

Sport als Kompensationsinstanz für Sinndefizite

Vorbemerkung

Die folgende Anekdote wird wohl unterschiedlichen Personen zugeschrieben. In der dem Autor bekannten Version soll George Bernhard SHAW, als er die Nachricht von seinem Tode in einer Zeitung las, an die Redaktion telegraphiert haben: „Nachricht von meinem Tod stark übertrieben.“

Ähnlich könnte es sich mit der Nachricht vom baldigen Tod des Sports verhalten, den kulturkritisch-fundamentalistische Kreise der Sportpädagogik vorhersagen. So schreibt FUNKE, deutlich Position beziehend: „Der schöne Sport, von dem mancher schwärmt, wird sich von ganz allein kaputt machen, da kann eine ganze Universität voller kritischer Sportpädagogen nicht so viel ausrichten wie die für den Sport Verantwortlichen mit jeder Konferenz an Zerstörung bewerkstelligen“ (1990, 29).

Der quantifizierte und instrumentalisierte, in Medien digitalisierte, dem Rekord und Fortschritt geopfert Körper, so der Grundtenor der Sportkritik, sei die Hinterlassenschaft so fortschreitender Zerstörung. Nimmt man die in der Tat kritikwürdigen Zustände im internationalen Spitzensport für das Ganze, dann erscheint Sport in kulturkritischer Wendung als Inbegriff des Sündenfalls am Körper. Öffentlicher Sport erscheint so in den Herkunftslinien kulturkritischer Untergangsstimmung als das schlechthin Böse, als ein „Gemisch aus Schlitzohrigkeit, Geschäftemacherei, Geltungssucht, Nationalismus, Menschenverachtung, Kriminalität und moralischer Ignoranz“ (FUNKE 1990, 23).

Die Fiktion einer Gegenwelt, in der „das Bescheidene, Einfache, das Freiwillige, umsonst Getane, das nicht vom Geld bestimmte, das wirklich Gesunde, das gar nicht so Perfekte und Gesteigerte, die medienunwirksame Graswurzelei, das Uneitle“ (FUNKE 1990, 24) vorherrschen, setzt den normativen Rahmen, für den Pädagogen/innen in ihrem Handeln aus Sicht der hier skizzierten Position eintreten sollen. Sportpädagogische, fundamentalistische Vorstellungen einer heilen (Sport-) Welt, in der es einfach und überschaubar, uneitel, wirklich gesund und graswurzelnd zugeht, kompensieren so imaginär die beklagten pathogenen Züge des Modernisierungs- und Rationalisierungs-Prozesses der Neuzeit.

Soll sich Erziehung, so die Rückfrage nicht nur an die sich mit FUNKE in der Deutung des Sports einig verstehenden Sportpädagogen/innen, in den Dienst lebensreformerischer Mythen stellen, die einmal mehr in kulturkritischer Attitüde das „einfache Leben“ als unterkomplexe Antwort auf die Begründungsbedürfnisse des Lebens mit dem Körper in einer sich in Teilrationalitäten ausdifferenzierenden moder-

nen Welt geben? Besteht nicht die Gefahr, daß kulturkritische Sportpädagogik, unreflektiert reformpädagogischen Ansätzen folgend, jene fatale Trennung zwischen Gesellschaft und Gemeinschaft (TÖNNIES 1972) am Sport wiederholt, deren antimoderne Option auch und gerade in reformpädagogischen Ansätzen Tür und Tor für totalitäre Erziehungsvorstellungen öffnete (vgl. OELKERS 1989, 157–169)?

Die Nachricht vom baldigen Tode des Sports scheint doch ebenso stark übertrieben wie die Nachricht vom tugendhaften Leben mit dem Körper. „Gerade die Radikalität mancher Kehrtwendung dokumentiert die Souveränität des Kritisierten, indem er als einzige Möglichkeit des Abweichens nur die Behauptung des Gegenteils zuläßt“, schreibt MEYER-DRAWE (1990, 84) mit Blick auf den so oft behaupteten Tod des Subjekts. Vielleicht ist es die Souveränität des Sports, die radikale Kehrtwendungen provoziert. Ein Grund mehr, sich auch als Sportpädagoge/in der gesellschaftlichen Bedingungen seines Wirkens zu vergewissern, damit Kehrtwendungen nicht auf Pfade orientieren, die in die Weltfremdheit führen.

1 Sinnverheißungen des Sports

Daß auch in sogenannten Überflußgesellschaften Mangel herrscht, äußert sich in der vielschichtigen Klage über Sinndefizite im Leben, dem individuellen wie dem gesellschaftlichen. Die Klage nimmt in den politischen Protestbewegungen der 68er Jahre ebenso Form an wie in religiösen Sinnversprechens-Sekten und expandierenden psychologischen Beratungsgewerben. Es ist nicht zu übersehen, daß auch Sport in die Rhetorik der Sinnversprechen einbezogen ist. Tröstend-plakativ wird er an den Klagemauern der U-Bahn-Schächte angepriesen, indem in vielfältigen Werbe-slogans ein kompensatorisches Sportvereinsleben versprochen wird, in dem es eben ganz anders zugehen soll als überall sonst. Denn hier sei man gemeinsam stark, finde man laufend Freunde, kämen die Generationen noch an einen Tisch — um nur drei Botschaften aufzugreifen, die dem Angestelltenheer im Hamburger U-Bahn-Schacht entgegenleuchten. Sportliche Lebensführung scheint voller Sinnverheißung. Was meint dies?

Die folgenden Ausführungen sind von der Hypothese getragen, daß sich Sport als ein kulturelles System ausdifferenziert, das körperbezogenen Sinn kommuniziert. Sport fällt aus Sicht der hier eingenommenen funktionalen Perspektive die Aufgabe zu, Orientierungen zu erzeugen, die die Kompensation körperbezogener Sinndefizite anleiten.

Diese These soll im folgenden in sechs Schritten argumentativ entfaltet werden. Der Sinnbegriff wird (1) inhaltlich so bestimmt, daß mit seiner Hilfe (2) körperbezogene Sinndefizite beschrieben werden können. Darauf werden (3) stichwortartig die sinnkompensatorischen Leistungen des Sports, (4) sinnkritisch seine Kompensationsschäden und die Risiken der Kompensationsschaden-Kompensation angefragt. Die letzten beiden Abschnitte befassen sich (5) mit Aufgaben eines sinnorientierten Sportunterrichts und (6) der Notwendigkeit einer nicht-normativen Theorie der Erziehung und Bildung zu kompensatorischer Lebensführung mit und im Sport.

2 Sinnbedeutungen

Unter formalem Zugriff wird Sinn von Texthermeneutik (vgl. OEVERMANN 1983; SOEFFNER 1989, 62 ff.) bis Systemtheorie (vgl. LUHMANN 1987, 92 ff.) mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung recht einmütig als ein Ensemble interpretativer Möglichkeiten des Anschlusses an Objektivationen begriffen, als eine Wiedergabe von Komplexität, die punktuellen Zugriff erlaubt. Die Klärung der materialen Bedeutung des Sinnbegriffs bedarf anderer theoretischer Anknüpfungspunkte als solcher, die sich mit der Reduktion und Erhaltung von Komplexität durch Systeme oder manifester und latenter Lesarten von Texten befassen. MARQUARD (1986), an unterschiedliche Traditionen von Phänomenologie bis Existentialismus anknüpfend, unterscheidet drei Bedeutungen von Sinn:

„Sinn hat, wer merkt“ (1986, 24). Dieser Satz lenkt die Aufmerksamkeit auf einen sinnlichkeitsbezüglichen Sinnbegriff. Wer merkt, merkt vermittelt seiner Sinne. Sinn hat, was mittels der Sinne erkannt werden kann. Der Aufbau einer sinnvollen Welt vollzieht sich – PIAGETS Arbeiten belegen diese ebenso wie die von SPITZ – insbesondere in früher Kindheit im Begreifen, Riechen, Schmecken, Bewegen und Sehen. Sinn ist in diesem Verständnis Folge eines „ästhetischen Verhaltens“.

„Sinn hat, was verständlich ist“ (1986, 34). Sinn hat ein Objekt, eine Handlung oder eine Schrift, das oder die verständlich ist. Ohne hier auf die komplexe Verstehensproblematik eingehen zu wollen, sei mit MARQUARD (1986, 36) angemerkt, daß wir im Verstehen Fremdes und Vertrautes abgrenzen und Fremdes nach Maßgabe des Vertrauten zu verstehen suchen. Verständlichkeit verweist auf zwei verschiedene Arten von Verstehensobjekten. Handlungen verstehen wir meist, indem wir ihren Zweck verstehen, also um ihren Nutzen wissen. Zeichen verstehen wir, weil wir die Konvention kennen, die etwas für etwas anderes stehen läßt.

„Sinn hat, was sich – gegebenenfalls absolut – lohnt“ (1986, 36). Ob sich das Leben lohne oder nicht, beantworte die Grundfrage der Philosophie, nämlich die Sinnfrage. So denkt es CAMUS (1991) in „Der Mythos von Sisyphos. Versuch über das Absurde“. Die Frage, wofür es sich lohne zu leben, ist vielleicht die wichtigste Sinnfrage. Sinn hat, was erträglich, im besten Fall ertragreich ist und Glück gibt. Sinn hat, was das Leben erfüllt, es als begehrenswert und lebenswert ausweist.

3 Sinndefizite

Sinndefizite sind gemäß der dreifachen Bestimmung von Sinn Mangellagen in Sachen Sinnlichkeit, Verständlichkeit und Glücklichkeit.

Wenn von Sinnlichkeitsdefiziten die Rede ist, dann in ganz unterschiedlichen Bedeutungen. Ohne sich in die schicke Aufgeregtheit um die beste passende „binäre Codierung“ einmischen zu wollen: es geht um das Verschwinden des Körpers (KAMPER/WULF 1982), dessen Abwertung (BETTE 1989) oder um einen Körperpessimismus (STICHWEH 1990). Und es geht um kompensatorische Reservate, in denen der Körper wiederkehrt, aufgewertet oder zumindest optimistisch thematisiert wird.

Wie auch immer: auf der Negativseite sind zivilisatorische Tendenzen gemeint, die, vielfach gebrochen durch Bewegungen der Wiederkehr, Aufwertung oder eines Optimismus mit ELIAS (1980), als Prozeß der zunehmenden Distanzierung vom eigenen Körper und den Körpern der anderen gedeutet werden können. Kurz skizziert besagt dies: Essen, Trinken, Sexualität, Spielen wie überhaupt alle animalischen Aspekte des Menschenlebens unterliegen im Beginn des Absolutismus einem Prozeß der Entsinnlichung, der im Wort „Manieren“ seine Bezeichnung findet und in massiven Selbstkontrollen emotionaler Regungen wie Trauer, Wut, Freude mündet. Identität, sozialer Rang, das Funktionieren sozialer Systeme werden von körperlichen Eigenschaften und körperlichem Erscheinungsbild in modernen Gesellschaften zunehmend unabhängiger. Das Gewaltmonopol geht an den Staat, Kraft wird maschinell erzeugt, Information elektronisch übermittelt. Die Vielfalt der Großstadtreize ist nur noch vom Auge flüchtig zu bewältigen (vgl. KLEINSPEHN 1989, 241ff.). Eine Welt kurzzeitiger Bewegungsanlässe vom Knipsen, Einschalten und Knopfdrücken bis zum Anreißen des Streichholzes ersetzt mühsame Prozeduren sinnlicher Rezeptions- und Produktionsprozesse (vgl. RITTNER 1976, 44). Technische Simulation steigert das Vermögen des simulierten Körpers in einem Maße, daß Quantität in Qualität umschlägt. Das Elektronenraster-Mikroskop ist die Erfindung eines neuen apparativen Sehprozesses, dem Täuschungsanfälligkeit ab- und Erkenntnissicherheit zugesprochen wird. Die Täuschungsanfälligkeit körpergebundener sinnlicher Erkenntnis ist hingegen in der Erkenntnistheorie seit DESCARTES Gegenstand einer Kritik, die die Sinne als äußerst defizitäre Garanten von Erkenntnisprozessen abqualifiziert.

Körperbezogene Verständlichkeitsdefizite betreffen nicht nur Defizite des Körpers als eines Mediums der Erkenntnis, sondern Defizite hinsichtlich der Aufnahme und Verarbeitung von Wissen über den Körper, seiner Funktionszusammenhänge, seiner Semiotik oder seines Gebrauchs in sozialen Praxen. In einem Zeitalter beschleunigter Erfahrungsveraltung wird direkte Erfahrung zur Sache von Spezialisten. Immer mehr veraltet immer schneller. Der einzelne ist, will er *up-to-date* sein, auf das Hörensagen angewiesen. Kaum noch jemand kann alles durch eigene Erfahrung verstehen, hat es mit eigenen Augen gesehen und kennt sich durch Aneignung aus. Dies gilt paradoxerweise auch für den eigenen Körper. Die Diskurse über Körpersprachen und Körpertherapien, Gentechnologie, Doping, Immunsystem und Viren etc. versetzen den Laien in den Dauerzustand des Glauben-Müssens. Der eigenen Empfindung ist weniger zu trauen als der fremden Diagnose. Die damit einhergehende Enteignung des Körpers durch Experten wie Mediziner, Pharmazeuten und Psychologen macht das Leben mit dem Fremden vom Leben mit dem Vertrauten kaum noch trennbar.

Nicht zuletzt ist die Sinnfrage die verdeckte Frage nach dem Glück und den Glücklichkeitsdefiziten im täglichen Dasein. Nachdem die KANTSche Pflichtethik die ARISTOTELISCHE Glücksethik verdrängt hatte, verschaffte sich das Verdrängte als Sinnfrage wieder Gehör, so MARQUARD (1986, 42). Dem Begehren nach Glück und

Erfüllung im Leben steht das gesellschaftliche Phänomen der Langeweile gegenüber: in der Schule, im Beruf, in der Freizeit. Es ist überdrüssige oder existentielle Langeweile (DOEHLEMANN 1991, 138ff.), die sich nach dem Abbruch der Kindheitsbindungen in der Leere der Eigenwelt vieler Jugendlicher aufwirft, weil die Weite des Wünschens und der Sehnsüchte in keinem Verhältnis zur Enge einer Erwachsenenwelt steht, die, wie LUHMANN in einer Diskussion in Hamburg zu bedenken gab, den Erwachsenen hinreichend sinnvoll zu sein scheint, solange nur Busse und Züge pünktlich fahren. Dieses in theoretischer wie praktischer Hinsicht verkürzte Sinnverständnis paßt sich allerdings in solcher Langeweile ein, die CAMUS als die eines mechanischen Lebens beschreibt: „Aufstehen, Straßenbahn, vier Stunden Büro oder Fabrik, Essen, Straßenbahn, vier Stunden Arbeit, Essen, Schlafen, Montag, Dienstag, Mittwoch, Donnerstag, Freitag, Samstag, immer derselbe Rhythmus — das ist sehr lange ein bequemer Weg. Eines Tages aber steht das ‚Warum‘ da, und mit diesem Überdruß, in den sich Erstaunen mischt, fängt alles an“ (1991, 16). Sinn vermischend schlägt das Leben in Absurdität um.

4 Homo compensator

„Der Mensch — zum Unglück — ist Mängelwesen, aber — Glück im Unglück — gerade das erzwingt die Kompensation durch Entlastungen.“ (MARQUARD 1978, 40). Der *homo compensator* ist ein „Defektflüchter“ (1983, 64). Mit der Bestimmung von Kompensation als Ausgleich von Mangellagen erfaßt MARQUARD nur die eine Seite dessen, was aus Sicht der Philosophischen Anthropologie Kompensation leistet. Daß der Mensch nicht biologisch auf eine Umwelt fixiert ist, kann als Mangel einer passablen Ausstattung zur Selbsterhaltung oder als „Offenheit für die Fülle einer nicht nur vital akzentuierten Welt“ (BLUMENBERG 1981, 104) verstanden werden. BLUMENBERG faßt in seinen „Anthropologischen Annäherungen an die Aktualität der Rhetorik“ die Alternative so: „Kreativ macht den Menschen die Not seiner Bedürfnisse oder der spielerische Umgang mit dem Überfluß seiner Talente . . . Er ist der Zuschauer des Universums in der Mitte der Welt oder der aus dem Paradies vertriebene Exzentriker auf dem Stäubchen Erde, das nichts bedeutet. Der Mensch birgt in sich den wohlaufgeschichteten Ertrag aller physischen Wirklichkeit oder er ist das von der Natur im Stich gelassene Mangelwesen, geplagt von unverstandenen und funktionslos gewordenen Instinktresiduen“ (1981, 104). Nicht nur die Bestimmung des Menschen als Mängelwesens, sondern die Bestimmung des Menschen als dem inneren wie äußeren Überfluß ausgesetzten Wesens verweist auf Kompensation als einen Schlüsselbegriff der Anthropologie.

Ausgleich, sei es der von Mangel oder Überfluß, negiert das jeweilige Übel, vernichtet es aber nicht. Ausgleich ist immer zugleich Erhaltung und Verweis auf Mangel und Überfluß. Gerade die schwächste, wenngleich üblichste Form des Umgangs mit den Übeln der Existenz, die Suche nach Trost mit Ersatzglück, zeugt davon. „Wer Sorgen hat, hat auch Likör“, heißt es bei Wilhelm BUSCH in der „Frommen Helene“.

Freilich wissen wir: Ist der Likör getrunken, so sind damit die Sorgen noch nicht „gegessen“.

Die kritische Auseinandersetzung mit Vertretern des Kompensationstheorems (vgl. GROH/GROH 1991, 150ff.; BENNER 1987, 141–159; SCHNÄDELBACH 1988), insbesondere in Folge von RITTERS (1989) Bestimmung der Geisteswissenschaften als Ausgleich einer zur Geschichtslosigkeit tendierenden Gesellschaft, deren zentraler Inhalt die verfügende Herrschaft über Natur zu sein scheint, weist auf diesen Punkt zu Recht hin. Aber auch wer engagiert politisch handelt, um die Übel der Existenz aus der Welt zu schaffen, und nicht nur, um sie zu kompensieren, muß das Kritisierte anerkennend voraussetzen. Auch engagiertes Handeln bleibt notwendig in eine kompensatorische Lebensführung eingebunden, ohne die jegliches Engagement kurz über lang in Erschöpfung und Überdruß enden würde. Nicht zuletzt, weil sich auch gerade in kompensatorischen Reservaten utopische Potenzen entwickeln, bleibt die Kritik an das Kritisierte gebunden.

5 Sinnfindung durch Sport

Viele Phänomene des Alltags lassen sich als die einer kompensatorischen Lebensführung begreifen. Die Musealisierung ganzer Siedlungen samt deren Bewohnern erfüllt Funktionen der Kompensation „kulturellen Vertrautheitsschwundes“ (LÜBBE 1988 a, 151). Urlaub wird erst dort so bedeutsam, wo sich Arbeit als extrem versachlicht und zum individuellen Leben beziehungslos erweist. Das Spielmobil kompensiert fehlende Spielräume. Die Badelandschaft kompensiert zerstörte Flußlandschaften. Der Abenteuerclub kompensiert den ereignislosen Alltag. Die romantische Natur kompensiert die versachlichte. Sport — über das hinaus, was als sogenannter Ausgleichssport bekannt ist — erfüllt ebenfalls vielfältig kompensatorische Funktionen (vgl. auch KURZ 1988, 129).

„Durch Sport eine sinnliche Existenz führen“: Sport eröffnet den Zugang zu Umwelten, in denen die Sinne noch vielfältig angesprochen werden und in denen sinnliche Erkenntnis zwar täuschungsanfällige, aber unverzichtbare Grundlage angepaßten Verhaltens ist. Gerade dies ist ja der Reiz der Natursportarten: den Pfad mit Hilfe der Ausnutzung aller sinnlichen Potenzen innerhalb des Waldes beim Orientierungslauf, innerhalb der Buckelpiste beim Skifahren, innerhalb der Strömung zwischen Felsen beim Wildwasserfahren, innerhalb der Berglandschaft beim alpinen Wandern zu finden. Sport hilft Sensibilitäten auszubilden, über Bewegung das Wahrnehmungsvermögen zu differenzieren, den Körper als Medium der Erkenntnis zu erfahren. Sport bietet Gelegenheit, Sinnlichkeitsdefizite des Alltags vielfach auszugleichen. Sport hilft aber auch, den Überfluß der Reize und flüchtigen optischen Eindrücke in seiner meditativen Dimension (vgl. LENK 1985, 73ff.) besinnend auszugleichen.

„Durch Sport eine verständliche Existenz führen“: Wer in seiner Sportart handelt, versteht in der Regel die Bedeutung von Handlungen und Zeichen des Sports. In

seinem Sport darf jeder Experte sein. Dieses liegt nicht zuletzt daran, daß sportliche Bewegungen aktive Eigenleistungen sind (LENK 1985, S. 87 ff.), die an den künstlichen Hindernissen des Sports erbracht werden. Sie sind im Machen und vielleicht nur darin direkt verständlich. Kompensatorischer Sport ist aber nicht nur der selbst betriebene, sondern auch der gesehene und der erzählte Sport, über den sich fachkundig debattieren läßt, weil Leistungen im Sport für den Zuschauer häufig direkt und einfach vergleichbar sind. Komplexe und undurchsichtige Verfahren der Leistungsbewertung, wie sie vielerorts die Arbeitswelt bestimmen, sind in vielen Sportarten auf das einfache c-g-s-System reduziert. Eine weitere Reduktionsleistung sei angemerkt: Auf Serie gesetzt lebt der Sport in den Medien von der variantenreichen Wiederholung, die Konstanz erhält, wo sich doch ansonsten alles schnell ändert. Wer den Jahres-, Monats- oder Wochenrhythmus der Sportereignisse und Sportberichterstattung miterlebt, begibt sich in zirkuläre Zeitstrukturen eines sportiven Kalenders, der die unendliche Wiederholung des Gleichen suggeriert. Vertrautheitsbedarfe in einer sich ständig ändernden und in ihren Änderungen kaum vorhersagbaren Welt werden durch massenmedial erzeugte Konstanzfiktionen kompensatorisch gestillt.

„Durch Sport eine glückliche Existenz führen“: „Glück“ ist in der doppelten Bedeutung des Wortes einerseits der Zufall, der erfreulich ist, weil er Wunsch und Willen entspricht. Andererseits ist „Glück“ jenes Begleitgefühl, das eintritt, weil etwas gelingt, das durch eigene Anstrengung, aber nicht nur durch sie allein, sei sie auch noch so groß, erreicht wird (dazu HAMMACHER 1973, 606f.). Die Reden vom „Glück-Haben“ und „Glücklich-Sein“ verweisen beide auf das Unverfügbare, das zwar Erhoffte und auch durch Anstrengung Mögliche, aber willentlich nicht restlos Bestimmbare im Handeln. Der Ausgang des sportlichen Handelns ist trotz aller individuellen oder kollektiven Bemühungen, sein Glück zu schmieden, dort offen und unbestimmt, wo Chancengerechtigkeit und Bedingungs-gleichheit regulative Ideen von Handlungszusammenhängen auf unterschiedlichsten Stufen des Wünschens, Wollens und Könnens bilden. Im Sport gibt es noch Abenteuer und Risiken, die Offenheit des Ausgangs als Bedingung eines euphorischen Gefühls angesichts bewältigter Herausforderungen — und sei dies auch nur im Ersatzglück, das die Identifizierung mit dem sportlichen Helden im Spektakel bietet.

6 Sinnkritik am Sport

Sinnkritisch ist gegen die Sinnversprechen des Sports jedoch anzumerken: Sport, als ein System begriffen, das die gesellschaftliche Funktion übernimmt, körperbezogene Sinndefizite kompensatorisch zu mindern, erzeugt zunehmend Kompensations-schäden und Kompensationsschaden-Kompensationen; diese bringen Sinnverluste mit sich, die nicht nur das Leben mit dem Körper betreffen.

Exemplarisch läßt sich dies an der Diskussion um das Verhältnis zwischen Sport und Umwelt (vgl. DIGEL 1988; MEINBERG 1991, 131 ff.) nachweisen. Der Beitrag des

Sports zur Zerstörung der Bergwelt durch Skitourismus, Mountainbiker und Drachenflieger, der Flußufer durch Kanukolonnen, sozialer Strukturen durch Abenteuerclubs ist die Kehrseite einer kompensatorischen Vernunft, die Glück durch inszenierte Abenteuer aus erster oder zweiter Hand, Sinnlichkeit durch die Herausforderungen unzugänglicher Umwelten für jedermann und Verständlichkeit mit der Überformung des Fremden durch Vertrautes im Natursport erzeugen will.

Unterschiedlichste Kompensationsschaden-Kompensationen sind Reaktionen auf Kompensationsschäden, die wiederum zu Schäden zweiter Ordnung in Sachen Verständlichkeit, Sinnlichkeit und Glücklichkeit führen.

Dem Schaden der Zerstörung traditioneller sozialer Strukturen durch Einbetonierung von Dörfern zu Skizentren, in denen es vom Supermarkt bis zur Boutique an nichts Vertrautem fehlt, begegnet man mit der Musealisierung alter Dorfkerns samt ihrer Bewohner, um den durch infrastrukturellen Vertrautheitsgewinn der Sporttouristen erzeugten Vertrautheitsschwund auf seiten der Einheimischen zu mindern. Die hieraus resultierende Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen liegt darin, daß Einheimische in Museumsdörfern inmitten hochtechnisierter Umwelten leben und dort ihren Alltag einerseits unter den Vorschriften des Denkmalschutzes, andererseits unter den Erfordernissen des Nostalgie-Tourismus verbringen. Der Wandel vom Dorf zur Einkaufspassage mit historischem Ambiente, in der Andenken-, Schmuck- und Antiquitätenläden aneinandergereiht sind, ist dann häufig nur noch eine Frage der Zeit.

Die Weltmeisterschaft der Freeklimber 1991 in der Halle zeigt andere Wege der Schadenkompensation und Kompensationsschaden-Kompensation. Die getreue Nachbildung von Umwelten, Hyperrealitäten im Sinne BAUDRILLARDS (1978) oder ECOS (1987), verlagert das Abenteuer aus der Natur zurück in die Halle oder andere pflegeleichte oder restaurationsfähige und zerstörungsresistente Umgebungen. Die künstliche, aber „hyperreale“ Felswand, das simulierte Wildwasser und die künstliche Buckelpiste mit künstlichem Schnee entsinnlichen jedoch das Bewegen derart, daß der klimabedingte Wechsel der Bewegungsbedingungen unter natürlichen Umständen den Standards künstlicher Umwelten weichen muß. Klima erzeugende Zufallsgeneratoren sind dann die denkbare technologische Kompensation des Kompensationsschaden-Kompensationsschadens.

Glück im risikoreichen Abenteuer geht häufig mit Unglücksfällen einher, die dem Glücksanspruch auf Gesundheit entgegenstehen. Die Statistiken der Skiunfälle sprechen für sich. Im Zuge einer Kompensationsschaden-Kompensation werden gesundheitsbezogene Risiken beseitigt: Pisten werden gewalzt, Wege beschildert, Lawinen abgesprengt, Pistenwachen aufgestellt, TÜV-Normen für Sportgeräte entwickelt, Unfall- und Haftpflichtversicherungen angeboten. Der abenteuerliche Sport wird zur Angelegenheit von Versicherungsgesellschaften, die — aus dem Schulsport ist dies hinreichend bekannt — direkt oder indirekt Risiken so einschränken, daß mit dem Sicherheitsgewinn ein Abenteuerverlust einhergeht. Aller Sicherheitsrisiken beraubt, wird Natursport im schlimmsten Fall auf die Abenteuerlichkeit eines Kirmesbesuchs reduziert.

Sport — so das zusammenfassende Ergebnis dieser punktuellen Betrachtungen — gerät aus dem Blickwinkel einer Kompensationstheorie zu einem höchst widersprüchlichen Phänomen, das sowohl Defizite erzeugende als auch Defizite kompensierende Funktionen aufweist. Dabei gerät der Sport trotz der ordnenden Kraft einer einfachen, die Entwicklungslogik des Sports nachzeichnenden Denkfigur „Kompensation-Kompensationsschaden — Kompensationsschaden-Kompensation“ in die Bereiche einer „Neuen Unübersichtlichkeit“. Den kompensatorischen Sinnversprechen des Sports ist jedenfalls nur begrenzt Glauben zu schenken. Die Frage nach dem Sinn des Sports ist ohne eine sinnkritische Fragestellung von halbiertem Rationalität.

7 Aufgaben sinnorientierten Schulsports

KURZ (1991, 1) stellt in seinem Vortrag „Sport multiperspektivisch unterrichten. — Warum und wie?“ die Frage: „Welchen Sinn hat es, Sport zu treiben, und wie soll dieser Sinn in der Gestaltung des Sportunterrichts berücksichtigt werden?“. Die bisherigen Ausführungen sind als ein Versuch deutbar, eine Antwort auf den ersten Teil seiner Frage zu geben. Sie lautet: Menschen treiben Sport, um eine sinnliche, verständliche und glückliche Existenz zu führen. Der Sinnbegriff, wie er hier eingeführt wurde, ist mit Blick auf den ebenfalls anthropologisch gefaßten Kompensationsbegriff jedoch funktional als Leistungsversprechen eines sinnerzeugenden Systems bestimmt. Eine solche Sichtweise greift über den Versuch hinaus, die Frage nach dem Sinn des Sports in „ontologischer Offenheit“ (vgl. EHNI 1977, 47 ff.) oder durch die Typisierung individueller Sinngebungen je eigenen sportlichen Handelns (vgl. ABELE/BREHM 1985) zu beantworten. Sie eröffnet über den funktionalen Zugriff auch Zugänge zu den selbsterzeugten Nicht-, Neben- oder gar Gegenwirkungen (dazu GRUPE 1987, 42 ff.) sinnerzeugenden Leistens, das weder im „Wesen“ des Sports noch im individuellen sportlichen Handeln und seinen Motiven aufgeht. Dies hat weitreichende Konsequenzen für die Beantwortung der zweiten Frage, die KURZ stellt: Wie soll Sinn in der Gestaltung des Sportunterrichts berücksichtigt werden? Auf höchster Ebene sollte Sinn schon in der Aufgabenbestimmung für Sportunterricht in systematischer Absicht zugrundegelegt werden. Dies heißt in Folge der bisherigen Betrachtung aber auch, eine sinnkritische Theorie der Sinnbildung im Sport schulisch zu vermitteln.

Sportunterricht hat in Folge der dreifachen Bestimmung von Sinn erstens die Aufgabe, einen Beitrag zur ästhetischen Bildung und Erziehung zu leisten, gemeint als Bildung und Erziehung zur ästhetischen Erfahrung. „Ästhetik“ wird hier nicht nur als Theorie der Kunst oder Theorie des Schönen verstanden. Sie soll vielmehr an den Problembereich anknüpfen, den BAUMGARTEN als zweiten der „Ästhetik“ als philosophischer Disziplin zuordnet: die Frage nach der „veritas aethetica“ im sinnlichen Erfahrungsvermögen. Die Schulung des sinnlichen Erfahrungsvermögens in der Aneignung der materialen, personalen und sozialen Umwelt durch Bewegung kenn-

zeichnet das Anliegen ästhetischer Bildung im Sport als einer Schule der Wahrnehmung von und durch Sport, seiner positiven wie negativen Folgen.

Sportunterricht hat einen Beitrag zur hermeneutischen Bildung und Erziehung zu leisten, gemeint als Bildung und Erziehung zum Verständnis des Sports als Voraussetzung zum bewußten Umgang mit dem Körper in kompensatorischen Zusammenhängen. Dabei kommt über das Sportverstehen durch Sporttreiben hinaus der semiotischen Bildung und Erziehung eine besondere Bedeutung zu. Sie befaßt sich insgesamt mit der Aufgabe der Aufklärung über die Zeichenhaftigkeit des Sports: nämlich Sport als ein kulturelles Kommunikationsphänomen verständlich zu machen. In sinnkritischer Hinsicht setzt sie sich insbesondere mit der medialen Aufbereitung des Sports, also seiner rhetorischen Komponente, auseinander.

Die dritte Aufgabe des Sportunterrichts lautet: Er soll einen Beitrag zur moralischen Bildung und Erziehung leisten, gemeint als Bildung und Erziehung zur Glücksfähigkeit, zum genießenden wie verantwortlichen Umgang mit dem Körper im Sport. Diese Aufgabe soll etwas ausführlicher dargelegt werden.

In „Die Sorge um sich“ begibt sich FOUCAULT (1989) auf die Suche nach einem antiken Ethik-Verständnis, nach einer Theorie der Lebenskunst, verstanden als eine Kunst der richtigen Lebensführung, die aus der Sorge um sich entspringt. Grundbegriff dieser Ethik ist der des Individuums. FOUCAULT faßt diesen Begriff differenziert: „Angesichts jenes ‚Individualismus‘ aber, den man so gern anführt, um — zu verschiedenen Zeiten — die verschiedensten Phänomene zu erklären, muß man eine allgemeine Frage aufwerfen. Unter einer solchen Kategorie vermengt man häufig ganz unterschiedliche Realitäten. Dabei sollte man drei Dinge auseinanderhalten: die individualistische Einstellung, gekennzeichnet durch den absoluten Wert, den man dem Individuum in seiner Einzigkeit beilegt, und durch den Grad an Unabhängigkeit, der ihm gegenüber von der Gruppe, der es angehört, oder den Institutionen, denen es untersteht, zugestanden wird; die Hochschätzung des Privatlebens, das heißt das Ansehen, in dem die familiären Beziehungen, die Formen der häuslichen Aktivität und der Bereich der Erbinteressen stehen; endlich die Intensität der Selbstbeziehungen, das heißt Formen, in denen man sich selbst zum Erkenntnisgegenstand und Handlungsbereich nehmen soll, um sich umzubilden, zu verbessern, zu läutern, sein Heil zu schaffen“ (1989, 59).

Es ist jenes dritte Verständnis von Individualismus, das FOUCAULT im Blick hat, auch wenn er die Zusammenhänge der drei Verständnisse miteinander andeutet. Es geht ihm um die Entwicklung einer „Kultur seiner selbst“, um aktive Selbstkonstituierung statt passiver Subjektivierung, um Formen, die man seinem Leben selbst gibt, um dessen Gestaltung nicht einzig dem Zugriff gesellschaftlicher Normen zu überlassen.

Im Kontext einer Ethik, die der disziplinierenden Funktion gesellschaftlicher Normen die Freiheit des Individuums gegenüberstellt, sich selbst und die Formen eigenen Lebens zu bestimmen, ist das Verhältnis zwischen gesellschaftlicher Norm und individuellem Bedürfnis offen und pluralistisch gedacht. Die Aufgabe der morali-

schen Bildung und Erziehung im Sport ist es daher aus dieser Sicht nicht, kraft eines Sportethos oder gar einer Vorbildfunktion der Lehrenden für eherne Tugenden eines vermeintlich richtigen, echten oder einfachen Lebens mit dem Körper den Pluralismus von Werten und Lebensstilen neo-fundamentalistisch außer Kraft zu setzen. Sie muß sich vielmehr gemäß einer Verantwortungsethik sinnkritisch neu orientieren (dazu MEINBERG 1991), die das pluralistische Verhältnis zwischen Sinnahme und Sinngabe, Verantwortungsbe- und entlastungen im Wechselspiel zwischen individuellem Handeln und gesellschaftlichen Praxen thematisiert.

8 Bildung ohne Leitbild

Vielleicht wird gerade am angedeuteten Ethik-Verständnis deutlich, warum in diesen Zusammenhängen trotz vieler Vorbehalte dem Bildungsbegriff neben dem Erziehungsbegriff große Bedeutung eingeräumt wird. Der Bildungsbegriff, verkürzt man ihn nicht auf das Verständnis eines Kanons umfänglicher und generell verbindlicher Stoffe (vgl. KLAFFKI 1985, 16), betont mehr als der Erziehungsbegriff die Eigenarbeit des Individuums, den mitgesteuerten Prozeß des Hervorbringens einer selbsterarbeiteten Form, seine Existenz zu leben. Daher soll hier an GROOTHOFFS (1970, Sp. 135) These vom „doppelten Geschäft“ der Pädagogik erinnert werden: „Das Geschäft der Pädagogik erscheint in Deutschland als ein doppeltes: als das der Erziehung und das der Bildung, wobei sich Erziehung auf die Gesinnung und das Verhalten bezieht und des näheren als Disziplinierung, Zivilisierung und Moralisierung (KANT) bezeichnet werden kann, während sich Bildung auf den ganzen Menschen, auf seine Selbstverwirklichung bezieht und des näheren als diejenige Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt bezeichnet werden kann, mittels der er welthaft wird, mittels deren er aber auch die Fähigkeit erwirbt, seinerseits Welt zu verändern“.

In der Verfallsgeschichte des Bildungsbegriffs (vgl. KLEMM u. a. 1986, 161ff.) hat der Qualifikationsbegriff im Zuge der Curriculumtheorie Karriere gemacht, weil er Erziehungsleistungen hinsichtlich Gesinnung und Verhalten im Blick auf Lebenssituationen operationalisierbar und auch evaluierbar erscheinen ließ. Er konnte aber den Bildungsbegriff nie gänzlich verdrängen, weil sich wesentliche, wenn nicht die wesentlichen Lebenssituationen gegenüber einer Bewältigung durch erzieherische Qualifikationsprozesse sperren. Eine auf den Qualifikationsbegriff zentrierte Pädagogik bleibt reduktionistisch, wie KADE (1983, 860) mit dem Verweis verdeutlicht, „daß es einem unverträglich erscheint, wenn jemand davon spricht, er würde sich für die Liebe oder für eine künstlerische Tätigkeit qualifizieren“. Man kann nicht für die Liebe, die Trauer, das Sterben, das Abschiednehmen oder Empfangen qualifizieren. Man kann niemanden qualifizieren, ein Fest zu feiern, eine Mahlzeit zu genießen oder Humor zu besitzen, einen Wettkampf zu verlieren, gar Ironie zu zeigen. Das Anliegen, ein Mensch zu werden, der lieben und trauern, feiern, genießen, gewinnen und verlieren, vielleicht sogar sterben kann, erfüllt sich nicht allein in

Erziehungsprozessen, die für Kulturtechniken — und seien es die des Sports — qualifizieren. Damit soll nicht gegen die Gewinne des Qualifikationsgedankens gesprochen werden. Es soll nur dafür Sensibilität geweckt werden, daß mit dem Anspruch auf Qualifikation Lebenssituationen aus dem Blick geraten, an denen sich zumindest aus existentialistischer Sicht Sinnfragen überhaupt erst entzünden.

Der Welt in existentiell bedeutsamer Weise habhaft zu werden vollzieht sich in offenen Prozessen der individuellen Orientierung an und der aktiven Auseinandersetzung mit je historischen Bildern des Liebens oder Trauerns, Feierns, Gewinnens, Verlierens, Abschiednehmens, Genießens etc. Formen gegenwärtiger Erfahrungsverarbeitung können aber immer weniger auf identitätsverbürgende soziale Traditionen und Leitbilder geglückten Lebens zurückgreifen. An die Stelle der Erfahrung relativ stabiler Muster von Selbst- und Weltbildern im Rahmen sozialer Tradierungen treten in komplexen Gesellschaften Erfahrungen mit den Brüchen einer Varietät von Lebensstilen. Ein Bild davon, was es heißt, zu lieben, zu trauern, zu feiern, zu wettkämpfen oder sein Leben abzuschließen, muß sich im extremen Fall jeder selbst machen.

An diesen Tatbestand schließt eine nicht-normative Bildungs- und Erziehungstheorie (vgl. BENNER 1987, 1991) an. Sie akzeptiert im Gegensatz zum neokonservativen „graswurzelnden“ Werte-Fundamentalismus die Pluralität der Bilder, nach denen sich Menschen entwerfen, ohne eines zum Leitbild eines Bildungs- oder Erziehungsprozesses zu erheben. Zwischen der Pluralität der Selbstentwürfe und der Fremdentwürfe vollzieht sich Bildungsarbeit. Sie betont ein Ethos der Modernität, wie es SCHMID in seiner umfassenden FOUCAULT-Interpretation beschreibt: „Modern zu sein heißt, sich selbst zum Objekt einer komplexen und schwierigen Ausarbeitung zu machen, statt sich als der zu belassen, der man ist“ (1991, 28). Nicht nur die Identität, das Mit-sich-gleich-Bleiben, sondern auch das Anders-zu-Werden ist das Ziel des Bildungsgangs. Dies gilt um so mehr, als es eben kaum noch selbstverständliche Traditionen und Gewißheiten gibt, die Gleiches auf Dauer stellen.

Individualität ist daher unter den fortgeschrittenen Bedingungen der Moderne nicht mehr allein der Gewinn, den die Befreiung aus der sozialen Frage gelebter Sittlichkeit mit sich bringt. Sie ist zugleich ein Risiko (vgl. BECK 1986, 216ff.) und eine Belastung, da die Gestaltung der eigenen Biographie im Falle des Scheiterns oder des Verzweifeln an der Wahl aus der Vielfalt der Möglichkeiten dem einzelnen überantwortet wird.

Aber gerade diese Belastung verlangt vom einzelnen eine ebenso sinnoffene wie sinnkritische Einstellung zu den entlastenden Sinnangeboten solcher Systeme, die kompensatorische Fluchten ermöglichen. Sport ist ein solches System, weil es eine Vielzahl von Sinngebungen und orientierenden Bildern sportiven Lebens anbietet, die das Individuum jeweils als eigene im Handeln verrechnen kann, ohne sich der Folgen solcher Sinn- und Bildnahme zwangsläufig vergewissern zu müssen.

Sinnorientierte Sporterziehung und -bildung muß daher sowohl die Chancen als auch die Risiken einer kompensatorischen Lebensführung im und durch Sport the-

matisieren. Wenn es sich in der modernen Lebensverbringung stets darum handelt, „Freiheit selbstbestimmt in Lebenssinn zu transformieren“ (LÜBBE 1988 b, 35), und deshalb Bildungsprozesse als ebensolche Transformationsversuche Chance und Risiko zugleich sind, dann ist es eine der drängendsten Aufgaben der Sportdidaktik und Sportpädagogik, das Verhältnis zwischen Sport und Schulsport aus ästhetischer, hermeneutischer und ethischer Perspektive neu zu durchdringen.

Literatur

- ABELE, A./BREHM, W.: Einstellungen zum Sport, Präferenzen für das eigene Sporttreiben und Befindlichkeitsveränderungen nach sportlicher Aktivität. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 1985 (32), 263–270.
- BAUDRILLARD, J.: *Agonie des Realen*. Berlin 1978.
- BECK, U.: *Risikogesellschaft*. Weinheim/München 1987.
- BENNER, D.: *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim/München 1987.
- BENNER, D.: Zur theoriegeschichtlichen und systematischen Relevanz nicht-affirmativer Erziehungs- und Bildungstheorie. In: BENNER, D./LENZEN, D. (Hrsg.): *Erziehung, Bildung, Normativität*. Weinheim/München 1991, 11–28.
- BETTE, K.-H.: *Körperspuren*. Berlin/New York 1989.
- BLUMENBERG, H.: Anthropologische Annäherung an die Aktualität der Rhetorik. In: BLUMENBERG, H. (Hrsg.): *Wirklichkeiten in denen wir leben*. Stuttgart 1981, 104–136.
- CAMUS, A.: *Der Mythos von Sisyphos*. Hamburg 1991.
- DIGEL, H.: Sport in der Risikogesellschaft. In: KLEIN, M. (Hrsg.): *Sport und soziale Probleme*. Reinbek bei Hamburg 1989, 71–120.
- DOEHLEMANN, M.: *Langeweile? Deutung eines weitverbreiteten Phänomens*. Frankfurt/M. 1991.
- ECO, U.: *Über Gott und die Welt*. München 1988.
- EHNI, H.: *Sport und Schulsport*. Schorndorf 1977.
- ELIAS, N.: *Über den Prozeß der Zivilisation*. Frankfurt/M. 1980, Bde. 1 und 2.
- FOUCAULT, M.: *Die Sorge um sich*. Frankfurt/M. 1989.
- FUNKE, J.: Im Handeln eintreten — wofür? In: SCHERLER, K. (Hrsg.): *Normative Sportpädagogik*. DVS-Protokolle Nr. 41. Clausthal-Zellerfeld 1990, 14–29.
- GROH, R./GROH, D.: *Weltbild und Naturaneignung*. Frankfurt/M. 1991.
- GROOTHOFF, H. H.: *Bildung*. In: GROOTHOFF, H. H./STALLMANN, A. (Hrsg.): *Neues Pädagogisches Lexikon*. Freiburg 1970.
- GRUPE, O.: *Sport als Kultur*. Zürich/Osnabrück 1987.
- HAMMACHER, K.: Glück. In: KRINGS, H./BAUMGARTNER, H. M./WILD, CH. (Hrsg.): *Handbuch philosophischer Grundbegriffe*. München 1973, 606–614.
- KADE, J.: Bildung oder Qualifikation? In: *Z. f. Päd.* 6 (1983), 691 ff.
- KAMPER, D./WULF, CH. (Hrsg.): *Die Wiederkehr des Körpers*. Frankfurt/M. 1982.
- KLAFKI, W.: Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: KLAFKI, W. (Hrsg.): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim/Basel 1985, 12–30.
- KLEINSPHN, TH.: *Der flüchtige Blick*. Reinbek bei Hamburg 1989.

- KLEMM, K./ROLFF, H.-G./TILLMANN, K.-J.: Bildung für das Jahr 2000. Reinbek bei Hamburg 1986.
- KURZ, D.: Sport mehrperspektivisch unterrichten. Warum und wie? Vortragsmanuskript zum 11. ADL-Kongreß Bayreuth 1990.
- KURZ, D.: Was suchen die Menschen im Sport? In: GIESELER, K./GRUPE, O./HEINEMANN, K. (Hrsg.): Menschen im Sport 2000. Schorndorf 1988, 126—138.
- LENK, H.: Die achte Kunst. Zürich/Osnabrück 1985.
- LÜBBE, H.: Der verkürzte Aufenthalt in der Gegenwart. In: KEMPER, P. (Hrsg.): „Postmoderne“ oder Der Kampf um die Zukunft. Frankfurt/M. 1988 a, 145—164.
- LÜBBE, H.: Menschen im Jahr 2000. Rahmenbedingungen für die künftige Entwicklung des Sports. In: GIESELER, K./GRUPE, O./HEINEMANN, K. (Hrsg.): Menschen im Sport 2000. Schorndorf 1988 b, 32—43.
- LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Frankfurt/M. 1987.
- MARQUARD, O.: Glück im Unglück. In: Allg. Zschr. f. Philosophie (1978) 3, 23—42.
- MARQUARD, O.: Homo compensator. In: FREY, G./ZELGER, J. (Hrsg.): Der Mensch und die Wissenschaften vom Menschen. Innsbruck 1983, Bd. 1, 55—66.
- MARQUARD, O.: Zur Diätetik der Sinnerwartung. In: MARQUARD, D. (Hrsg.): Apologie des Zufälligen. Stuttgart 1986, 33—53.
- MEINBERG, E.: Die Moral im Sport. Aachen 1991.
- MEYER-DRAWE, K.: Provokationen eingespielter Aufklärungsgewohnheiten durch „postmodernes Denken“. In: KRÜGER, H. H. (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung. Opladen 1990, 81—90.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Weinheim/München 1989.
- OEVERMANN, U.: Hermeneutische Sinnrekonstruktion: Als Therapie und Pädagogik mißverstanden, oder: Das notorische strukturtheoretische Defizit der Pädagogik. In: GARZ, D./KRAIMER, K. (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Frankfurt/M. 1983, 113—115.
- RITTER, J.: Die Aufgabe der Geisteswissenschaften in der modernen Gesellschaft. In: RITTER, J. (Hrsg.): Subjektivität. Frankfurt/M. 1989, 105—140.
- RITTNER, V.: Handlung, Lebenswelt und Subjektivierung. In: RITTNER, V./KAMPER, D. (Hrsg.): Zur Geschichte des Körpers. München/Wien 1976.
- SCHMID, W.: Auf der Suche nach einer neuen Lebenskunst. Frankfurt/M. 1991.
- SCHNÄDELBACH, H.: Kritik der Kompensationstheorie. In: Wozu Geisteswissenschaften? Kursbuch 91/1988, 35—45.
- SOEFFNER, H.-G.: Prämissen einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. In: SOEFFNER, H.-G. (Hrsg.): Auslegung des Alltags — Der Alltag der Auslegung. Frankfurt/M. 1989, 67—97.
- STICHWEH, R.: Sport — Ausdifferenzierung, Funktion, Code. In: Sportwissenschaft 20 (1990), 373—389.
- TÖNNIES, F.: Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. Darmstadt 1972.