

Rumpf, Horst

Beherrscht und verwahrlost. Über den Sportkörper, den Schulkörper und die ästhetische Erziehung

Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 3, S. 333-346



Quellenangabe/ Reference:

Rumpf, Horst: Beherrscht und verwahrlost. Über den Sportkörper, den Schulkörper und die ästhetische Erziehung - In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 3, S. 333-346 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142585 - DOI: 10.25656/01:14258

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142585>

<https://doi.org/10.25656/01:14258>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 29 – Heft 3 – Juni 1983

I. Essay

HORST RUMPF Beherrscht und verwahrlost. Über den Sportkörper, den
Schulkörper und die ästhetische Erziehung 333

II. Thema: Theoriekonjunkturen in der Erziehungswissenschaft

HEINZ-ELMAR TENORTH Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der
Theorie 347

JÜRGEN SCHRIEWER Pädagogik – ein deutsches Syndrom? Universitäre Er-
ziehungswissenschaft im deutsch-französischen Ver-
gleich 359

III. Thema: Frühkindliche Erziehung

RUDOLF PETTINGER/
RITA SÜSSMUTH Programme zur frühkindlichen Förderung in den USA.
Ein Versuch ihrer Evaluation 491

E. KUNO BELLER/MARITA
STAHNKE/HAJO J. LAEWEN Das Berliner Krippenprojekt: ein empirischer Be-
richt 407

HANS BERTRAM Familisierung oder Bürokratisierung? Plädoyer für
einen kritischen Realismus in der Familienpolitik 417

IV. Diskussion

KARLHEINZ FINGERLE/
ADOLF KELL Juristische Urteile über pädagogische Normen und Fak-
ten. Die Reform der gymnasialen Oberstufe aus der
Sicht des Hessischen Staatsgerichtshofes 435

V. Besprechungen

WOLFGANG SCHEIBE WILHELM FLITNER: Erwachsenenbildung 453

ROLF HUSCHKE-RHEIN JÜRGEN OELKERS/BIJAN ADL-AMINI (Hrsg.): Pädago-
gik, Bildung und Wissenschaft 456

LUDWIG LIEGLE

MINISTERIUM FÜR ARBEIT, GESUNDHEIT UND SOZIALES
DES LANDES NW (Hrsg.): Bericht der Landesregierung
über die Situation des Kindes in Nordrhein-Westfalen –
Landes-Kinder-Bericht 459

HANS BERTRAM

JACQUES DOMZELOT: Die Ordnung der Familie 461

GABRIELE GLOGER-
TIPPELT/RUDI TIPPELT

WOLFGANG EDELSTEIN/MONIKA KELLER (Hrsg.): Per-
spektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung
des sozialen Verstehens 465

SYBILLE REINHARDT

HERBERT GUDJOUS/GERD-BODO REINERT (Hrsg.):
Lehrer ohne Maske? Grundfragen zur Lehrerpersön-
lichkeit 470

VI. Dokumentation

Dissertationen und Habilitationsschriften in Pädagogik 1982 475

Pädagogische Neuerscheinungen 495

Zu den Beiträgen in diesem Heft

HEINZ-ELMAR TENORTH: *Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie*

Der Beitrag geht von der These aus, daß die immer neuen Krisen der Erziehungswissenschaft ihre theoretische Ursache darin haben, daß die Erziehungswissenschaft (in Deutschland) zwar praxisbezogenes Wissen programmatisch intendiert, daß aber – schon aufgrund der akzeptierten universitär-institutionellen Normen – die strukturellen Beschränkungen und Risiken „praktischer Wissenschaft“ bisher nicht akzeptiert wurden. Möglichkeit und Argumentationstypik praxisbezogener „Reflexion“ werden dann am Beispiel systemtheoretischer Arbeiten (LUHMANN/SCHORR) und in einem Vergleich mit der geisteswissenschaftlichen „Besinnung“ analysiert. Systematische Fragen der Relationierung von Handlungswissen und Forschungswissen, Hinweise auf epistemologische Schwächen der Systemtheorie und auf Desiderata erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung stehen am Schluß dieses Beitrages zur Wissenssystematik pädagogischen Denkens.

JÜRGEN SCHRIEWER: *Pädagogik – ein deutsches Syndrom? Universitäre Erziehungswissenschaft im deutsch-französischen Vergleich*

Die Einlagerung erziehungswissenschaftlich-pädagogischen (wie auch soziologischen) Denkens in Nationalkulturen (TENBRUCK) einschließlich ihrer Implikationen für Theoriestruktur, Themenwahl, Institutionalisierung und soziale Funktionen wissenschaftlicher Pädagogik ist eine historische Tatsache, die bislang zwar in unterschiedlichen thematischen Kontexten punktuell notiert, doch weniger im historischen Zusammenhang aufgearbeitet und erst recht nicht systematisch-vergleichend für die Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft fruchtbar gemacht worden ist. Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag den im deutsch-französischen Vergleich beobachtbaren unterschiedlichen paradigmatischen Ausprägungen universitärer Erziehungswissenschaft nach und sucht in theoriegeleiteten Erklärungsskizzen Bedingungen ihrer Institutionalisierung sowie funktionale Äquivalente ihrer wissenschaftsförmigen Ausgrenzung zur universitären Disziplin herauszuarbeiten. Dabei geht es zugleich darum, diese Befunde an jüngere Ansätze der wissenschaftssoziologischen und -theoretischen Selbstreflexion deutscher Erziehungswissenschaft (LUHMANN/SCHORR, TENORTH) anschließbar zu machen.

RUDOLF PETTINGER/RITA SÜSSMUTH: *Programme zur frühkindlichen Förderung in den USA und ein Versuch ihrer Evaluation*

Entgegen der in der Bundesrepublik weitverbreiteten Auffassung, die amerikanischen kompensatorischen Frühförderungsprogramme (meist unter dem Namen „Head Start“ bekannt) hätten sich als ineffektiv erwiesen und seien gescheitert, werden hier anhand der zumeist langfristigen Evaluationsforschung eindrucksvolle Ergebnisse der Förderung von Kindern aufgezeigt. Der Beitrag stellt zunächst die verschiedenen Programme in ihren Grundstrukturen dar, um dann auf deren Ergebnisse (Intelligenzentwicklung, Schulreife, Sprachförderung, Sozialverhalten, Auswirkungen auf Eltern und Geschwister) einzuge-

hen. Weiterhin werden die Ergebnisse im Hinblick auf einige wichtige Merkmale diskutiert. Abschließend wird erörtert, welche Erfahrungen auf deutsche Verhältnisse anwendbar und übertragbar scheinen.

E. KUNO BELLER/MARITA STAHNKE/HAJO J. LAEWEN: *Das Berliner Krippenprojekt: ein empirischer Bericht*

In Berliner Krippen wurde ein Fortbildungsmodell für Kleinstkindpädagogik durchgeführt und seine Wirkung auf Betreuerverhalten und Entwicklung der Kinder empirisch ausgewertet. Die Verfasser berichten über zentrale Komponenten des Modells und über einzelne Untersuchungsschritte. Die Veränderungen im Erzieherverhalten waren allgemein bei den Betreuern der Interventionsgruppe signifikant größer als bei den Betreuern der Kontrollgruppe, aber sie waren in den einzelnen Bereichen sehr unterschiedlich groß. Die Wirkung auf die Entwicklung der Kinder war gleichmäßiger: in jedem der sieben Entwicklungsbereiche wiesen die Kinder in der Interventionsgruppe signifikant mehr Fortschritte auf als die der Kontrollgruppe. Diese Wirkung war im zweiten Lebensjahr größer als im ersten.

HANS BERTRAM: *Familisierung oder Bürokratisierung? Plädoyer für einen kritischen Realismus in der Familienpolitik*

Familienpolitische und familienpädagogische Maßnahmen werden in der Regel durch zwei alternative Positionen begründet. Zum einen wird davon ausgegangen, daß Mängel familiärer Sozialisation weitgehend auf die ökonomischen Entwicklungen innerhalb von Gesellschaften zurückzuführen sind und die Erziehungsschwierigkeit der Familie daher am ehesten durch ökonomische Unterstützungen gestärkt werden kann. In der anderen Position werden Erziehungsmängel der Familie weitgehend auf gesellschaftliche Veränderungen und Defizite innerhalb der Familie zurückgeführt. Solche Mängel und Defizite können daher nur durch pädagogische Interventionen innerhalb der Familie behoben werden. Grenzen und Gefahren beider Ansätze werden vor dem Hintergrund historischer und möglicher zukünftiger Entwicklungen in diesen Bereichen diskutiert und es wird der Versuch unternommen, auf der Basis eines kritischen Realismus einige Alternativpositionen zu den beiden vorgenannten Positionen zu entwickeln.

KARLHEINZ FINGERLE/ADOLF KELL: *Juristische Urteile über pädagogische Normen und Fakten. Die Reform der gymnasialen Oberstufe aus der Sicht des Hessischen Staatsgerichtshofes.*

Das Urteil des Hessischen Staatsgerichtshofes über die Nichtigkeit einiger Paragraphen des Hessischen Gesetzes über die Neuordnung der gymnasialen Oberstufe basiert auf Argumenten und Begründungen, die aus juristischer und pädagogischer Sicht problematisch sind. Um mit Bezug auf wesentliche, im Urteil angesprochene Problembereiche einige Zusammenhänge zwischen juristischen und pädagogischen/bildungspolitischen Sachverhalten klären und Grenzüberschreitungen der Juristen markieren zu können, werden die juristischen Bezüge kurz erläutert und mit einschlägigen Befunden erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen und aus der bildungspolitischen Diskussion konfrontiert. Abschließend wird auf bildungspolitische Konsequenzen hingewiesen, die sich aus dem Urteil ergeben bzw. ziehen lassen.

Contents and Abstracts

Essay

HORST RUMPF: Under Control and Ruined by Neglect. On Using the Body in Sport, Controlling it in School, and Aesthetic Education

Topic: Booming Theories in Pedagogics

HEINZ-ELMAR TENORTH: *The Crises of Theoreticians are not Crises of Theory* 347

The article begins with the hypothesis that the constant crises of pedagogics have their theoretical foundation in the fact that, according to its program, pedagogics (in Germany) intends to convey knowledge based on practice while the structural restrictions and risks of practical science have not yet been accepted because of conventional university and institutional norms. The possibility and types of arguments available through reflection based on practical experience are analyzed using investigations on the theory of the system (LUHMANN/SCHORR) as an example and in comparison with hermeneutic/humanistic introspection. Pedagogic/practical thought is not up-to-date. This is worked out, as well as the contexts in which it is open to criticism. Systematic questions about relating knowledge through action and knowledge from research, reference to epistemological weaknesses of the theory of the system and to desiderata in forming pedagogic theory conclude this article on the systematics of knowledge in pedagogic thought.

JÜRGEN SCHRIEWER: *Pedagogics – A German Condition? University Pedagogics as Compared in Germany and France* 359

The embedment of educational/pedagogic as well as sociological thought in national cultures (TENBRUCK), including its implications for the structure of theories, choice of themes, institutionalization, and social functions of academic pedagogics, is a historic fact and characteristic at least in tradition. As yet, it has been mentioned at points in different thematic contexts, but it has been developed much less in historic contexts, and it certainly has not born fruit for consideration in pedagogics itself as the subject of a systematic comparison. On the basis of this state of affairs, the author follows up different paradigmatic characteristics of university pedagogics as compared in Germany and France and tries to work out conditions of its institutionalization as well as functional equivalents of its academic expansion to a university discipline. At the same time, the author tries to connect these findings to recent trends in sociological and theoretical considerations in German pedagogics (LUHMANN/SCHORR/TENORTH).

Topic: Early Childhood Education

RUDOLF PETTINGER/RITA SÜSSMUTH: *Compensative Educational Programs for Disadvantaged Preschool Children in the U.S.A.* 391

Contrary to the widespread opinion in West Germany that these programs have proven ineffective and failed, this article uses the findings of mostly long-term evaluation and research to present the impressive results of American programs that help compensate learning deficiencies in disadvantaged preschool children (usually known as "Head Start"). The article depicts the basic structure of various programs and subsequently goes into the results of these programs (development of intelligence, readiness for school, promotion of linguistic capabilities, social behaviour, effects on parents and brothers and sisters). The results are further discussed regarding a few important characteristics of the programs such as group program vs. home visitation program, open vs. structured program, duration and intensity of the program, age of the children when starting the program, and qualifications of the teaching personnel. In conclusion, the authors examine which aspects of this experience can be transferred and applied to German conditions.

E. KUNO BELLER/MARITA STAHNKE/HAJO J. LAEWEN: *The Berlin Day-Care Project: An Empirical Report* 407

A model for advanced training in infant pedagogics was implemented in Berlin day-care centres, and its effect on the behaviour of the day-care workers and on the development of the children was empirically evaluated. The authors describe central components of the model, and the way they conducted their investigation. The changes in teacher behaviour were in general significantly greater among the day-care workers in the test group than among those in the control group, but they differed considerably in various areas. The effect on the children's development was more regular: the children of the test group showed significantly greater progress in each of the seven areas of development than did those of the control group. The effect was greater among the two-year-olds than among the one-year-olds.

HANS BERTRAM: *Family or Bureaucracy? A Plea for Critical Realism in Family Policies* 417

Political and pedagogic measures for families are usually based on two different suppositions. The Third Report on Families, for example, begins with the assumption that shortcomings in the socialization of families are for the most part due to economic developments within societies and that the difficulty in educating can therefore be soonest eased through economic support of families. The other assumption claims educational shortcomings in families are for the most part due to social changes and deficits within the family. Such shortcomings and deficits can therefore only be remedied by pedagogic intervention within the family. The limits and dangers of both positions are discussed against the background of historical and possible future developments in these areas. An attempt is made to develop alternatives to both positions on the basis of critical realism.

Discussion

KARLHEINZ FINGERLE/ADOLF KELL: *Legal Rulings on Pedagogic Norms and Facts* . 435

The ruling of Hesse state court on the nullity of several paragraphs of Hesse state law pertaining to the reorganization of the upper secondary stage at grammar schools (gymnasiale Oberstufe) is based on reasons and arguments that are problematic from a legal and pedagogic point of view. The legal references are briefly explained and compared with pertinent findings from pedagogic research and the political discussion on education so that several connections between the legal and pedagogic/political state of affairs can be clarified, and so that transgressions on the part of the judges can be pointed out. Lastly, the political consequences to education arising from the ruling are indicated.

Book Reviews 453

Doctoral Dissertations in Education Completed in 1982 at West German, Austrian, and Swiss Universities 475

New Books 495

Vorschau Heft 4/83:

In Heft 4 werden Beiträge zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik erscheinen.

Beherrscht und verwahrlost

*Über den Sportkörper, den Schulkörper und die ästhetische Erziehung**

Ein „allgemeiner“ Pädagoge ist es seiner Profession wohl schuldig, die Grenzpfähle zwischen den einzelnen Schulfächern und den Fachdidaktiken etwas zu unterminieren – gerade auch bei einem Fach, das sich seit eh einer besonderen Isolierung erfreut (oder sie erleidet) wie dem Sportunterricht.

Da gibt es also die sorgsam eingehegten Parzellen unsrer Schulfächer, ich denke da gern an Gartenbeete. Es gibt die Physik, die Geographie, die Religionslehre. Es sind das ursprünglich wichtige Kulturinhalte, Wissenschaften, Kulturfertigkeiten, je nach dem. Und es gibt die Übereinkunft, diese Inhalte dem Nachwuchs verbindlich weiterzugeben. Geschichte muß weitergegeben werden. Literatur, Chemie. Die Aufgabe der Lehrer ist es, das unter Schulumständen zu bewerkstelligen. Sie müssen auf Vereinfachungen, Stufungen sinnen, auf Vermittlungsverfahren; auch auf Legitimationen. Immer haben sie dabei ihre Inhalte zuerst im Sinn. Geht es denn nicht auch um sie? Man vertritt auch im Verteilungskampf um Stunden und Prestige „sein Fach“ und hat immer die so schönen und wertvollen Dinge im Auge, die das eigene Fach zu bieten hat. Man ordnet diese Dinge immer neu – vielleicht unter dem Gesichtspunkt der Reichhaltigkeit, der Modernität, der Wissenschaftsnähe, der Lebensdienlichkeit, der Gesundheit.

Natürlich denkt man als Fachlehrer, Fachdidaktiker auch an die Menschen, die sich das aneignen sollen. Sie kommen unter *einem* Gesichtspunkt ins Visier der didaktischen Aufmerksamkeit: wo anzuknüpfen, wie anzuknüpfen ist. Wo sind die Reservoirs, wie entwickeln sich die Kompetenzen, die anzusprechen sind, damit all die schönen Dinge, die das eigene Fach zu bieten hat, ankommen, assimiliert werden können. Man schaut sie an, die Jungen, wie sie dazu gebracht werden können, in welcher Reihenfolge ihre Fähigkeiten anzusprechen sind. Und da sucht man natürlich auch bei Menschenwissenschaften herum, um die optimalen Landeplätze ausfindig zu machen. Mich erinnert das an den unterschiedlichen Blickwinkel, den ein Straßenbauer, ein Gartenarchitekt, ein Sportplatzbauer jeweils auf ein Stück Landschaft hat – jeder achtet auf Verschiedenes, wenn er den Boden mustert und seine Pläne macht. Jedem ist der Aufmerksamkeitsfilter des anderen ebenso gleichgültig wie unbekannt.

So mustert der Fachdidaktiker Physik das humane Potential seiner Schüler mit gänzlich anderen Augen als der Fachdidaktiker Literatur. Beide wollen ja etwas ganz Verschiedenes anbringen. Sie kümmern sich so wenig umeinander wie ein Gartenarchitekt und ein Straßenbauer. Sie betrachten die Menschen als Physiklerner oder als Literaturlerner. Schüler sind für den Geschichtsdidaktiker insofern wichtig und interessant als man aus ihrer Mitgift (an Vorerfahrungen, an kognitiven Operationen etc.) Geschichtslernen produzieren kann. Es liegt zutage, jeder Blick in fachdidaktische Zeitschriften beweist es,

* Leicht überarbeitete Fassung eines Referats vom 3. 12. 1982 bei der Tagung der Sektion Sportpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in der Sportschule Hennef.

daß daraus Beschränktheiten entstehen. Jeder sucht Landefläche für seine ihm wichtigen Sachen. So kann die Frage, was Physikunterricht innerlich mit Literaturunterricht zu tun haben könnte, gar nicht mehr entstehen. Nur auf der Ebene blassester Allgemeinheiten gibt es noch Hauptnenner, die doch nur die völlige Aufgespaltenheit kaschieren.

Der Turn- und Sportunterricht ist seit alters in einer besonders isolierten Lage. Es besteht zudem wenig Anlaß zu vermuten, daß es ihm in der Logik seiner Fachdidaktik sehr anders geht als den anderen Fächern. Es gibt den Sport, das Turnen, die seine Vertreter mit gutem Recht für wertvolle Inhalte (Fähigkeiten) halten zu können glauben. Wie der Literaturkenner seine Literatur beim Nachwuchs anbringen will, so der Turn- und Sportkünstler seine schönen Güter, eine bestimmte in der Gesellschaft etablierte und akzeptierte Familie körperlicher Aktivitäten. Je mehr diese Inhalte in den allgemeinen Unterricht eindringen, um so nachhaltiger wird der Fachdidaktiker um Aufschlüsse darüber bemüht sein, wie denn diese Bewegungsfamilie optimal im gesamten Nachwuchs durchdringen kann, mit welchen Ansprechbarkeiten er dabei rechnen kann. In welcher Reihenfolge soll er sein Sortiment anbieten, nach welchen Gütekriterien sind die Schülerregungen einzustufen? Die Menschenkörper, die Menschenbewegungen, das menschliche Potential, sie rutschen fast notwendig in die Perspektive der fachdidaktischen Bearbeitbarkeit, Nutzbarkeit; die Menschenregsamkeit wird im Hinblick auf die Bewegungsfamilie des in der Gesellschaft existierenden Sports bzw. des Turnens gemustert, bedacht – ein hochselektiver Blick ohne Zweifel. Die innerfachdidaktische Diskussion hat genug Streit- und Forschungsmaterial, wenn es um Prioritäten, um Reihenfolgen, um Methoden, um Gütekriterien geht. Das A und O der Debatte ist die etablierte Sport- und Turnbewegung. So wie beim kirchlich gebundenen Religionsunterricht die Kirchenlehre und die auf ihr aufbauende Theologie.

Dem ersten Blick scheint daran nichts anrühlig. Wenn Schule und Erziehung Kulturinhalte weiterzugeben haben, ist das Verfahren plausibel. Der zweite Blick mag nachdenklicher werden: Ist Menschenlernen so aufgespalten zu denken? Schließlich: Es gelingt dem fachimprägnierten Zugriff nicht mehr, von unten, von außen zu sehen, was das Fachlernen den Menschen bringt oder antut. Welche Selektion und Akzentuierung das Fachlernen in menschlichen Potentialen vollbringt – das kann der nicht sehen, dessen Blick vom Interesse an der Durchsetzung der Fachinhalte organisiert ist. Wichtige Aufmerksamkeiten könnten so verschenkt, übersehen werden. Sache des Allgemeindidaktikers, des Allgemeinen Pädagogen, wie ich meine.

Er müßte nach Menschenregsamkeiten fahnden, die vor den Fachspezialitäten liegen. Er müßte sich einen Blick erlauben, der Menschenbewegungen, Menschengedanken, Menschengefühle eben nicht als Baumaterial für fachspezifische Lernprozesse mustert, der sie vielmehr als „vorcurricular“ wahrnimmt. Einen fremden Blick also, der den Fachbeengungen und -isolierungen vielleicht etwas von ihrer Selbstverständlichkeit nimmt. Ist es wirklich selbstverständlich, daß die Körperresonanzen, die Körperregsamkeiten im Physikunterricht, im Literaturlernen, im Sportunterricht innerlich vollkommen gegeneinander abgedichtet sind, wie es in seltener Einmütigkeit die tägliche Schulpraxis und die fachdidaktische Diskussion voraussetzen?

Was den Körper angeht, hat sich da eine bequeme Arbeitsteilung eingespielt. Im Klassenunterricht ist der Körper möglichst störungsfrei stillzustellen: der Schulkörper

wird mit ausgeklügeltem Mobiliar, mit Verhaltensreglements, mit Raum- und Zeit- und Inhaltsmodellierungen dazu gebracht, daß er nicht mehr auffällt und als Prothese für das Hören, Sehen, Lesen, Schreiben, Sprechen dient. Für den Klassenunterricht kann man also den Körper vergessen, wenn es mit rechten Dingen zugeht. Und im übrigen gibt es ja Spezialisten, die die Körper in Spezialstunden fachgerecht, d. h. sport- bzw. turngerecht zu bewegen haben. Ein Ausgleich fürs Sitzen, heißt es seit über 100 Jahren. Eine Formel, die dem common sense nur zu gut einleuchtet, und die die vollkommene inhaltliche Isolierung und Gleichgültigkeit rechtfertigt. Was sollen auch die Schwierigkeiten oder Schönheiten des Satzes des Pythagoras, eines Goethe-Stücks gemein haben mit den Schwierigkeiten oder Schönheiten der Oberarmkippe am Barren, des gestreckten Schwungbeineinsatzes beim Hochsprung? Solches liegt, der Augenschein scheint es zu beweisen, auf verschiedenen curricularen Planeten. Die Formel vom Ausgleich lähmt die Aufmerksamkeit. Ein wenig bissiger gefragt: Entspricht den körperentleerten Sinnbewegungen in den sogenannten Sitzfächern eine sinnenleerte Körperbewegung in dem Nicht-Sitzfach? Ist das der Ausgleich?

Diese bequeme Arbeitsteilung ist ebenso scheinhaft wie problematisch. Ich will die These verfechten, daß die Beherrschung, die dem Schulkörper (von Schülern wie von Lehrern) angesonnen wird, sich in den vorherrschenden Formen des Turn- und Sportunterrichts seit etwa 100 Jahren gar nicht von der unterscheidet, die der Unterricht in den sogenannten Sitz- und Schreibfächern fordert. Eine sich körperneutral gebende Vorstellung vom gedanklich-kognitiven Lernen hat mit einer sich sinn- und inhaltsneutral gebenden Vorstellung von körperlichem Bewegungslernen einen Hauptnenner gemeinsam, den Hauptnenner „Beherrschung“.

Ihn eine Spur weit bekannt zu machen, darum geht es mir. Was wird beherrscht, draußen vor gehalten, für überflüssig, für störend, für feindlich gehalten? Ich taste mich über Beispiele vor.

(1) Ein Elfjähriger, fasziniert vom Fliegen, von Ballons und Flugzeugen, studiert (am Sonntagmorgen) in einem Flugzeughandbuch, in einem Sessel, auf das Frühstück wartend. Er ruft, laut vernehmlich: „Ah, jetzt hab ich was verstanden.“ Er läuft in die benachbarte Küche zu den Eltern und erzählt: „Der Picard, der hat zuerst einen Ballon mit dem leichten Helium nur etwas gefüllt und hochgehen lassen. Wie der höher kam, wurde der Luftdruck schwächer, die Luft wurde dünner, da wurde der Ballon immer dicker und dicker und ging schneller hoch.“ Während er das sehr beteiligt erzählt, lächelt er, geht, leicht wippend, auf die Zehenspitzen, und hebt etwas die beiden Hände – *Es geht hoch.*

In einer merkwürdigen Weise ist der Körper dabei. Es ist keineswegs bloß ein Reiztransporter, der über die Augen bestimmte Reize aufnimmt, die dann von einer gedanklichen Zentrale verarbeitet und entziffert werden. Überrascht, ja entzückt ist er von diesem Gedanken des Picard, er versteht ihn – es bleibt nicht beim Lächeln, das schon bemerkenswert genug ist; es bleibt nicht beim bloßen Weitererzählen – das so verstandene Geschehen, der Aufstieg des Ballons, dessen Treibkraft so einfach einsichtig ist, fährt ihm unversehens in die Glieder. Unbeholfen genug sagen wir vielleicht: er wird anschaulich gemacht (aber das ist keine bewußt inszenierte „Veranschaulichung“ zum besseren Verständnis), er wird „gespielt“ (aber kein Spiel wird da aufgeführt), er wird „nachgeahmt“. Besser wäre wohl zu sagen: Der Ballonaufstieg, der ihm solchen Eindruck gemacht

hat wegen der in ihm steckenden Idee – dieser Ballonaufstieg stellt sich unversehens in seinem Körper, stilisiert, ein. Er wird präsent – nicht nur in sprachlichen Symbolen, nicht nur in Stimmklang und Gesichtsausdruck und Diktion (es ist keine theoretisch-distanzierte Diktion, wie sie etwa in einem üblichen Physik-Lehrbuch zu finden ist); er wird präsent im leichten Wippen, in der Hebung auf die Zehenspitzen, im leichten Heben der Arme. Etwas von diesem Ballonaufstieg vor sechzig Jahren ist in den Körper gefahren, wird hier und jetzt in irgendeiner Weise präsent. Da wird kein vergangenes Geschehnis bloß mitgeteilt. Es wird beschworen. Genauso unangemessen wie die Rede von der bloß demonstrativen Veranschaulichung eines Inhalts durch die Gebärde wäre die Feststellung, es seien bei dem Elfjährigen bestimmte psychomotorische Bewegungen des Wippens, der Gewichtsverlagerung auf die Zehen, der Erhebung der Arme in die Höhe von X cm, in einem Winkel zum Oberkörper von Y Grad eingetreten. Das wäre eine sinn- und situationsblinde, eine szenenblinde Bewegungsbestandsaufnahme.

Ein weiteres Beispiel:

(2) In ALFRED DÖBLINS Autobiografischen Schriften und letzten Aufzeichnungen lädt der Autor in einer phantasierten Konferenz als Erwachsener alle seine früheren Lehrer vor – er schenkt ihnen dabei nichts. Um so auffälliger ist folgende Passage:

„Herr Professor Konrad, ich sehe Sie, ich freue mich, Sie wiederzusehen. Wir hatten in den Oberklassen Deutsch bei Ihnen. Wir lasen etwas Goethe, aber vor allen Dingen Schiller, Sie wissen, die langen philosophischen Gedichte. Es ist kurios, Schiller scheint diese Gedichte für Schulzwecke geschrieben zu haben. Ich habe später nicht gehört, daß einer sie liest. Überhaupt, Klassiker, meine Herren, das große Gut, es ist schlimm, sinkt aus dem Volk oder berührt nicht das Volk und bleibt zuletzt wie ein Stein – in der Schule liegen. Tolles Kapitel, deutsche Bildung. Ich möchte nicht Klassiker sein. Sie lasen uns die Gedichte vor, Herr Professor. Dabei standen Sie vor dem Pult, einen Arm rückwärts aufgelegt, Ihre Kleider waren Ihnen zu weit. Sie waren ziemlich groß, schwungvoll dünn. Sie hielten immer den Kopf so zurückgebogen. Sie sprachen vom Wahren, Guten, Schönen. Wenn Sie es sagten, war es echt, die Worte tönnten nicht bloß. Es war rührend, Sie zu sehen. Wenn Sie ein Gedicht vorlasen, glauben Sie mir, Herr Professor, dieses habe ich behalten, diese Haltung hat sich mir eingepägt. Wenn ich an Schiller und den Idealismus von 1800 denke, denke ich an Professor Konrad, und dann – ist Schiller wahr. Schiller kann sich freuen, Herr Professor. Er hat es gut bei Ihnen gehabt. Wenn Sie ihn oben sehen, haben Sie keine Furcht, sprechen Sie mit ihm, erzählen Sie ihm, was Sie oben gehört haben“ (DÖBLIN 1980, S. 76).

Eine Erfahrung, die wohl nicht ganz wenige Menschen kennen, die zu entziffern und gedanklich aufzuhellen uns schwer fällt. Auch hier ist der Körper im Spiel. Rätselhafterweise tritt er nicht zurück hinter dem philosophischen Gehalt der Gedichte, rätselhafterweise ist er es gerade, seine Haltung, das Auflegen des Arms, die Neigung des Kopfes, der schwungvoll dünne Leib in den zu großen Kleidern – merkwürdigerweise ist es das, was in diesen Zügen zum Vorschein, zur Präsenz kommt, wodurch Schillers Texte *wahr* werden. Glaubwürdig, anwesend. Die Glaubwürdigkeit dieses Lehrers ist bemerkenswerterweise in der Erinnerung DÖBLINS an diese körperlichen Bewegungen, Züge gebunden. Dieser Körper war doch offenbar nicht nur ein Futteral oder eine Prothese für Gedanken oder Kulturgehalte. Auch nicht nur ein Instrument, um von einem Ort zum anderen zu kommen. Sagt man zuviel, wenn man sagt, in dieser körperlichen Gestik wurde er präsent, SCHILLER – er wurde nicht entstellt, verstümmelt; er hatte es gut, schreibt DÖBLIN. Er rührte, der Mann, er rührte an. Man denkt unwillkürlich an mancherlei aktuellen Unterricht – in dem Gedichte vollkommen entkörperert auftauchen. Entweder von der Platte und vom Band abgespielt, die Stimme eines berühmten Schauspielers zu Gehör bringend. Oder aber: Man liest die Gedichte (still) zuhause, der Unterricht ist der

analysierenden Zergliederung vorbehalten. Ein bestimmter Körper, eine bestimmte Art der beschwörenden, der vergegenwärtigenden Bewegung hat da überhaupt nicht mehr die Chance, zum Vorschein zu kommen. Und ich meine, dieser Körper, den DÖBLIN hier aufspürt, an dem Schicksal und Gegenwart haftet, dieser Körper verdiente Aufmerksamkeit – ich vermute, er ist nah verwandt mit dem, der in den Jungen hineinfuhr, als der den aufsteigenden Helium-Ballon beschwor (ich hätte fast geschrieben „feierte“).

Weiter: (3)

MIRCEA ELIADE schreibt über „*Mond und Mondmystik*“ in frühen Religionen: „Der Mensch erkannte im ‚Leben‘ des Mondes sich; nicht nur, weil sein eigenes Leben ein Ende hatte, wie das aller Organismen, sondern vor allem, weil durch den sich erneuernden Mond sein eigener Wunsch nach Regeneration, seine Hoffnung auf Wiedergeburt bestätigt und gültig wurde“ (ELIADE 1954, S. 185). SUSANNE LANGER spricht davon, daß ein Phänomen wie der Mond die symbolschaffende Phantasie der Menschen aufs stärkste angeregt habe – denn im Mond, seiner ebenso beständigen, wie wechselhaften Erscheinung und Bahn werden die Erfahrungen von Klein und Groß, von Starkwerden und Hinschwinden, von Abschied und Wiederkunft, vom Zyklus, von Vernichtung und Geburt als Bewegung anschaulich, konzentrierbar, nachahmbar, bearbeitbar, feierbar. Sie können, symbolisch überformt, die Bedrohung durch die unermeßlichen Gefahren aus der Natur, Gesellschaft, Psyche mindern. Mit der Mondsbewegung in Verbindung zu bleiben, kann Lebenserfordernis werden.

Und in welchen Körperpräsenzen gewinnen Menschen Kontakt zur Mondsbewegung? Wir wissen beispielsweise von Mondtänzen, spiralgig Mondsbewegung nachahmend und beschwörend (vgl. ELIADE 1954, S. 191). Die Vorstellung, daß solche Tänze kausal den Mond beeinflussen, gar ihn zum Wiedererscheinen nötigen sollen, ist naiv-neuzeitlich. Als sei der Tanz ein Werkzeug, das zielbewußt eingesetzt wird (vgl. LANGER 1979, S. 161). Die rhythmische Tanzbewegung scheint sich viel eher in die kosmische, lebentragende Bewegung des Mondes einblenden zu wollen; sie sucht Anteil zu gewinnen, sie macht gegenwärtig. Sie lädt die Elemente ein, ihre Rolle zu spielen – schreibt LANGER von der Bewegung in Regentänzen (LANGER 1979, S. 161).

Es ist also eine Bewegung im kultischen Rahmen, in der der menschliche Körper zum Träger, zu einem Erscheinungsort einer kosmischen, einer das eigentliche Leben der Welt tragenden Bewegung wird. Er stellt sich gewissermaßen zur Verfügung, dieser Körper, in ihm manifestiert sich etwas. Und es geht real um die Einhegung der großen gemeinsamen Bedrohungen und Ängste und Hoffnungen. Es sind nicht schicksallose Körper, die eine sinneutrale Bewegung agieren. Im Heben der Hände wird die Mondsbewegung stilisiert und präsent gemacht. Der Mond wird von der symbolschaffenden Phantasie durchdrungen, der menschliche Körper und seine Bewegung, an bestimmtem Ort, zu bestimmter Zeit, in bestimmtem Arrangement aber auch.

Nicht über ausformulierte, auf Allgemeines zielende Begriffe machen sich Menschen hier ihren Vers auf ihre Erfahrungen. Sie drücken auch nicht einfach nur Gefühle, Empfindungen, Wahrnehmungen aus – sondern sie artikulieren sie, freilich nicht über ein rationales Planungszentrum. Es ist eine Bearbeitung von Außenerfahrungen und innerleiblichen Gefühlsberichten in einer Gestalt, die nicht ablösbar ist vom Hier und Jetzt körperlicher Präsenz. Nicht der Begriff, sondern die körperliche Manifestation ist Träger, ist Medium,

in dem die Bedeutung zutage tritt. Die Bedeutung ereignet sich – in der Manifestation eines „präsentativen Symbols“. Der Elfjährige, der den Ballonaufstieg beschwört; Professor Konrad, der in einer unvergeßlich intensiven Haltung Schiller wahr macht; die Mondtänzerinnen, die der Lebensbewegung des Mondes den eigenen Leib zur Verfügung stellen – ihnen wird ihre Körperregsamkeit zu einem präsentativen Symbol. Man kann den Mond, wir wissen es zur Genüge, auch ganz anders symbolisch bearbeiten. Ein Schulkind des 19. Jahrhunderts – ich entnehme das einem beliebigen Lehrerleitfaden – wird gelehrt, bei der Mondfinsternis an eine Lampe und zwei Kugeln zu denken; dieses Arrangement wird ihm vorgeführt, damit es sich auf die Widerfahrnisse einen gedanklichen Vers machen kann: Eine Kugel steht der anderen zeitweise im Licht. Das ist eine begriffliche, eine diskursive Verarbeitung einer Erfahrung – womit die grundlegende Unterscheidung zwischen diskursiven und präsentativen Symbolisierungen, die SUSANNE LANGER vorschlägt, immerhin angedeutet ist. Man kann also den Mond begrifflich diskursiv und gestalthaft-szenisch vergegenwärtigend verarbeiten.

Daran anknüpfend will ich mich von den Fallgeschichten und Szenenbeschreibungen abstoßen und eine allgemeine These formulieren: Der Prozeß der neuzeitlichen Zivilisation treibt den Menschenkörpern und ihrer Regsamkeit zunehmend jene Potentiale aus, kraft derer sie sich zum Medium präsentativer Symbolisierungen machen können. Austreiben ist vielleicht zu global gesagt: die Potentiale werden isoliert, marginalisiert, Spezialisten zur Betreuung und Verwaltung delegiert. Die Kunst und (neuerdings) die Therapie sind die gesellschaftlich approbierten Reservate, in denen sie noch kultiviert werden dürfen. Um an die Mondtänze anzuknüpfen: die Bearbeitung von Wachsen und Hinschwinden geschieht immer weniger szenisch, in Aktionen – sie fällt wachsend der rein innerlich auszutragenden Seelenaktivität zu, man denke an die Entwicklung des christlichen Gottesdienstes der letzten Jahrhunderte, der mehr und mehr zu einem Sitz- und Hör-Geschehen wurde. Der Körper, insofern sich in ihm „mimetisch“ (wie man in der Kritischen Theorie sagte) dramatische Erfahrungen und Konflikte präsentieren können, paßt nicht zu den Regeln, nach denen sich fortschreitend die Menschenverflechtungen organisieren, in der Arbeit, in der Verwaltung, im Verkehr, in für wichtig gehaltenen Tätigkeiten wie dem Militär, der Justiz, der Medizin, der wissenschaftlichen Forschung, der Erziehung und Unterrichtung des Nachwuchses. Wie, warum paßt er nicht? MAX WEBER hat diesen Prozeß der neuzeitlichen Rationalisierung ja eindringlich analysiert: Er schreibt von der Betriebsdisziplin eines kapitalistischen Werkstattbetriebs, dessen „scientific management“ die letzten Konsequenzen der Mechanisierung und Disziplinierung zieht:

„Hier wird der psychophysische Apparat des Menschen völlig den Anforderungen, welche die Außenwelt, das Werkzeug, die Maschine, kurz die Funktion an ihn stellt, angepaßt, seines, durch den eigenen organischen Zusammenhang gegebenen, Rhythmus entkleidet und unter planvoller Zerlegung in Funktionen einzelner Muskeln und Schaffung einer optimalen Kräfteökonomie den Bedingungen der Arbeit entsprechend neu rhythmisiert. Dieser gesamte Rationalisierungsprozeß geht hier wie überall, vor allem auch im staatlichen bürokratischen Apparat, mit der Zentralisation der sachlichen Betriebsmittel in der Verfügungsgewalt des Herrn parallel.

So geht mit der Rationalisierung der politischen und ökonomischen Bedarfsdeckung das Umsichgreifen der Disziplinierung als eine universelle Erscheinung unaufhaltsam vor sich und schränkt die Bedeutung des Charisma und des individuell differenzierten Handelns zunehmend ein“ (WEBER 1976, S. 686f.).

Die präsentativen Körperbewegungen sind nicht als kleiner Schritt zu der Erreichung eines bestimmten Zwecks zu verstehen. Die Tänze, die genannten Gesten, gehorchen einer anderen Disziplin als sie die befehlsgemäße, planorientierte zweckrationale Erledigung einer Teilaufgabe ist; die präsentative Körperlichkeit fordert einzelne Muskeln nicht als speziell zu schulende Werkzeuge, als an Planerfüllung zu kontrollierende und zu optimierende Instrumente an. Arme und Hände erledigen in den drei Beispielen nicht eine normierte und vorgeschriebene Einzelaufgabe – sie machen etwas präsent, als Ganzes. Ein Körper mit solchen präsentativen Fähigkeiten paßt nicht gut in Betriebe oder bürokratische Verwaltungen. Kinder kommen mit diesen Potentialen. Sie müssen aber die funktionale Disziplin lernen, wollen sie überleben. Wer die WEBERSchen Sätze, in denen seine Einsicht in den modernen Rationalisierungsprozeß in nuce steckt – wer diese Sätze wägt, der kann fragen: wie wird denn die ungeheure Lernleistung erreicht, die darin liegt, daß die menschlichen Körperbewegungen „neu rhythmisiert werden“, daß den Bewegungen die Gegenwart setzenden Spuren von Sterblichkeit, von Schicksal, von Hinfälligkeit ebenso ausgetrieben werden, daß jedenfalls die Menschen auch über einen solchen neu rhythmisierten Körper verfügen, orientierbar an Plänen und Vorschriften, von ihnen her kontrollier- und beschleunigbar. Vielleicht muß man sich von Anthropologen erst sagen lassen, wie eng bei Kindern Empfindungen und Gefühle einerseits, Bewegungen andererseits verbunden sind – um überhaupt noch darüber staunen zu können, wie weit wir es im Handhaben affektneutraler Körperbewegungen inzwischen gebracht haben, wie souverän wir, ausgerechnet in Bewegungen, uns verpanzern können. Welches Curriculum die Menschen der westlichen Zivilisation in den letzten 200 Jahren unsrer Zivilisation durchlaufen haben müssen, welches Körpercurriculum in jeder Biographie eines westlich Zivilisierten steckt – darauf aufmerksam zu werden, helfen vielleicht kleine historische Stichproben:

Unter der Überschrift *Systematik* in EULERS „Enzyklopädischem Handbuch des gesamten Turnwesens und verwandter Gebiete“ ist zu lesen: „Wenn hier Leibesübung erklärt wird als eine vom Geist ausgehende Äußerung leiblicher Tätigkeit, unternommen zu dem Zweck, die Macht des Geistes über den Leib zu vergrößern, und geeignet diesen Zweck zu erreichen, so ist damit nach drei Seiten hin eine Grenze gezogen . . .“ (EULER 1896, S. 108; der Autor des Artikels ist J. C. LION). Man fragt als Leser heute sofort: „Welchen Geistes?“ Und nach dem Studium von MAX WEBER mag man vermuten: des Geistes, der sich in der modernen Rationalisierung in die Menschentätigkeiten und -verflechtungen durchsetzt.

In der Nummer 43 der „Deutschen Turnzeitung für Angelegenheiten des gesamten Turnwesens (Blätter der Deutschen Turnerschaft)“ des Jahrgangs 1903 (v. 22. Oktober) steht der die Zeitung aufmachende Grundsatzartikel unter der Überschrift „Zum ‚Stehen‘ und ‚Gehen‘“ (von C. PFÄFFLE):

Der Autor wendet sich gegen einen Oberlehrer ZETTLER, der „beim Stehen die richtige Haltung auf recht gemüthliche Weise erhalten will. Vergegenwärtigen wir uns das vernachlässigte Wachstum und die gebückte Haltung der meisten Schüler und deren oft durch Not und Überarbeit gekrümmten Eltern, so ist klar, daß der schlechten Haltung nur durch gründliche Übung und Schulung abgeholfen werden kann. . . Um aber die krummen und verhookten Beine zur rechten Stellung und feinen Haltung zu bringen, finde ich keine zweckentsprechenderen Übungen als diejenigen in Jägers Turnschule. Das ausgeprägte Feststehen, dieses Groß-, Weit- und Geradewerden der Menschengestalt erreicht das Schöne und Zweckmäßige. Jeder Turnlehrer weiß, welche Anstrengung es kostet, bei den Schülern das Herz herauf aus den Hosen zu bringen (!) . . . Es sollen z. B. einige Übungen angeführt sein, welche durch wiederholtes Feststehen das Durchdrücken der Knie verlangen: Es sind die Übungen ‚Antreten‘, ‚Treten‘ und ‚Schreiten‘ nach Jäger. Diese Übungen sind auch zugleich dazu zu verwenden, daß der Schüler Richtung und Takt halten lernt . . . Das ‚Auf Zehen-auf‘ bei Jäger ist in Hinsicht auf den Zweck als ‚Kunstgriff‘ anzusehen, durch welchen dem Schüler die Mechanik

seines Sprunggelenks für den rechten Trittschub beigebracht werden kann. Die Ausführung des ‚Auf Zehen-auf‘ unmittelbar nach ‚Abteilung – marsch‘ und vor dem ersten Ausschreiten des linken Beins ist ebenso berechtigt als das Fußwippen in anderen Turnschulen . . . Kein einziger Turner würde Jäger gram sein, wenn durch seine geforderte Straffheit dem Turner es möglich wäre, der Heeresleitung bei der Musterung zu zeigen, daß die Turner die Fertigkeit im ‚Gehen‘ und ‚Stehen‘ mitbringen . . . Denn wie früher, so auch jetzt und später wird die Grundlage unserer Wehrkraft im Stehen und Gehen zu suchen sein“ (PFÄFFLE 1903, S. 977).

Das straffe Stillstehen mit durchgedrückten Knien – das ist eine Organisation von Körpern, die diese Körper optimal verfügbar macht, zum Ausführen neuer Detailbefehle, ohne zeitliche Verzögerung, leicht kontrollierbar für den Befehlenden, der die Körperbewegungen zweckmäßig, funktional in Gang setzen kann, eine Menschenkörperformation wie eine Maschine bedienend. Das Kommando „auf Zehen – auf“ hat überhaupt nichts mit dem erfahrbaren Sinn einer Aufwärtsbewegung zu tun (man denke an den Elfjährigen, der mit dem erzählten Ballon etwas ‚hochging‘) – die Mechanik des Sprunggelenks soll gut funktionieren. Die Bewegungspotenzen werden strikt voneinander isoliert und optimiert. Aus dem Körper werden seine diversen Mechaniken in isolierten Trainingseinheiten herausgeholt. Das „Auf Zehen – auf“ Befolgenkönnen hat sowenig einen Sinn in sich, wie die Bewegung eines Maschinenteils zum Abfüllen von Bierflaschen. Verfügbarkeit für einen gesetzten Zweck, ohne daß am Körper hängende Trägheiten, Phantasien, Gewohnheiten der schleunigen Planerfüllung ins Gehege kommen – das wird offenbar unter dem immer wiederkehrenden Leitmotiv „Beherrschung des Körpers durch den Geist“ verstanden. Wenig später bricht PFÄFFLE eine Lanze für das „Hohe Knieheben, wobei der Oberschenkel bis an die Brust anschlägt“.

„Gewiß wird nicht von der Hand zu weisen sein, daß unser Turnunterricht die Mängel und Schäden unseres Schulsitzens und Berufshockens möglichst wieder heben soll. Da erweist sich aber das Knieheben am Ort als das sicherste, einfachste, gefahrloseste Mittel, um die Leibesfunktion zu unterstützen . . . Ja, es sollte keine Turnstunde ohne das Knieheben an Ort angefangen werden, und wenn es nur aus dem einzigen Grunde wäre, durch diese Übung einen in seiner Leibesbedienung nachlässigen Schüler zur Befriedigung seines Bedürfnisses zu zwingen“ (A. a. O., S. 978).

In der „Leibesbedienung“ wird dem Schüler die Nachlässigkeit ausgetrieben – der Ausdruck zeigt in schöner Deutlichkeit, wie die Leibfunktionen diesem turnerzieherischen Blick zu Apparatfunktionen werden. Die Körperbeherrschung versteht sich als Leibesbedienung – zwanzigmal Knieheben, kombiniert mit sechzehnmal Rumpfvorbeuge, mit Fingerspitzen oder flachen Händen bei durchgedrückten Knien werden als Bedienungsanleitung empfohlen. Den Bewegungen werden die Phantasmen ausgetrieben – phantasmendurchdrungene Regsamkeiten des Menschenkörpers nämlich sind nicht mehr verlässlich den Zwecken zuzuordnen, die Stufe um Stufe planmäßig zu exekutieren sind.

Daß solche männliche, jeder mimetischen Vergegenwärtigung bare Körperschulung als Gegenkraft, als Gegengift gegen „Schulsitzen und Berufshocken“ hat verstanden werden können, das ist ein Zeugnis für eine spezifische Erblindung: Gewiß, wer den Körper als res extensa in einem abstrakten Raum, in einer abstrakten Zeit auffaßt, sieht einmal den Schüler still auf seiner Schulbank sitzen, mit minimalen Augen-, Hand- und Mundbewegungen; das andere Mal ist diese Körper- res- extensa nachweislich dabei, ihre Raumlage spezifisch zu verändern. Unter anderem Aspekt – ich kann das hier nur behaupten und nicht ausführen (vgl. RUMPF 1981, S. 94ff.) – sind die inneren Lernbewegungen in der scholastisierten Schule des 19. Jahrhunderts kongruent den Körperbewegungen dieses scholastisierten Turnunterrichts: Stufe um Stufe, Operation für Operation, Aufgabe für Aufgabe, Formalstufe für Formalstufe sind Fragen zu beantworten, Aufgaben zu lösen, deren Bewältigung den Verzicht auf ganzheitliche Vergegenwärtigung, auf Hintergedanken, auf Grübeleien und Phantasien fördert. Lernstufen auf Lernschnellwegen treiben dem Geist die Trägheiten aus, die Herr PFÄFFLE im Auge hat, wenn er seinen Schülern mit Hilfe plötzlich hochzureißender bzw. schlagartig durchzudrückender Knie das Herz aus den Hosen heraufzuholen ansetzt – auch um so die Heeresleitung zu erfreuen (und,

welcher Wunschtraum dieser Jahre, den approbierten Turnern, die „Einjährigen“ – Vergünstigungen beim Wehrdienst zu erstreiten). „Meister Jäger“, so PFAFFLE, hat ihm im Kurs gezeigt, „wie schon im Trittklang, ja noch in der bloßen Trittspur, seiner ‚Fährte‘ uns auch der Gang die Geistesgestalt, den Mann des Feststehens, den zweck-, pflicht-, arbeits-, kampfesfreudigen Geist kündet, welcher ‚Meister‘ über Eigen- wie Fremddlast, eben auch ein Stück unserer Freiheit und Ehre ist“ (PFAFFLE 1903, S. 978).

Ich meine, wir dürften uns durch das wilhelminische Säbelgerassel nicht darüber täuschen lassen, daß hier die Körperbehandlung und Körperschulung unter der Ägide neuzeitlicher Rationalisierung zur Debatte steht; die Körperbewegung, auch sie, ist der präzisen und rationellen, der befehlsgetreuen und kontrollierbaren Ausführung eines Plans zuzuordnen, in ihrem Nacheinander der physikalisch zu messenden Uhrzeit zugeordnet, in ihrem Nebeneinander dem abstrakten geometrischen Raum subsumierbar. Hinter der ideologiekritisch uns leicht durchschaubaren Militarisation der Bewegungsschulung steckt die Rationalisierung des Körpers. Über hundert Jahre vor WEBER, vor der zitierten Turnzeitung, wurde das folgende geschrieben:

„Jene Polypennatur der griechischen Staaten, wo jedes Individuum eines unabhängigen Lebens genoß und, wenn es not that, zum Ganzen werden konnte, machte jetzt einem kunstreichen Uhrwerke Platz, wo aus der Zusammenstücklung unendlich vieler, aber lebloser Teile ein mechanisches Leben im Ganzen sich bildet ... der Genuß wurde von der Arbeit, das Mittel vom Zweck, die Anstrengung von der Belohnung geschieden. Ewig nur an ein Bruchstück des Ganzen gefesselt, bildet sich der Mensch selbst nur als Bruchstück aus; ewig nur das eintönige Geräusch des Rades, das er umtreibt, im Ohre, entwickelt er nie die Harmonie seines Wesen, und anstatt die Menschheit in seiner Natur auszuprägen, wird er bloß zu einem Abdruck seines Geschäftes, seiner Wissenschaft. Aber selbst der karge, fragmentarische Anteil, der die einzelnen Glieder noch an das Ganze knüpft, hängt nicht von Formen ab, die sie sich selbsttätig geben, sondern wird ihnen mit skrupulöser Strenge durch ein Formular vorgeschrieben, in welchem man ihre freie Einsicht gebunden hält. Der tote Buchstabe vertritt den lebendigen Verstand, und ein geübtes Gedächtnis leitet sicherer als Genie und Empfindung ... Und so wird denn allmählich das einzelne konkrete Leben vertilgt, damit das Abstrakt des Ganzen sein dürrigt Dasein friste ...“ (SCHILLER O. J., S. 187/188).

Das steht im 6. *Brief Über die ästhetische Erziehung des Menschen* von SCHILLER und artikuliert das Grundproblem SCHILLERS: Was ist zu tun, wenn das Allgemeine, Äußerung des „Formtriebs“ der Menschen, sich abtrennt vom sinnlichen, vom materialen Triebe? Wenn es das Leben durchdringt, beherrscht und eben dadurch entleert; wenn es die Phantasie in luxurierende Isolierung, in Wildwuchs treibt; wenn also Geist, Form nur mehr als Gedächtnis, als „tabellarischer Verstand“, als „mechanische Fertigkeit“ zum Zug kommt? Leere Subtilität, pedantische Beschränktheit, das sind Diagnosen über Folgen des Zivilisationsprozesses bei SCHILLER (ebd. S. 188). Die sinnlichen Kräfte des materialen Triebes, der auf Leben, Nähe, Veränderung, Inhaltlichkeit, auf unmittelbare Gegenwart zielt (ebd. S. 218–220) – überherrscht vom Formtrieb, verkümmern sie, verwahrlosen sie. Beherrschung der Sinnlichkeit in der Form, wie sie das „Abstrakt des Ganzen“ fordert – das ist für SCHILLER eine Form der Verwahrlosung. Und sie rächt sich in politischen Katastrophen – die Briefe zur ästhetischen Erziehung sind geschrieben unter dem Eindruck der französischen Revolution und ihrer Exzesse namens der Rationalität; in vielem strukturverwandt zu FREUDS Schrift „Über das Unbehagen in der Kultur“, in dem die Erschütterung durch den ersten Weltkrieg verarbeitet wird – jene Explosion von Haß und Vernichtungslust, welche sich unter der Decke der rationalen Zivilisation aufgestaut haben muß.

Und für SCHILLER liegt die Antwort auf das damit aufgeworfene Problem in der ästhetischen Erziehung. Sie hat den Formtrieb mit dem materialen Triebe in eine produktive Beziehung zu bringen. Streit, Versöhnung, anstelle von Beherrschung. Dazu muß man lernen, die Welt des Scheins zu erzeugen, ernst zu nehmen, sich auf sie einzulassen.

190 Jahre etwa nach SCHILLERS Diagnose, daß das „Abstrakt des Ganzen“, eine die menschlichen Beziehungen und Erfahrungen überspannende und durchdringende Rationalität, das Konkrete des einzelnen Lebens vertilgende Macht gewonnen habe und somit zu einer Aufspaltung in eine formale Rationalität und eine luxurierende exzentrischerreißende Phantasie geführt habe – fast 200 Jahre danach formuliert ein Menschenforscher in einem Buch mit dem Untertitel „Die Zerstörung der Sinnlichkeit“ das Folgende:

„Eine vom sinnlichen Umgang mit Mitmenschen und Umwelt abgekoppelte Rationalität totalisierte die sprachlich-planende Fügung zur ‚rücksichtslosen‘ Herrschaft über Dinge und ‚verdinglichte‘ Bezeichnungen. Die asketische Selbstdistanzierung von Sinnlichkeit – die Selbstdistanzierung der Sprache von ihrer Basis in sinnlichen Interaktionsformen – bringt den subjektiven Einspruch gegen das System objektiver Zeichen zum Erlöschen“ (LORENZER 1981, S. 108).

Etwas umgangssprachlicher ausgedrückt: eine Sorte von Sprache, eine Sorte von Symbolisierungen, haben die gesellschaftliche Macht übernommen, welche sich vom sinnlichen Umgang, von der persönlichen Erlebniswelt und von deren Verwurzelung in frühen kindlichen Erfahrungen gelöst haben; diese Rationalität beherrscht, sie erhellt nicht, sie vergegenwärtigt nicht in „sinnlich symbolischen Interaktionen“; der subjektive, in der persönlichen Lebensgeschichte wurzelnde Einspruch gegen diese Rationalität findet kein symbolisches Medium mehr, sich zu verlautbaren. Die Dinge sind rational beherrschte Dinge. Der Körper wird ein solches Ding. Der Einspruch kommt zum Verlöschen. Eine Pointe der LORENZERSCHEN Überlegungen: Die den präsentativen Symbolisierungen entsprechende Erlebnisschicht wird im Zug der Durchrationalisierung aller Erfahrungs- und Symbolisierungsbereiche weggebrannt. Und damit wird eine Bastion des Widerstandes gegen den Zugriff der beherrschenden, verwaltenden, belehrenden, erzielenden und kontrollierenden Rationalität liquidiert. Der Kerngedanke von SCHILLER ist aufgegriffen, eine staunenswerte Kontinuität.

Vielleicht regt sich der Einwand: Aber was hat das mit dem Sportkörper, dem Schulkörper zu tun? Und ist der Sportunterricht nicht doch ein Hort des Widerstandes gegen die die Körper stilllegende wissenschaftliche Rationalität? Ein Verbündeter also auch der ästhetischen Erziehung, sofern auch da sinnliche Erfahrungen möglich werden?

Ich habe etwas in Band 77 der Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports gelesen. „Praktische Lernhilfen im Sportunterricht“ von KARL KOCH (1974). Weil mich Unterrichtshandreichungen immer *noch* mehr interessieren als didaktische Theorien über Unterrichtshandeln. Ich habe mich etwas in die Sprünge vertieft. Über den Kasten. Über den Bock. Mit Sprungbrett. Mit Lernhilfen. Ich habe die Bilder betrachtet, die da gemalt sind, die Pfeile, die die Bewegungsrichtung des Körperflugs über den Kasten und der Landebahnen angeben. Und manchmal ist noch eine rotierende Bewegung dabei, manchmal muß der Springer den Nacken einsetzen, um einen Überschlag zu machen. Ich kann solches nicht betrachten ohne die Erinnerung an Schul-Spring-Stunden – so fassungslos wie ich damals angesichts jener war, die das alles konnten als sei es fast nichts–

so erstaunt lese ich diese merkwürdigen Bewegungspartituren, bei denen die Menschenkörper wie Bälle auf das Sprungbrett aufzudotzen haben, sich noch einmal auf dem Kasten abstützend, und dann sind sie drüber. Und immer wieder die Frage, die wohl nur jemand stellen kann, der keinerlei Lust aus solcher Bewegung je zu ziehen imstande war: was ist das für eine merkwürdige Sache – ich springe mehr oder weniger kompliziert über den Bock, den Kasten. Kriteriengerecht. Reibungslos. Ich führe sie aus, die Bewegung. Und sie vergegenwärtigt nichts außer meiner Ball-Springkraft, sie bezweckt nichts Praktisches. Ich komme dazu, den Ball zu beneiden, der es viel besser kann, über den Kasten zu dotzen, weil er nicht durch Extremitäten, durch die Birnenförmigkeit meines Körpers gehindert ist.

Wenn ich die Bilder betrachte, die darin schematisch gezeichneten Menschenkörper – dann ist mir aufgefallen, daß diese Bewegungskörper (es sind fast immer Flugkörper, von Start- und Landebahnen ist oft die Rede, das fiel mir schon auf) einige Eigenschaften haben. So wie sie gezeichnet sind: Antlitzlos, geschlechtslos, umweltlos, unterschiedslos, schicksallos, makellos, schwächelos. So kommen sie mir vor. Ohne Gestik, Mimik, Sprache, Bälle in Menschengestalt. Und so kommen mir auch die Bewegungen vor, in die diese Körper sich hineinmanövrieren sollen. Und die Unterrichtshilfen von vor 40 Jahren scheinen sich, wenn ich mich an meinen einschlägigen Unterricht erinnere, nicht sehr geändert zu haben. Meine Sportlehrer hätten ähnliche Vorlagen haben können.

Die Frage: der von dramatischen Konflikten, von einer Lebensgeschichte gezeichnete Körper, in den auch frühe Erlebnisentwürfe, Bewegtheiten niedergelegt sind; der Körper, der Erfahrungen vergegenwärtigt, präsentiert; der Mensch, der die eigene Bewegtheit in seinem Körper zu manifestieren, durchzuarbeiten imstande ist – was ist mit dessen Körper im Sportunterricht? Wird er abgetrennt, unterdrückt, oder wird er integriert, weil ja vielleicht Menschen auch mit Hilfe solcher Tätigkeiten innere Spannungen bearbeiten, gar überwinden können?

Namens der Beherrschung werden da aber viele offene Probleme leicht verdeckt: „Wo denn sonst im Sportunterricht – als gerade in motorischen Lernprozessen – müssen Geduld, Selbstbeherrschung, Überwindung innerer Widersprüche, partnerschaftliche Hilfe usw. gelernt werden? ‚Motorisches Lernen und soziales Verhalten müssen von Anfang an korrespondieren, wenn sich Bildung ereignen soll.‘“ So steht es in der Einleitung zu Kochs Praktischen Lernhilfen (KOCH 1974, S. 7). Wie mir scheint, ist das ein sehr additives Denken: Als könne es nicht Arten von Körperbeherrschung geben, die bestimmte Sensibilitäten für sich und andere abtönen. Nicht darum kann es schärferem Nachdenken gehen, welche Tugenden und Haltungen man mittels bestimmter Bewegungsfiguren lernen kann, sondern darum, welche Erfahrungsmuster schon in der Qualität bestimmter Bewegungen vorgezeichnet oder eingebrannt sind. Daß es sehr brutale „Kameradschaftlichkeiten“ gibt, wissen davon nur die, die weder im Sport noch beim Militär besonders reüssiert sind?

Die Selbstbeherrschung des Sportlerkörpers, die der Sportunterricht einstudiert, ist analog der Selbstbeherrschung, die ein wissenschaftsfixierter Unterricht einstudiert. Nur: was da beherrscht, überherrscht wird – wohin wird das abgedrängt? Was wird zum unwesentlichen Rest erklärt? Wo bleiben die Reste? In welche Nacht sind sie verstoßen? Wie sieht es aus, wenn mit Hilfe sinn gereinigter rationeller Bewegungen „innere Widersprüche überwunden“ werden, um KOCH noch einmal zu zitieren. Geht das?

Sportbiographien wären hilfreich. Oder soll man es dabei belassen und sagen: Kunst ist Kunst, Therapie ist Therapie, Sport ist Sport. Die beiden Erstgenannten befassen sich mit einem konfliktdurchzogenen Leib mit pathischen Fähigkeiten, der Letztgenannte hat es mit einem sinngereinigten Bewegungskörper zu tun. Und alle, auf verschiedene Straßen, haben dasselbe Ziel. Sie ergänzen sich ja. Diese bequeme Harmonisierung zu unterminieren, das war meine etwas stachelige Absicht.

Mir fällt auf, wie theoretische Arbeiten zur Sportpädagogik die Brisanz der Spannung zwischen dem zweckrational beherrschten und dem präsentativ sich verlebendigenden Körper unterschätzen, um nicht zu sagen unterschlagen. So findet zwar KURZ (1977, S. 95) eine „zweite Sinnrichtung“ des Sports neben Wettkampfleistung in „Gestaltung“ bzw. im „Ausdruck“, kann sie aber weder anthropologisch noch gesellschaftlich-historisch in einer Weise präzisieren, die über den common sense von „ästhetisch“ („schön, sensationell, außergewöhnlich, aussagekräftig, beeindruckend“) hinausginge – konsequent bleibt es in seiner Perspektive beim „ästhetisch Anerkannten“ in Bewegungsgestalten bestimmter Sportarten. Und zu diesen „Sportarten“ rechnet er bezeichnenderweise ohne Umschweif in einer Klammernennung den Tanz, diesen Inbegriff präsentativer Körperbewegung – KURZ nimmt diese Subsumtion oder Eingemeindung vor, obwohl doch schon didaktische Arbeiten sportpädagogischer Herkunft vorliegen, welche nachdrücklich und im Detail die künstlerischen Prinzipien im Bereich Tanz herausarbeiten, Prinzipien, die dem sportlichen Bewegungsmuster in keine Weise unterzuordnen sind (FRITSCH 1975, S. 80/81).

Ähnlich problemarm wird das „Ästhetische“ in der Leibeserziehung dieser bei GRUPE zugeschlagen: „Das dritte Bildungsmotiv (sc. der Leibeserziehung) zielt auf die ästhetische Komponente unserer Haltung und Bewegung, auf Natürlichkeit, Lockerheit, Gelöstheit, Ungezwungenheit, Sicherheit, Unbefangenheit, Beherrschtheit“ (GRUPE 1979, S. 30). Diese bloß additive Aufreihung, die sozusagen das Allerweltsverständnis von Ästhetischem in der Sportbewegung sieht und rechtfertigt, scheint mir auch ein typisches Ergebnis der fachdidaktischen Blickisolierung. Wessen Blick vom Sport besetzt ist und wer auf nichts sinnt als darauf, diesen Sport unter die Leute zu bringen, wird natürlich auch Ästhetisches in einem vagen Sinn finden. So werden aber die wichtigen Fragen nach der neuzeitlichen Bearbeitung des Körpers, nach den Gewinnen und Verlusten des Zivilisationsprozesses – wie sie ja SCHILLER schon exemplarisch gestellt hat –, nach der Rolle der Schule in der Liquidation bestimmter Arten der Erfahrung und der Präsenz, systematisch der Aufmerksamkeit entzogen.

Ein paar Thesen und Zitate zum Schluß

(1) „Wer Zucht und Ordnung will, der muß vor allem auch den Leib zum willfährigen Werkzeug des Geistes erziehen, denn ohne diese Vorbereitung wird der schwache und ungeschickte Leib stets eine freie geistige Bewegung im Einzelnen wie im Ganzen beeinträchtigen und stören“ (KLOSS 1896, S. 102).

„In erster Linie ist zu erwähnen, wie sich durch das Gehen und Marschieren die Herrschaft über den Körper unausgesetzt erweitert ... Zu der Gewinnung einer sicheren Herrschaft über denjenigen, der nur gar zu leicht zum Tyrannen unseres ganzen Daseins wird, d. h. über den Leib, gehört ohne Frage auch das Aushalten von Hunger und Durst, Kälte und vor allem Hitze, also das Überwinden angenehmer Leibesempfindungen“ (STOYS 1898, S. 8).

(2) Unter dem Leitwort „Beherrschung des Körpers durch den Geist“ treffen sich bei vielen Schulpädagogen des 19. Jahrhunderts sehr verschiedenartige Schulmaßnahmen: die Erzeugung des

vielseitigen Interesses bei ZILLER, die optimale Konstruktion von Schulbänken, die kommandohörige Turn-Körperdisziplin.

Der Feind – das sind die Trägheiten, die Phantasien, die Wildheiten, die Schwächen, die Verrücktheiten, die aus dem Körper aufzusteigen drohen. Wie Sankt Georg den Drachen absticht, so liegen diese Pädagogen mit allem im Kampf, was den Körperregungen die Kalkulierbarkeit zu nehmen droht.

(3) Diese Beherrschung ist also auch eine Austreibung.

(4) Bei ARIÈS ist zu lesen, wie im 17./18. Jahrhundert im Zug der Durchsetzung einer turnerisch domestizierten Körperschulung (Schritt für Schritt, Fertigkeit nach Fertigkeit) auch die dramatischen Szenenspiele, bei denen ganze Dörfer beteiligt waren, an den Rand gedrängt wurden oder verschwanden (ARIÈS 1975, S. 156, 161). Diese historische Entwicklung läßt sich als Chiffre eines grundlegenden Prozesses lesen: Körperbeherrschung im Sinn neuzeitlicher Schulung, das heißt so viel wie Zurückdrängung des dramatisch-mimetischen Potentials zugunsten der Herausmodellierung eines Körpers, der Kriterien neuzeitlicher Rationalität gehorcht: straff, fertigkeitenorientiert, allzeit sprung- und startbereit, asketisch und bedürfnislos, was Sinnvergegenwärtigung angeht – in einem abstrakten Raum, einer abstrakten Zeit beweglich.

(5) Diese Körperbeherrschung zeitigt eine Verwahrlosung. Therapie und Kunst – sie geben sich mit dem ab, was der Verwahrlosung anheimfällt, mit dem Abfall.

(6) Die Formen von Erfahrungsverarbeitung in präsentativen Symbolisierungen werden von der Schulerziehung unterprivilegiert bzw. ausgehöhlt.

(7) Die ästhetische Erziehung einfach additiv neben die herkömmliche Sportkörpererziehung zu rücken und sie kurzerhand auch zu einem Bestandteil der vom Sportunterricht in Pacht genommenen Leibeserziehung zu erklären, das scheint mir unerlaubt schlicht. Und zwar unter anthropologischem wie unter gesellschaftsgeschichtlichem Aspekt.

(8) Wie sieht das aus, wenn der zum Schweigen gebrachte Körper – ich habe ihn hier nur als Medium präsentativer Vergegenwärtigung ins Auge zu fassen gesucht – wieder etwas zum Reden kommt? Wie sieht es aus im Wissenschaftsunterricht, wie im Literatur- und Kunstunterricht, wie im Sportunterricht? Hat er überhaupt eine Chance unter den festgefrorenen Bedingungen der Schulzeit, der Schulräume, der Schulverwaltung, der Schulfachisolierung? Aber muß er nicht eine Chance bekommen, wenn man nicht zu den Schulfächern ein neues Fach hinzuaddieren will, das, wieder einmal, den *Ausgleich* besorgen soll? Wie steht die Disziplin des instrumentell gehandhabten Körpers zu der Disziplin des Körpers, in dem präsentativ Erfahrungen artikuliert, probiert, gespielt werden?

Eine Pädagogik des Unterdrückten, des zum Rest Gemachten – eine Pädagogik, die nicht dienstbar macht, sondern aufmerksam wird und sein lassen kann; eine solche Pädagogik steht an. Mit ihr praktische und theoretische Erkundungen zuhauf.

(9) Vielleicht fragt man immer noch: Was will er denn eigentlich? Was hat das mit dem Sport zu tun, der doch so schön in unserer Gesellschaft floriert und der – wegen der Bewegungsarmut so vieler Tätigkeiten – doch kaum unter Legitimationsdruck gerät? Will er, ein turnfrustrierter Pädagoge, uns unseren Spaß an der Sportbewegung vergällen, zersetzen?

Lassen Sie mich ein paar Sätze zitieren: „In seiner Fortentwicklung wird der Materialismus einseitig ... Die Sinnlichkeit verliert ihre Blume und wird zur abstrakten Sinnlichkeit des Geometers. Die physische Bewegung wird der mechanischen oder mathematischen geopfert ... Unter den der Materie eingeborenen Eigenschaften ist die Bewegung die erste und vorzüglichste, nicht nur als mechanische und mathematische Bewegung, sondern mehr noch als Trieb, Lebensgeist, Spannkraft, als Qual – um den Ausdruck J. BÖHMES zu gebrauchen – der Materie“ (MARX 1956, S. 135).

(10) Wie ist es, wenn ich nach schmerzlichem Niederliegen zum ersten Mal wieder einen Schritt im Freien tue. Ich spüre das Ausgreifen, das Gegenüber des Raums, das Tragen des Bodens, meinen sich gerade wieder haltenden Körper, den Lebensandrang in meinen sich zögerlich bewegenden Gliedern. Ich spüre noch, gegen was sich dieses Gehen und Stehen hält – das Niederliegen, das Niedersiehende, die Schwäche, den Schmerz, woraus sich diese meine Regsamkeit erhebt.

Wir sind schulgewöhnt, zivilisationsgewöhnt, alles Lernen in allen Bereichen als Weg zur Beherrschung, zur Routine, zum souveränen Verfügen – über Problemlösestrategien nicht weniger als über

Körperbewegungsformen zu verstehen, zu praktizieren. Zügiger, glatter soll es gehen, jeder soll zum Könnler werden, dem das Zögerliche, das Tastende, das immer neu Anfangende ausgetrieben ist. Fortschreitende Kompetenzbeherrschung, fortschreitende Selbstbeherrschung ist ein Prozeß fortschreitender Bewußtlosmachung: „Wenn das ganze komplizierte Leben bei vielen unbewußt verläuft, dann hat es dieses Leben gleichsam nicht gegeben“ (TOLSTOI). Und gerade, um das Empfinden des Lebens wiederherzustellen, um die Dinge zu fühlen, um den Stein steinern zu machen, existiert das, was man Kunst nennt. Ziel der Kunst ist es, ein Empfinden des Gegenstands zu vermitteln, als Sehen und nicht als (routiniertes) Wiedererkennen.“ (SKLOVSKIY 1971, S. 15) Was bedeutet Bewußtlosmachung durch die Routine? „So kommt das Leben abhanden und verwandelt sich in nichts. Die Automatisierung frißt die Dinge, die Kleidung, die Möbel, die Frau und den Schrecken des Krieges.“ (SKLOVSKIY, S. 15) Ich meine, bei dieser Kunst in die Schule zu gehen, hätten wir Lehrer und Pädagogen einigen Anlaß. Sonst könnte es sein, daß wir verschwinden ohne dagewesen zu sein, wir Könnler und Beherrscher.

Literatur

- ARIÈS, PH.: Geschichte der Kindheit. München/Wien 1975.
 DOBLIN, A.: Autobiographische Schriften und letzte Aufzeichnungen. Olten, Freiburg/B. 1980.
 ELIADE, M.: Die Religionen und das Heilige. Salzburg 1954.
 EULER, C. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch des gesamten Turnwesens und verwandter Gebiete. Bd. III. Wien/Leipzig 1896.
 FRITSCH, U.: Tanzdidaktik und Sportcurriculum. In: Sportunterricht. Heft 3/1975, S. 78–85.
 GRUPE, O. (Hrsg.): Einführung in die Theorie der Leibeserziehung. Schorndorf ³1973.
 KLOSS, M.: Die Turnschule des Soldaten. Leipzig 1869.
 KOCH, K.: Praktische Lernhilfen für den Sportunterricht. Schorndorf ⁷1974.
 KURZ, D.: Elemente des Schulsports. Schorndorf 1977.
 LANGER, S.: Philosophie auf neuem Wege. Mittenwald ²1979.
 LORENZER, A.: Das Konzil der Buchhalter. Über die Zerstörung der Sinnlichkeit. Frankfurt/M. 1981.
 MARX, K.: Die heilige Familie. In: MARX, K./ENGELS, F.: Werke. Bd. II. Berlin 1956.
 PFÄFFLE, C.: Zum „Stehen“ und „Gehen“. In: Deutsche Turn-Zeitung. Für die Angelegenheiten des gesamten Turnwesens. Blätter der deutschen Turnerschaft 1903, Nr. 43 v. 22. Oktober, S. 977–979.
 RUMPF, H.: Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. München 1981.
 SCHILLER, F. v.: Über die ästhetische Erziehung des Menschen. In: Schillers Werke, hrsg. von L. BELLERMANN. Bd. 8. Leipzig und Wien o. J. (ca. 1905), S. 170–282.
 SKLOVSKIY, V.: Kunst als Verfahren. In: STRIEDTER, J. (Hrsg.): Russischer Formalismus. München 1971, S. 4–35.
 STOYS, H.: Pädagogik der Schulreise. Leipzig 1898.
 WEBER, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen ⁵1976.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. H. Rumpf, Ostpreußenstr. 12, 6100 Darmstadt 13