

Hochschulakteur:innen als Impulsgeber für demokratische Bildung? Ergebnisse und Ausgänge aus autoethnografischen Episoden und Gruppenauskünften Sportlehr- amtsstudierender

Sabine Hafner

Zusammenfassung Der Beitrag nimmt den sportdidaktischen Umgang von Hochschulakteur:innen mit voraussetzenden Ordnungen für eine demokratische Bildung in den Blick. Es wird untersucht, wer Verantwortung für auffällige Verluste, registriert im gelockerten Umgang mit Lehr-/Lernregeln des sozialen Miteinanders, trägt. Autoethnografisch induzierte, problemkonfrontierende Thesen aus Erzählungen zu beobachteten Regelüberschreitungen beim sportbezogenen Lernen und Prüfen werden herangezogen, um Sportlehramtsstudierende in Gruppen diskutieren zu lassen, *welche demokratische Konflikterzeugung sie sich selbst und anderen zuschreiben*. Abschließend wird aufgezeigt, was im sportdidaktischen Regelkontext zur verantwortlicheren demokratischen Ermächtigung Sportlehramtsstudierender beitragen könnte.

Schlagwörter: Demokratiebildung, Regeln, Autoethnografie, Gruppendiskussion, Sportlehramtsstudierende

University members as driving forces for democratic education? Results and outcomes from auto-ethnographic episodes and group statements by sports education students

Abstract This article takes a look at how university members deal with the rules and regulations that are prerequisites for democratic education. It examines who bears responsibility for conspicuous losses registered in the relaxed handling of teaching/learning rules of social interaction. Autoethnographically induced, problem-confronting theses from narratives on observed rule transgressions in sports-related learning and testing are used to have sports education students discuss in groups which democratic conflict generation they attribute to themselves and others. Finally, it is shown what could contribute to the more responsible democratic empowerment of sports education students in the context of sports didactics.

Keywords: Democracy education, rules, autoethnography, group discussion, physical education students

1 Problemhintergrund und Forschungsanlass

Demokratieverlust stellt aktuell eine zentrale Gefahr dar (Hacke, 2024). Die Qualitäten eines friedlichen und freiheitlichen Gemeinns, den Demokratie braucht, vergegenwärtigen sich nicht mehr deutlich genug in einer gelebten Akzeptanz demokratischer Ordnungen (Assmann & Assmann, 2024). Das hier vorliegende Verständnis liberaler Demokratie betont

„das Prinzip der Rechtsstaatlichkeit, in dem der Staat durch Gesetze und Verfassung eingeschränkt wird, um den Schutz der Freiheitsrechte zu gewährleisten“ (Berkemeyer & May, 2023, S. 16).

Erzählungen vom Verlust des Vertrauens in die Rechtsstaatlichkeit führen mitunter dazu, die Menschenrechte demokratischer Gesellschaftsentwürfe nicht mehr sozial einzulösen. Wenn es Einzelnen im Anspruch auf individuelle Freiheit schwerfällt,

mit überpersönlicher Mitmenschlichkeit die von Rechtssystemen gestützte Regelverantwortung zu übernehmen, dann führt das zu zwischenmenschlichen Spannungen. Aus individuell ausgelegten Umdeutungen von demokratischen Ordnungen (vgl. Gerdes, 2021, S. 2) resultieren gesellschaftlich «explosive Gefühle». Diese werden mit für den Eindruck verantwortlich gemacht, „... dass sich die soziale Demokratie, für die in den vergangenen 200 Jahren gekämpft worden ist, im Niedergang befindet“ (Illouz, 2024, S. 23).

In dieser zu Demokratiebestimmungen aufgewählten sozialen Lage blickt der Beitrag auf die Akteur:innen des hochschulischen Lehrens und Lernens. Er bringt hochschulische Vorbedingungen für eine Demokratiebildung in den Blick, die sich als regelgeleiteten Lernprozess versteht, in dem Macht abgegeben und an eigenen Haltungen gearbeitet wird (Dörner, 2021, S. 28). Demokratiebildung geht mit der Verpflichtung einher, andere mit gegenseitiger Mitmenschlichkeit zu achten und anzuerkennen. Sie zielt darauf ab, über allgemeine

Regelverständnisse individuelle Sinnordnungen erfahrbar zu machen und über das gegenwärtige hochschulische Erleben für mehr demokratische Verhältnisse in der Zukunft zu sorgen (vgl. Seel, 2002, S. 289). Wenn allerdings beim gemeinsamen Lernen verschiedene Dimensionen achtlosen Genehmigens von Sonderprivilegien sichtbar werden und beleidigende, extreme oder fremdenfeindliche Ansichten das Lernen auf Kosten der Hochschulgemeinschaft stören, lassen sich demokratiebildende Potenziale kaum gestalten.

Bisweilen können Intoleranz, Intransparenz, Ausgrenzung, Beschämung oder Täuschung auch von Akteur:innen in der Sportlehrerbildung ausgehen. In der Sportlehre sind Lehrende und Lernende sowohl im kooperativen sportdidaktischen Miteinander, bezogen auf die Sportpraxis zudem im konfrontativen Gegeneinander, grundlegend aufgerufen, sich an basisdemokratische Regeln der hochschulischen Verfasstheit und an Sport- und Wettbewerbsregeln zu halten (vgl. Ahlrichs & Fritz, 2021, S. 10). Die regelgeleitete Verbindlichkeit, bezüglich etwa Sporträumen, -kleidung oder -geräten, beim Umgang mit Partnern oder Gegnern und mit Technik oder Natur, ruft dazu auf

„egozentrische oder auf Eigengruppen begrenzte Perspektiven zu überschreiten und soziale und sachliche Kompromisslösungen“ (Knauer & Sturzenhecker, 2005, S. 68)

zu finden. Regeln grenzen Freiheiten ein. Aber gerade sportdidaktische Bildungsprozesse eignen sich dazu, eine Basis herzustellen, Regeln richtig zu beurteilen und Maßnahmen auszuloten (vgl. Prohl & Ratzmann 2018, S. 142). Beim sportlichen Wahrnehmen, Denken und Handeln finden Einlassungen statt, mit denen Lernende regel- und wissensgeleitete Erfahrungen machen, die in ihnen demokratische Sinnhaftigkeit erzeugen kann. Dabei kann man dann von inhaltlich guten Bedingungen sprechen, wenn alle Mitakteur:innen mit demokratischem Symbolcharakter handeln (vgl. Schröder, 2018, S. 26).

Während Freiheiten sowie Gleichberechtigung beim sportlichen Handeln geregelt werden können, kann in demokratiebildenden Prozessen an einen lebensweltlichen Gemeinnsinn nur symbolisch appelliert werden (vgl. Assmann & Assmann 2024, S. 56-57). Daher lässt sich annehmen, dass auch in sportdidaktischen Prozessen dann gute demokratische Bildungschancen bestehen, wenn sich die große Mehrheit der Mitakteur:innen an Sport- und Spielregeln halten. Dass z.B. gute Demokrat:innen eine Niederlage im Sportspiel akzeptieren, gehört in der hochschulischen Sportlehre zu den eingespielten Regeln. Diese funktionieren auf Dauer

dann besser, wenn die Regeln dazu führen, dass Unterlegene auch einmal zu Überlegenen werden können. Liegen in Lehr-/Lernverpflichtungen jedoch mangelndes Vertrauen und fehlende Orientierung an Tatsachen vor, die klären sollen, wer etwas für die Gemeinschaft tun soll, können sich (Chancen)Ungleichheiten verstärken.

Nach Habermas (vgl. 1988, S. 209) sind Gesellschaften nicht als Produkt struktureller Machtverhältnisse zu begreifen, sondern auf symbolische Legitimation ihrer Mitglieder angewiesen. Damit sich demokratische Bildung vollziehen kann, sind also Bekenntnisse von Hochschulakteur:innen zu solchen faktisch, beispielhaft und glaubwürdig kommunizierten und reflektierten demokratischen Symbolen entscheidend. Gute Voraussetzungen bieten sich hierfür, wenn diese die demokratischen Systemregeln mit bereichsübergreifend sportweltlichen Gesellschaftswerten verbinden.

Nun sind Befähigungen zur sozialen Verantwortung ungleich verteilt, was dazu führen kann, dass das Miteinander nicht nur transparent, zurechenbar, vergleichbar, gerecht, kontrollierbar und effizient, sondern auch zweifelhaft erscheint. Man befindet sich nach Reckwitz (vgl. 2021, S. 78-79) hier im Widerstreit zwischen der sozialen Logik des Allgemeinen, nach der sich Subjekte entfalten, wenn Sie solidarischen Regeln entsprechen und der sozialen Logik des Besonderen, nach der sich Subjekte entwickeln, wenn sie sich exemplarisch einzigartig verhalten.

Je nach Verantwortungsbewusstsein für demokratische Leitbilder senden Hochschulakteur:innen Appelle aus, die sich auf die Selbstbildung stabilisierend, aber auch destabilisierend auswirken können. Mündigkeit setzt in diesem Zusammenhang voraus, dann über Regelverständnisse angemessen nachzudenken, wenn Sportlehrpraktiken von egoistischen Einwänden bestimmt werden. In demokratiegeleiteten sportdidaktischen Sozialbeziehungen verpflichten sich die Akteur:innen gemeinsam der Dominanz von Wahrheit und Respekt (vgl. Kenner & Lange, 2022, S. 66-67).

Birnbacher et al. leiten den Befund der Krise, aus einer generellen Abnahme von Demokratien weltweit, aus einer immer niedriger werdenden Vertrauensbasis in demokratische Regierungsformen seitens der Bevölkerung und aus einem wenig überzeugten Ausleben demokratischer Grundhaltungen ab (vgl. 2023, S. 9). Der Problemhintergrund des Beitrags kann zentralisiert auf das letztgenannte Entstehen für Werte wie Solidarität, Toleranz, Gleichberechtigung oder Gewaltlosigkeit im interdisziplinären Rechtsverständnis wie folgt zusammengefasst werden:

Demokratische Bildung basiert auf einer Kultur des Vorbildes, in der demokratische Prinzipien mit disziplinärem Handeln zusammenkommen. Hochschulische Verhältnisse in der Sportlehrkräftebildung sollen die soziale Demokratie stärken. Treten allerdings Konflikte auf, macht dies darauf aufmerksam, dass voraussetzende Störungen im Lehr-/Lernkontext besser verstanden oder vermieden werden müssen. Der Forschungsbeitrag bringt mit Fällen aus hochschulischen Sportlehr- und Prüfungsformaten deshalb die Grenzen der Demokratiebildung durch regelwidrige Hochschulpraktiken in den Fokus. Denn im stetig neu auszuhandelnden gesellschaftlichen Miteinander (vgl. Gerdes 2021, S. 19) schüren Hochschulangehörige auch Konflikte.

Vor diesem theoretischen Hintergrund ist deutlich geworden, dass es zur Bildung und Festigung demokratischer Werte sowohl Rechtsordnungen als auch gute Vorbilder braucht. Behindert ein Geringerschätzen geregelter Ordnungen demokratische Lernübergänge, stellt sich die Frage, wer die Verantwortung für diese die demokratische Bildung destabilisierenden Konflikte trägt. Im Spannungsverhältnis zwischen der Ausdehnung gesellschaftlicher Demokratieverluste und partizipativer Hochschulpraktiken wird im Kontext der Sportdidaktik deshalb geprüft, *welche demokratische Konfliktzeugung Hochschulangehörigen zugeschrieben werden kann*.

2 Methodik mit Limitationen

Sportlehramtsstudierende positionierten sich zu autoethnografisch induzierten Regelüberschreitungen beim sportbezogenen Lernen und Prüfen im Umgang mit voraussetzenden Ordnungen für eine demokratische Bildung.

In den Autoethnografien bezogen sich die Forschungsstandards (vgl. Ellis et al., 2010, S. 345) auf drei Jahrzehnte persönliche Erfahrung der Forscherin in der Sportlehrkräftebildung. Diese langjährige Erfahrung war ausschlaggebend dafür, dass in den auf teilnehmende Beobachtung von autobiografisch herausragenden, kontextualen und forschungsrelevanten Erinnerungen eine vorbedingte „*theoretische Sensibilität*“ (Glaser & Strauss, 1998, S. 54) anvisiert werden konnte.

Unter limitierenden subjektiven Bedingungen wurden zusammenhängende Kerngeschichten erzählt, die den wahrgenommenen problematischen Umgang mit Regeln rekonstruierten, während weitere nur fragmentarische Darstellungen die Absicht der Agglomeration von Fällen verfolgten (Rosent-

hal & Loch, 2002). Aufgrund teils länger zurückliegender Ereignisse erscheinen die selektiv rekonstruierten Erzählungen nicht chronologisch.

Zuvorderst ging es darum, die eigenmächtig aufgerufenen Autoethnografien daran zu prüfen, wie nützlich sie für anschließende Diskussionen mit Studierenden sind und ob sie für deren divergierende Regelpositionierungen verwendet werden können. Diese Vorgehensweise ist durch das bedingte unausweichliche Einmischen der Forscherin in soziale Wertekontexte der Studierenden (Adams & Holman Jones, 2008) mitbestimmt. Damit ist eine sensible Dimension der Untersuchung in die Beziehungsbelange von Hochschulakteur:innen als bestimmte Klientel verbunden. Die subjektive Erfahrung im autoethnografischen Vorgehen diene als Erkenntnis“objekt“, das dadurch spezifischer wurde, dass Diskutierende den voruntersuchten Gegenstand überindividuell einordneten.

In beziehungsethischer Konsequenz wurde es für einen zweiten disponierten Schritt erforderlich, Sportlehramtsstudierende über die autoethnografisch herausgestellten Regelabweichungen zu informieren, damit diese Gelegenheiten erhielten, sich dazu widersprechend oder übereinstimmend zu positionieren. Für den ersten Schritt war es weniger von Relevanz, wieviel verallgemeinerbare Wahrheit in der Narration der Autorin lag. Im wahrgenommenen Regelverhalten wurde der Blick vielmehr auf das gerichtet, was die Erzählungen bei den Sportlehramtsstudierenden auslösten. Dadurch, dass die Ereignis-Reliabilität der Erzählerin in Glaubwürdigkeitsdiskursen Sportlehramtsstudierender gegengelesen wurde, änderte sich die narrative Datenlage.

Um Regel-Verantwortlichkeiten sensibel verhandeln zu können, wurden die Gesprächsinteraktionen so gestaltet, dass sich Sportlehramtsstudierende freiwillig in selbst gewählten Kleingruppen zusammenschlossen. Sie lasen sich die Autoethnografien gegenseitig vor und verhandelten mit den ihnen bekannten oder gar befreundeten Kommiliton:innen anschließend, wie sie die herausgearbeiteten Thesen verstehen, wie sie zu deren Einhaltung stehen und auch, wie sie mit den dargelegten fachlichen Erwartungen umgehen. In natürlichen Gesprächssituationen reflektierten die Gruppenteilnehmer:innen nur diejenigen Prozesse, auf die sie sich individuell einlassen wollten, wozu sie also bereit waren, sich gegenseitig zu öffnen. Es entstanden in den jeweiligen Gesprächen unterschiedliche Eigendynamiken, in denen individuelle Perspektiven und Übereinstimmungen diskutiert wurden.

Tab. 1: Appelle und Thesen für Gruppengespräche

Appelle aus Sportorganisations- und Spielregeln der Sportpraxis (3.1) Thesen: 1. Das Einhalten von Regeln stellt Studierende in der Sportpraxis vor große Herausforderungen. 2. Studierende zeigen weniger Verantwortungsüberlastung beim Befolgen von Sport- und Spielregeln als beim Einhalten etablierter Organisationsregeln. 3. Beim Umgang mit identitären Anliegen in der gemeinsamen Sportpraxis erkennen Sportstudierende heterogene kulturelle, ethnische, religiöse, weltanschauliche oder sexuelle Identitäten an.
Appelle aus Ausnahmeregelungen und Nachteilsausgleichen für Prüfungen (3.2) Thesen: 1. Im Prüfungsdiskurs wird der Terminanteil von Studierenden nicht mehr scharf, sondern geringfügig ins Blickfeld genommen. 2. Geregelte Ansprüche auf Nachteilsausgleiche gleichen die in heterogene Studierendengruppen vorkommenden Beeinträchtigungen nicht gleichberechtigt aus. 3. Die Kompensation von Nachteilen bei Prüfungen überlastet Betroffene im späteren Berufsleben, wenn das was ausgeglichen wird, voraussetzungsrelevant für professionelles Lehrkräftehandeln ist.
Appelle aus Lehr- und Prüfungserwartungen an Sportlehr- amtsstudierende (3.3) Thesen: 1. Demokratische Lehrformate, korrelieren schlecht mit alten Prüfungsstandards. 2. Studierende wünschen sich keine Lehre, die herausfordernde selbst- und gruppenaktive fachliche Ansprüche an sie stellt. 3. Studierende verschaffen sich in Prüfungssituationen einen Vorteil, indem sie fremdes Wissen als individuelles Wissen verkaufen.

Stockte die Diskussion, konnten sich die Diskutierenden darüber hinaus noch auf Strukturmuster der Thesen abdeckende Leitfragen (Tab. 2) beziehen. Diese Leitfragen ergänzten die Gesprächsstimuli in der Aussicht, dass die Diskutierenden die aus den Autobefragungen induktiv abgeleiteten Thesen intensiver durchdenken.

Tab. 2: Leitfragen zu den Thesen

Leitfragen zu Appellen aus Sportorganisations- und Spielregeln der Sportpraxis (3.1): Welche Regeln des sportlichen Miteinanders sind für Sie wichtig? Halten Sie die für Sie als wichtig erachteten Regeln immer ein? Hinter welchen Regeln erkennen Sie keinen Sinn? Wie begründen Sie verspätetes Erscheinen zu Praxisveranstaltungen? Haben Sie schon einmal erfahren müssen, dass unzulängliche organisatorische Vorbereitung die Gesundheit gefährdet oder das Vorankommen behindert? Fühlen Sie sich gut darin vorbereitet, einen sicheren Ordnungsrahmen für verschiedene curriculare Schulsportkontexte einzuhalten? Halten Sie die in Lehrveranstaltungen eingeübten Rituale auch in freizeitsportlichen Kontexten ein? Erinnern Sie sich an Situationen, in denen Mitstudierende bei Teamaufgaben im Spieleifer, unbeabsichtigt oder auch absichtlich, rücksichtsloses Spielverhalten zeigten?
Leitfragen zu Appellen aus Ausnahmeregelungen und Nachteilsausgleichen für Prüfungen (3.2): Verpassen Sie Fristen?

Haben Sie sich durch Einzelanfragen schon einmal Vorteile gegenüber anderen verschafft?
Beeinflusst das Wissen um Sondergenehmigungen ihren Umgang mit der Zuverlässigkeit bei Termineinhaltungen?
Haben Sie sich in Sportprüfungssituationen schon einmal benachteiligt gefühlt?
Sind die von der Hochschule geregelten Nachteilsausgleiche gerecht, transparent, vergleichbar, ausreichend, defizitär, überhöht?
Kennen Sie Lehr- und Prüfungssituationen, in denen Betroffene körperliche, kognitive, sozial-emotionale Ungerechtigkeit bei nicht durch die Hochschule ausgleichbaren Beeinträchtigungen erfahren?
Können Sie sich Situationen in Prüfungen vorstellen, in denen sich Betroffene aufgrund der Attestierung eines Nachteilsausgleichs benachteiligt oder beschämt fühlen?
Inwiefern kann das Ausgleichen von individuellen Beeinträchtigungen die Entwicklung von schulsportrelevantem Professionswissen und -können und einer professionellen Haltung behindern?

Fragen zu Appellen aus Lehr- und Prüfungserwartungen an Sportlehramtsstudierende (3.3):

Wie könnte eine demokratisch-inklusive Lehr- und Prüfkultur aussehen?
Sind die sportpraktischen, sportdidaktischen und sporttheoretischen Prüfungen vor dem Hintergrund eines lehrkräfteprofessionalisierenden Kompetenzerwerbs relevant?
Wie wichtig ist Ihnen eine an sportwissenschaftlichen (sportdidaktischen/sportpraktischen) Standards orientierte Lehre?
Bereiten Sie sich für Veranstaltungen im vorgeschriebenen Umfang und nach von Dozierenden gestellten Aufgaben vor?
Wie begründen Sie Fehlzeiten?
Haben Sie das Gefühl, dass Ihre Gesundheit und ihr Wohlbefinden einer regelmäßigen Teilnahme an Veranstaltungen im Wege steht?
Verwenden Sie in Prüfungssituationen unerlaubte Hilfsmittel?
Greifen Sie auf Unterlagen derjenigen zurück, die Lehrveranstaltungen regelmäßiger besuchen und gründlicher vor- und nachbereiten?

Trotz dieser Leitplanken entwickelten sich die Diskussionen auch frei. Die Gesprächsteilnehmer:innen fühlten sich in Anonymität geschützt, weil in der anschließenden Dokumentation nicht mehr zwischen Impulsgeber und Kollektivmeinung unterschieden werden konnte (vgl. Liebig & Nentwig-Gensemann, 2009, S. 104). Da die Gesprächsergebnisse nicht audiografisch aufgenommen, sondern selbstbestimmt schriftlich dokumentiert wurden, standen Diskussion und Dokumentation in keinem direkten Verhältnis zueinander. Ein:e mitdiskutierende:r Protokollant:in notierte die Erzählimpulse stichwortartig und nahm darauf Bezug, ob es sich um einen Konsens handelt oder ob verschiedene Perspektiven eingenommen wurden. Die Protokollant:innen stimmten mit den anderen Gesprächsteilnehmer:innen immer wieder ab, welche erlebte und gelebte Erfahrung tiefenreflektiert, auch einmal in selbstkritischen Auseinandersetzungen, mit möglichst vielen Aspekten hochschulischer Regelverstöße in die Dokumente eingegliedert werden sollen.

In angemessener Vergleichsgröße diskutierten 44 Sportstudierende unterschiedlichen Geschlechts und aus verschiedenen Lehramtsstudiengängen (Tab. 3) in den selbstgewählten Gruppen freiwillig

zu den Thesen. Sie protokollierten ihre Reflexionsergebnisse anonymisiert auf der digitalen und kollaborativen Leinwand *Padlet*.

Tab. 3: Forschungspopulation

Studiengang	Weiblich	Männlich	insgesamt
Sonderpädagogik	7	9	16
Sekundarstufe	12	9	21
Primarstufe	6	1	7
Insgesamt	25	19	44

Für anschließende Analysen konnte der thematische Kern der Gesprächsergebnisse im Sinne der Grounded Theory mittels MAXQDA zuerst sequenzanalytisch offen, Line-By-Line, kodiert werden. Im weiteren Vorgehen wurden diejenigen Gesprächsanteile für das axiale Kodieren ausgewählt, die die zentralen und zu den Thesen passenden Positionen überprüfbar begründeten. Anschließend wurden die Gesprächsdaten auf Übereinstimmungen oder Widersprüche miteinander verglichen sowie ähnliche und gleiche Zusammenhänge heuristisch (vgl. Strauss, 1987, S. 63) auf Regelkonformität und Regelabweichung geprüft.

Da die Gespräche Raum für kontroverse Diskussionen boten, konnten sportkulturelle Regelprozesse so beleuchtet werden, dass die Studierenden im kohärenten Bemühen um argumentative Wahrscheinlichkeit darüber nachdachten, inwiefern sie demokratische Konflikterzeugung anderen Hochschulakteur:innen zuschreiben und wo sie selbst als Konflikterzeuger:innen in Erscheinung treten. Die Autobefragungen lieferten dafür nur die Anlässe, die induktiv aus regelgeleiteten Appellen abgeleiteten Thesen (Tab. 1) zu durchdenken (Liebig & Nentwig-Gesemann, 2009).

Bislang wurde noch nicht untersucht, wer in Bezug auf die hochschulische Bildung Verantwortung für zunehmende demokratische Verluste trägt. Da qualitativ-empirische Verfahren grundsätzlich von Generalisierungen absehen, zielt dieses Vorgehen auf eine ausgedehnte Identifikation von potenziellen Hemmnissen für sportdidaktische Demokratiebildung durch Einblicke in verschiedene Bildungskontexte.

Über die Methodenerweiterung autoethnografisch fokussierter (Merton & Kendall, 1979) mit leitfadengestützter (Helfferich, 2019) Gesprächsdynamik konnten persönliche Erfahrungen mit den Erfahrungen von Studierenden zu dem bezogen werden, was diese in der hochschulischen Sportlehrkräftebildung tun sollen (Appelle) im Vergleich zu dem, was sie tatsächlich tun und was sie darüber erzählten, was andere tatsächlich tun.

Der Beziehungsraum brachte demokratische Interaktionen mit Sportdidaktik in Verbindung. Einzelerfahrungen erlaubten es alleine und unter dem Einfluss der Gesprächsdynamik noch nicht, die Verantwortung für demokratische Konflikte im Hochschulkontext umfassend und widerstandsfähig darzustellen. Nach Reliabilitätsprüfungen mittels Intracoder-Übereinstimmungen (Mayring, 2022) konnte unter demokratiepädagogischer und -theoretischer Bezugnahme allerdings eine Systematik für diskursstrategische Interpretationen des Problemhorizonts gelegt werden. Die so gewonnenen Ergebnisse können mit jeweils spezifischen Konsequenzen für weitere empirische Untersuchungen fruchtbar gemacht werden.

3 Ergebnisdarstellung und Interpretation

3.1 Appelle aus Sportorganisations- und Spielregeln der Sportpraxis

Autoethnografie

Die erste Autoethnografie startet mit den Erfahrungen der Forscherin aus der sportpraktischen Lehre. In der *Kerngeschichte* stellen Geräte, die während der laufenden Lehre aus Geräteraumen einer Sporthalle für die Nutzung in einer anderen Sportstätte entwendet werden sollen, einen Auslöser für einen Konflikt dar. Die Inbesitznahme der Studierenden wird von der Erzählerin unterbrochen, indem darauf aufmerksam gemacht wird, dass es für die Ausleihe einer Absprache vor der Unterrichtszeit bedarf, damit zum einen Seminare pünktlich starten und störungsfrei verlaufen können und zum anderen gewährleistet bleibt, dass für den Planungsverlauf erforderliche Geräte in gebuchten Zeitslots zur Verfügung stehen. Die Erfahrung mit der vorgetragenen Bedeutung des Verhaltens zur sozialen Ordnung führte bei den Studierenden zur Autoritätsumlenkung, indem sie auf ihren Dozenten verwiesen, der sie darum gebeten hat, die Geräte zu besorgen, nicht aber zu Verständnis für Fehlverhalten.

Weitere Beispiele von registrierter vernachlässigter Mitverantwortung am sportlichen Organisationsrahmen sind: Studierende erscheinen verspätet zum gemeinsamen Auf- und Abbau von Sportgelegenheiten, so dass der Startzeitpunkt für das sportliche Handeln verschoben werden muss. Zudem beobachtetes technisches und handwerkliches Unvermögen beim Auf- und Abbau von Geräten führt außerdem zu arbeitsökonomisch nachteiligen Konsequenzen. Von Studierenden verursachte Hygienebeeinträchtigungen, etwa durch das Trinken

von Softdrinks, die klebrige Rückstände in den Sportstätten hinterlassen, das Tragen schmutziger Sportschuhe sowie unachtsamer Umgang mit Hochschuleigentum, ignorieren diejenigen Mitarbeitenden, etwa in den Sportwarte- und Putzdiensten, die sportliche Teilhabe im Hintergrund ermöglichen. Versäumnisse mancher Studierender beim Handeln in der Sportgemeinschaft ihre Mitakteur:innen solidarisch zu bedenken, bringt *These 1* hervor, dass das Einhalten von Regeln Studierende in der Sportpraxis aktuell vor Herausforderungen stellt.

Überschreitungen von Sportregeln sind im Lichte der Regelkonstellationen weniger auffällig, wenn deren Einüben aufgrund schulpraktischer Verwertungslogik bei den Studierenden auf Interesse stößt. Individuelle Regelverstöße, wie körperliche Fouls, Missachtung von Wettbewerbsregeln oder Übervorteilung erfolgen eher aus Spiel-eifer. Studierende, so *These 2*, zeigen weniger Verantwortungsüberlastung beim Befolgen von Sport- und Spielregeln als beim Einhalten etablierter Organisationsregeln. Es ist daher zu prüfen, warum Studierende in Lehrveranstaltungen zur Schulsportpraxis Regelgeltung als relevantes Vermögen ansehen, allerdings zunehmend Situationen erfasst werden, in denen die Lerneffekte bei sonstigen Aktivitäten in den universitären Sportstätten ausbleiben.

In sportkulturellen sozialen Gruppen gibt es bislang kaum Auffälligkeiten in der sportpraktischen Lehre, die jüngere Identitätsdiskurse um eine *Cancel-Culture* bedienen. Zum Umgang mit identitären Anliegen bringen Sportstudierende Verständnis gegenüber diversifizierten Ansprüchen ein und erkennen kulturell, ethnisch, religiös, weltanschaulich oder sexuell heterogene Identitäten für die gemeinsame Sportpraxis an (*These 3*).

Gruppengespräche und Diskussion¹

Zur *These 1* diskutieren Studierende die Regeln der Organisation sportlichen Miteinanders mit dem Ergebnis, dass sie „*angemessene Sportkleidung und pünktliches Erscheinen*“ sowie einen „*gemeinsamen Auf- und Abbau*“ (So_5w) als kollektive Orientierungen des Handelns identifizieren. Manche begründen die Anerkennung von Pünktlichkeit individuell mit einem „*Zeitrahmen mit begrenzter Bewegungszeit*“, legen „*aus Sicherheitsvorkehrungen Schmuck ab*“ und tragen „*Sportkleidung aus Routine*“ (So_6w). Sie sehen Vorteile in geregelten Strukturen, wenn diese den „*Umgang miteinander ermöglichen, Verletzungsgefahren reduzieren und eine gemeinsame Handlungsbasis für ein faires Miteinander schaffen*“ (Se_2w_5m). Eine

Gruppe bekräftigt Herausforderungen beim Einhalten von Ordnungsstrukturen, indem diese die „*Teilnahme an der Sportpraxis als wichtiger*“ bewertet, als mit adäquaten „*Sportklamotten*“ zu erscheinen. Sie führen „*das Schmuck-Ablegen bei Ohr- oder Nasenpiercing, bei einigen Sportarten das Haare-Zusammenbinden als schwachsinnige Regeln*“ an und sehen „*keinen Grund zur Veränderung, wenn von Dozierenden nicht auf Fehlverhalten aufmerksam gemacht wird*“ (Se_4w_1m). Dies deutet darauf hin, dass auch Lehrende, aus Empörungerschöpfung oder aus der Annahme fachlicher Unbedenklichkeit, nicht alle Regeln, die im Verbindlichkeitskanon gesetzlicher Unfallversicherungen aufgeführt werden (DGUV Information 202-048, 2017), akzeptieren oder vermitteln.

Manche Gruppen machen Unterschiede zwischen Pflichtveranstaltungen und dem freien Üben (*These 2*) und benennen „*Bequemlichkeit*“ (P_4w_1m; Se_2m_So_3m; Se_2m_So_3m) als Hauptursache für entsprechende Abweichungen. „*Die Sinnhaftigkeit wird mehr und das Beachten von Sicherheitsaspekten weniger hinterfragt*“, wenn der „*Druck von Dozierenden fehlt*“. Dann haben die Diskutierenden Schwierigkeiten, ihr Verhalten „*auf Zukunftsbedeutungen zu übertragen*“ oder gestehen sich ein, dass sie einen „*minimalen Regelkonsens nur zum Seminarbestehen*“ (Se_2m_So_3m) akzeptieren. Die Sensibilität für die Rechte aller im Zusammenhang mit Kettenbeziehungen zu denjenigen, die u.a. im Hintergrund sportliche Partizipation ermöglichen, ist abgeschnitten. Die Studierenden handeln solidarisch kurzsichtig und gegenüber ihrer Klientel parteiisch. In den Gesprächen werden keine Belange von Lehrenden, Sportwarten oder Putzkräften zur Sicherung sportlicher Partizipations- und Lernermöglich-keit bedacht.

Mit Vermittlungsräumen demokratischer Handlungs- und Urteilsfähigkeit, die sich nach Ahns und Amesberger, durch sportunterrichtliche Praxis im Bewegungsdialog, neben der oben genannten Deutung von Materialien und Geräten auch im sozialen Miteinander, in der Reflexion von Macht bei der Rolleneinnahme im Spiel und im Spannungsverhältnis zwischen sach- und sozialbezogenen Bedürfnissen eröffnen (vgl. 2020, S. 209-210), halten Diskutierende sich zur „*Sicherung einer positiven Lernatmosphäre und Kontrolle des Eifers an gegenseitige Rücksichtnahme. Uns ist ein Verletzen von konventionellen Spielregeln auch nicht bei anderen aufgefallen*“ (Se_2m_So_3m). Eine Gruppe macht die „*seminarübergreifend gute Vorbereitung auf Spielfähigkeit*“ (Se_2m_So_3m) dafür verantwortlich. „*Faires Spielverhalten*“

(So_5w) sichert *These 2*, dass Sportlehramtsstudierende hier weniger Verantwortungsüberlastung zeigen. Sie erinnern sich kaum an Situationen, in denen Mitstudierende im Spieleifer rücksichtsloses Verhalten zeigen und verneinen einen „*harten Umgang miteinander in der Sportpraxis*“. Sie erleben „*ein Klima der gegenseitigen Unterstützung mit kollegialem Umgang*“ (Se_1m_So_3m). „*Härte wird nicht beobachtet*“ (So_1w_3m).

Eine Gruppe von Primarstufenstudierenden verweist jedoch darauf, dass das Aufkommen von „*Gefühlen von Grobheit in Sportseminaren davon abhängt, wie gut man die Sportart beherrscht*“ (P_4w_1m). Eine Sonderpädagogik-Gruppe macht auf Probleme aufmerksam, wenn fachpraktische Veranstaltungen für alle Lehrämter übergreifend angeboten werden und merkt an, dass „*Expert:innen einer Sportart in Ehrgeiz verfallen und einen Tunnelblick bekommen, der einzelne Studierende ausschließt und gefährdet*“ (So_5w).

Die Studierenden kommen in den Gruppengesprächen in einen moralischen Austausch, wenngleich sie sich hinter dem Schleier der Betroffenheit nicht durchweg verantwortlich fühlen und sich gegenüber dem Verhalten der eigenen Klientel nur wenig kritisch betrachten. Verantwortungsübernahme müsste unterdessen als didaktisches Prinzip einer demokratiebildenden Sportlehre angenommen werden (Ahns, 2022).

Bezugnehmend zur *These 3* erkennen die Diskutierenden identitäre Anliegen für die gemeinsame Sportpraxis an. Es wurden „*wenige bis keine Grenzverletzung*“ (So_6w) und eher „*Sensibilität für andere wahrgenommen, bei denen Grenzen schneller überschritten sind*“ (Se_1m_So_3m). Es wird „*durchweg respektvoll miteinander umgegangen. Von Diskriminierung haben wir nichts mitbekommen*“ (Se_1w_P_2w). Während Grenzverletzungen „*vor wenigen Jahren*“ noch kein zentrales Thema war, werden nun „*Grenzüberschreitungen von männlichen Lehrenden gegenüber weiblichen Studierenden immer mehr debattiert und Fragen, ab wann eine Grenze überschritten ist, und wie man richtig mit gewissen Situationen, zum Beispiel beim Helfen und Sichern, umgeht*“ aufgeworfen (Se_1w_P_2w). Diskussionen über Situationen in denen Lehrende „*nicht vorab fragen, ob sich Studierende mit Körperkontakt wohlfühlen*“, werden verstärkt eingefordert und kontextuale Phänomene auch strenger beurteilt. Die erweiterte Aussage „*es könnten auch Traumata vorliegen*“ verweist darauf, dass diese Gruppe erwartet, Lehrende sollten eine denkbare Betroffenheit antizipieren. Die Gruppe nimmt gleichzeitig an, dass „*Grenzverletzungen unter Studierenden ab-, aber in der Schule zunehmen*“ (So_1w_3m). Zwar berichten diese

Studierenden von keinerlei Schädigungen, die etwa aus machttaktischen Gründen die soziale Spaltung forcieren und stellen keine Probleme von krisenhaften Entwicklungen der Sportpraxis hinsichtlich Erfahrungen der Diskriminierung, Grenzüberschreitung, Unfair-Play, etc. dar. Es kommt allerdings vor, dass sie die sozialen Regeln der prozessualen Sportpraxis geringschätzen. Ein solcher Diskredit schwächt die Voraussetzung für eine auf Solidarität ruhenden wirkmächtigen demokratischen Bildung. Auch steht außerhalb des Horizonts der Studierenden, inwiefern die in Regeln der Sportpraxis verorteten normativen Ziele demokratiebildende Wirkungen erzeugen, die ihrerseits wiederum auf Verständnisse solidarischen Handelns im sportpraktischen Miteinander zurückwirken (Derecik & Menze, 2021). Die Studierenden akzeptieren zwar größtenteils normativ festgelegte Regeln zur Durchführung von Sportpraxis als Form der Ausgestaltung von sportlichen Lebenswelten, auch wenn sie die Regeln der Organisation ab und zu überschreiten. Sie halten sich allerdings bedeckt, ob und in welchem Maße dies ihre eigene demokratische Haltung beeinflusst. Die Antworten geben insofern weniger darüber Auskunft, ob solche Entscheidungen auf die persönliche Demokratiebildung Einfluss nehmen.

3.2 Appelle aus Ausnahmeregelungen und Nachteilsausgleichen für Prüfungen

Autoethnografie

Diese Erzählungen widmen sich der Mitverantwortung Prüfungsverwaltender für das Aufweichen von Regularien. Es wird von gebilligten Überschreitungen und Sonderbehandlungen erzählt und gefragt, was es für die demokratische Einstellungen der Studierenden heißen kann, wenn sie institutionalisierte Zuverlässigkeitsverluste erfahren. In der beispielhaften *Kerngeschichte* weicht die Studienbüroleitung, mit Unterstützung der Hochschulleitung, die Anmeldefrist zum Eignungsfeststellungsverfahren für an einem lehramtsbezogenen Studium mit Fach Sport interessierte Bewerber:innen auf, die am Tag des Fristendes an einem Studieninformationstag teilnahmen. Die für die Prüfung zuständige Person wurden darum gebeten, die Nachreichung von Bewerbungsunterlagen zu genehmigen und damit der Satzung zum Verfahren zuwiderzuhandeln.

Aus dem erhöhten Druck durch direkte E-Mail-Kommunikation Studierender mit Lehrenden resultiert ein scheinbar auf die Bedürfnisse der Studierenden eingehendes Nachgeben und lässt alternativ-vielfältige Möglichkeiten für deren Umgang

mit Prüfungen erkennen: Nachmeldegenehmigungen oder Terminverschiebungen für Ausnahmefälle führen ein Verhalten von Studierenden herbei, das die Termineinhaltung im Prüfungsdiskurs nicht mehr scharf, sondern eher geringfügig ins Blickfeld nimmt (*These 1*).

In diesen Diskurs spielen Beeinträchtigungen und Erkrankungen von Studierenden hinein, die Gleichstellungsbeauftragte mit Nachteilsausgleichen kompensieren. Einsätze beziehen sich, neben den Klassifizierungen von Behinderung auch auf Beeinträchtigungen in der sozial-emotionalen Entwicklung. Im Bemühen um Machbarkeit manövrieren Lehrende anwachsende genehmigte Anträge, mit

„Schreibzeitverlängerungen bei Klausuren, Verlängerung der Bearbeitungszeiten um tatsächlich anfallende Pausenzeiten, Prüfung in separatem Raum mit eigener Aufsicht, Bereitstellung von adaptierten Prüfungsunterlagen“ (Empfehlung_NTA_Akademische_Prüfungen_180626 (ph-heidelberg.de)).

Weitere Ausgleichsgewährleistungen betreffen das Bereitstellen behinderungsadäquater technischer Hilfsmittel oder das Verlängern von Bearbeitungsfristen im Krankheitsfall bei Hausarbeiten. Autoethnografisch kann die Zunahme zeitverlängernder Ausnahmeregelungen bei psychosozialen Beeinträchtigungen von Studierenden für Klausuren, mündliche Prüfungen und Hausarbeiten bestätigt werden, während sportpraktische Prüfungen noch weitgehend von Anträgen auf Nachteilsausgleich unberührt bleiben.

In *These 2* ist außerdem zu diskutieren, ob gezielte Ansprüche auf Nachteilsausgleich (für Schwerbehinderung und chronische oder schwere Erkrankung über längere Zeit) die in heterogenen Studierendengruppen vorkommenden Beeinträchtigungen überhaupt gleichberechtigt beruhigen. Einzelfallanfragen zum Ausgleich von Nachteilen mit Bitten um Gestaltung einer kultursensiblen Praxisgestaltung zu Geschlecht, Alter, Neigung, Ethnie, Religion, motorische Befähigung oder metrische Körpermaße sind bislang allerdings noch äußerst selten.

These 3 formuliert, dass die Kompensation von Nachteilen Betroffenen ein falsches Bild des späteren Berufslebens vermittelt, wenn das, was in Prüfungssituationen ausgeglichen wird, voraussetzungsrelevant ist für professionelles Lehrkräftehandeln. Hierzu werden tränenreiche Gespräche mit Studierenden mit diagnostizierter Lese-Rechtschreibschwäche in Erinnerung gerufen, in denen diese mit der Tatsache konfrontiert wurden, dass sie in ihrem späteren Berufsleben nicht ausschließlich als Sportlehrperson wahrgenommen werden.

Neben fachlichen Orientierungen werden nach Baumert und Kunter (2013) von ihnen auch übergreifende pädagogische und diagnostische Kompetenzen, professionelle Werte und motivationale Voraussetzungen erwartet. Sie tragen eine Mitverantwortung für die Allgemeinbildung der Schüler:innen, wozu mitunter das Beherrschen der Orthografie gehört. Hinweise von Kolleg:innen, schreibstarken Schüler:innen oder Eltern, die die Qualität der Arbeit an fachübergreifenden Bildungsdimensionen bemessen, erhöht Risiken der Überlastung von Lehrkräften mit Lese-Rechtschreibschwäche.

Gruppengespräche und Diskussion

Einige Gruppen benennen kaum akute Gefahren für einen demokratischen Kurs bei Prüfungsorientierungen. Sie „benötigen keine Extraregelungen und beziehen Dozierende nicht in die Prüfungsplanung mit ein“ oder beziehen sich auf einen Fall, in dem die „Anmeldefrist verpasst wurde. Die Sekretärin hat es noch durchgehen lassen und die Anmeldung nachträglich genehmigt“ (Se_4w_&1m). Die Verwaltungsangestellte legitimiert ihr Handeln im Namen der Studierenden und äußert damit ein Verständnis von Inklusion, das gegen demokratisches Entstehen für Gleichbehandlung steht und Einzelne privilegiert. Es besteht ein Verhältnis zwischen Information und Kommunikation in der Diskussion der *These 1*, wie der Terminanteil im Prüfungsdiskurs von Studierenden wahrgenommen wird. Die Studierenden führen allerdings nicht genau aus, inwiefern Terminregeln ihrerseits ein Verständnis von Gleichbehandlung und Gerechtigkeit bilden. Die Vorstellung, Formalitäten bei der Prüfungsverwaltung ließen sich sozial beziehen, gewinnt in den Diskussionen hier noch wenig an Plausibilität. Diskutierende berichten davon, dass wenn sie eine „Frist verpasst haben, Dozierende von ihnen das erneute Belegen der Seminare“ (Se_2m_So_3m) erwarten. Sie bewerten es als Erfolg für die soziale Integration, wenn „bei Krankheit oder Verletzung Nachtermine für Prüfungen zu einem anderen Zeitpunkt mit gleichen Prüfungsanforderungen festgelegt werden“. Es wird als unbilliger Nachteil wahrgenommen, wenn dann „ein Semester oder Jahr auf die nächste praktische Prüfung gewartet werden muss. Dann sehen wir dies als unverhältnismäßig an“ (So_5w).

Lehrende werden moralisch besonders streng beurteilt, während sich Studierende in der Prüfungsvorbereitung selbst Bevorteilung einräumen: „Es kommt schon vor, dass man sich gegenüber anderen einen Einzelveil verschafft, indem man etwa direkt in den Kontakt mit Dozierenden tritt“ (So_1w_3m).

Die Studierenden diskutieren Konsequenzen der These zur Terminzuverlässigkeit bei der Prüfungsverwaltung nur für die Sportpraxis, indem sie ein Entgegenkommen der Institution erwarten. In den Gesprächen kommen anfallende Aufwände für die Prüfungsvorbereitung nicht zur Sprache, die von den Prüfenden Disponibilität bei der individuellen Anpassung von Organisation sowie Auswertung verlangen.

Zur Bedeutung von Nachteilsausgleichen zitieren die Gruppen unterschiedliche Ereignisse. Einer Gruppe *„ist das Thema egal. Wir haben keine Erfahrung mit Nachteilsausgleichen. Auch nicht aus dem engeren Umfeld. Vermutlich ist ein Nachteilsausgleich sinnvoll, wenn ihn eine Person benötigt“* (Se_2m_So_3m). Sonderpädagogik-Studierende wenden ein, dass *„in anderen Fächern regelmäßig auf Nachteilsausgleiche hingewiesen wird, aber nicht im Sport. Insbesondere nicht in der Fachpraxis. Allerdings ist uns auch nicht ganz klar, wie diese aussehen können. Eventuell über Anpassungen von Bewertungskriterien“* (So_1w_3m).

Studierende nehmen zwar Problematiken bei Modifikationen sportlicher Prüfungshandlungen wahr, glauben aber, dass diese im Zuge einer Fortschrittsgeschichte von Inklusion beseitigt werden. Sie erzählen von Teilerfolgen, wenn *„in der Sportpraxis Zwischenprüfungen während des Semesters stattfinden würden, so dass zum Ende des Semesters eine prozessorientierte Auswertung stattfinden könnte, die individuellen Lernfortschritt und Einsatz berücksichtigten“* (So_6w). Größere Gerechtigkeit würde durch *„individuelle Differenzierung“* erzielt werden, was *„bei Sonderpädagogik-Studierenden eventuell möglich ist, weil hier keine so hohe Bewegungsprofession für den Unterricht nötig ist“* (So_5w). *„Wenn man zum Beispiel keine Erfahrung mit Fußball hat, dann sollte am Ende des Semesters der Fortschritt beachtet werden und nicht nur das Fußballspiel als Komplexleistung. Wir wollen später auch unsere Schüler:innen mit individualisierten Kriterien bewerten. Ausgleiche werden in der Sonderpädagogik eher als Chance gesehen, als als Last“* (So_1w_3m).

Beim Überwinden der Illusion einer Prüfungsgerechtigkeit vergessen diese Diskutierenden die hinter den vielen einer diversifizierten Studierendenschaft zu betrachtenden Konstanten, die von Prüfenden ein fallspezifisch weit ausgedehntes Kompetenzspektrum erwarten sowie situationsspezifische und fachliche Prüfungsverfügbarkeit.

Die Diskussionen um gerechte, transparente und vergleichbare Einschätzungen einer Studierendeneignung für den Sportlehrberuf sind kraftvoll getragen vom Optimismus der Überwindung

von Ungerechtigkeit durch das Gewähren von Sonderrechten für Beeinträchtigung. Die Studierenden fordern etwa *„Leistungstabellen, die körperliche Merkmale, wie Größe, Gewicht und Statur berücksichtigen“* (So_6w) ein. Sie führen hierzu Ausgleiche an, die über Klassifizierungen von Behinderung und auch Beeinträchtigung in sozial-emotionaler Entwicklung hinausgehen. In diesen Erweiterungsgedanken können sie zur *These 2* einräumen, dass bislang anrechenbare Nachteilsausgleiche nur eine symbolische Wirkung haben, die in der Tiefe betrachtet, Beeinträchtigungen von heterogenen Gruppen nicht ausreichend bedenken.

Indem eine Gruppe mitteilt, dass ein registrierter Ausgleich zuweilen *„mit Beschämung verbunden sein kann, weil Nachteilsausgleiche mit Bevorzugung konnotiert sind“* (So_1w_3m), weist sie darauf hin, dass die Inklusion Benachteiligter von der Solidarität ihrer Mitstudierenden abhängt.

In zahlreichen Studien hat Stenner beobachtet, dass die Welt nicht inklusiver wird, wenn Menschen die Verschiedenheit zwischen Individuen und Gruppen betonen. Die Forscherin schlussfolgert, dass häufig das Gegenteil der Fall ist. Der Fokus auf Unterschiedlichkeit schwächt das Toleranzverständnis und verstärkt die Bereitschaft zu Feindlichkeit innerhalb der Gruppe (vgl. 2005, S. 330). So reagieren Nicht-Betroffene auf Ausgleiche mit dem Erleben von Ungerechtigkeit, da *„es viele Sportstudierende gibt, die in vielen Sportarten beispielsweise Nachteile durch ihre Körpergröße haben. Diese bekommen ja auch keinen Nachteilsausgleich“*. Diese Studierenden befassen sich mit der Schlüsselfrage, ob Entscheidungen der Inklusion auf den Grundlagen eines egalitären und einheitlichen Strebens nach Gemeinnutzen getroffen werden können oder *„nicht besser das Individuum mehr in den Mittelpunkt gestellt werden sollte“* (Se_1m_So_3m). Inklusionsbeispiele sind für die sozialgerechte Bildung dann ein Vorbild,

„wenn die entsprechenden Lösungen auf die Gesellschaft insgesamt hochskaliert“ (Heidenreich, 2023, S. 28),

also Gerechtigkeit für alle individuellen Unterschiede hergestellt werden kann.

Die Studierenden nehmen keinen Bezug zur *These 3*, die Betroffenen im Falle kompensierter Nachteile im Studium Beeinträchtigungen beim erfolgreichen Berufshandeln prophezeit. Das Desinteresse könnte neben identitätsschützenden Argumenten, für Bildungsverluste nicht verantwortlich sein zu wollen, auch darin begründet sein, dass Studierende sich den Erhalt alter Prüfungs-systeme gar nicht wünschen und in einem neuen System demokratische Teilhabe erweitert haben wollen, die dafür

Sorge trägt, dass mit individuellem Wissen und Können das fachliche Handeln vergleichbar erworben und dargeboten sowie auf Zusammenarbeit ausgerichtet wird (vgl. Calhoun et al., 2024, S. 32-34).

Der Weg zu einer vor diesem Hintergrund zu verändernden Prüfkultur kann sich jedoch nicht auf das Bemühen um Fairness im Einzelfall beziehen, so wertvoll das für Einzelfälle auch sein mag. Die Diskussionen geben zu verstehen, dass der im nächsten Appell fokussierte Wandel einer Prüfkultur, fachliche Lernwelten nicht von sozialen Fragen trennen kann.

3.3 Appelle aus Lehr- und Prüfungserwartungen

Autoethnografie

Mit vielfältigem Wissen und Können sowie sozialen Merkmalen sollen Lehrende den Studierenden nicht nur Lehr- und Prüfungs-Teilhabe, sondern auch Lehr- und Prüfungsmitgestaltung ermöglichen. Dazu sind neue Formate mit selbstaktiven Gestaltungsspielräumen geboten. Bezüglich demokratiebildender Potenziale von Studierenden betonen diese stärker deren Handlungsentscheidung in der Gemeinschaft. Neue demokratische Lehrformate, so die problematisierende *These 1*, korrelieren allerdings schlecht mit alten Prüfungsstandards: Beim kooperativen Erforschen zielfördernder Aufgaben in der Sportdidaktik lässt sich nicht vorhersagen, wann, ob und für wen etwas Nennenswertes herauskommt. Für akademische Prüfungen ist allerdings geregelt, welche Schritte, auf welchen Niveaustufen, mit welchen Untersuchungsmethoden, welcher Literatur, welchen Materialien, in welchem Zeitraum gegangen werden sollen, welche Ergebnisse zu erwarten sind und wie diese geprüft werden. Während die Logik der Bürokratie den systematischen Aufbau der Lehre an Prüfungsmodalitäten verlangt, ist nach den demokratischen Geboten der Gleichbehandlung nach einer Bildungsreform mit Veränderungspotenzialen für diese neue, die individuelle Urteilsbildung gerecht bemessende, Lehr- und Prüfkultur zu suchen. Was theoretisch plausibel erscheint, ist in Zeiten sozialen Wandels mit voranschreitender Individualisierung in der Umsetzung schwierig:

„Die mit dem technologischen, ökologischen und gesellschaftlichen Wandel verbundene Zunahme an Komplexität und Dynamik, aber auch neue Formen der Interaktion und Wissensproduktion erzeugen erhebliche kognitive, soziale und psychische Anforderungen“ (Wissenschaftsrat, 2022, S. 20).

Soll kooperatives Lernen von und mit anderen zum Ziel sportdidaktischer Lehre werden, sind nicht nur andere Gewichtungen von Professionsaufgaben zu bedenken, sondern auch zusätzliche Ressourcen erforderlich. Damit Lernprozesse in eine Studienumgebung eingeordnet werden können, die erworbenes Wissen und Können mit fachlicher Eigenständigkeit und methodisch-sozialer Handlungsfähigkeit ausbalancieren, benötigt es mehr Zeit, mehr und anders ausgebildetes Personal und andere hochschulische Lernräume. Geht die strukturelle Erhöhung von Aufgaben mit begrenzten Ressourcen einher, erzählt die entsprechende Autoethnografie von eingeschränkten Maßnahmen für demokratiebildende Experimentierräume in Lehr- und Prüfungsformaten. In *Kerngeschichten* akzeptieren Lehrende die sportspezifische Ordnung maßgeblich auf der Ebene wissenschaftsbezogenen Wissens oder bewegungstechnokratischen Könnens und fordern von Studierenden einen standardisierten Output. Lehrende können von althergebrachten Lehr-/Lernmentalitäten nur schwer lassen, weil interaktive Lehrformate kreativen Entfaltens nicht mit deren Erfahrungen von sportfachlicher Funktions- und Legitimationsfähigkeit übereinstimmen, denen auch Lernende einen hohen Bildungswert zumessen.

Allerdings darf nicht vergessen werden, dass auch Studierende nicht immer auf den professionellen Ermächtigungskern fokussiert sind. Vielmehr ist anzunehmen, dass Studierende sich Lehr-/Lernprozesse, die herausfordernde selbst- und gruppenaktive Ansprüche an sie stellen, nicht immer wünschen (*These 2*). Es häufen sich verspätetes und unvorbereitetes Erscheinen sowie unentschuldigtes Fernbleiben von Lehrveranstaltungen. Steigenden Absentismus entschuldigen Studierende mit Krankmeldungen und geben Nebenjobs den Vorrang vor dem Studieren. Zum beobachteten Prüfungs-Erfolgsrezept gehören weniger weiterentwickelte integrierende und gemeinschaftliche Lernprozesse, sondern vielmehr Vorbereitungen unter Rückgriff auf soziale Medien oder KI-Chatbots. Die Selbstverantwortung für den Lehr-/Lernstoff ist durch virtuell verfügbare, künstliche Intelligenz gestört. Diese ermöglichen den Studierenden einen unmittelbaren Zugriff auf fremdes Wissen, das in Prüfungssituationen als individuelles Wissen verkauft werden kann (*These 3*). In der *Kerngeschichte* werden für Klausurvorbereitungen erworbene Skripte von Kommiliton:innen verwendet, die die Veranstaltung regelmäßig besucht haben, so dass hier falschen Adressaten Lernverantwortung attribuiert werden muss.

Gruppengespräche und Diskussion

Bezugnehmend zur *These 1* bemerken die Studierenden für kooperative Lehrformate fehlende „Sicherheit in Bezug auf curriculare Bewertungskriterien von Schüler:innen“ (P_4w_1m). Sie vermissen Gelegenheiten zum Erlernen des Zusammenklangs der Lehr- mit der Auswertungsbefähigung, so dass sie als spätere Lehrpersonen sowohl Normverhalten bei Schüler:innen sichern als auch ihre Selbst- und Teamfähigkeit entwickeln können. Eine weibliche Sonderpädagogikgruppe registriert, dass bei der Vermittlung von „Anfängerschwimmunterricht aufgrund von Sicherheitsgründen eingeschränkte Erprobungsmöglichkeiten bestehen, die individuelle Differenzierung einschränken“ (So_6w). Dass die Vermittlung von spezifischem Wissen wichtig ist, um ein hohes Maß an Mitbestimmung, Gleichheit und Gerechtigkeit zu erreichen, bekräftigen Ergebnisse aus einer weltweiten Studienzusammenarbeit um den Bildungsforscher Hattie (Surma et al., 2025).

Um neue Ideen, Situationen und Herausforderungen zu interpretieren, binden die Studierenden in ihre Überlegungen lehramtsspezifische Besonderheiten mit ein. Sie bemerken allerdings Unstimmigkeiten bei der Klärung der optimalen Passung von demokratischer, das Individuum und das Team schulsportlich fördernder, Lehre an Prüfungsstandards. So wünscht sich eine studienganggemischte männliche Gruppe bei Prüfungen die „Berücksichtigung individueller Bezugsnormen“ und hält einen „leistungsorientierten Praxisstil für wenig sinnvoll, weil es nicht darum geht, aus Schüler:innen Leistungssportler:innen zu machen“ (Se_1m_So_3m). Eine Primarstufengruppe vermisst, dass bei Prüfungen die studierte „Schulform nicht adressiert wird“ (P_4w_1m).

Dieser Gesprächseinblick zeigt, dass die Diskutierenden in Prüfungen viele unterschiedliche Professionsmerkmale aufgegriffen haben wollen. Weibliche Sonderpädagogikstudierende wünschen sich eine „prozessorientierte Auswertung, die Bewertung des Lernfortschritts und der Motivation sowie auf Kriterien beruhende Prüfungen, die sportliche sowie in der Sportart heimische Personen nicht bevorteilen“ (So_6w). Diese Studentinnen zeigen Interesse an einer professionsbezogenen Lernentwicklung. Sie wünschen sich individualisierte, an vielfältigen Aufgaben ausgerichtete Prüfungen, allerdings ohne dazu passende Steuerungsinstrumente angeben zu können. Sie bringen den Wandel von einer an fachlichen Normen orientierten, zu einer der sozialen Heterogenität Rechnung tragenden und Lernfortschritte aller Studierenden fördernden Lehr- und Prüfkultur nicht mit

übereinstimmenden Erfahrungen in Verbindung. Ein Paradoxon der

„Freiheit unter Gleichen und der Demokratie“
(vgl. Gaonkar, 2024, S. 290)

ist jedoch, dass Studierende bei der Prüfungsgestaltung Mitbestimmungsrechte haben.

Die Zielsetzung, dass die von Lehrenden- und Lernendeneinflüssen getragene transparente und fairen Gestaltung von Prüfungen den fachlichen und sozialen Anforderungen eines professionellen Sportlehrkräftehandelns gerecht werden, bleibt eine gewaltige Herausforderung. Dafür benötigte Beweglichkeit ist aktuell noch durch ein Hochschulmanagement gehemmt, das die Realisierung individualisierter Prüfungsfreiheiten gar nicht vorsieht. Damit Sportlehramtsstudierende in theoretischen Kenntnissen, die Bedingungen eines demokratiefördernden Sportunterrichts erkennen und verstehen und prinzipielle Lösungen für fachliche Vermittlungsfragen finden (Gröben & Ukley, 2021), ist eine performative Wende erforderlich. Diese kann als zielführende Voraussetzung für gleichberechtigte Lernchancen angesehen werden, wozu allerdings mehr Freiheiten in der Lehre und bei der Prüfungsgestaltung geboten wären. Wird auf die ansteigende Diversität mit apodiktischer Hochschulpolitik reagiert, entzieht dies solidarischen Entscheidungen die Legitimation.

Zur *These 2*, die nach der Selbstverantwortung für mangelnde Beteiligung an fachlich herausfordernden selbst- und gruppenaktiven Handlungs- und Erfahrungsspielräumen sucht, gestehen Studierende, dass sie „kein Bock haben, Texte zu lesen, weil dies langweilig ist und zu lange dauert“. „Hausaufgaben werden oft als sinnlos angesehen und deshalb nicht gründlich gemacht werden“. Diese Studierenden verlieren außerdem ihr Engagement, wenn „Veranstaltungen nicht mit einer Prüfungsleistung abgeschlossen werden müssen, weshalb man nicht so viel hineingibt und es der persönlichen Einschätzung unterliegt, ob man aus einer Veranstaltung einen Mehrwert zieht“ (So_1w_3m). Wenn Studierende keinen Benefit für ihre Selbstwirksamkeit sehen, dann verfehlt ihr Gerechtigkeitsempfinden solidarische Grundanliegen. Sie teilen hinter den Äußerungen mit, dass es eigentlich darum geht, zwar Gruppenzugehörigkeit zu signalisieren, dafür aber einen nur geringen Arbeitsaufwand aufzubringen. Zum studentischen Absentismus werden bei „wöchentlichen Theorieveranstaltungen“ die Fehlgründe mit „anderen Terminen, Urlaub, arbeiten, familiären Angelegenheiten“ (Se_2m_So_3m) begründet. Sie besuchen Veranstaltungen, wenn sie die Lehrqualität als po-

sitiv bewerten und sich ihnen eine Gegenwartsperspektive offenbart. Sie sind außerdem präsent, wenn sie wenig Ausweichmöglichkeiten haben und geringen Aufwand vermuten. Das Ausmaß an Fehlzeiten ist „*bei Blockveranstaltungen, Exkursionen und Praxisveranstaltungen*“ (Se_4w_1m) geringer.

Nach Wolbring (vgl. 2013, S. 202) spielt beim Seminarenagement der Einfluss von Opportunitätskosten eine entscheidende Rolle. Diese fallen an, wenn parallel zu Veranstaltungen keine weiteren Freizeit- oder nebenberuflichen Tätigkeiten geplant werden können.

Es zeigt sich ein negativer Einfluss auf die Anwesenheit in Veranstaltungen, wenn Studierende das „*Arbeiten als essenziell für den studentischen Lebensunterhalt*“ bewerten. Mit dem Hinweis, dass „*Arbeitspflichten Studierender von Lehrenden häufig vergessen werden*“ (Se_4w_1m), geben die Diskutierenden ihren Nebenbeschäftigungen Vorrang vor dem Studium.

Auch verantwortet die Hochschule das Fernbleiben von Veranstaltungen mit, wenn es „*keine generelle Anwesenheitspflicht gibt, weshalb man sich ungebunden fühlt. Also wenn ich doch nicht komme, dann ist es nicht schlimm*“ (Se_4w_1m). Diese Gruppe würden im Falle einer institutionalisierten „*Anwesenheitspflicht häufiger an Veranstaltungen teilnehmen, aber weniger gerne kommen. In unnötigen Seminaren, in denen sich Inhalte mit anderen Seminaren überschneiden und kein neuer Wissenserwerb*“ (Se_4w_1m) stattfindet, sehen die Studierenden, wie auch nach Bochmann und anderen festgestellt, eine langweilige Gestaltung als mitentscheidend für Absentismus an (vgl. 2019, S. 201). Diskussionen über eine bessere zeitliche Koordination des Studiums mit anderen Aktivitäten werden vom Wunsch nach professionsrelevanten Lehrinhalten getragen.

In Redlichkeitsgesprächen bezüglich unerlaubter Hilfsmittel in Prüfungen (*These 3*) erkennen die Diskutierenden „*bei Onlineklausuren die Möglichkeit zum Spicken. Dennoch halten wir das Verwenden von unerlaubten Hilfsmitteln für unfair gegenüber anderen Studierenden. Wir vermuten, dass Dozierende bei Onlineklausuren davon ausgehen, dass die meisten Studierenden Hilfsmittel neben sich haben. Beim Spicken spielen außerdem persönliche Einschätzungen zur beruflichen Relevanz eine Rolle. Bei nicht als relevant angesehenen Veranstaltungen spickt man eher*“ (P_4w_1m). Diese Primarstufengruppe diskutiert Klausuren als Prüfungen, an denen ihr Wissen, jedoch nicht ihre individuellen professionsrelevanten Entwicklungsziele, ausgehandelt werden. Auch können in solchen Prüfungen keine Problemlösungsstrategien

für unterschiedliche schulsportliche Bildungsanforderungen geltend gemacht werden. Vor diesem Hintergrund lässt sich auch eine andere Gruppe von der „*geringen Hemmschwelle zum Schummeln verleiten*“ (So_5w). Demokratiebildende Voraussetzungen verlangen nach einer transparenten Prüfkultur, damit die Studierenden verstehen können, warum sie, was lernen sollen und wofür man das Lernergebnis im Sportlehramt verwenden kann.

Nehmen Täuschungsfälle zu, ist sowohl das Vertrauen in eine Selbstbildungsmotivation als auch in ein Solidaritätsversprechen gestört. Chancengleichheit oder Leistungsdruck mögen es mitverursachen, wenn sich Studierende einen Vorteil gegenüber anderen verschaffen.

4 Fazit: Für eine bessere Umsetzung demokratiebildender Maßnahmen

Mit einer sozialgeregelten Sportlehre kann Studierenden demokratische Bildung erfahrbar gemacht werden. Das Erleben von Miteinander wurde hier in Abhängigkeit vom Umgang der Hochschulakteur:innen mit sportdidaktischen Lehr- und Prüfregeln betrachtet. Das forschungsmethodische Vorgehen legte den Umgang von Hochschulakteur:innen mit einigen demokratischen Regelbestimmungen offen. Es gewährte im sportdidaktischen Hochschulkontext einen ersten Überblick über Lernhindernisse für Demokratiebildung.

Die Ergebnisse verbinden die in Autoethnografien eingebetteten Demokratierisiken aus der Perspektive einer Lehrenden mit langjähriger Erfahrung in der hochschulischen Sportlehrkräftebildung mit Effekten aus der Sportstudierendenperspektive. Die in den Autoethnografien dargestellten Zielkonflikte und auffällig gewordenen Bedeutungsverluste konnten in der Kernfrage, *welche demokratische Konflikterzeugung, welchen Hochschulakteur:innen zuzuschreiben ist*, weder autoethnografisch noch von den Studierenden für eine demokratiebildende Hochschuldebatte ausreichend reflexiv aufgebrochen werden. Allerdings weisen mehrere Gesprächsfragmente darauf hin,

„dass Demokratie ein fragiles Gemeingut ist, dessen Fortbestand es gemeinsam zu sichern gilt“ (Heidenreich 2023, S. 241).

Die Hochschule wird in ihren sozialen Praktiken hingegen zu wenig als symbolische Repräsentantin einer Demokratiebildung entdeckt. Die Debatten um eine verantwortungsbewusste demokratische Vorbildrolle ihrer Akteur:innen lassen zur

Verfügung gestellte Möglichkeitsräume vermissen, in denen sich eine realistische Vorstellung von dem entwickeln kann, was sich mit demokratischer Handlungsfreude fachspezifisch entfalten könnte. Aus den offengelegten Gründen, die einem Beherrschenden demokratisch-sozialer Regeln ausweichen, lassen sich jedoch Herausforderungen ableiten. Diese können bewältigt werden, wenn Hochschulakteur:innen mehr Verantwortung für deren Stabilisierung übernehmen. Um zu verhindern, dass zunehmende Regelüberschreitungen eine sportdidaktische Lernumwelt schaffen, die demokratieschwächende Tendenzen befördert, kommen aus den Appellen nun abgeleitete Vorschläge, wie dem interdisziplinär entgegengewirkt werden kann.

Der Überlastung beim Organisations- und Regelverhalten in der Sportpraxis kann mit solidarischer Partizipation und Identifikation begegnet werden:

Damit Hochschulakteur:innen Verantwortung für die Mobilisierung von Ordnungsstrukturiertheit in der Sportpraxis übernehmen können, braucht es die Solidarität aller. Putzkräfte, Sportwarte, Lehrende, Studierende, Sportfachschaftsmitglieder, Hochschule Verwaltende müssen beharrlicher auf Hausordnung, Sporthallenordnung, Sportorganisations- und Spielregeln hinweisen. Von diesen Akteur:innen werden jedoch Regelverständnisse unterschiedlich praktiziert, Verantwortungsfähigkeiten sind ungleich verteilt, und sportweltliche Fähigkeitsnormen stellen sich verschiedenartig dar. Die Veränderung subjektiver, biografisch gefestigter Positionierungen zu gemeinschaftlichen Regeleinstellungen scheint dadurch erschwert. Um die Hürden, die einer professionellen Identität im Wege stehen, demokratiebildend zu überwinden, muss man sich auch in den Lehrveranstaltungen auf die spezifisch sicherheitsbezogenen und methodischen Verbindlichkeiten unterschiedlicher Bewegungsfelder verständigen. Entsprechende Handlungspraxen müssen eingeübt und immanent reflektiert werden. Allein auf die Vernunft von Hochschulakteur:innen zu setzen reicht nicht aus, weil zuweilen Verhaltensänderungen erforderlich werden. Nach einer sportartspezifischen Einweisung mit entsprechenden Vereinbarungen muss auch das eigenverantwortliche Üben und Spielen in den Sportstätten weiter kontrolliert und Regelübertretungen adressiert werden.

Dies bedeutet, dass ein anstrengender und mit guten Argumenten untermauerter Austausch über Regeln, wie wir miteinander sportlich interaktiv sein wollen, wieder aufleben muss, damit die Hochschullehre daran demokratiewirksam gestaltet werden kann. Dafür müssen sich im Bemühen

um gleichberechtigte Bildungsstrukturen alle besser mit dem Hochschuleigentum, den Gegenständen und den Mitakteur:innen identifizieren.

Die Aussagen der Sportlehramtsstudierenden zum fairen Umgang beim Sportspiel haben gezeigt, dass hier Regelbildung bereits zu einer gewissen Aufmerksamkeit geführt hat. Auch die Ermächtigung Studierender für einen wertschätzenden Umgang mit heterogenen Identitäten für die gemeinsame Sportpraxis kann ein Beispiel dafür geben, sich im Antizipieren der Folgen von Regelübertretungen mit anderen noch besser zu verbinden.

Der Überlastung in Prüfungsangelegenheiten durch Ausnahmeregelungen und Nachteilsausgleiche kann mit Selbstverantwortung begegnet werden:

Für das Verhältnis zwischen Information und Kommunikation der Termineinhaltung wäre es von Vorteil, wenn Studierende sich selbst besser verstehen und sich für ihre Versäumnisse verantwortlich zeigen. Von Ausnahmen bei der Fristeinhaltung muss dann abgesehen werden, wenn diese auf fragwürdigen Annahmen beruhen und Ausgleich die Profession untergrabende Wirkungen mit sich bringen. Lernbereitschaft und Lernaktivitäten in Verbindung mit einer (Selbst)Verpflichtung zur regelmäßigen, pünktlichen und vorbereiteten Teilnahme sind voraussetzende Bedingungen für die Sportlehrkräfteprofessionalisierung. Über unzweifelhafte moralische, psychische oder medizinische Teilhabeproblematiken müssen Gleichstellungs- und Behindertenreferate entscheiden. Können Vorschläge zur einzelfallspezifischen Professionalisierung erarbeitet werden, die zusätzliche zeitliche, räumliche oder personelle Ressourcen erforderlich machen, müssen diese zweckgerecht von der Hochschule zur Verfügung gestellt werden. Das Gewähren von Ausnahmeregelungen kann moralische Beschämung verstärken. Gepaart mit mangelnder Unterstützung ruft sie darüber hinaus personelle Überforderung hervor.

Ziehen Studierende Konsequenzen aus selbstverschuldeten Versäumnissen und werden Lehrende im Umgang mit einzelnen Ausnahmen angemessen unterstützt, führt das zur Beruhigung von Verwaltungsaufwänden. Die auf den Grenzen von Ungleichheit ruhende soziale Verantwortung stärkt die demokratische Selbstbildung. Im Prüfungsdiskurs fordern währenddessen Gleichstellungs- und Behindertenvertreter:innen für Studierende Ausnahmen ein, auch ohne anfallende Aufwände für Lehrende mitzubedenken. Weiterhin muss gelten, Minderheiten vor Nachteilen zu schützen, aber auch, in der Vielfalt der Identitätsmerkmale Gemeinsamkeiten aufzuzeigen.

Um in Lehrformaten fachliche und soziale Professionsbemühungen auf von Studierenden persönlich zu verantwortende Prüfungsleistungen abzustimmen, sind die Hochschulentwicklungsverfahren mit einen Ressourcenbooster auszustatten:

Zur Bildung eines wechselseitigen Verstehens- und Anerkennungsverhältnisses braucht es einen gemeinsamen Gegenstandsbezug unter der Leitung fach- und sozialkompetenter Lehrender und Lernender. Das Bildungsangebot ist auf keine noch breitere Basis zu stellen, sondern es ist die Vermittlung fachspezifisch vertiefter Wissens- und Könnensformen wieder wertzuschätzen. Sportlehrer:innen können für das professionelle Sportlehrkräftehandeln ermächtigt werden, wenn fachliche nicht gegen emotionale Förderung ausgespielt, sondern miteinander in Beziehung gebracht wird. Um beispielsweise in der schwimm- oder turndidaktischen Lehre ausgewogen über sexualisierte Grenzverletzungen sprechen zu können, müssen die fachspezifischen Besonderheiten bekannt sein. Wer nur die Grenzen kennt, neigt dazu, die Vielschichtigkeit der bewegungsfeldspezifischen Förderung zu unterschätzen und vorschnell Maßnahmen auszuschließen. Moralische Konflikte, etwa durch Helfergriffe und Sicherheitsmaßnahmen oder das Tragen enganliegender Sport- und Schwimmkleidung, erscheinen in einem anderen Licht, wenn man diese als sportfachliche Notwendigkeit verstehen und akzeptieren kann.

So sind die Studierenden in Prüfungsformaten zu kritischen Analysen individual und sozialsportlicher Demokratiefragen aufzurufen, mit denen sie einer in mehrdeutigen Zielen verwurzelten Ambiguität Rechnung tragen können. In fachpraktischen Prüfungen können sie sich leiblich-kulturell wahrnehmen und das Erleben etwa in Bezug auf Fragen zur eigenen Lebensgestaltung beziehen. Für demokratiebildende Momente können theoretische Prüfungen sorgen, indem Studierende darin «... Bewegung und Sport mit seinen Sinndimensionen vernunftbasiert und selbstbestimmt unter demokratischen Gesichtspunkten beobachten, gestalten und reflektieren» (Ahns, 2022, S. 29) können. Die Lehr-/Lernentwicklung für eine von Vielfalt gekennzeichnete Studierendenschaft kann dabei nur bei regelmäßiger Teilhabe vorangebracht werden. Findet das regelmäßige Lernen in Sportlehrveranstaltungen in der Solidargemeinschaft statt, dann können Studierende in angepassten Prüfungsformaten ihre erlebten Sport- und Bewegungserfahrungen mit sportpädagogischen Desideraten abwägen. Um persönliche Erfahrungen und Lernresultate in die Prüfungsgestaltung mit einbringen zu können, mangelt es allerdings noch an Individualkriterien.

Auch täuschen manche Studierende durch Rückgriff auf unerlaubte Hilfsmittel über mangelnde Arbeitsbereitschaft hinweg. Auf der Seite der Dozierenden verschlingt die täuschungsresistente Ausgestaltung von fachdidaktischen Lehrproben viele Ressourcen. Bei schriftlichen Prüfungen führen aufwändige Verfahren zum Nachweis von Plagiaten zu Verantwortungsüberlastung. Das kann allerdings kein Argument dafür sein, die Anforderungen nach unten zu korrigieren oder Prüfungen möglichst einfach zu halten, um im Täuschungsfall, im Sinne des fairen Vergleichs schnelle und einfache Entscheidungen zu treffen. Gelingt es nicht, Plagiate nachzuweisen, wird es außerdem nicht möglich sein, Veränderungen im Lernen dahingehend wirksam zu machen, dass Studierende es als Selbstverständnis ansehen, auch in schriftlichen Sportprüfungen ihre persönlichen Ressourcen einzusetzen.

Die Stabilität der hochschulischen Demokratie ist gegenüber individuellen Regelverstößen mit vorbildlicher Haltung im offenen Diskurs und mit probaten Mitteln zu verteidigen. Erst die Einsicht in die *Verpflichtungen*, die verdeutlicht, wer, für was und für wen verantwortlich ist, sichert die *Rechte* aller Hochschulakteur:innen.

Anmerkungen/Endnoten

¹ Die Gruppensymbole geben Hinweise auf Zugehörigkeiten der Teilnehmenden zum studierten Lehramt (Sonderpädagogik, Sekundarstufe, Primarstufe), der Anzahl der Diskutierenden je Gruppe und der selbstzugewiesenen Geschlechterzugehörigkeit.

Literatur

- Adams, T. E. & Holman Jones, S. (2008). Autoethnography is queer. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, & L. Tuhiwai Smith (Eds.), *Handbook of critical and indigenous methodologies* (pp. 373-390). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781483385686.n18>
- Ahns, M. & Amesberger, G. (2020). Demokratiebildende Potenziale des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport. In H. Ammerer (Hrsg.), *Demokratie lernen in der Schule: Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer* (S. 202-216). Waxmann.
- Ahns, M. (2022). Reflexion als didaktisches Prinzip in einem demokratiebildenden Bewegungs- und Sportunterricht. *Bewegung und Sport*, 76 (1), 27-31.

- Ahlrichs, R. & Fritz, F. (2021). Sportvereine als Orte von politischer Bildung und Demokratiebildung. Ergebnisse ausgewählter Evaluations- und Forschungsprojekte im Spiegel des 16. Kinder- und Jugendberichts. *Forum Kind Jugend Sport* (2), 6-14. <https://doi.org/10.1007/s43594-021-00036-7>
- Assmann, A. & Assmann, J. (2024). *Gemeinsinn. Der sechste, soziale Sinn*. C.H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406821875>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). The COACTIV Model of Teachers' Professional Competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers. Mathematics Teacher Education*, vol 8. (pp. 25-48). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_2
- Berkemeyer, N. & May, M. (2023). Demokratiepädagogik und Demokratietheorie - Problemzonen eines schwierigen Verhältnisses. In O. Bokelmann (Hrsg.), *Demokratiepädagogik: Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule* (S. 35-48). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42649-1_2
- Birnbacher, L., Durand, J., Költch, A., Mielke, P., Spielhaus, R. & Stadler, K. (2023). *Bildung und Demokratie: Empirische Perspektiven auf Kita und Schule*. Beltz Juventa.
- Bochmann, R., Roepke, A. L., Reiher, M. & Rindermann, H. (2019). Mangelnde Anwesenheit in Vorlesungen: Eine fächerübergreifende Einschätzung von Studierenden in Deutschland. *die hochschullehre*, 5, 201-222. Online verfügbar unter: www.hochschullehre.org
- Calhoun, C., Gaonkar, D. P. & Taylor, C. (2024). *Zerfallserscheinungen der Demokratie*. Suhrkamp.
- Derecik, A. & Menze, L. (2021). Demokratiebildung durch Partizipation im Kindes- und Jugendsport. In N. Neuber (Hrsg.), *Kinder- und Jugendsportforschung in Deutschland – Bilanz und Perspektive* (S. 61-88). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30776-9_4
- Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung e.V. (DGUV). *Checklisten zur Sicherheit im Sportunterricht*. DGUV.
- Dörner, J. K. (2021). Lehrerinnen und Lehrer als Partizipationscoaches? Entwicklung und Erprobung eines Reflexionsinstruments und Lehrercoachings zur Förderung von Demokratiebildung, Inklusion und Partizipation an Grundschulen. Dissertation, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. <https://doi.org/10.17904/ku.opus-689>
- Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. (2010). Autoethnografie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 345-357). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_24
- Empfehlung NTA Akademische Prüfungen 180626 (ph-heidelberg.de)
- Gaonkar, D. P. (2024). Machen wir den demos sicher für die Demokratie? In C. Calhoun, D. P. Gaonkar & C. Taylor (Hrsg.), *Zerfallserscheinungen der Demokratie* (S. 36-77). Suhrkamp.
- Gerdes, J. (2021). Demokratiebildung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 1325-1350). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31395-1_74-1
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Springer VS.
- Gröben, B. & Ukley, N. (2021). Sportunterricht als demokratieförderliches Setting verstehen - Fachliche Einordnungen und hochschuldidaktische Implikationen. *PFLB - PraxisForschungLehrer:innenBildung*, 3 (3), 103-112. <https://doi.org/10.11576/pflb-4915>
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Suhrkamp.
- Hacke, J. (2024). Zustand der Demokratie. Kriese ohne Alternative? *Forschung & Lehre*, 31 (8), 560-562.
- Heidenreich, F. (2023). *Nachhaltigkeit und Demokratie. Eine politische Theorie*. Suhrkamp.
- Helfferich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 669-686). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_44
- Illouz, E. (2024). *Explosive Moderne*. Suhrkamp.
- Kenner, S. & Lange, D. (2022). Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 62-71). debus pädagogik.
- Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2005). Partizipation im Jugendalter. In B. Hafener & M. M. Jansen (Hrsg.), *Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren* (S. 63-94). Verlag Barbara Budrich.
- Liebig, B. & Nentwig-Gesemann, I. (2009). Gruppendiskussion. In S. Kühl, A. Strodholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und*

- Qualitative Methoden* (S. 102–123). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-91570-8_6
- Mayring, P. (2022). *Qualitative content analysis. A step-by-step guide*. Sage.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.11031-0>
- Merton, R. K. & Kendall, P. L. (1979). Das fokussierte Interview. In C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (S. 171–204). Klett-Cotta.
- Prohl, R. & Ratzmann, A. (2018). Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung. In P. Kuhn & R. Laging (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung* (S. 133–154). Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-17096-7_7
- Reckwitz, A. (2021). Gesellschaftstheorie als Werkzeug. In A. Reckwitz & H. Rosa (Hrsg.), *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?* (S. 24–150). Suhrkamp.
- Rosenthal, G. & Loch, U. (2002). Das Narrative Interview. In D. Schaeffer & G. Müller-Mundt (Hrsg.), *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung* (S. 221–232). Huber.
- Schröder, J. (2018). Politische Bildung in Bewegung - über Demokratie im Sportunterricht. *POLIS: Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung*, 22 (1), 24–27.
<https://doi.org/10.46499/1755.1410>
- Seel, M. (2002). *Sich bestimmen lassen. Studien zur theoretischen und praktischen Philosophie*. Suhrkamp.
- Stenner, K. (2005). *The authoritarian dynamic*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511614712>
- Strauss, A. L. (1987). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. UTB.
- Surma, T., Vanhees, C., Wils, M., Nijlunsing, J., Crato, N., Hattie, J., Muijs, D., Rata, E., Wiliam, D. & Kirschner, P. A. (2025). *Developing Curriculum for Deep Thinking, SpringerBriefs in Education*.
<https://doi.org/10.1007/978-3-031-74661-1>
- Wissenschaftsrat (2022). *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre*; Köln. <https://doi.org/10.57674/q1f4-g97>
- Wolbring, T. (2013). *Fallstricke der Lehrevaluation. Möglichkeiten und Grenzen der Messbarkeit von Lehrqualität*. Campus.

Verfasserin

Dr. Sabine Hafner

Pädagogische Hochschule Heidelberg