GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN

Zwischen Funktion und Leistung

– zur systemtheoretischen Kritik des Sportbegriffs

Dissertation

zur Erlangung des sozialwissenschaftlichen Doktorgrades

der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen

vorgelegt von

Anselm Seven

aus Göttingen

Göttingen 2006

1.Gutachter: PD Dr. Wolfgang Buss

2. Gutachter: PD. Dr. Sven Güldenpfennig

Tag der mündlichen Prüfung: 10. Juli 2006

Inhalt

Abbildungsverzeichnis 4

1 Einleitung 5

2 Luhmanns Theorie der sozialen Systeme 14

2.1 System und Umwelt 16

2.2 Operative Schließung und strukturelle Kopplung 19

2.3 Kommunikation 24

2.4 Moral 28

3 Funktion 32

3.1 Historische Entwicklung des Sportbegriffs 39

3.1.1 GutsMuths' „Gymnastik" 41

3.1.2 Das Jahnsche „Turnen" 43

3.1.3 Genese des Sportbegriffs 45

3.1.4 Sport in Deutschland 46

3.1.5 Sport im Nationalsozialismus 48

3.1.6 Sport im westlichen Teil Deutschlands nach 1945 49

3.2 Sportdefinitionen 50

3.2.1 „Vom Ritual zum Rekord": Allen Guttmann 51

Diskussion 55

3.2.2 „...the voluntary attempt to overcome unnecessary obstacles": Bernard Suits 56

Diskussion 59

3.2.3 „Dualism" und „Holism": Robert S. Kretchmar 60

Diskussion 62

3.2.4 „Somatic Culture" und das „heart of sport": Frans de Wachter 64

Diskussion 66

3.2.5 Die „Repräsentation der leiblichen Individualität": Moth Stygermeer 67

Diskussion 70

3.2.6 „Austauschbeziehungen" und „nicht-sportlicher" Sport: Klaus Heinemann 72

Diskussion 77

3.2.7 Sport als „[...] durch Könnerschaft ausgezeichnete Bewegung": Egon Steinkamp 78

Diskussion 81

3.2.8 Sport als „Synonym für Bewegungskultur": Helmut Digel 82

Diskussion 85

3.2.9 Sport als „[...] multiparadigmatisches Kulturgebilde“: Gunnar Drexel 87
Diskussion 91
3.2.10 Die „Vervollkommnung des Menschen“: Klaus Cachay 93
Diskussion 94
3.2.11 „Offenheit durch Geschlossenheit“: Karl-Heinrich Bette 97
Diskussion 101
3.2.12 Sport als künstlerischer „Wettstreit“: Sven Güldenpfennig 102
Diskussion 106
3.3 Versuch einer eigenen Definition 112
3.3.1 Bewegung 113
3.3.2 Regeln 120
3.3.3 Fairness 124
3.4 Sport als das soziale System des regelgeleiteten Bewegungswettkampfspiels 132
4 Leistung 141
4.1 Ist Schulsport Sport? 145
4.2 Aufgaben der Schule 154
4.2.1 Erziehung und Sozialisation 155
4.2.2 Bildung und Erziehung 158
4.2.3 Vermittelbar/ nicht-vermittelbar 161
4.3 Aufgaben des Schulsports 163
4.3.1 Die „Hierarchie der Lernziele“ im Schulsport 163
4.3.2 Forderungen der programmatischen Schriften der Kultusministerien der Länder 166
4.3.3 Empirische Untersuchungen 173
4.4 Schulsportliche Legitimation 181
4.5 Bewegungskultur und „Bewegte Schule“ – Zukunftsperspektiven 186
5 Schlussbetrachtungen 194
Literatur 209
Monographien und Zeitschriften 234

Versicherung gemäß § 18 der Promotionsordnung der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Göttingen vom 27.07.2005 235

Abbildungsverzeichnis

Abb.1: Das Säulenmodell des Sports als Folge funktionaler Ausdifferenzierung (Digel 2001, 26) 84

1 Einleitung

Jede heuristische Aussage geht implizit oder explizit von bestimmten Grundannahmen aus, die als gegeben hingenommen werden und auf welchen die folgende Argumentation aufbaut. Die Grundannahme der hier vorliegenden Arbeit ist, dass es Sport gibt. Gesetzt den Fall dass diese Aussage zutrifft, folgt hieraus die logische Konsequenz, dass eine existierende Entität Sport sich in einer oder mehreren Konstituenten ihrer Form von anderen Entitäten unterscheiden muss (vgl. Spencer Brown 1977, 3), um als Sport erkennbar zu sein. Der Versuch einer solchen Unterscheidung ist das Anliegen der hier vorliegenden Arbeit.

Solch eine scheinbar triviale Ausgangsposition stellt im 21. Jahrhundert kein wissenschaftliches *a priori* mehr dar und muss demzufolge an dieser Stelle expliziert werden, um den Bezugsrahmen des hier vorliegenden Arbeitsvorhabens klar zu bestimmen und argumentativ zu festigen. Der heuristische Diskurs der „anderen Moderne“ (vgl. Beck 1986) sieht sich in der Sukzession der fundamentalen Verwirrung des nihilistischen „Alles ist falsch“ (Nietzsche 1931, 8) durch eine Legitimationskrise herausgefordert, die es notwendig macht, jegliche Aussage, auch wenn sie noch so fundiert erscheinen mag, von einem absoluten Anspruch auf Wahrheit zu entbinden. Der „linguistic turn“ des 20. Jahrhunderts, „[...] the notion that language is the constitutive agent of human consciousness and the social production of meaning, and that our apprehension of the world, both past and present arrives only through the lens of language’s precoded perceptions“ (Spiegel 2005b, 2) formiert die positivistische Einsicht in die philosophische Unmöglichkeit, eine sprachlich konstituierte Welt als ontologische Gegebenheit zu denken. Er bildet die Essenz des erkenntnistheoretischen Diskurses der Moderne und kennzeichnet somit einen meta-methodischen Paradigmenwechsel (vgl. Kuhn 1997, 25). Die Anerkennung der sprachlichen Verfasstheit menschlichen Denkens begleitet die Transformation des Rationalismus der Aufklärung in die pluralisierte Postmoderne.[1] Die Möglichkeit von Wahrheit, die primäre Funktion der Wissenschaft, erscheint hierbei als polykontexturales Nebeneinander von Wahrheiten (vgl. Luhmann 2002c, 15). Nur dadurch, dass eine ebenfalls sprachliche Klärung des jeweiligen Bezugsrahmens die verwendeten Termini inhaltlich füllt,

[1] Wenn hier und im Folgenden der umstrittene Begriff der „Postmoderne“ zur Bezeichnung der gegenwärtige gesellschaftlichen Konstitution verwand wird, so soll hiermit keine grundsätzliche Abkehr vom „unvollendeten Projekt“ (Habermas 1992a) der Moderne beschrieben werden, wie es insbesondere Habermas kritisiert (1993; 1992b; 1986), sondern vielmehr eine „postmoderne Moderne“ (Welsch 1987), ein „[...] rethinking of modernity“ (Docherty 1993b, xiii) im Sinne Lyotards (1994; 1990).
Vgl. allg. zur Postmoderne Baudrillard (1991); Bauman (1999); Vester (1993); Luhmann (1992b) und speziell zum Sport in der Postmoderne Hägele (2004; 1997); Drexel (2002); Digel (1995a).

wird wissenschaftliche Kommunikation in der Postmoderne überhaupt erst ermöglicht. Die viel zitierte Forderung nach der „Reduktion von Komplexität“ (Luhmann 2002a, 50) bedeutet in diesem Kontext also auch eine Annäherung der formalen Ebene an die semantische, eine Rekonstruktion der Kongruenz von „Signifikant“ und „Signifikat“ (vgl. Saussure 1967, 78f).[2]

Sport in der Postmoderne erscheint gekennzeichnet durch eine pluralistische Beliebigkeit der Bestimmung seiner immanenten Sinnstrukturen, die es dem Betrachter oftmals schwer macht, das „Wesenhafte“ des Sports, also das, was den Sport von anderen Phänomenen der Bewegungskultur abgrenzt, klar zu erkennen (vgl. Hägele 1997, 11).[3] Bezeichnete der Begriff „Sport“ im frühindustriellen 19. Jahrhundert noch einen klar umrissenen gesellschaftlichen Teilbereich mit wettkampforientierter Ausrichtung (vgl. Bette 1999), so ist der „Sport“ des spätkapitalistischen 21. Jahrhunderts nur noch schwer auf eine einheitliche Struktur festzulegen. Terminologisch werden nun auch bewegungskulturelle Aktivitäten dem Sport zugeschrieben, die mit dem originären, „englischen“ Sportgedanken nur noch wenig gemein haben (vgl. Eisenberg 2003, 33). Das postmoderne Postulat des „anything goes“ (Feyerabend 1989, 413) fordert seinen begrifflichen und sukzessive auch seinen semantischen Tribut.

Innerhalb der Sportwissenschaften bzw. der Sportwissenschaft, um mit Grupe den „interdisziplinären“ Charakter dieser Wissenschaft zu betonen (vgl. Grupe 1995, 160), stehen sich bei der heuristischen Reflexion dieser vermeintlichen „Ausdifferenzierung“ des Sports zwei Positionen diametral gegenüber. Auf der einen Seite gibt es Sportwissenschaftler, die eine semantische Trennung des Sports von seiner Umwelt grundsätzlich immer noch für möglich halten (vgl. u.a. Tiedemann 2005). Die gängige Tendenz folgt hingegen einer Tradition, die jede Forderung nach terminologischer Eindeutigkeit des Begriffs „Sport“ als unzureichend, überflüssig oder sogar als gefährlich (vgl. Digel 1990, 90) erachtet, wenn die Notwendigkeit der Definition des zu beobachtenden Objekts (Sport) überhaupt als Problem erkannt wird (vgl. Drexel 2002, 28f). Sport wird hierbei zumeist als „[…] multiparadigmatisches Kulturgebilde“ (ebd., 67) im Sinne der Wittgensteinschen „Familienähnlichkeiten“ (Wittgenstein 1995b, 278), als „Sprachspiel“ mit „[...] verschwommenen Rändern“ (ebd., 60) definiert (vgl. u.a. Haverkamp

[2] Die hier beschriebene Diskrepanz zwischen Beobachtung und Konstruktion von Wirklichkeit beginnt nicht erst mit dem „linguistic turn“ (vgl. Rathmann 1978). Da sich die aktuelle sportwissenschaftliche Diskussion des Sportbegriffs aber in ihren Ausführungen primär auf ebendiese Zäsur der Wissenssoziologie bezieht (vgl. u.a. Drexel 2002), soll auch in der hier vorliegenden Arbeit explizit auf diesen Paradigmenwechsel rekurriert werden.

[3] Um Missverständnissen vorzubeugen, soll an dieser Stelle explizit auf den realdefinitorischen Beobachtungscharakter der hier versuchten Bestimmung des Sportsinns hingewiesen werden. Der Begriff des sportlichen „Wesens“ impliziert eine normative Dimension (vgl. Haverkamp & Willimczik 2005, 273), deren Bestimmung in dieser Form nicht das Anliegen der hier vorliegenden Arbeit darstellt. Vielmehr soll versucht werden, eine „Vermittlerposition“ zwischen normativer Ontologie und polyperspektivischem Relativismus des Sports zu formulieren. Hierauf wird unter 3 näher eingegangen.

& Willimczik 2005; Hägele 1997). Hierbei gilt: „´[D]ie Bedeutung des (Begriffs) Sport ist der Gebrauch dieses Begriffs.`“ (Digel 1995b, 10).

Aus solch einer Definitionspraxis des Sportbegriffs resultiert jedoch ein phänomenologisches Problem.[4] Wenn es Sport gibt und er gleichzeitig postmodern als indifferentes Konglomerat beliebiger Zuschreibungen ohne spezifische Struktur definiert wird, so wird hierbei die prinzipielle Möglichkeit der Unterscheidung (vgl. Spencer Brown, a.a.O.) *ad absurdum* geführt. Wenn alles Sport ist, was als Sport bezeichnet wird, sieht sich jeglicher Versuch einer heuristischen Diskussion über sportwissenschaftliche Probleme der latenten Gefährdung ausgesetzt, zu einem unpräzisen Nebeneinander von Äußerungen zu degenerieren, die nicht in der Lage sind, reziprok aufeinander zu reagieren, da sie nicht dieselbe Sprache sprechen. Eine klare Abgrenzung des Sports von anderen kulturellen Systemen und Phänomenen erscheint demzufolge sinnvoll, um eine sportwissenschaftliche Diskussion nicht zu einer uferlosen Debatte über „alles und nichts“ verkommen zu lassen.

Die hier vorliegende Arbeit orientiert sich an den systemtheoretischen Arbeiten Niklas Luhmanns, wobei allerdings auch andere „Paradigmata“ (Kuhn 1997, 10) peripher tangiert werden.[5] Luhmann zufolge übernehmen in hochgradig pluralisierten Gesellschaften Subsysteme spezifische Funktionen für die Gesamtgesellschaft, um somit eine Reduktion der gesellschaftlichen Komplexität zu gewährleisten (vgl. Luhmann 2001, 137ff).[6] Ein solches autopoietisches System kann allerdings nur dann eine Autonomie für sich in Anspruch nehmen, wenn es sich als geschlossene Einheit begreift, die zwar mit der Umwelt in Austausch zu treten vermag, dies aber nur tut, wenn die systemeigene Reflexion solch einen Kontakt zur Realisierung der eigenen gesellschaftlichen Anforderung als notwendig bzw. hilfreich erachtet. Die spezifische Aufgabe, die ein soziales System zu übernehmen vermag und die somit seine gesellschaftliche Legitimation konstituiert, bezeichnet Luhmann als „Funktion“. Sie konstituiert als Verweis auf den „Horizont“ und das jenseitige „Und-so-weiter“ des jeweiligen Systems die Differenz, die den „Sinn“ eines sozialen Funktionszusammenhanges ausmacht (vgl. Luhmann

---

[4] Wenn an dieser Stelle und auch im Folgenden von einer „Phänomenologie des Sports“ gesprochen wird, so soll dabei explizit offen bleiben, ob sich diese Art der philosophischen Beobachtung auf eine real existierende Entität bezieht, wie es in Hegels Phänomenologie der Fall ist (vgl. Bonsiepen 1988, xliv) oder auf eine durch diese Beobachtung erst konstruierte postmoderne „Wirklichkeit“ im Sinne der Baudrillardschen „Simulakren“ (Baudrillard 1991, 8).

[5] In Kapitel 2 wird ausgeführt, warum Luhmanns Konzept der Komplexitätsreduktion durch Differenz für das Anliegen der vorliegenden Arbeit als geeignetes Instrument betrachtet wird.

[6] Hierbei ist anzumerken, dass sich Luhmanns Arbeiten explizit auf moderne, nicht aber auf postmoderne Phänomene beziehen und er der Idee einer möglichen „Postmoderne“, in der sich die „[...] Welt nicht mehr als Prinzip, sondern nur noch als Paradox“ (Luhmann 1997a, 1144) präsentiert, kritisch gegenübersteht (vgl. ebd. 1143ff).

2002a, 93). Eine systemtheoretische Bestimmung der gesellschaftlichen Funktion des Sports, des „Sportsinns“, kennzeichnet also den semantischen Korpus der hier vorliegenden Arbeit und wird aus diesem Grund im Titel bereits angeführt.[7] Forderungen, die von der Umwelt an das jeweilige System gerichtet werden, verletzen oftmals den spezifischen Sinn und somit die funktionelle Autonomie, die die *conditio sine qua non* einer selbstreferentiellen Einheit darstellt. Sie sind aber dennoch im Sinne einer „strukturellen Kopplung“ (vgl. Luhmann 1997a, 92ff) möglich, bei welcher ein System eine „Leistung“ für ein anderes System erbringt (vgl. ebd., 757). Solche eine Leistung setzt allerdings voraus, dass die Autopoiesis der beteiligten Systeme von diesen extrasystemischen Umweltanforderungen unberührt bleibt (vgl. ebd., 94).

Sport als soziales System zu bestimmen bildet ein gängiges Paradigma innerhalb des sportwissenschaftlichen Diskurses (vgl. u.a. Schimank 1988; Bette 1999; Heinemann 2003). Dennoch ist das immense Erkenntnispotenzial, welches der Luhmannschen Systemtheorie innewohnt, bis dato nur rudimentär sportwissenschaftlich fruchtbar gemacht worden (vgl. Heinemann 2003), was zum einen in der insbesondere von Habermas harsch kritisierten systemtheoretischen Abkehr vom handelnden Subjekt (vgl. Habermas & Luhmann 1971), zum anderen auch schlicht in der mangelhaften Rezeption der Theorie begründet liegen mag. Da sich aber zudem neuere Publikationen auch anderer Disziplinen verstärkt einer eher strukturell als individuell orientierten Erklärung von Gesellschaft zuwenden (vgl. u.a. Sennett 2005), mag es legitim erscheinen, der sportwissenschaftlichen Auseinandersetzung über ihr szientistisches Objekt im ersten Teil der hier vorliegenden Arbeit einen weiteren, systemtheoretisch motivierten Beitrag hinzuzufügen.

Jeglicher Versuch einer Definition sieht sich zu Recht immer auch mit der Frage des *cui bono* konfrontiert. Definition als Selbstzweck mag bei der Beantwortung abstrakter Problemstellungen, zu denen auch die Frage der Definition des Sports zu zählen ist, zwar bereits als hinreichend für die Legitimation einer Bestimmung betrachtet werden. Gerade in der Anwendung auf eine soziale Realität wie den Sport allerdings wird deutlich, dass eine solche Sinnbestimmung immer auch praktische Relevanz besitzt. Der zweite Teil der hier vorliegenden Arbeit wird versuchen, die im ersten Teil zu entwickelnde Sportdefinition exemplarisch auf ein gesellschaftspolitisches Teilgebiet anzuwenden und anhand der Analyse der „Sportlichkeit“

[7] Zudem stellt der erste Teil des Titels der hier vorliegenden Arbeit eine Reminiszenz an die systemtheoretische Standortbestimmung der Pädagogik von Luhmann und Schorr (1996a) dar, die das Erziehungssystem in einem Verhältnis der „relativen Autonomie“ (Luhmann & Schorr 1996b, 9) „[z]wischen System und Umwelt“ (Luhmann & Schorr 1996a) positioniert. In dem hier vorliegenden Rahmen soll durch die Wahl des Titels allerdings eher auf die unzureichende Differenzierung von primärer Funktion und peripherer Leistung des sozialen Systems Sport innerhalb des gesellschaftlichen Diskurses verwiesen werden.

dieses Phänomens sukzessive auch die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen des sozialen Systems Sport zu beantworten.[8] Wenn also im ersten Hauptteil versucht werden soll, die Funktion des Systems Sport näher zu bestimmen, so soll es also im weiteren, wie bereits im Titel angedeutet, darum gehen, eine gesellschaftliche „Leistungsanforderung“ von hochgradig aktueller Relevanz an den Sport auf ihrer Legitimation und Realisierbarkeit hin zu hinterfragen. Bei dieser Leistungsanforderung handelt es sich um den Schulsport, d.h. das Unterrichtsfach Sport.

Der „Schulsport“ ist im Laufe seiner relativ kurzen Entwicklung bereits mit zahlreichen unterschiedlichen Bezeichnungen belegt und dadurch auch charakterisiert worden. Die variierenden kulturellen Anforderungen an den Schulsport manifestierten sich sowohl in curricular-inhaltlichen als auch in terminologischen Wandlungen (vgl. Grössing 2001, 18ff; DSB 2005a, 20f). Aus sportwissenschaftlicher Sicht drängt sich aber die Frage auf, inwieweit die hierbei vom Sportsystem erwarteten pädagogischen Leistungen realisierbar erscheinen. Deutlich wird diese Problematik bei einem Blick in die programmatischen Schriften der Kultusministerien der Länder. So sollen die Schüler[9] den niedersächsischen „Rahmenrichtlinien [im Folgenden: RRL, A.S.] für das Gymnasium – Sport“ zufolge im Sportunterricht u.a.

> „[…]- Sensibilität für den eigenen Körper entwickeln und Einstellungen und Gewohnheiten entwickeln, die körperliche Leistungsfähigkeit, Gesundheit und Wohlbefinden fördern; […]
> - ihre Gefühle in Bewegung ausdrücken, sie aber auch kontrollieren lernen, wenn dies im Interesse des gemeinsamen Sporttreibens erforderlich ist; […]
> - das eigene Handeln auf das Handeln anderer abstimmen und andere dazu bewegen, dies auch zu tun; […]
> - Verantwortlichkeit erkennen und Verantwortlichkeit übernehmen;
> - Konflikte analysieren und aushalten, an Entscheidungsprozessen aktiv mitwirken, ggf. Kompromisse eingehen sowie Vereinbarungen akzeptieren und mittragen; […]
> - durch gemeinsames Sporttreiben die Bereitschaft und Fähigkeit entwickeln, sich mit der Verschiedenartigkeit von Menschen (z.B. Kulturkreis, Alter, Behinderung, Sozialstatus) auseinanderzusetzen und Vorurteile abzubauen.“ (Nieders. Kultusministerium 1997, 5ff).

[8] Prinzipiell ist jegliches soziales Handeln auf einen semantisch gefüllten kommunikativen Sinnzusammenhang angewiesen, so dass sportpraktisches Handeln immer auch einer zumindest impliziten Bestimmung des Sports bedarf, um als Sport erkennbar zu sein. Die im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit zu findende Definition soll also gewissermaßen als theoretische Reflexion des implizit dem praktischen Handeln zugrunde liegenden Sportsinns verstanden werden. Das „Anwendungsfeld“ des Schulsports stellt somit nur einen von vielen möglichen sportpraktischen Aspekten dar, welche anhand der hier entworfenen Definition untersucht werden könnten. Denkbar wären u.a. auch heuristische Untersuchungen des Verhältnisses von Sport und Politik (vgl. u.a. Lösche 2002) oder von Sport und Wirtschaft.

[9] Wenn hier und im Folgenden von „Schülern“ gesprochen wird, so sind somit immer sowohl Schülerinnen als auch Schüler gemeint.

Sport soll hierbei als „Vermittler“ von „Sekundärtugenden“ seine schulische Legitimation erhalten, ein Ansinnen, welches auch in weiten Teilen der Sportpädagogik nicht bzw. nur sehr zögerlich in Frage gestellt wird (vgl. Pühse 2004). Das, was laut RRL im Schulsport verwirklicht werden soll, sind zum Großteil keine sportimmanenten Eigenschaften, sondern von außen an das autonome System Sport herangetragene Erziehungsaufgaben. Dass solche extrasportiven Einflussgrößen das heutige Bild des Sports nicht nur begleiten, sondern dominieren und somit in immer größeren Maße die sportliche Sinnstruktur zu überlagern drohen, zeigt ein aktuelles Beispiel aus dem Bereich der Sozialpolitik. Das gerade zu Ende gegangene Jahr 2005 wurde von der UNO zum „Internationalen Jahr des Sports“ erklärt. Hierzu heißt es auf der Homepage der „Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit“ (DEZA) (2005, 2):

> „Die Erfahrung zeigt: Sport ist ein hervorragendes Instrument für die Erreichung von Entwicklungszielen – seien dieser individueller, sozialer, kultureller oder wirtschaftlicher Art. Eine wachsende Zahl von Entwicklungsorganisationen setzt deshalb Sport heute gezielt als Instrument in ihren Programmen ein.“

Was hier vom Sport verlangt wird bzw. ihm an positiven Wesenseigenschaften zugedacht wird, geht weit über den eigentlichen Horizont des Sports hinaus.[10] Hierbei werden dem Sport soziale und kulturelle Eigenschaften und Werte „unterstellt“, „[…] die der Sport spielerisch und scheinbar nebenbei vermittelt, und die für ein offenes und tolerantes Zusammenleben unerlässlich sind“ (Reding 2004), ohne zu hinterfragen, ob Sport solch einer positiven Einschätzung seiner Möglichkeiten auch wirklich gerecht zu werden vermag. Hierbei präsentiert sich nun sowohl ein sportwissenschaftliches als auch ein pädagogisches Problem: Aus pädagogischer Sicht stellt sich die Frage, inwieweit Sport bzw. Schulsport überhaupt in der Lage ist, all die von ihm geforderten Leistungen auch wirklich zu erbringen. Sollte diese Legitimation empirisch belegbar erscheinen, folgt hieraus jedoch nur ein zweites, aus sportlicher Sicht weitaus schwerwiegenderes Problem. Ein Sport, der sich „bereit erklärt“, als bewegungszentriertes „Vollzugsinstrument“ in Erscheinung zu treten, sieht sich mit der latenten Gefahr konfrontiert, seine spezifische Funktion im Sinne eines differenzierten „Draw a distinction“ (Spencer Brown 1977, 3) nahezu völlig aufzugeben. Anders formuliert erscheint Sport im gesellschaftlichen Diskurs in einem legitimatorischen Zwiespalt zwischen einer *Überschätzung* seiner sozial bildenden Leistungsmöglichkeiten einerseits und einer *Unterschätzung* seiner kulturellen Wertigkeit und gesamtgesellschaftlichen Funktion andererseits, auf die der Titel dieser Arbeit ebenfalls hinweisen soll.

---

[10] Ein weiteres Beispiel für diese instrumentelle Sichtweise des Sports wäre z.B. das „Europäische Jahr der Erziehung durch Sport 2004“ (EJES 2004). Vgl. hierzu Europ. Parlament (2004); Kuhlmann (2004).

Den Anfang der hier vorliegenden Arbeit bildet eine Einführung in die Luhmannsche Systemtheorie. Da es sich bei Luhmanns Arbeiten um eine extrem umfangreiches und komplexes Werk handelt, welches nicht nur in der sportwissenschaftlichen Diskussion zum Teil sehr widersprüchlich interpretiert wird,[11] soll in Kapitel 2 der Versuch unternommen werden, die für das Anliegen der hier vorliegenden Arbeit relevanten Aspekte der Systemtheorie semantisch zu füllen, um somit deutlich zu machen, wie das dem weiteren Argumentationsverlauf zugrunde liegende Luhmannsche „Paradigma“ (Kuhn, a.a.O.) im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit verstanden und angewandt werden soll. Diese Klärung der Begriffe kann hierbei jedoch keinesfalls einen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit erheben, sondern soll vielmehr bereits im Vorfeld der „eigentlichen“ Diskussion möglichen Missverständnissen vorbeugen.

Hieran anschließen wird sich der erste Hauptteil der Arbeit, der mit dem Begriff „Funktion“ überschrieben ist. In diesem Kapitel wird es darum gehen, die sportliche Sinnstruktur, also die Funktion des Sports, zu bestimmen und zu benennen. Hierzu werden etablierte Sportbegriffe auf ihren semantischen Gehalt hin näher untersucht werden (3.2), um schließlich auf der Basis dieser hermeneutischen Arbeit einen eigenen Sportbegriff zu entwickeln, der die Leitdifferenz des sozialen Systems Sport im Sinne Luhmanns inhaltlich klar bestimmt (3.3; 3.4). Vorangestellt wird hierbei eine skizzenhafte Zusammenfassung der Entwicklung des Sportsystems von seiner Genese bis zum aktuellen Zeitpunkt (3.1), wobei dieser kurze historische Aufriss nicht darum bemüht erscheinen kann, einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, sondern nur als rudimentäre „Orientierungshilfe“ für den weiteren Verlauf der primär soziologisch motivierten Arbeit fungieren soll.

Die in den folgenden Unterkapiteln zur Entwicklung der eigenen Definition herangezogenen Autoren werden nach unterschiedlichen Kriterien ausgewählt. Die Arbeiten von Guttmann (3.2.1) und Cachay (3.2.10) werden aufgrund ihrer historischen Ausrichtung zum Betrachtungsgegenstand. Zudem arbeitet Cachay bei der Bestimmung des Sportsinns mit dem Paradigma der soziologischen Systemtheorie, ein Aspekt, der auch die Auseinandersetzung mit Digel (3.2.8), Heinemann (3.2.5), Bette (3.2.11) und Güldenpfennig (3.2.12) im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit begründet.

Die Arbeiten von Suits (3.2.2) werden zum einen aufgrund ihrer sehr elaborierten Beschreibung der spielerischen Struktur des Sports zum Inhalt dieser Arbeit gemacht, zum anderen aber auch begründet durch die Tatsache, dass sich die deutsche Sportwissenschaft bei

[11] Vgl. zur „Luhmann-Kontroverse“ u.a. Cachay (1988) und Güldenpfennig (1996a).

ihren bisherigen Versuchen der Bestimmung der Struktur des Sports nur sehr verhalten mit den Arbeiten ausländischer, insbesondere angloamerikanischer Autoren auseinandergesetzt hat.[12] Das hieraus resultierende heuristische Vakuum soll im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit zumindest ansatzweise abgearbeitet werden. Aus ebendiesem Grund werden auch die Sportbestimmungen von Kretchmar (3.2.3), de Wachter (3.2.4) und Stygermeer (3.2.5) näher untersucht werden, wobei in diesem Kontext insbesondere Stygermeers Analyse insofern gesteigerte Beachtung verdient, als dass sie bis zum heutigen Zeitpunkt in der nationalen sportwissenschaftlichen Diskussion trotz ihres Erkenntnispotenzials nur marginal rezipiert worden ist.[13] Steinkamps Definition (3.2.7) soll ähnlich wie die Definitionen von Heinemann und insbesondere Güldenpfennig aufgrund ihrer logischen Stringenz in Bezug auf die Bestimmung der Struktur des Sports in den hier vorliegenden Rahmen involviert werden, wohingegen die Positionen von Digel und insbesondere Drexel (3.2.9), die den Begriff des Sports als „[...] multiparadigmatische Kulturgebilde“ (Drexel, s.o.) und „Synonym für Bewegungskultur“ (Digel 1995b, 9) eher weit fassen, gewissermaßen als „Antithese“ einer trennscharfen Abgrenzung von Sport fungieren sollen. Drexels Arbeit zu „Paradigmen in Sport und Sportwissenschaft“ (2002) stellt hierbei den „Prototyp“ einer weit verbreiteten Definitionspraxis im Sinne der Wittgensteinschen „Familienähnlichkeiten“ (Wittgenstein, s.o.) dar und soll aufgrund der weitläufigen Akzeptanz dieses Konzeptes im hier vorliegenden Rahmen besondere Beachtung finden.[14]

Nicht im Rahmen eines eigenen Subkapitels sollen die Definitionen von Hägele (1990; 1997) und Pawlenka (2002) bearbeitet werden. Hägeles Arbeiten beschreiben sehr präzise den postmodernen gesellschaftlichen und somit auch sportlichen *status quo*, ähneln aber in den daraus gezogenen Schlussfolgerungen den Arbeiten von Heinemann (1998) und Digel (1986), die im Gegensatz zu Hägele mit stringent soziologischen Erklärungsmodellen arbeiten und nicht mit einem eher soziologisch-philosophisch ausgerichteten Ansatz. Aus diesem Grund soll auf eine intensivere Auseinandersetzung mit Hägeles „Drei-Ebenen-Modell“ (vgl. Hägele 1990, 130ff) verzichtet werden. Ebenfalls nicht in einem spezifischen Kapitel soll die primär philosophisch ausgerichtete Arbeit Pawlenkas (2002) zum Inhalt gemacht werden, die auf der Basis eines utilitaristischen Erklärungsansatzes die schwierige Frage der Ethik des Sports untersucht. Da sich die hier vorliegende Arbeit in einem eigenen Kapitel mit ebendieser

[12] Ausnahmen bilden hierbei der Sammelband zur „Sportethik“ von Pawlenka (2004) und auch der Kongressbericht zu Fragen der Sportphilosophie von Lenk (1983a). Vgl. zur ausführlicheren Begründung der Auseinandersetzung mit der englischsprachigen Diskussion auch 3.2.

[13] Ansätze finden sich bei Güldenpfennig (2004a).

[14] Vgl. zu Rezeption der Arbeit von Drexel insbesondere Haverkamp und Willimczik (2005).

Fragestellung befasst (3.3.3), soll insbesondere in diesem Subkapitel punktuell Bezug auf relevant erscheinende Aspekte ihrer Überlegungen genommen werden. Dieser Verzicht auf eine umfassendere Auseinadersetzung bedeutet jedoch keinesfalls eine inhaltliche Geringschätzung der Ansätze von Hägele und Pawlenka.

Der mit dem Subtitel „Leistung“ überschriebene zweite Hauptteil der hier vorliegenden Arbeit wird sich zumindest in Teilen von einer rein sportwissenschaftlichen Perspektive abwenden und auch pädagogische Aspekte in Bezug auf die sportliche Leistung „Schulsport“ in den Fokus des Interesses rücken. Zunächst gilt es zu überprüfen, ob Schulsport und Sport funktionale Kongruenz aufweisen, also ob Schulsport Sport darstellt (4.1). Zu diesem Zweck werden exemplarisch einige RRL, Lehrpläne und Bestimmungen der Kultusministerien der Länder als „Richtwerte“ herangezogen, an welchen sich Schulsport zu orientieren hat. Hierbei werden in Anlehnung an die sog. SPRINT-Studie (vgl. DSB 2005a, 80) zwei große Bundesländer (Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen), zwei westdeutsche Flächenländer (Niedersachsen und Hessen), zwei ostdeutsche Bundesländer (Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen) und zwei Stadtstaaten (Bremen und Berlin) in die Untersuchung einbezogen. Durch diese Auswahl soll versucht werden, eine gewisse regionale „Streuung“ vorzunehmen, also Dokumente aus unterschiedlichen Regionen Deutschlands zum Gegenstand der Betrachtung zu machen. Zudem wird eine Begrenzung auf die Dokumente vorgenommen, die sich mit dem Schulsport der gymnasialen Oberstufe beschäftigen. Diese Limitierung begründet sich insbesondere durch den begrenzten Umfang des hier vorliegenden Arbeitsvorhabens und die Tatsache, dass eine wissenschaftliche Diskussion der unterschiedlichen schulformspezifischen Anforderungen an das Fach Sport eine grundsätzlich andere Herangehensweise erfordern würde als die hier vorgesehene, da es sich bei den aus solch einer Untersuchung resultierenden Fragestellungen eher um allgemeinpädagogische, sozialpolitische und institutionelle als um sportsoziologisch relevante Sachverhalte handeln dürfte.[15] Darüber hinaus wird durch diese länderübergreifende Beschränkung eine Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Bundesländern gewährleistet, die bei einem schulformübergreifenden Vergleich zwischen den programmatischen Dokumenten nicht gegeben wäre.

[15]Ein umfassender Vergleich der Vorschriften der einzelnen Schulformen wird in der SPRINT-Studie vorgenommen (vgl. DSB 2005a, 23ff), so dass im hier gegebenen begrenzten Rahmen auf eine repetetive wissenschaftliche Erarbeitung dieser Ergebnisse verzichtet werden soll. Da sich die SPRINT-Studie aber zum Teil auf ältere Dokumente bezieht als die hier vorliegende Arbeit (vgl. ebd., 26f), soll also auch untersucht werden, inwieweit sich programmatische Veränderungen in den neueren Dokumenten zum Schulsport im Vergleich zu den in der SPRINT-Studie erarbeiteten Ergebnissen nachweisen lassen.

Unter 4.2 wird eine grundsätzliche Diskussion der generellen erzieherischen Möglichkeiten der Schule unternommen, die aufgrund ihrer großen argumentativen Tragweite allerdings nur kursorisch angedeutet werden kann. Insbesondere die Frage nach der erzieherischen „Machbarkeit“ des Menschen berührt eine philosophisch-pädagogische Grundproblematik, die den hier vorliegenden Rahmen bei konsequenter Auseinandersetzung unweigerlich überschreiten würde und deshalb zukünftigen Forschungsvorhaben überlassen bleiben soll. 4.3 wird sich wieder der pädagogischen Leistungsanforderung an das System Sport zuwenden, wobei zunächst die pädagogischen Anforderungen der Bestimmungen und Grundsätze für den Schulsport und anderer sportpädagogischer Publikationen auf ihre Realisierbarkeit und somit auch auf ihre Legitimität hin näher untersucht werden sollen (4.3.1: 4.3.2). Unter 4.3.3 soll eine exemplarische Exposition zweier empirischer Studien die grundsätzliche Problematik der empirischen Verifikation der erzieherischen Leistungsfähigkeit des Sports veranschaulichen. Bei den hier ausgewählten Studien handelt es sich um zum einen um die sog. „Brettschneider-Studie“ (vgl. Brettschneider & Kleine 2002) und zum anderen um die darauf basierende „SPRINT-Studie“ (s.o.), die aufgrund ihres Umfangs, ihrer Aktualität und ihrer ausgeprägten Rezeption ausgewählt wurden. 4.4 bietet eine Zusammenfassung der bis dahin ausgeführten Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen des Schulsports. Im Rahmen dieser Zusammenfassung werden zunächst drei grundlegende Aufsätze von Bernett (1977), Schaller (1992) und Beckers (1993) zur Aufgabe des Sports in der Schule kurz vorgestellt und diskutiert. Basierend auf den hierzu entworfenen Überlegungen soll im Folgenden auch der Frage nachgegangen werden, inwieweit Sport im Rahmen eines postmodernen pluralisierten Sportunterrichts den einzigen Inhalt dieses Unterrichts konstituiert. Kapitel 4.5 bietet einen Ausblick auf mögliche Zukunftsperspektiven des „Sports in der Schule“. Die im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit entwickelten Ergebnisse zu Funktion und Leistung des Sports werden im abschließenden Kapitel 5 noch einmal kurz resümiert.

2 Luhmanns Theorie der sozialen Systeme

Der im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit zu findende Sportbegriff wird sich primär an der Luhmannschen Systemtheorie orientieren (vgl. 1). Da es sich bei diesem Paradigma um ein sehr umfangreiches und abstraktes Theorem handelt, sollen im nun folgenden Kapitel die für das Anliegen dieser Arbeit relevanten Aspekte und Termini kurz vorgestellt und semantisch gefüllt

werden. Hierbei wird primär die autopoietische Systemtheorie des „späten“ Luhmann in den Fokus der Betrachtung gerückt werden (vgl. Krause 2001, 3) und weniger die evolutionär vorgeordnete „[...] äquivalenzfunktionalistische System-Umwelt-Theorie“ (ebd., 87). Warum gerade die Luhmannsche Differenztheorie zum paradigmatischen Inhalt der hier vorliegenden Arbeit gemacht wird, soll durch zwei Faktoren begründet werden.

Was Luhmanns Ansatz auszeichnet, ist zunächst die klare Trennung von Sozialsystem und Individuum bzw. psychischem System (vgl. Luhmann 2001, 111). Sport als soziales System im Sinne Luhmanns zu bestimmen, ermöglicht eine heuristische Komplexitätsreduktion, ohne dabei Gefahr zu laufen, einer illegitimen Verkürzung zum Opfer zu fallen. Die operative Schließung, die die strukturelle Kopplung des Sozialsystems an die systemische Umwelt „Mensch“ überhaupt erst ermöglicht, mag als starkes Argument für die positivistische „Tauglichkeit“ des Luhmannschen Paradigmas betrachtet werden.[16]

Der entscheidende Vorteil allerdings, welcher Luhmanns Ansatz geeignet für die im hier vorliegenden Rahmen zu findende Definition des Sports erscheinen lässt, ist die von Spencer Brown entliehene Möglichkeit der Unterscheidung durch Differenz (a.a.O.). Nur die eindeutige Abgrenzung einer Entität von anderen Entitäten ermöglicht eine trennscharfe Bestimmung eines Phänomens und somit auch den sukzessiven Diskurs über diese Bestimmung. Auf eine solche strikte Unterscheidung zu verzichten, wie es die sportwissenschaftliche Diskussion der Postmoderne häufig postuliert (vgl. 1), steht der Idee einer Definition grundsätzlich diametral gegenüber. Die „Form“ einer Unterscheidung „[…] the space cloven by any distinction, together with the entire content of the space“ (Spencer Brown 1977, 4), muss zwangsläufig gegenüber einer indifferenten, weniger komplexen Umwelt semantisch abgegrenzt werden. Primär in dieser binären Distinktion von „innen“ und „außen“ liegt die Entscheidung für das Instrument der Luhmannschen Systemtheorie in dem hier vorliegenden Rahmen begründet.

Abstand zu nehmen ist von der illusorischen Vorstellung, im Rahmen einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Luhmann zu einer endgültigen Klärung des hochgradig theoretischen Konstrukts der sozialen Systeme zu gelangen. Das Wissen um die Unmöglichkeit, Luhmann „richtig“, d.h. mit Anspruch auf endgültige Verbindlichkeit zu interpretieren, muss jedem Versuch einer solchen Diskussion implizit immer zugrunde liegen. Um es mit Luhmann (2002c, 62f) zu formulieren:

> „Wenn immer man denkt oder sagt: es ´gibt` eine Sache, es ´gibt` eine Welt, und damit mehr meint als nur, es gibt etwas, das ist, wie es ist, dann ist ein Beobachter involviert. Für einen

[16] Hierauf wird unter 2.1 und 2.2 noch näher eingegangen.

Beobachter des Beobachters, für uns also, ist die Frage dann nicht: *was* gibt es? – sondern: w*ie* konstruiert ein Beobachter, was er konstruiert, um weitere Beobachtungen anschließen zu können.“ [17]

Trotz dieser grundsätzlichen epistemologischen Einschränkung der „Tragfähigkeit“ der Auslegung eines Paradigmas soll hier dennoch der Versuch einer ebensolchen „Luhmann-Interpretation“ unternommen werden, um eine anschließende Sportdefinition auf der Basis dieses Theorems nicht zu einem bloßen „Klappern“ mit Begriffen verkommen zu lassen.[18]

2.1 System und Umwelt

Der Bielefelder Soziologe Niklas Luhmann begann bereits in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts mit der Entwicklung einer „Supertheorie“ (Luhmann 2002a, 19), die es sich zum Anspruch macht, die Möglichkeit von Gesellschaft zu beschreiben. Luhmanns primäres Anliegen ist es hierbei, zu untersuchen, warum eine Gesellschaft sich trotz aller Widrigkeiten überhaupt zu konstituieren vermag. Eine moderne Gesellschaft erscheint in dieser Sichtweise als ein reziprokes Zusammenwirken von Systemen, wobei ein System verstanden wird als eine „[...] Gesamtheit aufeinander verweisender Handlungen“ (Krause 2001, 8). Diese Systeme übernehmen spezifische, gesellschaftlich relevante Aufgaben (vgl. Luhmann 2002a, 26) und ermöglichen in Kooperation eine „Reduktion von Komplexität“ (ebd., 12) und somit eine funktional ausdifferenzierte Gesellschaft. Hierbei gilt: „Jeder soziale Kontakt wird als System begriffen, bis hin zur Gesellschaft als Gesamtheit der Berücksichtigung aller möglichen Kontakte.“ (ebd., 33). Ein soziales System ist ein Kommunikationskonstrukt, besteht also aus „[…] Kommunikation und aus deren Zurechnung als Handlung.“ (ebd., 240). Folgerichtig definiert Luhmann (1970, 113) also „Soziologie“ als „[…] die Wissenschaft von den sozialen Systemen“.[19] Ein System kann nur dann existieren, wenn in ihm implizit die Möglichkeit einer

---

[17] Ähnlich auch Popper (1994, 225): „Niemals setzt sich die Wissenschaft das Phantom zum Ziel, endgültige Antworten zu geben oder auch nur wahrscheinlich zu machen; sondern ihr Weg wird bestimmt durch ihre unendliche, aber keineswegs unlösbare Aufgabe, immer wieder neue, vertiefte und verallgemeinernde Fragen aufzufinden und die immer nur vorläufigen Antworten immer von neuem und immer strenger zu prüfen.“

[18] Sportsoziologische Bespiele für das hier beschriebene „Klappern“ wären u.a. die Arbeiten von Digel (1986), der davon ausgeht, dass das System des Sports in der postindustriellen Gesellschaft aufgrund von Anforderungen der personalen Umwelt zu einer „Teilsystementwicklung“ (ebd., 38) tendiere. Die Idee eines autopoietischen Systems des Sports wird somit der Vorstellung einer substanzlosen „Anschlußofferte“ (ebd., 35) geopfert. Auch wenn Digel sich in dieser Arbeit nicht explizit auf die Luhmannsche Systemtheorie bezieht, wird insbesondere durch die Verwendung des von Luhmann geprägten Axiom der funktional ausdifferenzierten Gesellschaft (vgl. ebd., 38) eine inhaltliche Nähe zu Luhmann suggeriert, die nicht gegeben zu sein scheint. Vgl. hierzu auch 3.2.8.

[19] Bereits in dieser Definition zeigt sich ein grundsätzliches Merkmal der Systemtheorie, die sie von anderen soziologischen Prinzipien unterscheidet. Während Weber (1976, 1) Soziologie dadurch beschrieb, dass sie „[…] soziales Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären“ könne, sie also nicht im Sinne Reichs als Summe individueller psychologischer Motivationen (vgl. Reich 1974, 43) oder einer „[...] Psychoanalyse des Sozialen“ (Bourdieu 1982, 31), sondern als Anwendung eines kausalen

jenseitigen Umwelt, einer Überschreitung der systemischen Grenzen, mitgedacht wird (vgl. Luhmann 2002a, 283). Dieses Prinzip der binären Bestimmung der Differenz von Inklusion und Exklusion bildet einen zentralen Aspekt des Luhmannschen Paradigmas. Die Systemtheorie findet also folgerichtig ihre heuristische Grenze, ihren „[…] differenzlosen Letztbegriff“ (Luhmann 2002a, 283), in der „Welt“, zu der es keine Umwelt mehr gibt, wodurch eine Überschreitung der Systemgrenzen nicht mehr möglich erscheint. In Anlehnung an Talcott Parsons (vgl. Parsons 1951) geht Luhmann also von der Prämisse aus, dass eine Gesellschaft sich aus sozialen Systemen konstituiert, welche sich ihrerseits wiederum aus weiter ausdifferenzierten Subsystemen zusammensetzen (vgl. Luhmann 2002a, 96). Auf diese Weise kann eine funktional differenzierte Gesellschaft auf die im Laufe ihrer Ausdifferenzierung immer komplexer werdenden Anforderungen adäquat reagieren, indem sich die Beobachtungsmittel dieser gesteigerten Komplexität, d.h. die gesellschaftlichen Subsysteme sukzessiv weiter ausdifferenzieren, denn „[n]ur Komplexität kann Komplexität reduzieren“ (ebd., 49). Bestimmt wird ein soziales System im Sinne Luhmanns nicht primär durch das, was es einschließt, sondern durch das, was es ausschließt, also als Differenzerfahrung.

> „Das, was mit der Differenz von Ganzem und Teil gemeint war, wird als Theorie der Systemdifferenzierung reformuliert und so in das neue Paradigma eingebaut. Systemdifferenzierung ist nichts anders als die Wiederholung der Differenz von System und Umwelt innerhalb von Systemen. Das Gesamtsystem benutzt dabei sich selbst als Umwelt für eigene Teilsystembildungen und erreicht auf der Ebene der Teilsysteme dadurch höhere Unwahrscheinlichkeiten durch verstärkte Filterwirkungen gegenüber einer letztlich unkontrollierbaren Umwelt. Danach besteht ein differenziertes System nicht mehr einfach aus einer gewissen Zahl von Teilen und Beziehungen zwischen Teilen; es besteht vielmehr aus einer mehr oder weniger großen Zahl von operativ verwendbaren System/Umwelt-Differenzen, die jeweils an verschiedenen Schnittlinien das Gesamtsystem als Einheit von Teilsystem und Umwelt rekonstruieren. Differenzierung wird so nach dem allgemeinen Muster von Systembildung behandelt, und die Frage, in welchen Formen und bis zu welcher Komplexität Systemdifferenzierung möglich ist, kann rückgebunden werden an die Ausgangsdifferenz, die das Gesamtsystem konstituiert.“ (ebd., 22f).

Damit ein soziales System sich konstituieren kann, muss es sich zunächst einmal von seiner Umwelt abgrenzen. Diese Umwelt ist immer komplexer als das System selbst (vgl. ebd., 249), sie kann vom beobachtenden System in ihrer Komplexität nicht erfasst werden, sondern nur als

---

Erklärungsmodells auf eine gesellschaftliche Metaebene begreift, wird in Luhmanns Soziologieverständnis eine Abkehr vom handelnden Individuum als Betrachtungsgegenstand deutlich.

jenseitige Systemumwelt. Dennoch ist diese Umwelt im Sinne der Luhmannschen Grundannahme der Differenz (s.o.) existenziell notwendig für die Konstitution des Systems. Erst in der Abgrenzung von einer komplexeren Umwelt generiert sich das System als Reduktionsprinzip dieser beobachteten Umweltkomplexität.

> „Umwelt ist ein systemrelativer Sachverhalt. Jedes System nimmt nur sich aus seiner Umwelt aus. Daher ist die Umwelt eines jeden Systems eine verschiedene. Somit ist auch die Einheit der Umwelt durch das System konstituiert. ´Die` Umwelt ist nur ein Negativkorrelat des Systems. Sie ist keine operationsfähige Einheit, sie kann das System nicht wahrnehmen, nicht behandeln, nicht beeinflussen. Man kann deshalb auch sagen, dass durch Bezug auf und Unbestimmtlassen von Umwelt das System *sich selbst totalisiert.* Die Umwelt ist einfach ´alles andere`." (ebd.).

Auch der Mensch als „[...] Kontaktpunkt [...] mentaler, organischer, neurophysiologischer, genetischer Systeme" (Luhmann 1985, 50) bleibt dem sozialen System immer Umwelt, wodurch eine Differenz zu Parsons deutlich wird, der eine „[...] plurality of individual actors" (Parsons 1951, 5) als konstitutiv notwendiges Element eines sozialen Systems betrachtet.[20] Der Begriff des „Menschen" bezeichnet bei Luhmann kein eigenständiges System, sondern wird nur in Anlehnung an die „Klassiker" (Luhmann 1993, 5) der Soziologie, die „Fünf-Sterne-Helden des Fachs" (ebd.) gebraucht. Ohne die Umwelt „Mensch" kann sich ein soziales System nicht konstituieren, da jedes System immer auch die Umwelt zu seiner Generierung benötigt (s.o.). Das System selbst, auch das Supersystem der Gesellschaft, bleibt autonom, d.h. in diesem Kontext: auf Menschen in seiner Genese angewiesen, aber nicht von ihnen determinierbar (vgl. Luhmann 2002a, 286ff). Dieses Spezifikum hat Luhmanns Theorie den Vorwurf eingebracht, eine inhumane „Sozialtechnologie" darzustellen (vgl. u.a. Habermas & Luhmann 1971; Maciejewski 1975b). Dieser Vorwurf greift jedoch zu kurz. Innerhalb der Systemtheorie kommt der Umwelt eines Systems eine ebenso große Bedeutung zu wie dem System selbst. Ein System gewinnt durch seine Konstitution allerdings eine Eigendynamik, welche von der Umwelt nicht mehr kontrolliert werden kann und aus systemischer Sicht auch nicht kontrolliert werden darf. Wenn Menschen in sozialen Konstellationen interagieren, so orientiert sich ihr Handeln bedingt durch die interaktionale Ausrichtung dieser Handlung zwangsläufig an der Struktur bzw. der Funktion des jeweiligen Systems. Es steht ihnen als Individuen frei, sich nicht systemkonform zu verhalten falls sie dies tun, verlassen sie aber den systemischen Rahmen und handeln somit in der Systemumwelt, nicht aber länger innerhalb des jeweiligen Funktionszusammenhangs. In der

[20] „[A] social system consists of a plurality of individual actors interacting with each other in a situation which has at least a physical or environmental aspect, actors who are motivates in terms of a tendency to the ´optimization of gratification` and whose relation to their situations, including each other, is defined and mediated in terms of a system of culturally structured and shared symbols." (Parsons 1951, 5f).

„Lebenswelt“, wie es Habermas (1981, 171) formuliert, also in der alltäglichen Praxis, offenbart sich immer wieder die Evidenz dieses Theorems.[21] Systeme existieren heute weitgehend unabhängig von Menschen, wenn auch nicht als autarke Gebilde, sondern in einem Verhältnis der reziproken Autonomie. So besteht z.B. ein Staat, die „[...] Selbstbeschreibung des politischen Systems“ (Luhmann 2002a, 627), auch dann weiter, wenn sich seine Population bereits komplett erneuert hat. Menschen werden zwar zu seiner Realisierung „benötigt“, stellen aber als Individuen kein konstituierendes Element des Systems dar. Soziale Systeme generieren sich zwischen Menschen. Einzelne Personen können zwar innerhalb von Systemen spezifische Funktionen übernehmen (z.B. Präsident werden), aber nur, wenn ihnen das System diese exponierte Position zuteilt (vgl. Luhmann 2002b, 40). Menschen sind also in der Systemtheorie durchaus existent und relevant, jedoch erhalten sie diese Relevanz unter anderen Prämissen als in Habermas’ „Theorie des kommunikativen Handelns“ (1981).

> „Sieht man den Menschen als Teil der Umwelt der Gesellschaft an (statt als Teil der Gesellschaft selbst), ändert das die Prämissen aller Fragestellungen der Tradition, also auch die Prämissen des klassischen Humanismus. Das heißt nicht, dass der Mensch als weniger wichtig eingeschätzt würde im Vergleich zur Tradition. Wer das vermutet (und aller Polemik gegen diesen Vorschlag liegt eine solche Unterstellung offen oder versteckt zu Grunde) hat den Paradigmenwechsel in der Systemtheorie nicht begriffen.
>
> Die Systemtheorie geht von der Einheit von System und Umwelt aus. Die Umwelt ist konstitutives Moment dieser Differenz, ist also für das System nicht weniger wichtig als das System selbst. […] Gewonnen wird mit der Unterscheidung von System und Umwelt aber die Möglichkeit, den Menschen als Teil der gesellschaftlichen Umwelt zugleich komplexer und ungebundener zu begreifen, als dies möglich wäre, wenn er als Teil der Gesellschaft aufgefasst werden müsste; denn Umwelt ist im Vergleich zum System eben derjenige Bereich der Unterscheidung, der höhere Komplexität und geringeres Geordnetsein aufweist.“ (Luhmann 2002a, 288f).

2.2 Operative Schließung und strukturelle Kopplung

Luhmanns Evolution der Parsonsschen Systemtheorie konstituiert ein neues systemtheoretisches Paradigma, das der Einheit von Differenz und Identität (vgl. Luhmann 1997a, 364). Diese Einheit generiert sich Luhmann zufolge im Sinne der von Spencer Brown

[21] Hierbei sei nochmals darauf hingewiesen, dass Habermas den hier wiedergegebenen Gedanken Luhmanns vehement widerspricht. Der Bezug, welcher hier zu Habermas Arbeiten hergestellt werden soll, bezieht sich explizit nur auf den Begriff der „Lebenswelt“.

entliehenen Forderung „Draw a distinction“ (Spencer Brown 1977, 3).[22] Ein in dieser Weise durch Unterscheidung bestimmtes soziales System unterscheidet sich durch eine spezifische Leitdifferenz (vgl. Luhmann 2002a, 19) und eine damit verbundene binäre Codierung (vgl. Luhmann 1997a, 112f) von der systemischen Umwelt und übernimmt spezifische Aufgaben für das Supersystem der Gesellschaft. Es „[...] reproduziert eigene Operationen ausschließlich im Netzwerk und durch das Netzwerk eigener Operationen und grenzt sich dadurch von einer nicht dazugehörigen Umwelt ab.“ (Luhmann 2002b, 13).

Die jeweilige Leitdifferenz des Subsystems bestimmt die gesellschaftliche Funktion, welche das System übernimmt. Die Funktion eines sozialen Systems wird hierbei definiert als die systemspezifische „[...] Beobachtung des Gesamtsystems [Gesellschaft, A.S.]“ (Luhmann 1997a, 757). Jedes autopoietische System muss sich auf der Basis einer spezifischen Funktion für die Gesellschaft legitimieren, kann also nur dann den Status eines autonomen Systems für sich beanspruchen, wenn es eine gesellschaftliche Aufgabe übernimmt, für die kein anderes System „zuständig“ ist. Die systemspezifische Beobachtung anderer Subsysteme bezeichnet die Systemtheorie als „Leistung“ (ebd.). Leistungen sind demzufolge Umweltanforderungen, die das jeweilige System über seine spezifische Funktion hinaus für andere Teilsysteme zu erbringen vermag, ohne dabei seine primäre Leitdifferenz zu verletzen. Hierbei wird ein weiterer zentraler Aspekt der Luhmannschen Systemtheorie deutlich: die Beobachtung. Luhmanns von Spencer Brown entliehenes Postulat der Unterscheidung (a.a.O.) ist nur auf der Basis einer Beobachtung möglich. Unterscheidungen können nur dann zustande kommen, wenn unterschieden wird. Diese Unterscheidung setzt einen Beobachter voraus, d.h. ein beobachtendes System (vgl. Dieckmann 2004, 219f). Eine Beobachtung eines Systems wird als „Beobachtung erster Ordnung“ (Krause 2001, 111) bezeichnet, die externe Beobachtung eines beobachtenden Systems als „Beobachtung zweiter Ordnung“ (ebd.).

> „Der Beobachter erster Ordnung operiert blind, kann nicht sehen, wie er seinen Gegenstand zu sehen bekommt. Der Beobachter zweiter Ordnung sieht, dass der Beobachter erster Ordnung eine für diesen unsichtbare Unterscheidung verwendet und nur vermittels dieser Unterscheidung seinen Gegenstand zu sehen bekommt. Die Unterscheidung des Beobachters zweiter Ordnung ist eine eigene und nicht einfach so etwas wie die gedoppelte Unterscheidung des Beobachters erster Ordnung. Bezogen auf System: Ein System ist in der Lage, zu beobachten, wie es selbst oder ein anderes System das beobachtet, was es beobachtet. Ein System beobachtet ein System. Die Beobachtung zweiter Ordnung schließt die Unterfälle der Selbst- und Fremdbeobachtung ein.

[22] „We take as given the idea of distinction and the idea of indication, and that we cannot make an indication without drawing a distinction. We take, therefore, the form of distinction for the form.” (Spencer Brown 1977, 1).

> Zwischen der Beobachtung erster und der Beobachtung zweiter Ordnung muss, soll erstere Gegenstand letzterer sein, eine zeitliche Differenz liegen, wie unmerklich klein diese auch immer sei.“ (ebd., 78).

So existieren z.B. ein Rechtssystem, ein Wirtschaftssystem und ein Pädagogiksystem (vgl. Luhmann 2002b), die in „Kooperation“ mit den anderen gesellschaftlichen Subsystemen eine Reduktion von Komplexität zu gewährleisten versuchen. Erst in diesem Zusammenspiel wird die Konstitution der Gesellschaft ermöglicht. Das Beharren auf der operativen Schließung der Subsysteme trennt Luhmanns Arbeiten von geringer ausdifferenzierten Systemtheorien, die von einer prinzipiellen Offenheit der Systeme ausgehen (vgl. Parsons 1951).

Die sprachlich fixierte binäre Codierung, der das System folgt, „[...] regelt [...] das Oszillieren zwischen positivem und negativem Wert“ (Luhmann 1997a, 749); „[a]ller (kondensierte und konfirmierte) Sinn kann in einer Ja-Fassung und in einer Neinfassung ausgedrückt werden.“ (ebd., 113). So ist z.B. das Rechtssystem durch die Codierung von Recht/Unrecht bestimmt (vgl. ebd., 562). Das bedeutet, dass kommunikative Prozesse vom Rechtssystem daraufhin untersucht werden, wo sie sich im Spannungsfeld zwischen den beiden Polen „Recht“ und „Unrecht“ positionieren lassen.

> „Codes fungieren, wie andere Unterscheidungen auch, als Zwei-Seiten-Formen, die ein Beobachter benutzen oder nicht benutzen kann. Sie haben die Eigenart einer Unterscheidung auch insofern, als dass sie jeweils nur auf der einen und nicht zugleich auch auf der anderen Seite bezeichnet werden und nur so als Anschluss- und Ausgangspunkt einer weiteren Operation dienen können. Mit jeder Gleichsetzung des Unterschiedenen würde der Beobachter eine Paradoxie (nämlich die Paradoxie der Selbigkeit des Verschiedenen) erzeugen und sich selbst darauf hinweisen, dass es so nicht geht. Die Besonderheit der Codes, verglichen mit anderen Unterscheidungen, besteht darin, dass der Übergang von der einen zur anderen Seite, also das Kreuzen der Grenze, *erleichtert* wird.“ (ebd., 360f).

Zwischen der positiven, linken Seite des codierten Kontinuums und der negativ codierten, rechten Seite beobachtet das System die funktionale Kongruenz der Operation mit der systemspezifischen Divergenz. Das Rechtssystem selbst entscheidet über die Rechtmäßigkeit von Prozessen und ermöglicht somit in Wechselwirkung mit anderen sozialen Systemen eine funktional ausdifferenzierte Gesellschaft. Solche Kooperationen zwischen sozialen Systemen sind allerdings nur dann möglich, wenn die Sinnstruktur, also der Nukleus des jeweiligen Systems, bei diesen wechselseitigen Beziehungen unangetastet bleibt (s.o.). Systeme bleiben in ihren basalen Operationen selbstreferentiell, besitzen also die Fähigkeit, „[…] Beziehungen zu sich selbst herzustellen und diese Beziehungen zu differenzieren gegen Beziehungen zu ihrer

Umwelt.“ (Luhmann 2002a, 31). Ein selbstreferentielles System muss sich zum einen an die systemische Umwelt anpassen, ohne allerdings seinen spezifischen Code zu verletzen, zum anderen aber auch sich selbst immer wieder an seine eigene Komplexität angleichen, indem es sich immer weiter ausdifferenziert, um somit wiederum Komplexität durch Komplexität zu reduzieren (vgl. ebd., 56). Das System strebt hierbei immer einen Gleichgewichtszustand an (vgl. Kneer & Nassehi 1993, 21f). Luhmann bezeichnet solche Systeme in Anlehnung an einen Begriff aus der biologischen Systemtheorie als „autopoietisch“ (Luhmann 2001, 137). Nur das System selbst entscheidet in einem Akt der reflexiven, selbstreferentiellen Beobachtung darüber, ob Elemente der Umwelt in die Systemdifferenz integriert werden (vgl. Luhmann 1997a, 757). Die Selbstreferentialität des Systems sorgt dafür, dass die basalen Operationen auch für das jeweilige System selbst intransparent und unvorhersehbar werden, aber dennoch den systemspezifischen Regeln folgen.[23] Diese Synthese von Kontrolleur und Kontrolliertem, die dem jeweiligen System eine reflexive Kontrolle seiner Operationen und Strukturen erlaubt, bezeichnet die späte Luhmannsche Systemtheorie auch als Kybernetik (vgl. Kneer & Nassehi 1993, 23). „Ein soziales System kann seine Sinngrenzen mehr oder weniger offen und durchlässig definieren, muss dann aber interne Selektionsregeln festlegen, mit deren Hilfe Themen akzeptiert oder verworfen werden.“ (Luhmann 2002a, 178). Hierin unterscheidet sich die autopoietische Systemtheorie von evolutionär vorgeordneten Systemtheorien. Wurde zuvor davon ausgegangen, dass soziale Systeme prinzipiell offen verfasst seien und mit der Umwelt durch „Input/Output“ – Relationen in Kontakt ständen (vgl. Luhmann 2002a, 23f), so wird nun gerade die Exklusion einer solchen Möglichkeit zum bestimmenden Faktor der Systemtheorie. „Die (inzwischen klassische) Unterscheidung von ´geschlossenen` und ´offenen` Systemen wird ersetzt durch die Frage, wie selbstreferentielle Geschlossenheit Offenheit erzeugen kann.“ (ebd., 25). Erst die kybernetische Selbstbeobachtung ermöglicht die operative Schließung und strukturelle Kopplung eines Systems (vgl. Foerster 1993, 51). Diese grundsätzliche „Offenheit durch Geschlossenheit“ des sozialen Systems unterscheidet Luhmanns Theorem von seinen Vorgängern, stellt gegenüber Parsons’ Theorie der offenen Systeme also ein

[23] „Aus dem Kappen von determinierenden Umwelteinflüssen und aus der Kombination von operativer Schließung und Selbstreferenz entsteht intern ein immenser Überschuss an Möglichkeiten für weitere Operationen, der für das System selbst unkalkulierbar ist. Das System ist daher für sich selbst intransparent. Es operiert in einem Raum selbsterzeugter Ungewissheit. Die pervasive Ungewissheit, zumeist markiert als Zukunft, ist also eine Eigenleistung des Systems. Sie folgt nicht daraus, dass die Operationen des Systems von unbekannten Faktoren der Umwelt abhängen (obwohl das System selbst seine Ungewissheit in diese Form bringen kann).“ (Luhmann 2002b, 14).

„Steigerungsverhältnis“ dar (vgl. Luhmann 2002a, 52).[24] In dieser „autopoietischen Wende“, dem „Paradigmenwechsel“ von der Theorie der funktionalen Ausdifferenzierung hin zu einer evolutionären Stufe höherer Komplexität, wird auch die Trennung von „frühem“ und „spätem“ Luhmann evident (vgl. Krause 2001, 87).[25]

Wenn diese Selbstreferentialität ignoriert wird, und ein System einem anderen somit die Entscheidung über die systemspezifischen Inhalte und Operationen oktroyieren würde, so wäre hierdurch das instrumentalisierte System nicht mehr in der Lage, seine spezifische Funktion für die Gesamtgesellschaft zu erfüllen (vgl. Luhmann 2002a, 647), die Gesellschaft würde instabil und in letzter Konsequenz dysfunktional. Dies bedeutet allerdings nicht, dass eine nur situative Aussetzung einer Systemautonomie einen zwangsläufigen Zusammenbruch der gesellschaftlichen Ordnung nach sich ziehen muss. Erst, wenn ein System einem anderen dauerhaft die Autonomie aberkennt, wenn also z.B. das System Wirtschaft dem System Recht prinzipiell vorschreiben würde, was als „Recht“ zu gelten hätte, wäre der Bestand eines gesellschaftlichen Supersystems nicht mehr lange aufrecht zu erhalten (vgl. ebd., 626ff).

Generell äußert sich Luhmann nur sehr verhalten zu Möglichkeiten und Grenzen intersystemischer Beziehungen (vgl. Krause 2001, 56). Somit bleibt es primär der systemtheoretischen Rezeption überlassen, Luhmanns abstraktes Theoriegebilde auf praxisrelevante Sachverhalte anzuwenden, was sicherlich als möglicher Grund für die oftmals widersprüchliche Interpretation von Luhmanns Konstrukt nicht nur innerhalb der sportwissenschaftlichen Diskussion betrachtet werden kann (vgl. 1).[26] Die von Luhmann selber unbeantwortete Frage des „Was-passiert-dann?“, die Folgeproblematik, die sich aus einer Instrumentalisierung eines Systems ergibt, soll somit auch zum Anknüpfpunkt der hier vorliegenden Arbeit gemacht werden.

---

[24]Zu Parsons’ Theorie der offenen Systeme schreibt Jensen (1980, 75f): „Systeme sind ´offen`, wenn und soweit sie in Austauschprozessen mit ihrer Umwelt stehen. […] Ein bestimmtes Phänomen kann entweder (in seiner Erklärung) dem System selbst zugerechnet, das heißt aus den Strukturen und Prozessen im System erklärt werden, oder aber als exogene Größe interpretiert, das heißt seiner Entstehung und Wirkung nach der Umwelt zugerechnet werden. […] Ein System kann nun bezüglich einer bestimmten Klasse von Faktoren offen und bezüglich aller anderen als geschlossen gelten, dies bedeutet lediglich, dass ausschließlich diese besonderen Größen (hinsichtlich derer das System als ´offen` definiert wurde) für die Analyse der Interaktion in Betracht kommen sollen, während alle anderen möglichen Faktoren ex definitione ausgeblendet bleiben.“

[25]Der hier von Krause beschriebene „Paradigmenwechsel“ stellt aber weniger einen erkenntnistheoretischen „Quantensprung“, d.h. einen radikalen Bruch mit dem bisherigen Theorem dar, sondern eher eine logisch auf dem bereits Entwickelten aufbauende Stufe höherer Komplexität. Insofern ist es terminologisch ungenau, den von Kuhn geprägten Begriff des „Paradigmas“, welcher Kuhn zufolge ebensolche „wissenschaftliche[...] Revolutionen“ (Kuhn 1997) bezeichnet, in diesem Kontext zu verwenden.

[26]In dieser explizit nicht an praktischen Konsequenzen orientierten Ausrichtung des Luhmannschen Paradigmas sieht z.B. auch Habermas das entscheidende Manko der Systemtheorie. „Luhmann schließt aus, dass die Systemforschung gleichsam gegen den Strich der Selbststabilisierung gesellschaftlicher Systeme wirksam werden kann, weil er eine unmittelbare Einheit der Theorie mit der Lebenspraxis unterstellt.“ (Habermas 1982, 394).

Luhmann bezeichnet in Abgrenzung von illegitimen Instrumentalisierungsversuchen Prozesse des legitimen „Kontaktes“ als „strukturelle Kopplungen“ (Luhmann 2002c, 39).

> „Alles, was für ein [...] System als Einheit fungiert, ist jeweils durch das System Einheit, und dasselbe gilt erst recht für Differenz. Es gibt weder Importe noch Exporte von Einheit und von Differenz in das System bzw. aus dem System. Natürlich existiert das System in einer Umwelt, anders könnte es seine eigene Einheit durch die Sequenz der eigenen Operationen nicht produzieren. Das heißt nicht zuletzt, dass es Kausalbeziehungen zwischen System und Umwelt gibt, die ein Beobachter beobachten und beschreiben kann. Ungeachtet dessen stehen die eigenen Operationen nur dem System selbst zur Disposition. Sie können nur im System benutzt werden, oder anders gesagt: das System kann nicht außerhalb seiner Grenzen operieren. Es kann die eigenen Operationen daher auch nicht benutzen, um sich selbst an die Umwelt zu koppeln oder diese Kopplung zu variieren. Es kann sich nicht anpassen. Es ist immer schon an die Umwelt gekoppelt als Folge der Sequenz eigener Operationen, es ist immer schon angepasst.“ (ebd., 29).

Dennoch sind Systeme Luhmann zufolge in der Lage, sich an geänderte gesellschaftliche Bedingungen zu adaptieren, ohne hierbei ihrer Autopoiesis aufzugeben. Diese geschieht durch eine systeminterne Binnendifferenzierung, bei welcher sich das jeweilige System auf der Basis der eigenen Codierung immer weiter ausdifferenziert. Dieses Phänomen der Reproduktion der Differenz innerhalb der Differenz bezeichnet Luhmann wiederum in Anlehnung an Spencer Brown als „re-entry“ oder als Wiedereintritt der Form in die Form (Spencer Brown 1977, 69; vgl. Luhmann 2002a, 617ff). Somit kann ein System autopoietisch Stufen höherer Komplexität erreichen (vgl. Luhmann 2002a, 22).

2.3 Kommunikation[27]

Soziale Systeme im Sinne Luhmanns sind Kommunikationskonstrukte (vgl. Luhmann 2001, 17). Sie konstituieren sich als operative Zusammenhänge zwischen Menschen und bilden einen Bezugsrahmen, der den einzelnen Kommunikationsakten der beteiligten Individuen einen systemspezifischen Sinn gibt. Folgerichtig definiert Luhmann Gesellschaft als kommunikatives Supersystem.

> „Wir halten [...] fest, [...] dass die Gesellschaft ein *auf der Basis von Kommunikation operativ geschlossenes Sozialsystem* ist und deshalb ihre *Evolution den Problemen der Autopoiesis von Kommunikation folgt*, die ihrerseits in ihren Bedingungen durch die Evolution selbst laufend verändert werden.“ (Luhmann 1997a, 205).

[27] Mit dem Begriff der Kommunikation ist in diesem Kontext nicht nur die mündliche bzw. schriftliche Kommunikation gemeint, sondern jegliche Form systemrelevanter Operationen. Vgl. hierzu auch Krause (2001, 152ff).

Nur in einem gesellschaftlich normierten Funktionszusammenhang wie z.B. einem wirtschaftlichen Transaktionsprozess kann der Austausch von Gütern gesellschaftliche Relevanz erhalten, „Sinn machen“.

> „Geht man vom Sinnbegriff aus, ist als erstes klar, dass Kommunikation immer ein selektives Geschehen ist. Sinn lässt keine andere Wahl als zu wählen. Kommunikation greift aus dem je aktuellen Verweisungshorizont, den sie selbst erst konstituiert, *etwas* heraus und lässt *anderes* beiseite. Kommunikation ist das Prozessieren von Selektion. Sie seligiert [sic!] freilich nicht so, wie man aus einem Vorrat das eine oder das andere herausgreift.“ (Luhmann 2002a, 194).

Dass ein solcher Austausch überhaupt als Wirtschaftsprozess wahrgenommen werden kann, wird durch die Existenz eines sozialen Systems Wirtschaft ermöglicht.[28] Nicht Individuen kommunizieren, die Kommunikation kommuniziert (vgl. Luhmann 2001, 95). Die Partizipation des Menschen an Kommunikation wird ermöglicht durch die „Person“, den kommunizierenden Menschen, der eine beobachtende Abstraktion von den „[...] Systemdynamiken des Einzelmenschen“ (Luhmann 2002b, 28) ermöglicht und somit die Autopoiesis des kommunikativ generierten Systems aufrechterhält. Dadurch, dass das soziale System vom Menschen durch eine Systemgrenze getrennt bleibt, wird die von Luhmann beschriebene wissenschaftliche Reduktion von Komplexität ermöglicht.

> „Personen sind Bedingungen der Fortsetzung von Kommunikation, sind Adressen, Zurechnungspunkte, oft auch Erklärungen für Merkwürdigkeiten im Verlauf der Kommunikation. [...] Es sind Konstrukte, die sich aus der Rekursivität des Kommunikationssystems Gesellschaft ergeben. Personen entstehen, sie fallen gleichsam als Nebenprodukte an, wenn überhaupt kommuniziert wird [...]. Damit ist weder gesagt, dass es letztlich immer Menschen sind, die kommunizieren. Eine solche Kausalzurechnung ist nicht zu rechtfertigen, es sei denn als schematische Vereinfachung für weitere Zwecke der Kommunikation. Noch können wir die These akzeptieren, dass die im Menschen ablaufenden Prozesse zumindest teilweise an Kommunikation mitwirken. Kein Zellaustausch, kein Verdauungsvorgang, kein nervöses Zittern ist als solches schon Kommunikation. *Nur wenn man dies akzeptiert, wird die Funktion von personalen Identitäten als Eigenprodukt des Kommunikationssystems verständlich.* Die Person kompensiert im Kommunikationssystem und für Zwecke der rekursiven Vernetzung kommunikativer Einheiten den Ausschluss des empirischen Menschen aus der Kommunikation.

[28] Theoretisch denkbar wäre eine Gesellschaft, die über kein Wirtschaftsystem verfügt. In solch einer gesellschaftlichen Ordnung könnte ein z.B. ein Autokauf nicht zustande kommen, da der hierfür notwendige systemspezifische Kommunikationszusammenhang nicht vorhanden wäre. Somit würde der Austausch von Waren und Dienstleistungen unmöglich gemacht und die gesellschaftliche Komplexitätsreduktion, die die systemische Ausdifferenzierung ermöglicht, außer Kraft gesetzt.

> Die operative Schließung der psychischen und der sozialen Systeme verhindert eine ständige Konfusion psychischer und sozialer Ereignisse.“ (ebd., 30f).

Kommunikation lässt sich Luhmann zufolge auch nicht als „Übertragung“ kennzeichnen, da dieser Begriff das faktische „Überreichen“ bzw. „Weggeben“ eines „Dings“ impliziert und demzufolge ungeeignet erscheinen muss, um kommunikative Vorgänge zu benennen (vgl. Luhmann 2002a, 193). Eine kommunikative Handlung bezieht sich immer auf vorherige kommunikative Handlungen, bewegt sich also innerhalb des autopoietischen Rahmens der Kommunikation (vgl. ebd., 198). Aus diesem Grund bezeichnet Luhmann Kommunikation als „[…] Prozessieren von Selektion“ (ebd., 194), weil einem Kommunikationsakt immer eine Selektion vorausgeht, die eine Information zu vermitteln beabsichtigt (vgl. ebd.).

> „Wenn auf eine kommunikative Handlung eine weitere folgt, wird jeweils mitgeprüft, ob die vorausgehende Kommunikation verstanden worden ist. Wie immer überraschend die Anschlusskommunikation ausfällt, sie wird auch benutzt, um zu zeigen und zu beobachten, dass sie auf einem Verstehen der vorausgehenden Kommunikation beruht. Der Test kann negativ ausfallen und gibt dann oft Anlass zu einer reflexiven Kommunikation über Kommunikation. Aber um dies zu ermöglichen (oder zumeist: zu erübrigen), muss ein Verstehenstest immer mitlaufen, so dass immer ein Teil der Aufmerksamkeit für Verstehenskontrollen abgezweigt wird.“ (ebd., 198).

Konsens kann sich also nur dann einstellen, wenn eine „[…] gelungene Kopplung von Selektionen“ (ebd., 218) vorliegt. Das menschliche Bewusstsein bleibt dem Kommunikationssystem Umwelt, ohne die sich Kommunikation nicht realisieren ließe, der Akt der Kommunikation steht jedoch als autonomes System zwischen den Interaktionspartnern, ähnlich wie in Saussures Sprachtheorien (vgl. Saussure 1967).

> „Kommunikation ist nur möglich als autopoietisches System. Sie reproduziert mithilfe von Sprache Kommunikation aus Kommunikation und benutzt diese strukturelle Bedingung ihrer Reproduktion zugleich, um Bewusstsein als Medium in Anspruch zu nehmen. Bewusstsein ist demnach an Kommunikation beteiligt als strukturdeterminierendes System und als Medium. Das ist nur möglich, weil Bewusstsein und Kommunikation, psychische Systeme und soziale Systeme niemals fusionieren, auch nicht partiell überlappen können, sondern völlig getrennte, selbstreferentiell-geschlossene, autopoietisch-reproduktive Systeme sind. Wie gesagt: Menschen können nicht kommunizieren.“ (Luhmann 2001, 121f).

Hierbei wird deutlich, dass ein System zwar autonom bleiben muss, um als System im Luhmannschen Sinne existieren zu können, dennoch aber nicht in einer regressiven Autarkie zu bestehen vermag. Die Umwelt als Außenseite des systemeigenen Codes, als Stufe höherer

Komplexität, gegen welche das System sich abgrenzt, um eine Reduktion dieser Komplexität zu gewährleisten, muss in einem System immer mitgedacht werden, um die Differenzerfahrung, welche Systeme konstituiert, überhaupt erst zu ermöglichen. „Systeme sind nicht nur gelegentlich und nicht nur adaptiv, sie sind strukturell an ihrer Umwelt orientiert und können ohne Umwelt nicht bestehen.“ (Luhmann 2002a, 35).

> „Sinngrenzen sind nicht nur eine äußere Haut, die wie ein Organ unter anderen gewisse Funktionen erfüllt. Sie ordnen vielmehr die Elemente, aus denen das System besteht und die es reproduziert, dem System zu. Jedes Element trifft, so gesehen, eine Zuordnungs- und somit eine Grenzentscheidung. Jede Kommunikation im sozialen System und nicht etwa nur eine grenzüberschreitende Kommunikation nach außen, nimmt die Differenz zur Umwelt in Anspruch und trägt dadurch zur Bestimmung bzw. zur Veränderung der Systemgrenze bei.“ (ebd., 266).

Luhmann kommt in seinen Untersuchungen der Struktur der Kommunikation zu einem Ergebnis, welches in der Folge zu einer der grundlegenden Debatten innerhalb der Sozialwissenschaften führte, welche von ihrer Relevanz her Parallelen zum sog. „Positivismus-Streit“ zwischen Popper und Adorno aufweist (vgl. Maciejewski 1975b, 7; Willms 1975). Luhmanns zufolge konstituiert nicht die Suche nach einem Konsens die intentionale Basis eines Kommunikationsaktes, genauso sinnvoll kann kommuniziert werden, um Dissens zu markieren, sie erscheint also insofern nicht telos-gebunden.

> „Die Kommunikation hat keinen Zweck, keine immanente Entelechie. Sie geschieht, oder geschieht nicht – das ist alles, was man dazu sagen kann. […] Oft wird mehr oder weniger implizit unterstellt, Kommunikation ziele auf Konsens ab, suche Verständigung. Die von Habermas entwickelte Theorie der Rationalität kommunikativen Handelns baut auf dieser Prämisse auf. Sie ist jedoch schon empirisch schlicht falsch. Man kann auch kommunizieren, um Dissens zu markieren, man kann sich streiten wollen, und es gibt keinen zwingenden Grund, die Konsenssuche für rationaler zu halten als die Dissenssuche.“ (Luhmann 2001, 102f).

Ein weiterer, für das Anliegen der hier vorliegenden Arbeit relevanter Aspekt in Luhmanns Systemtheorie sind die symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien. Mit diesem Terminus bezeichnet Luhmann operative Handlungszusammenhänge, die eine Ausweitung von Kommunikation ermöglichen, da sie Unzumutbarkeiten prozessieren, sie „[...] transformieren auf wunderbare Weise Nein-Wahrscheinlichkeiten in Ja-Wahrscheinlichkeiten“ (Luhmann 1997a, 320). Dies bedeutet, dass einzelne Systeme auf diese symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien zurückgreifen, um ihre Funktion zu erfüllen, indem sie diese „Zusatzeinrichtungen“ (Luhmann 2001, 37) nutzen, um die Unzumutbarkeit der

systemspezifischen Anforderungen an die Umwelt „erträglich“ zu machen und somit die Wahrscheinlichkeit der Annahme von Kommunikation zu erhöhen (vgl. Luhmann 2002a, 205f). Sie fungieren als Antwort auf die Frage, „[...] wie mehrere seligierende Systeme sich zueinander in Beziehung setzen.“ (Luhmann 2001, 33) und dienen der „[...] Sicherstellung der erfolgreichen Abnahme von Kommunikation“ (ebd., 35).

> „Als symbolisch generalisiert wollen wir Medien bezeichnen, die Generalisierungen verwenden, um den Zusammenhang von Selektion und Motivation zu symbolisieren, das heißt: als Einheit darzustellen. Wichtige Beispiele sind: Wahrheit, Liebe, Eigentum/Geld, Macht/Recht [...]. Auf sehr verschiedene Weise und für sehr verschiedene Interaktionskonstellationen geht es in all diesen Fällen darum, die Selektion der Kommunikation so zu konditionieren, dass sie zugleich als Motivationsmittel wirken, also die Befolgung des Selektionsvorschlages hinreichend sicherstellen kann. Die erfolgreichste/folgenreichste Kommunikation wird in der heutigen Gesellschaft über solche Kommunikationsmedien abgewickelt und entsprechend werden die Chancen zur Bildung sozialer Systeme auf die entsprechende Funktion hindirigiert.“ (ebd., 222).

Symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien konstituieren selbst keine sozialen Systeme, sie stehen Systemen zur Verfügung und werden angewandt, um im Zuge der funktionalen Evolution des jeweiligen Systems notwendig gewordene gesellschaftliche Anforderungen und Aufgaben adäquat zu erfüllen (vgl. Nassehi 2003, 32ff). Sie sind somit gewissermaßen Äußerungen des Systemsinns, die den Erfolg des Prozessierens von systemspezifischer Selektion wahrscheinlicher machen.

2.4 Moral

Ein anderer Aspekt der Luhmannschen Systemtheorie, der immer wieder Anlass zu Kritik gab und gibt, ist die Frage nach der gesellschaftlichen Funktion der Moral (vgl. u.a. Hentig 1975). Die Moral konstituiert für Luhmann kein autonomes System, sie ist ein zugrunde liegendes Prinzip, ein systemspezifischer Konsens, unter dessen Codierung alle systemrelevanten Prozesse beurteilt werden können. „Als Moral eines sozialen Systems wollen wir die Gesamtheit der Bedingungen bezeichnen, nach denen in diesem System über Achtung und Missachtung entschieden wird.“ (Luhmann 2002a, 319). Moral stellt eine multifunktionale Einrichtung dar, die sowohl für psychische als auch für soziale Systeme Komplexität zu reduzieren vermag (vgl. ebd., 317). Nicht Systeme sind im herkömmlichen Sinne des Wortes moralisch konstituiert, nur Menschen können moralisch handeln.

> „Von Moral wollen wir sprechen, wo immer Individuen einander als Individuen, also als unterscheidbare Personen behandeln und ihre Reaktionen aufeinander von einem Urteil über die

Person statt über die Situation abhängig machen. In diesem Sinne ist Moral eine gesellschaftliche Universale, da es keine Gesellschaft gibt, in der Individuen einander nicht als Individuen unterscheiden.“ (Luhmann 1997a, 244).

Der binäre Code, welcher die symbolisch generalisierte Moral definiert, lautet „Achtung/Missachtung“.

„Moral ist eine *symbolische Generalisierung*, die volle reflexive *Komplexität* von doppelkontingenten Ego/Alter – Beziehungen auf Achtungsausdrücke reduziert und durch diese Generalisierung (1) Spielraum für *Konditionierungen*, und (2) die Möglichkeit der Rekonstruktion von Komplexität durch den *binären Schematismus* Achtung/Missachtung eröffnet.“ (Luhmann 2002a, 320).

Moral ist für Luhmann, anders als für Habermas,[29] keine notwendige Voraussetzung einer Gesellschaft.

„Nur bei oberflächlicher und zudem einseitiger Betrachtungsweise erscheint Moral als Bindemittel, das die Menschen in der Gesellschaft hält. Moral stößt auch ab, verfeindet auch und erschwert die Lösung von Konflikten – eine Erfahrung, auf die man unter anderem mit der Trennung von Recht und Moral reagiert hatte. Jedenfalls ist die Funktion von Moral mit Hinweis auf den gesellschaftlichen Integrationsbedarf nicht hinreichend bestimmt. Die Gesellschaft ist, zum Glück, keine moralische Tatsache. Freilich übernimmt eine Theorie, die dies bestreitet, hohe Argumentationslasten. Sie muss Ersatz schaffen. Das versuchen wir mit Hilfe des Begriffs der Interpenetration, und das heißt: dass das Phänomen Moral nicht mehr auf die einfache Beziehung von Mensch und Gesellschaft bezogen wird, sondern auf Beziehungen zwischen Beziehungen: auf die Koordination zweier unterschiedlicher Interpenetrationsverhältnisse.“ (Luhmann 2002a, 318).

In dieser Sichtweise sieht Habermas ein Gefahrenpotenzial. Ihm zufolge bietet eine solche amoralische Beschreibung von Gesellschaft eine implizite Legitimation der herrschenden Verhältnisse.

„Wenn Luhmanns Systemtheorie durch ein einzelnes Ziel charakterisiert werden könnte, dann wäre es nämlich dies, dass sie die Eliminierung des Unterschieds von Praxis und Technik begründen soll. Wenn das Metaproblem gesellschaftlicher Systeme nicht unmittelbar Selbststabilisierung, sondern die Suche nach einer den Bedürfnispotentialen vergesellschafteter Individuen sowie den objektiven Bedingungen ihrer möglichen Befriedigung angemessenen Definition des Lebens ist [...], dann kann Luhmanns Theorie, die praktische Fragen gar nicht erst

[29] Im Gegensatz zu Luhmann betrachtet Habermas Moral als Grundlage des Diskurses und somit auch als verbindendes Prinzip des menschlichen Handelns. Ohne Moral kann keine Kommunikation, kein Diskurs realisiert werden (vgl. Habermas 1982, 441ff).

zulässt, in spätkapitalistischen, aber auch in bürokratisch-sozialistischen Gesellschaften eine ideologische Funktion übernehmen: sie kann als Rechtfertigung der systematischen Einschränkung praktisch folgenreicher Kommunikation dienen.“ (Habermas 1982, 480).

Luhmann unterstellt seinen Kritikern, welche insbesondere in seinem differenzierten Moralbegriff eine Inhumanität und Amoralität zu entdecken meinen, sie würden bei ihren Gesellschaftsbeschreibungen, welche sich an einem moralischen Konsensprinzip ausrichten, von einer idealtypischen Gesellschaft ausgehen. Nicht die Realität würde hierbei beschrieben, sondern eine Utopie perfekter Menschen in einer perfekten Gesellschaft. Eine so ausgerichtete Soziologie würde ihrem eigenen Anspruch, soziale Realitäten zu beschreiben, nicht mehr gerecht werden und könne somit auch nicht mehr zur Beschreibung einer anders gearteten „Wirklichkeit“ herangezogen werden.[30]

Luhmanns vermeintliche Amoralität, welche bestehende Verhältnisse nur beschreibt, jedoch keine Anstalten macht, diese moralisch zu werten und zu verändern, macht die Systemtheorie zu einem angreifbaren Instrument, welches in der Soziologie der Neuen Linken mit Argwohn und Misstrauen beobachtet wurde. Habermas’ Theorie des kommunikativen Handelns erscheint „menschlicher“ und politischer, spricht dem Individuum mehr Aktionspotential zu und scheut sich auch nicht, Verhältnisse in Frage zu stellen (vgl. Habermas 1982). Vermutlich liegt in Luhmanns Moralprinzip die Ursache des heuristischen Defizits, mit welchem die Soziologie sich heute durch die konstante Unterschätzung des Potentials, welches die Systemtheorie in sich birgt, konfrontiert sieht.

Luhmann als morallosen Zyniker und Sozialtechnologen zu brandmarken, der eine amoralische Gesellschaft als systemtheoretische Konsequenz billigend in Kauf nimmt, wäre voreilig. Ein solches Urteil beruht primär auf einer unklaren Vermischung der unterschiedlichen Reflexionsebenen Luhmanns und seiner Kritiker. So enthält sich Luhmann bewusst einer Wertung der von ihm beobachteten Amoralität. Er nimmt für sich in Anspruch, Realitäten zu beschreiben, und zu dieser Beschreibung gehört für ihn auch das Aussprechen unliebsamer „Wahrheiten“. Die Vorstellung, alle Institutionen bzw. Systeme innerhalb einer funktional differenzierten Gesellschaft würden sich an universalmoralischen Prinzipien ausrichten und danach handeln, erscheint in einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft nur noch schwer aufrechtzuerhalten. Als evidentes Beispiel dieser „Amoralität“ zieht Luhmann das Wirtschaftssystem heran (vgl. Luhmann 2002a, 324). Unabhängig von anderen sozialen

[30]Übersichtlich werden die hier ausgeführten Positionen Luhmanns und Habermas` in einem fiktiven Dialog zwischen den beiden dargestellt, den Horster (1999, 32-44) konstruiert hat

Systemen folgt es seiner eigenen sozialen Interpenetration bzw. seinem spezifischen Code, und ignoriert in diesem Prozess extraökonomische gesellschaftliche Moralvorstellungen der zwischenmenschlichen Interpenetration, und erscheint nur seiner spezifischen Moral verpflichtet.[31] Insofern kommt dem Subjekt im Luhmannschen Gesellschaftsverständnis sogar eine gesteigerte Verantwortung für die ethische Vertretbarkeit seiner Handlungen zu, da es sich nicht auf einen universal gültigen Wertekodex verlassen kann, sondern, bedingt durch die Amoralität des Gesellschaftssystems zur Reflexion des eigenen Handelns genötigt wird. Die Moral des Systems ist nicht zwangsläufig auch die Moral des Menschen.[32]

Offen bleibt die Frage nach der ebenfalls primär von Habermas geäußerten Kritik an der empirischen Verifizierbarkeit der Luhmannschen Systemtheorie (vgl. Habermas 1982, 380f). Hierbei gilt es aber, Poppers Erkenntnis zur allgemeinen epistemologischen Unmöglichkeit der Verifizierung einer Theorie zu berücksichtigen (vgl. Popper 1994, 199ff). Die empirische Bestätigung einer theoretischen Abstraktion, die Habermas fordert, kann immer nur eine zeitlich gebundene Gültigkeit und somit keinen hierarchisch höherwertigen Grad von Verbindlichkeit für sich in Anspruch nehmen als eine „nur“ theoretische Erkenntnis.[33]

Die Systemtheorie beschreibt nur, sie nimmt nicht für sich in Anspruch, Perspektiven aufzuzeigen oder den *status quo* in Frage zu stellen. Es bleibt dem Rezipienten überlassen, seine Schlüsse aus ihr zu ziehen. Was die Systemtheorie bietet, ist ein präzises Instrument zur heuristischen Reduktion der Komplexität sozialer Zusammenhänge.[34] So, und nur so, sollte sie auch verstanden und angewandt werden.

---

[31] „Umgekehrt geht es der Wirtschaftstheorie. Hier setzt die gesellschaftliche Änderung damit ein, dass produktive Arbeit nicht mehr (oder zunächst: nicht mehr nur) hauswirtschaftlich abläuft, sondern über den Geldmechanismus an die Wirtschaft angeschlossen wird. Dabei treten die zwischenmenschlichen Interpenetrationen zurück und statt dessen neue Formen sozialer Interpenetration, Markt und Organisation, in den Vordergrund. Man tauscht Arbeitsleistungen nach spezifischen Anforderungen gegen Bezahlung in bestimmter Höhe. Dabei ist die Einbeziehung der vollen Komplexität des Menschen in die eines anderen nicht nur unnötig, sondern auch als Störfaktor zu vermeiden. Also kann die soziale Interpenetration nicht mehr zwischenmenschliche Interpenetration mitversorgen. Achtung wird entbehrlich, Einschätzung von Leistungs- und Zahlungsfähigkeit genügen.“ (Luhmann 2002a, 324).

[32] Eine mögliche heuristische Reaktion auf die hier beschriebene Kontroverse wäre die Aufspaltung des Luhmannschen „Sozialsystems“ in idealtypisches, moralisches „Sinnsystem“ und praktisch realisiertes, u.U. amoralisches „Sozialsystem“, wie es Güldenpfennig (2004a, 144f) vorschlägt. Hierauf wird unter 3.2.12 näher eingegangen.

[33] Zudem stellt sich hierbei die Frage, inwieweit Habermas’ Theorie des kommunikativen Handelns dem an Luhmann gerichteten Anspruch der empirischen Nachweisbarkeit gerecht zu werden vermag.

[34] Luhmann selbst weiß um die Relativität seines Wahrheitsanspruchs. Er erscheint nicht darum bemüht, ein métarécit der Moderne zu formulieren, sondern sieht die Systemtheorie nur als ein mögliches Paradigma unter vielen (vgl. Luhmann & Schorr 1996b, 8ff).

3 Funktion

Unabhängig davon, ob man das pluralistische „anything goes“ (Feyerabend, a.a.O.) der postmodernen Wirklichkeitskonstruktion als „entdecktes“ oder „erfundenes“ Phänomen deuten möchte, wird hieran deutlich, dass sich der Mensch durch diese Erkenntnis mit einem universellen Verlust von Verbindlichkeit konfrontiert sieht. Was in der Moderne noch als intellektuelles Gedankenspiel hinter den gut verschlossenen Türen der Gelehrtenstuben sein von der Lebenswelt isoliertes Dasein fristete, wird nunmehr zu einer alltäglichen Realität. Wahrheit als verbindlicher „[...] Konsens von Wissen“ (Hägele 2004, 172) erscheint hinfällig und kann nun bestenfalls von sich behaupten, einen Ausschnitt des Gesamtbildes zu beschreiben (vgl. Welsch 1987). Doch selbst dieser relative Anspruch kann nur dann in Erscheinung treten, wenn zunächst der Bezugsrahmen, in welchem die jeweilige Wahrheit gelten soll, hinreichend bestimmt wird. Diese Bestimmung kann sich nur im Medium der Sprache vollziehen. Sprache beschreibt nicht länger nur die Welt, die sie vorfindet, sie konstituiert sie. Wirklichkeit wird zum Kommunikationskonstrukt (vgl. u.a Lyotard 1987; Baudrillard 1991) und die Gesellschaft zwingt sich selbst zur „[…] Anerkennung der Relativität aller Weltanschauungen und damit allen Wissens“ (Luhmann 2002c, 15). Im Zuge dieser postmodernen Pluralisierung der „Welterzeugung“ (Goodman 1984) ergeben sich zwangsläufig auch einschneidende Konsequenzen für die Kommunikation der Wissenschaft. Konnte sich eine wissenschaftliche Auseinandersetzung zuvor auf die Verbindlichkeit ihrer grundlegenden Begriffe und ihrer Sprache verlassen, so präsentiert sich diese Verbindlichkeit nun in einem anderen Licht. Was zum Gegenstand der Untersuchung gemacht werden soll, muss zuvor exakt definiert und umrissen werden, um Missverständnisse auszuschließen. Ergebnisse dieser Untersuchungen können nun ebenfalls keinen Absolutheitsanspruch mehr für sich einfordern, die eigene Relativität wird hierbei immer mitgedacht. [35]

Gerade innerhalb der sportwissenschaftlichen Diskussion wird der postmoderne „linguistic turn“ jedoch häufig dahingehend interpretiert, dass gerade eine trennscharfe Abgrenzung der

[35] „Die Wirklichkeit ist keine Frage des absoluten Zeugen, sondern eine Frage der Zukunft. […] Aber die ´einfachen Dinge` sind leere Referenten, die Namen entsprechen. ´Erfüllt` (von Wirklichkeit) werden sie nur durch deskriptive Sätze (wenigstens im kognitiven Regelsystem) und durch ostensive Sätze, deren Zusammenhang mit Nenn-Sätzen immer problematisch ist. Unter diesen Bedingungen ist es kein Rätsel, dass neue Bedeutungen benannten Referenten ´zugeschrieben` werden könnten. […] Der ´Gegenstand` wird somit dem Wirklichkeitsbeweis unterworfen, der nur / negativ ist und aus einer Reihe widersprüchlicher Versuche besteht […], um Fälle zu bezeichnen, die den Beweisführenden mit Hilfe der Verwendung von Namen zugänglich sind. Im Verlauf dieses Beweises gibt es kein ´einfaches Ding` mit Bestand. Man wird die einfachen Dinge, wenn nötig, verändern.“ (Lyotard 1987, 99f).

Termini, welche ein gewisses Maß eine Verbindlichkeit garantieren könnte, als obsolet erachtet wird. Diese Beliebigkeit gilt selbst für den eigentlichen Gegenstand der Sportwissenschaft, den Sport. Der Begriff des Sports, in der Moderne ein klar umrissenes Konstrukt mit eigener spezifischer Sinnstruktur (vgl. Eisenberg 2003, 32), wird immer weiter ausgeweitet und auf sportähnliche bzw. sportverwandte Aktivitäten angewandt. So kommt es, dass die Kongruenz von Signifikat und Signifikant (vgl. Saussure 1967, 83ff), welche im Zuge einer postmodernen Neu-„Ordnung" (Foucault 1974) als Definition der verwendeten Begriffe einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung immer vorauszugehen hat, selten stattfindet.

> „Da die Wissenschaftstheorie der Sportwissenschaft seit Jahrzehnten ein starkes Beharrungsvermögen in ihren Themenstellungen aufweist, läuft sie mittlerweile Gefahr, der Zementierung ihres Wissenschaftsgebäudes anheim zu fallen. Zum postmodernen Angriff auf den (vermeintlichen) Absolutheitsanspruch von Wissenschaft und Wahrheit schwieg sie ebenso beharrlich wie zur kopernikanischen Dekonstruktion von Vernunft, Ethik und Moral. Damit entging sie den epistemologischen Fallstricken voreiliger, inkonsistenter und meist nur vage falsifizierter Theoriebildung, allerdings um den Preis der tendenziellen Verödung ihrer grundlagentheoretischen Strukturen." (Hägele 2004, 175).

Die sportwissenschaftliche „Kosmologie" (Popper 1994, xiv) der Postmoderne, der Versuch, die sportliche „[...] Welt zu verstehen" (ebd.), verzichtet teils aus Bequemlichkeit, teils aus Ignoranz auf den Versuch, sich und den Raum ihrer Beobachtung definitorisch einzuschränken. Die verwendeten Begriffe werden stillschweigend als bekannt vorausgesetzt oder als scheinbar nicht eindeutig definierbare Kommunikationskonstrukte nebulös in einer terminologischen Grauzone belassen. Begründet wird eine solche definitorische „Kapitulation" zumeist mit einem Verweis auf den Paradigmen-Pluralismus der postmodernen Sportentwicklung.[36] Sukzessive ergibt sich hieraus eine sportwissenschaftliche Legitimationsproblematik.

> „Wenn die Sportwissenschaft auf diese ins Auge springenden *Wandlungen* [der vermeintlichen Ausdifferenzierung des Sports, A.S.] vorwiegend mit Schweigen reagiert, dann erscheint dies nicht nur als eine Art selbstgeduldeter, sondern auch selbstverschuldeter Sprachlosigkeit. Wenn die noch so junge Sportwissenschaft im Begriff ist, dadurch die Suche nach ihrer Identität aufzugeben und sich dem zunehmenden Wildwuchs ihrer Entwicklungen zu verschließen, dann berührt das die Frage ihrer *existenziellen Legitimation im Gesamt der Wissenschaften.* Ihre derzeit zu beobachtende Unbekümmertheit gegenüber derartigen Proliferationen, ihre mehr oder weniger

[36] Vgl. exemplarisch zur „Einheitsideologie der Sportwissenschaft" Hägele (2004, 173) und ders. (1990, 137). „Auch der Sport unterliegt dem evolutionären Prozess von Systemen in modernen Gesellschaften mit Komplexitätssteigerung und Ausdifferenzierung seiner Subeinheiten. Dieser Entwicklung muß Rechnung getragen werden. Es gilt daher Abstand zu nehmen von überzogenen Einheitsideologien, die den Tatsachen sowieso nicht gerecht werden." (ebd.)

bewusst praktizierte Ignoranz gegenüber der wissenschaftstheoretischen Kardinalfrage, was es denn sei, das die Sportwissenschaft zur Sportwissenschaft mache und *als solche zusammenhalte* und ihr daraus resultierender Verzicht auf kritisch-realistische Selbstreflexion, kann als besorgniserregendes ´Syndrom der Selbstvergessenheit` gedeutet werden.“ (Drexel 2002, 20).

Wenn in der Postmoderne umgangssprachlich, also auf der Basis der „[...] *alltäglichen Erkenntnis* des gesunden Menschenverstandes (´common sense`)“ (Popper 1994, xvii) alles als „Sport“ bezeichnet werde, so stehe es der Sportwissenschaft nicht an, diese formale Ausweitung in Frage zu stellen, lautet eine gängige These innerhalb der Sportsoziologie (vgl. u.a. Haverkamp & Willimczik 2005). Vielmehr habe die Wissenschaft auf dieses Phänomen zu reagieren, indem sie diese Differenzierung ihrerseits mit einer Ausweitung ihres Beobachtungsfeldes beantworte. Ein enger Sportbegriff, der klar sagt, was er ein- und ausschließt, erhebe einen universellen Geltungsanspruch, der in einer postmodernen Welt nicht mehr aufrecht zu erhalten sei (vgl. u.a. Hägele 2004, 172ff). Somit entsteht eine umfassende Verwirrung über den eigentlichen Aufgabenbereich der heuristischen Auseinandersetzung mit dem Sport. Sportwissenschaft betätigt sich nun im weitesten Sinne als „Bewegungswissenschaft“, ohne sich dieser formalen Ausweitung ihres Beobachtungsfeldes bewusst zu sein. Innerhalb der „[...] handlungsbezogene[n]“ (Meinberg 1979, 208) sportwissenschaftlichen Diskussion kann also das postmoderne Postulat der „Reduktion von Komplexität“ (Luhmann 2002a, 12) nur den Versuch bedeuten, klar zu machen, was Sport eigentlich ist und dieses zu definierende Konstrukt von anderen bewegungskulturellen Aktivitäten klar abzugrenzen, um somit zumindest bis zu einem gewissen Grad der Direktive des „anything goes“ eine Einschränkung zu erteilen.[37] Ein solcher Versuch soll im Folgenden unternommen werden. Hierzu werden unterschiedliche Definitionsmodelle des Sports herangezogen, kritisch beurteilt und in Beziehung zu einem eigenen Sportbegriff gesetzt werden. Wie unter 1 bereits angesprochen, soll bei der Diskussion dieser semantischen Sportbestimmungen insbesondere dem systemtheoretischen Modell Luhmanns gesteigerte Aufmerksamkeit gewidmet werden. Die zu findende Definition des Sportbegriffs wird sich jedoch nicht auf eine „Luhmann-Exegese“ beschränken, sondern auch andere Konzepte zur Analyse heranziehen. Was geleistet werden soll, ist also eine systemtheoretische Untersuchung des Systems Sport im Sinne eines Luhmannschen „Sports der Gesellschaft“ (vgl. Güldenpfennig 2000).

[37] Bei jeglichem Versuch einer solchen terminologischen Reduktion von Komplexität ist natürlich die Subjektivität eines solchen Ansinnens immer impliziert. Einen Anspruch auf Verbindlichkeit kann auch ein wohlbegründeter Sportbegriff immer nur im Rahmen seiner zuvor zu bestimmenden Bedingungen und Voraussetzungen erheben. Das epistemologische „anything goes“ der Postmoderne wird hierdurch nicht falsifiziert.

Sport als Kommunikationskonstrukt präsentiert sich heute als unpräzise Zusammenfassung der unterschiedlichsten Aktivitäten, deren einzige Gemeinsamkeit es zu sein scheint, dass sie sich alle im Medium der körperlichen Bewegung abspielen. Doch selbst die körperliche Bewegung scheint kein notwendiges Leitmotiv für eine Zuordnung einer Aktivität zum sportlichen Kanon zu sein, wenn man bedenkt, dass selbst „körperlose“ Aktivitäten wie z. B. das Schachspiel als „Sport“ gelten (vgl. Digel 1995b, 5). Es erscheint also immer schwieriger, das, was Sport zu Sport macht zu erkennen und zu beschreiben.

> „Sinn und Sinnmuster des Sports entwickeln sich in kulturellen, sozialen und historischen Kontexten. Sie entstehen aus dem Handeln der Menschen, aus ihren Einstellungen und Erwartungen, aus individuellen und allgemeinen Erfahrungen und Denkweisen […] Dabei ist der moderne Sport im Unterschied zum traditionellen nicht mehr durch einige wenige und vor allem einheitliche Sinnmuster gekennzeichnet. Seine Sinnmuster sind vielfältig geworden, und deshalb scheinen sie oft nicht mehr zueinander zu passen oder sogar in Konkurrenz zueinander zu stehen. In den einzelnen Bereichen des Sports, zum Beispiel dem Leistungssport, Breitensport oder Gesundheitssport gibt es unterschiedliche Sinnmuster; es ist deshalb oft nicht einfach, sie einem allgemeinen Sinn des Sports zuzuordnen.“ (Grupe 2000, 13).

Während Diem 1960 noch von einem einheitlichen „Wesen“ des Sports ausgehen konnte, welchen er im Sinne Schillers als dem Spiel verwandt begriff (vgl. Diem 1960, 5ff), so erscheint eine solche trennscharfe Abgrenzung eines singulären sportlichen Phänomens im der postmodernen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts den meisten Sportwissenschaftlern nicht mehr möglich (vgl. Haverkamp & Willimczik 2005, 271f). Zu unterschiedlich wirken die Erscheinungen, die umgangssprachlich als „Sport“ bezeichnet werden, so dass eine einheitliche Struktur bzw. ein verbindliches Sinnmuster nicht mehr zu erkennen sind.[38] In Folge der gesamtgesellschaftlichen funktionalen Ausdifferenzierung erscheint auch der postmoderne Sport als ausdifferenziertes Gebilde (vgl. P. Becker 1987b, 17ff), welches zwar eine enorme horizontale Ausprägung, also eine gesellschaftliche Relevanz innerhalb aller Bereiche des sozialen Lebens, in Folge dieser weiten Ausbreitung aber keine vertikale Tiefe mehr für sich in Anspruch zu nehmen vermag. Grupe bezeichnet dieses Phänomen als „Versportlichung“ der Kultur und „Entsportung“ des Sports (vgl. Grupe 2000, 36).

> „Der Prozess der funktionalen Ausdifferenzierung des Sports führte zu einer Vervielfältigung seiner Erscheinungsformen, unter sprachlichen Gesichtspunkten zu einer Ausweitung seiner Semantik, vor allem aber führte dieser Prozess dazu, dass Sport zu dem wohl herausragendsten

[38] So zu finden z.B. bei Hägele (1979), der einen eng gefassten Begriff des Sports nur demjenigen zugestehen kann, „[...] der der Neigung nachgibt, Unterschiede zu unterschätzen und Gemeinsamkeiten überzubewerten“ (ebd., 13).

> Massenphänomen industrieller Gesellschaften werden konnte. Dabei kann sowohl von einer Versportlichung unserer Gesellschaft als auch von einer Entsportlichung des Sports gesprochen werden. […] Mit Versportlichung muss aber auch all jenes gemeint sein, was unter soziologischen Gesichtspunkten in diesem Zusammenhang beobachtet werden kann. Sport ist in aller Munde, Sport wird zum Synonym für Bewegungskultur, Sport ist allerorten, Sport ist eine Sache des Geldes, Sport ist jedermanns Sache, Sport ist eine Sache für Technologen […]. Der Begriff der Entsportlichung soll hingegen auf den […] Rand hinweisen, der offenbar immer weiter ausfranst, der darauf hindeutet, dass immer weniger klar wird, was mit Sport gemeint ist, dass neben den konstitutiven Variablen neue Variablen zumindest im Alltagssprachgebrauch hinzugekommen sind, und dass die Phänomene, die nun mit dem Begriff des Sports gefasst werden, nicht mehr auf einen einheitlichen Nenner zu bringen sind.“ (Digel 1995b, 8f).[39]

Der Sport, dem als oberflächlichem „Körperkult“ (Grupe 1990) in der Moderne noch jegliche kulturelle Wertigkeit abgesprochen worden war, erscheint nun als Kulturprodukt. Dies hat zum einen mit einem gewandelten Kulturverständnis innerhalb der Postmoderne zu tun, welches Kultur nicht mehr nur als Sammelbegriff für die schönen und die freien Künste begreift, sondern als „[...] eine Art Vorrat möglicher Themen, die für rasche und rasch verständliche Aufnahme in konkreten kommunikativen Prozessen bereitstehen“ (Luhmann 2002a, 224), gewissermaßen als Synonym für den Begriff der Gesellschaft. Sukzessive werden durch einen solchen weit gefassten Kulturbegriff alle sozialen Interaktionen zu kulturellen Handlungen. Alles wird zu Kultur, und ein gesellschaftliches Phänomen braucht sich nicht mehr als „kulturell“ wertvoll zu legitimieren, um eine kulturelle Zugehörigkeit für sich in Anspruch zu nehmen (vgl. Grupe 2000, 37).[40] Grupe (ebd., 30) bezeichnet dieses weite Kulturverständnis der Postmoderne als „Alltagskultur“.

> „Ein unscharfes Kulturverständnis bezieht fast alle menschlichen Tätigkeiten und Lebensbereiche ein, Obszönitäten, Brutalitäten, Dümmlichkeiten und Banalitäten ebenso wie großartige technische, wissenschaftliche und künstlerische Leistungen und moralische Haltungen. Kultur in ihrem traditionellen, also eher einheitlichen und vor allem normativen Sinn wurde eingeebnet, ´planifiziert`. (ebd., 27f).

Die Folge, die sich aus einem solchen weiten Kulturverständnis scheinbar zwangsläufig ergibt, ist eine semantische Ausweitung dessen, was im Alltagssprachgebrauch als „Sport“

---

[39] Digel spricht hierbei, anders als Grupe, nicht von einer „Entsportung“, sondern von einer „Entsportlichung“ des Sports. Da er sich im Übrigen aber explizit auf frühere Äußerungen Grupes zu diesem Thema bezieht, kann man davon ausgehen, dass es sich bei diesem Ausdruck um eine formale Ungenauigkeit ohne semantische Konsequenz handelt.

[40] Dass Sport in seiner originären Sinnstruktur durchaus auch eine Kunst darstellt, welche dem engen Kulturverständnis der Moderne zuzuordnen wäre, macht u.a. Lenk (1985) deutlich.

bezeichnet wird. „Der wiedererwachte neoromantische Zeitgeist fordert ein Mehr an Gegenwartserfüllung, Freude, Ausgelassenheit – Unterhaltung – und relativiert dadurch die traditionellen Wertmuster der Disziplin, Ordnung, Anstrengung und Mühe“ (Hägele 1990, 143). Das hedonistische „anything goes“ der Postmoderne verlangt auch auf der sportlichen Ebene seinen Tribut. Als Sport wird nun das betrachtet, was Menschen als Sport bezeichnen (vgl. Digel 1995b, 10).

> „Vieles wird heute als Sport verstanden, was sich dem an Sportarten ausgerichteten und in diesen Sportarten vorherrschenden Sinnprinzipien entzieht. Entwicklung, Ausbreitung und Ausdifferenzierung des Sports verlaufen auch nicht autonom und sind auch nicht von der Eigendynamik des Sports allein getragen. Vielmehr treffen individuelle Bedürfnisse, soziale und ökonomische Interessen, kulturelle Voraussetzungen, Veränderungen im Freizeitverhalten der Menschen, Wandlungen in den vorherrschenden Sinn- und Wertorientierungen mit wirtschaftlichen und politischen Interessen zusammen und führen zur Entstehung einer eigenen Sportkultur mit großer Ausstrahlung, Anziehungskraft, Internationalität und Entwicklungsdynamik. Sportentwicklung ist zu einem wesentlichen Teil und zum Ausdruck gesellschaftlicher und kultureller Entwicklung und Modernisierung geworden.“ (Grupe 2000, 25f).

Hieraus ergeben sich für die Sportwissenschaft, oder allgemeiner formuliert, für das Sprechen über Sport, allerdings einschneidende Konsequenzen. Wird alles dadurch, dass es ein Beobachter so bezeichnet, zu Sport (vgl. Willimczik 1995, 44)? Wo sind die Grenzen einer solchen Definitionspraxis? Kann es sie überhaupt geben? Oder bedeutet jede Grenzziehung eine illegitime Manipulation des Sports? Gibt es einen zugrunde liegenden Hintergrundtext, einen universalen Sinn des Sports? Digel (1995c, 144) bezweifelt dies.

> „In der Sportwissenschaft wird viel zu häufig von **dem** Sport gesprochen, obgleich es offensichtlich ist, dass ein Feierabendwaldlauf nur wenig mit dem Training eines Olympiasiegers zu tun hat. Undifferenzierte Behauptungen über Werte des Sports und Gefahren durch Sport, unerfüllte Erwartungen, unbegründete Hoffnungen in seine Wirkungen sind die Folgen derartiger, von außen auf den Sport übertragenen Theorien.“

Sport als singuläres Prinzip wird in der Sportwissenschaft der Postmoderne als obsolet und nicht mehr zeitgemäß erachtet. Der „linguistic turn“ der Wissenssoziologie des 20. Jahrhunderts scheint einen Sportbegriff, welcher für sich eine wenn auch nur relative Verbindlichkeit einfordert, als unzureichende Anmaßung und Überschätzung des eigenen Potentials von vornherein auszuschließen. Sport erscheint als „multiparadigmatisches Kultur-Gebilde“ (Drexel, a.a.O.), als facettenreiches Prisma der sportlichen Welterzeugung. Doch gerade in dieser falsch

verstandenen wissenschaftlichen Toleranz liegt ein enormes Gefährdungspotential für das Kulturprodukt Sport. Wenn alles dadurch zu „Sport“ wird, dass es unreflektiert so bezeichnet wird, wo liegen dann noch die Grenzen der wissenschaftlich begründeten Auseinandersetzung mit sportlichen Fragestellungen? Welche Funktion kann ein Sport in einer ausdifferenzierten Gesellschaft übernehmen, und welche nicht? Was kann Sport, was darf Sport? Wo liegen die inhaltlichen und formalen Grenzen?

Oftmals scheinen diese Grenzen klar zu sein. So werden vermutlich die meisten Betrachter eines Diskuswurfwettbewerbs bei den Olympischen Spielen diese Aktivität als Sport bezeichnen. Doch wie verhält es sich z.B. mit der Wanderung einer Seniorengruppe? Oder einem Besuch in einem Fitness-Studio? Wird hier Sport getrieben? Und wie lässt sich eine wie auch immer zu begründende Einordnung inner- oder außerhalb des sportlichen Rahmens legitimieren?

> „Alles wird heute als Sport wahrgenommen. Sport gibt es deshalb in vielfältigen Ausprägungen, die von den traditionellen Sportarten bis zum Spazierengehen, Rasenmähen und Trampen reichen; sogar Ladendiebstahl, Krankfeiern, Versicherungsbetrug und Steuerhinterziehung werden als Sport bezeichnet.“ (Grupe 2000, 31).

Ganz gleich, wie eine solche Einordnung inner- oder außerhalb des sportlichen Kontexts letztendlich ausfallen mag, sie macht zumindest deutlich, dass auch eine scheinbar „wertungsfreie“ Sportwissenschaft nicht umhin kommt, ihren Betrachtungsbereich zumindest in groben Zügen einzugrenzen, um somit zu verhindern, dass die Idee einer Epistemologie des Sports *ad absurdum* geführt und der Beliebigkeit preisgegeben wird. Die Anerkennung einer solchen notwendigen Eingrenzung führt also zwangsläufig zu einer Definition des Sports, die zwar je nach Präferenz bzw. ontologischem Interesse unterschiedlich ausfallen mag, aber jeglicher sportspezifischen Äußerung immanent ist. Selbst die terminologische Kapitulation vor einem scheinbaren, in Anlehnung an Lyotard vielleicht so zu bezeichnenden, „Sport im Plural“ (vgl. Lyotard 1988, 123), wie sie u.a. Digel mit seiner Paraphrasierung des Begriffs „Sport“ mit dem der Bewegungskultur fordert (vgl. Digel, a.a.O.), bedeutet in letzter Konsequenz nichts anderes als einen weiteren Definitionsversuch des angeblich „undefinierbaren“ Sports, wenn auch einen relativ weit gefassten. Um zu klären, ob ein Definitionsversuch als zu weit betrachtet werden muss, wird im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit ein Definitionsmodell Pawlowskis herangezogen werden. Pawlowski zufolge ist eine Definition dann zu weit, wenn

> „[…] die Extension des Definiens [des definierenden Ausdrucks, A.S.] der des Definiendum [des zu definierenden Ausdrucks, A.S.] übergeordnet ist. In diesem Fall liegt ein Gegenstand, der zur Extension des Definiendum gehört, auch innerhalb der Extension des Definiens, aber nur einige

Gegenstände aus der Extension des Definiens innerhalb der des Definiendum.“ (Pawlowski 1980, 39).

Sukzessive liegt also eine zu enge Definition dann vor,

„[…] wenn die Extension des Definiens der des Definiendum untergeordnet ist. Wie wir wissen, ist das dann der Fall, wenn jeder Gegenstand, der zur Extension des Definiens gehört, auch zur Extension des Definiendum gehört, gleichzeitig aber nur einige Gegenstände der Extension des Definiendum zur Extension des Definiens gehören.“ (ebd., 38).

Im Folgenden werden also im Sinne einer „[...] historischen Methode“ (Popper 1994, xv)[41] einige Sportdefinitionen vorgestellt und auf ihren semantischen Gehalt hin näher untersucht werden (3.2), um anhand dieser Überlegungen eine Funktion des Systems Sport zu formulieren (3.3; 3.4), der sich als Realdefinition, als „[…] empirische Verallgemeinerung“ (Pawlowski 1980, 29) und nicht als Nominaldefinition, d.h. „[…] terminologische Festsetzung“ (ebd.) begreift, als das phänomenologische „Entdecken“ der sportlichen Sinnstruktur.[42] Hierbei will die zu findende Definition aber trotzdem um Präzision bemüht erscheinen, sich also vor einem allzu weit gefassten Rahmen des Definierens in Acht nehmen. Einschränkend muss an dieser Stelle allerdings hinzugefügt werden, dass jede Realdefinition immer auch normative Anteile in sich trägt, insbesondere dann, wenn sie auf die Realität angewandt wird.[43]

3.1 Historische Entwicklung des Sportbegriffs

Im folgenden Abschnitt sollen skizzenhaft die historische Entwicklung des Sportbegriffs und seine sukzessive semantische Ausweitung nachgezeichnet werden. Hierbei ist jedoch auf einige grundlegende Einschränkungen hinzuweisen. Zunächst muss deutlich gemacht werden, warum eine Betrachtung der historischen Entwicklung des Sport erst mit der Entstehung des Begriffs im neuzeitlichen England des 19. Jahrhunderts (vgl. Eisenberg 2003, 32) beginnt und nicht z.B. bereits mit dem „Sport in der griechischen Antike“ (Decker 1995). Zudem werden sich die anschließenden Überlegungen zur Entwicklung des Sports bzw. der Bewegungskultur aus

[41] „Unter den vielen Methoden, die er [der Philosoph, A.S.] wählen kann [...], ist jedoch eine, die ich hier erwähnen möchte. Es ist eine Variante der gegenwärtig in der Philosophie so unmodernen historischen Methode. Sie besteht einfach darin, dass man versucht, herauszufinden, was andere über das vorliegende Problem gedacht und gesagt haben: warum es ein Problem für sie war; wie sie es formuliert haben; wie sie es zu lösen versucht haben.“ (Popper 1994, xv f)

[42] Hierbei soll allerdings nicht vergessen werden, dass auch ein scheinbares „Entdecken“ eines Phänomens immer eine „Erfindung“ des jeweils verwendeten Wissenschaftsprinzips darstellt. „Aber die Prämisse: eine Realität – ein Zugang – hält uns immer noch in einer Welt fest, die durch strukturelle Transformationen des Gesellschaftssystems erschüttert ist. Wir glauben immer noch an ´Natur`-Wissenschaften, an sie sogar in erster Linie. Wir sprechen immer noch von ´Entdeckung`. Aber eigentlich ist alles Konstruktion eines Beobachters für andere Beobachter.“ (Luhmann 2002c, 150).

[43] Hierauf wird unter 3.2.9 noch näher eingegangen.

Gründen der Übersichtlichkeit räumlich auf das heutige Deutschland und die historischen Entwicklungen, die dem heutigen Sportgeschehen innerhalb dieser Grenzen zugrunde liegen, beschränken. Solch eine inhaltliche Limitierung hat zunächst formale Gründe. Eine umfassende Rekonstruktion der „Weltgeschichte des Sports“ (Diem 1960) stellt eine unzumutbar große Anforderung an ein einzelnes Projekt dar und ist somit insbesondere in dem hier vorliegenden sportsoziologischen Rahmen nicht adäquat zu bewältigen.[44] Dennoch erscheint es ratsam, zumindest einen kurzen Einblick in die etymologische und inhaltliche Entwicklung des Sports zu geben, um deutlich zu machen, was Sport von anderen „Leibesübungen“ (Ueberhorst 1982a) und bewegungskulturellen Aktivitäten unterscheidet.[45] Aus diesem Grund werden zunächst die beiden zentralen Strömungen der bewegungskulturellen Entwicklung, die zur Genese des modernen Sports in Deutschland sowohl zeitliche als auch inhaltliche Nähe aufweisen, kurz vorgestellt, um somit deutlich zu machen, was den Sport als singuläres gesellschaftliches Phänomen von verwandten bewegungskulturellen Aktivitäten unterscheidet (3.1.1; 3.1.2). Basierend auf den oben ausgeführten Überlegungen mag es also legitim erscheinen, bedingt durch den limitierten Umfang und das primär nicht sporthistorische Interesse der hier vorliegenden Arbeit, den zeitlichen Fokus auf die Entwicklung des modernen Sports des 19. Jahrhunderts zu beschränken.[46] Die hier unternommene Beschreibung setzt also zu dem Zeitpunkt ein, den Guttmann (1979) als die Transition „[v]om Ritual zum Rekord“ bezeichnet. Ebenfalls aus formalen Gründen wird eine Eingrenzung auf die sportliche und bewegungskulturelle Entwicklung innerhalb Deutschlands und ab 1945 innerhalb der BRD bzw. des westlichen Teils vorgenommen.[47] Zudem ist darauf hinzuweisen, dass sich die anschließenden Ausführungen größtenteils auf eine Rekonstruktion von sportlich relevanten Daten und Fakten beschränken, um somit einen groben Überblick über den historischen Bezugsrahmen des Arbeitsvorhabens zu gewährleisten. Dieses limitierte geschichtliche Erkenntnisinteresse begründet auch die Konsultation einiger relativ alter, etablierter Veröffentlichungen in dem hier vorliegenden Rahmen (u.a. Ueberhorst 1982a; Bernett 1966).

---

[44]So umfasst z.B. Ueberhorsts „Geschichte der Leibesübungen“ (1982) sechs Bände und wurde zudem von zahlreichen Wissenschaftlern in Kooperation verfasst.

[45]Sobald ein Kommunikationskonstrukt Sport definiert und somit generiert wird, ist es selbstverständlich auch möglich, zeitlich „prä-sportive“ Aktivitäten auf ihre Kongruenz mit der sportlichen Sinnstruktur hin zu untersuchen und sie somit gewissermaßen „nachträglich“ als Sport zu erkennen. Sport kann in diesem Sinne also doch unabhängig von seiner Denomination entstehen, ein Umstand, auf den u.a Decker (2000) aufmerksam macht, wobei Decker allerdings den Fehler begeht, einzelne Elemente des Sports im Sinne eines *pars pro toto* als „Sport“ zu interpretieren.

[46]Vgl. hierzu Gumbrecht (2005, 56).

[47] Vgl. zur Sportentwicklung in der SBZ und der ehem. DDR u.a. Buss und Becker (2001); Teichler und Reinartz (1999).

Momentane sporthistorische Kontroversen, die eine konzentriertere Auseinandersetzung mit aktuellen Arbeiten erfordern würden, sollen nicht vertiefend erörtert werden.

3.1.1 GutsMuths' „Gymnastik"

Die Entwicklung des bewegungskulturellen Geschehens in Deutschland im 18. und frühen 19. Jahrhunderts war eng mit Christoph Friedrich GutsMuths (1759-1839) verknüpft. GutsMuths gilt als Pionier einer philanthropisch ausgerichteten Gymnastik in der Tradition Pestalozzis und Rousseaus (vgl. Geldbach 1982, 180; 187), die ihre Motivation aus einer anthropologischen Leib-Seele-Einheit bezog und sich somit von einem Dualismus Descartscher Prägung abgrenzte (vgl. ebd., 177).

> „Die Hauptabsicht der Erziehung ist schon seit Jahrhunderten, daß eine gesunde Seele im starken gesunden Körper sey. Wie kömmts denn aber, dass wir die Ausbildung des Letzteren gemeiniglich vergessen, ungeachtet wir mit unwidersprechlicher Gewißheit wissen, daß den Schwachen, Kränklichen und Siechen, daß den Weichling und Verzärtelten nichts, gar nichts, weder Geld noch Ordensband, weder Gelehrsamkeit noch Tugend, vor den bejammernswürdigen Folgen schütze, die aus seinem Zustand für ihn entstehen?" (GutsMuths 1928, xi).

Im Rahmen dieser den Idealen des Utilitarismus verpflichteten reformpädagogischen Bewegung wurden in ganz Deutschland sog. „Philanthropine", Internatsschulen, die in der Interpretation Rousseaus eine körperliche, „negative" Erziehung praktizierten (vgl. Krüger 1993, 27), gegründet. War der Körper in der bisherigen pädagogischen Philosophie zumeist als ein minderwertiges, dem Geist untergeordnetes Instrument erachtet worden, so erfolgte nun eine „[...] Aufwertung des Körpers" (Geldbach 1982, 175), d.h. der Körper wurde als Anknüpfpunkt bildender Möglichkeiten im Erziehungssystem legitimiert.

Das berühmteste Philanthropinum wurde 1774 in Schnepfenthal gegründet (vgl. Ueberhorst 1982c, 604). Seine exponierte Position innerhalb der philanthropischen Internate kann primär durch das Wirken GutsMuths' erklärt werden, der 1785 als Lehrer an diese Institution kam und 1786 die Leitung der „Gymnastik", wie die zuvor zumeist als „Leibesübungen" titulierten bewegungskulturellen Aktivitäten nun genannt wurden (vgl. Begov 1982, 150), übernahm.

> „Als Pädagoge der Aufklärung erstrebt GutsMuths eine natürlich-vernünftige Erziehung für alle. Seine Pädagogik ist eine typisch bürgerliche, die allerdings die utilitaristische Enge des philanthropischen Ansatzes überwindet. GutsMuths bekennt sich zum Menschenrecht auf Gleichheit, zur Nivellierung der ständischen Schranken. Aber er ist kein revolutionärer Sozialreformer; in seiner evolutionären Sicht erscheint der weltgeschichtliche Umbruch als notwendiger Prozess der Verbürgerlichung." (Bernett 1982, 199).

Zu diesem Zeitpunkt wurde erstmals die Möglichkeit der körperlichen Ertüchtigung in Deutschland einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht wurde (vgl. Kleindienst-Cachay 1979, 57). Waren zuvor die ständischen „Excercitien“ auf den Adel beschränkt geblieben (vgl. Geldbach 1982, 175), so boten die an Rousseau orientierten philanthropischen Menschheitsideale zumindest die theoretische Möglichkeit der Inklusion weiter Teile der Bevölkerung (vgl. ebd., 169). Zudem hatte sich erst zu diesem Zeitpunkt eine „selbstreferentielle Autonomie“ (Luhmann 2002a, 624) der gesellschaftlichen Teilsysteme herausdifferenziert, die das Problem der Erziehung aus dem häuslichen Umfeld in eine öffentliche Organisation verlagerte (vgl. Luhmann 1996, 15). Diese Ausgliederung aus dem familiären Kontext ermöglicht überhaupt erst eine wissenschaftliche Reflexion eines spezifischen Systems der Leibesübungen. Die Auswirkungen der Aufklärung, der „[...] Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“ (Kant 1783, 53) bewirkten auch im heutigen Deutschland einen Paradigmenwechsel innerhalb des gesellschaftlichen Diskurses, der sich nicht zuletzt in einem geänderten Verständnis von Erziehung niederschlug und eine strukturelle Öffnung für die bürgerlichen Kreise ermöglichte, die zuvor von institutionalisierter Erziehung mehr oder weniger ausgeschlossen gewesen waren (vgl. Bernett 1982, 198f).

> „Indem Rousseau das Bewusstsein der Kulturkrise vermittelt, gelangt auch GutsMuths über die Fortschrittsgläubigkeit der Aufklärung hinaus. Die körperliche Degeneration des Zivilisationsmenschen ist ein Fanal, ein Alarmzeichen. Seit GutsMuths kreisen die Entwürfe der Leibeserziehung um den Grundgedanken der ´Wiederherstellung` einer hypothetischen Ganzheit und Harmonie. Die pädagogische Leibesübung gilt nun als ´Gegengewicht`, als Korrektiv extremer Intellektualisierung.“ (ebd., 204).

Die Gymnastik wies bereits deutliche Ähnlichkeiten zum modernen Sport auf, was sich nicht nur in den in weiten Teilen deckungsgleichen Aktivitäten, sondern insbesondere auch in der exakten Erfassung und Quantifizierung der Leistungen zeigte, einem wesentlichen institutionellen Merkmal des modernen Sports (vgl. Guttmann 1979, 55).

> „Nicht ´hübscher, zierlicher, gefälliger`, sondern – in der Sportsprache des 20. Jahrhunderts – ´schneller, höher, weiter` war also seine [GutsMuths, A.S.] Devise. Um sie zu verwirklichen, entwickelte er mehrere Messinstrumente [...] Als Pädagoge war GutsMuths jedoch an Spitzenleistungen nicht sonderlich interessiert; er hielt es für wichtiger, die individuelle Anstrengung eines jeden zu würdigen.“ (Eisenberg 1999, 101).

GutsMuths Wirken bildete zugleich Höhepunkt, Abschluss und Weiterentwicklung des philanthropischen Einflusses auf die Erziehung in Deutschland (vgl. Bernett 1982, 198). Seine „Gymnastik“ überwand die metaphysische Ausrichtung der kultisch orientierten

„Mönchserziehung“ (ebd.) und schaffte Raum für ein neues, auf das irdische Leben gerichtetes Erziehungsverständnis. Dadurch, dass GutsMuths die erbrachten Leistungen seiner Schützlinge quantifizierte und auch schriftlich festhielt (vgl. GutsMuths 1928, 260f), ein Prinzip, welches z.B. Eichberg für ein Spezifikum des modernen Sports hält (vgl. Eichberg 1986b, 138f), wird die Nähe zur Rationalität der Aufklärung deutlich. GutsMuths' Erziehung war zunächst nur am zu erziehenden Individuum orientiert, wies der Gymnastik aber rein funktionelle Aufgaben zu (vgl. Schaller 1992, 13). Bewegung um der Bewegung willen war in diesem Erziehungskonzept nicht vorgesehen (vgl. Krüger 1993, 28f). Erst unter dem Einfluss Jahns wurden die primär anthropologischen Ganzheitsprinzipien verpflichteten Leibesübungen der Gymnastik zu politischen Werkzeugen (vgl. ebd., 36f).

3.1.2 Das Jahnsche „Turnen“

Ähnlich wie bei GutsMuths waren auch Friedrich Ludwig Jahns (1778-1852) patriotisch motivierte „Leibesübungen“ primär instrumentell orientiert (vgl. Jahn 1936).[48] Was ihn jedoch zunächst von GutsMuths unterschied, war die militärische Ausrichtung des „Deutschen Turnens“.[49]

> „Der ganze Mensch sollte durch das Turnen gebildet und erzogen werden, und dies im nationalen Geist, in der Liebe zu ´Volk und Heimat`, wie ein deutscher Topos seit dem 19. Jahrhundert lautet. Turnen an Barren und Reck, auf dem Turnplatz, in der freien Natur (und weniger in der Turnhalle) sollte dazu dienen, tüchtige Männer und Soldaten auszubilden und ein Gefühl der Zusammengehörigkeit der Turner und der Deutschen zu erzeugen und zu festigen. Die gemeinsame altdeutsche Turntracht und das turnbrüderliche ´Du` auf dem Turnplatz waren Ausdruck dafür, dass von den drei großen Zielen der französischen Revolution – Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit – die beiden letzteren mit Betonung auf der ´Brüderlichkeit`, besonderes Gewicht in der Turnbewegung bekamen. Neben ´Turnen` zählten ´Volkstum` oder ´Volkstümlichkeit` zu den Wortschöpfungen Jahns, in denen dieses Ziel der turnbrüderlichen Gemeinschaft des Volkes, vereint in einer Nation, am deutlichsten zum Ausdruck kam und auch weiterlebte – im Kaiserreich, zur Zeit der Weimarer Republik, im Nationalsozialismus, in der DDR und im Deutschen Turner-Bund im wiedervereinigten Deutschland.“ (Krüger 2003b, 24f).[50]

---

[48] Vgl. hierzu auch Bernett (1977, 140).

[49] Auch GutsMuths wandte sich in der zweiten Auflage seiner „Gymnastik für die Jugend“ (1804) einer verstärkt militärisch motivierten Leibeserziehung zu, indem er u.a Drill- und Kriegsübungen als der Gymnastik zugehörig bezeichnete (vgl. Bernett 1982, 206).

[50] Vgl. hierzu auch Ueberhorst (1978b).

Während also GutsMuths' Gymnastik zunächst nur der Erziehung und „Verbesserung" des Individuums zugewandt war, trat Jahns „Turnen" von Anfang an politisch motiviert in Erscheinung, auch wenn es sich in der Auswahl seiner Übungen nicht wesentlich von GutsMuths' Gymnastik unterschied (vgl. H. Neumann 1982, 256). Nicht der zu erziehende Mensch stand hierbei im Mittelpunkt, sondern die Wehrfähigkeit der Bürger, die Möglichkeit zur Verteidigung des Vaterlandes (vgl. Stump & Ueberhorst 1982, 220). Durch das turnerische Treiben, welches Jahn 1811 auf der Hasenheide installierte (vgl. Krüger 2003b, 23), wurde der Grundstein für dieses implizite Denkmuster innerhalb der Pädagogik gelegt, welches zumindest bis 1945 allen erzieherisch motivierten Bewegungsaktivitäten in Deutschland zugrunde lag. Wenn GutsMuths mit seinem rationalisierten Konzept der quantifizierbaren Leibesübungen als Vertreter der Ideale der Aufklärung gelten kann (a.a.O), so bildet Jahns volkstümliches Turnen aufgrund seiner philosophischen Nähe zu den Ideen Rousseaus und der Philanthropen ein weniger „kopflastiges", nationalerzieherisches Prinzip, welches bereits erste Züge von romantischer Verklärung und Überhöhung der Rousseauschen „Natur" in sich trägt (vgl. Wedemeyer-Kolwe 2003, 62f; Eisenberg 1999, 105).

Das Turnen, welches als patriotische Leibesertüchtigung auf den öffentlichen Turnplätzen begonnen hatte, entwickelte im weiteren Verlauf eine immer größere gesamtgesellschaftliche Relevanz. Auch wenn im Jahre 1820 von der preußischen Regierung die sog. „Turnsperre" verhängt wurde, die zumindest formal bis zum Jahre 1842 aufrechterhalten wurde (vgl. Eisenberg 1999, 120), wurde der Einfluss des Turnens auch in diesem Zeitraum noch ausgeweitet. Man umging die Turnsperre, indem man die Bezeichnung der Aktivität in „Gymnastik" änderte und die Übungen, die unter freiem Himmel verboten worden waren, einfach in geschlossenen Hallen fortsetzte (vgl. Stump & Ueberhorst 1982, 225). Die wachsende Reputation, derer sich das Turnen erfreuen konnte, wurde 1842 besonders augenscheinlich, als Friedrich Wilhelm IV. nicht nur die Turnsperre wieder aufhob, sondern die Leibesübungen in einer entsprechenden Kabinettsorder innerhalb des schulischen Rahmens etablierte und ihnen somit eine erzieherische Wichtigkeit zugestand, die ihnen zuvor von offizieller Seite verwehrt geblieben war (vgl. H. Neumann 1982, 265). „Schulturnen" (Diem 1960, 974) war nun zum festen Bestandteil des schulischen Lebens geworden, dessen primäre Legitimation weiterhin die Steigerung der Wehrkraft blieb (vgl. Cachay 1988, 200f).[51]

[51]Vgl. hierzu übersichtlich Bernett (1977, 139f).

Auch wenn Gymnastik und Turnen nun also eine Symbiose eingegangen waren, kam es doch im weiteren Verlauf der Geschichte zu Interessenskonflikten zwischen den beiden originär differenzierten Bewegungsmodellen. So stand beim sog. „Barrenstreit“ (1860-1863) die Frage im Fokus der öffentlichen Diskussion, ob die in Schweden „wiederentdeckte“ Gymnastik besser als das deutsche Turnen geeignet sei, die „Wehrertüchtigung“ (Bernett 1977, 141) des Volkes zu gewährleisten, wobei die Verfechter der Wehrgymnastik einen elitären, militärischen „Stand“ zu begründen versuchten, während die Turner darum bemüht erschienen, ein egalitäres, militärisch gedrilltes „Volkstum“ zu protegieren, womit sie sich im Jahre 1863 dann auch durchsetzten (vgl. H. Neumann 1982, 274f).

Deutlich wird an den hier nur kurz erwähnten prominenten Beispielen der deutschen Geschichte der Leibesübungen eine Tendenz, die sich wie ein roter Faden durch die nationale Sportbewegung und Sportwissenschaft zieht. Bewegung scheint immer nur instrumentell motiviert in Erscheinung treten zu können, ein selbstzweckhaftes Bewegen um der Bewegung willen ist anscheinend nicht zu rechtfertigen.

> „Mit der Rationalisierung der Spiel-Struktur bleibt GutsMuths auf dem Boden der Aufklärungspädagogik, die dem Spielenden das Moment vorenthält, das dem Spiel erst seinen existenziellen Wert verleiht: die Freiheit. Der Nutzwert wird höher eingeschätzt als der Erlebniswert. Spielen wird wie das Lernen generell an der Zukunft orientiert [...]. GutsMuths ist wahrlich ein Sohn des ´pädagogischen Jahrhunderts`, das Lebenserscheinungen wie das Spiel als pädagogische Mittel einordnet und auf ihren Nutzeffekt reduziert.“ (Bernett 1982, 209).[52]

3.1.3 Genese des Sportbegriffs

Der Begriff des Sports tauchte erstmalig zu Beginn des 19. Jahrhunderts in England auf und wird Diem (1960, 714) zufolge 1806/07 erstmalig im „Oxford-Dictionary“ erwähnt. Der Terminus leitet sich etymologisch vom lateinischen „deportare“ = sich vergnügen ab, und kennzeichnete zunächst ein weites Feld von Aktivitäten, die man „in sport“, d.h. zum Vergnügen tat (vgl. Eisenberg 2003, 32), kennzeichnete also einen „[...] ´man of pleasure`“ (Diem 1960, 714). Erst in den folgenden 50 Jahren entwickelte sich der Begriff des Sports zu einem

[52]Es erscheint historisch und auch pädagogisch interessant, zu untersuchen, inwieweit solche extrasportiven „Nützlichkeitserwartungen“, die sich immer wieder an den Sport und sportverwandte Aktivitäten gerichtet haben, den kulturellen Hintergrund und häufig auch die Legitimation des heutigen Schulsports formieren. Eine solche historische Untersuchung würde jedoch den semantischen Rahmen der hier vorliegenden Arbeit überschreiten. Vgl. hierzu Meinberg (1991, 30f).

Differenzbegriff, unter welchem „[...] Ballspiele wie Cricket, Fußball, Hockey, [...] Kampfsportarten wie Boxen, Fechten und Ringen und [...] diverse modische Freizeitbetätigungen wie Rudern, Reiten, Rad- und Rollschuhfahren, Schwimmen und Bergsteigen, schließlich auch [...] die so genannte ´Athletik` - also Laufen, Springen, Werfen etc.“ (Eisenberg 2003, 32f) zusammengefasst wurden, bewegungskulturelle Aktivitäten, welche zuvor in Deutschland unter Begriffen wie „Exercitien“ (Buss 1989), „Gymnastik“ oder schlicht „Leibesübungen“ (Begov 1982, 155) subsumiert worden waren.

> „Der Begriff Leibesübungen war schon zu Beginn des 16. Jhs. in Gebrauch. Die Wortzusammensetzung lässt zweierlei erkennen: einmal lautet das Grundwort ´uebung` an, dass die Tätigkeit nicht einmalig und zufällig erfolgen sollte, sondern mit ihrer Wiederholung eine Verbesserung des körperlichen Ausgangsniveaus angestrebt wurde: zum anderen charakterisierte das Bestimmungswort `lyb` den Ansatzpunkt dieser Tätigkeit. [...]
>
> In Anknüpfung an die Antike [...] begegnet sowohl der aus dem Griechischen entlehnte Begriff `Gymnastik` als auch die lateinische Bezeichnung `exercitii corporis´ [die ständischen Exercitien, A.S.]. Betonte der lateinische Ausdruck mehr den Gesichtspunkt der körperlichen Ertüchtigung, so zielte der griechische auf eine umfassende Theorie körperlichen Erziehung, die eine individuelle Vervollkommnung und harmonische Gesamtausbildung sowie eine Förderung der Gesundheit beinhaltet.“ (ebd., 150).

Diese Exercitien unterschieden sich insofern vom modernen Sport, als sie explizit extrasportiv motiviert in Erscheinung traten. Bezeichnete der Begriff des Sports bereits in dieser frühen Phase seiner Genese ein selbstzweckhaftes Vergnügen, welches primär vom Streben nach „game“, also einem spielerischen Wettkampf motiviert war (vgl. Eisenberg 2003, 32), so dienten die ständischen Exercitien der Ausbildung des „Galant-homme“, des aristokratischen „Idealmenschen“ (vgl. Begov 1982, 157). Auch wenn sich der Sport der frühen Neuzeit in seiner Ausführung der Bewegung nur schwer von vorherigen bewegungskulturellen Aktivitäten abgrenzen ließ (vgl. ebd., 156), so war er doch von einer grundsätzlich anderen, „intrinsischen“ Wettkampfmotivation bestimmt. Sport öffnete sich auf der organisatorischen Ebene auch für bürgerliche Kreise und generierte somit ähnlich wie die GutsMuthsche „Gymnastik“ (vgl. 3.1.1) auch eine Form von „Chancengleichheit“ (Guttmann 1979, 40).

3.1.4 Sport in Deutschland

In Deutschland wurde der Begriff des Sports erstmalig von Heinrich Fürst zu Pückler-Muskau in einem Brief aus dem Jahre 1828 erwähnt (vgl. Haag 1986, 30). Er wurde zumeist derogativ verwendet, um „englisch“ anmutende Aktivitäten zu bezeichnen, welche weder der

philanthropischen Gymnastik GutsMuths noch der Turnbewegung Jahns zuzuordnen waren, und demzufolge als „[…] sportlich-elitärer Fremdkörper in der volkstümlichen Turnbewegung“ (Krüger 2003b, 24) angesehen wurden. Dieser Konflikt zwischen Sport und Turnen blieb kontinuierlich bestehen und gipfelte 1925 in der bereits 1923 angekündigten „reinlichen Scheidung“, in welcher die Deutsche Turnerschaft aus dem Vorgänger des „Deutschen Sportbundes“, dem „Deutschen Reichsausschuss für Leibesübungen“, der 1933 von den Nationalsozialisten aufgelöst wurde, austrat, nur um ein Jahr später wieder beizutreten (vgl. Wedemeyer-Kolwe 2003, 61; Begov 1980, 48; Bernett 1980, 65). Die Turnbewegung begegnete dem Sport also mit Skepsis und unverhohlener Feindschaft, als er um 1880 in das deutsche bewegungskulturelle Geschehen einzudringen begann, wobei übersehen wurde, dass Sport und Turnen in weiten Teilen von signifikanten Kongruenzen gekennzeichnet erschienen (vgl. Wedemeyer-Kolwe 2003, 56). Terminologisch dominierte aber weiterhin der Begriff des „Turnens“ den gesellschaftlichen Diskurs bis zum Ende der Weimarer Republik.

Der Sport in Deutschland wurde auch während des Ersten Weltkriegs nicht nachhaltig in seiner Ausbreitung gebremst (vgl. Eisenberg 1999, 313) und erlangte in den Folgejahren bis zum Ende der Weimarer Republik eine immer größere Beliebtheit, wobei er auch ihm originär nicht zugehörige bewegungskulturelle Aktivitäten wie das Turnen vereinnahmte.[53] Dies geschah zum einen durch einen strukturellen Wandel, in dessen Folge sich das Turnen in seiner Ausrichtung bzw. Motivation an den wettkampforientierten Charakter des Sports annäherte, einen Prozess, den Begov (1980, 54) auch als „Versportung“ des Turnens bezeichnet, zum anderen dadurch, dass der Begriff des Sports ausgeweitet wurde und nun auch strukturell fremde Handlungen mit einschloss.

> „[D]ie ´englische` Definition des Sports als Wettkampf oder Wettspiel [umschreibt] jedoch nur ein enges Verständnis des Begriffs. Denn im Zuge der Internationalisierung des Phänomens, seiner Entwicklung zum Massenvergnügen und seiner wachsenden Bedeutung im Erziehungs- und Militärsystem, in Ökonomie und Kultur entwickelte sich in vielen Sprachen eine Tendenz, das Wort ´sport` und seine internationalen Verwendungen [...] auch für nicht-kompetetive Betätigungen zu verwenden, für die es durchaus auch andere, meist präzisere

[53] „Gegen Ende der Weimarer Republik verstärkte sich die Tendenz zur Ausbreitung und Intensivierung des Wehrsports. Trotzdem sollte man sich vor der simplifizierenden Vorstellung hüten, dass der Sport der Weimarer Zeit gewissermaßen auf einer eingleisigen Spur in Richtung Wehrsport und Wiederbewaffnung gelaufen sei. [...] Es macht die Faszination der Weimarer Zeit aus, dass sie nicht in Schwarz-Weiß-Vereinfachungen zu deuten ist. Sie hat viele Gesichter. Statt Uniformität herrscht Vielfalt auf einer breiten Skala von anregenden unterschiedlichen Ausdrucksformen und Ideen bis hin zu schädlicher Zerrissenheit und Zerstörung. Das gilt für das politische Geschehen ebenso wie für die Situation von Turnen und Sport.“ (Beyer 1982, 693f)

Begriffe gab. Dazu gehören Turnen und Körpererziehung, Tanzen, touristisches Wandern und Wildwasserfahrten sowie bestimmte Formen der gesundheitlichen Rehabilitation. In diesem breiten Wortgebrauch ist ´Sport` heute ein Sammelbegriff für tendenziell beliebige Ausprägungen der menschlichen Körperkultur, eingeschlossen der ´toten` Körperkulturen des alten Orients und der [...] (agon) der Griechen.“ (Eisenberg 2003, 33). [54]

3.1.5 Sport im Nationalsozialismus

Einige der unter 3.1.4 skizzierten Entwicklungen fanden ihre Fortsetzung in der politisierten „Leibeserziehung“ des „Dritten Reiches“ (vgl. Joch 1982, 713). Die erzieherische Funktion, die zuvor von der Gesamtheit der bewegungskulturellen Aktivitäten erwartet worden war, wurde nun aufgeteilt in unpädagogischen „Leistungssport“ und pädagogische „Leibeserziehung“. Auf der ideologischen Ebene kam es zu einer Überhöhung der Jahnschen Idee des „Volkstums“ (vgl. Krüger 2003b, 26), ein Phänomen, welches Bernett (1966, 45) als „Jahn-Renaissance“ bezeichnet.

> „Erziehung im nationalsozialistischen Verständnis war also gebunden an die Erfüllung bestimmter durch weltanschauliche Prämissen gesetzter Normen. Im Vordergrund stand dabei nie der zu Erziehende selbst, sondern stets die Volks- oder Rassegemeinschaft, der nationalsozialistische Staat. Alle Formen dieser Erziehung hatten sich dementsprechend auch an den Aufgaben und Zielsetzungen zu orientieren, die diesem Staat von den politischen Machthabern zugeschrieben wurden.“ (Buss 1975, 128).

Die politische Leibeserziehung wurde primär der Verantwortlichkeit der SA unterstellt (vgl. Bernett 1966, 57). Nach 1933 wurde in Deutschland die politische Okkupation des Sports zum Regelfall und verschaffte ihm somit allerdings auch eine öffentliche Wichtigkeit, die ihm zuvor in diese Maße nicht zuteil geworden war (vgl. Joch 1982, 701), was als Erklärungsversuch dafür dienen mag, warum diese offensichtlichen Instrumentalisierungsansinnen zumindest auf der institutionellen Ebene von den sportlichen Verantwortlichen mitgetragen wurde.[55] Sport und Leibesübungen wurden nun formell und strukturell wieder voneinander geschieden und übernahmen unterschiedliche Aufgaben innerhalb des totalitären NS-Regimes. Die Leibesübungen hatten der Steigerung der Wehrfähigkeit zu dienen und traten somit als

---

[54] So werden in Deutschland umgangssprachlich die Begriffe „Turnen“ und „Sport“ oft synonym verwandt (z.B. „Turnen“ statt „Schulsport“, „Turnschuh“ statt „Sportschuh“ etc.). Vgl. hierzu auch Gumbrecht (2005, 95f).

[55] „Trotz massiver Zugriffe von ´außen`, insbesondere durch das politische System, war [...] der Zugriff nicht selten aus dem Sport heraus selbst initiiert (zum Zweck des eigenen Profits oder der ideologischen Involviertheit der Träger des Sports (diese waren also nicht ´Opfer`, sondern selbst ´Täter`).“ (Buss 2002, 2).

pädagogische Werkzeuge in Erscheinung, der eigentliche Sport wurde von solchen extrasportiven Erwartungen befreit und „[...] sollte gewissermaßen nur noch den zivilen Leerlauf antreiben“ (Eisenberg 1999, 392). Was neben weiteren, institutionellen Aspekten den Sport des Nationalsozialismus vom Sport der Weimarer Republik unterschied, war die gezielte Diskriminierung jüdischer Athleten (vgl. u.a. Mayer 1997, 131f).

> „Als Ergebnis der neueren Untersuchungen ist festzuhalten, dass die deutschen Turn- und Sportvereine zu den ersten gesellschaftlichen Organisationen zählten, die sich durch den Ausschluss ihrer jüdischen Mitglieder freiwillig an dem gesellschaftlichen Wandlungsprozess des Jahres 1933, dem nationalsozialistischen Machteroberungsprozess beteiligten […]. Unmittelbar nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten in Deutschland wurden tausende von Sportlerinnen und Sportlern aus ihrer sportlichen Heimat, dem Turn- und Sportverein ausgeschlossen, in denen sie teilweise Jahrzehnte erfolgreich als Aktive oder auch als Funktionäre und Förderer gewirkt hatten. Offensichtlich hatten viele Turn- und Sportfunktionäre – von der Vereins- bis zur obersten Verbandsebene – nur auf ein Signal gewartet […], um ihre Organisation von ihren jüdischen Mitgliedern – aber auch von politisch Andersdenkenden – zu säubern. […] Es war wie ein Wettlauf um die Einführung des Führerprinzips, der Wehertüchtigung, des Ausschlusses von politischen Gegnern (Sozialdemokraten und Kommunisten) – und der Juden.“ (Peiffer 2004, 18).

Besonders deutlich wird der Missbrauch des Sports nach 1933 jedoch am Beispiel der „politischen Leibeserziehung“ (Bernett 1980, 68) und der damit verbundenen misanthropischen Ideologie, die eine Modellierung des gesamten Menschen über den Körper bzw. den Leib zu realisieren versuchte (vgl. Buss 1975, 125 ff).

3.1.6 Sport im westlichen Teil Deutschlands nach 1945

Nach dem Kriegsende war man in vielerlei Hinsicht um einen Neuanfang bemüht. Durch die von den Siegermächten formulierte „Direktive 23“ wurde festgelegt, dass die sportliche Organisation in Deutschland sich auf Kreisebene zu beschränken hatte, um somit einer erneuten politischen Instrumentalisierung des Sports entgegenzuwirken (vgl. Weißpfennig 1982, 761). Hieran schloss sich eine „Entnazifizierung“ (Diem 1960, 1019) der Sportorganisationen Deutschlands an, die schließlich mit der Gründung des „Deutschen Sportbund“ (DSB) am 10. Dezember 1950 in Hannover ihren auch symbolischen Abschluss fand (vgl. Mevert 2000, 22), wenngleich nicht alle Funktionäre des Dritten Reichs von ihren Aufgaben entbunden worden

waren.[56] Seitdem werden unter dem Begriff des Sports nahezu alle körperlichen Aktivitäten zusammengefasst, so dass Sport heute zumeist als „[...] multiparadigmatisches Kultur-Gebilde“ (Drexel, a.a.O.) bzw. als „[...] Synonym für Bewegungskultur“ (Digel, a.a.O.) bezeichnet wird. Der originäre, „englische“ Sport des frühen 19. Jahrhunderts wird hierbei zumeist nur als eine Facette des pluralisierten Sportgeschehens erachtet und als „Leistungssport“ terminologisch spezifiziert und von anderen „sportlichen“ Aktivitäten abgegrenzt.

3.2 Sportdefinitionen

Im folgenden Abschnitt sollen zunächst einige internationale Sportdefinitionen vorgestellt und diskutiert werden. Diese Ausweitung über die Grenzen des deutschen Sprachraums hinaus erscheint insofern sinnvoll, als ausländische Arbeiten zur Funktion des Sports bis zum heutigen Zeitpunkt innerhalb der nationalen Sportwissenschaft nur sehr geringe Resonanz hervorgerufen haben. Ausgehend von der Annahme, dass insbesondere der angelsächsische Sprachraum sich bereits auf dem umgangssprachlichen Niveau um eine klare begriffliche Trennung von Sport und sportähnlichen Aktivitäten bemüht, und die im Deutschen oft unpräzise unter dem Sport-Begriff subsumierten Aktivitäten in bewegungskulturelle Teilbereiche wie z.B. *physical education*, *gymnastics*, und *sport* bzw. *sports* aufteilt, liegt die Vermutung nahe, dass sich der sportwissenschaftliche Diskurs in diesen Ländern um eine auch semantische Differenzierung des Sports bemüht bzw. auf bereits deutlicher geklärte Begriffe zurückzugreifen vermag, als dies in Deutschland der Fall ist.[57] Sollte dies im Rahmen der nun folgenden Auseinandersetzung mit drei nordamerikanischen Autoren evident erscheinen, so würde sich der zu findende „deutsche“ Sportbegriff also unabhängig von eventuellen kulturellen und nationalen Diskrepanzen verstärkt an der präzisierten Struktur des angelsächsischen Sportbegriffs zu orientieren haben. Insofern könnte der englischsprachigen Sportwissenschaft in diesem Kontext also eine gewisse „Vorbildfunktion“ zukommen. Diese Annahme wird unter 3.2.1, 3.2.2 und 3.2.3 zu untersuchen sein.

---

[56] Carl Diem ist hierfür sicherlich das prominenteste Beispiel. Vgl. hierzu u.a Eisenberg (1999, 398).

[57] Ähnliches gilt für die französischsprachige Sportdiskussion. „Dem traditionellen Begriff ´Leibeserziehung` entspricht [im französischen Sprachgebrauch, A.S.] die Bezeichnung ´Education Physique` (E.P.), der Anfang der sechziger Jahre das Adjektiv *sportive* angefügt wurde (E.P.S.). Im Zuge der Entwicklung und der begleitenden Debatte wurden die Termini *Sport, Activités Physiques (körperliche Aktivitäten), Activités Sportives (sportliche Aktivitäten)* und *Activités Physiques et Sportives* (A.P.S.) eingeführt, wobei letzterer sich in den achtziger Jahren weitgehend durchsetzten konnte. […] In offiziellen Texten über den Schulsport wird an der Bezeichnung ´Education Physique et Sportive` (E.P.S.) festgehalten.“ (Treutlein & Pigeassou 1997b, 215). Aus welchen Gründen die französischsprachige Sportdiskussion im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit dennoch nur eine untergeordnete Rolle spielen kann, soll im Weiteren erläutert werden.

Auf französische Arbeiten „[z]um Sinn des Sports“ (Bouet 1968, in: Pigeassou 1997, 163) kann in dem hier vorliegenden Rahmen nicht näher eingegangen werden, da die französische Sportsoziologie sich in einem relativ jungen Entwicklungsstadium zu befinden scheint und nur sehr bedingt über ein eigenständiges Profil verfügt (vgl. Pigeassou 1997, 169f).[58] Darüber hinaus befasst sie sich primär mit sportartenspezifischen, praxisrelevanten Sachverhalten (vgl. ebd.). Die heuristische Überwindung des „dialogue de sourds“ (During 1992, in: Beyer 1997, 15), die den Austausch zwischen französischer und deutscher Sportwissenschaft immens erschwert, soll somit weiteren Forschungsvorhaben überlassen bleiben.[59] Dennoch werden punktuell einzelne Aspekte französischer Autoren im hier vorliegenden Rahmen herangezogen werden, wie z.B. die Arbeiten von Caillois (1988) oder die deutsch-französische Kooperation von Treutlein und Pigeassou (1997a).[60]

3.2.1 „Vom Ritual zum Rekord“: Allen Guttmann

Allen Guttmann entwirft im Jahr 1979 einen sehr elaborierten Versuch, das „Wesen“ dessen, was er als „modernen Sport“ bezeichnet, näher zu bestimmen und von vorherigen Sportausprägungen abzugrenzen.

Guttmann begreift Sport philosophisch als regelgeleitete Spiele (*games)*, welche er vom spontanen Spiel der Kinder oder auch der höher entwickelten Säugetiere (*play)* abgrenzt.

> „Spiel lässt sich in zwei Kategorien einteilen: auf der einen Seite spontanes und auf der anderen Seite geregeltes Spiel, dass man im Englischen *game* nennen kann. [...] Obgleich Spiele nicht zweckhaft sind, symbolisieren sie, im Kontrast zum spontanen Spiel, die freiwillige Preisgabe der absoluten Spontaneität zugunsten der spielerischen Ordnung. Man kümmert sich nicht um die Befriedigung der materiellen Lebensbedingungen, sondern um die selbst erfundenen Spielregeln.“ (Guttmann 1979, 13f).

Guttmann erteilt mit der Zuordnung des Sports zum spielerischen Kanon Huizingas Spieltheorie eine Absage, da dieser dem Sport das spielerische Element komplett abspricht und ihn als „[…] nicht mehr Spiel und doch auch kein Ernst“ (Huizinga 1956, 188) charakterisiert,[61]

---

[58] Aus ebendiesen Gründen sollen z.B. auch italienische oder spanische Arbeiten nicht berücksichtigt werden.

[59] Ein guter Überblick der internationalen Diskussion über den semantischen Korpus der „Sportwissenschaft(en)“ bzw. der *physical education* seit 1964 findet sich bei Renson (1989).

[60] Interessante Aspekte der historischen, soziologischen und pädagogischen Sportentwicklung in Frankreich finden sich u.a. bei Hébrard (1997) und in dem Sammelband des *Comité des travaux historiques et scientifiques* (1998). Vgl. hierzu auch Pigeassou (1997).

[61] „Die Entwicklung des Sportwesens verläuft seit dem letzten Viertel des neunzehnten Jahrhunderts in der Richtung, dass das Spiel immer ernsthafter aufgefasst wird. Die Regeln werden strenger und mit größerer Feinheit ausgearbeitet. Die Leistungen werden höher geschraubt. […] Nun geht mit der stets zunehmenden Systematisierung und Disziplinierung des Spiels auf Dauer etwas von dem reinen Spielgehalt verloren. […] Nach

eine These, die Habermas später mit seiner Betrachtung des Sports als „Verdopplung der Arbeitswelt“ wieder aufgreift (vgl. Habermas 1958, 227).[62] Sport konstituiert sich Guttmann zufolge als Schnittmenge aus geregeltem Spiel und Wettkampf (vgl. ebd., 16), wodurch deutlich gemacht werden soll, dass sich Sport als wettkampforientiertes Handeln durch das spielerische Element, welches ihm zugrunde liegt, von anderen realweltlich relevanten Wettkämpfen unterscheidet, er also keinesfalls einen „Krieg mit anderen Mitteln“ darstellt.[63] Genau so, wie nicht jeder Wettkampf „Sport“ ist, muss auch nicht zwangsläufig jedes Spiel „Sport“ sein. Umgekehrt gilt aber, dass jeglicher Sport notwendigerweise sowohl spielerische als auch kompetetive Elemente enthalten muss, um seine Sinnstruktur zu generieren (vgl. u.a. Meinberg 1991, 39f).[64]

Dass Sport mehr sein muss als nur eine spezifische Form der Bewegung macht Guttmann im folgenden deutlich, wenn er anhand ethnologischer Beispiele nachweist, dass ein und dieselbe Bewegung aus unterschiedlichen Motiven ausgeführt und somit jeweils einem unterschiedlichen Sinnzusammenhang zugeordnet werden kann (vgl. ebd., 20f). Eine „Eigenweltlichkeit“ des Sports bzw. des Spiels im Sinne einer kompletten Trennung der Sinnsphären Spiel und Leben bzw. Wirklichkeit erscheint ihm jedoch illusorisch.

> „Die Ansicht, dass Spiel immer räumlich und zeitlich vom Alltagsleben getrennt ist, wirft deshalb eine andere Frage auf. Zweifellos können wir uns eine Welt vorstellen, in der das Utilitäre und das Nicht-Utilitäre streng voneinander getrennt sind, aber wir leben nicht in einer solchen Welt. Wir erleben Arbeit und Spiel in ihren gemischten Formen. Momente von Spiel erscheinen völlig unerwartet an den überraschendsten Orten, sogar auf dem Galgenhügel, und der übermütigste Elan in einem Kinderspiel kann plötzlich in Gezwungenheit umschlagen. [...] Der Mensch besitzt die erstaunliche Fähigkeit, sogar die langweiligste Arbeit in ein Spiel zu verwandeln. Wir verfügen aber auch über eine weniger bewundernswerte Fähigkeit, nämlich die, ein schönes, reines Spiel durch spielfremde und utilitäre Ziele zu verderben.“ (ebd., 23).

---

und nach entfernt sich in der modernen Gesellschaft der Sport immer mehr aus der reinen Spielsphäre und wird ein Element *sui generis* […]. Im heutigen Gesellschaftsleben nimmt der Sport einen Platz neben dem eigentlichen Kulturprozess ein, und dieser findet außerhalb von ihm statt.“ (Huizinga 1956, 187f).

[62] „Sport ist längst zu einem Sektor der Arbeitsrationalisierung geworden. Das jüngst von der Sportmedizin inaugurierte Intervalltraining kalkuliert die Pausen zwischen den einzelnen Übungen im Prinzip nicht anders als die von der Arbeitsphysiologie empfohlenen Refa=Methoden. [...] Unterm Schein des Spiels und der freien Entfaltung der Kräfte verdoppelt der Sport die Arbeitswelt. [...] So wenig, wie der Trainer die ´verspielten` Einzelaktionen seiner Leute duldet, so wenig hat Sport mit Spiel überhaupt zu tun. Das, was vorgibt, Spiel zu sein, ist in Wahrheit Show – Professionelle auf der einen, Konsumenten auf der anderen Seite.“ (Habermas 1958, 227f). Vgl. hierzu auch Gumbrecht (2005, 20).

[63] Vgl. hierzu u.a. Krockow (1996).

[64] Vgl. zum agonalen Motiv des Sports Caillois (1988, 9).

Im weiteren Verlauf formuliert Guttmann sieben Charakteristika, die seiner Meinung nach den modernen Sport vom Sport der „Prä-Moderne“ unterscheiden.

- Weltlichkeit (ebd., 25)

Guttmann zufolge ist es ein Merkmal des modernen Sports, dass er von metaphysischen, extrasportiven Motiven befreit in Erscheinung tritt und sich als selbstzweckhaft begreift.

> „Primitive Kulturen haben selten einen Begriff für Sport in unserem Sinne [...]. Wenn wir Sport als einen nicht-zweckhaften, körperlichen Wettkampf definieren, kommen wir sogar der Behauptung nahe, dass die Urvölker gar keinen Sport hatten (und haben). Ihre körperlichen Übungen besaßen einen utilitären Zweck. Man lief, zum Beispiel, um die Erde fruchtbar zu machen, nicht um des Laufens willen.“ (ebd., 26).

Die Beobachtung, dass dennoch religiöse Momente im Sport bzw. seinem Kontext zum Tragen kommen können (z.B. das Bekreuzigen eines Sportlers vor oder nach einem Wettkampf) ist zwar zutreffend, beschreibt aber kein konstitutives Element des modernen Sports. Guttmann geht so weit, dem Sport selbst die Funktion einer säkularisierten Religion zuzuschreiben (vgl. ebd., 34). Was bei einer solchen häufig zu beobachtenden Zuschreibung jedoch außer Acht gelassen wird, ist, dass dies eine *contradictio in adjecto* darstellt. Religion kann von ihrer Ausrichtung her immer nur metaphysisch orientiert sein. Indem sie profanisiert wird, wird sie zugleich dekonstruiert.

- Chancengleichheit (ebd., 35)

Sport kann sich Guttmanns weiteren Ausführungen zufolge nur dann generieren, wenn der faire Wettkampf unter Gleichen gewährleistet ist (vgl. ebd.). Auch hierin zeigt sich eine Abkehr vom religiös motivierten Sport der Prä-Moderne. Bestimmte Schichten bzw. Klassen waren von der Teilnahme bewusst ausgeschlossen. Dies war möglich, da das Ziel der Handlung nicht ein Wettstreit mit eindeutigem Ergebnis, sondern eine Huldigung einer Gottheit o.ä. war (vgl. ebd. 36). In diese Zusammenhang kritisiert Guttmann die zu dem Zeitpunkt der Veröffentlichung geltende Amateurregelung als inadäquates Mittel zur Herstellung von Chancengleichheit, da nicht der formelle Status (Amateur oder Profi), sondern vielmehr das Leistungsniveau den ausschlaggebenden Faktor der Konstitution von Gleichheit ausmache (vgl. ebd., 40f).

- Spezialisierung (ebd., 45)

Dadurch, dass dem Sport der Moderne eine immer größere Bedeutung zukomme und er sich auf immer höheren Leistungsniveaus bewege, sei es notwendig geworden, dass sich die Athleten spezialisierten, so Guttmann (vgl. ebd.). Sportler seien heute auf eine spezifische Rolle so festgelegt, dass es konsequent erscheine, diese Spezialisierung als konstitutives Element des

Sports zu bezeichnen (vgl. ebd., 48). Auch innerhalb einer Mannschaft seien einzelne Rollen klar einzelnen Personen zugeordnet, so dass auch hier eine Spezialisierung vorliege (vgl. ebd., 47).

- Rationalisierung (Guttmann 1979, 48)

Ein wesentliches Element des modernen Sports sind die verbindlichen Regeln, die ihn eingrenzen und durch die künstliche Schaffung von realweltlich nicht gegebenen Hindernissen seine Entstehung erst ermöglichen (vgl. Güldenpfennig 2004a, 86). So konnte Guttmann zufolge die Jagd erst dadurch überhaupt zum Sport werden, dass ein verbindliches Regelwerk geschaffen wurde, welches primär dazu dienen sollte, die Gleichheit der Bedingungen zu gewährleisten, indem man ein „[...] symbolisches Tier“ (Guttmann 1979, 50) erfand, welches einen „[...] rationalisierten Standardisierungsmechanismus“ (ebd.) darstellte. Somit konnten die zuvor gegebenen unterschiedlichen „Schwierigkeitsgrade“ der Jagd nivelliert werden und aus der Jagd wurde das Sportschießen (vgl. ebd., 51)

- Bürokratisierung (ebd., 53)

Die zunehmende bürokratische Verwaltung und Normierung des modernen Sports bildet für Guttmann einen weiteren konstitutiven Faktor. Hierbei wird deutlich, dass sich Guttmann bei seinem Ansatz insbesondere mit der institutionellen Ebene des Sports auseinandersetzt, ohne diese allerdings klar vom sportlichen Nukleus, der kulturellen Ebene des Sports zu trennen. Wenn Guttmann also die progressive Standardisierung des Sports als konstitutiv erachtet (vgl. ebd., 53) so bezieht sich dies eher auf das, was Luhmann (2002a, 462) als „formale Organisation“ bezeichnet.

- Quantifizierung (Guttmann 1979, 55)

„Wer zählen kann, *muß* zählen“, so Guttmann (ebd.) und demnach stellt er auch die exakte Erfassung von Leistungen als essenziellen Bestandteil des sportlichen Geschehens heraus. Das „c-g-s-System“ (ebd., 56) bildet also eine notwendige Voraussetzung, um modernen Sport entstehen zu lassen. Auch hierbei handelt es sich um ein Phänomen, welches nur in Beziehung zur institutionellen Ebene des Sports sportlichen Wert erhält. Auch ohne exakte Quantifizierung kann sich ein Sport generieren, ein Sieger bestimmt oder ein Ziel als erreicht oder verfehlt definiert werden. Zudem bleibt unklar, inwieweit z.B. die Spielsportarten quantifizierbar sein können. Natürlich werden hierbei Punkte, Tore oder Körbe gezählt, doch diese Zahlen sagen oft wenig über das eigentliche sportliche Geschehen „auf dem Platz“ aus. Kein „1:1“ gleicht dem anderen, und selbst ein Tennisspieler, welcher sein „bestes Tennis“ spielt, kann trotzdem von einem absolut besseren Gegner geschlagen werden, seine Niederlage aber als „Sieg über sich selbst“ bzw. als gemeinsame Schaffung eine Sport-„Kunstwerkes“ und Schritt zur sportlichen

„Selbstvervollkommnung“ (Güldenpfennig 2004a, 85) begreifen, obwohl er als „Verlierer“ vom Platz geht.

- Suche nach Rekorden (Guttmann 1979, 58)

Der Rekord ist Guttmann zufolge das wesentliche Kriterium, welches den modernen Sport von seinen Vorformen unterscheidet, und stellt die logische Konsequenz aus Rationalisierungs- und Quantifizierungstendenzen dar (vgl. ebd., 62). Rekorde ermöglichen überzeitliche „[...] Wettkämpfe zwischen den Lebenden und den Toten“ (ebd., 59).[65] Guttmann fürchtet, dass unerreichbare Rekorde das Interesse der Zuschauer am Sport dämpfen könnten, also das Rekordstreben ein immanentes Gefährdungspotenzial für den Sport birgt (vgl. ebd., 61). Dieses Argument kann jedoch mittlerweile als von der Wirklichkeit widerlegt erachtet werden. So erfreuen sich z.B. bei den Olympischen Spielen auch Wettbewerbe stetiger Beliebtheit, in welchen die Rekorde heute unerreichbar erscheinen, wie z.B. der 400-Meter-Lauf der Damen oder der Diskuswurf der Männer. Der Rekord stellt wiederum ein institutionelles Charakteristikum des modernen Sports dar, bildet aber kein zu seiner Generierung notwendiges Element.

Diskussion

Guttmann beobachtet Merkmale und Auffälligkeiten dessen, was er als modernen Sport bezeichnet, ohne aber zu hinterfragen, ob sich Sport bzw. sein „moderner“ Sport nicht auch unabhängig von diesen Merkmalen konstituieren könnte. Was Guttmann also versäumt, ist eine Trennung der spielerischen, kulturellen Ebene des Sports von der normierten, institutionellen Ebene, die sich den gewandelten Entwicklungen und Anforderungen einer modernen Gesellschaft anpasst. Guttmanns Ansatz erscheint durch die klare Abgrenzung des „modernen“ Sports von früheren, strukturell anders konzipierten Bewegungsformen ausgezeichnet. Bedingt dadurch aber, dass er auch diese Aktivitäten als „Sport“ mit unterschiedlichen Attributen kennzeichnet („Primitiver Sport [...] Griechischer Sport [...] Römischer Sport [...] Mittelalterlicher Sport“; ebd., 61), verliert sein Ansatz an Aussagekraft. Guttmann zufolge besitzt also jede Gesellschaftsordnung ihren „eigenen“ Sport, so dass ein „überzeitliches“ Phänomen Sport nicht bestimmbar erscheint.[66]

---

[65] Vgl. hierzu Gumbrecht (2005, 46).

[66] Mit diesem interessanten Aspekt der historisch kontextualisierten „Pluralität“ des Sports setzt sich u.a. auch Decker (2000) auseinander (vgl. Anm. 45). Da in dem hier vorliegenden Rahmen jedoch für einen semantisch eindeutig gefüllten Begriff des Sports plädiert wird, kann ein solcher indifferenter Gebrauch des Terminus, der unterschiedlichste Akkumulationen von Merkmalen unter ein- und demselben Begriff subsumiert, nicht der trennscharfen Unterscheidung im Sinne Spencer Browns (a.a.O.) dienlich erscheinen.

3.2.2 „...the voluntary attempt to overcome unnecessary obstacles“: Bernard Suits

Bernard Suits konzentriert sich in seine Untersuchungen auf die Verwandtschaft von Sport, Spiel (*play*) und *games*, regelgeleiteten Spielen, die er ähnlich wie z.B. Sutton-Smith (1978, 63f) wie folgt definiert.

> „To play a game is to attempt to archive a specific state of affairs (*pre-lusory goal*), using only means permitted by the rules (*lusory means*), where the rules prohibit use of more efficient in favor of less efficient means (*constitutive rules*). And where such rules are accepted just because they make possible such activity (*lusory attitude*). [...] Playing the game is the voluntary attempt to overcome unnecessary obstacles.“ (Suits 1988b, 43).[67]

Suits wehrt sich in seinen Veröffentlichung gegen eine an Wittgenstein orientierte Tendenz der semantischen (Sport-)Philosophie, welche die Bedeutung eines Wortes als seinen „Gebrauch in der Sprache“ (Wittgenstein 1995b, 262) definiert (vgl. Suits 1988a, 17). Anders als Guttmann begreift Suits Sport allerdings nicht notwendigerweise als *game*, sondern als eigenständiges kulturelles Gebilde, welches sowohl Überschneidungen mit *game* als auch mit dem selbstzweckhaften, nicht-utilitaristischen *play* aufweist,[68] sich aber in bestimmten Ausformungen auch komplett von spielerischen Elementen zu lösen vermag, wie z.B. bei professionellen Sportveranstaltungen (vgl. Suits 1989, 9ff).

Sport als *game* wird im weiteren als von (körperlichen) Fähigkeiten (*skills*) und weniger vom Zufall (*chance)* bestimmt charakterisiert (vgl. Suits 1988b, 44f) und somit von anderen Spielen, z.B. dem Pokerspiel, abgegrenzt. Zudem zeichne sich Sport dadurch aus, dass ihn viele Menschen betreiben bzw. als Sport betrachten, so dass auch nichtsportliche Spiele dadurch „versportlicht“ werden, dass sie „a wide following“ erhalten (vgl. ebd., 45). Diese „Nachfolge“ zeichnet sich durch eine zeitliche Konstanz (*stability*) aus (vgl. ebd.), was den Sport von einer kurzzeitigen Modeerscheinung abhebt. Suits betont allerdings, dass nicht all diese Elemente notwendigerweise vorliegen müssten, um einen Sport zu generieren (vgl. ebd.).

Anders als andere Autoren (u.a. Volkamer 1987; Court 1994) betrachtet Suits das sportliche Geschehen nicht als konsequenzlose, fiktive Eigenwelt außerhalb des „Ernst des Alltags“, sondern spricht ihm unter besonderen Umständen eine Wertigkeit zu, welche dem „eigentlichen Leben“ übergeordnet werden kann, ohne dabei das Spiel zu zerstören. Er macht dies deutlich

---

[67] Kritiker Suits, wie z.B. Mc Bride (1988) weisen darauf hin, dass Suits’ *game / play – D*efinition zu weit gefasst sei und somit auch Aktivitäten einschließe, die nicht als Spiel bezeichnet werden, wie Hochsprung oder Bergsteigen (ebd., 52). Suits reagiert auf diese Kritik, indem er explizit darauf verweist, dass das Wittgensteinsche Diktum der Kongruenz von Zeichen und Bezeichnetem unzureichend sei. Auch Bergsteigen und Hochsprung stellen also Spiele dar, unabhängig von ihrer Denomination (vgl. Suits 1988d, 55).

[68] *„x is playing if and only if x has made a temporary reallocation to autotelic activities of resources primarily committed to instrumental purposes.“* (Suits 1988a, 22).

anhand des Beispiels eines Autorennfahrers, der, vor die Entscheidung gestellt, ob er ein Kind auf der Rennstrecke überfahren oder ausweichen und somit eine sportliche Niederlage in Kauf nehmen sollte, sich für die erste Lösung entscheidet (vgl. Suits 1988b, 47). Der „Dedicated Driver“ (ebd.) stellt also die Bedeutung des Sportspiels über den Wert des Lebens des Jungen und „entmenschlicht“ somit den Sport.

> „The point of the story, of course, is not that Mario [der Fahrer, A.S.] did a terrible thing, but that it is possible to make a game or a sport the over-riding concern of one's life without falling in some kind of paradox. That extreme dedication to a pursuit should somehow destroy the pursuit would be the real paradox. But that a person will do anything to continue playing a game does not destroy the game, even though it may destroy the person.“ (ebd.).

Ein solcher Sport, wie ihn Suits hier beschreibt, sieht sich einem immensen Gefahrenpotential ausgesetzt. Wenn eine spielerische Eigenwelt wie der Sport seine Eigenweltlichkeit so weit ausweitet, dass sie das eigentliche Leben zerstört, überschreitet sie in eklatanter Weise den aus gutem Grund begrenzten Rahmen ihrer eigenen Ethik und ihres immanenten Regelwerks.[69] Auch wenn das Recht auf körperliche Unversehrtheit nicht explizit im sportlichen Regelwerk vermerkt wird, so bildet es dennoch als juristisch einklagbares, unveräußerliches Menschenrecht einen gesellschaftlichen Konsens, der auch im sportlichen Spiel nicht überschritten werden kann, ohne die sportliche Systemgrenze zu überschreiten und somit das soziale System Sport zu zerstören. Die Welt des wohlverstandenen Sports erscheint zwar ausgezeichnet durch spezifische Grenzen, welche jedoch niemals über die sportliche Sinnsphäre hinaus wirken, um ihrerseits nicht die Autonomie des Rechtssystems zu verletzten und dadurch Sanktionierungen zu bewirken. Tun sie es doch, so verliert der Sport das zu seiner Generierung notwendige Element der lebensweltlichen Konsequenzlosigkeit. Die partikulare Moral des Spiels bleibt also schon aus dem „egoistischen“ Interesse am Fortbestand der eigenen Sinnstruktur immer dem Code von Recht und Unrecht des Rechtssystems untergeordnet.[70] Diese „Unterordnung“ verweist allerdings nicht auf eine hierarchische Anordnung der Systeme, sondern nur auf die Grenzen der systemischen Autonomie. Dort, wo Sport seine spezifische Sinnsphäre verlässt und die Sinnsphäre des Rechtssystems betritt, endet seine Funktion.[71] Das unveräußerliche Grundrecht der Würde und Unversehrtheit jedes einzelnen Menschen, also auch die des am Spielgeschehen

[69] Auf die Frage der sportspezifischen Ethik wird unter 3.3.3 noch näher eingegangen. Vgl. hierzu ausführlicher Pawlenka (2002); Court (1994).
[70] Vgl. hierzu auch Meinberg (1991, 22).
[71] So wäre z.B. eine schwere Tätlichkeit im Rahmen eines Sportspiels nicht nur eine vom Sportsystem selbst zu ahndende Codeverletzung, sondern eine über das System Sport hinaus verweisende, widerrechtliche Handlung, die auch juristische Konsequenzen nach sich ziehen könnte.

unbeteiligten Jungen im oben angeführten Beispiel, bildet die Grenze, die auch im sportlichen Spiel niemals überschritten werden kann, ohne die spielerische Eigenwelt zu dekonstruieren, auch wenn hierbei das Spiel scheinbar weiter seinen immanenten Regeln folgt.[72]

Suits definiert Sport in späteren Arbeiten als Wettkampf, in welchem die Leistung des Siegers als höherwertige Performanz angesehen wird, ohne in diesem Zusammenhang auf das oben erwähnte Element des Zufalls (*chance*) einzugehen, welches den Ausgang eines Sportaktes mit beeinflusst (vgl. Wachter 1985).

> „Sport so understood may be defined, or at least described, as competitive events involving a variety of physical (usually in combination with other) human skills, where the superior participant is judged to have exhibited those skills in a superior way.“ (Suits1988c, 2).

Ein solcher Leistungsport erscheint Suits als Nicht-Spiel, da hierbei das *pre-lusory goal* (s.o), also der Sieg über den Kontrahenten der autotelischen Intention des Spiels übergeordnet wird, der Sport also nur als Werkzeug fungiert, um den Sieg zu erlangen.

> „At this point a question may arise. If, as I have argued, games and performances are instances of sophisticated play, how is it possible for there to be games and performances that are not play [...]? The answer is that when games become instruments for external purposes [...], then these games, just like their players lose their amateur standing. And that simply means, consistent with the terminology I have been using throughout, that such games are not played primarily out of love of the game but out of love of what the game can produce, whether playing it is loved or not.“ (ebd., 8).

Sport als extrasportives Instrument, welches seine Selbstzweckhaftigkeit aufgibt um nur noch fremdbestimmt in Erscheinung zu treten, kann nur dann als Sport betrachtet werden, wenn Sport als von singulären Motiven Einzelner generiertes Produkt und nicht als kommunikative Konkordanz, also als gesellschaftliche Übereinkunft, begriffen wird. Hier kommt wiederum ein systemtheoretisches Argument zum Tragen, welches trotz seiner soziologischen Orientierung in diesem Kontext durchaus philosophische Relevanz gewinnt. Wie bereits unter 2.3 angeführt, konstituiert sich ein soziales System als Kommunikationskonstrukt zwischen den an einem Kommunikationsakt beteiligten Partnern, stellt demzufolge ein interpersonale Phänomene dar, welches sich in seiner Sinnstruktur nicht an den Motiven der an der Interaktion beteiligten Partner, sondern nur an der immanenten Sinnstruktur des Systems selbst ausrichtet.[73]

---

[72] Vgl. zur Steigerungsproblematik und zur Frage der sportspezifischen Grenzziehung P. Becker (1987b, 22).

[73] Meinberg (1991, 47f) spricht hierbei von einer „co-existenzialen“ Ethik des Sports, die allerdings noch durch andere Merkmale gekennzeichnet erscheint (vgl. ebd., 41ff).

„Ein Kommunikationssystem ist deshalb ein vollständig geschlossenes System, das die Komponenten, aus denen es besteht, durch die Kommunikation selbst erzeugt. In diesem Sinne ist ein Kommunikationssystem ein autopoietisches System, das alles, was für das System als Einheit fungiert, durch das System produziert und reproduziert.“ (Luhmann 2001, 101).

Konkret auf das System Sport bezogen bemühen sich die an der sportlichen Interaktion beteiligten Partner im Akt des Sporttreibens also darum, „Sportwerke“ (Güldenpfennig 2004a, 94) zu erschaffen, welche unabhängig von den individuellen Motivationen der Teilnehmer ihren eigenen Regeln folgen, was daran deutlich wird, dass gerade im von Suits dargestellten Hochleistungssport der unbedingten Befolgung der *constitutive rules* (Suits 1988b, 41) des Sports eine immense Wichtigkeit zukommt. Sport ist also insofern als überindividuell zu begreifen, als die Intentionen der Umwelt, d.h. in diesem Fall der Sporttreibenden an seinem autonomen Nukleus gewissermaßen „abprallen“, solange er regelgerecht ausgeübt wird.[74] Ein Sport hingegen, der seine systemische Autonomie aufgibt, indem er seinen Code und seine Struktur einem extrasportiven Instrumentalisierungsansinnen opfert, verlässt die sportliche Sinnsphäre und wird zu einem bewegungszentrierten Vollzugsinstrument eines fremden Systems (vgl. Bernett 1977). Systemtheoretisch betrachtet ist instrumentalisierter Sport kein Sport.

Diskussion

Was an Suits Arbeiten überzeugt, ist seine elaborierte Definition des regelgeleiteten *game*. Wie oben bereits zitiert, bedeutet „ein Spiel zu spielen“ Suits zufolge den Versuch, ein künstlich geschaffenes Hindernis zu überwinden, welches sich erst im Akt des Spielens selbst konstituiert (vgl. Suits 1988b, 43). Das Spiel erschafft sich also eine autonome Eigenwelt, wie es auch der Sport tut (vgl. u.a. Court 1994; Lenk 1985, 90). Auch Suits` Abkehr von der postmodernen Pluralität Wittgensteins bildet einen wichtigen Aspekt seiner Arbeit (vgl. Suits 1988d, 55), da nur so eine sinnvolle Eingrenzung des proliferativen Sportbegriffs möglich erscheinen kann (vgl. 1). Im Weiteren übersieht Suits allerdings einen wichtigen Aspekt, wenn er das Phänomen Sport in Beziehung zu *play* und *game* setzt (vgl. Suits 1989, 6ff). Die Behauptung, Sport könne sich auch als regelloses Spiel bzw. völlig frei von spielerischen Elementen generieren (vgl. ebd.), übersieht zwei essenzielle Merkmale des Sports. Sport, welcher seinen eigenweltlichen Charakter einbüßt, verliert damit zwangsläufig auch seinen Systemstatus, der ihn als

[74] Gumbrecht geht sogar davon aus, dass insbesondere Profisportler in der Lage sein müssen, die finanziellen Konsequenzen ihres Handelns im Moment des Sporttreibens zu vergessen, um sportliche Höchstleistungen zu erzielen (vgl. Gumbrecht 2005, 28). Somit erscheint also die soziologische Rolle des *homo oeconomicus* von der des *homo sportivus* klar getrennt und ohne direkten Einfluss auf das eigentliche Ereignis.

gesellschaftlichen Funktionszusammenhang auszeichnet.[75] Wenn ein Regelspiel so definiert wird wie bei Suits, ist sportliches Handeln ist immer auch spielerisches Handeln, so dass es angemessener wäre, Sport als spezifische Ausformung des Spiels zu betrachten, wie es z.B. Guttmann tut (vgl. 3.2.1). Extrasportive Konsequenzen, wie z.B. finanzielle Anreize können nur auf der institutionellen Ebene legitim sein, d.h. wenn sie den spielerischen Kern des Sports unangetastet lassen. Sport ohne ein spielerisches Moment ist demzufolge kein Sport mehr, da hierbei die Autopoiesis des Sports außer Kraft gesetzt und somit das System Sport destruiert würde (vgl. 2.2). Ähnlich verhält es sich mit einem Sport, der seiner Struktur nach dem nicht-geregelten *play* zuzuordnen wäre, i.e. Suits zufolge dem Amateur-Sport (vgl. Suits 1988c, 8).[76] Auch Amateursport ist nur dann Sport, wenn er nach festgeschriebenen Regeln betrieben wird.[77] Suits Ausführungen zu folgen bedeutet in letzter Konsequenz einen regellosen Sport, der nichts weiter darstellt als ein bloßes Synonym jeglicher Form der ziellosen Bewegung. Die sportliche Bewegung hingegen ist notwendigerweise immer autotelisch. Suits versäumt es, Sport als kulturelles Feld hinreichend zu definieren, so dass sein „Sport“ als indifferentes Konglomerat nebulöser Zuschreibungen neben *play* und *game* existiert, sich zwar manchmal mit diesen überschneidet (vgl. ebd., 7), manchmal aber auch als völlig autarker kultureller Teilbereich ohne Bezug zu seiner Umwelt ein isoliertes, „monadenhaftes“ (vgl. Leibniz 2002, 111) Dasein zu fristen scheint.[78]

3.2.3 „Dualism“ und „Holism“: Robert S. Kretchmar

Robert S. Kretchmar (1994) postuliert eine „Practical Philosophy“ des Sports, die sich dadurch auszeichnet, dass sie pragmatisch ausgerichtet darauf abzielt, Sport als gesellschaftlich relevantes Phänomen auf seine Motivationen und Strukturen hin näher zu untersuchen.

---

[75] Ähnlich formuliert es Hägele, der Sport als „[…] habitualisierte Handlungssequenzen“ (Hägele 1797, 13) „[…] im S p a n n u n g s v e r h ä l t n i s von Expressivität und Instrumentalität wie auch von Konflikt (Konkurrenz) und Assoziation (Kooperation, Integration, Konsens)“ (ebd., 20) definiert. Hägele geht davon aus, dass diese Faktoren bedingt durch die unterschiedlichen „[...] sozialen Verkehrskreise“ (ebd., 21) sukzessive auch in unterschiedlichen Gewichtungen innerhalb eines Sportakts zum Tragen kommen können, dennoch aber immer alle Pole des sportiven Handlungsfeldes notwendigerweise vorliegen müssen, um Sport zu generieren (vgl. ebd.).

[76] Die Frage nach der Legitimation und der Relevanz des Begriffs „Amateurismus“ soll an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden.

[77] Vgl. zur kulturellen und institutionellen Ebene des Sports Buss (2002, 2).

[78] „Es gibt auch kein Mittel zu erklären, wie eine Monade verwandelt oder in ihrem Inneren durch irgendein anderes Geschöpf verändert werden kann; denn man kann keine Bewegung auf sie übertragen, noch in ihr irgendeine innere Bewegung begreifen, die darin hervorgerufen, gelenkt, vergrößert oder verkleinert werden könnte; wie das in den Zusammengesetzten sein kann, wo es Veränderungen zwischen den Teilen gibt. Die Monade hat keine Fenster, durch die etwas in sie hineintreten oder sie verlassen könnte. Die Akzidenzen können sich weder von den Substanzen lösen, noch außerhalb ihrer herumwandeln, wie es einmal die *species sensibilis* der Scholastiker taten. So kann weder Substanz noch Akzidenz von außen in eine Monade eintreten.“ (Leibniz 2002, 111f)

Kretchmar ist insbesondere darum bemüht, auf die alltägliche Relevanz seiner Überlegungen zu verweisen und somit den praxisorientierten Anspruch seiner Arbeit noch zu bestärken (vgl. ebd., 261). Er betrachtet Sport als *game*, also als regelgeleitetes Spiel, wobei er sich explizit auch auf Suits elaborierte *games*-Definition bezieht (vgl. ebd., 208). Kretchmar unterscheidet hierbei zwischen einem „gespielten“ und einem „gearbeiteten“ Spiel.

> „A game is an activity in which individuals voluntarily attempt to overcome unnecessary obstacles. Games are made by inventing obstacles where previously there were none and trying to overcome those obstacles simply for the sake of seeing if they can be overcome. This activity can be done in the spirit of play (the struggling and the overcoming is its own reward), or it can be done in the spirit of work or labor. (The struggling and overcoming is endured for the sake of other things).“ (ebd., 213).

Kretchmar unterscheidet bei seiner Sportdefinition zwischen einer seiner Ansicht nach veralteten Leib-Seele-Vorstellung in Descartscher Tradition (*Body-Person-Dualism*; vgl. ebd., 35). Der Körper erscheint in dieser dualistischen Perspektive als Maschine, die von der Person als solcher getrennt eine beinahe autonome Existenz zu führen vermag (vgl. ebd.), ein Menschenbild ähnlich dem, welches Hoberman in „Mortal Engines“ (1992, 20f) beschreibt. Demgegenüber stellt Kretchmar das Bild einer *Body-Person-Unity*, die eine reziproke Abhängigkeit der scheinbar getrennten Konstituenten eines Menschen beschreibt *(Holism*; vgl. Kretchmar 1994, 67ff), ein Konzept, welches auch in der deutschsprachigen Sportpädagogik immer wieder bemüht wird (vgl. u.a. Hägele 1997; Lenk 1985). Kretchmar wehrt sich gegen ein häufig anzutreffendes „Prioritäten-Gefälle“, welches intellektuelle über motorische Fähigkeiten stellt und propagiert in Abgrenzung von diesem Prinzip eine „[...] Horizontal Interpretation of Persons“ (Kretchmar 1994, 77), welche körperliche und geistige Begabungen als gleichberechtigt anerkennt. Aus diesen Überlegungen zur Einheit von Körper und Geist leitet Kretchmar im Folgenden nun Aussagen zur Wechselwirkung von körperlichen Aktivitäten und psychischen und erzieherischen Auswirkungen ab, wobei er sich von der Vorstellung distanziert, nur über den Körper auf mentale Prozesse einzuwirken, da es sich hierbei immer noch um eine dualistische Trennung von *body* und *person* handele (vgl. ebd., 80). Vielmehr sollten motorische und intellektuelle Fähigkeiten als gleichberechtigt und gleichwertig nebeneinander gestellt werden, um somit auch eine neues Verständnis von „Intelligenz“ zu etablieren, welches sowohl motorische als auch rationale Exzellenz adäquat würdigt.

> „A new horizontal image of persons is needed in order to satisfy five basic requirements of holism. This image eliminates entities called ´mind` and ´body`, erases any line or gap between

supposed physical and mental activity, and redefines what counts as intelligent and insightful behavior. The crucial part of the image is that it depicts free, unpredictable, creative, inventive, sensitive, and insightful behavior as both sedentary/reflective and active/intuitive. There might be different forms of human intelligence that merit comparable recognition, attention, and support.“ (ebd., 86).

Kretchmar versucht in seiner Analyse, Sport als sozialen Wert zu definieren, indem er dessen „intrinsic values“ (ebd., 155) und „extrinsic values“ (ebd., 137) beschreibt und sie zur gesellschaftlichen Legitimation des Sports heranzieht. Er unterscheidet hierbei zwischen den Werten „Pleasure, [...] Skill, [...] Knowledge, [...] Fitness“ (ebd., 172), die sowohl als extrinsische, „means“ (ebd., 127), als auch als intrinsische Motivation, „ends“ (ebd.), in Erscheinung treten können und in ihrer Gesamtheit Kretchmar zufolge die gesellschaftliche Relevanz des Sports ausmachen. Hierin liegt jedoch ein entscheidender Schwachpunkt in Kretchmars Arbeit. Um Sport als kulturelles Produkt zu legitimieren reicht es aus, auf seine Selbstzweckhaftigkeit zu verweisen, also auf das, was hier unter den intrinsischen Werten des Sports subsumiert wird. Ein soziales System erhält seinen Wert nicht dadurch, dass es als „Kompensationsinstanz“ darum bemüht erscheint, Forderungen, die die Umwelt an dieses System stellt, zu erfüllen, sondern im Gegenteil durch die klare Eingrenzung der eigenen Einheit, durch die basale Schließung seiner Operationen (vgl. 2.2). Wenn Sport darauf verzichtet, sich als „[...] an end in itself“ (Kretchmar 1994, 103) intrinsisch zu legitimieren, sieht er sich schnell der Gefahr ausgesetzt, zum Werkzeug fremder Systeme zu werden, die sich zudem vermutlich auch schnell vom Sport abwenden und ihm somit seine extrinsische „Bedeutung“ wieder entziehen würden, wenn sie ein geeigneteres Instrument zur Erreichung ihrer Ziele gefunden haben.[79]

Diskussion

Kretchmar ist ebenso wie Suits oder insbesondere Guttmann darum bemüht, das spielerische Element des Sports zu betonen (vgl. ebd., 205ff) und begeht hierbei einen häufig innerhalb der postmodernen Sportwissenschaft anzutreffenden Fehler, nämlich den, das Spielerische zum ausschließlichen Kriterium der sportlichen Genese zu erklären (vgl. u.a. Hägele 1979). Sport, welcher sich als Spiel ohne Wettstreit begreift, bildet für Kretchmar eine Möglichkeit der sportlichen Aktivität, auch wenn er zaghaft anmerkt, dass er einem Sport, der sich generell als

[79]Auf die extrinsischen Werte, die Kretchmar hier dem Sport in wohlmeinender Absicht „unterstellt“, soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Inwieweit z.B. „Fitness“ einen sportlichen „Wert“ darstellt, wird in Kap. 4 näher untersucht werden.

„Nicht-Wettkampf“ begreift, eher skeptisch gegenüber stehe (vgl. ebd., 230). Kretchmars „Sport“ stellt also wiederum eher ein „Synonym für Bewegungskultur“ (Digel, a.a.O.) als ein elaboriertes Konzept dar, welches sich nicht scheut, seine eigene Bedeutung in ihrer Reichweite einzuschränken und dadurch letztendlich zu erhöhen. Was an Kretchmars Arbeit positiv herauszustellen ist, ist das explizite Bemühen um die Anerkennung einer „sportlichen Intelligenz“, die gleichberechtigt im Kanon der intellektuellen und musischen Begabungen, der *artes liberales* und der *beau artes* (vgl. Lenk 1985, 87; 111), zu bestehen vermag.

Was den bis hierher vorgestellten Sportbegriffen gemeinsam ist, ist die grundsätzliche Anerkennung des spielerischen Charakters des Sports. Auch wenn keine Einigkeit darüber besteht, ob sich Sport auch als regelloses *play* (vgl. 3.2.2) oder gänzlich vom spielerischen Moment gelöst als *work* (vgl. 3.2.3) konstituieren kann, so erscheint es allen Autoren schlüssig, Sport zumindest in einigen Teilbereichen als *game* zu begreifen. Dennoch scheuen sich die vorgestellten Autoren, aus dieser Erkenntnis heuristische Konsequenzen zu ziehen, und Sport konsequent als *game* zu definieren und somit von anderen Erscheinungen abzugrenzen, welche zwar in ihrer motorischen Ausformung an Sport erinnern mögen, aber kein Sport sind, da sie das spielerische Moment der Selbstzweckhaftigkeit verloren haben. Guttmann bildet hierbei eine Ausnahme. Sein „moderner“ Sport wird auf seine Struktur hin untersucht, anhand der durch diese Untersuchung gewonnenen Einsichten definiert und folgerichtig von anderen Erscheinungen abgegrenzt, um somit ein klar umrissenes Beobachtungsfeld abzustecken. Dieser Akt der Limitierung ermöglicht überhaupt erst eine fruchtbare wissenschaftliche Arbeit, insbesondere dann, wenn, wie bei Guttmann, die hierbei ausgegrenzten Bereiche zwar weiterhin als Untersuchungsgegenstand betrachtet werden, aber nicht als Sport bzw. moderner Sport. Als diametraler Gegensatz zu diesem elaborierten Sportbegriff kann z.B. Suits Sportdefinition angesehen werden, die gegenüber seiner gelungenen *games*-Definition deutlich zurückbleibt. Hierbei wird die systemische Autonomie, welche ein System notwendigerweise auszeichnet (vgl. Luhmann 1997a, 92), ausgetauscht gegen eine beliebige Öffnung des Systems. Sport als eigenständiger, kultureller Teilbereich wird durch solch eine pragmatische Anpassung an Umwelteinflüsse zum Teilbereich einer umfangreicheren Bewegungskultur diminuiert. Die erhoffte Differenzierung von Sport und Bewegung innerhalb der englischsprachigen Sportwissenschaft wird im Rahmen der hier untersuchten Arbeiten nicht ersichtlich. Ebenso wenig ist eine kulturelle Spezifik des nordamerikanischen Sports feststellbar, da der Begriff „Sport“ ebenso wie in der deutschen Diskussion ein disparates und indifferentes Territorium

markiert.[80] Hilfreich für den weiteren Verlauf der Argumentation erscheint die englischsprachige Differenzierung von *game* und *play*, die innerhalb der deutschsprachigen Diskussion u.a. mit den Begriffen „Regelspiel“ und „Spiel“ (vgl. Pawlenka 2004) bzw. „Spiele“ und „Spiel“ (Sutton-Smith 1978, 13) reflektiert wird.

Im Folgenden sollen zwei weitere Konzepte ausländischer Sportwissenschaftler auf ihren semantischen Gehalt hin näher untersucht werden, die ebenso wie die unter 3.2.1, 3.2.2 und 3.3.3 vorgestellten angloamerikanischen Autoren innerhalb der deutschen Sportwissenschaft bis dato nur unzureichend rezipiert worden sind (vgl. 1). Den Anfang bildet hierbei der Belgier de Wachter.

3.2.4 „Somatic Culture“ und das „heart of sport“: Frans de Wachter

Frans de Wachter geht auf einen anderen Aspekt des Sports ein, welchen auch Suits (vgl. 1988c, 2) kurz erwähnt, nämlich den des Zufalls (*chance*). Der Zufall stellt für ihn nicht nur einen zu akzeptierenden Nebenaspekt des sportlichen Geschehens dar, er wird vielmehr zur notwendigen Voraussetzung der Genese eines Sportakts.

> „Sport is not excellence, not a human fulfilment [...], for it stands as a form of play alongside life. Such fulfilment mimicked, that is, signified symbolically. Precisely because play is not real it can be a sign. The distance between signifier and signified is, among other things, determined by chance. To accept chance is to accept that sport is still play. Playing is more than mastery and calculation: it is a subtle balance between dominance and submission [...].“ (Wachter 1985, 60).

Das Spielerische, welches Suits zufolge nicht zu den „Bausteinen“ des Sports gehört, da sich Sport auch unabhängig von spielerischen Elementen konstituieren könne (vgl. Suits 1989, 9), wird für de Wachter zum entscheidenden Faktor. Nur in seiner konsequenten Trennung von der „wirklichen“ Welt kann Sport zum Bedeutungsträger für extrasportive Inhalte werden (s.o.). Er räumt zwar ein, dass im Sport das Zufallselement in seiner Bedeutung für den Spielausgang stark limitiert in Erscheinung tritt (vgl. Wachter 1985, 55f), dennoch aber eine konstitutive Relevanz beibehält (vgl. ebd., 58). Sport, welcher zu stark normiert und standardisiert wird, sich also vom Zufallsmoment zu emanzipieren versucht, nähert sich de Wachter zufolge zu stark an die „Welt

[80] Generell scheint die angloamerikanische noch ausgeprägter als die deutschsprachige Diskussion von einer eher pragmatischen „Nützlichkeitserwartung“ geprägt zu sein, die Sport als „[…] microcosm of life“ (Hesburgh 1994, vii) erachtet, der extrasportive Lernprozesse zu ermöglichen scheint und weniger als autonomen, kulturellen Teilbereich (vgl. u.a. Jeziorski 1994; Lumpkin 1990; Rose 1986). Diese Vermutung soll hier jedoch nur als exemplarische Beobachtung und weniger als fundierte These Erwähnung finden. Generell wird die umgangssprachliche Differenzierung von *physical education* und *sport* wissenschaftlich nur vereinzelt, zumeist von europäischen Autoren (vgl. u.a. Davis et al. 1997), aber auch von nordamerikanischen (vgl. u.a. Lumpkin 1990, 8f; Rose 1986, 3), reflektiert.

der Arbeit“ an. Dennoch bestehe hierbei keine direkte Gefährdung für den eigentlichen „Kern“ des Sports.

> „But there sport has lost its heart, its smile, and perhaps, unlike Lewis Carroll’s cat, even the trace of their absence. But sport is stronger than its own contemporary labor ideology, and will survive it. For the heart of sport lives in the unicity of the contest, which begins and ends in the unique uncertainty of time.“ (ebd., 60).

De Wachter beschreibt hier einen Sport, der zwar durchaus durch ein agonales Element ausgezeichnet wird, jedoch nicht durch die von Guttmann elaborierten institutionellen Faktoren der Bürokratisierung, Quantifizierung und Suche nach Rekorden (vgl. Guttmann 1979, 26). Sein Sportbegriff ähnelt also eher Guttmanns Kurzcharakterisierung des griechischen Sport (vgl. ebd., 61) als der des Sports der Moderne.

De Wachter ist primär an der symbolischen Bedeutung des Sports und auch des sportlichen Körpers interessiert. So untersucht er u.a. die Frage, warum in westlichen Kulturen der sportliche oder präziser, der trainierte Körper als Symbol für Gesundheit (*health*) fungiert (vgl. Wachter 1984). Seinen Ausführungen zufolge wird Gesundheit in modernen Gesellschaften sportiv konnotiert (vgl. ebd., 58), was zu der Konsequenz führte, dass der „athletic body“ (ebd., 56) zum Symbol für Gesundheit werden konnte. Die Funktionalität eines Symbols ist also abhängig vom kulturgebundenen Signifikat (Saussure 1969, 79) der jeweiligen Gesellschaft. Eine Gesellschaft bzw. eine Kultur definiert de Wachter (1985, 57) als „[...] a capacity shared by a whole group to recognize, interpret, and produce signs in a similar way. It is a coherent system of semiotic habits.“. Daraus ergibt sich für ihn die Konsequenz, postmoderne westliche Kulturen in diesem Kontext als „Somatic Culture[s]“ (ebd., 59) zu titulieren, in welchen der Körper zum Symbol der Individualität, zum „[...] *own* body“ (ebd., 59), wird, den es zu formen gilt, um sich von anderen zu unterscheiden.

> „To put it more generally, in somatic culture the transcendence of human heteronomy is achieved either by the denial of the dimension where this heteronomy is definitional or by displaying autonomy in that very field of corporeal existence. Dust thou art and unto dust thou shalt return. Somatic culture permanently denies this truth by the symbolic creation of a bodily world of freedom and differentiation [...]. Of this world, the athletic body is the perfect image. If it is a dream, it is the dream, that my body is mine.“ (ebd., 60).

De Wachters semiotische Überlegungen bezüglich sportlicher Fragestellungen zeichnen sich gegenüber Suits Ausführungen dadurch aus, dass das spielerische Element des Sports stärker betont wird. Auch wenn de Wachter in seinen Arbeiten auf Suits rekurriert, insbesondere wenn er sich mit der Problematik der moralischen Dimension des Regelbefolgens auseinandersetzt

(vgl. Wachter 1983b, 278f), so bestehen doch evidente Unterschiede zwischen den jeweiligen Positionen. Sport ist de Wachters Verständnis zufolge immer Spiel (s.o.), ein Aspekt, auf den auch Guttmann zu Recht verweist. Dass sich de Wachter von einer „Technologisierung“ des Sports abwendet, deutet darauf hin, dass er sich in seinen Überlegungen eher auf die kulturelle Ebene des Sports als auf seine institutionelle Umgebung bezieht. Individuelle Zielsetzungen, die über den spielerischen Eigensinn hinaus im Sport angestrebt werden, können ebenfalls zum Tragen kommen, verändern jedoch nicht das „Wesen“ des Sports.[81]

> „Spiel wird dann [wenn extrasportive Motive im sportlichen Spiel verfolgt werden, A.S.] zu einer instrumentellen Handlung, allen Zielsetzungen aus der Welt des Ernstes untergeordnet. In diese Richtung zielt die Feststellung, dass Sport kein Ziel in sich werden darf, sondern ein Mittel bleiben soll, z.B. zur sozialen, moralischen oder körperlichen Bildung. Man kann ihr entgegenhalten, dass Spiel selbstverständlich immer fungiert in einem Kontext von Personen, die außer dem Spielbedarf noch andere Bedürfnisse haben, wozu sie das Spiel instrumental verwenden können (Fitness, sozialer Status und dergleichen), und von einer Gesellschaft, die das Spiel nur allzu gut als Faktor der Freizeitgestaltung, der Sozialisation, der Volksgesundheit zu gebrauchen weiß. Diese Folgen stehen aber nicht im Zusammenhang mit der Spielstruktur, wohl aber mit den kontextuellen Bedingungen [...].“ (ebd., 282f).

Basierend auf diesen Überlegungen steht de Wachter gesellschaftlichen Forderungen an das System Sport mit Skepsis gegenüber (vgl. Wachter 1983a, 255), wobei er insbesondere einen Transfer der im Sport verlangten Fairness auf andere Lebensbereiche anzweifelt (vgl. ebd., 264).[82] Erst in seiner Trennung von der realen Welt, in seiner symbolischen Selbstreferentialität kann sich die Sinnsphäre des Sports konstituieren (vgl. Wachter 1983b, 283).[83]

Diskussion

Die symbolische Funktion, die de Wachter dem Sport und dem sportlichen Körper zuschreibt, soll an dieser Stelle herausgestellt werden. Eine symbolische Zuschreibung kann niemals mehr sein als eine beliebige Attribution von Bedeutungen, die zwangsläufig über das eigentliche Wesen einer Sache hinausgehen. Nur dadurch, dass einem sportlichen Körper Gesundheit „unterstellt wird“, wird Sport nicht automatisch zu einem Gesundbrunnen. „[...] Sport [drückt] – im Gegensatz zu vielen intellektuellen (und gänzlich unzureichenden) ´Lesearten` – überhaupt nichts [aus]. Er fasziniert uns mit Körpern in vielfältigsten Formen und Funktionen. Aber es

[81]Vgl. zur sportlichen „Autotelik“ auch Weiss (1983, 274f).
[82]Vgl. zur Fairness-Problematik 3.3.3.
[83]Vgl. zur künstlerischen Symbolfunktion des Sports Welsch (1999, 153).

wäre zumindest gefährlich, wenn wir versuchen würden, diese Formen zu interpretieren.“ (Gumbrecht 2005, 45). De Wachter macht dies u.a. dadurch deutlich, dass er die soziale Abhängigkeit dieser symbolischen Funktionen aufzeigt (vgl. Wachter 1984, 56f) und sie somit als vom zeitlichen Kontext abhängig in ihrer Aussagekraft relativiert. Erst die Trennung eines Signifikants von seinem Signifikat ermöglicht die symbolische Funktion (vgl. Wachter 1985, 60).[84]

3.2.5 Die „Repräsentation der leiblichen Individualität“: Moth Stygermeer

Anders als z.B. Kretchmar (3.2.3) ist Moth Stygermeer um eine trennscharfe Definition des Sports bemüht. In seinem Werk „Der Sport und seine Ethik“ (1999) verweist er auf die Dringlichkeit einer solchen Beschreibung, welche notwendigerweise zunächst gefunden werden muss, um basierend auf dieser Wesensbestimmung eine partikulare Ethik des Sports zu formulieren (vgl. ebd., 10).

> „Die Schwierigkeit des Umgangs mit dem Sport, die Ambivalenzen und Vorbehalte, die er hervorruft, resultieren möglicherweise aus dieser Kombination von beinah zwanghafter Faszination des Sports einerseits und ganz zwangloser Freiwilligkeit seiner Ausübung andererseits. Sport polarisiert offensichtlich und wird damit zum Gegenstand willkürlicher Bewertungen. Die Gründe des Für und Wider liegen dann freilich in der subjektiven Beliebigkeit des je persönlichen Gustos. In der Tat scheinen mittlerweile alle Möglichkeiten durchgespielt, den Sport einerseits als Sündenbock für alle möglichen außersportlichen Missstände hinzustellen oder ihn andererseits als Ideal- und Leitbild ebenfalls außersportlicher Werte zu verherrlichen.“ (ebd., 7)

Die zunächst weit gefasste Definition des Sports als „[...] Bewegung eines lebenden Organismus“ (ebd.) wird von Stygermeer im weiteren Verlauf seiner Argumentation näher bestimmt und präzisiert, da er zu Recht darauf hinweist, dass basierend auf einer solchen Charakterisierung des Begriffs bereits der „[...] Sturz eines Blumentopfs vom Fenster auf die Straße“ (ebd., 19) einen sportlichen Akt darstellen würde. Um eine solche notwendige Limitierung zu bewerkstelligen, grenzt er zunächst die zentralen Begriffe Leben, Bewegung und Organismus von ihren jeweiligen Komplementen ab (vgl. ebd., 10). Dem definitorischen „anything goes“ der Postmoderne erteilt Stygermeer in diesem Zusammenhang eine klare Absage.

[84]Diese philosophische Einsicht wird im weiteren Verlauf der hier vorliegenden Arbeit noch von Relevanz sein, wenn es z.B. in Kapitel 4 um die sozial bildenden Kompetenzen des Schulsports geht.

„Damit [der Unmöglichkeit der Abgrenzung eines Wesens aufgrund seiner strukturellen Gradualität, A.S.] scheint nun jede scharfe Unterscheidung hinfällig zu werden. Offenbar reduziert das Denken jede Differenz auf eine vorausgehende Indifferenz. [...] Der Sport, der scharf zwischen Sieg und Niederlage unterscheidet, wäre bloß eine durch Konventionen beschlossene und beliebig-subjektive Vereinbarung. Darüber hinaus – in quasi kosmischer Sicht – hätte sich auch im Übergang von unlebendiger Wirklichkeit zum Leben kein diskontinuierlicher Bruch ereignet, und alles, was oben über die Indifferenz des Universums ohne das Leben gesagt wurde, träfe immer noch auf Wirklichkeit und Lebenswelt des Menschen zu. Alles, was sich als dem Menschen wichtig und wertvoll von bloßer Beliebigkeit trennen lassen sollte, wäre eigentlich und im Grunde eben doch beliebig, egal und eins.“ (ebd. 55f).[85]

Dieser epistemologischen Kapitulation stellt der Autor nun eine ontologische Einschränkung in der Tradition Heideggers entgegen, nämlich den Rekurs auf eine „Totipotenz“ (ebd., 58), ein „[...] bewusste[s] Denken“ (ebd., 59), d.h. einer Mittelverwendung als Selbstzweck (vgl. ebd., 58).

„Die Wirkungslosigkeit des menschlichen Denkens beruht auf dessen möglicher Wirklichkeitslosigkeit. Das jeweils konkret Gedachte muß nicht wirklich sein. Aus dieser recht trivialen Erkenntnis hat der Skeptizismus seit jeher den falschen Umkehrschluss gezogen, das Gedachte schlechthin könne gar nicht wirklich sein. Hier ist nicht der Ort, den Skeptizismus seiner Grundlagenfehler zu überführen. Wir nehmen eine grundlegende Wahrheitsfähigkeit des menschlichen d.i. totipotenten Denkens an, weil es in der Lage ist, zwischen ´Mittel` und ´Verwendung` grundsätzlich und trennscharf zu unterscheiden. Mit dieser konstitutiven Differenzierung kann das (totipotente) Denken an der Wirklichkeit nicht völlig vorbeigehen. Denn eine ´Wirklichkeit`, die sich nicht ebenfalls in Mittel und Verwendung, in Gegenstand und Ereignis differenziert, kann von niemandem ernsthaft behauptet werden, es sei denn er bringt seine These vor, ohne dabei irgendwelche Mittel zu verwenden.“ (ebd., 59f).

Stygermeer entwickelt ein vierdimensionales Konzept der oben angesprochene Totipotenz, welches in seiner Gesamtheit das Wesen des Menschen bestimmt. Das Leibliche, bzw. den „[...] lebendige[n] Organismus“ (ebd., 73) teilt er in „[...] *partikulare Multifunktionalität des Organismus* [Arbeit, A.S.]“ und die „[...] *Individualität des Leibes*“ auf, das „[...] leibliche Komplement der Totipotenz; die Repräsentation dieser leiblichen Individualität in der Ableistung von Arbeit im physikalischen Sinne ist Sport.“ (ebd., 92). Das Denken wird parallel

[85] Inwieweit Sport durch das Axiom von „Sieg“ und „Niederlage“ zu kennzeichnen ist, wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit zu untersuchen sein. Vgl. hierzu u.a. Bette 1999; Güldenpfennig 1996a.

zu dieser binären Teilung in „[...] *individuell totipotente Geistigkeit* [Philosophie, A.S.]“ und „[...] *multifunktionale Rationalität* [Kultur und Technik, A.S.]“ gespalten (ebd., 73).

Stygermeer wendet sich mit dieser bewussten Teilung von holistischen Überlegungen zum Wesen des Menschen, wie sie u.a von Grupe (2004) vertreten werden, ab. Sein Menschenbild entspricht eher dem objektiven Dualismus Descartscher Prägung (vgl. Kretchmar 1994, 36). Ausgehend von der hier angeführten Theorie definiert Stygermeer Sport wie folgt.

> „*Sport ist die Repräsentation der leiblichen Individualität (als Unteil- und Untauschbarkeit) in der Ableistung von Arbeit im physikalischen Sinne bei klarer Differenzierung von individueller Verursachung und multifunktionaler Mitwirkung.*“ (Stygermeer 1999, 86).

Wesentliches Element dieser Definition ist die Akzentuierung des sporttreibenden Individuums, die Stygermeer zufolge das konstitutive Element des Sports darstellt.

> „Der Sport ist unabweisbar die einzige Bewegung im physikalischen Sinne als Bewegung von Masse durch Raum und Zeit (bei Verbrauch letzterer), bei welcher der (das) Ausführende der Bewegung unaustauschbar und individuell (unteilbar) wird. [...] Bei jeder sonstigen Bewegung von Masse über eine Strecke von A nach B sind Grund und Art der Bewegung für und in ihrem Resultat völlig gleichgültig, und die Form der Energie, welche die Bewegung bewirkt hat, ist ganz beliebig und austauschbar. [...] Ergibt sich für einen Menschen die Notwendigkeit, einen Gegenstand von A nach B zu bewegen oder sich selbst über diese Distanz zu bewegen [...], so ist es zumeist völlig gleichgültig, ob der Mensch sich selbst bemüht, jemand anderen beauftragt, ein Tier abrichtet oder eine Maschine baut und anstellt. [...] Nur im Sport ändert sich diese Beliebigkeit mit einem Schlage, wenn vereinbart wird, dass ebendie Frage, *welcher Leib* die Arbeit verrichtet, zur allerwesentlichsten wird. [...] Es ist kein Sport denkbar, dem es gleichgültig sein könnte, wer eine körperliche Leistung vollbringt. [...] Die Unaustauschbarkeit des jeweiligen Protagonisten ist das exklusive Mittel des Sports, dessen Verwendung ihn trennscharf gegen die Nichtverwendung abgrenzt. Entweder Sport findet ganz oder gar nicht statt, *tertium non datur*. [...] Nur wem das Phänomen des Sports so selbstverständlich und fraglos geworden ist, dass er sich des Fragens nach Ursachen und Bedingungen der Möglichkeit des Sports überholt sieht, kann an der Realität der leiblichen Individualität vorbeisehen oder deren Relevanz gar leugnen.“ (ebd., 78ff).

Diskussion

Stygermeers Definition der „leiblichen Individualität“ ist elaboriert, dennoch ist sie nicht präzise genug, um als definitorische Instanz zur Beurteilung des Sports herangezogen zu werden. Wenn Stygermeer behauptet, dass Sport die einzige physikalische Arbeit sei, bei der dem arbeitenden Individuum eine immanente Wichtigkeit zukomme (s.o.), so übersieht er hierbei die Wichtigkeit, die dem in einen Arbeitsprozess involvierten Menschen zukommt, wenn er z.B. ein Bild malt, eine Skulptur schafft oder Ballett tanzt, kurz: ein Kunstwerk produziert. Es steht außer Frage, dass Leonardo da Vinci bei der Schaffung seiner „Mona Lisa“ körperliche Arbeit, physikalisch definiert als Kraftaufwand multipliziert mit dem zurückgelegten Weg, geleistet haben muss. Auch ist sein Werk wohl nur schwerlich von seiner Person zu trennen, und es kann nicht in einzelne Teile zerlegt werden, ohne es zu zerstören. Aber hat da Vinci deshalb Sport betrieben? Ähnliches gilt für den Ballettvirtuosen Nurejew oder den Bildhauer Rodin. Was Stygermeer hier als exklusives Charakteristikum des Sports darstellt, ist also vielmehr ein generelles Kennzeichen der Künste, zu denen auch der Sport zählt (vgl. Güldenpfennig 2004a, 93f; Welsch 1999). Die performative Bewegung Sport ist immer eine Bewegung um der Bewegung willen, das sportliche Kunstwerk kann nur im Akt seiner Kreation bestehen, es ist flüchtig und vergänglich, ähnelt also in diesem Aspekt den darstellenden Künsten wie dem Theater oder dem Tanz (vgl. Welsch 1999, 154).

Das soziale System des Sports verweist wie jedes andere autopoietische System auch primär auf sich selbst. Das „Endprodukt“ des Sports, das *pre-lusory goal*, wie es Suits bezeichnet (a.a.O.), verliert im Moment, in dem es erreicht wird, seine sportive Bedeutung, was insbesondere im 400m-Lauf augenscheinlich wird, wo Start und Ziel miteinander verschmelzen. Durch diese systemische Selbstreferenz wird die Funktion des Sports von der körperlichen Arbeit oder einem intentionalen Gesundheitstraining abgegrenzt.[86]

Stygermeers Hinweis auf die Notwendigkeit einer klaren „[...] *Differenzierung von individueller Verursachung und multifunktionaler Mitwirkung*“ (a.a.O.) dient als sportimmanenter Schutzmechanismus gegen exogene Gefährdungen des Sports, da somit jegliche Substitution bzw. Einflussnahme auf einen sportlichen Wettkampf als solche klar zu erkennen und von der individuellen Leistung des jeweiligen Athleten zu differenzieren sein muss, was den Sport insbesondere ethisch gegen Doping absichern soll (vgl. Stygermeer 1999,

[86]Insofern ist also auch Haverkamp und Willimczik zu widersprechen, die den Sport zumindest in Teilbereichen der körperlichen Arbeit zuordnen (vgl. Haverkamp & Willimczik 2005, 288f).

115).[87] Zudem bewahrt die Restriktion auf das Individuum und seine partikulare Ethik den Sport vor extrasportiven Instrumentalisierungsansinnen.

> „Mit Blick auf die Wesensverschiedenheit der gesellschaftlichen und sportlichen Handlungsstruktur, die zum einen auf kompromissfertiger Gradualität, zum anderen auf einer trennscharf-unvermittelten Scheidung von Sieg und Niederlage basiert, stellt sich freilich gar nicht erst die Frage, ob der Sport das gesellschaftliche Wohlbefinden fördert oder stört. Der Sport kann nicht an gesellschaftlichen und außersportlichen Gütern gemessen, gewogen und für wert oder für zu leicht befunden werden. Der spezifische Wert des Sports ´kann und will` auf Grund seiner Verschiedenheit gar nicht von direktem gesellschaftlichem Nutzen sein. [...] Der Sport als Übung und Präsentation leiblicher Individualität ist zuerst und bleibt seinem Wesen nach, wie auch immer die Gesellschaft ihn veranstaltend zur Sprache bringt, Privatsache.“ (ebd., 142).

Dadurch, dass er Sport primär als „Privatsache“ erachtet, wird die Zentrierung des sporttreibenden Subjekts, die Stygermeers Arbeit als tragendes Element zugrunde liegt, explizit. Doch gerade diese Individualisierung birgt ein Gefährdungspotential für den autonomen Nukleus des Sports in sich, was im weiteren Verlauf von Stygermeers Argument deutlich wird.

> „Dabei [im Akt des Sporttreibens, A.S.] ist es absolut gleichgültig und sowieso für jede Gesinnungsschnüffelei unerschließbar, welche Motive den Sporttreibenden bestimmten und welchen Sinn er in sein Tun hineinlegt. Selbst wenn jemand Sport von Anfang an nur deshalb treibt, weil er ´reich und berühmt` werden will, so ist das seine Privatsache. Niemand muß Sport treiben, und wer Sport treibt, kann, darf, ja muß es tun, warum und wozu er immer will. Die persönliche Motivation, die das Sporttreiben verursacht, ist immer Teil des sportlichen Tuns. Auch wenn ein einzelner Sportler für sich beschließt, seine sportlichen Leistungen mit einer politischen Idee zu verbinden und sich selbst als Zeugnis der Überlegenheit des politischen Systems seines Staates nimmt, muß dies seinem persönlichen Gutdünken freigestellt sein.“ (ebd., 144).

Was Stygermeer in dieser Ausführung übersieht, ist die Tatsache, dass der Sport als kulturelles Ereignis oder, in Luhmannscher Terminologie, als soziales System über eine Eigendynamik verfügt, die sich unabhängig von den Motiven der an seiner Genese beteiligten Individuen entwickelt. Der Sport hat seine eigenen Motive, und indem sich ein Mensch bereit erklärt, ein „Sportfest“ zu „zelebrieren“ (Stygermeer 1999, 151), akzeptiert er damit

[87] Doping stellt ein, wenn nicht sogar *das* zentrale Problem der sportwissenschaftlichen Diskussion der letzten 20 Jahre dar. Dennoch würde es den Rahmen der hier vorliegenden Arbeit sprengen, das Verhältnis von sportlicher Sinnstruktur und Doping ausführlicher zu diskutieren, so dass hier nur einzelne Aspekte dieser Diskussion zum Tragen kommen sollen, wenn sie dazu geeignet erscheinen, die Sinnstruktur des Sports näher zu bestimmen bzw. zu exemplifizieren. Vgl. zur Doping-Problematik u.a. Bette 1999; Hoberman 1992; Güldenpfennig 2004b.

zwangsläufig auch das motivationale Primat des Sports.[88] Die „[...] persönliche Motivation“ ist also keinesfalls „[...] immer Teil des sportlichen Tuns“ (s.o.), sondern nur peripher daran beteiligt. Allenfalls sekundär können persönliche Motive des Einzelnen im Sport zum Tragen kommen, und auch nur dann, wenn sie im Sinne einer strukturellen Kopplung den binären Code des Sportsystems unangetastet lassen, um das System somit zu „konservieren“ (vgl. 2.2).

> „Strukturelle Kopplung schließt also aus, dass Umweltgegebenheiten nach Maßgabe eigener Strukturen spezifizieren können, was im System geschieht. [...] Sie bestimmt nicht, was im System geschieht, sie muß aber vorausgesetzt werden, weil andernfalls die Autopoiesis zum Erliegen käme und das System aufhören würde zu existieren. Insofern ist jedes System immer schon angepasst an seine Umwelt (oder es existiert nicht), hat aber innerhalb des damit gegebenen Spielraums alle Möglichkeiten, sich unangepasst zu verhalten.“ (Luhmann 1997a, 100f).

Stygermeer versäumt es also in diesem Kontext, die Autonomie des Sports von seiner Umwelt deutlich herauszustellen und bietet somit „Angriffsfläche“ für extrasportive Sinngebungen, denen er ja gerade mit seiner Individualisierung des Sports eine Absage erteilen will. Was an Stygermeers Arbeit positiv herausragt, ist das Beharren auf einer klaren Definition des Kommunikationskonstruktes „Sport“, welches ihn von vielen anderen Autoren trennt. Auch seine Argumentationsweise, die aufzeigt, dass extrasportive Gefährdungen des Sports wie z.B. Doping sich nur aus einer sportimmanenten Partikularethik heraus überhaupt als Gefährdungen erkennen und verurteilen lassen (vgl. Stygermeer 1999, 121), weist in die richtige Richtung. Die starke Zentrierung des Individuums stellt allerdings, wie oben bereits ausgeführt, einen Schwachpunkt in Stygermeers Definition des Sports dar. Zudem entsteht durch seine dualistische Trennung von leiblichen und seelisch-geistigen Akten des menschlichen Handelns ein oftmals zu beobachtendes Bild vom Sport, das ihn als Ausdruck schlichter Körperlichkeit missversteht und nicht bereit ist, ihn als Kulturprodukt zu würdigen (vgl. Grupe 2000). Dass Sport mehr ist als physische Arbeit eines Individuums, wird in Stygermeers Ansatz nicht deutlich.

3.2.6 „Austauschbeziehungen“ und „nicht-sportlicher“ Sport: Klaus Heinemann

Klaus Heinemann entwickelt in seinen Arbeiten eine Sportdefinition, die im Gegensatz zu den zuvor vorgestellten Modellen nicht primär philosophisch motiviert, sondern soziologisch ausgerichtet in Erscheinung tritt. Zum Finden einer solchen Definition verwendet Heinemann

[88] Gumbrecht (2005, 36) bezeichnet dieses Phänomen des „Sportfests“ (s.o.) als „[...] plötzliches Erscheinen [...], das an Körper gebunden ist“ (ebd.), als „Epiphanie“ (ebd.) des Sports.

sowohl Elemente der Luhmannschen Systemtheorie als auch des symbolischen Interaktionismus, der im Gegensatz zur Systemtheorie dem handelnden Individuum größere Kompetenzen zuspricht, indem er soziale Interaktionen nicht als Systeme, sondern als subjektive Handlungen begreift (vgl. Heinemann 1998, 22ff). Sport wird von Heinemann als „[...] soziales Konstrukt“ (ebd., 33) definiert, womit deutlich gemacht wird, dass es sich bei Sport um mehr handeln muss als nur um eine spezifische Form der Bewegung, da ein- und derselben Bewegung je nach situativem Kontext unterschiedliche Bedeutungen zukommen können (vgl. Guttmann 1979, 55; Volkamer 1987, 62).

> „Nicht ein Bewegungsablauf – Laufen, Springen, Werfen usw. – ist bereits Sport; gleiche Bewegungsabläufe finden wir auch in der Arbeit. Zu Sport wird er es erst durch eine situationsspezifische Rezeption und Bedeutungszuweisung durch die Handelnden als ´zweckfrei`, ´erholsam`, ´gesund`, ´unproduktiv`, ´fair`, ´risikoreich`, ´leistungsorientiert`, ´wettkampfbezogen`, ´kommunikativ`, ´freudvoll` usw. [...]. Erst durch solche ´Konstruktionsmuster` entsteht ein Bedeutungsfeld, in dem eine Aktivität als Sport interpretiert wird.“ (Heinemann 1998, 34).

Da sich Sport als mehrdimensionales gesellschaftliches Phänomen konstituiert, hat sich eine Sportsoziologie Heinemann zufolge ebenfalls auf mehreren Ebenen zu betätigen, nämlich auf einer kulturellen Ebene, einer sozial-strukturellen Ebene, einer personalen Ebene und einer organischen Ebene (vgl. ebd., 47).

Sport ist laut Heinemann durch vier Faktoren bestimmt.

a) durch ein Element der körperlichen *Bewegung* (vgl. ebd., 34), definiert als eine „[…] spezifische Form des Umgangs mit dem Körper, des Zugangs zum Körper und die dafür notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse“ (ebd.) Es werden lediglich einzelne Aktivitäten, wie z.B. Schach oder ein Instrument spielen, ausgegrenzt, da hierbei keine körperliche Aktivität „betrieben“ werde (vgl. Heinemann 1993, 34);

b) ein zugrunde liegendes *Leistungs- bzw. Wettkampfprinzip*, wobei zwischen unterschiedlichen Leistungsmotiven unterschieden wird, so dass im Sport, wie ihn Heinemann definiert, nicht nur körperlichen, sondern auch intellektuellen, sozialen, ökonomischen oder ästhetischen Leistungen ein sportlicher „Wert“ zukommt (vgl. Heinemann 1998, 34f). Hierbei können diese Leistungen jedoch auch nach ihrem jeweiligen Bezugsrahmen eingeteilt werden, und zwar in einen

– technisch-systemindifferenten Bezugsrahmen, der sportliche Handlungen als Selbstzweck, als Autopoiesis, begreift und wertet (vgl. ebd., 34, Anm. 18);

– einen individuellen Bezugsrahmen, also eine personenspezifische Motivation des sporttreibenden Subjekts (vgl. ebd.);

– einen sozialen Bezugsrahmen, wobei die sportliche Leistung von Dritten, der sozialen „Umwelt“ (Luhmann 1997a, 60) evaluiert und honoriert wird (vgl. Heinemann 1998, 50);

– und einen kulturellen Bezugsrahmen, also gesamtgesellschaftliche Erwartungen, die auch im Akt des Sporttreibens vom Akteur anerkannt werden müssen, wie moralische Werte o.ä. (vgl. ebd.).[89]

c) durch ein sportspezifisches *Regelwerk*, welches sich je nach Disziplin unterscheidet, und durch welches das Ziel des Spiels, die Mittel, die zur Erreichung des Ziels erlaubt sein sollen und Fähigkeiten, die zum Spielen des Spiels und zur Erhaltung des Sportethos notwendig sind, bestimmt werden (vgl. ebd., 54ff);

d) durch das Element der *Unproduktivität*, was bedeutet, dass der Sport keinen extrasportiven Zielen unterworfen ist, da er selbstzweckhaft, „autotelisch“ (Suits, a.a.O.) auf sich selbst verweist (vgl. Heinemann 1998, 34), ein Aspekt, welcher im systemisch-indifferenten Bezugsrahmen des Sports bereits in ähnlicher Form involviert ist (s.o.).[90]

---

[89] Die vier Ebenen, die Heinemann hier beschreibt, können systemtheoretisch aufgespaltet werden in eine systemische Ebene (die technisch-systemindifferente Ebene), den autonomen „Sinn“ (vgl. Luhmann 1997a, 44) des Systems Sport, und extrasystemische Forderungen der Umwelt (individueller, sozialer und kultureller Bezug), die vom Sport allenfalls im Sinne einer strukturellen Kopplung (vgl. 2.2) beantwortet werden dürfen, um die Autonomie des Sports nicht zu gefährden.

[90] Heinemanns Konzept erweist sich in weiten Teilen als kongruent mit einer früheren Sportdefinition des Wissenschaftlichen Beirats des DSB, der 1980 ebenfalls versuchte, Sport zu bestimmen und dem auch Heinemann angehörte. Sport wird laut diesem Entwurf durch die Elemente „motorische Aktivität [...], Leistung [....], Sportorganisation [...], Sportregeln [...] Ethische Werte, [...] Erlebnisformen“ bestimmt (vgl. Wissenschaftl. Beirat 1980, 438f), wobei Sport explizit von anderen kulturellen Phänomenen, die ihm strukturell ähnlich erscheinen, wie z.B. der Arbeit durch Ausgrenzungs-Kriterien unterschieden wird (vgl. ebd.). Sport erscheint hierbei als konsequenzlose Eigenwelt und Kulturprodukt. „Sportliche Handlungen sind Ausdruck (Symbole, Zeichen) menschlicher Kultur. Sie sind geregelte Formen der Alltagsbewegungen, vollziehen sich deshalb gleichsam auf einer künstlichen Ebene und bedürfen hier einer eigenen Organisation, eigener Handlungsstrategien und Taktiken. Zwischen Sportmotorik und Alltags-/Arbeitsmotorik lassen sich viele strukturelle und funktionelle Zusammenhänge aufzeigen. Der eigentliche Unterschied besteht darin, dass sportlichen Handlungen ein anderer Bedeutungsinhalt zukommt. Gegenüber manchen Alltags-/Arbeitsbewegungen sind Sportbewegungen prinzipiell unproduktiv; sie fallen ihrem Sinn nach nicht unter kommerzielle Nützlichkeitserwägungen und unterliegen keinen existenziellen Zwängen. Sportliche Handlungen stellen sich gleichsam selbst dar und entwickeln durch sich eigene Formen und Taktiken. Ausdruck solcher Bewegungen sind die Vielfalt und grundsätzliche Offenheit der überwiegend freudvoll betriebenen sportmotorischen Aktivitäten. Die Aufhebung der Lebensnot, des existenziell Notwendigen, rückt sportliche Handlungen auf eine weitgehend konsequenzlose Ebene.“ (ebd., 438).
Das Element der „Sportorganisation“ (s.o.), welches in Heinemanns Definition keine Erwähnung findet, bezieht sich auf die institutionelle Ebene des Sports und ist somit als politische „Entscheidungshilfe“ des DSB zu werten, da anhand der Feststellung des Organisationsgrades eines Verbandes über die Aufnahme in den DSB entschieden werden sollte (vgl. Wissenschaftl. Beirat 1980, 437). Die ebenfalls bei Heinemann nicht erwähnten „Erlebnisformen“ (s.o) des Sports verweisen noch einmal explizit darauf, dass im sportlichen Handeln der ganze Mensch und nicht nur sein Körper involviert sein muss (vgl. ebd., 439), eine holistische Erkenntnis, die in dieser

Bezug nehmend auf Luhmanns Theorie der Ausdifferenzierung der Sozialsysteme innerhalb stratifizierter Gesellschaften (vgl. Luhmann 1997a, 707ff) betont Heinemann explizit die Autonomie des Sports und grenzt ihn von extrasportiven Instrumentalisierungsansinnen ab, indem er auch auf die Autonomie des einzelnen Sportlers verweist.[91]

> „Der einzelne Sportler ist nicht zugleich Nachbar, Vorgesetzter, Familienmitglied, Mitglied einer Kirche, einer ethnischen Gruppe, eben weil er in anderen Systemen nicht Sportler ist, sondern weil er diese anderen Rollen ausfüllt und weil seine sportliche Leistung nicht zugleich politische, religiöse, militärische, familiäre usw. Funktionen erfüllt. [...] Das System Sport wird in seiner Funktionsfähigkeit und Leistung gegenüber der Struktur und Veränderung anderer gesellschaftlicher Daseinsbereiche eigenständig. Wie die Wirtschaft funktioniert, ob die Familie intakt ist, welche ethischen Werte die Kirche vermittelt, ist – im Gegensatz zu vorindustriellen Gesellschaften – für die Funktionsfähigkeit des Sports im Prinzip ohne Bedeutung; denn nur der Sport gibt sich die Regeln, nach denen er praktiziert wird.“ (Heinemann 1998, 271).

Heinemann weist zu Recht darauf hin, dass eine hier ausgeführte Autonomie des Sports keinesfalls eine isolierte Autarkie darstellt. Die Fähigkeit eines Systems, durch strukturelle Kopplung mit der Umwelt in Kontakt zu treten, bezeichnet Heinemann als die Fähigkeit, „Austauschbeziehungen“ (ebd., 272) einzugehen.

> „Ausdifferenzierung und institutionelle Autonomie des Sports bedeuten nicht Autarkie, Unabhängigkeit und Isolation von anderen gesellschaftlichen Daseinsbereichen. Vielmehr besteht zwischen Sport und anderen Bereichen wie Wirtschaft, Familie, Politik, Erziehungssystem und Wissenschaft eine Vielzahl von Austauschbeziehungen, durch die der Sport auf der einen Seite vielfältige Leistungen und Beeinflussungen erfährt, für die er umgekehrt wiederum Leistungen zur Verfügung stellt.“ (ebd.).

Diese Austauschbeziehungen können allerdings nicht verhindern, dass von anderen Systemen in einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft Instrumentalisierungs- bzw. Funktionalisierungsansinnen an den Sport gerichtet werden, die oftmals weit über den begrenzten sportlichen Rahmen hinausgehen. Heinemann unterscheidet hierbei u.a. zwischen einer *sozio-emotionalen Funktion*, die z.B. die Steigerung von Empathiefähigkeit bewirken soll

---

Form einen Konsens innerhalb des sportwissenschaftlichen Diskurs bildet (vgl. u.a. Kretchmar, a.a.O.; Grupe 2002; Güldenpfennig 2004a), auch wenn die hieraus gezogenen Konsequenzen und die genaue Auslegung dieses Ganzheits-Postulats divergieren.

[91] In früheren Arbeiten (1989) erachtet Heinemann die „[...] einheitliche Sportlerrolle“ (ebd., 14) noch als konstitutive Eigenschaft des Sports, wobei in diesem Verständnis Charaktereigenschaften, ein bestimmter Lebensstil und sogar die Wahl der Kleidung und des Haarschnitts als von sportlicher Wichtigkeit bezeichnet werden (vgl. ebd.). In der oben dargelegten Trennung von Sportlerrolle und „Lebenswelt“ wird allerdings deutlich, warum Heinemann in seinen späteren Arbeiten auf eine solche definitorische Einschränkung verzichtet.

(vgl. ebd., 169f),[92] einer *Sozialisationsfunktion*, die kulturelle Wertvorstellungen im Individuum verankern soll (vgl. ebd., 167f), einer *sozial-integrativen Funktion*, bei welcher Individuen aus unterschiedlichen Schichten miteinander in Kontakt treten (vgl. ebd., 179ff) und einer *sozialen Mobilitätsfunktion*, die es dem erfolgreichen Sportler ermöglicht, soziale Barrieren zu überwinden und sich einen höheren Status zu sichern (vgl. ebd., 174ff).[93] Diesen extrasportiven Ansinnen steht Heinemann kritisch gegenüber.

> „Sport kann dazu beitragen, normative Konformität, Ich-Stärke, Ich-Identität und Solidarität zu entwickeln oder zu festigen. Diese Wirkung wird man schon deshalb hoch einschätzen, weil diese Eigenschaften in einer Phase jugendlicher Entwicklung geprägt werden, in der zugleich ein besonders starkes Interesse für den Sport besteht. Ob aber diese Sozialisationswirkungen tatsächlich eintreten, ist keineswegs sicher. Positive Wirkungen können in ihr Gegenteil umschlagen. Eine eindeutige Auskunft, ob Sport also Agent der Sozialisation ist und in seinen Wirkungen günstig zu beurteilen ist, kann nicht gegeben werden. Hinzu kommt, dass man nicht ohne weiteres erwarten kann, dass Effekte einer Sozialisation im Sport in anderen gesellschaftlichen Daseinsbereichen positiv zum Tragen kommen.“ (ebd., 173).

Im Zuge der postmodernen Ausdifferenzierung der Gesellschaft ist auch der Sport, wie ihn Heinemann beschreibt, nicht vor Veränderungen gefeit. So prognostiziert er 1986 (114):

> „Die zentrale These lautet nun: Der Sport wird in seiner zukünftigen Entwicklung diese eben beschriebene innere Einheitlichkeit zunehmend verlieren. Die bindende Kraft des traditionellen Konzepts des Sports schwächt sich ab. Dies hat die Konsequenz, dass sich a) unterschiedliche Konzepte und Formen des Sporttreibens entwickeln und dass b) der einzelne zwischen einer steigenden Zahl von alternativen Sportangeboten entsprechend seinen individuellen Wünschen wählen kann.“

Bereits vier Jahre später sieht Heinemann seine These als bewahrheitet an (vgl. Heinemann 1990, 115). Das traditionelle Sportmodell, welches zuvor Gültigkeit besaß, wird nun abgelöst von einem pluralistischen Sportverständnis, ähnlich wie es Hägele in seinem „Drei-Ebenen-Modell von Spiel und Sport“ beschreibt (vgl. Hägele 1990, 130ff).

> „Die Motive des Sporttreibens, die Inhalte, die der einzelne im Sport sucht, werden vielseitiger, erfahren zunehmend individuelle Ausprägungen, werden Ausdruck und Bestandteil des

[92] Vgl. zur „bildenden Funktion“ des Sports u.a. Gumbrecht (2005, 152).

[93] Die hier aufgeführten Forderungen an den Sport als „Funktionen“ zu bezeichnen, wie es Heinemann tut, ist in Luhmannscher Terminologie nicht angemessen, da jedes System nur eine spezifische Funktion für die Gesellschaft übernehmen kann (vgl. Luhmann 1997a, 757f). Zutreffender wäre in diesem Kontext der Begriff der „Leistung“ (vgl. ebd.).

> Lebensstils. Nicht mehr das Streben nach Leistungssteigerung und Leistungsvergleich im Wettkampf motiviert (allein noch) das Sportinteresse; der Sport wird für Altergruppen und soziale Schichten attraktiv, für die Leistungsoptimierung und Wettkampfbezogenheit nicht mehr den besonderen Reiz des Sports ausmachen. Gesucht werden stärker Formen von Spiel, Sport und Bewegung, die nicht an einem disziplinierten Training mit langfristig angestrebter Leistungssteigerung ausgerichtet sind, sondern durch ein anderes, oft disperses Motivbündel getragen werden“ (Heinemann 1989, 23).

1998 unterscheidet Heinemann fünf Modelle, die jeweils von unterschiedlichen Motiven und Strukturen gekennzeichnet sind und das „Wesen“ des postmodernen Sports bestimmen sollen, und die er in früheren Arbeiten noch als „Nicht-Sport“ titulierte (vgl. Heinemann 1989, 11).

Beim „[...] expressive[n] Sportmodell“ (Heinemann 1998, 36) wird der Leistungsgedanke des „[t]raditionelle[n] Sportmodell[s]“ (ebd., 35) aufgegeben zugunsten eines hedonistischen „Spaß-Motivs“ (vgl. ebd., 36), wie es u.a. in der „New Games“-Bewegung zum Ausdruck kommt, oder aber auch der Suche nach Entspannung und Erholung „geopfert“ (vgl. Heinemann 1990, 116f). „“[D]as unmittelbare Erlebnis rückt in das Zentrum des Sporttreibens. Sport soll gegenwartsbezogenes, freudvolles Erleben und die Ausblendung von Alltag, Zukunft und Zweck ermöglichen. Leistungsmomente und Wettkampfelemente treten in den Hintergrund.“ (Heinemann 1998, 36).

Das „traditionelle Sportmodell“ (s.o.) bildet nun als leistungsorientierter Wettkampfsport nur noch einen Aspekt des sportlichen Kanons. Ihm zur Seite steht das „Showsportmodell“ (ebd.), in welchem der Höchstleistungsport zum medialen und ökonomischen Produkt und sukzessive zum „[...] Teil der Unterhaltungsprogramme und damit eingebunden in ein kaum noch übersehbares Netzwerk kommerzieller Interessen“ (ebd., 35f) wird. Das „funktionalistische Sportmodell“ (ebd., 36) betrachtet den Sport nur noch als Werkzeug zur Erreichung sportfremder Ziele, im welchem sich „[v]erschiedene Ansprüche an den Sport verselbstständigen“ (ebd.), wie es z.B. beim medizinisch motivierten Präventions- bzw. Rehabilitationsport der Fall ist. Hinzu kommt eine „[t]raditionelle Spiel- und Sportkultur“ (ebd., 38), die sich u.a. um eine Renaissance der nationalen, prä-sportiven Bewegungskultur bemüht (vgl. ebd.).

Diskussion

In dieser oben dargelegten semantischen Aufweichung seines im Prinzip sehr präzisen und trennscharfen Sportbegriffs liegt die entscheidende Schwäche in Heinemanns Konzept. Dadurch,

dass er Sport zunächst als soziales System klar umreißt und in seiner Struktur bestimmt, dann aber auf die postmoderne Proliferation des Sportbegriffs keine andere Antwort weiß, als mit einer sukzessiven Proliferation der Semantik des Sports zu reagieren, führt er seine eigene, sehr gelungene Definition des Sports *ad absurdum.* Auch wenn er zunächst darum bemüht erscheint, diese neuen Erscheinungen als „Nicht-Sport“ vom eigentlichen Sport abzugrenzen (vgl. Heinemann 1989, 11), so bleibt dieser Akt der Differenzierung nur ein Lippenbekenntnis, welches bereits nach wenigen Zeilen relativiert und aufgegeben wird, ohne diese fruchtbare Unterscheidung terminologisch und auch inhaltlich weiterzuverfolgen (vgl. ebd.). Sport wird hierbei zum „Protoypenmodell[...]“ auf der Basis einer aus dem Alltagssprachgebrauch abgeleiteten „[...] graduellen Logik (trifft mehr oder weniger zu)“ (Haverkamp & Willimczik 2005, 275). Sport, der sich in seinen basalen Operationen nicht als geschlossene Einheit begreift, sondern sich von anderen Systemen seine „Funktionen“, wie es Heinemann nennt (s.o.), oktroyieren lässt, wird durch diesen Akt der Instrumentalisierung in seiner Struktur angegriffen und somit zerstört (vgl. 2.2). Die von Heinemann beobachteten Entwicklungen stellen also keinesfalls einen Akt der progressiven Ausdifferenzierung des Systems Sport nach seinen eigenen, systemspezifischen Bedingungen und Voraussetzungen dar, wie es die oben angeführten Arbeiten nahe legen. Nicht der autonome Sport entscheidet hierbei, was er in seine Systemeinheit involviert, sondern andere Systeme ergreifen die Kontrolle über die Operationen des Sports und destruieren somit seine Autopoiesis, so dass nun nicht mehr von einem „Sport-Modell“ gesprochen werden kann, ohne eine der elementaren Annahmen der Systemtheorie außer acht zu lassen, auf welche sich Heinemann ja explizit beruft (a.a.O.). Warum Heinemann von seinem gelungenen Definitionsmodell abrückt und Sport auf diese Art und Weise letztlich doch dem postmodernen „anything goes“ anheim gibt, bleibt unklar und unverständlich.

3.2.7 Sport als „[...] durch Könnerschaft ausgezeichnete Bewegung“: Egon Steinkamp

Ähnlich wie der im vorherigen Kapitel vorgestellte Heinemann vertritt Egon Steinkamp einen definierten, semantisch gefüllten Gebrauch des Terminus Sports. In seinem Buch „Was ist eigentlich Sport?“ (1983) bezieht er klar Stellung zu einer Beliebigkeit im Reden über Sport. Zu diesem Zeitpunkt erschienen bereits erste scheinbare „Ausdifferenzierungen“ des Sportsystems gesellschaftlich beobachtbar (vgl. Hägele 1990, 133f), auf die Steinkamp jedoch nicht damit reagiert, dass er sie unreflektiert in den sportlichen Kanon aufnimmt, da eine solche Zuordnung zum einen eine Verständigung über das beobachtete Phänomen erschweren und zum anderen

eine manipulative Ausnutzung des Sports bzw. dessen, was so bezeichnet wird, ermöglichen würde (vgl. Steinkamp 1983, 8f).

> „Der leitende Gedanke bei der Beantwortung der Frage ´Was ist Sport?` ist darum eigentlich dieser: Was sollte man – unter dem Aspekt der dem heutigen Menschen vorgegebenen Wirklichkeit – sinnvollerweise mit ´Sport` bezeichnen, damit dergestalt eine möglichst eindeutige und zweifelsfreie Verständigung über das Phänomen selbst wie auch über seine vielfältigen Erscheinungsformen erreicht wird?“ (Steinkamp 1983, 12).

Steinkamp versucht im Sinne einer Realdefinition (vgl. 3) anhand einer deduktiven Vorgehensweise sportliche Erscheinungen auf ihre Gemeinsamkeiten hin zu untersuchen. Hierzu sollen „alle menschlichen Handlungen“ durch mehrere imaginäre „Merkmals-Siebe“ gefiltert werden, wobei jedes dieser Siebe einem ontologischen Sportkriterium bzw. einem sportlichen Wesensmerkmal entspricht, so dass durch dieses Ausschlussverfahren am Ende des Analyseprozesses nur noch sportliche Handlungen „übrig bleiben“ (vgl. Steinkamp 1983, 12ff). Diese sportliche Handlung soll anhand einer phänomenologischen Definition, welche die Handlung, und nicht im Sinne einer sinn- bzw. motivbezogenen Perspektive, welche die Intention des Sportakteurs in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt, näher bestimmt werden (vgl. ebd., 15f). Somit ist eine deutliche Nähe zu einer systemtheoretischen Sportbeobachtung gegeben (vgl. 2), die Steinkamp jedoch nicht explizit erwähnt. Ähnlich wie Heinemann (vgl. 3.2.6) und der Wissenschaftliche Beirat des DSB (1980) definiert Steinkamp Sport als von vier Faktoren bestimmt.

- Bewegung (Steinkamp 1983, 16)

Hierbei geht es Steinkamp insbesondere darum, die sportliche Bewegung als „künstlich geformt“ zu beschreiben, als ein „[...] aus der Phantasie des Menschen gedanklich entworfenes Bewegungsmuster“ (ebd., 17), was sie von der Alltagsbewegung graduell trenne.

- Problemorientiertheit (ebd., 24)

Das zweite „Sieb“, welches Steinkamp anwendet, ist die intentionale Schaffung von Problemen, die einen sportlichen Akt ausmacht. Die sportliche Aufgabe kann dabei niemals endgültig „gelöst“ werden, sie ist beliebig reproduzierbar und thematisierbar (vgl. ebd.). Die Teilhabe am Sport ist nach unten limitiert durch ein gewisses Maß an „Mindestkönnen“ (ebd., 25). Unterhalb dieses Niveaus kann kein Sport stattfinden, weil dann die jeweilige Bewegung nicht „thematisiert“ werden kann (vgl. ebd., 26).

- Leistung (ebd., 26)

Die sportliche Leistung und der Wettbewerb (ebd., 31) bilden weitere sportliche Filter im Sinne Steinkamps. Ohne Leistung kann sich kein Sport generieren. „So kann z.B. trotz der Körperlichkeit und der Thematisierung von Bewegung Yoga oder Eurhythmie nicht als Sport bezeichnet werden, weil die hier auftretenden Bewegungen und Übungen nicht nach Können unterschieden und verglichen werden.“ (ebd., 34f).

- Organisation (ebd., 35)

Der institutionelle Aspekt der Organisation regelt als Sozialinstanz und Normierungs- und Reglementierungsapparat die Vergleichbarkeit und Standardisierung sportlicher Leistungen (vgl. ebd., 36ff). Hierdurch wird die Zuordnung inner- oder außerhalb des sportlichen Kanons zu einer Angelegenheit der „sozialen Konvention“ (ebd., 38).

Im Folgenden wendet sich Steinkamp von einer phänomenologischen Betrachtung sportlicher Ereignisse ab und einer personzentrierten Frage nach den individuellen Motiven der Sporttreibenden zu (vgl. ebd., 41). Hierbei vermeint er, ein dualistisches Motiv zu entdecken, welches Sport für den Akteur zu einer attraktiven Beschäftigung macht, nämlich das der „[...] *durch Könnerschaft ausgezeichneten Bewegung*“ (ebd., 43). „In der hier vorgenommenen Zweiteilung des sportlichen Motivs drückt der Erlebnisbereich Bewegung/Spiel das beim Sporttreiben auf besondere Weise lustvolle Erfahren aus, dass *ich bin*. Analog dazu drückt der Erlebnisbereich Könnerschaft aus, dass *ich kann*.“ (ebd.).

Steinkamp verweist wie viele andere Sportwissenschaftler vor und nach ihm auf die Selbstzweckhaftigkeit und Freiwilligkeit des sportlichen Handelns (vgl. Steinkamp 1983, 62). Zudem erscheine Sport dadurch ausgezeichnet, dass durch seine Handlungen kein Produkt entstehe, er also nicht-utilitär sei (vgl. ebd., 64). In diesem Zusammenhang warnt Steinkamp vor extrasportiven Instrumentalisierungsansinnen an den Sport.

> „Darüber hinaus gibt es auch *sachfremde Zwecke*, die dem Sport durch bestimmte gesellschaftliche Interessengruppen ´untergeschoben` werden können. Schon die immer wieder auftretenden Begriffe wie ´Wehrsport`, ´Gesundheitssport`, ´Erholungssport` etc. weisen in diese Richtung. In all diesen Fällen – so kann man verallgemeinernd feststellen – wird die aus der Theorie des Sports abzuleitende Legitimation für ein solches ´Vor-den-Karren-Spannen` des Sports nicht erbracht und auch nicht erbracht werden.“ (ebd., 65).

Die untergeordnete Bedeutung des Sieges, des „pre-lusory goal“ (Suits, a.a.O.) im Akt des Sporttreibens wird bei Steinkamp ebenfalls betont, auch wenn er das Primat des sportlichen Prozesses über das Resultat als breitensportliches Charakteristikum wertet (vgl. Steinkamp 1983, 87). Der Spitzensport, den er vom Breitensport trennt, erscheint hierbei eher durch die „Verbesserung des Gekonnten“ (ebd., 104), also ein „Streben nach Exzellenz“ (Güldenpfennig 2004a, 101) ausgezeichnet, der Breitensport hingegen eher durch das „Anwenden des Gekonnten“ (Steinkamp 1983, 104).

Diskussion

Steinkamps Definition des Sports hebt sich gegenüber anderen postmodernen Sportdefinitionen dadurch ab, dass er bewusst darum bemüht erscheint, Sport als kulturelles Phänomen (vgl. Steinkamp 1983, 9) eindeutig zu bestimmen, auch wenn er um die „Subjektivität“ seiner Definition weiß (vgl. ebd., 15). Insbesondere das Motiv des Wettkampfs, welches Sport auch Steinkamp zufolge wesenhaft zu Eigen ist (vgl. ebd., 31ff) bildet in diesem Zusammenhang ein wichtiges Exklusionskriterium. Auch wenn sich der Autor in seiner Einleitung noch gegen einen über das Merkmal des Wettkampfs ausgezeichneten Sport sträubt (vgl. ebd., 6) so erklärt er doch im weiteren Verlauf seiner Ausführungen dieses scheinbar fragwürdige Element des Sports zu einer notwendigen Sportbedingung. Das Wettkampf- bzw. Leistungsmotiv im Sport sieht sich insbesondere innerhalb der sportpädagogischen Diskussion immer wieder der Kritik ausgesetzt (vgl. Hägele 1990, 76ff). Auch wenn Konsens darüber zu herrschen scheint, dass sich „Leistungssport“ logischerweise nur unter Berücksichtigung eines Leistungsaspekts konstituieren kann, so wird die Sinnhaftigkeit eines solchen Motivs insbesondere aus erzieherischer Sicht immer wieder hinterfragt und relativiert. Auch Steinkamp tendiert zunächst intuitiv in Richtung eines „leistungsfreien“ Sports, wendet sich aber dann doch einem leistungsbestimmten Sportmodell zu, welches in seiner Ausrichtung an Heinemanns Sportdefinition erinnert (vgl. 3.2.6), aber konsequenter zur Anwendung gebracht wird. Auch wenn das strittige Leistungsmotiv Steinkamp zufolge in unterschiedlichen Ausprägungen zur Anwendung kommen kann, ein entscheidendes Merkmal zur Differenzierung von Breiten- und Spitzensport (vgl. Steinkamp 1983, 86), so muss es doch immer vorliegen, wenn Sport „geschieht“.

Leistung sowohl im physikalischen als auch im kompetitiven Sinne ist aus dem sportlichen Geschehen nicht herauszudefinieren. Ohne das Bestreben, ein vorgegebenes Ziel zu erreichen

bzw. zu übertreffen, also eine bestimmte Leistung zu vollbringen, wäre jegliche menschliche Handlung sinn- bzw. motivlos. Dass Sport nur unpräzise als zweckfreie „[...] Form der Realisierung von Bewegung“ zu definieren ist, wie es z.B. Haag (1986, 43) tut, verweist wiederum nur auf dieses Leistungsmotiv. Der Zweck einer sportlichen Handlung ist die sportliche Leistung. Sport trägt seinen Zweck in sich selbst, kann sich aber nur dann generieren, wenn eine Leistung erbracht wird, um den sportlichen Prozess und somit das Ziel dieser Handlung zu erreichen (vgl. u.a. Suits, a.a.O.). Die Autotelik trennt den Sport von anderen menschlichen Handlungszusammenhängen, die auf die Herstellung eines Produktes ausgerichtet sind (vgl. Steinkamp 1983, 64). Die Leistung im Sport, der Wettkampf als „[...] *Wette der Akteure mit sich selbst*“ (Güldenpfennig 2004a, 86), bildet also keine pädagogisch verdächtige Verdopplung der Arbeitswelt, wie es Habermas vermutet (a.a.O.) oder gar eine militärische „Mobilmachung“, sondern ein systemspezifisches Charakteristikum des Sports. Gefährlich und unberechenbar wird das sportliche Leistungsmotiv nur dann, wenn es unreflektiert auf andere Lebensbereiche transferiert wird, d.h. wenn die im Sport erbrachte Leistung im Alltag sportunspezifisch z.B. auch in der Arbeit erwartet wird. Eine wohlverstandene sportliche Leistung innerhalb der systemischen Grenzen des Sports ist also keinesfalls pädagogisch bedenklich, solange sie auf den klar begrenzten Rahmen des eigentlichen Sporttreibens beschränkt bleibt.[94]

3.2.8 Sport als „Synonym für Bewegungskultur“: Helmut Digel

Helmut Digel tendiert mit seinen Arbeiten zur Bestimmung des „Gegenstandes der Sportwissenschaft“ (vgl. Digel 1995b, 1) in eine andere Richtung als Steinkamp. In einer postmodernen Gesellschaft erscheint ihm der Sport als Subsystem in einem Akt der Ausdifferenzierung begriffen (vgl. ebd., 2), eine Entwicklung, die sich auf die von Grupe (vgl. Grupe, a.a.O.) geprägte Formel „Versportlichung der Gesellschaft, Entsportlichung des Sports“ rekurrieren lässt (vgl. 3). Hierbei geht Digel von drei Prämissen aus. Zunächst erscheine die heutige Gesellschaft von einer „Versportlichung“ der Bewegungskultur geprägt, d.h. dass auch originär sportfremde Aktivitäten nun dem sportlichen Kanon zugerechnet und Digel zufolge somit „versportlicht“ werden (vgl. Digel 1990, 74). Auch der eigentliche Sport sieht sich laut Digel einem Akt der Versportung ausgesetzt, er zeigt „[...] seinen wahren Charakter, der über seine zentrale Kontingenzformel und seinen dominierenden systemischen Code schon immer

[94] Hierauf wird unter 4 noch näher eingegangen werden.

angelegt war.“ (ebd.). Das, was Digel hier als „wahren Charakter“ des Sports bezeichnet, ist die innerhalb der sportwissenschaftlichen Systemtheorie weit verbreitete binäre Codierung von Sieg und Niederlage (Bette 1999, 36) bzw. die Kontingenzformel von Steigerung und Knappheit (P. Becker 1987b, 17).[95] Der heutige Sport erscheint also insofern als hochgradig ausdifferenziert, als er seine oben beschriebene scheinbare Leitdifferenz zu höchster Perfektion getrieben hat. Der dritte Aspekt, den Digel hier einbringt, ist das, was Grupe mit dem Axiom der „Versportlichung“ der Gesellschaft beschrieben hat (s.o.), was bedeutet, dass dem Sport als ideellem Wert und auch als alltäglichem Verhaltensmuster nun eine gesamtgesellschaftliche Wertschätzung und Bedeutung zukommt, die ihm in der Epoche der Moderne noch nicht zuteil wurde. Der Gedanke des „fair play“ wird nun auch auf den Straßenverkehr und die Politik angewandt, Sportschuhe werden in der Oper getragen. „Sport ist in aller Munde“ (Digel 1990, 77), „[...] allerorten“ (ebd., 79), er ist „[...] jedermanns Sache“ (ebd., 82).

In Weiterführung von Heinemanns ausdifferenziertem Sportmodell (vgl. 3.2.5) geht auch Digel von einer pluralistischen Sportlandschaft mit „[...] verschwommenen Rändern“ (Wittgenstein 1995b, 280) aus, die eine einheitliche Wesenbestimmung dessen, was als Sport betrachtet wird, zunehmend erschwert.[96]

> „Ein Blick in die Geschichte des Sports macht es deutlich: Der Sport, seine Akteure, Institutionen und Organisatoren befinden sich in einem Prozess fortlaufender Veränderungen. Der Sachverhalt des sozialen Wandels lässt sich im Bereich des Sports nicht weniger gut beobachten und beschreiben wie in der Welt der Arbeit, in der Einflusssphäre der Kirchen oder in den politischen Parteien. ´Plebse` spielen Tennis und Golf; nicht mehr Olympiasieger, sondern Pop-Idole sind die Werbestars der Sportartikelhersteller; die Oper verkommt zum Fußballstadion, die Sportarena wird zur Oper. Sport ist nicht nur Sport, er ist eine ´soziale Bewegung`.“ (Digel 1990, 73f).

Die hier ausgeführten Entwicklungen stellen also insofern eine Gefährdung des Kulturguts Sport dar, als dadurch, dass Sport nun zu einem indifferenten Konglomerat unterschiedlichster Sinnzuschreibungen geworden zu sein scheint (vgl. Digel 1986, 35), die Eindeutigkeit des Sports als Kommunikationskonstrukt nicht mehr gegeben ist.

> „Wenn etwas in aller Munde ist, so wird damit nur selten jenes präziser gefasst, über das geredet wird. Für den Gebrauch des Begriffs Sport lässt sich dies insofern beobachten, als mit dem Begriff immer mehr menschliche Aktivitäten bezeichnet werden. Aus einer relativ eng begrenzten Zahl von menschlichen Handlungsmustern, die man mit dem Sammelnamen Sport meinte, ist

[95]Die systemtheoretische Analyse des Sports wird unter 3.4 noch näher beleuchtet werden.
[96]Vgl. zur postmodernen Ausdifferenzierung des Sports Meinberg (1991, 17).

nunmehr ein diffuses Gemisch an Mustern entstanden, dessen Zuordnung zum ´Gesamtsortiment Sport` in hohem Maße von subjektiven Werturteilen abhängt.“ (Digel 1990, 77).

Diese Subjektivität der sportlichen Bestimmung hat auch Folgen für die Sportwissenschaft. „Zum Objekt von Sportwissenschaft kann mittlerweile fast beliebiges werden, beziehungsweise unterliegt es dem Belieben des Wissenschaftlers, was er unter Sportwissenschaft verstehen möchte.“ (ebd., 78). Eine Eingrenzung dieser Proliferation der Terminologie des Sports wird von Digel aber trotz dieser Erkenntnis nicht für sinnvoll erachtet, da es ihm anmaßend und inadäquat erscheint, Sport als Gegenstand der Sportwissenschaft semantisch zu begrenzen.

„Versucht man eine Bilanz dieser Bemühungen [der Suche nach der Authenzität des Sports, A.S.] zu ziehen, so kann festgestellt werden, dass die Suche nach der Authenzität des Sports bislang erfolglos gewesen ist. Es wurde etwas gesucht, dass es gar nicht beziehungsweise so nicht geben kann. Das Ergebnis dieser Suche ist keine ´Authenzität`; es wird vielmehr das gefunden, was bestimmte Institutionen als ´ihren Sport` bezeichnen. Es liegt somit die Annahme von der ´Uneigentlichkeit des Sports` nahe. [...] Es gilt vielmehr der Satz, *dass die Bedeutung des verbalen Etiketts Sport dessen Gebrauch ist.* Präziser formuliert heißt das, ´die Bedeutung des (Begriffs) Sport ist der Gebrauch dieses Begriffs`. Dieser Gebrauch hat sich in der Geschichte herausgeprägt. Er ist keineswegs beliebig; wie jeder Sprachgebrauch unterliegt er jedoch dem Prinzip der Kreativität, das heißt die Regeln des Gebrauchs lassen sich ändern.“ (ebd., 87ff).

Jeglicher Versuch, Sport dennoch zu definieren, wird von Digel als manipulative Gefährdung begriffen (vgl. ebd., 89; 95).[97] Sport als Sozialsystem erscheint Digel zufolge also einem stetigen Wandel ausgesetzt und kann seine systemische Einheit und Autonomie nicht im Sinne einer operativen Schließung verteidigen.

„Jene, die die Möglichkeit einer Theorie des sozialen Wandels bestritten haben, [...] scheinen heute angesichts überraschender Veränderungen im Gefüge von den verschiedensten Gesellschaftssystemen immer mehr bestätigt zu werden. Die Zeit ´großangelegter Theorien`, die nicht nur die Absicht haben, eine sich wandelnde Gegenwart zu erklären, sondern auch voraussagen können, wohin der Wandel geht und wie Wandel in der Zukunft aussehen werde, scheint endgültig vorbei zu sein. [...] Es müsste dabei jedoch beachtet werden, dass die beobachtbaren Veränderungen im Sportsystem überwiegend mit der Inanspruchnahme des Sports durch bestimmte Interessen zu kennzeichnen sind.[...] Die Betreiber dieser Interessen sollten

[97] Vgl. hingegen zur heuristischen Notwendigkeit der „[...] Anerkennung der Existenz einer allein kompetenten professionellen Gruppe und ihrer Rolle als des ausschließlichen Schiedsrichters“ (Kuhn 1997, 180) in Bezug auf wissenschaftliches Arbeiten Kuhn (ebd., 179f).

dabei als Subjekte der Veränderung markiert werden. Für den Sport gilt als System nicht nur der Satz ´es verändert sich`, es muß auch gelten ´es wird von Subjekten verändert`." (ebd., 91).

Infolge der allgemeine Ausdifferenzierung der Gesellschaft kann Digel zufolge auch Sport nicht mehr im Sinne der Heinemannschen Pyramide gedeutet werden (vgl. Digel 1986, 38), sondern eher im Sinne eine Säulenmodells, bei welchem die einzelne Säulen ohne direkten Bezug zueinander isoliert existieren und funktionieren.

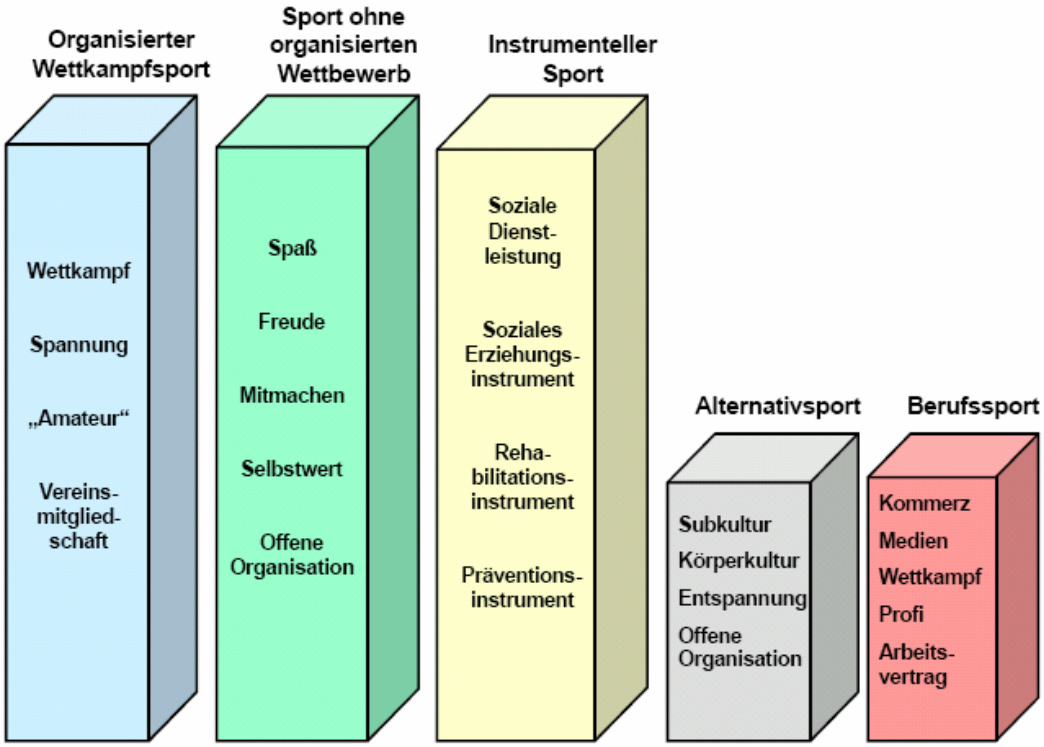

Abb. 1: Das Säulenmodell des Sports als Folge funktionaler Ausdifferenzierung (Digel 2001, 26)

Innerhalb dieser Säulen kommen spezifische Motive des Sports, wie ihn Digel definiert, zum Tragen und bilden in ihrer Gesamtheit das gesellschaftliche Konstrukt Sport. Zahllose Ausprägungsformen der körperlichen Bewegung können nun einer dieser Säulen zugeordnet und somit als Sport definiert werden.

Diskussion

Wie in den vorangehenden Kapiteln bereits ausgeführt, kann Digels „anything goes" der sportwissenschaftlichen Terminologie als typisches Beispiel eines gewandelten Sportverständnisses innerhalb der Postmoderne begriffen werden. Ein „Sport für alle" (Nieders.

Kultusministerium 1986), der sich in Teilbereichen, insbesondere dem sog. „Instrumentellen Sport“ und dem „Alternativen Sport“ (s.o.) nahezu komplett von seiner sportspezifischen Leitdifferenz und seinem Leistungsstreben emanzipiert zu haben scheint, kann bei genauerer Betrachtung jedoch nur dann als „Sport“ bezeichnet werden, wenn man diesen Begriff nicht als Bezeichnung eines einheitlichen, historisch gewachsenen kommunikativen Systems mit klaren Abgrenzungen gegenüber anderen bewegungskulturellen Aktivitäten begreift, sondern ihn verwendet, um ein viel weitläufigeres System, nämlich das der körperlichen Bewegung, unreflektiert als Sport zu „re-definieren“. Auch Digels Verweis auf die scheinbare Ausdifferenzierung und Öffnung des Sportsystems übersieht die notwendige Schließung, über die ein System verfügen muss, um sich seine Autonomie und somit auch seinen Fortbestand zu sichern (vgl. Luhmann 1997a, 95). Offene Systeme, die durch einen beliebigen und inflationären Austausch mit der systemischen Umwelt ausgezeichnet erscheinen, führen die Idee eines sozialen Systems *ad absurdum.* Wenn ein System nicht über klare Grenzen und eine spezifische Struktur verfügen kann, verkommt es zur verbalen Phrase, die nichts aussagt, da ihr Inhalt indifferent bleibt. So stelle z.B. das Phänomen, welches Digel mit dem Begriff „Instrumenteller Sport“ bezeichnet (s.o.), im Grunde genommen nichts weiter als sportähnliche Bewegungen, die einem extrasportiven Sinn folgen, dar. Ihre Ähnlichkeit zum eigentlichen Sport liegt also nur im Element der körperlichen Bewegung und ihrer situativen Uniformität dieser Bewegungen mit sportlichen Bewegungen. Nicht die Bewegung macht den Sport, sondern das Motiv dieser Bewegung (vgl. Volkamer, a.a.O.).[98] Die von Digel beschriebene, scheinbare Ausdifferenzierung des Sports ist also vielmehr ein Prozess der willkürlichen Anbindung sportfremder Systeme an das sportliche System, wobei dieser Akt mit einer Usurpation des Begriffs Sport einhergeht. Die Bezeichnung „Sport“ bleibt nun nicht mehr auf ein spezifisches System beschränkt, sie bezeichnet in ihrem indifferenten Gebrauch eine Vielzahl ähnlicher Systeme, die zwar singuläre Ähnlichkeiten mit dem originären Sport aufweisen, aber keine Kongruenz mit allen zur Generierung eines Sports notwendigen Strukturen und Elementen für sich in Anspruch nehmen können. Formal sieht sich der Betrachter also mit einer Vielzahl von Sportmodellen konfrontiert, semantisch kann jedoch bei genauerer Untersuchung nur eines

[98] Gumbrecht weist darauf hin, dass der oft geäußerte „Instrumentalisierungsvorwurf“ an den Sport (vgl. u.a. Bernett 1977) außer acht lässt, dass es sich bei diesem Akt nicht um ein sportspezifisches Phänomen handele, sondern um die logische Konsequenz eines geschichtlichen Evolutionsprozesses. „Alle historischen Institutionen sind von anderen Institutionen ´instrumentalisiert` worden, die dann ihre ´Spuren` in ihnen hinterlassen haben. Das liegt an der Funktionsweise von Institutionen. Der Sport macht da keine Ausnahme – abgesehen von unserer Erwartung, dass er eine Ausnahme sein soll.“ (Gumbrecht 2005, 58). Vgl. zur Frage der Instrumentalisierung von sozialen Institutionen bzw. Systemen 2.2.

dieser Modelle phänomenologisch zutreffend als Sport gedeutet werden, nämlich das des Wettkampf- bzw. „Leistungsport“ (vgl. Digel 1986, 39), auch wenn in den anderen Modellen einzelne sportliche Elemente zur Anwendung kommen.

> „Nunmehr wird auch deutlich, aus welcher Denkhaltung eigentlich die heute inflationär verbreitete These stammt, der Sport sei aufgrund seiner inneren Ausdifferenzierung überhaupt *nicht mehr definier- und fassbar*: Jeder dieser Herolde der Beliebigkeit greift irgendwelche [...] Merkmale heraus, löst sie aus dem komplexen Sinnkontext, innerhalb dessen das Sinnkonstrukt Sport erst entsteht, und gesteht schon solchen heimatlos umherirrenden Einzelelementen je für sich den Status eines ´Sports` zu. Ein solches Verfahren aber ist nichts als eine Ausgeburt begrifflicher Ärmlichkeit und Anspruchslosigkeit. Man wagt selbst den gehalt- und anspruchslosesten Betätigungen nicht das begehrte Gütesiegel ´Sport` zu verweigern. Übersehen wird auf diesem Weg des geringsten Widerstandes, dass ein Zertifikat – hier, im Bereich des sportlichen Spiels, ebenso wie überall sonst – *erarbeitet* und *erworben* werden muss und tunlichst nicht *verschenkt* werden sollte, wenn es seinen Sinn erfüllen soll.“ (Güldenpfennig 2004a, 88).

Nicht in einer engen Begrenzung des Sportbegriffs liegt also die Gefahr einer „[...] Manipulation von Macht“ (Digel 1990, 89), solange diese Wesenbestimmung um die Subjektivität ihres argumentativ dennoch notwendigen „Absolutheitsanspruchs“ innerhalb ihrer selbstgesteckten Grenzen weiß (vgl. 3.2.6). Problematisch wird eine solche Bestimmung nur dann, wenn sie sich selbst als unumstößliches Dogma präsentiert (vgl. Digel 1990, 90). Gleiches gilt allerdings auch für eine weit gefasste Definition, wie sie Digel vorlegt.

3.2.9 Sport als „[...] multiparadigmatisches Kulturgebilde“: Gunnar Drexel

Gunnar Drexel legt einen sehr elaborierten Entwurf zur Frage nach der Bestimmung des „Wesens“ des Sports vor. In Anlehnung an die bereits angesprochenen „Sprachspiele“ Wittgensteins (a.a.O.) und die epistemologischen „Paradigmata“ Thomas Kuhns (1997, 10) verwirft Drexel den Versuch einer Definition des Sports als pardigmenabhängiges „[...] überzogenes Anspruchsdenken“ (Drexel 1995, 100), wobei „Paradigma“ in diesem Kontext definiert wird als „[...] Grundmuster zur Leitung, Erzeugung und Kontrolle von Exemplaren menschlicher Tätigkeits- bzw. Kulturformen, die ihrem Sinn und Zweck nach zusammengehören, seien diese eher theoretischer oder praktischer Art.“ (Drexel 2002, 19).[99]

[99] Kuhn selbst hingegen definiert Paradigmata als „[...] allgemein anerkannte wissenschaftliche Leistungen, die für eine gewisse Zeit einer Gemeinschaft von Fachleuten maßgebende Probleme und Lösungen liefern.“ (Kuhn 1997,

Sport, so wie ihn Drexel versteht, hat sich zu einem Wittgensteinschen Begriff der „Familienähnlichkeiten“ (Wittgenstein, a.a.O.) ausdifferenziert (vgl. Drexel 2002, 51ff), der nicht mehr als Einheit von strukturellen Sport-Merkmalen und sportartspezifischen Differenzen, sondern nur noch als loser Verbund von einander ähnlichen Handlungen in Erscheinung tritt.[100]

> „Geht man im objektwissenschaftlichen Bereich davon aus, dass sich das Handlungsgeschehen im Sport in einer auffälligen Weise vervielfältigt hat, und geht man zusätzlich davon aus, dass Vergleichbares auch im metawissenschaftlichen Bereich vorzufinden ist, dann liegt es nahe, dieser *Pluralisierung im Gesamtbereich des Sports und der Sportwissenschaft* über die bisherigen Bemühungen hinaus theoretischen Boden zu bereiten und *skeptisch* die Frage zu stellen, ob denn die in der Sportwissenschaft vorherrschenden Einheitlichkeits- bzw. Ganzheitlichkeits-Vorstellungen im Hinblick auf ´den` Sport und vor allem auf ´die` Sportwissenschaft noch als angemessen wahrgenommen, beurteilt und auch entsprechend propagiert werden können.“ (ebd., 19f).

Im weiteren Verlauf entwickelt Drexel einen weit gefassten Sportbegriff, indem er, wiederum an Wittgenstein (1995b, 262) orientiert, Sport als den alltäglichen Gebrauch diese Begriffs in der Sprache definiert (vgl. Drexel 2002, 23). Eine eingrenzende Bestimmung der sportlichen Sinnstruktur, die zwischen Sport und Nicht-Sport semantische Differenzen aufzeigt, wird von ihm abgelehnt (vgl. Drexel 1995, 105), da eine solche Bestimmung dieses Terminus nicht die „Wirklichkeit“ beschreibe, sondern nur ein „[...] Produkt des Denkens in Begriffen“ (ebd., 127) sei.

> „Beantwortet man die Was-geschieht-da-Frage auf der Grundlage des Universalschemas [einer Nominaldefinition, A.S.], so bestimmt man sportliches Geschehen unabhängig von dessen mannigfaltiger Vorkommnis, dessen unübersehbarer Beispiel-Unterschiedlichkeit, letztlich unabhängig von dessen konkreter Situiertheit in einem Hier und Jetzt. Man bestimmt es als ein universelles Abstraktum, als etwas von der an Raum und Zeit gebundenen Wirklichkeit Abgezogenes, d.h. als etwas bloß Gedachtes, dass *so* nur ´im Kopf `, nicht aber außerhalb dessen vorkommen kann, mithin als *mentalen Artefakt.* [...] Die verbreitete Annahme, dass damit das ´eigentliche Wesen` des sportlichen Geschehens erfasst werden könne und nicht nur dessen

---

10), und betont somit zum einen die zeitliche Gebundenheit, zum anderen aber auch die spezifisch wissenschaftliche Funktionalität des Paradigmas.

[100] „Betrachte z.B. einmal die Vorgänge die wir ´Spiele` nennen. [...] Was ist all diesen gemeinsam? - Sag nicht: ´Es *muß* ihnen etwas gemeinsam sein, sonst hießen sie nicht ´Spiele` – sondern *schau,* ob ihnen etwas gemeinsam ist. – Denn wenn du sie anschaust, wirst du zwar nicht etwas sehen, was *allen* gemeinsam wäre, aber du wirst Ähnlichkeiten, Verwandtschaften sehen, und zwar eine ganze Reihe.“ (Wittgenstein 1995b, 277). Vgl. hierzu auch Gumbrecht (2005, 38f).

lediglich anschau- und erlebbares ´bloßes Sein`, ist dem ´bloßen Schein` eines originalitäts- und damit wirklichkeitsfremden Essentialismus verpflichtet.“ (Drexel 2002, 28).

Trotz dieser selbstauferlegten definitorischen Limitierung definiert Drexel Sport im Folgenden als „Handlungs- bzw. Kulturspiele“ (vgl. ebd., 43) und erstellt einen Katalog von Familienähnlichkeiten, die diese Kulturspiele teilen.

> „Derartige *sportspezifische Merkmale vielfältiger ´Familienähnlichkeiten`*, verwandtschaftlicher Vernetzungen, verbindender Zwischenglieder, der Übergänge zwischen den Vorgängen des Sports sind u.a. in folgendem zu sehen: in spiele-ermöglichenden und spiele-erhaltenden Minimalkompetenzen an Können und Wissen, in Kraft-, Ausdauer- Schnelligkeits- und Koordinations-Anforderungen, in räumlicher und zeitlicher Begrenztheit, in material- und sozialökologischen Synomorphien, in handlungs- bzw. spielspezifischen Affordanzen, in andauernder oder zeitweiliger Kopräsenz von Teilnehmenden, in der Gemeinsamkeit oder Getrenntheit von Handlungs- und Wahrnehmungsräumen, in spielthematischen Koorientierungen, in Ablaufmustern der Spiele-Handlungen, in geltenden Regel- und Normensätzen, im Gewinnen und Verlieren, in Kooperation und Kompetition, in Ernsthaftigkeit und Unterhaltung, in Spaß, Spannung und Dramatik, in der spielespezifischen Moral und Ästhetik und dergleichen mehr.“ (ebd., 52f).

Die Paradigmen, die im Sport zum Tragen kommen, sind Drexel zufolge keine sportspezifischen Entitäten, insofern als sie allgemeine kulturelle Aspekte darstellen, die in eine sportlichen Kontext gerückt werden, wie es z.B. beim Motiv des Wettkampfs der Fall ist (vgl. ebd., 56f). Sport ist sprachlich generiert, da eine sportliche Handlung nur im kommunikativen Akt der Definition überhaupt als Sport gedeutet und verstanden werden kann (vgl. ebd., 64f). Die Bedeutung, die z.B. dem Erzielen eines Korbes beim Basketball zukommt, ist also immer eine gesellschaftliche Konvention, keine wesenhafte, immanente Eigenschaft dieser Aktion selbst.[101] Im Zuge seiner Bemühungen, Sport als Wittgensteinsches „Sprachspiel“ zu bestimmen, untersucht Drexel die Ähnlichkeiten von Sprache und Sport, und betont in diesem Zusammenhang ähnlich wie z.B. Court (1994) oder de Wachter (vgl. 3.2.4) die Selbstreferentialität des Sports, indem er die symbolische Interpretation des Sportgeschehens als extrasportive Überhöhungsversuche charakterisiert und sie somit von Sprechakten abgrenzt.

> „Sie [die sportbezogenen Handlungsspiele, A.S.] sind eine Entität, die auf keine Wirklichkeit verweisen kann. Ein Weitsprung ist ein Weitsprung, ein Handlungsspiel im Sport ein Handlungsspiel im Sport, nicht mehr und nicht weniger, und ein Satz in einer Sprache ist ein Satz

[101] Vgl. zur sozialen Bedeutung einer sportlichen Bewegung Scherler (1990a, 407).

> in einer Sprache *und zugleich* eine Referenz auf etwas, ein Symbol für etwas, und er bezieht sich auf eine außersprachliche Wirklichkeit oder auf die eigene innersprachliche. Mit Sprachspielen kann man metakommunizieren, mit Handlungsspielen im Sport nicht: Wie könnte man sich, z.B. mit einem Kugelstoß auf etwas ´Außerkugelstoßhaftes` beziehen? Das schließt aber nicht aus, dass sie ´sprachlich`, z.B. durch kodifizierte Regelwerke oder Technikbeschreibungen, konstituiert sind, dass ihre Teilhandlungen wie die der Sprachspiele Züge in einem Spiel sind.“ (Drexel 2002, 49).[102]

Dadurch, dass Drexel Sport als „[...] multiparadigmatisches Kulturgebilde“ (ebd., 68) bestimmt, betrachtet er folgerichtig auch die Sportwissenschaft als „Familie“ unterschiedlicher Paradigmen, die weder auf eine gemeinsame Metatheorie noch auf einen klar abgegrenzten Gegenstand rekurrieren kann, eine Feststellung, die er als „Diversifikationsthese“ bezeichnet (vgl. ebd., 154). Aus dieser Erkenntnis zieht er die Konsequenz, die wissenschaftliche Definition des Begriffs „Sport“ für überflüssig und unangemessen zu erklären.

> „Zunächst ist festzustellen, dass die mit wohl allen Bestimmungen verbundene Annahme, das Wort ´Sport` sei in seiner undefinierten Form für seinen kommunikativen Gebrauch untauglich, alles andere als bewiesen [ist]: Diese Annahme ist eine Art stillschweigende Unterstellung zur Befriedigung eines unbegründeten und übersteigerten Definitions- und zumeist auch Verallgemeinerungs-Begehrens. Damit wird eine unbewiesene Prämisse unterstellt. [...] Die angebliche Notwendigkeit für Definitionen ist schon aus sprachlogischen Gründen skeptisch zu beurteilen: *Um das Definiendum ´Sport` zu definieren, muß man es kennen, und wenn man es kennt, dann definiert man es nicht unabhängig von dieser seiner Erkenntnis.* Dieser Zusammenhang scheint für viele Sportwissenschaftler bei ihren Definitionen des Wortes ´Sport` ohne Bedeutung zu sein. Auch um das zu erkennen, was Sport sein kann, benötigt man keinerlei Definition, denn zuerst müssen die Gegenstände erkannt werden, und dann erst kann man sie definieren: *Man definiert den Sport nicht, damit man ihn erkennen kann.* [...] Auf der Grundlage eines *Definitionsverzichts* wäre ein funktionierendes Verständnis des Wortes ´Sport` in der Sportwissenschaft ohne weiteres möglich, dies zeigen all jene Publikationen, die ohne eine Definition des Wortes ´Sport` verständlich sind, und die *auch* ohne eine solche verständlich wären, und dies zeigt nicht zuletzt dessen unscholastischer und doch funktionierender Gebrauch in der alltäglichen Umgangssprache.“ (ebd., 164ff).

[102] Vgl. zur symbolischen „Funktion“ des Sports Gumbrecht (2005, 49f).

Diskussion

Der hier von Drexel angeführte „Hermeneutische Zirkel“ der Sportwissenschaft beschreibt eine häufig zu beobachtendes Paradoxon der Geisteswissenschaften (vgl. Gadamer 1979b, 318), das sich in modifizierter Form auch auf die Sportphilosophie anwenden lässt.[103] Hierbei stellt sich allerdings die Frage nach der möglichen Alternative zu diesem phänomenologischen Dilemma. Auch wenn man Sport oder ein anderes zu beobachtendes Phänomen nicht explizit definiert, muss man dennoch über eine Vorstellung, ein „[...] Äquivalent einer nicht ausgesprochenen Definition“ (Wittgenstein 1995b, 282) dessen verfügen, was beobachtet werden soll. Das von Drexel gefordertes „Erkennen“ (s.o.) setzt eine Abgrenzung des Erkannten vom Nicht-Erkannten nach spezifischen Ausschlusskriterien voraus. Dass Sport in der Realität überhaupt als solcher erkannt werden kann, bedeutet eine zumindest rudimentär bereits vorliegende Bestimmung dieses Terminus.[104] Auch wenn eine umgangssprachliche Diskussion über „Sport“ unter Umständen auf eine klare Definition der verwendeten Begriffe verzichten kann, so sieht sich die Sportwissenschaft oftmals mit Missverständnissen konfrontiert, wenn aus der oben wiedergegebenen Annahme heraus der undefinierte Begriff des Sports als eindeutig erachtet wird.[105] Dass nicht alle sportwissenschaftlichen Diskussionsbeiträge auf eine notwendige Bestimmung ihrer Terminologie angewiesen sind, kann also nicht als Begründung dafür herangezogen werden, das Definieren generell als obsolet zu erachten, wie es Drexel hier tut.

---

[103] Die Einschränkung, die bei dieser Beschreibung vorgenommen werden muß, betrifft die Tatsache, dass es sich bei der eigentlichen Hermeneutik immer um Schriftauslegungen im engeren Sinne, primär die der Bibel, handelt (vgl. Gadamer 1979a, 8). Wenn man aber, wie es Gadamer tut, Hermeneutik als „[...] die Kunst der Auslegung, die zum Verständnis der Texte führt“ (ebd.) definiert, und Sportakte semiologisch als Texte begreift, die auf einen Hintergrundtext „Sport“ verweisen (vgl. Güldenpfennig 2000), so mag es angemessen erscheinen, bei diesem phänomenologischen Akt von einem „Hermeneutischen Zirkel des Sports“ zu sprechen.

[104] Einen ähnlichen Fehler begehen Haverkamp und Willimczik (2005), die ebenfalls basierend auf Wittgensteins Konzept eine fragebogengestützte, empirische Definition des Begriffs Sport anstreben. Abgesehen von der unangemessenen Verkürzung des philosophischen Konzepts der Familienähnlichkeiten auf eine polemische „Mehrheitsentscheidung“ über „Wesen“ und „Nicht-Wesen“ (ebd., 271) des Sports wird hierbei trotz gegenteiliger Beteuerung (vgl. ebd., 272f) eben doch eine Definition des Begriffs Sport unternommen, da auch eine scheinbar wertfreie Deskription einer Entität immer ein hermeneutisches Vorwissen darüber voraussetzt, was beobachtet werden soll. Zudem erscheinen Wittgensteins „Familienähnlichkeiten“ zumindest im Rahmen einer heuristischen Auseinandersetzung mit einer gesellschaftlichen Gegebenheit wie dem Sport unzureichend, da vage „Ähnlichkeiten“ kaum geeignet erscheinen können, einen konstruktiven Diskurs über disziplinspezifische Probleme zu ermöglichen. Der „Gebrauch in der Sprache“ (Wittgenstein 1995b, 262) mag hinreichend sein, um die alltagssprachliche Bedeutung eines Wortes zu bestimmen, wissenschaftlich betrachtet stellt das Dogma der Nicht-Definierbarkeit jedoch ein nicht zu unterschätzendes epistemologisches Hindernis dar (vgl. 3).

[105] Exemplarisch sei in diesem Zusammenhang nur auf die sporthistorische Kontroverse zwischen Michael Krüger und Christiane Eisenberg hingewiesen, die zu einem nicht unerheblichen Anteil auf die unklare Bestimmung des Begriffs „Sport“ zurückzuführen ist (vgl. Krüger 2004; Eisenberg 2004a; 2004b).

Drexels postmoderner Grundannahme der Beliebigkeit jeglicher Wesensbestimmung einer Entität kann und soll im Rahmen dieser Arbeit nicht widersprochen werden. Was allerdings nicht gerechtfertigt erscheint, ist die Konsequenz, die er aus dieser prinzipiell richtigen Anerkennung der „[...] plural gewordenen Vernunft“ (Welsch 1987, 263) zieht.[106] Jeglichen Versuch einer eingrenzenden Definition des Sports als illegitime Anmaßung von vornherein zu verurteilen ignoriert einen Aspekt, der auch Drexels eigenen Arbeiten zugrunde liegt. Dadurch, dass er selber ein „Weltbild“ „[...] in Anschlag“ bringt (Drexel 1995, 104), nämlich das „Sprachspiel“-Konzept Wittgensteins, um anhand dieses Weltbilds den Sport als im Sinne einer „Familienähnlichkeit“ zu bestimmendes soziales Phänomen darzustellen (s.o.), begibt er sich bereits auf die Ebene des Definierens. Auch der postmoderne Fatalismus eines terminologischen „anything goes“ stellt eine Definition dar. Sport wird also von Drexel gewissermaßen als „nicht-definierbar“ definiert. Dass jegliche Definition immer nur eine Perspektive des Definiendums beschreiben kann und somit keinen Absolutheitsanspruch zu erheben vermag (vgl. Drexel 1995, 105), ist evident, und soll hier auch nicht angezweifelt werden. Innerhalb des jeweiligen Paradigmas, des „[...] in Anschlag gebrachten Weltbild[es]“ (s.o.) allerdings kann und muss eine Theorie diesen Anspruch auf Absolutheit ihrer Erkenntnisse für sich einfordern, um signifikante Aussagen formulieren zu können.[107] Nicht das Finden des „einzig wahren Sports“ soll also folgerichtig im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit geleistet werden, sondern, viel bescheidener, die Definition eines möglichen Blickwinkels auf das kulturelle Phänomen Sport, die hoffentlich geeignet erscheinen kann, sportwissenschaftliche Diskussionen mit neuen Impulsen anzuregen. Das „ [...] rücksichtslos kritische, das unablässige *Suchen* nach Wahrheit“ (Popper 1994, 225), welches Popper zufolge die eigentliche Funktion von Wissenschaft kennzeichnen sollte, und nicht der „[...] *Besitz* von Wissen“ (ebd.) fungiert hierbei als legitimatorische Grundlage. Deshalb ist also auch die im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit angestrebte Definition von Sport, bedingt durch den prinzipiell prozesshaften Charakter jeglicher Definition, nur als Provisorium, als Basis einer weiteren positivistischen Auseinandersetzung mit der Entität Sport, zu verstehen.

---

[106] Vgl. zum Verhältnis von Alltagssprache und Wissenschaft Popper (1994, xviii).

[107] „Einheitsdekrete sind mit der Dynamik der Moderne unvereinbar. Wo mit ihrer Anstrengung ernst gemacht wird, scheitern sie – wissenschaftlich wie lebensmäßig. Modern kann die Aufgabe nicht darin liegen, gegenüber der Vielheit gewordenen Rationalität noch einmal Vernunft als klassische Einheitsinstanz zu verordnen oder zu implantieren, sondern Vernunft anders zu denken: in einer mit solcher Vielheit grundsätzlich konkordanten Form.“ (Welsch 1987, 265).

3.2.10 Die „Vervollkommnung des Menschen“: Klaus Cachay

Einer der ersten Sportwissenschaftler, der das heuristische Potenzial der Systemtheorie für die sportliche Reflexion erkannt hat, ist Klaus Cachay. Er entwirft eine sehr genaue historische Rekonstruktion der Ausdifferenzierung des Sportsystems, um anhand dieser Entwicklung aufzuzeigen, wie der Sport sich zu der „Vielfältigkeit“ entwickeln konnte, in der er sich heute präsentiert (vgl. Cachay & Thiel 2000, 12). Hierdurch macht er deutlich, dass es sich beim Sport nicht um eine anthropologische Konstante, sondern um eine „[...] evolutionäre Errungenschaft“ (ebd., 23) handelt, er also ein Kulturprodukt darstellt. Cachay zufolge hat sich der Sport als soziales System im Zuge der gesamtgesellschaftlichen Evolution und ihren von Luhmann aufgezeigten Stufen der segmentären, stratifizierten und funktional differenzierten Gesellschaft (vgl. Luhmann 1997a, 634ff; 678ff; 743ff) ebenfalls ausdifferenziert (vgl. Cachay & Thiel 2000, 32ff). Cachay bezeichnet den Akt der soziologischen Genese des Sports im 18. Jahrhundert als die „take-off“-Phase des Sportsystems (vgl. Cachay 1988, 61). In einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft kommen den einzelnen Teilsystemen spezifische Aufgaben zu, d.h. sie werden benötigt, um spezifische Fragen der Gesellschaft zu beantworten, legitimieren sich also über ihre Problemlösekompetenz (vgl. ebd., 33). Die primäre Fragestellung, die ein System für die Gesellschaft beantwortet, die jeweilige „[...] Beobachtung des Gesamtsystems“ (Luhmann 1997a, 757) bildet die „Funktion“ dieses Systems. Die „[...] Beobachtung anderer Systeme“ (ebd.), die „[...] Prozesse [...], die als Output des jeweiligen Teilsystems anderen Teilsystemen zugute kommen“ (Cachay 1988, 35), sind seine „Leistungen“ (Luhmann 1997a, 757). Die Selbstbeobachtung des Systems wird als „Reflexion“ bezeichnet (ebd.; Cachay 1988, 35).

Cachay geht davon aus, dass sich das Sportsystem als Ausdifferenzierung des Gesundheits- und des Erziehungssystems entwickeln konnte, da es für diese beiden Sozialsysteme spezifische Leistungen erbringen konnte, die die Ausprägung einer autonomen Funktion ermöglichten (vgl. Cachay 1988, 118).[108] Diese primäre Funktion des Sports definiert er als die „[...] Produktion gesellschaftsadäquater personaler Umwelt“ (ebd.), als „[...] Vervollkommnung des Menschen“ (ebd., 157).

> „Das Sportsystem hat seine Ausdifferenzierung maßgeblich dadurch vorangebracht, dass es jeweils auf eine ´Verbesserung` der personalen Umwelt des Gesellschaftssystems zielte. Der

[108] Ähnlich sieht es Schimank, demzufolge sich die „*Ausdifferenzierung des modernen Sports*“ (Schimank 1988, 198) nur vollziehen konnte, „[...] weil sportliches Handeln zum *Kristallisationspunkt einer Pluralität von Leistungsbezügen anderer gesellschaftlicher Teilbereiche* wurde.“ (ebd.).

> Mensch in seiner jeweiligen Unvollkommenheit war das zu lösende Problem, der Sport das problemlösende System.“ (ebd., 276).

Zudem erscheint ein System wie das des Sports Cachay zufolge in der Lage zu sein, sein funktionales Primat neu zu bestimmen, wenn geänderte Umweltbedingungen dies erfordern (vgl. ebd., 232), so dass eine zeitunabhängige Funktion des einzelnen Systems nicht vorhanden zu sein scheint. Dies wird u.a. daran deutlich, dass sich laut Cachay der Sport in Westdeutschland in den 50er Jahren des 20 Jahrhunderts als Lösung des Problems der „Volksgesundheit“ (ebd., 266) anbot, was sich organisatorisch und institutionell in der Breitensportkampagne des „Zweiten Wegs“ des DSB niederschlug (vgl. ebd., 267ff). Auf Basis dieser Anschlussofferte konnte der Sport nach dem 2. Weltkrieg seine gesamtgesellschaftliche Reputation weiter ausbauen und seine Bedeutung als wichtige Instanz des gesellschaftlichen Lebens stärken (vgl. ebd., 274). Ein soziales System muss sich Cachay zufolge im Zuge seiner Ausbildung die eigene Identität nicht nur im Sinne einer Reflexion verdeutlichen, sondern auch berücksichtigen, inwieweit es durch seine basalen Operationen zum Problem für seine Umwelt wird.

> „Das Sportsystem muß die Rückwirkungen seiner Auswirkungen auf die Umwelt (und damit sind Personen, soziale Systeme und die Ökologie gemeint) auf sich selbst in seine Reflexion miteinbeziehen. In dem Maße, in dem dies gelingt, werden verstärkt systemfremde Gesichtspunkte, eben die Perspektiven betroffener Umwelten, bei Entscheidungs- und Planungsprozessen des Sportsystems mitberücksichtigt werden, und genau dies ist die Voraussetzung für eine Verringerung der Nebenfolgen der Ausdifferenzierung des Sports.“ (ebd., 330).

Diese „doppelte“ Reflexion, die nicht nur die systemeigene Funktion beobachtet, sondern auch im Sinne einer Beobachtung zweiter Ordnung, eine „Beobachtung von Beobachtern“ (Luhmann 1997a, 151), soll dazu führen, das geschlossene System Sport „[...] an den Rändern“ (Cachay 1988, 332) durchlässiger zu machen, d.h. die evolutionäre Trennung des Sports von Arbeits- und Alltagsbewegungen zumindest teilweise zu nivellieren (vgl. ebd.).

Diskussion

Cachays Arbeiten bieten einen guten historischen Überblick über die Entwicklung des bewegungskulturellen Systems, wobei hier bereits eine erste Kritik anzumerken ist. Cachay spricht zwar von einer Trennung der Bewegungskultur und der Leibesübungen von dem sozialen System Sport im Rahmen seiner Betrachtungen (vgl. ebd., 41), versäumt es aber, diese Trennung

auch konsequent anzuwenden. Dadurch, dass er bewusst auf eine klare Abgrenzung des Sports von anderen Aktivitäten verzichtet, da er eine solche Definition für unangemessen erachtet (vgl. Cachay & Thiel 2000, 12), andererseits aber Sport als „[...] spezifische[n] Sinnzusammenhang von Handlungen“ (Cachay 1988, 33) des 18. Jahrhunderts ansieht (vgl. ebd., 41), begeht er zwei Fehler. Zum einen übersieht er die Tatsache, dass die Entstehung des Sports historisch relativ klar zu bestimmen ist (vgl. 3.1), und somit das, was Cachay als „take-off“ Phase des Sports definiert, d.h. die Leibesübungen der Philanthropen und das Jahnsche Turnen (vgl. Cachay 1988, 118) nicht als Sport definiert werden können, sofern man, wie es auch Cachay tut, Sport als Ausdifferenzierung eines komplexeren Systems und nicht als Paraphrase jeglicher Art der Bewegung versteht. Auch als Vorläufer des Sportsystems sind die utilitaristischen Bewegungsformen des Turnens oder der Gymnastik nur unzureichend zu charakterisieren, da sie von gänzlich anderen Leitdifferenzen gekennzeichnet erscheinen (vgl. 3.1). Zum anderen ignoriert Cachay im weiteren Verlauf seiner Ausführungen die selbst postulierte Abgrenzung des Sports von anderen bewegungskulturellen Aktivitäten immer wieder und setzt den Sport mit den motorischen Instrumenten anderer Systeme gleich, insbesondere indem er die primäre Funktion des Sports als die gesundheitliche und pädagogische „Verbesserung des Menschen“ (Cachay 1988, 338) bestimmt. Inwieweit das wettkampforientierte Sportsystem im Rahmen seiner autonomen Selbstzweckhaftigkeit (vgl. Güldenpfennig 2004a, 93) dazu in der Lage sein kann, neben seiner eigentlichen Funktion auch gesundheitliche und/oder pädagogischer Leistungen für andere Teilsysteme zu erbringen, erscheint fraglich und kann vor allem nicht zur gesellschaftlichen Legitimation eines Systems beitragen, wie es Cachay behauptet (vgl. Cachay 1988, 336). Zudem besteht in einem solchen Akt der Legitimation für den Sport die Gefahr, von einem adäquateren Instrument zur Erfüllung der jeweiligen Forderung ersetzt zu werden, zumal Cachay selbst auf das scheinbar paradoxe Phänomen des linearen „Wachstum[s] des zentralen Bezugsproblems ´Volksgesundheit` wie auch des Problemlösesystems ´Sport´“ (ebd., 336) verweist, was somit die Eignung des Sports zur Erfüllung dieser spezifischen Umweltanforderung auch empirisch zumindest in Frage stellt. Bei solch einer Art der Legitimation werden offenbar Leistung und Funktion des Systems miteinander verwechselt, eine Fehleinschätzung, die sich wie ein roter Faden durch Cachays gesamte Argumentation zieht. „[I]mmer mehr Sport wird immer weniger nützlich“ beklagt Cachay (1988, 10), und verliert dabei aus dem Auge, dass es gerade diese scheinbare Nutzlosigkeit ist, die den eigentlichen Wert des Sports ausmacht. Die Funktion, die ein System Sport für die Gesamtgesellschaft zu erbringen in der Lage sein kann, kann also nur in einem spezifischen Beitrag zum kulturellen Kanon

liegen, der nur vom Sport und von keinem anderen System erbracht werden kann. Cachays Bestimmung des Sports beschreibt hingegen weniger ein autopoietisches System als ein symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium (vgl. 2.3), welches instrumentell die [...] Sicherstellung der erfolgreichen Abnahme von Kommunikation“ (Luhmann, a.a.O.) gewährleisten soll, ohne hierbei allerdings deutlich zu machen, dass er von einem Sportbegriff ausgeht, der keinen autonomen Systemstatus für sich in Anspruch zu nehmen vermag. Dieser u.a auch bei Schimank (1988, 198ff) zu findende indifferente Gebrauch des Systembegriffs lässt sich aus der oben angeführten historischen „Ableitung“ des Sports erklären. Wenn Cachay und Schimank Sport als geschichtlich bedingte „Reaktion“ des Pädagogik- oder Gesundheitssystems auf extrasystemische Umweltanforderungen betrachten und nicht als eigenständigen kulturellen Teilbereich, so wäre es nur folgerichtig, den Gedanken eines sozialen Systems Sport aufzugeben und stattdessen von einem symbolisch generalisierten Kommunikationsmedium Sport auszugehen. Dadurch, dass aber diese Unterscheidung nicht getroffen wird, arbeitete Cachay sowohl mit einem indifferenten Sportbegriff als auch mit einem unzureichenden Systembegriff. Dass Sport sich in seiner funktionellen Ausrichtung von symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien wie z.B. dem Digelschen „Instrumentellen Sport“ unterscheidet (vgl. 3.2.8), wird durch eine differenzierte historische Betrachtung, wie sie z.B. Eisenberg (2003) vornimmt, deutlich. Cachays an Rousseau erinnernde These des Menschen als „[...] *steigerbare Realität*“, als „[...] Perfektibilität“ (Cachay 1988, 120) durch Sport kann also nur dann zutreffen, wenn als Sport als künstlerisch-kulturellen Ausdruck der *conditio humana*, nicht aber als anthropologischen Imperativ begriffen wird, den das „Mängelwesen Mensch“ (vgl. Gehlen 1940, 20f) nutzt, um kulturell produktiv zu werden, um sportliche „Kunstwerke“ zu schaffen (vgl. Lenk 1985, 114). Tautologisch formuliert ist die Funktion des Sports also nichts anderes als der Sport. Seine Autonomie bewahrt ihn zum einen vor temporären Reformulierungen seiner Codierung (s.o.) und schützt ihn außerdem vor einer von außen initiierten Anpassung an seine Umwelt, unabhängig davon, ob diese Umwelt sich vom Sport selbst beeinträchtigt fühlt. Der Sport kann und darf als eigenständiges System in seinen basalen Operationen keine Rücksicht auf extrasportive „*Anschlußofferte*[n]“ (Cachay 1988, 122) nehmen, wenn er nicht seine Sinnstruktur und somit auch seine systemische Konstitution aufgeben will.[109] Eine solche Aufnahme extrasystemischer Elemente erscheint nur dann möglich, wenn dieser Akt aus der

[109] „Der Sport hat nur *eine* Funktion, und zwar die, die Handlungs- und Kommunikationsspielräume und -möglichkeiten der Gesellschaft insgesamt um die kulturelle Idee sportlichen Handelns zu erweitern. An diese eine primäre Funktion können sich zwar Erwartungen an weitere sekundäre Leistungen des Sports für andere gesellschaftliche Bereiche anschließen. Aber nur insoweit, als die sich mit der kulturellen Funktion vereinbaren lassen und sich direkt, gleichsam als willkommener Nebeneffekt, aus ihr ergeben.“ (Güldenpfennig 2000, 41f).

Sinnstruktur des Systems heraus für hilfreich zur Erfüllung der Primärfunktion erachtet wird. „Alle Informationen über die Umwelt werden mithin in den Funktionssystemen und in den supplementären Protestbewegungen erzeugt. Sie bleiben gebunden an die Autopoiesis dieser Systeme und deren jeweils systemspezifisches Gedächtnis.“ (Luhmann 1997a, 803f). Eine von außen initiierte Öffnung des Sportsystems gegenüber Umweltofferten (s.o.) kann hingegen nur auf einer weniger komplexen Stufe der Systemtheorie als legitime Schlussfolgerung formuliert werden, nämlich dann, wenn man die Luhmannsche Idee der basalen Geschlossenheit der Funktion zugunsten des Vorgängers dieser Theorie, nämlich der Parsonschen Theorie der strukturell offenen Systeme (vgl. Cachay 1988, 15), aufgibt. Da sich Cachay aber explizit auf Luhmanns Weiterentwicklungen des Parsonschen Paradigmas bezieht, erscheint seine Forderung nach einer Öffnung des Sportsystems im Interesse seiner Umwelt als Fehldeutung der eigentlichen Idee der basalen „Offenheit durch Geschlossenheit“ (Bette 1999, 40).

3.2.11 „Offenheit durch Geschlossenheit“: Karl-Heinrich Bette

Von allen Wissenschaftlern, die sich mit dem Phänomen Sport systemtheoretisch auseinandersetzen, stellt Karl-Heinrich Bettes Ansatz wohl den konsequentesten Versuch dar.[110] In einer Wissenschaftssprache, die in weiten Teilen deutliche Kongruenz mit der „[...] gepflegte[n] Semantik“ (Bette 1994, 253) Luhmanns aufweist, entwickelt Bette eine systemtheoretische Analyse des sozialen Systems Sport. In Abkehr von den tradierten „Zwei-Variablen-Probleme[n]“ (Bette 1999, 21) der klassischen Naturwissenschaften betrachtet er Sport soziologisch als „[...] *Problem organisierter Komplexität*“ (ebd., 22), als ein System reziproker Dependenzen der sportiven Elemente mit vielen Freiheitsgraden (vgl. ebd.), woraus sich nicht unerhebliche Konsequenzen für die Sportwissenschaft ergeben.[111]

> „Gerade der Sport stellt ein Sozialsystem mit einer enorm hohen organisierten, nicht beliebig variierbaren Komplexität dar. Hieraus resultiert die Erkenntnis, dass die theoretischen Sensorien für die Analyse eines Gegenstandsbereiches sich an dessen Komplexität zu orientieren haben [...]. Ein komplexer, sinnhaft gesteuerter Sozialzusammenhang wie der Sport ist durch zunehmende Differenzierungen und Verschachtelungen auf der Ebene seiner Werte, Programme, Rollen und Organisationen geprägt, verfügt über wachsende Independenzen (Unabhängigkeiten) und

[110] So sind z.B. Cachays systemtheoretische Sportbetrachtungen (u.a. Cachay 1988) insofern nicht als gelungen zu bezeichnen, als er wesentliche Elemente der Luhmannschen Systemtheorie nicht angemessen rezipiert (vgl. 3.2.10). Andere Autoren, wie z.B. Güldenpfennig (2004a) arbeiten nur mit einzelnen Aspekten der Systemtheorie und sind deshalb ihrer heuristischen Ausrichtung nach nicht als „Systemtheoretiker“ zu bezeichnen.

[111] Vgl. zur Kritik des Kausalitätsdenkens Cachay (1988, 302ff).

Interdependenzen (wechselseitige Abhängigkeiten) und weist infolge dessen einen zunehmenden Abstimmungsbedarf nach innen und außen auf. Er produziert Widersprüche, Paradoxien und Risiken und wird sich selbst offensichtlich immer mehr zum Problem.“ (ebd., 22f).

Das autopoietische System Sport konstituiert sich also Bette zufolge so, wie es die Luhmannsche Systemtheorie beschreibt.

„Sozialsysteme haben im Vollzug ihrer Operationen aus der unendlichen Vielfalt von Ereignissen diejenigen herauszufinden, die in ihre Kommunikationssphäre hineinpassen. Das heißt: sie müssen definieren, was dazugehört, wo die Grenzen liegen und was als Umwelt zu gelten hat. All dies geschieht auf der Grundlage interner Vorgänge, und nicht etwa als lineare Fortsetzung externer Anlässe.“ (ebd., 26).

Eine Interdependenz mit anderen Systemen kann sowohl in Bettes als auch in Luhmanns systemischen Überlegungen nur im Sinne einer strukturellen Kopplung zustande kommen (vgl. ebd., 31; vgl. 2.2). Sport im Sinne Bettes erscheint durch die binäre Codierung von Sieg und Niederlage bzw. von überlegener und unterlegener Leistung bestimmt (vgl. Bette 1999, 36).

„Codegesteuerter Sozialsysteme verarbeiten Informationen unter Ausschluß dritter Möglichkeiten nach positiv/negativ-Unterscheidungen und schematisieren interne Vorgänge in entsprechender Weise. Jede Position in dieser binären Logik profiliert sich nicht in sich selbst, sondern nur als Verneinung des jeweils anderen Werts. [...] Ein Sieg in einem sportlichen Wettkampf ohne die Möglichkeit der Niederlage ergäbe keinen Sinn. Die sportliche Leitorientierung von Sieg und Niederlage stimuliert und stützt somit Handlungsmotive und generalisiert und legitimiert sie. Wer sein Handeln an codegestützten Regeln ausrichtet, ist von weiteren Erklärungen entlastet. Auf einem Sportplatz muß der einzelne nicht erklären, warum er in einem Wettkampf um die Bahn läuft.“ (ebd., 37).

Zur Ausdifferenzierung und Präzisierung des Sieg-Niederlage-Codes wird diese Leitdifferenz fragmentiert in mehrere „Sub-Codes“, die die abstrakte Formel semantisch füllen sollen. Bette bezeichnet diese Operationalisierungen des Primärcodes als „Programme“ (Bette 1994, 232).

„Für den Sieg-Niederlage-Code des Leistungssports sind die programmatischen Differenzen von Mann/Frau, erwachsen/jugendlich, fair/unfair etc. bedeutsam. Auf der Programmebene können pädagogische Empfehlungen auftauchen und berücksichtigt werden – wenn sie den Code ernst nehmen und nicht abschaffen wollen. Hier lässt sich einführen, was auf der zweiwertigen Codeebene ausgeschlossen werden muß. Denn: in einem sportlichen Wettkampf geht es ausschließlich um die Zuteilung der beiden Codewerte von Sieg und Niederlage.“ (ebd.).

Damit ein sportlicher Wettkampf überhaupt zustande kommen kann, müssen zunächst also die notwendigen Programmierungen in Kraft treten, um ein reelles Kräftemessen zu gewährleisten. Dies geschieht innerhalb des modernen Sports zumeist auf der institutionellen Ebene über die Differenzierung nach Alters-, Gewichts- oder Leistungsklassen. Somit fungiert die Primärcodierung gewissermaßen als „Signalwort“ (Güldenpfennig 2000, 58), welches auf einen Katalog von Subkategorien verweist, die implizit immer mitgedacht werden müssen, wenn von Sport gesprochen wird.

Die systemische Autonomie des Sports macht ihn in seinen basalen Operationen unabhängig von den Anforderungen seiner Umwelt. Das sportliche System kann also nur als selbstreferentielle „Gegenwelt“ (Gebauer 2002, 96) eine Funktion innerhalb des Supersystems Gesellschaft übernehmen und nicht als „Einbettung [...] in andere Sinnbezüge“ (Cachay & Thiel 2000, 59).

> „Die gesellschaftliche Umwelt hat demnach zunächst – hier erfolgt eine Präzisierung der bisherigen System-Umwelt-Theorie – keine Bedeutung für den Sport. Außenereignisse in Kunst, Militär, Wirtschaft, Politik, Erziehung und Bildung sind an seine Innenereignisse nicht direkt anschließbar. Der Sport ist von außen nicht determinierbar, und er ist sicherlich auch kein Spiegel der ihn umgebenden Gesellschaft, wie immer wieder vermutet wird. Der Sport ist, tautologisch formuliert, wie er ist. Er ist nicht, wie er nicht ist. Er ist weder Politik noch Kunst, Erziehung oder Wissenschaft. Unter der Bedingung einer Asymmetrie von System und Umwelt spiegelt ein System weder die Umwelt wider noch die Umwelt ein System.“ (Bette 1999, 39f).

Als „[...] Mimesis der Gesellschaft“ (Güldenpfennig 2000, 126) kann Sport als nur unzureichend betrachtet werden. Die Bezüge, die er dennoch zu seinen sozialen Kontexten aufzunehmen in der Lage ist, können sich also nur in einer bewussten Trennung vollziehen, die den „[...] kulturellen Nukleus des Sports“ (Buss 2002, 2) unangetastet lässt und sich als strukturelle Kopplung im Sinne Luhmanns (vgl. Bette 1999, 31) auf der institutionellen Ebene vollzieht (vgl. Buss 2002, 2). Bette bezeichnet diese Austauschprämisse als „Offenheit durch Geschlossenheit“ (Bette 1999, 40).

> „Offenheit wird für ein System erst dadurch möglich, dass es in seinen basalen Operationen geschlossen ist. Die operative Geschlossenheit des auf Leistung, Erfolg und Wettkampf orientierten Sports beispielsweise bezieht sich auf den Kernbereich seiner Selbststeuerung, nämlich auf seine Sieg-Niederlage-Präferenz, beziehungsweise seinen Code von überlegener/unterlegener Leistung. Nur weil er in der Zuteilung dieser Codewerte nach eigenen Prinzipien entscheidet, also Autonomie entwickeln konnte, ist er in der Lage, sich in bestimmten

anderen Hinsichten zu öffnen, um beispielsweise wirtschaftliche Markt- oder politische Selbstdarstellungsinteressen zu transportieren oder mediale Erwartungen mitzuerfüllen.“ (ebd., 41).

Dadurch, dass der Sport für seine Umwelt nur dann „nützlich“ sein kann, wenn er auf sich selbst rekurriert, „glaubwürdig“ bleibt, kann er sich eine Autonomie bewahren. Ein Sport, der sich systemisch „öffnet“ und z.B. dem politischen System so viel Einfluss auf seine sportive Unwägbarkeit zugesteht, dass der Sieger eines Wettbewerbs bereits vor dem eigentlichen Aufeinandertreffen feststeht, wird schlicht langweilig und somit auch uninteressant für extrasportive Selbstdarstellungsbestrebungen. „Der große Wettkampfsport wird gerade darum und gerade für politisch fragwürdige Systeme politisch interessant, weil er unpolitisch ist – und solange er es ist.“ (Krockow 1996, 365). Auch wenn Bette den modernen Leistungsport im Kontinuum zwischen den diametralen Polen Sieg und Niederlage verortet (s.o.), erscheint ihm ein universelles „Wesen“ des Gesamtsystems Sport nicht existent (vgl. Bette 1999, 148). Ähnlich wie viele andere Sportwissenschaftler (u.a. Digel 1995b) spricht er hierbei von einer „[...] Einheit der Vielheit des Sports“ (Bette 1999, 149). Als gesellschaftliches Subsystem bleibt auch der Sport von den Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen der Postmoderne nicht verschont und sieht sich Veränderungen ausgesetzt.

„Der Sport repräsentiert ein Handlungsfeld, in dem über lange Zeit und nahezu ausschließlich auf eine gleichsam konkurrenzkapitalistische Weise individuelle Selbstreferenz erarbeitet werden konnte. Der Zugang zur Einzigartigkeit lief primär über Leistung, und das hieß auch: über Wettbewerb, strukturelle Knappheit und die permanente Produktion von Ungleichheit. In idealtypisch reiner Form repräsentierte der Leistungssport dieses Konzept distinktionsorientierter Individualisierung. Er stellt das Differenzschema von Sieg und Niederlage für die Stilisierung von Subjektivität zur Verfügung. Seit den siebziger und achtziger Jahren ist dieses ´alte`, fast ausnahmslos über den Code von überlegener/unterlegener Leistung geschaltete Modell der Individualisierung in Folge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse und korrespondierender psycho-physischer Effekte durch Strategien ergänzt worden, die sich an den Differenzen gleich/anders, natürlich/unnatürlich, Spaß/Ernst und Gesundheit/Krankheit ausrichten. Der traditionelle Sport hat offensichtlich zuwenig Platz gelassen, Individualität jenseits von Leistung zu demonstrieren.“ (ebd., 182f).

Die hier von Bette angeführten Sport-Codierungen können gewissermaßen als Leitdifferenzen der Digelschen „Säulen“ oder der Heinemannschen „Modelle“ des Sports verstanden werden (vgl. 3.2.6; 3.2.11). Diese Ausdifferenzierung hat Bette zufolge die Konsequenz, dass nun nicht

mehr präzise von „einem“ Sport gesprochen werden kann, sondern dass sich dem Betrachter vielmehr mehrere Sportsysteme präsentieren, die nur noch geringe inhaltliche Kongruenz aufzuweisen vermögen.

> „Der Preis der zunehmenden Individualisierung des Sporterlebens ist Disparität statt Einheit, ist interne Polykontexturalität und Heterarchisierung im Sinn eines Verlustes der Dominanz eines einzelnen Sportverständnisses. Es wird deshalb immer schwieriger, die Frage präzise zu beantworten, was den modernen Sport überhaupt ausmacht. Wenn sich dieses Handlungsfeld aufgrund verstärkter Subjektivitätsanforderungen segmental differenziert, dadurch vielfältiger ausfällt und sich selbst immer neue Wirkungsmöglichkeiten verschreibt – indem es sich aktiv als ein Gebiet für die Durchsetzung diverser Selbstverwirklichungshoffnungen anbietet -, droht es hinter diesen neuen Sinnkaskaden zu verschwinden. Die Wahrscheinlichkeit einer die Einheit des Sports fragmentierenden Gleichzeitigkeit vieler Möglichkeitshorizonte ist die Konsequenz.“ (Bette 1999, 186).

Diskussion

Bettes systemtheoretische Auseinandersetzung mit dem Sport stellt über weite Strecken eine sehr gelungen Analyse der sportlichen Sinnstruktur dar. Sport als autonomes System, welches sich nur durch eine strikte operative Schließung seine Möglichkeit des Umweltkontaktes zu erhalten vermag (s.o.), weist auf einen wesentlichen Aspekt des sportlichen Handelns hin. Das Kommunikationskonstrukt Sport kann und muss sich in seiner immanenten Struktur als selbstreferentiell und überindividuell begreifen, um sich seine systemische Existenz zu bewahren. Nur der Sport, nicht seine Umwelt, entscheidet, was in seine Systemeinheit involviert wird. Allerdings versäumt es Bette, diese Erkenntnis auch auf seine Beobachtungen anzuwenden. Indem er von einer segmentalen Differenzierung des Sports durch verstärkte Subjektivitätsanforderungen ausgeht (s.o), beschreibt er ein Sportsystem, welches sich bereits den extrasportiven Instrumentalisierungsansinnen anderer Systeme „ergeben“ hat und seine Einheit einer beliebigen Pluralität seiner Elemente geopfert hat. Auch wenn Bette diesen Zustand beklagt und auf die Gefährdung der Einheit des Sports hinweist (s.o.), verzichtet er darauf, die systemtheoretische Konsequenz aus diesem von ihm beobachteten Einheitsverluste zu ziehen und diesem pluralisierten „Sport“ seine sportliche Legitimation sowohl semantisch als auch formal abzusprechen. Hier zeigt sich eine Nähe zu Heinemann (vgl. 3.2.6), der zwar zunächst die hier auch von Bette beschriebenen Tendenzen als „Nicht-Sport“ zutreffend kennzeichnet, diese Erkenntnis dann aber nicht weiter verfolgt, sondern die Codierung des Systems Sport einfach

beliebig erweitert, um alle illegitimen Instrumentalisierungen dieses Systems doch noch terminologisch „unter einen Hut zu bringen“. Nicht den Verlust der Einheit des Sports gilt es zu beklagen, vielmehr sollte heuristisch versucht werden, Sport vor diesem Verlust zu bewahren, indem man ihn klar von sportähnlichen symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien (vgl. Luhmann, a.a.O.) unterscheidet und trennt, ganz im Sinne von Spencer Browns „Draw a distinction“ (a.a.O.).[112]

3.2.12 Sport als künstlerischer „Wettstreit“: Sven Güldenpfennig

Sven Güldenpfennig entwirft in seinen Arbeiten zur Frage der Sinnstruktur des Sports ein Bild, das dem unter 3.2.10 vorgestellten Entwurf von Cachay diametral gegenübersteht. Hierbei orientiert er sich sowohl an Elementen der sportwissenschaftlich bereits genutzten Systemtheorie Luhmanns als auch an Kant (vgl. Güldenpfennig 2004a, 13f) und den Sprach- und Symboltheorien Goodmans und Saussures (vgl. Güldenpfennig 1996a, 20). Sport wird hierbei als autonomer Kulturbereich definitorisch relativ eng gefasst und klar von anderen bewegungskulturellen Erscheinungen abgegrenzt (vgl. ebd., 35f). Wesenhaft wird er der Sphäre der Künste zugeordnet (vgl. Güldenpfennig 1996b, 12). Diese systemische Autonomie bzw. seinen künstlerischen „Eigensinn“ (Güldenpfennig 2000, 15) kann der Sport sich nur bewahren, indem er sich nicht den zahlreichen Instrumentalisierungsansinnen unterwirft, die von seiner Umwelt an ihn gerichtet werden, sondern indem er sich im Sinne eines sportlichen „l´art pour l´art“ auf seine immanente Bedeutung und kulturelle Wertigkeit zurückbesinnt und beruft (vgl. Güldenpfennig 1999, 54).

> „Die gesellschaftliche Funktion des Sports kann am angemessensten in einem *Anspruch ´mittlerer Reichweite`* als Bereicherung der kulturellen Sphäre der Gesellschaft gesucht werden, in der er gegen seine notorische *Überschätzung* (´Sport als Abbild und als Problemlöser der Gesellschaft`) gleichermaßen geschützt ist wie gegen seine *Unterschätzung* (´Sport als Ausdruck schlichter Körperlichkeit`). Dieser Eigensinn weist ihn aus als eine *ästhetische* Erscheinung, die in engster Verwandtschaft zu den anderen Künsten steht.“ (Güldenpfennig 2004a, 82).

[112]Ein weiterer Aspekt, der an Bettes Arbeiten Anlass zur Kritik bietet, ist die Codierung des Sports durch das Begriffspaar „Sieg-Niederlage“ (s.o.), da dieser Code „[…] *viel „Falsches“ sowohl aus wie ein*[grenzt]“ (Güldenpfennig 1996a, 80). So ist z.B. auch eine kriegerische Auseinandersetzung durch diese Distinktion codierbar (vgl. ebd.), und auch ein absoluter zweiter Platz in einem sportlichen Wettkampf kann einen individuellen Erfolg bedeuten. Auf eine weitere Möglichkeit der Sportcodierung wird unter 3.4 noch näher eingegangen werden.

Der Sport steht also seiner gesellschaftlichen Umwelt in einem Verhältnis der relativen Autonomie, nicht aber der isolierten Autarkie gegenüber. Seine gesamtgesellschaftliche Aufgabe bzw. Funktion erscheint bei Güldenpfennig in ihrer horizontalen Ausprägung stark begrenzt, insofern als sich Sport laut Güldenpfennig nicht als „Werkzeug“ anderer sozialer Systeme legitimieren kann und darf, sondern seine gesellschaftliche Relevanz nur dadurch erhält, dass er als einziges soziales System dazu in der Lage erscheint, „[...] ein *sportlich-ästhetisches Geschehen* in Gang zu setzen und in Gang zu halten.“ (ebd., 85).

> „Die Begründung des Sports aus seinen mutmaßlichen sozialen Funktionen und Zwecken ist *aus gesellschaftspolitischen Gründen* stets Bestandteil der Selbstbeschreibung und öffentlichen Rechtfertigung des Sports gewesen. Sie hat zur Ausdifferenzierung und gesellschaftlichen Anerkennung des Sports erheblich beigetragen. [...] Allerdings trägt auch diese *´gutgemeinte` Form der Instrumentalisierung* dazu bei, die bereichsautonome kulturelle Sinngebung des Sports als Kern seiner gesellschaftlichen ´Existenzberechtigung` zu relativieren und anzugreifen.“ (Güldenpfennig 1996a, 27).

Die Sinnstruktur sportlichen Handelns, also die „Matrix“, die allen sportlichen Handlungen als abstrakte Idee zugrunde liegt, bezeichnet Güldenpfennig als „Text“ des Sports, als das kulturelle bzw. „interpretatorische“ System (vgl. ebd., 17). „Sie [die Ebene vom Sinn, A.S.] kann man nicht direkt sehen, sondern nur gleichsam zwischen den Zeilen lesen. Aber man *muss* sie als Deutungshilfe zum Verständnis des Sporthandelns heranziehen.“ (ebd., 21). Die Realisierung dieser „Sportidee“ kann sich nur auf der „institutionellen“ Ebene vollziehen, in der sportlichen Praxis, als „Texte“ des Sports. „Es gibt keinen Sport, sondern nur Sportarten und in deren Rahmen einzelne Sporthandlungen. Aber diese *Texte des Sports* werden doch überhaupt erst konstituiert und verstehbar, weil es einen sie alle verbindenden *Text des Sports* gibt.“ (ebd.). Soziale Systeme, die in einer kommunikativen Beziehung zu den „Texten“ des Sports stehen, werden als „Kontexte“ bezeichnet (vgl. Güldenpfennig 2004a, 84). Sie können jedoch keinen Einfluss auf die autonome Sinnstruktur des Sports nehmen, sondern sich legitim nur im Sinne einer Luhmannschen strukturellen Kopplung (a.a.O.) an das System Sport anbinden. Dieser Akt vollzieht sich in einem Verhältnis der reziproken Nutznießung, d.h. dass sich die beiden Systeme hierbei gewissermaßen „auf gleicher Augenhöhe“ begegnen und sich nicht wechselseitig instrumentalisieren. „Die Texte bestimmen darüber, *ob und wie* die Kontexte *Zugang* zum Sport erhalten und in ihm wirken sollen.“ (Güldenpfennig 2004a, 85).

Im Weiteren entwirft Güldenpfennig einen Katalog von Merkmalen, die in ihrer Gesamtheit die Sinnstruktur sportlichen Handelns konstituieren.

„Die so frei erfundenen Geschichten des Sports nun handeln davon,

1. dass zwei sich *streiten* (zwei einzelne Menschen, zwei Parteien, ein Mensch mit einem Stück belebter oder unbelebter Natur); und zwar
2. im Medium der *körperlichen Bewegung* - wobei dies nur eine Frage der Akzent- und Schwerpunktsetzung ist; innerhalb der Kulturbereiche ist keineswegs nur der *Sport* durch besonders betonte Körperlichkeit ausgezeichnet, und auch der Sport selbst ist keineswegs exklusiv durch das Moment der *Körperlichkeit* ausgezeichnet. Dieses streitbare Geschehen vollzieht sich
3. *ohne einen von außen vorgegebenen realen Grund,* also außerhalb von ´sowieso` schon vorliegenden Beweg- und Streitgründen; somit
4. als ein mutwillig vom Zaun gebrochener, vereinbarter Konflikt um ein *künstliches Streitobjekt,* das durch die Verabredung überhaupt erst entsteht.
5. Der Streit wird ausgetragen unter dem Ziel der *Selbstvervollkommnung* der Beteiligten, mit *Selbstanerkennung* als primärer und *Wettbewerb* als nur sekundärer Herausforderungs-, Prüf- und Kontrollinstanz, sowie mit *Sieg* oder *Erfolg* und darauf bezogener *Fremdanerkennung* als nur tertiär wichtiger Belohnung für gelungene Versuche zur Selbstvervollkommnung [...]. Der sportliche Wettbewerb ist somit
6. primär eine *´Wette der Akteure mit sich selbst`*, sekundär eine ´Wette der Akteure mit ihrer Mitwelt` darum, ein kaum für möglich gehaltenes Ziel dennoch erreichen zu können. Dieser sportliche Wettbewerb steht
7. unter der Prämisse von sportspezifischen *Grenzziehungen: Anerkennung* von biologischen und universalmoralischen Grenzen, *Setzung* von zusätzlichen künstlich-kulturellen Grenzen, *Austestung* der letzteren unter Respektierung der beiden ersteren. Der Sportsinn umfasst also gerade nicht ein unbedingtes, *hybrides* Streben nach Überbietung, sondern im Gegenteil einen *spezifischen Umgang mit Grenzen.* [...] Zur Sicherung dieses für den Sport spezifischen Umgangs mit Grenzen dienen
8. vereinbarte *Regeln*, in denen zweierlei verabredet wird:

   - dass man es sich in diesem Streit durch Einschränkung des Erlaubten *künstlich schwer* machen will [...];

   - sowie dass dieser Streit insofern *´unter Gleichen`* ausgetragen werden soll, als hier nichts als die sportlichen Regeln gilt. [...] Diese Regeln begründen
9. das für den Sport fundamentale *Prinzip der sportlichen Fairness;* es stellt die Akteure insofern unter einen nur im Sport geltenden *besonderen moralischen Anspruch*, als dass

es sie im Interesse eines gelingenden Spiels verpflichtet, in der sportlichen Aktion ausschließlich auf zulässige Mittel zurückzugreifen, diese zulässigen Mittel aber auch tatsächlich voll auszuschöpfen. Solche Regeln sind

10. insofern *konstitutive* Regeln, als durch sie der sportliche Handlungsraum überhaupt erst *hervorgebracht* und nicht etwa nur [...] korrigierend reguliert wird. Zu diesen Regeln zählt

11. eine klare *Unterscheidung* zwischen dem *´Prinzip Sport`*, das auch im Höchstleistungswettbewerb die Gewährleistung eines hohen Grades an persönlicher Sicherheit der Akteure fordert, und dem *´Prinzip Risiko`*, das selbst in verwandten Bereichen wie dem Extremalpinismus diese Gewähr nicht bieten kann. [...]

12. In der Austragung dieses Konfliktes schließlich – und mit *diesem* Kriterium erreicht der Sport vollends das gleiche Niveau mit jeglicher anderen Form von gehobener Kulturproduktion! - wirken die Beteiligten, unabhängig von ihrer subjektiven individuellen Motivation, mit an der gemeinsamen Hervorbringung von Werken: *´Sportwerken`*. Der Gehalt dieser Sportwerke ist

13. ein Erzählen von Geschichten, die – obgleich der Sportsgeist eben keine einfache Sache und ein wissenschaftlicher Rekonstruktionsversuch entsprechend aufwendig ist – doch eine gewisse Evidenz aufweisen, *einfach nachvollziehbar* sind und von einem großen Publikum daher spontan beobachtet, verstanden, begleitet, miterzählt und eigenaktiv reproduziert werden können.“ (ebd., 85ff).

Das hier entworfene Konzept weist deutliche Nähe zu Heinemanns elaborierter Sportdefinition auf (vgl. 3.2.6), insofern als sich in Güldenpfennigs Arbeiten die vier zentralen Aspekte der Heinemannschen Definition (Bewegung, Leistung, Regeln, Unproduktivität bzw. Selbstzweck, a.a.O.) wieder finden. Diese Faktoren werden jedoch noch ausdifferenziert, präzisiert und ergänzt. Was Güldenpfennigs Arbeit Heinemanns Entwurf gegenüber auszeichnet, ist das explizite Beharren auf der Einhaltung der herausgearbeiteten Sportkriterien. Während Heinemann die gelungene eigene Definition in einem Akt der „Kapitulation“ vor der scheinbaren sportlichen Realität ohne exakte Prüfung der Bedingungen der „Konstruktion“ dieser beobachteten „Sport-Wirklichkeit“ sogleich wieder relativiert und sie durch die Aufnahme nicht-sportlicher Handlungen in den sportlichen Kanon nahezu komplett *ad absurdum* führt (vgl. 3.2.6), wendet Güldenpfennig seine Definition konsequent auf die Praxis an.[113]

[113]Vgl. allgemein zur gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit Berger und Luckmann (1992).

„Die innere Ausdifferenzierung des Sports in verschiedene Modelle bringt durchaus Vorzüge mit sich, insbesondere für die Ziele ´Sport für alle`, ´kulturelle Vielfalt des Sports` und ´gesellschaftliche Anerkennung des Sports`. Dennoch wird der Sport einen *Kernbestand von Gemeinsamkeiten* im Sportpraktischen wie in der institutionellen Organisation des Sports aufrechterhalten müssen, wenn er seine Eigenständigkeit und Unterscheidbarkeit als Bereich der Kultur bewahren will. Genauere Analysen zeigen, dass z.B. auch der Breiten- und Freizeitsport sich noch keineswegs so vollständig von der ursprünglichen Sportidee gelöst haben, wie dies vielfach behauptet oder gar gefordert wird [...], und dass der Sport durch weitere ´Öffnung` oder gar die gänzliche Aufhebung seiner Bereichsgrenzen in nicht aushaltbare Dilemmata geraten kann [...].“ (Güldenpfennig 1996a, 32).

Güldenpfennig sieht die sportliche Idee eines „Sport-Kunstwerks“ idealtypisch im Spitzen- und Leistungssport als „[...] Ausdruck menschlichen Vollkommenheitsstrebens“ (Hägele 1979, 46) verwirklicht (vgl. Güldenpfennig 2004a, 83), da nur hier das sportliche „Streben nach Exzellenz“ (ebd., 101) seine höchste Perfektion zu erreichen vermag (vgl. ebd., 83). Nur durch die bewusste Trennung von realweltlichen Konsequenzen kann der Sport sich seine künstlerisch-kulturelle Bedeutung für die Gesellschaft erhalten. Das, was im sportlichen Wettstreit angestrebt wird, gewinnt seine bereichsspezifische Wichtigkeit gerade dadurch, dass es keine absolute Wichtigkeit besitzt. Es geht also bei Sport um Nichts – und um alles (vgl. Güldenpfennig 2004a, 111).

„Die *inhaltliche* Seite des *Ziels* sportlichen Handelns, wenn es wirklich Sport sein soll, *ist in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung ein Nichts.* [...] Aber die *Verfahrens*-Seite, dieses gesellschaftliche Nichts *mit allen Mitteln*, die regelgerecht zulässig sind (by *fair* means, nicht by *all* means) anzustreben, *das ist genauso bedeutsam wie das Ziel*, das mit diesem Mitteln angestrebt wird, *unbedeutsam ist.* Dies ist auch der Prüfstein, der Grenzstein, an dem sich Sport vom Nicht-Sport bzw. von ´unreinen oder unvollkommenen Varianten von Sport` scheidet: Sie alle verbinden auf der *Ziel*-Ebene das sportliche Handeln mit Erwartungen, die *gesellschaftliche mehr als nichts bedeuten* (nationale Repräsentanz, Frieden, materiell-ökonomischer Gewinn, Anerkennung durch Siege, Gesundheit, Wohlbefinden, außersportliche Fitness, soziales Wohlverhalten).“ (ebd., 114f).

Diskussion

Güldenpfennigs Sportdefinition bildet eine Ausnahme innerhalb des sportwissenschaftlichen Diskurses. Nicht nur, dass er die terminologische *Laisser-faire*-Politik eines „anything goes“ der

heuristischen Bestimmung des Sports, wie sie u.a. von Digel (vgl. 3.2.8) oder Drexel (vgl. 3.2.9) postuliert wird, scharf kritisiert (vgl. Güldenpfennig 2002b, 44), er beschreitet bei seiner Bestimmung des sportlichen Nukleus einen Weg, der selbst von denjenigen Sportwissenschaftlern kritisch betrachtet wird, die einer trennscharfen Abgrenzung des Sports gegenüber anderen bewegungskulturellen Phänomenen aufgeschlossen gegenüberstehen, wie z.B. Hägele (2004) oder auch Steinkamp (vgl. 3.2.7) und Guttmann (vgl. 3.2.1). Dadurch, dass sich Sport im eigentlichen Sinne Güldenpfennig zufolge nur in Form eines „Leistungssports" konstituieren kann (s.o.), wird der Bereich dessen, was sich Güldenpfennig zufolge legitim als Sport bezeichnen lässt, drastisch limitiert. Durch eine solche Konsequenz der semantischen Abgrenzung des Sports gegenüber seinen scheinbaren gesellschaftlich begründeten Proliferationen scheint der Anspruch der Güldenpfennigschen Definition bei oberflächlicher Betrachtung zu hoch angesetzt. Kann es legitim sein, Sport mit Leistung gleichzusetzen? Und: Kann sich Sport als soziales System im Sinne Luhmanns eine gewissermaßen „überzeitliche" Konstanz bewahren, wenn doch zahlreiche systemtheoretisch orientierte Wissenschaftler, wie Bette (vgl. 3.2.11) oder Digel (vgl. 3.2.8) und auch Luhmann selbst (vgl. Luhmann 2002a, 390ff) gerade diese temporäre „[...] Änderbarkeit" (ebd., 421) als strukturelles Merkmal eines Systems beschreiben? Oder begünstigt solch eine enge Fassung des Sportbegriffs die von Digel beschriebene „[...] Manipulationen von Macht" (a.a.O.)?

Bei der Problematik des Leistungsmotivs bietet es sich an, die Beweislast um der Diskussion willen zunächst einmal umzukehren, um somit die möglichen Alternativen zu einer solchen Position zu untersuchen. Ausgehend von der Annahme, dass sich Sport auch leistungsfrei zu konstituieren vermag, so gilt es zunächst, deutlich zu machen, was unter „Leistung" überhaupt verstanden werden soll. Ist es schlicht die körperliche Arbeit, die beim Sport verrichtet wird, und die u.a. Stygermeer (a.a.O.) als zentrales Bestimmungskriterium des Sports herausarbeitet? Dann wäre es schwer möglich, Sport als „leistungsfrei" zu bezeichnen. Oder handelt es sich beim sportlichen Leistungsmotiv um einen „Wettkampf", um eine „[...] nach oben offene Steigerung" (P. Becker 1987b, 19f)?[114] Ausgehend von solch einem sportlichen Leistungsmotiv wäre die logische Schlussfolgerung im Rahmen des hier nachgezeichneten Legitimierungsversuchs einer leistungsfreien Realdefinition die Anwendung dieser Sportdefinition auf die Praxis. Wenn sich Sport also ohne Wettkampf konstituiert, was trennt ihn dann noch von z.B. dem Wiener Opernball? Das Element der körperlichen Bewegung? Die regelgeleitete Struktur? Auch Tanzen

[114] Auf die Problematik der nach oben offenen Steigerung soll an dieser Stelle nur kurz hingewiesen werden. Vgl. hierzu insbesondere Schimank (1988) und in Opposition dazu Güldenpfennig (1996a, 193ff).

folgt Konventionen und Regeln. Wenn man also darauf verzichtet, das Leistungsmotiv des Sports anzuerkennen, so muss man scheinbar auch darauf verzichten, Sport generell präziser als als „regelgeleitete Bewegung“ zu definieren. „Das Nein zur Leistung [im Sport, A.S.] ist ein Popanz“ (Güldenpfennig 1975, in: ders. 1996a, 85).

Wie verhält es sich aber mit dem zweiten Punkt, der oben als Kritik angebracht wurde? Verfügt Sport über einen vom historischen Kontext unabhängigen Nukleus? Warum sollte sich Sport nicht wie andere soziale Systeme auch ausdifferenzieren und Elemente seiner Umwelt in die Systemeinheit integrieren? Güldenpfennig selbst löst diesen scheinbaren Konflikt, indem er die Differenz von Sinnsystem und Sozialsystem in die Luhmannsche Systemtheorie einführt (vgl. Güldenpfennig 2004a, 144f). Die idealtypische Idee des Systems formiert hierbei den originären Sinn des jeweiligen Systems, die pragmatische Realisierung dieses Sinns ist aber immer an eine Wechselwirkung mit anderen sozialen Systemen gebunden, so dass ein realweltliches „Sozialsystem“ einen Kompromiss zwischen dem jeweiligen systemischen Code und dem sozialen Kontext darstellen kann, ohne den Systemsinn dadurch zu destruieren (vgl. ebd.). Im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit soll versucht werden, diesem Erklärungsmodell eine aus der Luhmannschen Systemtheorie direkt abgeleitete Begründung des „überzeitlichen“ Nukleus des Sports gewissermaßen „zur Seite zu stellen“, ohne hierbei die von Güldenpfennig entworfene Unterscheidung von Sinn- und Sozialsystem generell in Frage zu stellen. Da aber versucht werden soll, anhand bereits vorliegender Sportdefinitionen eine eigenständige Bestimmung des gesellschaftlichen Teilbereichs Sport zu entwickeln, mag es legitim erscheinen, ein Phänomen wie die hier diskutierte strukturelle „Zeitlosigkeit“ des Sports aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und zu bestimmen.

Die Luhmannsche Soziologie definiert „Sinn“ weniger als philosophisches *a priori* eines Gegenstandes, sondern vielmehr als funktionales Primat des jeweiligen Systems, als den immanenten Verweis auf die Grenze des eigenen Operations- und Geltungsbereichs und somit sukzessive auch auf die Außenseite, das Nicht-Bestimmte der spezifischen Leitdifferenz (vgl. Luhmann 2002a, 93). Die Unterscheidung von Sinn- und Sozialsystem wird durch diese bereits soziologisch ausgerichtete Bestimmung von „Sinn“ obsolet (vgl. Krause 2001, 200). Der Sinn eines Systems ist seine soziale Funktion. Dieses selbstreferentielle Verständnis von Sinn wird durch die basale Schließung der jeweiligen Systemoperationen ermöglicht, die autopoietisch den Einfluss des systemischen Kontextes auf eben diesen Sinn nur auf der Basis des jeweiligen Systemcodes zulässt (vgl. Luhmann 2002a, 96). Pragmatisch auf das Beispiel des Sports bezogen

wird diese Autopoiesis daran deutlich, dass z.B. Sport nur so lange zur Steigerung des Renommees einer Nation beitragen kann, solange die praktische Realisierung des eigentliche Sportsinnes, der Wettkampf, unabhängig von dieser politischen Umwelt bleibt. Der „Kalte Krieg“ des 20. Jahrhunderts konnte nur da wirklich sportlich ausgetragen werden, wo beide politischen Weltanschauungen sich bereit erklärten, ihre Interessen dem Sportsinn unterzuordnen, und sich „auf dem Platz“ begegneten. Politisiert im eigentlichen Sinne des Wortes wird Sport nur durch die politisch motivierte Aussetzung des Sportsinns, den Boykott. Wird jedoch ein regelgerechter Sportwettkampf durchgeführt, so kann dieser Streit nur unter der Bedingung realisiert werden, dass sich beide Seiten bereit erklären, ihre Interessen dem sportlichen Primat unterzuordnen.[115] Dieses Einverständnis kann zwar in der Praxis ignoriert werden, namentlich durch Doping, solch eine sportliche Regelverletzung zieht aber eine Sanktion nach sich, die systemtheoretisch betrachtet den Sinn des Sports restauriert (vgl. Luhmann 2002a, 609f).[116] Das unpolitische Sportsystem wurde nur durch diese systemisch überlebensnotwendige „Eigenweltlichkeit“ überhaupt erst politisch relevant (vgl. Krockow 1996). Das Sinnsystem des Sports erscheint durch diesen Mechanismus also vor extrasystemischen Instrumentalisierungsansinnen geschützt. Zudem kann eine solche aus der Notwendigkeit der eigenen Autonomie des Systems hergeleitete „Sinnerhaltung“, die es dem System ermöglicht, auf der Basis des eigenen Codes über die „Inklusion“ (Luhmann 2002a, 297) systemfremder Elemente zu entscheiden, auch hilfreich erscheinen, wenn es darum geht, die historische Konstanz des sportlichen Eigensinns zu begründen. Wie oben bereits angeführt, wird in der Sportwissenschaft generell von einer historischen „Ausdifferenzierung“ des Sportsystems ausgegangen (vgl. Cachay, a.a.O.). Bei dieser systemtheoretischen Argumentation gilt es jedoch, sehr präzise zu beobachten und im Sinne Spencer Browns eine Unterscheidung zu treffen (a.a.O.). „Was ist der Fall?“; und: „Was steckt dahinter?“ (Luhmann 1993, zitiert nach: Baecker 1999, 35). Bei vielen der vermeintlichen Ausdifferenzierungen des Sportsystems handelt es sich bei genauerer Betrachtung nämlich keinesfalls um vom System selbst initiierte Ausweitungen der spezifischen Sinnstruktur des Systems, sondern vielmehr um extrasystemische Instrumentalisierungsansinnen, die den Code des Sports bedrohen und im Falle einer

[115] Vgl. zur Politisierung des Sports Güldenpfennig (2002a) und Lösche (2002).

[116] Dass solch eine Sanktion natürlich nur dann stattfinden kann, wenn dieser Regelverstoß vom Sportsystem beobachtet wird, kann nicht als Evidenz für die prinzipielle Aussetzung des sportlichen Primats des Regelbefolgens im Bereich des Spitzensports herangezogen werden. Beobachtete Regelverstöße werden vom System geahndet, egal, welcher Athlet sie begeht. Das, was das System nicht sehen kann, ist für das System irrelevant. Konkret bedeutet dies, dass die juristische „Unschuldsvermutung“ auch im Bereich des Sports ihrer Gültigkeit besitzen muss und Athleten nicht generell aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Sportart (z.B. dem Radsport) oder einer Nation (momentan z.B. China) als gedopt gelten dürfen.

erfolgreichen „Indienstnahme“ destruieren und aufheben, wie es z.B. beim von Digel beschriebenen „Instrumentellen Sport“ der Fall ist (vgl. 3.2.8), wobei hier sogar bereits in der gewählten Terminologie die systemtheoretische *contradictio in adjecto* deutlich wird. Dies bedeutet aber keinesfalls, dass der Sport statisch auf dem evolutionären Niveau seiner Genese im 19. Jahrhundert verharren muss. So bildeten und bilden sich z.B. immer neue Sportarten, die zum Teil bereits nach kurzer Zeit wieder dem Vergessen anheim gegeben werden (vgl. Digel 1990, 77f). Hierbei werden also Umweltaspekte, d.h. neue Bewegungsformen wie etwa das Windsurfen, in die Systemeinheit involviert, indem sie sich „versportlichen“ (ebd., 77), sich also bereit erklären, die sportliche Sinnstruktur mit ihrem Wettkampfaspekt und der relativ starren Regulierung anzuerkennen, so dass Windsurfen zu einer Sportart werden konnte. Unabhängig von dieser versportlichten Form des Windsurfens kann es zudem immer noch als spielerische, regellose bewegungskulturelle Aktivität weiter betrieben werden, was auf den Aspekt verweist, dass ein und dieselbe Bewegung mitunter unterschiedlichen Sinnmustern bzw. Systemen zugeordnet werden kann (vgl. Guttmann 1979, 50).[117] Sport ist Windsurfen also nur dann, wenn es sich an der sportlichen Struktur orientiert, also systemtheoretisch gesprochen, für die Gesellschaft die spezifische Funktion übernimmt, die nur der Sport zu erbringen vermag (vgl. 3.2.11). Insofern ist also auch Hägele zu widersprechen, der das System Sport als „[...] relativ o f f e n für Funktionalisierungsvorgänge der unterschiedlichsten Art“ (Hägele 1979, 19) bezeichnet. Anstatt überhastet von einem scheinbaren Verlust der Einheit des Sports zu sprechen (vgl. Heinemann 1986, 112) gilt es also immer wieder situativ zu prüfen, ob das jeweilige Phänomen, welches in den Fokus der Betrachtung gerückt wird, sich wirklich noch innerhalb des sportlichen Rahmens bewegt.

Auch das sportliche Regelwerk stellt keine ahistorische Konstante dar und ist Modifikationen ausgesetzt, die sportlich unbedenklich bleiben, solange sie hilfreich erscheinen, die „Sportlichkeit“ der jeweiligen Sportart zu optimieren. So ist es z.B. aus sportlicher Sicht zu begrüßen, wenn in den sog. „Kampfsportarten“ in der Folge eines evolutionären Prozesses Gewichtsklassen eingeführt werden, um sich somit dem sportlichen Ideal der Chancengleichheit (vgl. Güldenpfennig 2004a, 86) anzunähern.

---

[117] Mit den hier erwähnten Regeln, die aus einer bewegungskulturellen Aktivität Sport werden lassen, sind in dem hier vorliegenden Kontext konstitutive und regulative Sportregeln gemeint (vgl. Haag 1986, 65f). Dass Windsurfen prinzipiell auch als „Nicht-Sport“ an naturwissenschaftlichen und biomechanischen Gesetzen bzw. Regeln orientieren muß, wie z.B. der Beachtung von Luv und Lee etc., um überhaupt realisierbar zu werden, kann nicht als hinreichende Bedingung herangezogen werden, um Windsurfen generell als regelgeleitetes Spiel zu bestimmen. Vgl. zur Relevanz der sportlichen Regeln 3.3.2

Ein Kritikpunkt, der sich bei der Betrachtung von Güldenpfennigs 13 Merkmalen der frei „erfundenen Geschichten des Sports“ (s.o.) aufdrängt, ist die Definition des Begriffs „Bewegung“. Auch wenn Bewegung anscheinend den zentralen Aspekt sportlichen Handelns ausmacht, und in nahezu jeder elaborierten Sportdefinition in der ein oder anderen Form als konstitutives Sportelement vorzufinden ist (vgl. u.a. Digel, Heinemann, Stygermeer), so wird es doch fast immer versäumt, näher zu bestimmen, was genau unter diesem Begriff zu verstehen ist. Dadurch entsteht ein unpräzises Bild der sportlichen Bewegung. Jegliches Handeln des Menschen ist in irgendeiner Form an das Medium der Bewegung gebunden, Leben kann sich nicht bewegungslos vollziehen. Was genau nun eigentlich das Spezifikum der Bewegung im Sport darstellt, wird es im weiteren Verlauf der hier vorliegenden Arbeit zu klären gelten. Güldenpfennig betont zudem, dass sich sportliches Handeln idealtypisch nur im Spitzensport vollziehen könne (s.o.). Dies geht aus seinem „Merkmalskatalog“ allerdings nicht zwangsläufig hervor. Auch in einem ernsthaft betriebenen „Breitensport“, der das Primat der sportlichen „Selbstvervollkommnung“ (s.o.) anerkennt, können Güldenpfennigs Anforderungen an einen „echten“ Sport ohne Einschränkung erfüllt werden. Bei konsequenter Anwendung des Güldenpfennigschen Paradigmas kann sich schließlich auch ein Breiten- oder auch Freizeitsport nur dann konstituieren, wenn er all die oben aufgeführten Merkmale aufweist (vgl. Güldenpfennig 2004a, 83). Dass in einem nicht primär leistungsmotivierten Sport auch individuelle Motive zum Tragen kommen können, die über die sportliche Sinnstruktur hinausgehen oder auf etwas außerhalb des Sports verweisen, steht außer Frage (vgl. 3.2.2). Innerhalb des Kommunikationskonstrukts Sport aber müssen diese Motive jedoch dem Sportprimat untergeordnet werden, um den Sportakt zu ermöglichen (vgl. Güldenpfennig 2000, 57). Was als exklusives Merkmal dem Spitzensport vorbehalten bleibt, ist das Streben nach der absoluten, überindividuellen Höchstleistung. In diesem Sinne ist es also zu verstehen, wenn Güldenpfennig dem Leistungssport eine exponierte Position im Kanon der „Sportmodelle“, wie es Digel nennen würde (a.a.O.), einräumt. Nur hier können die kulturell hochwertigsten „Sportkunstwerke“ erschaffen werden. Ein minder begabter „Hobby-Maler“ kann durchaus im Rahmen seiner Möglichkeiten in der Lage sein, „Kunstwerke“ zu schaffen, sofern er sich bei der Wahl seiner motivationalen Aspekte umsichtig zeigt. „Hohe“ Kunst kann jedoch nur von besonders begabten und talentierten Malern produziert werden, auch wenn diese Begabung in manchen Fällen erst spät bzw. nach dem Ableben des Künstlers entdeckt wird.[118] An diesem

[118] Auf die offensichtliche Subjektivität der künstlerischen Wertigkeit soll an dieser Stelle nur kurz hingewiesen werden.

Beispiel wird allerdings auch wieder ein Kriterium deutlich, welches den Sport von anderen Künsten trennt. Im Gegensatz zu vielen anderen Künsten kann ein Sportler schwerlich posthum als großer (Sport-)Künstler gewürdigt werden. Das sportliche Kunstwerk ist an den Moment gebunden (vgl. Güldenpfennig 2002b, 48), und zwar sowohl bedingt durch seine performativen Charakter (vgl. ebd.) als auch durch seine notwendigen Voraussetzungen. Die sportliche Leistung eines Sportlers zeigt sich im direkten Vergleich mit seiner Konkurrenz, in den erzielten Zeiten, Weiten etc.. Diese Leistungen können zwar in der Zukunft von anderen Athleten relativiert und auch überboten werden, bleiben aber als situatives Sport-Kunstwerk an den historischen Kontext gebunden und dadurch wertvoll. Insofern stellt auch Armin Harrys Zehn-Sekunden-Lauf 1960 in Rom auch heute noch eine herausragende sportliche Leistung dar, obwohl diese Zeit mittlerweile um fast drei bzw. wenn die damalige Messungenauigkeit mitberücksichtigt wird, fünf Zehntel unterboten wurde.[119] Die sportliche Höchstleistung, das „Sportwerk“ (Güldenpfennig, a.a.O.) generiert sich also auf der einen Seite als temporäres Produkt, da die erbrachte Höchstleistung situativ vergleichbar mit anderen Leistungen ist. Auf der anderen Seite ist sie aber auch paradoxerweise bedingt durch diesen „flüchtigen“ Charakter zeitlos, da sie zugleich immer auch als historisch kontextualisiertes „Produkt ihrer Zeit“ gewertet werden muss, wobei die Steigerungsoffenheit des Sportsystems (vgl. P. Becker 1987b, 20) den Rekord relativiert und somit die absolute, unübertreffliche Bestleistung als sportliche Utopie „entlarvt“.[120] Vor diesem Hintergrund erübrigen sich Diskussionen über die Frage, ob „The Greatest of all Times“ Muhammad Ali gegen die heutigen Schwergewichtschampions überhaupt eine Chance hätte oder wie viele Tore ein Gerd Müller in der Bundesligasaison 2005/06 erzielen würde.

3.3 Versuch einer eigenen Definition

Ein Blick auf die bis hierhin aufgeführten Sportdefinitionen zeigt deutlich die Schwierigkeiten, die bei der scheinbar so simplen Beschreibung eines bewegungskulturellen Phänomens wie dem des Sports auftreten. In dem sich anschließenden Kapitel soll es nun also darum gehen, dem Diskurs um die sportliche Sinn- und Handlungsstruktur einen weiteren Diskussionsbeitrag hinzuzufügen. Diese Bestimmung wird sich zum einen auf unterschiedliche Aspekte der bereits vorgestellten Definitionen beziehen und sie gegebenenfalls aufgreifen bzw.

[119] An dieser Stelle muss explizit noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die Dopingdebatte im Rahmen dieser Arbeit nur peripher berührt werden soll.
[120] Die Frage der „nach oben offenen“ Steigerungsdynamik des Sportsystems wurde a.a.O. bereits angesprochen.

als ungeeignete Kriterien verwerfen. Zum anderen wird versucht, weitere Faktoren, die in den bisherigen Arbeiten nicht oder nur rudimentär thematisiert wurden, zur Charakterisierung des Sports heranzuziehen.

Die sich im Zuge dieses Prozesses herausbildende Definition sollte zwar primär systemtheoretisch motiviert verstanden werden, wird sich aber nicht auf dieses Paradigma beschränken (vgl. 3). Zudem wird sie sich nicht auf die psychischen Strukturen des sporttreibenden Subjekts, also auf die individuellen Motivationen, die Menschen zum Sport bewegen, beziehen. Vielmehr soll hierbei das soziale System Sport als intersubjektives Kommunikationskonstrukt genauer beschrieben werden, da sich ein System im Sinne Luhmanns nur unabhängig von seiner systemischen Umwelt, in diesem Fall den Sporttreibenden, zu konstituieren vermag (vgl. 2.1). Unter 3.3.1, 3.3.2 und 3.3.3 sollen nun einige zentrale Termini, die zur Bestimmung der Funktion des sozialen Systems Sport beitragen können, semantisch gefüllt werden.

3.3.1 Bewegung

Nahezu jede Sportdefinition geht davon aus, dass „Bewegung“ ein konstitutives Element des Sports darstellt (vgl. u.a. 3.2.5; 3.2.6; 3.2.12). Umso erstaunlicher mag es da erscheinen, dass sich trotzdem kaum ein Sportwissenschaftler im Rahmen seiner Definition genötigt sieht, den Begriff der Bewegung näher zu präziseren.[121] Hierbei präsentiert sich also ein ähnliches Bild wie bei der Beschreibung des Sports. Zu selbstverständlich erscheint der Terminus der Bewegung, so dass es redundant wäre, ihn trennscharf zu bestimmen.[122] Dass eine unklare Bewegungsdefinition aber sukzessive auch ein unpräzises Bild vom Sport vermittelt, wird hierbei offensichtlich übersehen (vgl. Thiele 1995, 69). Da schließlich alles menschliche Handeln in irgendeiner Form Bewegung darstellt (vgl. 3.2.12), wird durch die simple Paraphrasierung „Sport ist Bewegung“ nichts deutlicher gemacht. So wird sich die hier vorliegende Arbeit also zunächst darum bemühen, einen Begriff zu formulieren, der die Bewegung im Sport zu präzisieren vermag. Dass solch eine Definition in letzter Konsequenz weit über den hier vorgesehenen Rahmen hinausgehen muss, ist evident. Eine präzise Definition der sportlichen Bewegung erweist sich als so umfangreich, dass sie allein bereits ein eigenes

[121] Vgl. hierzu u.a. Röthig (1990); Gebauer (2002).
[122] So findet sich z.B. auch im „Sportwissenschaftlichen Lexikon“ (Röthig & Prohl 2003) unter dem Stichwort der „sportlichen Bewegung“ kein Eintrag.

Forschungsprojekt in Anspruch nehmen würde. So kann es also hier nur darum gehen, eine erste Diskussionsanregung zum Begriff der Bewegung im Sport zu formulieren. Auf eine solche Definition aufgrund der zu erwartenden Unzulänglichkeit von vornherein zu verzichten, stellt keine heuristisch befriedigende Alternative dar, da durch den bloßen Verweis auf die Undefinierbarkeit der Bewegung die im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit angestrebte Sportdefinition zu unpräzise ausfallen muss. Selbst eine provisorische Definition ist in diesem Kontext hilfreicher als keine.

Wenn die Bewegung im Sport überhaupt als definitionswürdig erkannt wird, so wird sie doch zumeist phänomenologisch unpräzise bestimmt. So schreibt Grupe (1980b, 102f):

> „Durch unsere Bewegung hindurch und zugleich mit ihr richten wir uns auf Dinge und Situationen, können einer Aufforderung entsprechen oder auch selbst bestimmte Situationen herbeiführen. Unsere Bewegung ist die (leibliche) Beziehung auf Dinge, Aufgaben, Ziele hin, die wir anstreben bzw. die uns in Spannung halten. Unser Körper, seine Dispositionen und Möglichkeiten, unser motorisches Können und Nicht-Können sind das Medium, durch das wir uns – mehr oder weniger glatt – hindurchbewegen. Unser Bewegungskönnen und unser Bewegungsraum umfangen und umschließen uns und unsere Welt in einem einheitlichen, aber doch störbaren, anfälligen und veränderlichen Zusammenhang.“

Durch solch eine anthropologisch ausgerichtete Definition wird das, was es zu bestimmen gilt, realdefinitorisch kaum präziser gefasst. Grupe beschreibt also weniger das, was eine Bewegung ausmacht, als dass, was er durch eine Bewegung symbolisiert sieht.[123] Ähnlich verfährt Haag (1986, 12ff), der verschiedene Formen der Bewegung aufzählt, ohne sich damit aufzuhalten, die Gemeinsamkeiten all dieser Ausformungen, also das, was diese unterschiedlichen Akte überhaupt erst zu Bewegungen macht, näher zu bestimmen.[124] Und wenn Gebauer (2002, 136) Sport als „[...] ein In-die-Gegenwart-Holen von Gefühlen vermittels Bewegung“ beschreibt, so mag dies zwar zutreffend sein, hilft aber nicht, die sportliche Bewegung phänomenologisch von anderen Bewegungen abzugrenzen.

Für das Anliegen der hier vorliegenden Arbeit scheinen eher Buytendijks Überlegungen zur Struktur der Bewegung einen fruchtbaren Impuls zu geben. Er entwirft einen Blick auf das Phänomen der menschlichen Bewegung, in welchem er sowohl naturwissenschaftliche Perspektiven mit einfließen lässt als auch philosophische Überlegungen zur Motivation und

[123] Vgl. zur Semantik des sportlichen Zeichens Scherler (1990); de Wachter (a.a.O.)
[124] Vgl. hierzu auch Baumann und Reim (1984, 2).

Intention der Bewegung (vgl. Buytendijk 1972, 4ff). Hierbei unterscheidet er zwischen Bewegungen als „Handlungen“ und Bewegungen als „Ausdruck“.

> „Nach dem Sinn [einer funktionellen Betrachtungsweise, A.S.] kann man leicht zwei große Gruppen von Bewegungen unterscheiden. Die erste umfasst sämtliche spontanen und reaktiven motorischen Äußerungen, deren Sinn in ihrer Beziehung zu einem bestimmten Ziel, einem Endpunkt liegt. Wir nenne sie *Handlungen*, obwohl dieser Begriff dann einen weiteren Inhalt als sonst üblich erhält. Die zweite Gruppe umfasst sämtliche *Ausdrucksbewegungen*, die *nicht* auf das Erreichen eines Ziels gerichtet sind, sondern ihre Bedeutung in sich selbst tragen.“ (ebd., 76).

Die spielerische Bewegung, die auch dem Sport zugrunde zu liegen scheint (vgl. u.a. 3.2.1), nimmt Buytendijk zufolge eine exponierte Position innerhalb des Kanons der Bewegungen ein.

> „Fragt man nach dem *Grund* des Spielens usw., so erteilt man meist die Antwort, es gäbe keinen, man mache es ´nur so`. Eine genaue Selbsterforschung lehrt, dass die Tätigkeitsform gewählt wird, weil sie ´angenehm` ist. Es wird hier etwas getan, nur um es eben zu tun. Das ist am deutlichsten beim Spiel, und die spielerischen Bewegungen müssen daher funktionell von Handlungen und Ausdrucksbewegungen unterschieden werden. Die Handlung ist am meisten dynamisch, sie bewegt sich auf ein Ziel hin; Ausdruck und spielerische Bewegung entspringen einem konstanten Verhältnis zu den Dingen Ein Ausdruck spiegelt ja einen inneren *Zustand*, das Spiel ist ein Beschäftigt-*Sein* mit etwas.“ (Buytendijk 1972, 79).

Was Buytendijk hier ausführt, trifft insofern nur bedingt auf die sportliche Bewegung zu, da sich der Sport als regelgeleitetes Spiel („*game*“, vgl. u.a. 3.2.2) von anderen, regellosen Spielformen („*play*“; vgl. ebd.) unterscheidet. Die sportliche Bewegung ist intentional auf die Erreichung eines sportlichen Ziels gerichtet.[125] Demzufolge mag es präziser sein, die sportliche Bewegung im Sinne Buytendijks vorerst als „Handlung“ zu charakterisieren.[126] Sie folgt dabei sportartspezifischen Regeln bzw. ist durch Regeln in ihrer Ausführungsfreiheit begrenzt.[127] Zudem ist die sportliche Bewegung immer eindeutig ihrem Verursacher zuzuordnen (vgl. 3.2.5), egal ob es bei dem bewegten Objekt um den Leib des Sportlers, ein Instrument wie Speer oder

[125] Auch in den sog. künstlerischen Sportarten liegt der eigentliche „Sinn“ der Bewegung nur bedingt in der Bewegung selbst, sondern vielmehr in der zu verwirklichenden Form, also im Doppel-Axl oder dem gehockten Salto. Diese Problematik, die sicherlich diskussionswürdig erscheint, soll hier jedoch nur beiläufig erwähnt werden. Vgl. als Gegenposition u.a. Schierz (1995).

[126] Vgl. zur psychologischen Dimension des Handlungsbegriffs Munzert (1995).

[127] Die Regeln im Sport werden unter 3.3.2 noch präziser beschrieben.

Diskus oder auch einen anderen Menschen, wie z.B. beim Ringen handelt.[128] Bewegung *per se* kann also nicht wahrgenommen werden, sondern nur ein bewegter Körper (vgl. Buytendijk 1972, 3f).[129] Darüber hinaus ist Sport ein rein menschliches Kulturphänomen. Tiere können zwar auch spielen, sich also ungeregelt und ohne einen „[...] von außen vorgegeben realen Grund" (Güldenpfennig, a.a.O.) bewegen, das regelgeleitete Bewegungsspiel des Sports aber bleibt ein humanes Privileg.

Die im Sport ausgeführte Bewegung unterscheidet sich sowohl von den natürlichen, d.h. angeborenen als auch von den Arbeitsbewegungen. Sie ist insofern nicht natürlich, als sie sich zwar an archaische Bewegungsmustern anlehnen kann, wie es z.B. in den Lauf- oder Wurfdisziplinen der Leichtathletik praktiziert wird, diese Bewegungen jedoch normiert und sportlich geregelt in Erscheinung treten, wie dies besonders augenscheinlich beim sportlichen Gehen der Fall ist, bei dem die eigentlich „einfache" Bewegung des Gehens einem mehr oder weniger komplizierten Regelwerk folgt. Von den Arbeitsbewegungen sind sportliche Bewegungen nicht nur durch eine häufig andere Bewegungsstruktur getrennt, sondern insbesondere durch eine unterschiedliche Motivation. Während der Bewegung im spielerischen Sport eine autotelische, selbstreferentielle Bedeutung zukommt (vgl. Suits, a.a.O.), ist die Arbeitsbewegung immer auf die möglichst effektive Erreichung eines Ziels gerichtet. Dem *pre-lusory goal* kommt also im Arbeitsprozess eine primäre Wichtigkeit zu, welchem die *lusory means*, also die künstlichen Einschränkungen, die das Spiel überhaupt erst ermöglichen (vgl. 3.2.2; 3.2.5), hierarchisch untergeordnet werden. Insofern ist der *homo sportivus* auch nicht mit dem *homo oeconomicus* als verwandt zu betrachten, da der sporttreibende Mensch seine Ressourcen in einer realweltlich völlig sinnlosen Tätigkeit verschwendet, während der in wirtschaftliche Prozesse eingebundene „Geschäftsmann" pragmatisch nach der größten Effizienz seiner Anstrengungen trachtet (vgl. Eco 1986b, 187). Der *homo sportivus* bildet eher einen „Mischtypus" zwischen *homo ludens* und *homo faber*, der ein spielerisches Sportwerk erschafft.

---

[128] Diese Beobachtung bildet das stärkste sportliche Argument in Bezug auf die Doping-Problematik. Wenn keine eindeutige „[...] *Differenzierung von individueller Verursachung und multifunktionaler Mitwirkung*" (Stygermeer, a.a.O.) mehr möglich erscheint, wird Sport als System destruiert. „Sport *ist* durch Regeln auf das ´natürliche` Individuell-Menschenmögliche eingeschränktes Leistungshandeln oder er ist *kein* Sport mehr." (Güldenpfennig 2004b, 311).
Ein weiteres Anwendungsfeld dieser Überlegung wäre z.B. die Frage nach der „Sportlichkeit" eines Autorennens, bei welchem der Maschine ein immenser Anteil am Erfolg zukommt. Eindeutig sportlich wäre ein Autorennen nur dann, wenn alle Fahrer mit demselben Material antreten würden, um somit eine eindeutige Zuordnung der individuellen Leistung zu ermöglichen. Vgl. hierzu Güldenpfennig (2004a, 47ff).

[129] Auf die Problematik der Bestimmung des Begriffs „Körper" soll in diesem Zusammenhang nur hingewiesen werden. Für das Anliegen der hier vorliegenden Arbeit erscheint es ausreichend, sowohl Sportgeräte, Tiere als auch menschliche Individuen als „Körper" zu definieren.

Dadurch, dass die sportliche aber in ihrem Erscheinungsbild oftmals kaum von einer nichtsportlichen Alltags- oder Arbeitsbewegung zu unterscheiden ist, ergibt sich für eine Definition der sportlichen Bewegung die Notwendigkeit, sich von einer rein phänomenologischen „Außenperspektive“ abzuwenden und zumindest in bestimmten Aspekten auf eine psychologische bzw. philosophische „Innenperspektive“ zur eindeutigen Zuordnung einer Bewegung zum sportlichen Kanon zurückzugreifen. Dass eine solche intrinsische Bestimmung der Sinnstruktur eines Phänomens einen individuellen Aspekt in die eigentlich intersubjektive Bestimmung des sozialen Systems Sport aufnimmt, stellt einen Kritikpunkt dar, der an dieser Stelle nicht ignoriert werden kann. Wenn Sport als System sich also unabhängig von dem individuellen Intentionen und Motivationen der an diesem Kommunikationsakt beteiligten Partner generiert, wie es im Rahmen dieser Arbeit angenommen werden soll (vgl. u.a. 3.2.5), wie kann dann das psychische System des Einzelnen auf das soziale System des Sports einwirken? Dieses scheinbare Dilemma lässt sich am angemessensten mit dem Spezifikum der Freiwilligkeit erklären, welches dem Sport wie jedem Spiel zu Eigen ist (vgl. u.a. 3.2.4). Indem ein Mensch sich bereit erklärt, an dem System Sport zu partizipieren, willigt er ein, die zur Teilnahme an dem jeweiligen Sportakt notwendigen Bewegungen unabhängig von seiner intrinsischen Motivation sportiv, d.i. sportlich auszuführen. Somit ist hier gewissermaßen die „Schnittstelle“ zwischen sozialem und psychischem System zu sehen, der Ort, an dem der Mensch im Akt der Luhmannschen „Inklusion“ (Luhmann 2002a, 299) an dem System beteiligt wird.[130]

> „Die Teilnahme am sozialen System fordert dem Menschen Eigenbeiträge ab und führt dazu, dass die Menschen sich voneinander unterscheiden, sich gegenseitig exklusiv verhalten; denn sie müssen ihren Beitrag selbst erbringen, müssen sich selbst motivieren. Gerade wenn sie kooperieren, muss gegen alle natürlichen Ähnlichkeiten geklärt werden, wer welchen Beitrag leistet.“ (ebd.).

Bezug nehmend auf die bis hierhin aufgeführten Überlegungen zur sportlichen Bewegung und in Anlehnung an allgemeine physikalische Bewegungsdefinitionen (vgl. u.a. Fetz & Ballreich 1974, 17) und die Definition von Buytendijk (s.o.) soll die sportliche Bewegung hier im Sinne einer ersten groben „Standortbestimmung“ also als Handlung eines Menschen verstanden werden, welche eine Ortsveränderung eines Körpers in Raum und Zeit bewirkt. Sie ist dadurch von anderen menschlichen Bewegungen zu unterscheiden, dass sie unter dem Primat des

[130] Hieran wird wiederum deutlich, dass ein System wie der Sport zu seiner Entstehung notwendigerweise auf seine Umwelt bzw. auf den Menschen angewiesen ist, ein Faktum, welches bereits unter 2.2 dargestellt wurde.

geregelten Wettkampfs ausgeführt wird. Im Folgenden sollen zu dieser provisorischen Arbeitsdefinition einige Anmerkungen, Ergänzungen und Kritikpunkte angebracht werden.

Diese Definition bietet bereits einen ersten Anhaltspunkt für die Definition des Sports, da Sport hierbei implizit als regelgeleiteter Wettkampf, als *game* (vgl. u.a. Guttmann a.a.O.; de Wachter, a.a.O.) charakterisiert wird und durch die Betonung das agonalen Charakters (vgl. u.a. Caillois 1988) auch von verwandten Bewegungsmustern wie dem Tanz oder dem Bewegungstheater abgegrenzt wird. Das oben angeführte Primat des regelbegrenzten Wettstreits kann aus der Perspektive des systemtheoretischen Paradigmas auch als eine erste, vorsichtige Annäherung an die Sinnstruktur des Systems Sport betrachtet werden. Es ist dann weniger als individuelle Motivation des Einzelnen denn als systemischer Imperativ zu deuten. Sicher bietet eine solche relativ enge Definition des Attributs „sportlich“ zwangsläufig ein gewisses Konfliktpotential in sich, erscheint aber bei der realdefinitorischen Einordnung einer Bewegung inner- oder außerhalb des sportlichen Kanons hilfreicher als die häufig zu beobachtende unpräzise Tautologie, dass die Sportbewegung die „Bewegung, die bei der Sportausübung oder deren Einübung und Vorbereitung ausgeführt wird“ (Fetz & Ballreich 1974, 17) sei. Auch die undefinierte Verwendung der zentralen Termini („Mensch“; „Körper“, „Raum“ etc.) bietet sicherlich Anlass zur Kritik. Hierbei muss allerdings zum wiederholten Mal auf den begrenzten Rahmen der hier vorliegenden Arbeit verwiesen werden. Auf einen Großteil der sich im Progress der Entwicklung eines Sportbegriffs ergebenden Folgefragen kann deshalb hier nur hingewiesen werden. Sie bleiben zukünftigen Arbeitsvorhaben überlassen bzw. sind in anderen Forschungsprojekten bereits bearbeitet worden. Zudem handelt es sich hierbei um ein universelles Faktum, welches jede sprachlich verfasste Begriffsbestimmung betrifft, da bei einer Definition zwangsläufig zirkulär Wörter Wörter beschreiben (vgl. Heisenberg 1959, 162).

Die „gekonnte“ (Gehlen 1940, 184) Bewegung im Sport verweist auf sich selbst, sie ist insofern als selbstzweckhaft zu bezeichnen, als sie keine Funktion außer der sportlichen zu übernehmen vermag (vgl. 3.2.10), wohl aber Leistungen für andere soziale Systeme zu erbringen in der Lage sein kann (vgl. ebd.). Sie besitzt originär keinen symbolischen Wert, kann aber als Symbol interpretiert werden, wobei eine solche Interpretation jedoch immer vage und hochgradig subjektiv bleiben muss (vgl. Wachter, a.a.O.). Dass eine Bewegung eines Körpers notwendigerweise sowohl eine räumliche als auch eine zeitliche Veränderung impliziert, stellt einen Pleonasmus dar. In der hier vorgeschlagenen Definition, die den Zeitaspekt in Anlehnung an Ränsch-Trill (2002a) aufgreift, soll dieser Zusatz lediglich darauf hinweisen, dass eine

sportliche Bewegung, wenn man sie nicht als Prozess, sondern als die Differenz von „vorher“ und „nachher“ betrachtet, u.U. wie ein Stillstand wirken kann, insofern, als sie „auf der Stelle“ stattfindet, wie z.B. bei einem senkrechten Sprung in die Luft, wie bei Block im Volleyball.[131] Die zeitliche Komponente, die in dieser „ergebnisorientierten“ Sichtweise nicht zum Tragen kommt, soll durch diese Ergänzung der Zeitdimension berücksichtigt werden.[132]

Am problematischsten erscheint an der hier entworfenen Definition der sportlichen Bewegung die Tatsache, dass basierend auf dieser Bestimmung generell jeder regelgeleitete Wettkampf als Sport definiert werden kann, da jegliches „In-der-Welt-sein“ immer auch zwangsläufig einen Bewegungsaspekt, eine „Ortsveränderung eines Körpers“ (s.o.) beinhaltet. Somit können durch diese Definition z.B. auch Rommee, „Mensch-ärgere-dich-nicht“ und Versteckspiele als Sport bezeichnet werden. Es gilt also, das Spezifische der Bewegung im Sport genauer zu bestimmen. Hierbei erscheint ein Aspekt hilfreich, der u.a. von Suits (3.2.2) in die sportliche Diskussion eingebracht wurde, das Element des Zufalls (*chance*, ebd.). Während das Gelingen einer Bewegungsausführung, die erfolgreiche Teilnahme an einem Wettstreit im Sport primär von der Qualität der ausgeführten Bewegung abhängt (*skill*, Suits, a.a.O.), so ist der Erfolg im Kartenspiel nicht von einer exakt ausgeführten Ausgabe bzw. Aufnahme der Karten bestimmt, sondern vom Zufall. Ähnliches gilt z.B. auch für das Schachspiel oder „anspruchsvollere“ Kartenspiele wie z.B. Skat, wobei hier weniger der Zufallsaspekt spielentscheidende Relevanz erhält, sondern eher die intellektuelle bzw. strategische Befähigung des Spielers. Primär die Qualität der Bewegungsausführung entscheidet im Sport über den Erfolg oder Misserfolg, über das „Gelingen“ der Bewegung und das Erreichen des *pre-lusory goal* (Suits, a.a.O.), unabhängig von Sieg oder Niederlage. Auch wenn im Sport zwangsläufig ein Zufallsaspekt zum Tragen kommt, der nicht zuletzt die Spannung des Sports ausmacht (vgl. Wachter, a.a.O.), so ist die „[…] durch Könnerschaft ausgezeichnete Bewegung“ (Steinkamp, a.a.O.) in diesem Kontext das exklusive Merkmal des Sports. Ein Sieg oder eine persönliche Bestleistung ist nicht planbar, aber dennoch kann die Wahrscheinlichkeit, das gesteckte Ziel zu erreichen, durch die Verbesserung der eigenen Bewegungsqualität erhöht werden. Die direkte Dependenz des Wettkampfresultats von der Exzellenz der Bewegungsausführung trennt den Sport vom Würfelspiel oder auch den kompetetiven „Denksportarten“ wie z.B. Schach (vgl. Digel, a.a.O.).

[131] Ränsch-Trill geht in ihren Überlegungen zur Zeitlichkeit des Sports allerdings von einem anderen Grundgedanken aus, i.e. dass die im Sport beobachtete Zeit mit dem Begriff der „Geschwindigkeit“ treffender beschrieben sei (vgl. Ränsch-Trill 2002b, 6f). Auf diese Differenz soll jedoch hier nur kurz verwiesen werden.

[132] Besonders evident erscheint dies beim 400-m-Lauf, bei welchem Start und Ziel miteinander verschmelzen. Allerdings handelt es sich hierbei natürlich nicht um eine sportliche Bewegung, sondern um eine Verkettung einer großen Anzahl von Bewegungen.

Durch den konstitutiven Aspekt der Bewegungsqualität wird der *agôn* des Sports vom zufallsgeleiteten *alea* des Glücksspiels unterschieden (vgl. Caillois 1988, 9).

> „In contrast to *agôn*, *alea* negates work, patience, skill, qualifications. It eliminates professional endowments, order and training. In one instant it abolishes accumulated results. It is either total failure or absolute favor. It bestows upon the lucky player infinitely more than a lifetime of work, discipline, and hardship could procure for him. It seems like an insolent and supreme mockery of merit.“ (ebd., 10).

Durch diese Präzisierung der oben entwickelten Definition wird auch der Grad der physischen Anstrengung, der aufgewandt werden muss, um einen sportlichen Erfolg zu erreichen, irrelevant. Nicht die Größe des Arbeitsaufwands, der erbracht wird, bestimmt die „Sportlichkeit“ einer Bewegung, sondern die Qualität der Ausführung. Dies erklärt z.B. das Phänomen des Sportschießens, bei dem die eigentliche Bewegung einen nur minimalen Kraftaufwand darstellt.

Basierend auf diesen weiterführenden Überlegungen soll nun die zuvor entwickelte Definition der sportlichen Bewegung neu formuliert werden. Die sportliche Bewegung ist also die Handlung eines Menschen, die eine Ortsveränderung eines Körpers in Raum und Zeit bewirkt. Sie ist dadurch von anderen menschlichen Bewegungen zu unterscheiden, dass sie unter dem Primat des regelgeleiteten Wettkampfs ausgeführt wird und hierbei die Qualität der Bewegungsausführung primär über Erfolg oder Misserfolg entscheidet. Der „Qualitätsgrad“ der sportspezifischen Bewegung ist sowohl durch konditionelle als auch durch koordinative, technische und psychische Aspekte bestimmt. Im Akt der sportlichen Handlung strebt der Athlet die situativ bestmögliche Bewegungsausführung an, bemüht sich also um Exzellenz (vgl. u.a. 3.2.12). Auch wenn die hier entwickelte Definition der Bewegung im Sport nur ein Provisorium ohne Anspruch auf Letztgültigkeit darstellt, so soll sie doch als hinreichende Grundlage der weiteren Überlegungen des hier vorliegenden Arbeitsvorhabens Anwendung finden.[133]

3.3.2 Regeln

Ein weiteres konstitutives Element des Sports bilden die Regeln, die zu seiner Genese notwendig erscheinen (vgl. u.a. Heinemann 1986, 113; Güldenpfennig 2004a, 86). Ohne ein mehr oder weniger verbindliches Regelwerk „degeneriert“ das Regelspiel (*game*) des Sports

[133] Wenn die hier entwickelte Definition darüber hinaus geeignet erscheinen sollte, eine Diskussion über den Begriff der sportlichen Bewegung zu initiieren, so wäre diese sicherlich ein für die Sportwissenschaft wünschenswerter Nebeneffekt.

zwangsläufig zu einem ungeordneten Spiel (*play*), wobei der Terminus „degeneriert“ in diesem Kontext nicht derogativ zu verstehen ist. Ein Bewegungsspiel ohne Regeln ist schlicht etwas anderes als ein geregeltes Sportspiel. Nur innerhalb des Rahmens der Regeln kann sich ein erfolgreicher Sportakt konstituieren (vgl. Wachter 1983b, 282). Wenn dieser Rahmen überschritten wird, wenn die „Leitplanken“ (Gebauer 2002, 92), die den „autonomen Sport“ (Court 1994, 340) von seinem sozialen Kontext trennen, durchbrochen werden, löst sich auch die sportliche Sinnstruktur, der „[...] *Witz des Spiels*“ (Heringer 1990, 105), auf (vgl. Sutton-Smith 1978, 60). Dennoch sind die sportlichen Regeln variabel, sowohl von Sportart zu Sportart (vgl. Haag 1986, 65) als auch zeitlich gesehen. Sie können sich ausdifferenzieren, wenn auch nicht situativ auf einseitige Initiative einer an einem Wettkampf beteiligten Partei hin (vgl. Ott 2004, 141). In der absoluten Notwendigkeit liegt der Unterschied, der das Regelspiel Sport von anderen, „realen“ Wirklichkeiten trennt. So kann z.B. das Wirtschaftssystem auch dann existieren, wenn es ohne soziale Regelung nur seiner Eigendynamik folgt, wie es im ordoliberalistischen Modell propagiert wird (vgl. Hayek 2001). Die Regeln, die diesem System primär von der Politik auferlegt werden, sind also nicht konstitutiv für einen Wirtschaftsprozess. Dies unterscheidet, neben anderen Faktoren (vgl. Güldenpfennig 2004a, 305), einen sportlichen von einem wirtschaftlichen Wettstreit. „*Die Regel macht den Sport*“ (Gerhardt 1995, 11).[134]

Unabhängig von diesen zur Genese eines Sportwerks notwendigen sportlichen Regeln kommen im Sport auch allgemeine Gesetzmäßigkeiten zum Tragen, die nicht als spezifisch sportlich zu betrachten sind, wie z.B. juristisch einklagbare Grundrechte oder physikalische Gesetze (vgl. Court 1994, 340ff). Sie besitzen auch im Sport ihre Gültigkeit, sind aber nicht konstitutiv notwendig, um Sport zu ermöglichen und sollen deshalb hier auch nur kurz Erwähnung finden. Die sportlichen Regeln begrenzen im Sinne von Suits *lusory means* (a.a.O) die Mittel, die zur Erreichung eines sportlichen Ziels zu Verfügung stehen (vgl. Suits 2004, 30). Nicht der effektivste Weg führt hierbei zum Ziel, sondern der „sportlichste“. Das geregelte Sportspiel wird hierbei im Sinne der „Dialektik des Spiels“ (Sutton-Smith 1978) als eine „[...] Bewältigung von Konfliktsituationen“ (ebd., 11) verstanden und weniger als anthropologischer Imperativ im Sinne von Huizingas Spielverständnis (1956). Wenn also ein Individuum sich bereit erklärt, an einem sportlichen Akt teilzunehmen, in Luhmannscher Semantik also einen Beitrag zum Sportsystem leistet, bekundet es mit dieser Partizipation implizit auch seine Bereitschaft, seine Handlungen bzw. seine Kommunikationsakte der sportlichen „Leitdifferenz“

[134]Vgl. hierzu auch Welsch (1999, 155ff).

(Luhmann 2002a, 19) unterzuordnen, „sportlich“ zu handeln. Mit diesem bewussten, freiwilligen Eintreten in diesen sportlichen Prozess allerdings endet die Verantwortlichkeit des Individuums.[135] Seine Handlungen werden nun nicht mehr von ihm selbst legitimiert und nötigenfalls sanktioniert, sondern vom System. Der *homo sportivus* ist nun nicht mehr intrinsisch genötigt, „sportlich“, d.h. regelkonform und fair zu handeln.[136] Es steht dem „´spoil-sport`“ (Huizinga 1988, 5), dem „Spielverderber“, theoretisch frei, die Regeln zu brechen, wenn er als Individuum für sich darin eine Notwendigkeit sieht. Insofern sind also auch phänomenologische Kritiken, die die „[...] Opposition von Begriff und Wirklichkeit“ (Gerhardt 1995, 8) monieren, da im sportlichen Alltag Regelverletzungen an der Tagesordnung seien, nur aus einer individuumzentrierten Sichtweise des Sports legitim. Auch Verkehrsregeln werden schließlich nicht dadurch aufgehoben, dass sie gebrochen werden (vgl. Lenk 2004, 132). Der Sportler, der gegen die Regeln verstößt, verletzt damit den systemischen Code, so dass das System seinerseits auf solche eine Verletzung der Systemstruktur mit einem Sanktionierungsmechanismus reagiert, d.h. diese Regelübertretung ahndet (vgl. Luhmann 2001, 125).[137] Hierdurch erfolgt eine Abgrenzung des Sports von seiner Umwelt. Die Regeln des Sports sind also die „Reflexion“ (Luhmann, a.a.O.), die „[...] *Selbstbeobachtung*“ (Luhmann 2002a, 63) des Sportsystems.

> „Selbstbeobachtung ist zunächst ein Moment im Prozessieren der eigenen Informationsverarbeitung. Sie ermöglicht, darüber hinausgehend, Selbstbeschreibung, indem sie das fixiert, über was ein System kommuniziert, wenn es über sich selbst kommuniziert. Selbstbeobachtung ermöglicht, ja ernötigt vielleicht sogar Reflexion im Sinne einer Thematisierung der Identität (in Differenz zu anderem), die den Bereich, der sich selbst beobachtet, als Einheit für Relationierungen verfügbar macht.“ (ebd., 234).

Insofern ist also auch Bette zu widersprechen, der sportliche „Alltagstheorien, mit denen der einzelne sein Handeln steuert und seine Orientierung in der Welt organisiert“ (Bette 1994, 238) als die Beobachtung erster Ordnung des Sportsystems bezeichnet. Nicht „der einzelne“ (s.o.) beobachtetet bei einer Beobachtung erster Ordnung, sondern das soziale System selbst. Die Beobachtung der systemspezifischen Sporthandlungen, die ein Mensch vornimmt, kann innerhalb des Luhmannschen Paradigmas also immer nur eine „Fremdbeobachtung“ (Krause 2001, 196) und keine reflexive „Selbstbeobachtung“ darstellen, da hierbei ein psychisches System ein soziales beobachtet und nicht sich selbst. Auch wenn hierbei scheinbar die eigene

[135] Vgl. als Gegenposition Gerhardt (1995, 16f).
[136] Der Begriff der Fairness wird unter 3.3.3 noch näher untersucht werden.
[137] Ähnlich formuliert es Morgan (2004), obwohl er nicht von einer systemtheoretischen Position aus argumentiert, sondern von einer „intersubjektiven“ Moral des Sports spricht (vgl. ebd., 214).

Handlung in den Fokus der Beobachtung rückt, so wird systemtheoretisch das System Sport und nicht die Person beobachtete. Anders formuliert, bilden die sportlichen Regeln das systemische Moment der „Latenz“, die internale „[...] Stabilisierung von Strukturen“ (Luhmann 2002d, 24), welches in Parsons Systemtheorie das rollenspezifische Äquivalent einer Luhmannschen Selbstbeobachtung und -regulation konstituiert (vgl. Parsons 1951, 99).[138] Zur Durchführung der zur Restauration des Funktionsequilibriums notwendigen Sanktionierung muss das System allerdings wieder auf die menschliche Umwelt zurückgreifen, d.h. eine soziale Rolle mit der notwendigen Autorität ausstatten, um die Autonomie des Systems zu erhalten bzw. schnellstmöglich wiederherzustellen. Diese Rolle teilt das System dem Schiedsrichter zu (vgl. Heringer 1990, 112). Ebenso, wie die Welt Physiker „erzeugt“, um sich selbst beobachten zu können (vgl. Luhmann 1993, 12), erzeugt der Sport also einen „Regelwart“.[139] Ihm obliegt es, eine Verletzung der Autopoiesis des Systems Sport, im umgangssprachlichen Sinne des Wortes, zu „beobachten“, sie als solche zu erkennen und dann für eine Rekonstruktion des *status quo* zu sorgen.[140] Wenn eine solche Codeverletzung nicht vom Schiedsrichter geahndet wird, wie es z.B. bei einem übersehenen Foul in den „Spielsportarten“ (ein Pleonasmus, der hier aber dennoch aufgrund seiner allgemeinen Gebräuchlichkeit verwendet werden soll) der Fall ist, so präsentiert sich ein systemtheoretisches Paradoxon. Phänomenologisch betrachtet findet trotz dieser offensichtlichen situativen Destruktion des Sportsinns weiterhin Sport statt, da das Spiel ja weiterläuft. Systemtheoretisch gesehen wird hierbei die basale Struktur des Sports verletzt, so dass das System in irgendeiner Form auf diesen Angriff auf seine Existenz reagieren müsste, um seine Struktur zu bewahren. Dadurch, dass dies nicht geschieht, findet streng genommen hier kein Sport mehr statt. Das hier beschrieben Dilemma erinnert an die philosophische Frage, ob ein Baum, der umfällt, auch dann ein Geräusch macht, wenn ihn niemand hört. Sport kann sich nicht außerhalb der Regeln konstituieren und tut es doch trotzdem. Eine erste Annäherung an diese aus sportethischer Sicht hochinteressante Frage liegt im Verweis auf die zeitliche Komponente der Regelüberschreitung. Wenn eine solche Codeverletzung auf einen einzelnen Moment innerhalb eines komplexen Spielvorgangs beschränkt bleibt, wie es bei einem übersehenen Foulspiel in den Spielsportarten der Fall ist, bleibt auch die Sportlichkeit des gesamten Spiels erhalten, unabhängig davon, ob die Beobachtungsinstanz Schiedsrichter dieses

[138] „There is another aspect of latency which is particularly applicable to collectivity-orientations or solidarity obligations [...]. Many obligations are contingent on certain specific situational conditions. In the absence of such conditions they remain latent [.]“ (Parsons 1951, 99).

[139] Dass der Schiedsrichter im Gegensatz zum Physiker in das von ihm beobachtete Geschehen eingreifen kann, stellt in diesem Kontext nur einen graduellen Unterschied dar.

[140] Vgl. zur Rolle des Schiedsrichters Hägele (1979, 66f).

Foulspiel absichtlich oder unabsichtlich übersieht. Erst in der Häufung der Regelverletzungen wird der Sportsinn aufgehoben, das Spiel wird unsportlich (vgl. Lenk 1995, 29). Anders verhält es sich, wenn ein Athlet die grundsätzlichen Voraussetzungen eines sportlichen Wettkampfs, den „systemischen Imperativ“ des Sports, nicht anerkennt und somit die Genese einer „[...] Welt der s y m m e t r i s c h e n, g l e i c h g e w i c h t i g e n und h o m o g e n e n Wechselwirkungen – der Gleichen unter Gleichen“ (Hägele 1979, 31), in welcher der *primus inter pares* am Ende den Sieg davonträgt, unmöglich gestaltet. Dies kann z.B. geschehen, wenn ein Athlet in betrügerischer Absicht einen kompletten Wettkampf absolviert, sich also z.B. dopt, oder aber auch ein weiteres funktionales Primat des Sports nicht anerkennt und sich nicht bemüht, zu gewinnen (vgl. u.a. Trebels 1990, 48f). In beiden Fällen findet kein Sport statt, im Fall des Betrugs kann dies auch institutionelle Konsequenzen zeitigen, da ein Erfolg, der unter Zuhilfenahme illegaler Substanzen erzielt wurde, auch nachträglich noch aberkannt werden kann. Somit wird durch die Anwendung des bestehenden Regelwerks die sportliche Sinnstruktur wiederhergestellt.

3.3.3 Fairness

Neben den sportlichen Regeln, die das sportliche Geschehen von anderen Bewegungsformen abgrenzen und die man in Anlehnung an Lenk (2004, 120) auch als „formelle“ Regeln bezeichnen könnte, kommen im Sport auch „informelle“ Regeln zum Tragen. Sie sind im sportlichen Regelwerk nicht explizit aufgeführt, bilden aber die moralische Basis des gesellschaftlichen Subsystems Sports und verkörpern das, was Gerhardt (1995, 18) als den „[...] *Geist* der Regeln“ bezeichnet. In ihrer Gesamtheit konstituieren diese formellen und informellen Regeln die Fairness des Sports.

> „Das Prinzip der Fairneß ist ein Handlungsregulativ, das seine Wirksamkeit innerhalb eines bereits durch grundsätzliche Prinzipien begründeten und abgesteckten Ordnungsgefüges entfaltet. Freiheit, Menschenwürde, Gerechtigkeit, Leben sind Grundwerte, deren Anerkennung jedermann zugemutet wird, da sie die Voraussetzungen sind, ohne die eine menschliche Interaktionsgemeinschaft als humane nicht denkbar wäre. Der von den Grundwerten unabtrennbare normative Anspruch ist somit ein unbedingter in dem Sinn, daß keine Bedingung gedacht werden kann, unter der er eingeschränkt oder gar außer Kraft gesetzt werden könnte. Wer die unbedingte Gültigkeit des Anspruchs auf Freiheit, Menschenwürde, Gerechtigkeit und Leben

bestreiten will, entzieht sich selbst den Boden, auf dem seine Argumente tragfähig sind.“ (Pieper 1995, 45).

Etymologisch leitet sich der Terminus „fair“ vom altenglischen *fæger* („schön“) ab und wird seit dem 19 Jahrhundert im sportlichen Kontext in seiner heutigen Bedeutung angewandt (vgl. Gillmeister 1995, 128f).[141] Es handelt sich bei dem regulativen Prinzip der institutionellen Fairness also keinesfalls um eine „[...] Tochter des Sports“ (Lenk 2004, 119) und auch nur bedingt um eine „[...] *Tugend des agonalen Spiels*“ (Gerhardt 1995, 19), sondern vielmehr um eine hinreichende Bedingung des modernen Sports, ohne die sich ein sportlicher Akt im eigentlichen Sinne des Wortes scheinbar nicht konstituieren könnte. Insofern wäre es vielleicht angemessener, von einer ideellen „Stieftochter“ des Sports zu sprechen.

Anders als der Begriff der sportlichen Bewegung (vgl. 3.3.1) ist der Terminus der „Fairness“ bereits hinreichend sportwissenschaftlich semantisch gefüllt worden (vgl. u.a. Pawlenka 2002; Heringer 1995, 58; Court 1994). Die innerhalb des sportwissenschaftlichen Diskurses vermutlich am häufigsten bemühte Definition der sportlichen Fairness stammt von Gabler und umfasst einige grundlegende Überlegungen zur Struktur der Fairness.

> „Fairneß zeigt sich im Rahmen sportlicher Wettkampfhandlungen im Bemühen der Sportler, die Regeln konsequent und bewusst (auch unter erschwerten Bedingungen) einzuhalten oder sie zumindest nur selten zu übertreten, im Interesse der Chancengleichheit im Wettkampf weder unangemessene Vorteile entgegenzunehmen noch unangemessene Nachteile des Gegners auszunutzen und den Gegner nicht als Feind zu sehen, sondern als Person und Partner zu achten.“ (Gabler 1998, 152).

Wichtig erscheint hierbei die Beschränkung des Geltungsbereichs auf die Fairness im sportlichen Prozess. Anders als z.B. bei Rawls (1977) oder Pieper (1995) wird hiermit deutlich gemacht, dass der sportliche Regulationsmechanismus „Fairness“ nicht beliebig auf andere Lebensbereiche transferiert werden kann. Faires Verhalten im Sport bedingt nicht zwangsläufig Fairness im Straßenverkehr, dem Berufsleben oder anderen sozialen Kommunikationssystemen. Jeglichen voreiligen Annahmen über scheinbar mühelose, nahezu automatische Übertragungen eines erlernten Verhaltens aus der sozialen Sinnsphäre des Sports auf andere Sinnbereiche muss

[141] Jost (1973, 26) datiert den Transfer des Fairnessbegriffs in den bewegungskulturellen Kontext auf die erste Hälfte des 17. Jahrhunderts Da diese sporthistorische Kontroverse für das Anliegen der hier vorliegenden Arbeit allerdings nur von geringem Interesse ist, soll an dieser Stelle der aktuelleren Arbeit der Vorzug eingeräumt werden, ohne damit ein abschließendes Urteil in Bezug auf die hier aufgeführte Problematik zu fällen. Wichtig erscheint nur die Tatsache, dass Fairness kein originär sportliches Prinzip darstellt.

daher mit großer Skepsis begegnet werden (vgl. Meinberg 1991, 31).[142] Im weiteren Verlauf seiner oben zitierten Fairnessdefinition gleitet Gabler allerdings etwas in eine unpräzise Beliebigkeit ab. Sportliche Fairness zeigt sich nicht nur in dem Bemühen, die Regeln „[...] nur selten zu übertreten“ (s.o), sondern in dem konsequenten Streben nach Einhaltung der Regeln. Dass diese Regeln im Eifer eines Wettstreits dennoch übertreten werden, kann nicht zu dem Umkehrschluss verleiten, dass gelegentliche Regelverletzungen innerhalb des Rahmens der Fairness lägen. Sie bleiben Regelverletzungen und somit unfair. Insofern ist es auch unzutreffend, von einem „fairen Foul“ zu sprechen (vgl. Gerhardt 1995, 23). Auch ein fairer Spieler handelt manchmal unfair. Tut es dies jedoch mit dem Vorsatz, die geltenden Regeln, wenn auch nur situativ, zu überschreiten, so verlässt er den Rahmen der Fairness vollständig. Auch der „unangemessene Vorteil“ bzw. „Nachteil“ (s.o) sind letztendlich zu ungenau, um eine genaue Beschreibung einer fairen Handlung zu ermöglichen. Ob ein Vor- bzw. Nachteil angemessen ist oder nicht, liegt im Ermessen des sportspezifischen Regelwerks einerseits und der Anwendung der „universalmoralischen Grenzen“ (Güldenpfennig, s.o.) andererseits. Wenn diese Prämisse außer Acht gelassen wird, so ist es schwer vorstellbar, wie sich überhaupt noch eine Wettkampfsituation konstituieren kann. Wenn beide Gegner sich im Verlaufe des Streits immer wieder bemühen, „Chancengleichheit“ (Gerhardt 1995, 15) herzustellen, wird ein sportlicher Wettkampf zum kampflosen Spiel.[143] Chancengleichheit kann letztendlich nur bedeuten, dass „[...] *gleiche Antrittsvoraussetzungen*“ (ebd.) geschaffen werden, wobei auch hierbei in Anbetracht der unterschiedlichen psychischen und physischen Voraussetzungen der Athleten nur eine relative, niemals aber eine absolute Chancengleichheit gewährleistet werden kann.

Was Gablers Definition zudem im Rahmen dieser Arbeit etwas ungeeignet erscheinen lässt, ist die starke Betonung des Individuums, des „fairen Sportlers“. Wenn man hingegen Fairness bzw. Regelfolgen als sportlichen Imperativ, als systemische Voraussetzung eines Sportaktes definiert, so kommt dem einzelnen Sportler eine nur untergeordnete Bedeutung, damit allerdings aber auch eine geringere Verantwortung für die Legitimität seiner Handlungen, zu. Hiermit wird also eine Position vertreten, die in groben Zügen an Meinbergs (1991) Konzept der „co-existenzialen Sportethik“ orientiert ist. Zudem besteht bei einer solchen „[t]ranspersonalen“ (ebd.) Fairnessdefinition der phänomenologische Vorteil, von einer deskriptiven Warte aus über

[142] Hierauf wird unter 4 noch näher eingegangen.
[143] Diese absolute Chancengleichheit ist in anderen Kulturkreisen häufig das Ziel einer bewegungskulturellen Betätigung (vgl. Guttmann 1979, 15)

die Fairness bzw. Unfairness einer Situation urteilen zu können. Nicht die inneren Beweggründe, die den Sportler zu seiner fairen oder unfairen Handlung bewegen, sind im Sinne einer deskriptiven Moralphilosophie des Sports ausschlaggebend für die Bewertung der Situation, sondern einzig seine realisierten Handlungen.[144]

Ausgehend von der Prämisse, dass Fairness ein wesentliches Element der sportlichen Sinnstruktur darstellt, gerät die Argumentation nun allerdings an einen schwierigen Punkt. Wenn die Regelkonformität der Handlungsakte im Sportspiel tatsächlich eine notwendige Bedingung eines Sportakts darstellen sollte, wie ist es dann aus deskriptiver Sicht zu erklären, dass sich Sport auch unter Ausschluss der informellen Regeln generieren kann? Dass Sport sich innerhalb des Rahmens der formellen Regeln bewegen muss, wurde bereits näher ausgeführt (vgl. 3.3.2). Denkbar und in der sportlichen Realität zumindest gelegentlich anzutreffen sind aber auch Situationen, in denen zwar scheinbar allgemeingültige moralische Konventionen verletzt werden, das Spiel aber regelgerecht weiterläuft und auch nicht nachträglich für ungültig erklärt werden kann (vgl. Wachter 1983b, 289). Dies geschieht z.B. im Fußball bei der sog. „Ball ins Aus"-Konstellation (vgl. Güldenpfennig 2004a, 154f). Ein Spieler der Mannschaft, die nicht im Ballbesitz ist, hat sich ohne Fremdeinwirkung verletzt und liegt nun am Boden. Das Spiel läuft allerdings weiter. Die Fairness verpflichtet nun den Spieler im Ballbesitz dazu, den Ball ins Aus zu spielen, um somit eine Behandlung des verletzten Spielers zu ermöglichen. Dies ist zum einen aus dem universell geltenden Prinzip der Menschenwürde heraus zu erklären, welches der sportlichen „Partikularmoral" (Güldenpfennig, a.a.O.) zugrunde liegt und dann „aktiviert" wird, wenn eine über die spielerische Eigenwelt hinaus verweisende Konstellation die sportliche Sinnstruktur aufhebt, schließlich könnte der Spieler ja ernsthaft verletzt sein. Zum anderen lässt sich diese Restauration der *lusory attitude* (Suits, a.a.O.) aus dem Bestreben um die Wiederherstellung der Chancengleichheit (vgl. Pawlenka 2002, 277) begründen. Wenn nun aber der Spieler sich weigert, diesem Fairnesspostulat zu folgen und er in der Ausnutzung der nun entstandenen Überzahl-Situation ein Tor erzielt, so wird dieses Tor anerkannt und kann u.U. sogar das gesamte Spiel entscheiden. Obwohl der Spieler unfair handelt, findet hier also Sport statt. Es wäre normativ und somit im hier vorliegenden Rahmen heuristisch unzureichend, einer solchen Aktion den sportlichen Wert abzusprechen. Schließlich sollte sich eine Realdefinition um die genaue Beobachtung ihres Definiendums bemühen und keine ethisch-moralische Wertung des Geschehens im Sinne eines Lenkschen „Interpretationskonstruktes" (vgl. Lenk

[144] Lenk (2002, 119) spricht hierbei von einer Ethik im Spannungsfeld von „[...] Individualismus und Institutionalismus".

2002, 5ff)[145] vornehmen. Ein an das Individuum gerichteter Fairnessappell im Sinne eines kategorischen Imperativs des Sports, eines Kantischen „Handle repräsentativ!“ (ebd., 77f), kann im Kontext eines wertenden, sportphilosophischen Urteils zur individuellen Motivationsstruktur des Sportlers eine legitime Forderung an den Akteur eines Sportwerks darstellen. In der beobachtbaren Sportrealität wird dieses Prinzip allerdings oftmals vernachlässigt, ohne dass dadurch das System Sport zum Kollaps käme, wie an dem oben aufgeführten Beispiel des „Ball ins Aus“ deutlich wird. Gestört wird das System nur dann, wenn eine konstitutive oder regulative Spielregel bzw. ein allgemeines Gesetz innerhalb einer sportlichen Handlung missachtet wird, also gegen Lenks „formelle Fairness“ verstoßen wird (vgl. Lenk 2004, 120). Hierunter können auch Verletzungen von Gesetzen fallen, die im sportlichen Regelwerk nicht explizit aufgeführt sind, aber zu den allgemeinen Rechten eines jeden Menschen gehören, so lange dieses Recht auch juristisch einklagbar d.h. regelgebunden vorliegt.[146] Dies wäre in dem oben angeführten Beispiel dann der Fall, wenn der Schiedsrichter eine offensichtlich schwerwiegende Beeinträchtigung der Gesundheit des am Boden liegenden Spielers beobachten und demzufolge die spielerische Eigenwelt des Spiels außer Kraft setzen würde, um schnelle medizinische Hilfe zu ermöglichen. Dieser Akt der situativen Aussetzung des Sportsinns aufgrund existenzieller Notwendigkeiten von höherer Priorität träte auch dann in Kraft, wenn ein Motorsportler bewusst den Tod eines Menschen in Kauf nimmt, um ein Rennen zu gewinnen, wie es in Suits unter 3.2.2 vorgestelltem Beispiel des „Dedicated Driver“ der Fall wäre. Das System des Sports wird hierbei aufgelöst und vom Rechtssystem „ersetzt“. Diese Selbstbeschränkung des eigenen Wirkungsbereichs geschieht allerdings nicht auf der Basis einer dem sportlichen Systemsinn übergeordneten Idee von „informeller Fairness“ (vgl. Lenk 2004, 120), sondern in Übereinstimmung mit den formellen Regeln des Sports, wird also aus dem System selbst heraus initiiert.

Verletzungen der informellen Regeln, des „Witz“ des Spiels (s.o.), sind zwar moralisch als „unfair“ zu verurteilen, schädigen aber nicht die Autopoiesis des Sports. Deskriptiv gesehen kann sich Sport auch dann konstituieren, wenn gegen seinen impliziten „Ehrenkodex“ verstoßen wird, egal, ob dieser Ehrenkodex kantisch (vgl. Güldenpfennig 2004a, 143ff), utilitaristisch (vgl. Pawlenka 2002) oder in irgendeiner anderen Form legitimiert wird. Solche Beschreibungen

[145] „Der Ansatz der Interpretationskonstrukte ist also in gewissem Sinne geeignet, sowohl die Rolle der Werturteile und der Wertorientierung des Alltagshandelns zu beschreiben und zu erklären als auch die normative Wertzuschreibung sowie die Selbstrechtfertigungen und die Eigenbegründungen zu erfassen, sowie schließlich die normengebundene soziale Einbettung einzuschließen.“ (Lenk 2002, 25).

[146] Inwieweit z.B. beim Boxen Grundrechte, wie z.B. das Recht auf körperliche Unversehrtheit verletzt bzw. situativ außer Kraft gesetzt werden, kann an dieser Stelle nicht näher untersucht werden.

beziehen sich als „Soll-Aussagen“ (Lenk 2002, 13) auf den „Text“ (Güldenpfennig, a.a.O.) des Sports, eine tiefere Sinnstruktur, die zwar vorhanden ist, nicht aber zwangsläufig in der soziologisch beobachtbaren Sportwirklichkeit auch anzutreffen sein muss. Praxisorientierte Konsequenz aus dieser Einsicht könnte also z.B. eine Fairness-Forderung sein, eine Regel zu installieren, die Situationen wie die oben dargestellte „Ball ins Aus“-Konstellation dem individuellen Verantwortungsbereich des einzelnen Athleten entzieht und sie zur sanktionierbaren, allgemeingültigen Obligation des Systems Sport macht, d.h. den Schiedsrichter damit beauftragt, für die Einhaltung dieses moralischen Anspruchs an den Sport zu sorgen, indem er das Spiel in der bewussten Situation situativ aussetzt, auch wenn hierbei der „Witz“ des Sports (s.o.), sein moralischer (Selbst-) Anspruch an den Sportler zu einem profanen „Regelfolgen“ degradiert würde und somit das oft postulierte „[...] *verdienstvolle*[...] *Mehr*“ (Güldenpfennig 2004a, 155) der sportlichen Fairness gewissermaßen „versachlicht“ würde. Fairness-Primate, die diese aus sportlicher Perspektive sicherlich bedauerliche Tatsache des situativ unfairen Sports ignorieren, sind demzufolge oft Produkte eines „Wunschdenkens“, welches dem Sport eine kulturelle Wertigkeit und moralische Vorbildfunktion zuzusprechen versuchen, die in der Realität jedoch immer wieder verfehlt wird. In Anlehnung an Wittgenstein (1995b, 277) gilt es also, genau „hinzuschauen“, auf welche philosophische „Ebene“ sich die Aussage bezieht, wenn Sport mit Fairness gleichgesetzt werden soll (vgl. Pawlenka 2002, 21f). Wohlmeinende Fairness-„Unterstellungen“ schaden dem Sport letzten Endes mehr, als dass sie ihm nutzen, da sie von sportkritischen Beobachtern schnell und phänomenologisch oft zutreffend als irreale Utopie entlarvt werden können. Auch beim Aspekt der Fairness gilt die Forderung, den eigenen Anspruch möglichst nicht zu weit ausufern zu lassen, um die Gefahr des Scheiterns an den eigenen, zu hoch gesteckten Ansprüchen möglichst gering zu halten.

Fairness kann also vermutlich nur dann als konstitutives Element des Sports realweltliche Geltung für sich einfordern, wenn sie sich auf das Befolgen der für den Sport konstitutiven Regeln beschränkt, wobei hier offen bleiben soll, inwieweit es sich hierbei um „Fairness“ im eigentlichen Sinne handelt.[147] Der Verzicht auf die ungerechtfertigte Vorteilsnahme innerhalb des Wettkampfs bildet das leistungssportliche Fairnessmoment. Fairness zeigt sich also weniger in den Handlungen des Athleten, sondern in den Handlungen, die er unterlässt.

> „Kommen wir auf die Eingangsthese zurück, wonach die allgemeine Moral bzw. allgemeinethische Prinzipien auch im Wettkampfsport Gültigkeit besitzen, so ist festzuhalten,

[147] Vgl. zur Frage der Moralität des Regelbefolgens auch de Wachter (1983b).

dass der *allgemeine* Fairnessbegriff zwar auf den Wettkampfsport *anwendbar* ist, dass er aufgrund der strukturellen Besonderheiten in diesem Bereich jedoch eine die *eigentliche*, verlaufsbezogene Bedeutung *überlagernde Bedeutung* besitzt, welche primär am *Wettkampfausgang* ausgerichtet ist. Fairness im Sport bedeutet weniger, dass jeder Sportler seinen fairen Anteil an den zur Wettkampferzeugung notwendigen Pflichten leistet, sondern primär die Unterlassung von Handlungen, die den Wettkampfausgang in widerrechtlicher Weise zuungunsten des Gegners zu beeinflussen versuchen, d.h. den Verzicht auf *betrügerische* und *aggressive* Handlungen.“ (Pawlenka 2002, 275).

Für das Anliegen der hier vorliegenden Arbeit erscheint also mit einigen Abstrichen Lenks Definition der „Wettkampf-Fairness“ die angemessenste Alternative darzustellen.

„1. Das Gebot der Wettkampf-Fairness fordert, die wesentlichen *Spielregeln einzuhalten*, also die *konstitutiven* (definitorischen) *Spielregeln*, die nicht verletzt werden dürfen. Andernfalls würde man das jeweilige Spiel nicht mehr spielen.

2. Die Einhaltung *regulativer Spielregeln* und Vorschriften ist *innerhalb* des Spiels verbindlich. [...]

3. Das *Schiedsrichterurteil* ist strikt zu (be)achten und wird normalerweise als unverzichtbarer Teil des Fairnessprinzips aufgefasst.

4. Die Idee der Chancengleichheit (genauer: *Chancengleichberechtigung*), der formellen Gleichheit der Startchancen, ist ein verbindliches Leitziel. Man versucht dies dadurch zu erreichen, dass die Spielregeln diese Chancengleichheit nach Möglichkeit realisieren und garantieren sollen.

5. Gefordert ist auch die Achtung und Beachtung des Gegners als eines Spielpartners. Das ist die Restidee der *informellen Fairness*, die weiterhin üblicherweise in den Auffassungen der Fairness vorhanden ist.“ (Lenk 2002, 259).

Die Moral, an welcher sich das soziale System des Sports ausrichtet, beschränkt sich auf das Befolgen der formellen Regeln. Ein übergeordneter moralischer Imperativ im Sinne einer „Universalmoral“ (Güldenpfennig, a.a.O.) wird durch dieses Regelwerk zwar in weiten Teilen mit abgedeckt, nicht aber komplett absorbiert, wie sich an der oben angesprochenen „Ball ins Aus“-Konstellation zeigen lässt. Die spezifische Moral des Sportsystems, die über Achtung und Missachtung der systemischen Differenz entscheidet und auf dieser Basis die Lokalisierung einer Operation inner- oder außerhalb des sportlichen Sinnsystems ermöglicht (vgl. 2.4), verweist erneut auf die Autopoiesis des Systems. Die sozialen Systeme einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft folgen keinem allgemeingültigen Moralcode, der gewissermaßen als „Metasystem“

an alle Kommunikationsakte des sozialen Lebens angelegt wird und diese als moralisch bzw. unmoralisch qualifiziert. Die Entscheidung, im Sport moralisch, d.i. fair zu handeln, bleibt dem Sportler selbst überlassen, eine systemische Obligation zum fairen Handeln, welches über das bloße Regelbefolgen hinaus verweist, besteht nicht. Insofern bildet die an der subjektzentrierten, humanistischen Weltanschauung orientierte individuelle Moral, der persönliche Wertemaßstab, die ethische Kontrollinstanz, die eine im Zuge der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung obsolet gewordene „transpersonale“ (vgl. Meinberg, a.a.O.) Moralvorstellung substituiert. Dadurch, dass der Mensch dem System Umwelt bleibt, stellt es das System des Sports dem Akteur frei, „moralisch“ zu handeln und den Ball ins Aus zu spielen. Die aus der Autonomie des Systems resultierende relative Autonomie des Subjekts fordert eine individuelle Notwendigkeit der Übernahme von Verantwortung (vgl. Foerster 1993, 71).

> „Im Ergebnis haben wir heute einen Gesellschaftszustand erreicht, in dem Moralisieren nach wie vor weit verbreitet, ja die ´vornehme` Zurückhaltung, die man in der Oberschicht mühsam gelernt hatte, wieder aufgegeben ist. [...]. Der Code gut/schlecht wird benutzt, aber er leistet keine gesellschaftliche Integration mehr. Es fehlt Konsens über die Kriterien, nach denen die Werte gut bzw. schlecht zuzuteilen sind. [...] Die moralische Kommunikation tritt noch unter dem Anspruch auf, für die Gesellschaft zu sprechen, aber in einer polykontexturalen Welt kann das nicht mehr einstimmig geschehen. Es ist nicht etwa so, dass die Unmoral auf Kosten der Moral zunimmt. Vielmehr gibt es immer mehr moralische Gründe, die Formen abzulehnen, auf die Moral sich festgelegt hatte.
>
> Dieser prekären Lage der Moral in der heutigen Gesellschaft entspricht, auf semantischer Ebene, die Individualisierung der moralischen Referenz, ihr Insistieren auf innerem Überzeugtsein (im Unterschied zu äußerem Gezwungensein), also auf Selbstmotivation.“ (Luhmann 1997a, 248).

Eine solche Pluralisierung und sukzessive Subjektivierung der Moral, die ihren Anspruch an die Gegebenheiten des jeweiligen sozialen Kontextes „anpasst“, kann allerdings nur im sehr begrenzten Rahmen einer strikt deskriptiven Definition des Sports legitim erscheinen.[148] Sobald das phänomenologische Paradigma der Systemtheorie verlassen wird, wird die Ethik des Sports, oder präziser der Fairnessbegriff, zu einem moralischen Postulat. Die Frage nach der Bedeutung der informellen Regeln im Sport kann aber auf der systemtheoretischen Ebene nicht angemessen beantwortet werden.

[148] Vgl. hierzu auch Meinberg (1991,105ff).

3.4 Sport als das soziale System des regelgeleiteten Bewegungswettkampfspiels

Ausgehend von den bis hierher aufgeführten Überlegungen kann man Sport also als autonomes soziales System im Sinne Luhmanns bezeichnen. Es konstituiert sich aus den Elementen des „Regelspiels“ (Pawlenka 2002, 58), des Wettstreits bzw. Wettkampfs (vgl. Güldenpfennig 2004a, 85f) und der „sportlichen“ Bewegung (vgl. 3.3.1). Diese primär an Heinemann (3.2.6), Güldenpfennig (3.2.12), Bette (3.2.11) und Suits (3.2.2) orientierte Definition erscheint zunächst trivial, evident und es stellt sich zudem die Frage, ob solch eine Beschreibung der sportlichen Realität nicht zu eng gefasst sein muss, da sie den Wettkampf als „[...] multidimensionales Gebilde“ (Hägele 1979, 63) zum konstitutiven Element erklärt und somit von vornherein zahlreichen Aktivitäten, die umgangssprachlich als „Sport“ bezeichnet werden, die sportliche Legitimation abspricht.[149] Dass aber das agonale Motiv (vgl. Caillois 1988) ein grundlegendes Kriterium der sportlichen Wirklichkeit darstellt, lässt sich sowohl historisch als auch phänomenologisch nachweisen. Dass sich Sport bereits im Akt seiner historischen Genese als Wettstreit konstituierte, wurde unter 3.1 bereits ausgeführt. Wenn nun heute insbesondere innerhalb des sportpädagogischen Diskurses versucht wird, den Wettkampf aus dem Sport „herauszudefinieren“, entsteht ein unübersichtliches Chaos unterschiedlichster Sinn- und Funktionszuschreibungen, die den Begriff „Sport“ letztendlich zu einer Paraphrase der Bewegung machen und somit jegliche kritische Auseinandersetzung mit sportlichen Fragestellungen immens erschweren oder sogar unmöglich machen. Wenn jedes Mal zunächst geklärt werden muss, über „welchen“ Sport denn nun diskutiert werden soll oder einfach stillschweigend ein gemeinsames Sportverständnis vorausgesetzt wird, denn schließlich stellt auch ein postmoderner, indifferenter Sportbegriff eine Definition dar (vgl. 3.2.9), so ist offensichtlich, dass sich hieraus Missverständnisse und Konflikte ergeben müssen.

Hägeles Definition des „Wettkampfspiels“ beschreibt treffend die spezifische Sinnstruktur des sportlichen Wettstreits.

> „Beim *Wettkampfspiel* ist die zuvorderst zu erbringende Leistung ein ´Sich-testen-mit` bzw. ´Sich-testen-gegen` einen Spielpartner, welcher der Durchsetzung des eigenen Willens auf der Basis einen gemeinsamen Grundkonsens Widerstand entgegenbringt. Es handelt sich um eine Form der Auseinandersetzung, die von der Spielidee her nicht von persönlichen Aversionen abgeleitet werden kann, qualitativ aber nicht weniger in der Sinnstruktur der *Konkurrenz* und des *Dualismus* gründet.“ (Hägele 1990, 101f).

[149] Exemplarisch sei hier nur auf Digels „Alternativsport“ verwiesen (vgl. 3.2.8).

Das Wettkampfspiel sollte in diesem Kontext also im Sinne einer „[...] Wette mit sich selbst“ (Güldenpfennig, a.a.O.) verstanden werden, also als individuelles Streben nach der situativen „persönlichen Bestleistung“. Dieser Wettstreit muss nicht unbedingt in einer direkten Auseinandersetzung mit einem „Spielpartner“ erfolgen, wie dies z.B. in den Individualsportarten geschehen kann, so lange er intersubjektiv vergleichbar und nachvollziehbar bleibt, d.h. theoretisch auch von einem anderen Individuum „nachgespielt“ werden könnte. Die in diesem Wettstreit erbrachte Bestleistung muss natürlich nicht zwangsläufig einen absoluten Rekord darstellen oder notwendigerweise den Sieg in einem Wettstreit bedeuten, auch ein zweiter oder dritter Platz kann, so lange er unter Aufbietung der situativ größtmöglichen physischen und psychischen Ressourcen erreicht wurde, eine sportliche „Spitzenleistung“ darstellen. Darum wird auch der Sinn des Sports durch eine Niederlage nicht verfehlt (vgl. 3.2.11). Ein „Pseudo-Wettkampf“ hingegen, bei dem die eine Partei nicht ernsthaft an einem Sieg interessiert ist, wird zur unsportlichen Farce. Nicht der Sieg konstituiert den Sport, sondern das Streben danach bzw. nach der situativ größtmöglichen Leistung (vgl. Welsch 1999, 154f).[150]

Auch wenn die oben vorgestellte Sportdefinition auf der einen Seite zunächst zu eng gefasst erscheinen mag, kann sie aber auf der anderen Seite aber ebenso gut als zu weit gefasst und somit unpräzise angesehen werden, da die verwendeten Begriffe jeweils selbst wieder eine Vielzahl von Interpretationen bzw. Definitionen zulassen. Präziser wird die hier vorgelegte Definition dann, wenn die verwendeten Schlüsselbegriffe als Symbole verstanden werden, die auf eine spezifische weitere Definition verweisen, wie dies in dem hier vorliegenden Rahmen bereits an den Begriffen des Regelspiels, der Fairness und des sozialen Systems dargestellt wurde. Die hier entworfene Bestimmung ist also insofern in der Nähe einer naturwissenschaftlichen Formel angesiedelt, bei der die einzelnen Zeichen ebenfalls auf weitaus komplexere Zusammenhänge und Hintergründe verweisen und nur aufgrund der dadurch gegebenen Möglichkeit der Vereinfachung mit speziellen Signalworten belegt werden.

Dass Sport in seinen extremen Ausprägungen, d.h. im Spitzensport seine „Spielhaftigkeit“ verloren zu haben scheint, wird oft als Kritikpunkt am ersten hier herausgearbeiteten

[150] Ausgehend von den hier aufgeführten Überlegungen ergibt sich die Frage, inwieweit z.B. ein „Unentschieden“ in einem Sportspiel wie z.B. dem Fußballspiel, welches einer der beiden Mannschaften zum Erreichen ihrer dem einzelnen Spiel übergeordneten Ziele (z.B. dem Gruppensieg) reicht, sich noch innerhalb des sportlichen Rahmens bewegt. Solange die gegnerische Mannschaft darum bemüht ist, zu siegen, wird die sportliche Sinnsphäre weiter Bestand haben, da das Vermeiden einer Niederlage in diesem Fall mit einem Streben nach einem Sieg in gewisser Weise gleichzusetzen wäre. Wenn allerdings beide Mannschaften sich auf ein Unentschieden geeinigt haben, so wird die Idee des Sports in diesem speziellen Fall ausgesetzt und der Wettstreit wird zum gelangweilten und somit langweiligen Bewegungsspiel.

„Sportelement“ behauptet (vgl. u.a. 3.2.4).[151] Bei der Beantwortung dieser Kritik kann der Verweis auf das systemtheoretische Phänomen der operativen Schließung und strukturellen Kopplung (2.2) von heuristischem Nutzen sein. Sport kann sich als System nur dann konstituieren, wenn er autopoietisch auf sich selbst verweist. Aus diesem Grund prallen sowohl individuelle Motive als auch politische, medizinische oder auch pädagogische Instrumentalisierungsansinnen (vgl. 3.2.2; 3.2.10) am autonomen Nukleus des Sports ab oder aber sie zerstören das System Sport.[152] In dieser Betonung der interindividuellen Konzeption des Sports liegt ein wichtiger Vorteil des systemtheoretischen Paradigmas (vgl. 3.2.5). Das Spielerische des Sports, die freiwillige „[...] Bewältigung von Konfliktsituationen“ (Sutton-Smith, a.a.O.) sollte im Kontext der hier dargelegten Definition eher im Sinne Suits (vgl. 3.2.2) als im Sinne Wittgensteins (1995b) oder Huizingas (1956) verstanden werden. Ein regelgeleitetes Spiel, bei dem das Spielziel (*pre-lusory goal*) den spielspezifischen Begrenzungen (*lusory means*) untergeordnet wird, um durch diese freiwillige Limitierung die Idee des Spiels (*lusory attitude*), respektive des Sports, zu konservieren, bildet die notwendige Grundlage jeglicher als sportlich zu bezeichnenden Handlung. Insofern ist Sport unproduktiv (vgl. 3.2.6), da er keine Werte außerhalb seiner engen kulturellen Sinnsphäre zu produzieren vermag. Wenn dennoch extrasportive Werte, z.B. monetäre, im Sport errungen werden können, dann wiederum nur im Sinne der operativen Schließung und strukturellen Kopplung (s.o.). Sie werden also, terminologisch präziser, nicht *im* Sport, sondern *durch* den Sport erreicht.[153] Auch aus seinem spielerischen Imperativ heraus lässt sich also die „Selbstzwecklichkeit“ (Welsch 1999, 152) des Sports begründen. Sport verweist autotelisch immer nur auf sich selbst, wie es z.B. Suits richtig beobachtet (vgl. 3.2.2). Jegliche Interpretation, die im sportlichen Handeln ein Symbol für andere, existenziell „wichtigere“ menschliche Fragen bzw. Sinnzusammenhänge zu entdecken glaubt, übersieht zum einen den kulturellen Eigenwert des Sports und unterstellt dem Sport zum anderen eine realweltliche Bedeutung, die seine eigentliche Sinnsphäre weit überschreitet (vgl. 3.2.4). Die einzige Funktion, die der Sport für die Gesellschaft übernehmen kann und darf, ist die sportliche (vgl. 3.2.10). Er ist weder eine „Verdopplung der Arbeitswelt“,

[151]Vgl. hierzu exemplarisch Hägele (2004, 176): „Der jugendliche Straßenszenen-Sport als ästhetisches Lernfeld mit seinen prozess- und subjektsbetonteren Leistungsstrukturen, seiner bedingten Abkehr vom cgs-Wettkampfsport sowie seiner entschiedeneren Hinwendung zum nachahmenden, ausprobierenden und experimentierenden Bewegungslernen – bis hin zur körperlichen Virtuosität – verkörpert die spielerische Essenz des Sports weit mehr, als der zu instrumentalisiertem Anästhetizismus tendierende Olympische Sport der Neuzeit.“

[152]Vgl. zum Verhältnis von psychischem und sozialem System in Luhmanns Systemtheorie Konopka (1994).

[153]Welsch (1999) sieht insbesondere in dieser Trennung von sportlichem Werk und „[...] merklicher Außenwirkung“ (ebd., 154) ein entscheidendes künstlerisches Merkmal des Sports und spricht ihm basierend auf dieser Überlegung folgerichtig den Status einer Kunst zu (vgl. ebd., 143).

wie es die kritische Theorie und die Frankfurter Schule, namentlich Habermas (a.a.O.) und Adorno (a.a.O), immer wieder zu beobachten glaubten, noch ist er ein medizinischer und pädagogischer „Reparaturbetrieb“, der die Versäumnisse einer zunehmend immobilen, postindustriellen Gesellschaft kompensiert (vgl. Eco 1986c, 196). Insofern ist der von Bette formulierte Sportcode von Sieg und Niederlage (a.a.O.) zur Kennzeichnung der sportlichen Funktion ebenso wenig zutreffend wie die Formel der „Steigerung und Knappheit“ (P. Becker, a.a.O.). Obwohl beide den Leistungsaspekt und das sportliche „Streben nach Selbstvervollkommnung“ (Güldenpfennig 2000, 56) innerhalb des sportlichen Rahmens präzise beobachten, geraten ihre Codierungen zu weit und gleichzeitig zu unpräzise, um die Realität des Systems Sport trennscharf zu bestimmen.[154] Wenn die semantische Funktion des Sports der Sport ist, so bedeutet dies auf der formalen Ebene im trivialen Umkehrschluss, dass Sport am präzisesten mit „sportlich/nicht-sportlich“, bzw. „sportlich/unsportlich“ zu codieren ist, wie es Güldenpfennig (ebd., 53) vorschlägt. Was hierbei unter „sportlich“ zu verstehen ist, muss natürlich im Rahmen einer genauen Bestimmung des Begriffs „Sport“ festgelegt werden. Somit kann „sportlich“ hierbei also nur als „Signalwort“ (ebd., 58) fungieren, das auf einen umfassenderen Code verweist.[155]

---

[154]Dieses Problem erkennt auch Hägele, wenngleich er nicht mit einem systemtheoretischen Codebegriff arbeitet. „Kritisch zur Kenntnis nehmen muss sie [die Sportwissenschaft, A.S.] hierbei, dass sportwissenschaftliche Meta-Disziplinarität und Meta-Theorie aus postmoderner Sicht ebenso obsolet sind wie ein Meta-Sport, der Mehrsprachigkeit unterbindet. Nicht zufällig geriet daher der Supercode des Olympismus unter Rechtfertigungszwang, Veritable Mehrfachcodierung schließt hingegen die Dominanz eines Codes prinzipiell aus und klagt stattdessen Übertrittfsfähigkeit und transversale Beweglichkeit im Umgang mit den verschiedenen Modellen (Logiken) des Sports ein. Andererseits wirft Mehrfachcodierung stets das Problem der relativen Abgrenzung (Nebeneinander) und pluralen Stimmigkeit (Miteinander) der Sprachspiel auf, was im positiven zum spannungsvollen Dialog des Differenten und im Negativen zu Beliebigkeit und Eklektizismus führt. Das Telos der Postmoderne wird mittlerweile zwar massiv durch das Rauschen der Indifferenz bedrängt, trotzdem gründet es idealiter im transversalen Verbund relativ authentischer Codes, die in einer offenen, nichtsdestotrotz stimmigen Beziehung zueinander stehen. Nicht alles kann und sollte daher Sport sein!“ (Hägele 2004, 175).

[155]Auch wenn Luhmanns Arbeiten zur Theorie sozialer Systeme für eine Realdefinition des Sports hochgradig effizient erscheinen, so zeichnen sich seine eigenen Überlegungen zu dieser Thematik durch eine bedauerliche Fehldeutung gegenüber dem Kulturprodukt Sport aus. Wenige Zeilen nimmt das soziale Phänomen Sport in Luhmanns umfangreichen Œuvre ein, obwohl Scheler bereits 1927 auf die steigende Bedeutung des Sports für die Gesellschaft hingewiesen hatte (vgl. Lenk 1983b, 10), und diese wenigen Zeilen offenbaren zudem, dass herausragende Soziologen nicht zwangsläufig auch kompetente Sportwissenschaftler sein müssen. Dort, wo Luhmann systemtheoretisch analysiert, sind seine Beschreibungen des Sports angemessen, insbesondere in Bezug auf den Instrumentalisierungsaspekt und die Genese des modernen Sports im Zuge einer allgemeinen gesellschaftlichen Ausdifferenzierung (vgl. Luhmann 2002a, 336f). Dort allerdings, wo er aus sportlicher Perspektive zu argumentieren versucht, geht er von einer grundsätzlich falschen Annahme aus. Sport ist körperorientiert, keinesfalls aber körperzentriert. Der Körper bildet nur den Anknüpfpunkt, die personale Umwelt des Kommunikationskonstrukts Sport. Ohne ihn kann sich kein Sport generieren, aber Gleiches gilt für alles menschliche „In-der-Welt-sein“. Sport legitimiert sich also nicht „[...] durch den Sinn des Körpers selbst“ (Luhmann 2002a, 337), sondern nur durch seinen immanenten Sinn, den Sport-„Text“ (Güldenpfennig, a.a.O.). Es wäre interessant zu erfahren, wie sich Luhmann im Rahmen einer etwas konsequenteren heuristischen Auseinandersetzung mit dem immer wichtiger werdenden sozialen Phänomen des Sports zu der Frage der „Ausdifferenzierung“ des Sportsystems geäußert hätte.

Die Bewegung, die notwendigerweise immer vorliegen muss, damit eine Handlung als Sport identifiziert werden kann, bildet paradoxerweise sowohl den eindeutigsten als auch den indifferentesten Punkt der meisten Sportdefinitionsversuche. Wenn das Moment der Bewegung im Rahmen der einzelnen Sportbestimmungen nicht enthalten ist, dann zumeist nur deshalb, weil es so evident erscheint, dass es keiner expliziten Erwähnung bedarf und als selbstverständlich vorausgesetzt wird. Was genau nun aber die sportliche Bewegung von anderen Bewegungen trennt, wurde a.a.O. bereits rudimentär herausgearbeitet (vgl. 3.3.1). Doch selbst wenn man eine trennscharfe Bewegungsdefinition zur Anwendung bringt, lassen sich allerdings immer noch viele sportwissenschaftliche Fragestellungen nicht hinreichend beantworten. Basierend auf der unter 3.3.1 entwickelten Definition wäre z.B. Billard eine Sportart, Schach hingegen aber nicht. Auch eine graduelle Abstufung der Bewegung nach der physikalischen Leistung, etwa im Sinne einer Formel wie z.B. „Leistung < 200 W = kein Sport“ ist aus offensichtlichen Gründen heuristisch unbefriedigend und wenig hilfreich. Inwieweit also die vorgestellte Definition der sportlichen Bewegung als normativ und somit im Rahmen einer realdefinitorischen Beobachtung unzureichend erscheinen muss, soll an dieser Stelle bewusst offen gelassen werden.

Dass Regeln einen wichtigen konstitutiven Faktor des Sports darstellen, ist scheinbar eine ebenfalls evidente Aussage. Sie bilden in Luhmannscher Terminologie sowohl die „Reflexion“ (vgl. 3.3.2) als auch das „Gedächtnis“ (Luhmann 2002b, 34) des Systems Sport, mit dessen Hilfe „[...] Nichtbeobachtbares gedeutet und auf die emergente Ebene des Zwischensystemkontaktes überführt wird“ (Luhmann 2002a, 159), also scheinbar „sinnlose“ Limitierungen und künstliches Erschwernisse ihren sportspezifischen Sinn erhalten.[156] Sie übernehmen die systeminternen Prozessierungen von „Speichern und Abrufen“ (Foerster 1993, 301) und „Erkennen und Erinnern“ (ebd.), die systemische Operationen überhaupt erst ermöglichen. Dennoch haben sich im Zuge der postmodernen, scheinbaren „Ausdifferenzierung“ des Sportsystems auch Aktivitäten formal „versportlicht“, die sich nahezu frei von einem verbindlichen Regelwerk konstituieren, wie es z.B. bei einem Ballspiel am Strand oder der sog. „New Games“-Bewegung (vgl. Hägele 1990, 133f) der Fall ist. Regeln werden hierbei nicht als grundsätzlich notwendig erachtet, um Sport zu konstituieren. Was allerdings den Sport noch von der bloßen Bewegung zu trennen vermag, wenn nicht die formellen Regeln, die seine Genese überhaupt erst ermöglichen (vgl. Kretchmar 2002, 52), bleibt hierbei unklar.

[156] „´Gedächtnis` ist die Bezeichnung dafür, dass man nicht beobachten kann, wie der komplexe aktuelle Zustand in den nächsten übergeht, so dass man statt dessen auf ausgewählte vergangene Inputs als Indikatoren zurückgreifen muß.“ (Luhmann 2002a, 158).

Fairness hingegen könnte nur im Sinne einer formellen Regelbefolgung, als „formelle Fairness“ (Lenk, a.a.O), einen notwendigen Sportbestandteil bilden, auch wenn Lenks binäres Fairness-Prinzip insofern heuristisch unbefriedigend erscheint, als seine formelle Fairness bereits mit dem Begriff der „Regelbefolgung“ hinreichend beschrieben ist und es somit unklar erscheint, warum es sich bei diesem Regelbefolgen um einen Akt der Fairness im Sinne eines moralischen Anspruchs an den Sportler handeln sollte, und nicht um eine wertfreie *conditio sine qua non* des Sports. Eine mögliche Antwort auf die schwierige Frage nach dem Verhältnis von formeller und informeller Fairness läge in der Möglichkeit, die formellen Regeln des Sports als die pragmatische Realisierung der informellen Regeln zu begreifen, wodurch Lenks problematische Trennung auf eine andere Ebene geführt würde. Allerdings würden hierdurch „fair handeln“ und „den Regeln folgen“ zu synonymen Begriffen werden, so dass systemtheoretisch gesprochen eines der beiden Systemelemente „Regeln“ und „Fairness“ überflüssig würde, da beide dieselbe funktionelle Aufgabe erfüllen. Die „Ball ins Aus“-Konstellation (a.a.O.) kann allerdings auch durch solch eine pragmatische Ethik nicht befriedigend aufgelöst werden. Fairness bleibt im Sinne eines moralischen Anspruchs an den Athleten ein regelüberschreitendes „Mehr“ des Sports.[157] Konstituieren kann sich ein Sportakt auch dann, wenn informelle Regeln ignoriert oder sogar bewusst verletzt werden. Wie diese rein deskriptive Beobachtung ethisch zu bewerten ist, soll hier nicht weiter ausgeführt werden (vgl. a.a.O.).[158]

Das soziale System Sport bildet zwar ein Subsystem des übergeordneten Bewegungssystems, hat aber im Zuge seiner Ausdifferenzierung eine autonome Sinnstruktur entwickelt, die es legitim erscheinen lässt, von einem eigenen System zu sprechen. Dieses System kann sich zwar weiter ausdifferenzieren, allerdings nur unter der Prämisse, dass diese Ausdifferenzierungen sich weiterhin an der Leitdifferenz des Systems ausrichten (vgl. 3.2.12). Sport grenzt sich von anderen Bewegungsphänomenen, wie z.B. dem Tanz oder der Gesundheitsprävention bzw. -rehabilitation, klar ab. All diese bewegungskulturellen Teilbereiche entwickeln sich zum Teil zeitversetzt, zum Teil gleichzeitig, aber notwendigerweise unabhängig voneinander, „nebeneinander“. Ausdifferenzieren kann sich der Sport also nur basierend auf seiner spezifischen Funktion des regelgeleiteten Wettkampfs und nicht unabhängig von dieser originären „Form“ (Luhmann 2002b, 99).[159] Wenn diese Bewegungsformen im Sinne eines Säulen- oder Ebenenmodells des Sports zum Beleg der vermeintlichen Ausdifferenzierung des

[157] Vgl. hierzu auch de Wachter (1983b).
[158] Vgl. hierzu Güldenpfennig (2004a, 153ff).
[159] „Jede Form dient der Bezeichnung von etwas durch sie Bestimmtem und damit der Unterscheidung von allem, was im Moment unbeobachtet bleibt.“ (Luhmann 2002b, 99).

Systems herangezogen werden (vgl. u.a. 3.2.8; Heinemann 2003; Hägele 2004), so impliziert dies ein historisch unzutreffendes Sportverständnis (vgl. 3.1.1; 3.1.2; 3.1.3). Sport als multifunktionales Instrument unterschiedlicher extrasportiver Umweltanforderungen zu betrachten bedeutet systemtheoretisch, Sport nicht mehr als autonomes System, sondern als symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium zu definieren (vgl. 2.3; 3.2.10), ohne diese eminent wichtige Trennung von System und Medium hinreichend deutlich zu machen. Primär in dieser missbräuchlichen Verwendung des Luhmannschen Systembegriffs liegt das heuristische Defizit begründet, mit welchem sich die sportwissenschaftliche Luhmann-Rezeption bis heute konfrontiert sieht. Dass es sich beim „modernen Sport“ (Guttmann, a.a.O.) um ein historisch gewachsenes Kulturprodukt und nicht um eine anthropologische Konstante handelt (vgl. 3.2.1), kann als Evidenz für die „Tauglichkeit“ des systemtheoretischen Paradigmas zur Beschreibung dieser Sportwirklichkeit interpretiert werden, da hierbei ein soziales Phänomen soziologisch und eben nicht anthropologisch oder psychologisch analysiert werden soll.[160]

Das sportliche Training nimmt im Rahmen der hier entworfenen Überlegungen zur Frage des Sportsinns eine exponierte Position ein. Im engeren Sinne kann es sich der vorliegenden Definition zufolge hierbei nicht um eine sportliche Systemoperation handeln, da sich ein intentional ausgerichtetes Training nur in Einzelfällen als spielerischer Wettstreit generiert. Training ist also im systemtheoretischen Sinn kein Sport, da sich der Akt des Trainierens nur auf der Basis einiger sportlich relevanter Systemelemente konstituiert. So kann sich z.B. ein reines Grundlagenausdauertraining auf das Element der körperlichen Bewegung beschränken und sich ein mentales Training z.B. im Ski-Abfahrtslauf sogar komplett aus dem sozialsystemischen Kontext in das psychische System des einzelnen Athleten „zurückziehen“. Prinzipiell „unsportlich“ wird das Training jedoch durch die mangelnde Selbstreferenz. Die sportliche Funktion, die Autopoiesis des sportlichen Spiels liegt dem Training nicht zugrunde. Training als „[...] komplexer Handlungsprozess [...] mit dem Ziel der planmäßigen und sachorientierten Einwirkung auf den sportlichen Leistungszustand und auf die Fähigkeit zur bestmöglichen Leistungspräsentation in Bewährungssituationen“ (Carl 1989, in: Röthig & Prohl 2003, 606) impliziert eine intentionale Dimension, auf die das Training ausgerichtet sein muss. Diese „Bewährungssituation“ (s.o.) kann ein sportlicher Wettkampf sein, ebenso gut kann aber auch z.B. aus gesundheitlichen oder hedonistischen Körperformungsmotiven heraus trainiert werden.

[160] Insofern ist also auch Hägele recht zu geben, der auf die soziale Determiniertheit der „[...] soziale[n] Schöpfung“ (Hägele 17979, 21) Sport hinweist (vgl. ebd.), und somit eine „[...] metaphysisch-wertimmanent[e]“ (ebd.) Bestimmung des Sportsinns als inadäquat ablehnt.

Auch wenn ein sportlicher Wettstreit auf der personalen „Umweltebene“ ebensolchen Motiven folgen kann, so muss die systemspezifische Funktion hiervon unberührt bleiben (vgl. 3.2.5; 3.2.6). Diese Autotelik ist im Training nicht gegeben. Training übernimmt keine gesamtgesellschaftlich relevante Funktion, sondern nur systemübergreifende Hilfsfunktionen. Somit konstituiert es kein autonomes System, sondern erfüllt Erwartungen anderer sozialer Teilbereiche. Training im weiteren Sinne, d.h. als zielgerichtete körperliche Aktivität, ist somit ein multifunktionales Werkzeug anderer Systeme, ein bewegungskulturelles, symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium (s.o.).

> „Es sind [...] Selektionen, mit denen die Kommunikation ihre Umwelt beeinflusst und/oder in sich selbst zurückkehrt. Zur Kommunikation gehört, dass sie eine soziale Situation schafft, die solche Anschlussentscheidungen erwarten lässt. Es ist intendierter Effekt, eine derart zugespitzte, aber offene Lage zu schaffen, und die Kommunikation kann Pressionselemente in sich aufnehmen, die den Empfänger mehr in Richtung auf Annahme als in Richtung auf Ablehnung drängen. Solche Pressionen laufen teils über Konfliktaussicht und Konfliktvermeidung, teils (und damit eng zusammenhängend) über symbolisch generalisierte Medien der Kommunikation.“ (Luhmann 2002a, 204f).

Dass die sportliche „Zumutung“ des „[...] mutwillig vom Zaun gebrochene[n] [...] Konflikt[s] um ein *künstliches Streitobjekt“* (Güldenpfennig, a.a.O.) von der zu seiner Genese notwendigen personalen Umwelt überhaupt akzeptiert werden kann, wird durch das Training ermöglicht. In der Vorbereitung auf den sportlichen Konflikt werden sowohl die konditionellen und technischen als auch die personellen und sozialen Voraussetzungen geschaffen, um den sozial codierten Akt des sportlichen Wettkampfs als solchen zu decodieren und bereitwillig daran zu partizipieren. Das Wissen darum, was „sportlich“ ist, wird durch Training erworben und erhöht die Wahrscheinlichkeit der Annahme der sportspezifischen Kommunikation.[161] Die „Pression“ (s.o.) des Trainings unterstützt das „Nicht-Abreißen“ von Kommunikation innerhalb des Systems Sport, kann dies aber auch innerhalb anderer sozialer Handlungszusammenhänge, z.B. im gesundheitlichen Kontext, tun.

Im System Sport kommen sowohl bewegungskulturelle Aspekte als auch allgemeine, spielerische Motivationen und Elemente zum Tragen, wie es u.a. Guttmann (vgl. 3.2.1) aufzeigt, ohne hierbei allerdings systemtheoretisch zu argumentieren. Aufgrund seiner relativ strengen Reglementierung kann sich Sport nur in einzelnen Sportarten konstituieren, die durch einen

[161] Sportspezifisches Wissen kann natürlich nicht nur durch Training erworben werden, sondern auch z.B. durch wissenschaftliche Veröffentlichungen, Massenmedien o.ä..

gemeinsamen Hintergrundsinn erst zum Sport werden (vgl. 3.2.12), nicht aber „außerhalb“ von Sportarten.[162] Diese Sportarten können und müssen nicht von einer Institution wie etwa dem DOSB oder dem IOC erst zu Sportarten erklärt werden, sie können sich auch im wesentlich kleineren „Maßstab“ generieren. In der extremsten Ausprägung wäre es also durchaus vorstellbar, dass ein einzelnes Individuum unabhängig von anderen Menschen eine neue Sportart entwickelt, so lange es bei dieser „Sportkonstruktion“ die kommunikativen Übereinkünfte, die Sport ausmachen, beachtet, d.h. seinen *sports* am „Text“ des *sport* (vgl. Güldenpfennig, a.a.O.) ausrichtet. Obwohl Sport eine soziale Übereinkunft darstellt, kann also auch Robinson Crusoe auf seiner Insel Sport treiben, lange bevor Freitag zu ihm stößt. Der Vergleich mit einem Partner bildet nicht die primäre Motivation eines Sportaktes, sondern der Versuch des Überbietens der persönlichen Bestleistung und die Austestung der individuellen Grenzen (vgl. 3.2.12). Diese Perspektive rechtfertigt also auch die Exklusion des sporttreibenden Individuum aus dem sportlichen Sinnkern. Sport kann nur von Menschen betrieben werden, muss aber überindividuellen Regeln folgen, um vergleich- und nachvollziehbar zu bleiben (vgl. Hägele 1990, 37). Der soziale Faktor des Sports, die konstitutiv notwendige Bindung an den Menschen erklärt also auch die prinzipielle „Unsportlichkeit“ des sog. „RoboCup“, bei dem Roboter in einem rudimentären „Fußballspiel“ gegeneinander antreten (vgl. Nardi et al. 2005).[163]

Der hier formulierte Sportbegriff erscheint bemüht, die oftmals essentialistisch beantwortete Frage des „Was ist Sport?“ um eine phänomenologische Facette zu erweitern. Was hingegen umgangssprachlich als Sport bezeichnet wird, erscheint für das Anliegen der hier vorliegenden Arbeit nur von peripherem Interesse. Wie jede wissenschaftliche Theorie ist sie nicht verifizierbar, aber sie kann sich u.U. bewähren (vgl. Popper 1994, 198). Wenn innerhalb der postmodernen Diskussion oftmals alles als Sport betrachtet wird, nur weil es unreflektiert so bezeichnet wird (vgl. u.a. 3.2.8), so schafft dieses indifferente, scheinbar tolerante Sportverständnis nahezu zwangsläufig Störungen des wissenschaftlichen Diskurses. Diese störenden Umwelteinflüsse auf die Kommunikation, die Luhmann (2001, 107) als „Rauschen“ bezeichnet, erschweren die Realisierung einer positivistischen „Kybernetik zweiter Ordnung“ (vgl. Kneer & Nassehi, a.a.O.), einer sportwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem

[162] Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt z.B. auch Söll (1996, 41)

[163] Erneut sportwissenschaftlich interessant könnte die „Sportlichkeit“ des „RoboCups“ im Jahre 2050 werden, wenn es den Organisatoren wie geplant gelingen sollte, bis zu diesem Zeitpunkt ein Roboterteam zu konstruieren, welches den dann amtierenden „menschlichen“ Fußballweltmeister in einem Spiel nach FIFA-Regularien schlagen würde (vgl. Dylla et al. 2005, 611). Inwieweit es sich bei einem solchen noch utopischen Wettkampf um ein sportliches Ereignis handeln würde, bei dem sich Menschen „[...] mit einem Stück belebter [...] Natur“ (Güldenpfennig, a.a.O.) streiten oder aber um ein rein naturwissenschaftlich motiviertes Experiment, welches einer grundsätzlich anderen Sinnstruktur folgt als ein Sportakt, soll an dieser Stelle unbeantwortet bleiben.

Sport.[164] Auch wenn es also im alltäglichen Sprachgebrauch legitim sein mag, z.B. „Rasenmähen“ als Sport zu bezeichnen, so kann eine ernsthafte Sportwissenschaft aus diesem allgemein gehaltenen „anything goes“ nicht die Notwendigkeit ableiten, Rasenmähen zum Gegenstand einer sportwissenschaftlichen Diskussion zu machen, es sei denn, im Rahmen einer Suche nach der Kongruenz bzw. den strukturellen Unterschieden zwischen Sport und Rasenmähen.[165] Wie Sport nun letzten Endes definiert wird, erscheint hierbei weitaus weniger wichtig als die Erkenntnis, dass eine trennscharfe Bestimmung der Sinnstruktur des Sports weder eine anmaßende Limitierung des wissenschaftlichen Diskurses noch einen heuristischen Selbstzweck darstellt. Inwiefern eine klare Abgrenzung des Sports, wie sie hier postuliert wird, Auswirkungen auf sportwissenschaftliche Partikularbereiche und Fragestellungen haben kann, wird im zweiten Hauptteil der hier vorliegenden Arbeit zu zeigen sein.

4 Leistung

Im bisherigen Verlauf zeigte sich die hier vorliegende Arbeit darum bemüht, trennscharf zu bestimmen, was den Sport als kulturelles Phänomen der Moderne auszeichnet und ihn von anderen bewegungskulturellen Erscheinungen unterscheidet. Bei solch einer Art der intellektuellen Auseinandersetzung mit dem ontologischen „Wesen“ einer Sache stellt sich insbesondere bei einer scheinbar einfachen, körperlichen Aktivität wie der des Sports natürlich nahezu zwangsläufig die Frage nach dem praktischen Nutzen einer solchen Abgrenzung. Wenn es hierbei nur darum ginge, den terminologisch pluralisierten Sport formal zu begrenzen, gewissermaßen als selbstzweckhaftes Gedankenspiel, so mag eine solche Frage durchaus ihre Berechtigung besitzen. Der sich nun anschließende zweite Teil des Arbeitsvorhabens soll also als Beispiel für die potenzielle Praxisrelevanz der bis hierhin aufgestellten Überlegungen fungieren. Denn nur auf der Basis eines ausdifferenzierten Sportbegriffs kann deutlich gemacht werden, wo innerhalb einer postmodernen Gesellschaft die Grenzen des sozialen Systems Sport illegitim

[164] Dass dieses sog. „Rauschen“ ebenfalls dazu beizutragen vermag, die Ordnung eines Systems zu stabilisieren, indem es als Umwelt die strukturelle Differenz des Systems von ebendieser Umwelt deutlich werden lässt und somit eine trennscharfe Abgrenzung und klare funktionale Trennung fördert, macht von Foerster (1993, 229) deutlich.

[165] Auch innerhalb der nicht-wissenschaftlichen Diskussion über sportliche Fragestellungen sind allerdings Grenzfälle vorstellbar, bei denen die Frage „Was hat das denn noch mit Sport zu tun?“ zum Gegenstand der Diskussion werden könnte, insbesondere wenn es z.B. um die Dopingproblematik oder die exorbitanten Gehälter im Profisport geht.

ausgeweitet, verletzt oder schlicht und einfach ignoriert werden und welche realweltlichen Folgen solch eine Ignoranz zum einen für das fragile Kulturprodukt Sport, zum anderen für die gesellschaftliche Umwelt des Systems haben kann. Eine Theorie des Sports, die sich nicht als Beschreibung bzw. Beobachtung der Praxis begreift, sondern in einem wissenschaftlichen „Elfenbeinturm“ ohne Bezug zur alltäglichen Realität „auf dem Platz“ über ihren selbst erschaffenen Problemen brütet, gerät über kurz oder lang in eine ernsthafte Legitimationskrise, sofern sie sich überhaupt jemals selbst im Sinne einer Epistemologie des Sports hinterfragt. Da aber der praktische Nutzen einer Sportdefinition, wie sie hier entwickelt wird, vermutlich nicht evident genug erscheinen mag, um ein Arbeitsvorhaben wie das hier vorliegende heuristisch zu legitimieren, soll also nun am Beispiel des Schulsports deutlich gemacht werden, dass Theorie und Praxis des Sports sich nicht zwangsläufig diametral gegenüberstehen müssen.[166]

Bewegung als Erziehungsmittel zu legitimieren, stellte bereits in der griechischen Antike eine der zentralen Motivationen bewegungskultureller Aktivitäten dar (vgl. Decker 1995, 169f). Die Vorstellung, über den Körper bzw. den „Leib“ (Grupe 1980b, 90) Einfluss auf die Psyche und die Seele des Menschen nehmen zu können, kann ebenfalls auf eine lange Tradition zurückblicken. Spätestens seit Rousseaus „Entdeckung des Kindes“ (vgl. Krüger 1993, 26) als erziehungsfähigem und auch -bedürftigem Wesen in seinem „Emile“ (1762) und seiner begeisterten Rezeption insbesondere im Rahmen des philanthropischen Menschenbildes (vgl. Geldbach 1982),[167] waren und sind sportliche bzw. sportähnliche Übungen aus dem schulischen Kanon nicht mehr wegzudenken.[168] Hierbei wurden jedoch im Laufe der Historie immer wieder unterschiedliche Anforderungen und Erwartungen an die Bewegung im schulischen Kontext geknüpft, die zumeist über den engen, autopoietischen Rahmen des Sports hinausgingen, und nicht selten sogar das ihm strukturell übergeordnete, weniger komplexe System der Bewegung überforderten. So sollte die erzieherische Bewegung nicht nur dazu beitragen, die Gesundheit der Zöglinge zu erhalten bzw. zu verbessern, eine Forderung, die heute noch von allen Seiten an den Schulsport herangetragen wird (vgl. u.a. Nieders. Kultusministerium 1997, 10; Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung NRW 2001, 39f; Ministerium für Kultur, Jugend und Sport BW 2004, 303), sie sollte auch der allgemeinen „Vervollkommnung“ des Menschen, der

[166] Vgl. zum Theorie-Praxis-Verhältnis der Sportpädagogik Söll (1996, 11ff).
[167] Vgl. hierzu auch Luhmann (1996, 15ff).
[168] Auf eine differenzierte Auseinandersetzung mit der historischen Entwicklung des erzieherisch motivierten „Sporttreibens“ soll im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit verzichtet werden. Diese Entscheidung wird damit begründet, dass zum einen eine solche Betrachtung für die hier untersuchten Fragestellungen nicht zwangsläufig notwendig erscheint und zum anderen bereits zahlreiche sportgeschichtliche Untersuchungen vorliegen, die sich mit diesem Gegenstand befassen (vgl. u.a. Grupe 1980a; Kleindienst-Cachay 1979; Bernett 1966). Vgl. zu einem allgemein gehaltenen Überblick über die bewegungskulturelle Entwicklung in Deutschland 3.1.

Rousseauschen „Perfektibilität“ (vgl. Cachay 1988, 120) und der „Förderung von Selbstständigkeit, Eigen- und Mitverantwortung“ (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung NRW 2001, 59) zu Diensten sein.[169] Schulsport[170] wird zum erzieherischen „Allheilmittel“ und zur Sozialisationsinstanz *par excellence* erklärt, die das Beste im Menschen fördere, weil sie das Beste in ihm fordere. Hierbei wird die Bildungsabsicht des Erziehungssystems eben nicht als die handlungsorientierte Fähigkeit definiert, „[...] sich Welt individuell anzueignen“ (Luhmann 2002b, 39), sondern vielmehr als Instrument zur Formung eines Menschen im Sinne einer bestimmten, über den bloßen Erziehungsprozess hinausweisenden „höheren Zwecks“.[171] Nicht die außerschulische Gesellschaft, auf die es die Schüler vorzubereiten gilt, bildet hierbei die Zieldimension, sondern das zu erziehende Individuum, welches es zu prägen gilt (vgl. Luhmann 2002b, 38f). Dieses bildungstheoretische Paradigma, welches zwar auf dem Papier bereits seit den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts überwunden zu sein scheint (vgl. Kurz 1979, 18ff), konstituiert auch heute noch die implizite Legitimationsgrundlage, welches sich sowohl in vielen sportpädagogischen Argumentationen niederschlägt (vgl. u.a. Prohl 2001), als auch zahllosen gesellschaftlichen Forderungen an das System Sport zugrunde liegt. Nicht nur im Sportunterricht, sondern generell innerhalb des schulischen Rahmens wird hierbei die Funktion, die das Erziehungssystem und seine „Realisierungsinstanz“ Schule für die funktional differenzierte Gesellschaft übernehmen, mit einer Sozialisationsaufgabe gleichgesetzt, die die Schule so nicht erfüllen kann.[172] Versucht sie es dennoch, so ist sie zumeist zum Scheitern verurteilt und muss sich dieses Scheitern auch noch zum Vorwurf machen lassen. Die Institution Schule, die aufgrund des begrenzten zeitlichen Rahmens und des relativ „späten“ Beginns des Einwirkens auf den Schüler maximal als dritte oder vierte Sozialisationsinstanz in Kontakt mit den zu Erziehenden kommt (vgl. Gerspach 2000,

---

[169] Der Fachlehrplan Sport des Landes Sachsen spricht hierbei von „Identitätsentwicklung“ (Sächs. Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung 2005, 2).

[170] Wenn hier und im Folgenden von „Schulsport“ gesprochen wird, so ist damit, sofern nicht explizit anders vermerkt, das Unterrichtsfach Sport gemeint. Eine kritische Wertung des Terminus wird insbesondere unter 4.4 und 4.5 vorgenommen.

[171] Vgl. hierzu Söll (1996, 22f).

[172] Vgl. zur „Hierarchie der Lernziele“ Klafki (1999, 21f). Klafki als Vordenker des bildungstheoretischen Paradigmas geht in seiner an der „Frankfurter Schule“ orientierten kritischen Erziehungstheorie von der übergeordneten Bedeutung der sozialen Lernziele aus, eine Forderung, die auch heute noch insbesondere im Schulsport als Legitimation herangezogen wird. Nicht die „Sache Sport“ steht hierbei im Vordergrund, sondern die angeblich sozial und somit politisch bildende Funktion des Sports. Unter 4.3 wird zu untersuchen sein, inwieweit solch ein pädagogischer Anspruch an den Sport legitim erscheinen mag.

38ff), wird es schwer haben, gegen eine Vielzahl von „[...] empirischen Randbedingungen“ (Lenzen 1999, 29) die ihr anvertrauten Schüler zu „besseren Menschen“ zu „veredeln“.[173]

Im Folgenden sollen sich zunächst einige grundlegende Überlegungen zu der Frage anschließen, ob es legitim sein mag, Schulsport mit Sport gleichzusetzen (4.1). Es wird zu untersuchen sein, inwieweit die bewegungskulturellen Aktivitäten, welche im schulischen Rahmen immer noch mit dem Terminus „Sport“ gekennzeichnet werden, in ihrer Sinnstruktur Kongruenz mit dem elaborierten Sportbegriff aufweisen, der im vorherigen Kapitel entwickelt wurde, oder ob sie sich in ihrer Form so stark vom eigentlichen Sport unterscheiden, dass sie eigentlich etwas grundsätzlich anderes darstellen. 4.2 wird sich weitgehend unabhängig von der unter 4.1 untersuchten Frage nach der Sportlichkeit des Schulsports mit den Aufgaben der Schule, d.h. mit der spezifischen Funktion des Erziehungssystems und seiner Realisierungsinstanz Schule befassen. Unter 4.3 werden dann verstärkt die programmatischen Dokumente der Kultusministerien der Länder zum Schulsport in den Fokus der Betrachtung rücken. Bei der Analyse dieser gesellschaftlichen Legitimationsversuche der Schule und insbesondere des Schulsports wird sich die Evaluation der hier formulierten Ziele und Absichten auf zwei Ebenen zu bewegen haben. Zunächst wird es auf der pädagogischen Ebene, der Ebene der „[...] Selbstbeschreibung des Erziehungssystems“ (Luhmann & Schorr 1996b, 11), darum gehen, die Möglichkeiten der unterrichtspraktischen Realisierung der im Rahmen einer „normativen Sportpädagogik“ (vgl. Scherler 1990b) formulierten Forderungen kritisch zu hinterfragen.[174] Unter 4.3.3 werden hierzu exemplarisch einige empirische Studien zur Beurteilung der sozial bildenden Möglichkeiten des Schulsports herangezogen werden, ohne allerdings im Detail auf die einzelnen Studien einzugehen. Vielmehr soll an den ausgewählten Untersuchungen deutlich gemacht werden, dass ein eindeutiger Nachweis der sozial bildenden Kompetenzen des Sports in der Schule empirisch nicht zu gewährleisten erscheint und somit zur Legitimation eines Unterrichtsfaches Sport auch im sportpädagogischen Eigeninteresse nicht herangezogen werden sollte. Zudem gilt es, „stichprobenartig“ zu untersuchen, ob sich regionale bzw. landesspezifische Unterschiede in den programmatischen Anforderungen erkennen lassen, die an den Schulsport gerichtet werden, ob z.B. ein „Nord-Süd-Gefälle“ oder signifikante Differenzen zwischen westdeutschen und ostdeutschen Dokumenten zum Schulsport bestehen.

---

[173] Ob Schule die dritte Sozialisationsinstanz darstellt, wie es Gerspach (2000, 39) sieht, oder aber die vierte, wenn man die Massenmedien als eigene Instanz betrachtet, soll an dieser Stelle nicht weiter erörtert werden. Vgl. allg. zur Medialisierung und Mediatisierung Postman (1994).

[174] „Sportpädadagogik“ soll hierbei also als das verstanden werden, was Meinberg als die „Theorie der Sportpädagogik“ (Meinberg 1979, 134) bezeichnet, eben als „Selbstreflexion“ (ebd.).

Diese Untersuchung bleibt jedoch exemplarisch und bedingt durch das Anliegen der hier vorliegenden Arbeit primär auf die programmatische Zielebene des Schulsports beschränkt.[175]

Auf der zweiten, sportwissenschaftlichen Ebene wird anschließend die Frage zu beantworten sein, ob ein Sport, der sich selber als autonomes System ernst nimmt, überhaupt dazu bereit sein darf, pädagogische Forderungen, die an ihn gerichtet werden, zu erfüllen, und falls dieser Nachweis möglich erscheinen sollte, in welcher Art und Weise dies geschehen kann, ohne instrumentelle „[...] Verzerrungen des Curriculum bis zum Verlust sportlicher Authenzität“ (Schaller 1992, 13) zu bewirken (4.4). Es geht also zunächst, aus pädagogischer Perspektive, um die Frage, welche Funktion das System Erziehung für die Gesellschaft übernimmt (4.2) und was das System Sport für das System der Erziehung „leisten“ kann (4.3), und, darauf aufbauend, aus sportlicher Sicht um die Frage, welche Leistungen das System Sport für das System Erziehung erbringen darf, ohne seine Funktion, seine systemische Autonomie dabei aufzugeben (4.4). „Pädagogik“ soll hierbei als die wissenschaftliche Betrachtung des Erziehungssystems definiert sein.

Unter 4.5 soll abschließend versucht werden, mögliche Zukunftsperspektiven für die weitere Entwicklung des Schulsports aufzuzeigen, wobei auf bereits bestehende Tendenzen innerhalb des heutigen Schulsports etwas näher eingegangen werden soll und anhand dieser Überlegungen zur veränderten Struktur und zum zeitgemäßen Anforderungsprofil des Faches sowohl die inhaltliche als auch die formale Ebene des Schulsports auf ihren Realitätsbezug hin untersucht werden sollen.

4.1 Ist Schulsport Sport?

Wie bereits angedeutet, sind die Forderungen und Erwartungen, die von der Gesellschaft an den Schulsport gerichtet wurden bzw. immer noch gerichtet werden, immer auch ein Produkt des jeweiligen Zeitgeistes, ein „[...] Teil der Selbstthematisierung einer Gesellschaft“ (DSB 2005a, 19). Insofern ist also Eichberg (1986a) zumindest auf der appellativen Ebene Recht zu geben, der auf die Korrelation von Sport und Gesellschaft verweist. Sport erscheint nur dann pädagogisch interessant zu sein, wenn er Erwartungen zu erfüllen vermag, die über seinen begrenzten sportlichen Horizont hinaus verweisen, wobei allerdings innerhalb der sportwissenschaftlichen Diskussion auch häufig der Standpunkt vertreten wird, dass Sport seinem Wesen nach bereits

[175]Weitaus umfangreicher und differenzierter wird ein solcher empirischer Vergleich in der „SPRINT-Studie“ (DSB 2005a) vorgenommen.

pädagogisch und somit die Sportpädagogik auch die „Mutter aller Sportwissenschaften“ sei (vgl. Güldenpfennig 2004a, 194f). Im nun folgenden Abschnitt soll untersucht werden, inwieweit das, was im heutigen Schulsport unter dem Etikett „Sport“ vermittelt werden soll, mit diesem Terminus adäquat gekennzeichnet werden kann. Anders formuliert soll also versucht werden, die im ersten Hauptteil der hier vorliegenden Arbeit entwickelte Sportdefinition auf das schulische Alltagsgeschehen anzuwenden und auf strukturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin zu hinterfragen. Systemtheoretisch gilt es also, die funktionelle Kongruenz von Schulsport und Sport näher zu untersuchen.

Auf den ersten Blick wirken schulsportliche Inhalte auf den Beobachter in großen Teilen wie außerschulische sportliche Aktivitäten. So bildet der „klassische“ Sportartenkanon mit Leichathletik, Schwimmen oder Geräteturnen länderübergreifend immer noch den primären Bezugs- und Anknüpfpunkt schulischer Vermittlungsbemühungen (vgl. u.a. Nieders. Kultusministerium 1997, 3; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport B 2005, 13; Hess. Kultusministerium 2003, 7ff; Sächs. Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung 2005, 4). Doch zeigen sich hier bei genauerer Betrachtung bereits deutliche strukturelle Diskrepanzen. Wenn also z.B. leichtathletische Wurf- und Stoßdisziplinen im Unterricht vermittelt werden (vgl. u.a. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport B 2005, 17), so geschieht dies zumeist unter Zuhilfenahme einer methodischen Zergliederung, die einzelne Aspekte der Zielbewegung isoliert üben lässt und sie somit aus ihrem sportlichen Gesamtzusammenhang löst (vgl. Söll 1996, 251f). Wenn der für den Speerwurf notwendige Drei- bzw. Fünf-Schritt-Rhythmus anhand eines „Fußballeinwurfs“ den Schülern näher gebracht werden soll (vgl. ebd., 252), so mag dies eine mehr oder weniger sinnvolle Lehrmethode zur Vorbereitung auf die sportliche Bewegung des Speerwurfs darstellen, eine sportliche Handlung ist dies jedoch nicht. Das Erlernen einer Sportart ist zwar eine notwendige Voraussetzung, um Sport angemessen betreiben zu können, stellt aber *per se* noch keinen Sport dar. Um Sport zu betreiben, müssen die Akteure zunächst über die zur Generierung eines solchen Sportakts notwendigen konditionellen, koordinativen, intellektuellen und technischen Voraussetzungen verfügen, um an einem spielerischen Wettkampf teilnehmen zu können, also das besitzen, was Steinkamp als „Mindestkönnen“ (a.a.O.) bezeichnet.[176] Das bloße Bewegungsschema konstituiert noch keinen Sport, erst der gesellschaftliche Kontext, das System Sport, macht aus einem Faustschlag eine Gerade beim Boxen.

[176] Vgl. hierzu auch Hägele (1979, 23f).

Auch die in der curricularen Diskussion in den letzten Jahren bundesweit wieder verstärkt propagierte „Mehrperspektivität“ (vgl. Pühse 1997, 96; Ministerium für Kultur, Jugend und Sport BW 2004, 300; Sächs. Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung 2005, 3) kann zu einer „Entsportlichung“ einer originär sportlich intendierten Bewegung führen. Wenn Sport also unter unterschiedlichen Sinnrichtungen betrieben wird, einzelne „Elemente“ (Kurz 1979, 208) in den Fokus der unterrichtlichen Auseinandersetzung gerückt werden, so besteht bei einer solchen Art der Vermittlung immer die Gefahr, den vielschichtigen und facettenreichen „eigentlichen“ Sport illegitim zu verkürzen. Wenn also beispielsweise die angeblich sportliche Sinnrichtung „Gesundheit“ (vgl. u.a. Senator für Bildung und Wissenschaft HB 2005, 3; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur MV 1999, 8; Hess. Kultusministerium 2003, 5) zum Bezugspunkt und Lehrinhalt des Sportunterrichts werden soll, so mag eine solche Gesundheitserziehung durchaus ihre pädagogische Legitimation besitzen, sportlich ist sie nicht. Unabhängig davon, ob „Gesundheit“ nun einen typisch sportlichen Eigenwert darstellt, würde eine solche „Inszenierung“ (Dietrich & Landau 1989, 16) eines einzelnen Elements nahezu zwangsläufig dazu führen, die jeweils vermittelte Perspektive zum singulären Inhalt zu verklären und dadurch das „Eigentliche“ (Söll 1996, 22) des Sports aus den Augen zu verlieren. Sport wäre in einer solchen Form immer der Gefahr ausgesetzt, zu einer Paraphrase der Gesundheit reduziert zu werden. Die einzelnen Sinnrichtungen, die schließlich nur in ihrer Gesamtheit den „*Kommunikationsprozess*“ (Güldenpfennig 2004a, 196) Sport konstituieren, können aus diesem systemischen Kontext nicht einfach wieder „herausgebrochen“ und den Schülern als einzelne Bestandteile einer größeren Ordnung „häppchenweise“ präsentiert werden, ohne hierbei diese Perspektiven als *pars pro toto* des Sports illegitim überzubetonen und somit den eigentlichen Sinn des Sports, die „[...] Verweisung auf weitere Möglichkeiten des Erlebens und Handelns“ (Luhmann 2002a, 93) inadäquat zu verkürzen. „[E]*ine* pädagogische Perspektive bläht sich auf und verselbstständigt sich“ (Schierz 1989, 46). Auch wenn also „Leistung“ (Grössing 2001, 26) ein sportliches Element bildet, so kann auch die Leistung nicht der einzige Faktor sein, der einen Sport im eigentlichen Sinne erschafft. Gerade diese Gefahr der Reduktion besteht aber, wenn der Leistungsaspekt innerhalb der schulischen Auseinandersetzung mit Sport zum Inhalt erklärt wird. Auch wenn den Forderungen von Sportpädagogen zufolge der „verdächtig“ anmutende Leistungsaspekt des Sports nur in kommentierter und relativierter Weise in der Schule zum Tragen kommen soll (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur MV 1999, 8), bleibt zum einen die Gefahr, Leistung als primäres sportliches Prinzip überzubetonen, zum anderen aber auch die gegenteilige Gefährdung, nämlich die erzieherisch

vermittelte Illusion, Leistung im Sport zwar als mögliche Sinngebung zu begreifen, sie andererseits aber auch nur als eine mögliche unter vielen anderen möglichen Sichtweisen auf den Sport zu reduzieren. Leistung bildet in dieser Sichtweise nicht mehr ein notwendiges Konstitutionsmerkmal des Sports, sondern nur ein alternatives Angebot, Sport zu betrachten, was im Umkehrschluss die Möglichkeit eröffnet, den Sporttext auch leistungsfrei zu „lesen“. Die unterschiedlichen Sinngebungen, die einer Bewegung wie der des Speerwurfs „[...] unterlegt“ werden können, wie es Dietrich und Landau (1989, 14) treffend formulieren, verschleiern also oftmals den Blick auf das Wesentliche, das „Sportliche“ der erlernten Bewegung.

Doch auch eine solche beherrschte Bewegung, also quasi das „Lernziel“ der Vermittlung des Speerwurfs, stellt noch keinen Sport im Sinne der im Rahmen dieser Arbeit entwickelten Definition dar. Ist der Schüler am Ende einer Unterrichtseinheit also in der Lage, die Bewegung des Speerwurfs „korrekt“ auszuführen, so betreibt er durch die bloße Ausführung dieser Bewegung immer noch keinen Sport.[177] Er hat lediglich die Fähigkeit erworben, an einem sportlichen Wettkampf teilzuhaben, besitzt also das „Mindestkönnen“ (s.o), welches zur Genese eines „Sportwerks“ (Güldenpfennig. a.a.O.) notwendigerweise vorhanden sein muss. Um die nun beherrschte Bewegung des Speerwurfs zu einer sportlichen Bewegung werden zu lassen, wäre es also notwendig, einen Wettkampf im Sinne einer „Wette mit sich selbst“ (Güldenpfennig, a.a.O.) zu initiieren. Aus dieser sportlichen Forderung ergibt sich nun allerdings ein entscheidendes Problem. Wie kann ein Schüler, der den Speerwurf unter dem Zwang einer drohenden Benotung und unter dem institutionellen Druck der Schule ausführt, eine „unproduktive“ (Heinemann, a.a.O.), „autotelische“ (Suits, a.a.O.) i.e. sportliche Handlung ausführen? Oder, systemtheoretisch gesprochen, wie kann sich das System Sport innerhalb des pädagogischen Kontextes seine Autopoiesis bewahren? Der innerhalb des sportwissenschaftlichen Diskurses häufig unterschätzte Volkamer (1987, 62) bringt dieses Dilemma auf den Punkt.

> „Sport als Pflichtfach in der Schule ist ein Widerspruch in sich. Die Pflicht ist mit der immanenten Logik der Willkür und Folgenlosigkeit unvereinbar. Der Schüler, der unter Zwang, z.B. weil er eine Zensur dafür bekommt, 100 m läuft, treibt ebenso wenig ´Sport` im eigentlichen

[177] Die „Korrektheit“ einer Bewegungsausführung soll sich hierbei auf die individuell angemessene Bewältigung der gestellten Bewegungsaufgabe beziehen und nicht auf eine erzieherisch angestrebte Idealform, wobei allerdings eine adäquate, individuelle Bewegungslösung, die von der Normvorstellung eklatant abweicht, insbesondere bei einer koordinativ anspruchvollen Aktivität wie dem Speerwurf nur schwer zu realisieren sein dürfte. Aus sportlicher Sicht bedeutet „korrekt“ die Möglichkeit zur Teilnahme an einem Wettstreit. Welche (regelgerechte!) Technik hierfür letztendlich verwendet wird, erscheint relativ irrelevant, wie es insbesondere Dick Fosbury bei den Olympischen Spielen in Mexico City 1968 eindrucksvoll bewiesen hat.

Sinne wie ein Mann, der hinter dem Bus herläuft, in der Hoffnung, ihn noch zu erreichen – wobei dieser Mann noch den Vorteil hat, dass sein Laufen zu einem konkreten Ziel führt."

In der realweltlichen Folgenlosigkeit des eigentlichen Sports liegt der Unterschied zwischen Sport und Schulsport. Die instrumentalisierte Bewegung des schulischen 100 m-Läufers übernimmt eine Funktion, die nicht mehr als sportlich bezeichnet werden kann.[178] Es handelt sich bei diesem Streben nach einer subjektiv als „gut" empfundenen Beurteilung nicht um eine optionale „Leistung" einer primär sportlich motivierten Operation, die Entscheidung, an diesem Sportakt zu partizipieren ist eine oktroyierte. Der Zwang der Institution Schule kann hierbei nicht mit der möglichen finanziellen Motivation eines Spitzenathleten gleichgesetzt werden, da es diesem Sportler zumindest theoretisch freistünde, seine Teilnahme an einem Wettkampf zu verweigern und sich eine andere berufliche Beschäftigung zu suchen.[179] Dieses Privileg ist dem Schüler nicht vergönnt. Allerdings sind auch innerhalb des Sportunterrichts sportliche Momente vorstellbar, z.B. wenn ein Schüler beim Hochsprung aus intrinsischer Motivation heraus sich immer wieder selbst überbietet, obwohl seine Note dadurch nicht mehr verbessert werden kann.

Der zwanghafte Charakter, der Sport als schulischen Gegenstand ausmacht, verhindert also die Sportlichkeit, die freiwillige „´Ich-kann`-Intention" (Hägele 1990, 32) des Sportunterrichts. Ist eine Alternative zu dieser „doppelten Paradoxie" (Prohl 1999, 141) möglich? Wäre Schulsport, oder vielleicht sogar Schule generell, auch ohne Zwang und Zensurendruck vorstellbar? „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?" (Kant 1803, 711), dieses Dilemma scheint so alt wie die (Schul-)Pädagogik selbst zu sein und soll hier nicht um einen weiteren Diskussionsbeitrag ergänzt werden.[180] Schließlich kann und soll es aus der im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit präferierten systemtheoretischen Perspektive nicht darum gehen, einen Idealzustand zu postulieren, sondern darum, eine möglichst präzise Beschreibung der beobachtbaren Realität zu liefern und gegebenenfalls auf offenkundige Diskrepanzen zwischen „Anspruch und Wirklichkeit des Sports" (Balz & P. Neumann 2000) hinzuweisen.[181]

---

[178] Vgl. hierzu als Gegenposition Beckers (1993). Beckers verweist in seinem Aufsatz zudem auf die Diskrepanz zwischen pädagogisch legitimer und sportlich illegitimer schulischer Instrumentalisierung des Sports, ein Aspekt, der unter 4.4 näher untersucht werden soll.

[179] „Der E i g e n w e r t des Sports liegt gerade darin, dass der Verbindlichkeitsgrad der Verhaltenserwartungen im sportiven Rollennetz als relativ niedrig anzusetzen ist, d.h. es sich um Rollen mit mäßigem K a n n – Charakter handelt (was strenge institutionelle Restriktionen nicht ausschließt)." (Hägele 1979, 15).

[180] Vgl. hierzu u.a. Luhmann (1996, 50f).

[181] Ähnlich formuliert Wittgenstein das Verhältnis von Philosophie und Sprache:

> „Die Philosophie darf den tatsächlichen Gebrauch der Sprache in keiner Weise antasten. Sie kann ihn am Ende also nur beschreiben.
> Denn sie kann ihn auch nicht begründen.
> Sie lässt alles, wie es ist." (Wittgenstein 1995b, 303).

Zusätzlich zu der Aufgabe der Vermittlung eines „Sportartenkonzepts“ (Söll 1996, 32) im Sinne eines oben dargestellten „*Rückzug*[s] *auf das ´Eigentliche` des Sports*“ (ebd., 33) werden in den Schriften der Kultusministerien der Länder Forderungen an den Schulsport formuliert, die mit einem „eigentlichen“ Sport wenig bis gar keine Kongruenz aufzuweisen vermögen. So werden in den Rahmenrichtlinien für die gymnasiale Oberstufe des Landes Niedersachsen im „Erfahrungsbereich Schwimmen, Tauchen, Wasserspringen“ (Nieders. Kultusministerium 1997, 12) folgende Inhalte postuliert.

> „Innerhalb dieses Erfahrungs- und Lernfeldes sind ergänzend zu den sportlichen Techniken des Schwimmens, Tauchen und Springens sowie der Verbesserung von Schwimmfertigkeiten und -leistungen vielfältige Handlungsfelder einzubeziehen, die z.B. dem Ziel der Fitness-Verbesserung (z.B. Aqua-Jogging, Wassergymnastik) oder der gesundheitlichen Wirkung (z.B. Ausdauerschwimmen, Entspannung) dienen. Zudem sind Aspekte des Rettungsschwimmens ebenso wie freie und spielerische Formen zu beachten.“ (ebd., 13).[182]

Hierbei wird explizit ein Bezugsrahmen gewählt, der über den begrenzten sportlichen Sinn hinaus verweist. Der Sport, welcher in einer pluralisierten postmodernen Gesellschaft nur eine mögliche Realisierung der selbstzweckhaften Bewegung darstellt, wird in der Institution Schule ergänzt durch weitere bewegungskulturelle Aktivitäten und Sinngebungen, mit welchen die Schüler konfrontiert werden sollen. Nicht nur sportliche bzw. schulsportliche Bewegungen sollen also z.B. unter der Perspektive „Fitness“ inszeniert und beobachtet werden (s.o.), sondern auch extrasportive „Handlungsfelder“ (s.o.) finden zu ebendiesem Zweck ihre „Verwendung“ im unterrichtlichen Geschehen. Sport als realweltlicher Orientierungspunkt stellt nur einen möglichen Partikularbereich des Schulsports dar, eine Beobachtung, die eine „föderale Verwirrung“ (Brettschneider 2005a, 1) über die eigentlichen Inhalte des Faches Sport bewirkt.

> „Sportunterricht erfüllt eine erzieherische Funktion, indem er sportspezifische Muster vermittelt, die sinnvoll und angemessen sind, *wenn* die Absicht besteht, sich ´sportlich`, d.h. im Kontext

---

Dennoch soll unter 4.4 zumindest skizzenhaft eine möglich Alternative zu den hier dargestellten schulsportlichen Praktiken aufgezeigt werden, begründet schon in dem Motiv, die hier vorliegende Arbeit nicht dem Verdacht auszusetzen, sie übernehme eine „[...] Alibi-Funktion des Status Quo“ (Hägele 1990, 112).

[182] Vgl. inhaltlich ähnlich den Rahmenplan Sport des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur MV 1999,19f). Allerdings wird hier nicht von einem „Erfahrungsbereich“, sondern von einem „Stoffgebiet“ (ebd., 19) gesprochen. Vgl. nahezu gleichlautend zum Rahmenplan Mecklenburg-Vorpommern die curricularen Vorgaben für die gymnasiale Oberstufe Berlin (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport B 2005, 18), die allerdings ähnlich wie das pädagogische Rahmenkonzept des Landes Bremen (Senator für Bildung und Wissenschaft B 2005, 13) und der Lehrplan des Landes Hessen die Bezeichnung „Bewegung im Wasser“ (Senator für Bildung und Wissenschaft B 2005, 13) bzw. „Bewegen im Wasser“ (Hess. Kultusministerium 2003, 8) als Überschrift wählen. Der Fachlehrplan Sport des Landes Sachsen spricht hingegen explizit vom „Schwimmen“ (Sächs. Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung 2005, 40).

sportlicher Inszenierungen, zu betätigen. Dies ist die eine Seite der Medaille, aber es gibt noch eine zweite, denn Unterricht muss zugleich bewusst machen, dass auch andere Handlungsorientierungen, andere Formen des Umgangs mit dem Körper möglich sind, die aber nicht innerhalb des Musters einer funktionalen Körperverwendung zu realisieren sind. Unmittelbar erfahrbar wird die Existenz solcher Muster am und durch den Körper, wenn die Wiederherstellung von Sinnlichkeit als sinnliche Erfahrung gelingt.“ (Beckers 1997, 28).

Im Zuge der semantischen Pluralisierung der Bewegungskultur und der damit einhergehenden terminologischen Ausdifferenzierung des Sports werden nun auch bewegungskulturelle Aktivitäten zum schulsportlichen Inhalt, die den Digelschen Säulen des Instrumentellen und des Alternativsports zuzuordnen wären (vgl. 3.2.8). Vor diesem Hintergrund ist es also zu beobachten, dass sowohl das sportliche Muster einer „funktionalen Körperverwendung“ (Beckers, s.o) als auch sportferne Bewegungsaktivitäten und Körpererfahrungskonzepte wie Yoga, Tanz oder auch Saunieren zum schulischen Inhalt werden konnten (vgl. Schaller 1992, 16). Die erzieherisch motivierte Auseinandersetzung mit dem Phänomen Sport bildet nur noch einen Pfeiler des Schulsports.

„Aus der pädagogischen Grundlegung des Faches [Schulsport, A.S.] ergibt sich, dass die inhaltliche Füllung des Unterrichts sich nicht mehr aus einer vorgegebenen Breite von Sportarten und einigen mehr oder weniger darauf bezogenen Inhaltsbereichen aus sportwissenschaftlichen Teildisziplinen (Trainingslehre, Biomechanik etc.) ergeben kann. Realisieren sollen sich die pädagogischen Perspektiven über Inhaltsbereiche, die als Spektrum **vielfältiger** Bewegungsaktivitäten zu verstehen sind. Sie berücksichtigen einerseits, dass das Spektrum des Sports sich ständig verändert und neue Formen hervorbringt, mit denen sich der Schulsport einerseits kritisch auseinandersetzen muss, die er aber andererseits, um den aktuellen Interessen von Schülerinnen und Schülern entgegenzukommen, aufnehmen und pädagogisch nutzen muss.“ (Senator für Bildung und Wissenschaft HB 2005, 5).

Inhaltlich kongruent hierzu auch die RRL des Landes Niedersachsen.

„Bezugspunkt für die inhaltliche Ausgestaltung des Sportunterrichts sind die traditionellen Bewegungs-, Spiel- und Sportformen wie auch zukunftsweisende Entwicklungen des Sports. Dabei werden unterschiedliche Sinnorientierungen wie z.B. Leistungssteigerung und Leistungsvergleich, Gesundheit, Handeln auf Gegenseitigkeit, Gestaltung und Abenteuer thematisiert. Die sich aus der schulischen wie außerschulischen Lebenswelt ergebenden

Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler sind Grundlage für die Planung und Durchführung des Sportunterrichts.“ (Nieders. Kultusministerium 1997, 4).[183]

Die Habermassche „Lebenswelt“ (a.a.O.) hat ihren Einzug in einen handlungsorientierten, postmodernen Sportunterricht gefunden und bildet nun den direkten Bezugspunkt des unterrichtlichen Geschehens (s.o.). Die „Bedürfnisse“, die den Schülern hierbei gewissermaßen „unterstellt“ werden, zollen einer ausdifferenzierten bewegungskulturellen Realität Tribut, die über den sportlichen Rahmen hinausverweist. Sportunterricht in diesem pragmatisch-qualifikatorischen Sinne ist also eine Art Angebot, welches Schüler auf das Leben außerhalb der Schule vorzubereiten beabsichtigt, ihr „Personwerden“ (Luhmann 2002b, 38) fördert und fordert (vgl. Prohl 1999, 115).[184] Bemerkenswert an dem hier aufgeführten Abschnitt der Rahmenrichtlinien ist die Tatsache, dass bewusst zwischen traditionellen und zukünftigen Perspektiven des Sports unterschieden wird (s.o.).[185] Der eigentliche, „moderne“ (Guttmann, a.a.O.) Sport stellt also auch in der Sichtweise der Kultusministerien der Länder etwas anderes dar als der postmoderne „Sport“, auch wenn nicht deutlich gemacht wird, ob sich die Differenzierung bei diesen unterschiedlichen Ausformungen nur auf die Entstehung neuer Sportarten (s.o.) oder auf generelle strukturelle Fremdheiten dieser beiden Systeme bezieht. Zumindest werden Bewegung, Spiel und Sport eindeutig voneinander unterschieden und somit als eigenständige Bereiche zwar in Beziehung zueinander, nicht aber gleichgesetzt (s.o). In dieser präzisen Abgrenzung wird wiederum deutlich, dass Sport nicht mehr den singulären „Identitätskern“ (Brettschneider 2005a, 1) des Schulsports konstituiert. Der sportliche „Horizont“, der auf ein über ihn hinausreichendes „[...] Und-so-weiter des Erlebens und Handelns“ (Luhmann 2002a, 93) verweist, bildet nicht den Horizont des Schulsports. Der Sinn des Schulsports überschreitet diese Sinngrenze. Er reflektiert „[...] vielfältige[...] Bewegungsaktivitäten“ (s.o.), das „Und-so-weiter“ des Sports.

Sport und Schulsport als „[...] pädagogische Variante mit eigenen Gesetzmäßigkeiten“ (Grössing 2001, 36) sind also etwas strukturell völlig Unterschiedliches. Nicht nur, dass innerhalb des unterrichtlichen Rahmens bewegungskulturelle Aspekte zum Anknüpfpunkt der

---

[183]Vgl. hierzu ähnlich, wenn auch weniger ausführlich, den Rahmenplan Mecklenburg-Vorpommern (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur MV 1999, 10). „[D]er Sportbegriff [ist] grundsätzlich in einer komplexen Auslegung im Sinne von Bewegung, Spiel und Sport zu verstehen.“.

[184]„Menschen werden geboren, Personen entstehen durch Sozialisation und Erziehung. Wenn man diesen Unterschied vor Augen hat, liegt es nahe, die Funktion der Erziehung auf das Personwerden von Menschen zu beziehen.“ (Luhmann 2002b, 38), „Der Mensch – das ist die andere, unmarkierte Seite der Form ´Person`.“ (ebd., 28).

[185]Der Fachlehrplan des Landes Sachsen spricht hierbei von einem „[...] weiten Sportverständnis“ (Sächs. Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung 2005, 4)

erzieherischen Auseinandersetzung werden, die bereits in ihrer originären Struktur über den begrenzten sportlichen Rahmen hinaus verweisen, selbst dann, wenn sportliche Betätigungen im Schulsport thematisiert werden, werden sie durch den zwanghaften Charakter der Institution Schule aus ihrer spielerischen Selbstzweckhaftigkeit gelöst und verlieren ihre prinzipielle Folgenlosigkeit, die die sportliche Autonomie, den spezifischen Eigensinn des Systems Sport ausmacht.[186]

> „Die individuelle Sinngebung des Sports (– der Sinn, der im 400-m-Lauf unmittelbar erlebt wird –) wird aufgehoben durch eine institutionalisierte Sinngebung, die aber den Sport und das Individuum verfehlt. Sport wird Schulfach wie alle anderen auch, und die Leistungsansprüche werden aus dem System Schule und nicht aus dem System Sport begründet. [...] Wenn wir einen Schüler zwingen, eine Kippe zu turnen, obwohl er keinen Sinn darin sieht, mittels einer schwierigen Bewegung eine Stange zu erklimmen, auf der absolut nichts los ist, dann zwingen wir ihn, etwas objektiv und subjektiv Sinnloses zu tun.“ (Volkamer 1987, 65).

Zudem werden gerade innerhalb der pädagogischen Diskussion der letzten Jahre immer wieder instrumentelle Erwartungen und Forderungen an den Schulsport geknüpft, die den autonomen Nukleus des Sports nahezu völlig ignorieren und somit destruieren (vgl. 3.2.11).

> „Wenn man die letzten Jahre Revue passieren lässt, dann wird es kaum ein gesellschaftlich relevantes Thema gegeben haben, bei dem das Sportsystem insgesamt, aber auch die Sportpädagogik als ´Verwirklichungsinstanz par excellence` nicht Bewältigungsressourcen angeboten haben dürften. *Egal ob Umweltprobleme, Friedenserziehung, Multikulti, Gewalt- und Kriminalitätszunahme, Medienkonsum als Probleme in den Focus gesellschaftlicher Aufmerksamkeit rückten, der Sport als gesellschaftliches Universalsanatorium war zur Stelle und an sportpädagogischem Pflegepersonal war auch kein Mangel festzustellen.*“ (Thiele 2000, 21).

Doch auch wenn Sport sich im schulischen Kontext nicht dadurch legitimiert, dass er extrasportive Sinngebungen wie die „Gesundheitserziehung“ (Balz 1997) oder die soziale Handlungsfähigkeit (vgl. Pühse 1997) vermittelt, so kann Sport in seinem eigentlichen Sinne, d.h. als Wettkampfspiel nur in Ausnahmefällen innerhalb des Sportunterrichts realisiert werden (s.o.). Sport in der Schule bleibt den außerunterrichtlichen Arbeitsgemeinschaften,

[186] Ähnlich formuliert es Grössing (2001, 36): „Die *Schule* als Institution und als theoretisches Konstrukt gibt dem Schulsport vor, was er sein kann und was er nicht sein kann. Er kann eben nicht Sport sein, nicht Freizeit- und nicht Leistungssport, sondern ´nur` Schulsport. Lernen und Erleben, Üben und Erfahren im Sport erfolgen in den Grenzen von Schule und Unterricht. Darin liegt die Stärke und die Schwäche des Schulsports, denn die Arten, Regeln, Organisations- und Gruppenformen des Sports werden den Strukturen der Schule angepasst.“

Wahlpflichtkursen und ähnlichen frei zu wählenden Aktivitäten vorbehalten.[187] Die sportliche Bewegung, die im mehrperspektivischen Unterricht unter verschiedenen „Sinn-Paradigmen“ im Sinne Drexels (vgl. 3.2.9) präsentiert und verfremdet wird, verliert durch diese Art der pluralisierten Präsentation das originär Sportliche, das sie von anderen bewegungskulturellen Mustern unterscheidet. Wenn also im Schulsport ein „Torschuß“ imitiert wird (vgl. Söll 1996, 303), unterscheidet sich diese Bewegung phänomenologisch kaum von einem Torschuß in einem „echten“ Fußballspiel, intentional und somit strukturell ist die Diskrepanz jedoch kaum zu übersehen. Schulsport könnte also verstanden werden als ein simulierendes Angebot, ein „[...] Lernen des Entscheidens“ (Luhmann 2002b, 198) bzw. ein „[...] Lernen des Lernens“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport B 2005, 4), mit anderen Worten als eine handlungsorientierte Auseinandersetzung mit dem außerschulischen Phänomen des Sports.[188]

„Sportlich“ ist Schulsport, wie im vorigen Kapitel dargestellt also nicht, d.h. Sport kann sich in der Schule nicht auf Basis seiner primären Funktion legitimieren. Demzufolge liegt die Vermutung nahe, dass sich Schulsport auf der Basis möglicher Leistungen des Sports konstituiert. Ausgehend von den hier angestellten Überlegungen soll es nun im weiteren Verlauf der hier vorliegenden Arbeit darum gehen, die gesellschaftlichen Forderungen, die an den Schulsport gerichtet werden, auf ihre pädagogische und insbesondere sportliche Legitimation hin zu untersuchen.

4.2 Aufgaben der Schule

Bevor im Folgenden auf die Aufgaben, die ein schulisch reflektierter Sport für die Gesellschaft übernehmen soll, näher eingegangen wird, gilt es zunächst, die generelle Funktion der Erziehungsinstanz Schule etwas näher zu betrachten. Bedingt durch den Umfang der hier vorliegenden Arbeit kann es hierbei nicht um eine erschöpfende Diskussion der Möglichkeiten der primären Bildungsinstitution einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft gehen. Dieser Anspruch würde vermutlich selbst im erweiterten Rahmen eines eigenständigen Forschungsvorhabens nur schwerlich zu erfüllen sein. In der hier vorliegenden Arbeit kann und soll deshalb auch nur eine kursorische Betrachtung ausgewählter Aspekte der schulischen Theorie und Praxis versucht werden. Hierzu soll exemplarisch auf einige innerhalb der modernen und postmodernen pädagogischen Diskussion immer wieder vorzufindende Grundannahmen und

[187]Hierauf wird unter 4.5 noch näher eingegangen.
[188]Hierauf wird unter 4.4 zurückzukommen sein.

Ideen rekurriert werden, um somit eine zumindest rudimentäre Klärung eines realistischen, ideologiefreien Anspruchs an die Institution Schule und das Erziehungssystem insgesamt anzustreben, ohne hierbei einen Anspruch auf Ausschließlichkeit der zu entwickelnden Position zu behaupten.

4.2.1 Erziehung und Sozialisation

Wie in der Einleitung dieses Kapitels bereits angedeutet, bleibt innerhalb der wissenschaftlichen Diskussion oftmals unklar, welche spezifischen Erwartungen insbesondere an den Schulsport, aber auch an die Schule generell gerichtet werden. Konsens scheint allerdings darüber zu bestehen, dass Sozialisation, die „[...] absichtslose Erziehung“ (Luhmann 2002b, 54), nicht die primäre Aufgabe der Schule darstellt, auch wenn die prinzipielle Möglichkeit der Erziehung durch diese Übereinkunft keinesfalls als evident erachtet wird (vgl. ebd., 82f). Kurtz zufolge fungiert das Erziehungssystem und somit auch seine Institution Schule als „[...] Verwalter des kulturellen Gedächtnisses der Gesellschaft“ (Kurtz 2004, 14), womit ihm gewissermaßen die Aufgabe einer handlungsorientierten „Vorbereitung“ auf die extrasystemische Umwelt der Gesellschaft zukommen würde. Die „relative Autonomie“ des Erziehungssystems, d.h. die autopoietische Unmöglichkeit, die Erziehungsinhalte selbst zu bestimmen (vgl. Luhmann & Schorr 1996b, 9), führt dazu, dass das soziale System Erziehung den zu Erziehenden Zugang zu anderen ausgewählten sozialen Teilbereichen ermöglichen muss.

> „Die Funktion des Erziehungssystems heißt Erziehung, womit eine Abgrenzung zur gesellschaftlichen Umwelt fixiert wird. Nur im Erziehungssystem wird primär erzogen; die Leistung dieses Systems liegt im Lernen eines verwendbaren Könnens begründet und damit in der Bereitstellung von personalen Ressourcen für andere Systemkontexte. Aufgefangen wird die Differenz von Funktion und Leistung schließlich in der Kontigenzformel des Erziehungssystems als Lernen von Lernfähigkeit.“ (Kurtz 2004, 20f).

Die primäre Erziehungsfunktion, die der Erziehung hierbei zukommt, bindet die innerhalb des Systems verwendeten Operationen an den geschlossenen Kontext des Systems. Was zum schulischen Inhalt wird, wird somit zwangsläufig aus seinem originären Zusammenhang entbunden und in einen pädagogischen Kontext gerückt. Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangt Volkamer (a.a.O), ohne hierbei allerdings von einer systemtheoretischen Warte aus zu beobachten. Die erzieherische Leistung einer Operation wird erst durch das übergeordnete System Erziehung realisierbar und ist der jeweiligen Operation nicht wesenhaft zueigen.

Die zugrunde liegende Annahme jeglicher Erziehung ist die These, dass Lernen, welches zum „Handeln in der Zukunft“ (Scheunpflug 2004, 67) befähigt, prinzipiell möglich erscheint. Diese Annahme lässt sich in weiten Teilen des erzieherischen Alltags auch durchaus empirisch nachweisen. So ist es z.B. durch eine Klassenarbeit relativ eindeutig zu ermitteln, ob die Schüler im Laufe des Unterrichts dazu befähigt wurden, binomische Formeln zu erkennen und aufzulösen. Ähnliches gilt auch für die Vermittlung einer sportmotorischen Fertigkeit wie z.B. des Fosbury-Flops. Insbesondere im Bereich der Sozialkompetenz (vgl. u.a. Ministerium für Jugend, Kultur und Sport BW 2004, 300; Senator für Bildung und Wissenschaft HB 2005, 2) ist solch ein Lernprozess nur schwer nachweisbar. Natürlich kann die Lehrkraft durch die Autorität ihrer sozialen Rolle den Schüler dazu bewegen, anderen Schülern zu helfen (vgl. Nieders. Kultusministerium 1998, 10), ob hierdurch allerdings ein Transfer ausgelöst wird, der die situative Notwendigkeit dieser oktroyierten Hilfestellung überdauert, ist empirisch nicht belegbar und hochgradig fraglich. Angebracht erscheint also ein reduzierter Anspruch an die Institution Schule. In dieser Reduktion würde eine Abkehr von einer Trivialisierung der zu Erziehenden deutlich, die glaubt, Verhaltensveränderungen auf monokausale Ursachen zurückführen zu können und durch diese unangemessene Simplifizierung das komplexe Interaktionsgefüge eines unterrichtlichen Prozesses ignoriert (vgl. Scheunpflug 2004, 82). In Anlehnung an von Foerster bezeichnet Luhmann eine solche Vorstellung des Schülers als die einer „Trivialmaschine“ (Luhmann 2002b, 77), die auf einen definierten Stimulus hin immer mit dem gleichen Output reagiert (vgl. Foerster 1993, 357ff). Eine solche „Trivialisierung“ der zu Erziehenden mag im Bereich der Sachkompetenz durchaus realisierbar und bis zu einem gewissen Grad auch wünschenswert erscheinen, wenn man z.B. an konkrete Rechenoperationen oder einen Handstand denkt. Die hier vermittelte Fertigkeit kann relativ situationsüberdauernd vermittelt, erlernt und reproduziert werden. Anders verhält es sich jedoch bei den Sozialkompetenzen, die insbesondere im Schulsport in ihrer Wichtigkeit häufig sogar den Sachkompetenzen übergeordnet werden (vgl. Nieders. Kultusministerium 1998, 6). Es ist nahezu unmöglich oder zumindest schwer vorstellbar, über intentionale erzieherische „Inputs“ eine stabile Verhaltensänderung eines Schülers zu bewirken. Individuelle Einstellungen und „Wertorientierungen“ (ebd.) sind Ausdruck einer lebenslangen Sozialisation und somit zumeist „absichtslos“ (Luhmann, a.a.O.), gewissermaßen unterschwellig, vermittelt. „[S]oziale[...] Verantwortung“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport B 2005, 7) kann nicht in der Schule „gelernt“ werden. Es erscheint legitim, im Rahmen einer fächerübergreifenden Erziehungsaufgabe der Schule auf eine solche „Wertevermittlung“ (Sekretariat der ständigen

Konferenz der Kultusminister der Länder 2004, 13) zu pochen, die praxisrelevanten Auswirkungen dieser Vermittlung bleiben jedoch hochgradig fraglich und empirisch strittig.[189] Schule bildet nur eine unter vielen verschiedenen Sozialisationsinstanzen. Generell mag es vor dem Hintergrund dieser Überlegungen unter Umständen sinnvoller erscheinen, soziale Lernziele nicht wie bisher praktiziert von der funktionalen Wirkung her („Die Schülerinnen und Schüler sollen...“) sondern eher von der intentionalen Seite im Sinne eines Angebots der Institution Schule an den Schüler zu bestimmen. „Wir können Menschen befähigen, die Moralität von Handlungen zu beurteilen; sie zu moralischem Handeln zu erziehen ist kaum möglich.“ (Lenzen 1999, 20).[190] Eine solche Einsicht in die begrenzten sozialisierenden Möglichkeiten der schulischen Ausbildung, die „[...] Unmöglichkeit einer normativen Pädagogik“, wie es Lenzen (ebd., 26) provokant formuliert, würde zwar die Pädagogik vor eine nicht zu unterschätzende Legitimationskrise stellen, könnte aber auf lange Sicht der institutionalisierten Seite des Erziehungssystems zu einer Emanzipation und gesteigerter gesamtgesellschaftlicher Glaubwürdigkeit verhelfen, da eine solche Präzisierung der eigenen Funktion zugleich eine Entlastung von kompensatorischen Sozialisationserwartungen, die von der Gesamtgesellschaft an die Schule gerichtet werden, bedeuten würde. Das Erziehungssystem und seine Realisierungsinstanz Schule wären also in ihrem eigenen Interesse gut damit beraten, ihren allgemeinbildenden Anspruch als primäre Sozialisationsinstanz noch einmal kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls zu revidieren. Es kann nicht die singuläre Funktion der Schule sein, gesamtgesellschaftliche Versäumnisse zu beheben. Der Versuch, intentional zu sozialisieren, also zielgerichtet „absichtslos“ (s.o.) zu erziehen, stellt eine *contradictio in adjecto* dar. Allenfalls wären solche Sozialisationseffekte wünschenswerte Leistungen, Nebenprodukte des Erziehungsprozesses. Die Frage, ob die Möglichkeit dieser Leistung realistisch erscheinen kann, soll in dem hier vorliegenden Rahmen nicht geklärt werden und bleibt zukünftigen Forschungsvorhaben überlassen.

> „Der Sozialisationsbegriff rehabilitierte die gesellschaftspolitische Perspektive. Er ist umfassender und steht für die vielfältigen Auswirkungen sozialer, personaler bis hin zu gegenständlicher Umwelten auf das Subjekt. Gleichzeitig wurde er mit überhöhten Vorstellungen ans politisch Machbare verkettet. So wichtig und unabdingbar es erscheint, die politische Dimension des Erziehungsgeschehens in den Blick zu nehmen, so naiv war es zu glauben, mit

[189] Vgl. hierzu insbesondere Brettschneider und Kleine (2002).
[190] Vgl. hierzu auch Gerspach (2000, 28ff).

einer rein pädagogischen Programmatik mir nichts dir nichts die Welt ändern zu können.“ (Gerspach 2000, 42f).

4.2.2 Bildung und Erziehung

Die primäre Funktion des Erziehungssystems ist die Erziehung. Sozialisierende Leistungen können hinzukommen, darüber hinaus ist aber die Bildung als ein „[...] Ziel des Werdens mit sittlicher Verbindlichkeit“ (Buck 1984, 13) eine der gesellschaftlichen Funktionen, die im Rahmen einer sozial relevanten Erziehung in der Schule zu gewährleisten ist. Die Idee einer vom Subjekt selbst erschlossenen Welt, die im Zuge der neuhumanistischen Ausdifferenzierung des Bildungssystems die Rousseausche „Perfektibilität“ zunehmend ersetzte und verdrängte (vgl. Lenzen 1997, 230), verweist über die erzieherische Aufgabe hinaus. Während Erziehung im engeren Sinne auf das Kinder- und Jugendalter beschränkt bleibt, so besteht die Möglichkeit zur Fort- bzw. Weiterbildung ein Leben lang weiter. „Erziehung ist eine Zumutung, Bildung ein Angebot“ (Lenzen & Luhmann 1997b, 7). Bildung als zwanglose, aber absichtvolle Erziehung unterscheidet sich sowohl auf der organisatorischen als auch auf der inhaltlichen und intentionalen Ebene deutlich von der Struktur der erzwungenen Erziehung. Bildungsangebote können einen größeren Bereich abdecken als die schulische Erziehung, da sie sich an den pluralisierten Interessen der Rezipienten ausrichten und nicht für jeden verbindlich oder von Interesse sein müssen.[191] Das Individuum kann sich aus einem umfangreichen Angebot die Bildungsoption auswählen, die seiner speziellen Präferenz entspricht.[192] Die primäre Funktion der Bildung liegt also nicht in der Vermittlung gesellschaftlich allgemein relevanter Handlungsfähigkeiten, sondern in einer selbst gewählten Spezialisierung des Subjekts.[193] Das Individuum, welches im handlungsorientierten Schulsystem der Postmoderne seine Funktion als intentionale Zielebene und legitimatorischer Anknüpfpunkt schulischer Aktivitäten an die gesellschaftliche Umwelt abtreten musste (vgl. Gerspach 2000, 18f), wird im über die Schule hinaus verweisenden Bildungsprozess zu einer neuen Mündigkeit geführt. Die selbstständige Formung des Lebenslaufs, Lenzens „Humanontogenese“ (Lenzen 1997, 228), bildet ein

[191] Vgl. hierzu als Gegenposition G. Becker (1997). Becker geht von einem umfassenden Bildungsbedürfnis des Menschen aus, wodurch der Begriff „Allgemeinbildung“ zu einem Pleonasmus verkommt (vgl. ebd., 92). Der Begriff der Bildung wird hierbei mit einer umfassenden Erziehung implizit gleichgesetzt.

[192] Ein Blick in die Programme der Volkshochschulen macht diese Angebotsvielfalt deutlich.

[193] Inwieweit z.B. eine berufliche Fortbildung als frei gewählt zu betrachten ist, soll an dieser Stelle nicht näher erörtert werden.

neuhumanistisches Relikt des Erziehungssystems, den Verweis auf die Möglichkeit einer Eigenverantwortlichkeit für die eigene Bildung (vgl. Klafki 1999, 15).

Im schulischen System wird der übergeordnete Bildungsauftrag der Institution immer noch mit einer Vermittlung von gesellschaftlich als wünschenswert erachteten Schlüsselqualifikationen und Basiskompetenzen gleichgesetzt (vgl. u.a. Senator für Bildung und Wissenschaft HB 2005, 2; Ministerium für Kultur, Jugend und Sport MV 1999, 6; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport B 2005, 4). So heißt es im Niedersächsischen Schulgesetz unter §2:

> „Die Schule soll im Anschluss an die vorschulische Erziehung die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage des Christentums, des europäischen Humanismus und der Idee der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegung weiterentwickeln. [...] Die Schülerinnen und Schüler sollen fähig werden,
>
> [...] nach ethischen Grundwerten zu handeln sowie religiöse und kulturelle Werte zu erkennen und zu achten,
>
> ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit, der Solidarität und der Toleranz sowie der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten [.]“ (Galas et al. 1998, 33f).[194]

Die Ideale der Aufklärung sind in der hier entworfenen Definition von Bildung deutlich zu spüren. „Freiheit“ wird als Bildungsziel explizit formuliert (s.o.), Gleichheit und Brüderlichkeit mit „Humanismus“ und „Christentum“ umschrieben. Hierbei bleibt allerdings unklar, in welcher Form z.B. eine christliche Bildung innerhalb des schulischen Rahmens noch zeitgemäß legitimierbar erscheinen kann, und ob solche Forderungen nicht der verfassungsrechtlich garantierten Religionsfreiheit widersprechen, eine Frage, die in einer postmodernen, „multikulturellen“ Gesellschaft eine zusätzliche Brisanz erhält. Unabhängig davon, dass die zentralen Schlüsselbegriffe des schulischen Bildungsauftrags nicht präzise definiert werden und somit beliebig zu füllen bleiben, stellt sich auch hier wieder die Problematik der offenkundigen Diskrepanz von Anspruch und Wirklichkeit (vgl. 4.2.1). Auch wenn es nicht die Aufgabe einer programmatischen Schrift sein kann, praktische Anleitungen und Hilfestellungen zu formulieren, bleibt es schwer vorstellbar, wie im zeitlich stark limitierten Rahmen des Schulsports oder eines

[194] Vgl. hierzu schulsportspezifisch exemplarisch das Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (2004, 9): „Auch hier [im Bereich der sozialen Prävention und Intervention, A.S.] verfügt der Schulsport über erhebliche Potentiale und kann z.B. positive pädagogische Beiträge zur Koedukation, zur interkulturellen Erziehung oder auch zur Gewaltprävention leisten.“

anderen Faches ein solch umfassender Bildungsauftrag vermittelt werden kann, ohne dabei die eigentlichen Inhalte, d.h. die Sach- und Selbstkompetenzen zu vernachlässigen.[195] Humanistische oder historisch präziser humanitäre Ideale (vgl. Rumpler 2005, 2) bilden das geistige Fundament der westeuropäischen Kultur und sollten somit zumindest als Leitidee allen Handlungen innerhalb dieses gesellschaftlichen Kontextes zugrunde liegen,[196] schulspezifischer Vermittlungsgegenstand können sie jedoch höchstens im fachlichen Rahmen des Ethik- oder Geschichtsunterrichts werden. Der hier formulierte, hoch angesetzte Bildungsanspruch kann in der Schule nur im Sinne einer mitlaufenden Sozialisation an die Schüler herangetragen werden (vgl. 4.2.1). Bildung wird innerhalb des pädagogischen Diskurses also immer noch vornehmlich als die „[...] menschliche Gesamtverfassung“ (Kurz 1979, 19) bestimmt, als Gesamtheit erzieherischer und sozialisatorischer Komponenten, die zum „Herstellen“ (Meinberg 1979, 219) eines Menschen nötig erscheinen. Die anthropologische „Mündigmachung“ des Einzelnen erscheint dann gewährleistet, wenn der Mensch „[...] sich über die entsprechend ausgewählten Objektivationen die subjektiven Sinnrichtungen des Ethischen, Ästhetisch-Musischen, Theoretischen, Pragmatischen und Religiösen erschlossen hat.“, wie es Ehni (1977, 32) in Anlehnung an Klafki formuliert. Bereits die Veröffentlichungsdaten der hier zitierten Publikationen machen die zeitliche und somit auch weltanschauliche Gebundenheit des bildungstheoretischen Paradigmas deutlich. Die anthropologische Vorstellung eines „ganzheitlich“ gebildeten Subjekts, die immer noch die implizite Grundlage schulischer Bemühungen bildet, scheint bis zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht überwunden zu sein, wie das oben angeführte Zitat aus dem Niedersächsischen Schulgesetz deutlich macht. Bildung als „[...] ´innere Form`, die das Wesen annimmt“ (Luhmann 1997b, 16) kann aber nur dann „verschult“ werden, wenn deutlich gemacht wird, worauf genau sie sich beziehen soll, welche Veränderungen des Individuums bewirkt werden sollen. Bildungsfördernd kann Schule nur dann sein, wenn „[...] Selbstständigkeit im Denken“ (Gerspach 2000, 23) vermittelt werden kann. Umfassender kann ein schulischer Bildungsanspruch nur dann gedacht werden, wenn weitere gesellschaftliche Themenfelder, d.h. zusätzliche soziale Systeme und kulturelle Teilbereiche als handlungsorientierte Lernangebote in den Kanon aufgenommen werden (vgl. G. Becker 1997,

[195] Vgl. hierzu als Gegenposition die SPRINT-Studie, die in solch einer „[...] Reduzierung von Bildung auf (sport-)motorische Standards“ (DSB 2005a, 50f) ein „[...] technologisches Unterrichtsverständnis“ (ebd., 50) zu entdeckten glaubt.

[196] Inwieweit dieses Postulat des Humanismus die gesellschaftliche Realität angemessen beschreibt, besitzt für den weiteren Verlauf des hier vorgebrachten Arguments keine Relevanz und soll deshalb hier nicht näher untersucht werden. Vgl. hierzu ausführlicher die Habermas-Luhmann-Kontroverse zur Frage der gesellschaftlichen Moral (2.4).

95), nicht aber durch eine illegitime semantische Ausweitung der bereits vorhandenen Fächer. Ein an der außerschulischen „Lebenswelt“ (Habermas, a.a.O.) orientierter Unterricht bildet nicht, er vermittelt die Fähigkeit zur Bildung. Bildung setzt immer eine selbstständige Aneignung und somit Interesse und Eigeninitiative voraus. Natürlich sind auch im schulischen Unterricht bildende Elemente vorstellbar, wenn z.B. ein Schüler unabhängig vom institutionellen Druck über den jeweiligen Inhalt der Unterrichtseinheit hinausreichende Arbeiten ausführt, da er sich hierfür begeistert, so bildet er sich selbständig weiter. Generell bleibt aber Bildung im Rahmen der Schule eher ein singuläres Phänomen. Volkamers schulsportliche Erkenntnis, dass sportliche Freiheit und schulischer Zwang sich diametral gegenüberstehen (vgl. 4.1) gilt auch für den freiwilligen Charakter der Bildung. Der schulische Bildungsauftrag kann nur dann seine gesellschaftliche Legitimation behaupten, wenn er deutlich macht, was genau seine bildende Funktion definiert.[197]

4.2.3 Vermittelbar/ nicht-vermittelbar

Unter 4.2.1 und 4.2.2 wurde bereits deutlich gemacht, dass im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit die gesellschaftliche Erziehung als eigenständiges soziales System im Sinne Luhmanns verstanden wird. Die spezifische Funktion, die jegliches System und somit auch das Erziehungssystem für die Gesamtgesellschaft zu übernehmen hat, kann binär codiert werden, um somit eine phänomenologische Zuordnung einzelner Operationen inner- oder außerhalb des Systemkontextes zu ermöglichen (vgl. 2.2). Für das System der Erziehung bzw. der Pädagogik schlägt Kade (1997, 30) die Codierung von „vermittelbar/nicht-vermittelbar“ vor, um somit die spezifische Funktion hinreichend zu bestimmen, ein Code, der im weiteren von anderen Autoren aufgegriffen wurde und heute einen Konsens innerhalb der systemtheoretischen Pädagogik darstellt (vgl. Lenzen 2004b, 10f).

> „[Das pädagogische System, A.S.] setzt Wissen als allgemeines gesellschaftliches Vermittlungsmedium voraus, so wie etwa vom Wirtschaftssystem Geld vorausgesetzt wird, hat aber auf das Medium Wissen keinen exklusiven Bezug. Das Wissenschaftssystem setzt ebenso Wissen als sein Medium voraus, aber dessen (primärer) Bezug ist die Produktion von (neuem) Wissen. Die Spezifik des pädagogischen Systems ist demgegenüber [...] das Vermitteln von

[197] „Tatsächlich hat die humanistische Pädagogik nie das gesamte Erziehungssystem, auch nie alle Schulen erfassen können. Weder die Idee zu einer sozialen Pädagogik (einer Volkspädagogik) noch die Ideen zu einer Arbeitspädagogik haben sich durch sie beeinflussen lassen. Um auf das gesamte Erziehungssystem anwendbar zu sein, musste der Begriff der Bildung daher von allen Inhalten entleert werden. Er wird seitdem nur noch floskelhaft und vor allem politisch gebraucht.“ (Luhmann 2002b, 191).

Wissen und der besondere Code, der in das aus einer lockeren Verknüpfung von Elementen bestehende Vermittlungsmedium Wissen eine grundlegende Unterscheidung einführt. Diese Unterscheidung ist die von ´vermittelbar/nicht-vermittelbar`." (Kade 1997, 38f).

Wissen als pädagogisch relevanter Vermittlungsinhalt kann in vielerlei Form für pädagogische Operationen zum Inhalt werden. Nicht nur fachspezifische Fertigkeiten, die schulischen „Sachkompetenz[en]" (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport B 2005, 9; Senator für Bildung und Wissenschaft HB 2005, 2), auch Wissen über sich und andere, „personale"[198] und „soziale Kompetenz[en]" (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport B 2005, 9), sollen vermittelt werden. Hier setzt jedoch die bereits unter 4.2.1 formulierte Kritik an. Wenn es die Funktion des Erziehungssystems ist, Wissen zu vermitteln, so kann sie in ihren basalen Operationen nur auf das rekurrieren, was vermittelbar ist. Nur Wissen bzw. Kompetenzen, die das zu erziehende Subjekt intentional erlernen kann, können pädagogisch aufbereitet und „angeboten" werden. Die Vermittlung von Wissen setzt die Möglichkeit der Vermittlung voraus, mit anderen Worten, was nicht vermittelbar ist, ist als Lernziel irrelevant oder zumindest von unterrangiger Priorität. Hieraus ergibt sich sukzessive die Frage, welche Kompetenzen überhaupt vermittelbar sind. Die hier vorliegende Arbeit hatte sich derselben Problematik unter 4.2.1 bereits von einer anderen Seite genähert, als die Differenz von Erziehung und Sozialisation zum Gegenstand der Argumentation gemacht wurde. Vermittelbar wäre in diesem Sinne alles, dessen Vermittlung empirisch nachweisbar erscheint, mit allen Einschränkungen, die für den objektiven Erkenntnisgewinn einer empirischen Wissenschaft zu bedenken sind (vgl. Popper 1994).[199] Nachweisbar und somit als vermittelbar schulisch legitimiert sind z.B. die Kenntnis der „ACI-Konstruktion" im Lateinunterricht oder der korrekt ausgeführte Schlagwurf im Handball. Nicht oder nur sehr schwer nachweisbar ist hingegen z.B. die Fähigkeit, „[...] das soziale Leben verantwortlich mitzugestalten" (Galas et al. 1998, 34). Was hiermit konkret gemeint ist, bleibt dem Welt- und Menschenbild der verantwortlichen Lehrkraft überlassen. Doch auch eine trennscharfe Definition der Forderung gäbe noch keinen Aufschluss darüber, wie die Vermittlung zu bewerkstelligen sein soll (vgl. 4.2.2). Die nachweisbare Vermittlung sozialer Lernziele, so wünschenswert sie auch sein mag, bleibt eine der großen Herausforderungen, mit denen sich die Pädagogik auch in Zukunft immer wieder konfrontiert sehen wird. Solange eine solche Vermittlung nicht nachweisbar erscheint, soll sie

[198] Die RRL Niedersachsen sprechen hierbei von „Selbstkompetenz" (Nieders. Kultusministerium 1997, 9).
[199] Auf die Objektivität empirischer Studien wird unter 4.3.3 näher eingegangen.

zumindest im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit nicht zur Legitimation eines Unterrichtsfaches herangezogen werden.

4.3 Aufgaben des Schulsports

Die bildende Funktion, die das Schulsystem für die Gesamtgesellschaft zu übernehmen vermag, muss, wie im vorigen Kapitel dargelegt, gründlich überdacht und in Teilen auch revidiert werden. Schulischer Inhalt kann nur das werden, was auch vermittelbar ist (vgl. 4.2.3). Im nun folgenden Abschnitt soll es darum gehen, die an den Schulsport gerichteten Forderungen auf der Basis der bis hierhin aufgestellten Überlegungen auf ihre Realisierbarkeit hin zu untersuchen. Hierbei wird explizit eine pädagogische Perspektive eingenommen. Die „relative Autonomie“ (Luhmann & Schorr, a.a.O.) des Erziehungssystems, die den Zugang zu anderen gesellschaftlichen Subsystemen ermöglicht, kann sich anderer Systeme im Sinne einer Instrumentalisierung bedienen, wenn es als der eigenen Funktion dienlich erachtet würde (vgl. Beckers 1993). Um erzieherische Ziele zu erreichen, muss also die Autonomie des „genutzten“ Systems, d.h. des Systems, welches zum Inhalt, zur Zieldimension der jeweiligen Erziehungsoperation gemacht wird, nicht zwangsläufig gewahrt bleiben. Was erzieherischen Wert hat, kann und darf aus pädagogischer Perspektive auch genutzt werden. Die sportliche Autonomie innerhalb des schulischen Kontextes wird unabhängig von der pädagogischen Machbarkeit unter 4.4 gesondert untersucht werden.

4.3.1 Die „Hierarchie der Lernziele“ im Schulsport

Wie unter 4.2 bereits angedeutet, präsentiert sich in der sportdidaktischen Diskussion eine spezielle Konstellation, die sich deutlich von der legitimatorischen Argumentation anderer Fächer unterscheidet. Während z.B. im Mathematikunterricht die Vermittlung von mathematischen Methoden und Kompetenzen die legitimatorische Basis bildet (vgl. Nieders. Kultusministerium 1992, 4f), wird im Schulsport die originäre Bedeutung und Wichtigkeit des „Kulturguts Sport“ nicht oder nur sekundär oder tertiär zur „Rechtfertigung“ des Faches bemüht. Generell ist auffällig, dass Schulsport sich stärker als andere Fächer um eine schulische Legitimation bemüht, vermutlich auch deshalb, weil sein kultureller Wert bis heute nicht eindeutig gesellschaftlich anerkannt erscheint (vgl. Grössing 2001, 58). Der Verweis auf mögliche allgemeine „Sekundärtugenden“, die im Sport vermittelt werden könnten, verspricht

eine schulische Duldung und übernimmt somit eine hygienische Funktion des Schulsystems, von der die anderen Fächer sich durch die Zuordnung dieser Aufgaben zum Bereich des Schulsports in ihrem Bemühen entlastet sehen. Deutlich wird diese gesamtgesellschaftliche Erwartungshaltung in den Dokumenten der Kultusministerien, die programmatisch die persönlichkeitsbildende Leistung des Schulsports zu seiner primären Funktion erklären (vgl. u.a. Senator für Bildung und Wissenschaft HB 2005, 2). Der überfachliche Bildungsauftrag, der hierbei „auch“ dem Sportunterricht abverlangt wird, erhält eine Gewichtung, die in anderen Fächern nicht gegeben scheint. Das „Orchideenfach“ Sport legitimiert sich primär ähnlich wie z.B. der Kunstunterricht (vgl. Nieders. Kultusministerium 1993, 4) oder der Musikunterricht (vgl. Nieders. Kultusministerium 2000, 4) über den überfachlichen Bildungsauftrag.

> „Die Aufgaben und Ziele des Sportunterrichts in der gymnasialen Oberstufe leiten sich aus dem überfachlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag ab und sehen die Vermittlung grundlegender Kenntnisse, Methoden, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Qualifikationen vor. Der Sportunterricht soll zu einer Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung beitragen und die Schülerinnen und Schüler befähigen, sich in einer von stetem Wandel und wechselnden Anforderungen geprägten Gesellschaft zu orientieren und ein selbstbestimmtes Leben in sozialer Verantwortung und unter Mitgestaltung der demokratischen Gesellschaft führen zu können.“ (Nieders. Kultusministerium 1997, 4).

Die Postmoderne als Pluralität findet auch in den Rahmenrichtlinien ihren ideologischen Niederschlag. Die „[...] von stetem Wandel und wechselnden Anforderungen geprägte[...] Gesellschaft“ (s.o.), die ausdifferenzierte „Lebenswelt“ (Habermas, a.a.O.) soll nun im Sinne eines veralteten bildungsdidaktischen Konzeptes durch den schulischen Sport erschlossen und dem Schüler zugänglich gemacht werden. Der Rousseausche Gedanke der Bildung als „Perfektibilität“ (vgl. Cachay 1988, 120), die humanistische Grundannahme des selbstbestimmten Lebens wird hierbei der primären Aufgabe der schulischen Erziehung, der Vermittlung von Sachkompetenz (vgl. Nieders. Kultusministerium 1997, 5; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport B 2005, 9), hierarchisch übergeordnet (vgl. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2004, 4).

> „Die aktuellen Lehrpläne zielen in vielen Ländern auf eine deutliche pädagogische Profilierung des Schulsports. Wesentliches Kennzeichen dieser Entwicklung ist die Verknüpfung von fachpädagogischen Zielsetzungen mit fachübergreifenden erzieherischen Aufgaben. Hierdurch wird eine engere fachliche Integration des Schulsports in die schulpädagogischen Entwicklungen angestrebt: Der Schulsport soll mit seinen spezifischen Aufgaben, Inhalten und

Organisationsformen (Sportunterricht und außerunterrichtlicher Schulsport) einen noch stärkeren Beitrag zur Verwirklichung des überfachlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule leisten.“ (ebd., 5).

Während in anderen Fächern die erzieherische Funktion jeweils aus dem zu vermittelnden Gegenstand selbst abgeleitet wird, bleibt dem körperbetonten, intellektuell „minderwertigen“ Sport dieses Privileg versagt. Ein Mathematikunterricht, der in erster Linie dadurch schulische Reputation für sich einfordert, dass er auf sein persönlichkeitsstärkendes Potenzial verweist, erscheint nur schwer vorstellbar, wobei eine Rechtfertigung des Mathematikunterrichts prinzipiell eher selten unternommen werden muss (s.o.). Nicht die systemische Funktion, die „Erziehung zum Sport“ steht im Sportunterricht im Vordergrund, sondern die Leistung, die „Erziehung durch Sport“ (Ministerium für Kultur, Jugend und Sport BW 2004, 300; vgl. Balz & Kuhlmann 2003, 71). Die wohlbegründete hierarchische Forderung, im Schulsport ebenso wie in anderen Fächern auch „[...] erstens die Sache zu erschließen, zweitens die Entwicklung zu fördern sowie drittens das Leben zu bereichern“ (Balz & Kuhlmann 2003, 25), wird auf den Kopf gestellt. Hieran wird die immer noch latent wirkende Kraft der kritischen Erziehungswissenschaft deutlich, die im Zuge der Neuen Linken die „Emanzipation“, die politisch-gesellschaftliche „Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit“ (Klafki 1999, 14) zum obersten Ziel eines jeden Erziehungsprozesses erklärte (vgl. Meinberg 1979, 167). Fraglich bleibt hierbei, inwiefern der seinem Wesen nach unpolitische, weil selbstreferentielle Sport zu einem politischen Aufklärungsinstrument werden kann, eine Frage, die die ebenfalls an der Frankfurter Schule um ihren *spiritus rector* Adorno orientierte kritische Sportpädagogik der siebziger und frühen achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts zum zentralen Gegenstand ihrer Forschung machte (vgl. Hägele 1979, 53f).[200] Auf die sich aus dieser Instrumentalisierungsdebatte ergebenden Folgefragen soll hier aufgrund des begrenzten Rahmens nur kurz verwiesen werden (vgl. u.a. Rigauer 1982; Bernett 1977; Güldenpfennig 1973). Die „Vertreibung der Transzendenz aus der Gesellschaft“ (Baier 1989), die in der Postmoderne offenkundig gewordene Notwendigkeit der „Reduktion von Komplexität“ (Luhmann, a.a.O.) bildet zumindest in der didaktischen Legitimation des Schulsport auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts ein „[...] unvollendetes Projekt“ (Habermas 1992a). Der indifferente

[200]Ebenso wie Habermas, auf dessen Sportkritk als „Verdopplung der Arbeitswelt“ a.a.O. bereits hingewiesen wurde (vgl. u.a. 3.2.1), kritisiert auch Adorno im Rahmen seiner an Veblen angelehnten Kulturkritik den modernen Sport als Kompansationsinstrument einer zunehmend immobilen Industriegesellschaft (vgl. Adorno 1955b, 92). Sport wird hierbei als sadomasochistisch anmutende „Pseudoaktivität“ (ebd., 91) zum kulturellen Abfallprodukt des Spätkapitalismus degradiert und in seiner eigentlichen, d.h. organisierten Form in das „Reich der Unfreiheit“ (ebd., 92) verwiesen.

Bildungsbegriff, den Klafki mit „Emanzipation“ nur marginal variiert (s.o), erlebt eine programmatische Renaissance. Die insbesondere von Kurz bereits seit den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts im Sport entdeckte Sinnvielfalt (vgl. Kurz 1983), die Mehrperspektivität, die die Möglichkeit von Lernerfolgen im Rahmen eines erziehenden Sportunterrichts auch im sozial relevant erscheinenden Bereich des „Miteinander“ ermöglichen soll (vgl. Grössing 2001, 26f), wird zur postmodernen Variante der neuzeitlichen Idee der „Menschwerdung“ im Sinne Kants (vgl. Kant 1803, 699).

> „Eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit Sport zielt darauf ab, (junge) Menschen handlungs- und entscheidungsfähig zu machen: Sie selbst sollen aus Erfahrung und Einsicht in die Lage gelangen, bestimmte Formen des Sports so zu betreiben, dass dies für sie Sinn macht und ihnen zu Gute kommt, indem sie z.B. gesundheitsorientiert laufen. Mehrperspektivität wird zur entscheidenden Figur der Vermittlung; denn, entgegen verbreiteter Eindimensionalität oder postmoderner Beliebigkeit ist beabsichtigt, Sport unter bestimmten – individuell sinnvollen und erzieherisch wertvollen – Perspektiven vielseitig zu erschließen.“ (Balz & Kuhlmann 2003, 73f).

Die „bestimmten Formen“ des Sports, die individuellen sportlichen Sinngebungen stellen genau das dar, was in den hier aufgeführten Überlegungen eigentlich kritisiert werden soll, nämlich das „anything goes“ der postmodernen Polyperspektivität. Auch wenn individuelle Motive mit dem eigenen Sporttreiben verbunden werden, so bleiben sie doch immer individuell und somit nicht systemspezifisch (vgl. 3.2.5). Mehrperspektivität kann dem Sport nur dann gerecht werden, wenn sie das moderne Phänomen des Sports aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet, nicht aber, wenn sie es postmodern auf der Basis unterschiedlichster Sinngebungen rekonstruiert. Diese Gefahr ist aber latent innerhalb einer schulischen Auseinandersetzung immer vorhanden, insbesondere dann, wenn sogar sportfremde oder zumindest nicht grundsätzlich zueigne Perspektiven wie z.B. „Gesundheit“ in den Sport „hineingelesen“ werden.

4.3.2 Forderungen der programmatischen Schriften der Kultusministerien der Länder

Unabhängig von sportwissenschaftlichen Bedenken, die die Sinnstruktur des Sport durch die Pluralisierung der schulischen Mehrperspektivität ignoriert sehen, bildet der erzieherische Code von „vermittelbar/nicht-vermittelbar“ (vgl. 4.2.3) das pädagogisch-didaktische Ausschlusskriterium, welches darüber entscheidet, was schulischer Inhalt werden kann und was nicht. Im nun folgenden Abschnitt soll es also darum gehen, spezifische Forderungen, die in den

Rahmenrichtlinien und der sportdidaktischen Diskussion an den Sport herangetragen werden, exemplarisch auf ihre praktische Umsetzbarkeit hin zu untersuchen. Systemtheoretisch gesprochen sollen hierbei also mögliche Leistungen des Sportsystems für das Erziehungssystem auf ihre Realisierbarkeit hin überprüft werden.

Auf die Schwierigkeit des empirischen Nachweises sozialisierender, „ganzheitlicher" (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung NRW 2001, 33; Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2004, 3) Erziehungsleistungen des Schulsports war unter 4.2.3 bereits hingewiesen worden. Doch auch andere gesellschaftlich relevante Lernfelder sollen im Sport vermittelt werden.

> „Vor dem Hintergrund einer Umwelt, die den Schülerinnen und Schülern immer weniger natürliche Bewegungsanlässe bietet, kommt der altersgemäßen Förderung von Gesundheitsbewusstsein und Fitness eine herausragende Bedeutung zu. Individuelle Leistungsfortschritte und Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit führen zu einem positiven Körpergefühl und zur Stärkung der Persönlichkeit (Erziehung durch Sport)." (Ministerium für Kultur, Jugend und Sport BW 2004, 300).

Ähnlich formuliert es auch die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport des Landes Berlin (2005, 7).

> „Der Sportunterricht unterstützt die Ausbildung fächerübergreifender Kompetenzen mit Blick auf die allgemeine Studierfähigkeit. Er fördert ebenso Einstellungen und Werthaltungen der Schülerinnen und Schüler für ein selbstbestimmtes Leben in sozialer, ethischer und ökologischer Verantwortung."

Noch deutlicher wird diese Erwartungshaltung z.B. in den Grundsätzen und Bestimmungen des Schulsports in Niedersachsen, wo es heißt:

> „Schulsport ist über seine bewegungserzieherischen und sportbezogenen Aufgaben hinaus [...] wesentlicher Faktor in der Gesundheits-, Sozial-, Umwelt- und Freizeiterziehung und unverzichtbarer Teil eines kind- und jugendgemäßen Schullebens. Dabei können in Abhängigkeit vom Alter der Kinder und Jugendlichen Bezüge zu allgemeinen und übergreifenden ethischen Prinzipien sowie Grundsätze individuellen Handelns hergestellt werden." (Nieders. Kultusministerium 1998, 7).

In diesen kurzen Ausschnitten wird das Dilemma eines Schulsports deutlich, der seine instrumentelle Leistungsfähigkeit radikal über- und seinen kulturellen Eigenwert unterschätzt. Der schulsportliche „Doppelauftrag" der „Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und

Sport“ und der „Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur“ (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung NRW 2001, 33), der „Erziehung zum Sport“ und der „Erziehung durch Sport“ (u.a. Ministerium für Kultur, Jugend und Sport BW 2004, 300; Hess. Kultusministerium 2003, 2) wird hierbei zum inhaltlichen Ziel des Schulsports erklärt. Die Kurzschen Sinnperspektiven der Freizeit, Umwelt und insbesondere der Gesundheit (vgl. Kurz 1979, 208-237) sollen Sport erzieherisch legitimieren.

> „Mit Bezug auf die Forderungen nach einem verstärkten Beitrag des Schulsports zur gesundheitlichen Prävention und Kompensation muss zunächst festgestellt werden, dass die herausragende Bedeutung der Bewegungsförderung im Kontext der Gesundheitsförderung wissenschaftlich belegt und gesundheitsbezogene Aufgabenstellungen des Schulsports in allen aktuellen Lehrplanwerken der Länder festgeschrieben ist.“ (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2004, 9).

Als exemplarischer Beleg für die in allen Lehrplanwerken festgeschriebene „gesundheitsbezogene Aufgabenstellung“ kann z.B. der Fachlehrplan Sport des Landes Sachsen herangezogen werden, wo es heißt: „Im Prozess der konditionellen Schulung ist die Grundlagen- und Kraftausdauerfähigkeit mit ihren Potenzen für die Gesundheitsförderung und -erziehung zu favorisieren.“ (Sächs. Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung 2005, 7) Doch inwieweit kann Sport z.B. zur Gesundheit erziehen? Dass Gesundheit Sport nicht wesenhaft zueigen ist, kann auch innerhalb der sportpädagogischen Diskussion nicht mehr ignoriert werden (vgl. Kurz 2004, 63f). Zumeist wird die eingestandene Diskrepanz zwischen eigenem und gesellschaftlichem Anspruch und sportlicher Wirklichkeit überbrückt, indem auf die gesundheitsförderliche Wirkung spezifischer bewegungskultureller Aktivitäten und Sportarten verwiesen wird (vgl. Balz & Kuhlmann 2003, 106f). Ohne an dieser Stelle auf die sportliche Fragwürdigkeit dieser Argumentation näher einzugehen,[201] bleibt hierbei ein weiterer Kritikpunkt unbeantwortet. Selbst wenn sportliche Aktivitäten physiologische Adaptionen und somit auch gesundheitlich förderliche Folgeerscheinungen zu verursachen vermögen, wie es idealtypisch bei den in diesem Kontext immer wieder zur Legitimation herangezogenen sog. „Ausdauersportarten“ der Fall ist, so muss hierfür eine Belastungsdichte vorliegen, die im schulischen Rahmen in der momentanen Situation nicht zu gewährleisten sein wird. Die Vorstellung, in knapp 90 Minuten einmal wöchentlich eine Verbesserung der konditionellen Fähigkeiten zu erreichen (vgl. u.a. Ministerium für Kultur, Jugend und Sport BW 2004, 300; Nieders. Kultusministerium 1997, 4), kann bei Trainingswissenschaftlern bestenfalls

[201] Vgl. hierzu u.a. Schaller (1992, 16ff).

Kopfschütteln hervorrufen.[202] Positiv fällt in diesem Kontext der Fachlehrplan des Landes Sachsen auf, der explizit betont, dass die Sportstunden „[...] als Einzelstunden über die Wochentage zweckmäßig zu verteilen“ seien (Sächs. Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung 2005, 3). Durch eine solche Aufgliederung erscheint ein auf konditionelle Adaption ausgerichtetes Training zumindest realistischer als im heute gängigen Rahmen des einmal wöchentlichen Sportunterrichts.

Bedingt durch diese trainingswissenschaftlichen Überlegungen muss also fragwürdig bleiben, auf welche „wissenschaftlich belegt[en]“ Ergebnisse sich die oben wiedergegebenen Äußerung des Sekretariats der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder bezieht, zumal sich an dieser Stelle auch keine Quellenangabe o.ä. finden lässt. Was im schulischen Rahmen vermittelbar sein kann, ist also bestenfalls ein Wissen über die gesundheitlichen positiven und negativen Auswirkungen des Sports, wie es z.B. im Pädagogischen Rahmenkonzept der Stadt Bremen gefordert wird.

> „Stets wurde es als Aufgabe des Schulsports angesehen, einen Beitrag zu leisten zum Erhalt und zur Förderung der Gesundheit der Kinder und Jugendlichen. Bei der immer defizitäreren körperlichen Verfassung vieler Heranwachsender scheinen Gegenmaßnahmen dringend geboten zu sein. Bei der geringen Stundenzahl, die dem Fach Sport zur Verfügung steht, kann die Gesundheit der Kinder und Jugendlichen nur langfristig gebessert werden, wenn ein entsprechendes Gesundheitsbewusstsein bei ihnen entwickelt wird.“ (Senator für Bildung und Wissenschaft HB 2005, 8).

Hierbei gilt allerdings wie bei allen Lernzielen die a.a.O. bereits erwähnte Problematik der Überprüfung des Lernerfolges (vgl. 4.2.1). Zudem stellt sich die Frage, ob es ratsam sein kann, den schulischen Sportunterricht mit einer solch umfassenden Aufgabe wie der Salutogenese zu betrauen. Erfolgversprechender erscheint hierbei ein fächerübergreifende Vermittlung gesundheitlichen Wissens oder die immer wieder geforderte Einführung eines eigenen Schulfachs „Gesundheitslehre“, welches dann im Sinne einer „wirklichen“ Kompensationsinstanz die anderen Fächer, insbesondere den Schulsport, von ihrer gesundheitserzieherischen Verantwortlichkeit entbinden könnte. Die instrumentelle Leistung der Gesundheitserziehung überfordert die spezifische Funktion des Schulsports.

[202] Vgl. hierzu exemplarisch Hollmann und Hettinger (1990, 489), die von einem 3-4maligen wöchentlichen Ausdauertraining ausgehen, um eine Adaption im kardiologischen Bereich zu erzielen.

Auch im Bereich der Selbstkompetenz bzw. der „personale[n] Kompetenz“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport B 2005, 9) werden irreale Forderungen an den Schulsport gerichtet. Wenn also erwartet wird, dass die Schüler „[...] Einstellungen und Gewohnheiten ausbilden, die körperliche Leistungsfähigkeit, Gesundheit und Wohlbefinden fördern“ (Nieders. Kultusministerium 1997, 6), so wird die persönlichkeitsbildende Funktion des Schulsports und vielleicht auch der Schule generell überschätzt. Es mag legitim sein, im Sinne eines fächerübergreifenden Bildungsauftrags auch solche Sozialisationsansinnen an die Institution Schule zu richten (vgl. 4.2.1), als explizites Lernziel und somit als schulische Legitimationsgrundlage eines einzelnen Faches erscheinen sie zu hoch angesetzt. Ein weiteres Argument, das die hier entworfene These der schulischen „Nicht-Vermittelbarkeit“ eines Selbstkonzepts bestärkt, wird in den folgenden Ausführungen Kuhlmanns deutlich.

> „Sportliche Aktivitäten sind zumeist Könnensleistungen, die zu spezifischen Kompetenzerfahrungen führen und sich sodann positiv auf das Selbstkonzept der Person auswirken. Zudem findet sportliches Können bei anderen Anerkennung, zumal es auf leicht nachvollziehbaren Bewertungsmaßstäben beruht [...]. Solche sportbezogenen Selbstwerterfahrungen können vor anderen negativen Belastungseinwirkungen schützen. Neben dieser subjektiv und objektiv wahrnehmbaren körperlichen Leistungsfähigkeit beeinflusst das Sporttreiben auch nachhaltig das eigene Körperbild. Der Körper wird durch den sportaktiven Jugendlichen selbst, aber auch mit den Augen anderer so möglicherweise als attraktiv, leistungsfähig und insofern als ich-bedeutsam wahrgenommen und kann als ´krisenfestes Körperkapital` weiter modelliert werden.“ (Balz & Neumann 2003, 107).

Was hierbei die gesellschaftliche Bedeutsamkeit des Sports legitimieren soll, kann ebenso gut auch als gewichtiges Gegenargument fungieren. Eine „Könnensleistung“ (s.o.) mag das Selbstkonzept stärken, eine nicht erbrachte Leistung hingegen aber auch ein Gefühl der eigenen Minderwertigkeit hervorrufen oder bestärken. Sportliches Können findet u.U. „Anerkennung“ (s.o.), kann aber ebenso gut Neid und Ablehnung hervorrufen. Ein attraktiver Körper, der durch Sport „modelliert“ (s.o.) wird, verfehlt zum einen den sportlichen Eigensinn, was pädagogisch jedoch bedeutsamer ist, er kann auch eine Entfremdung vom eigenen Körper nach sich ziehen, die mit Anorexie oder Bulimie einhergehen kann.[203] Unabhängig von der pädagogischen Fragwürdigkeit der von Kuhlmann vorgebrachten Legitimationen des Sports bleiben seine

[203] Vgl. zur postmodernen Entäußerung des Körpers Gebauer (2002, 16-31). Gebauer begeht allerdings den Fehler, den Körper zum eigentlichen *telos* des Sports zu überhöhen und somit die kulturelle Wertigkeit des Sports der funktionalen Voraussetzung zum Sporttreiben unterzuordnen. Anders formuliert werden hierbei also Zweck und Mittel verkehrt. Welsch (1999) spricht hierbei von einem postmodernem Sport als „Zelebrierung“ des Körpers (vgl. ebd., 145).

Argumente beliebige Hypothesen, die alle von einer immanent vorliegenden bildenden Eigenschaft des Sports ausgehen.[204] Dieses sportlich verständliche Wunschdenken wird allerdings dann zur Gefahr, wenn die subjektiv erlebten positiven Auswirkungen des Sports zu allgemeingültigen Prinzipien überhöht werden. Wer im Sport seine Selbstkompetenz stärken konnte, wird sicher eher dazu neigen, Sport als erzieherische „Wunderwaffe“ zu propagieren als der viel zitierte „Kleine Dicke“. Es wäre vermutlich eine heuristische Bereicherung für die Sportpädagogik, wenn auch der „Kleine Dicke“ sich zu relevanten Fragen wissenschaftlich qualifiziert äußern würde, und nicht nur als Betrachtungsgegenstand besorgter Studien über den Gesundheitszustand von Kindern sportwissenschaftlich in Szene treten würde.[205]

Das individuelle Verfehlen eines Lernziels kann und soll hier allerdings nicht dazu benutzt werden, ein Lernziel generell für utopisch zu erklären. Nur weil einzelne Schüler Klassenziele nicht erreichen, wird dadurch nicht das gesamte Schulsystem hinfällig. Was gewährleistet werden muss, ist allerdings die prinzipielle Möglichkeit der Erreichbarkeit des Lernziels. Jeder Schüler einer Klassenstufe muss in der Lage sein, das jeweilige Lernziel zu erreichen. Es gilt also, einen adressatengerechten Erwartungshorizont zu formulieren. Nicht vermittelbar und somit utopisch sind Lernziele, die im schulischen Rahmen prinzipiell nicht erreichbar sind. Aus gutem Grund werden also im Schulsport den Schülern keine olympischen Normen abverlangt, sondern nur ein klar begrenzter Umfang an sportmotorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. Ministerium für Kultur, Jugend und Sport BW 2004, 304ff; Nieders. Kultusministerium 1998, 23). Insofern ist in diesem Zusammenhang auch Balz zu widersprechen, der wiederholt für ein „Aushalten“ der evidenten Diskrepanz zwischen „Anspruch und Wirklichkeit“ pädagogischer Forderungen und schulischer Realität plädiert (vgl. u.a. Balz 2000, 13; Regensburger Projektgruppe 2001, 16f). Die pädagogisch durchaus berechtige Formulierung normativer Erwartungen kann nicht dahingehend ausgeweitet werden, beliebige programmatische Forderungen an den Schulsport aufzustellen und das zwangsläufige Scheitern dieser Forderungen mit einem fatalistischen „Aushalten“ der Differenz zu übergehen. Differenzen

---

[204] Vgl. inhaltlich ähnlich u.a den Rahmenplan Mecklenburg-Vorpommern (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 1999, 7): „Gerade im Jugendalter ist eine positive Hinwendung auf den eigenen Körper eng verbunden mit einer Ausprägung der Ich-Identität.“. Vgl. nahezu identisch hierzu auch die curricularen Vorgaben der Stadt Berlin: „Der Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe trägt aufgrund der Einbringung der eigenen Körperlichkeit in den Unterricht besonders dazu bei, verhaltensrelevante Persönlichkeitsmerkmale zu entwickeln, die das Handeln des Einzelnen beeinflussen und es ihm ermöglichen, die eigene Identität zu formen, zu erproben und zu bewahren.“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport B 2005, 9).

[205] Einen ersten Schritt in diese Richtung stellt der Beitrag des Kabarettisten Matthias Beltz (1996) dar. Beltzs schonungslose Abrechnung mit seiner eigenen schulsportlichen Vergangenheit kann allerdings aufgrund ihrer bewussten Subjektivität keine Wissenschaftlichkeit für sich in Anspruch nehmen und bleibt somit ein mehr oder weniger unterhaltsames Bonmot, stellt aber keine substanzielle Herausforderung an die Sportwissenschaft dar.

auszuhalten ist nur dann heuristisch angebracht, wenn der theoretische „Anspruch“ in der praktischen „Wirklichkeit“ zumindest als Idealzustand, als Zieldimension, erreichbar erscheint. Sollte dies der Fall sein, so sollte ein Verfehlen dieser hohen Ziele zwar durchaus zur Kenntnis genommen werden, muss aber nicht zu einer Abkehr von diesen Ansprüchen führen. Zu korrigieren wären allenfalls irreale Wunschvorstellungen, nicht aber schlichte praktische Verfehlungen realisierbarer Zielsetzungen. Dass aber z.B. eine Verbesserung der konditionellen Fähigkeiten und somit der Gesundheit im zeitlich limitierten Rahmen des heutigen Schulsports nicht realistisch erscheinen kann, wurde bereits dargelegt (s.o.). Wie verhält es sich jedoch mit den von Kuhlmann propagierten Selbstkompetenzen? Und was ist mit den bereits diskutierten Sozialkompetenzen (vgl. 4.2.1)? Diese Fragen werden im folgenden Kapitel zu untersuchen sein.

Regionale bzw. länderspezifische Differenzen in den programmatischen Forderungen an den Schulsport lassen sich im sehr begrenzten Rahmen des hier vorgenommenen exemplarischen Vergleichs einiger Dokumente nicht nachweisen. Der „Doppelauftrag“ (DSB 2005a, 31) der ganzheitlichen „Erziehung zum Sport“ und der „Erziehung durch Sport“ bildet die Basis aller hier untersuchten offiziellen Anforderungen und somit auch die legitimatorische Grundlage des Schulsports (vgl. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2004, 3; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport B 2005, 7; Senator für Bildung und Wissenschaft HB 2005, 7; Ministerium für Kultur, Jugend und Sport BW 2004, 300; Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung NRW 2001, 33; Nieders. Kultusministerium 1997, 4; Hess. Kultusministerium 2003, 2; Sächs. Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung 2005, 2).[206] Offen gelassen wird hierbei, in welchem hierarchischen Verhältnis diese beiden Ziele des Schulsports zueinander stehen (vgl. 4.3.1).

Der bereits in der SPRINT-Studie (vgl. DSB 2005a, 283f) beschriebene Trend weg vom Söllschen „Sportartenkonzept“ hin zu einer „Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport“ (Senator für Bildung und Wissenschaft HB 2005, 1) kann auch im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung bestätigt werden (vgl. u.a. Sächs. Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung 2005, 2; Ministerium für Kultur, Jugend und Sport BW 2004, 300).

Die primär von Kurz (a.a.O.) etablierte „Mehrperspektivität“ finden sich ebenfalls in leicht variierender Form in allen Dokumenten wieder (vgl. u.a. Senator für Bildung und Wissenschaft HB 2005, 3; Ministerium für Kultur, Jugend und Sport BW 2004, 300; Senatsverwaltung für

[206] Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangt auch die weitaus differenziertere SPRINT-Studie (vgl. DSB 2005a, 28f; 48), die sich allerdings zu Teil auf ältere Lehrpläne bezieht (vgl. ebd., 26f).

Bildung, Jugend und Sport B 2005, 13; Hess. Kultusministerium 2003, 3ff; Sächs. Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung 2005, 3). Das pädagogische Rahmenkonzept der Stadt Bremen bezieht sich hierbei direkt auf Kurz (vgl. Senator für Bildung und Wissenschaft HB 2005, 3).[207] Auch inhaltlich ähneln sich die Anforderungen in weiten Teilen, wobei insbesondere Berlin und das Land Mecklenburg-Vorpommern über den gängigen Sportartenkanon hinaus explizit auch den sog. „Fitnesssport“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur MV 1999, 26) zum schulischen Inhalt erklären. Auffällig ist in diesem Kontext die starke Betonung des gesundheitsorientierten Fitnesstrainings in den curricularen Vorgaben der Stadt Berlin (vgl. u.a. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport B 2005, 16ff, 21) und dem Bildungsplan Gymnasium des Landes Baden-Württemberg (Ministerium für Kultur, Jugend und Sport BW 2004, 300) sowie dem Fachlehrplan des Landes Sachsen (Sächs. Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung 2005, 4; 44).

Auch die aus mehreren Gründen höchst fragwürdige Sinnperspektive der „Gesundheit“ findet sich in allen Schriften wieder (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur MV 1999, 8; Senator für Bildung und Wissenschaft HB 2005, 8; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport B 2005, 13; Ministerium für Kultur, Jugend und Sport BW 2004, 300; Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung NRW 2001, 39f; Nieders. Kultusministerium 1997, 4; Hess. Kultusministerium 2003, 5; Sächs. Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung 2005, 3),[208] wobei die Stadt Bremen hierzu die differenzierteste und realistischste Position formuliert (vgl. Senator für Bildung und Wissenschaft HB 2005, 8). Ohne den hier nur exemplarisch vorgenommenen Vergleich der programmatischen Schriften der Bundesländer überzubewerten, mag es angemessen erscheinen, zumindest im für das Anliegen der hier vorliegenden Arbeit relevanten Bereich der schulsportlichen Bestimmungen von einer „einheitlichen Handschrift“ zu sprechen. Signifikante regionale Unterschiede, z.B. zwischen östlichen und westlichen Bundesländern, lassen sich nicht nachweisen.

4.3.3 Empirische Untersuchungen

Als vermittelbar kann nur etwas gelten, das in irgendeiner Form nachweisbar erscheint (vgl. 4.2.3). Diese Evidenz erscheint insbesondere bei den sozialen Lernzielen fraglich.

---

[207] Vgl. hierzu auch die SPRINT-Studie (DSB 2005a, 30f).
[208] Zu einem annähernd identischen Ergebnis gelangt auch die SPRINT-Studie (DSB 2005a, 35)

„[Die Schüler, A.S.] werden befähigt, unterschiedliche Kooperationsformen in Spiel- und Sportsituationen selbst zu gestalten, auftretende Konfliktsituationen gemeinsam zu bewältigen sowie übertragene Aufgaben in eigener Verantwortung zu realisieren. Soziale Kompetenz schließt ebenfalls Toleranz, Achtung und Hilfsbereitschaft beim gemeinsamen Sporttreiben von Schülern mit differenzierten Leistungsvoraussetzungen und unterschiedlicher soziokultureller Herkunft ein.“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur MV 1999, 8).

Ebenfalls unter dem Überbegriff der sozialen Kompetenz heißt es in den curricularen Vorgaben der Stadt Berlin (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport B 2005, 11):

„Soziale Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit des Einzelnen, in sportlichen Handlungssituationen Ziele erfolgreich im Einklang mit sich und anderen zu verfolgen. Hierzu gehören u.a. folgende Kompetenzen: [...]

- Rücksicht nehmen, Stärkere anerkennen, Schwächeren helfen und sie integrieren,
- Empathie-, Konfliktlösungs- und Kooperationsfähigkeit in der Gruppe bzw. Mannschaft weiterentwickeln, [...]
- faire und unsportliche Verhaltensweisen erkennen sowie sich fair verhalten,
- Regeln bzw. Vereinbarungen einhalten und selbstverantwortlich überwachen.“

Der Senator für Bildung und Wissenschaft der Hansestadt Bremen (2005, 3) spricht hierbei von der „sportpädagogischen Perspektive [...] Kooperation“, meint aber inhaltlich ähnliches, wenn es im Folgenden heißt:

„Im Spiel können wichtige Schlüsselqualifikationen eingeübt und erlernt werden. Diese Erfahrungen können sowohl im normierten Regelwerk, als auch durch Veränderungen der Gewichtung des Miteinanders/Gegeneinanders gemacht werden. Unter diesem Gesichtspunkt lassen sich im Sport sehr konkrete Anlässe für eine Erziehung zur Selbstständigkeit in sozialer Verantwortung finden“. (ebd., 9).

Als Beleg für die theoretische Möglichkeit einer solchen Vermittlung werden zumeist empirische Studien herangezogen, die je nach Fragestellung unterschiedliche Sozial- oder auch Selbstkompetenzen zum Inhalt ihrer Untersuchung machen. Hierdurch wird eine scheinbare Eindeutigkeit der Ergebnisse zu erreichen versucht, die bei korrekter Durchführung des jeweiligen Experiments das verspricht, was die Verunsicherung der Postmoderne so fundamental in Frage gestellt hat, nämlich die Möglichkeit von Wahrheit (vgl. 1). Während sich die hermeneutische Wissenschaft immer schon dem Vorwurf der Beliebigkeit ausgesetzt sah, nimmt eine experimentelle Forschung für sich eine Objektivität in Anspruch, die nicht selten auch zu

einer Hierarchie der Paradigmen gesteigert wird und die Empirie somit zu einem heuristischen „[...] Einfallstor für Dogmatik“ (Baecker 1993, 21) macht. Während die Hermeneutik zum intellektuellen Selbstzweck ohne die Möglichkeit der experimentellen Nachweisbarkeit der Ergebnisse degradiert wird, erscheint die Empirie zumindest im Bereich der Sozialforschung als „[...] die dem Ideal der Exaktheit“ (Meinberg 1979, 15) verpflichtete Wissenschaft, die exklusiv darüber zu entscheiden vermag, ob eine Theorie verifizierbar ist, ob sie somit als „wahr“ gelten kann. Poppers Erkenntnis des kritischen Rationalismus, die Unmöglichkeit der Verifizierung einer Theorie (vgl. Popper 1994, 59), wird hierbei ebenso ignoriert wie der Umstand, dass auch eine scheinbar unabhängige, nicht an hermeneutisches Vorwissen gebundene Empirie immer auch hermeneutische, deutende Aspekte besitzt (vgl. Gadamer 1979a). Bereits die untersuchte Fragestellung stellt eine subjektive Auswahl dar und beeinflusst das erzielte Ergebnis, ein Faktum, welchem im Sinne einer reflexiven Beobachtung der eigenen Position auch im Rahmen der scheinbar ideologiefreien Empirie Rechnung getragen werden muss (vgl. Lenzen 1999, 135). Die Relativität jeglicher Wahrheit muss also stärker als dies heute der Fall ist auch in der sich unabhängig präsentierenden empirischen Forschung Anerkennung finden. Nur im klar bestimmten Rahmen eines spezifischen Paradigmas kann eine pragmatische „*Wahrheit durch die Bewährung*“ (Popper 1994, 221) nachgewiesen werden, wobei dieser Rahmen zumeist wesentlich enger auszufallen scheint, als es zunächst den Anschein haben mag.

> „*Die Wahrheit selbst ist nicht relativ.* Wir behaupten, dass sie exklusiv selbstreferentiell verwendet wird und verwendet werden muss. Sie enthält keinerlei Fremdreferenz, denn es gibt keine Wahrheit außerhalb der Wahrheit. Entgegen einer verbreiteten Auffassung führt jedoch das Kappen der Fremdreferenz und der Verzicht auf jede Art Adäquations- und Korrespondenztheorie der Wahrheit keineswegs zum Relativismus oder gar zum ´anything goes`. Das Gegenteil trifft zu. Wahrheit funktioniert als ein in empirischen Prozessen beobachtbares Symbol.“ (Luhmann 2002c, 176f).

Unabhängig von der generellen Unmöglichkeit einer umfassenden Wahrheitsfindung im Rahmen empirischer Studien präsentiert sich bei einem genaueren Blick auf die zahlreichen empirischen Studien zur bildenden Qualität des Sports ein inkonsistentes, disparates Bild. Während ein Teil der Studien von einer empirischen Nachweisbarkeit des sportlichen Bildungspotenzials ausgeht und diese auch im Rahmen der jeweils vorliegenden Untersuchung nachzuweisen vermag (vgl. z.B. Bös 2000), können andere Studien unter ähnlichen experimentellen Voraussetzungen keine signifikanten Auswirkungen des Sporttreibens auf die

Persönlichkeitsentwicklung nachweisen (vgl. z.B. Schädle-Schardt 2000). Eindeutigkeit kann auch eine sich objektiv gebende Empirie nicht produzieren.

Insbesondere die sowohl von ihrem Umfang als auch von ihrer Rezeption her herausragende sog. „Brettschneider-Studie“ (Brettschneider & Kleine 2002) hat seit ihrer Veröffentlichung die sportpädagogische Diskussion zur Frage der Möglichkeit des sozialen Lernens im Sport wieder angefacht und Kritiker der „Erziehung durch Sport“ (Balz & Kuhlmann 2003, a.a.O.) mit neuen Argumenten versorgt. Die Nachfolge-Studie „Sportunterricht in Deutschland (SPRINT)“ (2005) soll aufgrund ihrer Aktualität, ihrer thematischen Relevanz für das Anliegen der hier vorliegenden Arbeit und ihrer interessanten Rezeption im Folgenden kurz vorgestellt werden, wobei nur einige programmatische Aspekte des Projekts näher beschrieben werden sollen.

Bereits die oben angeführte „Brettschneider-Studie“ hatte auf eklatante Diskrepanzen zwischen dem gesamtgesellschaftlichen „Anspruch“ und der sportlichen „Wirklichkeit“ (Brettschneider & Kleine 2002) hingewiesen. Anhand qualitativer, fragebogengestützter Längsschnittuntersuchungen mit Schülern der 6., 8. und 10. Klassenstufe wollte die Studie deren motorische, psychosoziale und psychosomatische Entwicklung über einen Zeitraum von drei Jahren erfassen (vgl. ebd., 11ff). Untersucht wurde hierbei insbesondere die Auswirkung vereinssportlichen Engagements auf die Entwicklung der Jugendlichen (vgl. ebd., 13). Die vom Landessportbund und der Sportjugend Nordrhein-Westfalen in Auftrag gegebene Untersuchung führte allerdings nicht zu den erwarteten Ergebnissen. Konnten im Bereich der motorischen Entwicklung zu Beginn noch signifikante Unterschiede zwischen Vereinsportlern und Nicht-Vereinssportlern festgestellt werden (vgl. ebd., 202), so gelang es den Sportvereinen scheinbar nicht, diese Entwicklung weiter zu fördern. Dieser Befund wird dahingehend interpretiert, dass es den Vereinen zunächst gelingt, leistungsfähigere Kinder und Jugendliche an sich zu binden, eine Optimierung dieser Anlagen kann jedoch nicht erreicht werden (vgl. ebd., 202f), wodurch der Vereinssport zum „Bewahrer“, nicht aber zum „Förderer“ sportlicher Leistungsfähigkeit wird (ebd., 204). Im Bereich des Selbstkonzepts kam es zu ähnlichen Ergebnissen. Zwar wiesen vereinssportlich aktive Jugendliche ein positiveres Selbstkonzept auf (vgl. ebd., 218), eine monokausale Erklärung hierfür kann jedoch aus diesem Befund nicht abgeleitet werden (vgl. ebd., 275). Die Vereinsaktivität unterstützt nicht nachweislich die psychosoziale Entwicklung, sie wird vielmehr von bereits mit einem guten Selbstkonzept ausgestatteten Jugendlichen zur „Bestätigung“ (ebd., 276) genutzt. Ähnliche Ergebnisse präsentieren sich in Bezug auf psychosomatische Beschwerden (vgl. ebd., 279) und delinquentes Verhalten (vgl. ebd., 482). Im

Bereich des Alkoholkonsums Jugendlicher ist sogar eine mögliche zusätzliche Gefährdung durch die sozialisierende Wirkung des Sportverein zu verzeichnen (vgl. ebd., 342f). Die Verfasser der Studie zieht aus diesen Resultaten ein eher skeptisches Fazit.

> „Insgesamt legen die Befunde der Studie nahe, allzu optimistische Annahmen von positiven Wirkungen der Sportvereine auf die jugendliche Entwicklung zu relativieren. Wenn sich die Vereinsjugendlichen in manchen Entwicklungsaspekten von ihren Altergenossen unterscheiden, dann dürfte dies der Tatsache geschuldet sein, dass vor allem solche Jugendliche vermehrt in den Sportverein gehen und sich an ihn binden, die sich von vorneherein einer starken Physis und Psyche erfreuen.“ (ebd., 485f).

Diese bemerkenswerte Einsicht in die Relativierung der eigenen Hypothese wird von den Auftraggebern der Studie allerdings nicht geteilt. Die „unbestrittene“ Bedeutung des Sports für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen wird zum primären Ergebnis der sehr differenzierten Studie erklärt und die empirischen Resultate somit im eigenen Interesse fehlinterpretiert (vgl. Vesper 2002, 7).

Eine ähnliche Situation präsentiert sich bei der SPRINT-Studie (2005). Im Rahmen dieser deutschlandweiten Studie „[...] wird erstmals der Versuch unternommen, die (aktuelle) Situation des Sportunterrichts in der Bundesrepublik auf breiter empirischer Grundlage zu beschreiben und zu analysieren.“ (DSB 2005a, 76). Hierfür untersuchen die Autoren um Brettschneider die Rahmenbedingungen des Sportunterrichts und außerunterrichtlichen Sport in Deutschland in Bezug auf die Wahrnehmung und Evaluation des Unterrichts sowohl durch die Schüler und Lehrer als auch durch die Eltern anhand qualitativer und quantitativer Interviews (vgl. ebd., 12ff). Über diese interviewgestützte Analyse hinaus wird auch die formale und inhaltliche Entwicklung des Unterrichtsfachs Sport im westlichen Teil Deutschlands nach 1945 nachgezeichnet (vgl. ebd., 20f) und zudem ein sehr differenzierter Vergleich der programmatischen Schriften der einzelnen Bundesländer, die sich mit dem Schulsport beschäftigen, vorgenommen (vgl. ebd., 24ff).[209] Während die Autoren hierbei u.a. die sozialisierenden Möglichkeiten eines aktuell verstärkt diskutierten „Erziehenden Sportunterrichts“ (ebd., 21) unter den gegebenen Rahmenbedingungen anzweifeln (vgl. ebd.,

[209]Das Vorliegen dieses sehr gelungenen Vergleiches der unterschiedlichen Forderungen der Bundesländer an den Schulsport legitimiert auch die nur exemplarisch vorgenommene Untersuchung der länderspezifischen Dokumente zum Schulsport im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit. Bedingt durch die Tatsache, dass die SPRINT-Studie auch bei einer wesentlich detailierteren Untersuchung der programmatischen Aspekte der Dokumente zum Schulsport zu ähnlichen Ergebnissen kommt wie die hier vorliegende Arbeit (vgl. 4.3.2; DSB 2005a, 48f), mag es legitim erscheinen, die diesbezüglichen Ergebnisse der SPRINT-Studie gewissermaßen als empirisch abgesicherte „Bestätigung“ der hier entwickelten Hypothesen heranzuziehen (vgl. 4.3.2).

283f), da sie befürchten, dass diese hoch angesetzte Erwartung in der alltäglichen Praxis einer „Vermittlungslücke“ (ebd., 283) zum Opfer fallen könnten, zeichnen die im Rahmen der Studie indirekt beurteilten Institutionen, die Kultusministerien der Bundesländer, ein weitaus positiveres Bild der Ergebnisse. Die im Rahmen der Studie aufgebrachten Defizite des Schulsports, insbesondere die „föderale Verwirrung“ (ebd.) über die eigentlichen Inhalte und Aufgaben des Schulsports,[210] aber auch augenscheinliche Diskrepanzen zwischen Schüler- und Lehrererwartungen an den Sportunterricht (vgl. ebd., 285) werden mit der Phrase „Natürlich besteht auf allen Feldern noch Verbesserungsbedarf“ (Wanka 2005, 6) zu trivialen Nebensächlichkeiten verklärt, die scheinbar unzweifelhafte Bedeutung des Sports für die Zufriedenheit und die psychosoziale Gesundheit (vgl. ebd., 4) zum Hauptergebnis der Studie gemacht. Zudem werden einige im Rahmen der Studie kritisierte Aspekte von den Kultusministerien auf der Basis amtlicher Schulstatistiken angezweifelt und zum Teil sogar erheblich in Frage gestellt (vgl. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2005, 1; 4f). Auch wenn Brettschneider selbst (vgl. Brettschneider 2005b, 2) und auch der DSB-Präsident von Richthofen (2005) explizit auf die vorgefundenen Defizite hinweisen und an die Kultusministerien der Länder appellieren, den „Identitätskern“ (Brettschneider 2005a, 1) des Sportunterrichts klar zu benennen,[211] so erscheint die Rezeption der Studie durch die Kultusminister primär durch eine selbstzufriedene Beurteilung der extrasportiven Gesundheitserziehung geprägt.

> „Vor dem Hintergrund der Diskussion um mögliche motorische Defizite vieler Kinder und Jugendlicher und den daraus resultierenden Folgen für unsere Gesellschaft, ist die in der Untersuchung dokumentierte positive Grundstimmung zum Fach Sport für die Kultusministerkonferenz Anlass, den Stellenwert des Faches Sport im Kontext der anderen Fächer zu festigen.“ (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2005, 2).

---

[210] „Ist die beabsichtigte Integration von körperlicher Bildung und Allgemeinbildung gelungen? Ist die nötige Balance zwischen den beiden Zielen des Sportunterrichts – nämlich der angestrebten Erziehung zum Sport und der Erziehung durch Sport – eigentlich noch gewahrt? Oder ist die Erziehung durch Sport schon dominant? Hat der Sportunterricht – so wird zunehmend gefragt – schon Schlagseite? Ist es nicht seine primäre Aufgabe, die Heranwachsenden für den Umgang mit Sport in seiner Vielfalt handlungsfähig zu machen und sein Potenzial zur Verbesserung der motorischen Kompetenzen konsequent zu nutzen und erst seine nachrangige Aufgabe, die Entwicklung der geistigen, sozialen und emotionalen Fähigkeiten zu fördern? Viele Lehrpläne setzten derzeit ihre Prioritäten anders.“ (Brettschneider 2005a, 2).

[211] „Der Appell in Richtung Bundespolitik lautet: Beifall für alle möglichen Initiativen von Gesundheitserziehung, Ernährungsberatung, Suchtabwehr und Bewegungsförderung – aber Kritik am unkoordinierten Nebeneinander solcher Maßnahmen, die dann schnell zum Wildwuchs ausarten.“ (Richthofen 2005, 2)

Es ist zu vermuten, dass die öffentliche Rezeption der SPRINT-Studie vornehmlich von der Außenpräsentation der Kultusministerien und weniger von den eigentlichen Ergebnissen geprägt sein wird, ähnlich, wie es bereits bei der Brettschneider-Studie der Fall war. Polemisch formuliert gilt also die nüchterne Einsicht, dass Empirie alles und das Gegenteil zu beweisen vermag. Was genau nun als Ergebnis der SPRINT-Studie angesehen wird, bleibt der individuellen Perspektive und somit häufig auch dem mit dieser Perspektive einhergehenden „Wunschdenken“ vorbehalten.

Auch wenn die hier vorliegende Arbeit sich als primär hermeneutisch ausgerichtet begreift, soll an dieser Stelle dennoch auf eine im Rahmen der SPRINT-Studie beobachtete empirische Auffälligkeit hingewiesen werden. Hiermit soll auch zumindest in einem sehr bescheidenen Rahmen der Hoffnung Ausdruck verliehen werden, dass sich die Sportwissenschaft des 21 Jahrhunderts nicht in einem „Methodenstreit“ über die einzig richtige Weise der „Welterzeugung“ (Goodman 1984) aufreibt, sondern reziprok die Stärken der jeweils anderen Disziplinen als willkommene Möglichkeit der Kompensation der eigenen Schwächen begreift. Bei der Beurteilung der im Rahmen der oben angeführten Studie gelten somit explizit die oben angeführten Überlegungen zur Relativität jeglichen wissenschaftlichen Paradigmas.

Die im Rahmen der SPRINT-Studie befragten Schulleiter betonen insbesondere die pädagogische Bedeutung von drei Zielen des Schulsports: Förderung des fairen Umgangs miteinander, Gesundheits- und Fitnesserziehung sowie Hinführung zu weiterem Sporttreiben. (vgl. DSB 2005a, 112f). Ähnlich äußern sich auch die Sportlehrer (vgl. ebd., 164f). Die hier postulierten „obersten Lernziele“ des Schulsports stehen in krasser Diskrepanz zu den bis hierhin untersuchten realen Möglichkeiten des Sportunterrichts in seiner heute gängigen Form. Die Fairnesserziehung, die auch in den programmatischen Schriften der Länder, teils umschrieben mit Begriffen wie „[..] sportethischen Grundsätzen“ (Nieders. Kultusministerium 1997, 7) oder „Achtung“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur MV 1999, 8), teils aber auch unter ebendieser Bezeichnung „Fairness“ (vgl. u.a. Ministerium für Kultur, Jugend und Sport BW 2004, 300; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport B 2005, 11; Senator für Bildung und Wissenschaft HB 2005, 5; Sächs. Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung 2005, 7) zum sozialen Lernziel des Schulsports erklärt wird, wird trotz der offensichtlichen Unmöglichkeit des Nachweises ihrer Vermittelbarkeit (vgl. 4.2.1) als Forderung an den Sport gerichtet und somit auch zu seiner Legitimation herangezogen. Geradezu bedenklich erscheint in diesem Zusammenhang die von den befragten Lehrern empirisch bestätigte Praxis, die Sportnote

zu einem großen Anteil vom „Sozialverhalten“ abhängig zu machen (vgl. DSB 2005a, 166f). Ähnliches gilt für die „Gesundheitserziehung“ (s.o.), die zum einen trotz aller unhinterfragten, scheinbaren Eindeutigkeit nicht zwangsläufig zum Bestandteil des Sportunterrichts werden muss (vgl. 4.3.2), zum anderen im schulischen Rahmen nur im Sinne eines „Lernens über Gesundheit“, nicht aber als gesundheitsorientiertes Training mit physiologischen Adaptionen zum Inhalt werden kann (vgl. ebd.). Das dritte Ziel, die „Hinführung zum weiteren Sporttreiben“ (s.o) erscheint gegenüber der utopischen Vorstellung einer Anleitung zum „lebenslangen Sporttreiben“ (vgl. Senator für Bildung und Wissenschaft HB 2005, 2; Ministerium für Kultur, Jugend und Sport BW 2004, 300; Sächs. Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung 2005, 2) als handlungsorientiertes Angebot des Schulsports an den Schüler zumindest dann realistisch, wenn dieses Angebot nicht als normatives Ziel formuliert wird und somit den schwer zu realisierenden Nachweis seiner Vermittelbarkeit zu seiner curricularen Legitimierung heranzuziehen versucht. Ein weitaus größerer Stellenwert scheint in diesem Kontext der primären Sozialisation durch das Elternhaus zuzukommen (vgl. DSB 2005a, 226), wie es z.B. auch Heinemann (1998, 164ff) beobachtet.[212] Als normative Zieldimension des schulischen Sports scheint dieses Angebot seinen Anspruch also zu verfehlen. So lautet das Fazit der SPRINT-Studie in Bezug auf den Transfer des im Unterricht Erlernten auf die freizeitsportlichen Aktivitäten:

> „Die Einschätzung der Schüler hinsichtlich der Verwertbarkeit des im Sportunterricht Gelernten für die Freizeit sind eindeutig. Diese vorbereitende Funktion des Sportunterrichts wird – mit Ausnahme der vierten Klassen – insgesamt geringer eingeschätzt, während umgekehrt der außerschulische Kompetenzerwerb als gewinnbringend für den Sportunterricht erlebt wird.“ (DSB 2005a, 151).

Die strukturelle Fremdheit des schulischen und außerschulischen Sports wird auch auf dieser Ebene zum Problem. Ein praktischer Lösungsvorschlag zur Überbrückung dieser Diskrepanz zwischen Schulleiterwartung und Schülererfahrung wäre z.B. die auch im Rahmen der Studie formulierte Forderung, „[i]nnovative Sportaktivitäten“ (ebd., 285), wie z.B. Trendsportarten „verstärkt zu implementieren“ (ebd.). Auch wenn die SPRINT-Studie von ihrer Ausrichtung her

[212] „Von einer eigenständigen Sozialisationsfunktion des Sports kann man nicht uneingeschränkt sprechen. Vielmehr wird der einzelne vor allem in der familiären Sozialisation bereits auf den Sport in spezifischer Weise vorbereitet, indem er Interesse und jene Fähigkeiten und Einstellungen erwirbt, die im Sport vorausgesetzt werden. Das Sportengagement ist also zugleich Folge eines Selektionsprozesses aufgrund des in der Sozialisation geprägten Handlungspotentials. Es kommen jene zum Sport, die in der Sozialisation eine entsprechende „Vor“-Prägung erfahren haben. Sozialisation im Sport bewirkt eine Erweiterung jener Potentiale, die in ihrer Grundstruktur bereits festgelegt wurden.“ (Heinemann 1998, 166).

primär auf die Rahmenbedingungen der schulsportlichen Situation fokussiert ist, so wird doch deutlich, dass die eigentlichen Ziele und Aufgaben des Schulsports immer noch nicht klar definiert erscheinen.

Die unter 4.3 dargebrachten Überlegungen zeichnen ein ernüchterndes Bild der erzieherischen und bildenden Möglichkeiten des Schulsports. Ebenso wenig, wie die Schule als Institution Menschen humanistisch zu bilden vermag (vgl. 4.2.2), ist es dem schulischen Sport möglich, die Schüler „gesund“ zu erhalten oder sie zu „fairem Verhalten“ zu erziehen. Dennoch werden diese auch empirisch nicht nachweisbaren Leistungen des Systems Sport immer noch zu seiner gesellschaftlichen Legitimation herangezogen (vgl. 4.3.2). Im folgenden Teil soll basierend auf den bisherigen Überlegungen untersucht werden, inwieweit solche Leistungserwartungen, unabhängig von ihrer tatsächlichen Realisierbarkeit, aus sportlicher Sicht legitim erschienen mögen. Die unter 4.3 bewusst bezogene pädagogische Beobachterposition soll nun verlassen und das Phänomen Schulsport wieder primär aus sportwissenschaftlicher Sicht reflektiert werden.

4.4 Schulsportliche Legitimation

Wenn im Rahmen einer legitimatorischen Überlegung zur Frage des Sports in der Schule von einem Autonomieanspruch des Sports ausgegangen wird, setzt diese Forderung einen sportlichen „Eigenwert“ voraus. Dass dieser Vorstellung eines kulturellen Eigenwerts des Sinnsystems Sport im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit zugestimmt wird, wurde insbesondere unter 3.4 bereits dargelegt. Im Folgenden soll die Problematik der Autonomie des Sports und die damit unmittelbar verknüpfte „Instrumentalisierungsdebatte“ noch einmal kurz aus der pädagogischen Perspektive etwas näher beleuchtet werden, um somit auch der Sonderstellung der „relativen Autonomie“ des Erziehungssystems (Luhmann & Schorr, a.a.O.) gerecht zu werden. Bedingt durch den handlungsorientierten Zugang des Erziehungssystems zu den pädagogisch relevanten Systemen seiner Umwelt, das Paradox seiner „[...] methodisch kontrollierten Bewirkung von Freiheit“ (ebd., 9) müssen bei einer Betrachtung der Wechselwirkungen zwischen Pädagogik und Sport andere heuristische Maßstäbe angelegt werden als z.B. bei der Beurteilung einer strukturellen Kopplung des Sports mit dem System Wirtschaft, ohne jedoch bei dieser Beurteilung die Funktion und somit die Autopoiesis des Sports außer acht zu lassen.

Beckers (1993) bezweifelt eine Eigenwertigkeit des Sports, da er in jeder Aussage über die „[...] ´richtige` Verwendung des Sports“ (ebd., 234) einen subjektiven Versuch der

Instrumentalisierung sieht. Beckers' im Rahmen seines Paradigmas durchaus schlüssige Folgerung aus seinen Überlegungen zur „Eigenständigkeit des Sports" (ebd.) führen zu dem Ergebnis, Sport als polyfunktionale Möglichkeit der Realisierung gesellschaftlich relevanter „Zwecke" zu betrachten (vgl. ebd., 256). Eine „Freiheit des Sports" (ebd., 235) erscheint Beckers eher als humanistische Idealnorm denn als kritische Beobachtung der Sportwirklichkeit (vgl. ebd.). Fragen nach dem Wesen des Sports kumulieren Beckers zufolge in der Zuspitzung, ob Sport eine „überzeitliche", ahistorische Konstanz aufzuweisen vermag oder aber als von Werten und Normen des jeweils herrschenden Zeitgeist dominiertes „[...] kulturspezifisches ´Muster des geformten Verhaltens`" (ebd., 252) erscheint, wobei sich Beckers klar für die zweite Variante ausspricht (vgl. ebd., 236). Der Sportwissenschaft und insbesondere der Sportpädagogik komme die Aufgabe zu, bildende und moralische Normative zu formulieren, die Sport pädagogisch „wertvoll machen" und somit schulisch legitimieren (vgl. ebd., 256). Beckers opponiert mit diesen Überlegungen gegen die Bernettsche These der Eigenständigkeit des Sports (vgl. Bernett 1977), die die „Verselbstständigung des Sports" (ebd., 148) als eine evolutionäre Konsequenz der Ausdifferenzierung des Bewegungssystems begreift und dem Sport der Moderne ein originär„[...] sinnhaltiges Sosein" zugesteht (ebd., 149), welches er sich im Zuge seiner spielerischen „Weltausgrenzung" (Krockow 1972, in: Bernett 1977, 148) erarbeitet. Ähnlich argumentiert Schaller (1992), der in Anlehnung an Bernett ebenfalls einen sportlichen Eigenwert und somit die Illegitimität einer extrasportiven Instrumentalisierung zu beobachten glaubt, wobei er sich auch mit bildungstheoretischen Forderungen an den Schulsports auseinandersetzt (vgl. ebd., 24).[213]

> „Ziele, zu deren Erreichung Sport als Medium, Werkzeug, Hilfsmittel, Vehikel vereinnahmt wird, lassen sich als *instrumentell, extrasportiv, exogen, extrinsisch* oder *fremdbestimmt* bezeichnen. Sie stehen in einem grundsätzlichen Kontrast zu den auf den Sport selbst bezogenen, *nicht-instrumentellen, endogenen, intrinsischen, sportimmanenten, strukturspezifischen* Intentionen." (ebd., 11).

[213]In der kritischen Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Legitimation des Schulsports liegt der entscheidende Schwachpunkt des ansonsten sehr gelungen Aufsatzes. Während Schaller zunächst Schulsport aus dem kulturellen Eigenwert des außerschulischen Sports legitimiert und sich somit von subjektzentrierten Forderungen der ganzheitlichen Bildung distanziert (vgl. Schaller 1992, 23ff) beendet er seine Argumentation mit einem unverständlichen Regress auf das zuvor als inadäquat identifizierte Bildungspostulat und erklärt Schulsport zum Teil einer „[...] umfassender zu denkenden [Erziehungs-, A.S.] Aufgabe" (ebd., 27). Ein solch abrupter Sinneswandel könnte u.U. mit dem „Zurückschrecken" vor der Radikalität der selbst entwickelten Ablehnung des humanistischen Bildungsideals und somit auch gewissermaßen des gesamten westeuropäischen Menschenbildes erklärt werden. Diese mögliche Erklärung für die Inkonsistenz in Schallers Argument soll hier aber nur spekulativ angedeutet werden.

Die drei hier kurz vorgestellten Ansätze gehen bei allen inhaltlichen Diskrepanzen von einer gemeinsamen Grundannahme aus. Unabhängig davon, ob Sport zum erzieherischen „Mittel zum Zweck“ werden darf, wird implizit die prinzipielle Möglichkeit einer solchen legitimen oder illegitimen Instrumentalisierung als gegebenes Faktum hingenommen. Den Kern der Diskussion bildet also nur die Frage, ob es ein einheitliches „Wesen“ und somit eine eigene Wertigkeit des Sports geben kann. Unter 3.2.2 wurde bereits auf die systemtheoretische Unmöglichkeit einer Instrumentalisierung hingewiesen. Ein „Sport“, der im schulischen Rahmen z.B. einer gesundheitserzieherischen Aufgabe untergeordnet wird (vgl. Schaller 1992, 16ff), übernimmt somit auch eine andere Funktion für die Gesamtgesellschaft (vgl. 3.2.10). Basierend auf der unter 3.3 dargelegten Überlegungen zum systemischen Eigensinn des Sports kann Sport durch eine Instrumentalisierung zwar destruiert werden, beliebig manipulierbar ist er jedoch nicht. Die subjektzentrierte, normative Ausrichtung der hier kurz zitierten Arbeiten von Schaller, Beckers und Bernett ermöglicht überhaupt erst die Problematik der Instrumentalisierung. Dass Sport trotz seiner systemischen Geschlossenheit immer auch Leistungen für andere System zu erbringen vermag, solange diese seinen Nukleus unangetastet lassen (vgl. 3.2.12) und zudem immer auch subjektive Interpretationen und symbolische Erwartungen an den Sport gerichtet werden können (vgl. 3.4), die die eigentliche Funktion des Sports überschreiten, soll hier nicht noch einmal ausgeführt werden. Beckers’ Leugnung einer spezifischen Funktion des Sports (s.o.) führt bei konsequenter Auslegung dieses Theorems zu einer vollständigen Vernichtung des Kommunikationskonstrukts Sports, welches somit von seiner systemischen Umwelt nicht mehr zu unterscheiden wäre. Ohne eigene gesellschaftliche Aufgabe wird Sport indifferent und beliebig. Beckers’ postmoderne Öffnung des Sports verkennt die Tatsache, dass auch ein Sport, der in „[...] gesellschaftlich-strukturellen Verbindung steht, [...] also immer auch ´extrasportive` Inhalte transportiert“ (Beckers 1993, 234) dennoch einer Definition, einer Formbestimmung bedarf, um überhaupt als Sport identifiziert werden zu können. Sport ohne spezifische Eigendynamik würde zum körperzentrierten Erziehungswerkzeug degenerieren, welches in seinen pluralisierten „Funktionen“ beliebig austauschbar und somit ohne jegliche gesellschaftlich-kulturelle Wertigkeit erscheinen würde.[214] Gerade dadurch aber, dass Sport auch unabhängig von solchen exogenen *telos*-Formulierungen als „reiner“ Selbstzweck gesellschaftlich existieren kann, wird der endogene Eigenwert des Sports phänomenologisch

[214] „Immer, wenn Sportunterricht seine Lerninhalte als austauschbare Mittel behandelt, läuft er Gefahr, selbst dem Austausch einheim zu fallen.“ (Schaller 1992, 16). „Dem instrumentellen Konzept verhaftet, steht die *Legitimation des Schulsports* auf dünnem Eis. Wenn der Schulsport zentrale Bereiche seines Aufgabenspektrums willfährig mit anderen Trägern teilt, begibt er sich in die Möglichkeit, bei einer wie immer veranlassten Kündigung dieser Aufgabe seine Erforderlichkeit einzuklagen.“ (ebd., 20).

bestätigt. Nur in der Trennung von seiner Umwelt ist es überhaupt möglich, Sport zu beobachten und zu beschreiben. Das Wort „auch“ in Beckers’ oben angeführtem Zitat verweist auf den sportlichen Eigensinn, den auch Beckers implizit anerkennt, ohne sich dessen bewusst zu sein.

Wenn Sport als System über eine eigene Funktion verfügt, gelten für seine erzieherische Reflexion auch die in Kapitel 2 vorgestellten Überlegungen zur Autonomie eines sozialen Systems. Extrasportive „[...] *funktionale*[..] *Nebenwirkungen*“ (Beckers 1993, 234), wie z.B. das sozial bildende Potenzial und die gesundheitliche Erziehungsaufgabe können, unabhängig von ihrer unter 4.3.2 bereits diskutierten Realisierbarkeit, nur dann schulsportlich angestrebt werden, wenn sie die sportliche Selbstreferentialität berücksichtigen. Wie bereits unter 4.1 dargelegt, verhindert der institutionelle Zwang der Schule die Realisierung eines „wirklichen“ Sports. Hieraus ergibt sich nun ein Dilemma. Wenn Sport weder aufgrund seiner gesellschaftlichen Leistungsfähigkeit als „Werkzeug“ (Beckers 1993, 233), noch auf der Basis seiner primären Funktion als eigentlicher Sport „verschult“ werden kann, wie ist er dann pädagogisch zu legitimieren? In welcher Art und Weise kann Sport Schulfach werden, ohne auf der einen Seite seine Selbstzweckhaftigkeit aufzugeben oder aber auf der anderen Seite den pädagogischen Erziehungsauftrag der Schule zu ignorieren?

Ein Ausweg aus dieser prekären Situation, die insbesondere Volkamer (1987) zum Gegenstand seiner Untersuchungen macht, liegt in einer strukturellen Anomalie der schulischen (Sport-)Erziehung verborgen, die unter 4.1 bereits angedeutet wurde und die Güldenpfennig (1996a, 303) treffend auf den Punkt bringt.

> „Schulsport ist *grundsätzlich* nicht etwa (wird allerdings in der Realität der Schulsportdidaktik und -praxis *tatsächlich* vielfach degradiert in) eine schlechte Kopie des realen Sports durch den Transformationsprozess von Realhandeln in eine Unterrichtsgegenstand. Schulsport ist grundsätzlich nicht eine *Deformation* des realen Sports, sondern etwas *anderes* als der reale Sport. [...] Die Schule aber *ist* nicht das Leben. Zwar wird in der Schule *für* das Leben gelernt, aber eben *in* der Schule mit ihrer ebenfalls autonomen Eigengesetzlichkeit. [...] Insofern kann Schule den Sport prinzipiell nicht durch realitäts-synonymes Handeln lehren. Sondern nur durch didaktisch aufbereitetes und insofern als *´doppelt gespieltes`* Handeln, durch eine Simulation des sportlichen Spiels.[...] In diesem Sinne also geht es im Sportunterricht der Schule tatsächlich *nicht* primär darum, dass die Schüler Sport *treiben*, sondern: Es gilt, ihnen den Sinn (auch die Verfehlungsmöglichkeiten dieses Sinns) und die praktischen Verkehrsformen des Sports – unter Einsatz aller dafür geeigneten pädagogischen Mittel – so nahe zu bringen, dass die Schüler für

deren Verständnis, Akzeptanz und möglichst dauerhafte Übernahme in das eigene Verhaltensrepertoire gewonnen werden können.“

Sport wird zum pädagogischen Vermittlungsgegenstand, das primäre Ziel des Schulsports wird das „*Lernen über die Sache Sport*“ (ebd., 298). Ein solcher Schulsport umgeht zum einen die im schulischen Kontext immanent immer vorhandene Problematik der Instrumentalisierung des Sports und nimmt auf der andern Seite auch seine wohlverstandene erzieherische Aufgabe wahr, indem er handlungsorientiert (vgl. Kurz, a.a.O.), von „[...] einem dynamischen Modell des Wissenserwerbs“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport B 2005, 4) ausgehend, auf die außerschulische Realität „Sport“ vorbereitet.[215] Unter der hier vorgestellten Prämisse kommt Schulsport systemtheoretisch somit eine ähnliche Funktion zu wie der Sportwissenschaft (vgl. 3.4). Beide bilden keinen Sport im eigentlichen Sinne, sie folgen anderen Codierungen und beschäftigen sich dennoch mit dem gesellschaftlichen Phänomen Sport. Auch der Schulsport konstituiert eine systemtheoretische „Beobachtung zweiter Ordnung“ des Sports. Ausgehend von der erzieherischen Codierung „vermittelbar/nicht-vermittelbar“ (vgl. 4.2.3) werden also sportliche Operationen zum Gegenstand seiner Beobachtung gemacht und, der erzieherischen Funktion folgend, als sportlich sinnhaft „vermittelt“.[216]

Die Grundsätze des Schulsports formulieren trotz aller im Rahmen dieser Arbeit vorgebrachten Kritik an ihren Bestimmungen die handlungsorientierte Zielsetzung des „Lernens über Bewegung“ ebenfalls als schulsportliche Aufgabe, wenn auch nur als ein Teilziel.

> „Sportunterricht hat das Ziel, die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen umfassend durch Bewegung, Spiel und Sport zu fördern und ihnen dabei unsere Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur nahe zu bringen.“ (Senator für Bildung und Wissenschaft HB 2005, 2).

Etwas ausführlicher heißt es in den Grundsätzen und Bestimmungen des Landes Niedersachsen für den Schulsport:

> „Ein wesentlicher Teil des Schulsports ist es, allen Kindern und Jugendlichen Zugänge zur Bewegungskultur zu erschließen. In diesem Zusammenhang sind der Breiten- und Freizeitsport wichtige Teilbereiche. Schulsport soll einen Beitrag leisten, den Anspruch aller Schülerinnen und

[215] Der Fachlehrplan des Landes Sachsen spricht hierbei ebenso wie das Pädagogische Rahmenkonzept des Landes Bremen (Senator für Bildung und Wissenschaft HB 2005, 2) explizit von „[...] Handlungskompetenzen im gesellschaftlichen Feld des Sports“ (Sächs. Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung 2005, 5).

[216] „Die B[eobachtung] zweiter Ordnung macht sichtbar, dass die B[eobachtung] erster Ordnung nur deshalb das sichtbar macht, was sie sichtbar macht, z.B. System, weil ihr eine bestimmte Unterscheidung, nämlich: System/Umwelt, zugrunde liegt. Es wird dann sichtbar, wie was unterschieden wird.“ (Krause 2001, 111).

Schüler auf umfassende und differenzierte Entfaltung ihrer Möglichkeiten und Fähigkeiten einzulösen.“ (Nieders. Kultusministerium 1998, 7).

Dass hierbei nicht nur sportliche, sondern auch sportähnliche und sportfremde Bewegungsformen zum schulischen Inhalt werden (vgl. u.a. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2004, 3), stellt eine Reminiszenz an die ausdifferenzierte bewegungskulturelle Realität der Postmoderne dar. Auch wenn ein trennscharf abgegrenzter Sport immer noch einen wesentlichen Faktor des bewegungskulturellen gesellschaftlichen Teilbereichs bildet, so stehen ihm mittlerweile zahlreiche weitere Aktivitäten zur Seite, die von ihrer gesellschaftlichen Bedeutung her dem Sport ebenbürtig erscheinen können, aber anderen Codierungen folgen und andere gesellschaftliche Funktionen wahrnehmen (vgl. Prohl 1999, 131). Sie werden aufgrund ihrer inhaltlichen Nähe, aber oftmals auch einfach basierend auf terminologischen Ungenauigkeiten, im schulischen Kanon zumeist dem Sportunterricht zugerechnet (vgl. Güldenpfennig 1996a, 299). Im nun folgenden Abschnitt soll im Sinne einer „Zukunftsperspektive“ des Schulsports mögliche Szenarien der schulischen Reaktion auf die bewegungskulturellen Proliferationen der Postmoderne erörtert werden. Hierbei soll insbesondere das Konzept der „Bewegten Schule“ (vgl. Balz & Neumann 2000, 35) daraufhin untersucht werden, welche Konsequenzen solch eine Form der fächerübergreifenden Bewegungserziehung für die schulische Legitimation des Sports haben könnte. Unabhängig vom zeitlich und inhaltlich limitierten Rahmen des Sportunterrichts gilt es also nun, auch extracurriculare Bewegungsaktivitäten auf ihren erzieherischen Wert und ihre schulische Bedeutung hin zu untersuchen.

4.5 Bewegungskultur und „Bewegte Schule“ – Zukunftsperspektiven

Dass Sport als modernes Kulturphänomen nicht den singulären Inhalt der zeitgenössischen Bewegungskultur bildet, wurde unter 4.1 bereits angedeutet. Innerhalb des Erziehungssystems erscheinen nun mehrere mögliche Reaktionen auf diese Erkenntnis denkbar.

Die organisatorisch einfachste und deshalb vermutlich auch am häufigsten praktizierte Lösung stellt das einfache Ignorieren der Ausdifferenzierung der Bewegungskultur dar. Entweder wird Sport als „Paraphrase der Bewegung“ für überholt erklärt, so dass sich eine reflektierte Auseinandersetzung mit der spezifischen Erscheinungsform des Sports generell erübrigt (vgl. Digel, a.a.O.), oder aber Sport und Bewegungskultur werden zwar als etwas prinzipiell Unterschiedliches begriffen, im Rahmen eines umfassenden „Sportunterrichts“ aber

weder terminologisch noch semantisch klar voneinander getrennt, so dass das Ergebnis wiederum nur ein changierendes, unpräzises Nebeneinander von Sport und ihm in irgendeiner Form verwandt erscheinenden Bewegungsmustern im Rahmen eines indifferenten „Schulsports“ darstellt (vgl. u.a. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport B 2005, 7; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur MV 1999, 6). Beide Alternativen erscheinen aus offensichtlichen Gründen unbefriedigend.

Eine angemessenere und konstruktivere Form der didaktischen Reaktion auf die postmoderne Bewegungswirklichkeit stellt ein Ansatz dar, der von Grössing in die sportpädagogische Diskussion eingebracht wurde. Hierbei wird Sport explizit von einer ihm übergeordneten Bewegungskultur unterschieden und erhält somit eine Eigenständigkeit zuerkannt, die ihn zwar in seiner umfassenden Ausuferung im Sinne Digels (s.o.) limitiert, ihm aber durch diese Limitierung seines Einzugsgebietes die Möglichkeit des Rekurs auf seine eigentliche Struktur ermöglicht. Grössing formuliert seine Vorstellung einer weit gefassten, „kulturell wertvollen“ Bewegungskultur wie folgt.

> „Ziele und Inhalte der praktischen Bewegungserziehung und der theoretischen Bewegungsdidaktik sind demnach bewegungskulturell geprägte menschliche Handlungen und geistige Objektivationen, die in sich zu differenzieren sind nach den Phänomenen Sportkultur, Spielkultur, Ausdruckskultur und Gesundheitskultur. Bewegungskultur ist also mehr als Sportkultur, aber weniger als das, was menschliches Bewegungshandeln insgesamt und in allen Lebensbereichen ausmacht. [...] Bewegungskultur als Leitmotiv schließt Fitness nicht aus, meint aber nicht den apparativen Fitnesswahn der Studios mit seinem Jugendlichkeits- und Schönheitsmythos.[...] Bewegungskultur strebt auch nicht nach jenen spaßmachenden und anstrengungsarmen Spiel- und Tanzformen einer alternativen Sportkultur und findet die Motive Ausdruck und Körpersprache in durchaus traditionellen Bewegungshandlungen. Und zuletzt hat Bewegungskultur auch wenig im Sinn mit jenen aus aller Welt herbeigeholten exotischen Übungen, die in ihren ursprünglichen Kulturen durchaus ihren Sinn und ihre Bedeutsamkeit haben, durch die europäische Vereinahmung aber zu leeren Bewegungshüllen geworden sind. [...] Deshalb lautet die Alternative für den pädagogischen, didaktischen und unterrichtlichen Bereich nicht ´industriekultureller Sport oder postmoderner Bewegungs- und Körperkult`, sondern Rückbesinnung auf die Vielfalt der europäischen Bewegungskultur unter Einbeziehung der gegenwärtig dominierenden Sportkultur.“ (Grössing 2001, 48).

Im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit wird die These vertreten, schulsportliche Inhalte primär aus ihrer gesamtgesellschaftlichen Relevanz heraus zu legitimieren (vgl. 4.2.2). Der

bildende „Wert“ eines solchen erzieherischen Gegenstandes ergibt sich aus der schulischen Aufbereitung dieses lebensweltlichen Phänomens und ist ihm insofern nicht immanent. So ist es im Rahmen einer schulischen Auseinandersetzung durchaus möglich, einen in der außerschulischen Realität wiedergefundenen kulturell „minderwertigen“ Gegenstand kritisch zum schulischen Inhalt zu machen und den Schülern so die Fragwürdigkeit des Phänomens im Sinne einer aufklärerischen und differenziert kritischen Erziehung vor Augen zu führen, wie es auch als Lernziel in den programmatischen Schriften der Länder formuliert wird (vgl. u.a. Senator für Bildung und Wissenschaft HB 2005, 5; Nieders. Kultusministerium 1997, 5). Allein die gesellschaftliche Relevanz eines Systems entscheidet über seine Zugehörigkeit zum schulischen Kanon und nicht die subjektive Beurteilung Einzelner. Grössings oben wiedergegebene Forderung hingegen, nur „wertvolle“ Bewegungsformen schulisch zu reflektieren, setzt eine Instanz voraus, die über den kulturellen „Wert“ einer Sache zu entscheiden vermag und somit einer interessengeleiteten Manipulation schulischer Inhalte Tür und Tor öffnet. Dass hierbei nicht jegliche bewegungskulturelle Mode oder Trend zum curricularen Inhalt werden kann, erscheint evident. Dennoch sollte eine zumindest graduelle Öffnung der Bildungsinstanz Schule auch für kulturell minderwertig erscheinende Bewegungsmuster zumindest in einem erweiterten „Sportunterricht“, wie er im Folgenden skizziert werden soll, als Möglichkeit in Betracht gezogen werden, ohne hierbei im Sinne einer *Laisser-faire*-Haltung den Schulsport zu einer nur noch an Schülerwünschen ausgerichteten „Spaßveranstaltung“ degenerieren zu lassen.

Auch in der schulischen Praxis gilt es, basierend auf der eindeutigen Unterscheidung von Bewegungs- und Sportkultur auch eine klare inhaltliche Abgrenzung von sportlichen und sportähnlichen Aktivitäten anzustreben. Dieses Bestreben führt in der pädagogischen Diskussion zu einer ebenfalls auf Grössing zurückgehenden Forderung, die strukturelle Ausdifferenzierung des Schulsports auch terminologisch deutlich zu machen, einen Ansinnen, welches aufgrund der im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit bereits dargelegten Bedeutung der sprachlichen Exaktheit für die Konstitution eines semantischen Inhalts in der Sukzession des „linguistic turn“ (vgl. 1) durchaus wünschenswert erscheint. Da sich die inhaltlichen Wandlungen der erzieherisch motivierten Erziehung historisch betrachtet immer auch in begrifflichen Änderungen niedergeschlagen haben (vgl. Grössing 2001, 18ff), erscheint es also nahe liegend, auf eine veränderte gesellschaftliche Situation mit einer Abkehr vom Terminus des „Schulsports“ hin zu einem Schulfach „Bewegungserziehung“ oder „Bewegungskultur“ zu reagieren, und somit die formale Ebene der veränderten unterrichtlichen Realität anzugleichen,

wie es auch Güldenpfennig (1996a, 299) vorschlägt.[217] Eine solche terminologische Neubestimmung würde den von Kurz (1979) skizzierten Bogen vom Turnen über die Leibeserziehung hin zum Schulsport fortsetzen und mag somit geeignet erscheinen, die im Rahmen der unter 4.3.3 vorgestellten SPRINT-Studie beklagte „föderale Verwirrung“ (Brettschneider, a.a.O.) über Inhalte und Aufgaben des Sportunterrichts in der Schule zu ordnen.

Eine solche formale Spezifikation stellt vermutlich nur die „zweitbeste“ Lösung des im Rahmen der vorangegangenen Überlegungen elaborierten Problems dar. Eine auch begriffliche Trennung der sportlichen von der bewegungskulturellen Vermittlung im schulischen Kontext wäre gewissermaßen ein Zugeständnis an die zeitlichen und auch finanziellen Gegebenheiten des heutigen Sportunterrichts, welche einen bescheidenen Beitrag zum Erhalt der sportlichen Autonomie ermöglichen könnte. Differenzierter und effektiver erscheint aber eine auch curriculare „reinliche Scheidung“ (vgl. 3.1.4) von Sport und Bewegungskultur. Wenn bewegungskulturelle Elemente wie z.B. Tanz oder Gesundheitserziehung aus dem Sportunterricht ausgegliedert werden könnten, ohne dabei aus dem Schulalltag zu verschwinden, würde dem Sport somit die Möglichkeit eröffnet, sich ganz auf seine primäre Aufgabe, d.h. die Vermittlung des Kulturguts Sport im Sinne eines Söllschen „Sportartenkonzepts“ (a.a.O.) zu konzentrieren. Eine solche Ausdifferenzierung des Schulsports in „Bewegung“ und „Sport“ wäre z.B. auch im Rahmen eines zweigeteilten Sportunterrichts denkbar, sinnvoller noch erscheint aber in diesem Kontext eine umfassendere Bewegungserziehung, wie sie die seit der Mitte der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts vermehrt geforderte „Bewegte Schule“ bieten könnte (vgl. Regensburger Projektgruppe 2001, 12).

> „Aus dem Wissen um die engen Bezüge zwischen Bewegung und Lernen erwächst die Forderung, Bewegung – über den strukturellen Rahmen des Schulsports hinaus – stärker als bisher auch in die allgemeinen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler und damit in alle Unterrichtsfächer und die Gestaltung des gesamten Schullebens zu integrieren. Für die Vernetzung von motorischem und kognitivem Lernen gibt es z.B. bei den bewegungsorientierten Grundschulen bereits hilfreiche Ansätze, die verstetigt, ausgebaut und auf alle anderen

[217] Insbesondere im Bereich der Grundschule könnte durch eine Bezeichnung wie „Bewegungserziehung“ deutlich gemacht werden, dass die Hinführung zu einzelnen Sportarten sich in dieser Alterstufe problematisch gestalten kann, was sich z.B. auch in der Vereinsarbeit zeigt, wo verstärkt mit spielerischen, bewegungskulturellen Elementen und weniger mit sportspezifischen Übungsformen gearbeitet wird. In den ersten Schuljahren bildet die „unsportliche“ Bewegungskultur den singulären Inhalt des Sportunterrichts, da Kinder in diesem Alter nur sehr begrenzt in der Lage sind, sportliche Taktiken und Techniken adäquat anzuwenden (vgl. Nieders. Kultusminister 1982, 5ff). Somit wäre also auch eine neue Bezeichnung des Faches eine logische Konsequenz.

Schulformen übertragen werden müssen.“ (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2004, 3).

Im Rahmen einer solchen fächerübergreifenden Inklusion aller Fächer und auch der schulischen institutionellen Umwelt erscheint die Möglichkeit einer sozialisierenden Wirkung des schulischen Sich-Bewegens bedingt durch den gesteigerten zeitlichen Umfang im Vergleich zum herkömmlichen Sportunterricht zumindest wahrscheinlicher, als dies heute der Fall sein kann. Dennoch sollten solcherart fundierte anthropologische und bildungstheoretische Legitimationsversuche der Bewegten Schule sich ihrer empirisch ambivalenten Positionierung bewusst bleiben und sich im eigenen Interesse argumentativ eher auf ihre nachweisbaren Auswirkungen im ergonomischen und physiologischen Bereich beschränken (vgl. Regensburger Projektgruppe 2001, 67ff; 71ff). Wenn unter 4.3.2 auf die Unmöglichkeit eines gesundheitlichen Trainings innerhalb einer einzigen unterrichtlichen Einheit pro Woche hingewiesen wurde, so liegt im zeitlich umfassenderen Rahmen einer zusätzlichen Stunde „Bewegung“ pro Schultag (vgl. Regensburger Projektgruppe 2001, 114ff) hier eine zumindest theoretische Möglichkeit der Realisierung der immer wieder an den Schulsport herangetragenen Forderungen. Ähnliches gilt für die ergonomischen Auswirkungen des sog. bewegten oder dynamischen Sitzens (vgl. ebd., 95; 123ff). Während Schulsport in solch einem Schulsystem die Aufgabe zukäme, auf eine außerschulische Sport-Wirklichkeit vorzubereiten, könnte durch die Allgegenwärtigkeit des Bewegens eine eigene schulische Bewegungs-„Wirklichkeit“ geschaffen werden, die vielleicht auch über ein sozialisierendes Potenzial verfügen könnte, welches im heutigen Rahmen nicht vorhanden ist. Diese theoretische Möglichkeit einer umfassenden schulischen „Bildung“ soll hier jedoch nur als spekulative „Vision“ angedeutet werden.[218]

Aus sportlicher Sicht erscheint eine Forderungen der Bewegten Schule also auch im eigenen Interesse dringend angeraten.[219] Bedenken, die im Konzept der Bewegten Schule eine legitimatorische Gefährdung des eigentlichen Schulsports vermuten, sind nur dann zutreffend, wenn Schulsport legitimiert aus einer kompensatorischen oder hygienischen vermeintlichen Wirksamkeit heraus zum schulischen Inhalt werden soll. Ein Sport, der sich innerhalb des schulischen Kanons und auch in anderen gesellschaftlichen Subsystemen auf seine kulturelle

[218]Grundsätzlich zu begrüßen wäre vor diesem argumentativen Hintergrund auch eine forcierte Ausweitung des Konzepts der Bewegten Schule auf die weiterführenden Schulformen, da sich z.Zt. relevante Untersuchungen und Forschungsvorhaben zumeist auf die Grund- und Vorschule beschränken (vgl. Müller 2000). Dass die Bewegte Schule hierbei jedoch nur eine kompensatorische Ergänzung des Schulalltags und kein gleichwertiges Substitut für den eigentlichen Sportunterricht darstellen kann, sei an dieser Stelle nur der Vollständigkeit halber erwähnt.

[219]Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangt auch die SPRINT-Studie (vgl. DSB 2005a, 286).

Wertigkeit beruft und somit den gleichen Stellenwert für seine Sachziele und -kompetenzen einfordert wie die anderen musischen Fächer auch, könnte sich auf der Basis dieser gesellschaftlichen Relevanz im Sinne eines umfangreichen Bildungsangebots erzieherisch legitimieren.[220] Legitimatorisch problematisch wäre hierbei der Nachweis der kulturellen Wertigkeit des Sports. Auch wenn Sport momentan die bewegungskulturelle Aktivität darstellt, die im öffentlichen Diskurs die größte Reputation und bedingt dadurch auch die wichtigste gesellschaftliche Stellung für sich einzufordern vermag, so steht eine solche Begründung im schulischen Kontext insofern auf tönernen Füßen, als sie sich selbst überleben würde, wenn Sport zukünftig seine exponierte Stellung unter den Bewegungsformen der Postmoderne an eine andere Ausprägung, wie etwa die Spiel- oder Ausdruckskultur abtreten müsste, wenn also solchen Aktivitäten eine größere soziale Relevanz zuteil käme als dem Sport. Historisch betrachtet befindet sich der Sport in Bezug auf diese Problematik in einer ähnlichen Situation wie das Turnen oder die Leibeserziehung (vgl. 3.1.4). Eine strukturelle Öffnung des Schulsports gegenüber der Bewegungskultur könnte eine geänderte außerschulische Realität Sport in der Schule schnell zum Teilbereich des Bewegungsunterrichts „degradieren“ oder aber ihn schlimmstenfalls sogar als Relikt der Moderne zum Bestandteil des Geschichtsunterrichts machen. Dieses sportwissenschaftliche „Schreckensszenario“ erscheint jedoch momentan eher unwahrscheinlich und soll an dieser Stelle nur auf die Zeitlichkeit eines bewegungskulturellen Phänomens verweisen.

Sport im eigentlichen Sinne erscheint in der Schule nur sehr begrenzt möglich. Unter 4.1 wurde bereits auf die situative Möglichkeit sportlicher Momente im unterrichtlichen Rahmen hingewiesen. Wenn sich das Leistungsstreben im Schulsport von der Zensur löst und nur noch um seiner selbst willen, sportlich, ausgeführt wird, kann Schulsport „sportlich“ werden. Diese sportlichen Momente müssen jedoch bedingt durch den schulischen Zwang eher selten bleiben. Sportlich kann Schule dort sein, wo sie „außerunterrichtliche“ (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2004, 4) autonome Räume schafft, die künstlerisch und somit auch sportlich zu füllen sind. Dies geschieht im heutigen schulischen Rahmen zumeist in Arbeitsgemeinschaften und Wahlpflichtfächern (vgl. 4.1) oder bei den Bundesjugendspielen oder

[220]Vgl. hierzu Güldenpfennig (2001, 9f). „Die schulische wie außerschulische Stellung des Sports wird gerade nicht gestärkt, sondern in der Hauptsache eher geschwächt dadurch, dass seine spezifische und unersetzliche – *ästhetische*! – Sinnstruktur verkannt, verfehlt oder aufgegeben wird mit Rücksicht auf außersportliche Ziele, die man für ´wichtiger` erklärt. [...] Sporterziehung muß daher gar nicht auf die Suche nach anderen ´höheren` Zielen gehen. [...] Der Sport befindet sich strukturell in einer ähnlichen Lage wie alle so genannten ´Orchideenfächer`, die sich als legitimer Teil des schulischen Kanons *primär* aus ihrer *kulturellen Selbstzweckhaftigkeit* und allenfalls *sekundär*, als willkommenen Nebeneffekt, zudem aus ihren empirisch nachweisbaren lernfähigkeitsfördernden Wirkungen (Musik, Griechisch, Latein u.ä.) rechtfertigen.“

den „Jugend trainiert für Olympia“-Ausscheidungswettkämpfen (vgl. Ehni 2004, 53). Die persönliche Begabung und Präferenz entscheidet über die Teilnahme oder zumindest über das eingebrachte Engagement, wie im Fall der Bundesjugendspiele. Die hierbei vorhandene unterrichtliche Konsequenzlosigkeit ermöglicht die Schaffung der kulturellen Sphäre, die die notwendige Voraussetzung für jegliches künstlerisches Handeln darstellt. Die mögliche gute Zensur, die eine Ehrenurkunde bei den Bundesjugendspielen mit sich bringen kann, ist hierbei vergleichbar mit einer sekundären oder auch nur tertiären Anerkennung und „willkommenen Nebenwirkung“ des primär aus dem „Streben nach Selbstvervollkommnung“ (Güldenpfennig 2000, 56) motivierten sportlichen Handelns, zumal eine Ehrenurkunde aufgrund ihrer relativ geringen Anforderungen nur eine geringe selektive Funktion besitzt und somit keinen großen „Noten-Nutzen“ nach sich zieht. Das Konzept der Bewegten Schule könnte auch im Bereich des „wirklichen“ Sport in der Schule unterstützend wirken, indem neben zusätzlichen Bewegungsangeboten, die z.B. eine kompensatorische Funktion wahrnehmen oder Möglichkeiten einer kreativen Ausdrucksgestaltung eröffnen, auch die Möglichkeit eines leistungsorientierten Sportangebots als „[…] extra-curricular athletics programme“ (Davis 1997, 442) geschaffen würde, ähnlich auch dem französischen Modell.

> „Eine besondere Rolle im Aufgabenspektrum des Sportlehrers [in Frankreich, A.S.] nehmen die ´Association Scolaires` und die Teilnahme an den Wettkämpfen von USEP [Union Sportive de l’Enseignement du Premier Degré – Verband für den Wettkampfsport in den Grundschulen, A.S.] und UNSS [Union Nationale du Sport Scolaire – Verband für den Wettkampfsport in der Sekundarstufe, A.S.] ein. […] Die Organisation des schulischen Wettkampfwesens wurde vor allem dadurch notwendig, dass die französischen Schulen Ganztagsschulen sind und somit die Sportvereine für die Schüler nicht die gleiche Rolle spielen können wie in Deutschland. […] Französische Sportlehrer haben immer auf eine deutliche Unterscheidung zwischen den Aufgaben von Schulsport und Vereinssport Wert gelegt, weshalb das Fach nach wie vor ´Education physique et sportive` heißt, ´Leibes- und Sporterziehung`, d.h. der Begriff der Erziehung war immer vorrangig […].“ (Treutlein & Piggeasou 1997b, 213f).

Eine vergleichbare Situation präsentiert sich dem Betrachter auch in den USA (vgl. Haag 1986, 94), wo bereits seit dem 19. Jahrhundert strikt zwischen wettkampforientiertem „Sport“ bzw. „Athletics“ und pädagogisch ausgerichteter „physical education“ unterschieden wird (vgl. Welch & Lerch 1981, 107),[221] wobei es das Ziel der „physical education“ sein soll, „[…] *to*

[221] „Today most people now recognize physical education as an instructional program, while athletics is known for its competitive and entertainment features.” (Lumpkin 1990, 7). Vgl. hierzu auch Rose (1986, 1f).

optimize quality of life through a long-term commitment to an enjoyable, personal exercise program that will meet varied needs in a changing world.“ (Lumpkin 1990, 9).[222] Erkennbar scheint in diesem Kontext eine terminologische Entwicklung der „physical education“ hin zum globaleren Begriff der „Kinesiology“ (Hoffman 1977) bzw. „Kinanthropology“ (Renson 1989) zu sein, der in der deutschsprachigen Diskussion z.B. mit dem Begriff der „Bewegungslehre“ (Prohl & Seewald 1995) reflektiert wird. Diese semantische und formale Trennung scheint eine sinnvolle Abgrenzung des Sports von anderen bewegungskulturellen Aktivitäten sowohl innerhalb des schulischen als auch des wissenschaftlichen Kontexts zu ermöglichen, so dass diese Differenzierung einer auch sprachlichen Respezifizierung der eigentlichen Funktion des Systems Sport dienlich erscheinen würde

In Bezug auf diese klare Differenzierung von Sport und Sportunterricht wäre eine engere Zusammenarbeit der Schule mit den Sportvereinen eine wünschenswerte Entwicklung (vgl. DSB 2005a, 280ff; Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2004, 4; Sächs. Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung 2005, 7).[223] Auch durch die bauliche Situation einer Bewegten Schule könnten zusätzliche sportive Reize gesetzt werden, indem z.B. durch Basketballkörbe o.ä. die Möglichkeit zur sportiven Pausengestaltung geschaffen würden, wie dies heute bereits an einer großen Anzahl der Schulen der Fall ist (vgl. Regensburger Projektgruppe 2001, 40).

Die Frage nach der Aufgabe von Erziehung ist auch immer eine Frage nach der „Machbarkeit“ des Menschen gewesen. Was vom Erziehungssystem der Gesellschaft erwartet wird, stellt auch ein Spiegelbild der jeweiligen Zeitgeistes dar. Gesellschaftliche Veränderungen manifestierten sich auch in curricularen Modifikationen. Die grundlegende Anerkennung der humanistischen „Würde des Menschen“ (Rumpler 2004, 30) wurde hierbei aus gutem Grund nur vereinzelt, insbesondere im Nationalsozialismus, negiert und als Begriff der „ganzheitlichen Bildung“ (G. Becker 1997, 95) stillschweigend als schulspezifisches Lernziel im Kanon verankert (vgl. 4.2.2). Hierbei wird allerdings übersehen, dass der Institution Schule primär nur die Funktion der „vermittelbaren“ Erziehung, allenfalls aber sekundär eine sozialisierende,

[222] An dem hier aufgeführten Zitat wird wiederum die scheinbar kulturübergreifende sportpädagogische Problematik der Instrumentalisierung evident, die in Bezug auf die deutschsprachige Sportwissenschaft bereits unter 4.3 diskutiert wurde und auf die aus diesem Grund hier nur kurz verwiesen werden soll. Vgl. hierzu Rose (1986).

[223] Die im Zusammenhang mit dem Sportartenkonzept denkbare Kritik besorgter Sportpädagogen, die ihre Qualifikationen in Frage gestellt sehen und eine Ablösung des Sportlehrers durch Vereinstrainer befürchten (vgl. Aschebrock 2000), verkürzt die pädagogische Dimension des Konzepts. Die strukturelle Fremdheit von Schulsport und Sport erfordert eine andere Erzieherrolle als das leistungsorientierte Training des extraschulischen Vereinssports. Sport im eigentlichen Sinne, welcher in seiner Einübung einen Trainer erfordern würde, kann und soll im unterrichtlichen Schulsport nicht stattfinden. Vgl. hierzu auch DSB (2005a, 286)

wertevermittelnde Aufgabe zukommen kann (vgl. 4.2.1). Ein humanistisches Bildungsverständnis kann den Schülern allenfalls Bewertungsmaßstäbe zu einem Leben in Humanität an die Hand geben, sie dadurch auffordern, ihr Leben selbstbestimmt zu leben und beurteilen, nicht aber sie „vervollkommnen“, wie es die bildungstheoretischen Grundannahmen, die weiten Teilen der aktuellen didaktischen Diskussion immer noch implizit zugrunde liegen (vgl. u.a. Galas et al. 1998), fordern. Als normative Forderung mag der europäische Humanismus ein legitimes Fundament der Institution Schule darstellen, als spezifisches Lernziel überfordert er den engen fachlichen Rahmen und insbesondere den Sportunterricht (vgl. 4.2.2).

Eine solche kritische Betrachtung der bildenden Möglichkeiten der Schule nimmt eine hohe Argumentationslast auf sich. Erzieherische Inhalte allein aus sich selbst heraus schulisch zu legitimieren, mag bei Fächern, die sich basierend auf ihrer ökonomischen außerschulischen Nützlichkeit als unverzichtbar und „sinnvoll“ für das Leben nach der Schule erwiesen haben, einleuchtend erscheinen. Schwieriger wird solch eine Argumentationsführung jedoch im Bereich der musischen, „nutzlosen“ Fächer (vgl. 4.3.1), zu denen basierend auf der im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit entwickelten Beweisführung auch der Schulsport gezählt werden sollte. Im Sinne einer ganzheitlich orientierten Bildungsidee gilt es jedoch gerade an diesem Punkt anzusetzen. Ganzheitlich kann ein Bildungssystem nämlich nur dann sein, wenn ein umfassender Kanon von gesellschaftlichen Teilbereichen auch erzieherisch gefordert und gefördert wird (vgl. 4.2.2). In diesem wohlverstandenen Sinne wird Sport zum legitimen Bestandteil einer ganzheitlichen Erziehung und nicht durch die simple und bequeme Behauptung, der Sport fördere soziale Kompetenzen. Eine Gesellschaft, die soziale Systeme nur noch aufgrund kurzfristiger „Kosten-Nutzen-Rechnungen“ beurteilt und Sport in der Schule nur duldet, da er angeblich zur Vermittlung von „Schlüsselkompetenzen“ besonders geeignet erscheint (vgl. Geßmann 2004, 16), missachtet die ursprüngliche Idee einer umfassenden „Allgemeinbildung“. Die kulturelle Vielfalt, die eine funktional ausdifferenzierte Gesellschaft neben anderen Errungenschaften auszeichnet, wird hierdurch zunehmend dem Verschwinden anheim gegeben.

5 Schlussbetrachtungen

Die Epoche der Moderne bot dem Menschen eine Ordnung an, an der er sich orientieren konnte. Die Postmoderne als „[...] andere Moderne“ (Beck 1986) im Übergang von der Industrie-

zur Wissensgesellschaft (vgl. ebd., 14f) führt das „unvollendete Projekt“ der „Abklärung der Aufklärung“ auf eine neue Stufe. Während sich die Moderne in ihrer Sukzession immer weiter von der gottgegebenen, sinnhaften Vorstellung von Welt emanzipierte und die menschliche Vernunft als Substitut für den sich aus dieser säkularisierten Ontologie ergebenden Werteverlust zum Archimedischen Punkt des Seins erklärte, wird dieses weltliche Absolutheitspostulat in der Postmoderne erneut relativiert. Die positivismuskritische Kapitulation vor dem heuristischen Anspruch, „exakte“ Wahrheiten zu produzieren (vgl. Popper, a.a.O.; Kuhn 1997), entbindet den Menschen der Postmoderne von seinem selbstauferlegten Anspruch auf Ausschließlichkeit seines Wissens.[224] Das moderne Bemühen, „Ordnung“ (Foucault, a.a.O.) als singuläres Prinzip durch das rationale Ideal der Aufklärung (vgl. Kant 1783) zu rekonstruieren, muss einer Pluralität von Wahrheiten weichen, die alle gleichberechtigt nebeneinander zu bestehen vermögen und alle innerhalb des jeweiligen Paradigmas einen legitimen Anspruch auf Ausschließlichkeit ihrer Aussagen für sich einfordern können (vgl. Kuhn 1997, 10).[225] Kann die Wirklichkeit der Moderne als polyperspektivische Betrachtung eines real vorhandenen Objekts durch eine Vielzahl unterschiedlicher Beobachter, die aber dennoch alle dasselbe beobachten, verstanden werden, so ist die postmoderne Wirklichkeit eine polyperspektivische Konstruktion einer Welt, die außerhalb der Beobachtung nicht existiert. Die Beobachtung ist das, was sie beobachtet (vgl. Baudrillard 1991).[226] Wahrheit und somit auch Wirklichkeit werden in der Postmoderne im Plural gedacht (vgl. Lyotard 1987). Die Metaphysik, die die Moderne bereits für überwunden erklärt hatte, wird in Form einer transzendenten Re-Mystifizierung zu einem willkommenen Erklärungsversuch einer immer unerklärlicher erscheinenden Welt, und dennoch bleibt der Mythos als das „Andere[...] der Vernunft“ (Habermas 1986, 107) nur eine unter einer Vielzahl von möglichen „Welterzeugungen“ (vgl. Goodman, a.a.O.). Nietzsches „neuer Mensch“ (Nietzsche 1931, 89), welcher zuvor im Zuge der Aufklärung in der Moderne in eine verstandesgeleitete Freiheit entlassen wurde (vgl. Kant 1783, 53), kapituliert in der Postmoderne vor der individuellen Überforderung der eigenständigen Sinnschöpfung seiner Existenz und sucht Zuflucht in intersubjektiven „Metaerzählungen“, die den Einzelnen von der erlebten

[224] Ähnlich beschreibt es Nietzsche, der in der Rationalität der Aufklärung die Ursache der „[...] desorganisierenden Prinzipien“ (Nietzsche 1931, 72) des europäischen Nihilismus verortet (vgl. ebd., 15).

[225] Kuhn selber geht allerdings davon aus, dass die unterschiedlichen Paradigmen historisch aufeinander folgen, also wissenschaftlicher Fortschritt nur in Form von Paradigmenwechseln, d.h. „wissenschaftlichen Revolutionen“ (Kuhn 1997, 20) möglich erscheint (vgl. ebd., 10f). Dennoch schließt auch Kuhn die prinzipielle Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Paradigmen nicht aus (vgl. ebd., 11).

[226] Insofern ist auch Haverkamp und Willimczik zu widersprechen, die die Wahrheit von Sätzen als von der Realität gegebene Objektivität verabsolutieren (vgl. Haverkamp & Willimczik 2005, 274) und somit konträr zu dem von ihnen präferierten Wittgensteinschen Paradigma ein immanentes Wesen einer Sache zu erkennen glauben.

Sinnlosigkeit zu befreien versprechen. Die Abkehr von der Moderne ist insofern also auch eine partielle Abkehr vom Subjekt.

Auch wenn im hier vorliegenden Rahmen die postmoderne Erkenntnis der Relativität jeglicher Wirklichkeit zu keinem Zeitpunkt angezweifelt werden sollte, so ist diese Arbeit dennoch darum bemüht, zumindest im begrenzten kulturellen Teilbereich des Sports einer möglichen Rekonstruktion von Verbindlichkeit das Wort zu reden. Wenn auch die Wissenschaft der Postmoderne ihre „religiöse Ersatzfunktion“ als alleiniger Produzent von Wahrheit spätestens infolge des „linguistic turn“ und der damit verbundenen Erkenntnis der philosophischen „[...] Beulen, die sich der Verstand beim Anrennen an die Grenze der Sprache geholt hat“ (Wittgenstein 1995b, 301) revidieren und relativieren musste (vgl. 1), so kommt dem System Wissenschaft dennoch die gesellschaftliche Funktion der Schaffung von Wahrheiten zu (vgl. Luhmann, a.a.O.). Die „Reduktion von Komplexität“ (Luhmann, a.a.O.) kann auf der anthropologischen Ebene also auch als humaner Imperativ gedeutet werden. Ein postmoderner Versuch einer wissenschaftlichen Definition, wie es in der hier vorliegenden Arbeit versucht wird, bedeutet in einem sehr begrenzten Rahmen das Bemühen um eine „Renaissance“ der Vernunft und somit auch des modernen Erbes der Aufklärung unter Berücksichtigung der postmodernen Einschränkung jeglichen Vernunftbegriffs. Insofern ist das Anliegen dieser Arbeit durchaus „anachronistisch“ zu verstehen. Dem Nihilismus der „postmodernen Moderne“ (Welsch, a.a.O.) soll hierbei eine „post-nihilistische“, moderne Gegenbewegung im Sinne einer „modernen Postmoderne“ gegenübergestellt werden.

Dass sprachliche Exaktheit überhaupt erst eine trennscharfe Abgrenzung eines Phänomens von seiner Umwelt ermöglicht, wurde unter 1 bereits angesprochen. Die Spencer Brownsche „distinction“ (a.a.O.) erfordert zwangsläufig eine Bezeichnung. Eine begriffliche Proliferation erschwert die heuristische Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt und führt sukzessive zu einer babylonischen Sprachverwirrung, die legitime Aussagen zu wissenschaftlichen Tatbeständen von Vornherein zum Scheitern verurteilt. „[E]inem Ding ein Namenstäfelchen an[zu]heften“ (Wittgenstein 1995b, 251f), also der Akt des Benennens, kann immer nur eine Grundlage für weitere Diskussionen darstellen und niemals einen Anspruch auf Absolutheit erheben. Gerade solche Diskussionsbeiträge sind es aber, die den positivistischen Prozess am Leben erhalten. Sie aufgrund ihrer zwangsläufigen Subjektivität als manipulativ (vgl. Digel, a.a.O.) bzw. normativ (vgl. Drexel, a.a.O.) prinzipiell abzulehnen, gefährdet langfristig gesehen die Existenzgrundlage einer wissenschaftlichen Disziplin. Immer, wenn Menschen als „[...]

Operation eines Beobachters“ (Luhmann 1993, 14) Dinge bezeichnen, treffen sie, bewusst oder unbewusst, eine Unterscheidung. Aufgabe der Wissenschaft ist es in diesem Kontext, die zugrunde liegende Unterscheidung zu bestimmen und sprachlich zu fixieren, ohne hierbei die Relativität der zu bestimmenden Unterscheidung außer Acht zu lassen. Nur unter Berücksichtigung dieser Prämisse kann das postmoderne „anything goes“ epistemologisch reflektiert und wissenschaftlich fruchtbar gemacht werden.

Sport von seiner Umwelt zu unterscheiden, erscheint in der ausdifferenzierten Gesellschaft der Postmoderne nahezu unmöglich. Wenn eine solche Unterscheidung überhaupt versucht wird, so verbleibt sie zumeist auf einem sehr vagen Niveau. So wird von mehreren „Säulen“ des Sports gesprochen (Digel, a.a.O.) oder aber Sport im Wittgensteinschen Sinne als eine Vielzahl von ähnlichen Familienmitgliedern (vgl. Drexel, a.a.O.) definiert. Diese terminologische Vielfalt ermöglicht es, das „[...] kognitive[...] Konzept“ (Haverkamp & Willimczik 2005, 271) der kommunikativ konstruierten Sportwirklichkeit der Postmoderne nahezu beliebig auszuweiten, so dass in letzter Konsequenz alles zu Sport zu werden scheint. Dem Versuch einer trennscharfen Bestimmung der oder, postmodern gesprochen, einer spezifischen Sinnstruktur des Sports, dem Verweis auf das jenseitige „Und-so-weiter“ des Systems Sport (vgl. Luhmann, a.a.O.), wird hierbei als nicht mehr zeitgemäß und anmaßend jegliche Legitimation abgesprochen. Sport ist in der Postmoderne, was als Sport bezeichnet wird (vgl. Haverkamp & Willimczik 2005, 271ff). Dieses formale „anything goes“ mag im umgangssprachlichen Sprechen über Sport legitimen Charakter besitzen, sportwissenschaftlich erscheint es kontraproduktiv. Die evolutionäre Errungenschaft der Unterscheidung, die überhaupt erst Namen und Begriffe notwendig machte, um dadurch eine Strukturierung des Diskurses gewährleisten zu können, führt sich selbst *ad absurdum*, wenn sie die Möglichkeit der Abgrenzung einer falschverstandenen terminologischen Toleranz anheim gibt und den Begriff des Sports zu einer verbalen Phrase ohne spezifischen Inhalt erklärt. Die eigentliche Funktion eines Begriffs, die Möglichkeit der Reduktion von Komplexität (vgl. Luhmann, a.a.O.), muss bei aller eingestandenen Subjektivität einer solchen semantischen Füllung der Bezeichnung dringend konserviert werden, um zumindest die theoretische Möglichkeit einer heuristischen Diskussion auch in der Postmoderne weiter zu erhalten.

Der oben beschriebenen Notwendigkeit, eine bewegungskulturelle Entität zu definieren, kann prinzipiell auf zwei Arten Folge geleistet werden, wobei zumeist einer Mischung aus beiden Ansätzen der Vorzug eingeräumt wird. Die erste Möglichkeit besteht darin, diese Entität primär

als individuelles Handlungsmuster basierend auf motivationspsychologischen oder philosophisch-anthropologischen Faktoren zu bestimmen, wie es u.a. Hägele (1979) oder Haag (1986) tun. Die zweite Form der wissenschaftlichen Grenzziehung erscheint darum bemüht, das Phänomen als intersubjektives Kommunikationskonstrukt mehr oder weniger unabhängig von den involvierten Individuen zu definieren. Die Grundannahme hierbei ist, dass ein kommunikativ generiertes System in seinen Ausführungen immer auch sozial verbindlichen Reglementierungen folgen muss, um als System erkennbar zu bleiben. Sport als singulär individuell bestimmbares Phänomen entzieht sich einer solchen Beschreibung seiner zugrunde liegenden Idee nahezu komplett, da psychologisch Alter für Ego grundsätzlich unbestimmbar bleiben muss. Weil das System des Sports aber trotz der Involviertheit des Einzelnen eine sozial relevante „Wirklichkeit" konstituiert, wurde einem solchen soziologischen Klärungsversuch des Sportsinns in dem hier vorliegenden Rahmen der Vorzug eingeräumt.[227] Aus einer solchen Wahl des wissenschaftlichen Bezugsrahmens soll nicht der Rückschluss abgeleitet werden, die individuellen Motivationen der am Sportakt beteiligten Personen als sportlich irrelevant auszuklammern. Die individuelle Motivstruktur kann auch in einem systemischen Modell des Sports zum Tragen kommen, sie bleibt jedoch indifferent und somit prinzipiell unbestimmbar für den Beobachter zweiter Ordnung, die Sportwissenschaft (3.4). Jeder Mensch sucht im Sport andere Leistungen, und dennoch können, „[...] unabhängig von ihrer subjektiven individuellen Motivation" (Güldenpfennig 2004a, 87) z.B. beim Fußballspiel 22 unterschiedliche „Motivstrukturen" einer übergeordneten sportlichen Funktion folgen und somit in Kooperation ein „Sportwerk" (vgl. ebd.) erschaffen.

Sport als soziales System zu bestimmen, stellt innerhalb der *scientific community* einen gängigen Ansatz dar (vgl. u.a. Bette, Cachay) und ermöglicht eine soziologische Fundierung des eher philosophischen Gedankens der „Monadologie" (Leibniz 2002) bzw. kulturellen Autonomie des Sports (vgl. Bernett 1977; Court 1994). Doch allein die Tatsache, dass sich die systemtheoretisch orientierten Wissenschaftler auf ein gemeinsames Paradigma berufen,

[227] Möglich erscheint auch eine positivistische Unterscheidung nach hermeneutischer und empirischer Herangehensweise an die „[...] ontologische Kategorie" (Haverkamp & Willimczik 2005, 271) Sport, wobei die empirische Sozialforschung für sich oftmals implizit oder auch explizit einen hierarchisch höherwertigen paradigmatischen Anspruch auf Verbindlichkeit für sich einfordert. Hierbei gilt es allerdings die bereits unter 4.3.3 diskutierte Relativierung dieses Anspruchs zu beachten. Jegliche empirische Forschung birgt immer auch hermeneutische Anteile in sich. Es wäre deshalb schon aus diesem Grunde unzutreffend, Empirie mit „Exaktheit" gleichzusetzen. Basierend auf diesen Überlegungen zur prinzipiellen „Gleichwertigkeit" dieser beiden Paradigmen und bedingt durch die Tatsache, dass sich empirische Bestimmung des Begriffs „Sport" zumeist am unreflektierten Alltagssprachgebrauch des Wortes ausrichtet (vgl. Haverkamp & Willimczik 2005), soll diese Möglichkeit der Bestimmung eines wissenschaftlichen Gegenstandes hier nur kurz Erwähnung finden.

bedeutet nicht, dass alle Ansätze sich grundsätzlich gleichen. Die Luhmannsche Systemtheorie erscheint hierbei also gewissermaßen als pluralistisch „ausdifferenziertes“ Nebeneinander unterschiedlicher „Luhmannscher Systemtheorien“. Diese Uneinigkeit über das Erklärungspotenzial des differenztheoretischen Ansatzes mag in der Komplexität von Luhmanns umfangreichem Werk begründet liegen. Insbesondere die Problematik der Instrumentalisierung bzw. Ausdifferenzierung des Systems wird trotz der basalen, scheinbaren Übereinstimmung der unterschiedlichen Entwürfe immer wieder anders beantwortet (vgl. 3.2.6; 3.2.10; 3.2.11). Die im Rahmen dieser Arbeit vorgestellten Entwürfe, die sich mit dieser Thematik auseinandersetzten, gleichen sich hierbei insofern, als sie die für den Bestand des Systems existenziell notwendige Autopoiesis des Sports zwar prinzipiell anerkennen, pragmatisch aber, gewissermaßen „durch die Hintertür“, ebenso schnell wieder anheim geben (vgl. 3.2.10). Ausdifferenzieren kann sich ein System nur auf der Basis seines eigenen Codes (vgl. 3.2.12). Das System bestimmt, „[...] was zu ihm passt und was nicht“ (Luhmann 2002d, 81). Ob eine Operation sportlich sein kann oder nicht, hängt also davon ab, ob diese Operation sich an der sportlichen Funktion orientiert. Systeme, die einer grundsätzlich anderen Leitdifferenz folgen als es das Sportsystem tut, erhalten nicht durch die willkürliche Behauptung eines postmodern ausdifferenzierten „Säulenmodells des Sports“ (vgl. 3.2.8) einen sportlichen Wert. Wenn andere Systeme sich solcherart des Sports instrumentell zu bedienen versuchen, so wird hierdurch die Sportlichkeit des eigentlichen Systems destruiert (vgl. 2.2). Was diese Destruktion des Sports pragmatisch für Folgen hat, wird z.B. dann deutlich, wenn das System Wirtschaft die sportliche Sinnstruktur vereinnahmt und seiner spezifischen Funktion unterordnet, wie dies bei der Bestechung eines Schiedsrichters oder eines Athleten geschieht. Auch wenn diese „Zerstörung“ in der Praxis immer wieder zu beobachten ist, so handelt es sich hierbei keinesfalls um ein konstitutives Element oder ein wesenhaftes Spezifikum des Sports. Eine solche exogene Beanspruchung verletzt eindeutig die systemspezifische Autonomie. Sport als Instrument „funktioniert“ nicht mehr. Durch die Möglichkeit der nachträglichen Annullierung eines „unsportlichen“ Wettbewerbs wird das sportliche Regelwerk als „Selbstbeobachtung“ des Systems in die Lage versetzt, die Sinnstruktur zu rekonstruieren (vgl. 3.3.2). Diese Möglichkeit der selbstreferentiellen Regulation ermöglicht es dem Sport, seinen autonomen Nukleus und sein Funktionsequilibrium zu erhalten. Sport kann zerstört, nicht aber beliebig manipuliert werden.

Das Regelwerk verweist zudem auf ein weiteres Merkmal des Systems Sport. Dadurch, dass die Sportlichkeit einer Handlung interindividuell als systemische Obligation gedeutet wird, wird das sporttreibende Subjekt gewissermaßen „genötigt“, sich unabhängig von seiner individuellen

Motivation in seinen Handlungen der sportlichen Sinnstruktur unterzuordnen. Die Sinnhaftigkeit dieses Regelwerks mag dem Sportler diskussionswürdig erscheinen, im Rahmen des sportlichen Spiels aber muss er ihm Folge leisten um an ebendiesem Spiel partizipieren zu können. „Make up the rules as we go along“, wie es Wittgenstein (1995b, 278) formuliert, zerstört das Kommunikationskonstrukt Sportspiel. Geändert werden können Regeln im Sport eben nicht einseitig, sondern nur im reziproken Konsens. Dies gilt auch für Individualsportarten, solange sie sich den sportlichen Anspruch auf Nachvollziehbarkeit und Vergleichbarkeit erhalten wollen. Auch eine „selbst erfundene“, neue Sportart muss an Regeln gebunden bleiben, um die prinzipielle Möglichkeit eines Wettkampfs zu ermöglichen (vgl. 3.4). Das Regelwerk des Sports entscheidet darüber, ob eine Operation sich innerhalb des sportlichen Rahmens bewegt oder ob sie von der sportlichen Leitdifferenz so weit entfernt erscheint, dass sie als unsportlich bzw. nicht-sportlich zu gelten hat. Die Regeln bilden also das Spencer Brownsche „re-entry“ der Form in die Form, die systemische Selbstbeobachtung, die die Aufrechterhaltung der eigenen Sinnstruktur und somit gleichzeitig auch die weitere Ausdifferenzierung ermöglicht (vgl. ebd.). Sportliche Regeln sind insofern nicht statisch, als sie variiert werden können, um somit eine Komplexitätsreduktion zu gewährleisten, d.h. den sportlichen Prozess in seiner Durchführung zu optimieren, allerdings nur, wenn diese Korrektur des Regelwerks aus dem System selbst heraus wünschenswert und der eigenen Funktion dienlich erscheint.[228]

Neben den Regeln bildet der leistungsbezogene Wettkampf ein sportliches Sinnelement (vgl. 3.2.12; 3.4). Doch gerade der Aspekt des Wettstreits entzweit die sportwissenschaftliche Diskussion. Dass ein Konkurrenzprinzip zumindest einigen „Modellen“ bzw. Säulen des Sports konstitutiv zueigen ist, erscheint generell unstrittig (vgl. 3.2.7; 3.2.6; Haag 1986, 49f). Neben solchen leistungssportlichen Sportformen wird aber zumeist davon ausgegangen, dass die allgemeine Pluralisierung der Postmoderne eine Vielzahl von möglichen Sportsystemen konstituiert habe, die sich zum Teil auch komplett vom Leistungs- bzw. Wettkampfmotiv emanzipiert zu haben scheinen (vgl. Hägele 1990, 137). Gerade das scheinbar fragwürdigste sportliche Element des Wettkampfs stellt aber bei genauerer Betrachtung das wichtigste Unterscheidungskriterium des Systems dar. Dass ein Wettstreit historisch betrachtet die originäre Struktur des Sports mitbestimmte (vgl. Eisenberg 2003, 32), gilt als heuristischer Konsens. Ausdifferenzieren konnte sich das sportliche System systemtheoretisch also nur auf dieser leistungssportlichen Basis, da Sport bereits selber eine Ausdifferenzierung, eine Stufe höherer

[228]Diese progressive „Versportlichung“ eines zunächst relativ ungeregelten Bewegungswettkampfs wird z.B. an der historischen Entwicklung des Fußballspiels deutlich (vgl. Harvey 2005).

Komplexität des Bewegungssystems darstellte (vgl. 3.4). Eine Unterscheidung, die notwendigerweise gegeben sein muss, um von einem autonomen System sprechen zu können, ist nur dann möglich, wenn sich das System auch zumindest in einem seiner „Bausteine“ von anderen, ähnlichen Systemen unterscheidet (vgl. 3.2.12). Um ebendiesen „Baustein“ handelt es sich beim sportlichen Wettkampf. Nur das agonale Moment trennt Sport strukturell vom Tanz, der Gymnastik oder dem Jahnschen Turnen (vgl. 3.1.1; 3.1.2). Wenn es also Sport gibt, und von dieser Grundannahme soll im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit ausgegangen werden (vgl. 1), dann nur in der Unterscheidung von seiner Umwelt durch den Wettkampf. Den *agôn* aus dem sportlichen Kontext „herauszudefinieren“, führt bei genauerer Betrachtung zu einem inkonsistenten Sportbegriff, der als System keine spezifische Funktion für die Gesellschaft zu übernehmen vermag, die nicht ebenso gut von einem weniger komplexen System übernommen werden könnte. Sport ohne Wettstreit wird funktional überflüssig und somit gesellschaftlich irrelevant und in der Folge inexistent.

Das Element der Bewegung bildet den Schwachpunkt aller hier vorgestellten Definitionsversuche und auch des im Rahmen dieser Arbeit entwickelten. Sport kann nicht ohne Bewegung existieren, diese Annahme bildet ebenfalls einen Konsens der Sportwissenschaft. Wie aber die sportliche Bewegung sich von anderen Bewegungen unterscheidet, wird an keiner Stelle näher untersucht. Die im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit entworfene Arbeitsdefinition der sportlichen Bewegung als Handlung eines Menschen, welche eine Ortsveränderung eines Körpers in Raum und Zeit bewirkt und die dadurch von anderen menschlichen Bewegungen zu unterscheiden ist, dass sie unter dem Primat des regelgeleiteten Wettkampfs ausgeführt wird und die Qualität der Bewegungsausführung primär über Erfolg oder Misserfolg entscheidet (vgl. 3.3.1), bildet hierbei nicht mehr als eine erste Diskussionsgrundlage. Die auf der Basis dieser Bewegungsdefinition nur unbefriedigend zu klärende Frage, inwieweit Dart, Minigolf oder Kirschkernweitspucken „sportlich“ sind, bleibt weiteren Forschungsbeiträgen vorbehalten (vgl. ebd.).

Der spielerische Sinnkern des Sports, seine funktionale Trennung von der realen Welt stellt ebenfalls ein konstitutives Element einer Mehrheit der im Rahmen dieser Arbeit verglichenen Sportdefinitionen dar (vgl. u.a. 3.2.9). Insbesondere die eher philosophisch orientierten Arbeiten der nordamerikanischen Autoren Guttmann (3.2.1), Kretchmar (3.2.3) und Suits (3.2.2) und des Belgiers de Wachter (3.2.4) setzen sich sehr differenziert mit dem spielerischen Wesen des Sports auseinander. Signifikante kulturbedingte Differenzen zwischen den einzelnen Ländern

lassen sich weder auf der semantischen noch auf der formalen Ebene beobachten (vgl. 3.2.1; 3.2.2; 3.2.3; 3.2.4). Suits Definition des Spiels erscheint als die elaborierteste (vgl. 3.2.2), auch wenn Suits Leistungssportbegriff das spielerische Element vernachlässigt (vgl. ebd.). Die primäre Grundidee des Spiels, die Teilnahme an einem Regelspiel (*game*) als „[...] the voluntary attempt to overcome unnecessary obstacles“ (Suits, a.a.O.) zu bestimmen, beschreibt den sportlichen Nukleus ebenso treffend wie den jedes anderen geregelten Spiels. Die zentralen Begriffe der Freiwilligkeit und des Überflüssigen bzw. Selbstzweckhaften des Spiels bilden den kulturellen Kern eines jeglichen wohlverstandenen „Sportspiels“, wobei Freiwilligkeit hierbei nur auf die individuelle Entscheidung bezogen werden kann, an einem Sportakt teilzunehmen und diese Teilnahme bei Bedarf auch wieder auszusetzen. Während der sportlichen Handlung gilt es, den „Leitplanken“ (Gebauer, a.a.O.) des spezifischen Regelwerks zu folgen. Die prinzipielle sportliche Freiheit ist also etwas anderes als eine absolute Freiheit im Sinne einer regellosen Anarchie. Ähnliches gilt für die Selbstzweckhaftigkeit. Die Autotelik des Sports erschafft sich eine Eigenwelt, die dennoch im Sinne struktureller Kopplungen (vgl. 2.2) durchaus realweltliche Folgen nach sich ziehen kann. Geschlossen bleibt das System Sport nur in seinen basalen Operationen, nicht aber auf der Güldenpfennigschen Ebene der „Kontexte“ des Sports (vgl. 3.2.12).

Basierend auf den hier noch einmal kurz reflektierten Überlegungen soll Sport im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit als *das soziale System des regelgeleiteten Bewegungswettkampfspiels* definiert werden (3.4). Die fünf konstitutiven Elemente dieser Definition weisen deutliche Nähe zu Heinemanns Definition auf (vgl. 3.2.6), wobei der entscheidende Unterschied darin liegt, dass die hier entwickelte Definition sich zwar ebenfalls als Realdefiniton begreift, in ihrer Anwendung auf die sog. „sportliche“ Praxis aber durchaus normative Ansprüche geltend macht. Konkret bedeutet dies, dass Aktivitäten, die nicht dem hier vorgestellten definitorischen Rahmen entsprechen, folgerichtig auch als nicht-sportlich gekennzeichnet werden sollen. Heinemanns Kompromiss, hierbei von einem nicht-sportlichen Sport zu sprechen (a.a.O.), mag wohlmeinend als terminologische Adaption an eine geänderte sportliche Wirklichkeit betrachtet werden, führt aber bei genauerer Betrachtung zu einer paradoxen terminologischen Situation (vgl. 3.2.6).

Die im zweiten Teil des Arbeitsvorhabens untersuchte „Sportlichkeit“ des Schulsports bildet nicht zwangsläufig eine logische Konsequenz aus den in Kapitel 3 aufgestellten Überlegungen. Eine Kritik des Schulsports hätte eventuell auch unabhängig von einem differenzierten Sportbegriff erfolgen können. Dennoch erscheint es im Rahmen des systemtheoretischen

Paradigmas dringend angeraten, zunächst klar zu bestimmen, was die basale Funktion des Sports ausmacht, um auf dieser Grundlage die grundsätzliche Legitimität extrasportiver Leistungsanforderungen an das System Sport zu untersuchen. Ein wesentlicher Vorteil der Luhmannschen Systemtheorie liegt hierbei in der strikten Trennung von Funktion und Leistung. Hätte also die Frage nach den sozialisierenden Möglichkeiten des Schulsports (vgl. 4.3.2; 4.3.3) auch mehr oder weniger unabhängig von einer trennscharfen Sportdefinition untersucht werden können, wie z.B. bei Brettschneider und Kleine (2002), so erleichtert eine solche Definition auf systemischer Basis doch die Anerkennung der grundsätzlichen strukturellen Fremdheit von Sport und Schulsport. Wenn in der hier vorliegenden Arbeit im Kantischen Sinne also zunächst ein synthetisches *a prioiri* des Sports gesetzt wurde (vgl. Cassirer 1991, 23), um auf dieser Basis die „Sportlichkeit" des Schulsports zu untersuchen, so wäre es generell auch denkbar, von einer synthetischen Entität des Schulsports ausgehend über die heuristische Auseinandersetzung mit praxisrelevanten Paradoxien dieses schulischen Faches ebenfalls zu einer trennscharfen Bestimmung des Sports zu gelangen.[229] Während Sport seiner Leitdifferenz von „sportlich/unsportlich" (Güldenpfennig, a.a.O.) Folge leistet, so ist das erzieherische Handeln im Schulsport genauso wie jegliche andere schulische Operation der Differenz „vermittelbar/nicht-vermittelbar" (Kade, a.a.O.) verpflichtet (vgl. 4.2.3). Die sportwissenschaftlich immer wieder zu beobachtende Ignoranz dieser grundlegenden Differenz begründet die heuristische Notwendigkeit einer klaren Bestimmung der Grenzen der gesellschaftlichen Funktion des Systems Sport. Das anthropologische Relikt einer holistisch ausgerichteten *„ganzheitlichen"* Erziehung durch Sport (vgl. Kretchmar, a.a.O.) bildet eine latent vorhandene Grundannahme, die nahezu der gesamten sportpädagogischen Diskussion immer noch unhinterfragt zugrundezuliegen scheint (vgl. u.a. Grupe 2004, 40ff). Eine grundsätzliche, kritische Reflexion dieser wissenschaftlichen Legitimationsbasis des Schulsports steht bis zum heutigen Tage noch aus. Das bildungstheoretische Paradigma der 50er Jahre des letzten Jahrhunderts formiert auch hierbei den argumentativen Bezugsrahmen (vgl. 4). Sport bzw. Bewegung im weiteren Sinne als Inhalt und nicht als Werkzeug erzieherisch zu legitimieren, wird zwar immer wieder zögerlich gefordert, allerdings zumeist verbunden mit dem Verweis auf die angeblichen zusätzlichen extrasportiven Erziehungsleistungen, die der Sport über seinen endogenen Wert hinaus wie kein zweiter sozialer Teilbereich für die Gesellschaft zu erbringen in der Lage sei (vgl. u.a. Balz & Kuhlmann, a.a.O.). Die pädagogisch schwerwiegende Frage, ob solche sozialen „Zusatzleistungen" im Sinne eines den einzelnen Fächern übergeordneten „Bildungsauftrags"

[229]Vgl. zur Frage des synthetischen *a priori* allgemein Popper (1994, xxiv).

(vgl. Galas et al., a.a.O.) im schulischen Rahmen überhaupt legitimatorische Relevanz erhalten können, oder ob sie sich dem schulischen Code von „vermittelbar/nicht-vermittelbar“ (s.o.) entziehen und somit nicht in den primären Aufgabenbereich der schulischen Erziehung fallen, konnte im hier vorliegenden Rahmen aufgrund der Tragweite einer solchen Entscheidung über die grundsätzliche erzieherische „Machbarkeit“ des Menschen nur kursorisch angedeutet werden (vgl. 4.2.2). Unabhängig von diesen allgemein gehalten didaktischen Überlegungen erscheint eine solche Vermittelbarkeit von „Schlüsselqualifikationen“ (Aschebrock 2000, 51) und Basiskompetenzen im Medium des Sports empirisch zumindest zweifelhaft (vgl. u.a. DSB 2005b). Bereits die Positionierung der Schule im Kanon der Sozialisationsinstanzen an dritter bzw. vierter Stelle (vgl. 4.2.1) macht deutlich, dass Schulsport von einem solchen „sozialhygienischen“ Anliegen überfordert wird.[230] Schüler z.B. dazu zu bewegen, dass sie „[...] Verantwortung übernehmen“ (Nieders. Kultusministerium 1998, 10) kann kein spezifisches Lernziel des Sportunterrichts darstellen, da der Nachweis der Vermittelbarkeit solcher überdauernder Verhaltensmodifikationen nur sehr unzureichend realisierbar erscheinen kann.[231] Was im Schulsport vermittelt werden kann, ist im idealtypischen Fall ein Wissen über die Notwendigkeit der Übernahme von Verantwortung beim Sporttreiben. Eine aus diesem kognitiven Wissen resultierende überdauernde Verhaltensmodifikation wäre jedoch nur schwer nachzuweisen und zudem wäre selbst bei der Erbringung eines empirischen Nachweises einer solchen Veränderung kein Transfer auf andere Lebensbereiche impliziert. Für das Anliegen der hier vorliegenden Arbeit erschient es demzufolge hinreichend, die prinzipielle Bildungsfunktion des Schulsports aus dem System selbst heraus zu erklären. So wie anderen musischen Fächern auch, erwächst dem Sport seine schulische Bedeutung aus seiner gesamtgesellschaftlichen Relevanz. Das System der Erziehung vermittelt den zu Erziehenden einen handlungsorientierten Zugang zur außerschulischen Realität Sport, der in vielen Aspekten dem von Söll (1996) u.a. propagierten „Sportcurriculum“ entspricht (vgl. Prohl 1999, 95). Sollten sich über diesen reduzierten didaktischen Anspruch hinaus weitere Sozialisationseffekte einstellen, so wäre dies sicherlich begrüßenswert, könnte aber nicht die eigentliche schulische Wertigkeit des Kommunikationskonstrukts Sport begründen. Sport wird schulisch relevant als „Lernen über die Sache Sport“ (Güldenpfennig, a.a.O.).

---

[230] Vgl. hierzu auch die SPRINT-Studie (DSB 2005a, 200ff).

[231] Exemplarisch sei an dieser Stelle auf Willimcziks Versuch verwiesen, die erzieherische Vermittelbarkeit von Fairness empirisch nachzuweisen (vgl. Willimczik 2004). Hierbei versucht Willimczik, anhand von Fragebögen eine intentional bewirkte Veränderung in der Einstellung der Probanden zum Prinzip der Fairness aufzuzeigen (vgl. ebd. 90ff), übersieht hierbei aber, dass das bloße Wissen um faires bzw. unfaires Verhalten nicht automatisch auch eine faire Praxis nach sich zieht.

Dass Sport in der Postmoderne nur einen Teilbereich einer pluralisierten *Bewegungskultur* darstellt, wurde in Kapitel 3 bereits ausführlicher beschrieben. Bedingt durch die lebensweltliche Relevanz anderer bewegungskultureller Systeme erscheint es also vor dem argumentativen Hintergrund des hier präferierten „lebensweltlich“ orientierten Ansatzes nur konsequent, auch solchen Aktivitäten schulische Beachtung einzuräumen, wie es in den programmatischen Schriften der Bundesländer gefordert wird (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur MV 1999, 6; Senator für Bildung und Wissenschaft HB 2005, 2). Da solch eine schulische Thematisierung hauptsächlich innerhalb des begrenzten Rahmens des Schulsports stattfindet, ergeben sich hieraus allerdings sowohl terminologische als auch semantische Folgeprobleme. Sport als autonomes System von sportähnlichen Bewegungsmustern abzugrenzen, ermöglicht überhaupt erst die Identifikation einer gesellschaftlichen Realität Sport (s.o.). Wenn diese wünschenswerte Trennlinie allerdings dadurch wieder verwischt wird, dass in der schulischen Auseinandersetzung und somit im Lernprozess über die Sache Sport sportliche und sportähnliche Muster indifferent nebeneinander stehen bzw. miteinander vermischt werden, so muss der Versuch einer solchen Differenzierung hinfällig erscheinen. Mögliche Alternativen zu einer solchen schulischen Praxis bestünden z.B. in der terminologisch klaren Abgrenzung von Sport und Bewegung, die sich idealtypisch in einer fachlichen Trennung, d.h. in zwei getrennten Schulfächern niederschlagen würde (vgl. 4.5).[232] Positiv kann in diesem Zusammenhang das Konzept der Bewegten Schule beurteilt werden (vgl. Regensburger Projektgruppe 2001). Hierbei würde nicht nur, ähnlich wie z.B. in den USA (vgl. 4.5), der dringend notwendigen Trennung von (Leistungs-)Sport und Bewegungskultur Tribut gezollt, sondern auch der Sportunterricht von extrasportiven Ansprüchen entbunden. Eine „Schule in Bewegung“ (vgl. Ministerium für Kultur, Jugend und Sport BW 2004, 300) eröffnet dem Sportunterricht die Möglichkeit, sich voll auf seine eigentliche Aufgabe, d.i. die Vermittlung des Kulturguts Sport, zu konzentrieren und andere Forderungen, die immer noch an den Sportunterricht herangetragen werden, wie z.B. seine kompensatorische Leistungsfähigkeit, an außerunterrichtliche Bewegungsangebote zu delegieren.[233]

---

[232] Als utopische Vision wäre hierbei natürlich eine weitere Ausdifferenzierung denkbar, die ein Nebeneinander der unterschiedlichen bewegungskulturellen Sinnsysteme auch schulisch reflektieren würde. Hierbei würde sowohl dem Sport als auch der Spielkultur, dem Tanz, der Gesundheitserziehung etc. erzieherische Relevanz im Rahmen eigenständiger Fächer zukommen. Da aber unklar erscheint, welche bewegungskulturellen Teilbereiche soviel gesellschaftliche Relevanz für sich in Anspruch zu nehmen vermögen, dass eine solche Aufnahme in den schulischen Kanon legitim erscheinen könnte, soll eine solche schon aus finanziellen Gründen irreale Vorstellung hier nur als „Denkanstoß“ kurz Erwähnung finden.

[233] „The physical education program provides a foundation for all physical activity programs and should be part of every student’s educational program. The skills and knowledge gained in an effective instructional program

Signifikante inhaltliche Differenzen zwischen den Dokumenten zum Schulsport der einzelnen Bundesländer lassen sich auf der programmatischen Ebene nicht nachweisen (vgl. 4.3.2). Der fragwürdige „Doppelauftrag“ der „Erziehung zum Sport“ und der „Erziehung durch Sport“ findet sich in allen untersuchten curricularen Vorgaben (vgl. ebd.; DSB 2005a, a.a.O.).

Im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit soll für einen Sportunterricht plädiert werden, der sich in seiner Funktion an einer relativ engen Vorstellung über seine Aufgaben und Möglichkeiten ausrichtet, ähnlich wie dies im Rahmen des oben angeführten Sportartencurriculums bereits propagiert wurde. Wenn bei der in Kapitel 3 vorgenommenen Bestimmung des Sportbegriffs für eine moderne „Renaissance der Vernunft“ plädiert wurde (s.o.), so kann diese Forderung auch auf den Schulsport übertragen werden. Postmoderne Schulsportkonzepte, die auf der einen Seite dem hedonistischen „anything goes“ das Wort reden (vgl. Prohl 1999, 128ff) oder im mythisch angehauchten „Anderen der Vernunft“ (Habermas, a.a.O.) unpräzise Ganzheitlichkeits- und Körpererfahrungskonzepte im „Sport“-Unterricht verwirklicht sehen wollen (vgl. Prohl 1999, 124ff), formieren die Eckpfeiler einer Phalanx pluralisierter Erwartungen, die eine postmodern verunsicherte Welt auch erzieherisch reflektiert wissen wollen. Die eigentliche Aufgabe des Erziehungssystems, das „Lernen des Entscheidens“ (Luhmann, a.a.O.) auf der Basis von vermittelbarem Wissen, wird hierbei nur zu gerne ignoriert. Es kann weder die Aufgabe eines wohlverstandenen Schulsports sein, als zusätzliches „Spaß“-Angebot an die Schüler (vgl. Bräutigam 1994, 242) in einen ungleichen Wettstreit mit weitaus „spaßigeren“ medialen Unterhaltungsangeboten zu treten, noch kann es darum gehen, losgelöst von jeglicher empirischer Nachweisbarkeit bildende Lernprozesse z.B. durch das meditative Erfahren seines eigenen Körpers zu erwarten. Schulisch realisierbar erscheinen diese postmodern pluralisierten Variationen des Sportgedankens durchaus im Rahmen der Bewegten Schule oder eines außerunterrichtlichen Wahlpflichtangebotes, sportlich im eigentlichen Sinne und somit auch sportunterrichtlich relevant sind Yoga und Saunieren nicht. Auch die sowohl in den Dokumenten zum Schulsport und auch von zahlreichen Sportpädagogen geforderte Mehrperspektivität bzw. Sinnvielfalt (vgl. u.a. Neumann & Balz 2004; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur MV 1999, 7ff; Ministerium für Jugend, Kultur und Sport BW 2004, 300) muss vor diesem Hintergrund kritisch beurteilt werden. Mehrperspektivisch kann ein Sportunterricht nur dann sein, wenn dabei deutlich gemacht wird, dass es sich bei diesen

---

prepare the student who wishes to participate in extracurricular physical activity. The co-curricular and extracurricular activities provide reinforcement and practice for what is learned in physical education or other developmental experiences.” (Young 1996, 5)

unterschiedlichen Perspektiven jeweils nur um *eine* mögliche Sichtweise des funktional-strukturell klar definierten Systems Sport handelt. Der moderne Sport kann also u.U. mehrperspektivisch präsentiert, keinesfalls aber postmodern-indifferent polyperspektivisch je nach situativem Bedarf konstruiert werden. Auf diesem schmalen Grad wird sich ein Sportunterricht, der seinen eigenen Anspruch ernst nimmt, immer zu bewegen haben. Die auf dem Papier seit der Mitte des letzten Jahrhunderts überwundene bildungstheoretische Vorstellung der „Leiblichkeit“ (Ehni 1977, 59) liegt auch im 21. Jahrhundert immer noch implizit und auch explizit (vgl. Galas et al.) sowohl den offiziellen programmatischen Schriften der Kultusministerien der Länder als auch nahezu der gesamten sportpädagogischen Diskussion zugrunde (vgl. u.a. Ministerium für Kultur, Jugend und Sport BW 2004, 300; Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Sport B 2005, 7; Grupe 2004). Solange die hierbei latent vorhandene Idee einer indifferenten „ganzheitlichen“ Erziehung durch Sport nicht grundlegend revidiert wird, droht die heuristische Diskussion und sukzessive auch die schulische Praxis in einem in sich geschlossenen Zirkel zu verharren, der evidente Fragestellungen und augenscheinliche Probleme sowohl praktischer als auch theoretischer Art immer wieder nur auf der Basis dogmatischer Denkschablonen reflektiert oder aber der Bequemlichkeit halber gleich ignoriert. Der Erkenntnisgewinn erscheint in beiden Fällen ähnlich groß.

Die der hier vorliegenden Arbeit zugrunde liegende Problematik einer Definition des Sports impliziert im Rahmen eines wohlbegründeten Versuchs der heuristischen Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung zwangsläufig auch eine grundsätzliche Beschäftigung mit der Legitimität einer Definition. Die Bestimmung der sozialen Entität Sport kann also nur auf der Basis einer vorausgehenden Klärung der Möglichkeiten und Bedingungen der sportwissenschaftlichen Schaffung von „Wahrheit“ realisiert werden. Dadurch muss eine Definition des Sports in der Postmoderne implizit oder explizit immer auch eine Epistemologie der Sportwissenschaft voraussetzten, auf welche sie sich in der Konstruktion ihrer Wirklichkeit bezieht (vgl. 3). Eine solche kritische Auseinandersetzung mit dem realistischen Anspruch der eigenen Erkenntnis erscheint insbesondere im Bereich dessen, was von Foerster als „Metaphysik“ (Foerster 1993, 350) bezeichnet wird, dem erkenntnistheoretischen Raum, in welchem „[...] wir über Fragen entscheiden, die im Prinzip unentscheidbar sind“ (ebd.), dringend angeraten. Die Möglichkeit einer Unterscheidung sollte weder als letztgültiger Schlusspunkt im Sinne eines posthistorischen „Endes der Wissenschaft“ (vgl. Gehlen 1963) zum Dogma erklärt, noch prinzipiell als anmaßend, beliebig, unnötig, überflüssig oder gar gefährlich als heuristisches Tabu aus dem wissenschaftlichen Diskurs ausgeklammert werden (vgl. 3.2.8). Wenn die

momentane sportwissenschaftliche Diskussion dem postmodernen „anything goes“ (a.a.O.) folgend, Sport als multiparadigmatisches „Sprachspiel“ und somit als inkonsistente Akkumulation von „Familienähnlichkeiten“ zu bestimmen versucht (vgl. u.a. Drexel 2002; Digel 1995b; Haverkamp & Willimczik 2005), so soll ihr an dieser Stelle ein Zitat ihres *spiritus rector* Wittgenstein entgegengehalten werden, der selber von der Möglichkeit einer terminologischen Grenzziehung „[...] für einen besondern Zweck“ (Wittgenstein 1995b, 279) ausgeht. Dieser besondere Zweck ist das wissenschaftliche Reden über Sport. Hierbei ist es in letzter Konsequenz gleichgültig, ob es sich bei dieser Unterscheidung um eine eher strenge Definition im Sinne der hier vorliegenden Arbeit oder um eine weit gefasste Sinnbestimmung der „Familienähnlichkeiten“ des Sports in Form einer definierten „Nicht-Definierbarkeit“ (vgl. 3.2.9) handelt. Immer rekurriert eine solche Grenzziehung auf einen spezifischen „Zweck“, was solange legitim erscheinen kann, wie sich die jeweilige Definition eindeutig zu diesem Zweck bekennt und sich nicht in überzogenen Forderungen nach Allgemeingültigkeit verrennt. Innerhalb des heuristischen Diskurses bildet also der Terminus des „Zwecks“ die Paraphrase des Kuhnschen „Paradigmas“ (vgl. Kuhn 1997), des „[...] in Anschlag gebrachten Weltbild[es]“ (Drexel, a.a.O), das bestimmt, wie, und somit auch was, beobachtet werden soll. Sport nicht zu definieren erscheint vor diesem Hintergrund ebenso als „Zweck“ wie der Versuch einer trennscharfen Abgrenzung, bedingt schon allein durch das „zweckhafte“ wissenschaftliche Primat des Erkenntnisgewinns.

Obwohl sich die hier vorliegende Arbeit um Objektivität bemüht, soll abschließend bewusst eine durchaus als normativ aufzufassende Befürchtung geäußert werden. Die terminologische Öffnung des Sports in der Postmoderne hat dem Sportsystem eine Vielzahl von Vorteilen, namentlich z.B. eine gesteigerte gesellschaftliche Reputation und erhöhte Möglichkeit der Inklusion breiter Schichten der Bevölkerung, erbracht, bedeutet aber in ihrer Konsequenz eine kaum zu überschätzende Gefährdung des kulturellen und gesellschaftlichen Eigenwerts des Sports. Sollte es dem Sport nicht gelingen, sich auf seinen eigentlichen Sinnkern, auf seine sportliche Funktion, zurückzubesinnen, so droht das regelgeleitete Bewegungswettkampfspiel des Sports als modernes Rudiment zu einer Fußnote der Weltgeschichte der Bewegung zu werden.

Literatur

Adorno, T. W. (1955a). *Prismen: Kulturkritik und Gesellschaft.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- ders. (1955b). Veblens Angriff auf die Kultur. In: ders. (1955a). *Prismen: Kulturkritik und Gesellschaft.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 82-112.

Aschebrock, H. (2000). Schulprogramm als Schnittpunkt von Schulentwicklung und Schulsportentwicklung. In: E. Balz und P. Neumann (Hrsg.). (2000). *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein: Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 3-5. 6. 1999 in Regensburg.* Hamburg: Czwalina. S. 51-58.

Baecker, D. (1999). Wenn etwas der Fall ist, steckt auch etwas dahinter. In: R. Stichweh (Hrsg.) (1999). *Niklas Luhmann: Wirkungen eines Theoretikers: Gedenkcolloquium der Universität Bielefeld am 8. Dezember 1998.* Bielefeld: transcript. S. 35-48.

- ders. (1993). Kybernetik zweiter Ordnung. In: H. von Foerster (1993). *Wissen und Gewissen: Versuch einer Brücke.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 17-24.

- ders. und Stanitzek, G. (Hrsg.). (1987). *Niklas Luhmann: Archimedes und wir – Interviews.* Berlin: Merve.

Baier, H. (1989). S*oziologie als Aufklärung – oder die Vertreibung der Transzendenz aus der Gesellschaft.* Konstanz: Universitätsverl..

Balz, E. und Kuhlmann, D. (2003). *Sportpädagogik: Ein Lehrbuch in 14 Lektionen.* Aachen: Meyer & Meyer.

Balz, E. und Neumann, P. (Hrsg.). (2000). *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein: Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 3-5. 6. 1999 in Regensburg.* Hamburg: Czwalina.

Balz, E. (2000). Über Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Einführung in das Thema der Sektionstagung. In: ders. und P. Neumann (Hrsg.). (2000a). *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein: Jahrestagung der Dvs-Sektion Sportpädagogik vom 3-5. 6. 1999 in Regensburg.* Hamburg: Czwalina. S. 11-14.

Balz, E. und Neumann, P. (Hrsg.). (1997). *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* Schorndorf: Hofmann.

Balz, E. (1997). Gesundheitserziehung: Sport als Element der Lebensführung. In: ders. und P. Neumann (Hrsg.). (1997). *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* Schorndorf: Hofmann. S. 111-126.

Baudrillard, J. (1991). *Der symbolische Tausch und der Tod.* München: Matthes & Seitz.

Bauman, Z. (1999). *Unbehagen in der Postmoderne.* Hamburg: Hamburger Ed..

Baumann, H. und Reim, H. (1984). *Bewegungslehre.* Frankfurt a. M.: Diesterweg.

Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Becker, G. (1997). Die Allgemeinbildung und die allgemeinbildende Schule. Oder: „Die proportionierliche Entfaltung aller Kräfte des Individuums in Wechselwirkung mit der Welt. In: K.-H. Braun und H.-H. Krüger (Hrsg.). (1997). *Pädagogische Zukunfsentwürfe: Festschrift zum siebzigsten Geburtstag von Wolfgang Klafki.* Opladen: Leske & Budrich. S. 87-104.

Becker, P. (1987a). *Sport und Höchstleistung.* Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

- ders.(1987b). Steigerung und Knappheit: Zur Kontingenzformel des Sportsystems und ihren Folgen. In: ders. (Hrsg.). (1987a). *Sport und Höchstleistung.* Reinbek b. Hamburg: Rowohlt. S. 17-38.

Beckers, E. (1997). Über das Bildungspotenzial des Sportunterrichts. In: E. Balz und P. Neumann (Hrsg.). (1997). *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* Schorndorf: Hofmann. S.15-32.

Begov, F. (1982). Sportgeschichte der frühen Neuzeit. In: H. Ueberhorst (Hrsg.). (1982a). *Geschichte der Leibesübungen. Bd. 3/1*. Berlin: Bartels & Wernitz. S. 145-164.

- ders. (1980). Einführung in die Geschichte des Sports und der Leibeserziehung der Neuzeit. In: O. Grupe (Hrsg.). (1980). *Einführung in die Theorie der Leibeserziehung und des Sports: 5., völlig neu bearb. Aufl.* Schorndorf: Hofmann. S. 24-58.

Berger, P. und Luckmann, T. (1992). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie der Wissenssoziologie. (5., unveränd.. Aufl.).* Frankfurt a. M.: Fischer.

Bernett, H. (1982). Johann Christoph Friedrich GutsMuths. In: H. Ueberhorst (Hrsg.). (1982a). *Geschichte der Leibesübungen. Bd. 3/1*. Berlin: Bartels & Wernitz. S. 197-214.

- ders. (1980). zur Zeitgeschichte der Leibeserziehung und des Sports. In: O. Grupe (1980a). (Hrsg.). *Einführung in die Theorie der Leibeserziehung und des Sports: 5., völlig neu bearb. Aufl.* Schorndorf: Hofmann. S. 59-87.

- ders. (1966). *Nationalsozialistische Leibeserziehung: Eine Dokumentation ihrer Theorie und Organisation.* Schorndorf: Hofmann.

Bette, K.-H. (1999). *Systemtheorie und Sport.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- ders., Hoffmann, G., Kruse, C., Meinberg, E. und Thiele, J. (Hrsg.). (1994). Z*wischen Verstehen und Beschreiben: Forschungsmethodologische Ansätze in der Sportwissenschaft.* Köln: Sport und Buch Strauss.

- ders. (1994). Neuere Systemtheorie. In: ders., G. Hoffmann, C. Kruse, E. Meinberg und J. Thiele (Hrsg.). (1994). Z*wischen Verstehen und Beschreiben:*

Forschungsmethodologische Ansätze in der Sportwissenschaft. Köln: Sport und Buch Strauss. S. 215-258.

Beyer, E. (1997). Geschichte der deutsch-französischen Beziehungen in der Sportwissenschaft. In: G. Treutlein und C. Pigeassou (Hrsg.). (1997a). *Sportwissenschaft in Deutschland und Frankreich: Entwicklung und Tendenzen.* Hamburg: Czwalina. S. 15-17.

- ders. (1982). Sport in der Weimarer Republik. In: H. Ueberhorst (Hrsg.). (1982b). *Geschichte der Leibesübungen. Bd. 3/2.* Berlin: Bartels & Wernitz. S. 657-700.

Braun, K.-H. und Krüger, H.-H. (Hrsg.). (1997). *Pädagogische Zukunftsentwürfe: Festschrift zum siebzigsten Geburtstag von Wolfgang Klafki.* Opladen: Leske & Budrich.

Brettschneider, W. (2005a). *Was gehört – als Folge der Studie – auf die Agenda zum Thema Schulsport?* Zugriff am 15. September 2005 unter http://www.dsb.de/fileadmin/fm-dsb/downloads/SPRINT-Rede_Brettschneider.pdf

- ders (2005b). *Deutscher Sportbund: SPRINT-Interview Brettschneider. „Wichtigster Befund: jede 4. Stunde fällt aus – Konstruktives Vorgehen gefragt.“* Zugriff am 15. September 2005 unter http://www.dsb./index.php?id=6660&type=98

- ders. und Kleine, T. (2002). *Jugendarbeit in Sportvereinen: Anspruch und Wirklichkeit; Eine Evaluationsstudie.* Schorndorf: Hofmann.

Brix, E. und Schmidinger, H. (Hrsg.). (2004). *Europa im Zeichen von Wissenschaft und Humanismus.* Wien: Böhlau.

Bonsiepen, W. (1988). Einleitung. In: G.W.F. Hegel (1988). *Phänomenologie des Geistes*. Hamburg: Meiner. S. lx-lxiii.

Bös, K. (2000). Sportunterricht – heute wichtiger als je zuvor. In: E. Balz und P. Neumann (Hrsg.). (2000). *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein: Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 3-5. 6. 1999 in Regensburg.* Hamburg: Czwalina. S. 45-50.

Bourdieu, P. (1992). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft.* Frankfurt a. M.. Suhrkamp.

Buck, G. (1984). *Rückwege aus der Entfremdung: Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie.* München: Fink; und Paderborn: Schöningh.

Buss, W. (2002). *„Eigensinn des Sports versus Ideologie“ – grundsätzliche Reflexionen und Beispiele im Kontext des deutschen Sports des 20. Jahrhunderts.* Unveröffentlichtes Manuskript.

- ders. und Becker, C. (Hrsg.). (2001). *Der Sport in der SBZ und frühen DDR: Genese-Strukturen – Bedingungen.* Schorndorf: Hofmann.

- ders. (Hrsg.). (1989). *Von den ritterlichen Exercitien zur modernen Bewegungskultur: 250 Jahre Leibesübungen uns Sport an der Universität Göttingen.* Duderstadt: Mecke.

- ders. (1975). *Die Entwicklung des Deutschen Hochschulsports vom Beginn der Weimarer Republik bis zum Ende des NS-Staates – Umbruch und Neuanfang oder Kontinuität?* Göttingen: o. Verl..

Buytendijk, F.J.J. (1972). *Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung.* Berlin: Springer.

Cachay, K. und Thiel, A. (2000). *Soziologie des Sports: Zur Ausdifferenzierung und Entwicklungsdynamik des Sports der modernen Gesellschaft*. Weinheim: Juventa.

Cachay, K., Drexel, G. und Franke, E. (Hrsg.). (1990). *Ethik im Sportspiel: 2. Tagung der Arbeitsgruppe Sportphilosophie vom 08. bis 10. Dezember 1988 in Blaubeuren.* Clausthal-Zellerfeld: dvs.

Cachay, K. (1988). *Sport und Gesellschaft.* Schorndorf: Hofmann.

Caillois, R. (1988). The Structure and Classification of Games. In: W. J. Morgan und K.V. Meier (Hrsg.). (1988). *Philosophic Inquiry in Sport.* Champaign: Human Kinetics Publishers. S. 7-16.

Cassirer, E. (1991). *Rousseau, Kant, Goethe.* Hamburg: Felix Meiner.

Comité des travaux historiques et scientifiques (Hrsg.). (1998). *Le sport et ses espaces: xixe – xxe siècles: 120e Congrés national des sociétés historiques et scientifiques,s ection historie moderne er contemporaine, 1995, Aix-en-Provence.* Paris : CTHS.

Court, J. (1994). *Kritik ethischer Modelle des Leistungssports.* Köln: Sport und Buch Strauss.

Davis, B., Bull, R., Roscoe, J. und Roscoe, D. (Hrsg.). (1997). *Physical Education and the Study of Sport: Third Edition.* London: Mosby.

Davis, B. (1997). Part Three: the Performer in a Social Setting. In: ders., R. Bull, J. Roscoe und D. Roscoe (Hrsg.). (1997). *Physical Education and the Study of Sport: Third Edition.* London: Mosby. S.366-596.

Decker, W. (2000). Sport – eine Bezeichnung für die griechische Kultur? In: Deutsches Olympisches Institut (DOI). (Hrsg.). (2001). *Jahrbuch 2000.* Berlin: DOI.. S. 83-92.

- ders. (1995). *Sport in der griechischen Antike: vom minoischen Wettkampf bis zu den Olympischen Spielen.* München: Beck.

Deutscher Sportbund (DSB). (Hrsg.). (2005a). *DSB-SPRINT-Studie: Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland.* Aachen: Meyer & Meyer.

- ders. (Hrsg.). (2005b). *Sportunterricht in Deutschland. Kurzfassung der DSB-SPRINT-Studie: Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland.* Zugriff am 15. September 2005 unter http://www.dsb.de/fileadmin/Bilder_allgemein/Veranstaltungen/Schulsport/Kurzfassung_1_.pdf

- ders. (Hrsg.). (1986). *Die Zukunft des Sports: Materialien zum Kongreß „Menschen im Sport 2000“.* Schorndorf: Hofmann.

Deutsches Olympisches Institut (DOI). (Hrsg.). (2002). *Jahrbuch 2001.* Berlin: DOI.

- dass. (Hrsg.). (2001). *Jahrbuch 2000.* Berlin: DOI.

- dass. (Hrsg.). (1999). *Jahrbuch 1998.* Berlin: DOI.

Dieckmann, J. (2004). *Luhmann-Lehrbuch.* München: Fink.

Diekmann, I. und Teichler, J. (Hrsg.). (1997). *Körper, Kultur und Ideologie: Sport und Zeitgeist im 19. und 20. Jahrhundert.* Mainz: Philo.

Diem, C. (1960). *Weltgeschichte des Sports und der Leibeserziehung.* Stuttgart: Cotta-Verl..

Dietrich, K. und Heinemann, K. (Hrsg.). (1989). *Der nicht-sportliche Sport: Beiträge zum Wandel im Sport.* Schorndorf: Hofmann.

Dietrich, K und Landau, G. (1989). Gegenstand und Betrachtungsweisen der Sportpädagogik. In: K. Scherler (Red.). (1989). *Sportpädagogik – wohin? Referate zur 1. Tagung der dvs-Sektion Sportpädagogik 9. - 11. Juni 1988 in Büttnershausen, Reinhausen.* Clausthal-Zellerfeld: dvs. S. 11-22.

Digel, H. (2001). *Einflüsse gesellschaftlicher Entwicklungen auf Schule und Sport – Einführungsreferat Fachtagung „Perspektiven des Schulsports“, 10./11. Dezember 2001 Karlsruhe.* Zugriff am 12. Januar 2004 unter http://kmk.org/doc/publ/fachtagu/einfuehrung.pdf.html

- ders. (Hrsg.). (1995a). *Sportwissenschaft heute. Eine Gegenstandsbestimmung.* Darmstadt: Wiss. Buchges..

- ders. (1995b). Was ist der Gegenstand der Sportwissenschaft?. In: ders. (Hrsg.). (1995a). *Sportwissenschaft heute. Eine Gegenstandsbestimmung.* Darmstadt: Wiss. Buchges.. S. 1-18.

- ders. (1995c). Probleme sportwissenschaftlicher Interdisziplinarität und Theorienbildung. In: ders. (Hrsg.). (1995a). *Sportwissenschaft heute. Eine Gegenstandsbestimmung.* Darmstadt: Wiss. Buchges.. S. 135-150.

- ders. (1990). Die Versportlichung unserer Kultur und deren Folgen für den Sport – ein Beitrag zur Uneigentlichkeit des Sports. In: H. Gabler und U. Göhner (Hrsg.). (1990). *Für einen*

besseren Sport...: Themen, Entwicklungen und Perspektiven aus Sport und Sportwissenschaft. Schorndorf: Hofmann. S. 73-96.

- ders. (1986). Über den Wandel der Werte in Gesellschaft, Freizeit und Sport. In: Deutscher Sportbund (DSB). (Hrsg.). (1986). *Die Zukunft des Sports: Materialien zum Kongreß „Menschen im Sport 2000“*. Hofmann: Schorndorf. S. 14-43.

- ders. (Hrsg.). (1983). *Lehren im Sport: Ein Handbuch für Sportlehrer, Sportstudierende und Übungsleiter.* Reinbek. Rowohlt.

Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit (DEZA). (2005). *Sport für Frieden und Entwicklung: das Engagement der DEZA und das Internationale Jahr des Sports 2005.* Zugriff am 05. Januar 2006 unter
htttp://www.sport2005.ch/downloads/DEZA%20IYS2005%Flyer%20ger.pdf

Docherty, T. (Hrsg.). (1993a). *Postmodernism: A Reader.* New York: Harvester Wheatsheaf.

- ders. (1993b). Preface. In: ders. (Hrsg.). (1993a). *Postmodernism: A Reader.* New York: Harvester Wheatsheaf. S. xiii-xiv.

Drexel, G. (2002). *Paradigmen in Sport und Sportwissenschaft.* Schorndorf: Hofmann.

- ders. (1995). Zur Paradigmenabhängigkeit des Erkennens, Bestimmens und Verstehens der Gegenstände der Sportwissenschaft. In: H. Digel (Hrsg.). (1995a). *Sportwissenschaft heute. Eine Gegenstandsbestimmung.* Darmstadt: Wiss. Buchges.. S. 99-134.

Dylla, F., Ferrein, A., Lakemeyer, G., Murray, J., Obst, O., Röfer, T., Stolzenburg, F., Visser, U. und Wagner, T. (2005). Towards a League-Independent Qualitative Soccer Theory for RoboCup. In: D. Nardi, M. Riedmiller, C. Sammut und J. Santos-Victor (Hrsg.). (2005). *RoboCup 2004: Robot Soccer World Cup VIII.* Berlin: Springer. S. 611-619.

Ehni, H. (2004). Sportunterricht in den Perspektiven des Handelns und Erlebens. In: P. Neumann und E. Balz (Hrsg.). (2004). *Mehrperspektivischer Sportunterricht: Orientierungen und Beispiele.* Schorndorf: Hofmann. S. 34-56.

- ders. (1977). *Sport und Schulsport: Didaktische Analysen und Beispiele aus der schulischen Praxis.* Schorndorf: Hofmann.

Eichberg, H. (1986a). *Die Veränderung des Sports ist gesellschaftlich: Die historische Verhaltensforschung in der Diskussion.* Münster: Lit.

- ders. (1986b). Der Beginn des modernen Leistens. Terminologische Verschiebungen in der Bewertung der Leibesübungen um 1800. In: ders. (1986a). *Die Veränderung des Sports ist gesellschaftlich: Die historische Verhaltensforschung in der Diskussion.* Münster: Lit. S. 138-167.

Eisenberg, C. (2003). Die Entdeckung des Sports durch die moderne Geschichtswissenschaft. In: J. Teichler (Hrsg.). (2003). *Moden und Trends im Sport und in der*

Sportgeschichtsschreibung: Jahrestagung der dvs-Sektion Sportgeschichte vom 8-10. Juni 2001 in Potsdam. Hamburg: Czwalina. S. 31-44.

- dies. (1999). *„English sports“ und deutsche Bürger: Eine Gesellschaftsgeschichte 1800-1939.* Paderborn: Schöningh.

Eco, U. (1986a). *Über Gott und die Welt: Essays und Glossen.* München: Carl Hanser.

- ders. (1986b). Das Sportgerede. In: ders. (1986a). *Über Gott und die Welt: Essays und Glossen.* München: Carl Hanser. S.186-193.

- ders. (1986c). Die Fußball-WM und ihr Staat. In: ders. (1986a). *Über Gott und die Welt: Essays und Glossen.* München: Carl Hanser. S.194-199.

Europäisches Parlament. (2004). *Europäisches Jahr zur Erziehung durch Sport: Über Erziehung durch Sport – Über Dich.* Zugriff am 30. März. 2004 unter http://www.eyes-2004.info/748.0.htm

Feyerabend, P. (1989). *Irrwege der Vernunft.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Foerster, H. von (1993). *Wissen und Gewissen: Versuch einer Brücke.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Foucault, M. (1974). *Die Ordnung der Dinge: Eine Archäologie der Humanwissenschaften.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Fetz, F. und Ballreich, R. (1974). *Grundbegriffe der Bewegungslehre der Leibesübungen.* Frankfurt a. M.: Wilhelm Limpert.

Funke, G. (Hrsg.). (1958). *Konkrete Vernunft: Festschrift für Erich Rothacker.* Bonn: H. Bouvier u. Co..

Gabler, H. (1998). Fairneß/Fair play. In: O. Grupe und D. Mieth (Hrsg.). (1998). *Lexikon der Ethik im Sport.* Schorndorf: Hofmann. S. 149-157.

- ders. und Göhner, U. (Hrsg.). (1990). *Für einen besseren Sport...: Themen, Entwicklungen und Perspektiven aus Sport und Sportwissenschaft.* Schorndorf: Hofmann.

Gadamer, H.-G. und Boehm, G. (Hrsg.). (1979). *Seminar: Philosophische Hermeneutik.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Gadamer, H.-G. (1979a). Einführung. In: ders. und G. Boehm (Hrsg.). (1979). *Seminar: Philosophische Hermeneutik.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 7- 40.

- ders. (1979b). Die philosophischen Grundlagen des 20. Jahrhunderts. In: ders. und G. Boehm (Hrsg.). (1979). *Seminar: Philosophische Hermeneutik.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 316-326.

Galas, D., Habermalz, W. und Schmidt, F. (1998). *Niedersächsisches Schulgesetz: (NschG).* Luchterhand: Neuwied.

Gebauer, G. (2002). *Sport in der Gesellschaft des Spektakels.* St. Augustin: Academia.

Gehlen, A. (1963). *Studien zur Anthropologie und Soziologie.* Neuwied: Luchterhand.

- ders. (1940). *Der Mensch: Seine Natur und seine Stellung in der Welt.* Berlin: Junker und Dünnhaupt.

Geldbach, E. (1982). Die Philanthropen als Wegbereiter moderner Leibeskultur. In: H. Ueberhorst (Hrsg.). (1982a). *Geschichte der Leibesübungen. Bd. 3/1.* Berlin: Bartels & Wernitz. S. 165-196.

Gerhardt, V. und Lämmer, M. (Hrsg.) (1995). *Fairneß und Fair Play: eine Ringvorlesung an der Deutschen Sporthochschule Köln.* St. Augustin: Academia.

Gerhardt, V. (1995). Fairneß – Die Tugend des Sports. In: ders. und M. Lämmer (Hrsg.) (1995). *Fairneß und Fair Play: eine Ringvorlesung an der Deutschen Sporthochschule Köln.* St. Augustin: Academia. S. 5-24.

Gerspach, M. (2000). *Einführung in pädagogisches Denken und Handeln.* Stuttgart: Kohlhammer.

Geßmann, R. (2004). Einleitung in die olympische Erziehung. In: Nationales Olympisches Komitee für Deutschland (NOK). (Hrsg.). (2004). *Olympische Erziehung – eine Herausforderung an Sportpädagogik und Schulsport.* St. Augustin: Academia. S. 9-34.

Gillmeister, H. (1995). Not Cricket und Fair Play. Betrachtungen zum englischen Sportgedanken. In: V. Gerhardt und M. Lämmer (Hrsg.) (1995). *Fairneß und Fair Play: eine Ringvorlesung an der Deutschen Sporthochschule Köln.* St. Augustin: Academia. S. 127-137.

Goodman, N. (1984). *Weisen der Welterzeugung.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Grössing, S. (2001). *Einführung in die Sportdidaktik : Lehren und Lernen im Sportunterricht. 8., überarb. Aufl..* Wiebelsheim: Limpert.

- ders. (1982). Pädagogische Reformen vor und nach dem Ersten Weltkrieg und ihr Einfluß auf Leibeserziehung und Schulsport. In: H. Ueberhorst (Hrsg.). (1982b). *Geschichte der Leibesübungen. Bd. 3/2.* Berlin: Bartels & Wernitz. S. 641-656.

Grupe, O. (2004). Olympische Pädagogik. In: Nationales Olympisches Komitee für Deutschland (NOK). (Hrsg.). (2004). *Olympische Erziehung – eine Herausforderung an Sportpädagogik und Schulsport.* St. Augustin: Academia. S. 35-52.

- ders. (2000). *Vom Sinn des Sports: kulturelle, pädagogische und ethische Aspekte.* Schorndorf: Hofmann.

- ders. und Mieth, D. (Hrsg.). (1998). *Lexikon der Ethik im Sport.* Schorndorf: Hofmann.

Grupe, O. (1995). Uneingelöste Ansprüche. Die vergessene Interdisziplinarität. In: H. Digel (1995a). (Hrsg.). *Sportwissenschaft heute: Eine Gegenstandsbestimmung.* Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft. S.151-160.

- ders. (Hrsg.). (1990). *Kulturgut oder Körperkult?: Sportwissenschaft im Wandel.* Tübingen: Attempto.

- ders. (1984). *Grundlagen der Sportpädagogik. Körperlichkeit, Bewegung und Erfahrung im Sport.* Schorndorf: Hofmann.

- ders. (Hrsg.). (1980a). *Einführung in die Theorie der Leibeserziehung und des Sports.* Schorndorf: Hofmann.

- ders. (1980b). Anthropologische Grundlagen der Leibeserziehung und des Sports: Leib/Körper, Bewegung und Spiel. In: ders. (Hrsg.). (1980a). *Einführung in die Theorie der Leibeserziehung und des Sports.* Schorndorf: Hofmann.S. 88-110.

Gudjons, H. und Winkel, R. (1999). (Hrsg.). *Didaktische Theorien.* Hamburg: Bergmann und Helbig.

Güldenpfennig, S. (2004a). *Olympische Spiele als Weltkulturerbe: zur Neubegründung der Olympischen Idee.* St. Augustin: Academia.

- ders. (2004b). Gendoping ante portas? Überlegungen zum Verhältnis von Genet(h)ik und Sport. In: C. Pawlenka (Hrsg.). (2004). *Sportethik: Regeln – Fairness – Doping.* Paderborn: mentis. S. 309-316.

- ders. (2002a). Plädoyer für eine Politikwissenschaft des Sports: Überlegungen zum Verhältnis von Sport, Politik und Ökonomie. In: Zentrum für Europa- und Nordamerikastudien (Hrsg.).(2002). *Fußballwelten: Zum Verhältnis von Sport, Politik, Ökonomie und Gesellschaft.* Opladen: Leske & Budrich. S.65-85.

- ders. (2002b). Skizirkus? Aber ja! Über die kulturelle Legitimation sportlichen Handelns. In: Deutsches Olympisches Institut (DOI). (Hrsg.). (2002). *Jahrbuch 2001.* Berlin: DOI. S. 37-72.

- ders. (2001). *Ein Jahrzehnt deutsche Vereinigung im Sport: Rückblick und Perspektiven. Und: Was ist los mit dem Schulsport?* Vortrag, gehalten bei der DOG Werningerode am 25. 9. 2001.

- ders. (2000). *Sport: Kritik und Eigensinn: Der Sport der Gesellschaft.* St. Augustin: Academia.

- ders. (1999). Zur Kritik der Olympischen Urteilskraft. In: Deutsches Olympisches Institut (DOI). (Hrsg.). (1999). *Jahrbuch 1998.* Berlin: DOI. S. 29-58.

- ders. (1996a). *Sport: Autonomie und Krise: Soziologie der Texte und Kontexte des Sports.* St. Augustin: Academia.

- ders. (1996b). *Sport: Kunst oder Leben? Sportsoziologie als Kulturwissenschaft.* St. Augustin: Academia.

- ders. (1973). *Grenzen bürgerlicher Sportpädagogik I: Zum Gesellschaftsbegriff in Didaktik der Leibeserziehung und Sportcurriculum.* Köln: Pahl-Rugenstein.

Gumbrecht, H.-U. (2005). *Lob des Sports.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

GutsMuths, C. (1928). G*ymnastik für die Jugend: Band 1.* Dresden: Wilhelm Limpert.

Guttmann, A. (1979). *Vom Ritual zum Rekord: das Wesen des modernen Sports.* Schorndorf: Hofmann.

Haag, H. und Strauß, B. (Hrsg.). (2003). *Theoriefelder der Sportwissenschaft: 2., neu überarb. Aufl..* Schorndorf: Hofmann.

Haag, H. und Hummel, A. (Hrsg.). (2001). *Handbuch Sportpädagogik.* Schorndorf: Hofmann.

Haag, H. (1986). *Bewegungskultur und Sport: Vom Grundbedürfnis nach Sport und Spiel.* Zürich: Edititon Interfrom.

Habermas, J. (1993). The Entry into Postmodernity: Nietzsche as a turning point. In: T. Docherty (Hrsg.). (1993a). *Postmodernism: A Reader.* New York: Harvester Wheatsheaf. S. 51-61.

- ders. (1992a). *Die Moderne – ein unvollendetes Projekt: Philosophisch-politische Aufsätze 1977-1992.* Leipzig. Reclam-Verl..

- ders. (1992b). Die Moderne – ein unvollendetes Projekt. In: ders. (1992a). *Die Moderne – ein unvollendetes Projekt: Philosophisch-politische Aufsätze 1977-1992.* Leipzig. Reclam-Verl.. S. 32-54.

- ders. (1986). *Der philosophische Diskurs der Moderne: 12 Vorlesungen.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- ders. (1982). *Zur Logik der Sozialwissenschaften: 5., erw. Aufl.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- ders. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft.* Frankfurt a. M. : Suhrkamp.

- ders. und Luhmann, N. (1971). *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- ders. (1958). Soziologische Notizen zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit. In: G. Funke (Hrsg.). (1958). *Konkrete Vernunft: Festschrift für Erich Rothacker.* Bonn: H. Bouvier u. Co.. S. 219-232.

Hägele, W. (1997). *Sportwissenschaftliche Notizen: Vier Aufsätze.* München: Homo Ludens Verl..

- ders. (1990). *Konstitutionsprinzipien von Spiel und Sport.* München. Homo Ludens.

- ders. (1979). *Spiel und Sport: Eine soziologische Begriffsanalyse.* Hamburg: Czwalina.

Harvey, A. (2005). *Football: The First Hundred Years*. London: Routledge.

Hayek, F. (2001). *The Road to Serfdom.* London: Routledge.

Hébrard, A. (1997). Forschung, Sportpädagogik und Leibeserziehung in Frankreich. In: G. Treutlein und C. Pigeassou (Hrsg.). (1997a). *Sportwissenschaft in Deutschland und Frankreich: Entwicklung und Tendenzen.* Hamburg: Czwalina. S. 29-40.

Hegel, G.W.F. (1988). *Phänomenologie des Geistes*. Hamburg: Meiner.

Heinemann, K. (2003). Sportsoziologie. In: H. Haag und B. Strauß (Hrsg.). (2003). *Theoriefelder der Sportwissenschaft: 2., neu überarb. Aufl.*. Schorndorf: Hofmann. S.145-164.

- ders. (1998). *Einführung in die Soziologie des Sports: 4., erw. u. verb. Aufl.*. Schorndorf: Hofmann.

- ders. (1993). *Einführung in die Soziologie des Sports: 3., erw. u. verb. Aufl.*. Schorndorf: Hofmann.

- ders. (1990). Einheit und Vielfalt des Sports – Daten zum Sportverständnis von Sportlehrern. In: H. Gabler und U. Göhner (Hrsg.). (1990). *Für einen besseren Sport...: Themen, Entwicklungen und Perspektiven aus Sport und Sportwissenschaft.* Schorndorf: Hofmann. S. 114-134.

- ders. (1989). Der „nicht-sportliche“ Sport. In: K. Dietrich und K. Heinemann (Hrsg.). (1989). *Der nicht-sportliche Sport: Beiträge zum Wandel im Sport.* Schorndorf: Hofmann. S. 11-28.

- ders. (1986). Zum Problem der Einheit des Sports und des Verlusts seiner Autonomie. In: Deutscher Sportbund (DSB). (Hrsg.). (1986). *Die Zukunft des Sports: Materialien zum Kongreß „Menschen im Sport 2000“*. Hofmann: Schorndorf. S. 112-128.

Heisenberg, W. (1959). *Physik und Philosophie.* Stuttgart: S. Hirzel.

Hennessy, B. (Hrsg.). (1996). *Physical Education Sourcebook.* Champaign: Human Kinetics.

Hentig, H. von (1975). „Komplexitätsreduktion“ durch Systeme oder „Vereinfachung“ durch Diskurs? In: F. Maciejewski (Hrsg.). (1975b). *Theorie-Diskussion Supplement 1: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie: Beiträge zur Habermas-Luhmann-Diskussion von Klaus Eder, Bernard Willms, Karl Hermann Tjaden, Karl Otto Hondrich, Hartmut v. Hentig, Harald Weinrich und Wolfgang Lipp.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 115-144.

Heringer, H.-J. (1995). Fairneß und Moral. In: V. Gerhardt und M. Lämmer (Hrsg.) (1995). *Fairneß und Fair Play: eine Ringvorlesung an der Deutschen Sporthochschule Köln.* St. Augustin: Academia. S. 55-67.

- ders. (1990). Regeln und Fairneß. Woher bezieht der Sport seine Moral? In: O. Grupe (Hrsg.). (1990). *Kulturgut oder Körperkult?: Sportwissenschaft im Wandel.* Tübingen: Attempto. S. 157-171.

Hesburgh, T. (1994). Foreword. In: R. Jeziorski (1994). *The Importance of School Sports in American Education and Socialization.* Lanham: University P of America. S. vii-viii.

Hess. Kultusministerium (Hrsg.). (2003). *Lehrplan Sport – gymnasialer Bildungsgang: Jahrgangsstufen 11-13.* Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (HeLP).

Hollmann, W. und Hettinger, T. (1990). *Sportmedizin: Arbeits- und Trainingsgrundlagen – 3., durchges. Aufl., Studienausg..* Stuttgart; Schattauer.

Horster, D. (1999). *Jürgen Habermas zur Einführung.* Hamburg: Junius.

Huizinga, J. (1988). The Nature of Play. In: W.J. Morgan und K.V. Meier (Hrsg.). *Philosophic Inquiry in Sport.* Champaign: Human Kinetics Publishers. S. 3-6.

- ders. (1956). *Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel.* Hamburg; Rowohlt.

Jahn, F.L. (1936). *Deutsches Volkstum.* Leipzig: Philipp Reclam jun..

Jensen, S. (1980). *Talcott Parsons: Eine Einführung.* Stuttgart: Teubner.

Jeziorski, R. (1994). *The Importance of School Sports in American Education and Socialization.* Lanham: University P of America.

Joch, W. (1982). Sport und Leibeserziehung im Dritten Reich. In: H. Ueberhorst (Hrsg.). (1982b). *Geschichte der Leibesübungen. Bd. 3/2.* Berlin: Bartels & Wernitz. S. 701-742.

Jost, E. (1973). *Die Fairness.* Hamburg: Czwalina.

Kade, J. (1997). Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: D. Lenzen und N. Luhmann (Hrsg.). (1997a). *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 30-70.

Kant, I. (1803). Über Pädagogik. In: W. Weischedel (Hrsg.). (1964). *Immanuel Kant: Werke in sechs Bänden: Band 6: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik.* Frankfurt a. M.: Insel. S. 691-761.

- ders. (1783). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: W. Weischedel (Hrsg.). (1964). *Immanuel Kant: Werke in sechs Bänden: Band 6: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik.* Frankfurt a. M.: Insel. S. 53-61.

Klafki, W. (1999). Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: H. Gudjons und R. Winkel (Hrsg.). (1999). *Didaktische Theorien.* Hamburg: Bergmann und Helbig. S. 13-34.

Kleindienst-Cachay, C. (1979). *Die Verschulung des Turnens: Bedingungen und Folgen der Institutionalisierung der Leibesübungen in den öffentlichen Schulen.* Schorndorf: Hofmann.

Konopka, M. (1994). *Das psychische System in der Systemtheorie Niklas Luhmanns.* Bochum: o. Verl..

Krause, D. (2001). *Luhmann-Lexikon: Eine Einführung in das Gesamtwerk von Niklas Luhmann.* Stuttgart: Lucius & Lucius.

Kretchmar, R.S. (2002). Vom Sinn der Spielregeln: ihre Quellen und ihr Nutzen. In: C. Pawlenka (Hrsg.). (2004). *Sportethik: Regeln – Fairness – Doping.* Paderborn: mentis. S. 51-60.

- ders. (1994). *Practical Philosophy of Sport.* Champaign: Human Kinetics.

Kuhlmann, D. (19. Januar 2004). *Eröffnungsvortrag zum „Europäischen Jahr der Erziehung durch Sport 2004“.* Vortrag bei der nationalen Auftaktveranstaltung in Leipzig.

Kneer, G. und Nassehi, A. (1993). *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme: eine Einführung.* München: Fink.

Krockow, C. Graf von (1996). „Sieg oder Tod“: Über Sport und Politik. In: H. Sarkowicz (Hrsg.). (1996). *Schneller, höher, weiter: Eine Geschichte des Sports.* Frankfurt a. M.: Insel-Verl.. S. 356-368.

Krüger, M. (Hrsg.). (2003a). *Erinnerungen, Geschichte(n), Traditionen: Rekonstruktion der Vergangenheit zwischen Markt und Mythos: Jahrestagung der dvs-Sektion Sportgeschichte vom 12.-15. Mai 2002 in Leipzig.* Hamburg: Czwalina.

- ders. (2003b). Friedrich Ludwig Jahn ist seit 150 Jahren tot – zur Rezeption und Aktualität des Turnvaters. In: ders. (Hrsg.). (2003a). *Erinnerungen, Geschichte(n), Traditionen: Rekonstruktion der Vergangenheit zwischen Markt und Mythos: Jahrestagung der dvs-Sektion Sportgeschichte vom 12.-15. Mai 2002 in Leipzig.* Hamburg: Czwalina. S. 23-32.

- ders. (1993). *Einführung in die Geschichte der Leibeserziehung und des Sports. Bd. 9/Teil 2. Leibeserziehung im 19. Jahrhundert.* Schorndorf: Hofmann.

Kuhn, T. (1997). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen: 2., rev. und um das Postskriptum von 1969 erg. Aufl., 14. Aufl.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kurtz, T. (2004). Zur Respezifikation der pädagogischen Einheitsformel. In: D. Lenzen (Hrsg.). (2004a). *Irritationen des Erziehungssystems: Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 12-36.

Kurz, D. (2004). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven des Schulsports. In: P. Neumann und E. Balz (Hrsg.). (2004). *Mehrperspektivischer Sportunterricht: Orientierungen und Beispiele.* Schorndorf: Hofmann. S. 34-56.

- ders. (1983). Was Sport alles ist und sein kann. In: H. Digel (Hrsg.). (1983). *Lehren im Sport: Ein Handbuch für Sportlehrer, Sportstudierende und Übungsleiter.* Reinbek. Rowohlt. S. 13-24.

- ders. (1979). *Elemente des Schulsports.* Schorndorf: Hofmann.

Leibniz, G. W. (2002). *Monadologie und andere metaphysische Schriften: Discours de métaphysique- La monadologie – Principes de la nature et de la grâce fondés en raison.* Hamburg: Felix Meiner.

Lenk, H. (2004). Wettkampf-Fairness, assoziative Moral und strukturelle Dilemma-Situationen. In: C. Pawlenka (Hrsg.). (2004). *Sportethik: Regeln – Fairness – Doping.* Paderborn: mentis. S. 119-132.

- ders. (2002). *Erfolg oder Fairness?: Leistungssport zwischen Ethik und Technik.* Münster: Lit.

- ders. (1985). *Die achte Kunst – Leistungssport – Breitensport.* Osnabrück: Fromm.

- ders. (Hrsg.). (1983a). *Aktuelle Probleme der Sportphilosophie: Kongreßbericht d. Workshop über Sportphilosophie in Verbindung mit d. 8. Jahrestagung d. Philos. Soc. for the Study Sport = Topical problems of sport philosophy.* Schorndorf: Hofmann.

- ders. (1983b). Vorwort des Herausgebers. In: ders. (Hrsg.). (1983a). *Aktuelle Probleme der Sportphilosophie: Kongreßbericht d. Workshop über Sportphilosophie in Verbindung mit d. 8. Jahrestagung d. Philos. Soc. for the Study Sport = Topical problems of sport philosophy.* Schorndorf: Hofmann.S. 10-16.

Lenzen, D. (Hrsg.). (2004a). *Irritationen des Erziehungssystems: Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- ders. (2004b). Vorwort. In: ders. (Hrsg.). (2004a). *Irritationen des Erziehungssystems: Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 7-11.

- ders. (1999). *Orientierung Erziehungswissenschaft: Was sie kann, was sie will.* Reinbek: Hamburg. Rowohlt.

- ders. und Luhmann, N. (Hrsg.). (1997a). *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- dies. (1997b). Vorwort. In: dies. (Hrsg.). (1997a). *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 7-10.

Lenzen, D. (1997). Lebenslauf oder Humanontogenese? Vom Erziehungssystem zum kurativen System – von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitologie. In: ders. und N. Luhmann

(Hrsg.). (1997a). *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 228-247.

Lösche, P. (2002). Sport und Politik(wissenschaft). Das dreidimensionale Verhältnis von Sport und politischem System der Bundesrepublik Deutschland. In: Zentrum für Europa- und Nordamerikastudien (Hrsg.).(2002). *Fußballwelten: Zum Verhältnis von Sport, Politik, Ökonomie und Gesellschaft.* Opladen: Leske & Budrich. S. 45-64.

Luhmann, N. (2002a). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- ders. (2002b). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- ders. (2002c). *Die Wissenschaft der Gesellschaft.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- ders. (2002d). *Einführung in die Systemtheorie.* Heidelberg. Carl-Auer-Systeme.

- ders. (2001). *Aufsätze und Reden.* Stuttgart: Philipp Reclam jun..

- ders. (1997a). *Die Gesellschaft der Gesellschaft.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- ders. (1997b). Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: D. Lenzen und N. Luhmann (Hrsg.). (1997a). *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 11-29.

- ders. und Schorr, K. E. (Hrsg.). (1996a). Z*wischen System und Umwelt: Fragen an die Pädagogik.* Frankfurt a. M.. Suhrkamp.

- dies. (1996b). Einleitung. In: dies. (Hrsg.). (1996a). Z*wischen System und Umwelt: Fragen an die Pädagogik.* Frankfurt a. M.. Suhrkamp. S. 7-13.

Luhmann, N. (1996). Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In: ders. und K.E. Schorr (Hrsg.). (1996a). Z*wischen System und Umwelt: Fragen an die Pädagogik.* Frankfurt a. M.. Suhrkamp. S.14-52.

- ders. (1993). *„Was ist der Fall?“ und „Was steckt dahinter?“: Die zwei Soziologien und die Gesellschaftstheorie.* Bielefeld: StadtBlatt.

- ders. (1992a). *Beobachtungen der Moderne.* Opladen: Westdeutscher Verl..

- ders. (1992b). Das Moderne der modernen Gesellschaft. In: ders. (1992a). *Beobachtungen der Moderne.* Opladen: Westdeutscher Verl.. S. 11-50.

- ders. (1985). Vom menschlichen Leben. In: D. Baecker und G. Stanitzek (Hrsg.). (1987). *Niklas Luhmann: Archimedes und wir – Interviews.* Berlin: Merve. S. 38-57.

- ders. (1970). *Soziologische Aufklärung: Band 1.* Opladen: Westdeutscher Verl..

Lumpkin, A. (1990). *Physical education and sport: a contemporary introduction: 2nd ed.* St. Louis: Times Mirror.

Lyotard, J.-F. (1994). *Das postmoderne Wissen: ein Bericht.* Graz: Böhlau.

- ders. (1990). Zeit heute. In: H. Meier (Hrsg.). (1990). *Zur Diagnose der Moderne.* München: R. Piper GmbH & Co. KG. S. 149-172.

- ders. (1988). Die Aufklärung, das Erhabene, Philosophie, Ästhetik. Willem van Reijen und Dick Veerman im Gespräch mit Jean-Francois Lyotard. In: W. Reese-Schäfer (1988). *Lyotard zur Einführung.* Hamburg: Junius. S. 121-168.

- ders. (1987). *Der Widerstreit.* München: Wilhelm Fink.

Maciejewski, F. (Hrsg.). (1975a). *Theorie-Diskussion Supplement 1: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie: Beiträge zur Habermas-Luhmann-Diskussion von Klaus Eder, Bernard Willms, Karl Hermann Tjaden, Karl Otto Hondrich, Hartmut v. Hentig, Harald Weinrich und Wolfgang Lipp.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- ders. (1975b) Vorwort. In: ders. (Hrsg.). (1975a). *Theorie-Diskussion Supplement 1: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie: Beiträge zur Habermas-Luhmann-Diskussion von Klaus Eder, Bernard Willms, Karl Hermann Tjaden, Karl Otto Hondrich, Hartmut v. Hentig, Harald Weinrich und Wolfgang Lipp.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 7-8.

Mayer, P. (1997). Deutsche Juden und Sport. In: I. Diekmann und J. Teichler (Hrsg.). (1997). *Körper, Kultur und Ideologie: Sport und Zeitgeist im 19. und 20. Jahrhundert.* Mainz: Philo. S. 119-146.

Mayntz, R., Rosewitz, B., Schimank, U. und Stichweh, R. (1988). *Differenzierung und Verselbstständigung: Zur Entwicklung gesellschaftlicher Teilsysteme.* Frankfurt a. M.: Campus.

McBride, F. (1988). A Critique of Mr. Suits' Definition of Game Playing. In: W. J. Morgan und K.V. Meier (Hrsg.). (1988). *Philosophic Inquiry in Sport.* Champaign: Human Kinetics Publishers. S. 49-54.

Meier (Hrsg.). (1990). *Zur Diagnose der Moderne.* München: R. Piper GmbH & Co. KG.

Meinberg, E. (1991). *Die Moral im Sport: Bausteine einer neuen Sportethik.* Aachen: Meyer & Meyer.

- ders. (1979). *Erziehungswissenschaft und Sportpädagogik: Analysen zum Theorieverständnis von Erziehungswissenschaft und Sportpädagogik.* St. Augustin: Hans Richarz.

Mevert, F. (2000). *50 Jahre Deutscher Sportbund: Geschichte – Entwicklung – Persönlichkeiten.* Hoya: NISH.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (MV). (Hrsg.). (1999). *Erprobungsfassung des Rahmenplans für die gymnasiale*

Oberstufe in Mecklenburg-Vorpommern: Sport. Zugriff am 05. Januar 2006 unter http://www.bildung-mv.de/download/rahmenplaene/rp-sport-11-13-gym.pdf

Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg (BW) (Hrsg.). (2004). *Bildungsplan Gymnasium: Bildungsstandards für Sport Gymnasium – Klassen 6, 8, 10, Kursstufe.* Zugriff am 05. Januar 2006 unter http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_sp_bs.pdf

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) (Hrsg.). (2001). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I –Gymnasium in Nordrhein-Westfalen: Sport.* Frechen: Ritterbach.

Morgan, W.J. (2004). Welche ethische Betrachtungsweise eignet sich für den Sport? In: C. Pawlenka (Hrsg.). (2004). *Sportethik: Regeln – Fairness – Doping.* Paderborn: mentis. S. 213-222.

- ders. und Meier, K.V. (Hrsg.). (1988). *Philosophic Inquiry in Sport.* Champaign: Human Kinetics Publishers.

Müller, C. (2000). Bewegungserziehung als eine umfassende Aufgabe der Grundschule. In: E. Balz und P. Neumann (Hrsg.). (2000). *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein: Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 3-5. 6. 1999 in Regensburg.* Hamburg: Czwalina. S. 59-66.

Munzert, J. (1995). Bewegung als Handlung verstehen. In: R. Prohl und J. Seewald (Hrsg.). (1995). *Bewegung verstehen: Facetten und Perspektiven einer qualitativen Bewegungslehre.* Schorndorf: Hofmann. S. 77-98.

Nardi, D., Riedmiller, M., Sammut, C. und Santos-Victor, J. (Hrsg.). (2005). *RoboCup 2004: Robot Soccer World Cup VIII.* Berlin: Springer.

Nassehi, A. (2003). Die Differenz der Kommunikation und die Kommunikation der Differenz. Über die kommunikationstheoretischen Grundlagen von Luhmanns Gesellschaftstheorie. In: U. Schimank und H.-J. Giegel (Hrsg.). (2003). *Beobachter der Moderne: Beiträge zu Niklas Luhmanns „Die Gesellschaft der Gesellschaft“.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 21-40.

Nationales Olympisches Komitee für Deutschland (NOK). (Hrsg.). (2004). *Olympische Erziehung – eine Herausforderung an Sportpädagogik und Schulsport.* St. Augustin: Academia.

Neumann, H. (1982). Leibesübungen im Dienste nationaler Bestrebungen: Jahn und die deutsche Turnbewegung. Teil 1: Von den Anfängen bis zur Reichsgründung. In: H. Ueberhorst (Hrsg.). (1982a) *Geschichte der Leibesübungen. Bd. 3/1.* Berlin: Bartels & Wernitz. S. 256-277.

Neumann, P und Balz, E. (Hrsg.). (2004). *Mehrperspektivischer Sportunterricht: Orientierungen und Beispiele.* Schorndorf: Hofmann.

Nieders. Kultusminister (Hrsg.). (1982). *Rahmenrichtlinien für die Grundschule: Sport.* Hannover: Schroedel.

Nieders. Kultusministerium (Hrsg.). (2000). *Rahmenrichtlinien für das Gymnasium – Schuljahrgänge 7-10: Besonderes Unterrichtsangebot im Fach Musik.* Hannover: Schroedel.

- dass. (Hrsg.). (1998). *Grundsätze und Bestimmungen für den Schulsport.* Hannover: Schroedel.

- dass. (Hrsg.). (1997). *Rahmenrichtlinien für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Fachgymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg: Sport.* Hannover. Schroedel.

- dass. (Hrsg.). (1993). *Rahmenrichtlinien für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Fachgymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg: Kunst.* Hannover: Schroedel.

- dass. (Hrsg.). (1992). *Rahmenrichtlinien für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe: Mathematik. Gelten auch für Fachgymnasium, Abendgymnasium und Kolleg.* Hannover: Schroedel.

- dass. (Hrsg.). (1986). *Sport für alle: Struktur, Leistung und Wirkung staatlicher Sportförderung in Niedersachsen.* Hannover: Wilh. Schröer & Co..

Nietzsche, F. (1931). *Nietzsches Philosophie in Selbstzeugnissen: II. Die Krisis Europas.* Leipzig: Philipp Reclam jun..

Ott, K. (2004). Grundelemente der Gerechtigkeit im Sport. In: C. Pawlenka (Hrsg.). (2004). *Sportethik: Regeln – Fairness – Doping.* Paderborn: mentis. S. 133-148.

Parsons, T. (1951). *The Social System.* Glencoe: The Free P.

Pawlenka, C. (Hrsg.). (2004). *Sportethik: Regeln – Fairness – Doping.* Paderborn: mentis.

- dies. (2002). *Utilitarismus und Sportethik.* Paderborn: mentis.

Pawlowski, T. (1980). *Begriffsbildung und Definition.* Berlin: de Gruyter.

Peiffer, L. (2004). *Sport im Nationalsozialismus: Zum aktuellen Stand der sporthistorischen Forschung: Eine kommentierte Bibliographie.* Göttingen: Die Werkstatt.

Pieper, A. (1995). Fairneß als ethisches Prinzip. In: V. Gerhardt und M. Lämmer (Hrsg.) (1995). *Fairneß und Fair Play: eine Ringvorlesung an der Deutschen Sporthochschule Köln.* St. Augustin: Academia. S. 41-54.

Pigeassou, C. (1997). Entstehung und Entwicklung der Sportsoziologie in Frankreich. In: G. Treutlein und C. Pigeassou (Hrsg.). (1997a). *Sportwissenschaft in Deutschland und Frankreich: Entwicklung und Tendenzen.* Hamburg: Czwalina. S. 161-172.

Popper, K. R. (1994). *Logik der Forschung: zehnte, verb. und vermehrte Aufl..* Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).

Postman, N. (1994). *Wir amüsieren uns zu Tode: Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie.* Frankfurt a. M.: Fischer.

Pühse, U. (2004). *Kindliche Entwicklung und soziales Handeln im Sport.* Schorndorf: Verl. Karl Hofmann.

- ders. (1997). Soziale Handlungsfähigkeit im und durch Sport. In: E. Balz und P. Neumann (Hrsg.). (1997). *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* Schorndorf: Hofmann. S. 93-110.

Prohl, R. (2001). Bildungstheoretische Grundlagen der Sportpädagogik. In: H. Haag und A. Hummel (Hrsg.). (2001). *Handbuch Sportpädagogik.* Schorndorf: Hofmann. S. 35-46.

- ders. (1999). *Grundriss der Sportpädagogik.* Wiebelsheim: Limpert.

- ders. und Seewald, J. (Hrsg.). (1995). *Bewegung verstehen: Facetten und Perspektiven einer qualitativen Bewegungslehre.* Schorndorf: Hofmann.

Prohl, R. (1995). Die Zeitlichkeit der Selbstbewegung. In: ders. und J. Seewald (Hrsg.). (1995). *Bewegung verstehen: Facetten und Perspektiven einer qualitativen Bewegungslehre.* Schorndorf: Hofmann. S. 17-56.

Ränsch-Trill, B. (Hrsg.). (2002a). *„Zeit und Geschwindigkeit“: Sportliches Erleben in beschleunigten Prozessen.* St. Augustin: Academia.

- dies. (2002b). Zeit und Geschwindigkeit. Eine Erinnerung an Grundbedingungen: auch des Sports. In: dies. (Hrsg.). (2002a). *„Zeit und Geschwindigkeit“: Sportliches Erleben in beschleunigten Prozessen.* St. Augustin: Academia. S. 1-13.

Rathmann, J. (1978). *Zur Geschichtsphilosophie Johann Gottfried Herders.* Budapest: akad. Kiadó.

Rawls, J. (1977). *Gerechtigkeit als Fairneß.* Freiburg: Alber.

Reese-Schäfer, W. (1988). *Lyotard zur Einführung.* Hamburg: Junius.

Reding, V. (2004). *Europäisches Jahr der Erziehung durch Sport: Das Europäische Jahr.* Zugriff am 30. März 2004 unter http://www.eyes-2004.info/757.0.html

Regensburger Projektgruppe (Hrsg.). (2001). *Bewegte Schule – Anspruch und Wirklichkeit: Grundlagen, Untersuchungen, Empfehlungen.* Schorndorf: Hofmann.

Reich, W. (1974). *Die Massenpsychologie des Faschismus.* Hamburg: Fischer.

Richthofen, M. (2005). *Wann gibt es den notwendigen Ruck im Schulsport? – DSB-Präsident Manfred von Richthofen zur SPRINT-Studie 2005.* Zugriff am 15. September 2005 unter http://www.dsb.de/index.php?id=6661&type=98

Rigauer, B. (1982). *Sportsoziologie: Grundlagen, Methoden, Analysen.* Reinbek: Rowohlt.

Röthig, P. (1990). Zu Problemen der Ästhetik von Sport und Bewegung. In: H. Gabler und U. Göhner (Hrsg.). (1990). *Für einen besseren Sport...: Themen, Entwicklungen und Perspektiven aus Sport und Sportwissenschaft.* Schorndorf: Hofmann. S. 363-382.

Rumpler, H. (2004). Europa und die Tradition des Humanismus. Von der Würde des Menschen in einer unvollkommenen Welt. In: E. Brix und H. Schmidinger (Hrsg.). (2004). *Europa im Zeichen von Wissenschaft und Humanismus.* Wien: Böhlau. S. 1-42.

Sächs. Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung (Hrsg.). (2005). *Fachlehrplan Sport – Gymnasium.* Zugriff am 05. Januar 2006 unter http://www.sn.schule.de/~ci/download/lp_gy_sport.pdf

Sarkowicz, H. (Hrsg.). (1996). *Schneller, höher, weiter: Eine Geschichte des Sports.* Frankfurt a. M.: Insel.

Saussure, F. (1967). *Grundfragen der Allgemeinen Sprachwissenschaft.* Berlin: Walter de Gruyter & Co..

Schädle-Schardt, W. (2000). Bewege Dich beim Denken – stört oder hilft körperliche Aktivität? In: E. Balz und P. Neumann (Hrsg.). (2000). *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein: Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 3-5. 6. 1999 in Regensburg.* Hamburg: Czwalina. S. 37-44.

Scherler, K. (1990a). Bewegung als Zeichen. In: H. Gabler und U. Göhner (Hrsg.). (1990). *Für einen besseren Sport...: Themen, Entwicklungen und Perspektiven aus Sport und Sportwissenschaft.* Schorndorf: Hofmann. S. 396-415.

- ders. (Hrsg.). (1990b). *Normative Sportpädagogik: Referate zur 2. Tagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 22. - 23. Juni 1989 im Büttnerhaus, Reinhausen.* Clausthal-Zellerfeld: dvs.

- ders. (Red.). (1989). *Sportpädagogik – wohin? Referate zur 1. Tagung der dvs-Sektion Sportpädagogik 9. - 11. Juni 1988 in Büttnershausen, Reinhausen.* Clausthal-Zellerfeld: dvs.

Scheunpflug, A. (2004). Das Technologiedefizit – Nachdenken über Unterricht aus systemtheoretischer Perspektive. In: D. Lenzen (Hrsg.). (2004a). *Irritationen des Erziehungssystems: Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 65-87.

Schimank, U. und Giegel, H.-J. (Hrsg.). (2003). *Beobachter der Moderne: Beiträge zu Niklas Luhmanns „Die Gesellschaft der Gesellschaft“.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Schimank, U. (1988). Die Entwicklung des Sports zum gesellschaftlichen Teilsystem. In: R. Mayntz, B. Rosewitz, U. Schimank und R Stichweh (1988). *Differenzierung und Verselbstständigung: Zur Entwicklung gesellschaftlicher Teilsysteme.* Frankfurt a. M.: Campus. S. 181-232.

Schierz, M. (1995). Bewegung verstehen – Notizen zur Bewegungskultur. In: R. Prohl und J. Seewald (Hrsg.). (1995). *Bewegung verstehen: Facetten und Perspektiven einer qualitativen Bewegungslehre.* Schorndorf: Hofmann. S.99-118.

- ders. (1989). Mit skeptischem Blick – Collage zur Zukunft der Sportpädagogik. In: K. Scherler (Red.). (1989). *Sportpädagogik – wohin? Referate zur 1. Tagung der dvs-Sektion Sportpädagogik 9. - 11. Juni 1988 in Büttnershausen, Reinhausen.* Clausthal-Zellerfeld: dvs. S. 23-39.

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005). *Stellungnahme der KMK zu den am 13.12.2004 vorgestellten ersten Ergebnissen der Schulsportuntersuchung des Deutschen Sportbundes (SPRINT): (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005).* Zugriff am 05. Januar 2006 unter
http://www.kmk.org/doc/stellungnahme-SPRINT.pdf

- dass. (2004). *Perspektiven des Schulsports vor dem Hintergrund der allgemeinen Schulentwicklung: (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.09.2004).* Zugriff am 05. Januar 2006 unter
http://www.kmk.org/doc/beschl7Perspektiven%20des%20Schulsports_2004.pdf

Senator für Bildung und Wissenschaft Freie Hansestadt Bremen (HB) (Hrsg.). (2005). *Pädagogisches Rahmenkonzept für das Fach Sport im Land Bremen (Werkstattfassung).* Zugriff am 05. Januar 2006 unter
http://lehrplan.bremen.de/sek2a/sport/download

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (B) (Hrsg.). (2005). *Curriculare Vorgaben für die gymnasiale Oberstufe – der Gymnasien, der Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, der Beruflichen Gymnasien, der Kollegs, der Abendgymnasien: Sport.* Zugriff am 05. Januar 2006 unter
http://www.sensjs.berlin.de/schule/rahmenplaene/curriculare_vorgaben/cv-Sport.pdf

Sennett, R. (2005). *Die Kultur des Neuen Kapitalismus.* Berlin: Berlin Verl..

Söll, W. (1996). *Sportunterricht – Sport unterrichten: ein Handbuch für Lehrer.* Schorndorf: Hofmann.

Spencer Brown, G. (1977). *Laws of Form.* New York: The Julian P, Inc..

Spiegel, G. (Hrsg.). (2005a). *Practicing History: New Directions in Historical Writing after the Linguistic Turn.* New York: Routledge.

- dies. (2005b). Introduction. In: dies.(Hrsg.). (2005a). *Practicing History: New Directions in Historical Writing after the Linguistic Turn.* New York: Routledge. S. 1-32.

Steinkamp, E. (1983). *Was ist eigentlich Sport?: Ein Konzept zu seinem Verständnis.* Wuppertal: Hans Putty.

Stichweh, R. (Hrsg.) (1999). *Niklas Luhmann: Wirkungen eines Theoretikers: Gedenkcolloquium der Universität Bielefeld am 8. Dezember 1998.* Bielefeld: transcript.

Stump, W. und Ueberhorst, H. (1982). Deutschland und Europa in der Epoche des Umbruchs: Vom Ancien régime zur bürgerlichen Revolution und nationalen Demokratie – Friedrich Ludwig Jahn in seiner Zeit. In: H. Ueberhorst (Hrsg.). (1982a). *Geschichte der Leibesübungen. Bd. 3/1.* Berlin: Bartels & Wernitz. S.215-228.

Stygermeer, M. (1999). *Der Sport und seine Ethik: Zur Grundlegung einer Dogmatik des Sports.* Berlin: Tenea.

Suits, B. (2004). Was ist ein Regelspiel?. In: C. Pawlenka (Hrsg.). (2004). *Sportethik: Regeln – Fairness – Doping.* Paderborn: mentis. S. 29-42.

- ders. (1988a). Words on Play. In: W. J. Morgan und K.V. Meier (Hrsg.). (1988). *Philosophic Inquiry in Sport.* Champaign: Human Kinetics Publishers. S. 17-28.

- ders. (1988b). The Elements of Sport. In: W. J. Morgan und K.V. Meier (Hrsg.). (1988). *Philosophic Inquiry in Sport.* Champaign: Human Kinetics Publishers. S. 39-48.

- ders. (1988d). On McBride on the Definition of Games. In: W. J. Morgan und K.V. Meier (Hrsg.). (1988). *Philosophic Inquiry in Sport.* Champaign: Human Kinetics Publishers. S. 55-62.

Sutton-Smith, B. (1978). *Die Dialektik des Spiels: Eine Theorie des Spielens, der Spiele und des Sports.* Schorndorf: Hofmann.

Teichler, H.-J. (Hrsg.). (2003). *Moden und Trends im Sport und in der Sportgeschichtsschreibung: Jahrestagung der dvs-Sektion Sportgeschichte vom 8-10. Juni 2001 in Potsdam.* Hamburg: Czwalina.

- ders. und Reinartz, K. (Hrsg.). (1999). *Das Leistungssportsystem der DDR in den 80er Jahren und im Prozeß der Wende.* Hofmann. Schorndorf.

Thiele, J. (2000). Bescheidenheit als Anspruch? – Eine Vision zukünftiger Sportpädagogik. In: E. Balz und P. Neumann (Hrsg.). (2000). *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein: Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 3-5. 6. 1999 in Regensburg.* Hamburg: Czwalina. S. 15-28.

Tiedemann, C. (2005). *Was ist der Gegenstand der Sportwissenschaft?.* Vortrag, gehalten beim IX. Internationalen ISHPES-Kongreß Sept. 2005 in Köln am 9.9. 05.

Trebels, A. (1990). Zur moralischen Relevanz von Spielethos und Fair Play. In: K. Cachay, G. Drexel und E. Franke (Hrsg.). (1990). *Ethik im Sportspiel: 2. Tagung der Arbeitsgruppe*

Sportphilosophie vom 08. bis 10. Dezember 1988 in Blaubeuren. Clausthal-Zellerfeld: dvs. S. 43-62.

Treutlein, G. und Pigeassou, C. (Hrsg.). (1997a). *Sportwissenschaft in Deutschland und Frankreich: Entwicklung und Tendenzen.* Hamburg: Czwalina.

- dies. (1997b). Informationen zu Bildungswesen, Sport, Sportunterricht und Sportwissenschaft. In: dies. (Hrsg.). (1997). *Sportwissenschaft in Deutschland und Frankreich: Entwicklung und Tendenzen.* Hamburg: Czwalina. S. 211-229

Ueberhorst, H. (Hrsg.). (1982a). *Geschichte der Leibesübungen. Bd. 3/1.* Berlin: Bartels & Wernitz.

- ders. (Hrsg.). (1982b). *Geschichte der Leibesübungen. Bd. 3/2.* Berlin: Bartels & Wernitz.

- ders. (1982c). Synoptische Übersicht über Leibesübungen/Leibeserziehung, Politik, Kultur und Technik in Deutschland und Europa nebst Auswirkungen nach Übersee in der Zeit von 800 bis 1914. In: ders. (Hrsg.). (1982a). *Geschichte der Leibesübungen. Bd. 3/1.* Berlin: Bartels & Wernitz. S. 594-616.

- ders. (Hrsg.). (1978a). *Friedrich Ludwig Jahn.* München. Heinz Moos.

- ders. (1978b). Jahn als Wegbereiter, Ideologe und Popularisator des Turnens. In: ders. (Hrsg.). (1978a). *Friedrich Ludwig Jahn.* München. Heinz Moos. S. 59-84.

Vesper, M. (2002). Vorwort. In: W. Brettschneider und T. Kleine (2002). *Jugendarbeit in Sportvereinen: Anspruch und Wirklichkeit; Eine Evaluationsstudie.* Schorndorf: Hofmann. S. 7-8.

Vester, H.-G. (1993). *Soziologie der Postmoderne.* München: Quintessenz.

Volkamer, M. (1987). *Von der Last mit der Lust im Schulsport: Probleme der Pädagogisierung des Sports.* Schorndorf: Hofmann.

Wachter, F. de (1983a). Are sports a factor for peace?. In: H. Lenk (Hrsg.). (1983a). *Aktuelle Probleme der Sportphilosophie: Kongreßbericht d. Workshop über Sportphilosophie in Verbindung mit d. 8. Jahrestagung d. Philos. Soc. for the Study Sport = Topical problems of sport philosophy.* Schorndorf: Hofmann. S. 255-268.

- ders. (1983b). Spielregeln und ethische Problematik. In: H. Lenk (Hrsg.). (1983a). *Aktuelle Probleme der Sportphilosophie: Kongreßbericht d. Workshop über Sportphilosophie in Verbindung mit d. 8. Jahrestagung d. Philos. Soc. for the Study Sport = Topical problems of sport philosophy.* Schorndorf: Hofmann. S. 278-294.

Wanka, J. (2005). *Statement der Präsidentin der Kultusministerkonferenz Prof. Dr. Johanna Wanka anlässlich der Pressekonferenz zu den am 5. Juli 2005 in Berlin vorgestellten Ergebnissen der Schulsportuntersuchung des Deutschen Sportbundes (SPRINT).* Zugriff am 15. September 2005 unter
http://www.dsb.de/fileadmin/fm-dsb/downloads/statement_wanka.pdf

Weber, M. (1970). *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie. – 5. rev. Aufl.*. Tübingen: Mohr.

Wedemeyer-Kolwe, B. (2003). „Wer uns schlägt, kriegt zweie wieder“: Historische Aspekte zum „Kulturkampf“ des Turnens gegen den Sport. In: M Krüger (Hrsg.). (2003a). *Erinnerungen, Geschichte(n), Traditionen: Rekonstruktion der Vergangenheit zwischen Markt und Mythos: Jahrestagung der dvs-Sektion Sportgeschichte vom 12.-15. Mai 2002 in Leipzig.* Hamburg: Czwalina. S. 55-66.

Weischedel, W. (Hrsg.). (1964). *Immanuel Kant: Werke in sechs Bänden: Band 6: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik.* Frankfurt a. M.: Insel-Verl.

Weiss, P. (1983). Games: A solution to the Problem of the One and the Many. In: H. Lenk (Hrsg.). (1983a). *Aktuelle Probleme der Sportphilosophie: Kongreßbericht d. Workshop über Sportphilosophie in Verbindung mit d. 8. Jahrestagung d. Philos. Soc. for the Study Sport = Topical problems of sport philosophy.* Schorndorf: Hofmann. S. 269-277.

Weißpfennig, G. (1982). Der Neuaufbau des Sports in Westdeutschland bis zur Gründung des deutschen Sportbundes. In: H. Ueberhorst (Hrsg.). (1982b). *Geschichte der Leibesübungen. Bd. 3/2.* Berlin: Bartels & Wernitz. S. 759-794.

Welch, P. und Lerch, H. (1981). *History of American Physical Education and Sport.* Springfield: Charles C. Thomas.

Welsch, W. (1999). Sport: ästhetisch betrachtet – oder gar als Kunst? In: Deutsches Olympisches Institut (DOI). (Hrsg.). (1999). *Jahrbuch 1998.* Berlin: DOI. S. 143-164.

- ders. (1987). *Unsere postmoderne Moderne.* Weinheim: VCH, Acta humaniora.

Willimczik, K. (2004). Auf dem Wege zu einer erziehungswissenschaftlichen olympischen Pädagogik. In: Nationales Olympisches Komitee für Deutschland (NOK). (Hrsg.). (2004). *Olympische Erziehung – eine Herausforderung an Sportpädagogik und Schulsport.* St. Augustin: Academia. S. 83-112.

- ders. (1995). Die Davidsbündler – zum Gegenstand der Sportwissenschaft. In: H. Digel (Hrsg.). (1995). *Sportwissenschaft heute. Eine Gegenstandsbestimmung.* Darmstadt: Wiss. Buchges.. S. 39-89.

Willms, B. (1975). System und Subjekt oder die politische Antinomie der Gesellschaftstheorie. In: F. Maciejewski (Hrsg.). (1975a). *Theorie-Diskussion Supplement 1: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie: Beiträge zur Habermas-Luhmann-Diskussion von Klaus Eder, Bernard Willms, Karl Hermann Tjaden, Karl Otto Hondrich, Hartmut v. Hentig, Harald Weinrich und Wolfgang Lipp.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 43-77.

Wittgenstein, L. (1995a). *Werkausgabe Band I: Tractatus logico-philosophicus – Tagebücher 1914-1916 – Philosophische Untersuchungen.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- ders. (1995b). Philosophische Untersuchungen. In: ders. (1995a). *Werkausgabe Band I: Tractatus logico-philosophicus – Tagebücher 1914-1916 – Philosophische Untersuchungen.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 225-580.

Young, J. (1996). Current Trends and Issues in Physical Education. In: B. Hennessy (Hrsg.). (1996). *Physical Education Sourcebook.* Champaign: Human Kinetics. S. 3-11.

Zentrum für Europa- und Nordamerikastudien (Hrsg.).(2002). *Fußballwelten: Zum Verhältnis von Sport, Politik, Ökonomie und Gesellschaft.* Opladen: Leske & Budrich.

Monographien und Zeitschriften

Beckers, E. (1993). Der Instrumentalisierungs-Vorwurf: Ende des Nachdenkens oder Alibi für die eigene Position? *Sportwissenschaft,* 3/1993. S. 233-258.

Bernett, H. (1977). Zum Problem der Fremdbestimmung und Instrumentalisierung des Sports. *Sportwissenschaft,* 7/1977. S. 139-150.

Bräutigam, M. (1994). Spaß als Leitidee jugendlichen Sportengagements. Konsequenzen für die Sportdidaktik? *Sportunterricht,* 43/6. S. 236-244.

Eisenberg, C. (2004a). Soziologie, Ökonomie und „Cultural Economics“ in der Sportgeschichte. Plädoyer für eine Neuorientierung. *Sport und Gesellschaft – Sport and Society*, 1/2004. S. 73-83.

- dies. (2004b). Gegenstandsbereich und politische Zielsetzung der Sportgeschichte. Anmerkungen zu Michael Krügers „Anmerkungen“. *Sport und Gesellschaft – Sport and Society*, 1/2004. S. 92-95.

Hägele, W. (2004). Reflexionen zur Postmoderne und das Schweigen der Sportwissenschaft. *Sport und Gesellschaft – Sport and Society*, 2/2004. S. 165-184.

Haverkamp, N. und Willimczik, K. (2005). Vom Wesen zum Nicht-Wesen des Sports: Sport als ontologische Kategorie und als kognitives Konzept. *Sportwissenschaft,* 3/2005. S. 271-291.

Hoffman, S. (1977). Toward a Pedagogical Kinesiology. *Quest* (1977), volume 28. S. 38-48.

Krüger, M. (2004). Zehn Thesen zur Entwicklung der deutschen Sportgeschichte. Anmerkungen zu Christiane Eisenberg: Soziologie, Ökonomie und „Cultural Economics“ in der Sportgeschichte. Plädoyer für eine Neuorientierung. *Sport und Gesellschaft – Sport and Society*, 1/2004. S. 84-91.

Renson, R. (1989). From Physical Education to Kinanthropology: A Quest for Academic and Professional Identity. *Quest* (1977), volume 41. S. 235-256.

Rose, D. (1986). Is There a Discipline of Physical Education? *Quest* (1986), volume 38. S. 1-21.

Schaller, H.-J. (1992). Instrumentelle Tendenzen in der Sportpädagogik. *Sportwissenschaft,* 1/1992. S. 9-31.

Suits, B. (1988c). Tricky Triad: Games, Play and Sport. *Journal of the Philosophy of Sport* (1988), volume xv. S. 1-9.

- ders. (1989). The Trick of the Disappearing Goal. *Journal of the Philosophy of Sport* (1989), volume xvi. S. 1-12.

Wachter, F. de (1985). Praise of Chance: A Philosophical Analysis of the Element of Chance in Sports. *Journal of the Philosophy of Sport* (1985), volume xii. S. 52-61.

- ders. (1984). The Symbolism of the Healthy body: A Philosophical Analysis of the Sportive Imagery of Health. *Journal of the Philosophy of Sport* (1984), volume xi. S. 56-61.

Wissenschaftl. Beirat des DSB (1980). Zur Definition des Sports. *Sportwissenschaft*, 10/1980. S. 437-439.

Versicherung gemäß § 18 der Promotionsordnung der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Göttingen vom 27.07.2005

Ich versichere, dass ich die eingereichte Dissertation „Zwischen Funktion und Leistung – zur systemtheoretischen Kritik des Sportbegriffs“ selbstständig und ohne unerlaubte Hilfsmittel verfasst habe. Anderer als der von mir angegebenen Hilfsmittel und Schriften habe ich mich nicht bedient. Alle wörtlichen oder sinngemäß den Schriften anderer Autoren entnommenen Stellen habe ich kenntlich gemacht.

(Anselm Seven)