



Volker Schürmann

Moderner Sport und körperliche Bildung

Vorlesung 1: Inhaltliche Einführung

Version 3.1, März 2016 [1.0: April 2009]

Inhalt

1. Zur Einführung	1
1.1 Der Erziehungsauftrag der Schule und dessen Grundlagen	1
1.1.1 Der Ort und Inhalt des Erziehungsauftrags der Schule	2
1.1.2 Die gesellschaftlichen Grundlagen dieses Erziehungsauftrags	3
1.1.3 Annäherungen	4
1.1.4 Kommentierende Reflexionen.....	6
1.2 Die beiden Themenfelder der Vorlesung	7
1.2.1 Bildung – Mündigkeit – Gerechtigkeit.....	8
1.2.2 Körperliche Bildung	9
1.2.3 Der Zusammenhang beider Themenfelder	9
1.2.4 Die leitende These der Vorlesung	10
1.2.5 Bildungsbegriff und Sport (-Wissenschaft).....	11
1.3 Die Art der Behandlung dieser Themenfelder	13
1.3.1 Das Grundanliegen: Reflexion von Grundannahmen	14
1.3.2 Am Fallbeispiel von Erziehung und Bildung	16
Lernerfolgskontrollen	18

1. Zur Einführung

Inhalt dieser einführenden Vorlesung ist 1. der Erziehungsauftrag der Schule und dessen Grundlagen. Daraus ergeben sich 2. die beiden Themenfelder der Vorlesung, woran sich 3. Hinweise anschließen zur Art und Weise der Behandlung dieser Themenfelder. Letzteres ist nötig, weil es sich a) um eine Vorlesung handelt, die dem Bildungsauftrag der Hochschule und nicht (mehr) dem Erziehungsauftrag der Schule folgt, und die b) eine »Grundlagen«-Vorlesung ist, nicht aber eine Vorlesung zur Empirie und Methodik der (guten) Umsetzung des Erziehungsauftrags der Schule.

1.1 Der Erziehungsauftrag der Schule und dessen Grundlagen

Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule ist, die Schülerinnen und Schüler auf der Basis von Bildungsgerechtigkeit (»Bildung für alle«) zu mündigen Bürgern zu erziehen. Sie sollen am Ende der Schule in der Weise gebildet sein, dass sie auch ohne den Schutzraum der Institution ›Schule‹ ihren eigenen Lebensweg nach eige-

nem, also selbstgegebenem, Maßstab in und mit dieser Gesellschaft gehen wollen und können.

1.1.1 Der Ort und Inhalt des Erziehungsauftrags der Schule

Der Erziehungsauftrag der Schule ist ein Auftrag mit Verfassungsrang, der (auch) deshalb einen verbindlich geltenden, also nicht ins Belieben der einzelnen Schulen, geschweige der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer gelegten Ausdruck in den Lehrplänen findet. Worin dieser Auftrag *genau* besteht, ist und bleibt in plural verfassten Gesellschaften politisch umkämpft. In gut verfassten Gesellschaften mit gut institutionalisierten Wissenschaften vollzieht sich dieser auf Dauer gestellte politische Kampf im Modus der Sachlichkeit; verschiedene Lesarten dessen, was der Erziehungsauftrag der Schule genau meint, ist dann als wissenschaftlicher, z.B. sport- oder allgemeinpädagogischer Streit einsichtig und dokumentiert.

1. Landes-Verfassung NRW

Artikel 6: Kinder und Jugendliche

- (1) Jedes Kind hat ein Recht auf Achtung seiner Würde als eigenständige Persönlichkeit und auf besonderen Schutz von Staat und Gesellschaft.
- (2) Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Entwicklung und Entfaltung ihrer Persönlichkeit, auf gewaltfreie Erziehung und den Schutz vor Gewalt, Vernachlässigung und Ausbeutung. Staat und Gesellschaft schützen sie vor Gefahren für ihr körperliches, geistiges und seelisches Wohl. Sie achten und sichern ihre Rechte, tragen für altersgerechte Lebensbedingungen Sorge und fördern sie nach ihren Anlagen und Fähigkeiten.

[...]

Artikel 7

- (1) Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung.
 - (2) Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für Tiere und die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung.
- (zit. n. <https://land.nrw/de/land-und-leute/landesverfassung-nordrhein-westfalen>))

2. Lehrplantext:

In den Richtlinien und Lehrplänen für die Schulen in NRW wird ausdrücklich der Artikel 7 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen dokumentierend zitiert. Zum Erziehungsauftrag der Schule, hier am Beispiel des Auftrags der gymnasialen Oberstufe:

»Die gymnasiale Oberstufe fördert den Bildungsprozess der Schülerinnen und Schüler in seiner personalen, sozialen und fachlichen Dimension. Bildung wird dabei als Lern- und Entwicklungsprozess verstanden, der sich auf das Individuum bezieht und in dem kognitives und emotionales,

fachliches und fachübergreifendes Lernen, individuelle und soziale Erfahrungen, Theorie und Praxis miteinander verknüpft und ethische Kategorien vermittelt und angeeignet werden.

Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe sollen

- zu einer *wissenschaftspropädeutischen Ausbildung* führen und
- *Hilfen geben zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit.*

Die genannten Aufgaben sind aufeinander bezogen. Die Schülerinnen und Schüler sollen zunehmend befähigt werden, für ihr Lernen selbst verantwortlich zu sein [...].« (Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in NRW. Sport. Heft 4734, Frechen 1999/2008. Richtlinien, Kap. 1.2, S. XI)

Und weiter:

»Die in Grundgesetz und Landesverfassung festgeschriebene Verpflichtung zur Achtung der Würde eines jeden Menschen, die darin zum Ausdruck kommenden allgemeinen Grund- und Menschenrechte sowie die Prinzipien des demokratisch und sozial verfassten Rechtsstaates bilden die Grundlage des Erziehungsauftrages der Schule. Die Schule muss den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit geben, sich mit den Grundwerten des Gemeinwesens auseinander zu setzen und auf dieser Grundlage ihre Wertpositionen zu entwickeln.« (ebd. Richtlinien Kap. 1.3.2, S. XIII)

1.1.2 Die gesellschaftlichen Grundlagen dieses Erziehungsauftrags

Dieser Erziehungsauftrag hat als wesentliche Grundlage, dass er der Erziehungsauftrag der Schule von *modernen* Gesellschaften ist. Das hat dann seinerseits zwei Akzentsetzungen, nämlich

- mit dem Umstand der *modernen* Gesellschaft geht einher, dass dieser Erziehungsauftrag an Mündigkeit der zu Erziehenden und an Gerechtigkeit im Hinblick auf die Chancen guter Erziehung gebunden ist;
- mit dem Umstand moderner *Erziehung* geht einher, dass es einen in der deklarierten Würde jedes und jeder Einzelnen verbrieften Rechtsanspruch darauf gibt, dass Erziehung *nicht* so organisiert und gestaltet wird, als gehe es ausschließlich um die Ausbildung von wichtigen und nützlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern dass Erziehung vielmehr immer auch als Vehikel der Persönlichkeitsbildung *erfahrbar* wird.

Diese Grundlagen sind nicht selbstverständlich. Es ist nicht selbstverständlich – will sagen: es liegt nicht bereits im Gedanken der Erziehung selbst –, dass ein Erziehungsauftrag einer Erziehungsinstitution an Mündigkeit, Gerechtigkeit und Persönlichkeitsbildung gebunden ist. In der Antike zielte Erziehung nicht auf Mündigkeit, sondern auf Tugendbildung; von Gerechtigkeit und ›Bildung für alle‹ kann in einer Sklavenhaltergesellschaft grundsätzlich nicht die Rede sein, und die Idee der unaustauschbaren und insofern eigentümlich-unverwechselbaren Persönlichkeit ist an das Konzept moderner Menschenwürde, also an die Menschenrechtserklärungen des 18. Jahrhunderts, gebunden und im selben Sinn unter Bedingungen vormoderner *dignitas* nicht zu haben.

Bei Platon und Aristoteles gibt es ausführliche und sehr instruktive Ausführungen, dass man Sklaven gut zu behandeln hat und was das heißt. Würden all diese Ausführungen allerorten in unserem modernen Arbeitsleben beherzigt und praktiziert, dann gäbe es vermutlich sehr viel weniger Elend in dieser Welt. Gleichwohl ändert gute Behandlung nichts am Sklavendasein – es ist und bleibt eine Be-Handlung, und Platon und Aristoteles wollen Sklaven nicht etwa deshalb gut behandeln, weil man

schlicht und einfach mit Menschen gut umgeht, geschweige weil es einen Rechtsanspruch der Sklaven auf gute Behandlung gibt. Von Platon und Aristoteles empfohlene gute Be-Handlung ist daher weder moralisch geboten noch rechtlich verbindlich, sondern *klug* – schlicht deshalb, weil diese Arbeitstiere gut funktionieren sollen und müssen. Im selben Sinne, in dem jeder gute Handwerker sein Werkzeug pflegen wird, wird jeder kluge Hausvorstand seine lebendigen Werkzeuge pflegen. Auch Sklaven, Knechte und Mägde brauchen deshalb eine gute Ausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, um ihren Job gut zu erledigen, und sie brauchen auch eine zufriedenstellende Umgebung, damit sie nicht auf die Idee kommen, an ihren Ketten zu rütteln.

Moderne Erziehung in modernen Institutionen moderner Gesellschaften ist im deklarierten Bruch (Menschenrechts-*Erklärungen*) mit der Vormoderne an die Würde jedes und jeder Einzelnen gebunden. Das Ergebnis einer Ausbildung ist gut, wenn man am Ende gelernt hat, seinen Job gut zu machen; dieses Ergebnis ist noch besser, wenn man auch noch einen Job bekommt, für den man ausgebildet ist; und das Ergebnis ist sehr gut, wenn man auch noch in seinem Job zufrieden ist. Aber auch ein in diesem Sinne sehr gutes Ergebnis einer Ausbildung ist und bleibt ein Bruch mit dem Versprechen moderner Gesellschaften, wenn dies ausschließlich eine gute Be-Handlung war. Das ist, wohlgemerkt, sehr viel besser als eine schlechte Be-Handlung, aber es ist und bleibt eine, heute hinreichend ausführlich evaluierte und auf permanente Verbesserung programmierte Be-Handlung, solange keine noch so homöopathische Dosis von Erziehung *zur Mündigkeit* eingegangen ist. Gutes und grinsend-zufriedenes Funktionieren wird auch in einer *brave new world* praktiziert. Die Moderne dagegen beginnt mit einer Empörung, und zwar nicht mit einer Empörung gegen schlechtes Funktionieren, sondern gegen den Status der Unfreiheit. In einem der Gründungsdokumente der Moderne kann man das nachlesen, wenn man es nicht sowieso schon wüsste: »Der Mensch wird frei geboren, aber überall liegt er in Ketten.« (Rousseau 1762: Buch 1.1, S. 61)

1.1.3 Annäherungen

Ein Beispiel, eine Veranschaulichung, eine Vergewisserung für die Relevanz, ja Sprengkraft des ersten genannten Akzents: Mündigkeit und Gerechtigkeit.

Ist es gerecht, dass Markus Rehm nicht bei der Leichtathletik-Europameisterschaft starten darf?

Zur Erinnerung: Markus Rehm ist unterschenkelamputiert und springt mit einer Prothese. Er hat im Juli 2014 mit einer Weite von 8,24 m überraschend die Deutschen Meisterschaften gewonnen und hat mit dieser Weite die EM-Norm erfüllt. Trotzdem durfte er bei der EM nicht starten. Im November 2014 entschied der DLV, dass Rehm zwar seinen Titel als Weitsprung-Meister behalten und auch in Zukunft gemeinsam mit nichtbehinderten Sportlern starten darf, aber getrennt von ihnen gewertet wird. Ein durch die Prothese gegebener Vorteil sei nach den Untersuchungen wahrscheinlich, aber nicht absolut sicher (<http://www.spiegel.de/sport/sonst/weitsprung-markus-rehm-bleibt-deutscher-meister-a-1000778.html>); vgl. (https://de.wikipedia.org/wiki/Markus_Rehm)

Worin besteht die Sprengkraft? Mündigkeit und Gerechtigkeit sind Rechtsansprüche, die verbindlich gelten – also einklagbar sind gegen jede Reduktion von Erziehung auf (gute) Be-Handlung. Einen Rechtsanspruch zu haben heißt u.a., dass sich nicht ein spontanes oder gewohnheitsmäßig herrschendes *Moral*regime durchsetzt. Auch bei noch so empörenden Straftatbeständen – Kinderschänder, Osama Bin Laden etc. – ist Lynchjustiz zugunsten eines rechtsstaatlichen Verfahrens einschließlich Unschuldsumutung zu gewährleisten. Im Falle Rehm: Wer hier aus rein moralischen Erwägungen die Forderung aufstellt, man solle Rehm bei allen sportlichen Wettkämpfen starten lassen, weil alles andere ein moralisch zu verurteilender Ausschluss wäre, der *diskriminiert* SportlerInnen mit Behinderungen, weil für diese, nur weil sie behindert sind, plötzlich die Regeln einer Sportart nicht mehr gelten sollen.

Ein Vergleich, eine Veranschaulichung, eine Vergewisserung für die Relevanz, ja Sprengkraft des zweiten genannten Akzents: Persönlichkeitsbildung, die nicht auf Ausbildung reduzierbar ist.

a) Rodin: Der Denker

Warum/inwiefern ist das ein Sinnbild für »Bildung«?

- weil es *Kunst* ist, hier: Bildhauerei
- weil das Dargestellte dafür steht: Distanz/Innehalten; nach Regeln/Prinzipien suchen und danach handeln; N.N.

b) Body-Building

Ist das auch ein Sinnbild für »Bildung«?

›Eigentlich‹ spricht einiges dafür

- der Name: den Körper bilden – ihn nicht so lassen, wie er ist
- Analogie zur Kunst: Kunst am eigenen Körper
- es gibt Regeln und Prinzipien; aber: zwei Verdachtsmomente: *einseitige* Gestaltung; Mangel an Distanz, an Reflexion, an Denken

Worin besteht die Sprengkraft? Bildung ist dasjenige Moment von Erziehung & Bildung, das nicht auf gute Aus-Bildung reduziert werden darf. – Die berühmte Deutschlehrer-Frage: »Was wollte uns der Dichter damit sagen?« ist genau deshalb so quälend-unpassend, weil sie den Sinn von Dichtung verfehlt. Hätte der Dichter uns primär etwas sagen wollen, dann hätte er es ja sagen können – in klaren, einfachen, verständlichen Sätzen. Aber Dichtung geht es darum, etwas in *künstlerischer Form* kundzutun, also nicht in, sondern mit der Dichtung etwas zu sagen. Hier ist man aufgefordert, zwischen den Zeilen zu lesen, und zur Bildung gehört, dass man dem Drang widersteht, hier einen bloßen Mitteilungsgehalt wie eine Münze einstreichen, gleichsam als takehome-message auf einer powerpoint-Folie mit nach Hause nehmen zu wollen.¹

¹ »Der erste Eindruck, den diese lyrische Prosa hinterlässt, ist so verblüffend wie schockierend: ist sie überhaupt für Leser geschrieben? Lässt sie sich ›verstehen‹? Wer sich diesen Notaten rational nähert und sie entschlüsseln möchte, ist verloren. Sätze sind nicht vollständig, Interpunktion und Rechtschreibung eigenwillig, Bezüge unklar, biografische Hintergründe dunkel, als werde hier eine Geheimsprache erprobt. Es bleibt nur, sich dieser Sprache und ihren Bildern zu überlassen.« (Jörg Magenau in einer Rezension zu Friederike Mayröcker: *fleurs* [2016]; in *Süddeutsche Zeitung*)

1.1.4 Kommentierende Reflexionen

Der Erziehungsauftrag der Schule ist der Auftrag, Schülerinnen und Schüler zu mündigen Bürgern zu erziehen. Das geschieht durch Schulpflicht, also durch staatlichen Zwang. Ist das nicht ein monströser Widerspruch? Kann man durch eine Zwangsmaßnahme zur Mündigkeit erzogen werden? Muss man da nicht lauthals mit Pink Floyd mitsingen: »We don't need no education! We don't need no thought control!«?

Das ist, in der Tat, ein Anzeiger für ein Riesenproblem – aber es ist nicht von vornherein ein desaströser Widerspruch. – Erziehungsmaßnahmen werden ergriffen, weil unterstellt ist, dass wichtige kindliche Entwicklungen a) nicht von alleine und b) nicht allein aus den Kräften des Kindes selbst erfolgen werden. Unterstellt ist also, dass es Hilfestellungen braucht, damit es zu einer guten Entwicklung des Kindes kommen kann. In dieser zunächst entscheidenden Hinsicht ist Erziehung eine Maßnahme der Fürsorge, nicht aber des Zwanges. Staatlicher Zwang in der Form der Schulpflicht ist daher ein Zwang zur Fürsorge, gerichtet gegen alle Formen von ›Verwahrlosung‹, d.h. gegen alle Varianten, die Entwicklung des Kindes erst gar nicht zu unterstützen, sondern das Kind gänzlich sich selbst zu überlassen. Das ist kein Widerspruch zum Rechtsanspruch auf Erziehung zur Mündigkeit, sondern ganz im Gegenteil die Voraussetzung und Minimalbedingung, dass es überhaupt zu einer Entwicklung kommen kann. – Darin steckt gleichwohl ein Riesenproblem, denn eine Entwicklung *zur Mündigkeit* wird in der Tat dann verhindert, wenn die Fürsorge zur Vor-Sorge, d.h. zur Bevormundung wird: »Wir wollen doch nur Dein Bestes!« | »Aber das sollt Ihr eben nicht kriegen!« – Erziehen ist deshalb eine große Kunst und etwas, was man tatsächlich lernen kann und muss. Es ist die permanente Gratwanderung, dass die pädagogischen Mittel Mittel zur Unterstützung bleiben und nicht zu Mitteln geraten, den Zöglingen Entscheidungen abzunehmen, die sie selber treffen müssen. Aber wer allein aufgrund dieser Schwierigkeit alle Mittel des Erziehens unter den Generalverdacht stellt, Zwangsmaßnahmen zu sein, der entzieht sich der Fürsorgepflicht.

Als die Missbrauchsfälle an der Odenwaldschule im Jahre 2010 auch breiter bekannt und diskutiert wurden, stellte sich die Frage, ob und ggf. was die Reformpädagogik selbst dazu beiträgt, dass es zu solchen Fällen kommt. Jürgen Oelkers hat mit *Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik* (Oelkers 2011) eine erste Analyse dazu vorgelegt – sein bisher einziges Buch, das er »nicht gerne geschrieben« hat (ebd.: 12). – Er zitiert dort (ebd.: 13) Gustav Wyneken, einen der einschlägigen Reformpädagogen, mit dessen Position: »Erziehung ist und bleibt nun einmal Vergewaltigung der Natur.« Wer das behauptet, der bestreitet damit die Fürsorgepflicht. Wenn Erziehung sowieso Vergewaltigung ist und bleibt, dann braucht es keine Schutzräume für kindliche Entwicklung. Dann kann man es sich bequem machen in einer Gemeinschaft, die so tut, als würde es nur darum gehen, dass das, was sowieso passiert: Vergewaltigung der Natur, nicht ganz so weh tut. Genau das tut denen, die einen Schutzraum brauchen, im Zweifel dann sehr weh.

Wenn Kinder in sehr armen sog. Dritte-Welt-Ländern gar nicht erst zur Schule gehen können, ist das heute, in Zeiten nach den Menschenrechtserklärungen, weitaus mehr

tung v. 23.2.2016, S. 14) – Und selbstverständlich führt dann auch Magenau vor, dass man sich dann, wenn man sich dieser Sprache überlässt, auch auf nachvollziehbare Weise etwas verstehen kann, denn sonst wäre ja jede eigenwillige Rechtschreibung von Studierenden schon Kunst. Mayröcker macht eben keine Fehler, wenn sie eigenwillig in der Rechtschreibung ist.

als ein moralisches Problem und verlangt entsprechend sehr viel mehr als bloß *cari-tas*. Kinder haben nunmehr einen Rechtsanspruch auf schulische Bildung, und zwar alle und überall in der Welt.²

Gibt es analog zum Erziehungsauftrag der Schule im Kontext des Sports auch einen Erziehungsauftrag des Trainings? – Das kommt darauf an. Gesetzt den Fall, Sport zu treiben wäre auch ein erzieherisches Unternehmen, und nicht nur ein Freizeitvergnügen oder nicht nur ein Geldverdienst – und der Olympische Sport behauptet von sich, genau das zu sein –, dann gibt es auch einen analogen Erziehungsauftrag des Trainings. Auch Athleten und Athletinnen nämlich gelten als Person, die entsprechend (also *falls* der Sport wie im Falle des Olympismus als Erziehung gilt) von ihren Trainerinnen und Trainern nicht nur hinsichtlich ihrer sportlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten *ausgebildet* sein wollen, sondern einen Rechtsanspruch darauf haben, in ihrer Persönlichkeitsbildung begleitet und unterstützt zu werden – übrigens nicht nur deshalb, weil man als Trainer der Meinung sein kann, dass eine entwickelte Persönlichkeit hilfreich ist für den sportlichen Erfolg. Eine Erziehung zur Mündigkeit darf also im Olympischen Sport nicht nur aus Nützlichkeitserwägungen erfolgen, sondern primär deshalb, weil Athletinnen in der Moderne einen Rechtsanspruch darauf haben. Wer davon nichts wissen will, der kann keinen *Olympischen* Sport betreiben. Im Olympischen Sport haben Trainer und Trainerinnen einen Erziehungsauftrag, und zwar nicht nur im Kinderhochleistungssport. Genau deshalb konnte (und musste) Hans Lenk vor vielen Jahren einen wirkmächtigen Aufsatz schreiben mit dem Titel ›Mündiger Athlet‹ und ›demokratisches Training‹ (Lenk 1979), der bis heute in der Sache aktuell und unabgegolten ist – auch deshalb, weil viele in der Sportwissenschaft davon bis heute nichts wissen wollen. Diesen Erziehungsauftrag kann man nicht moralisch einklagen – dann bleibt die Pädagogik ohne Resonanz im System des Leistungssports, aber man muss ihn auch nicht moralisch einklagen, da der Erziehungsauftrag zur Verfasstheit des Olympischen Sports dazu gehört, um dann dort einem *Rechtsanspruch* der als Person geltenden Athleten und Athletinnen zu korrespondieren. Das ist mehr und anderes als auf der »Systemfunktionalität der Pädagogik für den Leistungssport« zu insistieren (dazu Cachay & Gahai 1989).

1.2 Die beiden Themenfelder der Vorlesung

Es geht in dieser Vorlesung um die gesellschaftlichen Grundlagen des Erziehungsauftrags der Schule, und also (s. 1.1) um zwei große Themenfelder und um deren Bezug zueinander:

- Das Feld Bildung – Mündigkeit – Gerechtigkeit
- Das Feld Körperliche Bildung

² »Wohlthätigkeit, das wusste schon der Pädagoge Pestalozzi, ist das Ersäufen des Rechts im Mistloch der Gnade.« (H. Prantl, In die Speichen greifen, SZ v. 4.10.2012, S. 4) Vgl. auch <http://www.diakonie.de/03-2010-es-sollte-ueberhaupt-kein-armer-unter-euch-sein-6538.html>, dort *Texte-2010-03-Tafeln.pdf*, abgerufen am 31.3.2015; dort am Fallbeispiel der »Tafeln«.

1.2.1 Bildung – Mündigkeit – Gerechtigkeit

Bildung und Erziehung hat es mit der *Entwicklung von Personen* zu tun. Diese Entwicklung soll (u.a. durch Erziehung, aber z.B. auch durch gute Schulpolitik) so unterstützt werden, dass diese Personen zunehmend Verantwortung für ihre Entwicklung selber übernehmen können und tatsächlich auch übernehmen.

Bildungs- und Erziehungsprozesse laufen falsch, wenn sie Abhängigkeiten und Fremdbestimmungen unangemessen fortsetzen oder gar verfestigen.³ In diesem Sinne zielt Bildung und Erziehung auf selbstbestimmte, mündige Personen. Das *Anliegen* von Erziehung und Bildung ist also: Selbstbestimmung, Mündigkeit, Emanzipation von unangemessenen Abhängigkeiten und Fremdbestimmungen. Dieses Anliegen *definiert* Bildung und Erziehung.

Solche Selbstbestimmung oder Mündigkeit ist in der Moderne nicht nur einer Elite zugedacht, sondern ist nun ein grundsätzliches Anliegen von Bildung und Erziehung. Buchstäblich jede und jeder soll in der Lage sein und dabei ggf. erzieherisch unterstützt werden, sein/ ihr Leben selbstbestimmt zu führen. Bildung steht und fällt mit Bildungsgerechtigkeit. Auch *Gerechtigkeit* ist *definitiv* für Bildung und Erziehung. Das drückt sich u.a. darin aus, dass *Selbstbestimmung* immer auch heißt, am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. Ein Leben unterhalb der Armutsgrenze widerspricht auch dem, was Bildung und Erziehung ist.

Die entscheidende *Voraussetzung*, die hier eingeht, liegt darin, dass Bildung die *Entwicklung von Personen* ist. »Person« ist hier nicht einfach nur ein anderer Name für einen individuellen Menschen, sondern bezeichnet den gesellschaftlichen Status eines Menschen, also etwas, als was ein Mensch gesellschaftlich verbindlich gilt. Und dieser gesellschaftliche Status ändert sich von historischer Epoche zu historischer Epoche und ggf. auch von Kultur zu Kultur. – In Europa beispielsweise ist das, was *Person* ist, vor 1789 etwas ganz anderes als danach. Auf der Basis der Menschenrechtserklärungen

- gelten Personen als entwicklungsfähig
- gelten Personen als autonom (selbstbestimmt, selbstgesetzgebend)
- gelten *alle* Menschen als Person

Ein *Anlass*, diese Dreierheit (Bildung – Mündigkeit – Gerechtigkeit) zu thematisieren, ist die PISA-Studie. Zum einen wurden Mängel diagnostiziert in den nötigen Kompetenzen, die Schule bei Schülerinnen und Schülern bilden muss, um Mündigkeit überhaupt erreichen zu können – z.B. Leseschwächen im engeren und weiteren Sinne. Zum anderen wurde für die Bundesrepublik ein enger Zusammenhang von sozialer Lage des Elternhauses und Bildungschancen diagnostiziert, was der Idee der Bildungsgerechtigkeit grundsätzlich entgegensteht.

³ „Kant gibt drei Beispiele: Wir sind in einem Zustand der Unmündigkeit, wenn ein Buch die Stelle unseres Verstandes einnimmt, wenn ein Seelsorger den Ort unseres Gewissens einnimmt und wenn ein Arzt für uns entscheidet, was unsere Diät zu sein hat.“ (Foucault 1984, 37) – Mündigkeit ist also durch Selbstdenken, eigene Moral und Selbstverantwortung charakterisiert.

1.2.2 Körperliche Bildung

Das Themenfeld der körperlichen Bildung wird in dieser Vorlesung deshalb behandelt, weil es sich um eine Lehrveranstaltung an der Sporthochschule handelt. Der Sport ist einer der, wenn nicht sogar: *der* Bereich, in dem sich körperliche Bildung vollzieht, und der Sportunterricht gehört wohl zu den wichtigsten Bereichen, an denen sich körperliche Bildung *methodisch geleitet* vollziehen soll. Insofern bereichern Sport und Sportwissenschaft das Feld der Bildung mit einem spezifischen und eigenen Aspekt.

Damit soll jedoch gerade nicht gesagt sein, dass *körperliche Bildung* ein Spezialgebiet ist, was nur deshalb in die Vorlesung gehört, weil Sie neben den Bildungswissenschaften auch noch das Schulfach *Sport* studieren. Ganz im Gegenteil sollen Sie erkennen, dass die körperliche Dimension von Bildung zur Bildung als solcher dazu gehört. Plakativ formuliert: Gerade für Ihr zweites Fach – sei es Deutsch, Geschichte, Mathematik, Biologie etc. – müsste diese Vorlesung einen Ansporn bieten zu klären, was die körperliche Dimension von Bildung dort besagt. Dies genau so, wie die musische Bildung eben nicht nur in den Musik- oder Kunstunterricht abgeschoben werden kann, sondern wesentlich auch den Literatur- und Geometrieunterricht prägen müsste.

1.2.3 Der Zusammenhang beider Themenfelder

Die beiden Bereiche Bildung – Mündigkeit – Gerechtigkeit und Körperliche Bildung stehen nicht einfach nur nebeneinander, sondern sind – dies ist die leitende Idee und These der Vorlesung – ineinander verschränkt.

Für diese Verschränkung steht hier in der Vorlesung der Olympische Sport, wie er seit und durch Coubertin besteht und wie er heute in der Olympischen Charta kodifiziert ist. In Stichworten:

- Der Olympische Sport ist ein *Erziehungsprogramm*
- Dieses Erziehungsprogramm betont nachdrücklich die *körperliche* Dimension der Bildung
- Olympischer Sport zielt nicht nur auf physische Leistungsfähigkeit, sondern die immer auch körperliche Bildung wird als *Charakterbildung* (Persönlichkeitsbildung) thematisiert (und damit als Bildungsprozess mündiger Bürger)
- Olympischer Sport richtet sich *an alle*; Diskriminierungen jeder Art sind mit ihm ausdrücklich nicht vereinbar
- Ein Olympischer Wettkampf inszeniert einen *Leistungsvergleich* im konkreten Augenblick, für den die *je eigene Leistung* das alles entscheidende Kriterium sein will, was seinerseits nur *auf der Basis gleicher Startchancen* für alle Wettkampfteilnehmenden möglich ist. Besser zu sein als der Olympische Gegner, wäre keine sportliche Kunst, wenn Schwimmerin A täglich zu Hause im elterlichen *pool* trainieren könnte, Schwimmerin B dagegen nur einmal in der Woche in der 100 km entfernten Großstadt.

1.2.4 Die leitende These der Vorlesung

Die leitende These der Vorlesung ist, wie gesagt, die der Verschränkung der beiden Themenfelder Bildung – Mündigkeit – Gerechtigkeit und Körperliche Bildung. Der Olympische Sport steht für diese Verschränkung. Wie kommt man zu dieser These?

Der Olympische Sport ist seit und durch Coubertin in wesentlicher Hinsicht ein Erziehungs- und Bildungsprogramm. Der Olympische Sport spielt in und für die Erziehung und Bildung deshalb eine Rolle, weil er programmatisch für die ›körperliche‹ Seite von Erziehung und Bildung steht, also für die Erziehung und Bildung der Sinne, der Emotionen, der Leidenschaften, der körperlichen Bewegungen – gegen eine tatsächlich oder vermeintlich einseitig bloß an intellektueller Einsicht und kognitiver Entwicklung orientierte Erziehung und Bildung.

Damit ist eine Norm für den Olympischen Sport postuliert. Eine Norm sagt als solche noch nichts dazu, ob und wie der real praktizierte Sport, der im Namen des Olympismus bei Olympischen Spielen praktiziert wird, dieser Norm entspricht. Gerade umgekehrt: Um den real praktizierten Sport einschätzen und bewerten zu können, benötigt man eine Norm. Das wiederum bedeutet auch nicht, dass eine Norm ein Ideal formuliert, an dem die Wirklichkeit dann scheitert oder scheitern muss. Eine Norm ist ein Maßstab der Beurteilung einer Sache. – Vgl. Sie das damit, dass die Deklaration der Menschenrechte nicht falsch wird, weil gegen die Menschenrechte verstoßen wird. Im Gegenteil. Ohne diese Deklaration hätte man kein Maß, Verstöße zu verurteilen.

Coubertin greift mit dem Postulat eines Erziehungs- und Bildungsprogramms eine Tradition auf, die eine wesentliche Wurzel in der griechischen Antike hat. In der griechischen Antike spielte die Gymnastik eine zentrale Rolle in und für die Erziehung. Sie spielte diese Rolle zwar verschieden,⁴ aber Gymnastik spielte eben überhaupt eine zentrale Rolle in der Erziehung. Daran knüpfte Coubertin an, und zwar entschieden an das athenische, und nicht an das spartanische Modell.

Aber trotz dieser Anknüpfung ist der von Coubertin begründete moderne Olympismus etwas völlig anderes als der antike Olympismus. Ein Blick in die Olympische Charta (OC) lehrt (vgl. IOC (Ed.) 2014, DOA (Hg.) 2008), dass die modernen Olympischen Spiele im radikalen Bruch mit den Spielen der Antike verfasst sind. Laut OC hat es vor dem Gründungskongress 1894 keinen Olympismus im gleichen Sinne, also im Sinne dieser Charta, gegeben. Das leuchtet von der Sache her durchaus ein. Denn:

Die zentrale Norm des modernen Olympismus ist die der Fairness, und Fairness wiederum hat es definitiv mit Chancengleichheit und der Anerkennung von Personen als Personen gleicher Rechte zu tun. Das antike Griechenland war eine Sklavenhaltergesellschaft, und d.h.: Auch und gerade dort, wo die athenische Gymnastik der Tugendbildung diente, und dort, wo die antiken olympischen Spiele ein Fest zur

⁴ Gymnastik in Sparta diente eher der körperlichen Ertüchtigung im Hinblick auf leistungsfähige Krieger (deshalb richtete sich die spartanische Gymnastik auch an Frauen); Gymnastik in Athen diente eher einer allgemeinen Polis-bürgerlichen Tüchtigkeit (was immer das jetzt genau sein mag).

Darbietung solcher Tugend war, da ging es nicht, und konnte es historisch nicht um die Tugendbildung *Aller* gehen, sondern es ging um die Tugendbildung der freien, männlichen Polis-Bürger. Von Fairness im modernen Sinn ist somit per Definition nicht die Rede, weil das moderne Verständnis von Fairness daran gebunden ist, dass *alle* Staatsbürger gleichermaßen als Personen gleicher Rechte gelten.

Der Schritt der Anerkennung *Aller* als Personen gleicher Rechte ist erst mit den Menschenrechtserklärungen vollzogen. Personen in diesem Sinne hat es vor den Bürgerlichen Revolutionen – also in Europa vor 1789 – nicht gegeben. Und deshalb kann es auch Olympischen Sport im Sinne der OC erst nach den Bürgerlichen Revolutionen geben.

Die *verdichtete leitende These* der Vorlesung lautet daher:

Die zentrale Norm des Olympischen Sports ist die *Fairness*

Die zentrale Norm unserer Verfassung (und damit des Bildungsauftrages der Schule) ist die *Würde des Menschen*.

Beides ist innerlich verknüpft durch

- Chancengleichheit
- Anerkennung von Personen als Personen gleicher Rechte

Damit ergeben sich die in der Vorlesung zu behandelnden Themen:

- Was ist Erziehung und Bildung?
- Was ist *körperliche* Bildung? Was daran ist frag-würdig?
- Was macht die Moderne aus? (Aufklärung, Menschenrechtserklärungen, industrielle Revolution, neues Verständnis von Mensch – Bürger – Person etc.)
- Welche Rolle spielt dabei der Sport?
- Kann man daraus etwas lernen im Hinblick auf Veränderungen moderner Gesellschaften? Was ändert sich bzw. hat sich schon geändert im Übergang zur sog. Postmoderne? Und wofür steht das gegebenenfalls?

Leitfrage: Was ist körperliche Bildung? Was daran ist überhaupt das Problem? Was hat das wiederum mit der Rede von »Personen gleicher Rechte« zu tun?

1.2.5 Bildungsbegriff und Sport (-Wissenschaft)

Die Frage *körperlicher* Bildung ist in vielfachen Zusammenhängen und bei zahlreichen Anlässen ein ganz praktisches Problem. Um nur ein einziges, ganz einfaches und sehr prominentes Beispiel zu nennen: Warum gibt es Sportunterricht an den Schulen? Soll es das geben und wenn ja, in welchem Umfang? Kann man das nicht ersetzen durch Deutsch, Mathematik, Musik? Ist das nicht wichtiger? – In manchen Bundesländern gab und gibt es Überlegungen, gelegentlich sogar Beschlüsse, den Schwimmunterricht an den Grundschulen von Bademeistern durchführen zu lassen. Abgesehen von allen vordergründigen Motiven – Kosten sparen – und auch abgesehen von der Tatsache, dass man seine Tochter im Einzelfall lieber bei einem kompetenten Bademeister als bei einem Deutschlehrer unterbringen möchte, der so neben-

bei auch noch Schwimmunterricht erteilen muss: Solche Überlegungen bzw. Beschlüsse sind Ausdruck der Grundhaltung, dass der Schwimmunterricht dazu diene, den Kindern *die Fertigkeit* des Schwimmens beizubringen. Aber wenn das alles wäre, dann gehört das nicht in den *Unterricht* der Schule. Die bloße Fertigkeit des Schwimmens kann man nämlich woanders lernen (z.B. im Rahmen einer Ganztagschule bei der Nachmittagsbetreuung außerhalb des Unterrichts); und volkswirtschaftlich gesehen muss man es *dann* auch außerhalb des Unterrichts lernen, weil das preiswerter ist. Im *Unterricht* der Schule kann man verlangen – und das ist dort das zentrale Anliegen –, dass das Lernen des Schwimmens mit irgendeiner *Bildungsdimension* verbunden ist.

Was auch immer ein solcher Bildungswert des Sports sein mag – *zunächst* ist einfach wichtig festzuhalten: Falls Sport in den *Unterricht* der Schule gehört, dann muss er *irgendeine* Bildungsdimension haben.

Welche das sein mag, das zu bestimmen ist Aufgabe der Sportpädagogik und nicht Thema dieser Grundlagenveranstaltung. Es gibt natürlich gute und eingeführte Kandidaten, worin dieser Bildungswert liegen könnte, z.B.: den Umgang mit dem eigenen Körper zu bereichern; bestimmte sinnliche Qualitäten zu erleben; mit dem Problem des eigenen Versagens umzugehen; Zutrauen zu sich selber zu gewinnen (beim Sprung vom 3-Meter-Brett). Das alles ist natürlich *implizit* auch dann gegeben, wenn man beim Bademeister die Fertigkeit des Schwimmens lernt; aber Schwimmunterricht in der Schule durch einen eigens dafür ausgebildeten Pädagogen meint doch, aktiv und explizit mit dieser Bildungsdimension umzugehen, also gezielt solche Situationen herbeizuführen, mit den Kindern auszuwerten etc.pp.

Der zentrale Ausgangspunkt für alles Folgende ist also: Sportunterricht muss mehr und anderes sein als bloße Vermittlung von Handlungskompetenz.

Die erste Frage ist also, ob Sport überhaupt irgendeinen Bildungswert hat. Und die zweite Frage ist dann sehr bald, ob Sport einen spezifischen, ihm eigentümlichen, Bildungswert hat, der nicht durch den *Unterricht* anderer Fächer ersetzt werden kann. Eine *bildungstheoretische* Begründung des Sporttreibens und Sportvermittels, also des sportpädagogischen Tuns, ist der Versuch, positive Antworten auf diese beiden Fragen zu geben.

Es gibt Sportpädagogen, die meinen, solche bildungstheoretische Begründung sei gar nicht notwendig. Es sei ja schon klar, dass der Umgang mit dem eigenen Körper eine wichtige Kompetenz sei, oder sogar eine ›Kulturtechnik‹ analog zum Lesen, Schreiben, Rechnen. Schule habe eben Handlungskompetenzen zu vermitteln, und also dürfe der Sportunterricht nicht fehlen. – Dann ist *klar*, dass man den Sportunterricht auch in die Hände von Bademeistern legen kann; und vor allem: Sollte irgendwann einmal gar nicht mehr so klar sein, dass und warum man sich mit seinem Körper auskennen soll, dann bricht solch rein pragmatische Begründung für den Sportunterricht weg. Demgegenüber schafft eine bildungstheoretische Begründung des Sportunterrichts »eine Distanz zu den Unwägbarkeiten und Zufälligkeiten gesellschaftlicher Entwicklungen und kurzlebiger Modeerscheinungen« (Prohl 1999: 152; vgl. insgesamt ebd., insbes. Kap. 11; vgl. auch Franke & Bannmüller 2003; Laging & Prohl 2005; Prohl 2004).

Die bildungstheoretische Begründung fragt, a) nach einem Bildungswert des Sports und b) nach einer Spezifik dieses Bildungswertes, die nicht einfach im Kunst-, Religions-, Musik- oder Mathematikunterricht unterzubringen ist.

1.3 Die Art der Behandlung dieser Themenfelder

Was soll es nun heißen, dass es in dieser Vorlesung um »Grundlagen« geht? Und was folgt daraus, dass es sich um eine Vorlesung im Rahmen des Bildungsauftrags von Hochschulen, und nicht im Rahmen des Erziehungsauftrags der Schule handelt? Diese Vorlesung behandelt Grundlagen des Erziehungsauftrags der Schule, nicht diesen Erziehungsauftrag selbst. Die leitende Fragestellung der Vorlesung lautet deshalb *nicht*: Wie geht (gutes) Erziehen? Sondern: Was ist (gutes) Erziehen? Es geht folglich nicht um all die Fragen, die die konkrete Gestaltung des Unterrichts sowie seiner Bedingungen betrifft, sondern um die Frage davor: Was ist denn überhaupt der Auftrag schulischen Erziehens und was ist folglich der Maßstab und das Kriterium, dem eine dann, nämlich daran gemessene, gute Unterrichtsgestaltung zu genügen hat? Um es an einem Beispiel zu sagen:

Es gibt eine eigens ausgearbeitete Olympische Erziehung. Dieser Teilbereich der Sportpädagogik wird aus Gründen der Arbeitsteilung in dieser Vorlesung nicht Thema sein, weil es hier um »Grundlagen« geht: Hier, in *dieser* Vorlesung, geht es darum, warum es so etwas wie Olympischen Sport (und damit auch: Olympische Erziehung) überhaupt gibt, wie er begründet werden kann, was er leisten soll etc. – in einer sportpädagogischen oder sportdidaktischen Lehrveranstaltung wird vorausgesetzt, dass es Olympische Erziehung gibt, und Thema ist dort, wie man sie konkret, z.B. im Unterricht, gestalten kann und sollte.

Dass dieser Gegenstand – also der Erziehungsauftrag der Schule selbst, und nicht nur Methoden seiner Umsetzung – hier, also an einer Hochschule behandelt wird, muss die Art seiner Behandlung unterscheiden von der Art, in der das Thema an der Schule behandelt würde. Das ist zunächst einmal für Sie als Studierende eine Enttäuschung und Zumutung, denn Sie müssten – für den Fall, dass Sie dieses Thema in Ihrem späteren Lehrerinnenberuf in der Schule behandeln – das Thema wieder rückübersetzen. Plakativ gesprochen: Lehrmaterialien der Universität können Sie nicht direkt in der Schule einsetzen, selbst dort nicht, wo das gleiche Thema behandelt wird, denn die Art und Weise der Behandlung muss sich unterscheiden.

Um einen, und den hier wichtigsten Punkt an diesem Beispiel zu sagen: Die saubere Trennung jener beiden Fragen danach, was gutes Erziehen ist und danach, wie gutes Erziehen geht, ist für universitäre Kontexte zwingend. In der Schule könnte man – meistens: muss man – auf die explizite Thematisierung der grundlagentheoretische Frage danach, was gutes Erziehen ist, verzichten. Man könnte – meistens: man muss – anstelle einer eigenständigen Thematisierung einfach eine Definition guter Erziehung vorgeben, um sich dann darum zu kümmern, wie das gehen soll.

Wer sich als zukünftiger Lehrer nicht aktiv mit der Frage auseinandergesetzt hat, was gutes Erziehen ist und wovon *verschiedene* Konzepte von ›Erziehen‹ abhängen, der wird in seinem Beruf ein bloßer Erfüllungsgehilfe staatlicher Lehrplanvorgaben sein. Das kann kein Staat wollen, denn der Geist einer Verfassung muss lebendig sein und bleiben. Eine gute Staatsbürgerin muss deshalb wissen, was sie warum tut, um den Lehrplanvorgaben entweder *mit Überzeugung* zu folgen oder aber sich dafür einzusetzen, dass diese Vorgaben im Sinne guter Erziehung geändert werden.

1.3.1 Das Grundanliegen: Reflexion von Grundannahmen

In einem sehr vorsichtigen und einem sehr allgemeinen Sinn kann man sagen, dass die Art und Weise der Behandlung der Themenfelder deshalb hier eine philosophische Behandlung ist. Es geht eben um Grundlagen eines Themas, nicht um das Thema selbst. Unterstellt ist damit, dass das Thema selbst in dem, was es ausmacht – also sowohl hinsichtlich seiner Bedeutung als auch hinsichtlich seiner Relevanz –, abhängig ist von gewissen Grundlagen, die es reflexiv einzuholen gilt, falls man klären will, worum es bei dem fraglichen Thema überhaupt geht.

Philosophisch wäre die Art und Weise der Behandlung des Themas also insofern, als es um das Vorführen und Einüben in eine bestimmte, nämlich reflexive Fragehaltung geht. Z.B. sollen und müssen Sie die Haltung entwickeln, nicht einfach eine irgendwie und irgendwo gegebene Definition von *Bildung* zu akzeptieren, um dann, möglichst schnell und scheinbar effektiv, sich nur noch dafür zu interessieren, wie man gute Bildungsprozesse methodisch gut initiiert und umsetzt; sondern Sie sollen und müssen ein Gespür für die Frage entwickeln und Sie im Studium zunehmend selber stellen, wovon eigentlich abhängt, was *Bildung* bedeutet, und wo und inwiefern Methodiken der Gestaltung von Bildungsprozessen von dem abhängen (und sich folglich grundlegend unterscheiden), was dabei jeweils als Bedeutung von Bildung zugrunde gelegt wurde.

Oder als Formel: Eine Grundlagenvorlesung fragt nach unterschiedlichen *Konzepten* von X (also hier etwa von Erziehung, von Bildung, von Sport, von Gesellschaft etc.), *weil* die Verfahren zur Gestaltung von X (von Erziehung, von Bildung, von Sport, von Gesellschaft etc.) abhängig sind von solchen Konzepten, also mit dem Wechsel von Konzepten ihrerseits wechseln.

Eine Grundlagenvorlesung ist also nicht deshalb philosophisch, weil der Name *Kant* auftaucht. Die Philosophie Kants i.e.S., wie er sie z.B. in dem Buch *Kritik der reinen Vernunft* von 1781 (2. Aufl. 1787) (Kant, KrV) formuliert hat, ist nicht Gegenstand der Vorlesung, obwohl Kant die vielleicht wichtigste »philosophische Grundlage von Erziehung und Bildung« liefert. Oder sehr viel einfacher: Hier findet keine Lehrveranstaltung der Philosophie statt, sondern eine Lehrveranstaltung in den Bildungswissenschaften. »Philosophisch« heißt die Art der Behandlung des Themas also nicht deshalb, weil der behandelte Inhalt ein *philosophischer* Inhalt ist. Das wäre z.B. dann der Fall, wenn in dieser Veranstaltung *Die Philosophie der Aufklärung* das Thema wäre. Das Thema hier ist aber *Der Erziehungsauftrag der Schule*, also ein *erziehungswissenschaftliches* Thema. »Philosophisch« meint vielmehr, dass dieses erziehungswissenschaftliche Thema in *philosophischer*, nicht aber in erziehungswis-

senschaftlicher Perspektive behandelt wird. Man kann dafür aber das Wort *philosophisch* auch ganz vermeiden; sehr viel treffender wäre zu sagen, dass hier ein erziehungswissenschaftliches Thema in *grundlagentheoretischer* Perspektive, nicht aber in erziehungswissenschaftlicher Perspektive behandelt wird.⁵

Ein Beispiel war die obige Bemerkung zur olympischen Erziehung, die einmal in erziehungswissenschaftlicher Sicht, einmal in grundlagentheoretischer (reflexiver) Sicht betrachtet werden kann und muss. Nichts und niemand behauptet, dass das eine nur Erziehungswissenschaftler und das andere nur Philosophinnen tun.⁶

Man kann diese Notwendigkeit zweier unterschiedlicher Perspektiven auf Dasselbige, und damit den Wechsel zwischen gegenständlicher und reflexiver Perspektive, auf die folgende *Metapher* bringen: Jedes Wissen, also insbesondere jede einzelwissenschaftliche Betrachtung eines Themas, beruht auf einem »blinden Fleck«. Das wiederum heißt: In jede einzelwissenschaftliche Betrachtung eines Themas gehen Voraussetzungen bzw. »Grundlagen« ein, ohne die dieses Wissen nicht das Wissen wäre, was es eben ist, und ohne die es folglich gar keinen Bestand hätte; diese Grundlagen können aber nicht *zugleich* in der einzelwissenschaftlichen Betrachtung thematisiert werden. Eine grundlagentheoretische Reflexion stellt den Zusammenhang dieser Voraussetzungen zu diesem bestimmten Wissen heraus.⁷ – Die Metapher des blinden Flecks meint nicht(!) das, womit sie sehr oft verwechselt wird, nämlich das Bild vom »toten Winkel«. Nicht gemeint ist, dass etwas noch nicht thematisiert ist, was aber thematisiert werden könnte und sollte (= ein Wissen, dass im toten Winkel des formulierten Wissens liegt), sondern eben ein blinder Fleck: Eine Grundlage, ohne die dieses Wissen nicht dieses Wissen wäre. Zum Beispiel sind die Axiome einer mathematischen Theorie die blinden Flecken der konkreten Sätze dieser Theorie. Man kann nicht zugleich einen Satz zur Winkelsumme im Dreieck beweisen *und* problematisieren, wie viele Parallelen es zu einer gegebenen Geraden gibt. Letzteres ist schon axiomatisch festgelegt, wenn man einen solchen Satz beweist. – Die Metapher des blinden Flecks stammt aus der Optik: Ohne blinden Fleck sieht das menschliche Auge gar nicht(s).

Das gilt selbstverständlich auch in Selbstanwendung, also auch für jede grundlagentheoretische Betrachtung eines Themas selbst, die ihrerseits auf grundlegenden

⁵ Das Wort *philosophisch* ist dafür schon deshalb missverständlich, weil gerade auch die Erziehungswissenschaften ihre Grundlagen reflektieren müssen, also sie selber es sind, die um ihres Faches willen manchmal die erziehungswissenschaftliche und manchmal die grundlagentheoretische, sprich: reflexive Perspektive einnehmen.

⁶ Sie merken die Strategie!? Bei den »Philosophinnen« ist Jürgen Habermas immer auch mitgemeint, und bei den »Erziehungswissenschaftlern« ist Käte Meyer-Drawe immer auch mitgemeint. Der-einst, wenn es keine Geschlechterdiskriminierung mehr geben wird, und dann niemand mehr einen Zusammenhang herstellen wird zwischen einer fachlichen Kompetenz und dem Geschlecht, wird man auch wieder ganz entspannt darauf hinweisen dürfen, dass das grammatische Geschlecht sowieso nie einen direkten Zusammenhang zum biologischen *sex* oder zum soziologischen *gender* hat – was man schon daran sieht, dass der Mond im Deutschen männlich ist, im Italienischen aber weiblich: *la luna*.

⁷ Auf einem solchen Verständnis beruht die Buchreihe *Reflexive Sportwissenschaft* (Berlin: lehmanns media 2015ff.); vgl. insbesondere den Eröffnungsband (Körner & Schürmann 2015), der programmatisch dieses Profil reflexiver Wissenschaft schärfen soll.

Annahmen beruht. Auch eine Reflexion von Grundlagen hat *ihren* blinden Fleck, den sie nicht *zugleich* thematisieren und begründen kann. Genau deshalb muss und werde ich gelegentlich Auskunft darüber geben, auf welchen Voraussetzungen es beruht, die Vorlesung so zu machen, wie ich sie eben mache.

Ein alltägliches Beispiel für das, was *Reflexion* hier meint: Den Sinn der Abseitsregel kann man nicht im laufenden Spiel debattieren (man kann *im Spiel* nur debattieren, ob man im Abseits steht oder nicht); den Sinn der Abseitsregel muss man im Lichte konkreter Spielverläufe außerhalb des Spiels mit der Fifa diskutieren – und in dem gleichen Sinn kann eine *erziehungswissenschaftliche* Betrachtung von Erziehung und Bildung nicht *zugleich* ihre eigenen Grundlagen thematisieren. – Ist der Unterschied klar!?: Es ist möglich, in dieser Veranstaltung die olympische Erziehung (oder insgesamt: Erziehung und Bildung) sowohl *erziehungswissenschaftlich* als auch *grundlagentheoretisch* zu betrachten. Aber 1. ist beides nicht dasselbe und 2. kann man das nicht zugleich tun, sondern nur nacheinander.

1.3.2 Am Fallbeispiel von Erziehung und Bildung

Erziehung und *Bildung* sind weder im alltäglichen noch im wissenschaftlichen Sprachgebrauch eindeutig festgelegt. Das ist in diesem Fall kein Ausdruck eines Mangels, sondern schlichter Tatbestand, der u.a. zum Ausdruck bringt, dass das, was jemand unter *Erziehung* und unter *Bildung* versteht, abhängig ist von ganz bestimmten Grundlagen – angefangen von (alltags-)theoretischen Grundannahmen bis hin zu weltanschaulichen Haltungen.

Erziehung und *Bildung* können daher hier nicht zu Anfang *definiert* werden, denn das Thema der Vorlesung ist gerade, wie das jeweilige Verständnis von Erziehung und Bildung von unterschiedlichen Grundlagen abhängig ist.

In diesem Sinne fungieren Erziehung und Bildung hier als *Titelworte* (vgl. dazu Kambartel & Stekeler-Weithofer 2005: insbes. 20f., 26, 156). Titelworte basieren auf einem hinreichend klaren Vorverständnis – unter *Erziehung* wird niemand von uns an den Job der Hausmeisterin denken –; dieses Titelwort/ Vorverständnis legt den Redebereich fest, um den es dann gehen soll und der dann eben näher geklärt werden soll. *Titelwort* heißt daher:

- negativ: Ein Titelwort gibt *keine Definition* von ›Bildung‹. Es ist ja gerade unklar, was ›Bildung‹ ist, und die Vorlesung soll zur Klärung dessen beitragen, welche Grundlage welches Konzept von Bildung grundlegt
- positiv: Ein Titelwort gibt ein bestimmtes Vorverständnis an. D.h.: Wir wissen *ungefähr und hinreichend gut*, was wir mit ›Bildung‹ meinen; wir alle verstehen das deutsche Wort und können korrekte Sätze mit diesem Wort bilden. Wenn wir einen Satz hören oder lesen: »Ich bin gestern Abend gut mit meiner Bildung eingeschlafen«, dann wissen wir, dass das ein Nonsens-Satz ist. Also: Wir haben ein bestimmtes Vorverständnis – es ist *ungefähr* klar, was »Bildung« meint – »unge-

fähr« heißt nicht: beliebig, heißt nicht, »alles und nichts« oder »alles Mögliche«, sondern eben: ein *bestimmtes* Vorverständnis

- was *Bildung* genau bedeutet, ist abhängig vom jeweiligen Kontext; und es ist daher u.a. abhängig von verschiedenen »Grundlagen«

Hinweis: Das Verfahren, mit Titelwörtern, und nicht mit Definitionen, zu beginnen, wird Ihnen in dieser Vorlesung häufiger begegnen. Erwarten Sie also nicht dort feste Definitionen, wo Definitionen nicht sinnvoll sind.

In jener zu konstatierenden Bedeutungs-Vielfalt von *Erziehung* und von *Bildung* wird sichtbar, dass es eine Abhängigkeit des Verständnisses, und insbesondere auch einer jeden Definition von Erziehung und Bildung von einem jeweiligen Vorverständnis gibt. Das beginnt bereits dort, wo es darum geht, Erziehung und Bildung entweder auf einer Ebene anzusiedeln, oder aber Erziehung als den Oberbegriff oder aber Bildung als den Oberbegriff zu nehmen. Schon in einer solchen Entscheidung, so simpel sie auch sein mag, dokumentieren *und reproduzieren* sich bestimmte Vorverständnisse, z.B. die verbreitete Idee, Bildung sei ausschließlich die Formung *geistiger* Kräfte. Es gäbe dann von vornherein möglicherweise eine Erziehung des Körpers, aber keine Bildung des Körpers.⁸

Hinsichtlich der (in der Regel nicht reflektierten) Abhängigkeit von Vorverständnissen ist ein Punkt besonders wichtig, und das ist die normative Dimension, die sich mit jedem Verständnis von Erziehung und Bildung verbindet. Hier sind zwei Aspekte zu unterscheiden, die sehr häufig miteinander verwechselt werden. Das eine ist: In sowohl wissenschaftlicher als auch praktisch-politischer Hinsicht ist eine normativistische Aufladung der Begriffe von Erziehung und Bildung, wie sie immer wieder zu beobachten ist, höchst problematisch. Eine normativistische Aufladung von Begriffen liegt überall dort vor, wo eine Beschreibung dessen, was (z.B.) Erziehung ist, zugleich als Norm einer guten Erziehung genommen wird. In einer solch normativistischen Aufladung werden Begriffe »mit Handlungsprinzipien verwechselt« (Bracht et al. 1990: 919). Aus einem bloßen Begriff von Erziehung und Bildung folgt prinzipiell nicht, welche »Normen, Ziele und Ideale« die erziehende und bildende Tätigkeit leiten sollen. Wenn man z.B. unter *Erziehung* die »Formung der menschlichen Kräfte« versteht (s.o., Anm. 8), dann ist doch klar (ist es?), dass daraus noch keine Antwort auf die Frage ableitbar ist, was eine *gute* Formung dieser Kräfte ist. Genau dieser Fehlschluss (vom Sein auf ein Sollen) war/ist in der (Erziehungs-)Wissenschaft aber durchaus verbreitet.

Das andere ist: Es gibt keinen Begriff von Erziehung und von Bildung, der in normativer Hinsicht neutral sein kann. Wer beispielsweise unter Erziehung die Formung menschlicher Kräfte versteht, der richtet sich *damit* gegen die Auffassung, dass jeder formende Eingriff in den Kräftehaushalt von Menschen etwas sei, was sich aus

⁸ „Häufig wird der Erziehungsbegriff als der weitere aufgefasst und mit ihm das Insgesamt der Handlungen bezeichnet, die auf die Formung menschlicher Kräfte überhaupt gerichtet sind. Bildung wird dann für jenen Teil von Erziehung reserviert, der auf die Formung geistiger Kräfte zielt.“ (Bracht et al. 1990: 918)

Respekt gegenüber diesen Menschen verbiete. Wer in der Erziehung Kräfte formen will, der will nicht bloß zuschauen oder moderieren, dass und wie diese Kräfte sich sowieso auch ohne Formung entwickeln. Beide Positionen sind normativ, und jede andere, die sich davon unterscheidet, ist es ebenfalls und kann das gar nicht vermeiden. Diese Nicht-Neutralität gilt ganz generell für Begriffe, da jedes Erkennen immer zugleich ein Anerkennen ist.⁹ Die normative Nicht-Neutralität speziell von *Erziehung* und von *Bildung* dokumentiert sich neben dem soeben Ausgeführten z.B. auch darin, dass jedes Konzept von Erziehung notwendigerweise seinen Adressatenkreis mitbestimmt. Das jeweilige Konzept von Erziehung kann nicht verhindern, mitzusagen, ob (z.B.) Hunde im Sinne dieses Konzepts *erzogen* oder aber dressiert werden, ob auch die Kinder von Sklaven erzogen oder sich selbst überlassen werden sollen etc. pp. Oder terminologischer formuliert: Erziehung und Bildung haben es mit der Erziehung von *Personen* zu tun (s.o., Kap. 1.2.1). Nicht-Personen kommt (quasi definitiv) keine Erziehung zu, sondern z.B. Dressur oder Pflege bei der Aufzucht. Deshalb sprechen wir gewöhnlich nicht davon, unseren Kanarienvogel *erziehen* zu wollen – und auch umgekehrt: Wer meint, dass auch die Pflege der Pflanzen ein *Erziehungsprozess* ist (z.B. ein Erziehen zum Geradewachsen), der dokumentiert damit einen ungewöhnlichen, einen gegenüber dem gewöhnlichen ver-rückten Begriff von Personalität, da in solcher Rede auch die Pflanzen zu den Personen zählen, was gewöhnlich nicht so gehandhabt wird.

Das Vorverständnis, das Bracht et al. (1990) vorschlagen, und dem ich mich für diese Vorlesung anschließe, lautet:

Erziehung als Ermöglichung von Mündigkeit in der Gestaltung des persönlichen Lebensentwurfs und Handelns, und

Bildung als Vermittlung der Fähigkeit, die Subjektivität in der aktiven Teilhabe am kulturellen und wissenschaftlichen Fortschritt zu entfalten.

Oder als Kurzformel: Erziehung zur Mündigkeit und Bildung von Würde; Bildung als die Gestaltung des Maßes tatsächlicher Selbst-Gesetzgebung.

Diskussion: Was wären Alternativen zu Bracht et al.? Was genau ist das Prinzip von deren Unterscheidung: Ich vs. Wir!? Was sonst? Ist nicht gerade in diesem Vorverständnis der Sein-Sollen-Fehlschluss angelegt?

Lernerfolgskontrollen

Überlegen Sie sich andere Situationen in der Schule und/ oder im Training, in denen die Frage, ob Sport eine *Bildungsfunktion* hat, handlungsrelevant ist.

Überlegen Sie sich, ob sich der moderne Olympismus *grundsätzlich* vom antiken Olympismus unterscheidet. Stellen Sie Argumente zusammen: Was spricht dafür?

⁹ Das kann ich hier nur als freche Behauptung anführen. Ein solches erkenntnistheoretisches, nicht schon sozialphilosophisches, *Anerkennen* als uneliminierbares Moment jedes Erkennens ist z.B. von Herder kenntlich gemacht worden: Der Mensch „beweiset also Reflexion, wenn er nicht bloß alle Eigenschaften, lebhaft oder klar erkennen; sondern eine oder mehrere als unterscheidende Eigenschaften bei sich *anerkennen* kann“ (Herder 1772: 722).

Was dagegen? – Vervollständigen und überprüfen Sie diese Liste im Verlaufe des Semesters.