



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Demokratie in Aktion“

Demokratie im Bewegungs- und Sportunterricht

verfasst von / submitted by

Barbara Bumberger, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien, 2022/ Vienna, 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 500 525 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

MA Lehramt Sek (AB)
Unterrichtsfach Bewegung und Sport
Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Dr. Stefan Meier

Believes can create experience.

Believes towards a democratic lesson, can create experience of democratic skills.

Barbara Bumberger

Vorwort

Demokratie in Aktion! Demokratie, ein gesellschaftlich relevantes Phänomen, das ihre Anwendung in der Schule und konkret im Bewegungs- und Sportunterricht zeigt. Basierend auf John Deweys (1916/2011) Termini von *democracy* und *experience*, nähert sich diese Abhandlung einer leibphänomenologischen Perspektive, sowie einer des symbolischen Interaktionismus. Das Erkenntnisinteresse forciert die retrospektive Wahrnehmung von Demokratie im Sport, sowie Demokratie im Bewegungs- und Sportunterricht aller beteiligten Akteuer*innen im Kontext der Schule. Das qualitative Forschungsdesign verspricht differenzierte Ergebnisse, sowie konkrete Handlungsableitungen. Es werden die Möglichkeiten und Chancen, der bereits gesetzlich verankerten Bestrebung für Demokratie (in Aktion) im Anwendungsfeld der Schule aufgezeigt. Die Bedeutsamkeit des symbolischen Interaktionismus wird dadurch erkennbar, sowie konzise Ansätze der körperbezogenen Leibphänomenologie.

Abstract

Democracy in action! Democracy is a socially relevant phenomenon, showing its application in school and concretely in physical education. Based on John Dewey's (1916/2011) terms of *democracy* and *experience*, this paper approaches a body phenomenological perspective, as well as one of symbolic interactionism. The research interest forces the retrospective perception of democracy in sport, as well as democracy in physical activity and physical education of all involved actors in the context of school. The qualitative research-design promises differentiated results, as well as concrete action derivations. The possibilities and chances of the already legally anchored endeavor for democracy (in action) in the application field of the school are shown. The significance of symbolic interactionism becomes recognizable, as well as concise approaches of body phenomenology.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während der Anfertigung dieser Masterarbeit emotional und moralisch unterstützt haben.

Es gebührt mein Dank ebenso Professoren der Universität Wien (Zentrum für Lehrer*innenbildung, Interfakultären Bereich für Sportwissenschaften), sowie der Paris Lodron Universität Salzburg, Emerging Researcher und Kolleginnen, die mich auf diesem Prozess inspiriert haben, Thesen, Betrachtungen sowie Modelle in Anwendung zu bringen. Namentlich möchte ich dabei Univ.-Prof. Dr. phil. habil. Reitinger Johannes, Ass.-Prof. Dr. Meier Stefan, Ratzmann Alexander, BA. MA. erwähnen. Außerdem möchte ich Susanne Haberl, BEd. und Annika Martin, BA für das Korrekturlesen meiner Masterarbeit danken.

Ein besonderer Dank gilt allen Teilnehmer*innen, Schüler*innen, Kolleg*innen und Expert*innen, die Zeit und Muße aufgebracht haben bei den Interviews mitzuwirken, ohne die diese Arbeit nicht hätte entstehen können.

Abschließend möchte ich mich bei meiner Familie bedanken, die, während diesem Schreibprozess stets mit Ermutigung, Optimismus und Realismus zur Seite standen und ein offenes Ohr für mich hatten.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Problemaufriss	2
3	Verortung im Gesetzbuch	3
4	Demokratie als Modus des Lebens	6
5	Demokratie Lernen?	11
5.1	Schule & Demokratie	12
5.2	Demokratische Partizipation	13
5.3	Demokratie als Allgemeinbildenden Ansatz	14
5.4	Demokratie im Bewegungs- und Sportunterricht.....	16
5.5	Pädagogische Partizipation im Sport.....	16
5.6	Denken in Erfahrung aus Lehrpersonen-Perspektive.....	18
5.7	Drehscheibe: Demokratie in Aktion.....	21
5.8	Implementierung TILA	22
6	Empirie.....	24
6.1	Beschreibung der Stichprobe.....	25
6.2	Auswahl und Rekrutierung von Teilnehmer	25
6.3	Ablauf und Durchführung	25
6.4	Auswertung	26
7	Ergebnisse	29
7.1	Bedeutungsgehalt Demokratie	29
7.1.1	Selbstbestimmung	29
7.1.2	Mitbestimmung	30
7.1.3	Solidarität	30
7.2	Demokratie im Sport, Sport- und Bewegungsunterricht.....	30
7.2.1	Mitbestimmung	30
7.2.2	Solidarität	31
7.2.3	Fremdbestimmung.....	31
7.3	Lehr-, Lern- Outcome.....	32
7.3.1	Selbstbestimmung	32
7.3.2	Solidarität	32
7.3.3	Fremdbestimmung.....	33
7.4	Handlungsableitungen für Bewegungs- und Sportunterricht.....	34
7.4.1	Selbstbestimmung	34
7.4.2	Mitbestimmung	34
7.4.3	Solidarität	35

7.4.4	Fremdbestimmung.....	36
7.5	Emanzipative Lerngelegenheiten	37
8	Konklusion	39
8.1	Vergleichsdiagramm	39
8.2	Codelandkarte.....	40
8.3	Schlussbetrachtung	42
8.4	Handlungsableitungen für den Sportunterricht	54
9	Forschungsausblick	60
10	Literaturverzeichnis	61
11	Abbildungsverzeichnis.....	65
12	Anhang	LXVI

1 Einleitung

Demokratie in Aktion! Eines ist und bleibt dem Sportunterricht: Bewegung – Movement – Aktion in unterschiedlichen Formen und Disziplinen. Es ist der Gegenstand, der Sportunterricht innewohnt, und ihn als etwas Besonderes erscheinen lässt. Ebenso bewegend ist ein „Allerwelt-Phänomen“: die Demokratie. Im Gegenstand Sport ist das demokratische Phänomen enthalten und zeigt damit einen interdisziplinären Charakter. Der aktuelle Forschungsstand zu den Stichwörtern ‚Demokratiebildung Sport‘, ‚Demokratiebildung‘ in der Suchmaschine u:search ist eher weniger dicht besiedelt. Ausgehend von dieser Recherche, bezogen auf den deutschsprachigen Raum, nähern sich Wissenschaftler*innen vorwiegend aus bildungswissenschaftlicher Perspektive sich diesem Feld (Dewey, 1966). Himmelmann greift Deweys Gedanken auf und zeigt die allgemeine schulische Relevanz. Dieses Feld wird aus sportwissenschaftlicher, sportdidaktischer Perspektive beleuchtet, und nimmt Prohl (2010) Stellung dazu, indem er Demokratiebildung im Sport als Konstrukt eines erziehenden Sportunterrichts zuschreibt und sich auf Deweys Idee zur Verwirklichung von Demokratie bezieht. Ratzmann, Rode, Amesberger (2021) zeigen durch „Sport und Demokratie“ einen Bezug zum Inhaltsfeld - dem Gegenstand Sport. Den allgemeinbildenden Charakter, sowie die Bedeutsamkeit demokratischer Inhalte in allen Fächern zu initiieren, postulieren Fachdidakter*innen im Werk von Ammerer, Geelhaar, Palmstorfer (2020) *Demokratie lernen in der Schule*. Neben der theoretischen Auseinandersetzung finden sich Umsetzungsmöglichkeiten zu Demokratie im Sportunterricht bei Ratzmann et. al (2022) sowie bei Derecik und Menze (2021). Resümierend daraus, zeigt der Stand der Wissenschaft einen bereits sehr differenzierten Blick auf die Interdisziplinarität von Demokratie. Auch im Anwendungsfeld Sport, gibt es verschiedene Annäherungsversuche. Diese Fundierungen finden sich - ergänzend zur wissenschaftlichen Expertise - im Lehrplan und dem Schulrecht, welche den Rahmen für die Institution Schule schaffen. Obgleich bereits Rahmungen vorherrschend sind und jüngste Forschung (vor allem in Österreich) dazu betrieben wird, macht sich diese Arbeit die Wahrnehmung der beteiligten Akteure*innen zum Thema. Das qualitative Forschungsdesign, basierend auf dem Konzept *Creed for Schools*, intendiert eine Kumulation unterschiedlicher Wissens- und Erfahrungsbestände, um daraus konkrete Handlungsableitungen zu tätigen. Dabei wird folgender Forschungsfrage nachgegangen: Inwiefern nehmen die beteiligten Akteure*innen Demokratie in Aktion retrospektiv wahr und welche gemeinsamen Bestrebungen können abgeleitet werden?

2 Problemaufriss

Um sich Demokratie in Aktion zu nähern, ist es unumgänglich zunächst den Begriff der Demokratie an sich zu explizieren. *Demokratie* gilt als ein Allerweltswort und „eine allgemein anerkannte und universelle Definition dafür gibt es nicht“ (Hättich, 1991, S.9, zit. n. Swiderek, 2003). Vielmehr erweist es sich als Problemfeld, was die Vorstellungen und „beliefs“ betrifft, was Demokratie ist und wie diese sein sollte (Biedermann, Oser, 2010). Eines ist jedoch vorherrschend, Demokratie wird dem Feld des Politischen zugeordnet und wird anhand der Etymologie betrachtet, um einer Definition näher zu kommen.

Das Phänomen der Demokratie, als *demokratía*, wurde von den Griechen im 5. und 4. Jahrhundert v. Chr. geprägt. Die Begrifflichkeit setzt sich aus *dêmos* für das Volk, Volkmasse oder Vollbürgerschaft und *kratein* für herrschen oder Macht ausüben zusammen (Biedermann, 2006). Gerade weil Hans Kelsen (1963, zit. n. Swiderek, 2003), der die verfassungsrechtliche Grundlage des österreichischen demokratischen Rechtsstaats gelegt hat, den Begriff der Demokratie als einen der „missbrauchtesten aller politischen Begriffe“ erennt, sollte einer Konfrontation mit einer Anwendung dieses Phänomens nichts im Wege stehen. Das Thema an sich zeigt sich bereits als eine Herausforderung, und wird in dieser Abhandlung aus sportpädagogischer, bildungswissenschaftlicher und schließlich einer philosophischen Perspektive zu nähern, mit der Vision Handlungsableitungen aus dem empirisch gewonnenen Datenmaterial zu formulieren. Dabei wird ein qualitativer Zugang gewählt der sich

3 Verortung im Gesetzbuch

Die Wurzeln der Anwendung von Demokratie im Schulunterricht sind im Schulorganisationsgesetz verankert und skizzieren zugleich ein Menschenbild, das dem folgenden Demokratieverständnis zugrunde liegt. Nach John Dewey ist Demokratie mehr als eine Herrschaftsform, es ist eine soziale Idee (1933). Auch Klein & Vogt (2000, 89, zit. n. Himmelmann, 2004) behaupten: „Im Zusammenleben mit Kindern geht es nicht um Demokratie als Staatsform, sondern als Lebensweise.“ Die Werte dieser Lebensweise sind in der Bundesverfassung, als auch im Unterrichts- und Schulgesetz erhalten. Im folgenden Kapitel wird von der Makroebene (Zielbestimmung der Bundesverfassung für Schule), über die Mesoebene (Unterrichts- und Schulgesetz), bis zur Mikroebene (Lehrplan, Bildungs- und Lehraufgabe) die Verankerung von Demokratiebildung exemplarisch dargestellt.

Die Zielbestimmungen für die österreichische Schule definiert der Artikel 14, Absatz 5a der Bundesverfassung (BGV I 31, 2005) wie folgt:

Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen sind **Grundwerte der Schule**, auf deren Grundlage sie der gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau sichert. Im **partnerschaftlichen Zusammenwirken** von Schülern, Eltern und Lehrern ist Kindern und Jugendlichen die **bestmögliche geistige, seelische und körperliche Entwicklung** zu ermöglichen, damit sie zu gesunden, selbstbewussten, glücklichen, leistungsorientierten, pflichttreuen, musischen und kreativen Menschen werden, die befähigt sind, an den sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert **Verantwortung** für sich selbst, Mitmenschen, Umwelt und nachfolgende Generationen zu übernehmen. Jeder Jugendliche soll seiner Entwicklung und seinem Bildungsweg entsprechend zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt werden, dem politischen, religiösen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Kultur- und Wirtschaftsleben Österreichs, Europas und der Welt teilzunehmen und in **Freiheits- und Friedensliebe** an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken (Hervorhebung wie im Original).

Aus diesem Absatz werden die Werte der österreichischen Schule durch die Schlagwörter klar ersichtlich: Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede, Gerechtigkeit, Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen (vgl. BGV, I 31, 2005, zit. n. Juranek, 2021). Wodurch die österreichische Bundesverfassung eine Rahmung für Grundwerte der Schule schafft. Es wird ein tiefgreifender und umfangreicher Anspruch an Schule gestellt, der eine Verkörperung aller beteiligten Akteure erfordert. Dabei erweist sich ein Hinblick auf die innere Ordnung, das Schulunterrichtsgesetz, der Schule als naheliegend. Unterricht, die Erziehung und die schulinterne Ordnung werden dadurch festgelegt.

§2 Abs 1 SchOG normiert die Aufgaben der Schule und hält „sittlich, religiöse und soziale“ Wertorientierung in der Verfassung fest, sowie die zentralen Komponenten der Gesundheit und des Gesundheitsbewusstseins:

Die jungen Menschen sollen zu gesunden und gesundheitsbewussten, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil, sozialem Verständnis und sportlich aktiver Lebensweise geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.

Die Forderung nach einer holistischen, ganzheitlichen Betrachtung der Schüler*innen steht im Vordergrund. Das impliziert ein Menschenbild, das Lernende aus Interesse am „ganzen“ Menschen, erzieht, sozialisiert und Erfahrungsräume eröffnet, um Konsens zu finden (Meinberg, 1988). In der rechtlichen Verortung sind indirekte, dennoch grundlegende Verweise auf der Bedeutsamkeit im Fach Bewegung und Sport verortet.

So starr diese Statuten einerseits zu lesen sind, herrscht andererseits durchaus die Idee im Sportunterricht Erfahrungsräume der Demokratiebildung zu öffnen, sowie zu inszenieren. Die Chancen und Möglichkeit sind als Bildungs- und Lehraufgabe festgehalten:

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 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, Gleichberechtigung und Umweltbewusstsein handlungsleitende Werte (BGBl, Lehrplan der Mittelschule, Anlage 1)

Dabei ist zu sehen, wie sich die Bildungs- und Lehraufgabe am Wortlaut des Bundesverfassungsgesetztextes des Artikels 14, Absatz 5a orientiert. Wobei dabei auffällig ist, dass Grundwerte der Demokratie im Lehrplan der Mittelschule (Allgemeiner Teil) unerwähnt bleiben. Vielmehr sind in den Fächern Griechisch, Geschichte und Politische Bildung, Psychologie und Philosophie, digitale Grundbildung sowie Sportkunde dezidiert Verbindungen zur Demokratiebildung angeführt. Diese äußern sich in der Bildungs- und Lehraufgabe, als auch im Lehrstoff.

Auf den angeführten Ebenen zeigen sich verankerte, festgeschriebene Grundlagen und damit einhergehende Forderungen hinsichtlich Demokratiebildung an den Schulen Österreichs. Als wesentlich erscheint es, Tätigkeitsfelder, in denen Demokratiebildung bereits ausgeführt und verkörpert wird, zu erwähnen.

Unterschiedliche gesetzlich vorgeschriebene Gremien (Personalvertretung, SGA, Schüler*innenvertretung) zeigen demokratische Formen auf und geben die Möglichkeit zur Innovation durch Mitbestimmung und Mitgestaltung direkt an der Schule, sowie landes-/bundesweit (Edelstein, 2009). Biedermann, Oser (2010) bezeichnen diese Form als Partizipationsinseln, die einem demokratischen Muster entsprechen. Auf den innewohnenden Habitus des Einzelnen wird bei Biedermann, Oser (2016) noch nicht eingegangen. Dieser beginnt schließlich nicht erst in den Gremien, sondern davor; Schule als die Lebensform, in der das demokratische Ideal praktiziert werden kann, stellt die Chance und Möglichkeit dar, demokratische Aushandlungsprozesse über Welt und Wirklichkeit zu inszenieren (Ratzmann, Rode, 2022). Strukturiert geführte Gremien, geöffnete Projekte oder demokratisch skizzierter Unterricht per se wären dabei s.g. Aushandlungsprozesse. Bei der Realisierung jedes demokratiebildenden Artefakts kommt es auf die Lehrperson an, und darüber sollte nicht hinweggesehen werden (Hattie-Studie; Steffens, Höfer, 2014). Die folgenden Seiten beziehen sich auf die unterschiedlichen Annäherungen zu Demokratie in der Institution der Schule.

4 Demokratie als Modus des Lebens

John Dewey (1916/2011), betrachtet Demokratie als Lebensform, eine Form des Zusammenlebens. Die sich durch die gemeinsame geteilte Individualität konstituiert: „a personal way of individual life [...] it signifies the possession and continual use of certain attitudes, forming personal character and determining desire and purpose in all the relations of life“ (Lowery, Jenlink, S. 27). Deweys Anspruch, einer vollständigen Integration von seiner Idee in allen Lebensbezügen, wird deutlich. Eine Vision, die nicht nur auf politischer Ebene herrscht, vielmehr eine Verwobenheit aller Lebensbereiche. Dabei forciert Dewey Familie, Schule, Wirtschaft und Religion zu umfassen, denn erst dadurch wird er dem Anspruch des wechselseitigen Austauschs gerecht (zit. n. Biedermann, 2006, S. 88f). Genau dort wo Menschen zusammentreffen findet Austausch, Wechselverkehr und gemeinsames Wachstum statt und nur dort kann demokratisches Handeln stattfinden: „Denn in den Worten Deweys ausgedrückt, nur ‚das klare Bewusstsein eines gemeinschaftlichen Lebens, mit allem, was sich damit verbindet, konstituiert die Idee der Demokratie‘“ (Biedermann, 2006, S. 89). Es wird klar, dass Demokratie mit einer Regierungsform per se nicht zu vergleichen ist, denn selbst Dewey sieht Demokratie als etwas mehr als eine Regierungsform; „sie ist in erste Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey, 1996/2011, S. 121). Es könnte ebenso als ‚mode of life‘ betrachtet werden, eine Lebensweise, die vielfältig ist und auf Individualität und gemeinsame Interessen ausgerichtet ist, sowie auf eine maximale Beteiligung aller Mitglieder (Benner, 2017). Es wird dadurch Deweys weitreichendes und tiefgreifendes Demokratieverständnis deutlich, das sich exponentiell steigern kann. Obligatorisch dafür ist ein klares Bewusstsein über ein gemeinschaftliches Leben, - „mit allem, was sich damit verbindet“, denn dieses Bewusstsein schafft die Idee der Demokratie. Dieses Verständnis schafft eine Verbundenheit in Gemeinschaft und damit geht einher: „Mehr Demokratie kann in diesem Sinne nur mehr Erfahrung mit Demokratie im menschlichen Zusammenleben heißen (sic!) und somit mehr Demokratie-Lernen“ (Dewey, 1916/2011, S. 90). Nachdem Dewey Demokratie als Lebensweise betrachtet, ist es definitiv mehr als eine Regierungsform. Dennoch sollte es nicht unerwähnt bleiben, dass Dewey die Regierung nicht als Ganzes abspricht, vielmehr jedoch die Verantwortung auf andere Bereiche verteilt und damit das Phänomen der Demokratie in anderen Lebensbereichen vereint und integriert. So in Deweys Worten: „democracy as a form of government, which orients it's citizens on it's law and order, can be created only by education“ (Benner, 2017, S. 274).

Wenngleich Dewey Demokratie als soziale Idee, aller Lebensweisen betrachtet, sieht er „education“ z. dt. Bildung, Erziehung als zentrale Anwendung, das sich in seinem Werk *Democracy and Education* (1916/2011) zeigt.

Dewey's Erfahrungsbegriff ist äußerst entscheidend für das Verständnis von Demokratiebildung und somit auch weisend für diese Ausarbeitung. Erfahrung konstituiert sich durch ein Wechselverhältnis von Aktiv und Passiv. Wenn davon ausgegangen wird, dass in allem, was wir erfahren, auch ein Lernprozess innewohnt, so kann mit dieser Gegenüberstellung gesagt werden: Lernen nach Dewey lässt sich unterteilen in einen aktiven und passiven Lernprozess. Aktiv, indem versucht und ausprobiert wird, etwas zu tun. Passiv, indem etwas erleidet und hingenommen wird, zu leiden. Man könnte es wohl auch in den Worten fassen: Wer nicht handelt, wird behandelt. Es stellt die beiden Pole zwischen Aktivität und Passivität deutlich dar. Wobei Dewey vielmehr ein Kontinuum oder ein Wechselverhältnis beschreibt, das konstitutiv für den Erfahrungsbegriff ist (Jörke, 2007). In aller Kürze erwähnt Jörke (2007, S. 88) folgendermaßen: „Es ist die unmittelbar erlebte Qualität, das Wechselspiel von Aktivität und Passivität in der jeweiligen Situation, die unseren primären Wirklichkeitsbezug ausmacht; Kognitionen stellen demgegenüber einen abgeleiteten Modus des Weltbezuges dar“.

Es ist wohl kaum zu übersehen, wie konstitutiv die Erfahrung per se ist und als „Moderator-Variable“ gesehen werden könnte. Demokratieerleben ist demnach omnipräsent, Apriori und darin liegt das Potential einer exponentiell steigenden Erfahrung. Denn: „Je demokratischer die jeweiligen sozialen Sphären sind, desto größer ist für jeden Einzelnen die Chance, in der Auseinandersetzung mit der Erfahrung seiner Mitmenschen zu wachsen“ (Jörke, 2007, S. 90). Dadurch wird die Notwendigkeit des Erfahrungslernen nach Dewey klar: Es ist die Handlung allein, wodurch sich eine hervorgebrachte Veränderung zeigt (Biedermann, 2006). Neben dem Erfahrenen ist das Denken per se, als die Kognition, ein wesentlicher Beitrag zur Erfahrung oder dem Lernprozess an sich (Dewey, 1933). Deweys Erfahrungsbegriff geht mit dem Lernprozess einher: „this process can only be understood if we understand how human begins experience the world“ (English, 2017, S. 99). Dabei verweist Dewey auf die Bedeutsamkeit des Verstehens darüber, wie der Mensch die Welt erfährt. Die retrospektive Wahrnehmung über das Erfahrende ist rudimentär.

Dewey skizziert dies anhand der Erfahrung mit einer heißen Herdplatte: Wir berühren eine heiße Herdplatte und gehen danach einfach davon, ohne körperliche jegliche Regung. Dabei kann von keinem Erfahrungslernen gesprochen werden, da es nicht zu einem Verstehensprozess über das Erlebte kommt. Skizziere man nun ein Beispiel, das durchaus im Sportunterricht, sowie im Breiten-, und Freizeitsport beobachtet werden kann: Trampolin-Springen. Eine Möglichkeit

wäre, wir springen in ein Trampolin und nach einige Sprüngen verlassen wir es, ohne eine Reaktion darauf zu zeigen. Dewey würde meinen, wir wären aktiv gewesen, jedoch ohne jegliche Erfahrung. Eine Erfahrung zu haben meint vielmehr etwas zu tun, aktiv zu sein und „durch zu gehen“ – indem es erfahren wird. Dabei würden wir es förmlich spüren, wie wir in die Höhe gefedert werden, es realisieren und unseren Körper spüren, wie er darauf reagiert, wenn wir Laden und durch die eigene Gewichtskraft, die Beugung der Gelenke und die Ausübung von Kraft wieder in die Höhe gefedert werden. Im zweiten Fall würde es vielmehr heißen, dass wir die Verbindung zwischen der Aktivität und dem was wir erfahren und erlebt haben erkennen, als eine Konsequenz von dieser Aktivität, des Trampolinspringens. Folgendes geht von statten: „When we connect our activities with consequences then, as Dewey puts it, ‘we learn something’” (Dewey, MW 9: 146, 2008, zit. n. English, 2017). Wir lernen genau dann etwas, wenn wir etwas tun und von dem Erfahrenen lernen. Das bereits erlebte, also das Vergangene, wird mit dem Zukünftigen verbunden und daraus Konsequenzen gezogen. Also im aktiven Tun, dem Handeln oder dem Erfahrungslernen probieren wir ständig Dinge aus. Das Aktive wird zu einem Probieren, einem experimentalen Zugang zur Welt und durch das Feedback findet Erfahrungslernen statt.

Die andere Seite der Medaille des aktiven Lernens, dem Erfahrungslernen, ist das passive Lernen, ‚a passive-absorption‘. Es könnte übersetzt werden mit einem passiven Absorbieren, oder ähnlich der bekannten Trichter Analogie, die zeigt wie in die Köpfe der Schüler*innen Wissen durch einen Trichter eingefüllt wird. Dewey erweitert dies; wenn bloß die Sinne der Schüler*innen aktiviert werden, ohne dass es zu einer Einsicht oder einem Denkprozess kommt, so ist es ein ausschließlich passives Geschehen. Es geschieht folgendes: Die Denkweise der Schüler*innen grenzen sich vom erfahrbaren Potential der Welt ab. Dem erfahrbaren Potential, als beispielsweise Gefühl, die Meinung, die Beurteilung dessen wie es sich anfühlt, wenn in das Trampolin gesprungen wird, trennt sich von dem Erlebten. Man könnte behaupten, dass dieses Erleben vielmehr einer Funktionsweise oder einem Automatismus gleicht. Der Gegensatz dazu ist Deweys Idee von Lernen als eine reflexive Erfahrung – *reflective experience*. Es könnte als eine Antwortgebung auf die *primary experience* gesehen werden. Sie ist stets eingebunden im soziokulturellen Kontext, sowie den persönlichen Dispositionen und gelangt dadurch zu einem höheren Verständnis, einer Einsicht. Beziehen wir uns auf den Trampolinsprung; springen wir in das Trampolin, erfahren eine höhere Sprungkraft und Kraftübertragung, wenn wir leicht in die Knie gehen und erkennen diese Funktionsweise. Die *secondary experience* ist eine Reflexion und Erkenntnis in Bezug auf das Erfahrene, der *primary experience*. Kurzum: „When students engage in a reflective experience, they have a greater sense of connections between

their ideas, what they did – the choices they made – and the subsequent consequences.” Entscheidend für die reflexive Erfahrung ist nicht nur die Tatsache, dass es einen bestimmten Weg der Handlung gibt, der mit den Konsequenzen verbunden ist, sondern auch wie sie verbunden sind. Bestenfalls ergibt sich aus den Verbindungen ein „neuer“ Plan für weitere Handlungsweisen, die umgesetzt werden und eine Handlung, ein Verhalten oder durchaus ein Bewegungsmuster hervorruft. Erst durch die reflexive Erfahrung wird das implizite Erfahrungslernen, das auch ein purer Denkprozess oder eine leibliche Ausführung sein kann, zu einem expliziten Lernprozess. In Deweys Worten (1916, zit. n. English, 2017, S.104):

In discovery of the detailed connections of our activities and what happens in consequence, the thought implied in cut and try experience is made explicit. Its quantity increases so that its proportionate value is very different. Hence the quality of the experience changes; the change is so significant that we call this type of experience reflective – that is, reflective par excellence.

Jedoch steck in dieser Verwobenheit von Implizitem und Explizitem nicht ein gar unauflöslicher Widerspruch?

Dewey schreibt von einer Paradoxie der Gedanken, die dadurch entsteht, indem der Mensch als Individuum stets nach Wachstum strebt. Darin steckt, dass das bereits Erlebte stets besser werden sollte, als es gerade erlebt worden ist. Es zeigt sich, wie stark der Mensch sich mit dem Erlebten identifiziert, das ein großes Paradox darstellt: Denn der Mensch identifiziert sich mit dem bereits Erlebten, das aus einem Kontext heraus entsteht. Jedoch bedarf es an einer Loslösung von dieser Verwurzelung, um eine gewisse Distanz zu gewinnen. Dewey expliziert es als eine hohe und schwierige Fähigkeit, die kaum zu erreichen ist, wenngleich gerade diese Fähigkeit den Menschen wachsen lässt. Menschen agieren von Geburt an in einem sozialen System, indem sie wachsen können und ständig interagieren, somit ist eine dauerhafte Interdependenz im sozialen Gefüge vorhanden. Dabei interagieren, kommunizieren und entwickeln Menschen eine Welt innerhalb der Welt, die als eine Lebensform zu bezeichnen ist. „Living in the world with others means that our actions affect others and we need to use empathic imagination and communication to understand how others see the world” (English, 2017, S. 106). An dieser Stelle wird die zentrale Rolle der Lehrperson hervorgehoben, die es ermöglichen kann, die Distanz von der Sache an sich, den Wissensbeständen, zu schaffen und somit den Horizont erweitert. Es besteht eine Absicht, Räume für Erfahrungen zu ermöglichen, um Erfahrungslernen anzutreiben, als auch weiter als die eigenen, gegebenen Interessen zu lernen und vielmehr die Interdependenz wahrzunehmen. Im Fokus steht die wechselseitige Wirkung der eigenen Aktionen, und welchen Einfluss diese auf andere hat.

Genau an dieser Stelle schreibt Dewey der Schule eine besondere Bedeutung zu. Das Fach einerseits sowie das Thema andererseits sind ausschlaggebend (English, 2017). Beziehen wir uns dabei auf den Sportunterricht, so wird dem Körper in der gegenseitigen Wechselwirkung mit anderen Personen, sowie mit der Sportart (Gegenstand) bzw. dem Material eine determinierende Rolle zugeschrieben. Führend dabei ist der Körper und der Einsatz dessen. Der Körper ist das unabdingbare Medium im Sportunterricht; als der Leib in Aktion, selbstbestimmt in vielfältigen Interdependenzen. Es mag trivial erscheinen, dies so sehr zum Thema zu machen, dennoch impliziert die Körperlichkeit und die Auseinandersetzung mit Körper und Bewegung oft mehr als ein reines Bewegungshandeln. Es ist ein Zusammenspiel einiger Dimensionen auf verschiedenen Ebenen, die zunächst implizit oder auch explizit von statten gehen. Aufgrund der raschen Bewegung, sowie der Schnellebigkeit des Sportspiels werden nicht alle Wahrnehmungen explizit aufgenommen. Eine oftmals prägende Dimension ist die leiblich-emotionale. Ahns und Amesberger (2020, S. 209) beschreiben sie als, jene die im Zentrum „(anti-)demokratischen (zwischen-)leiblichen Erfahrungen im Bewegungshandeln steht“ und weiter „die implizit oder explizit am Leib selbst erfahren werden und eng an Befinden und Emotion gekoppelt sind“. Eine enge Verwobenheit zwischen Leib und Emotionen werden dadurch hervorgehoben, die sich vor allem im Bewegungshandeln äußert.

5 Demokratie Lernen?

Himmelmann (2004) kategorisiert das Phänomen der Demokratie auf drei verschiedenen Ebenen: Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform. Wird Demokratie als Herrschaftsform betrachtet, so kommt es einer politischen Demokratie nahe, und beruht auf „Anerkennung der Menschen- und Bürgerrechte, auf Volkssouveränität und Rechtsstaat, auf Kontrolle der Macht und auf Gewaltenteilung, auf Repräsentation und Parlamentarismus, Parteienwettbewerb, Mehrheitsprinzip und Minderheitenschutz“ (ebd., S. 7). Diese Themengebiete sind Teil der politischen Bildung und werden so auch im Schulunterricht vermittelt. Dabei beschränkt sich „Demokratie lernen“ auf Wissensbestände, wie die Bereiche des Staates, die Funktionen und Aufgaben dessen (ebd.). Betrachten wir nun Demokratie als Gesellschaftsform wird „Demokratie-Lernen“ erfahrbar gemacht, indem es nicht ausschließlich auf den Staat, und deren Funktionen und Aufgaben bezogen ist, sondern auch das gesellschaftliche Leben einbezieht. Erst durch den lebensweltlichen Bezug wird der spezifische und ausdifferenzierte Blick abseits einer Demokratie als Herrschafts- und Regierungssystem ermöglicht. Durch die Umsetzung von Projekten zu Themen wie Möglichkeiten/Chancen der Zivilgesellschaft, gesellschaftlicher Pluralismus (sozial, politisch, religiös; durch Verbände, Vereine, Initiativen), Medienfreiheit, Sozialpolitik und dem Ökosystem. Demokratie als Lebensform macht vielmehr alltagsspezifische Handlungen zum Thema. Die besonderen und vielfältigen Formen des menschlichen Zusammenlebens und die damit verbundenen individual-, und sozialmoralische Werten kommen zum Vorschein. Dadurch wird erkannt, wie Demokratie als Lebensform mit einer Vorstellung von Demokratie als soziale Idee einhergeht (ebd.). Sich abzusprechen, aufeinander Rücksicht zu nehmen, Toleranz zeigen, Meinungsverschiedenheiten aushalten können, Felder von Übereinstimmungen zu erkennen oder einen Konsens zu finden, wären Handlungsformen dazu. Erst durch konkrete Anwendungsfelder ist es möglich „Demokratie-Lernen“ zu erfahren und vielfältige Eindrücke zu sammeln. Somit bekommen Schüler*innen die Möglichkeit sich und andere im demokratischen Lebensvollzug zu erfahren. Es könnte also von einer „face to face“-Ebene der Demokratie gesprochen werden, indem tiefgreifend Erfahrungen, gekoppelt an brisanten Themen jeglicher Art forciert werden.

Demokratie als Lebensform impliziert eine positive Konnotation mit dem Phänomen. Himmelmann (2004) spricht für einen Symbolbegriff verknüpft mit positiv besetzten Werten aus und praktische Denk-, Handlungs-, Verhaltensweisen werden zur Vision. Die Gegenüberstellung der drei verschiedenen Ebenen oder Instanzen von Demokratie als

Herrschafts-, Gesellschafts-, und Lebensform schärfen den Blick, und widerspiegeln die Makro-, Meso-, und Mikroebene.

Es ist plausibel, die Nähe zu Deweys Demokratieverständnis bereits durch die Erläuterung von Demokratie als Lebensform erkannt zu haben. Besonders der Terminus der Erfahrung und schulnahe Erfahrungswelten sind konstitutiv für eine demokratische Erneuerung der Gesellschaft. Demokratie dabei als spezifische Kooperationsform zu verstehen, als eine Form des Zusammenlebens, widerspiegelt sogleich die Mikro-Ebene. In dieser sogenannten „face-to face“-Demokratie wird das demokratische Phänomen im alltäglichen Vollzug, und sogleich direkt im Handlungsfeld ausgetragen.

„Demokratie-Lernen“ kann vor allem dann ermöglicht werden, wenn Demokratie als Lebensform gesehen wird und einer sozialen Idee zugrunde liegt. Individual- und sozialmoralische Grundlagen werden in den Mittelpunkt gestellt, wodurch an die bestehende politische Demokratie angeknüpft wird.

5.1 Schule & Demokratie

Nachdem Schule mit dem Hintergrund Deweys „Education and Democracy“ gedacht wird, liegt dem ein unumgänglicher allgemeinbildende Gedanke zugrunde. Demokratiebildung sollte nicht nur gelehrt, gelernt werden, sondern es besteht die Forderung nach gelebter Demokratiebildung. Der Terminus Bildung prägt die Sphäre bildungswissenschaftlicher, historischer Ansätze, in welcher Emanzipation, Partizipation mit demokratischer Bildung eng verwoben ist. Adorno (1970) bringt es wie folgt auf den Punkt: „eine Demokratie, die nicht nur funktionieren, sondern ihrem Begriff gemäß arbeiten soll, verlangt mündige Menschen. Man kann sich verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen“ (zit. n. Swiderek, 2003, S. 144). Im Anspruch einer „Mündigwerdung“ steckt ein teilhabender, partizipativer Anspruch wie auch ein allgemeinbildender Gedanke. Dieser lasse sich mit einer partizipativen, teilhabenden, teilnehmenden Annäherung von Biedermann, Oser (2010), sowie einem Plädoyer Klafkis für Allgemeinbildung nach einem klassischem Bildungsverständnis (Braun, Stübiger, Stübiger, 2019) explizieren.

5.2 Demokratische Partizipation

Das Phänomen der Demokratie kann in verschiedenen Formen analysiert werden. Biedermann (2006) nähert sich der demokratischen Partizipation aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. Biedermann, Oser (2010) stellen die „Vorstellung und [das] Verständnis von Demokratie und Partizipation – Demokratie als Lebensform versus Demokratie als Herrschaftsform“ gegenüber.

Anhand von Biedermann (2006) wird das Konstrukt der unterschiedlichen Ausgestaltung von Partizipation gezeigt. Dabei wird ein Kontinuum zwischen Fremdbestimmung und Selbstverwaltung gezeigt, indem die Teilaspekte bzw. Dimensionen der Diskursivität, Machtverteilung, Entscheidungsfindung, Verantwortungsübernahme, Gemeinschaftlichkeit, Freiwilligkeit und Öffentlichkeit enthalten sind. Eine einseitige Ausprägung der Pole von Fremdbestimmung bzw. Selbstverwaltung würden eine Verletzung der partizipativen, teilhabenden und teilnehmenden Idee mit sich bringen (Biedermann, 2006, S.128). Je nach Ausprägung kann auf unterschiedliche Demokratiekonzepte – so genannte *beliefs* - rückgeschlossen werden, die leitend für das Handeln sind.

Biedermann, Oser (2010) verweisen auf die Problemfelder der Praxis, dass die Wirkung unterschiedlicher Demokratiekonzepte als *belief* thematisiert. Das wurde empirisch erhellt, indem einerseits Partizipation sowohl im *belief* Demokratie als Lebensform (Konstrukte: Kooperation und Gemeinschaftlichkeit) als auch im *belief* Demokratie als Herrschaftsform (Konstrukte: Diskurs und Koordination von Macht) in engem Zusammenhang mit Selbst- und Sozialkompetenzen stehen. Konstrukte wie Selbstkonzept, Autonomie, Perspektivlosigkeit, Soziale Integration, Standfestigkeit gegenüber anderen umfassen die Selbst-/ Sozialkompetenzen mit Aspekten der politischen Identität, stehen jedoch Partizipation in Annäherung an das Verständnis von Demokratie als Herrschaftsform in bedeutsamer Beziehung (Biedermann, Oser, 2010). Die entsprechende Unterscheidung ist vor allem in Anwendungsbereichen der politischen Bildung, sowie der Demokratiebildung, -erziehung über alle Fächer hinweg relevant. Wie im Kapitel 3 expliziert wurde, ist dieser Auftrag im zugrundeliegenden Lehrplan und Bildungsauftrag verankert und es wird deutlich, wie essenziell Demokratiebildung und autonomes Handeln in allen Unterrichtsfächern ist. Liebenau (1999, 165) expliziert die Praxis im pädagogischen Alltag als solches: „Werte werden vor allem dadurch gelernt, dass sie gelebt werden“ (zit. n. Prohl, 2010, 172). Vor diesem Hintergrund wird von der Annahme ausgegangen, dass das Demokratieverständnis einen Einfluss auf das (pädagogisch, methodisch-didaktische) Handeln hat.

5.3 Demokratie als Allgemeinbildenden Ansatz

Wenngleich Demokratie stets auf das Fach Bewegung und Sport bezogen wird, ist darin ein zentraler allgemeinbildender Ansatz führend. Um die Bestandteile von Allgemeinbildung zu spezifizieren ist es naheliegend Klafki (2007) heranzuziehen, der Allgemeinbildung als eine Bildung für alle zur Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit bestimmt hat. Klafki (1985, S. 40) bezeichnet Allgemeinbildung „als kritische Auseinandersetzung mit einem neu zu durchdenkenden Gefüge des Allgemeinen als das uns alle Angehenden“. Es wird deutlich, wie sehr Wolfgang Klafki wiederrum alle und jeden einschließt. Dies lässt sich auch mit Dewey vereinen, wenngleich er Demokratie als Lebensform ansieht (Dewey, 1933). Allgemeinbildung in der Institution Schule, als etwas das jeden angeht, wodurch jeder als Teilnehmender betrachtet wird, damit einhergehend eine Verantwortlichkeit impliziert. Klafki (2007) schreibt Allgemeinbildung einer „als Bildung aller uns heute erkennbaren humanen Fähigkeitsdimensionen des Menschen“ zu. Dabei spezifiziert Klafki die drei Dimensionen: kognitiv, moralisch und ästhetisch. Die kognitive Instanz ist dem Denkprozess, als auch der Verbalisierung jenem, zugeordnet. Die moralische Dimension äußert sich im Akt des solidarischen, gemeinschaftlichen Handelns. Die Körperlichkeit, als die Darstellung der Leiblichkeit durch den Körper kann der ästhetischen Dimension zugeschrieben werden. Es kann und sollte durchaus erwähnt werden, dass diese drei humanen Fähigkeitsdimensionen im Sportunterricht gezeigt werden und somit einer Allgemeinbildung gerecht wird.

Im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen die Pfeiler der Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten sind normative Bestimmungen, die als Katalysator für tiefgreifende Veränderungen dienen. Dahingehend werden sie zu Leitzielen, die deren Früchte auch außerhalb der Bildungsinstitutionen tragen können und sollen. Wird das Trio nun eingegrenzt, werden sie wie folgt definiert:

Die „Fähigkeit zur Selbstbestimmung jeder und jedes Einzelnen über seine bzw. ihre individuellen Entscheidungen, Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art“. Das schafft Raum für kritische Urteilsbildung, Emanzipation und Mündigwerdung des Menschen (Klafki, 2019, S. 104).

Würde dies nun auf den Sportunterricht übertragen werden, so wird Schüler*innen die Materialwahl übergeben oder die Spiel-, Übungsfreiheit ermöglicht. Schüler*innen obliegt die Bestimmung der eigenen sportlichen Grenzen. Die Lehrperson hilft nur auf Wunsch und berät in Entscheidungssituationen.

Die Mitbestimmungsfähigkeit drückt sich durch das Recht und die Möglichkeit zur Mitgestaltung von gemeinsamen kulturellen, ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen

Verhältnissen. Das impliziert jedoch auch „die Pflicht zur Mitgestaltung an und in einer Bürgergesellschaft“ (Klafki, 2019, 104).

Die Solidaritätsfähigkeit als Ausdruck einer Anerkennung aller anderen auf gleiche Rechte, sowie ein Einsatz und Dienst für andere und mit anderen, um Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit im Kollektiv zu vermehren (Klafki, 2019).

Klafki (2019, S. 89) expliziert die „Einsicht, daß Weiterentwicklungen und Veränderungen – im Sinne permanenter Reform – nur im Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Demokratisierungsbemühungen vorangetrieben werden können.“ Dieser Appell richtet sich an jede*n Bürger*in und ist stets gebunden an Schlüsselthemen und s.g. Problemkreisen. Klafki richtet seinen Appell auch an die Bildungsarbeit an Schulen und Bildungseinrichtungen. Dabei appelliert er für frühe Räume der Entscheidungsmöglichkeiten für Kinder, um so bald als möglich zu erkennen, mit welchen sie im Leben als Erwachsene konfrontiert werden können. Sinnfragen mit ethischen und religiösen Orientierungsprobleme werden dabei als Überthemen formuliert, die für interdisziplinäre Unterrichtsgestaltung sprechen (Klafki, 2019). Das Trio von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs-, Solidaritätsfähigkeit bildet dafür die Schlüsselkompetenz für allgemeine Bildung und einem damit einhergehenden Prozess des „Demokratie-Lernen“.

Nachdem Sportunterricht einem Doppelauftrag unterliegt, zeigt sich dieser einerseits in der Dimension der „Erziehung zum Sport“ per se, andererseits wohnt dem Terminus „Erziehung durch Sport“ ein allgemeinbildender Anspruch inne (Prohl, 2011). Der Begriff der Mündigkeit wird der Allgemeinbildung zugeschrieben, oder wie es in dieser Arbeit definiert wird, als Lerngelegenheit im Akt des Emanzipatorischen, die für Demokratie in Aktion entscheidend ist (Reitinger, 2022).

5.4 Demokratie im Bewegungs- und Sportunterricht

Prohl & Ratzmann (2018) zeigen auf, wie anschlussfähig das Phänomen der Demokratie für den Sportunterricht ist und dabei das Kerngeschäft des Sportunterrichts, also das eigentliche Bewegen nicht außer Acht gerät. Prohl & Ratzmann setzen demnach am Sport-Treiben, sowie an den „Grauzonen zwischen den Bewegungshandlungen der Schüler und Schülerinnen“ an (2018, S. 149). Das demokratiebildende Potential erstreckt sich somit über das gesamte Unterrichtsgeschehen. In unbewegten, als auch in bewegten Phasen – in so genannten „Steh-Zeiten“, als auch „Bewegten-Zeiten“. Um Dewey nicht außer Betrachtung zu lassen, in passiven, als auch aktiven Lernphasen (Kapitel 4). Wobei angemerkt wird, dass sich diese beiden Phasen bedingen können: Demokratisches Handeln lebt nicht nur von der Diskussion um Entscheidungen, sondern auch von Entscheidungen, die zu Handlungen führen (Prohl, Ratzmann, 2018). Jene Ausführungen der Handlung – im Erfahrungsraum des Bewegens & Sport-Treibens können erneut Phasen der Diskussion hervorrufen, in denen das Potential zur Entwicklung innewohnt.

Es handelt sich dabei um einen erfahrungsorientierten Ansatz, der mit einer demokratiebildenden, -erziehenden Perspektive einhergeht. Auch hier finden sich Deweys Wurzeln wieder: „Demokratie als soziale Idee in Form des gemeinsamen ästhetischen Erlebens für die Schülerschaft erfahrbar zu machen“. Dabei geht es vor allem darum, ästhetisches Erleben, das sich von Sportart zu Sportart unterscheidet, in der Bewegungsform an Qualität erhalten bleibt. Somit kann Demokratie als soziale Idee, durch den Ausdruck des Körperlichen erfahrbar werden, um im Erlebten – in der gemeinsamen geteilten Erfahrung per se „zu einem höheren Erkenntnisstatus zu gelangen“ (Prohl & Ratzmann, 2018). Aufgabenbeispiele im Journal Bewegung & Sport (2022, Ratzmann et al.) zeigen den erfahrungsorientierten Ansatz konkret an folgenden Sportarten: Fußball, Turnen, Tanz oder Gegenständen sowie Rope-Skipping (z. dt. Seil-Springen). Diese Aufgabenbeispiele können als erste Desiderate der österreichischen Demokratie im Sportunterricht gelten. Es wird gezeigt wie durch eine Öffnung der methodisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung, das Ziel eines demokratischen Habitus angebahnt und sogleich somit demokratisches Handeln im Sportunterricht ermöglicht wird.

5.5 Pädagogische Partizipation im Sport

Messmer (2013) unterscheidet innerhalb der pädagogischen Partizipation drei Formen der Schüler*innen Partizipation: Fremdbestimmung – Mitbestimmung – Selbstbestimmung. Der Übergang zwischen den Partizipationsformen gestaltet sich bestenfalls fließend und in einem

ausgewogenen Verhältnis. Werden diese Pfeiler herangezogen so kann pädagogischen Partizipation Demokratisierungsprozesse ermöglichen. Zunächst erweist es sich als sinnvoll Messmers pädagogische Partizipation und die Unterscheidung der drei Formen von Schüler*innen Partizipation zu explizieren:

Fremdbestimmung im Sportunterricht ist vor allem dann sinnvoll oder erstrebenswert, wenn es sich um risikoreiche Aufgaben handelt. Dabei ist Sicherheitsmaßnahmen, sowie auch moralische Grenzsituationen zu beachten. Es gibt Situationen, bei denen die Verantwortung nicht an die Schüler*innen abgegeben werden darf, dies betrifft beispielsweise Toprope-Klettern, die Sicherheitskontrolle beim Halbmastwurf muss von einer Lehrperson noch einmal überprüft werden, bevor die Schüler*innen zu klettern beginnen. Auch beim Bodenturnen sollen manche Sicherheitsgriffe ausschließlich von der Lehrperson getätigt werden. Damit gehen nicht nur Sicherheitsaspekte einher, sondern vielmehr auch komplexen, kurzweiligen Bewegungsabläufen (bspw. Back-Flip, Bodenturnen) zu antizipieren.

Abseits der Sicherheitsmaßen spielt das Credo von dominierendem fremdbestimmtem Sportunterricht eine Rolle; „Sag mir was ich zu tun habe, und ich führe es aus.“ Schüler*innen werden delegiert und das Denken und Handeln gesteuert. Eine einseitige Steuerung durch die Lehrperson begünstigt einseitig gesteuertes Lernen (Messmer, 2013). Unterhalten und Ablenkung, Anleitung & Inszenierung von Bewegungsaufgaben, Action und Fun. All jene Schlagwörter haben gemeinsam, dass die Verantwortung die Lehrperson trägt, und sich die Schüler*innen weniger von der Lehrperson emanzipieren.

Sportunterricht kann jedoch auch anders verlaufen, indem selbst- und mitbestimmte Sequenzen Teil des Unterrichtsgeschehen sind und dabei die Schüler*innen neben der physischen Aktivität auch kognitiv gefordert sind. So könnten Voraussetzungen geschaffen werden, um emanzipierten Unterricht zu schaffen. Sukzessive kann die Fremdbestimmung der Lehrperson abnehmen und die Selbstbestimmung der Schüler*innen zunehmen. Eine höhere Selbstbestimmung der Schüler*innen impliziert Handlungen, Bewegungen, die mit einer verstärkten Autonomie verbunden sind.

Wünschenswerte Folgen davon wären beispielsweise eine integrierte Sporttätigkeit der Schüler*innen, Gesundheitsbewusstsein, etc. Ziele dieser Art sind Teil des Lehrplans von Abschlussklassen (8.Stufe, AHS, Österreich) und finden sich als Lehrstoff.

Die Kehrseite der Fremdbestimmung äußert sich in der Instanz der Selbstbestimmung. Es ist ein Prozess, indem die Lernenden ihren Lernprozess, als die Sportlektion in vollem Maße selbst gestalten können. Messmer (2013) bindet diesen Teil der Sequenz an die Rahmenbedingungen, wie das Lernziel, den Lerninhalt, als auch die Methode, das Material und die Auswertung.

Dabei sind diese geplanten und inszenierten Lernräume zu erkennen. Wie es authentische Partizipation zeigt, gibt es auch authentische Bewegungsangeboten der Selbstbestimmung (Ahmadi et al., 2022). Um sinngebende Selbstbestimmungsphasen zu inszenieren, sind bewährte Übungsfolgen oder Standardlösungen zu vermeiden. Diese grundsätzlich abzulehnen, widerspricht dem selbstentdeckenden Lernen, der aus lernpsychologischer Sicht zu unterstützen ist. Diese zeigt sich auch im Bewegungslernen, von komplexen motorischen Bewegungsabläufen (bspw. Flop beim Hochsprung) bis zu einfachen Ausführungen (bspw. Laufen beim Ausdauertraining). Es wird darauf hingewiesen, neben dem motorischen Lernprozess auch Phasen der Urteilsbildung bleiben sollten (Messmer, 2013). Wobei dies nicht im Fokus dieser Arbeit liegt, und einer kompetenzorientierten Demokratiebildung zugeschrieben werden könnte (Ahns, 2022).

Wenngleich Messmer (2013) hier von pädagogischer Partizipation schreibt, wurde diese von Ratzmann et al. (2022, S. 6) vorerst als Ansatz einer partizipationsorientierten Demokratiebildung benannt, als „das aktive Mitgestalten der lebensweltnahen Demokratie im Handlungsfeld des Sports- und des Sportunterrichts.“ Die Zieldimension des fachdidaktischen Kompasses zu Demokratiebildung und -erziehung wird als „Ermöglichung aktiver Mitbestimmung, Mitgestaltung, Mitsprache als Dimensionen demokratischer Partizipation in allen Situationen (Orten) im Sport und Sportunterricht.“

Ausgehend davon, dass Demokratieerziehung-, -bildung, stets partizipative Elemente in sich trägt, sollen fachdidaktische Konzepte dahingehend erwähnt werden. Das Konzept der demokratischen Partizipation nach Eikel (2006) besteht aus den Facetten „Mitbestimmung und Mitentscheidung“, „Mitsprache und Aushandlung“ und „Mitgestaltung und Engagement“ und wurde von Menze, Derecik und Neuber (2020) zu einem Grundlagenmodell demokratischer Partizipationsförderung im Schulsport, sowie Vereinssport weiterentwickelt. Auffällig ist die allgemeinpädagogische Herangehensweise, die sich unabhängig des Unterrichtsfaches oder dem Gegenstand anwenden lässt. Nachdem der Gegenstand dieser Arbeit vielmehr versucht auf das Sport-Treiben per se, und *Demokratie in Aktion* durch zeigt, wird eine nähere Erläuterung an dieser Stelle verzichtet.

5.6 Denken in Erfahrung aus Lehrpersonen-Perspektive

Vor dem Hintergrund das Sport-Treiben per se in den Vordergrund zu stellen, um den Erfahrungsraum von Demokratie in Aktion zu erweitern, ist in der Darbietung dieser Möglichkeiten die Lehrperson gefragt.

Zweifelsohne ist die westliche Gesellschaft noch geprägt möglichst entsprechende Antworten innerhalb einer kurzen Zeit zu geben. Darüber hinaus gibt es ein richtig und falsch, ein

entsprechen oder nicht entsprechen und Abstufungen davon. Konventionelle Schulsysteme strukturieren sich häufig danach, dennoch sollte folgender Aspekt nicht ungeachtet bleiben: „It makes us deeply consider whether at present we may be losing sight of the moral sense of education“ (English, 2017, p. 106) Über den Aspekt des Moralischen sollte nicht hinweggesehen werden, sondern möglichst ein Teil des Unterrichtsgeschehen bleiben.

Ein Apell für die Integration und Erhaltung in jedem Unterrichtsfach sollte an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben. Wenngleich in Österreich das Unterrichtsfach „Ethik“ ab der Sekundarstufe I implementiert wird, deckt es vielmehr eine Wissensebene ab. Vielmehr wird der Handlungsrahmen jeder Lehrperson in den Fokus gestellt, inwieweit „the sense of education“ (ebd.) erhalten bleibt.

Nicht außer Acht sollte geraten, dass vor allem im Sport, Rückmeldungen innerhalb einer kurzen Zeit sich als äußerst effizient und fördernd beachtet werden können. Man denke an Feedback direkt nach der Bewegungsausführung. Ahmadi et al. (2022) zeigen auf, wie sich Feedback auf die Förderung der Kompetenz auswirkt und in weiterer Folge selbstbestimmtes Lernen katalysiert werden kann. Wisniewki, Zierer und Hattie (2020) zeigen auf, dass Feedback einen höheren Einfluss auf kognitive und bewegungsbezogene Fähigkeiten hat. Würde nun angenommen werden, dass durch verstärktes bewegungsbezogenes Feedback ein demokratischer Habitus bzw. demokratische Fähigkeiten entwickeln, so zeigt sich der unerschöpfliche Wert im Feedback.

Um dieser Frage nachzugehen, sind individuelle Haltungen und Motive der Lehrpersonen ausschlaggebend. Im Horizont von Demokratie in Aktion erscheint es als unumgänglich Haltungen, Präferenzen und verschiedene *systems of believes* von den beteiligten Akteuren gegenüberzustellen. Um sich dem zu nähern wird die Reflexion als geeigneter Zugang erachtet. Dies lässt sich aus allgemeinbildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive untermauern. Korthagen betrachtet das Werkzeug der Selbstreflexion als Standardlehrerkompetenz. Als erwähnenswert erscheint die Bezeichnung von Reflexion Dewey's (1933) als ein weitreichendes Konstrukt, und zugleich einen vernünftigen pragmatischen Lernprozess. Deweys Perspektive, gleicht einem rationalen Ansatz, der sich zum Ziel macht Ursache und Wirkung zu erkennen und zukünftige Entscheidungen eindeutig zu treffen. Damit von Reflexion oder einem pragmatischen Lernprozess gesprochen werden kann, sollten folgende sequenzielle allgemeine Merkmale inkludiert sein; a) Erfahrung (Zweifel oder Verwirrung) b) vorläufige Interpretation (Lokalisierung und Präzisierung) c) Ansätze für eine mögliche Lösung (Überprüfung von Überlegungen) d) Ausarbeiten von Möglichkeiten (Hypothesen generieren) und schließlich e) Anwendung (Annahme oder Ablehnung der

Lösung). Kontrastierend dazu zeigt Schön (1983) einen intuitiven, impliziten Ansatz auf. Dieser wird einem systematischen Ansatz gerecht, welcher auf taktischem Wissen, Improvisation und kunstvollem Spiel aufbaut. Weiters unterscheidet Schön zwischen drei verschiedenen Arten von Reflexion: a) „reflection in action“ (Reflexion in Aktion) b) „reflection on action“ (Reflexion über eine Aktion) und c) „reflection upon reflection in action“ (Reflexion über eine Reflexion in Aktion, s.g. Metareflexion des forschenden Handelns). Die Gegenüberstellung beider Ansätze macht sich zum Ziel diese beiden Pole zu erkennen: Einerseits ein pragmatischer Blick Deweys, der Reflexion bzw. dem Lernprozess eine Struktur gibt. Andererseits der rein analytischen Zugang Schön's (1983), der über das „wie & wann“ unterscheidet: Art der Reflexion (Wie?) und dem Zeitpunkt (Wann?) dessen. Vielmehr betont Reitinger (2014) eine Symbiose beider Ansätze, die in der Theorie Forschenden Lernens (TILA) erkennbar ist (Kapitel 5.8). Reflexion sollte weniger als Fehleranalyse oder wenn man so will, als eine Art „Korrektur-Denken“ betrachtet werden. Vielmehr kann es sich darum handeln, rational folgender Frage nachzugehen: Wie kann „knowing-in-action“ dazu beigetragen ein unterwartetes Resultat bei den Lernenden zu erreichen?

Es mag trivial erscheinen, danach zu fragen, wie wissentliches Handeln, - also das Unterrichten per se, etwas Unerwartetes erzielen kann, wie bspw. (Bewegungs-)Lernen. Dennoch handelt es sich dabei die Brücke von der Theorie zur Praxis zu überqueren und darüber hinweg Raum für Neues, für neue Wege aller Beteiligten, zu schaffen. Um sich nun den Möglichkeiten der Lehrperson in der Darbietung von Demokratie in Aktion hinzuwenden, ist die Reflexion eine essenzielle Quelle. Reflexion bietet die Möglichkeit Fachwissen mit der Praxis, als dem tatsächlichen (Unterrichts-)Geschehen, zu verbinden und daran zu wachsen.

Die bereits erwähnte Brücke von Theorie zur Praxis zu überschreiten ist oftmals mit einer Begleiterscheinung behaftet, als dass etwas zu tun versucht wird, und dem aus diesem Versuch sich danach ergibt. Dewey (1933, S. 202) expliziert im Kapitel von Denken in der Erfahrung: „Wir finden uns zum Denken angeregt, wenn wir die Bedeutung einer ausgeführten oder beabsichtigten Handlung zu bestimmen wünschen“. Der symbolische Interaktionismus nach Meader (Dopplinger, 2015) pointiert es unausweichlich, indem der Reflexionsprozess nach dem Erleben kommt, welchem einer Bedeutung zugeschrieben wird. So kann behauptet werden: „Menschen handeln Dingen gegenüber aufgrund der Bedeutung, die diese Dinge für sich haben“ (Blumer, zit. n. Richter, 2002, S. 76). Die Bedeutungszuschreibung lässt demnach neue Erfahrung zu die eine Entwicklung von Identitäten, Kompetenzen, Haltungen und Werte zulassen kann.

Sobald dieser Prozess von statten geht, so findet die Überschreitung der Theorie zu Praxis statt. Denken, nach Deweys (1933) Definition, ist als etwas, dass erst dann passiert, sofern es die Lehrperson im Unterricht in eine Weise tangiert, und sie*er es den Versuch startet, weiteres Handeln bewusst zu steuern. Im Prozess von „reflection in action“ wird dieser Versuch im direkten Erfahrungsfeld gestartet. Differenzierter erfolgt diese Ausführung in „reflecion on action upon an action“, indem die Lehrperson nach dem Unterrichtsgeschehen, differenziert sich mit dem Geschehnis beschäftigt, und eine „planmäßige und sorgfältige Herstellung von Beziehungen zwischen Handlungen und ihren Folgen“ (ebd, S. 202) vollzieht. Demokratie kann demnach durch einen bewussten Einsatz von Reflexion angekurbelt werden, insofern Demokratie in Aktion für die Lehrperson an Bedeutung hat. In diesem Zusammenhang erläutert Kohlberg (1984, zit. n. Reitinger, 2014) eine wesentliche Unterscheidung einer Dissonanz zwischen dessen was prinzipiell geglaubt wird, also welche Überzeugungen, und Haltungen die Lehrperson hat und nach dem wie schließlich gehandelt wird. Die Triebfedern einer Perspektivenübernahme bzw. der Unausgewogenheit dessen, wird einer moralischen Entwicklung zugeschrieben (Reitinger, 2014) Die Wechselbeziehung zwischen der Innenperspektive und Außenperspektive gewinnt dadurch an besonderer Bedeutung. Währenddessen sich die Innenperspektive aus der Sinngebung und den individuellen Bedeutungszuschreibungen der Lehrperson konstituiert, wird die Außenperspektive vom faktischen Verlauf, welcher auch von einem Beobachter*in notiert werden kann.

Vor allem im akademischen Diskurs über Reflexion wird der Zusammenhang von moralischer Handlungskompetenz, reflexiven Urteilsvermögen und Tugend oftmals außer Acht gelassen. „Knowledge alone is not enough: Attitude matter“ (Lyon’s, S. 12, 2010, zit. n. Reitinger, 2014). Um auf die Haltung einzugehen, erscheint es als determinierend die Einstellungen oder nach Dewey’s Darstellung von Denken *believes* in eigenes Handeln zu integrieren.

Denken kann Erfahrung schaffen. Gedanken hinsichtlich demokratischen Unterrichtens kann Erfahrungen von demokratischen Fähigkeiten schaffen. Demnach wird der Termini retrospektive Wahrnehmung, als allumfassende Reflexion verwendet.

5.7 Drehscheibe: Demokratie in Aktion

Eine wesentliche Drehscheibe wird im Rahmen dieser Thesis ist die retrospektive Wahrnehmung von Demokratie in Aktion. Um das Phänomen im fachdidaktischen Kompass nach einzuordnen, würde es am ehesten dem erfahrungsorientierten Ansatz gleichen. Nachdem Deweys Erfahrungsbegriff grundlegend für die Aktion an sich ist, und sich die deduktiven Kategorien in den Dimensionen nach Messmer (2013) sowie auch Klafki (2001) der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungsfähigkeit gewählt. Die Kategorie der Fremdbestimmung

wird aufgenommen, da das Unterrichtsgeschehen durch Lehr-, Lernziele, einem Bildungsauftrag sowie Rechte & Pflichten gerahmt ist. Daraus ergibt sich das bereits erwähnte Forschungsinteresse geleitet durch folgende Frage: Inwiefern nehmen die beteiligten Akteure (Schüler*innen, Lehrpersonen, wissenschaftlich Beratende) Demokratie im Sport (-unterricht) retrospektiv wahr? Für die empirisch qualitative Methode ist es entscheidend das Phänomen der Demokratie als „Dachbegriff“ zu sehen und sich über die Teilaspekte deduktiv gewählten Kategorien zu nähern.

Um sich dieser zentralen Angelegenheit zu nähern, ist es entscheidend folgende Begrifflichkeiten zu ernennen, die als deduktive Hauptkategorien gelten und die Leitfragen des Interviews prägen.

Die in diesem Abschnitt angeführten deduktiv gebildeten Hauptkategorien zu *Demokratie in Aktion* fußt auf den Pfeilern der Mitbestimmung, Selbstbestimmung und Solidarität (Klafki, 1996 zit. n. Prohl, 2011), sowie einer weiteren Instanz der unumgänglichen Rahmung im Schulkontext, der Fremdbestimmung (n. Messmer, 2013);

- Selbstbestimmung äußert sich in einer individuellen Entscheidung über das Handeln. Die Partizipierenden bilden sich ein Urteil, emanzipieren sich von gegebenen Strukturen, wodurch Emanzipation sichtbar gemacht wird.
- Mitbestimmung ist durch eine Teilnahme und Mitgestaltung erkennbar. Dies äußert sich im aktiven Prozess, einem Recht auf eine Bestimmung über ein Geschehen. Abstimmungen, Meinungsäußerungen im Kollektiv.
- Solidarität äußert sich vor allem durch die Absicht, jedem das Gleiche Recht zu ermöglichen und somit einen Dienst mit und für andere zu leisten.
- Fremdbestimmung ist durch die gegebenen Rahmenbedingungen und Strukturen einer Institution gegeben, die für Rechtsschutz-, und -sicherheit sorgen, um das Kindeswohl zu gewährleisten.

5.8 Implementierung TILA

Der empirische Teil stützt sich auf der Vision von „Creed for Schools“. „Schulentwicklung als keinen Selbstzweck (dient), sondern richtet sich auf den Kern von Schule, den Unterricht“ (Reitinger et al., 2021). Dabei wird der Bewegungs- und Sportunterricht forciert und in der Herangehensweise an den „Kriterien Forschenden Lernens“ orientiert. Das Bestreben dahinter ist es einerseits Unterricht innovativer, demokratischer – durch *Demokratie in Aktion*, zu gestalten. Andererseits alle Ebenen, vom Lernenden über die Lehrperson und der

wissenschaftlichen Beratung, als Expertise, zu erreichen. In folgenden Abschnitt werden die Kriterien und deren Umsetzung erläutert:

- Phase des Vermutens impliziert ein erfahrungsbasiertes Hypothesieren: Dabei knüpft der Forschende an Vorwissen an und subjektive Konzepte, wie auch Vermutungen werden geäußert. Es ist eine bestimmende, unabdingbare Phase des Modells, die sich aus persönlichen subjektiven Konzepten ergibt (Oyrer, Hesse, Reitinger, 2020). Diese Phase ergibt sich aus der gewonnenen Schulpraxis, der Unterrichtstätigkeit und lässt erste Fragen entstehen, die für die leitende Forschungsfrage dieser Arbeit (Inwiefern nehmen die beteiligten Akteure*innen Demokratie in Aktion retrospektiv wahr und welche gemeinsamen Bestrebungen können abgeleitet werden?) von wesentlicher Bedeutung sind. Demokratie im Bewegungs- und Sportunterricht, als auch im Sport, wird dem Anspruch einer interdisziplinären Themenstellung gerecht, um forschendes Lernen erfolgreich voranzutreiben. (Reitinger, Pürstinger, Oyrer, 2021).
- Die Untersuchung bzw. das authentische Explorieren ist geprägt von einem selbstbestimmten Lernprozess, der begleitet wird von Lehrenden in einer vertrauensvollen Umgebung. Diese Phase ist vorwiegend geprägt und geleitet vom Faktor der Authentizität. Erst diese Bestimmung leitet das Explorieren per se. Unterstützt wird dieser Prozess vor allem durch eine vertrauenswürdige Grundhaltung, um ein autonomes Handeln zu befördern (ebd.). Authentisches Explorieren zeigt sich jedenfalls in den sieben Gruppeninterviews. Zunächst von der Erstellung prototypischer Fragestellungen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Akteursgruppen (Was will ich wissen?), Selektion der Teilnehmer*innen, sowie der Rekrutierung derselbigen (Wer gibt die Antworten?), einer Gewährleistung der Gütekriterien und dem Datenschutz (Was kann ich tun?), und schließlich der Durchführung der Gruppeninterviews mit unterschiedlichen Akteursgruppen (Lernende, Lehrpersonen, Beratende).
- Im kritischen Diskurs treten Lehrende und Lernende zueinander und reden miteinander über Lerninhalte und Lernzugänge. Das Prinzip der Mitbestimmung bekommt an großer Bedeutsamkeit und kann vor allem dadurch umgesetzt werden, indem eine Lehrpersonensteuerung aufgelöst und durch Schüler*innen-Input bereichert wird (ebd.). Der kritische Diskurs wurde einerseits inszeniert durch die Frage-, und Diskussionsrunde im universitären Kontext, andererseits durch Gespräche primär nach den Gruppeninterviews.

- Der konklusionsbasierte Transfer bezieht sich auf die gefundenen Erkenntnisse, die schließlich in bedeutungsvolle Erkenntnisse transferiert werden. Im forschenden Lernprozess ergibt sich diese Phase aus einer natürlichen Handlungsweise, indem die beteiligten Akteure aus dem Entdeckten wie von selbst etwas machen und es zu einem Bedürfnis tatsächlich wird. Es kann sich als motivierend bzw. verstärkend erweisen, wenn die Lehrperson dabei Anregung gibt (ebd.). Primär durch die Auswertung des Materials, als die Erstellung der Transkripte, der Auswertung jener als der Ergebnisdarstellung

Das theoretische Konzept *CrEEd for Schools* beruht auf den oben beschriebenen Kriterien forschenden Lernens, die nach „mehr Partizipation, Autonomie und einer interessensgeleiteten, forschenden Haltung“ (ebd.) streben. Je stärker diese Kriterien ausgeprägt werden, desto eher kann von forschendem Lernen gesprochen werden. Dennoch sollte nicht unerwähnt bleiben, dass einerseits es keine Voraussetzung ist alle Kriterien zur Gänze an Ausprägung finden, und andererseits, um sich auf den Unterricht per se zu beziehen, nicht der gesamte Unterricht von Kriterien forschenden Lernens geleitet werden muss (ebd.).

6 Empirie

Die Methode des Gruppeninterviews wird eingebettet im zugrunde liegenden Modell „Creed for Schools“ (Reitinger, Oyrer, 2020) und wird gemäß der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz, Rädike (2020) ausgewertet. Das Akronym steht für „Criteria-Based Exploration in Education“ und macht sich zum Ziel durch Datenrückmeldung eine kollaborative Intervention zu starten und damit Schule weiterzuentwickeln. Dieses Modell lässt sich äußerst gut integrieren, da eine didaktische als auch methodische Freiheit gegeben ist. Es fördert ein hohes Maß an Selbstbestimmung auf mehreren Ebenen. Diese Ebenen finden sich in der Stichprobe (Kapitel 6.1) wieder. Schule per se wird im Rahmen dieser Arbeit nicht weiterentwickelt, wobei durch die Phase des Kritischen Diskurs unter Lehrpersonen, im Rahmen des Gruppeninterviews neue Ideen, Denkanstöße und Weiterentwicklung stattfinden kann. Die Kriterien forschenden Lernens liegen *CrEEd for Schools* zugrunde, und zeigen sich durch erfahrungsbasiertes Hypothesieren sowie der authentischen Exploration, welche primär von der Verfasserin dieser Thesis initiiert werden. Der konklusionsbasierte Transfer äußert sich vorwiegend im Rahmen der Dokumentation und dem Analyseprozess dieser Arbeit.

6.1 Beschreibung der Stichprobe

Als Erhebungsinstrument stellt sich das Gruppeninterview als geeignete Methode dar. Es werden drei Teilnehmer*innen aus Schüler*innen- Gruppen, zwei Lehrer*innen-Gruppen und eine Gruppe von Beratenden, mit jeweils zwei bis fünf Teilnehmer*innen befragt. Es wird eine explorierende Herangehensweise gewählt, die so viel als möglich Raum gewährt, um Hypothesen zu generieren und so wenig als möglich Strukturierung durch die Fragestellungen vorgibt. Durch die heterogen zusammengesetzte Teilnehmergruppe wird ein variantenreiches Datenmaterial erwartet.

6.2 Auswahl und Rekrutierung von Teilnehmer

Die Auswahl der Stichprobe erfolgt durch ein gezieltes Auswahlverfahren, um dem Kriterium einer möglichst hohen Heterogenität innerhalb der Gruppe gerecht zu werden. Das stellt die Möglichkeit dar, möglichst viele verschiedene Sichtweisen zur Hypothesengenerierung zu inkludieren. Die Gruppeninterviews wurden in voneinander unabhängigen Sitzungen durchgeführt, da der Untersuchungsfokus auf drei unterschiedliche Ziel-Gruppen gerichtet ist. Es wurde zwischen Lernenden, Lehrpersonen und Beratenden, sog. Experten unterschieden. Dabei werden als Lernende Schüler*innen der Sekundarstufe I und II herangezogen. Als Voraussetzung für die Teilnahme der Lehrpersonen wird ein aufrechtes Dienstverhältnis mit einer österreichischen Bildungsdirektion, sowie eine Unterrichtstätigkeit im laufenden Schuljahr, von regulär mindestens zwei Einheiten Bewegung und Sport pro Woche in einer Sekundarstufe I oder II gewählt. Als geeignete Beratende erweisen sich Wissenschaftler*innen im internationalen Raum, mit Publikationen zu den Schlagwörtern „Demokratiebildung“, „Demokratie im Sportunterricht“ und „partizipative Demokratiebildung“, sowie wissenschaftliche Expertise zu Partizipation, Demokratie im Forschungsfeld der Schule. Die Teilnehmerrekrutierung erfolgt durch ein gesondertes Anschreiben, sowie der Teilnehmer*innen-Information inklusive einer Einwilligungserklärung, die von den Teilnehmer*innen bzw. Erziehungsberechtigten unterfertigt wurde.

6.3 Ablauf und Durchführung

Das Gruppeninterview wird mit den verschiedenen Akteurs-Gruppen in unterschiedlichen Räumen durchgeführt. Einerseits fand die Erhebung mit der Zielgruppe der Lernenden in einem Klassenzimmer, zu einer unterrichtsfreien Zeit statt. Andererseits wurden virtuelle Räume über die Software ZOOM, sowie Microsoft TEAMS verwendet. Mit dem Einverständnis der Teilnehmenden wird eine Audio-Aufnahme vorgenommen. Nach einer eröffnenden

Vorstellungsrunde der Teilnehmer*innen wird das Hauptinteresse einer Generierung von Ideen/Hypothesen zu Demokratie im Sport(-unterricht) vorgestellt und zum, mittels Kategorien strukturierten, Interviewleitfaden übergeleitet. Dieser diskutiert folgende zentralen Themenbereiche:

- Begriffsbestimmung Demokratie,
- Demokratie im Bewegungs- und Sportunterricht,
- Lehr- und Lern-Output durch Demokratie,
- Wahrgenommene Fremdbestimmung
- Ideen zu Handlungsableitungen Demokratie im Sport.

Deduktive Kategorien der Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Solidaritätsfähigkeit und Fremdbestimmung (Messmer, 2013; Klafki, 2019) liegen diesem Leitfaden zugrunde.

6.4 Auswertung

Die Aufnahmen werden im Anschluss transkribiert, paraphrasiert, generalisiert und mit Hilfe der QDA-Software folgender thematischen Codierung unterzogen: Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Solidarität, Fremdbestimmung.

Nahe an Kuckartz und Rädiker (2020) wird die fokussierte Interviewanalyse durchgeführt. Wobei an dieser Stelle erwähnt werden kann, dass ebenso das Ablaufmodell induktiver und deduktiven Kategorienanwendung nach Mayring, Brunner (2006) zur Auswertung herangezogen werden könnte, da sie primär einer inhaltsanalytischen Auswertung gleicht und vorschnelle Quantifizierungen vermeidet. Eine regelgeleitete Auswertung nach einem Ablaufmodell ist dabei kennzeichnend (Mayring, Brunner, 2006). In Anlehnung an Kuckartz, Rädiker (2020) wird jedoch deren fokussierte Interviewanalyse herangezogen. Ein deutlicher Unterschied der beiden Auswertungsmodelle ist anhand der mehrfachen Triangulation, sowie der Überarbeitung des Kategoriensystems im Projektteam bei Mayring, Brunner (2006) zu erkennen. Die wiederholten Überarbeitungsschleifen innerhalb eines Forschungsteams lassen sich im Rahmen dieser Thesis nicht realisieren. Stattdessen erweist sich Kuckartz, Rädiker (2020), sowie Kuckartz (2018) der fokussierten Inhaltsanalyse als realistisches und anwendbares Auswertungsmodell. Es sollte nicht unerwähnt bleiben, dass Kuckartz und Rädiker (2020) eine Zweitkodierung bzw. Kontrollkodierung in einem Team nahelegen, um die Codierqualität möglichst hochzuhalten.

Kuckartz & Rädiker (2020) analysieren das Datenmaterial gleitet von folgenden sechs Schritten:

- (1) Datenvorbereitung und Datenorganisation: Das gewonnene Datenmaterial wird transkribiert und bedeutsame Abschnitte werden paraphrasiert.
- (2) Vom Leitfaden zum Kategoriensystem: Die dem Leitfaden zugrundeliegenden Kategorien sind in Form eines vorläufigen Kategoriensystems festgehalten, der von s.g. Hauptkategorien geprägt ist und einem fundierten Theoriebezug unterliegt.
- (3) Codierung der Interviews: Die „Basiscodierung“ erfolgt zunächst anhand der deduktiven Hauptkategorien – *Selbstbestimmung*, *Mitbestimmung*, *Fremdbestimmung*, *Solidarität* (Messmer, 2013, Klafki, 1996 zit. n. Prohl, 2011), sowie einer induktiven Kategorienbildung aus dem Material (siehe Kapitel 5.8). Dies zeigt, dass der Versuch unternommen wird, einerseits nahe an der Theorie zu arbeiten (anhand der angeführten Hauptkategorien) und andererseits Raum geschaffen wird, diese im Verlauf des qualitativen Analyseprozesses weiterzuentwickeln, oder induktiv Neue zu erschaffen. Neben den Kategorie-Definitionen gilt es s.g. Codierregeln festzulegen: Sie bestimmen unter anderem den kleinsten Materialbestand nachdem codiert wird, hierzu wird eine Sinneinheit gewählt. Als Analyseeinheit erweist es sich als sinnvoll, ein Interview nach dem nächsten auszuwerten. Dies erweist sich aufgrund der fließenden Lesbarkeit der Gruppeninterviews als naheliegend und konstruktiv. Wiederholte Aussagen werden mittels einer Häufigkeitsdarstellung ebenso codiert, dies dient der Darstellung zur Gewichtung von bestimmten Kategorien.
- (4) Weiterentwicklung des Kategoriensystems und vertiefende Codierung: Dies dient der Darstellung der ‚Feincodierung‘ und ein s.g. zweiter Codierlauf wird vollzogen. Aus der Paraphrasierung ergeben sich Subkategorien bzw. induktive Kategorien.
- (5) Analysemöglichkeiten nach dem Codieren: In Abhängigkeit der Forschungsabsicht gibt es verschiedene Möglichkeiten, die Analyse mit unterschiedlichen Schwerpunkten zu versehen. Folgende Fragestellung ist dafür leitend: Inwiefern lassen sich die Hauptkategorien (Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Solidarität, Fremdbestimmung) in den Bereichsthemen (Bedeutungsgehalt Demokratie, Demokratie im Bewegungs- und

Sportunterricht, Lehr-, Lern- Outcome, Handlungsableitungen für den Bewegungs- und Sportunterricht) zuordnen?

In der finalen Analyse wird die qualitative Inhaltsanalyse einer quantitativen Analyse hinsichtlich der Kategorien-Häufigkeit unterzogen, verglichen und graphisch dargestellt (Kapitel 8.1, 8.2).

- (6) Dokumentation der Ergebnisse und des Analyseprozesses: Im Rahmen des zweiten Abschnittes dieser Arbeit, dem sog. empirischen Teil, werden die Ergebnisse und der Analyseprozess festgehalten. Die Interpretation der Ergebnisse erfolgt mittels einer Strukturierung, primär durch die Hauptkategorien, gefolgt von einer Zusammenfassung und schließlich einer Explikation (Kapitel 8).

7 Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung wird in vier Bereichsthemen eingeteilt, in denen die Hauptkategorien enthalten sind (Kuckartz, Rädiker, 2020). Für diese Darstellung war vor allem folgende Fragestellung leitend: Inwiefern lassen sich die Hauptkategorien (Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Solidarität, Fremdbestimmung) den Bereichsthemen (Bedeutungsgehalt Demokratie, Demokratie im Bewegungs- und Sportunterricht, Lehr-, Lern- Outcome, Handlungsableitungen für den Sportunterricht) zuordnen? In Anlehnung an *CrEEd for Schools* zeigt sich nun die Phase des Kritischen Diskurs, der in einen konklusionsbasierten Transfer mündet (Reitinger, Pürstinger, Oyrer, 2021).

7.1 Bedeutungsgehalt Demokratie

Um den Bedeutungsgehalt von Demokratie zu erfassen, wird zunächst die Frage „Was ist für Dich Demokratie?“ gestellt, gefolgt von der Sub-Frage, „Was ist für Dich Demokratie im Sport?“.

7.1.1 Selbstbestimmung

Demokratie im Sportunterricht wird vorwiegend von den interviewten Schüler*innen demnach assoziiert, bei Abstimmungen oder Wählen von Teams, aka bei der Gruppeneinteilung, selbst mitzubestimmen. Neben der Abstimmung erscheinen dreierlei Aspekte als bedeutsam, wenn es sich darum handelt, dass in einer Demokratie alle mitentscheiden können: Zum einen die Meinungsäußerung an sich, andererseits die Frage an die Lehrperson, nach der Möglichkeit einer Meinungsäußerung und drittens, die Möglichkeit zur Mitbestimmung des Unterrichtsgeschehens. Die Dreiteilung erscheint als erwähnenswert, da dadurch erkannt werden kann, wie bedeutend es den einzelnen Schülern erscheint, ihre Meinung zu äußern, welche Instanzen sie dabei durchlaufen müssen und wo sie mitentscheiden wollen. Der Bedeutungsgehalt der Selbstbestimmung liegt in der individuellen Entscheidung über das Handeln. Dies geht von statten, in der Meinungsäußerung, sowie der klaren Entscheidung. Eine interviewte*r Schüler*in skizziert den Ablauf einer demokratischen Abstimmung: Die Frage wird individuell beantwortet, und bei einer der angebotenen Möglichkeiten die Hand gehoben. Eine vollständige Emanzipation von gegebenen Strukturen passiert dabei noch nicht, dennoch kann die Urteilsbildung nicht abgesprochen werden.

Dies wird vor allem von den interviewten Lehrpersonen betont, indem Demokratie als eine Beteiligung an Entscheidungen von jedem*r einzelnen definiert wird und sich der Bedeutungsgehalt vor allem auf die individuelle Entscheidungsbeteiligung beschränkt.

7.1.2 Mitbestimmung

Aspekte der Mitbestimmung werden im Kontext vom Bereichsthema *Bedeutungsgehalt Demokratie* vor allem dadurch dargestellt, indem grundsätzlich auf eine allgemeine, gemeinsame Möglichkeit zur Abstimmung des Volkes – als Kollektiv - verwiesen wird. Diese Grundannahme wird mittels der Beschreibung eines Systems erläutert, in dem jede*r im Entscheidungsprozess eingeschlossen ist, teilnehmen und mitbestimmen kann. Dies impliziert die*der interviewte Schüler*in damit „dass alle zusammenhalten“ (Gruppe 1_S\I_S3). Ebenso deutlich wird in den Interviews die Bedeutsamkeit davon: „das nicht nur einer entscheiden kann, sondern auch mehrere, und mehrere auch die Wahl haben“ (Gruppe 1_S\I_S4).

7.1.3 Solidarität

Demokratie wird einem solidarischen Aspekt beigemessen, indem der Aspekt der Mitbestimmung hochgehalten, Menschen gemeinsam Entscheidungen treffen und keiner dabei ausgeschlossen wird. Die Aussage wird dadurch bestärkt, indem betont wird, dass auch jene berücksichtigt werden sollten, die von der endgültigen Entscheidung betroffen sind. Demokratisches Handeln zeigt sich schließlich im Einfühlen in den anderen, das impliziert eine Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Auf die Frage „Was ist für dich demokratisches Handeln?“ äußern die interviewten Schüler*innen nachhaltiges, generationen-übergreifendes Denken, indem an die damit einhergehenden Vor- und Nachteile über einen längeren Zeitraum gedacht wird.

7.2 Demokratie im Sport, Sport- und Bewegungsunterricht

Eingeleitet von der Fragestellung von „Was ist für dich Demokratie im Sport? Was ist für dich Demokratie im Sportunterricht?“ wird dem Bedeutungsgehalt des Phänomens der Demokratie nachgegangen.

7.2.1 Mitbestimmung

Kontrastierend zur Definition von Demokratie im Allgemeinen wird von den interviewten Schüler*innen erwähnt, dass er*sie Demokratie im Sportunterricht als reine Abstimmung sieht, ohne allfällige Argumentationen zu vollziehen, um andere womöglich von der Position für sich gewinnen zu können.

Demokratie im Sport liegt dann vor, wenn Schüler*innen eine Auswahl darüber haben, was im Sportunterricht gemacht wird, und ihnen die damit einhergehende Entscheidungskraft zugeschrieben wird. Das äußert sich durch klassisches Abstimmen im aktiven, sichtbaren Prozess, der durch ein Handzeichen signalisiert wird. Auf das Prinzip der Diktatur der Mehrheit

wird verwiesen (Gruppe 1_S\I_S2). Exemplarisch wird häufig die Team-Wahl oder die Spiel-Präferenz, als Bereiche über die abgestimmt werden kann, erwähnt.

Demokratie im Sport wird von den interviewten Schüler*innen als etwas angesehen, wo alle entscheiden können. Dabei erscheint es bedeutsam, den Gedanken einer Entscheidung des Kollektivs, das alle einschließt, hervorzuheben. Dies wird verstärkt von den interviewten Lehrpersonen erwähnt, die Demokratie im Sportunterricht als eine Inklusion aller betrachten und dies unabhängig von Gruppierungen, denn jeder sollte von seinem Stimmrecht Gebrauch machen können.

7.2.2 Solidarität

Als Demokratie im Sport beschreibt der*die interviewte Schüler*in ein Phänomen, das von beiden willentlich ausgeführt wird und es zu einer Einigung oder Erschaffung von etwas Neuem kommt. Als Beispiel skizziert der*die Interviewee folgende Situation: Währenddessen Lehrende kräftigende Übungen/Spiele bevorzugen, priorisieren Schüler*innen weniger Anstrengenderes. So kann es zu einer Einigung kommen, indem ein Spiel mit Krafttraining gemeinsam entwickelt wird.

Aus der Perspektive der interviewten Lehrpersonen werden wiederholte Phasen zur (Mit-) Gestaltung des Unterrichtsgeschehens erwähnt. Dabei sollten gegenseitige Präferenzen erkannt, Lösungswege gefunden und in dem Geschehen Rücksichtnahme praktiziert werden. Konkret erwähnt eine Lehrperson, sie sammle am Beginn des Schuljahres die Präferenzen der Schüler*innen und berücksichtige diese in ihrer*seiner Planung. Darin spiegelt sich eine methodische Handlungsabsicht der Lehrperson wider, Perspektiven der Lernenden zu integrieren und diesen ein Recht auf (Mit-) Gestaltung zu gewährleisten.

Es wird geäußert, dass Rücksichtnahme nicht nur im verbalen Miteinander gezeigt werden sollte, sondern auch im körperlichen Ausdruck, bspw. bei Partnerübungen. Die Möglichkeit des demokratischen Handelns beschreibt eine interviewte Person, als ein Outcome von "miteinander funktionieren" (Gruppe 2_LP\ILP1), da jede*r seinen*ihren Teil zum großen Ganzen beiträgt und sich in diesem Prozess entfalten kann.

7.2.3 Fremdbestimmung

Eine interviewte Lehrperson beschreibt eine gegebene Fremdbestimmung durch das Lehrender-Lernende-Gefälle. Darin wohnt ein gegebenes Ungleichgewicht, das sich im Lebenslauf wiederholt, beispielsweise an der Universität (Dozent*in - Studierender), im Beruf (Chef - Mitarbeiter*in) oder im Training (Trainer/Coach - Sport Treibende*r).

Als strukturelle Rahmenbedingung wird die Lehrperson in ihrer*seiner Authentizität erwähnt. Dabei beschreibt der*die interviewte beratende Person Erlebtes aus der eigenen Schulzeit; indem Fremdbestimmung im Sportunterricht unbedenklich hingenommen worden ist, da die Lehrperson einem Vorbild entsprach, das dynamisch, motiviert und interessant unterrichtet hat. Durch diese Performanz kann von einer Bestrebung nach jeglichen Unabhängigkeiten zwischen Lehrperson und Lernenden nicht gesprochen werden. Vielmehr wurde eine Haltung des gemeinsamen Erfolgs, oder individuellen sportlichen Erfolgs von der Lehrperson vorgelebt.

7.3 Lehr-, Lern- Outcome

Um konkrete Lehr- bzw. Lern-Outcomes konkret zu fassen, wurde den Schüler*innen die Frage gestellt „Was lernt man durch demokratisches Handeln?“. Erweitert wurde diese bei den interviewten Lehrpersonen, sowie den beratenden Expter*innen um die Frage „Was lehrt man durch demokratisches Handeln?“.

7.3.1 Selbstbestimmung

Demokratisches Handeln zeigt sich durch den individuellen Beitrag zum großen Ganzen. Dabei kann jede*r seine Fähigkeiten entfalten und selbst bestimmen, wie diese im Unterrichtsgeschehen zum Ausdruck gebracht werden. Je mehr Schüler*innen die Selbstbestimmungsfähigkeit wahrnehmen, desto eher wird demokratisches Handeln umgesetzt. Die interviewten Lehrpersonen erkennen im demokratischen Handeln eine große Chance der Steigerung des Selbstvertrauens. Sie beschreiben dies, indem die Lernenden erfahren, dass deren Stimme zählt und damit geht die Erfahrung einher, dass diese zu Verhandlungszwecken wirksam eingesetzt werden kann. Ebenso versprechen sich die interviewten Lehrpersonen eine gesteigerte Motivation sowie ein Gefühl der Anerkennung. Dies erweist sich beispielsweise dadurch, dass die Lernenden erkennen, sie können einen Beitrag leisten, mitgestalten aktiv sein und somit fühlen sich die Lernenden gebraucht. Parallelen dazu werden von Schüler*innen geäußert, die eine Chance von demokratischem Handeln darin sehen, eigene Ideen weiterzuentwickeln. Kontrastierend dazu werden von den interviewten Schüler*innen Meinungsverschiedenheiten als Herausforderung betrachtet, sowie für den eigenen Standpunkt Zustimmung zu gewinnen.

7.3.2 Solidarität

Die Beteiligten lernen Kompromisse einzugehen, andere Meinungen zu respektieren und Empathie zu zeigen. Als herausfordernd erscheint es für die interviewten Schüler*innen, wenn den eigenen Interessen eine andere Priorität beigemessen werden sollte, um sich auf einen

Konsens einigen zu können. Dabei wird erwähnt, wie sehr durch demokratisches Handeln gelernt wird, die eigene Willenskraft zu reduzieren, um andere Meinungen berücksichtigen zu können, am Weg zur persönlichen Einsicht. Anders erachten sie es, wenn abgestimmt wird und die eigene Präferenz zutrifft. Direkte Parallelen äußern Lehrpersonen, die es als unumgänglichen Erfahrungswert erachten, die Bedeutsamkeit der Kompromissfindung zu erleben, sowie die Fügung bzw. Integration in eine Mehrheit. In Ergänzung dazu wird erwähnt, dass durch demokratisches Handeln ein sog. „Geben & Nehmen“ (Gruppe 2_LP\ILP1) gelehrt wird. Es wird dahingehend expliziert, dass die eigene Meinung offen gesagt wird und Ratschläge anderer angenommen werden.

Ebenso wird von den interviewten Lehrpersonen erwähnt, dass die gezeigten Werte durch demokratisches Handeln auch am eigenen Leib gespürt werden. Die eigenen Vorschläge werden von dem Nächsten ernstgenommen, akzeptiert und respektiert.

Als Chance von Demokratie im Sport wird von interviewten Schüler*innen Sport an sich erwähnt, sie erläutern den Wert darin, dass Sport an sich etwas ist, dass stets gemeinsam, oder im Team betrieben wird. Dadurch kann ein Gefühl von Mitgefühl entstehen, dass dazu animiert, jemandem Hilfestellung zu geben. Die*der interviewte Schüler*in beschreibt es als einen verstärkten Zusammenhalt im Team, indem aneinander gedacht wird und dadurch das Spiel besser funktioniert.

Durch demokratisches Handeln wird gelehrt, dass jede Stimme zählt und berücksichtigt wird. Den Stimmen in der Minderheit wird ebenso Gehör verschafft, womit sich eine Tendenz weg von der amerikanischen Demokratie zeigt, die aus zwei Parteien besteht. Unabhängig vom Ergebnis einer Abstimmung, sollte jede*r gleich viel Wert sein, wenngleich auch seine*ihre Idee nicht unbedingt zur Umsetzung kommt.

Der Lern-Outcome demokratischen Handelns wird als äußerst solidarischer Aspekt geäußert, indem bei einer Entscheidung die Meinung der anderen berücksichtigt wird.

Ergänzend dazu wird Demokratieerziehung von interviewten Lehrpersonen primär mit dem Umgang miteinander und wertschätzendem Verhalten assoziiert. Es sollte vermittelt werden, wie Gespräche geführt werden, mit Ziel respektvolle Gespräche zu führen, das Gegenüber aussprechen zu lassen und Meinungen des anderen zu hören.

7.3.3 Fremdbestimmung

Als Herausforderung erwähnt die*der beratende Interviewte die Vermeidung einer ‚Aufoktroyierung‘ per se der Lehrperson. Dabei wird eine implizite Belehrung über Demokratie verstanden, sowie Vermittlung subjektiver Positionierungen. In Ergänzung dazu betont er*sie

die wesentliche reflexive Auseinandersetzung des sportlichen Erlebens der einzelnen Lernenden.

7.4 Handlungsableitungen für Bewegungs- und Sportunterricht

Vor allem die Frage „Wenn Du morgen demokratisch unterrichten würdest, wie machst Du das und was genau?“ macht sich zum Ziel, Raum für Handlungsableitungen des Interviewees zu schaffen.

7.4.1 Selbstbestimmung

Selbstbestimmung allen Lernenden zu ermöglichen, sehen die interviewten Lehrpersonen differenziert. Konkret erwähnt eine Lehrperson, Selbstbestimmung allen Lernenden zu ermöglichen sei nur bei jenen Spielen durchführbar, wo die Lehrperson nicht gebraucht wird. Darin wird eine stark steuernde Instanz den Lehrpersonen zugeschrieben, die durch deren Anleitungen wenig Selbstbestimmung zulassen.

7.4.2 Mitbestimmung

Demokratisch im Sportunterricht zu unterrichten würde bedeuten, Vorschläge und Ideen der Schüler*innen miteinzubeziehen und darüber entscheiden zu lassen, welcher Vorschlag gewählt wird. Ebenso wäre von den interviewten Schüler*innen eine Kombination erstrebenswert: „Also Sportarten, die zum Beispiel mit den Füßen und Händen gespielt werden. So kann man einen Tag das machen und den anderen Tag das“ (Gruppe 1_S\I_S3)

Im Gegensatz dazu wird eine Vernachlässigung von Mitbestimmung im Sportunterricht insoweit erwähnt, indem über den Kopf der Schüler*innen entschieden wird und vielmehr eine Erfahrung darstellt die impliziert, dass die*der Schüler*in nicht ernst genommen wird und nicht mitbestimmen kann.

Mitbestimmung allen Schüler*innen im Sportunterricht zu gewährleisten ist jedenfalls möglich, gibt die*der interviewte Beratende zur Antwort. Vor allem expliziert er*sie die Zielebene: Dabei erscheint es jedenfalls möglich, mit einem didaktisch differenzierten Blick jedem*jeder Lernenden es zu ermöglichen, eigene Ziele für sich entwickeln zu können. Es wird ergänzt, dass es durch geöffnete Methoden möglich ist, Mitbestimmungsmöglichkeiten einzuräumen, indem Lernformate gestaltet und inszeniert werden, die gemeinsame Entscheidungen oder Abstimmungen zulassen. Um an der Methodenebene anzuschließen, geht die*der Interviewte auf Phasen der Reflexion ein. Neben dem sportmotorischen Handeln sind auch Phasen der kognitiven Aktivierung notwendig und auch da sieht die*der Interviewte die Möglichkeit Lernende mitbestimmen zu lassen und sich einzubringen.

7.4.3 Solidarität

Direkte Handlungsableitungen demokratischer Handlungen werden dahingehend geäußert, indem andere Meinungen gehört werden und es zu einer Einigung zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen kommt. Ebenso wird mehrmals Zusammenarbeit und einander Gehör zu verschaffen geäußert. Konkrete Ideen werden von den interviewten Schüler*innen geäußert: Sie erwähnen ein „Brainstorming von Kraftübungen“ (Gruppe 1_S1_S2) von allen Beteiligten (Schüler*innen als auch Lehrpersonen) aus denen sich in Folge das gemeinsam erstellte Krafttraining ergibt. Als eher herausfordernd beschreiben zudem die interviewten Schüler*innen, eine mangelnde bis eine passive Teilnahme von Mitschüler*innen. Vor allem dann, wenn sie sich nicht äußern und dennoch eine unzufriedene Haltung zeigen.

Als fordernd im Bewegungs- und Sportunterricht erachten die interviewten Lehrpersonen den Anspruch allen Stimmen Gehör zu schenken. Die Umsetzung dieser Absicht sollte sich darin zeigen, indem nachgefragt wird, welche die Meinung der Minderheit ist. Ebenso erweist es sich als eine anspruchsvolle Angelegenheit introvertierten Schüler*innen neben extrovertierten, dominierenden Schüler*innen eine Bühne zu geben. Erstere sollen ermutigt werden, eine Meinung zu haben und diese auch zu äußern.

Elemente des demokratischen Unterrichts im Fokus der Hauptkategorie *Solidarität* finden sich im Gegenstand der Akrobatik wieder. Dabei wird die Bedeutsamkeit aller Beteiligten, Vertrauen und Einfühlsamkeit betont. Konkret wird auf den Bau von Menschenpyramiden eingegangen und hervorgehoben, wie essenziell jede*r unabhängig von der Position der Pyramide zum Gelingen des großen Ganzen ist. Sich im Erleben gebraucht zu fühlen erscheint für die interviewte Lehrperson als besonders wertvoll.

Der*die beratende Expertin geht auf Solidarität im sportmotorischen Handeln ein, und beschreibt dies anhand von Skifahren (n. Prohl) folgendermaßen: Skifahren kann man mit kurzen und langen Radien durchführen, allein oder auch zu mehr. Wird allein, solo, Ski gefahren, so beschreibt es der*die beratende Experte*in, als eine Erfahrung - eine Sachauseinandersetzung zwischen mir, als den*die Skifahrer*in und der Umwelt. Der soziale Bezug, die konstitutiv für die Solidarität ist, ist noch nicht vorhanden. Wird jedoch gemeinsam Skigefahren, d.h. werden die Schwünge gemeinsam gemacht so ergibt sich ein sozial weltlicher Horizont; eine Abstimmung, in der Art und Weise wie wir uns bewegen findet statt. Die Elemente Mitbestimmung und Selbstbestimmung wohnen ebenso inne, jedoch erst durch die Solidarität wird die Performanz leiblichen Könnens sichtbar.

7.4.4 Fremdbestimmung

Eine klare Vermeidung von demokratischem Handeln äußert sich im fremdbestimmten Verhalten von Lehrpersonen, indem ausschließlich vorgegeben wird, was gemacht wird. Schüler*innen beschreiben es als Strategie, um Konflikte zwischen Schüler*innen vorwegzunehmen.

Die Frage „Wie fühlt sich das an, wenn andere über Dich im Sport entscheiden?“ macht sich die Hauptkategorie von Fremdbestimmung zum leitenden Frage-Motiv. Die interviewten Schüler*innen nehmen dabei Bezug auf den Lehrplan, den sie als gegeben sehen und unwidersprochen als akzeptabel ansehen. Dieser wird dem System der Schule zugeschrieben; „weil das ist jetzt Schule“ (Gruppe 1_S1_S1). Im Gegensatz dazu sehen es interviewte Schüler*innen als etwas undemokratisches, wenn jemand anderer über sie im Sportunterricht entscheidet. Dennoch wird differenziert, wer der Entscheidungsträger ist. Sofern ein Trainer diese Entscheidung übernimmt, wird es als legitim empfunden, nicht wenn dies von einem*einer Mitschüler*in von statten geht.

Dies geht damit einher, dass mit Fremdbestimmung im Sportunterricht als etwas wohltuendes, wohlwollendes verbunden wird. Dies expliziert die*der interviewte Schüler*in, indem er*sie äußert, dass die Lehrperson gutes für die Schüler*in will, und konnotiert dabei Fremdbestimmung mit positiven Aspekten.

Die Bestimmung anderer über den Sporttreibenden wird von der interviewten Person als etwas wohltuendes erfahren. Die bloße Ausführung von Angeleitetem wird jedoch als abwertend konnotiert. Denn, die interviewte Person erlebt sich dabei in einer anderen Involviertheit im Sporttreiben, da die kognitive, emotionale Aktivierung reduziert und ein ganzheitliches Sporttreiben ihrer*seiner Aussage nach nicht ermöglicht wird.

Dennoch wird Fremdbestimmung von Schüler*innen ebenso als erniedrigend empfunden. Parallelen dazu äußern interviewte Lehrpersonen, die es als demotivierend – als einen Verlust von Motivation benennen, sobald im Sport über sie entschieden wird. Dafür ist fehlende Wahlmöglichkeit und dadurch gegebene Demotivation bestimmend.

Von einer interviewten Person wird ebenso erwähnt, dass eine Bestimmung über jemand anderen abseits der Lehrperson auch von auserwählten Spieler*innen vollzogen wird. Als Beispiel wird dabei die Position des ‚Liberos‘ im Volleyball erwähnt, die einem Sonderstatus in der Mannschaft zugeschrieben wird. Für die Kommunikation und Rückmeldung ist sie*er schließlich zuständig, und gilt somit als erste Ansprechperson. Das im Sport an sich über eine Person bestimmt wird, wird von der interviewten Person dem Sport an sich zugeschrieben, und somit auch nicht negativ konnotiert.

7.5 Emanzipative Lerngelegenheiten

Aus dem Datenmaterial ergibt sich eine weitere Kategorie: emanzipative Lerngelegenheiten. Demokratisch zu Unterrichten kann aufgrund der starken Bedeutsamkeit von Mitbestimmung einer beginnender Lerngelegenheit zugeordnet werden. Die interviewten Lehrpersonen bezeichnen es als ein „Geben und Nehmen“ (Gruppe 2_LP\ILP1): Schüler*innen wird das Gefühl des Mitspracherechts gegeben, und sich durch die Inhalte des Lehrplans erfüllt. Ebenso wird das Prinzip der Gegenseitigkeit erwähnt, wodurch auf gemeinsames Wachstum verwiesen wird. Die interviewte Lehrperson spricht von Akzeptanz, sowie einem Entgegenkommen seitens der Schüler*innen für mehr Gegenseitigkeit.

Dieses Prinzip wird näher erläutert werden, indem im Sportunterricht vermehrt Raum für Mitgestaltung angeboten wird. Das Regelwerk, als auch die Spielgestaltung kann dabei von den Lernenden mitgestaltet werden. Dies bietet eindeutig Raum für emanzipative Lerngelegenheiten, die überhaupt die Möglichkeit schaffen, das bekannte Regelwerk zu ändern und innovativen Ideen der beteiligten Lernenden Raum zu geben.

Als potenzielle Erweiterung methodisch-didaktischen Handelns im Sportunterricht wird Projektunterricht erwähnt und auf Prillinger (2022) verwiesen. Demokratiebildung ist im Projektunterricht gegeben, da dort das Verhandeln in der Gruppe, die eigene Position als sekundär einzuordnen, und sich für eine Sache hinzugeben im Mittelpunkt steht. Dies bezeichnet der*die Beratende als „Kleindemokratiebewegung am Gegenstand“ (Gruppe 3_EXI_EXP).

Das gemeinsame Gestalten des Unterrichtsgeschehens mit dem Bestreben einer Lösungsfindung im Kollektiv bringt eine Öffnung der Unterrichtsgestaltung mit sich. Die zunächst traditionelle Bestimmung über das Unterrichtsgeschehen von der Lehrperson wird vollständig an die Schüler*innen abgegeben. Die teilweise Öffnung beschränkt sich eher auf die Wahlmöglichkeit verschiedener Themenbereiche (sog. Gegenstände). In diesem Zusammenhang wird von beratenden Expert*innen auf die gegebene Rollenverteilung und Gruppendynamik verwiesen. Der Interviewee sieht die Aufgabe der Lehrperson einer Klassengefüge nun darin mehr Raum zu konstruieren, indem sich die Lernenden aus bewährten Rollen lösen und emanzipieren.

Kontrastierend zur Gruppendynamik wird das Sporttreiben per se als Lerngelegenheit demokratischer Fähigkeiten erwähnt. Der*die interviewte Beratende schreibt einer Bewegungsausführung verschiedene qualitative Werterfahrungen zu. Essenziell dafür ist die Frage danach, welche Bedeutung der Sportler*in der Qualitätserfahrung zuschreibt. Darin sieht der beratende Experte den Bildungsaspekt. Anhand der Rückschlagsportart Tisch-Tennis wird

dies expliziert. Wird ein Lernender zum Vorhand-Cross im Tisch-Tennis aufgrund des Spielzugs gezwungen, so zeigt sich das unausweichlich auf der Performanz-Ebene. Ein bestimmtes soziales Verhalten wird in der körperlich-leiblichen Stellungnahme sichtbar. Diese tendenziell negative Wertzuschreibung, da der*die Sportler*in in eine Spielsituation gezwungen worden ist, die ihm*ihr nicht entspricht, trägt dennoch nicht zum Erfolg bei. Die Aufgabe der Konstruktion von Übungen oder Bewegungsaufgaben besteht darin, einen gewissen Bewegungs-Outcome dahingehend zu konstruieren, indem demokratische Werte verinnerlicht werden, die der*die Sportler*in als wertvoll erachtet. Der*die beratende Experte*in appelliert an die Sinngebung von Aufgabestellung, die einem demokratischen Wert entsprechen. Dabei wird beispielsweise Toleranz erwähnt.

Im Vorhand-Cross kann vielmehr gegeneinander als im miteinander gespielt werden, da die Bälle mit starkem Drill gespielt werden müssen. Andererseits könnten Werte wie Toleranz erlebt werden, dass sich vielmehr in einer miteinander Vorhand-Cross Übungsphase zeigen würde. Ausgehend von diesem Beispiel zeigt der*die Beratende auf, welche demokratischen Werte in einer Aufgabenstellung innewohnen, die als Lernangelegenheit wahrgenommen werden könnten.

Eine interviewte Person erwähnt die große Bedeutung davon, demokratisches Erleben möglichst problematisch zu inszenieren. Damit die Lernenden davon irritiert sind und dadurch ein Anlass geschaffen wird, um Individualität auszuleben. Die Lernenden sollen erkennen, wie gewohnte Handlungen nicht mehr funktionieren, und dadurch neue Ideen und Handlungsweisen in unterschiedlichen Situationen/Kontexten entstehen.

8 Konklusion

Im Rahmen dieser Arbeit wird der Bogen von empirischen Erkenntnissen auf das Phänomen Demokratie im Bewegungs- und Sportunterricht, Sport an sich, sowie mögliche Handlungsableitungen gespannt.

Damit verbunden ist nun darzustellen, inwieweit die erhobenen Daten eine schulisch gesellschaftliche bzw. wissenschaftliche Relevanz aufweisen. Leitend dafür erweist sich neben der qualitativen Durchsicht, ebenso die quantitative Darstellung der Kategorienhäufigkeit.

Die graphische Darstellung der Ergebnisse sind im Vergleichsdiagramm (Abbildung 1), sowie der Matrix zur Code-Verbindung und deren Häufigkeit (Abbildung 2) zu entnehmen. Es erscheint dabei vor allem als sinngebend die Codehäufigkeit und deren Unterschiede der Akteurs-Gruppen auch als Fokus der Konklusion zu betrachten.

8.1 Vergleichsdiagramm

Richtet man nun die Betrachtung auf die Codehäufigkeit, zeigt die Abbildung 1 die Häufigkeit durch die Beschreibung des Medians, um eine zentrale Tendenz zu zeigen und Ausreißer zu vermeiden. Es ist äußerst auffällig, welche hohe Häufigkeit dem Trio an Selbstbestimmung – Mitbestimmung – Solidarität, von Seiten der interviewten Lehrpersonen zugeschrieben wird. In Kontrast dazu ist die geringe Tendenz zur Solidarität der beratenden Expert*innen zu erkennen, wobei die starke Häufigkeit der Fremdbestimmung und Mitbestimmung leitend ist. Die Kategorie der Mitbestimmung wird ebenso häufig von beratenden Expert*innen postuliert. Eher ausgewogen, und dennoch mit einer Tendenz zur Mitbestimmung und Selbstbestimmung zeigen die Ergebnisse die Schüler*innen. An dieser Stelle sollte nun angeführt werden, dass eine Zuordnung hinsichtlich der Bereichsthemen nicht berücksichtigt wird. Vielmehr werden allgemeine Tendenzen dargestellt.

Eine differenzierte Betrachtung der Kategorien hinsichtlich der Themen Bedeutungsgehalt Demokratie, Demokratie im Bewegungs- und Sportunterricht, Lehr-, Lern- Outcome, Handlungsableitungen für den Bewegungs- und Sportunterricht lassen sich am Ende dieses Kapitels und somit auch dieser Arbeit darstellen.

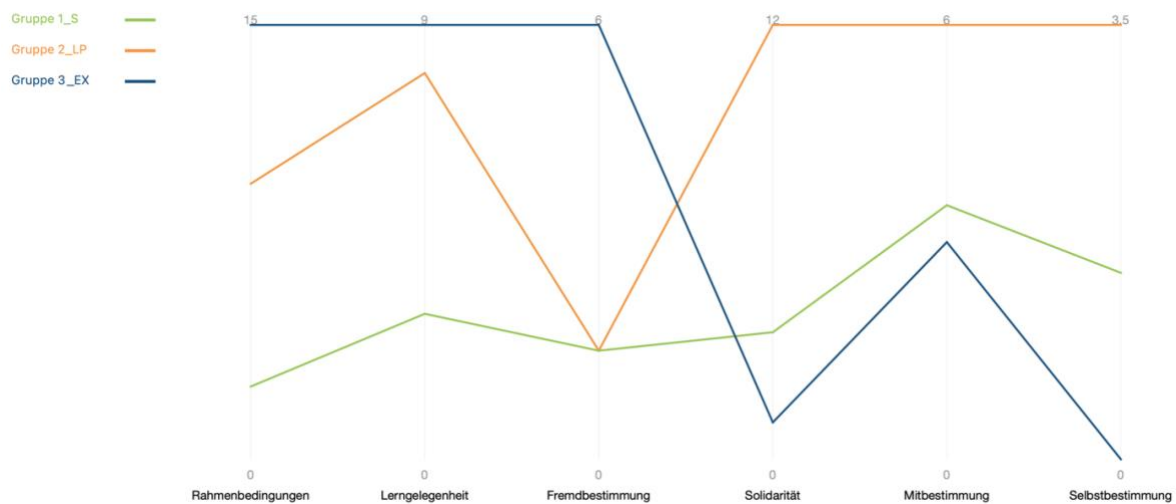


Abbildung 1: Vergleichsdiagramm

8.2 Codelandkarte

Die deduktiven Kategorien der Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Solidarität, Fremdbestimmung und der induktiven, aus dem Datenmaterial gewonnenen Kategorie der Lerngelegenheit lassen sich in der Abbildung darstellen, und Überschneidungen graphisch visualisieren.

Die verwendeten Kategorien für die Codierung basieren auf folgenden Definitionen.

- Selbstbestimmung: Diese äußert sich in einer individuellen Entscheidung über das Handeln. Die Partizipierenden bilden sich ein Urteil, emanzipieren sich von gegebenen Strukturen, wodurch Emanzipation sichtbar gemacht wird.
- Mitbestimmung ist durch eine Teilnahme und Mitgestaltung erkennbar. Dies äußert sich im aktiven Prozess, einem Recht auf eine Bestimmung über ein Geschehen. Abstimmungen, Meinungsäußerungen im Kollektiv.
- Solidarität äußert sich vor allem durch die Absicht, jedem das Gleiche Recht zu ermöglichen und somit einen Dienst mit und für andere zu leisten.
- Fremdbestimmung ist durch die gegebenen Rahmenbedingungen und Strukturen einer Institution gegeben, die für Rechtsschutz-, und -sicherheit sorgen, um das Kindeswohl zu gewährleisten.

Die induktiv aus dem Datenmaterial gewonnene Kategorie der Lerngelegenheiten entspricht der Definition der *Emancipatory Learning Opportunities* nach Reiting (2021):

- Lerngelegenheit: Emanzipative Lerngelegenheit als ein durchgehend partizipatorischer, teilnehmender und interessensbasierter Erfahrungsbereich, der Lerngelegenheiten für

die Lernenden schafft, um unabhängig der Lehrenden zu wachsen. Lernende sollen befähigt werden frei von äußeren Rahmungen oder Diktierenden zu lernen.

Es wird gezeigt, dass die Kategorien der Solidarität und Lerngelegenheit starke Überschneidungen aufweisen. In Kontrast dazu zeigt sich die Kategorie der Fremdbestimmung, die wenig – bis keine Berührungspunkte mit den Kategorien Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Solidarität, Lerngelegenheit aufweist. Die Stärke der Verbindungslinien impliziert die Anzahl der Überschneidung der beiden Codes. Die Kategorie der Mitbestimmung kann für weitere Betrachtungen als eine Moderator-Kategorie herangezogen werden, da Mitbestimmung eine ausgewogene Häufigkeit mit der Kategorie Selbstbestimmung, und Solidarität aufweist, sowie den Lerngelegenheiten. Fremdbestimmung zeigt sich als eine abgetrennte Kategorie, die aufgrund der gesetzlichen Rahmung eine Sonderstellung einnimmt.

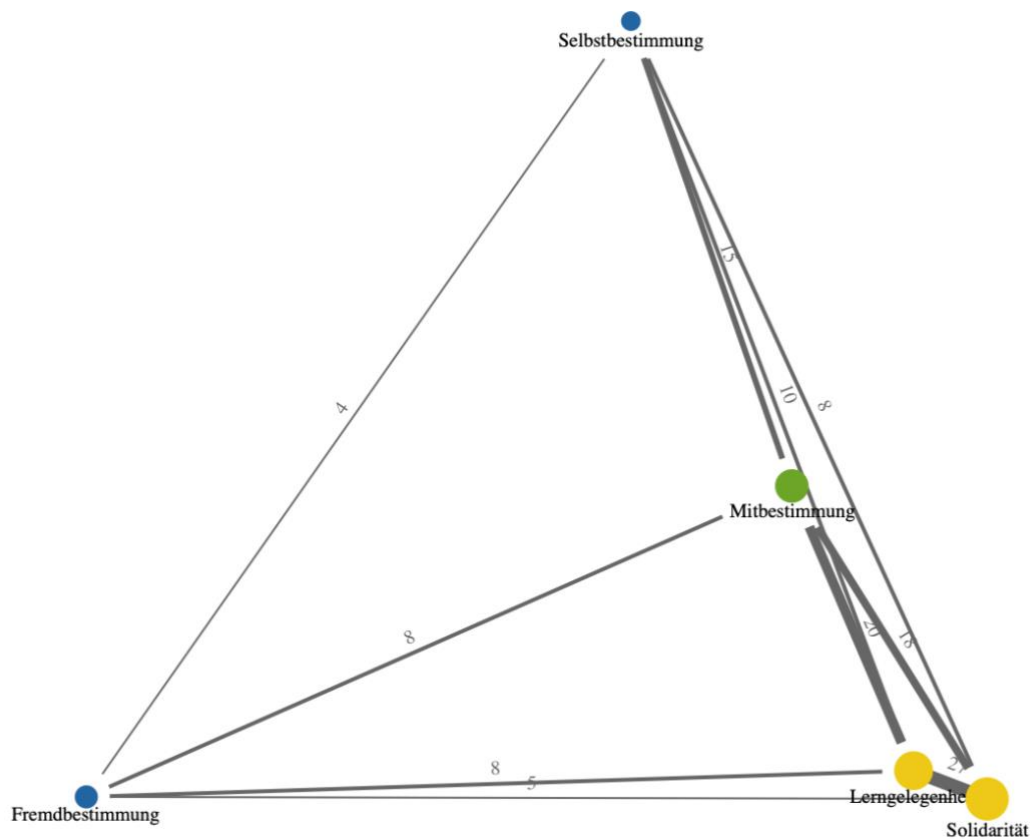


Abbildung 2: Codelandkarte der Kategorien Mitbestimmung, Selbstbestimmung, Fremdbestimmung, Solidarität, Emanzipatorische Lerngelegenheit

8.3 Schlussbetrachtung

Wird nun der Bedeutungsgehalt von Demokratie ins Visier genommen, so spiegelt dies vielmehr die Idee einer Demokratie als Lebensform wider, als einer Demokratie als Herrschafts-, oder Gesellschaftsform. Aufbauend auf einem hohen Grad an Selbstbestimmung von jede*m wird vor allem das Recht auf Meinungsäußerung postuliert. Dies mündet jedoch nicht in egozentrisches Verhalten, vielmehr lässt sich Mitbestimmung und Solidarität erkennen, indem immer wieder auf alle Beteiligten Bezug genommen wird. Dadurch wird deutlich, wie sehr individual- und sozialmoralische Grundlagen an Bedeutung gewinnen (Himmelmann, 2017). Interessant erscheint die Notwendigkeit eines „Einfühlens in den anderen“ für die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, welcher als Prädiktor für demokratisches Handeln betrachtet wird. Unausweichlich kann hier ein äußerst phänomenologischer Zugang in der retrospektiven Wahrnehmung gezeigt werden. Deweys (1933) Erfahrungsbegriff kann an dieser Stelle ergänzt werden, indem „Wahrnehmung als die Basis unserer Fähigkeit erachtet wird, überhaupt Erfahrungen machen zu können und Anderen wie Anderem zu begegnen“ (McGuirk, Buck, 2019, S. 409). Einfühlen, als auch Einfühlen in den anderen – als eine grundlegende Fähigkeit für Perspektivenwechsel, sowie aber auch als Fähigkeit überhaupt erst Welt, Erfahrung und somit auch das Phänomen Demokratie begreifbar zu machen. Demnach gleicht der Themenbereich des Bedeutungsgehalts von Demokratie, der keiner universellen Definition unterliegt (Kapitel 2), einer phänomenologischen Herangehensweise, die sich individuell äußert und sozialmoralische Grundlagen berücksichtigt. Weniger werden Aspekte des Politischen genannt, wie der Rechtsstaat, Wahlen oder Parlamentarismus. Das würde vielmehr einer Demokratie als Herrschaftsform entsprechen (Himmelmann, 2017). Leitend dafür könnte die personenzentrierte Fragestellung (Was ist für Dich Demokratie? Was ist für Dich demokratisches Handeln?) sein, die sich vielmehr auf das Individuum bezieht als auf ein großes Ganzes (bspw. Wie könnte Demokratie beschrieben werden?).

Äußerst interessant erweist sich eine gegensätzliche Darstellung von Demokratie im Sport, bzw. im Sport- und Bewegungsunterricht, die sich von der Deutung von Demokratie, bzw. demokratischen Handelns abhebt. Dies kann daraus geschlossen werden, indem sich Fremdbestimmung als Subkategorie eröffnet. Vor allem die Lehrpersonen äußern im Interview ein Autoritätsgefälle von Lehrenden und Lernenden. Messmer (2013) beschreibt es als ein strukturelles Machtverhältnis, dass sich nie auflösen kann und schließt dabei die Möglichkeit einer Beziehung gleichberechtigter Partner aus – kurzum: eine Beziehung *inter pares*. Fremdbestimmung der Lehrperson wird bei Himmelmann (2017) nicht negativ konnotiert, vielmehr könnte er*sie als „ermöglichender Begleiter“ assoziiert werden, wie Himmelmann

(2017, S. 20) Lehrpersonen im Konzept von Demokratie als Herrschaftsform erennt, denn sie erweitern durchaus den Horizont der Lernenden. Demnach würde die Lehrperson eine entscheidende Rolle einnehmen, die sogleich eine Vorbild-Funktion in sich trägt. Das Lernen am Modell der Lehrperson, gemäß Bandura's Lerntheorie (Benesch, 1987) untermauert dies, sofern eine Identifikation mit der Lehrperson stattfindet. Fremdbestimmung erlangt durch diese Perspektive einen anderen Bedeutungsgehalt, der vielmehr an der Bezeichnung Himmelmann's (2017) ansetzt als ermöglichender Begleiter, oder wie Meyer-Drawe (2013) den Lehrenden als notwendigen Coach bezeichnet. Lernende brauchen Lehrende, so ihr Credo. Interessant erscheint die neutrale Positionierung des Machtgefälles der Lehrpersonen, wodurch es als etwas Gegebenes hingenommen wird. Angenommen diese Annahme findet weiterhin in der Praxis an Umsetzung, so konstruiert sich ein starres Konstrukt einer Lehrerenden-Lernenden Dysbalance wie von selbst und eine Emanzipation bzw. ein unabhängig werden der Schüler*innen von den Lehrpersonen kann nicht gänzlich erreicht werden.

Kontrastierend zu dieser Annahme wird dem Bedeutungsgehalt von Demokratie im Sport bzw. Bewegungs- und Sportunterricht vermehrt Solidarität, Kooperation und Konsensfindung zugeschrieben. Ein vorherrschendes Merkmal dafür ist eine Bereitschaft zur Partizipation. Aus sportdidaktischer Perspektive kann auf Messmer Bezug genommen werden, der im SMF-Modell, selbstbestimmte, mitbestimmende und fremdbestimmte Partizipationsformen voneinander unterscheidet. Eines bleibt jedoch grundlegend, je öfter Partizipation geboten wird desto eher wird diese deutlich, denn Messmer postuliert, dass Kinder und Jugendliche Partizipieren trainieren. „Wenn Lehrpersonen ihre SchülerInnen an Entscheidungsprozessen des Unterrichts teilhaben lassen, machen sie eine zentrale Zielperspektive von Unterricht, nämlich die Selbstständigkeit, zur Methode von Unterricht“ (Messmer, 2017, S. 123). Um dies zu erreichen, sieht Messmer die Notwendigkeit Partizipation zu planen, das impliziert die Fähigkeit der Lehrperson Partizipationsmöglichkeiten zunächst im Rahmen des Unterrichtssettings zu erkennen, und zu inszenieren. Die Schüler*innen sollen darüber informiert werden, dass sie mitbestimmen und partizipieren können. Weiters sollte das Partizipationsangebot dargeboten werden, indem es inszeniert wird.

Es erscheint als diskutabel, dass die Interviewten es als wesentlich erachten, möglichst ohne die Äußerung weiterer Meinungen und einer Diskussion über die Auswahl an Positionen eine Abstimmung zu vollziehen. Die Befürchtung wird geäußert, dass genau durch den Diskurs die eigene Position weniger an Gewicht findet und somit keine Neutralität herrschen kann. In Anlehnung an Kohlberg, Piaget, können Entwicklungsstufen der Moraltheorie unterschieden

werden, auf jenen das Modell von Himmelmann (2007) aufbaut. Dabei wird ersichtlich, dass Kinder im jüngeren Alter verstärkt Selbstbestimmung entwickeln, mit zunehmendem Alter zeigt sich, wie Solidarität verstärkt forciert wird. Himmelmann expliziert dabei die Ziele als auch Stufen zu einer „demokratiekompetenten Bürgerschaftlichkeit“: Die Ich-Kompetenz, als das „Selbst“-Lernen wird vor allem in der Grundschule Schwerpunkte gesetzt und nimmt mit der Sekundarstufe I und II ab. Gegenteilig verhält es sich mit dem Politik-Lernen, als die Demokratiekompetenz, die zunächst in der Grundschule wenig Schwerpunkte zugeschrieben wird und mit zunehmendem Alter steigt (Himmelmann, 2007, S. 24).

Würden diese Aspekte nun auf aus sportdidaktischer, sportwissenschaftlicher Perspektive betrachtet werden, so könnten Parallelen gezogen werden, wengleich hier ein Versuch gestartet wird dieses Thema interdisziplinär zu betrachten. Santos et al. (2016) zeigt auf, dass sich taktische Fähigkeit zunächst individuell entwickelt und erst mit zunehmendem Alter in Team-Taktik mündet. Würde man annehmen, dass zunächst eine individuelle taktische Entwicklung gelernt werden muss und erst dann kann sich die kollektive Taktik, als eine Teamtaktik entwickeln. Aspekte des solidarischen könnten dabei abgeleitet werden. Dass die taktische Fähigkeit, die vermehrt auf Selbstbestimmung als auf Solidarität aufbaut verstärkt im kann in der Leiblichkeit, als die Körperlichkeit beobachtet werden.

Vor dem Hintergrund einer demokratischen Partizipation zeigt Ratzmann, et. al (2022, S.7) anhand des Lerngegenstands Seilspringen Aufgabenstellungen im Stationenbetrieb: „Entwickelt in der 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.“ Der Bezug zum Demokratielernen wird vor allem durch die „Schaffung demokratischer Partizipationsräume um Mitsprache, Mitbestimmung und Mitgestaltung“ (ebd.) ermöglicht. Aus allgemeinbildungswissenschaftlicher Perspektive (Oser, Biedermann, 2010) lassen sich an dieser Stelle Aufgabenstellung einem Partizipationsgrad zuordnen, wobei diese angeführte Aufgabenstellung einer bereichsspezifischen Partizipation, sog. Partizipationsinseln entsprechen würde. Biedermann, Oser (2010) unterscheiden in ihrem „Modell zur Hierarchie der Partizipationsintensitäten“ sieben Intensitätsgrade, die sich von (1) Pseudopartizipation bis hin zu (7) vollkommenen Partizipation streuen. Die Aspekte einer Zuständigkeit, Verpflichtung und Verantwortung sind den Stufen mit verschiedener Intensität zuzuschreiben, diese nimmt nach Stufen zu bis sie in eine vollständig geteilte Verantwortung – einer Vollkommenen Partizipation mündet. Um eine echte Partizipation zu ermöglichen ist es

wichtig, dass diese Aspekte bereits im Vorfeld klar und transparent kommuniziert werden. Biedermann und Oser haben dazu ein Modell (Hierarchie der Partizipationsintensitäten) erstellt. Dieses Modell zeigt als höchste Stufe die vollkommene Partizipation mit einer vollständigen Teilung der Verantwortung und führt dann über Bereichsspezifische Partizipation, Teilpartizipation in Handlungsinseln, drei verschiedenen indirekten Partizipationsstufen, die sich durch die gegebene Verantwortung überschneiden bis hin zur Pseudopartizipation. Mit allen Stufen der Partizipation, mit Ausnahme der Pseudopartizipation, können, wenn dies im Vorfeld für alle Beteiligten klar ist, positive Wirkungen erzielt werden. Wohingegen pseudopartizipative Angebote negativ wahrgenommen werden und ein grundsätzliches Misstrauen gegen Mitgestaltung und Teilnahme auslösen (ebd. 2010). Unerforscht ist im Bewegungs- und Sportunterricht die Verantwortungsübernahme von Rollen in Teamsportarten. Exemplarisch könnte dabei Fußball, Volleyball, Tchouck-Ball, Tennis oder auch Dodgeball herangezogen werden. Partizipation kann nur dann funktionieren, wenn Rollen eingeteilt werden (Verantwortungsübernahme), dadurch entsteht ein Prozess der Teilhabe (aktive Teilhabe). Inwiefern diese Rollen implizit oder explizit eingenommen werden, und welche Auswirkung dies auf demokratische Phänomene oder/und den Spielverlauf (Taktikentwicklung) hat, ist nicht nur aus soziologischer, auch aus sportwissenschaftlicher Perspektive interessant, sowie könnte für das beforschte Team einen Gewinn bringen.

Die erwähnte aktive Teilhabe durch Verantwortungsübernahme wird von den Interviewees vermehrt im Interview gefordert, dies zeigt eine hohe Bedeutsamkeit für alle Akteursgruppen. Einer der möglichen Forschungsausblicke könnte zeigen, inwiefern (implizite, explizite) Verantwortungsübernahme das Demokratieverständnis, dem zugrundeliegende Menschenbild und den Spielverlauf prägt.

In einem Gefüge, indem Rollen vergeben werden, herrscht automatisch ein Prinzip der Macht, des Konflikts, und der Krisenbewältigung. Somit geht einher, dass unterschiedliche Machtansprüche kollidieren (ebd., 2010). Demokratie als Herrschaftsform gleicht vielmehr einer staatlich-politischen Herrschaftsform, die auf verfassungsmäßiger Anerkennung der Menschen- und Bürgerrechte, auf Kontrolle der Macht und auf Gewaltenteilung plädiert. Die Aussagen der beratenden Expert*innen würden vielmehr diesem Modus von Demokratie entsprechen. Mit einer starken Tendenz zur Äußerung von Ideen zu Rahmenbedingungen bzw. der Fremdbestimmung lässt sich dabei eine Nähe zu Demokratie als Herrschaftsform zeigen. Die Abgrenzung zu Deweys Verständnis einer Demokratie als soziale Idee, einer „Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ ist erkennbar, in

dieser von außen determinierenden Instanzen abgesehen wird. In Deweys Worten: „Da eine demokratische Regierung den Grundsatz der von außen her wirkenden Autorität zurückweist“ (Dewey, 1993, S. 120). Jegliche Diktatur wird vermieden vielmehr postuliert Dewey Gewohnheiten, s.g. „habits of mind, which secure social changes without introducing disorder“ (Benner, 2017, S. 276). Demokratie als Herrschaftsform sollte dabei nicht ausschließlich negativ konnotiert werden. Auch diese Idee von Demokratie impliziert einen gesellschaftlichen Wandlungsprozess, zur Verbesserung und Weiterentwicklung gegenwärtiger Verhältnisse. Lebensnähe, Dynamik und die Lehrkraft als ermöglichende Begleiter werden dem ebenso zugeschrieben, wie Himmelmann (2017) aufzeigt.

Wird nun der Lehr-, Lern- Outcome betrachtet, so würde sich dieser durch den Grad des individuellen Beitrags an einem etwas Größeren maximieren, das ebenso weiterentwickelt wird. Damit geht eine Zuschreibung der Verantwortung einher (Biedermann, Oser, 2010). Allgemein betrachtet, sollte noch dargestellt werden, was einen s.g. Lehr-, Lernoutcome inkludiert. Den Interviewee wurden die Fragen „Was lernt man durch demokratisches Handeln?“ und „Was lehrt man durch demokratisches Handeln?“ gestellt, wobei die Lernenden ausschließlich erstere beantwortet haben. Aus der Ergebnisdarstellung (Kapitel 7) lässt sich ableiten, wie sehr der Lehr-, Lernoutcome demokratischen Handelns einen prozessorientierten Charakter aufweist. Dies lässt sich mit Meyer-Drawe (2013) ergänzen, die zunächst mit Lernen Erfahrung verbindet und einen Prozess meint, ein Wachstum an sich. Weniger, dass durch Lernen erst Erfahrung gesammelt wird, sondern vielmehr durch den Erfahrungsprozess selbst ist Lernen möglich. Lernen ist Erfahrung. Lernen als Erfahrung hat sich eine gemeinsame Hingabe an einer Sache zum Ziel gemacht. Nach Meyer-Drawe: „Wissen kann man weitergeben, das Begehren danach nicht“ (ebd., S. 92.). Es ist ausschlaggebend, dass die Motivation in jedem steckt und das Feuer entfacht wird. Dennoch ist es Aufgabe der Lehrperson zu zeigen, dass es sich lohnt das Wissen aufs Spiel zu setzen, und es sich lohnt, etwas zu wissen wollen, was man noch nicht weiß (ebd.). Durch diese Bestrebungen werden Lernende im Unterricht begleitet, indem die Sinnperspektive, als das Wozu und Warum erläutert wird, um den Grad autonomen Handelns zu steigern. Deci und Ryan (2000) postulieren ein Konglomerat von Autonomie, Kompetenz, Verbundenheit für selbstbestimmtes Handeln, in der Self-determination-Theory, die sich auf ausgewählte Kontexte und Gegenstände anwenden lässt.

Um den Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen zu erläutern, besteht die Möglichkeit auf Schiller zu verweisen, der die Verbindung zwischen Kopf und Herz erläutert. „Man muss sich ein Herz fassen, um sein Wissen und sich als Wissenden aufs Spiel zu setzen“ (Mayer-Drawe,

2013, S. 93) Es schließt die Perspektive des Lehrenden, als auch jene des Lernenden ein und macht einen unangenehmen Prozess auf beiden Seiten deutlich. Es könnte als etwas unangenehmes empfunden werden, den Weg in das Unbekannte zu wagen. Jedoch sobald dieser Weg beschritten wird, findet Lernen statt: „eine Verwirklichung mit Welt, in der wir stets riskieren, uns, die Sache sowie unsere Beziehung zum anderen umstrukturieren zu müssen“ (Meyer-Drawe, 2010, S.15). Das Unbekannte wird im Kontext dieser Thesis das Phänomen der Demokratie im Sport, im Bewegungs- und Sportunterricht eingegrenzt werden. Dieses Phänomen kann durch eine Begleitung, wo sich der Lernende selbst als Unwissender erlebt, Neues bewusst werden. So genannte „Aha-Erlebnisse“, die ein Staunen, ein Vergrößern der Pupille, das Atem-Stocken mit sich bringen; können von den Lehrenden inszeniert werden. Ebenso sollte nicht ausgeschlossen werden, dass die nicht auch auf der Lehrenden Perspektive passieren kann, durch ansprechende Lernenden-Fragen, Vorwissen, verwandte Analogien, etc. Der Zusammenhang besteht wohl im Inszenieren von Schlüssel-Momenten auf beiden Seiten (Meyer Drawe, 2013).

Diese nun unausweichlich bildungswissenschaftliche-philosophische Annäherung, sollte an einer sportwissenschaftlichen Perspektive florieren. Wird der Bezug der Erfahrung bzw. des Lernens weiterhin an Bedeutung geschenkt, so würde dies im sportwissenschaftlichen Kontext als Bewegungslernen benannt werden. Dennoch sollte nicht unerwähnt bleiben, dass für das leiblich wahrgenommene Phänomen einer Demokratie, eine Übereinstimmung es an einer Begrifflichkeit mangelt. Die interviewten Lehrpersonen beschreiben Werte, die am eigenen Leib gespürt werden. Es ist als etwas, dass nicht da ist, jedoch von allen gespürt werden kann und die Bewegung, das Spiel maßgeblich determiniert. Andererseits wird es retrospektiv als Wechselspiel einer Lehrperson deklariert. Im Coaching wird dieses Wechselspiel von Kongruenz und Inkongruenz, von Geben und Nehmen geprägt, das sich im Rapport wiederfindet. Rapport ist ein Oberbegriff für ein gelingendes Miteinander, nicht da ist, jedoch von allen gespürt werden kann (LaFrance, Boradbent, 1976).

Wird nun der Bezug zu Handlungsableitungen hergestellt, so werden Ansätze der Ergebnisse zu hypothetischen Überlegungen kumuliert, um zukünftig Demokratie im Bewegungs- und Sportunterricht zu ermöglichen. Der Aspekt der Selbstbestimmung wird zunächst von der interviewten Lehrperson als etwas angesehen, das erst dann erscheint, wenn die Lehrperson vollkommen in den Hintergrund tritt. Der Terminus „nicht-gebraucht werden“ wird dabei verwendet. Jedoch wie kann dies im Rahmen von Demokratie erreicht werden?

Es besteht die Möglichkeit präventiv bereits das Unterrichtssetting dementsprechend zu skizzieren, um möglichst personalisiertes Lernen zu ermöglichen mit der Bestrebung autonomen Lernen. Mit zunehmenden Autonomiegrad im Unterricht sinkt jedoch die Möglichkeit von rezepthaften Unterrichten (Reitinger, 2013). Barkoukis, Chatzisarantis, Hagger (2020) zeigen in der Interventionsstudie auf, dass autonomiefördernder Sportunterricht eine Veränderung der Einstellung erzielt. In der Intervention wird die zugrundeliegende Theorie (Self-Determination-Theory; Deci, Ryan, 2000) vermittelt und unter anderem autonomieförderliche Handlungen getätigt. Vor dem Hintergrund dieser Interventionsstudie könnte der Versuch gestartet werden, den Zusammenhang von autonomieförderndem Bewegungs- und Sportunterricht, Sport und einer Veränderung der Einstellung hinsichtlich von Demokratie zu beforschen und kontextübergreifende Wirkungen aufzuzeigen.

Als unabdingbares Diskussionsfeld erweist sich die Variable der Fremdbestimmung im Zusammenhang mit Demokratie in Aktion, einer Bestrebung zur Partizipation, Mündigwerdung und der Realisierung einer sozialen Idee. Vor allem im Kontext Schule und im Diskurs der Hochschule sind Termini der Fremdbestimmung, Lenkung und autoritärer Führungsstil negativ konnotiert. Der historische Kontext, der aufgrund der Bewegung der s.g. schwarzen Pädagogik ihre Wurzeln gefasst hat, ist dafür prägend. Durch die Fragestellung „Wie fühlt es sich an, wenn andere über Dich im Sport entscheiden?“ wurde unter anderem die Herausforderungen und Chancen von Demokratie im Sportunterricht, Sport nachgegangen. Der Aspekt eines Aufoktrozierens eröffnet eine grundsätzliche Debatte, innerhalb der klar ausgerichteten Postulierung von Demokratie im Sportunterricht, nach dem Verständnis Deweys einer sozialen Idee, die leiblich erlebt und politische Diskussionsthemen eröffnen kann.

Der Politikdidaktiker Dirk Lange geht der Frage nach „inwieweit reales politisches Handeln im Unterricht schon erprobt werden sollte oder ob nur die Kompetenzen dazu vermittelt werden sollten“. Einerseits wird argumentiert, dass das politische Handwerk im realen politischen Leben in Parteien, Verbänden oder Initiativen gelernt wird. Während sich die Schule auf die kognitive Voraussetzung dafür beschränken sollte. Realpolitisches Handeln könne nicht in der Schule erprobt werden, die Schule sollte demnach kein Ort direkter politischer Aktion sein erklärt, Joachim Detim postuliert dafür ein didaktisches Verbot der Überwältigung. Da das freie Recht der Bürger*innen, somit auch der Schüler*innen impliziert auch ein Nicht-Handeln. Die Schule dürfe nicht zu Aktion animieren. Im Gegenzug gibt es andere Politikdidaktiker, sie postulieren: „auch die Partizipation müsse in Handlungsprozesse erlernt werden“. Politische Bildung müsse deshalb politische Aktion anregen und reflektierend begleiten, so Wittmeier.

Lernende würden erfahren, dass sie durch ihr Handeln Politik beeinflussen. Diese demokratische Selbstwirksamkeit könne weitere Lernanlässe und politische Partizipation zur Folge haben. Jedoch sollte, so Frank Nonnbacher, die politische Aktion in Wissens- und Sachkontexte eingebunden sein. Das politische Handeln grundsätzlich freiwillig sein und bestenfalls eine demokratische Öffentlichkeit hergestellt werden (Lange, 2022).

In diesem Zusammenhang wird ein Spannungsfeld zwischen Demokratieerziehung und Demokratiebildung aufgezeigt. Demokratie erschließt sich aus dem erwähnten Trio von Müdigkeit, Emanzipation und Partizipation und in ihnen steckt der pädagogische Gehalt, grundlegende Ziele (Kapitel 1.1) und deren gesetzlichen Verankerung (Kapitel 3). Es könnte als ein Pleonasmus betrachtet werden, im schulischen Kontext von Demokratiebildung sprechen zu wollen, da es an Zielen und im Gesetzestext fest zu schreiben. Schule ist ein Ort des Zusammenlebens, indem die soziale Idee (Dewey, 1933) gelebt werden kann, die ebenso an einer Rahmung bedarf. Dabei erweist es sich die Definition von Fremdbestimmung heranzuziehen: „Fremdbestimmung ist durch die gegebenen Rahmenbedingungen und Strukturen einer Institution gegeben, die für Rechtsschutz-, und -sicherheit sorgen, um das Kindeswohl zu gewährleisten.“ Diese Definition erweist sich auch für Demokratie im Aktionsfeld von Sport relevant, da auch Sport von Rahmenbedingungen als das Regelwerk und innewohnende Strukturen, damit das Spielgeschehen gelingt. So Bourdieu (1992, S. 85): „In Wahrheit ist alles sehr viel komplizierter. Unter Spiel läßt sich auch verstehen: daß eine Reihe von Leuten an einer geregelten Tätigkeit teilnehmen, einer Tätigkeit, die sich nicht notwendig aus der Befolgung von Regeln ergibt, sondern die bestimmten Regelmäßigkeiten gehorcht“. Das Austragungsfeld von Sport bzw. Sportunterricht, indem dem Menschen aufeinandertreffen, kann als demokratisches Spielfeld erachtet werden, in dem sich Regeln durch ihre Regelmäßigkeit oder Abänderung durch die Spieler von neuem konstituiert.

Ein Akt der Aufoktroierung der Lehrperson bzw. der Fremdbestimmung Bedarf genau dann motivationspsychologischen Betrachtung, sobald sich dies negativ auf die Autonomie, als die Selbstbestimmung und Ambition für Mitbestimmung auswirkt. Dabei wird die bloße Rahmung von Strukturen und dem Regelwerk überschritten, vielmehr zeigen sich Auswirkungen in der mangelnden Erfüllung der Grundbedürfnisse von Autonomie. Ahmadi et al. (2022) zeigen auf, dass die Verwendung der Modalverben wie „müssen“ „sollen“ „hast etwas zu tun“ eine kontrollierte Sprache implizieren. Der negative Mittelwert von -2.24 zeigt auf, dass ein wahrgenommener erhöhter externer Druck herrscht, die Aufgabe aus auferlegten Gründen zu

erledigen (Ahmadi et al., 2022). Viel weniger wird eine freie autonome Entscheidung ermöglicht.

Aus dem Datenmaterial konnte eine weitere Kategorie der *Emancipatory Learning Opportunities* (Reitinger, 2022), z. dt. emanzipatorischen Lerngelegenheiten, gebildet werden, in welcher sich Demokratie in Aktion entwickeln kann. Sie lässt sich dadurch definieren, indem sich Gelegenheiten für Lernenden erweisen, in welchen sie sich unabhängig von den Lehrpersonen wachsen können. Schüler*innen sollten zu einem Lernen frei von äußeren Rahmungen oder Diktionen befähigt werden (Reitinger, 2022). Als äußerst spannend erscheint der Anspruch einer problemorientierten Aufgabestellung, so dass Lernende gefordert sich von bestehenden zu emanzipieren. Dies entspricht einer Entwicklung zur Urteils- und Handlungsentwurfskompetenz, die es erfordert Forderungen, Anliegen, Fragen, Visionen und Urteile einzubringen (ebd.). Diesen Spielraum zu gewährleisten, sieht die interviewte Lehrperson als unumgänglich. Die Definition der *Emancipatory Learning Opportunities* finden ihre Wurzeln bei Dewey: „learning opportunities should be understood as inherently participatory and inquiry-oriented realms of experience“ (Reitinger, 2022). Als methodisch didaktischer Ansatz der Idee Deweys der Lerngelegenheiten umzusetzen, wird in den Interviews auf den Projektunterricht im Sportunterricht verwiesen. Wenngleich es in anderen Fächern, bzw. der Primarstufe bereits vermehrt integriert ist, lässt es sich für den Sportunterricht adaptieren. Prillinger (2022) zeigt Demokratie in Aktion anhand des Gegenstands Fußball in projektorientierter Form. Die skizzierte Projektwoche stellt die Gelegenheit ein hohes Maß an Selbstbestimmung, Orientierung auf lebens- und weltrelevante Fragestellungen, interdisziplinäre und methodenvielfältige Problemlösestrategien, das Aufsuchen von außerschulischen Lernorten dar. Eine Abwendung von vorformulierten binären Leistungsordnungen verstärkt den emanzipativen Charakter, wodurch eine offene Präsentation des Lernoutcomes anvisiert wird. Entscheidend an dem skizzierten Fußballprojekt ist der erfahrungstheoretische, leibphänomenologische Zugang, wodurch Demokratiebildung ermöglicht wird. Das Scheitern an Erfahrungen und das Sammeln an Erfahrungen daran, induziert Fragen, Lernmöglichkeiten sowie einer veränderten Deutung des Weltverstehens. „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“ (ebd., S.10). In dieser Kleindemokratiebewegung am Gegenstand Fußball wird neben der konzisen Skizze demokratischer Themen, durch das Captains-System geprägt: Es wird täglich eine neue Person zum Captain gewählt wird, die*der für die Initiierung und Moderation von demokratischen

Prozessen zuständig ist, sowie das Team für das Abschlussturnier vorbereitet und das Team nach außen repräsentiert. Die Lehrperson nimmt in diesem Prozess eine begleitende, unterstützende Funktion ein. Prillinger (2022, S. 10) schreibt von der Lehrerrolle als „Anwältin/Anwalt demokratischer Werte und Normen“. Die Erfahrungen aus der Praxis zeigen eine Auflösung der bewährten hierarchischen Strukturen, sowie das Erleben von (anti-)demokratischen Erfahrungen der Schüler*innen (ebd). Wenngleich dieser Entwurf für eine Projektwoche konzipiert wird, können Elemente davon im Schulgeschehen Einzug finden, um Demokratie in Aktion anhand der Lerngelegenheit Fußball erfahrbar zu machen

Kontrastierend zur Emanzipation von Gruppendynamiken und hierarchischen Strukturen, können auch im pure Bewegungshandeln, dem Sport-Treiben emanzipative Prozesse von statten gehen. Dafür ist die Sinn- und Bedeutungsdimension des Bewegens determinierend und jedoch zunächst implizit (Bumberger et al., 2022). Diese Zuschreibung wird in der Ergebnisdarstellung anhand des Vorhand-Cross-Spielzugs erläutert, worauf nun differenzierter Bezug genommen wird. Aufgrund jener Tatsache, dass ein*e Sportler*in einen Spielzug erlebt, den er*sie nicht bevorzugt, findet eine zunächst implizite qualitative Bedeutungszuschreibung statt. Diese ist von Lehrpersonen beobachtbar. Bumberger et al. (2022) zeigen simple Bewegungsaufgaben, in denen Verantwortungsübernahme, Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität spielerisch erfahren werden, ohne dass den Schüler*innen das bewusste Lernen von demokratischen Fähigkeiten explizit präsent geworden ist. Dahingehend wird theoretisch als auch in der Praxis gezeigt, dass es möglich ist eine demokratische Gewohnheitsbeildung zum „mitlaufenden“ Anliegen verschiedener Unterrichtsstunden- und einheiten gemacht werden kann. Es wird ersichtlich, wie rasant ein impliziter Habitus entwickelt werden kann, der für die Lehrenden beobachtbar ist (Bumberger et al., 2022). Jedoch ohne einer entsprechende Thematisierung können einerseits demokratische Fähigkeiten im Sport, Sportunterricht nicht explizit wahrgenommen werden, und andererseits kann sich eine unmissverständliche, bewussten transkontextuelle Anwendung nicht versprochen werden. Dennoch empfehlen Bumberger et al. (2022, S.26) „entsprechende Lernziele zu ausgewählten Anlässen auch explizit zu thematisieren und gezielt zu reflektieren“.

Differenziert sollte nun der Appell für die Konstruktion demokratischer Aufgabenstellungen betrachtet werden, aus denen sich Fähigkeiten demokratischen Handelns versprochen werden. Es besteht die Kunst der Aufgabenkonstruktion, aus denen sich ein Prototyp an Aufgabenstellungen entwickelt, um Fähigkeiten demokratischen Handelns bei den Schüler*innen zu lernen, partizipieren, induzieren und hervorzurufen. Diese aus dem

Datenmaterial hervorgegangene Idee, Demokratie in die Praxis zu transferieren, entspricht einer Demokratieerziehung (Himmelmann, 2004, Derecik, Menze, 2021). Kontrastierend dazu, könnte jedoch Demokratiebildung katalysiert werden, indem Sportler*innen deren Wissen von demokratischen Werten, direkt nach der Ausübung von Bewegungshandeln anwenden und somit direkt die Sinnggebung von Qualitätserfahrung bewusst steuern und sich von bestehenden Schemata emanzipieren. (Schmidt, 1975, Derecik, Menze, 2021). Dies lässt sich vor allem durch verbomotorisches Training im Sport, und Sportunterricht umsetzen. Die Eigenverbalisation des Sport-Treibenden steht dabei im Vordergrund. Dieser Ansatz findet vor allem im Lernprozess sportmotorischer Fertigkeiten seine Anwendung. Die starke Verkettung von Sprache und Handlung bringt eine zunehmende Verinnerlichung mit sich. Annett (1996) zeigt im Action-Language-Interaktion Modell, dass verbale Instruktionen in motorische Aktionen umgesetzt werden können. Zunächst zeigt sich ein Qualitätsverlust durch die verbale Äußerung, langfristig zeigt sich der Erfolg. Bewegungen werden zunächst besser imitiert, und intuitiv ausgeübt, als dass sie beschrieben werden. Erfolgt jedoch die Bestrebung die Erfahrung, als das Sporttreiben zuerst zu beschreiben, führt dies zu einem erhöhten Verarbeitungsaufwand bringt jedoch langfristig einen Gewinn des Bewegungshandeln und Sport-Treiben. Ein Zusammenhang mit *Demokratie in Aktion* zeigt sich darin, dass demokratieförderliche Fertigkeiten und Fähigkeiten zunächst durch die Beschreibung dessen in Aktion gebracht werden können. Beispielsweise kann ein erfolgreiches Passspiel, statt einem Alleingang vor dem Tor im Fußball, Handball oder beim Korbleger im Basketball sich als demokratische Fertigkeit, oder einer Fähigkeit der Solidarität erachtet werden. Die Entscheidung (Butler, 2006) dessen, dass der Ball im Momentum der Aporie gepasst wird, anstatt den Alleingang zu tätigen zeigt von einer demokratischen Fähigkeit.

Der emanzipative Charakter einer Loslösung, wird durch demokratische Fähigkeit in verschiedenen Kontexten realisiert und es können sich tiefgreifende, transkontextuelle Wirkungen versprochen werden. Wobei es anzuführen gilt, dass es dahingehend keine Studien vom Forschungsfeld Demokratie im Sport, Sportunterricht im deutschsprachigen Raumen gibt. Den Anspruch tiefgreifenden Wirkungen zu erzielen, und sich von bestehenden Schemata zu emanzipieren, zeigt auch Schratz (2009) in seiner theoretischen Abhandlung Lernseits von Unterricht. Er postuliert die Bedeutsamkeit von kreativen Störungen für einen Musterwechsel, wodurch eine Loslösung von Bestehendem initiiert wird. Schratz bezeichnet beständiges, als „good practice“ das durch einen Musterwechsel zum „best practice“ wird. Während diesem Wechsel ist es wesentlich „Spielräume und Fehlertoleranz“ zu ermöglichen, um die Instabilität überwinden zu können. Instabilität impliziert eine Irritation, die grundsätzlich

systemtheoretisch als positive Auslöser betrachtet werden, dennoch schlechte Lehrmeister sind. Dies hat sich vor allem im Schulkontext manifestiert, das nach wie vor von „richtig“ und „falsch“ Denken, und dessen Habitus geprägt ist. „Lebenslernen zeigt sich genau dann, wenn Verantwortung ganzheitlich betrachtet wird, weniger segmentär. Das zeigt sich in einer aktiven Verantwortungsübernahme, welches proaktive Handeln impliziert und sichtbar wird in der Öffentlichkeit“ (Fauser, Prenzel & Schratz, 2008, S. 27). Auch Schule kann dafür Raum schaffen, indem, wenn auch nur kleine Lebenslektion gelehrt, gelernt und im sichtbaren Verhalten der Schüler*innen integriert wird (Schratz, 2009). Diese Aufgabe macht sich Demokratie in Aktion zum Ziel. Ein Prozessmusterwechsel Bedarf einerseits an einer Bereitschaft sich auf Leistungseinbrüche und Verunsicherung einzulassen. Andererseits eine Vision einer wünschenswerten Zukunft (Schratz, 2009). Die Vision von Demokratie in Aktion lässt sich aus den Statuten der gesetzlichen Rahmung, im Lehrplan entnehmen (Kapitel 3). Um es in kürze zu fassen, besteht die Ambition dahingehend; Demokratie im Sportunterricht, sowie im Sport zu integrieren, demokratische Fähigkeiten dahingehend zu entwickeln für emanzipierte, mündige Bürger*innen, um trans-kontextuelle Erfahrungen zu ermöglichen, und Demokratie als soziale Idee zu erfahren.

Schratz (2009) appelliert vor allem an die Lehrpersonen, die er als „Architekten der Zukunft“ sieht, um das vorhandene Potential und Talent zu entwickeln und zu fördern. Es geht über Individualisierung hinaus, indem die im Lernenden schlummernden Potentiale gefördert werden, geprägt durch Wertschätzung und Achtung vom einzelnen Schüler*in, sowie der Unterschiedlichkeit. Weniger dem richtig- und falsch Denken Raum zu geben, vielmehr von das Schullernen zu einem Lebenslernen zu machen. „Gute Schulen nehmen ihre Verantwortung für Kinder und Jugendliche nicht segmentär, sondern ganzheitlich wahr und sie verantworten sich aktiv gegenüber den Beteiligten und der Öffentlichkeit (Fauser, Prenzel & Schratz, 2008, zit. n. ebd., S. 21). Wenngleich die Ergebnisse auf einen schmalen Datensatz beruhen, ist von allen beteiligten Interviewees eine Forderung für Selbstbestimmung und die dadurch implizierte Verantwortung gefordert, das zeigt, dass Ambitionen vorhanden sind diesem Credo gerecht zu werden.

Wenngleich die gegebene Rahmung öffentlicher Schulen (Studentafel, Unterrichtszeit, etc.) berücksichtigt wird, gibt Sport bzw. Sportunterricht die Möglichkeit Spielregeln im kollektiven Klassenverband zu erweitern, entwickeln oder abzuändern. Butler (2016) knüpft am Prozess der Spielerfindung an. Aus dem Datenmaterial sind Bestrebungen dahingehend abzuleiten, indem Lehrpersonen Schüler*innen vielmehr in Entscheidungsprozesse integrieren und den

Rahmen insoweit öffnen, dass abseits von Teamfindung auch Spielregeln weiterentwickelt werden. Diese Prozesse der Mitgestaltung setzen genau dort an (Butler, 2016).

Um Demokratie in Aktion umzusetzen, sieht Butler die Notwendigkeit in der bewussten Umsetzung der Menschenrechte, um demokratische Prozesse zu ermöglichen. Wie auch Dewey (1933) sieht auch Butler (2016) in allen Menschen eine determinierende Kraft frei zu leben, zu wählen und mitbestimmen. Eine aktive Beteiligung und Involviertheit ermöglicht die zivilgesellschaftliche Verantwortung. Butler unterstützt Deweys Perspektive, dass Schule, Bildung, Erziehung eine entscheidende Rolle einnimmt um dies zu lernen: „Teachers play a crucial role in preparing students to do this“ und weiter „using some of the pedagogical tools to teach social justice-in this case, democracy in action, situated ethics, and inventing games“ (2016, S.20).

8.4 Handlungsableitungen für den Sportunterricht

Handlungsableitungen für den Sportunterricht in den Dimensionen der Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Solidarität und Fremdbestimmung anzuführen, verspricht sich einen praxisnahen Zugang, Demokratie in Aktion zu realisieren:

- Selbstbestimmungsevozierendes Unterrichtssetting: Ein hohes Maß an Selbstbestimmung impliziert einen hohen Grad autonomen Handelns (Deci, Ryan, 2000). Individuelle Entscheidung über das Handeln zu ermöglichen. Bspw. durch eigenständiges Auf-, Abwärmen, Aktivierungsübungen, Formulierung von eigenen Zielsetzungen, persönliche Präferenzen von Sportarten, Bewertung hinsichtlich des eigenen Lebensstils, Auswahl von Geräten/Übungen, Änderung von Bewegungsgewohnheiten, bewusst machen von Bewegungsvorlieben (BGB, Lehrplan). Die Partizipierenden bilden sich ein Urteil, emanzipieren sich von gegebenen Strukturen, wodurch Emanzipation sichtbar gemacht wird. „Inventing Games“ oder TGfU - „Teaching Games for Understanding“ folgen diesem Prinzip und wählen diese Methode im Sportunterricht als Zugang für Demokratie in Aktion (Butler, 2016).
- Mitbestimmung in Erfahrung: Mitbestimmung ist durch eine Teilnahme und Mitgestaltung erkennbar. Dies äußert sich im aktiven Prozess, einem Recht auf eine Bestimmung über ein Geschehen, in Form von Abstimmungen oder Meinungsäußerungen im Kollektiv (Klafki, 2019). Primär wird dies von den Beteiligten als ein Ausverhandeln über ein Thema oder eine Sportart verstanden. Als Erweiterung gilt es zu erwähnen, dass Mitbestimmung auch auf der leiblich, rein physischen Ebene forciert werden kann. Schüler*innen sollen erkennen, dass sie auch durch deren

Körper(-haltung), Positionierung (Anbieten) und somit Umsicht auch eine Mitbestimmung als eine Partizipation erfahren können. Dieses Wissen darüber sollte m. E. verstärkt transportiert werden. Allgemein didaktische Formen der Mitbestimmung, wie Abstimmungen über den Schwerpunkt der Stunde/Sportart/Geräte/Sportstätte, verschiedene Formen der Teameinteilung sollen nicht in den Hintergrund treten, dennoch sei die leibliche Dimension, eine jener den Sport einzigartig macht.

- Solidaritätsrahmung schaffen: Solidarität äußert sich vor allem durch die Absicht, jedem das Gleiche Recht zu ermöglichen und somit einen Dienst mit und für andere zu leisten (Klafki, 2019). In der Ergebnisdarstellung von Solidarität in Kapitel 6.4.3. wird pointiert, wie essenziell eine solidarische Haltung anderen gegenüber zu einem Outcome für alle Beteiligten werden kann. Dabei ist vor allem die „Sprache des Sports“ von Bedeutung: Da die Bewegung, die sich in jeder Sportart differenziert ausdrückt für sich spricht und eine gewisse Dynamik mit sich bringt, an jener jede*r teilnehmen kann. Meader (Dopplinger, 2015) spricht vom symbolischen Interaktionismus und Ratzmann et al. 2022 als die „Sprache des Sports“, aus leibphänomenologischer Perspektive. Die wortlose, stumme Erfahrung in der Bewegung bringt ein präreflexives Erfahren mit sich. An dieser Stelle findet sich Deweys Erfahrungsbegriff (1933) wieder. Konkret für den Sportunterricht liegt der Bedeutungsgehalt darin, dass der Sinn- und die Bedeutungsdimension der Bewegung zunächst (a)sprachlich erklärt werden, durch die Beschreibung des Spiels, Regel- oder Taktikkunde, so werden sie (b) reflexiv von den Schüler*innen begriffen und verstanden. Zweiteres zeigt sich dann vor allem durch die (c) leibliche Erfahrung, indem sie (b) das Begreifen der Regel-, oder Taktikkunde in Erfahrung erschließen (Bumberger et al., 2022). Die Schüler*innen performen/zeigen deren zunächst kognitive Erkenntnis im leiblichen Bewegungsvollzug, dem Sport-Treiben per se. Daraus folgt, dass eine Solidaritätsrahmung geschaffen werden sollte, in jener sich Solidarität im Sport-Treiben zeigen kann. Wie? So viel Rahmung als notwendig, und Freiraum für Solidarität als möglich.
- Wohlwollende Fremdbestimmung: Fremdbestimmung wird von den Interviewees aller Akteursgruppen nicht ausschließlich negativ kontiert. Es lässt sich dadurch erschließen, dass ein determinierendes Vorverständnis bezüglich einem gegebenen Autoritätsgefälle und der curricularen Rahmung besteht. An dieser Stelle lässt mit Butler (2016) behaupten, sofern im Sportunterricht mehr als sportliche Fähigkeiten (Kraft, Ausdauer, Koordination, Beweglichkeit) angestrebt werden, wie demokratische Fähigkeiten, gilt folgende Prämisse: „moral action an democratic citizenship must be a planned and

deliberate part of the curriculum“. Nachdem von dieser Rahmung ausgegangen werden kann (Kapitel 3) besteht nun eine wohlwollende Fremdbestimmung hin zu demokratischen Prinzipien. Butler (2016, S. 8) folgt vier Demokratie-In-Aktion Prinzipien: “Group Process, Personal and social responsibility, free inquiry, decision making”, social justice, z. dt. Gruppenprozess, personale und soziale Verantwortung, Wahlfreiheit, Entscheidungen Treffen und soziale Gerechtigkeit. Diese lassen sich mit den demokratischen Prinzipien von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität dieser Arbeit ergänzen. Wobei Butler (2016) den Schwerpunkt auf die Erfindung von Spielen bzw. TGfU, Teaching Games for Understanding, Lehren von Spielen zum Verständnis gesetzt hat, indem die genannten demokratischen Prinzipien ihre Entfaltung zeigen.

- Aporie-Induzierende Momente: Momente der Aporie werden als handlungsleitendes Prinzip herangezogen, um Spielstrukturen mit demokratischen Prinzipien zu verbinden. Butler (2016) beschreibt Aporie als einen Moment der Unterbrechung, als das mit dem bestehenden System nicht übereinstimmt, und daher zu einer Divergenz oder Inkongruenz führt. Momente dessen, wenn nicht konkret gewusst wird, was nun als nächstes folgt. Demnach ist die Fähigkeit zur Vorhersagbarkeit von Bewegungen ist nicht mehr gegeben. Werden diese Momente erlebt so sind die Lernenden gefragt Fähigkeiten der vier Demokratie-In-Aktion Prinzipien (Gruppenprozess, personale und soziale Verantwortung, Wahlfreiheit, Entscheidungen treffen, soziale Gerechtigkeit) zu erproben.

Angewendet im Sport zeigt sich dies beispielsweise in der Erprobung von Technikbilder: Beispielsweise fand die bekannte Flosbury Flop-Technik nach 60 Jahre bewährte Hock-, Schersprung oder Straddle Einzug als neues Leitbild, durch den Rekord von 2,45m. Im Sportunterricht kann sich das Moment der Aporie beim Taktikspiel innerhalb der Teams entwickeln, indem sich eine bewährte Taktik ändert, Teams neu gebildet werden oder sich das Gerät ändert. Personale und soziale Verantwortung als Prinzip von Demokratie in Aktion kommt hier direkt zum Ausdruck. Bei Einzeldisziplinen, wie jene der Leichtathletik, können sich Schüler*innen vielmehr an deren individuellen Erfolge annähern, und dadurch an der Technik feilen. Dabei liegt der Fokus vielmehr an der Wahlfreiheit und der personalen Verantwortung hinsichtlich der Technikentwicklung, sowie Entscheidungen, die in Bezug auf das Bewegungsmuster zu treffen sind.

Wenn auf den bereits erwähnten Parallelschwung des Skirennlauf und der innewohnenden Solidarität eingegangen wird (Kapitel 7.4.3), zeigen sich im sportmotorischen Handeln sie Kriterien forschenden Lernens (Reitinger et al. 2021): Durch authentisches Explorieren der Rhythmusfindung kann dadurch ein kritischer Diskurs entstehen. Dieser kann sich verbal, als auch auf rein leiblicher Ebene zeigen. Einerseits indem die Skifahrer*innen einen Stopp einlegen und darüber sprechen, wie sie den gemeinsamen Rhythmus finden. Einerseits durch das Ansagen von Hop in einem gewissen Abstand von einem Skifahrer*innen. Andererseits durch die Leiblichkeit, indem sportmotorische Handlungen beobachtet werden und dadurch auf folgende Rhythmen geschlossen wird. Der Lern-Outcome widerspiegelt sich in der Übereinstimmung der Radian-Länge. Darüber hinaus können weitere Fragen oder Ideen zum Synchronen Skirennlauf aufkommen, dass ein authentisches Explorieren hervorruft (Reitinger et al., 2021).

Im Allgemeinen sollte betont werden, welche maßgeblichen Einfluss, dass den Handlungen zugrunde liegende Verständnis von Demokratie, des Menschen, sowie des Sports für die Realisierung von Demokratie in Aktion ist (Kapitel 5.6). Ebenso zeigt McGinley (2016), inwiefern sich der Lehrer-Habitus durch das Verständnis von Demokratie in Aktion in einem Zeitraum von vier Jahren verändern kann. Durch „Inventing Games“ als das Erfinden von Spielen wird Demokratie in Aktion im Sportunterricht realisiert. Dafür ist Schmidt's Schema-Theorie (1975) neben dem Kernkonzept der Aporie grundlegend: Dabei handelt es sich um kognitive Muster, die für Menschen handlungsleitend sind. Je nach Domain wird auf eine andere Vorlage gegriffen um Sachverhalte, aber auch Bewegungsaufgaben zu lösen, zu interpretieren, wahrzunehmen, verschlüsseln und zu antworten. Die Speicherung s.g. Schemata befähigt Lernenden einen Bewegungsverlauf vorherzusagen, einzuschätzen, der sich auf eine ähnliche Weise erschließt. Konkret auf das Bewegungslernen bedeutet es: Nach jeder Bewegungsausführung werden Informationen über die gewählte Schemavariante, die situativen Ausgangsbedingungen und das Ergebnis gespeichert. Bei einer neuerlichen Bewegungsausführung wird auf die gespeicherten Parameter zurückgegriffen. Daraus ergibt sich nach vielen Bewegungswiederholungen eine verstärkte neuronale Verbindung, aus der das Gehirn selbstständig Regeln für die Bewegungsausführung extrahiert. Dies lässt sich jedoch nicht nur auf das Bewegungshandeln beziehen, sondern auch auf das Bewegungshandeln im Team. Das Momentum der Aporie fordert eine Weiterentwicklung dieses Parameters (Butler, 2016).

Wie auch im Kapitel 5.6 dargestellt wird, ist der Lehrer-Habitus und das zugrundeliegende Verständnis von Demokratie entscheidend für die Realisierung von Demokratie in Aktion im

Sport, bzw. Sportunterricht (Sant, 2019, McGinley, 2016). Nachdem es sich in diesem Kontext um Grundlagenforschung handelt, sollte jedenfalls neben der Definition von Demokratie, auch die jene von Sport und dem zugrundeliegenden Menschbild für weitere Forschung eingegrenzt werden. Ausgehend von der Annahme, dass eine Interdependenz zwischen Sport und Gesellschaft besteht, wird behauptet das es sich in beiden Fällen um ein soziales Phänomen handelt (Rigauer, 2017).

Das Menschenbild, das dieser Abhandlung zugrunde liegt, orientiert sich an Dewey's Betrachtung. So wage es Dewey definiert, wird eine moralische Seinsweise als Lehrperson zu sein, nach Korthagen & Kessels (1999) erläutert, die sich als „phronesis“ erweist. Diese baut auf Wissen, sowie einer Reihe von handlungsbestimmenden Prinzipien auf und darüber hinaus erfüllt sie mehrere Funktionen: „a) das tugendhafte Handeln in bestimmten konkreten Fällen b) Vermittlung zwischen widersprüchlichen Tugenden und c) Koordination der Tugenden zu einer einzigen Handlungslinie.“ Es spielt das Momentum des Tuns eine entscheidende Rolle: Das Konglomerat an Werten wird am Einzelnen angewendet und meditiert daraus verschiedene unterschiedliche Werte und Tugenden. Dabei kommt es zu einer Koordination verschiedener Haltungen, zu einer Aktion hin zu guten Entscheidungen. Dahinter liegt keine Konzeption von Prinzipien, oder eine Form des Wissens. Aus dem Moment wird gehandelt, und in der Aktion werden gute Entscheidungen getroffen. So wie es der*die Nächste als gut sieht. Das spricht für eine innewohnende Haltung, man könnte behaupten: eine „action of the good“ - der „phronesis“. Diesen Ansprüchen im Kontext von Demokratie Aktion gerecht zu werden kann zur Entwicklung demokratischer Fähigkeiten beitragen.

Die unausweichliche Interdependenz wird bei Rigauer (2017) deutlich, indem er den konstruktivistischen Ansatz skizziert und erläutert: „Alles was wir über Sportspiele sagen, beruht auf unseren Beobachtungen“ (S. 15). Darin wird gezeigt, wie bedeutsam die Selbstbestimmung der Menschen über deren Beobachtungen ist. Die Sinne nehmen das Erfahrene auf, vielmehr nimmt das Gehirn das Erfahrene wahr (Rigauer, 2017). Es ist die retrospektive Wahrnehmung, die in der Ko-Konstruktion entscheidend ist.

Der Mensch und das Objekt bestimmen und bedingen sich gegenseitig. Daraus zeigt sich auch, dass der Mensch, der die Welt erkennt, auch in einer wechselseitigen Abhängigkeit mit dem steht, das direkt erkannt wird und somit ein sich ständig beeinflussen (Rigauer, 2017).

Um über retrospektive Wahrnehmung Demokratie in Aktion weiterhin produziert werden kann, so ist das Verständnis über dieser unumgänglichen Interdependenz notwendig. Dabei kann an

verschiedenen Instanzen angesetzt werden: Einerseits beim Habitus der Lehrpersonen an sich, andererseits an der Schwerpunktsetzung an der Schule, und an der Hochschule, um Lehrende Studierende für die Bedeutsamkeit von Demokratie in Aktion zu sensibilisieren. Es wird deutlich, dass hier verschiedene Stakeholder angesprochen werden, die Dreh- und Angelpunkt von Demokratie in Aktion im Sport, bzw. Bewegungs- und Sportunterricht sind.

9 Forschungsausblick

Diese Arbeit macht sich ein exploratives Erkenntnisinteresse von Demokratie in Aktion zum Ziel, um wahrgenommene Tendenzen aller beteiligten Akteur*innen einer ausgewählten Stichprobe zu erforschen/evaluieren. Um für Demokratie in Aktion einen Forschungsausblick geben zu können, wird zwischen verschiedenen Ebenen differenziert:

- a) Theoretische Ebene: Damit Demokratie im Bewegungs- und Sportunterricht Einzug findet, benötigt es eine unmissverständlich theoretische Basierung, auf dem die empirische, sowie die methodische Ebene aufbauen können. Wie auch mit Butler (2016) gesagt werden kann, dass moralische Aktionen einer demokratischen Staatsbürgerschaft ein geplanter und zugleich freiwilliger Bestand des Lehrplans sein müssen. Wohl bemerkt ist der Ansatz von Demokratie im Bewegungs- und Sportunterricht in der Ausführung noch als Desiderat anzusehen. Wenngleich eine Annäherung aus allgemeinbildungswissenschaftlicher Perspektive möglich ist, erscheint es naheliegend sportdidaktischen Konzepten, wie jenes nach Ratzmann et al. (2022) Raum zu geben.
- b) Empirische Ebene: Um ein implizites Verständnis von Demokratiebildung, bzw. Demokratie im Bewegungs- und Sportunterricht zu schaffen wäre eine re-konstruktive Herangehensweise (dokumentarische Methode) notwendig. Diese ermöglicht durch die Befragung, sowie der Analyse, Ergebnisse zu impliziten Theorien. Ebenso würde sich dahingehend eine Interventionsstudie über einen längeren Zeitrahmen mit einem Paneldesign (Stein, 2019) eignen, um direkte und indirekte Effekte hinsichtlich eines impliziten Verständnisses von Demokratie, oder einer Einstellungs-, Verhaltensänderung zu zeigen.
- c) Methodischer Ebene: Um konkrete Handlungsableitungen an einem Gegenstandsbereich (wie Volleyball, Fußball oder Tanz) zu vollziehen, bedarf es an einer Bindung an einen Gegenstand und deren empirischen Evidenz. Vielmehr würde das Erkenntnisinteresse an der Taktikumsetzung im Fußball anknüpfen oder der Umsetzungsform eines dem Stationen-Betrieb im Bodenturnen.

Werden Demokratieerfahrungen und -reflexionen kombiniert, kann der Sport zur Demokratie als Sache und als Wert beitragen (Edelstein, 2009). Wird die Wissenschaft auf diesen drei Ebenen katalysiert, so findet Demokratie in Aktion Einzug und Anwendung. Diese *believes* schaffen Erfahrung hinsichtlich eines demokratischen Unterrichts und so werden Erfahrungen für demokratische Fähigkeiten ermöglicht. Der aristotelische allseits bekannte Gedanke, auf dem Deweys Philosophie fußt, kann sich verwirklichen: „Das Ganze ist viel mehr als die Summe der Einzelnen.“

10 Literaturverzeichnis

- Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P. D., Ryan, R., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M. R., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T. K. F., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J. M., González-Cutre, D., Haerens, L., ... Lonsdale, C. (2022). *A Classification System for Teachers' Motivational Behaviours Recommended in Self-Determination Theory Interventions* [Preprint]. PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/osf.io/4vrym>
- 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* (Bd. 9, S. 199–214). Waxmann.
- Annett, J. (1996). On knowing how to do things: A theory of motor imagery. *Cognitive Brain Research*, 3(2), 65–69. [https://doi.org/10.1016/0926-6410\(95\)00030-5](https://doi.org/10.1016/0926-6410(95)00030-5)
- Benner, D. (2017). John Dewey, a Modern Thinker: On Education (as Bildung and Erziehung) and Democracy as a Political System and a Mode of Associated Living. In L. J. Waks & A. R. English (Hrsg.), *A Centennial Handbook* (S. 263–278). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316492765.032>
- Benesch, H. (1987) *dtv-Atlas zur Psychologie*. Deutscher Taschenbuchverlag.
- Biedermann, H. (2006). *Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit*. Waxmann.
- Biedermann, H., & Oser, F. (2010). *Politische Mündigkeit durch schulische Partizipation? Zur Notwendigkeit der Entmythologisierung des Wirksamkeitsglaubens von Partizipation*. *Journal für politische Bildung, Themenschwerpunkt "Fachlichkeit und Interdisziplinarität in der politischen Bildung*, 28–44.
- Bourdieu, P. (1992). *Rede und Antwort*. Suhrkamp.
- Bürgerliches Gesetzbuch (BGB) Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen. IdF vom 18.05.2022 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 250/2021 <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&Artikel=&Paragraf=&Anlage=4&Uebergangsrecht=>
- Braun, K.-H., Stübiger, F., & Stübiger, H. (Hrsg.). (2019). *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Systematische und historische Abhandlungen*. Springer Fachmedien GmbH.
- Brinkmann, M., Türsting, J., & Weber-Spanknebel, M. (Hrsg.). (2019). *Leib – Leiblichkeit – Embodiment: Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (Bd. 8). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25517-6>
- Bumberger, B., Hirsch, L.-M., & Rode, D. (2022). Mitbestimmung, Selbstbestimmung und Solidarität im Sportunterricht erfahren. *Bewegung und Sport*, 23–26.
- Butler, J. (2016). *Playing Fair. Using student-invented games to prevent bullying, teach democracy, and promote social justice*. Human Kinetics.
- Derecik, A., & Menze, L. (2021). Demokratieerziehung durch Partizipation im Kinder- und Jugendsport. In N. Neuber (Hrsg.), *Kinder- und Jugendsportforschung in Deutschland – Bilanz und Perspektive* (Bd. 26, S. 61–88). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30776-9_4
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath.
- Dewey, J. (1916/2011). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. (J. Oelkers, Hrsg.; 5. Aufl.). Beltz.
- Dopplinger, U. (2015). *Digitale Medien im Blickwinkel des Symbolischen Interaktionismus*. 53(3).
- Edelstein, W., Frank, S., & Sliwka, A. (Hrsg.). (2009). *Praxisbuch Demokratiepädagogik*. Beltz Praxis.
- Eikel, A. (2006). *Demokratische Partizipation in der Schule*.

- English, A., R. (2017). Experience and Thinking: Transforming our Perspective on Learning. In *John Dewey's Democracy and Education. A Centennial Handbook* (S. 99–107). Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781316492765.014>
- Fausser, P., Penzel, M., & Schratz, M. (Hrsg.). (2008). *Was für Schulen!: Profile, Konzepte und Dynamik guter Schulen in Deutschland*. Seelze-Velber.
- Himmelman, G. (2004). *Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? BLK, Beiträge zur Demokratiepädagogik*, 2–22.
- Himmelman, G. (2017). *Demokratie-Lernen in der Schule* (G. Breit, B. Debus, & P. Massing, Hrsg.). WOHENSCHAU Verlag.
- Hollick, D., Neißl, M., Kramer, M., & Reitingner, J. (Hrsg.). (2014). *Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern: Perspektiven. Befunde. Konzeptionelle Ansätze*. Kassel university press.
- Jörke, D. (2007). John Dewey über Erfahrung, Demokratie und Erziehung. In D. Lange & G. Himmelman (Hrsg.), *Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung*. (S. 87–98). VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH.
- Juranek, M. (2021). *Das österreichische Schulrecht*. Österreich GmbH, Wien.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz Verlag: Weinheim/Basel.
- Klafki, W. (2019). *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Systematische und historische Abhandlungen* (K-H. Braun, F. Stübig, H. Stübig, Hrsg.). Springer Fachmedien: Wiesbaden.
- Korthagen, F. A. J., & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- Kuckartz, U. (2018a). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2018b). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2018c). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2018d). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31468-2>
- LaFrance, M., Broadbent, M. (1976). Group Rapport: Posture Sharing as a Nonverbal Indicator. *Group & Organization Studies* (1), 3. 328-334.
- Lange, D. (2022). *Grundlage der Demokratiebildung*. <https://www.youtube.com/watch?v=QNjwHH0ocJA>
- Lowery, C.L., Jenlink, P.M. (2019). *The Handbook of Dwey's Educational Theory and Practice*. Brillens.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Springer Fachmedien: Wiesbaden.
- Mayring, P., & Brunner, E. (2006). Qualitative Textanalyse – Qualitative Inhaltsanalyse. In V. Flaker & T. Schmid (Hrsg.), *Von der Idee zur Forschungsarbeit. Forschen in Sozialarbeit und Sozialwissenschaft*. Böhlau.
- McGinley, S. (2016). Democracy in Action through Inventing Games. Teachers View about Teaching and Learning. In P. Furley, F. Fasold, S. Hüttermann, T. Klein-Soetebier, C. Kreitz, B. Noël, R. Rein, & D. Memmert (Hrsg.), *Just Play It- „Innovative, international approaches to games“* (Bd. 258, S. 93). Feldhaus.

- McGuirk, J., & Buck, M. F. (2019). Leibliche (Lern-)Erfahrung qua Augmented Reality. In M. Brinkmann, J. Türistig, & M. Weber-Spanknebel (Hrsg.), *Leib—Leiblichkeit—Embodiment*. Springer Fachmedien: Wiesbaden.
- Meinberg, E. (1988). *Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft*. Wiss. Buchges.
- Messmer, R. (2013). Methodik im Sportunterricht. In R. Messmer (Hrsg.), *Fachdidaktik Sport* (S. 72–168). Haupt UTB.
- Mey, G. (Hrsg.). (2010a). *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (1. Aufl.). VS Verl. für Sozialwiss.
- Mey, G. (Hrsg.). (2010b). *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (1. Aufl.). VS Verl. für Sozialwiss.
- Meyer-Drawe, K. (2010). Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. *Santalka: Filologija, Edukologija*, 3, 6–17.
- Meyer-Drawe, K. (2013). Lernen braucht Lehren. In P. Fauser, W. Beutel, & J. John (Hrsg.), *Pädagogische Reform Anspruch—Geschichte—Aktualität* (1. Aufl.). Kallmeyer/Klett.
- Prillinger, F. (2022). Fußball als Beitrag zur Demokratiebildung. *Bewegung&Sport*, 10–14.
- Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik*. Limpert.
- Prohl, R. (2011). Zum Bildungspotenzial des Sportunterrichts. In M. Krüger & N. Neuber (Hrsg.), *Bildung im Sport* (S. 165–178). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94026-7_10
- Prohl, R., & Ratzmann, A. (2018). Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung. In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik*. Springer Fachmedien GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17096-7_7
- Ratzmann, A., & Rode, D. (2022). *Fachzeitschrift für den Unterricht Bewegung & Sport in Schulen, Kindergärten und Vereinen. Bewegung&Sport*(1).
- Ratzmann, A., Rode, D., Ahns, M., Rief, M., & Amesberger, G. (2022). *Demokratische—(K)ein fachliches Thema in Bewegungs- und Sportunterricht? Bewegung&Sport*, 3–9.
- Reitinger, J. (2014). Beyond Reflection – Thinking outside the Box of a Necessary but not Sufficient Condition for Successful Education in a Heterogeneous World. In D. Hollick, M. Neißl, M. Kramer, & J. Reitinger (Hrsg.), *Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern*. kassel university press.
- Reitinger, J. (2021). *What is an Emancipatory Learning Opportunity?* (Version 1) [Data set]. Unpublished. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11406.967/1>
- Reitinger, J., & Oyrer, S. (2020). *CrEEed for Schools—Ein partizipationsorientiertes Konzept für Unterrichts- und Schulentwicklung im Sinne Forschenden Lernens*.
- Reitinger, J., Pürstinger, A., & Oyrer, S. (2021). „CrEEed for Future Schools“: An actualization of the school improvement concept CrEEed for Schools in consideration of epochal key problems. *schule verantworten | führungskultur_innovation_autonomie*, 3, 36–51. <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a114>
- Richter, R. (2002). *Verstehende Soziologie*. Facultas.
- Rigauer, B. (2017). *Das Spiel des Sports: Ein soziologischer Entwurf*. Velbrück Wissenschaft. <https://doi.org/10.5771/9783845292465>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655–696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Santos, S., Memmert, D., Sampaio, J., & Leite, N. (2016). The Spawns of Creative Behavior in Team Sports: A Creativity Developmental Framework. *Frontiers in Psychology*, 7.

- Schmidt, R. A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological Review*, 82(4), 225–260. <https://doi.org/10.1037/h0076770>
- Schön, D. (o. J.). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schratz, M. (2009). „Lernseits“ von Unterricht. *Alte Muster, neue Lebenswelten—Was für Schulen? Lernende Schule*(12), 16–21.
- Steffens, U., & Höfer, D. (2014). *Die Hattie-Studie—Forschungsbilanz und Handlungsperspektiven*.
- Stein, P. (2019). Forschungsdesigns für die quantitative Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 125–142). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_8
- Stübiger, F., & Stübiger, H. (2018). Kategoriale Bildung und Kompetenzorientierung. In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik* (S. 29–48). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17096-7_2
- Swiderek, T. (2003). *Kinderpolitik und Partizipation von Kindern. Im Spannungsfeld von Vergesellschaftung und der Möglichkeit größerer Selbstbestimmtheit, Mündigkeit und dem Erlernen von Demokratie*. Lang.
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>

11 **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Vergleichsdiagramm	40
Abbildung 2: Codelandkarte der Kategorien Mitbestimmung, Selbstbestimmung, Fremdbestimmung, Solidarität, Emanzipatorische Lerngelegenheit	41

12 Anhang

Leitfragen der Gruppeninterviews:

1. Was ist für Dich Demokratie?
2. Was ist für Dich Demokratie im Sport?
3. Was ist für Dich demokratisches Handeln?
 - Was lernt man durch demokratisches Handeln?
 - Was lehrt man durch demokratisches Handeln?
 - Was würdest Du unter Demokratieerziehung verstehen?
4. Welche Herausforderungen/welche Chancen gibt es?
 - Wie fühlt sich das an, wenn andere über dich im Sport entscheiden?
 - Was wären Alternativen? Wie kann man anders zu Entscheidungen kommen?
 - In einer Demokratie entscheiden alle. Ist das auch im Sport(-unterricht) möglich? Wenn ja, wie?
5. Wenn Du morgen demokratisch unterrichten würdest, wie machst Du das und was genau?

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Masterarbeit ohne fremde Hilfe und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Diese Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch bei keiner anderen Prüferin/ keinem anderen Prüfer als Prüfungsleistung eingereicht.

Mir ist bekannt, dass Zuwiderhandeln mit der Note „nicht genügend“ (ohne Möglichkeit einer Nachbesserung oder Wiederholung) geahndet wird und weitere rechtliche Schritte nach sich ziehen kann.

Wien, den 25.05.2022



Barbara Bumberger