

Sportunterricht als demokratieförderliches Setting verstehen – Fachliche Einordnungen und hochschuldidaktische Implikationen

Bernd Gröben^{1,*} & Nils Ukley¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft,
Abteilung Sportwissenschaft, Arbeitsbereich IV – Sport und Erziehung,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
bernd.groeben@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Die Universität ist für eine ebenso sinnvolle wie notwendige Demokratieförderung prädestiniert. Diesem Anspruch kann sowohl auf überfachlicher als auch auf fachlicher Ebene entsprochen werden. Im Hinblick auf das Lehramtsstudium im Fach Sport zeigt dieser Beitrag, dass der schulische Sportunterricht als adressiertes berufliches Zielfeld spezifische Anschlussöffnungen bietet, die sich bildungstheoretisch durch den sogenannten Doppelauftrag einer Erziehung *im* und *durch* Sport ergeben – verstanden als Bewegungsbildung und allgemeine Bildung. Vor diesem Hintergrund lassen sich Potenziale einer Förderung habituell-demokratischer Kompetenzen herausarbeiten. Von diesen Potenzialen ausgehend versuchen wir zu ergründen, wie solche Überlegungen zur Demokratieförderung im schulischen Sportunterricht auch im sportwissenschaftlichen Hochschulstudium vermittelt werden können. Im Ergebnis (Perspektive 1) profiliert dies eine demokratiespezifische Kompetenzerwartung, wonach Studierende im Lehramt des Fachs Sport a) theoretische Kenntnisse über die Bedingungen der Möglichkeit eines demokratiefördernden Sportunterrichts verstehen, b) strukturelle Besonderheiten und Limitationen des Settings kennen und c) prinzipielle Lösungen für fachliche Vermittlungsfragen finden können sollten. Es zeigt sich jedoch auch, dass solche Erwartungen zu vage bleiben, wenn nicht auch die Erarbeitungsprozesse und mithin die Hochschullehre selbst in einem demokratiefördernden Milieu stattfinden. Daher wird auch skizziert (Perspektive 2), wie Bildungsgehalte des Sports in der eigenen Erfahrung erschlossen und mit Fragen nach den Zielen, Wegen und der Verantwortbarkeit des schulischen Sportunterrichts verbunden werden können. Schließlich wird dafür plädiert, solche durchaus mäeutischen Wege der Lehre verstärkt zu nutzen.

Schlagerwörter: Demokratieförderung, Sportunterricht, Bildungsgehalt, Bewegungsbildung



1 Demokratieförderung im Kontext universitärer Lehre

Angesichts offenkundiger Erosionen demokratischer Strukturen, z.B. in den USA sowie in Teilen von Europa, Infragestellung der Gültigkeit von Grundwerten freiheitlich organisierter Gesellschaften und z.T. offener demokratiefeindlicher Diskurse zu aktuellen gesellschaftlichen Problemlagen (vgl. Korte, 2021) erfährt die Idee einer Demokratieförderung im Kontext der universitären Lehre derzeit ein notwendig gewordenes Mehr an Aufmerksamkeit. Universitäten sind für diese Idee aus mehreren Gründen prädestiniert:

- *Als Forschungseinrichtungen* sind Universitäten in besonderem Maße der Wissenschaftlichkeit in Denken und Handeln verpflichtet. Sie sind daher ein Ort der systematischen Widerständigkeit gegen einen beliebigen Umgang mit Wahrheit. Die in der Wissenschaft gültige Maxime, Wahrheitsansprüche durch eine explizit geregelte Methodik des Forschens abzusichern (Gadamer, 1990/1960), ist ein Grund dafür, dass ein „Bündnis zwischen Wissenschaft und Demokratie“ (Hagner, 2021, S. 101) zum Rüstzeug gegen (unlängst vermehrt zu Tage tretende) ideologisch getriebene Relativierung von Daten und Fakten gehört.
- *Als Bildungseinrichtungen* sind Universitäten außerdem davon geprägt, das aktuelle wissenschaftliche Wissen in der (fachlichen) Lehre aufzugreifen und zu vermitteln. Dies ermöglicht „Forschungs- und Bildungsgemeinschaften“ (Zick, 2021, S. 105), die den wissenschaftlichen Diskurs konstruktiv-kritisch führen und vorantreiben. Solchermaßen aufgeklärtes Denken, das sich unterschiedlicher wissenschaftlicher Zugänge zur Welt bewusst ist, zielt in bildungstheoretischer Hinsicht auch auf eine kompetente Selbstbestimmung und solidarische Verantwortungsübernahme in demokratischen Gesellschaften. Diese Bildungsziele betreffen allerdings nicht nur die universitäre Lehre; sie konturieren darüber hinaus den Orientierungsrahmen allgemeiner schulischer Bildung (vgl. Klafki, 2007).
- *Als Ausbildungseinrichtung* künftiger Lehrer*innen hat die universitäre Lehre (auch vor dem Hintergrund der bisher aufgezeigten Argumente) mithin die Aufgabe, die Relevanz der Demokratieförderung im Kontext schulischer Bildung zu thematisieren und deren Ermöglichung zu beschreiben.

Vorliegender Beitrag greift diese Aufgabe auf und konkretisiert Optionen der Demokratieförderung im Lehramtsstudium des Fachs Sport. Hierbei folgen wir der Argumentation Kipkes (2021), wonach sich Demokratieförderung durch den exzeptionell-freiheitlichen Charakter der Demokratie legitimiert.¹

Der Fokus liegt zunächst auf dem schulischen Sporttreiben, dessen bildungstheoretische Begründungsmuster und daran anschließend dessen Potenziale zur Förderung habituell-demokratischer Kompetenzen beleuchtet werden. Nachfolgend werden spezifische Vermittlungsprinzipien schulischen Sportunterrichts hochschuldidaktisch gewendet und herausgearbeitet, wie diese in der universitären Lehre sinnvoll erarbeitet werden können.

2 Bildungstheoretische Anschlussofferten des Sports

Pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Theoriezugänge gehen davon aus, dass Bildungspotenziale des Sports nicht nur über das Erlernen bewegungskultureller Praktiken, sondern – in gleichem Maße – über die individuellen Erfahrungen im Rahmen der jeweiligen Handlungskontexte zu bestimmen sind. Demnach gibt es keinen Sportunterricht, der nicht zugleich erzieht – sei es nun zum Guten oder zum vermeintlich Schlechten. Der Sportpädagogik kommt deshalb die Aufgabe zu, angemessene Bildungserwartungen an

¹ Auf die Argumentationslinie soll hier nur verwiesen werden – sie zu diskutieren ist nicht Anliegen dieses Beitrags.

Bewegung, Spiel und Sport zu formulieren sowie diese für schulische wie auch außerschulische Vermittlungsfelder zu spezifizieren bzw. auf ihre tatsächlichen Wirkungen hin zu untersuchen (vgl. Gröben, 2013). Hierbei zeigt sich, dass normativ aufgeladene Fragen nach dem *Wozu* des Sports (speziell: des Sportunterrichts) nur in enger Abhängigkeit von Fragen nach dem *Wie* beurteilt werden können. Demnach bestimmt sich der je erfahrene Wert einer sportlichen Handlung zunächst nach den Weisen des Zugangs im Lernen, Üben und Trainieren (vgl. Meier, Braksiek & Gröben, 2020). So kann das Sich-Bewegen an Turngeräten als fremdbestimmte Anleitung im Sinne einer Gebrauchsanweisung des eigenen Körpers formuliert und der Wert des Erlernten nach der Ausprägung einer spezifischen turnerischen Fertigkeit bestimmt werden. Das Erlernte würde demnach nur dann als etwas Positives erlebt werden, wenn die Fertigkeit selbst im Bereich eines erstrebenswerten Könnens verortet werden kann. Da dies im schulischen Sportunterricht – zumal im Turnen – häufig nicht der Fall ist, entspräche eine so vermittelte Fertigkeit lediglich einem *trägen Können*, dessen Aktualisierung außerhalb der Vermittlungssituation wenig sinnvoll wäre. Aus sportpädagogischer Sicht ist demnach zu fragen, wie eine Vermittlung sportlichen Könnens bereits im Vermittlungsprozess positive Werterfahrungen ermöglichen und stärker an lebensweltlichen Interessen der Lernenden ausgerichtet werden kann. So verstanden kann „Bewegungskompetenz“ somit auch als spezifische Dimension allgemeiner Bildung aufgefasst werden, die einen individuellen „Möglichkeitsraum freiwilligen und selbstbestimmten Handelns“ (Klafki, 2001, S. 20) erschließen soll und kann.

In Abstraktion geht es hierbei um Begründungen erzieherischen Handelns, die immer eine Ermächtigung der Erziehenden über die Erzogenen umfassen, indem der Erziehungsprozess über die Zukunft der jeweils betroffenen Menschen zu verfügen sucht. Als Begründungskriterium fungieren die jeweils zu bestimmenden Bildungsgehalte eines konkreten Erziehungssettings, zum Beispiel des schulischen Sportunterrichts. Die spezifischen Voraussetzungen solchen bildungsreferenten pädagogischen Denkens und Handelns hat Benner (2005) in drei Prinzipien zusammengefasst, die in ihrem Zusammenhang das Menschenbild, die Aufgaben und die intendierte Wirksamkeit von Erziehung folgendermaßen beschreiben:

- *Bildsamkeit* als Bestimmt-Sein zu rezeptiver und spontaner Leiblichkeit, Freiheit, Sprachlichkeit und Geschichtlichkeit;
- *pädagogische Transformation* gesellschaftlicher Einflüsse und Anforderungen durch Unterricht (in kritischer und konstruktiver Hinsicht);
- *Aufforderung zur Selbsttätigkeit* unter Beachtung der unterrichtlichen Einheit von Lehren und Erziehen.

Diese Denkfigur konkretisiert somit den Anspruch, im Erziehungsprozess zu jener kompetenten und verantwortbaren Selbstbestimmung beizutragen, die zusammenfassend als *Bildung* verstanden werden kann und in der Sportpädagogik folgendermaßen beschrieben wird:

„Darin ist automatisch mitgesetzt, dass Bildungsprozesse ohne Freiheit nicht zu haben sind, obzwar sie natürlich auch stets vom Zwang begleitet sind und als zunehmender Ablösungsprozess von einer wie auch immer gearteten Fremdbestimmung zu denken sind. Deshalb hat Kant auch an einer anderen Stelle die für alle Erziehungs-, Entwicklungs-, Lern- und Bildungsvorgänge systematische Schlüsselfrage gestellt: ‚Wie kultiviere ich Freiheit beim Zwange?‘“ (Gröben & Meinberg, 2011, S. 104)

Wenn die Pädagogik den normativen Anspruch aufgäbe, Erziehungsansprüche durch Bildungstheorie abzusichern, und sich einseitig auf die Produktion gesellschaftlich erwünschter Kompetenzen einließe, würde sie daher auch ihre genuin wissenschaftliche Funktion in Frage stellen:

„Da Erziehung und Bildung immer auch ‚gesellschaftlich tüchtig‘ [...] machen müssen, haben Vermittlungsprozesse stets von ‚Hause aus‘ zwei zentrale Aufgaben wahrzunehmen:

Selbstbestimmung und eben dieses gesellschaftliche ‚Tüchtigwerden‘ zu ermöglichen.“ (Gröben & Meinberg, 2011, S. 104)

Darüber hinaus ist aber ebenso bedeutsam, dass in diesen Überlegungen eine Differenzierung von Bildung und Erziehung angelegt ist, da die Erziehung einem transitiven Grundmuster (*jemanden erziehen*) folgt, während der Bildung ein reflexives Moment (*sich bilden*) unterliegt (vgl. Dörpinghaus, 2015). Es ist also sinnvoll und notwendig zu fragen, ob der Erziehungsprozess zu *kompetenter und verantwortbarer Selbstbestimmung* beiträgt (und somit bildet) oder – was prinzipiell ebenso möglich ist – diese sogar behindert. Bezogen auf den Sport werden diese Fragen nun weiter ausbuchstabiert, indem Bildungsoptionen des schulischen Sportunterrichts herausgearbeitet (Kap. 3.1) und – durch diese Optionen erst eröffnete – Möglichkeiten zur Förderung habituell-demokratischer Kompetenzen konkretisiert (Kap. 3.2) werden.

3 Doppelauftrag des schulischen Sportunterrichts

Bildungsgehalte und unterrichtliche Optionen von Bewegung, Spiel und Sport werden seit einigen Jahren im Konzept eines *Erziehenden Sportunterrichts* zusammengefasst und als Doppelauftrag einer *Erziehung im und durch den Sport* ausgelegt.² Demnach ist insbesondere das Handlungsfeld des Sportunterrichts mit spezifischen Möglichkeiten einer Bildung im Sport liiert, die über eine reine Fertigkeitenvermittlung hinausgehen und vor allem in der didaktischen Interpretation der Unterrichtsinhalte unter verschiedenen *Pädagogischen Perspektiven* liegen (vgl. Kurz, 2008). Hierbei bieten bewegungskulturelle Inhalte ein weites Feld möglicher lohnender Erfahrungen, die sich erst im eigenen Tun verwirklichen und verschiedene mögliche Sinnrichtungen sportlichen Handelns (wie etwa Kooperation, Gesundheit, Wagnis oder Leistung) verdeutlichen.

3.1 Bewegungsbildung im Sportunterricht

Das spezifische Verhältnis von *Erziehung und Bildung im Sport(-Unterricht)* lässt sich mit Prohl und Ratzmann (2018, S. 38; Hervorh. i.O.) wie folgt konkretisieren: *Bewegungsbildung* ist im Hinblick auf eine Erziehung im Sportunterricht „als ein *qualitativ strukturierter Erfahrungsprozess* aufzufassen, in dem die Qualität der Gestaltung des Subjekt-Welt-Verhältnisses durch *Sich-Bewegen* im Zentrum der erzieherischen Bemühungen steht.“ Im Prozess des Bewegungslernens vollzieht sich demnach – phänomenal betrachtet – eine charakteristische (und planbare) Veränderung des Verhältnisses von Individuum und Umwelt (zusammenfassend vgl. Gröben, 2000):

- *Zu Beginn* (der Lernphase) nimmt eine zu erlernende Bewegungsweise die volle Aufmerksamkeit in Anspruch, und die Unverfügbarkeit der Bewegungen führt zu einer *Entfremdung* des eigentlich vertrauten und verfügbaren Leibes. Je länger sich der Lernende mit dem Bewegungsproblem beschäftigt, desto mehr werden ihm Lösungsstrategien zu eigen, und es verliert sich zunehmend die Widerständigkeit des Leibes.
- *Zum Abschluss* ist die Wahrnehmung der Situation schließlich nicht mehr durch den eigenen leiblichen Horizont geprägt, sondern durch die nunmehr glückende Bewegung. Die Bewegung *transportiert* schließlich nicht mehr einen Körper zu

² Der Begriff des *Erziehenden Unterrichts* hat seinen Ursprung in der Aufklärungspädagogik des 18./19. Jahrhunderts, die von Johann Friedrich Herbart wesentlich mitgeprägt wurde (vgl. Prohl & Ratzmann, 2018, S. 137). Bereits in der Einleitung zu seiner „Allgemeinen Pädagogik“ (1964/1902, S. 10) legt Herbart das Bekenntnis ab, „keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, so wie ich [...] keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht“. Demnach umfasst der erziehende Sportunterricht sowohl die Dimension der *Bewegungsbildung* im Sinne der Sachaneignung (d.h. Erziehung *im* Sport) als auch *allgemeine Bildung* im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung (d.h. Erziehung *durch* Sport).

einem intendierten Ziel; sie ist die unmittelbar leibliche Verbindung zu den Dingen, Aufgaben und Zielen, auf die sich das Subjekt bezieht.

Mithin ist die ständige Reibung zwischen *Möglichkeit* und *Wirklichkeit* eine Voraussetzung der Identitätserfahrung und damit Prototyp leiblich situierter Bildungsprozesse (vgl. Franke, 2006, 2008). Ommo Grupe (1982, S. 107) hat diesen Sachverhalt in Bezug auf fachspezifische Bildungspotenziale in dem Satz verdichtet, dass der Sport nicht nur Vergnügen und Entspannung schaffe, sondern darüber hinaus auch „eine Möglichkeit, uns die freiwillige Selbsterschwernis unseres Lebens zuzumuten, aus der Kultur entsteht“.

So ist sportliches Handeln zwar leistungsthematisch und geregelt, aber gleichzeitig flüchtig, eigensinnig und folgenlos hinsichtlich außersportlicher Zwecke. Mögliche Bildungsgehalte als Ansatzpunkte einer *Erziehung im Sport* müssen demnach aus dem Erfahrungsgehalt der jeweiligen Praxis hergeleitet werden:

„Soll der Erziehende Sportunterricht über den schulischen Kontext hinaus Bildungswirksamkeit entfalten, dann hat der individuelle Wert der erworbenen Bewegungskompetenz für das Bildungssubjekt im Mittelpunkt zu stehen.“ (Prohl & Ratzmann, 2018, S. 38)

Hierbei ist das Konzept der Bewegungsbildung (als qualitativ strukturierter Erfahrungsprozess) außerdem geeignet, eine *Erziehung im Sport* ästhetisch zu begründen:

„Im Sport [...] wird eben nicht gesprungen, weil ein Hindernis im Wege steht, sondern man stellt sich ein Hindernis in den Weg, um springen zu können. Indem der Zweck des sportlichen Handelns (Hindernis überwinden) also der Aufwertung der Wahrnehmung der Mittel ihres Vollzuges (Springen) dient, ist die Institution ‚Sport‘ primär der Sphäre des Ästhetischen zuzuordnen.“ (Prohl, 2012, S. 81)

3.2 Allgemeine Bildung im Sportunterricht

Gesellschaftlich-soziale Bildungsmomente sind im Ansatz der Bewegungsbildung demgegenüber noch nicht thematisiert. Unter der Perspektive einer *Erziehung durch den Sport* soll der schulische Sportunterricht deshalb ebenso einen Beitrag zur Erarbeitung überfachlicher Schlüsselqualifikationen leisten, die zu einem selbstbestimmten und selbstverantworteten Handeln befähigen. Bildung kann hierbei mit Klafki (vgl. 2001) als selbstständig erarbeiteter und zu verantwortender Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten verstanden werden:

- als *Selbstbestimmungsfähigkeit* jedes Einzelnen über die individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen;
- als *Mitbestimmungsfähigkeit* in Anspruch und Möglichkeit hinsichtlich der Gestaltung sozialer Bezüge;
- als *Solidaritätsfähigkeit* mit Blick auf die Pluralität individueller Ansprüche im gesellschaftlichen Miteinander.

In Anbetracht des o.g. doppelten Bildungsanspruchs wie auch der strukturellen Bedingungen können demnach intendierte Wirkungsbereiche des erziehenden Sportunterrichts auf drei Ebenen spezifiziert werden (vgl. Gröben, Kastrup & Müller, 2011):

- *Kompetenzerwerb zur Partizipation* in bewegungskulturellen Praxen;
- *Ermöglichung positiver Erfahrungen* im Umgang mit den spezifischen Anforderungen bewegungskultureller Handlungszusammenhänge;
- *Erarbeitung überfachlicher Schlüsselqualifikationen*, die zu einem selbstbestimmten und selbstverantworteten Handeln (in Bewegung, Spiel und Sport und darüber hinaus) befähigen.

Ein solcher *erziehender Sportunterricht*, der Ansätze der Bewegungsbildung und allgemeiner Bildung integriert und die o.g. Wirkungen adressiert, ist jedoch auch hinsichtlich einer Förderung demokratischer Kompetenzen vielversprechend. Auf grundlegendere

Argumentationslinien im Sinne von Dewey (2000/1916) und Honneth (2016) wird hier lediglich verwiesen, zumal Prohl und Ratzmann (2018, S. 140; Hervorh. i.O.) dieses Potenzial fachdidaktisch an folgendem Beispiel konkretisieren:

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

Diese augenfälligen Optionen einer Erziehung zur Demokratie (sensu Dewey) im Kontext eines erziehenden Sportunterrichts sind jedoch auf die Schaffung eines demokratiefördernden Milieus seitens der Lehrkräfte zwingend angewiesen. Erst in einem solchen Milieu wird es möglich, „den *Sinn der Sache* der Bewegungskultur gemeinsam *finden zu lassen (Bewegungsbildung)* und eine demokratische Persönlichkeit *sich entwickeln zu lassen (allgemeine Bildung)*“ (Prohl & Ratzmann, 2018, S. 144; Hervorh. i.O.).

4 Fachdidaktische Konsequenzen

Eine Schnittstelle zu hochschuldidaktischen Fragen hinsichtlich der Demokratieförderung im schulischen Sportunterricht stellen die bereits thematisierten Paradoxien von Intention und Wirkung im Erziehungsprozess dar, die auf eine grundsätzliche Verschränkung von Bildungstheorie und Demokratie verweisen. Demnach wäre die Schöpfung demokratieförderlicher Potenziale des Sportunterrichts im späteren Berufsfeld von Lehramtsstudierenden an die Grundeinsicht gekoppelt, dass Schüler*innen Spielräume selbstbestimmten Handelns benötigen, in denen selbstständiges Finden von Sinnzusammenhängen ermöglicht wird. Mit Blick auf die sich durch die bisher skizzierten Bildungsansprüche des Faches konstituierenden Anforderungen an Sport-Lehrkräfte bringen Prohl und Ratzmann (2018, S. 143) dies auf folgenden Punkt:

„Die absichtlich in Kauf genommene Ungewissheit, das zu bewirken, was man intendiert, schafft erst die Voraussetzung dafür, das zu bewirken, was man intendiert – nämlich einen Appell an die Bildsamkeit zum Zweck der Ermöglichung autonomer Bildungsprozesse der Schüler und Schülerinnen, die die Autorschaft für ihr Leben übernehmen sollen.“

Damit eine solche Akzeptanz von Nichtplanbarkeiten mit der ebenso gegebenen Anforderung an Planungs- und Zielorientiertheit von (Sport-)Unterricht durch die Lehrenden nicht in Konflikt gerät, müssen Prinzipien eines solchen Unterrichts im Studium erarbeitet und vermittelt werden:

- Das leitende *Prinzip der absichtlichen Unabsichtlichkeit* besagt, dass Bildungsprozesse im oben erörterten Sinn durch Erziehungsmaßnahmen nicht direkt hergestellt, sondern nur (durch didaktisches Zeigen) ermöglicht werden können.
- Das *Prinzip der Einheit von Lehren und Erziehen* verweist auf die Ganzheitlichkeit des pädagogischen Bezugs zwischen Lehrkräften und der Schülerschaft im (Sport-)Unterricht, der sich nicht in Instruktion und erzieherische Einflussnahme auflösen lässt.
- Das *Prinzip der Gleichrangigkeit von Weg und Ziel* des Unterrichts ist insbesondere für den Sportunterricht von Bedeutung, denn gerade hier sollte bereits der Lernprozess typische Werterfahrungen bewegungskultureller Praktiken ermöglichen (vgl. Prohl, 2010).

Neben dem Wissen um o.g. Paradoxien und den Unterricht betreffende Kontingenzphänomene, aber auch um die genannten Prinzipien eines erziehend-bildenden Sportunterrichts ist es für Studierende im Fach Sport ebenso unerlässlich, dessen strukturelle Spezifika und Limitationen zu kennen (vgl. Gröben, 2013):

- *Selbstzweck vs. Zweckbezug*: Bewegungskulturelles Handeln ist primär auf seinen Selbstzweck und Eigenwert orientiert. Ausnahmen sind der Gesundheitssport (in Prävention und Rehabilitation), der Berufssport und der Schulsport. So ist der Pflichtcharakter des Sportunterrichts durch Schulnoten abgesichert und erfährt hierdurch seinen Wert im Zweckbezug der schulischen Selektionsmechanismen, wodurch die (mögliche) unmittelbare Freude am Tun konterkariert wird.
- *Homogenität vs. Heterogenität*: Während sich im außerschulischen Feld meist Gleichgesinnte in *ihrem Sport* treffen, begegnen sich im schulischen Sportunterricht Lernende in der ganzen Bandbreite unterschiedlicher Interessen und Fähigkeiten. Die Freiwilligkeit des außerschulischen Sports führt zu homogenen Gruppen hinsichtlich des gemeinsamen Interesses, was sich – durch die Selektionsmechanismen des Sports – auch auf der Leistungsebene niederschlägt. Demgegenüber führt der verpflichtende Charakter des schulischen Sportunterrichts zu heterogenen Gruppen hinsichtlich möglicher Interessen wie auch des bewegungskulturellen Könnens.
- *Enger vs. weiter Kanon*: Die (ideal-)typische Karriere im außerschulischen Sport basiert auf einem langfristigen und vertiefenden Engagement in einem oder wenigen Praxisfeld(ern). Typischerweise sehen sich die Akteur*innen als zum Beispiel Schwimmer*in, Fußballspieler*in oder Turner*in etc., was in ähnlicher Weise auch für weniger tradierte bzw. einschlägige bewegungskulturelle Aktivitäten wie z.B. das Skateboarden, Slacklinen oder Klettern gilt. Demgegenüber ist der Sport im schulischen Unterricht von einem sehr breiten inhaltlichen Kanon und dementsprechend häufigen thematischen Wechseln sowie einer ganzen Palette pädagogischer Perspektiven (s. Kap. 3) geprägt.

Ohne Kenntnis solcher strukturellen Unterschiede zwischen schulischen und außerschulischen Settings wird eben auch z.B. nicht plausibel, warum es – gemäß dem oben genannten Prinzip der Gleichrangigkeit von Weg und Ziel – so wichtig ist, dass nicht erst die Zielfertigkeiten spezifischer Sportarten positive Erfahrungen ermöglichen sollen. Allen drei genannten Prinzipien folgend müssen den Lernenden im Sportunterricht aber auch Gestaltungsspielräume zum Erreichen von eben solchen Fertigkeiten und (mit oder ohne diese) auch der positiven Erfahrungen zugesprochen werden. Der Trias der Grundfertigkeiten Klafkis entsprechend, alle Facetten von Bildung in die Unterrichtsgestaltung einzubeziehen, bedeutet dies somit für angehende Sportlehrkräfte, die aufgezeigten Kontingenzprobleme und Paradoxien nicht nur für das eigene Handeln zu akzeptieren, sondern auch jene, die die Lernprozesse der Schüler*innen betreffen (vgl. Ukley & Gröben, 2020). Entsprechend der aufgezeigten strukturellen Fachspezifika bieten sich im Sportunterricht sogar besondere Chancen, diese bewusst herbeizuführen und aufzuzeigen. So können vor dem Hintergrund je spezifischer Inhalte Schauplätze für demokratische Aushandlungsprozesse geebnet werden. Beispiele können etwa eine auf Heterogenitätsfaktoren von Gruppen(-Mitgliedern) reagierende Regelkonstituierung und -modifikation oder auch Mannschaftseinteilungen in Sinne des Fair Play sein, in deren Verlauf Gelingen und Scheitern demokratischer (Mit-)Gestaltung immer den bereits zitierten „prozessualen *Eigenwert*“ (Prohl & Ratzmann, 2018, S. 143; Hervorh. i.O.) haben.

Zusammenfassend betrachtet sollen Studierende im Lehramt des Fachs Sport a) Bedingungen der Möglichkeit eines demokratiefördernden Sportunterrichts verstehen, b) strukturelle Besonderheiten und Limitationen des Settings kennen und c) prinzipielle Lösungen für fachliche Vermittlungsfragen finden können.

5 Hochschuldidaktische Konsequenzen

Solche Erwartungen wirken jedoch recht uneigentlich, wenn nicht auch die Erarbeitungsprozesse und mithin die Hochschullehre selbst in einem demokratiefördernden Milieu stattfinden. Leitbild hierfür ist die eingangs bereits genannte „Forschungs- und Bildungsgemeinschaft“ (Zick, 2021, S. 105), die den wissenschaftlichen Diskurs konstruktiv-kritisch führt und vorantreibt. Neben hierarchischen Problemen des Umgangs von Studierenden und Dozierenden hat hier vor allem der Forschungsbezug des Studiums Gewicht. Wenn Studierende an Forschung (angemessen) partizipieren, imprägniert dies gegen einen beliebigen Umgang mit Wahrheit und stärkt die Widerständigkeit gegen postfaktische Einflüsterungen demokratiefeindlicher Provenienz. Die in der Wissenschaft gültige Maxime, Wahrheitsansprüche durch eine explizit geregelte Methodik des Forschens abzusichern, begründet hierbei auch die Vermittlung (angemessener) forschungsmethodischer Kompetenzen (Gröben & Ukley, 2018).

Angehende Sportlehrkräfte sollen in demokratieförderlichem Sinne auf der einen Seite auch in strittigen fachlichen wie überfachlichen Fragen diskursfähig sein und wissenschaftlich belegte Wahrheiten ebenso argumentativ verarbeiten können wie die Existenz kontingenter Sachverhalte. Auf der anderen Seite bedürfen sie spezifischer Kompetenzen, um solche Evidenzen zu erkennen und die unumgehbaren Paradoxien und Antinomien deuten zu können, die ihr berufliches Handeln und ebenso das Handeln von Schüler*innen konstitutiv prägen (vgl. Ukley, 2021). Hierfür müssen sie über Wissen bezüglich erkenntnistheoretischer Grundlagen (sport-)wissenschaftlicher Forschung, forschungsmethodischer Grundlagen sowie Grundlagen der Planung und Durchführung empirischer Untersuchungen verfügen, um (sport-)wissenschaftliche Forschung methodenkritisch und ethisch reflektieren und in ihrer Qualität beurteilen zu können. Außerdem sollen sie in der Lage sein, wissenschaftliche Fragestellungen zu formulieren, deren praktische Relevanz einzuschätzen und mit adäquaten Untersuchungsansätzen und Forschungsmethoden zu bearbeiten (vgl. Gröben & Ukley, 2018). Bezogen auf die Professionalisierung von künftigen Lehrer*innen ermöglichen solche Kompetenzen eine kritische Teilhabe am wissenschaftlichen Diskurs, die Möglichkeit, Fragen methodisch zu bearbeiten und Problemen auf den Grund zu gehen, und somit letztlich die Fähigkeit, eigenes pädagogisches Handeln (auch) vor dem Hintergrund demokratieförderlicher (Unterrichts-)Gestaltung zu reflektieren. Dies verdeutlicht einmal mehr die Notwendigkeit der bewussten Anbahnung eines reflexiven Habitus, „der theoretisch geleitete Forschung als wichtiges Mittel zur eigenen Selbstaufklärung betrachtet“ (Horstkemper, 2003, S. 118).

Für die hochschulische Bildung im Fach Sport bedeutet dies, dass Fragen nach lebensweltlichen Phänomenen (von Studierenden wie von Schüler*innen), die den vielfältigen bewegungskulturellen Erscheinungsformen zu Grunde liegen und den Horizont einer bildungstheoretischen Erörterung markieren, in ihrer (Meinungs- und Ergebnis-) Offenheit angenommen und bearbeitet werden können müssen. So können mögliche ästhetische Bildungsgehalte in der eigenen Erfahrung erschlossen und mit Fragen nach den Zielen, Wegen und der Verantwortbarkeit des schulischen Sportunterrichts verbunden werden.

Darauf aufbauend können dann Normierungen und Verknüpfungen von Wissen und Erfahrung erarbeitet werden, um Prototypen wissenschaftlicher Theorien zu erarbeiten und als Grundlage eigenen Argumentierens und Handelns zu nutzen. Schließlich könnten diese zu präskriptiven bzw. prognostischen Aussagen verdichtet und zum Gegenstand weiterer systematischer Beobachtung und Evaluation gemacht werden. Auf genau einem solchen Wege hat Wilhelm Kamlah (1973) seine philosophische Anthropologie begründet und ethische Leitlinien formuliert, die das Leben in einer freiheitlichen Demokratie prägen.

Vielleicht sollten wir, gemeinsam mit den Studierenden, diesen Weg häufiger gehen? Wir meinen: ja, denn auch eine durchdachte Lehre und inhaltlich gut begründete Demokratieförderung an der Universität unterliegen den gleichen Paradoxien, von denen im

Beitrag die Rede war. Anlässe bieten z.B. weiterhin offene (grundsätzlichere) Fragen zum *Verhältnis von Wahrheit und Methode* in den Wissenschaften sowie zu *Freiheit und Zwang im pädagogischen Bezug*.

Literatur und Internetquellen

- Benner, D. (2005). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (5., korr. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Dewey, J. (2000/1916). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Aus dem Amerikanischen übers. von E. Hylla. Hrsg. mit einem Nachwort von J. Oelkers (Nachdruck der 3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Dörpinghaus, A. (2015). Theorie der Bildung. Versuch einer „unzureichenden“ Grundlegung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (4), 464–480.
- Franke, E. (2006). Erfahrung von Differenz – Grundlage reflexiver Körper-Erfahrung. In R. Gugutzer (Hrsg.), *body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports* (S. 187–206). Bielefeld: transcript.
- Franke, E. (2008). Erfahrungsbasierte Voraussetzungen ästhetisch-expressiver Bildung – zur Entwicklung einer domänenspezifischen „Sprache“ physischer Expression. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte*. Hrsg. von der Kommission Sportpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – DGfE (S. 195–215). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. <https://doi.org/10.1515/9783839404706-008>
- Gadamer, H.G. (1990/1960). *Wahrheit und Methode* (Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Bd. 1) (6., durchges. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Gröben, B. (2013). Sportpädagogik. In S. Andresen, C. Hunner-Kreisel & S. Fries (Hrsg.), *Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 249–253). Stuttgart: J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05023-6_38
- Gröben, B. (2000). *Einheitenbildung im Bewegungshandeln. Zur phänomenalen Struktur des sportbezogenen Bewegungslernens*. Schorndorf: Hofmann.
- Gröben, B., Kastrup, V., & Müller, A. (2011). Die Differenz von Bildung und Erziehung – Ansatzpunkte empirischer Forschung aus Sicht der Sportpädagogik. In B. Gröben, V. Kastrup & A. Müller (Hrsg.), *Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft*. (S. 11–23). Hamburg: Feldhaus.
- Gröben, B., & Meinberg, E. (2011). Sportpädagogik. In K. Willimczik (Hrsg.), *Sportwissenschaft interdisziplinär – Ein wissenschaftstheoretischer Dialog* (Die sportwissenschaftlichen Teildisziplinen in ihrer Stellung zur Sportwissenschaft, Bd. 4) (S. 83–108). Hamburg: Feldhaus.
- Gröben, B., & Ukley, N. (2018). Forschen im eigen(tlich)en Sinne. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport, Bd. 13) (S. 47–63). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_3
- Grupe, O. (1982). *Bewegung, Spiel und Leistung im Sport: Grundthemen der Sportanthropologie*. Schorndorf: Hofmann.
- Hagner, M. (2021). Auf die Probe gestellt. Zum Verhältnis von Wissenschaft und Demokratie. *Forschung & Lehre*, 28 (2), 100–102.
- Herbart, J.F. (1964/1902). Umriß pädagogischer Vorlesungen. In *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge, Bd. X*. Hrsg. v. K. Kehrbach & O. Flügel (Neudr. d. Ausg. Langensalza, 1902) (S. 65–206). Aalen: Scientia.
- Honneth, A. (2016). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Mit einem neuen Nachwort (9. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Horstkemper, M. (2003). Warum soll man im Lehramtsstudium forschen lernen? In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 117–130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kamlah, W. (1973). *Philosophische Anthropologie. Sprachkritische Grundlegung und Ethik*. Mannheim: BI Wissenschaftsverlag.
- Kipke, R. (2021). Der Sinn der Demokratie. Überlegungen zur Legitimität und zum Gehalt schulischer Demokratiebildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (3), 1–7. <https://doi.org/10.11576/pflb-4355>
- Klafki, W. (2001). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In R. Prohl (Hrsg.), *Bildung und Bewegung*. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 22.–24.06.2000 in Frankfurt a.M. (S. 19–28). Hamburg: Czwalina.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Korte, K.-R. (2021). Demokratische Zukunft. *Forschung & Lehre*, 28 (2), 96–98.
- Kurz, D. (2008). Der Auftrag des Schulsports (1). *Sportunterricht*, 57 (7), 211–218.
- Ladenthin, V. (2020). Zukunftsparadox: Universität – Ort der Bildung oder Ausbildung? *Forschung & Lehre*, 27 (1), 26–27.
- Meier, C., Braksiek, M., & Gröben, B. (2020). Semantische Differentiale zur Erfassung von Bewegungsqualität bei sportlichen Bewegungen. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50 (1), 179–184. <https://doi.org/10.1007/s12662-019-00605-1>
- Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik* (3., korr. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. (2012). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder* (S. 70–91). Wiebelsheim: Limpert.
- 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* (Bildung und Sport, Bd. 9) (S. 133–154). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17096-7_7
- Ukley, N. (2021). Anforderungen und Antinomien des Lehrer*innenberufs. Forschendes Lernen als Instrument der professionellen Begegnung im Rahmen der (Sport-) Lehrkräftebildung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (4), 32–39. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4399>
- Ukley, N., & Gröben, B. (2020). Theoretische Implikationen zum Umgang mit Kontingenzphänomenen in Studium und Unterricht. Anmerkungen aus sportpädagogischer Sicht. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (3), 35–44. <https://doi.org/10.4119/pflb-3316>
- Zick, A. (2021). Konflikte, Gewalt, wankende Demokratie? Der Zustand der Demokratie mit Blick auf Forschung und Lehre. *Forschung & Lehre*, 28 (2), 104–105.

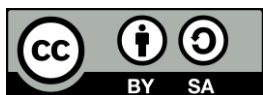
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Gröben, B., & Ukley, N. (2021). Sportunterricht als demokratieförderliches Setting verstehen – Fachliche Einordnungen und hochschuldidaktische Implikationen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (3), 103–112. <https://doi.org/10.11576/pflb-4915>

Online verfügbar: 29.12.2021

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>