STRAUS, E.: Vom Sinn der Sinne (1935). Berlin / New York / Heidelberg 1956.
- THIELE, J.: Körpererfahrung – Bewegungserfahrung – Leibliche Erfahrung. Sportpädagogische Leitideen der Zukunft? Sankt Augustin 1996.
- VIETH, G. U. A.: Versuch einer Encyclopädie der Leibesübungen. 2 Tle. (1874 und 1875). Dresden 1930.
- WARNEKEN, B. J.: Bürgerliche Gehkultur in der Epoche der Französischen Revolution. In: Zeitschrift für Volkskunde, Bd. 2 / 85, S. 177 – 187.
- WARNEKEN, B. J.: Biegsame Hofkunst und aufrechter Gang. Körpersprache und bürgerliche Emanzipation um 1800. In: Ders. (Hg.): Der aufrechte Gang. Zur Symbolik einer Körperhaltung. Tübingen 1990, S. 11 – 23.
- WILLIS, P.: Profane Culture. Frankfurt a. M. 1981.
- WIRKUS, B.: Deutsche Sozialphilosophie in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Darmstadt 1996.