



**Volker Schürmann**  
**Moderner Sport und körperliche Bildung**

**Vorlesung 4: Körperliche Bildung**

---

Version 3.0, April 2016 [1.0: April 2009]

*Inhalt*

4. Was ist (körperliche) Bildung?.....	1
4.1 Erinnerung: Bildungsbegriff und Sport-(wissenschaft) .....	2
4.2 Vorverständnisse von <i>Bildung</i> .....	5
4.3 Personale Bildung im Geiste der Aufklärung.....	8
4.4 Das Problem <i>körperlicher</i> Bildung .....	9
4.5 Rousseau: Natur und Kultur .....	12
4.6 Rousseaus Körperpädagogik .....	14
4.7 Die Aktualität Rousseaus .....	18
4.8 Die andere Seite Rousseaus.....	20
4.9 Zusammenfassung .....	20
Lernerfolgskontrollen.....	21

**4. Was ist (körperliche) Bildung?**

Gegenstand ist jetzt das zweite Themenfeld der Vorlesung, nämlich das Feld der Körperlichen Bildung. Ich greife die Leitfrage der Vorlesung auf: Was ist körperliche Bildung? Was daran ist überhaupt das Problem? Und ich nähere mich der leitenden These der Vorlesung, nämlich dass der Olympische Sport als ein Erziehungs- und Bildungsprogramm i) paradigmatisch für die körperliche Seite der Bildung, und ii) für die Verschränkung der beiden Themenfelder der Vorlesung steht, so dass am Olympischen Sport auch plausibel gemacht werden kann, was das Themenfeld der körperlichen Bildung mit der Deklaration von uns allen als Personen gleicher Rechte zu tun hat (s. Vorlesung 1.1.2, 1.1.3, 1.3.1).

Das Programm einer körperlichen Bildung versteht sich keineswegs von selbst – erst recht nicht im Namen von Aufklärung. Wenn man Aufklärung wesentlich am Selbst-*Denken* festmacht – gegen einen bloßen Glauben –, dann bleibt die Bezugnahme auf die physische Seite des Menschen eigentümlich sperrig. Ja, mehr als das: Wer das Konzept einer körperlichen Bildung stark macht, handelt sich problematische Nähen ein. Nicht von ungefähr verfolgten auch die Nationalsozialisten sehr emphatisch eine Körperpädagogik, die aber wahrlich nicht im Verdacht steht, eine Erziehung zur Mündigkeit sein zu wollen. Gleichwohl gibt es Konzepte körperlicher Bildung auch und gerade im Namen der Aufklärung. Bereits in der Epoche der Aufklärung gab es (mindestens) zwei ganz unterschiedliche Fraktionen: Eine, die Aufklärung

als *Selbst-Denken* konzipiert, im Unterschied zu einer, die wesentlich auf sog. »ästhetische Bildung« (vgl. U.Franke 2000, E.Franke & Bannmüller 2003) setzt.

Aber auch innerhalb derjenigen Positionen, die sich in emanzipatorischer Absicht für ein Programm körperlicher Bildung stark machen, gibt es erhebliche Unterschiede – auch und vor allem im Hinblick darauf, ob bzw. wie sie dieses Anliegen einer Erziehung zur Mündigkeit realisieren. Im Sport und in der Sportwissenschaft, insbesondere in der Sportpädagogik, wurden neben dem Olympismus Coubertins drei (deutlich verschiedene) Konzepte von (aufklärerischer) Körperpädagogik wirkmächtig: Rousseausches Spielen – philanthropische Gymnastik – Jahnsches Turnen.<sup>1</sup>

#### 4.1 Erinnerung: Bildungsbegriff und Sport-(wissenschaft)

Die Frage *körperlicher* Bildung ist in vielfachen Zusammenhängen und bei zahlreichen Anlässen ein ganz praktisches Problem. Z.B. überall dort, wo es darum geht, Sport und Sportwissenschaft zu legitimieren – sei es den *Sportunterricht* an den Schulen, sei es die Sporttherapie im Vergleich zur Krankengymnastik.

Zum Beispiel bei solchen Legitimierungsversuchen greift eine Begründung des *Bildungswertes* des Sports. Der Vorteil einer bildungstheoretischen Begründung liegt darin, dass sie den Wert des Sports sehr grundsätzlich bestimmt und herausstellt, also unabhängig(er) macht von jeweiligen ad-hoc-Begründungen. Plakativ gesprochen: Der Sport hat und behält auch dann seinen ihm eigentümlichen Wert, wenn wir gerade nicht so viele Probleme mit adipösen Kindern haben. Vor allem aber umgekehrt: Es geht am Bildungswert des Sports vorbei, wenn wir mit adipösen Kindern nur deshalb Sport treiben, damit die dünner werden und gesünder leben.

Eine solche Begründung hat zwei Aspekte:

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.

»Bildungswert« des Sports ist der *Gegenbegriff* zu »Nutzen« des Sports. Dass das Sporttreiben von Nutzen ist oder doch sein kann, ist unstrittig. Es ist ganz zweifellos nützlich, den Sport als ein gutes Mittel für die verschiedensten Zwecke bzw. Problemlagen einzusetzen – in der Therapie von Adipositas, in der Rehabilitation, in der Prävention, als Begleitmaßnahme im Unterricht und in den Pausen etc. Es muss dann freilich empirische Studien geben, ob Sporttreiben diesen Nutzen auch tatsächlich hat bzw. unter welchen Bedingungen, und hier drohen dann oft Enttäuschungen. Beispielsweise ist es nicht so, dass jugendliche Mitglieder von Fußballvereinen weniger Alkohol trinken als ihre Altersgenossen, die »auf der Straße rumhängen«. Was immer das Ergebnis solcher Studien sein mag: Einen »Bildungswert« des Sports zu behaupten heißt, dass das Sporttreiben nicht auf solcherart Nutzen *zu reduzieren* sei, oder anders ausgedrückt: dass Sporttreiben nicht darin aufgeht, ein *Mittel* zu sein für einen

<sup>1</sup> In dieser Liste fehlt die Schwedische Gymnastik, die für den Gesundheitsaspekt steht und eher nicht für einen Bildungsaspekt.

anderen Zweck (Gesundheit, soziales Wohlbefinden etc.). Die Rede von »Bildungswert« bestreitet nicht, dass es solchen Nutzen gibt – im Gegenteil –, aber sie beharrt darauf, dass solcherart Nutzen *nicht* das ist, was Sport in seinem wesentlichen Kern ausmacht. *Wenn Sport nur ein Mittel für andere Zwecke wäre, dann ist es immer auch durch andere Mittel ersetzbar (Sporttherapie etwa durch Krankengymnastik).* Ein Sportunterricht, der seinen Namen verdient, zielt auf mehr als auf bloße Handlungskompetenz, denn kompetent handeln können auch gut Dressierte.

Die Minimalbedingung dafür, dass Sport einen Bildungswert hat, liegt darin, den Sport so zu treiben, dass der Zweck dieses Treibens das Sporttreiben selbst ist. Dann kann sich ein Bildungswert einstellen; falls man Sport *nur* treibt, um irgendetwas anderes damit zu erreichen, dann mag es so sein, dass man diesen Nutzen des Sports einstreichen kann, aber jedenfalls keinen Bildungswert des Sports. Ein Bildungswert des Sports setzt den *spielerischen* Charakter (oder gar den Charakter von Muße), also einen Selbstzweckcharakter, voraus: Sport treiben, um Sport zu treiben. Wenn man dabei auch noch gesund bleibt oder wird: umso besser; wenn man sich dabei verletzt: Pech gehabt. – Der erste notwendige Schritt ist insofern, die Zweck-Mittel-Relation umzukehren. Also nicht nur: Um gesund zu bleiben, solltest Du Sport treiben. Sondern auch: Um Sport treiben zu können, solltest Du gesund bleiben. Viele Arbeiten des Sportpädagogen Robert Prohl machen diese Umkehrung stark (vgl. etwa Prohl 2004); er spricht dann vom Athleten als »mündigen Ästheten«, insofern es dann im Sporttreiben wesentlich darum geht, dieses Sporttreiben als solches zu wollen und zu genießen. Der zweite Schritt zu einem positiven Bildungsverständnis wäre dann, die Zweck-Mittel-Relation ganz »auszuschalten«. Das Konzept eines »gelingenden Lebens« bzw. das Konzept von Muße liegt quer zur Zweck-Mittel-Relation, wie ich jetzt hier nur behaupten kann.<sup>2</sup>

An dieser Stelle kann der (mögliche) Bildungswert des Sports tatsächlich nur negativ bestimmt werden – als Nicht-Reduzierbarkeit auf Nutzen. Zu klären, worin der Bildungswert des Sports, sollte es ihn geben, dann tatsächlich positiv liegt, ist wie schon erwähnt (s. Vorlesung 1.3.2) Sache der Sportpädagogik.

Sehr wohl aber kann man noch sagen, dass der gefragte Selbstzweckcharakter des Sports – also seine Nicht-Reduzierbarkeit darauf, ein Mittel für einen außersportlichen Zweck zu sein – nicht einfach so, per se und grundsätzlich, besteht, sondern dass dieser Selbstzweckcharakter durch unser Handeln hergestellt und aufrechterhalten werden muss. Wir müssen konkrete organisatorische Maßnahmen ergreifen – vom Regelwerk bis hin zu Anti-Korruptionsmaßnahmen –, um eine Instrumentalisierung des Sports zu verhindern.

---

<sup>2</sup> Die Begründung lautet formelhaft: Das gelingende Leben kann nicht der höchste Zweck all unserer Mitteleinsätze sein, denn dann gäbe es sofort einen noch höheren Zweck, nämlich jenen vermeintlich höchsten Zweck auch tatsächlich zu realisieren. »Gelingendes Leben« ist insofern keiner Steigerungsformel geschuldet, sondern dasjenige Maß bzw. Kriterium, an dem wir »gute« Zweck-Mittel-Relationen in unserem Leben messen. Näher zu Muße vgl. Schürmann 2003, Schürmann 2010b, Schürmann 2014.

Hier liegt die systematische Relevanz dieser Vorlesung 4: Den Bildungswert des Sports herauszustellen *und* diesen Wert durch geeignete organisatorische Maßnahmen abzusichern, ist die Gegenbewegung gegen alle Versuche der Instrumentalisierung des Sports (vgl. dazu und dagegen Bennett 1977, Krockow 1972).

**Studierhinweis 1:** Nehmen Sie die Bemerkung, dass der Sport den gefragten Selbstzweckcharakter nicht einfach so, per se und von Haus aus, hat, sehr ernst. Diese Vorlesung handelt nicht von sog. Merkmalen, die dem Sport zukommen, und bei denen man sich dann streiten kann, ob sie ihm zukommen oder nicht. Die hier vertretene These ist also NICHT: Der Sport *hat* Selbstzweckcharakter – und deshalb hilft es nicht, gegen das hier Ausgeführte zu behaupten: Aber das stimmt doch gar nicht: Der Sport *hat keinen* Selbstzweckcharakter. Vom Eigenschaftens-haben ist hier überhaupt nicht die Rede. Die These ist: Es zeichnet ein bestimmtes *Verständnis* von Sport aus, dass eine gegebene körperliche Bewegungskultur nur dann Sport ist, falls sie als Selbstzweck praktiziert wird. Z.B. muss jemand, der vom Bildungswert des Sports redet – und nicht nur davon, dass Sporttreiben ein vernünftiger Zeitvertreib oder ein gutes Mittel der Gesundheitsvorbeugung ist –, einen solchen Selbstzweckcharakter des Sports mitbehaupten, da Bildung nicht ohne solchen Selbstzweckcharakter zu haben ist. Jedes Konzept von ›Schulsport‹ unterstellt einen Bildungswert des Sports und muss deshalb aktiv wollen und organisieren, dass der Schulsport als Selbstzweck praktiziert wird. Wer das nicht mehr weiß, oder wer einen anderen Schulsport will, der schlägt dann vor, dass auch Bademeister Schwimm›unterricht‹ geben können.

**Studierhinweis 2:** Um dem Sport eine Dimension körperlicher Bildung zuzubilligen, kann man nicht x-beliebige theoretische Brillen aufhaben. Wer beispielsweise die Theoriebrille ›Kultur ist eine Kompensation natürlicher Anlagen‹ aufhat, der kann keinen Bildungswert sehen, weil man so etwas durch eine solche Brille nicht sehen *kann* (also NICHT deshalb nicht, weil diejenigen, die eine solche Brille aufhaben, zu blöd sind, einen Bildungswert zu sehen). Wer jene Theoriebrille aufhat, der sieht im Sport eine Kompensation – also z.B. ist Sport dort ein (halbwegs) zivilisierter Umgang mit einem »natürlich angelegten Aggressionspotential«, oder mit natürlich angelegter Selbstverliebtheit etc. Sport als Selbstzweck, gleichsam als Luxus der Natur, kommt dort erst gar nicht in den Blick. Es braucht deshalb sehr bestimmte theoretische Ansätze, um a) einen Bildungswert des Sports und b) eine körperliche Dimension eines solchen Bildungswerts sehen *zu können*. Das erklärt die besondere Prominenz z.B. von Bourdieu in den Sportwissenschaften, insbesondere in der Kulturosoziologie des Sports. ›Habitus‹, ›kulturelles Kapital‹ etc. sind Begriffe (bei Bourdieu), die den Sport in einer Dimension körperlicher Bildung sichtbar machen *können*, und die in vielen anderen Theorien kein Analogon haben (vgl. Bourdieu 1982, Kraus & Gebauer 2002, Gugutzer 2006).

## 4.2 Vorverständnisse von *Bildung*

Was einem zu ›Bildung‹ einfällt, sind vielleicht zuallererst die sog. Bildungsgüter. Wenn man sagen sollte, was es heißt, dass jemand ›gebildet‹ ist, dann würde man doch vermutlich sehr schnell sagen, dass so jemand Goethe, Schiller, Bach, Beethoven, Picasso, Stockhausen, Thomas Mann, Harold Pinter usw. kennt. Vermutlich ist es nach wie vor so, dass, rein spontan, ›Bildung‹ nicht in Verbindung gebracht wird mit guter Kenntnis von so »niederen Dingen« wie Madonna, Lindenstraße, Jerry Cotton, Mario Simmel, Dieter Bohlen.

Neben solcher Orientierung an (»höheren«) *Kulturgütern* ist aber auch von »gebildetem Geschmack« die Rede – Geschmack im engeren und weiteren Sinne. Bildung dokumentiert sich offenkundig nicht nur in einem bestimmten, abrufbaren Wissen bzw. darin, mitreden zu können, sondern auch in einem Können resp. in einem bestimmten *Stil* des Umgangs mit Wissen. Wer über gebildeten Geschmack verfügt, der ist sich sicher, wie er sich in welcher Situation zu kleiden hat, und der tut das auch noch halbwegs geschmackvoll; so jemand verfügt über feines oder eben: *gebildetes* Unterscheidungsvermögen – z.B. kann so jemand Jever-Pils von Beck's unterscheiden oder einen Merlot-Wein von einem Cabernet. Ungebildet dagegen ist jemand, für den das alles gleich schmeckt, Hauptsache es ist Alkohol drin.<sup>3</sup>

Drei Punkte spielen hier also eine Rolle:

- höhere vs. niedere Bildung? – »elitärer Bildungsbegriff«
- Wissen von und um *Bildungsgüter* vs. gebildetes Können (also: Wissen um Produkte vs. gebildeter Prozess): Bildung – bilden
- innerhalb des Bildens den Unterschied zwischen »transitivem« und »reflexivem« Bilden: etwas bilden (eine Gruppe; eine Tonfigur; in der Akrobatik: »die Figur des Fliegers bilden«) – sich bilden

Solche Unterschiede sind präsent in den Debatten um Bildung – Ausbildung – Weiterbildung. Universitäten waren früher im durchaus pathetischen Sinne Bildungsstätten (»Humboldt«); heutzutage soll man dort möglichst schnell und effektiv Arbeitsinstrumente ausbilden. Demgegenüber lamentieren dann viele über den sog. Bildungsverfall und versuchen, standardisierte Richtwerte durchzusetzen, was man mindestens in der Schule zu lernen hat. In der Wochenzeitung DIE ZEIT gibt es plötzlich eine Diskussion um einen sog. Literatur-Kanon, der dann prompt vom Literaturpapst Marcel R.-R. auf den Markt gebracht wird; ein paar andere folgen sogleich und hängen sich an die Welle an. Die Botschaft ist jeweils, dass man nur dann als vollwertiges Mitglied unserer Gesellschaft zählen kann, wenn man mindestens das alles gelesen hat.

Nicht zuletzt gibt es Diskussionen um sog. Bildungsstandards (vgl. etwa Benner 2007). Solche Diskussionen knüpfen einerseits an das alte Problem der Aufklärung an, nach welchen Prinzipien man den Umfang der möglichen Bildungsinhalte struk-

<sup>3</sup> »Bildung besteht, pointiert gesagt, entscheidend darin, das Wichtige vom Unwichtigen unterscheiden zu lernen und eine Persönlichkeitsstruktur zu entwickeln, aufgrund derer man sich nicht von dem, was einem wirklich wichtig ist, ablenken lässt.« (Schweidler 2011: 474)

turieren und je aktuell eingrenzen kann (s. Vorlesung 2.6; zur Notwendigkeit der Aktualisierung Klafki 1986: 466, 472-475); andererseits sind die heutigen Debatten um Bildungsstandards nicht zu isolieren von dem neoliberalen Klima, in dem sie stattfinden. Typischerweise ist dort nicht von *Bildung* die Rede, sondern von »Lernoutputs«.

Im Unterschied zur Rede von »Bildung« ist die Rede von »etwas bilden« nicht ganz so offensichtlich, aber in unserem Sprachgebrauch durchaus verbreitet: »etwas zu bilden« meint im wörtlichen oder übertragenen Sinne, Figuren zu bilden, und der Ursprung dieses Sprachgebrauch liegt dann auch tatsächlich in der Bildhauerei (vgl. Liebsch 2001).

Demgegenüber geht es (in unserem Alltagssprachgebrauch) bei der reflexiven Variante des sich-Bildens darum, eine gute oder schlechte Figur zu machen – ebenfalls wieder im wörtlichen Sinne oder im übertragenen Sinne. Es geht also um gute/schlechte Haltung bzw. um guten/ schlechten Stil, also gerade nicht um irgendein einzelnes konkretes Tun, sondern um eine bestimmte Typik solchen Tuns, pathetisch: um die Persönlichkeit des so Tätigen.

Wie steht es nun aber mit »körperlicher Bildung«? Gibt es so etwas, und was soll das sein? Oder von der anderen Seite: Wieso sollte es so etwas nicht geben? Ist das nicht selbstverständlich?

Ein paar Aspekte dazu, wiederum auf der Ebene verbreiteter Vorverständnisse:

- körperliche Bewegungsvollzüge gelten nicht unbedingt als Kulturgut; Ausnahmen sind der Tanz, insbesondere das Ballett, aber typischerweise Akrobatik, Zirkusnummern etc. gerade nicht;
- den Körper betreffenden Geschmack (Kleidung, Haltung, Kosmetik, Hygiene) betrifft (tendenziell) den Körper als Ausdrucksfläche von etwas Anderem, z.B. als Ausdruck der sozialen Stellung; es geht dabei (in der Regel) weniger darum, den Körper als solchen zu bilden;
- eine Bildung des Körpers ist überall dort angesagt, wo die Sinne des Menschen als seine »körperliche« Seite dem Verstand als seiner »geistigen resp. intellektuellen« Seite entgegengesetzt werden; die Rede von der »Bildung der Sinne« zielt dann darauf, dass auch diese körperliche Seite (gemeint ist dann: Sinnesorgane, Gefühle, Leidenschaften) gebildet gehört; in der Regel geht es dort also um eine umfassende Bildung der »ganzen Person«;<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Die physische Seite des Menschen mit diesen Aspekten zu identifizieren und der verständigen/ intellektuellen Seite des Menschen entgegenzusetzen, ist auf den ersten Blick zwar plausibel, gerät dann aber sehr bald notorisch in Schwierigkeiten: Ist das Nachdenken etwa kein physischer Prozess? Und umgekehrt: Hat die Sinnlichkeit *keinerlei* »intellektuelle« Aspekte? Was gäbe es dann an ihr zu bilden? – Das drohende Problem solcher Forderungen, die »ganze Person« zu bilden, liegt darin, oft selber das zu unterstellen, wogegen dort vermeintlich angegangen wird. Unterstellt ist in solchen Szenarien in der Regel, dass die (selbstverständlich sinnvolle und nötige) Unterscheidung von Sinnlichkeit und Verstand eine dualistische Trennung ist. Wer aber unterstellt, dass die Sinnlichkeit etwas rein Körperliches ohne alle »intellektuellen« Anteile ist, der kann *dann* entweder behaupten, dass so etwas nicht gebildet werden kann, *oder* so jemand jammert, dass das doch »trotzdem« eine wichtige Seite des Menschen sei, die man bilden müsse.

- was aber soll eine *Bildung* körperlicher Bewegungskompetenzen sein? Kann, soll oder muss man körperliche Bewegungsvollzüge *bilden*? Oder nützen die lediglich zur Entspannung und Erholung? Noch einmal: Gehört Sport in den Unterricht oder (nur) in die Pausen und Beschäftigungszeiten? Und im Unterricht: Ist Sport selbst Unterrichtsgegenstand oder lediglich Mittel, um (anderes) besser zu lernen? Bildet ein Hüpfspiel – oder bildet es erst, wenn man dabei das Rechnen lernt? Macht Bewegung schlau – oder ist es schlau, sich zu bewegen, einfach so?

Überblicksartig kann man verschiedene Aspekte des Bildungsbegriffs benennen, wie er sich historisch herausgebildet hat (vgl. Liebsch 2001, Meyer-Drawe & Witte 2007, Müller 1997, Vierhaus 1972):

- intellektuelle und künstlerische Bildung (ratio, Intellekt, Verstand, Urteilskraft); sog. ›Geist‹ (= *mind*) im Unterschied zum Körper;
- sinnlich-körperliche Bildung (Sinne, Gefühle, Leidenschaften, Bewegungen);
- charakterliche Bildung bzw. Bildung einer eigenständigen und eigen-sinnigen Persönlichkeit;<sup>5</sup>
- plastisch-technische Bildung (von Werken/ Kunstwerken; prototypisch: Bildhauerei);
- Bildung einer Gemeinschaft/ eines gemeinschaftlichen Geistes (›Geist‹ = *spirit*)
- Bildung einer Gesellschaft/ eines Staates/ einer Nation: Geist einer Verfassung, Geist einer Kultur, Geist des Sports

Es besteht ein sehr enger Zusammenhang von (der Rede von) »Bildung« und »Kultur«. Bildung ist zum einen etwas, was jeder Einzelne zu tun und zu vollziehen hat: ein Individuum ist entweder gebildet oder nicht gebildet. Andererseits muss man sich Bildung *aneignen*, also bereits vorliegende Kulturgüter und eine bereits gemeinschaftlich gelebte und praktizierte Kultur übernehmen bzw. »sich zu eigen machen«. Zudem macht die Rede von Bildungsgütern *schlechthin* wenig Sinn; »Kultur« muss man hier notwendigerweise einschränken und konkret bestimmen, und d.h.: in den Plural setzen. Nie geht es um Bildungsgüter ›der‹ Kultur, sondern beispielsweise um die Bildungsgüter des europäischen Abendlandes. Und solch definitive Gebundenheit von Bildungsgütern an eine bestimmte (= diese, und nicht jene) Kultur muss man keineswegs nur auf die ›großen‹ Kulturen beziehen; auch im kleineren Rahmen macht es Sinn, von Musikkulturen, Straßenkulturen, Kneipenkulturen zu reden; oder ganz groß: von Weltkulturerbe.

Der Theoretiker von Bildung, und von Bildung und Kultur ist wohl Herder (1744-1803). Und Herder wiederum ist einer der wichtigsten Anreger für Jahn (1778-1852).

---

<sup>5</sup> Dies ist ein zentraler Punkt für Coubertin, der gegenüber der bloßen ›Körper-Seele‹-Unterscheidung sehr entschieden die Dreiteilung von Körper, Verstand und Charakter hervorhebt: »Meine Herren, letztlich besteht der Mensch nicht nur aus Körper und Seele, also aus zwei Teilen: er besteht aus drei Teilen, Körper, Geist und Charakter; die Charakterformung geschieht nicht durch den Geist: sie geschieht vor allen Dingen mit Hilfe des Körpers. Genau das wussten die Alten, während wir es nur mühsam wieder lernen.« (Coubertin [1894] 1966: 6f.)

### 4.3 Personale Bildung im Geiste der Aufklärung

Bildung und Erziehung hat es mit der *Entwicklung von Personen* zu tun (s. Vorlesung 1.2.1). Und zu ›Person‹ gilt all das, was in Vorlesung 2.2 herausgestellt wurde, nämlich die *Dreidimensionalität* von Personalität. Bildung ist zunächst zweifellos ein Prozess, genauer: eine Entwicklung. Wer *Bildung* sagt, der meint damit eine Entwicklung von einem noch ungebildeten zu einem gebildeten Zustand; ohne diese Differenz ungebildet/gebildet läuft jede Rede von Bildung ins Leere. Dies *ist* die bildungstheoretische Dimension von Personalität, insbesondere in der Moderne: nicht auf einen fixen Zustand festgelegt zu sein, sondern sich frei und selbstbestimmt entwickeln zu können.

Zugleich gilt, dass nur bestimmten Wesen, nämlich den Personen, zugestanden ist, sich in dieser Weise entwickeln zu können. Für uns heute gilt, dass alle Menschen und nur Menschen Personen sind – Ameisen kommen, bei allem imposanten Fleiß, erst gar nicht in Frage, und in vormodernen Zeiten waren auch Sklaven, Frauen und Kinder erst gar nicht Kandidaten von Bildungsprozessen. In diesem entscheidenden Sinne muss man schon Person sein, um sich bilden zu können. Wer diese alles entscheidende kategoriale Formatiertheit von personalen Bildungsprozessen nicht explizit bedenkt und kenntlich macht, für den *muss* (aus Gründen der theoretischen Stringenz) jener Bildungsprozess vom ungebildeten zum gebildeten Zustand das Beschreiben eines noch unbeschriebenen Blattes sein. *Dann*, und nur dann, entsteht das sog. pädagogische Paradox, als Erziehender durch Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung des zu Erziehenden beitragen zu wollen bzw. zu sollen. Gilt ein Säugling nicht schon als Person gleicher Rechte, sondern als noch ungebildetes, unbeschriebenes, erst noch zu bildendes Blatt, *dann* ist der erziehungs- und Bildungsprozess begrifflich nicht mehr von einer Dressur zu unterscheiden (sondern nur noch durch empörte Abwehr, dass man es doch so gar nicht *meine*).

Das, was wir in der Moderne unter *personaler Bildung* verstehen, ist ohne die Geschichte des Bildungsbegriffs gar nicht verständlich. Und auch die konkrete Praxis von Bildungs- und Erziehungsprozessen tut gut daran, sich der Geschichte von ›Bildung‹ immer einmal wieder zu vergewissern. Insbesondere die griechische Antike ist geradezu unverzichtbar, wenn wir begreifen wollen, was *Bildung* heute ist und ausmacht. Aber trotzdem oder gerade deswegen: Das Verständnis dessen, was *Bildung* ist und meint, hat sich grundlegend geändert – und bei allem, was wir beim Studium der Bildungskonzepte der Antike lernen können, so müssen wir primär lernen, dass Bildungskonzepte in Sklavenhaltergesellschaften nicht mehr unsere sind und sein können. Die griechische Antike unterscheidet zwar sogar zwischen dem Aspekt, »dass ein neugeborenes Kind nicht überlebensfähig ist, wenn es nicht von den Eltern aufgenommen, versorgt, gehegt und gepflegt wird«, und dem Aspekt des »Abrichtens«, also jemandem beizubringen, »etwas zu tun, was sie von sich aus sonst nicht tun würden«, was wiederum ein Minimum an Einsicht bzw. Verständnis voraussetzt; gleichwohl werden beide Aspekte ganz problemlos sowohl auf Tiere, Sklaven, Kinder gleichermaßen bezogen – also ohne einen Unterschied zwischen dem Abrichten von Tieren und dem Erziehen von Kindern zu machen bzw. machen zu können (Frede 2012: 172f.). Es gehört zu den Grundannahmen dessen, was von Natur aus gege-

ben ist und dessen, was veränderbar ist, dass sich ›abrichten‹ und ›erziehen‹ nicht unterscheiden können, und dass es problemlos und sogar zwingend ist zu sagen, »dass Kinder einen Pädagogen brauchen, [genau] so wie Schafe einen Hirten« (ebd.: 177). Genau deshalb kann die Erziehung von Kindern in der Antike kein Bildungsprozess im modernen Sinne sein.

In der Moderne ist es für das Konzept personaler Bildung definitiv, dass für alle Citoyens gilt, sich zu dem, was man schon ist, erst machen zu müssen. Ohne dieses Zugleich von ›schon sein‹ und ›erst machen müssen‹ ist der *Bildungsbegriff* nicht zu haben, und ohne den erklärten Rechtsanspruch, dass dies für alle Citoyens gilt, ist der *moderne Bildungsbegriff* nicht zu haben: Bildung ist ein »Weg von sich selbst zu sich selbst«, so Simmel, der damit »an das von Herder über Hegel bis Humboldt und Goethe entwickelte Prozessschema« anknüpft (vgl. Brüggem 2015, hier: 79). – Typisch für die Moderne ist freilich auch, dieses logische Zugleich nicht festhalten zu wollen, sondern *direkt* als einen Ablauf in der Zeit zu verstehen. Aus einem logischen Zugleich wird dann typischerweise eine »spiralförmige Weise« (ebd.). Damit ist dann endgültig besiegelt, dass man Spaemanns Einwand gegen die *unbestimmbare* Verbesserbarkeit nicht verstehen kann (s.o., Vorlesung 2.2, Anm. 9).

Für das Verständnis von moderner Bildung ist alles entscheidend, dass völkerrechtlich verbrieft ist, sich *als Person* zu bilden, und dass es *nicht* heißt, sich *zur Person* zu bilden. Wer diesen feinen Unterschied nicht kennt oder nicht wahrhaben will, der kann keinen Unterschied kennen zwischen *Erziehung* und *Dressur*.

#### 4.4 Das Problem körperlicher Bildung

Ganz zweifellos ist bei uns – in der europäischen Kultur des Abendlandes, genauer: in der Moderne – die Stellung der Bildung des Intellekts, des Verstandes sehr dominant. Zwar verstehen wir in den meisten Zusammenhängen darunter auch die Bildung des Charakters, aber gerade das meint in der Regel die *Beherrschung* des Körpers, also die Kontrolle und Disziplinierung der Sinne, Gefühle, Leidenschaften durch den Verstand.

Diese Dominanz intellektueller Bildung, die sich vor allem und gerade darin niederschlägt, unter einem gebildeten Charakter einen Beherrscher seines Körpers zu verstehen,<sup>6</sup> kann und muss man sicherlich als Vereinseitigung kritisieren. Nichts spricht dafür, jemanden gut gebildet zu nennen, der schöne Reden über Goethe schwingen kann, aber hinsichtlich der eigenen Emotionalität oder hinsichtlich seines Sozialverhaltens ein ganz armer Wicht ist. So weit, so gut und richtig. Eben weil es um die Entwicklung von Menschen geht, und nicht nur um die Ausbildung von nützlichen Arbeitsinstrumenten, deshalb ist Sport-, Kunst-, Musikunterricht, also alle musischen Fächer, wichtig. *Das* ist, zumal für Sportpädagogen, unstrittig.

<sup>6</sup> Einschlägig und weiterführend sind hierzu die Arbeiten von N. Elias und M. Foucault; bei Foucault kommt jene Regel der *Beherrschung* der Körpers zudem als Herrschaftstechnik in den Blick.

Und dennoch kann man die Frage stellen, was sich in dieser Ungleichverteilung ausdrückt. Was ist der rationelle Kern einer solchen intellektualistischen Sicht?<sup>7</sup>

Wenn man versucht, das zu erklären, dann stellt man schnell fest, dass diese Verstandeslastigkeit ein Kennzeichen und auch ein Erbe der Zeit der Aufklärung ist, also der beginnenden Moderne, der Zeit rund um die Französische Revolution.

Wenn man dem *emanzipatorischen* Projekt der Aufklärung und ihrer Parole ›Selbstdenken statt Nach-Beten!‹ folgt (s. Vorlesungen 2 und 3), dann ist eine Distanzierung, eine Beurteilung des Gegebenen, notwendig. Etwas überspitzt: erst denken, dann tun. Und genau dann und dadurch bekommt *jeder* Verweis auf die Wichtigkeit *körperlicher* Bildung ein Problem. Körperliches Tun ist nämlich typischerweise ein solches, das einfach vollzogen wird und im Vollzug aufgeht. Bei körperlichem Tun, und insbesondere beim Sport, ist eine Distanzierung von diesem Tun (ein Nachdenken darüber) gerade gar nicht angesagt. *Während* des körperlichen Tuns scheint also ein solches, von der Aufklärung gefordertes, Distanzierungsmoment entweder gar nicht gegeben, oder aber hinderlich zu sein. Z.B. ist das gemeinschaftsbildende Moment im Sport, oder auch schlicht jedes erfolversprechende Tun im Sport daran gebunden, *dass* man es schlicht tut, und gerade nicht daran, dass man lange darüber nachdenkt. Und dieser Aspekt ist total *ambivalent*. Einerseits sind das eben Phänomene, die zeigen, dass es nicht in allen Lebenslagen angesagt ist, lange nachzudenken. Hier genau liegt der Kern der Kritik an jener oben benannten Verkürzung eines verstandeslastigen Bildungsbegriffs: Allein mit intellektueller Bildung kommt man in vielen Lebenslagen einfach nicht zurecht. *Andererseits* aber ist dieses direkte Tun extrem anfällig dafür, dass sich lediglich mitlaufende Glaubensgemeinschaften bilden. Alle Vorbehalte, die man gegen Märsche oder Paraden haben kann, gründen genau hier. »Einfach Mitmachen« und »in eine feste Ordnung gebracht werden« steht in gewisser Hinsicht für das Ausschalten des Denkens: Nach-Laufen statt Selbstdenken. *Und deshalb ist es auch extrem problematisch, sich ganz vorbehaltlos darauf zu stürzen, dass körperliche Bildung und Sportunterricht von vornherein schon klasse sind.* Um nur ein besonders schroffes warnendes Beispiel zu geben:

Die Nationalsozialisten haben genau deshalb so viel Wert auf körperliche Bildung gelegt, weil sie genau wussten, dass man dadurch Mitläufer produzieren kann. Alfred Baeumler, einer der führenden Theoretiker des Nationalsozialismus, hat ein Konzept von Körperpädagogik entwickelt, das genau diese Funktion haben sollte. U.a. hat er sich positiv auf Rudolf Steiner (den Begründer der Anthroposophie) bezogen. Dessen Konzeption »biete [so Baeumler!; nicht zum Nachplappern geeignet] die Möglichkeit, die Ausführung von Befehlen der Reflexion zu entziehen und sie über die Realisierung ›einfacher und ursprünglicher Gebärden‹ direkt in den Körper einzuschreiben« (Alkemeyer 1996: 257f.).

<sup>7</sup> Dass man eine solche Frage stellt, darin drückt sich ein hermeneutisches Prinzip aus: »Sage nicht, die anderen sind bescheuert, sondern erkläre, warum und wieso sie so einen Unsinn vertreten können!«

Das ist also eine Warntafel. Es geht nicht darum, durch den Verweis auf den Nationalsozialismus jedes Konzept körperlicher Bildung von vornherein als anti-emanzipatorisch zu denunzieren. Ganz im Gegenteil soll es in der Sportwissenschaft ja gerade gegen intellektualistische Verkürzungen der Bildung um ein Konzept körperlicher Bildung gehen. Wer aber so etwas verfolgt *und* an einem aufklärerisch-emanzipatorischen Konzept interessiert ist, der muss dann *aktiv* die faschistoiden Konsequenzen vermeiden, und also deutlich machen, wie auch in körperlichen Bewegungsvollzügen das von der Aufklärung geforderte distanzierende Moment realisiert wird bzw. realisiert werden kann.

Im Kontext der Sportwissenschaft ist es beinahe selbstverständlich, *dass* man die Rede von körperlicher Bildung positiv bewertet. Schließlich geht es um die Wertschätzung des eigenen Fachs und des eigenen Tuns. Das ist auch ganz unstrittig. Strittig ist aber bereits, ob deshalb all diejenigen, die sich gar nicht um ihren Körper kümmern, oder die sich nicht *so* um ihren Körper kümmern, wie Sportwissenschaftler das gerne hätten: ob all diejenigen deshalb schon Bildungskrüppel sind. Man muss nur an *Obelix* oder *Meat Loaf* denken, um das zu relativieren.<sup>8</sup> Das ist bereits ein erster Hinweis darauf, dass nicht alle Begründungen für körperliche Bildung taugen oder gleich gut sind. Nationalsozialistische Begründungen *für* die Wichtigkeit körperlicher Bildung sind mit demokratischem Geist unverträglich. Daher kann man, vermeintlich im Sinne der Sportpädagogik, *nicht* argumentieren, dass die Nazis aber eben doch immerhin die Wichtigkeit des Körpers betont haben. Und irgendwie dazwischen liegt z.B. Steiner: Bei ihm findet sich kein faschistisches Körperkonzept, aber irgendetwas an seiner Begründung für die Wichtigkeit körperlich-sinnlicher Bildung ist derart, dass Nationalsozialisten problemlos anknüpfen konnten und damit ihr Anliegen einer Befehls-Gehorsams-Struktur begründen konnten. Das sollte doch zu denken geben – und deshalb kommt es auf die Begründungen an, und *nicht* darauf, *dass* das Hohelied körperlicher Bildung gegen die auch so intellektualistischen Verkürzungen gesungen wird.<sup>9</sup>

Schon bei Rousseau, dem Gründungsvater der Sportpädagogik, findet sich ein mehr als deutlicher Hinweis darauf, dass die pure Tatsache der körperlichen Betätigung als solche noch gar nichts besagt – und zwar erst recht nicht in Bezug auf das Anliegen der Mündigkeit. Stören Sie sich nicht an der (selbstverständlich völlig abstrusen) sozialen Zuschreibung und auch nicht an den schwülen Romantizismen gegenüber den »Wilden«, sondern nehmen Sie es einfach als sachliche Fallunterscheidung. Über die *political correctness* kann man reden, wenn man darüber den sachlichen Gehalt der Unterscheidung nicht vergisst:

<sup>8</sup> Zu einer kleinen Kulturgeschichte der Adipositas, die in Sympathie mit den Dicken geschrieben ist, vgl. Ransch-Trill 2004.

<sup>9</sup> Diese Ambivalenz kann man besonders gut am Beispiel der Lebensreformbewegung und der in diesem Kontext angesiedelten Bewegungskulturen studieren. Dort gehen emanzipatorische Anliegen von Anfang an ein Gemengelage mit gegenmodernen Impulsen bis hin zu präfaschistischen-braunen Blut-und-Boden-Ideologien ein; vgl. Wedemeyer-Kolwe 2004. Zu dieser Ambivalenz vgl. auch Richartz & Schürmann 2011.

»Es gibt zwei Menschengruppen, die ihren Körper ständig bewegen und die beide nicht daran denken, ihre Seele zu pflegen: die Bauern und die Wilden. Die Bauern sind ungeschlacht, grob und ungeschickt; die Wilden sind berühmt wegen ihrer scharfen Sinne und noch mehr wegen der Spitzfindigkeit ihres Geistes. Im Allgemeinen gibt es nichts Schwerfälligeres als einen Bauern und nichts Schlaueres als einen Wilden. Woher dieser Unterschied? Er kommt daher, daß der Bauer nur tut, was man ihm befohlen hat, was er schon seinen Vater hat tun sehen, was er selber seit seiner Jugend getan hat und daher routinemäßig tut. Weil er immer die gleichen automatischen Arbeiten verrichtet, sind Gewohnheit und Gehorsam an die Stelle der Vernunft getreten.« (Rousseau 1762a: 102f.)

#### 4.5 Rousseau: Natur und Kultur

Das wohl grundlegende und wirkmächtigste aufklärerische Konzept körperlicher Bildung stammt von Rousseau. Daher muss und soll es hier gesondert dargestellt werden.

Zur Person:

»**Jean-Jacques Rousseau** (\* 28. Juni 1712 in Genf; † 2. Juli 1778 in Ermenonville bei Paris) war ein Genfer Schriftsteller, Philosoph, Pädagoge, Naturforscher und Komponist. Er gilt als einer der wichtigsten geistigen Wegbereiter der Französischen Revolution und hatte großen Einfluss auf die Pädagogik und die politischen Theorien des 19. und 20. Jahrhunderts.« (<http://de.wikipedia.org/wiki/Rousseau>), Zugriff am 28.4.10)

Eine Vorbemerkung zum besseren Verständnis: Rousseau taucht in dreifacher Rolle in dieser Vorlesung auf, nämlich

- als *Pädagoge*: Rousseaus Texte sind der Ursprung aller modernen *Körperpädagogik* und sie hinterlassen einen bis heute unabgegoltenen Begriff körperlicher *Bildung*, der diese Texte auch immer wieder auf gute und schlechte Weise attraktiv macht. Die zentrale Rolle in und für die Geschichte der Sportpädagogik spielt Rousseau als Autor des Erziehungsromans *Emile* (Rousseau 1762a; vgl. Schulz 1982);
- als *politischer Philosoph*, und hier vor allem als Autor des Werks *Vom Gesellschaftsvertrag* (Rousseau 1762): Dieser Text ist Wegbereiter und ein wesentlicher Ausdruck der Französischen Revolution und bringt die Prinzipien der Moderne, insbesondere der Menschenrechte auf den Begriff – deshalb ist er hier wichtig;
- als *Kulturkritiker*, und hier vor allem als Autor der *Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen* (Rousseau 1755)

Rousseaus *Emile* beginnt mit diesem berühmt-berüchtigten Paukenschlag:

»Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt; alles entartet unter den Händen des Menschen.« (Rousseau 1762a: 9)

Es ist nicht hilfreich, eine solche Rede von vornherein als antiquierten Unsinn abzutun. Rousseau redet natürlich metaphorisch, und nicht in einem wörtlichen Sinn über den christlichen Gott, geschweige dass er behauptet, dass alles prinzipiell Klasse sei, was ein solcher Gott geschaffen habe. Aber was sagt er dann? Und wie können wir das Prinzip, das sich in Rousseaus Paukenschlag ausdrückt, in eine für uns heute erträgliche Sprache übersetzen?

Jener Paukenschlag trifft eine Unterscheidung von Natur und Kultur – Natur im Sinne des ›von Natur aus Gegebenen‹; Kultur im Sinne des ›durch menschliche Eingriffe Veränderten‹. Rousseau ist berühmt-berüchtigt wegen seiner sog. Kulturkritik.<sup>10</sup>

Dieses Themenfeld Natur-Kultur ist für die gesamte Entwicklung des Sports und der Sportwissenschaft extrem wichtig – denken Sie an Doping und eine sog. natürliche Leistungsfähigkeit –, und verlangt eigentlich eine eigene Vorlesung. Jetzt nur soviel: Die Verhältnisbestimmung ist sehr vertrackt; es drohen sehr viele Missverständnisse, nicht zuletzt auch in Bezug auf Rousseau; und in politischer Hinsicht ist die Unterscheidung äußerst fatal, weil hier offene oder klammheimliche Wertungen eingehen: Die sog. natürlichen Entwicklungen sind gedacht als bzw. geraten zu einem Maßstab – und das wird deshalb fatal, weil es in einem strengen Sinne solche natürlichen Entwicklungen gar nicht gibt. ›Natürliche Entwicklungen‹ gibt es dadurch, dass irgendjemand etwas zu einem bestimmten Zweck als ›von Natur aus gegeben‹ behauptet. Das ist die gleiche Logik wie beim Thema *Naturalisierungen*: Die Tatsache des unterschiedlichen biologischen Geschlechts von Mann und Frau macht aus der christlichen monogamen heterosexuellen Ehe kein »natürliches« Verhältnis.

Auf der anderen Seite kann und muss man – relativ zu einem Kontext – eine solche Unterscheidung von Gegebenem (= ›Natur‹) und durch Menschen Verändertem (= ›Kultur‹) immer machen, und Rousseau macht sie eben auch. Wie gesagt: mit z.T. sehr problematischen Konsequenzen, aber zunächst einmal zu einem bestimmten Zweck und damit zunächst einmal in diesem zweckgesetzten Rahmen berechtigt.

*Zusammenhang*: Der Unterscheidung von ›Natur‹ und ›Kultur‹ im Allgemeinen entspricht die Unterscheidung von ›Körper‹ und ›Geist‹ beim einzelnen Menschen. Mit *Körper* ist zunächst das Physische gemeint, also das, was am einzelnen Menschen ohne dessen Zutun und Eingriff ›gegeben‹ ist. Die sog. natürliche Entwicklung eines Menschen ist in diesem Sinne die Entwicklung des Menschen als körperliches Wesen. In Bezug auf den einzelnen Menschen ist jener Paukenschlag, mit dem Rousseau *Emile* beginnt, also ein vehementes Plädoyer für den grundlegenden Stellenwert seiner *körperlichen* Entwicklung. Und deshalb ist Rousseau eine Stiftungsfigur der Sportpädagogik.

<sup>10</sup> Zum Topos der Kulturkritik und seiner (problematischen) Geschichte vgl. Bollenbeck 2007, Klinger 1995, Lieber 1974.

#### 4.6 Rousseaus Körperpädagogik

Im Folgenden geht es um drei Punkte: i) Aufklärung und Körperpädagogik; ii) körperliche *Bildung*; iii) Konsequenz bei Rousseau

*ad i) Aufklärung und Körperpädagogik*

Es geht jetzt um den jeweils guten und berechtigten Sinn der *beiden* Fraktionen der Aufklärung, die sich in ihrer Haltung zur körperlichen Seite des Menschen direkt gegenteilig verhalten.

Die Aufklärung konzipiert den Menschen als autonom, d.h. als ein Wesen, das willens und in der Lage ist, *sich selber* handlungsverbindliche Regeln und Gesetze zu geben – auto-nomos: selbstgesetzgebend. Das richtet sich gegen feudale und klerikale Strukturen des Mittelalters und der frühen Neuzeit, in der de facto viele Menschen einer gegebenen gesellschaftlichen Ordnung unterworfen waren und rechtlich und sozial nicht als berechnete Mitgestalter dieser Ordnung galten – denken Sie an Sklaven, Frauen, Leibeigene. Das radikal Neue der Moderne ist dann, dass *alle* Mitglieder der Gesellschaft gleiche Rechte haben – was noch nicht heißt, dass alle diese Rechte faktisch schon wahrnehmen können, aber immerhin haben sie jetzt einen Rechtsanspruch darauf.

Das Postulat der Selbst-Gesetzgebung widerstreitet also jeder Idee einer vorgegebenen gesellschaftlichen Ordnung. Nichts soll einfach so, ohne kritische Prüfung und ohne eigene Beurteilung und Zustimmung, hingenommen und übernommen werden. Die Parole lautet, in der berühmten Version von Kant: Habe Mut Dich Deines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Oder eben plakativ (s.o.): Selbst-Denken statt Nach-Beten.

Die Betonung liegt also auf Selbst, und auf Denken. Das ist der Ausgangspunkt der Aufklärung, bei dem vom Körper des Menschen, von seiner Sinnlichkeit, seinen Emotionen nicht die Rede ist. Und das hat einen sehr, sehr guten Grund: Wie sollen eigene kritische Prüfungen anders als denkend vollzogen werden? Kritische Beurteilungen sind doch nun einmal Denkkakte! Die Verführungskraft bloßer Ideologien – und für die Zeit der Aufklärung war das vor allem durch den Klerus repräsentiert – lag doch gerade darin, das Denken gleichsam auszuschalten und den Menschen auf bloß gefühlsmäßiger Basis anzusprechen.

Sinne, Gefühle, Leidenschaften – all das kam im mainstream der Aufklärung nicht nur nicht vor als ein Vehikel der Befreiung, sondern war umgekehrt verdächtig, denn Sinne, Gefühle, Leidenschaften sind wesentlich dadurch charakterisiert, nicht autonom zu sein, sondern wesentlich *bedingt* zu sein: Sinneseindrücke gibt es wesentlich nur von außen, und Gefühle und Leidenschaften sind wesentlich durch ein passives Moment bestimmt: Sie machen etwas mit uns, nicht wir mit ihnen, sie »überkommen uns«. Sinne, Gefühle, Leidenschaften konnten also im mainstream der Aufklärung aus sehr guten Gründen gar nicht als Vehikel der Befreiung gedacht werden; dort wo sie thematisiert wurden, wurde eine befreiende Kraft nicht in ihnen selber, sondern gerade in ihrer Beherrschung gesehen: Wir wären eben nicht auto-nomos, wenn un-

sere Sinneseindrücke uns in die Irre führen = wenn wir ihnen *blind* vertrauen, und wir wären auch nicht autonom, wenn unsere Gefühle und Leidenschaften mit uns machen, was *sie* wollen.

Also: Verstand und Vernunft gelten als die Steuerungsinstrumente unseres Handelns; Sinne, Gefühle, Leidenschaften liefern gleichsam Ausgangspunkte und Material, und sie sind insofern entweder als störend auszuschalten oder aber zu beherrschen. In alter metaphorischer Tradition steht ›Seele‹ für das Steuerungsinstrument, und ›Körper‹ für das von Natur aus Gegebene. Also gilt im mainstream der Aufklärung Verstand und Vernunft als Seele, während Sinne, Gefühle, Leidenschaften als die körperliche Seite des Menschen gelten. Und in diesem Sinne kann es im mainstream der Aufklärung keine *Körperpädagogik* geben, oder genauer: Jede Pädagogik des Körpers muss im mainstream der Aufklärung eine Erziehung zur Beherrschung des Körpers sein.

Nun gibt es aber nicht nur diesen mainstream der Aufklärung, sondern auch eine kleine, aber feine Gegenströmung. Die für den Kontext wichtigsten Namen sind Herder und Rousseau.

Was dabei zunächst zu klären ist: Gehören die denn überhaupt zur Aufklärung dazu? Der mainstream der Aufklärung bestreitet das natürlich, und typischerweise gelten die Kulturkritik Rousseaus und relevante Grundlagen von Herder als anti-aufklärerisch. Das ist der Sache nach verständlich, denn diese Gegenströmung kommt ja als Aufklärungskritik (also als Kritik am mainstream der Aufklärung) daher, und herrschaftstechnisch ist das sowieso klar, denn ein mainstream mag nun mal keine Gegenströmung. – Ich behaupte jetzt hier nur: Diese Gegenströmung gehört klarerweise zur Aufklärung dazu; sie kritisiert die Aufklärung im Namen der Aufklärung (s. Vorlesung 3.2.1, Aufklärungstypus iii.). Man kann sogar mit guten Gründen sagen, dass diese Gegenströmung den viel anspruchsvolleren Begriff des Individuums hat als jener mainstream, der ihn sich so sehr auf die Fahnen geschrieben hat.

Der erste Schritt ist klar: In dieser Gegenströmung bekommen Sinne, Gefühle, Leidenschaften selber eine befreiende Kraft. Sie gelten nicht nur als etwas zu Beherrschendes. Das wiederum heißt nicht, dass diese körperliche Seite die einzige befreiende Kraft ist – es ist *keine* Abwertung von Verstand und Vernunft, jedenfalls nicht zwingend. Sondern der Kerngedanke liegt darin, sehr stark zu machen, dass die Seele nur etwas steuern kann, was als solches bereits eine eigene Richtung, einen Eigen-Sinn, hat. Oder schärfer noch: Jede Idee der Autonomie wird scheitern müssen, die solchen Eigen-Sinn der körperlichen Seite leugnet. Das wäre eben keine Autonomie des (ganzen) Menschen, sondern Willkür-, sprich Gewaltherrschaft der Seele über den Körper.

»Der Irrtum der meisten Moralisten war schon immer, den Menschen für ein im wesentlichen vernünftiges Wesen zu halten. Der Mensch ist aber nur ein fühlendes Wesen, das einzig und allein seine Leidenschaften beim Handeln befragt, und dem die Vernunft nur dazu dient, um die Dummheiten auszubügeln, die er ihretwegen begeht.« (Rousseau 1977: 278)

*ad ii) Körperliche Bildung*

Darin ist der Sache nach bereits der zweite Schritt angelegt, nämlich dass es in dieser Gegenströmung um körperliche *Bildung* geht – Bildung hier als Gegenbegriff zu Aus-Bildung. Macht man jenen ersten Schritt, dann kommt es zwingend darauf an, jenen Eigen-Sinn der Sinne, Gefühle, Leidenschaften – metaphorisch: des Körpers – zu entwickeln, und es kommt gerade nicht nur und nicht primär darauf an, Sinne, Gefühle, Leidenschaften zu nützlichen Mitteln für irgendeinen anderen Zweck auszubilden. Kurz: Körperliche *Bildung* zielt auf die Entwicklung des Körpers um dessen Eigen-Sinn willen, im Unterschied (und *ohne* dem zu widersprechen) zur Aus-bildung körperlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Und die zentrale Einsicht, im Prinzip bereits durch die griechische Antike formuliert, aber in dieser Gegenströmung wieder aktualisiert und in Bezug auf das Individuum radikalisiert, liegt darin, dass *Bildung* und also auch körperliche *Bildung* nicht von der Art ist, technisch-geplant herstellbar zu sein. Bildung ist nicht kalkulierbar, sondern ergibt sich – gewollt und unter Bereitstellung guter Umstände, aber bei glücklicher Gelegenheit. Wäre Bildung herstellbar, dann wäre nicht verständlich, warum sie nicht auch als ein Mittel (für andere Zwecke) eingesetzt oder gar darauf reduziert werden soll. Das geschieht z.B. in jedem elitären Bildungskonzept: Auf der Vorderseite der Fahne, die ein solches Konzept hochhält, steht »Humboldt« und »Selbstzweck«, aber auf der Rückseite dient die Herstellung von Bildung als Distinktionsmerkmal gegenüber den »Ungebildeten«. Deshalb und dagegen: In diesem Sinne der Nicht-Herstellbarkeit ist Bildung nutzlos, weil Bildung selber und als solche der gewünschte »Nutzen« ist.

*ad iii) Konsequenz bei Rousseau: Negative Pädagogik*

Daraus zieht Rousseau *die einzig angemessene Konsequenz*. Letztlich, d.h. hinsichtlich der eigentlich entscheidenden körperlichen *Bildung*, kann es keine »positive« Pädagogik geben:

*Jede Pädagogik, die ihr Erziehungsziel positiv festlegt oder auch nur meint festlegen zu sollen, zielt an der entscheidenden Charakteristik von *Bildung* vorbei, nämlich gerade nicht als positives Ziel festlegbar und herstellbar zu sein.*

Insofern kann es einer aufklärerischen Pädagogik, der es um die *Bildung* des Menschen, und insbesondere um seine körperliche Bildung, geht, ausschließlich um eine »negative« Pädagogik gehen: Eine solche Erziehung kann und muss angeben, was sie *nicht* will. Zur *Bildung* des Menschen zu erziehen, muss verhindern, die Eigen-Entwicklung der Zöglinge entweder zu stören oder gar zu unterbinden, und muss verhindern, nicht genügend Anreize für diese Eigen-Entwicklung bereit zu stellen.

Rousseaus Pädagogik ist eine Pädagogik der Nicht-Pädagogik. *Das ist etwas ganz anderes als ein Verzicht auf jede Pädagogik*. Rousseau propagiert gerade nicht ein »Einfach-wachsen-und-laufen-lassen«, sondern eine Erziehung in seinem Sinne ist eine Pflege und Kultivierung der Bedingungen und Anreize der Eigen-Entwicklung

der Menschen. Was eine solche Pädagogik jedoch entschieden ablehnt, ist ein aktives Eingreifen in diese Eigen-Entwicklung im Namen eines festliegenden Erziehungszieles.

Der Erzieher bekommt dadurch bei Rousseau eine hohe Verantwortung, und eine solche Erziehung der Nicht-Erziehung verlangt hohe Kompetenzen: Der Erzieher muss feinsinnig beobachten können, vielfältig anregend und entwicklungsfördernd wirken können, ggf. Entwicklungen ins Kraut schießen lassen und zu passender Zeit und Gelegenheit solches ins Kraut Geschossene wieder beschneiden. Insofern ist die entscheidende Frage, auch an das Konzept selber: Wer erzieht die Erzieher?

»Ich predige dir, mein junger Erzieher, eine schwere Kunst: Kinder ohne Vorschriften zu leiten und durch Nichtstun alles zu tun.« (Rousseau 1762a: 104)

Die zentrale Metapher für diese, die Bedingungen pflegende, Erziehung der Nicht-Erziehung ist der *Garten*. Der Garten ist die logische Mitte zwischen Urwald/ Wildnis einerseits und einem künstlichen Park andererseits. Den Pädagogen als Gärtner zu begreifen, heißt dann (in *diesem* Kontext), einerseits *durch die Pflege der Bedingungen* in die Entwicklung des zu Erziehenden einzugreifen und *nicht* (wie im Urwald gar nicht anders möglich) alles wuchern zu lassen. Aber dieses Eingreifen, und *das* ist der Stachel des Rousseauschen Konzepts, soll eben nicht den Erziehungszielen *des Erziehers* folgen, sondern die Eigenentwicklung des zu Erziehenden fördern. Im Metaphernfeld gesprochen: Ein Gärtner ist kein Park-Wächter, der keinerlei Unkraut erträgt und Beetränder mit der Nagelschere beschneidet.

Dieses zentrale Moment einer rein negativ bestimmten Pädagogik hat bei Rousseau eine gravierende Konsequenz: Erzieher müssen im angegebenen Sinne pädagogisch tätig sein, aber der Erziehungsprozess darf nicht zum Mittel geraten, ein feststehendes Erziehungsziel herzustellen. Und insofern – dies ist die Konsequenz von Rousseau – ist es prinzipiell *verdächtig* (nicht schon falsch), wenn ein Erzieher nicht nur erzieht (was er soll und wozu er da ist), sondern in diesem Erziehen dieses Erziehen auch noch hinsichtlich der Ziele und Anliegen thematisiert.

Und das heißt sehr konkret: Kinder sollen sich tummeln und frei spielen; Rousseau kennt noch keinerlei *Leibesübungen*, geschweige dass er die alten höfischen Exerzitionen aufgreift. Eigens ersonnene oder bereitgestellte *Übungen* verlangen von sich selbst her Begründungen ihres Zwecks – und schon das ist ein Problem für jede Körperpädagogik, der es um nicht-instrumentelle *Bildung* geht. Rousseaus Konzept von Körperpädagogik ist an der bäuerlichen Lebensweise orientiert: Dann nämlich fragt er völlig zu recht, wieso jemand noch eigens *Übungen* vollziehen soll, der sich sowieso schon, sei es aus Lust, sei es aus Lebensnot, draußen und körperlich betätigt.

Es wird deutlich, dass etwas auf dem Spiel steht, dass es nicht lediglich eine »Ansicht« ist, die Rousseau vertritt, sondern dass seine Pädagogik ein Beitrag zur Emanzipation sein will. *Wer dem zu Erziehenden ein festes Erziehungsziel vorgibt, der verhindert dessen Selbst-Entwicklung*. Das heißt nicht, dass der Mensch keine Ziele verfolgen soll. Ganz im Gegenteil. Er soll eben *seine* Ziele verfolgen, und genau das

wird ausgeschlossen, wenn gelehrt wird, dass ein Ziel der Erziehung (oder gar das Endziel des Lebens) bereits vorab festliegt.

#### 4.7 Die Aktualität Rousseaus

Das Konzept negativer Pädagogik von Rousseau ist *der* Stachel für moderne Konzepte von Erziehung. Es ist das, was Benner (1999) zu Erziehung als experimentellem Handeln gesagt hat. Ein Stachel zu sein, bedeutet zweierlei. Zum einen ist ein Stachel eine Herausforderung, die beseitigt werden soll – der Stachel wird dann gebrochen. Zum anderen ist ein Stachel eine bleibende Herausforderung, die gar nicht beseitigt werden kann, sondern deren permanente Bewältigung das Maß ist, an dem moderne Erziehungsprozesse gemessen sein wollen (s. auch Vorlesung 3.2.2).

Der Stachel der negativen Pädagogik wird dadurch schnell gebrochen, dass er unkenntlich gemacht wird. Dass Erziehende im Geiste der Aufklärung keine positiven Erziehungsziele festlegen können, wird entweder als eine Selbstverständlichkeit bagatellisiert – so, als reiche es, dieser Meinung zuzustimmen, ohne eigene Anstrengungen unternehmen zu müssen, den Erziehungsprozess auch entsprechend zu *organisieren*. Oder aber der Stachel wird bloß rhetorisch überspielt: Weil eine negative Pädagogik in der Gefahr steht, nicht hinreichend von einer Un-Pädagogik des bloßen Wachsenlassens unterscheidbar zu sein, deshalb gerät der Verweis auf die Notwendigkeit des pädagogischen Handelns schnell – sei es offen, sei es klammheimlich – zu einer positiven Pädagogik.

Genau das wäre aber die permanente Herausforderung für moderne Erziehungsprozesse: Eigene Anstrengungen unternehmen zu müssen, den Erziehungsprozess so zu organisieren und zu gestalten, dass er sich *erfahrbar* sowohl von einer positiven Pädagogik als auch von einer Gleichgültigkeit gegenüber den zu Erziehenden unterscheidet. Das ist alles andere und weit mehr, als nur gute Absichten zu haben.

Benner et al. (1998) haben diesen feinen, und im Sinne von *Mündigkeit* alles entscheidenden Unterschied von positiver und negativer Pädagogik als (genauso feinen) Unterschied von Bildungsideal und Bildungsidee herausgestellt. Genau so, wie jede negative Pädagogik mit einer positiven Pädagogik unvereinbar ist, so ist jede Bildungsidee unvereinbar mit einem Bildungsideal. Zudem haben sie diese Unterscheidung als Leitfaden zur Analyse von Lehrplänen genutzt, die dann unterscheidbar werden zwischen solchen, die affirmativ-indoktrinierende Lernzielnormierungen vornehmen (Bildungsideal, positive Pädagogik), und solchen, die nicht-affirmativ reflektierende Lernzielnormierungen kennen (Bildungsidee, negative Pädagogik).

Um diese Unterscheidung treffen zu können, berufen sie sich nicht auf Rousseau, sondern auf einen zeitgenössischen Pädagogen – aber der Sache nach handelt es sich um eine Reformulierung des Konzepts negativer Pädagogik:

»Die traditionelle Ontologie oder Metaphysik und die ihr folgende Lehre vom Menschen gingen von der These aus, daß jedes Seiende in seinem Wesen auf ein telos angelegt, hingeordnet sei; eben jene These jedoch hat sich als nicht begründbar erwiesen. Noch einmal anders und auf den menschen hin gesagt: Dem Menschen kann nicht von natur aus ein bestimmtes telos zukommen, weil er als Wesen der Freiheit und daher von Natur aus unbestimmt ist. Das gilt auch für die Mündigkeit als Erzie-

hungsziel – sie ist aus der Wesensbestimmung des Menschen als freiem Wesen wohl als sinnvoll, nicht aber als notwendig zu deduzieren. Normen und Werte finden ihre Begründung vielmehr – dies die hier vertretene These – darin, daß sich der Mensch auf sie festlegt, aus Gründen zwar, aber ohne daß sich diese Gründe als unbezweifelbar gültig darstellen. Die Geltung von Normen ist somit in einer Selbstverpflichtung des Menschen auf sie begründet. Das bedeutet, daß Normen für denjenigen, der sich auf sie verpflichtet hat, unbedingt (kategorisch) gelten [= heilig sind], daß für bestimmte Normen und Werte Argumente angeführt werden können (ohne daß sie, wie gesagt, zwingend wären), daß Normen und Werten keine strenge Allgemeingültigkeit zukommt, was allerdings nicht ausschließt, daß Mitglieder bestimmter Gesellschaften gemeinsame Normen und Werte anerkennen. Aus all dem folgt, daß Normen und Werte geschichtlich und kulturell variieren können und es auch tun.« (Zdarzil 1997: 413; zit. bei Benner et al. 1998: 303f.)

Die Übereinstimmung mit Rousseau ist mit Händen zu greifen: »Die Gesellschaftsordnung ist ein heiliges Recht, das die Grundlage für alle anderen Rechte ist. Diese Ordnung entspricht aber nicht der Natur. Sie ist durch Vereinbarungen begründet. Man muß nur wissen, welches diese Vereinbarungen sind.« (Rousseau 1762: 62)

In Bezug auf universitäre Bildung hat diese Unterscheidung von Bildungsidee und Bildungsideal mindestens ebenso gravierende Konsequenzen wie für schulische Bildung auch. Auf einen Punkt sei eigens hingewiesen: Das in den Legitimationsversuchen der sog. Bologna-Reform vielfach angestimmte Hohelied der zu gewährleistenden Berufsfeldorientierung des Studiums ist in der Perspektive jener Unterscheidung problematisch und in der formulierten Einseitigkeit der Orientierung ausschließlich an den Handlungskompetenzen schlicht mit dem modernen Bildungsverständnis unvereinbar, denn es bricht mit dem Moment der Mündigkeit zugunsten der Reduktion auf Ausbildung. Benner et al. (1998: 312f.) stellen diesen Aspekt der zu gewährleistenden Unterscheidung von praktischen und theoretischem Denken und Lernen sehr entschieden heraus, in diesem Fall unter Bezugnahme auf den heute vom Namen und der Sache her völlig vergessenen Max Gustav Lange:

»Aufgabe [schon] der schule [erst recht der Universität] ist es, die enge verbindung des denkens an eine situation zu überwinden. Zwar wird der schüler auch in seinem späteren leben jeweilig immer bestimmten lagen gegenüberstehen. Aber er wird sie nur dann in der gesellschaftlich anerkannten weise meistern können, wenn ihn sein denken über das hier und jetzt hinausführt. [...] Die schule setzt das fort, was das kind in der auseinandersetzung mit der welt begonnen hat. Sie erweitert seinen horizont über das hier und jetzt hinaus, ermöglicht es ihm, sich in dieser welt als einer bekannten zu verhalten. Die unmittelbare handlungsformierung für den beruf beginnt in der gesellschaft der gegenwart erst dann, wenn der schüler sich eine ›übersicht‹ über die welt erarbeitet hat, wenn er sich in ihr in einer gesellschaftlich bestimmten weise zurechtfindet. [...] Die bedeutung von schulkenntnissen kann also nicht allein daran gemessen werden, ob sie im späteren leben irgendwann gebraucht werden, man muß vielmehr auch ihren beitrage bei der erarbeitung einer übersicht über die welt beachten. [...] Es müssen also vorkehrungen getroffen werden, damit das ›selbständige denken‹ und das von ihm bestimmte handeln nicht von den kapitalmächten dirigiert wird. Solche vorkehrungen erhoffen wir von einer zukünftigen deutschen demokratie.« (Lange 1947: 66 | 74 | 69)

#### 4.8 Die andere Seite Rousseaus

Die hier vorgestellte Lesart ist eine sehr wohlwollende gegenüber Rousseau. Sie betont einseitig den aufklärerischen Zug Rousseaus, und zielt darauf, den bis heute nicht abgeholten Stachel seines Konzepts herauszustellen. In Bezug auf die Sportpädagogik bedeutet dieser Stachel: Der Übergang von freien Spielen hin zu Leibesübungen ist nicht nur nicht unschuldig, sondern ein *Problem* im Hinblick auf die Förderung der Eigen-Entwicklung derjenigen, die ihren Leib üben.

Man kann und muss dann freilich auch den Gegenzug Rousseaus wenigstens benennen. Statt der aufklärerischen Seite könnte man auch die paternalistische (bevormundende) Seite herausstellen. Von dieser Seite gelesen, verschwimmt der Unterschied zwischen einem Gärtner und einem Park-Wächter, und Rousseaus Gärtner ist lediglich der effektivere Park-Wächter. *Diesem* Rousseau geht es dann nur verbalvordergründig um die *Eigen*-Entwicklung der Zöglinge; im Hintergrund weiß dann doch der Erzieher vermeintlich am besten, wohin sich der Zögling entwickeln soll; klugerweise, aus Gründen der Effektivität, sollte man dieses Ziel aber nicht offen aussprechen – so der *paternalistische* Grundzug:

»Durch diese und ähnliche Mittel brachte ich ihn in der kurzen Zeit, in der ich ihn betreute, dahin, daß er alles tat, was ich wollte, ohne Vorschriften, ohne Verbote, ohne Predigten und Ermahnungen, ohne nutzlose und langweilige Belehrungen.«  
(Rousseau 1762a: 110)

Diese andere Seite Rousseaus ist systematisch darin begründet, dass sein Konzept von Perfektibilität den notwendigen Maßstab für eine *gute* Entwicklung nicht als kontingent und umkämpft begreift. So ist es wahlweise das Genie des guten Erziehers oder eine gegebene Natur, die einen schlicht gegebenen, unveränderbaren *Maßstab* für gute Entwicklung von Individuen (und damit auch: von deren Erziehung) setzt.<sup>11</sup> In diesem Sinne ist das Konzept der Perfektibilität (obwohl Gegenkonzept zur Vorstellung von Perfektion) noch immer dem theologischen Konzept der Vollendung verhaftet; es gebraucht im eigenen Gegenentwurf noch diejenige Figur, gegen die sie sich richtet, was rein historisch gesehen, beinahe unvermeidlich ist (vgl. ausführlicher Oelkers 1990).

#### 4.9 Zusammenfassung

I. Das Projekt einer Körperpädagogik in emanzipatorischer Absicht zielt auf drei wesentliche Charakteristika:

1. Auf die Bildung und Erziehung des menschlichen Körpers statt einer lediglich einseitigen Orientierung des Erziehungsprozesses an intellektuellen Einsichten und mentalen Fähigkeiten.

Dies ist gleichsam nur die Parole. Hinter dieser Parole verbergen sich ganz unterschiedliche Konzepte, nicht zuletzt auch anti-emanzipatorische und anti-demokratische bis hin zu faschistischen

<sup>11</sup> »Die Natur bewahrt die Unschuld und gibt damit den Rechtsgrund für die perfekte Erziehung ab. Der Grund darf sich aber nicht selbst bewegen; eine dynamische Natur könnte nicht leisten, was Rousseau von ihr verspricht, nämlich den Weg zur richtigen Erziehung zu sichern.« (Oelkers 1990: 39)

Konzepten. Sie müssen daher verstanden haben, wodurch ein Erziehungskonzept überhaupt »einseitig intellektualistisch« wird. Der wichtigste Baustein, um das zu verstehen: Die Aufklärung hatte ein emanzipatorisches Interesse, und gerade deshalb hat sie in ihrem mainstream gerade nicht ein *körperpädagogisches* Konzept verfolgt. Warum?

2. Es geht um **Bildung** statt um bloße Ausbildung. Stichworte: Nutzen vs. Selbstzweck; gegen jede Instrumentalisierung des Sports.
3. Es geht nicht nur um Erziehung von Körper einerseits, Intellekt andererseits, sondern – und dieser Punkt ist von Coubertin eigens herausgehoben worden – um Charakter- bzw. Persönlichkeitsbildung.

II. Rousseau ist einer der wichtigsten Vertreter eines Konzepts von Körperpädagogik. Er zieht aus dem Anliegen *körperlicher* Bildung die für ihn zwingende Konsequenz einer *negativen* Pädagogik. In *dieser* Hinsicht ist Rousseau für jedes pädagogische Konzept, das sich einer Erziehung zur Mündigkeit verpflichtet fühlt, die entscheidende historische Grundlage und der entscheidende Stachel. Rousseau insistiert auf einem Eigen-Sinn von Personen, den es zu bilden gelte und der dort gebrochen wird, wo das Ziel des Erziehungsprozesses vom Erziehenden festgelegt wird. *Deshalb* gibt es in seinem Konzept keinen Platz für *Leibesübungen*, wie sie vorher an den Höfen in Form von Exerzitien und nach ihm z.B. in den Philanthropinen praktiziert wurden. Sein Konzept von Körperpädagogik ist gebunden an die Umsetzung in Form des *freien Spielens*.

### Lernerfolgskontrollen

1. Wogegen richtet sich das Projekt einer Körperpädagogik in emanzipatorischer Absicht? Warum ist die Bildung *des Körpers* keine Selbstverständlichkeit?
2. Erläutern Sie den Unterschied von Bildung und Ausbildung (im Sinne dieser Vorlesung natürlich! Es ist klar (ist es?), dass Sie dazu nicht bei Wikipedia nachgucken können, denn es gibt keine allgemein verbindlich festgelegte Bedeutung von »Bildung«).
3. Erläutern Sie am Beispiel der Körperpädagogik Coubertins i) was Charakterbildung meint und ii) welche Rolle der Körper dabei spielt.
4. Erläutern Sie den Zusammenhang von *Körperpädagogik* – *negative* Pädagogik – freies Spielen.
5. Machen Sie sich klar, was Selbstbestimmung und Eigenentwicklung der zu Erziehenden heißen kann und heißen soll:
  - Heißt das, dass ein Grundschüler um Mitternacht noch Fernsehen kann, wenn und weil er selber das so will? Oder wissen es seine Eltern besser und »dürfen« das unterbinden?
  - Heißt das, dass Ihre Eltern Ihnen mit 15 Jahren verbieten durften, nachts in die Disco zu gehen, weil sie es besser wussten und für Sie nur »das Beste wollten«?
  - Was tun Sie, wenn sich ein Schüler Ihrer Klasse »selbstbestimmt« zum Anhänger rassistischen Gedankenguts entwickelt?

- Was soll hier jeweils heißen, nicht die Ziele der Erziehung vorzugeben, sondern durch Pflege der Bedingungen die Eigenentwicklung des zu Erziehenden zu fördern?
6. Machen Sie sich an der folgenden möglichen Klausurfrage den Unterschied einer erziehungswissenschaftlichen und einer grundlagentheoretischen Antwort (s. Vorlesung 1) deutlich. Was wäre ein *bildungstheoretisches* Problem in erziehungswissenschaftlicher Hinsicht? Was wäre ein *bildungstheoretisches* Problem in grundlagentheoretischer Hinsicht?
- »Bewegung macht schlau!« ist eine verbreitete Parole zur Begründung etwa des Konzepts einer *Bewegten Schule*. Was ist an dieser Parole in *bildungstheoretischer* Sicht problematisch?