

I Grundlegendes zum Körper

Sprache und körperliche Bewegung – Problem und Chance einer reflexiven Sportpädagogik

Elk Franke

1. Einleitung

Im aktuellen Bildungsdiskurs zählt das Fach Sport in der Schule mit Musik und Kunst zu den sogenannten „ästhetisch-expressiven“ Schulfächern (Franke, 1998; 2003b; 2004; 2005). Ihnen gemeinsam ist, dass ihre jeweiligen „Gegenstände“, die tonale Musik, der visuelle Ausdruck und die körperliche Bewegung maßgeblich als „nicht-verbale“ Handlungsfelder mit jeweils spezifischen Erfahrungsmöglichkeiten angesehen werden können. Aus dem Erziehungsauftrag der Schule ergibt sich daraus eine dreifache Herausforderung. So müssen diese Fächer zunächst zeigen, worin die jeweilige Erfahrungs-Bedeutung ihres Gegenstandes für die allgemeine Bildungsentwicklung liegt. Da der Diskurs über die verschiedenen nicht-verbale Erfahrungen nur mit Hilfe der verbalen Sprache stattfinden kann, muss deutlich werden, unter welchen Bedingungen die verbalisierten „Übersetzungen“ stattfinden können, um schließlich diese Interpretationen im Sinne einer reflexiven Pädagogik einem kritischen Diskurs zugänglich zu machen.

Die Sportpädagogik hat sich dieser Aufgabe im Laufe ihrer Geschichte in unterschiedlicher Weise gestellt. Im Bewusstsein, dass physische Erfahrungen körperlichen Bewegens – insbesondere unter dem Aspekt von Leistung und Disziplinierung sowie Gesundheit und Leib-Erfahrung – immer auch die Einstellung und Haltung der Betroffenen zu sich selbst und der Welt beeinflussen, entwickelte sich zu Beginn und Mitte des 20. Jahrhunderts zunächst eine „Theorie der Leibeserziehung“ (Burger & Groll, 1959; Grupe, 1959; Paschen, 1961; Mester, 1964). Sie ging davon aus, dass es direkte primäre Erfahrungen körperlichen Bewegens gibt, die einem Handelnden in besonderer Weise bewusst werden können. Aus diesem Selbstverständnis leiteten sich oft auch Erziehungsansprüche ab, die den Leibesübungen nicht nur physische, sondern auch psychische bzw. charakterliche Wirkungen zuschrieben, wobei man davon ausging, dass die persönlichen Lebenserfahrungen durch eine beschreibende Sprache adäquat und diskursiv erfasst werden können.

Kritische Fragen, wie diese ganzheitlichen persönlichen Erfahrungen wissenschaftlichen Kriterien gerecht werden können, führten u.a. zu einer „Sportpädagogik“ – insbesondere durch Ommo Grupe (1969) mit Bezügen zu unterschiedlichen Einzelwissenschaften (Anthropologie, Entwicklungspsychologie, Soziologie etc.) konzipiert –, die sich zunehmend auch als Integrations- und Querschnittswissenschaft verstand (Meusel, 1976; Schmitz, 1978; 1979). Damit verbunden war auch eine Fokussierung körperlicher Bewegungen auf ihre empirische Funktionalität und eine Fachsprache, die intersubjektiven Deutungsansprüchen gerecht werden sollte (Ungerer, 1971; Daus, 1972; Franke, 1978).

Bemerkenswert ist, dass sich in diesem bis heute andauernden Konstitutionsprozess der Sportpädagogik als wissenschaftliche Disziplin die zentrale Bedeutung der Sprache, hinsichtlich der eingangs skizzierten Übersetzungsfunktion nicht-verbaler Bewegungen, nur eine nachrangige Bedeutung besitzt. Zwar gibt es eine umfangreiche Forschung zur „Sprache im Sportunterricht“, in der neben der fachsprachlichen Kennzeichnung der Bewegungsabläufe vor allem gefragt wird, durch welche Medien motorische Lernprozesse optimal beeinflusst werden können. Entsprechend ist es auch nicht verwunderlich, dass insbesondere die sprachlichen Äußerungen von Lehrkräften und Instruktionen, die sich auf motorische Lernprozesse beziehen, untersucht worden sind (u.a. Digel, 1976; Kuhlmann, 1986; Munzert, 1997; Zimmer, 2009). Wobei es das Ziel der sprachlichen Zuordnung motorischer Sequenzen ist, über einen möglichst transparenten Gebrauch der Sprache den Lehr-Lernprozess durch Bewegungsanweisungen, Kommentare und Korrekturen (von außen) optimal zu beeinflussen. D.h. es wird vorrangig gefragt, wie Sprache körperliche Bewegungen beeinflussen kann bzw. soll. Weitgehend offen bleibt die Frage, unter welchen Voraussetzungen eine solche „Übersetzung“ nicht-verbaler persönlicher Erfahrungen in eine verbale Sprache einer diskursiven Lehr-Lerngemeinschaft stattfinden kann.

Erste Anzeichen, dass dies bisher eine Forschungslücke sein könnte, zeigten sich, als auch in der Sportpädagogik die Frage nach dem genuinen Bildungsauftrag des Sports in der Schule neu bzw. verschärft gestellt wurde und damit ein Perspektivenwechsel in der Gegenstandsbestimmung stattfand (u.a. Größing, 1993) Aus der Fokussierung auf „die Bewegung“ der Schüler wurde im Sinne eines zeitgemäßen reflexiven Bildungsverständnisses im allgemeinen pädagogischen Diskurs eine Hinwendung zum „sich bewegenden Schüler“. D.h., körperlichen Bewegungen einer Person kann danach immer auch ein gewisses reflexives Potential zugesprochen werden

(Scherer, 2018), was bei Lehr-Lernprozessen nicht zu vernachlässigen ist (Franke, 2015; 2018).

Im Folgenden wird gezeigt, welche Grenzen und Möglichkeiten sich aus dieser Ausrichtung einer reflexiven Sportpädagogik als ästhetisch- expressives Fach ergeben. Dabei wird weniger auf schulpraktische Bedingungen der Verbalisierung als auf die (philosophischen) Voraussetzungen dieser Bedingungen eingegangen (u.a. Schürmann, 2001; Fikus & Schürmann, 2004).

2. Reflexive Sportpädagogik – das dialogische Bewegungsverständnis

Als ein erster Versuch, diesen zeitgemäßen pädagogischen Vorgaben theoretisch und konzeptuell gerecht zu werden, kann das dialogische Bewegungsverständnis von Andreas H. Trebels (1992, 2001) angesehen werden. In Abgrenzung zur subjektlosen Bewegungswissenschaft und empiristischen Pädagogikkonzepten verweist Trebels darauf, dass es die Pädagogik immer mit Subjekten zu tun hat und entsprechend nicht „die Bewegung“, sondern der „sich bewegende Mensch“ ihr Gegenstand ist. Unter Bezug auf philosophische Annahmen von Gordijn und Tamboer (1979) entwickelt er ein sogenanntes „dialogisches Bewegungskonzept“ (Bach & Siekmann, 2003).

Er nennt es „dialogisch“, weil dadurch der relationale Grundzug des sich bewegenden Menschen innerhalb der ihn umgebenden (objektiven) Welt deutlich wird. Einer Welt, die sich immer als eine interpretierte Welt erweist, in der die Person ein Feld von Bedeutungen aufbaut, und die sich dadurch auch als eine „um-zu“- Welt zeigt. Sie ist durch subjektiv gerichtete Intentionalität und persönliche Wertschätzung geprägt, die die Bedeutung einer Bewegung in einer Situation bestimmen. Entsprechend erscheint es sinnvoll, die Bewegung eines Menschen als einen „Dialog“ zu deuten, in dem das Subjekt mittels der Bewegung in Beziehung zur Welt tritt und sich „Reflexion“ als Bildungspotential in diesem Prozess aus dem Bewusstsein dieses Wechselverhältnisses ergibt (Hartmann, 2019).

In der Diskussion über die theoretischen Voraussetzungen und praktischen Anwendungsmöglichkeiten des Konzepts zeigte sich, dass es zwar naheliegt, die „Reflexion“ an ein Subjekt zu binden, es aber unter Beachtung aktuellen wahrnehmungs- und erkenntnistheoretischem Wissen unklar bleibt, wie die impliziten dichotomen Voraussetzungen des Konzepts (Subjekt - Objekt, bewusst – unbewusst, aktiv – passiv etc.) dieses bestimmen (Franke, 2003a). Außerdem wurde deutlich, dass die angestrebte „Re-

flexivität“ aus einer Analyse der Dialogbedingungen nur möglich ist, wenn sichergestellt ist, in welcher Weise die verbale Sprache als Analyseinstrument der eigenen relevanten Bewegungsbedingungen dazu auch geeignet ist. Was eine genauere Analyse des Verhältnisses von Bewegung und Sprache sowie Sprache und Reflexion im Feld des Sports sinnvoll erscheinen lässt.

3. Körperliche Bewegung und Sprache – ein systematischer Blick

Bei der Frage nach dem Verhältnis von körperlichen Bewegungen und ihrer sprachlichen Darstellung kann die Sportwissenschaft auf eine unterschiedliche Diskurstradition verweisen, wobei zu unterscheiden ist, aus welcher Perspektive dieses Wechselverhältnis thematisiert wird.

Unproblematisch erscheint eine Beobachter- Perspektive, bei der die körperlichen Bewegungen als abgeschlossenes Ereignis (ein Fußballspiel, die Olympischen Spiele etc.) verbal dargestellt werden und dadurch auch Gegenstand von Interpretationen, Legendenbildungen oder wissenschaftlichen Analysen werden können. Problematischer wird es, wenn versucht wird, den raum-zeitlichen Prozessverlauf der Bewegung aus der Beobachterperspektive angemessen wiederzugeben, wie es Fernseh- und besonders Rundfunkkommentatoren als Herausforderung erfahren. Bisher wenig untersucht wurde, den selbst erfahrenen Bewegungsprozess adäquat in verbaler Sprache zu re-konstruieren (u.a. Fikus & Schürmann, 2004).

Während die Naturwissenschaften davon ausgehen können, die körperlichen Bewegungs-Funktionen im Sinne einer Motorik-Forschung u.a. über empirische Messverfahren bestimmen zu können, und Sozialwissenschaften das Bewegungs-Ereignis hinsichtlich der Voraussetzungen und Folgen sprachlich darstellen können, wird eine praxeologische Sportwissenschaft (Alkemeyer et al., 2015a, Klein & Göbel, 2017) bzw. eine reflexive Sportpädagogik in besonderer Weise herausgefordert, da ihr Gegenstand nicht die Bewegung, sondern der Vollzug des sich bewegenden Menschen im sozialen Kontext ist. D.h., es muss sowohl der Selbstbezug der sich bewegenden Person als auch die Prozess-Dimension körperlicher Bewegungen sprachlich rekonstruiert werden - eine sprachphilosophische und erkenntnistheoretische Herausforderung, die einen Blick über Disziplingrenzen hinweg notwendig macht (Hörning/Reuter 2004, Alkemeyer et al., 2015b; Kraus et al., 2017). Dabei lassen sich drei bedeutungsrelevante Besonderheiten für unsere Fragestellung erkennen.

3.1 Raum-zeitliche Dynamik körperlicher Bewegungen

Sie kann in ihrer Prozesshaftigkeit nicht angemessen in der additiven verbalen Sprache (deren Aussagen immer nur wie auf einer Perlenschnur angeordnet sind) kenntlich gemacht werden, worauf die Philosophin Susanne K. Langer (1965) verweist. Denn die Prozessdynamik ist gekennzeichnet durch einen

„>wortlosen < Symbolismus, der nicht diskursiv und unübersetzbar ist, keine Definitionen innerhalb des eigenen Systems zulässt und das Allgemeine direkt nicht vermitteln kann. Die durch die Sprache übertragenen Bedeutungen werden nacheinander (Herv.E. Franke) verstanden und dann durch den als Diskurs bezeichneten Vorgang zu einem Ganzen zusammengefasst, die Bedeutung anderer (symbolischer Prozesse) ... werden nur durch die Bedeutung des Ganzen verstanden, durch ihre Beziehung zu einem Ganzen“ (Langer, 1965, S. 103).

Wobei deutlich wird, dass Langer hier ein besonderes struktureles Merkmal verbalsprachlicher Rekonstruktion beschreibt (dazu u.a. Franke, 2010).

3.2 Sportliche Bewegungen als „primär autoreflexive“ Zeichen.

Anders als Zeichen der verbalen Sprache (z.B. das Wort „Baum“), die sich auf einen weiteren Sachverhalt (den realen Baum) beziehen, kann sportlichen Handlungen aus immanenter sportiver (Ablauf)-Perspektive keine spezifische Bedeutung zugeschrieben werden. Dies scheint zunächst ähnlich zu sein wie bei den nicht-verbalen Tönen der Musik oder den Formen und Farben in der Kunst. Das Besondere des Wettkampfsports ist jedoch, dass er sich in seinem zeitlich und räumlich geregelten Ablauf nicht auf eine inhaltliche Vorgabe (wie z.B. einen Operntext oder Gegenstände, Personen oder Landschaften in der Kunst) mimetisch (nachahmend) bezieht, sein Ablauf keinem vorgezeichneten Plan folgt, aber dennoch der Prozess spannend, wie ein Drama sein kann. Da die Tätigkeiten im Wettkampf „nur sich selbst (meinen), nicht für etwas anderes stehen (und nur) in der Gegenwart ihres Vollzugs“ sinnvoll sind, wie Georg Hildenbrandt (1997, S. 21) betont, können sie auch aus einem „Zweiten Blick“ zu beliebigen „Zeichen für etwas“ in einem „inhaltsoffenen Drama“ werden. D.h. wettkampfsportliches Handeln kann zur „Magd jedweder Ideologie“ (Politik,

Wirtschaft etc.) werden – solange der ergebnisoffene Prozessverlauf regelkonform gesichert ist (Franke, 1994).

3.3 Sportliche Bewegungen als Ausdruck einer situativen praktischen Logik

Wie Beobachtungen und Analysen sportiver Praxen vielfältig bestätigen, ist es nur eingeschränkt möglich, die vielfältigen Bewegungsabläufe, Voraussetzungen und Folgen von Bewegungsprozessen (z.B. im Turnen, Wasserspringen etc.) im Ablauf und im Bedingungsgefüge der Bewegungskombinationen angemessen sprachlich zu erfassen. Für Bourdieu zeigt sich darin ein „praktischer Sinn des Körpers“, die Inkorporierung einer Logik der Praxis.

„Die Idee einer praktischen Logik als einer Logik an sich, ohne bewusste Überlegung oder logische Nachprüfung, ist ein Widerspruch in sich, der der logischen Logik trotzt. Genau nach dieser paradoxen Logik richtet sich jede Praxis, jeder praktische Sinn“ (Bourdieu, 1993, S. 167).

Ein praktischer Sinn bei dem automatisierte Körperreaktionen

„wie Speicher für bereitgehaltene Gedanken fungieren können [...] wie zahlreiche Einsatzformen von Tanz und Gesang beweisen [...] Man könnte in Abwandlung eines Wortes von Proust sagen, Arme und Beine seien voller Imperative.“ (ebd., S. 127-128).

4. Reflexiver Bildungsanspruch eines nicht-rekonstruierbaren Gegenstands – Grenzen und Möglichkeiten

Fasst man das bisher Skizzierte zusammen, wird deutlich, dass der Anspruch einer reflexiven Sportpädagogik einen Widerspruch offenbart: Bedeutet „Reflexivität“ nicht nur das Bemühen, ein Wissen über die eigenen Voraussetzungen relevanter Bildungsbedingungen körperlicher Bewegungen zu erlangen, sondern auch den intersubjektiven Austausch über diese Bedingungen, dann bleibt unklar, über was kommuniziert wird.

4.1. „Reflexivität im Prozess“ als „schweigender Bildungswert“

Unter Berücksichtigung des skizzierten Problems „verbale Selbst-Reflexion im Lehr-Lernprozess“ hatte ich vorgeschlagen, den für Bildungsprozesse

relevanten Reflexionsprozess nicht allein von einer nachfolgenden Verbalisierung über den erfahrenen Bewegungsprozess abhängig zu machen, sondern auch zu prüfen, in wie weit eine nicht-verbale „Reflexion im Prozess“ möglich ist, die sich aus sportiven Differenzerfahrungen geplanter und realisierter Bewegungen ergibt und pädagogisch wirksam werden könnte (Franke, 2015; 2018). Wobei unter Beachtung aktueller soziologischer Praxisforschungen (u.a. Klein & Göbel, 2017) drei Grundannahmen zu berücksichtigen sind:

„Selbstorganisation“ ohne Einheitsbildung, „Sich-bewegen“ als Erkenntnisprozess und „Reflexion“ als Differenzerfahrung.

4.1.1 „Selbstorganisation“ ohne Einheitsbildung

Entscheidend für die weitere Explikation ist, dass ein solcher reflexiver Selbstbezug nicht von einem ordnenden Ich ausgeht, wie noch bei Trebels, sondern die Selbstreflexion sich aus der Wahrnehmung körperlicher Auseinandersetzungen mit der Welt als spezifische Erfahrung ergibt. Wie dies zu verstehen ist, skizziert Bernhard Waldenfels mit Bezug auf Aristoteles, wenn er anknüpfend an dessen Sinnestheorie darauf verweist, dass sie sich aus dem „Sinnengeschehen selber“ (Waldenfels, 1999, S. 59) ergibt.

„Dies bedeutet, dass die Ordnung der Sinne einem Prozess der Selbstorganisation entstammt, einem Prozess also, der als Organisation seiner selbst durch sich selbst eine paradoxe Selbstbezüglichkeit aufweist, die nur durch ‚Differenz des Selbst‘ nicht durch Vereinheitlichung zu bewältigen ist. Selbstorganisation stellt sich also primär als Differenzierung... dar, nicht also als Einheitsbildung“ (Waldenfels, 1999, S. 57).

Daraus folgt, ohne dies hier weiter vertiefen zu können, dass man von einer präteleologischen Kommunikation relevanter Sinne im Zusammenhang körperlicher Bewegungen ausgehen kann, durch die sich selbstbildende Prozesse entwickeln, was u.a. auch Studien der Neurobiologie (Budde & Meuth, 2003) sowie Forschungen zu den sogenannten Spiegelneuronen (Bauer, 2005) bestätigen.

4.1.2 „Sich Bewegen“ als Erkenntnisprozess

Der personale Bezug körperlicher Bewegungen ist nicht nur eine raumzeitliche Veränderungs-Erfahrung, sondern immer auch ein spezifischer

Erkenntnisprozess, worauf Wilhelm Köller (2001) hinweist: „Die Kategorie der Bewegung ist nicht nur eine deskriptive Kategorie, sondern auch eine erkenntnistheoretische“ (ebd., S. 11). Sie ist nicht das Ergebnis von Erfahrung, „sondern vielmehr etwas, was es erst ermöglicht, Erfahrungen zu machen, was also in einem transzendentalen Sinne vor aller Erfahrung liegt und diese erst strukturiert“ (Köller, 2001, S. 12). Bewegung „in einem räumlichen und geistigen Sinne ist deshalb eine Grundbedingung menschlichen Wissenserwerbs“ (Köller, 2001, S. 14).

4.1.3 „Reflexion“ als Differenzerfahrung

Fragt man davon ausgehend nach der Selbstreflexion körperlicher Bewegungen in der Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt, dann kann man davon ausgehen, dass dies immer dann stattfindet, wenn es Störungen im Prozess der immanenten Sinneskoordination gibt. Reflexivität ergibt sich aus Differenz-Erfahrungen, d.h. „Stolpersteinen“ gegenüber gewohnten, erwarteten, geplanten körperlichen Mensch-Welt-Erfahrungen. Da sportliche Bewegungsformen schon durch ihre Anforderungen von Alltagsprozessen abweichen, lassen sich Differenz-Bedingungen in sportiven Praktiken in unterschiedlicher Hinsicht auch klassifizieren: raum-zeitliche Koordinierungen, Rhythmus und Gleichgewichtsbedingungen, Leistungs- und Belastungsgrenzen, Differenzerfahrungen zwischen Wollen und Können, etc. (Franke, 2015; 2018).

Für den eingangs genannten bildungstheoretischen Diskurs in der Sportpädagogik bedeutet das: Er sollte das Handlungsangebot altersgemäß auf der Basis einer Klassifikation der Möglichkeiten an Differenz-Erfahrungen, einschließlich des jeweiligen Reflexionspotentials, strukturieren. Merkmal wären dabei weniger die oberflächlichen Unterscheidungen zwischen Individual- Mannschafts-Natursport etc. als die immanenten Strukturbedingungen (Raum-Zeit- Rhythmus. Gleichgewicht etc.), deren Bewältigung zu nicht zufälligen Reflexions-Erfahrungen in der körperlichen Auseinandersetzung mit der Welt führen.

4.2 Von der „impliziten Reflexion im Prozess“ zum „expliziten Diskurs über Bewegungserlebnisse“

Anlass für diesen Beitrag ist die Einsicht, dass das skizzierte Planungskonzept – ausgehend von der körperlichen Bewegung als nicht-verbales Phäno-

men – allenfalls bildungstheoretische Legitimationsmöglichkeiten für eine „Reflexion im Prozess“ skizziert. Unklar geblieben ist, inwieweit im Curriculum auch subjektive Reflexionserfahrungen im wechselseitigen Dialog mit anderen transparent gemacht werden können.

Problematisch beim medialen Sprach- und Bildungsangebot über Bewegungsabläufe ist bisher, inwieweit sie als „äußeres“ generalisiertes Informationsangebot den Lernprozess beeinflussen. So ist weitgehend ungeklärt, welchen Einfluss die bisher favorisierten generalisierten verbalen und visuellen Bewegungsinformationen auf die individuellen impliziten Differenz-erfahrungen haben, aus denen sich subjektive reflexive Bildungsbezüge ergeben. Um diese zu erreichen, reicht eine generalisierte verbale Information aus der Beobachter-Perspektive nicht aus. Sie müsste um Informationen aus der individuellen Vollzugs-Perspektive ergänzt werden. D.h., es müsste versucht werden, das inkorporierte implizite körperliche Wissen, die Ganzheitlichkeit einer Spielsituation oder die bildhafte Bewegungsvorstellung im dreidimensionalen Raum – kurz, die „inneren“ Erfahrungsbedingungen des persönlichen Bewegungsprozesses so in Sprache fassen, dass die Person selbst und andere sich darüber verständigen können und damit auch ihre Differenz-Erfahrungen wechselseitig kommunizieren können. Eine Hoffnung auf eine Erfassung auch „innerer“ persönlicher Handlungsbedingungen, die nach den bisher dargestellten Schwierigkeiten einer angemessenen Verbalisierung der komplexen Bewegungserfahrungen unrealistisch erscheint.

Mit Verweis auf aktuelle wahrnehmungs- und sprachphilosophische Positionen kann gezeigt werden, dass diese Einschränkungen einerseits begründet sind, aber andererseits unter bestimmten Bedingungen relativiert werden können, wodurch sich neue Möglichkeiten für Verbalisierungsprozesse ergeben.

4.2.1 Wittgensteins Privatsprachenargument

Bei der Frage einer möglichen „Übersetzung“ von Gefühlen und privaten Erlebnissen in Sprachformen bestimmt bis heute die Argumentation von Ludwig Wittgenstein (1967) den Diskurs vor allem in den angewandten Wissenschaften. Gegenüber Alltagsvorstellungen, nach denen persönliche Emotionen über die verbale Benennung auch von anderen nachempfunden werden können, verweist Wittgenstein (1967, S. 114-119) darauf, dass es zwar möglich ist, eigene Gefühle sprachlich zu benennen, aber damit nicht geklärt ist, ob z.B. mein sprachlicher Bezug auf meine Zahnschmerzen auch

für andere in gleicher Weise gelten kann. D.h., es fehlt bei diesem Bezug zwischen „inneren“ Gefühlen und „äußerer“ sprachlicher Benennung eine allgemeine Kontrollinstanz. Entsprechend sind solche Kennzeichnungen für Wittgenstein immer nur Ausdruck einer „Privatsprache“ ohne allgemeinen Anspruch.

Für unsere bisher skizzierte Diskussion ist beachtenswert, dass diese weiterhin gültige Aussage von Wittgenstein in den letzten Jahren, insbesondere in der vermehrten Beachtung von Emotionen als Gegenstand der Philosophie, differenzierter analysiert worden ist (u.a. Döring, 2009; Gebauer, 2017).

Darüber hinaus zeigt sich, dass Gefühle oft auch in und durch Bilder wirksam werden und im wörtlichen Sinne „sprachlos“ werden lassen. Sie stellen keine diskursive „Ableitungs-Bedeutung“ dar, sondern sind eine ganzheitliche Wahrnehmung, die oft nur als ein „Gesamteindruck“ dargestellt werden kann, wobei häufig vergleichbare Bilder oder bildhafte Metaphern benutzt werden (Lohmar, 2016).

4.2.2 Perspektiven-Wechsel: Wie reden wir über Emotionen?

Die angedeutete Differenzierung bei der Verbalisierung von Emotionen wird u.a. in Gunter Gebauers Beitrag „Wie können wir über Emotionen sprechen?“ erkennbar. Er präzisiert dort die dargestellte berechnete Position von Wittgenstein, indem er einen Wechsel der Untersuchungsperspektive vornimmt. Aus der Frage nach der korrekten Erfassung „der Emotionen“ als „innere“ Objekte durch eine „äußere“ Sprache wird die Frage: Wie kommunizieren wir „über Emotionen“ in bestimmten sozialen Kontexten?

„Eine sprachliche Erfassung des Erlebens einer Emotion kann nur in einem materiellen und diskursiven Raum geschehen, in dem eine Kommunikation mit anderen stattfindet. In ihm werden Emotionsbegriffe gelernt, ausgetauscht, korrigiert und gerechtfertigt.“ (Gebauer, 2017, S. 37).

Eine zentrale Rolle spielen soziale Erfahrungen im Kindes - und Jugendalter mit engen Bezugspersonen. „Im Zusammenspiel zwischen Kind und Bezugsperson werden die ursprünglichen, noch differierten Verhaltensweisen des Kinds zu Ausdrucksgesten geformt“ (ebd., S. 58). In der Reaktion Erwachsener z.B. auf eigene schmerzhaft Situationen lernt das Kind, wie über seine emotionalen Erfahrungen gesprochen werden kann, wie „die Reziprozität von Ich und Du entsprechend sozialer Normen und Konventionen“ (ebd.) geregelt wird.

Die Fähigkeit, Emotionen von anderen zu erfassen ist für Gebauer (2017, S. 58) „in der körperlichen Existenz von Menschen angelegt. Sie bildet eine Austauschfläche“ wie interdisziplinäre Forschungen mit Neurobiologen und Ethnologen belegen, „zwischen biologischen Funktionen und dem sichtbaren Verhalten“. Im Wechselspiel mit einem Gegenüber werden dabei sowohl aus der Ich-Perspektive als auch der Ich – Du -Perspektive Vollzugs-Erfahrungen und Teilhabe-Erfahrungen hinsichtlich ihrer Verbalisierung gemacht. Außerdem werden in diesem direkten Wechselspiel auch Emotionsaussagen erlernt.

„In Emotionsaussagen geben die grammatischen Personen Ich und Er die Instanzen an, über deren Emotionen gesprochen wird. In beiden Fällen wird die Aussage von einem sprechenden Ich geäußert. Im ersten Fall spricht ein Ich von sich selbst: es hat selbst die Emotion. In Er-Sätzen macht es Aussagen über die Emotion, die es bei einer anderen Person beobachtet. In beiden Äußerungen hat der Sprecher eine jeweils andere Beziehung zu der Emotion, über die gesprochen wird. Im Fall der 1. Person besteht die Beziehung im Vollzug der Emotion durch das Ich. Bei Aussagen der 3. Person erschließt der Sprecher die Emotion durch Beobachtung“ (Gebauer, 2017, S. 37).

5. Sportunterricht als hermeneutisches Fach

Wie bisher deutlich wurde, kann eine reflexive Sportpädagogik nicht nur auf ein reflexives Potential der sich bewegenden Person zurückgreifen, sondern dies schließt immer auch eine Reflexivität der eigenen Körperlichkeit mit ein. Eine Körperlichkeit, die für viele Kinder durch die Pubertät im Übergang zum Jugendalter eine große Herausforderung darstellt und durch die skizzierten Differenzenerfahrungen sportiver Bewegungskonzepte eine Verstärkung bzw. Verschärfung erfährt. Wobei sich die Frage ergibt: Wo werden im Kanon der Schulfächer solche persönlichkeitsprägenden Erfahrungen thematisiert?

Ohne Übertreibung kann man sagen, der Sportunterricht könnte als körperorientiertes Fach dabei eine wichtige Aufgabe übernehmen – allerdings unter einer Bedingung: Er müsste neben der Sprache als Kennzeichnungssystem zur Optimierung von Bewegungsabläufen auch die Verbalisierung von emotionaler Körperlichkeit in reflexiven Differenzsituationen als eine genuine Aufgabe ansehen. Was bedeutet würde: Dieser Sportunterricht wäre nicht nur ein bewegungsorientiertes, sondern auch ein hermeneutisches

Fach, in dem neben den Bewegungsaktivitäten der verbale Austausch über körperliche Emotionen eine zentrale Bedeutung erfährt.

6. *Ausblick: Genuiner Anspruch einer reflexiven Sportdidaktik*

Fragt man abschließend nach diesem skizzenhaften Exkurs, worin der Gewinn für eine Sportdidaktik liegen kann, die sich einem solchen genuinen reflexiven Bildungsanspruch verpflichtet fühlt., lässt sich dies in sechs Thesen zusammenfassen:

6.1 Thesen

1. Sprache im Sportunterricht kann mehr sein als verbale Instruktion von Bewegungs-Abläufen und Kommentierung von Bewegungs- Ereignissen.
2. Wird über Bewegungserfahrungen aus der persönlichen Ich-Vollzugsperspektive und/ oder Du- Teilhabe-Perspektive kommuniziert, ergibt sich ein gleichrangiger Meinungs-austausch über private Erfahrungen mit dem eigenen Körper.
3. Obwohl es vielfältige Publikationen und curriculare Versuche gibt, die individuelle Körpererfahrung als Unterrichtsgegenstand zu thematisieren (u.a. Kurz, 1977; Funke-Wienecke, 2007; Laging & Kuhn, 2018), beschränkt sich der reale Sportunterricht weiterhin vorrangig auf eine Könnens-Vermittlung und deren funktionaler Versprachlichung.
4. Über den sich bewegenden Körper ergeben sich Vollzugserlebnisse, Teilhabeerfahrungen und Beobachter:innenperspektiven, durch die in einmaliger Weise aus der Betroffenheitsperspektive gleichrangige verbale Kommunikationsmöglichkeiten erprobt werden können.
5. Werden solche Kommunikationsmöglichkeiten nicht als „privat“ ignoriert oder negiert, sondern im Curriculum explizit implementiert, ergeben sich bildungsrelevante reflexive Möglichkeiten in mehrfacher Weise:
 - Reflexion im Prozess (wie skizziert) durch Differenzenerfahrungen der spezifischen sportiven Bewegungsformen,
 - Reflexion über körperliche Voraussetzungen und Bedingungen von Bewegungsaufgaben durch Verbalisierung aus den Ich-Du- Vollzugsperspektiven und einer Er-Beobachter:innen-Perspektive,

- aus der Differenz zwischen einer (gleichrangigen) Verstehens-Kommunikation und einem (diskursiven) Erklärungs-Anspruch (z.B. der Biomechanik etc.).
6. In Abstimmung mit den ästhetisch-expressiven Fächer Kunst und Musik bietet sich damit die Möglichkeit, eine erweiterte Bildungsdimension zu entwickeln, die in einer Gesellschaft des Events und emotionaler Meinungsansprüche immer wichtiger wird: die Anerkennung subjektiver Verstehensprozesse eigener Körperlichkeit bei gleichzeitigem Verweis auf ihre spezifischen Verbalisierungsbedingungen in einem diskursiven Dialog.

Um diese z.T. noch visionär erscheinenden Vorstellungen im zukünftigen Wettbewerb der Fächer um knapper werdende Stundenkapazitäten verteidigen zu können, sind zwei Voraussetzungen zu beachten:

6.2 Voraussetzungen

1. Die bisher dominierende generalisierende Optimierungsstrategie sportiver Bewegungsformen ist um die Sensibilisierung und gleichrangige Wertschätzung sowie verbale Kommentierung individueller körperlicher Prozess-Erfahrungen zu erweitern.
2. Um dies zu erreichen, muss das Fach Sport auch zu einem hermeneutischen Fach werden, in dem über private körperliche Erfahrungen in außer - gewöhnlichen Situationen kommuniziert werden kann.

Literatur

- Alkemeyer, T., Schürmann, V., & Volbers, J. (Hrsg.) (2015a). *Praxis denken. Konzepte und Kritik*. Springer
- Alkemeyer, T., Kalthoff, H., & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2015b). *Bildungspraxis. Körper. Räume. Objekte*. Velbrück.
- Bach, I., & Siekmann, H. (Hrsg.) (2003). *Bewegung im Dialog: Festschrift für Andreas Trebels*. Czwalina.
- Bauer, J. (2005). *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneuronen*. Hofmann u. Campe.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Suhrkamp.
- Budde, T., & Meuth, S. (2003). *Fragen und Antworten zu den Neurowissenschaften*. Huber.

- Burger, W., & Groll, H. (1959). *Leibeserziehung. Grundsätzliches. Methodisches. Stoffliches*. Bundesverlag.
- Daug, R. (1972). Bewegungsstruktur und (senso) motorischer Lernprozess. In: Koch u.a. (Hrsg.) *Motorisches Lernen – Üben – Trainieren* (S. 216-228). Hofmann.
- Digel, H. (1976). *Sprechen im Sport*. Hofmann.
- Döring, S.A. (Hrsg.) (2009). *Philosophie der Gefühle*. Suhrkamp.
- Fikus, M., & Schürmann, V. (Hrsg.) (2004). *Die Sprache der Bewegung*. transcript.
- Franke, E. (2018). Eine allgemeine Pädagogik für die Sportpädagogik? In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik* (S.253-291). Springer VS.
- Franke, E. (2015). Bildsamkeit des Körpers – anthropologische Voraussetzungen aktueller Bildungsforschung. In J. Bitz et al. (Hrsg.), *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen* (S.223-256). Schneider.
- Franke, E. (2010). Bewegen als Kommunikation. In F. Böhle & M. Wehrich (Hrsg.), *Die Körperlichkeit sozialen Handelns. Soziale Ordnung jenseits von Normen und Institutionen* (S.79-101). transcript.
- Franke, E. (2005). Körperliche Erkenntnis – Die andere Vernunft. In J. Bietz et al. (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S.180-201). Schneider.
- Franke, E. (2004). Bewegung – eine spezifische Form nicht-propositionalen Wissens. In G. Klein (Hrsg.), *Bewegung - Sozial- und kulturwissenschaftliche Konzepte* (S.109-130). transcript.
- Franke, E. (2003a). Dialog – ein passender Begriff? Anmerkungen zum dialogischen Bewegungskonzept. In I. Bach & H. Siekmann (Hrsg.), *Bewegung im Dialog. Festschrift für Andreas H. Trebels* (S. 25-36). Czwalina.
- Franke, E. (2003b). Ästhetische Erfahrungen im Sport – Ein Bildungsprozess? In E. Franke & E. Bannmüller (Hrsg.), *Ästhetische Bildung* (S. 17-37). Afra-Verlag.
- Franke, E. (1998). Bildung – Semiotik – Ästhetische Erfahrung. Stichworte auf dem Weg zu einer neuen Legitimation sportpädagogischen Handelns. In Schwier, J. (Hrsg.), *Jugend – Sport – Kultur. Zeichen und Codes jugendlicher Sportszenen* (S. 45-61). Czwalina
- Franke, E. (1994). Semiotik des Sports – eine übersehene Variante in der Theoriediskussion. In: Friedrich, G. u.a. (Hrsg.), *Sport und Semiotik*. (S. 33-68.) Academia,
- Franke, E. (1978). *Theorie und Bedeutung sportlicher Handlungen. Voraussetzungen und Möglichkeiten einer Sporttheorie aus handlungstheoretischer Sicht*. Hofmann.
- Funke-Wienecke, J. (2007). *Grundlagen der Bewegungs- und Sportdidaktik*. Schneider.
- Gebauer, G. (2017). Wie können wir über Emotionen sprechen? In G. Gebauer et al. (Hrsg.), *Von der Emotion zur Sprache. Wie wir lernen über Gefühle zu sprechen* (S. 34-84). Velbrück.
- Größing, S. (1993). *Bewegungskultur und Bewegungserziehung. Grundlagen einer sinnorientierten Bewegungspädagogik*. Hofmann.
- Grupe, O. (1959). *Leibesübung und Erziehung*. Lambertus.
- Grupe, O. (1969). *Grundlagen der Sportpädagogik. Anthropologisch-didaktische Untersuchungen*. Hofmann

- Hartmann, M. (2019). *Bewegungsaufgaben im Horizont von Lernenden*. Schneider.
- Hildenbrandt, E. (1997). Sport aus der Perspektive der Kulturphilosophie Ernst Cassirers. In E. Hildenbrandt et al. (Hrsg.), *Sport als Kultursegment aus der Sicht der Semiotik* (S. 15-25). Czwalina.
- Hörning, K.H., & Reuter, J. (Hrsg.) (2004). *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Transcript.
- Klein, G., & Göbel, H.K. (Hrsg.) (2017). *Performance und Praxis*. transcript.
- Köller, W. (2001). Das Phänomen „Bewegung“ in semiotischer Sicht. In G. Friedrich (Hrsg.), *Zeichen und Anzeichen* (S. 11-21). Cwalina.
- Kraus, A., Budde, J., Hietzge, M., & Wulf, C. (Hrsg.) (2017). *Handbuch. Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. Beltz.
- Kuhlmann, D. (1986). *Sprechen im Sportunterricht. Eine Analyse sprachlicher Inszenierungen von Sportlehrern*. Hofmann.
- Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports*. Hofmann.
- Laging, R., & Kuhn, P. (Hrsg.) (2018). *Bildungstheorie und Sportdidaktik*. Springer.
- Langer, S. (1965). *Philosophie auf neuen Wegen. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*. Fischer.
- Lohmar, D. (2016). *Denken ohne Sprache*. Springer.
- Mester, L. (1964). *Grundfragen der Leibeseziehung*. Westermann.
- Meusel, H. (1976). *Einführung in die Sportpädagogik*. Fink.
- Munzert, J. (1997). *Sprache und Bewegungsorganisation. Untersuchung zur Selbstinstruktion beim Bewegungslernen*. Hofmann.
- Paschen, K. (1961). *Didaktik der Leibeseziehung*. Limpert.
- Scherer, H. G. (2018). *Brückenschläge. Interdisziplinäre Forschung zwischen Sportpädagogik und Bewegungswissenschaft*. Schneider.
- Schmitz, J. N. (1978/79). *Allgemeine Grundlagen der Sportpädagogik. Grundbegriffe. Problemfeld. Zielprobatik*. Hofmann.
- Schürmann, V. (Hrsg.) (2001). *Menschliche Körper in Bewegung. Philosophische Modelle und Konzepte der Sportwissenschaft*. Campus.
- Tamboer, J. (1979). Sich bewegen – ein Dialog zwischen Mensch und Welt. *Sportpädagogik* 3(2), 14-19.
- Trebels, A.H. (2001). Sich- Bewegen lernen. Bezugspunkte für eine pädagogische Theorie des Sich-Bewegens. In W. Günzel & R. Laging (Hrsg.). *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts* (S. 193-214). Schneider.
- Trebels, A. (1992). Das dialogische Bewegungskonzept. Eine pädagogische Auslegung von Bewegung. *Sportunterricht* 41(1), 20-29.
- Ungerer, D. (1971). *Zur Theorie des sensomotorischen Lernens*. Hofmann.
- Waldenfels, B. (1999). *Sinnesschwellen*. Suhrkamp.
- Wittgenstein, L. (1967). *Philosophische Untersuchungen*. Suhrkamp.
- Zimmer, R. (2009). *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung*. Herder.

