

# Demokratiepädagogik im Sportunterricht

Christian Gaum &amp; Norbert Gissel

DOI 10.30426/SU-2023-11-1

Zusammenfassung  
Abstract  
Zusammenfassung  
Abstract  
Zusammenfassung  
Abstract  
Zusammenfassung  
Abstract  
Zusammenfassung  
Abstract

Angenommen  
am tt.mm.jjjj

Ziel des Beitrages ist es, auf einem begrifflich klaren und theoriegestützten Fundament das besondere Potenzial des schulischen Sportunterrichts für Demokratiepädagogik herauszuarbeiten. Dabei wird vor dem Hintergrund der sachimmanenten Struktur des Gegenstandsfeldes Sport die didaktische Ziel-, Inhalts- und Methodenebene in den Blick genommen, um fachspezifische Chancen und Anknüpfungspunkte für den demokratiepädagogischen Auftrag zu verdeutlichen.

## Teaching Democracy in Physical Education

Based on clarified terms and concepts the authors intend to elaborate the special potential of physical education for teaching democracy. Considering the intrinsic structure of physical education the authors focus on the levels of objectives, contents and methods in order to clarify sport-specific possibilities and connecting factors for fulfilling the assignment of teaching democracy.

## Wozu Demokratiepädagogik? – Ein Querschnittsthema und Bildungsauftrag

„Demokratie, Frieden und Umwelt sind heute bedroht durch Rassismus, Krieg und Raubbau an den natürlichen Lebensgrundlagen. In der Lehrerbildung spielen diese Probleme kaum eine Rolle. Von der Aufmerksamkeit aber, die wir der Gefährdung unseres Lebens heute schenken, hängt die Möglichkeit des Lebens in der nächsten Generation ab.“<sup>1</sup>

Man mag es kaum glauben, aber dieses Zitat ist über 30 Jahre alt und hat an Aktualität nichts eingebüßt. Heute müssen wir uns eingestehen, dass politisch motivierte Gewalt, radikale religiöse Doktrinen, Gleichgültigkeit gegenüber der Ökologie und neue imperialistisch motivierte Kriege zunehmend wieder Gefahren für unser demokratisches Zusammenleben darstellen. Die im Eingangszitat dargelegten Probleme sind nicht überwunden. Ruin (2022, S. 145) äußert in einem Brennpunktartikel der *sportunterricht* die Befürchtung, dass

<sup>1</sup> Hamburger Thesen zur Revision der Lehrerbildung (1993), Sportpädagogik, 17 (2), S. 6.

„Demokratie auch bei uns zukünftig vermehrt auf die Probe gestellt werden könnte“. Daher sei es enorm wichtig, „jungen Menschen ein demokratisches Miteinander nahezubringen“. Demokratiepädagogik wird damit zu einem übergeordneten Bildungsthema in der Schule. Es kann nicht auf den Sozialkunde-, Geschichts- oder Geographieunterricht beschränkt werden, sondern erweist sich als Querschnittsthema auch als Aufgabe des Sportunterrichts. Jedes Fach hat in seinem fachdidaktischen Diskurs zu prüfen, welche besonderen Chancen und Möglichkeiten sich aus der jeweiligen „immanent-methodischen Struktur“ (Klafki, 1975) des Gegenstandes und seiner Aktionsformen für die Thematisierung des Demokratiethemas ergeben.

Um sich diesen Aufgaben stellen zu können, ist eine Klärung der Begrifflichkeiten, die im demokratiepädagogischen Diskurs gelegentlich ausbleibt (Widmaier, 2018), unerlässlich.<sup>2</sup> Auch auf der Ziel-, Inhalts- und Prozessebene werden wir häufig mit unverbindlichen Alltagsweisheiten konfrontiert. An folgendem Beispiel wird

<sup>2</sup> Ein Anliegen des Beitrags besteht in der Explikation und Begründung des demokratiepädagogischen Verständnisses. Den demokratischen Diskurs kennzeichnet, dass es auch andere theoretische Zugänge gibt. Im Rahmen des Beitrags kann ein systematischer Überblick nicht erfolgen.

das explizit: „Der Sport stellt ein wichtiges Instrument zur Vermittlung demokratischer Werte und Toleranz dar. [...] Fair Play, gegenseitiger Respekt und Teamwork bilden zentrale Werte im Sport und wirken sich positiv auf das gesellschaftliche Leben aus“ (14. Sportbericht, S. 131). Unklar bleibt, was genau jene demokratischen Werte ausmacht, welcher Sport sie fördert und wie genau bzw. warum dies quasi automatisch gelingen sollte? Aus diesem Grund klärt der Artikel zunächst die Zielebene, bevor wir den Sportunterricht und seine Inhalte auf demokratiepädagogisches Potenzial befragen und abschließend methodische Schlussfolgerungen ableiten.

Nach unserer zentralen Prämisse erfordert Demokratiepädagogik die aktive Partizipation mündiger Menschen an der Gestaltung der Gesellschaft. Hierüber begründet sich Mündigkeit als Ziel von demokratischen Bildungs- und Erziehungsprozessen.

## Was ist Demokratiepädagogik? – Demokratie und Mündigkeit als Ziele der Erziehung

Ziele der Demokratiepädagogik sind auf Systemseite die *Demokratie* „als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform“ (Himmelmann, 2004) und auf Subjektseite die *Mündigkeit* als Fähigkeit zur selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Ausgestaltung der Lebensverhältnisse. Im schulischen Kontext adressiert Demokratiepädagogik die Schüler\*innen, indem sie so erzogen werden sollen, dass sie sich bilden und auf dem Weg zu Mündigkeit lernen, demokratische Lebensformen zu realisieren und zu gestalten. Demokratiepädagogik bedient sich also demokratischer Methoden der Erziehung und ist wiederum auf ein demokratisches System angewiesen, das den Subjekten die Freiheit zur selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Ausgestaltung ermöglicht.

Nachfolgend wird die Zielebene der Demokratiepädagogik (Demokratie und Mündigkeit fördern) umrissen und mit den notwendigen Schlussfolgerungen für eine demokratische Erziehung verbunden:

- Zunächst ist mit Dewey (2011, S. 121) festzuhalten, dass Demokratie mehr als eine politische Staatsform ist, „sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“, eine Lebensform, die alltäglich neu hervorgebracht werden muss. Er versteht „unter Demokratie eher ein soziales als ein politisches Projekt, weil sich Individuen erst in zunächst kleinen Gemeinschaften zu selbständigen und kreativen Persönlichkeiten entwickeln müssten, um schließlich die „große Gemeinschaft“ mit wahrhaft demokratischen Struk-

turen und Prozessen schaffen zu können“ (Knoll, 2018, S. 705). Für demokratische Erziehung resultiert daraus, die notwendige Fokussierung auf *Aktivität und Erfahrung*. Demokratie entsteht nicht von selbst, sie muss geschaffen werden und ist folglich auf Systemseite auf die aktive Gestaltung durch die Subjekte angewiesen. Zu einer demokratischen Pädagogik gehört es, die (heranwachsenden) Menschen auf die Bereitschaft/Fähigkeit zu produktiver Weiterentwicklung vorzubereiten, wozu gemeinsam geteilte Erfahrungen unerlässlich sind. Da Erfahrungen nicht stellvertretend vermittelt werden können, sondern selbst gemacht werden müssen, muss pädagogisches Handeln wiederum zu Aktivität ermutigen.

- Demokratie ist zweitens gekennzeichnet von kontinuierlicher *Entwicklung und Offenheit*. Die Form des Zusammenlebens ist kein starres oder gar finales Produkt. Himmelmann (2004, S. 7 ff.) charakterisiert Demokratie als eine „spezifische Form menschlicher, gesellschaftlicher und politischer Kooperation“ die sich in „gewaltfreier sozialer Interaktion“ stets erneuern und bewähren muss. Das Ziel *Demokratie fördern* kann deshalb nicht mittels affirmativer, autoritärer oder doktrinärer Erziehung erreicht werden, sondern nur im Rahmen eines demokratisch gestalteten Erziehungsprozesses. „Die Jugend zur Affirmation des Bestehenden zu erziehen wäre nicht minder parapädagogisch und parapolitisch, als sie zur Affirmation eines politisch Neuen zu indoktrinieren“ (Benner, 2001, S. 60). Demokratische Pädagogik ist vielmehr Voraussetzung für eine nichtaffirmative Erziehung zur Mündigkeit. Adorno (1970, S. 107) schrieb dazu: „Eine Demokratie, die nicht nur funktionieren, sondern ihrem Begriff gemäß arbeiten soll, verlangt mündige Menschen. Man kann sich verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen.“ Mündigkeit auf der Subjektseite ist Pendant zur Demokratie auf der Systemseite (vgl. Abb. 1). Erziehung und Bildung haben ihren Zweck in der „Mündigkeit des Subjekts“ (Mollenhauer, 1973, S. 10), hierbei handelt es sich um eine rational legitimierte nicht „beliebig überholbare“ normative Wahrheit (ebd., S. 11).
- Das Ziel *Mündigkeit fördern* ist an die anthropologische Grundannahme geknüpft, die neugeborene Menschen als unbestimmte, bildsame Wesen charakterisiert. Ihre Lebensaufgabe liegt darin, in der Auseinandersetzung mit den Widersprüchen der natürlichen, sozialen und kulturellen Wirklichkeit einen erfüllten Weg in Selbstbestimmung durch das Leben zu finden. Kinder werden in eine bereits historisch gewachsene und nach Regeln (mehr oder weniger) funktionierende Welt hineingeboren. Da diese Welt jedoch nicht statisch ist, sondern individuell oder kollektiv verändert werden kann, fällt der Pädagogik „als Praxis wie auch als Theorie die Aufgabe zu, in der heranwachsenden Generation das Potenzial gesellschaftlicher Veränderung hervorzubringen“ (Mollenhauer, 1973,



**Dr. Christian Gaum**

Professor an der  
Ruhr-Universität Bochum  
Lehr- und Forschungs-  
bereich Sportpädagogik.

Gesundheitscampus  
Nord Nr. 10  
44801 Bochum

Christian.Gaum@  
ruhr-uni-bochum.de



**Dr. Norbert Gissel**

Professor an der Ruhr-  
Universität Bochum  
Lehr- und Forschungs-  
bereich Sportpädagogik  
und Sportdidaktik

Gesundheitscampus  
Nord Nr. 10  
44801 Bochum

Norbert.Gissel@  
ruhr-uni-bochum.de

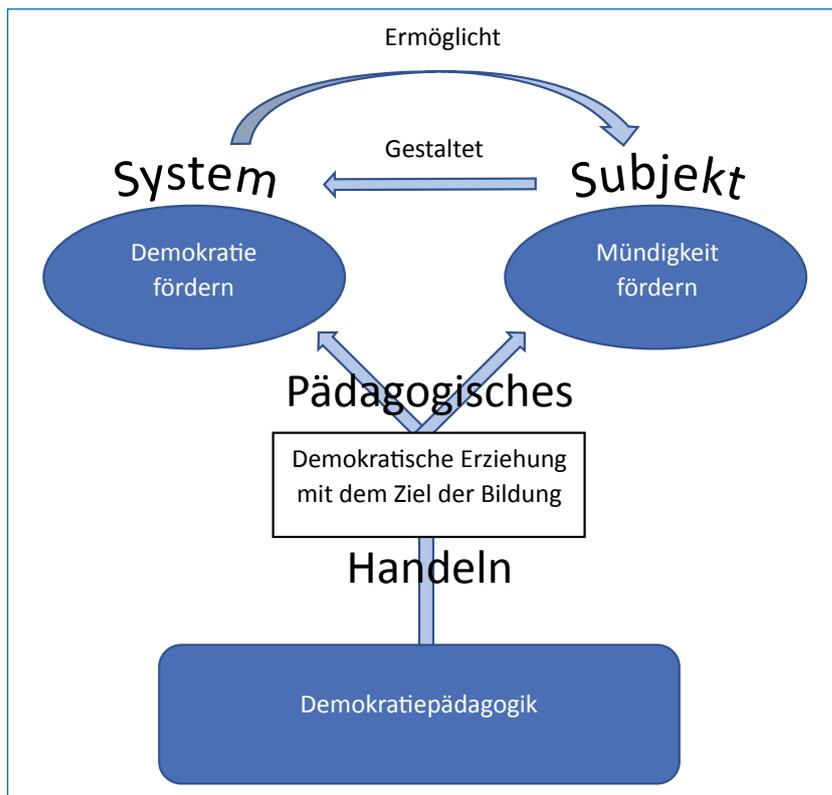


Abb. 1:  
Demokratiepädagogik

S. 66 f.). Intentional muss Demokratiepädagogik durch ihr Agieren Heranwachsenden zu den grundlegenden Kompetenzen der Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit verhelfen, damit diese die „Autorenschaft ihres Lebens“ (Nida-Rümelin, 2006) in Verantwortung und Humanität übernehmen können. Pädagogik ist, wie Klafki (2007, S. 50) es ausdrückt, „die Sachwalterin des Anspruchs jedes jungen Menschen auf Entwicklung seiner Möglichkeiten einschließlich der Mitbestimmungschancen über die Entwicklung der Gesellschaft, (...) Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen.“

- Mit den Zielen *Demokratie und Mündigkeit fördern*, die sich über grundlegende Offenheit für Veränderung kennzeichnen, ist aber keine Beliebigkeit assoziiert. Demokratie setzt Freiheit und Gleichheit als „ethisches Fundament“ (Nida-Rümelin, 2006, S. 8) voraus, das sich auf den jahrhundertalten Diskurs über die Menschenrechte stützt. Sie ist „kein bloßes Spiel der Kräfte“ (ebd., S. 7) in dem sich die Interessen der Mehrheiten gegenüber derer der Minderheiten durchsetzen. Neben Selbst- und Mitbestimmung ist deshalb Solidaritätsfähigkeit ein unverzichtbarer Baustein, der über Erziehung zur Bildung von sozialem Verantwortungsbewusstsein führen soll. Dieses ethische Fundament muss von Generation zu Generation in einem „Prozeß der Selbsterneuerung“ (Dewey, 2011, S. 25) weitergetragen und entwickelt werden. „Unmittelbare Belehrung und Schulung“ (ebd. S. 23) sind dafür unzureichend, denn solch ein ethisches Fundament muss in der sozialen Gemeinschaft erfahren und geteilt werden (ebd. S. 25).

- Um sich lebendig weiter entwickeln zu können benötigt Demokratie ein *Gemeinschaftsbewusstsein*. Gemeinschaftsbewusstsein von Menschen entsteht „kraft dessen, was sie gemein haben, (...) Ziele, Glaubensanschauungen, Wünsche, Kenntnisse, gegenseitiges Verstehen, geistige Ähnlichkeiten“ (Dewey, 2011, S. 19). „Demokratische Kultur ohne Gemeinsinn ist nicht denkbar“ (Reichenbach, 2013, S. 98). Die Entwicklung eines Gemeinschaftsbewusstsein ist nicht egalitäre Gleichschaltung. Sie benötigt die Differenz der Kulturen, denn erst diese lässt Gemeinschaftsbildungen und -bindungen als Orientierung für individuelle Lebensführungen zu. Eine Vielfalt an Ethnien, Meinungen, „Sitten, Überlieferungen, Wünschen (...) schafft für alle eine weitere und reichere Umgebung“, so Dewey (2011, S. 40 f.). In von autoritären Mentalitäten geprägten diktatorischen Gesellschaften werden Differenz und Vielfalt hingegen als Bedrohung wahrgenommen. Hier bildet sich die Gemeinschaft nicht, sondern wird von oben verordnet und durchgesetzt. Auch bleibt sie nicht offen für kontinuierliche Entwicklung, sondern verschärft die Abgrenzung nach außen, womit die „Erstarrung des Lebens“ (ebd., S. 119) einhergeht.

- Vielfalt und Differenz führen gewiss zu *Meinungsverschiedenheiten*, zu *Konflikten und Widersprüchen*, die in der Demokratiepädagogik jedoch „nicht als unvermeidliches Übel, sondern als positive Lerngelegenheiten für die Herausbildung von Problemlösekompetenzen aufgefasst werden“ (Prohl & Ratzmann, 2018, S. 140). Demokratische Gesellschaften lösen ihre Angelegenheiten durch das (geregelte und zivilisierte) Recht auf Widerstreit und Dissens (ebd.). Nicht alle Meinungs- und Interessenkonflikte können im Rahmen einer argumentativ vorgebrachten Interaktion aufgelöst werden, aber es ist ein Charakteristikum demokratischen Zusammenlebens, dass diese Konflikte ausgehalten/akzeptiert werden; genau das meint der Begriff der Toleranz. Bildung zu tolerantem Denken und Fühlen ist danach „die schwer zu erlernende Kunst, die Balance zu halten zwischen dem Anerkennen des Fremden und dem Bestehen auf der eigenen moralischen Vision“ (Bieri, 2008, S. 20).

Hier folgt ein aus den Zielen abgeleiteter heuristischer Vorschlag für anzustrebende Kompetenzen (Abb. 2).

### Wieso im Sportunterricht? Zum demokratiepädagogischen Potenzial der Inhalte

Sportunterricht ist ein Sozialraum mit besonderem Potenzial für die demokratische Erziehung. Er zeichnet sich durch Lebensweltnähe aus, und steht der Abschottung einer pädagogischen Sonderwelt entgegen.

„Warum soll man nicht die Spielregeln der Demokratie mit Jungen [und Mädchen], denen abstrakte Verfassungstexte unzugänglich bleiben, zunächst vom Fußballspiel her diskutieren, das ihnen allen anschaulich ist“ (v. Krockow, zit. n. Lenk, 1972, S. 127)? Das Fach bietet „Spielräume selbstbestimmten Handelns“, (Gröben & Ukley, 2021, S. 108), in denen Selbstwirksamkeit, Werte aber auch (evtl. negative) Konsequenzen des Handelns erfahren werden können.

Hier liegt das besondere Potenzial des Sports: Es werden nichternste Spielräume inszeniert, die einem pädagogischen Paradoxon folgen, um ein „demokratieförderliches Milieu“ (ebd.) zu erzeugen.

Beispielweise dient der (körperliche) Wettstreit nicht dazu Konflikte zu lösen, sondern (regelgeleitete) Konflikte werden inszeniert, um wettstreiten zu können, um absichtlich Ungewissheiten einzugehen und um diese spielerische Auseinandersetzung leiblich-ästhetisch zu erfahren. In sportlichen Handlungspraxen werden Werte (z. B. Fairness, Respekt, Toleranz, Gerechtigkeit) im Handlungsvollzug erfahrbar. Diesen Werten steht der scheinbare Nutzen von Foulspiel, Schauspiel und Manipulation entgegen. Ein *scheinbarer* Nutzen ist dies, weil er aus externen Verzweckungen (Geld, Ruhm, etc.) resultiert, nicht aber aus der immanenten Sachstruktur des Gegenstands. Diesbezüglich erweisen sich die Werte nicht als abstrakte Konstrukte, sondern als körperlich erfahrbar und das ohne moralerzieherische Belehrung. Klafki (1975, S. 117) hat die Möglichkeiten des Sports folgendermaßen charakterisiert: „Kein begeisterter Fußballspieler spielt dieses sein Lieblingsspiel, um sich in Fairneß, Selbstbeherrschung usf. zu üben; aber wir sollten ihn dazu erziehen, daß er hier Selbstbeherrschung und Fairneß bewahre, um wirklich spielen zu können und seinen Partnern das Mitspielen zu ermöglichen“. Es geht also nicht darum, sportliche Inhalte für erzieherische Zielsetzungen zu instrumentalisieren, sie zu verfremden und ihrem Wesenskern zu berauben. Es geht darum, die Sachen, so wie sie sich in ihrer „immanent-methodische Struktur“ darstellen, zu nutzen, um an ihnen im Sinne kategorialer Bildung grundsätzliche Einsichten und Einstellungen zu ermöglichen.

Wir möchten das gegenstandsbezogene demokratiepädagogische Potenzial des Sportunterrichts an zwei Beispielen (Spielen in und mit Regelstrukturen & Gestalten, Tanzen, Darstellen) illustrieren.

1. Sportspiele sind gekennzeichnet als eine besondere Form des Miteinanders im Gegeneinander. Ihnen ist die für Demokratien prägende Dialektik von Gemeinsamkeit und Widerstreit inhärent, die von Schüler\*innen aktiv gestaltet und in besonderer Form erfahren werden kann. In unterschiedlichen Phasen erfordern Sportspiele Aushandlungsprozesse, die in Form von demokrati-

scher Partizipation (Dereczik & Menze, 2019) gestaltet werden können. Die Mannschaftseinteilung, die Einigung auf das Regelwerk und der Umgang mit Regelverletzungen, die Koordination des eigenen Handelns mit dem Handeln anderer in Kooperations- und Konkurrenzsituationen sind für soziale Aushandlungsprozesse prädestiniert. Für Sportspiele gilt: Man kann nicht ohne aktive Beteiligung der anderen spielen (mit- und gegeneinander), und wenn Gegner\*innen hoffnungslos unterlegen sind, macht das Spiel keinen Spaß. Ein gelungenes Sportspiel ist auf vergleichbar starke Konkurrenz und gleiche Bedingungen angewiesen; die Grundidee des Spiels beinhaltet somit Respekt und Fairness. Für Gegner\*innen, die ich nicht respektiere, lohnt es sich nicht, sich anzustrengen; die eigene Leistung ist nur etwas wert, wenn sie wirklich respektablen Gegner\*innen fair abgerungen wurde. Fairness erfordert eine Haltung, die die Regeln des Spiels achtet, Gegner\*innen als Partner respektiert (Gemeinsamkeit) und den Widerstreit – deren ernsthaftes Bemühen darum, das Spiel zu gewinnen – will (Prohl & Gaum, 2016). Aus dieser sachimmanenten Struktur des Gegenstandes lassen sich grundlegende Einsichten generieren. Ein gelungenes Spiel setzt eine Einstellung voraus, die Gemeinsamkeit und Widerstreit begrüßt. Die in Alltagshandlungen kaum wertgeschätzte Ergebnisoffenheit wird in Sportspielen aktiv produziert. Man lässt den anderen, die als Mitspielende für ein gelungenes Spiel benötigt werden, eine sprichwörtlich *faire Chance*, um das Spielerlebnis qualitativ wertvoll zu machen. Dass man dabei auch verlieren kann, ist gerade der Witz, denn: Wenn man ein Spiel nicht verlieren kann, macht auch das Gewinnen

Abb. 2:  
Demokratische  
Kompetenzen



| Demokratische Kompetenzen                 | Thematische Ansatzpunkte   |
|---|--|
| Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Nutzung von Gesprächskreisen, Auf- und Abbau, Übungen, Stationen, Spielen, offenen Phasen und Pausen für demokratische Partizipation (Derecik &amp; Menze, 2019, S. 55)</li> <li>Einbindung und Beteiligung bei Inhaltsauswahl und/oder methodischer Gestaltung</li> <li>Regeln hinterfragen, gemeinsam festlegen, einhalten</li> </ul> |
| Solidaritätsfähigkeit                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>Kooperative Methoden bei Bewegungsproblemen</li> <li>Arbeitsbündnisse bilden (peer-to-peer-learning)</li> <li>Organisations- und Sicherheitsfragen gemeinsam klären (u. a. faire Mannschaftsbildung, sichern und helfen)</li> <li>Spiele ohne Sieger*innen (New-Games)</li> </ul>   |
| Wertschätzen von Vielfalt und Differenz   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Thematisierung von Körperbildern</li> <li>Demaskierung von Schönheitsidealen</li> <li>Bewegungschoreographien gestalten</li> <li>Rollenspiele und -übernahme (z. B. Schiedsrichter*in)</li> </ul>   |
| Ambiguitätstoleranz und Konfliktfähigkeit | <ul style="list-style-type: none"> <li>Konfliktbegleitung und -mediation (Ermutigung Konflikte gemeinsam zu lösen)</li> <li>Eigene Grenzen artikulieren und fremde Grenzen respektieren</li> <li>Wettkampfformen erproben (gegen sich selbst, die anderen, die Lehrkraft, die Uhr, etc.)</li> <li>Umgang mit Sieg und Niederlage</li> </ul>                                    |
| Selbstreflexion und Dialogfähigkeit       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Selbst- und Fremdeinschätzung</li> <li>Körpersprache thematisieren</li> <li>Diskussionsregeln absprechen und selbst zur Einhaltung verpflichten</li> <li>Thematisierung von Beleidigung und Provokation (auf dem Platz, in Social-Media-Kanälen, Trash Talk)</li> </ul>   |

Abb. 3:  
Beispiele für thematische  
Ansatzpunkte demokrati-  
scher Kompetenzen

keinen Spaß. Das Aushalten – in diesem Fall gar das freudige Aufsuchen – jener Offenheit erweist sich als qualitativer Mehrwert und verspricht aus diesem Grund ein besonderes demokratiepädagogisches Potenzial.

2. Im Bereich von Gymnastik, Tanz und Bewegungskünste betreffen Bewegungschoreographien die gemeinsame Gestaltung von Offenheit und Freiheit. So ist die aktive Beteiligung der Gruppenmitglieder für die Ausgestaltung der Choreographie erforderlich. Dies ermöglicht aktiv aufeinander bezugnehmende Zusammenarbeit und Aushandlung, die nicht nur verbal, sondern auch körperlich im Bewegungsprozess stattfindet. Man drückt sich selbst bewegend aus und kreierte dies gleichzeitig in Abstimmung und Bezugnahme zu anderen (Rhythmus, Synchronizität, Ausdruck). Im Sinne einer kategorialen Bildung sollen in der Auseinandersetzung mit (kollektiven) Bewegungsproblemen weitergehende Einsichten über „Ich-Du Beziehungen“ (Klafki, 2007) und demokratische (Aus-)Handlungsprozesse gewonnen werden. Die Suche nach einem Konsens (die geplante Choreographie) erfordert, dass sich die Grup-

penmitglieder selbst einbringen und sich in die Gruppe einfügen. Das Suchen und Finden einer Balance zwischen Individuation und Gemeinschaft stellt sich als „bewegte Konsensfindung“ (Prohl & Ratzmann, 2018, S. 149) dar. Von entscheidender Bedeutung ist, dass Freiheit und Offenheit die Suche nach der Lösung kennzeichnen. Dies gilt sowohl für die Lehrkraft, die nicht eine Idealform vorgeben kann, ohne dabei die aktive Gestaltung des Konsenses zu beeinträchtigen, als auch für die Schüler\*innen der Gruppe, die bei dem Eintreten für das eigene Interesse offen für die Interessen der anderen bleiben müssen. Es stellen sich beispielsweise folgende Fragen: Wie drücke ich mich und meine Gefühle aus und wie tun dies die anderen? Welche Vorstellungen und Wünsche habe ich vom Ergebnis und wie sind diese mit der Gruppe auszutariieren? So lässt sich Neugier auf die Perspektiven der anderen wecken und dies ermöglicht zunächst Erkenntnis und anschließend Akzeptanz von Vielfalt und Differenz. Werte wie Toleranz und Respekt sind bei der bewegten Konsensfindung nicht ausschließlich ein normatives Gerüst, das als fixiertes Ziel zu übernehmen ist, sondern die Handlungspraxis betont das prozesshafte jener Werte in Erfahrungen.

## Wie im Sportunterricht?

Eine demokratische Erziehung erfordert insbesondere im Schulfach Sport die Professionalität von Lehrkräften. Ein unreflektiertes „einfach nur Sport machen“ würde dieses Setting der Willkür und dem Zufall preisgeben. In der Schule darf also nicht einfach der leistungs- und wettkampforientierte Vereinssport mit seiner Eigenlogik reproduziert werden, dem, entgegen der üblichen Verbandspropaganda, auf unterschiedlichsten Ebenen antidemokratische Machtstrukturen immanent sind (Jaitner, 2017, S. 5 ff.).

Demokratische Erziehung im und durch Sportunterricht erfordert Partizipations- und Mitbestimmungsmöglichkeiten. Deshalb ist die Wahl der Ziele, Inhalte und Methoden nicht vollständig den Schüler\*innen überlassen (das wäre antipädagogisch), wohl aber sind sie bei der Wahl einzubinden und Gelegenheiten für die Mitbestimmung zu schaffen. Im Sportunterricht ist die „Selbstentfaltung von innen“ (Dewey, 2011, S. 98) anzuregen, nicht „Dressur“ (ebd. S. 30) von außen. Die Wirksamkeit „bewußte(r), planmäßige(r) Belehrung“ ist äußerst beschränkt (ebd., S. 35).

Methodisch angebracht sind Maßnahmen pädagogischen Handelns, die demokratische Werte, Prinzipien und Rituale in Erfahrungen verankern. Sie müssen subversiv mittels leiblich erfahrener Verstärkungen in Form von ästhetischen Erlebnissen (Wahrnehmungen mit phänomenalem Gehalt, m. a. W. Bedeutung) in/mit der Gemeinschaft in einen „demokratischen Habitus“ (Prohl, 2006, S. 170 ff.) als verfestigte Wahrnehmungs-

und Handlungsschemata einfließen. Im Sportunterricht ist dann nicht vornehmlich das Bekannte zu reproduzieren, sondern die Möglichkeit zu schaffen, etwas Neues oder das Bekannte neu zu erfahren. Regeln, Räume, Beziehungen und Bewegungsausführungen sind gestalt- und damit veränderbar. Ertragreich ist das Stolpern über die eigene Perspektive und das wird durch die schlichte Reproduktion des bekannten Sports oder die Setzung technischer Optimallösungen für Bewegungsprobleme eher erschwert. Die Irritation im Sinne von – so habe ich das noch gar nicht gesehen oder so haben wir das noch nie gemacht – ist gewollt.

Nach Dewey verschmelzen (körperliche) Erfahrung und (geistige) Reflexion in einem quasi monistischen Lern-(Leib-Seele-)verständnis. „Im Sinne eines reflexiven Lernbegriffs führt also erst die Reflexion der eigenen ausgelösten, reaktiven Folgerscheinung zu einem Lerneffekt. Weder Aktivität ohne Reflexion noch ausschließlich geistige Auseinandersetzung ohne Aktivität führen zu einer positiven Veränderung des individuellen Lernniveaus“ (Jaitner, 2017, S. 137). Für pädagogisches Handeln ist nun wichtig, dass Heranwachsende durch Partizipation Selbstwirksamkeit erfahren. Die schulischen Inszenierungen sind dann so zu gestalten, „daß der einzelne zu einem Teilhaber, einem Partner in der gemeinsamen Handlung gemacht wird, so daß er den Erfolg als seinen Erfolg, den Mißerfolg als seinen Mißerfolg empfindet“ (Dewey, 2011, S. 31). Beispielsweise kann im Sportspiel die Eigenverantwortung gefördert werden (Regeln gemeinsam aushandeln, Regelverletzungen selbst anzeigen). Die Verantwortung für das eigene Handeln tragen dann nicht Schiedsrichter\*innen, sondern es geht um die Erfahrung: Wir sind selbst für unser Spiel verantwortlich.

Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die soziale Umgebung im Sportunterricht durch die Akzentuierung pädagogischer Perspektiven so gestaltet und didaktisch reduziert werden muss, dass die Komplexität kommunikativ einströmender Wahrnehmungen nicht zu Überforderungen führt. Dies gilt insbesondere für die in der Demokratiepädagogik immer wieder eingeforderten Partizipationsmöglichkeiten von Heranwachsenden; sie müssen in pädagogischen Institutionen sensibel gestaltet werden.

Demokratien sind nicht nur eine Lebensform der „Gemeinschaft“ im Sinne der heilen Welt, sondern v. a. des „Konflikts“, es gilt eine „Dialektik von Gemeinsamkeit und Widerstreit“ (Reichenbach, 2013, S. 90).

In Anlehnung an Hannah Arendt weist Reichenbach (ebd., S. 85 ff.) darauf hin, dass Kinder vor öffentlichen Räumen zuweilen auch geschützt werden müssen; sie können die Folgen (schul-)öffentlicher Äußerungen oft

nicht überschauen und es darf ihnen auch nicht zugemutet werden, diese zu ertragen. Kommunikative Partizipation (verbal und sich-bewegend) in öffentlichen Räumen (z. B. im Klassenraum, der Sporthalle, dem Schwimmbad, in digitalen Foren etc.) birgt immer auch die Gefahr der „Entehrung, Bloßstellung und Lächerlichkeit“ (ebd. S. 87). Diese Warnung dürfte vor dem Hintergrund sich weiter entwickelnder digitaler Medien eine zunehmende Brisanz erhalten. Heranwachsende müssen also in pädagogisch geschützten Räumen an die kommunikativen und partizipativen Praktiken des demokratischen Zusammenlebens herangeführt werden. Für den Sport(unterricht) ist das bedeutsam, da die Heranwachsenden hier permanent einer körperlichen Öffentlichkeit ausgesetzt sind.

### Literatur

- Adorno, T. W. (1970). *Erziehung zur Mündigkeit*. Suhrkamp.
- Benner, D. (2001). Bildung und Demokratie. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 43*, 49-65.
- Bieri, P. (2008). Wie wäre es gebildet zu sein? [2005]. In R. Göppel et al. (Hrsg.), *Bildung ist mehr. Potentiale über PISA hinaus* (S. 13-21). Mattes.
- Derecik, A. & Menze, L. (2019). Mittendrin und auch dabei? – Demokratische Partizipation im Sportunterricht und in Sportangeboten im Ganzttag. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 7*(1), 49-66.
- Dewey, J. (2011/1916 i.O.). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Beltz.
- Gröben, B. & Ulkey, N. (2021). Sportunterricht als demokratieförderliches Setting verstehen. Fachliche Einordnungen und hochschuldidaktische Implikationen. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung, 3*(3), 103-112.
- Himmelmann, G. (2004). Demokratie Lernen: Was? Warum? Wozu? In W. Edelstein & P. Fauser (Hrsg.), *Beiträge zur Demokratiepädagogik* (S. 2-22). DIPF.
- Jaitner, D. (2017). *Sportvereine als Schulen der Demokratie“? Eine pragmatische Perspektive*. Lehmanns.
- Klafki (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch – konstruktive Didaktik*. Beltz
- Klafki (1975). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz.
- Knoll, M. (2018). Anders als gedacht. John Deweys Erziehung zur Demokratie. *Zeitschrift für Pädagogik, 64*(5), 700-718.
- Lenk, H. (1972). *Leistungssport: Ideologie oder Mythos?* Kohlhammer.
- Mollenhauer, K. (1973). *Erziehung und Emanzipation*. Juventa.
- Nida-Rümelin, N. (2006). *Demokratie und Wahrheit*. Beck.
- Prohl, R. (2006). *Grundriss der Sportpädagogik*. Limpert.
- Prohl, R. & Gaum, C. (2016). „Fairness“ zwischen Moral und Ästhetik Anthropologische Grundlagen und pädagogische Konsequenzen. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 4*(2), 5-20.
- Prohl, R & Ratzmann, A. (2018). Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung. In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik* (S. 133-155). Springer VS.
- Reichenbach, R. (2013). *Für die Schule lernen wir. Plädoyer für eine gewöhnliche Institution*. Klett Kallmeyer.
- Ruin, S. (2022). Demokratie (er-)leben – auch ein Auftrag des Sportunterrichts. *sportunterricht, 71*(4), 145.
- Widmaier, B. (2018). Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiepädagogik, Demokratieerziehung, Demokratiedidaktik, Demokratielernen, Demokratieentwicklung ... wie jetzt? *Hessische Blätter für Volksbildung, 3*, 258-266.

ANZEIGE