

Robert Prohl und Alexander Ratzmann

Der Konzeption des Buchbandes entsprechend, möchten wir mit unserem Beitrag zur *Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung* den bildungstheoretischen Diskurs in der Sportpädagogik bezüglich seiner allgemeinbildenden Komponenten im Bewegungslernprozess anhand der Denkfigur von Klafkis kategorialer Bildung weiterführen und auf sein demokratiebildendes Potenzial im Rahmen des Sportunterrichts fokussieren.

Zunächst reflektiert unser Beitrag daher die Konzeption der kategorialen Bildung, die untrennbar mit dem Namen Wolfgang Klafki verknüpft ist. Dieser Grundlegung folgt die Bearbeitung des Kernanliegens dieses Beitrages, indem eine symbiotische Zusammenführung des kategorialen Bildungskonzeptes nach Klafki mit dem Phänomen des Bewegungslernens im Sportunterricht vorgenommen wird. Der Diskurs mündet final in der begründeten Darlegung, dass besonders dem Sportunterricht ein demokratiebildendes Potenzial innewohnt, welches als Ergebnis einer ästhetisch-expressiven Bildungsspirale in den Erfahrungshorizont der Schüler und Schülerinnen gerückt werden kann.

7.1 Kategoriales Bildungsverständnis

Wolfgang Klafki entwickelt seine Überlegungen zum kategorialen Bildungskonzept ausgehend von der Dichotomie der materialen Bildung und der formalen Bildung, die er zu überwinden trachtet (vgl. Klafki, 2013, S. 66). Weder die „materia-

le“, allein am Lernstoff orientierte, noch die „formale“, allein auf die Entwicklung des Subjekts bezogene Bildungskomponente seien in der Lage, das Ganze eines Bildungsprozesses zu gewährleisten. Sie müssen nach Klafki vielmehr zusammengedacht und dialektisch aufeinander bezogen werden, um das Wesen des Bildungsbegriffs hinreichend zu skizzieren. In Worten Klafkis:

„Bildung nennen wir jenes Phänomen, an dem wir – im eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der Einheit eines subjektiven (formalen) und eines objektiven (materialen) Momentes innwerden [...]. Bildung ist Erschlossenheit einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen (objektiver Aspekt), aber das heißt zugleich: Erschlossenheit dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit (subjektiver Aspekt).“ (Klafki 1959/1964, S. 297f.)

Dieses „Phänomen“ (ebd.) Bildung, wie Klafki es noch in seiner Dissertationsschrift benennt, bezeichnet dabei keineswegs einen Ist-Zustand. Vielmehr noch geht es um die Prozesshaftigkeit der Bildung als omnipräsenten Vorgang des Menschen, da „in der Begegnung von Mensch und Welt, von Kind und Inhalt [...] zugleich das Subjekt und seine geistige Welt Ordnung, Struktur“ (Klafki 1959/1964, S. 297f.) und Gestalt im wechselseitigen Bedingungsgefüge schaffen. Der kategoriale Bildungsbegriff bezeichnet daher sämtliche Vorgänge, in denen sich bildungsrelevante Inhalte einer je individuell-situativen, geistigen und dinglichen Wirklichkeit erschließen (vgl. ebd.). Gleichwohl ist Bildung als einheitliches Geschehen und zugleich als Ergebnis dieses Geschehens zu kennzeichnen (vgl. ebd.). Die Betonung der Dialektik in der Formung und im Prozess von Bildung wird von Klafki dahingehend hervorgehoben, dass er das für seine wissenschaftstheoretische Denktradition der Phänomenologie typische rhetorische Stilmittel der Reflexivpronomina benutzt. In Klafkis kategorialem Bildungsverständnis äußert sich Bildung folglich als *Sich-Erschließen* und das *Erschlossen-Werden*, so dass Bildung in Klafkis Verständnis stets ein *sich bilden* meint. Dieses Bildungsverständnis, welches im Sinne eines bipolaren Zugangs zum „Phänomen“ Bildung ein wechselseitiges Bedingungsgefüge skizziert, weist somit das Charakteristikum der doppelseitigen Erschließung auf (Klafki 1959/1964, S. 297f.). Diese doppelseitige Erschließung geschieht als „Sichtbarwerden von allgemeinen Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse [und] Erfahrungen auf der Seite des Subjekts“ (ebd.). Das Sichtbarwerden von allgemeinen *Kategorien* auf der Seite der Welt ist folglich zugleich das „Gewinnen von *Kategorien* auf der Seite des Subjekts“ (ebd.). Bildung ist in diesem Sinne als *kategorial* zu bezeichnen, da sich der Mensch seine Wirklichkeit in Form *kategorialer* Einsichten, Erfahrungen und Erlebnisse erschließt (vgl. ebd.).

Jenseits einer deskriptiven Struktur- und Wesensbestimmung des Bildungsbegriffs liegt ein weiteres Hauptaugenmerk kategorialer Bildung in der Einbettung bildungstheoretischer Strukturmerkmale in einen gesamtgesellschaftlichen und handlungstheoretischen Horizont. So besteht nach Klafki (2005, S. 15) kein reines Abhängigkeitsverhältnis der Pädagogik von gesellschaftlichen Fakten und Tendenzen. Bildungsprozessen kommt in diesem Verständnis die Aufgabe zu, zwischen gegenwärtiger und zukünftiger Kultur- und Gesellschaftsentwicklung die Brücke zur gesamtgesellschaftlichen Weiterentwicklung zu schlagen. Gleichwohl müsse es im Sinne einer inhaltlichen Zielbestimmung aber auch darum gehen, gesellschaftliche Verhältnisse beurteilen und mitgestalten zu können (vgl. Klafki, 2005, S. 16). Klafki betont, dass die Loslösung von feudalen Abhängigkeiten bei den Bildungsklassikern des 18. Jahrhunderts ein zentrales Anliegen gewesen sei und der Bildungsbegriff damit selbst eine Kritik an bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen darstelle.

Er argumentiert im Anschluss an Humboldt, dass die Aufgabe des Menschen sei, sich selbst zu bestimmen und nicht über sich bestimmen zu lassen, da gerade in kritisch-konstruktiver Auseinandersetzung des Menschen mit seiner (Um-)Welt der Nährboden für gesellschaftliche Weiterentwicklung und humanistischen Fortschritt gelegt werden könne. Bildung besitzt folglich einen kritisch-konstruktiven Grundtenor. Aus dieser Erkenntnis lassen sich auf individueller Ebene drei Grundfähigkeiten ableiten, die eine zeitgemäße allgemeine Bildung umschreiben: Sie sind unter dem Label der *Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit* auch in der Sportpädagogik seit Langem bekannt (vgl. Klafki, 2005, S. 17). Klafki rückt seinen allgemeinen Bildungsbegriff damit in einen handlungs- und praxisbezogenen Kontext. Durch die Ausbildung von *Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit*, als zeitgemäße Grundpfeiler einer allgemeinen Bildung, sollen die Menschen zu Kritikfähigkeit und zur Mitbestimmung in *Demokratisierungsprozessen* befähigt werden. Allgemeinbildung müsse demnach zur Ausbildung dieser drei elementaren Grundfähigkeiten beitragen, da diese durch ihre implizite, kritisch-konstruktive Dimension als Grundpfeiler einer zeitgemäßen *Demokratiebildung* gesehen werden können (vgl. Klafki, 2005, S. 17).

7.2 Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung

Als ästhetisches Schulfach in einer offenen, demokratischen Gesellschaft steht der Sportunterricht in Deutschland unter einem besonderen Legitimationsoktroi, das jenes der „nützlichen“ Schulfächer übersteigt. Es gilt nicht nur zu begründen, wie

das Verhältnis zwischen gesellschaftsrelevanter Qualifikation sowie Selektion einerseits und individueller Anerkennung sowie Förderung der Schüler und Schülerinnen andererseits gestaltet werden soll; es ist auch darüber Rechenschaft abzulegen, aus welchen Gründen eine ästhetische Tätigkeit wie das sportliche Handeln, die Freiwilligkeit voraussetzt, im Rahmen der Institution Schule verpflichtend aufgelegt wird (vgl. Prohl, 2012, 70-79).

Dabei sollte allerdings nicht übersehen werden, dass *Pflicht* nicht unmittelbar mit *Zwang* gleichzusetzen ist. Dies bedeutet, dass auch in einem verpflichtenden Situationsrahmen durchaus freiwillig gehandelt werden kann und somit auch ästhetische Erfahrungen möglich sind. Die bekannten Statistiken über die Beliebtheit des Faches und die Zufriedenheit der Schüler und Schülerinnen im Sportunterricht (vgl. DSB, 2006, S. 126ff.) belegen dies immer wieder auch empirisch. Gleichwohl ist der Pflichtcharakter eines Schulfachs allein unter psychologisch-motivationalen Gesichtspunkten weder zu legitimieren noch zu delegitimieren (z.B. Volkamer, 1987). Dazu bedarf es pädagogischer Argumente.

Unter dieser Prämisse kann auf das Legitimationsprinzip der „(Fremd-)Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (Benner, 1995, S. 490) verwiesen werden. Bezogen auf den Sportunterricht besagt dies, dass jedem Menschen einer Generation gezeigt werden soll, welche Qualität sie oder er in der Kultivierung ihrer oder seiner Bewegungsfähigkeit finden kann. Es geht dabei, kurz gesagt, um das „Recht des Kindes auf Bewegungsbildung“.

In der didaktischen Figur des *Zeigens* auf Seiten der Erziehung, die Ehni (1977) in die sportdidaktische Diskussion eingeführt hat, kommt eine pädagogische Grundhaltung zum Ausdruck, die institutionalisierte Bildung als ein *Finden Lassen* der ästhetischen Erfahrungspotenziale bewegungskulturellen Handelns auf Seiten der Schülerschaft versteht. Die Ermöglichung einer *Bewegungsbildung* im erörterten Verständnis umreißt also den ästhetischen Kern des Sportunterrichts, der im Rahmen einer demokratisch verfassten Gesellschaft stattfindet und gleichzeitig auch deren Werte vermitteln soll. In dieser Dialektik zwischen den *Sinn der Sache* der Bewegungskultur *finden lassen* (*Bewegungsbildung*) und eine demokratische Persönlichkeit *sich entwickeln lassen* (*allgemeine Bildung*) ist der so genannte *Doppelauftrag¹ des Erziehenden Sportunterrichts* angesiedelt, der aus-

1 Mit Blick auf das Herbartische Verständnis eines „Erziehenden Unterrichts“ ist es von entscheidender Bedeutung zu beachten, dass Bewegungsbildung und allgemeine Bildung keinesfalls als getrennt zu verfolgende pädagogische Aufgaben eines „Erziehenden Sportunterrichts“ interpretiert werden dürfen, die etwa in verschiedenen Unterrichtsphasen oder gar in verschiedenen Unterrichtseinheiten vermittelt werden könnten. Demgegenüber ist festzustellen, dass der in diesem Beitrag gemeinte „Doppelauftrag“ explizit in der Integration von Bewegungsbildung und allgemeiner Bil-

gehend von der griffigen Formel „Erziehung zum und durch Sport“² im Folgenden analysiert wird.

Problemgeschichtlich hat der Begriff *Erziehender Unterricht* seinen Ursprung in der Aufklärungspädagogik des 18./19. Jahrhunderts, die von Johann Friedrich Herbart wesentlich mitgeprägt wurde (vgl. Ramseger, 1991). Bereits in der Einleitung zu seiner „Allgemeinen Pädagogik“ (1806/1964, S. 10) legt Herbart das Bekenntnis ab, „keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, so wie ich [...] keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht“. Aus dieser Prämisse folgt unmittelbar der Kernsatz der Herbartschen Pädagogik:

„Der Unterricht von dem wir nicht reden wollen, ist solcher, aus dem bloß Kenntnis entsteht, bei dem es so ist, als ob der Mensch nur eine zufällige Nachricht erhalten hätte, die ihm, ohne Veränderung seines Gemüts, auch hätte unbekannt bleiben können. Der Unterricht, von dem wir reden, soll hingegen mit dem Menschen selbst, mit seiner Person, sich so vereinigen, dass es nicht mehr dieser Mensch sein würde, wenn man ihm diese Kenntnis wegnähme.“ (1802, zit. nach Ramseger 1991, S. 105)

Bezieht man diesen pädagogischen Grundgedanken auf den *Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts*, so ist ein Sportunterricht dann erzieherisch zu nennen, wenn mit ihm sowohl *Bewegungsbildung* im Sinne der Sachaneignung (d.h. Erziehung „zum“ Sport) als auch *allgemeine Bildung*“ im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung (d.h. Erziehung „durch“ Sport) intendiert wird.

dung – uno actu – besteht. Insofern handelt es sich strenggenommen um einen pädagogischen Auftrag, der sich analytisch in zwei Bildungsdimensionen untergliedert. Die entsprechenden Unterrichtsprinzipien werden in Kap. 7.2.3 erläutert.

- 2 An dieser Stelle sei angemerkt, dass im zweiten Teil der „Formel“ des *Erziehenden Sportunterrichts* auch die Präposition „im“ Sport anstelle der häufiger gebrauchten Präposition „durch“ verwendet wird. Dies wird damit begründet, dass empirische Transfernachweise für den Erwerb sozialer Kompetenzen, die außerhalb sportiver Kontexte zum Tragen kommen – also „Erziehung *durch* Sport“ – bisher (noch) nicht erbracht werden konnten (vgl. Bähr, 2009). Im weiteren Verlauf der Erörterungen wird dennoch die Präposition „durch“ gebraucht, um damit das pädagogisch Wünschenswerte in der didaktischen Umsetzung des *Erziehenden Sportunterrichts* zu betonen. Gleichwohl gilt es, den bisher fehlenden empirischen Nachweis dabei stets mit zu bedenken.

7.2.1 „Erziehung zum Sport“: Bewegungsbildung

Bewegungsbildung ist in diesem Zusammenhang als ein *qualitativ strukturierter Erfahrungsprozess* aufzufassen (vgl. Prohl 2010, S. 163ff.), in dem die Qualität der Gestaltung des Subjekt-Welt-Verhältnisses durch *Sich-Bewegen* im Zentrum der erzieherischen Bemühungen steht. Das Moment des Erfahrungsprozesses zielt auf die *prozessuale Bildungskomponente* und ist durch das Postulat der „Gegenwartserfüllung“ charakterisiert, das ein Klassiker der Bildungstheorie des 18./19. Jahrhunderts, Friedrich Schleiermacher, prägnant formuliert hat (1959, S. 82ff.): „Jede pädagogische Einwirkung stellt sich dar als Aufopferung eines bestimmten Moments für einen künftigen; und es fragt sich, ob wir befugt sind, solche Aufopferung zu machen?“

Diese Frage impliziert die ethische Aufgabe der Erziehung, „dass jeder Lebensmoment als solcher gefördert werden soll“. Zwar liege es in der „Natur der pädagogischen Erziehung, auf die Zukunft gerichtet zu sein“, dennoch sei darauf zu achten, dass jede Lebenstätigkeit „ihre Befriedigung in der Gegenwart“ hat. Dies bedeutet allerdings nicht, dass der Zukunftsbezug der Erziehung dem „Recht des Kindes auf Gegenwart“ zu opfern sei. Denn hier kommt die *strukturelle Bildungskomponente* ins Spiel („strukturierter Erfahrungsprozess“), die in bewegungskultureller Hinsicht in dem paradoxen Verhältnis von „abnehmendem subjektiven Ertrag bei zunehmender Erfolgssicherheit“ menschlichen Handelns begründet liegt. Bezogen auf den hier entwickelten Bildungsbegriff bedeutet dies, dass über die unmittelbare Gegenwartskomponente hinaus auch die langfristige Auseinandersetzung mit Bewegungsherausforderungen, wie sie vor allem der Sport (im engeren Sinne) bietet, eine wesentliche Aufgabe des *Erziehenden Sportunterrichts* markiert.

Eine solche *strukturelle* Bildungskomponente hebt auch die neuhumanistische Bildungstheorie in der Nachfolge von Georg Wilhelm Friedrich Hegel hervor, die Gadamer (1990) in der Rede von der „freiwilligen Zumutung eines Allgemeinen“ zusammenfasst. Mit der Gadammerschen Formulierung der auf die „Zumutung“ (Distanzerfahrung) folgenden „Heimkehr zu sich selbst“ wird hier der *qualitative* Aspekt der *Bewegungsbildung* angesprochen (*qualitativ strukturierter Erfahrungsprozess*), der gleichsam die Klammer zwischen der *prozessualen* und der *strukturellen* Bildungskomponente darstellt. Soll der *Erziehende Sportunterricht* über den schulischen Kontext hinaus Bildungswirksamkeit entfalten, dann hat der *individuelle Wert* der erworbenen Bewegungskompetenz für das Bildungssubjekt im Mittelpunkt zu stehen. Auch für diesen qualitativen Aspekt kann unschwer ein Klassiker der Bildungstheorie als Gewährsmann herangezogen werden. Es war Johann Gottlieb Fichte (1962, S. 115), der die pädagogische Einsicht formulierte: „Was Du liebst, das lebst Du.“

Die drei genannten Komponenten der *Bewegungsbildung* als *qualitativ strukturierter Erfahrungsprozess* sind durchaus geeignet, den fachspezifischen, ästhetischen Gesichtspunkt eines *Erziehenden Sportunterrichts* zu begründen („Erziehung zum Sport“). Gesellschaftlich-soziale Bildungsmomente sind darin jedoch nicht angesprochen. Damit gerät der allgemeinbildende Anspruch des *Doppelauftrages* in den Blick („Erziehung durch Sport“), den Klafki (2005) für das Schulfach *Sport* in der Formulierung „Bewegungskompetenz als Bildungsdimension“ auf den Punkt gebracht hat.

7.2.2 „Erziehung durch Sport“: Allgemeine Bildung

In seinem didaktischen Konzept einer *allgemeinen Bildung* definiert Klafki wie eingangs erwähnt drei Grundfähigkeiten, deren Zusammenhang das Fundament einer „zeitgemäßen Allgemeinbildung“ darstellt:

- Die *Fähigkeit zur Selbstbestimmung* über individuelle Entscheidungen, Lebensbeziehungen, Aktivitäten und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, gesellschaftlich-politischer, ethischer und auch freizeitbezogener Art.
- Die *Mitbestimmungsfähigkeit* als soziale Qualifikation zur Mitgestaltung der gemeinsamen kulturellen, ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse – kurzum: „Zur Mitgestaltung an und in einer Bürgergesellschaft“ (Klafki, 2001, S. 20).
- Die *Solidaritätsfähigkeit* als soziale Einstellung, die erforderlich ist, um das Recht auf Selbst- und Mitbestimmung der Mitmenschen anzuerkennen und praktisch werden zu lassen. Zum Ausdruck kommt dies in einer offenen Zivilgesellschaft vor allem im konstruktiven Umgang mit Unterschieden.

In Ergänzung zu diesen Schlüsselqualifikationen ist für das vorliegende didaktische Konzept des *Erziehenden Sportunterrichts* die Idee einer Erziehung als Verwirklichung von Demokratie bedeutsam, die John Dewey (1916/2000) in seiner Schrift „Demokratie und Erziehung“ erörtert. *Demokratie* bedeutet für Dewey (1916/2000, S. 121) „[...] mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsam und miteinander geteilten Erfahrung“.

Dieses Demokratieverständnis erweitert *Demokratie* als abstrakten Symbolbegriff auf Herrschafts- und Gesellschaftsebene (Meso- und Makroebene) um die Ebene des konkreten menschlichen Zusammenlebens (Mikroebene). *Demokratie* ist somit nicht alleinig als *Herrschafts- und Gesellschaftsform* zu betrachten, sondern manifestiert sich vor allem als *Lebensform* und *soziale Idee*

im zwischenmenschlichen Miteinander (vgl. Himmelmann, 2004, S. 9). Sie wird nicht mehr ausschließlich „etatistisch-institutionell interpretiert, sondern bis auf die zwischenmenschlichen Verhaltensweisen und in die Aktivitäten von Gruppen hinein zurückverfolgt“ (ebd.), so dass *Demokratie* auch in Form von habitueller, zwischenmenschlicher Interaktion in ihrer je spezifischen soziokulturellen Gestalt auf Mikroebene sichtbar wird. *Demokratie* endet folglich nicht am politischen Podiumspodest, sondern erstreckt sich bis in Stadtteile, Familien, Peer-Groups, Schulen und auch den (Sport-)Unterricht hinein. Ein solches Demokratie-Konzept der „face to face“-Ebene (ebd.) ist von dem Ideal sozialer Kooperation getragen, das sich nicht auf den engeren Bereich politischen Handelns beschränkt. Vielmehr müssen sich Dewey zufolge die kooperativen Interaktionsformen auf die gesamte Gesellschaft beziehen, wenn die Bürger und Bürgerinnen in der Lage sein sollen, ihre Konflikte demokratisch zu lösen. Ebenso wie der gelingende Umgang mit der materialen Umwelt soll auch das soziale Miteinander im experimentellen Verfahren – als „Lernen des Lernens“ – erworben werden. Auf diese Weise sollen sich *habits* ausprägen, d.h. „[...] aktive Gewohnheiten“, die „Denken, Erfinden und Initiative in der Anwendung von Fähigkeiten auf neue Aufgaben“ in sich schließen (Dewey, 1916/2000, S. 79).

Zur Ausbildung solcher demokratischer *habits* ist nach Honneth (1999, S. 60f.) bereits der elementare Bereich der gesellschaftlichen Arbeitsteilung so fair und gerecht zu regeln,

„[...] dass jedes Gesellschaftsmitglied sich überhaupt als aktiver Teilnehmer eines kooperativen Unternehmens vorstellen kann; denn ohne ein solches Bewusstsein geteilter Verantwortung und Kooperation, so setzt Dewey mit Recht voraus, wird der Einzelne gar nicht dazu gelangen, in den demokratischen Verfahren der Willensbildung das Mittel gemeinsamer Problemlösung zu sehen“.

Erziehung zur Demokratie meint in diesem Sinne einen spezifischen Erfahrungsraum, der von einer gleichsam *ästhetischen* Erfahrung sozialer Kooperation getragen wird. Die *Sphäre des Ästhetischen* ist für diese Form der sozialen Kooperation von großer Bedeutung, weil Konflikte und Meinungsdivergenzen, die in demokratisch organisierten Interaktionsprozessen wahrscheinlicher auftreten als in autoritär strukturierten, in diesem Kontext nicht als unvermeidliche Übel, sondern als positive Lerngelegenheiten für die Herausbildung von Problemlösekompetenzen aufgefasst werden. Die Lösung sozialer Konflikte ist hier also nicht nur ergebnisorientiertes „Mittel zum Zweck“, sondern erhält einen prozessualen *Eigenwert* im Vollzug der Konfliktlösung. Dies setzt allerdings voraus,

„[...] dass Menschen Gelegenheit erhalten, sich als Subjekte ihres eigenen Handelns ... zu begreifen und zu betätigen. Nur auf diese Weise lernen, begreifen und erfahren Heranwachsende, dass es auf sie ankommt, dass sie selbst zuständig sind, dass sie Subjekte der Regelung ihrer eigenen Verhältnisse und deshalb verantwortlich sind“ (Heid, 2000, S. 34).

In dem Konzept einer „Pädagogik der Teilhabe“ betont auch Liebau (1999, S. 165) diesen eher indirekten Charakter der Sozialerziehung und zieht Konsequenzen aus der immer wiederkehrenden Beobachtung, dass für eine demokratische Werteerziehung „kognitive Belehrung allein ebenso wenig aussichtsreich ist wie der bloße Appell“. Entscheidend sei vielmehr „[...] die Praxis im pädagogischen Alltag: Werte werden vor allem dadurch gelernt, dass sie gelebt werden“ (ebd.).

Ziel einer solchen *Demokratieerziehung* kann somit nur die „Ermöglichung der Sammlung von konkreten [ästhetischen] Erfahrungen mit lebens- und gesellschaftsnaher Demokratie in vielfältigster Form“ (Himmelman, 20014, S. 9) sein. Demokratie als spezifische Lebensform kann nach dem hiesigen Verständnis nicht abstrakt erlernt werden, sondern muss als *ästhetischer Erfahrungsprozess* im demokratisch gestalteten Miteinander-Handeln erfahren und erlebt werden. Die inhärente ästhetische Dimension kommt folglich dann als Bildungsmedium zum Tragen, wenn zwischenmenschliche Interaktionsprozesse auf lebensweltlicher Ebene, positiv konnotierte Demokratieerfahrungen als *qualitative, individuelle Wertzuschreibungen* ermöglichen, welche durch praktisches, demokratisches Tun einverleibt werden können.

Soll der Erziehende Sportunterricht über den schulischen Kontext hinaus Bildungswirksamkeit im Sinne eines *demokratischen Habitus* entfalten, dann hat der *individuelle Wert* der erworbenen *Demokratiekompetenz* (Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit, Solidaritätsfähigkeit) für das Bildungssubjekt im Mittelpunkt zu stehen. Dies kann zweifelsfrei nur dann gelingen, wenn sich das Bildungssubjekt auch als aktiver Akteur und aktive Akteurin in lebensweltlich organisierten Sozialbeziehungen versteht. Sobald dies der Sportlehrkraft gelingt, so kann von einem *demokratiefördernden Milieu* gesprochen werden.

Wie bereits Dewey (1916/2000) und Himmelman (2004), so zielt auch Liebau (1999, S. 168) auf eine Form der Gewohnheitsbildung, in der es „um gewollte Routine, um gewollte Regeln und gewollte Rituale“ geht, „denn das Subjekt bildet sich, indem es seine Gewohnheiten bildet – die Gewohnheiten sind das Gedächtnis seiner Bildungsakte“.

Eine solche – im Doppelsinn des Wortes – „*Gewohnheitsbildung*“ erfordert somit nicht nur Konsequenzen für die Auswahl der Unterrichtsinhalte, sondern auch und vor allem hinsichtlich der Organisation der Schule und den Methoden

des Unterrichtens. Schule habe sich gegenüber der Gesellschaft zu öffnen und pädagogische Situationen des Unterrichts sollten den Schüler und Schülerinnen genügend Zeit gewähren, um Erfahrungen machen zu können.

Das Erziehungsziel der *Gewohnheitsbildung* bei Liebau, das in dem Begriff der *habits* von Dewey bereits vorbereitet ist, verweist schließlich auf das weitreichende sozialphilosophische Konzept des *Habitus* (Bourdieu, 1987), das zunehmend auch die pädagogische Diskussion beeinflusst. *Habitus* bezeichnet ein „System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen“, die als „Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen“ fungieren, und zwar im Sinne einer „Spontaneität ohne Wissen und Bewusstsein“ (Bourdieu, 1987, S. 98). In den *Habitus* eines Menschen sind die Denk- und Sichtweisen, die Wahrnehmungsschemata, die Prinzipien des Urteilens und Bewertens eingegangen, die in der Gesellschaft am Werke sind, in der dieser Mensch sozialisiert worden ist. Als das *Körper gewordene Soziale* (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 161) bzw. die „inkorporierte Geschichte“ ist der *Habitus* als „zweite“, d.h. soziale Natur zu verstehen, die von Individuen im Laufe ihrer Lebensgeschichte präreflexiv erworben wird.

Die Verknüpfung von zwischenleiblich-ästhetischen Erfahrungen im Bewegungshandeln mit sozial-ästhetischen Erfahrungen im gesamten Unterrichtsmilieu kann demnach die Herausbildung eines *demokratischen Habitus* als *Einleibung der Schlüsselqualifikationen allgemeiner Bildung* fördern. Als ästhetisches Schulfach, insbesondere aufgrund des Merkmals der *Zwischenleiblichkeit*, erscheint der Sportunterricht hierfür ein besonders geeignetes pädagogisches Feld anzubieten. Aus diesem Grund ist es gerechtfertigt, von einem spezifischen *Bildungspotenzial des Sportunterrichts* im Singular zu sprechen und eben nicht von diversen Bildungspotenzialen. Fehlt nämlich eine der beiden Komponenten des *Doppelauftrages*, dann wird auch der Bildungsanspruch des Unterrichtsfaches insgesamt verfehlt und damit auch dessen Legitimationsgrundlage: „Das Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind“ (Adorno, 1959, S. 111). Damit stellt sich die Frage, auf welche Weise dieser integrative Bildungsanspruch des *Erziehenden Sportunterrichts* didaktisch-methodisch umgesetzt werden kann.

7.2.3 Vermittlungsprinzipien in der Trias von Bewegungsbildung, Allgemeinbildung und Demokratiebildung

Wenn Vermittlungsmethoden mit dem hier entwickelten Bildungspotenzial des Sportunterrichts vereinbar sein sollen, dann haben sie zumindest der Paradoxie von Intention und Wirkung erzieherischen Handelns Rechnung zu tragen, die in

der bereits erwähnten Legitimation der Erziehung als *Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit* (Benner, 2010) zum Ausdruck kommt: Weder die *ästhetische Qualität* von Bewegungserfahrungen noch die Schlüsselqualifikationen allgemeiner Bildung im Sinne eines *demokratischen Habitus* und schon gar nicht deren dialektische Verschränkung zu einer entwicklungsfördernden *Bildungsspirale* (vgl. dazu Prohl, 2010, S. 157) können durch erzieherisches Handeln direkt bewirkt werden, da diese in der Autonomie des Schülers und der Schülerin liegen.

Pointiert formuliert bedeutet dies für die (Sport-) Lehrkraft: Die absichtlich in Kauf genommene Ungewissheit, das zu bewirken, was man intendiert, schafft erst die Voraussetzung dafür, das zu bewirken, was man intendiert – nämlich einen Appell an die Bildsamkeit zum Zweck der Ermöglichung autonomer Bildungsprozesse der Schüler und Schülerinnen, die die „Autorschaft für ihr Leben“ (Nida-Rümelin, 2009) übernehmen sollen.

Es gilt also, jenes Verhältnis von *Zeigen* und *Finden lassen* zu klären, das einen *Erziehenden Sportunterricht* charakterisiert. Zu diesem Zweck werden drei aufeinander bezogene Unterrichtsprinzipien formuliert, welche die paradoxe Grundstruktur erzieherischen Handelns weder leugnen noch der Beliebigkeit preisgeben, sondern ausdrücklich als nicht-hintergebar anerkennen und explizit thematisieren:

- Das leitende Prinzip der *absichtlichen Unabsichtlichkeit* besagt, dass Bildungsprozesse im oben erörterten Sinn durch Erziehungsmaßnahmen nicht direkt hergestellt, sondern nur (durch didaktisches *Zeigen*) ermöglicht werden können (vgl. Prohl, 2010, S. 188).
- Das *Prinzip der Einheit von Lehren und Erziehen* verweist auf die Ganzheitlichkeit des pädagogischen Bezugs zwischen Lehrkräften und der Schülerschaft im (Sport-)Unterricht, der sich nicht in Instruktion und erzieherische Einflussnahme auflösen lässt (vgl. ebd.).
- Das *Prinzip der Gleichrangigkeit von Weg und Ziel* (vgl. ebd.) des Unterrichts ist insbesondere für den Sportunterricht als einem ästhetischen Fach von Bedeutung, denn gerade hier ist der gelingende Prozess der Bildung das eigentlich Ziel des Unterrichts (*Finden Lassen*).

Aus der *Gleichrangigkeit von Ziel und Weg* des Unterrichtens kann sich eine *Bildungsspirale* entwickeln, die sich im Sinne einer gelingenden Lebensführung selbst speist und eine „Autorschaft des eigenen Lebens“ (Nida-Rümelin, 2009) ermöglicht. Gemäß Benners (2010) Legitimation der Erziehung als *Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit* ist das Sich-Entbehrlich-Machen der (Sport-) Lehrkraft in dieser Hinsicht das letztgültige Ziel des erzieherischen Unterrichtens.

7.3 Von den Schlüsselqualifikationen allgemeiner Bildung zur bewegten Demokratiebildung im Sportunterricht

Bewegungslernen im Horizont allgemeiner Bildung bedeutet nach dem hier entfaltenen bildungs- und demokratietheoretischen Verständnis, dass im Rahmen des Sportunterrichts ein *demokratieförderndes Milieu* seitens der Lehrkraft inszeniert werden muss, in welchem der Unterrichtsgegenstand im Akt des *Sich-Bewegens* (*Bewegungsbildung*) und das institutionalisierte Bildungsziel der *Allgemeinbildung* (*demokratischer Habitus*) als dialektische Denkfigur interagieren. Es geht demnach um die Synthese eines doppelten ästhetischen Erfahrungsraumes, der *qualitativ strukturierte Erfahrungsprozesse* im Bewegungslernen mit *sozial-ästhetischen Erfahrungsprozessen* jenseits des Bewegungshandelns und im Bewegungshandeln vereint. In dieser Dialektik zwischen den *Sinn der Sache* der Bewegungskultur *finden lassen* (*Bewegungsbildung*) und eine demokratische Persönlichkeit *sich entwickeln lassen* (*allgemeine Bildung*) ist der *Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts* angesiedelt, der insbesondere dort demokratiebildendes Potenzial besitzt, wo *Partizipationspotenziale* im Sinne einer Mitgestaltungsmacht seitens der Schüler und Schülerinnen im Unterrichtsgeschehen eingeräumt werden.

Der Sportunterricht enthält dabei auf Grund des Aspekts der *Zwischenleiblichkeit* einen mehrwertigen Zugang zur Demokratiebildung, da diese nicht nur rational-kognitiv im verbalen Dialog mit Lehrkräften und Mitschülern und Mitschülerinnen vermittelt und erfahren wird, sondern vor allem in Form von Bewegungsdialogen leiblich erfahrbar gemacht werden kann. Diese ästhetisch-expressive Gestaltung der Weltbegegnung (Baumert, 2002, S. 113) bietet dahingehend den Mehrwert des leiblichen *Demokratie-Verstehens* im konkreten Bewegungsakt. Demokratie als *soziale Idee* wird unmittelbar im sozial-kooperativen, zwischenmenschlichen Bewegungsdialog erfahren und somit fühlend erlebt und reflektiert. Dies betrifft vor allem ein leibliches *Demokratie-Verstehen* in zwischenleiblicher Interaktion und Miteinander-Handeln im konkreten Bewegungsgeschehen, als auch ein rational-kognitives *Demokratie-Verstehen* im zwischenmenschlichen Aushandeln von Bewegungs- und Spielhandlungen.

Da der Sportunterricht vom permanenten Wechsel aus Bewegungsphasen und Reflexionsphasen gekennzeichnet ist, bietet ein *demokratiebildendes Milieu* im Sportunterricht einen permanenten Wechsel von rational-kognitivem *Demokratisch-Handeln* mit zwischenleiblich-ästhetischem *Demokratie-Verstehen*. Gerade unter dieser Prämisse sei an dieser Stelle an die *Mitgestaltungsmacht* seitens der Schüler und Schülerinnen erinnert, die gleichsam ein appellierendes Plädoyer für die *Partizipation* der Schülerschaft an ihren Bildungsprozessen darstellt. Sobald

es der Lehrkraft gelingt, im Rahmen curricularer Vorgaben, einen *doppelten ästhetischen Erlebensraum* für *demokratiebildende Sozialerfahrungen* (allgemeine Bildung) und *qualitativ strukturierter Erfahrungsprozesse* (Bewegungsbildung) zu gestalten, in denen alle Beteiligten inklusive Lehrkraft, individuell-positive, qualitative Wertzuschreibungen vornehmen, dann kann vom Ideal eines *demokratieerziehenden Sportunterrichts* als *demokratiebildendem Milieu* gesprochen werden. Erst die Verknüpfung von zwischenleiblich-ästhetischen Bewegungserfahrungen mit ästhetischen Sozialerfahrungen kann demnach die Herausbildung eines *demokratischen Habitus* als *Einleibung der Schlüsselqualifikationen allgemeiner Bildung* fördern. Als ästhetisches Schulfach, insbesondere aufgrund des Merkmals der *Zwischenleiblichkeit*, erscheint der Sportunterricht hierfür ein besonders geeignetes pädagogisches Feld anzubieten.

Das hier skizzierte *demokratiefördernde Milieu*, in welchem sich sozial-koperative Bewegungsdialoge als *bewegtes Demokratie-Verstehen* (Demokratie spüren, wahrnehmen und reflektieren im leiblichen Bewegungsvollzug) mit *rational-kognitiven Demokratisch-Handeln* in Reflexionsphasen jenseits des Bewegungshandelns als Bildungsspirale speisen, ist als normatives Modell zu kennzeichnen. Es gilt somit als präskriptives Ideal. Es stellen sich an dieser Stelle die berechtigten Fragen nach der Praktikabilität im Unterrichtsalltag sowie seiner empirischen Tragweite. Unfraglich hingegen erscheint, dass ein Sportunterricht, der das Attribut „*erziehend*“ beansprucht, zwangsläufig eine demokratiebildende Konnotation aufweisen muss, da er Teil der Bildungsinstitution einer offenen Gesellschaft ist. In Zeiten des inklusiven Sportunterrichts kann an dieser Stelle zurecht hinterfragt werden, inwiefern die Herausbildung eines demokratischen Habitus im Sportunterricht überhaupt ermöglicht werden kann, wenn durch die Heterogenität der Unterrichtsteilnehmer per se auch negative, individuelle Wertzuschreibungen hervorgebracht werden können. Im Folgenden wird daher der erziehende Sportunterricht im Sinne eines *demokratieförderlichen Milieus* unter besonderer Berücksichtigung von Heterogenität anhand der Merkmale *Demokratie verstehen* und *demokratisch handeln* skizziert.

7.3.1 Bewegte Demokratiebildung im Zeitalter der Inklusion

Als Ergebnis bildungshistorischer und staatspolitischer Entwicklungen in den vergangenen Jahrhunderten, insbesondere seit Beginn der Aufklärung und den Demokratisierungsbemühungen der Nachkriegszeit, besteht die heutige Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland aus einer Vielzahl politisch-gesellschaftlicher Strömungen. Die Heterogenität der Gesamtgesellschaft tritt dabei im (Sport-)Un-

terricht der Regelschulen wie in einem Brennglas in Erscheinung, so dass das neuzeitliche Paradigma des Sportunterrichts längst den Wandel vom Anspruch der obsoleten *Qualifikation* und *Selektion* zur zeitgenössischen *Inklusion* vollzogen hat (vgl. Ratzmann, 2016). Ein für den Sportunterricht tragfähiges *Inklusionsverständnis* darf jedoch nicht mit der Reduktion der *Inklusion* von Menschen mit körperlichen oder geistigen Einschränkungen einhergehen. Gewinnbringend für das Bildungsmedium eines *erziehenden Sportunterrichts* als *demokratieförderliches Milieu* erscheint vielmehr ein weites Begriffsverständnis von *Inklusion*, da es Heterogenität und Diversität als gesellschaftlichen Ist-Zustand anerkennt und nicht nur auf eine Diversitätskategorie beschränkt (vgl. ebd.). Ein gewinnbringender Inklusionsbegriff erfasst somit „alle Menschen mit ihren jeweils individuellen Merkmalen“ (von Saldern, 2014, S. 35). *Inklusion* bezeichnet damit in seiner Gesamtheit die vollständige, institutionelle und soziokulturelle Öffnung für Menschen aller Art – unabhängig von Geschlecht, ethnischer Herkunft, Sprache, Behinderung, sozioökonomischem Hintergrund, Religion, (politischer) Anschauung, Grad der Begabung oder sexueller Identität und ist dabei nicht auf geistige oder motorische Behinderung einzugrenzen (vgl. ebd.).

Im Zusammenhang mit dem hier entfalteten Bildungs- und Demokratieverständnis bedeutet dies vor allem die *gleichberechtigte Teilhabe* aller Schüler und Schülerinnen an dem *ästhetischen Erfahrungsraum* des Sportunterrichts. Wenn *alle* mitplanen, mitorganisieren und mitmachen können, keiner ausgeschlossen wird, Heterogenität durch die Akteure und Akteurinnen als Bereicherung und nicht als Behinderung wahrgenommen wird, Unterschiedlichkeit kein Problem und Anderssein normal ist, dann wird *Inklusion* gelingen können (vgl. Ratzmann, 2016; von Saldern, 2014, S. 35). *Inklusion* als abstrakte Leitidee manifestiert sich dabei im inklusiven Handeln der Schüler und Schülerinnen. Ein Miteinander-Handeln in sämtlichen Sphären des erziehenden Sportunterrichts ist daher die Kultivierungs- und Gestaltungsaufgabe der Sportlehrkräfte solange *Demokratie* in und durch Bewegung erfahren werden soll.

Aus der Modellierung eines solchen *demokratieförderlichen Milieus* tritt deutlich hervor, dass sowohl die zwischenleiblich-ästhetischen Bewegungsakte in Form demokratischer Bewegungsdialoge, als auch sämtliche Demokratieverfahrungen jenseits der Bewegungsakte durch den qualitativen Aspekt gekennzeichnet sind. Die Herausbildung eines demokratischen Habitus ist zwangsläufig an ein demokratisches Bewegungshandeln mit positiver, qualitativer Wertzuschreibung sowie das positive Erleben weiterer Demokratieverfahrungen jenseits des eigentlichen Bewegungshandelns gebunden, um letztendlich als Gewohnheit (i.e. ein demokratischer Habitus) ausgeformt zu werden. Aus demokratietheoretischer Perspektive stellt die Heterogenität somit das notwendige Strukturprinzip dar,

welches von essentieller Bedeutung ist, um Demokratieerfahrungen zu ermöglichen. Es bleibt die Frage nach der didaktischen Inszenierung in einem erziehenden Sportunterricht.

Für die Synthese eines *doppelten ästhetischen Erfahrungsraumes* für *demokratiebildende Sozialerfahrungen* (allgemeine Bildung) und *qualitativ strukturiertere Erfahrungsprozesse* (Bewegungsbildung) bedarf es zweier Stellschrauben, um ein *demokratieförderliches Milieu* zu inszenieren. Die beiden *demokratieinszenierenden Stellschrauben* des Sportunterrichts jenseits eines curricularen Bewegungsthemas lassen sich als *Demokratie-Verstehen* im leiblichen Bewegungsvollzug und *Demokratisch-Handeln* jenseits des Bewegungsvollzuges deklarieren. Sie sollen nachfolgend erläutert werden.

7.3.2 Demokratie-Verstehen im leiblichen Bewegungsvollzug

Möchte die Sportlehrkraft, unter Anerkennung von Heterogenität als einem notwendigen Strukturprinzip, dem integrativen Anspruch eines erziehenden Sportunterrichts gerecht werden, so sollte in Bezug auf das Bewegungsthema die Auseinandersetzung mit der Bewegungssache im Vordergrund stehen. An dieser Stelle sei an den Gegenstand des Sportunterrichts appelliert, der ausschließlich in der Bewegungssache verankert liegt. Solange das Staunen der Schülerschaft an der Bewegungssache ansetzt und nicht an etwaigen Sozialbeziehungen, so ist ein Milieu skizziert, in welchem auch heterogene Gruppen freudvolles Sach- und Bewegungserleben verbindet. Die erfüllte Gegenwart in der Form der *prozessualen Bildungskomponente* bildet in diesem Zusammenhang den Ausgangspunkt. Das Staunen muss demnach am Lerngegenstand, d.h. an der *Bewegungssache* ansetzen und nicht am „Stolpern“ über Probleme in der Lerngruppe. Gelingt es der Sportlehrkraft, sozial-kooperierende Bewegungsdialoge mit dem Staunen über die Bewegungsaufgabe zu verbinden, so kann sowohl *bewegtes Demokratie-Verstehen* durch ein bewegtes Miteinander-Handeln ermöglicht werden, als auch eine positive Wertzuschreibung geschehen, da das Bewegungsthema die Schüler und Schülerinnen auffordert, nach den darin verborgenen Qualitätserfahrungen zu *suchen*.

Bei der Inszenierung von Bewegungs- und Spielarrangements ist allerdings darauf zu achten, dass das Staunen nicht nur in materiale Bewegungsdialoge mündet. Allein die Auseinandersetzung mit einem Bewegungsphänomen macht noch keinen guten Demokraten. Vor allem die Gestaltung sozial-kooperativer Bewegungsdialoge, die auf das *gemeinsame* Staunen und Suchen gerichtet sind, bieten einen demokratieförderlichen Nährboden. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn die mit dem Staunen verbundenen Problemlösungen nur im Rahmen von koope-

rativen und gemeinsamen (Such-)Bewegungen gelöst werden können, so wie dies im Modell des *sozialen Lernens* von Funke-Wieneke (1997) durch den Aspekt der *Sozialleiblichkeit* bereits angelegt und in Unterrichtsformen wie dem *kooperativen Lernen* didaktisch realisiert worden ist (vgl. Bähr, 2005). In dieser *zwischenleiblich-ästhetischen Sphäre* kann *Demokratie-Verstehen* im leiblich-reflexiven Bewegungsvollzug erfahrbar gemacht werden.

Es wird also dafür plädiert, einen Unterrichtsgegenstand über das gemeinsame Staunen und anschließende sozial-kooperative Bewegungsdialoge zu vermitteln, da erst das *bewegte Miteinander-Handeln* die Schülerschaft bewegte Demokratieerfahrungen *finden* lässt. Falls das Unterrichtsthema als Gegenstand des Sich-Bewegens lediglich individuelle Bewegungsdialoge zwischen Subjekt und Welt beinhaltet (z.B. Weitsprung, Seilsprung, 100 m Sprint, alpines Skilaufen), so sei an dieser Stelle erwähnt, dass auch in solchen Bewegungslernprozessen sozial-kooperative Elemente didaktisch gestaltet werden können. Das Staunen, für welches die Sportlehrkraft inszenierend zuständig ist, kann hierbei auch über den eigentlichen Unterrichtsgegenstand hinaus in Problemaufgaben überführt werden, die wiederum nur in Form des *bewegten Kooperierens* gelöst werden können.

Wir möchten dies anhand eines Beispiels aus dem alpinen Skilaufen erläutern, in welchem die Sachauseinandersetzung eigentlich allein zwischen Mensch und *Umwelt* passiert und in dem ein Bezug zur Sozialwelt gegenstandsanalytisch nicht gegeben scheint. Über die lehrerinszenierte Problemaufgabe³ des *Synchronfahrens* kann das Bewegungsthema auf die zwischenleiblich-soziale Ebene der Sachauseinandersetzung zwischen Individuum und sozialer *Mitwelt* gehoben werden. Obwohl das Bewegungsthema in diesem Setting das Gleiche bleibt, so wird das inszenierte *Sich-Bewegen* in einen Kontext gestellt, der zwangsläufig auch auf die umliegende Sozialwelt bezogen ist. In der anschließenden Phase des gemeinsamen bewegten Suchens nach Bewegungslösungen sind die Schüler und Schülerinnen aufgefordert, ihre materiale Sachauseinandersetzung mit der Umwelt in den Kontext der Sozialwelt einzuordnen. Dies erfordert ein *bewegtes Miteinander-Handeln*, welches nur im Horizont solidarischen Sich-Bewegens ermöglicht werden kann.

Im Sinne Klafkis finden in diesem Kontext *Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit* ihre bewegte Ausdrucksweise, da die Modi der bewegten Problemlösung des *Synchronfahrens* ein mitbestimmendes, sich selbst

3 Das „Problem“ an dieser Stelle ist nicht mit dem Bewegungsproblem gleichzusetzen. Vielmehr geht es darum, das eigentliche Bewegungsproblem in einer lehrerinszenierten Problemstellung zu erkennen, um im Problemlösen bewegend Demokratieerfahrungen zu machen.

bestimmendes und solidarisches Bewegungsverhalten erfordern. Die Bewegungsmotive, die dieser Problemaufgabe inhärent sind, gilt es im bewegten Miteinander zu verhandeln. So gilt es im gemeinsamen hervorgebrachten Bewegungsakt das optimale Maß zwischen Geschwindigkeit (schnell / langsam), zwischen Bewegungsradien (große Kurven / kleine Kurven) und einer gruppenspezifisch angepassten Rhythmisierung (innere Taktung der Schwünge) zu finden, um die Problemaufgabe sprichwörtlich „auf einen Nenner zu bringen“. Notwendige Voraussetzung dafür ist, dass die Lehrkraft auf der Grundlage des Zusammenhangs von Wahrnehmung und Bewegung zu Aufgabenstellungen gelangt, die ein Sich-Erproben und Sich-Einlassen auf den sozialen Rahmen anregen.

Dieser Prozess kann metaphorisch als bewegte Konsensfindung bezeichnet werden und verweist abermals auf die Analogie zur politischen Bühne der Demokratie als Herrschaftsform. Die Freiheitsgerade im bewegten Akt der Lösungsfindung definieren somit den bewegten Diskurs über die Möglichkeiten der Lösungsgestaltung. In der *zwischenleiblich-ästhetischen Sphäre* gemeinsamen Bewegungshandelns im Zuge der bewegten Lösungsfindung kann somit ein Ansatz zum *Demokratie-Verstehen* gesehen werden.

7.3.3 Demokratisch-Handeln im Sozialraum Sportunterricht

Anders verhält es sich bei der Stellschraube des *Demokratisch-Handelns* im Sportunterricht. *Demokratisch-Handeln* setzt nicht im Kerngeschehen des Sportunterrichts, dem eigentlichen Bewegungshandeln an, sondern an den Grauzonen zwischen den Bewegungshandlungen der Schüler und Schülerinnen. Sportunterricht in seiner Ganzheit ist durch eine Struktur gekennzeichnet, wo sich Aufgabenstellungen der Lehrkraft, die sowohl kognitiv und auch visuell von den Schüler und Schülerinnen aufgenommen werden, mit bewegten Umsetzungsphasen abwechseln. Diese wiederum sollen zur vertiefenden inhaltlich-thematischen Reflexion des Bewegungsthemas anregen. Somit kennzeichnet der Sportunterricht auf Strukturebene ein permanenter Wechsel von Bewegungsphasen und unbewegten Reflexionsphasen. Soll das demokratiebildende Potenzial in der Gesamtheit des Sportunterrichts erfahren werden, so gilt es auch die unbewegten Phasen des Sportunterrichts (Grauzonen) im Sinne einer allgemeinen Bildung demokratisch zu gestalten.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass sämtliches Unterrichtsgeschehen sowohl auf Schüler- und Schülerinnen- als auch auf Lehrer- und Lehrerinnenseite durch die Qualitätsmerkmale der *Partizipation* und der *gleichberechtigten Teilhabe* bestimmt werden. Jenseits des eigentlichen Bewegungshandelns geht es im

Sportunterricht, sofern man Dewey (1916/2000) und Himmelmann (2004) folgt, vor allem auch darum, Demokratie als *soziale Idee* in Form des gemeinsamen ästhetischen Erlebens für die Schülerschaft erfahrbar zu machen. Der Sportunterricht bietet als spezifische Lebensform der Demokratie ein Milieu, in welchem den Schülern und Schülerinnen eine *Mitgestaltungsmacht* seitens der Lehrkraft eingeräumt werden kann. Dies betrifft weniger die curricularen und inhaltlichen Bereiche, jedoch können sämtliche Entscheidungen in Form des methodischen oder didaktischen Vorgehens gemeinsam mit den Schülern und Schülerinnen besprochen, erklärt und abgestimmt werden. Hier gilt das Credo der *methodisch-didaktischen Transparenz*. Es sei jedoch an dieser Stelle angemerkt, dass eine Demokratie nicht nur von den Diskussionen *um* Entscheidungen lebt, sondern langfristig auch darauf angewiesen ist, *dass* letztendlich Entscheidungen getroffen werden, die zu entsprechenden Handlungen führen. Will der erziehende Sportunterricht sein erzieherisches Potenzial nutzen, so gilt vor allem die Prämisse, dass sich die Schüler und Schülerinnen ihr Demokratieverständnis in Form kategorialer Einsichten bewegend erschließen. Somit darf sich der erziehende Sportunterricht nicht in Debatten über Pro-und-Contra-Entscheidungen beschränken, sondern muss ein angemessenes Maß dafür finden, dass auch sich-bewegend Demokratie als kategoriale Einsicht seitens der Schülerschaft erfahren und gelernt werden kann. Keineswegs darf ein erziehender Sportunterricht sein Kerngeschäft missachten, indem ein qualitatives Sich-Bewegen durch die Quantifizierung demokratisch gestalteter Aushandlungsprozesse in den Hintergrund gerückt wird.

Wenn *Demokratisch-Handeln* ermöglicht werden soll, so dass sich im positiven Erleben demokratischer Prozesse die Möglichkeit der Herausbildung eines *demokratischen Habitus* bietet, so muss die Vorgehensweise eines erziehenden Sportunterrichts an der Struktur der „Demokratie als Herrschaftsform“ ansetzen. Aus der Heterogenität der Schüler und Schülerinnen sowie der Lehrkraft als partizipierendem Mitglied der lebensweltlichen Demokratie im Sportunterricht, sollten Vorschläge und Optionen erwachsen, die es argumentativ zu behaupten und gemeinschaftlich durchzusetzen gilt.⁴ Hierbei ist nicht das Bewegungsthema als demokratische Sachauseinandersetzung gemeint, sondern die mit dem Bewegungsthema einhergehende Vorgehens- und Inszenierungsweise in Form der methodisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung.

4 Dabei sollten die Wahlmöglichkeiten nicht von vorneherein auf „Ja-/Nein-“ oder „Pro-/Contra-Alternativen“ reduziert werden. Für einen erziehenden Sportunterricht im Sinne eines demokratieförderlichen Milieus ist es vielmehr vorteilhaft, mehrere Optionen und Wahlmöglichkeiten mit der Schülerschaft gemeinsam zu erarbeiten, so dass Heterogenität gelebt und gleichzeitig die parlamentarische Demokratie als Herrschaftsform abgebildet wird.

Eine Sportlehrkraft sollte in diesem Zusammenhang einen Rollenwechsel von einem Bewegungsvertreter bzw. einer Bewegungsvertreterin zum demokratischen Moderator bzw. zur demokratischen Moderatorin und Anwalt bzw. Anwältin für Sicherheit vornehmen, um Sorge dafür zu tragen, dass eine *gleichberechtigte Teilhabe* sowie die *Partizipation* aller beteiligten Schüler und Schülerinnen im sicheren, normierten Sozialraum des Unterrichts ermöglicht werden kann. Dabei ist es geboten, dass *jede* Option und Wahlmöglichkeit gleichberechtigt Gehör findet, sodass es für jeden Schüler und jede Schülerin möglich ist, die jeweilige Option als Repräsentant des eigenen Mensch-Welt-Verhältnisses zu erkennen. Dieser *Erfahrungsraum* demokratischen (Ver-)Handelns bedarf absoluter Neutralität und Wertfreiheit, auch wenn Bewegungsvorschläge und Bewegungswünsche im Weltverständnis der Lehrkraft als unsinnig erscheinen. Demokratie als *soziale Idee* zu verstehen bedeutet gleichsam diese *soziale Idee* zu erleben, um im erlebten Verständnis zu einem höheren Erkenntnisstatus zu gelangen.

Zum besseren Verständnis soll an dieser Stelle das Beispiel des synchronen Skifahrens als *zwischenleiblich-ästhetisches Demokratie-Verstehen* um die Ebene des *kognitiv-rationalem Demokratisch-Handelns* erweitert werden.

Nachdem die Schüler und Schülerinnen jeweils gruppenspezifisch-individuelle Möglichkeiten des Synchronfahrens erarbeitet haben, kann dieses Bewegungskönnen in Form einer Gruppenchoreographie videographisch festgehalten werden. Die didaktisch inszenierte Problemaufgabe einer gemeinsamen Choreographie ergänzt nun die leiblich-reflexive Ebene des sozial-kooperierenden Sich-Bewegens um die kognitiv-rationale Ebene des Aus- und Verhandeln von Optionen und Möglichkeiten. Innerhalb der jeweiligen Kleingruppen kommen je nach Fahrkönnen und Bewegungsmotiven Vorschläge auf, wie sich die Kleingruppe im Video „in Szene setzen kann“. Damit an dieser Schnittstelle ein *Demokratisch-Handeln* gewährleistet ist, gilt es, alle aufkommenden Optionen zu testen, um diese im Bewegungsakt und in anschließender gemeinschaftlicher Reflexion nach ihrer Praxistauglichkeit zu hinterfragen. Im Akt des Aushandelns treffen *Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit* in kritisch-konstruktiver Form derart aufeinander, dass Spannungen vorprogrammiert scheinen. Aufgabe der Sportlehrkraft ist an dieser Stelle, ein gemeinschaftliches Erproben aller machbaren und lösungsorientierten Bewegungswünsche zu ermöglichen und zu einer *gleichberechtigten Teilhabe* und *Partizipation* beizutragen. Nur wenn alle Motive im gleichen Maße Berücksichtigung finden, dann kann von einem *demokratieförderlichen Milieu* gesprochen werden.

Das *demokratieförderliche Milieu* bietet dabei auch Nährboden für Ambiguitätstoleranz und Solidaritätsfähigkeit. Während in Kleingruppen noch einzelne Bewegungsmotive durchzusetzen sind, so wird dieses gemeinschaftliche Aus- und

Verhandeln umso schwieriger, wenn das Setting auf Klassengröße erweitert wird. Im Beispiel des Skifahrens könnte dies so aussehen, dass in Projektarbeit im Anschluss an das Skifahren, beispielsweise am Nachmittag in der Unterkunft oder in der Nachbereitung zu Hause, die Kleingruppenvideos zu einem Gesamtvideo geschnitten werden. Auch hier gilt, dass sämtliche Aus- und Verhandlungsprozesse gemäß dem erläuterten Muster demokratisch zu gestalten sind, da nur so die Bedingung für das Erfahren demokratischen Handelns gewährleistet ist.

7.4 Fazit

Will der erziehende Sportunterricht sein erzieherisches Potenzial in dem hier entfalteten Bildungsverständnis nutzen, so gilt vor allem die Prämisse, dass sich die Schüler und Schülerinnen ihr Demokratieverständnis in Form kategorialer Einsichten bewegend erschließen. Dies setzt voraus, die Schüler und Schülerinnen als autonome Subjekte und aktive Akteure und Akteurinnen des Sportunterrichts aufzufassen, denen eine *Mitgestaltungsmacht* bezüglich ihrer Bildungsprozesse eingeräumt wird. Erst dann nimmt die Lebenswelt der Schülerschaft im Sozialraum Sportunterricht demokratische Züge an. Diese *Mitgestaltungsmacht*, als gesellschaftlicher Wert und Prädikat der herrschaftlichen Demokratie, muss jedoch seitens der Sportlehrkraft kultiviert und gelebt werden, um seitens der Schüler und Schülerinnen gelernt werden zu können. Zwangsläufig ist mit allen Entscheidungen, die die Gesamtheit aller Unterrichtsteilnehmer und Unterrichtsteilnehmerinnen inklusive Lehrkraft fällen, auch das Potenzial negativer qualitativer Wertzuschreibungen verbunden. Diese lassen sich phänomenologisch als Erbostheit, Wut, Desinteresse an der Sache oder anschließender Demotivation fassen. Auch diese zunächst negativen Ereignisse und Erfahrungen bieten Potenziale, um im Sinne Klafkis an die Selbstbildsamkeit in puncto Solidaritätsfähigkeit zu appellieren.

Abschließend sei nochmals betont, dass die *Lehrkraft* ihrerseits ein *demokratieförderliches Milieu* nur arrangieren und sozial-kooperative Bewegungsdialoge allenfalls inszenieren kann. Das Bildsame in Form kategorialer Einsichten erschließen sich die *Schüler und Schülerinnen* jedoch selbst, im Rahmen autonomer Bildungsprozesse. Die Prinzipien des erziehenden Sportunterrichts – das Prinzip der *absichtlichen Unabsichtlichkeit*, das Prinzip der *Einheit von Lehren und Erziehen* sowie das *Prinzip der Gleichrangigkeit von Weg und Ziel* – fungieren dabei als Schaltstellen, um zu gewährleisten, dass die *Schüler und Schülerinnen* die Schlüsselqualifikationen sensu Klafki erwerben, um dabei einen *demokratischen Habitus* herausbilden zu können.

Literatur

- Adorno, T. W. (1959). *Theorie der Halbbildung. Soziologische Schriften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bähr, I. (2005). *Kooperatives Lernen im Sportunterricht*. sportpädagogik, 32 (6), 4-9.
- Bähr, I. (2009). Beiträge einer Evaluationsforschung in der Sportpädagogik. In E. Balz (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischen* (S. 141-154). Aachen: Shaker.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100-150). Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Benner, D. (1995). *Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung*. Weinheim: Juventa.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dewey, J. (1916/2000). *Demokratie und Erziehung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Deutscher Sportbund (Hrsg.) (2006). *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.
- Fichte, J. G. (1962). *Werke, Bd. V*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Funke – Wieneke, J. (1997). *Soziales Lernen*. In sportpädagogik 23, 2, S. 28-39.
- Gadamer, H. G. (1990). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: Mohr (6. Aufl.).
- Heid, H. (2000). Bedingungen und Möglichkeiten einer Erziehung zur Verantwortlichkeit. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein* (S. 29-34). Hamburg: Czwalina.
- Herbart, J. F. (1902). Umriß pädagogischer Vorlesungen. In K. Kehrbach (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke, X* (S. 65-206). Langensalza: Beyer.
- Himmelmann, G. (2004). *Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?* Berlin: BLK 2004, 22 S. – (Beiträge zur Demokratiepädagogik).
- Honneth, A. (1999). Demokratie als reflexive Kooperation. In H. Brunkhorst & P. Niesen (Hrsg.), *Das Recht der Republik* (S. 37-65). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hunger, I. & Zimmer, R. (2014). *Inklusion bewegt. Herausforderungen für die frühkindliche Bildung*. Schorndorf: Hofmann.
- Klafki, W. (2013). *Kategoriale Bildung. Konzeption und Praxis reformpädagogischer Schularbeit zwischen 1948 und 1952*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, W. (2005). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In R. Laging & R. Prohl (Hrsg.), *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension*. Reprint ausgewählter Beiträge aus den dvs-Bänden 104 und 120 (S. 15-24). Hamburg: Czwalina.
- Klafki, W. (2001). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In R. Prohl (Hrsg.), *Bildung & Bewegung* (S. 19-28). Hamburg: Czwalina.
- Klafki, W. (1959/1964). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Liebau, E. (1999). *Erfahrung und Verantwortung*. Weinheim & München: Juventa.
- Meyer, M. & Meyer, H. (2007). *Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Weinheim, Basel: Beltz.
- Nida-Rümelin, J. (2009). Die physische Dimension der Bildung. In M. Krüger, N. Neuber, M. Brach & K. Reinhart (Hrsg.), *Bildungspotentiale im Sport. 19. Sportwissenschaftli-*

- cher Hochschultag der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft vom 16.-18. September 2009 in Münster (S. 23-29). Band 191. Hamburg: Czwalina.
- Oelkers, J. (2011). *John Dewey. Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (5. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Peukert, H. (1998). Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In M. Meyer & A. Reinartz (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik* (S. 17-29). Opladen: Leske und Budrich.
- Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik* (3., korrigierte Auflage). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. (2012). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder* (S. 70-91). Wiebelsheim: Limpert.
- Ramseger, J. (1991). *Was heißt „durch Unterricht erziehen“?*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ratzmann, A. (2016). *Didaktische Analyse der Einkontakt-Rückschlagspiele im Rahmen der Ganztagschule*. Unveröffentlichte Abschlussarbeit. Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Scheid, V. & Prohl, R. (2012). *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder*. Wiebelsheim: Limpert.
- Schleiermacher, F. E. D. (1959). *Ausgewählte Schriften* (bes. von E. Lichtenstein). Paderborn: Schöningh.
- Stuber, M. (2009). *Diversity – Das Potenzial-Prinzip*. München: Luchterhand.
- Volkamer, M. (1987). *Von der Last mit der Lust im Schulsport. Probleme der Pädagogisierung des Sports*. Schorndorf: Hofmann.
- Von Saldern, M. (2014). Inklusion – Definition, Anspruch und aktuelle politische Umsetzung. In Hunger, I. & Zimmer, R. (Hrsg.), *Inklusion bewegt. Herausforderungen für die frühkindliche Bildung* (S. 33-39). Schorndorf: Hofmann.