

1726-43754 ISSN.
Verlagspostamt 3002 Purkersdorf

Verlag Brüder Hollinek
www.hollinek.at

76. Jahrgang

Heft 1 / Februar 2022

Fachzeitschrift für den Unterricht

BEWEGUNG & sport

1/2022

in Schulen,
Kindergärten
und Vereinen

Demokratiebildung in Bewegung und im Sportunterricht





BEWEGUNG & sport ^{1/2022}

Schriftleitung dieser Ausgabe:
Alexander Ratzmann und Daniel Rode

Editorial

*Sehr geehrte Leser*innen!*

Hurra - Wir leben in einer Demokratie! Was für uns selbstverständlich scheint, ist mit Blick auf die politische Weltkarte keineswegs selbstverständlich. Ausgehend von ersten philosophischen Überlegungen und gesellschaftspolitischen Staatsentwürfen zu einer Herrschaft des Volkes in der griechischen Antike über europäische Aufklärungsbewegungen im 18. Jahrhundert hat sich die Demokratie als dynamisches und selbstreferentielles Herrschaftssystem in Europa zunehmend durchgesetzt. Von der französischen Revolution von 1789-1799 als Vorreiter einer gesamteuropäischen Aufklärungsbewegung, über Allianzen, die sich im zweiten Weltkrieg 1939-1945 einer nationalsozialistischen und antisemitischen Ideologie entgegenstellten, und Arbeiter*innenbewegungen wie der Solidarnosc in Polen in den 1980er Jahren, die in kommunistischen Ländern jenseits des Eisernen Vorhanges Gewerkschaften als Arbeiter*inneninteressenvertretungen etablieren konnten, bis hin zu Gleichstellungs- oder Nachhaltigkeitsbewegungen der heutigen Zeit: Demokratie ist als Regierungs- und Gesellschaftsform (Himmelman, 2016) sowie als „soziale Idee“ (Dewey, 2011) und Gefüge bestimmter Moral-, Ideal- und Wertvorstellungen auf der Ebene der Lebensform (Himmelman, 2016) Teil einer gesamteuropäischen Idee. Mit der Demokratie gehen Privilegien einher, die wir im Alltag für selbstverständlich hinnehmen: Meinungsfreiheit, Chancengleichheit, Toleranz oder Solidarität. Jüngste Entwicklungen – insbesondere durch die Einschränkungen von Grundrechten im Zusammenhang mit der Bekämpfung von Covid-19 – zeigen einmal mehr, wie fragil Demokratien sind und welche Anforderungen sie an die Bürger*innen stellt. Demokratische Reflexion und demokratisches Handeln fordern daher eine ganze Reihe sozialer und ethischer Kompetenzen. Der Sport als typische Institution des gesellschaftlichen Lebens Heranwachsender kann hierbei eine ganz besondere Stellung einnehmen, wenn es um die Förderung demokratischer Kompetenzen geht (Neuber, 2019). Sport kann lebensweltnah und authentisch, für Kinder und Jugendliche bedeutungsvoll und sinnerfüllend sein. Aus diesem Grund erforscht das drittmittelgeförderte Salzburger Bildungslabor zur *Demokratiebildung und Demokratieerziehung im Bewegungs- und Sportunterricht* (SBL-DeBuS), als Teilprojekt der Salzburger Bildungslabore, die demokratischen Potentiale des Sportunterrichts. In diesem Heft haben wir erste Arbeiten und didaktische Konzepte aus diesem Projekt versammelt. Vor dem Hintergrund der neuen Lehrplangeneration ab 2023, die das Thema der demokratischen und politischen Bildung explizit als übergreifende Kompetenz aufnimmt, möchten die Beiträge für das Thema Demokratie sensibilisieren und erste Orientierungen für den Bewegungs- und Sportunterricht liefern.

Die *Projektgruppe SBL-DeBuS* gibt zu Beginn des Hefts einen Überblick über aktuelle Ansätze zur Demokratiebildung und Demokratieerziehung im Unterrichtsfach Bewegung und Sport.

Felix Prillinger stellt anschließend eine Projektwoche zum Thema Demokratie vor, die insbesondere durch die Inszenierung von Fußball unter demokratiepädagogischen Gesichtspunkten gestaltet wird.

Inklusion und Demokratie im Horizont von Akrobatik steht im Mittelpunkt des Beitrages von *Lena-Maria Kleinfelchner* und *Alexandra Benea*. Grundlegende demokratische Erfahrungen werden hier in einem partizipationsorientierten Zugang didaktisiert.

Der Beitrag von *Barbara Bumberger*, *Lisa-Marie Hirsch* und *Daniel Rode* zeigt auf, wie Momente der Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität im Bewegungshandeln als Ausgangspunkt einer Demokratiebildung im Bewegungs- und Sportunterricht erfahrbar werden können.

Mareike Ahns widmet sich der Reflexion als didaktischem Prinzip in einem demokratiebildenden Bewegungs- und Sportunterricht und beschreibt hierzu Möglichkeiten, wie Reflexion zum Erwerb einer Handlungs- und Urteilskompetenz beitragen kann.

Im Mittelpunkt des Beitrags von *Alexander Ratzmann* und *Lena Hötendorfer* steht schließlich das Tanzen als performativer Erfahrungs- und Ausdrucksraum persönlicher Stellungnahmen.

Wir wünschen viel Spaß beim Lesen und hoffen zur demokratiepädagogischen Arbeit anregen zu können!

Alexander Ratzmann und Daniel Rode

INHALT

Editorial	2
<i>Alexander Ratzmann, Daniel Rode, Mareike Ahns, Maximilian Rief, Günter Amesberger</i>	
Demokratie – (k)ein fachliches Thema im Bewegungs- und Sportunterricht?	3
<i>Felix Prillinger</i>	
Fußball als Beitrag zur Demokratiebildung	10
<i>Lena-Maria Kleinfelchner, Alexandra Benea</i>	
Demokratie und Inklusion in der Akrobatik (er)leben	15
<i>Barbara Bumberger, Lisa-Marie Hirsch, Daniel Rode</i>	
Mitbestimmung, Selbstbestimmung und Solidarität im Sportunterricht erfahren	23
<i>Mareike Ahns</i>	
Reflexion als didaktisches Prinzip in einem demokratiebildenden Bewegungs- und Sportunterricht	27
<i>Alexander Ratzmann, Lena Hötendorfer</i>	
Ich tanze dir meine Meinung	31
Impressum	9

Verlag Brüder Hollinek – www.hollinek.at

E-Mail: office@hollinek.at

Titelbild: © Barbara Bumberger, Alexandra Benea



Demokratie – (k)ein fachliches Thema im Bewegungs- und Sportunterricht?

Zusammenfassung: Der Beitrag gibt einen Überblick über aktuelle Ansätze zum Thema Demokratie im Bewegungs- und Sportunterricht. Ausgehend von bildungspolitischen und wissenschaftlichen Bestimmungen wird Demokratie als ein fachliches Thema legitimiert. Nachfolgend werden drei Ansätze vorgestellt, die Demokratie unter sportdidaktischer Perspektive im Unterrichtsfach Bewegung und Sport thematisieren. Hieraus wird ein fachdidaktischer Kompass entwickelt, der Orientierungen und Anregungen mit Blick auf den Unterricht gibt.

Schlüsselwörter: Demokratiebildung, Demokratieerziehung, Schule, Sport, Bewegung

Einführung – Demokratie als Bildungsanliegen

Demokratie wird im Zuge von gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen, wie etwa umstrittenen Positionen und Maßnahmen zu ‚Corona‘ oder aber prominenten Fällen von Rassismus, Sexismus oder Korruption, als Thema wieder virulent. Es zeigt sich mit Nachdruck, dass die Bedeutung von Solidarität, das Aushandeln unterschiedlicher Positionen, das Vertrauen in Wissenschaft und Politik, die Entwicklung gemeinsamer Anliegen und Ziele sowie das Realisieren von Selbstbestimmung und Mitbestimmung – also von Ansprüchen und Werten, die wir als demokratisch verstehen – immer von Konflikten, Widersprüchen sowie impliziten und expliziten Machtverhältnissen durchzogen sind. Demokratie ist nicht nur auf der Ebene der Regierungs- und Gesellschaftsform (Himmelman, 2016), sondern vor allem auch als „soziale Idee“ (Dewey, 2011) und als Gefüge bestimmter Moral- und Wertvorstellungen auf der Ebene der Lebensform (Himmelman, 2016) stets spannungsreich, anspruchsvoll und herausfordernd. Damit fordern demokratische Reflexion und demokratisches Handeln eine ganze Reihe sozialer und ethischer Kompetenzen.

Folgerichtig legen demokratische Gesellschaften nicht nur bestimmte Grundrechte verfassungsmäßig fest, sondern beauftragen auch ihre Bildungsinstitutionen mit der Vermittlung von Werten und Förderung von Kompetenzen, die für eine mündige Mitgestaltung demokratischer Aushandlungen als bedeutsam gelten. So heißt es im allgemeinen Teil der Lehrpläne:

„Der Unterricht hat aktiv zu einer den Menschenrechten verpflichteten Demokratie beizutragen. Urteils- und Kritikfähigkeit sowie Entscheidungs- und Handlungskompetenzen sind zu fördern, sie sind für die Stabilität pluralistischer und demokratischer Gesellschaften entscheidend. Den Schülerinnen und Schülern ist in einer zunehmend internationalen und multikulturellen Gesellschaft jene Weltoffenheit zu vermitteln, die vom Verständnis für die existenziellen Probleme der Menschheit und von Mitverantwortung getragen ist. Dabei sind Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit, Geschlech-

tergleichstellung und Umweltbewusstsein handlungsleitende Werte“ (BMBWF, 2016, Lehrplan allg. Teil, S. 5).

Weiterhin wird das unterrichtliche Lehren und Lernen mit „dynamischen Fähigkeiten“ wie etwa Verantwortungsübernahme und Kooperation (ebd., Lehrplan allg. Teil; Aufgabenbereiche der Schule, S.4) sowie bestimmten Grundwerten der Schule, wie Humanität, Solidarität, Friede, Gerechtigkeit, Offenheit und Toleranz, in Verbindung gebracht und Demokratie damit fest als Bildungsanliegen verankert (Öster. Schulgesetz, Artikel 14 Abs. 5a B-VG zit. n. Juranek, 2021, S. 7).

In unserem *Salzburger Bildungslabor „Demokratiebildung und Demokratieerziehung im Bewegungs- und Sportunterricht“* beschäftigen wir uns vor diesem Hintergrund mit der Erforschung und didaktischen Entwicklung eines demokratiebildenden und -erziehenden Bewegungs- und Sportunterrichts.¹ Dabei verstehen wir unter Demokratiebildung die Selbst-Entwicklung von Schüler*innen zu mündigen Persönlichkeiten in der Auseinandersetzung mit sich selbst, mit anderen und mit gesellschaftlich-kulturellen Formen insbesondere von Bewegung und Sport im Horizont demokratischer Werte. Demokratieerziehung bezeichnet dann die Ermöglichung und Unterstützung dieses Entwicklungsprozesses durch Schule, (Sport-)Unterricht und Lehrkräfte. Die Bedeutsamkeit solcher Demokratiebildung und -erziehung wird in jüngster Vergangenheit sowohl in schulpädagogischen als auch in bildungspolitischen Diskursen verstärkt betont. Zum Beispiel werden sie in der Demokratiepädagogik dezidiert als Aufgabe aller Fächer verhandelt (Ammerer, 2020; Ammerer et al., 2020; Himmelman, 2016) und die neue österreichische Lehrplangeneration ab 2023 wird Demokratie explizit als übergreifende Kompetenz und zugleich als fachliches Bildungsanliegen ausweisen. Gleichzeitig deuten

1) Das Salzburger Bildungslabor SBL-DeBuS ist ein drittmittelgefördertes Teilprojekt der Salzburger Bildungslabore, das von uns Beitragsautor*innen durchgeführt wird. Näheres unter <https://salzburger-bildungslabore.at/projekte-kategorie/demokratiebildung-und-demokratieerziehung-im-bewegungs-und-sportunterricht-sbl-debus/>.

erste empirische Untersuchungen im Rahmen unseres Projekts an, dass Demokratie von Sportlehrkräften als ein zusätzliches Thema gesehen wird, welches sich gleichsam als Add-On zum eigentlichen fachlichen Kern des Unterrichts darstellt. Auch deshalb erscheint es uns wichtig, die demokratiebildenden Potenziale des schulischen Sporttreibens selbst im Zuge fachlichen Lehrens und Lernens in den Blick zu nehmen und entsprechend zu nutzen.

Im Anschluss daran zeigen wir im vorliegenden Beitrag auf, dass Demokratie als ein fachliches Thema verstanden werden kann, und geben eine Orientierung, wie dieses Thema im Bewegungs- und Sportunterricht didaktisch umgesetzt werden kann. An die erfolgten Bestimmungen der Demokratie als Bildungsanliegen, setzt die Skizze von drei aktuellen Ansätzen eines demokratiebildenden und -erziehenden Bewegungs- und Sportunterrichts an. Hieraus leiten wir einen fachdidaktischen Kompass zur Demokratiebildung und -erziehung ab, dessen didaktische Orientierungen und Anregungen für die Unterrichtspraxis wir abschließend bilanzieren.

Neuere Ansätze zur Demokratiebildung und -erziehung im Sportunterricht

Bewegung und Sport kann als ein Gegenstandsfeld gelten, das im Leben vieler Kinder und Jugendlicher (sehr) bedeutsam ist. Es bietet einerseits ganz eigene Anlässe zum (intensiven) leiblichen Erfahren von Freude, Miteinander oder Verantwortungsübernahme, ist andererseits aber auch durch Herausforderungen im Umgang mit individueller Unterschiedlichkeit sowie durch antidemokratische Momente gekennzeichnet. Deshalb wird der Auseinandersetzung mit diesem Gegenstandsfeld und seinen demokratiebildenden Potenzialen im Rahmen des Sportunterrichts verschiedentlich eine hohe Relevanz zugesprochen (Ahns & Amesberger, 2020; Schürmann, 2020; Neuber, 2019; Prohl & Ratzmann, 2018). Zudem weisen viele fachdidaktische Entwicklungen und Konzepte (Prohl, 2010), die sich seit der Theorie der Leibesübungen herausgebildet haben, verschiedene Schnittmengen mit dem Demokratiethema auf. Im neueren Diskurs lassen sich unserer Einschätzung nach drei – von uns so benannte – Ansätze identifizieren, die versuchen, Bewegungs- und Sportunterricht explizit als einen Ort fachlicher Demokratiebildung und -erziehung didaktisch ausdeuten: ein *erfahrungsorientierter*, ein *partizipationsorientierter* und ein *kompetenzorientierter* Ansatz.

Unsere Betrachtung von Arbeiten, in denen wir diese drei Ansätze repräsentiert sehen, erfolgt vor dem Hintergrund einer Konzeption von Sportunterricht als „doppelte[m] ästhetische[n] Erfahrungsraum“ (Prohl & Ratzmann, 2018, S. 144). Prohl und Ratzmann (2018) zufolge lassen sich im Sportunterricht zwei unterschiedliche Arten von Erfahrungen machen: zum einen körperlich-leibliche Bewegungserfahrungen in der Auseinandersetzung mit einem fachlichen Gegenstand, z. B. Kräfteinsätze bei Würfeln im Zweikämpfen oder die Art und Weise der gemeinschaftlichen Spielgestaltung in Rückschlagspielen. Zum anderen können Schüler*innen in der Interaktion mitei-

einander sowie mit der Lehrperson Sozialerfahrungen machen, wie etwa das Aus-, Be- und Verhandeln von Konfliktsituationen oder das gemeinsame Auf- und Abbauen von Geräten. Erfahrungen, die für Demokratiebildung bedeutsam sind – wie etwa das Erleben von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Anerkennung, der Umgang mit Fremdbestimmung, das Leben von Solidarität oder das Aushandeln und Anerkennen von Positionen und Perspektiven –, sind damit in doppelter Weise von den Auseinandersetzungsmöglichkeiten im Rahmen bestimmter Gegenstandsinszenierungen (Bewegungserfahrung) und bestimmter Gestaltungen des unterrichtlichen Miteinanders (Sozialerfahrung) abhängig.

Wir möchten nun fragen, unter welcher Leitidee, welcher Orientierung und welchem Vermittlungsansatz der – von uns jeweils so bezeichnete – *erfahrungsorientierte*, *partizipationsorientierte* und *kompetenzorientierte* Ansatz diesen doppelten ästhetischen Erfahrungsraum des Sportunterrichts jeweils als Ort fachlicher Demokratiebildung und -erziehung ausdeuten. Dafür betrachten wir die Ansätze unter folgenden Leitfragen:

- Wie verstehen die Ansätze das Thema Demokratie?
- Was ist das Ziel der Ansätze?
- Worauf legen die Ansätze ihren Fokus?
- Worin bestehen die Stärken der Ansätze?
- Wie wird Demokratie in den Ansätzen vermittelt und welches Lehr-Lernverständnis liegt diesen zugrunde?

Der erfahrungsorientierte Ansatz

Der erfahrungsorientierte Ansatz der Demokratiebildung und -erziehung fußt auf bewegungspädagogischen und leibphänomenologischen Grundlagentheorien und dem Konzept der ästhetischen Bildung (z.B. Mollenhauer 1996). Er ist insbesondere bei Ratzmann et. al. (2022) und Prohl & Ratzmann (2018) vertreten (weiterführend auch die Beiträge von Ratzmann & Hötzendorfer, Kleinfurchner & Benea, Bumberger et. al. sowie Prillinger in diesem Heft).

Verstanden wird Demokratie hier als eine „soziale Idee“ (Dewey, 2011) auf der Lebensweltebene (Himmelman, 2004, 2016), d.h. sie wird als gelebte demokratische Werte, Normen und Handlungen auf der Ebene sportunterrichtlicher Alltagserfahrungen verortet.

Im Rahmen einer bildungstheoretischen Auslegung des Doppelauftrages des Schulsports, der bei Prohl und Ratzmann (2018) als „Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung“ verstanden wird, geht es im Sportunterricht vor allem um „qualitativ-strukturierte Erfahrungsprozesse“ (Prohl, 2010, S. 163 ff.): Schüler*innen sollen spezifische Qualitätserfahrungen der Mitbestimmungs-, Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (Klafki, 2007) machen.

Das *Ziel* des Ansatzes ist folglich die Ausbildung einer Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit als Grundpfeiler einer zeitgemäßen Allgemeinbildung und Grundlage zur Demokratiebildung. Diese Demokratiebildung findet im Sportunterricht sowohl in Bewegungserfahrungen als auch

in Sozialerfahrungen ihren Platz, d.h. in beiden Dimensionen des angesprochenen doppelten ästhetischen Erfahrungsraums (Prohl & Ratzmann, 2018).

Der *Fokus* dieser Perspektive liegt dabei auf dem körperlich-leiblichen In-Beziehung-Setzen der Schüler*innen. Hierzu ist eine phänomenale Gegenstandsbestimmung der Sache unerlässlich, d. h. es gilt zu bestimmen, in welcher Art und Weise ein Bewegungsgegenstand (z.B. Überzahlsituationen in Zielschussspielen nutzen oder Raum- und Zeitgewinn durch den Vorhand-Überkopf-Clear) die Schüler*innen in eine leibliche Bewegungsbeziehung zur Sache und zueinander setzt (Funke-Wieneke, 1997, 2019).² Je nachdem, ob Schüler*innen im Bewegen miteinander, gegeneinander, füreinander oder nebeneinander in Beziehung gesetzt werden, ergeben sich spezifische ästhetische Erfahrungsräume und -qualitäten, um Solidarität, Mitbestimmung und Selbstbestimmung im gemeinsamen Bewegungshandeln thematisch werden zu lassen.

Die *Stärken* des Ansatzes sehen wir darin, dass er aufzeigt, wie Demokratiebildung und -erziehung im Bewegungs- und Sportunterricht konsequent von den ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten der Schüler*innen in Bewegungsbeziehungen her zu denken ist und somit am sportlich-spielerischen Sich-Bewegen ansetzt. Dabei wird der Bewegungsbeziehung des Miteinander ein besonderer Mehrwert zugesprochen. Anhand von gemeinsam zu lösenden Problemstellungen, Konflikten und Aufgabenstellungen soll ein Erfahrungsraum inszeniert werden, der zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität einlädt, Diskurs und Dialog ermöglicht und zur gemeinsamen Konsensfindung aufruft. Damit sind auch die über das Bewegen hinausgehenden Sozialerfahrungen angesprochen: Der Ansatz insistiert, dass sämtliche Unterrichtsprozesse im Horizont eines gemeinschaftlichen Miteinanders zu inszenieren sind (Prohl & Ratzmann, 2018).

Die *Vermittlung* von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität erfolgt im erfahrungsorientierten Ansatz über problemorientierte Bewegungsaufgaben. Diese sollen so gestaltet sein, dass ein Lösen der Aufgabe nur dadurch möglich ist, dass sich die Schüler*innen im Rahmen gemeinschaftlichen Kooperierens und Miteinanders in eine Beziehung zum Bewegungsgegenstand bringen. Die inszenierte Beziehung zu den Sachen ist dabei so weit zu formulieren, dass sich ein Aushandlungsraum eröffnet, der (1) vielfältige Bewegungslösungen zulässt, (2) keine Lösung des Problems auf Anhieb ausschließt, (3) Raum zur gemeinsamen „bewegten Konsensfindung“ (Prohl & Ratzmann, S. 149) in körperlich-leiblicher Bewegung und sprachlichem Dialog ermöglicht und indem sich (4) der individuelle Bewegungsbeitrag des Einzelnen in einer überindividuellen gemeinsamen Bewegungsleistung aufhebt. Leitende didaktische Fragen des erfahrungsorientierten Ansatzes sind: In welche körperlich-leibliche Beziehung bringt ein Gegenstand die Schüler*innen und welche inhärenten ästhetischen Erfah-

rungsqualitäten besitzt dieser? Inwiefern bedingt das sportliche und spielerische Sich-Bewegen einen körperlich-leiblichen Dialog, ein Aushandeln von Positionen in Bewegung in der Idee einer „bewegten Konsensfindung“ (ebd.) oder eine „leibliche Kommunikation“ (Elm & Gugutzer, 2021)? In welcher Art und Weise der Inszenierung von Bewegungsbeziehungen kann Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität in Bewegungserfahrungen und Sozialerfahrungen erfahren werden?

**Demokratiebildung ist das leiblich-ästhetische
Erfahren von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und
Solidarität in Bewegungserfahrungen im sportlichen und
spielerischen Sich-Bewegen sowie durch unterrichtliche
Sozialerfahrungen und damit einhergehende qualitative
Wertzuschreibungen seitens der Schüler*innen.**

Der partizipationsorientierte Ansatz

Der partizipationsorientierte Ansatz wird in den Arbeiten der Gruppe um Neuber und Derecik entwickelt und beschäftigt sich mit einer Ausarbeitung des Konzepts einer demokratischen Partizipation im Sportunterricht sowie in Sportangeboten im Ganztage (Derecik et al., 2013; Derecik & Menze, 2019; Neuber, 2019).

Dem Ansatz liegt ein *Verständnis* zugrunde, das Demokratie sowohl als Herrschafts- und Gesellschafts- als auch als Lebensform (Himmelman, 2016) in den Blick nimmt. Den drei Ebenen werden mit Eikel (2007) die Komponenten einer politischen Partizipation (Herrschaftsform), sozialen Partizipation (Gesellschaftsform) und einer Partizipation durch aktives Handeln (Lebensform) zugeordnet (Derecik & Menze, 2019). Sport werden – sowohl im Bewegungs- und Sportunterricht als auch im Sportverein und im schulischen Ganztage – Potenziale zum Erleben und Lernen dieser drei ineinandergreifenden Komponenten demokratischer Partizipation zugesprochen, da er für Kinder und Jugendliche u.a. als lebensweltnah, bedeutsam und „authentisch“ (Neuber 2020, S. 59) gelten kann.

Übergeordnet wird in diesem Ansatz, unter Rückgriff auf das Modell der pädagogischen Partizipation von Messmer (2013), das *Ziel* angestrebt, eine Balance zwischen Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung herzustellen. Dafür werden aus den angesprochenen Ebenen/Komponenten mit Eikel (2007) konkretere Tätigkeitsformen abgeleitet und als drei Zieldimensionen einer demokratischen Partizipationsförderung bestimmt: (politische) Mitbestimmung und Entscheidung, (soziale) Mitsprache und Aushandlung sowie (aktive) Mitgestaltung und Engagement sollen als je unterschiedliche Akzentuierungen demokratischer Partizipation im Unterricht angestrebt werden (Derecik & Menze, 2019).

Demokratische Partizipation stellt damit als Weg und Ziel der Inszenierung von Bewegung und Sport den unmissverständlichen *Fokus* dieses Ansatzes dar. Zur didaktischen Umsetzung dieses Fokuspunktes entwickeln Derecik und Menze (2019) ein Grundlagenmodell, das die oben genannten Tätigkeitsfor-

2) Eine gegenstandsorientierte und leibphänomenologische Grundlegung wird auch in anderen Diskurspositionen explizit anerkannt, erfährt jedoch in ihrer Auslegung andere Schwerpunktsetzungen (vgl. insbes. Ahns & Amesberger, 2020; Derecik & Menze, 2019).

men (Warum?) mit konkreten Orten für Partizipation (Wo?: Gesprächskreise, Auf- und Abbau, Übungen, Stationen, Spiele, Pause und offene Phasen) sowie didaktisch-methodischen Handlungsformen (Wie?: Informieren, Arrangieren und Initiieren) in Verbindung setzt.

Im Vergleich mit dem angeführten erfahrungsorientierten Ansatz werden Demokratiebildung und -erziehung nicht von den Inhalten, Lerngegenständen und Bewegungserfahrungen her gedacht, sondern von einem partizipativ gestalteten Lernumfeld. Wir sehen die *Stärke* des partizipationsorientierten Ansatzes darin, dass er die Dimension der Sozialerfahrungen deutlich stärker berücksichtigt und konsequent in Hinblick auf eine Förderung der Mitbestimmung, Mitsprache und Mitgestaltung durch die Schüler*innen in den Blick bringt. Das angesprochene Grundlagenmodell liefert Umsetzungsorientierungen, um Partizipationsräume zu schaffen, in denen sich Schüler*innen zu Momenten der Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung verhalten und konstruktiv an alltagsweltlichen demokratischen Prozessen beteiligen.

Das zugrundeliegende *Vermittlungs-* und Lehr-Lern-Verständnis zielt auf ein lehrer*innenseitiges Informieren, Arrangieren und Initiieren in den Orten des Sportunterrichts, das für eine Balance zwischen Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung sorgt und demokratische Partizipationsräume für die Schüler*innen eröffnet. Die leitenden didaktischen Fragen sind: Wie können Schüler*innen sich als aktiv handelnde Akteur*innen in Sport und Sportunterricht erfahren? Wie kann eine demokratische Partizipation der Schüler*innen in allen Orten des Bewegungs- und Sportunterrichts ermöglicht werden? Wie können sich Schüler*innen mit ihren Motiven und Weltanschauungen in Sport und Sportunterricht einbringen und ihre Umwelt aktiv mitgestalten? Wie sind Unterrichtsprozesse zu gestalten, so dass eine Balance aus Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung erfahrbar wird?

Demokratiebildung im partizipationsorientierten Ansatz ist das aktive Mitgestalten der lebensweltnahen Demokratie im Handlungsfeld des Sports und des Sportunterrichts.

Der kompetenzorientierte Ansatz

Der kompetenzorientierte Ansatz setzt sportdidaktische Konzepte, wie etwa den Erziehenden Sportunterricht, vor einem kompetenztheoretischen Hintergrund mit politikdidaktischen Ansätzen in Beziehung (Ahns & Amesberger, 2020; weiterführend Ahns, in diesem Heft).

Demokratie wird auch hier in Anlehnung an das Drei-Ebenen-Modell der Demokratie von Himmelmann (2016) *verstanden* und sozialkonstruktivistisch für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport ausgedeutet. So geht es nicht um die Weitergabe eines normativ-vorgegebenen Demokratieverständnisses, sondern um die gemeinsame Konstruktion eines solchen in Hinblick auf das Bewegungshandeln und das soziale Miteinander (Ebene der Lebensform) sowie in der Betrachtung von Bewe-

gung und Sport als gesellschaftliches und auch als politisches Phänomen (Ebenen der Regierungs- und Gesellschaftsform).

Das übergeordnete *Ziel* des Ansatzes ist die Entwicklung einer demokratischen Handlungs- und Urteilskompetenz auf Seiten der Schüler*innen (Ahns & Amesberger, 2020; Ahns, in diesem Heft). Dafür sollen einerseits demokratierelevante Phänomene (z.B. Macht in bestimmten Rollen und Aufgaben im Sport), Handlungsfelder (z.B. gemeinsam Lösungen für Bewegungsprobleme finden), Lerngegenstände (z.B. sportartbezogenes Wissen und Können in Überzahlsituationen in Zielschussspielen) sowie Erlebens- und Verhaltensformen (z.B. Wahrnehmungen von anderen und sich selbst im Handlungskontext) thematisiert werden. Andererseits sollen geeignete methodisch-didaktische Inszenierungen angeboten werden, um jene Kompetenzen, die zur Verbesserung einer demokratischen (operationalen sowie reflexiven) Handlungsfähigkeit beitragen, in der Auseinandersetzung mit diesen Phänomenen und Handlungsfeldern etc. ausbilden zu können.

Im *Fokus* des Ansatzes stehen die Schüler*innen, die demokratierelevante Phänomene von Bewegung und Sport leiblich erfahren sowie diskursiv bearbeiten und dabei unterschiedlich mit Sinn und Zielvorstellungen belegen. Eine besondere Bedeutung für die Anbahnung demokratischer Handlungs- und Urteilskompetenz wird dabei der Reflexion von sportunterrichtlichen Erfahrungen und Handlungsanlässen vor dem Hintergrund von Zielvorstellungen und zu erlernender Kompetenzen zugemessen (Ahns & Amesberger, 2020, S. 211).

Hieran anschließend sehen wir die *Stärken* des kompetenzorientierten Ansatzes darin, dass er Demokratiebildung und -erziehung im Bewegungs- und Sportunterricht von dem anzustrebenden Kompetenzerwerb der Schüler*innen aus denkt und dabei dem anlassbezogenen Aufarbeiten und Reflektieren von Erfahrungsmomenten und Sinnsetzungen im Horizont einer Urteilsfähigkeit einen besonderen Stellenwert einräumt. Dabei liefern die von Ahns und Amesberger (2020, S. 208ff.) formulierten methodisch-didaktischen Überlegungen konkrete Anhaltspunkte für eine Umsetzung, die beide Dimensionen des oben eingeführten doppelten ästhetischen Erfahrungsraumes berücksichtigt und weiter differenzieren.

Zur methodisch-didaktischen Konkretisierung der *Vermittlung* einer demokratischen Handlungs- und Urteilskompetenz nehmen Ahns und Amesberger (2020, S. 208ff.) zum einen eine Unterscheidung von vier Erfahrungsdimensionen des Sportunterrichts vor: Die Inszenierung von (Bewegungs-)Dialogen zur demokratischen Auseinandersetzung kann sich an der leiblichen, sozialen, materialen und kognitiven Dimension sportunterrichtlicher Erfahrungsräume orientieren. Zum anderen formulieren sie, u.a. angelehnt an Prinzipien eines Erziehenden Sportunterrichts und des kompetenzorientierten Lehrens und Lernens, eine Reihe methodischer Prinzipien. Die leitenden didaktischen Fragen des kompetenzorientierten Ansatzes sind: Wie kann Demokratie in leiblich-emotionalen, sozialen, materialen und kognitiven Dimensionen von den Schüler*innen erlebt werden? An welche Phänomene der Demokratie können Lerngegenstände anschließen? Wie können Prozesse der Re-

Tabelle 1: Fachdidaktischer Kompass zur Demokratiebildung und -erziehung im Bewegungs- und Sportunterricht

	Erfahrungsorientierter Ansatz	Partizipationsorientierter Ansatz	Kompetenzorientierter Ansatz
Zieldimension	Ermöglichung von ästhetischen Erfahrungen zum Erwerb einer Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit im Rahmen von Bewegungs- und Sozialerfahrungen	Ermöglichung aktiver Mitbestimmung, Mitgestaltung, Mitsprache als Dimensionen demokratischer Partizipation in allen Situationen (Orten) im Sport und Sportunterricht	Erwerb einer demokratischen Handlungs- und Urteilskompetenz vor dem Hintergrund entsprechender Indikatoren auf den Ebenen der Fach-, Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz
Notwendige Bedingung	Die Sachauseinandersetzung muss Schüler*innen vor ein Problem stellen, das weder als Einzelperson noch auf Anhieb zu lösen sein darf. Die Lösung des Problems muss des Sich-Bewegens und des gemeinschaftlichen und sach- und problembezogenen Dialogs bedürfen.	Orte des Sportunterrichts, d.h. Gesprächskreise, Auf- und Abbau, Übungen, Stationen, Spiele, Pausen und offene Phasen sind konsequent als Partizipationsräume zu gestalten. Es müssen Möglichkeiten der Mitbestimmung und Entscheidung, Mitsprache und Aushandlung sowie Mitgestaltung und Engagement eingeräumt werden.	Konkrete Situationen, Phänomene und Prozesse sportunterrichtlichen Handelns sind Anlass zur demokratieorientierten Thematisierung des (leiblichen, körperlichen, bewegten, emotionalen) Erlebens und Verhaltens. Bezugspunkte sind Indikatoren für die oben angeführten Kompetenzen. Diese sind ihrerseits Ausgangspunkte für die Gestaltung demokratiebildender Unterrichtssequenzen.
Didaktische Inszenierung	Inszenierung eines notwendigen Miteinanders im Rahmen eines doppelten ästhetischen Erfahrungsraumes mittels problemorientierter Bewegungsaufgaben, die die Schüler*innen in sozial-koperative Beziehungen zu einer Sache und zueinander bringt.	Inszenierung von demokratischen Partizipationsräumen gemäß der Idee einer Balance zwischen Fremdbestimmung, Selbstbestimmung und Mitbestimmung durch Informieren, Arrangieren und Initiieren	Thematisierung der vier Dimensionen fachlicher Handlungs- und Erfahrungsräume (leiblich-emotional, sozial, material, kognitiv) als mögliche Anlässe demokratiebildenden Kompetenzerwerbs.
Leitfragen zur didaktischen Orientierung für Lehrkräfte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wie kann ich meinen gewählten Unterrichtsgegenstand zu einem Problem für die Schüler*innen machen? 2. Wie kann ich meinen gewählten Unterrichtsgegenstand – insbesondere bei Individualsportarten - in eine Sphäre des notwendigen Miteinanders heben? 3. Wie kann ich dafür Sorge tragen, dass alle Schüler*innen sich konstruktiv am Prozess des gemeinsamen Problemlösen beteiligen? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wie kann ich die Orte meines Sportunterrichts im Rahmen meines gewählten Unterrichtsgegenstands zu Partizipationsräumen werden lassen? 2. Wie kann ich Partizipationsräume gezielt so gestalten, dass die Schüler*innen in ein ausgewogenes Verhältnis zu Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung gesetzt werden? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wie kann ich Demokratie in leiblich-emotionalen, sozialen, materialen Dimensionen thematisieren? 2. An welche Aspekte oder Themen der Demokratie mit dem Lerngegenstand kann ich anschließen, um schüler*innenseitig Zielvorstellungen demokratischen Miteinanders zu aktivieren? 3. Wie kann ich Reflexion des Erlebten gestalten, um Handlungs- und Urteilskompetenz anzubahnen?
Aufgabenbeispiel (Seilspringen)	<p>Lerngegenstand: <i>Gemeinsam Seilspringen</i> Versucht in Viererteams das Seil miteinander in Bewegung zu halten und zu schwingen, so dass alle Schüler*innen der jeweiligen Gruppe sowohl das Seil geschwungen haben als auch in der Seitmitte gesprungen sind. Das Seil darf dabei nie anhalten! Diskutiert verschiedene Lösungen und probiert diese aus!</p> <p>Bezug zum Demokratielernen: Mitbestimmung, Selbstbestimmung und Solidarität im Bewegungshandeln und im lösungsorientierten Aus- und Verhandeln erfahren.</p>	<p>Lerngegenstand: <i>Demokratische Partizipation beim Seilspringen an Stationen</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Entwickelt in einer Kleingruppe eine Station zum Üben des Seilspringens. Ihr dürft dabei Techniken, Sprungrhythmen, Aufbau der Station und Ablauf der Übung frei entscheiden. 2. Entscheidet gemeinsam in der Klasse, an welchen drei Stationen ihr heute üben möchtet und wählt diese gemeinsam aus. <p>Bezug zum Demokratielernen: Schaffung demokratischer Partizipationsräume um Mitsprache, Mitbestimmung und Mitgestaltung zu ermöglichen.</p>	<p>Lerngegenstand: <i>Zielvorstellungen der Schüler*innen bezüglich Kommunikation und Kooperation (Sozialkompetenz) in der Akrobatik (Seilspringen)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. leiblich-emotionale Dimension: Springt mit dem Seil und beobachtet eure Mitschüler*innen, fühlt Euch in den Sprungrhythmus der/der anderen ein und versucht euch dann zu synchronisieren. 2. materiale Dimension: Überlegt euch in Kleingruppen, wie und auf welche Weise ihr das Sprungseil als Sportgerät für euch (un)passend nutzen könnt. 3 emotional-kognitive Dimension: Wie können wir als Gruppe entscheiden, welche Deutung des Seilspringens oder welche Nutzung des Sportgeräts Seil wir weiter thematisieren und nutzen wollen? Worin wird Gleichberechtigung sichtbar? <p>Bezug zum Demokratielernen: Anbahnung einer demokratischen Handlungs- und Urteilsfähigkeit durch Aufarbeitung von Ziel- und Erfahrungsmomenten</p>

flexion des Erlebten gestaltet werden, um eine Handlungs- und Urteilskompetenz anzubahnen? Welche konkreten Fähigkeiten und Indikatoren gibt es auf den Ebenen der Fach-, Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz die demokratische Handlungskompetenz auszeichnen?

Demokratisches Leben und Verhalten in Erfahrungsräumen des Bewegungs- und Sportunterrichts bietet fruchtbares Potenzial, um eine demokratische Handlungs- und Urteilskompetenz aufzubauen.

Fachdidaktischer Kompass zur Demokratiebildung und -erziehung

Unsere Darstellung der drei Ansätze (vgl. Tabelle 1) verdeutlicht, dass Bewegungs- und Sportunterricht als ein Raum fachlicher Demokratiebildung und -erziehung konzipiert werden kann. Sich zu (anti)demokratischen Prozessen auf der Ebene der unterrichtlichen Erfahrungswelt zu verhalten, eigene und andere Welt- und Selbstsichten wahrzunehmen, zu reflektieren und gemäß geteilter Wertvorstellungen zu handeln, stellt in allen drei Ansätzen das zentrale Bildungs- und Lernmoment dar. Davon ausgehend nehmen die betrachteten Ansätze je unterschiedliche Ausdeutungen in Hinblick auf Zielformulierungen, Schwerpunktsetzungen und Vermittlungsvorstellungen vor. Damit wird eine facettenreiche Landschaft zur fachlichen Thematisierung von Demokratie eröffnet. Wir überführen unsere Betrachtungen nun in einen fachdidaktischen Kompass, der bei der Orientierung in dieser Landschaft behilflich sein möchte. Dabei lösen wir uns von den zuvor herangezogenen Leitfragen und strukturieren unseren Kompass anhand von methodisch-didaktisch relevanten Kernkategorien (s. Tab. 1 vorige Seite).

Fazit

Wissenschaftliche Diskurse, bildungspolitische Vorgaben und insbesondere die explizite Benennung von Demokratiebildung (politische und demokratische Bildung) als *übergreifende Kompetenz* in der neuen Lehrplangeneration in Österreich weisen den Anspruch einer Bildung und Erziehung zur Demokratie, eines Erwerbs demokratischer Werte und des kompetenten Agieren-Könnens in der Gesellschaft als eine grundlegende Aufgabe von Schule und Unterricht aus. Ebenso sprechen sich demokratiepädagogische Positionen (Ammerer, 2020) dafür aus, Demokratiebildung zu einem schulischen Querschnittsthema zu machen, das es fachlich zu konkretisieren gilt. Im sportdidaktischen Diskurs begegnen ein *erfahrungsorientierter*, ein *partizipationsorientierter* und ein *kompetenzorientierter* Ansatz dieser Aufgabe je unterschiedlich. Ein erfahrungsorientierter Ansatz sieht die fachliche Schnittmenge zwischen Demokratie und Sport bzw. Bewegung dahingehend legitimiert, dass im menschlichen Sich-Bewegen immer auch demokratierelevante Sozialerfahrungen gemacht

werden und das Setting Bewegungs- und Sportunterricht zusätzlich spezifische sozialästhetische Momente enthält, die es im Hinblick auf gesellschaftliche Leitideen, Werte und Regeln im konsensbezogenen Miteinander zu erfahren gilt. Ein partizipationsorientierter Ansatz argumentiert entlang der Setzung des Phänomens der demokratischen Partizipation als Schlüsselphänomen zur Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft in verschiedenen Orten und Momenten von Sport und Sportunterricht. Ein kompetenzorientierter Ansatz sieht das Fachliche an der Demokratie vor allem darin, dass eine demokratische Handlungs- und Urteilskompetenz das Ergebnis anlassbezogenen Kompetenzerwerbs im Sportunterricht ist, über die Kompetenzbereiche des Bewegungs- und Sportunterrichts hinausweist und auf demokratische Werte und Leitideen bezogen ist. Die kompetenzorientierte Didaktisierung von Demokratiebildung hat dabei auch immer die Schüler*innenziele und die damit verbundenen volitiven Aspekte demokratischen Handelns im Blick. Damit wird die im Titel dieses Beitrages aufgeworfene Frage im aktuellen fachdidaktischen Diskurs verschiedentlich beantwortet mit: Demokratie ist ein fachliches Thema des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport! Die didaktische Ausarbeitung sowie die unterrichtspraktische Umsetzung dieses Themas stellen zukünftig eine wichtige Aufgabe dar, für die unser fachdidaktischer Kompass der Demokratiebildung erste Orientierungen und Anregungen bündelt.

Literatur

- Ahns, M. & Amesberger, G.** (2020). Demokratiebildende Potenziale des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport. In H. Ammerer, M. Geelhaar, & R. Palmstorfer (Hrsg.), *Demokratie lernen in der Schule : politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer* (S. 201-216). Waxmann
- Ammerer, H.** (2020). Lernen, in einer (stets) neuen Welt zu leben: Demokratiebildung als Auftrag für alle Unterrichtsfächer. In H. Ammerer, M. Geelhaar & R. Palmstorfer (Hrsg.), *Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer* (S. 15-31). Waxmann.
- Ammerer, H., Geelhaar, M. & Palmstorfer, R.** (Hrsg.). *Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer*. Waxmann.
- Bundesministerium, Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF)** (2016). *Lehrplan der Allgemeinbildenden höheren Schulen*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>
- Derecik, A., Kaufmann, N. & Neuber, N.** (2013). *Partizipation in der offenen Ganztagschule: Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten* (Vol. 3). Springer VS.
- Derecik, A. & Menze, L.** (2019). Mittendrin und auch dabei? - Demokratische Partizipation im Sportunterricht und in Sportangeboten im Ganztage. [Being there right in the middle? - participation in all-day-sports.]. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 7 (1), 49-66.
- Dewey, J.** (2011). *Demokratie und Erziehung : eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Beltz.
- Eikel, A.** (2007). Demokratische Partizipation in der Schule. In A. Eikel & G. de Haan (Hrsg.), *Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen*. Wochenschau Verlag.
- Elm, A. & Gugutzer, R.** (2021). Der Viererbobstart. Eine leibphänomenologische Analyse. *German journal of exercise and sport research*, 51 (2), 202-212.
- Funke-Wieneke, J.** (1997). Soziales Lernen. *Sportpädagogik* 21 (2), 28-39.

Funke-Wieneke, J. (2019). Sich-Bewegen im Horizont von Sachbezug, Lernen und Sich-Bilden. In J. Bietz, P. Böcker, & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Die Sache und die Bildung. Bewegung, Spiel und Sport im bildungstheoretischen Horizont von Lehrerbildung, Schule und Unterricht* (Vol. Band 14, S. 65-76) Schneider Verlag.

Himmelmann, G. (2004). Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? In W. Edelstein & P. Fauser (Hrsg.), *Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“* (S. 2-22). DIPF.

Himmelmann, G. (2016). *Demokratie Lernen : als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform ein Lehr- und Studienbuch*. Wochenschau-Verlag.

Juraneck, M. (2021). *Das österreichische Schulrecht. Einführung in die Praxis*. 3. Aufl. Verlag Österreich.

Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz.

Messmer, R. (2013). Partizipation im Sportunterricht. In R. Messmer (Hrsg.), *Fachdidaktik Sport* (Vol. 1). Haupt.

Mollenhauer, K. (1996). *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Juventa

Neuber, N. (2020). *Fachdidaktische Konzepte Sport. Zielgruppen und Voraussetzungen*. Springer VS.

Neuber, N. (2019). Demokratie und Schulsport - eine vielversprechende Beziehung? *Sportpädagogik* 43 (2), 52-54.

Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik*. Limpert.

Prohl, R. & Ratzmann, A. (2018). Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung. In P. Kuhn & R. Laging (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik* (S. 133-154). Springer VS.

Ratzmann, Rode & Amesberger (2022). Sport und Demokratie. In: W. Beutel, M. Glöe, G. Himmelmann, V. Reinholdt, A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 615-634). Debus Pädagogik Verlag.

Schürmann, V. (2020). *Mündige Leiber. Grundlagen von modernem Sport und körperlicher Bildung*. wbg Academic.

Kontakt

Alexander Ratzmann, B.A. M.A.

alexander.ratzmann@plus.ac.at

Ass.-Prof. Dr. Daniel Rode

daniel.rode@plus.ac.at

Dr. Mareike Ahns

mareikesusanne.ahns@plus.ac.at

Mag. Maximilian Rief

maximilian.rief@plus.ac.at

Univ.-Prof. Dr. Günter Amesberger

guenter.amesberger@plus.ac.at

Paris Lodron-Universität Salzburg

Fachbereich Sport- und Bewegungswissenschaft
Schlossallee 49, 5400 Hallein/Rif, Salzburg, Österreich

Impressum

Bewegung & Sport, 76. Jahrgang, 2022 (früher: Bewegungserziehung), Zeitschrift für den Unterricht in Kindergärten, Schulen und Vereinen (1726-43754 ISSN.)

Herausgeber, Verleger & Hersteller: Verlagsbuchhandlung Brüder Hollinek & Co GesmbH, Luisenstraße 20, A-3002 Purkersdorf.

Tel.: +43 (0)2231 67 365

www.hollinek.at; office@hollinek.at

Offenlegung nach Mediengesetz: Unternehmensgegenstand: Verlag von wissenschaftlichen bzw. fachbezogenen Büchern und Zeitschriften. An der Verlagsbuchhandlung Brüder Hollinek & Co. GmbH. sind beteiligt: Richard Hollinek (60%), Mag. Richard Hollinek (40%). Geschäftsführer: Richard Hollinek.

Erscheinungsweise: 4-5 Ausgaben/Jahr

Schriftleiter: Prof. PD Dr. Klaus Greier (Innsbruck/Stams)

Kontakt: office@hollinek.at

Leitung dieser Ausgabe: Alexander Ratzmann, Daniel Rode (Hallein)

Redaktionskollegium: ao. Univ. Prov. Dr. Andrea Paletta (Graz), Dr. Gundl Rauter (Wien), Dr. Johannes Uhlig (Wien), Dr. Thomas Rotkopf (Linz), Dr. Clemens Drenowatz (Linz), Dr. Benjamin Niederkofler (Salzburg)

Satz: Verlag Brüder Hollinek

Druck: Prime Rate Kft, Megyeri út 53., 1044 Budapest, Ungarn

Bezugspreise: Jahresabonnement (4-5 Ausgaben): Euro 37,- Studenten Euro 21,- (nur mit gültiger Inskriptionsbestätigung). Die Bezugsdauer verlängert sich um jeweils ein Jahr, wenn nicht bis spätestens 15. November des Jahres für das Folgejahr gekündigt wird. Einzelheft: Euro 10,50, Sonderhefte 14,50. Preise inkl. 10% Mwst. zuzügl. Porto.

Anzeigenannahme: durch den Verlag Copyright: © Alle Beiträge sind urheberrechtlich geschützt, Rechte vorbehalten. Nachdruck nur mit ausdrücklicher Genehmigung der Redaktion und des Verlages mit vollständiger Quellenangabe.

Fußball als Beitrag zur Demokratiebildung

Zusammenfassung: Wie kann Fußball im Schulsport inszeniert werden, um demokratiebildend zu sein? Um die leitende Frage dieses Beitrags zu bearbeiten, werden die Einsatzmöglichkeiten der Demokratiepädagogik im Bewegungs- und Sportunterricht diskutiert, die sich an einem lebensweltlichen Demokratieverständnis nach Himmelmann (2004, 2016) orientiert und das Lernen mit und durch Erfahrung in den Mittelpunkt der pädagogisch-didaktischen Überlegungen stellt. Anhand einer Projektwoche zum Thema Demokratie wird ein didaktisches Konzept vorgestellt, das Sportlehrkräfte dabei unterstützen soll, Fußball nach demokratischen Prinzipien zu organisieren und demokratiebildende Erfahrungen in Aufgaben zum Fußball und damit einhergehenden sozialräumlichen Erfahrungen zu ermöglichen.

Schlüsselwörter: Demokratie, Erfahrung, Sport, Projektwoche, Bewegung

Problemstellung und Einführung

Lehrkräfte sehen sich mit der Aufgabe konfrontiert, neben der lehrplanorientierten Erarbeitung von Inhalten und Kompetenzen auch zur Vermittlung übergreifender Kompetenzen, wie der politischen und demokratischen Bildung gemäß der neuen Lehrplangeneration, beizutragen (vgl. Ratzmann et. al., in diesem Heft). In diesem Kontext drängt sich die Frage auf, wie und in welchem Ausmaß diese übergreifenden Kompetenzen im Rahmen des Schulsports thematisiert werden können. Neben dem curricularen Sportunterricht stellen Projektwochen hierfür eine mögliche Gelegenheit dar. Projektwochen finden traditionell meist kurz vor oder nach den Ferien statt und zeichnen sich durch ein „hohes Maß an Schüler*innenselbstbestimmung, die Orientierung auf lebensweltrelevante Fragestellungen, interdisziplinäre und methodenvielfältige Problemlösungsstrategien, das Aufsuchen außerschulischer Lernorte sowie einer Abkehr von der vorformulierten binären Leistungsordnung (richtig/falsch) zugunsten der offenen Präsentation von Ergebnissen (die tendenziell im Modus besser/schlechter relational bewertet werden)“ aus (Budde & Weuster, 2018, S. 151). Dadurch erscheinen sie prädestiniert dafür, lebensweltliche und überfachliche Inhalte zu erarbeiten. In diesem Beitrag wird das Konzept einer Projektwoche zum Thema Demokratie dargestellt, in der Fußball als bewegungs- und sportbezogener Inhalt von Demokratiebildung inszeniert wurde. Es wird diskutiert, wie Fußball einen Beitrag zur Demokratiebildung leisten kann und wie er dafür methodisch-didaktisch zu inszenieren ist.

Demokratiebildung im und durch Fußball

Die Brücke zwischen Fußball und Demokratiebildung wird im zu diskutierenden Konzept auf Basis einer erfahrungstheoretischen und leibphänomenologischen Perspektive geschlagen. Die Grundannahme besteht darin, dass das lernende Subjekt über gelingende ebenso wie scheiternde Handlungen Erfahrungen macht, die wiederum zu einer erneuerten Deutung der individuellen Umwelt und somit zu einem Lerneffekt führen. Leibphänomenologisch rücken die ästhetischen Erfahrungsräume in den Fokus, die im leiblichen Bewegungshandeln

entstehen und zu einer veränderten Deutung des Subjekt-Welt-Verhältnisses führen können (Ratzmann et al., 2022): Die Schüler*innen haben, in Opposition zur Situation im Klassenzimmer, die Möglichkeit, demokratische Prinzipien und sozialmoralische Grundhaltungen am eigenen Leib zu erleben und das individuelle Verhalten kritisch zu reflektieren. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der ästhetischen Erfahrungsdimension von Bewegungsbeziehungen, d. h. von Bewegungshandlungen, in denen die handelnden Subjekte über gemeinsame Bewegung in eine leibliche Beziehung und Kommunikation miteinander treten. Über diese verbal nicht markierte „Sprache der Bewegung“ (ebd., S. 621) können demokratisch relevante moralische Haltungen und Werte, wie Toleranz/Intoleranz, Inklusion/Exklusion oder der Umgang mit Meinungsdivergenzen und Konflikten, transportiert und ästhetisch erfahren werden, wodurch eine konkrete Anschlussstelle für demokratiepädagogische Anliegen entsteht (ebd.).

Um im Rahmen einer Projektwoche Erfahrungsräume einer „bewegten Demokratiebildung“ (Prohl & Ratzmann, 2018) zu inszenieren, ist es erforderlich, die Demokratie von ihrer rein politischen Funktion als Herrschaftsform zu lösen und als Ausdruck zwischenmenschlichen Zusammenlebens zu betrachten, die sich als „spezifische Form menschlicher, gesellschaftlicher und politischer Kooperation“ charakterisiert (Himmelmann, 2004, S. 8). Diese von Himmelmann (2004, 2016) konstruierte Ebene der Demokratie als Lebensform bildet das demokratiepädagogische Kernelement, das für die zu diskutierende Projektwoche und dort insbesondere für den bewegungs- und sportbezogenen Inhalt Fußball aufgegriffen wurde. Die pädagogisch-didaktische Kernidee ist, dass elementare demokratische Prinzipien, wie beispielweise die Achtung der Menschenwürde und der individuellen Freiheit, Toleranz und das Recht auf Partizipation, in den zwischenmenschlichen Schulalltag übernommen werden und ein friedvolles, kooperatives und kommunikatives Miteinander generieren sollen. Entsprechend besteht die Zielvorstellung darin, zur Verinnerlichung individual- und sozialmoralischer Leitmotive durch alltagsweltliche Erfahrungen und zur Förderung eines impliziten, handlungsleitenden Wissens über die Demokratie als Lebensform beizutragen (Neuweg, 2011). Dieses implizite Wissen kann als

Grundlage eines demokratisch-orientierten Handelns verstanden werden, das zu einer angemessenen Partizipation in der Gesellschaft befähigen soll.

Die übergeordnete didaktische Intention der vorliegenden Konzeption liegt somit in der Schaffung von Möglichkeitsräumen für ein demokratieförderliches Lernen „von, durch und für Erfahrung“ (Sliwka, 2008, S. 141). Dabei orientiert sich die Inszenierung an der Unterscheidung von bewegungsästhetischen Erfahrungen, also leiblich-sinnlichen Erfahrungen, etwa des Gegen-, Mit-, Für- oder Nebeneinanders, im fußballerischen Bewegungshandeln selbst, und sozialästhetischen Erfahrungen von Mitwirken und Teilhabe, Konsens oder Dissens, die über das Bewegungshandeln hinaus z. B. in Situationen der Absprache, Taktikbesprechung oder Einteilung entstehen (Prohl & Ratzmann, 2018; Ratzmann et. al., 2022). In beiden Erfahrungsdimensionen werden „spezifische Differenzen, Irritationen und Problemstellen“ als wesentliches Lern- und Bildungsmoment begriffen, die das handelnde Subjekt zu einer Reflexion bzw. revidierten Deutung der individuellen Umwelt bewegen können (Ratzmann et. al., 2022, S. 624). Vor diesem Hintergrund wurden im nachfolgend dargestellten Projektwochenkonzept in den bewegungsbezogenen Einheiten zum Inhalt Fußball jeweils entweder bewegungs- oder sozialästhetische Erfahrungsmöglichkeiten didaktisch akzentuiert; die Einheiten sind in der Übersichtsdarstellung mit diesen Schwerpunktsetzungen ausgewiesen (siehe Abb. 1 nächste Seite).

Eine Projektwoche zum Thema „Demokratie“

Das übergeordnete Anliegen der Projektwoche besteht darin, den Schüler*innen umfassende, fächerverbindende Auseinandersetzungen und Erfahrungen zum Thema Demokratie zu ermöglichen. Dafür werden bewegungspraktische Inhalte aus dem Fach Bewegung und Sport, allen voran Fußball, sowie demokratietheoretische Inhalte, wie z. B. Gesetzgebung oder Medien, die mehr im Fach politische Bildung zu verordnen sind, integriert. Nachfolgend werden die Struktur der Projektwoche, das sogenannte Captains-System als zentrales Element der Durchführung sowie exemplarische Aufgaben aus den Einheiten zum Fußball unter didaktisch-methodischen Gesichtspunkten dargestellt.

Struktur und Start der Projektwoche

Die Projektwoche wird im Kern durch ein gemeinsames Bewegungsprojekt strukturiert: die Schüler*innen sollen sich in Gruppen jeweils als Team auf ein Abschlussturnier vorbereiten. Entlang dieser Aufgabe werden im Wochenverlauf täglich verschiedene demokratietheoretische und sportpädagogische Inhalte des Fußballspiels schwerpunktmäßig behandelt und im Wechsel von Bewegungs-, Reflexions- und Sozialaufgaben inszeniert. Zum Wochenbeginn werden die Vorverständnisse der Schüler*innen zum Thema Demokratie anhand von Reflexionsfragen erhoben, um ihr aktuelles Verständnis von Demokratie als Ausgangspunkt des Lernweges zu bestimmen. Am Ende der Woche, nach dem Abschlussturnier, findet eine Abschlussevaluation und Gesamtreflexion der Projektwoche statt, in denen die Schüler*innen ihre Erfahrungen teilen und

ihre Lernprozesse reflektieren. Diesem Zweck unterstellt, werden die Schüler*innen von der Lehrperson mit ihrem Vorverständnis konfrontiert und angehalten, diese ins Verhältnis zu den seither erarbeiteten Inhalten sowie gemachten Erfahrungen zu setzen. Ein zentraler Faktor für das Gelingen der bewegungspraktischen Inhalte liegt dabei in der Auswahl sowie Inszenierung von Aufgaben, die durch eine Offenheit des Ergebnisses bzw. des Lösungsweges, der Möglichkeit des Scheiterns und einer individuellen Sinnzuschreibung gekennzeichnet sein sollen. Die Lernenden haben dadurch die Gelegenheit, Lösungswege zu einer auftretenden Problemstellung zu entwickeln und zu erproben, Ausverhandlungsprozesse anhand individuell-relevanter Sachlagen zu gestalten und komplexe demokratische Prozesse als sinnerhaltende Elementarisierung, also die Vereinfachung einer Lernsituation ohne Veränderung des semantischen Kerns, in ihrer persönlichen Lebenswelt zu erfahren (Giese, 2009, S. 36f.). Über die Bearbeitung authentischer, lebensnaher Aufgabenstellungen können die Schüler*innen außerdem zu der Erkenntnis gelangen, dass die individuelle Lebenswelt über die aktive Teilnahme an demokratischen Prozessen entscheidend mitgestaltet werden kann.

Das Captains-System

Ein zentrales didaktisch-methodisches Element der gesamten Projektwoche ist das sogenannte Captains-System. Die Schüler*innengruppen haben jeden Tag die Aufgabe, für diesen Tag eine*n Captain zu bestimmen. Dieses Bestimmen soll nach demokratischen Prinzipien gestaltet sein und somit unter anderem einen gleichberechtigten Meinungsaustausch sowie demokratische Wahlen nach dem Gleichheits- und Mehrheitsprinzip umfassen. Die Position darf nicht an zwei aufeinanderfolgenden Tagen von der gleichen Person besetzt werden; sie ist dem grundlegenden Auftrag verpflichtet, die Mannschaft bestmöglich auf das abschließende Turnier am letzten Tag vorzubereiten. Aus demokratiepädagogischer Perspektive ist dabei entscheidend, dass nicht nur fußball-affine Schüler*innen das Amt des Captains bekleiden können, sondern alle Personen. Je nach Bedarf wird von der Lehrperson ein Handbuch im Sinne einer Übungs- und Aufgabensammlung zu verschiedenen Themen im Fußball bereitgestellt, anhand dessen sich die Captains orientieren können, sofern Bedarf besteht. Die Lehrperson tritt während dieser Prozesse in unterstützender, begleitender und beratender Funktion – quasi als Anwältin/Anwalt demokratischer Werte und Normen – auf, wobei das Maß des Eingreifens von der jeweiligen Situation bzw. dem pädagogischen Geschick der Lehrkraft abhängig ist. Durch die sozialen sowie bewegungsrelevanten Aufgabenstellungen werden die Schüler*innen im Laufe der Woche immer wieder in Situationen versetzt, in denen sie innerhalb der Gruppe verschiedene Meinungen, Ansichten, Herangehensweisen und Wünsche verhandeln müssen. Durch den systematischen Wechsel der Führungsperson und den immer wiederkehrenden Aushandlungsprozess haben die Schüler*innen im Laufe der Woche die Gelegenheit, eine Gruppe anzuführen, Verantwortung zu übernehmen, aber auch sich leiten zu lassen und die Verantwortung abzugeben. Durch diese authentischen Situationen und Aufgaben, die einen hohen individuell-emotionalen Bezug aufweisen können, erleben die Schüler*innen

die Komplexität sozialer Entscheidungsfindung. Personen, die zum Captain gewählt werden, haben an diesem Tag folgende Aufgaben:

- Das Team bestmöglich – wenn nötig mit Unterstützung der Lehrkraft – auf das Abschlussturnier vorbereiten: Training auswählen, dieses leiten und gemeinsam mit dem Team die optimale Herangehensweise besprechen.
- Initiierung und Moderation von demokratischen Prozessen: Eine Gesprächsrunde arrangieren, Meinungen von allen Beteiligten einholen, Meinungsaustausch anregen, Wahlen nach den Prinzipien der Gleichheit und Mehrheit abhalten, Entscheidungsfindung moderieren.
- Vertretung des Teams nach außen: Die innerhalb der Gruppe getroffene Entscheidung nach außen vertreten, mit anderen Captains nach demokratischen Prinzipien verhandeln, Gesprächsrunden arrangieren, Meinungen vergleichen und Wahlen abhalten.

- Gegebenenfalls Koordination mit der Lehrkraft, falls Probleme auftreten, die innerhalb der Gruppe nicht mehr lösbar erscheinen. Kooperation vor allem auch um sich inhaltlich Anregungen und Tipps zu holen, bzw. gemeinsam im Übungshandbuch nach geeigneten Aufgaben zu suchen

Aufgabenbeispiele aus der Projektwoche

Es werden nun ausgewählte Aufgaben aus dem didaktischen Konzept dargestellt, die entweder sozialästhetische oder bewegungsästhetische Erfahrungen oder reflexive Auseinandersetzungen akzentuieren und entsprechend als sozialästhetische Aufgaben, Bewegungsaufgaben oder Reflexionsaufgaben bezeichnet sind. Die Bewegungsaufgaben sind prinzipiell durch eine Offenheit gekennzeichnet und sollen die Schüler*innen dazu bringen, sich zu bewegen, miteinander, gegeneinander, füreinander und nebeneinander zu spielen, über die gemeinsa-

Abbildung 1: Didaktische Skizze der Projektwoche zum Thema Demokratie

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Erste Einheit	Organisatorisches <ul style="list-style-type: none"> • Eingangserhebung • Vorverständnis • Einteilung der 5er-Teams • Einführung in das Captains-System 	Workshop zu Medien <ul style="list-style-type: none"> • Wie kann ich mich richtig informieren? • Aufgaben, Rechte und Pflichten von Medien • Fake News, Soziale Medien • Staatliche Propaganda 	Ausflug <p>Outdoor- und erlebnispädagogische Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kooperationen/ Kommunikation • Führen/Sich-Führen-Lassen • Vertrauen/ Verantwortung • Ökologisches Bewusstsein • Teamfähigkeit 	Weg eines Gesetzes <ul style="list-style-type: none"> • Welche Instanzen muss ein Gesetz durchlaufen, um Gültigkeit zu erlangen? • Stadien des parlamentarischen Gesetzgebungsverfahrens 	Abschlussreflexion <ul style="list-style-type: none"> • S/S werden in Gruppen zu je fünf Personen eingeteilt und unterhalten sich über ihre Erfahrungen während der Woche. • Evaluation(vom Vorverständnis zum Nachverständnis
Zweite Einheit	1a) Bewegungserfahrung <p>Chaosdribbling:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Den Ball führen und Gewöhnung an das Gerät 	Workshop zu Medien <ul style="list-style-type: none"> • Selbständiges Gestalten von Zeitungsbereichen, Medieninhalten • Erstellen eines Beitrags zu Demokratie und Sport 	Ausflug <p>Outdoor- und erlebnispädagogische Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kooperationen/ Kommunikation • Führen/Sich-Führen-Lassen • Vertrauen/ Verantwortung • Ökologisches Bewusstsein • Teamfähigkeit 	Weg eines Gesetzes <ul style="list-style-type: none"> • Selbständiges Erstellen von Regeln für das Verhalten der Zuseher am Turniertag (z.B. kein Essen in der Halle) 	Turnier
Dritte Einheit	1b) Sozialerfahrung <p>Freies Training und Treffen von Entscheidungen hinsichtlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Turnierplan • Teamname und -motto • Begrüßung 	2a) Bewegungserfahrung <p>Miteinander spielen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Passen 	3a) Bewegungserfahrung <p>Miteinander und gegeneinander:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Passen und Freilaufen 	4a) Bewegungserfahrung <p>Spielverhalten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Angriffs- und Verteidigungsbewegungen in Spielform 	Turnier
Vierte Einheit	Demokratie als Herrschaftsform <ul style="list-style-type: none"> • Prinzipien, Rechte, Pflichten, Grundgesetz • Systeme im internationalen Vergleich: Autokratie, Diktatur, Monarchie, etc. 	2b) Sozialerfahrung <ul style="list-style-type: none"> • Freies Training unter der Leitung des Kapitäns 	3b) Sozialerfahrung <ul style="list-style-type: none"> • Eigenes Spiel und Regeln entwickeln • Erproben der entwickelten Spiele durch Kooperationen mit anderen Teams 	4b) Sozialerfahrung <ul style="list-style-type: none"> • Freie Phase für Freundschaftsspiele gegen andere Teams oder freies Training 	Turnier Siegerehrung <ul style="list-style-type: none"> • Preise für turniersieg • Fair-Play-Wertung • Bester Gruppenname

me Bewegung miteinander in Beziehung zu treten und leiblich-körperliche Erfahrungen zu sammeln. Die sozialästhetischen Aufgaben sollen einen Erfahrungsraum schaffen, in welchem die Schüler*innen typische Ausverhandlungsprozesse unter demokratischen Prinzipien führen, ein Reflexionsprozess hinsichtlich implizitem Machtverhalten im Horizont demokratischer Handlungsweisen angeleitet wird und somit demokratisches Handeln am eigenen Leib erfahren wird.

Start der Projektwoche (Montag; Erste Einheit: Reflexionsaufgabe zum Demokratieverständnis)

Um den Lernprozess zu dokumentieren und begleiten zu können, wird zu Beginn der Woche das aktuelle Demokratieverständnis der Schüler*innen durch Reflexionsfragen aufgezeigt. Die Fragen (siehe unten) werden einfach, deutungs-offen gestellt und lassen Spielraum für kreative Antworten. Die Ergebnisse sollen von den Schüler*innen in Form von Plakaten festgehalten werden, die für den Verlauf der Woche in der Sporthalle aufgehängt werden. Im Laufe der Woche kann außerdem ein weiteres Plakat erstellt werden, das den demokratischen Reifungsprozess dokumentieren kann, gemeinsame Regeln für das Zusammenleben sammelt und eine Orientierungshilfe darstellt. Am Ende der Woche werden die gleichen Fragen gestellt, um den Lern- bzw. Entwicklungsprozess zu evaluieren sowie eine Reflexion des Sozialverhaltens im Verhältnis zu den behandelten demokratischen Prinzipien anzuregen. Folgende Fragen zum Vorverständnis werden empfohlen:

- Was versteht ihr unter dem Begriff Demokratie? Was ist Demokratie für euch?
- Wie kann man in einer Gruppe zu einer fairen Entscheidung kommen? Welche Prinzipien, Regeln muss man dafür beachten?

Bewegungspraxis (Mittwoch; Dritte Einheit: Bewegungsaufgabe „Das bewegliche Tor“)

Es werden Teams zu 6-7 Personen gebildet, von denen jeweils zwei Schüler*innen ein bewegliches Tor bilden (Gymnastikstange zwischen ihnen). Gespielt wird in einem abgesteckten, von Hütchen markierten Spielfeld ohne richtige Tore.

Die Schüler*innen, die das Tor bilden, dürfen (Variante A) den Ball nicht abwehren, sondern nur abdrehen/weglaufen oder (Variante B) das Tor auch mit ihren Beinen verteidigen. Die Stange muss dabei mit ausgestreckten Armen an der Außenseite der Hüfte gehalten werden. Tore können von beiden Seiten erzielt werden, solange sich die Torschütz*innen innerhalb des Spielfeldes befinden. Die beweglichen Tore können je nach Bedarf gewechselt werden. Es gewinnt das Team mit mehr erzielten Toren.

Soziale Praxis (Mittwoch; Vierte Einheit: Sozialästhetische Aufgabe „Spiel und Regeln gemeinsam gestalten“)

Im Anschluss an die Bewegungseinheit haben die Schüler*innen die Aufgabe, ein Spiel nach eigener Spielidee, eigenen Regeln und Strukturen zu entwickeln und zu gestalten,

das im Kern noch die Idee des Fußballspieles beinhaltet (vgl. Bietz & Böcker, 2007). Die Regeln und Spielideen können dabei völlig frei konstruiert werden und/oder sich an den unten angeführten Leitfragen orientieren. Das fertige Spiel soll im Anschluss in Zusammenarbeit mit einem anderen Team erprobt und auf mögliche Fehler (z.B.: fehlender Spielfluss, unklare Spielidee oder zu hohe/niedrige Schwierigkeit) untersucht werden.

Folgende Leitfragen können bei der Spielerfindung Orientierung geben:

- **Spielidee:** Was ist zu machen? Gibt es Gewinner*innen/Verlierer*innen? Wie viele Teams spielen gegeneinander? Mit welchem/n Gegenstand/Gegenständen wird gespielt? Gibt es Körperkontakt oder sind die Mannschaften voneinander getrennt?
- **Spielregeln:** Wie wird der Ball geführt (Fuß, Hand, Kopf)? Was ist erlaubt? Was ist nicht erlaubt? Was ist ein Foul? Gibt es räumliche/zeitliche Abgrenzungen?
- **Ziel des Spieles:** Kann man Punkte erzielen? Wodurch? Was ist das Ziel eines Angriffes? (z.B: Tor erzielen, Punkte erzielen, möglichst viele Pässe innerhalb der eigenen Reihen, etc.). Wie sieht der Zielbereich aus (Tor, Zone, Matten, etc.)?
- **Ende des Spieles:** Wann ist das Spiel zu Ende? Gibt es eine Begrenzung durch Zeit, Punkte, etc.?

Die Aufgaben der Captains liegen an diesem Tag darin, eine Gesprächsrunde zu arrangieren, in der das Spiel erstellt wird, und dafür zu sorgen, dass dieser Meinungs austausch nach demokratischen Prinzipien abläuft. Darüber hinaus soll mit der interimistischen Leitung eines anderen Teams ein Ablauf für das Erproben von beiden Spielvarianten ausverhandelt werden. Aufgaben der Captains an diesem Tag:

- Anleitung des Spiel-Erfindungs-Prozesses: Moderation des Aushandlungsprozesses unter zuvor vereinbarten, demokratischen Prinzipien.
- Arrangieren von Gegner*innen für das Spiel: Die Captains sollen ein Team finden, das sich dazu bereit erklärt, das Spiel auszuprobieren. Hier muss eine Regelung gefunden werden, die die nötige Zeit einräumt, beide Spiele auszuprobieren.

Evaluation und Nachverständnis zur Demokratie (Freitag; Erste Einheit: Reflexionsaufgabe „Unser neues Verständnis von Demokratie“)

Die Schüler*innen werden am letzten Tag, kurz vor dem Turnier, noch einmal in ganz neue Gruppen zusammengelost und bekommen die Aufgabe, die gesammelten Erfahrungen während der Projektwoche zu reflektieren. Sie bekommen dafür einige Leitfragen vorgeschlagen, die sie dabei unterstützen sollen, ihr (anti-)demokratisches Handeln in Bezug zu den gesammelten Erfahrungen sowie zu demokratischen Werten und Normen zu setzen. Die Lehrperson kann dabei frei zwischen den einzelnen Gruppen wechseln und Gespräche anregen, fortsetzen oder vertiefen. Mögliche Fragen, um Reflexionsleistungen anzuregen:

- Wie sind die Ausverhandlungsprozesse in der Gruppe gelaufen?

- Wie konntest du deine Ideen, Meinungen einbringen?
- Wie hat es sich angefühlt, die Gruppe zu leiten?
- Wie hat es sich angefühlt, sich leiten zu lassen?
- Wie sind die Verhandlungen mit den anderen Gruppen gelaufen?
- Was würdet ihr nächstes Mal besser machen?
- Wie war es für dich, Verantwortung zu übernehmen?
- Wie war es für dich, Verantwortung abzugeben?

Nach der Reflexion der Woche sollen die Schüler*innen einen Bezug zum eigenen Vorverständnis der Demokratie vom Wochenbeginn herstellen und dieses kritisch beleuchten. Hierzu werden die Plakate mit den Vorverständnissen von den Schüler*innen nochmal angesehen und ein Austausch darüber angeregt. Im Anschluss sollen die Schüler*innen in den neuen Kleingruppen ein Nachverständnis anfertigen – ggfs. auf einem neuen Plakat –, indem sie ihr Vorverständnis erweitern, revidieren, ändern oder neu verfassen. Zentral sind hier die gleichen Fragen, wie bei der Erhebung des Vorverständnisses: Was versteht ihr unter dem Begriff Demokratie? Was ist Demokratie für euch? Wie kann man in einer Gruppe zu einer fairen Entscheidung kommen? Welche Prinzipien, Regeln muss man dafür beachten?

Erfahrungen aus der Praxis

Das vorgestellte didaktische Konzept wurde vor allem in koedukativen Unterrichtsformen sowie in Klassen mit einem hohen sportlichen Leistungsgefälle sehr positiv angenommen. Es war eine ‚schleichend‘ stattfindende Auflösung der üblichen Hierarchie (durch sportliches Können und Vorwissen, Rollen in der Klasse o.ä.) zu beobachten, die vor allem den Schüler*innen gelegen kam, die ansonsten überhört werden und ihre individuellen Vorstellungen an den Sportunterricht nicht kommunizieren können. Weiterhin sahen sich Schüler*innen, die im Regelunterricht eine leitende Rolle in der Klasse einnehmen, jetzt mit der Aufgabe konfrontiert, sich der Gruppe unterzuordnen, andere Meinungen zu akzeptieren und die Bedürfnisse der Mitschüler*innen zu respektieren. Diese Schüler*innen sowie auch Schüler*innen, die ansonsten kein Gehör finden und nun eine Gruppe leiten mussten, hatten zu Beginn der Intervention Schwierigkeiten, sich an die neue Rolle zu gewöhnen. Davon ausgehend, dass diese Irritationen und Schwierigkeiten im Rahmen des Projekts bis zu einem gewissen Grad wünschenswert sind, weil sie Bildungsprozesse begründen können, obliegt es der Lehrperson, inwieweit sie hier eingreift und die Schüler*innen bei der Rollenfindung unterstützt. Unabhängig davon, wie die neue Rolle interpretiert wird, konnte beobachtet werden, dass in den Einheiten verschiedene Interessen und Wünsche aufeinandertrafen, die es anzuhören und zu besprechen galt, um einen Unterricht für alle zu schaffen. Diese Wünsche zu verhandeln und kleinere Krisen und Meinungsverschiedenheiten zuzulassen, lässt sich als eine zentrale pädagogische Aufgabe der Lehrkraft im vorgestellten Projekt bilanzieren. Denn in solchen Aushandlungsprozessen können (anti-)demokratische Erfahrungen gemacht werden, auf die sich im weiteren Fortgang der Projektwoche gewinnbringend bezogen werden kann und die es unter demokratischen Werten, Leitideen und Normen zu hinterfragen gilt.

Hiermit wären authentische und lebensweltnahe Lerngelegenheiten geschaffen.

Eine zentrale Erkenntnis besteht darin, dass das Gelingen des Projekts, nicht zuletzt aufgrund der Offenheit der einzelnen Aufgabenstellungen, in hohem Maße von den handelnden Personen abhängig ist. So bedarf es auf Seiten der Schüler*innen demokratischespezifischer Vorkenntnisse, einer fortgeschrittenen emotionalen bzw. sozialen Reife sowie der Bereitschaft zu einer gewissenhaften Auseinandersetzung mit der Thematik. Die Lehrkraft steht in der Verantwortung, den Verlauf der Projektwoche durch ihr pädagogisches Geschick, eigene Haltungen und Überzeugungen zu Demokratie sowie eigenes demokratisches Handeln im Unterrichtsetting (z.B. die Art des Intervenierens bei Gruppenprozessen) zu gestalten.

Literatur

- Bietz, J., & Böcker, P.** (2007). Spielen und Spiele spielen. In R. Laging (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts: von Übungskatalogen zum Unterrichten in Bewegungsfeldern* (S. 108-136). Schneider Verlag
- Budde, J., & Weuster, N.** (2018). *Erziehungswissenschaftliche Studien Zu Schulischer Persönlichkeitsbildung* (Erziehungswissenschaftliche Edition: Persönlichkeitsbildung in Schule). Springer Verlag.
- Giese, M.** (2009). Theoretische Grundlagen eines erfahrungsorientierten und bildenden Sportunterrichts. In: Giese, M. (Hrsg.), *Erfahrungsorientierter und bildender Sportunterricht. Ein theoriegeleitetes Praxishandbuch* (S.13-53). Meyer & Meyer Verlag.
- Himmelmann, G.** (2004). Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? Beiträge zur Demokratiepädagogik. <https://doi.org/10.25656/01:216>
- Himmelmann, G.** (2016). *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts-, und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch* (4. Aufl.). Wochenschau Verlag.
- Neuweg, G. H.** (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451-477). Waxmann Verlag
- Prillinger, F.** (2021). *Fußball und Demokratie im Schulsport. Demokratie-pädagogische Annäherung und didaktische Gestaltungsmöglichkeiten. Masterarbeit.* Universität Salzburg.
- Ratzmann, A., Rode, D., Ahns, M., Rief, M. & Amesberger, G.** (2022). Demokratie – (k)ein fachliches Thema im Bewegungs- und Sportunterricht? *Bewegung & Sport* 76 (1), (i. Dr.).
- Ratzmann, A., Rode, D. & Amesberger, G.** (2022). Sport und Demokratie. In: W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, V. Reinholdt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 615-634). Debus Pädagogik Verlag.
- Sliwka, A.** (2008). *Bürgerbildung: Demokratie beginnt in der Schule.* Beltz Verlag.
- Prohl, R., & Ratzmann, A.** (2018). Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung. In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung* (S. 133-154). Springer Verlag.

Kontakt

Felix Prillinger, MEd

prif@htlvb.at

Paris Lodron Universität Salzburg

Sportlehrer an der **HTL Vöcklabruck**

Bahnhofstraße 42, 4840 Vöcklabruck, Österreich

Demokratie und Inklusion in der Akrobatik (er)leben

Zusammenfassung: Demokratie und Inklusion in direkter körperlicher Auseinandersetzung zu erfahren ist Basis für den vorliegenden Unterrichtsentwurf. Dieser widmet sich im Inhaltsbereich Akrobatik dem Ziel der Partizipationsförderung. In sechs Unterrichtseinheiten werden Mitgestaltung, Verantwortungsübernahme und Aushandlungsprozesse im akrobatischen Tun zum Thema. Im Verlauf des fachlichen Kompetenzerwerbs – beginnend bei den Grundlagen bis hin zum Bau größerer Menschenpyramiden – sollen Schüler*innen lernen, für sie passende Aufgaben und Rollen zu finden und sich in Gruppenprozessen demokratisch einzubringen.

Schlüsselwörter: Heterogenität, Verantwortung, Partizipation, Erziehender Sportunterricht

Einführung

Demokratiebildung und Inklusion stellen zwei Bildungsanliegen dar, die gegenwärtig als hoch relevant verhandelt werden (Thorweger, 2018). Sie werden im vorliegenden Beitrag vor dem Hintergrund des Doppelauftrages eines Erziehenden Sportunterrichts (Prohl, 2017) aufgegriffen und mit Fokus auf die Befähigung zur Partizipation bzw. die Förderung einer gleichberechtigten Teilhabe miteinander verbunden. Dies geschieht in einem Unterrichtsentwurf zum Inhaltsbereich Akrobatik (Benea & Kleinferrchner, 2021), der in einer dritten Mittel­schulklasse umgesetzt wurde.¹

Theoretischer Hintergrund

Im Rahmen dieses Unterrichtsentwurfs wird Demokratie als eine "Form des Zusammenlebens" (Dewey, 1993, zitiert nach Himmelmann, 2016, S. 41) verstanden. Ziel einer solchen Demokratiebildung ist nicht die Vermittlung von theoretischem Wissen, sondern vielmehr das Ermöglichen praktischer und lebensweltlicher Erfahrungen mit Demokratie (Himmelmann, 2004). Verwirklicht werden kann dies Himmelmann (2016) zufolge durch die Bewältigung gemeinsamer Aufgaben. Damit einher gehen Erfahrungen mit Demokratie unter anderem in Form von Verantwortungsübernahme, Mitgestaltung sowie Kooperation. So soll der Begriff Demokratie "in praktische Denk-, Handlungs- und Verhaltensweisen" (Himmelmann, 2004, S. 3) umgesetzt werden. Da Demokratie darauf beruht, alle Menschen in Achtung ihrer Verschiedenheit miteinzubeziehen, wird Heterogenität als Ausgangspunkt für lebensweltliche Erfahrungen mit Demokratie gesetzt (Prohl & Ratzmann, 2018). Hier spannt sich eine Brücke zwischen Demokratie und Inklusion, die vor allem von Thorweger (2018) herausgearbeitet wurde:

Inklusion in einem weiten Verständnis verfolgt im Allgemeinen das Ziel der Ermöglichung einer gleichberechtigten Teilhabe aller Menschen. Ein ähnliches Leitbild ist mit der Befähigung zur Partizipation in der Demokratiebildung zu finden. Partizipation kann daher als Schnittstelle zwischen Demokratiebildung und Inklusion betrachtet werden.² Zudem ist in beiden Perspektiven die Anerkennung und Wertschätzung eines jeden Individuums zentral, außerdem sollen Schüler*innen Verantwortung füreinander übernehmen, sich gegenseitig unterstützen und "in ihrer Unterschiedlichkeit miteinander agieren" (Thorweger, 2018, S. 120).

Um diese Schnittstellen von Demokratiebildung und Inklusion im Sportunterricht zu inszenieren, bietet Akrobatik als fachlicher Inhalt die Möglichkeit, Vielfalt und Teilhabe als Mehrwert erlebbar zu machen. Im akrobatischen Bewegen müssen verschiedenste Aufgaben und Rollen übernommen werden, weswegen heterogene Lerngruppen präferiert werden (Eberherr & Loeffl, 2013). Die vertiefte Auseinandersetzung mit diesen Aufgaben und Rollen ist im Weiteren wesentlich, weshalb im Unterrichtsentwurf der Kompetenzbereich „Aufgaben, Rollen und Leiten“ (Amesberger & Stadler, 2014, S. 14) hohe Priorität erlangt. In der Akrobatik können außerdem Figuren und Pyramiden ständig neu entwickelt oder verändert werden (Bähr, 2008), wodurch für alle ein Platz in einer Figur gefunden werden kann. Eine weitere Besonderheit ist, dass Akrobatik ausschließlich gemeinsam möglich ist (Aartsma et al., 1992). Das Bewältigen gemeinsamer Aufgaben ist also im akrobatischen Tun an sich bereits realisiert. Um Aufgaben miteinander zu meistern und die Balance aufrechtzuerhalten, müssen sich Schüler*innen im Bewegen so aufeinander abstimmen, dass individuelle Bewegungen eine gemeinsame harmonische Bewegung bzw. eine Figur ergeben (Trebels, 2001). Dafür sind direkter Kontakt und ständiges Aushandeln notwendig. Diese unmittelbar im Bewegen stattfindenden Aushandlungsprozesse ermöglichen leibliche Erfahrungen inklusiv-demokratischer Prozesse.

1) Der Entwurf wurde im Rahmen einer Bachelorarbeit entwickelt (Benea & Kleinferrchner, 2021) und in einer 3. Klasse der Mittelschule Lauriacum Enns im November 2021 umgesetzt.

2) Zum Partizipationsbegriff siehe auch Derecik und Menze (2019).

Zielsetzungen und didaktische Überlegungen

Vor dem dargestellten Hintergrund möchte das Unterrichtsvorhaben dazu beitragen, Schüler*innen zur Partizipation zu befähigen bzw. ihre gleichberechtigte Teilhabe zu fördern. Es gibt sowohl in der Akrobatik als auch allgemein in demokratischen Prozessen verschiedene Möglichkeiten für Individuen, sich einzubringen und zu partizipieren: Sowohl in Gruppenprozessen als auch im akrobatischen Tun müssen unterschiedliche Rollen und Aufgaben übernommen werden, damit eine Figur oder Pyramide gelingen kann. Manche erfordern es, Leitung verantwortungsvoll übernehmen zu können, andere, sich vertrauensvoll führen und anleiten zu lassen, Leitung also bewusst abzugeben. Darüber hinaus können sich die verschiedenen Positionen in einer Figur oder Pyramide hinsichtlich der Intensität des Körperkontakts sowie des Vertrauens, das den anderen entgegengebracht werden muss, unterscheiden. Ein Unterricht, der zur Partizipation befähigen möchte, soll ebendiese verschiedenen Rollen und Aufgaben erfahrbar machen, damit Schüler*innen ihre individuellen Präferenzen und auch Grenzen erleben und entwickeln können. Erst mit diesem Wissen über die eigene Person ist es nämlich möglich, dass Schüler*innen einen für sie passenden Platz in Gruppenprozessen und in akrobatischen Figuren einfordern und finden können.

Der Ablauf des Unterrichtsvorhabens orientiert sich an der in Abb. 1 veranschaulichten Sequenzplanung. Zuerst geht es darum, im Zuge eines Stationsbetriebs eigene Grenzen und Möglichkeiten bezüglich Körperkontakt und Vertrauen zu den Anderen zu erfahren. Danach sollen die Schüler*innen bewusst sowohl leitende als auch angeleitete Rollen übernehmen. Mit diesen Erfahrungen gehen sie beim Entwickeln eigener Figuren dann in Aushandlungsprozesse, in denen sie lernen sollen, mitzubestimmen, in welcher Art und Weise sie partizipieren (können und wollen). Prohl und Ratzmann (2018) zufolge ist

es in diesen Prozessen im Rahmen der Demokratiebildung essentiell, dass nicht nur Diskussionen im Sinne einer Mitbestimmung ermöglicht werden, sondern, dass schlussendlich auch Entscheidungen auf möglichst breiter konsensueller Basis getroffen werden. Zudem ist es den Autoren zufolge hierbei zentral, dass die Lehrpersonen als Moderator*innen fungieren und dafür zuständig sind, dass die Vorschläge aller gleichermaßen berücksichtigt und erprobt werden, damit Lernende gleichberechtigt teilhaben können.

Praktische Umsetzung

Für die gesamte Unterrichtsreihe liegt folgende Sequenzplanung vor (Abbildung 1).

Aus dieser Sequenzplanung werden im Folgenden einige Ausschnitte exemplarisch vorgestellt.

Stationsbetrieb (2 Unterrichtseinheiten)

Nach einer ersten Einführungsphase setzen sich die Schüler*innen in einzelnen Stationen, welche im gesamten Turnsaal aufgebaut und mit Beschreibungen versehen sind, mit den Themen Vertrauen, Misstrauen, Körperkontakt, Körperspannung und Gleichgewicht auseinander. Es handelt sich hierbei um Aspekte, die später in der Akrobatik eine große Rolle spielen und deshalb zuvor schon im kleinen Rahmen erfahrbar gemacht werden sollen. Es geht darum, eigene Möglichkeiten und Grenzen zu erkennen und für sich angemessene Kontaktformen zu finden, indem sich die Gruppen eigenständig zusammenfinden und jede*r selbst entscheidet, ob und welche Stationen er*sie durchführt. Stationen dürfen ausgelassen oder auch mehrmals durchlaufen werden – bis hin zum Extremfall, keine Station durchzuführen. Durch diese

Abbildung 1: Sequenzplanung zum Lerngegenstand „Führen und sich führen lassen im Bewegungsfeld Akrobatik“

Lerngegenstand: Führen und sich führen lassen im Bewegungsfeld Akrobatik				
Einheiten	1. + 2. Einheit	3. Einheit	4. + 5. Einheit	6. Einheit
Lernziele	Die Schüler*innen <ul style="list-style-type: none"> • können den Turnergreif und die Bankstellung ausführen • wissen die Regeln zum Bau von akrobatischen Figuren einzuhalten • können für sich angemessene Kontaktformen wählen • wissen ihre Anliegen zu kommunizieren • nehmen Rücksicht auf die Anliegen der Mitschüler*innen 	Die Schüler*innen <ul style="list-style-type: none"> • können Verantwortung übernehmen • können Kontrolle abgeben • wissen, wie der Auf- und Abbau von Figuren gestaltet werden muss • wissen das eigene Erfahren zu reflektieren • entwickeln die Bereitschaft zum Kompromiss • wissen, welche Aufgaben und Rollen für sie passen sind 	Die Schüler*innen <ul style="list-style-type: none"> • können Kompromisse eingehen • wissen ihre Ideen einzubringen • entwickeln die Bereitschaft, Anregungen von Mitschüler*innen aufzunehmen • können gemeinsam akrobatische Figuren entwerfen 	Die Schüler*innen <ul style="list-style-type: none"> • können gemeinsam eine akrobatische Aufführung gestalten • wissen Arbeitsprozesse in Großgruppen zu organisieren • können sich in Aushandlungsprozessen auf ein Ergebnis einigen
Thema	• Wir lernen uns und die Akrobatik kennen	• Ich bin ein*e Akrobatikexpert*in	• Wir entwickeln gemeinsam eigene Figuren	• Wir gestalten gemeinsam eine Aufführung

Entscheidungsfreiheiten werden den Schüler*innen bereits zu Beginn Möglichkeiten der Mitgestaltung und Verantwortungsübernahme eingeräumt. In kleinen Aushandlungsprozessen mit den Mitschüler*innen sollen Aspekte demokratischer Prozesse erfahrbar gemacht werden, indem eigene Wünsche ausgesprochen werden (Welche Stationen möchte ich machen, welche nicht? Mit wem möchte ich diese ausführen?) und zugleich auf die Anliegen anderer Rücksicht genommen wird. Die Schüler*innen haben die Möglichkeit, in führende sowie geführte Rollen zu schlüpfen und Kontrolle abzugeben bzw. Verantwortung zu übernehmen. Nach jeder Station, mit der sich die Schüler*innen befasst haben, beschreiben sie kurz ihre Erfahrungen oder den Grund, warum die Aufgabe nicht durchgeführt wurde. Sie setzen sich also mit dem eigenen Empfinden in den verschiedenen Situationen auseinander. Es stehen an jeder Station Post-it-Notizzettel bereit, die in einem vorbereiteten Behältnis gesammelt werden. Nachfolgend werden zwei der Stationen vorgestellt.

Materialien: Stationskärtchen mit Aufgabenbeschreibung, Post-its, Behältnis

Rolle Lehrperson: Leitende Rolle bei Erklärungen, sonst Helfer*in bzw. Berater*in

STATION – V-Balance (Blume, 2017, S. 77f.)

Die Schüler*innen finden sich paarweise zusammen und stellen sich gegenüber so auf, dass sich die Zehenspitzen berühren. Sie fassen sich gegenseitig an den Handgelenken und lehnen sich gleichzeitig langsam zurück bis die Arme durchgestreckt sind (*Abbildung 2*).

STATION – Tragende Hände (vgl. Blume, 2017)

Ein*e Freiwillige*r legt sich angespannt am Boden auf den Rücken. 6-7 weitere Personen stellen sich um die liegende Person und heben diese gleichzeitig vom Boden auf. Es ist wichtig, sich zuvor auf ein Kommando zu einigen. Die getragene Person entscheidet selbst, wie hoch sie aufgehoben wird.

Expert*innenrunde (1 Unterrichtseinheit) + Reflexionsaufgabe (Zielscheibe)

Wie bereits beschrieben, erfordern demokratische Prozesse die Einnahme unterschiedlicher Rollen. Um diese erfahrbar zu machen, eignet sich die Methode der Expert*innenrunde. Einerseits sollen Schüler*innen die Rolle des Führens, andererseits jene des Sich-Führen-Lassens einnehmen, um damit einhergehende Aufgaben- und Verantwortungsbereiche zu erfahren. Außerhalb der bewegten Phasen bieten hier auch die unbewegten Phasen wichtige Lernpotenziale, da die Schüler*innen an vielen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen mitwirken. Hier bietet es sich als Lehrperson an, die Leitung an die Schüler*innen abzugeben und die Lernendenrolle einzunehmen. Dadurch sollen Aushandlungsprozesse auf Augenhöhe sowie neue Rollen und Verantwortungsbereiche auch zwischen Lehrenden und Lernenden ermöglicht werden. In dieser Einheit geht es jedoch nicht nur darum, diverse Rollen einzunehmen, sondern diese auch zu reflektieren und eige-

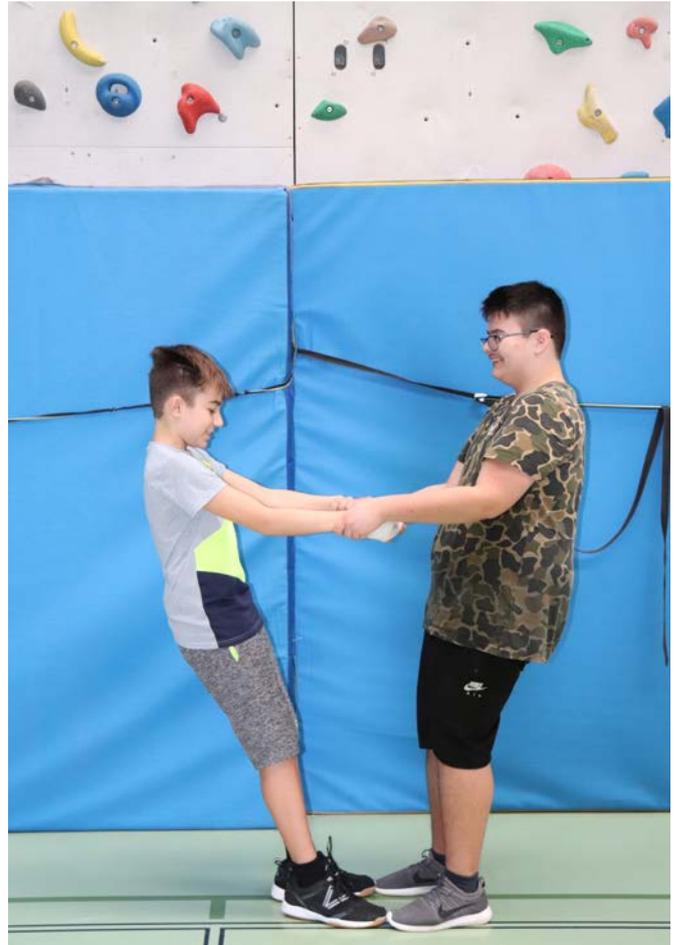


Abbildung 2: Elias und Johannes suchen ihr Gleichgewicht

ne Präferenzen zu erkennen. Dazu wird am Ende der Einheit eine bewegte Reflexionsaufgabe durchgeführt.

Materialien: 1 Matteninsel pro Gruppe, 1 Figurkartenset, Zielscheibe, Sticker

Rolle Lehrperson: Leitende Rolle bei Erklärungen, dann Schüler*innenrolle

Ablauf: Alle Schüler*innen wählen aus einem Pool an Kärtchen (je nach Schüler*innenanzahl) eine Pyramide aus, wobei jede Pyramide mehrmals vorkommt. Um erste Aushandlungsprozesse anzuregen, ist nur eine begrenzte Anzahl an Kärtchen vorhanden. Nach diesem ersten Aushandlungsprozess finden sich jene mit der gleichen Pyramide zusammen und bilden eine Expert*innenrunde, in der gemeinsam überlegt wird, was bei dem Bau dieser einen Pyramide zu beachten ist. Im Anschluss finden sich jeweils 5 bis 6 Expert*innen mit unterschiedlichen Pyramiden zusammen und bauen alle Pyramiden unter Anleitung des*der jeweiligen Experten*in, welche*r die Verantwortung für die Anderen übernimmt (*Abbildung 3 & 4, nächste Seite*).

Am Ende der Einheit der Expert*innenrunde reflektieren die Schüler*innen ihre gemachten Erfahrungen und eingenommenen Rollen anhand diverser Kriterien. Dazu wird eine sechsteilige Zielscheibe in der Turnhalle verteilt, wobei jeder Teil für jeweils eine der folgenden Aussagen steht:

- Ich würde gerne wieder Expertin bzw. Experte sein.
- Ich konnte als Expertin bzw. Experte meine Pyramide zum Stehen bringen.
- Ich konnte die Aufgaben der anderen Expertinnen und Experten erfüllen.
- Ich habe gerne bei den anderen Expertinnen und Experten mitgemacht.
- Ich musste mich für manche Aufgaben, die mir zugeteilt wurden, überwinden.
- Die Anderen haben auf mich Rücksicht genommen.



Abbildung 3: Anleitung eines Experten



Abbildung 4: Gemeinsame Auswahl möglicher Figuren

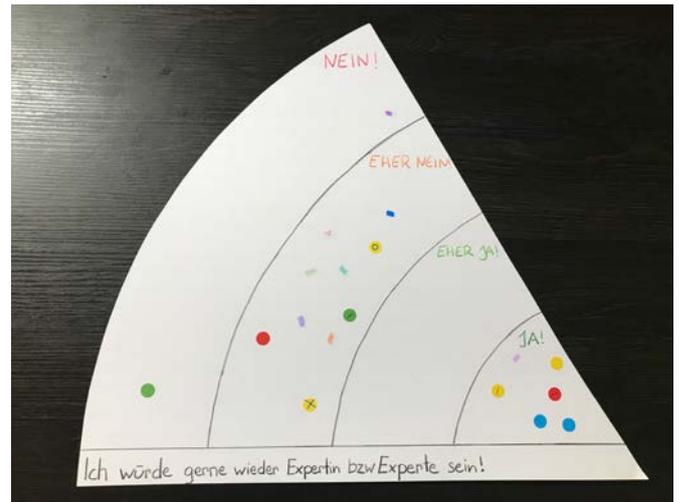


Abbildung 5: Evaluationsaufgabe zur Expert*innenrunde

Die Schüler*innen erhalten jeweils sechs Sticker. Je zutreffender eine Aussage empfunden wird, desto näher wird einer der Sticker an der Zielscheibenmitte platziert. Wenn eine Aussage gar nicht zutrifft, wird der Sticker außen an den Rand geklebt. (Abbildung 5)

Eigene Figuren entwickeln (2 Einheiten)

In dieser Doppereinheit stehen Aushandlungsprozesse, Mitgestaltungsmöglichkeit sowie Solidarität im Vordergrund. Durch die geringen Vorgaben seitens der Lehrperson und dem damit einhergehenden Gestaltungsfreiraum werden die zuvor im kleinen Rahmen durchlebten, demokratischen Prozesse auf einer neuen, höheren Ebene erfahrbar gemacht. Die Lehrperson agiert als Moderator*in und sorgt dafür, dass alle Anliegen und Ideen Gehör finden.

Materialien: Matteninsel für jede Gruppe

Rolle Lehrperson: Leitende Rolle zu Beginn, dann Moderator*in

Ablauf: Die Schüler*innen finden sich in Gruppen zusammen und bekommen die Aufgabe, eigenständig mindestens eine Figur zu entwickeln und einzustudieren. Dabei sollen sich alle Beteiligten einbringen und bei der Auswahl an Aufgaben und Rollen mitentscheiden. Ziel ist es, mindestens eine Pyramide zu Erarbeiten und zum Stehen zu bringen, um diese am Ende der Doppereinheit den Mitschüler*innen zu präsentieren (Abbildung 6, 7, 8).

Erfahrungen aus der Umsetzung

Mit Blick auf die Schüler*innen lässt sich äußerst positiv festhalten, dass die Motivation, sich aktiv am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen, überdurchschnittlich hoch war. In den letzten Einheiten entstand der Eindruck, dass das Projekt die Art des Miteinander-Agierens hinsichtlich Solidarität und Verantwortung für das Unterrichtsgeschehen positiv geprägt hat. Spannende Erfahrungen für uns als Lehrerinnen ergaben sich in den Situationen, die es erforderten, die Rolle der anleitenden Lehrperson abzulegen, um den Schüler*innen gleichbe-



Abbildung 6: In die Höhe bauen als Bewegungsmotiv



Abbildung 7: Gemeinsam Balance herstellen

rechtige Aushandlungsprozesse sowie Entscheidungen zu ermöglichen. Vor allem im Stationsbetrieb haben wir viele Prozesse von Schüler*innen unterbrochen, ohne, dass dies notwendig gewesen wäre. Rückblickend wäre es hier sinnvoll gewesen, die Stationskärtchen mit Abbildungen der Aufgaben zu versehen. Dadurch wären viele Fragen (die uns wiederum zum Anleiten verleitet haben) von Schüler*innenseite vermeidbar gewesen. Interessant am Stationsbetrieb war, dass Aufgaben mit höheren Anforderungen (wie z.B. "Tragende Hände") bevorzugt wurden. Für die Expert*innenrunde empfiehlt es sich, zwei Unterrichtseinheiten einzuplanen. Hier war es spannend zu beobachten, dass es in manchen Gruppen bereits in diesen Einheiten zu klaren Rollenverteilungen kam. Ziel bei der Expert*innenrunde ist es jedoch, dass jede*r sowohl führende, als auch geführte Rollen erlebt. Wir empfehlen hier, als Lehrperson mehr Augenmerk auf eine Umsetzung dessen zu legen. Zu betonen ist, dass jede Gruppe alle Figuren zum Stehen bringen konnte. Dieses positive Bild spiegelt sich auch in den Rückmeldungen der Schüler*innen anhand der Zielscheibe wider. Die heterogenen Angaben bei "Ich würde gerne wieder Expertin bzw. Experte sein" zeigen, dass hier Präferenzen festgestellt werden konnten (siehe Abb. 5). Beim Entwickeln eigener Figuren war es schwierig, als Moderatorinnen für alle Gruppen zu agieren, da wir von den Schüler*innen direkt in die Prozesse eingebunden wurden und mehr Gruppen als Moderator*innen vorhanden waren. Es konnte nicht wie intendiert sichergestellt werden, dass alle Ideen und Anliegen Gehör fanden. Auf Wunsch der Schüler*innen wurde abschließend eine Pyramide mit allen Klassenmitgliedern gebaut, an



Abbildung 8: Herausforderung Löwenpyramide



Abbildung 9: Die ganze Klasse als Pyramide

der sich jede*r erfolgreich beteiligen wollte und konnte (*Abbildung 9*). Aufgrund der gemachten Erfahrungen können wir es uns nicht mehr vorstellen, Akrobatik in anderer Form zu unterrichten.

Literatur

- Aartsma, D., Houthoff, D., & Faber, K.** (1992). Gemeinsam Balance halten. *sportpädagogik*, 16 (6), 28–31.
- Amesberger, G., & Stadler, R.** (2014). *Bildungsstandard für Bewegung und Sport. Handreichung für kompetenzorientiertes Lernen und Lehren*. IFFB & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUUK).
- Bähr, I.** (2008). Kunststück! Pädagogische Chancen der Bewegungskünste. *sportpädagogik*, 32 (4+5), 4–10.
- Benea, A. & Kleinförchner, L.** (2021). *Akrobatik im Horizont von Demokratie und Inklusion*. Unveröffentlichte Abschlussarbeit. Universität Salzburg.
- Blume, M.** (2017). *Akrobatik mit Kindern und Jugendlichen* (10. Aufl.). Meyer & Meyer.
- Derecik, A. & Menze, L.** (2019). Mittendrin und auch dabei? - Demokratische Partizipation im Sportunterricht und in Sportangeboten im Ganztage. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 7 (1), 49–66.
- Eberherr, S., & Loeffl, T.** (2013). *Das große Limpert-Buch der Zirkuskünste und Akrobatik. Ein umfassendes Praxisbuch für Schule und Verein* (1. Aufl.). Limpert.
- Himmelmann, G.** (2004). Demokratie-Lernen: Was? Worum? Wozu? <https://doi.org/10.25656/01:216>
- Himmelmann, G.** (2016). *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts-, und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch* (4. Aufl.). Wochenschau.
- Prohl, R.** (2017). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen - Vermittlungsformen - Bewegungsfelder* (2. Aufl., S. 64–84). Limpert.
- Prohl, R., & Ratzmann, A.** (2018). Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung. In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung* (S. 133–154). Springer VS.
- Thorweger, J. E.** (2018). Demokratiebildung als inklusive Aufgabe. Herausforderungen inklusiver politischer Bildung. In S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung* (S. 115–130). Wochenschau.
- Trebels, A. H.** (2001). Akrobatik vermitteln. *sportpädagogik*, 25 (1), 2–7.

Kontakt

Lena Maria Kleinförchner, BEd

lena.maria.kleinförchner@gmail.com

Johannes Kepler Universität Linz

Abteilung für MINT-Didaktik der School of Education der JKU Linz

Altenbergerstraße 69, 4040 Linz

Alexandra Cornelia Benea, BEd

alexandra.benea@icloud.com

Johannes Kepler Universität Linz

Altenbergerstraße 69, 4040 Linz

Sportlehrerin an der **MS Lauriacum Enns**

Hanusch-Straße 25, 4470 Enns

Mitbestimmung, Selbstbestimmung und Solidarität im Sportunterricht erfahren

Zusammenfassung: Demokratische Erfahrungen in der leiblichen Auseinandersetzung mit sich und anderen zu machen, ist Grundlage für die Überlegungen in diesem Artikel. Er geht der Frage nach, wie demokratieförderliche Erfahrungen in Bewegungshandlungen realisiert werden können, und skizziert dabei Bewegungsaufgaben aus unterschiedlichen Inhaltsfeldern, die stark an einem erfahrungsorientierten Zugang ansetzen und Mitbestimmung, Selbstbestimmung und Solidarität im leiblichen Bewegungsvollzug für Schüler*innen erfahrbar machen. Zentral dafür sind sozial-kooperative Bewegungsdialoge, in denen Lernende sich vielfältig bewegen und sich leiblich abstimmen: ein Aus- und Verhandeln in Bewegung. Erfahrungen aus dem Feld verschaffen einen Einblick über schulische Inszenierungsmöglichkeiten, gerahmt von didaktischen Skizzen zur Umsetzung im Bewegungs- und Sportunterricht.

Schlüsselwörter: Demokratie, erziehender Sportunterricht, Bildung, Aufgaben, Erfahrung

Einleitung

Sportunterrichtsstunden sind in der Regel einerseits Teil einer Unterrichtseinheit oder -sequenz, die nach inhaltlichen Gesichtspunkten geplant und an spezifischen Lernzielen ausgerichtet sind. Andererseits sind sie auch Teil eines überdauernden Prozesses, der sich an übergeordneten Bildungsanliegen orientiert. Darunter fallen fachliche Anliegen wie etwa die längerfristige Schulung motorischer Grundlagen, aber ebenso die überdauernde Arbeit an überfachlichen Anliegen wie z. B. Nachhaltigkeit, digitale Bildung oder Demokratiebildung.¹ Der vorliegende Beitrag möchte aufzeigen, wie Sportunterricht – jenseits einzelner, konkret darauf abzielender Unterrichtsvorhaben – zu Demokratiebildung im Sinne einer längerfristigen demokratischen Gewohnheitsbildung beitragen kann. Dafür wird ein erfahrungsorientierter Zugang skizziert und es werden exemplarische Bewegungsaufgaben dargestellt, die leibliche Erfahrungen der Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität in Form von sozial-kooperativen Bewegungsdialogen inszenieren. Die Aufgabenbeispiele wurden im Rahmen der Bachelorarbeit in einer zweiten Unterstufe des Gymnasiums innerhalb einer Sequenz von sechs Unterrichtseinheiten praktisch erprobt; ihre Diskussion möchte dazu anregen, demokratische Prinzipien über Sportunterrichtsstunden und -einheiten hinweg kontinuierlich erfahrbar zu machen.

Hintergrund

Den theoretischen Hintergrund der Entwicklung und Diskussion von Aufgabenbeispielen zur längerfristigen demokratischen Gewohnheitsbildung im Sportunterricht bilden ein erfahrungs-

orientierter Zugang und ein Verständnis von Demokratie als soziale Idee (Dewey, 1916/2000). Ein erfahrungsorientierter Zugang fragt grundsätzlich nach den sinnlichen Erlebnisstrukturen und -qualitäten, die den Sportunterricht aus Schüler*innensicht auszeichnen. Heuristisch lassen sich dabei Sozialerfahrungen im Umgang der Beteiligten miteinander – z. B. beim Aufbauen oder Wählen von Mannschaften – und Bewegungserfahrungen bei der Ausführung von Bewegungshandlungen – z. B. des Spielens, Tanzens, Turnens, etc. – voneinander unterscheiden (Prohl & Ratzmann, 2018; Ratzmann et al., 2022). Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf letztere, d. h. auf Aufgabenbeispiele zur Inszenierung demokratiebildender Bewegungserfahrungen. Dabei rückt die Leiblichkeit der sich Bewegenden in den Fokus, also die Tatsache, dass Schüler*innen nicht nur im dinghaften und instrumentellen Sinn einen Körper haben, sondern dass sie – aus der phänomenalen Ersten-Person-Perspektive gesprochen (Zahavi, 2007) – immer auch ein spürender, fühlender und empfindender Körper, d. h. ein Leib, sind. Der Leib stellt ein elementares Medium menschlichen In-der-Welt-Seins und der Erfahrung von Bewegung dar, „welches zeitliche, räumliche, soziale und welthafte Orientierung ermöglicht“ (Brinkmann, 2019, S. 139). In den Fokus rückt also, dass (und wie) Schüler*innen Bewegung durch und mit ihrem Leib als ein sinnhaftes und bedeutungsvolles Handeln erfahren. Z. B. liegt der ganz grundlegende Sinn des Vorhand-Clears im Badminton darin, den*die Gegner*in im Feld zurückzutreiben, sowie es im Tanzen um ganz bestimmte Qualitäten des Sich-Ausdrückens und des spürbaren Eindrucks geht. Diese Sinn- und Bedeutungsdimensionen des Bewegens können sprachlich erklärt und reflexiv begriffen werden, sie müssen aber vor allem leiblich erfahren und erschlossen werden. Leibliche Bewegungserfahrungen sind unmittelbar erlebbar und zunächst implizit, d. h. ohne Worte und Begriffe, ohne ausdrückliche Reflexion (Ratzmann et al., 2022).

1) In der neuen Lehrplangeneration ab 2023 werden für die Entwicklung übergreifender Kompetenzen explizit die Bereiche Umweltbildung, digitale Bildung und politische Bildung benannt.

An dieser Stelle setzt der Zugang an, Demokratiebildung im Sportunterricht als ein längerfristiges Anliegen anzustreben. Demokratie lässt sich nicht nur als eine Regierungs-, Herrschafts- und Gesellschaftsform begreifen, sondern auch als eine soziale Idee (Dewey, 1916/2000; Himmelmann, 2004). Damit ist gemeint, dass demokratische Prinzipien in gemeinsam und miteinander geteilten Erfahrungen und „zwischenmenschliche[n] Verhaltensweisen, [...] in ihrer je spezifischen soziokulturellen Gestalt“ (Prohl & Ratzmann, 2018, S. 140) erlebt und erschlossen werden. Für den Sportunterricht würde dies bedeuten, Bewegungsaufgaben zu inszenieren, in deren Vollzug demokratisch gestaltete Aushandlungsprozesse im Rahmen eines jeweiligen Bewegungsthemas leiblich erfahren werden können. Diese leiblichen Erfahrungen sind auch ohne explizite Thematisierung und Reflexion zugänglich und ermöglichen ein unmittelbares Verstehen demokratischer Prinzipien, so dass die kontinuierliche Integration entsprechender Bewegungsaufgaben zu einer längerfristigen demokratischen Gewohnheitsbildung beitragen kann.

Didaktische Konkretisierung

Was sind demokratische Prinzipien, die im Sportunterricht längerfristig erfahrbar werden sollen? Und woran kann sich die Auswahl bzw. Entwicklung entsprechender Bewegungsaufgaben orientieren? Die didaktische Konkretisierung erfolgt im vorliegenden Fall zum einen mithilfe von Klafkis drei demokratischen Grundfähigkeiten – der Selbstbestimmungs-, der Mitbestimmungs- und der Solidaritätsfähigkeit (Klafki, 2005) – und zum anderen anhand des Konzepts sozial-kooperativer Bewegungsdialoge (Prohl & Ratzmann, 2018).

Für den Sportunterricht wird im österreichischen Bildungsstandard – wie auch in zahlreichen anderen deutschsprachigen Lehrplänen und Standards – darauf verwiesen, eine „Erziehung zum Sport“ mit einem allgemeinbildenden Anspruch zu verschränken (Amesberger & Stadler, 2014, S. 8). Mit Klafki (2005) lässt sich Allgemeinbildung in Hinblick auf Bewegung und Sport „als weitgehend selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfertigkeiten“ verstehen (ebd., S. 17): der Fähigkeit zur Selbstbestimmung über die eigene (bewegungs- und sportbezogene) Lebensführung; das Recht, die Möglichkeit, die Pflicht und die Fähigkeit zur Mitbestimmung gemeinsamer (bewegungs- und sportbezogener) kultureller, ökonomischer, gesellschaftlicher und politischer Verhältnisse; und Solidaritätsfähigkeit als die Fähigkeit zur Anerkennung der (bewegungs- und sportbezogenen) Selbst- und Mitbestimmung Anderer sowie zum Einsatz für die Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten jener, denen diese Möglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse vorenthalten oder eingeschränkt werden. Demokratiebildende Bewegungserfahrungen betreffen damit Bewegungsaufgaben und Bewegungshandlungen, in deren Vollzug es für Schüler*innen möglich wird, die Prinzipien der Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität leiblich zu erfahren, auszuhandeln und zu verstehen.

Zur didaktischen Inszenierung solcher Bewegungserfahrungen legen Prohl und Ratzmann (2018) den Fokus auf sogenannte sozial-kooperative Bewegungsdialoge. Darunter sind Bewegungshandlungen zu verstehen, in denen Schüler*innen im Bewegen miteinander Handeln und Kooperieren, Lösungen für nur gemeinsam zu bewältigende Bewegungsprobleme suchen, erproben und abstimmen sowie individuelle Motive, Deutungen, Vorstellungen und Absichten in einer „bewegten Konsensfindung“ (Prohl & Ratzmann, 2018, S. 149) aushandeln. Im Zwischenleiblichen, d. h. in der spürenden, fühlenden und empfindenden Aufeinander-Bezogenheit der Schüler*innen in der Auseinandersetzung mit einer Sache, die man nur schwer in Worten ausdrücken kann (z. B. ein gemeinsam gefundener und gespürter Rhythmus), kann hier selbstbestimmendes, mitbestimmendes und solidarisches Bewegungshandeln erfahren werden (Prohl & Ratzmann, 2018). Die nachfolgend dargestellten Aufgabenbeispiele veranschaulichen Möglichkeiten der Inszenierung von solchen demokratiebildenden, sozial-kooperativen Bewegungsdialogen. Sie sind exemplarisch in Hinblick auf den Inhaltsbereich Tanzen, Bewegungsimprovisation, Gestalten und Darstellen formuliert und eignen sich entsprechend vor allem zur Integration in Unterrichtsvorhaben in diesem Bereich. Noch einmal sei betont, dass es hierbei nicht um Unterrichtsvorhaben geht, die gezielt und schwerpunktmäßig demokratische Werte entwickeln möchten, sondern vielmehr darum, eine demokratische Gewohnheitsbildung anzustreben, indem über einen längeren Zeitraum kontinuierlich Bewegungserfahrungen der Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität in den Unterricht integriert werden.

Aufgabenbeispiele

Als *Bewegungsaufgaben* inszenieren die folgenden Beispiele jeweils ein Bewegungsproblem (z. B. einen gemeinsamen Rhythmus finden) und stiften einen Handlungsrahmen zur selbstständigen, selbst ausgelegten und mitgestalteten Lösung in und durch Bewegungshandlungen (Ratzmann et al., 2020). Sie eröffnen damit prinzipiell die Möglichkeit, dass sich Schüler*innen als autonome Subjekte und aktive Akteur*innen des Sportunterrichts erleben – dass sie also erleben, dass sie selbst für die Gestaltung ihrer Bewegungswelt und des Unterrichts (und im übertragenen Sinne ihrer Lebenswelt und der Gesellschaft) zuständig und verantwortlich sein können. Zu den notwendigen Voraussetzungen gehört, dass die Lehrperson Freiheitsgrade konsequent einräumt, Autonomiebedürfnissen der Schüler*innen Raum gibt und es insgesamt gelingt, die Schüler*innen zu einem Sich-Einlassen, Sich-Auseinandersetzen und Sich-Erproben anzuregen (Prohl & Ratzmann, 2018). Die motorische Voraussetzung für die nachfolgenden Aufgabenbeispiele sind die koordinativen Grundfähigkeiten, zugleich können die Aufgaben auch zur Schulung dieser Grundfähigkeiten eingesetzt werden. Die Bewegungsaufgaben wurden primär für die Unterstufe konzipiert, wobei eine Durchführung in der Oberstufe ebenso möglich ist.

Synchron-Seilspringen

Die Schüler*innen springen einzeln mit je einem eigenen Seil zur Musik. Aufgabe ist es, den Beat der Musik zu erkennen und alle dazu synchron zu springen. Die Lehrpersonen² sind Teil der Sprunggruppe und können mit ihrer Bewegung eine Orientierung für das Erkennen des Rhythmus³ bieten. Es sind ganz unterschiedliche Variationen von Sprungbewegungen möglich.

Zur Intensivierung kann die Aufgabe als Partner*innenübung gestaltet werden. In diesem Fall springen immer zwei Schüler*innen mit einem Seil.

Als Steigerung oder Abschluss bietet sich das Seilspringen in Gruppen mit einem großen Tauseil an. Dabei wird das Seil von zwei Schüler*innen gedreht, während Einzelne oder Kleingruppen unter dem schwingenden Seil durchlaufen oder (mehrfach) darüber springen (siehe Abb. 1 & 2).

2) Die Aufgaben wurden in einem Team-Teaching-Format erprobt und im Rahmen der Bachelorthesis von Bumberger und Hirsch (2019) evaluiert.



Abbildung 1: Gemeinsam einen Rhythmus finden

Beim Synchron-Seilspringen geht es um eine gemeinsame Bewegungsrhythmisierung in der Handhabung des Sprungseils als Möglichkeit der bewegten Konsensfindung. Hierbei stellen der zu findende Rhythmus und die Synchronität des Bewegens überindividuelle Elemente dar, die vor allem leiblich erfahren werden. In der Aufgabenbewältigung müssen Bewegungen im Vollzug nicht nur mit dem Seil koordiniert werden, sondern auch auf die Musik und auf die Bewegungen Anderer abgestimmt werden. Im überindividuellen, immer auch solidarischen Miteinander wird zuvorderst leiblich ausgehandelt und erlebt, was ‚der‘ Rhythmus ist, wie man sich ihm angleicht und wie sich eine synchrone Gemeinsamkeit des Bewegens anfühlt. Beim Gruppenspringen mit dem großen Tauseil verteilen sich die Rollen des Seildrehens und des Springens auf mehrere Personen, was neuerliche und andere Abstimmungen erfordert. Selbstbestimmung erfahren die Schüler*innen vor allem durch die Entscheidung, wann, wie und mit wem sie hineinlaufen, durchlaufen, gemeinsam springen etc., ebenso wie die Bewegungshandlungen im Gruppenverbund Solidarität erfordern.



Abbildung 2: Gemeinsam das Tauseil schwingen. Wer traut sich rein?

Eiskristall-Übung

Die Schüler*innen bewegen sich frei zu einer Musik im Raum (Ausgangsfrage: Was löst die Musik in mir aus? Wie möchte ich mich dazu bewegen?). Ein*eine Schüler*in kann beginnen, zu erstarren; die anderen Schüler*innen sollen sich daraufhin um sie*ihn herum zu einem Eiskristall zusammenfinden, d. h. ebenfalls erstarren. Jede*r kann sich dabei an dem Eiskristall anschließen, wie er*sie möchte (liegend, stehend, mit dem Kopf, etc.), allerdings muss immer mindestens ein Körperteil an dem Körper der*des Nächsten anschließen, so dass alle ein Teil des großen gesamten Eiskristalles sind.

Sind alle zu einem großen Kristall erstarrt, fängt dieser vom Rand aus bis zur Mitte zu schmelzen an, d. h. die Schüler*innen fallen, gleiten, etc. langsam zu Boden.

Sobald alle liegen bzw. „geschmolzen“ sind, fängt eine neue Musik an und die Möglichkeit einen Kristall zu bilden beginnt von vorne.

Zu jeder Musik wird ein neuer Eiskristall gebildet; unterschiedlich ausgewählte Musiken (Genre, Stimmung, etc.) können zu unterschiedlichen Bewegungsideen und Erstarrungsformen inspirieren. Erstarren zwei oder mehrere Schüler*innen gleichzeitig, gilt es diese zu verbinden.

Bei dieser Aufgabe stellen die Eiskristalle gemeinsam hervorbrachte Körper-Gesamtkunstwerke dar. Das zentrale Moment ist das sogenannte mimetische Bewegungshandeln (Klinge, 2017/2019), zu dem die Aufgabe anregt: Die Schüler*innen

nehmen vor, bei und nach dem Erstarren – immer auch inspiriert durch die Musik – mit und über ihre Körperbewegungen mal explizit, mal eher implizit auf die Bewegungsformen, -weisen und -qualitäten der Anderen Bezug, greifen sie auf, richten sich an ihnen aus und kommen so in einem körperlich-leiblichen Verständigungsprozess zu überindividuellen Bewegungsgestalten. Hierbei ist auch Körperkontakt gefordert (Anschließen an den Kristall), was bereits im Bewegen Anlass für verschiedene Aushandlungen gibt, u. a.: Womit fühle ich mich mit wem in der Kontakt-herstellenden oder in der Kontakt-erfahrenden Rolle (un-)wohl? Wie geht es der anderen Person dabei? Was ist im Sinne des Gesamtkunstwerkes tolerierbar?



Abbildung 3: Alle erstarren zu einem Eiskristall

Als Erste*r zu erstarren und damit der Ausgangspunkt der Kristallbildung zu sein, eine letzte Lücke zu schließen oder den Kristall zu komplettieren – dies sind exponierte Positionen, mit denen Schüler*innen bewusst umgehen und in die sie sich selbstbestimmt bringen können. Ebenso können sie sich dafür entscheiden und erfahren, im Kristall als Einzelperson gleichsam unsichtbar zu werden und dabei doch ein integraler Teil des Gesamten zu sein. Schließlich kann jede*r mit ihren*seinen individuell gestalteten Bewegungen mitbestimmen, wie das Gesamtkunstwerk entsteht, welche Form und welches Erscheinungsbild es annimmt.



Abbildung 4: Die ganze Klasse als Gesamtkunstwerk

Rauten-Tanz

Die Schüler*innen stellen sich in Kleingruppen in Rautenform auf. Es spielt eine sich automatisch wechselnde Musik (Stilmix: Klassik, Metal, Hip-Hop). Die Spitze der Raute (Schüler*in) improvisiert zur Musik eigene (Tanz-)Bewegungen, die restlichen

Gruppenmitglieder tanzen diese nach. Bei einer Drehung oder einem Sprung um 45 Grad wird die Führung an die jeweilige nächste Spitze in Sprungrichtung weitergegeben. Zur Demonstration und für ein besseres Verständnis zeigen die Lehrpersonen die Aufgabe vor oder machen mit.



Abbildung 5: „Ich tanze, was du tanzt“ – improvisierte Choreographie

Bei dieser Aufgabe steht – ähnlich wie bei der Eiskristall-Aufgabe – die Erfahrung im Mittelpunkt, in unterschiedlicher Position Teil eines „Kollektivkörper[s]“ (Hardt, 2021) zu sein. Dabei stellen mimetische Bezugnahmen des Vor- und Nachgestaltens von Bewegung (Klinge, 2017/2019) erneut das zentrale Moment der hierfür inszenierten sozial-kooperativen Bewegungsbeziehungen dar. An der Rautenspitze agieren die Schüler*innen als Bewegungsvorbilder für den Rest der Gruppe (siehe Abb. 5). Sie müssen ihre vorgezeigten Bewegungen so gestalten, dass es den Anderen möglich ist, sie nachzutanzten, und müssen sich dafür sensibel an der Gruppe orientieren. Ihre Spitzenposition können die Schüler*innen selbstbestimmt auch wieder verlassen und dann die Erfahrung machen, in der nachtanzenden Position die Gesamtbewegungsgestalt der Gruppe mit zu verhandeln und mit zu bestimmen.

Mützenspiel

In der Gesamtgruppe kennzeichnet eine Mütze den*die Leader*in. Die Leader*innenaufgabe ist es, zur Musik individuelle Fortbewegungsarten bzw. individuelle Bewegungen zu bestimmen. Bewegungsänderungen werden nicht verbal angekündigt, sondern nur körperlich gezeigt. Alle anderen sollen umsichtig die gezeigten Bewegungen und Bewegungsänderungen

erkennen und sie nachmachen. Leader*innen können die Mütze und damit die Führung jederzeit beliebig weitergeben. Auch dies geschieht unkommentiert. Die Lehrpersonen können als Teil der Gruppe mitmachen. Es empfiehlt sich, dass sie mit dem Besitz der Mütze beginnen und – auch zur Demonstration der Aufgabe – die ersten Bewegungen vormachen.



Abbildung 6: „Gib mir deine Mütze“ - Mützenweitergabe

Diese Aufgabe kann als motivierendes Aufwärmspiel inszeniert werden, bei dem das mimetische Vor- und Nachgestalten von Bewegung in Führungs- und Folgepositionen im Rahmen der Gesamtgruppe im Mittelpunkt steht. Für jede*n besteht prinzipiell die Möglichkeit, selbstbestimmt und vorgehend in der Führungsposition zu agieren ebenso wie sich auf die Folgepositionen einzulassen. Aufgrund der fehlenden verbalen Ansagen und Hinweise ist ein besonders wachsam, aufeinander achtendes und umsichtiges Bewegen gefordert. Bei der Mützenweitergabe (siehe Abb. 6) muss immer auch nonverbal ausgelotet werden, ob andere die Mütze/Leader*innenposition gerade übernehmen möchten oder nicht, und es sollte entsprechend solidarisch gehandelt werden.

Stäbe: Führen und Führen lassen

Die Schüler*innen finden sich in Paaren zusammen. Jedes Paar steht sich gegenüber und führt zwei Holzstäbe gemeinsam, indem die Stäbe, einen pro Hand, in der Mitte der Handflächen positioniert und nur durch gegenseitigen Druck in der Luft ‚gehalten‘ werden. Nun werden die Stäbe nach dem Motto „Führen und Führen lassen“ bewegt. Die Finger dürfen dabei nicht verwendet und die Stäbe nicht gegriffen werden. Es kann vorher festgelegt werden, wer führt und wer folgt (dann Wechsel z. B. nach zwei Minuten). Als Steigerungsmöglichkeit kann dies aber auch im Bewegen entschieden und abgestimmt werden.

In dieser Aufgabe werden „Führen“ und „Führen lassen“ in der engen körperlichen und leiblichen Abstimmung von je zwei Schüler*innen ausgehandelt und erfahren. Die Aufgabe kann nur gemeinsam gelöst werden, indem Verhältnisse von Zug und Druck, Nähe und Distanz, Geben und Nehmen, fein abgestimmt werden, um die Stöcke in der Luft zu halten. Diese Bewegungsabstimmungen stellen zugleich auch Aushandlungen eines geteilten Imaginären dar: Bewegungsideen, -vorstellungen und -entwürfe, die weniger benennbar als vielmehr spürbar sind, müssen einander im Bewegen verständlich gemacht und gemeinsam realisiert werden. Dies beinhaltet Erfahrungsmöglichkeiten des selbstbestimmten Sich-Einbringens in die Zweier-Bewegungsbeziehung, des (führenden wie folgenden) Mitbestimmens dieser Beziehung wie auch des solidarischen Eingehens auf den*die Partner*in.

Als weitere Variationsmöglichkeiten können die Stäbe mit geschlossenen Augen bewegt werden, es können Buchstaben oder Figuren in die Luft gemalt und vom folgenden Part erraten werden, eine Musik kann als Orientierungsgröße dienen oder es können Bälle oder Luftballons mit den Stäben gemeinsam transportiert und bewegt werden (siehe Abb. 7,8,9).



Abbildung 7: Führen und führen lassen



Abbildung 8: Luftballon über Stäbe führen



Abbildung 9: Kannst du erraten was ich in die Luft male?

Schlussbetrachtung

In der praktischen Erprobung zeigten sich die hier diskutierten Aufgabenbeispiele als geeignet, um demokratiebildende Prozesse längerfristig in den Sportunterricht zu integrieren. Beispielsweise wurden das Mützenspiel und die Eiskristall-Übung von den Schüler*innen als kurzweilig und motivierende Aufgaben angenommen. Verantwortungsübernahme, Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität konnten hier spielerisch erfahren werden, ohne dass dies den Schüler*innen immer bewusst und als Lernziel explizit präsent war. Eine demokratische Gewohnheitsbildung kann damit zum ‚mitlaufenden‘ Anliegen verschiedener Unterrichtsstunden und -einheiten gemacht werden, wenngleich es sich empfiehlt, die entsprechenden Lernziele zu ausgewählten Anlässen auch explizit zu thematisieren und gezielt zu reflektieren. Zugleich zeigten sich notwendige Voraussetzungen für die dargestellten Aufgabenbeispiele. So bedarf es eines Unterrichtsklimas und einer vorgelebten Haltung der Lehrperson, die die Schüler*innen dazu anregen, sich einzulassen, sich einzubringen und sich die Aufgaben zu eigen zu machen. Die Möglichkeit, etwa über die Musik (siehe Abb.10), Bewegungsideen und Aufgabenvariationen mitzubestimmen, kann ein Baustein für solch ein Unterrichtsklima sein.



Abbildung 10: Musikwünsche sammeln

Die Seilspring-Aufgabe stellte sich als motorisch voraussetzungsvoll dar und muss entsprechend an die Bedingungen der Lerngruppe angepasst werden. Bei den stärker tänzerischen und gestalterischen Aufgaben können Themen wie Hemmung, Scham und Peinlichkeit eine Rolle spielen. Lehrkräfte müssen hierfür sensibel sein, entsprechende Rahmenbedingungen schaffen und ggf. Räume zur Reflexion dieser Themen bereitstellen. Zudem können in den Aufgaben – insbesondere im koedukativen Sportunterricht – Geschlechter- sowie andere Diversitäts- und Ungleichheitsthematiken zum Tragen kommen, so dass die Inszenierung vor dem Hintergrund von didaktischen Strategien eines geschlechter- und diversitätssensiblen Sportunterrichts erfolgen sollte (z. B. Strategien der Hervorhebung, Dramatisierung und Entdramatisierung von Zugehörigkeiten und Differenzen; vgl. hierzu Frohn & Süßenbach, 2012). Abschließend ist damit zu betonen, dass Aufgaben nie isoliert, sondern nur im Gesamtzusammenhang des Sportunterrichts zu betrachten sind. Für diesen Gesamtzusammenhang möchten die diskutierten Beispiele dafür sensibilisieren und dazu

anregen, Demokratiebildung im Rahmen unterschiedlicher Inhaltsbereiche und Themensetzungen als längerfristiges Bildungsanliegen zu inszenieren.

Literatur

- Amesberger, G. & Stadler, R.** (2014). *Bildungsstandard für Bewegung und Sport. Handreichung für kompetenzorientiertes Lernen und Lehren*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Brinkmann, M.** (2019). Pädagogisches (Fremd-)verstehen. Zur Theorie und Empirie einer interkorporalen Ausdruckshermeneutik. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Verkörperungen* (S. 131-158). Springer VS.
- Bumberger, B. & Hirsch, L.-M.** (2019). *Bewegte Demokratiebildung. Demokratiebildung im Horizont zwischenleiblich-ästhetischer Bewegungserfahrung*. Unveröffentlichte Abschlussarbeit. Universität Salzburg.
- Dewey, J.** (1916/2000). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. Free Press.
- Frohn, J. & Süßenbach, J.** (2012). Geschlechtersensibler Schulsport. Den unterschiedlichen Bedürfnissen von Mädchen und Jungen im Sport mit Genderkompetenz begegnen. *Sportpädagogik*, 36 (6), 2-7.
- Hardt, Y.** (2021). *Choreographierte Körper-Gefüge: Zur Hervorbringung und Analyse von Pluralität von Körperlichkeit im Tanz*. Verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/choreographierte-koerper-gefuege-zur-hervorbringung-analyse-pluralitaet-koerperlichkeit>
- Himmelmann, G.** (2004). *Demokratie – lernen: Was? Warum? Wozu?* BLK 2004, 22 S. – (Beiträge zur Demokratiepädagogik). <https://doi.org/10.25656/01:216>
- Klafki, W.** (2005). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In R. Laging, & P. Prohl (Hrsg.), *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension*. Reprint ausgewählter Beiträge aus den dvs-Bänden 104 und 120 (S. 15-24). Czwalina.
- Klinge, A.** (2017/2019). Vom Wissen des Körpers und seinen Bildungspotenzialen im Sport und im Tanz. <https://doi.org/10.25529/92552.519>
- Prohl, R., & Ratzmann, A.** (2018). Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung. In R. Laging, & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie & Sportdidaktik* (S. 133-154). Springer.
- Ratzmann, A., Rode, D. & Amesberger, G.** (2020). Aufgabenstellen zwischen Können, Wissen und Wollen - Bestimmungen und Orientierungspunkte für eine komplexe sportdidaktische Praxis. *Bewegung & Sport: Fachzeitschrift für Aus- und Fortbildung in Kindergärten, Schulen und Vereinen*, 74 (2), 8-16.
- Ratzmann, A., Rode, D. & Amesberger, G.** (2022). Sport und Demokratie. In: W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, V. Reinhardt & S. Seifert. *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 615-634). Debus Pädagogik Verlag.
- Zahavi, D.** (2007). *Phänomenologie für Einsteiger*. Fink.

Kontakt

Barbara Bumberger, B.Ed.

barbara.bumberger@univie.ac.at, babsi.bumberger@gmail.com

Universität Wien, Zentrum für Lehrer*innenbildung,

Porzellangasse 4, 1090 Wien, Österreich,

Lehrerin am **Sperlgymnasium**

Kleine Sperlgasse 4, 1020 Wien, Österreich

Lisa-Marie Hirsch, MA, B.Ed.

lisa-marie.hirsch@stud.sbg.ac.at, lisa-marie.hirsch@gmx.net

Paris Lodron-Universität Salzburg

Fachbereich Sport- und Bewegungswissenschaft,

Schlossallee 49, 5400 Hallein/Rif, Salzburg, Österreich

Ass.-Prof. Dr. Daniel Rode

daniel.rode@plus.ac.at

Paris Lodron-Universität Salzburg

Fachbereich Sport- und Bewegungswissenschaft,

Schlossallee 49, 5400 Hallein/Rif, Salzburg, Österreich

Reflexion als didaktisches Prinzip in einem demokratiebildenden Bewegungs- und Sportunterricht

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag thematisiert Reflexion als didaktisches Prinzip zur Demokratiebildung im Bewegungs- und Sportunterricht. Am exemplarischen Inhalt des Football werden Gegenstände aufgezeigt, die das Sportspiel in kulturellen, subjektiven und leiblichen Sinndimensionen individuell unterschiedlich wahrnehmen, erfahren und reflektieren lassen. Didaktisch geht es um die Inszenierung von Lernaufgaben, die Brüche bei Schüler*innen in soziokulturellen Differenzen oder an individuellen Grenzen erleben lassen. Im Sinne einer nachträglichen, versprochenen Weiterverarbeitung des Brucherlebens kann Reflexion in ihrer funktionalen Umsetzung (deskriptiv-analytische, reflexiv-kritische, konstruktiv-innovativ Funktion) einen Beitrag zur demokratischen Handlungs- und Urteilskompetenz leisten.

Schlüsselwörter: Sinndimensionen, Handlungs- und Urteilskompetenz, Distanzierte Versprachlichung, Funktionalität

Pädagogische Norm und normalisierte Praktik zur Reflexion

Reflexion ist einerseits als normative Anforderung und andererseits als normalisierte Praktik unlängst Teil des Bewegungs- und Sportunterrichts. Im wissenschaftlichen Diskurs werden ihr weitreichende Möglichkeiten für Kompetenzentwicklung, Lernen und Bildung zugesprochen. Sie wird als Merkmal der Aufgabekultur eines aktivierenden Sportunterrichts (Wibowo et al., 2021), als bildungstheoretisch bedeutsamer Bestandteil eines irritationsfreundlichen Sportunterrichts (Regenbrecht et al., 2019), als grundbildendes Element des Fachlichen und Überfachlichen (Greiner et al., 2019) und als zentraler Bestandteil eines sinnstiftenden, selbstbestimmten Umgangs in und mit der dynamischen, spätmodernen Bewegungs- und Sportkultur (Kurz, 2000) gehandelt. In der Sportunterrichtspraxis zeigt sich die Umsetzung dieser Norm dagegen als voraussetzungsvoll (Engelhardt et al., 2021). Denn Reflexion nimmt hier als normalisierte Praktik oft lediglich die Form einer schablonenhaften, inhaltsleeren „Kreisplauderei“ (Serwe-Pandrick, 2016a, S. 25) an oder wird mit erzieherischen Idealen verbunden als „Belehrung“ (Hapke, 2018, S. 39) monologisch-appellierend umgesetzt. Der vorliegende Beitrag möchte zur Vermittlung zwischen – kategorial unterschiedlicher – pädagogischer Norm und normalisierter Praxis beitragen, indem er Reflexion als ein didaktisches Prinzip ausarbeitet, das in Hinblick auf die gängigen didaktischen Differenzierungsebenen (Ziel-, Inhalts- und Methodenebene) eine Orientierung für eine zielgerichtete und funktionale Inszenierung sportunterrichtlichen Lehrens und Lernens bieten kann. Im Fokus dieser didaktischen Ausarbeitung steht das Thema Demokratie, das als Beitrag zur fachspezifischen Umsetzung des übergreifenden Bildungsanliegens politischer Bildung in den neuen Lehrplänen für Bewegung und Sport (siehe Ratzmann et al. 2022 in diesem Heft) und auch im fachdidaktischen Diskurs zunehmend an Bedeutung gewinnt. Aus jüngsten empirischen Befunden geht allerdings hervor, dass Sportlehrende in der Umsetzung demokratischer Themen eher „intuitiv“ (Derecik & große Prues, 2021, S. 44) handeln, auch da konkrete didaktisch-

methodische Empfehlungen fehlen. An dieser Leerstelle ansetzend, arbeitet der vorliegende Beitrag am Beispiel des American Football als exemplarischem Inhalt heraus, welche Dimensionen von Unterrichtsgegenständen (Inhaltsebene), wozu (Zielebene) und auf welche Weise (Methodenebene) unter dem didaktischen Prinzip der Reflexion aufgegriffen und funktional gestaltet werden können, um einen demokratiebildenden Sportunterricht zu inszenieren. Den Ausgangspunkt bilden konzeptionelle Bestimmungen zum Reflexionsbegriff.

Konzeptionelle Bestimmungen zur Reflexion

In der empirischen Bildungsforschung wird Sportunterricht vor dem Konzept der Aktivierung diskutiert. Aktivierung meint die durch Lehrer*innen initiierte sportliche, körperlich-leibliche Aktivität der Schüler*innen, die in systematischem Bezug mit (meta-)kognitiver, reflexiver Auseinandersetzung steht. Reflexion, als spezifischer Teil der Aktivierung, wirft einen nachträglichen, distanzierenden Blick auf erlebte Praxis und dient der vertieften Auseinandersetzung mit Lerngegenständen, mit dem Ziel der Kompetenzentwicklung (Wibowo et al., 2021). Grundlage ist ein sozial-konstruktivistisches Verständnis, das Lernen als subjektiven, selbstgesteuerten und sozialen Konstruktionsprozess fasst, der von Lernenden mit je individuellen kognitiven, motorischen, physischen, emotionalen und motivationalen Voraussetzungen aktiv (mit-)gestaltet wird (Oosterheldt & Amesberger, 2018). Didaktisch steht das Inszenieren der Lernumgebung im Fokus, die Lernenden individuell bedeutungsvolle Konstruktionsprozesse in der Auseinandersetzung mit Bewegungshandeln ermöglichen soll. Dabei nehmen *Lernaufgaben* (Pfitzner, 2018) einen zentralen Stellenwert zur Kompetenzentwicklung (Wissen, Können, Wollen) ein, die auf das Hinterfragen und Diskutieren handelnder Erfahrungen mit Bewegungsgegenständen oder auf den Lernprozess selbst im Sinne der Selbst- oder Metareflexion gerichtet sein können.

Im bildungstheoretischen Diskurs zielt Reflexion auf das Irritieren des gewohnten und gekonnten Vollzugs, das in Kombination mit einer distanzierenden Betrachtung des Erlebten das Aufbre-

chen und die (Neu-)Konstitution von Sinnhaftigkeit ermöglichen kann (Serwe-Pandrick, 2016a). Didaktisch geht es dann um die Inszenierung eines *Brucherlebens*, das durch Grenz- oder Differenzenerfahrungen einverleibtes Wissen und Können irritiert, reflexiv ins Verhältnis setzt und neu konstituiert, als möglicher Anlass einer bildungswirksamen Erfahrung (Dewey, 1944/2000). In der zeitlichen Dimension der Nachträglichkeit, die eine Versprachlichung ermöglicht, ist jedweder Verbalisierungsakt mit einer spezifischen Form und Art der Weiterverarbeitung verbunden, die der Entfaltung von Wissen und Können, aber auch der Inkorporation von Haltung zuträglich sein kann.

Diese beiden fachlichen Diskurse aufgreifend, geht es bei der diesem Beitrag zugrundeliegenden Konzeption von Reflexion um das Bruch-Erleben (lassen) bei Lernenden, durch die Inszenierung von Lernaufgaben, mit dem Ziel der Kompetenzentwicklung (Fach-, Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz). Brüche werden in soziokulturellen Differenzen (Differenzenerfahrungen) oder an individuellen, leiblich-körperlichen Grenzen (Grenzerfahrungen) spürbar. Reflexion soll, am Bruch-Erleben ansetzend, einen systematischen Zusammenhang mit sportlicher, körperlich-leiblicher Aktivität herstellen. Sie kann als vertiefende, nachträgliche und versprachlichte Verarbeitung erlebter und sozial geteilter Praxis im Modus der Distanzierung verstanden werden.

Die Sinne als Gegenstand der Reflexion am Beispiel des American Football

Die Ausarbeitung dieses Reflexionsverständnisses zu einem didaktischen Prinzip, das der Inszenierung demokratiebildenden Sportunterrichts in Hinblick auf die Ziel-, Inhalts- und Methodenebene Orientierungen bieten kann, wird nachfolgend an einem exemplarisch ausgewählten Unterrichtsinhalt veranschaulicht, dem American Football. Die Ausübung, vor allem aber auch die Rezeption dieses in den USA tradierten Endzonen-Spiels erfreut sich im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren steigender Beliebtheit. Für den Sportunterricht wird die kontaktarme Variante des sogenannten Flag Football empfohlen, bei der Verteidiger*innen den*die Ballfänger*in bzw. -träger*in nicht durch ein „tackling“ (Aktion des zu Boden Bringens, Stoßens oder Werfens) daran hindern, in die Endzone vorzudringen, sondern durch das gezielte Herausziehen eines von mehreren am Hosenbund oder an einem Gürtel befestigten Bändern (den „flags“).¹ Für einen demokratiebildenden Sportunterricht erscheint dieses Spiel als interessantes Anschauungsbeispiel, weil es im Rahmen seiner Herkunftskultur vielschichtige und ambivalente Sinnbezüge zum Thema Demokratie aufweist, die mittels Reflexion thematisiert werden können. Dabei ist weit weniger von einer tiefen biographischen und kulturellen Betroffenheit der Schüler*innen auszugehen, als dies etwa im US-amerikanischen Raum oder aber bei im deutschsprachigen Raum und in den Schüler*innenbiographien fest verankerten Sportarten anzunehmen wäre, was eine (kritische) Distanzierung erleichtert.

Allgemein, und im Speziellen für das Beispiel Football, ist auf der Inhaltsebene zu klären, wie das Thema Demokratie an einen fachlichen Inhalt des Sportunterrichts anschlussfähig ist und was genau hierbei zum Gegenstand von Reflexion werden kann. Hierfür wird im Rekurs auf Serwe-Pandrick (2013) die *kulturelle*, die *subjektive* und die *leibliche* Dimension unterschieden, gewissermaßen als „Schichten“ (S. 35) von Sinn einer sportlichen Bewegungspraxis, die unter demokratischen Gesichtspunkten durch Reflexion thematisiert werden können.

Die *kulturelle* Erscheinungsform des Football zeigt sich unter demokratischen Bezugspunkten ambivalent. Einerseits wird Football in der medialen Aufbereitung sowie in zahlreichen Ritualen als Symbol eines US-amerikanischen Nationalstolzes konstruiert, der sich mit Bezug auf Werte wie Freiheit und Gerechtigkeit betont demokratisch gibt. Andererseits sind Semantiken von Gewalt, Krieg, Hypermaskulinität, Uniformität und autoritärer Führung ebenso Bestandteil der (selben) Symboliken, Rituale und Diskurse. Es geht in dieser Dimension somit um die Außenschicht (ebd.) der sozialen Sinngehalte von Praktiken, Wissensbeständen sowie inhärenten Logiken des Denkens und Glaubens, die Football als *kulturelles* Phänomen auszeichnen und die den Rahmen für die Partizipation abstecken. Diese angedeuteten Aspekte mit Schüler*innen offenzulegen, einzuordnen und zu hinterfragen stellt einen ersten Ansatzpunkt dar, um demokratiebildenden Sportunterricht reflexiv zu inszenieren.

Die Dimension des *subjektiven Sinns* schließt – gewissermaßen als Mittelschicht (ebd.) – an diesem kulturellen Rahmen an und bezieht sich auf die Möglichkeiten zur Verwirklichung und Gestaltung subjektiver Absichten und Perspektiven, welche die innere Handlungsstruktur eines Bewegungs- und Sportphänomens bieten. Football weist die innere Handlungsstruktur eines Wettspiels auf, das die Prinzipien des Mit- und Gegeneinander, der Konkurrenz und der Assoziierung (Bietz & Böcker, 2009) in die Idee eines mannschaftlich organisierten Endzonenspiels überführt. In der tradierten Form des Footballs sind die Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb dieser Handlungsstruktur durch spezialisierte und hierarchisch angeordnete Spielpositionen innerhalb einer Mannschaft sowie durch formalisierte Spielzüge bestimmt. Die Voraussetzungen, Wirkungen und Bedeutungen des eigenen Tuns ergeben sich vor dem Hintergrund von (steilen) Machtgefällen in teilweise eng strukturierten Aktionsmöglichkeiten. Oben angesprochene Symboliken (Kampf, Gewalt, Uniformität) sind auch in dieser Handlungs- und Gestaltungsdimension z. B. in der Spielidee und den Aufstellungsformen (Eroberung und Landnahme durch Vorrücken in Angriffsformation) oder in Taktiken und Techniken des Angriffs und der Verteidigung präsent. Der zweite Ansatzpunkt besteht somit darin, damit verbundene oder darin möglicherweise relevante *subjektive Sinn Dimensionen* (Leistung, Mit- und Gegeneinander, Ausdruck, Gesundheit) als individuelle Lektorientierungen des gemeinsamen Spiels zum Gegenstand von Reflexion zu machen.

Die Innenschicht des Bewegungs- und Sportphänomens als Dimension des *leiblichen Sinns* (Serwe-Pandrick, 2013) bezieht sich auf die (demokratisch relevanten) fühl- und spürbaren Erfahrungsmomente und Erlebnisgehalte im Bewegungsvollzug. In der schulkonformen Variante des Flag Football stehen vor allem Erfahrungen des mannschaftlichen Schaffens, Überwindens und Einnehmens von Raum bzw. dessen Verhinderung durch Weg-, Hin- und Hinterherlaufen sowie Passen und Fangen im

1) Siehe hierzu die Sammlung unter <http://www.sportpaedagogik-online.de/flagfootball1.html>.

Mittelpunkt, ebenso wie Erfahrungen des zweikampfförmigen Überwindens direkter Gegenspieler*innen. Das Erleben eines spannungsgeladenen oder aber ungleichen Spiels, der Unter- und Überlegenheit, der physischen Stärke und Schwäche, des mentalen, emotionalen und motivationalen (Des-)Engagements, der automatisierten und gelingenden oder aber absprachebedürftigen und misslingenden Abstimmung (z. B. von Laufwegen und Passfenstern) kennzeichnen die *leibliche Sinndimension*, die reflexiv im Horizont der Demokratie thematisiert werden kann.

Die genannten drei Sinndimensionen geben eine systematische Orientierung dafür, was in einem demokratiebildenden Sportunterricht als Anlass gegenstandsbezogener Reflexion dienen kann. Didaktisch sinnvoll sind entsprechende Entscheidungen dann zu treffen, wenn Klarheit besteht, wozu dies geschehen soll, d. h. worin die Zieldimension des Unterrichtens liegt.

Demokratische Handlungs- und Urteilskompetenz als Zieldimension

Als Zieldimension eines demokratiebildenden Sportunterrichts soll – in der Verschneidung zentraler politikdidaktischer Ansätze zur Kompetenzentwicklung (Krammer, 2008) mit fachimmanenten Leitideen zur Kompetenzorientierung (Amesberger & Stadler, 2014) und zur „doppelten“ Erziehung (u.a. Prohl, 2010) – eine demokratische Handlungs- und Urteilskompetenz (Ahns & Amesberger, 2020) angestrebt werden. Potenzielle Anlässe zur Entwicklung demokratischer Handlungs- und Urteilskompetenz ergeben sich aus den dargestellten drei Sinndimensionen von Bewegungs- und Sportphänomenen.

Der Begriff der *Handlungskompetenz* bezieht sich auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, die das Ausführen und Nachvollziehen der mit Bewegung und Sport verbundenen „Gebrauchspraxis“ (Gogoll, 2013, S. 24) ermöglichen. In der Auseinandersetzung mit fachlichen Gegenständen werden Räume demokratischer Prozesse, Phänomene und Elemente in Sinnbezügen (kulturell, leiblich, subjektiv) wahrgenommen, erlebt und nachvollzogen (*operative Handlungskompetenz*). Verbunden mit einem reflexiv-bildenden Anspruch, der auf eine individuell-reflexive Lebensgestaltung in Bezug auf Bewegung und Sport hinweist (Kurz, 2000), stellen kognitiv-reflexive Aktivitäten im Sinne des Deutens, Analysierens und Bewertens (des Erlebens) der fachlichen Räume unter demokratischen Gesichtspunkten voraussetzungsvolle Fähigkeiten und Bereitschaften für demokratierelevante Momente im Sportunterricht dar (*reflexive Handlungskompetenz*). Demokratiebildende Momente liegen dann darin, Bewegung und Sport mit seinen Sinndimensionen vernunftbasiert und selbstbestimmt unter demokratischen Gesichtspunkten beobachten, gestalten und reflektieren zu können.

Der Aspekt der *Urteilskompetenz* beschreibt die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Bewegung und Sport in Bezug auf politische Fragen im weiteren Sinne und demokratische Aspekte und Prozesse im engeren Sinne zu beurteilen sowie Urteile Dritter vor dem Hintergrund ihrer Interessen- und Standortgebundenheit und damit einhergehender Auswirkungen und Konsequenzen nachvollziehen und hinterfragen zu können (Krammer, 2008). Entsprechend kann es um die Einordnung und Bewertung fachlicher Gegenstände im Hinblick auf darin enthaltende

demokratische Phänomene zur referenziellen Verortung in der Demokratie selbst oder im politischen Spektrum gehen.

Zu einer demokratischen Handlungs- und Urteilskompetenz zusammengefasst, lässt sich diese Zieldimension des Unterrichts in unterschiedlichen Kompetenzbereichen spezifizieren. Der Bereich der *Fachkompetenz* meint Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, die in der Auseinandersetzung mit dem Phänomen Sport und Bewegung und seinen Gegenständen ein fundiertes und differenziertes, aber auch perspektivenübergreifendes Gegenstandsverständnis anbahnen. Hierbei kann es um voraussetzungsvolle Reflexionen demokratischer Wirkungen kultureller Mechanismen im Football gehen, wie z.B. Rituale oder Machtdimensionen, aber auch um demokratische Gehalte in subjektiven oder leiblichen Sinnbezügen. Im Bereich der *Selbstkompetenz* wird die Selbstwahrnehmung und -steuerung in emotionalen, materialen, aber auch sozialen Dimensionen angesprochen. Selbstkompetenz beschreibt die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, sich und das eigene Leberleben unter demokratischen Gesichtspunkten wahrnehmen und reflektieren sowie sinngelitetes Handeln reflektiert unter demokratischen Gütemaßstäben steuern zu können. Im Sinne einer Ambiguitätstoleranz können z.B. widersprüchliche Handlungsstrukturen des Footballs reflexiv in individuelle Wahrnehmungs-, Reflexions- und Steuerungsmuster eingeordnet werden. Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft das Erleben, Handeln und (Be-)Urteilen im Sozialitätsbezug zu betrachten und einzuordnen, stellen sich für den Bereich der *Sozialkompetenz* als zentral dar. Soziale Bezüge ergeben sich in subjektiven Erlebens- und Erfahrungsmomenten in für-, mit- oder gegeneinander gerichteten leiblichen und sportiven Bewegungskontexten, die in reflexiver Auseinandersetzung mit demokratischen Gesichtspunkten wahrgenommen, nachvollzogen und beurteilt werden. Sie zeigen sich im Verstehen und Analysieren der (ambivalent in Erscheinung tretenden) sozialen Werte des Footballs, in der gemeinschaftlichen (Neu-)Konstitution von Regeln für ein gemeinsames Footballspiel, ggf. auch im Bearbeiten von Konflikten oder Meinungsverschiedenheiten, die durch (gegensätzliche) Spielerfahrungen (z.B. in der Einnahme von Rollen) auftreten. Im Bereich der *Methodenkompetenz* erlangt die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zum selbstbestimmten Üben oder Trainieren (Lernen lernen) z.B. in der selbstständigen Gestaltung eines zielgerichteten Mannschaftstrainings mit ausgewählten Spielelementen (z.B. in der Erstellung eines Playbooks) eine demokratische Dimension, aber auch die metareflexive Verhandlung und Einordnung gemeinschaftlich erfahrener Prozesse und damit verbundener (impliziter) Handlungsorientierungen kann hier ihren Platz einnehmen.

Funktionen von Reflexion als methodische Orientierung

Wie kann die Entwicklung demokratischer Kompetenzen nun methodisch umgesetzt werden? Wie bereits angesprochen, bieten sich spezifische Lernaufgaben zum Brucherleben an, die Sinndimensionen von erfahrener, erlebter und beobachteter Bewegungspraxis mithilfe von Beobachtungsaufträgen, Leitfragen oder Evaluationsmitteln unter demokratiebildenden Gesichtspunkten reflexiv aufgreifen. Dabei können drei Funktionen (Ser-

we-Pandrick, 2016a, 2016b) unterschieden werden, die der Reflexion in Lernaufgaben eine spezifische Richtung zuschreiben. In *deskriptiv-analytischer Funktion* zielt Reflexion auf eine differenzierte Beobachtung, Analyse und Beurteilung von Bewegungs- und Sportphänomenen in ihren kulturellen Erscheinungsformen und Gesetzmäßigkeiten, subjektiven Gestaltungsräumen und leiblichen Erfahrungsmomenten, mit dem Ziel der Anbahnung von Handlungs- und Urteilskompetenz. Dabei soll es um Distanzierung zur Entdeckung und Beurteilung von Wirklichkeit gehen, die den Fokus auf Fließendes und Flüchtliges sportlicher Praxis richtet, aber auch Voraussetzungshaftigkeiten und latente Wirkungen und Mechanismen sportlicher Praxis aufgreift und unter demokratischen Wert- und Normvorstellungen perspektiverweiternd diskutieren und einordnen möchte. In dem fokussierten Beispiel des Football können mit spezifischen Beobachtungsfoki, z.B. auf Spannungsmomente des Spiels und ihre mögliche Ursächlichkeit, fließende und flüchtige Momente des Kräftewirkens sowie ihre (Aus-)Wirkung auf das Spiel akzentuiert und in nachträglich-reflexiver Weiterverarbeitung (Mechanismus der Distanzierung) im Hinblick auf demokratische Werte und Normen eingeordnet werden.

In einer *reflexiv-kritischen Funktion* zielt Reflexion auf die „De-konstruktion“ (Serwe-Pandrick, 2016b, S. 146) subjektiv und leiblich erlebter Praxis, mit dem Ziel, demokratische Handlungs- und Urteilskompetenz anzubahnen. Durch gezieltes Ins-Verhältnis-Setzen der Schüler*innen mit ihrer Praxis oder auch ihren Bewegungsvollzügen im Mit-, Gegen- oder Füreinander (Brucherleben) geht es darum, subjektiv (einseitig) gedeutete Wirklichkeit dekonstruieren oder leibliches Erleben thematisieren zu wollen und vor dem Hintergrund multipler und perspektivischer Sinnorientierungen sowie demokratischer Werte und Normen nachvollziehen und konstruktiv-sinngenerierend verhandeln zu können. Anlässe der Reflexion in reflexiv-kritischer Funktion können Differenzenerfahrungen sein, die im spiel- und wettkampfbezogenen Erleben als nicht passfähig, als ungleich oder ungerecht wahrgenommen werden. In der Dekonstruktion leiblicher oder subjektiver Erlebensstrukturen wird Potenzial zur kritisch-reflexiven Einordnung und Bewertung von bewegtem Erleben vor dem Hintergrund der Voraussetzungen und Voraussetzungshaftigkeiten in Individualität und Sozialität der Schüler*innen angenommen. Beispiele dafür stellen Momente des Verfolgens, Nachlaufens und Ausweichens im Flag Football dar, die mit (Ohn)Macht und Ermächtigung, Über- und Unterlegenheit, Schwäche und Stärke, aber auch mit Ein- und Ausgrenzung verbunden sein können und Diversität wie in einem ‚Brennglas‘ offenlegen. Auch individuelle Grenzerfahrungen, die z.B. mit physischen, mentalen oder emotionalen (Ohn)Machterfahrungen (z.B. das Schwinden der Kräfte spüren, fehlende Selbstüberzeugung oder das machtvolle Ausleben von Freude) einhergehen, können, aufgrund ihres Potenzials Aufmerksamkeit im Tun zu binden, potenzielle Anlässe zur reflexiv-kritischen Auseinandersetzung mit demokratischen Werten darstellen.

Als *konstruktiv-innovative Funktion* der Reflexion steht die bewusste „Veränderung eigenen Denkens, Meinens und Handelns“ (Serwe-Pandrick, 2016b, S. 147) im Fokus, die durch Konstruktionsprozesse im Sinne des gemeinsamen Anpassens, (Neu-)Erfindens oder Entwerfens zur Handlungs- und Urteilskompetenz und auch zur Inkorporation demokratischer Grundwerte beitragen können. In konstruktiv-innovierender Auseinandersetzung

mit (Un-)Gleichheit oder auch mit (Un-)Gleichwertigkeit können demokratische Urteils- und Wertorientierungen entstehen, die zur Neukonzeption von Spielentwürfen oder Spielvarianten in Flag Football, aber auch generell zu demokratischen Entscheidungen und Handlungen im Feld Bewegung und Sport, oder auch darüber hinaus, beitragen können.

Schlussbetrachtung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit didaktisch-methodischen Überlegungen, wie Reflexion in der Adressierung an Lernende im Kontext der Demokratie gestaltet werden kann. Als didaktisches Prinzip der Demokratiebildung im Sportunterricht erfordert sie eine Unterrichtsinszenierung, die auf demokratische Handlungs- und Urteilskompetenz in den Bereichen Fach-, Selbst- Sozial- und Methodenkompetenz abzielt (Zielebene), die kulturelle, leibliche und subjektive Sinndimensionen von Unterrichtsgegenständen unter dieser Zielvorstellung thematisiert (Inhaltsebene) und die auf Versprachlichung von in und durch Bewegten Erlebtem in einer deskriptiv-reflexiven, reflexiv-kritischen und konstruktiv-innovativen Funktion setzt (Methodenebene).

Mit diesem ausgewiesenen Normativ soll Sportunterricht als „Ereignisraum“ (Serwe-Pandrick, 2016a, S. 24) Demokratieerleben eröffnen und mehr noch als „Möglichkeitsraum“ (ebd.) entworfen werden, der Bruch-Erleben unter demokratiebildenden Werten und Normen aufgreift und einem reflexiven Bearbeitungsmodus zugänglich macht (Lernaufgaben). In ihrer voraussetzungsvollen Umsetzung (Zielgerichtetheit, Sinngelitetheit, Funktionalität) kann Reflexion so den Bewegungs- und Sportunterricht für weitreichende Bildungsziele im Horizont der Demokratie öffnen.

Literatur

- Ahns, M. & Amesberger, G. (2020). Demokratiebildende Potenziale im Unterrichtsfach Bewegung und Sport. In H. Ammerer, M. Geelhaar & R. Palmstorfer (Hrsg.). *Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer* (Band 9). Waxmann.
- Amesberger, G. & Stadler, R. (2014). *Bildungsstandard für Bewegung und Sport. Handreichung für kompetenzorientiertes Lernen und Lehren*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Bietz, J. & Böcker, P. (2009). Spielen und Spiele spielen. In R. Laging (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts. Von Übungskatalogen zum Unterricht in Bewegungsfeldern* (S. 108-136). Schneider Verlag Hohengehren.
- Derecik, A. & große Prues, P. (2021). Haltungen von (Sport-)Lehrkräften zum Potential des Sportunterrichts zur Demokratieerziehung. In V. Volkmann, P. Frei & A. Kranz (Hrsg.), *Figurationen sportpädagogischer Forschung und Lehre* (S. 44). Abstractband zur 34. Jahrestagung der dvs Sportpädagogik.
- Dewey, J. (1944/2000). *Democracy and Education. An introduction to the Philosophy of Education*. Free Press.
- Engelhardt, S., Hapke, J. & Töpfer, C. (2021) Umsetzung und Wirksamkeit eines kognitivreflexiven Sportunterrichts: ein Scoping Review. In V. Volkmann, P. Frei & A. Kranz (Hrsg.), *Figurationen sportpädagogischer Forschung und Lehre* (S. 67). Abstractband zur 34. Jahrestagung der dvs Sportpädagogik.
- Gogoll, A. (2013). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz. Zur Begründung und Modellierung eines Teils handlungsbezogener Bildung im Fach Sport. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1 (2), 6-24.
- Greiner, U., Kaiser, I., Kühberger, C., Maresch, G., Oesterheld, V. & Weiglhofer, H. (2019). *Reflexive Grundbildung bis zum Ende der Schulpflicht. Konzepte und Prozeduren im Fach* (Reihe Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/-Bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaft, Band 5). Waxmann.

- Hapke, J.** (2018). Pädagogische Perspektiven im Handeln von Sportlehrenden: Eine zentrale fachdidaktische Idee zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung* (1), 29–48.
- Krammer, R.** (2008). *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell.* Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Kurz, D.** (2000). Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevison in Nordrhein-Westfalen* (S. 9-55). Kettler.
- Oesterhelt, V. & Amesberger, G.** (2018). *Unterrichtsbeispiele – Evaluationsaufgaben für den Bildungsstandard Bewegung und Sport.* IFFB & Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Pfitzner, M.** (2018). *Lernaufgaben im kompetenzförderlichen Sportunterricht. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde.* Springer VS.
- Prohl, R.** (2010). *Grundriss der Sportpädagogik* (3. korr. Aufl.). Limpert.
- Ratzmann, A., Rode, D., Ahns, M., Rief, M. & Amesberger, G.** (2022). Demokratie – (k)lein fachliches Thema im Bewegungs- und Sportunterricht? *Bewegung & Sport*, 76 (1) (S. 3-9)
- Regenbrecht, T., Bähr, I. & Krieger, C.** (2019). Irritation als produktives Moment im bewegungsbezogenen Bildungsprozess? In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, A. Sabisch, & W. Sting (Hrsg.), *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken* (S. 291-321). Springer VS.
- Serwe-Pandrick, E.** (2013). „The reflective turn“? Fachdidaktische Positionen zu einer „Reflektierten Praxis“ im Sportunterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung* (2), 25-44.
- Serwe-Pandrick, E.** (2016a). Der Feind in meinem Fach? „Reflektierte Praxis“ zwischen dem Anspruch des Machens und dem Aufstand des Denkens. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung* (Sonderheft), 15–30.
- Serwe-Pandrick, E.** (2016b). „Sportunterricht ist ja eigentlich Aktivität, da werde ich ja auch dran gewöhnt“ - zur Methodenfrage „reflektierter Praxis“. *Sportunterricht* (5), 144–150.
- Wibowo, J., Krieger, C., Gerlach, E. & Bükers, F.** (2021). Konzepte zur Aktivierung im Sportunterricht – ein fachdidaktischer Vergleich. In J. Wibowo, C. Krieger, E. Gerlach & F. Bükers (Hrsg.). *Aktivierung im Sportunterricht* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 184-203). Universität Hamburg.

Kontakt

Dr. Mareike Ahns

mareikesusanne.ahns@plus.ac.at

Paris Lodron-Universität Salzburg

Fachbereich Sport- und Bewegungswissenschaft,
Schlossallee 49, 5400 Hallein/Rif, Salzburg, Österreich

Ich tanz dir meine Meinung

Zusammenfassung: Der Beitrag thematisiert ästhetisch-expressive Dimensionen des Tanzes als spezifischen Modus der körperlich-leiblichen Artikulation im tänzerischen Sich-Bewegen. Nach der Bestimmung des Ästhetischen und des Expressiven im tänzerischen Sich-Bewegen, werden anhand von entwicklungs-pädagogischen Überlegungen Möglichkeiten aufgezeigt, um das Bewegungsfeld des Tanzens unter demokratietheoretischen Gesichtspunkten für die Schule zu gestalten.

Schlüsselwörter: Demokratie, Tanzen, körperlich-leibliche Meinungsfreiheit, bewegte Konsensfindung, Abstimmung in Bewegung

Sinas Bühne ist der Kreis

Sina springt in den Kreis. Der Kreis ist ihre Bühne. Die Bühne ist für Sina ein ganz besonderer Erfahrungs- und Ausdrucksraum, da sie ihr die Chance gibt, zu glänzen und zu zeigen, was sie kann, sagen und ausdrücken will. Der Kreis ist von Menschen geformt, die Sinas Freund*innen und Kritiker*innen sind, und fungiert als sozialräumlicher Kosmos, auf den sich Sina bezieht. Sina nennt sie liebevoll ihre „B-Girls und B-Boys“ (Wieser, 2021, S. 61). Sie sind „Quelle der Inspiration“ (ebd.) und Konkurrent*innen zugleich. Doch der Raum im Kreis ist ein Privileg. Bevor Sinas „Zeit zu glänzen gekommen ist, gilt es, den Kreis zu erobern“ (ebd.). Hier gibt es keinen Ablaufplan, keine fertige und abgesprochene Choreographie oder Reihenfolge.

Will Sina den passenden Moment finden, um den Kreis zu erobern, so muss sie ihn spüren, ein Gefühl für den Moment entwickeln und die Atmosphäre lesen. Die Atmosphäre zu lesen bedeutet, erkennbare Gesten ihrer Freund*innen zu deuten, Moves, also Bewegungen anderer Breakdancer*innen, auf ihre Bedeutung zu hinterfragen und ein sinnliches Gespür für die vor ihr liegende Szene zu entwickeln. Sina muss Signale richtig interpretieren und die anderen Breakdancer*innen, wenn es sein muss, davon abhalten, vor ihr hineinzuspringen. Dafür hat Sina Moves entwickelt, die das klar zeigen. Sie zieht eine Schulter nach oben, dreht den Rücken zum Kreis und wirft den Kopf in den Nacken. Sina geht meist „direkt runter auf den Boden“ (ebd.), da sie so den meisten Platz für sich hat und den Raum am besten verteidigen kann. Dies hat viel mit Stärke und Selbst-

bewusstsein sowie Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu tun, denn Sina weiß genau, dass sie Moves nicht übernehmen oder gar kopieren darf – dies sei verpönt (ebd.). Wer das macht, ist schnell abgestempelt: „Du darfst dich von Moves inspirieren lassen, darauf antworten, reagieren, sie weiterentwickeln, aber du darfst sie niemals kopieren“, sagt Sina (ebd.).

Die Szene der Breakdancerin Sina und ihre Interpretation des sog. „Circle“, einer typischen Organisationsform im Breakdance, verdeutlicht, warum das Bewegungsphänomen des Tanzens im Allgemeinen ein demokratiepädagogisch fruchtbares Feld darstellt: Erstens bietet Tanz, bedingt durch seinen starken ästhetisch-expressiven Charakter, einen Erfahrungs- und Ausdrucksraum, um sich durch und mit Bewegung mitzuteilen. Tanzen ist Medium der Kommunikation und des Dialoges auf der Ebene körperlich-leiblicher Performanz. Zweitens ist die Welt des Tanzens, im Schulsports wie im außerschulischen Bereich, durch eigene ethisch-moralische Leitideen, Regeln und Werte strukturiert. Als körperlich-leibliche Kommunikation und Dialog stellt Tanzen eine Bezugnahme auf und eine Positionierung zu diesen Leitideen, Regeln und Werten dar.

Wir möchten in diesem Beitrag Anregungen dafür geben, wie das Bewegungsfeld Tanzen im Schulsport zu einem demokratiepädagogischen Erfahrungs- und Ausdrucksraum werden kann, und Vorschläge für didaktische Inszenierungsmöglichkeiten aufzeigen. Hierzu skizzieren wir zuerst kommunikationstheoretische und leibphänomenologische Überlegungen zum Tanzen sowie demokratiepädagogische Anknüpfungspunkte. Didaktisch schlagen wir dann eine Inszenierung über die Orientierung an entwicklungspädagogischen Funktionsbereichen des menschlichen Sich-Bewegens vor, die in verschiedenen Aufgabenformaten und einem Erfahrungsbericht münden.

Tanzen ist universelle und ästhetische Sprache

An die beschriebene Szene mit Sina im Kreis anknüpfend und unter pädagogischen Gesichtspunkten, scheint vor allem ein kommunikationstheoretischer und leibphänomenologischer Zugang gewinnbringend. In kommunikationstheoretischer Perspektive wird der sozial-kommunikative Charakter des Verhaltens und der Bewegungen von Sina und den anderen B-Girls und B-Boys deutlich. Das Hochziehen der kreisgewandten Schulter, die Zuwendung des Rückens zur Kreismitte, das Aufden-Boden-Gehen – diese Gesten und Moves fungieren als Zeichen, mit denen Sina körperlich gezeigte Zeichen der anderen beantwortet, dabei auf kulturelle Codes des Breakdance und dieser speziellen Gruppe Bezug nimmt und sich in diesem Rahmen mit einer eigenen Botschaft positioniert: Sina nimmt auf ästhetische Normen sowie ungeschriebene Gesetzmäßigkeiten des Mit- und Gegeneinanders im „Circle“ Bezug – wie z. B., dass (und wie) man Anspruch auf die Kreismitte hat, dass (und wie) man diesen Anspruch geltend machen kann, dass (und wie) man ihn aber auch verteidigen muss, dass man Bewegungen anderer aufgreifen, aber nicht kopieren darf, etc. – und sie kann in diesem Rahmen kommunizieren: dies ist mein Moment, der Kreis ist jetzt meine Bühne. Klein (2009) stellt den kommunikativen Charakter tänzerischen Bewegens als eine Form der Sprache dar, quasi eine ästhetische und universelle Sprache. Tanz sei überall verständlich, „weil Tanz über die Körper kommuniziert werde und weil Körper, kulturelle Grenzen überschreitend, sich

im Tanz miteinander, ohne Worte, verständigen könnten“ (Klein 2009, S. 23).

In leibphänomenologischer Perspektive werden der Wille zum Ausdruck und die Intention des Kommunizierens als ein Sich-Ausdrücken und Sich-Mitteilen mittels Bewegung als Medium gefasst. Die ästhetische Erfahrung der Tanzenden steht hier im Zentrum der Betrachtung – es geht um das Wahrnehmen, Darstellen und Gestalten im Zusammenspiel zwischen den Tanzenden und der sozialen Umwelt (Heusinger von Waldegge, 2007). Roscher (2017) beschreibt den Kern des Tanzens daher als ästhetisch-expressiv. Die Idee eines Dialoges in Bewegung, der Kommunikation oder Sprache zeigt sich in dieser Perspektive als ein ambivalentes Phänomen. Einerseits ist die tänzerische Bewegung flüchtig und als ästhetisches Moment nur im Vollzug gegenwärtig. Da sie sich in Teilen eines rationalen Zugangs – und somit der Explikation des Wahrgenommenen – versperrt, zeigt sie sich als implizites Phänomen. Andererseits hinterlassen die ästhetischen Erfahrungsmomente im Vollzug leibliche Resonanzen, die im fortschreitenden Prozess des Tanzens an Diffusität verlieren, als zusätzliche Erfahrungsaufschichtung sedimentieren und mit weiterer Bearbeitung expliziter werden. In der Szene von Sina im Kreis zeigt sich dies dadurch, dass ihr bewusst ist, keine Moves kopieren zu dürfen, sie jedoch auch keinen genauen Ablaufplan hat, was sie im Kreis zeigen wird. Sie verlässt sich auf ihre Kreativität und die von ihr verkörperte Spontaneität. Die verkörperten Dialoge setzen die Tanzenden in eine Beziehung zueinander. Doch die leibliche Bezugnahme zueinander ist nicht nur eine Beziehung in Bewegung, sondern auch eine Bezugnahme zu sozialen Ideen, Leit- und Moralvorstellungen. So scheint es impliziter Konsens zu sein, allen im Kreis auch Zeit für die eigene Performance einzuräumen. Sinas sozialräumlicher Kosmos verkörpert dieses Verständnis durch die Kreisaufstellung und das aktive Nicht-Eingreifen in die Szene.

Die hier genannten theoretischen Bezüge zum ästhetischen und expressiven Kern des Tanzens lassen sich in entwicklungspädagogischer Lesart nach Funke-Wieneke (2007, 2010) Funktionsbereichen des Sich-Bewegens zuordnen. Funke-Wieneke (2007, 2010) hat insbesondere die soziale Funktion und die symbolische Funktion des Sich-Bewegens als pädagogisch bedeutsame Funktionsbereiche der zwischenmenschlichen Beziehungsgestaltung herausgearbeitet und in seinem Konzept einer entwicklungsfördernden Bewegungspädagogik für schulisches Lehren und Lernen anschlussfähig gemacht (Funke-Wieneke, 2010, S. 203 ff.). Die soziale Funktion beschreibt die Fähigkeit, Beziehungen durch, in und mit Bewegungen zu gestalten. In Anlehnung an Sherborne (1998) werden vor allem die Beziehungsdimensionen des Miteinander, Gegeneinander und Füreinander als zentrale Stellschrauben der Beziehungsgestaltung abgeleitet und um die Dimension des koordinierten Nebeneinanders erweitert (vgl. auch Welsche, 2018, S. 61 ff.). In Bewegungsbeziehungen werden über das gemeinsame Sich-Bewegen im (in-)direkten Körperkontakt grundlegende Sozialerfahrungen ermöglicht. Diese leibliche Bezugnahme im Bewegen wird von Ratzmann et. al. 2022 aus leibphänomenologischer Perspektive daher als „Sprache des Sports“ bezeichnet. Unabhängig von der Art und Weise der bewegungsorientierten Beziehungen, liegt den entstehenden Bewegungen ein Symbolcharakter zugrunde, indem bewusste und unbewusste Absichten und Gefühle ausgedrückt werden und die vorerst stillen und „stummen Erfahrungen“

(Husserl, 1950-2004, HUA I, S. 77) eine individuelle symbolische Repräsentation erfahren: Als Bewertung, diffuses Gefühl, Metapher, Zeichen, o.ä. – „Symbole werden in und durch Bewegung gebildet“ (Welsche, 2018, S. 61) und präreflexiv durch den Leib in Bewegung erfahren.

Demokratiethoretische Anknüpfungspunkte in den Funktionsbereichen menschlichen Sich-Bewegens

Die symbolische Funktion des Sich-Bewegens im Tanzen lässt sich insbesondere an den Körpern als Zeichenträgern und an Bewegungen (Moves) als Codes deutlich machen. Tanzen ist – sofern man Klein (2004) folgt – nicht nur Sprache, sondern als solche auch Repräsentationsform des Sozialen. In diesem Sinne sind Symbole, Zeichen und Codes in Moves nicht nur als verkörperte Dialoge mit der sozialen Umwelt und Peergroup zu deuten, sondern auch als verkörperte Positionierungen zu Kultur, Gesellschaft und Zeit sowie als verkörpertes Medium von Perspektiven, Haltungen und Kritik.

„Wenn die einen Paartänze favorisieren, die anderen lieber Solo tanzen, die einen großräumige Bewegungen lieben, die anderen eher kleinräumig am Platz tanzen, dann sind diese Präferenzen nicht nur das Ergebnis tänzerischer Biographien oder der Spiegel des aktuellen Standes der Kulturgeschichte des Tanzes, sondern ebenso Repräsentationsformen des Sozialen, die habituell abgespeichert sind. Tanz ist immer auch Ausdruck einer gesellschaftlichen Ästhetik in einem bestimmten kulturellen Raum und in einer bestimmten historischen Zeit. Tanzformen erlauben von daher Rückschlüsse sowohl auf die habituellen Strukturen der Tanzenden als auch auf die ästhetische Verfasstheit des jeweiligen sozialen Feldes.“ (Klein 2004, S. 236)

Aus demokratiepädagogischen Gesichtspunkten ist die Ebene der doppelten Beziehung im Tanz, der zwischenleiblichen Beziehung untereinander in Bewegung sowie der Beziehung zu Kultur und Gesellschaft von großer Relevanz. Im Tanzen wird sowohl Stellung zu den Anderen als auch zur Gesellschaft, zu gesellschaftlichen Phänomenen und sozialmoralischen Leitideen genommen. In Sinas Peergroup ist es beispielsweise common sense, keine Moves zu kopieren. Hierbei steht das Kopieren für Konformität, Standardisierung und Uniformität; das Verpönen des Kopierens (Wieser, 2021, S. 61) fungiert als performative und verkörperte Kritik an diesen Werten und als Beglaubigung von Werten wie Individualität und Kreativität. Soziale, kulturelle und gesellschaftliche Codes zu verkörpern, diese in Moves zu übersetzen, andere Codes lesen zu lernen und diese auf Sinn und Bedeutung zu hinterfragen, stellt das spezifische Bildungspotential in der Entwicklungslinie der symbolischen Funktion des tänzerischen Sich-Bewegens dar.

Hiermit ist gleichermaßen auch ein Anschluss an demokratische Grundwerte gelegt, da das Sprechen mittels Bewegung impliziert, auch andere zum Sprechen mittels Bewegung kommen zu lassen: quasi als performativ-ästhetische Meinungsfreiheit. Hier gilt es zu lernen, Moves und Darstellungsweisen als gesellschaftliche Haltungen, Kritik und Stellungnahmen auszuhalten und tolerierend hinzunehmen. Demokratiepädagogisch gewendet und leibphänomenologisch ausgedeutet, erfordert die Szene mit Sina im Kreis dann, zu den wahrgenommenen Codes Stellung zu beziehen, in Bewegung mittels antwortender Moves

zu argumentieren und über ein Thema zu verhandeln. Es entsteht ein leiblich ausgedeutetes Zwiegespräch oder ein Dialog, welcher nicht zwangsläufig als Konflikt gedeutet werden kann, sondern auch als fundierte Stellungnahme, Positionierung, Bestätigung und Haltung aufscheint. Mit der Idee des Aushandelns symbolischer Bedeutung gelangt die soziale Funktion des Sich-Bewegens ins Zentrum der Betrachtung. In der sozialen Funktion des Sich-Bewegens lassen sich die demokratiepädagogischen Potentiale im Erfahren des Demokratischen auf Lebensweltebene verorten und im Hinblick auf demokratische Grundwerte verdichten (Himmelmann, 2016; Ratzmann et al., 2022). Im Sinne des demokratischen Werts der Meinungsfreiheit geht es hierbei insbesondere um grundlegende Erfahrungen des Sich-Mitteilens, Sich-Ausdrückens, Sich-Positionierens, Haltung-Einnehmens und Sich-Abgrenzens – alles auf der Ebene körperlich-leiblicher Performanz. Haller (2014) bezeichnet dies, mit Blick auf Intersubjektivität im Tango, als „Abstimmung in Bewegung“. Sofern sich Positionen entgegenstehen, die zu aus- und verhandeln sind, und das Bewegungsergebnis nicht der Sieg einer Position über die andere ist, sondern die Synthese zu etwas Neuem gleicht, gemäß der Idee eines Zwiegesprächs, sprechen Prohl und Ratzmann (2018, S. 149) von der Idee der „bewegten Konsensfindung“. Das Bildungspotential auf der Entwicklungslinie der sozialen Funktion des Sich-Bewegens findet sich vor allem in einer Erweiterung der bewegungsorientierten Dialogfähigkeit, einer differenzierteren präreflexiven Fähigkeit, Codes und Moves zu deuten, eine „bewegte Konsensfindung“ (ebd.) einzugehen und den Dialog aufrechtzuerhalten.

Wir wollen fortfolgend Beispiele für Bewegungsaufgaben im Bewegungsfeld Tanzen geben, die einen Erfahrungs- und Ausdrucksraum zur Weiterentwicklung der körperlich-leiblichen Dialogfähigkeit in den Entwicklungsbereichen der sozialen und der symbolischen Funktion aufzeigen.

Bewegungsaufgaben

Die nachfolgenden Bewegungsaufgaben haben wir gemäß der sozialen Funktion des Sich-Bewegens in den Dimensionen der vier Bewegungsbeziehungen systematisiert und in Ergänzung um ihre möglichen Bedeutungsgehalte der symbolischen Funktion erweitert. Hinsichtlich des methodisch-didaktischen Vorgehens wird empfohlen, die Aufgaben jeweils zwei- oder mehrmals durchzuführen, wobei die erste Durchführung ohne expliziten Bezug zu gesellschaftlichen Phänomenen auf Lebensweltebene erfolgen soll. Hierbei steht also das ästhetische Wahrnehmen im Vordergrund – es geht um den körperlichen Ausdruck erster Ideen und intuitiver Bewegungen. Daraufhin empfehlen wir, die jeweilige Übung mit den Schüler*innen unter besonderer Berücksichtigung ihrer subjektiven Wahrnehmungsgehalte und Themen zu reflektieren (z.B. Könnt ihr beschreiben, wie sich diese Übung für euch angefühlt hat? Was habt ihr versucht, mit euren Bewegungen auszudrücken? Was ist für euch zum Thema geworden? An was habt ihr bei der Durchführung gedacht? Welche Assoziationen habt ihr zu dieser Übung?). Weitere Durchgänge sollen nun explizit mit lebensweltlichen, gesellschaftlichen und demokratierelevanten Phänomenen in Verbindung gebracht werden, die sich anhand der Themenkonstitutionen der Schüler*innen bestmöglich anschließen lassen – es wird sozusagen ein konkretes Thema für die Übung ge-

nannt oder gemeinsam mit den Schüler*innen herausgearbeitet (z.B. Flucht und Migration). Den Schüler*innen soll dadurch ein Bezug zur Lebenswelt ermöglicht werden und sie sollen die Gelegenheit bekommen, mit ihren Bewegungen ihre Assoziationen, Gefühle und Meinungen zu diesem Thema auszudrücken. Hier steht nun der expressive Charakter des Sich-Bewegens im Vordergrund. „Ich tanze dir meine Meinung“ wird hier also zum Programm. Generell empfiehlt sich, genügend Zeit für das ästhetische Wahrnehmen und das expressive Sich-Ausdrücken zu gewähren.

Übung 1: „Stäbe – führen und führen lassen“

Soziale Funktion: Füreinander

Symbolische Funktion: jemanden führen und sich führen lassen, Vertrauen zeigen und ermöglichen, Energie aufbauen und übertragen, Atmosphäre gestalten, Nähe und Distanz spüren, Zeit und Raum geben bzw. nehmen, sich verbinden und die Verbindung aufrechterhalten, gemeinsam Balance finden, in Beziehung sein und bleiben und diese Beziehung zwischenleiblich weiterentwickeln

Beispielhafte gesellschaftliche und lebensweltliche Phänomene: Flucht, Migration, Integration, Familie

Die Schüler*innen finden sich in Paaren zusammen und nehmen sich zwei Holzstäbe. Diese sollen folgend durch Druck und Gegendruck zwischen den Handflächen balanciert werden. In einem ersten Schritt geht es darum, dass Person A, mittels Druck auf die Stäbe, B führt. Nach dem gemeinsamen warm werden, schließt Person B nun die Augen. Während der Bewegungen kann auf die Musik (ruhig), die begleitend im Hintergrund läuft, eingegangen werden. Es wird möglichst mit einfachen Bewegungen begonnen z.B. Gehen, Richtungswechsel. Wenn das Paar bereit ist, kann versucht werden, Drehungen zu machen, auf den Boden zu gehen (Ebenenwechsel) usw. Danach werden die Rollen vertauscht und Person B führt Person A. Eine wichtige Regel während der Übung lautet: Es wird nicht verbal gesprochen.

Übung 2: „Follow the Leader“

Soziale Funktion: Nebeneinander

Symbolische Funktion: sich und andere wahrnehmen, Verantwortung für die Gruppe übernehmen, eine Gruppe führen und sich führen lassen, Zeichen und Codes lesen, richtig deuten und nachahmen, Macht haben und einräumen

Beispielhafte gesellschaftliche und lebensweltliche Phänomene: Politik, Demonstrationen, Schule (Autorität v. Lehrpersonen), Erziehung

Bei dieser Übung werden die Schüler*innen in Vierergruppen eingeteilt. Innerhalb der Gruppe stellen sich die Schüler*innen in einer Rautenform auf. Der*Diejenige, der*die an der Spitze der Raute steht (alle schauen in die gleiche Richtung) ist nun der*die Leader*in der Gruppe und macht eine Bewegung zur Musik vor, die die anderen der Gruppe zeitgleich nachmachen. Bei einer 90 Grad Drehung (von der Lehrperson mittels Signal vorgegeben) ändert sich die Aufstellung und es gibt eine*n neue*n Leader*in. Besonders abwechslungsreich und lustig wird diese Übung, wenn sich die Musikarten im Laufe der Übung ändern. So kann beispielsweise ein Medley aus Rock, Pop, Klassik, Metallic, Reggae usw. im Vorhinein von der Lehrperson oder den Schüler*innen erstellt werden.

Übung 3: „Street-Dance Choreografie“

Soziale Funktion: Miteinander

Symbolische Funktion: kooperativ sein bzw. bleiben, sich in eine Gruppe einfügen, unterschiedliche Perspektiven und Meinungen zulassen, sich selbst einbringen und sich führen lassen, Widerstand leisten (Nein sagen) und Positionen aushandeln, gemeinsam Entscheidungen treffen und einen Konsens erzielen, Abstimmungen führen

Beispielhafte gesellschaftliche und lebensweltliche Phänomene: Demonstrationen, (Team-)sport, Freundschaften, Peer-groups, Klassengemeinschaft

Zu Beginn dieser Übung werden im Plenum vier verschiedene Schritte (auf jeweils 8 Takte) einstudiert. Dies erfolgt nach bekanntem Prinzip: Die Lehrperson tanzt vor, die Schüler*innen tanzen nach. Diesen Schrittkombinationen werden gleich von Anfang an Buchstaben zugeteilt (Schritt A, B, C, D). Diese gemeinsame Lernphase wird bewusst kurzgehalten – die Schüler*innen werden in einem nächsten Schritt in Gruppen eingeteilt (ca. 4-5 Schüler*innen pro Gruppe) und bekommen in der folgenden Übungsphase Zeit, die gelernten Schritte selbstständig zu erlernen. Jede Gruppe bekommt in diesem Schritt außerdem eine individuelle Choreografieabfolge. Die Lehrperson bereitet dafür vier Kärtchen mit den Buchstaben A, B, C, D vor. Jeweils ein*e Schüler*in aus jeder Gruppe bestimmt nun blind die Reihenfolge der Schritte für die jeweilige Gruppe (z.B. C, D, A, B). Somit hat jede Gruppe eine andere Reihenfolge und es entstehen synchrone und asynchrone Abfolgen. Zusätzlich zu der nun einzustudierenden Abfolge überlegt sich jede Gruppe gemeinsam eine eigene Schrittfolge (wieder auf 8 Takte), die beliebig in die Choreografie eingebaut werden soll (z.B. C, Improvisation, D, A, B). Während dieser Übungsphase läuft Musik im Hintergrund, damit die Schüler*innen die Möglichkeit haben, zur Musik zu üben. Das abschließende Ziel ist nun, dass am Ende alle zur gleichen Musik, synchron innerhalb der Gruppe und asynchron zu den anderen Gruppen, tanzen.

Übung 4: „Dance Battle“

Soziale Funktion: Gegeneinander

Symbolische Funktion: sich von anderen abgrenzen, sich in eine Gruppe einfügen, sich überbieten, trotzen und sich lösen, erobern und überwinden, wettkämpfen, kämpfen und seine Rolle im Gegeneinander finden, Kampf aufrechterhalten, Herausforderungen annehmen, Raum geben bzw. nehmen, Niederlagen anerkennen, Widerstand leisten

Beispielhafte gesellschaftliche und lebensweltliche Phänomene: Konkurrenz, Wettkampf (Leistungssport), Parteipolitik, Schule (Leistungsdruck, Notendruck)

Diese Übung eignet sich gut im Anschluss an die eben beschriebene Street-Dance-Choreografie. Denn auch hier geht es in einem ersten Schritt darum, eine gemeinsame Choreografie einzustudieren. Daraufhin wird die Klasse in drei Gruppen unterteilt. In dieser Übungsphase, welche dem Battle vorausgeht, geht es darum, gemeinsam die eben erlernte Choreografie zu üben und zu festigen. Zudem soll sich jede*r aus der Gruppe einen Individualpart überlegen – hier ist Kreativität gefragt. Das Ziel ist, die Schüler*innen der anderen Gruppe zu überbieten und als Sieger*in aus dem Battle hervorzugehen. Währenddessen läuft Musik im Hintergrund. Anschließend startet das erste Dance-Battle (mit Musik), in dem sich jeweils zwei Gruppen

(z.B. Gruppe A und B) gegenüberstehen und abwechselnd ihre Choreografie präsentieren. Die dritte Gruppe (in diesem Fall Gruppe C) beobachtet das Battle von außen. Daraufhin folgt der Freestylepart, in dem nacheinander jeweils ein*e Schüler*in aus jedem Team nach vorne tritt und mit möglichst kreativen Solos das andere Team – gemäß dem Beispiel von Sina im Breakdancekreis – überbieten will. Applaus und Anfeuern ist erwünscht. Am Ende wird mittels Applausometer (App) entschieden, welche Gruppe gewonnen hat. Dieses Battle wiederholt sich, bis jede Gruppe gegeneinander getanzt hat.

Erfahrungen und Reflexion

Im Zuge der schulischen Durchführung und der gemeinsamen Evaluation der Bewegungsaufgaben mit den Schüler*innen konnte ein positives Fazit gezogen werden. Als Mittel zur Evaluation wurden Gespräche mit den Schüler*innen geführt, die um Beobachtungsbögen erweitert wurden. Wir konnten beobachten, wie sich die Schüler*innen in den Entwicklungslinien der sozialen und der symbolischen Funktion weiterentwickelten. Dies bestätigten auch die Evaluationsgespräche mit den Schüler*innen. Die Evaluationen zeigten, wie sich die Kreativität und die Bereitschaft individuellen körperlichen Ausdrucks allmählich steigerte, Bewegungsausführungen schöpferisch an Dynamik, Bewegungsfluss und Raumgewinn zunahm und es den Schüler*innen mit der Zeit deutlich leichter fiel, sich auf den eigenen tanzenden Körper als Medium von Sprache einzulassen. Hier ist eine deutliche Verbesserung auf der Entwicklungslinie der symbolischen Funktion nachzuzeichnen. Unserer Erfahrung nach hat der Unterrichtsentwurf mit der Erweiterung eines zweiten Durchgangs enorm an Qualität gewonnen, so dass wir empfehlen, die Aufgaben nach dem ersten Durchlauf um lebensweltliche und gesellschaftliche Phänomene zu erweitern. Die Schüler*innen konnten viele Bezüge zu lebensweltlichen Phänomenen herstellen, die gemeinsam in der Klasse unter Berücksichtigung ihrer Relevanz für das Thema Demokratie anschlussfähig gemacht wurden. Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass die Reihenfolge der empfohlenen Übungen nicht zufällig ist – es wird ganz bewusst empfohlen, mit einer Übung wie „Stäbe – führen und geführt werden“ (Übung 1) in das Thema einzusteigen. Solche Übungen, die in erster Linie das Bewegen (zur Musik) und nicht zwingend das Tanzen (zur Musik) forcieren, können als Icebreaker fungieren. Die Evaluationsgespräche zeigten, wie angenehm und positiv dieser Einstieg von den Schüler*innen empfunden wurde. Auch wenn Themen wie Überwindung, Scham und teilweise Überforderung zum Ausdruck gebracht wurden, überwog schlussendlich das positive Gefühl etwas geschafft zu haben, sich etwas getraut zu haben und für seine Ideen eingestanden zu sein – und das alles durch und mithilfe seines eigenen Körpers. Hervorheben möchten wir an dieser Stelle, dass der bewusste Verzicht auf Sprache eine Hilfestellung bei vielen Übungen sein kann – die Schüler*innen werden dadurch für die nonverbale Ausdrucksfähigkeit ihres

Körpers sensibilisiert. Aus entwicklungspädagogischer Perspektive konnten die Aufgaben dazu beitragen, differenziertere Dialoge in Bewegung einzugehen und symbolische Bedeutungen von Bewegungen umfassender zu deuten.

Literatur:

- Funke-Wieneke, J.** (2007). *Grundlagen der Bewegungs- und Sportdidaktik*. Schneider Verlag.
- Funke-Wieneke, J.** (2010). *Bewegungs- und Sportpädagogik. Wissenschaftstheoretische Grundlagen, zentrale Ansätze, entwicklungspädagogische Konzeption*. Schneider-Verlag
- Haller, M.** (2014). *Abstimmung in Bewegung: Intersubjektivität im Tango Argentino*. transcript Verlag.
- Heusinger von Waldegge, B.** (2007). Körperbildung und Tanzgestaltung In R. Laging (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts: von Übungskatalogen zum Unterrichten in Bewegungsfeldern* (S. 179-211). Schneider-Verlag.
- Himmelmann, G.** (2016). *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform ein Lehr- und Studienbuch*. (4. Aufl.) Wochenschau-Verlag.
- Husserl, E.** (1950-2004). *Husserliana. Gesammelte Werke*. Nijhoff.
- Klein, G.** (2004). Bewegung denken. Ein soziologischer Entwurf. In G. Klein (Hrsg.), *Bewegung. Sozial- und kulturwissenschaftliche Konzepte*. transcript Verlag
- Klein, G.** (2009). Tango in Translation: Tanz zwischen Medien, Kulturen, Kunst und Politik. transcript Verlag.
- Prohl, R. & Ratzmann, A.** (2018). Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung. In P. Kuhn & R. Laging (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik* (S. 133-154). Springer VS.
- Ratzmann, A., Rode, D. & Amesberger, G.** (2022). Sport und Demokratie In W. Beutel, M. Gloe, R. Himmelmann, R. Lange, S. Reinhardt, & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 615-634). Wochenschau Verlag.
- Roscher, M.** (2017). Bewegung gestalten - Gymnastik und Tanz. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik* (Vol. 2 neu bearbeitete Auflage). Limpert.
- Sherborne, V.** (1998). *Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Welsche, M.** (2018). *Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Wieser, W.** (2021). Die wunderbare Verwandlung der Sinamaria Neugebauer in #soulsistersina. *The Red Bulletin*. 15 (5), 61-64.

Kontakt

Alexander Ratzmann, B.A. M.A.

alexander.ratzmann@plus.ac.at

Paris Lodron-Universität Salzburg

Fachbereich Sport- und Bewegungswissenschaft
Schlossallee 49, 5400 Hallein/Rif, Salzburg, Österreich

Lena Hötendorfer, B.Ed.

lena.hoetendorfer@stud.sbg.ac.at,

lena.hoetendorfer@gmx.at

Paris Lodron-Universität Salzburg

Fachbereich Sport- und Bewegungswissenschaft,
Schlossallee 49, 5400 Hallein/Rif, Salzburg, Österreich

NEU: Überarbeitete Auflage 2018
www.hollinek.at



**SNOWSPORT
AUSTRIA**



VOM EINSTIEG ZUR PERFEKTION.

IN VIER STUFEN ZUM ERFOLG

Die Österreichische Skischule