


Baumgärtner | Kreinbacher-Bekerle | Ruin | Sandbichler [Hrsg.]

Ist der Körper (noch) derselbe?

Ein sportpädagogischer Ankerpunkt
in dynamischem Wandel



Nomos

<https://doi.org/10.5771/9783985721108>, am 07.07.2024, 13:26:25
Open Access –  – <https://www.nomos-elibrary.de/agb>

Beiträge zur Bewegungspädagogik

Herausgegeben von

Prof. Dr. Jörg Bietz

Prof. Dr. Antje Klinge

Prof. Dr. Verena Oesterheld

Prof. Dr. Sebastian Ruin

Band 1

Jana Baumgärtner | Christoph Kreinbacher-Bekerle
Sebastian Ruin | Bianca Sandbichler [Hrsg.]

Ist der Körper (noch) derselbe?

Ein sportpädagogischer Ankerpunkt
in dynamischem Wandel



Nomos

© Titelbild: mycola – istockphoto.com

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Auflage 2024

© Die Autor:innen

Publiziert von
Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden
www.nomos.de

Gesamtherstellung:
Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden

ISBN (Print): 978-3-98572-109-2

ISBN (ePDF): 978-3-98572-110-8

DOI: <https://doi.org/10.5771/9783985721108>



Onlineversion
Nomos eLibrary



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

Vorwort der Herausgeber:innen

Die Buchreihe „Beiträge zur Bewegungspädagogik“ nimmt Themen in den Blick, die die vielfältigen Potenziale körperlicher Praktiken unter der Perspektive des Lernens, der Erziehung, Bildung und Vermittlung reflektieren. Konstitutiver Ausgangspunkt der bewegungspädagogischen Verortung sind die Kategorien Körper, Leib und Bewegung in ihren soziokulturellen Kontextualisierungen. Damit sollen eine Engführung auf das Konstrukt des gesellschaftlich kodifizierten Sports sowie affirmativ daran ausgerichtete pädagogisch-didaktische Orientierungen überwunden werden. Derartige konzeptionelle Zugänge lassen sich wissenschaftlich zwischen einer anthropologisch-(leib-)phänomenologischen Traditionslinie und einem körpersoziologisch-praxistheoretischen Ansatz verorten. Sie heben die Relevanz bewegungspädagogischer Thematisierungen angesichts von Komplexität, Diversität und Vieldeutigkeit in sich im Wandel begriffener Lebensformen hervor und zeigen auf, dass diesen Thematisierungen bedeutsame Orientierungs- und Strukturierungsaufgaben zukommen. Mit der ausdrücklichen Anknüpfung an die Kategorien Körper, Leib und Bewegung in je spezifischen Kontexten werden in der Buchreihe Anschlüsse an interdisziplinäre Diskurse gesucht, die Bezüge zu bewegungspädagogischen Themen und Fragestellungen bieten. In dieser konzeptionellen Ausrichtung wird in neuer Herausgeber:innenschaft und unter einem neuen Titel an die bisher im Schneider Verlag Hohengehren herausgegebene Buchreihe „Bewegungspädagogik“ angeknüpft.

Der vorliegende erste Band dieser Buchreihe greift das Anliegen einer bewegungspädagogisch orientierten und zugleich interdisziplinären Auseinandersetzung mit der grundlegenden Kategorie Körper – und damit verbunden auch der Kategorie Leib – auf. Im Titel des Buchs provokant als vermeintlicher Ankerpunkt gesetzt, wird in vielfältigen Beiträgen der Frage nachgegangen, ob der Körper (noch) derselbe sei, bzw. ob er jemals derselbe war. In den Fokus rücken dabei gleichsam theoretische Verortungen, Bestimmungsversuche und Weiterentwicklungen wie ebenso empirische Analysen zu (pädagogischen) Bedeutungen des Körpers.

Jörg Bietz, Antje Klinge, Verena Oesterhelt, Sebastian Ruin
Marburg, Bonn, Gießen, Graz

Inhaltsverzeichnis

Sebastian Ruin, Bianca Sandbichler, Jana Baumgärtner & Christoph Kreinbacher-Bekerle

Ist der Körper (noch) derselbe? Eine Einführung 11

I Grundlegendes zum Körper

Elk Franke

Sprache und körperliche Bewegung – Problem und Chance einer reflexiven Sportpädagogik 25

Denise Temme

„reflection-in-action“ – Zur Eignung einer theoretischen Figur im Feld von Bewegung und Bildung 41

Volker Schürmann

Personale Körper. Ein Plädoyer für Triaden 61

Maud Hietze

Seismographie des Wandels. Immanente Körperkonzepte als Indikatoren gesellschaftlicher Normveränderungen im Spannungsverhältnis von Praxis und Diskurs 71

II Diversität und Körper

Bettina Wuttig

Wer zählt als Subjekt des Sports? Zur genealogischen (Re-)Konstruktion des ‚anderen‘ Organismus 93

Tobias Buchner

Körper und Fähigkeit. Ableism-kritische Perspektiven für die Sportpädagogik 113

Brigitta Höger

Diskurstheoretische Perspektiven auf die Verschränkung von Körper-Haben und Leib-Sein 129

Natalia Fast & Valerie Kastrup

Wenn Sportlehrkräfte Leistungsunterschiede im inklusiven Unterricht verdecken 143

III Technologisierung, Digitalisierung und Körper

Matthias Zimlich & Arno Müller

Getunter Körper, gelebter Avatar? – Überlegungen zu einem statischen und dynamischen Anthropologie-Verständnis in der Sportpädagogik 161

Daniel Rode & Benjamin Zander

Körper auf Padlets. Zur diskursiven (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten im digital vermittelten Sportunterricht auf Distanz 175

Stefanie Jäger

Der Körper im Kinder- und Jugendleistungssport. (Aus-)Wirkungen von Digitalisierung und Technisierung am Beispiel der Videoanalyse 191

Jolanda Vogler & Mario Steinberg

Virtuelle Präsenz in der Ausbildung von Sportlehrer:innen – Erfahrungen aus der digitalisierten Hochschullehre 205

IV Pädagogische Praxis mit Körpern

Roland Messmer

Embodied Knowledge: Die Verbindung von Körper und Leib als
Sprache des Sportunterrichts 221

Nils Neuber, Andre Magner & Esther Pürgstaller

„Und ich dachte, wir machen hier nur Yoga...“ – Grundlagen
und erste empirische Befunde zur Körperbildung im
Sportlehramtsstudium 235

Uta Czyrnick-Leber & Nils Ukley

Professionsbezogene Selbstreflexion durch körpertherapeutische
Erfahrungen – Eine qualitative Studie mit Sportstudierenden 249

Ist der Körper (noch) derselbe? Eine Einführung

Sebastian Ruin, Bianca Sandbichler, Jana Baumgärtner & Christoph Kreinbucher-Bekerle

Blickt man gewissermaßen aus der Vogelperspektive auf die Sportpädagogik¹, lässt sich ein Konsens darüber erahnen, dass im Zentrum des disziplinären Gegenstandsbereichs eine pädagogische Beschäftigung mit dem menschlichen Körper im Zusammenhang mit Bewegung steht (u.a. Bietz & Oesterheld, 2022; Krüger, 2019; Prohl, 2010). Sich bewegende oder bewegte Körper erscheinen so gesehen als Dreh- und Angelpunkt sportpädagogischer Theorie und Praxis. Ergründet man diese Zusammenhänge jedoch tiefergehend, lässt sich kaum noch Konsens erkennen. Denn wie pädagogische Grundbegriffe in diversen sportpädagogischen Positionen jeweils ausgelegt werden, variiert in diachroner wie synchron vergleichender Perspektive ebenso maßgeblich wie die Konzeptualisierungen von Körper und Bewegung sowie damit einhergehende Menschenbilder (Prohl, 2010; Ruin, 2023). In dieser Vielfalt bieten sich zudem etliche Interpretationsspielräume bzgl. des Verhältnisses von Theorie und Praxis (u.a. Meinberg, 1984; Wiesche et al., 2016) bzw. eng damit verknüpft Wissen und Können (Messmer, 2018). Somit scheint zwar klar, dass dem Körper² als abstrakte Größe in der Sportpädagogik eine besondere Beachtung zukommt – was zudem zweifellos kein kurzfristiges Phänomen unserer Zeit ist, sondern Ausdruck einer disziplinären Tradition (Grupe, 1984; Krüger, 2019) –, jedoch bleibt diese Größe allenfalls in reichlich unbestimmter Form ein Konsens.

Derartige Unbestimmtheiten erscheinen in einer wissenschaftlichen Disziplin wie der Sportpädagogik, in der Grundbegriffe und Gegenstandsfragen immer wieder verhandelt, begründet und reflektiert werden müssen, alles andere als überraschend, sondern gelten vielmehr als konstitutiv:

-
- 1 Sportpädagogik ist hier als Überbegriff zu verstehen, unter dem gleichermaßen explizit sportpädagogische wie auch bewegungspädagogische Ansätze subsumiert sind.
 - 2 Aus pragmatischen Gründen wird in dieser Einführung der Begriff „Körper“ bewusst weit ausgelegt und es werden damit auch Phänomene angesprochen, wie Körperlichkeit, Leib, oder Leiblichkeit.

„Mit einer Gegenstandsbestimmung wird festgelegt, was innerhalb einer speziellen Wissenschaft überhaupt als forschungsbedürftig und forschungswürdig angesehen wird. Es ist derartigen Gegenstandsbestimmungen eigentümlich, dass sie zumeist sehr allgemein gehalten und zudem von historischen Wandlungsprozessen abhängig sind; sie sind also nichts statisches, das ein für allemal festgeschrieben würde und eine immerwährende Gültigkeit besäße.“ (Meinberg, 1984, S. 16)

Was Meinberg hier in seinem Grundlagenwerk „Hauptprobleme der Sportpädagogik“ herausstellt, veranschaulicht den impliziten Auftrag, den disziplinären Gegenstand immer wieder aufs Neue zu bestimmen. Aufgrund der vorherrschenden Prominenz des Körpers schließt dies für die Sportpädagogik nicht zuletzt eine Bestimmung dessen ein, was unter Körper (im Zusammenhang mit Bewegung) verstanden werden soll. Entsprechend erscheint es folgerichtig, dass der Körper in der Sportpädagogik alles andere als eine einheitlich ausgelegte Größe ist, sondern im Laufe der Jahre immer wieder divergierend aufgefasst wurde (u.a. Krüger & Reinhart, 2019; Ruin, 2015), da er ja nicht final bestimmbar ist. Zugleich geht daraus aber auch der Anspruch hervor, zu bestimmen, was hier und heute in der Sportpädagogik unter Körper verstanden werden soll. Es muss in einer wissenschaftlichen Sportpädagogik in dieser Hinsicht also letztlich darum gehen, den Körper im Spiegel seiner potenziell permanenten Unbestimmbarkeit situativ zu bestimmen, um wissenschaftliche Forschung, pädagogisch-normative Begründungen sowie eine handlungspraktische Anleitung – also das sportpädagogische Kerngeschäft – überhaupt möglich zu machen. In dieser Spannung einer Bestimmung des potenziell Unbestimmbaren ist auch das Anliegen des vorliegenden Buchs anzusiedeln. Konkret wird damit die Hoffnung verknüpft, etwas zu dieser Bestimmung beizutragen.

Betrachtet man die sportpädagogischen Diskussionszusammenhänge der letzten Jahre, wird augenfällig, dass sich hier äußerst unterschiedliche Konzeptualisierungen des Körpers etabliert haben, die zwar nicht immer grundlagentheoretisch herausgearbeitet werden, denen jedoch aktuell durchaus zeitgleich erhebliche Relevanz zukommt. Nicht nur die diachrone, sondern auch die synchrone Betrachtung offenbart in dieser Hinsicht auffällige Unterschiede. So ist beispielsweise eine prominente Figur in der sportpädagogischen Diskussion gegenwärtig die des vernachlässigten Körpers (Ruin, 2023, S. 150-153), in der darauf fokussiert wird, das Ausmaß seiner Vernachlässigung (anhand technischer Hilfsmittel) möglichst differenziert aufzuzeigen und zu problematisieren, um eine optimale kompensations-

torische Förderung des als Objekt begriffenen Körpers anzubahnen (vgl. auch Ruin & Giese, 2023a). Demgegenüber wird in anderen Lesarten z.B. eine Kultivierung von Körper und Bewegung als Bildungsarbeit (Ruin, 2023, S. 153-155) im Sinne einer erfahrungsorientierten Auseinandersetzung mit der sportlichen Bewegungskultur akzentuiert. Simplifizierende dualistische Vorstellungen einer Trennung von Geist und Körper werden hierbei meist ausdrücklich zurückgewiesen (u.a. Bietz & Scherer, 2017). Wiederum anders gelagert gewinnt eine Funktionalisierung des Körpers derzeit auf neue Weise an Bedeutung (Ruin, 2023, S. 155-158), wobei der Zielhorizont der Funktionalisierung hier weniger die sportliche Leistungsfähigkeit zu sein scheint – wie in konservativen sportpädagogischen Ansätzen angelegt (vgl. u.a. Hummel, 2013; Söll, 2000). Stattdessen zielt gegenwärtig das Formen des als funktionales Objekt begriffenen Körpers vielfach darauf ab, diesen (jung, gesund und fit) als Symbol der eigenen Leistungsfähigkeit zur Schau zu tragen (Bindel & Theis, 2020; Sassatelli, 2010).³ Das Ensemble derzeitiger sportpädagogischer Körperauffassungen ist demnach vielfältig. Auch dieser Befund dürfte nicht sonderlich überraschen, führen wir uns vor Augen, dass wir in einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft leben, in der diverse Positionen selbstverständlich nebeneinander existieren. Für das Anliegen dieses Buchs, etwas zur situativen Bestimmung des Körpers in der Sportpädagogik beizutragen, geht aus diesem Befund jedoch hervor, dass eine Bestimmung dessen, was Körper für die Sportpädagogik ist, nicht nur in zeithistorischer Sicht immer als situativ zu betrachten ist, sondern im Sinne einer gelebten Pluralität auch die Idee eines allgemeinen Gültigkeitsanspruchs zu einem bestimmten Zeitpunkt zurückgewiesen werden muss. Dies macht Bestimmungsversuche jedoch keinesfalls obsolet. Denn selbstverständlich können sich einzelne Auslegungen des Körpers situativ als mehr oder weniger plausibel erweisen. Und eben diese Frage nach einer begründeten Plausibilität in grundlegender Anerkennung einer Pluralität der Körperauffassungen haben die Anlage des Buchs von vorneherein geprägt. Gerade deswegen wird im Titel bewusst provokant gefragt, ob der Körper (noch) derselbe sei.

Eine wesentliche Rolle bei der Bestimmung dessen, was der Körper ist, oder sein kann spielen in der Sportpädagogik traditionell anthropolo-

3 Neben diesen drei exemplarisch benannten Auslegungen ließen sich durchaus noch weitere benennen, wie z.B. eine Sensibilisierung (Ruin, 2023, S. 158-161), oder eine Technologisierung (Bateman et al., 2015; Thiele, 2020). Letztlich sollten aber die angeführten Beispiele genügen, um die These der Gleichzeitigkeit äußerst diverser Auslegungen des Körpers in der heutigen Sportpädagogik zu stützen.

gische und eng damit verbunden phänomenologische Überlegungen (u.a. Grupe, 1984; Krüger & Reinhart, 2019; Thiele, 1996). Von diesen ausgehend wird vielfach der Bildungsgehalt von Bewegung und Sport bestimmt (zusammenfassend Gaum et al., 2022). Dabei hat es allerdings den Anschein, dass hierbei vornehmlich auf ältere, mittlerweile möglicherweise ‚verstaubte‘ Wissensbestände zurückgegriffen wird. So wird zwar wiederholt auf entsprechende Arbeiten verwiesen, diese aber kaum im Horizont gegenwärtiger Fragestellungen und Themen diskutiert. Die „Hochzeiten einer anthropologischen Sportpädagogik“ (Thiele, 2020, S. 8) lassen sich vielmehr auf die 1970er- und 1980er-Jahre datieren (ebd.). Und so fragt z.B. Giese (2016, S. 104) mit Blick auf den Anspruch einer inklusiven Sportpädagogik, ob anthropologische Überlegungen in der Sportpädagogik derzeit nicht „exkludierende oder behindertenfeindliche Mechanismen“ aufweisen und kommt u.a. zu dem Befund, dass anthropologische Diskurse in der Sportpädagogik „[...] abgekoppelt von den Forschungsständen in der Philosophie, den allgemeinen Erziehungswissenschaften und insbesondere der Behindertenpädagogik“ (Giese, 2016, S. 107) geführt werden. Etwas anders gelagert führt Thiele (2020) das Potenzial (und zugleich die diesbezügliche sportpädagogische Abstinenz) einer Aktualisierung anthropologischer Argumentationen hinsichtlich des umfassenden Phänomens der Digitalisierung vor Augen. Vor diesem Hintergrund könnte ein Ansatzpunkt für eine Bestimmung dessen, was der Körper ist, in einer Bezugnahme auf anthropologische Überlegungen und deren Aktualisierung bzw. deren Zurückweisung liegen.

Ein anderer Ansatzpunkt zur Bestimmung des Körpers zeigt sich in der spätestens seit den 2000er-Jahren forcierten Hinwendung der Sportpädagogik zu empirischer Forschung (u.a. Thiele, 2008). Dabei rückt die Frage in den Fokus, inwiefern die Bestimmung dessen, was der Körper ist, nicht auch durch Erkenntnisse empirischer Forschung geleitet wird. Dass dies mindestens der Fall sein kann, wird bei qualitativen Untersuchungen augenscheinlich, denn letztlich gehen die bearbeiteten Forschungsgegenstände in qualitativen Untersuchungen – in der Sportpädagogik und darüber hinaus – aus dem Forschungsprozess hervor und sind gerade nicht vorab bestimmbar. Aus diesem Grund plädieren u.a. Rode et al., (2023) für eine reflexive Methodologie, die ihren eigenen Anteil an der Konstitution des Gegenstands kritisch reflektiert. Eine Bestimmung dessen, was der Körper ist bzw. sein kann schließt dies zweifellos mit ein. Auf diese Weise gehen Bestimmungen des Körpers beispielsweise in diskursanalytischen Untersuchungen zum Körper (u.a. Höger, 2023), oder in praxeologischen Untersu-

chungen zu körperbezogenen Lernprozessen (u.a. Brümmer & Alkemeyer, 2017) aus empirischen Forschungen hervor und können ihrerseits wiederum Relevanz für pädagogische Theoriearbeit entfalten.

Sind mit den bisherigen Ausführungen der sportpädagogische Anspruch einer Bestimmung dessen, was Körper ist und exemplarische Ansatzpunkte für eine solche Bestimmung grob umrissen, so bleibt noch eher unscharf, worin das Neue gegenwärtig gesehen werden kann, das eine (Neu-)Bestimmung nötig macht. Zwei wesentliche Kristallisationspunkte, die die sportpädagogische Diskussion der letzten Jahre erheblich geprägt haben, seien hier benannt. Erstens haben die Diskussionen um Inklusion (u.a. Block et al., 2017) und Diversität (u.a. Frohn & Tiemann, 2022) nicht zuletzt drängende Fragen bzgl. des Körpers aufgebracht. So zeigt sich gerade hier eine Spannung zwischen körperbezogenen Normalisierungstendenzen einerseits und dem gleichzeitigen Anspruch auf Akzeptanz von körperlicher Vielfalt andererseits (Ruin, 2022). Wie mit dieser Spannung sportpädagogisch umzugehen ist, ist noch weitgehend ungeklärt. Zweitens werden mit einer zunehmenden Digitalisierung unserer Lebenswelten grundlegende Fragen bzgl. des körperlichen Zur-Welt-Seins aufgeworfen, die eine tiefgreifende Bearbeitung der provokant aufgeworfenen Frage, ob der Körper (noch) derselbe sei, notwendig erscheinen lassen. Dies betrifft beispielsweise Verschränkungen von digitalen Medien, Körperlichkeit und Kultur (Rode, 2021), aber auch Neubestimmungen der Zusammenhänge von Körper, Bewegung und Erfahrung in ‚virtuellen‘ Welten (Ruin & Giese, 2023b) bis hin zu (spekulativen) Fragen bzgl. einer zunehmenden Verdrängung des Körpers, z.B. im Fahrwasser transhumanistischen Gedankenguts (Thiele, 2020). Zweifellos ließen sich neben diesen beiden hier akzentuierten Kristallisationspunkten noch weitere anführen, wie z.B. ein wahrnehmbarer Bedeutungsgewinn der Gesundheitsthematik, oder auch zunehmend artikulierte Fragen bzgl. Nachhaltigkeit. Um die Programmatik des vorliegenden Buchs zu umreißen, soll dies aber zunächst genügen, spiegeln die vorliegenden Beiträge in besonderer Weise die beiden genannten Kristallisationspunkte sowie Konsequenzen, die sich daraus für die sportpädagogische Praxis ergeben.

In seiner Genese ist dieser Herausgeberband aus der gemeinsamen Tagung der Kommission Sportpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und der Sektion Sportpädagogik der Österreichischen Sportwissenschaftlichen Gesellschaft (ÖSG) hervorgegangen, die am 25. und 26.11.2022 an der Universität Graz stattgefunden hat. Bei dieser Tagung, die unter dem Thema „Ist der Körper (noch) derselbe? Ein

sportpädagogischer Ankerpunkt in dynamischem Wandel“ stand, kamen gut 70 Teilnehmer:innen zu insgesamt 24 Vorträgen und Posterpräsentationen in einem sehr regen Austausch zusammen. Die Beiträge dieser Textsammlung sind – mit wenigen Ergänzungen – eine Auswahl der Tagungsbeiträge. Dabei ist das Buch in vier Teile geteilt.

Im ersten Teil, in dem *grundlegende Fragen zum Körper* thematisiert werden, beschäftigt sich *Elk Franke* in seinem Beitrag mit den Zusammenhängen von Sprache und körperlicher Bewegung in einer reflexiven Sportpädagogik, die er explizit als ästhetisch-expressives Fach versteht. Aus diesem Grundverständnis heraus geht er auf die (philosophischen) Voraussetzungen der Bedingungen von Verbalisierung in sportpädagogischen Zusammenhängen ein und skizziert darauf aufbauend den genuinen Anspruch einer reflexiven Sportdidaktik. *Denise Temme* setzt sich in ihren Ausführungen mit Bewegungsreflexivität auseinander und kritisiert theoretische Unschärfen in sportpädagogischen Konzeptualisierungen, einer Reflexivität von und in Bewegung – vielfach in Anlehnung an Donald Schöns „reflection-in-action“. Anhand von praktischen Beispielen aus den Bereichen Feldenkrais und Tanztheater wird alternativ eine tätigkeitstheoretische Perspektive vorgestellt und diskutiert. Aus einer explizit sportphilosophischen Perspektive fragt *Volker Schürmann* in seinem Aufsatz mit Blick auf die sportpädagogische Plessner-Rezeption mit unterschiedlichen Auslegungen von Körper-Haben und Leib-Sein nach den Grundannahmen einer gegenstandstheoretischen Analyse, um grundlegende konzeptionelle Unterschiede herauszustellen. Dies führt ihn zu einem Plädoyer, in dialektischer Tradition auf Triaden umzustellen, um Dualismen und reduktiven Monismen zu entgehen. *Maud Hietzge* rückt in ihrem Text (unter Bezugnahme auf praxeologische Theorien und die visuelle Diskursanalyse) Körperideale und körperbezogene Verhaltensformen sowie deren Bedeutung für Subjektivierungsprozesse von Jugendlichen in den Fokus. Aus normierungskritischer Perspektive werden die Vorbereitung, das Einüben und Stabilisieren gesellschaftlicher Dogmen im Rahmen von Körperinszenierungen herausgearbeitet, um die Sozialisationsmacht vielfach unreflektierter Körperkonstruktionen zu veranschaulichen und sportpädagogisch zu diskutieren.

Im zweiten Teil der Textsammlung wird der Themenkomplex *Diversität und Körper* gezielt problematisiert. *Bettina Wuttig* konzeptualisiert in ihrem Aufsatz den Körper als am Schnittpunkt von Epistemen, Einkörperungen, und Einverleibungen befindlich und arbeitet aus dieser Perspektive heraus, inwiefern die Gestaltbarkeit von Selbst- und Weltverhältnissen eine nicht zuletzt durch Machtbeziehungen bedingte ist. Daher macht sie sich bzgl.

Bildung für eine Sensibilisierung für Machtwirkungen stark, um potenzielle Möglichkeiten einer Differenz hierzu anzubahnen. Auch *Tobias Buchner* bezieht sich aus einer machtkritischen Perspektive auf den Körper und fokussiert dabei auf die im Rahmen der Disability-Studies entwickelte Ableism-Kritik. Mit Blick auf fähigkeitsbezogene Regime in der frühen Kindheit sowie das Feld der Schule werden grundlegende Elemente ableistischer Ordnungen erläutert und unter Bezugnahme auf die Arbeiten Foucaults und Butlers machtkritisch eingeordnet. Daran anschließend werden exemplarische Perspektiven für eine ableism-kritische Sportpädagogik umrissen. *Brigitta Höger* geht ihrem Artikel – ebenfalls aus einer machtkritischen Perspektive – dem Verhältnis von diskursiv verfasstem Körperwissen und leiblicher Erfahrung nach. Vor dem Hintergrund einer Problematisierung intersektionaler Macht- und Herrschaftsverhältnisse umreißt sie theoretische Erwägungen zu Körperdiskursen und Leiberfahrung und zeichnet die Zusammenhänge anschließend anhand von Material aus einem qualitativen Forschungsprojekt nach, in dem zur Herstellung des Körpers im Sprechen von Sportlehrkräften geforscht wird. Die Autorinnen *Natalia Fast* und *Valerie Kastrup* beleuchten in ihrem Beitrag, inwiefern Sportlehrkräfte in ihrer Interaktion und Kommunikation hinsichtlich der Leistungsunterschiede von Schüler:innen dem Anspruch eines inklusiven Sportunterrichts gerecht werden. Im Fokus der Analyse steht ein Fallbeispiel aus dem Volleyballunterricht, bei dem die Interaktionen und Kommunikationsprozesse zwischen Lehrenden und Lernenden, insbesondere im Hinblick auf Leistungsheterogenität, betrachtet werden. Das Ziel der Untersuchung ist es, Verdeckungsgeschehen im inklusiven Sportunterricht zu identifizieren und zu analysieren.

Der dritte Teil des Herausgeberbands widmet sich dem Themenbereich *Technologisierung, Digitalisierung und Körper*. Im ersten Beitrag verfolgen *Matthias Zimlich* und *Arno Müller* das Anliegen, vor dem Hintergrund vielfältiger Digitalisierungs- und Technologisierungstendenzen zur Revitalisierung des Anthropologiediskurses in der Sportpädagogik beizutragen. Hierzu ziehen sie Wissensbestände bzgl. des Körpers aus der internationalen (Sport-)Philosophie sowie der Kulturanthropologie heran und problematisieren die Phänomene E-Sport und Transhumanismus und deren Verhältnis zu verschiedenen Anthropologieverständnissen. *Daniel Rode* und *Benjamin Zander* gehen in ihrem Text empirisch der Frage nach, wie Körper in sportunterrichtbezogenen Online-Räumen im Rahmen des Distanzunterrichts im Fach Sport konkret hervorgebracht werden und wie dies zur (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten beiträgt. Konkret untersuchen sie

Titel, Beschreibungen und Posts von bzw. auf sogenannten Padlets (als vermittlungsbezogenes textuelles und bildliches Sprechen) und erforschen so, welche Rolle der Körper im Rahmen dieser diskursiven Konstruktions-, Positionierungs- und (Re-)Produktionsprozesse spielt. *Stefanie Jäger* wirft einen sportpädagogischen Blick auf die Auswirkungen der fortschreitenden Digitalisierung und Technisierung auf den Körper im Kinder- und Jugendleistungssport, speziell im Kontext von Videoanalysen im Skirennsport. Dabei untersucht sie Veränderungen von Körperverständnissen im Leistungssport sowie damit einhergehende Konsequenzen des vermehrten Einsatzes von Technologie im Training. In diesem Kontext wird die Bedeutung einer sorgfältigen Abwägung betont, um die individuelle Entwicklung junger Sportler:innen zu gewährleisten und Chancen digitalen Fortschritts dadurch bestmöglich zu nutzen. Aus fachdidaktischer und interaktionssoziologischer Perspektive befassen sich *Jolanda Vogler* und *Mario Steinberg* mit Herausforderungen, denen Sportstudierende während der COVID-19-Pandemie ausgesetzt waren. Dabei werden Fragen zum Einsatz digitaler Technologien im Sportstudium aufgeworfen. Die Erfahrungen von Studierenden in virtuellen Tanzblockwochen werfen ein Schlaglicht auf die komplexen Herausforderungen digitaler Lehre im Kontext des Sportstudiums. Anhand von Studierenden-Reflexionen wird die Bedeutung des Verlusts von physischer Anwesenheit und sozialer Interaktion im Tanzunterricht hervorgehoben. Der Beitrag hebt so die Relevanz physischer Präsenz und unmittelbarer sozialer Interaktion in sportpädagogischen handlungszusammenhängen hervor.

Im vierten Teil des Buchs steht die *pädagogische Praxis mit Körpern* im Mittelpunkt. Dabei geht *Roland Messmer* in seinem Beitrag zunächst in einer Diskursanalyse dem für die Sportpädagogik konstitutiven Verhältnis von Körper und Geist nach, um auf dieser Grundlage das lehr- und lernbezogene Potenzial dieses Verhältnisses für den schulischen Sportunterricht aufzuzeigen. Abschließend werden die Zusammenhänge anhand eines praxisbezogenen Beispiels konkretisiert. *Nils Neuber*, *Andre Magner* und *Esther Pürgstaller* untersuchen die Rolle der Körperbildung im Sportlehramtsstudium und fragen insbesondere, wie angehende Lehrkräfte im Umgang mit ihrem eigenen Körper sensibilisiert werden können. Die Autor:innen stellen das Konzept der ästhetischen Körperbildung vor, das auf Erfahrungslernen durch gezielte Inszenierungen setzt. Analysiert wird ein Projektseminar im Sportlehramtsstudium "Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen", das darauf abzielt, die pädagogische Haltung und Handlungsfähigkeit angehender Sportlehrkräfte, durch die

Verbindung von theoretischen Bezügen mit praktischen Erfahrungen im Sportunterricht, zu fördern. Im letzten Beitrag des vierten Themenblocks beleuchtet der Beitrag von Uta Czyrnick-Leber und Nils Ukley Herausforderungen für Sportlehrkräfte im Umgang mit beruflichen Belastungen und hebt die Bedeutung von körpertherapeutischen Erfahrungen für angehende Lehrpersonen hervor. Anhand eines Beispiels einer universitären Lehrveranstaltung wird aufgezeigt, wie körpertherapeutische Ansätze Selbstreflexion und den Umgang mit Belastungen fördern können.

Literatur

- Bateman, S., Allouche, S., Gayon, J., Marzano, M., & Goffette, J. (Hrsg.). (2015). *Health, technology and society. Inquiring into human enhancement: Interdisciplinary and international perspectives*. Palgrave Macmillan UK.
- Bietz, J., & Oesterhelt, V. (2022). Bewegungspädagogik – Sich-Bewegen in kulturellen Praktiken als kategorialer Ausgangspunkt bewegungsbezogener Bildung. In A. Böttcher, S. Meier, A. Poweleit & S. Ruin (Hrsg.), *Schulsport im Spiegel der Zeit(en): Kontinuitäten und Diskontinuitäten im sportdidaktischen Diskurs* (S. 63-86). Meyer & Meyer.
- Bietz, J., & Scherer, H.-G. (2017). Sportliches Bewegen zwischen Krisen des Handelns und ästhetischer Erfahrung – ein Beitrag zu einer sportpädagogischen Gegenstandsbestimmung. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 5(2), 67–86.
- Bindel, T., & Theis, C. (2020). Fitness als Trend des Jugendsports – eine Wissenskultur. *Forum Kinder- und Jugendsport*, (1), 6–14. <https://doi.org/10.1007/s43594-020-00001-w>
- Block, M. E., Giese, M., & Ruin, S. (2017). Inklusiver Sportunterricht – eine internationale Standortbestimmung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62(3), 233–243. <https://doi.org/10.3262/SZ1703233>
- Brümmer, K., & Alkemeyer, T. (2017). Practice as a Shared Accomplishment. Intercorporeal Attunements in Acrobatics. In C. Meyer & U. V. Wedelstaedt (Hrsg.), *Moving bodies in interaction – interacting bodies in motion: Intercorporeality, interkinesthesia, and enaction in sports* (S. 27-56). John Benjamins Publishing Company.
- Frohn, J., & Tiemann, H. (2022). Diversität und Differenzkategorien. In E. Balz, S. Reuter, V. Scheid & R. Sygusch (Hrsg.), *Sportpädagogik. Eine Grundlegung* (S. 213-225). Kohlhammer.
- Gaum, C., Ratzmann, A., & Ruin, S. (2022). Bildungstheoretische und anthropologische Grundlagen. In E. Balz, S. Reuter, V. Scheid & R. Sygusch (Hrsg.), *Sportpädagogik. Eine Grundlegung* (S. 71-76). Kohlhammer.
- Giese, M. (2016). Inklusive Sportpädagogik. *Sportwissenschaft*, 46(2), 102–109. <https://doi.org/10.1007/s12662-015-0382-z>
- Grupe, O. (1984). *Grundlagen der Sportpädagogik: Körperlichkeit, Bewegung und Erfahrung im Sport* (3. Aufl.). Hofmann.

- Höger, B. (2023). Wissen. Macht. Körper. Eine Foucaultsche Diskursanalyse am Beispiel von Körperdiskursen im Sportunterricht. In B. Zander, D. Rode, D. Schiller & D. Wolff (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Sportpädagogik. Beiträge zu einer reflexiven Methodologie* (S. 407-426). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38038-0_18
- Hummel, A. (2013). Körperlich-sportliche Grundlagenbildung – eine zeitgemäße Alternative. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 99-120). Meyer & Meyer.
- Krüger, M. (2019). *Einführung in die Sportpädagogik* (4. Aufl.). Hofmann.
- Krüger, M., & Reinhart, K. (2019). Körper und Bewegung im Sport. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Grundlagen von Sport und Sportwissenschaft* (S. 1-17). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-53384-0_8-1
- Meinberg, E. (1984). *Hauptprobleme der Sportpädagogik: Eine Einführung*. Die Erziehungswissenschaft. Wiss. Buchges.
- Messmer, R. (2018). What is the subject matter of physical education? *German Journal of Exercise and Sport Research*, 48(4), 508–515. <https://doi.org/10.1007/s12662-018-0531-2>
- Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik* (3. Aufl.). Limpert.
- Rode, D. (2021). Digitalisierung als kultureller Prozess – Grundlegende Bestimmungen und sportpädagogische Anschlüsse jenseits der Technologie. In C. Steinberg & B. Bonn (Hrsg.), *Digitalisierung und Sportwissenschaft* (S. 39-71). Academia Verlag.
- Rode, D., Wolff, D., Schiller, D., & Zander, B. (2023). Reflexion qualitativen Forschens in der Sportpädagogik: Prozesse, Partizipanden und Verhältnisse beobachten, beschreiben und befragen. In B. Zander, D. Rode, D. Schiller & D. Wolff (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Sportpädagogik. Beiträge zu einer reflexiven Methodologie* (S. 1-25). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38038-0_1
- Ruin, S. (2015). *Körperbilder in Schulsportkonzepten: Eine körpersoziologische Untersuchung*. Logos.
- Ruin, S. (2022). *Diversität und Körperlichkeit als Thema der Sportpädagogik.: Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und fachdidaktische Annäherungen*. Meyer & Meyer.
- Ruin, S. (2023). Körper und Bewegung – Vernachlässigung, Kultivierung, Instrumentalisierung, Sensibilisierung. In S. Ruin & G. Stibbe (Hrsg.), *Sportdidaktik und Schulsport: Zentrale Themen einer diversitätssensiblen Fachdidaktik* (S. 147-170). Hofmann.
- Ruin, S., & Giese, M. (2023a). Experiencing being objectified? A critical investigation of basic pedagogical categories in digital health education. *Health Education Journal*, Artikel 00178969231212290. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1177/00178969231212290>
- Ruin, S., & Giese, M. (2023b). What is real? (Re-)Locating body, movement, and experience in an increasingly digitized world. *Current Issues in Sport Science (CISS)*, 8(3), 2. <https://doi.org/10.36950/2023.3ciss002>
- Sassatelli, R. (2010). *Fitness culture: Gyms and the commercialisation of discipline and fun. Consumption and public life*. Palgrave Macmillan.

- Söll, W. (2000). Sportunterricht. Sport unterrichten: Ein Handbuch für Sportlehrer (4. Aufl.). Hofmann.
- Thiele, J. (1996). *Körpererfahrung – Bewegungserfahrung – Leibliche Erfahrung*. Academia.
- Thiele, J. (2008). Formen der Erkenntnisgenerierung in der Schulsportforschung – Methodologie und Methoden. In Dortmunder Zentrum für Schulsportforschung (Hrsg.), *Schulsportforschung: Grundlagen, Perspektiven und Anregungen* (S. 51-72). Meyer & Meyer.
- Thiele, J. (2020). Sportpädagogik 2.0 – Die anthropologische Sportpädagogik am Ausgang ihrer Epoche? *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 8(2), 5–21.
- Wiesche, D., Fahlenbock, M., & Gissel, N. (Hrsg.). (2016). *Sportpädagogische Praxis - Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie: 28. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 30. April-2. Mai 2015 in Bochum*. Feldhaus.

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 bewegendem 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 Disziplinengrenzen 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 Differenz Erfahrung

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, Differenz Erfahrungen 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 Differenzenerfahrungen 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 berechtigte 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 differenten 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 Differenzerfahrungen 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 verteiligen 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's, 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 Leibeserziehung*. 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 Leibeserziehung*. Limpert.
- Scherer, H. G. (2018). *Brückenschläge. Interdisziplinäre Forschung zwischen Sportpädagogik und Bewegungswissenschaft*. Schneider.
- Schmitz, J. N. (1978/79). *Allgemeine Grundlagen der Sportpädagogik. Grundbegriffe. Problemfeld. Zielproblematik*. 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.

„reflection-in-action“ – Zur Eignung einer theoretischen Figur im Feld von Bewegung und Bildung

Denise Temme

„Mir geht es um konstruktives Forschen, mit dem gleichen intellektuellen Anspruch, aber eben wirklich am und mit dem Körper“ (Sascha Waltz im Interview mit Eberlein 2016, S. 402).

1. Die These

Der Begriff der Reflexion tritt als zentraler und durchaus schillernder Begriff verschiedener theoretischer Auseinandersetzungen mit Sportunterricht – sofern dieser als Ort von *Bildungs*prozessen ausgewiesen wird – in Erscheinung. Verschieden sind die Konzepte dieser theoretischen Auseinandersetzungen beispielweise in Bezug auf die Bedeutung und Rolle, welche der Bewegungstätigkeit *als solcher* in diesem Rahmen zugewiesen wird. Den Gegenstand der Bewegung selbst als Ort von *Bildungs*- und *Reflexions*prozessen zu setzen und ihn so als Kern des Sportunterrichts aufzufassen, ist bekanntermaßen gerade nicht geteiltes Verständnis einer den Sportunterricht fokussierenden Sportpädagogik. Vielmehr ist nicht einmal ausgemacht, ob die Tätigkeit des Bewegens als solche zukünftig noch Bestandteil des Sportunterrichts sein kann bzw. soll – dies in Ansätzen, welche Sportunterricht als sogenanntes Beobachtungsfach begreifen (wollen). Auf der einen Seite stehen dabei theoretische Verständnisse und Konzeptualisierungen, welche der Bewegungstätigkeit die Rolle eines bloßen Anlassgebers für Reflexionen zuordnen, auf der anderen solche, welche Reflexivität der Bewegung dagegen *per se* zuweisen. Jüngere Entwürfe (beispielsweise Töpfer, Hapke, Liebl & Sygusch 2022) zum kompetenzorientierten Sportunterricht beziehen Bewegung insofern mit ein, als sie letzterer bestimmte Formen von Wissen zuordnen können (vgl. ebd., S. 573-575). *Gleichzeitig* wird hier so genanntes Motorisches und Kognitives explizit als etwas getrenntes gesetzt, das somit erst durch eine Zusatzfähigkeit – und nicht etwa durch Veränderung der Modi der Bewegungstätigkeit sowie der Bewegungslern- und Bewegungslehrprozesse selbst – miteinander in

Beziehung gebracht werden muss. So betonen Töpfer, Hapke, Liebl und Sygusch (2022, S. 572-573):

*„Damit wird deutlich, dass der Bildungsauftrag und die damit verbundenen sport- und bewegungsbezogenen Anforderungssituationen, für die Schüler*innen adäquate Kompetenzen erwerben sollen, im Fach Sport neben Motorischem und Sportlichem auch Kognitives und Metasportliches in den Blick nehmen müssen und sich nicht etwa im Modus des motorischen Machens oder der ästhetisch-expressiven Weltbegegnung erschöpfen können.“*

Auch Reflexivität wird explizit nicht in der der Bewegungstätigkeit als solcher verortet bzw. als deren Medium¹ begriffen. Zwar werden bestimmte Wissensformen, wie angedeutet, als Formen eines *Bewegungswissens* genannt (vgl. ebd., S. 573-575), jedoch ist mit diesen, dem Bewegen als solchem zugeordneten Wissensbeständen betont nicht ein auch *reflexives* Wissen gemeint. Reflexivität wird klarerweise als etwas verhandelt, das als *rein* kognitive Tätigkeit noch *dazukommen* muss. Die Autor:innen charakterisieren „kompetente Schüler*innen durch ihr aktives (also explizites) Wissen und dessen reflexive Nutzung (also explizierbares Können)“ (ebd., S. 580). Der Modus dieser reflexiven Nutzung ist klarerweise ein rein kognitiver als Sprechen-über. In welchen Vorverständnissen grundiert in diesen explizit kompetenzorientierten Zugriffen auf Bildung und Bewegung bzw. Reflexion und Bewegung eine Distanzierung zur Bewegungstätigkeit als sinnlich-sinnhafter Kern des sportunterrichtlichen Geschehens fassbar ist und wie dies theoretisch hergeleitet ist, steht jedoch nicht im Fokus dieses Beitrags. Es geht vielmehr um gerade diejenigen Konzeptualisierungen des Verhältnisses von Bewegung, Reflexivität und Bildung, mit welchen dem Anliegen, Bewegung und eine Bewegungsreflexivität als solche als Kern des Faches Sport Raum gegeben werden soll und die gegen die genannte Sichtweise der Verdünnung der Bewegung auf etwas rein Motorisches ins Feld geführt werden. Die Hauptthese des vorliegenden Beitrags ist, dass – entgegen dem formulierten Anspruch – in bestimmten sportpädagogisch verorteten Konzeptualisierungen einer Reflexivität *in* Bewegung theoretische Unschärfen eine Distanz zum Gegenstand Bewegung vielmehr perpetuieren als auflösen.

1 Schürmann nutzt den Begriff des „Mediums“ der Bewegung, mit dem gerade nicht auf Bewegung als *Mittel* von etwas verwiesen wird, sondern auf Medium als Lebenselement, wie es das Wasser für die Fische bildet (vgl. Schürmann, 2018a, S. 162-165).

Im Zentrum dieser Unschärfe und Distanz steht die von Donald Schön (1983; 1987) formulierte theoretische Figur einer „reflection-in-action“. Die These ist, dass diese Konzeption nicht geeignet ist *bewegungsreflexives* Tun in seiner Unterscheidung zu verstehendem – als rein verstehendem – Tun und hinsichtlich der Binnendifferenzierungen von Reflexivität in Bewegung theoretisch zu fassen und in dieser Hinsicht weiter auszdifferenzieren. Mit dem Einbringen dieser theoretischen Figur bricht die Argumentation vielmehr ab als dass sie anfängt. Genau diese Konzeption Schöns zu einer Reflexivität im Vollzug bildet den Kern des theoretischen Entwurfs, wie er von Bietz und Scherer (2017) in den sportpädagogischen Diskurs um das Bildende des Sportunterrichts eingebracht wird. Dieser Entwurf soll im Folgenden als exemplarisch für die Grundierung einer Reflexivität in Bewegung mithilfe der theoretischen Figur einer reflection-in-action dienen. Bietz und Scherer (2017) verfolgen in ihrem Beitrag das Anliegen die „Bildungspotenziale sinnlich-reflexiver Erfahrung“ als „Kern sportlichen Handelns“ insofern deutlich zu machen, als sie die „strukturelle Spezifik sportlichen Handelns als ästhetische Form“ im Unterschied zu anderen Arbeiten mit analogem Anliegen herausarbeiten möchten. Der Frage nach Bildungsprozessen im Modus des Sich-Bewegens gehen sie mit dem Zugriff auf die oben genannte Konzeption Schöns nach (vgl. ebd., S. 80-83).

Die These der Nicht-Eignung dieser Konzeption kann fraglos nicht theorieneutral verdeutlicht und unterlegt werden. Die theoretische Kontrastfolie, mit welcher diesem Problem und zugleich auch den Modi einer Bewegungsreflexivität nachgegangen werden soll, ist eine praxistheoretische, genauer: eine tätigkeitstheoretische. An Beispielen, welche Verständnisse von bewegungsreflexivem oder nicht-bewegungsreflexivem Tun im Medium Bewegung zur Diskussion stellen, möchte ich diese theoretische Konzeptualisierung entlangführen und im Anschluss für das vorliegende Anliegen wesentliche Differenzen zur Konzeption Schöns bzw. jener von Bietz und Scherer (2017) deutlich machen.

2. Reflektieren in und der Bewegung

In einer Einheit zur so genannten Körperbildung oder den sogenannten somatischen Verfahren erkunden – bzw. untersuchen, oder besser noch: analysieren, um es weniger diffus gefühlig klingen zu lassen – die Teilnehmenden die Bewegung des Hebens der Arme und Beine in der Bauch- und Rückenlage, genauer: sie untersuchen, *wie* sie die Bewegungen je

realisieren, mit welcher Spannung sie das tun, wo genau beginnend, mit welcher muskulären Tätigkeit und wie klar endend im je fokussierten Endpunkt. Sie vergleichen zudem, wie sich Veränderung der Integration bzw. Mitbewegung des Körpers oder Veränderungen der Lage auf die Qualität der jeweiligen Bewegung auswirken und werden mitunter auch angeregt zu prüfen, worauf solche Unterschiede in der Qualität der Bewegung je zurückzuführen sind. Als fokussiertes Ziel gilt es beispielsweise in der Feldenkrais-Methode (beispielsweise Feldenkrais 1972, 1985), die Bewegung mit so wenig Kraft wie möglich – um die Wahrnehmung möglichst fein zu halten – und so flüssig wie möglich zu realisieren, diese damit ökonomisch und dabei auch so präzise wie möglich in Bezug auf die anvisierte Bewegungsrealisation zu organisieren. Die Teilnehmer:innen der beispielhaften Einheit führen die Bewegung mit verschiedenen Variierungen aus, beispielsweise in Außenrotation und Innenrotation, mit der Einatmung oder der Ausatmung, vollkommen gleichzeitig oder nacheinander (beide Arme oder Beine betreffend). Sie vergleichen die jeweiligen Bewegungen untereinander in Bezug auf die genannten Prinzipien Ökonomie bzw. empfundene Leichtigkeit der Bewegung und Genauigkeit (z.B. in Bezug auf die Gleichzeitigkeit von Bewegungen) miteinander.

3. Verstehen *vertiefen im rein kognitiven Nachvollzug*

Nahezu grundsätzlich werden die zu einer Feldenkrais-Lektion gehörenden Bewegungsvollzüge zunächst nur auf einer Körperseite bzw. eine Körperseite betreffend vollzogen. Dies dient der Möglichkeit zu vergleichen: Was ist auf der einen Körperseite, in der Auflagefläche, der Ausrichtung einer Schulter, der Spannung in der Muskulatur der Hand usw. anders im Vergleich zu vorher bzw. zur anderen Seite, die bisher nicht im Fokus der Bewegungstätigkeit stand? Dieser Vergleich findet in einer sogenannten Referenzposition, zumeist in der Rückenlage oder auch in Form einer Referenzbewegung statt. Interessanterweise ist es selten so, dass die andere Seite in gleichem Maße und in gleicher Weise bearbeitet wird. Dies einerseits deshalb, weil es gerade nicht um die Bearbeitung konditioneller Zustände der Muskeln, deren Durchblutung oder um die stoffwechselbedingte Mobilität der beteiligten Gelenke oder Ähnliches geht. Es geht andererseits auch nicht um das auf Wiederholung gründende Einüben – Einschleifen – *bestimmter* Bewegungsvollzüge als konkret zu lernende Bewegungstechniken. In Momenten etwa, in denen die Bewegungen in einen mechanisch-

gleichmachenden bzw. routinisierenden Duktus ableiten, rät Feldenkrais beispielsweise zu einer Pause, da ein solcher Modus dem Anliegen von Bewusstheit und Fokus auf Unterscheidung entgegensteht. Es geht also um die *Tätigkeit* des Vollzugs der Bewegungen, bewegungswissenschaftlich gesprochen: um deren Ansteuerung. Die Idee ist, dass die kultivierte *Bewusstheit im Tun* – man kann hierzu auch *Reflexivität* sagen, dazu jedoch später –, welche im Fokus der Realisation der Bewegungen auf einer Körperseite steht, über das Spezifische *dieser* Bewegungen *dieser* Seite hinausgeht und vielmehr im Blick hat, das Ganze als Ganzes zu verändern. Interessanterweise ist es nun so – und darum geht es in diesem Beispiel –, dass im Rahmen dieser Praxis die Teilnehmer:innen mitunter dazu angeleitet werden, die jeweiligen Bewegungsvollzüge – auch in der Anzahl des wiederholten Aufgreifens pro Bewegung – auf der anderen Seite ausschließlich in der Vorstellung zu vollziehen: Die Sich-Bewegenden stellen sich vor, wie sie den Arm heben, wie sie dies auch ein zweites, drittes und zehntes Mal tun und wie die Bewegung dabei jeweils leichter und präziser wird. Sie stellen sich vor, wie sie die Bewegung beginnen, vollziehen, beenden (Bewegungsvollzug) und wie sich das jeweils anfühlt (Wahrnehmung). Bezugspunkt dieser Tätigkeit des vorgestellten Sich-Bewegens und Wahrnehmens ist die vorherige Tätigkeit auf der anderen Seite.

4. Reflektieren in und der Bewegung als besprechendes Bewegungen-Vollziehen

Gegeben sei als drittes Beispiel der choreografische Prozess im Tanztheater, mit dem es in Bezug auf die Bewegungsformen keine bewegungstechnischen Vorbestimmungen gibt und prinzipiell *jede* Bewegung Tanz sein kann. Mit dieser Offenheit ergibt sich eine Bestimmungspflichtigkeit der Bewegung über deren Sinngehalt – als Ausdruck(sgehalt) – der Bewegung, welcher sich mit der Bewegung explizit öffentlich vollzieht. *Darum* geht es im Tanztheater bzw. Tanz als künstlerische Praxis. Im choreografischen Prozess steht so die Findung und Festlegung von Bewegungen als *be-stimmte* Bewegungen im Mittelpunkt. Dabei – im Tanztheater, nicht z.B. Tanzsport – geht es also nicht um beliebige Bewegungskreation als raumrhythmisch-dynamische Dekorationen, sondern um Bewegungssinn-

*gehalte*², welche den Gehalt, die *message*, des Stücks in ihrer Gesamtheit ausmachen. Im Unterschied zum ersten Beispiel bezieht sich die Reflexion in diesem dritten Beispiel also nicht auf eher funktionsbezogene Aspekte der Bewegungsrealisation, sondern auf das Verhältnis von Bewegungsqualität und sich damit manifestierenden Sinngehalt. Der springende Punkt dieses Beispiels ist mit diesem Aspekt insofern verbunden, als die Findung und Festlegung der damit sinnbestimmten Bewegung wortsprachlich bzw. begrifflich-semantic verhandelt wird. *Mit* dieser erfolgt die Bestimmung der Bewegung, sie ist also kein nachträgliches In-Worte-fassen eines bereits Gegebenen. Diese Präzisierung des Bewegungssinns – und damit verbunden die Präzisierung der *Bewegung* – vollzieht sich entweder in der *gedachten* oder *explizit wortsprachlich mitgeteilten* inhaltlichen (sinnbezogenen) Umstellung der Bewegung. Sie vollzieht sich somit unabhängig davon, ob die Bewegung die eigene Solo-Bewegung bleibt oder im choreografischen Erarbeitungs- oder Vermittlungsprozess zur weiteren Verwendung oder Bearbeitung in der Gruppe der Beteiligten explizit mitgeteilt werden soll.³ Typisch sind metaphorische Kennzeichnungen, die gerade nicht als *dünne* Beschreibungen⁴ die Bewegung in ihrem physikalischen Verlauf erklären, sondern diese verstehend und verstehbar durch *dichte* Beschreibungen *als etwas* setzen.⁵ So betont die Choreografin Sascha Waltz, sie kreierte ein eigenes *Vokabular* für die einzelnen Qualitäten, die sie entwickeln würden (vgl. Waltz im Interview mit Eberlein 2016: 394). Mit der begrifflichen Fest-Stellung vollzieht sich das darauf aufbauende Stabilisieren von Qualitäten der Bewegung. Die Herausarbeitung dieser Qualitäten bzw. der in ihrer Sinnhaftigkeit bestimmten Bewegungen bedarf der mehrfachen wortsprachlich realisierten und in Metaphern formatierenden Auseinandersetzung, Waltz hierzu:

2 Vgl. zum Sinngehalt von Tanzbewegungen Temme 2015, S. 87-102 sowie Temme 2021, S. 52-57.

3 Vom Sprechen als äußere Tätigkeit unterscheidet Vygotskij das „innere Sprechen“. Dieses ist meiner Ansicht nach wesentlich für das Solo-Choreografieren (vgl. für diese Form des Sprechens Vygotskij 1934/ 2002, S. 412-467).

4 Die Unterscheidung von *dichter* und *dünner* Beschreibung geht auf Clifford Geertz zurück; in Bezug auf die sportwissenschaftliche Forschung und sportliche Vermittlungspraxis sind sie analog zu Analogien und Schritt-für-Schritt-Bewegungsregeln fassbar (vgl. hierzu Temme, 2015, S. 132-146).

5 Vgl. zu Prozessen des Probens: Katarina Kleinschmidt (2018): *Artistic Research als Wissensgefüge: Eine Praxeologie des Probens im zeitgenössischen Tanz.*

„Oft passiert auch Folgendes: Man findet etwas, am nächsten Tag versucht man, es zu wiederholen, und es ist nicht mehr da. Dieser Prozess des Erspürens, Benennens und Herausarbeitens der Qualitäten dauert eine ganze Weile. Erst danach legen wir Sequenzen und Szenen fest (Sascha Waltz im Interview mit Eberlein 2016: 394-395).

Das Festlegen einer Bewegung ist somit eine Tätigkeit des Herausarbeitens und *Benennens*. Dieses Benennen ist gerade nicht nur als optionales sinnhaft-begriffliches Umstellen eines bereits Fertigen gedacht, sondern: Es ist Bedingung der Möglichkeit Bewegungen zu *verstehen*, Sinnverschiebungen als solche feststellbar zu machen, mit diesen zu spielen und sie mit ihrer Aufführung öffentlichen Deutungsprozessen zugänglich zu machen. Benennen ist damit Teil des Herausarbeitens, nicht dessen Abschluss⁶ oder gar ein optionales Plus. Dünne Beschreibungen, die sich damit als solche auf physikalische Parameter beziehen, so genau sie auch in Bezug auf diese auch sein mögen, werden als nicht hinreichend erachtet, wie mit Blick auf die Rekonstruktion bzw. Wiederaufnahme bedeutender Tanzwerke deutlich wird. Unisono-Bewegungen im Tanz sind dann unisono gerade nicht aufgrund der Deckungsgleichheit körperlicher Vollzüge, sondern aufgrund der Resonanz ihres Gehaltes bzw. Sinns – was individuelle Variationen der körperlichen Bewegungsvollzüge einschließt, wenn nicht gar einfordert.

Die Bedeutsamkeit der begrifflich-semanticen Bestimmung von Bewegung und deren Kommunikation wird nicht nur im Prozess des Erarbeitens von Bewegungen deutlich, sondern auch in deren Rekonstruktion – so beispielsweise in der Repertoirepflege in Bezug auf das Werk von Pina Bausch (vgl. hierzu Temme 2015, S. 94-100). Werke, die wiederaufgeführt werden sollen, werden durch die ehemaligen Tänzer:innen dieser Werke an die neuen Besetzungen *übergeben*. Bei diesem Übergabeprozess der konkreten Tanzbewegungen ist die Kommunikation der Gehalte, der inhaltlichen Dimension der Bewegungen wesentlich für das Gelingen der Wiederaufnahme. Servos (2015, S. 197) verweist auf das Unabdingbare dieser Kommunikation der „Konnotationen“ (ebd., S. 198) der Bewegungen als „Haltung zur Welt“ (ebd.), der Kommunikation der „Geschichte“ (ebd., S. 197) der Bewegungen: „Wird diese bei der Übergabe nicht mitkommuniziert, fehlt der wesentliche Teil der Botschaft“. „Genauigkeit und Qualität“ (Servos 2015, S. 197) wird erst durch die „interne Geschichte“ (ebd.) der Bewegung,

6 Das Benennen bzw. Suchen von Metaphern einerseits und das Probieren der Bewegung, das Variieren der Bewegung andererseits bilden ein Spannungsfeld, in dem Verschiebungen von und zu beiden Seiten stattfinden (vgl. Temme, 2015, S. 93).

die im Wiedererarbeitungsprozess verbalsprachlich kommuniziert wird, ermöglicht.

5. Eine Bestimmung von Re-flexion

Um die in den Beispielen skizzierten Tätigkeiten theoretisch zu differenzieren, soll im ersten Schritt eine strikt formale Definition als Grundfolie dienen (vgl. Temme 2021, S. 57-58). Eine erste Formalisierung dieses ersten Schrittes besteht darin Reflexion an Distanznahme, nicht an Denken oder Innenschau, zu binden (vgl. Schürmann 2018b, S. 187): So ist Nachdenken ein typischer Fall von Distanzierung, jedoch lässt der hier in Anspruch genommene Reflexionsbegriff auch andere Fälle zu, wie: Nachsinnen, Nachtun oder auch Nachspüren etc. Reflektieren ist somit als *distanzierende* Bezugnahme aufgefasst. In einer zweiten Formalisierung bedeutet *Re-flexion* ‚Zurück-beugen‘: Es ist ein solches Nachfühlen, was sich auf *vorher* Erfahrenes bezieht; es ist Innewerden eines *vorgängigen* Moments (vgl. ebd.; Temme 2021, S. 57). Mit dieser formalen Definition von Reflektieren lässt sich das im ersten und dritten Beispiel skizzierte Tun auch als solches auffassen: Es geht mit dem Vollzug darum, Unterschiede festzustellen und diese auf etwas zurückzuführen: *Inwiefern* und *warum* ist die *eine* Realisation von der *anderen* verschieden? Es geht also nicht bloß um ein reines Feststellen von Unterschieden - *dass* die Momente voneinander verschieden sind – sondern um das *Zurückführen* der wahrgenommenen Unterschiede auf *etwas*. Die Bewegungstätigkeit wird in Rückschauen untersuchend betrachtet: Es wird nach-geföhlt. Und dieses Föhlen bedeutet keine diffuse oder globale – wie föhle ich mich jetzt? – Geföhligkeit, sondern der gezielte Vollzug kinästhetischer und haptischer (Auflageflächen) Wahrnehmungsprozesse. Zugleich ist dieses Nach-föhlen ein Nach-*prüfen*: Die Wahrnehmungen sind Ansatzpunkte für Reflexionen. Es wird kinästhetisch-haptisch dem *Inwiefern* der Unterschiede nachgegangen, die Bewegung mitunter mehrfach neu angesetzt und vollzogen. Es geht damit um das Zurück-Föhren von Folgen auf Verlaufsqualitäten und Voraussetzungen des jeweiligen Tuns.

6. Theoretische Folie des Vergleichs

Die theoretische Grundfolie, vor deren Hintergrund die gegebenen Beispiele betrachtet werden und an der entlang der Vergleich mit der durch Bietz und Scherer (2017) in Anspruch genommenen theoretischen Figur Schöns erfolgen soll, ist eine tätigkeitstheoretische. Mit der Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule der Psychologie (Vygostkij, Lurija, Leont'ev) ist Wesentliches bereits vorgedacht und theoretisch ausformuliert, was seit den 1990er Jahren prominent mit den Praxistheorien (vgl. für einen Überblick: Alkemeyer, Schürmann & Volbers, 2015) in die Felder verschiedener Disziplinen eingeführt wurde⁷: Der Bruch mit der Dualität von einem rein geistigen Denken und einer rein körperlichen Praxis und der Bruch mit der Fokussierung auf ein Subjekt, das im Prinzip all sein Tun intentional steuert. Praxistheorien und Tätigkeitstheorien setzen ihren Bezeichnungen entsprechend die Praxis bzw. Tätigkeit selbst und nicht das intentional steuernde Subjekt als zentral und in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen⁸. Subjekt und Subjektivität sind damit nicht etwa negiert, sondern sind bereits eingegangen in die jeweilige, damit immer schon subjektiv ausgelegte und kulturell formatierte Praxis/Tätigkeit. Wesentlich für vorliegende Betrachtung ist, dass der Prozess der Tätigkeit bzw. der Bewegung nicht als rein körperlicher Vorgang gefasst ist bzw. mit diesem synonym ist. Wie formuliert bricht die Tätigkeitstheorie als Praxistheorie mit der Dualität von Geist und Körper bzw. genauer: von Denken und Bewegen. Menschliche Bewegung ist als Tätigkeit *als solche* ein sinnhafter Prozess in ihrer damit kleinsten Einheit. Tätigkeitstheoretisch gesprochen bilden damit die körperliche Tätigkeit und die geistige Tätigkeit zwei Seiten *einer* Medaille. Gesetzt ist ein logisches Zugleich, an dem zwei Momente zu *unterscheiden*, nicht jedoch in der Weise zu trennen sind, dass sie als voneinander unabhängige Entitäten betrachtet werden können (vgl. Fikus & Schürmann, 2004). Übertragen auf menschliche Bewegung bedeutet das (vgl. hierzu ausführlicher Temme 2015, S. 7-19): Der körperliche Bewegungsvollzug einer Bewegung und die Bedeutung/der Sinn dieser Bewegung bilden ein logisches Zugleich. Bewegung ist damit als Bewegungssprache analog zur Wortsprache fassbar (vgl. ebd.). Der Begriff der ‚Bewegung‘ ist gerade insofern nicht als synonym zum rein körperlichen Bewegungsvollzug zu

7 Vgl. ausführlicher zur Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule und in Übertragung auf menschliche Bewegung Temme (2015, S. 21-86); in Bezug auf Bewegungsreflexivität Temme (2021, S. 103-107).

8 Zur Tätigkeitstheorie als Prozessontologie siehe Schürmann 2008a.

verstehen, als das Moment der Bedeutung bzw. des Sinns am körperlichen Bewegungsvollzug selbst verortet ist (vgl. Fikus & Schürmann, 2004, S. 30). Sinn bzw. je Perspektive des theoretischen Zugriffs – semiotisch oder hermeneutisch – kommt damit nicht optional hinzu durch einen Akt eines intentionalen Subjekts, das in handlungstheoretischen Konzeptualisierungen damit nicht nur als Bewegungsunternehmer, sondern auch als „Bedeutungs-Unternehmer“ (Fikus & Schürmann, 2004, S. 36) vorausgesetzt ist. Bewegung ist in dieser Konzeptualisierung nicht als nur natürlicher, rein körperlicher Bewegungsvollzug gefasst, sondern ist als solcher als sinnhaft gedacht. Was bedeutet dies nun konkret in Bezug auf Bewegungstätigkeit bzw. Bewegungserfahrungen?

Bewegungserfahrungen zu machen bedeutet vor diesem Hintergrund, das logische Zugleich von körperlich-sinnlichem Bewegungsvollzug und (Bewegungs-)Sinnvollzug in dieser unterscheidbaren, nicht aber trennbaren Zweiseitigkeit zu erfahren. Hiervon abgeleitet lässt sich auch ein *Verstehen* von Bewegung, als grundlegende Tätigkeit eines Bewegungskönnens, präzisieren: Bewegungen zu verstehen bedeutet diese in ihrem jeweiligen Sinn zu erfassen bzw. zu bestimmen. *Dass* Bewegungen verstanden werden können, setzt wiederum die Tätigkeit der Erfahrung voraus (vgl. Temme 2021, S. 51-52). Im Unterschied zu einer reinen Wahrnehmungstätigkeit hängt diese an einem „Stolpern“ (Schürmann 2018b, S. 187) im Vollzug, die Erfahrung fügt dem Kontinuum „eine Unterbrechung, eine Störung, einen noch so feinen Riss zu“ (ebd.). Bewegungen zu erfahren bedeutet, wie formuliert, die Sinnhaftigkeit der jeweiligen Bewegung im körperlichen Vollzug dieser Sinnhaftigkeit zu erfahren, Bewegungen zu verstehen wiederum das Bestimmen und Feststellen dieser Sinnhaftigkeit. Dabei ist für das Verstehen einer Bewegung – mit dem diese sich als gekonnte Bewegung manifestieren kann – zumeist ein mehrfaches erfahrendes Wiederaufgreifen der Bewegung als Vollzug dieser Bewegung in ihrem Sinngehalt notwendig. So ist das Erfahrensein fassbar als das Bildungsergebnis vieler verarbeiteter kleiner Erfahrungen, es realisiert sich in gekonntem Tun (vgl. Schürmann 2018b, S. 186). Reflektieren ist von dieser Tätigkeit des *reinen Verstehens* analytisch zu unterscheiden. Bezieht man nun die formale Bestimmung von Reflexion auf eine als Tätigkeit konzeptualisierte menschliche Bewegung, bedeutet eine bewegungsreflexive Tätigkeit das Prüfen des Verhältnisses von sich im Bewegungsvollzug realisierendem Sinngehalt und dem Wie des körperlichen Vollzugs. Während das *reine Verstehen* auf das Erfassen bzw. Bestimmen des Sinngehalts als Tätigkeit des Unterscheidens verweist, bedeutet das Reflektieren das *Zurückführen* des sich manifestierenden Sinn-

gehalts auf die spezifische Vollzugsqualität der Bewegung: Was am Vollzug macht das Umschlagen von einer in die andere Bewegung aus? Eine reflexive Tätigkeit in Bewegung setzt das Verstanden-haben jedoch keineswegs zeitlich voraus. Verstehen und Reflektieren von Bewegung fallen im erstgenannten Beispiel zusammen: In diesen sogenannten somatischen Verfahren ist das Vollziehen von Bewegungen auf das Prüfen derselben *systematisch* – und nicht erst veranlasst durch eine Störung – ausgelegt.

In einer tätigkeitstheoretischen und damit zugleich sprachanalogen Auslegung menschlicher Bewegung lassen sich nicht nur die Vorgänge des Verstehens und Reflektierens von Bewegung unterscheiden und konkretisieren. Auch lassen sich damit ein *reines* Können als *verstehendes* Bewegungskönnen und ein „reflektiertes Bewegungskönnen“ (Temme 2015, S. 239) voneinander unterscheiden.⁹ Schürmann (vgl. 2008, S. 54) führt das Beispiel des Unterschieds des Könnens von Meister und Geselle an: Während der Geselle die *richtigen* Bewegungen *realisieren* kann, kann der Meister diese *in ihrer Richtigkeit* auch *zeigen*, er kann in diesem Sinne über sein Können verfügen; es geht also um den Unterschied zwischen Können und Können-haben. Schürmann (vgl. ebd.) formuliert treffend, dass der Könner nicht weiß, wie ihm geschieht. Welchen Unterschied macht es wiederum, dass der Geselle sein Können nicht zeigen kann (vgl. für das Folgende ausführlicher Temme 2015, S. 239-244)? Insofern als er keinen Einblick in sein Tun hat, hat er auch keinen Einblick darin, wie und wo genau beispielsweise eine vollzogene Bewegung je falsch bzw. eine andere geworden ist. Er kann sein Misslingen nicht auf Fehler im Vollzug zurückführen und: Er kann das Misslingen im Bewegungsvollzug eines anderen zwar als solches erkennen, nicht aber zurückführen auf etwas im Vollzug der Bewegung. Der reflektierte Könner hingegen weiß in seinem reflektierten Können, wie und wo eine vollzogene Bewegung zu einer anderen geworden ist und hat so Zugriff auf eine Tätigkeit des Korrigierens. In einem reflektierten Können liegt damit „das Versprechen höherer Flexibilität“ (Schürmann 2008, S. 55). Dieses Moment der Freiheit und Selbstbestimmtheit im Tun bildet wiederum das Wesentliche von Bildungsprozessen, insofern hängen diese am Modus des Reflexiven. Wesentlich ist dabei zudem Folgendes: Reflektiertes Können ist nicht an das Vorhandensein von verstehendem Können gebunden, entscheidend ist vielmehr der *Modus der Aneignung* des Könnens: Geht es um ein reflexives Vollziehen von Bewegung oder um ein primär verstehendes? Um eine Wertung von reinem Können gegenüber

9 Vgl. zum verstehenden Können insbesondere Temme (2015, S. 234-239).

reflektiertem Können geht es hierbei explizit nicht, damit auch nicht um eine Wertung von Reflektieren gegenüber reinem Verstehen. Die Bedeutsamkeit von reinem Verstehen in Bewegung, das es gerade nicht in der Fokussierung auf Bildungsprozesse per se durch ein reflektiertes Verstehen zu ersetzen gilt, wird am Fall des Improvisierens deutlich – dazu später.

7. Zu den Beispielen

Zurückkommend auf das erste Beispiel der Bewegungstätigkeit im Rahmen der Feldenkrais-Einheit, kann diese Bewegungstätigkeit als *bewegungsreflexive* Tätigkeit aufgefasst werden. Das worauf sich der Sich-Bewegende in seiner Tätigkeit des Prüfens bezieht, sind konkrete, kinästhetische und auch haptische Wahrnehmungen, die sich im Vollzug der Bewegung ergeben. Das auf Verstehen und Prüfen ausgelegte Wiederaufgreifen von bestimmten Bewegungsvollzügen – nicht etwa Wiederholen – von Bewegungsvollzügen ist damit eine Reflexionstätigkeit *an und mit* der Bewegung. Das Tun ist in diesem Fall als Tätigkeit des distanzierenden Prüfens an Bewusstheit gebunden und realisiert sich in systematisch gerichteten bewegungsvollzugsorientierten Wahrnehmungsprozessen. In der beschriebenen Praxis ist es so, dass die Reflexionstätigkeit mit der Bewegungstätigkeit insofern auch noch zusammenfällt, als es hier *hauptsächlich* um das Untersuchen von Bewegungsvollzugsqualitäten geht – insofern werden solche Verfahren auch als *Somatics* bezeichnet. Es geht nicht um das Spielen von Tennis, in dessen Verlauf es, durch einen Störfall im Bewegungsvollzug veranlasst, notwendigerweise zu einem Bruch und Stopp im Kontinuum des Vollzugs mit einem nachfolgenden Nachvollziehen – nochmaliges bewusst-prüfendes Realisieren der jeweiligen Bewegung – und damit Nachfühlen kommt. Der Störfall als Reflexionsanlass ist im vorgestellten Beispiel vielmehr ein bewusstes, systematisch provoziertes Hervortreten-lassen von Unterschieden und so Regelfall und grundlegender Modus der Bewegungstätigkeit. Das, was ihn notwendigerweise kennzeichnet, ist Bewusstheit des Tuns und im Tun.

Das dritte Beispiel verweist auch auf eine reflexive Tätigkeit im Medium der Bewegung: Das Auswählen bzw. Bestimmen von Bewegungen im choreografischen Prozess *als etwas* bedeutet für den Choreografierenden das Spielen mit dem Verhältnis von Bewegungsvollzugsqualität und Gehalt – tätigkeitstheoretisch: *Sinn* – der Bewegung: Inwiefern wird diese Sinnhaftigkeit der Bewegung zu jener? Wie lässt sie diese und nicht jene Sinnhaftig-

keit also zuspitzen?¹⁰ Wesentlich ist damit eine Tätigkeit des Reflektierens, an der zwei Seiten zu unterscheiden sind: die Seite des körperlichen Bewegungsvollzugs in einer je bestimmten Vollzugsqualität (Spannungsgrade, -qualitäten, rhythmische Struktur usw.) und die Seite des Gehaltes dieser Bewegung. Die Choreografierende arbeitet – gleichsam auf der Makroebene – am Gehalt des Tanzstücks, auf der Ebene der Mikroprozesse bedeutet das: Sie arbeitet je an der Resonanz von Sinn¹¹ und körperlichem Bewegungsvollzug. Ersteres in den Fokus nehmend heißt das:

„Die eigentliche Qualität (der Bewegung) wird auch geistig geschaffen, durch einen Prozess des Bewusstmachens“ (Waltz im Interview mit Eberlein 2016, S. 395).

Das, was bewusst gemacht wird, das Geistige ist mit Waltz also die begrifflich bestimmte Seite des Gehalts der Bewegung, deren Sinnseite. Es geht hier nicht um zwei voneinander unabhängige, im *diesem* genannten Fall zeitlich parallellaufende und in *diesem* Fall inhaltlich aufeinander bezogene Vorgänge, sondern um *eine* körperlich-geistige Tätigkeit des Reflektierens mit und an der Bewegung bzw. „mit und am Körper“ (Waltz im Interview mit Eberlein 2016, S. 402). Was mit Bezug auf den choreografischen Prozess anschaulich wird: Es ist gerade nicht so, dass die Tätigkeiten des verbalsprachlichen, begrifflichen Bestimmens und Besprechens den tanzkünstlerischen Prozess als ästhetische und bewegungsreflexive Tätigkeit unterbrechen oder diesen sogar unterlaufend gegenüberstehen. Das Benennen der Bewegungsqualitäten ist mit Bezug auf Waltz *wesentliches Moment* des Prozesses der Präzisierung der Bewegungsvollzüge und kein optionaler, zusätzlicher und dabei nachträglicher Akt in Bezug auf bereits fertig bestimmte, festgelegte und präzierte Bewegungen. Dass der Tanz als prototypischen Feld für ein Bewegen im Modus des Ästhetischen besonders sprachlos sei, wird ihm nicht selten unterstellt – insbesondere in solchen Sichtweisen, welche das Eigentümliche des Reflexiven des Sich-Bewegens stark machen wollen. Dieses Bewegen im Modus des Ästhetischen kann jenseits eines mystischen und vor allem stummen Spürens als ein begrifflich-semantischer und zugleich an *Bewegungswahrnehmungen* gebundener Forschungsprozess aufgefasst werden, mit Waltz: „Mir geht es um kon-

10 Ein ausführliches Beispiel hierzu findet sich in Temme (2015, S. 87-102) oder in Temme (2021, S. 52-54).

11 Für das Grundsätzliche dieses Punktes ist es an dieser Stelle nicht relevant, ob es um Sinn, Bedeutung, Inhalt geht und damit um die Differenzierungen dieser theoretischen Figuren und Begrifflichkeiten.

struktives Forschen, mit dem gleichen intellektuellen Anspruch, aber eben wirklich am und mit dem Körper.“ (ebd.). Wieviel in Prozessen des künstlerischen Tanzens gesprochen und besprochen wird, zeigt Kleinschmidt (2018) mit ihrer empirisch-praxeologischen Untersuchung von Probenprozessen im zeitgenössischen Tanz. Verunsichert wird damit die Annahme, dass sich die Praxis einer hier so genannten Bewegungsreflexivität gerade durch ihre Nicht-Sprachlichkeit kennzeichnet.

Dass es mit bewegungsreflexiver Tätigkeit um eine Tätigkeit *mit* und *am* der Bewegungsvollzug geht, galt es mit dem zweiten Beispiel schärfer in den Blick zu nehmen. In diesem Beispiel ist das Vollziehen von Bewegungen in der Vorstellung, also als rein geistige Tätigkeit, skizziert: Die Teilnehmenden der Feldenkrais-Einheit führen die Bewegungsvollzüge, die sie auf der einen Seite realisiert haben, nicht analog auf der anderen Seite durch, sondern sie stellen sich die Bewegungsvollzüge lediglich vor. Handelt es sich hierbei um eine *bewegungsreflexive* Tätigkeit? Zugespitzt: Die Sich-Bewegenden stellen sich nicht nur die Bewegungsvollzüge vor, sondern auch die jeweiligen Körperwahrnehmungen dazu. In dem Fall, in welchem die Bewegungen als vorgestellte sich nicht in körperlichen Bewegungen realisieren, auch nicht sehr kleinen, hier also eine rein geistige Tätigkeit angenommen wird, handelt es sich vor dem gesetzten theoretischen Hintergrund nicht um eine *bewegungsreflexive* Tätigkeit im engeren Sinne. Diese ist an körperliche Bewegungsvollzüge und daran hängende Wahrnehmungen gebunden, *an* und *mit* denen geprüft wird.

8. Differenzen – Reflection-in-action

Wie eingangs formuliert ziehen Bietz und Scherer (2017) in ihrem Anliegen der Verortung reflexiver Prozesse in Bewegung die theoretische Figur einer »reflection-in-action« heran. Sie stützen sich damit auf das Konzept des „reflective practitioners“ (Schön, 1983; 1987). Zur Präzisierung des Begriffs der Reflexion unterscheidet Schön (1983) zwei Formen: »reflection-in-action« und »reflection-on-action«. Letztere bezieht sich auf die nachträgliche Reflexion über bereits durchgeführtes und auch abgeschlossenes Tun, eine "reflection-in-action" (Schön, 1983, S. 50 ff.; 1987, S. 26 ff..) hingegen beschreibt ein betont implizites, sich *im* Tun vollziehendes, in diesem Kontext so benanntes »Reflektieren«, das beispielsweise auch über Monate andauern kann – wie Schön mit Bezug auf die Konzertsaison eines Dirigenten beschreibt (vgl. 1983, S. 62). Angestoßen wird dieser Vorgang durch

das Auftreten eines unerwarteten Ereignisses (vgl. S. 49f.). Dieses »Reflektieren« des reflection-in-action beschreibt das Verändern eines Tuns im Moment des Tuns selbst. Was also damit umschrieben ist, ist ein flexibles Tun, das sich an sich verändernde Situationen anpasst. Bietz und Scherer (2017, S. 77) formulieren zur Konzeption Schöns Folgendes:

„Im Ansatz Schöns basiert dabei die Reflexion auf mehr oder weniger unartikulierten Wahrnehmungen von Ähnlichkeit und Verschiedenheit, wobei das reflexiv werdende Implizite in den konkreten Erscheinungsformen an sich verdeckt bleibt und nur im Wandel der Erscheinungsformen als etwas Gleichbleibendes anschaulich wird.“

Wesentlich für die vorliegende Betrachtung ist der Aspekt des Impliziten und Unartikulierten. Tätigkeitstheoretisch betrachtet und mit Bezug auf die gegebene Bestimmung von Reflexion, ist dieses implizite Tun einer reflection-in-action, welches sich durch ein situatives Verändern-können kennzeichnet vielmehr mit einem *verstehenden* Können vergleichbar als mit einem reflektierten Können. Letzteres tritt insofern nicht als implizites in Erscheinung als es als Können-*haben* in seinem bestimmten Wie des Vollzugs vorgeführt und vermittelt werden kann, Fehler nicht nur als sich anbahnende im Verlauf behoben, sondern auch auf etwas zurückgeführt werden können. Ein Können, das sich Situationen nicht in dieser Weise flexibel anpassen kann, also in diesem Sinne als starr erscheint, lässt sich tätigkeitstheoretisch grundiert und im Gegensatz zu einem verstehenden Können als ein nur mechanisch angeeignetes Können fassen.¹² Dieses verweist auf ein Können, welches Bewegungen, die ausschließlich als abstrakte – in ihren Sinn nicht bestimmte –, somit als rein physikalisch gefasste körperliche Verläufe gleichsam mechanisch auswendig gelernt sind. Variabilität als Basis für Anpassungen im Vollzug von Bewegungen stellt sich tätigkeitstheoretisch gedacht nicht erst mit einem *reflektierten* Können ein: Variabilität und Flexibilität im Vollzug dokumentieren *gekonntes* Tun, unterscheiden es von einem bloß mechanischen Können, jedoch: Der reine Könnler weiß damit nicht auch, wie ihm in seinem könnenden Tun geschieht. Oder anders ausgedrückt: Die Könnlerin versteht ihr Handwerk, was nicht bedeutet, dass sie sie auch Einblick hat in das Wie des eigenen Könnens und dieses Wie auch vorführen kann – insofern ist es als implizites fassbar.

12 Vgl. zum mechanisch angeeigneten Können Temme (2015, S. 234-238).

Zur Verdeutlichung: Tätigkeitstheoretisch konzeptualisiert sind drei Formen des Bewegungskönnens unterscheidbar (vgl. in ausführlicher Herleitung Temme 2015, S. 229-244): Ein nur mechanisch angeeignetes, nicht-verstehendes Können, ein verstehendes Können sowie ein reflexives Können. Bewegungsvollzüge, die ausschließlich als physikalisch gefasste Verläufe eingeschliffen bzw. auswendig gelernt sind und damit mit ganz bestimmten Bedingungen, unter denen sie angeeignet worden sind, *fest* verknüpft sind, sind in diesem Sinne als inflexibel fassbar.¹³ Was somit mit einer reflection-in-action gefasst wird, ist tätigkeitstheoretisch betrachtet das, was *reines Können* ausmacht und so das Unterscheidungsmoment zu einem nur mechanischen Können markiert.

Hinzu kommt ein zweiter Aspekt der Unterscheidung der von Bietz und Scherer (2017) auf menschliche Bewegung übertragene Konzeption einer reflection-in-action zu der hier als Kontrastfolie angelegten tätigkeitstheoretisch fundierten: Eine Reflexivität als Bewegungsreflexivität schließt das bewusste Prüfen *in Distanz* zum Vollzug der Bewegung mit ein, dies sehen Bietz und Scherer (2017, S.80) explizit anders:

„Das spezifische Moment ästhetischer Erfahrungen kann insofern darin gesehen werden, dass in ihnen Reflexivität nicht erst in einer distanzierteren Einstellung als Reflexion über das Handeln entsteht. Reflexivität ist vielmehr als Strukturierungsleistung im Handeln ausgeprägt und realisiert sich in der Artikulation leibgebundener Formungsprinzipien von Welt- und Selbstbezügen.“

Distanziertheit ist mit dem gegebenen Beispiel der Feldenkrais-Einheit nicht als etwas primär Zeitliches gefasst, sondern vielmehr als ein Vor-sich-hinstellen von Tun im Vollzug des Tuns selbst. Auch im gegebenen Beispiel erfolgt die Reflexion *im* Vollzug ist aber *zugleich* eine distanziertere – ohne als eine rein kognitive Reflexion *über* das Tun gedacht zu sein.

Der dritte Aspekt der Unterscheidung der von Bietz und Scherer (2017) dargelegten Konzeption einer reflection-in-action von einer tätigkeitstheoretisch grundierten Konzeption von Bewegungsreflexivität betrifft den Aspekt des Sprechens bzw. Be-Sprechens von Bewegungen. Die im Tanz-Beispiel genannte Benennung von Bewegungsqualitäten ist wesentlicher Teil des ästhetisch grundierten Bestimmungsprozesses von Bewegung. Bietz und Scherer (2017, S.81) betonen dagegen:

13 Vgl. hierzu ausführlich Temme 2015, S. 232-238.

„Ästhetische Erfahrungen können zwar in distanzierte kognitive Reflexionen über die Zusammenhänge des sportlichen Bewegens transformiert werden, sie müssen es aber nicht.“

Und an anderer Stelle:

„Es geht in der ästhetischen Erfahrung also gerade nicht darum, kognitive Wissensstrukturen hervorzubringen und Sinnlichkeit in apperzeptiven Sinn mit entsprechenden begrifflichen Fixierungen zu überführen, die dem individuellen Bewusstsein eindeutige transzendente Orientierungen bieten“ (ebd., S. 81).

Diese Sichtweise unterscheidet sich von dem, was der choreografische Prozess prototypisch deutlich macht: Verstehen ist nicht ohne sich manifestierenden Sinngehalt zu haben und diesen gilt es in irgendeiner Weise begrifflich zu umstellen – gerade nicht als optionales und nachträgliches Tun auf Basis von etwas schon fertig Bestimmten. Dieses begriffliche Feststellen manifestiert sich im choreografischen Prozess keineswegs als eine eindeutige Orientierung, sondern ist stets offen für das dynamische Spiel der Sinnverschiebung im Prozess der Bewegung als *Prozess* (vgl. Temme 2015, S. 93).

Bietz und Scherer (2017) ergänzen das Konzept einer reflection-in-action durch ästhetiktheoretische Bezüge zu Seel (1995; 2007; 2014). Mit dieser Verknüpfung von Konzeptualisierungen ästhetischer Wahrnehmungsprozesse einerseits und der Konzeption einer reflection-in-action, die strikt formal betrachtet noch keine Reflexionstätigkeit im engeren Sinne fasst, versuchen die Autoren, Bewegung als ästhetischen und damit zugleich *in sich* reflexiven Vorgang zu konturieren. Als dieser verhandelt, realisiert sich Bewegung als solche immer schon als reflexiver Vollzug, der keiner weiteren Reflexionstätigkeit bedarf, um als reflexiv zu gelten. Auf Basis einer tätigkeitstheoretischen Konzeptualisierung von Bewegung hingegen ist reflexive Bewegungstätigkeit von einer rein verstehenden zu unterscheiden – sie vollzieht somit erst innerhalb bestimmter Modi des Lehr-Lernprozesses und ist nicht irgendwie immer schon gegeben.

Festzuhalten ist einerseits Folgendes: Wesentlich für Bildungsprozesse sind Reflexionsprozesse insofern, als sie Selbstbestimmtheit im Tun durch ein Können-*haben* ermöglichen. Dieses Können-haben ist an ein Vor-sich-hinstellen mit einem Absondern von Merkmalen und dem Zurück-Führen von Folgen auf deren Voraussetzungen gebunden. Andererseits geht es damit nicht darum, aus dieser Bildungsorientierung einen Imperativ

der Bewegungsreflexivität abzuleiten. Auch nicht darum, das Reflexive in Bewegung als den idealen und demgemäß grundsätzlich und immer zu kultivierenden Grundmodus jeden Bewegens zu erklären. Reflexion be- oder verhindert immer auch etwas. Als Rückschau praktiziert schließt es das reine Gegenwärtigsein notwendigerweise aus. Dieses ist jedoch für ein Improvisieren bzw. Bewegen im Modus des *Spielens* Bedingung der Möglichkeit (Temme/Temme 2021, S.). Erst in Erfahrungen des Misslingens oder Gelingens von solchen Modi des reinen Gegenwärtigseins, können Erfahrungen gemacht werden, welche wiederum die Voraussetzung für die Hinterfragung der je eingeübten Haltungen zum eigenen Tun und davon abgeleiteten impliziten Strategien bilden: so beispielsweise als Reflexion der Zeitlichkeit des jeweiligen Tuns (vorausschauend und -planend, zurückblickend oder im Jetzt) oder als Reflexion der fraglosen Grundannahme beständig planender Mastermind des Geschehens als reine Ausführung von gut gemachten Plänen zu sein (vgl. Schürmann & Temme 2015; Temme 2015, S. 245-250). Für die konstruktive Verunsicherung von Strategien des Improvisierens bedarf es somit einer Reflexion *nach Abschluss* des Tuns und gerade nicht einer Reflexion im Tun selbst.

9. Schluss

Distanzierungen vom Gegenstand der Bewegung – und von der Bewegungstätigkeit als solcher – zeigen sich klarerweise insbesondere dort, wo sie bereits programmatisch als Teil einer damit vermeintlich stärkeren Orientierung am Bildungsauftrag des Sportunterrichts formuliert sind. Dass sich hier Distanzierungen ergeben, liegt auf der Hand. Bemerkenswerter jedoch sind Ansätze, die sich, im- oder explizit, im Anliegen als Gegenentwurf zu diesen positionieren: also diejenigen Konzepte, die Bewegung und Reflexion im Vollzug von Bewegung als eine damit praktische zum Kern des Sportunterrichts erklären und explizit gegen eine sprachbasierte und als solche dann rein kognitiv gefasste ins Feld führen. Daraus ergibt sich eine, sich gleichsam verselbstständigende, nicht mehr weiter konstruktiv befragte Abgrenzung von allem Verbalisiertem, nach dem Motto: Wo Worte und Sprechen im Spiel sind, ist praktische Reflexion be- oder schon verhindert, der ästhetische Prozess in seiner Eigentümlichkeit preisgegeben. Der Blick auf das Feld des künstlerischen Tanzes, als Prototyp ästhetisch-reflexiver Tätigkeit irritiert diese gemachte Absonderung von Bewegungsreflexivität

einerseits und Be-nennen, Be-sprechen und besprechendes Machen und machendes Sprechen andererseits.

Für die in Beispielen veranschaulichten Erscheinungsweisen von Bewegungsreflexivität ist das Konzept Schöns nicht bloß zu grobkörnig. Es liegt vielmehr quer zu der vorgenommenen praxistheoretisch bzw. tätigkeitstheoretisch konzeptualisierten Differenzierung von reflexiver Tätigkeit und deren Unterscheidung zu rein verstehender Tätigkeit. Was vor diesem Hintergrund als notwendig erscheint, ist die Berücksichtigung der Verschiedenheit der Erscheinungsweisen von Reflexivität im Medium der Bewegung und im Feld von Bewegungstätigkeit insgesamt. Notwendig ist dabei eine dem Gegenstand der Bewegungsreflexivität und dessen Binnen-Differenziertheit angemessene Konzeptualisierung, die ihrerseits auf einer für diese Differenzierungen auch offenen und explizit gemachten Gegenstandsbestimmung menschlicher Bewegung gründet. In den Fokus zu setzen gilt es im Anschluss daran die Frage nach dem Wie der Verwobenheit der verschiedenen Erscheinungsweisen von Reflexivität, welche die Tätigkeit des Besprechens – beispielsweise sich manifestierend in der Herausbildung von auf Bewegungsqualitäten bezogenen Wortschöpfungen und Metaphern – nicht zum Gegenpol *bewegungsreflexiven* Tuns setzen. Diese Sichtweise bewegt sich sowohl jenseits der Auffassung, Bewegungsreflexivität einerseits als grundsätzlichen, immer schon gegebenen Modus des Sich-bewegens zu erklären als auch jenseits der Auffassung, Reflexivität grundsätzlich von Bewegungstätigkeit abzusondern und diese auf einen körperlichen, einem reflexiven – »elaborierten« – Verstehen nicht zugänglichen Vorgang zu verdünnen.

Literatur

- Alkemeyer, T., Schürmann, V., & Volbers, J. (2015). *Praxis denken: Konzepte und Kritik*. Springer VS.
- Bietz, J., & Scherer, G. (2017). Sportliches Bewegen zwischen Krisen des Handelns und ästhetischer Erfahrung – ein Beitrag zu einer sportpädagogischen Gegenstandsbestimmung. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 5(2), 67–86.
- Eberlein, U. (2016). Zwischenleiblichkeit. Formen und Dynamiken leiblicher Kommunikation und leibbasiertes Verstehen. In U. Eberlein (Hrsg.), *Zwischenleiblichkeit und bewegtes Verstehen. Intercorporeity, movement and tacit knowledge* (S. 215–248). Transcript.
- Feldenkrais, M. (1972). *Awareness through movement* (Vol. 1977). Harper and Row.
- Feldenkrais, M., & Kimmey, M. (1985). *The potent self: A guide to spontaneity*. Harper and Row.

- Fikus, M., & Schürmann, V. (2004). Die Sprache der Bewegung. in M. Fikus & V. Schürmann (Hrsg.), *Die Sprache der Bewegung: Sportwissenschaft als Kulturwissenschaft* (S. 29-68). transcript.
- Kleinschmidt, K. (2018). *Artistik Research als Wissensgefüge. Eine Praxeologie des Probens im zeitgenössischen Tanz*. epodium.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Schürmann, V. (2008a). Prozess und Tätigkeit. Zur Spezifik der Tätigkeitstheorie. In: *Behindertenpädagogik* 47, 1, 21-30.
- Schürmann, V. (2008b). Reflexion und Wiederholung. Mit einem Ausblick auf ›Rhythmus‹. in F. Bockrath, B. Boschert, & E. Franke (Hrsg.), *Körperliche Erkenntnis. Formen reflexiver Erfahrung* (S. 53-72). transcript.
- Schürmann, V. (2018a). Bewegung in der Unverfügbarkeit der Bildung: Ein praxistheoretischer Blick. in R. Laging, & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik: Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung* (S. 155-176). Springer VS.
- Schürmann, V. (2018b). *Grundlagen der Sportphilosophie*. lehmanns media.
- Schürmann, V., & Temme, D. (2015). Grundannahmen von Bewegungs-Konzeptionen. In: Jörg Bietz et al. (Hg.) (2015). *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen – bewegungswissenschaftliche und sportpädagogische Bezüge* (S. 83-99). Schneider Hohengehren, 83-99.
- Seel, M. (1995). Die Zelebration des Unvermögens – Zur Ästhetik des Sports. in V. Gerhardt & B. Wirkus (Hrsg.), *Sport und Ästhetik* (S. 113-125) Academia.
- Seel, M. (2007). *Die Macht des Erscheinens*. Suhrkamp.
- Seel, M. (2014). *Aktive Passivität. Über den Spielraum des Denkens, Handelns und anderer Künste*. Fischer.
- Servos, N. (2015). Was der Körper erinnert. Repertoirepflege bei Pina Bausch. In S. Gehm, P. Husemann & K. von Wilcke (Hrsg.), *Wissen in Bewegung* (S. 193-200). transcript.
- Temme, D. (2015). *Menschliche Bewegung als Tätigkeit: Zur Irritation fragloser Gewissheiten*. Lehmanns Media.
- Temme, D. (2021). Reflexivität in Bewegung. Zur Konkretisierung ästhetisch-künstlerischer Bildungsprozesse im Tanz. In N. Eger & A. Klinge (Hrsg.), *Wie viel Körper braucht die Kulturelle Bildung?* (S. 49-60). kopaed.
- Temme, T., & Temme, D. (2021). Nur "Neues aus Belibien"! Improvisationen und ihre Haltungen zur Welt. In D. Wieser, & M. Spaniel (Hrsg.), *Haltung(en). Perspektiven auf die Selbstpositionierung der Theatervermittlung* (S. 91-109). Kopaed
- Töpfer, C., Hapke, J., Liebl, S. et al. (2022). Kompetenzorientierung im Sport: eine Taxonomie für den Sportunterricht. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 52, 570–583. <https://doi.org/10.1007/s12662-022-00831-0>
- Vygotskij, Lew S. (1934/ 2002). Denken und Sprechen. Beltz.

Personale Körper. Ein Plädoyer für Triaden

Volker Schürmann

Aus der Sicht der Sportphilosophie erscheint die Sportpädagogik als der Anwalt der physischen Dimension der Bildung. Dabei kann der Begriff der Bildung durchaus weit und relativ unbestimmt bleiben. Orientierend (aber nicht entscheidend für das Argument) ist im Folgenden die Idee, dass es unter dem Titel „Bildung“ letztlich um die (Selbst-)Bildung der Persönlichkeit geht, die nicht auf die Ausbildung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen der sich bildenden Person reduzierbar ist. Orientierend ist zudem die Idee, dass gute oder gelingende Bildung ein Differenzierungsprozess ist. Als Metapher und als theoretische Bestimmung: Bildung ist Bildung von ‚Geschmack‘ und feinen Unterschieden. Gebildet ist jemand, der Beck’s von Jever zu unterscheiden weiß, und für den das nicht egal oder dasselbe ist, ‚Hauptsache, es ist Alkohol drin.‘ „Erziehung“ ist dann die Unterstützung eines Prozesses von Bildung. Thema ist hier aber nicht dieses Allgemeinpädagogische der Bildung überhaupt, sondern die Frage nach der physischen Dimension von Bildung, und damit auch die Frage, ob und wie sich das Konzept von Bildung durch eine physische Dimension verändert (oder aber „nur“ seinen Gegenstandsbereich ausweitet).

Dieses Thema der physischen Dimension der Bildung ist ein Bündel von Grundsatzfragen: Zum Beispiel, und bereits im Grundsatz beginnend: Inwiefern hat Bildung (denn überhaupt) eine physische Dimension? Das ist nicht klar, und das Kennzeichen für eine zustimmende Antwort ist nicht der pure Umstand, den Körper zu thematisieren. Ich erinnere an die Philanthropen, die in der Sportwissenschaft sehr prominent sind, weil sie den Körper zentral thematisieren. Aber ihnen geht es nicht um Bildung, sondern darum, den Körper zu beherrschen, ihn zu disziplinieren. Ihr Markenkern ist die Anti-Onanie-Kampagne (Meyer-Drawe 2004, Richartz 1992), und sie positionieren sich scharf gegen die Idee des freien Spielens bei Rousseau, weil sie darin nichts anderes sehen können als eine Verschwendung von Talenten. Philanthropen kennen nur noch pädagogisch ‚sinnvolles‘, aber kein selbstbestimmtes Spielen mehr. Kurz: Die Philanthropen thematisieren den Körper, um gegen den Eigensinn des Körpers arbeiten zu können, und das ist das direkte Gegenteil einer physischen

Dimension von Bildung. Ihre Parole ist bekanntlich: Gymnastik ist Arbeit, wenn auch im Gewande jugendlicher Freude (ausführlicher Schürmann 2020, Kap. 4).

Andere Beispiele solcher Grundsatzfragen sind die typisch zeitdiagnostischen. Ganz unabhängig, wie man das Verhältnis von Kompetenz und Bildung begreift, und ganz unabhängig davon, welche Rolle man der empirischen Bildungsforschung zubilligt oder bestreitet: Die Debatten darum haben Grundsatzfragen aufgerufen, die implizit oder explizit mit verhandelt und entschieden werden: Geht es dem Erziehen überhaupt um Bildung, oder nicht vielmehr um die Ausbildung von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen? Auf dem Spiel steht immer, und so auch in den Debatten um Bildung, die Eigenstruktur des Pädagogischen und die Möglichkeit oder Gefahr (je nach Sichtweise) der Landnahme der Pädagogik durch andere Wissenschaften. Wieder im Grundsatz gefragt: Geht es heutzutage überhaupt (noch) um Erziehen, oder nicht vielmehr um psychologisch, ökonomisch, neurowissenschaftlich, sozialwissenschaftlich informiertes Herstellen von sich wohlbefindenden Subjekten?

Solche Grundsatzfragen kann und muss man zweifellos auch direkt beantworten, also bildungstheoretisch, erziehungswissenschaftlich, zeitdiagnostisch. Aber das Tagungsthema zielt auch auf eine Dimension der Unterstellungen, die in solche direkten Antworten immer schon eingegangen sind. So hat die Frage nach der physischen Dimension der Bildung unterschiedliche Antworten in Abhängigkeit davon, wie man die Identität, wie den Wandel und wie das Verhältnis von Identität und Wandel der Körper bestimmt. Auch diese reflexive Dimension der Theoriebildung ist deshalb immer schon und überall Bestandteil der Sportpädagogik. Man kann über den Körper als Gegenstand der Sportpädagogik nicht nachdenken, ohne sofort implizit oder explizit mit den Möglichkeiten eines Körper-Seele-Dualismus, einer naturalistischen Reduktion, eines Dualismus von spürendem Leib und objektiviertem Körper konfrontiert zu sein. Wenn man (wie durch den Tagungs-Call) aufgefordert ist, über das Verhältnis von Wandel und Identität nachzudenken, dann konfrontiert das mit einem logischen Grundsatzproblem. Man möchte dann vielleicht antworten, dass der Körper eines Menschen bei allem Wandel derselbige bleibt, aber man möchte dafür nicht den Preis einer ahistorischen Substantialisierung zahlen, etc.

Mein erster Punkt ist daher die Unterscheidung von zwei Perspektiven: Man kann und muss über die physische Dimension von Bildung und Erziehung auf direktem Wege nachdenken, also sozusagen gegenstands-

theoretisch; aber man kann und muss darüber auch reflexiv nachdenken, nämlich als Frage nach den Grundannahmen einer konkret vorliegenden gegenstandstheoretischen Analyse. Hier ist alles entscheidend, dass diese Perspektivendifferenz keine disziplinäre Unterscheidung ist, sondern eine innerhalb z.B. der Sportpädagogik. Eine reflexive Sportwissenschaft lässt erstens verschiedene Versionen von „Reflexion“ zu (Körner & Schürmann 2015), und ist zweitens zwar ein philosophisches Unternehmen, aber nicht zwingend eines (nur) der Philosophie.

Mein zweiter Punkt ist, dass eine reflexive Analyse grundlegende konzeptionelle Unterschiede herausstellt. So ist es beispielsweise ein geradezu dramatischer Unterschied, ob eine Gegenstandstheorie des Körpers dualistisch oder reduktionistisch-monistisch gebaut ist. Das Grundlegende an diesem Unterschied liegt aber darin, dass er nicht durch direkte Analysen des Gegenstands, hier: des Körpers generiert wird, sondern einer solchen direkten Analysen als Grundannahme bereits im Rücken liegt. Man kann also nicht – so die hier vertretene These – so lange Körper, Leib, Geist, Körper-haben, Leibsein und deren Binnenrelationen analysieren, bis man als valides Ergebnis bekommt, dass es (k)ein dualistisches oder monistisches oder emergentes etc. Verhältnis ist. Man hat sich vielmehr schon im Ansatz der Analyse, in deren „Grundannahme“, für oder gegen einen Monismus oder Dualismus entschieden. Eben deshalb braucht es methodologische Reflexion, wie man Körper, Leib, Geist und deren Relationen theoretisch, methodisch und empirisch analysiert.

Mein dritter Punkt ist dann aber, dass es handfeste praktische Konsequenzen hat, diese konzeptionellen Unterschiede nicht herauszustellen. Als theoretische Unterschiede sind sie sozusagen schon dramatisch genug, aber relevant sind sie aufgrund der Konsequenzen im praktischen Miteinander.

Meine eigentliche These, sichtbar am Titel *Personale Körper*, ist dann, dass man in dialektischer Tradition auf Triaden umstellt, um Dualismen und reduktive Monismen zu unterlaufen.¹ Dieser dialektische Grundsatz

1 „Wir müssen also das Verdienst Kants nicht darein setzen, daß [...], sondern daß er das Denken als Verstand, als wahrhafte Form, nämlich als Triplizität begriffen hat. In diese Triplizität ist allein der Keim des Spekultativen gelegt [...]“ (Hegel, HW 2, S. 316). – „Dieses hohe Bewußtsein der Dreiheit, welches wir auch bei Platon und anderen wiederfinden, ist dann verlorengegangen in der Region des denkenden Betrachtens und erhielt sich nur in der Religion, aber als ein Jenseitiges. Der Verstand ist dann dahintergekommen und erklärte es für Unsinn. Erst Kant hat zu seinem Erkennen wieder die Bahn gebrochen. Die Wesenheit und Totalität des Begriffs von allem, in seiner Substanz betrachtet, wird nun durch die Dreiheit der Bestimmungen absorbiert;

besagt: Zwei Pole sind dann und nur dann gegensätzlich, wenn man sie innerhalb eines Dritten, oder auch: innerhalb eines Mediums betrachtet. Widersprüche gehen bei Hegel „zu Grunde“. Diese Anrufung eines Mediums, innerhalb dessen man bestimmte Unterscheidungen trifft, macht die Unterscheidung von gegenständlichen Fehlern und Kategorienfehlern möglich. An einem Beispiel: Gegenstandstheoretisch kann man die konkreten Formen von Selbstbestimmung analysieren, und dabei kann man sich irren und Fehler machen – man kann etwas für selbstbestimmtes Handeln erklären, was de facto fremdbestimmt war. Das aber setzt bereits voraus, dass es überhaupt um selbstbestimmende Körper ging – normalerweise reden wir nicht davon, dass wir fremdbestimmte Eichhörnchen in unserem Garten beobachtet haben. Eichhörnchen auf Selbst- oder Fremdbestimmung zu untersuchen, ist für gewöhnlich ein Kategorienfehler.

Am Beispiel Plessner

Eine prominente Folie des Körper-Themas ist, auch in der Sportpädagogik, die Philosophie Helmuth Plessners. In die Sportwissenschaft, insbesondere in die Sportpädagogik Eingang gefunden hat Plessner vor allem durch den Plessner-Schüler Ommo Grupe, aber auch durch Eckhard Meinberg. Die zentrale Kategorie bei Plessner ist die der Exzentrizität. Ins Körper-Thema übersetzt heißt das, dass sich Exzentrizität als Unterscheidung von Körper-haben und Leibsein manifestiert. Es ist nicht überraschend, dass das alleine noch wenig sagt. Die Unterscheidung alleine sagt noch nichts dazu, was Körper-haben genau meint, was es genau meint im Unterschied zu Leibsein, und es sagt noch nichts über das Verhältnis von Körper und Leib. Antworten auf diese drei Fragen fallen bereits innerhalb der Plessner-Interpretationen durchaus verschieden aus, und erst recht fallen die Antworten vielfältig aus, wenn man sich neben Plessner auch auf andere Körper-Leib-Konzeptionen bezieht, wie etwa die von Merleau-Ponty oder von Schmitz.

Die Grundunterscheidung, und damit auch die Grundentscheidung, der verschiedenen Lesarten liegt in der Antwort auf die Frage, was Exzentrizität genau meint. Hier gibt es zwei grundsätzlich verschiedene Möglichkeiten. Eine sowohl in der allgemeinen Literatur zu Plessner als auch in der Sport-

und es ist das Interesse der Zeit geworden, dies zum Bewußtsein zu bringen“ (Hegel, HW 18, S. 157).

pädagogik weit verbreitete Position sieht in der Exzentrizität eine Möglichkeit des Menschen. Es ist wohl die durch Grupe in die Sportwissenschaft eingeführte Lesart, die man auf die Formel bringen kann, dass Menschen positioniert sind, aber auch die Möglichkeit haben, sich zu exzentrieren. Die Betonung liegt dabei auf Möglichkeit im Sinne einer Option, die man ergreifen kann oder auch nicht. Das Bild dahinter ist: Es zeichnet den Menschen aus, dass er diese Option hat, aber das gewöhnliche Leben wäre doch arg anstrengend, wenn wir dauernd diese Option wählen. Dieses Optionale definiert diese Lesart von Exzentrizität: Exzentrisch positioniert zu sein heißt in dieser Lesart, zunächst einmal wie Tiere und Pflanzen auch positioniert zu sein, aber mit dem grundsätzlichen Unterschied, über die Fähigkeit zu verfügen, sich exzentrieren zu können – also auf seinen Lebensvollzug schauen zu können, sein Leben auch führen zu können. Routinen beispielsweise wären dann von vornherein keine Lebensführungen mehr, sondern (Gehlensche) Entlastungen. Um eine Formulierung von dem Finsterling Heidegger zu borgen: In dieser Lesart von Exzentrizität haben Menschen „zuweilen die Laune“ (Heidegger 1927, S. 57), sich zu exzentrieren. Das Optionale dieser Lesart von Exzentrizität muss nicht zwingend offen zu Tage liegen. Auch die These (z.B.) der Gleichzeitigkeit von exzentrischer und zentrischer Position lebt noch von dieser Optionalität, weil auch dort zwei Positionalitäten gedacht werden, nicht aber eine exzentrische Positionalität in allen Lebensführungen. Die Gegenposition ist dann schon dadurch klar: Exzentrizität ist, so die Alternative, das, was den Menschen ausmacht, es ist eine andere Weise, positioniert zu sein gegenüber Tier und Pflanze. Tiere und Pflanzen leben in Umwelten, Menschen in Welten. Menschen können ihr Leben nicht nicht führen, sie sind exzentrisch positioniert in all ihrem Tun, und nicht nur zuweilen dann, wenn sie sich dazu entschieden haben oder dazu entschieden wurden oder wenn sie dem besondere Aufmerksamkeit widmen.

Jetzt könnte man berechtigt einwenden, dass das lediglich eine exegetische Frage sei, um die es bei der systematischen Körper-Leib-Thematik aber gar nicht gehe. Dieser Einwand ist insofern völlig berechtigt, als es ganz sicher auch eine exegetische Frage ist.² Wichtiger sind in der Tat die sachlichen Konsequenzen für die Verhältnisbestimmung von Körper und

2 Nur zur Einordnung meines Texts: Ich persönlich gehöre zu der Fraktion, die die Plessner-Lesart *Exzentrizität als Option* für philologisch und sachlich falsch hält, obwohl man bei Plessner Textstellen findet, die diese Lesart zu bestätigen scheinen (Schürmann 2014a).

Leib. Die zentrale Konsequenz liegt darin, dass (nur) das Körper-haben dann, wenn man Exzentrizität als Option begreift, diejenige Variante ist, in der der Mensch in der Option exzentriert agiert. Das Körper-haben ist dann mit all den Untertönen versehen, die dort oft auch ganz explizit herausgestellt werden: Körper-haben meint dann aktive Gestaltung des Körpers, also Selbstbestimmung; diese Selbstbestimmung vollzieht sich selbstverständlich immer unter gesellschaftlichen Bedingungen, also immer unter den Bedingungen des Normalisierungs- oder gar Disziplinierungsdrucks seitens herrschender oder zeitgeistiger Normen. Usw. usw. Für dieses Bild allein braucht man aber Plessner nicht zwingend; wir könnten dafür auch auf die Techniken des Körpers von M. Mauss, und letztlich auf Kant, zurückgreifen. Und nicht zuletzt – und dies dokumentiert, dass diese Lesart keineswegs unschuldig ist – sind es auch die Philanthropen, die dieses Bild des Körper-habens zugrunde legen. Plessner kommt dann, und erst dann, und dann deshalb ins Spiel, weil man mit ihm sagen kann, dass menschliche Lebensführung in dieser aktiven Gestaltung nicht aufgeht – dass es wesentliche Aspekte der menschlichen Lebensführung allgemein, und auch und gerade in Bildungsprozessen und in Erziehungsprozessen gibt, die wesentlich durch ein passives Moment gekennzeichnet sind. Wir Menschen sind Situationen ausgesetzt, die uns betreffen, die etwas mit uns machen, und nicht nur wir mit ihnen. Etwas paradox formuliert: Wir alle kennen Momente der Lebensführung, in der uns der Körper auf den Leib rückt. Hier blitzt die praktische Relevanz jener beiden Lesarten von Exzentrizität auf. Es tut uns in Bezug auf unseren Umgang mit Krankheit einfach nicht gut, wenn jede Idee von Widerfahrnis gestrichen wird, und wenn wir sozusagen selbst schuld sind, wegen vermeintlich mangelnder Prävention oder schlechter Lebensführung krank zu werden. Ein anderes Beispiel dieser Relevanz: Sportpädagogisch macht es sehr großen Sinn, über Scham nachzudenken. Aber Scham benötigt ein passives Moment; Scham hat wesentlich ein Moment des Widerfahnisses, und sie ist nicht rein aktiv hergestellt.

An diesem Ort der Argumentation ist sofort klar, dass man die Frage stellen kann und muss, in welchem Verhältnis diese beiden Aspekte der Lebensführung stehen. Programmatisch ist das dann für alle Beteiligten sehr weitgehend klar. Das eine soll nicht gegen das andere ausgespielt werden, beides verweist irgendwie aufeinander, selbstverständlich sei das nicht dualistisch gemeint, oder einfach abkürzend: Das Verhältnis von Körper-haben und Leibsein sei ein dialektisches Verhältnis.

Aber nicht alles, was wir nicht verstehen, ist schon Dialektik. Wenn man zuvor die Option gewählt hatte, Exzentrizität als Option zu begreifen, die Menschen ergreifen können oder auch nicht, dann ist das die Interpretation, dass das Körper-haben die Exzentrierung aus dem Leibsein ist. Da hilft es nicht zu betuern, es aber gar nicht so gemeint zu haben, denn man hatte vorher eben A gesagt, und kann jetzt nur B sagen. Aber wollte man tatsächlich B sagen? Wollte man tatsächlich sagen, dass die Gestaltung des Körpers im Modus des Körper-habens ein rein aktives Verhältnis ist? Wollte man sagen, dass Selbstbestimmung rein aktiv ist, wenn auch selbstverständlich immer durch Bedingungen eingeschränkt? Oder wollte man nicht sagen, dass Selbstbestimmung etwas ganz anderes meint, nämlich gerade nicht: Ich kann tun und lassen, was ich will, aber dabei muss ich als anständiger Mensch immer schön aufpassen, Rücksicht zu nehmen? Oder auf der anderen Seite: Wollte man wirklich sagen, dass Scham etwas rein Passives ist, was einem bloß zustößt? Also analog zu einem Reflex, nur mit der Besonderheit, dass ich mir die Bedingungen, die Scham reflexartig bei mir auslösen, ansozialisiert habe? Oder wollte man nicht sagen: Scham ist ganz prinzipiell nicht reflexartig, weil Menschen ihr Leben führen und deshalb in jeder Situation ihres Lebens nicht einfach reagieren, sondern in dieser Situation eine Antwort auf diese Situation geben? Und ist das nicht etwas grundsätzlich anderes, ob man auf Situationen reagiert, oder ob man in ihnen eine Antwort gibt? Plessners große Studie zu Lachen und Weinen (Plessner 1941) macht diesen Unterschied an den sogenannten Grenzreaktionen fest: Wir fallen ins Lachen und ins Weinen – beides ist nicht ohne passives Moment zu haben –, aber das Lachen sei keine Reaktion auf einen Kitzel im direkten oder metaphorischen Sinne, sondern eben eine Antwort der Person, die der Leib für die Person gibt. Im Lachen hat sich die Person nicht mehr in der Gewalt, aber es liegt noch in ihrer Macht, lachend in der Situation auf die Situation zu antworten.

Der Begriff der Person ist daher hier eine eigenbedeutsame dritte Größe gegenüber dem Körper-haben und dem Leibsein (Schürmann 2021): Eine Person lebt ein Verhältnis von Körper und Leib. Bei Hermann Schmitz findet man das direkte Gegenteil: Er macht eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen Körper-haben und dem Spüren des Leibes, und er sagt es auch sehr deutlich, dass das als Dualismus von Körper und Leib zu verstehen ist (Schmitz 2011, insbes. S. 143f.).

Auch wenn ich überhaupt nicht verbergen will, dass ich diese Position von Schmitz für völlig abstrus halte, so soll das nicht von dem ablenken, was mein Punkt ist. Schmitz vertritt eine ernstzunehmende und vielfach

ernst genommene Position. Mir geht es jetzt nicht um den Inhalt dieser Position, sondern um die kategoriale Form, also um die Grundannahmen, die man machen muss, um hier eine inhaltliche Position zu vertreten. Wenn man einen solchen Dualismus von Körper und Leib nicht will, dann ist es nicht ausreichend, nur die beiden Pole Körper-haben und Leibsein zu thematisieren, sondern dann muss man auf eine Dreiheit von Körper-haben, Leibsein und X umstellen.

Für das hier ausschlaggebende Argument ist ausschließlich entscheidend, dass ein solches X konzeptionell eingebaut ist. Dieses Plädoyer für Triaden ist als solches noch kein Argument, wie dieses X zu bestimmen ist. Dass bisher von „Person“ statt von einem gänzlich unbestimmten „X“ die Rede war, ist ausschließlich ein Hinweis darauf, dass selbstverständlich nicht x-Beliebiges als Kandidat für dieses X in Frage kommt. Der Vorschlag einer Triade von Körper, Leib und Gebirge dürfte uns alle etwas ratlos hinterlassen. Mit „Person“ knüpfe ich an den Sprachgebrauch von Plessner an, aber in das hier ausschlaggebende Argument geht kein fixer Begriff von Personalität ein. Der Begriff der Person (vgl. Kannezky & Tegtmeyer 2007; Römer & Wunsch 2013; Noller 2019) ist aber deshalb ein recht guter Kandidat für das gesuchte X, weil er in langer Begriffsgeschichte (exemplarisch Eisermann 1991) drei (gegenläufige) Aspekte zusammenbindet, die für ein emanzipatorisches Verständnis von Selbstbestimmung ausschlaggebend sein dürften. Personalität ist zum einen etwas, worin die Teilhabenden am Sozialen alle gleich sind – heutzutage z.B. in der Bedeutung der Rechtsperson aufbewahrt oder auch in der alltäglichen Bedeutung, dass ein Fahrstuhl für 15 Personen zugelassen sei; zum zweiten steht Personalität für Rollenspiel, also für den Umstand, jene Statusgleichheit in je besonderer Rolle zu realisieren; zum dritten steht Personalität/Persönlichkeit für die unhintergehbare und unaustauschbare Individualität – Personalität ist hier der Gegenbegriff zum „Exemplar“³ – Signifikant ist auch dabei von Triaden die Rede: Personalität ist in der Trias von Allgemeinem, Besonderem und Einzelnem verortet; und eine Person ist mit Plessner dreifach positioniert: „Positional liegt ein Dreifaches vor: das Lebendige ist Körper, im Körper (als Innenleben oder Seele) und außer dem Körper als Blickpunkt, von dem aus er beides ist. Ein Individuum, welches positional derart dreifach charakterisiert ist, heißt Person“ (Plessner 1928, S. 293).

3 „Daß in den Lagern nicht mehr das Individuum starb, sondern das Exemplar, muß das Sterben auch derer affizieren, die der Maßnahme entgingen“ (Adorno 1966, S. 355).

Zurück zum Hauptpunkt des Arguments: Wenn man nicht auf eine solche Triade umstellt, dann landet man entweder in einem reduktionistischen Monismus oder in einem offensiven Dualismus à la Schmitz oder bei einer lavierenden Dualität, von der nicht klar ist, was gemeint ist, sondern nur, was damit bitte nicht gemeint sein soll. Dialektik oder Komplementarität sind dann keine theoretischen Bestimmungen, sondern Ausflüchte. Ausflüchte aber sind theorieästhetisch unbefriedigend, wohl wissend, dass wir alle solche Punkte in unserem Denken haben und pragmatisch haben müssen, wo wir auf Ausflüchte setzen.

Die praktischen Konsequenzen für unser Miteinander seien hier nur plakativ angedeutet. Wenn wir konzeptionell unterstellen, dass Menschen zuweilen die Laune haben, sich zu exzentrieren, was machen wir dann mit all denen, die diese Laune vermeintlich nicht haben, oder gerade nicht haben wollen, oder nicht mehr haben? Falls Exzentrizität eine Option ist, dann wäre die notwendige Konsequenz, dass Säuglinge diese Option der Exzentrierung dann noch nicht hätten, Menschen mit einer schweren geistigen Behinderung sie auch nicht hätten, Koma-Patienten und Demente sie nicht mehr hätten. Dem aber widerspricht das Menschenrecht: Auch Säuglinge, schwer geistig Behinderte, Koma-Patienten und Demente gelten fraglos als Personen, also auch ohne die Aufnahmeprüfung optionaler Exzentrierungsleistungen. Oder auch: Erziehung von Säuglingen hieße dann, wenn Exzentrizität eine Option wäre, dass wir sie dabei unterstützen, diese Laune der Exzentrierung zu entwickeln. Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung heißt das dann (so Betzler 2011) – und das ist theoretisch und praktisch etwas ganz anderes als die Idee, dass wir sie dabei unterstützen, eine gelingende Weise ihrer unhintergehbaren Exzentrizität zu entwickeln. Person zu sein heißt, sich zu dem, was man schon ist, erst machen zu müssen (Schürmann 2014b) – Exzentrizität als Option dagegen heißt, erst noch eine Exzentrierungs-Leistung vollbringen zu müssen, um als Person zu gelten. Würde haben wir uns aber fraglos und kategorisch zuerkannt – sie als unantastbare zu haben, ist an keine Aufnahmeprüfung gebunden. Deshalb liegt mir so sehr an Triaden.

Literatur

- Adorno, T. W. (1966). *Negative Dialektik*. Suhrkamp.
- Betzler, M. (2011). Erziehung zur Autonomie als Elternpflicht. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 59(6), 937-954.

- Eisermann, G. (1991). *Rolle und Maske*. Mohr.
- Hegel, G. W. F. (HW). (1986). *Werke: in 20 Bänden*. Suhrkamp.
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*. Niemeyer.
- Kannetzky, F., & Tegtmeyer, H. (Hrsg.) (2007). *Personalität*. Leipzig: Universitätsverlag.
- Körner, S., & Schürmann, V. (Hrsg.) (2015). *Reflexive Sportwissenschaft – Konzepte und Fallanalysen* (Reflexive Sportwissenschaft; Bd. 1). Lehmanns media.
- Meyer-Drawe, K. (2004). Hygienische Imaginationen. Der Schrecken der Selbstbefleckung im Philanthropinismus. In S. Zaun et al. (Hrsg.), *Imagination und Sexualität. Pathologien der Einbildungskraft im medizinischen Diskurs der frühen Neuzeit* (S. 209-223). Klostermann.
- Noller, J. (Hrsg.) (2019). *Was sind und wie existieren Personen? Probleme und Perspektiven der gegenwärtigen Forschung*. mentis.
- Plessner, H. (1928). *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. de Gruyter.
- Plessner, H. (1941). Lachen und Weinen. Eine Untersuchung der Grenzen menschlichen Verhaltens. In H. Plessner, *Gesammelte Schriften* (Bd. VII, S. 201-387). Hg. v. Günter Dux, Odo Marquard und Elisabeth Ströker. Suhrkamp.
- Richartz, A. (1992). Sexualität, Körper, Öffentlichkeit. Formen und Umformungen des Sexuellen im Sport. In Arbeitskreis Berlin (Hrsg.), *Aspekte einer zukünftigen Anthropologie des Sports* (S. 61-81). Clausthal-Zellerfeld. DVS.
- Römer, I., & Wunsch, M. (Hrsg.) (2013). *Person: Anthropologische, phänomenologische und analytische Perspektiven*. mentis.
- Schmitz, H. (2011). *Der Leib*. de Gruyter.
- Schürmann, V. (2014a). *Souveränität als Lebensform. Plessners urbane Philosophie der Moderne*. Fink.
- Schürmann, V. (2014b). Sich zu dem, was man schon ist, erst machen zu müssen. Zur Logik von Personalität. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 62(5), 801-822.
- Schürmann, V. (2020). *Mündige Leiber. Grundlagen von modernem Sport und körperlicher Bildung* (Mit einem Kapitel ‚Bürgerliche Gesellschaft und Neoliberalismus‘ von Tobias Arenz und Nicolas Niot). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schürmann, V. (2021). Geistiges Sein und Parteilichkeit. In E.N. Dzwiza-Ohlsen & A. Speer (Hrsg.), *Philosophische Anthropologie als interdisziplinäre Praxis*. Max Scheler, Helmuth Plessner und Nicolai Hartmann in Köln – historische und systematische Perspektiven (S. 137-153). mentis.

Seismographie des Wandels. Immanente Körperkonzepte als Indikatoren gesellschaftlicher Normveränderungen im Spannungsverhältnis von Praxis und Diskurs

Maud Hietzge

1. Einleitung

Dass Körper agieren und präsentieren, ist offenkundig (Gebauer, 1972). Wir neigen als Sportpädagog:innen dazu, uns viel über Vermittlungskonzepte für optimiertes *Agieren* auseinanderzusetzen, weniger über schweigend transportierte Körperideale; dabei gerät aus dem Blick, welchen Einfluss präsentative Dimensionen auf Handeln und seine Subjekte auch im Sportunterricht haben. Lläuft der Sportlehrer in genau diesem Gang und dieser Sportkleidung, um sein Sportlehrerhandeln zu legitimieren (Pille, 2013)? Fällt dieser Schüler vor den Blicken der anderen, um eine bestimmte jugendkulturell kapitalträchtige Coolness zur Schau zu stellen und ist die dysfunktionale Sportbekleidung dieser 13-Jährigen funktional innerhalb der Peergroup? Interessant sind also für die folgende historische Perspektive Verhaltensformen mit symbolischem Mehrwert, die sich in ambivalente Subjektivierungsprozesse einschreiben; diese können sowohl von der Institution als auch von den Heranwachsenden ausgehen. Einerseits konfliktieren jugendkulturelle Normen mit denen des Sports, andererseits ist Sportlichkeit Leitbild, dessen Normen geg. unter Verdacht gestellt werden müssen, das übergeordnete pädagogische Ziel der Entwicklungsförderung im Sportunterricht zu unterlaufen. In ihrem physischen Selbstkonzept verunsicherte Jugendliche werden gegebenenfalls nicht erkennen können, inwiefern ihnen der anstehende Cooper-Test einen Entwicklungsanreiz bieten könnte - gleichförmige Runden muten öde an.¹ Kein Geheimnis ist, dass trendsportliche Inszenierungen freudvoller und in ihren Ursprüngen tastende Formgebung für veränderte Bewegungsbedürfnisse und Lebensgefühl darstellen (Schwier, 2000; Hietzge, 2014; 1997b, S.408), z. B. die Flexibilität geradezu vergötternde Schwunghaftigkeit des (Skate-)Boardens:

1 [https://en.wikipedia.org/wiki/Blood_on_the_Floor_\(Turnage\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Blood_on_the_Floor_(Turnage))

„skateboarding's simplicity and lack of purpose allows for its flexibility, ensuring that skateboarding is not a closed-off system [...] cultural and performative components [that] broaden the way individuals feel connected [...] Although skill difference was often observed, it was not used to promote exclusivity above others. Instead, respect was earned through sharing tips and encouraging others [...] Such a de-emphasis of competition denies that all activity must be orientated towards the individual“ (Gazeres, 2023, S. 7).

Diese Kennzeichnung ließe sich auf die Bewegungseffizienz des Parkour (Hietzge, 2014) oder das Ausgesetztheitsmanagement beim Highlinen übertragen, was einen Unterschied für Subjektivierungsprozesse macht – im Unterschied zu bloßen Moden. Gegenüber diesen gegenwartsbezogenen und deutungsoffenen juvenilen Trendsportszenen sind die Sparten des Fitnesssports vor allem der Körpermodellierung funktional verpflichtet (Bindel, Ruin & Theis, 2020, S. 67); schienen zunächst die Fitnesssportarten auch Teil der trendigen Sportszenen, so ist das kulturell innovative Potential der Fitnesssportarten mit wenigen Ausnahmen nahezu vollständig vom kommerziellen Fitnesssport überlagert und Teil der disziplinarischen Körperästhetik geworden, die „dem Körper sichtbare Potentiale einzuschreiben“ versucht (ebd., S. 66). Insbesondere unter Pandemiebedingungen wurde sichtbar, dass sich der Schulsport hier eher anbietet als dem Problem reflexiv zu begegnen. In der Tat erfordern die Konsequenzen für eine reflexive Sportpädagogik der Zukunft u.a. ein sportkritisches Umdenken, über das aktuell noch kein Konsens besteht.²

Die Argumentation wird im Folgenden zunächst auf ein theoretisches Fundament gestellt, das sich an die Praxeologie anlehnt. Anhand dreier Epochen soll dann beispielhaft aufgezeigt werden, wie in den Körperinszenierungen gesellschaftliche Dogmen praktisch vorbereitet, eingeübt und stabilisiert werden. Auf dieser Basis wird im Rekurs auf subjektivierungstheoretische Überlegungen prinzipiell verdeutlicht, welche erhebliche Sozialisationsmacht unreflektierte Körperkonstruktionen entfalten können. Abschließend lässt sich diskutieren, welche Sportpädagogik welche Subjektivierung mit hervorbringt und in welchem Körper wir leben bzw. zu welchem Körpergebrauch wir erziehen wollen. Insgesamt verfolgt der Beitrag das Plädoyer, visuelle Diskursanalyse und Praxisforschung zueinander in

2 Vgl. die Diskussionen auf dem dvs-Workshop Schulsport 2030: Zwischen Bewegungszeit und kognitiver Aktivierung am 24.03.2023 in Frankfurt.

Bezug zu setzen und dazu einzuladen, auf dieser Grundlage auf sportpädagogische Konzepte normierungskritisch zu schauen.

2. Indexikalität körperlichen Verhaltens

Ein kleiner Kreis von Sportwissenschaftler:innen traf sich in den 1990er Jahren mehrfach auf Schloss Rauischholzhausen bei Marburg, um zu diskutieren, welcher Gewinn sich aus der Perspektive der Semiotik für die Sportwissenschaft ziehen ließe.³ Insbesondere die medialen Inszenierungen des Sports hatten es notwendig gemacht, die sich verändernden symbolischen Besetzungen von Körper und Sport systematisch zu erfassen (Hietzge, 1997a, S. 342). Das zeichentheoretische Selbstverständnis war in eine kritische Perspektive auf die in den Praktiken sedimentierten Normen und Tabus eingebettet, ohne das damals unter die Überschrift *Praxeologie* zu stellen. Von der Einsicht in die Zeichenproduktion versprachen wir uns Zugriff auf die spätmoderne Sakralisierung des Körpers. Aus heutiger Sicht sind diese Vorarbeiten anschlussfähig zu praxeologischen (und diskursanalytischen) Ansätzen; für den Neologismus des *embodiment/ embodying* wäre z. B. einerseits die Analyse der *empraktisch* (Caysa, 2008) konstituierten Doxa relevant, d.h. das Verständnis der Prozesse, wie Normen handelnd in Körper/ Leiber gelangen.⁴

„Paradoxerweise ist nichts dogmatischer als eine doxa, dies Ensemble grundlegender Glaubensinhalte, die nicht einmal in Form eines expliziten, seiner selbst bewussten Dogmas affirmiert werden müssen“ (Bourdieu, 2010, S. 24).

In der Rekonstruktion interessiert es also, die immanenten Verweisungen oder Indices aufzudecken, um – neben diskursiven Dogmen - die *Orthopraxie* im Handeln zu verstehen (Staal zitiert nach Hietzge, 1997b, S. 409).

Index(ikalität) leitet sich von lat. *indicare* (etwas anzeigen) ab. Kommunikative Akte werden trotz ihrer ungesagten Voraussetzungen im Kontext verstanden; in der Situation sind Hinweise eingelassen, die die Teilneh-

3 Hildenbrandt, E. (Hrsg.) (1997). Sport als Kultursegment aus der Sicht der Semiotik sowie Friedrich, G. (Hrsg.) (2001). Zeichen und Anzeichen, beide Hamburg: Czwalina.

4 Ich möchte mich der bekannten phänomenologischen Begriffsdarlegung von Leib und Körper hier nicht widmen, sondern lediglich anmerken, dass beide Begriffe als Aspekte verbunden zu denken sind (hierzu: Jäger, 2004).

menden aufrufen. Wenn sich der Vorgesetzte vor dem Auszubildenden zu Boden beugt, wird dies vermutlich nicht als Akt der Ehrerbietung missverstanden (es sei denn Letzterer wäre der zukünftige Dalai Lama). Mit Indexikalität ist generell der Hinweisscharakter gemeint, der nicht explizit verbal geäußert wird, allerdings auch Potential für Missverständnisse birgt, wenn die sozialen Welten nicht vertraut sind. In Anlehnung an die Unterscheidung Denotat/Konnotat lässt sich immanenter und konjunktiver Sinngehalt unterscheiden.⁵ Beinhaltet der zeichentheoretische Begriff der Indexikalität einen direkten Zusammenhang zwischen Zeichen und Bezeichnetem (z.B. Erröten), betont die soziologische Verwendung in Tradition der Ethnomethodologie die Konventionalität des Verweisungszusammenhangs; von Letzterer wird im Folgenden ausgegangen. Für die Rekonstruktion der Verweisungszusammenhänge körperlichen Verhaltens ist die enge Begriffsverwendung nicht zielführend, sondern interessant wird der Bezug auf konjunktive Erfahrungszusammenhänge, in deren Kontext körperliches Verhalten als indexikalisch beobachtet werden kann. Das Tragen eines den Bauchnabel frei lassenden Daunen-Anoraks bei Minusgraden verweist nicht auf eine Kausalität zu Kälte- oder Wärmeempfinden oder eine Abhärtungsstrategie, sondern auf eine Kleidungskonvention, die Schlankheit durch Entblößung jederzeit beweist und damit Zugehörigkeit zur Girls-Ingroup anzeigt und prozessiert. Schlankheit ist dabei in einer Gesellschaft des Nahrungsüberangebots an die *pole position* gerückt und hat mit der Wohlgenährtheit als Statussymbol in an Ressourcen ärmeren Gesellschaften die Rolle getauscht (Thoms 2000, S. 282). Schlankheit symbolisiert dabei Disziplinertheit, Tugendhaftigkeit, *upper class*-Kompatibilität. Der nackte Bauch hat eine ähnliche Zeigefunktion wie Skarifizierung in einer traditionellen Gemeinschaft - nur leichter austauschbar, nur nicht für dieses Mädchen in dieser Peergroup.⁶

Wenn Leiblichkeit der Angelpunkt von Welterkenntnis ist, dann bedeutet die Einflussnahme auf Körperselbstbezüge durch *Körperkult und Schönheitswahn* (Gugutzer, 2007; King et.al., 2019) – auch jenseits der phänomenologischen Begrifflichkeit, die ich hier bewusst umschiffe – dass

5 In Peirce' pragmatistischer Zeichentheorie (2000) differenziert er drei Arten des Bezugs zur Referenz aus: ikonisch (Ähnlichkeit des Zeichens zum Objekt), indexikalisch (kausaler Zusammenhang zwischen Zeichen und Objekt) und symbolisch (durch Konvention gestifteter Zusammenhang).

6 Daher ist die Erforschung der Auswirkung von Peergroups (vgl. Zander, 2022) auf der einen, sportunterrichtlichen Inszenierungen auf der anderen Seite aktuell von besonderer Wichtigkeit.

die Subjektposition zur Welt gravierend beeinflusst wird; Anerkennung hängt davon ab, und damit soziale Existenz. Gesellschaften geben also zumindest einen Teil ihrer wichtigsten Werte und Kategorien über körperliche Praktiken weiter, was sie Zweifeln und Kritik entzieht (Conner-ton, 1989). Über den Ansatz der Historischen Verhaltensforschung hinaus, die in den 1970ern vernachlässigte Themen der Körpergeschichte zu bearbeiten begann, kann jedoch nicht von homogenen Gesellschaften mit homogenen Praktiken ausgegangen werden, sondern von komplizierteren Verhältnissen. Neuere Ansätze beziehen z.B. auch Traktate (s.u.) verstärkt in die Forschung ein, da die Quellenlage für Performanzen notgedrungen bescheiden bleibt. Wir kommen dann nach dem historischen Durchgang auf die Subjektivierungsproblematik zurück, vermerken aber schon vorab das außerordentliche Ausmaß der Selbstverantwortlichkeit über teils eher Unverfügbares wie körperliche Eigenschaften (Bröckling, 2011).

Die im Sammelbandtitel eingelassene Frage, ob der Körper noch derselbe sei, würde zur Beantwortung voraussetzen, dass es eine Folie des Vergleichs gibt, von der aus *der Körper* sich verändert haben könnte. Vielfältige historische Semiotisierungsprozesse haben *den Körper* allerdings vermutlich immer schon permanent umgedeutet. Spezifisch an der sportlichen Inszenierung ist, dass damit ein System des kompetitiven Vergleichs zwischen Personen, Gruppen, Nationen geschaffen wurde, die in ihren Traditionen sehr verschiedene Körperbilder hatten und haben, im globalen Sport aber alle mit dem Körperideal der athletischen Erscheinungsform konfrontiert sind. Sport fungiert dabei als kulturelle Institution, die in signifikanter Beziehung zu der Gesellschaftsform steht, die ihn hervorgebracht hat – und weltweit weiter hegemonial hervorbringt. Menschen sind auf ein Bild ihres Körpers angewiesen, den wir nur unvollständig direkt sehen können⁷; der Angelpunkt der Selbst- und Weltwahrnehmung ist dabei zutiefst gesellschaftlich perspektiviert. „Soziale Ordnung beeinflusst also auch den zumeist als autochthon gedachten Bereich des Materiell-Körperlichen existentiell“ (Thoms, 2000, S. 282).

Neu in der späten Moderne ist die gesteigerte soziale Bedeutsamkeit der körperlichen Erscheinung *unter der Haut* für die gesamte Bevölkerung, angesichts eines für Subsistenzsicherung weitgehend überflüssig gewordenen Körpers, der für Ästhetisierung, Stilisierung, soziale Differenzierung freigestellt ist: „in condition of high modernity, there is a tendency for the

7 Klärende Frage: Welche Teile des eigenen Körpers sieht man? Welchen Eindruck kann man nicht gewinnen?

body to become increasingly central to the modern person's sense of self-identity“ (Shilling, 1993, S.1). Hier setzen die sozialen Medien machtvoll an und hinterlassen den ein oder anderen Sportlehrer ratlos, weil Auseinandersetzungen auf dem Feld der Subjektivierung zunächst als Störfaktoren für reibungslosen Sportunterricht in Erscheinung treten können. Reibungslosigkeit ist aber nicht mit qualitativ hochwertigem Sportunterricht identisch, der für verschiedene Schülerschaften auch verschieden sein müsste. Sportunterrichtliche Situationen prozessieren normative Körperideale mit; ihre Funktionsweise entspricht der von (säkularen) Ritualen, wie es Mary Douglas (1981) richtungsweisend analysiert hat. „Der Körper als soziales Gebilde steuert die Art und Weise, wie der Körper als physisches Gebilde wahrgenommen wird“, worin wiederum die Gesellschaftsordnung still und leise manifestiert wird. „Das Ritual ist dazu da, das, was in ihm getan wird, unterhalb der Schwelle des Gesprächs oder des systematischen Denkens zu tun“ (Bell, 1992, S.93). Kontingentes wird mit Unausweichlichkeit ausgestattet, Unklares oder Widersprüchliches quasi sakral verbrämt. Es ist also zu überlegen, wie Sportunterricht in Subjektivierungsprozessen eine weniger hegemoniale Rolle spielen kann, um den Doppelauftrag überhaupt erfüllen zu können.

Alkemeyer & Michaeler (2013) betrachten beispielhaft das Volleyball-Training praxistheoretisch und unterziehen es der Perspektive, dass hier ein spezifisches Trainingsdispositiv aus Praktiken, Techniken und sozio-materiellen Arrangements entsteht. Hier wird deutlich, was der Begriff des *Dispositivs* meint: ein Geflecht aufeinander verweisender Praktiken und Diskurse, die unterschiedliche Lebensbereiche kongruent erfassen und dadurch verkörperte Dispositionen zirkulär schaffen und bestätigen. Die Hervorbringung „mitspielfähiger Vollzugskörper“ (Alkemeyer & Michaeler, 2013, S.213) fokussiert die Eigenlogik der Praktiken; es wird aber dabei deutlich, dass eine radikalisiert materialistische Herangehensweise, der zufolge Praktiken ihre Körper nurmehr rekurrieren, die leibliche Involviertheit der sich subjektivierenden Mitspieler zu stark ausblendet. Sportunterricht ließe sich nun generell unter der Perspektive eines Praktiken-Komplexes betrachten, an dem sich die SchülerInnen auch als ProduzentInnen beteiligen, unter anderem weil ihnen nichts anderes (geg. aber doch Abweichendes) übrigbleibt.

Der Körper ist dabei verschiedentlich involviert, u.a. als spürender; als Gegenstand der Bearbeitung, als Handlungsträger, als Medium für kommunikative Anschlüsse (ebd., S.217). Um die immanenten Körperkonzepte in sportunterrichtlichen Inszenierungen zu entschlüsseln, lohnt also – ne-

ben der diskursanalytischen Perspektive auf die latenten Sinnstrukturen in Lehrplänen (Ruin, 2013) – die praxeologische Perspektive auf die genannten Aspekte der Konstitution von Körperlichkeit(en) im Sportunterricht. Dem Subjekt obliegt, in seiner leiblichen Dimension, „die in einer Praktik aufgerufenen verkörperten Dispositionen im Vollzug“ zu koordinieren, diese Ordnung aufrecht zu erhalten und den Situationen anzupassen (ebd., S.232). Situationen sind dabei „räumlich, zeitlich und sozial (...) sinnhaft eingrenzbar Handlungszusammenhänge“ (Hitzler et. al., 2020, S. 12).

Verschiebt die praxistheoretische Herangehensweise den Fokus grundsätzlich vom Subjekt auf die Praktiken, so ist das Subjekt dennoch aktiv, empraktisch und geg. reflexiv beteiligt; angeeignet werden nicht nur Bewegungsmuster, sondern auch komplexere soziale Dispositionen wie Kompetitivität. Die Subjektivierungstheorie (Reckwitz, 2008) stellt also sinnvollerweise neben der Diskursanalyse die andere Flanke der Praxistheorie dar. Nur in diesem doppelten Spannungsverhältnis und nicht als isolierte Perspektive entfaltet die praxistheoretische Perspektive ihr Potential, teleoaffektive Strukturen in Praktiken aufzudecken. Dieser Ansatz will sich gerade nicht in der Beobachtung bloßer Praxen erschöpfen, sondern zielt auf die „körperlich-sinnlichen Praxen als Medium der Ordnungsbildung“ (Alkemeyer, 2019, S. 291; Hahn & Meuser, 2002). Dabei sind Praxen immer facettenreicher als die Strukturkomponente der Praktiken⁸, beispielsweise bei einer an hegemonialer Männlichkeit orientierten Gruppe von 7.-Klässlern im Kontext organisatorisch bedingter Koedukation.

Die folgende Übersicht verfolgt nicht den Gedanken, einzelne Perioden umfassend zu kennzeichnen, sondern eine Meta-Perspektive vorzubereiten, die hinter den historischen Besonderheiten die Vergleichbarkeit der Wirkmechanismen sichtbar macht.

3. *Der Weg zum Umgang mit Kinderkörpern während des Kaiserreichs (1880-1920)*

Seit der Frühen Neuzeit, in der es das Sinnsystem des modernen Sports noch nicht gab, sind unterschiedliche Körpertechniken dokumentiert, von denen sich spätere Entwicklungen ableiten, die bis ins 19. Jhd. zurück rei-

8 Auf die methodologischen Feinheiten und Fallstricke soll an dieser Stelle nicht eingegangen werden, vgl. hierzu vertiefend Alkemeyer (2019).

chen: Reiten, Fechten, Tanzen, Jeu de la Paume⁹; aber auch Arbeitstechniken, Höflichkeitsgesten, Exerzitien wurden nicht nur ausgeübt, sondern gelehrt und ihre Prinzipien verschriftlicht und gedruckt. Mallinckroth (2008, S. 12) fasst in ihrer Analyse dieser Traktate zusammen:

„Immer wieder werden Körpertechniken gerechtfertigt [...] Es gibt kaum einen Fall, in dem die Beschäftigung mit dem Körper nicht als problematisch [...] erachtet wurde [...] womöglich (ging es M. H.) sogar um die Bewahrung eines durch die konfessionellen Auseinandersetzungen und Disziplinierungsbestrebungen der katholischen Kirche sonst verlorenen Wissens [...] Solche Praktiken der Aufwertung dienten aber immer auch dazu, eine kunstgemäße von einer nicht kunstgemäßen Körpertechnik zu unterscheiden.“

Den Bewegungsvorschriften wurde dabei über funktionale Aspekte hinaus „eine symbolisch-kommunikative und häufig auch ästhetische Funktion zugeschrieben“ (ebd., S. 13). In Traktaten wurden Idealbilder auch für diejenigen stilisiert, die die Praxis selbst gar nicht pflegten, während Praktiken sich der Normung auch entzogen haben dürften. Diese frühe Versprachlichung von Doxen des Körpers produzierte „auch ein Zeichenrepertoire für die Abgleichung mit subjektiven Erlebnissen“ (Mallinckroth, 2008, S. 14).

Vor dem Hintergrund einer religiösen Tradition, die den Körper grundsätzlich als sündenverdächtigen Widerpart des Geistes konzipierte, überrascht das frühe Interesse an virtuosen Körperkünsten. Diskurs und Praxis sind offenkundig nicht völlig deckungsgleich, aber normativ verknüpft; andererseits bereitet die Verschriftlichung generell der Normierung den Boden. Das Zusammenwirken expliziter Diskurse und schweigender Praktiken erzeugt eine schwer durchschaubare Überzeugungskongruenz. Mit der Renaissance hatte ein Prozess der Aufwertung des Individuums und des diesseitigen Lebens eingesetzt, der eher schleichend als plötzlich in eine Richtung gewirkt hat – und deren spätes Resultat die individuelle Machbarkeit des eigenen Körpers geworden zu sein scheint; so wird Gesundheit heute ansteigend nicht mehr als göttliche Gabe, sondern als durch Lebensführung erlangbares Gut konzipiert, für das man selbst verantwortlich zeichnet.

9 Eine übergreifende Perspektive auf die kulturalisierende Wirkung von Körpertechniken hat Vigarello (2004) entwickelt, der in *Le Corps Redressé* (1978) die Zurichtung des Körpers in den Blick nimmt.

Aus der *Haushaltsfamilie* inkl. Gesinde wurde mit der Industrialisierung die Arbeiter- bzw. Bürgerfamilie mit gesteigerter Rollenteilung und entsprechenden Verhaltensnormen. Der Film „Das weiße Band - eine deutsche Kindergeschichte“ von Michael Haneke (2009) zeigt eindrücklich und dokumentarisch begründet die Verschränkung einer bigotten pseudo-christlichen Moral mit Praktiken, die den *sündigen Leib des Kindes* (Masturbation) unter Kontrolle bringen sollten¹⁰ und dafür pseudo-wissenschaftliche Behauptungen nutzten (Ariès, 2000 [1975], Gstettner, 1981). Die Verinnerlichung der hartgesottenen Normen erfolgte über die Erzeugung von Schuldgefühlen, Strafen, Zeichensetzungen im Verbund: Im Film werden die Zöglinge peinlich durch das *weiße Band* der schwarzen Pädagogik gekennzeichnet, bis sie bewiesen hätten, dass sie dessen nicht mehr bedürften. Absurdes Pseudo-Wissen über Kindheit schürte Untertanengeist (Heinze, 2013). „Die Wilhelminische Zeitstimmung modifizierte sogar die bürgerliche Körpersprache, die Pose der männlichen Selbstdarstellung“ hin zu Posen überlegener imperialer Kraft (Bernett, 1988, S. 33). Die gesunkene Wehrhaftigkeit diente erfolgreich als Argument, die dritte Turnstunde im preußischen Schulsystem durchzusetzen. Nicht nur eine Generation wurde im Lichte der *sportlichen Charakterbildung* zur Stahlgestalt erzogen, verbunden mit einem sozialdarwinistisch ausgerichteten Körperkult. Die Disposition dem eigenen Körper gegenüber verleugnend zu handeln und Fremdem, und sei es im Eigenen, mit Aggression zu begegnen, kam nicht aus dem Nichts, sondern aus der Kongruenz von Diskurs und Praktiken.

Man könnte meinen, dass das Zeitalter des Imperialismus mit dem Körper wenig befasst war, aber tatsächlich wird in der Anatomie auch der Körper kartographiert, vermessen und sein *Neuland unterworfen*, sodass hier eine Saat angelegt wird, die später im Faschismus aufgeht und bis heute in veränderter Erscheinungsform wirkmächtig ist: Anatomisches Wissen wird zu einer Art moralischer Disziplin umgedeutet (Sappol & Rice, 2012, S.5); antike Körperideale erotisiert aufgegriffen; Kinderkörper unter Schutz und Disziplin gestellt; alte Typen- und Rassenlehren mit Fotos ausstaffiert.

„*Physical fitness and attractiveness played an important role in consumer culture [...] all point to a growing self-reflexivity centered on the body [...], practices as technologies of subjectivation*“ (Hain in Sappol & Rice, 2012, S. 167).

10 https://www.imdb.com/title/tt1149362/?ref_=fn_al_tt_98; <https://staatstheater-darmstadt.s3.eu-central-1.amazonaws.com/produktion/programmbuch/63>

4. Faschistische Körperideale und ihre Praxis

Ohne diese vorgängige Historie ist die Einsetzung der faschistischen Körperideale kaum denkbar, die mit entsprechenden Praktiken einherging. In den *Lebensborn*-Heimen offenbarte sich schließlich die völlige Annexion rassistisch ausgewählter Neugeborener durch die NSDAP, ohne dass es dazu noch einer Familie bedurfte – *dein Kind, eine Spende an die Nation* (Buddrus, 2003). Die Erziehung war sowohl in der Schule als auch in der HJ und von Januar 1933 an auch im gleichgeschalteten, nach dem Führerprinzip umstrukturierten Sport auf Unterwerfung, Selbstopfer bzw. Nachwuchsbeschaffung ausgerichtet (Scholtz, 1985). Hitler machte kein Hehl mehr daraus, die Jugend ausweglos vereinnahmen zu wollen. In seiner Reichenberger Rede 1938 formulierte er: „Und sie werden nicht mehr frei, ihr ganzes Leben.“¹¹ Relevante Aspekte des Diskurses waren dabei grundsätzlich auch Bestandteil der sozialhygienischen Vorstellungen in anderen Ländern Mitteleuropas, quer durch alle Schichten. Auch Aspekte der Wandervogelbewegung, die selbst irrational überdeterminiert waren, wurden aufgegriffen (Cox, 2003) und für ein totalitäres System umgewidmet, ohne dass das sofort einsichtig wurde. Anpassung, Taktik und Anordnung wirkten zusammen, erleichtert durch vertraute Symboliken und Praktiken aus anderen Kontexten.

Zentrales Motiv insbesondere in den visuellen Aspekten der NS-Propaganda wurde dabei die heldische Selbstaufopferung. Die Rezeption überzog unterschiedliche Kontexte mit denselben Konstellationen, geteilt nach Heimat- (Frauen) und Kriegsfront (Männer) (Marstaller, 2023, S. 33). Hier interessiert nun, ob und wie dies auch in den Praxen selbst Niederschlag gefunden hat, der Sportunterricht jedenfalls wurde auf Wehrhaftigkeit bzw. Muttertugenden ausgerichtet. Aus dem Kaiserreich trug der Gedanke der völkischen Kraftentfaltung im nationalen Interesse (Bernett, 1988) zur Kontinuität bei, nur dass jetzt jeglicher auf das Individuum gerichtete Bildungsgedanke verworfen wurde. Der Sportlerkörper wurde zum Gegenbild der *Entartung* stilisiert.

„Eingelassen ins Spannungsfeld zwischen Attraktion und Repulsion, zwischen positivem Imaginärem und negativer Abstoßung, sollten die Betrachter in die ‚gesunde‘ Normalität zurück geängstigt werden“ (Alkemeyer, 1995, S. 59).

11 <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/9636>

Die Faszination der Stahlgestalt, die Figur der selbsttätig ausgeübten Fremdbeherrschung wird an der NS-Pädagogik augenfällig und stellt das Musterbeispiel subjektivierungstheoretischer Aufmerksamkeit auf Körper dar, mit der sich auch weniger drastisch erscheinende Phänomene wie die Quantified Self-Bewegung, Fitnesskult und Schönheitschirurgie unter die Lupe nehmen lassen – nur dass kein Reichsausschuss, sondern eine Vielzahl dezentraler Influencer:innen in Anschlag zu bringen ist.

Spätmoderne soziale Medien zielen wieder auf einzelne, beeinflussen aber disparate Massen. Evtl. ist dies zwar aus der Warte der Zivilisationstheorie ein Bruch, aus der Perspektive der Gouvernamentalität besteht Kontinuität: „in diesem Sinne schreibt Foucault die Geschichte der Individualisierung als eine Geschichte der systematischen, immer lückenloseren und umfassenderen Erfassung des Individuums“ (Schroer, 2005, S. 19). Diese machtkritische Perspektive lohnt auch im Sinne einer Außenperspektive auf Pädagogik (Rieger-Ladich, 2004). Fremdkontrolle wird insgesamt nicht durch Freiheit, sondern durch Selbstkontrolle ersetzt, dabei ist Sportivität längst selbstverständlicher Leitwert, „maßstabsetzendes Menschenbild“ (Meinberg, 2003, S.105).

5. Instagram, TikTok, Tinder, GNTM – und Sportunterricht? Körpern auf der Spur

War Sportlichkeit in der Moderne eine Lebenseinstellung, die mit dem Wirtschaftssystem durch Charakteristika wie unendliche Verbesserung und Kompetitivität symbolisch verknüpft war, verlagert sich in der Spätmoderne mit der Virtualisierung die Aufmerksamkeit verstärkt auf die Erscheinungsform. War und ist der Körper immer Ankerpunkt sozialer Repräsentation, so ist das Ausmaß technologischer Machbarkeit noch nie so exorbitant gewesen, sodass man mit entsprechenden finanziellen Mitteln sein Körperschicksal nicht mehr akzeptieren muss. Schönheitshandeln wird in der Realität wie in der digitalen Präsentation immer relevanter für die Stabilisierung von Identitäten.¹² Degele (2004, S.244) bezeichnet *beautification* daher – im Sinne des *doing body* (Preuss-Lausitz, 2003, S.15) als ein „Medium der Kommunikation, das der Inszenierung der eigenen Außenwirkung zum Zweck der Erlangung von Aufmerksamkeit und Sicherung

12 Ich verwende aus pragmatischen Gründen hier den Identitätsbegriff in einer kulturwissenschaftlichen Weise mit dem Akzent auf sozialer Zugehörigkeit, nicht mit dem auf Bewusstseinsphänomene (Hengst & Kelle, 2003).

der eigenen Identität dient“; nicht mehr die Kleider (des Königs), sondern die Körperperformen selbst repräsentieren und indizieren Status(ansprüche) (Posch, 2009).

„What a culture finds pleasing about the body often reflects the aesthetic views and self-images of those who dominate that culture [...] techniques of beautification hold out the promise of transforming oneself [...] that might facilitate membership in this or that group“ (Forth, 2010, S.127).

Die neuen Freiheiten der Körperpräsentation werden konterkariert durch neue Zwänge, wie dieser Körper zu sein hat, der so zur Dauerbaustelle wird. Sichtbarkeit bedarf zeitaufwändigen, technologisch gestützten Managements, weil authentisch wirken soll¹³ (Pozsgai, 1999), was artifiziiell hergestellt wird. Explizierte Motive verraten bald ihren tieferen Sinn; trainiert jemand um des Wohlfühlens willen, steckt dahinter evtl. auch die Kalkulation der Anerkennung durch andere, an deren – ebenfalls medial vermittelte – Erwartungen sich in vorauseilendem Gehorsam angepasst wird (Degele, 2004, S.248). Insbesondere Bulimie und ästhetische Chirurgie, so arbeiten King et. al. (2019, S. 141) Fall bezogen heraus, „have a destructive side but at the same time it have a self-assuring and self-evaluating effect [...] she uses her body to find support in a world that she experiences to be dismissive“.

Während King et. al. (2019) optimierende Praxen in den Blick nehmen, schaut Ganterer (2019) eher auf gestaltende; für Heranwachsende ist die Modifikation des Körpers ein zentrales Medium, über das Subjektivierung zwischen Zukunfts- und Gegenwartsorientierung vollbracht wird. An einer Vielzahl unterschiedlicher, problematischer Lebensgeschichten arbeitet Ganterer heraus, wie verschiedene Körpermodifikationen identitätsstabilisierend eingesetzt werden. Während im Gesagten leidvolle Erfahrungen oft nur versteckt zum Vorschein kommen, manifestieren sie sich in den Praxen des Leibes. „Den Druck, den sozialen Normen und Schönheitsidealen zu entsprechen, empfinden junge Heranwachsende oft als sehr groß [...] (was) zu einer konflikthaften Inter-Subjektivierung führen“ kann (Ganterer, 2019, S.138). Manipuliert werden Haare, Gewicht, Kleidung, Haut; sportliche Praktiken können dabei eine wesentliche Rolle spielen.

13 Die seit 1997 etablierten Körperwelten-Ausstellungen G. v. Hagens stehen hier durchaus in der Tradition von Vesalius (De humani corporis fabricae, Basel 1543) und zielen auf Selbstführung unter ästhetischer Decke.

Normal und besonders sein, sich zu binden und sich zu lösen, bilden eine ambivalente Einheit.

In dieser Konstellation muss der Sportunterricht daraufhin befragt werden, mit welcher Körperpädagogik er agiert, damit sich Heranwachsende tatsächlich „spielerisch ins Spiel einer sich wandelnden Gesellschaft bringen“ können (Rode & Stern, 2019, S.8); dieses „Spiel“ kann ja in Selbstverletzung, Anorexie, destruktiven Trainingsformen bestehen. Es wäre daher wünschenswert, dass das einzige Schulfach, in dem der Körper im Zentrum steht, die leiblichen Problematiken nicht nur als Störfaktoren reibungslosen Unterrichts, sondern als Anlass für veritable Entwicklungsförderung verstünde. Über die prinzipielle Bedeutung von Körperstilisierung im Prozess der Subjektivierung bzw. Identitätsbildung hinaus, kann der Zugriff sozialer Medien auf Kinder und Jugendliche kaum überschätzt werden, auch wenn kausale Aussagen hier aufgrund der netzwerkartigen Konstellationen wenig robust erscheinen. Es ist für Heranwachsende nicht nur verlockend, sondern angesichts der Tatsache, dass Teile ihrer Identität in virtuellen Räumen verortet sind, für sie unabdingbar „in den Körper zu investieren“ (Imhof, 1983, S. 19), womit auf Präsentabilität und Anerkennung in den Augen anderer gezielt wird.

Schule und ihr Sportunterricht sind in historisch-gesellschaftliche Prozesse eingebunden, reagieren mit Veränderungen verzögert gegenüber den Praxen. Vermittelt der aktuelle Sportunterricht Erziehungs- und Leistungsnormen und die Anforderung, Verantwortung für den eigenen Körper zu übernehmen, vermitteln die sozialen Medien eine gesteigerte Machbarkeit der körperlichen Substanz, die der Lebenswirklichkeit häufig krass widerspricht. Individuen geraten dabei tendenziell „in die paradoxe Situation zugleich Subjekt und Objekt der Kontrolle“ zu sein (Schroer, 2003, S. 19). Ist Schule immer auch Ort von Disziplinierung, betreiben dies die sozialen Medien verstärkt, nur kontrolliert niemand diese Kontrolle.

Im Sportunterricht wird die Unvollkommenheit realer Körper offenbar und trifft geg. auf eine vorab digital verunsicherte leibliche Erfahrungsverarbeitung (s.o.). Für Heranwachsende mit dieser Konstellation ist nicht davon auszugehen, dass ein Sportunterricht im herkömmlichen Zuschnitt in irgendeiner Weise selbstkonzeptförderliche Effekte zeitigt. Daher ist auch der kritische Diskurs zur Disziplinierung (Rumpf, 1996) teilweise überlebt, da in der Praxis Anpassungsprozesse stattfinden, z.B. durch die Einbeziehung nicht standardisierter Kriterien in die Benotung, Toleranz gegenüber funktional zweifelhafter Sportbekleidung, akuter Schwäche während des Ramadan etc. Auch in der Forschung treten vermehrt Themen auf, die

unterschiedliche Kinderkulturen und Körperlichkeiten thematisieren und dabei die Kinder selbst in einer aktiveren Rolle sehen (z.B. De Boer & Deckert-Peaceman, 2009). Auch Brandl-Bredenbeck et.al. (2010) haben in ihrer Kinder-Lebensstilanalyse äußerst unterschiedliche Lebenswelten und -stile gefunden, die sich nur teilweise auf sozialstrukturelle Variablen zurückführen ließen, bei den *Medienjunkies* z.B. nicht (ebd., S. 150); dennoch bestätigen die Autoren insgesamt das Muster einer Schere zwischen *aktiv, gesund, hoher sozioökonomischer Status* und *inaktiv, ungesund, niedriger sozioökonomischer Status*, ohne dass die Lebensstiltypen pauschal mit bestimmten Verhaltensweisen zu identifizieren wären – und nicht mit demselben Sportunterricht abzuholen sind.

6. Lebensweltliche Körperkonstrukte und Subjektivierungsweisen

Schwerpunkt dieses Artikels war es nicht, sportpädagogische Konzepte diskursanalytisch zu zerpfücken, sondern der historische Rückblick sollte dazu verhelfen, die Selbstverständlichkeit unserer Ausgangspunkte zu relativieren und eine Vogelperspektive auf das Zusammenwirken von Diskursen und Praktiken einzunehmen. Die historische Sicht diene hier nicht einer umfassenden Körpergeschichte (dazu Féher et.al., 1989; Lorenz, 2000; Wischermann & Haas, 2000; Vigarello, 2004; Sappol & Rice, 2012), sondern ordnet sich in einen prinzipiellen Zugriff auf Zusammenhänge und Abgrenzungen im Wechselspiel von Körper und Gesellschaft ein. Dieser theoretische Zugriff wurde in den Körpertheorien der 1990er Jahre insbesondere durch Turner und Shilling unter Rekurs auf Foucault, Bourdieu, Elias, Berger & Luckmann u.a. entwickelt, was trotz der erheblichen Bedeutung für sportpädagogische Reflexionen weitgehend in der soziologischen Rezeption verblieben ist. Die Beteiligung an kollektiv geteilten Bedeutungssystemen ist aber für Heranwachsende existentiell und wird durch Schule und Sportunterricht immer mittransportiert; der Doppelauftrag des Sportunterrichts macht eigentlich explizit, was hier prinzipiell zum Thema wurde: „people must invest their embodied selves with meaning“ (Shilling, 1993, S.117) – aber mit welcher Bedeutung?!

Die historische Perspektive auf Kinderkörper (Rutschky, 1983; Richter, 1987; Hengst & Kelle, 2003; Niehuss et al., 2007) konnte hier nicht in extenso entfaltet werden, es geht hier um die Gegenwart. Spitzen wir noch einmal zu: Kindern wurden seit dem ausgehenden 19. Jhd. verstärkt Schonräume zuerkannt, die zugleich normativ überdeterminiert waren; in

praxistheoretischer Perspektive sind und dürfen Kinderkörper unperfekt sein, also auch unsportlich. Mediale Sozialisation und die Co-Präsenz von Menschen unterschiedlicher körperlicher Prägung, z.B. durch Migration und Flucht, stellen das Bildungssystem und den Sportunterricht vor Probleme.

„Ehemals passende, in Praktiken impliziter und expliziter Pädagogik inkorporierte Dispositionen bleiben auch dann noch konstant, wenn sich die gesellschaftlichen Verhältnisse längst verändert haben“ (Alkemeyer, 2019, S. 300).

Die Heterogenität der Schülerschaft lässt den Sportunterricht daher gesteigert zu einem Ort der Auseinandersetzung um kulturelle Disktinktion werden (Schmidt, 2012, S.79), was thematisiert werden sollte.

Der forschende Zugriff kann, da es um die normativen Gehalte von Praktiken geht, nicht rein auf Sprache bezogen erfolgen; der praxeologische Zugriff kann sich dabei unterschiedlicher Erhebungs- und Auswertungsmethoden bedienen. „Dabei ist entscheidend, wie eine Sportpraktik die Körper der Teilnehmer einsetzt. (...) Die von einer Sportart ausgebildeten Haltungen, Bewegungsweisen, Körperbilder und Körpervorstellungen sowie die spezifischen körperlichen Beziehungen“ (Schmidt, 2012, S.83) korrespondieren mit Habitus, ohne mit ihnen vollständig deckungsgleich zu sein.¹⁴

Reckwitz (2008) hat dankenswerterweise in seiner Grundlegung der Subjektivierungstheorie deutlich gemacht, dass der moderne Subjektbegriff nicht mehr mit der Assoziation von Autonomie arbeitet, sondern Diskurse und Praktiken hinsichtlich ihrer Funktion beleuchtet werden, Individuen für andere verlässlich adressierbar zu machen. „Subjektivität kann sich dann gleichfalls nicht außerhalb der Logik der Zeichen befinden“ (ebd., S. 17). In ihrem einschlägigen Artikel zur Praxistheorie formulieren Alkemeyer & Buschmann (2016), warum sie zur pädagogischen Begrifflichkeit von *Entwicklung, Sozialisation, Lernen und Bildung* für ihre soziologische Perspektive alternative Termini bevorzugen, nämlich auf die „begriffliche(n) Trias von Befähigung, Subjektivierung und Selbst-Bildung“ rekurren, da auch „Fragen von Anerkennung, Kritik und Macht“ (ebd., S. 130) invol-

14 Bei der Analyse dreier Sportarten (Hallenhandball, Triathlon, Inline-Hockey) findet Schmidt keine relevanten Differenzen im ökonomischen Kapital, aber horizontale Differenzierungen: Anti-Exzentrik, individuelles Leisten und Distinktionsattribute, Nonchalance – die körperliche Stilistik divergiert bei sozialräumlicher Nähe.

viert sind, die im pädagogischen Blickwinkel häufig aus dem Blick geraten. Schule ist eben nicht nur Ort eines neutral gefassten Lernens, sondern im *situated learning in communities of practice* sozialisieren sich in Interaktionen Heranwachsende und erwerben darüber Befähigungen inklusive der Befugnisse.¹⁵ Daher ist die machtkritische Analyse diskursiv und praktisch geprägter Körpererziehung in der Schule berechtigt (z.B. „Ruhestiftung mittels Entspannung“, Langer, 2008, S. 273), sollte aber die vielfältigen Mechanismen, die das Feld verkomplizieren, nicht aus dem Auge verlieren.¹⁶

Eine an der Indexikalität der Praktiken orientierte Seismographie sportunterrichtlicher Körperinszenierungen setzt also an dem an, was sich in Unterrichtssituationen zeigt; insofern sind Reibungspunkte immer interessanter als blankes Funktionieren. Was die praxistheoretische Herangehensweise hier auszeichnet, ist nicht die Erreichung eines pädagogischen Ziels als Differenz von Sollen und Sein (Beteiligung, lebenslanges Sporttreiben, Fairness etc.), sondern das Aufspüren von tatsächlich stattfindenden disparaten Praktiken.

„Das kritische Potential dieses praxeologisch informierten Konzepts [...] liegt dabei darin, die Entstehung des Subjekts als in von unterschiedlichsten Machtrelationen und Normierungen geprägten fortlaufenden und konflikthaften Prozessen in den Blick zu nehmen, in denen auch praktische Kritik, Widerständigkeit und Eigensinn ihren Platz haben“ (Alkemeyer & Buschmann, 2016, S. 133).

Widerständigkeit, Trägheit und Unvollkommenheit von Körpern könnte ein Ort in der Diskussion geschaffen werden (Preuss-Lausitz, 2003, S.21); beispielsweise hat Breidenstein die Praktikensozialisation (2006) im Wechselspiel von Druck und Selbstanpassung nachgezeichnet. Es sollte uns alles andere als egal sein, welche Kinderkörper Sportpädagog:innen fördern und welchen die Anerkennung verweigert wird. Es wäre wohl redlich, Heranwachsenden bei der Bewältigung körperlicher Identitätskrisen zur Reflexionsfähigkeit zu verhelfen statt weitere Probleme zu schaffen.

15 Hier fällt auf, wie nahe Alkemeyer & Buschmann (2016) dem wissenssoziologischen Kompetenzmodell von Pfadenhauer (2010) kommen.

16 Langer (2008) verabsolutiert die disziplinatorische Seite der Schule, die auch Schutzraumcharakter hat.

Literatur

- Alkemeyer, T. (1995). Ausgrenzende Vor-Bilder. Images in der Staatsästhetik des ‚Dritten Reiches‘ In: V. Gerhardt & B. Wirkus (Hrsg.), *Sport und Ästhetik* (S.53-76). Academia.
- Alkemeyer, T. (2019). *Bedingte Un/Verfügbarkeit. Zur Kritik des praxeologischen Körpers*. Österreich. Z. Soziol. 44, 289-312.
- Alkemeyer, T., & Buschmann, N. (2016). Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung der Praxis. In: H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie* (S. 115-136). transcript.
- Alkemeyer, T., & Michaeler, M. (2013). Die Ausformung mitspielfähiger ‚Vollzugskörper‘. *Sport & Gesellschaft* 10(3), 213-239.
- Ariès, P. (2000). *Geschichte der Kindheit*. Dt. Taschenbuch-Verl. (14. Aufl.) (1975).
- Bell, C. (1992). *Ritual Theory, Ritual Praxis*. Oxford University Press.
- Bernett, H. (1988). *Das Kraftpotential der Nation. Leibeserziehung im Dienst der politischen Macht. Pädagogik und Nationalsozialismus* (S. 167-192). Beltz.
- Bindel, T., Ruin, S., & Theis, S. (2020). Körperästhetik – auch ein Thema für den Schulsport. *Sportunterricht* 69(2), 65-69.
- Boer, H. de, & Deckert-Pearce, H. (Hrsg.) (2009). *Kinder in der Schule*. VS.
- Bourdieu, P. (2010). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Suhrkamp.
- Brandl-Bredenbeck, H.P. et.al. (2010). *Kinder heute. Eine Lebensstilanalyse*. Meyer & Meyer.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht*. VS.
- Bröckling, U. (2011). *Das unternehmerische Selbst*. Suhrkamp.
- Buddrus, M. (2003). *Totale Erziehung für den totalen Krieg*. Saur.
- Caysa, V. (2008). Körperliche Erkenntnis als empirische Körpererinnerung. In F. Bockrath, B. Boschert, E. Franke (Hrsg.), *Körperliche Erkenntnis* (S. 73-85). transcript.
- Connerton, P. (1989). *How Societies Remember*. Univ. Press.
- Cox, J. (2003). *Circles of resistance: Intersections of Jewish, leftist, and youth dissidence under the Third Reich, 1933–1945*. The University of North Carolina at Chapel Hill: Dissertations Publishing.
- Degele, N. (2004). Bodification and Beautification. Zur Verkörperung von Schönheitshandeln. *Sport und Gesellschaft* 1, 244-268
- Douglas, M. (1981). *Ritual, Tabu und Körpersymbolik*. Suhrkamp.
- Féher, M. et. al. (eds.) (1989). *Fragments for a History of the Human Body* (3 Bde.). Zone.
- Forth, C. (2010). Beauty and Concepts of the Ideal. In I. Crozier (ed.), *A Cultural History of the Human Body Vol. 6 In the Modern Age* (S. 126-145). Berg.
- Ganterer, J. (2019). *Körpermodifikationen und leibliche Erfahrungen in der Adoleszenz*. Barbara Budrich.
- Gazeres, R. (2023). Challenging neoliberal sport: Skateboarding as a resilient cultural practice. *Geography Compass* 17, 1-11.

- Gebauer, G. (1972). Leistung als Aktion und Präsentation. *Sportwissenschaft* 2(2), 182-203.
- Gstettner, P. (1981). *Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung*. Rowohlt.
- Gugutzer, R. (2007). Körperkult und Schönheitswahn. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 18, 3-6.
- Hahn, K., & Meuser, M. (Hrsg.) (2002). *Körperrepräsentationen. Die Ordnung des Sozialen und der Körper*. UVK.
- Haneke, M. (2009). *Das weisse Band, eine Deutsche Kindergeschichte*. https://www.imdb.com/title/tt1149362/?ref_=fn_al_tt_1.
- Heinze, C. (2013). Nützliches Wissen, Untertanengeist und Gottesfurcht. In M. Winzen (Hrsg.), *Kindheit. Eine Erfindung des 19. Jahrhunderts* (S. 173-199). Athena.
- Hengst, H., & Kelle, H. (Hrsg.) (2003). *Kinder – Körper – Identitäten*. Juventa.
- Hietzge, M. (1997a). Sport als Gegenstand der Semiotik. Dies. (Hrsg.), *Semiotik des Sports (Zeitschrift für Semiotik* 19(4), 341-348). Stauffenburg.
- Hietzge, M. (1997b). Zeichenprozesse in den Inszenierungen des Sports. Dies. (Hrsg.), *Semiotik des Sports (Zeitschrift für Semiotik* 19(4), 397-419). Stauffenburg.
- Hietzge, M. (2014). Frei laufen? Trendsportforschung aus dem Blickwinkel ihrer medialen Inszenierung am Beispiel eines Parkour Videos. In Ch. Moritz (Hrsg.), *Transkription von Video- und Filmdaten in der Qualitativen Sozialforschung* (S. 107-124). Springer VS.
- Hitzler, R., Pofel, A., Schröer, N., Klemm, M. P., & M. Kreher, S. (Hrsg.) (2020). *Ethnographie der Situation. Erkundungen sinnhaft eingrenzbarer Feldgegebenheiten*. Oldib.
- Imhof, A. (1983) (Hrsg.). *Der Mensch und sein Körper*. Beck.
- Jäger, U. (2004). *Der Körper, der Leib und die Soziologie*. Helmer.
- King, V., Gerisch, B., & Rosa, H. (Hrsg.) (2019). *Lost in Perfection*. Routledge.
- Langer, A. (2008). *Disziplinieren und Entspannen*. transcript.
- Lorenz, M. (2000). *Leibhaftige Vergangenheit*. edition diskord.
- Mallinckrodt, R. V. (Hrsg.) (2008). *Bewegtes Leben. Körpertechniken in der frühen Neuzeit*. Herzog August Bibliothek.
- Marstaller, V. (2023). *Heldengesten. Front und Heimat in nationalsozialistischen Kriegsfotografien 1939–1945*. Wallstein.
- Meinberg, E. (2003). Homo Sportivus. In M. Krüger (Hrsg.), *Menschenbilder im Sport* (S. 95-114). Hofmann.
- Niehuss, M., Dietzel, C., & Salatzkat, A. (2007). *Zwischen Seifenkiste und Playmobil. Illustrierte Kindheitsgeschichte des 20. Jahrhunderts*. Wissenschaftl. Buchges.
- Peirce, C. S. (2000). *Semiotische Schriften*, Bd. I-III. Hrsg. Ch. Kloesel & H. Pape. Suhrkamp.
- Pfadenhauer, M. (2010). Kompetenz als Qualität sozialen Handelns. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S. 149-172). VS.
- Pille, T. (2013). *Das Referendariat*. transcript.

- Posch, W. (2009). *Projekt Körper*. Campus.
- Pozsgai, M. (1999). Topographien des Authentischen. In J. Funk & C. Brück (Hrsg.), *Körperkonzepte* (S.164-190). Narr.
- Preuss-Lausitz, U. (2003). Kinderkörper zwischen Selbstkonstruktion und ambivalenten Modernitätsanforderungen. In H. Hengst & H. Kelle (Hrsg.), *Kinder-Körper-Identitäten* (S. 15-50). Juventa.
- Reckwitz, A. (2008). *Subjekt*. transcript.
- Richter, D. (1987). *Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters*. S. Fischer.
- Rieger-Ladich, M. (2004). Unterwerfung und Überschreitung. In Ricken, N. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (S. 203-223). VS.
- Rode, D., & Stern, M. (Hrsg.) (2019). *Self-Tracking, Selfies, Tinder und Co. Konstellationen von Körper, Medien und Selbst in der Gegenwart*. transcript.
- Ruin, S. (2013). Das Körperbild in kompetenzorientierten Lehrplänen. In G. Stibbe & N. Schulz (Hrsg.), *Lehrpläne: Grundlagen, Entwicklungen, Analysen* (S. 133-145). Academia.
- Rumpf, H. (1996). Über den zivilisierten Körper und sein Schicksal. *Pädagogik* 48(6), 7-9.
- Rutschky, K. (1983). *Deutsche Kinderchronik*. Kiepenheuer & Witsch.
- Sappol, M., & Rice, S. (eds.) (2012). *A Cultural History of the Human Body* Bd. 5. Berg.
- Schmidt, R. (2012). *Soziologie der Praktiken*. Suhrkamp.
- Scholtz, H. (1985). *Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz*. Hogrefe.
- Schroer, M. (Hrsg.) (2005). *Soziologie des Körpers*. Suhrkamp.
- Schwier, J. (2000). *Sport als populäre Kultur. Sport, Medien und Cultural Studies*. Czwalina.
- Shilling, C. (1993). *The Body and Social Theory*. Sage.
- Thoms, U. (2000). Körperstereotype. Veränderungen in der Bewertung von Schlankheit und Fettleibigkeit. In C. Wischermann & St. Haas (Hrsg.). *Körper mit Geschichte* (S.281-308). Franz Steiner.
- Vigarello, G. (2004). *Histoire de la beauté, le corps et l'art d'embellir de la renaissance à nos jours*. Edition Seuil.
- Wischermann, C., & Haas, St. (Hrsg.) (2000). *Körper mit Geschichte. Der menschliche Körper als Ort der Selbst- und Weltdeutung*. Franz Steiner.
- Zander, B. (2022). Jugendliche Peergroups im Sport: neue Erkenntnisse zum Verhältnis von Schule und Freizeit? *Forum Kinder- und Jugendsport* 3(2), 113-125.

II Diversität und Körper

Wer zählt als Subjekt des Sports? Zur genealogischen (Re-)Konstruktion des ‚anderen‘ Organismus

Bettina Wuttig

1. Einleitung

In diesem Beitrag geht es um die Frage, welche Körper in ein Bildungsverständnis eingerechnet werden können, das auf ein mündiges (aber nicht autonomes) Selbst wie auch auf eine *bedingte* Gestaltbarkeit der Selbst- und Weltverhältnisse setzt. Ein solches Bildungsverständnis setzt die Frage nach den Bedingungen des Subjekts (der Subjektivierungen) im Kontext von Machtbeziehungen voraus. Die Bedingtheit der Gestaltbarkeit der Selbst- und Weltverhältnisse spiegelt sich – so hat die poststrukturalistisch informierte Bildungstheorie zeigen können – darin, wie Subjekte entlang von sozialen Normen zu anerkegnbaren Subjekten werden (vgl. Ricken & Balzer 2012). Das Problem der Anerkennbarkeit des Subjekts hängt auch damit zusammen, wie Körper und Körperlichkeit in einer Gesellschaft unterschiedlich mit Bedeutungen versehen werden, und wie Körperlichkeit entlang von Bedeutungszuschreibungen – Sinngebungen – überhaupt lebbar ist (vgl. Wuttig, 2016; 2020). Um die Machtwirkungen von Differenzierungspraktiken (der Subjektivierung) zu verstehen, ist es wiederum unerlässlich, sich darüber zu verständigen, wie die Körper jeweils unterschiedlich in soziale Prozesse eingebunden sind.

Die Frage: „Ist der Körper (noch) derselbe?“¹ soll in dieser Hinsicht zum Ausgangspunkt genommen werden, für eine Erörterung dessen, was der Körper sein kann bzw. wie er überhaupt zu denken ist. Ich schlage vor, den Körper zwischen drei Polen aufgespannt zu begreifen: a) der Körper in

1 Der Beitrag beruht auf meinem am 25.11.2022 an der Universität Graz gehaltenen Vortrag im Rahmen der von der Sektion Sportpädagogik der DGFE und der Sektion Sportpädagogik der ÖSG veranstalteten Jahrestagung mit dem Titel „Ist der Körper (noch) derselbe? Ein sportpädagogischer Ankerpunkt in dynamischem Wandel“. Gegenstand der Sektionentagung war die programmatische Frage nach den traditionellen Konstanten und neuen Bedeutungen des Körpers. Der Beitrag ist in Anlehnung an das Tagungsthema inspiriert von der Frage nach der (Un-)Möglichkeit konstanter Körperproduktionen.

seiner sozialen Situiertheit, das heißt als Effekt sozialer Wissensordnungen, Umgangsweisen, die auch das Inszenieren des Körpers und das performative Sprechen über ihn einschließen (*Episteme*), b) in seiner organismischen Bindung und präpraktischen bzw. erinnerungstechnologischen Formung (*Einkörperung*), c) in seinen wahrnehmungsbezogenen, das heißt leiblich-sozialen Verfasstheiten (*Einverleibungen*). Diese dreigestaltige Auffassung des Körpers spiegelt sich so in der (tradierten) Praxis des Sports kaum wider und mithin nicht einmal in der Sportwissenschaft, wie der folgende Beitrag zeigt. Gerade im Sport scheint sich der Mythos von der Ort- und Zeitlosigkeit des Körpers hartnäckig zu halten. Der Glaube an die naturhafte *Essenz* des Somatischen ist dabei auf das Engste mit einem humanistischen Ideal verwoben, welches den *weißen*, männlichen, gesunden Körper – unter der Hand – zum universellen Körper erklärt und alle anderen Körper zu Abweichungskörpern (vgl. Braidotti, 2014).

Die im Rahmen des aktuellen Inklusionsparadigmas (zu Recht) geforderte Anerkennung von Differenz², als Anerkennung des ‚anderen‘ Körpers, läuft daher ohne eine *genealogische Rekonstruktion der Differenz des Somatischen*, das bedeutet eine Analyse der Konstruktion des ‚anderen‘ Organismus ins Leere. Warum? In erster Linie, weil die in den Differenzkonstruktionen angelegten Hierarchisierungen der als unterschiedlich markierten Organismen übersehen werden. In zweiter Linie, weil im Modus der Annahme der *Essenz somatischer Differenz* nicht bedacht wird, dass und wie in tradierten und aktuellen Diskursen und Praktiken organische Differenz selbst hergestellt wird und sich in den Körpern materialisiert. Das Übergehen von symbolischer Ungleichheit in einer rein auf die Differenz bezogenen Anerkennung der Körper perpetuiert *organisches Anderssein* und damit Hierarchie.³ Dieser Beitrag schlägt daher vor, somatische

2 Zur Illustration der Anerkennung von Differenz des ‚anderen Körpers‘ wird in sportdidaktischen Kontexten geradezu inflationär, illustrativ und iterativ ein Cartoon bemüht, in welchem unterschiedliche Tierarten (Vogel, Affe, Pinguin, Elefant, Fisch, Hund) im Sinne einer fairen Beurteilung (Selektion) fiktiv das gleiche Examen schreiben müssen (dieselbe Aufgabe durchführen müssen), nämlich den Baum erklettern. Diese „bildlichen Analogien aus der Tierwelt zum Topos Inklusion“ (Marten, 2015, S. 189) bzw. Differenz suggerieren eine Eigenschaftlichkeit von Körpern ohne Situiertheit in sozialen und kulturellen Praktiken.

3 So mahnt Annedore Prengel bereits Anfang der 1990er Jahre in ihrem Konzept zur egalitären Differenz die dialektische Integration von Gleichheit und Differenz an, demnach Differenz weder essentialisiert, noch ohne den Gleichheitsgedanken in den Anschlag gebracht werden dürfe. „Differenz ohne Gleichheit bedeutet gesellschaftlich Hierarchie, kulturell Entwertung, ökonomisch Ausbeutung. Gleichheit ohne Diffe-

Differenz selbst als Effekt einer Habitualisierung von tradierten sozialen Grenzziehungen zu denken, als organismische Einkörperung sozialer (Lebens-)Bedingungen und -Erfahrungen (vgl. Wuttig, 2022). Auf diese Weise wird hoffentlich nicht nur die ‚Integrationsbedürftigkeit‘ von Differenz, sondern auch die Kontingenz von Andersheit vor dem Hintergrund normativer Bedingungen sichtbar. Zur Klärung dieser Probleme gliedert sich der Beitrag wie folgt: Der erste Abschnitt beschäftigt sich mit der Bedeutung von Epistemen für die soziale Praxis der Körperregulierung. Punkt zwei untersucht, inwiefern sich eine humanistische Rationalität, sich historisch kontinuierlich im Sport wiederfindet. Punkt drei schlägt mit Bezug zu den Soma Studies einen epistemischen Grenzgang zwischen der Anerkennung lebenswissenschaftlicher Wissensproduktion über menschliche Organismen und der Analyse ihrer Herstellung in sozialen Praktiken vor. Unter Punkt vier wird verhandelt, wie genau sich der Organismus in den sozialen Bedingungen materialisiert, unter Berücksichtigung der Dimension der Leiblichkeit.

2. Episteme als körperregulierende Praxis

„(S)obald die Prostata zu entgleisen begonnen hat, kann ein farbenfrohes Verhalten sowohl hinsichtlich der Kleidung als auch der Sprache erwartet werden, und das Opfer [der Mann] erlebt eine zweite Blüte, die sich in einem anhaltenden Begehren manifestiert, in die früheren Tage zurückzukehren, als die Prostata noch keine ‚psychischen Symptome‘ hervorrief“ (Björkmann & Persson, 2019, S. 141).

Diese medizinarchäologischen Ausgrabungen von Björkmann und Persson (2019) sind einem urologischen Fachartikel aus dem Jahr 1924 entnommen.⁴ Hier wird deutlich, dass Körper und Körperlichkeit, Organe und somatische Prozesse in ein historisches Verständnis eingebunden sind und nur darin entsprechend lesbar werden. Psychische und sexualbezogene Symptombildungen werden auf körperliche Veränderungen der Geschlechtsorgane unmittelbar zurückgeführt. Damit einher geht zugleich

renz bedeutet Assimilation, Anpassung, Gleichschaltung, Ausgrenzung des ‚Anderen‘“ (Prenzel, 1990, S. 131).

4 Der Artikel ist unter dem Titel *Hypertrophy of the prostata and gay attire* in der Fachzeitschrift *The Urologic and Cutaneous Review*, Ausgabe 28 erschienen (vgl. Björkmann & Persson 2019: 155).

eine moralische Bewertung von Männlichkeit. Der scheinbar rein fachbezogene medizinische Artikel rekurriert also auf eine Gesellschaftsform, die heterosexuelle, monogame Männlichkeit zur Norm erklärt, wenn es im Weiteren heißt, dass eine Vergrößerung der Prostata zu einem ausufernden Sexualleben führe, zur Vernachlässigung der Pflicht als Ehemann und damit zum Zusammenbruch der Gesellschaft (ebd.).⁵ Die maligne Veränderung eines Organs zeigt sich in diesem Diskurs nicht nur als ein somatisches Problem (Schmerzen beim Wasserlassen etwa), es werden zudem implizit soziale Normen verhandelt. Sprich: Die intakte Prostata hat eine *soziale* Aufgabe: Sie tritt als Hüterin eines wünschenswerten Sexuallebens auf. Ihre Veränderung fungiert als Anzeiger für einen moralischen Fehltritt. Was sich darin auch widerspiegelt: Eine ‚neutrale‘ Betrachtung von Körpern und Körperlichkeit als *naturhafte Essenz* ist nicht möglich. Erst die sozial geleiteten Moralvorstellungen (hier: Mann = Ernährer der Familie) ermöglichen einen bestimmten Blick auf somatische Vorgänge. Was den Körpern zugestattet wird, ist nicht losgelöst von den historisch varianten Wissensproduktionen (*Epistemen*) zu analysieren. Sie fungieren als *symbolische Grenzziehungen*, insofern sie wünschenswertes geschlechtliches oder gruppenbezogenes Verhalten anzeigen. Kurz, der Körper, wie er sich zeigt, ist immer bereits Effekt von *Epistemen* (Wissensproduktionen, Wissensordnungen). Mit den Worten Karen Barads (2012) gedacht: Der Gegenstand ist untrennbar verbunden mit den Agentien, die ihn messen (vgl. Barad 2012, S. 83ff.). Die Agentien (Apparaturen, Messungsinstrumente, theoretische Vorannahmen einer Versuchsanordnung, Deutungen) stehen dabei nicht außerhalb des Menschlichen, das heißt dessen, wie der Mensch *sich selbst* im Rahmen einer gesellschaftlichen Rationalität wahrnimmt (wahrnehmen kann).⁶

Die Rationalität, mit welcher wir es *hier* zu tun haben, ist die des Humanismus. Die humanistische Lehre transportiert nämlich ein Idealbild des Menschlichen und des Körpers, welches bis heute fortwirkt (vgl. Braidotti

5 So neige der Mann, dessen Prostata sich vergrößert, „zu einem Kleid fröhlicher Farben“ und würde dazu ein „Spektakel in seinem Liebesleben“ aufführen, das man Jugendlichen nachsehen würde (ebd.).

6 Zur Wahrnehmung des Menschen als seiner selbst durch eine gesellschaftliche Rationalität hindurch siehe auch Michel Foucault 1986. Foucault betont als Ergebnis seiner Archäologie des Wissens die historische Gemachtheit der Erfahrung des Subjekts, die eine Abhängigkeit der Selbstwahrnehmung von einer dem Subjekt zur Verfügung gestellten Rationalität einschließt. Die Wahrnehmung des (zu beforschenden) Gegenstandes ist in dieser Hinsicht niemals ahistorisch, universell und standpunktlos (vgl. insbesondere Foucault 1986).

2014, S.31). In diesem Idealbild, verkörpert im vitruvianischen Menschen, zeigt sich der menschliche Körper im Ideal des Männlichen. Das heißt auch: In der Figur des vitruvianischen Menschen wird das Männliche implizit zur (Gesundheits-)Norm erklärt. *Mens sana in corpore sano*: „ein gesunder Geist in einem gesunden Körper“ stellt sich genau genommen nicht nur einen männlichen, gesunden Körper vor, sondern, *einen Körper, der das Männliche zum Ideal des Männlichen wie Menschlichen deklariert*. Bei Rosi Braidotti (2014) heißt es:

„Die menschliche Norm steht für Normalität, Normativität, und das Normgerechte. Sie macht eine bestimmte Form des Menschseins zu einem allgemeinen Maßstab, der als das Menschliche einen höheren Wert erhält. Das Männliche wird zum Ideal der Männlichkeit und zum Menschlichen als allgemeiner Erscheinungsform von Humanität“ (Braidotti, 2014, S. 31).

Das Zusammenfallen von Menschlichkeit mit dem Ideal des Männlichen als *rationale* ist dabei so durch und durch tiefgreifend, dass es zum unerkannten, selbstverständlichen, allgemeinen Maßstab wird, und sich als Universalie in die kulturellen und sozialen Praktiken und ihre Deutungen eingeschrieben hat; in die Alltagswahrnehmungen, in wissenschaftliche Untersuchungen und ihre Denkvoraussetzungen, in gesellschaftliche Teilbereiche genauso wie in die Ideen davon, wer überhaupt als epistemisch glaubwürdig, das heißt als Repräsentant des Menschlichen erscheinen kann. Will sagen: Mit der humanistischen Lehre geht ein Herrschaftsmechanismus einher, der das Ideal des *weißen*, gesunden, männlichen, funktionstüchtigen, rationalen Menschen als Norm setzt. Dies geschieht, indem die Norm in einem universellen Namen spricht, dabei aber nur eine spezifische Klasse, Schicht oder ein Geschlecht meint und repräsentiert. (vgl. Braidotti, 2014, S. 31). Es geht – so zeichnet sich ab – um weit mehr als um die Verhandlung einer Männlichkeitsnorm. Es geht um eine ganz und gar umfassendere symbolisch-materielle Grenzziehung zwischen Norm und Abweichung, die über den Rekurs auf den Organismus vorgenommen wird. Organismus und Moral bilden einen Zirkelschluss: die schwächelnde Prostata – um in dem Beispiel zu bleiben – verweist auf den ‚characterschwachen‘ nicht-männlichen Mann und *vice versa*, in jedem Fall auf einen Abweichungskörper – ein Abweichungssubjekt. Im Sport spiegelt sich eine humanistische Rationalität in gesteigerter Form, weil der Organismus, in der Tendenz ihn zu naturalisieren, statt zu historisieren, der zentrale Referenzpunkt sportlicher Praxis selbst ist.

3. Die humanistische Rationalität des Sports im Ideal des Männlichen

Innerhalb der symbolischen Ordnung des Sports stellt der Frauenfußball genauso wie der ‚Behindertensport‘ eine markierte Position dar, während der Männerfußball in der Regel meist nur als Fußball bezeichnet wird; das heißt in Bezug auf die Strukturkategorie unmarkiert bleibt. Männerfußball steht also für den universellen Fußball, obwohl Menschen aus dieser Praxis ausgeschlossen sind. Universalisierungen stellen selbst eine Form der Diskriminierung dar, die schwer zu erkennen sind, weil sie in die Alltagswahrnehmungen des Sportpublikums und auch der Sportindustrie eingeschrieben sind. Bei dem Ausschluss des Frauenfußballs oder des Behindertensports aus der symbolischen Ordnung spielt die Anwendung (historischer) medizinischer Wissensproduktion auf die sportliche Praxis eine Rolle. Medizinische Wissensproduktionen bringen nämlich (nicht nur) den weiblichen Körper als einen Körper der Abweichung vom *Ideal des Männlichen* hervor. Julia Ganterer (2020) analysiert eindrücklich, wie über den medizinischen Diskurs über das Rennradfahren von Frauen am Anfang des 20. Jahrhunderts der weibliche Körper als der ‚andere‘ Körper, weniger für die sportliche Praxis taugende Körper konstruiert wurde. Sie hält fest:

„Dieses Freiheitserwachen [der Rennradfahrerinnen, B.W.] entfachte einen gesellschaftlichen und medizinischen Diskurs über gesundheitliche Schäden und körperliche Auswirkungen des Radfahrens bei Frauen. Positionen von Ärzteschaften entstanden, welche Diagnosen erstellten, die von Wirbelschäden, Bildung von Geschwüren und Menstruationsproblemen bis hin zu veränderten Geschlechtsorganen reichten“ (Ganterer, 2020, S. 177).

Bezugnehmend auf Wolfgang Wehap (2006) macht Ganterer die Zuschreibung an das weibliche Rennradfahren deutlich, wenn sie fortfährt:

„Wenn Emancipationsgelüste, Eitelkeit oder Gefallsucht dahinter [stecken], dann soll sie sich charakterfest zeigen und es bleiben lassen“ (Wehap zit. nach Ganterer ebd.).

Ein Ideal des Männlichen (Rennradfahrers) wird zum uneingestandenem universellen Maßstab für das Menschliche genommen (vgl. auch Braidotti, 2014). Dabei wird auch verhandelt, wer als Subjekt des Rennradfahrens gelten kann - entlang des dafür nötigen Körpers. Unter dem Deckmantel einer gesundheitlichen Fürsorge wird das Rennradfahren der Frauen so denn zum unmoralischen Akt. Gesundheitsfürsorge bildet ein wirkmäch-

tiges Dispositiv, welches als symbolische Grenzziehung fungiert.⁷ Einmal mehr zeigt sich hier, wie eine gesellschaftliche Rationalität mitsamt der Vorstellung darüber, was sich für eine soziale und eine geschlechterbezogene Gruppe gehört, von einem medizinischen Blick kaum zu trennen ist, und wie der medizinische Diskurs seinerseits eine – diesmal weibliche – Norm festschreibt. Die unterstellten malignen Organveränderungen und Gesundheitsprobleme, die durch das Rennradfahren ausgelöst würden, werden ähnlich wie bei der Prostatavergrößerung mit einem psychischen Defizit in Verbindung gebracht: Eitelkeit, Emanzipationsgelüste und Gefallsucht werden zur moralischen Negativfolie bei Frauen, und der erwünschte Verzicht auf Bewegungsfreude am Radfahren als Charakterstärke ausgegeben. Der (performative) Zugriff auf weibliche Subjektivität findet dabei über die wis- sensstechnologische Regulierung der Körper(-funktionen) statt, und ruht damit auf einem naturalistischen Fehlschluss. Die Konstituierung des ‚anderen‘ weiblichen Organismus – untauglich zum Rennradfahren – ist genau wie die Konstituierung des allzeit (sexual-)funktionstüchtigen männlichen Organismus in eine umfassendere humanistische Abweichungsökonomie eingebunden. Im Rahmen dieser somatischen Abweichungsökonomie ist es also fraglich, wer eigentlich als Subjekt des Sports zählt. Dies wird ebenso am Beispiel einer Sportreportage aus dem Jahr 2019 greifbar:

„Der Reporter startet das Fernsehinterview mit einem Lächeln an die Interviewte: „... Ja, er ist hier einmarschiert wie so ein kleiner Matador, hat ein bisschen auf sich warten lassen. Ich bin in charmanter Begleitung. Wie man vielleicht sieht, eine kräftige Dame, ebenfalls eine Boxerin [...]. Es gibt den ein oder anderen Zuschauer, der fragt sich jetzt: ‚Muss das unbedingt Boxen sein?‘“ (Isenmann, 2020, S. 4)*

Anna Isenmann (2020) greift diesen Auszug aus einer Sportreportage der ARD auf, um in ihrer Schrift *Boxing Girls* deutlich zu machen, dass eine „Humandifferenzierung“ (Hirschauer) in aktuellen Sportdiskursen gang und gäbe ist (vgl. Isenmann, 2020, S. 4ff.). Ergänzungswürdig ist, dass es hier nicht nur um eine Entgegensetzung//Differenzierung von Identitäten gehen mag, sondern, dass diese Differenzierung mit einer symbolischen Abwertung des als weiblich Hervorgehobenen einhergeht. Der Boxer, welcher das Studio betritt, wird als „Matador“ (Isenmann ebd.) aufgewertet, die Boxende hingegen in ihre Würde beschnitten, indem ihr Lebensweg in

7 Zur Gesundheitsfürsorge als Dispositiv im aktivierenden Sozialstaat siehe insbesondere Bettina Schmidt und Petra Kolip (2007).

Frage gestellt wird. Die Aussage „Es gibt den ein oder anderen Zuschauer, der fragt sich jetzt: Muss das unbedingt Boxen sein?“ (Isenmann, ebd.) stellt mit Judith Butler (1998) gesprochen einen verletzenden Sprechakt dar.⁸ Nämlich, insofern eine ethische Haltung, welche die Verwundbarkeit aller Menschen berücksichtigt, darin bestünde, dass alle Menschen gleichermaßen ein Recht hätten, zu leben und in den *Räumen als die Körper, die sie sind, zu erscheinen*,⁹ stellt der Sprechakt des Reporters genau dieses Existenzrecht der Boxerin in Frage. Der öffentliche Sprechakt ist in der Lage, eine Wirklichkeit hervorzubringen, von der er spricht. Was er an dieser Stelle hervorbringt, ist die Infragestellung des Weiblichen als ein Subjekt des Boxsports. Der weibliche Boxerinnenkörper wird zu einem prekären Körper: Als ein aus dem sozialen Ort des Sports vertriebener Körper verharret er auf der Schwelle.¹⁰ Als ein weiteres Beispiel für die Auseinandersetzung mit der Prekarisierung von Körpern im Wettkampfsport kann die aktuelle trainingswissenschaftliche Diskussion um die Implementierung einer dritten (geschlechterbezogenen) Kategorie (Beneke & Leithäuser, 2019) gedeutet werden. Hier geht es darum, dass Athlet:innen womöglich nicht länger aufgrund ihres Testosteronspiegels vom Wettkampfsport (der Frauen*) ausgeschlossen werden sollten, wie bei der Weltmeisterin im 800 Meter-Lauf, Caster Semenya, und der Sprinterin und Olympiasiegerin Dutee Chand geschehen. Die Etablierung einer dritten Geschlechterkategorie ist insofern bedeutsam, als dass aktuelle medizinische Wissensproduktion zeigen kann, dass eine *eindeutige* zweigeschlechtliche Zuordnung von Menschen weder aufgrund der hormonellen, der phänotypischen oder der chromosomalen Bestimmung möglich ist (vgl. Fausto-Sterling, 2000; Voss, 2011). Vor diesem Hintergrund erscheinen Körper, die bei der Geburt keine eindeutig männlichen oder weiblichen Geschlechtsorgane zeigen,

-
- 8 Das wesentliche Merkmal eines *verletzenden Sprechaktes*, oder der *verletzenden Rede*, verweist auf die dem Sprechen innewohnende verletzende Gewalt, die nicht zuletzt darin besteht, dass nicht nur ein Subjekt beschrieben, sondern durch das Sprechen hervorgebracht wird (vgl. Kuch & Herrmann, 2007, S. 197, Herv. i. O.).
 - 9 Dass niemand entscheiden kann, wer mit ihm auf der Erde zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt lebt, ergibt eine universelle Verwundbarkeit aller Menschen, die in Butlers Hinsicht zu einem radikalen Recht auf Gleichheit im Sinne der Kohabitation führt (vgl. Butler, 2018, S. 147ff.).
 - 10 Obwohl seit 2012 nun eine (scheinbare) Egalität von Frauen* und Männern* im (Amateur-) Boxsport besteht, verweisen die Bestandserhebung der Vereinsmitglieder:innen des Deutschen Olympischen Sportbundes (DOSB) und des Landessportbundes Hessen (LSBH) deutlich auf eine in allen Altersklassen vertretene weibliche Unterrepräsentanz (vgl. Isenmann, 2020, S. 8).

nicht länger als sogenannter ‚Geburtsfehler‘, sondern verweisen darauf, dass die zweigeschlechtliche (Zu-)Ordnung von Körpern sich nicht aus einer als universal vorgestellten Biologie rechtfertigen kann. In der Auseinandersetzung mit Intergeschlechtlichkeit wird deutlich, dass Körper sich nicht immer so in (binäre) Schemata einordnen lassen, wie eine soziale Norm es vorsieht (vgl. Gregor, 2015). Eine *kulturelle* Praxis der binären Einteilung der Geschlechter bildet sich weder in der Empirie noch in der aktuellen biologischen Wissensproduktion ab und muss daher überdacht werden. Der trainingswissenschaftliche Diskurs um die Frage nach der Implementierung einer dritten Kategorie im Wettkampfsport ist allerdings zweischneidig, zumindest vor dem Hintergrund einer posthumanistischen Kritik am Humanismus (einer kritischen Auseinandersetzung mit der Universalisierung des Männlichen). So geht es zwar darum, denjenigen Menschen einen sozialen Ort der Teilhabe zu geben, deren Organismen nicht in die festgelegten (Testosteron-)Grenzwerte passen. Andererseits kommt auch dieses Modell nicht ohne eine Hierarchisierung und Differenzierung von Menschen aus, welche abermals unter der Hand auf eine somatische Essenz rekurriert. Nämlich immer dann, wenn für Frauen, deren Testosteronwerte die vom Leichtathletik-Weltverband IAAF festgelegten Grenzwerte, um in der Kategorie der Frauen starten zu dürfen, überschreiten, lediglich eine weitere medizinische Kategorie gefordert wird, ohne die sozialwissenschaftliche Idee der sozialen Konstruktion von Geschlecht überhaupt zu berücksichtigen. So rekapitulieren Beneke und Leithäuser (2019) auf der Basis genetischer Determinierung, dass Frauen vor geringen Wettkampfmöglichkeiten geschützt werden müssen, da sie durchschnittlich über „lower bone mass, lower oxygen-transport capacity (than men)“ verfügen (ebd. 869). Noch einmal mit der Erkenntnistheoretikerin Karen Barad gesprochen: Statt die Agentien zu befragen, das heißt, die zweigeschlechtlichen Denkbedingungen und Praktiken, die den Versuchsanordnungen unterliegen, werden in diesen Studien, so scheint es zumindest, *Effekte von Versuchsanordnungen für Ergebnisse genommen*. Der Organismus erscheint als *ex nihilo*. Der Organismus der Frau, genauso wie der des Intergeschlechtlichen, sind hier lediglich ‚andere‘ Maschinen¹¹ – der verdeckte Maßstab ist auch hier ein Organismus im Ideal des Männlichen.

11 In der cartesianischen, dualistischen Logik von Geist (Vernunft) versus Organismus steht die Maschine nicht nur für technische Apparaturen, sondern auch für den reinen Organismus (ohne Vernunft) und für Tiere. Die Maschine bildet in diesem den abendländischen Wissenschaftsdiskurs prägenden Denkstil das Gegenstück zur

Im Folgenden soll nun diskutiert werden, wie ein Denkangebot aussehen könnte, dass weder das Gegeben-Sein eines materiellen (physischen) Körpers in seiner Bedeutung für (sportliche) Praktiken negiert, noch einem somatischen Essentialismus das Wort redet. Dafür ist es nötig, die Fixierung von Wissen zu reflektieren, die durch den prioritären Zugriff der Natur- und Lebenswissenschaften auf den Körper erzeugt wird, ohne eine lebenswissenschaftliche Sicht auf den Körper *pars pro toto* zu desavouieren (vgl. Wuttig, 2016, S. 19ff.). Vielmehr soll in *epistemischen Grenzgängen* ausgelotet werden, wie der Organismus eine bestimmte stoffliche und energetische Eigensinnigkeit hat, die in sozialen Prozessen geformt, und dazu mit einer kulturellen Bedeutung versehen wird. Kurz: Es geht nicht darum zu negieren, dass etwa ein ‚Hormon‘ etwas in einem Organismus ‚bewirken‘ kann; es geht darum, die sozialen Überformungen dieser Wirkungsweise und deren Verschränkung mit historischen und kulturellen Bedeutungen zu rekonstruieren. Kurz: Wie werden Körper zu dem, wie sie uns erscheinen? Welche sozio-somatische, historische Formierung (Durchformung) der Körper geht den Messungen voraus?

4. Einkörperungen

Aus Sicht der neurosoziologischen Machttheorie der *Soma Studies* (Wuttig, 2016; 2022) sind Körper zwar somatisch, und auch natürlich gegeben, aber eben nur in einem solchen Sinne, dass Natur allzeit sozial überformt ist (vgl. Wuttig, 2016, S. 22). Der Rückgriff auf eine somatische oder natürliche Dimension des Körpers ohne seine soziale, kollektive, soziale Formung ist nicht möglich. Das heißt: der Körper ist zwar Träger des Gehirns, Ansammlung von neuronalen Netzwerken, Muskeln, Sehnen, Gelenken usw., andererseits ist er auch historisch und sozial mit je unterschiedlichen Bedeutungen überzogen und hat im Laufe seiner auf Gruppen und auf Geschlechter bezogenen Sozialisation jeweils andere Prägungen erfahren, welche hernach in die Frage dessen, was der Körper ist, eingerechnet werden müssen. Bedeutungszuschreibungen an Körper gehen als inkarnierte

universellen Vernunft (vgl. Deuber-Mankovsky, 2019, S. 178). Die Gleichsetzung von Organismen, Pflanzen, Tieren ist überdies bedeutsam für die kulturgeschichtliche Konstruktion der Differenzlinie der Geschlechter; während das universell Menschliche mit dem Männlichen gleichgesetzt wurde, bildet das Weibliche, als das ‚Andere‘ der symbolischen Ordnung, den Bereich des Körperlichen (vgl. ebd.; Braidotti, 2014; Casale, 2020; Wuttig, 2016).

Wissensordnung oder Struktur den Akteur:innen ‚in Fleisch und Blut‘ über: Entlang einer Politik der Körper, das heißt in den Verhältnissen, den praktischen Umgangs- und Sprechweisen, den Atmosphären werden Körpervorgänge, wird der Organismus selbst geformt, ein *somatisch-kulturelles Archiv* gebildet (vgl. Wuttig, 2016). Der menschliche Organismus ist dabei, gerade weil er Träger von Neuronen, Muskeln usw. ist, ein eigensinniges, offenes und opakes Gebilde, welches eine diffuse *Schnittstelle* zu sozialen Normen, Sprech- und Umgangsweisen und Epistemen bildet. Körper konstituieren sich in den sozialen Bedingungen mit ihren jeweiligen eigensinnigen Voraussetzungen (vgl. insbesondere Gregor, 2015). In ihrer sozialen Formierung ist körperliche Materialität also *eigensinnig und sozial vereinnahmt zugleich*: Menschliche Organismen sind (un-)eigensinnige Gebilde.

Philosophiegeschichtlich taucht die Idee der sozialen Formierung des Organismus (in Zusammenhang mit einer Analyse von Herrschaftsverhältnissen) prominent bei Friedrich Nietzsche auf. Nietzsches machtphilosophische Exegesen über den Leib lesen sich wie der Vorläufer einer Psychosomatik oder besser gesagt Soziosomatik (vgl. Wuttig, 2022). Bei Nietzsche sind es vor allem soziale Konventionen, die sich in das Nervensystem einschreiben. Sie erzeugen im Leib Spannungen, blockieren die Atemwege – sie gehen sprichwörtlich auf die Nerven (vgl. Wuttig, 2016, S. 155ff.). Aktuelle neurowissenschaftliche Diskurse gehen ebenfalls von einer Formung neuronaler Prozesse durch Lebensereignisse aus.

Bei Gerald Hüther heißt es, den Begriff der neuroanalen Plastizität erklärend:

„Im Fall des sich entwickelnden Gehirns heißt das, dass es seine innere Struktur und seine Arbeitsweise, also seine neuronalen Verschaltungen und synaptischen Verbindungen an das anpasst, womit es in einer engen Beziehung steht, situiert oder eingebettet ist“ (Hüther, 2001, S. 87).

Spätestens seit der Etablierung des medizinischen Diskurses um neuronale Plastizität hat auch in den Sozialwissenschaften – hier unter dem Label *materialist turn* – eine Debatte an Fahrt aufgenommen, die nicht mehr allein die diskursive Konstruktion von Körpern in den Blick nimmt, sondern deren materielle Formung (vgl. Wuttig, 2016; Wuttig 2022).

Die Theorien der präpraktischen *Einkörperung* (Fausto-Sterling 2000, Schmitz & Degele 2010) bzw. der erinnerungstechnologischen Einkörper-

rung¹² gehen, in diesem Horizont, davon aus, dass die Materialität des Körpers, beispielsweise der Aufbau der Muskeln, die Ausbildung von Gehirnarealen, die Aktivierung von neuronalen Feldern und damit verbundene Fähigkeiten, Ergebnisse von Lebensweisen (vgl. Fausto-Sterling 2000; Schmitz & Degele 2010; Wuttig, 2022) sind. Das bedeutet, dass physische Merkmale nur insoweit natürlich sind, als dass Natur durch Lebensbedingungen geformt wird (beispielsweise das Gehirn oder der Bewegungsapparat). Im Laufe der Sozialisation schreiben sich Lebensbedingungen und Erfahrungen in die psychischen, physischen und physiologischen Merkmale ein (vgl. Schmitz & Degele, 2010, S. 26ff.). So resultieren etwa aus dem frühen Erlernen einer Fremdsprache und dem synchronen Verwenden beider Hände zum Musizieren Veränderungen von Hirnstrukturen. Ebenso wirken sich Ernährung, Training, Raumnutzung usw. auf Hirnstrukturen aus. Etwaige Unterschiede in der Hirnstruktur (der Geschlechter) sind nicht essentialistisch (als eine Eigenschaft des Wesens gegeben) zu verstehen, sondern als veränderlich und Ergebnisse von Lebensweisen (vgl. Schmitz & Degele, 2010, S. 26ff.). Der Organismus wird durch soziale und biographische Ereignisse geformt (Wuttig, 2016; Gregor, 2015). So ist klar, dass soziale Erklärungen nicht länger biologischen Erklärungen von Phänomenen gegenüberstehen müssen. Soziales muss nicht länger nur mit Sozialem erklärt oder Soziales mit Hilfe (entwicklungs-)biologischer Konzepte naturalisiert werden, sondern ‚Biologie‘ wird als Ressource genutzt, um zu verstehen, wie sich Soziales darin einbettet und abbildet. Innerkörperliche Prozesse sind also insofern bedeutsam, als sie (auch) auf Effekte von sozialen Ungleichheitsverhältnissen verweisen (vgl. Wuttig, 2016). So steht etwa die häufig anzutreffende Verkürzung des *Musculus psoas major* bei Frauen in Zusammenhang mit einer sozial geordneten Körperrepräsentation von Weiblichkeit, die das dafür typische Übereinanderschlagen der Beine beinhaltet. Der Organismus ist also keine in sich abgeschlossene, als solche messbare, Entität, sondern stets in die sozialen, kulturellen und biographischen Bedingungen eingebettet (vgl. Fausto-Sterling, 2000, S. 115ff.). Konkret gesprochen: Die Entwicklung der Knochen, Faszien, Muskeln, neuronale Netzwerke usw. ist zeitlich, geographisch und soziokulturell verortet (vgl. ebd.). Wenn der Organismus durch soziale Prozesse, die sich auf

12 Lebensereignisse werden nicht nur kognitiv, sondern vor allem somatisch-leiblich erinnert. Was den Leib getroffen hat (bspw. ein verletzender Sprechakt), und was er eingeübt hat, das ist er, weil er es erinnert (vgl. Wuttig, 2014, S. 204). *Das Subjekt ist Effekt einer Erinnerungstechnologie* (vgl. Wuttig, 2024).

der subjektiven Ebene als biographische Ereignisse rekapitulieren lassen, geformt wird, und eben nicht *ex nihilo* gegeben ist, dann steht auch die Frage im Raum, *wie* es möglich ist, dass der Körper in Abstimmung mit sozialen Prozessen geformt wird (und sich formt). Hierfür ist eine Analyse dessen nötig, wie der eigene Körper von innen heraus wahrgenommen wird. Genau genommen gilt es nach den Verschränkungen von sozialen Ordnungen, somatischen Formungen und der Wahrnehmung des Körpers zu fragen.

5. Einverleibungen

Mit der Phänomenologie des 20. Jahrhunderts wird im geisteswissenschaftlichen Diskurs rekonstruierbar, dass das Selbst sich selbst und die Welt (er)spürend, das bedeutet leiblich, gegeben ist. Sowohl in der Phänomenologie Edmund Husserls, Martin Heideggers, Merleau-Pontys als auch in der philosophischen Anthropologie wird der Körper vom Leib unterschieden. Der *Körper* ist der materielle Anker der Existenz. Der Leib ist die Dimension, mit der das Selbst sich und die Welt als (er-)spürend gegeben ist. Es ist also die leibliche Existenz, die den Bezug zum Lebendigen an sich herstellt. Solange der Mensch lebt, lebt er in der Verschränkung von Körperhaben und Leibsein (vgl. Lindemann, 2017). Über seinen Leib – das bedeutet, dass die Wahrnehmung des Selbst und der Welt ungefähr dort lokalisiert ist, wo der materielle Körper ist, aber über die Schädel-Haut-Grenze hinausgeht (wenn z.B. der Raum um einen herum gespürt wird) – entfaltet sich für den Menschen das Hier und Jetzt. Der Leib ist in dieser Hinsicht das Medium zwischen Selbst und Welt. Menschen sind „über ihren Leib in einer Welt situiert [...], die sich über leibliche Wahrnehmung erschließt“ (Schaufler, 2002, S. 30). Der Leib ermöglicht somit Erfahrung und ist gleichzeitig erfahrbar. Auch hier zeigt sich allerdings, dass das ‚Ich‘, das leiblich wahrnimmt, keine individuelle Erfahrung im engeren Sinne macht, meint man damit eine apriorische/ahistorische Leiberfahrung (vgl. auch Wuttig 2022a). Die leibliche Beziehung zu sich selbst und zur Welt ist nicht ‚rein‘ physiologisch-individuell, sondern immer bereits von kollektiven Strukturen durchzogen (vgl. Kristensen, 2016, S. 54). Merleau-Ponty hält in einer seiner Vorlesungen am Collège de France aus dem Jahr 1953 fest: „Der Leib trägt ein ganzes symbolisches System, das ihn [...] formt“ (Merleau-Ponty zit. nach Kristensen, 2016, S. 56, Auslassung B.W.). In der Verschränkung von Körper und Leib ist der eigene Körper

also subjektiv, aber aufgrund der kollektiven Struktur nicht ‚individuell‘ erfahrbar. Wenn hier die Rede vom Körper ist, dann ist entsprechend der sozialen Situiertheit des Körpers und den Prozessen seiner Formierung (Punkt 3) der *(so) gewordene Körper* gemeint. *Der gewordene Körper ist also genau wie der Leib (der etwa Körpervorgänge und leibliche Regungen reflexiv spürt) immer auch Effekt einer kollektiven Praxis. Als solche wird der eigene Leib nicht individuell, aber je subjektiv erfahrbar* (vgl. Wuttig 2022; 2022a; 2024). Welche Bedeutung hat die Leiberfahrung aber für die Formung des Körpers? Die Theorie des bidirektionalen Feedbacks im Kontext der Embodiment-Forschung besagt, dass sich der Körper durch seinen Gebrauch formt, und dass eben durch habituierte motorische Schemata bestimmte soziale und (sub-)kulturell dazu passende Affekte und Kognitionen ausgeprägt werden (vgl. Koch, 2013, S. 399ff.). Chronifizierte Affektmuster schreiben sich wiederum in Gesichtsmuskeln ein, und eine bestimmte (sich wiederholende) Anspannung (im Gesicht) wirkt zurück auf den Gemütszustand (bidirektionales Feedback) (vgl. Koch, 2013, S. 41ff.; 399ff.). Während sich die *psychotherapeutisch orientierte* Embodiment-Forschung nur mit den *individuellen* Wechselwirkungen von Bewegungsmustern und Körperhaltungen mit Affekten/Kognitionen (i.d.R. zum Zwecke der Behandlung von psychisch Kranken) beschäftigt, erkennen neuere – postphänomenologische – Philosophien, sowie die Soma Studies und die soziologische *Embodying*-Forschung (Studien zur Einkörperung von sozialen Ordnungen im Anschluss an Anne Fausto-Sterling, siehe Punkt 3) den Nutzen dieser Untersuchungen für die Frage nach den Prozessen der Einverleibung einer sozialen Ordnung (vgl. Wuttig, 2022). Wenn Leiberfahrung nicht nur individuell, sondern von kollektiven Strukturen durchzogen ist, und wenn es eine ‚Wechselwirkung‘ vom (am Leib gespürten) Affekten und Körperprozessen gibt, dann müssten sowohl Affektkonfigurationen als auch Körperprozesse in ihrer *kollektiven und sozialen* (Über-)formung rekonstruierbar gemacht werden können. Prozesse der Körperformierung und der Körperwahrnehmung müssen also in einem zirkulären Verhältnis zueinanderstehen. Körperliche Handlungen stehen wiederum in engem Zusammenhang mit sozialen Anerkennungsnormen, welche über mimetische Prozesse übernommen werden beziehungsweise erinnerungstechnologisch im Leibgedächtnis verankert werden. Das heißt, Handlungen werden entsprechend der gesellschaftlichen Legitimation verstärkt oder unterbunden. Dies geschieht, indem eigenleibliches Spüren blitzschnell mit der Imagination, der in mimetischen Prozessen angeeigneten Vorstellung vom sozial

anerkanntswerten Körper und seinen Bewegungen abgeglichen wird (vgl. Schmitz & Degele, 2010, S. 18, 23; vgl. Wuttig, 2013).

„In der Embodiment-Perspektive ist es vorstellbar, dass Körper Genderprozesse inkorporieren, dass sich also geschlechtliche Erfahrungen somatisieren, sei es der Muskelaufbau durch unterschiedliche körperliche Beanspruchung oder Training, seien es Körperhaltungen, Gestik oder Bewegungsmuster im Rahmen der geschlechtlichen Sozialisation, sei es die Formung des eigenen Körpers nach vergeschlechtlichten Schönheitsvorstellungen bis hin zur Formung von Gehirnstrukturen und -funktionen durch Lernprozesse“ (Schmitz & Degele, 2010, S. 28).

Subjekte werden über die Einkörperung eines bestimmten Körperwissen und die Verkörperung der Stimmigkeit von Erfahrung *als Subjekte* mit bestimmten Körpern hervorgebracht (vgl. Schmitz & Degele, 2010, S. 18; 23). Damit ergibt sich erst die Möglichkeit, den eigenen Leib entlang des *so gewordenen Körpers* zu erfahren. Die Anerkennungsnormen der Geschlechter unterscheiden sich, insbesondere mit Blick auf Körperhaltungen und Bewegungen. Für Mädchen und Frauen zählt zu einem anerkanntswerten Körper in der Regel ein zierlicher, schlanker, kaum raumgreifender Gestus, wozu das enge Anliegen der Arme am Körper gehört, die kleinen Schritte, genauso wie die geschlossenen Beine beim Sitzen, das leise Sprechen, das (Dauer-)Lächeln¹³ usw. Iris Marion Young (1980) hat herausgestellt, wie eine sozial geforderte Weiblichkeit in patriarchalen Gesellschaften zu einer Mädchen und Frauen unterdrückenden und einschränkenden Bewegungssozialisation führt. Der Bewegungsraum, der Mädchen und Frauen sozial und symbolisch zur Verfügung steht, verleibt sich ein. Als einverleibter Raum wird er sodann als realer Raum erfahren. Daher ist der Raum, der dem weiblichen* Körper rein physikalisch zur Verfügung steht, häufig viel weiter als der Raum, den er wirklich nutzt und bewohnt (vgl. Young, 1993, S. 719).

13 Anschaulich wird dies an der Aufforderung „Lächle doch mal“, die Mädchen und Frauen sehr häufig hören, wenn sie einfach nur konzentriert schauen, bei gleichzeitiger Sanktionierung eines lauten Lachens mit geöffnetem Mund (vgl. Kleinnitzke, 2023, S. 70). Siehe auch die Ergebnisse der Lecture-Performance „How do you let go of gender?“ von Jasmin Scholle und Bettina Wuttig (2016). Scholle und Wuttig (2016) untersuchen in Performancearbeiten, wo sie am Körper Geschlecht wahrnehmen, und kommen zu dem Ergebnis, dass es vor allem in der Gesichtsmuskulatur spürbar wird; dem habituierten Lächeln, wie es für Mädchen und Frauen konventionell ist.

Verkörperungen von Weiblichkeit etwa verweisen immer auf Bedingungen des Frauseins in einer bestimmten Gesellschaft. Der Sport ist eine gesellschaftliche Praxis, die mit diesen Verkörperungen umgehen muss: in der Weise, dass sie sich hier in besonderer Weise zeigen, da die Anforderungen, die sich aus der sportlichen Praxis ergeben, bspw. den ganzen Körper beim Werfen einzusetzen, oder sprichwörtlich ‚reinzugrätschen‘, mit den Benimmregeln von Weiblichkeit kollidieren mögen. Insofern also über epistemische Fehlschlüsse das Phänomen des ‚anderen‘ Körpers für präpraktisch gegeben genommen wird, wird die soziale Situiertheit von Körpern und die Weise, wie die einzelnen sich selbst und die Welt in Bewegung überhaupt wahrnehmen können, ausgeblendet.

6. Ausblick

Eine zeitgemäße sportpädagogische Praxis, die auf ein Bildungsverständnis der (bedingten) Gestaltbarkeit der Welt setzt, muss ein Körperverständnis bedenken, welches den Körper als in epistemische und alltägliche Praktiken, in symbolische Ungleichheitsverhältnisse – in Machtverhältnisse situiert sieht. Der Körper war genau genommen „noch nie derselbe“. En Detail:

- Der Organismus, wie wir ihn kennen, ist immer bereits verschränkt mit den Agentien. Es gibt keine neutrale Weise, Körper zu messen und Körper zu beobachten; Forschungsergebnisse sind genauso (historisch) situiert, wie die Körper, die ‚Gegenstand‘ der Messungen sind.
- Der Körper wird entlang von sozialen Normen geformt; leibliche Wahrnehmung findet immer in einem *so gewordenen* Körper statt, ist daher selbst kollektiv und von sozialen Strukturen durchzogen.
- Die sich in den Körpern materialisierende soziale Kategorie (Geschlecht, Klasse, Ability, rassifizierende Zuschreibungen) können eine Form der symbolischen Prekarität erzeugen, die sich als *somatischer Effekt in die Körper einschreibt* und leiblich als Einengung, Unbehagen oder sogar Leiden an sozialem Ausschluss wahrgenommen werden kann.
- Die symbolische Prekarität ergibt sich daraus, dass das Männliche, imaginiert als gesunder junger *weißer* männlicher Körper, zum schwer dechiffrierbaren Ideal sowohl für Männlichkeit als auch für Menschlichkeit an sich genommen wird, und daher alle anderen Körper (präreflexiv) als Abweichungskörper innerhalb der symbolischen Ordnung wahrgenommen werden.

- Der Organismus ist aber keine kalkulierbare Maschine der Einschreibung sozialer Ordnungen: als eigensinniger Organismus ist er epistemisch offen (vgl. Abraham, 2010).

Eine Theorie also, die den Körper am Schnittpunkt von *Epistemen* (Wissen), *Einkörperungen* (Formierung des Organismus in der sozialen Ordnung), und *Einverleibungen* (Wahrnehmung der sozialen Ordnung) begreift, könnte sich im Anspruch auf ein Bildungsverständnis der Gleichheit für eine Sensibilisierung von Differenz in *ihrer Kontingenz und* opaken Materialisierung aussprechen. Eine systematische Berücksichtigung von symbolischer Verwundbarkeit in den Praktiken der Subjektivierung wäre darin eingeschlossen. Die Artikulation von Unbehagen erwünscht.

Unterschiedliche Körpervoraussetzungen erscheinen in einem solchen Körperverständnis nicht mehr als ein *ex nihilo*, die allein über eine Individuum-fokussierte Didaktik zu adressieren wären, *welche ja ganz* ähnlich der *one-size-fits-all*-Lösung verkennt, dass über Praktiken der Subjektivierung das Individuum *zu einem bestimmten Subjekt* wird (Wuttig, 2016), indem es an eine Zugehörigkeit zu einer Gruppe gebunden wird: Geschlechtergruppe, Klasse, rassifizierte Andere, behinderte Körper usw. So werden zwar die (somatischen) Effekte der Produktion von Zugehörigkeit womöglich je anders wahrgenommen (zum Beispiel die Einschränkung des Bewegungsradius in der frühkindlichen Erziehung von Mädchen). Dies ändert nichts daran, dass diese Wahrnehmungen, werden sie nicht als Effekte des Sozialen und damit einer (präreflexiven) Benachteiligung dechiffriert, nur ungenügend didaktisch adressiert werden. Eine Didaktik, die das Individuum nicht als Teil einer sozialen Gruppe identifiziert, ist genauso ineffizient, wie eine, die das Individuum auf eine soziale Kategorie festlegt. Wenn Svea im Oktober 2022 folgendes äußert:

„Ich habe keine Lust mehr auf den Sportunterricht. Das ist total bekloppt. Immer sind es die Jungs, die dann sogenannte Teams auswählen, und die wählen keine Mädchen rein. Die Lehrer sagen noch nicht mal was.“¹⁴

dann hat das auch damit zu tun, dass bestimmte Menschen innerhalb der symbolischen Ordnung des Sports gar nicht als Subjekte einer solchen Praxis zählen. Es wäre hier also wichtig, sich zunächst für die *Machtwirkungen zu sensibilisieren*, vor deren Hintergrund Körpern eine Freiheit zu einer

14 Svea, 12 Jahre alt, siebte Klasse, Gymnasium in Frankfurt am Main, persönliches Gespräch, Name geändert.

Differenz eingeräumt werden muss, ohne bereits vorab festzulegen, worin genau die Andersheit besteht (vgl. auch Maurer, 2016).

Literatur

- Abraham, A. (2010). Körpertechnologien, das Soziale und der Mensch. In A. Abraham & B. Müller (Hrsg.), *Körperhandeln und Körpererleben: Multidisziplinäre Perspektiven auf ein brisantes Feld* (S. 113–138). transcript.
- Barad, K. (2012). *Agentieller Realismus*. Suhrkamp.
- Beneke, R., & Leithäuser, R. (2019). Gender, Sex, Sex Differences, Doping in Athletic Performance. *International Journal of Sports Physiology and Performance*, 14, 869–870. <https://doi.org/10.1123/ijsp.2019-0483>
- Björkman, M., & Persson, A. (2019). Männer, Sexualität und die Prostata im frühen 20. Jahrhundert. In *Der Mann und die Prostata: Kulturelle, medizinische und gesellschaftliche Perspektiven* (S. 141–157). transcript.
- Braidotti, R. (2014). *Posthumanismus: Leben jenseits des Menschen*. Fischer.
- Butler, J. (1998). *Hass spricht: Zur Politik des Performativen*. Suhrkamp.
- Butler, J. (2018). *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung*. Suhrkamp.
- Casale, R. (2020). Verkörperte Bildung: Leidenschaft, Krankheit, Geschlechtlichkeit. In R. Casale (Hrsg.), *Verkörperte Bildung: Körper und Leib in geschichtlichen und gesellschaftlichen Transformationen* (S. 10–22). Beltz Juventa.
- Deuber-Mankowsky, A. (2019). Maschine und Genderdiskurs. In K. Liggieri & O. Müller (Hrsg.), *Mensch-Maschine-Interaktion* (S. 177–183). Metzler.
- Fausto-Sterling, A. (2000). *Sexing the Body: Gender Politics and the Construction of Sexuality*. Basic Books.
- Foucault, M. (1986). *Der Gebrauch der Lüste*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (2002). Nietzsche, die Genealogie und die Historie. In *Schriften in vier Bänden: Dits et Ecrits*, Band 2, 1970–1975 (S. 166–191). Suhrkamp.
- Ganterer, J. (2020). Radsport als Heterotopie von Geschlechtskörpern gedacht. In J. Conrads & J. von der Heyde (Hrsg.), *Bewegte Körper – bewegtes Geschlecht: Interdisziplinäre Perspektiven auf die Konstruktion von Geschlecht im Sport* (S. 175–191). Budrich.
- Gregor, A. (2015). *Constructing Intersex: Intergeschlechtlichkeit als soziale Kategorie*. transcript.
- Hüther, G. (2001). *Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Isenmann, A. (2020). „Boxgirls in Movement“: Zur Frage von (Um-)Bildungsprozessen im Boxsport (Unveröffentlichte Masterarbeit). Philipps Universität Marburg.

- Kleinitzke, S. (2023). Lächel doch mal: Eine phänomenologische Betrachtung verkörperter Weiblichkeit. In K. Korneli, B. H. Bartels, & L. Biehler (Hrsg.), *Hinter_Fragen der Erziehungswissenschaft: Perspektiven auf Pädagogik, Wissenschaft und Gesellschaft* (S. 69–79). Barbara Budrich.
- Koch, S. (2013). *Embodiment: Der Einfluss von Eigenbewegung auf Affekt, Einstellung und Kognition; empirische Grundlagen und klinische Anwendungen*. Logos.
- Kristensen, S. (2016). Der Leib und die Maschine. Merleau-Ponty, Deleuze und Guattari zum Verhältnis von Leiblichkeit und Technik. In J. Sternhagel, F. Goppelsröder (Hrsg.), *Techniken des Leibes* (S. 53–69). Velbrück.
- Kuch, H., & Herrmann, S. K. (2007). Symbolische Verletzbarkeit und sprachliche Gewalt. In S. K. Herrmann, S. Krämer, & H. Kuch (Hrsg.), *Körper, Gewalt, Affekte: Der junge Foucault* (S. 153–168). Suhrkamp.
- Lindemann, G. (2017). Leiblichkeit und Körper. In R. Gugutzer, G. Klein, M. Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven* (S. 57–67). VS.
- Marten, E. (2015). Fish out of Water: Figuren von Differenz als Eigenschaftlichkeit. Eine narratologisch inspirierte Betrachtung bildlicher Analogien aus der Tierwelt zum Topos Inklusion. In *Jahrbuch für Pädagogik, Inklusion als Ideologie* (S. 189–203).
- Maurer, S. (2016). Freiheit zum Dissens? Dissens als „hot issue“ und Gradmesser von „Freiheit“ am Beispiel emanzipatorischer Bewegungen und Bestrebungen. In B. Grubner, C. Birkle, A. Henninger (Hrsg.), *Feminismus und Freiheit. Geschlechterkritische Neuaneignungen eines umkämpften Begriffs* (S. 50–73). Ulrike Helmer.
- Prenzel, A. (1990). Annäherung an eine egalitäre Politik der Differenzgedanken gegen Sexismus und Rassismus. *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis*, 27, 127–134.
- Ricken, N., & Balzer, N. (2012). Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer, C. Thompson (Hrsg.): *Anerkennung*. (s. 35–87). Schöningh, Paderborn
- Schaufler, B. (2002). „Schöne Frauen – Starke Männer“: Zur Konstruktion von Leib, Körper und Geschlecht. Leske + Budrich.
- Schmidt, B., & Kolip, P. (Hrsg.) (2007). *Gesundheitsförderung im aktivierenden Sozialstaat. Präventionskonzepte zwischen Public Health, Eigenverantwortung und Sozialer Arbeit*. Juventa.
- Schmitz, N., & Degele, N. (2010). *Embodying – ein dynamischer Ansatz für Körper und Geschlecht in Bewegung*. In N. Degele, S. Schmitz, M. Mangelsdorf, E. Gamespacher (Hrsg.): *Gendered Bodies in Motion* (S. 13–39), Opladen, Budrich
- Scholle, J., & Wuttig, B. (2016). How do you let go of gender? Eine performative Untersuchung. In K. Dreit, N. Schumacher, A. Abraham, S. Maurer (Hrsg.), *Ambivalenzen der Normativität in kritisch-feministischer Wissenschaft* (S. 95–111). Helmer.
- Voss, H.-J. (2011). *Geschlecht. Wider die Natürlichkeit*. Schmetterling.
- Wuttig, B. (2013). Kann man anders wahrnehmen als man wahrnimmt? Alexander-technik als querliegende Rationalität zu gendernormativen Körperinszenierungs- und Wahrnehmungsweisen am Beispiel hegemonial-weiblicher Körpercodes. In H. Ehlers u.a. (Hrsg.), *Geschlecht – Körper – Wahrnehmung. Geistes- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Genderforschung* (S. 65–83). LIT.

- Wuttig, B. (2014). *Der Fall des Traumas: zur somatischen Dimension geschlechtlicher Subjektivierungen. Eine Schrift zur Einführung in die Soma Studies*. UB Marburg.
- Wuttig, B. (2016). *Das traumatisierte Subjekt. Geschlecht – Körper – Soziale Praxis. Eine gendertheoretische Begründung der Soma Studies*. transcript.
- Wuttig, B. (2020). Dancing with women in Niqāb. Contact Improvisation – Politik des Kulturellen oder weiße Hegemonie? In M. Bischof, F. Lampert (Hrsg.), *Sinn und Sinne im Tanz. Perspektiven aus Kunst und Wissenschaft. Jahrbuch Tanzforschung 2020* (S. 259–273).
- Wuttig, B. (2022). Soma Studies. In R. Gugutzer, M. Meuser, G. Klein (Hg.), *Handbuch Körpersoziologie I. Grundbegriffe und theoretische Perspektiven* (S. 411–429). 2. überarbeitete Aufl. Springer.
- Wuttig, B. (2022a). Kritik des Spürens – gespürte Kritik: Die Überschreitung von sozialen Normen und die Unverzichtbarkeit der Körpererfahrung. In D. Bergold-Caldwell, W. Dierkes, E. Georg, L. Spahn, J. Will (Hg.), *(Denk) Bewegungen zwischen Kritik, Norm und Utopie*. (S. 232-246). Sulzbach: Ulrike Helmer Verlag, S. 232-246
- Wuttig, B. (2024; i. Dr.). Das Subjekt vom Körper her denken: Subjektivierung ist eine Erinnerungstechnologie. In J. Carnin, B. Hoffarth, S. Wehren (Hrsg.), *Anregungen. Theoretische, empirische und methodologische Impulse erziehungswissenschaftlicher Körperforschung*. Beltz Juventa.
- Young, I. M. (1980). Throwing like a Girl: A Phenomenology of Feminine Body Comportment Motility and Spatiality. *Human Studies*, 3, 137-156.
- Young, I. M. (1993) (orig. 1980). Werfen wie ein Mädchen. Eine Phänomenologie weiblichen Körperverhaltens, weiblicher Motilität und Räumlichkeit. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 41(4), 707-725.

Körper und Fähigkeit. Ableism-kritische Perspektiven für die Sportpädagogik

Tobias Buchner

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag¹ nimmt auf den im Zentrum der Tagung stehenden Terminus des Körpers unter einer machtkritischen theoretischen Perspektive Bezug. Beim Körper handelt es sich demzufolge nicht um eine ahistorische, natürliche bzw. ontologische Gegebenheit. Vielmehr werden Körper bzw. der Körper stets machtvoll hervorgebracht (Foucault, 1977). Mit einer solchen Perspektivierung wird die Materialität des Körpers nicht bestritten. Vielmehr wird er als umkämpfte Zone begriffen, die in Relation zu Diskursen, Ökonomien und den damit verwobenen epochalen Gegebenheiten unterschiedliche Codierungen produziert. Das Denken, Fühlen oder Bewerten von Körpern fußt dieser Denkrichtung entsprechend nicht auf objektiven Wahrheiten oder naturgegebenen Selbstverständlichkeiten, sondern ist das machtvolle Produkt gesellschaftlicher Kämpfe, über die letztlich auch Differenzen in den Körper eingeschrieben werden. Franziska Bruner beschreibt diese Prozesse prägnant, wenn sie anmerkt, dass Körper

„unweigerlich vergeschlechtlicht, sozial klassifiziert, ethnisch und kulturell codiert sowie Normalitäts- und Ästhetikdiskursen unterworfen [werden]. So werden unterschiedliche und unterschiedene Körper laufend hervorgebracht und verändert. Im Zuge dieser Herstellungsverhältnisse von Körpern manifestieren sich gesellschaftliche Macht- und Dominanzverhältnisse“ (Bruner, 2005, 33).

Der Körper stellt demzufolge so etwas wie ein Einfallstor von Macht dar – bzw. Macht setzt häufig am Körper an. In meinen weiteren Ausführungen nehme ich einen spezifischen Modus der Herstellung verkörperter Differenz in den Blick, nämlich jenen, der sich Zu- und Abschreibungen von

1 Dieser Text basiert auf der im Rahmen der Tagung von mir vorgetragenen Keynote, die sich dem Versuch widmete, ableism-kritische Perspektiven für Sport(Pädagogik) zu entwerfen.

Fähigkeiten bedient. Dabei beziehe ich mich auf Überlegungen aus einer relativ jungen Disziplin, den Disability Studies (Brehme et al., 2020) – um diese Theoreme für sportpädagogische Anliegen fruchtbar zu machen. Denn ähnlich wie in der Sportpädagogik (siehe hierzu Ruin et al. i. d. B.), stellt auch in den Disability Studies der Körper einen prominenten Fokus dar – bzw. erfolgt hier eine rege theoretische Auseinandersetzung zum Zusammenhang von Körper und dis/ability. Anschließend widme ich mich einem wesentlichen Diskursstrang oder besser: einer Kritiklinie, die im Rahmen der Disability Studies entwickelt wurde, die unter der Überschrift „Ableism“ geführt wird. Ableism steht für ein Dominanzverhältnis, das über Fähigkeitserwartungen und -zuschreibungen organisiert ist und uns alle durchdringt - und berührt-berührt ist für seine Liaisonen mit anderen Differenzordnungen (Maskos, 2015). Nicht nur diesem Aspekt Rechnung tragend, entwerfe ich ein Verständnis von Ableism, das gewissermaßen als ‚breites‘ Verständnis von Ableism bezeichnet werden könnte. Hierbei geht es um die Kritik an einer ableistischen Gesellschaft, welche bestimmte Körper behindert – aber auch darum, den Blick dafür zu öffnen, wie wir alle in dieses System auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Intensitäten verstrickt sind. Denn Ableism ist als Imperativ zu verstehen, dem wir alle ausgesetzt sind, der als selbstverständlich erachtet wird und den wir alle, mal mehr, mal weniger reproduzieren (Campbell, 2009).

Der vorliegende Aufsatz verfolgt das Ziel, die zuvor skizzierte, ableism-kritische Perspektive auf Körper für Sportpädagogik nutzbar zu machen. So wird zunächst ausgeführt, was eine ableism-kritische Perspektive auf den Körper charakterisiert. Zudem werden grundlegende Elemente ableistischer Ordnungen erläutert und anhand zweier spezifischer Felder exemplifiziert: Fähigkeitsbezogenen Regimen der frühen Kindheit sowie das Feld der Schule. Dabei lehne ich mich an machtkritische sowie subjektivierungstheoretische Konzepte von Michel Foucault (1977) sowie Judith Butler (2001) an. Wie dargelegt wird, kann Ableism als Differenzordnung begriffen werden, die fähigkeitsbasierte Unterschiede und damit verknüpfte Hierarchien hervorbringt, die Subjekten jedoch scheinbar als ‚natürlich‘ erscheinen. Subjekte erlernen im Rahmen dieser Ordnungen die Bedeutung von ‚able-bodiedness‘ und sich entsprechend zu führen. Im dritten Teil des Aufsatzes werden diese Perspektiven anhand von zwei möglichen analytischen Schwerpunktsetzungen für eine ableism-kritische Sportpädagogik exemplarisch skizziert. Am Ende des Aufsatzes steht ein kurzes Resümee.

2. Ableism und die Konstruktion der ‚fähigen‘ Mehrheit

Ableism steht, wie andere Ismen auch, für die Kritik an einem Machtverhältnis – und zwar an jenem, das über die Ab- und Zuschreibungen von Fähigkeiten (re-)produziert wird, in Relation zu denen In- und Exklusionsprozesse, Zugehörigkeitsregeln und auch Privilegien-Systeme organisiert werden (Buchner, 2022). Es geht also, wie der Anglizismus bereits andeutet, um Fähigkeiten – bzw. um Fähigkeiten und Körper. Doch was bedeutet in diesem Kontext ableistisch? Als ableistisch können Praktiken bezeichnet werden, durch die im Rahmen einer hierarchisierten, fähigkeitsbezogenen Differenzordnung die Marginalisierung und Exklusion von als nicht oder weniger fähig klassifizierten Subjekten von materiellen, sozialen und symbolischen Ressourcen betrieben wird (ebd.). Wie es in dieser spezifischen Definition von ableistisch bereits anklingt, wird hier ein Verständnis vertreten, wonach mit dem Nachdenken über Ableism nicht nur eine Kritik der Herstellung von dis/ability betrieben wird; sondern es geht um eine grundlegende Kritik an Fähigkeitsregimen, die sämtliche Subjekte unserer Gesellschaft betreffen und verletzen – wenn auch in unterschiedlicher Intensität und Wirkmächtigkeit – unser Denken, unsere Gefühle, unser Sprechen, usw. ordnen oder zumindest stark beeinflussen. Welche Blickwinkel eröffnet jedoch Ableism auf den Körper? Wie der Terminus bereits verrät, geht es bei Ableism und der Rolle von Fähigkeit/en nicht primär um Kategorisierungen von Körperhüllen, deren Einsortierung in den Bereich der Devianz oder deren Deklaration als beeinträchtigt. Vielmehr erlaubt eine ableism-kritische Perspektive die Untersuchung der mit dem Körper verschränkten Fähigkeitserwartungen – bzw. den Fähigkeitserwartungen, die mit Körpern verknüpft werden. Im Unterschied zum sogenannten individuellen Modell von Behinderung wird in Konsequenz nicht danach gefragt, wie der beeinträchtigte Körper möglichst gut behandelt und normalisiert werden kann. Das Aufmerksamkeitsinteresse wird auch nicht auf den marginalisierten, behinderten Körper gelenkt. So werden in ableism-kritischen Analysen zu Körper und Behinderung nicht die Marginalien, die als anders, als anormal positionierten Körper fokussiert. Vielmehr wird eine Untersuchungsstrategie verfolgt, mit der der Fokus auf das Zentrum gerichtet wird: die Mitte der Gesellschaft und den darin eingelagerten Selbstverständlichkeiten, Mehrheiten, Begehren und Normalitätsvorstellungen, gepaart mit der Frage danach, welche Rolle Fähigkeit hierbei spielt – um von diesen Befunden ausgehend zu analysieren, wie Ausschluss und Hierarchien hergestellt werden. In diesem Zentrum der ableistischen

Ordnung, so die These, finden sich Normen und Phantasien von fitten, gesunden, fähigen Körpern eingelagert (Giese & Ruin, 2018) – verknüpft mit einer Ausrichtung der Ordnung auf die Produktion von ‚able bodies‘ (Maskos, 2023). Wie dieses innerhalb der Disability Studies mittlerweile prominente Konzept verdeutlicht, kann Fähigkeit nicht ohne Körper gedacht werden – bzw. ist *Fähigkeit stets an Körper rückgebunden*. Fähigkeit und Körper hängen demzufolge untrennbar zusammen und bedingen sich gegenseitig. Dieses Verhältnis soll kurz genauer betrachtet werden – und zwar anhand des bereits angesprochenen Konzepts ‚able bodied‘. Dieses wird in der renommierten Cambridge Dictionary wie folgt definiert:

„people who are healthy and have no illness, injury, or condition that makes it difficult to do the things that other people do“ (Cambridge Dictionary, o. J.).

An dieser Definition fällt zunächst auf, dass der Status ‚able bodied‘ auf eine Abgrenzung von einem Außen angewiesen ist: dem unfähigen Körper. Dieser unfähige Körper wird wiederum dadurch charakterisiert, dass er als nicht fähig dazu erachtet wird, das zu tun, was andere Leute können. Das ‚nicht Können‘ stellt hier also den Abgrenzungsmarkierer dar. Mit der angesprochenen Differenzierung in ‚Können/nicht Können‘ ist schließlich ein typisches Charakteristikum fähigkeitsbasierter Differenzordnungen angesprochen, das von Fiona Kumari Campbell als ‚great divide‘ (Campbell, 2003) bezeichnet wird: eine binarisierende Unterteilung in dis/abled, inklusive der auf diese Dichotomie Bezug nehmenden Einsortierungspraktiken in normal/nicht normal und die mit diesen Positionierungen verbundenen Privilegien, Benachteiligungen und affektiven Aufladungen. Behinderung wird dabei zum Unerwünschten, zu Vermeidenden bzw. zum negativen Spiegelbild des ‚normalen‘, ‚able bodied‘ Subjekts (Campbell, 2009) – worin sich bereits die Sogwirkungen in Richtung einer anzustrebenden Positionierung innerhalb der Mehrheit der fähigen Körper andeutet. So wird es selbstverständlich, im Königreich der Fähigkeiten zum Kreis der Fähigen zählen zu wollen. Ableistische Differenzordnungen sind also unter anderem dadurch charakterisiert, dass sie zwei Gruppen bilden. Die Mehrheit der Subjekte, genauer: die dominante Mehrheit bilden hierbei jene, die als ‚able bodied‘ gelten, sich verstehen und sich gleichzeitig von als nicht oder weniger fähig Erachteten abgrenzen.

Welche Fähigkeiten in derlei Konstruktionsprozessen relevant werden, ist jedoch keineswegs arbiträr. Gregor Wolbring schreibt hierzu, dass es so etwas wie essentielle Fähigkeiten gibt (Wolbring, 2008), also quasi ‚must

have' abilities: Dazu zählen unter anderem sehen, gehen, hören, sprechen können, aber auch die Fähigkeit, etwas in einer Art und Weise greifen oder vom Boden aufheben zu können – und zwar entlang eines Bewegungsablaufs, der als ‚normal‘ lesbar ist. Körper müssen demzufolge als essentiell erachtete Fähigkeiten performieren können – und diese Performanzen müssen einer bestimmten Normierung entsprechen, um als ‚able bodied‘ anerkennbar zu werden. Dabei werden bestimmte Fähigkeiten priorisiert und andere nicht: zum Beispiel gehen gegenüber auf dem Boden entlang krabbeln zu können, oder mit den Händen etwas aufheben können statt mit dem Mund (Wolbring, 2021). Allerdings existieren auch fluidere Anforderungen an ‚fähige‘ Körper. Diese sind bis zu einem gewissen Grad kontingent. Exemplarisch kann diesbezüglich auf die zunehmende Bedeutung digitaler Fähigkeiten und der damit verbundenen feinmotorischen und kognitiven Fähigkeiten verwiesen werden - Fähigkeiten, die vor hundert Jahren keine Relevanz besaßen. Welcher Körper als ‚fähig‘ gelesen wird und welcher nicht, hängt aber auch von einer Situation und der in sie eingelagerten Fähigkeitserwartungen ab. So spielt es in einem IT-Büro möglicherweise keine Rolle, ob ein Individuum einen Rollstuhl benutzt oder nicht, in einer Umwelt voller Treppen jedoch schon.

Aber zurück zu den essentiellen Fähigkeiten: Wie kommt es, dass diese sich als selbstverständlich erwartbare Fähigkeiten in den Subjektivitäten der ‚Fähigen‘ einlagern? Einerseits kann diesbezüglich auf endogene, biologische Programme verwiesen werden, die in uns eingelagert sind und uns dazu antreiben, Fähigkeiten anzueignen. Andererseits zeigen sich jedoch auch gewisse exogene Strukturen, die in Relation zu Fähigkeiten bzw. dem Erwerb von Fähigkeiten mal subtil, mal weniger subtil, wirken – und zwar bereits in sehr frühen Lebensphasen. Exemplarisch soll dies anhand von fähigkeitsorientierten Regimen der Frühen Kindheit erläutert werden.

2.1 Fähigkeitsbezogene Regime früher Kindheit: die Erzeugung fähigkeitsbezogener Affekte und Zwänge zur Selbstführung auf ‚able bodiedness‘

Fähigkeitserwartungen zeigen sich tief in Diskurse und Praktiken der frühen Kindheit verankert, z.B. in Vorsorgeuntersuchungen und den dabei zur Anwendung kommenden Dokumenten (wie etwa der österreichische Mutter-Kind-Pass) - welche dazu beitragen, dass Eltern zu einer Beobachtung der körperlichen Entwicklung ihres Kindes sowie des damit verknüpften

Fähigkeitserwerbs angehalten werden (Buchner & Pfahl, 2017). Denn die in den Dokumenten enthaltenen Graphiken werden von Eltern als Aufforderung interpretiert, die ‚normale‘ körperliche Entwicklung ihres Kindes zu gewährleisten, wie Helga Kelle (2007) es im Rahmen ihrer Studie zu Vorsorgeuntersuchungen beschreibt. Die affektive Abstützung dieser Mechanismen zeigt sich unter anderem in den von Kelle und Kolleginnen beobachteten Ängsten von Müttern im Rahmen von Vorsorgeuntersuchungen, ihr Kind könne den in die Dokumente eingeschriebenen Normen altersgemäßer Entwicklung und eines entsprechenden Erwerbs von Fähigkeiten nicht entsprechen (Kelle 2010). So ließen sich verschiedene Interventionen rekonstruieren, mit denen Eltern ihr Kind zu einer ‚normalen Performanz‘ zu bewegen versuchten oder eine solche auch lediglich vorzutauschen – um den in Vorsorgeuntersuchungen aufgerufenen Normalitätsgeboten zu entsprechen (Kelle & Ott 2012). In diesen Praktiken, so die These, spiegelt sich letztlich die Wirkmächtigkeit der Normen und deren Verinnerlichung. Der dahinterliegende Zwang wird durch die affektiv abgesicherte, scheinbar selbstverständliche ‚Umarmung‘ der fähigkeitsbezogenen Norm verborgen (Campbell 2008). Wie bereits angedeutet, wird in diesen Szenarien eine spezifische fähigkeitsbezogene Subjektivierung der involvierten Kinder angeregt:

„Kinder spüren den Blick der Eltern, deren Angspanntheit in Vorsorgeuntersuchungen sowie deren Erleichterung im Falle der Erfüllung der fähigkeitsbezogenen Vorgaben. Behinderung treibt als angstbesetztes Zerrbild die ‚Sorge um die kindliche Entwicklung‘ zusätzlich an und sichert die Wirkmächtigkeit des Regimes affektiv ab. Derart verschafft sich (Bio-)Macht Zugang zum Inneren von Familien und beeinflusst Eltern-Kind-Interaktionen“ (Buchner & Pfahl, 2017, 214).

Zwar verfügen Kinder potenziell über widerspenstige Positionierungen und Praktiken bezüglich des hier skizzierten Regimes, mit Butler (2001) können die beschriebenen Szenarien jedoch als Brutkästen für das Herausbilden leidenschaftlicher Verhaftungen mit fähigkeitsbezogenen Normen gedacht werden. Gleichzeitig werden Kinder bei zeitgerechter Aneignung und Performanz der präskriptiven Fähigkeitsparameter gelobt.

So ist anzunehmen, dass die Mehrheit der sich als able-bodied verstehenden oder als able-bodied Einsortierten bereits sehr früh lernt, die notwendigen Fähigkeiten herauszubilden bzw. einen als fähig lesbaren Körper herauszubilden. Schließlich ist es auch nicht bedeutungslos, ob ein Körper als ‚fähig‘ lesbar wird oder nicht. Denn im Falle des Zweifels folgt eine

Überstellung in die Regime der Frühförderung. Diese können ermächtigen – im Sinne einer unterstützenden Normalisierung des Fähigkeitserwerbs. Gleichzeitig können sie auch den Beginn der Überführung in ein Sonder-System darstellen, über welches dauerhaft das Nicht-Entsprechen markiert und verkörperte Differenz verstärkt produziert wird. So entsteht einerseits das, was Rupert McRuer (2002) als ‚compulsory able-bodiedness‘ fasst, andererseits zeigen sich hier bereits die Konturen eines fähigkeitsbezogenen Privilegiensystems, das die Ordnung zusätzlich absichert.

Schule kann unter der hier vorgeschlagenen Perspektive als bedeutsame Arena verstanden werden, in welcher der Körper und Fähigkeiten in einer spezifischen Art und Weise geformt werden (sollen) und Subjekte dabei mit dem bereits angesprochenen Privilegiensystem konfrontiert werden.

2.2 Schule als Produktionsort ‚fähiger‘ Körper

Schule stellt einen zentralen Ort für die Produktion ‚fähiger Körper‘ dar. Macht setzt in Schulen in spezifischer Art und Weise am Körper und seinen Fähigkeiten an (Foucault, 1977). Kinder sind z.B. dazu angehalten, ihren Körper in festgelegten Intervallen still zu halten bzw. ‚ruhig‘ zu sitzen, dabei zuzuhören, erst zu sprechen, wenn dies erlaubt ist, bestimmte Fähigkeiten im Rahmen des Sportunterrichts herauszubilden, usw. Kinder und Jugendliche sollen sich entsprechend hier die qua Curricula programmatisch gesetzten Wissensformen und Fähigkeiten aneignen, was immer auch eine spezifische Disziplinierung des Körpers inkludiert (ebd.). Dadurch sollen Kinder und Jugendliche zu verantwortungsvollen Bürger:innen erzogen und zur Partizipation am Arbeitsmarkt befähigt werden. Schule produziert unter diesem theoretischen Rahmen betrachtet jene ‚abled bodies‘, die in der jeweiligen Epoche gesellschaftlich und vor allem ökonomisch benötigt werden (ebd.). Mit der Einweisung in die Subjektposition Schüler:in wird also ein Schema aktiviert, in dessen Rahmen der Erwerb spezifischer Fähigkeiten verpflichtend wird, z.B. die basalen schulischen Fähigkeiten des Lesens, Rechnens und Schreibens. Das derart ausgerichtete, schulische Befähigungsprogramm ermächtigt Subjekte, macht es sie doch gesellschaftlich handlungsfähig.

Das Konstrukt der Jahrgangsklasse zeigt sich mit diesem Befähigungsprogramm eng verwoben. Schließlich wird über die jahrgangswise Einsortierung von Schüler:innen bzw. deren Körpern in Kohorten eine Ordnung hergestellt, die eine Homogenisierung des Fähigkeitserwerbs ermöglichen

soll. Gleichaltrige sollen sich dabei klassenweise entlang eines curricular definierten, verzeitlichten Ablaufplans dieselben Fähigkeiten in einer institutionell bestimmten Taktung aneignen. Andererseits dient die Jahrgangsklasse als Argumentationsgrundlage für die Möglichkeit eines vermeintlich gerechten fähigkeitsbezogenen Vergleichs, im Zuge dessen Schüler:innen klassifiziert, individualisiert, und hierarchisiert werden (ebd.) – und im letzteren Aspekt klingt bereits die Verquickung dieses Befähigungs- mit einem De-/Privilegierungsprogramm an. So finden sich in Schule spezifische Hierarchisierungs- sowie In- und Exklusionsprozesse eingelagert, über die der Bildungsverlauf aber eben auch Partizipationsoptionen in nachschulischen Lebensbereichen und der darin möglich werdende Ressourcenerwerb reguliert werden. Zum Beispiel erfolgt in Österreich und Deutschland nach der gemeinsamen Primarstufe eine Stratifizierung der Schüler:innen über deren Zuteilung nach Schultypen. Je nach Rang steht ihnen der Zugang zu prestigeträchtigen Formen und den darin erfolgenden Befähigungsprogrammen, wie z.B. dem Gymnasium, offen – oder eben lediglich die Pforten zu gesellschaftlich weniger angesehenen Typen, an denen andere Schwerpunkte der Befähigung gesetzt werden und auch nur weniger verwertbare Bildungszertifikate erworben werden können. Aufgrund der Repetition fähigkeitsbasierter Praktiken und der Gewöhnung an Bewertungen des Fähigkeitserwerbs erscheint die grundlegende ableistische Strukturierung von Schule den darin Platzierten als selbstverständlich. Schüler:innen haben in diesen Regimen zwar Spielräume, die an sie adressierten Fähigkeitserwartungen zu moderieren bzw. in schulischen Räumen auch mitunter widerspenstig zu agieren, sind dabei aber stets gezwungen, sich zu den die Schule strukturierenden, fähigkeitsbezogenen Normen in Relation zu setzen. Dabei lernen sie schließlich auch, sich selbst und andere in der Hierarchie der schulischen Fähigkeiten einzuordnen, sich in Bezug zur Bewertung ihrer Fähigkeiten und Leistungen, und später auch je nach ihrer Einteilung in Schultypen, hierarchisierend zu denken sowie zu fühlen. So lernen Schüler:innen, wie sich eine gute und eine schlechte Note anfühlt – inklusive der damit verbundenen Verletzungen und Affekte.

Neben den beschriebenen ‚ableist divides‘ zwischen Gymnasiast:innen und Mittelschüler:innen, zwischen guten, mittleren und schlechten Schüler:innen, findet sich in unserem Schulsystem auch der ‚great divide‘ eingelagert - z.B. über Etikettierung als sonderpädagogisch förderbedürftig oder Sonderschulen.

Das bis hierhin exemplarisch dargelegte Hinterfragen von Fähigkeitsregimen bedeutet jedoch nicht, dass der Erwerb von Fähigkeiten generell pro-

blematisiert wird. Ein solches Programm würde sich zwangsläufig auch ad absurdum führen, stellt doch, wie oben bereits angemerkt, der Erwerb von Fähigkeiten ein grundlegendes menschliches Bedürfnis dar und erzeugt Handlungsfähigkeit. Kritisch wird jedoch hinterfragt, wer Zugang zu welchen Modi der Befähigung hat – bzw., wie in der Einleitung angemerkt, wie über das Zu- und Abschreiben von Fähigkeiten strukturell einige benachteiligt und andere privilegiert werden. Wird der Spieß gewissermaßen herumgedreht, so stellt sich die Frage, wie Befähigung in einer gerechteren Art und Weise, ohne ableistische Fähigkeitsimperative und die damit einhergehenden Verletzungen, erfolgen kann. Oder anders, pädagogisch gefragt: Wie können Lernumwelten geschaffen werden, in denen keine behindernden oder ungerechten Fähigkeitserwartungen eingelagert sind. Für die Schule stellt Inklusive Bildung ein solches Projekt dar. So proklamiert Inklusive Bildung, im Unterschied zu den zuvor umrissenen Modi der Produktion ‚fähiger Körper‘ für eine sozial gerechtere Form der Befähigung in Bildungseinrichtungen. Schule soll sich an die jeweiligen Lerndispositionen von Kindern und Jugendlichen anpassen und eine individualisierte Form des Fähigkeitenerwerbs anbieten. Pointiert formuliert: *Inklusive Pädagogik steht für eine Schule, in der eine differenzierte, aber nicht hierarchisierende Differenzen produzierende Befähigung erfolgen soll.* Inklusive Bildung steht für ein politisches Projekt, das auf eine grundlegende Veränderung der ableistischen Strukturierung von Schule in Perspektive sozialer Gerechtigkeit ausgerichtet ist (Buchner, 2023). Zu bedenken ist dabei allerdings zum einen, dass Schule ein Teil der Gesellschaft ist – bzw. Inklusive Bildung kein hegemonialer Diskurs ist, der im Dispositiv gegen die Gleichzeitigkeit von meritokratischen und neoliberalen Ideen von Bildung antreten muss. Dementsprechend zeigen sich in den aktuellen Umsetzungen auch zahlreiche Brechungen und Vereinnahmungen Inklusiver Bildung – denn sie findet in einem Bildungssystem statt, das grundlegend ableistisch strukturiert ist (Buchner, 2022).

3. Ableism-kritische Ansatzpunkte für die Sportpädagogik

Zusammenfassend kann bis hierhin festgehalten werden, dass Ableism eine Zweiteilung produziert, die auch eine sich als fähig verstehende Mehrheit erzeugt. Ableistische Ordnungen erzeugen zudem starke Zwänge bzw. normative Sogwirkungen für eine Selbstführung auf und eine Selbstpositionierung als ‚able-bodied‘. Sie werden zudem durch Affekte und ein Privilegien-

system stabilisiert. Subjekte lernen sich und andere entsprechend zu denken – Ableism strukturiert derart die Relationen zwischen Menschen bzw. sind Subjekte gezwungen, sich zu ableistischen Zumutungen in Relation zu setzen. Wie ersichtlich geworden sein dürfte, verquickt Ableism als theoretische Matrix Fragen nach der Herstellung ‚verkörperter Differenz‘ (Waldschmidt, 2007) mit einer fähigkeitsbezogenen Perspektive. Damit wird dem Nachdenken über die Herstellung und Hierarchisierung von Körpern eine spezifische Justierung hinzugefügt, die über die Herstellung von dis/ability bzw. der binären Kategorisierung von Körpern in nicht/behindert hinausgeht und danach fragt, welche Körper als fähig(er) gelten und welche Hierarchisierungen darüber vorgenommen werden. Welche Fokusse eröffnen eine solche ableism-kritische Perspektive für den Bereich der Sportpädagogik? Diesbezüglich sollen im Folgenden zwei exemplarische Ansatzpunkte vorgestellt werden. Zunächst einmal wird ein analytischer Fokus präsentiert, in dessen Rahmen Curricula des Schulfachs Sport untersucht werden können. Anschließend wird eine Ableism-kritische (Selbst-)Reflexion als Angebot für die Professionalisierung von Lehrkräften des Fachs Sport vorgestellt.

3.1 Ableism-kritische Analyse von Curricula des Unterrichtsfachs Sport

Als möglicher - und auch bereits erprobter - Forschungsfokus unter der zuvor vorgetragenen theoretischen Rahmung kann eine Ableism-kritische Analyse von Curricula des Fachs Sport (bzw. für Österreich: Bewegung und Sport) genannt werden (Buchner et al., 2020; Giese & Buchner, 2019). Schließlich enthalten Curricula, unter einer machtkritischen Perspektive betrachtet, nicht nur Bildungsziele und -inhalte, sondern sie setzen diese auch in Relation zu gesellschaftlichen Normen und legitimieren darüber Unterricht. Zudem werden mit dem Schulsport Erwartungshaltungen bezüglich sozialer Herausforderungen verbunden, indem Sport mitunter auch ein hohes Inklusionspotenzial zugeschrieben wird. Unter einer Ableism-kritischen Perspektive lässt sich hierzu zunächst einmal fragen, welche impliziten Fähigkeitserwartungen bzw. welche unterschweligen Überlegungen zu ‚able bodies‘ sich in den besagten Curricula eingelagert finden – und welche fähigkeitsbezogenen Hierarchisierungen und Prioritisierungen damit verbunden sind.

Exemplarisch kann für ein solches Unterfangen auf eine Analyse des Lehrplans für den Sportunterricht des Bundeslandes Baden-Württemberg

verwiesen werden (Giese & Buchner, 2019), in deren Rahmen rekonstruiert werden konnte, dass das qua Unterricht umzusetzende Ziel „Fitness entwickeln“ von der Annahme getragen zu sein scheint, dass alle Körper grundsätzlich optimierbar sind und Jugendliche hierfür aus sich heraus eine entsprechende Sorge um den eigenen Körper entwickeln können. Ein solches Unterfangen ist allerdings von der unterschwelligen Annahme getragen, dass alle Schüler:innen über einen uneingeschränkt bewegungsfähigen Körper verfügen. Derart lässt sich interpretativ ein Subtext entziffern, wonach körperliche Optimierungsprozesse, wenn das unterrichtete Individuum nur hart genug daran arbeitet, mit allen Körpern durchführbar sind – wodurch eine unreflektierte fähigkeitsbezogene Norm deutlich wird, die manche klar ausschließt (ebd.).

Als weiteres Beispiel kann auf eine gemeinsam mit Sebastian Ruin und Martin Giese durchgeführte Analyse der Curricula der deutschen Bundesländer Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen für das Fach Sport auf der Sekundarstufe II referiert werden (Buchner et al., 2020). Wie in dieser Studie herausgearbeitet werden konnte, strukturieren derlei Curricula einen Sportunterricht, der eine beständige Fähigkeitserweiterung und Optimierung des Körpers anvisiert, gepaart mit einer Selbstsorge qua ‚health literacy‘. Auch wenn in den Präambeln der betreffenden Curricula Inklusion und Diversität als wesentliche Ziele hervorgehoben werden, so werden Lehrkräfte qua Lehrplan dazu angehalten, standardisierte Vermessungen und letztlich auch Benotungen der sportlichen Fähigkeiten und somit fähigkeitsbasierte Hierarchisierungen vorzunehmen. Tendenziell wird der behinderte Körper in diesem Rahmen auf eine Rolle als ‚Heterogenisierer‘ reduziert und damit implizit als markante Differenz zur ‚normal-fähigen‘, homogenen Schüler:innenschaft gesetzt. Die Differenzlinie dis/abled bzw. der ‚great divide‘ wird also keinesfalls aufgehoben oder Fähigkeit als differenzrelevante Kategorie ermächtigend bearbeitet - sondern vielmehr verstärkt. So finden sich trotz des proklamierten Ziels, qua Sportunterricht Inklusion zu befördern, auch binarisierende Körpervorstellungen im Sinne von ‚abled‘ und ‚disabled‘ in die Lehrpläne eingelagert. Obwohl in den Präambeln mitunter proklamiert wird, Sportunterricht solle ein ermächtigendes, inklusives und soziales Lernen ermöglichen, gerinnt im weiteren Verlauf der Texte die Vielfalt der Körper zu behindert und nichtbehindert – wobei die als behindert positionierten Körper zum Lerngegenstand für die unterschwellig als ‚able bodied‘ positionierte Mehrheit der Schüler:innen fungiert. Neben dieser kritischen Analyseführung auf das, was nicht sein soll, wäre in weiterer Folge zu fragen, wie ein Curriculum für das Fach

Sport gestaltet werden könnte, um den häufig proklamierten Ansprüchen an Sport als ‚Microlab‘ für Inklusion näher zu kommen und ableistische Setzungen zu reduzieren.

3.2 Ableism reflektieren als Professionalisierungsangebot für Lehrer:innenbildung (des Fachs Sport)

Als weiterer Ansatzpunkt für eine ableism-kritische Sportpädagogik kann Ableism als reflexive Ressource im Kontext von Professionalisierung eingesetzt werden. Schließlich, so die Annahme, ‚schleichen‘ sich ableistische Normalitätsvorstellungen, Fähigkeitserwartungen und Wahrnehmungsmuster trotz anderweitig gelagerter Intentionen aufgrund ihrer Tiefenstruktur unbeabsichtigt ‚durch die Hintertür‘ in das Tun des Unterrichtens – auch im Fach Sport – ein. Angehende und bereits in der Praxis tätige Lehrer:innen sollten dementsprechend einerseits dabei unterstützt werden, erlernte ableistische Normen zu reflektieren – Normen, die wie erwähnt häufig ‚unter der Oberfläche‘ des Bewussten, präreflexiv unser (pädagogisches) Handeln beeinflussen. Anders formuliert: Basierend auf der weiter oben ausgeführten Annahme, dass alle Subjekte unserer Gesellschaft wesentlich durch Ableism geprägt werden und Subjektwerdung in schulischen Arenen stattfindet, über die ableistische Normen inkorporiert, Phantasien von ‚able bodies‘ eingespeist und in Folge implizit als auch explizit reproduziert werden, dann erscheint eine ableism-kritische, biographische Reflexion von Denk- und Handlungsschemata vielversprechend (Buchner, 2022). Hierzu ist anzumerken, dass eine solche Unternehmung eine mitunter herausforderungsvolle Arbeit am Selbst bedeutet. Diese umfasst Reflexionspraktiken zu den prägenden, ableistischen Kräften über welche Normalitätsvorstellungen sowie dazu in Relation stehende Selbstverständlichkeiten verinnerlicht werden. Ziel ist es dabei, sich die biographisch erworbenen Verhaftungen mit den Normen der ableistischen Differenzordnung zu vergegenwärtigen, deren Einfluss auf das eigene ‚So Geworden Sein‘ zu rekonstruieren und neue Überlegungen zu Befähigung und Fähigkeit anzustellen. Unter einer biographietheoretischen Perspektive kann eine derart justierte Professionalisierung auch als biographische Arbeit (Dausien & Rothe 2005) gedacht werden. Hierfür braucht es allerdings spezifische Vorkehrungen und entsprechend sensibilisierte Settings und Begleitungen in hochschulischen Settings (siehe dazu ausführlich Buchner 2022). Über diese generellen reflexiven Auseinandersetzungen hinaus empfiehlt es sich

zudem, fähigkeitsbezogene Annahmen und Erwartungen im Kontext des Sportunterrichts zu artikulieren und zu reflektieren – um pädagogische Settings ableism-theoretisch informiert so zu gestalten, so dass darin möglichst eine Teilhabe ohne fähigkeitsbezogene Benachteiligungen erfolgen kann. Derart kann in den Blick genommen werden, auf welche Körper und Fähigkeitsannahmen Sportunterricht ausgerichtet ist, welche Fähigkeiten in Aufgabenstellungen relevant werden und wie diese bewertet werden. Hierfür erweisen sich meines Erachtens auch kasuistische Professionalisierungsansätze als vielversprechend.

4. Resümee

Wie gezeigt wurde, stellt Ableism eine mögliche theoretische Orientierung dar, die gewinnbringend für eine sportpädagogische Professionalisierung sowie Forschung in Zielperspektive eines inklusiveren, sozial gerechteren Sportunterrichts eingesetzt werden kann. Exemplarisch wurde im Rahmen dieses Artikels auf die Untersuchung von Curricula als auch Ableism als sensibilisierende theoretische Folie für die Lehrer:innenbildung verwiesen. Dieses Potenzial von Ableism für Sportpädagogik zeigt sich letztlich auch an der Zunahme an Arbeiten, die sich in den letzten Jahren eines Ableism-kritischen Blicks auf Sportpädagogik bedient haben (exemplarisch: Grenier & Giese, 2023; Ruin et al., 2021). Abschließend bleibt – insbesondere in Hinblick auf die weiter oben erfolgten Ausführungen zur Wirkmächtigkeit von Ableism, dass ein solches Projekt der ableism-kritischen Sportpädagogik selbst unter den Bedingungen von Ableism stattfindet – denn sowohl Forschung als auch Lehrer:innenbildung erfolgen in tertiäre Bildungsinstitutionen, die zwar einer leicht modifizierten, aber jener in Schulen relativ ähnelnden, ableistischen Logik folgen.

Literatur

- Brehme, D., Fuchs, P., Köbsell, S., & Wesselmann, C. (2020). *Disability Studies im deutschsprachigen Raum: Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung* (S. 9-21). Beltz Juventa.
- Bruner, C. F. (2005). *KörperSpuren. Zur Dekonstruktion von Körper und Behinderung in biografischen Erzählungen von Frauen*. Transcript.
- Buchner, T. (2023). Inklusive Bildung. In Huber, M. & M. Döll (Hrsg.): *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen*. Springer VS, 265-272.

- Buchner, T. (2022). Ableism Verlernen? Reflexionen zu Bildung und Fähigkeit als Professionalisierungsangebot für Lehrer:innen im Kontext inklusiver Bildung. In Akbaba, Y., Buchner, T., Heinemann, A., Pokitsch, D. & Thoma, N. (Hrsg.). *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen*. Springer-VS, 203-227.
- Buchner, T., & Pfahl, L. (2017). Ableism und Kindheit. In: Platte, A. & Amirpur, D. (Hg.): *Handbuch „Inklusive Kindheiten“*. Barbara Budrich, 210-222
- Buchner, T., Giese, M., & Ruin, S. (2020). Inklusiver Sportunterricht? Fähigkeitskritische Perspektiven auf Curricula des Schulfachs Sport. in T. Dietze, D. Gloystein, V. Moser, A. Piezunka, L. Röbenack, L. Schäfer, G. Wachtel, & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte: Transformationen in die Teilhabegesellschaft?* (S. 278-285). Verlag Julius Klinkhardt.
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Cambridge Dictionary (o. J.). *able bodied*, <https://dictionary.cambridge.org/de/worterbuch/englisch/able-bodied>, Zugriff am 01.10.23
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of Ableism*. Palgrave Macmillan.
- Campbell, F. K. (2008). Exploring internalised Ableism using critical race theory. *Disability and Society*, 23(2), 151-162.
- Campbell, F. K. (2003). *The Great Divide: Ableism and Technologies of Disability Production*. PhD-Thesis, Queensland University of Technology, Brisbane.
- Dausien, B., & Rothe, D. (2005). Wissenschafts-Praxis-Kooperation als Erfahrungsraum. Entwicklung und Umsetzung eines Fortbildungskonzepts „Pädagogische Biographiearbeit“. In Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): *Neue Lerndienstleistungen. Vision und Wirklichkeiten* (S. 107-135). Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildung
- Foucault, M. (1977). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Giese, M., & Buchner, T. (2019). Ableism als sensibilisierende Folie zur (Selbst-)Reflexion sportunterrichtlicher Angebote. *Sportunterricht*, 68(4), 153-157.
- Giese, M., & Ruin, S. (2018). Forgotten bodies – an examination of physical education from the perspective of ableism. *Sport in Society*, 21(1), 152-165.
- Grenier, M., & Giese, M. (2023). „Dysconscious ableism“ und hochschuldidaktische Exklusionspotenziale. *Ger J Exerc Sport Res* (2023). <https://doi.org/10.1007/s12662-023-00876-9>
- Kelle, H. (2010). 'Age-appropriate development as measure and norm. An ethnographic study of the practical anthropology of routine paediatric checkups. *Childhood*, 17(1), 9-25.
- Kelle, H. (2007). „Ganz normal“: Die Repräsentation von Kinderkörpernormen in Somatogrammen: eine praxisanalytische Exploration kinderärztlicher Vorsorgeinstrumente. *Zeitschrift für Soziologie* 36(3), 197-216.
- Kelle, H., & Ott, M. (2012). Interaktionsdynamiken in der Triade Kind-Eltern- Arzt in Kindervorsorgeuntersuchungen. In A. Hanses & K. Sander (Hrsg.), *Interaktionsordnungen. Gesundheit als soziale Praxis* (S. 89-106). VS-Verlag.

- Maskos, R. (2015). Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. In *Zeitschrift für Inklusion online* 2/2015, URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277/26>
- Maskos, R. (2023). *Rollstuhlvermeidung und Rollstuhlaneigung im Kontext von Ableismus. Eine qualitative Untersuchung*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Bremen.
- McRuer, R. (2002). Compulsory Able-Bodiedness and Queer/Disabled Existence. In: Garland-Thomson, Rosemarie; Brueggemann, Brenda J. & Snyder, Sharon L. (Hg.): *Disability Studies. Enabling the Humanities*. Modern Language Association of America, 88-89
- Ruin, S., Giese, M., & Haegele, J. (2021). Fear or freedom? Visually impaired students' ambivalent perspectives on physical education. *British Journal of Visual Impairment*, 39(1), 20–30.
- Waldschmidt, A. (2007). Macht – Wissen – Körper. Anschlüsse an Michel Foucault in den Disability Studies. In Waldschmidt, A. & Schneider, W. (Hrsg.). *Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung: Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. transcript Verlag, 55-78.
- Wolbring, G. (2021). Cherry-Picking and Demonizing Abilities. *Zeitschrift für Disability Studies* 1/1, https://zds-online.org/wp-content/uploads/2021/07/ZDS_2021_1_5_Wolbring.pdf
- Wolbring, G. (2008). The politics of ableism. *Development*, 51(2), 252-258.

Diskurstheoretische Perspektiven auf die Verschränkung von Körper-Haben und Leib-Sein

Brigitta Höger

1. Einleitung

Der Körper gilt als zentraler Bestandteil von Bildungsprozessen. Im Kontext des Sportunterrichts nimmt der Körper die Doppelrolle von Medium und Inhalt ein (Meinberg, 2011) und vor allem der Leib als Erkenntnisorgan sowie das bildende Potenzial der leiblichen Erfahrung werden im sportpädagogischen Diskurs betont (vgl. Bietz et al., 2005; Ruin, 2023). Als problematisch muss mit Rekurs auf Klinge (2008) jedoch ein implizites Verständnis gewertet werden, welchem zufolge der Leib als „voraussetzungsloses Medium von Erfahrungen“ ohne individuelles oder soziales Vorwissen angenommen wird, dem unmittelbare, unverstellte Erfahrungen in und außerhalb des Sport(-unterrichts) möglich seien. Dieser Annahme muss entgegengehalten werden, dass der Körper und Leib als Mittler zwischen Selbst und Welt in soziokulturelle, historisch gewachsene Strukturen verstrickt ist und auch das leibliche Spüren stets in Relation zu ihnen geschieht (Gugutzer, 2015). So konstatieren Thiel et al. (2020) vor dem Hintergrund aktueller Inklusionsbestrebungen, Ansprüchen schulischer Gesundheitsförderung sowie der Hochkonjunktur gesellschaftlicher Fitness- und Körperideale, dass die Auseinandersetzung mit Körper und Leib in ihrer Doppelaspekthaftigkeit im Begriffsnetz von Norm, Ideal, Normalität und Devianz im sportpädagogischen Diskurs zunehmend in den Blick geraten sollte. Fraglich sind aktuell jedoch insbesondere diese Relationen zwischen den gesellschaftlichen Strukturen, in welche spezifische Deutungen des Körpers eingelassen sind, und dem leiblichen Spüren insbesondere jener Menschen, deren Körper in gesellschaftlichen Diskursen als deviant gelten (ebd., 2020, S. 309f).

Im gegenständlichen Beitrag möchte ich daher Einblicke in ein Projekt geben, in dem ich mich zunächst mit der Frage befasst habe, wie der Körper im Sportunterricht in einem Netz intersektionaler Macht- und Herrschaftsverhältnisse im Sprechen von Sportlehrkräften als diskursive Praxis hergestellt wird. Im Zuge der Auswertung ließen sich im Datenma-

terial neben Körperdiskursen jedoch auch Thematisierungen dezidiert leiblicher Erfahrungen ausmachen, die Rückschlüsse auf das Verhältnis von Körperdiskursen und diesen Erfahrungen zulassen, welchen ich mich aus diskurstheoretischer Perspektive annähern möchte.

Der Beitrag gliedert sich anschließend an diese Einleitung in folgende Abschnitte: Zunächst werde ich theoretisch herleiten, wie sich der Körper im Anschluss an Foucault (2002, 2019) und Butler (1993) aus poststrukturalistischer und diskurstheoretischer Perspektive fassen lässt und wie mit Rekurs auf Jäger (2004) poststrukturalistische bzw. diskurstheoretische Perspektiven auf den Körper mit phänomenologischen Perspektiven auf den Leib verschränkt werden können. Mit anderen Worten: Wie kann das Verhältnis von diskursiv verfasstem Körperwissen und leiblicher Erfahrung theoretisch gefasst werden? Von diesem theoretischen Rahmen ausgehend werde ich das methodische Vorgehen zur Erforschung von Körperdiskursen im Sportunterricht skizzieren, um anschließend nach einem kurzen Überblick über die Ergebnisse anhand eines ausgewählten Datenauszugs die diskursive Herstellung des Körpers im Sprechen einer Lehrkraft sowie die Verschränkung mit ihrer leiblichen Erfahrung nachzuzeichnen.

2. Theoretische Rahmung

Poststrukturalistische, diskurstheoretische und dekonstruktivistische Theoriepositionen zeichnen sich dadurch aus, dass sie „Sprache und symbolische Ordnung als privilegierten Ort der Konstitution von Wirklichkeit“ ansehen und sie „demnach nicht [als] Abbild einer gegebenen Wirklichkeit, sondern [als] sinn- und damit ordnungsstiftend, d.h. welterzeugend“ erachten (Villa, 2010a, S. 272). Foucault (2020) prägt in dieser Denkweise den Begriff der Diskurse als Macht-Wissens-Komplexe historisch und soziokulturell situierter, überindividueller Aussagen und Praktiken, die jene Gegenstände, Subjekte und Objekte, von denen sie sprechen, nicht nur abbilden, sondern systematisch hervorbringen. Diskurse regeln, was in spezifischen Kontexten als wahr, sagbar und erwünscht versus unwahr, unsagbar und verwerflich gilt, und erzeugen auf diese Weise Normalitäten, Ideale und Devianzen (Höger, 2023). Indem Individuen unter spezifischen Bedingungen in Diskurse eintreten, werden sie im Sinne der Subjektivierung zu in-

telligiblen Subjekten¹ (Butler, 1993; Foucault, 2005). Mit dem Konzept der Anrufung – dem wiederholten Bezeichnen von Jemandem als etwas – lässt sich konkret erklären, wie Subjekte ihre Existenz und Position innerhalb einer sozialen Ordnung erlangen (Butler, 1993). Sie werden durch diese Anrufungen jedoch nicht nur unter die Herrschaft anderer unterworfen und in deren Abhängigkeit gebracht, sie erlangen innerhalb von Diskursen auch das Bewusstsein und die Selbsterkenntnis, durch die sie an ihre eigene Identität gebunden sind. Mit anderen Worten erlangen sie durch ihre Unterwerfung gleichzeitig ihre Handlungsfähigkeit. Wiederholte Anrufungen können, müssen jedoch nicht zwangsläufig in der Stabilisierung oder Institutionalisierung zugewiesener Subjektpositionen bzw. sozialer Ordnungen münden, denn zwischen den Wiederholungen der Anrufung entstehen ebenso Möglichkeiten, sich widerständig zu positionieren, bestehende Ordnungen zu destabilisieren und sie so zu verändern (Butler, 1997b).

Nun stellt sich jedoch die Frage, welche Rolle der Körper vor dem Hintergrund dieses theoretischen Horizonts spielt. Der Körper kehrt in Foucaults Gesamtwerk zwar vermehrt als zentraler Bezugspunkt wieder, jedoch bleiben Konkretisierungen zur Konzeptionierung des Körpers in seiner Diskurstheorie letztlich aus. Butlers (1993) fortführende Überlegungen avancieren wiederum häufig zum Anlass kontroverser Diskussionen und wurden nicht selten missverstanden: Wenn nun Diskurse jene Gegenstände von denen sie sprechen, erst machtvoll hervorbringen, lassen sich Subjekte und Körper denn dann völlig in Diskursen auflösen? Oder existiert doch ein materieller Körper, der dem Diskursiven vorgängig ist (Gugutzer, 2015)?

Dass Körper als gegenständlich (z.B. „nun mal“ männlich, weiblich, groß, klein, fähig, unfähig, stark, schwach, flink, langsam etc.) erscheinen (d.h., diesen vermeintlich männlichen, weiblichen, fähigen oder unfähigen Körpern spezifische kulturelle Bedeutungen zugeschrieben werden), lässt sich mit Butler (1993) als Effekt machtförmiger Materialisierungsprozesse begreifen. Ihr zu Folge bedeutet die diskursive Hervorbringung des Körpers, dass die Vorstellung, der Körper würde *einfach so* bzw. natürlich existieren und bestimmte natürliche Eigenschaften aufweisen, diskursiv erzeugt ist und eine Reihe von Setzungen beinhaltet. So stellt der vermeintlich

1 Unter „intelligibel“ ist zu verstehen, dass Subjekte „gewissermaßen sozial bewohnbare Zonen [darstellen], die durch diskursive Semantiken geschaffen werden. Sie sind jene sprachlichen Kategorien, die *anererkennungswürdige* bzw. intelligible (Re)Präsentationen von Personen bereitstellen“ (Villa, 2010b, S. 259, Herv. i. O.; siehe hierzu auch Behrens, 2021).

natürliche Körper nicht die Grundlage für ein kulturelles Zeichensystem dar, das durch die wiederholte Bezeichnung des Körpers als (ein wie auch immer geartetes) Etwas in eben diesen eingeschrieben wird. Vielmehr ist der Rückgriff auf einen vermeintlich natürlichen Körper in Butlers Denkweise immer schon als kulturell überformt zu begreifen. Mit dem Begriff der Materialisierung erklärt Butler (1993, S. 9), wie das wiederholte diskursive Hervorbringen den Gegenstand des Körpers mit der Zeit stabilisiert, den Effekt von Begrenzung, Beständigkeit und Oberfläche erzeugt und ihn so letztlich als Materie, d.h. als gegenständlich und natürlich gegeben, *erscheinen* lässt. Mit den Worten Bublitz' (2017) stellen Diskurse folglich die Bedingung des – historischen und sozialen – Erscheinens materieller Körper dar. Die Materialität des Körpers existiert zwar außerhalb von Diskursen, sie erscheint jedoch immer schon im Zusammenhang sozialer Ordnungen und kultureller Wissensbestände, wodurch ein „unschuldiger“ Rückgriff auf einen vermeintlich „natürlichen“ Körper als unmöglich gilt. Vielmehr materialisieren sich Annahmen des „natürlichen Körpers“ entlang der Dichotomie Natur - Kultur, wodurch eine gewisse Vorstellung der Natur des Körpers als gegeben erscheint – ein Vorgang, der als machtförmiger Naturalisierungsprozess bezeichnet wird (Butler, 1993, S. 93).

Durch sprachliche Handlungen wie jene der Anrufung wird nicht lediglich der Effekt von materiellen Körpern realisiert, sondern ebenso die soziale Position des jeweils adressierten Individuums hergestellt (Riegel, 2016). Körper und Subjekt stehen folglich in einem reziproken Verhältnis: Die soziale Position von Subjekten materialisiert sich am Körper und Subjektpositionen werden stets verkörpert (Klein, 2010). In diesem Sinne können soziale Differenzordnungen letztendlich als Körperordnungen begriffen werden (Meuser, 2004).

Nun lässt sich, wie die Tradition leibphänomenologischer Bezugspunkte in der Sportpädagogik vielfach bezeugt (Abraham, 2006; Grupe, 1984; Laging, 2020; Meinberg, 2011), das menschliche Dasein nicht auf den Körper als Objekt reduzieren oder gar in Diskursen aufzulösen. Jedoch kritisieren poststrukturalistische Positionen an der Leibphänomenologie die mitunter essentialistisch und ahistorisch anmutende Betrachtung des Leibes, welche mit diskurs- oder differenztheoretischen Perspektiven auf den Körper nur schwer vereinbar scheinen (Jäger, 2004).

Wenngleich Foucault (2002) selbst den Begriff des Leibes nicht (oder zumindest nicht im phänomenologischen Sinne) benutzt, so nimmt eine (wie auch immer geartete) Innenseite des Körpers in seiner Theorie eine nicht inessentielle Rolle ein, wenn er schreibt, dass die Diskurse den Kör-

per durchziehen, durchdringen und in sein Inneres übergehen, und der Körper auf diese Weise zum Ansatzpunkt gesellschaftlicher Machtverhältnisse avanciert. Ebenso wenig bestreitet Butler (1993) die Existenz des Außerdiskursiven, gleichermaßen leugnet sie auch die Existenz eines Leibes keineswegs. Sie konstatiert lediglich, dass jeglicher Versuch eines Zugriffs immer schon diskursiv geformt sei und warnt vor den Setzungen, die bei einer naiven Bezugnahme auf „den Körper“ respektive „den Leib“ implizit übernommen werden.

So unternimmt schließlich Jäger (2004) ausgehend von Foucault und Butler den Versuch, die beiden Denkrichtungen des Poststrukturalismus und der Leibphänomenologie zu verbinden. Sie geht zunächst mit Schmitz (2019a, 2019b) von der phänomenologischen Unterscheidung von Körper und Leib aus, welcher zufolge es sich um zwei Perspektiven auf denselben Gegenstand handelt: Der Körper als Objekt neben anderen Objekten und der Leib als lebendiger, gelebter Körper in Einheit mit dem Selbst, dem sich andere Objekte sowie auch der eigene Körper präsentieren (Jäger, 2004, S. 53). Mit Plessner (1975) kann die Position des Menschen weiterführend als exzentrisch bezeichnet werden. Der Mensch erfährt sich selbst als von der Umwelt verschieden und nimmt den eigenen Körper als gegenständlich wahr, während ihm zugleich die zentrische Position erhalten bleibt, die Plessner als charakteristisch für Tiere beschreibt. Der Mensch erfährt sich leiblich selbst als ein Punkt des Hier-Jetzt, von dem er sich nicht distanzieren kann. Vor allem aber wird mit Plessner deutlich, dass das leibliche Selbst gegenüber der Welt offen ist, ihr ausgesetzt ist und von ihr betroffen wird (ebd. 1975). Insbesondere diese Gleichzeitigkeit der exzentrischen und zentrischen Position ist für eine diskurstheoretische Perspektive auf Körper-Haben und Leib-Sein bedeutsam, denn sie bildet die Grundlage dafür, wie zum einen der eigene (diskursiv hergestellte) Körper dem Individuum als gegenständlich erscheint und sich das Individuum zum anderen von seiner eigenen leiblichen Erfahrung nicht lösen kann. So begreift Lindemann (2011) den Leib als immer schon in seine Umwelt eingebunden und erklärt anhand ihrer Verschränkungsthese, wie sich das machtförmige Wissen – der Diskurs – über den Körper zwischen das Selbst und den Leib schiebt und so dem Selbst als unhintergehbare Erfahrung *erscheint*. Mit Lindemann (ebd.) liegt die Eigensinnigkeit des Leibes in der Unmöglichkeit, sich der leiblichen Erfahrung zu erwehren und sich von ihr zu distanzieren. Mit anderen Worten: Diskurse gehen unter die Haut.

Wenngleich Butler (1993) ihre Diskurstheorie zunächst exemplarisch an der Differenzkategorie sex/gender ausarbeitet, stellt sie stets Bezüge zu

anderen sozialen Differenzkategorien her und wurde daher in anderen Disziplinen vielfach rezipiert, beispielsweise in den Disability Studies (vgl., Waldschmidt, 2022). Jegliche (soziale) Differenzierung gilt aus post-strukturalistischer Perspektive betrachtet als Machteffekt sowie als Verweis auf Hierarchisierungen. Ähnlich zu sozialkonstruktivistischen Ansätzen werden soziale Differenzordnungen als hergestellt und folglich veränderlich begriffen. Während sozialkonstruktivistische Ansätze jedoch diese Herstellungsprozesse in sozialer Interaktion und ihren Beitrag zur Produktion und Reproduktion von Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnissen fokussieren, weisen poststrukturalistische Perspektiven darüber hinaus und zielen auf eine grundlegende Kritik und Dekonstruktion von Differenzkategorien ab (Riegel, 2016). Im Sinne Foucaults (1978) können diese differenzbezogenen verflochtenen Stränge von Macht-Wissen als dichotom codiertes Dispositiv (z.B. männlich/weiblich, groß/klein, fähig/unfähig, stark/schwach, flink/langsam) bezeichnet werden, deren Verflechtungen und Überlagerungen mit dem Begriff der Intersektionalität (McCall, 2005) erfassbar sind. Winker und Degele (2009) identifizieren ähnlich wie Riegel (2016) in der aktuellen neoliberal-kapitalistischen Gesellschaft vier ungleichheitsgenerierende Differenzkategorien oder Dimensionen: Geschlecht und die damit in Zusammenhang stehenden Heterosexismen, Race und die damit verbundenen Rassismen und Ethnozentrismen, Klasse und die damit verbundenen Diskriminierungsformen gegenüber sozialer Herkunft oder Klassismen, und Body und die damit zusammenhängenden Diskriminierungsformen nach Körperform, Gesundheitszustand und Fähigkeit (Ableismus, vgl. Buchner, i. d. B.). Sportunterricht stellt mit Rekurs auf Langer (2017) eine Arena von Körperdiskursen dar, in der Diskurse um die Herstellung des Körpers wetteifern. Diese Arena konstituiert sich als spezifischer Kontext institutionalisierter machtasymmetrischer pädagogischer Verhältnisse, in dem die Subjektpositionen „Lehrkraft“ und „Schüler:in“ institutionell geronnen sind. Das Sprechen von Sportlehrkräften über den (Schüler:innen-)Körper stellt somit eine Form der diskursiven Praxis dar, in der der selbige stets erst hervorgebracht wird. Nachfolgend werden zunächst die Ergebnisse einer Diskursanalyse dieser diskursiven Praxis cursorisch umrissen. Anschließend wird anhand eines Datenauszugs gezeigt, wie Körperdiskurse sich Subjekten als unhintergehbare leibliche Erfahrung präsentieren können und wie sich diese aus diskurstheoretischer Perspektive rekonstruieren lassen. Insbesondere die intersektionale Verschneidung der diskursiven Herstellung männlicher und un-/fähiger Körper wird dabei von Relevanz sein.

3. Methoden

Die Datengrundlage für die Analyse bildet Text- und Bildmaterial aus einer Befragung von Sportlehrkräften ($N = 25$) aus dem Raum Wien. Um der Bildhaftigkeit (Klein, 2010) und Sprachlosigkeit (Gugutzer, 2015) des Körpers methodisch Rechnung zu tragen, wurden die Lehrkräfte zunächst jeweils eingeladen, entlang von Leitfragen zur Bedeutung des Körpers im Sportunterricht eine digitale Bildercollage zu erstellen (Azzarito et al., 2017; Grant, 2018; Mannay, 2013). Diese stellte in weiterer Folge den Ausgangspunkt für ein diskursives Interview (Ullrich, 2019) dar, in welchem der Bedeutung und Bedeutsamkeit des Körpers im Sportunterricht weiter nachgegangen wurde. Die Audioaufzeichnungen dieser Gespräche wurden anschließend wörtlich transkribiert (Dresing & Pehl, 2018) und innerhalb einer vierdimensionalen Rahmenstruktur von Geschlecht, Race, Klasse und Body diskursanalytisch ausgewertet (vgl., Höger, 2023). Zentrales Anliegen der Analyse waren zunächst die Fragen, wie der Körper als diskursives Objekt entlang intersektionaler Differenzkategorien hergestellt wird, welche Körper mittels welcher Strategien als normal versus deviant hervorgebracht werden und welche verkörperten Subjektpositionen, als Schüler:in im Sportunterricht *jemand* sein zu können und als solches anerkannt zu werden (Butler, 1997a), sich nachzeichnen lassen. Im Verlauf drängte sich jedoch auch die Frage nach der Rolle des Leibes und dem Verhältnis von Körperdiskurs und Leiberfahrung regelrecht auf, da sich in den wiederkehrenden Thematisierungen des Leibes im Datenmaterial gewisse Regelmäßigkeiten auftaten. So kann die Thematisierung des Leibes in sprachlich verfasstem Datenmaterial zwar nicht als leibliche Erfahrung per se erschlossen werden, jedoch aus diskurstheoretischer Perspektive als Leibdiskurs der Analyse zugeführt werden (Jäger, 2004, S. 99)

4. Empirische Befunde

Die Analyse des Datenmaterials verdeutlichte zunächst, wie hegemoniale Vorstellungen des männlichen, weißen, schlanken und nicht-behinderten Körpers, der sein kulturelles Kapital im Sinne sportlicher Bewegungserfahrung demonstriert, im Sportunterricht (re-)produziert werden. Gleichzeitig werden weibliche, nicht-binäre, dicke, behinderte und ethnisierte Körperlichkeiten durch Differenzierung und Hierarchisierung im Sinne naturalisierender, essenzialisierender und/oder ethnisierender Zuschreibungen dis-

kursiv als Andere hergestellt und machtvoll in ihrer devianten Position festgeschrieben (Riegel, 2016). Zudem zeigt sich in der diskursiven Herstellung leiblicher Erfahrung im Sportunterricht eine essenzialisierende Setzung: Leibliche Erfahrungen in Bewegung und Sport werden lediglich auf Bewegungshandlungen bezogen, von sozialen Ordnungen entkoppelt und als universell positiv verhandelt. Dass im Sportunterricht die implizite oder explizite Bezugnahme auf den Körper innerhalb sozialer Ordnungen negativ konnotierte leibliche Erfahrungen hervorrufen kann, wird weitgehend als Unmöglichkeit konzeptualisiert. Widerständige, d.h. diskriminierungs- und privilegienkritische Diskurspositionierungen finden sich im Datenmaterial nur vereinzelt. Von diesen Positionen aus werden körperliche Norm(al)- und Devianzzuschreibungen von den Lehrkräften mittels verschiedener Strategien destabilisiert: Zum einen wird die Deutungshoheit kategorisierender Zuschreibungen in Frage gestellt, insbesondere im Kontext „sonderpädagogischen Förderbedarfs“. Zum anderen werden Differenzierungen und Hierarchisierungen als grundsätzlich unvereinbar mit Inklusionsbestrebungen verhandelt, was in einer deutlichen De-Thematisierung des Körpers zu Gunsten leiblicher Erfahrung in und durch Bewegung und Sport mündet.

Im Folgenden möchte ich auf das Interview einer Lehrkraft eingehen, an dem zunächst diskursive Strategien zur Herstellung devianter Körperlichkeiten veranschaulicht werden sollen. Zudem trat im Zuge der Analyse jedoch auch zu Tage, wie der betreffenden Lehrkraft die Anrufung und eigene Verstrickung in Körperdiskurse als leibliche Erfahrung 'unter die Haut' geht und der Leib sich als jener Ort zeigt, an dem Diskurse machtvoll ihre Wirkung entfalten.

Herr Haider², eine sich als männlich positionierende Sportlehrkraft Anfang 30, identifizierte als Kernaspekt der eigenen sportlichen Biographie das Basketballspielen. Ebenso thematisierte er wiederholt seine Körpergröße und sein Körpergewicht als bedeutsames Merkmal seiner Körperlichkeit. Er bezeichnet seinen eigenen Körper mit einer Körpergröße von 1,76 m als „ziemlich klein“ (Pos. 24) und im weiteren Interviewverlauf auch als leicht (Pos. 64) – jeweils Körpereigenschaften, die er insbesondere als männlicher Spieler im Kontext der Sportart Basketball als problembehaftet erfährt. Er sei normalerweise in jedem Team der kleinste Spieler gewesen und „[d]as ist eine Rolle mit der man nicht gerne klarkommt als Basketballer. Und noch weniger gern, wenn einem jederzeit jeder sagt: 'Hä? Du

2 Hierbei handelt es sich um ein Pseudonym.

spielst Basketball? Du bist doch so klein!“ (Pos. 24). Diese negative Erfahrung wurde verstärkt durch den scheinbar gut gemeinten Versuch seiner früheren Sportlehrkraft, seine Not in eine Tugend zu wenden, worauf Herr Haider mit Widerstand reagiert:

„Und mein Lehrer hat immer zu mir gesagt: 'Schau, du bist klein und schnell. Das ist super auf der Position!' Nein! Das willst du nicht hören. Du willst nicht hören, dass du klein bist. Du hörst nur, dass du klein bist. Nicht, dass du schnell bist.“ (Pos. 43).

Im Sprechen Herrn Haiders wird zunächst vor dem Vergleichshorizont des 'typischen großen Basketball-Spielers' sein eigener Körper von der Norm des 'großen' Körpers differenziert, in eine hierarchische Ordnung eingegliedert und als deviant markiert. Dabei rekurriert Herr Haider auf die zitathafte Wiederholung vergangener Anrufungen, die er in pointierter Weise wiedergibt. Durch die implizierte Verwunderung („Hä?“) über die ausgeübte Sportart („Du spielst Basketball?“) sowie den Modalpartikel „doch“ und das Adverb „so“ wird die Abweichung seiner Körperlichkeit zur zuvor etablierten Norm verstärkt. Das Adverb „jederzeit“ sowie das Indefinitpronomen „jeder“ verweisen auf die scheinbare Alternativlosigkeit seiner sozialen Positionierung. Durch diese zitathafte, sich wiederholende Markierung von Herrn Haiders Körperlichkeit als deviant, wird sein Körper im Kontext des Basketballs illegitimiert und damit seine Anerkennbarkeit in der Subjektposition des männlichen Basketballspielers wiederholt in Frage gestellt.

Die intersektionale Betrachtungsweise lässt deutlich werden, wie der wohl gut gemeinte Versuch des ehemaligen Lehrers, die als deviant markierte Körperlichkeit aufzuwerten, fehlschlägt. Durch die Eingrenzung auf eine bestimmte Spielposition wird Herr Haiders Körperlichkeit besonders und in seiner Wertigkeit erneut beschnitten: Klein und schnell zu sein wird für die Sportart Basketball nicht universell als erwünschte Eigenschaft gerahmt, sondern auf eine spezifische Sonderrolle einer bestimmten Spielposition beschränkt. So kommt Herr Haider unter Druck, seine vermeintlich mangelnde Körpergröße und Stärke durch Schnelligkeit kompensieren zu müssen, um als Mitglied einer Basketballmannschaft erkennbar zu bleiben. Er kann sich der Adressierung als „klein“ scheinbar nicht entziehen und muss sie sich immer wieder anhören. Die Bedeutsamkeit körperlicher Leistungsfähigkeit im Sinne von Schnelligkeit wird von der negativen Konnotation geringer Körpergröße überlagert und Herr Haider wird in seiner devianten Position des 'kleinen, schnellen Spielers' festgezurr.

Im weiteren Interviewverlauf greift er die Thematik seiner deviant markierten Körperlichkeit erneut und im Kontext der Sportlehrkräfteausbildung mit Blick auf Professionalisierungsprozesse auf. Sie wird für ihn zu einer Erfahrung, die er für das professionelle Handeln von Sportlehrkräften als bedeutsam ansieht:

„[...] dieses Riesenproblem, dass wir [Sportlehrkräfte] nur zehn Prozent von einer Gruppe [Schüler:innen] widerspiegeln. Wir sind die top zehn Prozent. Alle in der Schule, alle Lehrpersonen sind die top zehn Prozent. Du hast fast nie jemand, der durchgefallen ist in Mathematik, der dann Mathematik unterrichtet. Das wäre extrem wertvoll. Nur die werden sich fernhalten vom Mathestudium. Und dass man das mal thematisiert im Sportstudium, wäre wichtig gewesen. Dass man einfach sagt, schaut's Leute. [...] Ich meine, das fühlt sich einfach so und so an. Und dann vielleicht Übungen dazu macht. Ich meine, es wurden so soziale Übungen gemacht, wo man sozial sich ausgeschlossen fühlt und so weiter. Das haben wir aber eh vielleicht alle erlebt in unserem Leben. Aber sportlich schlecht sein und sich dafür zu schämen, dass man einfach jetzt zum fünften Mal auf die Goschen [entspr. „aufs Maul“] fällt im Eislaufen, weil man nicht rückwärtsfahren lernt. Das ist nichts, was man hat, normalerweise als Sportlehrer oder Sportlehrerin und deswegen, das mal zu thematisieren, das wäre sehr wichtig gewesen. [...] Ah, und Zweikampf. Da ging es mir auch einmal so, ja. Zweikampf war ich auch extrem schlecht, weil ich halt 20 Kilo weniger habe als die anderen. Und da habe ich nur auf die Goschen [entspr. „aufs Maul“] bekommen, die ganze Zeit (lacht). Das war auch unangenehm. Es gehört auf jeden Fall mehr aktiv in den Raum gestellt. Diese Probleme werden Sie haben. Sie hatten diese Probleme nie selbst. Aber ihre Kinder haben sie.“ (Interview 19, Pos. 62-64)

Herr Haider verdeutlicht zunächst, wie Sportlehrkräfte qua ihrer Körperlichkeit eine privilegierte soziale Position einnehmen, die dem Großteil ihrer Schüler:innen vorenthalten zu sein scheint. Sportlehrkräfte wurden in ihren Biographien hinsichtlich ihrer motorischen Leistungsfähigkeit vornehmlich als körperlich fähig adressiert und positioniert, wie die Analogie des (Nicht-)Durchfallens in Mathematik illustriert. In diesem Sinne wurden und werden Sportlehrkräfte in Herrn Haiders Wahrnehmung im Umkehrschluss kaum als unfähig verandert und schon gar nicht in der Position der:des körperlich Unfähigen festgeschrieben. Herr Haider rekurriert auf zwei Situationen in seinem Sportstudium, in denen ihm sein eigener verunfähiger Körper als materiell gegeben erscheint, wenn es ihm

im Kontext didaktischer Arrangements des Eislaufens und vor allem des Zweikämpfens nicht gelingt, die von ihm als männlich gelesenen Sportstudierenden eingeforderten Fähigkeiten zur Aufführung zu bringen. Erneut findet er sich in der als deviant markierten verkörperten Subjektposition wieder, was er auf leiblicher Ebene als schambehaftet und „unangenehm“ (Interview 19, Pos. 64) erfährt. Für Herrn Haider scheint die unmittelbare Erfahrung des Bewegens am Eis oder im Kämpfen mit seinen Mitstudierenden durch die diskursive Herstellung seines Körpers als deviant verstellt. Er scheint nicht primär die Bewegung selbst zu erfahren, sondern jene Scham, die mit der Verunfähigkeit seines Körpers und der impliziten Infragestellung seiner männlichen Subjektposition einhergehen.

5. Weiterführende Perspektiven

Die Analyse des Datenauszugs verdeutlicht, dass Körper im Sport(-unterricht) nicht schlicht essentiell gegeben sind, sie existieren nicht einfach *natürlich*, sondern werden stets und immer wieder neu im Sprechen und Handeln von Lehrkräften und Schüler:innen als Teil diskursiver Praxen hervorgebracht. Bewegung und Sport werden leiblich erfahren durch einen Körper, der in soziale Ordnungen verstrickt ist (Meuser, 2004). Auf Grund der besonderen Körperlichkeit des Faches wird eben nicht nur der sich bewegende Körper leiblich erfahrbar, sondern auch die Anrufungen und Positionierungen innerhalb der sozialen Ordnungen mit ihren Ein- und Ausschlüssen, die sich in Bewegung, Sport und Sportunterricht am Körper vollziehen und in besonderer Weise zur Aufführung kommen.

So eröffnet sich vor dem Hintergrund intersektionaler Macht- und Herrschaftsverhältnisse die Frage, welche Körperdiskurse, d.h. welche machtförmigen Wissensbestände über Körper, in der Arena des Sportunterrichts um die Deutung von Körpern wetteifern. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund aktueller Inklusionsbestrebungen wird daran anschließend die Frage virulent, welche leiblichen Erfahrungen sich beispielsweise jene Schüler:innen bieten, deren Körper im Sportunterricht entlang gesellschaftlicher und oder sportiver Normvorstellungen wiederkehrend problematisiert, als abweichend oder minderwertig markiert, mit Interventionsbedarf belegt und stigmatisiert werden. In anderen Worten lässt sich so kritisch beleuchten, wie Schüler:innen im Sportunterricht lernen ihren Körper zu begreifen. Indem Körperdiskurse im Sportunterricht mit ihren machtförmigen Wissensstrukturen einer Analyse unterzogen werden, kann ein tieferes Verständnis

für bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse, soziale Hierarchien und die damit einhergehenden sozialen Ausschlüsse erlangt werden. Nicht zuletzt erwachsen daraus Möglichkeiten, bestehende diskriminierende und unterdrückende Strukturen zu destabilisieren und zu Gunsten der Wertschätzung vielfältiger Körperlichkeiten zu verändern.

Literatur

- Abraham, A. (2006). Der Körper als Speicher von Erfahrung: Anmerkungen zu übersehenen Tiefendimensionen von Leiblichkeit und Identität. In R. Gugutzer (Hrsg.), *Body turn: Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports* (S. 119–140). Transcript.
- Azzarito, L., Simon, M., & Marttinen, R. (2017). 'Up against Whiteness': Rethinking race and the body in a global era. *Sport, Education and Society*, 22(5), 635–657. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1136612>
- Behrens, M. (2021). *Komplexen Subjektivierungen auf der Spur. Ein methodologischer Ansatz zur Analyse von Machtverhältnissen*. transcript.
- Bietz, J., Laging, R., & Roscher, M. (2005). *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik. Band 2*. Schneider.
- Bublitz, H. (2017). Diskurstheorie: Zur kulturellen Konstruktion der Kategorie Geschlecht. In B. Kortendiek, B. Riegraf, & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 369–377). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12500-4_29-1
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of „sex“*. Routledge.
- Butler, J. (1997a). *Excitable speech: A Politics of the Performative*. Routledge.
- Butler, J. (1997b). *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection*. Stanford University Press.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Eigenverlag.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht: Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Merve Verl.
- Foucault, M. (2002). Die Machtverhältnisse gehen in der Innere der Körper über. In D. Defert & F. Ewald (Hrsg.), *Schriften in vier Bänden. Band 3: 1976–1979* (S. 298–308). Suhrkamp.
- Foucault, M. (2005). Subjekt und Macht. In D. Defert & F. Ewald (Hrsg.), *Schriften in vier Bänden. Band 4: 1980–1988* (S. 269–294). Suhrkamp.
- Foucault, M. (2019). *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses* (17. Auflage). Suhrkamp.
- Foucault, M. (2020). *Archäologie des Wissens* (19. Auflage). Suhrkamp.
- Grant, A. (2018). *Doing excellent social research with documents: Practical examples and guidance for qualitative researchers*. Routledge.

- Grupe, O. (1984). *Grundlagen der Sportpädagogik: Körperlichkeit, Bewegung und Erfahrung im Sport* (3., überarb. Aufl.). Hofmann.
- Gugutzer, R. (2015). *Soziologie des Körpers*. transcript.
- Höger, B. (2023). Wissen. Macht. Körper. Eine Foucaultsche Diskursanalyse am Beispiel von Körperdiskursen im Sportunterricht. In B. Zander, D. Rode, D. Schiller, & D. Wolff (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Sportpädagogik* (Bd. 27, S. 407–426). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38038-0_18
- Jäger, U. (2004). *Der Körper, der Leib und die Soziologie: Entwurf einer Theorie der Inkorporierung* (2. Auflage). Ulrike Helmer Verlag.
- Klein, G. (2010). Soziologie des Körpers. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch spezielle Soziologien* (S. 457–473). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klinge, A. (2008). *Körperwissen—Eine vernachlässigte Dimension (Habilitation)*. Ruhr-Universität Bochum.
- Laging, R. (2020). Bewegung, Bildung und leibliche Erfahrungen. Das pädagogische Potential sportlicher Bewegungshandlungen. In B. Müller & L. Spahn (Hrsg.), *Den LeibKörper erforschen: Phänomenologische, geschlechter- und bildungstheoretische Perspektiven auf die Verletzlichkeit des Seins* (S. 181–194). Transcript.
- Langer, A. (2017). Körperlichkeit in der Machtasymmetrie pädagogischer Verhältnisse. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 37(1), 25–39.
- Lindemann, G. (2011). *Das Paradoxe Geschlecht: Transsexualität im Spannungsfeld von Körper, Leib und Gefühl* (2. Auflage). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mannay, D. (2013). 'Who put that on there ... why why why?' Power games and participatory techniques of visual data production. *Visual Studies*, 28(2), 136–146. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2013.801635>
- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Signs*, 30(3), 1771–1800. <https://doi.org/10.1086/426800>
- Meinberg, E. (2011). *Leibliche Bildung in der technischen Zivilisation: Über den Umgang mit dem Leibe*. Lit.
- Meuser, M. (2004). Zwischen „Leibvergessenheit“ und „Körperboom“: Die Soziologie und der Körper. *Sport und Gesellschaft*, 1(3), S. 197–218.
- Plessner, H. (1975). *Die Stufen des Organischen und der Mensch: Einleitung in die philosophische Anthropologie* (3., unveränd. Aufl.). de Gruyter.
- Riegel, C. (2016). *Bildung—Intersektionalität—Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Transcript.
- Ruin, S. (2023). Körper und Bewegung – Vernachlässigung, Kultivierung, Instrumentalisierung, Sensibilisierung. In S. Ruin & G. Stibbe (Hrsg.), *Sportdidaktik und Schulsport: Zentrale Themen einer diversitätssensiblen Fachdidaktik* (S. 147–170). Hofmann-Verlag.
- Schmitz, H. (2019a). *Der Leib* (Neuausgabe). Verlag Karl Alber.
- Schmitz, H. (2019b). *Der leibliche Raum* (Neuausgabe). Verlag Karl Alber.
- Thiel, A., John, J., & Gropper, H. (2020). Körpernormen und Körperdevianzen. In C. Breuer, C. Josten, & W. Schmidt (Hrsg.), *Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht Gesundheit, Leistung und Gesellschaft*. (S. 307–329). hofmann.

- Ullrich, C. G. (2019). *Das Diskursive Interview: Methodische und Methodologische Grundlagen*. Springer.
- Villa, P.-I. (2010a). Poststrukturalismus: Postmoderne + Poststrukturalismus = Postfeminismus? In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 262–266). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Villa, P.-I. (2010b). Subjekte und ihre Körper. Kultursoziologische Überlegungen. In: M. Wohlrab-Sahr (Hrsg.), *Kultursoziologie. Paradigmen – Methoden – Fragestellungen* (S. 251-274). Springer VS.
- Waldschmidt, A. (2022). *Handbuch Disability Studies*. Springer VS.
- Winker, G., & Degele, N. (2009). *Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Transcript.

Wenn Sportlehrkräfte Leistungsunterschiede im inklusiven Unterricht verdecken

Natalia Fast & Valerie Kastrup

1. Einleitung

Das gemeinsame Lernen von Schüler:innen mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Sinne eines engen Inklusionsverständnisses erhebt den Anspruch, alle Schüler:innen in jegliche Lernprozesse einzubeziehen, sie gleichberechtigt daran teilhaben zu lassen und entsprechend ihrer Potenziale zu fördern (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 8; Giese & Weigelt, 2015; 2017).

Im Sportunterricht soll Schüler:innen der Erwerb sozial-affektiver, kognitiver und motorischer Kompetenzen ermöglicht werden (Wiesche, 2023, S. 259). Der Körper als Bezugsgröße ist im Unterrichtsfach Sport omnipräsent. Aufgrund der zentralen Bedeutung sportmotorischer Kompetenzen kommt ihm „eine exklusive Stellung“ zu (Wiesche, 2023, S. 265; Miethling & Krieger, 2004). Hinsichtlich des Inklusionsanspruchs ist dies besonders brisant und stellt das Interagieren im Fach Sport für Lehrkräfte und Schüler:innen vor besondere Herausforderungen, werden doch bei vielen Übungen die Beteiligungschancen und körperlichen Leistungsunterschiede der Schüler:innen unmittelbar sichtbar, was durchaus folgenreich sein kann, weil Situationen von Scham und Ausgrenzung entstehen können (Wiesche, 2023, S. 265ff.). Denn bei bestimmten Inhalten, wie z. B. Mannschafts- oder Staffelspielen, ist der Erfolg einer Gruppe vom Leistungsvermögen aller abhängig. Dies birgt Potenzial für Konflikte oder Diskriminierung, wenn beispielsweise Schüler:innen, die unsicher im Umgang mit dem Ball sind, kaum angespielt und damit nicht ins Spiel einbezogen werden oder ihnen schließlich die Schuld an einer Niederlage gegeben wird. Auch bei Übungen, bei denen zwei oder mehrere Personen kooperieren, kann es aufgrund von Leistungsheterogenität zu Unmutsbekundungen in der Kleingruppe kommen, wenn sportmotorisch kompetente Schüler:innen das Gefühl haben, immer Rücksicht auf Schüler:innen mit körperlichen Einschränkungen nehmen zu müssen und ihre Leistungsstärke nie unter Beweis stellen zu können. Genauso können Schüler:innen mit einem För-

derbedarf im Bereich körperlich-motorischer Entwicklung wahrnehmen, dass sie nicht genügend berücksichtigt werden. Der Versuch, dem oben umrissenen inklusiven Anspruch im Sportunterricht gerecht zu werden, bedarf daher neben zielgerichteter didaktisch-methodischer Entscheidungen auch einer sensiblen Kommunikation seitens der Lehrkraft, insbesondere in Phasen mit wettbewerbsorientierten Inhalten (Ruin, et al., 2016; Reich, 2016). Studien aus anderem Fachunterricht zeigen allerdings, dass Lehrkräfte Leistungsunterschiede verschleiern, um Stigmatisierungen vorzubeugen und Schüler:innen mit einem Förderbedarf vor der Abwertung durch Mitschüler:innen zu schützen (Ludwig, 2023). Solche Phänomene fassen wir als Verdeckungsgeschehen, die mit inklusiven Bemühungen einhergehen können. Bei der Frage, wie Sportlehrkräfte im inklusiven Sportunterricht handeln und kommunizieren, um dem inklusiven Anspruch gerecht zu werden, und wie Schüler:innen dies schließlich wahrnehmen, geht es gleichzeitig um die Frage nach darin erkennbaren Verdeckungsprozessen. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, ein Fallbeispiel aus dem inklusiven Sportunterricht mit Blick auf Verdeckungsgeschehen zu analysieren.

2. Forschungsstand

Zum Themenfeld Inklusion im Sportunterricht liegen einerseits empirische Befunde zur Perspektive von Sportlehrkräften auf den inklusiven Sportunterricht vor (Ruin & Meier, 2015; Rischke et al., 2017; Rischke & Reuter, 2019), wobei vor allem die Haltung dieser zu Inklusion beforcht wurde, weil diese als wichtige Voraussetzung für das Gelingen von Inklusion gilt. Die Studienergebnisse von Rischke und Reuter (2019) bspw. zeigen, dass Lehrkräfte verschiedene Veränderungen wahrnehmen, die sie je nach Bereich unterschiedlich bewerten.

Andererseits liegen auch Erkenntnisse zur Frage, wie Schüler:innen inklusiven Sportunterricht erleben, vor (Bredahl, 2013; Welsche & Ritter, 2013; Ruin & Meier, 2018). Die Studien kommen zu dem Ergebnis, dass Schüler:innen das soziale Miteinander im Sportunterricht positiv hervorheben, während sie Schüler:innen, die den Unterricht stören, als problematisch erachten. Die Interaktion zwischen Sportlehrkraft und Schüler:innen wird bei den vorliegenden Studien nicht berücksichtigt.

Abgesehen davon gibt es inzwischen eine Reihe von Publikationen, die verschiedene Modelle zur Anpassung des Sportunterrichts vorstellen (z.B. Tiemann, 2016). In Modellen wie dem 6 + 1-Modell werden Aspekte wie

Aufgabenstellungen, Sozialformen, Material, Regeln und auch Kommunikation angesprochen, gleichwohl hier keine kommunikationstheoretische Basis zugrunde gelegt wird; vielmehr geht es z. B. um konsequente Kommunikation bei Kindern, die einen klaren Rahmen und präzise Regeln benötigen (ebd., S. 50). Derartige Modelle wurden bereits von Kastrup und Fast (2022) mit Blick auf die Frage, welche didaktischen Maßnahmen im Sportunterricht als Verdeckung begriffen werden können, analysiert.

Kommunikationsprozesse im Sportunterricht sind bislang von Wegener (2018) mit Blick auf die kommunikativen Anforderungen an Sportlehrkräfte untersucht worden. Auf Basis der Luhmannschen Kommunikationstheorie wird gefragt, wie Verständigung zwischen Sportlehrkraft und Schüler:innen gesichert wird. Inklusive Aspekte spielen in der Studie allerdings keine Rolle. Kommunikationsprozesse im inklusiven Sportunterricht werden theoriebasiert und empirisch von Weber (2021) untersucht, und zwar mit Blick auf die Frage, inwiefern die Motivation von Schüler:innen durch die Befriedigung von Autonomie, Selbstbestimmung und Kompetenzerleben entstehen kann.

Anhand ethnographischer Beobachtungs- und Interviewdaten untersucht Ludwig (2023), wie im Biologieunterricht eines inklusiv beschulenden Gymnasiums Differenzen von Schüler:innen maskiert werden und welche Folgen solche Verdeckungen haben.

Die vorliegenden Studien liefern weder Aussagen zu Kommunikationsprozessen im inklusiven Sportunterricht in Bezug auf die Einbindung aller Schüler:innen in die Lernprozesse noch auf deren Wahrnehmung hinsichtlich des Handelns von Lehrkräften. Dieser Beitrag greift eben dieses Forschungsdesiderat auf und setzt sich die Untersuchung von Kommunikationsprozessen im inklusiven Sportunterricht mit Blick auf Verdeckungsgehehen zum Ziel.

3. Theoretischer Rahmen

3.1 Zum Begriff der Verdeckung

Zu Beginn der erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdebatte haben Budde und Hummrich (2013) bereits darauf hingewiesen, dass Ein- und Ausschlüsse zusammengehören, d.h. Einschlüsse nicht ohne Ausschlüsse auskommen. Demnach kann es keine Vollinklusion geben.

Dies wirft allerdings die Frage auf, wie in demokratischen Gegenwartsgesellschaften und ihren Bildungs- und Erziehungsinstitutionen damit um-

gegangen wird, dass Einschlussversprechen gegeben werden, ohne sie einlösen zu können, bzw. dass Ausschlüsse erzeugt werden, die oftmals in verdeckter Form auftreten. Da Einschlüsse stets nur partiell erreichbar sind und vielfach selbst mit neuen Ausschlüssen einhergehen, gleichzeitig aber die Semantik der Inklusion – verstanden als Bestreben um Ordnungen, die umfassende Einschlüsse ermöglichen sollen – die wesentliche normative Referenz darstellt, spielt Verdeckung insbesondere in demokratischen Gegenwartsgesellschaften im Zuge sich steigender Inklusionssemantiken und -bemühungen eine zentrale Rolle (Bender et al., 2023, S. 9f.). Folglich rücken Phänomene und Mechanismen der Verdeckung in den Fokus. Verdeckung ist als ein Prozess, ein Mechanismus oder eine Vorgehensweise zu verstehen, die insbesondere in Gesellschaften, die von Inklusionsbemühungen geprägt sind, die konstitutive Verwobenheit von Ein- und Ausschlüssen mehr oder weniger gelingend verbirgt. Akteur:innen oder Institutionen initiieren Verdeckung, um Differenzen unsichtbar zu machen (Vogt & Neuhaus, 2021, S. 121).

Bender et al. (2023, S. 9f.) vermuten, dass Verdeckungen gerade in edukativen Kontexten sichtbar werden, da diese unter einem erhöhten Inklusionsdruck stehen. Verdeckungen werden dabei weder positiv noch negativ bewertet, sondern vielmehr als neutral zu beschreibende Prozesse angesehen, gleichwohl sie hinsichtlich möglicher Konsequenzen reflektiert werden sollten.

Wird dieses Verständnis auf das Untersuchungsfeld inklusiver Sportunterricht übertragen, so zeigen sich zahlreiche von Lehrkräften vorgenommene didaktisch-methodische Entscheidungen als Versuche, Leistungsdifferenzen nicht sicht- und erkennbar werden zu lassen, d.h. sie zu verbergen. Sportlehrkräfte können durch ihre Planungsentscheidungen und ihr Handeln im Unterricht Leistungsdifferenzen sowohl bewusst und intentional als auch unbewusst verdecken.

Anzunehmen ist, dass Verdeckungen im inklusiven Sportunterricht im Rahmen von Kommunikationsformen geschehen. Um diese identifizieren und beschreiben zu können, wird ein kommunikationstheoretisches Modell herangezogen.

3.2 Kommunikationsmodell

Zur Bearbeitung der Fragestellung wird das Kommunikationsmodell von Cachay et al. (2023) gewählt. Mit diesem Modell ist es möglich, Kommuni-

kationsprozesse zwischen verschiedenen Akteur:innen zu analysieren und die Fragen danach, wie Verständigung zwischen ihnen stattfindet und wie gleichberechtigte Teilhabe im inklusiven Sportunterricht kommunikationstheoretisch erfolgt, zu beantworten.

3.2.1 Verständigungsprozesse im Sportunterricht

Im Hinblick auf Verständigungsprozesse allgemein ist zunächst festzuhalten, dass Luhmann zufolge Personen psychische, autopoietische Systeme darstellen, die jeweils operativ geschlossen und autonom handeln (Luhmann, 1984, S. 60f.). Der Kommunikationsprozess zwischen den Personen besteht aus drei Selektionen: Information, Mitteilung und Verstehen (vgl. ebd., S. 194f.). Mit Selektion der Information ist gemeint, dass der:die Absender:in der Information („Alter“) – in diesem Fall die Sportlehrkraft – entscheidet, was er:sie dem:der Empfänger:in („Ego“), also den Schüler:innen, mitteilen will. Dafür wählt die Lehrkraft eine bestimmte Information aus. Im Zuge der zweiten Selektion entscheidet sich die Sportlehrkraft für ein bestimmtes Mitteilungsverhalten, d. h. die Information wird verbal oder nonverbal codiert. Die dritte Selektion, das Verstehen, erfolgt ausschließlich beim Gegenüber, dem:r Schüler:in. Diese:r verarbeitet die von der Lehrkraft aufbereiteten und übermittelten Daten anhand eigener, d. h. systemspezifischer Relevanzkriterien zu eigenen Informationen.

Im gesamten Kommunikationsprozess gibt es also „keinen unmittelbaren Kontakt zwischen (den) verschiedenen Bewusstseinsystemen“ (Luhmann, 2008, S. 58). Daher ist es prinzipiell unsicher, dass Personen Informationen in gleicher Weise verstehen, dass also Verständigung zwischen Alter und Ego gelingt.

Bezieht man diese Überlegungen auf Lerngruppen im Sportunterricht, in dem u.a. mit Blick auf Geschlecht, Förderbedarf, soziale und kulturelle Herkunft sowie Leistungsniveau unterschiedliche Schüler:innen an der Kommunikation beteiligt sind, dann kann angenommen werden, dass gleichsinniges Verstehen ein schwieriges Unterfangen ist.

Um die Chancen einer gelingenden Verständigung zu erhöhen, kann sich die Sportlehrkraft der Strategie des *adressatenspezifischen Sprechens* bedienen (Borggreffe, 2008, S. 2f.). Dabei wählt die Lehrkraft Inhalte einer Botschaft und deren Mitteilungsverhalten so aus, dass die Schüler:innen sie mit hoher Wahrscheinlichkeit so verstehen, wie es von ihr intendiert ist. Dazu kann altersangemessenes Vokabular, Anknüpfen an Erfahrungen der Schüler:innen usw. gehören.

Die Strategie der *reflexiven Kommunikation* kann zur gelingenden Verständigung beitragen (ebd.), indem Verständigungsprozesse selbst zum Thema gemacht werden. Hier ergibt sich für die Sportlehrkraft zunächst die Möglichkeit, nachzufragen, wie ihre Botschaft wohl gemeint war, um dann um Erläuterungen zu bitten und darauf bezogen die Informations- und Mitteilungsselektion anzupassen (Cachay et al., 2023, S. 12).

3.2.2 Gleichberechtigte Teilhabe im inklusiven Sportunterricht

Als gleichberechtigte Teilhabe verstehen Cachay et al. (2023) in ihrem kommunikationstheoretischen Modell „den Fall, dass sich Mitglieder (...) gleichermaßen als Personen in Sportgruppen einbringen können“ (S. 14). Dem kommunikationstheoretischen Modell zufolge verfügen soziale Systeme über zwei Mechanismen (Borggrefe & Cachay, 2015, S. 133f.), um die Teilhabe von Personen zu regulieren, d. h. das Verhalten der jeweiligen Mitglieder aufeinander abzustimmen. Der Mechanismus der *Formalisierung* meint die Erfüllung formaler und das Ausblenden personaler Erwartungen. Auf den Sportunterricht übertragen heißt dies, dass Sportlehrkräfte mit Hilfe von Regeln und Ritualen eine gleichberechtigte Teilhabe am Sportunterricht sicherstellen können. Unter dem Mechanismus der *Personalisierung* ist zu verstehen, dass die Erwartungen, Bedürfnisse, Eigenheiten und Verhaltensweisen einer Person Berücksichtigung finden. Im inklusiven Unterricht dürfte Moral ein relevantes Medium sein, da Inklusion die (Verhaltens-)Erwartung impliziert, alle Personen unabhängig von individuellen Fähigkeiten gleichberechtigt am Unterrichtsgeschehen teilhaben zu lassen und sie vor Diskriminierung zu schützen. Mit einem Rückgriff auf Vertrauen kann z. B. erreicht werden, dass ein:e Schüler:in seine:ihre eigenen Interessen zurückstellt, weil er:sie darauf vertrauen kann, dass diese später berücksichtigt werden.

In Rekurs auf das skizzierte kommunikationstheoretische Modell gilt es zum einen mit Blick auf das Ziel der Kommunikation, Verständigung zwischen Lehrkraft und Schüler:innen zu sichern, danach zu fragen, ob und inwiefern die Sportlehrkraft um die Sicherung von Verständigung bemüht ist. Zum anderen geht im Hinblick auf eine gleichberechtigte Teilhabe damit die Frage einher, ob und inwiefern sich die Sportlehrkraft um Einschluss aller bemüht, sodass sich Schüler:innen mit unterschiedlichen Heterogenitätsmerkmalen – so auch jene mit einem Förderbedarf im körperlich-motorischen Bereich – gleichberechtigt in den Sportunterricht

einbringen können. Inwiefern zeigen sich bei den Einschlussbemühungen schließlich Momente des Verdeckens?

4. Qualitative Sekundäranalyse eines Fallbeispiels

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird ein publiziertes Fallbeispiel, an dem sich Verdeckungsprozesse im inklusiven Sportunterricht aufzeigen lassen, einer Sekundäranalyse unterzogen. Das bedeutet, es werden vorhandene Daten genutzt, um neue Fragen mit Hilfe des Materials zu beantworten (Medjedovic, 2010, S. 305).

Das Fallbeispiel stammt von Weber (2021), der in seiner Dissertation der Frage nachgegangen ist, inwieweit im inklusiven Sportunterricht über die Befriedigung der Grundbedürfnisse von Kompetenzerleben, Autonomie und Selbstbestimmung, Motivation bei Schüler:innen einer heterogenen Lerngruppe entsteht. Hierzu hat Weber Sportunterrichtsstunden gefilmt und ausgewählte Szenen im Sinne des Stimulated Recalls (Messmer, 2015) im Nachgang der Sportlehrkraft und an der Szene beteiligten Schüler:innen für ein Interview vorgelegt. Eine Szene aus dem Sportunterricht zum Inhalt Volleyball wird bei Weber (2021) auf den Seiten 175f. beschrieben und mit Hilfe von Interviewaussagen der Sportlehrkraft und Schüler:innen unter der Frage der Entstehung von Motivation analysiert.

In diesem Beitrag werden also bereits erhobene Daten unter einer neuen theoretischen Perspektive, die über die ursprüngliche Primärstudie hinausgeht, ausgewertet, um neue empirische Erkenntnisse zu gewinnen. Insofern handelt es sich bei der hier verwendeten qualitativen Sekundäranalyse um die Variante der Supraanalyse (Medjedovic, 2010, S. 306).

5. Fallbeispiel

Im Fallbeispiel geht es um den Unterrichtsinhalt Volleyball, wobei das Pritschen und Baggern als obere und untere Zuspieltechniken bereits thematisiert wurden. Die ausgewählte, im Folgenden zu analysierende Szene ereignete sich in der dritten Stunde des Unterrichtsvorhabens. Im Hauptteil der Unterrichtsstunde haben die Schüler:innen die Aufgabe, in Kleingruppen die Techniken durch Zuspiel in Kreisform zu üben.

Im Fokus steht eine Gruppe von sechs Schülern, die sich einen Volleyball mittels Pritschen zuspielen. Innerhalb der Gruppe befindet sich auch

Frederik, der einen Förderbedarf im Bereich der körperlichen und motorischen Entwicklung hat. Dieser Förderbedarf äußert sich darin, dass er Schwierigkeiten bei der Koordination seiner Extremitäten hat. Weiterhin sind die Schüler Maik und Dennis in der Gruppe, die von Weber als „zwei der leistungsstärksten Volleyballspieler der Klasse“ (S. 175) eingestuft werden. Entsprechend handelt es sich dem Autor zufolge um eine sehr leistungsheterogene Gruppe (S. 175). Mit Blick auf den inklusiven Anspruch ist vor diesem Hintergrund von Interesse, ob und inwiefern sich die Sportlehrkraft um die Sicherung von Verständigung bemüht, mit dem Ziel, dass es allen möglich ist, bei dieser Übung mitzumachen.

5.1 Die Szene

„Die Klasse hat sich selbstständig in drei Gruppen aufgeteilt. Die Gruppen haben eine Stärke von fünf bis acht [Schüler:innen]. Innerhalb der Gruppen haben sich die [Schüler:innen] in Kreisformation aufgestellt und spielen sich den Ball vorwiegend mit der Technik des Pritschens zu. Eine der drei Gruppen besteht aus sechs männlichen Schülern. Der Lehrer geht auf diese Gruppe zu, der es in diesem Moment nicht gelingt, den Ball in der Luft zu halten. Der Lehrer sagt: ‚Ich hab’s schon gesehen. Oben halten. Oben halten.‘ Frederik hat den Ball. Der Lehrer sagt: ‚So Frederik, klappt das?‘ Frederik wirft sich den Ball an und versucht ihn zu einem Mitschüler [zu] baggern. Der Ball landet hinter der Gruppe auf dem Boden. Der Lehrer reagiert: ‚Na, na, na, na, na, Frederik‘ und zeigt ihm mit seiner Körpersprache, dass er pritschen soll. Der Lehrer bekommt den Ball zugeworfen. Er spricht zur Gruppe: ‚So. Also jetzt auf eins?‘ und signalisiert, dass er sich in die Gruppe integriert. Bevor er den Ball zu einem Mitglied spielt, ordnet er die Gruppe neu an. Er wendet sich zu Maik, der rechts neben Dennis steht und weist ihn mit den Worten ‚Du gehst jetzt mal dahin!‘ und einer dazugehörigen Gestik darauf hin, dass er sich links neben Dennis stellen soll. Dann spricht er zu Dennis und sagt: ‚Du gehst jetzt mal rüber hier in die Lücke.‘ Damit positioniert er Dennis gegenüber von Maik in die Position zwischen Gabriel und Frederik. Mit dieser neuen Anordnung gelingen der Gruppe – zu der nun auch der Lehrer zählt – einige erfolgreiche Zuspiele“ (Weber, 2021, S. 175f.).

5.2 Analyse der Szene mit Blick auf Verdeckungsgeschehen

Was das Handeln des Lehrers betrifft, ist festzustellen, dass er das Geschehen genau im Blick hat. So beobachtet er, dass es der besagten Jungengruppe nicht gelingt, sich den Ball mehrere Male einander zuzuspielen. Er geht zur Gruppe und greift aktiv in das Spielgeschehen ein, indem er die Position von zwei nebeneinanderstehenden Schülern ändert. Es sind nicht irgendwelche Schüler, sondern jene beiden, die als die leistungsstärksten eingeführt wurden. Der Lehrer positioniert sie so um, dass sie sich nun gegenüberstehen. Welche Intention der Lehrer mit dieser Umpositionierung verfolgt, äußert er nicht. Mit Blick auf Verständigungsprozesse zeigt sich hier, dass sich der Lehrer in dieser Situation nicht darum bemüht, seine Handlung bzw. Entscheidung zu begründen und damit den Schülern verstehbar zu machen, was die Umpositionierung bezwecken soll. Stattdessen bringt er den nächsten Ball ins Spiel und spielt auch selbst mit. Ab jetzt gelingt das Zuspiel, bei dem sich alle Schüler der Gruppe aktiv einbringen und es schaffen, den Ball im Spiel zu halten.

Die Tatsache, dass der Lehrer Maßnahmen ergreift, die die Gruppe unterstützt, kann als Bemühung angesehen werden, eine Teilhabe für alle sowie das Gelingen der gestellten Aufgabe zu ermöglichen. Dass der Sportlehrer die Gründe seines Handelns nicht offenlegt, deutet allerdings darauf hin, dass er nicht um eine Verständigung bemüht ist, zumindest nicht explizit. Er überlässt es damit den Schülern, die getroffenen Maßnahmen selbst einzuordnen. Somit hat der Lehrer keine Kenntnis darüber, wie die Schüler sein Handeln auffassen. Die Schüler stellen keine Fragen zu der Entscheidung und tun, was der Lehrer sagt.

Werden nun die in Webers Fall-Rekonstruktion (2021, S. 176-179) angeführten Interviewaussagen des Lehrers und einiger an der Szene beteiligten Schüler für die Sekundäranalyse hinzugezogen, kann die Intention des Lehrers für die vorgenommene Veränderung der Aufstellung im Kreis nachvollzogen sowie herausgestellt werden, wie die Schüler die Botschaft ihres Sportlehrers verstehen. Was die Perspektive des Lehrers angeht, wird herausgearbeitet, dass dieser die beiden aus seiner Sicht leistungsstärksten Schüler der Kleingruppe einander gegenübergestellt hat, um mehr Stabilität im Zuspiel zu gewinnen und damit die Chance zu erhöhen, dass das gemeinsame Zuspiel im Kreis gelingt. Von einer gleichmäßigeren Verteilung der spielstarken Schüler verspricht er sich somit, dass diese ihren Mitspielern den Volleyball passgenau zuspielen können, sodass diese den Ball annehmen und weiterspielen können (vgl. Weber, 2021, S. 176). Hinsichtlich

der Frage nach Verdeckungsgeschehen ist insbesondere folgendes Zitat aufschlussreich:

„Das sage ich dann ganz bewusst nicht, aber muss [ich] ja auch nicht in dem Moment. Ich muss ja nicht da irgendwelche schlafenden Hunde wecken und sagen: ‚Ey, ich möchte das so und so und so.‘ Das wird einen Grund geben, warum ich das mache (Lehrer).“ (Weber, 2021, S. 176)

Mit dieser Aussage bringt der Lehrer deutlich zum Ausdruck, dass er den Positionswechsel der beiden Schüler absichtlich nicht begründet, da er die Leistungsheterogenität der Schüler hinsichtlich der Volleyballtechniken nicht zum Vorschein bringen oder gar hervorheben möchte. Zwar deutet er darauf hin, dass er eine Begründung liefern könnte, erwartet allerdings auch kein kritisches Hinterfragen seiner Entscheidung seitens der Schüler. Insofern erachtet er es möglicherweise nicht für notwendig, vorab von sich aus eine Begründung zu geben. Vielmehr geht er wie selbstverständlich davon aus, dass die Schüler die Umpositionierung hinnehmen und ausführen. Wie aber fassen sie die Situation auf? Was kommt mit Blick auf den Kommunikationsprozess bei ihnen an? Werden die Interviewaussagen der an der Situation beteiligten Schüler betrachtet, so wird deutlich, dass sie sich die vom Lehrer vorgenommene Änderung der Aufstellung im Kreis unterschiedlich erklären.

Frederik, der einen attestierten Förderbedarf im Bereich körperliche und motorische Entwicklung hat, sieht die Szene wie folgt:

„Ja, wahrscheinlich, weil Christian kann mir die Bälle vielleicht nochmal ein bisschen präziser [...] zupassen als Dennis [...]. Weil Christian sowieso so eine Sportskanone ist. (Frederik)“ (Weber, 2021, S. 178).

Frederiks Aussage nach ist der Wechsel der Positionen mit der hohen sportmotorischen Leistung von Christian zu begründen. Er vermutet, dass der Lehrer diese Maßnahme trifft, weil Christian die Zuspieltechniken sehr gut beherrscht und somit in der Lage ist, den Ball präzise zuzuspielen. Des Weiteren bezieht Frederik diesen Positionswechsel auch auf sich, weil ihm Christians Fähigkeiten zugutekommen sollen und ihm dadurch eine Ballannahme ermöglicht wird.

Ein Schüler aus Webers Fall-Rekonstruktion erklärt das Handeln des Lehrers ähnlich:

„Auch, dass der Lehrer, der Dennis auch woanders hingestellt [hat], neben Frederik, dass er ihm vielleicht ein bisschen helfen kann. (Jörn)“ (Weber, 2021, S. 178).

Auch er bezieht den vollzogenen Wechsel auf Frederik, zieht aber eine andere Begründung dafür heran. So wird seiner Ansicht nach Dennis neben Frederik positioniert, um ihn bei Bedarf unterstützen zu können, d. h. Bälle anzunehmen, die Frederik nicht bekommt bzw. die nicht genau zu Frederik kommen.

Christian geht im Interview auf die Beteiligung des Lehrers am Spiel ein und erklärt sich diese folgendermaßen:

„Kann sein, dass Herr B. jetzt Frederik gegenübersteht, dass Frederik den Ball jetzt besser zuspiesen kann. Dass es ein bisschen einfacher für Frederik ist. (Christian)“ (Weber, 2021, S. 178).

Dieser Aussage zufolge begründet auch Christian das Eingreifen des Lehrers damit, dass Frederik aufgrund seines Unvermögens ein präzises Zuspiel durch sportmotorisch leistungsstarke Mitspieler:innen benötigt, um die Chance zu erhöhen, dass Frederik den Ball weiterspielen kann.

Es zeigt sich, dass *alle* interviewten Schüler die vorgenommene Änderung der Aufstellung im Kreis mit Frederik in Zusammenhang bringen. Sie verstehen den Positionswechsel als notwendige Unterstützungsmaßnahme für Frederik, da seine volleyballspezifischen Kompetenzen für die erfolgreiche Bewältigung der Aufgabe nicht ausreichen. Vorsichtig könnten die Aussagen der Schüler auch dahingehend interpretiert werden, dass sie Frederik eine Hilfsbedürftigkeit zuschreiben.

Keiner der befragten Schüler führt an, dass die beiden vermeintlich leistungsstärksten Schüler nebeneinanderstehen und von dem Lehrer auseinandergezogen werden, damit sie ihre volleyballspezifischen Kompetenzen auf einen größeren Raum verteilen können und somit Stabilität ins Spiel bringen, was letztlich zum Gelingen des Zuspiels im Kreis beiträgt. Und keiner der befragten Schüler bringt zur Sprache, dass es neben Frederik auch noch andere Schüler innerhalb der Kleingruppe gibt, die das obere Zuspiel noch nicht so gut beherrschen, sodass auch für sie die Maßnahme vorteilhaft sein könnte.

Das intendierte Verdecken des eigentlichen Grunds der Veränderung der Aufstellung im Kreis führt also dazu, dass die Schüler das Handeln des Lehrers ganz unterschiedlich und nicht im Sinne des Lehrers verstehen.

6. Diskussion

Die Intention, die der Lehrer mit der Veränderung der Positionen im Kreis hat, bleibt den Schülern verborgen. Der Lehrer ist offenbar darum bemüht, allen Schülern bei der Aufgabe eine aktive Beteiligung zu ermöglichen. Dass die Veränderung der Position aber als eine Inklusionsbemühung zu werten ist, soll nicht erkannt werden. Vielmehr begründet er sein Handeln absichtlich nicht, ja er verdeckt den Grund, weil er die Leistungsheterogenität nach eigener Aussage bewusst nicht offen thematisieren möchte. Das Verschleiern der Begründung, also eine bewusste Intransparenz von Entscheidungen, mit der Differenz de-thematisiert wird, kann als Verdeckungsgeschehen bezeichnet werden. Dieses kann dazu dienen zu vermeiden, einzelne Schüler:innen in positiver Weise zu sehr hervorzuheben oder aber in negativer Weise zu stigmatisieren. Insofern könnte es sein, dass er insgesamt die Leistungsachse und Ordnung, die er bei der Umpositionierung der Gruppe im Kopf hat und anwendet, als Ganze verdecken möchte. In dieser Hinsicht dürfte sich die Aussage „keine schlafenden Hunde wecken zu wollen“ auf die gesamte Klasse beziehen. Dies kann als „Maskieren von Differenz“ verstanden werden, wie es Ludwig (2023) im Kontext des Biologieunterrichts beobachtet hat. Die intendierte Verdeckung soll damit nicht nur Frederik, sondern allen zugutekommen; vielleicht auch dem Lehrer selbst, weil er durch ein Offenlegen der Gründe in eine Diskussion mit den Schülern geraten könnte. Er müsste sich erklären. Denn er hat die Veränderung der Positionen vorgenommen, weil er alle Schüler auf der Leistungsachse schwächer/stärker aufgrund bestimmter Kriterien eingeordnet hat. Er müsste somit allen Schülern ihre Position auf der Leistungsachse offenlegen und ggf. begründen. Will er dies vermeiden, weil er Bedenken hat, dass die Schüler:innen sich in diese Ordnung einfach einfügen lassen, sich also wundern oder gar beschweren könnten, so ist das Verdecken der Begründung als eine Strategie zu erachten, die Situation für sich selbst stressarm zu gestalten.

Welche Folgen aber hat die Verdeckung von Gründen des Sportlehrerhandelns?

Durch die Tatsache, dass der Lehrer seine Intention für die Umpositionierung vor den Schülern nicht offenlegt, um keine „schlafenden Hunde“ zu wecken, macht er die Leistungsheterogenität – d. h. sowohl die Leistungsstärke als auch die Leistungsschwäche – innerhalb der Gruppe nicht explizit zum Thema. Aufgrund der Nicht-Thematisierung der Leistungsheterogenität finden die Schüler selbst eine Erklärung für die Neuordnung im Kreis: Alle befragten Schüler erklären die Umpositionierung mit Frederiks Leistungsschwäche und der Notwendigkeit, Frederik zu unterstützen, und schreiben ihm damit eine „Hilfsbedürftigkeit“ (Weber, 2021, S. 179) zu. Die De-Thematisierung von Differenz führt also auf Seiten der Schüler zu einem Verstehen, das allein Frederik für die getroffene Anpassung verantwortlich macht.

Hinzu kommt, dass der Lehrer durch das Nicht-Thematisieren die Vermutungen der Schüler nicht mitbekommt. Für ihn bleibt im Verborgenen, wie die Schüler seine Botschaft empfangen und verstehen. Durch das Verdecken von Begründungen seiner Entscheidungen eröffnet er einen Interpretationsspielraum, der beliebig und für gleichsinniges Verstehen unzulänglich ist. Damit vergibt er die Chance, die Umpositionierung als das verstehbar zu machen, was sie ist: eine Maßnahme zur gleichmäßigen Verteilung von leistungsstärkeren und -schwächeren Schüler:innen in der kreisförmigen Aufstellung mit dem Ziel, dass das Zuspiel gelingt.

7. Fazit

Die Analyse des Fallbeispiels zeigt, dass der Sportlehrer eine Verdeckung intentional einsetzt, um Leistungsheterogenität nicht sichtbar zu machen. Diese Strategie wählen Lehrkräfte, um dem normativen inklusiven Anspruch mit seinen paradoxen Anforderungen, „Schüler:innen mit Förderbedarf im Unterricht zu inkludieren und zugleich den [...] Leistungsanspruch aufrechtzuerhalten“ (Ludwig, 2023), gerecht zu werden und Exklusion zu vermeiden. Im analysierten Fall möchte der Lehrer eine gleichberechtigte und zufriedenstellende Teilhabe aller ohne Stigmatisierung Einzelner ermöglichen. Das Nicht-Thematisieren hat aber – unbeabsichtigt – genau das zur Folge: in den Köpfen der Schüler:innen werden Ordnungen i.S.v. leistungsstark/leistungsschwach stabilisiert. Das birgt die Gefahr, dass Kinder mit einem Förderbedarf stigmatisiert werden. Dieses Missverstehen hätte durch einen reflexiven Kommunikationsprozess, der das Verstehen aufseiten der Schüler:innen überprüfen hätte können, ausgeräumt werden

können. Damit hätte einer im Verborgenen entstehenden Stigmatisierung leistungsschwächerer oder handlungseingeschränkter Schüler:innen entgegen gewirkt werden können.

Literatur

- Bender, S., Flügel-Martinsen, O., Neuhaus, T., Peters, M., Tiefenthal, G., & Vogt, M. (2023). Vorwort. In S. Bender, O. Flügel-Martinsen, & M. Vogt. (Hrsg.) *Verdeckungen. Interdisziplinäre Perspektiven auf gesellschaftliche Ein- und Ausschlüsse* (S. 39-60). Bielefeld University Press.
- Borggrefe, C. (2008). *Kommunikation im Spitzensport. Theoretische Reflexionen zu kommunikativen Erfolgsstrategien von Trainern*. Hofmann.
- Borggrefe, C., & Cachay, K. (2015). *Kommunikation als Herausforderung. Eine theoretisch-empirische Studie zur Trainer-Athlet-Kommunikation im Spitzensport*. Hofmann.
- Bredahl, A.-M. (2013). Sitting and watching others being active: the experienced difficulties in PE when having a disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(1), 40-58. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.1.40>
- Budde, J., & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 4.
- Cachay, K., Borggrefe, C., & Hoffmann, A. (2023). Integration in und durch den organisierten Sport. Kommunikations- und netzwerktheoretische Überlegungen. *Sport und Gesellschaft – Sport and Society*, 20, 1-30. <https://doi.org/10.1515/sug-2023-0002>
- Giese, M., & Weigelt, L. (2015). Konstituierende Elemente einer inklusiven Sportdidaktik. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.). *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (Edition Schulsport, Band 27) (S. 10-52). Meyer & Meyer.
- Giese, M., & Weigelt, L. (2017). Die Bedeutung der Förderschwerpunkte im inklusiven Sportunterricht. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.). *Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht. Theorie und Praxis aus der Perspektive der Förderschwerpunkte* (Edition Schulsport, band 34) (S. 12-30). Meyer & Meyer.
- Kastrup, V., & Fast, N. (2022). Verdeckung - Eine Strategie zur Verwirklichung inklusiver Ansprüche im Sportunterricht? In J. Schwier & M. Seyda (Hrsg.). *Bewegung, Spiel und Sport im Kindesalter. Neue Entwicklungen und Herausforderungen in der Sportpädagogik* (S. 169-179). transcript.
- Lindmeier, C., & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft* 26(51), 7-16.
- Ludwig, L. (2023). „(.) des durchschaun die Schüler net gleich (.)“ – Das Maskieren von Differenz durch Lehrkräfte am inklusiven Gymnasium. Eine mehrbenenanalytische Betrachtung. *Zeitschrift für Inklusion*, 3. Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/682>
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2008). *Soziologische Aufklärung. Die Soziologie und der Mensch* (3. Aufl.). Westdeutscher Verlag.

- Medjedovic, I. (2010). Sekundäranalyse. In G. Mey, & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 304-319). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Messmer, R. (2015). Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 16(1), 58 Absätze. Abruf unter <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2051/3732>
- Miethling, W.-D., & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht: die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht*. Hofmann.
- Reich, K. (2016). Inklusion: Herausforderungen an den Schulsport. In S. Ruin, S. Meier, H. Leineweber, D. Klein, C. G. Buhren (Hrsg.), *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen* (S. 14-28). Beltz.
- Rischke, A., Heim, C., & Gröben, B. (2017). Nur eine Frage der Haltung? *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(2), 149-160. <https://doi.org/10.1007/s12662-017-0437-4>
- Rischke, A., & Reuter, S. (2019). Wie verändert sich Sportunterricht durch Inklusion? Empirische Anhaltspunkte zur Sicht von Lehrkräften. *Sportunterricht*, 68(4), 163-168.
- Ruin, S., & Meier, S. (2015). Sportunterricht im Lichte der Inklusionsdebatte – ein kritischer Blick auf die Haltungen von Sportlehrkräften. In G. Stibbe (Hrsg.), *Grundlagen und Themen der Schulsportentwicklung* (S. 127-143). Sankt Augustin: Academia.
- Ruin, S., & Meier, S. (2018). „Fragt doch mal uns!“ – Potenziale und Herausforderungen im inklusiven Sportunterricht aus Schülerperspektive. *Leipziger sportwissenschaftliche Beiträge*, 59(1), 67-87.
- Ruin, S., Meier, S., & Leineweber, H. (2016). Didaktik, Leistung, Körper – Reflexionen zu grundlegenden Prämissen (inklusive) Sportunterrichts. In S. Ruin, S. Meier, H. Leineweber, D. Klein, C. G. Buhren (Hrsg.), *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen* (S. 174-197). Beltz.
- Tiemann, H. (2016). Konzepte, Modelle und Strategien für den inklusiven Sportunterricht. Internationale und nationale Entwicklungen und Zusammenhänge. *Zeitschrift für Inklusion*, 11 (3), o.S.
- Vogt, M., & Neuhaus, T. (2021). Fachdidaktiken im Spannungsfeld zwischen kompetenzorientiertem fachlichen Lernen und inklusiver Pädagogik: Vereinigungsbemühungen oder Verdeckungsgeschehen? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14, 113-128.
- Weber, M. L. (2021). *Motivierende Kommunikation in heterogenen Gruppen: eine empirische Studie zur Kommunikation zwischen Lehrkraft und Schüler:innen im inklusiven Sportunterricht*. disserta Verlag.
- Wegener, M. (2018). *Kommunikative Anforderungen im Sportunterricht*. Tectum.
- Welsche, S., & Ritter, J. (2013). Wie erleben motorisch beeinträchtigte Kinder und Jugendliche inklusiven Sportunterricht? Ergebnisse einer qualitativen Befragung. *Sportpädagogik*, 37(6), 44-46.
- Wiesche, D. (2023). Wenn Leistungen vorgeführt werden – Zum Zusammenhang von Leistungen und dem Schamerleben im Sportunterricht. In D. Wiesche & N. Gissel (Hrsg.), *Leistung aus sportpädagogischer Perspektive* (S. 259-278). Springer.

III Technologisierung, Digitalisierung und Körper

Getunter Körper, gelebter Avatar? – Überlegungen zu einem statischen und dynamischen Anthropologie-Verständnis in der Sportpädagogik¹

Matthias Zimlich & Arno Müller

1. Ausgangslage und Problemstellung

Nach dem *empirical turn* in der Sportpädagogik sind dort anthropologische Forschungsansätze zunehmend in den Hintergrund getreten. Daher ist u.E. die von Thiele (2020) postulierte Rückbesinnung auf das anthropologische Fundament der Sportpädagogik im Kontext der fortschreitenden Digitalisierung und Technologisierung zu begrüßen. Der vorliegende Beitrag will vor diesem Hintergrund die zentrale Frage der Tagung, „Ist der Körper *noch* derselbe?“, anhand zweier auch von Thiele explizierten Phänomene, nämlich *E-Sport*² und *Transhumanismus*, in den Blick nehmen. Dabei setzen wir uns zum Ziel, mit einem *kursiven*³ Blick sowohl auf einschlägige Diskurse der internationalen (Sport-)Philosophie⁴, als auch der Kulturanthropologie den Anthropologie-/Körper-Diskurs in der Sportpädagogik zu beleben bzw. befruchten. Dazu versuchen wir zunächst, das Verhältnis der Phänomene ‚E-Sport‘ und ‚Transhumanismus‘ zu einem statischen bzw. dynamischen Anthropologieverständnis zu klären.

-
- 1 Wir beziehen uns bezüglich des Verständnisses der Bezeichnungen ‚der Sportpädagogik‘ und im weiteren Verlauf des Textes bezüglich ‚unserer Community‘ auf Ruin und Zimlich (2021, S. 50) und verstehen beide Begriffe pragmatisch als Sammelbegriffe für Wissenschaftler:innen, „die sich in irgendeiner Form auf [die wissenschaftliche Disziplin Sportpädagogik] beziehen“.
 - 2 Der Begriff E-Sport bezeichnet das *wettkampfgemäße* Computerspielen (ESBD, 2018). Im Kontext dieses Beitrags liegt unser Fokus auf der entsprechenden *Tätigkeit* des Computerspielens mit dem Bewegen eines Avatars über Maus bzw. Keyboard als Einzel- oder Teamspieler:in.
 - 3 Wir erheben *keinen* Anspruch auf eine umfassende Darstellung, die im Rahmen dieses Beitrags auch nicht möglich wäre.
 - 4 Die entsprechenden phänomenologischen Untersuchungen beziehen sich dabei ausnahmslos auf dreidimensionale Spielwelten und Merleau-Ponty, der auch unserer Community als eine zentrale Grundlage anthropologischer Überlegungen dient (vgl. exemplarisch Grube, 1980).

2. Statisch-dynamisches Anthropologieverständnis⁵

Mit Thiele (2020) – und im weiteren Verlauf dieses Papers auch über Thiele hinaus –, lässt sich, zugegebenermaßen mit einer gewissen Vereinfachung mit dem Zweck der Zuspitzung unserer Argumentation, – ein *dichotomes Anthropologie-Verständnis* in der Sportpädagogik ablesen. Zum einen finden sich *statische* Körper- und Menschenbilder. D.h. der Körper ist unabänderlicher Fixpunkt, er ist Fundament, Ausgangspunkt aller sportpädagogischen Überlegungen. In diesem konservativ-statischen Körper-/Mensch-Verständnis ist der Mensch als körperliches Wesen mit seinen Stärken und Schwächen gesetzt, soll heißen, körperliche Limitationen werden nicht grundsätzlich infrage gestellt, sie werden nicht für veränderbar gehalten.

Im Gegensatz dazu sei auf ein *dynamisches Anthropologie-Verständnis* verwiesen, dass gerade diese Konstante, diese Unabänderlichkeit, nicht akzeptieren kann und nicht akzeptieren will. Denn der Mensch sei auf Offenheit, auf Dynamik, auf Wachsen, auf Werden hin angelegt. Diese Offenheit und somit Dynamik wird dem Menschen von den Klassikern der philosophischen Anthropologie zugeschrieben, weil der Mensch beispielsweise als *Mängelwesen* (Gehlen, 1940/1986) gesehen wird; weil der Mensch ein *geistiges, umweltfreies, weltoffenes* Wesen ist (Scheler, 1928/1947, S. 36, passim).⁶

Rufen wir uns noch mal das Tagungsthema bzw. die Kernfrage der Tagung in Erinnerung: *Ist der Körper (noch) derselbe? Ein sportpädagogischer Ankerpunkt in dynamischem Wandel*, so ist hier bereits der o.g. Dichotomie durch die (scheinbar widersprüchlichen) Formulierungen *Ankerpunkt* und *dynamischer Wandel* Rechnung getragen. Denn der traditionelle Sport (Bewegung, Schwitzen, Herzfrequenz von 130 Schlägen pro Minute), man könnte auch sagen *Sport im engeren Sinne*, wird durch technologische, digitale Entwicklungen, bestenfalls ergänzt und zugleich herausgefordert, wie es Conway hier illustriert:

„[H]ow many calories have I burned? How many are ‘resting’ calories? What’s my heart rate? My body becomes *vorhanden* (present-at-hand), as Heidegger coined (2008): a problematic object of conscious consideration, abstraction and theorisation. This fundamentally differs from my every-

5 Zur Vertiefung, mit Verbindung zur Heideggers Existenzphilosophie, siehe Berz (2020).

6 Existenzphilosophisch gesprochen: Der moderne Mensch, der in eine sinnlose Welt geworfen ist, muss aus sich selbst heraus Sinn stiften.

day zuhanden (ready-to-hand) involvement with my body, i.e. a primordial engagement with my world through my corporeality (as opposed to being directed at my corporeality). Yet the inclusion of this smartwatch upon my wrist, which represents time as a linear resource“ (Conway, 2016, p. 83).

Neben dem dynamischen Anthropologie-Verständnis, das sich noch aus der Tradition der Klassiker der philosophischen Anthropologie ableiten lässt (Stichwort *Weltoffenheit* – siehe oben), gibt es aber auch noch ein in der Sportpädagogik (weitestgehend ignoriertes) dynamisches Anthropologie-Verständnis – quasi ein dynamisches Anthropologie-Verständnis zweiter Ordnung – das den Menschen bzw. den Körper, so wie er derzeit ist, nicht mehr akzeptiert. Aus der Perspektive des Transhumanismus wird eine radikale Veränderung des Menschseins angestrebt, die das bisher Vorstellbare übersteigt. Ganz unbescheiden will man den allzu mangelbehafteten Menschen endlich perfektionieren, d.h. man will beispielsweise Krankheit und Tod abschaffen.⁷

3. Transhumanismus

Zur Beschreibung jener Ideologie, die sich nicht mehr mit dem (scheinbar) unvollkommenen Menschen zufriedengeben will, hat sich im anglo-amerikanischen Raum der Begriff *Transhumanism* etabliert. Dieses Label soll nicht den Blick dafür verstellen, dass diese posthumanistische Denkweise dennoch von einer gewissen Heterogenität gekennzeichnet ist. Der Sportphilosoph Mike McNamee (2007, p.186) erklärt hierzu Folgendes:

„It is an ideology which falls under the label ‚Transhumanism‘ (TH). Rather than a unified entity, Transhumanism is a broad and heterogeneous group of thinkers who give technology a grander, Promethean, aim. [...] The most extreme is a view according to which transhumanism is a project to overcome the inherent limitations of human nature. Examples of these limits, which most of us take for granted as part of the human condition, are appearance, life-span, vulnerability to ageing, disease and

7 Auch Thiele verweist in seinem Fazit auf „Veränderungen in der Wahrnehmung des eigenen Körpers“ (2020, S. 18), und seien diese auch noch so fundamentaler Art. So müsse man für den Transhumanismus konstatieren, dass es nicht (nur) um Körperwahrnehmung gehe, sondern den radikalen *Umbau* des Körpers – eine scheinbare Optimierung des defizitären Menschseins.

so on. There is, however, a more extreme version of transhumanism which sees the role of technology as one to vastly enhance both the person and his/her environment by exploiting a range of technologies including genetic engineering, cybernetics, computation and nanotechnology“.

Einer der prominentesten Vertreter des Transhumanismus ist der Philosoph und Direktor des Future of Humanity Institute der Oxford University Nick Bostrom.⁸ Bezogen auf das Phänomen Sport ist es Andy Miah, der nicht nur Sport zum transhumanistischen *Spielplatz* – oder besser gesagt *Versuchslabor* – erklären will; er konstatiert sogar, transhumanistische Muster seien im Sport schon verwirklicht.

„Sport offers an example where transhumanism can be applied and where posthumanity is already realised. Sports perpetuate a sufficiently ambiguous concept of humanness so that value within sports is afforded by the transhuman qualities of athletes and their ability to transcend known boundaries of human capability. Sports tend towards, endorse and depend upon the physical transcendence of humanness. In this respect, sport offers a unique environment where transhumanism can gain social credibility and where its ideals become manifest and normalised“ (Miah, 2003).⁹

Miah betont, wie die Integration von Transhumanismus-Technologien (wie Exoskeletten, Genbearbeitung oder Gehirn-Computer-Schnittstellen) das Potenzial habe, die *sportliche Leistungsfähigkeit erheblich zu steigern*. Dies könne die menschlichen Grenzen erweitern und seiner Meinung nach zu bahnbrechenden Leistungen führen. Er argumentiert, dass der Transhumanismus die Möglichkeit biete, *den menschlichen Körper zu erweitern und zu verbessern*, was zu einem intensiveren und effektiveren Training führen könne. Dies könne nicht nur für den Hochleistungssport relevant sein, sondern auch für die allgemeine sportliche Bildung. Miah sieht z.T. aber auch die Notwendigkeit einer umfassenden ethischen Reflexion und Regulierung des Transhumanismus im Kontext des Sports.

Im Gegensatz zur gerade ausgeführten euphorischen Umarmung transhumanistischer Ideen, erinnert Marzano an die Bedeutung des unvollkommenen Körpers für das Menschsein:

8 Siehe auch Bostrom (2008).

9 Siehe einerseits Miah (2004), aber auch zu sportphilosophischen Einordnung Müller (2007).

„Der Körper ist das Wahrzeichen unserer Endlichkeit. In gewisser Weise verweist er uns auf all das, was wir nicht sein wollen: auf Zerbrechlichkeit, Schwäche, Grenzen, Krankheit, Tod. Er ist ein materielles Objekt, das Substanzen wie Schweiß, Ausscheidungen, Exkreme absondert, das uns an unsere Instinkte, unsere Angst kettet, das uns in das Gefängnis der Welt verbannet. Er ist von ‚niederer Natur‘, ‚fremd‘, ‚verächtlich‘“ (Marzano, 2013, S. 95).

Gerade der Satz, *der Körper sei das Wahrzeichen unserer Endlichkeit*, unterstreicht die Akzeptanz der Sterblichkeit als unvermeidlichen Teil des menschlichen Lebens. Er erinnert daran, dass der Körper sterblich ist und dass der Tod ein natürliches Ende ist. Er hebt die natürliche Begrenztheit des menschlichen Körpers hervor und akzeptiert diese Begrenzung als integralen Bestandteil der menschlichen Existenz.

Eine Möglichkeit zur Aufhebung (fast) aller körperlich-räumlich-physischen Limitationen eröffnet sich in der virtuellen Welt. Die körperliche Entgrenzung manifestiert sich insbesondere in der virtuellen Welt des Sports, d.h. des E-Sports, den es im Folgenden näher zu beleuchten gilt.

4. E-Sport

Die kontroverse Debatte innerhalb der deutschsprachigen Sportwissenschaft um das Thema E-Sport dreht sich bislang hauptsächlich darum, ob E-Sport (traditioneller) Sport ist (vgl. einordnend Thiele, 2020) bzw. – weitestgehend auf diesen Überlegungen aufbauend – ob er Teil des organisierten Sports (z.B. Borggreffe, 2018) oder Schulsports (z.B. Hofmann, 2020) sein kann bzw. darf. Dabei werden vor allem zwei Argumente *gegen* eine Aufnahme in den Sportkanon angeführt: zum einen die fehlende bzw. zu geringe körperliche Aktivität und zum anderen die Entkopplung der motorischen Tätigkeit in einer *analogen* Welt von der Tätigkeit eines Avatars in einer *virtuellen* Welt. Bei diesen Argumentationsmustern bleibt bislang allerdings weitestgehend ausgeklammert, was genau beim Computerspielen im und mit dem Körper außer den feinmotorischen Bewegungen der Hand zum Zwecke des Steuerns einer virtuellen Spielfigur passiert bzw. – im Sinne des Tagungsthemas – zu welchen (veränderten?) Bedeutungen von Körper und Körperlichkeit es beim E-Sport kommt. In diesem Sinne hoffen wir, einen Beitrag zum von Thiele (2020, S. 9) formulierten Desiderat bezüglich E-Sport in der Sportpädagogik beitragen zu können, es brauche

„grundsätzliche Überlegungen zu den Konsequenzen, die mit einer Veränderung der körperlichen Grundkoordinaten menschlichen In-der-Welt-Seins zumindest ‚denkbar‘ erscheinen“.

Entsprechende Diskurse einschlägiger Forschung¹⁰ bezüglich dieser Frage(n) skizzieren wir in folgendem Dreischritt: Zunächst fokussieren wir die Körperwahrnehmung der E-Sport-Akteur:innen. Anschließend fragen wir, ob die Tätigkeit des Computerspiels als Erweiterung des Körper(raum)s gesehen werden kann. Darauf aufbauend diskutieren wir abschließend, ob E-Sport gar die Frage der Klärung des Ich-Leib-Weltverhältnisses neu aufwirft, indem der Körper als Mittler zwischen analoger¹¹ und virtueller Welt fungiert.¹²

Bezüglich der Körperwahrnehmung rekurren wir grundlegend auf Witkowski (2012, p. 349), die empirisch zu fassen versucht, inwieweit Spieler:innen *physisch* im Spiel involviert sind. Mit Blick auf den damaligen Forschungsstand konstatiert Witkowski zunächst grundlegend die Bedeutung der:s Spieler:in als „embodied player“ (p. 350; vgl. auch Keogh, 2018). Auf der Grundlage ihrer empirischen Erkenntnisse beschreibt sie das Computerspielen als eine vielfältige Sinneserfahrung. Eine Einschätzung, die sich auch bei den phänomenologischen Arbeiten¹³ von Hemphill (2005), Hilvoorde und Pot (2016) und Keogh (2018) findet. Witkowski selbst hält im Kontext der Frage der Bedeutung des Körpers bei Computerspielen diesen sinnlichen Aspekt grundlegend für zielführend und subsumiert ihn unter „sensuousness of sports technologies“ (p. 366) bzw. „sensuousness of networked sports“ (p. 367). Diese Begriffe beschreibt Witkowski als eine Art Netzwerk zwischen Spieler:in und Maschine, mehreren Spieler:innen und multiplen Technologien. Da somit diese körperlich-sinnlichen Erfahrungen offensichtlich nicht losgelöst von der ‚Einbindung‘ der Spieler:innen in diesen technologisch komplexen Kontext zu beschreiben bzw. zu

10 Gerade in den Game Studies wird aktuell die Rückkehr des Körpers in den Diskurs begrüßt (z.B. Clark, 2020). Fast programmatisch erscheint daher auch der Titel von Keoghs (2018) innerhalb der Game Studies viel beachteten Monographie *„A Game of Bodies“*.

11 Wir nutzen hier bewusst den Begriff „analog“ und nicht „real“ und berufen uns dabei auf Boellstorff (2011). Angesichts der zunehmenden Auflösung der Grenzen zwischen beiden Welten (vgl. exemplarisch für die Sportpädagogik Ruin und Giese, 2023). Gerade beim Computerspielen (Keogh, 2018) ist diese Unterscheidung eher analytischer Natur und dient der Verdeutlichung der hier explizierten Argumentationen.

12 Vgl. diesbezüglich auch die Überlegungen von Ruin und Giese (2023).

13 Siehe einführend bspw. Müller (2011).

verstehen sind, gibt Witkowskis Studie somit einen empirischen Hinweis darauf, dass eben *spezielle* körperlich-sinnliche Erfahrungen beim Computerspielen möglich zu sein scheinen. Keogh (2018, p. 195) beschreibt diese zusätzlich wie folgt: „as engaging with a videogame as sights, sounds, and haptics“. Aber beschränkt sich die Relevanz des Körpers bei Computerspielen auf eben diese Erfahrung(en)?

Unstrittig scheint dabei in der einschlägigen Forschung die These zu sein, dass beim Computer-Spielen der Körper(raum) der Spielenden erweitert wird. Schon Hemphill (2005, p. 199; vgl. auch Hilvoorde & Pot, 2016; Klevjer, 2012) bezeichnet E-Sportler:innen als „electronically extended athletes“ und den Joystick als Erweiterung des Körpers. Diese Denkfigur findet sich bekanntlich auch bei der anthropologischen Fundierung unserer Disziplin bzw. der Verdeutlichung der Relevanz des Leibes/Körpers als Mittler zwischen Ich und Welt im sportlichen Kontext durch Grupe (1980, S. 103), der bezüglich des Verlassens des Speers der Hand beim Speerwurf konstatiert: „Das, was als Ich bezeichnet werden kann, ‚erstreckt‘ sich bis in die Bewegung meiner Hand und möglicher Weise noch über diese hinaus“. Diese ‚Erstreckung des Ichs‘ trifft nach Klevjer (2012) auch auf das Steuern eines Avatars zu. Die Besonderheit im Kontext Videospiele liegt nun offensichtlich darin: „video games extend our bodies *across a material divide*, into screen space [...] *via an avatar*“ (Klevjer, 2012, p. 10; Herv. M.Z. und A.M.).

Diese Besonderheit führt direkt zu unserer letzten Frage bezüglich des Körpers beim Computer-Spielen: Fungiert der Körper beim Computer-Spielen als Mittler dieses ‚material divide‘ zwischen analoger und virtueller Welt?

Die einschlägige Forschung lässt sich mit Bezug zu Merleau-Pontys *subjektivem* Körper/Leib-Verständnis¹⁴ so interpretieren, dass dies kaum anders sein kann. Ekdahl und Ravn (2019, p. 135; vgl. auch Edgar, 2016; Hilvoorde & Pot, 2016) formulieren dies wie folgt:

14 Bei ihm zu verstehen als Leib-Sein (subjektive Perspektive) und Körper-Haben (objektive Perspektive).

„It is the body as a living, practical¹⁵ way of perceiving and being in the world that always already fundamentally shapes the way in which we experience, structure or make sense of the world¹⁶“

Im konkreten Fall des Computerspielens setzt dies voraus, dass die *virtuelle* Welt trotz des ‚material divide‘ eine Welt ist, die körperlich beim Computerspielen durch die Spielenden erfahren werden kann. Boellstorff (2011) fokussiert diesbezüglich auf den Begriff des ‚embodiment‘. Mit Rekurs auf Heideggers (2001) „In-der-Welt-sein“ konstatiert er: „embodiment, as part of being, is always ‚being-in-the-world““ (p. 512). Und dieses „In-der-Welt-sein“ lässt sich mit Blick auf virtuelle Welten aus seiner Sicht zu „being-in-the-virtual-world“ or just „being-inworld“ transformieren. Dabei lenkt er seinen Blick auf die Möglichkeiten des ‚virtual embodiment‘ der Computerspieler:innen: „virtual embodiment cannot be understood apart from its manifestation in specific virtual worlds“ (p. 513). Somit rückt zwangsläufig und abschließend die Verbindung zwischen (den Körpern) menschlichen(r) Computerspieler:innen und Avataren in den Fokus der Betrachtung. Hier gilt es zunächst zu konstatieren, dass die Idee von Avataren als ledigliche Spielfigur, wie z.B. in Pac-Man, mit dem Einzug von dreidimensionalen Spielwelten überholt ist (Klevjer, 2012). Ein aktuelles und unserem Beitrag zugrunde liegendes Verständnis von Avataren in der einschlägigen Forschung gibt folgende Definition Misochs (2014, S. 180f.; vgl. auch Boellstorff, 2011; Edgar, 2016; Ekdahl & Ravn, 2019) wieder:

„Avatare sind virtuelle, grafische Stellvertreter der Spielenden innerhalb des definierten Raums eines Spiels. Sie ermöglichen den Spielenden das Anwesend sein, die Fortbewegung innerhalb des virtuellen Spielraums und damit die aktive Teilhabe am Spiel, und sie fungieren als Kommunikationsagenten sowie als Verkörperungen der Spieler.“

Bezüglich dieser ‚Verkörperung der Spieler‘ verweist Klevjer (2012) mit Rekurs auf Merleau-Pontys Unterscheidung in einen objektiven und subjektiven Körper auf das Paradox, dass der Avatar zwar den *subjektiven* Körper in die virtuelle Spielwelt ausweitet, gleichzeitig aber auch als Repräsentant

15 Boellstorff (2011) und Ekdahl und Ravn (2019) erweitern diesen Aspekt noch mit Husserls „Ich kann“, so dass für sie das Erleben der virtuellen Welt nachhaltig durch das *Können* der Spieler:innen beeinflusst wird.

16 Auch hier findet sich eine Analogie zu Grupes (1980, S. 91) Begriff von Leiblichkeit: „Sie ist als eine Weise aufzufassen, in der der Mensch in der Welt ist und Beziehungen zu dieser Welt hat.“

des *objektiven* Körpers in selbiger fungiert. Diese Repräsentation nennt er „prosthetic proxy“ (p. 13) und beschreibt sie wie folgt: „a temporary manifestation of the player’s body in external space“ (p. 13). Der objektive Körper in der realen Welt verliert dabei in der gelebten *Spielerfahrung* in der virtuellen Welt an Relevanz: „When I am playing, I am actually there, as a *composite of flesh and technology*, objectively existing within synthetic space“ (p. 19; Herv. M.Z. und A.M.).

Für Edgar (2016, p. 58; Herv. M.Z. und A.M.) hingegen spielt bezüglich des ‚virtual embodiment‘ der Körper der Spieler:innen *die* zentrale Rolle:

„The body is the transcendental condition of possibility of a meaningful world, and a world that is full of opportunities that are denied to the flesh and blood person. [...] the avatar [...] may be constutive of action within the alien virtual world, but that world is still, ultimately, experienced through the flesh and blood body of the player.“

Unabhängig davon, ob man diesen Argumentationen folgen will, so legen sie u.E. zumindest Folgendes nahe: „eSports practice challenges our traditional notions of bodily involvement“ (Ekdahl & Ravn, 2019, p. 141). Während Witkowski diesbezüglich (2012, p. 369) von einer „redescription of the body“ analog zum Doping im traditionellen Sport spricht, verwundert es angesichts der skizzierten Überlegungen nicht, dass Keogh (2018) den computerspielenden Mensch mit Anklängen an Cyborg-Theorien als eine Art posthumanes Hybrid aus Spieler:in und Spiel beschreibt, welches er auch explizit als „cyborg-player“ (p. 182) betitelt, durch den es erst möglich ist, das Spiel genau so umfassend wie (alles andere) in der realen Welt zu erfahren. Ekdahl und Ravn (2019, p. 141) schließlich beschreiben die Tätigkeit des Computerspielens wie folgt:

„A form of practice beyond something solely intellectual and/or physical¹⁷, favoring instead an account of eSports practice as something that encompasses unique forms of embodied (sic!) tethered to virtual worlds.“

Die eingangs erwähnte Diskussion in unserer Community bezüglich einer entkoppelten Tätigkeit in einer analogen Welt von der Tätigkeit eines Avatars in einer virtuellen Welt wirkt mit den hier skizzierten Überlegungen eher obsolet. Mit einem Verweis auf Plessner könnte man vor diesem Hintergrund die auch in unserer Community bekannte Dyade von *Körper-*

17 Auch hier findet sich eine Analogie zu Grupes Idee von Leiblichkeit (1980, S. 91), für den „Leiblichkeit [...] vielmehr körperlich und geistig zugleich“ ist.

Haben und *Leib-Sein* (Plessner, 1928/1975) um den Aspekt *gelebter Avatar* erweitern. Jedenfalls scheint sich E-Sport der klassischen Dichotomie von statischem vs. dynamischem Körperverständnis zu entziehen und macht u.E. eine neue Dimension, ein noch genauer zu beschreibendes „*Dazwischen*“¹⁸, auf.

5. Zusammenfassung/Ausblick

Ziel des vorliegenden Beitrags war es, die Phänomene E-Sport und Transhumanismus in den Blick zu nehmen. Dazu skizzierten wir einschlägige Diskurse der internationalen (Sport-)Philosophie, als auch der Kultur- und Medienkulturanthropologie. Die zentrale Frage der Tagung, „Ist der Körper *noch* derselbe?“, lässt sich dabei bezüglich des Transhumanismus deutlich leichter beantworten als bezüglich E-Sport. Unabhängig davon ist u.E. zu konstatieren, dass das von uns eingangs erwähnte anthropologische Fundament unserer Community mit einer offensichtlich sehr klaren Trennung von analoger und virtueller Welt kaum anschlussfähig an die von uns skizzierten Diskurse ist. Dies verwundert vor dem Hintergrund, dass Grupe (1980) selbst auf sich entwickelnde Anthropologien bzw. ein sich entwickelndes Ich-Leib-Weltverhältnis hingewiesen und in diesem Zusammenhang konstatiert hat, dass der „Körper geschichtlicher Veränderung“ (S. 100) unterliegt. Vor allem stellt sich mit Willimczik (2020, S. 15) die Frage, ob die Diskussion(en) innerhalb der Sportpädagogik bezüglich der Phänomene einer zunehmend technologisierten und digitalisierten Welt „rein“ erfahrungswissenschaftlich oder mit Normen behaftet sind. Diesbezüglich konstatieren wir aktuell eine normative Schlagseite innerhalb der Sportpädagogik. Dabei mag es persönlich verständlich und (schul-)politisch vielleicht sogar opportun sein, „den“ Sport bzw. das Fach Sport „als Refugium gegenüber der digitalen Welt“ zu profilieren (Borggreve, 2018, S. 450; ähnlich auch Hofmann, 2020). Eine solch einseitig normative Haltung versperrt allerdings den Blick auf aus unserer Sicht relevante Diskurse über sich wandelnde Begriffe und Verständnisse von Körper, Digitalität und Welt(en), die vermeintlich Auswirkungen haben werden, die weit über

18 Ruin und Giese (2023, S. 6) ziehen im Kontext „*Digitalisierung*“ diesbezüglich folgenden Schluss: “Hence, it could be argued that, in this way, new forms of the duality of body-having and body-being are created.” Im Kontext ‚*E-Sport*‘ bezeichnen Wendeborn und Schulke (2019) diesen mit Rekurs auf Tibon-Cornillot (1982) als intermediären Möglichkeitsraum bzw. intermediäre Realität.

unseren Gegenstand oder unser Schulfach hinausgehen (vgl. auch Ruin & Giese, 2023). Konkret spricht Boellstorff (2011, S. 516; vgl. auch Ekdahl & Ravn, 2019) die Pluralisierung des Weltbegriffs an, die unser westliches Verständnis von Raum und Verkörperung herausfordern wird. Zudem argumentiert er: „being-inworld productively reframes this distinction between physical and cultural worlds” (p. 516). In diesem Zusammenhang wirft er der Anthropologie vor, sich bezüglich virtueller Welten zu sehr auf die *Virtualität* zu fokussieren. Aber, so argumentiert er weiter: „only by deepening our understanding of 'world' can we truly understand virtual embodiment and virtual worlds more generally” (p. 516). Im Kontext unserer Community plädieren wir daher für eine sportpädagogische Grundlagenforschung, die sich damit beschäftigt, wie klassisch-anthropologische Topoi der Sportpädagogik wie bspw. ‚Weltzugang durch Sich-Bewegen‘, ‚ästhetische Erfahrungsfelder‘ und ‚sinnliche Wahrnehmung‘ in unserer Zeit und insbesondere mit Blick auf Digitalisierung und Virtualisierung (z.B. im Kontext E-Sport) beschrieben bzw. interpretiert werden können. Exemplarisch möchten wir in diesem Zusammenhang auf Wäsches (2020) Aufruf zur „Erforschung des Sports im virtuellen Raum“ verweisen. Eine Sportpädagogik, die sich ohne „bewahrpädagogisch Argumentationen“ (Hennig, 2018, S. 201) diesen Themen widmen würde, wäre u.E. eine *reflexive* Sportpädagogik (u.a. Thiele, 2020; Willimczik, 2020), die Teil dieser Diskurse sein kann und will, anstatt sie nur kopfschüttelnd von der Seitenlinie zu betrachten.

Literatur

- Berz, P. (2020). „Vom Wachsen überhaupt“. Ein missing link zwischen Philosophischer Anthropologie und Martin Heideggers Frage nach der physis. *Internationales Jahrbuch für philosophische Anthropologie*, 9(1), 225-262. <https://doi.org/10.1515/jbpa-2019-0012>
- Boellstorff, T. (2011). Virtuality – Placing the Virtual Body: Avatar, Chora, Cypherg. In F.E. Mascia-Lees (ed.), *A companion to the anthropology of the body and embodiment* (p. 504-520). Blackwell.
- Borggreffe, C. (2018). eSport gehört nicht unter das Dach des organisierten Sports. *German Journal of Sports Science and Exercise*, 48(3), 447-450. doi.org/10.1007/s12662-018-0532-1
- Bostrom, N. (2008). Why I Want to be a Posthuman When I Grow Up. In B. Gordijn, & R. Chadwick (eds.), *Medical Enhancement and Posthumanity* (p. 107-137). Oxford University.

- Clark, K. (2020). Review of [Review: A Play of Bodies: How We Perceive_Videogames by Brendan Keogh]. *Loading*, 13(21), 74–76. <https://doi.org/10.7202/1071452>
- Conway, S. (2016). An earthless world: the contemporary Enframing of sport in digital games. *Sport, Ethics and Philosophy*, 10(1), 83-96. <https://doi.org/10.1080/17511321.2016.1177110>
- Edgar, E. (2016) Personal identity and the massively multiplayer online world. *Sport, Ethics and Philosophy*, 10(1), 51-66. <https://doi.org/10.1080/17511321.2016.1168478>
- Ekdahl, D., & Ravn, S. (2019) Embodied involvement in virtual worlds: the case of eSports practitioners. *Sport, Ethics and Philosophy*, 13(2), 132-144. <https://doi.org/10.1080/17511321.2018.1475418>
- Esport-Bund Deutschland e.V. (ESBD). (2018). *Was ist eSport?* Zugriff unter <https://esportbund.de/esport/was-ist-esport/>
- Gehlen, A. (1986). *Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Aula Verlag Wiesbaden. (Original veröffentlicht 1940).
- Grupe, O. (1980). Anthropologische Grundlagen der Leibeserziehung und des Sports: Leib/Körper, Bewegung und Spiel. In O. Grupe (Hrsg.), *Einführung in die Theorie der Leibeserziehung und des Sports* (5., neu bearbeitete Aufl.; S. 88-110). Hofmann.
- Heidegger, M. (2001). *Sein und Zeit* (18. Aufl.). Niemeyer. (Original veröffentlicht 1927).
- Heidegger, M. (2008). *Being and time*. Harper Perennial Modern Thought. (Original version published 1927).
- Hemphill, (D. (2005). Cybersports. *Journal of the Philosophy of Sport*, 32, 195-207.
- Hennig, M. (2018). Fiktionen vom digitalen Körper, Leben und Tod in Literatur, Film und Computerspiel. In A. Hartung-Griemberg, R. Vollbrecht, & C. Dallmann (Hrsg.), *Körpergeschichten. Körper als Fluchtpunkte medialer Biografisierungspraxen* (S. 193-215). Nomos.
- Hilvoorde, I. v., & Pot, N. (2016) Embodiment and fundamental motor skills in eSports. *Sport, Ethics and Philosophy*, 10(1), 14-27. <https://doi.org/10.1080/17511321.2016.1159246>
- Hofmann, A.R. (2020). Sportunterricht und E-Sport: Eine sportpädagogische und sportanthropologische Annäherung. In A.R. Hofmann (Hrsg.), *Das Phänomen E-Sport. Eine sportwissenschaftliche Annäherung aus verschiedenen Disziplinen* (S. 399-425). Meyer & Meyer.
- Keogh, B. (2018). *A play of bodies: How we perceive video games*. The MIT Press.
- Klevjer, R. (2012). Enter the Avatar. The phenomenology of prosthetic telepresence in computer games. In J.R. Sageng, H. Fossheim, & T. Mandt Larsen (eds.), *The philosophy of computer games* (p. 17–38). Springer. Zugriff am 22. August 2023 unter https://www.researchgate.net/publication/303651676_Enter_the_Avatar_The_Phenomenology_of_Prosthetic_Telepresence_in_Computer_Games
- Marzano, M. (2013). *Philosophie des Körpers*. Diederichs.
- McNamee, M. (2007). Whose prometheus? Transhumanism, biotechnology and the moral topography of sports medicine. *Sport, Ethics and Philosophy*, 1(2), 181-194. <https://doi.org/10.1080/17511320701425173>

- Miah, A. (2003). Be Very Afraid: Cyborg Athletes, Transhuman Ideals & Posthumanity. *Journal of Evolution and Technology*, 13. <http://jetpress.org/volume13/miah.htm>
- Miah, A. (2004). *Genetically modified athletes: biomedical ethics, gene doping and sport*. Routledge.
- Misoch, S. (2014). Avatare: Spiel(er)figuren in virtuellen Welten. In K.-U. Hugger (Hrsg.), *Digitale Jugendkulturen* (2., erw. und aktual. Aufl., S. 175-193). Springer.
- Müller, A. (2007). *Sterben, Tod und Unsterblichkeit im Sport: Eine existenzphilosophische Deutung*. Dissertation, Deutsche Sporthochschule Köln.
- Müller, A. (2011). From Phenomenology to Existentialism – Philosophical Approaches Towards Sport. *Sport, Ethics and Philosophy*, 5(3), 202-216. <https://doi.org/10.1080/17511321.2011.602572>
- Plessner, H. (1975) *Die Stufen des Organischen und der Mensch: Einleitung in die philosophische Anthropologie* (3., unveränd. Aufl.). de Gruyter [Nachdruck]. (Original veröffentlicht 1928).
- Ruin, S., & Giese, M. (2023). What is real? (Re-)Locating body, movement, and experience in an increasingly digitized world. *Current Issues in Sport Science*, 8(3), Article 002. <https://doi.org/10.36950/2023.3ciss002s>
- Ruin, S., & Zimlich, M. (2021). Qualitative Inhaltsanalyse als qualitative sportpädagogische Forschung? Kritisch konstruktive Anmerkungen und Denkanstöße. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 9(1), 49-69.
- Scheler, M. (1947). *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. Nymphenburger Verlags-handlung. (Original veröffentlicht 1928).
- Thiele, J. (2020). Sportpädagogik 2.0 – die anthropologische Sportpädagogik am Ausgang ihrer Epoche? *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 8(2), 5-21.
- Tibon-Cornillot, M. (1982). Die transfigurativen Körper. Zur Verflechtung von Techniken und Mythen. In D. Kamper, & C. Wulff (Hrsg.), *Die Wiederkehr des Körpers* (S. 145-164). Suhrkamp.
- Wäsche, H. (2020). Auf zu neuen Ufern: Die Erforschung des Sports im virtuellen Raum [Elektronische Version]. *Ze-phir*, 27(1), 20-22.
- Wendeborn, T., & Schulke, H.-J. (2019). eSport als intermediäre Realität. Fiktion oder längst Fakt!? *Fd Snow Fachzeitschrift für den Skisport*, 37, 44-57.
- Willimczik, K. (2020). „Streitkultur“ in der Sportwissenschaft [Elektronische Version]. *Ze-phir*, 27(1), 13-17.
- Witkowski, E. (2012). On the Digital Playing Field: How We „Do Sport“ With Networked Computer Games. *Games and Culture*, 7(5), 349-374. <https://doi.org/10.1177/1555412012454222>

Körper auf Padlets. Zur diskursiven (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten im digital vermittelten Sportunterricht auf Distanz

Daniel Rode & Benjamin Zander

1. Einleitung

Dem Körper wird in der Sportpädagogik – bei aller Unterschiedlichkeit der jeweiligen Zugänge – eine zentrale Bedeutung im Rahmen sportpädagogischer Handlungsfelder und Phänomene zugesprochen. So zeigen etwa kritisch ausgerichtete Arbeiten, wie eine teils eng normierte Vorstellung des Körpers der Schüler:innen in Lehrpläne und in fachdidaktische Konzepte eingelassen ist oder wie die Bewertung des Körpers durch Sportlehrpersonen soziale Ungleichheiten in Hinblick auf Schüler:innen und ihre Teilhabe am Sportunterricht (re-)produziert (Ruin 2015, 2017; Ruin & Giese, 2018). Vor diesem Hintergrund ist es wenig überraschend, dass der sog. digitale Wandel, der auch für das Bildungssystem oft als einschneidend oder umwälzend gerahmt wird (Rode & Zander, 2022), in der Sportpädagogik auch Fragen nach dem Körper (wieder) aufwirft. Es finden sich einerseits Beiträge, die anthropologisch (Thiele, 2020) oder bildungstheoretisch (Ruin & Giese, 2023) für theoretisch-konzeptionelle Reflexionen und (Neu-)Verortungen von Körper und Bewegung in der digitalen Welt plädieren. Zum anderen finden sich Arbeiten mit empirischem Fokus, die bspw. untersuchen, wie über Sexualität von Schüler:innen in Onlineforen kommuniziert wird (Böhlke & Zander, 2022) oder wie das Beziehungsverhältnis von Person und Digitaltechnik im Self-Tracking verkörpert wird (Rode & Stern, 2023). Im Zuge von solchen empirischen Studien wird die eingangs angesprochene ungleichheitskritische Perspektive vor allem im englischsprachigen Diskurs verfolgt, z.B. in Hinblick auf Körperdarstellungen in Sozialen Medien (Camacho-Miñano et al., 2022), Verdattung und Überwachung durch EdTech (Pang et al., 2019) oder heteronormative und neoliberale Logiken von sportunterrichtsbezogenen Online-Angeboten (Bowles et al., 2022). Unser Beitrag verortet sich in diesem letztgenannten Feld von Arbeiten, die empirisch untersuchen, wie Körper unter den Bedingungen der Digitalisierung – und speziell in sportunterrichtbezogenen Online-Räumen –

konkret hervorgebracht und dadurch soziale Ungleichheiten im Sinne von Privilegierungen bzw. Marginalisierungen (re-)produziert werden.

Unser Fokus liegt auf bestimmten Webseiten – sog. Padlets –, die während der Coronapandemie im Distanzsportunterricht genutzt wurden. Sie wurden als Datenmaterial von uns ausgewählt, weil sie als wichtige Online-Schau- und Umschlagplätze des Distanzsportunterrichts fungierten. Padlets stellen eine Form der Bearbeitung von zwei zentralen Herausforderungen des Distanzlernens während der Corona-Pandemie dar: der Suche und Auswahl von digitalen Angeboten sowie deren Vermittlung an Schüler:innen (Opper et al., 2021, S. 449). Vergleichbar mit einer digitalen Pinnwand, legten Sportlehrkräfte solche Padlets an, um eine breite Palette verlinkter bewegungsbezogener Angebote zu posten (z.B. YouTube-Videos, Online-Streams, andere Webseiten) und (überwiegend) an Schüler:innen zu adressieren. Die Angebote waren entweder explizit für einen Distanzsportunterricht konzipiert (z.B. von Landesbehörden für den Schulsport) oder als Formate aus anderen Kontexten (z.B. des organisierten Vereinstsports) gleichsam ‚zweckentfremdet‘ importiert.

Wir rekurrieren auf eine Studie, in der wir die Titel, Beschreibungen und Posts dieser Webseiten als ein textuelles und bildliches vermittlungsbezogenes Sprechen im Rahmen des Distanzsportunterrichts untersuchen. In einem diskursanalytischen und ungleichheitskritischen Zugang interessiert sich die Studie dafür, wie in diesem Sprechen das Phänomen digitaler Distanzsportunterricht unter Coronabedingungen diskursiv hervorgebracht, die beteiligten Akteur:innen dabei als Subjekte positioniert und damit einhergehend soziale Ungleichheiten (re-)produziert werden (Rode & Zander, 2023, 2024). Im vorliegenden Beitrag gehen wir nun der Frage nach, welche Rolle der Körper im Rahmen dieser diskursiven Konstruktions-, Positionierungs- und (Re-)Produktionsprozesse spielt. Ausgehend von Darstellungen unserer Methodologie und Methode, stellen wir im Weiteren vier Ergebnisse unserer Studie vor: Wir zeigen, wie auf Padlets normative und privilegierende bzw. marginalisierende Anrufungen von Schüler:innen als während der Pandemie aktiv etwas tuenden (i), individuell und selbstsorgend agierenden (ii), trainierenden, leistenden und fitten (iii) Subjekten über das diskursive Konstruieren einer entsprechenden Körperlichkeit geltend gemacht werden. In diesen körperbezogenen Konstruktionen ist überwiegend die Vorstellung befähigter, sportlicher, geschlechterstereotyper und weißer Subjekte eingelassen (iv). An diese Erkenntnisse anschließend, möchten wir mit diesem Beitrag für die Bedeutung sensibilisieren, die dem Körper in

sportunterrichtsbezogenen Online-Räumen und digitalen Medien für die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten zukommen kann.

2. Methodologie und Methode

Unsere Studie verortet sich in einem poststrukturalistischen und praxistheoretischen Zugang der Diskursanalyse (Wrana & Langer, 2007; Wrana 2015a, b). Wir gehen davon aus, dass Phänomene wie die Corona-Pandemie, der Distanzsportunterricht oder Körper nicht zu trennen sind vom sprachlichen, textuellen oder bildlichen Deuten und Interpretieren derselben in verschiedenen Diskursräumen und -medien. Durch ein solches diskursives Deuten und Interpretieren werden sie zu Momenten einer sinnhaften sozialen Praxis. Wir begreifen jede von Sportlehrkräften erstellte Padlet-Webseite als einen Äußerungsakt, als eine diskursive Handlung, in der solch ein Deuten und Interpretieren erfolgt. Dabei ist jede dieser Webseiten selbst wieder ein Komplex von Äußerungsakten/diskursiven Handlungen (Wrana & Langer, 2007, Abs. 19): Sie besteht aus einem Titel, einer Beschreibung und vielen Posts, die sich wiederum aus einer Überschrift, einem Text sowie automatisch generierten Vorschaubildern und Bildunterschriften der verlinkten Webinhalte zusammensetzen. Mit Wrana (2015b, S. 128) bringt jeder dieser Äußerungsakte, *erstens*, die Gegenstände und Sachverhalte, auf die er sich explizit oder implizit bezieht (z.B. die Ziele des Distanzsportunterrichts) zuerst spezifisch hervor, indem er bestimmte Wissenskonstruktionen als anerkenntbar und anzuerkennen setzt. *Zweitens* rekurriert er dabei auf bestimmte Wissensordnungen (z.B. zum Sportunterricht und zur Corona Pandemie) und setzt diese als (un-)gültig, (il-)legitim, etc. (ebd.). *Drittens* positioniert der Äußerungsakt die betroffenen (sprechenden wie angesprochenen) Akteur:innen, indem er sie auf bestimmte Weise anruft und direkt oder indirekt bestimmte Normen der Anerkenntbarkeit (z.B. als Schüler:innensubjekt des Distanzsportunterrichts) konstruiert (ebd.). Auf diese Weise stellen Äußerungsakte Beziehungen zwischen Phänomenen, Akteur:innen und Bedeutungen her, die sinn-, wirklichkeits- und auch subjektkonstituierend¹ wirken. Unsere Analyse gilt den Wiederholungen dieser Herstellungsakte, d.h. den diskursiven Praktiken (Wrana

1 Die neuere Subjektivierungsforschung geht davon aus, dass Subjektstatus und Subjektivität nicht vorgängig gegeben sind, sondern in sozialen Praktiken spezifisch hervorgebracht werden (Alkemeyer et al., 2013; Ricken et al., 2019).

& Langer, 2007, Abs. 24), die sich im Medium von Onlinekommunikation auf den und durch die Padlet-Webseiten vollziehen. Hierbei fokussieren wir insbesondere diskursive Praktiken, die den Körper zum Gegenstand haben oder zumindest einbeziehen und dabei auch Differenzordnungen aktualisieren. Ungleichheitstheoretisch informiert (z.B. Robinson & Randall, 2016) gehen wir sodann davon aus, dass diese körperbezogenen Differenzordnungen in Teilen als soziale Ungleichheitsverhältnisse im Sinne von Ungerechtigkeiten gelesen werden können, wenn durch sie Subjekte entlang von Dimensionen wie z.B. ability, body shape/size, gender und race/ethnicity privilegiert/marginalisiert werden.

Zur Untersuchung dieser diskursiven Praktiken haben wir ein Sample aus 14 Padlet-Webseiten (zusammen 755 Posts, min. 27, max. 110) in einem iterativen Verfahren von April 2020 bis Juni 2022 zusammengestellt.² Auf die Padlets sind wir im Rahmen des übergeordneten ethnographischen Forschungsprojekts zu „Sportunterricht im Internet“ (Rode & Zander, 2022) gestoßen oder wir haben sie durch gezielte Google-Suchen gefunden (Suchbegriffe u.a. Padlet, Sportunterricht, Sport, Corona, Pandemie, Lockdown, Homeschooling). Unser Ziel war die Erstellung eines möglichst heterogenen, kontrastreichen Samples nach Kriterien, die sich im Forschungsprozess entwickelten, u.a. Anzahl der Posts, Layout und Erscheinungsbild, Autor, Adressaten, Partizipationsmöglichkeiten (Kommentieren, Liken, Bewerten von Posts, Erstellen eigener Posts), Schulart, Formulierungen in Titel und Beschreibung. Es handelt sich durchweg um öffentlich zugängliche Webseiten, die wir als ‚natürliche‘ Onlinekommunikation verstehen, welche ohne unser Zutun zustande kam. Die hiermit verbundenen forschungsethischen Fragen wurden in einem von der Universität Salzburg

2 Die Zusammenstellung des Datensatzes folgte der Idee einer maximalen Kontrastierung von Padlets, die aber nicht auf allen Vergleichsdimensionen ähnlich maximal umgesetzt werden konnte. So haben wir z.B. in Bezug auf die Dimension der „Adressaten:innen“ vor allem schul- oder jahrgangsübergreifende Padlets gefunden. Diese (oder auch andere) Informationen waren für uns einsehbar und wurden direkt den Titeln oder Beschreibungen der Padlets entnommen. Die ausgewählten Padlets wurden für den Einsatz an deutschen Schulen konzipiert. Inwieweit sie auch darüber hinaus in anderen Ländern verwendet wurden, können wir schwer überprüfen. In den Kommentarspalten lassen sich ggf. hierzu erste Hinweise finden. Im Zuge des Samplingprozesses sind auch Padlets unberücksichtigt geblieben (weil sie z.B. vorrangig auf den organisierten Vereinssport ausgerichtet waren), wobei wir diese nicht quantifiziert haben, da für unser exploratives Forschungsprojekt vor allem die Benennungen und Ausprägungen der Kontrastdimensionen und weniger die Grundgesamtheit der im Internet zirkulierenden Padlets von Bedeutung war.

genehmigten Ethikantrag aufgearbeitet. Eine forschungspraktische Konsequenz dieses Antrags ist, dass wir personen- und ortbezogene Daten nicht in die Auswertung und die anschließenden Publikationen aufnehmen (vgl. auch ausführlich Rode & Zander, 2022).

Die Auswertung erfolgte zuerst über ein orientierendes offenes Kodieren des Materials. Der zweite Schritt bestand im sequenziellen Interpretieren zunächst eines Padlets als Ankerfall. Um der nicht-linearen Struktur der Webseite Rechnung zu tragen, folgten wir dabei unserer Blicklogik und analysierten zuerst jene Elemente bzw. Posts, auf die unser Blick zuerst fiel, dann als zweites, dann zuletzt. Zur Beobachtung der Beziehungen, welche in den diskursiven Praktiken dieses Ankerfalls hergestellt werden, rekonstruierten wir diskursive Figuren der Herstellung von Differenzen, der Konstellierung von Aktanten und der sprachbildlichen Rede in den Äußerungsakten bzw. über sie hinweg (Wrana & Langer, 2007; Wrana 2015a, b). Diese wurden dann qua komparativer Analyse auf das Gesamtsample bezogen, indem wir nach dem Ankerfall alle anderen 13 Fälle entsprechend interpretierten und die rekonstruierten diskursiven Figuren miteinander verglichen.

Im Folgenden greifen wir auf diese Weise gewonnene Befunde dazu auf, wie Schüler:innen durch Padlets angerufen, mit bestimmten Aufgaben und Verantwortlichkeiten bedacht und damit als Subjekte des Distanzsportunterrichts positioniert werden (Rode & Zander, 2023). Unter dem Fokus auf die Körperthematik interessieren wir uns dafür, wie u.a. körperliche Handlungen, Fähigkeiten und Eigenschaften, Aspekte von Aussehen und Erscheinung sowie Gefühle, Stimmungen, Empfindungen, etc. in den diskursiven Anrufungen geltend gemacht werden, wobei wir zwei forschungsleitenden Fragestellungen folgen:

- Über welche Konstruktionen und Normen sag-, zeig- und anerkannter Körper werden die Subjektpositionierungen diskursiv hergestellt, die auf und durch Padlets an Schüler:innen adressiert werden?
- Welche Privilegierungen bzw. Marginalisierungen gehen mit dieser Verschränkung von Körperkonstruktion und Subjektpositionierung einher?

3. Ergebnisse

Die Padlet-Webseiten stellen einen Online-Raum dar, in dem hauptsächlich Lehrpersonen – und über ihre Posts vermittelt auch ‚schulexterne‘ Akteur:innen wie bekannte Sportler:innen oder YouTube-Persönlichkeiten

– sprechen. Schüler:innen nutzen die teils vorhandenen Möglichkeiten Posts zu kommentieren oder zu erstellen fast gar nicht und verbleiben in den Positionen derjenigen, über die und zu denen gesprochen wird. In den Bildern und eingebetteten Videos sind keine Schüler:innenkörper zu sehen, sondern Sportler:innen-, Instruktor:innen- oder auch Lehrer:innenkörper. Die normative Anrufung von Schüler:innen erfolgt trotzdem auch wesentlich ‚verkörperlicht‘, nämlich über die Darstellung dieser gerade genannten Körper sowie über das Aufrufen bestimmter Fähigkeiten, Eigenschaften, Handlungen sowie Gefühle, Zustände, etc.

Ein übergeordnetes Ergebnis unserer Studie ist, dass diese Anrufungen *einer* wesentlichen Storyline folgen. Diese wird auf den Padlets im Detail variiert, ergänzt und destabilisiert, aber nicht grundsätzlich in Frage gestellt. Diese wesentliche Storyline adressiert an Schüler:innen eine sehr enge Form erwarteter Subjekthaftigkeit (Rode & Zander, 2023), für die wir nachfolgend aufzeigen, wie sie diskursiv ‚verkörperlicht‘ wird: Wir stellen dar, wie Schüler:innen auf den und durch die untersuchten Webseiten als während der Lockdowns aktiv etwas tuende Körper (i), als individuell selbstsorgende bzw. selbstsorgend zu behandelnde Körper (ii), als trainierende, leistende und fitte Körper (iii) sowie überwiegend als befähigte, sportliche, geschlechterstereotype und weiße Körper (iv) angerufen werden. Die Präsentation dieser Ergebnisse erfolgt in einer narrativen und mit exemplarischen Materialausschnitten illustrierten Darstellungsform.

3.1 Aktiv etwas tuende Körper

Eine grundlegende Anrufung besteht darin, dass Schüler:innen als Subjekte der Corona-Situation adressiert werden. In den Titeln, Untertiteln und spätestens auf der Ebene der Posts werden die Padlets als Reaktion auf die Corona-Pandemie und insbesondere in Hinblick auf die Lockdowns als Reaktion auf eine besondere Situation konstruiert. Diese Sondersituation zeichnet sich dadurch aus, so die diskursive Konstruktion, dass das Zuhause als zentrales Setting und das einzelne Individuum und sein alleiniges Handeln im Mittelpunkt stehen. Weiter wird diese Situation u.a. als einschränkend, als belastend und als monoton qualifiziert und in den Horizont von Bewegungsmangel gestellt.

„Das Sportangebot für zuhause der besten Schule der Welt, dem [anonymisierten Gymnasium]“ (CP7, Post 3)³

„Es ist auch in dieser besonderen Zeit wichtig, sich regelmäßig zu bewegen. Los geht's... 🏃“ (CP6, Post 1)

Es handelt sich hier um die diskursive Konstruktion einer Problemsituation, die für alle Schüler:innen und Lehrkräfte als gesetzt und gültig kommuniziert wird. Der Umgang damit ist dann durch eine leitende Unterscheidung strukturiert, d.h. durch eine differentielle Diskursfigur: Es gibt diejenigen, die etwas tun, sich aktiv gegen die Auswirkungen der Pandemie stellen und ihre Folgen abzuschwächen versuchen, und als impliziter Gegenpart diejenigen, die passiv der Situation ausgeliefert sind bzw. bleiben.

„Was können wir gerade jetzt tun, um fit, motiviert, gut gelaunt und leistungsfähig zu bleiben?“ (CP1, Beschreibung)

Die in den Padlets postenden Lehrkräfte positionieren sich als Teil der Gruppe, die etwas tut, um „fit, motiviert, gut gelaunt und leistungsfähig zu bleiben“ (ebd.), und sie rufen auch die Schüler:innen wie selbstverständlich normativ als Teil dieser Gruppe an.

Der Körper wird für diese Positionierung als ein aktiv etwas tuender Körper konstruiert. Rekuriert wird auf ein aktives Leben als einem Lebensstil, der körperliche Aktivität in den Alltag trotz oder gerade auch bei widrigen Corona-Bedingungen zu integrieren schafft.

„Liebe Schülerinnen und Schüler der [anonymisierten Schule]. Da der Sportunterricht nun nicht mehr stattfindet, könnt ihr hier auf verschiedene freiwillige Bewegungsangebote zurückgreifen. Die Angebote werden regelmäßig ergänzt und aktualisiert. Greift einfach zu und nutzt die Chance. Eure Fachgruppe Sport“ (CP9, Beschreibung)

Handlungs- wie auch Abgrenzungspunkt ist die, mitunter auch nur implizierte, Gefahr stillgelegter, bewegungsarmer Körperlichkeit, die über Merkmale wie Monotonie, Einschränkung und Belastung sowie über Metaphern wie die des Einrostens vor allem negativ konnotierte körperliche wie leibliche Zustände evoziert.

3 Die Zitate aus dem Datenmaterial weisen stets das jeweilige Padlet über den von uns vergebenen Code aus (hier CP7) sowie die Materialstelle (Titel, Beschreibung oder Nummer des Posts).

„Sportideen für den Lockdown – [anonymisierte Schule]. Damit ihr nicht einrostet :)“ (CP3, Titel und Beschreibung)

„Damit du sportlich nicht einrostest und mental sowie körperlich leistungsfähig bleibst“ (CP12, Post 1)

Der Körper ist damit einerseits in Gefahr sowie das Medium, in dem diese Gefahr spürbar wird. Andererseits stellt körperliche Bewegung auch das Mittel dar, mit welchem dem begegnet werden kann bzw. mit dem Schüler:innen fit und auch gut gelaunt durch die Corona-Zeit kommen können – wie sich nicht zuletzt in den vielfach erscheinenden aktiv-freudigen Emojis und Körperbildern (Abb. 1) zeigt.

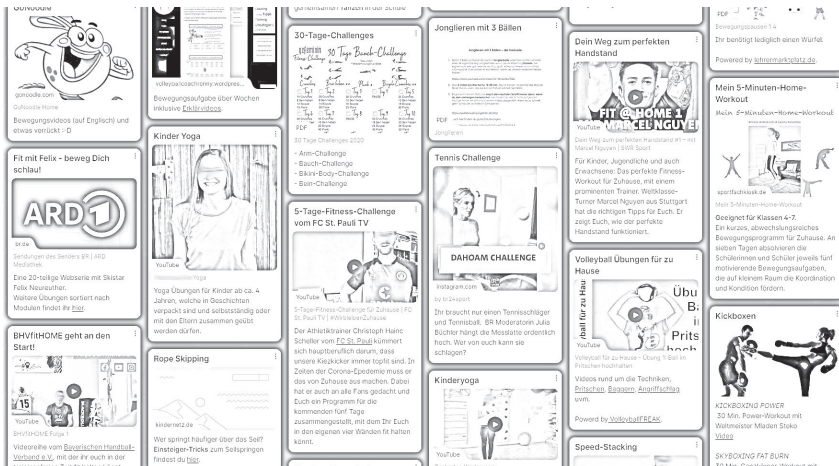


Abbildung 1.: Screenshot Fall CP2, bearbeitet

Schüler:innen, die sich mit dieser Form von aktiver Körperlichkeit nicht identifizieren (können), werden durch diese Adressierung als die ‚Anderen‘ positioniert, die nicht Teil der Gruppe von Lehrer:innen, erwartungskonformen Schüler:innen und auch anderen Akteur:innen sind, welche erfolgreich mit der Pandemiesituation umgeht.

3.2 Selbstsorgende bzw. selbstsorgend zu behandelnde Körper

Im Rahmen der so konstruierten Corona-Situation werden die Schüler:innen auf den Padlets von den Lehrkräften mit digitalen Bewegungsan-

geboten und Aufgaben adressiert und damit als Subjekte eines Vermittlungs- und Aneignungsverhältnisses positioniert. Die Adressierung erfolgt in einem Gestus der Individualisierung und Responsibilisierung. Dies geschieht darüber, dass der Angebotscharakter und die Auswahlmöglichkeiten der Bewegungsaktivitäten betont werden sowie die Unverbindlichkeit und Anpassung der Ideen und damit eine individuelle Flexibilität des Handelns aufgerufen wird. Zugleich wird nicht auf Zwang zur Nutzung der Padlets verwiesen. Vielmehr wird den Schüler:innen das selbstständige und eigenverantwortliche Nutzen der Bewegungsangebote als angemessene Form der Selbstsorge entgegen gebracht.

„Schau mal durch“ (CP3, Post 3)

„Probiert unsere Tipps doch mal aus! Ihr könnt gerne auch die Ideen der älteren oder auch jüngeren Jahrgänge testen. 🍷“ (CP2, Beschreibung)

Diese individualisierende und responsabilisierende Positionierung erfolgt insofern mit und über den Körper, als dass sich die aufgerufene Form der Selbstsorge zentral auf ihn und auf sportliche Bewegungsaktivitäten bezieht. Selbstverantwortliche und selbstsorgende Subjekte entscheiden innerhalb einer relativ breiten Auswahl körperlich-sportlicher Aktivitäten, was sie ihrem Körper zutrauen und zumuten können; sie interessieren und motivieren sich, Unterschiedliches auszuprobieren; und dabei kommen auch Meditation, Yoga und Ernährungstipps als „in dieser besonderen Zeit“ (CP6, Post 1) umso wichtigere Selbsttechnologien in Frage.

„Gerade jetzt wäre es aber sicherlich sinnvoll, wenn wir alle von den Übungen, Tipps und Podcasts zu den Themen Stressbewältigung, Entspannung, richtige Ernährung und ausreichende Bewegung profitieren!“ (CP1, Post 27)

*„Achte auf deine Gesundheit. Wir haben dir hier Ideen gepostet, mit denen du zu Hause in Bewegung kommen kannst. Alle Übungen und Angebote sind Vorschläge! **Höre auf deinen Körper und hör sofort auf, wenn dir bei einer Übung etwas wehtut oder du ein komisches Gefühl dabei hast.** [...] Die älteren Schüler:innen können problemlos auch die Beiträge für die kleineren mitmachen. Bei fast allen Übungen kannst du es dir leichter oder schwerer machen.“ (CP3, Post, 2, Herv. i. Orig.)*

Welche [Challenges] hast du schon geschafft? Welche setzt du dir noch als Ziel? In welchen Disziplinen traust du dich gegen jemanden anzutreten? (CP12, Post 1)

Diese Körperkonstruktion mag Offenheit oder sogar Inklusivität suggerieren, sie zentriert und privilegiert aber die Vorstellung eines mitunter hochgradig flexiblen und vielseitigen Körpers und marginalisiert damit alle anderen möglichen Körperlichkeiten, Erfahrungen und Subjektivitäten. Zumindest im schulischen Rahmen gilt es zu reflektieren, dass gerade die Konstruktion eines hochgradig flexiblen und vielseitigen Körpers eine umfangreiche Palette an Befähigungszuschreibungen enthält, die z.B. auch komplexe kognitiv emotionale Selbstevaluations- und Regulationsprozesse einschließen. Ohne eine Berücksichtigung der Heterogenität der individuellen Voraussetzungen und der sozialen Praxiskonstellationen werden diese Befähigungen als für alle Schüler:innen im Lernen verfügbar gedacht.

3.3 Trainierende, leistende und fitte Körper

Im Speziellen werden die Schüler:innen auf den Padlets in Bezug auf spezifische Inhalte adressiert zu deren Aneignung sie aufgerufen sind. Hier kommen auch die automatisch generierten Text-Bausteine und Vorschau-Bilder sowie Videos, die sich direkt in den Posts abspielen lassen, von Plattformen wie YouTube verstärkt ins Spiel. Viele Inhalte folgen einer sportiven Trainingslogik und sind großteils im Bereich „Fitness“ verortet. Ihre Formate sind als „Challenge“, „Workout“ oder „Fitness- und Kraftübung“ benannt, und neben Umsetzen und Machen ist auch von Üben und von Schaffen die Rede.

„Was hast du dir in der Corona-Zeit sportlich vorgenommen zu schaffen oder hast du schon geschafft? Schafft ihr die anderen Challenges auch? Z.B. auf den Händen laufen können/insgesamt 300km Rad fahren/den Ball 10x mit dem Fuß jonglieren/... Was ist/war deine Challenge???“ (Fall CPI, Post 3, Herv. i. Orig.)

Auf diese Weise werden Schüler:innen von Lehrkräften als trainierende, leistende und dadurch fit seiende, bleibende oder werdende Subjekte adressiert. Hierfür wird fast durchgängig auf leistungsfähige Körper rekuriert, die sich durch eine Form- bzw. Steigerbarkeit auszeichnen. Es werden Körper aufgeführt, die sich begutachten und auch messen lassen. Als objektivierte Körper sind sie den Zielen der Subjekte unterworfen und können durch sie im Rahmen einer Optimierungslogik angesteuert werden. Neben Kraft, Ausdauer und Fitness im Allgemeinen geht es im Bereich der Ziele auch um die Aneignung von Skills und Tricks. Die im Prozess zur

Erreichung dieser Ziele (möglichweise) auftretenden körperlichen Belastungen, motivationalen Herausforderungen, Momente des Unvermögens, Scheiterns, etc., werden i.d.R. nicht thematisiert oder aber als selbstverständlicher Teil der Trainingslogik im Sinne eines erfolgreichen Wegs zu den ‚wertvollen‘ Resultaten der Arbeit am Körper präsentiert.

„Uffff!!!! Wenn du das durchhältst... Respekt! Hier gehts ordentlich zur Sache und du kommst garantiert ins Schwitzen. Die Choreo ist nicht ganz einfach, das muss man also öfter machen.“ (CP3, Post 18)

Dies ist insofern marginalisierend, als dass andere denkbare Konstruktionen, z.B. von Schüler:innen als sich entwickelnde Körper, als primär leiblich-sinnliche Körper, als spielerisch, erfahrungs- oder erlebnisorientiert sich bewegend Körper etc. auf den Padlets weitgehend unsichtbar bleiben.

3.4 Befähigte, sportliche, geschlechterstereotype und weiße Körper

Es sollte bereits deutlich geworden sein, dass die bisher dargestellten diskursiven Körperkonstruktionen Bestandteile einer machtvollen, sehr exklusiven und exkludierenden Anrufung von Schüler:innen sind. In diesem letzten Ergebnisabschnitt möchten wir nun noch deutlicher herausstellen, wie Schüler:innen dadurch spezifisch im Schnittfeld der Differenz- und Ungleichheitsdimensionen *ability*, *body shape/size*, *gender* und *race/ethnicity* positioniert werden.

Wie sich bereits angedeutet hat, erfolgt die Positionierung der Schüler:innen im Rahmen enger Fähigkeits- und Körpernormen, die auf der Ebene der visuellen Darstellungen besonders deutlich werden. Schüler:innen (und andere Nutzer:innen) begegnen auf den Padlets ausschließlich Menschen, die als able-bodied zu lesen sind, dem Idealbild eines sportlich-schlanken Körpers entsprechen und denen die mitunter anspruchsvollen Bewegungstätigkeiten gemäß den bereits herausgestellten normativen Anrufungen gut gelaunt, hoch motiviert und wie selbstverständlich gelingen. Menschen, auf die dies nicht zutrifft, bleiben die unsichtbaren und abweichenden Anderen.

Zudem handelt es sich bei den dargestellten Körpern, mit einigen Ausnahmen, um weiße Körper, die Geschlechterstereotype überwiegend affirmieren. In ihren Darstellungen digitaler Angebote nehmen die Padlets zwar keine übergeordnete geschlechterbezogene Differenzierung vor, etwa in Bewegungsangebote für Männer und für Frauen, wie es das etablierte

Zweigeschlechtliche System in vielen Sportarten und mitunter auch in Stoffplänen oder Leistungstabellen für das Fach Sport erlauben würde. Gleichwohl zeigen sich geschlechterstereotype Zuordnungen von Inhalten: Tanz, Meditation, Seilspringen oder Aerobic auf Rollschuhen werden von weiblich lesbaren Personen verkörpert, Fußball oder „Hockey Skills“ (CPI, Post 9) dagegen von männlich lesbaren. Damit sind Formen der Autorisierung verbunden: Die Personen treten in den betreffenden Bildern und Videos als ausgewiesene Expert:innen und Autoritäten im jeweiligen Bereich auf und verleihen damit dem Angebot Authentizität, Glaubwürdigkeit und Gültigkeit. Diese geschlechterstereotypen Darstellungen, mit denen die Schüler:innen adressiert werden, zeigen sich in einigen Fällen als heteronormativ überspitzt, z.B. in einem Post, in dem Trainingserfolge im hypermaskulinen Bild einer Transformation „Vom Waschlappen zum Handtuch-Hulk“ (CPI, Post 1) in Aussicht gestellt werden. Andererseits wird in Einzelfällen auch z.B. mit stereotypen Inszenierungsweisen von weiblichen Sportler:innen gebrochen, indem diese anhand von traditionell männlich konnotierten Inszenierungskonventionen in Aktion, in direkter Auseinandersetzung mit einer Gegnerin und mit vor Anstrengung verzerrtem Gesichtsausdruck bildlich dargestellt werden (CPI, Post 35). Dies geschieht wohlgerne ohne, dass solche Beispiele etwa der herausgestellten sportiven Leistungslogik oder der responsabilisierenden Adressierung von Schüler:innen widersprechen würden.

4. Fazit und Ausblick

Die Digitalisierung führt in manchen Teilen des sportpädagogischen Diskurses dazu, dass der Körper essentialisiert und gleichsam gegen das Digitale, das Virtuelle oder das Internet ausgespielt wird (ausführlicher Rode, 2021). Demgegenüber haben wir in diesem Beitrag in sozialkonstruktivistischer Blickrichtung gefragt, wie der Körper auf und durch diskursive Praktiken sportunterrichtsbezogener Onlinekommunikation spezifisch hervorgebracht wird. So konnten wir aufzeigen, wie Webseiten zum Distanzsportunterricht während der Coronapandemie Schüler:innen mit sehr eng gefassten Subjektnormen insbesondere auch dadurch adressieren, dass sie ihnen Erwartungen eines aktiven, selbstorgenden bzw. selbstorgend zu behandelnden, trainierenden, leistenden und fitten sowie überwiegend befähigten, sportlichen, geschlechterstereotypen und weißen Körpers entgegenbringen. Diese Adressierung privilegiert eine spezifische Form von

Subjekthaftigkeit sowie Körperlichkeit und marginalisiert oder exkludiert viele andere. Die Möglichkeiten für Schüler:innen, sich in ihrer körperlichen Verfasstheit – hier speziell im Rahmen des Distanzsportunterrichts – zu begreifen und zu verwirklichen, ist nicht losgelöst von einem solchen diskursiven Deuten und Interpretieren des Körpers zu sehen, das auch jenseits der Coronapandemie zunehmend im Internet und in sportunterrichtsbezogenen digitalen Medien erfolgt. Aus einer fachkulturellen Perspektive ist das von uns untersuchte Feld des Distanzsportunterrichts auch deshalb interessant, weil die behandelten diskursiven Praktiken, Konstruktionen und Positionierungen auf etablierte fachkulturelle Deutungsmuster von Sportunterricht, Schüler:innen und Körpern in neoliberaler Orientierung zurückgreifen, gesellschaftliche Diskurse wie etwa zur Bedeutung von Körper und sportlicher Aktivität während der Pandemie aufgreifen und dabei auch ‚schulexterne‘ Parteien sowie digitale Akteure, Webinfrastrukturen und Algorithmen maßgeblich ‚mitspielen‘ (ausführlicher Rode & Zander, 2023, 2024). Für uns war auffällig, wie widerspruchslos auf den Padlets verschiedene Adressierungen aus schulischen und außerschulischen Kreisen aneinander anschlossen und Bedeutungsgehalte stabilisierten. Andere Nuancierungen, die etwa durch ein schulisches Kritisieren außerschulischer Praktiken denkbar wären, konnten wir nur als Ausnahmen und damit als Bestätigung des Regelfalls identifizieren. In weiterführenden Studien wäre solchen möglicherweise anderen Nuancierungen und kritischen Diskussionen mit Blick auf weitere Diskursräumen und -medien nachzugehen. Ebenso erscheint es sinnvoll, die Perspektiven der Schüler:innen auf den Einsatz von Padlets mit Blick auf Körperdiskurse zu rekonstruieren. Unabhängig davon, ob man sich zukünftigen Sportunterricht als „analoge Blase“ (Wendeborn, 2019, S.11) oder doch hoch vernetzt und virtualisiert vorstellt, liegt eine hochrelevante Aufgabe für die Sportpädagogik darin zu untersuchen, wie der Körper als sportpädagogischer Referenzpunkt im Zusammenwirken unterschiedlicher – und auf absehbare Zeit auch digitaler – Diskursmedien, -räume und -akteure (neu) lesbar und erfahrbar gemacht wird und welche sozialen Ungleichheiten dadurch (re-)produziert werden.

Literatur

Alkemeyer, T., Budde, G., & Freist, D. (Hrsg.) (2013). *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. transcript.

- Böhlke, N., & Zander, B. (2022). Sexualität von Schüler:innen im Sportunterricht. Ergebnisse einer Diskursanalyse in Onlineforen. *Ger J Exerc Sport Res*, 52, 529–538. <https://doi.org/10.1007/s12662-021-00775-x>
- Bowles, H., Clift, B. C., & Wiltshire, G. (2022). Joe Wicks, lifestyle capitalism and the social construction of PE (with Joe). *Sport, Education and Society*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2117150>
- Camacho-Miñano, M.J., Gray, S., Sandfort, R., & MacIsaac, S. (2022). Young women, health and physical activity: tensions between the gendered fields of Physical Education and Instagram. *Sport, Education and Society*, 27(7), 803-815. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1932455>
- Opper, E., Worth, A., & Woll, A. (2021). Sportunterricht in der Corona-Pandemie. Rahmenbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten. *sportunterricht*, 70(10), 446-450. <https://doi.org/10.30426/SU-2021-10-3>
- Pang, B., Varea, V., Cavallin, S., & Cupac, A. (2019). Experiencing risk, surveillance, and presumption: health and physical education students' perceptions of digitised health and physical activity data. *Sport, Education and Society*, 24(8), 801-813. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1491835>
- Ricken, N., Casale, R., & Thompson, C. (Hrsg.) (2019). *Subjektivierung, Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Beltz Juventa.
- Robinson, D. B., & Randall, L. (Eds.) (2016). *Social Justice in Physical Education: Critical Reflections and Pedagogies for Change*. Canadian Scholars' Press Inc.
- Rode, D. (2021). Digitalisierung als kultureller Prozess – Grundlegende Bestimmungen und sportpädagogische Anschlüsse jenseits der Technologie. In C. Steinberg, & B. Bonn (Hrsg.), *Digitalisierung und Sportwissenschaft* (S. 39-61). Academia.
- Rode, D., & Stern, M. (2023). Entanglement, irritation and routinization. the embodied pedagogy of digital activity tracking. *Sport, Education and Society*, 28(4), 341-352. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2029391>
- Rode, D., & Zander, B. (2022). Sportunterricht im Internet. Ethnographische Perspektiven auf ein neues Forschungsfeld. In J. Schwier, & M. Seyda (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport im Kindesalter. Neue Entwicklungen und Herausforderungen in der Sportpädagogik* (S. 145-156). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839458464-013>
- Rode, D., & Zander, B. (2023). Remote physical education during the coronavirus pandemic. A discourse analysis of how students are positioned on Padlet webpages. *Current Issues in Sport Science*, 8(3), Art. 003.
- Rode, D., & Zander, B. (2024). Who is responsible for what? Exploring online pedagogies of remote physical education during the coronavirus pandemic. *Sport, Education and Society*. <https://doi.org/10.1080/13573322.2023.2299708>
- Ruin, S. (2015). *Körperbilder in Schulsportkonzepten. Eine körpersoziologische Untersuchung*. Logos.
- Ruin, S. (2017). Vielfältige Körper? Eine empirische Untersuchung zu Körperbildern von Sportlehrkräften vor dem Hintergrund des Inklusionsdiskurses. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(3), 221-231. <https://doi.org/10.1007/s12662-017-0452-5>

- Ruin, S., & Giese, M. (2018). (Im-)perfekte Körper. Ableistische Analysen zu körperbezogenen Normalitätsidealen in der Sportpädagogik. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 87(3), 185–190. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2018.art20d>
- Ruin, S., & Giese, M. (2023). What is real? (Re-)Locating body, movement, and experience in an increasingly digitized world. *Current Issues in Sport Science*, 8(3), Art. 002. <https://doi.org/10.36950/2023.3ciss002>
- Thiele, J. (2020). Sportpädagogik 2.0 – Die Anthropologische Sportpädagogik am Ausgang ihrer Epoche? *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 8(2), 5–21.
- Wendeborn, T. (2019). Wer nicht mit der Zeit geht, geht mit der Zeit – Zum Sportunterricht in einer digital revolutionierten Gesellschaft. *Leipziger sportwissenschaftliche Beiträge*, 60(2), 9–25.
- Wrana, D. (2015a). Zur Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken. In F. Schäfer, A. Daniel, & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (S. 121–144). transcript.
- Wrana, D. (2015b). Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. In S. Fegter, F. Kessel, A. Langer, M. Ott, D. Rothe, & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Interdisziplinäre Diskursforschung* (S. 123–141). Springer VS.
- Wrana, D., & Langer, A. (2007). An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8(2), Art. 20.

Der Körper im Kinder- und Jugendleistungssport. (Aus-)Wirkungen von Digitalisierung und Technisierung am Beispiel der Videoanalyse

Stefanie Jäger

Die Bedeutung und das Verständnis von Körper haben sich seit der Antike laufend verändert. Vor allem in den letzten Jahrzehnten – aufgrund des sozialen Wandels, mit dem u. a. innovative (medien-)technologische Entwicklungen einhergehen – wurden die Auseinandersetzung und der Umgang des Menschen mit seinem Körper ein anderer (Jäger, 2023, S. 291). Im Sport nimmt der Körper als Gegenstand für Erziehung und Bildung einen besonders hohen Stellenwert ein. Körpererfahrungen und Bewegungsformen, die im und durch den Sport gemacht werden können, erlauben es Menschen mehr über sich selbst, den eigenen Körper und die (Um-)Welt zu erfahren.

Was für Ausübende von Risikosportarten gilt, nämlich, dass sie ihren eigenen Körper riskieren, gilt auch für Menschen, die im Leistungssport aktiv sind: „Sie werfen ihn [den Körper] keineswegs fort, sondern setzen ihn aus und erobern ihn – nach vollbrachter Leistung – als ein beherrschtes und im Wert gesteigertes Gut zurück“ (Alkemeyer et al., 2003, S. 10). Leistungssportler:innen streben zusätzlich zur Suche nach dem Risiko und dem damit einhergehenden Umgang mit dem Körper – bspw. einem Zur-Schau-Stellen dessen – nach Höchstleistungen und Siegen. Durch das Ausüben von Sport erleben und erfahren Menschen „Wahrnehmungen und Empfindungen, die mit und über den Körper und über körperliche Bewegungen aufgenommen werden“ (Krüger, 2019, S. 291). Bewegungen des Körpers – betrachtet als Praktiken von Bildung und Selbstbildung – weisen eine Ähnlichkeit zu physischen Trainingsprozessen auf, die zu einer Umwandlung und zu Veränderungen des Körpers führen (Alkemeyer, 2009, S. 123f.). Im sportlichen Training als Raum ist u. a. das Üben von Bewegungen möglich. Alkemeyer (2009, S. 125) zeigt hier, wie „sport(art)-spezifisches Erfahrungswissen, Fähigkeiten zur praktischen Selbstregulation, Weltansichten und Denkweisen ausgebildet werden“. Damit verweist er auf das praktische Feld des (Leistungs-)Sports, in dem der Körper zentral ist und zunehmende Digitalisierung und Technisierung vermehrt Einfluss auf das Wahrnehmen,

Empfinden und auf konkrete Bewegungen nehmen. Leistungssportler:innen bewegen sich ständig an der Grenze dessen, was für sie psychisch und physisch möglich ist. Sie stellen sich außergewöhnlichen Situationen und versuchen diese zu meistern, um sich selbst zu stärken und mit einem neuen und besonderen (Körper-)Gefühl und Selbstvertrauen daraus hervorzugehen. Bestimmte Formen der Digitalisierung und Technisierung bringen neue Herausforderungen für Leistungssportler:innen mit sich: So sind etwa die Anforderungen an den Körper andere, weil bspw. die Sportgeräte ständig verbessert werden und dadurch höhere Belastungen auf den Körper wirken können (Witte, 2013). Das Trainieren und Üben, Konzepte und Karriere-Entwicklungspläne müssten dem ständig angepasst werden, was nicht immer unmittelbar umsetzbar ist.

Auch, oder besonders im Leistungssport von Kindern und Jugendlichen kommt dem Körper eine wichtige Rolle zu, da Körpererfahrungen als Basis für Identitätsbildung, Identitätsentwicklung und Selbstkonzept unabdingbar sind (Krüger, 2019, S. 283-285). Gegenwärtig scheint es im Nachwuchs-Leistungssport vielerorts üblich zu sein, das Kind und seinen Körper kontrollieren, überwachen und formen zu wollen. Der Körper bzw. der Umgang mit ihm und das Wissen über ihn stehen dabei im Mittelpunkt. Kritische Beobachter:innen – häufig sind dies bspw. Außenstehende, z. T. jedoch auch Eltern – unterstellen, dass Kinder im Leistungssport als fehlerhafte Wesen wahrgenommen und dementsprechend zum Objekt beobachtender und eingreifender Instanzen werden.

Insbesondere bestimmte technische Entwicklungen tragen dazu bei, dass der Körper in Trainings- und Wettkampfprozessen mit neuen Herausforderungen konfrontiert wird. Als für den Nachwuchsleistungssport besonders relevant kann hier die Videoanalyse genannt werden. So werden bspw. junge Skirennläufer:innen, sowohl im Training als auch im Wettkampf, ständig gefilmt. Die Videos werden analysiert, häufig mehrfach geteilt, sichtbar gemacht und damit unkontrolliert weitergegeben. Der geschützte (Trainings-)Raum ist dadurch nicht mehr gegeben. Ein Ausprobieren und freies Üben sind schwerer möglich, äußere Einflüsse bleiben oft unberücksichtigt, wenn auch Fehler in bestimmten Bewegungsabläufen leichter veranschaulicht werden können. Die Wahrnehmung des eigenen Körpers wird durch Videoanalysen verzerrt und es liegt die Vermutung nahe, dass eine Optimierung des menschlichen Sportobjekts angestrebt wird.

Im Folgenden wird danach gefragt, wie sich Technisierung und Digitalisierung auf junge Leistungssportler:innen und deren Körper auswirken können, welche Herausforderungen sich dadurch ergeben und wie Trai-

ner:innen auf damit einhergehende Veränderungen reagieren können/müssen. Exemplarisch wird dabei der Fokus auf die Videoanalyse im Bereich Ski Alpin gelegt. Außerdem erfolgt eine Auseinandersetzung damit, wie pädagogisches Handeln (Prange, 2012; Prange & Strobel-Eisele, 2015) angepasst werden kann/muss, wie sich Übungs- und Trainingsprozesse verändern und wie dies auf den Körper zurückwirkt.

1. Vermittlungspotenzial der Videoanalyse

Die Videoaufzeichnungen und -analysen gelten u. a. aufgrund ihres Vermittlungspotenzials mittlerweile in verschiedenen Sportarten als unverzichtbar gewordene Analysetechnologien (Brümmer, 2021, S. 249). Sowohl im Leistungs- als auch im Breitensport dienen sie dazu, durch Veranschaulichung des durch den Körper nicht Wahrnehmbaren, individuelle Leistungen und Teamleistungen zu optimieren. Dass gemeinsame Analysen des sportlichen Handelns Wissensprozesse zwischen Trainer:innen/Betreuer:innen und den Sportler:innen anregen bzw. hervorbringen, indem die Körper der Athlet:innen zur Schau gestellt werden (Alkemeyer et al., 2003, S. 11), ist naheliegend. Welche konkreten Auswirkungen dabei jedoch auf das Lehr-Lernverhältnis zu erwarten sind und wie sich Lernprozesse verändern, ist kaum untersucht. Mit Blick auf materialistische Lernkonzepte, die neben dem Einfluss von Menschen bspw. Technologien oder Räume als wichtige (eigenständige) Teile eines Lernprozesses definieren (Alkemeyer et al., 2015), muss auch der Videoanalyse eine nennenswerte Bedeutung zugesprochen werden. Das vorab genannte Vermittlungspotenzial liegt hierbei darin, dass Fortschritte und Entwicklungen – auch mithilfe von Standbildern, Slow-Motion oder speziellen Analyse-Programmen für die jeweilige Sportart – sehr genau analysiert und dokumentiert werden können (Gefahr der Überanalyse), was dazu führt, dass die Athlet:innen einen anderen Blick auf sich selbst und ihren Körper erfahren (Rode & Stern, 2017). Die neue Perspektive kann zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit spezifischen Bewegungen und/oder Körperhaltungen führen. In der Folge werden Bewegungen korrigiert oder den jeweiligen Anforderungen angepasst. Videos ermöglichen es den Sportler:innen demnach, über Selbstobjektivierung praktisches Wissen zu erlangen. Auch der Umgang mit dem Sportgerät spielt eine Rolle, denn in der Interaktion zwischen Körper und Material findet ebenfalls ein Lernen statt, das es zu analysieren gilt. Videos sind bei einer Videoanalyse die eigentlichen Vermittler, dennoch haben

auch Trainer:innen als Expert:innen eine wichtige Funktion. Sie erläutern und „übersetzen“ das auf den Videos Sichtbare und beraten Athlet:innen dabei, wie aufgezeigte Fehler korrigiert, bzw. bestimmte Bewegungspraktiken verändert oder neu erlernt werden können. Trainer:innen als Beobachtende machen den Körper der Sportler:innen in diesem Sinne in gewisser Weise bearbeitbar. Videoanalysen bergen einiges an Konfliktpotential, immerhin müssen sich die Sportler:innen mit einer anderen Perspektive – mit einem Blick von außen auf sich selbst – einer neuen Herausforderung stellen. Vermittelnde Medien sind dabei auch die sich bewegenden Körper selbst, da sich im unmittelbaren Ausüben des Sports ein Lernen vollzieht (Brümmer, 2021, S. 251). Das Analysieren von Videos anderer, etwa von Teamkolleg:innen oder von Profis, kann ein Lernen durch Nachahmen ermöglichen, solange dabei die individuellen Voraussetzungen berücksichtigt werden (Jäger & Lohwasser, 2023). Kolleg:innen, Konkurrent:innen oder Vorbilder und ihre Körper haben demnach ebenfalls eine Vermittlerfunktion. Grundsätzlich gelten Kameras und Videos als stille Zeugen, die komplexe Zusammenhänge aufzeigen können und „als objektive Repräsentationen einer Wirklichkeit [...], die sie selbst jedoch allererst hervorbringen“ (Brümmer, 2021, S. 256). Die Macht, die ihnen dabei im Kontext des Lernens zugeschrieben wird, darf jedoch nicht unberücksichtigt bleiben.

2. Bedeutung der Videoanalyse am Beispiel Ski Alpin

Mit Blick auf die zunehmende Technisierung und Digitalisierung im Kinder- und Jugendskirennlauf haben sich in den letzten Jahrzehnten neben enormen Entwicklungen im Materialsektor (Ski, Skischuhe, Skiwachs usw.), Videoaufzeichnungen und die dazugehörige Videoanalyse und entsprechende Hard- und Software etabliert. Der Einsatz reicht von Bewegungsanalysen im Konditions- und Koordinationstraining bis hin zur Analyse körperlichen Handelns in skispezifischen Trainingseinheiten und Skirennen. Das Analysieren von Videoaufzeichnungen dient bspw. dazu, skitechnische Fehler und unerwünschte Körperhaltungen (bspw. unmittelbar vor dem Tor, beim Gleiten...) zu erkennen, die Fahrlinie und das Startverhalten zu bewerten oder die individuelle Passung des Materials (Kantenwinkel, Skischuh-Einstellungen usw.) zu beurteilen. Slow Motion oder Standbilder sind dabei Möglichkeiten für die Analysierenden Feinheiten wie kleinere skitechnische Ungenauigkeiten an einer bestimmten Stelle eines Schwungs zu erkennen (vgl. dazu Abb. 1: Standbilder eines

Linksschwungs im Slalom: Auf Standbild 5 wird etwa eine zu starke Belastung des Innenskis sichtbar, die mit freiem Auge an der Strecke kaum erkennbar und für die abgebildete Läuferin nicht wahrnehmbar gewesen wäre). Videoaufzeichnungen dienen jedoch nicht nur der direkten Analyse von Bewegungsabläufen oder Körperhaltungen, sondern auch der Analyse von Material(un)stimmigkeiten. Der Einfluss des Materials, bspw. von Skischuhen, auf bestimmte Bewegungen und die Haltung ist enorm (Mildner et al., 2010), dementsprechend ist es notwendig, diesen Aspekt bei Analysen zu berücksichtigen. Des Weiteren dienen Videoaufzeichnungen dem Vergleich – mit Gegner:innen, mit Teamkolleg:innen und mit sich selbst. Eine entsprechende Software erlaubt es, Videos verschiedener Rennläufer:innen übereinander oder nebeneinander zu positionieren, um bestimmte Abschnitte einer Fahrt vergleichen zu können.

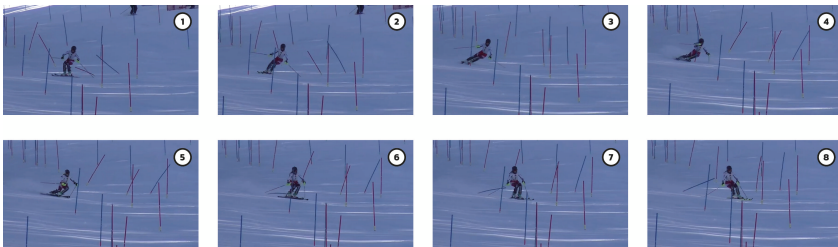


Abb. 1: Standbilder eines Linksschwungs im Slalom. (Screenshots aus eigenem Videomaterial)

Im Kinder- und Jugendbereich filmen Trainer:innen, Betreuer:innen oder Lehrpersonen skispezifischer Schulen und mittlerweile auch viele Eltern. Sie positionieren sich dabei an verschiedenen, meist übersichtlichen Stellen am Hang wie auf Geländeübergängen. Vor allem von jenen, die anschließend per spezieller Software die Abfahrten vergleichen wollen, wird bewusst darauf geachtet, dass Zoomeinstellungen und Perspektive nahezu bei allen identisch sind. Wird jedoch das Individuelle fokussiert, wird häufig an mehreren Stellen am Hang gefilmt, um bspw. die ganze Fahrt eines:r Läufers:in abbilden zu können.

Werden Videoanalysen auf professionelle Weise in das Training eingebunden, kann von einem sich ständig wiederholenden Ablauf und drei Schritten ausgegangen werden: Die Rennläufer:innen absolvieren eine Trainingsfahrt, wobei sie dabei häufig versuchen, Vorgaben und Anweisungen von Trainer:innen oder eigene Vorsätze umzusetzen, indem sie auf

ihren Körper hören, bzw. ihn zu kontrollieren versuchen. Trainer:innen oder andere Beobachter:innen filmen die Fahrten und die damit einhergehenden Bewegungsausführungen, die Videoaufzeichnungen werden gespeichert. In einem zweiten Schritt werden die Videos zum Teil verarbeitet und für die Analyse vorbereitet. Während der Analyse geben Trainer:innen Feedback – sie zeigen Fehler und Verbesserungsmöglichkeiten auf. Die Sportler:innen versuchen das Gesehene aufzunehmen, zu verarbeiten und schließlich im dritten Schritt, bei der nächsten Fahrt/dem nächsten Training, umzusetzen, indem sie sich mit ihrem Körper zu dem Analysierten verhalten. Dieser Prozess wiederholt sich – je nach Häufigkeit der Videoaufzeichnungen – ständig, möglicherweise mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Bei Skirennen werden viele Nachwuchs-Rennläufer:innen ebenfalls gefilmt, hier dienen Aufzeichnungen und Analysen u. a. dazu, die Läufer:innen auf einen möglichen zweiten Durchgang oder auf weitere Skirennen am selben Hang bestmöglich vorzubereiten und Verbesserungsvorschläge anzubieten oder um andere Läufer:innen zu analysieren.

Digitalisierung und Technologisierung unterstützen auch im Skirensport das Streben nach Optimierung. Wie in anderen Sportarten wird die Videoanalyse im Skirennenlauf mit dem Hauptziel eingesetzt, die sportlichen Leistungen der Kinder und Jugendlichen zu steigern und im besten Fall zu optimieren. Damit können verschiedene Herausforderungen für junge Leistungssportler:innen einhergehen. Auf einzelne wird im Folgenden exemplarisch näher eingegangen.

3. Fehleranalyse und Scheitern als Herausforderung

Im Kinder- und Jugendskirensport wird hauptsächlich gefilmt und analysiert, um Fehler aufzuzeigen und Verbesserungsmöglichkeiten zu veranschaulichen. Die ständige Suche nach Fehlern und die Konfrontation mit Misserfolgen oder Fehlerhaftem können dazu führen, dass es für junge Sportler:innen schwerer möglich ist, das Vertrauen in sich selbst, in den eigenen Körper und die eigenen Fähigkeiten aufzubauen bzw. aufrechtzuerhalten. Sie erleben ständig eine Form des Scheiterns – sei es in spezifischen Bewegungsabläufen, bezogen auf eine Trainingsfahrt, eine ganze Trainingseinheit oder in einem Skirennen. Selbst, wenn Rennläufer:innen nach einer Trainingsfahrt oder einem Skirennen ein positives Gefühl erleben und mit ihrer Leistung zufrieden sind, können bei einer Videoanalyse Fehler aufgezeigt werden. Insbesondere bei Analysen während der Wettkampfpha-

se kann dies zu Verunsicherung bei Sportler:innen führen. Verschiedene Einflüsse und äußerliche Bedingungen führen dazu, dass keine Abfahrt vom Start bis ins Ziel perfekt gelingen kann. Trainer:innen und/oder Sportler:innen orientieren sich jedoch häufig an einer scheinbar optimalen Fahrweise (bspw. Technikleitbild), auch wenn diese aufgrund individueller körperlicher, mentaler und materieller Voraussetzungen grundsätzlich nicht definiert werden kann. Äußere Einflüsse werden bei der Fehleranalyse kaum mehr berücksichtigt. Der psychische und physische Zustand der Kinder und Jugendlichen, deren Wohlbefinden, Unsicherheiten oder Ängste und Abneigungen gegen bestimmte Pisten werden genauso ausgeblendet wie Pisten- oder Sichtverhältnisse und Kurssetzung. Im Moment der Analyse wird der:die Sportler:in zu einem Objekt, es zählt nur der Blick auf den Körper des:der Sportlers:in und auf das, was vor den Augen der Analysierenden und Beobachtenden abläuft. Fehler bzw. Scheiternsmomente werden demnach auf die Sportler:innen zurückgeführt. Eltern und Trainer:innen versuchen nach Misserfolgen häufig zu vermitteln, dass man aus Fehlern stets lernen könne oder man aus einer Niederlage stärker hervorgehe. Doch nicht auf jedes Scheitern folgt wieder ein positives Erlebnis, auch deshalb, weil viele Aspekte dazu beitragen, die nicht unmittelbar von den Sportler:innen selbst beeinflusst werden können. Nach einer Videoanalyse entsteht jedoch häufig der Eindruck, dass skitechnische Feinheiten und das Bewegen des Körpers durch einen Torlauf mithilfe von Anweisungen schnell verändert werden können. Veränderungen brauchen jedoch Geduld und nicht jedes Scheitern führt zu einem Lernen und in der Folge zum Vermeiden derselben Fehler (Lohwasser, 2023, S. 11). Individuelle Voraussetzungen und Bedingungen (u. a. körperliche) können auch dazu führen, dass Sportler:innen Fehler ständig wiederholen. Hier reichen auch professionelle Einstellung, hohe Einsatzbereitschaft, Motivation und andere leistungssportliche Attribute nicht immer aus, um ein Gelingen herbeizuführen. Ein Scheiternsmoment in Form eines auf der Videoaufzeichnung sichtbar gemachten Fehlers führt gewöhnlich lediglich zu einem graduellen Scheitern, d. h. dass Scheiternde zeitlich begrenzt handlungsunfähig sind und schnell wieder handeln können (Junge, 2004, S. 16) – bspw. eine weitere Trainingsfahrt absolvieren. Die aktive Scheiternsbewältigung führt zu einem Lernprozess (Langer, 2022, S. 373). Eine weitere Strategie, die sich junge Leistungssportler:innen u. a. aufgrund der ständigen Suche nach Fehlern aneignen, ist die Scheiternsvermeidung (Junge, 2004, S. 16-18). Sie versuchen sich das Analytierte am Start vor der nächsten Trainingsfahrt vorzustellen, sich hineinzusetzen und während der Fahrt den eigenen

Körper so zu kontrollieren, dass analysierte und neue Fehler vermieden werden. Mit den Videobildern im Kopf sehen sie ihren Körper als Ganzes nur scheinbar vor sich. Die Herausforderung ist dabei, Kleinigkeiten, die sie selbst nicht wahrnehmen oder spüren, sondern nur am Video sichtbar werden (Videos dienen als Verstehenshilfe, helfen aber nicht direkt bei der Umsetzung), zu adaptieren, ohne dabei andere Fehlerketten auszulösen. Den eigenen Körper und dessen Möglichkeiten und Grenzen gut zu kennen, ist unbedingte Voraussetzung. Eine weitere Herausforderung ist der Perspektivenwechsel. Am Video sind der ganze Körper, die Körperhaltung und variierende Positionen in diversen Situationen und Passagen sichtbar. Sobald sich Skirennläufer:innen jedoch auf der Piste befinden, sehen sie nur mehr jene Teile ihres Körpers, die sich im Blickwinkel befinden, wenn sie bspw. das nächste Tor anvisieren. Sie verlassen sich auf ihr Gefühl und ihren Körper und müssen die Dimension einer Veränderung richtig einzuschätzen versuchen, was bei hohen Geschwindigkeiten besonders schwierig ist. Dass nicht jede Kurssetzung, nicht jedes Gelände und weitere Bedingungen dafür geeignet sind, kann meist nicht berücksichtigt werden, da der materielle und zeitliche Aufwand zu groß wäre, um Trainingseinheiten zu verlegen. Ständige Analysen, entsprechendes Feedback und konkrete Anforderungen für Veränderungen führen dazu, dass sich Skirennläufer:innen kaum mehr kreativ ausprobieren können, die Gefahr einer Überanalyse ist groß: Es geht weniger um die Selbstentfaltung des Subjekts, sondern mehr um die Optimierung des menschlichen Sportobjekts. Der Körper wird zunehmend quantifiziert und objektiviert, ohne Rücksicht auf individuelle Gegebenheiten und Bedürfnisse. Um zumindest ein gewisses Maß an Selbstbestimmung zu gewähren, muss von Seiten der Trainer:innen darauf geachtet werden, dass Verbesserungsvorschläge entsprechend kommuniziert werden. Trainer:innen werden durch das pädagogische Handeln dabei zu Pädagog:innen, zu Erzieher:innen (Prange, 2012; Prange & Strobel-Eisele, 2015). Vor allem, weil im Skirensport Bewegungshandlungen in Hundertstelsekunden ausgeführt werden, funktioniert die Umsetzung konkreter Vorgaben von Trainer:innen oftmals nur schwer. Die „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“, die nach Mollenhauer „eine ziemlich komplexe Handlung des Erziehers [des:der Trainers:in] oder sogar eine komplexe Serie von Handlungen in immer anderen Situationen“ (Mollenhauer, 2008, S. 126) darstellt, ist zumindest aus allgemeinpädagogischer Perspektive eine Möglichkeit, wie Trainer:innen Kinder und Jugendliche im Leistungssport unterstützen und auf dem Weg zu sportlichen Lösungen begleiten können, ohne sie ständig zu belehren und konkrete Schritte und Anweisungen vor-

zugeben. Wenn von Trainer:innen gefordert wird, pädagogisch zu handeln und dabei das Erziehen als die zentrale Dimension betrachtet wird, kann auf das Zeigen als „Grundform des Erziehens“ (Prange, 2012, S. 57) mit den vier Operationen *ostensives, repräsentatives, direktives und reaktives* Zeigen verwiesen werden. In Bezug auf das angeführte Beispiel der Videoanalyse ist insbesondere das repräsentative Zeigen relevant, denn hierbei geht es um das Erlernen von Kenntnissen (Prange, 2012, S. 121) und darum „dem Lernenden [hier dem:der Skirennläufer:in] etwas unmittelbar nicht Gegebenes vor Augen zu führen“ (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 61). Die Autor:innen definieren das Bild „als Repräsentant von Sachverhalten“ und sprechen dem pädagogischen Handeln zu, dass es darauf vertraut, „dass die Darstellung eine Vorstellung auslöst, und zwar ohne, dass dieser Sachverhalt wirklich da ist“ (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 61). Bei Videoanalysen wird den Sportler:innen erklärt und gezeigt, wie etwas anders gemacht werden soll. Das unmittelbare Reagieren des Sportler:innen-Körpers darauf spielt im Moment der Analyse keine Rolle, im Mittelpunkt stehen hier die Erziehenden/Trainer:innen und nicht das Kind oder der Jugendliche. Das reine Zeigen von Videos der Sportler:innen beim Sportausüben (bspw. bei einer Slalomfahrt), von bekannten Spitzensportler:innen, das Zeigen fotografischer Darstellungen oder das Vorzeigen einer Bewegung(sfolge) durch die Trainer:innen kann als repräsentatives Zeigen verstanden werden. Sportler:innen werden dabei herausgefordert, sich eigene Gedanken zu machen und kreative Lösungsideen zu entwickeln. Eine Rückmeldung zu den Videos oder zu konkreten Bewegungshandlungen folgen erst im nächsten Schritt und werden nach Prange dem direktiven (bspw. durch Appellieren Haltungen hervorrufen) oder reaktiven Zeigen zugeordnet (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 85-96). Die jungen Sportler:innen erhalten durch reaktives Zeigen inhaltliche Rückmeldung von ihren Trainer:innen – den Erziehenden – und werden durch das Feedback in ihrem Handeln gestärkt oder auf mögliche Korrekturen hingewiesen, wobei das Loben und Tadeln als wichtigste Vermittlungsformen genannt werden können (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 87). Das Lernverhalten steht hierbei im Fokus.

4. Überwachung und Kontrolle

Der ständigen Suche nach Fehlern im Leistungssport unterliegt die Grundannahme, dass junge Athlet:innen in ihrem sportlichen Handeln nicht fehlerfrei sein können und deren Körper und Handeln verbessert und

optimiert werden müssen. Damit einher geht, dass es scheinbar einer Überwachung und Kontrolle sowohl der Trainings- als auch der Wettkampfprozesse bedarf. Bereits im frühen 19. Jahrhundert wurde von einem sogenannten pädagogischen Blick und davon gesprochen, dass „wie und was der Erzieher sieht, [...] das Kind zukünftig sein [wird]“ (Seichter, 2020, S. 53). Auch Trainer:innen oder Eltern nehmen die Athlet:innen in den Blick und definieren diese häufig darüber, wie sie diese und deren sportliches Handeln wahrnehmen – mit speziellem Blick auf das Fehlerhafte. Auf Beobachtung folgt, zum Teil auch unbewusst, Kontrolle und darauf eine Formung. Ständiges Filmen und Analysieren sind, neben Trainings-Apps, Sportuhren und mobilen Zeitnehmungssystemen und der Übermittlung der daraus resultierenden Trainings- und Leistungsdaten an Trainer:innen, die am weitesten verbreitetste Form der Beobachtung und Kontrolle im Skirennlauf. Die Gefahr ist groß, dass Kinder und Jugendliche dabei als Maschinen und der Sportler:innen-Körper als Objekt wahrgenommen werden und dementsprechend damit umgegangen wird, indem ständig Anweisungen gegeben werden und Vorgaben umgesetzt werden müssen. Die Kontrolle und Überwachung junger Leistungssportler:innen führt dazu, dass auch deren körperliches Handeln leichter durchschaubar und in der Folge erklärbar wird. Der Umgang mit dem Sportler:innen-Körper erinnert an das Deutungsmuster von Julien Offray de la Mettrie (2009), der dem menschlichen Körper zuschrieb, eine Maschine zu sein und Anweisungen von außen (Form von Erziehung) und deren Umsetzungen als sehr bedeutend dafür sieht, dass diese Maschinen – im vorliegenden Beispiel junge Skirennläufer:innen – optimal funktionieren (de la Mettrie, 2009, S. 35). Skispezifische Schulen, Trainingsräume und Skipisten sind im Skirennsport jene (pädagogischen) Räume, in denen die Voraussetzungen dafür gegeben sind, die Sportler:innen zu beobachten und zu dokumentieren. Sie müssen sich zum Teil an strenge Zeitpläne und Regeln halten, wobei häufig Belohnungen bei besonderen Leistungen bzw. Bestrafung bei Nicht-Einhaltung bestimmter Vorgaben vorgesehen sind. Ähnlich wie Foucault (2005, 2021), hebt Seichter (2020) die bedeutsame Wirkung bzw. die Macht des Raumes hervor:

„Indem der Körper durch den Raum, mit dem Raum und in dem Raum lokalisiert wird, wird eine Disziplin erzeugt, welche gleichermaßen formend und herstellend auf das Individuum wirkt“ (Seichter, 2020, S. 69).

Insbesondere unmittelbar während des sportlichen Handelns empfinden Athlet:innen diese Räume (bspw. Skipiste) als eine Schein- oder Parallelwelt.

Grundsätzlich dient auch im Kinder- und Jugendleistungssport das Beobachten der Sportler:innen und das Dokumentieren von Leistungen und Ergebnissen dazu, zu erkennen und aufzuzeigen, wer, wann, welche Normen erfüllt, bzw. davon abweicht. Neben Videoanalysen dienen Zeitläufe und die Durchführung von sportmotorischen, sportpsychologischen oder sportmedizinischen Testungen als Prüfinstrumente. Anhand der Ergebnisse werden Entscheidungen über Aufnahmen in Kader oder in skispezifische Schulen oder über eine Zulassung zu bestimmten Skirennen getroffen. Diese Überprüfungsstrategien, besonders die Videoanalyse, können für junge Menschen im Skirennensport auch deshalb eine besondere Herausforderung darstellen, da sie dadurch einem ständigen Vergleich mit Kolleg:innen und Konkurrent:innen ausgesetzt sind. Ein geschützter Trainingsraum, der auch dem freien Ausprobieren und Üben und dem kreativen Erproben von Abläufen u. a. dienen sollte, ist dadurch kaum mehr gegeben: Analysen werden nicht nur einzeln, sondern häufig in der Gruppe durchgeführt, Fehler werden demnach auch für andere Athlet:innen sichtbar. Außerdem werden Videos regelmäßig (unkontrolliert) weitergegeben und geteilt. Die Sportler:innen können die Weitergabe oft nicht beeinflussen und überprüfen und werden vermehrt von Außenstehenden bzw. nicht unmittelbar Beteiligten beobachtet.

5. Fazit

Dass sich Technologisierung und Optimierung auf Kinder und Jugendliche im Leistungssport und insbesondere auf deren Körper auswirken, wird am Beispiel der weitverbreiteten Videoanalyse deutlich. Die vielseitige Einsetzbarkeit in unterschiedlichsten Sportarten, die einfache Zugänglichkeit und die scheinbar hohe Effektivität – immerhin wird der positive Effekt auf die Entwicklung der Athlet:innen kaum in Frage gestellt – führen dazu, dass viele Trainer:innen darauf zurückgreifen. Ob die damit einhergehenden besonderen Herausforderungen für junge Sportler:innen im Umfeld der Athlet:innen ausreichend berücksichtigt werden, bleibt offen – eine (empirische) Untersuchung an die ausgeführten Überlegungen anzuschließen, wäre lohnenswert. Pädagogisches Handeln muss entsprechend angepasst werden, indem etwa Trainer:innen ihre Feedbackkultur überdenken, nicht

nur fehlerorientiert analysieren, Kinder und Jugendliche zu Selbsttätigkeit im Sinne Mollenhauers (2008) anregen, ihnen genügend Raum für Kreativität und Selbstbestimmung bieten und ihre Selbstreflexivität fördern. Die Sichtweise der Athlet:innen und der Trainer:innen hinsichtlich der Art und Weise von Feedback und dessen Auswirkungen auf das sportliche Handeln, wären ebenfalls noch näher zu untersuchen und zu analysieren.

Seit dem Einsatz von Videoanalysen hat sich der Trainings- und Wettkampfalltag bereits dahingehend verändert, dass Analyseeinheiten mittlerweile selbstverständlich dazugehören, z. T. auf Kosten von Trainingseinheiten oder auf Kosten der Freizeit. Der Blick von außen führt dazu, dass in Übungs- und Trainingsprozessen andere (sehr spezifische) Schwerpunkte gesetzt werden können, weil (auch misslungene) Bewegungshandlungen auf Videos deutlicher erkennbar sind und Athlet:innen entsprechend darauf reagieren können. Die intensive Auseinandersetzung mit sich selbst und dem eigenen Körper und ein fehlerorientierter Blick führen häufig dazu, dass noch mehr nach Optimierung gestrebt wird, womit höhere (körperliche) Risiken verbunden sein können. Videoanalysen können jedoch auch dazu führen, dass mögliche gesundheitliche Gefahren, die mit den grundsätzlich hohen Belastungen im Ski-Leistungssport einhergehen (Brucker & Ruedl, 2014) und etwa körperliche Probleme (bspw. Rückenbeschwerden) hervorrufen, zum Teil rascher behoben werden können, weil Fehlhaltungen oder Fehlstellungen schneller erkannt und darauf reagiert werden kann. Wie immer bei einer Videoanalyse, ist es auch hier unabdingbar, dass Trainer:innen als Expert:innen auftreten und über entsprechendes sportartenspezifisches Wissen und Wissen über die Athlet:innen und deren Körper verfügen.

Beim Einsatz von Videoanalyse ist es jedenfalls notwendig, dass ein geschützter Trainingsraum für die jungen Leistungssportler:innen erhalten bleibt und sie nicht ständig beobachtet und mit anderen verglichen werden. Immerhin bietet vor allem diese Technologie die Möglichkeit, die Individualität aller zu berücksichtigen und zu wahren und dementsprechend Trainingspläne zu erstellen und (sportliche) Entwicklungsschritte zu planen, indem die jeweiligen Bedürfnisse berücksichtigt werden.

Literatur

- Alkemeyer, T. (2009). Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In B. Frieberthäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 119-140). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Alkemeyer, T., Boschert, B., Schmidt, R., & Gebauer, G. (2003). Aufs Spiel gesetzte Körper. Eine Einführung in die Thematik. In T. Alkemeyer, B. Boschert, R. Schmidt & G. Gebauer (Hrsg.), *Aufs Spiel gesetzte Körper. Aufführungen des Sozialen in Sport und populärer Kultur* (S. 7-15). UVK.
- Alkemeyer, T., Kalthoff, H., & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.). (2015). *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte*. Velbrück.
- Brucker, P. U., & Ruedl, G. (2014). Gefahren im alpinen Ski-Leistungssport – Gefährdung und Gefährdungsprävention. Ein epidemiologischer Vergleich zu anderen Leistungssport-Wintersportarten und zum alpinen Ski-Breitensport. *Sport-Orthopädie – Sport-Traumatologie*, 30(4), 331-338.
- Brümmer, K. (2021). Lernen am Video – Analysemedien im (spitzen-)sportlichen Training. In K. Brümmer, A. Janetzko & T. Alkemeyer (Hrsg.), *Ansätze einer Kultursoziologie des Sports* (S. 249-268). Nomos.
- de la Mettrie, J. O. (2009). *Die Maschine Mensch [1747]*. Meiner.
- Foucault, M. (2005). Die Machtverhältnisse gehen in das Innere der Körper über. In D. Defert & F. Ewald, *Analytik der Macht* (S. 126-136). Suhrkamp.
- Foucault, M. (2021). *Überwachen und Strafe. Die Geburt des Gefängnisses* (19. Aufl.). Suhrkamp.
- Jäger, S. (2023). Körper(-Bildung). In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 289-296). Springer VS.
- Jäger, S., & Lohwasser, D. (2023). Von Lionel Messi bis Serena Williams – Spitzensportler:innen als Vorbilder in den sozialen Medien. In A. Schütte & J. Nielsen-Sikora (Hrsg.), *Wem folgen? Über Sinn, Wandel und Aktualität von Vorbildern* (S. 97-108). J. B. Metzler.
- Junge, M. (2004). Scheitern: Ein unausgearbeitetes Konzept soziologischer Theoriebildung und ein Vorschlag zu seiner Konzeptualisierung. In M. Junge & G. Lechner (Hrsg.), *Scheitern. Aspekte eines sozialen Phänomens* (S. 15-32). Springer VS.
- Krüger, M. (2019). *Einführung in die Sportpädagogik* (4., überarbeitete u. aktualisierte Aufl.). Hofmann.
- Langer, S. (2022). Scheitern. In M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung* (S. 372-378). Beltz Juventa.
- Lohwasser, D. (2023). Ein anderer werden... Scheitern am Beispiel der Romane von Édouard Louis. *Zeitschrift Schultheater*, 52(1), 11-13.
- Mildner, E, Lembert, C., & Raschner, C. (2010). Einfluss des Skischuhs auf das Gleichgewichtsverhalten. *Sportverletzung Sportschaden*, 24(1), 31-35.
- Mollenhauer, K. (2008). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung* (7. Aufl.). Juventa.

- Prange, K. (2012). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik* (2. Aufl.). Verlag Ferdinand Schöningh.
- Prange, K., & Strobel-Eisele, G. (2015). *Die Formen des pädagogischen Handelns* (2., überarbeitete Aufl.). W. Kohlhammer.
- Rode, D., & Stern, M. (2017). Praktiken der Objektivierung und Subjektivierung. Eine praxeologische Perspektive auf Medienkompetenzerwerb im Tanzunterricht. In K. Mayrberger, J. Fromme, P. Grell, T. Hug (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 13. Vernetzt und entgrenzt – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien* (S. 231-243). Springer VS.
- Seichter, S. (2020). *Das „normale“ Kind. Einblicke in die Geschichte der schwarzen Pädagogik*. Beltz.
- Witte, K. (2013). *Sportgerätetechnik. Entwicklung und Optimierung von Sportgeräten*. Springer Vieweg.

Virtuelle Präsenz in der Ausbildung von Sportlehrer:innen – Erfahrungen aus der digitalisierten Hochschullehre

Jolanda Vogler & Mario Steinberg

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag möchte sich der von Student:innen in der COVID-19-Pandemie erfahrenen körperliche Abwesenheit im Sportstudium aus einer konzeptionell-theoretischen Perspektive annähern. Durch die Kontrastfolie der Reflexionen von Sportstudent:innen über ihr Erleben der Zeit der Pandemie, aufgrund ihrer Teilnahme an einer erzwungenermaßen virtuell durchgeführten Tanzblockwoche, soll der Beitrag zu verstehen helfen, was geschieht, wenn die leibliche Präsenz im Unterricht und die körperliche Interaktion von Student:innen untereinander und mit den Dozent:innen fehlen. Die Auswirkungen der durch die Pandemie veränderten Kontextbedingungen zeigen sich in den dargestellten Narrationen von Student:innen und ihrem darin geäußerten Bezug zum eigenen Körper und den virtuellen Kontextbedingungen im Tanz. Während Analysen zur Wahrnehmung der pandemischen Ausnahmesituation von Studierenden im Hochschulkontext vorliegen (Kreidl & Dittler, 2021; Keil & Sawert, 2021), fehlen Betrachtungen, die sich mit den genuin leiblichen Bedingungen des Sports (Gugutzer, 2021) in einem erzwungenen Distanzsetting auseinandersetzen. So lebt gerade der Sport davon, dass „körperliche(s) Handeln und Interagieren unweigerlich mit leiblichen Wahrnehmungen und Empfindungen einhergehen“ (Gugutzer, 2021, S. 176).

Die COVID-19-Pandemie war für die sportdidaktische Hochschullehre besonders einschneidend. Während theoretische Inhalte auch im virtuellen Setting durch digitales Selbststudium und Videokonferenzen annähernd gleich gelehrt und gelernt werden konnten, schien die für den Sport konstruktive leibliche und soziale Erfahrung im digitalisierten Setting weitgehend verloren gegangen zu sein. Um in den Akutphasen der Pandemie Ansteckungen zu verhindern, erlaubten Hochschulen selbst jene Kurse nur noch auf Distanz und in einem virtuellen Setting durchzuführen, für die die geteilte körperliche Anwesenheit konstitutiv ist. Die Begleitung der Student:innen fand auch in der Distanzlehre im Sport ersatzweise über digitale

Lernplattformen oder durch Videokonferenzen statt. Diese Situation ging zudem mit erheblichen räumlichen und sozialen Einschränkungen einher. So mussten Student:innen alleine trainieren und durften die Sporthallen und Trainingsplätze der Hochschule während dieser Zeit nicht betreten. Zwar werden stets die Vorteile eines virtuellen Settings in der Hochschullehre betont; aus Sicht vieler Student:innen war die Situation jedoch auch mit negativen Erlebnissen verbunden, so waren „insbesondere Studierende mit unerfülltem Unterstützungsbedarf besonders belastet und besorgt“ (vgl. Kochskämpfer et al., 2022, S. 34).

Der Beitrag blickt auf die pandemische Situation der erzwungenen Distanz zunächst (i) aus einer *fachdidaktischen Perspektive*. Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist die Feststellung, dass Tanz vorwiegend in mimetischen Prozessen gelernt wird (vgl. Wulf, 2010). Dass er unter „normalen“ Bedingungen in sozialen Räumen stattfindet und in diesen „körperlich, expressiv und performativ ... mit dem Körper vollzogen und dadurch zur Inszenierung [wird]“ (Wulf, 2010, S. 34). Ergänzt wird diese Perspektive (ii) durch eine *interaktionssoziologische Sicht* auf die Gelingensbedingungen von sozialen Interaktionen, welche die Bedeutung von Ritualen um die Ausbildung einer Tänzerrolle hervorhebt (Goffman, 1973; 2004).

Der Beitrag fragt ausgehend von diesen beiden theoretischen Perspektiven, wie Student:innen über die Zeit der Distanzlehre reflektieren und wie sie die reduzierte körperliche, sowie die fehlende räumliche und soziale Erfahrung im Kontext verordneter Digitalität problematisieren und deren Bedeutung konstruieren. Weiter fragt der Beitrag danach, wie sich in den Narrationen um den virtuellen Alltag von Sportstudent:innen die konstitutive Verfasstheit von Leiblichkeit, Raum und Sozialität darstellt.

Die angelegten theoretischen Rahmen werden im Beitrag verdeutlicht an Hand von schriftlichen Reflexionen von Sportstudent:innen über ihr Erleben der Zeit der Distanzlehre. Diese empirischen Daten entstanden im Anschluss an zwei virtuelle Tanzblockwochen von Student:innen aus einer pädagogischen Hochschule der Schweiz. Anhand dieser Reflexionen wird analysiert, wie sich die Verfasstheit leiblicher Kopräsenz durch die Situation des virtuellen Sportunterrichts konstituiert und wie sich die Bedeutung der Körperlichkeit in den Reflexionen von Sportstudierenden über die pandemische Krisensituation niederschlägt.

2. Der Lernprozess aus einer fachdidaktischen Perspektive

2.1 Der mimetische Lernprozess im 2-dimensionalen Setting

Um einen Einblick zu geben, was es für ein Hochschulsetting bedeuten kann, wenn im Sport das Gegenüber und damit der leiblich erfahrbare Körper als Vorbild fehlt, wird zunächst die Bedeutung gestalterischer Bewegungsformen für die fachdidaktische Praxis dargelegt.

Gestalterische Bewegungsformen werden hauptsächlich mit dem eigenen Körper vollzogen und unter anderem auch in mimetischen Prozessen gelernt. Beim mimetischen Lernen handelt es sich um einen Lerntransfer, anhand dessen das Vorbild eine zentrale Rolle bei der Übernahme von Bewegungsmaterial in eigene Bewegungsmuster und damit in das Bewegungen spielt. Aber es geht hier auch darum, mit diesen eigenen Bewegungen etwas darzustellen und auszudrücken (vgl. Wulf, 2016, S. 197). Ziel des mimetischen Lernprozesses ist eine kreative Nachahmung, die aber auch Raum für die individuelle Gestaltung lässt und die Möglichkeit beinhaltet, sich zu Vorbildern zu entwickeln (Wulf, 2010). Solche mimetischen Vorbilder können diejenigen Personen sein, die aktiv einen Gestaltungsprozess einleiten (Dozent:innen, Lehrer:innen, Tanzleiter:innen, etc.), andere Tänzer:innen (Peers), sowie auch Vorbilder aus den digitalen Medien wie Tiktok, Instagram, YouTube oder anderen digitalen Medien.

Wulf (2016; 2010) beschreibt den mimetischen Lernprozess in drei Phasen. Dabei ist zu Beginn (Phase eins) praktisches Körperwissen notwendig, um zu tanzen. Das heißt, es muss eine Aneignungsphase von Bewegungselementen stattfinden. In den hier dargestellten Tanzblockwochen wurden den Student:innen, mittels der digitalen Lernplattform Moodle, einige Informationsfilme, Musikbeispiele, schriftliche Unterlagen zum Bewegungs- und Körperkonzept des jeweiligen Tanzstils und mehrere eigens entwickelte Tanzfilme, welche die Student:innen als Auftrag selbständig erlernen mussten, bereitgestellt. In dieser ersten asynchronen Lernphase konnten die Studierenden mittels Filmvorlagen – von vorne und hinten gefilmt – kleine choreografische Sequenzen zu unterschiedlichen Tanzstilen selbständig Zuhause erlernen. Wer ein Feedback von dem:der Dozent:in wollte, filmte den eigenen Lernstand und lud es auf eine interne Plattform hoch, damit der:die Dozent:in anschließend ein Feedback abgeben konnte.

In der zweiten Phase werden gemäß Wulf (2010) erlernte Inhalte inszeniert und präsentiert. Durch das digitale Setting in der hier dargestellten Blockwoche, ist diese präsenste Aufführung, von der Wulf spricht – einer

daraus entstandenen Gruppenchoreografie – am Ende der Tanzblockwoche weggefallen. Stattdessen mussten die Student:innen Einzelchoreografien als Produkt der adaptierten Tanzblockwoche als Filmmedium einreichen, welche anschließend von der Dozentin bewertet wurden.

Die dritte Phase nach Wulf (2010) ist die ästhetische Erfahrung als sozialer Prozess (vgl. Dietrich et al., 2013). Diese vollzieht sich zwischen den Tanzenden und den Zuschauenden. Werden solche Lernprozesse nämlich nicht in der Gemeinschaft, sondern (hier pandemiebedingt) alleine zuhause – ohne Präsenz der Betrachter:innen – durchlaufen und erlebt, so können, folgen wir Wulf, nur bedingt ästhetische Erfahrungen des Publikums auf die Tänzer:innen überspringen. Emotionen und Gefühle, welche das Publikum den Tänzer:innen in der Darstellung zurückgibt (Wulf, 2016), fehlen schlichtweg. Das erklärt, wieso das Publikum und letztlich auch die Präsentation in einem tänzerischen Lernprozess einen solch wichtigen Stellenwert einnimmt.

Tänze erzeugen damit originär in einem präsenten Setting Gemeinschaften (Wulf, 2010), in denen eine performative Inszenierung vor einem Publikum stattfindet. Können wir dies von Tänzen und Choreografien, die fernab eines solch präsenten Settings stattfinden, auch behaupten? Die nachfolgenden Narrationen von Sportstudent:innen sollen uns Hinweise darauf geben.

2.2 Hemmende und fördernde Elemente im virtuellen Setting der Hochschullehre

Für die nachfolgende Diskussion um die Grenzen virtueller Präsenz auf Lernprozesse in der digitalen Hochschullehre, werden kurze schriftliche Rückmeldungen von Sportstudent:innen zur erlebten Tanzblockwoche als Ausgangspunkt genommen. Anhand ausgewählter empirischer Beispiele werden nachfolgend die wichtigsten Themen aus einer fachdidaktischen Perspektive aufgenommen und diskutiert.

Ein wiederkehrendes Element der Rückmeldungen der Student:innen war *das Fehlen eines direkten Feedbacks* einer außenstehenden Person. Im Hochschulkontext sind dies die Dozent:innen und die Peers.

„Ich habe mich schwergetan, da ich beim Erlernen von neuen Dingen vertraut bin, von Menschen persönlich und physisch anwesend zu lernen.“

Aus einer sportmotorischen Perspektive kann bei einem direkten Feedback des:der Dozent:in an die Student:innen – als Außenperspektive – ergänzt durch die vorhandene Innenperspektive der Student:innen das Bewegungslernen maßgeblich verbessert werden (Witte, 2018, S. 78-79). Kunter und Trautwein (2013) beschreiben, dass dabei das Fehlen von direkten physischen Feedbacks einer anwesenden Person das Lernen grundsätzlich erschwere.

Über das Medium des Films kann zwar die eigens gefilmte choreografisch-tänzerische Sequenz im Nachhinein von den Student:innen selbständig analysiert werden, doch wird dabei ein weiteres Problem ins Zentrum gerückt. Durch eine so provozierte Außenperspektive auf die eigene Darstellung, muss *das eigene Feedback auch selbständig ausgewählt werden (1)*. Das kann dazu führen, dass die *Quantität des eigenen Feedbacks nur sehr schlecht reduziert (2)* werden kann, wohingegen eine außenstehende Person die Art und Anzahl Feedbacks kanalisiert und reduziert hätte (vgl. Witte, 2018).

Eine dritte Herausforderung, welche daraus resultiert, ist *die Unmittelbarkeit des Feedbacks (3)* (Witte, 2018). Diese zuvor gefilmte Filmsequenz kann lediglich mit einer Zeitverzögerung nochmals angesehen werden, woraus ebenfalls eine zeitliche Verzögerung bei der Auswahl des eigens gewählten Feedbacks resultiert, welches nicht unmittelbar an die eigene Bewegung folgen kann.

Erschwerend kommt hinzu, dass das Filmmedium ganz allgemein zu einer *Reizüberflutung* (Kunter & Trautwein, 2013; Witte, 2018 u.a.m.) im eigenen Lernprozess führen kann. Die Student:innen benötigen unterschiedlich viel Zeit für das Erlernen einer Bewegung. Wird das Tempo der Filme nicht reduziert, so führt das schnelle Tempo zu einer Überforderung. Jedoch scheint es, dass sich das Filmmedium sehr gut eignet, um neue kreative Ideen zu generieren, wie dies einige Studierende in den schriftlichen Reflexionen berichten, so wie es offensichtlich auch anhand sozialer Netzwerke gemacht wird.

Insgesamt scheint das Filmmedium hier aus fachdidaktischer Perspektive eine Herausforderung darzustellen, wenn es um das Erlernen (resp. Vorzeigen als eine der Grundformen des Unterrichtens (Messmer, 2013)) und Nachmachen einer präzisen Bewegung und Details geht. Ebendies nahmen auch die Student:innen so wahr:

„Details sind sehr schwierig alleine einzuüben und zu verbessern, da man sich nicht gegenseitig korrigieren und verbessern kann.“

Einige Student:innen gaben die Rückmeldung, dass auch das langsamere Einstellen der Lehrfilme nicht zur gewünschten Erleichterung der Lernleistung geführt hat, da eine Verlangsamung die Dynamik einer Bewegung verändert habe. In einem 1:1-Lernsetting im physischen Raum würden solche Lernprozesse mit Sprache und Gesten untermauert, was bei einem reinen Filmmedium fehlen würde.

Ein weiteres Medium, welches ein direktes Feedback an Tänzer:innen geben kann, ist ein *Spiegel*, der simultan die eigenen Bewegungen direkt und unverzerrt als ein präsent Gegenüber wiedergibt. So scheint auch *das Fehlen eines Spiegels* (vgl. Abschnitt im späteren Verlauf dieses Kapitels zum Thema *Raumsituation*) sich negativ auf den eigenen Lernprozess und die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper auszuwirken (Schmidt, 1975).

„Zudem haben mir Spiegel gefehlt. Ich habe mich zwischendurch selbst aufgenommen, um eine Außensicht zu erhalten, allerdings ist dies ebenfalls sehr aufwändig und braucht Zeit.“

Aus fachdidaktischer Sicht ist ein Spiegel deshalb von Bedeutung, da sich damit einzelne Bewegungen fortwährend an die eigenen Vorstellungen – wie die Bewegung aussehen soll – adaptieren und ändern lassen. Die Bewegungen können auch langsam ausgeführt werden und die Student:innen erhalten simultan – konkurrent (Witte, 2018) – durch ihre Beobachtung ein Feedback zu ihrer Bewegung. Eine Filmaufnahme der eigens gelernten Bewegung kann zwar ebenfalls eine Außensicht auf die choreografische Komponente geben, jedoch lediglich zeitversetzt – terminal (Witte, 2018) –, was die Bedeutung des Spiegels zur Einübung und zum Erlernen von gestalterischen Prozessen betont. Hat jemand keinen Spiegel zuhause, der so groß ist, um die gesamte Bewegung von den Füßen bis zum Kopf sowie in der Breite abzubilden, so wird er:sie wahrscheinlich ein langsames Bewegungsklernen zeigen, als wenn ein Spiegel vorhanden wäre.

Des Weiteren ist aus fachdidaktischer Sicht im Bereich des Darstellens und Tanzens *eine möglichst große Bewegungsamplitude* der Lehrer:in/der Dozent:in wichtig, damit Student:innen die Bewegungen ebenfalls möglichst groß ausführen. Die Student:innen problematisieren dies wie folgt:

„Ich musste mich immer wieder zwingen, in den viel zu kleinen Räumen die Tänze zu üben und zu verbessern, was mir schwergefallen ist.“

Deshalb führt das Fehlen von Raum zu einer fehlenden Bewegungsweite (Größe einer Bewegung) als zentrales Medium beim Vorzeigen und Präsentieren (Klöpffer & Lippert, 2014; Barthel & Artus, 2013). Meistens wer-

den die Bewegungen von der Lehrenden hin zu den Lernenden kleiner, was mit einem möglichst großen Vorzeigen und dem Hinweis der Bewegungsweite verhindert werden will. So kann sich die Platzsituation auch bei den Studierenden in einer Lehrpersonenausbildung in einem solchen digitalen Arrangement negativ auf die fachdidaktische Kompetenz des Vorzeigens auswirken.

Es gibt aber auch Wortmeldungen von Student:innen, die den Lernprozess so reflektiert haben, dass sie sich durch eine solche digitale Tanzblockwoche viel mehr auf die eigene Körperlichkeit konzentriert und den Lernprozess bewusster wahrgenommen haben, als dies in einem präsenten Setting der Fall gewesen wäre. Betont werden muss jedoch, dass damit offen bleibt, wie diese Student:innen eine solche Blockwoche in Präsenzform erlebt hätten.

Auch wenn in diesem Beitrag die Herausforderungen eines digitalen Lernsettings aus fachdidaktischer Perspektive auf Hochschulebene problematisiert werden, gibt es auch zahlreiche Arbeiten, welche unabhängig der COVID-19-Pandemie, die Chancen von digitalen Medien im Sportunterricht aufzeigen vermögen (vgl. Krieger & Veit, 2019; Greve et al., 2020; Thumel et al., 2020 u.a.m.). Einschränkend muss jedoch angemerkt werden, dass die Ergebnisse dieser Studien nur bedingt auf den Hochschulkontext übertragbar zu sein scheinen.

3. Tanz aus interaktionssoziologischer Perspektive

3.1 Die Bedeutung sozialer Performanz im Tanzen

Gerade das Tanzen lebt davon in sozialen Räumen stattzufinden: Tanz ist körperlich, expressiv und performativ. Tanz wird mit dem Körper vollzogen und wird dadurch zur Inszenierung (Wulf, 2010, S. 32). Die performative Komponente nimmt gerade im Tanz eine übergeordnete, spezifische Rolle ein. Roselt (2010, S. 69) beschreibt daher, dass „... von Performances ... immer dann (die Rede ist), wenn es auszudrücken gilt, dass etwas läuft, geschieht oder vollzogen wird“ (Roselt, 2010, S. 69). Performanz verweist also auf eine

„Besonderheit (die) sich nicht nur durch Zahlen oder Fakten ausdrücken lässt, sondern als dynamisch erfahren wird. Das gilt insbesondere dort, wo Menschen zusammenkommen, sich ausdrücken, mitteilen oder inszenieren und so nach einer gemeinsamen Erfahrung suchen“ (Roselt, 2010, S. 69).

Diese grundsätzlichen Feststellungen werfen die Frage auf, inwiefern das digitale Lernsetting dieselben mimetischen und performativen Prozesse zulässt; oder sich durch die räumliche Distanz das Erleben von Tanz ganz grundsätzlich verändert? Was geschieht, wenn durch verordnete Distanz der Gemeinschaftscharakter verloren geht? Verändert sich der Bezug des eigenen Körpers zum Tanz? Kann Tanz überhaupt erfahren und gelernt werden ohne das konstitutive Element der eigenen und wechselseitigen sozialen Inszenierung und die Wirkung auf den Zuschauer oder der präsenten Korrekturhilfe eines Betrachters vorhanden sind? Die nachfolgenden Ausführungen sollen darauf eine Antwort geben.

3.2 Tanz als soziale Inszenierung

Die allermeisten Sportarten beruhen darauf, „die nächsten (und vielleicht übernächsten) Handlungen, sowohl der eigenen Kooperationspartner:innen wie der Gegner:innen, zu antizipieren“ (Gugutzer, 2021, S. 176). Aus interaktionssoziologischer Perspektive müssen wir Sport somit als eine „regelgeleitete Interaktion“ (Streeck, 2021, S. 87) verstehen, in der „Körper und Leib untrennbar ineinander verschränkt (sind)“ (Gugutzer, 2021, S. 176). Die Interaktionen von Sportler:innen beziehen sich dabei etwa auf Teammitglieder (in unserem Fall sind das die Mittanzenden), aber auch auf die Zuschauenden. Damit ist im Sport „die Entwicklung *zwischenleiblicher* Intelligenz“ von entscheidender Bedeutung (Streeck, 2021, S. 87). Im Gegensatz zu alltäglichen Interaktionen, in der wechselseitige Bezugnahmen und Antizipationen von Handlungen des Gegenübers quasi nebenher ablaufen und in alltägliche Routinen eingeschrieben sind, sind Interaktionen in sportlichen Ritualen in ein institutionalisiertes Setting eingelagert: Man verabredet sich zum Fußballspiel, oder man trifft sich zu einem in das Curriculum einer Hochschule eingeschriebenen und dort institutionalisierten Anlass (wie in unserem Beispiel). Dort verbringt man die Woche gemeinsam, man interagiert in der sozialen Gruppe, mit dem Ziel gemeinsam eine gemeinsame Choreografie einzustudieren und vorzuführen. Solche institutionalisierten Anlässe umfassen „formalisierte [...] Aspekte alltäglicher Interaktion“ bei denen „interaktive Fähigkeiten ganz und gar im Vordergrund“ (Streeck, 2021, S. 88) stehen. Die Student:innen scheinen diese für den Tanz konstitutive Interaktionalität während der Distanzlehre besonders vermisst zu haben, wie die nachfolgenden Zitate aus den schriftlichen Feedbacks verdeutlichen:

„Man erlernt gemeinsam als Gruppe all diese Tänze, übt und übt und hilft sich gegenseitig. Man verbringt eine ganze Woche zusammen und wird richtig eine Einheit. Dieses Gefühl kam natürlich überhaupt nicht auf. Ich musste mich immer wieder zwingen, in den viel zu kleinen Räumen die Tänze zu üben und zu verbessern, was mir schwergefallen ist.“

Durchgängig problematisierten alle Student:innen die reduzierte soziale Situation während der virtuellen Lehrveranstaltung. Das „Tanzenlernen alleine“, wie eine Befragte sich ausdrückt, „mache einfach keinen Spaß“. Ein „Gruppengefühl“, das scheinbar von Student:innen selbstverständlich mit Sport, Tanz und Bewegung verbunden wird, kam nicht auf. Neben der körperlichen Erfahrung verbinden die Befragten das Erlernen einer Choreografie vor allem mit einer motivierenden *sozialen* Erfahrung. Diese Muster ziehen sich durch alle Reflexionen. Dies – so die Interpretation – da es für das Tanzen konstitutiv ist, dass sich Körper in Präsenz gegenüberstehen, dass sich zwischen Alter und Ego Inszenierungen aufbauen können, wenn sich die Akteur:innen somit wechselseitig in Szene setzen. Dieses ste wechselseitige Interaktionsverhältnis wird von den Student:innen als Dynamik wahrgenommen. Dementsprechend beschreiben sie, dass ihnen im virtuellen Setting die leibliche Interaktion der Körper besonders gefehlt hat. Denn es ist diese gemeinsame Interaktion, die die Einzelnen zur Gruppe werden lässt und sie so zu einer Einheit, mit einem gemeinsamen Ziel und einer geteilten Motivation formt, wodurch eine sich verselbstständigende Dynamik entsteht.

3.3 Die Bedeutung der wechselseitigen Interaktionen bei der Rollenbildung

Im Anschluss an Erving Goffmans (2004) Überlegungen zur sozialen Praxis des Hervorbringens und Aufrechterhaltens von sozialen Rollen und damit verbundenen rollenförmigen Identitäten kann die erzwungene Distanz während der COVID-19-Pandemie als eine Situation betrachtet werden, in der sich eine soziale Rollenidentität nicht, oder nur sehr unvollständig herausbilden kann. Denn die Rolle als Tänzer:in kann sich nur vollständig in der physischen Interaktion mit anderen entwickeln (Goffman, 2004). Durch die soziale Inszenierung werden in der Interaktion die sozialen Rollen der Beteiligten geformt, die mit bestimmten Erwartungen und Erwartungs-Erwartungen verknüpft sind. Abels (2022, S. 229) beschreibt diesen Prozess wie folgt:

„Das muss man sich aus der Perspektive des Individuums vorstellen: Es inszeniert sich durch ein bestimmtes Verhalten und erweckt einen bestimmten Eindruck. Dabei beobachtet es, wie die Anderen auf diese Inszenierung reagieren, und zieht aus ihren Reaktionen laufend Schlüsse, wie es von den anderen in einer aktuellen Situation angesehen wird, welches Verhalten von diesen erwartet und gebilligt wird und mit welchen Strategien es sich selbst ins Spiel bringen kann.“

Rollenidentitäten, an die bestimmte Erwartungen gebunden sind und mit denen der Einzelne auf Erwartungen an seine Rolle reagieren kann, entstehen auch in dieser Hinsicht erst im Interaktionsprozess: „Soziale und persönliche Identität (sind) Teil der wechselseitigen Beziehungen und Definitionen zwischen dem Individuum und Anderen“ (Abels, 2022, S. 230).

Diese für soziale Interaktionen konstitutiven Prozesse der Wechselseitigkeit (Goffman 2004, S. 7) gelten auch für das Vermögen, sich angemessen ausdrücken zu können (Goffman, 1955) – eine Fähigkeit, die im Tanz unbestreitbar von besonderer Wichtigkeit ist. So erfordern Interaktionen (im goffmanschen Sinn) die gleichzeitige *körperliche* Anwesenheit von mindestens zwei Individuen. Die Anwesenden müssen ihre Körper *mit allen Facetten* wahrnehmen können, sodass sie ihre Interaktionen reziprok aufeinander abgestimmt werden können. So entsteht durch die körperliche Präsenz ein nonverbales Basisrauschen – nicht unbedingt verbaler aber gleichwohl symbolischer Kommunikation (Goffman, 1973; 2004). Videobasierte Kommunikationsformen sind aus dieser Sicht „Interaktionen beschränkter Komplexität“ (Joller, 2012, o.S), da sie die soziale Interaktion auf visuelle und auditive Aspekte reduzieren und es nur sehr beschränkt erlauben, dass die Körper der Beteiligten in diesem Prozess „engagiert“ sind (Goffman, 2017). Mit diesen Annäherungen und der Interpretation der Reflexionen der Sportstudent:innen wird die Frage aufgeworfen, ob Tanz unter der Kontrastfolie verordneter Distanz und Virtualität überhaupt als genuin kommunikative, sozial-interaktive Aktivität begriffen werden kann. Ob also der Aufbau einer wirkungsvollen Rolle durch und mit einer wechselseitigen Kommunikation in dieser reduzierten sozialen Situation überhaupt möglich ist.

Das virtuelle Setting scheint somit aus dieser interaktionssoziologischen Perspektive mit zwei grundlegenden Limitationen verbunden: Zum einen fehlen die kommunikativen und interaktionalen Möglichkeiten, um den wechselseitigen Aufbau einer inszenierten Rolle zu ermöglichen. Zum anderen fehlt die Präfiguration dieser Interaktion in einem physischen Raum,

in dem sich die wechselseitigen Bezugnahmen vollziehen können (vgl. die obige Interpretation der Hervorhebung der Bedeutung des Spiegels durch die Studierenden). Diese Punkte werden auch von den Student:innen thematisiert, die diese Situation als so belastend und hinderlich ansehen, dass sie (obwohl das überhaupt nicht Sinn der Kontaktbeschränkung war) auf alternative Räume außerhalb der Hochschule auswichen. In der folgenden Sequenz beschreibt ein:e Student:in ihre Flucht aus der sozialen Isolation:

„Zusätzlich habe ich mich mit Mitstudierenden getroffen. Das war eine große Hilfe und nur noch so sollte die Tanzwoche zukünftig ablaufen, da sonst das Niveau und zu erwartende Ergebnisse teilweise einfach zu hoch sind.“

Die verordnete Distanz in dieser virtuell stattfindenden Tanzwoche wurde von fast allen Studierenden als so gravierender Mangel wahrgenommen, dass die Teilnehmenden sich gezwungen sahen, auf private Zusammenkünfte auszuweichen, um die Choreografien in der Gruppe zu erarbeiten, sich gegenseitig wahrzunehmen, Feedback zu geben – ein gemeinsames Interagieren und ein gemeinsames Theaterstück (Goffman, 2004) spielen zu können.

4. Schlussbetrachtung

Dieser Text soll als Beitrag zu einer breiteren Diskussion um die Bedeutung digitaler Lernsettings gelesen werden. Er soll dazu anregen, evidenzbasiert über die Wirkung und Wahrnehmung digitaler Lernsetting auf Student:innen nachzudenken und digitalisierte Unterrichtsettings besonders unter diesem Aspekt zu reflektieren. Die aufgeführten Darlegungen aus fachdidaktischer und interaktions-soziologischer Perspektive lassen erkennen, welche hohe Bedeutung leibliche Kopräsenz auf die Durchführung von Sport allgemein und spezifisch im Tanz in der Hochschullehre aus Sicht der Student:innen hat. Student:innen charakterisieren Tanz als genuin soziales Ereignis, das sich nicht komplett in den virtuellen Raum verlagern lässt. Neben den als unzureichend empfundenen räumlichen Gegebenheiten (z.B. Raum, Spiegel, etc.), lässt sich aus den Reflexionen der Student:innen ablesen, dass im virtuellen Raum vor allem der direkte Vergleich mit den Anderen fehlt. Gegenseitiges Feedbackgeben, das gemeinsame Erleben und Emotionen im Sinne eines ästhetischen Erlebens sind im hier dargestellten Setting durch technische Bedingungen limitiert. Gravierender

jedoch wirken sich die fehlenden Möglichkeiten zur Abstimmung der körperlichen Bewegungen aus. Damit geht die soziale Dynamik verloren, welche nur entstehen kann, wenn Tanz (dasselbe scheint auch für die Mehrheit der Sportarten allgemein zu gelten) in körperlicher und vor allem sozialer Kopräsenz stattfinden kann.

Aus den Narrationen der Student:innen ist ersichtlich, dass ein digitales Lernsetting gewisse Herausforderungen (auf die beispielsweise u. a. auch Kreidl und Dittler (2021) oder Keil und Sawert (2021) eingehen) nach sich zieht. Es können sich aus einem solchen Setting jedoch auch Chancen für die Lehre an pädagogischen Hochschulen ergeben, wie im Feedback eines:r Student:in deutlich wird, die angibt, dass sie sich durch das digitale Format mehr auf ihren eigenen Körper (Leiblichkeit) beziehen und sich besser mit ihrem eigenen Körper und dessen Bewegungsformen auseinandersetzen konnte. Des Weiteren könnte auch der Umgang mit Scham und Bloßstellung des eigenen Körpers und deren Darstellung dezidiert über das Filmmedium geschehen.

Diesbezüglich waren auch Schilderungen von Student:innen aus dem Frühling 2022 interessant, die diese Blockwoche, ebenfalls – jedoch in Präsenzform – erleben durften. Als sie danach gefragt wurden, welche Medien, Materialien und Bedingungen ihr eigenes Bewegungslernen maßgeblich unterstützt haben, wurde von den Student:innen durchwegs genannt, dass die vorab zugesandten Filme der Choreografien sie beim Lernen entscheidend unterstützt haben, um sich eine erste Bewegungsvorstellung der Choreografie zu machen. So scheint sich die Erweiterung der mehrheitlich „analog-präsenten“ Lehrform vor der COVID-19-Pandemie durch eine reine digitale Lehr- und Lernform während der COVID-19-Pandemie, auf eine variationsreichere und damit verbesserte Qualität nach der COVID-19-Pandemie in der Lehre auszuwirken. Es scheint, dass diese hybriden Lehr- und Lernformen Student:innen mit ihren unterschiedlichen Lernbedürfnissen entgegenkommt.

Natürlich stellt sich hier aber auch die Frage, ob sich eine Hochschule einen Mehraufwand der Dozent:innen für solche hybride Lehr- und Lernformen überhaupt leisten kann. So werden an zahlreichen Hochschulen die Rufe von Student:innen lauter, alle Lehrveranstaltungen in Präsenzform und zugleich in digitaler Form verfügbar zu machen.

Dabei gilt es, neben den Chancen gerade auch die hier beschriebenen Herausforderungen in der Ausbildung von Sportlehrer:innen im Blickfeld zu haben. Für die Ausbildung von Sportlehrer:innen verdeutlicht dieser Beitrag, dass eine digitale Erweiterung in der Hochschullehre in einem

Fach einen Mehrwert für die Student:innen darstellen kann, jedoch immer auch die sozialen und fachdidaktischen Herausforderungen bedacht werden müssen – dies gilt in gleichem Maße für den Sportunterricht in der Schule.

Literatur

- Abels, H. (2001). Identität. In K. Lenz & R. Hettlage (Hrsg.). *Goffman Handbuch*. J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05871-3_31
- Barthel, G., & Artus, H.-G. (2013). *Vom Tanz zur Choreografie. Gestaltungsprozesse in der Tanzpädagogik*. Athena.
- Dietrich, C., Krinninger, D., & Schubert, V. (2013). *Einführung in die Ästhetische Bildung*. Beltz Juventa.
- Greve, S., Thumel, M., Jastrow, F., Schwedler, A., Krieger, C., & Süßenbach, J. (2020). Digitale Medien im Sportunterricht-Mehrwerte und Herausforderungen interdisziplinärer Verzahnung. *Sportunterricht*, 69(11), 494-498.
- Goffman, E. (2017). *Facial engagements. Communication Theory*. Routledge.
- Goffman, E. (2004). *Wir alle spielen Theater: die Selbstdarstellung im Alltag*. Piper.
- Goffman, E. (1973). *Interaktionsrituale: über Verhalten in direkter Kommunikation*. Suhrkamp.
- Goffman, E. (1955). On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry*, 18(3), 213-231.
- Gugutzer, R. (2021). Leib und leibliche Kommunikation im Sport. In K. Brummer, A. Janetzko & T. Alkemeyer (Hrsg.), *Ansätze einer Kulturosoziologie des Sports* (S. 175-192). Nomos.
- Joller, S. (2012). Erving Goffman: Interaktion im öffentlichen Raum., o.S., *rezension:kommunikation:medien*, Zugriff, am 14. November 2023 unter <https://www.rkm-journal.de/archives/9393>
- Keil, M., & Sawert, T. (2021). Die ad hoc Digitalisierung der Lehre in der Corona Pandemie. Vorteile, Nachteil und offene Fragen. *Soziologie* 50(4), 473-491.
- Klöpper, V., & Lippert, J. (2014). Hip-Hop. Für Lehrer und Trainer ohne Tanzerfahrung. Praxisideen. *Schriftenreihe für Bewegung, Spiel und Sport*, 51. Hofmann.
- Kochskämper, D., Lips, A., & Besa, K. S. (2022) Studieren zu Zeiten von Corona: Zur Bedeutung von Unterstützungsstrukturen für Studierende während der Pandemie. In *Beiträge zur Hochschulforschung*, 44, 34-57.
- Kreidl, C., & Dittler, U. (2021). *Die Corona-Lehre: Wahrnehmung der Studierenden. Wie Corona die Hochschullehre verändert: Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning*. Springer.
- Krieger, C., & Veit, J. (2019). *Digitale Medien im Sportunterricht*. Zugriff am 14. November 2023 unter <https://wimasu.de/digitalemedien>
- Kunter, M., & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Ferdinand Schöningh.

- Messmer, R. (2013). Grundformen des Sportunterrichts. In R. Messmer (Hrsg.), *Fachdidaktik Sport* (S. 77-103). Haupt UTB.
- Roselt, J. (2010). Performativität und Repräsentation im Tanz: Tanz als Aufführung des Sozialen. In M. Bischof & C. Rosiny (Hrsg.), *Konzepte der Tanzkultur. Wissen und Wege der Tanzforschung* (S. 63-75). Transcript.
- Schmidt, R. A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological Review*, 82, 225-260.
- Streeck, J. (2021). Interaktion. In K. Brummer, A. Janetzko & T. Alkemeyer (Hrsg.), *Ansätze einer Kulturosoziologie des Sports* (S. 175-192). Nomos.
- Thumel, M., Schwedler-Diesener, A., Greve, S., Süßenbach, J., Jastrow, F., & Krieger, C. (2020). Inszenierungsmöglichkeiten eines mediengestützten Sportunterrichts. *Zeitschrift Medienpädagogik*, 17 (Jahrbuch Medienpädagogik), 401-426. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.05.16.X>
- Witte, K. (2018). *Grundlagen der Sportmotorik im Bachelorstudium*. Springer.
- Wulf, C. (2016). Der Körper in den Künsten. Mimetische und performative Prozesse in Tanz, Musik und Kunst. *Studi di estetica*, 5, 191-203.
- Wulf, C. (2010). Anthropologische Dimensionen des Tanzes. In M. Bischof & C. H. Rosiny (Hrsg.), *Konzepte der Tanzkultur. Wissen und Wege der Tanzforschung* (S. 31-43). Transcript.

IV Pädagogische Praxis mit Körpern

Embodied Knowledge: Die Verbindung von Körper und Leib als Sprache des Sportunterrichts

Roland Messmer

Das Verhältnis von Körper und Geist ist für den Sportunterricht konstitutiv. Das zeigen nicht nur die jüngsten Auseinandersetzungen darüber, was ein reflektierter Unterricht sein soll. Der Diskurs geht bis zu den Ursprüngen des Fachs zurück. Zuerst werden in einer Diskursanalyse diese Ursprünge, aber auch die etwas eigentümliche Entwicklung des Diskurses in der Sportpädagogik dargestellt (1). Anschließend soll eine inhaltliche Analyse zeigen, welches Potential in diesem Verhältnis für das Schulfach in Bezug auf das Lehren und Lernen steckt. Dabei kann aufgezeigt werden, dass embodied knowledge als Sprache des Sportunterrichts verwendet werden kann (2). Dies zeigt sich sowohl beim Lernen (3), als auch beim Lehren (4). An einem Beispiel wird abschließend der Zusammenhang von Lehren und Lernen in der Sprache des embodied knowledge veranschaulicht (5).

1. Leibsein und Körperhaben im Sportunterricht

Das Verhältnis von Körper und Geist wird im Deutschen gerne über den Begriff Leib aufgelöst. Im Gegensatz dazu behilft man sich im englischsprachigen Diskurs mit dem Bindestrich und verwendet body-mind (z.B. Johnson, 2017, S. 37). Dieser Behelf lässt aber aus, dass Leib mehr als die Verbindung von Körper und Geist bezeichnet. Leib kann das Phänomen besser erfassen, als dies vielleicht im englischen möglich scheint. Darauf deutet hin, dass Craig et al. den deutschen Begriff in einem jüngst und englisch publizierten Aufsatz (2018) bewusst in Deutsch belassen, weil ihnen der Begriff Leib den body-mind-Dualismus zu überwinden hilft. In Anlehnung an Dewey (1995) und den amerikanischen Diskurs spricht sie explizit von Dualismus, der die Gegensätzlichkeit im Körper und Geist in Anlehnung an Descartes betont. Ryle (1969) spricht hier gar von „Descarts' Mythos“ (S. 11), weil die abendländische Philosophie von Descarts' absoluter Trennung von Geist und Körper geprägt ist. Die von Plessner und Buytendijk (2003) 1925 eingeführte Differenz von „Leibsein“ und „Körperhaben“ könnte des-

halb wiederum Gefahr laufen, den Dualismus von Körper und Geist in einer anderen Begrifflichkeit aufleben – und das Potential des Begriffs Leib (der mehr als nur Sein bedeutet) – implodieren zu lassen. Ein Blick in die Entstehungsgeschichte der beiden Diskurse kann hier helfen, diesen Dualismus zu umgehen.

In der Sportpädagogik wurde der Begriff Leib in neuerer Zeit insbesondere von Funke-Wienecke (2009), Franke (2006) und Laging (2020) in den Diskurs eingebracht. Alle drei beziehen sich hauptsächlich auf Merleau-Ponty, was aber in diesem wieder aufkeimenden Dualismus nicht ungefährlich ist.

„Man nimmt an, dass die Körper-Leib-Differenz von Merleau-Ponty stammt, der aber redlicherweise in seinen Hauptwerken zum Verhalten und der Wahrnehmung auf Buytendijk, Plessner und Max Scheler verweist [...]“ (Krüger, 2011, S. 577).

Folgt man hier Krüger, dann fehlt bei Merleau-Ponty aber genau „diese Art und Weise des Vollzuges der Einheit von Körper und Leib, wodurch Körper und Leib wieder in einen neuen Dualismus auseinanderfallen können“ (Krüger, 2011, S. 587).¹ Demgegenüber betont Plessner immer wieder die Verbundenheit des Leibs mit seiner Umwelt, die weit über eine Wahrnehmungsphysiologie hinausweist.

„Wie es das Gehen als seine Gestalt der Ortsveränderung seiner selbst lernen kann, so sieht es auch das Gehen an anderen. Das heißt, wie es sich selbst als Leib beherrscht, so nimmt es andere Leiber und nicht bloße Körperobjekte wahr“ (Plessner, 2003, S. 79).

Damit wird auf eine Schwierigkeit im Diskurs von body-mind hingewiesen, die sich nicht nur sprachlich äußert. Leib ist immer auch auf eine Umwelt ausgerichtet und damit meinen zumindest Plessner und Buytendijk immer auch eine soziale Umwelt. Womit wir den Anschluss an den amerikanischen Diskurs herstellen können, der (z. B. bei Dewey) das Verhältnis von body-mind immer auch in seinem sozialen Kontext interpretiert hat.

1 Vielleicht ist es aber auch lediglich ein Missverständnis der Rezeption von Merleau-Ponty. Denn während in „Phänomenologie der Wahrnehmung“ der Übersetzer auf die Übersetzungsschwierigkeiten von Milieu und Umwelt hinweist, verwendet Merleau-Ponty im französischen Original gleich selbst den deutschen Begriff: „Umweltintentionalität“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 72; 1945).

„One commonality between John Dewey and Helmuth Plessner, who philosophized independently of each other without mutual influence, is that both welcomed the advances of the biological sciences. They appreciated both the epistemic value and the operational potentials of the bio-sciences that could be used technically, economically, socially, culturally and politically, above all in medicine” (Krüger, 2019, S. 48).

Diesen naturwissenschaftlichen Zugang der life sciences nehmen aktuell Andersson & Garrison (2016) und Thorburn & Stolz (2017) auf und verbinden ihn mit der klassischen Kritik von Dewey am body-mind-Dualismus. Damit wird ein Diskurs eröffnet, der ausgehend vom Pragmatismus der 1930er Jahre eine moderne Version von Leib ermöglicht. Andersson & Garrison (2016) sprechen in diesem Zusammenhang von embodying meaning und weisen damit auf die Ausdrucksfähigkeit des Körpers ohne Worte hin. Thorburn & Stolz (2017) verwenden die Begriffe embodied learning oder embodied consciousness und zeigen damit auf ein Wissen des Körpers. Dies kann aber aus dem Diskurs heraus nicht mit Körperwissen übersetzt werden, embodied learning ist mehr als Körperwissen wie es z. B. in der Sportsoziologie verwendet wird (Klinge, 2017). Es ist sowohl tacit knowledge, als auch Reflexionswissen, das die Sprache des Fachs bestimmt. Johnson (1989) verwendet den Begriff embodied knowledge und bezeichnet damit „physical and embodied dimensions of understanding“ (S. 368). Embodied knowledge verbindet er eng mit dem Begriff embodied experience, was nicht erstaunt, bezieht er sich doch ebenfalls auf Dewey. Embodied knowledge ist deshalb m. E. geeignet, um einerseits den Dualismus von Körper und Geist zu überwinden und gleichzeitig die aktive Rolle des Körpers beim Lernen und Lehren zu unterstreichen, was der deutsche Begriff Körperwissen – aber auch Leib, zumindest in seinem aktuellen Gebrauch im Diskurs der Sportpädagogik – nicht bewusst impliziert.² Damit definiert der Begriff embodied knowledge ein Wissen und Verstehen, das weit über eine wahrnehmungspsychologische Deutung hinausweist.

Dieser englischsprachige Diskurs – mit Anleihen im Deutschen – unterscheidet sich vom Diskurs in der Sportpädagogik, der nach wie vor von

2 Die Rezeption des Begriffs Leib in Anlehnung an Merleau-Ponty in der deutschsprachigen Sportpädagogik ist wohl mehrheitlich von der deutschen Übersetzung von „Phénoménologie de la perception“ (1945) durch Rudolf Boehm geprägt. Dieser – ein überzeugter Kantianer – übersetzt „corps“ konsequent mit Leib. Merleau-Ponty differenziert hier aber aus, indem er z. B. zwischen den Begriffen „corps objectif“ und „corps propre“ unterscheidet.

Merleau-Ponty geprägt ist und gleichsam den Dualismus von Leibsein und Körperhaben beibehält. Embodied knowledge scheint mir deshalb für das Fach Sport ein zentraler Begriff zu sein – gerade um den Bildungsanspruch des Schulfachs zu begründen.

Im amerikanischen Pragmatismus wurde grundsätzlich darauf geachtet, den aristotelischen und platonischen Dualismus zu vermeiden, der sich in der kontinentalen, aber auch in der analytischen Philosophie bis weit ins 20. Jahrhundert gehalten hat (Rorty, 2009). Insbesondere Dewey hat immer wieder darauf hingewiesen, dass das Körper-Geist-Verhältnis als continuum oder als circuit zu verstehen sei (Krüger, 2019, S. 52; Bernstein, 2010, S. 145). Demnach ist das Verhältnis von Körper und Geist als ein zusammenhängendes kompaktes Konstrukt zu verstehen, das sich weder auflösen noch ausdifferenzieren lässt. Konsequenterweise sollte sich demnach das Schulfach Sport explizit mit dem sowohl-als-auch beschäftigen (Messmer, 2018). Im Begriff embodied knowledge kumulieren gleichsam die verschiedenen Ansprüche an das Fach, wie z.B. Kompensation für die Sitzfächer, physiologischer Gesundheitssport und Training der Konditionsfaktoren auf der einen Seite und individuelle Sinnfindung und Wissenserwerb über Sport und der Erwerb einer Capability auf der anderen Seite.

2. Narrationen als Sprache von Embodied Knowledge

Auf die Bedeutung von Narrationen im Sportunterricht wurde bereits früh von Scherler (1983) sowie Scherler & Schierz (1987) hingewiesen. Die Autoren zeigen auf, dass Narrationen kritische Vorfälle (critical incidences) anschaulich und verständlich darstellen können und deshalb sowohl für die Lehre als auch für die Unterrichtsforschung ein ideales Medium darstellen.

Nyberg and Larsson (2014) fragen gleichwohl nach einer neuen Sprache im Sportunterricht, die das priorisiert, was gelernt werden muss, und nicht oberflächliche gesundheitsbezogene oder körperliche Fähigkeiten. Für sie könnte embodied knowledge möglicherweise die Grundlage für eine solche Sprache bilden, die auf einer anderen Idee aufbaut.

„[...] there is an imminent need to systematically develop a language for learning in PE where what to learn, the specific knowings that PE is supposed to nurture and educe, is paramount, and where this ‘what’ is not reduced to superficial knowledge about health issues or physical skills” (Nyberg & Larsson, 2014, S. 132-133).

Folgt man Craig et al., dann sind Narrationen die beste Möglichkeit embodied knowledge darzustellen: „Narrative, the main vehicle through which embodied knowledge becomes revealed, is ubiquitous and plays a role in every discipline, including teacher education, [...]” (2018, S. 330). Craig et al. bezeichnen Menschen – in Anlehnung an Gottschall (2012) – als „story-telling animals“ (2018, S. 330). Diese Verbindung von embodied knowledge und Narrationen scheint demnach zentral für die Profession und Professionalisierung von Lehrpersonen. Und dies betont die Notwendigkeit des Gebrauchs von Geschichten in der Ausbildung von Lehrpersonen.

„Narratives of experience that result from storying do not simply report experience, they provide fully elaborated interpretations – or what might be called cases, examples, or exemplars – of experience” (Craig et al., 2018, S. 331).

Damit scheint zumindest für die (Sport-)Lehrpersonen – und weniger für das Lernen – der Zusammenhang von Narrationen und embodied knowledge offensichtlich. Der Aspekt, dass gleichsam nicht-bewusstes Wissen die Handlungen von Professionals steuert, lässt sich auch auf sportive Handlungen übertragen. Je weniger schnell eine Entscheidung gefällt werden muss, desto eher nutzen wir das Bewusstsein, um diese Entscheidung zu treffen. Muss aber eine Entscheidung oder eine Handlung unter Zeitdruck erfolgen, dann kommt das embodied knowledge – oder wie Dewey es nennt – die overt action ins Spiel.

„Overt action is a statement of established organic-environmental integrations. [...] The readier a response, the less consciousness, meaning, thinking it permits [...]” (Dewey, 1958, S. 314).

Zurecht fordert deshalb Pape, dass der erfolgreich Handelnde ruhig bewusstseinslos agieren kann, „solange sein Handeln funktional angemessen und erfolgreich ist“ (2017, S. 141). Für sportive Handlungen, die derart bewusstseinslos stattfinden, drängen sich aufgrund der dargestellten narrativen Struktur dieses Denkens Geschichten auf.

Versteht man Sportunterricht als Bildungsfach und nicht als Kompensationsfach für die körperfremden sogenannten kognitiven Fächer, dann bekommen Geschichten im Sportunterricht eine besondere Bedeutsamkeit. Auf diesen Aspekt weisen Thorburn & Stolz (2017, S. 722) mit Bezug auf die Phänomenologie hin, die die Welt weniger im Erklärmodus deutet, sondern vielmehr verstehen will:

„This can lead to first-person accounts that are informed by rich narrative description and reflections which enable links between experiences and knowledge to become increasingly refined when making considered and verifiable judgements, for example, on the importance of human agency for the realization of whole school aims.”

Das Zitat schließt an der Diskussion um die Zweckfreiheit von Sport an, die aber explizit von der Sinnhaftigkeit des Sporttreibens unterschieden werden muss (Gumbrecht, 2006, S. 77). In einem Bildungsfach kann es nicht die alleinige Aufgabe sein, Schüler:innen nur zu bewegen. Und wer sich Gedanken über den Sinn seines Tuns macht, ist nicht nur in Geschichten verstrickt, sondern gleichsam auch wieder auf Augenhöhe mit den körperfremden Fächern.

Im Sportunterricht haben wir es demnach mit einem doppelten Konstrukt von embodied knowledge zu tun. Zum einen ist der Inhalt und das Lernen im Sportunterricht geprägt von Wissen und Können, das sich – nicht ausschließlich – durch körperliche Veräußerungen, wie Bewegung, Taktik oder Ästhetik zeigt (Heck & Scheuer, 2021; Messmer, 2018). Zum anderen verfügen die (Sport-)Lehrpersonen selbst über ein embodied knowledge (Craig et al., 2018), das ihr Handeln im Unterricht besonders performativ macht. Auf beide Aspekte – das Lernen im Sportunterricht und das Lehren im Sportunterricht – soll im Folgenden eingegangen werden, weil sich beide Aspekte gegenseitig ergänzen und bedingen.

3. Embodied Knowledge beim Lernen

Thorburn & Stolz (2017) zeigen auf, dass Bewegungslernen immer auch ein Lernen des Körpers ohne Bewusstsein ist, aber trotzdem als kognitiv bezeichnet werden muss. In Anlehnung an Dewey (1988) vertreten sie die Auffassung, dass das embodied knowledge nicht vom kognitiven Lernen getrennt werden sollte. Vielmehr bietet die ganzheitliche Idee des embodied knowledge eine Möglichkeit, die Beziehungen zwischen dem Körper und der Welt zu begreifen, die eine übermäßige Privilegierung der Rolle von Abstraktion und Kognition (concepts and rules) vermeidet. Anstatt durch die Dichotomien Vernunft – Emotion und Geist – Körper eingeschränkt zu werden, ergibt sich aus dieser Sichtweise ein Konzept des gelebten Raums, in dem die Erfahrung des embodied knowledge durch Bewegung und Sprache referenziert wird.

Thorburn & Stolz (2017) erweitern den oben kritisierten engen Begriff von Leib bei Merleau-Ponty mit dem Erfahrungsbegriff von Dewey. Damit verbunden ist die Idee der Auflösung von Dichotomien im Kontinuum von Geist und Körper (Leib), das Dewey in „Experience and Nature“ ausführlich beschreibt (1958, S. 252-263). Auf den Sportunterricht übertragen findet man dieses Kontinuum – auch als Kompetenzmodell für den Sportunterricht – bei Messmer (2018). Dabei muss zwingend davon ausgegangen werden, dass sich im Curriculum der Schule Körper und Geist nicht in einem cartesianischen Sinn trennen lassen.

„Die Alternative zur teleologischen Deutung des Handelns und der in ihr tradierten Abhängigkeit von den cartesianischen Dualismen besteht darin, Wahrnehmung und Erkenntnis nicht der Handlung vorzuordnen, sondern als Phase des Handelns aufzufassen, durch welches das Handeln in seinen situativen Kontexten geleitet und umgeleitet wird“ (Joas, 1996, S. 232).

Folgen wir also Joas und Dewey, dann muss die Körperlichkeit des Menschen in die Theorie des Bewusstseins eingebunden werden. Und damit sind wir nicht mehr weit weg von Narrationen, zumindest wenn man dem „narrative mode of thought“ (Bruner, 1991, S. 5) folgt.

„Eine oft erzählte Geschichte, die ohne Veränderung wiederholt wird, kann die Wahrnehmung nicht fesseln; sie ermöglicht es uns, unsere Aufmerksamkeit auf eine andere Geschichte zu richten, in der die Entwicklung der Bedeutungen bislang noch unvollständig und unbestimmt ist, die Spannung und Ungewissheit besitzt“ (Dewey, 1995, S. 292).

Diese Analogie lässt sich gut mit dem repetitiven Training im Sport vergleichen. Eine zwölffache Wiederholung beim Bankdrücken im Krafttraining ist wenig lernförderlich, sondern fördert vor allem den Kraftzuwachs. Wenn aber im Kontext von Technik, Taktik oder Ästhetik eine Bewegung gelernt werden soll, sind wir ebenfalls auf Unsicherheiten und Irritationen angewiesen. Das Narrative spiegelt sich also auch beim Lernen von Bewegungen wider und nicht nur im Erwerb von kognitiven Kompetenzen.

Wie die Bewegungswissenschaftler Thorburn & Stolz (2017) verweist auch Hossner (2015) auf eine Geschichte und ein Kontinuum in den Bewegungswissenschaften. Demnach war die Sportmotorik bis zur Jahrtausendwende durch eine kontroverse theoretische Fundierungsdebatte geprägt, zwischen zwei wettstreitenden Positionen auf einem Kontinuum zwischen Präskription und Emergenz. Die Präskriptionsmodelle gingen vom Kognitivismus der 1960er und 1970er Jahre aus und waren durch die

Annahme gekennzeichnet, dass selbst kleinste Details der äußerlich sichtbaren Bewegung in einer zentralen kognitiven Kontrolle vorgeschrieben werden (Hossner, 2015, S. 103). Im Gegensatz dazu orientierten sich die Emergenzmodelle in den 1980er und 1990er Jahren an systemisch geprägten Ansätzen, wonach koordiniertes Bewegungsverhalten in einem emergenten Prozess entsteht. Dabei sind durchaus auch nicht-kognitive „eher dumme“ Neurone beteiligt, welche Bewegungssignale entstehen lassen (Hossner, 2015, S. 104). Für ihn gilt die Kontroverse zwischen präskriptiven und emergenten Positionen in der Motorikwissenschaft seit Beginn des 21. Jahrhunderts aber als überwunden (2015, S. 105). Dass beide Forschungsrichtungen wichtige und sich wechselseitig ergänzende Beiträge zum Verständnis der menschlichen Bewegungskontrolle liefern, ist für Hossner trotzdem unumstritten.

Der von Dewey für Geschichten formulierte Effekt, dass eine oft wiederholte Geschichte die Wahrnehmung nicht fesselt, lässt sich demnach auch auf Bewegungen übertragen (und auf Taktik und Ästhetik). Beim Lernen von Bewegungen, ist unsere Aufmerksamkeit nicht bei repetitiven und automatisierten Ausführungen, sondern bei neuen und überraschenden Situationen. Überraschend sowohl für Geist und Körper, denn auch embodied knowledge kann auf Irritationen gelernt reagieren.

Wir alle kennen solche Situationen, wo der Körper gleichsam in seiner eigenen Intelligenz auf irritierende Situationen ohne Reflexion handelt. Damit sind nicht banale Reflexe gemeint, sondern komplexe Bewegungsabläufe, mit denen der Körper autonom (meist) richtige Entscheidungen fällt. Selbst im Spitzensport zeigt sich dieses Phänomen, wie das Interview mit Marc Gisin (ein Skiabfahrer) in einer TV-Sendung zeigt. Gisin hat die Lauberhornabfahrt mit einer sehr guten Zwischenzeit bei der Minschkante abgebrochen, weshalb ihn der Reporter nach dem Grund fragt. Gisin antwortet darauf: „Der Körper führt aus, du bist eigentlich nur Beifahrer, blöd gesagt“ (Gisin, 2020). Wenn man mit über 100 km/h über die Minschkante fährt, ist es sicherlich nicht blöd, wenn ausschließlich der Körper ausführt und der Verstand nur Beifahrer ist. Bewusste Entscheidungen sind bei dieser Geschwindigkeit nicht möglich. Deshalb muss man Gisin recht geben, dass der Körper hier der Verstand ist und ihn das Rennen abbrechen lässt. Die Geschichte von Gisin zeigt auf, dass wir uns hier von einem gewohnten Bild der Steuerung von Bewegung, Taktik und Ausdruck verabschieden müssen.

Dieser Paradigmenwechsel – ausgehend vom embodied knowledge – hin zu einer Kreativität des Handelns (Joas, 1996) lässt sich demnach auch auf

das Handeln von Lehrpersonen übertragen, in einem engeren Sinn auch auf die Lehrhandlungen von Sportlehrpersonen.

4. Embodied Knowledge beim Lehren

Insbesondere bei Sportlehrpersonen gilt es, ein „fast thinking“ (Kahneman, 2011) zu entwickeln, das den angehenden Lehrpersonen in kritischen Situationen hilft, Entscheidungen möglichst schnell zu treffen. Das leuchtet ein, wenn es darum geht, z. B. beim Geräteturnen zu Sichern. Ein reflektierendes Handeln könnte hier zu einem Risiko für Leib und Seele der Turner:innen werden. Es ist aber auch ein schnelles Denken in weniger brenzligen Situationen nötig. In einem Spiel, das die Lehrperson als Schiedsrichter:in pfeift, oder in einer Gruppenarbeit, die sie als Coach betreut, sind schnelle Entscheidungen (oder eben: embodied knowledge) nötig, um den Lernprozess der Schüler:innen nicht unnötig zu verlangsamen oder gar zu verhindern.

Die Verbindung zwischen embodied knowledge und Lehrerhandeln finden wir bei Dewey (1958) und Craig et al. (2018). Im alltäglichen Handeln sind wir uns nach Dewey nicht immer bewusst, was wir tun und entscheiden. „We are not aware of the qualities of many or most of these acts; we do not objectively distinguish and identify them“ (1958, S. 299). Auch wenn er sich nicht explizit auf Handlungen von Lehrpersonen bezieht, trifft das die Professionalität von Lehrpersonen auf den Punkt. „In a thoroughly normal organism, these ‚feelings‘ have an efficiency of operation which it is impossible for thought to match“ (Dewey, 1958, S. 299). Diese Effizienz des Handelns zeichnet aber gleichsam die Professionalität von Lehrpersonen aus, weil sie im Gegensatz zu anderen Professionen, wie z. B. Anwält:innen, Therapeut:innen, aber auch Ärzt:innen auf dieses unmittelbare Handeln in der Situation angewiesen sind. Letztere haben vielleicht in medizinischen Notfällen auch den Druck sich sofort entscheiden müssen, aber in der Regel können diese Professionen ihr Wissen z. B. in einer Therapie reflexiv und a posteriori anwenden. Aber auch a priori ist Wissen für Lehrpersonen nur beschränkt nutzbar.

„To treat consciousness as a power accomplishing the change, is but another instance of the common philosophic fallacy of converting an eventual function into an antecedent force or cause“ (Dewey, 1958, S. 308).

Deshalb wird Donald Schöns Rede vom „reflective practitioner“ (1983) meist einseitig rezipiert. Schön hat immer auch von einem „knowing-in-action“ (1995) gesprochen, das eben gerade nicht durch Bewusstsein verändert werden kann, aber trotzdem zur Professionalität von Lehrpersonen gehört. Im Gegensatz dazu wurde die Profession von Lehrpersonen im deutschsprachigen Raum meist über ein (nachträgliches) Begründungswissen definiert. Demnach unterscheiden sich Professionen von anderen Berufen durch ein Wissen, das Handeln (wissenschaftlich) begründen kann. In dieser Lesart unterscheidet sich Professionswissen deutlich von Alltagswissen.

Weil für Schön dieses knowing-in-action gerade für Lehrpersonen von zentraler Bedeutung ist, sieht er hier eine Verbindung zu Narrationen:

„The use of story to name the normative conceptual structure that underlies a manifest story of practice – underlying story rather than assumptions or framework – suggests a loosening of the bond between concept and reality. Story keeps the storyteller in the picture, suggesting that different narrators might make very different things out of the <same> reality“ (Schön, 1994, S. 347).

Um diese Analyse von embodied knowledge und Narrationen zu veranschaulichen, bediene ich mich abschließend einer Geschichte, die ich der Dissertation von Carolin Bischlager entlehne (Bischlager, in print).

5. Erzähltes Embodied Knowledge: Analyse einer Geschichte

Dass Narrationen gleichsam die Sprache des embodied knowledge darstellen und embodied knowledge die Sprache des Sports und des Sportunterrichts sein kann, habe ich weiter oben darzustellen versucht. Die folgende Geschichte stammt aus einem Interview zu beliefs von Sportlehrpersonen.

Embodied Story beim Mountainbiken (Transkript)

„Ich bin immer der Meinung gewesen, ich bin vorwärtsgekommen, weil ich immer gemerkt habe, was ich gemacht habe. Und durch das gewusst habe, was ich nachher machen möchte. Ob es das mit einer einzelnen Bewegung oder ob es das Ganze ist. Also wenn ich mich auseinandersetze mit dem Trail, wie das geht, dann fahre ich den einfach oder ich überlege es mir schon vorher, was kommen wird, weil ich es weiß. Aber jetzt, wie immer, ich fahre den. Und die Rückmeldung ist ja das, was passiert. Und

die Frage ist, wie ich damit umgehen kann, dass ich es verändern kann, wenn ich besser werden möchte. Und das ist mir wichtig auch bei den Schülern, dass wenn sie eine Handlung haben, in einem Hauptteil, den wir, das Geräteturnen ist ja ein Spiel, spielt das keine Rolle. In dem Hauptteil muss es schon sein, dass sie merken, was abgeht. Das heißt ja nicht, dass sie nicht Spaß haben können. Sie gehen ja trotzdem voll, aber trotzdem haben sie eine Rückmeldung. Und die ist entweder intern oder die kommt von extern, die kommt von mir" [Interview 3, 35].³

*„Also wenn ich mich **auseinandersetze** mit dem Trail wie das geht, dann **fahre ich den einfach** oder ich überlege es mir schon vorher, was kommen wird, weil ich es weiß.“*

Hier nimmt der Lehrer einen Aspekt des Bewegungslernen auf, das man als embodied knowledge bezeichnen könnte. Nur wenn er es weiß, also wenn er den Trail kennt, antizipiert er den Trail. Ansonsten fährt er einfach, wie er das explizit sagt. Damit verlässt er sich auf sein embodied knowledge, weil, wie jede:r Mountainbiker:in weiß, kann man in einem Trail nicht nur kognitiv bewusst das Bike steuern – außer man fährt durchwegs mit angezogenen Bremsen.

*„Aber jetzt, wie immer, ich fahre den. Und die Rückmeldung ist ja das, was **passiert**.“*

Er lässt also gleichsam sein Unterbewusstsein das Mountainbike steuern und bekommt über das Gelände und die anderen Kräfte, die auf ihn und das Bike wirken, eine Rückmeldung. Damit sagt er aber auch, dass er sich beim internalen Feedback auf das embodied knowledge verlässt. Mit der Verbform passiert ist umgangssprachlich genau dieses nicht-bewusste, aber trotzdem nicht zufällige Agieren im Gelände gemeint. Der Lehrer spricht hier eine Form von Lernen an, die wahrscheinlich für das embodied knowledge von zentraler Bedeutung ist. Es ist nicht das Vorwegnehmen und Antizipieren von Bewegung (Taktik, Gestaltung), sondern das kreative Handeln in der Situation selbst (Messmer, 2020; Joas, 1996).

Interessant ist aber ebenfalls sein Übertrag vom eigenen Lernen auf das Lehren im Sportunterricht.

*„Und das ist mir **wichtig auch bei den Schülern**, dass wenn sie eine Handlung haben, in einem Hauptteil, den wir, das Geräteturnen ist ja ein*

3 Das Transkript stammt aus der Dissertation von Carolin Bischlager (in print). Mit einem herzlichen Dank!

Spiel, spielt das keine Rolle. In dem Hauptteil muss es schon sein, dass sie merken, was abgeht."

Auch hier steckt in diesem umgangssprachlich zu konnotierenden Begriff merken nicht das bewusst kognitiv realisierte Bewegungshandeln, sondern das nicht-bewusste aber nicht minder kognitive embodied knowledge. Interessanterweise hat auch Gisin umgangssprachlich den Begriff merken verwendet. Der Lehrer weist hier also explizit auf die Bedeutsamkeit von embodied knowledge hin. Und indirekt auch auf sein Lehr-Lern-Belief (Bischlager, in print), weil er von diesem nicht-bewussten Lernen überzeugt ist.

In dieser Narration geht es also darum, wie ein Lehrer seine eigenen Erfahrungen als Mountain-Biker durch eine (nicht-bewusste) narrative Rahmung als Konzept für das Lehren im Sportunterricht verwendet. Die (ganze) Geschichte zeigt demnach auch, dass Narrative das embodied knowledge nicht nur sichtbar machen, sondern wahrscheinlich auch für die Transformation von eigenem Wissen des Lernens zu Wissen des Lehrens von Bedeutung sind.

Zusammenfassend zeigt die Geschichte, dass Narrationen nicht nur das Innen und Außen von Geschichten, also das, was gelernt werden soll und das, was gelehrt wird, verbinden. Sie verbinden auch das Vorher und Nachher, im Sinne von a priori- und a posteriori-Wissen. Und in der hier dargestellten Geschichte des Lehrers als Mountainbiker äußert sich auch die Verbindung von embodied knowledge beim Lernen im Sport und dem Handeln von Lehrpersonen.

Literatur

- Andersson, J., & Garrison, J. (2016). Embodying Meaning: Qualities, Feelings, Selective Attention, and Habits. *Quest*, 68(2), 207-222. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1143850>
- Bernstein, R. J. (2010). *The Pragmatic Turn*. Polity.
- Bischlager, C. (in print). *Sport – Unterricht – Lernen aus Sicht von Sportlehrpersonen*.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, 18(1), 1-21. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdfplus/10.1086/448619>
- Craig, C. J., You, J., Zou, Y., Verma, R., Stokes, D., Evans, P., & Curtis, G. (2018). The embodied nature of narrative knowledge: A cross-study analysis of embodied knowledge in teaching, learning, and life. *Teaching and Teacher Education*, 71, 329-340. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.01.014>
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. Dover Publications.

- Dewey, J. (1988). Experience and Education. In *The Later Works, 1925-1953. Vol. 13: 1938-1939* (S. 1-62). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1995). *Erfahrung und Natur*. Suhrkamp.
- Franke, E. (2006). Erfahrung von Differenz: Grundlage reflexiver Körper-Erfahrung. In R. Gugutzer (Ed.), *Body Turn: Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports* (S. 187-206). Transcript.
- Funke-Wieneke, J. (2009). Das Zweikämpfen aus bewegungspädagogischer Sicht. In S. Happ & R. Ehmler (Eds.), *Zweikämpfen im Schulsport mehrperspektivisch unterrichten* (S. 9-18). Universität Hamburg.
- Gottschall, J. (2012). *The Storytelling Animal: How Stories Make Us Human*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Gumbrecht, H. U. (2006). *In praise of athletic beauty*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Gisin, M. (26.1.2020) Sportpanorama [TV-Sendung]. SRF. <https://www.srf.ch/play/tv/sendung/sportpanorama?id=d57ed483-2724-46b7-blac-7a2aa7603f59>
- Heck, S., & Scheuer, C. (2021). Competence-Oriented in Teaching Physical Education. *Encyclopedia of Teacher Education*, 1-5. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_415-1
- Hossner, E.-J. (2015). Sportmotorik: Präsuppositionen, Paradigmen, Perspektivierungen. In S. Körner & V. Schürmann (Eds.), *Reflexive Sportwissenschaft Konzepte und Fallanalysen* (S. 99-113). Lehmanns Media.
- Joas, H. (1996). *The creativity of action*. Polity Press.
- Johnson, M. (1989). Embodied Knowledge. *Curriculum Inquiry*, 19(4), 361-377. <http://www.jstor.org/stable/10.2307/1179358>
- Johnson, M. (2017). *Embodied Mind, Meaning, and Reason: How Our Bodies Give Rise to Understanding*. University of Chicago Press. 10.7208/chicago/9780226500393.001.0001
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Klinge, A. (2017). Vom Wissen des Körpers und seinen Bildungspotenzialen im Sport und im Tanz. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. <https://doi.org/https://doi.org/10.25529/92552.519>
- Krüger, H.-P. (2011). Die Körper-Leib-Differenz von Personen: Exzentrische Positionalität und homo absconditus. *DZPhil*, 59(4), 577-589.
- Krüger, H.-P. (2019). How is the Human Life-Form of Mind Really Possible in Nature? Parallels Between John Dewey and Helmuth Plessner. *Human Studies*, 42(1), 47-64. <https://doi.org/10.1007/s10746-017-9429-5>
- Laging, R. (2020). Bewegung, Bildung und leibliche Erfahrungen. In M. Beatrice & S. Lea (Eds.), *Den LeibKörper erforschen* (S. 181-194). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839445754-011>
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception* (16 ed.). Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. De Gruyter.
- Messmer, R. (2018). What is the subject matter of Physical Education? *German Journal of Exercise and Sport Research*. doi: 10.1007/s12662-018-0531-2

- Messmer, R. (2020). Situation als Erfahrung. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1, 69-86.
- Nyberg, G., & Larsson, H. (2014). Exploring 'what' to learn in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 123-135. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726982>
- Pape, H. (2017). Bewusstsein zwischen Qualität und Bedeutung. In M. Hampe (Ed.), *John Dewey: Erfahrung und Natur* (S. 127-142). De Gruyter.
- Plessner, H. (2003). *Ausdruck und menschliche Natur – Gesammelte Schriften VII*. Suhrkamp.
- Plessner, H., & Buytendijk, F. J. (2003). Die Deutung des mimischen Ausdrucks. Ein Beitrag zur Lehre vom Bewusstsein des anderen Ichs. In H. Plessner (Ed.), *Ausdruck und menschliche Natur* (S. 67-129). Suhrkamp.
- Ryle, G. (1969). *Der Begriff des Geistes*. Reclam.
- Rorty, R. (2009). *Philosophy and the mirror of nature (Thirtieth-Anniversary Edition)*. Princeton University Press.

„Und ich dachte, wir machen hier nur Yoga...“ – Grundlagen und erste empirische Befunde zur Körperbildung im Sportlehramtsstudium

Nils Neuber, Andre Magner & Esther Pürgstaller

1. Einleitung

Wie Menschen mit ihrem Körper umgehen und welche Verständnisse sie von „Körper“ haben, ist untrennbar mit dem Sportreiben verbunden. Insofern gehört die Auseinandersetzung mit Körperlichkeit ebenso zum Grundbestand sportunterrichtlicher Praxis, wie sie zum Kern sportpädagogischer Theoriebildung zählt. In der *Theorie der Leibeszziehung* führte

„die Beobachtung und Beschreibung der Situationen, in denen Menschen mit ihrem Körper umgehen, sich bewegen und Sport treiben, nicht nur zu mehr Wissen über Körper, Bewegung und Sport, sondern auch zu Erkenntnissen über den Menschen insgesamt“ (Krüger, 2019, S. 271).

In der sportdidaktischen Auseinandersetzung der 1980er- und 90er-Jahre entwickelte sich das *Konzept der Körpererfahrung* als Gegenbewegung zu traditionellen „Anleitungs-, Lehr- und Trainingsverfahren“ (Funke-Wienke, 2009, S. 319). Es zielt auf die Wahrnehmung des eigenen Körpers und orientiert sich an „lebensweltlichen Lern- und Aneignungsformen, die durch Umwege, Irrtümer, Widerstandserfahrungen und vielfältige Suchbewegungen gekennzeichnet sind“ (Kolb, 1994, S. 239-240). Im Sinne eines *emanzipatorischen Anliegens* sollen mithilfe des Konzepts traditionelle Sport(arten)muster hinterfragt werden. Als alleiniges Konzept konnte sich der Ansatz der Körpererfahrung jedoch weder auf der praktischen noch wissenschaftlichen Ebene durchsetzen. Es hat aber maßgeblich zur Erweiterung der fachdidaktischen „Landkarte“ beigetragen (Neuber, 2021).

Heute ist das Thema der *Körpererfahrung im Sportunterricht* curricular fest verankert. In den Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen finden sich zum Körperthema beispielsweise die pädagogische Perspektive „Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern“ sowie das übergeordnete Bewegungsfeld „Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen“ (MSW NRW, 2014). Gleich-

wohl hat es die Körpererfahrung schwer, sich im schulischen Unterrichtsalltag durchzusetzen. Zu stark ist oft die Dominanz wettkampfsportlicher Ideen. Da kann es eine Chance sein, dass die Beschäftigung mit dem (eigenen) Körper vor dem Hintergrund aktueller Fitness- und Gesundheitstrends neue Aufmerksamkeit erhält (Ruin, 2023). Im Zentrum steht dabei das Erreichen spezifischer *Körper- bzw. Schönheitsideale*, was nicht selten zu einem identitätsstiftenden Projekt wird (Pürgstaller, 2023). Diese Form der Selbstoptimierung wird „in hohem Maße durch medial verbreitete, körperbezogene Schönheits-, Fitness-, Leistungs- und Gesundheitsideale beeinflusst“ (Bindel et al., 2020, S. 66). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie das Körperthema im Sportunterricht aufgegriffen werden kann. Damit einher geht die Frage, wie angehende Lehrkräfte im Sportstudium auf diese Aufgabe vorbereitet werden können. Im Folgenden wird das Konzept einer ästhetischen Körperbildung skizziert und auf ein Projektseminar im Lehramtsstudium bezogen. Dazu werden erste empirische Befunde berichtet, bevor ein zusammenfassender Ausblick gegeben wird.

2. Körperbildung im Sportstudium

Das „richtige“ Verhältnis von Theorie und Praxis ist von jeher ein zentrales Thema in der Bildung von Lehrkräften. Der „Ruf nach mehr Praxis“ ist – auch im Unterrichtsfach Sport – dabei besonders laut (Terhart, 2000). Neben der *Schulpraxis* kommt hier jedoch als weitere Dimension die *Sportpraxis* hinzu, die sowohl vor Beginn des Studiums, etwa im Schul- und Vereinssport, als auch während des Studiums, etwa in der Fachpraxis oder in theoretischen Seminaren mit Praxisanteilen, liegt (Neuber, 2016). Sportstudierende und -lehrkräfte blicken dadurch in aller Regel auf viele Jahre sportpraktischer Erfahrungen zurück, die nicht selten wettkampfsportlich geprägt sind. Das damit einhergehende *funktionale Verständnis* von Körperlichkeit und Sport hat oft entscheidenden Einfluss auf das Selbstverständnis als Sportlehrkraft und wird durch fachpraktische Zugänge im Studium häufig noch verstärkt (Klinge, 2002). Von daher gilt der sogenannte *Perspektivwechsel* von der eigenen Ausübung des Sports zur pädagogischen Anleitung von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule seit langem als zentrale Herausforderung der Sportlehrkräftebildung (Lüsebrink, 2016).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie die tiefgreifenden, habituellen Orientierungen angehender Sportlehrkräfte reflektiert und aufgebrochen werden können. An dieser Stelle kommt dem *Erfahrungslernen*

besondere Bedeutung zu (Giese, 2013). Unmittelbare Erfahrungen, wie man sie im Sport machen kann, sind oft wirksamer „als Worte und Empfehlungen. Erfahrungen ermöglichen Lernprozesse, und nicht selten sind sie Ausgangspunkt und Grundlage von Urteilen, Erkenntnissen und Einsichten“ (Grupe, 1995, S. 21). Im vorliegenden Fall wird das Lernen durch Erfahrung als *ästhetischer Bildungsprozess* verstanden, der über spezifische Inszenierungen im Sportstudium angeregt werden soll. Im Zentrum dieses Prozesses liegt der Dreischritt von Wahrnehmung, Erfahrung und (Selbst-)Gestaltung (Beckers, 1997). Ausgangs- und Bezugspunkt ist das Subjekt mit seinen jeweils individuellen Fähigkeiten und Haltungen. Die Zielsetzung der Bildungsidee besteht darin, „das Subjekt zu einer Selbstgestaltung mit individueller Sinngebung innerhalb sozialer Verantwortung zu befähigen“ (Beckers, 1997, S. 20).

Der Bildungsprozess ereignet sich nach diesem Verständnis über die *Wahrnehmung des Neuen*, des „für mich Außer- und Un-Gewöhnlichen, des Widersprechenden“ (Beckers, 1997, S. 21). Erst wenn Unordnung in die gewohnte (Wahrnehmungs-)Welt gebracht wird, werden Bildungsprozesse möglich. Sie finden dort statt, „wo auftretende Erfahrungen nicht in die biographisch aufgebauten Ordnungen eingebettet werden können, welche die täglichen Interpretationen lenken“ (Scheid & Oesterheld, 2022, S. 22). Dazu bedarf es der *Reflexion von Wahrnehmungen*, die zu einer Distanznahme führen soll, wodurch zunächst zufällige Wahrnehmungen zu mehr oder weniger generalisierten Erfahrungen werden, die wiederum zur Gestaltung der individuellen Lebenswelt beitragen können. Erfahrungen haben also im bildungstheoretischen Sinne keinen Selbstzweck. Sie sind dann bildungsrelevant, wenn sie zu inneren Widerständen und Konflikten – zum *Erfahren von Fremdheit* – führen, was wiederum eine Veränderung oder Neuorientierung des Subjekts befördern kann (Schmidt-Millard, 2005). Daraus ergibt sich die Frage, wie diese Erfahrungen im Sportstudium inszeniert werden können.

Ein möglicher Ansatzpunkt ist die Auseinandersetzung mit Körperverständnissen. Funke-Wieneke (2009, S. 318) unterscheidet dazu vier *Dimensionen der Leiblichkeit*: Die „Erfahrung des Körpers“ (Werkzeugleib) bezieht sich dabei auf einen funktionalen Einsatz des Körpers bspw. im Wettkampfsport. Die „Erfahrung mit dem Körper“ (Sinnesleib) fokussiert Sinneserfahrungen, die über verschiedene Wahrnehmungskanäle des eigenen Körpers gemacht werden. Die „Erfahrung des Körpers im Spiegel der anderen“ (Sozialleib) betrifft Erfahrungen, die man im Rahmen von „Bewegungsbeziehungen“ mit anderen macht. Und die „Erfahrung in der Darstel-

lung des Körpers“ (Symbolleib) bezieht sich auf Ausdruckserfahrungen mit dem Körper. Ausgehend von diesen Körperverständnissen können konkrete Bewegungsexperimente, etwa zum Thema Haltung, Spannung oder Gleichgewicht, hilfreich sein (Neuber, 2021). Die Experimente setzen auf funktionell-anatomischer Ebene an; Lernende suchen Lösungen für konkrete *Bewegungsaufgaben*. In einem zweiten Schritt können psycho-motorische Aspekte thematisiert werden, z.B. Fragen nach dem Zusammenhang von Emotion und Bewegung. Schließlich kann auf sozio-kultureller Ebene diskutiert werden, welche gesellschaftlichen Werte und Normen sich in der Körperkultur wiederfinden, z.B. Fragen nach Fitness- und Schönheitsidealen. Letztlich kann mit diesem Vorgehen ein ästhetischer Bildungsprozess von der Wahrnehmung über die Erfahrung zur Selbstgestaltung angeregt werden (vgl. Abb. 1).

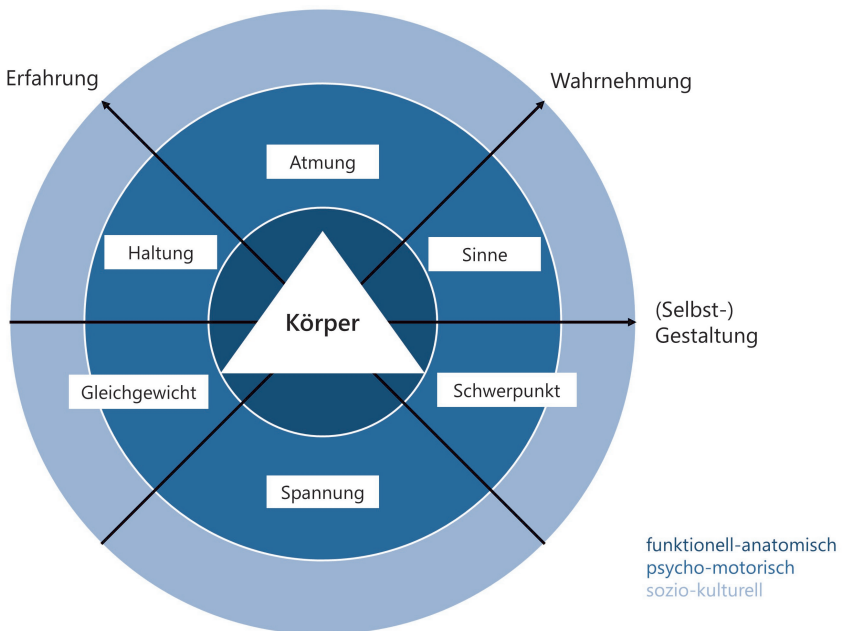


Abb. 1: Ebenen des Körperverständnisses im Sportunterricht (Neuber, 2021, S. 43)

„Und ich dachte, wir machen hier nur Yoga...“

3. „Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen“ – ein Projektseminar

Im Jahr 2018/2019 wurde an der Universität Münster das Projektseminar „Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen“ für Lehramtsstudierende im Master of Education Sport konzipiert und erstmalig durchgeführt. Im Rahmen des Seminars werden das eigene Körperverständnis sowie der Umgang mit Körpererfahrungen im Sportunterricht fokussiert. Ziel dieser Lehrveranstaltung ist es sowohl Erfahrungen am eigenen Körper als auch die Vermittlung von Körpererfahrungen im Sportunterricht zu thematisieren. Bezugnehmend auf das Kompetenzmodell *Model of Teacher Development* von Terhart (2007) wird im Projektseminar „Den Körper wahrnehmen, Bewegungsfähigkeiten ausprägen“ zwar auch Wissen vermittelt, akzentuiert werden aber insbesondere das pädagogische Selbstverständnis sowie die didaktische Handlungsfähigkeit der Studierenden. Im Gegensatz zu anderen Lehrveranstaltungen, wie Vorlesungen, Theorieseminaren oder vermittlungsbezogenen Praxisveranstaltungen, liegt der Fokus von Projektseminaren damit insbesondere auf der Reflexion von Haltungen (vgl. Abb. 2).

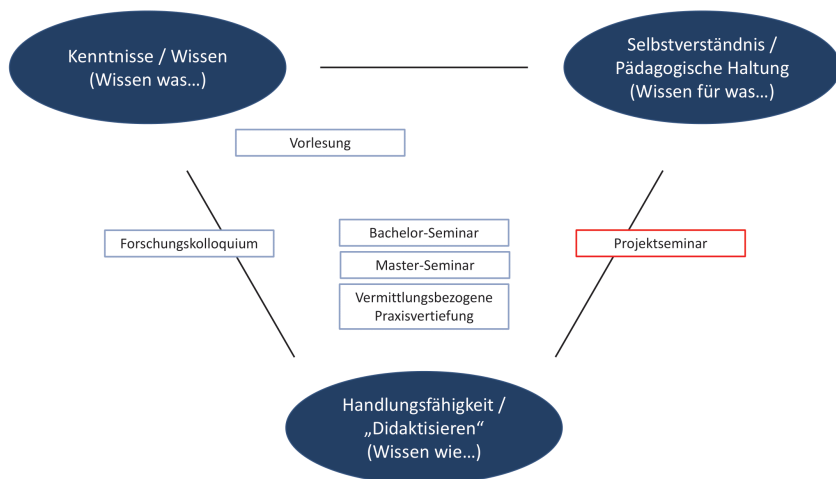


Abb. 2: Verortung des Projektseminars im Rahmen des Kompetenzmodells „Model of Teacher Development“ (Kaundinya et al., 2023, S. 215)

Die Lehrveranstaltung ist in drei Teile gegliedert: Einführung – Exkursion – Reflexion. Zunächst findet eine Einführungsveranstaltung statt, um die Studierenden an das Thema der Körperwahrnehmung heranzuführen. Dies erfolgt durch drei Praxiseinheiten zu spezifischen Themenschwerpunkten (z.B. Spannung), die von den Dozierenden angeleitet werden. Anschließend bearbeiten die Studierenden in Kleingruppen Grundlagentexte (z.B. Funke-Wieneke, 2009; Klinge, 2009; Kolb, 1994) sowie Texte zu spezifischen Themen, in denen sie sich theoretisch mit Aspekten der Körperwahrnehmung und -erfahrung auseinandersetzen. Die Texte fokussieren die Themen Atmung, Haltung, Sinne, Körperschwerpunkt, Spannung und Gleichgewicht. Dabei werden Texte aus funktionalen und nicht-funktionalen Perspektiven eingesetzt. So gibt es zum Thema „Körper und Schwerpunkt“ beispielsweise Texte aus der Naturwissenschaft (Schellhammer, 2002), der ästhetischen Erziehung (Haselbach, 1993), der Kinesiologie (Olsen, 1994) und der Körperkulturbewegung (Jacobs, 1985). Die Studierenden erhalten durch die Auswahl an Texten aus unterschiedlichen Disziplinen unterschiedliche, mitunter auch widersprüchliche Anregungen. Zentrale Aspekte der Theorie „übersetzen“ sie anschließend in entsprechende Praxiseinheiten zu den einzelnen Themen und bereiten für ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen praktische Einheiten vor. Somit entstehen ca. sechs 90-minütige Praxiseinheiten.

Die Exkursion selbst findet in einer geschützten Atmosphäre statt, in der sich die Studierenden sicher fühlen, sich auf Neues und Ungewohntes einlassen und sich dabei ausprobieren können (Kaundinya et al., 2023). Dies ist entscheidend für das Lernen durch Erfahrung und fördert die Bereitschaft, Risiken einzugehen und aus Fehlern zu lernen. Dafür bieten sich etwas abgelegene Bildungsstätten, die keine (sport-)normierten Räume haben, günstige Voraussetzungen. Während der Exkursion stehen das Erleben, Erfahren und Reflektieren im Vordergrund, also die „Erfahrungen am eigenen Leib“. Die Studierenden haben die Möglichkeit, die Theorie am eigenen Körper zu erfahren. Durch das unmittelbare Erleben kann die Theorie greifbarer gemacht und besser verstanden werden. In einem ersten Schritt führen die Studierenden ihre Stundeneinheiten zu den einzelnen oben genannten Themenschwerpunkten durch und werten diese anschließend inhaltlich aus. Die Reflexion der eigenen Erfahrungen und der entwickelten Unterrichtseinheiten fördert das didaktische Denken der Studierenden und trägt zur Entwicklung ihrer pädagogischen Haltung bei. Im Sinne des bildungstheoretischen Dreischritts von Wahrnehmung, Erfahrung und Gestaltung (Beckers, 1997) sollen die Studierenden dabei

eingefahrene Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster erkennen, reflektieren und durchbrechen, wo es ihnen sinnvoll erscheint. In einem zweiten praktischen Teil der Exkursion werden diese Erfahrungen auf den Schulsport übertragen, indem die Kleingruppen eine weitere Praxiseinheit planen und durchführen. Diese orientiert sich an der Umsetzung in der Schule. Durch die gezielte Übertragung der Erfahrungen auf den Schulsport wird ein direkter Bezug zur späteren beruflichen Praxis hergestellt. Nach der Exkursion erfolgt eine schriftliche oder mündliche Reflexion in Kleingruppen. Im Anschluss werden alle Praxiseinheiten schriftlich dokumentiert und zu einem Gesamtskript für alle Teilnehmenden zusammengestellt.

4. Pilotprojekt – erste empirische Befunde zum Projektseminar

Im Rahmen einer Pilotstudie wurde das Potenzial des ästhetischen Bildungsansatzes in der Sportlehrkraftbildung bei Lehramtsstudierenden im Fach Sport erfasst. Dazu wurde zum einen mittels eines eigens entwickelten Fragebogens vor und nach der Exkursion das *Körper- und Leistungsverständnis* der Studierenden ermittelt. Dabei zeigen sich im Prä-, Post- und Follow-up-Test signifikante Veränderungen im Körperverständnis der Studierenden ($n = 46$), wobei die Werte im nicht-funktionalen (ästhetischen) Körperverständnis leicht zunehmen ($p < 0,01$, $\eta^2 = 0,12$) und die Werte im funktionalen Körperverständnis leicht abnehmen ($p < 0,01$, $\eta^2 = 0,13$). Zum anderen wurden Studierende mittels *Reflexionsberichten* nach ihren Erwartungen an die Exkursion, neuen und überraschenden Erfahrungen, ihrem inhaltlichen, methodisch-didaktischen und persönlichen Lernzuwachs sowie der Relevanz des Gelernten für ihren weiteren Bildungsweg befragt. Der Altersdurchschnitt der Studierenden lag bei 24 Jahren, wobei der Anteil an Studentinnen (72%) gegenüber dem von Studenten höher war. Insgesamt wurden 29 Reflexionsberichte von Studierenden¹, die von 2018 bis 2020 im Nachgang von zwei Projektseminaren entstanden sind, im Anschluss inhaltsanalytisch in Anlehnung an Mayring (2007) ausgewertet.

1 Es liegen lediglich 29 Reflexionsberichte vor, da die Studierenden neben der schriftlichen Reflexion auch die Möglichkeit hatten eine mündliche Reflexion durchzuführen oder eine Hausarbeit zu schreiben. Insofern handelt es sich um eine Stichprobe, die nicht repräsentativ für die Gruppe der teilnehmenden Studentinnen und Studenten ist. Gleichwohl bieten die Berichte Anhaltspunkte für das Erleben und Lernen der Studierenden, da die Berichte sehr detailliert und persönlich ausfielen.

Dabei wurde deduktiv und induktiv vorgegangen. Diese qualitativen Ergebnisse werden im Folgenden ausführlicher berichtet.

Für die Analyse der Reflexionsberichte in Bezug auf das Potenzial des ästhetischen Bildungsansatzes sind wir folgenden *Fragestellungen* nachgegangen:

1. Inwiefern werden während des Projektseminars aus Sicht der Studierenden neue und ungewohnte Körpererfahrungen gemacht?
2. Inwiefern trägt die methodisch-didaktische Inszenierung dazu bei, dass Studierende neue Körpererfahrungen machen können?

4.1 Körpererfahrungen im Rahmen des Projektseminars

Für die Beantwortung der Frage nach neuen, ungewöhnlichen Körpererfahrungen erschien eine deduktive Auswertung der Reflexionsberichte nach den Dimensionen der Leiblichkeit von Funke-Wieneke (2009) sinnvoll. Bei Durchsicht der Reflexionsberichte fiel auf, dass die Studierenden in den Reflexionsberichten vielfach auf die Bedeutsamkeit von Körpererfahrungen verweisen, die sie im Zuge des Seminars erlebt haben, die sich auf *unterschiedliche* leibliche Dimensionen und Wahrnehmungsmöglichkeiten beziehen. Im Folgenden sollen drei Körper-Dimensionen exemplarisch veranschaulicht werden.

Studierende aus dem Projektseminar berichten, dass sie durch das Erleben unterschiedlicher leiblicher Dimensionen im Seminar erst angeregt wurden, ihr eigenes, biografisch geprägtes Sport- und Körperverständnis sowie ihre Muster der Wahrnehmung und ihres Verhaltens zu erkennen, diese zu durchbrechen und ihre Perspektive auf Sport zu erweitern. In den Reflexionsberichten zeigt sich, dass ihre Biografien bisher eher konkurrenz- und leistungsthematisch geprägt sind, in der vor allem wettkampforientierte Erfahrungen mit dem Körper gemacht wurden. Im Fokus steht dabei der *Werkzeuge Leib*, das mechanische, disziplinierte Ausüben normierter Bewegungen. Demgegenüber betonen die Studierenden, dass der Fokus auf Erfahrungen mit dem Körper, also auf dem *Sinnes Leib*, in dessen Zentrum das Subjekt und der Körper stehen, neu für sie waren. Die Studierenden hoben Aufgaben dazu positiv in den Berichten hervor:

„...ich musste mich zwischendurch immer mal wieder daran erinnern, die Informationen nicht auf dem ‚Sportler-Ohr‘ wahrzunehmen. Die Erfahrung während manchen Übungen sich nur auf sich und seinen Körper zu

konzentrieren und diesen wahrzunehmen, ohne in einer Wettkampf-Rolle zu sein, war für mich neu und interessant“ (Studentin 1, 2019).

Als Grund für ihre positive Erfahrungen mit Aufgaben für den *Sinnesleib* gaben Studierende an, die Aufgaben geben ihnen die Möglichkeit „sich mit seinem eigenen Körper auseinanderzusetzen und ihn während der Übungen besonders genau zu beobachten“ (Studentin 2, 2019) und „ihren Körper selbst nochmal besser kennenzulernen zu können“ (Studentin 3, 2019). Sie erlauben ihnen, sich selbst, „den Körper auf einer ganz anderen Ebene herauszufordern“ (Student 4, 2019).

Gleichwohl zeigt sich in den Berichten der Studierenden auch eine große Skepsis, z.T. sogar Ablehnung gegenüber Körpererfahrungsaufgaben. Beispielsweise wird von einzelnen Studierenden im Rahmen von Aufgaben, die den *Sozialleib* fokussieren, also Erfahrungen des Körpers im Spiegel der anderen, auf negative Gefühle verwiesen. So nehmen manche Studierende die ästhetische Arbeit mit dem Körper als unangenehm, peinlich und beschämend wahr. Dies erfolgt insbesondere in Momenten, in denen sie sich nicht mit der Bewegungsart oder der Bewegungsqualität identifizieren können:

„Die Augen zu schließen und mit dem Gleichgewicht spielen, irgendwelche Bewegungen nachzuahmen und den Atem zu spüren war einfach nicht ich. (...) Ich dachte, dass mich in Scheersberg [die Bildungsstätte; d. Vf.] viele Dinge erwarten, die ich nicht machen kann, weil ich mich damit einfach nicht identifiziere. Ich war mir sicher, dass ich mich bei all den Übungen ‚zum Affen mache‘ und ich mir blöd vorkomme“ (Student 5, 2019).

Derselbe Student betont, dass zentrale Erfahrungen mit dem Körper nur möglich seien, wenn eine gewisse Offenheit und Bereitschaft vorhanden sind, sich auf den Prozess einzulassen. Dabei kommen insbesondere der Bildungsstätte sowie der atmosphärischen Gestaltung der Veranstaltung eine besondere Bedeutung zu:

„Im Kopf hatte ich schon Vorstellungen, dass ich beispielsweise so tun soll, als wenn ich eine Feder wäre. Zugegebenermaßen ist es in Scheersberg teilweise auch so gekommen, wie ich es mir vorher ausgemalt habe, jedoch war der Unterschied, dass ich mich darauf einlassen konnte“ (Student 5, 2019).

4.2 Methodisch-didaktische Inszenierung von Körpererfahrungen

Damit sich Studierende auf Körpererfahrungsaufgaben einlassen können, ist die methodisch-didaktische Inszenierung der Lehrveranstaltung entscheidend. Für die Beantwortung der Frage nach der Inszenierung waren zunächst Merkmale der ästhetischen Bildung leitend, die im Anschluss induktiv um weitere Aspekte ergänzt wurden. Dabei haben sich Kategorien herauskristallisiert, von denen zwei im Folgenden exemplarisch veranschaulicht werden sollen.

Von Studierenden wurde mehrfach festgestellt, dass es wichtig sei, sich zunächst theoretisch mit bestimmten Themen in Form von Texten und Diskussionen auseinanderzusetzen. Erst „das Erfahren am eigenen Leib“ (Student 6, 2019) und die anschließende Reflexion dessen ermögliche ihnen Wissen zu verknüpfen, anzueignen und einzuordnen. Die Verbindung des Dreischritts *Wahrnehmung-Erfahrung-Selbstgestaltung* wurden als methodisch-didaktisch sinnvoll erfahren. So resümiert eine Studentin:

„Natürlich haben wir zuvor Texte gelesen und uns wurden die Thematiken in den einzelnen Gesprächen und Interaktionen mit den Dozenten verdeutlicht, doch es in der Theorie zu erlernen ist eine andere Betrachtungs- und Wahrnehmungsweise als in der Praxis. Erst als wir die Übungen selbst durchgeführt haben, habe ich vorliegende Erkenntnis und vorliegendes Wissen erkannt (...) und mir wurde bewusst, wie man diese gemeinsam verknüpfen kann“ (Studentin 7, 2019).

Die Befragten verweisen zudem vielfach auf das Potenzial von *Bewegungsexperimenten*. Das sind vermeintlich simple Bewegungsaufgaben, in denen sie sich ausprobieren können, bei denen nicht vorgegeben wird, wie eine Bewegung richtig ausgeführt wird und in denen es zu einer Irritation in Bezug auf einverlebte Muster kommen kann. Diese regen sie an, den Fokus ganz auf sich selbst zu richten und sich mit ihrem Körper, ihren eigenen Bewegungsmöglichkeiten und -grenzen auseinanderzusetzen:

„Schön auch mal zu erfahren, wenn ich einige Dinge nicht hinbekomme und lange kämpfen und verschiedene Herangehensweisen testen muss, bis etwas funktioniert. (...) Da erinnere ich mich unter anderem gerne an die Situation, in welcher wir, nur mit der Stirn an der Wand angelehnt, einen Gegenstand aufheben und uns aufrichten mussten. Für mich unmöglich. Klasse!“ (Student 4, 2019).

Ein Aspekt, der im Zusammenhang mit Bewegungsexperimenten von Studierenden in den Reflexionsberichten als wichtig für die methodisch-didaktische Inszenierung empfunden wurde, ist die Erfahrung, „auch mal ohne Konsequenzen scheitern“ (Studentin 8, 2019) zu dürfen. „Stolpersteine, die bewusst Irritationen hervorrufen“ (Studentin 9, 2019) werden durchaus positiv erlebt, da sie zur Reflexion anregen und einen Wahrnehmungsprozess anstoßen.

5. Fazit und Ausblick

Die *Auseinandersetzung mit der eigenen Körperlichkeit* ist – nicht nur aufgrund von curricularen Vorgaben, sondern auch durch den Charakter des Fachs – ein zentrales Thema im Sportunterricht. Infolgedessen sollten auch angehende Sportlehrkräfte angemessen darauf vorbereitet werden, damit sie das Körperthema mit Schülerinnen und Schülern professionell thematisieren können. Sportlehramtsstudierende sind durch ihre Biografie häufig leistungssportlich geprägt, wodurch sie oft ein eher auf Funktionalität hin ausgerichtetes Verständnis von Körper und Körperlichkeit haben und dieses nur mühsam reflektieren können, da fachpraktische Veranstaltungen im Studium dieses Selbstverständnis nicht selten noch verstärken (Klinge, 2002). Eine zentrale *Aufgabe der Sportlehrkräftebildung* ist es also, angehende Lehrkräfte in diesem Reflexionsprozess zu unterstützen und ihnen den Perspektivwechsel von der eigenen Ausübung des Sports zur pädagogischen Anleitung von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule zu erleichtern.

Im vorliegenden Beitrag wurde aufgezeigt, wie diese Aufgabe mithilfe eines Projektseminars mit Exkursionsanteilen realisiert werden kann. Die Gestaltung des Seminars kann dabei von der Idee einer *ästhetischen Körperbildung* profitieren, welche die individuelle Wahrnehmung des eigenen Körpers in den Mittelpunkt rückt. Dadurch bieten sich zahlreiche Möglichkeiten, mehrperspektivische Sichtweisen auf den Körper erfahrbar zu machen und damit eindimensionalen Fitness- oder Leistungstrends entgegenzuwirken (Bindel et al., 2020). Auch wenn hier im Sinne einer Pilotstudie nur erste, ausgewählte Ergebnisse berichtet werden konnten, erscheint es vielversprechend, den vorliegenden Ansatz einer ästhetischen Körperbildung weiterzuverfolgen und Wirkungen auf Seiten der Studierenden (und später dann auf Seiten der Schülerinnen und Schüler) auch langfristig und an größeren Stichproben zu erheben. Dazu gehört insbesondere auch, die quantitativen Instrumente an anderen hochschulischen Standorten sowie

außeruniversitären Lernorten in der Lehramtsausbildung einzusetzen, um verschiedene Perspektiven auf den Zustand und die Entwicklung des Körperverständnisses von jungen Menschen zu gewinnen.

Literatur

- Beckers, E. (1997). Über das Bildungspotential des Sportunterrichts. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (S. 15-31). Hofmann.
- Bindel, T., Ruin, S., & Theis, C. (2020). Körperästhetik - auch ein Thema für den Schulsport. *Sportunterricht*, 69(2), 65-70.
- Funke-Wieneke, J. (2009). Körpererfahrung. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (2. Aufl., S. 314-322). Hofmann.
- Giese, M. (2013). Erfahrungsorientierter Sportunterricht. In H. Aschenbrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 220-242). Meyer & Meyer.
- Grupe, O. (1995). Erfahrungen im Sport: Haben sie eine besondere pädagogische Bedeutung? In H.-J. Schaller & D. Pache (Hrsg.), *Sport als Bildungschance und Lebensform* (S. 20-26). Hofmann.
- Haselbach, B. (1993). *Improvisation, Tanz, Bewegung* (6. Aufl.). Klett.
- Jacobs, D. (1985). *Bewegungsbildung, Menschenbildung* (2. Aufl.). Kallmeyer.
- Kaundinya, U., Magner, A., & Neuber, N. (2023). Von der Erfahrung zur Erkenntnis: ein ästhetisches Bildungskonzept in der Sportlehrerbildung. In E. Balz & T. Bindel (Hrsg.), *Bildung und Sport: Bd. 29. Bildungszugänge im Sport: Grundlagen und Offerten* (S. 211-224). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38895-9_16
- Klinge, A. (2002). Was bildet eigentlich in der Sportlehrer(aus-)bildung? In P. Elflein, P. Gieß-Stüber, R. Laging & W.-D. Miethling (Hrsg.), *Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 1, S. 153-158). Afra.
- Klinge, A. (2009). Körperwahrnehmung: Den Körper wahrnehmen, mit dem Körper wahrnehmen und verstehen. In R. Laging (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts. Von Übungskatalogen zum Unterrichten in Bewegungsfeldern* (S. 96-107). Schneider.
- Kolb, M. (1994). Methodische Prinzipien zur Entwicklung der Körperwahrnehmung. In M. Schierz, A. Hummel, & E. Balz (Hrsg.), *Sportpädagogik: Orientierungen - Leitideen - Konzepte. Jahrestagung des dvs-Sektion Sportpädagogik 1992 in Hachen und 1993 in Kienbaum* (S. 239-260). Academia.
- Krüger, M. (2019). *Einführung in die Sportpädagogik*. Hofmann.
- Lüsebrink, I. (2016). Perspektivwechsel vom Akteur zum Arrangeur? kritisch-konstruktive Rückfragen an eine zentrale Figur des sportdidaktischen Professionalitätsdiskurses. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 4(Sonderheft), 51-62.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (8. Aufl.). Beltz.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (Hrsg.). (2014). *Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen*. MSW.
- Neuber, N. (2016). Von der Theorie zur Praxis - und wieder zurück? Sportlehrerbildung als Forschungs- und Gestaltungsaufgabe. In D. Wiesche, M. Fahlenbock & N. Gissel (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis: Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie* (S. 50-70). Czwalina.
- Neuber, N. (2021). Wahrnehmung und Körpererfahrung. In N. Neuber, *Fachdidaktische Konzepte Sport – Themenfelder und Perspektiven* (Lernen im Sport, S. 31-50). Springer VS.
- Olsen, A. (1994). *Körpergeschichten: Das Abenteuer der Körpererfahrung*. VAK.
- Pürgstaller, E. (2023). Das Körperverständnis von Heranwachsenden im Kontext der Mediatisierung. *Forum Kinder- und Jugendsport - Zeitschrift für Forschung, Transfer und Praxisdialog*, 4, 59–68. <https://doi.org/10.1007/s43594-023-00093-0>
- Ruin, S. (2023). Körper und Bewegung: Vernachlässigung, Kultivierung, Instrumentalisierung, Sensibilisierung. In S. Ruin & G. Stibbe (Hrsg.), *Sportdidaktik und Schulsport: Zentrale Themen einer diversitätssensiblen Fachdidaktik* (S. 147-170). Hofmann.
- Scheid, V., & Oesterheld, V. (2022). Grundbegriffe der Sportpädagogik. In E. Balz, S. Reuker, V. Scheid & R. Sygusch (Hrsg.), *Sportpädagogik: Eine Grundlegung* (S. 17-29). Kohlhammer.
- Schellhammer, S. (2002). *Bewegungslehre: Motorisches Lernen aus der Sicht der Physiotherapie*. Urban & Fischer.
- Schmidt-Millard, T. (2005). Bildung im Kontext einer Bewegungspädagogik. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 142-153). Schneider.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Beltz.
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 37–62). Waxmann.

Professionsbezogene Selbstreflexion durch körpertherapeutische Erfahrungen – Eine qualitative Studie mit Sportstudierenden

Uta Czyrnick-Leber & Nils Ukley

1. Einleitung

Professionelles Sportlehrer:innenhandeln zeichnet sich u.a. dadurch aus, Ungewissheiten, Widersprüchlichkeiten und Scheiternsanfälligkeiten in der beruflichen Praxis anzunehmen und durch die Nutzung eigener Ressourcen angemessen mit ihnen umgehen zu können (Ukley, 2021). In der Praxis zeigt sich jedoch, dass diesem hohen Anspruch häufig nur eingeschränkt entsprochen werden kann. Dies ist durchaus mit Sorge zu betrachten, da Lehrkräfte im Vergleich zu anderen Berufsgruppen höheren gesundheitlichen Risiken ausgesetzt zu sein scheinen (Bogaert et al., 2014). Sowohl psychische Belastungen als auch physische – im Sinne eines körperlichen Unwohlseins – treten dabei zunehmend in Erscheinung (Schaarschmidt & Kieschke, 2013; Scheuch et al., 2015; Schonfeld et al., 2017) und die subjektiv wahrgenommenen Belastungen der Lehrkräfte nehmen weiter zu (De Simone et al., 2016). Ein Mangel an Unterstützung seitens der Kolleg:innen kann die Belastungen verstärken (Kovess-Masféty et al., 2007), während sich umgekehrt eine positiv wahrgenommene Schulkultur entlastend auswirkt (Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Die größte Gefahr für gesundheitliche Risiken liegt in der problematischen Konstellation aus hohen beruflichen Belastungen bei geringer sozialer Unterstützung (Borelli et al., 2014). In der Folge kommt es häufig zu einer mangelnden Distanzierungsfähigkeit vom schulischen Alltag, die, vollzieht sie sich unbemerkt, langfristig mit psychosozialen und psychosomatischen – und damit körperlichen – Risiken einhergehen kann. Schaarschmidt und Kieschke (2013, S. 95) raten Lehrkräften in diesem Zusammenhang dringend, „unter dem Aspekt psychischer Gesundheit die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion zu entwickeln.“

Vor diesem Hintergrund scheint es äußerst lohnenswert, angehenden Lehrkräften bereits zu Beginn ihres Professionalisierungsprozesses neben den Settings der formalen Kompetenzvermittlung auch solche Lernformate als Reflexionsanlässe anzubieten, die es ihnen ermöglichen, persönliche

Ressourcen im Umgang mit Anforderungen bereits vor Eintritt in das Berufsleben zu erkennen und weiter auszubilden (Fischer et al., 2017). Die Studierenden sollen frühzeitig für psychische und psychosomatische Risiken sensibilisiert werden, um einen im Sinne der Gesunderhaltung reflexiven Umgang mit belastenden Situationen zu finden (Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Konkret können sie in hierzu geeigneten Praxisveranstaltungen über eine differenzierte Wahrnehmung körpereigener Vorgänge angeleitet werden, Stressreaktionen des Körpers auf belastende Situationen zu reflektieren und diese mit eigenen Ressourcen (besser) zu bewältigen.

Um diese jenseits von Fachlichkeit verankerten Ziele in der universitären Lehre erreichen zu können, sind Bedingungen auf drei Ebenen wesentlich: Auf einer *strukturellen* Ebene muss eine Lehrveranstaltung frei von Sanktionen sein, um ohne äußeren Druck (neue) Erfahrungen ermöglichen zu können (Freytag et al., 2019; Klinge, 2019). Auf einer *inhaltlichen* Ebene muss die Veranstaltung an den Bedürfnissen aber auch Stärken der Studierenden ansetzen sowie prozessorientiert und resultatoffen gestaltet werden (Fischer et al., 2017; Freytag et al., 2019). Mit Blick auf die *soziale* Ebene muss diese Veranstaltung von einer Lehrkraft geleitet werden, die ihre eigenen Ansprüche und Vorstellungen an die Veranstaltung anpasst und Lernprozesse unterstützt, anstatt diese zu lenken (Fischer et al., 2017; Freytag et al., 2019). Und schließlich kann eine solche Lehrveranstaltung nur dann gewinnbringend sein, wenn auch die Studierenden offen und flexibel gegenüber den Seminarinhalten sind und die *Bereitschaft* haben, *sich auf Neues einzulassen* und eine gewisse Selbstständigkeit mitbringen (Fischer et al., 2017; Freytag et al., 2019).

Die Veranstaltung „Körpertherapeutische Verfahren“ an der Universität Bielefeld versteht sich als eine solche professionalisierende Lehrveranstaltung. Konkret setzt sie sich aus Übungen zur Körperwahrnehmung, Lektionen der Feldenkrais-Methode sowie tanztherapeutischen Angeboten zusammen. Der vorliegende Beitrag lotet aus, inwiefern Studierende durch neue Erfahrungen auf der körperbezogenen Ebene sowie den damit einhergehenden angeleiteten selbstreflexiven Auseinandersetzungen persönliche Ressourcen erkennen und nutzen können.

2. Inhaltliche Ausgestaltung der Veranstaltung „Körperorientierte Therapien“

Das Praxisseminar findet jeweils als Blockveranstaltung statt, um ein prozessorientiertes Arbeiten zu ermöglichen und eine regelmäßige Anwesen-

heit der Teilnehmenden zu generieren. Darüber hinaus wird ein spiegel freier Raum gewählt, der abseits der gewohnten Sport- und Gymnastikhallen liegt. Der Kurs ist als Wahlpflichtveranstaltung angelegt, sodass von einer grundlegenden Offenheit der Teilnehmenden ausgegangen werden kann. Zwei Wochen vor Beginn findet ein Organisationstermin statt, um Erwartungen der Studierenden entgegenzunehmen und vorbereitende Literatur zur Verfügung zu stellen. Im Folgenden werden die praktischen Inhalte der Veranstaltung skizziert, wobei Spiele und Übungen zum Kennenlernen, zur Aktivierung und zur Erschaffung einer bewertungsfreien und wertschätzenden Atmosphäre sowie Wahrnehmungsübungen nicht explizit aufgeführt werden.

Körpertherapeutischen Verfahren ist gemein, dass sie die Eigenverantwortlichkeit der Teilnehmenden für ihre Gesunderhaltung voraussetzen und vermitteln (Hanna, 1990; Herzog, 2016; Steinmüller, 2001). Klient:innen werden angeleitet, die im Laufe ihres Lebens belastenden Situationen mit bereits vorhandenen oder noch zu entdeckenden Ressourcen zu bewältigen. Obgleich diese Ressourcen ganz vielfältiger Natur sein können, wird die Aufmerksamkeit zunächst auf den Körper gelenkt. Diesem Vorgehen liegt die Annahme zugrunde, dass Veränderungen auf der Bewegungsebene auf die gesamte Persönlichkeit wirken und in der körpertherapeutischen Arbeit Bewusstes und Unbewusstes zusammengeführt werden. Zwei körpertherapeutische Verfahren, die sich dieser Umgangsform gezielt bedienen, sind die Feldenkrais-Methode und die Tanztherapie.

2.1 Feldenkrais-Lektionen

Moshé Feldenkrais versteht mit der nach ihm benannten Methode den Menschen als ein „lernendes Selbst“ (Herzog, 2016, S. 37) und „Feldenkrais-Lektionen [entsprechend] als Angebote, sich lernend zu verändern.“ (Steinmüller, 2001, S. 129). Klient:innen, die sich auf diese Methode einlassen, richten ihre Aufmerksamkeit über einen längeren Zeitraum auf körperliche Vorgänge, denen sie mittels ihrer Sinne nachspüren (Feldenkrais, 1976). Es gilt, sich der Bewegungsqualität zuzuwenden mit dem Ziel, „daß einer lernt, aus allem was er tun mag, allmählich jede überflüssige Bewegung wegzulassen, alles also, was Bewegung erschwert, hindert, stört oder ihr zuwiderläuft“ (Feldenkrais, 1976, S. 91). Über verbale Anweisungen werden komplexe Bewegungen zunächst isoliert, um auf diesem Weg differenziert (motorische) Gewohnheiten zu erkennen. Nachfolgend werden

bewusst alternative Bewegungen ausprobiert, diese wiederum kinästhetisch rückgemeldet, um daraufhin Entscheidungen zu treffen, ob die alternativ ausgeführten Bewegungen adaptiert werden sollen (Coogan, 2016). Abschließend werden die isolierten Bewegungen wieder zusammengefügt.

2.2 Tanztherapeutische Angebote

Auch tanztherapeutische Angebote zielen auf die Eigenverantwortlichkeit der Teilnehmenden ab und fordern zu einer Selbstfürsorge auf (Coogan, 2016). Inhalte werden dergestalt gewählt, dass persönliche Ressourcen aktiviert werden, mit denen dann gearbeitet wird (Willke, 2011). Der Tanz an sich fungiert in einem tanztherapeutischen Kontext als Interventionsmedium mit dem Ziel, eben diese Ressourcen zu entdecken und ggf. ein Problembewusstsein anzuregen. Die Teilnehmenden sind dabei zunächst aufgefordert, sich losgelöst von ästhetisch normativen Rahmungen auszuprobieren, denn es geht um ihr „aktuelles Bewegungsmuster in seinen expressiven und kommunikativen Qualitäten“ (Bender, 2021, S. 15). Ist dieser Zustand erreicht, schauen sich die Anleitenden in einem intersubjektiven Dialog mit den Teilnehmenden deren Bewegungsverhalten an. Anschließend wird gemeinsam explorativ geforscht, wie die Bewegungsmuster modifiziert werden können (Bender, 2021). Dies schließt auch mit ein, durch die neuen Erfahrungen auf der körperbezogenen Bewegungsebene Ressourcen als solche zu erkennen und mit diesen belastende Situationen leichter bewältigen zu können (Willke, 2011).

Vor dem Hintergrund der eingangs beschriebenen Reflexionsnotwendigkeiten adressiert der Beitrag zwei Fragestellungen: (1) Welche Gelingensfaktoren sind aus Sicht der Studierenden wesentlich für selbstreflexive Prozesse? (2) Inwiefern können diese selbstreflexiven Prozesse durch neue körperliche Erfahrungen in der Veranstaltung angebahnt werden?

3. Methode

Die Datenbasis lieferten 107 Briefe, die als *transmedialer Quergang* von Sportstudierenden im Rahmen von wahlverpflichtenden Schwerpunkt-fachkursen „Körpertherapeutische Verfahren“ von 2015-2023 in anonymisierter Form geschrieben wurden. Durch die Verschriftlichung wurde eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Erlebten initiiert und ein Zugang zu den

persönlichen Gedanken der Studierenden ermöglicht. Die Studierenden wurden aufgefordert, das im Seminar Erlebte entlang der einzelnen Angebote einer vertrauten Person zu schreiben. Wie in qualitativen inhaltsanalytischen Auswertungsverfahren grundsätzlich üblich, wurde das Datenmaterial zunächst strukturiert (Ruin & Zimlich, 2021). Als deduktiv hergeleitete Analysekrterien wurden die oben genannten Gelingensbedingungen auf struktureller, inhaltlicher und sozialer Ebene genutzt. Darüber hinaus wurden Textstellen identifiziert, die auf eine Offenheit der Teilnehmenden für Neues schließen lassen. Aufgrund der Offenheit der Reflexionsaufgabe sowie der Fülle und Komplexität des Datenmaterials fand eine Orientierung an Häufigkeiten statt (Mayring, 2015). Als weitere Kategorien wurde anschließend die Anbahnung von Reflexionsprozessen mit Blick auf 1. eine Ressourcenerkennung und Stärkungen sowie 2. eine Sensibilisierung des Problembewusstseins gegenüber belastenden Situationen der Auswertung der Briefe zugrunde gelegt. Durch eine induktive Ausdifferenzierung des Materials konnte durch die Kategorie *Selbstregulationsmöglichkeiten entdecken* ein aktiver Umgang mit auftretenden Belastungen als neues (körperbezogenes) Wissen generiert werden (Ruin & Zimlich, 2021).

4. Ergebnisse

4.1 Gelingensbedingungen

4.1.1 Strukturelle Ebene

Nahezu alle Studierende schrieben in ihren Briefen, dass sie die Veranstaltung als frei von Sanktionen und ohne äußeren Druck erlebt hätten. Dies betraf vornehmlich die Freiheit, an einzelnen Praxisangeboten (nicht) teilzunehmen.

„Die Kursleitung hat zu Beginn des Kurses und auch vor fast jeder Übung gesagt, dass man nichts machen muss, was man nicht möchte und man sich auch immer aus den Übungen rausziehen kann, wenn es einem zu viel wird“ (SoSe 2021, P3).

„Mir hat es sehr gut gefallen, dass die Dozentin uns vor und nach jeder Einheit Zeit gegeben hat, kurz darüber nachzudenken, was wir empfinden, wo unsere Grenzen sind und ob wir an der Einheit [weiter] teilnehmen möchten“ (SoSe 2021, P5).

Neben der Möglichkeit, nicht alle Bewegungsangebote (weiter) mitmachen zu müssen, empfanden die Studierenden auch die sich stets anschließenden Gesprächsrunden als entlastend „*da uns stets freigestellt wurde, ob wir unsere Empfindungen mitteilen wollten oder nicht*“ (SoSe 2015, P 3).

4.1.2 Inhaltliche Ebene

Die Briefe gaben mit Blick auf die Gelingensbedingungen auf einer inhaltlichen Ebene nur zu geringen Anteilen explizit Auskünfte, was einer Überschneidung mit der Kategorie *Persönliche Ressourcen erkennen und stärken* geschuldet sein könnte. Gleichwohl wurden die Bewegungsangebote als eine Möglichkeit erkannt, durch eigene Ressourcen eine geschützte Atmosphäre mitgestalten zu können.

„*Bei den Vertrauensübungen am Sonntag war es schön zu erfahren, dass es mir nicht sonderlich schwer fällt, anderen zu vertrauen und dass andere auch mir gut vertrauen können*“ (SoSe 2015, P3).

4.1.3 Soziale Ebene

Auf der sozialen Ebene bewerteten die Studierenden *eine kompetente Leitung* als Grundvoraussetzungen für ihre Selbsterfahrungen. Die Kompetenzen bezogen sie dabei zum einen auf die inhaltliche Ausgestaltung, denn „*die Übungen waren sorgfältig organisiert, findig und wohl aufgebaut*“ (SoSe 2017, P1), sodass „*die meisten bereit für diese Erfahrungen waren*“ (SoSe 2022, P2) und „*auch die Zeitdauer für die einzelnen Schritte [...] sehr angemessen [war]*“ (SoSe 2017, P6). Insgesamt waren es „*Übungen, die [...] das Vertrauen innerhalb der Gruppe nochmals gestärkt haben*“ (SoSe 2023, P14).

Zum anderen bescheinigten sie der Leitung ein Verantwortungsbewusstsein gegenüber den Reaktionen der Teilnehmenden. So hat die Leitung „*uns darauf vorbereitet, dass wir noch Auswirkungen am Abend davon bemerken könnten*“ (SoSe 2017, P9). Diese interaktive Haltung zog sich dann auch durch die gesamte Veranstaltung, denn „*als erstes fragte uns unsere Dozentin, wie es uns nach unserem gestrigen Tag ging. Das fand ich schon ziemlich fürsorglich und verantwortungsbewusst [...]*“ (SoSe 2017, P 15). Weiterhin habe die Dozentin „*immer auf das Befinden [...] aller Teilnehmenden geachtet, [...] viele Reflexionsmöglichkeiten geboten*“ und stand „*bei aufkommenden Gefühlen als Gesprächspartnerin bereit*“ (SoSe 2023, P5).

Dabei wurde die als vertrauensvoll und unterstützend wahrgenommene Beziehung von Kursleitung und –teilnehmenden auch auf weitere mögliche Settings übertragen.

„Auch wenn sich im weiteren universitären Kontext weitere Kontakte ergeben, habe ich so viel Vertrauen in die Seminarleiterin, dass mit dem gewonnen Wissen achtsam und diskret umgegangen wird“ (SoSe 2023, P5).

4.1.4 Offenheit der Teilnehmenden für Neues

Mit Blick auf die Zusammensetzung des Kurses bewerteten die Studierenden *„das gegenseitige Vertrauen [als] sehr schön und dass jeder das Programm angenommen hat“ (SoSe 2017, P4)*. Ebenso bescheinigten sie eine sich positiv entwickelnde *Gruppendynamik* bei Interaktionen als Voraussetzung für selbstreflexive Prozesse, denn *„die Gruppe hat mir die ganze Zeit über das Gefühl gegeben, ich selbst sein zu können. Und da sich jeder auf die Übungen eingelassen hat, kam ich mir so gut wie nie merkwürdig vor“ (SoSe 2023, P 12)*.

Sich auf alle Angebote einzulassen gelang jedoch nicht allen Teilnehmenden gleichermaßen, wobei diese Studierenden das Nicht-Einlassen sich selbst zuschreiben konnten und nicht die Kursleitung oder die anderen Teilnehmenden in der Verantwortung sahen. *„Ich konnte nicht wirklich loslassen, [...] sondern war durchgehend mit der Bewertung meiner eigenen ‚Leistung‘ beschäftigt“ (SoSe 2020, P3)*. Solche Selbstzuschreibungen zeugen besonders dann von einer hohen Reflexionskompetenz, wenn beispielsweise erkannt wurde, dass *„[ich] angespannt bin, wenn ich nicht weiß, was auf mich zukommt und ich es nicht kontrollieren kann“ (SoSe 2022, P4)*.

Gleichwohl war es dann eben auch diese Freiwilligkeit, in der sich die meisten Studierenden dergestalt angenommen fühlen konnten, dass sie die Atmosphäre als wertschätzend erlebten und sich dadurch wieder ein Stück weit öffnen konnten. Die Offenheit der Studierenden sowie die wertschätzende Atmosphäre führten bei nahezu allen dazu, dass sie *„zu keinem Zeitpunkt das Gefühl [hatten], komisch angeguckt zu werden“ (SoSe 2022, P 6)* oder darüber nachdachten, *„wie ich aussehe oder wie mich andere Menschen wahrnehmen“ (SoSe 2018, P9)*. Stattdessen verbreitete sich ein Gefühl von Sicherheit in der Gruppe, mit dem sich die Einzelnen vor den anderen Kursteilnehmenden öffnen konnten. *„Dadurch, dass alle mitgemacht haben [...], hatte ich das Gefühl von Sicherheit und es hat angefangen Spaß zu*

machen“ (SoSe 2021, P3). Eine teilnehmende Person bilanzierte „Nie war ich Teil einer Gruppe, die mir so viel Sicherheit gegeben hat“ (SoSe 2021, P1).

Auf Basis dieser wertschätzenden und Sicherheit spendenden Atmosphäre konnten die Studierenden gezielt in die Lage versetzt werden, selbstreflexive Prozesse mit Blick auf ihre persönlichen Ressourcen anzubahnen, ein Problembewusstsein zu aktivieren sowie Selbstregulationsmöglichkeiten zu entdecken.

4.2 Selbstreflexive Prozesse

4.2.1 Persönliche Ressourcen erkennen und stärken

Durch die angeleiteten Übungen konnten die Studierenden persönliche Ressourcen auf einer physischen Ebene aufspüren, diese auf einer psychischen Ebene auf ganz unterschiedliche Weise verarbeiteten und allesamt als (Selbst-)Hilfe zur Förderung emotionaler Stabilität reflektieren.

„Ich habe an dem Wochenende gemerkt, dass ich mich in meinem Körper wohl fühle und meinen Körper gut kenne und dadurch meine Grenzen für mich gut selbst einschätzen kann“ (SoSe 2015, P9).

„Richte ich von nun an meine Gedanken auf das Hier und Jetzt, dann kann ich mit Sicherheit von dieser Energiequelle profitieren – ich muss mich nur darauf einlassen und aufhören, zukunftsorientiert zu denken. Du kennst mich ja. Was ich mitnehme: Achtsamkeit im Hier und Jetzt, um positive Energien wahrzunehmen“ (SoSe 2020, P1).

„Die Erfahrung, dass Sport als Auspowern nicht nur das Einzige ist, was mir und anderen körperlich zur Emotionsregulation oder Stressreduktion zur Verfügung steht, ist mir jetzt bewusster“ (SoSe 2019, P3).

4.2.2 Problembewusstsein aktivieren

In vielen Briefen wurde eine Problemaktivierung durch die Auseinandersetzung mit den Seminarinhalten reflektiert, wie beispielsweise ein fehlendes Durchsetzungsvermögen und eine geringe Selbstbehauptung.

„Jedoch hat mir das nochmal vor Augen geführt, dass ich dazu neige, anderen den Vortritt zu lassen und mich mit meinen eigenen Bedürfnissen zurückstelle. Auch als ich versucht habe, konsequenter zu sein, habe ich

das irgendwie nicht richtig hinbekommen. Das war mir irgendwie auch bewusst, aber dass das immer noch so ein Thema bei mir ist und sich in solchen Aufgaben bemerkbar macht, war auf der einen Seite `schön´ nochmal bewusst zu merken. Auf der anderen Seite hat es mich ein bisschen erschrocken“ (SoSe 2020, P7).

Die Studierenden beschrieben leiblich erfahrene Zusammenhänge zwischen physischer und psychischer Dimension, zwischen Bewusstem und Unbewusstem. So kann eine körperliche Reaktion ein Problembewusstsein schärfen, wie in dem folgenden Briefausschnitt zu erkennen ist.

„Feldenkrais: Ehrlich gesagt, sind es ganz komische Bewegungen und zwischendurch wusste ich gar nicht, was das alles bewirken soll. Doch nach einer Weile habe ich meine rechte Mandel gespürt und habe schon gemerkt, wie ich emotionaler wurde. Trotzdem habe ich mich am Ende der Übung sehr stabil gefühlt. Als ich dann aber erzählen wollte, kamen die Tränen nur so herausgeschossen. Nach einer kurzen Zeit war ich dann aber wieder stabil. Dass meine Mandeln reagieren ist mir nicht neu, jedoch so schnelle Wechsel der Emotionen habe ich selten“ (SoSe 2019, P1).

4.2.3 Selbstregulationsmöglichkeiten entdecken

Einzelne Studierende entdeckten die praktischen Übungen als eine (neue) Möglichkeit, sich durch den bewussten Einsatz eigener Ressourcen – im Sinne einer Selbstberuhigung – (emotional) zu regulieren und mit (früheren) belastenden Erfahrungen selbstfürsorglicher umgehen zu können.

„Bei Partnerübungen mit geschlossenen Augen hatte ich keine Probleme, aber alleine habe ich mich total schrecklich gefühlt. Alleine zu sein ist momentan einfach total schrecklich. Auch im Alltag sind für mich die Momente, die zwar selten sind, am schlimmsten, in denen ich alleine bin, z.B. wenn ich morgens mit dem Auto zur Uni fahre oder später wieder zurück, kommt bei mir oft eine ähnliche Unruhe auf und ich fühle mich unwohl, spüre einen Druck auf der Brust und Stechen im Brustbereich. Wenn ich das auf einer Skala einordnen sollte, wobei 1 wäre, dass es mir gut geht und 10, dass ich es kaum aushalte, würde ich sagen, dass es an dem Tag kurz vor einer 8 war und dann wieder besser geworden ist. Der Rest des Tages verlief für mich ruhig und durch die Wahrnehmungsübungen kam ich mehr zu mir. Am nächsten Tag kam diese Unruhe bei einer Einzelübung mit geschlossenen Augen auch ganz kurz wieder auf, aber mir

gelang es ganz schnell, meine Aufmerksamkeit auf die Übung zu lenken, sodass das Gefühl schnell verschwand. Am Ende des Wochenendes habe ich das Gefühl gehabt, mehr in mir selbst zu sein und die Fahrt alleine mit dem Auto nach Hause war auch ganz entspannt“ (SoSe 2019, P10).

Während dieser Brief Aufschluss darüber gibt, dass eine fokussierte Wahrnehmung auf den Körper dabei helfen kann, sich selbst zu regulieren, spürte eine andere Teilnehmerin, dass ihr leichte Bewegungen halfen, um ins Gleichgewicht zu kommen.

„Nach einigen Partnerübungen haben wir Feldenkrais gemacht. Ich hatte kaum eine Vorstellung, was wir genau machen werden, habe aber schnell eine tiefe Entspannung erlebt. Auch die Ausgangslagen haben sich bei mir verändert. Es fühlte sich alles symmetrischer an. Danach konnte ich deutlich spüren, dass die Übung etwas mit mir gemacht hat. Ich habe mich wie benommen gefühlt. Anders als nach einer tiefen Meditation. Außerdem konnte ich meinen Rücken spüren und mein Kopf schmerzte. Ich musste direkt an meine Nebennieren denken und wünschte, dass diese Methode mich vielleicht in meiner Genesung unterstützen kann. Ich konnte richtig entspannen, indem ich beschäftigt war und mich leicht bewegen konnte. Jedenfalls ist mir wieder deutlich geworden, dass ich einen Gang runterschalten darf. Dass ich die Dinge nicht immer mit 200% und Willenskraft übers Knie brechen muss. Das weiß ich schon so lange und habe mich auch schon so viel damit befasst, aber ich denke, es ist nicht verinnerlicht. Feldenkrais wäre eine gute Möglichkeit, die Dinge wirklich mal in meinen Körper zu bringen. Sie zu integrieren und Veränderungen im Innen zu schaffen. Meine Weiblichkeit zu stärken und wieder mehr in den Fluss, in die Weichheit und in meine `natürliche Kraft` zu kommen. Eine nachfolgende Übung hat mir gezeigt, dass all das in mir ist. Bei der Übung haben meine Partnerin und ich uns gegenseitig unsere Arme zur Musik führen sollen. Ich habe mich am Wohlsten in der Position der Führenden gefühlt. Und trotz dieser führenden Position habe ich mich losgelöst gefühlt. Ich denke, dass ich eine gute Intuition und einen Zugang zu Menschen habe, wenn ich loslasse und mich öffne. Bei der Übung habe ich mich sehr verbunden und fast wie eine Person gefühlt. Ich war wie abgeschnitten von der Außenwelt und nur bei meiner Partnerin. Das, was mir in meinem Alltag vielleicht manchmal zur Last fällt, dass ich mich in den anderen verliere, wurde für mich dort zu einer Ressource“ (SoSe 2020, P12).

5. Diskussion

In diesem Beitrag konnte gezeigt werden, dass Studierende innerhalb einer wertschätzenden und Sicherheit spendenden Atmosphäre in der Lage sind, persönliche Ressourcen zur Bewältigung psychischer Belastungen in einer den Körper fokussierenden, selbstreflexiven Auseinandersetzung bewusst wahrzunehmen. Diese Ressourcen konnten als Teil professioneller Kompetenz erkannt werden (Fischer et al., 2017). Die Studierenden entdeckten zum einen den Körper selbst als Ressource. Zum anderen erkannten sie die Körperwahrnehmung aktivierenden Bewegungen als Selbstregulationsmethode. Eine *Achtsamkeit im Hier und Jetzt* wurde über das Seminar hinaus als eine Methode angenommen, um (zumindest zwischenzeitlich) in Distanz zu situativen Belastungen im (beruflichen) Alltag treten zu können. Darüber hinaus konnten die Studierenden körperliche Reaktionen mit einem Problembewusstsein in Zusammenhang bringen und ihre Kompetenzen zur Selbsteinschätzung bezüglich ihrer eigenen Grenzen verbessern. Insbesondere erkannten und entwickelten sie die Kompetenz, sich sensibel und rücksichtsvoll sowohl – im Sinne einer Selbstfürsorge – sich selbst, als auch anderen und deren Gefühlen gegenüber zu zeigen (Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Damit erwiesen sich Mitverantwortung und Förderung einer sozialen Unterstützung als wesentliche Voraussetzung für die Gesunderhaltung (Borelli et al., 2014; Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Es zeigt sich, dass die Studierenden schon in ihrer ersten Ausbildungsphase dahingehend sensibilisiert werden konnten, durch „das Einbringen ihrer Ressourcen gesundheitliche Entwicklungschancen im Beruf aktiv mit[zu]gestalten“ (Schaarschmidt & Kieschke, 2013, S. 81).

Die Stärke der Datenerhebung, dass sich die Studierenden durch eine Briefform gänzlich anonym öffnen konnten, beinhaltet zugleich eine Limitation. Denn auf diesem Weg konnten keine Angaben zu geschlechtsbezogenen Unterschieden gemacht werden, die, wie aus den Studien von Schaarschmidt und Kieschke (2013), Kovess-Masféty et al., (2007) und Bogaert et al. (2014) hervorgeht, hoch bedeutsam sind. Diesen Studien zufolge reagieren Frauen psychisch und körperlich sensibler als Männer auf belastende Situationen. Darüber hinaus muss kritisch angemerkt werden, dass das eigene Vorwissen der Dozentin (und Erstautorin) in die Datenauswertung eingegangen sein könnte (Ruin & Zimlich, 2021). Gleichwohl zeigen die Ergebnisse, dass es sich lohnt, schon früh an den Ressourcen des Körpers anzusetzen, um mit diesen auf einer psychischen Ebene belastende Situationen leichter bewältigen zu können. So können sie – vor

dem Hintergrund unbedingt notwendiger Strategien zur Begegnung der psychisch-mentalenen wie auch der physisch-körperlichen Anforderungen und Belastungen – zu ihrer Professionalisierung beitragen.

Literatur

- Bender, S. (2021). *Systemische Tanztherapie*. Ernst Reinhardt.
- Bogaert, I., De Martelaer, K., Deforche, B., Clarys, P., & Zinzen, E. (2014). Associations between different types of physical activity and teachers' perceived mental, physical, and work-related health. *BMC Public Health*, 14(1), 1-9.
- Borrelli, I., Benevene, P., Fiorilli, C., D'Amelio, F., & Pozzi, G. (2014). Working conditions and mental health in teachers: a preliminary study. *Occupational Medicine*, 64(7), 530-532.
- Coogan, J. (2016). *Tanz praktizieren: ein somatisch orientierter Ansatz*. Logos.
- De Simone, S., Cicotto, G., & Lampis, J. (2016). Occupational stress, job satisfaction and physical health in teachers. *European Review of Applied Psychology*, 66(2), 65-77.
- Feldenkrais, M. (1976). *Bewußtheit durch Bewegung*. Suhrkamp.
- Freytag, V., Mutschall, F., & Voss, C. (2019). Förderung einer experimentierenden Lernhaltung – Lehrer:innenhandeln in offenen gestalterischen Prozessen. In M. Hartmann, R. Laging, & C. Scheinert (Hrsg.), *Professionalisierung in der Sportlehrer:innenbildung: Konzepte und Forschungen im Rahmen der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung"* (S. 84- 96). Schneider.
- Fischer, B., Holzamer A.-K., & Meier, S. (2017). Professionelle Entwicklung in der universitären (Sport-)Lehrerbildung. *Brennpunkte der Sportwissenschaft*, Bd. 39 (1. Auflage). Academia.
- Hanna, T. (1990). *Beweglich sein - ein Leben lang. Die heilsame Wirkung körperlicher Bewußtheit*. Kösel.
- Herzog, S. (2016). *Entwicklung von Selbststeuerungsprozessen am Beispiel der Feldenkrais-Methode*. Dissertation Hamburg.
- Klinge, A. (2019). Praktiken der Sportlehrer:innenbildung zwischen De- und Professionalisierung. In J. Bietz, P. Böcker, & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Die Sache und die Bildung. Bewegung, Spiel und Sport im bildungstheoretischen Horizont von Lehrerbildung, Schule und Unterricht* (S. 241-254). Schneider.
- Kovess-Masféty, V., Rios-Seidel, C., & Sevilla-Dedieu, C. (2007). Teachers' mental health and teaching levels. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1177-1192.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz.
- Ruin, S., & Zimlich, M. (2021). Qualitative Inhaltsanalyse als qualitative sportpädagogische Forschung? Kritisch konstruktive Anmerkungen und Denkanstöße. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 9(1), 73-93.

- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.) *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Springer VS.
- Scheuch, K., Haufe, E., & Seibt, R. (2015). Teachers' health. *Deutsches Ärzteblatt International*, 112(20), 347.
- Schonfeld, I. S., Bianchi, R., & Luehring-Jones, P. (2017). Consequences of job stress for the mental health of teachers. *Educator Stress: An occupational health perspective*, 55-75.
- Steinmüller, W. (2001). Die Feldenkrais-Methode. In W. Steinmüller, K. Schaefer, M. Fortwängler (Hrsg.), *Gesundheit – Lernen – Kreativität. Alexander-Technik, Eutonie Gerda Alexander und Feldenkrais als Methoden zur Gestaltung somatopsychischer Lernprozesse*, (S. 93-131). Huber.
- Ukley, N. (2021). Anforderungen und Antinomien des Lehrer:innenberufs: Forschendes Lernen als Instrument der professionellen Begegnung im Rahmen der (Sport-) Lehrkräftebildung. *Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer:innenbildung und Unterricht*, 3(4), 32-39.
- Willke, E. (2011). Tanztherapie – eine kreative körpertherapeutische Form der Behandlung. *Forum Tanztherapie*, 31, 17-26.